العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية

إعداد

د. سارة يوسف عبدالعزيز*

مقدمة البحث:

حرصت الدول في الآونة الأخيرة على إتاحة وصول الطلاب ذوي الإعاقة إلى مناهج التعليم العام إلى أقصى حد ممكن في الفصل الدراسي لتعليمهم مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، مما أتاح دمجهم في المدارس العامة، وانتقلت المدارس من استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة تمامًا إلى تضمين جميع الطلاب ذوي الإعاقة تقريبًا في الفصول العادية إلا إذا كانت طبيعة إعاقة الأطفال شديدة لدرجة أن التعليم مع أقرانهم غير المعاقين في فصول التعليم العام لن يفيد الطفل ذوو الإعاقة.

ويركز الأساس المنطقي للدمج الشامل على أن من مصلحة الأطفال ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوو الإعاقات الشديدة أن يتم دمجهم في فصول التعليم العام؛ لأن ذلك سوف يُسهم في تحسين وتطوير مهارات السلوك والتواصل مع مرور الوقت في بيئة طبيعية، كما أظهر الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتلقون خدمات التدريس في الفصول العادية نتائج أكثر إيجابية في جودة الصداقة، وقبول الأقران، وتحسين مفهوم الذات، وتحسنًا في الأداء الأكاديمي وزيادة الصداقات المتبادلة، ويقلل من الوصم بالإعاقة، والتصنيف الذى يصاحب برامج العزل، بالإضافة إلى ذلك تعتقد النظرية البنائية الاجتماعية أن التعلم يكمن في الأنشطة والممارسات الثقافية التي توضع في سياق العلاقات الإنسانية، وبناءً على هذا يتم تعريف الدمج الشامل (التضمين) بأنه قضاء الطلاب الذين يعانون من إعاقات أكثر من ٨٠٪ من يومهم المدرسي في بيئات تعليمية منتظمة مع أقرانهم غير المعاقين، علاوة على ذلك، أن تكون البيئة شاملة، وتتطلب تحديد وإزالة جميع الحواجز المعروفة التي تحول دون التعلم لجميع الأطفال، وهذا يعني الإصلاح التعليمي على

*أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة- كلية التربية-جامعة قناة السويس.

جميع المستويات (Olson, Leko & Roberts, 2016; Kemp, 2019; McCarthy, 2019).

وتم تعزيز سياسة الدمج في جميع أنحاء العالم من خلال التوقيع والتصديق على الوثائق الدولية مثل اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٦) وأهداف التنمية المستدامة (الأمم المتحدة ٢٠١٥)، وإصدار القوانين مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disability Educational Act (IDEA) عام (٢٠٠٤)، وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (١٠) لعام (٢٠١٨) بجمهورية مصر العربية. ونتيجة لهذه القوانين أصبح دمج الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام من أولويات الإصلاح التربوي، وبدأت حركة الدمج كمحاولة لخلق فرص عادلة للطلاب ذوي الإعاقة من خلال دمجهم في فصول التعليم العام وفي المجتمع المدرسي، ونتيجة لهذا الدمج تحمل المعلمون مسئوليات إضافية لتلبية احتياجات متنوعة للطلاب في بيئة التعليم العام، وقد لا يمتلك هؤلاء المعلمين المهارات اللازمة، والمعرفة الأساسية، والتدريب لدعم دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية (Robiola, 2021; Woolverton, 2021; Savolainen, Malinen & Schwab, 2022).

وأشارت العديد من الأدبيات والبحوث إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج الشامل أمرًا بالغ الأهمية في تنفيذ الهدف الطموح لمدارس الدمج الشامل، وعنصرًا أساسيًا في تحقيق ممارسات الدمج الناجحة، ولذلك كانت هناك محاولات لتحديد العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين نحو الدمج، وأشارت نتائج الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج تتأثر بعدة عوامل مثل: طبيعة وشدة الإعاقة والمتطلبات المرتبطة بها، والكفاءة الذاتية للمعلم، والتدريب للعمل مع ذوي الإعاقة والتطوير المهني، وخبرة العمل مع ذوي الإعاقة، والمؤهل، والتخصص، والبيئة التعليمية، وتوافر الدعم والموارد، والقيادة والمناخ المدرسي (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier & Falkmer, 2015; Chatman, 2017; McCarthy, 2019; Kuyini, Desai and Sharma, 2020).

وعلى الرغم من زيادة المدارس التي تطبق الدمج، هناك حاجة إلى مزيد من العمل لفهم المتغيرات التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين أثناء الخدمة تجاه الدمج في الفصول الدراسية ومنها الكفاءة الذاتية وهى الإيمان بقدرة الشخص على أداء المهمة أو تحقيق هدف، ويمكن ربط الكفاءة الذاتية بالممارسات التعليمية التي يمكن أن تدعم تحصيل الطلاب، وقد ارتبطت أيضًا بتحفيز الطلاب وتقديرهم لذاتهم، وترتبط الاتجاهات نحو الدمج والكفاءة الذاتية بالتنفيذ الناجح للدمج للشامل (Yada & Savolainen, 2017; Matthew, 2021; Robiola, 2021).

كما توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات نحو الدمج والكفاءة الذاتية للمعلم، وأن الكفاءة الذاتية قد تتنبأ بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، كما أكدت على أن تحسين الكفاءة الذاتية للمعلم قد يكون إحدى الطرق لتحسين اتجاهاتهم ومنها دراسة (Vaz, et al., 2015; Yada & Savolainen, 2017; Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019; Kuyini, Desai and Sharma, 2020; Woolverton, 2021; Savolainen, Malinen & Schwab, 2022; Yada, Leskinen, Savolainen & Schwab, 2022). بينما توصلت دراسة Davis (2022) إلى أن الكفاءة في بُعد التعاون تتنبأ بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج، بينما كفاءة استخدام الدمج، وكفاءة إدارة السلوك منبئات غير مهمة لاتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

وأشارت نتائج دراسة كل من (Alvarez & Buenestado, 2015; Chatman, 2017; McCarthy, 2019; Matthew, 2021) إلى أن مستوى تدريب المعلم والتطوير المهني، وخبرة العمل مع ذوي الإعاقة قد تتنبأ باتجاهات المعلمين نحو الدمج، وأن خبرة العمل ترتبط ارتباطاً وثيقاً وايجابياً باتجاهات دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام، كما توصلت النتائج إلى أن كلما زاد مستوى تدريب المعلمين للعمل مع ذوي الإعاقة كلما كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية. بينما اختلفت نتائج دراسة Hofman & Kilimo (2014) التي توصلت إلى أن التدريب للتدريس لذوي الإعاقة لم يرتبط بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج، في حين توصلت دراسة Matthew (2021) إلى أن التخصص ليس مؤشرًا أو منبئًا مهمًا للاتجاهات نحو الدمج، كما توصلت نتائج دراسة McCarthy (2019) إلى أن تصورات المناخ المدرسي تعد مؤشراً مهماً للتنبؤ بالاتجاهات نحو الدمج. بينما أشارت نتائج دراسة Woolverton (2021) إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وتصورات المعلمين للدعم الإداري.

وفي ضوء العرض السابق يتضح أهمية التعرف على العوامل التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، حتى يتسنى للمختصين محاولة تغييرها؛ نظراً لاعتماد نجاح الدمج بشكل كبير على اتجاهات المعلمين، وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى التوصل إليه.

مشكلة البحث:

يعتمد نجاح الدمج بشكل كبير على اتجاهات المعلمين نحو الطلاب ذوي الإعاقة، كما أن أحد العوامل التى تنبئ بنجاح الدمج تنبع من اتجاهات المعلمين نحوهم، وأشارت نتائج دراسة كل من (El ashry, 2009; Vaz, et al., 2015; Chatman, 2017; McCarthy, 2019; Woolverton, 2021; Kuyini, Desai and Sharma, 2020) إلى أن بعض المعلمين يدعمون فكرة الدمج، ويؤمنون بفوائده إلا أن لديهم مخاوف فيما يتعلق بمدى استفادة جميع الطلاب من الدمج، وهم يرون أن الطلاب ذوى الإعاقة البسيطة أكثر قبولاً فى الدمج من الطلاب ذوى الإعاقة الشديدة، كما يواجه المعلمون عقبات تؤثر سلبًا على اتجاهاتهم نحو الدمج عند التدريس للطلاب ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام والذي ينتج عن نقص الإعداد، والخبرة، والتدريب، وإدراك الموارد والدعم اللازم، كما تتأثر اتجاهاتهم ببعض العوامل مثل طبيعة وشدة الإعاقة، والكفاءة الذاتية للمعلم، والتدريب للعمل مع ذوي الإعاقة، وخبرة العمل مع ذوي الإعاقة، والمؤهل، والتخصص، والبيئة التعليمية، وتوافر الدعم والموارد، والقيادة والمناخ المدرسي.

فى حين أن دراسة Hofman & Kilimo (2014) توصلت إلى أن جنس المعلم وحجم الفصل ونوع الإعاقة والتدريب للعمل مع ذوي الإعاقة لم ترتبط بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، بينما خبرة العمل مع ذوي الإعاقة ترتبط بشكل كبير بالاتجاهات. وأشارت دراسة Davis (2022) إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين الاتجاهات نحو الدمج وكفاءة المعلم الذاتية، وأن الكفاءة الذاتية قد تتنبأ بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج. بينما توصلت نتائج دراسة Yada & Savolainen (2017) ودراسة Avramidis, et al. (2019) إلى أن المستوى العام للكفاءة الذاتية منخفض نسبياً لدى المعلمين، لكنها مرتبطة بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج. وأن الكفاءة الذاتية منخفضة لدى معلمي التعليم العام عكس معلمي التربية الخاصة. كما توصلت دراسة Matthew (2021) إلى أن التخصص ليس مؤشرًا أو منبئًا مهمًا للاتجاهات نحو الدمج.

وفى الوقت نفسه وجدت الباحثة تباين فى العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وخاصَة في متغيرات التخصص، والتدريب، وبعض أبعاد الكفاءة الذاتية، ونوع الإعاقة، كما وجدت الباحثة ندرة في الدراسات العربية حيث لم تجد أية دراسة عربية (في حدود علم الباحثة) تناولت العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، والتى قد تفيدنا بشكل أكبر فى تدريبهم وتغيير اتجاهاتهم بشكل إيجابى نحو الدمج. وتكمن مشكلة البحث الحالي فى التساؤل الرئيس التالى:

ما العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية؟

وينبثق من هذا التساؤل العديد من التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما نوع الإعاقات الأكثر قبولاً للدمج من وجهة نظر المعلمين؟

٢- هل توجد فروق بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، والمناخ المدرسي المتصور، والكفاءة الذاتية للمعلم ترجع إلى متغير التخصص (التربية العامة والتربية الخاصة).

٣- هل توجد فروق بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل.

٤- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ومتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب للعمل مع ذوي الإعاقة، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور).

٥- ما الإسهام النسبي لمتغيرات (التخصص، وخبرة العمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب للعمل مع ذوي الإعاقة، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور) في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الإسهام النسبي لمتغيرات (التخصص (التربية العامة/ الخاصة)، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور) في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

أهمية البحث:

- قد تسهم النتائج التي تم التوصل إليها في العمل على تغيير اتجاهات المعلمين من خلال العوامل التي قد تتنبأ بهذه الاتجاهات.

- توجيه نظر المهتمين بتطبيق سياسة الدمج فى المدارس العادية إلى أهمية تحديد اتجاهات المعلمين تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة خصوصًا وأن الدمج أصبح الآن مطلب عالمي حيث أن هذه الاتجاهات هي التي ستحدد إلى حد كبير مدى نجاح هذه العملية.

– إلقاء الضوء على أهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، والعمل على توفير فرص التطوير المهني المستمر الذي قد يعزز اتجاهات المعلمين نحو الدمج.

– كما تتمثل الأهمية التطبيقية في إعداد مقياس الاتجاهات نحو الدمج، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، وترجمة وتعديل مقياس تصورات المعلمين للمناخ المدرسي والتي قد تعد إضافة للتراث التربوي.

مفاهيم البحث الإجرائية:

الاتجاهات:

الاتجاه هو "تكوين فرضى أو متغير كامن أو وسيط يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي وتهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف فى البيئة التى تستثير هذه الإستجابة" (حامد زهران، ٢٠٠٠).

وتُعرف اتجاهات المعلمين إجرائيًا بأنها الموقف الذى يتخذه المعلمين نحو دمج الطلاب ذوى الإعاقة سواء كان هذا الموقف سلبياً أو إيجابياً نحوهم.

الدمج:

الدمج الكلي أو الشامل: وهو "أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب" (كمال سيسالم، ٢٠٠٦).

ويُعرف إجرائياً بأنه تعليم الطلاب ذوى الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة فى المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة.

