دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وأثره في تحسين الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	إمام، محمود محمد
مؤلفين آخرين:	الخولي، عبدالله محمد عبدالظاهر(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع12
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	نوفمبر
الصفحات:	147 - 229
رقم MD:	1160350
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	إعداد المعلمين، معلمات رياض الأطفال، التربية الخاصة، الكفاءة الذاتي، ذوو الاحتياجات الخاصة
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1160350

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

فاعلية برنامج تدريبى لمعلمات رياض الأطفال وأثره فى تحسين الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية فى التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

إعـــــداد

دكتور
محمود محمد إمام
أستاذ مساعد التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس
memam@squ.edu.om

دكتور
عبدالله محمد عبدالظاهر الخولى
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة أسيوط
Elzaher20022003@yahoo.com

٢٠١٣م

فاعلية برنامج تدريبى لمعلمات رياض الأطفال وأثره فى تحسين الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية فى التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

ملخص البحث

أصبح دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهاً تربويا حديثاً. وقد اتجهت معظم الدول التي تتبني الدمج كسياسة تعليمية إلى دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بداية من مرحلة الطفولة المبكرة. وقد تبنت وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في جمهورية مصر العربية الهدف ذاته في ظل اتجاهات سلبية وإحساس ضعيف بالكفاءة الذاتية في التعامل من هذه الفئة من الأطفال من جانب معلمات رياض الأطفال. ولمّا كان العنصر البشري هو أساس تنفيذ السياسة التعليمية أصبح من الضروري الاهتمام بتدريب المعلمات على مفاهيم واستراتيجيات الدمج وخصائص وسمات الروضة الدامجة. ومن ثم هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على استراتيجيات الدمج في تحسين مهارات الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضة الدامجة. وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الاتجاهات نحو الدمج والبرنامج التدريبي على استراتيجيات الدمج. وقد تم تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو الدمج على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها ٤٧ معلمة واشتملت العينة الأساسية على ١٨٠ معلمة رياض أطفال بإحدى المدن الكبرى بصعيد مصر . وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية التي أظهرت انخفاضاً على مقياسي الكفاءة الذاتية والاتجاه نحوالدمج. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أظهرت الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائيا بين درجات

الأفراد على مقياسي الاتجاهات نحو الدمج والكفاء الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ، ووتبينت نتائج الدراسة احتفاظ أفراد العينة بمكتسبات البرنامج التدريبي بعد القياس التتبعي لدرجاتهم على مقاييس الدراسة المستخدمة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي. وقد تم مناقشة نتائج الدراسة في إطار أدبيات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية : *معلمات رياض الأطفال – الكفاءة الذاتية – الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة*

Abstract

Inclusion of children with special educational needs (SEN) has become a recent educational trend. Most of the countries which adopt inclusive education include children with SEN as early as preschool age. The National Standards Document of Early Childhood in Egypt has adopted the same goal despite the teachers' negative attitudes and the low sense of self-efficacy in educating such children. Given that the human resources are essential for implementing educational policies it is imperative to focus on training preschool teachers on the concepts, practices and strategies of inclusive education as well as the characteristics of an inclusive preschool setting. The current study aimed at evaluating the effectiveness of a training program of preschool teachers and to what extent it affected the teachers' sense of self-efficacy and attitudes towards the inclusion of children with SEN in preschool settings. The training program aimed at training preschool teachers on inclusive strategies. Adopting a quasi-experimental design, the Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities (ORI) and Teacher Self-Efficacy Scale (TES) were administered to 180 preschool teachers in one of the big cities in Upper Egypt. An experimental group of preschool teachers who showed a weak sense

of self-efficacy in teaching children with SEN and had negative attitudes towards their inclusion received the training program. Results of the study showed that there were statistically significant differences between the pre and post scores of the experimental group on the dependent measures of the study after receiving the training program. A one month follow up assessment showed that members of the experimental group maintained their training gains. Results are discussed in relation inclusive education literature and future practices as well as polices of inclusive education in Egypt.

مقدمة الدراسة:

ترتبط الاختلافات الموجودة في الفرص التعليمية والتربوية المتاحة للأطفال ليس فقط بالظروف الفردية الثقافية والاقتصادية والصحية أو تلك المرتبطة بالإعاقات الموجودة لديهم بل أيضا بالبيئة التي يعيشون فيها وبأنظمة التعليم التي يتلقون من خلالها تعليمهم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم الأساسي الإلزامي. وبغض النظر عن هذه الاختلافات فهناك إجماع عام على الدور الأساسي الذي يلعبه المعلمون في تقديم خدمة تعليمية تتسم بالجودة. وتزداد أهمية هذا الدور في ظل تطبيق الاتجاهات والممارسات التربوية الحديثة وعلى رأسها الدمج Inclusion أو ما يعرف بالتعليم الدامج Inclusive Education للأطفال ذوي الإعاقات Children with Disabilities أو الاحتياجات التربوية الخاصة Special Educational Needs (SEN) الذي أصبح سياسة تربوية أساسية في دول العالم المتقدم والنامي على السواء على الرغم من اختلاف الكيفية التي يُطبق بها من دولة إلى أخرى ومن نظام تعليمي إلى آخر (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007). ففي الوقت الذي نجد فيه الأنظمة التعليمية الحديثة في الدول المتقدمة تهتم بكيفية تقليص فجوة التحصيل Achievement Gap بين التلاميذ ذوي الإعاقات والتلاميذ العاديين نجد أن مثيلاتها في الدول النامية ما زالت تحاول تدعيم مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقات في الأنشطة المنهجية واللامنهجية من أجل تحسين النواتج الاجتماعية لديهم (Florian & Rouse, 2009). ولذلك يشهد كلا النمطين محاولات للإصلاح والتحسين لممارسات الدمج التربوية من خلال مبادرات متعددة الأهداف والغايات، ولعل من أهم هذه المبادرات تلك المبنية على بناء معايير قومية Standards-based Reform والتي بدأت جمهورية مصر العربية الأخذ بها بدءاً من مرحلة رياض الأطفال مع صدور المعايير القومية

لرياض الأطفال The National Standards for Early Childhood في عام (٢٠٠٨).

ففي السنوات القليلة الماضية تصدرت قضية الدمج التربوي Educational Inclusion أجندة دول العالم والهيئات الدولية على اعتبار أنها أداة من أدوات تحقيق العدل الاجتماعي Social Justice، ومن ثم بدأ تناول الممارسات التربوية الدامجة في المؤتمر الثامن والأربعين عن التعليم والذي نظمته منظمة اليونسكو في عام ٢٠٠٨. وفي هذا الإطار أكدت الوكالة الأوروبية لتطور التربية الخاصة The European Agency for Special Needs Development (2006) أن التحدي الأكبر للدمج التربوي يتمثل في مدى جاهزية المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة للتعامل مع الاختلافات والتنوع الموجودين لدى المتعلمين داخل بيئات الدمج المدرسية، بالإضافة إلى التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية المرتبطة بالأطفال ذوي الإعاقات. ومما يزيد من هذه التحدي ضعف اتجاهات المعلمين نحو قضية الدمج التربوي من زاوية الممارسات التربوية المرتبطة بها والتي تضع عبئاً على المعلمين ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى ضعف إدراك المعلمين لكفاءتهم الذاتية في القدرة على الإيفاء بمتطلبات الدمج (Blanton & Pugach, 2007). وكان من نتائج ذلك التركيز على قضية إعداد المعلمين للممارسات التربوية الدامجة من خلال مسارين: الاهتمام بتدريب المعلمين الموجودين في الخدمة ، والاهتمام بإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في معاهد التعليم العالي. وفي هذا الصدد يذكر (Hardman, 2006) أن الاهتمام بالمسار الثاني يتمثل في القضاء على الفصل في برامج إعداد المعلم بين التخصصات المختلفة (رياض الأطفال، الابتدائي، الثانوي، التربية الخاصة) من خلال الاهتمام بتقديم مقررات مشتركة تؤكد على إعداد الجميع لبيئات التعليم الدامج. أما فيما يخص المسار الأول

فيركز على تقديم معرفة عامة عن الأهداف الاجتماعية والانفعالية والتربوية والاقتصادية بالإضافة للمعرفة الخاصة عن استراتيجيات الدمج والتعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية المتصلة بدمج الأطفال ذوي الإعاقات في التعليم العام (Symeonidou, Phtiaka, 2009). وتركز الدراسة الحالية على المسار الأول الذي يهتم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

مشكلة الدراسة:

هناك عدد من وجهات النظر المنتشرة لدى المعلمين والممارسين لمهنة التدريس ترى بأن دمج التلاميذ ذوي الإعاقات في التعليم العام عملية محفوفة بالمخاطر وأن مآلها هو الفشل. ويرى أصحاب وجهة النظر هذه بأن وجود التلاميذ ذوي الإعاقات من شأنه أن يعكر المُناخ التدريسي ويتداخل مع الخطط التدريسية للمعلم ، ويؤثر على تحصيل التلاميذ العاديين ، كما أن وجود هؤلاء التلاميذ يتطلب مهارات تدريب خاصة ومعلمين مدربين على تدريس هذه الفئة من التلاميذ (Artiles, Kozleski, Dorn, and Christensen, 2006). ويرى عدد من الباحثين أن مثل وجهة النظر هذه لم يدعمها أي بيانات أو دراسات إمبريقية، بل على العكس يشير عدد من الدراسات إلى (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, and Shaw, 2000; Kalambouka, Farrell, Dyson, and Kaplan, 2005) (يوسف ، وموسى ، ومحمود، ٢٠١٣ ؛ الدبابنة،٢٠٠٨ ؛ محمد،٢٠٠٨ ؛ المطر، ٢٠٠٢) إلى أن التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين تم دمجهم في المدارس العامة في المرحلة الابتدائية حصلوا على العديد من النواتج الاجتماعية والانفعالية والتربوية مقارنة بأقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في مدارس التربية الخاصة. وفي دراسة أخرى في الولايات المتحدة الأمريكية على ١١,٠٠٠ تلميذاً وجد كل من Blackorby,

(Wagner, Cameto, Davies, Levine, and Newman, 2005) أن التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم في مدارس دامجة قد حصلوا على درجات أعلى في اختبارات التحصيل الأكاديمية كما أن معدل حضورهم المدرسي كان أعلى من أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في مدارس التربية الخاصة ، كما أن أدائهم الأكاديمي كان أقرب للمستوى الصفي المضاهي لأعمارهم الزمنية. كما أشارت دراسة (Demeris, Childs, and) Jordan, 2007 والتي أجريت على عدد من التلاميذ العاديين في الصف الثالث الابتدائي أن درجاتهم على اختبارات التحصيل الأكاديمي لم تتأثر سلباً بوجود التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الصف الدراسي.

ويتساءل (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009) إذا كانت نتائج الدراسات الإمبريقية تدعم الدمج فلماذا يتخوف المعلمون منه ويقاومون تطبيقه؟. إن هذا الخوف غير مبرر حيث إن الدراسات الإمبريقية تشير أن الوقت التدريسي للمعلم يزيد في ظل وجود التلاميذ ذوي الإعاقات (Jordan & Stanovich, 2001)، كما أن تخوف المعلمين من الدمج بدعوى عدم امتلاكهم لمهارات متخصصة في تدريس هذه الفئة من التلاميذ هو تخوف غير مبرر في ظل ما تشير إليه الدراسات من أن مثل هذه المهارات المتخصصة ليست أساسية Crucial لتفعيل بيئة الدمج الدراسية، كما أن المعلمين الذين يتميزون بالفعالية التدريسية والكفاءة الذاتية بوجه عام من المتوقع أن يبقوا كذلك في حال قيامهم بالتدريس في بيئات دامجة (Stanovich & Jordan,1999, 2000, 2002). ومع ذلك فإن الباحثين يحبذون بوجه عام الاستثمار في العنصر البشري من أجل تفعيل الدمج في المراحل الدراسية المختلفة بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية. وفي هذا الإطار تشير الدراسات إلى أن التدريب يجب أن يستهدف المعلمين أثناء الخدمة وكذلك المعلمين قبل الخدمة. ويرى

(Gibbs, 2007) أنه لمساعدة النظم التعليمية على تبني التعليم الدامج فينبغي علينا فهم طبيعة معتقدات المعلمين عن الدمج وعن كفاءتهم الذاتية واتجاهاتهم نحوه ، ثم العمل على تحسين النواتج المرتبطة بهذه الجوانب. وتشير الدراسات إلى (Buysse, Hollingsworth, 2009; Carpenter, 2005) أن عملية الدمج تكون أكثر فعالية كلما كان تطبيقها في المراحل الدراسية المبكرة ، ومن ثم فإن الدمج في مرحلة رياض الأطفال يأتي على رأس أولويات النظم التعليمية الحديثة (Buysse, 2012).

وقد اتجهت الدول الغربية إلى إصدار تشريعات لتدعيم الدمج ، في حين اتجهت الدول النامية ومن بينها مصر نحو استصدار القرارات الوزارية لتدعيم ممارسات الدمج في المدارس أكثر من اعتمادها على التشريعات الملزمة. وعلى الرغم من أهمية التشريعات إلا انها لا تضمن تبني المعلمون لممارسات الدمج (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). وفي هذا الصدد يرى Avramidis and Norwich 2002; (Forlin 2001) أن التنفيذ الناجح لممارسات الدمج يعتمد على المعلمين. فالمعلمون ذوي الاتجاهات الايجابية نحو الدمج يكونون على استعداد لتطويع ممارساتهم التدريسية لدعم ممارسات الدمج (Sharma et al., 2006) ، كما أنهم يؤثرون على اتجاهات أقرانهم من المعلمين الأخرين الذين يشعرون بالتخوف من الدمج كممارسة تعليمية (Norwicki & Sandieson, 2002)).

