المجلد (١٥)، العدد (٥٤)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٤٧

فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة

إعداد

د/ فاطمة صالح عبد الله الماجد
إدارة التعليم بمحافظة المجمعة
المملكة العربية السعودية

د/ مريم حافظ عمر تركستاني
جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة

د/ فاطمة صالح عبد الله الماجد(*) & د/ مريم حافظ عمر تركستاني(**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدِّرَاسَة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة، واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، ذي المجموعتين بقياس قبلي وبعدي؛ وتم الاختيار العشوائي لتحديد أي المدرستين (مدرسة التعليم للجميع الابتدائية، ومدرسة النجاح للجميع الابتدائية) بنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، للمشاركة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بحيث شملت المجموعة التجريبية على معلمات الصم وضعاف السمع اللاتي يعملن في (مدرسة التعليم للجميع الابتدائية)، والبالغ عددهن (١٠) معلمات، وشملت المجموعة الضابطة على معلمات الصم وضعاف السمع اللاتي يعملن في (مدرسة النجاح للجميع الابتدائية)، والبالغ عددهن (١٠) معلمات، كما استخدمت الباحثتان ثلاث أدوات(من إعدادهن)، وهي: مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع، بطاقة ملاحظة لقياس ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل، والبرنامج التدريبي، وكشفت نتائج الدِّرَاسَة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية: الفعالية الذَّاتية–الممارسات التدريسية– الفصول الدراسية الشاملة–معلمات الصم وضعاف السمع.

(*)إدارة التعليم بمحافظة المجمعة المملكة العربية السعودية.

(**) جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

The Effectiveness Of A Proposed Training Program In Improving The Self-Efficacy Of Deaf And Hard Of Hearing Teachers and Their Teaching Practices In Inclusive Classrooms

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of a proposed training program in self-efficacy improvement among female teachers for deaf and hearing-impaired and their teaching practices in inclusive classrooms. The researchers used the quasi-experimental method, which was based on pre and post-tests for two groups. The random sampling was adopted to choose, which girls' school of the Ministry of Education in Riyadh ("Education for All" Elementary School and "Success for All" Elementary School) would participate in the experimental group and the control group. The experimental group included (10) female teachers for the deaf and hearing-impaired who work in the "Education for All" Elementary School and the control group included (10) female teachers for the deaf and hearing-impaired who work in the "Success for All" Elementary School. The researchers also used three tools (prepared by them), namely: Teaching Self-Efficacy Scale for Teachers for deaf and hearing-impaired, Observation Card to measure teacher practices in the inclusive classroom, and the Training Program. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the means ranks of the members of the experimental group in the level of self-efficacy among the female teachers of the deaf and the hearing impaired students and their teaching practices in inclusive classrooms in the pre and post-tests for the post-tests. The results also revealed that there were statistically significant differences between the mean levels of the members of the experimental group and the control group in the level of self-efficacy the female teachers of the deaf and the hearing impaired students and their teaching practices in inclusive classrooms in post-tests in favor of the experimental group and there were also statistically significant differences between the mean levels of the members of the experimental group in the level of self-efficacy among the female teachers of the deaf and the hearing impaired students and their teaching practices in inclusive classrooms in follow-up and post-tests for the follow-up tests.

Key words: self-efficacy, teaching practices, Inclusive Classrooms, deaf and hard of hearing teachers.

أولا : مقدمة الدراسة:

ظهرت العديد من القوانين والتشريعات في ميدان التربية الخاصة التي تدعوا إلى تحقيق العدالة بين الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين وفقًا لاختلاف خصائصهم وقدراتهم واحتياجاتهم الفردية. ففي عام ١٩٩٠م ظهر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) والذي ينص على أن تكون المدارس لجميع الأطفال؛ بغض النظر عن الفئة أو درجة الإعاقة، مع مجانية تقديم برامج التربية الخاصة الفردية، وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة مع الآخرين إلى أقصى حد ممكن، وكان أحد الركائز الأساسية لهذا القانون فلسفة البيئات الأقل تقييدًا (LRE) Least Restrictive Environment، وتم تطوير قانون (IDEA) في عام ٢٠٠٥م حيث نَصَّ على عدم ترك أي طفل بلا خدمة "التعليم للجميع" (Richardson & Powel, 2011). إضافة إلى ذلك ظهر قانون كل طالب ينجح (ESSA) Every Student Succeeds Act في عام ٢٠١٥م لتحقيق العدالة في التعليم (U.S. Department of Education, 2020).

ويتطلب تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، في البيئة الأقل تقييدًا، إتاحة فرص متكافئة في تلقِّي خدمات تعليمية فعلية للطلاب ذوي الإعاقة بجانب زملائهم العاديين في الفصل العادي وفي مدارس التعليم العام القريبة من منازلهم، مع تكييف الفصول لهم إلى أقصى درجه ممكنة بما يتلاءم مع وضعهم الصحي والتربوي والتعليمي، كما يجب تزويد الطلاب بالوسائل المساعدة والخدمات التكميلية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية؛ لكي يتفاعل التلاميذ ذوو الإعاقة في بيئتهم الجديدة، وذلك لأبعد مدى ملائم لهم (Lim, 2019). كما أشارت أكبر منظمة عالمية للصم [NAD], (National Association of the Deaf 2019) منذ العام ١٩٨٠م إلى أنَّ الأطفال الصُّم لهم الحقُّ في التعليم المجاني في البيئة الأقل تقييدًا (LRE)، التي تقدِّم أقل العوائق في التعلُّم واللغة. وقد اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتعليم مختلف فئات الإعاقة، ضمن نظام التعليم العام؛ إذ نصَّت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في موادِّها (٥٤-٥٧)، و(١٨٨-١٩٤)، في الباب الخامس من الوثيقة، على أنَّ تعليم المتفوقين وذوي الإعاقة جزءٌ لا يتجزأ من النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية، وتؤكِّد الوثيقة حقَّ كلِّ طفل في الحصول على

التعليم؛ تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، دون النظر إلى تفاوت قدراتهم وإمكانياتهم (الحقيل، ١٩٩٩). وفي نوفمبر (٢٠١٥) بدأ مشروع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية مع إتاحة جميع الخيارات التربوية للطلاب ذوي الإعاقة بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.

وتُشكِّل عمليةُ تطوير بيئاتٍ تعليمية شاملة داعمة لذوي الإعاقة تحدّيًا حقيقيًّا للمعلِّمين، ويأتي تعليمُ الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة في مقدِّمة المِهَن التي يُمكِن أنْ تخلُق مشاعرَ الإحباط لدى معلِّمي التعليم العامّ والخاصّ، وانخفاض الدافعية للعمل، والشعور بالإنهاك النَّفْسي والجسدي؛ نظرًا لِما تقتضيه هذه المهنةُ من متطلّبات العمل مع فئاتٍ متنوّعة من الطلاب، كما يُعَدُّ الفصلُ الدراسي الشامل من أكثر البيئات التعليمية إثارةً للضُّغوط؛ وذلك بسبب تعدُّد مصادر الضغوط التي يتعرَّض لها المعلِّمون بشكلٍ يوميٍّ مثْلُ العِبء الوظيفي الزائد؛ إذ تتطلَّب من المعلِّم التخطيطَ والتكييفَ، وتطبيقَ الخُطَط الفردية والتقويمَ، والتعامُلَ مع المشكلات التعليمية والسلوكية لدى الطلاب، وعدمَ كفاية الموارد، وصِراعَ الأدوار وغموضَها، وهي التي تحُول دون قيامهم بدَورهم المطلوب بشكلٍ فعَّال (Engler & Macgregor, 2018; Specht & Metsala, 2018). وحاليًا صار هناك وعيٌ متزايد بأهمية معتقدات معلِّمي التعليمِ العامّ والخاصّ لفعاليتهم الذَّاتية؛ وذلك لعدد من الأسباب أوضحها كلُ من: (Kempen & Steyn, 2015; Poulou et al., 2019; Holzberger et al., 2014)، وهي: أولًا: تُعَدُّ الفعالية الذَّاتية خاصيَّةً أساسيةً للمعلِّمين ترتبط بسلوكهم الفعَّال في الفصول الدراسية الشاملة؛ ومن ثم تؤثِّر ممارساتُهم التدريسية على النتائج التعليمية للطلاب؛ مثْلُ الإنجاز والتحفيز؛ ثانياً: يُظهر المعلِّمون ذوو الفعالية الذَّاتية العالية مستوًى أعلى من الرِّضا الوظيفي، ويقلِّل احتمالَ تأثُّرهم بالإرهاق؛ ثالثاً: إن مستويات فعالية المعلِّمين الذَّاتية قد تتغيَّر مع الخبرة في العمل مع مرور الوقت، ومِن ثَمَّ قد تشير إلى تغييراتٍ في كفاءتهم المهنية ورِضاهم الوظيفي. ومن الأهمِّية تأكيدُ ما أكَّدته نتائج دراسة كلٌّ مِن: (Poulou et al., 2019; Scherer et al, 2016) من وجود علاقةٍ وثيقةٍ ما بين الفعالية الذَّاتية للمعلِّمين وممارساتهم التدريسية وإنجازاتهم، والكثير من المخْرَجات التربوية والتعليمية المهمَّة. فقد بيَّنت نتائجُ بعض الدراسات أن المعلِّمين ذوي التصوُّر العالي لفعاليتهم الذَّاتية يُظهِرون درجةً عاليةً من التعاطف والحماسة والالتزام في التدريس، ودرجةً أعلى في التخطيط والتنظيم، وكذلك تقبُّلَ الأفكار الجديدة، ومتطلَّباتِ رفع معايير الإنجاز، من خلال

تطبيق أساليبَ تعليميةٍ أكثرَ تنوُّعًا؛ وذلك لتعزيز قدرتهم على التعامل مع تنوُّع الطلاب وتلبية حاجاتهم (Engler & Macgregor, 2018; Garrett, 2017; Saloviita, 2018; Woodcock & Hardy, 2017) إضافةً إلى ذلك فإن تصوُّر معلِّمي التعليم العامّ والخاصّ لفعاليتهم الذَّاتية له أثرٌ على كيفية تعامُلهم مع الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديّين، وتحصيلهم الأكاديمي (Holzberger et al., 2014; Specht & Metsala, 2018).

