اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ فى مَرْحَلَة الرَّوْضَة فى المَدِينَة المُنَوَّرَة

د . عادل بن عابد الخالدي
التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)
قسم التربية الخاصة – جامعة طيبة – المدينة المنورة
المملكة العربية السعودية

المُلَخَّص:

هَدَفَت الدِّرَاسَةُ الحَالِيَّةُ إلى الكَشف عَن اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدِينَة المُنَوَّرَة في ضَوء مُتَغَيِّرَي: نَوع مُؤَهِّل البَكالوريوس (كُليَّة إعداد مُعلِّمَات/جَامعَة)، وحُضُور دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مَع الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ من عَدَمه.

وَقَدْ اُسْتُخْدمَ المَنهَجُ الوَصْفيُّ المَسْحيُّ من خلال مقْيَاس أُعدَّ لجَمع البَيَانَات، وَتَمثَّلَتْ عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة في (٢٨١) مُعَلِّمَةَ رِيَاض أَطْفَال تمَّ اختيارُهُنَّ عَشوَائيًا. وتَوَصَّلَت الدِّرَاسَةُ إلى أَنَّ دَرَجَةَ مُوَافَقَة أَفْرَاد عَيِّنَة الدِّرَاسَة على مقْيَاس الاتِّجَاهَات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مَع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة كَانَتْ عَاليَةً وبمُتَوَسِّط حسَابيٍّ عَام مقْدَارُه (٣,٥٧ من ٥) إذْ جاءَ البُعْدُ الاجْتمَاعيُّ في المَرْتَبَة الأُولَى بدَرَجَة مُوَافقَة عَاليَة، وبمُتَوَسِّط حسَابيٍّ مقْدارُه (٣,٨٨ من ٥)، يَليه في المَرْتَبَة الثَّانيَة البُعْدُ المَعرفي بدَرَجَة مُوَافقَة عَاليَة، وبمُتَوَسِّط حسَابيٍّ مقداره (٣,٦١ من ٥)، في حينَ جَاءَ البُعْدُ النَّفْسيُّ في المَرْتَبَة الثَّالثَة بدَرَجَة مُوَافقَة عَاليَة وبمُتَوَسِّط حسَابيٍّ مقْدارُه (٣,٤٥ من ٥)، وأخيرًا جاءَ البُعدُ الأَكَاديميُّ في المَرْتَبَة الأَخيرة بدَرَجَة مُوَافقَة مُتَوَسِّطة وبمُتَوَسِّط حسَابيٍّ مقدارُه (٣,٣٤ من ٥)، وَوُجدَتْ فُرُوقٌ ذَات دلالَة إحْصَائيَّة عندَ مُسْتَوَى دلالَة (٠,٠١) فَأَقَلّ في اتجَاهَات أَفْرَاد عَيِّنَة الدِّرَاسَة نَحْو الدَّمْج الشَّامل باختلاف مُتَغَيِّر نَوع مُؤَهِّل البَكالوريوس لصَالح خرِّيجَات الجَامعَات، وَوُجدَتْ فُرُوقٌ أَيضًا في حُضُور الدَّورَات التَّدريبيَّة حَولَ طُرُق التَّعامُل مَع الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ لصَالح المُعلِّمات اللاتي قَدْ حَضَرْنَ هَذه الدَّورَات.

الكَلِمَاتُ المِفْتَاحِيَّةُ: الاتِّجَاهَاتُ، المُعلِّمَاتُ، رِيَاضُ الأَطْفَال، الدَّمْجُ الشَّاملُ، المَكْفُوفُونَ.

Attitudes of Kindergarten Teachers Towards Inclusion of Blind Children in Kindergarten in Madinah

Dr. Adel Abed Alkhaldi
Special education (visual impairment)
Department of special education – Taibah University – Madinah - KSA

Abstract:

The current study aimed to explore the attitudes of kindergarten teachers towards including blind children with sighted peers in kindergarten in Madinah**.** Furthermore, it aimed to investigate the differences in these attitudes in the light of two variables: the type of bachelor's qualification (college for preparing teachers / university) and attending training courses on methods of dealing with blind children. The descriptive research design was used to collect data through a questionnaire. The sample of the study was (281) participants who were selected randomly. The study found that the degree of approval of participants on the attitudes scale was high with an overall arithmetic mean of (3.57 out of 5). The social dimension came first with a high degree of approval and an arithmetic mean of (3.88 out of 5), followed by the cognitive dimension with a high degree of approval and an arithmetic mean of (3.61 out of5), after that the psychological dimension came third with a high degree of approval and an arithmetic mean of (3.45 out of 5), while the academic dimension came in last place with an average approval and an arithmetic mean of (3.34 out of 5). The results also showed that there were statistically significant differences ($P \leq 0.01$) based on type of bachelor's qualification in favor of kindergarten teachers who graduated from universities. Moreover, there were statistically significant differences ($P \leq 0.01$) based on taking training courses on how to deal with blind children in favor of who kindergarten teachers who took these courses.

Keywords: attitudes, teachers, kindergarten, inclusion, blind children**.**

المُقدِّمَةُ:

يُعدُّ الدَّمْجُ الشَّاملُ أحدَ أبرزِ الاتِّجاهاتِ الحديثةِ في مَيدانِ التَّربيةِ الخاصَّةِ، وهي مُبادرةٌ إصْلاحيَّةٌ تَتبَنَّى تعليمَ الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ معَ أقْرانِهم العاديِّينَ جَنبًا إلى جَنبٍ، وتَنْطلقُ هذه المُبادرةُ منَ الأُطُرِ القانُونيَّةِ العالميَّةِ التي تُؤكِّدُ شُموليَّةَ التَّعليمِ للأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ، وحُقوقِهم في الالتحاقِ بالمُؤسَّساتِ التَّعْليميَّةِ العامَّةِ القريبةِ منْ أماكنِ إقامَتِهم أُسوةً بالأطْفالِ الآخَرينَ، ومن هذه القوانين: إعلانُ حُقوقِ الطِّفلِ عامَ ١٩٨٩م الذي أكَّدَ حقَّ جَميعِ الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ في الوُصُولِ إلى التَّعليمِ علَى قَدمِ المُساواةِ معَ الآخرينَ دُونَ تَمييزٍ وتَحَيُّزٍ، وأشارَ في السِّياقِ نَفْسِه بَيانُ سالامَنكا في دَولةِ إسبانيا عامَ ١٩٩٤م إلى ضَرُورةِ أنْ تَقُومَ المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ بمُختلفِ مَراحلِها بقَبُولِ الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ بغَضِّ النَّظرِ عنْ إعاقَتِهم، ودُشِّنَتْ في عامِ ٢٠٠٦م اتِّفاقيَّةُ حُقُوقِ الأشْخاصِ ذَوي الإعاقةِ - وقَدْ صادقَتْ عَليهَا المَملكةُ العَربيَّةُ السُّعُوديَّةُ في عامِ ٢٠٠٨م – الَّتي أشارَتْ إلَى ضَرُورةِ تَمكينِ الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ من الحُصُولِ علَى التَّعليمِ أُسوةً بالآخَرينَ، وأنْ تَتكفَّلَ الدُّولُ المُوقِّعةُ بتَوفيرِ التَّعليمِ لذَوي الإعاقةِ بأفْضَلِ الطُّرُقِ والوَسائلِ (أخضر والزغيبي، ٢٠١٧)، وأكَّدَتْ علَى المُستَوَى المَحلِّي رُؤيَةُ المَملكَةِ العَربيَّةِ السُّعُوديَّةِ ٢٠٣٠م وخُصُوصًا بَرنامَجِ التَّحوُّلِ الوَطَني ٢٠٢٠م علَى إدْماجِ الأشْخاصِ ذَوي الإعاقةِ اجتماعيًا، وتَمْكينِهم منَ التَّعليمِ علَى قَدمِ المُساواةِ معَ الآخَرينَ (وَثيقةُ رُؤيةِ المَملكةِ العَربيَّةِ السُّعُوديَّةِ ٢٠٣٠م، ٢٠٢٠).

ولتَعليمِ الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ معَ أقْرانِهم العاديِّينَ عدَّةُ فُوائدَ، منهَا: تَخفيفُ الآثارِ السَّلبيَّةِ المُرتبطةِ بوصْمَةِ الإعاقةِ لدَى الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ وأُسرِهم، وزيادَةُ فُرَصِ التَّفاعُلِ الاجْتماعيِ بَينَ الأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ وأقْرانِهم العاديِّينَ، وزيادَةُ فُرَصِ التَّعلُّمِ من خلالِ الأنشطةِ التَّرفيهيَّةِ المُشتركةِ بَينَ الأطْفالِ العاديِّينَ والأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ، كَمَا أنَّ الدَّمْجَ الشَّاملَ يعدِّلُ من اتِّجاهاتِ المُعلِّمينَ والطَّلبةِ تُجاهَ ذَوي الإعاقةِ بشكلٍ عامٍ، ويُوفِّرُ التَّكْلفةَ الاقْتصاديَّةَ اللازمَةَ لبنَاءِ مُؤسَّساتٍ تَعليميَّةٍ خاصَّةٍ وتَوفيرِ كوادرَ مُتَخصِّصةٍ (شاش، ٢٠١٦).

وأشارَ عددٌ من الدِّراساتِ إلَى وُجُودِ فَوائدَ أكَاديميَّةٍ واجتمَاعيَّةٍ وسُلُوكيَّةٍ من تَطبيقِ الدَّمْجِ الشَّاملِ للأطْفالِ ذَوي الإعاقةِ، فإنَّ الأطْفالَ ذَوي الإعاقةِ علَى المُستَوَى الأكَاديمي يُحَقِّقُونَ إنْجازًا أكاديميًا مَقبُولًا مُقارنةً بمَا يُحقِّقُونَه داخلَ المَعاهدِ الخاصَّةِ (Justice, 2020) ، وَإنَّ الدَّمْجَ الشَّاملَ علَى المُستَوَى

الاجْتِمَاعي يُطَوِّرُ مِن مَهارَات التَّواصُل الاجْتِمَاعي لدَى الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة (Webb, 2021)، وكذلك علَى المُسْتَوَى السُّلوكي يُطَوِّرُ الدَّمجُ من السُّلوك التَّكَيُّفي للأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة (Lee et al, 2015).

وتعدُّ مَرْحَلَةُ رِياض الأَطْفَال مَرْحَلَةً مُهِمَّةً في حياة الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة بشَكل عَام؛ إذْ إنَّ التَّعلُّم في السَّنَوات المُبَكِّرة أسهلُ وأسرعُ من التَّعلُّم في المَراحل العُمريَّة الأُخْرَى، وإنَّ التَّأخُّرَ النَّمَائي قبل سنِّ الخَامسَة مُؤشِّرٌ خَطيرٌ يُنذرُ باحتمَال مُعاناة الطِّفْل لاحقًا من تحدِّيَات مُختلفة طَوَال حَياته، وإنَّ مُعظمَ مَراحل النُّمو الحَرجَة التي تَكونُ فيها القَابليَّةُ للتَّعلُّم في ذُروتها تَكونُ في مَرْحَلَة رِياض الأَطْفَال (الخطيب والحديدي، ٢٠١١).

وذَكَرَ تَقريرُ مُنَظَّمَة الصِّحَّة العَالميَّة في السِّياق نَفْسه أنَّ مَرْحَلَةَ رِياض الأَطْفَال مَرْحَلَةٌ مُهِمَّةٌ وجَوهريَّةٌ في حياة الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة وخُصوصًا في صَقْل المَهارات الأَكَاديميَّة والحسِّيَّة والحركيَّة والإدراكيَّة والاجْتِمَاعيَّة، وأنَّ دَمجَهُم مَع العاديِّينَ في هذه المَرْحَلَة العُمُريَّة يُؤدِّي دَورًا مُهمًّا في تَكوين شَخصيَّة الطِّفْل ذي الإعَاقَة (World Health Organization, 2012)، وبخُصوص الأَطْفَال المَكْفُوفينَ فَتعَدُّ مَرْحَلَةُ رِياض الأَطْفَال مَرْحَلَةً مُهمَّةً في الكشف عَن حَالات الإعَاقَة البَصَريَّة؛ فَهي تُهيئُ الفُرصَةَ لتَحديد طَبيعة الحَالة، كَمَا تُسهمُ في تَحليل الاحتياجَات التَّعليميَّة وَالتَّخطيط المُبكِّر لتَصميم البَرامج التَّربَويَّة المُلائمة لَهُم (عبيد، ٢٠١١).

وَيَجبُ عندَ تَطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة أنْ تُلمَّ المُعلِّمَةُ بطُرُق التَّعامُل مَع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ، مثل: طُرُقُ تَحسين وَظائف الحَواس الأُخْرَى كَاللمس وَالسَّمْع، ومَعرفةُ طَريقة القراءَة والكتَابَة بطَريقَة برايل، ومَعرفَةُ استخدَام أَدوَات الحَركَة وَالتَّنَقُّل كالعَصَا البَيضَاء، وَمَعرفَةُ التَّعديلات اللازمة علَى المَنهَج الدِّراسي واستراتيجيَّات التَّدريس وأساليب تَكَيُّفه (الحديدي، ٢٠١٧)، وقَبل الإلمَام بهذه الطُّرُق فإنَّ نجاحَ الدَّمْج الشَّامل يَتوقَّفُ في المَقام الأوَّل علَى مُعتقدَات مُعلِّمَة رِياض الأَطْفَال واتِّجَاهَاتها نَحْو تَطبيقه؛ فَالمُعلِّمَةُ هي المحورُ الأَسَاسيُّ في تَنفيذ فكرة الدَّمْج الشَّامل وفي إنجَاحها أو إفْشَالها (أخضر والزغيبي، ٢٠١٧)، وَنظرًا لذَلكَ جاءَت الدِّرَاسَةُ الحَاليَّة لتَقَصِّي اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة؛ لأنَّها

مـن أبـرز عَوامل نَجاح تَطبيـق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفـينَ، ولا تُوجَدُ دراسةٌ – علَـى حَـدِّ علـم البَاحـث – تَطَرَّقَتْ للكشف عَـن اتِّجَاهَات مُعلِّمَـات رِيَاض الأَطْفَال نَحْـو تَطبيـق الدَّمْـج الشَّامل للأَطْفَـال المَكْفُوفينَ مع الأَطْفَـال المُبْصِرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة مَحليًّا وعَالميًّا.

مُشْكلَةُ الدِّرَاسَة:

تَمُثِّـلُ الخبـرةُ الشَّخصيَّـةُ مَصـدرًا خصبًـا للباحـث لتَحسُّس المشكلـة في الميـدان التَّربَـوي (عباس وآخـرون، ٢٠١٥)، واستنـادًا إلى مَا سَبقَ، ومن واقـع خبرة البَاحث في مجـال تَعليـم الأشخاص المَكْفُوفينَ؛ فقد لاحظَ أنَّ الأَطْفَـال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال في المَدينَة المُنَوَّرَة يَلتحقُونَ برَوضة وَحيدة -الرَّوْضَة السَّادسة في حي الخَالديَّة- مُخصَّصـة لدمجهـم دَمجًـا جزئيًّـا (وزارة التَّعليـم، ٢٠٢٢)؛ ويكـونُ هذا الدَّمْـجُ الجزئـيُّ علَـى هَيئَـة قَضاء الأَطْفَـال المَكْفُوفينَ جُـزءًا من اليـوم الدِّراسي مع أقرانهـم المُبْصريـنَ والجُـزء المُتبقِّي من اليـوم يَقضُونه في فُصول خَاصَّـة (مَعزولة) يَتلقُـونَ دُروسًا خاصَّةً لتطوير مَهارات مُعيَّنَـة وما شَابه (الموسى، ٢٠١٤)، ولقَدْ وَاجَهَ الدَّمْـجُ الجُزئـيُّ انتقادَات من المُختصِّينَ في التَّربيَـة الخَاصَّة على المُسْتَوَى الفَلسفي؛ كعـدم تلبيتها لحقـوق الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة، وأنهم ما زالـوا يتعرَّضُون إلى الإقصاء والعزل الذي يكونُ بصورة الفُصول الخَاصَّة في داخل المدرسة العامة، وعلى المُسْتَوَى التَّطبيقـي كالإخـلال بكميَّـة المُحتَـوى التَّعليمـي التي يجـبُ أنْ يَتلقَّاه الأَطْفَـالُ ذَوُو الإعَاقَة أُسوةً بأقرانهم الآخرينَ (Salih & Kakizawa, 2022)، وفي الحقيقة لا تنسجـمُ هذه السِّياسَةُ مَـع سياسة الدَّمْج الشَّامل المُناديـة بالتَّعليم للجميع، وإنَّ من حُقُوق الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة الالتحَاقَ بالمَدارس العَامَّة القَريبَة من مَنازلهم، وقَضَاءَ كُلِّ الوَقـت في دَاخـل الصَّفِّ الدِّراسي مَعَ أَقْرانهم الآخَرينَ مَعَ ضَرُورة تَكييف طَرائق تَدريس المَنهَج العَام وأَسَاليبه (UNICEF, 2022).

وتُعـدُّ خـبرةُ المَملكـة العَربيَّـة السُّعُوديَّـة في الدَّمْـج الشَّامـل لفئـة ذَوي الإعَاقَـة البَصريَّـة بالتَّحديد حديثةً نوعًا ما (السفياني، ٢٠٢١م)، مُقارنةً ببعض الدُّول التي قطعَـت شوطًـا كبيـرًا في الدَّمْـج الشَّامل لـذوي الإعَاقَة البصريـة كالولايات المتحدة الأمريكيـة (Hossain, 2012)، والمملكـة المتحـدة (Schuelka, 2018)؛ ومـع ذلـك فـإنَّ فكرةَ تطبيق الدَّمْـج الشَّامل بشكل عـام لجميع الفئات تشغـلُ حَيِّزًا كبيرًا مـن اهتمامـات المختصِّين في المملكـة العَربيَّـة السُّعُوديَّة سواءً الباحثـين أو العاملين

في وزارة التَّعليم، فعلى سبيل المثال أوصَى المشاركونَ في المعرض والمنتدى الدَّولي للتَّعلُّم عام ٢٠١٤م بالتَّحوُّل من الدَّمْج الجزئي إلى الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة (الموسى، ٢٠١٤)، وانطلقَ في عام ٢٠١٥م المشروعُ الوطني لتطبيق الدَّمْج الشَّامل لذَوي الإعَاقَة بالتَّعاوُن مع جَامعَة أوريغون الأمريكيَّة في ست مَدارسَ في مدينَة الرِّياض فقط (وزارة التَّعليم، ٢٠١٥)، وهذا المشروعُ يأتي استجابةً لالتزام المَملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة باتِّفَاقيَّة حُقوق الأَشخَاص ذَوي الإعَاقَة التي وَقَّعَتْ عَليها (United Nations, 2006).