وفي جمهورية مصر العربية كان ومازال يتم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة ، إلا أنه في العقدين الأخيرين بدأ دمجهم في مدارس التعليم العام خاصة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة منهم. وعلى الرغم من الاتجاه نحو الدمج إلا أنه من الناحية العملية مازال المعلمين يعتمدون على سحب الطفل لبعض الوقت من حجرة الدراسة حتى يتلقى تعليم فردي Individualized

Education من خلال معلم تربية خاصة أو معلم الصف حتى يعوض الفجوة الموجودة بينه وبين أقرانه. وعلى الرغم من أن هذه الممارسات لا ترقى إلى الدمج الشامل أو التعليم الدامج إلا انه خطوة مهمة على الطريق. ومع صدور القرار الوزاري للدمج في ٢٠١١، ومع صدور وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في جمهورية مصر العربية في عام (٢٠٠٨) بدأ التركيز على التأسيس لإطار الدمج الشامل الذي يتم خلاله تعليم جميع الأطفال جنباً إلى جنب بغض النظر عن درجة ونوع الإعاقة. وفي هذا السياق بدأ التركيز على استيفاء متطلبات الدمج وهي: (١) منهج يتسم بالمرونة وسهولة التناول، (٢) بيئة مدرسية تستوفي سمات البيئة الدامجة ، (٣) تطويع إلزامي لطرائق التدريس، (٤) ومعلمين مدربين على ممارسات الدمج (Symeonidou, Phtiaka, 2009). وفي الواقع فإن المنهج الجديد لرياض الأطفال "حقي ألعب وأتعلم وابتكر" أتاح الفرصة لإعطاء دفعة قوية للدمج في مرحلة رياض الأطفال. إلا أننا يجب أن نعترف أن جمهورية مصر العربية ما زالت في مرحلة الانتقال من الدمج الجزئي إلى الدمج الكلي الذي يستوعب جميع الأطفال وأن هذه المرحلة قد تستغرق فترة ليست بالقصيرة.

وفي ظل اهتمام بعض الباحثين والخبراء التربويين بتدريب وتعليم المعلمين أثناء الخدمة على الاتجاهات التربوية الحديثة ومن بينها الدمج (Symeonidou, Phtiaka, 2009) تم استكشاف وتجريب عدد من الطرق لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على ممارسات الدمج (Hanko, 1995; Robson, Sebba, Mittler, & Davies, 1988; Upton, 1991). ومع ذلك فقد بدأ التركيز من جانب الباحثين على كيفية صياغة التدريب في البلدان المختلفة بحيث يستجيب للجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تعكس كل بيئة على حدى (Booth, Nes, & Stromstad, 2003;

Mittler & Daunt, 1995). وفي هذا الصدد قام الباحثون بإعداد أدلة استرشادية لتنمية قدرات المعلمين وتدريبهم على ممارسات الدمج (Bartolo et al., 2007; Eggertsdottir & Marinosson, 2005). وعلى المستوى الدولى أصدرت منظمة اليونسكو دليلا إرشاديا كاملا يحتوى على عدد من المصادر العملية لتدريب المعلمين على ممارسات التعليم الدامج (UNESCO, 2001).

ويرى بعض الباحثين أنه لا يمكن تصميم برنامج تدريبي للمعلمين عن الدمج دون التعرف على البروفيل المهني لهم من حيث اتجاهاتهم ومعتقداتهم ومعارفهم عن مفهوم ومعنى وممارسات الدمج (Symeonidou, Phtiaka, 2008). وفي هذا الصدد قام عدد من الباحثين بدراسات مسحية استهدفت التعرف على هذا البروفيل المهني. ففي دراسة في اليونان وجد كل من (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) أن المعلمين لديهم معتقدات متضاربة حول التعليم الدامج. فعلى سبيل المثال يرى المعلمون أن الدمج مهم للقضاء على إحساس الأطفال بالدونية وللقضاء على تهميشهم في المجتمع ، وفي نفس الوقت يرى المعلمون أن فصول التربية الخاصة تقدم لهؤلاء الأطفال بيئة آمنة للتعلم. وفي دراسة مشابهة في إنجلترا وجد (Avraamides, Bayliss, and Burden, 2000) أن بناء اتجاهات إيجابية نحو الدمج يعتمد على التنمية المهنية والتدريب الذي يتعرض لهم المعلمون. وفي دراسة قام بها (Symeonidou, Phtiaka, 2009) أكد معلموا المدارس الابتدائية أن التدريب أثناء الخدمة غير كاف لتعويض النقص الموجود في مهارات المعلمين لاتقان ممارسات الدمج. وفي دراسة شارك فيها الباحث الأول وأجريت في جمهورية مصر العربية عن اتجاهات معلمات رياض الأطفال ومعلمي المرحلة الابتدائية وإحساسهم بالكفاءة الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات في بيئات التعليم العام وجد كل من (Emam, Mohamed,

2011) أن معلمات رياض الأطفال أظهرن إحساسا أقل بالكفاءة الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ، كما أن كلاهما أظهرا اتجاهات ضعيفة نحـــو الدمج.

وبناءً على ذلك يمكن إجمال مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما مدى فعالية تدريب معلمات رياض الأطفال على استراتيجيات الدمج في تحسين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج ورفع الإحساس بالكفاءة الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات رياض الأطفال؟
- **ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات التالية الفرعية:**

١- هل هناك علاقة بين الاتجاهات نحو الدمج والكفاءة الذاتية للمعلمات في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في رياض الأطفال؟

٢- ما فاعلية البرنامج التدريبى المقترح فى إكساب معلمـــات ريـــاض الأطفـــال مهارات التفاعل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؟

٣- هل هناك تأثير مستمر للبرنامج التدريبي المقترح علـــى اتجاهـــات معلمـــات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة فـــي بيئـــات رياض الأطفال؟

٤- هل هناك تأثير مستمر للبرنامج التدريبي المقترح على الكفاءة الذاتية لمعلمات رياض الأطفال في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة فـــي بيئات رياض الأطفال الدامجة ؟

- **أهداف الدراسة :** تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلى :

١- التعرف على فعالية تدريب معلمات رياض الأطفال على استراتيجيات الدمج في تحسين الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج ورفع الإحساس بالكفاءة الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات رياض الأطفال الدامجة .

٢- تفعيل الدور المهني لمعلمات رياض الأطفال للتعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضة الدامجة.

٣- إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات تطبيق استراتيجيات الدمج للتعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضة الدامجة.

٤- التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات معلمات رياض الأطفال للتعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضة الدامجة.

- **أهمية الدراسة:** للدراسة الحالية **أهمية نظرية** تتمثل في الإسهام في أدبيات التدخل العلاجي القائم على تدريب المعلمين من أجل تدعيم ممارسات تربوية حديثة تتمثل في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن للدراسة **أهمية تطبيقية** تتمثل في اكساب معلمات رياض الأطفال مهارات عملية تمكنهن من تطبيق ممارسات ناجحة للدمج كما أنها تقدم للممارسين دليلاً تدريبياً إرشادياً يمكن استخدامه لتدريب معلمات رياض الأطفال على ممارسات الدمج الناجحة.
- **حدود الدراسة :** تحددت نتائج الدراسة الحالية بعينة الدراسة الأساسية ، والتي بلغ قوامها (١٨٠) معلمة في العام الجامعي٢٠١٢/٢٠١٣ ، والتي اختير منها عينة الدراسة التدريبية ، والتي تكونت من (١٨) معلمة بناءً على انخفاض درجاتهن على مقياسى الاتجاه نحو الدمج والكفاءة-الذاتية ، كما تحددت الدراسة بالمنهج الوصفي والتجريبي ذي المجموعة الواحدة ، وبأدوات الدراسة ، وهي: مقياس الاتجاه نحو الدمج (Emam, Mohamed, 2011) ، مقياس الكفاءة

الذاتية (Emam, Mohamed, 2011) ، ، والبرنامج التدريبي لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضة الدامجة (إعداد الباحثان في الدراسة الحالية).

- **الإطار النظرى والدراسات السابقة:**
- أصبح دمج الأطفال ذوي الإعاقات في بيئات رياض الأطفال قضية أساسية يتم تناولها في مجالات البحث ، والسياسات التعليمية، والممارسات التربوية في معظم دول العالم (Florian, 2005; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Odom et al., 2004; Spiker, Hebbeler, & Barton, 2011; Wall, Kisker, Peterson, Carta, & Hyun-Joo, 2006). وقد تم تدعيم الاتجاه نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات في الكثير من دول العالم من خلال إصدار العديد من التشريعات القومية التي تتماشي مع التشريعات العالمية ، ومن أمثلة ذلك قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة الأمريكية Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الذي أعيدت صياغته في عام ٢٠٠٤ وتلاه عدد من القرارات المتصلة بالسياسة التعليمية مثل التقرير المشترك عن الدمج الذي اصدره قسم الطفولة المبكرة Division of Early Childhood (DEC) بالمجلس العالمي للأطفال الاستثنائيين Council For Exceptional Children (CEC) ، والجمعية الوطنية لتعليم صغار الأطفال The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)، وقد أكدت هذه القرارات على دعم الدمج الذي يتسم بالجودة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مرحلة رياض الأطفال (DEC/NAEYC, 2009). ونتيجة لهذه

السياسات وطبقا لأحدث الإحصائيات التي صدرت في التقرير السنوي للكونجرس فإن ٤٨% من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال من عمر ٣-٥ يقضون ٨٠% من وقت الدراسة في بيئات رياض أطفال دامجة مع أقرانهم من الأطفال العاديين، في حين يقضي حوالي ٢٥% من الأطفال في نفس المرحلة وقتهم في فصول ملحقة بمدارس الأطفال العاديين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة (US Department of Education, 2007).

- واتفاقاً مع السياسات التعليمية فقد أشارت معظم الأبحاث التي أجريت على مرحلة الطفولة المبكرة أن نمو الأطفال في جوانب النمو المختلفة يعتمد بشكل أساسي على سمات البرامج التعليمية المقدمة في هذه المرحلة (Burchinal et al., 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001; Sylva, Melhuish, Peisner-Feinberg & Yazejian, 2010; Sammons,)، وقد دفعت العلاقة المهمة بين جودة بيئة التعلم وحجرة الدراسة والنواتج الإيجابية لنمو الأطفال كل من الآباء ، والمعلمين، وصناع قرارات السياسات التعليمية إلى تقييم وتدعيم جودة برامج رياض الأطفال (Friedman & Amadeo, 1999). (١) وفي سياق مشابه أكدت المعايير القومية لرياض الأطفال في جمهورية مصر العربية على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مرحلة رياض الأطفال من خلال توفير الدعم المادي والبشري الملائمين ، وكذلك العمل على تحويل بيئات رياض الأطفال إلى بيئات دامجة عالية الجودة (٢٠٠٨).
- وبوجه عام يمكن النظر إلى التعليم المدمج على أنه عملية تهدف إلى تحويل البيئات المدرسية إلى بيئات مرحبة بجميع المتعلمين بغض النظر عما لديهم من

إعاقات، أو احتياجات تعليمية خاصة ناتجة عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو خصائصهم النفسية والجسمية. ويعتبر مثل هذا الهدف بمثابة تحدياً للأنظمة المدرسية في كل دول العالم التي تحاول الأخذ بهذا الاتجاه. ويلعب المعلمون دوراً أساسياً في هذه العملية. ولهذا السبب اهتمت العديد من الأنظمة التعليمية بقياس اتجاهات المعلمين Attitudes وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية Self-efficacy في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. ونناقش فيما يلي المتغيرات النظرية الرئيسة في الدراسة وهي التعليم الدامج، والكفاءة الذاتية للمعلمين، والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

١- التعليم المدمج Inclusive Education:

- يعتبر التعليم الدامج Inclusive Education مفهوماً معقداً ذى جذور تاريخية وبيئية وعلى الرغم من استخدام مصطلحات كثيرة بجانبه مثل الدمج Inclusionوالدمج الشامل Full Inclusion والدمج الجزئي Integration or Mainstreaming .وفي الواقع قد تُستخدم هذه المصطلحات بصيغة ترادفية في كثير من الأحيان ، في حين قد يستخدم المصطلح الأول Inclusive Educationبمعنى آخر ليشير إلى جميع الطلاب الذين يواجهون عائقاً في التعلم بغض النظر عن وجود إعاقة ما. إلا اننا في هذا البحث نستخدم المصطلح ليشير إلى الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة Special Educational Needs (SEN) ، والذين يشار إليهم أيضا على أنهم الأطفال ذوي الإعاقات Children with Disabilities (Nash & Norwich, 2010).

