مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة بمحافظة أسيوط لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية المدركة لديهن

* أ.م د/ دعاء محمد مصطفى حسن.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٩/٦ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢/٩/٢٣

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج بمحافظة أسيوط لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ودراسة العلاقة بين مستوى معرفة وتطبيق تلك الفنيات بالكفاءة الذاتية المدركة في بيئات الدمج. ولتحقيق ذلك الهدف تم تطبيق استبيان على معلمات روضات الدمج بمحافظة أسيوط عددهن (ن= ٣٠) وهدف إلى قياس مستوى معرفة المعلمات وتطبيقهن لفنيات زيادة السلوك المرغوب ، وفنيات خفض السلوك غير المرغوب ومعوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي في روضات الدمج . كما طبق مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل. استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون واختبار ت، وتوصلت النتائج إلى أن أعلى رتب متوسطات مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب كانت لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي، يليها في الرتبة الثانية التعزيز النشاط والتعزيز المادي، وجاء في الرتبة الثالثة التعزيز الرمزي والتشكيل، كما جاء في الرتبة الرابعة النمذجة ، وأخيرًا جاء في الرتبة الخامسة كلٌ من فنيتي العقد السلوكي والتلقين وترتب مستويات المعرفة بفنيات خفض السلوك غير

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.

المرغوب فيه كالتالي: الرتبة الأولى (العقاب والتصحيح الزائد)،الرتبة الثانية (الإطفاء)، والرتبة الثالثة (تكلفة الاستجابة والإقصاء) . أما مستويات رتب تطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات زيادة السلوك التطبيقي فترتبت على النحو التالي: الرتبة الأولى ذات أعلى متوسط (التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط)، الرتبة الثانية (التعزيز الرمزي)، الرتبة الثالثة (التلقين)، الرتبة الرابعة (النمذجة)، الرتبة الخامسة (التعزيز الغذائي والتعزيز المادي)، الرتبة السادسة (العقد السلوكي والتشكيل). بينما كانت أعلى المتوسطات في مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب لفنية العقاب يليها في الرتبة الثانية كلٌ من الإقصاء والتصحيح الزائد، وجاء متوسط فنية الإطفاء في الرتبة الثالثة، وكان أقل المتوسطات ترتيبًا هو متوسط فنية تكلفة الاستجابة. كما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها. ولم يتأثر مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير المؤهل الدراسي، التدريبات أثناء الخدمة، نوع الإعاقة، والخبرة التدريسية، ماعدا بالنسبة لمتوسط درجات أفراد العينة في مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب لصالح فئة (٦ –١٥) سنة وكانت كثافة الفصل أعلى المعيقات رتبة، وارتفع متوسط بعد الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج، يليه بعد الكفاءة في التعاون، ثم الكفاءة في إدارة السلوك. وسجل جميع أفراد العينة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية من وجهة نظرهن. ولم ترتبط أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لها ارتباطًا دالاً بمستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.وفي إطار تلك النتائج توصي الدراسة بتدريب الطالبات معلمات الروضة والمعلمات في روضات الدمج على تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي .

Level of Knowledge and application of applied behavior analysis techniques of inclusion kindergarten teachers in Assiut governorate and their relation to perceived self -efficacy

Assis. Prof. Dr / Doaa Mohamed Mustafa Hassan. *

Abstract:

The study aimed at identifying levels of knowledge ad application of ABA techniques by inclusion kindergarten teachers and their relation to perceived self efficacy . A questionnaire was applied on 30 female teachers to assess levels of knowledge and application of strengthening and weakening behavior techniques and obstacles of applying those techniques in inclusion kindergartens. Means and standard deviation ,Pearson correlation , t –test and one way ANOVA .Results indicated that the first rank of knowledge levels was social and food reinforcement as for strengthening behavior techniques and punishment and over correction as for weakening bad behaviours. Social and activity reinforcement ranked firstly as for application of strengthening behavior techniques , and punishment for weakening bad behavior techniques . No effects were found of type of disability ,training , degree of qualification on levels of knowledge and application of ABA techniques . But, teaching experience years (6-15

* Assistant Professor of Child Psychology of the Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Assiut University.

years) affected those levels. High numbers of children in the class was the most imporetant obstacle of using ABA techniques . Self efficacy in inclusive teaching ranked first , then efficacy in cooperation and at last efficacy in behavior management . Teachers estimated themselves highly self efficient , though there was no significant correlation between the composite score of self –efficacy and levels Knowledge and application of ABA techniques. The study recommended training of kindergarten teachers on how to apply ABA techniques in inclusion classes.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- معلمات الروضات الدامجة. Inclusion Kindergarten teachers
- فنيات تحليل السلوك التطبيقي.
Applied behavior analysis techniques
- الكفاءة الذاتية. Self -competence

مقدمة:

أثار التغير الاجتماعي والثقافي والإداري في العملية التعليمية، والتوجه نحو التعليم الدامج أو الشامل داخل مؤسسات رياض الأطفال الحاجة الى الاهتمام يالكفاءة الذاتية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في روضات الدمج، والتي تعد مؤشرًا عن رضاها عن مهنتها وقدرتها على تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والتأثير إيجابًا على معارفهم وسلوكياتهم.

وقد اعتمدت التربية الخاصة الفنيات التي ثبت فعاليتها على السلوك من خلال الدراسات العلمية، وتتمثل في فنيات تحليل السلوك التطبيقي

التي تعد من أهم الفنيات التي يحتاج إليها العاملون في التربية الخاصة؛ حيث أنها من أهم التطبيقات ذات الأثر التربوي الفعال. وإذا كانت المعرفة بتلك الفنيات ذات قيمة وتأثير، فينبغي أن يلازم الجانب النظري الجوانب التطبيقية لهذه المعرفة، بما يستهدف حاجات العاملين في المجال ويفي بمتطلبات المستفيدين متلقي الخدمة.

ومع بروز دمج ذوي الإعاقات داخل الفصول العادية، أصبح تعليمهم ورعايتهم مسئولية المعلمين والمعلمات في الروضات والمدارس العادية. وقد وجدت دراسة Grey,Honam,McClean&Daly(2005) أن بعض المعلمين يرفضون العمل في مدارس الدمج نظرًا لنقص التدريب المناسب لتدريس هذه الإعاقات. أن معلمي ومعلمات الدمج يحتاجون للفنيات المطلوبة للتعامل مع السلوكيات الصعبة للأطفال ذوي الإعاقات، حيث يحتاج المعلمون إلى مهارات متخصصة لضبط السلوكيات غير المرغوبة. وفي هذا السياق، أشار Randazzo(2011) إلى قصور قدرة المعلمين على تطبيق أساليب تعديل السلوك التي تعد من أساليب تقوية السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب .

ويعتمد تحليل السلوك التطبيقي على مباديء سلوكية تطبق بطريقة منظمة من أجل تحسين السلوك ليصبح مقبولاً اجتماعيًا، بتطبيق المنهج التجريبي لتحديد المتغيرات المسئولة عن التغير في السلوك (Cooper,Heron&Heward,2007). وقد ثبت فعالية فنيات تحليل السلوك التطبيقي في التعامل مع المتعلمين من ذوي الإعاقة بصفةٍ خاصةٍ في تحسين المهارات الأكاديمية وتطويرها، والتفاعل والتواصل اللغوي (Grey et al.,2005) وقدرتها على التعامل بفعالية مع السلوكيات الصعبة من خلال تقليلها أو محوها أو استبدالها بسلوكيات إيجابية (Healy,O'Connor,Lesder&Kenny,2008).

ويستخدم فنيات تحليل السلوك التطبيقي معلمو التربية الخاصة والعامة على حدٍ سواء (Lindstead et al., 2017 ; Randazzo, 2011) . كما أن فنيات تحليل السلوك التطبيقي من أهم الطرق التي يجب تدريب معلمي التعليم الدامج عليها لمساعدتهم في تعليم الطلاب ذوي الإعاقات داخل الصف العادي بشكلٍ مناسبٍ (Loiancono &Palumbo,2011). وقد توصلت دراسة Randazzo (2011) إلى عدد من التي تحول دون تطبيق فنيات تعديل السلوك في الصف ؛ منها عدم حصول المعلمين على التدريب العملي الكافي في مجال تحليل السلوك التطبيقي والملائمة لأنواع الإعاقات، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين لتلك الفنيات؛ كونها صعبة التطبيق في البداية، وتستغرق وقتًا أطول من الطرق التقليدية؛ كما أن غموض بعض مصطلحات تحليل السلوك التطبيقي قد يمنعهم من فهمها ومن ثم تطبيقها. وتبين من دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) أن أهم معوقات تطبيق فنيات تعديل السلوك التطبيقي هو تركيز برامج البكالوريوس على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي، بالإضافة إلى إثقال كاهل المعلمين بعددٍ كبير من الطلاب في الصف مما يجعل تطبيق تلك الفنيات صعبًا .

والجدير بالذكر أن فنيات تحليل السلوك التطبيقي فعالة في التعامل مع السلوكيات الصعبة داخل الصف، إلا أن بعض برامج إعداد المعلم قد لا تتضمنها (Randazzo,2011) أو أن مستوى معرفته بها يكون ضعيفًا (الحسين ،٢٠١٥)، الأمر الذي يترتب عليه الإلمام بتلك الفنيات على المستوى التطبيقي .

مشكلة الدراسة:

ركزت دراسات عديدة (الزارع،٢٠١٢؛ جريح، ٢٠١١؛ عرابي،٢٠٠٧ Denne., Thomas., Hastings, & Hughes 2015) على أهمية معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبخاصةً في التعامل مع المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية مقارنةً بباقي الإعاقات؛ الإعاقة البصرية والسمعية وصعوبات التعلم وغيرها. وتناولت أغلب الدراسات العربية في هذا الصدد مراكز الرعاية النهارية الحكومية والخاصة (الغامدي ومعاجيني، ٢٠٢٠). وفي مصر ما زالت الأساليب التقليدية متبعة في تقديم الخدمات للمتعلمين ذوي الإعاقات واتباع نظام العزل (بسيوني ،١٩٩٧ في: عبد الموجود ،٢٠١٨).

وباستطلاع نتائج الدراسات الاجنبية في هذا الصدد (Ponticorvo & Adkins,2022;Marshall,2022;Pitts,2020; Miglino,2020) وجد أن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي تأثير قوي في تعليم الأطفال وبخاصة ذوي الإعاقات، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب المعلمين على آليات تطبيق منحى تحليل السلوك التطبيقي وفنياته .

بالاطلاع على نتائج أكثر دراستين عربيتين حداثة في هذا الموضوع ، تبين اختلاف تلك النتائج ؛ ففي حين أظهرت دراسة الحسيني (٢٠١٥) ضعف مستوى معرفة الطلاب المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، توصلت دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) إلى تمتع المعلمات بمستوى مرتفع من المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب به، وكذلك فنيات خفض السلوك غير المرغوب، وارتفاع مستوى تطبيقهن لها . من ناحية أخرى ، اختلفت نتيجة دراسة الحسيني (٢٠١٥) عن نتيجة دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) في العلاقة بين مستوى معرفة المعلمين/المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهم لها.

بصفة عامة يميل معظم المربين إلى تطبيق الفنيات الإيجابية لتحليل السلوك التطبيقي؛ مثل التعزيز والنمذجة وذلك أكثر من الفنيات العقابية كالتوبيخ والإقصاء وغيرها، إلا أن الدراسات اختلفت في تحديد نوعية الفنيات المستخدمة من قِبَل المعلمين . فقد أشارت دراسة (Koh &Frick (2009 أن المعلمين يطبقون الفنيات العقابية أكثر من الفنيات الإيجابية، بينما أظهرت دراسة (Love ,Tolannd,Usher, Campbell&Springgs(2019 أن المعلمين يستخدمون كلٌ من الفنيات العقابية والإيجابية، أو كما أشار (Randazzo(2011 يستخدمون الفنيات الإيجابية أكثر من الفنيات العقابية.

وجدير بالذكر أن التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال لا زال في مراحله الأولى (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ،٢٠١٧/٢٠١٨، ٢٠١). ومع حداثة الروضات الدامجة، وباستطلاع الدراسات العربية، وجد ندرة في الدراسات التي أجريت في مصر لتحديد مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها. بالإضافة إلى أنه من خلال الإشراف على الباحثات المعلمات بالروضات الدامجة في برنامج الماجستير والدكتوراة، تبين تعرضهن للضغوط والمعوقات وتعبيرهن عن العجز في التعامل مع بعض أنواع الإعاقات مثل فئة اضطراب طيف التوحد واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة . وقد تناولت دراسات عدة الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات التعليم الدامج (الزغبي ،٢٠١٤؛ عرنكي، السبيلة، الشمايلة، والجعافرة ،٢٠١٦؛) و (Hoffman &Kilimo,2014; Love,Tolannd,Usher , Campbell&Springgs,2019; Malinen , Savolainen , Englbrecht, Xu, Nel , Nel&Tlale ,2013)

واتفقت تلك الدراسات على أهمية الكفاءة الذاتية للمعلم لنجاح التعليم في بيئات التعليم الدامج مما يستدعي تحسين تعليم وتدريب المعلم من أجل الاستجابة للتحديات المستجدة التي تفرضها حركة التعليم الدامج. كما بينت بعض الدراسات القديمة (Ewen, 2003; Wood,2004) وجود ارتباط بين التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين زيادة مستوى الكفاءة الذاتية وخفض الضغوط التي يواجهها المربون في تعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى أطفال التوحد وذوي الإعاقات النمائية الأخرى .

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة اتجهت إلى الكشف عن معرفة وتطبيق الوالدين ومعلم المرحلة الابتدائية، والمراكز الحكومية والأهلية والطلاب المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، ووجد قلة في الدراسات العربية التي تناولت معرفة وتطبيق معلمات الروضة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي والعلاقة بين معرفة وتطبيق تلك الفنيات والكفاءة الذاتية للمعلم في ممارسات التعليم الدامج/ الشامل . لذا سعت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة في محافظة أسيوط بصعيد مصر، لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية للمعلم. وتميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بتحديد مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قِبَل المعلمات في روضات الدمج تحديدًا، وليس مراكز رعاية ذوي الإعاقات سواء كانت حكومية أو خاصة. إن استهداف معلمات روضات الدمج يتيح الإفادة من نتائج الدراسة في تصميم التدريبات اللازمة أثناء الخدمة الموجهة لهن في مجال تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي مع جميع أنواع الإعاقات التي يتم قبولها في الروضات الدامجة. إن الدراسة الحالية تعد بمثابة تحليل لاحتياجات معلمات الروضات

الدامجة فيما يخص رعاية الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وتعليمهم . كما تتوسع الدراسة الحالية باستقصائها مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لكلٍ من فنيات زيادة السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب وعلاقتها بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن .

من ثم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

" ما مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟"

وينبثق من هذا السؤال عددًا من الأسئلة الفرعية هي:

١) ما فنيات تحليل السلوك التطبيقي الأكثر معرفةً والأكثر تطبيقًا من قِبَل معلمات الروضات الدامجة ؟

٢) ما علاقة مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بمستوى تطبيقهن لها ؟

٣) ما الفروق بين مستويات معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قِبَل معلمات الروضات الدامجة وفق متغيري المؤهل والخبرة العملية التدريبات السابقة أثناء الخدمة ؟

٤) ما معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة من وجهة نظر معلمات الروضات الدامجة؟

٥) ماعلاقة مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بالكفاءة الذاتية لديهن في بيئات التعليم الدامج/ الشامل؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.
- تحديد قوة واتجاه العلاقة بين مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها.
- تحديد الفروق في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيق ودلالتها وفق متغيري المؤهل الدراسي والخبرة العملية والتدريبات.
- تحديد معوقات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة من وجهة نظرهن.
- تحديد اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بين معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين الكفاءة الذاتية لديهن في بيئات التعليم الدامج/ الشامل .

أهمية الدراسة:

إن تطبيق الدمج في الروضة في مصر له أهمية كبيرة في تمكين الأطفال ذوي الإعاقات ودمجهم مع أقرانهم العاديين وفي البيئات الطبيعية، وتخفيف عبء رعايتهم وتعليمهم عن الأهل. وقد تفيد الدراسة في وضع خطط تدريبية لمعلمات الروضات الدامجة في إطار متطلبات التأهيل أثناء الخدمة والتي تتسق مع حاجاتهم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة المدمجين. وتفيد الدراسة لجنة قطاع الطفولة في مصر في النظر في تحديث برامج إعداد معلمات الروضة لتتضمن مزيدًا من الجوانب التطبيقية لأساليب رعاية الأطفال ذوي الإعاقة وبخاصة فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بيئة الروضة والبيئات الطبيعية.

الإطار النظري ومصطلحات الدراسة:

أولاً : الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري التالي ثلاثة محاور هي: فنيات تحليل السلوك التطبيقي والدمج في الروضة والكفاءة الذاتية للمعلمات في التعليم الدامج/ الشامل .

أ.فنيات تحليل السلوك التطبيقي:

تمثل نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر (١٩٣٧) أساس تطور نظرية تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis(ABA) (Morris ,Smith, & Altus, 2017)، وترى أن سوابق السلوك ونواتجه تسهم في تعزيزه. بالتالي، ومن خلال تطبيق منهجية تحليل السلوك التطبيقي، أمكن تحديد الطرق التي تصلح لتعديل السلوك وتلك الأقل فعالية. بصفة رئيسية، تركز منهجية تحليل السلوك التطبيقي على دور البيئة وعملية التعلم لتحسين السلوكيات المشكلة (Mohammadzaheri ,Koegel, Rezaei, & Bakhshi.,2015).

وجدير بالذكر أن المدخل النظري لمنهجية تحليل السلوك التطبيقي هو السلوكية التي تعتمد على دراسة السلوك من خلال افتراضات رئيسة هي: الحتمية Determinism: أي أن السلوك يتأثر بالعوامل الخارجية التي لا تتحكم فيها الإرادة الحرة للفرد، مبدأ الشرطية المحدودةParsimony:وهو قبول التفسير البسيط للعلاقة بين المثيرات والاستجابات، القابلية للقياس: بحيث يكون الدليل امبريقيًا ويمكن قياسه. (Cooper Heron, &Heward,, 2020)

ويمكن تعريف تحليل السلوك التطبيقي بأنه التنبؤ بسلوك الفرد وضبطه، بالنظر في العلاقة بين السلوك والبيئة والتي يتم تحديدها وفق نموذج ABC ؛ أي بواعث السلوك ومثيراته، والسلوك نفسه، وما يترتب عليه من عواقب مختلفة من خلال التقييم الوظيفي للعلاقة بين السلوك والبيئة (محمد ،٢٠١٢). كما أنه فهم كيف تؤثر البيئة على السلوك وتغيره (Schreibman ,Dawson, Stahmer, Landa, Rogers, McGee, ... & Halladay l. ,2015 ، وهو مدخل علمي يركز على فهم وتحسين السلوكيات الإنسانية المهمة من خلال تطبيق مباديء السلوك وتحليله (Cooper et al., 2020) . إن تحليل السلوك التطبيقي مصطلح يشير إلى تطبيق المباديء العلمية للسلوك التي تساعد في بناء روتين محدد أثناء تقليل السلوك غير المرغوب فيه، ويتم فيه معالجة السلوكيات المهمة اجتماعيًا والتي قد تجلب تغيرات مرغوبة في السلوك عامة (Cooper et al., 2020). إن منحى تحليل السلوك التطبيقي يعني تلك الإجراءات المستخدمة لتحسين سلوكٍ ما من خلال مباديء تجريبية ، ثم إجراء تقييم للسلوك لملاحظة التغيير الذي يطرأ عليه ، وعندما يحدث التغيير في السلوك فانه يعزى للإجراءات التطبيقية وتكون الإجراءات المتبعة هي سبب لذلك التغيير (هفلين واليمو ،٢٠١١) . ويعني منحى تحليل السلوك التطبيقي بتطبيق مباديء سلوكية لإيجاد ارتباطات تؤدي في النهاية إلى حدوث التعلم. ويعرف تحليل السلوك التطبيقي، بأنه نظام قائم على دراسة السلوك الملاحظ من خلال معالجة البيئة المحيطة بالطفل، مما يتيح تحديد العلاقات الوظيفية بين السلوك والمتغيرات البيئية المحيطة بالطفل وتحسينه، فهي طريقة لتعليم السلوكيات الاجتماعية والحركية، واللفظية ومهارات التفكير (سلامة، وفخري، ٢٠١٥، ١٣٢).