ولقد تَوَصَّلَ عَددٌ من الدِّرَاسات إلى أنَّ نجاحَ الدَّمْج الشَّامل يَعتمدُ على اتخاذ المُعلِّم إجراءات وتكيفيات في الصَّف الدِّراسي تَضمنُ سُهولةَ الوُصُول للطَّلبة ذوي الإعَاقَة البصرية (Ajuwon et al, 2020; Ravenscroft et al, 2019)، وأنَّ القيامَ بهذه الإجراءات يعتمدُ بالدَرَجَة الأولى على اتِّجَاهَات المُعلِّم نفسه نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال ذوي الإعَاقَة (أخضر والزغيبي، ٢٠١٧)؛ لكون الاتِّجَاهَات بشكل عام هي المُحرِّكُ الرَّئيسُ للسُّلوكيَّات الإنسانيَّة (Stern, 2018)، فكلَّما كانَت الاتِّجَاهَاتُ نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ أكثَر إيجابيَّةً زَادَت إمكانيَّةُ تطبيقه في مَرْحَلَة رِياض الأَطْفَال بكلِّ يُسر وسُهولة، فعلى سبيل المثال ذكرَت الهابطُ (٢٠١٤) أنَّ الاتِّجَاهَات الإيجابيَّةَ نَحْو تطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة بشكل عام تُعدُّ أحدَ أهمِّ العوامل المُؤدِّية إلى نجاحه، وأوصَى عَددٌ من الدِّرَاسات بأهميَّة دراسة اتِّجَاهَات المُعلِّمينَ نَحْو تَطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة رِياض الأَطْفَال (Ravenscroft et al, 2019; Ajuwon et al, 2020)، وذَكَرَت الحَديديُّ (٢٠١٧) أنَّ هُناك شُحًّا في الدِّرَاسات التي تَطرَّقَتْ إلى اتِّجَاهَات المُعلِّمينَ نَحْو تَعليم الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ جَنبًا إلى جَنْب مَع أقرَانهم المُبْصرينَ، وإضافةً إلى ذَلكَ أشَارَ عَددٌ من الدِّرَاسات أنَّه تُوجَدُ اتِّجَاهَاتٌ غير إيجابيَّة تُجاه دَمج الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة بشكل عام مَع أقْرَانهم العَاديِّينَ بَينَ مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال، مثل دراسَة الهابط (٢٠١٤) التي أشارَتْ إلى ضَعف مُستَوَى تَقبُّل دَمج الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة في مَرْحَلَة الرَّوْضَة بينَ مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال، وبَرَزَتْ من هُنا مُشكلةُ الدِّرَاسَة التي يُمكنُ صياغتُها في التَّساؤُل الرَّئيس الآتي: مَا اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مَع أقرانهم المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة؟

أَسْئلةُ الدِّرَاسَة:

للإجابـة عَـن التَّساؤُلِ الرَّئيـس؛ تُحـاولُ الدِّرَاسَةُ الحَاليَّـةُ الإجَابَةَ عَـن الأَسئلة الآتية:

١. مَا اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة؟

٢. هَـلْ تُوجَـدُ فُـرُوقٌ ذَات دلالَـة إحْصَائيَّة بـينَ مُتَوسِّـط دَرجَات اتِّجَاهَـات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مَع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَـة في المَدينَـة المُنَـوَّرَة تُعـزَى إلى اختلاف نَـوع مُؤَهِّـل البَكالوريوس (كُليَّة إعداد مُعلِّمَات/جَامعَة)؟

٣. هَـلْ تُوجَـدُ فُـرُوقٌ ذَات دلالَـة إحْصَائيَّة بـينَ مُتَوسِّط دَرجـات اتِّجَاهَـات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مَع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَـة في المَدينَة المُنَـوَّرَة تُعْزَى إلى اختلاف حُضُور دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مَع الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ (نعم/لا)؟

أَهْدَافُ الدِّرَاسَة:

تَهدفُ الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ إلى الكَشف عَن:

١. اتِّجَاهَـاتُ مُعلِّمَـات رِيَاض الأَطْفَـال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَـال المَكْفُوفِينَ مَع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة.

٢. الفُـرُوقُ بـينَ اتِّجَاهَـات (خَرِّيجاتُ كُليَّات إعـداد المُعلِّمات، وَخرِّيجـاتُ الجَامعَات) نَحْـو الدَّمْـج الشَّامـل للأَطْفَـال المَكْفُوفِينَ مـع المُبْصرينَ في مَرْحَلَـة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة.

٣. الفُـرُوقُ بَـينَ اتِّجَاهَات مَنْ (حَصَلْنَ علَـى دَورَات تَدريبيَّة حَول طُرُق التَّعامُل مَع الأَطْفَـال المَكْفُوفِينَ، وَمَنْ لمْ يَحصُلْنَ) نَحْو الدَّمْـج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ مَع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة.

أَهمِّيَّةُ الدِّرَاسَة:

تَتَجَلَّى أَهمِّيَّةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة في الجَانبَين الآتيين:

١. **الجَانبُ النَّظريُّ**: تُعدُّ الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ أَوَّلَ دراسة على المُسْتَوى المحلِّي- على حَدِّ علم البَاحث- تُركِّزُ بشكل مُحدَّد على اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفين في مَرْحَلَة الرَّوْضَة، بالإضافة إلى أنَّها تُركِّزُ على فئة الإعَاقَة البَصريَّة الشَّديدة (كَفُّ البَصر الكُلِّي) التي تُشَكِّلُ نَحْو الثُّلث من المجمُوع الكُلِّي من فئات الإعَاقَة في المَملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة؛ إذْ تبلغُ نسبتُهَا (٣٢،٢ ٪) من إجمالي السُّكان السُّعوديين ذوي الإعَاقَة البَالغ عَددُهم (١٤٤٥٧٢٣(مليونًا وفقًا لآخر مَسح وَطني لذَوي الإعَاقَة (الهيئةُ العامَّةُ للإحصاء، ٢٠١٧)، وكذلك تركيزها على مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال التي تُعدُّ أَهمَّ المَراحل في تكوين شَخصيَّة الطِّفْل الكَفيف (الصايغ والشيمي، ٢٠١٢).

٢. **الجَانبُ التَّطبيقيُّ**: سَتُساعدُ نتائجُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة المَسؤولينَ المُهتمِّينَ بتطوير قطَاع التَّعليم في المَملكة على استيفاء مُتطلَّبات اتِّفاقية حُقوق الأشخاص ذوي الإعَاقَة التي وَقَّعَت المَملكةُ عليها عام ٢٠٠٨م التي ركَّزَت على ضَرُورة دَمج الأَطْفَال المَكْفُوفين في المُؤَسَّسَات التَّعليميَّة مَع أقرانهم المُبْصرينَ (United Nations, 2006)؛ وذلك من خلال الكشف عن اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفين في مَرْحَلَة الرَّوْضَة؛ لأَنَّها تُعدُّ المُحرِّكَ الرَّئيسَ للسُّلوك الإنساني نَحْو دمج ذَوي الإعَاقَة (Babik & Gardner, 2021)؛ وهذا الأمرُ سيساعدُ هؤلاء المَسؤولينَ على المُسْتَوى الإجرائي في إعادة النَّظر في تهيئة مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال لتَطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ قَبل الخدمَة وأَثنائها.

مُحَدِّدَاتُ الدِّرَاسَة:

طُبِّقَت الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ في ضَوء المُحدِّدات الآتية:

١. **المُحَدِّدَاتُ المَوضُوعيَّةُ**: ركَّزت الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ على الكشف عن اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفين في مَرْحَلَة الرَّوْضَة مع أقرانهم المُبْصرينَ.

٢. **المُحَدِّدَاتُ المَكَانيَّةُ**: طُبِّقَتْ أَداةُ الدِّرَاسَة في المَدينَة المُنَوَّرَة في المَملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة.

٣. **المُحَدَّدَاتُ البَشَرِيَّةُ**: طُبِّقَتْ أداةُ الدِّرَاسَة علَى مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال الحَاصِلات على دَرَجَة البَكالوريوس في رِيَاض الأَطْفَال العَامِلات في الرَّوضَات في المَدِينَة المُنَوَّرَة.

٤. **المُحَدَّدَاتُ الزَّمَنِيَّةُ**: طُبِّقَتْ أداةُ الدِّرَاسَة في الفَصل الدِّرَاسي الأول من عام ١٤٤٤هـ.

مُصطَلحاتُ الدِّرَاسَة:

١. **الاتِّجَاهَاتُ (Attitudes)**: وهي «تَصوُّراتُ الشَّخص ومُعتَقَدَاتُه نَحْو مَوضُوع مَا، وتتكون من ثلاث مكوِّنات: معرفي، وانفعالي، وسلوكي» Babik & Gardner, (2021: 23)، وعرَّفتها السحيباني (٢٠٢١: ٥) بأنَّها «استعدادٌ مُكتَسبٌ يحدِّدُ استجابات الشَّخص حيال الأفْرَاد أو الأفكار أو الموضوعات»، **وتُعرَفُ إجرائيًا** بأنَّها تَصوُّرات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تجاه الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع أقرانهم المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدِينَة المُنَوَّرَة، **وتُقاسُ إجرائيًا** بالدَّرَجَة التي تَتحصَّلُ عليها مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال على مقْيَاس الاتِّجَاهَات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة.

٢. **مُعلِّمَاتُ رِيَاض الأَطْفَال (Kindergarten teachers)**: ويُقصَدُ بهنَّ: «المُعلِّماتُ العامِلاتُ في المُؤَسَّسَات التَّربَويَّة الاجْتمَاعية (الرَّوضَات) اللاتي يَقُمْنَ برعاية الأَطْفَال في السَّنوات الثلاث التي تَسبقُ التحاقَهم بالمَرْحَلَة الابتدائية، ويُركِّزْنَ على تطوير جوانب النُّمو المختلفة للطفل: اللُّغويَّة والبَدنيَّة والاجْتمَاعية والنَّفْسية والإدراكية» (وزارة التَّعليم، ٢٠٠٢: ٢٣)، وذُكرَ في الدليل التنظيمي لمدارس التَّعليم العام في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة بأنهُنَّ: «المُعلِّماتُ اللاتي يُتابعن الأَطْفَالَ خلال فترات البَرنامج اليومي للحفاظ على أمنهم وسَلامتهم، وتوجيه سُلوكهم بما يَتناسبُ مع الخصائص النَّمائية للمَرْحَلَة» (وزارة التَّعليم، ٢٠٢١: ٤٨)، **ويُعْرَفْنَ إجرائيًا** بأنَّهُنَّ المُعلِّماتُ اللاتي يحملْنَ دَرَجَةَ البَكالوريوس في تَخَصُّص رِيَاض الأَطْفَال، ويَعملْنَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدِينَة المُنَوَّرَة، وَيَقُمنَ برعاية الأَطْفَال وتعليمهم من سنِّ الثَّالثة حتَّى سن السادسة بهدف تأهيلهم للالتحاق بالمَرْحَلَة الابتدائيَّة في المَدِينَة المُنَوَّرَة.

٣. **الدَّمْجُ الشَّامِلُ (Inclusion)**: وهو «تعليمٌ يَقُومُ على استيعاب الطُّلاب العَاديِّينَ وذَوي الإعَاقَة من مختلف الفئات في مدرسة الحي العامَّة مع الأَخْذ بتكيُّف المَنهَج العام والأنشطة والبيئة التَّعليميَّة لضمان سُهولة الوصول لهؤلاء الطُّلاب» (UNICEF, 2022)، وعرَّفه كُلٌّ من أشقر والزغيبي (٢٠١٧: ٢٩) بأنَّه: "تَغْييرُ البيئة التَّعليميَّة وتَعْديلُها بجميع مُكوِّنتها الفيزيائية والصَّفِّية وتعديل مُحتَوَى المَنهَج الدِّرَاسي والوسائل التَّعليميَّة وأساليب التَّدريس لتتلاءَمَ مَع احتياجات الطَّلبة المُدْمَجينَ في الصَّفِّ"، **وَيُعرَّفُ إجرائيًا** بأنَّه تَعليمُ الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في الرَّوضات القريبة من مَقرِّ إقامَتهم مَع ضَرُورة تَكْييف المَنهَج العام لضمان استيعابهم كُلِّيًا مَعَ أقرانهم المُبْصرينَ.

٤. **الأَطْفَالُ المَكْفُوفُونَ (Blind children)**: وهُم «الأَطْفَالُ الذينَ تَقلُّ حدَّةُ الإبصار لديهم في أقوى العَينَين بَعدَ التَّصحيح عن (٦/٦٠) مترًا، أو مَن تَقلُّ زَاويةُ مَجالهم البَصري عَن (٢٠) دَرَجَةً» (وزارة التَّعليم، ٢٠١٦: ٢٣)، وعَرَّفَهُم عبَّاسُ (٢٠١٥: ١٦) بأنَّهم «الأَطْفَالُ الذين يَعيشُونَ في ظُلمة كُليَّة ولا يُبصرُونَ شيئًا»، **ويُعرَّفُونَ إجرائيًا** بأنَّهم الأَطْفَالُ الفَاقدُونَ لحاسَّة الإبصار كُلِّيًا الذينَ يَعتمدُونَ على حَواس اللَّمْس والسَّمع والشَّمِّ عند التَّعامُل مَع البيئَة المُحيطَة.

الإطَارُ النَّظَريُّ:

١ـ التَّطَوُّرُ التَّاريخيُّ في تَعليم المَكْفُوفينَ بالمَملكَة العَربيَّة السُّعُوديَّة:

تُعدُّ فئةُ المَكْفُوفينَ من أوائل فئات ذَوي الإعَاقَة التي تلقَّت التَّعليمَ في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة، فقد افْتُتحَ أوَّلُ مَعهد نُور للمَكْفُوفينَ عام ١٩٦٠م في مدينة الرِّياض، ثم تَوالى افتتاحُ هذا النوع من المعاهد النَّهارية ليصلَ إلى عَشرة مَعاهدَ مُوزَّعَة على أرجاء المَملكة لتقديم التَّعليم في المراحل الابتدَائيَّة والمُتَوسِّطة والثَّانوية، وبدَأَتْ بعد ذلكَ فَلسفةُ الدَّمْج الجزئي في الظُّهور، وكَانَتْ بدَايتُها في مدينة الهُفوف في المنطقة الشَّرقيَّة عام ١٩٨٤م؛ إذْ دُمجَ الأَطْفَالُ المَكْفُوفُونَ جزئيًا في فصول خاصَّة في داخل المدرسة، وبَعدَ خَمْس سَنوات طُبِّقَ الدَّمْج الجزئي لأول مرة في مَرْحَلَة رِياض الأَطْفَال في روضة جَامعَة الملك سعود في مدينة الرِّياض عام ١٩٨٩م (الصايغ والشيمي، ٢٠١٣).

وَبدأَتْ وزارةُ التَّعليم في عام ١٩٩٠م بتطبيق الدَّمْج الجزئي على نطاق ضيق حتَّى توسَّعت في تطبيقه لفئة المَكْفُوفينَ عام ١٩٩٦م (الموسى، ٢٠١٤)، وواجهَتْ مَعاهدُ

النُّور للمَكفُوفينَ والمدارسُ العَامَّةُ المُخَصَّصَةُ للدَّمج الجزئي للأَطْفَال المَكْفُوفينَ انتقادَات، وَلَعَلَّ من أبرزها اتِّباعَ فَلسفَة العَزل والإقْصَاء المُستَندَة على النَّمُوذَج الفَردي (الطبي) لفَهم الإعَاقَة والتي تَرى أن الإعَاقَة مشكلة كامنة في الفرد (Dwan, 2015)، ومن الواضح مما سبق أن معاهد النور بدأت في ستينيات القرن الماضي، وأن الدَّمْج الجزئي للمكفوفين بدأ في الثمانينيات الميلادية.

ونتيجةً للانتقادات الدَّوليَّة تُجاه الدَّمْج الجزئي بخصوص تَبنِّي النَّموذَج الطِّبي لفَهم الإعَاقَة بَدأتْ فَلسفةُ النَّمُوذَج الاجْتمَاعي لفَهم الإعَاقَة بالظُّهور، وهو الذي يَعزُو مُشكلةَ الإعَاقَة إلى البيئة المحيطة بَدلًا من الفَرد نَفسه (Oliver, 2013)، ونظرًا لذلكَ بَدأَ تعليمُ المَكْفُوفينَ في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة يَأخذُ مَنْحًى آخرًا على الجانب النَّظري والفَلسفي، وخصوصًا بعد مُصادقة المملكة على اتِّفاقيَّة حقُوق الأشخاص ذَوي الإعَاقَة عام ٢٠٠٨م التي تحثُّ مادتُها رقم (٢٤) الدِّولَ المُوقِّعَة على ضَرورة توفير تعليم شامل للأَطْفَال ذوي الإعَاقَة، وأن يتلقَّى هؤلاء الطَّلبةُ تَعليمَهم جَنبًا إلى جَنب مع أَقرانهم دونَ إقصاء أو تهميش (United Nations, 2006).

وبَدأَ تَطبيقُ الدَّمْج الشَّامل في المَملكة عَن طَريق مُبادرة شَخصيَّة من مديرة عام الإشراف على التَّربيَة الخَاصَّة آنذاك باسم "مَدرسةُ المُستقبل الشَّامل" عام ٢٠٠٦م (أخضر والزغيبي، ٢٠١٧)، وبعد ذلك طُبِّقَ تجريبيًا من وزارة التَّعليم عام ٢٠١٥م بالتَّعاوُن مع جَامعَة أوريغون الأمريكيَّة في مدينة الرِّياض في ست مَدارسَ فَقَط، ومَا زَالَت التَّجربةُ حَديثةً وقَيد الإجراء (وزارة التَّعليم، ٢٠١٥)، وذَكرَتْ شقير (٢٠١١) أنَّ للتَّعليم الشَّامل عدَّةَ اعتبارَات، هي: الاعتباراتُ الأَخلاقيَّةُ التي تتجلَّى في العدالة وحقِّ الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة في الالتحاق بمدارس الحَيِّ القَريبة من منازلهم، والاعتباراتُ القَانُونيَّةُ بأنَّ عَزلَ الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة في مَعاهدَ أو فُصول خَاصَّة في داخل المدرسة العامَّة يَتعَارَضُ مَع مَبدأ المُساوَاة، والاعتباراتُ التَّربَويَّةُ بأَنَّه كُلَّما قَضَى الأَطْفَالُ ذَوُو الإعَاقَة وقتًا طَويلًا مَع أقرانهم في داخل الصَّفِّ الدِّرَاسي زَادَ تَحصيلُهم العلمي.