- ويعتبر بيان سلامنكا Salamanca Statement الذي صدر عن اليونسكو بعد المؤتمر الدولي الذي عقد في عام ١٩٩٤ (UNESCO, 1994) بمثابة نقطة التتويج للجهود الدولية للاعتراف بالدمج كحق من حقوق الأطفال ذوي الإعاقات ، وكمفهوم شمولي عالمي. وينظر الآن إلى الدمج على أنه مفهوم متسع يشمل كل الطلاب الذين يمكن أن يتم استثنائهم وعزلهم عن بيئات التعلم العام مع أقرانهم العاديين. وبالإضافة إلى الدعم الذي يتلقاه مفهوم الدمج من خلال المناقشات التي تؤكد على الغايات الاجتماعية والمجتمعية والوجدانية والتربوية استحدثت أيضا مناقشات أخرى تؤكد على الغايات الاقتصادية على تدعم من أهمية الأخذ بهذا الاتجاه (UNESCO, 2009).
- ويُعَرف التعليم الدامج Inclusive Education على أنه تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات جنباً إلى جنب مع اقرانهم العاديين في بيئات التعليم العام بغض النظر عن الاختلافات الموجودة بينهما (Friend et al., 1998). وقد أشار (Kirk & Gallagher, 1997) على أن دمج التلاميذ ذوي الإعاقات يهدف إلى تقديم خدمات التعليم لهم في أقل البيئات التعليمية تقييداً Least Restrictive Environment، وهو الأمر الذي أكد عليه قانون تعليم الطلاب ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) في الولايات المتحدة الأمريكية. ويرى الباحثون أنه لكي تصبح بيئات التعليم دامجة عليها أن تستجيب للاحتياجات التعليمية المتنوعة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Eleweke & Rodda, 2002). وتقوم عملية الدمج على مبدأ تقديم التعليم للجميع من خلال إعادة ترتيب بيئات التعلم مع تقديم الدعم والاستجابة للاحتياجات التعليمية الفردية للمتعلمين UNESCO 1999)). ويذكر

(Evans, 2000) . إن الدمج يظل غاية وتحدي للأنظمة التعليمية في كل دول العالم. وفي هذا الصدد يؤكد (Ainscow, 1999) أن عملية بناء أنظمة وبيئات تعليمية دامجة يجب النظر إليها على أنها عملية نمو تضمن: (١) استغلال المعرفة والممارسات الحالية كنقطة انطلاق، (٢) النظر إلى الاختلافات الموجودة بين المتعلمين خاصة تلك الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقات وأقرانهم العاديين على أنها فرص للتعلم بدلاً من النظر إليها على أنها مشكلات تحتاج الإصلاح ، (٣) فحص ودراسة المعوقات التي تحول دون مشاركة المتعلمين خاصة الأطفال ذوي الإعاقات، (٤) الاستخدام الأمثل للمصادر المتاحة لدعم عملية التعلم، (٥) خلق أجواء تشجع على الجرأة في التناول وحب المخاطرة في الإدراة المدرسية.

- وبغض النظر عن الإجماع الدولي على الغاية من دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة مع أقرانهم العاديين في بيئات التعلم فإن الدمج كمفهوم قد تختلف الطريقة التي يفهم بها من بيئة إلى أخرى. ولذلك ليس هناك تعريفاً للدمج أو التعليم المدمج متفق عليه من قبل المعنيين بالسياسيات التعليمية والباحثين (Ainscow, Booth, & Dyson 2006, Allan & Slee, 2008; Kavale & Forness, 2000). وعلى الرغم من ذلك فقد أشار (Mitchell, 2005) على بعض خصائص التعليم المدمج للأطفال ذوي الإعاقات والتي تشمل: (١) تلقي الأطفال ذوي الإعاقات التعليم في المدارس العامة مع أطفال من نفس المرحلة العمرية ممن ليس لديهم أي إعاقات، (٢) الحصول على خدمات الدعم البشري والمادي، (٣) الحصول على برامج التعليم الفردية اللازمة. وبوجه عام هناك إجماع على القيم التي يدافع عنها التعليم المدمج مثل

العدل والمشاركة في حين يكمن الاختلاف على تضمينات الدمج للممارسات التربوية (Ainscow et al., 2006). (٢) ويشير (Eleweke & Rodda, 2002) إلى أن تطبيق الدمج في الأنظمة التعليمية في الدول النامية ومن بينها مصر يواجه تحديات كبيرة نظرا لغياب خدمات الدعم المادي والبشري ، وغياب التشريعات الملزمة بالاتجاه نحو الدمج.

- ومن القضايا المهمة المتعلقة بتعريف الدمج وإمكانية تطبيقه تلك المتصلة بالتنافر بين معنى الدمج من الناحية التطبيقية ومن منظور السياسية التعليمية. فغالباً ما تهتم النظم التعليمية بقياس فعالية التعليم وفعالية المعلم من خلال قياس النواتج الأكاديمية. وقد أدى هذا الأمر إلى تخوف المعلمين من الدمج نظراً لاعتقادهم بأنه سيؤثر على النواتج الأكاديمية. ونظراً لذلك ظهر حديثاً مفهوماً إجرائيا للدمج يمكن الباحثين من قياسه. وطبقاً لهذا المفهوم فإن الدمج أو التعليم الدامج هي الممارسات التي يتم من خلالها التركيز على أربعة نواتج: (١) التواجد Presence والذي يرفض سحب التلاميذ ذوي الإعاقات من بيئات التعليم الدامجة أو حجراتهم الدراسية لبعض الوقت، (٢) المشاركة Participation والتي تشير إلى كيفية تقديم الخبرات التعليمية والتربوية للأطفال ذوي الإعاقات، (٣) التقبل Acceptance ويشير إلى تقبل الأقران والمعلمين للأطفال ذوي الإعاقات، (٤) الإنجاز/التحصيل ويشير إلى النواتج الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي يحصل عليها الطلاب ذوو الإعاقات في المدارس الدامجة (UNESCO, 2005; Farrell, 2004; Kalambouka et al, 2007).

- ويأخذ التعليم المدمج أشكالاً مختلفة من خلال تقديم خدمات متخصصة أو تقديم تدريس مشترك أو إتاحة المزيد من الكوادر البشرية المتخصصة. وإجمالاً هناك ثلاثة أشكال من الدمج: (١) مدخل المسار الموحد One track Approach كما في دول مثل إيطاليا، والنرويج ، وأسبانيا وفيه يتم دمج كل التلاميذ ذوي الإعاقات في المدارس العامة، (٢) مدخل المسارات المتعددة Multi-track Approach كما في دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، حيث يوجد مسارات وخدمات متعددة لدمج الأطفال ذوي الإعاقات مابين نظامي التربية الخاصة والتعليم العام، (٣) مدخل المسار الثنائي Two-track Approach كما في دول مثل هولندا ، وألمانيا، وبلجيكا حيث يوجد عدد كبير من الأطفال ذوي الإعاقات في فصول خاصة بالمدارس العامة من خلال تشريعات منفصلة خاصة بهم مع وجود تشريعات أخرى للأطفال العاديين (Nash & Norwich, 2010). وبوجه عام فإن التعليم المدمج أصبح هو أساس تقديم الخدمة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال.
- وقد تأثر تطور الاتجاه نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في النظام التعليمي في جمهورية مصر العربية بالمعاهدات والاتفاقيات الدولية مثل الإعلان العالمي للتعليم للجميع International Declaration on Education for All (UNESCO, 1990)، وإعلان سلامنكا Salamanca Statement (UNESCO, 1994). ومنذ التسعينات من القرن العشرين بدأت جمهورية مصر العربية في طرح الاتجاه نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات في التعليم العام كموضوع مجتمعي مع تجربته على مدى محدود وقد أدى ذلك إلى دعم هذا الاتجاه وهو ما وضح جليا في التعديلات التي أجريت

على قانون الطفل في عام ٢٠٠٨، والقرارات الوزارية بـدمج الطـلاب ذوي الإعاقات في التعليم العام الصادرة فـي عـامي ٢٠٠٩، و٢٠١١ (Emam, Mohamed, 2011). وينبغي ملاحظة أن اتجاه السياسة التعليمية نحو دمـج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في التعليم العام لا يـستهدف فـي الوقت الحالي دمج جميع الإعاقات وإنما التدرج في هذه العملية من خلال دمج الإعاقات البسيطة ، ثم المتوسطة ، ثم الشديدة.

- ومن أهم التحديات التي تواجه التعليم المدمج في جمهورية مصر العربية هـو كيفية نشر ثقافة الدمج في المدارس بمراحلها المختلفة بدءاً من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي وهو الأمر الذي يحتاج إلى مزيد من بذل الجهود وتغيير المعتقدات السائدة مثل ارتباط نواتج التعلم بعدد الطلاب في حجـرة الدراسـة وكذلك وجود طلاباً ذوي احتياجات تعليمية خاصة. وفي هـذا الـصدد يـذكر (Hattie, 20005) أن كثافة حجرة الدراسـة الـصغيرة لا تـضمن فعاليـة الممارسات التدريسية. وفي جمهورية مصر العربية غالباً ما كان الحديث مـن جانب المعلمين عن استحالة تطبيق التعليم الدامج فـي ظـل الكثافـة العاليـة لحجرات الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة وهو الأمر الذي يصعب معـه تفريد التعلـيم وتفريـد التـدريس (Deng & Manset, 2000; McCabe, 2003; Xiao, 2007).
- وقد أدى التوجه الدولي نحو التعليم المدمج إلى الحديث عن تـضمينات ذلـك بالنسبة للكفاءة الذاتية للمعلمين . وقد أدى ذلك إلى زيـادة اهتمـام البـاحثين بالتركيز على ما الذي يحتاجه المعلمون من أجل التعامل مـع الأطفـال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في البيئات الدامجة بدءاً مـن ريـاض الأطفـال

وحتى المرحلة الثانويـــة (Chan, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran &Woolfolk Hoy, 2001). ومع ذلك فـــإن عـــدد الدراسات التي ركزت على الفعالية الذاتية للمعلمين في البيئات الدامجة محدود إلى حـــد مـــا (Sharma, Loreman, & Forlin, 2011). كمـــا أن هـــذه الدراسات استخدمت مقاييس عامة عن الكفاءة الذاتية بدلاً من مقاييس خاصـــة عـــن الكفـــاءة الذاتيـــة المرتبطـــة بـــالتعليم المـــدمج (Almog & Shechtman,2007; Romi & Leyser, 2006; Soodak, Podell, & Lehman, 1998). وقد أدى ذلك إلى الاهتمام بتطوير وبناء مقـــاييس تهـــتم بقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين في البيئات الدامجـــة (Sharma et al, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2011; Emam & Mohamed, 2011).

٢- الكفاءة الذاتية Self-Efficacy:

- يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي دخلت في مجـــال علـــم الـــنفس التربوي على يد باندورا (Bandura, 1977) في مقاله الشهير "الكفاءة الذاتية: نحـــو نظريـــة موحـــدة للتغيـــر الـــسلوكي" Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural Change ؛ وطبقاً لباانـــدورا فـــإن الكفاء الذاتية تشير إلى الحكم على القدرة على أداء مهمـــة معينـــة أو القيـــام بواجبات متصلة بمهمة معينة (Bandura, 2006b). وتعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم الأساسية المتأصلة في علم النفس الاجتماعي المعرفي والتي تفتـــرض أن الأفراد لديهم القدرة على التحكم في نموهم الذاتي وظروفهم الحياتية علـــى الرغم من وجود العديد من العوامل التي تثمن من دور الفرص المتاحة لحدوث

هذا التحكم (Bandura, 2006a) . وطبقاً لهذا المنظور فإن الأفراد يميلون إلى التنظيم الذاتي، أخذ المبادرة ، والتدبر الذاتي. وتتشكل الكفاءة الذاتية من أربع مصادر مهمة : (١) خبرات الاتقان، (٢) مشاهدة آخرين لديهم القدرة على القيام بمهام معينة بكفاءة ونجاح، (٣) الإقناع والتشجيع الاجتماعي، (٤) الحالات النفسية والجسمانية (Bandura,1977; Tschannen-Moran &Woolfolk Hoy, 2007). ويري العديد من الباحثين أن خبرات الاتقان هي أهم هذه المصادر الأربعة على الإطلاق (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). ويعرف كل من (Guskey and Passaro, 1994, p. 628) الكفاءة الذاتية للمعلمين على أنها "معتقدات المعلمين وإيمانهم بامتلاكهم القدرة على التأثير على جودة تعلم التلاميذ بما في ذلك التلاميذ الذين يفتقدون لدافعية التعلم أو الذين لديهم صعوبات تؤثر على تعلمهم". وتنبع أهمية الكفاءة الذاتية للمعلمين من الطبيعة الدائرية للمفهوم ذاته حيث إن معتقدات الكفاءة الذاتية المرتفعة تقود إلى قيام المعلمين ببذل المزيد من المجهودات مما يقود إلى أداء أفضل الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تقديم معلومات وتغذية راجعة للمعلمين عن معتقداتهم وعن كفاءتهم الذاتية (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

- ويرى بعض الباحثين ان معتقدات الكفاءة لدى المعلمين ذوي الخبرة تبقى مستقرة حتى في حالة تعرضهم لتدريب جديد. ومع ذلك فإن المعلمين ذوي الخبرة العالية في مجال التدريس يجدوا أنفسهم مرغمين على إعادة تقييم معتقداتهم عن كفاءاتهم الذاتية عند مواجهة تحديات مهنية مثل التدريس في بيئة تعليمية مختلفة تشتمل على أطفال لديهم قدرات متباينة ومنهم من لديه احتياجات

تعليمية خاصة. وتعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي تعتمد من الناحية العملية على البيئة والمناخ الذي يوجد فيه المعلم Context- Specific حيث نجد أن بعض المعلمين قد يتمتعون بكفاءة معينة في تدريس مواد معينة في بيئات معينة لتلاميذ ذات خصائص معينة ، في حين أنهم قد يفتقدون هذا الإحساس بكفاءتهم الذاتية في ظروف أخرى مختلفة (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

- وطبقا لأدبيات البحث المتعلقة بالكفاءة الذاتية للمعلمين فقد تم تقسيم الكفاءة الذاتية للمعلمين إلى الكفاءة الذاتية العامة General، والكفاءة الذاتية الشخصية Personal . وتشير الكفاءة الذاتية العامة للمعلمين إلى معتقدات المعلمين عن كيفية قيام المعلمين بالتأثير على تعلم التلاميذ بوجه عام، في حين تشير الكفاءة الذاتية الشخصية للمعلمين إلى المعتقدات الخاصة الفردية للمعلمين عن فعالية تدريسهم. وعادة ما يشار إلى النمط الثاني من الفعالية الذاتية باسم فعالية باندورا على اعتبار أنه المحدد الرئيسي للفعالية الذاتية للمعلمين (Malinen, Savolainen, Xu, 2012).
- وقدم تم دراسة تأثير عدد من المتغيرات الديموجرافية والبيئية والثقافية على فعالية المعلمين الذاتية. ففي دراسة (Emam, Mohamed, 2011) تم دراسة أثر الخبرة التدريسية على فعالية الذات المدركة لدى معلمي مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقات وقد وجدت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي رياض الأطفال ومعلمي المرحلة الابتدائية في إحساسهم بالكفاءة الذاتية في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية. وبوجه

عام وجدت الدراسة أن هناك تأثيراً للكفاءة الذاتية على الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في حين لم يكن للخبرة أي تأثير على الكفاءة المدركة لدي المعلمين في إدارة حجرة الدراسة المدمجة.