وترتبط الفعالية الذَّاتية لتنفيذ الممارسات التدريسية الشاملة لدى المعلِّمين بثلاثة أبعاد هامه، وهي: الفعالية في التدريس وَفْقًا لاحتياجات الطلاب، والفعالية في إدارة سلوك الطلاب، والفعالية في التعاون مع أولياء الأمور (Forlin et al., 2014; Holzberger et al., 2014; Lai et al., 2016; Peebles & Mendaglio, 2014; Sharma, et al., 2012; Yada & Savolainen, 2017). ويظهر مفهوم الفعالية في التدريس وَفْقًا لاحتياجات الطلاب من خلال تقديرَ المعلِّم وتصوُّرَه لقدرته على تحديد الأهداف التعليمية القابلة للقياس، والمرادِ تحقيقُها بشكل جماعي وبشكل فردي لكلِّ طالب في الفصول الدراسية الشاملة، والعملَ على التخطيط للعملية التعليمية بما يناسب جميعَ الطلاب، وتعيينَ مهامَّ للتعلُّم وتقويماتٍ مصمَّمةٍ لكلِّ طالب على حِدَة، مع تعليم جميع الطلاب في وقت واحد، وذلك لإيجاد بيئاتِ تعلُّمٍ إيجابية تعزِّز مشاركةَ جميع الطلاب، مع ضرورة رفع سقف التوقعات لدى المعلمين نحو الأداء المراد تحقيقه من الطلاب، والإيمان بإمكانياتهم وقدراتهم(Lai et al., 2016; Smith, 2013) ؛ أما الفعالية في إدارة سلوك الطلاب، فتعني: تقديرَ المعلِّم وتصوُّرَه لقدرته على فهمِ وإدارة السلوكيات «غير المقبولة» التي تصدُر من الطلاب في الفصول الدراسية الشاملة، ومساعدتهم على التحلِّي بسلوكٍ أكثر قَبُولًا، وجعلِ السلوك المرغوب به أكثرَ وظيفيَّةً وقابليةً للتطبيق، فضلًا عن توظيف التدخُّلات المناسبة من أجْل إدارة البيئة التعليمية (Lewis et al., 2017 / شيرمان وهال، ٢٠١٦/٢٠١٩)؛ كما تعني الفعالية في التعاون مع أولياء الأمور، تقديرَ المعلِّم وتصوُّرَه لقدرته على الحصول على الثِّقة والمشاركة والدَّعم من أولياء أمور الطلاب؛ من خلال إجراءاتٍ واضحة ودقيقة لطبيعة المشاركة وكيفية الدعم؛ من أجْل زيادة معدَّل مشاركة الطلاب، ورفع مستوى إنجازهم، ومعالجة مشكلاتهم الأكاديمية والسُّلوكية (Russomano, 2017).

ونظرًا لأن الغالبية العظمى من الطلاب ذوي الإعاقة يقضُون أكثر من ٨٠٪ من يومهم المدرسي في التعلُّم في فصول التعليم العامّ بالمدارس الشاملة، وأن غرفة المصادر هي خيارُ خِدْمات التعليم الخاصّ الأشدّ احتياجًا إلى التدخُّل المكثَّف للطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية أو سلوكية، فإن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العامّ لا تزال تُمثِّل تحدّيًا للمعلِّمين، على الرغم من توفُّر عددٍ متزايدٍ من الإجراءات التعليمية المستندة إلى الأدلَّة؛ إذ يتطلَّب إدراجُ هؤلاء الطلاب في بيئة تعليمية شاملة قدرًا كبيرًا من التفكير والتخطيط Bryant et al., 2020). ويمكن أن يكون تنفيذُ الممارسات التدريسية الشاملة التي تتوافق مع احتياجات جميع الطلاب في الفصول الدراسية الشاملة مُهمَّةً شاقَّةً؛ لأنَّها لا تتوقَّف فقط على النموذج الشامل الذي يقع عليه الاختيار، ولكن تعتمد بالدرجة الأولى على وعي المعلِّم ومعتقداته في الممارسات التدريسية الشاملة الفعَّالة القائمة على الأدلَّة (Jordan, 2018). ويعتمد تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي الشامل على مُعلِّم المادة الأكاديمي، ومُعلِّم التعليم الخاص، والمساعد التعليمي، ومترجم للغة الإشارة، كما يتطلب وجود فريقٍ مُتعدِّد التخصُّصات من المتخصِّصين في الخدمات ذات الصلة بتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقة (Bryant et al., 2020). وتتأثَّر الممارساتُ التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة بكيفية فَهْم المعلمين لأدوارهم ومسؤولياتهم (Sagner-Tapia, 2018). وفي هذا الصدد تؤكد أخضر (٢٠١٧) على أنَّ التطبيق الناجح للتعليم الشامل، يتطلب إحداث تغيير كبير في الأدوار والمسؤليات التي يُكلف بها معلِّمو التعليم العام والخاص، بحيث يكلف معلم التعليم العام بالمشاركة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة ومن ضمنهم الطلاب الصم وضعاف السمع، وتطوير البرنامج التربوي الفردي، وتقديم جميع الخدمات المساندة لهؤلاء الطلاب؛ كما تتحوَّل مسؤلية معلم التعليم الخاص من كونه المسئول الوحيد عن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة إلى كونه مُستشارًا وموجهًا ومساعدًا لمعلم التعليم العام. ومن ثمَّ فإنه ينبغي تبنِّي مفهوم التدريس المشترك بين معلِّم التعليم العام والخاص؛ إذ إنَّ معلم التعليم العام أكثرُ معرفةً بالجوانب الأكاديمية للمنهج الدراسي، وعلى الجانب الآخر فإنَّ معلم التعليم الخاص أفضلُ خبرةً بخصائص واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وطرق التواصل معهم.

ولقد اتَّفقت آراء بعض الباحثين، ومنهم: (Hughes et al., 2016; Lai et al., 2016; Peebles & Mendaglio, 2014; Russomano, 2017; Stough et al., 2015; Sze et al., 2017; Yada & Savolainen, 2017) على أنَّ المعلِّمين يحتاجون إلى الممارسات التدريسية في الفصول الشاملة في ثلاثة جوانب مهمة، هي: التدريس وفقًا لاحتياجات الطلاب، وإدارة سلوك الطلاب، والتعاون مع أولياء الأمور؛ إذ يتوقَّف نجاحُ المعلمين في المدارس الشاملة على مدى توافُر هذه الممارسات، ومدى قدرتهم على توظيفها عمليًّا أثناء أدائهم لأدوارهم، كما أنها تُحدِّد مدى قدرتهم على فهم احتياجات طلابهم الفريدة، وتلبيتها بطرائق متنوعة تُسهل عملية تعلمهم. ويوضح كلُ من:(Lai et al., 2016; Smith, 2013) مفهوم التدريس وَفْقًا لاحتياجات الطلاب بأنه: قدرة المعلم على تحديد الأهداف التعليمية القابلة للقياس، والمرادِ تحقيقُها بشكل جماعي وبشكل فردي لكلِّ طالب في الفصول الدراسية الشاملة، والعملَ على التخطيط للعملية التعليمية بما يناسب جميعَ الطلاب، وتعيينَ مهامَّ للتعلُّم وتقويماتٍ مصمَّمةٍ لكلِّ طالب على حِدَة، مع تعليم جميع الطلاب في وقت واحد، وذلك لإيجاد بيئاتِ تعلُّمٍ إيجابية تعزِّز مشاركةَ جميع الطلاب، مع ضرورة رفع سقف التوقعات لدى المعلمين نحو الأداء المراد تحقيقه من الطلاب، والإيمان بإمكانياتهم وقدراتهم (Lai et al., 2016; Smith, 2013)؛ أما إدارة سلوك الطلاب، فتعني: قُدرة المعلِّم على فهم السلوكيات «غير المقبولة» التي تصدُر من الطلاب في الفصول الدراسية الشاملة، وإدارتها، ومساعدتهم على التحلِّي بسلوكٍ أكثر قَبُولًا، وجعلِ السلوك المرغوب فيه أكثرَ وظيفيةً وقابليةً للتطبيق، فضلًا عن توظيف التدخُّلات المناسبة من أجْل إدارة البيئة التعليمية (Lewis et al., 2017/شيرمان وهال، ٢٠١٦/٢٠١٩)؛ كما يعني التعاون مع أولياء الأمور، قدرة المعلِّم على الحصول على الثقة والمشاركة والدعم من أولياء أمور الطلاب، من خلال إجراءات واضحة ودقيقة لطبيعة المشاركة وكيفية الدعم؛ من أجل زيادة مشاركة الطلاب، وارتفاع مستوى إنجازهم، ومعالجة مشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية (Russomano , 2017). ويتَّضح من استقراء الأدبيَّات السابقة العلاقة الارتباطية بين الفعالية الذَّاتية لدى المعلمين، واستخدامهم للممارسات التدريسية الشاملة المبنية على الأدلة، والرِّضا الوظيفي، والالتزام المهني، والمثابرة من أجل الإنجاز.

مشكلـــة الـــدِّرَاسَـة

شهدت عملية تطوير التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا متزايدًا بإيجاد بيئة تعليمية شاملة؛ للحصول على فرص تعليمية متساوية لجميع الطلاب على اختلاف قدراتهم؛ وذلك للالتزام باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities ٢٠٠٦م، والتي صادقت عليها المملكة وبروتوكولها الاختياري في عام ٢٠٠٨م (العزة، ٢٠١١).

ولتحقيق أهداف التعليم الشامل؛ جاء الإعلان الرسمي من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لبدء تجربة التعليم الشامل في نوفمبر ٢٠١٥م في ست مدارس (مدرستين في مرحلة رياض الأطفال، ومدرستين في المرحلة الابتدائية بنات، ومدرستين في المرحلة الابتدائية بنين) في منطقة الرياض، مع التطلع إلى توسيع التجربة مستقبلًا لتشمل جميع مناطق المملكة، وعزز ذلك الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م (٢٠١٦، ص ٢٨) التي نصت على: "أن يحصل كل طفل سعودي على فرص التعليم الجيد"، ونظرًا لحداثة منظومة التعليم الشامل عربيًا ومحليًا، نجد أنَّ هناك قلة –حسب علم الباحثتان– في الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بالممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة لدى المعلمين وفعاليتهم الذَّاتية لتنفيذها، وفي ضوء ملاحظات الباحثتان في الميدان التربوي؛ فقد حرصتا على التعرف على ما يمتلكه معلمات الصم وضعاف السمع من فعالية ذاتية تدفعهن للتكيف مع مهامهن الجديدة في التعليم الشامل، وتُمكنهن من مواجهة التحديات، والمثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها في المدرسة الشاملة؛ وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لتطوير المعلم في مجال الممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة والفعالية الذَّاتية لتنفيذها، بما يتناسب مع متطلبات المهنة؛ وفقًا لمنظومة التعليم الشامل؛ من خلال إعداد برنامج تدريبي لتحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة، والتحقق من فعاليته. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدِّرَاسَة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع؟
- ما فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحسين في تحسين الممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة.

أهميـــة الـــدراســـة:

١- الإسهام في توفير إطار نظري للممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة والفعالية الذَّاتية لتنفيذها.

٢- بناء برنامج تدريبي لتحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمي الصم وضعاف السمع وممارساتهم التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة.

٣- بناء مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع، والتحقق من خصائصه السيكومترية، بحيث يُمكن مستقبلاً استخدامه في الكشف عن الفعالية الذَّاتية لدى المعلمين في حالة توسيع التعليم الشامل مستقبلًا.

٤- تزويد الميدان التربوي ببطاقة ملاحظة لقياس ممارسة المعلم في الفصل الدراسي الشامل، بحيث يُمكن الاستفادة منها في تقييم أداء المعلم في المدارس الشاملة.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- **فعالية:** يُعرف مصطلح فعالية بأنها " القدرة على التأثير الإيجابي وتحقيق النتائج المرغوب فيها، من خلال أفضل استخدام ممكن للمواد المتاحة "(عدوان، ٢٠١٣، ص ١١). وتُعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها كفاءة البرنامج التدريبي المقترح في تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة، والتي ستقاس بأدوات الدراسة.