٢ـ فَوائدُ الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ:

تَتلخَّصُ فوائدُ الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في: إتاحَةُ الفرصة للاستفادة أكاديميًّا من بعضهم عن طريق تدريس الأقران وما شابه، وتَنميةُ الاهتمام فيما بينَهم، وهذا ينعكسُ إيجابًا على اتِّجَاهَاتهم، وتطويرُ مَهاراتهم

الاجْتِمَاعيَّـة، وتَحسـينُ تَوافُقهم النَّفْسي. أمَّا فوائـدُه للمُعلِّمينَ فتتلخَّصُ في: تنميةُ رُوح التَّعاون بينَ مُعلِّمي التَّعليم العام والتَّربيَة الخَاصَّة، وهذا ما ينعكسُ على تنمية مهاراتهـم المهنيَّة، وزيادة خبرتهم العلمية نتيجـةَ إشراكهم في عملية تعليم الأَطْفَال المَكْفُوفـينَ وأقرانهـم المُبْصرينَ. أمَّا على مُسْتَوَى المجتمع فـإنَّ الدَّمْج الشَّامل يحقِّقُ التَّكافـؤَ الاجْتِمَاعـيَّ من خلال تحقيـق العَدل والمساواة؛ لأنَّ جميـعَ البَشر مُتساوُونَ في الحقـوق، ويساعـدُ كذلـك في التَّغلُّـب علـى بعض المظاهـر الاجْتِمَاعيَّـة السَّلبيَّـة كالتَّسميَّات السَّلبيَّـة التي تَستندُ إلى نظرة الوَصْمَـة (Stigma) تُجاه ذَوي الإعَاقَة (سيسالم، ٢٠١٨). وَيَتَّضحُ مما سَبقَ أنَّ الدَّمْجَ الشَّاملَ له فوائدُ على المُسْتَوَى المَعرِفي والأَكَاديمي والاجْتِمَاعي والنَّفْسي.

٣ـ عواملُ نجاح الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ:

لقـد ذكـرَ سيسالم (٢٠١٨) أنَّ نجـاحَ الدَّمْج الشَّامل للمكفوفـينَ يعتمدُ على عدة عناصـر، وهـي: نظرةُ المُعلِّمـينَ واتِّجَاهَاتهم نَحْـو تطبيقه، وتوفُّـرُ خدمات الدعم في داخـل المدرسـة من وسائـل وتَقنيَّات، وحضـورُ المُعلِّمينَ دَورَات تَدريبيَّـة خاصة بطُرُق تدريـس الأَطْفَـال المَكْفُوفـينَ وأساليبـه؛ كطريقـة برايل، ومَهـارة التَّوجُّـه والحركة التـي تـؤدِّي دورًا مُهمًّـا في تقبُّلهـم لفكـرة الدَّمْـج، وتكييـفُ أنشطـة المَنهَـج العام بما يتـلاءمُ مـع احتياجاتهـم، واستخـدامُ طُـرُق تدريـس مُتنوِّعـة كتدريس الأقـران وما شابـه، وهذا ما تَوَصَّلَت إليه بعضُ الدِّرَاسات السَّابقة كدراسة رافنسكروفت وآخرينَ (Ravenscroft et al, 2019) التـي تَوَصَّلـت إلى أنَّ أبـرزَ العوامل المؤثِّرة في نجاح الدَّمْـج الشَّامـل للأَطْفَـال المَكْفُوفينَ في المدارس هي حُضـورُ دَورَات تَدريبيَّة في طُرُق التَّعامُل مع المَكْفُوفينَ، وذكرَت الحديدي (٢٠١٧) أنَّ الحُصُول على دَورَات تَدريبيَّة في مجـال تدريـس الأَطْفَال المَكْفُوفينَ يُطـوِّرُ من اتِّجَاهَات المُعلِّمـينَ تُجاه دمجهم الذي يُعـدُّ مـن أهم عوامل نجاح تطبيـق الدَّمْج الشَّامـل في مدارس التَّعليـم العام للطَّلبة المَكْفُوفـينَ، فمثـلاً تَوَصَّلَت دراسةُ كنـج (King, 2008) إلى أنَّ تدريبَ المُعلِّمينَ على طُـرُق تدريـس الأَطْفَـال المَكْفُوفينَ له دورٌ مُهـمٌّ في تكوين الاتِّجَاهَـات الإيجابيَّة نَحْو تطبيق الدَّمْج الشَّامل بينَ المُعلِّمينَ.

٤ـ الاتِّجَاهَاتُ نَحْو تَطبيق الدَّمْج الشَّامل:

لقـد ذكـرَ سترين (Stern, 2018) أنَّ الاتِّجَاهَـات تتكـوَّنُ مـن ثلاثـة مُكوِّنات، وهـي: المكـوِّنُ المَعرِفي الذي يشمـل المعرفة بموضوع الاتِّجاه، والمكـوِّنُ الانفعالي الذي

يتجسَّدُ في مشاعر الشَّخص نَحْو موضوع الاتجَاه، والمكوِّنُ السُّلوكي الذي يمثِّلُ الاستجابةَ الفعليَّةَ تُجاه موضوع الاتِّجَاه؛ بمعنى أنَّ المكوِّنَ المَعرفي له دَورٌ مهمٌّ في تجسيد الاتِّجَاه نَحْو ذوي الإعَاقَة الذي يتحوَّلُ إلى سُلوكيَّات عنَد التَّعامُل مَعهم (Babik & Gardner, 2021)، وذكرَت شاش (٢٠١٦: ٥٢ - ٥٣) أنَّ الاتِّجَاهات نَحْو تعليم الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة في المدارس العامة تُصنَّفُ إلى ثلاثة أصناف، هي:

١- اتِّجَاهَاتٌ مُؤيِّدَةٌ: يَرى أصحابُ هذا الاتِّجَاه أنَّ الدَّمْجَ الشَّامل يؤدِّي إلى تعديل اتِّجَاهَات المجتمع نَحْو الأشخاص ذَوي الإعَاقَة، وظهرَ هذا الاتِّجَاهُ المؤيِّد في عدة دراسات سابقة، مثل: دراسة العمري وشعلان (٢٠٢١) ودراسة السحيباني (٢٠٢١) التي تَوَصَّلتا إلى وجود اتِّجَاهَات إيجابيَّة بين المُعلِّمينَ تُجاه الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال ذوي الإعَاقَة.

٢- اتِّجَاهَاتٌ مُعارضةٌ: يرَى أنصارُ هذا التَّوجُّه أن تعليم الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في معاهدَ خاصة أكثر فائدةً لهم؛ وذلك لوجود الإمكانيات المادية والكوادر البشريَّة المُؤَهَّلة للتَّعامُل معهم، وظهر هذا النوع من الاتِّجَاهات جليًا في دراسة الهابط (٢٠١٤) التي تَوَصَّلت إلى وجود مُسْتَوَى تقبُّل مُنخفض بين المُعلِّمات نَحْو دمج الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة مع أقرانهم العَاديِّينَ.

٣- اتجَاهَاتٌ مُحايدَةٌ: يتبنَّى أصحابُ هذا التوجُّه فكرة أنَّ تدريسَ الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة في المدارس العامة يعتمدُ على نوع الإعَاقَة؛ إذ يفضِّلونَ تعليمَ الأَطْفَال ذَوي الإعاقات الشَّديدة في المعاهد الخَاصَّة، وتعليم الأَطْفَال ذوي الإعاقات البسيطة والمُتَوَسِّطة في المدارس العامة، وظهر هذا النوع من الاتِّجَاه المحايد في عدة دراسات سابقة، مثل دراسة القريوتي وآخرينَ (٢٠١٦) التي تَوَصَّلت إلى وجود اتِّجَاهَات محايدة لمُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دمج الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة مع الأَطْفَال العَاديِّينَ. ويتَّضحُ مما سبقَ أنَّ العامل الرئيسَ لنجاح تطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ هو تقبُّلُ المُعلِّمات لذلك في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال.

٥ـ مفهومُ الإعَاقَة البَصريَّة:

تُعدُّ الإعَاقَةُ البَصريَّةُ حالةً صحيَّةً لا يمكنُ فيها تصحيحُ حدَّة الإبصار بالعين إلى وضعها الطَّبيعي، وهذا ما يُسبِّبُ عدم قُدرة الشَّخص على استخدام حاسَّة الإبصار كُليًا أو جزئيًا، وتُصنَّفُ الإعَاقَةُ البَصريَّة حسبَ درجتها إلى صِنفَين:

المَكْفُوفُونَ الذين لا يستطيعون استخدامَ حاسة الإبصار وظيفيًا حتى بعد إجراء التَّصحيحات اللازمة، وضعافُ البصر الذين يُعاونون من قُصور بصري مع وجود بقايا بصريَّة لديهم حتى بعد عمليَّات التَّصحيح، وبخصوص كفِّ البصر الكُلي فإنَّه يكونُ نَتيجةَ خمسة أسباب، هي:

١- التَّشوُّهاتُ الخَلْقيَّةُ في الجهاز البصري الناتجة من العوامل الوراثية.
٢- الأمراضُ التي تُصيبُ العينَ كالتراخوما، والمياه البيضاء والزرقاء.
٣- الإصاباتُ التي يَتعرَّضُ لها الفردُ كالصدمات الشديدة في المنطقة الخلفية من الجُمجمة،
٤- تَعرُّضُ العين للإصابَة بأدوات حَادَّة.
٥- عدمُ الاهتمام بمُعالجة بعض المُشكلات البصريَّة الشائعة كطول النَّظر وقصره (الزريقات، ٢٠٠٦).

٦ـ أَهمِّيَّةُ حَاسة الإبصار لدَى الأَطْفَال:

تُعدُّ حاسةُ الإبصار من أهمِّ الحواس لدَى الطِّفْل؛ إذْ تدخلُ في غالبية عمليَّات التَّعلُّم العرضي والمقصود الذي يَحدُثُ في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال التي يَصعبُ الحُصُولُ عليها من خلال الحواس الأخرى؛ مثل: ألوانُ الأشياء وأشكالها، كما أنَّ حاسةَ الإبصار لها أَهمِّيَّة في عمليَّة التَّعلُّم في داخل الرَّوْضَة، مثل: القيامُ بالأنشطة الصَّفِّيَّة، بالإضافة إلى أنَّ مُعظمَ عمليَّات التَّعلُّم تَستوجبُ استخدامًا وظيفيًّا مُتكرِّرًا لحاسة الإبصار، كما تتيحُ حاسةُ الإبصار للطِّفل فُرصةَ التَّعلُّم العَرضي الذي يَتطلَّبُ جُهدًا يسيرًا للحصول على المعلومات (القدسي وحجة، ٢٠١٦)؛ وعليه فإنَّه يُمكنُنا القَولُ: إنَّ الطِّفْلَ الذي يَفقدُ حاسةَ البصر بشكل كامل، فإنَّه في الحقيقة يَفقدُ إحدَى أهمِّ وسائل التَّواصُل مع البيئة الخارجيَّة، فَينتجَ عن هَذا تأثيراتٌ في حياة الطِّفْل في الجوانب الأَكَاديميَّة، والاجْتِمَاعيَّة، والحركيَّة، والنَّفْسيَّة.

٧ـ آثارُ الإعَاقَة البَصريَّة علَى الطِّفْل:

تُؤثِّرُ هذه الحالةُ من القُصور البَصري في حياة الطِّفْل في عدَّة جوانبَ، منها: الجانبُ الأَكَاديمي: إذْ تَقلُّ سرعةُ قراءة الطِّفْل مُقارنةً بأقرانه المُبْصرينَ لكونه يعتمدُ على حاسة اللَّمس في القراءة بطريقة برايل، وتحدثُ لديه أخطاءٌ في القراءة الجهريَّة، أمَّا على الجانب العقلي والمَعرفي: فَتؤثِّرُ الإعَاقَةُ البصريَّة في نمو ذكاء

الطِّفْل بسبب قلة نُمو الخبرات، وصَعوبَة تكوين المفاهيم المكانيَّة التي لا تُدرَكُ بحاسة اللَّمس، وبسببها تَقلُّ مَظاهرُ النَّمو المَعرفيَّة الأساسيَّة المُعتمَدة على البَصر في مراحل الطُّفولة المبكِّرة، مثل: التَّآزرُ البَصري اليدوي، وبخصوص الجانب الحركي: فإنَّ الطِّفْلَ ذا الإعَاقَة البَصريَّة يَفقدُ القُدرة على التَّقليد والمُحاكاة لحركات الأَطْفَال الآخرينَ كالقَفز والجري وما شابه، وهو ما يَنعكسُ سَلبًا على تكيُّفه مع بيئته، وبشأن الجانب الاجْتمَاعي: فإنَّ الطِّفْلَ ذا الإعَاقَة البصريَّة لا يستطيعُ التَّفاعُل مع سُلوكيَّات المُبْصرينَ الاجْتمَاعية المَرئية كالبشاشة والابتسامة وما شابه، وهو ما يَنعكسُ سَلبًا على قُدرته في تكوين علاقات اجتماعيَّة، وتَقلُّ قُدرتُه على جَذب انتباه الآخرين والتَّواصُل مَعهم، وأما على الجانب النَّفْسي: فيتعرضُ الطِّفْلُ ذُو الإعَاقَة البصريَّة إلى عدَّة صراعات نفسيَّة؛ كصراع الدَّافع مثل: التَّمتُّعُ بالحياة والدَّافع نَحو الانعزال رَغبةً في الأمان، وصراعُ الدَّافع نَحوَ الاستقلال، والدافع للاحتياج الفعلي لمُساعدة الآخرينَ، وهذه الصِّراعاتُ تُكَوِّنُ لدَى الطِّفْل اضطراباتَ نَفسيَّةً كالقلق وانخفاض تقدير الذات وما شابه (الصايغ والشيمي، ٢٠١٢؛ غنيم، ٢٠١٨)، ومن خلال العرض السَّابق فإنَّ الإعَاقَةَ البصريَّة تُؤثِّرُ في الطِّفْل في الجوانب الأكَاديمية والعقليَّة والمَعرفية والحركيَّة والاجْتمَاعية والنَّفْسيَّة.

٨ـ أَهمِّيَّةُ مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال للأَطْفَال المَكْفُوفينَ:

لمَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال أَهمِّيَّةٌ بالغةٌ في التَّكوين النَّمائي للأَطْفَال المَكْفُوفينَ، ويمكنُ تلخيصُ هذه الأَهمِّيَّة في: الكشفُ المبكِّرُ عن دَرَجَة الإعَاقَة البصريَّة ومدَى إمكانيَّة المحافظة على مَا تَبقَّى من بَقايا بَصريَّة، والتَّزوُّدُ بالمهارات المَعرفيَّة المُساعدة في تَنميَّة قُدرات الحواس المُتبقيَّة، وإشباعُ الحاجات النَّفْسية والاجْتمَاعيَّة التي تُسهمُ في تكوين شَخصيَّة سوية للطِّفل، ومساعدةُ الطِّفْل على الاعتماد على نفسه، وتعليمُ الطِّفل المهارات الأَساسيَّة للتَّعامُل مع البيئة المُحيطة، والتَّدريبُ على السُّلوكيَّات الاجْتمَاعية الإيجابيَّة، وتنميةُ المهارات الحركيَّة كتصميم أنشطة بدنيَّة تساعدُهم على معالجة مشكلات الحركة واللزمات الحركيَّة لدَى الأَطْفَال المَكْفُوفينَ (الصايغ والشيمي، ٢٠١٢)، ومن خلال التَّطرُّق إلى أَهمِّيَّة مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال للأَطْفَال المَكْفُوفينَ، فإنَّ من المُهمِّ إلقاءَ الضَّوء على طُرُق التَّعامُل التي يحتاجُ إليها الأَطفالُ المَكْفُوفُونَ في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال.

٩ــ طُرُقُ التَّعامُلِ مَع الأَطْفَالِ المَكْفُوفِينَ في مَرْحَلَةِ رِيَاض الأَطْفَال:

للطِّفل ذي الإعَاقة البصريَّة عدَّةُ احتياجات أساسيَّة في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال يَتوجَّبُ على الفرد الذي يريدُ التَّعامُل مَعه الإلمامُ بها من خلال التَّدريب الكافي، وتتلخَّصُ هذه الاحتياجاتُ في:

أولا: تنميةُ حاسة السَّمع؛ لكونها تُعدُّ أنشطَ الحواس لدى الطِّفْل بعد السَّنة الثانية من العُمُر، وهي المحطَّةُ الأُولى لتعليم الطِّفْل؛ إذْ إنَّها تزوِّدُه بمصادر الأصوات واتِّجاهاتها والتَّمييز بينها.

ثانيًا: تنميةُ حاسة اللَّمس التي يَتعرَّفُ من خلالها على مَلمس الأشياء كشكلها وحرارتها وبُرودتها.

ثالثًا: تَنميةُ حاسة الشَّمِّ والتَّذوق التي تُساعدُ الطِّفْلَ على التَّمييز بين روائح الأشياء المحيطة.

رابعًا: تَنميةُ مهارة الحركة والتَّنقُّل التي تُعدُّ من أهمِّ المهارات التَّكيفيَّة لدى المَكْفُوفينَ التي يجبُ على الطِّفْل إتقانُها في مراحل الطُّفولة المُبكِّرة وخصوصًا أساليب الحماية السُّفليَّة والعُلوية خلال المَشي (القدسي وحجة، ٢٠١٦)، وذكرَ الزريقات (٢٠٠٦) أنَّ أساليبَ تدريس الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال يجبُ أنْ تَتضَمَّنَ التَّدريبَ على المشي، والتَّنقُّلَ باستخدام العصا البيضاء، والتَّدريبَ على المَهارات الحياتيَّة، والتَّدريبُ على التَّواصُل بطريقة الخَطِّ البارز برايل.

هذه الاحتياجاتُ آنفة الذكر يجبُ أن يقومَ بها أيُّ نظام تعليمي يهدفُ إلى الاهتمام بالأَطْفَال المَكْفُوفينَ.

١٠ــ التَّطَوُّرُ التَّاريخي لمَرْحَلَةِ رِيَاض الأَطْفَال في المَملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة:

لقد مرَّتْ رِيَاضُ الأَطْفَال بثلاث مراحلَ تاريخية في المملكة، المَرْحَلَة الأولى: بدأَتْ عام ١٩٥٢م؛ إذْ كان المَنهَجُ يعتمدُ على القراءة والكتابة والعلوم والرِّياضيَّات، والمَرْحَلَةُ الثانية: بدأَتْ من عام ١٩٧٥م، وكانَ مَنهجُها مُشابهًا لمنهج المَرْحَلَة الأولى مع إضافة تَدريس المهارات الرِّياضيَّة والاجْتِمَاعية، والمَرْحَلَة الثالثة: بدأَت منَ ١٩٨١م إلى يومنا هذا، ونُفِّذَ فيها المَنهَجُ المُطوَّرُ (التَّعلُّمُ الذاتي) بتضافُر الجهود بين الرِّئاسة العامة لتعليم البَنات سابقًا (وزارة التَّعليم حاليًا) مع مُنظمَّات إقليميَّة، مثل: مُنظَّمَةُ الأُمم المتَّحدة، وبَرنامجُ الخليج العربي للتَّنمية؛ إذ رُوعي في تَصميم المَنهَج خَصائصُ

نُمو الطِّفْل، وقُدراتُه واحتياجاتُه، وكانَ الهدفُ من هذا المَنهَج المُطوَّر إيجادَ مَرجع مُوحَّد للعاملات في رِياض الأَطْفَال بهدف أنْ تكونَ هناك استراتيجيَّةٌ واضحةٌ (الحازمي وعثمان، ٢٠١٦).

