مجلة دراسات الطفولة و علوم الاسرة، م١ع١ ص ص: ١- ٣٧ (٢٠٢٦م)
DOI: 10.4197/Jcsfs.1-1.1

نموذج تكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة: تحليل كمي للعوامل الصفية والمؤسسية والاجتماعية والسياسات التعليمية

ريم جمال الحارثي،
أستاذ مشارك علم الاجتماع التربوي (أطفال) ، بقسم علم النفس التربوي ،كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية
mjharthy@taibahu.edu.sa

المستخلص

تأتي هذه الدراسة استجابةً لفجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات الكمية التي تدمج بين الأبعاد الصفية والمؤسسية والاجتماعية والسياسات التعليمية لتحليل واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي ظل هذه الفجوة، اعتمد البحث نموذجًا تكامليًا يستند إلى نظريات بياجيه (البعد البنائي)، فيجوتسكي (البعد التفاعلي الاجتماعي)، وبرونفنبرينر (البعد البيئي)، بهدف تفسير العوامل المؤثرة في نجاح الدمج وتفعيل المبادرات الوطنية كالإطار الوطني للطفولة المبكرة وبرنامج جودة الحياة. استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي عبر استبانة تغطي أربعة محاور رئيسة طُبقت على عينة من المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور. أظهرت النتائج أن جميع الأبعاد حققت مستويات مرتفعة من الفاعلية، مع فروق دالة وفق الفئة الوظيفية وسنوات الخبرة، دون فروق تُذكر لنوع المؤسسة التعليمية. كما أوضح تحليل الانحدار أن أبعاد النموذج تفسر نسبة كبيرة من التباين في تقديرات جودة الدمج، مما يعكس قوة الترابط بين المستويات الصفية والمؤسسية والاجتماعية والسياسية في تشكيل بيئات تعليمية دامجة. تؤكد الدراسة أن النموذج التكاملي يوفّر إطارًا عمليًا ومرنًا يمكن تطبيقه في سياقات تعليمية مماثلة، ويساعد في توجيه السياسات وبرامج التطوير المهني لتعزيز فرص الدمج الشامل.

الكلمات المفتاحية: النموذج البيئي، الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، التعليم الشامل، السياسات التعليمية.

المقدمة

تسعى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وبرامجها التنموية المتنوعة إلى بناء نظام تعليمي شامل يضمن تكافؤ الفرص لجميع الفئات، بما في ذلك الأطفال ذوو الإعاقة، انسجامًا مع التوجهات العالمية للتعليم الدامج .(UNESCO, 2023) وقد أطلقت المملكة عددًا من المبادرات الوطنية الرائدة لدعم الدمج وتحسين جودة التعليم، من أبرزها برنامج الوصول الشامل ومشروع الطفولة المبكرة، اللذان يستهدفان تهيئة المدارس لاستقبال الأطفال ذوي الإعاقة، وتطوير بيئات التعلم المبكر، والمناهج، والبرامج المساندة بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٤؛ مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠٢٥). وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن تحسين البنية التحتية المدرسية يسهم مباشرةً في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وهو ما يجعل تهيئة البيئات المادية عاملاً حاسمًا في نجاح برامج الدمج(Andrade, Padilla & Carrington, 2024) ،

وتركز هذه الجهود على تمكين الأطفال ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم عالي الجودة في بيئات دامجة تدعم تنمية مهاراتهم واستقلاليتهم، بما يسهم في تعزيز مشاركتهم الفاعلة في المجتمع.

ويولي مشروع الطفولة المبكرة اهتمامًا خاصًا بتحقيق معايير جودة تعليمية عالية لجميع الأطفال في هذه المرحلة الحساسة، من خلال تصميم استراتيجيات تعليمية دامجة وبرامج دعم تستهدف تطوير مهارات التعلم المبكر لديهم. ورغم ما تحقق من إنجازات، لا تزال هناك تحديات تعترض التطبيق الفعلي لهذه البرامج على أرض الواقع، مما يستدعي إجراء دراسات علمية لتقييم فاعليتها وتحليل العوامل التي تحد من تحقيق أهدافها. ويأتي برنامج الوصول الشامل بوصفه إحدى الركائز الرئيسة في هذا المجال، حيث يركز على تهيئة البيئة المادية لضمان سهولة الوصول للأشخاص ذوي الإعاقة في المرافق التعليمية والعامة، وهو ما يُعد شرطًا أساسيًا لنجاح عملية الدمج. فالبيئات المدرسية المجهزة تتيح للأطفال ذوي الإعاقة فرصًا أكبر للاستقلالية والمشاركة الفعّالة في الأنشطة التعليمية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم (OECD، 2023؛ مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2025). وتوضح دراسات معاصرة أن فاعلية هذه الاستراتيجيات ترتبط بمدى تدريب وتأهيل المعلمين في مجال التعليم الشامل، حيث يعد الإعداد الجيد والتطوير المهني المستمر من أهم عوامل نجاح الدمج (Alassaf، 2025; Bahkali، & Mousa bin Mahouz 2024).

تجدر الإشارة إلى أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة يُعدّ أحد المرتكزات الرئيسة لسياسات التعليم الشامل عالميًا، لما له من أثر مثبت في دعم النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للأطفال (UNESCO، OECD ;2023، 2023). ويعكس هذا التوجه التزام الأنظمة التعليمية بتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأطفال، بغض النظر عن اختلافاتهم الجسدية أو العقلية أو الحسية، انسجامًا مع مبادئ العدالة والإنصاف التربوي (Alanazi & Alhazmi، 2023).. تقوم فلسفة الدمج على توفير بيئة تعليمية تُمكّن الأطفال ذوي الإعاقة من التعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في بيئات طبيعية، مما يحفّز نموهم الأكاديمي والاجتماعي ويعزز من شعورهم بالقيمة الذاتية. أظهرت دراسة Kirana، Zam & Henjilito. (2025) أن التعليم الشامل يعزز بشكل ملموس مهارات مثل القبول الاجتماعي، التعاون، والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي الإعاقة. كما أكدت مراجعة منهجية لـ Mansouri، Kurth، &2022) Frick) أن هؤلاء الطلاب غالبًا ما يحققون نتائج أفضل أكاديميًا واجتماعيًا مقارنة بأمثالهم في بيئات منفصلة. وفي السياق السعودي، يشير تحليل لـ Almakrob، Alduais & Mhone. (2024) إلى أن التشريعات التعليمية الحالية لا تزال بحاجة لتطوير لتعزيز ممارسات الدمج والتنوع العصبي بشكل فعلي.
وقد تعددت الدراسات المحلية التي تناولت الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة. حيث تناولت دراسة السيسي (2017) السياسات المتبعة لدمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج في المدينة المنورة، وتحديد أبرز المشكلات التي تواجه هذا الدمج، بالإضافة إلى تقديم هيكل تنظيمي مقترح لتلك المدارس. تمثل مجتمع الدراسة في مديري المدارس وموظفي التربية الخاصة في المدينة المنورة، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 16 مديرًا و22 اختصاصيًا في التربية الخاصة. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لتطبيق السياسات التعليمية الوطنية بلغ 2.62، أي بنسبة موافقة 87.33٪، مع تسجيل أعلى نسبة (91.33٪) في بند الالتزام بتنفيذ القرارات التنظيمية الداعمة للدمج، تليه نسبة 90٪ لتطبيق إرشادات واضحة لاستراتيجيات الدمج، كما بلغ حجم التأثير الكلي (1.22) Cohen’s d، وهو تأثير كبير يعكس قوة أثر السياسات التعليمية على دعم بيئة دامجة. كما بيّنت النتائج أن أعلى مجالات إسهام الإدارة المدرسية كان في تهيئة بيئة مدرسية صالحة لعمليات الدمج، تلتها مجالات تطوير المناهج ومتابعة أداء المعلمين، في حين جاءت المشكلات المالية والإجرائية – مثل قصور

الميزانية وطول إجراءات توفير المستلزمات – كأهم عوائق التطبيق. وأوصت الدراسة بتوفير دورات تدريبية متخصصة لموظفي التربية الخاصة وفقًا لأنواع الإعاقات، وتنمية كفايات مديري المدارس.

في حين تناولت دراسة العطاس وسعدالدين (٢٠١٩) واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية في مدارس مدينة جازان، وذلك في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠ لرعاية المعاقين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد استبانة تشمل مجموعة من العناصر المتعلقة بالتحديات والفرص المتاحة في عمليات الدمج. استهدفت العينة ٢٠٠ فرد من المعلمين والمدراء في المدارس، وأظهرت النتائج مجموعة من التحديات أبرزها نقص الدعم المالي، وضعف التدريب المتخصص، ووجود فجوات في الوعي بأساليب الدمج الفعالة. حيث بلغت نسبة المعلمين الذين أشاروا إلى نقص الدعم المالي كأحد أبرز التحديات 72%، فيما رأى 65%أن التدريب المتخصص غير كافٍ، وذكر 58%وجود فجوات في الوعي بأساليب الدمج الفعّالة. ورغم هذه التحديات، عبّر 71%من المشاركين عن اعتقادهم بأن الدمج يسهم في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة، وأفاد 68%بأنه يعزز التفاعلات الإيجابية بينهم وبين أقرانهم. وأوصت الدراسة بضرورة توفير المزيد من الدعم والتدريب للمعلمين، بالإضافة إلى تعزيز الوعي المجتمعي حول أهمية دمج هؤلاء الأطفال في المدارس.

واعتمدت العسيري(٢٠٢٣) على المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت التحديات والحلول المتعلقة بالتعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية والتي تم نشرها في مجلات علمية محكمة في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى ٢٠٢٢ ، كما ركزت العسيري في دراستها على أهمية استخدام منهجية واضحة لاستقصاء التحديات التي تواجه التعليم الشامل، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ستة تحديات رئيسية تواجه التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تشمل: قصور تدريب وتأهيل المعلمين (٦٨%)، البنية التحتية غير الملائمة (٥٧%)، قصور المناهج الدراسية (٥٢%)، ضعف التواصل بين أعضاء فريق التعليم الشامل (٤٦%)، مشكلات في الكشف والتشخيص (٤١%)، وعدم استخدام طرق تدريس مناسبة لذوي الإعاقة (٣٨%). كما أظهرت الدراسة أن التعليم الشامل يعكس مدى وعي المجتمع ورقيه، حيث أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام يسهم في تقليل الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، أكدت الدراسة على أهمية تحسين جودة التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال توفير بيئات تعليمية ملائمة وتدريب المعلمين بشكل فعال.

ومن زاوية أخرى تناولت دراسة الحازمي (٢٠٢٣) واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 279 معلمة. أظهرت نتائج الدراسة واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية جاء بدرجة متوسطة (متوسط كلي = 3.05 من 5). تصدّر التخطيط للدمج المرتبة الأولى بمتوسط (3.26)، يليه المؤهل العلمي والتدريب بمتوسط (3.17)، ثم الخدمات النفسية والاجتماعية بمتوسط (2.97)، وأخيرًا المناهج والخدمات التعليمية بمتوسط (2.88). كما لم تُسجل فروق دالة إحصائيًا في تطبيق الدمج تعزى لمتغير البيئة، بينما ظهرت فروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى، وكذلك للتخصصات التعليمية ذات الصلة.

كما أولى الباحثون في مجال دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية اهتماما باستراتيجيات وطرق التدريس إذ تناول الوزان (2024) في دراسته الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج، بالإضافة إلى دراسة الاختلافات في هذه الاتجاهات بناءً على متغيرات مثل الجنس، التدريب المسبق، سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي. وقد تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لإدارة تعليم القصيم في السعودية، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات الاتجاه نحو استخدام النمذجة بالفيديو كان أعلى لدى المعلمين الذين تلقوا تدريبًا مسبقًا

(68.28) مقارنةً بزملائهم الذين لم يتلقوا تدريبًا (42.48)، بفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). كما أكدت الدراسة على أهمية توفير مناهج ومنصات تعليمية تدعم استخدام النمذجة بالفيديو، مما قد يسهم في تحسين قدرات ذوي الإعاقة الفكرية ويحقق حياة كريمة لهم ولأسرهم.

الأسس النظرية والتربوية لبناء النموذج التكاملي

تنطلق هذه الدراسة من تصور نظري يستند إلى تكامل ثلاثي بين نظرية بياجيه (البنائية)، ونظرية فيجوتسكي (الاجتماعية الثقافية)، ونموذج برون فنبرينر (الأنظمة البيئية). يقوم هذا التكامل على افتراض أن التعلم يحدث من خلال تفاعل متبادل بين الفرد والبيئة، مدعومًا بتجارب تفاعلية داخل الصف وخارجه، ضمن بيئة مؤسسية مرنة وداعمة.