ووفق التعريفات السابقة، فإن منحى تحليل السلوك التطبيقي يعتمد على مباديء السلوك وأهمها دور البيئة والعلاقة المباشرة بين كلٍ من سوابق السلوك ونواتجه بالسلوك، والجوانب الإمبريقية من ملاحظة وقياس للسلوك المستهدف. كما ركزت التعريفات السابقة على التدخل التطبيقي العملي؛ أي استهداف تغيير بيئة للسلوك (سوابق السلوك ونتائجه) بدلاً من تغيير الطفل نفسه .

ولتحليل السلوك التطبيقي وفق تعريفه ثلاثة أبعاد رئيسة كما ذكر الزريقات (٢٠١٨، ٥٦) هي: **البعد السلوكي:** الذي يركز على السلوك وهو بؤرة اهتمام فلسفة تحليل السلوك التطبيقي، **البعد التجريبي:** ويعمل على تحديد العمليات التي تفسر السلوك ويحلله، **البعد التطبيقي:** ويركز على إيجاد حلول للمشكلات المهمة اجتماعيًا، من خلال ممارسة فنيات تعديل السلوك. بصفةٍ عامةٍ، وكما ذكر Cooper et al. (2020) ، فإن الافتراضات الرئيسة للسلوكية؛ وهي أساس تحليل السلوك التطبيقي، الذي هو بدوره العنصر المتقدم فيها، ثلاثة هي : السلوكية، والتحليل التجريبي للسلوك (البحث والتصميم)، والتحليل السلوكي التطبيقي (تطبيق المباديء السلوكية في الظروف الواقعية). كما أن السلوك يتم تعلمه بفحص ما يحدث بعده وما يحدث قبله، وهي الأسس الثلاثة لتحليل السلوك التطبيقي (ABC) وهي، سوابق السلوك Antecedent،السلوك Behavior، التوابع Consequences (Johnson et al.,2016).

وتنقسم فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى: فنيات زيادة السلوك المرغوب، فنيات خفض السلوك غير المرغوب، فنيات تشكيل سلوك جديد (Kearny,2015,45).

ويمثل التعزيز و النمذجة والتلقين والعقد السلوكي والتشكيل فنيات تقوية السلوك المرغوب فيه وزيادته . ويعد التعزيز أحد أهم فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه وهو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضع التعزيز ، أي الاستجابة التي تسبق التعزيز مباشرة ، وقد يكون التعزيز إيجابيًا بإعطاء المعززات المحببة للطفل بعد حدوث السلوك مباشرة ، أو يكون تعزيزًا سلبيًا بإزالة المثيرات غير المرغوبة للطفل بعد أداء سلوك جيد مثل إنهاء حالة العقاب (Gerk ,Obiala& Simmons,1997; Kearny, 2015,50) .

كما تعد فنية تشكيل السلوك shaping من أهم فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه وتستخدم هذه الفنية لإضافة سلوكيات جديدة إلى حصيلة الفرد السلوكية، ولا يعني ذلك إيجادها من العدم ، فما يتم الاعتماد عليه هو السلوكيات القريبة من السلوك الهدف والتي يقوم الأخصائي بتعزيزها بهدف ترسيخها ثم تطبيق التعزيز التفاضلي الذي يهدف تعزيز الاستجابة فقط ، وذلك بالاقتراب التدريجي من السلوك (Alberto& Troutman, 2000). كما أن النمذجة modeling أحد الفنيات المهمة في زيادة السلوك المرغوب وتستخدم لتحسين قدرة الطفل على تنفيذ السلوك المستهدف. وتستخدم النمذجة كتمهيدًا للسلوك، أما تطبيق النمذجة أثناء تنفيذ الطفل للسلوك فتعمل كمحفزًا للطفل وتوفر له دعمًا إضافيًا (Sam& AFIRM lean ,2016).

من ناحية أخرى تتضمن فنيات خفض السلوك غير المرغوب العقاب، والإطفاء، والتعزيز التفاضلي، وتكلفة الاستجابة والتصحيح الزائد . ويؤدي العقاب إلى كف أو إضعاف الاستجابة، ويتم بطريقتين؛ الأولى تطبيق مثيرات منفرة وهو العقاب من النوع الأول ، والثانية إزالة مثيرات مرغوبة (معززات إيجابية) وهو العقاب من النوع الثاني

(يحيى، ٢٠١٤) . ولخفض السلوك غير المرغوب يمكن تطبيق فنية الإطفاء التي تستند إلى أن السلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتلاشى تمامًا بمرور الوقت ، ولا يتضمن الإطفاء التوقف عن التعزيز الإيجابي بل يتم تعزيز السلوك المرغوب في الوقت نفسه الشخص، ٢٠١٣،٤٥) .كما يعمل التعزيز التفاضلي على خفض السلوك غير المرغوب بتطبيق التعزيز التمييزي ، وينقسم التعزيز التفاضلي في إجرائه إلى ثلاثة أنواع هي: ١) التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي differential reinforcement of low rates (Weiss&Ames,2013): ويتم فيه تحديد فترة زمنية يتم فيها قياس السلوك غير المرغوب فيه، فإذا كان معدل حدوثه أثناء هذه الفترة أقل من قيمة معينة، يتم تعزيز السلوك، وإذا كان معدل حدوث السلوك أعلى من تلك القيمة فلا يتم تعزيزه، ٢) التعزيز التفاضلي للسلوك غير المتواف (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥) ويسمى بالاشتراط المضاد counter conditioning، ويتم فيه تعزيز الطفل عندما يؤدي سلوكًا مناقضًا وغير متوافقًا مع السلوك غير المرغوب فيه. ٣)التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى (Kimball, Greer, Randall, & Briggs, 2020). ، ويقصد به تعزيز الطفل عند امتناعه عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه لفترة زمنية معينة. ويضاف إلى ما سبق من فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه ، فنية تكلفة الاستجابة ، ويتم في هذه الفنية فقدان التعزيز الإيجابي أو إيقاع عقوبة تتضمن بذل الجهد والعمل عند إتيان سلوك غير مرغوب (يحي، ٢٠١٤).

وأخيرًا، توجد فنية التصحيح الزائد والتي تستخدم لخفض السلوك غير المرغوب من خلال تأديب الفرد وأيضًا التصرف المقبول، وتكليفه بإزالة الضرر الناتج عن سلوكه غير المرغوب أو تكليفه بأداء سلوكيات عكس

السلوك غير المرغوب بشكل متكرر ولمدة زمنية معينة (Grelfand&Hartman,1984, 76; Milkman, Gromet, Ho, Kay, Lee, Pandiloski, & Duckworth, 2021).

ب. الدمج في الروضة:

يعني الدمج وضع جميع المتعلمين بغض النظر عن إعاقاتهم في الصفوف الدراسية المناسبة لأعمارهم في المدارس العادية (McManis, 2017) . فالدمج هو الاحتواء الشامل والإدماج الكلي . وذهب السرطاوي والشخص وعبد الجبار (٢٠٠٦، ٦١) . أن الدمج هو وضع المتعلمين المعوقين في الفصل الدراسي العادي لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي بالمدرسة ، ويتم تكييف البرنامج التعليمي لتكييف احتياجاتهم التعليمية ، ويكون معلم الصف مسئولاً عن البرنامج الدراسي والاجتماعي للطفل ، كما يشارك معلم التربية الخاصة ويتلقى الدعم من الأسرة ومقدمي الخدمات بالمؤسسة. ويعني الدمج التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقات مع أقرانهم العاديين من نفس العمر وفي نفس البيئة (دانييل هالاهان ،٢٠٠٣، ٥٠٥). كما أن الدمج هو إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة برياض الأطفال والمدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بهدف الإقلال من عزل الأطفال ذوي الإعاقة، على أن يقوم معلمو رياض الأطفال والمدارس العادية بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم من الأطفال غير المعاقين من خلال توفير الدعم المناسب لهم (وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ،٢٠١٦/٥،٢٠١٧). كما عرفت عبد الموجود (٢٠١٨) دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه تهيئة الفرص التعليمية المناسبة للأطفال الذين يعانون من قصور حسي أو عقلي أو جسمي

ومن ثم يحتاجون إلى برامج تربوية وتعليمية خاصة برياض الأطفال بمدارس التعليم العام مع أقرانهم الاسوياء في بيئة طبيعية قدر الإمكان، بما يمكنهم من تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم .

وللدمج عدة أشكال هي: الدمج التربوي، الدمج الاجتماعي. وعمومًا يمكن تنظيم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيئة التعليمية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال وفقًا لثلاثة أنماط هي: ١)النمط الجماعي، ٢) العمل في مجموعات صغيرة، ٣) والعمل الفردي (الجعفري ، وعبد الحليم ،٢٠١١، ١١١-١١٢).

ويناسب النمط الجماعي والعمل في مجموعات صغيرة الأطفال العاديين وذوي الإعاقات على حد سواء لما يتوفر فيهما من فرص المشاركة الاجتماعية. كما تشمل أنظمة الدمج التربوي والأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أربعة أنواع هي: الفصول الخاصة ، غرفة المصادر، الخدمات الخاصة، المعلم الاستشاري (إبراهيم، ٢٠٢٢، ٣٢٨).

ويوفر دمج الأطفال ذوي الإعاقة فرص تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم وتغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحوهم (الخطيب، ٢٠٠٨ ، ٤٥ ؛ حسانين ٢٠١٩، ٢٢٣٥)، يستتبع ذلك اكتساب الأطفال ذوي الإعاقة مهارات التواصل من خلال التفاعل مع أقرانهم العاديين (Haunt ,Staub Alwell& Goets,1995) نقلاً عن (الطراونة ، ٢٠١٩) . وما يعزز فكرة الدمج هو تأثيره الإيجابي على الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة مقارنة بوجودهم في بيئات معزولة (Beghin, ; Tometten, Heyder, & Steinmayr,2021 2021). من ناحية أخرى ، يعد الدمج في رياض الأطفال تدخلاً مبكرًا وإتاحة للخدمات التربوية في وقتٍ مبكرٍ(UNESCO,2009) . والأطفال يتعلمون بشكلٍ جيدٍ في البيئات الشاملة الدامجة

(Hofreiter,2017,1) ، حيث أن التعليم الشامل له تأثيرات إيجابية على مهارات التلاميذ الاجتماعية والوجدانية واللغوية والمعرفية (Kart&Kart,2021). كما يفيد الدمج الاجتماعي بمرحلة رياض الأطفال تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة مهارة حل المشكلات الاجتماعية (حسن ،٢٠١١). كما يسهم الدمج الشامل في التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة حيث يزيد من تقبل الوالدين لهم ومساعدتهم على أداء السلوك باستقلالية وتعلم السلوك المقبول اجتماعيًا والحد من السلوك غير المرغوب فيه (محمد ،٢٠٠٥ ، ٢٥٤). بصفةٍ عامةٍ، يحقق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إنجازًا أكاديميًا كبيرًا مقارنةً بما يحققوه في مدارس التربية الخاصة، كما يزيد من خبرة المعلمة التعليمية والشخصية بذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة التربية والتعليم قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ،٢٠١٦/٦،٢٠١٧).

وتحتاج معلمات الروضة في الروضات الدامجة تدريبات قبل الخدمة وأثنائها ، وينبغي أن يتضمن التدريب فنيات التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وطرق تعليمهم (World of Inclusion,2014). ومن جانبها، أرجعت هيئة اليونسكو (٢٠٠٩)UNESCO نجاح أهداف دمج الأطفال ذوي الإعاقة إلى كفاءة المعلمين، والتي تتم من خلال التدريب المناسب، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والخبرات التي تمكنهم من تعليم الأطفال بالرغم من تفاوت قدراتهم .

ج. فائدة معرفة وتطبيق المعلمات لمنحى تحليل السلوك التطبيقي في الروضات الدامجة :

إن الاتجاهات البحثية الحديثة توجه نحو بعد المعلمين عن الأساليب العقابية وتشجيع التدخلات السلوكية الإيجابية (Crone, 2018

Hawken, & Horne.,2015; Ryoo ,Hong,Bart, Shin, & Bradshaw ,) . وقد أسهم منحى تحليل السلوك التطبيقي في تطوير الطرق المدعومة تجريبيًا مثل التدخلات السلوكية الإيجابية والدواعم positive behavioral environment and supports (PBIS)، والتقييمات الوظيفية للسلوك،وخطط التدخل السلوكي (Crone , Hawken, & Horner,2015; Rosenberg&Schwartz,2019).

ويفيد منحى تحليل السلوك التطبيقي وفنياته المعلمين والمعلمات في تحقيق كفاءة عملية التعليم . إن تحليل السلوك التطبيقي يهدف إلى ترجمة النتائج التي يحصل عليها النفسيون والسلوكيون إلى إجراءات تهدف إلى قيادة عملية التعلم في السياقات المختلفة (Cooper et al., 2007)، أي أنه انعكاس دال وملحوظ على عمليات التعلم(Mazur,2015) .

ومن خلال تبني مباديء تحليل السلوك التطبيقي فإن المعلمين والمعلمات المدربين يمكنهم أن: ١) ينظموا بيئة التعلم بطريقة تمكن المتعلم من تحديد المثيرات ذات الصلة، وتكون هذه العملية متدرجة من الظروف الأسهل إلى الظروف الأكثر صعوبة، **٢)** تضمين بعض العناصر التي إذا استخدمت من قِبَل المتعلم سيحدث نتائج واضحة، ٣) وضع برنامج تعزيز حتى يتمكن المتعلم أثناء أدائه في بيئة التعلم ان يقيم بوعي أو بدون وعي، التبعات وما إذا كانت متعادلة، إيجابية كانت أم سلبية (Ponticorvo&Miglino,2020). إن منهجية تحليل السلوك التطبيقي لا تترك مجالاً للصدفة ؛ فالمعلم يحدد المثيرات المستهدفة ويربطها بالاستجابة المرغوبة، أي تحديد سلسلة المثير– الاستجابة، حتى إذا ظهر السلوك الاستجابي تم تعزيزه ومكافأته .

د.الكفاءة الذاتية للمعلمات في التعليم الدامج الشامل:

تعددت تعريفات الكفاءة الذاتية self –efficacy في الكتابات النفسية والدراسات التربوية، نظرًا لما لهذا المفهوم من أهمية وتأثير على سلوك الفرد وتعلمه. ووفق Bandura(1997) تمثل الكفاءة الذاتية اعتقادات الفرد في قدراته على تنظيم وتنفيذ مسارات الفعل المطلوبة لإحداث معين (p. 3) . فالكفاءة الذاتية هي الحكم الذي يصدره الفرد عن قدرته على إصدار سلسلة من الأفعال الضرورية لإحداث نتائج مرغوبة (الشافعي، ٢٠٠٥).

وللكفاءة الذاتية ثلاث محددات هي: ١)الجانب المعرفي، ٢) الجانب الانفعالي، ٣) الجانب السلوكي (الزغبي ، ٢٠١٤). فالكفاءة الذاتية تتأثر بمعرفة الفرد ؛ حيث تتغير معتقداته حول قدراته وتقديره لذاته. ويتضمن الجانب الانفعالي، كما يشير الشافعي (٢٠٠٥) الى شعور الفرد بقدرته على السيطرة على التهديدات والمواقف الصعبة. أما الجانب السلوكي للكفاءة الذاتية فيتمثل في اختيار الأفراد للأنشطة المختلفة وفق اعتقاداتهم عن الكفاءة الذاتية لديهم في تحقيق النجاح في أنشطة دون غيرها (إبراهيم والمقداد، ٢٠١٨؛ الزغبي ،٢٠١٤).

إن الكفاءة الذاتية المدركة أحد المحددات المهمة للتعلم . فالكفاءة الذاتية مؤشر قوي للسلوك التعليمي (Palmer, Dixon &Archer ,2015; Palmer,Dixton&Ozder,2011) وهي عمومًا، تعبر عن مجموعة من الأحكام التي يصدرها الفرد ليس فقط عن إنجازه، ولكن أيضًا عما يمكن أن ينجزه مستقبلاً . ويبدأ إدراك الفرد لكفائته الذاتية في الطفولة المبكرة وتمتد باقي حياته. وكلما أدرك الطفل أن أداءه نال استحسان الوالدين والمعلمين والأقران والآخرين المهمين، كلما شعر

بالقيمة والكفاءة الذاتية. فيرى Bandura(2000) أن اعتقادات الفرد الذاتية حول قدراته ومهاراته تسهم في بناء تقييماته عن كفاءته الذاتية وتحقيقه للنتائج الإيجابية.

وقد اهتم التربويون بدراسة الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتتضح أهمية الكفاءة الذاتية المدركة من خلال تحديد قدر الجهد المطلوب بذله في نشاط معين، وقدر المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة في مواجهة المواقف الصعبة. فكلما زاد الشعور بالكفاءة، زاد الجهد وارتفعت المثابرة والصلابة أمام المشكلات والأنشطة الصعبة (Pajares,2005). وبالنسبة للمعلم فإن كفاءته الذاتية المدركة تساعده على مقاومة الضغوط المهنية في الموقف التعليمي. وقد وجدت دراسات عدة ارتباطًا بين الكفاءة الذاتية للمعلم وتحصيل المتعلمين (Denzine,Cooney&Mckenzie,2005; Zee&koomen,2016) . كما ارتبطت الكفاءة الذاتية بقدر الجهد الذي يبذله المعلم والمطلوب لتحقيق مهمة ما (Tschannen-Moran&Hoy,2007 ; Zee&koomen,2016) .

كما وجدت علاقة بين الكفاءة الشخصية التدريسية للمعلم وبين القدرة على مواجهته الصعوبات والعقبات (Handrianto, Rasool, Rahman, Mustain, & Ilhami,2021)، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية المرتفعة تجاه التدريس بالتدريس الفعال (Hettinger, Lazarides, Rubach, & Schiefele,2021) . وتعد الكفاءة الذاتية مفتاح القوة والدافعية في النظام المعرفي، وهي تعمل كوسيط بين المعرفة والفعل، وهي كما ذكر Bandura(1977) محرك للجهد، وتعمل على ارتفاع القدرة على المقاومة وارتفاع التحصيل والإنجاز.

