



Factors Influencing Teachers' Attitudes and Self-Efficacy of Students with Disabilities in Inclusive Schools at Elementary Level

Dr. Ali A. Alkeraida

Assistant Professor, Special Education Department
College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
(IMSIU), Riyadh, Saudi Arabia
aaalkeraida@imamu.edu.sa

Received: 1-1-2025 Revised: 12-2-2025 Accepted: 16-2-2025
Published: 30-4-2025

DOI: 10.21608/jsre.2025.349668.1760

Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_424378.html

Abstract

The study aimed to explore teachers' attitude and self-efficacy and the factors affecting their attitudes and self-efficacy of teaching students with disabilities in inclusive schools in light of demographic variables (financial incentive, nature of work, and type of disability). The study applied the quantitative descriptive approach, by using the (SACIE), and the (TEIP) scales. The study sample consisted of 95 teachers in five elementary inclusive schools in Riyadh, Saudi Arabia. The results of the study showed that teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities were generally neutral, while their attitudes were positive in the dimension of feelings. With regard to the self-efficacy, teachers reported a moderate level of teaching efficacy in managing behavior. The results of the study also showed a clear impact of demographic variables based on teachers' attitudes and self-efficacy. It was found that the presence of financial incentive has a positive effect on reducing teachers' concerns. The results also revealed the impact of the nature of work on the inclusion of students with disabilities, and it was found that general education teachers have more positive attitudes towards inclusion compared to special education teachers. In addition, the impact of the type of disability on attitudes was noted, as teachers who teach students with autism spectrum disorder showed more positive attitudes compared to other teachers. The results of the study also showed that teachers who teach students with learning disabilities had a higher level of teaching efficacy compared to others. For future studies, this study recommends the need to examine more factors affecting teachers' attitudes and self-efficacy with a focus on pre- and in-service teachers. The study highlighted the importance of providing teachers with practices related to inclusive education through training programs aimed at enhancing positive attitudes and improving their skills in managing behavior in inclusive classrooms.

Keywords: Factors, attitude, self-efficacy, students with disabilities, inclusive classrooms.

العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى مُعلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل للمرحلة الابتدائية

د. علي بن عبدالعزيز الكريداء

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

aaalkeraida@imamu.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلّمي تلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل والكشف عن العوامل المؤثرة على تلك الاتجاهات والكفاءات الذاتية لدى المعلمين في ضوء المتغيرات الديموغرافية التالية (الحافز المالي، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة). طبقت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، من خلال استخدام مقياس الاتجاهات المكون من ثلاثة أبعاد (المشاعر، الاتجاهات والمخاوف) (SACIE)، ومقياس كفاءة المعلم الذاتية لممارسات الدمج والمكون من ثلاثة أبعاد (الكفاءة في الدمج، الكفاءة في التعاون والكفاءة في إدارة السلوك) (TEIP). تكونت عينة الدراسة من ٩٥ معلماً من معلّمي الدمج الشامل في خمس مدارس ابتدائية بمدينة الرياض، بالمملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة إن اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة كانت محايدة بشكل عام، في حين كانت اتجاهاتهم إيجابية في بُعد المشاعر. وفيما يتعلق بكفاءة المعلمين الذاتية، أظهر المعلمون مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية في بُعد إدارة السلوك. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير واضح للمتغيرات الديموغرافية على اتجاهات المعلمين وكفاءاتهم الذاتية. فقد تبين أن وجود الحافز المادي يؤثر بشكل إيجابي على تقليل مخاوف المعلمين. كما كشفت النتائج عن تأثير طبيعة العمل على دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، وتبين أن معلّمي التعليم العام لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بمعلّمي التربية الخاصة. كذلك، لوحظ تأثير فئة الإعاقة على الاتجاهات، حيث أظهر المعلمين الذين يُدرسون للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بغيرهم من المعلمين. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن معلمين الذين يُدرسون تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستويات مرتفعة في الكفاءة الذاتية مقارنة بغيرهم. أوصت الدراسة بضرورة النظر في عوامل أخرى ومدى تأثيرها على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلّمي الدمج قبل وأثناء الخدمة. كما أوصت على أهمية تزويد المعلمين بالممارسات المرتبطة بالتعليم الشامل من خلال برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية وتحسين إدارة السلوك في فصول التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: العوامل، الاتجاهات، الكفاءة الذاتية، المعلمون، التلاميذ ذوي الإعاقة، الدمج الشامل.

العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى مُعلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل للمرحلة الابتدائية

مقدمة:

أدت التطورات والتغيرات الجوهرية التي حدثت على مستوى القوانين والممارسات من أجل دعم الأشخاص ذوي الإعاقة على المستوى المحلي والدولي، إلى توجه التعليم نحو الدمج الشامل والاهتمام بحقوق ذوي الإعاقة ونتيجة لذلك الاهتمام زاد دمج تلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام خلال العقود الأخيرة (Alnahdi, 2019).

في نهاية القرن العشرين، أصبح الدمج الشامل معترفاً به على نطاق واسع على المستوى الدولي باعتباره فلسفة مناسبة ومفهوماً مهماً لإصلاح قطاع التعليم. حيث تم إقرار اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nation, 2007). ويمكن اعتبار هذا الاتفاق بمثابة وثيقة سياسية تحدد رؤية عالمية للدمج الشامل في المدارس في جميع أنحاء العالم. وفي مؤتمر اليونسكو الدولي للتعليم الذي عقد عام 2008 في جنيف، أكدت المملكة العربية السعودية مع دول أخرى على أهمية اتخاذ خطوات عملية لجعل الدمج الشامل مطبقاً على نطاق واسع (Al-Mousa, 2010). وعلى الرغم من الاعتراف العالمي بهذه الاتفاقية، فإن التحرك نحو نظام الدمج الشامل في المملكة العربية السعودية كان تدريجياً في تنفيذه (Alkeraida, 2021).

في الوقت الحالي بلغ عدد تلاميذ ذوي الإعاقة من سن (٦-١٨) سنة ٢٠٠,٠٠٠ طالب وطالبة يدرسون في مدارس الدمج الشامل في المملكة العربية السعودية، وذلك ضمن الخطة الوطنية لتطوير التعليم والتي أكدت على إتاحة فرص التعليم المتكافئ للجميع وتقديم برامج الدعم للتلاميذ وذلك لتحقيق نظام تعليمي رائد وشامل للجميع من خلال برنامج التحول الوطني 2020 ضمن الهدف الاستراتيجي الأول لوزارة التعليم (Ministry of Education, 2021) حيث يمثل هؤلاء التلاميذ من العدد الإجمالي للأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية ١,٣٤٩,٥٨٥ أي ما يعادل ٥,٩% من إجمالي عدد سكان المملكة ٣٢,١٧٥,٢٢٤ (General Authority for Statistics, 2022).

وبالرغم من إن فكرة الدمج الشامل مقبولة عالمياً، إلا أنه لا يزال هناك جدال حول تعريفه (Terzi, 2010) ويرى Norwich (2013) أنه ينبغي النظر إلى الدمج الشامل من خلال أربع أبعاد وأربع مستويات مختلفة. الأبعاد الأربع هي الحضور والمشاركة الأكاديمية والمشاركة الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي. أما بالنسبة للمستويات فهي مستوى الفصل الدراسي، والمدرسة، والمجتمع المحلي، والوطني. فمفهوم الدمج الشامل في الوقت الحالي ليس مجرد وضع الطالب في فصول التعليم العام، بل يمتد إلى إتاحة الفرصة للتلميذ للمشاركة في جميع الأبعاد والمستويات. حيث أشار Kozleski et al. (2007) إلى أن من المسلمات الأساسية التي تساهم من نجاح الدمج الشامل، تبدأ من تقبل وتبني المعلمون اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ بغض النظر عن اختلافاتهم في الإمكانات والقدرات العقلية والثقافة والجنس، واللغة، والطبقة، والعرق. إضافة إلى امتلاك المعلمين كفاءة ذاتية مرتفعة في ثقتهم وقدراتهم على تطبيق ممارسات التعليم الشامل في الفصل الدراسي. لذا يلعب المعلمون دوراً حاسماً في نجاح الدمج (Forlin, 2010).

(2010). فمن المهم التعرف أولاً على الخلفية النظرية في ضوء الدراسات السابقة للاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين والعوامل التي قد تؤثر على اتجاهاتهم وكفاءتهم الذاتية.

الخلفية النظرية في ضوء الدراسات السابقة

الاتجاه:

من الناحية النظرية، يُعد طبيعة اتجاه المعلم عنصراً هاماً لنجاح الدمج الشامل. وبالتالي، تبني اتجاه إيجابي لدى المعلمين ينعكس على سلوكه داخل الفصول وفي تفاعلاته مع التلاميذ. ويعرف الاتجاه بأنه الحالة الوجدانية للشخص، والأفكار التي تعكس المشاعر وتؤثر على السلوكيات المتعلقة بموضوع معين، ويتكون الاتجاه من ثلاث مكونات رئيسية: المعرفية والعاطفية والسلوكية (Eagly & Chaiken 1993; Triandis, 1971). فعلى سبيل المثال، المكون المعرفي المرتبط بالمفاهيم والأفكار حول الأشخاص ذوي الإعاقة. ويعتمد العنصر العاطفي على الفهم المعرفي للإعاقة، والذي يمكن أن يحفز الأشخاص على المشاركة في العمل مع الطفل ذي الإعاقة، أو تبني مشاعر سلبية قد تؤدي إلى استبعاد الطفل ذي الإعاقة من الأنشطة المدرسية. أما فيما يتعلق بالمكون السلوكي، والذي يتمثل في الميل إلى التصرف أو الاستجابة بطريقة معينة عند الاتصال بالأطفال ذوي الإعاقة (على سبيل المثال، الابتعاد عن الطفل). وتتفاعل جميع هذه المكونات الثلاثة، المعرفية والعاطفية والسلوكية على الطريقة التي ينظر بها الشخص لذي الإعاقة (Stoneman, 1993).