- وتشير الأبحاث الحديثة عن الفعالية الذاتية للمعلمين إلى أنه يجب النظر إليها على أنها مفهوم متعدد الأبعاد Multidimensional، وهو الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات في ثقافات وبيئات مختلفة (Chan, 2008; Klassen et al., 2009; Romi & Leyser, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2007). وطبقاً لهذه الدراسات فإن أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلمين تتراوح من ثلاثة إلى ستة أبعاد اعتماداً على أداة القياس المستخدمة وهدف البحث. وغالباً ما ارتبطت هذه الأبعاد بإدارة حجرة الدراسة Classroom management ، والتدريس Instruction ، حث الطلاب على الاشتراك في الأنشطة وزيادة دافعية التعلم لديهم ، بالإضافة إلى التعاون مع الزملاء من المعلمين ومع الآباء.

٣- الاتجاهات نحو التعليم الدامج Attitudes Towards Inclusive Education:

- مقارنة بمحدودية عدد الدراسات وأدبيات البحث التي ركزت على الكفاءة الذاتية للمعلمين في بيئات التعليم الدامجة نجد أن هناك عددا كبيرا من الدراسات التي اهتمت بدراسة اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات في مراحل التعليم المختلفة. ويعرف (Bizer, Barden, & Betty, 2003) الاتجاه على أنه تقويم مستمر لشخص أو شيء أو قضية ما ، ويؤثر الاتجاه على سلوك الفرد والعكس صحيح (Ajzen & Fishbein, 2005; Olson & Stone,

2005). وفي مراجعة لأدبيات البحث عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العامة ذكر كل من (de Boer, Pijl, and Minnaert, 2011) أن الغالبية العظمي من المعلمين لديهم اتجاهات سلبية أو غير قادرين على تحديد اتجاهاتهم نحو التعليم المدمج. كما توصل الباحثون إلى نتيجة مهمة أخرى مفاداها أن الاتجاهات نحو الدمج لا تقوم على منطلقات أيديولوجية بل تنبع من تحفظات عملية تركز على كيفية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة مع أقرانهم العاديين (Burke & Sutherland, 2004; Scruggs, 1996). ففي دراسة قام بها كل من (Chen, Zhang, Shi, Wang, & Wu, 2006) وجد الباحثون أن المعلمين أظهروا اتجاها ايجابياً نحو الدمج من الناحية الأيديولوجية الخاصة بحقوق الأطفال والفوائد الاجتماعية ، ولكن حينما طُلب منهم قبول عدد من الأطفال ذوي الإعاقات في فصولهم الدراسية تغيرت اتجاهاتهم إلى العكس وبدءوا في الحديث عن قلقهم بشأن كيفية تدريسهم وإدارة الفصل والتعامل مع السلوكيات المرتبطة بالإعاقات المختلفة للأطفال.

- وتشير الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاتجاهات نحو التعليم الدامج والكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين. فقد أشار كل من (Meijer & Foster, 1988) في الدراسة التي تم إجراؤها على المعلمين الهولنديين أن المعلمين الذين أظهروا مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية المدركة في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أظهروا اتجاهاً ايجابياً نحو تواجدهم في بيئات التعليم العام مع أقرانهم من العاديين. وفي دراسة أخرى مشابهة وجد (Weisel & Dror, 2006) أن المعلمين الذين سجلوا درجات

مرتفعة على مقياس الكفاءة الذاتية في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات أظهروا اتجاهاً إيجابياً نحو تواجد هؤلاء الأطفال في بيئات التعليم العام. وتؤيد ذلك بعض الدراسات العربية التى تناولت إتجاهات المدراء والمعلمين حول الدمج (مصطفى ، الزريقات ،٢٠١٢ ؛ الصمادى ، ٢٠١٠ ؛ العبد ، مسعود ،٢٠٠٢؛ العبد، ١٩٩٩) حيث أكدت أنه توجد فروق دالة إحصائيا فى الاتجاهات نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى الفصول العادية ترجع لمتغيرات مثل المؤهل ، التخصص الدقيق ، الدرجة العلمية ، فئة الإعاقة ، ونوع برنامج الدمج ، وطبيعة المدرسة إن كانت حكومية أم خاصة .

- وفي سياق متصل أكدت دراسة (Soodak et al., 1998) أن تقبل معلمي التعليم العام للدمج في الولايات المتحدة الأمريكية ارتبط بالكفاءة الذاتية لديهم. كما أظهر تحليل المسار Path Analysis في دراسة (Brownell and Pajares, 1999) وجود أثر مباشر لمعتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين على إدراكهم لمدى نجاحهم في تدريس الطلاب ذوي الإعاقات داخل حجرات الدراسة في المدارس العامة. كما أشارت دراسة (Almog and Shechtman, 2007) إلى أن المعلمين الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس الكفاءة الذاتية أظهروا امتلاكاً لاستراتيجيات المواجهة والتكيف أثناء التعامل مع المشكلات السلوكية التي ترتبط بالأطفال ذوي الإعاقات في بيئات التعليم الدامجة. كما أكدت دراسة (Savolainen et al., 2011) التي تم فيها دراسة الفعالية الذاتية للمعلمين في بيئات التعليم الدامج في دولتي فنلندا وجنوب أفريقيا أن الفعالية الذاتية وبخاصة تلك التي ترتبط بمهارات التعاون والمشاركة كان لها ارتباط إيجابي بالاتجاه نحو التعليم الدامج. كما أظهر عدد آخر من

الدراسات أن المعلمين الذين كانت لديهم خبرة سابقة بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أظهروا اتجاهاً إيجابياً نحو التعليم الدامج مقارنة بالمعلمين الذين لا يمتلكون هذه الخبرة (de Boer et al., 2011).

- وبوجه عام تشير الدراسات التي أجريت في العديد من البلدان إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم المدمج ضعيفة وتحتاج إلى تقويتها وزيادة إيجابيتها (Carroll, Forline, & Jobling, 2003). ويرجع ذلك إلى أن الاتجاهات هي التي تلعب الدور الأكبر في زيادة تفاعل المعلمين مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ومن ثم نجاح عملية الدمج. ويعتبر ضعف اتجاهات المعلمين نحو الدمج قضية أساسية لها تضمينات تتعلق بتدريب المعلمين وهو الأمر الذي أشارت له العديد من الدراسات والتقارير الدولية حيث أكدت على ضرورة مراجعة برامج إعداد المعلمين والتدخل من خلال التدريب على الاتجاهات والممارسات التربوية الحديثة بالنسبة للمعلمين الموجودين في الخدمة حتى يتسنى تحسين النواتج التربوية بوجه عام ((Lombard, Miller, & Hazelkorn, 1998; Milton & Rohl,1999).
- وفي الواقع تنبع الحاجة إلى تدريب المعلمين نتيجة القصور الموجود في برامج إعداد المعلمين الموجودة حالياً في الجامعات المصرية بل وفي العديد من الجامعات في الدول الأخرى ، حيث يستمر إعداد معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في ظل نظام إعداد ثنائي منفصل (Carroll, Forline, & Jobling, 2003) (الصباح ، ٢٠٠٨) . وفي ظل هذه النظام الثنائي يصعب إكساب الطالب المعلم أو معلمي ما قبل الخدمة Preservice Teachers الطبيعة البينية للعلوم التربوية (Villa et al., 1996)). وثمة قصور آخر في

برامج إعداد المعلمين الحالية في ظل نظام الإعداد الثنائي يتمثل في التركيز على المعرفة النظرية في مقابل إكساب المعلمين المهارات العملية التي تتعلق بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المتباينة Diverse learners بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقات (Edelen-Smith, Prater, & Sileo, 1993; Reed & Monda-Amaya, 1995; Reitz & Kerr, 1991). ففي دراسة مسحية لـ ٤٨ معهد حكومي وخاص من معاهد إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أن معاهد التعليم العالي هذه قد فشلت في إكساب الطالب المعلم في مختلف التخصصات معرفة عامة عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Trump & Hange, 1996). وفي دراسة مماثلة في كندا أظهر المعلمون قلقاً بالغاً تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقات في بيئات التعليم العام نظراً لأنهم لم يتلقوا أي نوع من التدريب أثناء برامج الإعداد عن كيفية تدريس هؤلاء الأطفال أو التعامل معهم (Bandy & Boyer, 1994). وفي دراسة في أيرلندا الشمالية واسكتلندا أكد ٢٣١ معلم أن إعدادهم المهني لم يهيئهم للتعليم الدامج (Wishart & Manning, 1996). كما أظهرت دراسة أخرى في الولايات المتحدة الأمريكية في ٤٥ ولاية أن غالبية المعلمين أظهروا عدم استعداد لمواجهة متطلبات التعليم الدامج (Lombard et al., 1998).

- وفي جمهورية مصر العربية أشارت دراسة محمد (٢٠٠٦) إلى نتائج مشابهة للدراسات التي ذكرناها آنفاً. فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة . وقد تفرع عن هذا السؤال التساؤلات التالية: (١) ما واقع إعداد معلمات رياض الأطفال فى مصر؟ (٢) ما مفهوم الدمج الشامل

للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأهدافه ومتطلباته ؟ (٣) ما فئات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة التى تستحق الدمج ومتطلبات دمجها ؟ (٤) ما متطلبات إعداد معلمات رياض الأطفال فى ضوء ممارسات الدمج الشامل؟ (٥) ما التصور المقترح لإعداد معلمات رياض الأطفال للإيفاء بمتطلبات الدمج ؟ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى القائم على تحليل أدبيات البحث فى مجال متطلبات تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى حجرات الدراسة مع العاديين ، ومدى مراعاة هذه المتطلبات فى برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال على مدار الأربع سنوات. وقداشتملت أدوات الدراسة على استبانة هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات الدمج فى برامج إعداد معلمة رياض الأطفال. وقد اقتصرت عينة الدراسة الحالية على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم معظمهم تخصص تربية الطفل فى (تربية أسيوط والمنيا – تربية طنطا – تربية حلوان – كلية رياض أطفال القاهرة – كلية البنات جامعة عين شمس). وتم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام الاحتمال المنوالى ، ومقياس (ز) للمقارنة بين المجموعات ونسبة متوسط الاستجابة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى بعض النتائج أبرزها: (١) أجمع أفراد العينة ومجموعاتها الخمس على أهمية المتطلبات المهنية والأكاديمية والثقافية بنسبة وصلت إلى ٩٩%، (٢) كشفت نتائج الدراسة على أنه بالرغم من الإجماع على أهمية متطلبات إعداد معلمة رياض الأطفال الثلاثة (الأكاديمى – التربوى – الثقافى) ، إلا أن معظم هذه المتطلبات غير متوفرة فى برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال ، وخاصة الإعداد التربوى والذى يتضمن مهارات العرض وودارة الفصل ، واستخدام الأنشطة والألعاب؛ (٣) وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين درجة أهمية هذه المتطلبات وبين درجة توافرها من منظور العينة الكلية باستخدام مقياس (ز) وكانت جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وفى ضوء نتائج الدراسة قامت الباحثة بصياغة فلسفة التصور ومرتكزاته وأهدافه ومتطلبات تحقيقها.