وقد وجه Bandura(1977,1997) الباحثون إلى التركيز على السياق الخاص ومجال النشاط . لذا، نشأ بين التربويين مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية. وعمومًا، تتبنى الدراسة الحالية مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلمات في التعليم الدامج/الشامل. وقد أشارت أغلب الدراسات المبكرة (Gibso &Dembo,1984;Coladarci&Breton,1997; Tschannen-Moran&Hoy ,2001 as cited in : Kamil ,Mukminin&Abu kassim,2013) . إن مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يدور حول قدرته على التأثير في عملية التعلم عمومًا . فيشير Paresa(2009) إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي حكم وإدراك المعلم لقدرته على التأثير على نتائج التعلم للمتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. وأشار Shaalvik &Shaalvik (2010) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين هي اعتقاداتهم الفردية بقدراتهم على تخطيط وتنفيذ الأنشطة المطلوبة للوصول إلى الأهداف التعليمية المحددة؛ أنها معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير على تلاميذه ورفع مستواهم في مختلف الجوانب والتمكن من طرق التدريس والقدرة على حل مشكلات المتعلمين. كما يذكر الوطيان (٢٠١٢) أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي اعتقاده بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية من خلال القدرة على الشرح ، والقدرة على تكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب ، والقدرة على تحفيزهم، والقدرة على المحافظة على النظام، والقدرة على التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور، والقدرة على التكيف مع التغيرات، والقدرة على إدارة الصف . كما ذكر قاسم (٢٠١٨، ٣٥) أن الكفاءة الذاتية المهنية للطالب المعلم هي أفكاره ومعتقداته حول الذات بشأن كفاءتها في تحقيق مستوى معين من الأداء، حيث تتوسط هذه الأفكار والمعتقدات بين ما لدى الطالب المعلم من معرفة ومهارات وبين أدائه المعرفي في المواقف

العملية، وبالتالي تؤثر الكفاءة الذاتية في كلٍ من الجهد والمثابرة والصلابة من أجل تنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة. والكفاءة الذاتية للمعلم هي مجموعة المعتقدات لدى المعلم حول قدرته وكفايته في تعليم الطلاب والتأثير على سلوكهم وأهدافهم، بغض النظر عن التأثيرات والمعيقات الخارجية (Bandura,1977; Tschannen-Moran&Hoy,2001)

ومن جانبها عرفت الزغبي(٢٠١٤) الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم بأنها مجموعة متداخلة من الأفكار والمدركات والمعتقدات منطلقة من ذاته ومدركاته حول البيئة المحيطة به، وكذلك مداركه حول طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واعتقاده في قدرته على التأثير في معارفهم وسلوكياتهم ، تحقيق نواتج التعلم المرغوبة وخفض حدة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلمين.

وتتشكل الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال أربعة مصادر للتأثير هي: الخبرات الشخصية، ونماذج الدور والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي والاجتماعي، والاثارة الجسدية والانفعالية (Bandura,1986; 1994,1997; Zee&Koomn,2016). وتوجد عوامل خارجية تؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلم مثل الأجر، والنمو المهني، وحالة التوظيف، وبيئة العمل الآمنة، والمكافآت مثل الرضا عن تحقيق الأهداف، والاعتراف بقدراتهم، والالتزام بإبقائهم في مهنة التدريس (2017, Turkoglu,Cannsoy&,Parlar).

وللكفاءة الذاتية عدة خصائص:

أولاً: تختلف معتقدات الكفاءة الذاتية وفق المستوى: فقد تتحدد الكفاءة الشخصية المدركة بأنها بسيطة أو متوسطة أو ممتدة إلى مهام صعبة،

وهذا يقتضي الحكم على اعتقادات الكفاءة في المواقف أو وفق متطلبات الأداء .

ثانيًا: العمومية: أي مدى الأنشطة التي يشعر فيها الفرد بالكفاءة. وتختلف العمومية بدورها وفق أبعاد عدة مثل درجة تشابه الأنشطة، والوسائط التي يتم من خلالها التعبير عن الأنشطة، حيث أن تنفيذ الأنشطة يكون سلوكيًا، معرفيًا، و / أو انفعاليًا ، وجدانيًا، والملامح الكيفية للموقف، وخصائص الشخص الموجه نحو السلوك.

ثالثًا: تتباين الكفاءة الذاتية في القوة، فيصنف الأفراد إلى أفراد لديهم كفاءة ذاتية أو أفراد منخفضي الكفاءة الذاتية أو ليس لديهم كفاءة ذاتية (Bandura,1997).

ويستند مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم على اتجاهين نظريين هما: وجهة الضبط (Rotter,1966)، والنظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura,1997). وتعطي نظرية الضبط في مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم وزنًا أكبر للعوامل التي يمكن أن يتحكم بها المعلم في إحداث التأثير الأكبر على نواتج العملية التعليمية والكفاءة الذاتية مقارنة بالعوامل البيئية (الوطيان ،٢٠١٢؛ Breyer, Wilfling, Leitenbauer, & Gasteiger-Klicpera,2020; Godard, 2012) . وتقارن نظرية الضبط بين وجهة الضبط الداخلية ووجهة الضبط الخارجية. فالمعلمون ذوو الضبط الداخلي يعتقدون في قدراتهم على تعليم الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة (الكفاءة التدريسية)، بينما يعتقد المعلمون ذوو الضبط الخارجي أن البيئة تفوق قدراتهم التدريسية (االكفاءة الذاتية العامة) (Tschannen-Moran&Hoy,2001) . أما النظرية المعرفية الاجتماعية، فتناولت مفهوم الكفاءة الذاتية على أنه قدرة دافعية أساسية لأفعال الفرد . فقد عرف Bandura(1977) الكفاءة الذاتية بأنها" اعتقاد

الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات الفعل المطلوب لتحقيق النتائج المحددة (ص.٣). فمفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يركز على مكونين أولهما، قدرة المعلم على القيام بالفعل، وثانيهما قوة هذا الفعل في التأثير على تعلم الطلاب. بالتالي، يركز مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم على معتقدات المعلمين عن قدراتهم، ومدى تأثيرها على التعلم بدلاً من التركيز على ما يمكن للمعلمين فعله بصورةٍ عامةٍ (Bandura,1977,1986,1993).

وللكفاءة الذاتية المدركة للمعلم عدة أبعاد يتم الاعتماد عليها في قياسها. وقد تنوعت هذه الأبعاد عبر الدراسات (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy,1998). فقد حدد كين وشفيق (٢٠١٥) أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية لمعلمة رياض الأطفال هي: مجال الصفات الشخصية، مجال إدارة الصف ، مجال التخطيط ، ومجال التقويم. وحددت جوهر ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية هي الفاعلية الشخصية، الخبرات المسيطرة نوفسيولوجية فاعلية الذات. كما حددت عبد الله (٢٠٢١) أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية لمعلمة رياض الأطفال هي: المجال الشخصي، المجال الاجتماعي ، المجال المعرفي، ومجال التدريس. وأبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم أربعة، كما ذكرها الشريفي(٢٠١٥) : الإنجاز في العمل ، تطوير الأداء، التفاعل الاجتماعي ، التعامل مع المواقف الضاغطة. كما حدد عيسى والفالح (٢٠١٨) أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم في ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية المعرفية،الكفاءة الذاتية التشخيصية ،والكفاءة الذاتية التدريسية. وحدد حماد ومحمد (٢٠١٨) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية للطالب المعلم هي: الكفاءة التدريسية ، إدارة السلوك، والإصرار والمثابرة .

وبصفةٍ عامةٍ، يواجه قياس الكفاءة الذاتية للمعلم عددًا من المشكلات، يتعلق بعضها بالطبيعة اللاسياقية للفقرات، ويتصل بعضها الآخر

بالصدق التكويني ، والاتساق الداخلي بين العوامل والفقرات التي تقيسها (Kamil, Mukminin & Abu Kassin, 2013) . ومن المهم التوصل إلى البنية العاملية للكفاءة الذاتية (الزيات ،٢٠٠١) .وقد أوضح Bandura (1971) أن قياس الكفاءة الذاتية ينبغي أن يجري على أقصى مستوى من الخصوصية المتسقة مع المهمة التي يتم تقييمها ، ومجال الأداء الذي يتم تحليله .

ينصب الاهتمام في الدراسة الحالية على الكفاءة الذاتية لمعلمات الروضات الدامجة وفي هذا السياق ، توصلت دراسة الزغبي (٢٠١٤) ستة أبعاد للكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة هي: الكفاءة الذاتية الشخصية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية التدريسية، الكفاءة الذاتية التشخيصية، والكفاءة الذاتية التواصلية، والكفاءة الذاتية للنمو المهني. وحدد Sharma ,Loreman &Forlin(2012) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات التعلم الدامج هي: تطبيق التعليم الدامج، التعاون، والتعامل مع السلوكيات المزعجة. وتبنى البحث الحالي أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم في الممارسات الدامجة Teacher Efficacy for Inclusive Practices [TELP](Sharma et al.,2012) ونسخته العربية المقننة TELP-AR(Alnahdi,2019) .

وللمعلمين المتمتعين بالكفاءة الذاتية، وذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة عدد من الخصائص. فالمعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المرتفع يستطيعون تخطيط وتنظيم التدريس الفعال، ووضع الأهداف الخاصة القابلة للتحقق ، وتكون لديهم توقعات تعليمية مرتفعة (Sharma&Georg;,2015; Zee&Koomen,2016) ، فهؤلاء يشعرون بانتماء مرتفع إلى وظيفتهم وبالتالي رضا وظيفي مرتفع وممارسات تعليمية مقبولة، مما

يحسن أداؤهم في التخطيط ويزيد تطبيقهم للاستراتيجيات التعليمية الحديثة، فينعكس ذلك إيجابًا على مخرجات التعلم (الوائلي وعلاء الدين، ٢٠١٣؛ الراجح، ٢٠١٧). وعند التدريس يستخدم هؤلاء المعلمون لغة الجسد، وهم أكثر تعبيرًا ويتجنبون التدريس المعتمد على المعلم، ويوجهون قاعة الصف بنجاح، ويتبنون طرق التعليم المرتكزة على المتعلم ، ويزودون المتعلمين بالتغذية الراجعة والتوجيه المناسبين (Kazanopoulos,Lejada&Basogain,2022) ، ويكون المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة علاقات إيجابية مع بيئة العمل المباشرة ، الزملاء، قيادات المدرسة ، والوالدين (Caprara, Caparo, Barbaranelli, Steca&Malone,2006) . من ناحية أخرى ، يكون المعلمون ذوو الشعور المنخفض بالكفاءة الذاتية متشائمين ولديهم تقدير ذات منخفض وغير قادرين على الوفاء بالمهام التدريسية، وأقل تنظيمًا وانتظامًا، ناقدين ويضعون الضبط الخارجي على الفصل (Tschannen-Moran&Hoy,2007) . كما أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أنهم يستطيعون فقط تحقيق عدد محدود من التدخلات في دمج الطفل ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصل (Kazanopoulos,Lejada&Basogain,2022). في نفس الوقت ،تؤدي الكفاءة الذاتية المنخفضة بالمعلمين الى حالة من التجنب ،اي يفضل أن يبقى الطفل في مدرسة خاصة (Hutzler,Meier,Reuker,Zitomer,2019). بصفةٍ عامةٍ ، يشعر المعلم المتمتع بالكفاءة الذاتية بالانتماء المرتفع إلى وظيفته ومن ثم، رضا وظيفي مرتفع وممارسات تعليمية مقبولة، مما يحسن أداء المعلمين في التخطيط ويزيد تطبيقهم للاستراتيجيات التعليمية الحديثة، فينعكس

ذلك إيجابًا على مخرجات التعليم (الوائلي وعلاء الدين،٢٠١٣؛الراجح، ٢٠١٧).

وقد ارتبطت الكفاءة الذاتية للمعلم بعدة عوامل، مثل الجنس (أحمد، ٢٠٠٤ ؛ الخلايلة ،٢٠١١؛ الكثيري،٢٠١١؛ عرنكي وآخرون ،٢٠١٦) و (Kaner,2010; Voris,2011)، والخبرة (الخلايلة ، ٢٠١١؛ عرنكي وآخرون ،٢٠١٦) و (Tschannen-Moren& Hoy, 2007; Wolters&Daugherty,2007;Voris,2011 (Kaner,2010; Paresa,2009; Yilmaz&Cavos,2008 Taimalu& Oim,2005؛) والتدريب قبل الخدمة وأثنائها (حجاج ، ٢٠٠٤) و (Das,Gichuru&Singh,2013; Brown, 2003 (Hoy&Spero,2005;;)، والعمر (الزغبي، ٢٠١٤) و (Tweed,2013;Veldman,Admiraal,Mainhard,Wubbels&Va n Tartwijk,2017) والمؤهل الدراسي (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦) و (Guo ,Conner, Yang,Roehrig&Morrison,2012) ونوع الإعاقة لدى المتعلمين (حجاج ،٢٠٠٤؛ Hofman& Kilimo,2014) والمرحلة التعليمية للمتعلمين (الخلايلة ،2011؛ Kamer,2010) والاتجاه نحو التعليم الدامج/الشامل (Wilson,Marks-Woolfson&Dunkin2020; Savas,Bozgey&Ismail,2014) ، والاحتراق النفسي (Fisher,2017;Savolainen, Melinen,Schwah,2020;Malinen,Savolainen,Engelbrock,X u,Nel,Nel&Tlale, 2013)

خامسًا: الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات التعلم الدامج/ الشامل :

تتمثل الكفاءة الذاتية للمعلمين نحو الدمج في إنجازهم وتحصيلهم وسلوكهم واتجاهاتهم ومهاراتهم في إدارة الصف (Moran &Hoy-

(Ahsan, Sharma&Deppler, 2013 ;Tschannen ,2001). ولم تحسم الأدبيات والدراسات النتائج حول ارتباط معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم واتجاهاته نحو الدمج. فقد وجد البعض علاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم والتدريس الدامج الناجح (Wilison ,Marks-Wodfson&Dunkin,2020) أو اتجاهاتهم نحو الدمج (Fisher 2017;Savolainen, Melinen,Schwab,2020, . في حين، وجدت علاقة ضعيفة بين هذه المتغيرات (Salovito,2020) كما يشير آخرون إلى ارتباط جوانب معينة من معتقد الكفاءة الذاتية مثل الكفاءة في التعاون مع الاختصاصيين (Hart Barnett& O'shaughnessy, 2015) المعلمين الآخرين والوالدين (Malinen, Savolainen ,&Xu ,2013) أو الاستراتيجيات التدريسية وطرق التعليم المناسبة (Wilson, Marks-Wodfson& Dunkin, 2020) ، والخبرة التدريسية Emam & Mohamed (2011) بأنها الأكثر ارتباطًا بالاتجاهات نحو الدمج .

والواضح أنه وبالرغم من ازدياد التوجه نحو الدمج، إلا أن البحوث السابقة ركزت على مكونات الكفاءة الذاتية المرتبطة بالمهارات التدريسية وإدارة السلوك (Romi &Leyser,2006)، تلك المهارات التي تتضمن طرق التعليم الخاصة التي سيحتاجها مربو الأطفال في الفصول الدامجة في مرحلة الطفولة المبكرة مثل التعليم الخفي، والتعليم المغاير، والتعليم الخبراتي القائم على النشاط. وبالرغم من التحديات التي يمر بها معلمو قبل الخدمة في إدارة سلوك المتعلم في فصول الدمج ، إلا أن المعلمين الذين سجلوا مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية حققوا نجاحًا أكبر في التعامل مع سلوك المتعلم في الفصول الدامجة (Mergler&Tangen,2010) .

بالإضافة إلى ذلك، سجل المعلمون قبل الخدمة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في تطبيق التعليم الدامج، وأدنى مستوى من الكفاءة الذاتية المدركة في التعاون مع الآخرين ، وكان العامل المهم في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم في بيئات الدمج هو القدرة على التعاون المتزايد مع أسر المتعلمين والأخصائيين (Bruder,Dunst&Mogro-Wilson,2011;Odom,Buysse&Soukakou,2011) ، ويكون مهمًا بصفةٍ خاصةٍ لمعلمي الطفولة المبكرة ، حيث يكون مطلوبًا منهم التعاون مع أخصائيي التخاطب والمعالجين الوظيفين والبدنيين لتحقيق احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات في فصولهم (Friend&Cook,2013). وينظر للتعاون بين المعلمين وجميع أفراد هيئة المدرسة أو الروضة كمنبئًا قويًا للتعليم الفصلي الناجح(García-Martínez, Montenegro-Rueda, Molina-Fernández, & Fernández-Batanero,2021 ;Krampač-Grljušić, Ralić, & Akšamović,2021)

ثانيًا: مصطلحات الدراسة:

فنيات تحليل السلوك التطبيقي: تعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة أساليب علمية منظمة تهدف إلى تنمية وتقوية السلوك المرغوب فيه، وخفض وإيقاف السلوك غير المرغوب فيه.

فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه وتشمل :

-التعزيز الاجتماعي: وهو تقديم الاهتمام بعد ظهور السلوك المرغوب من خلال الابتسامة والثناء اللفظي .

-التعزيز بالنشاط : تقديم أنشطة محببة بعد ظهور السلوك المرغوب مثل أنشطة اللعب والرسم.

-التعزيز بالغذاء: تقديم طعام/ شراب محبب بعد ظهور السلوك المرغوب.
-التعزيز المادي: تقديم أشياء مادية محببة بعد ظهور السلوك المرغوب مثل الألعاب .
-التعزيز الرمزي: تقديم شيء رمزي مباشرة بعد ظهور السلوك المرغوب مثل الملصقات، النجوم ثم تستبدل لاحقًا بالحلوى أو الألعاب.
-النمذجة: تعليم مهارة أو سلوك مرغوب بالممارسة العملية أو عرض فيديو ويطلب من الطفل محاكاة المعلمة أو السلوك المعروض بالفيديو .
-العقد السلوكي: كتابة عقد بين المعلمة والطفل يصف السلوك المرغوب من الطفل والمكافأة التي سيحصل عليها عند تحقيقه السلوك .
-التشكيل: تقديم تعزيز منظم لاستجابات الطفل التي تقترب تدريجيًا من السلوك النهائي المراد تشكيله.
- التلقين: حث المعلمة الطفل على السلوك المرغوب من خلال التلميح أو باللفظ أو بتطبيق الحركات ويمكنها تطبيق كل ذلك.

فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، وتشمل:

-العقاب : إضافة مثير غير محبب وإزالة مثير محبب للطفل بهدف إضعاف السلوك.
-الإطفاء: تقليل السلوك تدريجيًا عن طريق إيقاف المعززات التي تدعمه مثل وقف الثناء على الطفل عند إتيان سلوك غير مرغوب.
-تكلفة الاستجابة : فقدان الطفل جزء من المعززات التي حصل عليها نتيجة إظهار السلوك غير المرغوب.
-الإقصاء: حرمان الطفل من البقاء في البيئة المعززة عند إتيان السلوك غير المرغوب.
-التصحيح الزائد: توجيه الطفل بعد إتيان السلوك غير المرغوب مباشرة وتذكيره بالسلوك المرغوب وجعله يزيل آثار سلوكه غير المرغوب .

الدراسات السابقة :

أولاً: مستوى معرفة واستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي لدى المعلمين:

تناولت **دراسة الحسيني (٢٠١٥)** تحديد مستوى معرفة المعلمين الطلبة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته بمتغيرات الجنس والتخصص ودراسة مقرر عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي. أجريت الدراسة على (١٢٣) طالبًا وطالبةً واستخدم استبيان لتحديد معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي . أظهرت النتائج أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي منخفضة جدًا ، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة الطلبة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق الجنس لصالح الإناث ،ووفق المختصين في التربية الخاصة ووفق الدارسين لمقرر عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي ، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى معرفة االطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى حماسهم لتطبيقها.

في نفس السياق، قيمت **دراسة Khaleel (2019)** مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدينة الزرقاء بالأردن وفق متغيرات النوع والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة والتدريب . وبلغت عينة الدراسة (٦٠) معلمًا ومعلمةً، واستخدم لتحقيق هدف الدراسة استبيان يقيس مستوى معرفة معلمي أطفال اضطراب طيف التوحد بأهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي . أظهرت النتائج أن معلمي أطفال اضطراب طيف التوحد أظهروا درجات مرتفعة في بعد أهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا لأهمية فنيات تحليل

السلوك التطبيقي تعزى لمتغيري الجنس أو المستوى التعليمي أو سنوات الخبرة ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيًا لأهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى إلى التدريب.