أولا: نظرية بياجيه (نظرية النمو المعرفي)

تفترض نظرية بياجيه أن التعلم والتطور المعرفي عملية نشطة يقوم فيها الطفل ببناء معرفته من خلال التفاعل مع البيئة. رفض بياجيه فكرة أن المعرفة فطرية أو جاهزة، ورأى بدلاً من ذلك أن فهم الطفل للعالم ينمو تدريجيًا عبر خبراته المباشرة، ورأى بياجيه أن الأطفال يمرون بأربع مراحل متسلسلة من النمو المعرفي (حسي-حركي، وما قبل العمليات، والعمليات الملموسة، والعمليات المجردة)، وفي كل مرحلة تتغير نوعية التفكير وقدرات الفهم لدى الطفل بشكل نوعي ,يحدث التطور المعرفي عبر عمليتي الاستيعاب (Assimilation)؛ أي دمج المعلومات الجديدة في الأطر المعرفية القائمة لدى الطفل، والمواءمة (Accommodation)؛ أي تعديل تلك الأطر عند مواجهة خبرات جديدة. تُمثِّل هاتان العمليتان معًا آلية تكيُّف عقلية تدفع النمو المعرفي إلى مراحل أكثر تقدّمًا بشكل تدريجي (Scott & Cogburn, 2023). يركز تطبيق نظرية بياجيه في التعليم المدمج على تأثير مراحل التطور المعرفي في تعلم الطلاب، حيث يعتمد الفهم على الربط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة .في هذا السياق، يُعزز التعلم التعاوني كأداة أساسية، إذ يُشجَّع الطلاب على التفاعل النشط مع أقرانهم لاستكشاف المفاهيم .يتيح ذلك بيئة دامجة تدعم الاستقلالية الفكرية والتعلم النشط، مما يسهم في تعزيز مهارات الطلاب المعرفية وتحقيق فهم أعمق للمحتوى(Al-Shammari, Faulkner, & Forlin, 2019) .

ثانيا: نظرية فيجوتسكي (النظرية الاجتماعية-الثقافية)

تؤكد نظرية فيجوتسكي على أن التطور المعرفي للطفل يتم في سياق اجتماعي وثقافي؛ حيث يلعب التفاعل مع الآخرين دورًا محوريًا في بناء الفكر. يرى فيجوتسكي المهارات العقلية العليا (كالتفكير المجرد وحل المشكلات) لدى الأطفال تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي والتعاون مع أفراد أكثر خبرة ومعرفة ضمن البيئة المحيطة، مثل الوالدين والمعلمين والأقران، كما شدّد فيجوتسكي على دور اللغة والثقافة كأدوات أساسية لنقل المعرفة. ومن المفاهيم الرئيسة في نظريته منطقة النمو المُقارب (Zone of Proximal Development)التي تعرِّف المساحة بين ما يستطيع الطفل أداءه مستقلًا وما يمكنه إنجازه بمساعدة وتوجيه من آخرين. في هذه المنطقة يحدث التعلم الأمثل عندما يُقدَّم للطفل دعم ملائم عبر التداعيم التعليمي(Scaffolding) ، وهو الدعم المؤقت والموجَّه من الشخص الأكثر خبرة، الذي يتم سحبه تدريجيًا مع ازدياد استقلالية الطفل وقدرته Khomais)

(Gahwaji, 2019 &، أثرت مبادئ فيجوتسكي بشكل كبير في ممارسات التعليم الدامج الحديثة، خاصة في مراحل الطفولة المبكرة. فمن منظور فيجوتسكي، الصف الشامل هو بيئة تعلم اجتماعية غنية تتيح للأطفال من مختلف القدرات التعلم معًا. على سبيل المثال، يمكن رؤية ذلك من خلال أنشطة جماعية يعمل فيها الأطفال ذوو الإعاقات جنبًا إلى جنب مع أقرانهم الأخرين في مهمة مشتركة؛ بحيث يشارك كل طفل وفق إمكاناته ويتلقى المساندة من زملائه عند الضرورة .لذلك يُنادي التربويون المستندون إلى نظرية فيجوتسكي بضرورة تدريب المعلمين في برامج الدمج على أساليب الدعم التفاعلي والتوجيه التعاوني، لضمان بقاء جميع الأطفال ضمن نطاق تعلمهم القريب واستفادة كل منهم من خبرات الآخر بصورة قصوى، (Bowles, Radford، & Bakopoulou, 2018) .

ثالثا: النموذج البيئي لبرونفنبرينر (نظرية الأنظمة البيئية)

ينظر برونفنبرينر إلى عملية النمو (بما فيها النمو المعرفي والاجتماعي) بوصفها نتيجة تفاعل معقّد بين الطفل ومجموعة من الأنظمة البيئية المتداخلة المحيطة به. يصف برونفنبرينر البيئة على أنها مؤلفة من مستويات أو أنظمة متعددة (الميكرو، الميزو، الإكزو، والماكروسيستم)، بدءًا من أقرب دائرة محيطة بالطفل كالعائلة والروضة (الميكروسيستم) وصولاً إلى المؤثرات الثقافية والمجتمعية الأوسع (الماكروسيستم). يؤثر كل مستوى من هذه المستويات في نمو الطفل وفي المستويات الأخرى بشكل تبادلي، فمثلا يتأثر الطفل ذو الإعاقة مباشرةً بنوعية التفاعلات والدعم في بيئته المباشرة (كعلاقته بالمعلم وزملائه في الصف)، وفي الوقت نفسه تتشكل تلك البيئة المباشرة وتتأثر بعوامل أشمل مثل علاقة الأسرة بالمدرسة وتوجهات المجتمع والسياسات التعليمية نحو الدمج. وفقًا لدراسة (Tahir, Doelger, & Hynes, 2019) التي تناولت فهوم التعليم الشامل الذي يدمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم في بيئة تعليمية واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي سلطت الضوء على التفاعلات بين المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور، وتأثير السياسات التعليمية على فعالية الدمج وتوصلت إلى أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة يتأثر بتفاعلات معقدة بين مستويات مختلفة من البيئة، كما يبرز نموذج برونفنبرينر أهمية النظر إلى هذه التفاعلات الشاملة لفهم وتحسين ممارسات الدمج.

وهكذا انعكس النموذج البيئي لبرونفنبرينر في فهم العوامل المتداخلة التي تؤثر على دمج الأطفال ذوي الإعاقة، بدءًا من التفاعل المباشر داخل الصف (الميكرو سيستم) وصولًا إلى السياسات الوطنية (الماكرو سيستم). بينما يوضح فيجوتسكي أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم، حيث يسهم الدعم من المعلمين والأقران ضمن منطقة النمو القريبة (ZPD) في تعزيز فرص الدمج الفعّال. أما بياجيه، فيبرز دور التجربة والاستكشاف النشط في تطوير المهارات الإدراكية للأطفال، مما يؤكد أهمية تصميم بيئات تعليمية تفاعلية تلائم مراحل نموهم المعرفي.

واستنادًا إلى ما سبق من عرض للأطر النظرية والتربوية، ومع محدودية الدراسات التي تناولت دمج الأطفال ذوي الإعاقة من منظور كمي متكامل يجمع بين أبعاد النمو المعرفي والاجتماعي والبيئي في إطار واحد، تبرز الحاجة الملحّة إلى بحث يختبر هذا التكامل في بيئة ميدانية. فغياب هذا التناول الشمولي يترك فجوة معرفية تحول دون الفهم الدقيق للعوامل المؤثرة في نجاح الدمج، مما ينعكس على جودة الممارسات التعليمية وسياسات الدعم. ومن هنا تنطلق هذه الدراسة لمعالجة هذه الفجوة عبر تحليل ميداني يعتمد على بيانات كمية لقياس فاعلية الاستراتيجيات المطبقة، وتحديد العوامل الأكثر تأثيرًا في تحقيق الدمج

الفعّال، تمهيدًا لصياغة نموذج تكاملي يوجّه الجهود نحو تحسين جودة التعليم الشامل. هذه الفجوة تمثل نقطة الانطلاق لصياغة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

مشكلة الدراسة

يشهد تطبيق الدمج في المملكة منحى إيجابيًا بفضل حرص وزارة التعليم على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مراحل التعليم المبكرة (رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة)، بهدف تطوير مهاراتهم العلمية والاجتماعية والشخصية، وتحسين نواتج تعلمهم، وضمان حصولهم على التعليم والتأهيل المناسب (وزارة التعليم، ١٤٤٣). وقد أنشأت الوزارة ٤٦ مركزًا لتقديم الخدمات المساندة، تشمل التشخيص، تعديل السلوك، العلاج الوظيفي، وحل مشكلات النطق والتخاطب، موزعة على مختلف المناطق لضمان وصول الخدمات إلى جميع المستفيدين. كما افتتحت ٧٠ روضة تقدم خدمات التدخل المبكر وتهيئة الأطفال للاندماج في التعليم العام، مع تطبيق برامج دمج متنوعة، مثل الدمج الكلي في الفصول مع تقديم خدمات دعم إضافية (وزارة التعليم، ١٤٤٣).

ورغم هذه الجهود تشير البيانات الرسمية إلى وجود فجوات مؤثرة في تطبيق الدمج خلال مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة. ووفقًا لتقرير إحصاءات تطوير الطفولة المبكرة ورفاهية الطفل ٢٠٢٤ الصادر عن الهيئة العامة للإحصاء، بلغت نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣٦ و٥٩ شهراً الملتحقين ببرامج التعليم المبكر % 9.54، مع تباين بين الذكور (% 10.68) والإناث(8.35%) (General Authority for Statistics, .2025) وفي السياق ذاته، كما أظهر التقرير ذاته أن ٨٢,٣٣% من الأطفال في الفئة العمرية نفسها يسيرون على المسار التنموي الصحيح من حيث المؤشرات الصحية والاجتماعية والمعرفية، وهو ما يعكس تقدمًا في بعض الجوانب، لكنه في الوقت ذاته يسلط الضوء على محدودية فرص الالتحاق ببرامج الدمج.

وتتسق هذه المؤشرات مع ما أظهرته الدراسات الميدانية السابقة؛ إذ بيّنت دراسة العطاس وسعد الدين (٢٠١٩) أن نقص الدعم المالي وضعف التدريب المتخصص من أبرز معوقات الدمج في مدارس التعليم العام، فيما أظهرت دراسة العسيري (٢٠٢٣) أن قصور البنية التحتية والمناهج غير الملائمة تمثل تحديات رئيسية أمام التعليم الشامل، وأكدت دراسة الحازمي (٢٠٢٣) أن واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الطفولة المبكرة جاء بدرجة متوسطة، مع تفاوت في المؤشرات تبعًا لخبرة المعلمات وتخصصاتهن. وتدل هذه النتائج مجتمعة على أن التحديات الميدانية التي ترصدها الإحصاءات الرسمية ليست استثناءً أو ظرفًا مؤقتًا، بل هي جزء من نمط متكرر وثابت في البحوث السابقة، مما يعكس الحاجة الماسة إلى معالجة منهجية لهذه الإشكالية.

أهداف الدراسة:

١. تحليل فاعلية الاستراتيجيات الصفية المتضمنة في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة تعليمية دامجة للأطفال ذوي الإعاقة.
٢. استقصاء دور العوامل المؤسسية في تعزيز تطبيق الدمج الشامل ضمن رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في ضوء المبادرات الوطنية.
٣. تقييم فاعلية التفاعل الاجتماعي في البيئات الصفية كأحد مكونات النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة، ومدى تعزيزه للسلوكيات الداعمة للدمج.
٤. تحليل أثر السياسات التعليمية الوطنية، لاسيما المنبثقة من برامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة، في دعم وتفعيل بيئات تعليمية دامجة.
٥. دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تصورات المعلمين حول تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة، بحسب متغيرات نوع المؤسسة التعليمية، الفئة الوظيفية، وسنوات الخبرة.
٦. قياس إسهام النموذج التكاملي في تحسين جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة داخل البيئات التعليمية، من منظور المعلمين.