٢- **البرنامج التدريبي:** يُعرف بأنه مجموعة من الأنشطة المخطط لها بشكل متكامل ومتتالي، وتقدم خلال فترة زمنية محددة، وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج , Sofronoff (Beaumont & 2015). ويُعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المخطط لها والتي تتضمن: (أطر نظرية وفنيات متنوعة حول الممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة المتعلقة بالتدريس وفقًا لاحتياجات الطلاب، وإدارة سلوك الطلاب، والتعاون مع أولياء الأمور، والفعالية الذَّاتية لتنفيذها).

٣- **الفعالية الذَّاتية:** عرَّف باندورا (Bandura, 1977) الفعالية الذَّاتية بأنَّها: حكمٌ يكوِّنه الفردُ عن قدرته على تنظيم مجموعة من الأفعال المطلوبة وتأديتها لتحقيق أنماطٍ محددة من الأداء. وتُعرَّف فعالية المعلم الذَّاتية للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة: بأنها حكم الفرد على قدرته على تنفيذ ممارسات التدريس المطلوبة في بيئة تعليمية شاملة (Gibbs et al., 2007). وتُعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها تقدير المعلمة، وتصورها لقدرتها على تنفيذ الممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة، وهي الدرجة الكلية والدرجة على الأبعاد الفرعية التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع.

٤- **ممارسات التدريس في الفصول الدراسية الشاملة:** تعّرف بأنها: تلبية احتياجات جميع الطلاب (أكاديميا واجتماعيا وشخصيا)؛ باستخدام الاستراتيجيات التي تعزز تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب، ومهارات الاتصال الفعالة، وحل المشكلات وإدارة سلوك الطلاب؛ لخلق بيئات تعلم إيجابية تعزز مشاركة الطلاب، والدافع الذاتي، والتعاون مع أولياء الأمور، والاحترام للجميع(Engler & Macgregor, 2018). وتُعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها مؤشرات الممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة، وهي الدرجة الكلية والدرجات الفرعية التي تحصل عليها المعلمة على بطاقة ملاحظة المعلم في الفصول الشاملة.

٥- **المعلمات:** "معلمة التعليم العام:" هي معلمه متخصصة في مجال محدد وتقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧، ص٧). وتُعرف إجرائيا في هذه

الدراسة: بأنهن جميع معلمات (التعليم العام) اللاتي يعملن على تدريس الطالبات الصم وضعاف السمع في المدارس الشاملة (مدرسة التعليم للجميع الابتدائية، ومدرسة النجاح للجميع الابتدائية) بنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

٦- **الصم وضعاف السمع:** عرف مورس (Moores, 2001) الأصم: بأنه الشخص الذي يصل مقدار الفقدان السمعي لديه إلى (٧٠) ديسيبل أو أكثر، ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية؛ كما عرف ضعيف السمع: بأنه الشخص الذي يتراوح مقدار الفقدان السمعي لديه ما بين ٣٥-٦٩ ديسبل، حيث يسبب صعوبة وليس إعاقة في فهم الكلام من خلال الإذن وحدها، باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية. وتُعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنهن جميع الطالبات الصم وضعاف السمع اللاتي يَدْرُسْنَ في المدارس الشاملة (مدرسة التعليم للجميع الابتدائية، ومدرسة النجاح للجميع الابتدائية) بنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياس البعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين البعدي والتتبعي.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياس البعدي.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج الدِّرَاسَة وإجراءاتها:

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي؛ والذي يعتمد على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، مع اختبار قبلي وبعدي وتتبعي.

١- مجتمع الدراسة وعينته:

يضم مجتمع الدِّرَاسَة جميع معلمات الصم وضعاف السمع (معلمات التعليم العام) اللاتي يعملن في المدارس الشاملة (مدرسة التعليم للجميع الابتدائية، ومدرسة النجاح للجميع الابتدائية)(*) بنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٢٣) معلمة في

الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وتم الاختيار العشوائي لتحديد أي المدرستين سيشاركون في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بحيث شملت المجموعة التجريبية على معلمات الصم وضعاف السمع اللاتي يعملن في (مدرسة التعليم للجميع الابتدائية)، والبالغ عددهن (١٠) معلمات، وشملت أيضاً المجموعة الضابطة على معلمات الصم وضعاف السمع اللاتي يعملن في (مدرسة النجاح للجميع الابتدائية)، والبالغ عددهن (١٠) معلمات. وفيما

(*) تود الباحثتان التنويه إلى أنه قد تم استخدام أسماء مستعارة للمدارس في الدراسة الحالية.

يلي وصفاً لخصائص عينة الدراسة من حيث: (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في تدريس الصم وضعاف السمع، الدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمة في التعليم الشامل وممارساته والتعامل مع الطلاب الصم وضعاف السمع):

أ) **المجموعة التجريبية:** بلغت نسبة ٧٠% من أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس تعليم عام، و٢٠% منهم مؤهلهم العلمي دبلوم معهد معلمات، وأن ١٠% منهم مؤهلهم العلمي دبلوم معهد الاقتصاد المنزلي، كما يتضح أن ٧٠% من أفراد العينة سنوات الخبرة في التدريس لديهم من ١ – ٣ سنوات، وأن ٣٠% منهم سنوات الخبرة في التدريس لديهم أقل من سنة. كما أن ٨٠% من أفراد العينة لم يحصلوا على دورات تدريبية، وأن ٢٠% منهم حصلوا من ١ – ٥ دورات تدريبية. **(ب)المجموعة الضابطة:** بلغت نسبة ٧٠% من أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس تعليم عام، وأن ٢٠% منهم مؤهلهم العلمي دبلوم معهد معلمات، وأن ١٠% منهم مؤهلهم العلمي دبلوم كلية متوسطة. كما أن القيمة الأكبر كانت للتخصصات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، الدراسات الإسلامية، والتعليم العام بنسبة ٢٠% لكل منهم. كما يتضح أن ٨٠% من أفراد العينة سنوات الخبرة في التدريس لديهم من ١ – ٣ سنوات، وأن ٢٠% منهم سنوات الخبرة في التدريس لديهم أقل من سنة. كما أن ٧٠% من أفراد العينة لم يحصلوا على دورات تدريبية، وأن ٣٠% منهم حصلوا من ١ – ٥ دورات تدريبية.

٢- أدوات الدراسة:

مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع "من إعداد الباحثتان ": يهدف المقياس إلى قياس درجة الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع. وقد تم بناءة، وفقًا للإجراءات التالية:

أ) الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالفعالية الذَّاتية للمعلمين، ومن أهم الدراسات التي تم الاستعانة بها: (Forlin et al., 2014; Holzberger et al., 2014; Lai et al., 2016; Yada & Savolainen, 2017). ، إضافة إلى ذلك الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية، والتي استخدمت لقياس الفعالية الذَّاتية للمعلم،

وكان من أهمها، ما يلي: Sharma et al., 2012) /حاج حسين، ٢٠١٤). كما تم الاستعانة بمعايير الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) (٢٠١٢/٢٠٠٩)، ومعايير المنظمة العالمية للصم (NAD, 2019). وفي ضوء ذلك تم إعداد تصور أولي لأبعاد المقياس وعبارات كل بعد، وتحديد أوزان الاستجابة وتعليمات المقياس.

ب) التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس من خلال الإجراءات التالية:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من صلاحية المقياس تم توزيع الصورة الأولية له على (١٣) محكم متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس والعلوم التربوية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية الأبعاد وكفايتها، وملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح صياغة كل عبارة، وقد تم تعديل المقياس بصورته النهائية بناء على ملاحظات المحكمين.
- **حساب الاتساق الداخلي:** تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي، على عينة استطلاعية من معلمات الصم وضعاف السمع (تعليم عام) اللاتي يعملن ببرامج الدمج الكلي للطالبات الصُّم وضعاف السمع بمدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (ن = ٤٥) من خارج عينة الدراسة. وأتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط لبعد الفعالية في التدريس وفقًا لاحتياجات الطالبات تراوحت بين (٠,٣٠٧– ٠,٨١٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية له. كما يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط لبعد الفعالية في إدارة سلوك الطالبات تراوحت بين (٠,٣٤٩– ٠,٧٨٥)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية له. كما يتضح أيضاً أن جميع قيم معاملات الارتباط لبعد الفعالية في التعاون مع أولياء الأمور تراوحت بين (٠,٣٦٦–٠,٧٩٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية له.

- **ثبات مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع:** للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية بتعديل سبيرمان براون على عينة استطلاعية من معلمات الصم وضعاف السمع (تعليم عام) اللاتي يعملن ببرامج الدمج الكلي للطلاب الصُّم وضعاف السمع بمدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (ن = ٤٥) من خارج عينة الدراسة، وأتضح أن قيم معاملات كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٨٦٢- ٠,٩٣٥) وهي قيم ثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مناسبة، كما أتضح أيضاً أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بتعديل سبيرمان براون تراوحت بين (٠,٨١٢- ٠,٨٦٨) وهي قيم ثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

ج) **إعداد المقياس في صورته النهائية:** تم إعداد الصورة النهائية للمقياس، والمكون من قسمين: القسم الأول: يتضمن البيانات الأولية للمجيبين، وهي: (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة في تدريس الصم وضعاف السمع- الصفوف الدراسية التي تعمل المعلمة على تدريس الطالبات الصم وضعاف السمع بها- الدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمة في التعليم الشامل وممارساته والتعامل مع الطلاب الصم وضعاف السمع). والقسم الثاني: يتضمن أبعاد الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع؛ وقد بلغ عدد عبارات المقياس (٥٧) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد فرعية: أولا: (الفعالية في التدريس وفقًا لاحتياجات الطالبات)، وشملت (٢٨) عبارة؛ ثانيا: (الفعالية في إدارة سلوك الطالبات)، وشملت (١٤) عبارة؛ ثالثًا: (الفعالية في التعاون مع أولياء الأمور)، وشملت (١٥) عبارة. وقد روعي في صياغة فقرات المقياس أن تمثل كل فقرة معرفة ومهارة ومهمة محددة تتطلبها عملية تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في الفصول الدراسية الشاملة.

- **زمن تطبيق المقياس:** ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، ولكن قامت الباحثتان بتقدير زمن الاستجابة على عبارات المقياس في ضوء المدة التي أجاب فيها أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ الزمن في مدة تتراوح بين (٣٥-٤٥) دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات الخاصة به.

- **تصحيح المقياس:** تم تصحيح المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لبدائل الاستجابة وهي: (لا أوافق بشدة – لا أوافق– أوافق إلى حد ما – أوافق– أوافق بشدة)؛ وقد صممت الاستجابة على عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، مع تحديد طول خلاياه (الحدود الدنيا والعليا)، حيث تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨٠)، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:
  - من (١ إلى ١,٨٠) يمثل (لا أوافق بشدة) لكل عبارة باختلاف البُعد المراد قياسه.
  - من (١,٨١ إلى ٢,٦٠) يمثل(لا أوافق) لكل عبارة باختلاف البُعد المراد قياسه.
  - من (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) يمثل (أوافق إلى حد ما) لكل عبارة باختلاف البُعد المراد قياسه.
  - من (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) يمثل (أوافق) لكل عبارة باختلاف البُعد المراد قياسه.
  - من (٤,٢١ إلى ٥) يمثل (أوافق بشدة)لكل عبارة باختلاف البُعد المراد قياسه.