وسعت **دراسة الشيخ** (٢٠١٨) إلى قياس مستوى معرفة وتطبيق المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض وذلك على عينة قوامها (٤) معلمات من معلمات التعليم العام ، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (١٤) فقرة . أظهرت النتائج ارتفاع مستوى معرفة المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تعمل على زيادة السلوك المرغوب وكان أبرزها التعزيز ، كان مستوى معرفة المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تعمل على خفض السلوك غير المرغوب متوسطًا ، وأبرزها التصحيح الزائد، كان مستوى تطبيق المعلمات لفنيات زيادة السلوك المرغوب متوسطًا.

ومن ناحيتها هدفت دراسة **Allen &Bowles(2014)** إلى قياس فعالية برنامج تدريبي عن تحليل السلوك التطبيقي في تغيير اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق تحليل السلوك التطبيقي وذلك على عينة قدرها (١٨٧) معلمًا. أظهرت النتائج تغير اتجاهات المعلمين نحو تحليل السلوك التطبيقي من اتجاهات سلبية إلى اتجاهات إيجابية بعد البرنامج التدريبي ، كما أشار المعلمون المشاركون إلى رغبتهم تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكلٍ أكبر في المستقبل.

وقاست دراسة **Randazzo(2011)** معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وذلك على عينة (٢٠٣) من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم مقارنة مستوى المعرفة لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات الخبرة والجنس ونوع التعليم عام أم تربية

خاصة . استخدمت استبانة إدارة السلوك لغرض الدراسة، وأظهرت النتائج وجود وعي مرتفع بفنيات تحليل السلوك التطبيقي لدى المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية، وتطبيقهم المستمر للفنيات الإيجابية كالتعزيز الإيجابي أكثر من العقاب ، وتفوق معلمو التربية الخاصة على معلمي التعليم العام في معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، كما تفوقت الإناث من ذوات الخبرة على الذكور قليلي الخبرة، وأظهر المعلمون الذين يعرفون فنيات تحليل السلوك التطبيقي جيدًا، ميلاً لتطبيقها بكثرة.

وهدفت **دراسة McCormick (2011)** إلى تحديد مستوى معرفة واتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منحى تحليل السلوك التطبيقي وآلية تطبيقه ، وذلك على عينة مكونة من (١٥٩) من معلمي المرحلة الابتدائية بواسطة استبانة تقيس مستوى معرفة معلمي التعليم العام بتحليل السلوك التطبيقي .أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة معلمي التعليم العام بتحليل السلوك التطبيقي كانت كافية، إلا معلمي التربية الخاصة حققوا مستوى معرفة أعلى بتحليل السلوك التطبيقي، كما وجدت علاقة إيجابية بين مستوى معرفة وتطبيق المعلمين لتحليل السلوك التطبيقي ، كما كان المعلمون ذوو الخبرة في مجال اضطراب طيف التوحد أكثر معرفة بتحليل السلوك التطبيقي من المعلمين الذين لم يتعاملوا مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

بينما أجرى **الزارع (٢٠١٢)** دراسة هدفت إلى تحديد معرفة معلمات أطفال التوحد بأساليب تعديل السلوك وفق متغيرات الجنس والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، وذلك على (٥٨) معلمًا ومعلمةً. أشارت النتائج أن المشاركين أظهروا معرفة جيدة بفنيات تعديل السلوك، وكان المستوى الأعلى في المعرفة لأساليب تقوية السلوك، ثم أساليب خفض السلوك، وجاءت المباديء العامة لتعديل السلوك في المرتبة الثالثة، كما أظهرت

النتائج وجود فروق بين المشاركين الذكور والإناث لصالح الإناث في المعرفة بأساليب تقوية السلوك والمباديء العامة لتعديل السلوك ، ولم توجد فروق بين المشاركين تعزى لمتغير المؤهل الدراسي والخبرة التعليمية.

وقيمت **دراسة عرابي (٢٠٠٧)** مستوى معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بسوريا بأسس التعامل مع السلوك، وفنيات زيادة السلوك المرغوب وفنيات خفض السلوك غير المرغوب، وذلك وفق متغيرات الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التعليمية. أبرزت النتائج وجود الحد الأدنى من المعرفة لدى المشاركين، فوجدت معرفة جيدة بفنيات زيادة السلوك المستهدف، لكن وجد ضعفًا في معرفة فنيات خفض السلوك غير المرغوب وكذلك الأسس العامة لتعديل السلوك ، كما وجدت فروق في المعرفة بفنيات تحليل السلوك (زيادة السلوك وخفض السلوك) والمعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك راجعة إلى الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التعليمية راجعة على التوالي لصالح المشاركين الذكور، وحملة الشهادات العليا، والمعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد.

وسعت **دراسة جريح (٢٠١١)** إلى قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بسوريا بأساليب التعامل مع سلوكيات طلابهم وتأثير متغير الجنس والمؤهل الدراسي ومستويات الخبرة ، على تلك المعرفة. بينت النتائج أن مستوى المعرفة لدى المشاركين لم يصل إلى المستوى المطلوب ، ووجدت فروق بينهم تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي وذلك لصالح الذكور وأصحاب المؤهل التعليمي الأعلى على التوالي، ولم يوجد فروق بين المشاركين في المعرفة تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

وقاست **دراسة العابد وأبو هواش (٢٠١١)** معرفة معلمي التربية الخاصة والتعليم العام والمرشدين بالأردن بفنيات تعديل السلوك والمقارنة بينهم في مستوى المعرفة. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لديهم مستوى متدن من المعرفة في هذا المجال، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم لصالح معلمي التربية الخاصة، وأظهر المرشدون الطلابيون معرفة أكبر من معلمي التعليم العام، ولم توجد فروق بين المرشدين الطلابيين وبين معلمي التربية الخاصة في مستوى معرفتهم بتلك الفنيات .

وهدفت **دراسة الصمادي والعويدي (٢٠١٠)** إلى قياس معرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في هذا المجال . تكونت عينة الدراسة من (١٥) ولي أمر (٥٠ أبًا ، ١٠١ أمًا) وأسفرت النتائج عن أن معرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك متوسطة ، ولم توجد فروق بين المشاركين في مستوى المعرفة بأساليب تعديل السلوك ترجع لمتغير نوع المستجيب (الأب أم الأم)، نوع الإعاقة أو عمر الطفل . كما لم توجد فروق بين المشاركين تعزى للمستوى التعليمي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الأمي والحاصل على شهادة الماجستير وذلك لصالح حامل شهادة الماجستير ، كما ظهرت الحاجة التدريبية لأولياء الأمور في عدد من المهارات كالإطفاء والإقصاء والتعميم.

وهدفت **دراسة Inoue & Inoue (2021)** إلى تطبيق تدريب شامل على معلمي الروضة اليابانين مبني على المنهج السلوكي والوظيفي للتعامل مع الأطفال ذوي مشكلات السلوك .اشترك (٢٥) معلمًا يابانيًا في مدارس الروضة في البرنامج وبلغ عدد الجلسات (٦) ، بالإضافة إلى (٤) مقابلات ودراسة حالة. تألفت الجلسة التدريبية من محاضرات عن

المداخل الوظيفية والسلوكية وعمل جماعي لتطوير خطط الدعم الفردية وتلى التدريب أن تحسين معرفة المعلمات بتحليل السلوك التطبيقي ، بالإضافة إلى سلوكيات الأطفال المستهدفة في خطط التدريب، وأظهرت النتائج أن مستوى رضا وقبول المشاركين كان مرتفعًا .

كما طبق في **دراسة Inoue,kishimoto &Fulkuzaki(2021)** برنامج مبني على تحليل السلوك التطبيقي للمعلمين اليابانيين المسئولين عن الأطفال ذوي الإعاقات النمائية والذين يعانون من مشكلات سلوكية ، وتم دراسة أثر وضع المعلمين لخطط التدخل السلوكي وتطبيقها على تحسن المشكلات السلوكية للطلاب والصحة النفسية للمعلمين الذين بلغ عددهم (١٨) معلم للمرحلة الابتدائية والروضة مسئولين عن متعلمين لديهم مشكلات سلوكية . تألفت الورشة من (٨) جلسات جماعية مرتبطة بتحليل السلوك التطبيقي، وتم تقييم مستوى الإنجاز في تطوير وتطبيق خطط التدخل السلوكي وقدر تحسن السلوكيات المشكلة للطلاب ، وقدر التحسن في الصحة النفسية للمعلمين وفق استبيان الصحة العامة المكون من (٣٠) فقرة قبل وبعد تطبيق الورشة . تم تحليل أداء (١٥) معلم على التقييمات السلوكية الوظيفية لعمل خطط التدخل السلوكية ، وأظهر (١٢) منهم تحسنًا في السلوك المشكل المستهدف ، وكانت أكثر السلوكيات المستهدفة لها وظائف تجنبية ، أما أكثر الاستراتيجيات لما قبل السلوك فكانت تعاقدات السلوك وتم فيها اختيار سلوكيات بديلة للسلوكيات المشكلة ، ولم يوجد ضبط عكسي على الاستراتيجيات الخاصة بلواحق السلوك ، وظهر تحسن دال في متوسط درجة اضطراب النشاط الاجتماعي والقلق في استبيان الصحة العامة . وخلصت الدراسة أن التقييمات الوظيفية وخطط التدخل السلوكي يمكن إنشائها بتطبيق "ورقة الاستراتيجية " في الورش المبنية على تحليل السلوك التطبيقي،

وافترضت الدراسة أن برنامج الورشة قد حسن الصحة النفسية للمعلمين، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات عن فعالية برنامج الورشة بتطبيق تصميم المقارنات بين المجموعات وزيادة عدد المشاركين.

ثانيًا: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات الدمج:

افترضت **دراسة (2003) Ewen** أن دعم مربي أطفال اضطراب التوحد فيما يخص فنيات تحليل السلوك التطبيقي قد يفيد في زيادة الكفاءة الذاتية وخفض الضغوط لديهم. لذا وفت الدراسة تدريبًا على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لستة أفراد يقومون برعاية أطفال اضطراب التوحد . ولقياس الثقة بالذات ومستوى الضغوط تم تطوير مقياس الثقة والضغوط، بالإضافة إلى مقياس الكفاءة الذاتية العامة General Self-efficay. أظهرت النتائج فروقًا بين متوسطات القياس القبلي والبعدي على كلا المقياسين في الاتجاه المتنبأ به مع وجود ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية العامة والثقة، وانخفاض في مستوى الضغوط. بالرغم من ذلك، لم تصل تلك التغيرات إلى مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة. وعمومًا تشير النتائج إلى ارتباط دال بين الكفاءة الذاتية العامة والخبرة في رعاية طفل اضطراب التوحد والثقة في الذات .

وسعت دراسة **(Malinen, Savolainen Engelbrecht, (2013 Xu,Nel&Nel & Tlale** إلى تفسير الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين للتدريس في الفصول الدامجة من خلال عينة من (١٩١١) معلمًا في الخدمة من الصين وفينلاندا وجنوب افريقيا. تم تبني نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية المدركة لتطوير نماذج مميزة لكل بلد. وجدت الدراسة أنه في كل الدول المدروسة ، كانت خبرات التدريس للطلاب ذوي الإعاقات أعلى متنبيء بالكفاءة الذاتية، بينما اختلفت القوة التنبؤية

للمتغيرات الأخرى من بلدٍ لآخر. وتفيد هذه النتائج في تحسين تعليم المعلم للاستجابة إلى التحديات المستجدة التي تفرضها حركة التعليم الدامج.

كما تناولت **دراسة الزغبي (٢٠١٤)** فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة، مسار صعوبات التعلم وذلك على عينة من (٤٩) طالبةً من طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة . انقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (٢٦) طالبةً، وضابطة (٢٣) طالبةً. تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة قبليًا لتحقيق تكافؤ المجموعتين، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم أعيد تطبيق المقياس على المجموعتين. توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية والدرجة الكلية.

واتجهت **دراسة Hofman&Kilimo (2014)** إلى دراسة العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين وإدراكهم عن الكفاءة الذاتية نحو التلاميذ ذوي الإعاقات ومشكلات المعلمين أثناء تطبيق الدمج في التعليم الابتدائي في تنزانيا. ضمت الدراسة (١٠٠) معلمًا من (١٠) مدارس دامجة في دار السلام .واشتملت أداة الدراسة على أسئلة / فقرات تخص (أ) معلومات عن المعلم وخصائص المدرسة ونوع إعاقات التلاميذ المدمجين، (ب) اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية تجاه التلاميذ ذوي الإعاقات في بيئات الدمج ،(ج) عبارات لقياس المشكلات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التعليم الدامج. أظهرت النتائج أن العوامل الديموجرافية مثل النوع وحجم الفصل نوع الإعاقة والتدريب على تعليم ذوي الاحتياجات

الخاصة لم ترتبط ارتباطًا دالاً باتجاهات المعلمين وكفائتهم الذاتية نحو التعليم الدامج. كما كشفت النتائج عن تعرض المعلمين لكثير من المشاكل في تطبيق التعليم الدامج وبصفةٍ خاصةٍ في إدارة سلوك التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، ونقص بعض أدوات ومواد التعلم والتدريس، ونقص التدريب وضعف بيئة العمل. كما ارتبطت خبرة العمل في التعليم الدامج ارتباطًا موجبًا دالاً بالاتجاهات نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقات في التعليم الدامج ، وأن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يواجهون مشكلات أكثر في تطبيق التعليم الدامج.

ومن جانبها هدفت دراسة **عرنكي والسبيلة والشمايلة والجعافرة (٢٠١٦)** إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في مدينة عمان في الأردن والبالغ عددهم (٥) معلمين ومعلمات. تم إعداد أداة قياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتي اعتمدت رؤية باندورا للكفاءة الذاتية. توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الموهوبين من وجهة أفراد مجتمع الدراسة. ولم يختلف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا لمتغيري النوع والمؤهل العلمي، بينما تأثر مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعًا لنوع التخصص وسنوات الخبرة .

وتختلف الكفاءة الذاتية للمعلم وفق العوامل السياقية، مثل نوع الطلاب . لذا، **هدفت دراسة Love, Toland, Usher , Campell& Springs(2019)** إلى تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين للعمل

بكفاءة مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (TSEAS) على عينة من معلمي التعليم العام والخاص في الولايات المتحدة (ن= ١٢٠). وتضمن الدراسة إجراءات صدق وثبات المقياس على معلمين من استراليا (ن=٨٥). أشارت النتائج أن الكفاءة الذاتية لتدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لم تختلف عن الكفاءة الذاتية للتدريس في المدارس العامة أو وفق الرضا الوظيفي أو مهارات التنظيم الذاتي.

وتناولت **دراسة Wemer,Gumpel ,Koller, Wesenthal& Weintraub(2021)** الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو الدمج بين معلمي المدرسة الابتدائية، بالإضافة إلى دور الكفاءة الذاتية للمعلمين كمتغير وسيط بين المعرفة بسياسة الدمج وإدراك الدعم الذي تقدمه المدرسة واتجاهات المعلمين نحو الدمج . أكمل عدد (٣٥٢) معلمًا يعملون في التعليم العام والخاص استبانات تقيس الاتجاهات نحو الدمج ، والإحساس بالكفاءة الذاتية، والمعرفة بالسياسة الحالية، وإدراكاتهم عن دعم الممارسات الدامجة. وأسفرت النتائج عن ارتباط كل من المعرفة المدركة المرتفعة بسياسة الدمج والدعم المدرسي المدرك للدمج بالكفاءة الذاتية المرتفعة فيما يخص الدمج، والتي ارتبطت بدورها بمزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج.

وتعقيبًا على ما سبق من دراساتٍ وجد ما يلي:

- **من حيث الأهداف :**

– هدفت الدراسات السابقة ذات الصلة تحديد مستوى معرفة المعلمين / المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيق يمثل دراسات (الزارع ،٢٠١٢؛ الشيخ ، ٢٠١٨ ؛جريح،٢٠١١؛عرابي، ٢٠٠٧؛العابد وابو هواش، ٢٠١١٢) والدراسات الأجنبية (Khaleel ,2019 ;

McCormick,2011 ; Randazzo,2011). كما هدفت الدراسات السابقة إلى تحديد مستوى تطبيق المعلمين / المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي مثل دراسات (الحسين ،٢٠١٥؛الشيخ ،٢٠١٨) والدراسات الأجنبية (McCormick,2011; Randazzom2011).

-تناولت الدراسات السابقة الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة مثل دراسة العابد وأبو هواش (٢٠١١) ودراسة Randazzo(2011) .

-هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحديد الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير الجنس (الحسين ،٢٠١٥؛ الزارع ،٢٠١٢؛ جريح ،٢٠١١عرابي ،٢٠٠٧؛الصمادي والعويدي ،٢٠١٠) و دراستي (Khaleel,2015; Randazzo, 2011).

-هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحديد الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة (جريح،٢٠١١؛ Khaleel ,2019 ؛ الزارع،٢٠١٢ ؛Randaz1zo,2011)، ووفق متغير المؤهل الدراسي فقط (الصمادي والعويدي،٢٠٢٠).

-هدفت الدراسات السابقة إلى تحديد مستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (الشيخ، ٢٠١٨؛ McCormick ,2011)، وتأثير المعرفة بالميل أو الاتجاه المستقبلي نحو تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (الحسيني ، ٢٠١٥؛ Allen &Bowles,2014; Randazzo, 2011.

-هدفت دراسة الحسيني (٢٠١٥) إلى تحديد مستوى معرفة الطلاب المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بينما هدفت دراسات (العابد

وابو هواش،٢٠١١؛ (Allen &Bowles,2014;McCormick,2011; Randazzo,2011 إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمي/ معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام و/ أو التربية الخاصة، وهدفت دراسات (الزارع،٢٠١٢؛ عرابي،٢٠٠٧؛ Khaleel,2019) إلى تحديد مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما استهدفت دراسة جريح (٢٠١١) تحديد مستوى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وكانت الدراسة الوحيدة – على حد اطلاع الباحثة – على معلمي الروضة هي دراسة Inoue&Inoue(2021) . أما دراسة (الصمادي والعويدي٢٠١٠) فأجريت على أولياء الأمور لتحديد مستوى معرفتهم بمهارات تعديل السلوك واحتياجاتهم التجريبية في هذا المجال .

-هدفت **دراسات** (**Allen&Bowles,2014; Inoue, kishimoto& Fulkuzaki,2021;Inoue&Inoue,2021**) إلى تحديد فعالية البرامج التدريبية القائمة على تحليل السلوك التطبيقي وبناء خطط التدخل السلوكي وتأثيرها على مشكلات السلوك لدى العاديين وذوي الإعاقات النمائية .كان أهم الفنيات المستخدمة في الدراسات السابقة هي فنيات زيادة السلوك المرغوب (الحسيني، 2015؛Khaleel,2019 ؛الزارع ، ٢٠١٢؛عرابي،٢٠٠٧) ، وخفض السلوك غير المرغوب والمباديء العامة لتحليل السلوك التطبيقي(العابد وأبو هواش،٢٠١١؛ الصمادي والعويدي،٢٠١٠) والدراسات الأجنبية (Allen&B0wles,2014; khaleel,2019; McCormick, 2011;RAndazzo,2011). وكانت تلك الفنيات هي فنيات لزيادة السلوك المرغوب، وخفض السلوك غير المرغوب .

-تناولت بعض الدراسات السابقة معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي مثل دراسة الشيخ (٢٠١٨) .

– دراسة الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو الدمج وكفاءة المعلم في الفصول الدامجة (Malinen et al.,2013; Wemer et al.,2021).