الطلاب ذوي الإعاقة:

ويُعرف ذوي الإعاقة في القانون المصري رقم (١٠) لسنة (٢٠١٨) بأنه "كل شخص لديه قصور أو خلل كلي أو جزئي، سواء كان بدنياً أو ذهنياً أو عقلياً أو حسياً إذا كان الخلل أو القصور مستقرًا مما يمنعه لدى التعامل مع مختلف العوائق من المشاركة بصورة كاملة وفعالة مع المجتمع، وعلى قدم المساواة مع الآخرين".

كما يُعرف الطلاب ذوي الإعاقة إجرائياً بأنهم "الطلاب الذين يعانون من إعاقات مثل الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو اضطرابات التواصل، أو اضطراب التوحد، والتي من شأنها أن تفرض الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة".

الإطار النظري ودراسات سابقة:

تم تناول ثلاثة محاور: الأول عن الطلاب ذوي الإعاقة، والثاني الدمج، والمحور الثالث العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وفيما يلي عرض لهذه المحاور كالتالي:

المحور الأول: الطلاب ذوي الإعاقة

الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

تعرفها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) بأنها "عجز يتسم بقصور فى كل من الأداء الوظيفي الفكرى والسلوك التكيفي، كما يتم التعبير عنه فى المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل عمر ١٨ عام" (American Association on Intellectual and Developmental Disorders, 2010, p. 6).

ويصنف الدليل التشخيصى الإعاقة الفكرية حسب معامل الذكاء إلى: بسيطة وتتراوح بين ٥٥-٧٠، ومتوسطة من ٤٠-٥٥، وشديدة وتتراوح من ٢٥-٤٠، وحادة وهى أقل من ٢٥، ومع ذلك فقد تخلى DSM-5 وAAIDD فى التحديثات الأخيرة عن تصنيف شدة الإعاقة الفكرية التى كانت تعتمد فى السابق على معامل الذكاء إلى تحديد هذه المستويات بناءًا على الوظائف التكيفية وليس درجات معامل الذكاء؛ نظراً لأن الوظائف التكيفية تحدد مستوى الدعم المطلوب، كما أن مقاييس الذكاء تصبح أقل مصداقية وغير صالحة عندما نصل إلى النهاية الدنيا لمدى معامل الذكاء (Tassé, 2014).

الإعاقة الحركية (الجسمية) : Physical Disability

ويُعرف جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠١٧) الأشخاص المعاقين جسميًا بأنهم أولئك الأشخاص الذين يعانون من حالة عجز عظمية، أو عضلية، أو عصبية، أو حالة مرضية مزمنة تحد من قدرتهم على استخدام أجسامهم بشكل طبيعي مما يؤثر على إمكانية مشاركتهم في النشاطات الحياتية. ومن الناحية التربوية: فالإعاقة الجسمية تعني أن لدى الفرد حالة تفرض قيودًا على مشاركته في النشاطات المدرسية الروتينية، وهى لا تعني عدم القدرة على التعلم، ولكنها بالضرورة تعني أن يتحمل المعلمون مسؤوليات خاصة على صعيد تكييف المواد والأدوات التعليمية، ومساعدة الفرد على تخطي الحواجز النفسية، والحواجز المادية التي قد تنجم عن الإعاقة، وعلى اختلاف أنواعها، وأشكالها، وتصنف الإعاقة الجسمية إلى إعاقات خلقية وإعاقات مكتسبة. كما تصنف الإعاقات الجسمية إلى:

١-إصابات الجهاز العصبي (مثل: الشلل الدماغي، شلل الأطفال، الصرع، الاستسقاء الدماغي..).

٢-إصابات الجهاز العضلي (مثل: ضمور العضلات، الضمر العضلي الشوكي، الوهن العضلي).

٣- إصابات الجهاز العظمي (مثل: إصابات الجمجمة، إصابات العمود الفقري...).

٤- الأمراض المزمنة.

الإعاقة البصرية: Visual Impairment

يُعرف الكفيف من الناحية القانونية بأنه الفرد الذي تقل حدة إبصاره عن ٢٠/٢٠٠ قدم في أقوى العينين بعد التصحيح، ومجال إبصاره يساوي ٢٠ درجة أو أقل، بينما عُرف من الناحية التربوية بأنه هو الذي فقد بصره بالكامل أو كفيف، ويستطيع إدراك الضوء فقط، ولذلك فإن عليه الإعتماد على الحواس الأخرى للتعلم، ويتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧). أما ضعيف البصر فهو "ذلك الشخص الذى نجد حدة إبصاره بعد إجراء جميع التصحيحات اللازمة تقع بين ٧٠/٢٠ قدم أو ٦/ ٢٠ متر و ٢٠٠/٢٠ قدم أو ٦٠/٦ متر" (محمد خضير وإيهاب الببلاوي، ٢٠٠٤).

الإعاقة السمعية: Hearing Impairment

عرف جمال الخطيب (٢٠٠٢) الإعاقة السمعية بأنها "عطب يصيب حاسة السمع منذ الولادة أو قبل تعلم الكلام، ويؤدي إما إلى الفقد السمعي الجزئي الذى يتطلب استخدام المعينات السمعية أو إلى الفقد السمعي التام الذي يتطلب تعلم أساليب تواصل غير لغوية كلغة الإشارة والشفاة".

اضطراب طيف التوحد: Autism Spectrum Disorder

هو اضطراب نمائي مصاحب بقصور في التفاعل الاجتماعى والتواصل وسلوكيات نمطية تكرارية (American Psychiatric Association, 2013). وهو اضطراب نمائى يتميز بقصور فى التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى وجود سلوكيات نمطية متكررة، واهتمامات محدودة، وتشير بعض الدراسات إلى أن التوحد يؤثر على الأقل بنسبة ٠,٦% من الأطفال، وهو أكثر شيوعاً لدى الذكور من الإناث بنسبة ٤: ١ تقريبًا وهذا طبقًا للدليل التشخيصى الإحصائى الرابع (Hill, 2004).

اضطرابات التواصل: Communication Disorders

عرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5, 2013) اضطرابات التواصل بأنها تشمل العجز في اللغة والكلام والتواصل، فالكلام هو الإنتاج التعبيري

للأصوات ويشمل النطق الفردي والطلاقة والصوت وجودة الرنين، واللغة تشمل الشكل والوظيفة واستخدام النظام التقليدي للرموز على سبيل المثال: الكلمات المنطوقة، ولغة الإشارة، والكلمات المكتوبة، والصور فهى القاعدة التي تحددها للتواصل، والتواصل يشمل السلوك اللفظي وغير اللفظي سواء كان مقصودًا أو غير مقصود، والذي يؤثر على السلوك، والأفكار، والمواقف للفرد. كما حدد خمسَة أنواع لاضطرابات التواصل كالتالي:

١- اضطرابات اللغة.

٢- اضطرابات أصوات الكلام.

٣- اضطراب الطلاقة.

٤- اضطراب التواصل الاجتماعي.

٥- اضطرابات التواصل غير المحدد. (American Psychiatric Association, 2013, 41)

المحور الثاني: الدمج

يُعرف Woolverton (2021) الدمج بأنه بيئة تعاونية (تشاركية) يتم فيها تعليم الطلاب ذوي الإعاقة جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين في فصول التعليم العام. كما يُعرف William (2009) الدمج بأنه استراتيجية للمتعلمين ذوى الإعاقة للحضور، والمشاركة، والمساهمة فى عملية التعلم فى أي مدرسة عادية، مع تعديل وتغيير الأداء في المنزل والمدارس والمجتمع عمومًا من أجل تلبية احتياجات جميع الأطفال بصرف النظر عن اختلافاتهم.

كما يُعرف الدمج الشامل في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بجمهورية مصر العربية رقم (١٠) لسنة (٢٠١٨) بأنه "استخدام الأشخاص ذوي الإعاقة بكافة الخدمات والأنشطة والمرافق العامة، ووسائل التعليم على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمع دون تمييز على أساس الإعاقة في شتى مناحي الحياة من خلال السياسات، والخطط، والتدابير، والبرامج، والتوعية، والمشاركة الفعالة". كما نص في مادته رقم (١٠) و(١١): بأنه "يحق للشخص ذى الاعاقة الاستفادة من نظام التعليم الدامج من سن الحضانة ورياض الاطفال، وفى مختلف أنواع ومسارات التعليم، وجميع مستوياته، على قدم المساواة مع الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، ويحظر حرمان الشخص ذي الاعاقة من حقه فى التعلم بسبب إعاقته، كما يُلزم المؤسسات الحكومية وغير الحكومية بدمج وتضمين الأشخاص ذوي الإعاقة بكافة أنواعها ودرجتها، ويجب

على هذه المؤسسات الالتزام بقواعد وسياسات الدمج التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة، وتوفير فرص تعليمية متكافئة مناسبة لجميع أنواع الإعاقة".

وتم تعزيز سياسة الدمج في جميع أنحاء العالم وإصدار القوانين المختلفة، ومنها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الذي نصّ على تزويد جميع الطلاب ذوي الإعاقة بتعليم عام مجاني ومناسب في بيئة أقل تقييدًا، وأن تكون مناهج التعليم للطلاب ذوي الإعاقة هى نفس منهج الأطفال غير المعاقين، وقانون عدم ترك أي طفل No Child Left Behind Act (NCLB, 2002) والذي أشار إلى أن المدارس مسؤولة بشكل متزايد عن تحصيل الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة. كما يعتبر الدمج الشامل إعادة هيكلة للمدارس العادية لاستيعاب كل طفل، بغض النظر عن حالة الإعاقة (McCarthy, 2019).

فوائد الدمج:

أشار كل من زينب شقير، ٢٠٠٢؛ وكمال سيسالم، ٢٠٠٦؛ وفتحى الزيات، ٢٠٠٩ McCarthy, 2019; Woolverton, 2021 إلى فوائد الدمج كما يلي:

– يُظهر الطلاب ذوي الإعاقة المدمجون في الفصول العادية إتقانًا أكبر لأهداف الخطة التربوية الفردية، والسلوك أثناء المهمة، والدافع للتعلم مقارنًة مع أقرانهم في مدارس العزل، وأظهر الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتلقون خدمات التدريس في الفصول العادية نتائج أكثر إيجابية في جودة الصداقة، وقبول الأقران، وتحسين مفهوم الذات، كما يُظهرون تحسنًا في الأداء الأكاديمي وزيادة الصداقات المتبادلة، ويقلل من الوصم بالإعاقة، والتصنيف الذى يصاحب برامج العزل.

– كما أن لدى الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الدمج فرص متزايدة للتفاعل الايجابي، والتعاون مع الطلاب غير المعاقين، وتنمية الفهم والاحترام وتقبل الفروق الفردية بينهم، والتي توفر أنظمة دعم اجتماعي أقوى مقارنًة بالطلاب ذوي الإعاقة الذين تلقوا تعليمهم في الفصول الدراسية المنفصلة.

– كما أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض من غير ذوي الإعاقة يمكن أن يستفيدوا من ممارسات الدمج. ووجدت الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين الأداء الأكاديمي العالي والنتائج الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة المتعلمين في بيئات الدمج دون تأثير سلبي على أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. كما لم تؤد الأعداد الكبيرة من الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي إلى انخفاض تحصيل طلاب التعليم العام، وفي بعض الأحيان كان هناك تأثير إيجابي على التحصيل.

– التكافؤ الاجتماعي نظرًا لأن المدارس تضم جميع الطلاب بغض النظر عن درجة الإختلاف فيما بينهم، وبالتالي فهى تطبق مبدأ المساواة بين المواطنين.

- توفير النفقات والتكاليف الاقتصادية اللازمة لإنشاء مراكز ومؤسسات خاصة.
- أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يحيط بهم أشخاص أكثر قدرة، ويتم تعزيز التعلم عندما يتفاعل الطلاب مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية المدمجين يتمتعون بفرصة أكبر للوصول إلى المناهج العامة أكثر من الطلاب المعزولين، وهذا يعني أن الطلاب المدمجين كانوا أكثر عرضة للعمل في المناهج العامة وفقًا لما يفرضه قانون عدم ترك أي طفل (NCLB) عن تلك الموجودة في الفصول الدراسية القائمة بذاتها فقط. ويُطلب من المعلمين تكييف استراتيجياتهم التعليمية في الفصل الدراسي للتعليم العام لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة (Whitney, 2011; Downing, 2019).

ومن فوائد الدمج للمعلمين:

فوائد مهنية: منها زيادة المهارة في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين، وزيادة الثقة في قدرتهم التعليمية. كما تضمنت الفوائد الشخصية: تأثير المعلمين كنماذج إيجابية يحتذى بها لجميع الطلاب، والشعور بالرضا عن قدرتهم على النمو الشخصي والمهني.

وأشار (William, 2009; Woolverton, 2021) أن هناك عوامل قد تعوق نجاح الدمج ومنها نقص كفاءة ومهارات المعلمين للتعامل مع ذوى الإعاقة، ونقص الإعداد والخبرة، وكثرة عدد المعاقين داخل الفصل المدمج، ونقص الأجهزة والمعدات المتخصصة لذوى الإعاقة.