١١ ـ فَلسفَةُ بَرامج إعداد مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال لدَرَجَة البَكالوريوس في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة:

لقدْ واكبَ تطوُّرُ مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال في المَملكة استحداثَ أقسام علميَّة في كُليَّات إعداد المُعلِّمات التابعة لوزارة المعارف آنذاك، والجَامعَاتُ السُّعُوديَّةُ التَّابعةُ لوزارة التَّعليم العالي تُعْنَى بتخريج مُعلِّمَات لمَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال بدَرَجَة البكالوريوس التَّربَوي، ويمكنُ تصنيفُ بَرامج بكالوريوس رِيَاض الأَطْفَال في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة على النَحْو الآتي:

١- بَرنَامجُ إعداد مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في كُليَّات إعداد المُعلِّمات -آنفة الذِّكر- التابعة آنذاك لوزارة المعارف سابقًا (وزارة التَّعليم حاليًا): وهُو بَرنامَجٌ قديمٌ نوعًا ما، لَه خُطَّةٌ دراسيةٌ مُوحَّدةٌ في تخصُّص رِيَاض الأَطْفَال في جميع الكُليَّات في المملكة، وضُمَّت حَديثًا إلى كُليَّات التربيَة في الجَامعَات السُّعُوديَّة، وتحتوي خُطَّةُ البَرنامج الدِّرَاسية على مُقرَّر وحيد في التَّربيَة الخَاصَّة، وهو: مُقدِّمةٌ في التَّربيَة الخَاصَّة (جَامعَة طيبة، ٢٠٠٧).

٢- بَرامجُ البكالوريوس في رِيَاض الأَطْفَال في الجَامعَات السُّعُوديَّة التي صُمِّمَت غالبيةُ خُططها الدِّرَاسية بالاسترشاد بدليل الإطار العام لتطوير بَرامج إعداد المُعلِّم في الجَامعَات السُّعُوديَّة الذي يُؤكِّدُ على تخصيص ست ساعات من مُقرَّرات الإعداد العام لمقرَّرات التَّربيَة الخَاصَّة (مثل: مُقدِّمَةٌ في التَّربيَة الخَاصَّة، والتَّدخُّل المُبكِّر، واستراتيجيَاتُ الدَّمْج) (وزارة التَّعليم، ٢٠١٨).

ويتَّضحُ من بَرامج بكالوريوس رِيَاض الأَطْفَال السَّابقة وُجودُ مُقرَّرات مرتبطة بالدَّمْج الشَّامل مَوجُودَة في الخُطط الدِّرَاسية للجامعات السُّعُوديَّة بخلاف الخُطَّة الدِّرَاسية لبَرنامج كُليَّات إعداد المُعلِّمات السَّابق، ويمكنُ تَلخيصُ مكوِّنات الخُطَّة الدِّرَاسية لبَرامج إعداد مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في مَرْحَلَة البكالوريوس في الجَامعَات وفي كُليَّات إعداد المُعلِّمات التَّابعة سَابقًا لوزارة المعارف في الجدول (١) الآتي:

الجدول (١)

مُكوِّنَاتُ الخطة الدِّرَاسية لبرامج إعداد مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في مَرْحَلَة البكالوريوس في الجامعَات وفي كليات إعداد المُعلِّمات×

المجالُ	المُقرَّراتُ	نَوعُ مُؤَهَّل البكالوريوس في رِيَاض الأَطْفَال	عَددُ الساعات	طَبيعةُ المُقرَّرات
الإعدادُ العام	مُقرراتٌ عامة	جَامعَةُ	١٨	مُتطلباتُ جَامعَة
		كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٢٥	
الإعدادُ التخصصي	مُقرَّرَاتُ رِيَاض أَطْفَال	جَامعَة	٧٤	متطلبات تخصص
		كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٤٩	
الإعدادُ التربوي	مُقرَّرَاتُ تربويةٌ	جَامعَة	٣٦	متطلبات كُليَّة تربوية: مُخصص (٦) ساعات لمُقرَّرَات التَّربيَة الخَاصَّة: مثل: مدخل التَّربيَة الخَاصَّة، التدخل المُبكِّر، .استراتيجيات الدَّمْج
		كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٧٤	متطلباتُ كُليَّة تربوية: مخصص ساعتين فقط لمقرر واحد في التَّربيَة الخَاصَّة، وهو .مقدِّمةٌ في التَّربيَة الخَاصَّة
	تربيةٌ عمليةٌ	جَامعَة	١٢	تدريب ميداني
		كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٨	
المجموعُ		جَامعَة		١٤٠ ساعة
		كُليَّة إعداد مُعلِّمَات		١٥٦ ساعة

*المصدر (جَامعَة طيبة، ٢٠٠٧؛ وزارة التَّعليم، ٢٠١٨).

وبالنَّظر إلى الدِّرَاسات السَّابقة في ميدان الاتِّجَاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل، فإنَّه تُوجَدُ دراساتٌ تَوَصَّلت إلى وُجُود أثر لمُتَغيِّر المُؤَهَّل العلمي لمعلِّمينَ على هذه الاتجَاهات (القريوتي وآخرون، ٢٠١٦؛ العمري وشعلان، ٢٠٢١)، ولمْ تَتوصَّلْ في المُقابل دراساتٌ أخرى لوُجُود أثر لمُتَغيِّر المُؤَهَّل العلمي على الاتِّجَاهات نَحْو دَمج المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ (القحطاني، ٢٠٠٣)، وجاءَتْ هذه الدِّرَاسَةُ من خلال هذه الاختلافات لمعرفة أثر مُتَغيِّر نوع مُؤَهَّل البَكالوريوس على اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دَمج الأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة.

١٢ـ مُعلِّمَاتُ رِيَاضِ الأَطْفَالِ بِالمَمْلكةِ العَرَبيَّةِ السُّعُودِيَّةِ:

إنَّ من مُتطلَّبات العمل في مهنة التَّدريس في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال اجتيازَ اختبار كفايَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال الذي تُنظِّمُه هيئةُ التَّقويم والتَّدريب (قياس)، وهذا الاختبارُ يتطلَّبُ من المُعلِّمة الإلمامَ بعدَّة معاييرَ مهنيَّة، منها: » استخدامُ وسائل الكشف المُبكِّر للتَّأخُّر النَّمائي، والإلمامُ بطُرُق التَّعامُل معه»، وهذا المعيارُ يتضمَّنُ عدَّةَ مُؤشِّرات، وهي: معرفةُ معلومات عن التَّربيَة الخَاصَّة، ومعرفةُ أسباب الإعَاقَة وخصائص كلِّ فئة، وطُرُقُ تقديم الدَّعم للأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة، ومراعاةُ تَجهيز البيئة الصَّفيَّة بما يُلبي احتياجات الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة، وإعدادُ خُطَّة لتنظيم الصَّفِّ بما يَضمَنُ سهولةَ الوصول، واختيارُ أدوات التَّقوِّي المناسبة، وإعدادُ سجلَ خاصٍّ لكلِّ طفل، واتِّخاذُ الإجراءات لمُعالجة المشكلات النَّمائيَّة ضمن فريق التَّدخُّل المُبكِّر (هيئةُ تقويم التَّعليم والتَّدريب، ٢٠٢٠).

وَذُكِرَ في سياق مُتَّصل في الدَّليل التَّنظيمي لمدارس التَّعليم العام في المملكة مَهامُ مُعلِّمَة رِيَاض الأَطْفَال التي من ضمنها الفقرة رقم (٥) التي نَصَّتْ على: «تَقبُّل جميع الأَطْفَال، ومُعاملتُهم بعدالة، وعدمُ التَّحيُّز، واحترامُ الاختلافات» (وزارة التَّعليم، ٢٠٢١: ٤٧)، ويتَّضحُ ممَّا سَبقَ أنَّ من واجبات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال ومَسؤولياتهن تَقبُّلَ الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة ومُساعَدَتَهم على التَّكيُّف أكاديميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا؛ لذلك من المهم التَّعرُّفُ على اتِّجَاهَاتهم نَحْو تَطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة.

الدِّرَاساتُ السَّابقَةُ:

اطَّلعَ الباحثُ على عدد من الدِّرَاسات السَّابقَة المُتعلِّقة بموضوع الاتِّجَاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ على المُستويين العربي والعالمي، وفيما يلي عَرضٌ لها من الأقدم إلى الأحدث:

قامَ القحطاني (٢٠٠٣) بدراسة اتِّجَاهَات معلِّمي المَرْحَلَة الابتدائيَّة نَحْو دَمج الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في المدارس العامَّة في ضَوء مُتَغيِّرات: العُمر، والخبرة، والمُؤَهِّل العلمي في مدينة الرِّياض السُّعُوديَّة، وَتَكوَّنَت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (١٤١) مُعلِّمًا، وتمَّ استخدامُ المَنهَج الوَصْفي المَسْحي المُتمثِّل في استبانة، وتَوَصَّلَت الدِّرَاسَةُ إلى وُجُود اتِّجَاهَات إيجابيَّة بين أَفْرَاد الدِّرَاسَة في جميع محاور الاستبانة (التَّعليمي، والإداري،

والاجْتِمَاعي، والتَّقييمي)، وَوُجِدَتْ فُرُوقٌ ذات دلالَة إِحْصَائيَّة تُعزَى إلى مُتَغيِّر العُمُر لصالح الأَصغر سنًّا، وَلم تُوجدْ في المُقابل فُرُوقٌ ذات دلالَة إِحْصَائيَّة لبَقية المُتَغيِّرات.

ودرسَ كنجُ (King, 2008) اتجاهَات مُعلِّمي المَرْحَلَة الابتدائية نَحْو دَمْج الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في المدارس العامَّة في دولَة كينيا، وَتَكَوَّنت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (٣٦) مُعلِّمًا، واعتمدَ على المَنهَج الوَصْفي المَسْحي المُتجسِّد في استبانة، ونُتجَ عن الدِّرَاسَة وُجُودُ اتِّجَاهَات إيجابيَّة بينَ أَفْرَاد الدِّرَاسَة تُجاه دَمْج الأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع أقرانهم المُبْصرينَ، وتَوَصَّلَت الدِّرَاسَة كذلكَ إلى أنَّ تَدريبَ المُعلِّمينَ على طُرُق تدريس الأَطْفَال المَكْفُوفينَ له دورٌ مُهمٌّ في تكوين هذه الاتِّجَاهات الإيجابيَّة بين المُعلِّمينَ.

وتناولَتْ دراسةُ الهابط (٢٠١٤) اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دَمْج الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة بشكل عام مع أقرانهم العَاديِّينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في ضَوء مُتَغيِّري: العُمُر، والخبرة في مَنطقَة القُصيم بالسُّعُوديَّة، وَتَكَوَّنَت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (٣٧) مُعلِّمَةً، واستُخدمَ المَنهَجُ الوَصْفي المَسْحي المُتمثِّلُ في استبانة، وتَوَصَّلت الدِّرَاسَةُ إلى انخفاض مُسْتَوَى تقبُّل دَمْج الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة في مَرْحَلَة الرَّوْضَة بين أَفْرَاد الدِّرَاسَة بشكل عام، ووُجدَت فُرُوقٌ ذات دلالَة إِحْصَائيَّة في الاتِّجَاهات تُعزَى إلى مُتَغيِّري: العُمُر لصالح الأصغر سنًّا، والخبرةُ لصالح الأقلِّ خبرة.

وقامَ القريوتي وآخرونَ (٢٠١٦) بدرَاسَة اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في دول الخليج العربي تُجاه دَمْج الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة بشكل عام في ضَوء مُتَغيِّرات: العُمُر، ونوعُ المُؤَهِّل، والتَّخصُّص، والخبرةُ، وَتَكَوَّنت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (٧٤٧) مُعلِّمَةً، وتمَّ استخدامُ المَنهَج الوَصْفي المَسْحي من خلال استبانة، وتَوَصَّلَت النَّتائجُ إلى حيادية اتِّجَاهَات أَفْرَاد الدِّرَاسَة في جميع مَحاور الاستبانة (السُّلوكي، والانفعالي، والمَعرفي)، وَوُجدَت فُرُوقٌ ذات دلالَة إِحْصَائيَّة تُعزَى إلى مُتَغيِّري: العُمُر لصالح الأَصغر سنًّا، ونَوعُ المُؤَهِّل لصالح البَكالوريوس.

وقامَت كلٌّ من ستيمبيرجر وكيسواردي(Stemberger & Kiswarday, 2017) بدرَاسَة اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تُجاه دَمْج الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة مع أقرانهم العَاديِّينَ في ضَوء مُتَغيِّري: المعرفةُ المُسبَقةُ باستراتيجيَّات الدَّمْج، وحضور الدَّورَات التَّدريبيَّة في مجال كيفيَّة التَّعامُل مَع الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة في البيئة الأقل تَقيدًا في دولة سلوفينيا، وَتَكَوَّنَت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (٢٦١) مُعلِّمَةً، وتمَّ استخدامُ

المَنهَج الوَصْفي المَسْحي المُتمثِّل في استبانة، وتَوَصَّلت النَّتائجُ إلى أنَّ اتِّجاهَات أَفْرَاد الدِّرَاسَة تميلُ إلى الإيجَابيَّة، وَوُجدَت فُرُوقٌ ذات دلالَة إحْصَائيَّة لمُتَغيِّري الدِّرَاسَة لصالح من لديهم مَعرفةٌ سابقةٌ باستراتيجيَّات الدَّمْج، ولصالح مَنْ حصلوا على دَورَات تَدريبيَّة.

وهَدَفَتْ دراسَةُ رافنسكروفت وآخرين (Ravenscroft et al, 2019) إلى الكشف عَن العوامل المُؤثِّرة في اتِّجَاهَات مُعلِّمي ومُعلِّمَات المَرْحَلَة الابتدائية تُجاه دَمْج الأَطْفَال المَكْفُوفين في المدارس العامَّة في دولة تركيا، وَتَكَوَّنَت العَيِّنَةُ من (٢٥٣) فردًا، وتمَّ استخدامُ المَنهَج الوَصْفي المَسْحي المُتمثِّل في استبانة، وتَوَصَّلت النَّتائجُ إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجابيَّة بينَ أَفْرَاد الدِّرَاسَة، ووجدَ أنَّ أبرزَ العوامل التي أثَّرت في تكوين هذه الاتِّجاهات هي حضورُ دَورَات تَدريبيَّة في طُرُق تدريس المَكْفُوفينَ، ولم يُوجَدْ في المُقابل تَأثيرٌ يُذكرُ للجنس والعُمُر والخبرة على هذه الاتِّجَاهات.

وَتَطَرَّقَتْ دراسَةُ أجون وآخرين (Ajuwon et al, 2020) إلى الكشف عن اتجَاهَات مُعلِّمي المَرْحَلَة الثانوية نَحْو دَمْج الطُّلاب المَكْفُوفينَ في المدارس العامَّة في دولة نيجيريا، وَتَكَوَّنَت عَيِّنَةَ الدِّرَاسَة من (٣٠٦) مُعلِّمينَ، وتمَّ استخدامُ المَنهَج الوَصْفي المَسْحي المُتمثِّل في استبانة، وتَوَصَّلت النَّتائجُ إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة بين أَفْرَاد الدِّرَاسَة، ووجدَ أنَّ أبرزَ التَّحديَّات نَحْو تحقيق الدَّمْج الشَّامل هو ضَعفُ الجانب التَّدريبي لدَى المُعلِّمينَ في طُرُق تدريس الطُّلاب المَكْفُوفينَ.

وهدَفَت دراسَةُ العُمُري وشعلان (٢٠٢١) إلى الكشف عن اتِّجَاهَات مُعلِّمي التَّعليم العام نَحْو دَمْج الطَّلبة المَكْفُوفينَ في المدارس العامة في ضَوء مُتَغيِّرات: الجنسُ، ونوعُ المُؤهِّل، والخبرةُ، وتدريسُ الطُّلاب المكفوفينَ من عدمه في دولة الأردن، وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (١٤٠) فَردًا، وتمَّ استخدامُ المَنهَج الصَّفِّي المَسْحي المُتمثِّل في استبانة، وتَوَصَّلَت النَّتائجُ إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة في جميع مَحاور الاستبانة (المَعرفي والاجْتمَاعي والانفعالي)، ووُجدَتْ فُرُوقٌ ذات دلالَة إحْصَائيَّة تُعزَى إلى مُتَغيِّري: الجنسُ لصالح الذُّكور، ونَوعُ المُؤهِّل لصالح حملة الدُّبلوم المُتوَسِّط، ولمْ تُوجَدْ في المُقابل فُرُوقٌ ذات دلالَة إحْصَائيَّة تُعزَى إلى مُتَغيري: الخبرةُ، وتدريسُ الطَّلبة المكفوفينَ من عَدمه.

ودرسَت السحيباني (٢٠٢١) اتِّجَاهَات مُعلِّمَات التَّعليم العام نَحْو الدَّمْج الشَّامل للطَّلبة ذوي الإعَاقَة بشكل عام في ضَوء مُتَغيِّرات: نوعُ المُؤَهِّل، والخبرةُ، وحضورُ دَورَات تَدريبيَّة في مجال التَّربيَة الخَاصَّة في مدينة الرِّياض السُّعُوديَّة، وَتَكوَّنَت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة من (٢٦) مُعلِّمَةً، واستخدَمَت المَنهَجَ الوَصْفي المَسْحي من خلال استبانة من إعداد الباحثة، وتَوَصَّلَت النَّتائجُ إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة بين أَفْرَاد الدِّرَاسَة وخُصوصًا في محورين من محاور الاستبانة (المَعرفي والسُّلوكي)، كانَت الاتِّجَاهاتُ في المُقابل حياديَّةً في المحور الانفعالي، ولم تَتوصَّل النَّتائجُ إلى وُجود فُرُوق ذات دلالَة إحْصَائيَّة في مُتَغيِّرات الدِّرَاسَة الآنفة الذِّكر.

وهَدَفَت دراسَةُ سكانلون وآخرين (Scanlon et al, 2022) إلى التَّعرُّف على اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دَمْج الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة في ضَوء مُتَغيِّري: المعلوماتُ السَّابقَة بخصوص استراتيجيَّات الدَّمْج، وحضورُ دَورَات تَدريبيَّة في طُرُق تدريس الفئات الخَاصَّة في دَولَة بلغاريا، وَتَكوَّنَت العَيِّنَةُ من (٩٢٢) مُعلِّمَةً، وتمَّ استخدامُ المَنهَج الوَصْفي المَسْحي المُتمثِّل في استبانة، وتَوَصَّلَت النَّتائجُ إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة بين أَفْرَاد الدِّرَاسَة بشكل عام وخصوصًا محاور الاستبانة (المَعرفي والاجْتمَاعي)، ما عدا المحور الانفعالي الذي وُجدَتْ فيه اتِّجَاهَاتٌ سَلبيَّةٌ، ووُجدَت فُرُوقٌ ذات دلالَة إحْصَائيَّة لمُتَغيِّري الدِّرَاسَة لصالح مَن لديهم مَعلوماتٌ سَابقةٌ عن استراتيجيَّات الدَّمْج، ولصالح من حَضَرُوا الدَّورَات التَّدريبيَّة.