أسئلة الدراسة:

وانطلاقًا من هذه الأهداف، سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

"ما واقع تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية من منظور المعلمين، وما مدى إسهام الجهود الوطنية (مثل برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة) في دعم فاعلية هذا النموذج وسد الفجوات في البيئة التعليمية؟"

١. وللإجابة على تساؤل الدراسة الرئيس انبثقت عدد من الأسئلة الفرعية التي تهدف إلى استكشاف الظاهرة بعمق وفهم تجارب المشاركين:
٢. ما مدى فاعلية الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟
٣. ما مدى فاعلية العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟
٤. ما مدى فاعلية التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟
٥. ما مدى فاعلية السياسات التعليمية الوطنية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المشاركين تجاه تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال تعزى إلى متغيرات (نوع المؤسسة التعليمية، الفئة، وسنوات الخبرة)؟

ما مدى إسهام تطبيق النموذج التكاملي في التأثير على جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تقدّم هذه الدراسة إسهامًا نظريًا عبر بناء نموذج تكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في الطفولة المبكرة يجمع بين منظورات التعلم البنائي لدى بياجيه، والتفاعل الاجتماعي لدى فيجوتسكي، والنظرية البيئية لدى برونفنبرينر في نموذج مفاهيمي واحد. يوضّح النموذج الروابط السببية المتوقعة بين ثلاثة مستويات مترابطة: (أ) خصائص الطفل والعمليات المعرفية، (ب) الممارسات الصفّية والتفاعلات الاجتماعية، (ج) البنى المؤسسية والبيئية، ويصوغ فروضًا عامة قابلة للاختبار بشأن أثر كل مستوى وآليات التوسّط والتفاعل بينها. كما يقدّم تعريفات مفاهيمية وتشغيلية موحّدة لبنى مركزية (مثل كفاءة المعلم الدامجة، فاعلية الممارسات الدامجة، والدعم المؤسسي)، بما يسهم في تقليل التشتّت المفاهيمي في الأدبيات العربية، ونقل النقاش من الوصف إلى النمذجة التفسيرية التي تُولّد توقعات قابلة للفحص عبر تصاميم كمية وطولية ومقارنة عابرة للسياقات.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في قدرتها على تقديم نموذج متكامل لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، يجمع بين الأبعاد البنائية والتعليمية والاجتماعية والمؤسسية في إطار واحد قابل للتطبيق الميداني. ويتيح هذا النموذج تحليل العوامل المؤثرة في جودة الدمج بصورة شمولية، الأمر الذي يمكّن صناع القرار والجهات المعنية، مثل وزارة التعليم، ومعلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة، والقيادات المدرسية، وأولياء الأمور، ومراكز الخدمات المساندة، ومصممي البرامج التدريبية، والباحثين في التربية الخاصة، من الاستفادة المباشرة من نتائجه في تطوير الممارسات الصفية، وتحسين السياسات المؤسسية، وتصميم برامج تدريبية أكثر استجابة لاحتياجات الميدان. كما توفر الدراسة مؤشرات كمية دقيقة، مبنية على أسس نظرية واضحة، يمكن توظيفها لإعادة تصميم المناهج والبرامج التعليمية، وتعزيز خطط التدريب المهني، وتحسين آليات الدعم المؤسسي، بما يضمن فاعلية السياسات الوطنية مثل "برنامج جودة الحياة" و"الإطار الوطني للطفولة المبكرة"، ويسهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تكافؤ الفرص وتحسين جودة الخدمات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة

حدود الدراسة:

الحدود المكانية :أجريت هذه الدراسة في مؤسسات التعليم المبكر التابعة لوزارة التعليم في **المدينة المنورة**، وتشمل رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في عدد من المواقع التي تم اختيارها وفق معايير تمثيلية للعينة.

الحدود الزمانية :تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي **1444هـ/٢٠٢٣م**، متضمنة جمع البيانات وتحليلها وفق الإجراءات الموضحة في منهجية البحث.

الحدود الموضوعية :تناولت الدراسة **العوامل المؤثرة على تفعيل استراتيجيات الدمج للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة**، وفق المدخل التكاملي للنمو المعرفي والاجتماعي والبيئي، وتم قياسها من خلال أربعة محاور رئيسة هي :

الاستراتيجيات الصفية، العوامل المؤسسية، التفاعل الاجتماعي، والسياسات التعليمية، كما وردت في أداة البحث (الاستبانة).

مصطلحات الدراسة

الدمج التعليمي(Inclusive Education)

التعريف الاصطلاحي: عملية تعليمية تهدف إلى تمكين جميع الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم، من التعلم في بيئة تعليمية موحدة. يتطلب هذا النوع من التعليم توفير موارد مناسبة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، مما يساهم في تحسين نتائج التعلم وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب (الكثيري وتركستاني، ٢٠٢٠ وغفور، ٢٠١٦)

التعريف الإجرائي: يشير إلى السياسات والممارسات التربوية التي تهدف إلى إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في بيئات تعليمية دامجة داخل رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة، مما يسمح لهم بالمشاركة الكاملة في الأنشطة التعليمية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم دون إعاقة، مع توفير الدعم اللازم لضمان تحقيق تكافؤ الفرص، ويقاس في هذه الدراسة من خلال استجابات المشاركين في بعدي الاستراتيجيات الصفية والسياسات التعليمية، واللذين يتناولان الممارسات الصفية والسياسات المؤسسية الداعمة للدمج.

الأطفال ذوو الإعاقة(Children with Disabilities)

التعريف الاصطلاحي: وفقًا لتعريف الأمم المتحدة، يشير الأطفال ذوو الإعاقة إلى الأفراد الذين يعانون من إعاقات طويلة الأمد تؤثر على تفاعلهم مع البيئة، مما قد يعوق مشاركتهم الكاملة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين (UNESCO, 2009). التعريف الإجرائي: يشير إلى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال والصفوف الأولية) الذين تم تشخيصهم بإعاقة تؤثر على تعلمهم أو تفاعلهم الاجتماعي، بما في ذلك الإعاقات الحسية، الحركية، الذهنية، واضطرابات التواصل، والذين شملتهم استجابات البنود في جميع الأبعاد الأربعة للأداة.

مرحلة الطفولة المبكرة(Early Childhood Education)

التعريف الاصطلاحي: تُعرَّف مرحلة الطفولة المبكرة بأنها المرحلة التي تمتد من الولادة حتى سن الثامنة، حيث يكون التعلم في هذه الفترة حاسمًا لتطور الطفل معرفيًا واجتماعيًا وعاطفيًا.(NAEYC, 2009)

التعريف الإجرائي: تشمل مرحلة التعليم التي تبدأ من رياض الأطفال وحتى الصفوف الأولية، حيث يتم تهيئة الأطفال للتعلم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية، وهي إحدى المراحل التي يتم فيها تنفيذ استراتيجيات الدمج للأطفال ذوي الإعاقة، تقاس فعاليتها من خلال استجابات البنود في جميع الأبعاد الأربعة: الاستراتيجيات الصفية، العوامل المؤسسية، التفاعل الاجتماعي، السياسات التعليمية.

السياسات التعليمية للدمج(Inclusive Education Policies)

التعريف الاصطلاحي: هي مجموعة من الإرشادات والخطط التي تهدف إلى تحسين وتطوير النظام التعليمي في جميع مراحله، بدءًا من الطفولة المبكرة وصولًا إلى التعليم العالي. تهدف هذه السياسات إلى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تعزيز

التعليم الشامل والمستدام الذي يلبي احتياجات جميع الفئات في المجتمع، ويركز على تنمية المهارات والمعارف اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل

التعريف الإجرائي: مجموعة القرارات والتوجيهات التنظيمية التي تعتمدها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى تحقيق بيئات تعليمية دامجة في مرحلة الطفولة المبكرة، مثل الإطار الوطني للطفولة المبكرة والبرامج ذات الصلة بمرحلة الطفولة ضمن مبادرات الرؤية، ويقاس في هذه الدراسة من خلال استجابات المشاركين في بُعد السياسات التعليمية، الذي يتناول التوجيهات الرسمية، الإطار الوطني، وتعديل المناهج لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة.

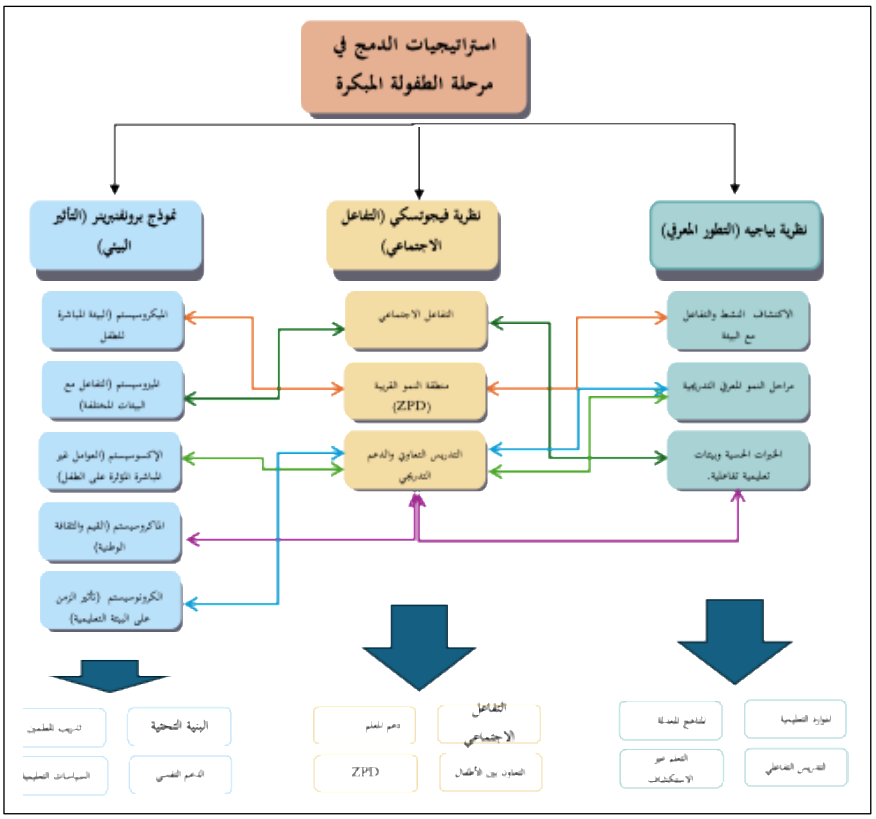
منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي باستخدام أسلوب المسح الميداني بهدف التعرف على العوامل المؤثرة في تفعيل استراتيجيات الدمج للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة في منطقة المدينة المنورة. تم اختيار هذا المنهج نظرًا لملاءمته في جمع بيانات كمية قابلة للتحليل الإحصائي، تسمح باستخلاص مؤشرات موضوعية حول واقع الدمج وعلاقته الأبعاد المستهدفة في النموذج التكاملي.

الإطار المرجعي لبناء النموذج التكاملي

انطلقت الدراسة من تصور نظري مستمد من نظريات بياجيه البنائية، وفيجوتسكي الاجتماعية الثقافية، وبرونفنبرينر البيئية، لصياغة أربعة محاور رئيسية تمثل أبعاد الدمج الفعال للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة: الاستراتيجيات الصفية، العوامل المؤسسية، التفاعل الاجتماعي، والسياسات التعليمية. تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) لقياس هذه الأبعاد كمياً من خلال عبارات موجهة للمشاركين، بهدف جمع بيانات كمية قابلة للتحليل الإحصائي. وبناءً على نتائج التحليل، سيتم اشتقاق نموذج تكاملي يوضح التفاعل بين هذه الأبعاد، بحيث يعكس هذا النموذج الواقع الميداني كما تم قياسه، ويُقدَّم كأحد المخرجات النهائية للبحث لا يُطرح النموذج كإطار وصفي فحسب، بل كإطار إجرائي يوجّه التخطيط التربوي، ويساعد في تفسير المعطيات الميدانية وتقويم فاعلية البيئات التعليمية. وقد شكّل هذا النموذج الأساس الذي اشتُقت منه محاور أداة البحث (الاستبانة) المتمثلة في :الاستراتيجيات الصفية، العوامل المؤسسية، التفاعل الاجتماعي، والسياسات التعليمية –شكل 1.

DOI: 10.4197/Jcsfs.1-1.1



أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة المغلق كأداة رئيسية لجمع البيانات، نظرًا لقدرته على توفير معلومات كمية قابلة للتحليل الإحصائي، مما يسمح باستخلاص مؤشرات دقيقة حول واقع الدمج واستراتيجياته (Fowler, 2013; Dillman, Smyth, & Christian, 2014). تم بناء الاستبانة استنادًا إلى النموذج التكاملي، واشتمل على أربعة محاور رئيسية :الاستراتيجيات الصفية، العوامل المؤسسية، التفاعل الاجتماعي، والسياسات التعليمية، وصيغت عباراته وفق مقياس ليكرت الثلاثي

جدول 1حدود الموافقة

درجة الموافقة	حدود المتوسط الحسابي	مستوى فاعلية الاستراتيجيات الصفية
غير موافق	١,٠٠ – ١,٦٦	ضعيف
محايد	١,٦٧ – ٢,٣٣	متوسط
موافق	٢,٣٤ – ٣,٠٠	مرتفع

صدق أداة القياس

عُرضت الأداة على خمسة محكّمين من المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس للتحقق من صدق المحتوى، وتم اعتماد البنود التي حازت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر، وأُجريت التعديلات اللازمة قبل التطبيق الميداني. كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد، وجميعها كانت دالة إحصائيًا عند

مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي. كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد وللاستبيان ككل، حيث تجاوزت القيم (٠,٧٠) لجميع الأبعاد، مما يدل على تمتع الأداة بثبات مرتفع يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني.
كما تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٠) مفردة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبُعد التابعة له.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لبعد: الاستراتيجيات الصفية

يظهر جدول 2 وجود علاقة ارتباط ايجابية قوية بين عبارات البعد (الاستراتيجيات الصفية) وبين الدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لبعد، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول 2 معاملات ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لعبارات (الاستراتيجيات الصفية) بالدرجة الكلية للبعد

بعد (الاستراتيجيات الصفية)	
المسلسل	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٣**
٢	٠,٧٦٠**
٣	٠,٦٠٧**
٤	٠,٦٧٣**
٢٣	٠,٧٧٦**
٢٥	٠,٦٩٤**
٢٨	٠,٦٥٩**

**دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لبعد: العوامل المؤسسية

يظهر جدول 3 وجود علاقة ارتباط ايجابية (من قوية إلى قوية جداً) بين عبارات البعد (العوامل المؤسسية) وبين الدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للبعد، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول 3 معاملات ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لعبارات (العوامل المؤسسية) بالدرجة الكلية للبعد

البعد (العوامل المؤسسية)	
المسلسل	معامل الارتباط
٦	٠,٦٠٣**

DOI: 10.4197/Jcsfs.1-1.1

٧	٠,٦٨٢**
٨	٠,٧٢٤**
١٠	٠,٥٨١**
٢٦	٠,٧٠٠**
٢٧	٠,٨٤٠**

**دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)

ثالثاً: صدق الاتساق الداخلي لبعد: التفاعل الاجتماعي

يظهر جدول 4 وجود علاقة ارتباط ايجابية (من قوية إلى قوية جداً) بين عبارات البعد (التفاعل الاجتماعي) وبين الدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للبعد، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول 4 معاملات ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لعبارات (التفاعل الاجتماعي) بالدرجة الكلية للبعد

البعد (التفاعل الاجتماعي)	
المسلسل	معامل الارتباط
٥	٠,٧٣٥**
١٨	٠,٦٥٨**
١٩	٠,٨٠٦**
٢٠	٠,٥٧١**
٢١	٠,٥٧٠**
٢٢	٠,٧٥٣**
٢٤	٠,٦٠٧**

رابعاً: صدق الاتساق الداخلي لبعد: السياسات التعليمية

يظهر جدول 5 وجود علاقة ارتباط ايجابية قوية جداً بين عبارات البعد (السياسات التعليمية) وبين الدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للبعد، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول 5 معاملات ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لعبارات (السياسات التعليمية) بالدرجة الكلية للبعد.