٣- بطاقة ملاحظة لقياس ممارسة المعلم في الفصل الدراسي الشامل "من إعداد الباحثتان":

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مؤشرات الأداء للممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع. وقد تم بنائها، وفقًا للإجراءات التالية:

أ) الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة، ومن أهم الأبحاث التي تم الاستعانة بها: (Engler & Macgregor, 2018; Kurth et al., 2018; Lai et al., 2016; Lewis et al., 2017; Smith, 2013/ شيرمان وهال، ٢٠١٦/٢٠١٩)، إضافة إلى ذلك الاطلاع على البطاقات المستخدمة لملاحظة أداء المعلم في الفصول الدراسية، وكان من أهمها ما يلي: (Jordan, 2018; Lissi et al., 2017; Schipper et al., 2018)، كما تم الاستعانة بمعايير الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) (٢٠٠٩/٢٠١٢)، ومعايير المنظمة العالمية للصم (NAD) (NAD, 2019). وفي ضوء ذلك تم إعداد تصور أولي لمجالات بطاقة الملاحظة ومؤشرات الأداء المرتبطة بكل مجال، وتم إعطاء كل فقرة وزن مدرج.

ب) التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) لبطاقة الملاحظة من خلال الإجراءات التالية:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من صلاحية بطاقة الملاحظة قامت الباحثتان بتوزيع الصورة الأولية لها على (١٣) محكم متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس والعلوم التربوية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية المجالات وكفايتها، وملاءمة كل مؤشر أداء للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح صياغة كل مؤشر أداء. وقد تم تعديل بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية بناء على ملاحظات المحكمين.
- **ثبات بطاقة الملاحظة:** للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين قامت الباحثتان بعملية التقييم، من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة بصورة مبدئية على عينة من معلمات الصم وضعاف السمع (تعليم عام) اللاتي يعملن ببرامج الدمج الكلي للطالبات الصُم وضعاف السمع بمدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (ن = ٢٠) من خارج عينة الدراسة، وبعد رصد الدرجات في بطاقة الملاحظة، تمت معالجة النتائج، وذلك من خلال حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثتان باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كما يلي:

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وأتضح أن متوسط الثبات لهذه البطاقة بلغ (٩٢%) وهو معامل ثبات مرتفع.

ج) إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية: تم إعداد الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة وقُسمت إلى قسمين: القسم الأول: يشتمل على التقويم الوصفي لأهم الملاحظات في تطبيق مؤشرات الأداء للممارسات التدريسية في الفصل الدراسي الشامل، وقد بلغ عدد مؤشرات الأداء (٣٩) مؤشرًا؛ موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (١) التدريس وفقًا لاحتياجات الطالبات، ويتكون من ثلاث عناصر وهي: (أ) التخطيط وفقًا لاحتياجات

الطالبات، ويشتمل على (٦) مؤشرات؛ (ب) التنفيذ وفقًا لاحتياجات الطالبات، ويشتمل على (١٤) مؤشرًا؛ (ج) التقويم وفقًا لقدرات الطالبات ويشتمل على (٨) مؤشرات؛ (٢) إدارة سلوك الطالبات، ويشتمل على (٦) مؤشرات؛ (٣) التعاون مع أولياء الأمور، ويشتمل على (٥) مؤشرات". واشتمل القسم الثاني على معيار مؤشرات الأداء وفق سلّم متدرج رباعي: (تُمارس بدرجة كبيرة، تُمارس بدرجة متوسطة، تُمارس بدرجة ضعيفة، لا تمارس).

تحديد البيانات الأولية: تم تحديد البيانات الأولية لبطاقة الملاحظة، والتي تتضمن:(اسم المعلمة، نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، اسم المدرسة، الصف التي تمت فيه الملاحظة، الحصة التي تمت فيها الملاحظة، اليوم الذي تمت فيه الملاحظة، التاريخ الذي تمت فيه الملاحظة، المقرر الدراسي، موضوع الدرس).

- زمن تطبيق بطاقة الملاحظة: تم تحديد زمن تطبيق بطاقة الملاحظة خلال حصة دراسية كاملة لمدة (٤٥) دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات الخاصة بها.
- تصحيح بطاقة الملاحظة: تم التصحيح من خلال سلّم متدرج رباعي: (تُمارس بدرجة كبيرة، تُمارس بدرجة متوسطة، تُمارس بدرجة ضعيفة، لا تمارس)، وتم وضع الأوزان التالية: (١-٢-٣-٤). وقد صممت الاستجابة على مؤشرات بطاقة الملاحظ وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، مع تحديد طول خلاياه (الحدود الدنيا والعليا)، حيث تم حساب المدى (٤-١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤=٠,٧٥)، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:
  - من (١ إلى ١,٧٥) يمثل (لا تمارس) لكل عبارة باختلاف المجال المراد قياسه.
  - من (١,٧٦ إلى ٢,٥٠) يمثل(تُمارس بدرجة ضعيفة) لكل عبارة باختلاف المجال المراد قياسه.
  - من (٢,٥١ إلى ٣,٢٥) يمثل (تُمارس بدرجة متوسطة) لكل عبارة باختلاف المجال المراد قياسه.
  - من (٣,٢٦ إلى ٤) يمثل (تُمارس بدرجة كبيرة) لكل عبارة باختلاف المجال المراد قياسه.

٤- برنامج تدريبي لتحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة، "من إعداد الباحثتان ":

يهدف إلى تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة، وتم تصميمه وفقًا للإجراءات التالية:

أ) الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة والفعالية الذَّاتية لتنفيذها، ومن أهم الدراسات التي تم الإستعانه بها: (Bryant et al., 2020; Engler & Macgregor, 2018; Forlin et al., 2014; Holzberger et al., 2014; Kurth et al., 2018; Lai et al., 2016; Lewis et al., 2017; Russomano, 2017; Smith, 2013; Sharma et al., 2012; Yada & Savolainen, 2017/ شيرمان وهال، ٢٠١٦/٢٠١٩)، وفي ضوء ذلك تم إعداد البرنامج التدريبي في صورته الأولية.

ب) التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي وملائمته: قامت الباحثتان بتوزيع الصورة الأولية من البرنامج التدريبي على (١٣) محكم متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس والعلوم التربوية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول تقييم البرنامج بشكل عام من حيث محتوى البرنامج التدريبي وآلية تصميمه، مدى صلاحيته للتطبيق، سلامة اللغة وملاءمتها، ووضوح الأهداف الإجرائية وملاءمتها للمادة العلمية، وملاءمة الفنيات المستخدمة للتدريب؛ وقد تم تعديل البرنامج التدريبي بصورته النهائية بناء على ملاحظات المحكمين.

ج) إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية بحيث أشتمل دليل البرنامج التدريبي على ما يلي:

- **الهدف العام:** تحسين الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة.
- **الأهداف الخاصة:** يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من البرنامج أن تكون قادرة على أن:(تُعرف مفهوم التعليم الشامل؛ وتستنتج أهميته والمبادئ والاعتبارات الأساسية له؛ إضافة إلى ذلك تسرد معايير الممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة المتعلقة

بالتدريس وفقًا لاحتياجات الطلاب، وإدارة سلوك الطلاب، والتعاون مع أولياء الأمور وتُعرف مفهوم كلاً منها، وتتعرف على آلياتها وإجراءاتها، مع استنتاج العوامل المؤثرة على تنفيذ الممارسات التدريسية الشاملة؛ التُميز بين مفهوم الذات والفعالية الذَّاتية، واستنتاج طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وفعالية عملية التدريس، مع تحديد خصائص الفعالية الذَّاتية ومصادرها؛ بالإضافة إلى توضيح مفهوم أبعاد الفعالية الذَّاتية لتنفيذ الممارسات الشاملة المتعلقة بالفعالية في التدريس وفقًا لاحتياجات الطلاب، والفعالية في إدارة سلوك الطلاب، والفعالية في التعاون مع أولياء الأمور والعوامل المؤثرة عليها).

- الفئة المستهدفة من التدريب: معلمات الصم وضعاف السمع (معلمات التعليم العام) اللاتي يعملن في المدارس الابتدائية الشاملة بنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.
- مدة تنفيذ البرنامج: أستغرق تنفيذ البرنامج (١٠) أيام تدريبة وبواقع جلستين في اليوم، ولكل جلسة (٩٠) دقيقة، وفصل بينهما (١٥) دقيقة استراحة، كما بلغ إجمالي عدد الساعات التدريبية (٣٠) ساعة.
- فنيات البرنامج ووسائله: تم استخدام مايلي: (المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، عرض مقاطع فيديو، أنشطة إثرائية، خريطة المفاهيم، الكرسي الساخن، لعب الأدوار، التدريس المُصغر، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، تدوين الملاحظات). مع تم استخدام ما يلزم لعرض تلك الفنيات، مثل: (عروض بوربوينت، وأوراق عمل، ونشرات علمية، وبطاقات، وجرة المعلومات، وأدوات مكتبية، والشبكة العنكبوتية، ولوحة إعلانية).
- الجدول الزمني للبرنامج التدريبي: اشتمل الجدول الزمني للبرنامج التدريبي على: (الأيام التدريبية، رقم الجلسة، المدة الزمنية، موضوع الجلسة "المحتوى العلمي"، الأهداف الإجرائية للجلسة، الفنيات المستخدمة).

ج) إعداد الحقيبة التدريبية والتي اشتملت على: (المقدمة، دليل البرنامج التدريبي، إرشادات المُدربة، إرشادات المتدربة، الرموز المستخدمة في فنيات البرنامج التدريبي، والجدول الزمني له)؛ كما تضمنت الجلسة التدريبية على: (الزمن الكلي للجلسة، والموضوعات، والأهداف الإجرائية لها، وجدول خطة الجلسة التدريبية والذي يحتوي على "إجراءات تنفيذ الجلسة، والزمن المحدد، الفنيات المستخدمة، والوسائل التدريبية"، والنشرة العلمية، والفنيات).

إجـــراءات الـــدراســـة:

١- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

٢- التعيين العشوائي للمشاركين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٣- إجراء لقاء تمهيدي لأفراد العينة بالمجموعتين التجريبية والضابطة كلٌّ على حدة لمدة ساعتين؛ لتوضيح أهداف الدراسة وأهمية المشاركة بها، كما تم تزويدهن بنموذج يتضمن المعلومات الأساسية للبحث وإجراءاته، والتأكيد على سرية المعلومات، وعدم استخدامها إلا في أغراض البحث العلمي، وعدم الكشف عن هوية المشاركة، والحق في إنهاء مشاركتها في أي وقت، والتوقيع بالموافقة على المشاركة.

٤- تطبيق مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع، وبطاقة ملاحظة لقياس ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل؛ تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥- التحقق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات المقاسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي؛ من خلال تطبيق (مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع، وبطاقة ملاحظة لقياس ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل) تطبيقًا قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة الدراسة الحالية)، حيث تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع للتحقق من تكافؤ المجموعتين؛ وأتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية(٣٢)، حيث تراوحت قيمة مان وتني بين (٣٠,٥٠-٤٤) وفي مجملها قيم غير داله؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين. كما تم استخدام اختبار مان وتني للكشف عن الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل للتحقق من تكافؤ المجموعتين. وأتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في جميع مجالات البطاقة، والدرجة الكلية(٤٤,٥٠)، حيث تراوحت قيمة مان وتني بين (٣٥-٤٩,٥٠) وفي مجملها قيم غير داله ؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

٦- تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

٧- تطبيق مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع، وبطاقة ملاحظة لقياس ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل؛ تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨- تطبيق مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع، وبطاقة ملاحظة لقياس ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل؛ تطبيقًا تتبعيًّا على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء تنفيذ البرنامج.