- وفى المملكة العربية السعودية أشارت عبدالله (٢٠١٣) فى دراستها عن معوقات الدمج التى تواجه معلمات رياض الأطفال إلى قلة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة عند دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، كما أوصت بضرورة تدريب معلمة رياض الأطفال أثناء الخدمة كى تكون قادرة على التعامل مع الفئات التى يتم يتم دمجها فى الروضة مع أقرانهم من العاديين .
- وعن الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يتصل بدمج الطلاب ذوي الإعاقات أكدت دراسة (Carroll, Forline, & Jobling, 2001)) أن هناك عدد من العوامل التي تؤثر على تفاعل المعلمين مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أهمها عدم قدرتهم على فهم كيفية التواصل معهم ، وماهو رد الفعل الملائم تجاه سلوكياتهم، وعلى الرغم من وجود تعاطف كبير من جانب المعلمين نحوهم. وفي دراسة أخرى في أستراليا أوضح حوالي ٨٦% من المعلمين أنهم لا يشعرون براحة كافية عند التفاعل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في بيئات التعليم الدامج. وبوجه عام فإنه على الرغم من الاعتراف بالدور الأساسي للمعلمين في صياغة وتشكيل الاتجاه العام داخل المجتمع نحو الدمج إلا أن هناك ندرة في الأبحاث التي أجريت على تدريب معلمي التعليم العام وخاصة في مرحلة رياض الأطفال على استراتيجيات الدمج ومهارات التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات.

٤- إعداد وتدريب معلمي رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية

- يعتبر إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهم قبل الخدمة مهمة الجامعات من خلال كليات التربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم فيما يختص بالتدريب الميداني أو مقرر التربية العملية. أما تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة فهي مهمة وزراة التربية والتعليم في المقام الأول على الرغم من أن الكثير من مبادرات التدريب غالباً ما تتضمن التعاون مع كليات التربية. وفي السنوات الأخيرة تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة إعادة النظر في مرحلة رياض الأطفال بعد ضمها إلى السلم التعليمي. وفي عام (٢٠٠٨) تم بناء المعايير القومية لرياض الأطفال من خلال ما يعرف بالمشروع الكندي الذي قدم الدعم المادي والاستشاري لهذا المشروع القومي من خلال الوكالة الكندية الدولية والممثلة فى فريق الدعم الكندى لمشروع الطفولة المبكرة CAT ، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ممثلة فى برنامج تطوير التعليم ، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ممثلة فى برنامج تطوير التعليم ERP. وقد صدرت المعايير القومية لرياض الأطفال ثم تبع ذلك الاهتمام بتشجيع روضات الأطفال المختلفة في أنحاء الجمهورية بضرورة الحصول على الاعتماد من هيئة الجودة والاعتماد والتي تم تأسيسها في عام (٢٠٠٧) بقرار جمهوري رقم (٢٥). كما تم الاهتمام ببناء منهج قومي موحد لمرحلة رياض الأطفال يراعي خصائص هذه المرحلة التعليمية المهمة، وقد نتج عن هذه المشروع القومي بناء المنهج القومي لرياض الأطفال (حقي ألعب واتعلم وابتكر، ٢٠١١). وقد اهتم المشروع بالتأسيس لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وقد

تزامن ذلك مع اتجاه وزارة التربية والتعليم نحو دمج المزيد من الأطفال ذوي الإعاقات في مرحلتي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياسى الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية بين التطبيق البعدى والتتبعى لصالح التطبيق التتبعى .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

وهو عبارة عن اختبار الفروض عن طريق التجريب ، ويتخذ سلسلة من الاجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥) واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي نظام المجموعة الواحدة لمعرفة فعالية تدريب معلمات رياض الأطفال على استراتيجيات الدمج في تحسين الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال.

مجتمع الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة ، وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٧) معلمة رياض أطفال ، تم اختيارهن من عشر روضات بمحافظة أسيوط . وبعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية (مقياس الاتجاه نحو الدمج ، مقياس الكفاءة الذاتية) ، تم تطبيق المقياسين على عينة الدراسة الأساسية والتى بلغ قوامها (١٨٠) ، وتكونت عينة الدراسة التدريبية من (١٨) معلمة تم اختيارهن من بين العينة الأساسية، والتي حصل أفرادها على درجات منخفضة على مقياسى الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية ، واعتمدت الباحثان على مجموعة واحدة ، واستمر تطبيق البرنامج التدريبي لمدة خمسة عشر يوما ، وبعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي تم تطبيق مقاييس الدراسة السيكومترية .

أدوات الدراسة :

١- مقياس الاتجاه نحو الدمج : ([1])

استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الدمج من تأليف (Antonak and Larrivee, 1995) ، وقد قام الباحث الأول بتعريبه في دراسة مشتركة استهدفت الكشف عن الفروق بين معلمي رياض الأطفال ومعلمي المدارس الابتدائية في اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Emam, Mohamed, 2011). ويتكون المقياس من ٢٥ عبارة على مقياس مكون من ستة

([1]) انظر ملحق رقم (١)

استجابات: (لا أوافق بتاتاً)، (لا اوافق بشدة)، (لا أوافق إلى حد ما)، (أوافق إلى حد ما، أوافق بشدة ، أوافق تماماً). وقد أشار المؤلفان الأصليان إلى أن المقياس يتكون من أربعة أبعاد هي: الاتجاهات نحو فوائد الدمج Benefits of Inclusion ، الاتجاهات نحو إدارة حجرة الدراسة Attitudes towards classroom management ، القدرة المدركة في التعامل مع المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة Perceived Ability to teach special needs learners ، الاتجاه نحو البيئة المدرسية الدامجة في مقابل البيئة المدرسية التي تفصل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقات Stance on inclusive classrooms versus separate classrooms. وقد أشارت دراسة (Emam, Mohamed, 2011) إلى تأكيد هذه العوامل الأربعة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي. وقد أشار الباحثان إلى أن درجات المقياس تتراوح من صفر-١٥٠ وأن الدرجات التي تزيد عن ٧٥ على المقياس تشير إلى اتجاهات ايجابية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، في حين أن الدرجات التي تقل عن ٧٥ تشير إلى اتجاهات سلبية.

أ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الثبات : أشارت دراسة (Emam, Mohamed, 2011) والسابق الإشارة إليها إلى تمتع النسخة العربية من المقياس بالثبات حيث بلغت قيمة معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباك لابعاد المقياس كما يلي: الاتجاهات نحو فوائد الدمج (α=.92) ، الاتجاهات نحو إدارة حجرة الدراسة (α=.88)، القدرة المدركة في التعامل مع المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (α=.79)، الاتجاه نحو البيئة المدرسية الدامجة في مقابل البيئة المدرسية التي تفصل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة عن

أقرانهم من غير ذوي الإعاقات(α=.81) . وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (α=.82).

(٢) صدق الاختبار :

أشارت الدراسة التي شارك فيها الباحث الأول (Emam, Mohamed, 2011)والسابق الإشارة إليها إلى تمتع النسخة العربية من المقياس بالصدق العاملي حيث أشارت الدراسة إلى أن التحليل العاملي الاستكشافي قد أكد العوامل الأربعة التي أشار المؤلفان أن المقياس يشتمل عليها وهي: الاتجاهات نحو فوائد الدمج ، الاتجاهات نحو إدارة حجرة الدراسة، القدرة المدركة في التعامل مع المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، الاتجاه نحو البيئة المدرسية الدامجة في مقابل البيئة المدرسية التي تفصل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقات. وقد كان الاستثناء الوحيد في العبارة رقم ١٣ وهي "قد يؤدي دمج التلاميذ ذوي الاعاقات إلى نمو المهارات الأكاديمية لديهم أكثر مما لو بقوا في مدارس التربية الخاصة" حيث تشبعت بالعامل الرابع (الاتجاه نحو البيئة المدرسية الدامجة في مقابل البيئة المدرسية التي تفصل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقات) في النسخة العربية في حين تشبعت بالعامل الثاني (الاتجاهات نحو إدارة حجرة الدراسة) في النسخة الأجنبية.

٢- مقياس الكفاءة الذاتية : ([1])

---

[1] ملحق رقم (٢)

استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الدمج من تأليف (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ، وقد قام الباحث الأول بتعريبه في دراسة مشتركة استهدفت الكشف عن الفروق بين معلمي رياض الأطفال ومعلمي المرحلة الابتدائية في احساسهم بالكفاءة الذاتية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Emam, Mohamed, 2011). ويتكون المقياس من ١٢ عبارة على مقياس مكون من خمسة استجابات بدءاً من (بتاتاً) ونهاية باستجابة (إلى حد كبير). وقد أشار المؤلفان الأصليان إلى أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة في إدارة حجرة الدراسة Efficacy for classroom management ، الكفاءة في الاستراتيجيات التدريسية Efficacy in instructional strategies ، والكفاءة في أشراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Efficacy for student engagement. وقد أشارت دراسة (Emam, Mohamed, 2011) إلى تأكيد هذه العوامل الثلاثة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي.

أ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الثبات : أشارت الدراسة التي شارك فيها الباحث الأول (Emam, Mohamed, 2011)والسابق الإشارة إليها إلى تمتع النسخة العربية من المقياس بالثبات حيث بلغت قيمة معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباك لابعاد المقياس كما يلي: الكفاءة في إدارة حجرة الدراسة (α=.88) ، الكفاءة في الاستراتيجيات التدريسية (α=.83)، والكفاءة في أشراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (α=.82). وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (α=.81).

(٢) صدق الاختبار:

أشارت الدراسة التي شارك فيها الباحث الأول (Emam, Mohamed, 2011)والسابق الإشارة إليها إلى تمتع النسخة العربية من المقياس بالصدق العاملي حيث أشارت الدراسة إلى أن التحليل العاملي الاستكشافي قد أكد العوامل الثلاثة التي أشار المؤلفان أن المقياس يشتمل عليها وهي: الكفاءة في إدارة حجرة الدراسة ، الكفاءة في الاستراتيجيات التدريسية ، والكفاءة في أشراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد كان الاستثناء الوحيد في العبارة رقم ١١ وهي " إلى أى مدى تستطيع مساعدة أسر التلاميذ من خلال اعطائهم ارشادات تحسن من أدائهم داخل حجرة الدراسة؟" حيث تشبعت بالعامل الثاني (الكفاءة في الاستراتيجيات التدريسية) في النسخة العربية في حين تشبعت بالعامل الأول (الكفاءة في إدارة حجرة الدراسة) في النسخة الأجنبية.

٤- البرنامج التدريبي:

(أ) الهدف العام : إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات تطبيق استراتيجيات الدمج والتدخل المبكر فى التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضات الدامجة .

(ب) أساليب التدريب:

اعتمد الباحثان الإستراتيجيات التالية في تنفيذ البرنامج التدريبي :

- المناقشة والحوار. - العصف الذهني. - تعلم الأقران.
- التعلم الذاتي. - التعلم التعاوني. - لعب الأدوار.
- طريقة المشروعات. - الحكايات وضرب الأمثال. - التدريس المصغر.

(جـ) **تحديد الاحتياجات التدريبية:** قام الباحثان بتحديد الاحتياجات التدريبية للعينة التدريبية التى تم اختيارها وفق نتائج تطبيق أدوات الدراسة السيكومترية (مقياس الاتجاه نحو الدمج ، مقياس الكفاءة الذاتية ، استبيان مفتوح تم تطبيقه على العينة)، ويوضح جدول رقم (١) نتائج تحليل احتياجات معلمات رياض الأطفال بعد تطبيق استبياناً ذا نهاية مفتوحة يتضمن السؤال التالي: "ما المهارات التى تحتاجينها كى تستطيعين التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع أطفالك العاديين بالروضة؟" وقد تم تحليل استجابات أفراد العينة من خلال استخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis بتصنيف الاستجابات إلى موضوعات رئيسية (Boyatzis, 1998).

جدول رقم (١) تحليل احتياجات معلمات رياض الأطفال للتعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

فى الروضات الدامجة (ن = ١٨)

م	الاحتياجات	النسبة المئوية للاحتياجات %		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	خصائص الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم .	١٠٠	٠	٠
٢	متطلبات نجاح دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .	١٠٠	٠	٠
٣	الفئات التى تستحق الدمج .	١٠٠	٠	٠
٤	تعديل اتجاهات أسر الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين نحو الدمج .	٨٠	٢٠	٠

٥	إعداد وتنظيم قاعة النشاط بما يناسب خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم .	٩٠	١٠	٠
٦	تعديل محتوى المنهج بما يناسب خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم .	١٠٠	٠	٠
٧	إثارة دافعية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة للمشاركة فى الأنشطة .	٩٥	٥	٠
٨	متابعة وتوجيه الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أثناء تنفيذ الأنشطة.	٩٠	١٠	٠
٩	تنظيم الأنشطة التعليمية لتفريغ النشاط الانفعالى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.	١٠٠	٠	٠
١٠	إقامة علاقات إيجابية مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.	١٠٠	٠	٠
١١	استخدام التدعيم الإيجابى فى تعديل السلوك غير المرغوب للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.	١٠٠	٠	٠
١٢	تشجيع مواهب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.	٩٠	١٠	٠
١٣	تنمية العلاقات الإيجابية مع أولياء أمور الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.	٨٥	١٥	٠
١٤	إدارة الفصل وتأمينه للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.	٩٠	١٠	٠
١٥	تحويل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة إلى حجرة المصادر لتلقى تعليم إضافى.	٩٨	٢	٠

١٦	عرض محتوى النشاط بصورة واضحة تلائم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وتراعى فروقهم الفردية.	٩٠	١٠	٠
١٧	تدريب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على احترام قواعد العمل والاستجابة السريعة للأوامر.	٩٥	٥	٠
١٨	استخدام التعلم التعاونى فى تنفيذ الأنشطة التعليمية داخل قاعة النشاط لتعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .	٩٠	١٠	٠
١٩	استخدام التعلم بالأنموذج فى تعديل سلوك الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .	٩٤	٦	٠
٢٠	استخدام تعلم الأقران فى تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .	٩٥	٥	٠
٢١	استخدام الألعاب اللغوية فى تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .	٩٠	١٠	٠

وفي ضوء نتائج تحليل هذه الاحتياجات، وفي ضوء الإطار النظري، والدراسات التى تم إجراؤها في مجال تدريب وإعداد معلمات رياض الأطفال على استراتيجيات الـدمج والتدخل المبكر ومهارات التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، تم التخطيط لجلسات البرنامج التدريبي لتلبية هذه الاحتياجات التدريبية.

