مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس عشر - الجزء الأول

صفر 1445 هـ - سبتمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

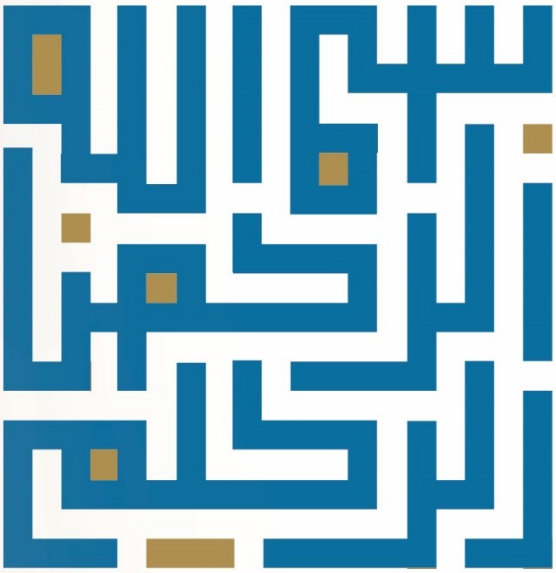
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية استخدام برنامج المهارات الحياتية لاستثمار الكوادر التعليمية لتنمية الممارسات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة حائل د. عيد بن جايز الشمري	11
2	جودة الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية د. مها بنت سعود البليهد	57
3	العوامل المؤثرة على الابتكار التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى: دراسة ارتباطية د. نيفين بنت حامد سالم الحربي	95
4	القدرة التنبؤية لرأس المال الروحي بالهناء النفسي لدى المسنين في محافظة الخليل د. إبراهيـم بن سليمان مصـري	131
5	واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات د. عدنان بن ناصر الحازمي	167
6	رؤية مقترحة لتنمية اليقظة الاستراتيجية بجامعة الملك خالد د. ندى بنت مقبل الحربي	213
7	تصور مقترح لتفعيل ثقافة التشارك المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة شقراء د. سناء بنت علي أحمد يوسف	249
8	الإسهام النسبي للذكاء الثقافي في التنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين دوليا أ. د مريم بنت حميد أحمد اللحياني / د. خوله بنت جميل محمد الأنصاري	289
9	Exploring a New Avenue for Language Pedagogy in EFL Classrooms through South-South Dialogue Post-method Dr. Maryumah Heji Alenazi	335
10	القابلات العاملات في المؤسسات الطبية في مكة المكرمة والمدينة المنورة خلال الفترة (1281هـ/1864م-1337هـ/1919م) - دراسة تاريخيَّة وثائقيَّة د. نوير بنت مبارك العميري	353

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات

The Reality of Inclusion Children with Intellectual Disabilities into Early Childhood Schools in Madinah from the perspectives of female teachers

إعداد

د. عدنان بن ناصر الحازمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة طيبة

Dr. Adnan Nasser Al Hazmi

Assistant Professor of intellectual Disability

At Taibah University

DOI: 10.36046/2162-000-015-005

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٩) معلمة في مدارس الطفولة المبكرة، وطُبِّقت استبانة من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة وأن محور واقع التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة جاء في المرتبة الأولى، يليه المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات، يليه واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يليه واقع المناهج والخدمات التعليمية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة للطلاب، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص لصالح الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح المؤهل الأعلى، وتوصي الدراسة بضرورة الوصول الشامل بمدارس الطفولة المبكرة الدامجة، وتكييف المناهج والمقررات بما يتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتدريب الأسر.

الكلمات المفتاحية: الدمج، الإعاقة الفكرية، الطفولة المبكرة.

Abstract

The current study aimed to look at the reality of inclusion children with intellectual disabilities into early childhood schools in Madinah from the perspectives of female teachers. The researcher used the descriptive approach. The study sample consisted of (279) female teachers in early childhood schools. A questionnaire prepared by the researcher was applied. The results of the study showed that the reality of inclusion children with intellectual disabilities into early childhood schools from the point of view of female teachers came to a medium degree, and that the axis of the reality of planning for inclusion in early childhood schools came in the first place, followed by the academic qualification and training of female teachers, followed by the reality of psychological and social services for children with intellectual disabilities, followed by The reality of educational curricula and services, it also showed that there are no statistically significant differences in the reality of inclusion children with intellectual disabilities into early childhood schools in Medina from the point of view of female teachers attributable to the students' environment variable, the presence of significant differences attributable to the variable of years of experience in favor of high experience, and the presence of significant differences attributable to the variable of specialization in favor of early childhood. And special education, there are significant differences attributed to the educational level variable in favor of the higher qualification, the study recommends the need for comprehensive access to inclusive early childhood schools, adapting curricula and courses to suit the nature of children with intellectual disabilities, and training families.

Keywords: Inclusion, Intellectual Disabilities, Early Childhood.

المقدمة

يحقق الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التوافق الاجتماعي والشخصي، ويحسن المهارات الاجتماعية والحركية من خلال التفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ويكسبهم مهارات التواصل، ويحسن الأداء الأكاديمي مقارنة ببيئات العزل لهم، ويعد الدمج في مدارس الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية شكل من أشكال التدخل المبكر، ويرجع الاهتمام برعاية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الطفولة المبكرة جنبا إلى جنب مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة إلى قناعة نفسية وتربوية ومعرفة حقيقية لأهمية التعليم في هذه الفترة من حياة الطفل إلى جانب ضرورياتها الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي يجب أن تكون الرعاية على أسس تربوية وعلمية شاملة ومتكاملة تمكنهم من استثمار قدراتهم وتؤهلهم بحيث تضمن دمجهم في المجتمع (حسن وآخرون، ٢٠٢٢).

ويمثل دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من أهم القضايا المعاصرة التي ترى أنهم أسوياء ويمكن دمجهم مع أقرانهم لتوقع السلوك الطبيعي منهم أسوة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة المدمجين معهم، إذا شعروا بالانتماء إلى جماعة الصف الدراسي (olthof, 2008)، وتولي المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقوم بجهود مستمرة في تطوير تعليمهم ورعاية ودعم حقوقهم، وتقديم البرامج والخدمات المحققة لاحتياجاتهم المختلفة، وشهدت العقود الثلاثة الأخيرة تزايد الخدمات والوعي والفرص المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، فقد وضعت التشريعات القانونية والسياسات العامة في الدفاع عن الحقوق على زيادة الانتباه للأطفال ذوي الإعاقة، كما يعد برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ أحد البرامج المحققة لرؤية المملكة التي أكدت على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص تعليم وعمل مناسبة تكفل استقلاليتهم واندماجهم (شركة تطوير التعليمية، ٢٠١٧).

وفي ظل الاهتمامات التي توليها المملكة العربية السعودية توجد العديد من مدارس الطفولة المبكرة والتي تبرز أهميتها باعتبارها مرحلة تأسيسية تتشكل فيها شخصية الطفل من كافة أبعادها وملامحها، وهي مؤسسات اجتماعية وتربوية تسعى إلى تأهيل الطفل للالتحاق بالمراحل العليا في العملية التعليمية، حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة (البركات ومصطفي، ٢٠١١)

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة لذوي الإعاقة الفكرية هي الأفضل للدمج حيث تمكنهم من الاندماج مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتقليدهم، مما يحفز سلوكياتهم الاجتماعية ويؤثر بشكل ملحوظ في تطور قدراتهم ونموهم، وبرزت فكرة دمجهم في ظل احتياجهم للخدمات الخاصة، وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب أعدادهم الكبيرة (الخشرمي، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في تعليم جميع الأطفال، لكونها تمثل مرحلة نمو واكتساب العديد من المهارات (الاجتماعية، والمعرفية، والشخصية، والتواصلية، والسلوكية)، ولهذا تم الاعتناء بهذه المرحلة من شتى النواحي، كالبيئة التعليمية الملائمة، والمنهج المناسب، وإعداد معلمي الطفولة المبكرة، ويزيد الأمر أهمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال عمل برامج التدخل المبكر واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم، وإشراك الأسر في وضع الخطط والبرامج، وذلك بهدف الحد من تفاقم الإعاقة لديهم، والمساهمة في تحسين نموهم في مجالات النمو المختلفة (المالكي وأبا عود، ٢٠١٥)

وللدمج العديد من الفوائد على الطلبة سواء من ذوي الإعاقة أو العاديين، حيث أظهرت الدراسات العديد من النتائج الإيجابية في التحصيل الأكاديمي لأداء الطلاب العاديين في الرياضيات والقراءة مقارنة بأولئك الذين يتم تدريسهم في فصول غير مدمجة (Cole, Waldron & Majd, 2004; Cosier et al., 2013)، ومن إيجابيات دمج الأطفال ذوي الإعاقة كفاءة الإنفاق في مدارس التربية الخاصة (Patrinos, 2015). وأيضا انخفاض معدلات الاضطرابات السلوكية، وزيادة مشاركة المواطنين وتعزيز تنظيم الأسرة والصحة عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة (Banks & Polack, 2014). ومع ذلك فإن عملية دمج ذوي الإعاقة الفكرية ينقصها الكثير من المقومات، ومنها المهارات التي يمتلكها معلمو التربية الخاصة لتطبيق عملية الدمج داخل المدارس لا تتناسب مع متطلبات الدمج، وذلك لقلة خبرة المعلمين وعدم تدريبهم للتعامل مع ذوي الإعاقة، وحاجة مدارس الدمج لمتطلبات أساسية يجب توافرها لتحسين تطبيق عملية الدمج داخل مدارس الدمج وفقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لرعاية ذوي الإعاقة (سعد الدين والعطاس، ٢٠١٩)

وأشارت العديد من الدراسات مثل الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)؛ والطرونة (٢٠٢٠)؛ وبجادي (٢٠١٨)؛ وعثمان ومباركي (٢٠١٨) أن هناك مجموعة من المخاوف والتحديات والاتجاهات لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة، ومنها الحاجات إلى أساليب تدريسية خاصة بهم، والحاجة المستمرة للمتابعة من قبل المعلمات، والعديد من التحديات التي تواجه الممارسات الفعالة ببرامج الدمج ومنها نقص في فريق العمل، والبيئة التعليمية، وعدد الأطفال داخل فصل الدمج، والتحديات الناشئة عن مواقف الوالدين المختلفة، كما أن واقع دمج ذوي الإعاقة الفكرية أظهر أن هناك غياب في الخبراء والمشرفين للتخطيط والمتابعة لعملية الدمج، ونقص وتأخر في الوسائل المادية والعلمية والمنهجية لتنفيذ الدمج، وغياب تنسيق بين الوزارات، وعدم وضوح الأهداف، وانطلاقًا مما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

ما واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

٢. ما واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

٣. ما واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

٤. ما واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

٥. هل يوجد تأثير لمتغيرات (سنوات الخبرة في مدارس الطفولة المبكرة، المستوى التعليمي، التخصص، المكان (البيئة) لمعلمات الطفولة المبكرة على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

٢. التعرف على واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

٣. التعرف على واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

٤. التعرف على واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

٥. التعرف على واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

٦. التعرف على تأثير متغيرات (سنوات الخبرة في رياض الأطفال، المستوى التعليمي، التخصص، المكان (البيئة) لمعلمات الطفولة المبكرة على دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

١. أهمية موضوع الدراسة الذي يتناول موضوع من أهم المواضيع تأثيرًا في ذوي الإعاقة عامة وذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، وهو واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة والذي يعد اللبنة الأولى في الحياة التعليمية لهم ومدى تأثيره في شخصيتهم.