٩- تحليل البيانات الكمية من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) .

١٠- استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات المناسبة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثتان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار ويلككسون، واختبار مان ويتني.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول " لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة المجموعة التجريبية بنفسها في مستوى الفعالية الذَّاتية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك باستخدام اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والنتائج التي أظهرتها تلك المقارنة يوضحها الجدول رقم (١):

جـــــــدول (١)

نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع

البعـــــد	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الفعالية في التدريس وفقا لاحتياجات الطالبات	قبلي	٢,٩٦	٠,٢٨٩	٢,٨٠ –	*٠,٠٠٥
	بعدي	٤,٢٣	٠,٢٢٧		
الفعالية في إدارة سلوك الطالبات	قبلي	٣,٦٢	٠,٤٧٨	٢,٣٥ –	*٠,٠١٩
	بعدي	٤,٠٥	٠,٢٨٧		
الفعالية في التعاون مع أولياء الأمور	قبلي	٣,٤٤	٠,٣٦٧	٢,٨١ –	*٠,٠٠٥
	بعدي	٤,٢٩	٠,٣٧٠		
الدرجة الكلية	قبلي	٣,٢٥	٠,٢٧٥	٢,٨١ –	*٠,٠٠٥
	بعدي	٤,٢٠	٠,٢٣١		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني " لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة القياس القبلي والبعدي لمستوى الفعالية الذَّاتية لدى أفراد المجموعة الضابطة، وذلك باستخدام اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، والتي يتضح نتائجها من الجدول رقم (٢):

جـــــــدول (٢)

نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع

البعـــــد	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الفعالية في التدريس وفقا لاحتياجات الطالبات	قبلي	٢,٧٥	٠,٣١٢	٠,٠٧١ –	٠,٩٤٣
	بعدي	٢,٧٥	٠,٢٤٢		
الفعالية في إدارة سلوك الطالبات	قبلي	٣,٤٩	٠,٤١٠	١,٧٣ –	٠,٠٨٤
	بعدي	٣,٥٣	٠,٤١١		
الفعالية في التعاون مع أولياء الأمور	قبلي	٣,٢٠	٠,٤٠٣	١,١٢ –	٠,٢٦٠
	بعدي	٣,١١	٠,٣٨٧		
الدرجة الكلية	قبلي	٣,٠٥	٠,٣٠٤	٠,٤٦٠ –	٠,٦٤٥
	بعدي	٣,٠٤	٠,٢٥٧		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع وكذلك في الدرجة الكلية.

الفرض الثالث " لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية باستخدام اختبار مان وتني لدلالة الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (٣) يوضح النتيجة:

جـــــــدول (٣)

نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع

البعـــــد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
الفعاليـة في التـدريس وفقًـا لاحتياجات الطالبات	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		
الفعاليـــة في إدارة ســـلوك الطالبات	التجريبية	١٣,٩٥	١٣٩,٥٠	١٥,٥٠	*٠,٠٠٧
	الضابطة	٧,٠٥	٧٠,٥٠		
البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
الفعاليـــة في التعـــاون مـــع أولياء الأمور	التجريبية	١٥,٤٠	١٥٤	١	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٦٠	٥٦		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع "لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة المجموعة التجريبية بنفسها في مستوى الفعالية الذَّاتية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وقياس لاحق بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيقه، وذلك باستخدام اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وأظهرت تلك المقارنة النتائج التالية التي يوضحها الجدول رقم (٤):

جـــــــدول (٤)

نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع

البعـــــــد	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الفعاليـــة في التـــدريس وفقًـــا لاحتياجات الطالبات	البعدي	٤,٢٣	٠,٢٢٧	- ٢,٨١	*٠,٠٠٥
	التتبعي	٤,٤٣	٠,٢٢٦		
الفعاليـــــة في إدارة ســـــلوك الطالبات	البعدي	٤,٠٥	٠,٢٨٧	- ٢,٦٨	*٠,٠٠٧
	التتبعي	٤,٢٩	٠,٢٣١		
الفعالية في التعاون مع أولياء الأمور	البعدي	٤,٢٩	٠,٣٧٠	- ٢,٥٦	*٠,٠١١
	التتبعي	٤,٤٣	٠,٣٠٥		
الدرجة الكلية	البعدي	٤,٢٠	٠,٢٣١	- ٢,٨١	*٠,٠٠٥
	التتبعي	٤,٣٩	٠,٢٠٨		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الفعالية الذَّاتية لمعلم الصم وضعاف السمع وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح القياس التتبعي.

الفرض الخامس " لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة المجموعة التجريبية بنفسها في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك

باستخدام اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والنتائج التي أظهرتها تلك المقارنة يوضحها الجدول رقم (٥):

جـــــــدول (٥)

نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل

المجـــــــال	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التخطيط وفقًا لاحتياجات الطالبات (سجل التحضير اليومي)	قبلي	١,٤٦	٠,٠٧٠	- ٢,٩١	*٠,٠٠٤
	بعدي	٣,٣٣	٠,٣٥١		
التنفيذ وفقًا لاحتياجات الطالبات	قبلي	١,٩٨	٠,٣٧٣	- ٢,٨٠	*٠,٠٠٥
	بعدي	٣,٠٩	٠,٢٢٨		
التقويم وفقاً لقدرات الطلاب	قبلي	٢,٤٣	٠,٤٣٨	- ٢,٨٢	*٠,٠٠٥
	بعدي	٣,٥٣	٠,١٨٦		
إدارة سلوك الطالبات	قبلي	٢,٨٦	٠,٦٢٧	- ٢,٦٧	*٠,٠٠٨
	بعدي	٣,٥٥	٠,٣٦٠		
التعاون مع أولياء الأمور	قبلي	٢,٠٢	٠,٤٨٤	- ٢,٨١	*٠,٠٠٥
	بعدي	٣,٤٤	٠,٥٣٩		
الدرجة الكلية	قبلي	٢,١٣	٠,٣١٣	- ٢,٨٠	*٠,٠٠٥
	بعدي	٣,٣٣	٠,١٣٣		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع مجالات بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

الفرض السادس " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين القبلي والبعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة المجموعة الضابطة بنفسها في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة قبل وبعد مرور الفترة الزمانية التي استغرقها تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، ولقد كان ذلك باستخدام اختبار

ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة، والتي يتضح نتائجها من الجدول رقم (٦):

جـــــــدول (٦)

نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل

المجـــــال	نـــوع القياس	المتـوسـط الحسـابـي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التخطيط وفقًا لاحتياجات الطالبات (سجل التحضير اليومي)	قبلي	١,٤٥	٠,٠٨٠	- ١,٧٣	٠,٠٨٣
	بعدي	١,٥٠	٠,٠٠		
التنفيذ وفقًا لاحتياجات الطالبات	قبلي	٢,٠٢	٠,٣٢٦	- ١,٣٧	٠,١٦٨
	بعدي	١,٩٢	٠,٢٩٩		
التقويم وفقاً لقدرات الطلاب	قبلي	٢,٤٣	٠,٤٤١	- ١,٢٠	٠,٢٢٨
	بعدي	٢,٣٦	٠,٢٧٩		
إدارة سلوك الطالبات	قبلي	٢,٦١	٠,٤٦٥	- ٠,٥٦١	٠,٥٧٤
	بعدي	٢,٥٠	٠,٤٤٤		
التعاون مع أولياء الأمور	قبلي	١,٩٨	٠,٦٤٩	- ٢,٠٤	*٠,٠٤١
	بعدي	٢,٣٤	٠,٥٧٣		
الدرجة الكلية	قبلي	٢,١٠	٠,٢٩٨	- ٢,٠٤	٠,٨٣٨
	بعدي	٢,٠٩	٠,٢١٣		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في جميع مجالات بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل وكذلك في الدرجة الكلية، فيما عدا المجال الثالث(التعاون مع أولياء الأمور) فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس القبلي والبعدي، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي.

الفرض السابع " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة

باستخدام اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والجدول رقم (٧) يوضح النتيجة:

جـــــــدول (٧)

نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل

المجـــــال	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
التخطيط وفقًا لاحتياجات الطالبات (سجل التحضير اليومي)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		
التنفيذ وفقًا لاحتياجات الطالبات	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		
التقويم وفقاً لقدرات الطلاب	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		
إدارة سلوك الطالبات	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		
التعاون مع أولياء الأمور	التجريبية	١٤,٦٥	١٤٦,٥٠	٨,٥٠	*٠,٠٠٢
	الضابطة	٦,٣٥	٦٣,٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥	٠,٠٠	*٠,٠٠
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مجالات بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

نص الفرض الثامن " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لدى معلمات الصم وضعاف السمع في القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة المجموعة التجريبية بنفسها في مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الشاملة بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة، وقياس لاحق بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك باستخدام اختبار

ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وأظهرت تلك المقارنة النتائج التالية التي يوضحها الجدول رقم (٨):

جـــــــدول (٨)

نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل

المجـــــال	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التخطيط وفقًا لاحتياجات الطالبات (سجل التحضير اليومي)	البعدي	٣,٣٣	٠,٣٥١	-٢,٢٥	*٠,٠٢٤
	التتبعي	٣,٧٣	٠,٣٣٥		
التنفيذ وفقًا لاحتياجات الطالبات	البعدي	٣,٠٩	٠,٢٢٨	-٢,٦٧	*٠,٠٠٧
	التتبعي	٣,٤٢	٠,٢١٨		
التقويم وفقًا لقدرات الطلاب	البعدي	٣,٥٣	٠,١٨٦	-٢,٥٣	*٠,٠١١
	التتبعي	٣,٧٧	٠,٢٥٥		
إدارة سلوك الطالبات	البعدي	٣,٥٥	٠,٣٦٠	-٢,٠٣	*٠,٠٤٢
	التتبعي	٣,٨١	٠,٣١٨		
التعاون مع أولياء الأمور	البعدي	٣,٤٤	٠,٥٣٩	-٢,٠٦	*٠,٠٣٩
	التتبعي	٣,٩٨	٠,٤٣٦		
الدرجة الكلية	البعدي	٣,٣٣	٠,١٣٣	-٢,٨٠	*٠,٠٠٥
	التتبعي	٣,٦٤	٠,١٨٨		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في جميع مجالات بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في الفصل الدراسي الشامل وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح القياس التتبعي.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق للنتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍّ كبير مع النتائج التي توصَّلتْ إليها بعض الدراسات السابقة؛ مثل دراسة كلٍّ مِن:

(Aiello et al., 2018; Aiello & Sharma, 2018; Chao et al., 2016; Forlin et al., 2014; Jordan, 2018; Kempen & Steyn, 2015; Lissi et al., 2017; Papi, 2018; Peebles & Mendaglio, 2014; Poulou et al., 2019; Sze et al., 2017) وجميعها أكَّد على مساهمة البرامج التدريبية المرتبطة بالفعالية الذَّاتية، والممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة التي يحصل عليها المعلِّم أثناء الخدمة، في تحسين الفعالية الذَّاتية لديه، كما تتفق أيضاً مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة، كما جاء في دراسة كل مِن:(Aiello & Sharma, 2018; Garrett, 2017; Goodyear, 2017; Hughes et al., 2016; Kempen & Steyn, 2015; Lowrey et al., 2017; Papi, 2018; Russomano, 2017; Stough et al., 2015; Takala & Sume, 2018; Woodcock & Hardy, 2017)، والتي تؤكد على مساهمة البرامج التدريبية المرتبطة بالممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة، التي يحصل عليها المعلِّم أثناء الخدمة في تحسين الممارسات التدريسية في الفصول الشاملة. وقد يُعزى تحسُّنُ مستوى الفعالية الذَّاتية والممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى شمول محتوى البرنامج التدريبي للمعارف والمفاهيم المرتبطة بجميع أبعاد الفعالية الذَّاتية وجميع مجالات الممارسات التدريسية الشاملة، إضافةً إلى دقَّة الأهداف الإجرائية للجلسات التدريبية ووضوحها؛ وهو ما جعل أفراد المجموعة التجريبية على علم بمستوى التعلُّم المطلوب منهم الوصولُ إليه.