البعد (السياسات التعليمية)	
المسلسل	معامل الارتباط
٩	٠,٧٧٠**
١١	٠,٨٥٤**
١٢	٠,٧٩١**
١٣	٠,٧٥٢**
١٤	٠,٧٣٩**
١٥	٠,٨١٨**
١٦	٠,٨٣٥**
١٧	٠,٨٩٢**

** دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)

خامساً: صدق الاتساق البنائي لأبعاد الدراسة

وتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة وبين الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. حيث يظهر جدول 6 وجود علاقة ارتباط إيجابية وقوية جداً بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة.جدول 6 معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة وبين الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة

البعد	محتوى البعد	معامل الارتباط
الأول	الاستراتيجيات الصفية	٠,٩٠٣**
الثاني	العوامل المؤسسية	٠,٨٨٩**
الثالث	التفاعل الاجتماعي	٠,٩٢٥**
	السياسات التعليمية	٠,٩٠٧**

** دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)

مجتمع الدراسة وآلية المعاينة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعنيين بتطبيق سياسة دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة في منطقة المدينة المنورة، ويشمل المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس الأطفال ذوي الإعاقة في البيئات الدامجة، والإداريون والإداريات المسؤولون، عن تنفيذ وتطوير برامج الدمج داخل المؤسسات التعليمية، وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذين لديهم أبناء ملتحقون بالمؤسسات التعليمية المطبقة للدمج. نظرًا لطبيعة الدراسة التي تركز على تقييم واقع الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة فإن تحديد

مجتمع الدراسة يقتصر على رياض الأطفال والمدارس الابتدائية (الصفوف الأولية) التي تطبق الدمج وفق السياسات الرسمية. اعتمدت الدراسة أسلوب المعاينة الهادفة (Purposive Sampling) لاختيار المشاركين الذين تنطبق عليهم معايير محددة، وهي: (1) الانخراط المباشر في بيئات الدمج، (2) امتلاك خبرة عملية أو أسرية في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة، و(3) القدرة على تقديم معلومات كمية دقيقة حول واقع الدمج. بلغ حجم العينة النهائية (50) مشاركًا. أظهرت البيانات أن غالبية المشاركين من الإناث بنسبة ٩٨% (49 مشاركة)، مقابل مشارك واحد من الذكور بنسبة 2%، وهو ما يعكس الطبيعة النسائية الغالبة في كوادر مرحلة الطفولة المبكرة. كما توزعت العينة حسب الفئة الوظيفية على النحو الآتي: معلمات ومعلمون بنسبة 72%) 36 مشاركًا)، أولياء أمور بنسبة 18%)9 مشاركين)، وإداريات بنسبة 10%)5 مشاركات (. ومن حيث سنوات الخبرة، فقد أظهرت النتائج أن نصف العينة تقريبًا (50%) يمتلكن خبرة تتراوح بين (6–10 سنوات)، و28% خبرة (11 سنة فأكثر)، في حين بلغت نسبة ذوي الخبرة الأقل من (5 سنوات. 22 %(وبالنسبة لنوع المؤسسة التعليمية، توزعت النسب بين المدارس الابتدائية (40%) ، ومدارس الطفولة المبكرة (38%) ، ورياض الأطفال (22%) ، بما يوفّر تمثيلًا متنوعًا للسياقات التعليمية المطبقة للدمج.

جمع البيانات وتحليلها

تم جمع البيانات من خلال استبانة إلكترونية استهدفت (٥٠) مشاركًا، شكّلت الإناث الغالبية العظمى منهم (٤٩ مشارِكة)، في حين بلغ عدد الذكور مشاركًا واحدًا فقط. تكوّنت العينة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، إلى جانب عدد من أولياء الأمور، وقد تم احتساب سنوات خبرة أولياء الأمور من خلال عدد السنوات التي قضوها في متابعة أبنائهم ضمن برامج الدمج. أظهرت البيانات أن النسبة الأكبر من المشاركين لديهم خبرة تتراوح بين (٦ إلى ١٠) سنوات في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة، كما توزعت العينة على مؤسسات تعليمية متنوعة، كان أغلبها من المدارس الابتدائية (الصفوف الأولية)، مما يتيح قراءة أكثر شمولًا لواقع تطبيق الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأساليب الإحصائية

اعتمدت الدراسة في تحليل أسئلتها على مزيج من الأساليب الوصفية والاستدلالية المناسبة لطبيعة كل سؤال. وبشكل عام، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل اتجاهات استجابات أفراد العينة، وترتيب البنود أو الأبعاد وفقًا لمتوسط التقدير. في الأسئلة (١، ٢، ٣، ٤، ٦) والتي تقيس مدى فاعلية مكونات النموذج التكاملي، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T Test)للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة والدرجة المحايدة، عند مستوى دلالة (α = 0.05). كما تم حساب حجم التأثير باستخدام معامل كوهين(Cohen's d) ، حيث يُعد التأثير:

صغيرًا إذا كانت$d \leq 0.2$ ،

ومتوسطًا إذا كانت ٠,٢ $< d < 0.8$،

وكبيرًا إذا كانت.$d \geq 0.8$

ولزيادة دقة التقديرات وتقليل الانحياز الناتج عن عدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي، تم توظيف **تقنية البتوستراب (Bootstrap)**بواقع ١٠٠٠ تكرار، مما يتيح حساب فترات ثقة دقيقة لا تعتمد على التوزيع الطبيعي، ويعزز موثوقية النتائج.أما بالنسبة للسؤال الخامس، والذي يبحث في الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تصورات المشاركين بحسب متغيرات (نوع المؤسسة التعليمية، الفئة الوظيفية، سنوات الخبرة)، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)

عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) ، مع التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين .(Levene's Test) كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع أوميغا (ω^2 ,Omega Squared)، وفق المعايير التالية:

= $\omega^2 < 0.06$ تأثير صغير،

= $0.06 \leq \omega^2 < 0.14$ تأثير متوسط،

= $0.14 \leq \omega^2 < 0.23$ تأثير كبير،

= $\omega^2 \geq 0.23$ تأثير كبير جدًا.

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى فاعلية الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (ت) كما يوضحها جدول 7:جدول 7 نتائج اختبار (ت)

البُعد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (sig) P.value
مدى فاعلية الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة	٢,٧١	٤٩	١٣,٤٤	٠,٠٠١>

ومن النتائج يتضح الآتي:

أن قيمة المعنوية ٠,٠٠١> وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ١٣,٥٩ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٥٠ عند درجة الحرية = ٤٩ ومعنوية = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن الاستراتيجيات الصفية لها فعالية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة، في دعم بيئة دامجة.

ومن الدراسة نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٧١)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٩٠,٣٣٪. على فاعلية الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة.

وتم حساب حجم تأثير الاستراتيجيات الصفية باستخدام (Cohen's d). فنجد أن حجم التأثير = ١,٩٢ أكبر من ٠,٨، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة لها تأثير إيجابي وفعَّال كبير في دعم بيئة دامجة.

DOI: 10.4197/Jcsfs.1-1.1

وجاءت النتائج بالنسبة لبنود البُعد كما يوضحها جدول 8:

	العبارات	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة الموافقة	ترتيب البنود
١	تعتمد المؤسسة التعليمية استراتيجيات تعليمية دامجة تتيح ذوي الاعاقة فرصًا متكافئة للتعلم للأطفال	٢,٦٨	٠,٥٨٧	٨٩,٣٣	موافق	٥
٢	يطبق المعلمون أساليب تدريس تفاعلية تلبي احتياجات ذوي الاعاقة الأطفال	٢,٧٢	٠,٥٣٦	٩٠,٦٧	موافق	٤
٣	الموارد والأدوات التعليمية الداعمة المؤسسة التعليمية توفر ذوي الاعاقة داخل الفصول الدراسية للأطفال	٢,٤٢	٠,٧٥٨	٨٠,٦٧	موافق	٧
٤	يتم إشراك الأطفال ذوي الاعاقة الخاصة في جميع الأنشطة الصفية دون تمييز	٢,٦٤	٠,٦٦٣	٨٨,٠٠	موافق	٦
23	تسهم دورات التطوير المهني التعليمي المستمرة للمعلمين في تحسين قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات الدمج داخل الفصول الدراسية	٢,٨٦	٠,٤٠٥	٩٥,٣٣	موافق	١
٢٥	تساعد المناهج الدراسية المعدلة في توفير فرص متكافئة للأطفال ذوي الاعاقة	٢,٨٠	٠,٤٥٢	٩٣,٣٣	موافق	٣
٢٨	يواجه المعلمون تحديات مستمرة عند تنفيذ استراتيجيات الدمج داخل الفصول الدراسية	٢,٨٦	٠,٤٠٥	٩٥,٣٣	موافق	٢
	متوسط إجمالي البُعد	٢,٧١	٠,٣٧٠	٩٠,٣٣		

وتبين من الجدول السابق أن بنود البُعد كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

١. أن أول هذه البنود (تسهم دورات التطوير المهني التعليمي المستمرة للمعلمين في تحسين قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات الدمج داخل الفصول الدراسية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٦)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٥,٣٣٪ على أن دورات التطوير المهني التعليمي المستمرة للمعلمين تسهم في تحسين قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات الدمج داخل الفصول الدراسية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٠٥) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة Zhou (2024) التي أبرزت دور التطوير المهني المستمر في تمكين المعلمين من تطبيق استراتيجيات تعليمية دامجة فعّالة، من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة لتكييف أساليب التدريس بما يتناسب مع احتياجات جميع المتعلمين، وبخاصة ضمن منطقة النمو القريب (ZPD) التي طرحها فيجوتسكي.

٢. ثاني هذه البنود (يواجه المعلمون تحديات مستمرة عند تنفيذ استراتيجيات الدمج داخل الفصول الدراسية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٦)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٥,٣٣٪ على أن المعلمون يواجهون تحديات مستمرة عند تنفيذ استراتيجيات الدمج داخل الفصول الدراسية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ

(٠,٤٠٥) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتفق مع ما أوردته دراسة (Al-Shammari et al,2019)، التي بينت أن قلة الموارد، وارتفاع أعداد التلاميذ، وضعف الدعم المؤسسي تشكل أبرز التحديات التي تعيق فاعلية الدمج، رغم وجود قناعة بأهميته.

٣. ثالث هذه البنود (تساعد المناهج الدراسية المعدلة في توفير فرص متكافئة للأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٣,٣٣٪ على أن المناهج الدراسية المعدلة تساعد في توفير فرص متكافئة للأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٥٢) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما ينسجم مع ما ذكره Zhou (2024) حول أهمية تهيئة المناهج وتكييف الأنشطة الصفية لتكون شاملة وتستجيب لأنماط التعلم المختلفة، مما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم

٤. رابع هذه البنود (يطبق المعلمون أساليب تدريس تفاعلية تلبي احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٧٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٠,٦٧٪ على أن المعلمون يطبقوا أساليب تدريس تفاعلية تلبي احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٣٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وقد دعمت دراسة سعد العامر (٢٠٢٠) هذه النتيجة، حيث أشارت إلى أن التفاعل الصفي النشط يعزز من اندماج الأطفال ذوي الإعاقة، ويقوي مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية، خاصة إذا ارتبط بأساليب تعليمية قائمة على التعاون.