هذا يعني أن خصائص الطفل، والعوامل الموجودة في الفصل الدراسي، وتجاربه السابقة تؤثر على اتجاهات المعلم وبالتالي تنعكس على سلوكه داخل الفصل وفي تفاعلاته مع التلاميذ (Stafford & Green, 1996). فالاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الإعاقة تنعكس في نهاية المطاف تجاه دمجهم في جميع الأبعاد والمستويات التي تم ذكرها سابقاً. وهو ما يشير إلى أن اتجاهات المعلمين في تخطيط وتنفيذ برامج الدمج أمر حيوي لنجاح الدمج (Stafford & Green, 1996). لذلك، يُعد طبيعة اتجاه المعلم عنصراً حاسماً لنجاح الدمج.

الكفاءة الذاتية:

بجانب عامل الاتجاه، فإن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً مهماً أيضاً في نجاح الدمج. حيث تعرف الكفاءة الذاتية بأنها درجة ثقتهم في مهاراتهم وقدرتهم بأنفسهم على تطبيق ممارسات الدمج. أو أنها الاعتقاد أو قناعة المعلمين بقدرتهم على التأثير على جودة تعليم التلاميذ (Guskey & Passaro, 1994). ويعرف Bandura (1997) الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الناس في "قدرتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج إنجازات معينة" (P.3).

واعتمدت الكفاءة الذاتية على نظريات تربط الإدراك بالبيئة والسلوك، بما في ذلك مركز التحكم Rotter's (1966)، ونظرية Ajzen's للسلوك المخطط (1991)، ونظرية Bandura's (1997) المعرفية الاجتماعية. وقد صنف Bandura بناء الكفاءة الذاتية إلى أربع مجالات: تجربة الإتيقان؛ تجربة غير مباشرة؛ الإتيقان الاجتماعي؛ الحالات النفسية والعاطفية أو الجسدية. خاص بمجال التعليم، Tschannen-Moran et al (1998) أوضح أن الكفاءة الذاتية للمعلم هو إيمان المعلم بقدرته على التخطيط بنجاح وتنفيذ

مهام التدريس ضمن سياقات محددة. وبناء على أهميته دراسات ركزت على تطوير مقياس كفاءة المعلم للممارسات الدمج الشامل منها (Sharma et, al. 2012) لقياس كفاءة الذاتية لممارسات المعلمين في فصول الدمج. حيث اعتمد Sharma et al, على نظرية Bandura في تطوير مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين. حيث قاموا الباحثين بمراجعة المقاييس الموجودة لقياس للكفاءة الذاتية بالإضافة إلى ذلك Tschannen-Moran (1998) ووجدوا أن هناك ثلاث مجموعات رئيسية من الكفاءة مطلوبة للتدريس بفعالية في فصول التعليم الشامل: معرفة المحتوى وطرق التدريس؛ إدارة بيئة الفصل الدراسي؛ القدرة على العمل بشكل تعاوني مع أولياء الأمور والمساعدین. فيتطلب التعليم الشامل مهارات محددة: منها القدرة على التعاون بفعالية؛ تطبيق استراتيجيات التعلم المترابط بإدارة السلوك في الفصل الدراسي (Sharma et al., 2012; Sharma & George, 2016) حيث كشفت الدراسات أن المعلمين ذوي المستويات المرتفعة في الكفاءة الذاتية هم أكثر تطبيقاً لممارسات الدمج.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو الدمج والعوامل المؤثرة

أجرى (Niemeyer and Leatherman, 2005) دراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين في مرحلة قبل الخدمة وأثناء الخدمة نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة وكيفية انعكاس اتجاهات المعلمين على أدائهم داخل الصف الدراسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وطبقت الدراسة المنهج النوعي لجمع بيانات الدراسة من خلال استخدام أداتين المقابلات شبه المفتوحة والملاحظة وتكونت عينة الدراسة من أربعة معلمين. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين الإيجابية انعكست في الممارسات داخل الفصل الدراسي حيث قام المعلمون بتطبيق ممارسات الدمج منها إشراك جميع التلاميذ في الأنشطة الصفية، بما في ذلك تلاميذ ذوي الإعاقة والتنوع في تطبيق الاستراتيجيات. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً أن من العوامل التي تساهم من تعزيز تبني اتجاه الإيجابي نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، الخبرات السابقة (تدريس تلاميذ ذوي الإعاقة في فصول الدمج) تلعب دوراً هاماً في تعزيز الاتجاه لدى المعلمين وأن التدريب قبل الخدمة أمر هاماً لتوفير بيئة شاملة للجميع. وأوصت الدراسة على أهمية دراسة الآثار المترتبة على برامج تعليم وتدريب المعلمين قبل الخدمة.

دراسة أخرى أجراها الدوسري (Aldosari,2022) للتعرف على تصورات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة وتكونت عينة الدراسة من ٢١٣ معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الابتدائية الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وطبقت الدراسة المنهج الكمي من خلال استطلاع الآراء معلمين التربية الخاصة نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة. وكشفت النتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين وأعمارهم أو مستواهم التعليمي، بينما توجد علاقة بين اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة وفقاً لمتغيرات نوع الإعاقة، والجنس، ودور معلم التعليم العام مقابل معلم التربية الخاصة. وأوصت بأهمية تدريب المعلمين.

دراسة حديثة أخرى أجراها (Alsomi and Vaughan (2023) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في أحد المدارس الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من ١٨٧ معلماً من معلمي التعليم العام. وطُبقت الدراسة المنهج الكمي من خلال أداة الاستبانة للاستطلاع الاتجاهات والتصورات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين لديهم اتجاهات سلبية تجاه دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول التعليم العام. وأشارت نتائج الدراسة أن المعلمين يفتقرون إلى الخبرة والتدريب اللازمان لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين تم تدريبهم فقط على تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم والافتقار إلى المواد التعليمية المناسبة لنجاح الدمج، وأن الفصول الدراسية ليست مصممة للتلاميذ ذوي الإعاقة. وبالتالي فإن نتائج الدراسة تشير إلى الحاجة ليس فقط إلى تهيئة الفصول الدراسية وتدريب المعلمين على تدريس جميع تلاميذ ذوي الإعاقة، ولكن أيضاً، والأهم من ذلك، طرق لتنفيذ هذه الاستراتيجيات بشكل أكثر فعالية في فصول الدمج. وكشفت النتائج الدراسة أيضاً عن عدم وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين وأعمارهم وخبراتهم ونوع/أسلوب الدمج المطبق في المدرسة.

كما هدفت دراسة (Rakap and Kaczmarek (2010 إلى التعرف على مواقف المعلمين تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية العامة في تركيا وتكونت عينة الدراسة من ١٩٤ معلماً. طبقت الدراسة المنهج الكمي من خلال أداة الاستبانة لاستطلاع اتجاهات وتصورات المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لديهم مواقف سلبية تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول التعليم العام. وأظهرت النتائج أيضاً أن ٣٥% فقط من المعلمين الذين استجابوا على الاستبانة يرون أنهم على استعداد لتعلم مهارات جديدة من أجل استيعاب التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل أفضل من خلال حضور برامج تدريبية أثناء الخدمة لاستخدام تلك المهارات المكتسبة الجديدة أثناء التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة.

وهدف دراسة (Savolainen et al. (2012 إلى المقارنة بين اتجاهات معلمي جنوب إفريقيا ومعلمي فنلندا نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. وطُبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياس (SACIE). وتكونت عينة الدراسة من ٣١٩ معلماً من جنوب إفريقيا و٨٢٢ معلماً في فنلندا. وأظهرت نتائج الدراسة بأن الاتجاهات بشكل عام كانت محايدة نسبياً نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في كلتا البلدين. وكشفت نتائج الدراسة بأن هناك بعض الاختلافات بين المعلمين من جنوب إفريقيا والمعلمين من فنلندا في أبعاد الاتجاهات نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن مشاعر المعلمين في فنلندا نحو التفاعل مع التلاميذ ذوي الإعاقة أكثر إيجابية من مشاعر المعلمين في جنوب إفريقيا. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن مخاوف معلمي جنوب إفريقيا أقل من مخاوف معلمي فنلندا نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. وأوصت الدراسة بأهمية إجراء مزيد من الدراسات تهدف إلى التعرف على المتغيرات المترتبة اتجاهات المعلمين نحو الدمج.

دراسة مشابهة أجرتها (Ross-Hill (2009 هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة. وتكونت العينة من ٧٣ معلماً من ثلاث مدارس ابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن اتجاهات المعلمين كانت محايدة وعبروا عن تقبلهم لفكرة الدمج، ولكن بشكل جزئي وذلك بسبب مخاوفهم بشأن دمج تلاميذ ذوي الإعاقة.

دراسة (Khan et al. 2017) هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في باكستان. وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ معلمًا في ست مدارس ابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة من خلال تطبيق المنهج الوصفي بأن غالبية معلمي المدارس الابتدائية يرون أن التعليم الشامل ممارسة مرغوبة ويفضلون دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، ولكن حسب فئة الإعاقة وحدتها. حيث كشفت نتائج الدراسة بأن المعلمين أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة. وعلى الرغم من أن النتائج الإجمالية للدراسة التي أجراها Khan et al. أظهرت أن اتجاهات المعلمين إيجابية بشكل عام تجاه الدمج الشامل، ولكن كانت مشروطة بحسب فئة ودرجة إعاقة التلاميذ. وعلى الرغم من أن ٦٨٪ من المعلمين عبروا عن رغبتهم بتدريس تلاميذ ذوي الإعاقة، فقد أوضح ٥٢٪ من المعلمين عبروا ليس كل التلاميذ الذين لديهم إعاقة يُنظر إليهم على أنهم مناسبين للدمج في الفصول التعليم العام. واتفق خمسون بالمائة من المشاركين على أنه يجب تدريس تلاميذ ذوي الإعاقة البصرية والسمعية بالإضافة إلى الإعاقة الجسدية البسيطة الأخرى في فصول الدمج، في حين أن ٧٥٪ من معلمي لديهم مواقف سلبية تجاه دمج تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية. وعبر واحد وستون بالمائة من المعلمين المشاركين عن فوائد الدمج للتلاميذ المصابين بالشلل الدماغي، ورفض ٤٤٪ (إلى حد ما) فكرة دمج تلاميذ الذين لديهم صعوبات في الكلام.