كما تتفق تلك النتيجة مع ما أكدت عليه نتائج دراسة جوردان (Jordan, 2018)، من أن دعم التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة بالتدريب العملي وممارسة التدريس، يمُكن أن يضيف مفاهيم إيجابية لمعلمي التعليم العام حول الإعاقة، ومسؤولياتهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، وممارساتهم التدريسية في الفصول الشاملة. كما يؤكد هيوز وآخرون (Hughes et al., 2016) على أنه ينبغي أن تعمل برامج تطوير المعلِّمين أثناء الخدمة –وفقًا لمنظومة التعليم الشامل– على الإلمام بمهارات اتخاذ القرارات المناسبة، والتعامل مع الأفكار الحالية المثلى للممارسة، وأنْ يكونوا قادرين على تقديمها بطريقة محفزة، تجتذب جميع الطلاب. وترى الباحثتان أن تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذاتية والممارسات التدريسية بالفصول الشاملة، بعد التدريب على البرنامج قد يعود إلى توفُّر فُرَص ممارسة المهارات المرتبطة بالجوانب المعرفية

للفعالية الذَّاتية والممارسات التدريسية لأفراد المجموعة التجريبية بالبرنامج التدريبي، في كثير من الأنشطة الإثرائية المتنوّعة في اتجاهات مختلفة، منها: المعرفيُّ والوِجْداني والتطبيقي، وممارسة مهارات العمل التعاوني والاستشاري، وفِرق العمل بين أفراد المجموعة التجريبية، وتعزيز التمكين التربوي والتعليمي لديهم، وتوظيف فرص وخبرات واقعية من خلال استخدام إستراتيجية التدريس المصغر ولعب الأدوار؛ مما أدى إلى صقل أفكارهم بشكل أكبر على التّعلّم القائم على الملاحظة والنمذجه، والذي يحدث من خلال تعلمهم السلوك الجديد، بمشاهدة الأفراد الآخرين أثناء قيامهم بممارسة هذا السلوك في الموقف التعليمي، ومِن ثَمَّ محاكاة سلوكهم مستقبلًا، الأمرُ الذي يؤدِّي إلى تطوير وتحسين المستوى الأدائي للممارسات التدريسية بالفصول الشاملة لديهم، ويفرض أنماطًا سلوكية تتناسب وطبيعة العمل، واتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم جميع الطلاب. ويؤيد هذه النتيجة ما أكدت عليه نتائج دراسة باجو وآخرين(Paju et al.,2016) بأن مجموعة المعرفة التربوية والعملية التي يمتلكها المعلِّمون حول الممارسات التدريسية الشاملة؛ لها أثر إيجابي على قدرتهم على التدريس في الفصول الدراسية الشاملة، وتأديتهم لأدوارهم ومسؤولياتهم في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، ومن ضمنهم الطلاب الصم وضعاف السمع. وفي هذا الصدد ترى الباحثتان أنه لا يمكن اعتبار التعلم القائم على الملاحظة متغيرًا دخيلًا على أفراد المجموعة التجريبية، إنما هو جزء لا يتجزأ من أهداف البرنامج التدريبي، الذي يسعى إلى توظيف مجموعة المعرفة التربوية والعملية، التي يمتلكها أفراد المجموعة التجريبية حول التدريس الفعال في الفصول الدراسية الشاملة.

ويؤيِّد تلك النتيجةَ ما أشارت إليه النتائجُ في دراسة شيرير وآخَرين (Scherer et al., 2016) من وجود اختلافات كبيرة – في الفعالية الذَّاتية بين المعلِّمين – تُعزى إلى الممارسة العملية. وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد تعود إلى فعالية البيئة الإيجابية التي دُرِّب أفرادُ المجموعة التجريبية عليها، من خلال إتاحة الفُرصة للحوار والمناقشة الفردية والجماعية، والحرية في إبداء الرأي، والتعبير عن معتقَداتهم دون قيود، مع التشجيع على طرح الأسئلة، وتبادُل الخبرات بين أفراد المجموعة والمدرِّبة، وتحليلها من خلال استخدام إستراتيجية العصف الذهني، والكرسيّ الساخن، وخرائط المفاهيم. كما تتَّفق أيضًا مع دراسة نتائج دراسة هيوز وآخرون (Hughes et

(al., 2016 التي أكَّدت على أنه ينبغي أن تعمل برامجُ تطوير المعلِّمين أثناء الخدمة – وَفْقًا لمنظومة التعليم الشامل – على تعزيز المواقف الإيجابية، والتوقُّعات العالية لدى المعلِّمين من أجل إحداث تغيير إيجابي في مسارهم العملي. وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد تعود إلى أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا يطبِّقون ما يتعلَّمونه في البرنامج التدريبي من معرفةٍ ومهارات في فصولهم بشكل متزامن، وأن الشعور بالنجاح في تطبيق الممارسات التدريسية الشاملة قد انعكس إيجابًا على تعزيز الفعالية الذاتية والممارسات التدريسية الشاملة لديهم.

إضافة إلى ذلك تتفق تلك النتيجة مع ما أكَّدت عليه نتائجُ دراسة هيوز وآخرون (Hughes et al., 2016)، من أنه ينبغي أن تعمل برامجُ تطوير المعلِّمين أثناء الخدمة – وَفْقًا لمنظومة التعليم الشامل – على تدريب المعلِّمين على التفكير الناقد؛ كي يتمكَّنوا من إيجاد الحلول الدائمة لما يستجدُّ في فصولهم. وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد تُعزى إلى الفرص المتاحة لأفراد المجموعة التجريبية خلال التقويم الذاتي لأدوارهم والمهامِّ المنوطة بهم، وأخذ التغذية الراجعة منهم بعد كلِّ جلسة تدريبية؛ وذلك من خلال استخدام إستراتيجية تدوين الملاحظات، والحرص على سماع الانعكاسات الشخصية، وتقديم التعزيز الإيجابي لهم؛ وذلك من أجل تعزيز دافعيتهم الذَّاتية، والمساعدة على الاعتقاد بالقدرة على الاستمرارية في التعلُّم والعمل بصورة جيِّدة.

وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتبدو هذه النتيجةُ طبيعيةً؛ لأن أفراد المجموعة الضابطة لم يَتلقَّوا أيَّ تدريب مرتبط بالفعالية الذَّاتية والممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة، خلال الفترة الزمنية التي استغرقها تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية؛ وقد يُفسر تحسن مستوى الفعالية الذَّاتية والممارسات التدريسية الشاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ في ضوء استفادتهم من البرنامج التدريبي الذي تم تدريبهم عليه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدَّة دراسات وبحوث تجريبية كشفت جميعُها عن أن تحسُّن مستوى الفعالية الذَّاتية لتنفيذ الممارسات التدريسية الشاملة– لدى أفراد

المجموعة التجريبية في القياس البعدي – يُعزى للبرنامج التدريبي، كما جاء في دراسة كلٍّ مِن: (Chao et al., 2016; Forlin et al., 2014; Kempen & Steyn, 2015; Peebles & Mendaglio, 2014; Sze et al., 2017) ، ويؤيد ذلك أيضاً ما توصلت له عدة دراسات تجريبية، كشفت عن أن تحسن مستوى الممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي –يُعزى للبرنامج التدريبي، كما جاء في دراسة كل مِن: (Aiello & Sharma, 2018; Goodyear, 2017; Schipper et al., 2018).

وتتَّفق تلك النتيجة مع ما أثبتته نتائجُ دراسة حاج حسين وآخرين (Haj Hussien et al, 2016) من أن مستوى الفعالية الذَّاتية عند المعلِّمين يختلف باختلاف مجالهم المعرفي ومهاراتهم. وفي هذه المسألة تؤكد نتائجُ بعض الدراسات أن التطوير المهني – في مجال الفعالية الذَّاتية، والممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة – يسهم في تحسين فعالية المعلِّمين الذَّاتية، وتطوير قدراتهم المهنية، وتحسين نتائج الطلاب (Aiello et al., 2018; Aiello & Sharma, 2018; Chao et al., 2016; Forlin et al., 2014; Jordan, 2018; Kempen & Steyn, 2015; Lissi et al., 2017; Papi, 2018; Peebles & Mendaglio, 2014; Poulou et al., 2019; Sze et al., 2017)، كما تتفق أيضاً مع آراء الكثير من الباحثين؛ ومنهم: (Hughes et al., 2016; Lai et al., 2016; Peebles & Mendaglio, 2014; Russomano, 2017; Stough et al., 2015; Sze et al ., 2017; Yada & Savolainen, 2017)، والتي أكدت على أن نجاحَ المعلِّمين في المدارس الشاملة يتوقَّف على: مدى توافُر الممارسات التدريسية في الفصول الشاملة في ثلاثة جوانب مهمة؛ وهي: التدريس وَفقًا لاحتياجات الطلاب، وإدارة سلوك الطلاب، والتعاون مع أولياء الأمور، ومدى قدرتهم على توظيفها عمليًّا أثناء أدائهم لأدوارهم، كما أنها تُحدِّد مدى قدرتهم على فهم احتياجات طلابهم الفريدة، وتلبيتها بطرائق متنوعة تُسهل عملية تعلمهم. وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد تعود إلى تأثير البرنامج التدريبي في تطوير المعرفة التربوية والعملية حول الممارسات التدريسية الشاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية، في الوقت الذي قد يعاني أفراد المجموعة الضابطة من ضعف في المعرفة التربوية والعملية حول الممارسات التدريسية الشاملة؛ والذي يعود إلى أن إعدادهم الأولي قبل الخدمة لم يعدهم بشكل كافٍ لتنفيذ الممارسات التدريسية الشاملة–خاصة وأنهم غير متخصصين

بالتربية الخاصة– كما يبدوا من خصائص العينة أنهم حديثو الخبرة بتدريس الطلاب الصم وضعاف السمع، بالإضافة إلى ضعف التطوير المهني أثناء الخدمة.