٥. خامس هذه البنود (تعتمد المؤسسة التعليمية استراتيجيات تعليمية دامجة تتيح للأطفال ذوي الاعاقة فرصًا متكافئة للتعلم)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٦٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٩,٣٣٪ على أن المؤسسة التعليمية تعتمد استراتيجيات تعليمية دامجة تتيح للأطفال ذوي الاعاقة فرصًا متكافئة للتعلم. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٨٧) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتوافق مع ما أكدته دراسة Zhou (2024)التي أوضحت أن تبني استراتيجيات تعليمية شاملة تستجيب للفروق الفردية وتتكيف مع أنماط التعلم المتنوعة يعدّ من الركائز الأساسية لنجاح الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة. كما أشارت دراسة العسيري (2023)إلى أن توفير بيئة تعليمية دامجة يتطلب مواءمة المناهج والأنشطة بما يضمن مشاركة جميع الأطفال على قدم المساواة، الأمر الذي يعزز تكافؤ الفرص التعليمية ويحد من الفجوات الأكاديمية والاجتماعية بينهم.

٦. سادس هذه البنود (يتم إشراك الأطفال ذوي الإعاقة في جميع الأنشطة الصفية دون تمييز)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٦٤) ، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٨,٠٠٪ على أن الأطفال ذوي الاعاقة يتم إشراكهم في جميع الأنشطة الصفية دون تمييز. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٦٣) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتسق مع مبادئ النظرية السوسيومعرفية التي شددت على أن التعلم يتم من خلال التفاعل الاجتماعي المتكافئ، وأن الأنشطة الجماعية تمثل سياقًا مثاليًا لبناء المهارات الاجتماعية والانفعالية(Zhou (2024 .

٧. سابع وآخر هذه البنود (توفر المؤسسة التعليمية الموارد والأدوات التعليمية الداعمة للأطفال ذوي الاعاقة داخل الفصول الدراسية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٤٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة من أفراد عينة الدراسة بنسبة ٨٠,٦٧٪ على أن المؤسسة التعليمية توفر الموارد والأدوات التعليمية الداعمة للأطفال ذوي الاعاقة داخل الفصول الدراسية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٥٨) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة

تجاه هذا البند. وهو يعكس ما أشارت إليه العسيري (2023) حول استمرار التحديات المادية واللوجستية التي تحدّ من قدرة المؤسسات التعليمية على تقديم بيئة صفية داعمة بشكل كامل.

٨. تشير النتائج إلى أن متوسط آراء أفراد العينة حول فاعلية الاستراتيجيات الصفية في دعم بيئة دامجة ضمن برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة بلغ **2.71** بنسبة موافقة **90.33%**، مما يعكس مستوى مرتفعًا من الفاعلية وتجانسًا في آراء المشاركين. وتُظهر المقارنة مع الأدبيات السابقة درجة عالية من الاتساق، خصوصًا في دور التطوير المهني المستمر، وأهمية المناهج المعدلة، والأساليب التفاعلية في تعزيز الدمج، وهي محاور دعمتها دراسات(2024) Zhou ، والعسيري (2023)، العامر (2020).

٩. ومع ذلك، برز اختلاف نسبي في بند توفر الموارد والأدوات التعليمية، حيث كانت نسب الموافقة أقل، مما يشير إلى فجوة تطبيقية رغم وضوح الحلول النظرية المقترحة. كما عكست النتائج استمرار التحديات التي يواجها المعلمون، كضغط الأعداد ونقص الكوادر، حتى مع وجود برامج تدريب، مما يستدعي تدخلات شمولية تجمع بين التدريب وتحسين بيئة العمل وتوفير الموارد. وبذلك، تتفق النتائج مع ما ورد في الدراسات السابقة، لكنها تكشف أيضًا عن ثغرات عملية تستدعي أولوية في التدخل المستقبلي.

السؤال الثاني: ما مدى فاعلية العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (ت) كما يوضحها جدول9:

جدول 9 نتائج اختبار (ت)

البُعد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (sig) P-value
مدى فاعلية العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة	٢,٦٦	٤٩	١١,١٨	<٠,٠٠١

ومن النتائج يتضح الآتي:

أن قيمة المعنوية <٠,٠٠١ وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ١١,١٨ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٥٠ عند درجة الحرية = ٤٩ ومعنوية = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن العوامل المؤسسية لها فعالية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة.

ومن الدراسة نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٦٦)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٨,٦٧٪. على فاعلية العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة.

وتم حساب حجم تأثير العوامل المؤسسية باستخدام (Cohen's d). فنجد أن حجم التأثير = ١,٦٠ أكبر من ٠,٨، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة لها تأثير إيجابي وفعَّال كبير في دعم بيئة دامجة.

وجاءت النتائج بالنسبة لبنود البُعد كما يوضحها جدول10:

	العبارات	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة الموافقة	ترتيب البنود
٦	يحصل المعلمون على تدريبات دورات للتطوير المهني التعليمي دورية حول تطبيق استراتيجيات الدمج بفعالية	٢,٥٨	٠,٦٧٣	٨٦,٠٠	موافق	٥
٧	توفر في المؤسسة التعليمية الموارد التعليمية اللازمة لدعم تعلم الأطفال ذوي الاعاقة	٢,٥٠	٠,٦٧٨	٨٣,٣٣	موافق	٦
٨	يشارك أولياء الأمور بانتظام في دعم عملية دمج أطفالهم في البيئة التعليمية	٢,٧٢	٠,٥٧٣	٩٠,٦٧	موافق	٣
١٠	توفر المؤسسة التعليمية كوادر متخصصة، مثل أخصائي النطق، لدعم الأطفال ذوي الاعاقة	٢,٦٠	٠,٦٧٠	٨٦,٦٧	موافق	٤
٢٦	يسهم تطوير البنية التحتية المدرسية في تحسين بيئة التعلم الدامجة	٢,٧٨	٠,٥٨٢	٩٢,٦٧	موافق	٢
٢٧	تعزز برامج الدعم النفسي والاجتماعي تكيف الأطفال ذوي الاعاقة مع بيئة التعلم	٢,٨٠	٠,٤٩٥	٩٣,٣٣	موافق	١
متوسط إجمالي البُعد		٢,٦٦	٠,٤١٦	٨٨,٦٧		

وتبين من الجدول السابق أن بنود البُعد كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

١. أن أول هذه البنود (تعزز برامج الدعم النفسي والاجتماعي تكيف الأطفال ذوي الاعاقة مع بيئة التعلم)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٣,٣٣٪ على أن برامج الدعم النفسي والاجتماعي تعزز تكيف الأطفال ذوي الاعاقة الخاصة مع بيئة التعلم. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٩٥) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتسق مع ما أشار إليه الحازمي (2023) من أن توفير الدعم النفسي والاجتماعي يساهم في خفض القلق وتحسين التكيف الأكاديمي والاجتماعي للأطفال في البيئات الدامجة.

٢. ثاني هذه البنود (يسهم تطوير البنية التحتية المدرسية في تحسين بيئة التعلم الدامجة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٧٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٢,٦٧٪ على أن تطوير البنية التحتية المدرسية يسهم في تحسين بيئة التعلم الدامجة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٨٢) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة الحازمي (2023) ودراسة العسيري (2023) حول ضرورة تهيئة المرافق المدرسية وتوفير التجهيزات المادية الملائمة لضمان شمولية البيئة التعليمية.

٣. ثالث هذه البنود (يشارك أولياء الأمور بانتظام في دعم عملية دمج أطفالهم في البيئة التعليمية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٧٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٠,٦٧٪ على أن أولياء الأمور يشاركوا بانتظام في دعم عملية دمج أطفالهم في البيئة التعليمية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٧٣) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. فتجد دعمًا واضحًا لهذه النتيجة في دراسة (الشهراني ،2022)، والتي أكدت أن الشراكة الفاعلة بين الأسرة والمدرسة ترفع من فرص نجاح الدمج وتدعم التكيف الاجتماعي للأطفال.

٤. رابع هذه البنود (توفر المؤسسة التعليمية كوادر متخصصة، مثل أخصائي النطق، لدعم الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٦٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٦٧٪ على أن المؤسسة التعليمية توفر كوادر متخصصة، مثل أخصائي النطق، لدعم الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٧٠) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. فقد دعمت دراسة الوزان (٢٠٢٤) هذه النتائج مبينة أن تأهيل المعلمين المستمر وتوفير الدعم التخصصي (مثل أخصائي النطق) يمثلان من أهم ركائز نجاح التعليم الدامج.

٥. خامس هذه البنود (يحصل المعلمون على تدريبات دورات للتطوير المهني التعليمي دورية حول تطبيق استراتيجيات الدمج بفعالية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٥٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٠٠٪ على أن المعلمون يحصلوا على تدريبات دورات للتطوير المهني التعليمي دورية حول تطبيق استراتيجيات الدمج بفعالية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٧٣) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتفق مع ما أكدته دراسة الوزان (٢٠٢٤) التي أوضحت أن التدريب المستمر للمعلمين على استراتيجيات الدمج يمثل عنصرًا محوريًا في نجاح التعليم الدامج، إذ يسهم في رفع كفاءتهم وتطوير ممارساتهم الصفية بما يتلاءم مع احتياجات جميع المتعلمين. كما دعمت دراسة العسيري (2023)هذا التوجه، مشيرة إلى أن التطوير المهني المستمر يعزز قدرة المعلمين على مواجهة التحديات الميدانية وتكييف أساليب التدريس بما يحقق الشمولية التعليمية.

٦. سادس وآخر هذه البنود (توفر في المؤسسة التعليمية الموارد التعليمية اللازمة لدعم تعلم الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٥٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٣,٣٣٪ على أن المؤسسة التعليمية توفر الموارد التعليمية اللازمة لدعم تعلم الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٧٨) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه العسيري (2023)بشأن استمرار التحديات اللوجستية والمادية التي تحد من قدرة المدارس على توفير بيئة تعليمية دامجة مكتملة.

وبصفة عامة نجد أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى فاعلية العوامل المؤسسية دعم بيئة دامجة 2.66 بنسبة موافقة 88.67%، ما يعكس مستوى مرتفعًا من الفاعلية وتجانسًا في الآراء (الانحراف المعياري = ٠,٤١٦). وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة الحازمي (2023) حول أهمية إدماج الدعم النفسي والاجتماعي في البرامج التعليمية، ودراسة الشهراني (2022) التي أبرزت دور الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز التكيف، ودراسة الوزان (٢٠٢٤)التي شددت على أثر التدريب المهني المستمر للمعلمين، ودراسة العسيري (2023)التي بينت ضرورة تحسين البنية التحتية وتوفير الموارد لضمان شمولية التعليم. ومع ذلك، تكشف النتائج عن استمرار فجوة في توفير الموارد والكوادر المتخصصة، مما يتطلب خططًا تطويرية شمولية لضمان استدامة الممارسات الدامجة ورفع فاعليتها.

السؤال الثالث: ما مدى فاعلية التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (ت) كما يوضحها جدول 11:

جدول 11 نتائج اختبار (ت)

البُعد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (sig) P-value
مدى فاعلية التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة	٢,٦٩	٤٩	١٢,٤٥	<٠,٠٠١

ومن النتائج يتضح الآتي:

أن قيمة المعنوية <٠,٠٠١ وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ١٢,٤٥ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٥٠ عند درجة الحرية = ٤٩ ومعنوية = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن التفاعل الاجتماعي لها فعالية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة، في دعم بيئة دامجة.

ومن الدراسة نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٦٩) ، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٩,٦٧٪. على فاعلية التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة.

وتم حساب حجم تأثير التفاعل الاجتماعي باستخدام (Cohen's d). فنجد أن حجم التأثير = ١,٨١ أكبر من ٠,٨ ، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة لها تأثير إيجابي وفعَّال كبير في دعم بيئة دامجة.

وجاءت النتائج بالنسبة لبنود البُعد كما يوضحها جدول12:

	العبارات	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة الموافقة	ترتيب البنود
٥	تلتزم المؤسسة التعليمية بالقرارات الإدارية التنظيمية الصادرة من الإدارة العامة للتربية والتعليم للدمج لضمان تكافؤ الفرص التعليمية	٢,٥٨	٠,٧٠٢	٨٦,٠٠	موافق	٦
١٨	تتيح البيئة الصفية للأطفال ذوي الاعاقة مشاركة متكافئة في الأنشطة الصفية	٢,٦٠	٠,٦٧٠	٨٦,٦٧	موافق	٥
١٩	توفر المدرسة تجهيزات داخل الفصول الدراسية لدعم تفاعل الأطفال ذوي الاعاقة مع أقرانهم	٢,٣٠	٠,٧٨٩	٧٦,٦٧	محايد	٧
٢٠	يشجع المعلمون التفاعل الإيجابي بين الأطفال ذوي الاعاقة وزملائهم داخل الفصل	٢,٨٤	٠,٣٧٠	٩٤,٦٧	موافق	٢
٢١	يسهم التفاعل بين الأطفال ذوي الاعاقة وأقرانهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية واللغوية	٢,٩٠	٠,٣٦٤	٩٦,٦٧	موافق	١
٢٢	يتم دمج الأطفال ذوي الاعاقة في الأنشطة الجماعية لتعزيز التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي	٢,٨٢	٠,٤٨٢	٩٤,٠٠	موافق	٣
٢٤	يؤدي إشراك أولياء الأمور في عملية الدمج إلى تحسين تجربة التعلم للأطفال ذوي الاعاقة	٢,٨٠	٠,٤٩٥	٩٣,٣٣	موافق	٤
	متوسط إجمالي البُعد	٢,٦٩	٠,٣٨٢	٨٩,٦٧		

وتبين من الجدول السابق أن بنود البُعد كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

١- أن أول هذه البنود (يسهم التفاعل بين الأطفال ذوي الاعاقة وأقرانهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية واللغوية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٩٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٦,٦٧٪ على أن التفاعل بين الأطفال ذوي الاعاقة وأقرانهم يسهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية واللغوية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٣٦٤) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهذا يتسق مع ما أشار إليه فيجوتسكي في النظرية الاجتماعية الثقافية، ومع ما أوضحته دراسة Al-Shammari et al. (2019) حول أن التفاعل النشط بين الأقران في بيئة تعليمية دامجة يعزز من تطور المهارات الاجتماعية واللغوية، ويخلق فرصًا للتعلم التعاوني وبناء المعنى المشترك.

٢- ثاني هذه البنود (يشجع المعلمون التفاعل الإيجابي بين الأطفال ذوي الاعاقة وزملائهم داخل الفصل)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٤)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٤,٦٧٪ على أن المعلمون يشجعوا التفاعل الإيجابي بين الأطفال ذوي الاعاقة وزملائهم داخل الفصل. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٣٧٠) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهي نتيجة تتوافق مع ما أكدته دراسة الوزان (٢٠٢٤)حول أن تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس تفاعلية، مثل النمذجة بالفيديو، يسهم في

تحسين التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ويعزز تقبل الأقران. كما دعمت دراسة الشهراني (2022) هذا التوجه، مشيرةً إلى أن دور المعلم في تشجيع التفاعل الإيجابي يعدّ عاملًا حاسمًا في نجاح الدمج.

٣- ثالث هذه البنود (يتم دمج الأطفال ذوي الاعاقة في الأنشطة الجماعية لتعزيز التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٤,٠٠٪ على أن الأطفال ذوي الاعاقة يتم دمجهم في الأنشطة الجماعية لتعزيز التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٨٢) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما ينسجم مع ما ورد في دراسة الحازمي (2023) التي أوضحت أن دمج الأطفال في الأنشطة الجماعية يسهم في تنمية مهاراتهم الاجتماعية ويعزز مشاركتهم الفاعلة في بيئة الصف.

٤- رابع هذه البنود (يؤدي إشراك أولياء الأمور في عملية الدمج إلى تحسين تجربة التعلم للأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٨٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٣,٣٣٪ على أن إشراك أولياء الأمور في عملية الدمج يؤدي إلى تحسين تجربة التعلم للأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٩٥) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهي نتيجة تتوافق مع ما أكدته **دراسة الشهراني(2022)** من أن الشراكة الفاعلة بين المدرسة والأسرة ترفع من فرص نجاح الدمج وتزيد من تقبل الأقران.

٥- خامس هذه البنود (تتيح البيئة الصفية للأطفال ذوي الاعاقة مشاركة متكافئة في الأنشطة الصفية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٥٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٠٠٪ على أن البيئة الصفية تتيح للأطفال ذوي الاعاقة مشاركة متكافئة في الأنشطة الصفية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٧٠) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند وهو ما يتسق مع ما ذكره الحازمي (2023) حول ضرورة توفير بيئة تعليمية عادلة تتيح لجميع التلاميذ فرصًا متكافئة للمشاركة والتعلم.

٦- سادس هذه البنود (تلتزم المؤسسة التعليمية بالقرارات الإدارية التنظيمية الصادرة من الإدارة العامة للتربية والتعليم للدمج لضمان تكافؤ الفرص التعليمية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٥٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٠٠٪ على أن ذلك. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٠٢) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما تدعمه نتائج دراسة العسيري (2023)ودراسة السيسي (2017) حيث شددتا على أن وجود سياسات واضحة وهياكل تنظيمية ملائمة يعد أمرًا ضروريًا لضمان العدالة التعليمية وشمولية الخدمات في بيئات الدمج.

٧- سابع وآخر هذه البنود (توفر المدرسة تجهيزات داخل الفصول الدراسية لدعم تفاعل الأطفال ذوي الاعاقة مع أقرانهم)، وكان الرأي محايد على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٣٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من أفراد عينة الدراسة بنسبة ٧٦,٦٧٪ على أن المدرسة توفر تجهيزات داخل الفصول الدراسية لدعم تفاعل الأطفال ذوي الاعاقة مع أقرانهم. ونجد أن الانحراف

المعياري بلغ (٠,٧٨٩) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتفق مع ما أوردته (2019) .Al-Shammari et alمن أن نقص التجهيزات المادية يعد أحد أبرز التحديات التي تواجه الدمج الفعلي رغم وضوح فوائده.

وبصفة عامة، أظهرت النتائج أن فاعلية التفاعل الاجتماعي في دعم بيئة دامجة بلغت 2.69بنسبة موافقة 89.67%، ما يعكس مستوى مرتفعًا من الفاعلية وتجانس الآراء. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الدراسات السابقة (الحازمي، 2023؛ Al-Shammari et al., 2019؛ الوزان، ٢٠٢٤؛ الشهراني، ٢٠٢٢ (حول دور التفاعل بين الأقران، وتشجيع المعلم، ومشاركة الأسرة في تعزيز الدمج، مع بروز فجوة في جانب التجهيزات المادية كما وثقته (2019) .Al-Shammari et al، وأهمية الالتزام بالسياسات والهياكل التنظيمية كما أشارت العسيري (2023)والسيسي (2017).

السؤال الرابع: ما مدى فاعلية السياسات التعليمية الوطنية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة؟

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (ت) كما يوضحها الجدول 13:

جدول 13 نتائج اختبار (ت)

البُعد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (sig) P.value
مدى فاعلية السياسات التعليمية الوطنية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة	٢,٦٢	٤٩	٨,٥٤	<٠,٠٠١

ومن النتائج يتضح الآتي:

أن قيمة المعنوية <٠,٠٠١ وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ٨,٥٤ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٥٠ عند درجة الحرية = ٤٩ ومعنوية = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن السياسات التعليمية الوطنية لها فعالية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة، في دعم بيئة دامجة.

ومن الدراسة نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٦٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٧,٣٣٪. على فاعلية السياسات التعليمية الوطنية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة.

وتم حساب حجم تأثير الاستراتيجيات الصفية باستخدام (Cohen's d). فنجد أن حجم التأثير = ١,٢٢ أكبر من ٠,٨، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن السياسات التعليمية الوطنية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة لها تأثير إيجابي وفعَّال كبير في دعم بيئة دامجة.

وجاءت النتائج بالنسبة لبنود البُعد كما يوضحها جدول14:

	العبارات	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة الموافقة	ترتيب البنود
٩	تلتزم المؤسسة التعليمية بتنفيذ السياسات القرارات التنظيمية التعليمية الداعمة للدمج وفقًا للتوجيهات الرسمية	٢,٧٤	٠,٥٦٥	٩١,٣٣	موافق	١
١١	تلتزم المؤسسة التعليمية بتطبيق إرشادات واضحة لتنفيذ استراتيجيات الدمج وفقًا للسياسات الوطنية	٢,٧٠	٠,٥٤٤	٩٠,٠٠	موافق	٢
١٢	تقدم وزارة التعليم الدعم والموارد اللازمة لضمان تنفيذ استراتيجيات الدمج بكفاءة	٢,٥٨	٠,٦٤٢	٨٦,٠٠	موافق	٦
١٣	تخضع المناهج الدراسية للتعديل بحيث تتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة	٢,٤٨	٠,٧٠٧	٨٢,٦٧	موافق	٨
١٤	تساهم البرامج الوطنية (برنامج جودة الحياة مثلا)،في تحسين بيئة التعلم الدامجة من خلال توفير موارد إضافية لدعم الأطفال ذوي الاعاقة	٢,٥٤	٠,٦٤٦	٨٤,٦٧	موافق	٧
١٥	يتم تطبيق الإطار الوطني لمرحلة الطفولة المبكرة بفاعلية في المؤسسات التعليمية لضمان تحقيق أهداف الدمج	٢,٧٠	٠,٥٨٠	٩٠,٠٠	موافق	٣
١٦	يتم تقييم القرارات الإدارية التنظيمية للدمج بشكل دوري لضمان تحسينها بما يتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة	٢,٦٠	٠,٦٣٩	٨٦,٦٧	موافق	٤
١٧	تساهم القرارات الإدارية التنظيمية في تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع لدعم دمج الأطفال ذوي الاعاقة	٢,٦٠	٠,٧٠٠	٨٦,٦٧	موافق	٥
	متوسط إجمالي البُعد	٢,٦٢	٠,٥٠٦	٨٧,٣٣		

وتبين من الجدول السابق أن بنود البُعد كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

١. أن أول هذه البنود (تلتزم المؤسسة التعليمية بتنفيذ السياسات القرارات التنظيمية التعليمية الداعمة للدمج وفقًا للتوجيهات الرسمية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٧٤) ، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩١,٣٣٪ على أن المؤسسة التعليمية تلتزم بتنفيذ السياسات والقرارات التنظيمية التعليمية الداعمة للدمج وفقًا للتوجيهات الرسمية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٦٥) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. هو ما يتفق مع ما أوضحته دراسة السيسي (2017) في معاينة هيكل تنظيمي مقترح لمدارس التعليم العام المطبقة لنظام

الدمج في المدينة المنورة، من أن الالتزام بالسياسات التنظيمية الواضحة يعدّ أساسًا لضمان العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم الدامج.

٢. ثاني هذه البنود (تلتزم المؤسسة التعليمية بتطبيق إرشادات واضحة لتنفيذ استراتيجيات الدمج وفقًا للسياسات الوطنية)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٧٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٠,٠٠٪ على أن المؤسسة التعليمية تلتزم بتطبيق إرشادات واضحة لتنفيذ استراتيجيات الدمج وفقًا للسياسات الوطنية. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٤٤) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما تدعمه أيضًا أوضحته دراسة السيسي (2017) التي شددت على ضرورة وجود أطر وإرشادات عملية واضحة لتطبيق استراتيجيات الدمج بكفاءة.

٣. ثالث هذه البنود (يتم تطبيق الإطار الوطني لمرحلة الطفولة المبكرة بفاعلية في المؤسسات التعليمية لضمان تحقيق أهداف الدمج)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٧٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٠,٠٠٪ على أنه يتم تطبيق الإطار الوطني لمرحلة الطفولة المبكرة بفاعلية في المؤسسات التعليمية لضمان تحقيق أهداف الدمج. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٨٠) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. فيتفق مع ما ورد في دراسة(Tahir, Doelger, & Hynes, 2019) التي أشارت إلى أهمية تطبيق الأطر الوطنية والمعايير المحددة لضمان جودة التعليم الدامج وإتاحة الفرص التعليمية المتكافئة.

٤. رابع هذه البنود (يتم تقييم القرارات الإدارية التنظيمية للدمج بشكل دوري لضمان تحسينها بما يتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٦٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٦٧٪ على أنه يتم تقييم القرارات الإدارية التنظيمية للدمج بشكل دوري لضمان تحسينها بما يتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٣٩) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. يتسق مع ما أكدته دراسة الشهراني (٢٠٢٢)حول ضرورة المراجعة المستمرة والتطوير المستند إلى التغذية الراجعة لضمان فعالية سياسات الدمج.

٥. خامس هذه البنود (تساهم القرارات الإدارية التنظيمية في تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع لدعم دمج الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٦٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٦٧٪ على أن القرارات الإدارية التنظيمية تساهم في تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع لدعم دمج الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٠٠) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. فيتفق كذلك مع نتائج دراسة الشهراني (٢٠٢٢) التي أبرزت دور الشراكة المجتمعية في تعزيز ممارسات الدمج وتوفير الدعم المتكامل للطلاب.

٦. سادس هذه البنود (تقدم وزارة التعليم الدعم والموارد اللازمة لضمان تنفيذ استراتيجيات الدمج بكفاءة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٥٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٦,٠٠٪ على أن وزارة التعليم تقدم الدعم والموارد اللازمة لضمان تنفيذ استراتيجيات الدمج بكفاءة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٤٢) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما ينسجم مع ما ورد في دراسة (Tahir, Doelger, & Hynes, 2019) من أن الدعم المؤسسي والموارد الكافية شرط أساسي لنجاح برامج الدمج.

٧. سابع هذه البنود (تساهم البرامج الوطنية (برنامج جودة الحياة مثلا)، في تحسين بيئة التعلم الدامجة من خلال توفير موارد إضافية لدعم الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٥٤)، أي أن هناك إجماع وموافقة من أفراد عينة الدراسة بنسبة ٨٤,٦٧٪ على أن البرامج الوطنية مثل برنامج جودة الحياة تساهم في تحسين بيئة التعلم الدامجة من خلال توفير موارد إضافية لدعم الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٤٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو يتسق مع ما أشارت إليه أيضا دراسة (Tahir, Doelger, & Hynes, 2019) حول أهمية المبادرات الوطنية في توفير الدعم المادي والبشري لتحقيق أهداف الدمج.