(د) مخطط جلسات البرنامج التدريبي :([1])

[1] البرنامج التدريبى كاملا انظر ملحق رقم (٤)

اشتمل البرنامج التدريبي على ست وعشرين جلسة على مدار ثلاثة عشر يوماً ، بواقع جلستين تدريبيتين كل يوم، ويوضح جدول رقم (٢) هذا المخطط.

جدول رقم (٢) مخطط جلسات البرنامج التدريبي

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
الأول	الأولي	التعارف	- المناقشة - لعبة الأمثال - العصف الذهني	١- تتعرف المعلمات على أهداف البرنامج التدريبي ٢- تتعرف المعلمات على موضوعات وأساليب العمل في البرنامج. ٣- يتفاعل المعلمات ويتعرفن على بعضهن البعض
	الثانية	التدريب ودواعيه	- العصف الذهني - التعلم التعاوني - المناقشة - تعلم الأقران	١- تفرق المعلمات بين مفهومي الإعداد والتدريب. ٢- تحدد المعلمات أنواع التدريب وأهميته. ٣- تستنتج المعلمات دواعي تدريبهن أثناء الخدمة. ٤- تستنتج المعلمات خصائص المعلمة الناجحة.

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
الثاني	الأولى	خصائص نمو طفل الروضة العادى واحتياجاته	- العصف الذهني - المناقشة - التعلم الذاتي - تعلم الأقران	١- تحدد خصائص نمو أطفال الروضة. ٢- تستنتج واجبات النمو التي تفرضها المرحلة على طفل الروضة. ٣- تحدد احتياجات ومتطلبات نمو طفل الروضة .
	الثانية	الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصه : احتياجاتهم وحقوقهم	- عصف ذهني - تعلم تعاوني	١- تحدد فئات ذوى الاحتياجات الخاصة . ٢- تستنتج الطرق والأساليب التي تلائم خصائصهم وتلبى احتياجاتهم . ٣- تستنبط حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة
الثالث	الأولى	الدمج (مفهومه - أهدافه- أشكاله)	- مناقشة ولعب أدوار - عصف ذهن	١- تستنتج مفهوم الدمج . ٢- تحدد مراحل تطور مفهوم الدمج .
	الثانية	شروط الدمج	- محاضرة	١-التعرف على شروط الدمج

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
		وأسسه- فوائد الدمج وسلبيات العزل	- عصف ذهني - مناقشة - تعلم تعاوني	وأسسه . ٢- تستنتج فوائد دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضات الحكومية مع العاديين. ٢- تحدد أهم سلبيات العزل .
الرابع	الأولى	معوقات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضة	- المناقشة - المحاضرة - العصف الذهني	١- تتعرف على معوقات الدمج بالروضه. ٢- تستنبط بعض الحلول لمعوقات الدمج بالروضة .
	الثانية	عوامل نجاح الدمج	- المحاضرة - العصف الذهني - المناقشة والتعلم التعاوني	١- تحدد دورها في نجاح الدمج . ٢- تقدر أهمية المساندة المجتمعية فى نجاح تجربة الدمج .
الخامس	الأولى	خصائص الروضة	- المحاضرة - المناقشة	١- تتعرف على المتطلبات المادية والبشرية للروضة الفعالة الدامجة

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
		الدامجة	- تعلم تعاوني	.
	الثانية	خصائص واحتياجات معلمة الروضة الدامجة	- تعلم ذاتي - مناقشة - محاضرة - عصف ذهني	١- تستنبط احتياجات معلمة الروضة الدامجة . ٢- تحدد أهم خصائص معلمة الروضة الناجحة فى بيئة الدمج .
السادس	الأولى	الفئات التى تستحق الدمج	- المحاضرة والمناقشة - تعلم تعاوني	١- التعرف على الفئات التى تستحق الدمج . ٢- تحدد دورها فى تشخيص وقبول الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالروضة الدامجة .
	الثانية	الاتجاهات نحو الدمج	- المحاضرة والمناقشة - العصف الذهني - التدريس التبادلي	١- تتعرف على اتجاهات أولياء الأمور والمجتمع. ٢- تحدد دورها فى تعديل اتجاهات أولياء الأمور السلبية نحو الدمج .
السابع	الأولى	إدارة الفصل بالروضة	- المحاضرة والمناقشة	١- تستنتج المهارات اللازمة لمعلمة الروضة الدامجة لإدارة

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
		الدامجة	- التدريس التبادلي - لعب الأدوار	فصلها بنجاح . ٢- تخطط لأنشطة فعالة تساعدها فى إدارة الفصل.
	الثانية	مشاركة ذوى الاحتياجات الخاصة فى الأنشطة	- المناقشة والمحاضرة - لعب الأدوار .	١- تشارك الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى تنفيذ الأنشطة .
الثامن	الأولى	التواصل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة	- المحاضرة والمناقشة - التعلم التعاوني - التدريب التبادلي	١- تطلع الأباء على تقدم أطفالهم .
	الثانية	مساعدة أسر الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة	- تعلم الأقران - التعلم الذاتي	١- تساعد أسر الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى تلبية احتياجات أبنائهم . ٢- تذكر أولياء أمور العاديين

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
		والعاديين	– تعلم تعاوني	بفوائد الدمج لأبنائه .
التاسع	الأولى	متطلبات دمج الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة	– المناقشة والمحاضرة – تعلم تعاوني "فكر، زاوج، شارك"	١– تتعرف على متطلبات دمج الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية . ٢– توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية .
	الثانية	متطلبات دمج الأطفال ذوى طيف التوحد	– المناقشة والمحاضرة – التعلم التعاوني	١– تحدد المعلمة احتياجات الأطفال ذوى طيف التوحد فى الروضة الدامجة . ٢– توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى طيف التوحد .
العاشر	الأولى	متطلبات دمج الأطفال ذوى الإصابة الدماغية	– عصف ذهني – تعلم ذاتي – المحاضرة والمناقشة	١– تتعرف على متطلبات دمج الأطفال ذوى الإصابة الدماغية . ٢– توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى الإصابة الدماغية .
	الثانية	متطلبات	– المحاضرة	١– تستنبط متطلبات دمج الأطفال

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
		دمج الأطفال ذوى قصور الانتباه وفرط الحركة	والمناقشة - تعلم تعاوني	ذوى قصور الانتباه وفرط الحركة . ٢- توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى قصور الانتباه وفرط الحركة .
الحادي عشر	الأولى	متطلبات دمج الأطفال ذوى الإعاقة البصرية	- عصف ذهني - تعلم تعاوني - محاضرة ومناقشة	١- تتعرف على متطلبات دمج الأطفال ذوى الإعاقة البصرية . ٢- توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى الإعاقة البصرية .
الثاني عشر	الأولى	متطلبات دمج الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية	- عصف ذهني - محاضرة - مناقشة	١- تتعرف على متطلبات دمج الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية . ٢- توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية .
	الثانية	متطلبات دمج الأطفال ذوى	- المحاضرة - المناقشة	١- تتعرف على متطلبات دمج الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية .

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
		الاضطرابات الانفعالية		٢- - توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية .
الثالث عشر	الأولى	متطلبات دمج الأطفال ذوى الإعاقة الحركية	- المحاضرة - المناقشة - التعلم التعاونى	١- تتعرف على متطلبات دمج الأطفال ذوى الإعاقة الحركية . ٢- توظف استراتيجيات متنوعة لتعليم الأطفال ذوى الإعاقة الحركية .
	الثانية	تقييم البرنامج التدريبى	- المحاضرة - المناقشة - طرح الأسئلة	١- تقييم مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

إجراءات البحث : يمكن تلخيص إجراءات الدراسة في الخطوات التالية :

١- تم تطبيق سؤال مفتوح على عينة من معلمات رياض الأطفال كاستطلاع رأي حول المهارات اللازمة لهن للتعامل بنجاح مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضات الدامجة.

٢- تم تطبيق مقاييس الدراسة السيكومترية (مقياس الكفاءة الذاتية ، مقياس الاتجاهات نحو الدمج)على العينة الأساسية للدراسة.

٣ – قام الباحثان باختيار العينة التجريبية التدريبية والتي وصل عددها إلى (١٨) معلمة.

٤– تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على معلمات رياض الأطفال (المجموعة التجريبية).

٥– بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي ، ، وتطبيق مقياسى الدراسة (الاتجاهات نحو الدمج والكفاءة الذاتية) ، وذلك من أجل التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي.

٦– تم تطبيق مقاييس الدراسة السيكومترية على المعلمات (المجموعة التجريبية) بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي وذلك للتعرف على بقاء أثرالبرنامج التدريبى فى إكساب المجموعة التدريبية مهارات التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضة الدامجة .

نتائج الدراسة والمناقشة:

٢– نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص على " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة الأساسية على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج ودرجاتهم على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الدمج ومقياس الكفاءة الذاتية على عينة الدراسة الأساسية والتى تكونت من (١٨٠) معلمة رياض أطفال ، وقد تم إيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الأفراد على مقياس الاتجاهات نحو الدمج ، ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية ، كما تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الثلاثة

وأبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج الأربعة ، جدول رقم (٣) نتائج هذا الفرض. وكما يتضح من الجدول فقد كانت هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة المدركة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والكفاءة في إشراكهم داخل حجرة الدراسة وتشير الدراسات إلى أن العامل المسهم في فعالية المعلم يتمثل في قدرته على إشراك جميع التلاميذ في عملية التعلم (e.g. Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Kucan &Beck, 1997). وقد أشارت دراسة Stanovich and Jordan, 2000, (2004) إلى أن التدريس الفعال مرتبط بالدمج الفعال. وكما يتضح من الجدول فقد كان هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الاتجاه نحو الدمج في مقابل تفضيل عزلهم بالأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية. وتؤكد هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة حيث أكدت دراسة (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010) إلى أن المعلمين الذين كانت لديهم معتقدات بأن الإعاقة تكمن في داخل الفرد pathognomonic beliefs كانت اتجاهاتهم ضعيفة نحو الدمج .أما المعلمون الذين كان يعتقدون بإمكانية التدخل العلاجي لتحسين أداء هؤلاء الأطفال Interventionist Beliefs كانت اتجاهاتهم مرتبطة بإدراكهم بقدرتهم على إشراك هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين، وهو ما أكدته دراسات أخرى (Jordan, Kircaali, & Diamond, 1993; White, 2007). ويمكن القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتسق مع ما انتهت إليه الدراسات السابقة من حيث أن اكتساب المعلمين لمهارات مشاركة الطلاب داخل حجرة الدراسة بوجه عام هو أمر أساسي لتفعيل التدريس و الدمج. كما تؤكد هذه النتائج على تأثير الكفاءة الذاتية للمعلمين ، أي إدراكهم لقدرتهم على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتأثير عليهم تؤثر على اتجاهاتهم نحو دمج هؤلاء الطلاب بدءاً من مرحلة رياض الأطفال (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012;):

جدول رقم (٣) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج ومقياس الكفاءة الذاتية ، ومعاملات الارتباط بين أبعادهما

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية / أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج	كفاءة الاستراتيجيات التدريسية	كفاءة إدارة الفصل	كفاءة مشاركة الأطفال	الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية
الاتجاه نحو فوائد الدمج	٠,٥٣	*٠,١٥	**٠,٠٠٧	٠,٣٦
الاتجاه نحو إدارة الفصل	٠,١٣٢	٠,٢٣	**٠,٣٢٧	**٠,٢٣
الكفاءة المدركة لتعليم الأطفال	٠,٥٨	٠,١٢	**٠,١٧٢	*٠,١٧
الاتجاه نحو الدمج مقابل العزل	**٠,٢٤	**٠,٤٧	** ٠,٢٣٧	**٠,٢٣
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات	٠,٣٥	**٠,٦٠	٠,٨٥	٠,٥٢

** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

٢- نتائج الفرض الثانى ومناقشتها :

وينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الاتجاهات نحو الدمج لصالح القياس البعدى ". وللتأكد من صدق هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار Wilcoxon Signed Ranks Test للتحقق مما إذا كانت هناك فروق حقيقية بين

درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الاتجاهات نحو الدمج . وتتضح النتائج من جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الاتجاهات نحو الدمج

المقياس	الأبعاد	المجموعة التجريبية	مجموع الرتب		متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
			السلبية	الإيجابية	السلبية	الإيجابية		
مقياس الاتجاهات نحو الدمج	الاتجاه نحو الدمج	ق					– ٣,٧٣٢	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		
	الاتجاه نحو إدارة الفصل	ق					– ٣,٧٢٥	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		
	الكفاءة المدركة لتعليم الأطفال	ق					– ٣,٧٣٦	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		
	الدمج مقابل العزل	ق					– ٣,٦٩٨	٠,٠٠١
		ب		١٧٠		١٠		
	المجموع الكلى للمقياس	ق					– ٣,٧٢٥	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		