٢. معرفة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة، والتركيز عليه ومعرفة مدي التخطيط له والخدمات المقدمة من خدمات نفسية واجتماعية وتعليمية.

٣. أهمية عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الفكرية بكونهم أشخاصًا لهم حقوق وواجبات داخل المجتمع.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. زيادة فهم واقع طبيعة دمج ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الطفولة المبكرة

٢. توفير مقياس سيكومتري، أعدَّه الباحث: واقع دمج ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

٣. قد تفيد هذه الدراسة الجهات ذات العلاقة في معرفة جوانب القوة والتحديات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة ومحاولة التغلب على هذه التحديات.

مصطلحات الدراسة.

الدمج Inclusion: إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للانخراط في نظام التعليم كإجراء لتأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج عمومًا إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذي الإعاقة ضمن إطار المدرسة ووفقًا لأساليب ومناهج دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافي إلى كادر التعليم في المدرسة العادية (عبده، ٢٠٢٠).

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية Intellectual disability: تعرف لجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢١) الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٩) سنوات ويتصفون بقيود كبيرة في كلٍ من الأداء الفكري (Intellectual Functioning)، والسلوك التكيفي (Adaptive Behavior)، والذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. (Schalock et al., 2021). ويعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين تم دمجهم في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

مدارس الطفولة المبكرة Early Childhood Schools: هي مؤسسات تربوية واجتماعية تسعي إلى تأهيل الطفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وإمكاناته وميوله، واكتسابه لخبرات ومهارات جديدة، وتتراوح أعمار الأطفال ما بين (٣- ٦) سنوات (حسن وآخرون، ٢٠٢٢). وتعرف إجرائيا: بالمدارس التي يوجد بها مرحلة الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة الحالية بموضوعها، المتمثل في دراسة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.

الحدود البشرية: معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس الطفولة المبكرة

الحدود المكانية: مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

الحدود الزمنية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤.

الإطار النظري

الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة:

تتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لدمج ذوي الإعاقة الفكرية وأدت هذه الآراء والانتقادات إلى ظهور نوعين من الدمج وهما: الدمج الجزئي: ويعني بتوفير فصول للتلاميذ ذوي الإعاقة داخل مدارس التعليم العام، ويشارك هؤلاء التلاميذ في بعض الأنشطة مع تلاميذ التعليم العام في جزء من اليوم، ويقضون الجزء الآخر في فصول التربية الفكرية أو غرفة المصادر. أما الدمج الشامل: فهو دمجهم مع أقرانهم العاديين تعليميا واجتماعيا وزمنيا داخل الفصول العادية حسب خطة وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل تلميذ، ويتسم بالتخطيط الدقيق والمنظم (الحارثي والقحطاني ٢٠٢٠). وأوضح سعد الدين والعطاس (٢٠١٩) أهداف الدمج لذوي الإعاقة الفكرية وهي: الاستجابة للاحتياجات التربوية الخاصة لجميع الأطفال، وتحقيق التميز لجميع الأطفال من خلال تعليم الجميع إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم وتحقيق الكفاءة الشخصية، وتحقيق الكفاءة المهنية وتعني إكسابهم المهارات اليدوية المناسبة لطبيعة الإعاقة، والالتزام بالمعايير الوطنية والعالمية للجودة التي تسهم في تحسين برامج الطفولة المبكرة.

وأشار لي وآخرون Lee et al (2015) إلى أنه يوجد بعض الخطوات التي تساعد على نجاح الدمج بالطفولة المبكرة وهي: تهيئة المكان، وإعلام الأسرة بموعد التقديم، وإرشاد الأسرة إلى اصطحاب الطفل ذوي الإعاقة الفكرية إلى المدرسة في الأيام الأولى إلى أن يتعود الذهاب إلى المدرسة، توضيح آلية التعامل للمعلمات مع الأطفال، تهيئة الأطفال من غير ذوي الإعاقة لاستقبال

زملائهم، تواصل المعلمات مع الأسرة وإبلاغهم بكل ما هو جديد، والتأكيد على مشاركة الطفل في جميع الأنشطة، وتشجيع الأسرة لطفلهم، والتعاون بين الأخصائي النفسي والمرشد الطلابي، ضرورة انتظام الطفل بالمدرسة.

ومن الاستراتيجيات الخاصة بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالدمج في الطفولة المبكرة تقديم المكافآت الثابتة وملائمة للسلوكيات الإيجابية واتخاذ إجراءات ثابتة تجاه السلوكيات السلبية، ووضع عدد من القوانين الصفية وصياغتها بأسلوب إيجابي، وتوفير التدريب والممارسة على المهارات الاجتماعية، واستخدام ممارسات تعليمية فعالة مثل تعليمات متسلسلة بعناية، وتوجيهات واضحة، وتغذية راجعة محددة، والبحث عما يثير اهتمام التلميذ ويحفزه، وتصميم أنشطة ترتكز على اهتمامات التلميذ، واحترام الطلاب بعضهم البعض، وإظهار الاحترام لكل الطلاب والمعلمين (وزارة التعليم ٢٠١٢).

الإعـــاقـــة الفكرية:

يؤكد تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢١) الثاني عشر على المفاهيم الرئيسة في تعريف (٢٠١٠)، عدا سن البدء للإعاقة الفكرية، الذي تم تغييره من عمر (١٨ إلى ٢٢)، وهو العنصر الثالث في تعريف الإعاقة الفكرية، حيث يمثل العنصران الآخران قيودًا كبيرة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي. وهذا المعيار الثالث ضروري، لأنه يحدد المعايير المتعلقة بالعمر لتحديد متى تنشأ كاضطراب في النمو، أو تظهر لأول مرة على الرغم من وجود اتفاق على أنها تنشأ خلال فترة النمو، وكان هناك اتفاق أقل في التعريف الإجرائي للعمر الذي تنتهي فيه فترة النمو (Schalock et al., 2021). ويرجع التناقض التاريخي البسيط جزئيًا، إلى وجهات النظر المتعددة حول النمو وفترة التطور على سبيل المثال من وجهة النظر الطبية، ويتأثر النمو بالعوامل (البيو كيميائية، الاجتماعية، السلوكية، التعليمية) التي يمكن أن تحدث قبل الولادة، أو في فترة الولادة، أو بعد الولادة. بينما في وجهة النظر الوظيفية يكز النمو على مسار السلوك التكيفي والأداء الفكري. أما في وجهة النظر الثقافية، يتأثر النمو بالعوامل الاجتماعية والأدوار الاجتماعية المتعلقة بالتفاعلات الاجتماعية والأسرية، والمشاركة التعليمية، والتطوير المهني، وأداء أدوار الكبار.

ومن وجهة النظر الإدارية، فإن فترة النمو تُحدد سن البداية، في إشارة إلى الأهلية للخدمات والدعم. تمشيا مع الطبعات من التاسع إلى الحادي عشر من دليل AAIDD، ومن المسلم به أن بعض المجتمعات قد تحدد فترة النمو بشكل مختلف، بناءً على معاييرها الثقافية والاجتماعية. ويعتمد معيار عمر البدء قبل بلوغ الفرد سن ٢٢ على الأبحاث الحديثة التي أظهرت أن نمو الدماغ يستمر حتى العشرينات من العمر، ولقد وثق البحث باستخدام تقنيات التصوير المتقدمة، أن عددًا من المناطق الهامة في الدماغ البشري، تواصل نموها وتطورها حتى مرحلة بلوغ سن الرشد، بما في ذلك حجم المادة الرمادية القشرية (العنصر الرئيسي في الجهاز العصبي المركزي)، والجسم الثفني (حزمة من الألياف العصبية المتمركزة في مكان عميق في الدماغ)، والمادة البيضاء (نسيج يغطي الأجزاء العميقة من الدماغ)، ويتم تحديد وتوثيق عمر البدء خلال فترة النمو في وقت التقييم، ويجب أن يتضمن التقييم مراجعة شاملة للسجل تشمل التاريخ (الاجتماعي، الطبي، والتعليمي) (Schalock et al., 2021).

التصنيفات والخصائص للإعاقة الفكرية في الدليل التشخيصي الخامس (APA,2013)

١. الإعاقة الفكرية البسيطة:

الجانب التعليمي: الأطفال في سن ما قبل المدرسة لا يوجد لديهم اختلافات تعليمية واضحة، وفي سن المدرسة يوجد صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية تتضمن القراءة، والكتابة، والحساب، والوقت، والنقود، مع الحاجة إلى التدعيم في واحد أو أكثر من المجالات لاستيفاء التوقعات المتعلقة بالعمر، وفي سن الرشد هناك ضعف في التفكير المجرد، والوظائف التنفيذية مثل وضع الاستراتيجيات وتحديد الأولويات، والقدرة المعرفية، والذاكرة على المدى القصير، والمهارات الأكاديمية مثل القراءة، والتعاملات المالية، وهناك قدرة ملموسة إلى حد ما على حل المشكلات مقارنة بزملائه.