٨. ثامن وآخر هذه البنود (تخضع المناهج الدراسية للتعديل بحيث تتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة)، وكان الرأي بالموافقة على ذلك حيث بلغ متوسطه (٢,٤٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة من أفراد عينة الدراسة بنسبة ٨٢,٦٧٪ على أن المناهج الدراسية تخضع للتعديل بحيث تتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاعاقة. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٠٧) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه هذا البند. وهو ما يتفق أيضًا مع دراسة السيسي (2017)التي أشارت أن تكييف المناهج يعدّ من الممارسات الجوهرية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

٩. وبصفة عامة، بلغ متوسط آراء أفراد العينة حول فاعلية السياسات التعليمية الوطنية في دعم بيئة دامجة 2.62بنسبة موافقة 87.33%، ما يشير إلى مستوى مرتفع من الفاعلية وتجانس كبير في الآراء الانحراف المعياري (0.506 =) تتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة السيسي (2017)ودراسة (Tahir, Doelger, & Hynes, 2019) حول أهمية وضوح السياسات والإرشادات وتكامل الأطر الوطنية لضمان تكافؤ الفرص. كما تتسق مع دراسة الشهراني (٢٠٢٢) في إبراز دور الشراكة المجتمعية والتقييم الدوري للقرارات في تعزيز الدمج. في المقابل، كشفت الدراسة الحالية عن فجوة نسبية في بندي تعديل المناهج وتوفير الموارد مقارنة ببنود الالتزام بالسياسات، وهو ما يشير إلى أن التوجهات النظرية والسياسية الموثقة في الدراسات السابقة لم تتحقق بالكامل على المستوى التطبيقي، مما يبرز الحاجة إلى خطط تطويرية تركّز على الجوانب التنفيذية والميدانية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المشاركين تجاه تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال تعزى إلى متغيرات (نوع المؤسسة التعليمية، الفئة، وسنوات الخبرة)؟

أولاً: مع متغير الفئة الوظيفية

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (One – Way ANOVA) كما يوضحها جدول 15

البُعد محل الدراسة	الفئة الوظيفية	العدد	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	حجم التأثير ω^2	الدلالة
تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال	معلمة	٣٦	٢,٦٤	٠,٤٠٣	٠,٦٧٧ د.ح (٢، ٤٧)	٠,٥١٣	٠,٠٠٧	غير دال
	إدارية	٥	٢,٨٥	٠,٠٩٢				
	ولى أمر	٩	٢,٦٩	٠,٣٩٤				

قيمة احصاء ليڤين (Levene's Test) = ٢,٠٣٨ & معنوية الاختبار .Sig = ٠,١٤٢ (أي أن هناك تجانس تباين فئات متغير الفئة الوظيفية بالنسبة لبُعد الدراسة).

جدول 15 نتائج اختبار تحليل التباين(One – Way ANOVA)

ومن النتائج يتضح الآتي:أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية يعزى لمتغير الفئة الوظيفية. حيث إن قيم المعنوية (P.value) = ٠,٥١٣ أكبر من قيمة (= ٠,٠٥). ونجد أن حجم التأثير **(Omega Squared)** قيمته صغيرة جداً = ٠,٠٠٧ (< ٠,٠٦) وهذا يعني أن حجم تأثير الفئة الوظيفية على آراء عينة الدراسة نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية **صغير جداً**، وهذا يؤكد على أن الفروق في متوسط استجابات المعلمين نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية **لا يعزى لمتغير الفئة الوظيفية.**

<u>ثانياً: مع متغير سنوات الخبرة</u> وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (One – Way ANOVA) كما يوضحها جدول 16

جدول 16 نتائج اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA)

البُعد محل الدراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	حجم التأثير ω^2	الدلالة
تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال	أقل من ٥ سنوات	١١	٢,٧٨	٠,٢٧٤	٠,٨٨٨ د.ح (٢، ٤٧)	٠,٤١٨	٠,٠٠٢	غير دال
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٢٥	٢,٦٧	٠,٣٠٤				
	من ١١ سنة فأكثر	١٤	٢,٥٧	٠,٥٥٠				
قيمة احصاء ليڤين (Levene's Test) = ٢,٩٨٤ & معنوية الاختبار .Sig = ٠,٠٦٠ (أي أن هناك تجانس تباين فئات متغير سنوات الخبرة بالنسبة لبُعد الدراسة).								

ومن النتائج يتضح الآتي:

أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية يعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث أن قيم المعنوية (P.value) = ٠,٤١٨ أكبر من قيمة (= ٠,٠٥). ونجد أن حجم التأثير **(Omega Squared)** قيمته صغيرة جداً = ٠,٠٠٢ (< ٠,٠٦) وهذا يعني أن حجم تأثير سنوات الخبرة على آراء عينة الدراسة نحو

تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية **صغير جداً**، وهذا يؤكد على أن الفروق في متوسط استجابات المعلمين نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية **لا يعزى لمتغير سنوات الخبرة**.

ثالثاً: مع متغير الفئة الوظيفية

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (One – Way ANOVA) كما يوضحها جدول 17

جدول 17 نتائج اختبار تحليل التباين(One – Way ANOVA)

البُعد محل الدراسة	نوع المؤسسة التعليمية	العدد	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	حجم التأثير ω^2	الدلالة
تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال	مدرسة طفولة مبكرة	١٩	٢,٦٧	٠,٣٤٦	٠,٣٢٢ د.ح (٢، ٤٧)	٠,٧٢٦	٠,٠١٤	غير دال
	رياض أطفال	١١	٢,٧٤	٠,٣٣٥				
	مدرسة ابتدائية	٢٠	٢,٦٣	٠,٤٤٦				
قيمة احصاء ليفين (Levene's Test) = ٠,١٤٩ & معنوية الاختبار .Sig = ٠,٨٦٢ (أي أن هناك تجانس تباين فئات متغير نوع المؤسسة التعليمية بالنسبة لبُعد الدراسة).								

ومن النتائج يتضح الآتي:

أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية يعزى لمتغير نوع المؤسسة التعليمية. حيث أن قيم المعنوية (P.value) = ٠,٧٢٦ أكبر من قيمة (= ٠,٠٥). ونجد أن حجم التأثير (**Omega Squared**) قيمته صغيرة جداً= ٠,٠١٤ (< ٠,٠٦) وهذا يعني أن حجم تأثير نوع المؤسسة التعليمية على آراء عينة الدراسة نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية **صغير جداً**، وهذا يؤكد على أن الفروق في متوسط استجابات المعلمين نحو تطبيق النموذج التكاملي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية **لا يعزى لمتغير نوع المؤسسة التعليمية.**

السؤال السادس: ما مدى إسهام تطبيق النموذج التكاملي في التأثير على جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية؟

وجاءت نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (ت) كما يوضحها جدول 18

جدول 18: نتائج البوتستراب (Bootstrap) لاختبار (ت)

بُعد الدراسة	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (sig) P.value
مدى إسهام تطبيق النموذج التكاملي في التأثير على جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية	٢,٦٧	٤٩	١٢,٣٧	<٠,٠٠١

ومن النتائج يتضح الآتي:

أن قيمة المعنوية <٠,٠٠١ وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ١٢,٣٧ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٥٠ عند درجة الحرية = ٤٩ ومعنوية = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن تطبيق النموذج التكاملي له اسهام فعَّال وإيجابي على جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية.

ومن الدراسة نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٦٧)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٩,٠٠٪. على أن تطبيق النموذج التكاملي له اسهام فعَّال وإيجابي على جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية.

وتم حساب حجم تأثير تطبيق النموذج التكاملي باستخدام (Cohen's d). فنجد أن حجم التأثير = ١,٧٥ أكبر من ٠,٨، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن تطبيق النموذج التكاملي له تأثير إيجابي وفعَّال كبير على جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية.

وجاءت النتائج بالنسبة لأبعاد تطبيق النموذج التكاملي كما يوضحها جدول19 التالي:

أبعاد تطبيق النموذج التكاملي	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	ترتيب الأبعاد
١ الاستراتيجيات الصفية	٢,٧١	٠,٣٧٠	٩٠,٣٣	١
٢ العوامل المؤسسية	٢,٦٦	٠,٤١٦	٨٨,٦٧	٣
٣ التفاعل الاجتماعي	٢,٦٩	٠,٣٨٢	٨٩,٦٧	٢
٤ السياسات التعليمية	٢,٦٢	٠,٥٠٦	٨٧,٣٣	٤
متوسط إجمالي تطبيق النموذج التكاملي	٢,٦٧	٠,٣٨٢	٨٩,٠٠	

وتبين من الجدول السابق أن أبعاد تطبيق النموذج التكاملي كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه الأبعاد ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

١. أن أول أبعاد تطبيق النموذج التكاملي وأكثرها فاعلية (الاستراتيجيات الصفية)، حيث بلغ متوسطه (٢,٧١)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٩٠,٣٣٪ على فاعلية الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني

للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. وأن مستوى فاعلية الاستراتيجيات الصفية مرتفع. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٣٧٠) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه مستوى فاعلية الاستراتيجيات الصفية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. وهو ما يتفق مع ما أكدته دراسة الحازمي (2023) ودراسة العسيري (2023) من أن تكييف الاستراتيجيات الصفية وتوظيف أساليب تدريس تفاعلية يساهم في تحسين فرص التعلم للأطفال ذوي الإعاقة ويعزز بيئة الدمج الفعّال.

٢. ثاني بعد لتطبيق النموذج التكاملي في الفاعلية (التفاعل الاجتماعي)، حيث بلغ متوسطه (٢,٦٩)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٩,٦٧٪ على فاعلية التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. وأن مستوى فاعلية التفاعل الاجتماعي مرتفع. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٣٨٢) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه مستوى فاعلية التفاعل الاجتماعي في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الحازمي (2023) و Al-Shammari et al. (2019)) حول أن التفاعل الإيجابي بين الأقران، المدعوم بتشجيع المعلمين ومشاركة الأسرة، يعدّ عنصرًا محوريًا في تنمية المهارات الاجتماعية واللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة.

٣. ثالث بعد لتطبيق النموذج التكاملي في الفاعلية (العوامل المؤسسية)، حيث بلغ متوسطه (٢,٦٦)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٨,٦٧٪ على فاعلية العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. وأن مستوى فاعلية العوامل المؤسسية مرتفع. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤١٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه مستوى فاعلية العوامل المؤسسية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوضحته **دراسة الشهراني (٢٠٢٢)** و**دراسة** (الكثيري وتركستاني، ٢٠٢٠) أن توفير الكوادر المتخصصة، والموارد التعليمية، والدعم الفني داخل المؤسسات التعليمية، يرفع من جودة تطبيق الدمج، مع ضرورة مواجهة التحديات اللوجستية.

٤. رابع وآخر بعد لتطبيق النموذج التكاملي في الفاعلية (السياسات التعليمية)، حيث بلغ متوسطه (٢,٦٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة من عينة الدراسة بنسبة ٨٧,٣٣٪ على فاعلية السياسات التعليمية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. وأن مستوى فاعلية السياسات التعليمية مرتفع. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٠٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على أنه لا يوجد تشتت في آراء عينة الدراسة تجاه مستوى فاعلية السياسات التعليمية في برنامج جودة الحياة والإطار الوطني للطفولة المبكرة في دعم بيئة دامجة. يتسق هذا مع ما ذكرته دراسة السيسي (2017) ودراسة (Tahir, Doelger, & Hynes, 2019) عن أهمية وضوح السياسات، والإرشادات التنفيذية، والهياكل التنظيمية، بالإضافة إلى الدعم الوزاري والبرامج الوطنية، لضمان استدامة ممارسات الدمج وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وبصفة عامة، بلغ متوسط آراء المعلمات حول إسهام تطبيق النموذج التكاملي في جودة الدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقة 2.67 بنسبة موافقة 89%، ما يعكس مستوى مرتفعًا من الفاعلية وتجانسًا في الآراء (الانحراف المعياري(0.382 = . تتفق هذه النتيجة مع ما أوردته Al-Shammari et al. (2019) ودراسة السيسي (2017) ودراسة الحازمي (2023) في تأكيد أن نجاح الدمج يعتمد على تكامل الأبعاد الأربعة للنموذج: الاستراتيجيات الصفية، التفاعل الاجتماعي، العوامل المؤسسية، والسياسات التعليمية، بما يعزز بيئة تعليمية دامجة. كما يتسق ذلك مع ما جاء في دراسة (Tahir, Doelger, & Hynes,

(2019 من أن الدمج الفعال يتطلب دعمًا مستمرًا من السياسات الوطنية، وتوفير الموارد، وبناء شراكات مجتمعية. إلا أن الدراسة الحالية أظهرت أن بعض الأبعاد، مثل تعديل المناهج وتوفير التجهيزات، ما زالت تواجه فجوات تطبيقية، وهو ما لم يتم التركيز عليه بشكل كافٍ في بعض الدراسات السابقة، مما يبرز الحاجة إلى تدخلات ميدانية تكاملية لتعزيز التطبيق العملي للنموذج التكاملي.