هدفت دراسة (Saloviita and Consegna 2019) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في إيطاليا. وتكونت العينة من ١٥٣ باستخدام مقياس اتجاهات المعلمين (TAIS). وكشفت النتائج أن المعلمين الإيطاليين يتمتعون بمستوى عالٍ في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وأظهرت النتائج حوالي ٩٠٪ من المعلمين يرون أنه يجب تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العامة، ولكن اظهر ٧٪ من المعلمين أنه يجب نقل بعض التلاميذ إلى فصول التعليم الخاص. وكشفت نتائج الدراسة بعض التحديات التي تواجه المعلمين منها الحاجة إلى المزيد من التدريب أثناء الخدمة، مساحة الفصل الدراسي لا تكفي عدد الطلاب، والحاجة إلى الدعم بشكل عام وذلك عدم توفر معلم مساعد والأخصائيين. وأوصت الدراسة أهمية تحسين جودة فصول الدمج من خلال عمل مزيد من التدريب أثناء الخدمة، وتوفير خدمات مساندة للمعلمين في فصول الدمج.

ثانيًا: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية لدى مُعلمي الدمج والعوامل المؤثرة

أجرى (Alnahdi 2019) دراسة هدفت إلى قياس الكفاءة الذاتية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض في مدارس الدمج. حيث طبق الباحث المنهج الوصفي باستخدام مقياس (TEIP). وتكونت عينة الدراسة من ١٨٥ معلمي المرحلة الابتدائية. وكشفت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يتمتعون بمستوى جيد من الثقة بقدراتهم في بُعد ممارسات الدمج، ولكن اظهروا المعلمون عن درجة ثقة منخفضة في بعدي التعاون وإدارة السلوك. فعلى سبيل المثال، عبر المعلمين عن مخاوفهم في قدراتهم في المفردات، مثل إشراك الأسر في الأنشطة المدرسية، وزيادة الوعي فيما يتعلق بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج تلاميذ ذوي الإعاقة، وبعد إدارة السلوك في المفردات، التعامل مع التلاميذ الذي لديهم سلوك عدواني. وأوصت الدراسة بأهمية إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على العوامل التي يمكن أن تفسر التباين في مستوى كفاءة المعلمين الذاتية في المملكة العربية السعودية.

وأوضحت نتائج دراسة أجراها العامر (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام مقياس (TEIP). وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٨ معلماً من معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في مدينة الرياض. وقد أظهرت النتائج ارتفاعاً بسيطاً في مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في جميع أبعاد المقياس الثلاثة (الكفاءة في الدمج وإدارة السلوك والتعاون). وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والمؤهل، والتدريب) لدى تدريس تلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس وقد أوصت هذه الدراسة بالاهتمام بإعداد معلمي التربية الخاصة وتزويدهم بالدورات التدريبية.

هدفت دراسة Savolainen et al. (2012) المقارنة بين الكفاءة الذاتية لدى معلمي جنوب إفريقيا ومعلمي فنلندا. طبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياس (TEIP). وتكونت عينة الدراسة من ٣١٩ معلماً من جنوب إفريقيا و٨٢٢ معلماً في فنلندا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في جنوب إفريقيا مرتفعة في بعد إدارة السلوك، مقارنة بالمعلمين في فنلندا كانت منخفضة. أما بالنسبة إلى بعد التعاون في المقياس كان مرتبط بشكل واضح بالاتجاهات نحو الدمج. ويمكن تفسير هذا الانخفاض في مستوى قدرات معلمي فنلندا في بُعد إدارة السلوك، نتيجة إلى أن اتجاهات المعلمين في فنلندا كانت محايدة (تمت مناقشته في الجزء السابق) إلى مخاوف معلمي فنلندا نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة وعدم ثقتهم في قدراتهم في إدارة السلوك في الفصول الدراسية.

دراسة أخرى أجراها (Alnahdi & Schwab, 2021) حاولت التعرف على العوامل التي تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة. وتم فحص خمسة متغيرات هي: الاتجاهات، التخصص التعليمي، وجود قريب من ذوي الإعاقة، العمل مع أشخاص ذوي الإعاقة والجنس. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياسين لقياس الكفاءة الذاتية والاتجاهات لدى معلمي التربية الخاصة. وتكونت العينة ١٨٥ مدرسة ابتدائية المعلمين في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن مواقف المعلمين تجاه الدمج مرتبطة بقوة مع الكفاءة الذاتية للمعلمين للعمل في فصول الدمج. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج بأن اتجاهات (الأقارب ذوي الإعاقة) كانت إيجابية نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. ولكن لا توجد علاقة في متغير الجنس، أو الحصول على درجة تعليمية خاصة، أو وجود قريب من ذوي الإعاقة وفق الكفاءة الذاتية. وكشفت نتائج الدراسة أن الاتجاهات نحو الدمج من العوامل المهمة نحو الكفاءة الذاتية. وهذا يؤكد ما أشارت إليه الدراسات السابقة Avramidis and Norwich (2002)، (Meijer and Foster (2006) عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات ومستوى الكفاءة الذاتية لأداء المهمة وهذه العلاقة مهمة باعتباره مؤشر من المؤشرات نجاح الدمج. وأوصت الدراسة إلى عمل مزيد من الدراسات حول متغيرات التي قد تؤثر على الكفاءة الذاتية لدى المعلم.

وفي نفس السياق حاولت دراسات التعرف على المتغيرات التي قد تؤثر على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، فعلى سبيل المثال دراسة Nuri et al. (2017) التي ركزت على ٧٠ معلماً من معلمي التربية الخاصة للتعرف على الكفاءة الذاتية لديهم وعلاقتها بالعديد من المتغيرات الجنس، الدرجة الأكاديمية، العمل اليومي الساعات والأعداد اليومية للمعلمين. وأظهرت نتائج دراسة عن وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهذا يتوافق مع دراسة Al-Fakhoury (2018) حيث أشارت عن وجود فروق في

متوسطات الكفاءة النتائج الناتجة عن متغير الدرجة الأكاديمية لصالح الطالب درجة البكالوريوس والماجستير.

دراسة أخرى أجراها Kormos and Nijakowska (2017) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الدورات التدريبية على الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج. حيث طبق الباحث المنهج الكمي من خلال استبانة الكترونية تم توزيعها على ١١٨٧ معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة بأن ٧٥٢ معلماً بعد الدورة التدريبية يرون تحسّهم وتطورهم في الكفاءة الذاتية لديهم. حيث أظهروا بأن الكفاءة الذاتية ارتفعت بكثير ومخاوفهم قلّة مما كانت عليه في بداية الدورة. وبالمثل دراسة Chao et al. (2017) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الدورة التدريبية على مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين في تحسين ممارسات التدريس وتطبيق استراتيجيات إدارة السلوك في الفصول الدمج في هونغ كونغ وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٧ معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة بأن الدورة التدريبية أدت إلى زيادة مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة حول اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية، يتضح أن معلمين الدمج في المرحلة الابتدائية لا يفضلون دمج جميع التلاميذ في فصول التعليم العام. حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن المعلمين يعبرون عن اتجاهات سلبية ومحايّدة. وفي حين تبني المعلمين اتجاهات إيجابية يكون مشروطاً بنوع الإعاقة ودرجتها وهذا ما أكدت إليه نتائج دراسة Lindner et al. (2023) وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على المتغيرات التي تؤثر على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة.

إضافة إلى ذلك بعد مراجعة أدبيات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج، اتضح للباحث هنالك قلّة في الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم على المستوى العربي والمحلي باستثناء دراسة Alnhadi (2019) والعامر (٢٠٢٣). وأوصت الدراسات إلى إجراء مزيد من الأبحاث للتعرف على العوامل ديموغرافية أخرى بجانب (الجنس، العمر، الخبرات السابقة، المؤهل الأكاديمي، التدريب وعدد الدورات).

وبما أن نتائج الدراسات السابقة كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية. وهذه العلاقة مهمة باعتباره مؤشر من أحد مؤشرات نجاح الدمج. لذا أوصت الدراسات إلى إجراء مزيد من الدراسات حول المتغيرات أو العوامل التي قد تؤثر على الكفاءة الذاتية واتجاهاتهم. فكلما كان طبيعة الاتجاه إيجابي كانت الكفاءة الذاتية لدى المعلمين مرتفعة والعكس Avramidis and Norwich (2002) (Alnahdi & Schwab, 2021) ، (Meijer and Foster (2006) ولكن ليس من المسلم بأن إذا كانت الكفاءة الذاتية لدى المعلمين مرتفعة وطبيعة الاتجاهات الإيجابية ينعكس ذلك تلقائياً في ممارسات المعلمين داخل الفصل الدراسي (Sharma & George, 2016).

فنجاح الدمج لا يعتمد فقط على امتلاك المعلمين الثقة ومستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية وتبني اتجاهات إيجابية نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة (Hollenweger, 2011; Reddy, 2006) بل من المهم أيضا دراسة العوامل التي قد تؤثر على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمين. لذلك يأخذنا هذا التساؤل إلى المحاولة على اكتشاف العوامل أو المتغيرات التي قد تؤثر على اتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين بجانب ما تم مناقشته سابقا.

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث تطبيق المنهج الكمي الوصفي لجمع البيانات (Alnahdi & Schwab, 2021; Savolainen et al., 2012) وتضمن بعض العوامل الديموغرافية للمعلمين وعلاقتها إلا أن البحث الحالي لا يقل أهمية عن الدراسات السابقة حيث انفردت هذه الدراسة الحالية في استخدام مقياسيين في دراسة واحدة للمحاولة على التعرف على العوامل الديموغرافية للمعلمين وعلاقتها بالاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج. ويميز هذه الدراسة بأنها تركز على معلمي الدمج من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وليس فقط على معلمي التربية الخاصة.

مُشكلة وأُسئلة البحث

نظرا لأهمية دور المعلم الفعال في تنفيذ ممارسات الدمج، تلعب الاتجاهات والمعتقدات لدى المعلمين دورا مهما وحاسما لنجاح الدمج. فالاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوي الإعاقة تساعد من قبول التلاميذ وتشجعهم في تطوير مستواهم الأكاديمي، بينما الاتجاهات السلبية تؤدي إلى استبعاد أو تقليل من إتاحة الفرصة لتلاميذ ذوي الإعاقة من المشاركة على مستوى الاجتماعي والأكاديمي. بجانب اتجاهات المعلمين نحو الدمج، الكفاءة الذاتية تلعب دورا مهم أيضا في نجاح الدمج. حيث أن المعلمين ذوي المستويات المرتفعة في الكفاءة الذاتية هم أكثر تطبيقا لممارسات الدمج.