التَّعليقُ على الدِّرَاسات السَّابقَة:

تَشابَهَتْ نتائجُ غَالبية الدِّرَاسات السَّابقَة في التَّوصُّل إلى وُجُود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة نَحْو دَمْج ذَوي الإعَاقَة بشكل عام، ودمج المَكْفُوفينَ بشكل خاص، ما عدا دراسَة الهابط (٢٠١٤) التي تَوَصَّلَت إلى عدم تَقَبُّل مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال لفكرة دَمْج ذَوي الإعَاقَة بشكل عام في المدارس العامة، ودراسَة القريوتي وآخرين (٢٠١٦) التي أشَارَت إلى حياديةِ اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تجاه دَمْج الأَطْفَال ذَويالإعَاقَة مع العَاديِّينَ.

وَتشابهَتْ في السِّيَاق نَفسه جميعُ الدِّرَاسات السَّابقَة من حيثُ اتباعُها المَنهَج الوَصْفي المَسْحي في البُحوث، وتشابَهت نتائجُ عَدد من الدِّرَاسات السَّابقَة بخصوص عدم وُجُود أثَر للخبرة في الاتِّجَاهات نَحْو دَمْج الطَّلبة من ذوي الإعَاقَة بشكل عام (القريوتي وآخرون، ٢٠١٦؛ السحيباني، ٢٠٢١)، والمَكْفُوفينَ بشكل خاص (القَحطاني، ٢٠٠٣؛ Ravenscroft et al, 2019؛ العُمُري وشعلان، ٢٠٢١).

واختلفت الدِّراساتُ السَّابقَةُ من حيثُ العَيِّنَةُ، فبعضُها ركَّزَ على اتِّجَاهَات مُعلِّمي التَّعليم العام (القحطاني، ٢٠٠٣؛ Ravenscroft et al, 2019؛ King, 2008؛ Ajuwon et al, 2020، العُمُري وشعلان، ٢٠٢١؛ السحيباني، ٢٠٢١)، والبعضُ الآخرُ ركَّزَ على اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال (الهابط، ٢٠١٤؛ القريوتي وآخرون، ٢٠١٦؛ Scanlon et a, 2021؛ Stemberger & Kiswarday, 2017).

وَركَّزَتْ في سياقٍ مُتَّصلٍ عَددٌ من الدِّرَاسات على الاتِّجَاهات نَحْو دَمْج ذَوي الإعَاقَة بشكل عام (الهابط، ٢٠١٤؛ القريوتي وآخرون، ٢٠١٦؛ Stemberger & Kiswarday, 2017؛ السحيباني، ٢٠٢١؛ Scanlon et al, 2022)، في حين ركَّزَت الدِّرَاساتُ الأُخرى على الاتِّجَاهات نَحْو دَمْج الطَّلبة المَكْفُوفينَ مع أقرانهم المُبْصرينَ (القحطاني، ٢٠٠٣؛ Ravenscroft et al, 2019؛ King, 2008؛ Ajuwon et al, 2020). ولقدْ استفادَت الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ من مُراجعة الدِّرَاسات السَّابقَة من حيثُ الإلمامُ بأبعاد اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دَمْج الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة التي ساعدَت في بناء أداة الدِّرَاسَة وأبعادها التي تَكَوَّنَت من البُعد المَعرفي والأَكَاديمي والاجْتمَاعي والنَّفْسي، وكذلك استفادَت الدِّرَاسَةُ الحَاليَّة من خلال تركيزها على مُتَغَيِّرات قد تساعدُ على فَهم الاتِّجَاهات بصورة أعمقَ؛ مثل: نوعُ مُؤَهِّل البكالوريوس (كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات/ جَامعَة)، حُضورُ دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ (نعم/لا).

وَيَتَبَيَّنُ بنظرة عامَّة على الدِّرَاسات السَّابقَة أنَّها صنْفان: الصِّنفُ الأول: دراساتٌ تناولَت اتِّجَاهَاتَ مُعلِّمي التَّعليم العام تجاه دَمْج المَكْفُوفينَ في المدارس العامة، الصِّنفُ الثاني: دراساتٌ تناولَت اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تجاه دَمْج الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة بشكل عام في الرَّوضات، ولا تُوجَدُ دِرَاسَةٌ مما سَبقَ سَلطَّت الضَّوءَ على اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دَمْج فئة إعاقة محدَّدة في مَرْحَلَة الرَّوْضَة كالأَطْفَال المَكْفُوفينَ، وهذا ما تَتميَّزُ به الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ.

إِجراءاتُ الدِّرَاسَة:

مَنْهَجُ الدِّرَاسَة:

استَخدَمَت الدِّرَاسَةُ الحَاليَّةُ المَنْهَجَ الوَصْفي المَسْحي؛ لكونه المَنْهَج المُناسب لطبيعة الدِّرَاسَة، ويُعرَّفُ بأنَّه: «مَنْهَجٌ يعتمدُ على دِرَاسَة الظَّاهرة كما تُوجدُ في الواقع، ويَهتمُّ بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التَّعبير الكَمِّي الذي يُعطي وصفًا رقميًّا يوضِّحُ مَقدارَ الظَّاهرة وحَجمَها» (عباس وآخرون، ٢٠١٥: ٧٤)؛ لذلك استُخدمَ للتَّعرُّف على اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في ضَوء المُتَغيِّرات الآتية: نوعُ مُؤَهِّل البكالوريوس (كُليَّة إعداد مُعلِّمَات/ جَامعَة)، حُضورُ دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ (نعم/لا).

مُجتَمعُ الدِّرَاسَة، وَعَيِّنَتُها:

تكوَّنَ مُجتَمَعُ الدِّرَاسَة من جميع مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال العاملات في الرَّوضات الحكوميَّة فقط في المَدينَة المُنَوَّرَة، والبالغ عددُهنَّ (١١٤٧) مُعَلِّمَةً حسب آخر إحْصَائيَّة (الإدارةُ العامة للتعليم بمنطقة المَدينَة المُنَوَّرَة، ٢٠٢٢)، أمَّا عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة فَاُختيرَت بالطريقة العشوائيَّة المُنتظمة، وقد بلغَ عددُها (٢٨١) مُعَلِّمَةً؛ أي ما نسبته حوالي (٢٥ ٪) من مُجتَمَع الدِّرَاسَة، وتمَّت طريقةُ الانتقاء العشوائي المُنتظم وَفقًا لما ذكرَه عباس وآخرون (٢٠١٥) وكانَت كالآتي:

أولاً: تمَّ إعطاءُ أَفْرَاد المُجتَمَع أرقامًا مُتسلسلةً من (١) إلى (١١٤٧).

ثانيًا: حُسبَت قيمةُ الفاصل العَددي (١١٤٧ ÷ ٢٨١ = ٤).

ثالثًا: تمَّ اختيارُ رقم أقل من (٤) وهو رقم (٣) الذي يُعدُّ الفرد الأول في العَيِّنَة.

رابعًا: تمَّ اختيارُ الفرد الثاني من العَيِّنَة رقم (٧) من خلال جمع رقم (٣) مع قيمة الفاصل العددي (٤)،

وهكذا بالنسبة للفرد الثالث رقم (١١) من خلال (٧ + ٤) حتى وصلَ عددُ أَفْرَاد العَيِّنَة إلى (٢٨١) فردًا. ويوضِّحُ الجدول رقم (٢) الآتي توصيفًا لعَيِّنَة الدِّرَاسَة:

الجدول (٢)
توصيفُ عَيِّنَة الدِّرَاسَة (ن=٢٨١)

العَيِّنَةُ		التكرارُ	النِّسبةُ
نوعُ مُؤَهِّل البكالوريوس	كُليَّة إعداد مُعلِّمَات	٨٠	٢٨,٥
	جامعي	٢٠١	٧١,٥
	المجموع	٢٨١	٪١٠٠
هل حضرت دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ؟	نعم	٤٤	١٥,٧
	لا	٢٣٧	٨٤,٣
	المجموع	٢٨١	٪١٠٠

أَداةُ الدِّرَاسَة:

كانَت أداةُ الدِّرَاسَة عبارةً عن استبانة استخدَمَها الباحثُ للإجابة عن أسئلة الدِّرَاسَة، وخصوصًا فيما يَتعلَّقُ بالكشف عن اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْوَ الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدِينَة المُنَوَّرَة في ضَوء مُتَغَيِّرات: نوعُ مُؤَهِّل البكالوريوس، وحضورُ دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ، ووُزِّعَت الاستبانةُ إلكترونيًّا – عبر تَطبيق «الواتس آب» – على المُعلِّمات بعد استصدار مُوَافَقَة رَسميَّة من الإدارة العامة للتَّعليم في منطقة المَدِينَة المُنَوَّرَة على توزيعها. وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لها، مع إبراز أهم مَراحل تَصميمها.

تَصميمُ الاستبانة في صُورتِها الأوليَّة:

صُمِّمَت استبانةُ الدِّرَاسَة وَفْق الخُطوات الآتية:

أولا: تحديدُ المعلومات المراد جمعُها والمتعلقة بموضوع الدِّرَاسَة، والكشف عن اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال

تجاه الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة.

ثانيًا: الاطِّلاعُ على الأُطر النَّظرية والدِّرَاسات السَّابقَة؛ بهدف الإلمام بأبعاد الاتِّجَاهات (القريوتي وآخرون،٢٠١٦؛ العُمري وشعلان، ٢٠٢١؛ السحيباني، ٢٠٢١).

ثالثًا: صياغةُ عبارات الاستبانة بالأسلوب السَّهل البَسيط.

واستنادًا إلى ما سَبق؛ صُمِّمت الاستبانةُ في صورتها الأوليَّة، وَتَكَوَّنت من: القسم الأول: واشتمل على مَكتوب مُوجَّه لمُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال، يوضِّحُ عنوان الدِّرَاسَة، والهدف منها، والحاجة إلى التَّعَرُّف على اتِّجَاهَاتهنَّ نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة، وإحاطتهنَّ بأنَّ معلوماتهنَّ المُقدَّمة ستكونُ سريَّةً وستُستخدَمُ لأغراض البحث العلمي فقط. القسم الثاني: تَضمَّن المعلومات الأولية لعَيِّنَة الدِّرَاسَة. الجزء الثالثُ: مقْيَاسُ الاتِّجَاهات، وعباراتُه، وقد تكوَّنَ من (٣٠) عبارةً مُوزَّعةً على أربعة أبعاد، وهي: البُعدُ المَعرِفي، وتكوَّنَ من (٦) عبارات تُركِّزُ الضَّوءَ على الاتِّجَاه نَحْوَ احتياجات الدَّمْج الشَّامل وأثره في مَعارف الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ والمُعلِّمات، والبُعدُ الأكاديمي، وتَكوَّنَ من (٨) عبارات تُركِّزُ على الاتِّجَاه نَحْو أثر الدَّمْج الشَّامل في العمليَّة التَّعليميَّة من تحصيل ومَهارات أكاديميَّة وأساليب تدريس للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ، والبُعدُ الاجْتِمَاعي، وتَكوَّنَ من (٨) عبارات تناولت الاتِّجَاهَ نَحْو أثر الدَّمْج الشَّامل في الحياة الاجْتِمَاعيَّة للأَطْفَال المَكْفُوفِينَ والمُبْصِرينَ، والبُعدُ النَّفْسي، وتَكوَّنَ من (٨) عبارات ركَّزَت على الاتِّجَاه نَحْو التَّغيُّرات الانفعاليَّة المُتوقعة التي تطرأ على الأَطْفَال المَكْفُوفِينَ عند دَمْجهم مع المُبْصِرينَ.

ولقد أُعطي وزنٌ لدرجات استجابات أَفْرَاد عَيِّنَة الدِّرَاسَة وَفقًا لمقْيَاس ليكرت الخُماسي المُتدرِّج؛ إذ يقابلُ كل عبارة من عبارات المقْيَاس قائمة تُشيرُ إلى دَرَجَة المُوَافَقَة: (عاليةٌ جدًّا، عاليةٌ، مُتَوَسِّطةٌ، مُنخَفضةٌ، مُنخَفضةٌ جدًّا)، ولهدف تحليل البَيَانَات؛ أُعطيتْ كلُّ إجابة على كلِّ عبارة من عبارات المقْيَاس قيمةً مُحدَّدةً، وفُرزَت الإجاباتُ على خمسة مُستويات مُتساوية المدَى وَفْق المعادلة التَّالية: طُولُ الفئة= (أكبرُ قيمة – أقلُّ قيمة) ÷ عددُ بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ طبقًا للجدول (٣) الآتي:

الجدول (٣)

توزيعُ درجات المُوَافَقَة على عبارات مقْيَاس الاتِّجَاهات

مقْيَاسُ ليكرت الخماسي		
دَرَجَةُ المُوَافَقَة	الرمزُ	المدَى
منخفضة جدًّا	١	١ – ١,٨٠
منخفضة	٢	١,٨١ – ٢,٦٠
مُتَوَسِّطة	٣	٢,٦١ – ٣,٤٠
عالية	٤	٣,٤١ – ٤,٢٠
عالية جدًّا	٥	٤,٢١ – ٥

صِدْقُ المقياس:

للكشف عن مدَى صَلاحية مقْيَاس الاتِّجَاهات - المُستخدم في الدِّرَاسَة الحَاليَّة - في قياس ما وُضِعَ لأجله؛ عُرِضَ المقْيَاسُ في صورته الأوَّليَّة على مجموعة من المحكِّمينَ الأكَاديميين في تخصُّصات: الإعَاقَةُ البَصريَّة، وعلمُ النَّفس التَّربوي، ورِيَاضُ الأطْفَال؛ للتأكُّد من صدقه الظَّاهري، والتَّعَرُّف على آرائهم في وضوح العبارات وتعديل ما يَنبغي تعديلُه منها مع أي إضافة أو حذف، ومدى أهمِّيَّة كلِّ عبارة وانتمائها إلى لبُعد الذي تندرجُ تحته، ومدى انسجام كلِّ عبارة لقياس ما وُضِعَت لقياسه، وعلى ضَوء آرائهم لم تُضفْ أو تُحذفْ أيُّ عبارة أو بُعد؛ ولكنْ أُعيدَت صياغةُ عبارات المقْيَاس ووُحِّدت بدايةُ كلِّ عبارة بجملة فعليَّة، ووُضِعَ تعريفٌ مُختصرٌ في بداية الاستبانة لتوضيح المَقصود بالأطْفَال المَكْفُوفينَ، وتراوحَتْ نسبةُ اتِّفاق المحكِّمينَ بين (٨٩ – ٩٦ ٪)، وبعدَ التَّأكُّد من الصِّدق الظَّاهري؛ طُبِّقَ الصِّدقُ التَّمييزي (المُقارنةُ الطَّرفية)؛ إذ لم تُقارَن المجموعةُ العُليا والدُّنيا على البُعد نفسه؛ لكونها طريقةً غير دقيقة في التَّحقُّق من صدق المقارنة الطَّرفيَّة للمقْيَاس (عباس وآخرون، ٢٠١٦)، ولكن اتُّبِعَت الخُطواتُ التي ذكرَها أبو حطب وآخرون (٢٠٠٨) على النَحْو الآتي:

أولا: طُبِّقَت الأداةُ على عَيِّنَة استطلاعيَّة بلغَ عددُها (٤٠) مُعَلِّمَةَ رِيَاض أطْفَال اُختِرْنَ عشوائيًا من مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة.

ثانيًا: حُسِبَت الدَّرَجَةُ الكُليَّةُ لكلِّ مُعَلِّمَة على المقْيَاس، ورُتِّبت تنازليًا.

ثالثًا: حُدِّدَتْ أعلى وأقل (٢٧ ٪) من المُعلِّمات استنادًا إلى الدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس؛ إذ بلغَ عددُهنَّ (١١) مُعَلِّمَةً لكلِّ مجموعة.

رابعًا: حُسِبَت الفُرُوقُ بينَ المجموعة العُليا والدُّنيا على كلِّ بُعد وفقًا للدَرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس باستخدام اختبار (مان ويتني)؛ للتَّأكُّد من أنَّ تمييز العبارات المكوِّنة للبُعد ينسجمُ مع تمييز المقْيَاس، وأتَت النَّتائجُ كما في الجدول (٤) الآتي:

الجدولُ (٤)

نتائجُ اختبار (مان ويتني) لتوضيحِ صدق المقارنة الطَّرفية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على المقْيَاس

أبعادُ الأداة	الفئةُ	العَددُ	مُتَوَسِّطُ الرُّتب	مَجموعُ الرُّتب	U قيمةُ	الدلالة×
البُعدُ المَعرفي	الفئةُ الدُّنيَا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠**
	الفئَة العُليَا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠		
	المجموع	٢٢				
البُعدُ الأَكَاديمي	الفئَة الدُّنيَا	١١	٦,٢٧	٦٩,٠٠	٣,٠٠	٠,٠٠٠*
	الفئَة العُليَا	١١	١٦,٧٣	١٨٤,٠٠		
	المجموع	٢٢				
البُعدُ الاجْتِمَاعي	الفئَة الدُّنيَا	١١	٦,٧٣	٧٤,٠٠	٨,٠٠	٠,٠٠٠**
	الفئَة العُليَا	١١	١٦,٢٧	١٧٩,٠٠		
	المجموع	٢٢				
البُعدُ النَّفْسي	الفئَة الدُّنيَا	١١	٦,٤٥	٧١,٠٠	٥,٠٠	٠,٠٠٠**
	الفئَة العُليَا	١١	١٦,٥٥	١٨٢,٠٠		
	المجموع	٢٢				
الدَّرَجَةُ الكُليَّة	الفئَة الدُّنيَا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠**
	الفئَة العُليَا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠		
	المجموع	٢٢				

** دالة عند مُسْتَوَى دلالَة (٠,٠١) فأقل.

يتَّضحُ من الجدول (٤) السَّابق أنَّ قيمةَ اختبار (مان ويتني) للفُرُوق بين المجموعتين الدُّنيَا والعُليَا جاءَت دالة عند مُسْتَوَى دلالَة (٠,٠١) فأقل في جميع الأبعاد والدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس، وهذا يدلُّ على وُجُود فُرُوق بينهما، ويتَّضحُ كذلك أنَّ مُتَوَسِّطَ رُتبَ درجات المجموعة العُليَا أكبرُ من مُتَوَسِّطَ رُتب درجات المجموعة الدُّنيَا، وأنَّ الفُرُوقَ لصالح الدَّرجات العُليَا، وتشيرُ النَّتائجُ إلى أنَّ الدَّرَجَة العالية على المقْيَاس يقابلُها دَرَجَة عالية على الأبعاد والعكس، وهذا يدلُّ على صدقِ مقْيَاس الدِّرَاسَة الحَاليَّة بالمُقارنة الطَّرفيَّة.