ويؤيد تلك النتيجة ما أجملته نتائج دراسة روسومانو (Russomano, 2017) من أن التطوير المهني يتيح الفرصة لمشاركة المعلِّمين معًا وقت التخطيط، والتعاون في تكييف المناهج الدراسية، ووضع التعديلات الملائمة لاحتياجات الطلاب الجماعية، ودعم أفضل لاحتياجاتهم الفردية. ويؤيد ذلك نتائج دراسة باجو وآخرين (Paju et al, 2016)، التي توصلت إلى أن التطوير المهني أثناء الخدمة يعزز المهارات التعاونية والاستشارية بين معلِّمي التعليم العامِّ والخاصِّ، ويجعلهم أشدَّ فعاليةً لتقاسُم الأدوار في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة. وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد تعود إلى تأثير البرنامج التدريبي على تعزيز مهارات العمل الجماعي والاستشاري، لدى أفراد المجموعة التجريبية، والمساهمة في تجويد أدائهم للممارسات التدريسية الشاملة، أما أفراد المجموعة الضابطة فإنهم قد يعانون من محدودية ممارسة العمل الجماعي والاستشاري مع معلمي التعليم الخاص والمهنيين الآخرين.

ويتفق ذلك مع ما أكده كلٌّ مِن (Lowrey et al., 2017; Sagner-Tapia, 2018; Takala & Sume, 2018) بأن معلمي التعليم العام بحاجة إلى إثراء معارفهم حول خصائص الطلاب ذوي الاعاقة ومن ضمنهم الطلاب الصم وضعاف السمع، والحاجات التربوية والتعليمية الخاصة بهم؛ لتلبية الاحتياجات الفردية لهؤلاء الطلاب. وأن أحد أسباب الدعم غير الفعال لهؤلاء الطلاب في المدارس الشاملة هو أن معلمي التعليم العام لديهم خبرة قليلة في التعامل معهم وفق خصائصهم واحتياجاتهم. وتفسر الباحثتان تلك النتيجة بأنها قد تعود إلى ضعف معرفة أفراد المجموعة الضابطة بخصائص الطلاب الصُّم وضعاف السمع والاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة بهم، وربما أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج التدريبي في التعرف على خصائص وحاجات الطلاب الصم وضعاف السمع، والتعامل معهم وفق خصائصهم واحتياجاتهم. ويؤيد تلك النتيجة ما كشفت عنه نتائج دراسة جوردان (Jordan, 2018) من أهمية العلاقة الإيجابية في التفاعلات التعليمية بين المعلِّمين والطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة، خلال

أسلوب التدريس، وتلبية الاحتياجات التعليمية والعاطفية المتنوعة للطلاب. كما أشارت نتائج دراسة كلٍّ مِن (Bamu et al., 2017; Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014; Lissi et al., 2017) إلى أن الطلاب الذين يعانون من فقدٍ سمعي ما يزالون يواجهون الكثير من التحديات في تعليمهم في المدارس الشاملة، وأنَّ أكثر المشكلات التعليمية تكمن في طرائق التواصل معهم. وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد تعود إلى أنَّ أفراد المجموعة الضابطة علاقتهم وتفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم الصم وضعاف السمع محدودًا وقد يعزى ذلك إلى ضعف المعرفة بطرق التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع، في الوقت الذي نجد فيه تحسن في التفاعلات التعليمية بين أفراد المجموعة التجريبية وطلابهم من خلال تحسن مستوى الممارسات التدريسية لديهم.

كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفعالية الذَّاتية لدى معلمات الصم وضعاف السمع وممارساتهن التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي. وتعني هذه النتيجة استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء تنفيذ البرنامج، وأن النتيجة كانت في اتجاه القياس التتبعي؛ وتلك الفروق تؤكد أن البرنامج كان فعالاً وذو أثر في تحفيز الفعالية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية وتعزيز رغبتهم في تحسين ممارساتهم التدريسية؛ مما يشير إلى صلاحيته، وأن تأثيره ليس وقتياً. وللوقوف على هذه النتيجة، فقد تحققت الباحثتان من عدم تلقي أفراد المجموعة التجريبية أي تدريب رسمي، داخل المدرسة أو خارجها، في مجال الممارسات التدريسية الشاملة والفعالية الذاتية لتنفيذها، خلال الفترة الزمنية الواقعة ما بين اليوم الذي تم فيه الانتهاء من تطبيق البرنامج، واليوم الذي تم فيه إجراء القياس التتبعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، كما جاء في دراسة: (Aiello et al., 2018; Chao et al., 2016; Dudek et al., 2019; Forlin et al., 2014; Haj Hussien et al., 2016; Holzberger et al., 2014; Lai et al., 2016; Sharma et al., 2018; Yada & Savolainen, 2017)، والتي تؤكد على التفاعل بين الفعالية الذَّاتية للمعلمين، وممارساتهم التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة وإنجازاتهم، والكثير من المخرجات التربوية والتعليمية، والتحقق

من أن هناك علاقة كبيرة بين معتقدات الفعالية الذَّاتية للمعلم وسلوكه التدريسي؛ إذ إنَّه كلما كان تصور المعلِّم عن قدراته مرتفعًا، كلما كان أداؤه التدريسي أفضل وأمهر.

ويؤيد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة شارما وسوكال (Sharma & Sokal, 2016) من أن معتقدات الفعالية الذَّاتية المرتفعة لدى معلمي التعليم العام، لها أثر على درجة تصميمهم وإصرارهم ومثابرتهم على اختيار المهام الأكثر تحديًا، والالتزام بتحقيقها، ومدى اعتقادهم واستعدادهم لتطبيق ما لديهم من مهارات معرفية وسلوكية واجتماعية، في إطار تفاعلي تبادلي؛ من أجل التعامل مع الصعوبات، والعمل على السيطرة عليها. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل مِن: (Engler & Macgregor, 2018; Garrett, 2017; Goodyear, 2017; Holzberger et al., 2014; Russomano, 2017; Saloviita, 2018; Woodcock & Hardy, 2017) بأن الافتراض الأساسي للفعالية الذَّاتية هو أنَّ المعتقدات العالية للفعالية الذَّاتية ستثير السلوك الإيجابي للمعلمين، وأنَّ فعالية الذات المرتفعة تؤثر في الاستراتيجيات المستخدمة في غرفة الصف، والتوظيف الجيد للأنشطة، وقدرة الطلاب على القيام بالمهمات التعليمية اعتمادًا على قدراتهم وإمكاناتهم، فالمعلِّمون ذوو فعالية الذات المرتفعة يظهرون درجة عالية من التعاطف والحماس والالتزام في التدريس، ودرجة أعلى في التخطيط والتنظيم، ويسعون نحو الابتكار، وتقبل الأفكار الجديدة، ومتطلبات رفع معايير الإنجاز من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، وتجريب طرائق متمركزة على تلبية الحاجات الفريدة لطلابهم. ويؤكد يادا وسافولاينن (Yada & Savolainen, 2017) على أنَّ المعلِّمين ذوي الفعالية الذَّاتية العالية أكثر قدرة على استخدام أنماط إدارية ناجحة في إدارة الصف، وتوجيه الطلاب نحو الانضباط الداخلي، وإدارة المشكلات الصفية الطارئة بفعالية، وهو ما يساعد على تحسين مستوى أداء الطلاب للمهام التعليمية ودافعيتهم نحو التعلم. وفي هذه المسألة تؤكد نتائج بعض الدراسات، كما جاء في دراسة: (Saloviita, 2018; Sharma et al., 2018; Sharma & Sokal, 2016) على أنَّ معتقدات ومواقف المعلِّم الإيجابية، ومستويات القلق المنخفضة نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، هي عنصر مهم في تنفيذ ممارسات تدريسية شاملة أكثر فعالية، كما تؤكد على وجود علاقة قوية بين الفعالية الذَّاتية لدى المعلِّمين، ودوافعهم الإيجابية للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة، وتحفيز النيَّة اللازمة لتنفيذ الممارسات التدريسية الشاملة. بينما يخالف ذلك نتائج دراسة

بولوس وآخَرين (Poulou et al., 2019)، والتي توصلت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذَّاتية للمعلمين، والممارسات التدريسية الفعلية داخل الفصول الدراسية. وتفسر الباحثتان استمرار تحسن مستوى الممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء تنفيذ البرنامج، وأن النتيجة كانت في اتجاه القياس التتبعي، قد يعود إلى أن استمرار تحسن مستوى الفعالية الذَّاتية لديهم في القياس التتبعي؛ أدَّى إلى استمرار تحسن الممارسات التدريسية بالفصول الدراسية الشاملة.

ويؤيد هذه النتيجة الافتراض الذي أشار له دوديك وآخرون (Dudek et al., 2019)، ومفاده أنه لكي يكون أداء المعلِّمين للممارسات التدريسية فعَّالًا؛ يجب أن تحدث بمرور الوقت، وأن تكون مستمرة، وتوفِّر فرصًا إيجابية للدَّعم التعليمي والسلوكي لجميع الطلاب أثناء العملية التعليمية. ومن خلال التركيز على مراحل التنفيذ؛ مثل: الملاحظة، والممارسة، وردود الفعل على الأداء؛ يمكن أن يَسهل إتقانُ المهارات الجديدة وتطويرها؛ حيث أن إيمان المعلم بالنجاح السابق يقوده إلى إعتقادة الإيجابي بالقدرة على إتمام نجاحاتٍ مستقبلية. وفي هذا الصدد تفسر الباحثتان تلك النتيجة بأنها قد تعود إلى أنَّ تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج، وتعرضهن للمثيرات الموجودة به، والخبرات المباشرة وغير المباشرة، أو النمذجة؛ أشعرهن بفعالية أكبر لقدرتهن على تحقيق النجاح، من خلال تنفيذ الخبرة أو الممارسة التي لاحظنها؛ للوصول إلى نفس المستوى من الإنجاز عند القيام بأعمال مماثلة، وهو ما خلق لديهن الدافعية إلى الاستمرار والتقدُّم. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة جاربيروجليوا وآخرين (Garberoglio et al., 2012) حول تأثر معتقدات القدرة التدريسية للمعلمين بالمناخ المدرسي الإيجابي؛ إذ يتمتَّع المعلِّمون بمزيد من التوجهات المدرسية الإيجابية؛ مثل: الأهداف والمسؤوليات المشتركة بين معلمي التعليم العام والخاص في اتخاذ القرارات، وتناسب الخطط مع الاحتياجات المدرسية، ومعوقات أقل في التدريس؛ ومن ثَمَّ حصول المعلِّمين على سلطة أكبر لصنع القرار، وفرص أكبر لخبرات إتقان مستمرة. وقد تحقَّقت دراسة باجو وآخرين (Paju et al., 2016) من تأثير المهارات التعاونية بين المعلِّمين على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في البيئات الشاملة، والذي يبرز من خلال جودة أداء الممارسات التدريسية الشاملة، وتعاون أكثر فعالية بين معلمي التعليم العام والخاص لتقاسم الأدوار في تدريس جميع الطلاب. وتفسر الباحثتان تلك النتيجة بأنها قد تعود إلى أفراد المجموعة التجريبية قد عملوا