ق: القياس القبلي ، ب: القياس البعدي

اتضح من الجدول السابق رقم(٤) أن قيمة (Z) دالة بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو الدمج فى أبعاد (الاتجاه نحو الدمج ، الاتجاه نحو إدارة الفصل ،الكفاءة المدركة لتعليم الأطفال، الاتجاه نحو الدمج مقابل العزل ، المجموع الكلى للمقياس) حيث بلغت على الترتيب (٣,٧٣٢، ٣,٧٢٥، ٣,٧٣٦ ، ٣,٦٩٨ ، ٣,٧٢٥) مما يدل على وجود فروق حقيقية وجوهرية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج . وتعزز هذه النتائج من نتائج دراسات سابقة حيث أشارت دراسة (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008) إلى فعالية التدريب على الدمج في حالة التركيز في البرنامج التدريبي على الممارسات التدريسية الفعالة وهي نتيجة تم تأكيدها من خلال دراسات أخرى وجدت أن اتجاها المعلمين تجاه الدمج لم تتحسن لأن التدريب ركز على الجوانب النظرية فقط للدمج كاتجاه تربوي وكسياسة تعليمية (Cook, 2002). كما أشارت دراسة (Avramidis & Norwich, 2002) ، ودراسة (Forlin,2003) إلى أن التدريب على ممارسات الدمج من خلال التأكيد على مهارات التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع تعرض المعلمين لخبرات حية في التعامل يؤدي إلى تحسين اتجاهات المعلمين نحو الدمج.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

وينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدى ". وللتأكد من صدق هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار Wilcoxon Signed Ranks Test للتحقق مما إذا كانت هناك فروق حقيقية بين

درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الكفاءة الذاتية . وتتضح النتائج من جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الكفاءة الذاتية

المقياس	الأبعاد	المجموعة التجريبية	مجموع الرتب		متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
			السلبية	الإيجابية	السلبية	الإيجابية		
مقياس الكفاءة الذاتية	كفاءة الاستراتيجيات التدريسية	ق					– ٣,٧٣٤	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		
	كفاءة إدارة الفصل	ق					– ٣,٧٣٢	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		
	كفاءة مشاركة التلاميذ	ق					– ٣,٧٧٤	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		
	المجموع الكلى للمقياس	ق					– ٣,٧٣٠	٠,٠٠١
		ب		١٧١		٩,٥٠		

ق: القياس القبلي ، ب: القياس البعدي

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن قيمة (Z) دالة بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية فى أبعاد (كفاءة الاستراتيجيات التدريسية ، كفاءة إدارة الفصل ، كفاءة مشاركة الأطفال ، المجموع الكلى للمقياس) حيث بلغت على الترتيب (٣,٧٣٤، ٣,٧٣٢، ٣,٧٣٦ ، ٣,٧٧٤ ، ٣,٧٣٠) مما يدل على وجود فروق حقيقية وجوهرية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية فى أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية. وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة اهتمت بتدريب المعلمين على ممارسات الدمج ومفهومه الإجرائي (Carroll, Forline, & Jobling, 2003). وقد ترجع فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أبعاد الكفاءة الذاتية إلى أن البرنامج قد اشتمل على العناصر المهمة التي أكدتها الدراسات السابقة والتي تشمل: (١) التركيز على تنمية مهارات إدارة السلوك (Carroll, Forline, & Jobling, 2003; Reitz & Kerr, 1991)، (٢) إتاحة فرصاً للمعلمين للتعاون والتنسيق في حل المشكلات المتشابهة في البيئات المدرسية المختلفة وتبادل هذه الحلول (Singal, 2008; Villa et al., 1996)، (٣) كيفية تطويع المنهج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Vaughn et al., 1996)، (٤) وفهم خصائص الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Smith & Hilton, 1997)، (٥) والتركيز على القضايا الأخلاقية المتعلقة بدمجهم (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009; D'Alonzo et al., 1996).

٤- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياسى الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية بين التطبيق البعدى والتتبعى لصالح التطبيق التتبعى ".

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم تطبيق مقياسى الاتجاهات نحو الدمج والكفاءة الذاتية على أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج (تطبيق بعدى) ثم أعيد تطبيق نفس المقياسين بعد مرور شهرين من التطبيق البعدى (التتبعى). وتم استخدام اختبار Wilcoxon Signed Ranks Test للتحقق مما إذا كانت هناك فروق

واختلافات حقيقية بين القياس البعدى والقياس التتبعى علـــى المقياســين وأبعادهمـــا. ويوضح جدول رقم(٦) و رقم (٧) النتائج التالية.

جدول رقم (٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعي علي مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده

المقياس	الأبعاد	المجموعة التجريبية	مجموع الرتب		متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
			السلبية	الإيجابية	السلبية	الإيجابية		
مقياس الاتجاهات نحو الدمج	الاتجاه نحو الدمج	ب					– ٢,٨٢٣	٠,٠١
		ت	٨	٩٧	٨	٧,٤٦		
	الاتجاه نحو إدارة الفصل	ب					– ٣,١٠٨	٠,٠٠١
		ت	ـــ	٧٨	ـــ	٦,٥٠		
	الكفاءة المدركة لتعليم الأطفال	ب					٢,٨٤١	٠,٠٠١
		ت	١٣	١٠٧	٦,٥٠	٨,٢٣		
	الدمج مقابل العزل	ب					– ١,٠٦٩	٠,٠١
		ت	٢٢	٤٤	٥,٥٠	٦,٢٩		
	المجموع الكلى للمقياس	ب					– ٣,٧٣٦	٠,٠٠١
		ت	ـــ	١٧١	ـــ	٩,٥٠		

ب: القياس البعدي، ت: القياس التتبعي بعد مرور شهرين

ومن هذا الجدول يتضح أن قيمة (Z) بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية جاءت دالة على مقياس الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الأربعة (الاتجاه نحو الدمج ، الاتجاه نحو إدارة الفصل ، الكفاءة المدركة لتعليم الأطفال ، الدمج مقابل العزل، المجموع الكلى للمقياس). وقد أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية حقيقية لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لصالح التطبيق التتبعى. وقد جاءت قيم (Z) على الترتيب (٢,٨٢٣ ، ٣,١٠٨، ٢. ٢,٨٤١ ، ١,٠٦٩ ، ٣,٧٣٦) وهى دالة عند ٠,٠١ ، ٠,٠٠١. وتدل هذه النتيجة على فاعلية التدريب واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمكاسب التدريب وعدم وجود انتكاسة بعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج فى اتجاهاتهم الإيجابية نحو تطبيق الدمج. وتؤكد هذه النتائج فعالية البرنامج التدريبى فى تعديل اتجاهات معلمات رياض الأطفال السلبية نحو دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الروضات الدامجة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المستحقين للدمج مع الأطفال العاديين. وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته الدراسات السابقة من حيث إن الاتجاهات نحو الدمج قد تتحسن من خلال تدريب المعلمين على الجوانب المتعلقة به سواء الأيديولوجية أو العملية (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Avramidis and Norwich 2002; Forlin 2001). وتشير (Rouse, 2008) إلى أن النموالمهني في ممارسات الدمج يمكن التعبير عنه من خلال نموذج ثلاثي يتضمن علاقات متبادلة بين ثلاثة عناصر وهي: (١) المعرفة Knowing، (٢) والاعتقاد Believing، (٣) والعمل Doing. وفي هذا النموذج يمكن لأي عنصرين التأثير في العنصر الثالث. وبناءً على ذلك فإن المعلمين إذا ما آمنوا بفلسفة الدمج القائمة على حق الطفل في التعليم وهو أحد عناصر البرنامج التدريبي فإنه سوف يحاول الاتجاه نحو دمج هؤلاء الأطفال، وهو الأمر الذي يقوده إلى البحث عن المعارف الخاصة بممارسات الدمج أو على الأقل تلقي هذه المعارف بدافعية عندما تُقدم له من خلال

برنامج تدريبي مثل ذلك الذي تم إعداده وتطبيقه في هذه الدراسة. ومن ثم يمكن القول بأن البرنامج التدريبي وطبقاً لنموذج (Rouse, 2008) استطاع التأثير في اتجاهات المعلمين نحو الدمج. فهناك من المعلمات اللائي شاركن في التدريب من كنّ على معرفة بالدمج ولكنه كان يفتقد للاعتقاد ، وهناك من كنّ يفتقدن للاعتقاد والإيمان بالدمج ولكنهن يمتلكن بعض المعارف التي يمكنهن توظيفها، وهناك من كن يفتقدن لقيمة العمل ومحاولة التجريب. وهذا يفسر نجاح البرنامج التدريبي في تحسين الاتجاهات نحو الدمج في الروضة الدامجة.

جدول رقم (٧) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده

المقياس	الأبعاد	المجموعة التجريبية	مجموع الرتب		متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
			السلبية	الإيجابية	السلبية	الإيجابية		
مقياس الكفاءة الذاتية	كفاءة الاستراتيجيات التدريسية	ب					– ٥٦٥.	غير دالة
		ت	٤٤	٦١	٧,٣٣	٧,٦٣		
	كفاءة إدارة الفصل	ب					– ٣,٣٠٧	٠,٠٠١
		ت	ــ	٩١	ــ	٧		
	كفاءة مشاركة التلاميذ	ب					١,٥٦٥	٠,٠١
		ت	٢٠	٥٨	٥	٧,٢٥		
	المجموع الكلى للمقياس	ب					– ٣,٧٣٦	٠,٠٠١
		ت	ــ	١٧١	ــ	٩,٥٠		

ب: القياس البعدي، ت: القياس التتبعي بعد مرور شهرين

ومن هذا الجدول يتضح أن قيمة (Z) بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده الثلاث جاءت دالة على الدرجة الكلية للمقياس وعلى البعدين الثاني والثالث (كفاءة إدارة الفصل ، كفاءة مشاركة التلاميذ) ما عدا البعد الأول فى المقياس (كفاءة الاستراتيجيات التدريسية ، وقد جاءت قيم (Z) للأبعاد من الأول للثالث على الترتيب (-.٥٦٥، -٣,٣٠٧ ، ١,٥٦٥، -٣,٧٣٦) وهى دالة عند ٠,٠١ ، ٠,٠٠١ باستثناء البعد الأول (كفاءة الاستراتيجيات التدريسية). وتدل هذه النتيجة على فاعلية التدريب واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمكاسب التدريب وعدم وجود انتكاسة بعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج فى مهارات الكفاءة الذاتية. ويمكن تفسير عدم احتفاظ المعلمات بمكاسب البرنامج التدريبي في البعد الأول إلى أن معظم الدراسات أكدت أن اتجاهات المعلمين السلبية تجاه الدمج غالباً ما تنبع من قلقهم تجاه الجوانب العملية المتضمنة في تدريس هؤلاء الطلاب وليس من النواحي الأيدلوجية للدمج (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012; Burke & Sutherland, 2004). وهو ما ظهر جلياً في نتائج المتابعة حيث أظهر المعلمون انتكاسة في هذا البعد مما يؤكد احتياجهم المستمر لتدعيم هذا الجانب لديهم من خلال تدريبات أكثر تركيزاً على الجانب التدريسي.

تضمينات الدراسة والتوصيات

من النتائج المهمة المرتبطة بتحليل الاحتياجات الذي تم قبل تصميم البرنامج التدريبي تلك المرتبطة بكيفية استجابة التدريب للمعلمين أثناء الخدمة للمعتقدات والخصائص المحلية المرتبطة ببيئة التدريب بدون إهمال المداخل العالمية النظرية والعملية. فنقطة البدء يجب أن تأتي من رصد معتقدات المعلمين واتجاهاتهم وأرائهم فيما يختص بالاتجاهات العالمية التي يتم تطبيقها في أنظمة التعليم الحديث فيما يختص

بالدمج، خاصة وأن ممارسات الدمج التعليمية جاءت إلى مصر تأثراً بالاتجاهات العالمية ومحاولة محاكاة بعض هذه الممارسات (Symeonidou & Phtiaka, 2009). فالاستجابة للاحتياجات البيئية المحلية سوف تدفع المعلمين إلى تقدير قيمة الأفكار والاتجاهات العالمية. فعلى سبيل المثال عند تقديم النموذج الطبي في مقابل النموذج الاجتماعي للإعاقة يجب على المعلمين أن يتعرفوا على المنطلقات التي نبع منها كل نموذج، كما يتطلب التعرف على كيفية الاستجابة لكل نموذج في ثقافات أخرى سواء مشابهة أو مختلفة. فغالبا ما يكون هناك صراع لدى المعلمين عند مناقشة ممارسات الدمج بين النموذج القديم المعتمد على التربية الخاصة والنموذج الحديث المتمثل في التعليم الدامج (Slee, 2006). وثمة جانب آخر متعلق بالتدريب للمعلمين أثناء الخدمة يتمثل في أنه لا يركز فقط على إكساب المعلمين المعرفة التخصصية والممارسات العملية بل يركز أيضاً على قراءة التطور التاريخي لموضوع التدريب ، وبناء الثقة ، وتدعيم الضمير الجمعي تجاه موضوع التدريب وهو الدمج ، والتركيز على غرس قيم حمل الأمانة والالتزام وتحمل المسئولية من أجل دعم العدل الاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Phtiaka, 2002).