الجانب الاجتماعي: هم غير ناضجين في التفاعلات الاجتماعية، على سبيل المثال هناك صعوبة في إدراك التلميحات الاجتماعية، والتواصل والمحادثات، واللغة وأكثر تحديداً مقارنة بنفس السن، وهناك صعوبة في تنظيم الانفعالات والسلوك. وقد لوحظت تلك الصعوبات مع الأقران في المواقف الاجتماعية، كما يوجد صعوبة في إدراك الخطر في المواقف الاجتماعية، والحكم الاجتماعي غير الناضج بالنسبة للعمر، وهم في خطر لتلاعب الآخرين ومكرهم.

الجانب العملي: في سن المدرسة لديهم أداء مناسب للحماية الشخصية ويحتاجون إلى التدعيم لمهام الحياة اليومية مقارنة بأقرانهم، وفي المراهقة يحتاجون إلى التدعيم في التعاملات المالية، والسفر، والتنقل، وإعداد الطعام، والترفيه والأحكام المتعلقة بالترفيه والتنظيم، وفي الرشد يرى العمل التنافسي غالباً في هذه المرحلة في المهارات التي لا تؤكد المهارات التعليمية، ويحتاجون للتدعيم لاتخاذ قرارات للحماية من الأصحاب، القرارات القانونية، وتعليم مهارات الأداء الوظيفي بكفاءة ويحتاج إلى التدعيم لرفع معنويات الأسرة.

٢. الإعاقة الفكرية المتوسطة:

الجانب العملي: المهارات التعليمية فيها تأخر ملحوظ قبل المدرسة، وتنمو اللغة والمهارات الأكاديمية ببطء. وفي سن المدرسة يكون التقدم في القراءة والكتابة والحساب والتعاملات المالية بطيئة مقارنة بأقرانهم، وفي المراهقة تكون المهارات الأكاديمية تقريباً في مستوى المرحلة الابتدائية ويحتاجون إلى الدعم لتعرف على هذه المهارات في العمل، وحياتهم العملية وهم بحاجة إلى المتابعة اليومية لهذه المهارات التعليمية.

الجانب الاجتماعي: اللغة هي الأداة الأولى للتواصل الاجتماعي وهي غير مكتملة لديهم، والعلاقات مقتصرة على الأسرة والأصدقاء فقط، وقد يكون هناك بعض العلاقات العاطفية لدى الراشدين، رغم ذلك فإنهم لا يدركون الإشارات، والإيماءات الاجتماعية، والحكم الاجتماعي، والقدرة على اتخاذ قرار، والصداقات مقتصرة على الأقران، وهم بحاجة للدعم لزيادة التواصل الاجتماعي.

الجانب العملي: لديهم القدرة على بعض مهارات العناية الذاتية مثل الأكل، واللبس، والنظافة الشخصية، ولديهم المقدرة على المشاركة في بعض المهام المنزلية والمراهقين بحاجة إلى التدعيم المستمر من الأصدقاء والمشرفين، للتعرف على المفاهيم ومهارات التواصل وإدارة التوقعات الاجتماعية، والعقوبات الناتجة أثناء العمل والمسئوليات الإضافية، وتنظيم الوقت والسفر والتعاملات المالية وحل المشكلات والترفيه.

٣. الإعاقة الفكرية الشديدة:

الجانب التعليمي: المهارات التعليمية محدودة ولديهم نقص في الفهم والكتابة واللغة والمفاهيم المتضمنة الأرقام والكمية والوقت، والمال ويقدم أولياء الأمور تدعيما كبيرا لحل المشكلات على طول الحياة.

الجانب الاجتماعي: لغة الكلام محدودة للغاية من حيث المفردات والقواعد، والكلام ممكن أن يكون عبارة عن كلمة واحدة أو عبارات غير مكتملة، وتستكمل بالتعزيز، والتواصل مركز على هنا والآن، واللغة تستخدم للتواصل الاجتماعي أكثر من التوضيح والتفسير ويفهم الأفراد الكلام البسيط ولغة الجسد البسيطة، والعلاقة مع الأسرة بسيطة وكذلك مع الأسر الأخرى.

الجانب العملي: بحاجة إلى التدعيم في كل النشاطات اليومية المتضمنة الطعام والملبس، والاستحمام، وقضاء الحاجة، وبحاجة إلى الإشراف والمراقبة طول الوقت، ولا يستطيعون اتخاذ قرار، وفي سن البلوغ يستطيعون المشاركة في بعض المهام المنزلية، والترفيه، والعمل بدون مساعدة بشكل بسيط، وتوجد لديهم بعض السلوكيات غير التكيفية مثل إيذاء الذات بصورة بسيطة.

٤. الإعاقة الفكرية العميقة:

مهارات الرعاية الذاتية والعمل وردود الأفعال، ومهارات معينة بصرية مكانية مثل التجانس، والتصنيف على أساس الخصائص الفيزيائية المكتسبة، ورغم ذلك هناك إعاقات حركية وحسية تحول دون استخدام الوظائف الجسمية للفرد.

الجانب الاجتماعي: الفهم شديد المحدودية، والتواصل عبارة عن بعض الكلمات والإيماءات، وضعف في فهم الكلمات، وعدم القدرة على التعبير عن رغباتهم وانفعالاتهم، ويحاولون بقدر الإمكان التعبير عنها عن طريق التواصل غير اللفظي، ويحاولون الاستمتاع بعلاقتهم بأسرهم من خلال الاستجابة لبعض التفاعلات الاجتماعية والانفعالات والأحداث الحركية والحسية المصاحبة، ولديهم ضعف عام في النشاطات الاجتماعية.

الجانب العملي: يعتمدون على الآخرين في جميع جوانب الرعاية المادية اليومية، والصحية، الأمان، ومن المحتمل المشاركة في هذه النشاطات للأفراد الذين لا يوجد لديهم إعاقات جسدية شديدة، ومن المحتمل أيضًا المشاركة في بعض مهام الأعمال اليومية في المنزل، مثل: حمل الأطباق

من على المنضدة، أو سماع الموسيقى، أو الخروج للتنزه، ويظهر السلوكيات اللاتكيفية في عدد كبير منهم.

الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة الفترة ما بين (٣-٦) سنوات، وتربويا مرحلة رياض الأطفال، وتتميز هذه المرحلة بأن خبرات الطفل تشكل دعائم أساسية في تطور ونمو شخصيته نمو شامل ومتوازن (ميلاد، ٢٠١٥). وتعد هذه السنوات في حياة الأطفال الذين لا يقدم لهم برامج تدخل مبكر سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي، والتأخر النمائي في هذه المرحلة مؤشرا خطيرًا، ويعني احتمالات استمرار المعاناة طول فترة حياة الإنسان، فالمراحل الحرجة تكون عالية في هذه المرحلة، كما أن التدخل المبكر يعد جهدًا مثمرًا ذا جدوى اقتصادية، حيث يقلل من حجم النفقات المخصصة للبرامج التربوية التالية (الحارثي والقحطاني، ٢٠٢٠). وترجع أهمية الطفولة المبكرة إلى أن الطفل ينمو سريعا بشكل يفوق المراحل الأخرى خاصة النمو العقلي، فتنمو القوى العقلية وتعزز لديه حب الاستطلاع، لأنهم يعالجون المعارف بشكل حسي، فالإدراك الحسي هو وسيلة الطفل في اكتساب المعلومات والمفاهيم البيئية، وبالتالي ينخرط ويتفاعل اجتماعيا في البيئة، مما يتضح لنا التوازن والتكامل في الجوانب المختلفة (أبو العلا، ٢٠٢١)

وتبدو أهمية مرحلة رياض الأطفال في أن الطفل يحدد مفهومه عن ذاته وعن البيئة المحيطة من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به المادية والبشرية، وتشكيل شخصية الطفل، وتنمو فيها اللغة بشكل سريع، والنمو المعرفي العقلي، ويكون خيال الطفل حرا طلقا متميزا بالخصوبة العالية فيتخطى حدود الزمن والمكان، ويتميز الطفل بحب الاستطلاع ورغبته في اكتشاف ما حوله (الهابط، ٢٠١٤). ومن متطلبات الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي ويتطلب تخطيطًا محددًا لمشاركة الجميع، ويجب الاهتمام بالقدرات الفردية وكيفية التعامل معها في وقت مبكر، وإعطاء الأطفال المحتوى المناسب لقدراتهم والملائمة لهم حسب الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال من غير ذوي الإعاقة (حسن وآخرون، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة

هدفت **دراسة أبو العلا** (٢٠٠٨) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات في مدينتي مكة المكرمة وجدة، وبلغ عدد العينة (٥٢) معلمة ومشرفة ومديرة، وتوصلت النتائج إلى أن أهم المعوقات هي عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وندرة تعزيز الاستجابات الصحيحة، والانتقال من موقف لآخر يمثل صعوبة لدي الطفل ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم تمكين المعلمة من إشباع احتياجات الطفل، الافتقار لوجود معلمة تربية خاصة، قلة توفر الرحلات التي تسهم في تقارب الأطفال، صعوبة ابتكار معينات تعليمية خاصة بذوي الإعاقة الفكرية، البرامج المقدمة لا تثير دافعية الطفل، عدم موائمة الخبرات المقدمة للطفل مع قدراته.

استهدفت **دراسة الهابط** (٢٠١٤) التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة بمرحلة المدرسة وأكثر الفئات تقبلا للدمج من وجهة نظرهم، وتكونت العينة من (٣٧) معلمة من الروضات الخاصة والحكومية بمنطقة القصيم وعددهم (١٥) روضة، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الفئات التي تقبلتها المعلمات للدمج هم ضعاف السمع، وذوو الإعاقة الجسمية الذين لا يستخدمون كراسي متحركة، وذوو اضطرابات الكلام واللغة ومرضى الصرع، أما الفئات المرفوضة هم ذوو الشلل الدماغي، والمكفوفون، وذوو الإعاقة الفكرية، كما كانت فئة المعلمات التي تتراوح أعمارهن ما بين (٢٠ – ٣٠) أكثر تقبلا للدمج من الأكبر سنا.