على تفعيل العمل الجماعي والاستشاري وفِرق العمل، والتدريس التشاركي مع معلمي التعليم الخاص والأخصائيين بالمدرسة بشكل فعّال.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ساغنر–تابيا (Sagner-Tapia, 2018) بأن الممارسات التدريسية في الفصول الشاملة، تتأثر بكيفية فهم المعلِّمين لدورهم الخاص في البيئة التعليمية الشاملة، وإدراك وتقبل أن مسؤوليتهم تتمثل في تدريس جميع الطلاب، وتوقعات التعلم، والمشاركة سواء أكاديميًّا أو اجتماعيًّا من الطلاب ذوي الإعاقة، ومدى استعدادهم للتحدي والدعم على النحو الأمثل. ولقد أوضحت نتائج دراسة جوردان (Jordan, 2018) أن معتقدات المعلِّمين الإيجابية حول الإعاقة؛ تعكس أثرًا فاعلًا على طبيعة مسؤولياتهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة، والعمل على تقديم فرصٍ معززة لتعلم جميع الطلاب، وتلبي احتياجاتهم المتنوعة. ومن ثَمَّ ترى الباحثتان أن تحسن الفعالية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية من المحتمل أنه عزز الرضا الوظيفي لديهم مما أدى إلى تحسين الممارسات والتفاعلات بينهم وبين الطلاب الصم وضعاف السمع في الفصول الدراسية الشاملة وأولياء أمورهم بفعالية. وأكدت دراسة كلُ من: (Garberoglio et al., 2012; Lissi et al., 2017) على أن درجة إتقان المعلِّم لطرق التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع قد تؤثر على التفاعلات الإيجابية، ومع زيادة كفاءة المعلِّم في إتقان اللغة والاتصال معهم، تزداد قدرته على تحفيزهم، وتنفيذ التدريس وفقًا لاحتياجاتهم. وتفسر الباحثتان تلك النتيجة بأنَّ المدة الزمنية التي قضاها أفراد المجموعة التجريبية في الممارسة التدريسية بالفصول الشاملة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، من المرجح أنها قد شكلت علاقة حميمية مع طلابهم الصم وضعاف السمع، وتواصلًا إيجابيًّا وفعالًا. وتتفق تلك النتيجة أيضاً مع ما كشفت عنه نتائج دراسة هيرمك وآخرين (Hermic et al., 2010) من وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين مستوى التمكين المدرك لدى المعلِّمين، والفعالية الذَّاتية لديهم، ووجود أثر إيجابي على القدرات التدريسية الإبداعية. كما كشفت دراسة بياران (Yearrian, 2011) عن وجود علاقة بين مستوى التمكين التربوي والتعليمي للمعلمين، وممارساتهم الإبداعية التدريسية، وأثرها في تحصيل الطلاب. ومن ثَمَّ فإن استمرارية التحسن في الفعالية الذاتية والممارسات التدريسية في الفصول الشاملة لدى

أفراد المجموعة التجريبية هدفٌ سعت الدراسة إلى تحقيقه، من خلال إتاحة فرص تعزيز مهارات العمل التعاوني والاستشاري وفِرق العمل، والتمكين التربوي والتعليمي لديهم.

وبناء على أهم النتائج توصي الدراسة الحالية بأهمية تطوير برامج كليات التربية بالجامعات في مرحلة الإعداد التأسيسي تطويراً ينمي ممارسات المعلم التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة والفعالية الذاتية لتنفيذها، إضافة إلى ذلك بناء حزمة تدريبات متخصصة ومستمرة للمعلمين أثناء الخدمة لتبصيرهم بالممارسات التدريسية في الفصول الدراسية الشاملة، وتدريبهم على استخدامها. والجدير بالذكر أنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار أنه لا يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية نظراً لحداثة التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية؛ حيث تم تطبيقه في مدرستين من المدارس الشاملة الابتدائية بنات بمنطقة الرياض، مما جعل حجم العينة صغير في هذه الدراسة، كما أن المدارس تقع في منطقة واحدة. وبالتالي يتطلب الآمر إجراء المزيد من البحوث الكمية والنوعية، والدراسات التقويمية حول الموضوع الحالي في حال توسيع التجربة مستقبلًا بمناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.

المـــــراجـــــع

أولًا: المـــراجـــع العـــربيـــــــة:

أخضر، أروى (٢٠١٧). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*.دار الناشر الدولي.

حاج حسين، جلال(٢٠١٤). تطوير مقياس لتصور معلم التعليم الخاص لفاعليته الذَّاتية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود،٢٦ (١)،١٨٣- ١٩٨.

الحقيل، سليمان (١٩٩٩). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* (ط٣). فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية .

شيرمان، بريندا ك وهال، جودي أ (٢٠١٩). *الدعم السلوكي الإيجابي بالصف*.(ترجمة عبد الكريم الحسين). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٦).

عدوان، رائد (٢٠١٣). *فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية(غزة).

العزة، مهند(٢٠١١). *إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بين متطلبات التنفيذ والرصد الفعال*. المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الإجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

مجلس الأطفال غير العاديين(٢٠١٢).*ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة:الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية*.(ترجمة علي هوساوي). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩).

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام: تطوير (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. تم استرجاعه بتاريخ ١٢/١/ ٢٠١٩م على الرابط: https://drive.google.com

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" (٢٠١٦). الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. تم استرجاعه بتاريخ ٧/ ٢/ ٢٠١٩م على الرابط: http://vision2030.gov.sa/ar/ntp

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aiello, P. & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Firenze University Press*, *18*(1), 207-219.

Aiello, P., Pace, E.M., Dimitrov, D.M., & Sibilio, M. (2018). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research, 10*(19), 13–28.

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

Bamu, B, Schauwer, E, Verstraete, S & Hove, G. (2017). Inclusive Education for Students with Hearing Impairment in the Regular Secondary Schools in the North-West Region of Cameroon: Initiatives and Challenges, *International Journal of Disability, Development and Education*, 64:6, 612-623.

Beaumont, R. & Sofronoff, K. (2015). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 743-53.

Bryant, D., Bryant, B.,& Smith, D.(2020). *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms:* SAGE Publications. Avalilabe online at:https://books.google.com.sa/books?id=ShF7DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Chao, C.,N., Forlin, C. & Ho, F.,C. (2016) Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154.

Dudek, C.M., Reddy, L.A. & Lekwa, A.(2019). Measuring Teacher Practices to Inform Student Achievement in High Poverty Schools: a Predictive Validity Study. *Contemp School Psychol*, 23, 290–303.

Engler, K. S. & Macgregor, C. J. (2018). Deaf education teacher preparation: A phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf,* 162(5), 388-418.

Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2014) Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730.

Garberoglio, C. L., Gobble, M. E & Cawthon, S. W. (2012) A National Perspective on Teachers' Efficacy Beliefs in Deaf Education. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 367–383.

Garrett, F. R. (2017). *Teachers' perceptions of professional development benefits for teaching in inclusive classrooms*. Dissertati [Doctoral dissertation], Walden University.

Gibbs ,S., Billington,T., Greig, A., Mackay,T., Munn, P. & Stringer ,P. (2007). Teachers' perceptions of efficacy: beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational & Child Psychology*, 24 (3), 47-53.

Goodyear, V, A. (2017). Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 83-94.

Gunnþórsdóttir ,H., & Jóhannesson, I. (2014) .Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education,* 18(6), 580-600.

Haj Hussien, J., Al-Shayeb, A., & Al-Qaryouti, I. (2016). Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Sultanate Oman and United Arab Emirates. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, (1),12.

Hermic, M., Eury, A. & Shellman, D. (2010). Correlations Between Perceived teacher Empowerment and Perceived Sense of Teacher Self- efficacy. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 7(1), 37-50.

Holzberger, D., Philipp, A., Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, (39) ,100–111.

Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A. & Montgomery, K. (2016). Assessing The Special Education Professional Development Needs Of Northern Malawian Schoolteachers. *British Journal Of Special Education*, 43, 159-177.

Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching project: 2. The measures. *Exceptionality Education International*, 28(3), 28–50.

Kempen, M, E & Steyn, G,M.(2015). An Investigation of Teachers' Collaborative Learning in a Continuous Professional Development Programme in South African Special Schools. *Journal of Asian and African Studies*, 52(2) , 157 – 171.

Kurth, J., Miller, A., Toews, S., Thompson, J., Corte´s, M., Dahal, M., Escallo´n, I., Hunt, P., Porter, G., Richler, D., Fonseca, I., Singh, R., ˇka, J., Villamero, R., & Wangare, F. (2018) Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice From International Experts. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 56(6), 471-485.

Lai, F.T.T, Li, E.P,Y., Ji, M., Wong, W. W. K & Lo, S. K. (2016). What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education,* (59), 338-346.

Lewis, T. J., Hatton, H. L., Jorgenson, C., & Maynard, D. (2017). What beginning special educators need to know about conducting functional behavioral assessments. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 231-238.

Lim, S. (2019). The Capabilities Approach to Inclusive Education: re-envisioning the Individuals with Disabilities Education Act's Least Restrictive Environment. *Disability & Society*. Retrieved from: https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.

Lissi, M. R., Iturriaga, C., Sebastián, C., Vergara, M., Henríquez, C.,& Hofmann, S. (2017). Deaf and hard of Hearing Students' Opportunities for Learning in a Regular Secondary School in Chile: Teacher Practices and Beliefs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 55-75.

Lowrey, A., Hollingshead, A., Howery, K., Bishop, j. (2017). More Than One Way: Stories of UDL and inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4), 225-242.

Moores, D. (2001). *Education the deaf:* Psychology, principles, and practice. Houghton Mifflin Company.

NAD(National Association of the Deaf). (2019). Position Statement on Inclusion. NAD. https://www.nad.org/about-us/position-statements/position-statement-on-inclusion.

Paju, B., Raty,L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016) The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815.

Papi, S. d. O. G. (2018). Professional development of novice special education teachers. *Educação e Realidade*, 43(2), 747-770.

Peebles ,J.L & Mendaglio ,S. (2014) The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms, *International Journal of Inclusive Education,* 18(12), 1321-1336.

Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25–48.

Russomano, A. (2017). *The effectiveness of professional development for general education and special education teachers in a co-teaching setting*.

Sagner-Tapia, J. (2018). An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 375-390.

Saloviita, T. (2018) How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.

Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., Marsh, H.(2016). *The Quest for Comparability: Studying the Invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) Measure across Countries*. PLoS ONE 11(3).

Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109–120.

Sharma, U., Aiello P., Pace E.M., Round P., Subban P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education,* 33(3),437-446.

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

Smith, D. H. (2013). Deaf adults: Retrospective narratives of school experiences and teachers and teacher expectations. *Disability & Society*, *28*(5), 674-686.

Specht, J. A., & Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in preservice teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), 67–82.

Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., & Williams-Diehm, K.(2015). Persistent Classroom Management Training Needs Of Experienced Teachers. *Journal Of The Scholarship Of Teaching & Learning*, 15, 36-48.

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*, 360-369.

Takala, M. & Sume, H. (2018). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 134-147.

U.S. Department of Education.(2020). Every Student Succeeds Act (ESSA). Avalilabe online at: https://www.ed.gov/essa?src=rn.

Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. International Journal of Educational Research (83), 43–54.

Yada, A., Savolainen,H.(2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*,(64), 222-229.

Yearrian, S. (2011). *Empowerment of Teachers and Students Through Innovative literacy Practices Proquest*. (Doctoral dissertation), Lindenwood University.