من المعروف أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة من أسس رفع الأداء المؤسسي للتعليم في أي دولة. ولذلك من المهم بمكان أن يتم إعداد برامج تدريبية متنوعة خاصة بالتعليم الدامج من حيث المفهوم ، والسياسات والممارسات وألا تعتمد هذه البرامج على الأدلة التدريبية القادمة من البيئة الغربية بل تبنى على الاحتياجات المحلية لمجتمع المعلمين في بيئة التدريب. وبالنسبة لمشاركة المعلمين في مثل هذه التدريبات فهناك نقطتان مهمتان : أولهما ترتبط بطبيعة البرامج التدريبية ، فإذا كانت وزارة التربية والتعليم تسعى لتدريب عدد كبير من المعلمين فيجب إعداد برنامج تدريبي يركز على

الأساسيات التي يجب بناؤها بحيث تؤسس لممارسات سليمة وقائمة على رصد الوضع الحالي لممارسات الدمج وللمعلمين. والنقطة الثانية تتمثل في احترام آراء المتدربين الخاصة بالجوانب النظرية والممارسات العملية للدمج ومدى الوزن الذي يحتاجونه في البرنامج التدريبي ، حيث يشير الباحثون إلى أن النمو المهني للمعلمين مرتبط دائما بحصولهم على جرعة عملية حول الاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها من أجل تدعيم أدائهم التدريسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم تدعيم التعليم الدامج. ومع ذلك فإن الأكاديميين غالباً ما يؤكدون على أن التدريب على الاستراتيجيات العملية قد لا يؤتي ثماره إذا لم يكن المعلمون مقتنعين بجدوى الدمج ومغزى تطبيقه ، ولذلك فإن التركيز على الجوانب النظرية أمر مهم أيضا (Symeonidou & Phtiaka, 2009). وثمة جانب مهم يتصل بكيفية تحويل روضات الأطفال إلى روضات دامجة فعّالة. فقد أشار (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, and Gallannaugh, 2004) إلى أن ذلك من الممكن أن يتحقق إذا استطاعت البيئة المدرسية الاستجابة للاحتياجات المحلية فيما يختص بتكوين ما يسمي بمجتمع الدمج Ecology of Inclusion والذي يشتمل على مصادر متنوعة لدعم المعلمين وبناء استراتيجيات تدريسية فعالة مرتبطة بالمجتمع المحلي الذي تتواجد فيه البيئة المدرسية.

المراجـــــــــــــــــــــــــــــــــع

أولاً: المراجع باللغة العربية :

الدبابنة، خلود أديب (٢٠٠٨): أثر الدمج على توفير بيئة محفـزة لـلأداء الأكـاديمى والأداء الاجتماعى الانفعالى لدى الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة ، **مجلـة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة**، ٢٥، ٨٧-١٣١.

الصباح، سهير احمد (٢٠٠٨): الصعوبات التى تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهـة نظر العاملين فى المدارس الحكومية الأساسية فى فلسطين ، وزارة التربية والتعليم العالى ، دائرة القياس والتقويم ، دائرة التربية الخاصة ، فلسطين.

الصمادى، على محمد (٢٠١٠): اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبـة المعـاقين فـى الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين فى محافظة عرعـر ، **مجلـة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، ٨ (٢)، ٧٨٥- ٨٠٤.

العبد، عبدالعزيز محمد و مسعود، وائـل محمـد (٢٠٠٢): استقـصاء أراء المـدراء والمعلمين فى المدارس العادية حول برامج الدمج ، كلية التربية ، جامعـة الملـك سـعود ، مركـز البحـوث التربويـة . Available at: www.gulfkids.com ، تم استرجاعه في يوم ١٥ يونية ٢٠١٣.

الكيلاني، عبد الله والشريفين ، نضال (٢٠٠٥). ***مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية***. عمّان: دار المسيرة.

عبدالله، أمانى محمود (٢٠٠٨): **معوقات الدمج التى تواجه معلمات ريـاض الأطفـال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلى بسيط) من وجهة نظـر المشرفات والمديرات والمعلمات** ، رسالة ماجستير غير منـشورة ، كليـة التربية ، جامعة أم القرى .

محمد، ثناء شعبان (٢٠٠٨): إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية فى ضوء متطلبات ممارسات الدمج للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

محمد، عبدالصبور منصور (٢٠٠٨): الأنشطة اللاصفية وعلاقاتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقليا فى مدارس الدمج ، الملتقى الثامن للجمعية الخليجية للإعاقة ، ص ص ٥٦- ٨٧.

مصطفى ، محمد أحمد و الزريقات، إبراهيم (٢٠١٢): مدى رضا أولياء الأمور عن أطفالهم ذوى الصعوبات التعليمية فى المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمى وعدد أفراد الأسرة ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ١٠(٣) ،٢٢٩- ٢٥٠.

مطر، عبدالحكيم جواد (٢٠٠٢): دمج الأطفال ذوى التخلف العقلى وأثره فى أدائهم الحركى ، **مجلة الطفولة العربية** ، المجلد الرابع ،العدد ١٣، الكويت.

يوسف ، أمال محمد وموسى، سلوى سيد ومحمود، وفاء السيد (٢٠١٣): **فاعلية برنامج التدخل المبكر بنظام الدمج فى تنمية بعض مهارات السلوك التكيفى لطفل ما قبل المدرسة المعاق ذهنيا** ، الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة " التدخل المبكر استثمار للمستقبل " فى الفترة من ٢-٤ أبريل.

ثانياً : المراجع باللغة الأجنبية :

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon, UK: Routledge.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarrac, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). learning in inclusive education research: re-mediating

theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.

Avraamides, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 30(2), 191–211.

Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European *Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129–47.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Charlotte, NC: Information Age.

Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte, NC: Information Age.

Bandy, H. E. & Boyer, W. A. R. (1994). The impact of special needs students on teachers in the rural areas of British Columbia. In D. McSwan & M. McShane (Eds.), An international conference on issues affecting rural communities: Proceedings of the conference held by the Rural Education Research and Development Centre at Sheraton Breakwater Casino-Hotel, Townsville Queensland Australia, 10-15 July 1994 (pp. 232-241). Townsville: James Cook University of North Queensland, Rural Education Research and Development Centre.

Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., et al. (2007). *Responding to students' diversity*. Teacher's handbook/tutor's handbook. Malta: University of Malta.

Bizer, G. Y., Barden, J. C., & Petty, R. E. (2003). Attitudes. *In Encyclopedia of cognitive science* (pp. 247-253). London, UK: Nature.

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.

Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, L., Levine, P., & Newman, L. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence*. Palo Alto, CA: SRI.

Blanton, L., & Pugach, M. (2007). *Collaborative programs in general and special teacher education*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge Falmer.

Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based

child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357.

Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education,* 125(2), 163-172.

Buysse, V. (2012). Access, participation, and supports: A framework for improving inclusive early education opportunities for children with disabilities. In R. Pianta, L. Justice, S. Barnett, & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of early Childhood education*. New York, NY: Guilford.

Buysse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion. Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119–128.

Carpenter, B. (2005). Early childhood intervention: Possibilities and prospects for professionals, family and children. *British Educational Research Journal*, 32(4), 176–183.

Carroll, A., Forlin, C., Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 65-79

Chan, D. W. (2008a). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.

Chen, G., Zhang, Y., Shi, Y.,Wang, L., &Wu, Y. (2006).Woguo dalu suiban jiudu taidu yanjiu zongshu. [A review of attitudinal researches on learning in regular classes in mainland China]. Zhongguo Teshu Jiaoyu. [*Chinese Journal of Special Education*], 12, 27-32.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Retrieved from http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/files/EarlyChildhoodInclusion-06-2013.pdf

Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609–627.

Deng, M., & Manset, G. (2000). Analysis of the "learning in regular classrooms" movement in China. *Mental Retardation*, 38(2), 124e130.

Edelen-Smith, P., Prater, M., & Sileo, T. (1993). The impact of current issues in teacher education on the preparation of special educators. *Issues in Special Education & Rehabilitation*, 8(1), 7-15.

Eggertsdottir, R., & Marinosson, G. (2005). Pathways to inclusion. A guide to staff development. Reykjavik: University of Iceland Press.

Eleweke, C., Rodda, M. (The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2), 113-126.

Emam, M., Mohamed, A. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt:

The role of experience and self-efficacy. *Social and Behavioural Sciences*, 967-985.

European Agency for the Development of Special Needs Education. (2006). Inclusive education and classroom practice. Retrieved August 12, 2013, from. http:// www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm

Evans, P. (2000) Evidence-based practice: how will we know what works? An international perspective. In. H. Daniels (ed.), *Special Education Re-formed: Beyond Rhetoric* (London: Falmer), pp. 69±84.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International,* 25(1), 5-19.

Florian, L, Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 594–601.

Florian, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning,* 20(2), 96–98.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research,* 43(3), 235–45.

Frankel, E. B., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*,13 (5), 2–16.

Friedman, S. L., & Amadeo, J. (1999). The child-care environment: Conceptualizations, assessments and issues. In S. L. Friedman, & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 127–165). Washington, DC: American Psychological Association.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.

Hanko, G. (1995). *Special needs in ordinary classrooms. From staff support to staff development.* London: David Fulton Publishers.

Hardman, M. (2009). Redesigning the preparation of all teachers with the framework of an integrated program model. *Teacher and Teacher Education*, 25(4), 583–587.

Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387e425.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher–student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 43–62.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. London: Centre for Evidence- Informed Policy and Practice in Education, University of London. Retrieved June 28, 2013, from. http://eppi.ioe.ac.uk.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievements of their peers. *Educational Research*, 39, 365 – 382.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296.

Lombard, R. C., Miller, R. J., & Hazelkorn, M. N. (1998). School-to-work and technical preparation: Teacher attitudes and practices regarding the inclusion of students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 161-172.

Malinen, O., Savolainen, H., Xu., J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534.

McCabe, H. (2003). The beginnings of inclusion in the People's Republic of China. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1), 16-22.

Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.

Milton, M., & Rohl, M. (1999). Children K-2 who are of concern to their teachers: Identification, programs and the professional needs of teachers. Australian *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 9-16.

Mitchell, D. (2005). Introduction: sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 1e21). Abingdon, UK: Routledge.

Mittler, P., & Daunt, P. (Eds.). (1995). *Teacher education for special needs in Europe*. London: Cassell.

Nash, T., Norwich, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes. *Teaching and Teacher Education,* 26, 1471-1480.

Norwicki, E.A., Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school age children's attitudes toward persons physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–65.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., et al. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 4(1), 17–49.

Olson, J. M., & Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. In D. Albarrac, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 223-271). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Peisner-Feinberg, Burchinal, E. S., Clifford, M. R., Culkin, R. M., Howes, M. L., Kagan, C.,et al. (2001). The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development,* 72(5), 1534–1553.

Peisner-Feinberg, E. S., & Yazejian, N. (2010). Research on program quality: The evidence base. In P. W. Wesley, & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 21–45). Baltimore, MD: Brookes.

Reed, F., & Monda-Amaya, L. (1995). Preparing preservice general educators for inclusion: A survey of teacher preparation programs in Illinois. *Teacher Education and Special Education*, 18(4), 262-274.

Reitz, A., & Kerr, M. (1991). Training effective teachers for tomorrow's students: Issues and recommendations. *Education and Treatment of Children,* 14(4), 361-370.

Robson, C., Sebba, J., Mittler, P., & Davies, G. (1988). *In-service training and special educational needs.* Running short school focused courses. Manchester: Manchester University Press.

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education,* 21(1), 85e105.

Rouse, M. (2008) 'Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education?' *Education in the North,* 16, 6–11.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education,* doi:10.1080/08856257.2011.613603.

Scruggs, T. E. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children,* 63(1), 59-74.

Sharma, U., C. Forlin, T. Loreman, and C. Earle. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the

novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education,* 21(2), 80–93.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23* (7), 773–785,

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs,* doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology,* 99(3), 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059e1069.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education,* 31(4), 480-497.

Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ECE programs for children with disabilities. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229–256). Baltimore, MD: Brookes.

Stanovich, P., & Jordan, A. (1999). *Exemplary teaching in inclusive classrooms*. Thalamus, 17(1), 69–70.

Stanovich, P., & Jordan, A. (2000). Effective teaching as effective intervention. *Learning Disabilities: A Multi-disciplinary Journal*, 10(4), 235–238.

Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: some food for thought. *The Teacher Educator,* 37(3), 173–185,

Symeonidou, Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550

Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from West Virginia Teachers. Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Laboratory.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397578).

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23(6), 944–956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research,* 68(2), 202.

UNESCO (1999). Welcoming Schools: Students with Disabilities in Regular Classroom (Paris: UNESCO).

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs.* Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Salamanca statement and framework for action for special needs education.* Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2001). *Understanding and responding to children's needs. A guide for teachers.* UNESCO: Inclusive Education, Division of Basic Education.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* Paris, France: UNESCO.

Upton, G. (Ed.). (1991). *Staff training and special educational needs*. London: David Fulton Publishers.

Villa, R., Thousand, J., & Chapple, J. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs. *Theory into Practice*, 3(1), 42-50.

Wall, S., Kisker, E., Peterson, C., Carta, J., & Hyun-Joo, J. (2006). Child care for low-income children with disabilities: Access, quality, and parental satisfaction. *Journal of Early Intervention,* 28(4), 283–298.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice,* 1(2), 157-174.

Xiao, F. (2007). The Chinese "learning in a regular classroom": history, current situation, and prospects. *Chinese Education & Society,* 40(4), 8-20.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education,* 10(4-5), 379–394.