وأشار فتحى الزيات (٢٠٠٩) إلى وجود محددات أساسية للدمج منها: عمليات وآليات ما قبل الدمج، ويشمل هذا المحدد تعديل اتجاهات المعلمين، والآباء، والمؤسسات، ومنظمات المجتمع المدني نحو دمج ذوى الإعاقة في الفصول والمدارس العادية إلى جانب أقرانهم العاديين، وهذا يتطلب القيام بحملات توعية لتعديل وقياس هذه الاتجاهات ورصد التطورات التي لحقت بأفراد هذه الفئات، ومنها أيضًا التحديد المبكر لاحتياجات المعاقين، وتأهيل وتدريب المعلمين (التربية الخاصة والعامة)، وتعديل المقررات والمناهج.

المحور الثالث: العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو الدمج:

أصبح دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي أمرًا شائعًا في العديد من الأنظمة التعليمية، ووجد الباحثون أن بعض معلمي التعليم العام قد يكون لديهم اتجاهات سلبية تجاه الدمج عندما يكونون غير مستعدين بشكل كاف للتدريس في بيئة الدمج (Chatman, 2017).

بينما توصلت دراسة Ismail (2018) إلى أن اتجاهات المعلمين تميل إلى الايجابية عندما يكون هناك عدد قليل من الطلاب ذوي الإعاقة في كل فصل، وعندما تكون حالاتهم غير حادة.

وأكدت العديد من الدراسات على أن اتجاهات وآراء المعلمين هى أكثر العوامل التي يمكن أن تؤثر فى نجاح أو فشل الدمج، وترتبط الاتجاهات الإيجابية للمعلمين تجاه الدمج بزيادة التقبل وزيادة كفاءة المعلم ومنها دراسة عبدالعزيز عبدالجبار ووائل مسعود، ٢٠٠٢؛ Hatchell, 2009؛ Ismail, 2018؛ Kuyini, Desai and Sharma, 2020.

وهناك حاجة إلى مزيد من العمل لفهم المتغيرات التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين أثناء الخدمة نحو الدمج، وأن اتجاهات المعلمين نحو الدمج تتأثر بعدة عوامل مثل: طبيعة وشدة الإعاقة والمتطلبات المرتبطة بها، والكفاءة الذاتية للمعلم، والتدريب للعمل مع ذوي الإعاقة والتطوير المهني، وخبرة التعامل مع ذوي الإعاقة، والمؤهل، والتخصص، والبيئة التعليمية، وتوافر الدعم والموارد، والقيادة والمناخ المدرسي (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier & Falkmer, 2015; Chatman, 2017; McCarthy, 2019; Kuyini, Desai and Sharma, 2020) .

ومن المتغيرات التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين أثناء الخدمة تجاه الدمج في الفصول الدراسية الكفاءة الذاتية للمعلم، والتي تعرف بأنها المعتقدات في قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجاز معين. وتؤثر الكفاءة الذاتية على السلوك، وتتحكم في شعور الشخص حيال مواجهة تحديات جديدة، وتؤثر على القدرة على تحديد أهداف جديدة قد تكون صعبة على أنفسهم (Woolverton, 2021).

وتتكون معتقدات الكفاءة الذاتية من أربعة مصادر رئيسية تؤثر على قدرة الشخص الداخلية على تحقيق الأهداف وهى: إتقان الخبرات التي يتمتع بها الشخص بخبرة سابقة في النجاح في مهام معينة، والخبرات غير المباشرة حيث يلاحظ الشخص أشخاصًا متشابهين معه قادرين على أداء المهمة، والإقناع الاجتماعي من قبل الآخرين يمكن أن يقوي إيمان المرء بإكمال المهمة بنجاح، والحالات الجسدية والعاطفية التي يتم تحليلها عند تكوين معتقدات كفاءة الشخص الذاتية. هذه العوامل الأربعة مهمة لأنها تمثل أربعة مجالات يحتاج مديرو المدارس إلى تأسيسها في المعلمين لتعزيز الكفاءة الذاتية، ودعمهم في تلبية احتياجاتهم وتحقيق أهدافهم (Yada & Savolainen, 2017; Robiola, 2021).

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية للمعلم واتجاهات المعلمين نحو الدمج الشامل، وأن الكفاءة الذاتية قد تتنبأ بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة (Yada, et al., 2022) . كما توصلت دراسة Avramidis, et al. (2019) إلى أن الكفاءة الذاتية منخفضة لدى معلمي التعليم العام، بينما كانت مرتفعة لدى معلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة Vaz, et al. (2015) إلى التعرف على العوامل المرتبطة باتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية. وتكونت العينة من (٧٤) من معلمي المرحلة الإبتدائية في غرب استراليا، وتم استخدام مقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، ومقياس باندورا للكفاءة الذاتية للمعلم. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أربع سمات للمعلم (العمر- الجنس- الكفاءة الذاتية للمعلم- والتدريب) فسرت بشكل جماعي ٤٢% من التباين في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

كما بحثت دراسة Yada & Savolainen (2017) اتجاهات المعلمين اليابانيين نحو الدمج الشامل وكفاءتهم الذاتية في ممارسات الدمج، وتكونت العينة من (٣٥٩) معلمًا أثناء الخدمة، وتوصلت النتائج إلى أن المستوى العام للكفاءة الذاتية منخفض نسبيًا مقارنة بالدول الأخرى، وكانت الكفاءة الذاتية في بُعد إدارة السلوك، وبُعد الكفاءة في التعاون مرتبطة باتجاهات المعلمين نحو الدمج، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج والكفاءة الذاتية للمعلم.

وهدفت دراسة Avramidis, et al. (2019) إلى إيجاد العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وكفاءة المعلمين الذاتية، وتكونت العينة من (٢٢٥) من معلمي التعليم العام، و(٦٩) من معلمي التربية الخاصة. توصلت النتائج إلى أن اتجاهات معلمي التعليم العام كانت محايدة نحو الدمج، ومعلمي التربية الخاصة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الدمج، وكانت الكفاءة الذاتية منخفضة لدى معلمي التعليم العام عكس معلمي التربية الخاصة.

واستكشفت دراسة Kuyini, Desai and Sharma (2020) الكفاءة الذاتية للمعلمين والاتجاهات والمخاوف بشأن تنفيذ الدمج الشامل في غانا، تم استخدام استبيان استقصائي مكون من أربعة أجزاء يشتمل على معلومات أساسية للمعلمين، والكفاءة الذاتية حول الدمج، والاتجاه نحو الدمج، والمخاوف المتعلقة بالدمج، وتكونت العينة من (١٣٤) معلمًا بالمدارس الإبتدائية. وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين لديهم مخاوف بشأن الدمج والاتجاهات

أقل إيجابية، ولديهم مستويات معتدلة من الكفاءة الذاتية حول تنفيذ الدمج الشامل، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدرك للمعلمين قد أثر بشكل إيجابي على اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، كما أن المعلمون الذين حصلوا على درجات مرتفعة من الكفاءة الذاتية كانوا أكثر إيجابية تجاه الدمج.

وهدفت دراسة Woolverton (2021) إلى فحص العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج بناءًا على تصورات المعلمين للكفاءة الذاتية والدعم الإداري والاستعداد، بالإضافة إلى فحص الاختلافات في الاتجاهات نحو الدمج بين معلمي التربية العامة والخاصة. توصلت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج والدعم الإداري والكفاءة الذاتية، وكشفت النتائج أيضًا إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج.

كما هدفت دراسة Savolainen, Malinen & Schwab (2022) إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات المعلمين ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، تكونت العينة من (١٣٢٦) معلمًا في استطلاع إليكتروني، تم تقييم معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين خمس مرات، والاتجاهات ثلاث مرات على مدار ثلاث سنوات. توصلت النتائج إلى أن كلا البناءين مستقران نسبياً خلال الفترة المقاسة، وكان للكفاءة الذاتية تأثير إيجابي بمرور الوقت على الاتجاهات، وكانت النتائج متشابهة بين الذكور والإناث وبين المعلمين المبتدئين والخبراء، وتوصلت إلى أن زيادة كفاءة المعلم من المرجح أن تغير اتجاهاتهم نحو الاتجاه الإيجابي.

وهدفت دراسة Yada, et al. (2022) إلى فحص حجم العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين واتجاهاتهم نحو الدمج الشامل لطلاب رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر ذوي الإعاقة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين واتجاهاتهم نحو الدمج الشامل، وكانت اتجاهات المعلمين نحو الدمج إيجابية ومعتدلة، وأن تحسين الكفاءة الذاتية قد يكون إحدى الطرق لتحسين اتجاهات المعلمين.

كما هدفت دراسة Davis (2022) إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو ممارسات الدمج وكفاءتهم الذاتية، تكونت العينة من (١٣٢) معلمًا للتعليم الإبتدائي والثانوي بمدارس الدمج باستخدام مقياس الاتجاه نحو الدمج للمعلمين، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين الاتجاهات نحو الدمج وكفاءة المعلم الذاتية، كما تشير النتائج إلى أن الكفاءة في التعاون تتنبأ بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، بينما الكفاءة في استخدام الدمج، والكفاءة في إدارة السلوك منبئات غير مهمة لاتجاهات المعلمين نحو الدمج.

ويعد مستوى تدريب المعلم والتطوير المهني، وخبرة العمل مع ذوي الإعاقة من العوامل التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، وأن خبرة العمل مع ذوي الإعاقة ترتبط ارتباطاً وثيقاً وايجابياً باتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتوصلت نتائج الدراسات إلى أن كلما زاد مستوى تدريب المعلمين للعمل مع ذوي الإعاقة كلما كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية (Hofman & Kilimo, 2014; Alvarez & Buenestado, 2015; Chatman, 2017; Jamsai, 2018; McCarthy, 2019; Matthew, 2021). وتوصلت دراسة Emam & Mohamed (2011) إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة أكبر للعمل مع ذوي الإعاقة كانت اتجاهاتهم إيجابية أكثر من المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

وقد هدفت دراسة Hofman & Kilimo (2014) إلى التحقق من العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة والمشكلات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ التعليم الإبتدائي الشامل. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمًا من (١٠) مدارس دمج، تم استخدام أداة تتكون من ثلاثة أجزاء: أ) معلومات أساسية عن المعلم، وخصائص المدرسة، ونوع إعاقات التلاميذ الموجودة بالفصل ب) اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية ج) بيانات لقياس المشكلات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ التعليم الشامل. توصلت النتائج إلى أن الجنس، وحجم الفصل، ونوع الإعاقة، والتدريب في تعليم ذوي الإعاقة لم ترتبط بشكل كبير باتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية نحو الدمج الشامل، وأن خبرة العمل مع ذوي الإعاقة ترتبط إرتباطاً وثيقاً باتجاهات المعلمين نحو الدمج، وكشفت النتائج أن المعلمين يواجهون الكثير من المشكلات في تنفيذ التعليم الشامل، وتحديدًا في إدارة التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.

كما هدفت دراسة Alvarez & Buenestado (2015) إلى تحديد العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو الدمج الشامل، تم استخدام مقياس الاتجاهات، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية للغاية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، كما تميز المعلمون الأكبر سنًا، والذين تلقوا تدريبًا أطول، وأولئك الذين كانوا على تواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وكلها تعمل كمنبئ قوي للاتجاه نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة Chatman (2017) إلى التعرف على العلاقة بين التطوير المهني للمعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في فصول الدمج الشامل، تكونت العينة من (٧٤) معلمًا من معلمي التربية الخاصة والعامة، وتم استخدام مقياس اتجاهات المعلمين نحو فصول الدمج الشامل استنادًا إلى عدد ورش عمل للتطوير المهني. توصلت النتائج إلى أن المعلمين الذين

أكملوا ثلاث دورات أو أكثر من دورات التطوير المهني كانت لديهم اتجاهات إيجابية بشكل ملحوظ نحو التدريس في فصول الدمج الشامل مقارنةً بالمعلمين الذين تلقوا أقل من ثلاث دورات.

وفحصت دراسة Matthew (2021) اتجاهات المعلمين نحو الدمج ومستويات كفاءة المعلم في ممارسات الدمج الشامل، والمتغيرات التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين وكفاءتهم نحو الدمج الشامل، تكونت العينة من (١٣٢) معلمًا من معلمي التربية العامة والخاصة بالمدارس الثانوية، تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الدمج للمعلمين، ومقياس كفاءة المعلم في ممارسات الدمج الشامل. توصلت النتائج إلى أن عدد الساعات التي يقضيها المعلم في التعاون والتخطيط مع مدرس مساعد هو مؤشر مهم على كفاءة المعلم في ممارسات الدمج الشامل لكل من معلمي التربية العامة والخاصة، كما كشفت النتائج أن كلا من مستويات التدريب وعدد الساعات التي يقضيها المعلم في التخطيط والتعاون تعد من العوامل المهمة للتنبؤ باتجاهات المعلمين نحو الدمج.