الخاتمة

أظهرت نتائج الدراسة أن النموذج التكاملي، الذي يستند إلى تكامل نظري بين بياجيه (البعد البنائي)، وفيجوتسكي (البعد التفاعلي الاجتماعي)، وبرونفنبرينر (النموذج البيئي)، يُعد إطارًا فعالًا لتحليل واقع الدمج في رياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة. وقد جاءت تقديرات محاوره الأربعة مرتفعة، مما يعكس وعيًا تربويًا عاليًا لدى المشاركين، وإن كانت مستويات التطبيق العملي لا تزال متفاوتة.

ففي ضوء التصور البنائي لبياجيه، أبرزت نتائج الاستراتيجيات الصفية فاعلية الأنشطة التفاعلية القائمة على الاكتشاف والمشروعات والتجريب في دعم النمو المعرفي للأطفال، وهو ما يشير إلى وجود ممارسات صفية داعمة، مع الحاجة إلى تطوير بيئة تنظيمية تضمن استدامتها. أما من منظور فيجوتسكي، فقد أكدت نتائج التفاعل الاجتماعي أهمية التعلم بالأقران والحوار الموجه، في سياق "منطقة النمو القريبة(ZPD) "، رغم تفاوت الدعم البيئي والتجهيزي بين المؤسسات.

وبالانتقال إلى بُعد برونفنبرينر، أظهرت النتائج إدراكًا إيجابيًا للسياسات الداعمة والبيئة المؤسسية، مثل الإطار الوطني وبرامج جودة الحياة، إلا أن بعض التحديات، كضعف فرق الدعم المتخصصة أو محدودية الموارد، ما زالت تؤثر في فاعلية الدمج. ويُوصي النموذج في هذا السياق بتوسيع نطاق التدخل ليشمل إعادة تنظيم المساحات الصفية، وتفعيل فرق متعددة التخصصات، وتبني سياسات مرنة تُراعي الفروق الفردية وتكافؤ الفرص.

كما تبرز أهمية تمكين الطفل من اتخاذ القرار والمبادرة داخل الصف، بوصفه نتاجًا لتكامل الأبعاد الثلاثة: الاستقلال المعرفي (بياجيه)، والدعم التفاعلي (فيجوتسكي)، والتهيئة المؤسسية (برونفنبرينر). وقد عكست هذه الرؤية تكاملًا عمليًا بين التصور النظري والتطبيق التربوي.

تمثل هذه الدراسة إضافة علمية من خلال تطوير **نموذج تكاملي** يجمع بين منظورات بياجيه وفيجوتسكي وبرونفنبرينر في إطار كمي قابل للقياس، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة في سياق الطفولة المبكرة في المملكة. ويتيح هذا النموذج أداة تحليلية

عملية يمكن توظيفها لتشخيص واقع الدمج وتحديد نقاط القوة والضعف على المستويات الصفية، والمؤسسية، والاجتماعية، والسياسية. كما يوفر النموذج أساسًا مرجعيًا لتصميم برامج تدريبية وتطوير سياسات تعليمية دامجة، بما يجعله قابلًا للتطبيق في سياقات تعليمية عربية ودولية مشابهة

التوصيات:

١. تعميم تطبيق النموذج التكاملي في مؤسسات الطفولة المبكرة.
٢. تصميم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تركز على البعد البنائي والتفاعلي والمؤسسي.
٣. إدراج مؤشرات تطبيق النموذج ضمن أدوات متابعة وتقييم برامج الدمج.
٤. رفع كفاءة فرق الدعم الفني والإداري في المدارس.

المقترحات:

١. إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر تطبيق النموذج على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقة ونموهم الاجتماعي.
٢. دراسة فاعلية النموذج عند تكييفه لمراحل تعليمية أخرى غير الطفولة المبكرة.
٣. تحليل تكلفة تطبيق النموذج مقابل العائد التعليمي والاجتماعي.
٤. استكشاف آليات دمج التقنية المساندة ضمن أبعاد النموذج التكاملي.

المراجع العربية

١. الحازمي، ع. (٢٠٢٣). واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٥(١)، ١٦٨-٢١٠.

٢. السيسي، أ. (٢٠١٧). هيكل تنظيمي مقترح لمدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج في المدينة المنورة. المجلة التربوية، ١٢٥(١)، ٢٩٩-٣٤١.

٣. الشهراني، م .(2022) .اتجاهات الأمهات نحو دمج أطفال من غير ذوي الإعاقة مع أقرانهم من ذوي الإعاقة بمرحلة رياض الأطفال في محافظة خليص .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*،6 (27)،81-61.

٤. العامر، س. (٢٠٢٢). اتجاهات ومخاوف معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام. دراسات العلوم الاجتماعية، ٤٩(٢)، ٤٧-٦٤.

٥. العسيري، هـ. (٢٠٢٣). التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة "التحديات والحلول". مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٣٠ (٦)، ٣٨٧-٤٠٥.

٦. العطاس، ر.، وسعدالدين، أ. (٢٠١٩). واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنيا بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لرعاية المعاقين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣٢(٢)، ٢٣-٥١.

٧. غفور، ر. (٢٠١٦). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الآداب، (١١٥)، ٤٥٣-٤٩٢.

٨. الكثيري، ص.، وتركستاني، م. (٢٠٢٠). تطبيق معلمات الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدينة الرياض بمجلس الأطفال غير العاديين. المجلة التربوية، ١٣٤(١)، ٢٩٣-٣٣٤.

٩. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٢٥). برنامج الوصول الشامل. تم استرجاعه من https://kscdr.org.sa/ar/universal-accessibility-guidelines

١٠. وزارة التعليم. (١٤٤٣، ٢٧ فبراير). وزارة التعليم تواصل جهودها لدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس.. وتوفير ٤٦ مركزاً لتقديم الخدمات المساندة. تم استرجاعه من https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/s-pe-1443-32.aspx

١١. وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢٣، ١٢ مارس). مراكز الإرشاد الأسري. تم استرجاعه من https://www.hrsd.gov.sa/media-center/documents-and-reports/05022023

١٢. الوزان، ع. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٦(٢)، ٣٥٩-٣٨٥.

المراجع الإنجليزية

Alassaf, N. (2025). The role of teacher preparation programs in promoting inclusive education in early childhood settings. Frontiers in Education, 10, 1630710. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710

Alanazi, A. and Alhazmi, A. (2023). Inclusion of children with intellectual disability in early childhood education in Saudi Arabia: impact of teacher characteristics. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 11(2), 75-86. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.2

Al-Shammari, Z., Faulkner, P., & Forlin, C. (2019). Theories-based inclusive education practices. Education Quarterly Reviews, 2(2), 408-414.

Andrade, A. E., Padilla, L., & Carrington, S. J. (2024). Educational spaces: The relation between school infrastructure and learning outcomes. Heliyon, 10(19), e38361. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38361

Bahkali, S. A., Moussa, H., & bin Mahfouz, S. (2024). Professional training needs of children with disability teachers to develop logical thinking in their early childhood students. Dirasat: Educational Sciences, 51(4), 230–249. https://doi.org/10.35516/edu.v51i4.7075

Bowles, D., Radford, J., & Bakopoulou, I. (2018). Scaffolding as a key role for teaching assistants: Perceptions of their pedagogical strategies. British Journal of Educational Psychology, 88(3), 499–512.

Dillman, D., Smyth, J., & Christian, L. (2014). Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method. Wiley.

Fowler, F. (2013). Survey research methods. SAGE Publications.

General Authority for Statistics. (2025). Early childhood development and child well-being statistics publication 2024. https://www.stats.gov.sa/en/w/news/11

Ghafour, R. (2016). The inclusion of students with special needs in primary schools from teachers' perspectives [in Arabic]. Journal of Arts, (115), 453–492.

Khomais, S., & Gahwaji, N. (2019). Early childhood curriculum reform in Saudi Arabia: Conceptualization of theories in early childhood curricula – Three models. Journal of Curriculum and Teaching, 8(3), 24-34.

King Salman Center for Disability Research. (2025). Universal accessibility program: Annual report. https://www.kscdr.org.sa

Kirana, E., Zam, F., & Henjilito, R. H. (2025). Analysis of the impact of inclusive education on the social development of students with special needs in primary schools. Journal of Foundational Learning and Child Development, 1(1), 6–11. https://doi.org/10.53905/ChildDev.v1i01.2

Mansouri, M. C. (2022). Comparison of academic and social outcomes of students with extensive support needs across placements. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 47(2), 111–127. https://doi.org/10.1177/15407969221101792

NAEYC. (2009). developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Retrieved 2025, from NAEYC Organization: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf

Neves, J., Lima, N., Oliveira, M., Pereira, M., Guimarães, L., & Cintra, G. (2022). Inclusion and Education: Challenges of Children with Special Needs in the Regular Teaching Room and the Challenges of the Teacher Who Works in the Early Childhood Education. European Journal of Education and Pedagogy, 3(3), 171-178.

Scott, H., & Cogburn, M. (2023). Piaget. Treasure Island: Stat Pearls Publishing.

Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). Case study on the ecology of inclusive education in the United States. Journal for Leadership and Instruction.

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Retrieved 2025, from UNESCO Digital Library: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849
Zhou, X. (2024). Sociocultural Theory in Early Childhood Education. The second International Conference on Social Psychology and Humanity Studies (pp. 190–196). DOI: 10.54254/2753-7048/51/20240981

المراجع العربية بالرومنة

Al-Amer, S. (2022). Attitudes and concerns of special education teachers towards the inclusion of students with disabilities in general education [in Arabic]. Dirasat Aleulum Alijtimaeia, 49(2), 47-64.
Al-Attas, R., & Saadaldin, A. (2019). The reality of integrating intellectually disabled students in Jizan schools in light of Saudi Vision 2030 for disability care [in Arabic]. Journal of Special Education and Rehabilitation, 32(2), 23-51.
Al-Kathiri, S., & Turkistani, M. (2020). The implementation of sign language teachers in inclusion programs in Riyadh City: A study on children with disabilities [in Arabic]. Educational Journal, 134(1), 293-334.
Al-Asiri, H. (2023). Inclusive education for students with disabilities: Challenges and solutions [in Arabic]. Tikrit University Journal for Humanities, 30(6), 387–405.
Al-Hazmi, A. (2023). The reality of integrating children with intellectual disabilities in early childhood schools in Medina from teachers' perspectives [in Arabic]. Islamic University Journal for Educational and Social Sciences, 15(1), 168–210.
Al-Sisi, A. (2017). A proposed organizational structure for general education schools implementing the inclusion system in Medina [in Arabic]. Educational Journal, 125(1), 299–341.
Al-Wazzan, A. (2024). Special education teachers' attitudes towards the use of video modelling in teaching students with intellectual disabilities in inclusive schools [in Arabic]. Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, 6(2), 359-385.
King Salman Center for Disability Research. (2025). Universal Accessibility Program. Retrieved from https://kscdr.org.sa/ar/universal-accessibility-guidelines
Ministry of Education. (1443, February 27). The Ministry of Education continues its efforts to integrate students with disabilities with their peers in schools and provides 46 support Centers [in Arabic]. Retrieved from https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/s-pe-1443-32.aspx
Ministry of Human Resources and Social Development. (2023, March 12). Family Counselling Centers [in Arabic]. Retrieved from https://www.hrsd.gov.sa/media-center/documents-and-reports/0502202

مجلة دراسات الطفولة و علوم الاسرة، م١ع١ ص ص: ١- ٣٧ (٢٠٢٦م)
DOI: 10.4197/Jcsfs.1-1.1

An Integrative Model for the Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood: Quantitative Analysis of Classroom, Institutional, Social, and Policy Factors

Maryam Jamal Alharthi, Sociology of Education Associate Professor

Department of Psychology of Education, College of Education, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia. : mjharthy@taibahu.edu.sa

Abstract

This study addresses a research gap stemming from the scarcity of quantitative studies that integrate classroom, institutional, social, and policy dimensions to analyse the inclusion of children with disabilities in early childhood education. In response, it adopts an integrative model grounded in Piaget's constructivist, Vygotsky's social interaction, and Bronfenbrenner's ecological perspectives to explain the factors influencing inclusion and to operationalize national initiatives such as the Early Childhood Framework and the Quality-of-Life Program .A quantitative descriptive design was employed, using a questionnaire covering four core dimensions administered to teachers, administrators, and parents. Results showed high effectiveness across all dimensions, with significant differences by job category and years of experience, and no differences by institution type. Regression analysis indicated that the model's dimensions explained a substantial proportion of the variance in inclusion quality, underscoring the interconnected role of classroom, institutional, social, and policy factors in shaping inclusive environments. The study concludes that the integrative model provides a practical and adaptable framework that can be applied in similar contexts to guide policy implementation, professional development, and inclusive practice.

Keywords: Ecological Model, Children with Special Needs, Inclusive Education, Educational Policies