وهدفت **دراسة لي وآخرين** lee et al. (2015) لمعرفة مواقف معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في هونغ كونغ لعينة بلغت ٤١٠ معلم، وأظهرت النتائج أن المعلمين أظهروا عن دعم ضعيف للدمج، وكان المعلمون الحاصلون على تدريب في التربية الخاصة من أشد المدافعين عن الدمج، بغض النظر عن أدوارهم المهنية (المسؤول أو مدرس الفصل) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت **دراسة عتمان ومباركي** (٢٠١٨) إلى معرفة اتجاهات معلمات وأسر الأطفال الملتحقين بالمدرسة نحو الدمج التربوي في رياض الأطفال، وتكونت العينة من (٦٣) أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة، و (٩٤) معلمة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج

إلى وجود اتجاه إيجابي نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وكانت أكثر الإعاقات قبولا للدمج من وجهة نظر المعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ثم الإعاقة السمعية، وقد أبدى كل من الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة سلوكيات إيجابية تجاه الدمج في غرف النشاط.

وتناولت **دراسة الطراونة** (٢٠٢٠) التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة، ومعرفة المخاوف من دمجهم من وجهة نظرهن، والتعرف على أثر بعض المتغيرات على هذه الاتجاهات، وتم استخدام استبيان لقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (٢١٧) معلمة رياض أطفال، وتوصلت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات تعزى لمتغيرات (التخصص، العمر، الخبرة، نوع المدرسة، المرحلة التي تدرسها المعلمة، الحالة الاجتماعية للمعلمة)، ووجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

وهدفت **دراسة الحارثي والقحطاني** (٢٠٢٠) إلى التعرف على الممارسات الفعالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة من قبل معلماتهم، والتعرف على التحديات التي تواجههم في خدمات التدخل المبكر، وكيفية تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية للمساعدة في تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدم الباحثان المنهج النوعي (التفسيري)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلات الفردية لعينة بلغ قوامها (١٠) معلمات تربية خاصة يعملن في برامج التدخل المبكر الملحقة بالروضات الحكومية في محافظة جدة، وتوصلت النتائج إلى أن أبرز نتائج الدراسة تحديد الممارسات الفعالة بالمهام الوظيفية داخل الفصل والمهام الوظيفية خارج الفصل، واستراتيجيات التدريس التشاركي، والشراكة الأسرية، وتعليم الأقران، في حين أن أبرز التحديات كانت تقص فريق العمل، وعدد الأطفال داخل فصل الدمج، والبيئة التعليمية، والتحديات الناشئة عن مواقف الوالدين المختلفة، وأوصت الدراسة بالمعالجة المستقبلية لبعض القضايا خاصة الوعي المعرفي، والتطوير المهني، والقضايا التنظيمية، والمرونة.

وكان الغرض من **دراسة يونج وبارك** Yeong, Bark (2020) هو استكشاف ما يعتقده معلمو التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة حول الدمج والعوامل التي أثرت في تطوير موقفهم تجاه الدمج، بناءً على الأفكار المكتوبة التي تم جمعها من (٩٠) معلمًا في مرحلة الطفولة المبكرة وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يعتقدون أن الدمج مهم ومفيد لكل من الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة.

ومع ذلك وصف بعض المعلمين المخاوف والتحديات التي قد يوجهونها عند العمل مع الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة أو السلوكيات الصعبة، أيضًا أفادوا أن الاتصالات المباشرة مع الأفراد ذوي الإعاقة كان لها تأثير كبير على تشكيل مواقفهم تجاه الدمج بينما أشار العديد منهم إلى أن الدورات الجامعية وأفراد أسرهم أثروا في تكوين مواقفهم.

وهدفت **دراسة حسن وآخرين** (٢٠٢٢) إلى رصد ماهية الإطار الفكري للدمج، ومتطلباته لتربية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال، والتعرف على الممارسات المهنية المتبعة داخل مؤسسات رياض الأطفال وكيفية تطويرها في ضوء متطلبات الدمج، والتعرف على واقع الممارسات المهنية لتربية ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في توظيف التدريس الفردي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وضعف في توظيف وسائل التكنولوجيا في تعليمهم، وقصور في التواصل مع الأسرة، وضعف في تقديم البرامج العلاجية والإرشادية، وضعف في تعاون منظمات المجتمع المدني.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت معظم الدراسات السابقة اتجاهات المعلمات وأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال من غير ذوي الإعاقة والتحديات والمعوقات التي تواجههم، وكذلك أهم الممارسات الفاعلة في عملية دمجهم في الطفولة المبكرة باختلاف البيئات الثقافية والجغرافية لعملية الدمج وتوصلت هذه الدراسات إلى تباين واختلاف الآراء حول عملية دمج ذوي الإعاقة الفكرية ما بين مؤيد ومعارض، وكذلك اختلاف اتجاهات المعلمات باختلاف تخصصاتهم من تربية خاصة إلى معلمات رياض الأطفال، كما وجدت أن هناك ممارسات واستراتيجيات فاعلة لنجاح عملية دمج ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع دمج ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة في بيئة ثقافية مختلفة وهي بيئة المدينة المنورة والوقوف على أبرز التحديات والإيجابيات من وجهة نظر المعلمات؛ لمحاولة الخروج ببعض التوصيات التي قد تفيد في التغلب على التحديات ونجاح الدمج الشامل لذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبواسطة هذا المنهج وصف الباحث واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، ويمكن تعريف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة بقصد تشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة. (أبو دلو، ٢٠٠٩)

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطفولة المبكرة في المدينة المنورة الذين بلغ عددهم (١٠٠٧) منهم (٩٨٤) من معلمات الطفولة المبكرة و (٢٣) من المتخصصات في التربية الخاصة لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة تتكون من (٢٧٩) معلمة تراوح عمرهن الزمني (٢٦، ٤٦) بمتوسط عمري (٣٦,١٩) وانحراف معياري (٥,٩٩٩)، بمدارس المدينة المنورة وفيما يلي يأتي وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول ١: الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٣٦٪
	من ٦ الي ١٠ سنوات	١٢٩	٤٦٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٨٪
	المجموع	٢٧٩	١٠٠٪
المستوي التعليمي	بكالوريوس	١٤٠	٥٠٪
	دبلوم عال	٦١	٢٢٪
	ماجستير	٥٢	١٩٪

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
	دكتوراه	٢٦	٩٪
	المجموع	٢٧٩	١٠٠٪
التخصص	تربية عام	١٢٣	٤٤٪
	طفولة مبكرة	١٠٤	٣٧٪
	تربية خاصة	٢٠	٧٪
	أخري	٣٢	١١٪
	المجموع	٢٧٩	١٠٠٪
المكان	حضر	١٩٠	٦٨٪
	ريف	٨٩	٣٢٪
	المجموع	٢٧٩	١٠٠٪

أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة مثل دراسة عتمان ومباركي (٢٠١٨)؛ الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)؛ ويونج وبارك (Yeong, Bark 2020)؛ وحسن وآخرين (٢٠٢٠)، تم تصميم (٣٥) مفردة موزعة على أربعة محاور وهي:

البعد الأول: واقع التخطيط للدمج في الطفولة المبكرة وتكون من (٩) مفردات، **البعد الثاني**: المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات وتكون من (٩) مفردات، **البعد الثالث**: واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة وتكون من (١٠) مفردات، البعد **الرابع**: واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتكون من (٧) مفردات وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة الخبرة، المستوى التعليمي، البيئة التعليمة.

الصدق والثبات: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الأداة من قبل (١٠) محكمين في مجال التربية الخاصة، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي

للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في جداول (٢، ٣) أما عن الثبات فقد عمد الباحث إلى حساب التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول (٤).

١- صدق المحكمين لاستبيان واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات قام الباحث بعرض المقياس بصورته المبدئية على عشرة محكمين في مجال التربية الخاصة لاستطلاع رأيهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات المناسبة، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات وحذف العبارات غير المناسبة والتي لم تحصل عن نسبة اتفاق ٨٠ % من عدد المحكمين.

٢- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للاستبيان): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول٢: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٤١)

واقع التخطيط للدمج		المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات		واقع المناهج والخدمات التعليمية		واقع الخدمات النفسية والاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٩٧**	١٠	٠,٩٢١**	١٩	٠,٦٧٤**	٢٩	٠,٩٢١**
٢	٠,٨٧٤**	١١	٠,٩٣٧**	٢٠	٠,٩٦٨**	٣٠	٠,٨٣٤**
٣	٠,٩٣٢**	١٢	٠,٧٤١**	٢١	٠,٧٢٤**	٣١	٠,٧٣٩**
٤	٠,٨٣٤**	١٣	٠,٨٧٤**	٢٢	٠,٥٧٤**	٣٢	٠,٨٢٤**
٥	٠,٨٣٢**	١٤	٠,٧٥٤**	٢٣	٠,٨٦٠**	٣٣	٠,٦٧٤**
٦	٠,٧٥٤**	١٥	٠,٦٧٨**	٢٤	٠,٨٤٢**	٣٤	٠,٨٧٦**
٧	٠,٨٤٦**	١٦	٠,٧٣٤**	٢٥	٠,٨٢٤**	٣٥	٠,٦٧٤**
٨	٠,٩٣٧**	١٧	٠,٦٧٤**	٢٦	٠,٧٩٧**		
٩	٠,٨٢١**	١٨	٠,٦٧٤**	٢٧	٠,٨٦٤**		
				٢٨	٠,٨٠٧**		

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

الاتساق الداخلي (البُعد مع الدرجة الكلية للمقياس): حُسبت مُعاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson)، بين ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣: مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للاستبانة (ن= ٤١)

الأبعاد	معامل الارتباط
واقع التخطيط للدمج	٠,٨٧٤**
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	٠,٨٣٧**
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	٠,٧٢٣**
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٨٦٤**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتبيّن من الجدول (٣) أن قيم مُعَاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية؛ دالة عند (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الأبعاد: أي يوجد اتساق داخلي.