-– دراسة الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم وفق عدد من المتغيرات (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦؛ Hofman &Kilimo,2016; Love et al.,2019).

دراسة أثر التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي على مستوى الكفاءة الذاتية (Ewen,2003) والتدريب بصفة عامة على الكفاءة الذاتية (الزغبي، ٢٠١٤).

ومن حيث الأدوات والبرامج ، فقد ضمت الدراسات السابقة ما يلي :

-برامج تدريب على تحليل السلوك التطبيقي (Allen&Bowles,2014; Inoue,kishimoto& Fulkuzaki, 2021; Inoue&Inoue,2021).

-استبيانات لقياس الاتجاه نحو الدمج (Malinenetal.,2013;Wemer et al.,2021).

-مقاييس للكفاءة الذاتية، وضمت مقياس الكفاءة الذاتية العامة (Ewen,2003)، ومقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الزغبي،٢٠١٤)، واستبيان الكفاءة الذاتية تجاه ذوي الإعاقات في بيئات الدمج (Hofman &Kilimo,2016)، ومقياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلم الموهوبين (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦)، ومقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

(Love et al.,2019)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم في بيئات الدمج (Wemer et al.,2021) .

•وتلخصت نتائج الدراسات السابقة فيما يلي:

-فعالية البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين /المعلمات في فنيات تحليل السلوك التطبيقي (Allen&Bowles,2014; Inoue,kishimoto& Fulkuzaki,2021;Inoue&Inoue,2021) في تغيير اتجاهات المعلمين نحو تحليل السلوك التطبيقي والرغبة في تطبيقها، وتحسين المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي، واستهداف السلوكيات المشكلة لدى الأطفال، وخفض السلوكيات المشكلة لدى الأطفال ذوي الإعاقات النمائية.

-الحاجة إلى تدريب أولياء الأمور على بعض فنيات تحليل السلوك التطبيقي مثل الإقصاء والإطفاء والتعميم (الصمادي والعويدي،٢٠١٠).

-انخفاض مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (الحسيني،٢٠١٥) وانخفاض مستوى المعلمين في التعليم العام عن معلمي التربية الخاصة في معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (McCormick,2011) ، وانخفاض المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب(جريح،٢٠١١؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛عرابي، ٢٠٠٧).

-ارتفاع مستوى معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي والتي تعمل على زيادة السلوك المرغوب (الزارع،٢٠١٢؛ عرابي،٢٠٠٧؛ الشيخ، ٢٠١٨).

-مستوى تطبيق فنيات السلوك المرغوب متوسطًا (الشيخ، ٢٠١٨)، وزيادة تطبيق المعلمين للفنيات الإيجابية كالتعزيز الإيجابي أكثر من العقاب (Randazzo,2011) .

-أتت فنيات زيادة السلوك المرغوب أولاً ثم تليها فنيات خفض السلوك غير المرغوب ، ثم المباديء العامة لتعديل السلوك (الزارع، ٢٠١٢).

-وجدت فروق في مستوى معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بصفة عامة وفق متغير الجنس لصالح الإناث (الحسيني،٢٠١٥؛ Randazzo,2011)، ولم توجد فروق راجعة للجنس في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (Khaleel ,2019؛ الصمادي والعويدي،٢٠١٠). وكانت الفروق لصالح الذكور (جريح،٢٠١١؛عرابي،٢٠١١؛ الصمادي والعويدي،٢٠١٠). وفيما يخص الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تعمل على زيادة السلوك وخفض السلوك غير المرغوب وفق الجنس ، كانت النتائج لصالح الإناث (الزارع،٢٠١٢).

-وجدت فروق في مستوى معرفة المعلمين /المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي عامة وفنيات زيادة السلوك المرغوب فيه خاصة وفق متغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة الأعلى (الشيخ ،٢٠١٨؛ McCormick,2011) ، ووفق متغير سنوات الخبرة الأقل (عرابي،٢٠٠٧) ، والمؤهل الدراسي المتخصص؛ "التربية الخاصة" في مقابل التربية العامة (العابد وأبو هواش،٢٠١١). ولم توجد فروق راجعة إلى المؤهل الدراسي أو سنوات الخبرة التدريسية في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي عامة (Khaleel ،٢٠١٩؛ الزارع،٢٠١٢). كما وجدت فروق وفق المستوى التعليمي فقط (جريح، ٢٠١١؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛الصمادي والعمادي،٢٠١٠) ، ولم

توجد فروق في المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق سنوات الخبرة التدريسية فقط فيما بين باقي المتغيرات (جريح، ٢٠١١).

–ارتبطت معرفة المعلمين بفنيات السلوك التطبيقي بتطبيقهم لها أو حماساتهم واتجاهاتهم نحو تطبيقها (الحسيني ،٢٠١٥؛الشيخ،٢٠١٨؛ Allen&Bowles,2014 ;Inoue ,kishimoto& Fulkuzaki, 2021; Inoue& Inoue, 2021)

– وجدت فروق في مستوى معرفة تطبيق المعلمين/المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق التدريب (Khaleel,2019 ؛ Inoue, kishimoto&Fulkuzaki,2021;Inoue&Inoue,2021).

–ارتبطت الكفاءة الذاتية العامة بالخبرة في رعاية وتدريس المتعلمين ذوي الإعاقات، وخبرة العمل في بيئات الدمج (عرنكي وآخرون، ٢٠١٦؛ Hoffman &Kilimo,2014; Malinen et al.,2013).

كما ارتبطت الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلم بالاتجاهات الإيجابية نحو الدمج (Hoffman&Kilimo,2014;Wemer et al.,2021) .

– لم تتأثر الكفاءة الذاتية بعوامل النوع والمؤهل العلمي (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦؛ Hoffman&Kilio,2014) ، ولا بحجم الفصل أو نوع الإعاقة والتدريب على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Hoffman&Kilio,2014)، أو وفق الرضا الوظيفي أو مهارات التنظيم الذاتي أو نوع الأطفال عاديين أو ذوي احتياجات خاصة (Love et al.,2019).

– يواجه المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة مشكلات أكثر في تطبيق التعليم الدامج وبصفة خاصة في إدارة سلوك التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، ونقص بعض أدوات ومواد التعلم والتدريس، ونقص التدريب وضعف بيئة العمل (Hoffman&Kilimo,2014).

-يؤدي التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات الدمج (Ewen,2003)، كما أمكن رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم من خلال التدريب (الزغبي،٢٠١٤).

فروض الدراسة:

١. مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي مرتفع.

٢.لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين مسنوى معرفة معلمات روضات الدمج وبين مستوى تطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .

٣. لا توجد فروق في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بين معلمات الروضات الدامجة وفق متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتدريبات.

٤. معوفات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة الدامجة ذات نسب مرتفعة من وجهة نظرهن .

٥. مستوى كفاءة معلمات الروضات الدامجة في بيئات التعليم الدامج/ الشامل مرتفعة.

٦. توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متوسط معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين متوسط درجاتهن في الكفاءة الذاتية.

منهجية الدراسة:

أولاً :منهج الدراسة:

تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته أهداف الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمات الروضات الدامجة بمحافظة أسيوط في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١-٢٠٢٢) وبلغ عددهن (٤٩). وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية /السيكومترية من (١٠) معلمات في روضات دامجة حاصلات على درجة البكالوريوس في تربية الطفل ، وقضين فترة (٥) سنوات خبرة تدريسية في مجال تربية الطفل ، بالإضافة إلى عدم حصولهن على أي تدريبات أثناء الخدمة عن تحليل السلوك التطبيقي . أما العينة الأساسية فتكونت من (٣٠) معلمة بنسبة (١,٦ %) من المجتمع الكلي للدراسة. وقد تم دراسة خصائص العينة وفق متغيرات ديموغرافية هي: المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة التدريسية ، والتدريبات السابقة أثناء الخدمة . ويوضح جدول (١) وصف العينة الأساسية وفق تلك المتغيرات.

جدول (١) وصف العينة الأساسية وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	17	57%
	ماجستير	9	30%
	دكتوراة	4	13%
سنوات الخبرة التدريسية	٥ سنوات	2	7%
	٦-١٥ سنة	24	80%
	١٦-٢٥ سنة	4	13%
تدريبات سابقة أثناء الخدمة	نعم (تدريب واحد على الأقل)	10	33%
	لا	20	67%
نوع الإعاقات التي تعاملت معها	توحد بسيط	3	10%
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	47%
	صعوبات تعلم نمائية	13	43%

تبين من الجدول (١) أن العينة توزعت وفق متغير المؤهل الدراسي الى ثلاث فئات: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة) بتكرار (١٧،٩،٤) على التوالي، وبنسبة (٥٧% ، ٣٠%، ١٣%) على التوالي، أي أن عدد المعلمات من فئة مؤهل البكالوريوس كان الأكبر. كما وقع متغير سنوات الخبرة التدريسية في ثلاث فئات (٥ سنوات،٦- ١٥ سنة ، ١٦-٢٥ سنة) بتكرار(٢ ،٢٤، ٤) على التوالي وبالنسب(٧% ، ٨٠%، ١٣%) على التوالي ، وكانت فئة سنوات الخبرة التدريسية (٦ -٢٥ سنة) هي الأكثر عددًا . وبلغ عدد الحاصلين على التدريبات ، وغير الحاصلين عليها (١٠ ، ٢٠) على التوالي بنسبة (٣٣% ، ٦٧%) على التوالي ، أي أن عدد المعلمات الآتي لم يحصلن على تدريبات سابقة أكبر ممن حصلن على تدريبات . وتوزعت فئات الإعاقة التي تتعامل معها المعلمات إلى ثلاث فئات (توحد بسيط، تشتت انتباه وفرط حركة، صعوبات تعلم نمائية) بتكرار (٣، ١٤، ١٣) على التوالي وبنسبة (١٠%، ٤٧% ، ٤٣%) على التوالي؛ أي أن عدد أطفال إعاقة تشتت الانتباه وفرط الحركة هو أكبرها .

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١.استبيان تحديد معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي (إعداد الشيخ،٢٠١٨):

تضمن الاستبيان ثلاثة محاور هي:

١) معرفة فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه، ويتضمن (٩) فنيات ، وتطبيق فنيات زيادة السلوك غير المرغوب فيه، ويتضمن (٩ فنيات) ؛ ٢) معرفة فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، ويتضمن (٥)

فنيات، وتطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه ويتضمن (٥ فنيات).
٣) المعوقات التي تواجه المعلمات في تطبيقهن فنيات تحليل السلوك التطبيقي (٧معوقات) .

تمت الإجابة على المحورين الأول والثاني وفق تدريج ثلاثي (دائمًا/ درجة كبيرة ، غالبًا / درجة متوسطة ، أبدًا / درجة غير معروفة)، وتعطى الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي . أما في المحور الثالث الخاص بالمعوقات فقد تمت الاستجابة وفق تدريج خماسي (أوافق بشدة ، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، وقدرت بالدرجات (٥، ٤، ٣ ،٢، ١) على التوالي.

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبيان تم حساب معامل الارتباط بين فقرات محور فنيات زيادة السلوك المرغوب والدرجة الكلية له ، وحساب معاملات الارتباط بين فقرات محور فنيات خفض السلوك غير المرغوب والدرجة الكلية له ، وحسبت معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية له .
يوضح جدول(٢) النتائج .

جدول(٢) معاملا ت الارتباط بين الفقرات والمحاور المنتمية اليها في استبيان تحديد معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي

المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي			
فنيات زيادة السلوك المرغوب	معامل الارتباط	فنيات خفض السلوك غير المرغوب	معامل الارتباط
تعزيز اجتماعي	.701*	عقاب	.721*
تعزيز بالنشاط	.721*	اطفاء	.726*
تعزيز بالغذاء	.800**	تكلفة الاستجابة	.713*
تعزيز رمزي	.724*	اقصاء	731*

المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي			
تعزيز مادي	.706*	تصحيح	.732*
نمذجة	.821**		
عقد سلوكي	.803**		
تشكيل	.823**		
تلقين	.733*		
تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي			
فنيات زيادة السلوك المرغوب	معامل الارتباط	فنيات خفض السلوك غير المرغوب	معامل الارتباط
تعزيز اجتماعي	.748*	عقاب	.602*
تعزيز بالنشاط	.057*	اطفاء	.632*
تعزيز بالغذاء	.654*	تكلفة الاستجابة	.635*
تعزيز رمزي	.652*	اقصاء	.674*
تعزيز مادي	.672*	تصحيح	
نمذجة	.631*		
عقد سلوكي	.641*		
تشكيل	.655*		
تلقين	.641*		

* دال عند مستوى 0.05 ، ** دال عند مستوى ٠,٠١

تبين من الجدول (٢) أنه بالنسبة للمعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور زيادة السلوك والمحور المنتمي إليها في استبيان تحديد معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بين (.701 – .823) ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور خفض السلوك غير المرغوب والمحور المنتمي إليها بين (.713 – .732).وبالنسبة لتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور زيادة السلوك والمحور المنتمي إليها بين (.057 – .748) ، و تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور خفض السلوك غير المرغوب

والمحور المنتمي إليها بين (602. – 674.) ،وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى 0.05 .

الكفاءة السيكومترية للاستبيان:

الثبات :

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان بالنسبة للمعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها ومعوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ،وذلك على عينة الدراسة السيكومترية وعددها (١٠) معلمات، ويعرض جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان .

جدول(٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان

محاور محتوى الاستبيان	الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	
		مستوى المعرفة	مستوى التطبيق
المحور الأول /فنيات زيادة السلوك المرغوب	٩	.701	.710
المحور الثاني:فنيات خفض السلوك المرغوب	٥	.720	.700
المحور الثالث:معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيق	١.	.740	
	٢.	.723	
	٣	.721	
	٤	.724	
	٥	.725	
	٦	.821	
	٧	.732	

تبين من جدول (٣) أن معامل ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان بالنسبة للمحور الأول (فنيات زيادة السلوك المرغوب بلغت(701.) فيما يتعلق بمستوى المعرفة، بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ فيما يخص مستوى

التطبيق(٧١٠.) . وبالنسبة لمحورفنيات خفض السلوك فيما يخص المعرفة بلغ معامل ألفا كرونباخ (720.)، و (700.) فيما يخص تطبيقها. وتراوحت معاملات ألفا كرونباخ بالنسبة لمحور معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (721. –821.). وجميع معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة ومقبولة.

تم حساب ثبات الاستبيان بواسطة إعادة التطبيق على العينة السيكومترية بفاصل زمني قدره أسبوعين . تم استخراج معامل الثبات من خلال برنامج المعالجة الاحصائية SPSS ،ويعرض جدول (٤) قيم معاملات الثبات لفقرات الاستبيان .

جدول (٤) معاملات الثبات سبيرمان لفقرات الاستبيان

محاور محتوى الاستبيان	الفقرات	معامل الثبات	
		فنيات زيادة السلوك المرغوب مستوى المعرفة (تطبيق ثاني)	فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى التطبيق (تطبيق ثاني)
المحور الأول:فنيات زيادة السلوك المرغوب مستوى المعرفة (تطبيق اول)	٩	.781*	.751*
المحور الثاني :فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى التطبيق(تطبيق اول)	٥	.672*	.689*
المحور الثالث:معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي(تطبيق اول)		معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (لتطبيق الثاني)	
	١.	.651*	
	٢.	.673*	
	٣	.658	
	٤	.751*	
	٥	.723*	
	٦	.720*	
	٧	.739*	

***دال عند 0.05، ** دال عند 0.01**

تبين من جدول (٤) أن معاملات الثبات لمحور زيادة السلوك المرغوب فيما يخص المعرفة والتطبيق كانت (781.، 751.) على التوالي ، وكانت معاملات الثبات فيما يتعلق بمعرفة وتطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب (672. ، 689.) على التوالي وهي معاملات دالة عند مستوى 0.05. كما تراوحت معاملات الثبات بإعادة التطبيق لفقرات معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ما بين (651.– 751.) وهي معاملات دالة عند مستوى 0.05 .

الصدق:

تم حساب صدق استبيان تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي من خلال صدق المحك ، وذلك بحساب معاملات الارتباط مع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على استبيان الحسين(٢٠١٥)، ويوضح جدول (٥) النتائج .

جدول (٥) معاملات الارتباط بين استبيان تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين استبيان الحسين(٢٠١٥)

محاور محتوى الاستبيان	الفقرات	معامل الثبات	
		مستوى المعرفة	مستوى التطبيق
المحور الأول :فنيات زيادة السلوك المرغوب مستوى المعرفة (الاستبيان الحالي)	٩	.698*	.680*
فنيات زيادة السلوك المرغوب (استبيان الحسين(٢٠١٥)	١٤		
المحور الثاني :فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى (الاستبيان الحالي)	٥	.707*	.654*
فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى التطبيق (استبيان الحسين(٢٠١٥)	١٢		

***دال عند 0.05، ** دال عند 0.01**

تبين من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب فيما بين الاستبيان الحالي واستبيان الحسين (٢٠١٥) كانت (698. ، 707.) على التوالي . كما كانت معاملات الارتباط لمستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب فيما بين الاستبيانين (680. ، 653.) على التوالي ، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة .

٢. مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل (النسخة العربية الكاملة)(Alnahdi, 2019) .TEIP-AR the teacher efficacy for inclusive practices

أعد المقياس (Park, Dimitrov, Das& Gichuru(2014 ، وتألف المقياس في نسخته العربية من ثلاثة أبعاد هي الكفاءة الذاتية للمعلم في إدارة السلوك، والكفاءة الذاتية في التعليم الدامج ، والكفاءة الذاتية في التعاون مع الزملاء والاختصاصيين وأولياء الأمور . تضمن المقياس(١٨) عبارة ، تتوزع بالتساوي على الأبعاد الثلاثة . اشتمل بعد الكفاءة الذاتية في إدارة السلوك على العبارات (١ ،٢ ،٧ ،٨ ،١١ ،١٧) ، وتألف بعد الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج من العبارات (٥، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨)، وعبرت العبارات (٤، ٤ ،٩، ١٢ ،١٣ ،١٦) بعد الكفاءة الذاتية في التعاون . ويتم تقييم الأداء على المقياس من خلال تدريج سداسي (١، غير موافق بشدة ، ٢،غير موافق، ٣، غير موافق إلى حدٍ ما ، ٤ موافق إلى حد ما ، ٥، موافق ، ٦ موافق بشدة). وتم في الدراسة الحالية استخراج مدى وطول فئات مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل بطرح أدنى درجة من أعلى درجة ثم قسمتها على ثلاثة مستويات

لـلأداء: مـنخفض، متوسـط، مرتفـع (٦-١=٥) / ٣ = ١,٦٦) . وباالتـالي تكون مستويات متوسط الأداء (من ١,٠٠ إلى أقل من ٢,٦٦ منخفض ، من ٢,٦٦ إلى أقل من ٣,٣٢ متوسط ، من ٣,٣٢ إلى أقل من ٥ مرتفع).