كما تعد تصورات المعلمين للمناخ المدرسي، والدعم الإداري مؤشرا مهماً للتنبؤ بالاتجاهات نحو الدمج، كما وجدت نتائج بعض الدراسات ارتباط إيجابي دال بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وتصورات المعلمين للدعم الإداري (Ismail, 2018; McCarthy, 2019; Woolverton, 2021) . وأظهرت مراجعة بعض البحوث السابقة أن نوع وشدة إعاقة الطلاب تؤثر على اتجاهات المعلمين، وأشارت إلى أن المعلمين أكثر سلبية بشأن دمج الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية (Gidlund, 2018; Ismail, 2018; McCarthy, 2019).

واستكشفت دراسة Ismail (2018) اتجاهات معلمي التعليم العام تجاه الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية المدمجة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج الشامل. تكونت العينة من (١٠) معلمين من معلمي التعليم العام المشاركين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، أظهرت النتائج أن معظم المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، ووجدت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين اتجاهات أكثر إيجابية عندما يكون هناك عدد قليل من الطلاب ذوي الإعاقة في كل فصل، وعندما تكون الإعاقة خفيفة، وأشارت النتائج أن دعم إدارة المدرسة، والتطوير المهني والمعرفي للمعلم، وشدة الإعاقة، وتعاون أولياء الأمور من العوامل التي أثرت على اتجاهاتهم نحو الدمج.

وهدفت دراسة McCarthy (2019) إلى دراسة العوامل التي قد تتنبأ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، تكونت العينة من (١٦٣) معلمًا بالمرحلة الإبتدائية والثانوية من معلمي التربية العامة والخاصة، تم استخدام مقياس كوكران لاتجاهات المعلمين نحو الدمج، واستبيان الاستعداد للدمج، ومقياس الدعم الإداري لمثنر ٢٠١٣، واستبيان البيئة المعدل على مستوى المدرسة إعداد جونسون وآخرون ٢٠٠٧، توصلت النتائج إلى أن العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو الدمج هى (خبرة العمل مع ذوي الإعاقة، ومستوى تدريب المعلم، ونوع إعاقة الطالب، والدعم الإداري المتصور، والمناخ المدرسي الملحوظ) وكانت الإعاقة العاطفية/ السلوكية من أكثر الإعاقات المرتبطة، كما كان مستوى التدريب للعمل مع ذوي الإعاقة، وتصورات المناخ المدرسي مؤشرًا قويًا على التنبؤ بالاتجاهات نحو الدمج.

ويتضح من العرض السابق أهمية التعرف على العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية حتى يمكن تعديلها، والتغلب على المعوقات والمخاوف لدى المعلمين عند التدريس للطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية؛ نظرًا لكون الدمج محور الاهتمام في الآونه الأخيرة، لذلك قامت الباحثة في البحث الحالي بالتحقق من علاقة متغيرات (التخصص (تربية عامة/ خاصة)، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلمين، والمناخ المدرسي المتصور) باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، ومدى الإسهام النسبي لهذه المتغيرات في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو الدمج.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور ترجع إلى متغير التخصص (التربية العامة والتربية الخاصة).

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل.

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ومتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور).

٤- تسهم متغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور) في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

إجراءات البحث:

أولاً المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والذى يهتم بتحديد حجم العلاقة الإرتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة وبعض المتغيرات، والمنهج الوصفي المقارن حيث طبيعة البحث تستلزم وصف ومقارنة اتجاهات المعلمين وكفاءتهم الذاتية والمناخ المدرسي المتصور.

ثانياً: العينة:

تكونت عينة البحث في صورتها النهائية من (٧٩) من معلمي التربية الخاصة والعامة بالمدارس العامة بمحافظة الإسماعيلية من المتطوعين للإستجابة على أدوات البحث إليكترونيًا عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وفيما يلي وصفًا لعينة البحث:

جدول (١)

توصيف عينة البحث

التخصص	النوع	المؤهل العلمى	المرحلة التي يعمل بها	عدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة	عدد مرات التدريب للعمل مع ذوي الإعاقة
تربية خاصة	ذكور: ٣ إناث: ١٢	متوسط: ٠ بكالوريوس: ٣ دراسات عليا: ١٢	١٥ ابتدائي	أكثر من ٥ سنوات: ٩ من ١- ٥ سنوات: ٦ لا يوجد: -	أكثر من مرة: ٩ مرة واحدة: ٦ لا يوجد: -
تربية عامة	ذكور: ٨ إناث: ٥٦	متوسط: ٦ بكالوريوس: ٤٩ دراسات عليا: ٩	٣٤ ابتدائي ٣٠ إعدادي	أكثر من ٥ سنوات: ٣٠ من ١- ٥ سنوات: ١٦ لا يوجد: ١٨	أكثر من مرة: ١٠ مرة واحدة: ١٢ لا يوجد: ٤٢
العدد الكلى	٧٩ معلماً				

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو الدمج، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم (إعداد الباحثة)، ومقياس تصورات المعلمين للمناخ المدرسي إعداد (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007) ترجمة وتعديل الباحثة، وفيما يلي وصفا لهذه الأدوات:

١- مقياس الاتجاهات نحو الدمج (إعداد الباحثة).

تم بناء المقياس بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية ومنها دراسة كل من (Emam & Mohamed, 2011; Hofman & Kilimo, 2014; Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier & Falkmer, 2015; Jamsai, 2018; McCarthy, 2019)، كما استفادت الباحثة من بعض المقاييس المستخدمة في دراسة كل من (El ashry, 2009; Hofman & Kilimo, 2014; Monsen, Ewing & Boyle, 2014; Jamsai, 2018; McCarthy, 2019)، فى إعداد بنود المقياس والذى أصبح فى صورته الأولية مكونًا من قسمين، القسم الأول عبارة عن بيانات أساسية عن المعلم مثل (التخصص، والمرحلة التي يعمل بها، والمؤهل، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب للعمل مع ذوي الإعاقة، ونوع الإعاقات التي يمكن دمجها من وجهة نظره)، والقسم الثاني يتكون من (٣٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة:

للتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تقنين قوامها (٣٧) معلمًا ومعلمة بالمدارس العامة بمحافظة الإسماعيلية.

(أ) صدق المقياس:

١- صدق المحتوى الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة والصحة النفسية لاستطلاع رأيهم في عبارات المقياس من حيث تحديد مدى مناسبة صياغة العبارة، وقد أسفر آراء السادة المحكمين على تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، كما تم حذف عبارتين.

٢- صدق التكوين الفرضى (الصدق البنائى):

ويقصد به مدى قياس الاختبار للتكوين الفرضى أو السمة التي يهدف قياسها ويطلق البعض على هذا النوع من الصدق بالصدق البنائى (على خطاب، ٢٠٠٠)، وتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس للتأكد من مدى تجانس وتماسك العبارات فيما بينها، كما هو موضح بجدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٩**	٩	٠,٦٨٣**	١٧	٠,٦٥٨**	٢٥	٠,٧٧٣**
٢	٠,٧٠٩**	١٠	٠,٦٥٤**	١٨	٠,٣٨٤*	٢٦	٠,٧٨٢**
٣	٠,٥١١**	١١	٠,٤١٧*	١٩	٠,٧٠١**	٢٧	٠,٧٥٧**
٤	٠,٤٦٣**	١٢	٠,٦٥٠**	٢٠	٠,٧٤١**	٢٨	٠,٦٥٩**
٥	٠,٥٧٧**	١٣	٠,٧٦٨**	٢١	٠,٦١٢**		
٦	٠,٦١٢**	١٤	٠,٦٢٢**	٢٢	٠,٦٩٨**		
٧	٠,٨١٥**	١٥	٠,٦٨٣**	٢٣	٠,٧١٠**		
٨	٠,٦١٦**	١٦	٠,٥٦٥**	٢٤	٠,٧٥٨**		

** دالة عند ٠,٠١ و* دالة عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءً على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي للمقياس مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق بما يسمح باستخدامه في البحث الحالي.

(ب) ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٥) وهى قيمة ثبات مرتفعة. مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس وكيفية تصحيحه:

اشتمل المقياس فى صورته النهائية على (٢٨) عبارة تهدف لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، ويجيب على المقياس المعلم أو المعلمة على تدريج من (٥) مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسى وهى (أوافق بشدة- أوافق- غير متأكد- لا أوافق- لا أوافق بشدة) وتصحح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب للعبارات الموجبة، وتُعكس الدرجة فى حالة العبارات السالبة فتكون (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وتكونت العبارات الإيجابية من (١١) عبارة شملت العبارات (١-٢-٥-١٠-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-٢٤-٢٨) وتكونت

العبارات السلبية من (١٧) عبارة شملت العبارات (٣-٤-٦-٧-٨-٩-١١-١٢-١٦-١٩-٢٠-٢١-٢٢- ٢٣- ٢٥- ٢٦- ٢٧).

ويمكن تفسير النتائج من خلال تصنيف الاستجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة.

= (١٤٠ -٢٨) ÷ ٥ = ٢٢,٤

ويكون التفسير كالتالى:

- المتوسطات الحسابية التى تقع بين (٢٨ - ٥٠,٤) طبقاً للإجابة لا أوافق بشدة يكون اتجاه سلبى جداً.

- المتوسطات الحسابية التى تقع بين (٥٠,٤١ - ٧٢,٨١) طبقاً للإجابة لا أوافق يكون اتجاه سلبى.

- المتوسطات الحسابية التى تقع بين (٧٢,٨٢ - ٩٥,٢٢) طبقاً للإجابة غير متأكد يكون اتجاه محايد.

- المتوسطات الحسابية التى تقع بين (٩٥,٢٣ - ١١٧,٦٣) طبقاً للإجابة أوافق يكون اتجاه إيجابى.

- المتوسطات الحسابية التى تقع بين (١١٧,٦٤ - ١٤٠) طبقاً للإجابة أوافق بشدة يكون اتجاه إيجابى جداً.

٢- مقياس تصورات المعلمين للمناخ المدرسي إعداد (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007) ترجمة وتعديل الباحثة.

يهدف المقياس إلى قياس تصورات المعلمين للمناخ المدرسي الذي أعده جونسون وآخرون (٢٠٠٧) ، ويتكون المقياس من (٢١) عبارة مقسمة إلى خمسة أبعاد، كما يتمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات مقبولة حيث بلغت قيمة ألفا (٠,٩٠) للدرجة الكلية، وبلغت معاملات الثبات للأبعاد كالتالي: بُعد التعاون (٠,٨١)، بُعد علاقات الطلاب (٠,٨٦)، وبُعد الموارد المدرسية (٠,٧٥)، وبُعد اتخاذ القرار (٠,٧٧)، وبُعد الإبتكار التعليمي (٠,٧٣)، ويجيب المعلمون على مقياس خماسي وفق مقياس ليكرت وهى (لا أوافق بشدة- لا أوافق- غير متأكد- أوافق- أوافق بشدة) ويتم التصحيح من (١-٥) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تصورات إيجابية عن المناخ المدرسي.

قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى العربية وتعديل بعض العبارات لتناسب البيئة المصرية وإضافة عبارات جديدة بدلا منها فأصبح المقياس مكونًا من (٢٦) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد كالنالي:

البعد الأول: التعاون ويتضمن (٧) عبارات.

البعد الثاني: علاقات الطلاب ويتضمن (٥) عبارات.

البعد الثالث: موارد المدرسة ويتضمن (٥) عبارات.

البعد الرابع: اتخاذ القرار ويتضمن (٤) عبارات.

البعد الخامس: الابتكار التعليمي: ويتضمن (٥) عبارات.

تم حساب الصدق والثبات للمقياس على عينة تقنين قوامها (٣٧) معلمًا ومعلمة بالمدارس العامة بمحافظة الاسماعيلية.

(أ) صدق المقياس:

١- صدق المحتوى الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وتخصص اللغة الإنجليزية لاستطلاع رأيهم في عبارات المقياس من حيث ترجمة العبارات وتحديد مدى مناسبة صياغة العبارة وقد أسفر آراء السادة المحكمين على تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات.