الاتِّساقُ الدَّاخليُّ للمِقْيَاس:

تَحقَّقَ الباحثُ من الاتِّسَاق الدَّاخلي للمقْيَاس بتطبيقه على العَيِّنَة الاستطلاعيَّة السَّابقة من مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في المَدِينَة المُنَوَّرَة، وحُسب مُعامل ارتباط بيرسون بين دَرَجَة كلِّ عبارة والدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس، وبينَ دَرَجَة كلِّ عبارة والدَّرَجَة الكُليَّة للبُعد الذي تَنتمي إليه بعدَ حَذف دَرَجَة العبارة، وحُسبَت مُعاملاتُ الارتباط بينَ الدَّرَجَة الكُليَّة للبُعد والدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس، وجاءت النَّتائجُ كما في الجداول (٥) و(٦) و(٧) الآتية:

الجدول (٥)

قِيمُ مُعاملات الارتباط بين دَرَجَة كلِّ عبارة من عبارات الأداة والدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس ككل

م	مُعاملُ الارتبَاط	م	مُعاملُ الارتبَاط	م	مُعاملُ الارتبَاط	م	مُعاملُ الارتبَاط
١	٠,٧٢٥**	٧	٠,٨٦٦**	١٥	٠,٨٣٣**	٢٣	٠,٨١٩**
٢	٠,٥٧٠**	٨	٠,٨٢١**	١٦	٠,٨٥٥**	٢٤	٠,٨٥٣**
٣	٠,٨٠٦**	٩	٠,٨١٨**	١٧	٠,٨٢٤**	٢٥	٠,٨٨٤**
٤	٠,٧١٧**	١٠	٠,٥٨٤**	١٨	٠,٧٧٠**	٢٦	٠,٨١٥**
٥	٠,٨٤٥**	١١	٠,٨٣٢**	١٩	٠,٨٦٤**	٢٧	٠,٨٦٠**
٦	٠,٨٣١**	١٢	٠,٧٨٣**	٢٠	٠,٨٦٨**	٢٨	٠,٨٤٠**
-	-	١٣	٠,٨٥٨**	٢١	٠,٨٤٩**	٢٩	٠,٨٥٦**
-	-	١٤	٠,٦٤١**	٢٢	٠,٨٩٥**	٣٠	٠,٨٩٠**

** دالة عند مُسْتَوى دلالَة (٠,٠١) فأقل.

الجدول (٦)

قيمُ مُعاملات الارتباطِ بين دَرَجَة كلِّ عبارة من عبارات المقْيَاس والدَّرَجَة الكُليَّة للبُعد الذي تتبع له

م	مُعاملُ الارتبَاط	م	مُعاملُ الارتبَاط	م	مُعاملُ الارتبَاط	م	مُعاملُ الارتبَاط
	البُعدُ المَعرِفي		البُعدُ الأَكَاديمي		البُعدُ الاجْتِمَاعي		البُعدُ النَّفْسي
١	٠,٨١١**	٧	٠,٩٠٦**	١٥	٠,٨٩٨**	٢٣	٠,٧٩٨**
٢	٠,٦١٨**	٨	٠,٨٧٨**	١٦	٠,٩٤١**	٢٤	٠,٩٣٢**
٣	٠,٨٨٧**	٩	٠,٨٩٠**	١٧	٠,٩٣٨**	٢٥	٠,٩٤١**
٤	٠,٨٠٣**	١٠	٠,٦٨٢**	١٨	٠,٩٠٢**	٢٦	٠,٩٢٢**
٥	٠,٩١١**	١١	٠,٨٩١**	١٩	٠,٩٤٦**	٢٧	٠,٩٥٣**
٦	٠,٨٢٨**	١٢	٠,٨٠٠**	٢٠	٠,٩٤٥**	٢٨	٠,٩٢٩**
-	-	١٣	٠,٨٨٥**	٢١	٠,٨٩٩**	٢٩	٠,٩٣٣**
-	-	١٤	٠,٦٢٥**	٢٢	٠,٩١١**	٣٠	٠,٩٤٤**

** دالة عند مُسْتَوَى دِلالَة (٠,٠١) فأقل.

الجدول (٧)

قِيمَةُ مُعامِل الارتباط بين دَرَجَة كلِّ بُعدٍ من أبعاد المقْيَاس بالدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس

م	أبعادُ المِقْيَاس	قِيمَةُ الارتباطِ
١	البُعدُ المَعرِفي	٠,٩٢٥**
٢	البُعدُ الأَكَادِيمِي	٠,٩٤٦**
٣	البُعدُ الاجْتِمَاعِي	٠,٩١٦**
٤	البُعدُ النَّفْسِي	٠,٩٢٧**

**دالة عند مُسْتَوَى دِلالَة (٠,٠١) فأقل.

تُوضحُ النَّتائجُ في الجداول السَّابقة (٥) و(٦) و(٧) أنَّ قيمَ مُعاملات الارتباط بين دَرَجَة كلِّ عبارة من عبارات المقْيَاس بالدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس والدَّرَجَة الكُليَّة للبُعد الذي تَنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًّا عند مُسْتَوَى دِلالَة (٠,٠١) فأقل، كما تظهرُ قيم مُعاملات الارتباط بين دَرَجَة كلِّ بُعد من أبعاد المقْيَاس بالدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس دالة إحصائيًّا عند مُسْتَوَى دِلالَة (٠,٠١) فأقل، وجميعُها قِيمٌ مُوجبَةٌ، وهذا يُشيرُ إلى اتِّساق عِبارات الأداة وأبعادها.

ثَباتُ المقياس:

استخدَمَ الباحثُ طَريقتين للتَّحقُّق من ثَبات المقْيَاس، هما: طريقةُ (كرونباخ-ألفا)، وطَريقةُ التَّجزئَة النِّصفيَّة للعَيِّنَة الاستطلاعيَّة السَّابقة باستخدام مُعامل (جوتمان)، وجاءَت النَّتائجُ كما هي مُوضَّحةٌ في الجدول (٨) الآتي:

الجدول (٨)

قيمُ مُعاملات الثَّبات لمقْيَاس الدِّرَاسَة

م	أبعادُ المقْيَاس	عددُ العبارات	قيمُ كرونباخ-ألفا	قيمُ التجزئة النِّصفية
١	البُعد المعرفي	٦	٠,٨٩٨	٠,٩٢٢
٢	البُعد الأكَاديمي	٨	٠,٩٣٠	٠,٩٤١
٣	البُعد الاجْتِمَاعي	٨	٠,٩٧٥	٠,٩٦٣
٤	البُعد النَّفْسي	٨	٠,٩٧٤	٠,٩٦١
	الثَّباتُ العام للأدَاة	٣٠	٠,٩٨٢	٠,٩٢٩

تُوضِّحُ النَّتائجُ في الجدول (٨) السَّابق أنَّ مُعاملات الثَّبات للمقْيَاس مُرتفعةً؛ إذ بلَغَ مُعاملُ الثَّبات العام للمقْيَاس (٠,٩٨٢) وتراوحَت قيمُ الثَّبات للأبعاد ما بين (٠,٨٩٨ – ٠,٩٧٥) وذلك بطريقة (ألفا-كرونباخ)، وبلَغَ مُعاملُ الثَّبات العام للمقْيَاس (٠,٩٢٩) وتراوحَت مُعاملات الثَّبات للأبعاد ما بين (٠,٩٢٢ – ٠,٩٦٣) وذلك بطريقة التَّجزئة النِّصفيَّة، وجميعُها قيمٌ مُرتفعةٌ، وهذا يدلُّ على أنَّ المقْيَاسَ يَتمتَّعُ بدَرَجَة عالية منَ الثَّبات.

أساليبُ المُعالجة الإحْصَائيَّة:

حُسبَت النِّسَبُ المئويَّةُ والمُتَوسِّطاتُ الحسَابية، والانحرافاتُ المعياريَّةُ، ومُعاملُ ارتباط بيرسون، ومُعامل (كرونباخ-ألفا)، واختبار (ت) لمجموعتين مُستقلتَين، وذلك باستخدام بَرنامج الحزَم الإحْصَائيَّة (SPSS).

نَتائجُ الدِّرَاسَة، وَمُناقَشَتُها:

السُّؤالُ الأوَّلُ: مَا اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمَاتِ رِيَاضِ الأَطْفَالِ نَحْوِ الدَّمْجِ الشَّامِلِ لِلأَطْفَالِ المَكْفُوفِينَ مع المُبْصِرِينَ في مَرْحَلَةِ الرَّوْضَةِ في المَدِينَةِ المُنَوَّرَةِ؟

للإجابة عن السُّؤال الأوَّل؛ حُسبَت النِّسبُ المئويَّةُ، والمُتَوسِّطاتُ الحسَابية، والانحرافاتُ المعياريَّةُ، والرُّتبُ لإجابات أفْرَاد العَيِّنَة على عبارات أبعاد مقْيَاس الاتِّجاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة، وجاءَت النَّتائجُ كما في الجدول (٩) الآتي:

الجدول (٩)

المُتَوسِّطاتُ الحِسَابِيةُ والانحرافاتُ المعياريَّةُ للاستجابات على عبارات أبعاد مقْيَاس الدِّرَاسَة (ن=٢٨١)

مقْيَاسُ الاتِّجاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة	المُتَوسِّطُ الحسَابي	الانحرافُ المعياري	التَّرتيبُ	دَرَجَةُ المُوَافَقَة
البُعدُ الأول: البُعدُ المَعرفي: (المَرْتَبَة الثانية)	**٣,٦١**	**١,٠٥**		**عالية**
١. يُكسبُ الدَّمْجُ الأَطْفَالَ المَكْفُوفينَ معارفَ جديدةً.	٣,٤٨	١,٢٦	٣	عالية
٢. يُفضَّلُ توفُّرُ دليل لمعرفة طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفوفينَ في مَرْحَلَةَ الرَّوْضَة.	٤,٤٧	١,٠٦	١	عالية جدًّا
٣. يساعدُ دَمْجُ الأَطْفَال المَكْفُوفينَ مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال على معرفة مواطن القوة لديهنَّ.	٣,٢١	١,٤٠	٦	مُتوَسِّطة
٤. يُفضَّلُ عقدُ دَورَات لمُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال لاكتساب المعارف حول خصائص الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٨٥	١,٣٤	٢	عالية
٥. يُشجِّعُ الدَّمْجُ مُعلِّمَاتِ رِيَاض الأَطْفَال على نقل مَعارفهنَّ وخبراتهن للأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٣٩	١,٣٤	٤	مُتوَسِّطة
٦. يُعدُّ دَمْجُ الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في الرَّوضات حقًّا من حقوقهم.	٣,٢٣	١,٣٠	٥	مُتوَسِّطة
البُعدُ الثاني: البُعدُ الأَكَاديمي: (المَرْتَبَةُ الرابعة)	**٣,٣٤**	**٠,٩٨٨**		**مُتوَسِّطة**
٧. يزيدُ الدَّمْجُ من التَّحصيل الأَكَاديمي للأَطْفَال المَكْفوفينَ.	٣,١٩	١,٢٣	٧	مُتوَسِّطة
٨. يُعدُّ الدَّمْجُ أفضلَ الحلول لمواجهة المُشكلات الأكاديمية لدى الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٢,٩٤	١,١٨	٨	مُتوَسِّطة
٩. يُطَوِّرُ الأَطْفَالُ المَكْفُوفونَ مَهارات أكاديميَّة بصورة أفضل عند دَمْجهم مع الأَطْفَال المُبْصرينَ.	٣,١٩	١,١٦	٦	مُتوَسِّطة
١٠. يجبُ تَكيُّفُ المَنْهَج في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال بما يتناسبُ مع احتياجات الأَطْفَال المَكْفوفينَ.	٣,٥٦	١,٢٢	١	عالية
١١. يزيدُ الدَّمْجُ من دافعية الأَطْفَال المَكْفُوفينَ نَحْو التَّعلم.	٣,٣٧	١,١٧	٥	مُتوَسِّطة
١٢. يستطيعُ الأَطْفَالُ المَكْفُوفُونَ منافسةَ زملائهم المُبْصرينَ أكاديميًّا.	٣,٥٢	١,٢٣	٣	عالية
١٣. يساعدُ دَمْجُ الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة على سهولة دَمْجهم في مراحل التَّعليم اللاحقة.	٣,٥٦	١,٢٦	٢	عالية

مقْيَاسُ الاتِّجَاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة	المُتَوسِّطُ الحسَابي	الانحرافُ المعياري	التَّرتيبُ	دَرَجَةُ المُوافَقَة
١٤. يؤثِّرُ دَمْجُ الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في المُسْتَوَى الأكاديمي للأَطْفَال المُبْصرينَ إيجابيًا.	٣,٣٩	١,١٦	٤	مُتَوَسِّطة
البُعدُ الثالثُ: البُعدُ الاجْتِمَاعي: (المَرْتَبَة الأولى)	**٣,٨٨**	**١,٠٥**		**عالية**
١٥. يؤدِّي الدَّمْجُ إلى تكوين صداقات بين الأَطْفَال المَكْفُوفينَ والمُبْصرينَ.	٣,٨٦	١,١٢	٥	عالية
١٦. يحسِّنُ الدَّمْجُ من نظرة الأَطْفَال المُبْصرينَ إلى زملائهم المَكْفُوفينَ.	٣,٨٩	١,١٥	٣	عالية
١٧. يزيدُ الدَّمْجُ من التَّوافُق الاجْتِمَاعي بين الأَطْفَال المَكْفُوفينَ والمُبْصرينَ.	٣,٩١	١,١٠	٢	عالية
١٨. يساعدُ الدَّمْجُ على تَفَهُّم الأَطْفَال المُبْصرينَ لقُدرات الأَطْفَال المَكْفُوفينَ واحتياجاتهم عَنْ قرب.	٤,٠٢	١,١٣	١	عالية
١٩. يزيدُ الدَّمْجُ من التَّفاعُل الاجْتِمَاعي بين الأَطْفَال المَكْفُوفينَ والمُبْصرينَ.	٣,٨٧	١,٢٣	٤	عالية
٢٠. يُكسبُ الدَّمْجُ الأَطْفَالَ المَكْفُوفينَ مهارات اجتماعيَة مختلفة.	٣,٨١	١,١٣	٨	عالية
٢١. يزيدُ الدَّمْجُ من خبرات الأَطْفَال المَكْفُوفينَ حول البيئة المحيطة.	٣,٨٣	١,١٢	٦	عالية
٢٢. يؤدِّي دَمْجُ الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة رياض الأَطْفال إلى تحسين فرص دَمْجهم في مُجتَمَعهم.	٣,٨٣	١,١٢	٧	عالية
البُعدُ الرَّابعُ: البُعدُ النَّفْسي: (المَرْتَبَة الثالثة)	**٣,٤٥**	**١,١٠**		**عالية**
٢٣. يساعدُ الدَّمْجُ على تخفيف الضُّغوط النَّفْسية على أولياء أمور الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٥٣	١,١٦	٣	عالية
٢٤. يزيدُ الدَّمْجُ من مُسْتَوَى تقدير الذات لدى الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٥٨	١,٢٥	١	عالية
٢٥. يزيدُ الدَّمْجُ من ثقة الأَطْفَال المَكْفُوفينَ بأنفسهم.	٣,٥٦	١,٢٢	٢	عالية
٢٦. يُقلِّلُ الدَّمْجُ من مُسْتَوَى الإحباط لدى الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٣٩	١,٢٥	٦	مُتَوَسِّطة
٢٧. يقللُ الدَّمْجُ من شعور الأَطْفَال المَكْفُوفينَ بالعجز.	٣,٤٦	١,١٦	٥	عالية

مقْيَاسُ الاتِّجاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة	المُتَوَسِّطُ الحسَابي	الانحرافُ المعياري	التَّرتيبُ	دَرَجَةُ المُوافَقَة
٢٨. يُقلِّلُ الدَّمْجُ من شُعور الأَطْفَال المَكْفُوفينَ بعدم الأمان.	٣,٢٧	١,١٥	٨	مُتَوَسِّطة
٢٩. يقللُ الدَّمْجُ من الشعور بالخجل لدى الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٤٦	١,١٤	٤	عالية
٣٠. يقللُ الدَّمْجُ من مُسْتَوَى القلق لدى الأَطْفَال المَكْفُوفينَ.	٣,٣٧	١,٢٦	٧	مُتَوَسِّطة
الدَّرَجَةُ الكُليَّة للمقْيَاس كاملا	٣,٥٧	٠,٩٧٥		عالية

* المُتَوَسِّط الحسَابي من (٥).

يَتَبَيَّنُ من خلال استعراضنا للنَّتائج في الجدول (٩) السَّابق أنَّ دَرَجَةَ مُوَافَقَة أَفْرَاد الدِّرَاسَة كانَت عاليةً على مقْيَاس الاتِّجاهات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة، ولقدْ بلغَ المُتَوَسِّطُ الحسَابي لدَرَجَة مُوافقتهم (٣,٥٧ من ٥)، وهذه النَّتيجةُ تدلُّ على أنَّ مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال لديهنَّ اتِّجاهَاتٌ نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ. كمَا يُوضِّحُ الجدولُ السَّابق أنَّ البُعدَ الاجْتمَاعي جاءَ في المَرْتبَة الأولى بمُتَوَسِّط حسَابي مقداره (٣,٨٨ من ٥) وبدَرَجَة مُوَافَقَة عالية، ثمَّ جاءَ البُعدُ المَعرفي في المَرْتبَة الثانية بمُتَوَسِّط حسَابي مقداره (٣,٦١ من ٥) وبدَرَجَة مُوَافَقَة عالية، ثم جاء البُعدُ النَّفْسي في المَرْتبَة الثالثة وبمُتَوَسِّط حسَابي مقداره (٣,٤٥ من ٥) وبدَرَجَة مُوَافَقَة عالية، وأخيرًا جاءَ البُعدُ الأَكَاديمي في المَرْتبَة الرابعة وبمُتَوَسِّط مقداره (٣,٣٤ من ٥) وبدَرَجَة مُوَافَقَة مُتَوَسِّطة، وحصَلت العبارةُ «يُفضَّلُ تَوفُّرُ دليل لمعرفة طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة» على أعلى مُتَوَسِّط حسَابي في المقْيَاس بمقدار (٤,٤٧ من ٥) وبدَرَجَة مُوَافَقَة عالية جدًا.

وَتَتَّفقُ نَتيجةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة بشكل عام مع نتائج الدِّرَاسات السَّابقة التي تَوَصَّلَت إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة بين مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تجاه دَمْج الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة مع أقرانهم العَاديِّينَ (Stemberger & Kiswarday, 2017; Scanlon et al, 2022)، وتنسجمُ النَّتيجةُ الحَاليَّة مع الدِّرَاسات السَّابقة التي تَوَصَّلَت إلى وُجود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة نَحْو دَمْج المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في الصُّفوف

الدِّراسية (القحطاني، ٢٠٠٣، King, 2008؛ Ravenscroft et al, 2019؛ Ajuwon et al, 2020؛ العُمُري وشعلان، ٢٠٢١)، وَتَتَّفقُ في السِّياق نَفسه نَتيجةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة بخصوص الأبعاد مع دراسَة القحطاني (٢٠٠٣) التي تَوَصَّلَتْ إلى وُجُود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة نَحْو دَمْج المَكْفُوفينَ في البُعد الاجْتمَاعي، ودراسَة العُمُري وشعلان (٢٠٢١) التي تَوَصَّلت إلى وُجُود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة نَحو دَمْج الطَّلبة المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في البُعد المَعرفي والاجْتمَاعي والانفعالي. وتختلفُ في المقابل نَتيجةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة عن نتيجة دراستَين سابقتَين تَوَصَّلتا إلى عدم وُجُود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة لدى مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو تعليم الأَطْفَال ذَوي الإعَاقَة مع أقرانهم العَاديِّينَ (الهابط، ٢٠١٤؛ القريوتي وآخرون، ٢٠١٦).