فنجاح الدمج لا يعتمد على امتلاك المعلمين الثقة والكفاءة الذاتية وتبني اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة (Hollenweger, 2011; Reddy, 2006). فالممارسات التي يقوم بها المعلمون لا تنظر على أنها "عملية باردة" (Poulou & Norwich 2002, 111) بل يجب التعرف على المتغيرات وربطها بالاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. أفكار المعلمين ومعتقداتهم تلعب دورا مهما في نجاح الدمج ولا يزال ربط بين المتغيرات والاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين نحو الدمج الشامل بدراسة واحدة، محدودا في الوقت الراهن في ضوء الدراسات السابقة.

ولأهمية هذا الموضوع، تناولت العديد من البحوث السابقة اتجاه المعلمين نحو الدمج وكفاءتهم الذاتية في دراسات منفصلة. ولكن القليل نسبيا من البحوث التي تستخدم مقياسين وتسعى إلى التعرف على العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج. فمن أجل تحقيق الهدف المرجو منه والمساهمة في نجاح ممارسات المدارس تجاه الدمج الشامل لتلاميذ ذوي الإعاقة وتوفير معلومات حول دراسة هذه العوامل ولتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير المعلمين، تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل واكتشاف العوامل المؤثرة على اتجاهاتهم وكفاءتهم الذاتية، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

١. ما اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة؟
٢. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمين الدمج؟
٣. هل يوجد تأثير لمتغير الحوافز المالية على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين؟
٤. هل يوجد تأثير لمتغير فئة الإعاقة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين؟
٥. هل يوجد تأثير لمتغير طبيعة العمل على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين؟

هدف البحث

- التعرف على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل.
- الكشف عن العوامل المؤثرة على تلك الاتجاهات والكفاءات الذاتية لدى المعلمين في ضوء المتغيرات الديموغرافية (الحافز المالي، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة).

أهمية البحث

١. قد تفيد نتائج الدراسة الى إثراء المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بشكل عام وطلبة الدراسات العليا والباحثين والمهتمين في هذا المجال.
٢. ارتباط هذه الدراسة ارتباطاً مع التوجهات الوطنية نحو الدمج الشامل.
٣. المساهمة من تقديم التوصيات لصناع القرار والجهات ذات العلاقة.
٤. تزويد المكتبة المحلية والعربية والدولية حول العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين نحو الدمج تلاميذ ذوي الإعاقة.

المفاهيم الإجرائية

العوامل Factors: تعرف بأنها مجموعة من المتغيرات أو المحددات التي قد تؤثر على نتيجة ما (Cambridge dictionary, 2025).

الاتجاه Attitude: هو الحالة الوجدانية للشخص، والأفكار التي تعكس المشاعر وتؤثر على السلوكيات المتعلقة بموضوع معين، ويتكون من ثلاثة مكونات رئيسية: المعرفية والعاطفية والسلوكية (Triandis, 1971). ويمكن تمييزها من الناحية المفاهيمية بأنها تجاه شيء معين يتعلق بالعنصر المعرفي بالمعتقدات والآراء والأفكار حول موضوع الموقف؛ أما العنصر العاطفي فيتعلق بمشاعر مثل القبول و"الإعجاب" أو الرفض و"الكراهية"؛ ويتعلق المكون السلوكي بالنوايا السلوكية أو ميول (Eagly & Chaiken, 1993).

الكفاءة الذاتية Self-efficacy: وتشير كفاءة المعلمين الذاتية إلى درجة ثقتهم في مهاراتهم وقدرتهم بأنفسهم على تطبيق ممارسات الدمج. يمكن تعريف كفاءة المعلم الذاتية بأنها الاعتقاد أو قناعة المعلمين بقدرتهم على التأثير على مدى جودة تلاميذ التعلم (Guskey & Passaro, 1994). ويعرف Bandura (1997)، فإن الكفاءة الذاتية هي اعتقاد الناس في "قدرتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج إنجازات معينة" (P.3).

الطريقة وإجراءات البحث

منهج البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبة لظاهرة المراد دراستها وذلك لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ومحاولة معرفة الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج واكتشاف العوامل المؤثرة على اتجاهاتهم وكفاءهم الذاتية نحو الدمج الشامل من خلال تطبيق مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها.

حدود البحث: اقتصرت حدود البحث الحالية على الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على العوامل الديموغرافية للمعلمين (طبيعة العمل، الحوافز المالية، فئة الإعاقة) وعلاقتها بالاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج في المرحلة الابتدائية والتعرف على طبيعة اتجاهات معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة نحو الدمج ومستوى الكفاءتهم الذاتية. وفقا لمقياس الكفاءة الذاتية: الكفاءة في (الدمج، التعاون، إدارة السلوك) ومقياس الاتجاهات (المشاعر، الاتجاهات والمخاوف).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمين مدارس الدمج الشامل (معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة).
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٤م.
- **الحدود المكانية:** تحددت هذه الدراسة في خمس مدارس حكومية في مدينة الرياض.

عينة البحث

طبقت الدراسة أسلوب العينة العشوائية لمناسبتها لطبيعة الدراسة، حيث شارك في هذه الدراسة ٩٥ معلما من معلمي المرحلة الابتدائية من خمس مدارس حكومية في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

وللحفاظ على الالتزام الأخلاقي والتنظيمي، تم حصول على موافقة من وزارة التعليم السعودية لإجراء الدراسة، وبعد الحصول على موافقة، حصل الباحث على معلومات التواصل مع خمس مدراء مدارس من وزارة التعليم السعودية في مدينة الرياض. وقد تم التواصل مع مدراء المدارس وافادتهم بمعلومات وأهداف والغرض من الدراسة، ثم تم من خلالهم توزيع الاستبانة الالكترونية باستخدام Google Forms Survey، على ٣٨٠ معلما من المعلمين الذين يُدرسون للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل. حيث يحتوي الاستطلاع على معلومات تكونت من هدف الدراسة لتزويد المشاركين، كان أيضا إكمال الاستطلاع اختياريًا للمشاركين والحصول على الموافقة على المشاركة. كما تم إرسال رسائل تذكير إلى جميع مدراء المدارس أسبوعيًا لمدة ١٠ أسابيع، مما أدى إلى وصول عدد المشاركين إلى ٩٥ معلما، باستجابات عائدته بلغت (٢٥٪) تم تضمينها في هذه الدراسة. ويوضح جدول 1 الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

جدول 1 الخصائص الديموغرافية للمشاركين (ن=95)

العوامل/المتغيرات	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
طبيعة العمل	معلم تعليم عام	31	33%
	معلم تربية خاصة	64	67%
الحوافز المالية	نعم	56	59%
	لا	39	41%
فئة الإعاقة	الإعاقة الفكرية	46	48%
	اضطراب طيف التوحد	25	26%
	صعوبات التعلم	24	25%
المجموع		95	

أدوات البحث

لأهداف هذا البحث وللإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث بتطبيق مقياسين:

المقياس الأول: مقياس اتجاهات المعلمين من خلال المشاعر والاتجاهات والمخاوف نحو الدمج الشامل Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE) (Loreman et al. 2007)

ويتكون هذا المقياس من ١٩ عبارة ويتضمن المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية لقياس الجوانب مختلفة للمواقف تجاه الدمج الشامل. البعد الأول "المشاعر" فيتضمن عبارات تتعلق بالمشاعر نحو الأشخاص ذوي الإعاقة؛ البعد الثاني "للاتجاهات" عبارات تتعلق بالاتجاهات نحو الدمج تلاميذ ذوي الإعاقة؛ والبعد الثالث "المخاوف". يحتوي على عبارات تتعلق بالمخاوف الشخصية بشأن تدريس تلاميذ ذوي الإعاقة.

المقياس الثاني: مقياس الكفاءة الذاتية لقياس ممارسات معلمين الدمج حيث تم تطويره The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) (Sharma et al., 2012). ويتضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد وهي (الكفاءة في إدارة السلوك، والكفاءة في الدمج والكفاءة في التعاون). حيث يتكون هذا المقياس ٦ عبارات في كل بعد بإجمالي ١٨ عبارة.

وتم تقدير استجابات أفراد العينة باستخدام مقياس ليكرت المكونة من ٦ نقاط، حيث كانت أعلى تقدير معطاة هي ٦ لـ "أوافق بشدة" وأقل تقدير نقطة كانت ١ لـ "لا أوافق بشدة" وكانت تقديرات الاختيارات الأربعة الأخرى هي ٥ لـ "أوافق" و ٤ لـ "أوافق إلى حد ما" ٣ لـ "لا أوافق إلى حد ما" ٢ لـ "لا أوافق".

تكون الاستطلاع الإلكتروني من أربع أجزاء، الجزء الأول يحتوي على معلومات عامة والغرض من الدراسة والموافقة من المشارك لاستخدام المعلومات لأغراض البحث العلمي. الجزء الثاني يحتوي على المتغيرات الديموغرافية للمشاركين في الدراسة مثل (طبيعة العمل، الحوافز المالية وفئة الإعاقة). والجزء الثالث: تكون من مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين حيث تكون من ١٨ عبارة. وتم تقدير استجابات أفراد العينة باستخدام ليكرت المكونة من ٦ نقاط، حيث كانت أعلى تقدير معطاة هي ٦ لـ "أوافق بشدة" وأقل تقدير نقطة كانت ١ لـ "لا أوافق بشدة" وكانت تقديرات الاختيارات الأربعة الأخرى هي ٥ لـ "أوافق" و ٤ لـ "أوافق إلى حد ما" ٣ لـ "لا أوافق إلى حد ما" ٢ لـ "لا أوافق".

الجزء الرابع: تكون من مقياس اتجاهات المعلمين من خلال المشاعر والاتجاهات والمخاوف حول الدمج الشامل حيث يتكون من ١٩ عبارة. وتم تقدير استجابات افراد العينة باستخدام مقياس ليكرت المكونة من ٤ نقاط، حيث كانت أعلى تقدير معطاة هي ٤ لـ "أوافق بشدة" وأقل تقدير نقطة كانت ١ لـ "لا أوافق بشدة" وكانت تقديرات الاختيارات الأخرى هي ٢ لـ "أوافق" و ٣ لـ "لا أوافق".