أجـرى مُعِد المقيـاس (Alnahdi(2019 حسـاب الثبـات مـن خـلال اسـتخراج معامـل ألفـا كرونبـاخ علـى عينـة (ن= ٤٣٢) ، وبلغـت تلـك المعـاملات للأبعـاد الثلاثـة : الكفـاءة الذاتيـة للمعلـم فـي إدارة السـلوك، والكفـاءة الذاتيـة فـي التعلـيم الـدامج ، والكفـاءة الذاتيـة فـي التعـاون ، والدرجة الكلية (825 .، 824. ، 822. ، 928.) علـى التوالي. كما اسـتخدم تحليـل راش والتحليـل العـاملي الاستكشـافي والتحليـل العـاملي التوكيـدي . أظهـر تحليـل راش إن الوظيفـة المعلوماتيـة للفقـرة كانـت مرتفعة مـع الاشـخاص ذوي المستويات المنخفضـة من الكفاءة الذاتيـة . وأخرج التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل ، بالنسبة لعامل الكفاءة في التعليم الدامج ، تشبعت الفقرات (١٤ ، ١٥ ،١٨) عليه بينما تشبعت العبارات (٥ ،٦) على العامل "الكفاءة في إدارة السلوك". وتشبعت العبارة ١٠ على عامل الكفاءة في التعاون . وبالنسبة للتحليل العاملي التوكيدي وأشـارت النمـاذج إلـى حسـن تطـابق مقبـول لنمـوذج الأبعـاد الثلاثـة. وقـد دعمـت خطـوات التحليـل العـاملي المقيـاس نمـوذج الأبعـاد الثلاثـة ذي الثماني عبارات (Alnahdi,2019).

ثالثًا: إجراءات الدراسة:

بعد الاطـلاع علـى الأدبيـات والدراسـات السـابقة والمقاييس ذات الصـلة بمتغيرات الدراسة تم إعداد الأدوات والتحقق من الكفاءة السيكومترية لها. تم اختيـار العينـة وتطبيـق أدوات الدراسـة واسـتخلاص النتـائج ثـم تفسـيرها ومناقشتها.

رابعًا: المعالجة الاحصائية للبيانات:

تم معالجة البيانات بتطبيق برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science SPSS (version20) وتم حساب ما يلي :

١. الإحصاءات الوصفية (تكرارات ، نسب مئوية) لقياس مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وكذلك مستوى كفائتهن الذاتية .

٢. اختبار ت للمجموعات المستقلة لمقارنة متوسطين لتحديد أثر متغير التدريبات على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٣. اختبار ف لمقارنة المتوسطات للكشف عن أثر متغيرات المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية ونوع الإعاقة على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٤. معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين مستوى معرفة ومستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي، والعلاقة بين مستوى معرفة ومستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات روضات الدمج.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

ينص على "مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي مرتفع".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب تكرارات الاستجابات على درجات المعرفة (مرتفعة ،متوسطة،منخفضة)، وحساب النسب المئوية

والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ومن ثم رتبت مستويات معرفتهن بالفنيات وتطبيقهن لها وفق المتوسطات الحسابية . وفيما يلي عرض النتائج:

١.مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي الخاصة بزيادة السلوك المرغوب فيه

جدول(٦) نتائج مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه

الفنية		درجة المعرفة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	التكرار/ النسبة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
التعزيز الاجتماعي		٢	٢٨	-	2.93	.254	1
		٩,٢	٤٠,٦	-			
التعزيز بالنشاط		28	2		2.90	.305	٢
		40.6	2.9				
التعزيز الغذائي		28	2		2.93	.254	1
		40.6	2.9				
التعزيز المادي		27	3		2.90	.305	2
		39.1	4.3				
التعزيز الرمزي		28	2		2.57	.504	٣
		40.6	2.9				
النمذجة		19	11		2.63	.490	٤
		27.5	15.9				
العقد السلوكي		12	18		2.43	.504	5
		17.4	26.1				
التشكيل		17	13		2.57	.504	٣
		24.6	18.8				
التلقين		13	17		2.43	.504	5
		18.8	24.6				

تبين من جدول (٦) ان أعلى رتب متوسطات مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب كانت لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي،

يليها في الرتبة الثانية التعزيز بالنشاط والتعزيز المادي ، وجاء في الرتبة الثالثة التعزيز الرمزي والتشكيل، كما جاء في الرتبة الرابعة النمذجة ، وأخيرًا جاء في الرتبة الخامسة كلٌ من فنيتي العقد السلوكي والتلقين .

٢. مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي الخاصة بخفض السلوك غير المرغوب.

جدول (٧) نتائج مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه

الفنية	التكرار	درجة المعرفة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	النسبة /التكرار	مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
العقاب		5	25		2.17	.379	1
		7.2	38.2				
الإطفاء		4	26		2.13	.346	2
		5.8	37.7				
تكلفة الاستجابة		6	20	4	2.07	.583	3
		8.7	29	5.8			
الإقصاء		6	20	4	2.07	.583	3
		8.7	29	5.8			
التصحيح الزائد		5	25		2.17	.379	1
		7.2	36.2				

تبين من جدول (٧) أن مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه ترتبت كالتالي: الرتبة الأولى (العقاب والتصحيح الزائد)،الرتبة الثانية (الإطفاء)، والرتبة الثالثة (تكلفة الاستجابة والإقصاء) .

٣. نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه .

جدول (٨) نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه

الفنية	التكرار/ النسبة	درجة التطبيق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
التعزيز الاجتماعي							
		24	6	-	2.80	.407	1
		34.8	8.7				
التعزيز بالنشاط		24	6	-	2.80	.407	1
		34.8	8.7				
التعزيز الغذائي		-	20	10	1.67	.479	5
			29	14.5			
التعزيز المادي		-	19	11	1.63	.490	5
			27.5	15.9			
التعزيز الرمزي		34	6	1	2.73	.531	2
		33.3	8.7	1.4			
النمذجة		4	20	6	1.93	.583	4
		5.8	29	8.7			
العقد السلوكي		-	12	18	1.40	.498	6
			17.4	26.1			
التشكيل		-	12	18	1.4	.498	6
			17.4	27.1			
التلقين		12	18	-	2.40	.498	3
		17.4	26.1				

تبين من جدول (٨) ان مستويات رتب تطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات زيادة السلوك التطبيقي ترتبت على النحو التالي: الرتبة الأولى ذات أعلى متوسط (التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط)، الرتبة الثانية (التعزيز الرمزي) ، الرتبة الثالثة (التلقين)، الرتبة الرابعة (النمذجة) ، الرتبة الخامسة (التعزيز الغذائي والتعزيز المادي)، الرتبة السادسة (العقد السلوكي والتشكيل).

٤. نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص خفض السلوك غير المرغوب فيه .

جدول (٩) نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه

الفنية	النسبة /التكرار	درجة التطبيق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
العقاب		19	11	-	2.63	.490	1
		27.5	15.9				
الإطفاء		-	16	14	1.53	.507	3
تكلفة الاستجابة		-	15	15	1.50	.509	4
			21.7	21.7			
الإقصاء		16	14	-	1.63	.507	2
		23.2	20.3				
التصحيح الزائد		-	16	14	1.53	.507	2
			23.2	20.3			

تبين من جدول (٩) أن أعلى المتوسطات في مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب كانت لفنية العقاب يليها في الرتبة الثانية كل من الإقصاء والتصحيح الزائد، وجاء متوسط فنية الإطفاء في الرتبة الثالثة، وكان أقل المتوسطات ترتيبًا هو متوسط فنية تكلفة الاستجابة.

الفرض الثاني:

ينص على: "**لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج وبين مستوى تطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي**" .

للتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد اتجاه وقوة العلاقة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها . ويعرض جدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفتيات تحليل السلوك التطبيقي (زيادة السلوك المرغوب، خفض السلوك غير المرغوب) وبين مستوى تطبيقهن لها

المتغيرات	متوسط	انحراف معياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	35.3000	3.007	.178	غير دال
مستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي	28.5000	2.0968		

تبين من جدول (١٠) أن معامل الارتباط بين مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى تطبيقها بلغ (٠,١٧٨)، وهو غير دال . مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها .

الفرض الثالث:

ينص على "**لا توجد فروق في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بين معلمات الروضات الدامجة وفق متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتدريبات ونوع الإعاقة.**

للتحقق من صحة الفرض تم حساب اختبار ف لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفق متغيرات االمؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة التدريسية، ونوع الإعاقة ، واختبار ت للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفق متغير التدريبات. وعرضت النتائج في الجدول (١١ ، ١٢ ، ١٣ ،١٤)على التوالي، كما يلي:

جدول (١١) دلالة تحليل التباين الأحادي (قيمة ف) للفروق بين متوسطات درجات معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغيرالمؤهل الدراسي

	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	بكالوريوس	17	24.41	2.238	1.289	.292
	ماجستير	9	25.56	1.509		
	دكتوراة	4	24.000	1.414		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	بكالوريوس	17	11.00	1.803	2.159	.135
	ماجستير	9	9.56	.726		
	دكتوراة	4	11.25	3.304		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	بكالوريوس	17	190588	2.13514	.507	.608
	ماجستير	9	18.4444	1..23603		
	دكتوراة	4	18.2500	1.50000		
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	بكالوريوس	17	9.7647	1.39356	.086	.918
	ماجستير	9	9.7774	.97683		
	دكتوراة	4	9.5000	,57735		

تبين من جدول (١١) أن قيم ف لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى تطبيقها وفق متغير المؤهل الدراسي غير دالة . بالتالي، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير المؤهل الدراسي.

جدول (١٢) دلالة الفروق (قيمة ف) بين متوسطات درجات معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغير الخبرة التدريسية

	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	٥ سنوات	2	26.00	1.414	2.241	.126
	٦-١٥ سنة	24	24.84	1.724		
	١٦-٢٥ سنة	4	22.67	3.512		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	٥ سنوات	2	12.50	3.536	1.492	.243
	٦-١٥ سنة	24	10.36	1.578		
	١٦-٢٥ سنة	4	11.33	1.856		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	٥ سنوات	2	17.5000	.50000	6.460	.005
	٦-١٥ سنة	24	19.2000	1.38444		
	١٦-٢٥ سنة	4	16.000	3.0000		
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	٥ سنوات	2	8.000	1.41421	2.633	.090
	٦-١٥ سنة	24	9.8400	1.10604		
	١٦-٢٥ سنة	4	10.000	1.00000		

تبين من جدول (١٢) أن قيم ف لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي لم تكن دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل، ما عدا بالنسبة لمتوسط

درجات أفراد العينة في مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب ، حيث كانت قيمة ف دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ ، وقد فسر الفرق بين فئة (٦-١٥) سنة والفئتين الاخرتين قيمة ف ، حيث كان متوسطها (٢٩,٠٤٠٠) وهو أعلى متوسط بين فئات سنوات الخبرة.

جدول (١٣) دلالة الفروق (قيمة ت) بين متوسطات درجات معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغير عدد التدريبات أثناء الخدمة

	التدريبات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	لا	١٩	24.37	2.140	1.212-	.236
	نعم	١١	25.27	1.618		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	لا	١٩	10.58	1.981	-.7790	.938
	نعم	١١	10.64	1.804		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	لا	١٩	18.776	2.1302	.116-	.908
	نعم	١١	18.818	1.1677		
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	لا	١٩	9.947	.9703	1.331	.194
	نعم	١١	9.363	1.43337		

وفق جدول (١٣) جاءت قيم ت للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغي الحصول على التدريبات أثناء الخدمة وعدم الحصول على التدريبات غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل، وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطى درجات أفراد العينة في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك

التطبيقي وتطبيقها وفق متغير التدريبات أثناء الخدمة . ان ذلك يعني ان مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيق (زيادة السلوك وخفض السلوك) لم تتأثر بحصولهن على تدريبات فيها من عدمه.

جدول (١٤) دلالة تحليل التباين الأحادي (قيمة ف) للفروق بين معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغير نوع الإعاقة .

	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	توحد بسيط	3	26.67	.577	2.800	.079
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	24.000	2.038		
	صعوبات تعلم نمائية	13	25.000	1.826		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	توحد بسيط	3	11.67	2.887	.527	.597
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	10.43	1.989		
	صعوبات تعلم نمائية	13	10.54	1.613		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	توحد بسيط	3	19.333	.57735	.169	.846
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	18.6429	2.13423		
	صعوبات تعلم نمائية	13	18.7692	1.69085		

	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	توحد بسيط	3	9.333	1.52753	.224	.801
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	9.7143	1.20439		
	صعوبات تعلم نمائية	13	9.8362	1.14354		

تبين من جدول (١٤) أن قيم ف جاءت كلها غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي راجعة إلى نوع الإعاقة.

الفرض الرابع:

الذي ينص على " **معوقات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة الدامجة ذات نسب مرتفعة من وجهة نظرهن** ".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ، ورتبت المعوقات تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية كما في جدول (١٥).

جدول (١٥) ترتيب معوقات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة الدامجة وفق المتوسط الحسابي

المعوقات	التكرار /النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.قصور الخبرة النظرية والتطبيقية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في فترة اعداد معلمة رياض الأطفال		16	13	1	-	-	4.500	.57235	5
		23.2	18.8	1.4					
٢.الطبيعة الاجرائية العلمية المعقدة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي		16	14	-	-	-	4.5333	.50742	4
		23.2	20.3						
٣. احتياج تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي الى وقت وجهد		14	11	5	-	-	4.3000	.74971	6
		20.3	15.09	7.2					

المعوقات	التكرار /النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤. نقص الدعم الفني(التدريبات والاشراف والمتابعة) المالي من الإدارة		19	11				4.6333	.49013	3
		27.5	15.9						
٥.المعلمة مسئولة عن تعليم عدد كبير من الأطفال في القاعة		30					5.000	.0000	1
		100							
٦.نقص التعاون اللازم بين معلمات رياض الأطفال في الروضات المدامجة وبين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة لتبادل الخبرات		23	7	-	-	-	4.7667	.43018	2
		33.3	10.1						

المعوقات	التكرار /النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧.روتين العمل اليومي بالصف يؤدي الى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل روتيني بمتكرر بدون تخطيط مسبق او تقييم للاجراءات		1	16	5	8	-	3.333	.92227	7
		1.4	23.2	7.2	11.6				

تبين من جدول (١٥) أن معيقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ترتبت من أعلى متوسط إلى أدنى متوسط كالتالي: الرتبة الأولى (المعلمة مسئولة عن تعليم عدد كبير من الأطفال في القاعة) ، الرتبة الثانية (نقص التعاون اللازم بين معلمات رياض الأطفال في الروضات الدامجة وبين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة لتبادل الخبرات) ، الرتبة الثالثة (نقص الدعم الفني:(التدريبات والإشراف والمتابعة / المالي من الإدارة)، الرتبة الرابعة (الطبيعة الإجرائية العلمية المعقدة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي) ، الرتبة الخامسة (قصور الخبرة النظرية والتطبيقية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في فترة إعداد معلمة رياض الأطفال)، الرتبة السادسة (احتياج تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى وقت وجهد) ،الرتبة السابعة (روتين العمل اليومي بالصف

يؤدي إلى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل روتيني بمتكرر بدون تخطيط مسبق أو تقييم للإجراءات).

الفرض الخامس:

ينص على " **مستوى كفاءة معلمات الروضات الدامجة في بيئات التعليم الدامج / الشامل مرتفعة** ".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية له، ورتبت المستويات وفق المتوسطات ، بحيث يكون أعلاها رتبة ذي المتوسط الأعلى . يوضح جدول (١٦) النتائج.

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وترتيب المتوسطات لأبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لها لدى معلمات روضات الدمج

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الكفاءة في إدارة السلوك	28.30	2.184	3
الكفاءة في التعليم الدامج	33.60	2.127	1
الكفاءة في التعاون مع الآخرين	31.97	1.810	2
الدرجة الكلية للكفاءة	93.87	5.329	

تبين من جدول (١٦) أن أعلى المتوسطات كان متوسط درجات أفراد العينة (ن=٣٠) في بعد الكفاءة في التعليم الدامج (٣٣,٦٠) يليه، متوسط بعد الكفاءة في التعاون (٣١,٩٧)، ثم متوسط بعد الكفاءة في إدارة السلوك (٢٨,٣٠). وقد حسبت تكرارات الأداء المرتفع في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية (متوسط من ١ الى أقل من ٢,٦٦) أداء منخفض، من (٢,٦٦ الى أقل من ٣,٣٢) أداء متوسط ، ومن (٣,٣٢ الى أقل من ٥) أداء مرتفع. ويوضح جدول (١٧) النتائج .

جدول (١٧) تكرارات الأداءات على مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات روضات الدمج

المتغير		مستوى الأداء			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	التكرار/ النسبة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية		٣٠	-		٥,٦٧	.479	--
		١٠٠%					

تبين من جدول (١٧) أن الأداء المرتفع في الكفاءة الذاتية حقق نسبة ١٠٠% أي أن جميع أفراد العينة وفق تقديرهم الذاتي لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية.

الفرض السادس :

ينص على " **توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متوسط معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين متوسط درجاتهن في الكفاءة الذاتية**".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ودرجته الكلية وبين درجات أفراد العينة في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها . ويوضح جدول (١٨) النتائج .

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية وبين مستوى المعرفة والتطبيق لفنيات تحليل السلوك التطبيقي لمعلمات روضات الدمج (ن=٣٠)

المتغيرات	معامل الارتباط	
	المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي
الكفاءة الذاتية في إدارة السلوك	.436	.350
الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج	.448	.347
الكفاءة الذاتية في التعاون مع الآخرين	.305	.309
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	.507	.480

تبين من جدول (١٨) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ومستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بلغت (436.، 448 ، 305.، 507.) لأبعاد الكفاءة في إدارة السلوك ، الكفاءة في التعليم الدامج، الكفاءة في التعاون مع الآخرين ، الدرجة الكلية لمقياس على التوالي بالنسبة لمستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ، و (350. ، 347.، 309.، 480.) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على التوالي بالنسبة لمستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي. ويتضح من جدول (١٨) أن معاملات الارتباط كانت موجبة؛ أي أنه كلما يزيد معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ، كلما تزيد كفائتهن الذاتية. لكن، لم تكن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١ .

مناقشة نتائج الدراسة:

تلخصت نتائج الفرض الأول والثاني فيما يلي: كانت أعلى رتب متوسطات مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي، يليها في الرتبة الثانية التعزيز بالنشاط والتعزيز المادي، وجاءت في الرتبة الثالثة التعزيز الرمزي والتشكيل، كما جاء في الرتبة الرابعة النمذجة، وأخيرًا جاء في الرتبة الخامسة كلٌ من فنيتي العقد السلوكي والتلقين. وترتبت مستويات المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه كالتالي: الرتبة الأولى (العقاب والتصحيح الزائد)، الرتبة الثانية (الإطفاء)، والرتبة الثالثة (تكلفة الاستجابة والإقصاء) . أما مستويات رتب تطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات زيادة السلوك التطبيقي فترتبت على النحو التالي: الرتبة الأولى ذات أعلى متوسط (التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط)، الرتبة

الثانية (التعزيز الرمزي) ، الرتبة الثالثة (التلقين)، الرتبة الرابعة (النمذجة) ، الرتبة الخامسة (التعزيز الغذائي والتعزيز المادي)، الرتبة السادسة (العقد السلوكي والتشكيل). بينما كانت أعلى المتوسطات في مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب لفنية العقاب يليها في الرتبة الثانية كل من الإقصاء والتصحيح الزائد، وجاء متوسط فنية الإطفاء في الرتبة الثالثة ، وكان أقل المتوسطات ترتيبًا هو متوسط فنية تكلفة الاستجابة. ولم توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار خصائص معلمة الروضة واعدادها المهني اللذان يؤكدان على ضرورة تمتعها بالمهارات الاجتماعية والتواصلية الجيدة مع الطفل ، وممارسة التعزيز ،وبخاصة التعزيز بالغذاء، كأسلوب لتقوية السلوك المرغوب ؛ حيث تقدم المعلمات الحلوى كمعزز لأداء الطفل للسلوك المرغوب في أغلب الأحيان. ويفسر مجيء التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالغذاء في الرتبة الأولى، نظرًا لسهولة ممارستهما من قِبَل المعلمة بغض النظر عن خبرتها في التعليم . بالمثل ،جاءت المعرفة بفنيتي العقاب والتصحيح الزائد في الرتبة الأولى بين فنيات خفض السلزك نظرًا لسهولتهما وانتشارالمعرفة بهما في االممارسات التربوية. كما يفسر الرتبة الأولى لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط، فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب، أنه يسهل تطبيقهما كما أن لهما تأثير مباشر على تقوية السلوك مقارنة بباقي الفنيات. كما شغل العقاب الرتبة الأولى في تطبيق فنيات خفض السلوك نظرًا لسهولة تطبيقه والحصول من خلاله على نتائج سريعة في خفض السلوك غير المرغوب.

واتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسات (الزارع،٢٠١٢؛ الشيخ،٢٠١٨؛ عرابي،٢٠٠٧) التي وجدت ارتفاعًا في مستوى معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص زيادة السلوك المرغوب. وقد كانت مستويات تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب متوسطًا (الشيخ،٢٠١٨) ، كما ارتفع تطبيق المعلمين للفنيات الإيجابية كالتعزيز الإيجابي أكثر من العقاب (Randazzom,2011). واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزارع (٢٠١٢)، أيضًا التي وجدت تقدم فنيات زيادة السلوك المرغوب على فنيات خفض السلوك غير المرغوب. من جهة أخرى، اختلفت النتيجة الحالية مع نتائج دراستي (الحسيني،٢٠١٥؛McCornick,2011)، حيث وجدت تلك الدراسات انخفاضًا في مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وانخفاض المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب (جريج، ٢٠١١؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛عرابي،٢٠٠٧).

وقد كانت العلاقة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين تطبيقها موجبة؛ أي أنه كلما زادت معرفتهن بها زاد تطبيقهن لها. بالرغم من ذلك، لم تكن الارتباطات دالة، وربما يرجع ذلك إلى وجود الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي (سيسالم،٢٠١٦، ٥٦)، والمنعكس بوضوح في برامج الاعداد المهني قبل الخدمة وأثنائها لمعلمات الروضات الدامجة.

اتفقت نتيجة الفرض مع نتيجة دراسة Randazzo(2011) التي وجدت أن المعلمين الذين يعرفون فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل جيد يميلون إلى استخدامها بكثرة. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشيخ ،٢٠١٨؛ Inoue et al.,2021; Inoue&Inoue,2021)

التـي وجـدت علاقـة إيجابيـة موجبـة بـين المعرفـة بفنيـات تحليـل السـلوك التطبيقي وبين تطبيقها. كما اختلفت نتيجة الفرض الأول أيضًا مع نتيجة دراسة الحسيني(٢٠١٥) التي وجدت ارتباطًا سالبًا دالاً بين معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي.

تلخصت نتائج الفرض الثالث في أنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية ، ماعدا بالنسبة لمتوسط درجات أفراد العينة في مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب لصالح فئة (٦ –١٥) سنة ، ولم توجد فروق بين متوسطى درجات أفراد العينة في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها وفق متغير التدريبات أثناء الخدمة، ولم يؤثر نوع الإعاقة على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .

ويمكن تفسير عدم وجود تأثير للمؤهل الدراسي على مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي، أن جميع أفراد العينة حاصلات على بكالوريوس التربية للطفولة المبكرة، أي أنهن يشتركن في خلفية إعداد أكاديمي واحدة. كما أن فئات المؤهل الدراسي (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه) لم تتطلب دراسة نظرية أو عملية كمتطلب دراسي في هذه البرامج . كما يفسر عدم وجود تأثير نوع الإعاقة على معرفة المعلمات وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. إن هذه الإعاقات تكون بسيطة في فصول الدمج ، وهذا يتفق مع سياسة القبول في الروضات الدامجة . بالتالي، تكون مشكلات هؤلاء الأطفال التعليمية متقاربة ، وربما تتشابه مع مشكلات السلوك التي يظهرها الطفل في هذه

المرحلة ، كما أن المعلمات كن أكثر تطبيقًا لفنيات التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط لتقوية السلوك وزيادته وهذه الفنيات معتادة للمعلمة في الروضة وتستخدمها تكرارًا مع جميع الأطفال. وبالمثل،تستخدم المعلمات بكثرة فنية العقاب لخفض السلوك غير المرغوب لكونه يأتي بنتيجة مباشرة وسريعة مع جميع الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، يرجع عدم تأثير التدريبات على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى انخفاض عدد الحاصلات على تدريبات من بين أفراد العينة، بالإضافة إلى أن نوعية التدريبات، التي كان الاهتمام فيها موجهًا إلى الجانب النظري دون الجانب التطبيقي ،كما أن أغلبها لا يتبع جهات أكاديمية متخصصة . بالتالي ، لم يحدث تغيير في ممارسة المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في روضات الدمج. وقد أثرت الخبرة التدريسية (الفترة ٦-١٥ سنة) على مستوى معرفة المعلمات بفنيات زيادة السلوك المرغوب ، ويفسر ذلك في ضوء تقدم الخبرة المعلوماتية بزيادة سنوات الخبرة التدريسية ،حيث تهتم المعلمات في هذه الفترة في روضات الدمج بزيادة معلوماتهن عن أساليب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومنها فنيات تحليل السلوك التطبيقي. كما أن فئة هذه الخبرة التدريسية مرت بالروضة غير الدامجة وعاصرت التطورات والتحديات التي حدثت في الروضات، لذا فهن يعرفن أهمية المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في التعامل مع الأطفال العاديين وذوي الإعاقات والتواصل معهم وتعليمهم. ويعد كون هذه الفئة في المركز المتوسط بين الفئة الأولى والثالثة ، فان لديها استعداد للحصول على المزيد من المعارف حول فنيات تحليل السلوك التطبيقي؛ لما له من أهمية في تميزهم وتحقيق كفائتهن الذاتية. كما أن الخلفية التربوية وميدان العمل التربوي توفر للمعلمات الجدد

والقدامي خبرة في التعامل مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية والتعليمية، بالإضافة إلى أن منحى تحليل السلوك التطبيقي وفنياته حديث نسبيًا .

عمومًا، اتفقت نتيجة الفرض مع نتائج دراسات (جريج،٢٠١١؛ الزارع،٢٠١٢؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛ الصمادي والصمادي ،٢٠١٠) بالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي . واتفقت في وجود فروق في مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب وفق الخبرة التدريسية جزئيًا مع دراسات (جريج،٢٠١١؛ الشيخ،٢٠١٨؛ McCormick 2011) . بينما اختلفت مع نتيجة دراسة عرابي (٢٠٠٧) التي وجدت فروقًا في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق سنوات الخبرة الأقل ، ومع دراسة الزارع (٢٠١٢) التي وجدت تأثيرًا للخبرة التعليمية على المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي. واختلفت نتيجة الفرض مع دراسات (Inoue et al.,2021; Inoue&Inoue,2021 ؛٢٠١٩، Khaleel) التي وجدت تأثيرًا للتدريب على مستوى معرفة وتطبيق المعلمين/المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .واتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة (Love et al., 2019) في عدم وجود تأثير لنوع الإعاقة لدى المتعلم على كفاءة المعلم الذاتية في التعليم الدامج . بينما اختلفت مع نتيجة دراسة Hoffman&Kilimo(2014) التي وجدت تأثيرًا لنوع الإعاقة على الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في إدارة السلوك واستراتيجيات التعليم الدامج .

تلخصت نتائج الفرض الرابع في أن ترتيب معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي من وجهة نظر معلمات روضات الدمج من أعلى متوسط إلى أدنى متوسط كالتالي: الرتبة الأولى (المعلمة مسئولة عن

تعليم عدد كبير من الأطفال في القاعة)، الرتبة الثانية (نقص التعاون اللازم بين معلمات رياض الأطفال في الروضات الدامجة وبين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة لتبادل الخبرات)، الرتبة الثالثة (نقص الدعم الفني:(التدريبات والإشراف والمتابعة / المالي من الإدارة) ،الرتبة الرابعة (الطبيعة الإجرائية العلمية المعقدة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي) ، الرتبة الخامسة (قصور الخبرة النظرية والتطبيقية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في فترة اعداد معلمة رياض الأطفال)، الرتبة السادسة (احتياج تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى وقت وجهد) ،الرتبة السابعة (روتين العمل اليومي بالصف يؤدي إلى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل روتيني متكرر بدون تخطيط مسبق أو تقييم للإجراءات).

اختلف تصنيف المعيقات التي تواجه تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي عبر الدراسات باختلاف فئات الإعاقة والمعلمين والمراحل التعليمية . وبالرغم أن نتيجة الفرض الحالي اختلفت مع نتيجة دراسة (Hoffman&Kilimo,2014)، إلا انها اتفقت مع نتيجة دراسة الشيخ (٢٠١٨)، حيث صنفت ارتفاع كثافة أعداد التلاميذ كأحد المعيقات المهمة لتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي . إن هذه النتيجة تتفق بطريقة غير مباشرة مع دراسات (الشرقاوي ومحمد و سالم٢٠٢١؛ Sabayleh& Alramamneh,2020) التي توصلت إلى أن المعيقات المرتبطة بالأدوات والوسائل التعليمية هي سبب رئيس لخفض تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي، ويعد هذا العائق إحدى المشكلات الرئيسة في كل مؤسسات رياض الأطفال في مصر، والتي تسفر عن ضياع الوقت وضعف القدرة على إحداث توازن بين جميع الأطفال في الصف (Westwood&Graham,2003).

كما تلخصت نتائج الفرض الخامس والسادس في ارتفاع متوسط بعد الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج ، يليه بعد الكفاءة في التعاون ثم الكفاءة في إدارة السلوك. وسجل جميع أفراد العينة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية من وجهة نظرهن. ولم ترتبط أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لها بمستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .

وبالإمكان تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، فمفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يرتكز على معتقدات المعلمين عن قدراتهم، ومدى تأثيرها على التعلم . إن هذا اتضح فيما تدركه معلمات روضات الدمج عن كفائتها في أساليب التعليم الدامج ، في الرتبة الأولى، يليها إدارة السلوك الأطفال والتعاون مع الزملاء والاختصاصيين وأولياء الأمور؛ حيث تمثل هذه الكفايات متطلبات رئيسة للكفايات المهنية لمعلمة الروضة، ويتم وفق لها تقييم أدائها. مرةً أخرى، قد يفسر ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمة وفق تقديرها الذاتي إلى عامل المرغوبية الاجتماعية وارتفاع مستوى الثقة بالنفس لديهن. فالكفاءة الذاتية للمعلم تتشكل من خلال أربعة مصادر للتأثير هي: الخبرات الشخصية، ونماذج الدور والخبرات البديلة، والاقناع اللفظي والاجتماعي، والإثارة الجسدية والانفعالية (Bandura,1986; 1994,1997; Zee& Koomn, 2016) ، وهذه المصادر متوفرة لمعلمة الروضة بصفة عامة ومعلمة الروضة الدامجة بصفة خاصة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة عرنكي وآخرين (٢٠١٦).

وقد اختلفت نتيجة الفرض السادس مع نتيجة دراسة Ewen(2003)، حيث لم يرتبط مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات روضات الدمج أفراد

لدراسة مع مستوى معرفتهن وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ارتباطًا دالاً بالرغم من أنه كان موجبًا ويفسر ذلك صغر حجم العينة، بالإضافة إلى أن بُعدي إدارة السلوك والتعليم الدامج فقط في مقياس الكفاءة الذاتية يعكسان المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها . بمعنى آخر، ربما أدى بعد التعاون مع الآخرين إلى عدم وصول الارتباطات إلى مستوى الدلالة فيما يخص معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي .

الخلاصة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي (فنيات زيادة السلوك المرغوب، فنيات خفض السلوك غير المرغوب)، وعلاقة مستوى معرفتهن بتلك الفنيات بمستوى تطبيقهن لها. كما هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير بعض العوامل مثل المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والتدريبات ونوع إعاقات الأطفال المدمجين على مستوى معرفتهن وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء المعلمات والعلاقة بين مستوى كفائتهن الذاتية ومستوى معرفتهن وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. وتلخصت نتائج الدراسة في ارتفاع مستوى معرفة المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وأعلاها رتبة فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب هما فنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي، وفيما يخص فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، كان أعلاها فنينتي العقاب والتصحيح الزائد. أما بالنسبة لتطبيق تحليل السلوك التطبيقي، فكان أعلاها فيما يتعلق بزيادة السلوك المرغوب فيه هما التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط ، وكانت

فنية العقاب أعلى رتبة في تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه. وبصفةٍ عامةٍ ارتبط مستوى معرفة المعلمات أفراد الدراسة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي مع مستوى تطبيقهن لها ارتباطًا موجبًا لكنه غير دال ، الأمر الذي يعكس احتياجهن للتدريب على كيفية تطبيق تلك الفنيات في سياقات الدمج .وبالرغم من العلاقة المنطقية بين مستوى معرفة وتطبيق المعلم لفنيات سلوكية مثل فنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين الكفاءة الذاتية له، إلا أنه لم يوجد ارتباطًا دالاً بينهما بالرغم من أنه كان موجبًا، مما يعني أنه كلما ازداد مستوى معرفة واستخدام هذه الفنيات كلما زادت الكفاءة الذاتية للمعلم. وقد فسر ذلك صغر حجم العينة وانخفاض مستوى تطبيق هذه الفنيات، بالإضافة إلى أثر المرغوبية الاجتماعية التي تعكسها مقاييس التقدير الذاتي الذي انعكس في ارتفاع تقدير المعلمات لكفائتهن الذاتية.

وقد تحددت النتائج السابقة بحجم العينة الصغير، حيث أن النتائج قد تختلف مع العينات الكبيرة. بالإضافة إلى تأثر النتائج بمقياس التقدير الذاتي للكفاءة الذاتية وكذلك استبيان تحديد مستوى معرفة وتطبيق المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وهي مقاييس تعتمد على التقرير الذاتي في الحصول على الاستجابات، وربما يفيد استخدام الملاحظات للحصول على بيانات أكثر موضوعية. كما تحددت النتائج بأبعاد الكفاءة الذاتية التي تبنتها الدراسة الحالية. وقد يفيد تطبيق عدد من المقاييس والملاحظات وأساليب التقييم العملية للحصول على بيانات حقيقة عن الكفاءة الذاتية للمعلم وأبعادها في ممارسات التعليم الدامج.

التوصيات والمقترحات البحثية:

- توصي الدراسة بالاهتمام بإعداد وتدريب الطالبات المعلمات في كليات التربية للطفولة المبكرة والمعلمات أثناء الخدمة على فنيات تحليل السلوك التطبيقي نظرًا لفائدته في تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الإعاقات المدمجين وتعليمهم. كما توصي الدراسة بتوفير الدعم الفني من تدريبات وإشراف ومتابعة، وكذلك الدعم المالي (الأدوات والأجهزة التكنولوجية المساندة وغرف المصادر والتكامل الحسي) وغيرها من أوجه الدعم .

- وتقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات عن مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج على مستوى مصر لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض أعراض اضطراب التوحد، وتشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وصعوبات التعلم. كما يمكن دراسة معيقات تطبيق الدمج الروضات وارتباطها بالكفاءة الذاتية للمعلمة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبـراهيم، انتصـار (٢٠٠٢). دمـج الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة بـالتعليم الأساسـي فـي مصـر علـى ضـوء الاتجاهـات العالميـة المعاصـرة. *المـؤتمر العلمـي السـنوي الثالـث فـي قضـايا ومشـكلات ذوي الاحتياجـات الخاصة في التعليم قبل الجامعي* ، القاهرة .

- إبـراهيم، إبـراهيم سـعود ؛ المقـداد ، محمـد (٢٠١٨). الكفـاءة المهنيـة وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط، ٣٤(١٠)،٥٤٦ –٥٦٩ .

- أحمد، حجاج غانم (٢٠٠٤). *أثـر الكفـاءة الذاتيـة لـدى معلمـي التربيـة الخاصـة كنـاتج لـبعض المتغيـرات علـى التوافـق الاجتمـاعي لـدى تلاميـذهم*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي.

- حميدة، فاطمة محمد (٢٠٢١). معوقات دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في التعليم العام من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. *مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية* ،٢، ١٣٩ – ١٥٤.

- جـريج، فـادي (٢٠١١). معرفـة معلمـي الأطفـال المعـوقين عقليًـا باستراتيجيات تعديل السلوك التطبيقي وعلاقتهها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*. كلية التربية، جامعة دمشق،١، ٢ ،٢٥٥– ٢٩٨.

- الجعفري، ممدوح عبد الرحيم، وعبد الحليم، هناء صلاح. (٢٠١١). *البيئة التربويـة ودمـج غيـر العـاديين بمؤسسـات ريـاض الأطفـال (اسـتراتيجيات الإدارة)*. دار المعرفة الجامعية.

- جوهر، إيناس سيد (٢٠٢٢). تنمية اليقظة العقلية لخفض الضغوط المدركة وتحسين الفاعلية الذاتية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*،٢٢(١)،٢٢١-٣١٠.
- حسانين، عواطف محمد (٢٠١٩) . دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين، الإيجابيات والسلبيات .*المجلة التربوية*، جامعة سوهاج،٦٨ ، ٢٤٢٢ – ٢٤٤٢ .
- الحسيني، عبد الكريم (٢٠١٥). مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة التربية الخاصة* ، ١١٣ ، ١٥٨- ١٨٤ .
- حماد، محمد أحمد؛ محمد، هدى شعبان (٢٠١٨).فاعلية التدريب الميداني لطلاب برامج التربية الخاصة على كفائتهم الذاتية المدركة واتجاااتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.*المجلة التربوية المتخصصة* ، ٧(٢)، ١-١٨.
- حسن، رشا أحمد (٢٠١١). *فعالية استخدام الدمج الجزئي في تنمية مهاراتهم من ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة العاديين وأقرانهم*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية .
- الخطيب، جمال (٠٠٨). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية*.عمان ، دار وائل للطباعة والنشر.
- الخطيب، جمال ؛ والحديدي ، منى (٢٠١٣).*مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان ، دار الفكر.
- الخلايلة، هدى (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية* ، فلسطين،٢٥(١) ، ١ -٢٤.

- الديب ، راندا مصطفى (يوليو، ٢٠٠٧). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)*. كلية التربية جامعة بنها، قسم الصحة النفسية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (١٣)، ٤٩٣ – ٥٠٢.

- الراجح، نوال محمد (٢٠١٧).الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨(١)، ٤٨٩–٥١٥.

- الزارع، نايف(٢٠١٢). مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* .المملكة العربية السعودية ،٧(٢)،١١٣– ١٢٣.

- الزريقات ، إبراهيم (٢٠١٨). *تحليل السلوك التطبيقي، مباديء وإجراءات في تعديل السلوك* .عمان، دار الفكر.

- الزغبي ، أمل عبد المحسن (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٥(٢)، ٥٨٣ –٦٢٧ .

- الزيات، فتحي (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. *سلسلة علم النفس المعرفي*، ٢(٦)، مداخل ونماذج ونظريات، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

- السرطاوي، زيدان أحمد ؛ الشخص، عبد العزيز؛ العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٦).*الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيته النظرية* ، دار الكتاب الجامعي .