٢- صدق التكوين الفرضى (الصدق البنائى):

وتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الخاص بها للتأكد من مدى تجانس عبارات كل بعد فيما بينها، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس للتأكد من تجانس الأبعاد فيما بينها، كما هو موضح بجدول ثلاثة:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٦**	٨	٠,٩٠٨**	١٥	٠,٨٥٧**	٢٢	٠,٦٩٥**
٢	٠,٧٢٤**	٩	٠,٨٩٩**	١٦	٠,٨٣٣**	٢٣	٠,٧٩٦**
٣	٠,٨١٤**	١٠	٠,٧٤٧**	١٧	٠,٧٤٥**	٢٤	٠,٨٨٨**
٤	٠,٧٠٤**	١١	٠,٧٧٢**	١٨	٠,٧٥٣**	٢٥	٠,٥٠١**
٥	٠,٦٣٨**	١٢	٠,٧٨٢**	١٩	٠,٦٩١**	٢٦	٠,٧١٠**
٦	٠,٧٩٣**	١٣	٠,٨٨٨**	٢٠	٠,٨٢٥**		
٧	٠,٦٢٣**	١٤	٠,٨٠٨**	٢١	٠,٨٢٢**		

** دالة عند ٠,٠١ و* دالة عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة هي قيم دالة إحصائيًا وبناءً على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي لمفردات المقياس.

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية

رقم البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
معامل الارتباط	٠,٨٥١**	٠,٨٤٨**	٠,٧٦٨**	٠,٧٣١**	٠,٧٤٣**

ويتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبناًء على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي للمقياس مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق بما يسمح باستخدامه في البحث الحالي.

(ب) ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس تصورات المعلمين للمناخ المدرسي بأبعاده والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	المقياس ككل
معاملات الثبات	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٦٩	٠,٩٢

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات تراوحت من (٠,٦٨ إلى ٠,٨٠) بينما ثبات المقياس ككل كان (٠,٩٢) وهى قيم ثبات مقبولة.

٣- مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم (إعداد الباحثة).

تم بناء المقياس بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الكفاءة الذاتية للمعلم ومنها دراسة كل من (Emam & Mohamed, 2011; Sharma, et al., 2012; Hofman & Kilimo, 2014; Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier & Falkmer, 2015; Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019) فى إعداد بنود المقياس والذى أصبح فى صورته الأولية مكوناً من (١٥) عبارة، مقسمة على ثلاثة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: استخدام الدمج الشامل ويتضمن (٥) عبارات وهى العبارة: (١، ٢، ٣، ١١، ١٤).

البعد الثاني: التعاون ويتضمن (٥) عبارات وهى العبارة (٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥).

البعد الثالث: إدارة السلوك ويتضمن (٥) عبارات وهى العبارة (٤، ٦، ٨، ٩، ١٠).

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلم:

للتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تقنين قوامها (٣٧) معلمًا ومعلمة بالمدارس العامة بمحافظة الإسماعيلية.

(أ) صدق المقياس:

١- صدق المحتوى الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة والصحة النفسية لاستطلاع رأيهم في عبارات المقياس من حيث تحديد مدى مناسبة صياغة العبارة وقد أسفر آراء السادة المحكمين على تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات.

٢- صدق التكوين الفرضى (الصدق البنائى):

وتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الخاص بها للتأكد من مدى تجانس عبارات كل بعد فيما بينها، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس للتأكد من تجانس الأبعاد فيما بينها، كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد التي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٠**	٦	٠,٤١٧*	١١	٠,٦٧٨**
٢	٠,٥٨٩**	٧	٠,٨٠٧**	١٢	٠,٧٩٦**
٣	٠,٨٣٤**	٨	٠,٥٧٥**	١٣	٠,٦١٥**
٤	٠,٨٤٦**	٩	٠,٧٦٣**	١٤	٠,٧٥٩**
٥	٠,٨٠٩**	١٠	٠,٤٨٢**	١٥	٠,٨٠٣**

**** دالة عند ٠,٠١ و* دالة عند ٠,٠٥**

ويتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد التي تنتمي إليه هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءًا على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي لمفردات المقياس.

جدول(٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية

رقم البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل الارتباط	٠,٩٣٥**	٠,٨٣٩**	٠,٧٨٤**

ويتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبناءًا على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي للمقياس مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق بما يسمح باستخدامه في البحث الحالي.

(ب) ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم بأبعاده والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	المقياس ككل
معاملات الثبات	٠,٧٥	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٤

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات تراوحت من (٠,٧٥ إلى ٠,٨٤) بينما ثبات المقياس ككل كان (٠,٨٤) وهى قيم ثبات مقبولة. ويتضح من النتائج السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس وكيفية تصحيحه:

اشتمل المقياس فى صورته النهائية على (١٥) عبارة تهدف لقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، ويجيب على المقياس المعلم أو المعلمة على تدريج من (٥) مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسى وهى (أوافق بشدة- أوافق- غير متأكد- لا أوافق- لا أوافق بشدة) وتصحح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب للعبارات الموجبة، وتُعكس الدرجة فى حالة العبارات السالبة فتكون (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وتكونت العبارات الإيجابية من (١٣) عبارة شملت العبارات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١٠-١٢-١٣- ١٤- ١٥) وتكونت العبارات السلبية من (٢) عبارة شملت العبارتين (٧-١١) وتشير الدرجة المرتفعة عن كفاءة ذاتية مرتفعة للمعلم.

رابعًا: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم النفسية (SPSS) إصدار ٢٢ في تحليل البيانات، كما تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية، واختبار "ت" للعينات المستقلة T. Test Independent Samples لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات، واختبار تحليل التباين الأحادى One Way ANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد طبيعة واتجاهات الفروق، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً" نتيجة التساؤل الأول: ما نوع الإعاقات الأكثر قبولاً للدمج من وجهة نظر المعلمين؟

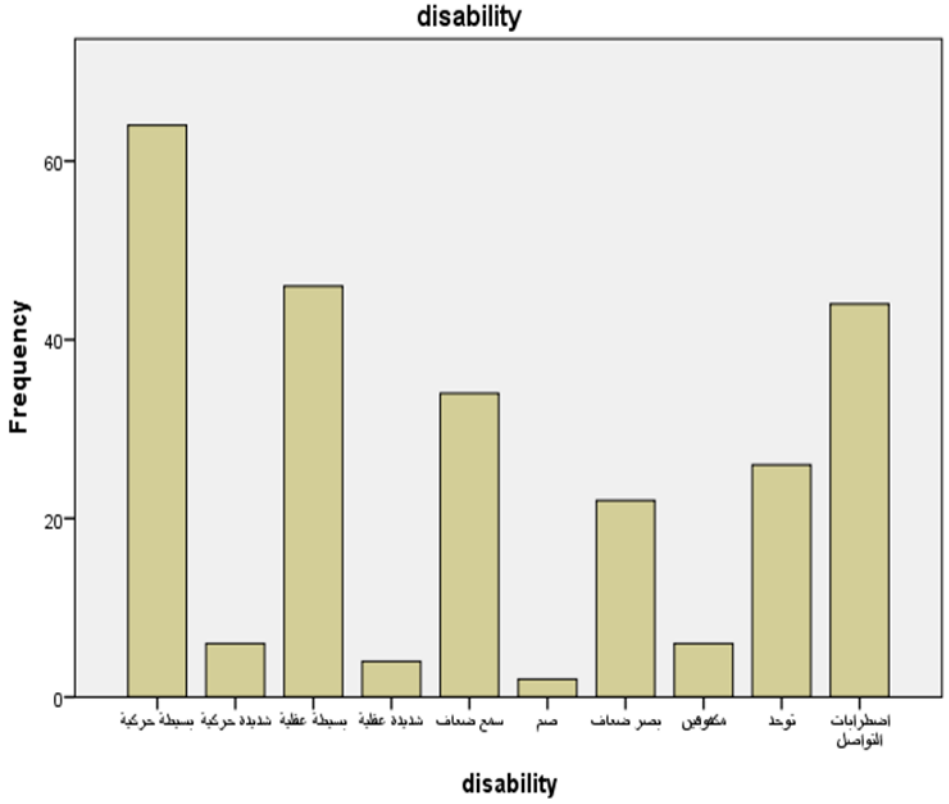
وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على نوع الإعاقات الأكثر قبولاً للدمج من وجهة نظر المعلمين وجدول (٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية لنوع وشدة الإعاقة من وجهة نظر المعلمين

نوع الإعاقة وشدتها	التكرارات	النسبة المئوية
الإعاقة الحركية البسيطة	٦٤	% ٢٥,٢
الإعاقة الحركة الشديدة	٦	% ٢,٤
الإعاقة العقلية البسيطة	٤٦	% ١٨,١
الإعاقة العقلية الشديدة	٤	% ١,٦
ضعاف السمع	٣٤	% ١٣,٤
الصم	٢	% ٠,٨
ضعاف البصر	٢٢	% ٨,٧
المكفوفين	٦	% ٢,٤
اضطراب التوحد	٢٦	% ١٠,٢
اضطرابات التواصل	٤٤	% ١٧,٣

يتضح من جدول (٩) أن الإعاقة الأكثر قبولاً للدمج من وجهة نظر المعلمين هى الإعاقة الحركية البسيطة بنسبة ٢٥,٢%، يليها الإعاقة العقلية البسيطة بنسبة ١٨,١%، يليها اضطرابات التواصل بنسبة ١٧,٣%، ويليها ضعاف السمع بنسبة ١٣,٤%، ثم اضطراب التوحد بنسبة ١٠,٢%، ويليها ضعاف البصر بنسبة ٨,٧%، ثم المكفوفين والإعاقة الحركية الشديدة بنسبة ٢,٤%، ثم الإعاقة العقلية الشديدة بنسبة ١,٦%، وأخيراً الصم بنسبة ٠,٨%، وتشير النتائج أيضاً أن الإعاقات البسيطة كانت أكثر قبولاً من الإعاقات الشديدة، ويوضح الشكل (١) النتائج السابقة.



شكل (١) يوضح تكرارات نوع وشدة الإعاقة الأكثر قبولاً للدمج

ويمكن تفسير النتائج السابقة في أن المعلمين يميلون إلى تقبل الإعاقات التي لا تحتاج إلى تدخلات ومجهود كبير منهم مثل الإعاقة الحركية والعقلية البسيطة، واضطرابات التواصل، وضعاف السمع، وجاء تقبل الإعاقات التي تحتاج إلى تدخلات وتعديل في الاستراتيجيات التعليمية في آخر القائمة مثل اضطراب التوحد والاعاقة العقلية الشديدة والمكفوفين والصم، أو قد ترجع إلى عدم امتلاكهم للمعارف والخبرات الضرورية للتدريس والتعامل مع هذه الفئات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (زيدان السرطاوي، ١٩٩٥؛ وعلي حبايب وعثمان عبدالله، ٢٠٠٥؛ وعبدالناصر السويطي، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن الإعاقة الحركية البسيطة في المرتبة الأولى لتقبل المعلمين لها في الدمج، ويليها ضعاف البصر وضعاف السمع واضطرابات التواصل، كما توصلت أيضًا إلى أن الإعاقة العقلية والمكفوفين والصم من أكثر الإعاقات رفضًا في الدمج، بينما اختلفت نتائج البحث الحالي معهم في الإعاقة العقلية البسيطة حيث كانت من ضمن الإعاقات الأكثر قبولاً في الدمج، وقد يرجع ذلك لكون هذه الدراسات قد مر عليها فترة زمنية

طويلة، حدث فيها تطور كبير في فكرة الدمج وتغيرت كثير من القوانين ونظرة المجتمع لذوي الإعاقة.