ثبات المقياسين: ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)

مقياس الاتجاهات: بلغ معامل الفا كرونباخ 0.83 وبلغ الاتساق الداخلي 0.74 (Forlin et al., 2011). قام النهدي باستخدام مقياس اتجاهات المعلمين (المشاعر والاتجاهات والمخاوف) حول الدمج الشامل بعد تقنيته وترجمته بما يتناسب مع البيئة السعودية، حيث تم التأكد من ثباته وإمكانية تطبيقه في البيئة السعودية. (Alnahdi and Schwab, 2011) حيث بلغ معامل الفا كرونباخ 0.725 مما يشير ذلك يشير إلى الثقة والمصادقية في استخدام المقياس.

مقياس الكفاءة الذاتية: بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس الإجمالي 0.89 وتراوحت معاملات ألفا للعوامل الثلاثة بين (0.85-0.93) لذا يشير إلى موثوقية المقياس حيث يوفر مقياساً موثقاً حول الكفاءة الذاتية بمختلف البلدان منها (كندا وأستراليا وهونج كونج والهند) (Sharma et al., 2012). إضافة الى ذلك قام بتقنيته وترجمته وتطبيقه على البيئة السعودية (Alnahdi, 2019) وتطبيقه على عينة تكونت من (١٨٥) طالبا و٢٤٧ معلما في مدارس الرياض. أجرى النهدي اختبارات التحليل العاملي والتأكد من عدد الأبعاد وأظهرت النتائج توزيع العبارات المقياس على ثلاث أبعاد (الكفاءة في إدارة السلوك، والكفاءة في الدمج، والكفاءة في التعاون) وكل بعد يتكون من ست مفردات. حيث قام بحساب معامل ألفا كرونباخ بلغ الثبات الكامل للمقياس 0.963 وهذا يؤكد إلى موثوقية عالية وبلغت الأبعاد الثلاثة (0.896, 0.907, 0.908) مما يشير إلى اتساق جيد للغاية داخلي في كل بعد وبناء على ذلك يشير إلى الثقة والمصادقية في استخدام المقياس.

الأساليب الإحصائية

من أجل الإجابة على أسئلة البحث، تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS- لتطبيق إحصائيات متعددة لفحص بيانات الدراسة. تم استخدام الانحراف المعياري، والمتوسطات الحسابية، واختبار Mann-Whitney واختبار Kruskal-Wallis للعينات المستقل، كأحد الاختبارات non parametric بسبب طبيعة العينة.

بالنسبة للسؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة ولتحديد درجة القطع، التي تستخدم لتصنيف المشاركين إلى فئات تعكس طبيعة الاتجاه بحيث يمكن من خلاله الحكم على طبيعة الاتجاه بأنه إيجابي، أو محايد أو سلبي. تم تحديد طول الخلية لكل مستوى بقيمة (1.00)، وتم تحديد طبيعة الاتجاه على النحو التالي: اتجاه سلبي (1.00-2.00)، اتجاه محايد (2.01-3.00)، اتجاه إيجابي (3.01-4.00) اما بالنسبة اما بالنسبة الى استجابة المعلمين مقياس الكفاءة الذاتية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين على مقياس الكفاءة الذاتية تبعا للأبعاد (الكفاءة في الدمج، التعاون، إدارة السلوك). وتم تحديد طول الخلية لكل مستوى بقيمة (1.66)، وتم تحديد مستوى الكفاءة الذاتية على النحو

التالي: كفاءة ذاتية منخفضة (2.66 – 1.00) وكفاءة ذاتية متوسطة (4.33 - 2.67)، كفاءة ذاتية مرتفعة (6.00 - 4.34). بالنسبة لبقية الأسئلة تم باستخدام اختبار Mann-Whitney واختبار Kruskal-Wallis.

نتائج البحث ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة ولتحديد درجة القطع، التي تستخدم لتصنيف المشاركين إلى فئات تعكس طبيعة الاتجاه بحيث يمكن من خلاله الحكم على طبيعة الاتجاه بأنه إيجابي، أو محايد أو سلبي. تم تحديد طول الفئة لكل مستوى بقيمة (1.00)، وتم تحديد طبيعة الاتجاه على النحو التالي: اتجاه سلبي (1.00-2.00)، اتجاه محايد (2.01-3.00)، اتجاه إيجابي (3.01-4.00) كما في جدول 2.

جدول 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات تبعا للأبعاد (المشاعر، الاتجاهات، المخاوف)

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
بُعد المشاعر			
١ أشعر بالرضا عندما أتمكن من مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة.	3.79	.600	إيجابي
٢ أنا ممتن لأنني لا أعاني من إعاقة.	3.75	.714	إيجابي
٣ أشعر بالراحة عندما أتواجد مع أشخاص من ذوي الإعاقة.	3.39	.829	إيجابي
٤ أخشى النظر مباشرة في وجه شخص من ذوي الإعاقة.	1.79	1.129	إيجابي
بُعد الاتجاهات			
٥ ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بطريقة لفظية بفصول التعليم العام.	2.85	.989	محايد
٦ ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة في العناية بأنفسهم بفصول التعليم العام.	2.25	1.101	محايد
٧ ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين يمارسون العدوان البدني تجاه الآخرين بفصول التعليم العام.	2.05	1.035	محايد
٨ ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين يحتاجون إلى برنامج تربوي فردي خاص بهم بفصول التعليم العام.	2.44	1.191	محايد
٩ ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين يحتاجون إلى أساليب تواصل بديلة (مثل طريق برايل أو لغة الإشارة) بفصول التعليم العام.	2.48	1.219	محايد

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
١٠	2.64	1.020	ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين لديهم قصور في الانتباه بفصول التعليم العام.
١١	2.47	1.147	مع وجود الدعم المناسب، يجب ان يكون جميع التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام.
١٢	2.54	1.060	ينبغي أن يلتحق التلاميذ الذين لديهم إخفاق متكرر في الاختبارات بفصول التعليم العام.
بُعد المخاوف			
١٣	2.31	1.168	أشعر بالقلق من العبء الإضافي الذي اتحمله نتيجة وجود تلاميذ ذوي إعاقة داخل فصلي.
١٤	2.91	1.022	أشعر بالقلق من عدم كفاية الموارد والأشخاص المتخصصين الملائمين لدعم دمج التلاميذ.
١٥	2.31	1.140	أشعر بالقلق نتيجة عدم امتلاكي للمعارف والمهارات اللازمة للتدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة.
١٦	2.65	1.029	أشعر بالقلق بأنه سيكون من صعوبة إعطاء الاهتمام المناسب لجميع التلاميذ في فصول الدمج.
١٧	2.54	1.070	يقلقني أن التلاميذ ذوي الإعاقة لن يتم تقبلهم من قبل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بالفصل.
١٨	2.14	1.117	يقلقني ان مستوى التحصيل الأكاديمي لتلاميذ التعليم العام سيتأثر بشكل سلبي.
١٩	2.11	1.086	يقلقني انه سيزداد توترتي إذا تواجد تلاميذ ذوي إعاقة في فصلي.

يتضح من جدول 2 أن طبيعة اتجاهات معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة نحو الدمج إيجابية في بُعد المشاعر باستثناء البعدين كانت محايدة (الاتجاهات والمخاوف). حيث تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات المشاركين على مفردات بُعد المشاعر بين (1.79-379) وبلغ متوسط الحسابي الكلي (3.18) مما يشير إلى طبيعة الاتجاه إيجابية.

بينما انخفض المتوسط الحسابي لاستجابات المشاركين على مفردات في بعدي (الاتجاهات والمخاوف). ففي بُعد الاتجاهات بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة بين (2.05-2.85) وبلغ متوسط الكلي (2.46) مما يشير إلى أن طبيعة الاتجاه محايدة لدى المعلمين. وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مفردات بُعد المخاوف تراوحت بين (2.11- 2.91) وبلغ المتوسط الكلي (2.42) مما يشير إلى طبيعة الاتجاه محايدة لدى المعلمين.

نلاحظ في البُعد المشاعر، حصول العبارات (1,2,3) على متوسط حسابي مرتفع ويفسر ذلك إلى تبني المعلمين مشاعر إيجابية وتقبل التلاميذ ذوي الإعاقة. أما بالنسبة لعبارة (4) فقد كانت صياغتها سلبية "أخشى النظر مباشرة في وجه شخص من ذوي الإعاقة" فكانت المتوسط الحسابي منخفض ويمكن تفسير ذلك إلى تحفظ المعلمين وعدم الاتفاق مع هذه العبارة وهذا يدل على طبيعة الاتجاه إيجابي أيضاً.

فيما يتعلق في البعدين الاتجاهات والمخاوف، كانت الاستجابات محايدة ويمكن تفسير ذلك إلى التحفظ حول الاتجاهات والمعتقدات والمخاوف حول حاجة التلاميذ ذوي الإعاقة إلى مزيد من الوقت والجهد وعدم القدرة بعض المعلمين من إدارة السلوك لتلاميذ ذوي الإعاقة في فصول الدمج. مما يجعلهم يعتقدون ويشعرون بعدم الثقة في قدراتهم وتتفق نتيجة هذه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة Lindner وآخرين (٢٠٢٣) حيث أشارت إلى أن المعلمين يميلون إلى اتخاذ مواقف محايدة تجاه الدمج الشامل وذلك قد يعود إلى إن المعلمون لا يفضلون دمج جميع التلاميذ عندما يتعلق الأمر بمفهوم الدمج لجميع التلاميذ مما يشكل موقفا محايدا تجاه دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Aldosari, 2022; Alsomi & Vaughan, 2023) حيث أشارت نتائج الدراسات إلى تبني المعلمين إلى اتجاهات سلبية تجاه تلاميذ ذوي الإعاقة نحو الدمج. وبالتالي، يمكن أن نستنتج من ذلك أهمية تدريب المعلمين للمساهمة من تحسين اتجاهاتهم نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. فالمعلمون الذين تم تدريبهم يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين الذين لم يتلقوا تدريب (Aldosari, 2022).

نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين على مقياس الكفاءة الذاتية تبعا للأبعاد (الكفاءة في الدمج، التعاون، إدارة السلوك). وتم تحديد طول الخلية لكل مستوي بقيمة (1.66)، وتم تحديد مستوى الكفاءة الذاتية على النحو التالي: كفاءة ذاتية منخفضة (1.00 - 2.66) وكفاءة ذاتية متوسطة (2.67- 4.33)، كفاءة ذاتية مرتفعة (4.34- 6.00)، ويوضح جدول 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

جدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية تبعا للأبعاد (الكفاءة في الدمج، التعاون، إدارة السلوك)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة الذاتية
بعد الكفاءة في الدمج				
٥	أستطيع أن أقيم بدقة فهم الطالب لما علمته.	4.68	1.205	مرتفعة
٦	أستطيع أن أقدم تحديات مناسبة للطلاب حسب مستواه التعليمي.	4.61	1.214	مرتفعة
١٠	واثق من قدراتي بتصميم المهام التعليمية بحيث تكون مناسبة للاحتياجات الفردية لتلاميذ ذوي الإعاقة.	4.67	1.332	مرتفعة
١٤	واثق من قدرتي على جعل التلاميذ يشاركون زملائهم للعمل معا بشكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة.	4.58	1.448	مرتفعة
١٥	أستطيع استخدام العديد من استراتيجيات التقييم (مثل: الاختبارات المعدلة، أو التقييم القائم على الأداء أو تقييم ملف الإنجاز وغيرها).	4.52	1.344	مرتفعة

العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى مُعلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشّامل لمرحلة الابتدائية

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة الذاتية
١٨	قادر على تزويد التلاميذ بمثال أو تفسير بديل عندما يكون لدى التلاميذ غموض.	4.76	1.182	مرتفعة
بُعد الكفاءة في التعاون				
٣	أستطيع جعل الآباء يشعرون بالراحة للحضور إلى المدرسة.	4.78	1.431	مرتفعة
٤	أستطيع مساعدة أولياء الأمور من تقديم الدعم لمساعدة أبنائهم في التفوق بشكل جيد في المدرسة.	4.73	1.241	مرتفعة
٩	واثق من قدرتي على دفع أولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة المدرسية الخاصة بأبنائهم من ذوي الإعاقة.	4.37	1.399	مرتفعة
١٢	أستطيع التعاون مع فريق العمل المختص (مثل: معلمي التربية الخاصة، أو إخصائي النطق أو غيرهم) لتصميم خطة تعليمية لتلاميذ ذوي الإعاقة.	4.91	1.384	مرتفعة
١٣	قادر على مشاركة المختصين والعاملين في المدرسة (مثل: متعاونين، أو مدرسين) لتعليم تلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية.	4.81	1.416	مرتفعة
١٦	واثق من قدراتي على تقديم المعلومات للآخرين الذين ممن لا يعرفون الكثير عن القوانين. أو الأنظمة المتعلقة بدمج تلاميذ ذوي الإعاقة.	4.74	1.282	مرتفعة
بُعد الكفاءة في إدارة سلوك				
١	لدي توقعات واضحة حول سلوك الطالب.	3.79	.600	متوسطة
٢	أستطيع تهدئة الطالب الفوضوي أو المزعج.	3.75	.714	متوسطة
٧	واثق من قدرتي على منع السلوك الفوضوي قبل حدوثه.	2.05	1.035	منخفضة
٨	أستطيع السيطرة على السلوك الفوضوي داخل الفصل.	2.44	1.191	منخفضة
١١	أستطيع جعل التلاميذ يتبعون القواعد الصفية.	2.47	1.147	منخفضة
١٧	لدي ثقة في قدرتي على التعامل مع الطالب الذي لديه سلوك عدواني.	2.54	1.070	منخفضة

يتضح من جدول 3 أن هناك مستوى مرتفع من الكفاءة في بعدي الدمج والتعاون يمتلكها معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مفردات بُعد الكفاءة في الدمج بين (4.52-4.79) وبلغ متوسط الحسابي الكلي (4.64) مما يشير إلى مستوى مرتفع في بُعد كفاءة الدمج لدى المعلمين. وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مفردات بُعد الكفاءة في التعاون بين (4.37-4.91) وبلغ متوسط الحسابي الكلي (4.72) مما يشير إلى مستوى مرتفع في كفاءة التعاون لدى المعلمين. بينما تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مفردات بُعد إدارة السلوك بين (2.05-3.79) وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لبعد الكفاءة في إدارة السلوك (2.84) مما يشير إلى مستوى متوسط من الكفاءة في إدارة السلوك يمتلكها معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العامر (٢٠٢٣) التي أظهرت أن المعلمون يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة في البعدين (الكفاءة في الدمج والتعاون) بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية في بُعد إدارة السلوك حيث عبروا المعلمين بعدم تمكنهم التام في بُعد إدارة السلوك. نتيجة المتوسط الكلي لهذا البعد تتفق مع دراسة النهدي Alnahdi (2019) التي كشفت على أن المعلمين يتمتعون بمستوى جيد من الثقة في قدرتهم ولكن المعلمين أظهروا عن مخاوفهم بشأن بعض القدرات المطلوبة في بُعد إدارة السلوك.

وأظهرت نتيجة الدراسة الحالية عن سبب مخاوف المعلمين وعدم قدرتهم التامة في الكفاءة الذاتية في إدارة السلوك وذلك نتيجة أن المعلمين أظهروا اتجاهات محايدة في بُعد المخاوف والذي تم الإشارة إليه سابقاً، حيث تراوحت الاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات (بُعد المخاوف) بين (2.11-2.91) مما يدل أن طبيعة اتجاه معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة نحو الدمج محايدة. وبناء على ما اشارت به الدراسات السابقة عن وجود علاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية (Alnahdi & Scwab, 2021) يمكن ملاحظة هذا العلاقة في الاتجاهات (بُعد المخاوف) وأثرها على الكفاءة المعلمين في بُعد (إدارة السلوك) بمتوسط حسابي كلي (2.84). حيث أظهر المعلمين اتجاهات محايدة في (بُعد المخاوف) نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، بالتالي انعكست طبيعة الاتجاه على كفاءتهم في إدارة السلوك مما يدل أن هنالك تحديات وقلة الثقة في القدرة على الإدارة السلوك داخل الفصل لدى معلمي الدمج.

ويمكن ملاحظة أن مفردات بُعد الكفاءة في إدارة السلوك (7,8,11,17) تراوحت قيمها بين (-2.05) و2.54 وهي قيم منخفضة اما المفردتين (1,2) تراوحتا بين (3.75-3.79) وهي قيم متوسطة، والتي نصت على "الدي توقعات واضحة حول سلوك الطالب وأستطيع تهدية الطالب الفوضوي او المزعج" حيث تعبر هذه العبارتين بشكل عام التوقعات لسلوك الطالب والقدرة على التهدة الطالب الفوضوي، ويمكن تفسير ذلك القيم المتوسطة إلى أن المعلمين قد يكون لديهم القدرة لحد ما في إدارة السلوك ولكن في حين الوصول إلى السيطرة الكاملة للسلوك الفوضوي قد يكون تحدي لدى بعض المعلمين خاصة بعض التلاميذ من لديهم بعض التحديات السلوكية المعقدة في بعض الحالات تطلب إلى متخصصا قدرات عالية جدا للسيطرة على السلوك وهذا يمكن تفسيره من خلال العبارات (7,8,11,17) حيث تراوحت بين (-2.05) و2.54 وهي قيم منخفضة، كما يمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى عدم وجود ثقة وقدرة في إدارة السلوك. لذلك أظهرت الدراسات مدى أهمية التدريب وأثره على رفع من قدرات وثقة المعلمين، وهذا يؤكد أهمية الدورات التدريبية التي تساهم من زيادة الكفاءة الذاتية حيث كشفت الدراسة عن مدى تأثير الدورات التدريبية على الكفاءة الذاتية للمعلمين (Kormos and Nijakowska 2017)، وأظهرت النتائج التطور والتحسّن الملحوظ في مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بعد الدورة التدريبية. وأشارت دراسة حديثة

قام بها العامر (٢٠٢٣) أن عدد الدورات له تأثير في ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلّمي الدمج. إذا نستنتج من ذلك ليس فقط الدورات التدريبية، بل أيضا عددها يلعب دورا مهما في الرفع من المعرفة والمهارات للتعامل مع سلوك الطالب داخل الفصل.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "هل يوجد تأثير لمتغير الحوافز المالية على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثالث المرتبط بتأثير متغير الحوافز المالية على اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney كما هو موضح في الجدول 4.

جدول 4 نتائج اختبار Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات المشاركين على أبعاد مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الحوافز المادية

الحوافز المادية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
أحصل على حوافز مادية	56	48.00	2688.00	.000	0.001
	39	48.00	1872.00		
لا أحصل على حوافز مادية	56	48.96	2742.00	-.409	.682
	39	46.62	1818.00		
أحصل على حوافز مادية	56	37.88	2121.00	-4.297	.001
	39	62.54	2439.00		
لا أحصل على حوافز مادية	56	42.13	2359.50	-2.488	.013
	39	56.42	2200.50		

الحوافز المالية: العلاوة أو البدل المالي في الأجر نتيجة تدريس أو العمل مع تلاميذ ذوي الإعاقة، بدل نسبة من راتب الفرد (الباحث).

يتبين من خلال الجدول 4 أن الحوافز المالية لا تؤثر بشكل كبير على بُعد المشاعر لدى المعلمين، حيث لم يكن هناك فرق إحصائي بين المجموعتين (المعلمين الذين يحصلون على حوافز مالية والمعلمين الذين لا يحصلون على حوافز مالية). فقد حصلت المجموعة الأولى الذين يتلقون حوافز مالية على متوسط رتبة 48.00، وهو نفس متوسط رتبة المجموعة الثانية الذين لا يحصلون على حوافز مالية (48.00). كما أن قيمة Z كانت 0.000 ومستوى الدلالة 0.001.