ويُفسِّرُ الباحثُ وُجُود اتِّجَاهَات إيجَابيَّة بين مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تُجاه الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ - ومن واقع خبرته الأكَاديميَّة في تحكيم بَرامج بكالوريوس إعداد المُعلِّمينَ - بأَنَّ بَرامجَ إعداد المُعلِّمات السُّعُوديَّات الحَاليَّة والقديمة تناولَت التَّربيَة الخَاصَّة في خُططها الدِّرَاسية من خلال تَقديم مُقرَّر "مُقدمة في التَّربيَة الخَاصَّة" أو "مَدخل إلى التَّربيَة الخَاصَّة" بوصفه مُقررًا إجباريًا في الخُطَّة الدِّرَاسية الذي زَوَّدَهُنَّ بمعلومات ومعارفَ عن ذَوي الإعَاقَة بشكل عام، وعن المَكْفُوفينَ بشكل خاص، وإضافة إلى ذلك فإنَّ مُتطلَّبات العمل في مهنة التَّدريس في رِيَاض الأَطْفَال هي الإلمامُ بالتَّربيَة الخَاصَّة، وهذا ما انعكسَ على اتِّجَاهَاتهم نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في الرَّوضات، وأسهمَ في إيجَابيَّة اتِّجَاهَاتهم في المقْيَاس ككلٍّ، وأسهمَ في البُعد المَعرفي والاجْتمَاعي والنَّفْسي بشكل خاص، وهذا ما سبقَ التَّطرُّقُ إليه في الإطار النَّظري في الدِّرَاسَة بأَنَّ الخُطةَ الدِّرَاسية في مَرْحَلَة البكالوريوس لمُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة سواءً خرِّيجات الجَامعَات أو خرِّيجات كُليَّات إعداد المُعلِّمات تحتوي على مُقرَّر إجباري، وهو "مُقدِّمةٌ/مَدخل في التَّربيَة الخَاصَّة" (جَامعَة طيبة، ٢٠٠٧؛ وزارة التَّعليم، ٢٠١٨)، ودرَاسَةُ هذا المُقرَّر قد كان له دورٌ مُهمٌّ في تكوين هذا الاتجَاه الإيجابي بين أَفْرَاد الدِّرَاسَة، وإضافةً إلى ذلك فإنَّ المعاييرَ المهنية ومهام مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال تستوجبُ الإلمام بمعارفَ عن التَّربيَة الخَاصَّة (هَيئةُ تقويم التَّعليم والتَّدريب، ٢٠٢٠؛ وزارة التَّعليم، ٢٠٢١)، واستبصارًا بما ذُكرَ في الإطار النَّظري فإنَّ الإلمامَ بالمعارف والمعلومات الخَاصَّة بذَوي الإعَاقَة تؤدِّي دَورًا محوريًا في تحقيق

الاستجابة الفعليَة وتجسيد الاتِّجاه الإيجابي نَحْو ذَوي الإعَاقَة واستيعابهم مع العَاديِّينَ (Babik & Gardner, 2021)، وهذا ما حدثَ بالفعل من واقع النَّتائج.

وَيُفسِّرُ الباحثُ في المُقابل وُجُودَ اتِّجَاهَات بدَرَجَة مُوَافَقَة مُتَوَسِّطة لأَفْرَاد الدِّرَاسَة على البُعد الأَكَاديمي بأنَّ هؤلاء الطَّلبةَ لهم احتياجاتٌ تعليميَّةٌ خاصة، فمثلًا تُعدُّ طريقةُ برايل من أهم الطُّرُق التي يحتاجُ إليها المَكْفُوفُونَ من أجل التَّكيُّف في الصَّفِّ الدِّرَاسي أكاديميًا، وهذه الطَّريقةُ تحتاجُ إلى مُعلِّمينَ مُتخَصِّصينَ ومُدربينَ تدريبًا عاليًا لإتقانها، وتتطلَّبُ ممارسةً دائمةً من المُعلِّم ليكونَ قادرًا على إجادتها؛ لأنَّها تعتمدُ على حاسَّة اللَّمس التي تُعدُّ من أهمِّ الحواس كما ذُكرَ في الإطار النَّظري (الزريقات، ٢٠٠٦)، ومُعلِّمَاتُ رِياض الأَطْفَال لم يَدرسوا مُقرَّرَات تَطبيقيَّةً عَن طريقة برايل وما شابها في التَّعليم الجامعي، بل إنَّ المُقرَّرَات في التَّربيَة الخَاصَّة كانَت ذاتَ طابع عام (وزارة التَّعليم، ٢٠١٨)؛ لذلك فهذه أحدُ تَفسيرات الباحث لوُجُود دَرَجَة مُوَافَقَة مُتَوَسِّطة على البُعد الأَكَاديمي. وَيرَى الباحثُ في السِّياق نفسه - من واقع تَجربته في تدريس المَكْفُوفينَ - أنَّ وُجُودَ اتِّجَاهَات بدَرَجَة مُتَوَسِّطة على البُعد الأَكَاديمي قَد يُفسَّرُ بالأثر الذي يتركُه فُقدانُ البصر على الطِّفْل في الجانب الأَكَاديمي الذي جعلَ دَرَجَة مُوَافَقَة مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ (مُتَوَسِّطةً) في البُعد الأَكَاديمي لمقْيَاس الاتِّجَاهات، فَفُقدَانُ البصر - كما ذُكرَ في الإطار النَّظري - يُؤدِّي إلى بطء في قراءة الطِّفْل الكفيف مُقارنةً بزميله المُبصر؛ لكونه يعتمدُ على حاسَّة اللمس في القراءة بطريقة برايل، وتَحدثُ لديه أخطاءٌ في القراءة الجَهريَّة (الصايغ والشيمي، ٢٠١٢؛ غنيم، ٢٠١٨).

السُّؤالُ الثَّاني: هَلْ تُوجدُ فُرُوقٌ ذات دِلالَة إحْصَائيَّة بين مُتَوَسِّط درجات اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة تُعزَى إلى اختلاف نوع مُؤَهِّل البَكالوريوس (كُليَّة إعداد مُعلِّمَات/جَامعَة)؟

للتَّعرُّف على ما إذا كانَ هناك اختلافٌ في اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِياض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنَوَّرَة التي قَد تُعزَى إلى اختلاف نوع مُؤَهِّل البكالوريوس (كُليَّة إعداد مُعلِّمَات/جَامعَة)؛ استخدَمَ الباحثُ اختبارَ (ت) لعينتَين مُستقلتَين، وجاءَت النَّتائجُ كما في الجدول (١٠) الآتي:

الجدول (١٠)

اختبارُ (ت) لدِلالَة الفُرُوقِ بين استجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة في ضَوء مُتَغَيِّر نوع مُؤَهِّل البكالوريوس (ن=٢٨١)

أبعادُ المقْيَاس	نوعُ مُؤَهِّل البكالوريوس	العددُ	المُتَوَسِّطُ الحِسَابي	الانحرافُ المعياري	قيمَةُ (ت)	دَرَجَةُ الحرية	مُسْتَوَى الدلالَة
البُعدُ المَعرِفي	كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٨٠	٣,٤٢	١,١١٣	٦,٠٩٢	٢٣١,٥٨٣	٠,٠٠٠ **دالة
	جَامعَة	٢٠١	٤,٠٨	٠,٦٨٤			
البُعدُ الأكَاديمي	كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٨٠	٣,٢٣	١,٠٥٣	٣,٥٠٤	٢٠٥,١٢٣	٠,٠٠١ **دالة
	جَامعَة	٢٠١	٣,٨٢	٠,٧٣٩			
البُعدُ الاجْتِمَاعي	كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٨٠	٣,٧٥	١,١٤٧	٤,٠٠٩	٢٣٩,٦٦٨	٠,٠٠٠ **دالة
	جَامعَة	٢٠١	٤,١٩	٠,٦٧٦			
البُعدُ النَّفْسي	كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٨٠	٣,٣٢	١,١٨٨	٣,٧٦٧	٢١٥,٧٤٦	٠,٠٠٠ **دالة
	جَامعَة	٢٠١	٣,٧٨	٠,٧٩١			
الدَّرَجَةُ الكُليَّة	كُليَّةُ إعداد مُعلِّمَات	٨٠	٣,٤٣	١,٠٤٥	٤,٧١٤	٢٢٧,٧٥٣	٠,٠٠٠ **دالة
	جَامعَة	٢٠١	٣,٩٢	٠,٦٥٥			

** دالة عند مُسْتَوَى دلالَة (٠,٠١) فأقل.

يتَّضحُ من خلال عرض المؤشِّرات الإحْصَائيَّة في الجدول (١٠) السَّابق وُجُودُ فُرُوق ذات دلالَة إحْصَائيَّة عند مُسْتَوَى دلالَة (٠,٠١) فأقل في اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في الدَّرَجَة الكُليَّة للمقْيَاس، وفي جميع أبعاده باختلاف نوع مُؤَهِّل البكالوريوس، وَيَتَبَيَّنُ من خلال المُتَوَسِّطَات الحِسَابيَّة أنَّ الفُرُوقَ كانت لصالح مُؤَهِّلات البكالوريوس الجامعية، وَتَتَّفقُ نَتيجةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة مع نتائج الدِّرَاسات السَّابقة التي وَجَدَتْ فُرُوقًا ذات دلالَة إحْصَائيَّة في الاتِّجَاهات نَحْو دَمْج الطَّلبة ذَوي الإعَاقَة بشكل عام والمَكْفُوفينَ بشكل خاص مع المُبْصرينَ تُعزَى إلى المُؤَهِّل العلمي (القريوتي وآخرون، ٢٠١٦؛ العُمُري وشعلان، ٢٠٢١)، وتَتَعارَضُ في المقابل نتيجةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة مَعَ نَتيجة دِرَاسَة القحطاني (٢٠٠٣) التي لم تتوصَّلْ إلى وُجُود فُرُوق ذات دلالَة إحْصَائيَّة في الاتِّجَاهات نَحْو دَمْج المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ تُعزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي.

ويُفسِّرُ الباحثُ نَتيجةَ الدِّرَاسَة الحَاليَّة من خلال خبرته؛ لكونه أحدَ خريجي كُليَّات إعداد المُعلِّمينَ التابعة لوزارة المعارف سَابقًا، ويعملُ حَاليًّا في التَّعليم الجامعي

السُّعودي، بأنَّ الخُطط الدِّراسيَّة لكليَّات المُعلِّمات في مَرْحلَة البكالوريوس تُركِّزُ في مجال الإعداد التَّربوي على مُقرَّرات تربويَّة عامَّة؛ مثل: (الإدارةُ التَّربويَّة، التَّقويمُ التربوي، علمُ النَّفس التَّربوي، التَّوجيهُ والإرشاد، إنتاجُ الوسائل التَّعليميَّة، مناهجُ وطُرُق تدريس عامة)، وهذا المجالُ لا يَتضمَّنُ مُقرَّرات تناولَت التَّربيَة الخَاصَّة بصورة كافيَّة، بخلاف الخُطط الدِّراسية في الجَامعَات السُّعُوديَّة في رِيَاض الأَطْفَال التي تَتضمَّنُ مُقرَّرات مُتنوِّعة في التَّربيَة الخَاصَّة ضمن مجال الإعداد التَّربوي في البَرنامج، وهذه النَّتيجَةُ المُهمَّةُ سبقَ أنْ ذُكرَت في الإطار النَّظري بأنَّ الخُطَّةَ الدِّراسية لبَرنَامج البكالوريوس في كليَّات إعداد المُعلِّمات في تخصُّص رِيَاض الأَطْفَال تتضمَّنُ مُقررًا واحدًا فقط في التَّربيَة الخَاصَّة، وهو «مُقدِّمةٌ في التَّربيَة الخَاصَّة» بواقع ساعتين مُعتمدتين فقط من أصل (٧٤) ساعةً من الخُطة المُخصَّصة لمجال الإعداد التَّربوي العام، في حين تَتضمَّنُ الخُططُ الدِّراسية لبَرامج بكالوريوس رِيَاض الأَطْفَال في الجَامعَات السُّعُوديَّة ستَ ساعات مُعتمدةً في التَّربيَة الخَاصَّة من أصل (٣٦) ساعةً من الخُطَّة المُخصَّصة لمجال الإعداد التَّربوي، وذلك بواقع ثلاثة مُقرَّرات: مَدخلُ إلى التَّربيَة الخَاصَّة، والتَّدخُّلُ المُبكِّرُ، واستراتيجيَّاتُ الدَّمْج (جَامعَة طيبة، ٢٠٠٧؛ وزارة التَّعليم، ٢٠١٨)، وتوصيفُ هذه المُقرَّرات يُغطِّي مُتطلَّبات الدَّمْج الفعَّال التي ذُكرَت في الإطار النَّظري لهذه الدِّرَاسَة؛ مثل: تَكييفُ أنشطة المَنْهَج العام بما يتلاءَمُ مع احتياجات الأَطْفَال ذوي الإعَاقَة البصريَّة، واستخدامُ طُرُق تدريس مُتنوِّعة كتدريس الأقران وما شابهه (سيسالم، ٢٠١٨)؛ لذلك فَمن المنطقي أنْ تكونَ اتِّجَاهَاتُ خرِّيجات الجَامعَات أكثرَ إيجَابيَّةً نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في رَوضات المَدينَة المُنَوَّرَة مُقارنةً بخريجات كليات إعداد المُعلِّمات؛ وذلك لأنَّ المعرفَةَ والدِّرايةَ الكَافية بالتَّربيَة الخَاصَّة وأساليب الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ ساعدَت على تكوين الاتِّجَاهات الإيجَابيَّة نَحْو الدَّمْج الشَّامل، وهذه حَقيقةٌ تَنسجمُ مع ما ذُكر في الإطار النَّظري لهذه الدِّرَاسَة بأنَّ الإلمامَ بالمعارف والمعلومات الخَاصَّة بذَوي الإعَاقَة يُسهمُ في تكوين الاتِّجَاه الإيجابي نَحْو ذَوي الإعَاقَة، ودَمْجهم مع العَاديِّينَ (Babik & Gardner, 2021)، ويتوافقُ هذا التَّفسيرُ أيضًا مع ما توصَّلَ إليه ستيمبيرجر وكيسواردي (Stemberger & Kiswarday, 2017) بوُجُود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة ذات دلالَة إحْصَائيَّة بين المعرفة باستراتيجيَّات الدَّمْج الشَّامل واتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض

الأَطْفَـال الإيجَابيَّـة نَحْـو الدَّمْـج الشَّامـل للأَطْفَـال ذَوي الإعَاقَـة مـع العَاديِّـينَ في مَرْحَلَة رِيَاض الأَطْفَال، ولذلكَ فإنَّ النَّتيجةَ الخَاصَّة بالسُّؤَال الثاني غَيرُ مُستغربة وخُصوصًا بالنَّظر إلى التَّبايُن بينَ الخُطط الدِّرَاسية لبَرنَامجَي بكالوريوس رِيَاض الأَطْفَال الجامعي، وبكالوريوس كُليَّات إعداد المُعلِّمات السَّابق.

السُّـؤالُ الثَّالـثُ: هلْ تُوجَـدُ فُرُوقٌ ذات دلالَـة إحْصَائيَّة بينَ مُتَوسِّـط دَرجات اتِّجَاهَات مُعلِّمَـات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامـل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مـع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنوَّرَة تُعزَى إلى حُضور دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مَع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ (نعم/لا)؟

للتَّعـرُّف علَى مـا إذا كانَ هناك اختلافٌ في اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلَة الرَّوْضَة في المَدينَة المُنوَّرَة التي قَد تُعزَى إلى حُضور دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ (نعـم/لا)؛ استخـدَمَ الباحثُ اختبارَ (ت) لعينتَين مُستقلتَـين، وجاءَت النَّتائجُ كما في الجدول (١١) الآتي:

الجدول (١١)

اختبارُ (ت) لدلالَة الفُرُوق بينَ استجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة في ضَوء مُتَغَيِّر حُضور دَورَات تَدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ (ن=٢٨١)

أبعادُ المقْيَاس	حضورُ الدَّورَات التَّدريبيَّة	العددُ	المُتَوَسِّطُ الحسَابي	الانحرافُ المعياري	قيمَةُ (ت)	دَرَجَةُ الحرية	مُسْتَوَى الدلالة	
البُعدُ المَعرِفي	نعم	٤٤	٣,٩٦	١,١٧١	١,٠٤٣	٢٧٩	٠,٠٠٠	**دالة
	لا	٢٣٧	٣,٥٨	١,٠٣٠				
البُعدُ الأكَاديمي	نعم	٤٤	٣,٦٣	١,٣١٢	٠,١٣٤	٥٦,٠٢	٠,٠٠٤	**دالة
	لا	٢٣٧	٣,٣٤	٠,٩١٩				
البُعدُ الاجْتمَاعي	نعم	٤٤	٣,٩٢	٠,٩٤٧	-١,٢٢٠	٥١,١٠	٠,٠٠٢	**دالة
	لا	٢٣٧	٣,٦٤	١,٤٩٢				
البُعدُ النَّفسي	نعم	٤٤	٣,٨٤	١,٠١٨	-٠,٦١٥	٥٠,١٣	٠,٠٠٣	**دالة
	لا	٢٣٧	٣,٣٣	١,٥١٦				
الدَّرَجَةُ الكُليَّة	نعم	٤٤	٣,٨٥	٠,٨٩١	-٠,٢٦٣	٢٧٩	٠,٠٠٨	**دالة
	لا	٢٣٧	٣,٥٢	١,٣٥٤				

** دالة عند مُسْتَوَى دلالَة (٠,٠١) فأقل.

يتَّضحُ من خلال عرض المؤشِّرات الإحْصائيَّة في الجدول (١١) السَّابق وُجُودُ فُروق ذات دلالة إحْصائيَّة عند مُستَوى دلالة (٠,٠١) فأقل في اتِّجاهات مُعلِّمات رياض الأطْفال نحو الدَّمْج الشَّامل للأطْفال المكْفُوفين مع المُبْصرين في الدَّرَجة الكُليَّة للمقْياس وفي جميع أبعاده باختلاف حُضُور دَورات تدريبيَّة حول طُرُق التَّعامُل مع الأطْفال المكْفُوفين، ويَتبيَّنُ من خلال المُتوسِّطات الحسابية أنَّ الفُرُوق كانت لصالح مَن حضرُوا هذه الدَّورات، وتتَّفقُ النَّتيجةُ الحاليَّة مع نتائج عدد من الدِّراسات السَّابقة التي تَوصَّلت إلى أنَّ تدريبَ المُعلِّمين على طُرُق التَّعامُل مع المكْفُوفين له دورٌ بارزٌ في تكوين الاتِّجاهات الإيجابيَّة نحو دَمْجهم مع أقرانهم المُبْصرين (King, 2008; Stemberger & Kiswarday, 2017; Ravenscroft et al, 2019; Scanlon et al, 2022)، وإضافةً إلى ذلك تَنسجمُ هذه النَّتيجةُ المُتعلِّقةُ بالسُّؤال الثالث مع ما ذُكرَ في الإطار النَّظري لهذه الدِّراسَة في أنَّ التَّدريبَ على طُرُق التَّعامُل مع ذَوي الإعَاقة يؤدِّي دورًا مُهمًّا في تَقبُّل الكادر التَّدريسي لفكرة الدَّمْج الشَّامل (سيسالم، ٢٠١٨)، وأنَّ الحُصُولَ على دَورات تدريبيَّة في مجال تدريس الأطْفال المكْفُوفين يُطوِّرُ من اتجاهات المُعلِّمين تُجاه دَمجهم الذي يُعدُّ من أهمِّ عَوامل نجاح تَطبيق الدَّمْج الشَّامل في مدارس التَّعليم العام للطَّلبة المكْفُوفين (الحديدي، ٢٠١٧).