ثانيا: ثبـــات الاستبيان:

١- الثبات عن طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لمحاور استبانة من خلال وجهات نظر المعلمات وبيان ذلك في جدول (٤):

جدول ٤: قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا –كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن= ٤١)

الأبعـاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
واقع التخطيط للدمج	٠,٩٢٦	٠,٩٨٢
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	٠,٧١٧	٠,٨٩
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	٠,٨٧٧	٠,٨٤٨

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٨٣٣	٠,٨٠١
الدرجة الكلية	٠,٩٣٦	٠,٩٠٥

ألفا كرونباخ ♦ ضعيفة > (٠,٥) ♦ متوسطة بين (٠.٥-٠,٧) ♦ مرتفعة > (٠,٧)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبرمن (٠,٧) مما يجعلنا نثق في ثبات استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

تصحيح الاستبانه:

بتحديد نظام الاستجابة على مفردات الاستبانة، وكذلك مفتاح التصحيح حيث صاغ الباحث لكل مفردة ثلاث استجابات وهي (دائما- أحيانا – نادرا) وترتيب الدرجات (٣-٢-١)، وللحكم على واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، وقد قام الباحث بتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود العليا والدنيا) المستخدم في محاور الدراسة، وذلك من خلال استخدام معيار المتوسط الحسابي للحكم على درجة الاستجابة على العبارات وفق الآتي: حساب المدى (٣- ١ = ٢) ثم تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي طول الفئة = (الحد الأعلى- الحد الأدنى) ÷ عدد فئات الاستجابة (٢÷٣=٠,٦٧)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول (٥) التالي:

جدول (٥) معيار الحكم علي نتائج الاستبانة

المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية
١,٦٧ فأقل	قليلة
أكثر من ١,٦٧ الي أقل ٢,٣٤	متوسطة
أكبر من ٢,٣٤ إلي ٣	مرتفعه

الأساليب الإحصائية:

١. لحساب الخصائص السيكومترية وذلك من خلال معامل الارتباط والفا كرو نباخ والتجزئة النصفية

٢. الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي
٣. واختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov للتحقق من اعتدالية التوزيع
٤. اختبار كروسكال ويلز واختبار مان وتني وذلك للتحقق من متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الرئيس للدراسة ما واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات معلمات الطفولة المبكرة على استبانة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات

جدول ٦: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور الاستبانه واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، (مرتبة تنازليًا)

المحاور	متوسط	انحراف	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
واقع التخطيط للدمج	٢,٠٨٧	٠,٣٢٠	٦٩,٦٪	متوسطة	١
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	٢,٠٦٦	٠,٢٣٦	٦٨,٩٪	متوسطة	٢
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٥	٠,٢٦٨	٦٦,٨٪	متوسطة	٣
واقع المناهج والخدمات التعليمية	١,٩٧٠	٠,٢٦١	٦٥,٧٪	متوسطة	٤
المتوسط الحسابي العام	٢,٠٣٢	٠,١٣١	٦٧,٧٪	متوسطة	

يوضح جدول (٦) واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٣٢) وبوزن نسبي (٦٧,٧٪) ويوضح الجدول نفسه أن محور واقع التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة جاء في المرتبة الأولى يليه المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات يليه واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يليه واقع المناهج والخدمات التعليمية.

نتائج السؤال الفرعي الأول الذي ينص على "ما واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الأول واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (٧) النتائج.

جدول ٧: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
١	إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة	٢,١٤٧	٠,٨٢٠	٧١,٦٪	متوسطة	١
٣	البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان	٢,٠٩٣	٠,٨٣٠	٦٩,٨٪	متوسطة	٢
٥	الأجهزة المتاحة بالمدرسة مناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠١١	٠,٧٨٠	٦٧,٠٪	متوسطة	٣
٢	يتم تنفيذ عملية الدمج بكل سهولة	٢,٠٠٤	٠,٨٠٧	٦٦,٨٪	متوسطة	٤
٩	تتوافر مبادئ الأمن والسلامة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة	١,٩٩٣	٠,٧٩١	٦٦,٤٪	متوسطة	٥
٧	المرافق العامة مناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٥٧	٠,٧٤٣	٦٥,٢٪	متوسطة	٦
٤	المدرسة قريبة من مسكن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٨٩٦	٠,٨٢٢	٦٣,٢٪	متوسطة	٧
٦	تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٨٧٥	٠,٨٣٢	٦٢,٥٪	متوسطة	٨
٨	توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة	١,٧٥٦	٠,٨٤٣	٥٨,٥٪	متوسطة	٩
	المتوسط الحسابي العام	١,٩٧٠	٠,٢٦١	٦٥,٧٪	متوسطة	

يوضح جدول (٧) أن واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (١,٩٧٠) وبوزن نسبي (٦٥,٧٪) من وجهة نظر المعلمات.

كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١) والتي تنص على "إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة"، حيث بلغ (متوسط = ٢,١٤٧، انحراف معياري = ٠,٨٢٠) وبوزن نسبي (٧١,٦٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٣) والتي تنص على "البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٠٩٣، انحراف معياري = ٠,٨٣٠) وبوزن نسبي (٦٩,٨٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة.

كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٦) والتي تنص على "تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٨٧٥، انحراف معياري = ٠,٨٣٢) وبوزن نسبي (٦٢,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٨) والتي تنص على "توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة"، حيث بلغ (متوسط = ١,٧٥٦، انحراف معياري = ٠,٨٤٣) وبوزن نسبي (٥٨,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على " واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثاني واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (٨) النتائج.

جدول ٨: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
١٧	توفر الإدارة التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٨٣٥	٠,٤٨١	٩٤,٥٪	مرتفع	١
١٤	يوجد اختصاصية تخاطب مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٤٥٩	٠,٧٨٠	٨٢,٠٪	مرتفع	٢
١٥	يوجد اختصاصية اجتماعية مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٣١٩	٠,٨٦٦	٧٧,٣٪	متوسطة	٣
١٣	يوجد اختصاصية نفسية مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٧٢	٠,٨٤٩	٦٩,١٪	متوسطة	٤
١٠	المعلمات مؤهلات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٥٠	٠,٨٣٤	٦٥,٠٪	متوسطة	٥
١٨	توفر الإدارة مشرفة تربوية خاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٤٦	٠,٨١٤	٦٤,٩٪	متوسطة	٦
١٢	عدد الاختصاصيات مناسب لعدد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٨٢٤	٠,٧٠٠	٦٠,٨٪	متوسطة	٧
١٦	توفر الإدارة التعليمية التدريب المستمر للمعلمات على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٧٥٦	٠,٨٧٢	٥٨,٥٪	متوسطة	٨
١١	يتوفر عدد كافي من المعلمات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٤٣٤	٠,٧٢٦	٤٧,٨٪	منخفضة	٩
	المتوسط الحسابي العام	٢,٠٦٦	٠,٢٣٦	٦٨,٩٪	متوسطة	

يوضح جدول (٨) أن واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٦٦) وبوزن نسبي (٦٨,٩٪)، كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٧) والتي تنص على "توفر الإدارة التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس للأطفال

ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٨٣٥، انحراف معياري = ٠,٤٨١) وبوزن نسبي (٩٤,٥٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، يليها الفقرة (١٤) والتي تنص على "يوجد اختصاصية تخاطب مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٥٩، انحراف معياري = ٠,٧٨٠) وبوزن نسبي (٨٢,٠٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٦) والتي تنص على "توفر الإدارة التعليمية التدريب المستمر للمعلمات على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٧٥٦، انحراف معياري = ٠,٨٧٢) وبوزن نسبي (٥٨,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (١١) والتي تنص على "يتوفر عدد كافي من المعلمات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٤٣٤، انحراف معياري = ٠,٧٢٦) وبوزن نسبي (٤٧,٨٪) وقد حققت درجة استجابة منخفضة.

نتائج السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على "ما واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الثالث واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (٩) النتائج.

جدول ٩: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
٢٠	توافر البرامج التعليمية المتنوعة المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,١١٨	٠,٧٩٤	٧٠,٦٪	متوسطة	١
٢١	ارتباط الخبرات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحياتهم اليومية	٢,٠٥٤	٠,٨١٤	٦٨,٥٪	متوسطة	٢

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٢٥	تشمل محتويات المناهج على مفردات تعمل على رفع كفاءة المهارات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٣٩	٠,٨٠٦	٦٨,٠٪	متوسطة	٣
١٩	يتوفر دليل للمعلمة يحتوي على قواعد ومبادئ وطرق التدريس للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٧	٠,٧٦٨	٦٦,٩٪	متوسطة	٤
٢٤	تكيف المنهج ليناسب خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٧	٠,٨١٤	٦٦,٩٪	متوسطة	٤
٢٦	تتنوع الأنشطة اللاصفية بما يتناسب مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٠٠٤	٠,٨٣٨	٦٦,٨٪	متوسطة	٦
٢٨	تُطبق دراسة الحالة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمدرسة	١,٩٦٤	٠,٨١٣	٦٥,٥٪	متوسطة	٧
٢٧	تُعد خطة تربوية فردية لكل طفل من بداية العام	١,٩٦١	٠,٨١٩	٦٥,٤٪	متوسطة	٨
٢٢	تتوافر الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٥٠	٠,٨٤٢	٦٥,٠٪	متوسطة	٩
٢٣	تصميم الكتب الدراسية التي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١,٩٤٣	٠,٨٢٩	٦٤,٨٪	متوسطة	١٠
	المتوسط الحسابي العام	٢,٠٠٥	٠,٢٦٨	٦٦,٨٪	متوسطة	

يوضح جدول (٩) أن واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٠٥) وبوزن نسبي (٦٦,٨٪)، كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٠) والتي تنص على "توافر البرامج التعليمية المتنوعة المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,١١٨، انحراف معياري = ٠,٧٩٤) وبوزن نسبي (٧٠,٦٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢١) والتي تنص على "ارتباط الخبرات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحياتهم اليومية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٠٥٤، انحراف معياري = ٠,٨١٤) وبوزن نسبي (٦٨,٥٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة. كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٢) والتي تنص على "تتوافر الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"،

حيث بلغ (متوسط = ١,٩٥٠، انحراف معياري = ٠,٨٤٢) وبوزن نسبي (٦٥,٠٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢٣) والتي تنص على "تصميم الكتب الدراسية التي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ١,٩٤٣، انحراف معياري = ٠,٨٢٩) وبوزن نسبي (٦٤,٨٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات.