أما بالنسبة لبعْد الاتجاهات لم يظهر أيضا فرق واضح بين المجموعتين الذين يحصلون على حوافز مالية والذين لا يحصلون عليها. فقد كان متوسط رتبة الأفراد الذين يحصلون على حوافز مالية 48.96، بينما كان متوسط رتبة المجموعة الأخرى 46.62، وقيمة Z بلغت 4.09-. مع مستوى دلالة 0.682، بينما ظهر التأثير الأكبر للحوافز المالية على بُعْد المخاوف. فقد كان متوسط رتبة الأفراد الذين يحصلون على حوافز مالية 37.88، بينما كان متوسط رتبة المجموعة التي لا تحصل على حوافز 62.54 كما بلغت قيمة Z -4.297 مع مستوى دلالة 0.001، مما يشير إلى وجود فرق إحصائي دال عند مستوى 0.001.

بناء على ذلك يمكن القول إن الحوافز المالية ليست عاملاً حاسماً في التأثير على بعدين (المشاعر والاتجاهات) لدى المعلمين بينما، ظهر التأثير الأكبر للحوافز المالية على (بُعد المخاوف) لدى المعلمين الذين حصلوا على حوافز مادية، مما يشير إلى أن الحوافز المادية قد تقلل بشكل كبير من المخاوف لدى المعلمين.

ويمكن تفسير ذلك أن الحوافز المالية لا تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في البعدين المشاعر والاتجاهات بسبب أن الدوافع الذاتية لدى المعلمين قد تكون أقوى من الحوافز المالية في هذين البعدين ويعود إلى القناعة بشأن دمج تلاميذ ذوي الإعاقة والتي قد لا يمكن تغييرها بالحوافز المالية. ولكن في حين وجود المخاوف والتحديات قد يكون الحافز المالي له تأثير وهذا قد يفسر ذلك الحافز المالي كشرط لقبول المخاوف والتحديات نتيجة الجهد الإضافي والوقت والدعم الذي يحتاجه التلاميذ لتلبية احتياجاتهم وإدارة سلوكهم داخل فصول الدمج.

ونلاحظ أيضا في الدرجة الكلية، حيث يتبين من قيمة Z (-2.488) بوجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.013 مما يشير إلى أن الحوافز المادية تؤثر بشكل إيجابي على الأداء العام. بناء على ذلك يمكن القول إن الحوافز المالية لها تأثير عام على الاتجاهات، ويتركز تأثيرها على بُعْد المخاوف.

للإجابة على الجزء الثاني من السؤال الثالث المرتبط بتأثير متغير الحوافز المالية على الكفاءة الذاتية، قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney، كما هو موضح أدناه في الجدول 5.

جدول 5 نتائج اختبار Mann-Whitney لدلالة الفروق بين المتوسطات الرتب لاستجابات المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية تبعا لمتغير حوافز المادية

الحوافز المادية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
أحصل على حوافز مادية	56	51.56	2887.50	-1.510	0.131
لا أحصل على حوافز مادية	39	42.88	1672.50		

يبين جدول 5 أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بناء على مستوى الدلالة (0.131)، ويمكن القول إنه لا يوجد تأثير دال إحصائي للحوافز المادية على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. ونظرا لأن تطبيق الدمج عمليا قد يكون أمر معقدا ويتطلب جهد كبير وكشفت نتيجة الدراسة الحالية أن متغير الحوافز المادية لا تؤثر على كفاءة المعلمين الذاتية في فصول الدمج، قد يكون هنالك عوامل أخرى غير المالية لها تأثير. اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العامري (٢٠٢٢) حيث كشفت أن التدريب والخبرة العملية تؤثر

على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. دراسة أخرى كشفت أن عدد الدورات التدريبية أحد العوامل المهم في زيادة الكفاءة الذاتية لدى المعلمين (Kormos and Nijakowska (2017) Chao et al., 2017). إضافة الى ذلك كشفت نتائج دراسة (Al-Fakhoury (2018 عن وجود تأثير احصائي لمتغير الدرجة الأكاديمية لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل الماجستير على كفاءة المعلمين الذاتية. وبالتالي يمكن القول بأن التدريب وعدد الدورات التدريبية والخبرة العملية والدرجة الأكاديمية من العوامل التي لها تأثير على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في فصول الدمج.

نتائج السؤال الرابع:

ينص هذا السؤال على "هل يوجد تأثير لمتغير فئة الإعاقة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الرابع المرتبط بتأثير متغير فئة الإعاقة على اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، قام الباحث باستخدام اختبار للعينات المستقلة Kruskal-Wallis ويوضح جدول 6 ادناه النتائج المرتبطة بهذا السؤال.

جدول 6 نتائج اختبار Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسطات رتب لاستجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية تبعا لفئة الإعاقة

فئة الإعاقة	عدد المشاركين	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
الإعاقة فكرية	46	40.92	6.343	.042
اضطراب طيف التوحد	25	57.24		
صعوبات التعلم	24	51.94		
الإجمالي	95			

المشاركين (معلمين التعليم العام والتربية الخاصة) الذين يدرسون تلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل.

يتضح من جدول 6 أن قيمة Kruskal-Wallis دالة، وأن مستوى القيمة الإحصائية (0.042). أقل من 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الإعاقة على مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة. مما يعني انه يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير فئة الإعاقة على اتجاهات المعلمين. ولمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين تبعا لفئة الإعاقة قام الباحث بالمقارنة بين الفئات باستخدام اختبار Mann-Whitney ، ويوضح جدول 7 هذه النتائج.

جدول 7 نتائج اختبار Mann-Whitney اتجاه الفروق لاستجابات المشاركين على الاتجاهات تبعا لفئة الإعاقة

فئة الإعاقة	إعاقة الفكرية	اضطراب طيف التوحد	صعوبات التعلم
الإعاقة الفكرية	----	-2.314*	-1.654
اضطراب طيف التوحد		----	-.782
صعوبات التعلم			----

يتضح من جدول 7 عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي رتب درجات المعلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي

اضطراب طيف التوحد على مقياس الاتجاهات نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة لصالح معلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وقد يعزو ذلك إلى أن معلمين الذين يدرسون التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد قد يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بغيرهم من المعلمين. نتيجة هذه الدراسة الحالية تختلف عن نتائج دراسة الدوسري (Aldosari, 2022) التي كشفت عن عدم وجود علاقة في اتجاهات المعلمين تبعاً لفئة الإعاقة (طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد). قد يكون أن المعلمين أظهروا اتجاهاتهم أكثر إيجابية بسبب أن التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي درجة الحدة البسيطة الذين تم دمجهم في فصول الدمج؛ حيث تختلف اتجاهات المعلمين باختلاف الاحتياجات التعليمية للتلاميذ (Avramidis & Norwich, 2002). بناء على ذلك قد أبدى المعلمون اتجاهات أكثر إيجابية تجاه دمج تلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي الإعاقة البسيطة، مقارنة بمن لديهم مشكلات سلوكية أو معرفية أكثر حدة (Jury et al., 2021).

للإجابة على الجزء الثاني من السؤال الرابع المرتبط بتأثير متغير فئة الإعاقة على مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، قام الباحث باستخدام اختبار للعينات المستقلة Kruskal-Wallis ويوضح جدول 8 أدناه النتائج المرتبطة بهذا السؤال.

جدول 8 نتائج اختبار Kruskal-Wallis مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير فئة الإعاقة

فئة الإعاقة	العدد المشاركين	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
الإعاقة فكرية	46	55.91	7.539	.023
اضطراب طيف التوحد	25	42.22		
صعوبات التعلم	24	38.85		
الإجمالي	95			

يتضح من جدول 8 أن قيمة Kruskal-Wallis دالة، وبناء على قيمة مستوى الدلالة في الجدول السابق وهذا يعني وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات رتب الدرجات للمعلمين تبعاً لفئة الإعاقة (إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد، صعوبات التعلم) على مقياس الكفاءة الذاتية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين تبعاً لفئة الإعاقة قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney، ويوضح جدول 9 هذه النتائج.

جدول 9 نتائج اختبار Mann-Whitney اتجاه الفروق بين المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لفئة الإعاقة

فئة الإعاقة	الإعاقة الفكرية	اضطراب طيف التوحد	صعوبات التعلم
الإعاقة فكرية	----	-1.934	-2.520**
اضطراب طيف التوحد		----	-.320
صعوبات التعلم			----

يتضح من جدول 9 وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات المعلمين الذين يدرسون للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمين الذين يدرسون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح المعلمين الذين يدرسون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كشفت نتيجة الدراسة الحالية أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذين يدرسون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعلى من غيرهم من المعلمين. ويمكن تفسير ذلك إلى أن معلمي الذين يدرسون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتم إلحاقهم بدورات تدريبية فقط مقارنة بباقي المعلمين وهذا ما أشارت إليه دراسة (Alsomi & Vaughan, 2023) مما يوضح أثر التدريب على مستوى كفاءة المعلمين الذاتية الذين يدرسون تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحصولهم على مستوى أعلى في الكفاءة الذاتية مقارنة بغيرهم من المعلمين الذين لم يحصلوا على تدريب. بجانب ذلك التفسير قد يعتقد المعلمون ذوو المستويات المرتفعة في كفاءتهم الذاتية أن أسباب صعوبات التعلم ناتجة من البيئة. بمعنى آخر معلمين الذين يدرسون تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرون إلى أن صعوبات التعلم على أنها عوامل خارجية (بيئية) مثل تجهيزات البيئة الصفية، المنهج الدراسي أو المعلم وغيرها. وبالتالي، المعلمون ذوو المستويات الأعلى في كفاءتهم الذاتية ينظروا أن أسباب التحديات التي تواجه تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ناتجة من البيئة وليس الطالب نفسه. وبالتالي، أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة في كفاءتهم الذاتية يبذلون جهد لرفع أداء الطالب. مدرّكين هؤلاء المعلمين أن صعوبات التعلم التي تواجه التلميذ ليست منه حصرياً وإنما من البيئة المحيطة. وبالتالي، المعلمين قادرين على تطوير والتحكم في أداء وتعليم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي وقادرون المعلمون على إدارة السلوك وتعليمهم مقارنة بغيرهم من المعلمين الذين يدرسون الفئات الأخرى (Woolfson & Brady, 2009).