- سلامة، خالد؛ فخري، أسعد (٢٠١٥).*دليل المدربين في التعامل مع الطفل التوحدي*، دار أمجد للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، سعدية يوسف؛ محمد، جيهان لطفي؛ سالم، مي سالم (٢٠٢١). المعوقات التي تحول دون تفعيل استراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد* ، ٢٠(٢)، ٥٨٤ – ٦٤٧ .
- الشريفين، أحمد عبد الله (٢٠١٥). فاعلية برنامج إشراف ارشادي مستند نموذج تطوير المهارات في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ،جامعة السلطان قابوس،١٩(١)، ١ –٢٣ .
- الشيخ ، أفنان عبد الله (٢٠١٨). مستوى معرفة واستخدام المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض. *مجلة البحث في التربية* ، ١٣(١٩)، ١٧٥ – ١٩٩.
- الصمادي، جميل ؛ العويدي،عم (٢٠٠٨). معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات. *مجلة كلية التربية* ،جامعة عين شمس،٣٢(٤)،٥٩٥–٦١١.
- العابد، واصف؛ أبو هواش، راضي(٢٠١١). *معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين باستراتيجيات تعديل السلوك، دراسة مقارنة* . كلية التربية، جامعة الأزهر،١١،٢،١٤٦–٣=٤١.
- عبد الله، حنان موسى (٢٠٢٠). أثر تفاعل التفكير الإيجابي والاتزان الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية* ،٤٤(٣٤)، ٢٠١– ٢٨٨.

- عبد الهادي، جودت؛ العزة، سعيد (٢٠٠٥).*تعديل السلوك الإنساني، دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية*. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الموجود، فاطمة عبد الحفيظ (٢٠١٨).آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج. *مجلة الطفولة*، ٣٠ ، ٦٠٩ -٦٨٤.
- عرابي، وضاح (٢٠٠٧). *معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية السورية بأساليب تعديل السلوك* .رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- عرنكي، رغدة ؛ الشمايلة ، نسرين؛ الجعافرة، السبيلة، اسمى عبد الحافظ ، مطلب، أمل (٢٠١٦).الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٧٠ (٣)، ٥٤١- ٥٦٧.
- عيسى، يسري أحمد؛ الفالح ، أسماء سيد (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٦(٢٣)، ١- ٣٤ .
- الغامدي، رغد ممدوح؛ معاجيني، فايز سليمان (٢٠٢٠). مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة . *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* (١٢)، ٣٥ – ٧٠ .
- قاسم ، إبراهيم صابر (٢٠١٨). تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيق بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين في التعليم الصناعي بكلية التربية، جامعة حلوان، *مجلة*

بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،رابطة التربويين العرب ،٩ ،١١- ٦١.

-الكثيري، سعود ناصر (٢٠١١). مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية آدائهم التعليمي وفق مقياس (TSES). *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ،١٢(٢)، ١٦٧ – ١٩٠.

-كين، هناء عبد النبي؛ وشفيق، طالب سرحان (٢٠١٥). بناء مقياس للكفايات المهنية لدى معلمة الروضة. *مجلة أبحاث البصرة: العلوم الإنسانية*،٤٠(١)، ٢٠٦-٢٣٦.

-محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). المتطلبات الرئيسة للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسي في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة، رؤية مستقبلية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف ، ٢(٣) ،٢٥١- ٢٧١ .

-محمد، عادل عبد الله(٢٠١٢). *تحليل السلوك التطبيقي*.الرياض، دار الزهراء.

-النقيب، إيمان العربي (٢٠١٢). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال، رؤية مستقبلية. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٤ (١١)، ٢٠٩٠ -٣١٤٧

- هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، دار الفكر .

- هفلين، جوان؛ اليمو، دونا (٢٠١١). *الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد*، ترجمة نايف الزارغ ويحيى عبيدات. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الوائلي، سعاد عبد الكريم ؛ علاء الدين، جهاد محمود (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين. *دراسات في العلوم التربوية*، ٤٠(٢)، ١٦٨٨ –١٧٠٨ .
- وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي (٢٠١٦/٢٠١٧، ٥). *دليل توعوي للدمج بمرحلة رياض الأطفال* .
- الوطيان، محمد بن سليمان (٢٠٠٩). *أنماط طلب العون التدريسي وفقًا لمستويات الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الأهداف التحصيلية ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات*. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية ،٧٧، ٣٣– ١١٢.
- يحي، خولة (٢٠١٩). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٦(٣)، ١٧٩– ٢٠٢.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Alberto, P., Troutman, A. C., & Axe, J. B. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (pp. 1-474). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

– Allen, K. A., & Bowles, T. V. (2014). *Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral methods by teachers. Behavioral Interventions*, 23(3), 22-72. doi: 30.3002/bin. 3172

– Ames, M., & Weiss, J. (2013). Cognitive behaviour therapy for a child with autism spectrum disorder and verbal impairment:Acase study.*Journal of Developmental Disabilities*,19(11),61-69.

– Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012).Exploring pre-service teachers' perceived teaching efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.

– Bandura, A. (1977.) ."Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change." *Psycho-logical Review*. 84 (1): 191–215.

– Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117*-148*

– *Bandura, A. (1994).Self-efficacy. In Encyclopedia of Human Behavior; Ramachaudran*, V.S., Ed.; Academic Press: Cambridge, MA, USA;New York, NY, USA, 1994; Volume 4, pp. 71–81, Reprinted in Encyclopedia of Mental Health; Friedman, H., Ed.; Academic Press:San Diego, CA, USA, 1994

– Bandura, A.(1997a). *Self-Efficacy: The Exercise of Control;* Worth Publishers: New York, NY, USA,

– Bandura A.(1997b). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychol Rev.; 84(2):191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

– Bandura, A. (1986a). "Fearful Expectations and Avoidant Actions as Co-Effects of Perceived Self-Inefficacy*." American Psychologist*, 41 (12): 1389-1391.

– Bandura, A.(1986b). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory; Englewood Cliffs, Prentice Prentice-Hall: Hoboken*,NJ, USA.

– Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science,* 9, 75- 78.

– Bandura, A. (2001).Social cognitive theory: An agentic-perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

– Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self- efficacy grounded in faulty experimentation .*Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658

– Behavior Analyst Certification Board (BACB). (2019). About behavior analysis. Retrieved from https://www.bacb.com/about-behavior-analysis

– Beghin, H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12-16.

– Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451-465.

– Bruder, M. B., Dunst, C. J., & Mogro-Wilson, C. (2011). Confidence and Competence Appraisals of Early

Intervention and Preschool Special Education Practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1).

– Brown, M. (2003). Self- Perceptions of rural college special education per service teachers: assessing the application of curriculum content knowledge to the actual classroom. *Paper presented at the annual conference of the American council on Rural special Education*, (March, 20-22), 24-44.

– Caprara, G.V.; Barbaranelli, C.; Steca, P.; Malone, P.S. (2006).*Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. J. Sch. Psychol. 2006, 44, 473–490

– Child Mind Institute. (2019). *The controversy around ABA.* Retrieved from:https:// childmind.org/ article/ controversy-around-applied-behavior-analysis/

– Cooper J.O., Heron T.E, &Heward W.L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.) Upper Saddle River.

– Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavior assessment* (2nd ed.). The Guilford Press: New York, New York.

– Das, A. K., Gichuru, M., & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional

development delivery modes. *Professional Development in Education,* 39(5), 698-711.

– Denne, L. D., Thomas, E., Hastings, R. P., & Hughes, J. C. (2015). Assessing competencies in applied behavior analysis for tutors working with children with autism in a school-based setting. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 20, 67-77. http://dx. doi.org/ 10.1016/ j. rasd. 2015.08.008

– Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005).Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689–708. doi:10.1348/ 000709905X37253

– Emam, M. & Mohamed, A. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976- 985.

– Ewen, D. K. (2003). *Effects of an applied behavior analysis training program on self-efficacy and perceived stress of parents and care providers for children with autism* (Doctoral dissertation, Humboldt State University).

– Fisher Y. (2017).Predicting Teachers' Perception of Inclusion: What is the role of self-efficacy?, *EC Psychol Psychiatr*. 2017; 2(5): 157–171. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Yael_Fisher/

– Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn and Bacon

– Gerk, B., Obiala, R., & Simmons, A. (1997). *Improving elementary student behavior through the use of positive reinforcement and discipline strategies*. ERIC Number: ED413044

– Gibson, S., and Myron ,D. (1984).“Teacher Efficacy: A Construct Validation.”, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 569-582.

– García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvemen*t, 32(4), 631-649.

– Gibson, S. & Deubo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

– Goddard, N.(2012). *Psychology. In Core Psychiatry*, 3rd ed.; Wright, P., Stern, J., Phelan, M., Eds.; W.B. Saunders: Philadelphia, PA, USA, 2012.

– Grey, I. M., Honan, R., McClean, B., & Daly, M. (2002). Evaluating the effectiveness of teacher training in applied behaviouranalysis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 3(203), 203-222. doi: 30.3377737%%2 23202022232

– Gelfand , M. , & Hartman , p. (1984) . *Child Behavior analysis and therapy* . (2nd ed.) New York : Pergamum Press.

– Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.

– GÜR, G.; ÇAKIROĞLU, J.; ÇAPA, Y. (2012). Investigating predictors of sense of efficacy beliefs of classroom, science, and mathematics teachers. *Education and Science,* 37 (166), 68-78

– Guskey, Thomas R. 1981. "*Implementing and Evaluating Mastery Learning Programs." In Proceedings of the Second Annual National Mastery Learning Conference, ed. R. S. Caponigri* (pp. 62-67). Chicago: City Colleges of Chicago.

– Handrianto, C., Rasool, S., Rahman, M. A., Mustain, M., & Ilhami, A. (2021). Teachers self-efficacy and classroom management in community learning centre (CLC) Sarawak. Spektrum: *Journal Pendidikan Luar Sekolah* (PLS), 9(2), 154-163.

– Hart Barnett, J. E., & O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467-472.

– Healy, O., O'Connor, J., Leader, G., & Kenny, N. (2001). Three years of intensive applied behavior analysis: A case study. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), %-22.

– Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103349

– Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.https:// childmind. org/article/controversy-around-applied-behavior-analysis/

– Hofreiter, D. (2017). *Principal preparation in special education: Building an inclusive culture*. California State University, Long Beach.

– Hoy, A.W.; Spero, R.B. *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures.* Teach. Teach. Educ. 2005, 21, 343–356.

– Hutzler, Y.; Meier, S.; Reuker, S.; Zitomer, M. (2019).*Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature*. Phys. Educ. Sport Pedagog. 24, 249–266.

– Inoue, M., & Inoue, N. (2021). Effects of Behavioral and Functional Training on Japanese Preschool Teacher

Knowledge and Child Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1098300721993531

– Inoue, M., Kishimoto, T., & Fukuzaki, T. (2021). *Interventions for Students with Problem Behaviors: A Workshop Incorporating Applied Behavior Analysis for Japanese Teachers*. Yonago Acta Medica.

– Johnson, G., Kohler, K., & Ross, D. (2016). Contributions of Skinner's theory of verbal behaviour to language interventions for children with autism spectrum disorders. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 436–446.https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236255

– Kamil, D., Mukminin, A., & Abu Kassim, N. L. (2013). From Education Policy to Class Practices: Indonesian Secondary EFL Teachers' Self-Efficacy in Developing School-Based EFL Syllabi. *Excellence in Higher Education*, 4(2).

– Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.

– Khaleel, Y. F. (2019). Assessing the Knowledge Level of Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder about the Importance of Applied Behavior Analysis (ABA) Strategies in Zarka City. *International Education Studies*, 12(5), 120-132.

– Kaner, S. (2010). Examining teacher's self- efficacy beliefs of students with and without special education

needs. *Journal of Faculty of Education sciences*, 34(1), 193-217.

– Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The Self-Efficacy of Special and General Education Teachers in Implementing Inclusive Education in Greek Secondary Education. *Education Sciences*, 12(6), 383.

– Kearney, A. J. (2015). *Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

– Kimball, R. T., Greer, B. D., Randall, K. R., & Briggs, A. M. (2020). Investigations of operant ABA renewal during differential reinforcement. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 113(1), 187-205.

– Koh, J., & Frick, T. (2009). Instructor and student classroom interactions during technology skills instruction for facilitating preservice teachers' computer self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 221-228.

– Krampač-Grljušić, A., Ralić, A. Ž., & Akšamović, D. (2021). *cooperation in inclusive education from the perspective of parents of students with autism spectrum disorder-case study*. faculty of education josip juraj strossmayer university of osijek, 226.

– Lee, T. (2001). *Investigating confidence and efficacy of special education pre-service teachers in traditional and alternative teacher education programs in*

*Taiwan.*Unpublished doctor of education-Oklahoma State University.

– Linstead, E., Dixon, D. R., French, R., Granpeesheh, D., Adams, H., mesIntensity and learning outcoGerman, R., ... & Kornack, J (2017).*Behaviorin the treatment of children with autism spectrum disorder*.252.-41(2), 229,modification.

– Loiacono, V., & Palumbo, A. (2033). Principals who understand applied behavior analysis perceive they are better able to support educators who teach students with autism. *International Journal of Special Education*, 22(1), 232-222.

– Love, F. E., Henderson, D. B., &Hanshaw, L. G. (1996). Preparing preservice teachers to understand diversity in classroom management. *College Student Journal*, 10, 332-331.

– Love, A. M., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M., & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder?: Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in developmental disabilities*, 89, 41-50.

– Leyser, Y., T. Zeiger, and S. Romi. 2011. "Changes in Self-Efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for Inclusive Education." *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (3): 241–255. doi:10.1080/1034912X.2011.598397

– Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.

– Malinen O, Savolainen H, Xu J. (2013).Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teach Teach Educ*.; 28(4):526–534. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004

– Marshall, A. P. (2022). *Graduate Training in School Psychology: Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorder* (Doctoral dissertation, Fordham University).

– McCormick, J. A. (2033). *Inclusive elementary classroom teacher knowledge of and attitudes toward applied behavior analysis and autism spectrum disorder and their use of applied behavior analysis*. (Doctoral Dissertation). Dowling College, Brookhaven, NY. (UMI No. 1%22310

– McManis, L. D. (2017). *Inclusive education: What it means, proven strategies, and a case study*. Recuperado de https://education. cu-portland. edu/blog/classroom-resources/inclusive-education.

– Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre- service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.

– Milkman, K. L., Gromet, D., Ho, H., Kay, J. S., Lee, T. W., Pandiloski, P., ... & Duckworth, A. L. (2021). *Megastudies improve the impact of applied behavioural science*. Nature, 600(7889), 478-483.

– Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M., & Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(9), 2899-2907.

– Morris, E. K., Smith, N. G., & Altus, D. E. (2017). B. F. *Skinner's contributions to applied behavior analysis*. The Behavior Analyst, 28(2), 99-131.https://doi. org/ 10.1007/BF03392108

– Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention,* 33(4), 344-356.

– Pajares, F. (2005). Overview of Social Cognitive theory and Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement,*68, (3).

– Pajares, Frank. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct." *Review of Educational Research* , 62 (3): 307-332.

– Palmer, D., Dixon, J., & Archer, J. (2015). Changes in science teaching self- efficacy among primary teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 27-40. http:// dx.doi.org/ 10.14221/ ajte.2015v40n12.3

– Paresa, D. E. (2009). *Influences of Mentor support on Beginning special Education Teachers, self - efficacy*. Unpublished doctor of education, University of Hawai.

– Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2014). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. Portico. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047

– Pitts, L. (2020). *Utilising Applied Behaviour Analysis in Schools for Pupils with Special Educational Needs* (Doctoral dissertation, Bangor University).

– Ponticorvo, M., Rega, A., & Miglino, O. (2020). Applied Behavior Analysis (ABA) as a footprint for tutoring systems: a model of ABA approach applied to olfactory learning. *Social Sciences*, 9(4), 45.

– Randazzo, M. E. (2011). *Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques* (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, New Brunswick.

– Repp, A. C., & Deitz, S. M. (1983). Reducing aggressive and self injurious behavior of institutionalized retarded children through reinforcement of other behaviors, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 313-325.

– Rosenberg, N. E., & Schwartz, I. S. (2019). *Guidance or compliance: What makes and ethical behavior analyst? Behavior Analysis in Practice,* 12(2), 472-482. https://doi.org/10.1007/s40617-018-00287-5

– Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105. doi:10. 1080/08856250500491880

– Ryoo, J. H., Hong, S., Bart, W. M., Shin, J., & Bradshaw, C. P. (2018). Investigating the effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on student learning and behavioral problems in elementary and middle schools. *Psychology in the Schools*, 55(6). https://doi.org/10.1002/pits.22134

– Sabayleh, O. A., & Alramamneh, A. K. (2020). Obstacles of Implementing Educational Techniques in Special Education Centres from Autism Teachers' Perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 171-183.

– Saloviita T.(2020) Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Edu-cational Research*. 2020; 64(2):270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

– Saloviita T.(2020). *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs*. J Res Spec EducNeeds.; 20(1):64–73. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466.

– Sam, A., & AFIRM Team. (2016). *Discrete trial training. Chapel Hill, NC Professional Development Center on Autism Spectrum: FPG Child Development Center,* University of North,Disorders Carolina. Retrieved from http://afirm.fpg.unc.edu/discrete-trial-

– Savolainen H, Malinen OP, Schwab S. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion– a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education.* 2020 APR;1–15. Avail-able from: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

– Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A.

(2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428.

– Sharma U, Loreman T, Forlin C.(2012). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. J Res Spec Educ Need*s. 2012; 12(1);12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

– Sharma, U.; George, S.(2016). *Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. In Asia-Pacific Perspectives on TeacherSelf-Efficacy*, 1st ed.; Garvis, S., Pendergast, D., Eds.; SensePublishers: Rotterdam, The Netherlands, 2016; pp. 37–51.

– Siegle, D; McCoach, B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18)2(, 278-312, Winter 2007

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

– Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacyand teacher burnout: A study of relations.

Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

– Taimalu, M., & Oim, O. (2005). *Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors*.TRAMES, 9, 177–191.

– Tometten, L., Heyder, A., & Steinmayr, R. (2021). Links Between teachers' knowledge About special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102022.

– Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy,W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

– Tschannen-Moran M., & Woolfolk Hoy A. W.(2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teach Teach Educ. 2001; 17(7):783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

– Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.00

– Turkoglu, E. M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examiningrelationship between teachers' self-efficacy

and jobsatisfaction. Universal *Journal of Educational Research*,5(5), 765-772. doi: 10.13189/ujer.2017.050509

– Tweed, S. (2013). *Technology implementation: Teacher age, experience, self-efficacy, and professional development as related to classroom technology integration* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

– Unal, Z.; Albayrak, M. (2011). The effect of methods of teaching mathematics course on mathematics teaching efficacy beliefs of elementary pre-service mathematics teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(16), 183-190, November 2011.

– UNESCO . (2009).*International Bureau of Education. Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education.* UNESCO digital library.1–115. Available from: http://www.ibe.unesco.org

– Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interpersonal self-efficacy: relationship with realized interpersonal aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411-426.

– Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, Job satisfaction and alternative certification in early career special*

education teachers. Unpublished doctor of education, University of Kentueky.

– Wang, H.; Hall, N.C.; Rahimi, S.(2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teach. Teach*. Educ. ,47, 120–130.

– Werner S, Gumpel TP, Koller J,Wiesenthal V, Weintraub N (2021). *Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?*, PLoS ONE, 16(9): e0257657. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

– Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 8(1), 3-15.

– Wilson C, Marks-Woolfson L, Durkin K. (2020).School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. International journal of inclusive education. 24(2):218–234. https://doi. org/10.1080/ 13603116.2018.1455901

– Wood, T. A. (2004). *Effects of an applied behavior analysis training program on self-efficacy, perceived stress, and behavioral skills of parents and caregivers of*

children with developmental disabilities (Master's thesis, Humboldt State University).

– WHO (2011). *World Health Report on Disability. World Health Organization.* Retrieved from: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en

– World of Inclusion. (2014). *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Retrieved from worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/05/ Article.docx

– Yılmaz, H.; Cavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers'science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 45-54.

– Zee, M.; Koomen, H.M.Y.(2016). *Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Rev*. Educ. Res. 86, 981–1015.