نتائج السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على " ما واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للمحور الرابع واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ويوضح الجدول (١٠) النتائج

جدول ١٠: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٣٥	تقدم جلسات إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢,٤٢٣	٠,٨٠٠	٨٠,٨٪	مرتفع	١
٣٤	تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على خدمات الطوارئ	٢,١٣٣	٠,٨٣١	٧١,١٪	متوسطة	٢
٢٩	يشارك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية	٢,٠٧٢	٠,٨٣٢	٦٩,١٪	متوسطة	٣
٣٣	يشارك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الرياضية والترفيهية	٢,٠٦١	٠,٨٥٢	٦٨,٧٪	متوسطة	٤
٣١	يُقدم الدعم النفسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة	١,٩٨٢	٠,٨٠٧	٦٦,١٪	متوسطة	٥

م	العبارات	متوسط	انحراف	الوزن	المستوي	الترتيب
٣٠	تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم أفضل ما عندهم	١,٩٧٥	٠,٨١٥	٦٥,٨٪	متوسطة	٦
٣٢	يُقدم الدعم الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة	١,٩٦١	٠,٧٨٣	٦٥,٤٪	متوسطة	٧
	المتوسط الحسابي العام	٢,٠٨٧	٠,٣٢٠	٦٩,٦٪	متوسطة	

يوضح جدول (١٠) أن واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢٠٨٧) وبوزن نسبي (٦٩,٦٪). كما يكشف الجدول كذلك أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٥) والتي تنص على "تقدم جلسات إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، حيث بلغ (متوسط = ٢,٤٢٣، انحراف معياري = ٠,٨٠٠) وبوزن نسبي (٨٠,٨٪) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، يليها الفقرة (٣٤) والتي تنص على "تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على خدمات الطوارئ"، حيث بلغ (متوسط = ٢,١٣٣، انحراف معياري = ٠,٨٣١) وبوزن نسبي (٧١,١٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة. كما يكشف الجدول كذلك أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٠) والتي تنص على "تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم أفضل ما عندهم"، حيث بلغ (متوسط = ١,٩٧٥، انحراف معياري = ٠,٨١٥) وبوزن نسبي (٦٥,٨٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، يليها الفقرة (٣٢) والتي تنص على "يُقدم الدعم الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة"، حيث بلغ (متوسط = ١,٩٦١، انحراف معياري = ٠,٧٨٣) وبوزن نسبي (٦٥,٤٪) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات.

السؤال الفرعي الخامس للدراسة الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، التخصص، المكان (البيئة).

أولا: المكان (البيئة)

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المكان (البيئة) تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١١) يوضح النتيجة

جدول (١١) قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف لتحقق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	ريف	٠,١٧٩	١٩٠	٠,٠٠٠
	حضر	٠,٢٢٩	٨٩	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	ريف	٠,١٦١	١٩٠	٠,٠٠٠
	حضر	٠,٢٤٦	٨٩	٠,٠٠٠
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	ريف	٠,٠٨٩	١٩٠	٠,٠٠١
	حضر	٠,١٠٢	٨٩	٠,٠٢٣
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	ريف	٠,١٦٨	١٩٠	٠,٠٠٠
	حضر	٠,٢٠١	٨٩	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	ريف	٠,٠٥١	١٩٠	٠,٢٠٠*
	حضر	٠,١٤٧	٨٩	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (١١) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المكان (البيئة) أغلب الأبعاد دالة إحصائيا مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام

اختبار مان ـ وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) وتني كأحد الأساليب اللابارامترية نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٢) يوضح النتيجة.

جدول ١٢ : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغير: البيئة

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	حضر	١٩٠	١٨٢,٨١	٣٤٧٣٣,٥٠	٣٢١,٥٠٠	١٣,٠٦٣-	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	ريف	٨٩	٤٨,٦١	٤٣٢٦,٥٠			
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	حضر	١٩٠	١٨٢,٨٨	٣٤٧٤٨,٠٠	٣٠٧,٠٠٠	١٣,١١٢-	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	ريف	٨٩	٤٨,٤٥	٤٣١٢,٠٠			
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	حضر	١٩٠	١٣٩,١٧	٢٦٤٤٢,٥٠	٨٢٩٧,٥٠٠	٠,٢٥٢-	٠,٨٠١ داله عند (٠,٠١)
	ريف	٨٩	١٤١,٧٧	١٢٦١٧,٥٠			
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	حضر	١٩٠	١٧٧,٧٢	٣٣٧٦٧,٥٠	١٢٨٧,٥٠٠	١١,٥١٣-	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	ريف	٨٩	٥٩,٤٧	٥٢٩٢,٥٠			
كلية	حضر	١٩٠	١٨٠,٦١	٣٤٣١٦,٠٠	٧٣٩,٠٠٠	١٢,٢٨٨-	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	ريف	٨٩	٥٣,٣٠	٤٧٤٤,٠٠			

يتضح من جدول (١٢) أن نتائج اختبار "مان – وتني تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة حيث بلغت قيمة Z المحسوبة (١٢,٨٨) وهي أكبر من القيمة

الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة للطلاب.

ثانيا: سنوات الخبرة

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المكان (البيئة) تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١٣) يوضح النتيجة

جدول (١٣) قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف لتحقق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	من ١ الي ٥ سنوات	٠,٢٢١	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٢٠٠	١٢٩	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٢٩٣	٥٠	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	من ١ الي ٥ سنوات	٠,٢٣٨	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٢٠٩	١٢٩	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٢٦٤	٥٠	٠,٠٠٠
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	من ١ الي ٥ سنوات	٠,٠٩٦	١٠٠	٠,٠٢٤
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٠٩٦	١٢٩	٠,٠٠٦
	من ١١سنه الي ١٥ سنه	٠,١٠٢	٥٠	٠,٢٠٠*
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	من ١ الي ٥ سنوات	٠,١٩٨	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,١٧٢	١٢٩	٠,٠٠٠
	من ١١سنه الي ١٥ سنه	٠,١٥٩	٥٠	٠,٠٠٣
الدرجة الكلية	من ١ الي ٥ سنوات	٠,١٥٠	١٠٠	٠,٠٠٠
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	٠,٠٧٤	١٢٩	٠,٠٨١
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٠٧٠	٥٠	٠,٢٠٠*

يتضح من جدول (١٣) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة أغلب الأبعاد دالة إحصائيا مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول ١٤: نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٥٥,٥٣	١٩٦,٦٠٥	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٦٩,٤٤		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	٢٣٢,٩٨		
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٥٦,٢٧	١٨٦,٧١٩	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٧٢,٣٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	٢٢٤,١٤		
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	١٤٠,٣١	٠,٩٣٧	٠,٦٢٦ غير دالة
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٤٣,٤٣		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٣٠,٥٢		
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٦٥,١٧	١٦٧,٠١٥	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	٢٠٢,٣٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٢٨,٧٧		
كلية	من ١ الي ٥ سنوات	١٠٠	٥٧,٨٧	١٦٣,٢٣٩	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	من ٦ سنوات الي ١٠ سنوات	١٢٩	١٨١,١١		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	١٩٨,٢١		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة

المرتفعة حيث بلغت قيمة كروسكال واليس (١٦٣,٢٣٩) مما يعني تأثير متغير سنوات الخبرة باستثناء محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة.

ثالثا: التخصص:

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير التخصص تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١٥) يوضح النتيجة

جدول (١٥) قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف لتحقق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	تربية عامة	٠,٢٤١	١٢٣	٠,٠٠٠
	طفولة مبكرة	٠,٢٣٢	١٠٤	٠,٠٠٠
	تربية خاصة	٠,٢٤٤	٢٠	٠,٠٠٣
	أخرى	٠,٢٢٣	٣٢	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	تربية عامة	٠,٢٦٠	١٢٣	٠,٠٠٠
	طفولة مبكرة	٠,٢٥٤	١٠٤	٠,٠٠٠
	تربية خاصة	٠,٢٠١	٢٠	٠,٠٣٤
	أخرى	٠,٢٣٠	٣٢	٠,٠٠٠
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	تربية عامة	٠,١٢٦	١٢٣	٠,٠٠٠
	طفولة مبكرة	٠,٠٨٩	١٠٤	٠,٠٤١
	تربية خاصة	٠,١٤٦	٢٠	٠,٢٠٠*
	أخرى	٠,٢٣٣	٣٢	٠,٠٠٠
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	تربية عامة	٠,٢٠٧	١٢٣	٠,٠٠٠
	طفولة مبكرة	٠,٢٣٦	١٠٤	٠,٠٠٠
	تربية خاصة	٠,١٨٧	٢٠	٠,٠٦٦
	أخرى	٠,٢٠٥	٣٢	٠,٠٠١

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	تربية عامة	٠,٠٦٢	١٢٣	٠,٠٠٢*
	طفولة مبكرة	٠,٠٦٩	١٠٤	٠,٠٠٢*
	تربية خاصة	٠,١٢٠	٢٠	٠,٠٠٢*
	أخرى	٠,١٨٢	٣٢	٠,٠٠٩

يتضح من جدول (١٥) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير التخصص أغلب الأبعاد دالة إحصائيا، مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٦) يوضح النتيجة.

جدول ١٦ : نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى لمتغير التخصص

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	تربية عام	١٢٣	٩٩,٠٠	٢٠٥,٢٨٣	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	٢١٣,٩٤		
	تربية خاصة	٢٠	٢٠٠,٤٥		
	أخري	٣٢	١٩,٥٠		
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	تربية عام	١٢٣	١٠٠,٧١	٢٠٤,٣٥٧	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	٢١٦,٨٨		
	تربية خاصة	٢٠	١٧٦,١٠		
	أخرى	٣٢	١٨,٦١		
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	تربية عام	١٢٣	١٦٩,٨٠	٤٨,١٢٧	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	١٢٩,٦٠		
	تربية خاصة	٢٠	١٣٣,٥٠		
	أخرى	٣٢	٦٣,٣٣		

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	تربية عام	١٢٣	١٢١,٣٠	١٣٠,٠٢٤	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	١٩٧,٨٢		
	تربية خاصة	٢٠	١٤٢,١٣		
	أخرى	٣٢	٢٢,٦٤		
كلية	تربية عام	١٢٣	١٠٧,٠١	١٧٧,٤٦٠	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	طفولة مبكرة	١٠٤	٢٠٩,٧١		
	تربية خاصة	٢٠	١٧٧,٧٣		
	أخرى	٣٢	١٦,٦٦		

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير التخصص لصالح الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، حيث بلغت قيمة كروسكال واليس عند درجة حرية (٣) (١٧٧,٤٦٠) مما يعني تأثير متغير التخصص في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات.