إضافة إلى ذلك قد تكون الخبرات السلبية والتحديات السابقة التي يمر بها المعلمون أثناء تدريس تلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية في الفصول الدراسية قد تؤثر في انخفاض كفاءتهم الذاتية مقارنة بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (De Vroey et al., 2016; Gibson & Dembo, 1984).

نتائج السؤال الخامس:

ينص هذه السؤال على "هل يوجد تأثير لمتغير طبيعة العمل على اتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين؟"

للإجابة عن الجزء الأول من السؤال الخامس المرتبط بتأثير متغير طبيعة العمل على اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney ويوضح جدول 10 أدناه النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

جدول 10 نتائج اختبار Mann-Whitney دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
معلم تعليم عام	31	60.66	1880.50	-3.119	.002
معلم تربوية خاصة	64	41.87	2679.50		

يبين من جدول 10 أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (معلمي تعليم عام ومعلمي التربية الخاصة) على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغير طبيعة عمل المعلم في الدرجة الكلية حيث كانت الفروق لصالح معلمي التعليم العام. إذ أشارت قيمة Z (-3.119) إلى اتجاه الفرق بين المجموعتين لصالح معلمي التعليم العام، حيث كان متوسط الرتب لمعلمي التعليم العام أعلى (60.66)

مقارنة بمعلّمي التربية الخاصة (41.87). ويمكن نستنتج بأن طبيعة العمل تؤثر على الاتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة. تختلف نتيجة هذه الدراسة الحالية مع دراسات Aldosari, 2022; (Cameron, 2014) حيث كشفت عن وجود علاقة بين الاتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة ومتغير طبيعة العمل لصالح معلمين التربية الخاصة بينما كشفت نتيجة الدراسة الحالية عن تأثير متغير طبيعة العمل على اتجاهات معلمين التعليم العام. ويمكن تفسير ذلك ان المعلمين التعليم العام أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بمعلمين التربية الخاصة قد تكون طبيعة عمل معلمين التربية الخاصة تفرض تحديات تؤثر على اتجاهاتهم ومهام المسندة على معلمين التعليم العام قد تكون أقل تحدياً من حيث تدريس تلاميذ ذوي الإعاقة مقارنة بمعلمين التربية الخاصة.

للإجابة على الجزء الثاني من السؤال الخامس المرتبط بتأثير متغير طبيعة العمل على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney ويوضح جدول 11 أدناه النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول 11 نتائج اختبار Mann-Whitney دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
معلم تعليم عام	31	40.37	1251.50	-1.878	.060
معلم تربية خاصة	64	51.70	3308.50		

يبين جدول 11 إن القيمة الإحصائية (0.060) أعلى من 0.05 مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير طبيعة عمل المعلم في الدرجة الكلية. أي لا يمكن استنتاج أن طبيعة العمل تؤثر بشكل كبير على الكفاءة الذاتية.

ولكن قيمة Z (-1.878) تشير إلى اتجاه الفرق بين المجموعتين لصالح معلّمي التربية الخاصة، حيث كان متوسط الرتب لمعلّمي التربية الخاصة أعلى (51.70) مقارنة بمعلّمي التعليم العام (40.37). قد يفسر ذلك إلى إن المهام اليومية لمعلمين التربية الخاصة (مثل دعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة) قد يعزز من كفاءتهم الذاتية. حيث أشارت دراسة إلى أن التدريب المكثف الذي يحصل عليه معلمو التربية الخاصة قد يساهم في تعزيز مهاراتهم وثقتهم وينعكس إيجابياً على الكفاءة الذاتية لديهم حيث الدورات التدريبية تلعب دوراً مهماً في التأثير على الكفاءة الذاتية، Chao et al. (2017) في التدريس والتعلم استراتيجيات وإدارة الفصول الدراسية في فصول الدمج. من جهة أخرى، يمكن تفسير إن معلمين التعليم العام قد يواجهون أعباء متعلقة بعدد التلاميذ الكبير في الفصول الدراسية، مما قد يساهم من انخفاض الكفاءتهم الذاتية مقارنة بمعلّمي التربية الخاصة الذين غالباً ما يعملون مع مجموعات صغيرة.

الخاتمة والتوصيات

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءات الذاتية لدى معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل في ضوء المتغيرات الديموغرافية (الحافز المالي، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة). حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة كانت محايدة بشكل عام، في حين كانت اتجاهاتهم إيجابية في بُعد المشاعر. وفيما يتعلق بالكفاءة الذاتية،

أظهروا المعلمين مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية في بُعد إدارة السلوك. كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير واضح للمتغيرات الديموغرافية على اتجاهات معلمي الدمج وكفاءاتهم الذاتية. فقد تبين أن وجود الحافز المادي يؤثر بشكل إيجابي على تقليل مخاوف المعلمين. كما كشفت النتائج عن تأثير طبيعة العمل على دمج تلاميذ ذوي الإعاقة، وتبين أن معلمي التعليم العام لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بمعلمي التربية الخاصة. كذلك، لوحظ تأثير فئة الإعاقة على الاتجاهات، حيث أظهر معلمي تلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بغيرهم من المعلمين. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستويات مرتفعة في الكفاءة الذاتية مقارنة بغيرهم.

فِي ضَوْءِ مَا تَوَصَّلَتْ إِلَيْهِ الدِّرَاسَةُ الْحَالِيَّةُ مِنْ نَتَائِجٍ فَقَدْ يَكُونُ مِنَ الْمَفِيدِ النَّظَرُ بِمَا يَلِي:

١. تقديم مزيد من برامج التدريب والدعم بشأن ممارسات الدمج داخل الفصل لجميع المعلمين.
٢. دراسة مزيد من المتغيرات النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر على الاتجاهات والكفاءة الذاتية.
٣. تقديم مجموعة من الدورات التدريبية أثناء خدمة المعلمين وقبل الخدمة التي تساهم من تطوير وتحسين مواقف ومعتقدات المعلمين لتبني اتجاه إيجابي قد تكون مفقودة والعمل على رفع الكفاءة في إدارة السلوك في فصول الدمج من خلال الدورات التدريبية.

بُحُوثٌ مُقْتَرَحَةٌ

١. إجراء دراسات تقيس مدى فعالية برنامج تدريبي لتحسين اتجاهات معلمي مدارس الدمج نحو التلاميذ ذوي الإعاقة.
٢. إجراء دراسات تقيس مدى فعالية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الذاتية لدى معلمي مدارس الدمج.
٣. إجراء دراسة من خلال المنهج المختلط تستقصي بعمق لفهم العوامل المؤثرة على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج.
٤. إجراء دراسات مماثلة تشمل حجم عينة أكبر موقع جغرافي لمدينة أخرى إضافة متغيرات ديموغرافية أخرى.

قَائِمَةُ المَرَا جِع:

المراجع العربية:

- العامر، سعد معطش. (٢٠٢٣). مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين التربية الخاصة في فصول الدمج من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١٩، ٢٤٥ - ٢٦٥.
- العامر، سعد معطش. (٢٠٢٢). بعض العوامل وعلاقتها باتجاهات ومخاوف المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في التعليم العام دراسة مقارنة بين معلمين التربية الخاصة قبل وفي أثناء الخدمة. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٩ (٢)، ٤٦-٦٣.

English References:

- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Aldosari, M. S. (2022). Perceptions of Saudi Arabian school teachers in private general education schools toward the inclusion of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 130, 104342.
- Al-Fakhoury, J.A (2018). *Psychological stress and its relevance to the perceived self-efficacy of teachers of blind students in the northern governorates*. [Master's thesis, Hebron University].
- Alkeraida, A. (2021). Understanding teaching practices for inclusive participation of students with autism in Saudi Arabian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1559-1575.
- Al-Mousa, N. A. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools.
- Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193.
- Alnahdi, G. H. (2019). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. *Cogent Education*, 6(1), 1618516.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in psychology*, 12, 680909.
- Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PloS one*, 18 (1), e0279068.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan. New York, NY: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2003) *Self Efficacy. The Exercises of Control*. WH Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (Ed.). (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Binammar, S., Alqahtani, A., & Alnahdi, G. H. (2023). Factors influencing special education teachers' self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 14, 1140566.
- Cameron, A.A. (2014). *Elementary teachers' perceptions of including students with disabilities in general education* [Doctoral dissertation, Walden University].

- Cambridge Dictionaries Online. (2025). Retrieved Jan 23, 2025, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/factor>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of inclusive education*, 14(7), 723-739.
- General Authority for Statistics. (2022). Overall count of population, <https://www.stats.gov.sa/en/home>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746.
- Khan, I. K., Hashmi, S., & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 32-47.
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., Fletcher, T., & Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* 8: 19-34
- Leatherman1, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Leatherman1, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787.

- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- Ministry of Education. (2021). Equality in education for students with disabilities, <https://moe.gov.sa/en/education/generaleducation/pages/peoplewithspecialneeds.aspx>
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160-166.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European journal of special needs education*, 25(1), 59-75.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus External control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*, 46(4), 465-479.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.
- Sharma, U., Loreman, T., and Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Stafford, S. H., & Green, V. P. (1996). Preschool integration: Strategies for teachers. *Childhood Education*, 72(4), 214-218.
- Stafford, S. H., & Green, V. P. (1996). Preschool integration: Strategies for teachers. *Childhood Education*, 72(4), 214-218.
- Stoneman, Z. (1993). The effects of attitude on preschool integration. *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation*, 223-248.
- Terzi, L., Norwich, B., & Warnock, M. (2010). *Special educational needs: a new look*. Continuum.
- Theron, L. C., & Engelbrecht, P. (2015). Caring teachers: Teacher-youth transactions to promote resilience. In M. Ungar *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 265-280). New York, NY: Springer New York.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change* (Vol. 8). New York: Wiley.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- United Nations. General Assembly. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. UN.
- Weisel, A., and O. Dror. (2006). School climate, sense of efficacy and teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice* 1, no. 2: 157–74.
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.

Translation of Arabic References

- Al-Amer, Saad Moatash. (2023). The level of self-efficacy among special education teachers in integration classes from the teachers' own perspective. *Journal of Humanities*, 19, 245-265.
- Al-Amer, Saad Moatash. (2022). Some factors and their relationship to teachers' attitudes and concerns towards integrating people with disabilities into general education. A comparative study between special education teachers before and during service. *Journal of Educational Sciences*, 49(2), 46-63.