ثانياً: نتائج الفروض الإحصائية:

نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على "توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، والمناخ المدرسي المتصور، والكفاءة الذاتية للمعلم ترجع إلى متغير التخصص (التربية العامة والتربية الخاصة)". وللتأكد من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويوضح جدول (١٠) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٠): نتائج (ت) للفروق بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج، والمناخ المدرسي بأبعاده، والكفاءة الذاتية بأبعادها ترجع لمتغير التخصص (التربية العامة والخاصة)

البعد	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات	التربية العامة	٦٤	٨٢,٥٦	١٥,٨	٨,٨٧	٠,٠٠*
	التربية الخاصة	١٥	١٢٠,٢٠	٨,٧٦		
المناخ المدرسي: بعد التعاون	التربية العامة	٦٤	٢٦,٦٥	٤,٥٤	٤,٢٧	٠,٠٠*
	التربية الخاصة	١٥	٣١,٨٠	١,٨٩		
المناخ المدرسي: بعد علاقات الطلاب	التربية العامة	٦٤	١٨,٤٠	٤,١١	٣,٤٢	٠,٠٠١*
	التربية الخاصة	١٥	٢٢,٢٠	٢,٣٩		
المناخ المدرسي: بعد موارد المدرسة	التربية العامة	٦٤	١٥,١٥	٤,٥٥	٣,٩٤	٠,٠٠*
	التربية الخاصة	١٥	٢٠,٠	٢,٨٩		
المناخ المدرسي: بعد اتخاذ القرار	التربية العامة	٦٤	١٤,٨٧	٣,٢٥	١,٠٣	٠,٣٠٣
	التربية الخاصة	١٥	١٥,٨٠	٢,٣٠		
المناخ المدرسي: بعد الابتكار التعليمي	التربية العامة	٦٤	١٩,١٤	٢,٩٥	١,٦٤	٠,١٠٣
	التربية لخاصة	١٥	١٧,٦٠	٤,٣٧		
المجموع الكلي للمناخ المدرسي	التربية العامة	٦٤	٩٤,٢٣	١٥,٦٦	٣,٠٤	٠,٠٠٣*
	التربية الخاصة	١٥	١٠٧,٤٠	١٢,٠١		
الكفاءة الذاتية: بعد	التربية العامة	٦٤	١٩,٥٧	٢,٩٤	٤,٣٢	٠,٠٠*

استخدام الدمج الشامل	التربية الخاصة	١٥	٢٢,٩٣	١,١٦		
الكفاءة الذاتية: بعد التعاون	التربية العامة	٦٤	١٨,٧٩	٢,٢٥	٦,٣٤	*٠,٠٠
	التربية الخاصة	١٥	٢٢,٦٠	١,٠٥		
الكفاءة الذاتية: بعد إدارة السلوك	التربية العامة	٦٤	٢١,٠٦	٢,٣٨	٣,٥٦	*٠,٠٠١
	التربية الخاصة	١٥	٢٣,٣٣	١,١٧		
المجموع الكلي للكفاءة الذاتية	التربية العامة	٦٤	٥٩,٤٥	٦,٢٢	٥,٦٧	*٠,٠٠
	التربية الخاصة	١٥	٦٨,٨٦	٣,١١		

يتضح من جدول (١٠) النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج ترجع لمتغير التخصص (التربية العامة والتربية الخاصة)، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج لصالح معلمي التربية الخاصة، وكانت قيمة (ت) ٨,٨٧ وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

– كما أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي التربية العامة محايدة نحو الدمج حيث بلغ المتوسط ٨٢,٥٦ ويقع ما بين المتوسطات من (٧٢,٨٢– ٩٥,٢٢) وهى قيم اتجاهات محايدة، بينما كانت اتجاهات معلمي التربية الخاصة إيجابية بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط ١٢٠,٢٠ ويقع ما بين المتوسطات من (١١٧,٦٤– ١٤٠) وهى قيم اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في أن اتجاهات معلمي التربية العامة محايدة وهذا يعد تطور نوعي في الاتجاهات الخاصة بمعلمي التربية العامة؛ حيث توصلت الكثير من الدراسات السابقة إلى أن اتجاهات معلمي التربية العامة نحو الدمج كانت سلبية مثل دراسة محمد عبدالغفور (١٩٩٩) و(Kaffemanas, 2007) و(El ashry, 2009) ويرجع ذلك نتيجة للاهتمام بالدمج فى الآونة الأخيرة كقضية هامة لذوى الإعاقة فى المجتمع، كما صدرت عدة قوانين لدمج ذوي الإعاقة فى المدرسة العادية وتم تطبيقها فى المدارس بالفعل، بينما أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة إيجابية بدرجة مرتفعة وهذه نتيجة طبيعية ترجع لنفس الأسباب السابقة، كما ترجع لطبيعة دراسة معلمي التربية الخاصة وخبرتهم في مجال التعامل والتدريس لذوي الإعاقة، واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة Avramidis, et al. (2019) ودراسة Woolverton (2021) في أن اتجاهات معلمي التربية العامة كانت محايدة بينما اتجاهات معلمي التربية الخاصة كانت إيجابية، وتوصلت دراسة Kuyini, Desai and Sharma (2020) إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة كانت إيجابية أكثر من معلمي التربية العامة.

- وجود فروق دالة إحصائياً في المناخ المدرسي المتصور ترجع لمتغير التخصص (تربية عامة وتربية خاصة)، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا في المناخ المدرسي المتصور بأبعاده (التعاون- علاقات الطلاب- موارد المدرسة) والمجموع الكلي لصالح معلمي التربية الخاصة، وكانت قيمة (ت) على التوالي (٣,٤،٤٢,٢٧، ٣,٩٤، ٣,٠٤) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما لم توجد فروق في المناخ المدرسي المتصور في بُعدي (اتخاذ القرار- والابتكار التعليمي) حيث كانت قيمة (ت) على التوالي (١,٠٣، ١,٦٤) وهى قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في أن معلمي التربية العامة أصبح لديهم عبء إضافي من دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، وقد يكون بعضهم غير مؤهل أو مدرب للتدريس والتعامل مع ذوي الإعاقة مما أثر على المناخ المدرسي المتصور لديهم، وهذا كان واضح أكثر في بُعد التعاون وعلاقات الطلاب وموارد المدرسة التي قد تتوافر بها للتدريس لذوي الإعاقة، في حين لم توجد فروق في بُعد اتخاذ القرار والابتكار التعليمي وقد يرجع ذلك لإدارة المدرسة التي قد تساعد في إيجاد مناخ مدرسي إيجابي، بينما نجد أن النتائج أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم تصور أكثر إيجابية في بُعد التعاون، وعلاقات الطلاب وموارد المدرسة والمجموع الكلي للمناخ المدرسي المتصور وقد يرجع ذلك لمؤهل وخبرة المعلمين في التعامل والتدريس لذوي الإعاقة، ومحاولتهم التعاون ومساعدة معلمي الفصل والتشاور معهم فيما يخص احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. وتتفق مع النتائج السابقة نتائج دراسة McCarthy (2019) ودراسة Woolverton (2021).

- وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية للمعلم ترجع لمتغير التخصص (تربية عامة وتربية خاصة)، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية للمعلم بأبعاده (استخدام الدمج الشامل- التعاون- إدارة السلوك) والمجموع الكلي لصالح معلمي التربية الخاصة، وكانت قيمة (ت) على التوالي (٦,٤،٣٤,٣٢، ٣,٥٦، ٥,٦٧) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء نتائج الاتجاهات حيث أن معلمي التربية الخاصة كانت كفاءتهم الذاتية أعلى من معلمي التربية العامة في كفاءتهم نحو استخدام الدمج الشامل والكفاءة في التعاون والكفاءة في إدارة السلوك، ويرجع ذلك لطبيعة تخصص معلمي التربية الخاصة وقدرتهم على التدريس والتواصل الجيد مع الطلاب ذوي الإعاقة، والتدريب

المستمر قبل وأثناء الخدمة مما زاد من كفاءتهم الذاتية في ممارسات الدمج، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Yada & Savolainen (2017) ودراسة Avramidis, et al. (2019) التي توصلت إلى أن معلمي التربية العامة أقل في الكفاءة الذاتية من معلمي التربية الخاصة فيما عدا بُعد إدارة السلوك ويرجع ذلك للخبرة التدريسية لمعلمي التربية العامة التي تراكمت عبر الزمن في إدارة السلوك، بينما اختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة Matthew (2021) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية للمعلم ترجع لمتغير التخصص، وإنما عدد الساعات التي يقضيها معلمي التربية العامة والخاصة في ممارسات الدمج هى التي تؤثر في كفاءتهم الذاتية.

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل". وللتأكد من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادى One Way ANOVA، لكل متغير على حدا، ويوضح جدول (١١) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادى للفروق بين اتجاهات المعلمين على مقياس الاتجاهات ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	١٣٠٢٢,١	٢٣,٥	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٢١٠٢٠,١		
	المجموع	٣٤٠٤٢,٣		
عدد مرات التدريب	بين المجموعات	١٨٨٨٩,٠٢	٤٧,٣٦	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٥١٥٣,٢		
	المجموع	٣٤٠٤٢,٣		
المؤهل	بين المجموعات	٥٤٤٩,٨	٧,٢٤	٠,٠٠١**
	داخل المجموعات	٢٨٥٩٢,٤		
	المجموع	٣٤٠٤٢,٣		

**دالة إحصائيًا ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) النتائج التالية:

أولاً: عدد سنوات الخبرة:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، حيث بلغت قيمة (ف) ٢٣,٥ وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وللتعرف على طبيعة واتجاهات الفروق بين المعلمين في عدد سنوات الخبرة، تم عمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بطريقة شيفية لتحديد الفروق فى اتجاهات المعلمين تبعًا لعدد سنوات الخبرة

البعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط	لا يوجد	من ١-٥	أكثر من ٥
مقياس الاتجاهات	لا يوجد	٦٩,١٨		٠,٠٠**	٠,٠٠**
	من ١-٥	٩٥,١٥	٠,٠٠**		٠,٧٣١
	أكثر من ٥	٩٨,٨٦	٠,٠٠**	٠,٧٣١	

**دالة إحصائيًا ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق في الاتجاهات نحو الدمج بين المعلمين الذين لا يوجد لديهم خبرة للعمل مع ذوي الإعاقة ومن لديه خبرة من (١-٥) سنوات لصالح من لديه خبرة من (١-٥) سنوات، وفروق بين المعلمين الذين لا يوجد لديهم خبرة للعمل مع ذوي الإعاقة ومن لديه خبرة أكثر من (٥) سنوات لصالح من لديه خبرة أكثر من (٥) سنوات، كما لم توجد فروق بين من لديه خبرة من (١-٥) سنوات ومن لديه خبرة أكثر من (٥) سنوات.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في أن خبرة العمل مع ذوي الإعاقة تؤثر في الاتجاهات نحو الدمج وأن من ليس لديه خبرة للعمل مع ذوي الإعاقة كانت اتجاهاته نحو الدمج سلبية، كما بينت النتائج أن من لديه خبرة ولو قليلة أثرت بشكل إيجابي في اتجاهاته نحو الدمج، حيث وجدت الفروق بين المعلمين الذين لا يوجد لديهم خبرة للعمل مع ذوي الإعاقة ومن لديه خبرة من (١-٥) سنوات لصالح من لديه خبرة من (١-٥) سنوات، وأيضًا الفروق كانت لصالح من لديه خبرة أكثر من خمس سنوات، كما لم توجد فروق بين من لديه خبرة من (١-٥) سنوات ومن لديه خبرة أكثر من (٥) سنوات وقد يرجع ذلك لكونهم جميعًا لديهم بالفعل اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وتتفق مع هذه النتائج دراسة Emam & Mohamed (2011) ونتائج دراسة Hofman & Kilimo (2014) ودراسة Jamsai (2018) والتي توصلت إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة أكبر كانت اتجاهاتهم إيجابية أكثر من المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

ثانياً: عدد مرات التدريب:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد مرات التدريب، حيث بلغت قيمة (ف) ٤٧,٣٦ وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وللتعرف على طبيعة واتجاهات الفروق بين المعلمين في عدد مرات التدريب، تم عمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

المقارنات البعدية بطريقة شيفية لتحديد الفروق فى اتجاهات المعلمين تبعا لعدد مرات التدريب

البعد	عدد مرات التدريب	المتوسط	لا يوجد	مرة واحدة	أكثر من مرة
مقياس الاتجاهات	لا يوجد	٧٢,٤٨		٠,٠٠**	٠,٠٠**
	مرة واحدة	٩٠,٨٠	٠,٠٠**		٠,٠٠**
	أكثر من مرة	١٠٨,٦٢	٠,٠٠**	٠,٠٠**	

***دالة إحصائيًا ٠,٠٥**

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق في اتجاهات المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب وبين الذين تلقوا تدريب لمرة واحدة لصالح الذين تلقوا تدريب لمرة واحدة، كما وجدت فروق في اتجاهات المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب وبين الذين تلقوا تدريب لأكثر من مرة لصالح الذين تلقوا تدريب لأكثر من مرة، كما وجدت فروق في اتجاهات المعلمين الذين تلقوا تدريب لمرة واحدة وبين الذين تلقوا تدريب أكثر من مرة لصالح الذين تلقوا تدريب أكثر من مرة.

ويرجع ذلك إلى أن التدريب يؤثر بشكل قوي على اتجاهات المعلمين نحو الدمج وذلك ظهر بشكل واضح في النتائج السابقة حيث وجدت الفروق بين من لم يتلقى أي تدريب ومن تلقى تدريب لمرة واحدة حيث أثرت هذه المرة الواحدة في اتجاهات المعلمين، وفروق بين من تدرب مرة واحدة ومن تدرب أكثر من مرة لصالح من لديه تدريب أكثر من مرة، وهذا يؤكد أن كلما زاد عدد مرات تدريب المعلمين أصبحت اتجاهاتهم أكثر إيجابية، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة Kuyini, Desai and Sharma (2020) التي توصلت إلى وجود فروق في الاتجاهات بين المعلمين الذين تدربوا للعمل مع ذوي الإعاقة ومن لم يتدربوا، وتوصلت دراسة Chatman (2017) إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريب أكثر من مرة كانت لديهم اتجاهات إيجابية بشكل ملحوظ نحو الدمج مقارنة بالمعلمين الذين تلقوا تدريب أقل.

ثالثاً: المؤهل

وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى المؤهل، حيث بلغت قيمة (ف) ٧,٢٤ وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وللتعرف على طبيعة واتجاهات الفروق بين المعلمين في المؤهل، تم عمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

المقارنات البعدية بطريقة شيفية لتحديد الفروق فى اتجاهات المعلمين تبعًا للمؤهل

البعد	المؤهل	المتوسط	متوسط	بكالوريوس	دراسات عليا
مقياس الاتجاهات	متوسط	٧٧,٢٠		٠,٥٧٠	**٠,٠١٠
	بكالوريوس	٩٢,٣٢	٠,٥٧٠		**٠,٠٠٦
	دراسات عليا	١٠٧,٧٠	**٠,٠١٠	**٠,٠٠٦	

*دالة إحصائيًا ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق بين اتجاهات المعلمين حاملى مؤهل دبلوم متوسط وبين حاملي الدراسات العليا لصالح حاملى مؤهل الدراسات العليا، ووجدت فروق بين اتجاهات المعلمين حاملى مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا لصالح حاملي الدراسات العليا، وهذه نتيجة متوقعة نظرًا لتزايد اهتمام المعلمين بتطوير أنفسهم وذلك من خلال الدبلومات المتخصصة في المجال وهذا وضح جليًا في النتائج، كما بينت النتائج أيضًا عدم وجود فروق بين حاملي مؤهل دبلوم متوسط والبكالوريوس، ويمكن تفسير ذلك بأن حاملي الدبلوم المتوسط كان يتم تعيينهم قديمًا للتدريس بمؤهل دبلوم المعلمين لذا فإن لديهم خبرة في التدريس، أو تكون لديهم الفرص لحضور دورات تدريبية وورش عمل أثناء الخدمة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Kuyini, Desai and Sharma, (2020) التي أشارت إلى أن الاتجاهات تتأثر بشكل مباشر بمؤهل المعلمين.

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ومتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور)". وللتأكد من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١٥) و (١٦) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج ومتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم بأبعاده)

البعد	التخصص	عدد سنوات الخبرة	عدد مرات التدريب	المؤهل	الكفاءة الذاتية البعد الأول	الكفاءة الذاتية البعد الثاني	الكفاءة الذاتية البعد الثالث	المجموع الكلي للكفاءة الذاتية
مقياس الاتجاهات	**٠,٧١١	**٠,٥٧٥	**٠,٧٤٥	**٠,٣٨٧	**٠,٧٣١	**٠,٧٦٧	**٠,٤٥١	**٠,٧٦٢

** دالة عند ٠,٠١

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج والمناخ المدرسي المتصور بأبعاده

البعد	المناخ المدرسي البعد الأول	المناخ المدرسي البعد الثاني	المناخ المدرسي البعد الثالث	المناخ المدرسي البعد الرابع	المناخ المدرسي البعد الخامس	المجموع الكلي للمناخ المدرسي
مقياس الاتجاهات	**٠,٥٠١	**٠,٦٦٥	**٠,٤٥٥	٠,٢٠٣	٠,١٣٧	**٠,٥٢٢

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) و(١٦) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ومتغيرات: التخصص (تربية عامة وخاصة)، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم بأبعادها (استخدام الدمج الشامل، والتعاون، وإدارة السلوك، والدرجة الكلية)، والمناخ المدرسي المتصور في أبعاد (التعاون، وعلاقات الطلاب، وموارد المدرسة، والدرجة الكلية)، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة وبُعدي اتخاذ القرار، والابتكار التعليمي في المناخ المدرسي المتصور.

وتفسر النتائج السابقة أولاً التخصص (تربية عامة وخاصة) يرتبط بالاتجاهات وهذا كان واضحًا في الفرض الأول حيث أثر التخصص في اتجاهات المعلمين، وارتبط إيجابيًا بالاتجاهات، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة Jamsai (2018)، كما توصلت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الاتجاهات وعدد مرات التدريب وهى نتيجة منطقية حيث أن المعلمين الذين تلقوا تدريب للعمل مع ذوي الإعاقة كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية، وتتفق هذه النتيجة مع

نتائج دراسة Vaz, et al. (2015) ودراسة Chatman (2017) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عدد مرات التدريب للتدريس للطلاب ذوي الإعاقة وبين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج، وأن كلما كان عدد مرات التدريب أكبر كلما كانت اتجاهات المعلمين نحو الدمج أكثر إيجابية، بينما اختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة Hofman & Kilimo (2014) التي توصلت إلى أن التدريب للتدريس لذوي الإعاقة لم يرتبط بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج، في حين اتفقت النتائج معها في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين خبرة العمل مع ذوي الإعاقة واتجاهات المعلمين نحو الدمج وأن خبرة العمل كلما كانت كبيرة كلما كان اتجاهات المعلمين أكثر إيجابية. وأشارت دراسة Yada & Savolainen (2017) ودراسة Kuyini, Desai and Sharma (2020) إلى أن خبرة التدريس كان لها تأثير كبير على اتجاهات المعلمين نحو الدمج، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اتجاهات المعلمين والمناخ المدرسي المتصور في أبعاد (التعاون، وعلاقات الطلاب، وموارد المدرسة، والدرجة الكلية) ويمكن تفسير ذلك بأن إدراك المعلمين للمناخ المدرسي يؤثر على اتجاهاتهم من حيث التعاون والعلاقات بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة وموارد المدرسة المتوفرة، واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة McCarthy (2019) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي المتصور واتجاهات المعلمين نحو الدمج، وخاصةً في بُعد التعاون، وتوصلت إلى أن المديرين والإداريين الذين يعززون التعاون لتعزيز مناخات المدرسة الإيجابية قد يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج، وأنه كلما كانت التصورات للمناخ المدرسي إيجابية كانت اتجاهات المعلمين أكثر إيجابية، وتوصلت إلى أن المعلمين يكون لديهم استعدادًا أكثر للدمج إذا كانت الموارد المدرسية كافية. بينما أشارت نتائج دراسة Woolverton (2021) إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وتصورات المعلمين للدعم الإداري.

كما توصلت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية بأبعادها وهى نتيجة منطقية حيث أن كفاءة المعلمين في استخدام الدمج الشامل، وكفاءتهم في التعاون، وكفاءتهم في إدارة السلوك داخل الفصل تؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج، وتتفق مع النتائج السابقة أيضًا نتائج دراسة كل من (Yada & Savolainen, 2017; Avramidis, et al., 2019; Kuyini, Desai and Sharma, 2020; Woolverton, 2021; Davis, 2022; Savolainen, Malinen & Schwab, 2022; Yada, et al., 2022) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اتجاهات المعلمين نحو دمج

الطلاب ذوي الإعاقة والكفاءة الذاتية للمعلم، بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة Yada & Savolainen (2017) إلى أن الكفاءة الذاتية كانت مرتبطة بالاتجاهات في بُعدي التعاون وإدارة السلوك فقط، ولم تكن مرتبطة ببعد كفاءة استخدام الدمج الشامل. كما توصلت دراسة Kuyini, Desai and Sharma (2020) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين قد أثر بشكل إيجابي على اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، كما أن المعلمين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الكفاءة الذاتية كانوا أكثر إيجابية نحو الدمج.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على "تسهم متغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور) في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة". وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام نموذج الإنحدار المتعدد التدريجي، حيث تم إدخال متغيرات التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم بأبعادها، والمناخ المدرسي المتصور بأبعاده كمتغيرات منبئة بالاتجاهات، ثم استخدمت طريقة Stepwise لحذف المتغيرات ذات الارتباط الجزئي الضعيف وغير الدالة إحصائيًا وجدول (١٧) و (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

قيم معاملات الإرتباط، والتحديد، والقيمة المعدلة لمعامل التحديد، وقيمة ف ودلالتها الإحصائية لكل نموذج

النموذج	R	R^2	Adj R^2	F
١	٠,٧٦٧	٠,٥٨٩	٠,٥٨٤	١١٠,٣**
٢	٠,٨٣٢	٠,٦٩٣	٠,٦٨٥	٨٥,٧**
٣	٠,٨٧٧	٠,٧٦٩	٠,٧٦٠	٨٣,١**
٤	٠,٨٩٨	٠,٨٠٧	٠,٧٩٧	٧٧,٤**
٥	٠,٩٠٩	٠,٨٢٦	٠,٨١٤	٦٩,١**
٦	٠,٩١٦	٠,٨٣٩	٠,٨٢٦	٦٢,٥**

جدول (١٨)

نتائج تحليل الإنحدار المتعدد التدريجي في النموذج النهائي

العوامل المنبئة	B	المعاملات المعيارية	معامل الارتباط الجزئي
الثابت	٧,٨١٧		
الكفاءة الذاتية: البعد الثاني (التعاون)	١,٦٠٦	٠,١٩٧	٠,٢٨٢
التخصص (التربية العامة والخاصة)	١٩,٧٣٩	٠,٣٧٣	٠,٥٩١
عدد مرات التدريب	٤,٠٦٤	٠,١٦٧	٠,٢٤٧
المناخ المدرسي: البعد الأول (التعاون)	١,٨٥٦	٠,٣٦٦	٠,٤٩٩
المناخ المدرسي: البعد الرابع (اتخاذ القرار)	-١,١١٩	-٠,١٦٦	-٠,٣٠١
عدد سنوات الخبرة	٣,٧٧٥	٠,١٥٤	٠,٢٧٧

يتضح من الجدول (١٧) و (١٨) النتائج التالية:

دلالة النموذج (٦) الذي يشتمل على ست متغيرات منبئة فقط وهم: التخصص، وعدد مرات التدريب، وعدد سنوات الخبرة، وبُعد التعاون في الكفاءة الذاتية، وبُعدي التعاون، واتخاذ القرار في المناخ المدرسي المتصور، حيث أن قيمة معامل التحديد لهذا النموذج بلغت (٠,٨٣٩) بمعنى قدرة هذه المتغيرات على تفسير نسبة من تباين المتغير التابع تساوي ٨٣,٩ %، كما يكشف النموذج (٦) على أن قيم (B) للمتغيرات المنبئة بالمتغير التابع (الاتجاهات) هى ١٩,٧٣٩، ٤,٠٦٤، ٣,٧٧٥، ١,٦٠٦، ١,٨٥٦، -١,١١٩ على التوالي وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

كما أن المتغيرات التي لم تتبأ بالاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة هى المؤهل، وبُعد علاقات الطلاب وموارد المدرسة والابتكار التعليمي بمتغير المناخ المدرسي المتصور، وبُعد استخدام الدمج الشامل، وإدارة السلوك بمتغير الكفاءة الذاتية؛ حيث تم حذف هذه المتغيرات نظرًا لأن الارتباط الجزئي بينهم وبين متغير الاتجاهات ضعيف جداً وغير دال إحصائيًا.

كما أسهمت متغيرات التخصص، وعدد مرات التدريب، وعدد سنوات الخبرة، وبُعد التعاون في الكفاءة الذاتية، وبُعدي التعاون، واتخاذ القرار في المناخ المدرسي المتصور بنسبة قدرها ٨٣,٩% من تباين درجات الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وترتب المتغيرات المنبئة حسب درجة إسهامها على النحو التالي: التخصص بنسبة ٣٧,٣%، ثم بُعد التعاون بمتغير المناخ المدرسي بنسبة ٣٦,٦%، ثم بُعد التعاون بمتغير الكفاءة الذاتية بنسبة ١٩,٧%، ثم عدد

مرات التدريب بنسبة ١٦,٧%، ثم بُعد اتخاذ القرار بمتغير المناخ المدرسي بنسبة ١٦,٦%، ثم عدد سنوات الخبرة بنسبة ١٥,٤%، وبالتالي تصبح معادلة التنبؤ كالتالي:

الاتجاهات نحو الدمج= ٧,٨١٧+ ١,٦٠٦ (الكفاءة الذاتية: بُعد التعاون)+ ١٩,٧٣٩ (التخصص)+ ٤,٠٦٤ (عدد مرات التدريب)+ ١,٨٥٦ (المناخ المدرسي: بُعد التعاون)+ – ١,١١٩ (المناخ المدرسي: بُعد اتخاذ القرار)+ ٣,٧٧٥ (عدد سنوات الخبرة).

وتتضح من النتائج السابقة أن متغير التخصص يُسهم بشكل كبير في التنبؤ باتجاهات المعلمين، وأن مازال تخصص المعلمين مؤشرًا قويًا لتحديد اتجاهات المعلمين على الرغم من اختلاف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل Matthew (2021) والتي توصلت إلى أن التخصص ليس مؤشرًا أو منبئًا مهمًا للاتجاهات نحو الدمج، كما أن عدد مرات التدريب وسنوات الخبرة من المؤشرات المهمة في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة McCarthy (2019) التي أشارت إلى أن خبرة العمل مع ذوي الإعاقة، ومستوى التدريب، والمناخ المدرسي المتصور وخاصَة في بُعد التعاون كان مؤشرًا قويًا للتنبؤ باتجاهات المعلمين نحو الدمج، كما توصلت النتائج الحالية إلى أن بُعد التعاون واتخاذ القرار في المناخ المدرسي المتصور يتنبأ بالاتجاهات، ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين الذين يشاركون في أنشطة التعاون والتشاور مع معلمي التربية الخاصة وغيرهم من المهنيين كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الدمج، وأن اتخاذ القرارات الإدارية لها دور كبير في التأثير على الاتجاهات، ويتفق ذلك مع دراسة Woolverton (2021) التي توصلت إلى أن الدعم الإداري يتنبأ بالاتجاهات وأن سوء اتخاذ القرارات الإدارية يؤدي إلى أن الاتجاهات تكون سلبية، كما اتفقت النتائج الحالية أيضًا مع نتائج دراسة (Hofman & Kilimo, 2014; Alvarez & Buenestado, 2015; Chatman, 2017; Jamsai, 2018) أن مستوى تدريب المعلم والتطوير المهني، وخبرة العمل مع ذوي الإعاقة تتنبأ باتجاهات المعلمين نحو الدمج، وأن خبرة العمل ترتبط ارتباطًا وثيقًا وايجابيًا باتجاهات دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام، كما توصلت النتائج إلى أن كلما زاد مستوى تدريب المعلمين للعمل مع ذوي الإعاقة كلما كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية.

كما اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Vaz, et al., 2015; Yada & Savolainen, 2017; Avramidis, et al., 2019; Kuyini, Desai and Sharma, 2020; Woolverton, 2021; Savolainen, Malinen & Schwab, 2022; Yada, et al., 2022) التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تتنبأ بشكل كبير باتجاهاتهم نحو

دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وتوصلت دراسة Vaz, et al. (2015) إلى أن الكفاءة الذاتية والتدريب فسرا ٤٢% من التباين في اتجاهات المعلمين نحو الدمج، ووجدت أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أقل استعدادًا لتكييف أساليب التدريس الخاصة لتناسب احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، في حين أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يكونون أكثر راحة في قبول بعض المسئولية عن المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة، كما اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة Hofman & Kilimo (2014) ودراسة Davis (2022) التي توصلت إلى أن الكفاءة في التعاون تتنبأ بشكل كبير باتجاهات المعلمين نحو الدمج، بينما كفاءة استخدام الدمج، وكفاءة إدارة السلوك منبئات غير مهمة لاتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة. ويمكن تفسير ذلك في أن التعاون بين المعلمين ذوي التخصصات المختلفة وباقي فريق العمل في المدرسة مهم ومؤشر قوي للتأثير على اتجاهات المعلمين نحو الدمج. كما اتفقت النتائج أيضًا مع نتائج دراسة Matthew (2021) في أن بُعد التعاون في الكفاءة الذاتية، ومستويات التدريب للعمل مع ذوي الإعاقة تعد من العوامل المهمة للتنبؤ باتجاهات المعلمين نحو الدمج.

ومن خلال العرض السابق للنتائج يمكن القول بأن التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، وبُعد التعاون في الكفاءة الذاتية، وبُعدى التعاون، واتخاذ القرار في المناخ المدرسي المتصور من العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح بعض التوصيات التالية:

١- تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من قبل الجامعات لتأهيلهم للتدريس والتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، والذي قد يساعد في تغيير اتجاهاتهم نحو الدمج.

٢- أهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، وتوفير فرص التطوير المهني المستمر الذي قد يعزز اتجاهات المعلمين نحو الدمج، وكفاءتهم الذاتية.

٣- العمل على مساعدة المديرين والإداريين على تحسين الممارسات الإدارية التي تُسهل الحوار المفتوح، والعلاقات الاجتماعية، والتعاون مما يؤثر على المناخ المدرسي ليصبح مناخًا إيجابيًا مما يُسهم في تغيير اتجاهات المعلمين وتحسين كفاءتهم الذاتية.

المراجع

الأمم المتحدة (٢٠١٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مؤتمر الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة "الدورة التاسعة"*، نيويورك، ١٤- ١٦ حزيران/يونيه ٢٠١٦.

إبراهيم محمد شعير. (٢٠٠٩). *تعليم المعاقين بصرياً أسسه واستراتيجياته ووسائله*. القاهرة: دار الفكر العربى.

جمال الخطيب (٢٠٠٢). *مقدمة فى الإعاقة السمعية*. ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جمال الخطيب ومنى الحديدى (٢٠١٧). *المدخل إلى التربية الخاصة*. ط٧، عمان: دار الفكر العربى.

حامد زهران (٢٠٠٠). *الصحة النفسية والعلاج النفسى*. القاهرة: عالم الكتب.

زيدان أحمد السرطاوى (١٩٩٥). اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعوقين فى الصفوف العادية. *مجلة التربية المعاصرة*، ع(٣٨)، ١٨٣- ٢١٥.

زينب محمود شقير (٢٠٠٢). *خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة "الدمج الشامل- التدخل المبكر- التأهيل المتكامل"*. ج (٣)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار ووائل محمد مسعود (٢٠٠٢). استقصاء آراء المدراء والمعلمين فى المدارس العادية حول برامج الدمج. *مركز البحوث التربوية*، عمادة البحث العلمى، جامعة الملك سعود.

عبدالناصر السويطى (٢٠١٦). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين فى التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين فى المدارس الإبتدائية العادية فى منطقة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة حائل، (٢٥)، ١١٤-١٣٢.

علي حسن حبايب وعثمان عبدالله (٢٠٠٥). اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية. *مؤتمر التربية الخاصة*، ٢٠٠٥، عمان، الأردن.

على ماهر خطاب (٢٠٠٠). *التقويم والقياس النفسى والتربوى*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٩). *دمج ذوى الإحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج والآليات)*. القاهرة: دارالنشر للجامعات.

كمال سيسالم (٢٠٠٦). *الدمج في مدارس التعليم العام و فصوله*. ط٢، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي العين.

محمد خضير وإيهاب الببلاوى. (٢٠٠٤). *المعاقون بصرياً*. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). قرار وزارى رقم ٣٧ بشأن اللائحة التنظمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، جمهورية مصر العربية.

Alvarez, C. & Buenestado, F. (2015). Predictors of Attitudes toward Inclusion of Students with Special Educational Needs in Future Education Professionals. *Web of Science Researcher ID and ORCID*, 26 (3), 627-645.

American Association on Intellectual and Developmental Disorders (2010). *Intellectual Disability: Definitions, Classifications, and Systems of Supports* (11th Ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Washington DC.

Avramidis, E.,Toulia, A., Tsihouridis, C. & Strogilos, V. (2019).Teachers' Attitudes towards Inclusion and their Self-Efficacy for Inclusive Practices as Predictors of Willingness to Implement Peer Tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (1), 49–59.

Chatman, P. (2017). Relationship between Teachers' Attitudes toward Inclusion and Professional Development. *Ph.D. Thesis*, Walden University.

Downing, B. (2019). Challenging Normalcy in Composition to Include Students with Disabilities. *Ph.D. Thesis*, California State University, Fresno.

El-Ashry, F. R. (2009). General Education Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion in Egypt. Doctor of philosophy, Uni. Of Florida.

Gidlund, U. (2018). Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17 (2), 45-63, https://doi.org/10.26803/ijlter.17.2.3.

Hatchell, E. (2009). Regular Education and Special Teacher Attitudes toward Inclusion. Master of Science degree, University of Wisconsin stout.

Hill, E. L. (2004). Evaluating the Theory of Executive Dysfunction in Autism. *Developmental Review*, 24, 189–233.

Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training, 1*(2), 177-198. https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760

Ismail, A. (2018). Teachers' Attitudes toward Including Children with Special Educational Needs in Private Schools in Egypt. *The International Academic Forum,* www.iafor.org.

Jamsai, P. (2018). Thai Secondary Teachers' Attitudes toward Inclusion of Students with Learning Disabilities into General Education Classrooms. *Ph.D. Thesis,* Greeley, Colorado.

Johnson, B., Stevens, J. & Zvoch, K. (2007). From the Revised School Level Environment Questionnaire Teachers' Perceptions of School Climate: A Validity Study of Scores. *Educational and Psychological Measurement,* 67 (5), 833-844.

Kemp, M. (2019). Journey into Inclusion: A phenomenological study. *Ph.D. Thesis,* Keiser University.

Kuyini, A., Desai, I. & Sharma, U. (2020). Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes and Concerns about Implementing Inclusive Education in Ghana, *International Journal of Inclusive Education*, 24 (14), 1509–1526.

Matthew, A. (2021). Inclusion: Examining Factors that Predict Efficacy and Attitudes toward Inclusion among Urban High School Teachers. *Howard University*, 28715278.

McCarthy, M. (2019). Factors Predicting Teacher Attitudes toward Inclusive Education. *Doctor of Philosophy*, Indiana State University, Indiana.

Olson, A., Leko, M. & Roberts, C. (2016). Providing Students with Severe Disabilities Access to the General Education Curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3) 143–157.

Rabiola, S. (2021). Exploring Educators' Multidimensional Attitudes and Self-Efficacy toward Inclusive Education. *Ph.D. Thesis*, Concordia University, Chicago, River Forest, Illinois.

Savolainen, H., Malinen, O. & Schwab, S. (2022). Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion – A longitudinal Cross-Lagged Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26 (9), 958–972.

Tassé, M. J. (2014). Definitions and Diagnostic Systems of Intellectual Disability. In E. Polloway (Ed.), *The death penalty and intellectual*

***disability (pp. 11-20)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.**

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLOS ONE*, 10 (8), DOI:10.1371/journal.pone.0137002.

Whitney, M. (2011). The Use of Curriculum Modifications and Instructional Accommodations to Provide Access for Middle School Students with Autism to the General Curriculum. *Ph.D. Thesis*, Florida International University.

William, G., (2009). Inclusion of Blind Children in Primary Schools. *Masters of philosophy in special needs education*, Faculty of education, University of Oslo, Norway.

Woolverton, L. (2021). Teachers' Attitudes and Perceptions of the Inclusive Classroom. *Ph.D. Thesis,* McKendree University.

Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-Service Teachers Attitudes toward Inclusive Education and Self-efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the Relationship between Teachers' Self-efficacy and Attitudes toward Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.

العوامل المنبئة باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية

إعداد

د. سارة يوسف عبد العزيز

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة- كلية التربية-جامعة قناة السويس

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على الإسهام النسبي لمتغيرات (التخصص (تربية عامة/ خاصة)، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور) في التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وتكونت عينة البحث من (٧٩) معلمًا ومعلمة موزعين كالتالي: (٦٤) معلمًا من معلمي التربية العامة و(١٥) معلمًا من معلمي التربية الخاصة بالمدارس العامة بمحافظة الإسماعيلية. تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الدمج، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم من إعداد: الباحثة، ومقياس تصورات المعلمين للمناخ المدرسي إعداد (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007) ترجمة وتعديل الباحثة. توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق في الاتجاهات والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور ما عدا بُعدي اتخاذ القرار والابتكار التعليمي بين معلمي التربية العامة والخاصة لصالح معلمي التربية الخاصة، كما وجدت فروق بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة ومتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة للعمل مع ذوي الإعاقة، وعدد مرات التدريب، والمؤهل، والكفاءة الذاتية للمعلم، والمناخ المدرسي المتصور ما عدا بُعدي اتخاذ القرار والابتكار التعليمي، كما أسهمت متغيرات التخصص، وعدد مرات التدريب، وعدد سنوات الخبرة، وبُعد التعاون في الكفاءة الذاتية، وبُعدي التعاون واتخاذ القرار في المناخ المدرسي المتصور بنسبة قدرها ٨٣,٩% من تباين درجات الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: العوامل المنبئة- الاتجاهات- الدمج- الطلاب ذوي الإعاقة.

Predictive Factors for Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Regular Schools

Prepared by
Dr. Sara Yousef Abd El- Aziz Ismail
Assistant Professor, Special Education Department
Suez Canal University

Abstract

The current research aimed to identify the factors that predict teachers' attitudes towards Inclusion of students with disabilities in regular schools. The sample of the research consisted of (79) male and female teachers distributed as follows: (64) teachers of general education and (15) teachers of special education in public schools in the governorate Ismailia. The scale of attitudes towards inclusion, the teacher's self-efficacy scale prepared by: the researcher, and the teacher's perceptions of school climate scale prepared by (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007). The results of the research found that there were differences in attitudes, teacher self-efficacy, and the perceived school climate, except for the dimensions of decision-making and educational innovation between general and special education teachers in favor of special education teachers. With disabilities, the number of training times, and qualification, and a statistically significant correlation was found between teachers' attitudes towards integrating students with disabilities and variables (specialization, number of years of experience working with people with disabilities, number of training times, qualification, teacher self-efficacy, and perceived school climate except for The dimensions of decision-making and educational innovation, as well as the variables of specialization, number of training times, number of years of experience, the dimension of cooperation in self-efficacy, and the dimensions of cooperation and decision-making in the perceived school climate contributed 83.93% of the variation in the degrees of trends towards inclusion of students with disabilities.

Keywords: Predictive Factors- Attitudes- Inclusion- Students with Disabilities.