رابعا: المستوى التعليمي:

لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (١٧) يوضح النتيجة

جدول (١٧) قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف لتحقق من اعتدالية التوزيع

المحاور	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	بكالوريوس	٠,٢٠٩	١٤٠	٠,٠٠٠
	دبلوم عال	٠,٣٦٩	٦١	٠,٠٠٠
	ماجستير	٠,٢٣٧	٥٢	٠,٠٠٠

	دكتوراه	٠,٣٢٥	٢٦	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	بكالوريوس	٠,٢٢٨	١٤٠	٠,٠٠٠
	دبلوم عال	٠,٤١١	٦١	٠,٠٠٠
	ماجستير	٠,٢٤٧	٥٢	٠,٠٠٠
	دكتوراه	٠,١٩٧	٢٦	٠,٠١١
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	بكالوريوس	٠,١٠٠	١٤٠	٠,٠٠٢
	دبلوم عال	٠,١٤٦	٦١	٠,٠٠٣
	ماجستير	٠,١٢٧	٥٢	٠,٠٣٧
	دكتوراه	٠,١٧٩	٢٦	٠,٠٣١
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	بكالوريوس	٠,٢٠٤	١٤٠	٠,٠٠٠
	دبلوم عال	٠,٣٠٣	٦١	٠,٠٠٠
	ماجستير	٠,٢٠١	٥٢	٠,٠٠٠
	دكتوراه	٠,١٤٩	٢٦	٠,١٤٢
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٠,١٥٦	١٤٠	٠,٠٠٠
	دبلوم عال	٠,٠٩٨	٦١	٠,٠٠٠*
	ماجستير	٠,٠٧٩	٥٢	٠,٠٠٠*
	دكتوراه	٠,١٠٧	٢٦	٠,٠٠٠*

يتضح من جدول (١٧) أن درجات استجابات المعلمات في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات التي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي أغلب الأبعاد دالة إحصائيا، مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي، كما أن هناك تفاوت في أعداد المجموعات ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (١٨) يوضح النتيجة.

جدول ١٨: نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات لتي تعزى لمتغير المستوى التعليمي

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع التخطيط للدمج	بكالوريوس	١٤٠	٧٤,٢٩	٢٠٤,٤٩٤	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	دبلوم عال	٦١	١٧٧,٧٠		
	ماجستير	٥٢	٢٣٥,٠٠		
	دكتوراه	٢٦	٢١٥,٣٥		
المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات	بكالوريوس	١٤٠	٧٤,٦٨	٢٠٠,١٤٤	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	دبلوم عال	٦١	١٨٣,٨٣		
	ماجستير	٥٢	٢٣٥,٣٥		
	دكتوراه	٢٦	١٩٨,١٩		
واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة	بكالوريوس	١٤٠	١٤٦,٦٦	٣,٢٣٨	٠,٣٥٦ غير داله
	دبلوم عال	٦١	١٣٥,٤٠		
	ماجستير	٥٢	١٢٤,٥٤		
	دكتوراه	٢٦	١٤٥,٨٣		
واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	بكالوريوس	١٤٠	٩٠,٥٥	١٢٩,٠٧٤	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	دبلوم عال	٦١	٢١٩,٥٣		
	ماجستير	٥٢	١٨٣,٠٠		
	دكتوراه	٢٦	١٣٣,٦٩		
كلية	بكالوريوس	١٤٠	٧٨,٨٦	١٦٤,٧٣٠	٠,٠٠٠ داله عند (٠,٠١)
	دبلوم عال	٦١	١٩١,٠٨		
	ماجستير	٥٢	٢١٧,٤٨		
	دكتوراه	٢٦	١٩٤,٤٢		

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح المؤهل الأعلى حيث بلغت قيمة كروسكال واليس عند درجة حرية (٣) (١٩٤,٤٢)، مما يعني تأثير متغير المستوى التعليمي في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، باستثناء محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

تفسير النتائج

أظهرت نتائج التساؤل الرئيس أن واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، وأن محور واقع التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة جاء في المرتبة الأولى يليه المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات يليه واقع الخدمات النفسية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يليه واقع المناهج والخدمات التعليمية، واتفقت هذه النتيجة من حيث واقع الدمج مع دراسة عتمان ومباركي (٢٠١٨) حيث أكدا على أن الاتجاه نحو الدمج كان إيجابيا، واختلفت مع دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2015) حيث كان دعم وتوجه المعلمات للدمج ضعيف، كما اتفقت مع دراسة حسن وآخرين (٢٠٢٢) في تقدم محور التخطيط للدمج، واتفقت مع دراسة (Lee et al., 2015) حيث أكدوا على التدريب للمعلمات، أما بالنسبة للخدمات النفسية والاجتماعية جاءت بالترتيب الثالث وذلك دليل على ضعف الخدمات النفسية والاجتماعية وهذا ما اتفق مع دراسة حسن وآخرين حيث أشار إلى ضعف البرامج العلاجية والإرشادية، أما بالنسبة لواقع المناهج والخدمات التأهيلية جاءت في الأخير وهذا دليل على قلة الخدمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (٢٠٠٨)، ودراسة الطراونة (٢٠٢٠)، ودراسة الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية لحداثة الدمج في الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة وكذلك ندرة المعلمات المتخصصات في التربية الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة مما أدى إلى هذه النتيجة، بينما جاء محور التخطيط لبرامج الدمج في مقدمة المحاور نظرا لما توجه الآن المملكة العربية السعودية من خدمات تتماشى مع رؤية ٢٠٣٠ والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتدخل المبكر والتعليم لذوي الإعاقة.

وأظهرت نتائج التساؤل الأول الفرعي أن واقع التخطيط لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط، وكانت أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١) والتي تنص على "إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة"، يليها الفقرة (٣) والتي تنص على "البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان"، وكان أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٦) والتي تنص على "تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، يليها الفقرة (٨) والتي تنص على "توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة"، ومن خلال الدراسات السابقة لم يجد الباحث في حدود علمه دراسات تناولت متغير التخطيط للدمج في مدارس الطفولة المبكرة بصفة تفصيلية كما جاء بالدراسة الحالية. والتي اتفقت مع دراسة حسن وآخرين (٢٠٢٢) التخطيط بشكل عام من غير تفصيل، ومن وجهة نظر الباحث يرى أن الفقرة "إجراءات وخطوات عملية الدمج واضحة داخل المدرسة"؛ وذلك لأن معظم المدارس تهتم أولا بالشكل وليس المضمون حيث توضح الإجراءات ونجد لوحات مكتوبة داخل المدارس بالخطوات والإجراءات لذلك جاءت في مقدمة المحور، تليها "البيئة التي تقع بها المدرسة ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث هدوء المكان"؛ وذلك لما تتميز به طبيعة المدينة المنورة من الهدوء والسكينة بجانب اختيار الإدارة للمدارس الطفولة المبكرة بالأحياء التي ليس بها زحام، بينما يليها "تصميم المبني مناسب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ويرى الباحث أن هذه الفقرة جاءت متوسطة لأن توجه المملكة الآن لعملية الوصول الشامل لذوي الإعاقة بشكل عام وتم البدء في تطوير بعض المدارس ولكن لم تصل إلى جميع المدارس لذلك جاءت بدرجة متوسطة، وجاء في الأخير "توافر الرعاية الصحية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"؛ وذلك لأن معظم الممارسين الصحيين بالمدارس لم يتم تدريبهم على كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثاني أن واقع المؤهل العلمي والتدريب للمعلمات في عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، كما جاء أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٧) والتي تنص على "توفر الإدارة التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات، يليها الفقرة (١٤) والتي تنص على "يوجد اختصاصية تخاطب

مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، وكانت أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (١٦) والتي تنص على "توفر الإدارة التعليمية التدريب المستمر للمعلمات على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية"، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، يليها الفقرة (١١) والتي تنص على "يتوفر عدد كافي من المعلمات للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة منخفضة من وجهة نظر المعلمات، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة أبو العلا (٢٠٠٨) حيث أكدت افتقار المعلمات إلى الاستراتيجيات والتدريب، بينما اتفقت مع دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2015)، ودراسة الحارثي والقحطاني حيث أشاروا إلى ضرورة التدريب وتوفير التدريب في بعض المناطق، كذلك أشار الحارثي والقحطاني إلى أن من الممارسات الفعالة التدريب والتدريس التشاركي، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية لأن الإدارات التعليمية تسعى الآن إلى توفير البرامج التدريبية والتوسع في منظومة الدعم متعددة المستويات، والممارسات المبنية على الأدلة ودليل على ذلك فتح برامج الاستثمار الأمثل من قبل الوزارة لجميع المعلمين وكل التخصصات.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثالث أن واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، كما كان أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٠) والتي تنص على "توافر البرامج التعليمية المتنوعة المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢١) والتي تنص على "ارتباط الخبرات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحياتهم اليومية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، كم كان أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٢٢) والتي تنص على "تتوافر الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٢٣) والتي تنص على "تصميم الكتب الدراسية التي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو العلا (٢٠٠٨) والطرونة (٢٠٢٠)، وحسن وآخرين (٢٠٢٢) حيث أكدوا على القصور في البرامج التعليمية والمقررات والوسائل التعليمية التي تقدم لذوي الإعاقة الفكرية، ويفسر الباحث ذلك لأن معظم المعلمات داخل المدارس تخصص طفولة مبكرة يحتاجون إلى التدريب على التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن الكتب والمقررات التي يدرسها الأطفال العاديون بالطفولة

المبكرة لا تتناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لذا يجب تكييف المقررات والمناهج بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الرابع أن واقع الخدمات النفسية والاجتماعية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، وجاء أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٥) والتي تنص على "تقدم جلسات إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" وقد حققت درجة استجابة مرتفعة، يليها الفقرة (٣٤) والتي تنص على "تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على خدمات الطوارئ" وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، وكان أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (٣٠) والتي تنص على "تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم أفضل ما عندهم" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، يليها الفقرة (٣٢) والتي تنص على "يُقدم الدعم الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منتظمة" وقد حققت درجة استجابة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (٢٠٠٨)، ودراسة الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)، ودراسة (Yeong, Bark, 2020) ودراسة حسن وآخرين على ضعف الخدمات النفسية والاجتماعية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك من التحديات المواقف الوالدية المختلفة، ونظرت بعض أسر الأطفال العاديين إلى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومن وجهة نظر الباحث جاءت فقرة تقديم جلسات إرشادية للأسر في المقدمة لما يلاحظه الباحث في المدينة المنورة من انتشار الجلسات الإرشادية الأسرية وخاصة في جمعيات ومراكز ذوي الإعاقة كما شارك الباحث في العديد من الجلسات الإرشادية والتدريبية للأسر على مستوى المدينة المنورة، وأيضا على مستوى المملكة العربية السعودية.