ويرَى الباحثُ أنَّ نتيجةَ السُّؤال الثالث مَنطقيَّةٌ في ضَوء خبرته السَّابقة في مجال تدريس المكْفُوفين في برامج دَمْج العَوق البَصري بالتَّعليم العام في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة؛ إذْ لاحظَ الباحثُ أنَّ المُعلِّمين الذين لديهم دَورَاتٌ تدريبيَّة في طُرُق التَّعامُل مع المكْفُوفين كطريقة برايل على سبيل المثال كانُوا أكثرَ تَقبُّلًا وترحيبًا بالطَّلبة المكْفُوفين في الصَّفُوف العاديَّة مُقارنةً بزملائهم الذين لا يُجيدونَ طريقة برايل؛ لذلك فإنَّ الإلمامَ بطرائق التَّعامُل مع المكْفُوفين بشكل عام مُهمٌّ لتكوين الاتِّجاهات الإيجابيَّة نَحْو الدَّمْج الشَّامل، والمكْفُوفُونَ في الواقع لهم خصائصُ مُتفرِّدةٌ لا بُدَّ للكادر التَّدريسي من تدريب جيد عليها ليستطيعوا التَّعامُلَ مَعهم بكفاءة، وهذه الخصائصُ تَكوَّنت لديهم نَتيجةَ تأثير فُقدان حاسَّة الإبصار لديهم، وقد سَبقَت الإشارة إليها في الإطار النَّظري للدراسَة الحاليَّة؛ فمثلا: من خصائصهم الأكَاديمية: مُعاناتُهم من بطء القراءة ووُجُود أخطاء في قراءتهم الجهريَّة، ومن خصائصهم المَعرفية: صُعوبةُ تكوين المفاهيم المكانيَّة التي

لا تُدرَكُ إلى بحاسَّة البَصر، ومن خصائصهم الحركيَّة: عدمُ قُدرتهم على تَقليد حركات الآخرين، ومُحاكاتها، وهذا يَنتجُ عنهُ ضَعْفٌ في تَكيُّفهم مَع بيئتهم، ومن خصائصهم الاجْتِمَاعية: عدمُ مَقدرتهم على التَّفاعُل الاجْتِمَاعي لعدم مَقدرتهم على رُؤية السُّلوكيات الاجْتِمَاعية المَرئيَّة كالابتسامة والبَشاشة، وما شابه ذلك، ومن خصائصهم النَّفْسيَّة: مُعاناتُهم من صراعات نَفسيَّة، كصراع الدَّافع نَحْو التَّمتُّع بمباهج الحياة، والدَّافع نَحْو الانطواء رَغبةً في الأمان (الصايغ والشيمي، ٢٠١٢؛ غنيم، ٢٠١٨)، وإضافةً إلى ذلكَ فإنَّ للأَطْفَال المَكْفُوفينَ احتياجات أساسيَّةً في المراحل العُمُريَّة المُبكِّرة تحتاجُ إلى أنْ تَتدرَّبَ مُعلِّمَةُ رياض الأَطْفَال على التَّعامُل معها؛ مثل: تنميةُ الحواس وخُصوصًا حاسَّة السَّمع التي تُعدُّ أنشطَ الحواس في هذه المَرْحَلة، وتَنميةُ مَهارة الحركة والتَّنقُّل التي تُعدُّ من أهمِّ المَهارات التَّكيفية للمكفوفينَ، وإتقانُ طريقة برايل (الزريقات، ٢٠٠٦؛ القدسي وحجه، ٢٠١٦)، والاستجابةُ لهذه الاحتياجات تَتطلَّبُ من المُعلِّمة الإلمام بكفايات مهنيَّة تَتعلَّقُ بطُرُق التَّعامُل مع المَكْفُوفينَ، مَثل: طُرُقُ تحسين وظائف الحواس الأُخرى كاللَّمس والسَّمع، ومَعرفةُ طريقة القراءة والكتابة بطريقة برايل، ومعرفةُ استخدام أدوات الحركة والتَّنقُّل كالعصا البيضاء وما شابه ذلك، ومعرفةُ التَّعديلات اللازمة على المَنْهَج الدِّراسي واستراتيجيَّات التَّدريس وأساليب تَكيُّفه (الحديدي، ٢٠١٧)، ولذلك فإنَّه من المَنطقي أنْ يكونَ للتَّدريب على طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ أثرٌ واضحٌ في تَقبُّل مُعلِّمَات رياض الأَطْفَال لفكرة الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ مع المُبْصرينَ في مَرْحَلة الرَّوْضَة.

تَوصيَاتُ الدِّرَاسَة:

قامَ الباحثُ من خلال نَتائج الدِّرَاسَة الحَاليَّة بصياغة عَدد من التَّوصيات الآتية:

١. التَّوسُّعُ في تَطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في رَوضات المَدينَة المُنَوَّرَة؛ حيثُ إنَّ اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رياض الأَطْفَال تُجاه تَطبيقه كانَتْ إيجَابيَّةً بشكل عام.
٢. تَطويرُ اتِّجَاهَات مُعلِّمَات رياض الأَطْفَال الحَاصلات على دَرَجَة البَكالوريوس من كُليَّات إعداد المُعلِّمات نَحْو الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في الرَّوْضَة من خلال تَوعيتهنَّ بفوائد الدَّمْج الشَّامل.

٣. البَدْءُ في تطبيق الدَّمْج الشَّامل للأَطْفَال المَكْفُوفينَ في الرَّوضات التي تُوجَدُ بها مُعلِّمَاتٌ لَديهنَّ دَورَاتٌ تَدريبيَّةٌ حول طُرُق التَّعامُل مع الأَطْفَال المَكْفُوفينَ حيثُ إنَّهُنَّ يحملْنَ اتِّجَاهَات أكثرَ إيجَابيَّةً نَحْو تَطبيق الدَّمْج الشَّامل.

٤. إجراءُ دراسات مُستقبَليَّة تَتعلَّقُ بالاحتياجَات التَّدريبيَّة اللازمة لتعليم الأَطْفَال المَكْفُوفينَ مَع المُبْصرينَ في الرَّوضات العامَّة من وجهة نَظر مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال، ودِرَاسَةُ أثر مُتَغيِّرَي: عَددُ الأَطْفَال في الصَّفِّ الدِّرَاسي، ونوعُ الرَّوْضَة: حُكوميَّة أو أهليَّة، على نَظرتهم لهذه الاحتياجات.

المَراجِعُ

أبـو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، آمال (٢٠٠٨). **التَّقويمُ النَّفْسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أخضـر، أروى؛ والزغيبـي، محمد (٢٠١٧). **المرشدُ في تكييـف مناهج التَّعليم العام للطـلاب ذوي الإعَاقَة وفق منظومة التَّعليم الشَّامل**. الرِّياض: دار الناشر الدولي.

الإدارة العامـة للتعليـم بمنطقـة المَدينَـة المُنَـوَّرَة (٢٠٢٢). **إدارةُ رِيَاض الأَطْفَـال**. استرجعـت بتاريـخ ١٥/١٢/٢٠٢٢م، مـن: https://edu.moe.gov.sa/Madinah/Departments/AffairsEducationalAssistantGirls/Pages/Children.aspx.

جَامعَـة طيبة (٢٠٠٧). **الكتابُ الوثائقي لكُليَّـة التَّربيَة والعلوم الإنسانية خلال ثلاثين عامًا**. المَدينَة المُنَوَّرَة: مركز النشر بالجَامعَة.

الحازمي، محمد؛ وعثمان، علي (٢٠١٦). تطويرُ مؤسسات رِيَاض الأَطْفَال في المملكة العَربيَّـة السُّعُوديَّـة في ضَـوء النَّمُوذَج الألماني. **مجلة كُليَّـة التَّربيَة بجَامعَة الأزهر، ٣٥** (١٧١)، ١٣ – ٧٢.

الحديدي، منى (٢٠١٧). **مُقدِّمةٌ في الإعَاقَة البصريَّة**. عمان: دار الفكر.

الخطيـب، جمـال؛ والحديدي، منى (٢٠١١). **التَّدخُّلُ المُبكِّـرُ: التَّربيَة الخَاصَّة في الطفولة المُبكِّرة**. عمان: دار الفكر.

الزريقـات، إبراهيم (٢٠٠٦). **الإعَاقَةُ البصريَّة: المفاهيم الأَساسيَّة والاعتبارات التَّربَويَّة**. عمان: دار المسيرة.

السحيباني، إسراء (٢٠٢١). اتجَاهَاتُ مُعلِّمَات التَّعليم العام نَحْو تطبيق التَّعليم الشَّامل في ضَوء بعض المُتَغيِّرات. **المجلة السُّعُوديَّة للعلوم التَّربَويَّة، ٧** (١)، ١ – ٢٠.

السفياني، أبرار (٢٠٢١). واقعُ التَّعليم الشَّامل بالمملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة في ضَوء القوى والعوامـل المؤثرة فيه. **المجلـة العَربيَّة للنشر العلمي، ٣٠** (١)، ٢٥٨ – ٢٧٧.

سيسالم، كمال (٢٠١٨). **مدخلٌ إلى التَّربيَة الخَاصَّة**. العين: دار الكتاب الجامعي.

شاش، سهـير (٢٠١٦). **استراتيجياتُ دَمْج ذوي الاحتياجـات الخَاصَّة**. القاهرة: زهراء الشرق.

شقير، زينب (٢٠١١). **الدَّمْجُ الشَّامل**. الرِّياض: دار الزهراء.

الصايغ، آمال؛ والشيمي، رضوى (٢٠١٢). **سيكولوجيةُ المعاقينَ بصريًا**. الرِّياض: دار النشر الدولي.

الصايغ، آمال؛ والشيمي، رضوى (٢٠١٣). **تعليمُ المعاقينَ بصريًا القراءة والكتابة بطريقة برايل**. الرِّياض: دار النشر الدولي.

عباس، آذار (٢٠١٥). **سيكولوجيةُ الطِّفْل الكفيف من المنظور التربوي**. عمان: دار الإعصار العلمي.

عباس، محمد؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ وأبو عواد، فريال (٢٠١٥). **مدخلٌ إلى مناهج البحث في التَّربيَة وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة.

عبيد، ماجدة (٢٠١١). **المبصرونَ بآذانهم: المعاقون بصريًا**. عمان: دار صفاء.

العُمُري، حسن؛ وشعلان، رحاب (٢٠٢١). اتِّجَاهَاتُ المُعلِّمينَ نَحْو دَمْج الطلبة المَكْفُوفينَ في صفوف الطلبة العَاديِّينَ في المدارس الحكومية في لواء سحاب وعلاقته ببعض المُتَغيِّرات. **مجلة دراسات: العلوم التَّربَويَّة**، ٤٨ (٣)، ٣٠٩ – ٣٣٣.

غنيم، أحمد (٢٠١٨). **الإعَاقَةُ البصريَّة بين التَّعليم والتفكير**. الإسكندرية: دار المعرفة.

القحطاني، عبد الله (٢٠٠٣). **اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمي المَرْحَلَة الابتدائية نَحْو دَمْج الطلبة المَكْفُوفينَ في المَرْحَلَة الابتدائية بمدينة الرِّياض مع أقرانهم العَاديِّينَ** [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجَامعَة الأردنية.

القدسي، دانية؛ وحجة، سريانه (٢٠١٦). **المُعَوَّقُونَ بَصَريًّا: تربيتهم وتعليمهم**. عمان: دار الإعصار العلمي.

القريوتي، إبراهيم؛ وإحميدة، فتحي؛ والبسطامي، غانم؛ والحميدي، مؤيد (٢٠١٦). اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال في دول مجلس التعاون الخليجي نَحْو الدَّمْج التربوي. **مجلة العلوم التَّربَويَّة والنَّفْسية بجَامعَة البحرين**، ١٧ (٤)، ٤٠٧ – ٤٣٦.

الموسى، ناصر (٢٠١٤، إبريل ١٧ – ٢١). **تجربةُ المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة في مجال دَمْج التلاميذ ذوي الاحتياجات التَّربَويَّة الخَاصَّة في مدارس التَّعليم العَام** [ورقة عمل] .المعرض والمنتدى الدولي للتعليم ٢٠١٤، الرِّياض، المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة.

الهابط، عبير (٢٠١٤). **اتِّجَاهَاتُ مُعلِّمَات رِيَاض الأَطْفَال نَحْو دَمْج ذوي الاحتياجات الخَاصَّة مع الأَطْفَال العَاديِّينَ بمَرْحَلَة الرَّوْضَة. مجلة جَامعَة القصيم للعلوم النَّفْسية والتَّربَويَّة**، ٧ (٢)، ٨٣١ – ٨٦٦.

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧). **المسحُ الإحصائي السُّعودي لذوي الإعَاقَة**. استرجعت بتاريخ ٢٢/١٠/٢٠٢٢م، من: https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey_2017_ar.pdf

هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب (٢٠٢٠). **معاييرُ مُعلِّمي رِيَاض الأَطْفَال**. الرِّياض: هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب.

وثيقة رؤية المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة ٢٠٣٠م (٢٠٢٠). **بَرنامَجُ تَنمية القُدرات البَشريَّة**. استرجعت بتاريخ ٢٣/٩/٢٠٢٢، من: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp/

وزارة التَّعليم (٢٠٠٢). **لائحةُ تنظيم العمل الداخلي برِيَاض الأَطْفَال بالمملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة**. الرِّياض: مطابع وزارة التَّعليم.

وزارة التَّعليم (٢٠١٥). **مشروعُ التَّعليم الشَّامل للتربية الخَاصَّة في مدارس التَّعليم العام**. استرجعت بتاريخ ١٣/١٠/٢٠٢٢م، من: https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/talimtarbiakhasa.aspx.

وزارة التَّعليم (٢٠١٦). **الدليلُ التنظيمي للتربية الخَاصَّة للعام ١٤٣٦ – ١٤٣٧هـ في المملكة العَربيَّة السُّعُوديَّة**. الرِّياض: مطابع وزارة التَّعليم.

وزارة التَّعليم (٢٠١٨). **الإطارُ العام لتطوير برامج إعداد المُعلِّم في الجَامعَات السُّعُوديَّة**. الرِّياض: مطابع وزارة التَّعليم.

وزارة التَّعليم (٢٠٢١). **الدليلُ التَّنظيمي لمدارس التَّعليم العام**. الرِّياض: مطابع وزارة التَّعليم.

وزارة التَّعليم (٢٠٢٢). **لوحةُ معلومات مدارس منطقة المَدينَة المُنَوَّرَة**. استرجعت بتاريخ ٢٣/٩/٢٠٢٢م، من: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjMyZmM1NDEtMzFmYy00MDUwLTk3MjItZmZiNjgwMzE1MjdhIiwidCI6IjVhOTJkNzRiLTk3ZDAtNGZlYy1hYzNiLWQxYjNlZDJlZDhkOCIsImMiOjl9&pageName=ReportSection

Ajuwon, P., Chitiyo, G., Onuigbo, L., Ahon, A. & Olayi, J. (2020). Teachers' attitudes towards inclusion of blind or partially-sighted students in secondary schools in Nigeria. *Disability CBR & Inclusive Development, 31* (2), 33 – 51. http://doi.org/10.47985/dcidj.370.

Babik, I. & Gardner, E. (2021). Factors affecting the perception of disability: a developmental perspective. *Frontiers in Psychology, 12* (1), 1 – 26. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166.

Dawn, R. (2015). Teacher's attitude and self-Esteem of students with visual impairment: a break or a breakthrough. *Journal of Disability Management and Special Education, 5* (1), 1 – 10.

Hossain, M. (2012). An overview of inclusive education the United States. In J. Aitken., J. Fairley. & J. Carlson. (Eds.), *Communication technology for students in special education and gifted programs* (pp. 1 – 25). Hershey, US: Information Science Reference. http://dx.doi.org/10.4018/978-1-4666-4502-8.ch006.

Justice, L., Logan, J., Lin, T. & Kaderavek, J. (2014). Peer effects in early childhood education: testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science, 25* (9), 1722–1729. https://doi.org/10.1177/0956797614538978.

King, P. (2008). *Attitudes of regular primary school teachers towards inclusion of learners with visual impairment in Kenya* [Unpublished Master Thesis], Kampala international University.

Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: what teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35* (2), 79 – 88. https://doi.org/10.1177/0271121414566014.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability and Society, 28* (7), 1024 – 1026. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773.

Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., & Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability and Society, 34* (4), 629 - 656. https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355.

Salih, H. & Kakizawa, T. (2022). Comparing the two educational systems for visually impaired students in Sudan: pros and cons. *Education Science, 12* (6), 398 – 411. https://doi.org/10.3390/educsci12060411.

Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teachers Education, 112* (3), 1 – 13. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650.

Schuelka,M.(2018).*Implementing inclusive education: K4D Helpdesk Report*. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

Stemberger, T. & Kiswarday, V. (2017). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary schoolteachers.*European Journal of Special Needs Education, 33* (1), 47 – 58. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573.

Stern, F. (2018). Attitudes measurement: nature, issues, methods, and recommendations. *Social and Education, 27* (1), 563 – 566. https://doi.org/10.1007/s11191-018-9975-x.

UNICEF. (2022). *Inclusive education*. Retrieved on 2/10/2022, from: https://www.unicef.org/education/inclusive-education.

United Nations. (2006). *The convention on the rights of people with disabilities*. Retrieved on 22/9/2022, from: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf.

Webb, T. (2021). *The benefit of inclusion in early childhood classrooms* [Unpublished Master Thesis], Northwestern College.

World Health Organization. (2012). *Early childhood development and disability: a discussion paper*. Retrieved on 27/9/2022, from: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;jsessionid=76224B0E694991636A61EA7C1A3315F2?sequence=1