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الخامس عدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير البيئة للطلاب، وجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة باستثناء محور واقع المناهج والخدمات التعليمية المقدمة لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص لصالح الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، وجود فروق دالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح المؤهل الأعلى واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الطراونة (٢٠٢٠) حيث لم تجد فروق في التخصص والخبرة ونوع المدرسة والمرحلة والعمر ولكن اتفقت فقط في وجود دلالة في متغير المؤهل

لصالح المؤهل الأعلى، واختلفت أيضا مع الهابط (٢٠١٤) في متغير الخبرة والعمر حيث أظهرت الهابط أن الأقل عمرا أكثر تقبلا للدمج وممارسة جوانبه من الأكبر عمرا، ومن وجهة نظر الباحث يرى أن البيئة والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص يؤدون دورا مهما وكبيرا في عملية الدمج؛ حيث أنه كلما تخصصت المعلمة وازدادت خبرة وكذلك سعت للدراسة وحصلت على مؤهلات عليا فسوف يغير ذلك من المعلومات والثقافة لديها مما ينعكس بدوره على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وفي ضوء النتائج السابقة تقدم الدراسة الحالية بعض التوصيات والمقترحات وهي:

التوصيات والمقترحات

- ضرورة تهيئة المدارس من حيث المباني والوصول الشامل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- توجيه الجهات المسؤولة إلى ضرورة عمل دورات إرشادية وبرامج تدريبية للمعلمين على استراتيجيات التدريس والتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة.
- تدريب الأطفال العاديين بمدارس الدمج على كيفية التعامل مع زملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية.
- توفير الأنشطة الاجتماعية والرياضية للطلاب العاديين وذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة.
- ضرورة تكييف المقررات والمناهج الدراسية بما يتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج.
- ضرورة توفير أخصائيين نفسيين والمقدمين للخدمات الصحية المختصين في التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الطفولة المبكرة.
- عمل برنامج إرشادي لأولياء أمور الطلاب العاديين وذوي الإعاقة الفكرية للتوعية بالدمج وتقديم الخدمات الإرشادية.
- عمل دراسات مشابهة للتعرف على واقع دمج الصم وضعاف السمع والتوحد وذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة والوقوف على أهم التحديات.
- دراسة عن واقع منظومة الدعم متعددة المستويات في مدارس الدمج للطفولة المبكرة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو العلا، أماني. (٢٠٠٨). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القري.

أبو العلا، سارة. (٢٠٢١). أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية التعبير الشفهي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، ١٢ (٢٧)، ١٨٨- ١٥١.

أبو دلو، جمال. (٢٠٠٩). الصحة النفسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

بجادي، الزهرة. (٢٠١٨). واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية (الأقسام الخاصة) من وجهة نظر أخصائي المركز النفسي البيداغوجي "دراسة استكشافية تحليلية بمدينة تقرت". رسالة ماجستير جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

البركات، علي ومصطفي، انتصار. (٢٠١١) الحاجات التدريبية لدي معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٢ (٢)، ١٢٠- ١٤٨.

الحارثي، خلود والقحطاني، فارس. (٢٠٢٠). ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية: التحديات والحلول. المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود. ١٥، ١٤١- ١٨٤.

حسن، محمد والسيد، محمد وحنفي، نور الهدي. (٢٠٢٢). تطوير الممارسات المهنية لتربية المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، ٥٠، ١٠٩- ١٥٢.

الخشرمي، سحر. (٢٠١٠). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (١)، ٤٢٧- ٤٠٣.

سعد الدين، أحمد والعطاس، راكان. (٢٠١٩). واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنيا بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لرعاية المعاقين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩، ٣٢، ٢٣- ٥١.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٧). دليل التدخل المبكر- التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. الرياض: شركة تطوير التعليمية.

الطراونة، ردينة. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات رياض الأطفال ما قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٦ (١)، ٣٠٠- ٣٢٠.

عبده، سحر. (٢٠٢٠). التنمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤ (١٤)، ٨٠٩- ٨٣٤.

عتمان، علي ومباركي، صالحة. (٢٠١٨). اتجاهات معلمات وأسر الأطفال نحو الدمج التربوي في رياض الأطفال. المؤتمر الدولي الأول: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة، جامعة أسيوط، كلية رياض الأطفال، ٢٠٢- ٢٢٥.

المالكي، نبيل وأباعود، عبد الرحمن. (٢٠١٥). تجربة جمعية الأطفال المعوقين في دمج الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في المدارس الحكومية لمرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (٤)، ٣٠- ٤٧.

ميلاد، محمود. (٢٠١٥). معلم نفس نمو الطفل المعرفي. دار الإعصار العلمي: عمان.

الهابط، عبير. (٢٠١٤). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بمرحلة المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٧ (٢)، ٨٣١ – ٨٦٦.

وزارة التعليم. (٢٠١٢). دليل التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر– مبادرة تطوير التربية الخاصة– الرياض: وزارة التعليم.

ترجمة المراجع العربية:

Abdou, S. (2020). School bullying threatens the inclusion of students with special needs in schools. The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, 4 (14) , 809-834.

Abul-Ela, A. (2008). Inclusion obstacles faced by kindergarten teachers with abnormal children (slight mental retardation) from the point of view of supervisors and teachers. Master. College of Education, Umm Al-Qura University.

Abul-Ela, S. (2021). Suggested educational activities to develop oral expression for people with Intellectual disability in early childhood. Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, 12 (27) , 188- 151.

Al-Harthy, K. &Al-Qahtani, F. (2020). Practices of effective special education teachers in early intervention programs for children with intellectual disabilities: challenges and solutions. Saudi Journal of Special Education, King Saud University, 15, 141-184.

Al-Maliki, N. & Abaaoud, A. (2015). The experience of the Disabled Children's Association in Inclusion children with multiple disabilities into government schools for the pre-school stage in the city of Riyadh. Specialized International Educational Journal, 5 (4) , 30-47.

Atman, A. & Mubaraki, S. (2018). Attitudes of children's teachers and families towards educational Inclusion in kindergartens. The First International Conference: Building a Child for a Better Society in Light of Contemporary Changes, Assiut University, Faculty of Kindergarten, 202-225.

Begadi, T. (2018). The reality of Inclusion children with Intellectual disability into primary schools (special departments) from the point of view of a specialist in the Psychological Pedagogical Center "An exploratory and analytical study in the city of Toqart". Master's thesis, Martyr Hama Lakhdar University in Al-Wadi, Faculty of Humanities and Social Sciences.

Elbarkat, A. & Mostafa, E. (2011) The training needs of teachers of childhood education to teach the Islamic education curriculum. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 12 (2) , 120-148.

ELHabt, A. (2014). Kindergarten teachers' attitudes towards Inclusion people with special needs with normal children in kindergarten. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 7 (2) , 831-866.

Hassan, M., Al-Sayed, M., & Hanafi, N. (2022). Developing professional practices for educating the Intellectual disability who are able to learn in kindergarten institutions in the light of integration requirements. Journal of Educational Sciences, South Valley University, 50, 109-152.

Khashrami, S. (2010). Inclusion of children with special needs in the kindergarten stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 34 (1) , 427- 403.

Milad, M. (2015). Child cognitive development teacher. Hurricane Scientific House: Amman.

Ministry of education. (2012). Early intervention guide for children with disabilities and those at risk - Special Education Development Initiative - Riyadh: Ministry of Education.

Saad El-Din, A. & Al-Attas, R. (2019). The reality of the application of Inclusion the Intellectual disability in Jazan city schools in the light of the Kingdom's 2030 vision for the care of the handicapped. Journal of Special Education and Rehabilitation, 9, 32, 23-51.

Tarawneh, R. (2020). Pre-service kindergarten teachers' attitudes towards Inclusion children with disabilities into kindergarten. Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research, 6 (1) , 300-320.

Tatweer Educational Services Company. (2017). Early Intervention Guide - Comprehensive Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Tatweer Educational Company.

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).

Banks, L. M., & Polack, S. (2014). The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries. Retrieved September 15, 2016, from http://disabilitycentre. lshtm. ac. uk/files/2014/07/Costs-of-Exclusion-and-Gains-of-Inclusion-Report. pdf.

Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. Mental Retardation, 42 (2) , 136–144.

Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. Remedial and Special Education, 34 (6) , 323–332.

Lee, F., Yeung, A., Barker, K., Tracey D. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. Topics in Early Childhood Special Education Journal, 35 (2) , 100-115.

Olthof, T. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents Bullying – related Behavior and the Acceptance They Desire and Receive from particular Classmates. Social Development, 17, 24-46.

Patrinos, H. A. (2015). Disability and education: From charity to investment. Retrieved 14 March 2020, from http://blogs. worldbank. org/education/disability-and-education-charity-investment.

Schalock, R. L., Luckasson, R., and Tassé, M. J. (2021, March). Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Yeong, S.& Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. Early Childhood Education Journal, 48,497–506.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal