أثر الاستراتيجية العشرية (2020–2030) للتعليم الدامج في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة

إعداد:

فريق وزارة التربية والتعليم

إدارة التخطيط والبحث التربوي

(مديرية البحث والتطوير التربوي)

إدارة التعليم

(مديرية برامج الطلبة ذوي الإعاقة)

2025م

التعاون الألماني
DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

تنفيذ giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

التعليم الدامج للجميع
Inclusive Education For All

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030) في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أدوات متنوعة لقياس الأثر شملت اختبارًا للمهارات الأساسية في اللغة العربية وآخر في الرياضيات، ومقياسًا للسلوك الاجتماعي. طُبِّقت الأدوات على عيّنة مُكوَّنة من (1296) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة والمدارس المُستقبِلة، وبُنِيت استبانتان للكشف عن وجهات النظر تجاه أثر الاستراتيجية، إحداهما وُجّهت إلى (1601) معلم ومعلمة في المدارس الدامجة، والأخرى إلى (986) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.

أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًّا للاستراتيجية في زيادة عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمؤسسات التعليمية، وتحسُّنًا ملحوظًا في التحصيل اللغوي (اللغة العربية) لصالح الطلبة في المدارس الدامجة، في حين لم تظهر فروق دالة في الرياضيات على الرغم من وجود تفوّق ظاهري بسيط لدى الطلبة في المدارس التي طبّقت الاستراتيجية. وكشفت النتائج أيضًا عن أثر واضح للاستراتيجية في تعزيز الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة. وأشارت نتائج تحليل الفروق في اختبار اللغة العربية إلى ظهور فروق دالة تبعًا لمتغيرات الجنس، والصف، ونوع الإعاقة، في حين لم تكن ذات دلالة تبعًا لمتغير الإقليم، وكانت الفروق دالة في تحصيل الرياضيات تبعًا لمتغيرات الصف ونوع الإعاقة والإقليم، ولم تكن دالة تبعًا لمتغير الجنس. أما في السلوك الاجتماعي فقد ظهرت فروق دالة تبعًا لمتغير الجنس، في حين لم تكن ذات دلالة تبعًا لمتغيرات الصف ونوع الإعاقة والإقليم.

وأظهرت استجابات المعلمين والمعلمات تقديرات مرتفعة لأثر الاستراتيجية، مع وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير الإقليم وسنوات الخبرة، في حين لم تكن دالة تبعًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. أما أولياء الأمور فقد جاءت تقديراتهم للاستراتيجية بدرجة مرتفعة، دون فروق دلالة إحصائية تبعًا للإقليم أو الجنس أو المؤهل العلمي.

Abstract

This study aimed to examine the impact of the Ten-Year Strategy for Inclusive Education (2020–2030) on improving the performance of students with disabilities in inclusive schools in Jordan. The study adopted the descriptive-analytical approach, utilizing various instruments to measure impact, including a basic skills test in Arabic language, a mathematics test, and a social behavior scale. These instruments were administered to a sample of (1296) male and female students with disabilities in both inclusive and receiving schools (schools that receive students with disabilities). Additionally, two questionnaires were developed to explore perceptions regarding the Strategy's impact: one administered to (1601) teachers in inclusive schools, and the other to (986) parents of students with disabilities.

The findings of the study revealed a positive impact of the Strategy on increasing the enrollment of students with disabilities in educational institutions, and a noticeable improvement in Arabic language achievement in favor of students in inclusive schools. However, no statistically significant differences were found in mathematics achievement, despite a slight apparent advantage for students in schools implementing the Strategy. The findings also indicated a clear effect of the Strategy on enhancing the social competence of students with disabilities.

Furthermore, the analysis of the Arabic language test showed statistically significant differences by gender, grade level, and type of disability, whereas no significant differences were found regarding the region. Differences in mathematics achievement were significant based on grade level, type of disability, and region, but not gender. Regarding social behavior, significant differences appeared based on gender, while no significant differences were observed attributed to grade level, type of disability, or region.

Teachers' responses indicated high estimates of the Strategy's impact, with statistically significant differences attributed to region and years of experience, while no significant differences were found based on gender or educational qualification. Parents' estimates of the Strategy were also high, with no statistically significant differences attributed to region, gender, or educational qualification.

مقدمة

في ظل التوجهات العالمية الرامية إلى تعزيز العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم، أولت المملكة الأردنية الهاشـــمية، ممثّلة بوزارة التربية والتعليم، اهتمامًا كبيرًا بتطوير منظومة تعليمية دامجة تســـتجيب لاحتياجات الطلبة كافة، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقة، وقد تُوّجت هذه الجهود بإطلاق الاســـتراتيجية العشـــرية للتعليم الدامج (2020–2030) التي تهدف إلى توفير بيئة تعليمية شاملة تمكّن الطلبة ذوي الإعاقة من الاندماج في المدارس الحكومية.

وتســعى الوزارة، بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشــخاص ذوي الإعاقة، إلى رفع نسبة التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالتعليم لتصل إلى 10% من مجموع نسبة الأطفال من ذوي الإعاقة في ســـن التعليم بحلول عام 2030، بعد أن كانت لا تتجاوز 1,9% عند بدء تنفيذ الاستراتيجية عام 2020. بالإضافة إلى توفير متطلبات التعليم الدامج كافة بما يحقق تمتع هؤلاء الطلبة بحقهم الكامل في التعليم، وإتاحة الوصول إلى البرامج والخدمات والمرافق داخل المؤسسات التعليمية، فضلًا عن حصولهم على تعليم نوعي في بيئة تعليمية تتقبل الاختلاف والتنوع، وتوفر دعمًا تربويًّا وتعليميًا شاملًا (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2025).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، تشير بعض الدراسات إلى وجود تحديات في تنفيذ برامج التعليم الدامج، خصوصًا في المراحل الأولى من تطبيق الاستراتيجية، فقد بيّنت دراسة الزيوت (2024) أن التحديات التي تواجه المدارس الأردنية في هذا المجال كانت بدرجة متوســـطة، ما

يستدعي بذل مزيد من الجهود لتجاوز العقبات وتحقيق الأهداف المرجوة. وأظهرت دراسة القوابعة والحديدي (2024) أن درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية التي تطبّق الاستراتيجية العشرية جاءت بدرجة متوسطة، مع فروق دالة إحصائيًّا لصالح المدارس التي تبنّت الاستراتيجية بشكل ممنهج.

بناء على ذلك، وبعد مرور ما يقارب نصف المدة الزمنية المقررة للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، تبرز الحاجة الملحّة إلى دراسة أثرها في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، بالإضافة إلى استقصاء وجهات نظر المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور حول هذه الاستراتيجية؛ بما يتيح تقديم رؤى علمية تسهم في تطوير السياسات التعليمية، وتعزيز فاعلية تطبيق برامج التعليم الدامج في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من وضوح محاور الاستراتيجية العشرية وشمولها لمجالات حيوية، مثل: تهيئة المباني، وتوفير مراكز داعمة في مديريات التربية والتعليم، وبناء القدرات، وتوفير الترتيبات التيسيرية وغيرها، تشير بعض الدراسات إلى وجود تحديات في تنفيذ برامج التعليم الدامج في الأردن، خصوصًا في المراحل الأولى من تطبيق الاستراتيجية، كما أنها حدّدت إطارًا شاملًا لتطوير الممارسات التربوية وضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم، إلا أن النتائج المتوفرة حتى الآن تركز في معظمها على وصف درجة التحديات أو قياس مستوى توفر متطلبات الدمج

من منظور إداري أو تنظيمي. كما أن الأدبيات تفتقر إلى دراســـات تُعنى بتقييم الأثر الفعلي للاستراتيجية على تعلم الطلبة داخل الصفوف الدامجة وحياتهم اليومية، وتبحث في مدى تحسّن أدائهم الأكاديمي والســـلوكي بعد تطبيق محاورها المختلفة، وهو ما يبرز فجوة معرفية تســـتدعي الدراسة.

وبالنظر إلى مرور ما يقارب نصـــف المدة الزمنية المقررة لتنفيذ الاســـتراتيجية، تزداد الحاجة إلى تقويم أكثر عمقًا يركّز على الأداء الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الدامج، وكذلك يركز هذا التقويم على تجربة الفئات المعنية مباشـرة بالطلبة ذوي الإعاقة مباشـرة وبخاصـة المعلّمين والمعلّمات الذين يطبّقون ممارسات التعليم الدامج يوميًا، وأولياء الأمور الذين يلاحظون أثر التعليم الدامج على أبنائهم بشكل مباشر. وتعد دراسة تصورات هذه الفئات خطوة أســاســية لفهم واقع وأثر تطبيق الاســتراتيجية، وتحديد جوانب القوة والقصــور فيها، والبناء على نتائجها لتطوير الســـياســـات والبرامج الداعمة للتعليم الدامج في الأردن. ومن هنا، تنطلق هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030) في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030) في زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمؤسسات التعليمية؟
2. ما أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة؟
3. ما أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة؟
4. هل يختلف أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والصف، ونوع الإعاقة؟
5. هل يختلف أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والصف، ونوع الإعاقة؟
6. ما وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج؟
7. هل تختلف وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج؟
8. ما وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج؟
9. هل تختلف وجهات نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

1. أثر الاســـتراتيجية العشـــرية للتعليم الدامج (2020–2030) في زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمؤسسات التعليمية.
2. أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة.
3. مقارنة التباينات في أثر الاستراتيجية العشرية في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والصف، ونوع الإعاقة.
4. أثر الاســـتراتيجية العشـــرية للتعليم الدامج في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة.
5. مقارنة التباينات في أثر الاســتراتيجية العشــرية في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والصف، ونوع الإعاقة.
6. وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.
7. مقارنة التباينات في وجهات نظر معلمي المدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج.

8. وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

9. مقارنة التباينات في وجهات نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بالآتي:

- توجيه صنّاع القرار إلى ربط السياسات التربوية بالنتائج التعليمية لأثر الاستراتيجية العشرية (2020-2030) للتعليم الدامج في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتقديم تغذية راجعة لهم حول واقع مشروع الدمج في المدارس.
- الكشف عن الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التعليم الدامج وللمعلمين المساندين والمعلمات المساندات.
- تحسين البيئة التعليمية والخدمات الداعمة " النفسية والتعليمية والتقنية" للطلبة ذوي الإعاقة من أجل تحسين الأداء والتكيّف النفسي.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع الأردني كافة.
- بناء ثقافة مجتمعية تعزز دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع طلبة المدارس المستقبلة والدامجة.
- إثراء الأدبيات العلمية بهذه الدراسة التي ستكون نقطة انطلاق لدراسات مستقبلية في هذا السياق.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تقتصر على المدارس الحكومية الدامجة (المنفّذة للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2020–2030) والمدارس الحكومية المستقبلة للطلبة ذوي الإعاقة، في أقاليم الأردن الثلاثة (الشمال، والوسط، والجنوب).
- الحدود الزمانية: طُبّقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025، وهو ما يعكس الواقع التطبيقي للاستراتيجية بعد مرور خمس سنوات على انطلاقها.
- الحدود البشرية: تشمل الدراسة عيّنة من الطلبة ذوي الإعاقة والمعلمين والمعلمات في المدارس الدامجة والمدارس المستقبلة في المراحل الأساسية، بالإضافة إلى عيّنة من أولياء أمور هؤلاء الطلبة.
- الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على تقويم أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحسين التحصيل الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى آراء ووجهات نظر المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور تجاه هذه الاستراتيجية.

مصطلحات الدراسة:

- التعليم الدامج: نهج تعليمي يهدف إلى دمج الطلبة كافة، بمن فيهم ذوو الإعاقة، في بيئة تعليمية واحدة تتّسم بالتنوع والتقبّل، وتوفر لهم فرصًا متكافئة للتعلم والمشاركة الكاملة في الأنشطة الصفية والمدرسية (UNESCO, 2018)، ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه "مشاركة الطلبة كافة،

بمن فيهم ذوو الإعاقة، في الحصص الدراسية والصفوف الدراسية العادية ضمن بيئة تعليمية مرنة وداعمة، تتيح فرص التفاعل والتعلم المشـــترك، عن طريق تكييف المناهج وأســـاليب التدريس والأنشطة للتعامل مع الفروق الفردية وضمان تحقيق الأهداف التعليمية للجميع".

- ذوو الإعاقة: الأفراد الذين يعانون صـــعوبات دائمة أو مؤقتة في الأداء الوظيفي، ســواء أكانت في المجالات الحركية، أم الحســـية، أم الذهنية، أم النطقية، ما يؤثر في قدرتهم على المشاركة في الأنشطة الحياتية بشكل طبيعي (ESCWA & League of Arab States, 2014).
- الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030): خطة وطنية شاملة أطلقتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشـــخاص ذوي الإعاقة والوكالة الألمانية للتعاون الدولي (giz)، تهدف إلى تعزيز دمج الأطفال ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام، من خلال تطوير الســياســـات التعليمية، وتهيئة البيئة المدرســية، وبناء قدرات المعلمين والمعلمات، بما يضمن تكافؤ الفرص للطلبة كافة. وتُعدّ هذه الاستراتيجية تجســيدًا عمليًّا للتوجهات العالمية التي أقرّتها اليونســكو ضـــمن إطار "التعليم للجميع"، وتواكب أهداف التنمية المستدامة بتوفير تعليم عادل وشامل للجميع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعدّ التعليم الدامج خيارًا اســـتراتيجيًّا تتبنّاه العديد من الأنظمة التعليمية حول العالم؛ لما له من فوائد تربوية واجتماعية واقتصـــادية مقارنةً بالتعليم في بيئات مُقيَّدة أو معزولة، فهو الأكثر فاعلية والأقل تكلفة، إذ يسهم في تعزيز السلوكات الاجتماعية والقيم الإيجابية لدى الطلبة، ويُعدّ أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تســـعى إلى تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص للطلبة كافة بصرف النظر عن اختلافاتهم أو إعاقاتهم، وقد أكدت اليونسكو (UNESCO, 2022) أن التعليم الدامج يمثّل مدخلًا أساسـيًّا لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والمتعلق بالتعليم الجيد والمُنصِـــف، ويقوم هذا التوجّه على مبدأ تأمين حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم بما يشمل ضمان الوصول والحضور والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق، يُنظَر إلى التعليم الدامج بوصفه منظومة متكاملة من البرامج الخدمات التي تُقدَّم لضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص تعليمية عادلة داخل المدارس، مع توفير المُعينات البيئية والتكنولوجية التي تسهّل عملية تعلّمهم واندماجهم (Gregory, 2018).

ويعرّف Ainscow (2013) التعليم الدامج بأنه عملية "إعادة تنظيم البيئة المدرســـية والممارسات التعليمية لتلبية متطلبات الطلبة كافة بما يضمن مشاركتهم الفاعلة في التعلم". أمّا وزارة التربية والتعليم الأردنية فتعرّف التعليم الدامج بأنه "نظام تعليمي يتيح للطلبة ذوي الإعاقة التعلم في المدارس ضمن بيئة آمنة ومُهيَّأة تدعم استقلاليتهم وتكاملهم الاجتماعي" (وزارة التربية والتعليم، 2024).

ترتكز فلسفة التعليم الدامج على مبادئ العدالة، والمساواة، واحترام الفروق الفردية، والإيمان بقدرة الطلبة كافة على التعلم إذا ما توافرت لهم الظروف الملائمة لذلك، وتستند هذه الفلسفة إلى منظومة من القيم، منها: حق الجميع في التعليم دون تمييز، وتطوير ممارسات تربوية مرنة تستجيب للتنوع، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة. وتهدف هذه المبادئ إلى تحقيق التعليم الدامج الشامل للطلبة ذوي الإعاقة بما يضمن نموهم الأكاديمي والاجتماعي، ويكفل مشاركتهم الفاعلة في المجتمع المدرسي.

ويشير السكارنة (2022) إلى أن التعليم الدامج الناجح يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، ويقلل من مظاهر العزلة والانطواء، ويزيد من دافعيتهم إلى التعلم. وأشار الغليات (Algolaylat, 2016) إلى أن للتعليم الدامج فوائد وإيجابيات تفوق سلبياته، منها أن الطلبة ذوي الإعاقة سيستفيدون أكاديميًّا واجتماعيًّا، وسيتحسن احترامهم لذواتهم، بالإضافة إلى أن الطلبة العاديين سيتحسن أداؤهم الأكاديمي، وسيرتفع تقديرهم للتنوع في مجتمعهم، وسيتحقق اعتراف أكبر بالعدالة الاجتماعية والمساواة. ويؤكد الخطيب والحديدي (2020) أن تنفيذ برامج التعليم الدامج في المدرسة والمجتمع يهدف إلى تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في الحياة المدرسية، وتقديم الدعم لهم، وقبولهم، وتشجيع أقرانهم على التفاعل معهم، وتوعيتهم وتثقيفهم، وتنفيذ برامج وحملات توعوية في المجتمع لتشجيع تبنّي مواقف إيجابية من مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الحياة

الاجتماعية، سواء في ما يتعلق بالتعلم بعد المدرسي، أو العمل، وتأكيد أهمية البرامج التعليمية الشاملة التي تهيّئ الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل بشكل مستقل إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وتشجيع مشاركتهم في عملية التعلم؛ لذا يتطلب نجاح هؤلاء الأطفال تعاونًا تشاركيًّا بين الأطراف ذات العلاقة كافة، ما يتيح تقديم دمج إيجابي، وخبرات تعليمية مناسبة لهم (حسن، 2013).

ويؤكد عبد المعطي وأبو قلة (2012) ضرورة وجود ضوابط ومعايير لتنفيذ عملية التعليم الدامج في المدارس، من بنًى تحتية تعليمية وإدارية جاذبة وقادرة على القيام بالتعليم الدامج، وتفعيل البرامج التربوية الفردية، وزيادة الوعي عن طريق تنظيم الندوات والمحاضرات، إضافة إلى تفعيل دور أولياء أمور الطلبة.

وبناء عليه، قد يتأثر أداء الطلبة ذوي الإعاقة بمجموعة من العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية، أهمّها: تكييف استراتيجيات وأساليب تدريس الدعم النفسي والاجتماعي، وتقبُّل الأقران والمعلمين والمعلمات، وتهيئة البيئة الصفية.

إن توفير التعليم الدامج ومتطلباته تستدعي تضافر جهود أصحاب العلاقة كافة في المجالات التربوية والاجتماعية والصحية والاقتصادية، والعمل معًا وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها، وذلك لتحقيق الأهداف العامة للتعليم الدامج (Al-Khatib, 2012).

وتؤكد وزارة التربية والتعليم الأردنية وجود مجموعة من المبررات لتبنّي التعليم الدامج، الذي يمثّل تحوّلًا مهمًّا في سياسات التعليم عالميًّا، ويعكس التزام المجتمع والوزارة بتحقيق حقوق الأطفال ذوي الإعاقة، ومن أبرز هذه المبررات:

- مساواة الفرص: يوفر التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة فرصًا متكافئة في التعليم والتعلم والمشاركة الاجتماعية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم.
- التطوير الشخصي والاجتماعي: يسهم وجود الأطفال ذوي الإعاقة في بيئات تعليمية متنوعة في تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وهذا بدوره ينعكس بصورة إيجابية على صحتهم النفسية.
- تنمية القيم الإنسانية: يعزز التعليم الدامج قيم الاحترام والتسامح بين الأطفال ذوي الإعاقة وغيرهم، ما يرسّخ ثقافة التعايش المشترك داخل المجتمع.
- التحضير لمستقبل مشترك: يُعدّ التعليم الدامج ركيزة أساسية لإعداد الأطفال ذوي الإعاقة للعيش والعمل ضمن المجتمع بشكل أفضل بعد انتهاء تعليمهم، عن طريق تحسين مهاراتهم في التواصل والعمل الجماعي.

ويضيف غنيم (2017) أن للدمج دورًا أساسيًّا في تطوير القوى العاملة الوطنية ودعمها لدى الطلبة المدموجين، وتعزيز أدائهم الأكاديمي، ويحث الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة وأُسرهم والمعلمين والمعلمات وأعضاء المجتمع على العمل معًا من أجل الوصول إلى مدارس

تتقبّل الطلبة كافة، وترحّب بهم وتعترف بقيمتهم، ويسـهم الدمج أيضًـا في تنمية قدراتهم وتلبية احتياجاتهم؛ كونه يركز على تصـميم البرامج التربوية اعتمادًا على الحاجات الفردية لكل طالب وطالبة، بالإضافة إلى تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أو السمعية للنمو في إطار هذا التنوع والاختلاف وإعدادهم لمرحلة الرشد والعمل باستقلالية في المجتمع الأوسع. ويسهم التعليم الدامج في تنمية شـعور الطلبة ذوي الإعاقة بأنهم جزء من المجتمع، وليسـوا أفرادًا ينتمون إلى أقلية مُهمَّشة، ويعزز مفهوم الذات وتحسينه، ويزيد من فرص التفاعل والتوافق الاجتماعي بينهم وبين أقرانهم العاديين، فضلًا عن دعم شعورهم بالانتماء والمشاركة الفاعلة في المجتمع.

وقد أكدت دراسـتا (الخطيب، 2012 ؛ غنيم، 2017) أن عملية التعليم الدامج الفعالة تتطلب قدرًا كبيرًا من التركيز والدقة والفهم العميق، وتستدعي توافر معايير وأسس واضحة يتعين مراعاتها أثناء عملية التخطيط لبرنامج التعليم الدامج، وما سـيتبعها من إجراءات خاصـة لبناء البرامج التربوية الفردية الملائمة، وتحديد أدوار كل من كوادر التعليم العام والتربية الخاصـة ومسؤولياتهم تجاه تعليم هؤلاء الطلبة في ظل التشريعات الجديدة، وتقديم التسهيلات والتجهيزات اللازمة في المدرسـة، وتكييف المناهج وطرق التدريس، والعمل ضـمن فريق مع إدارة المدرسـة وذوي الاختصاص، والتواصل المستمر مع أولياء الأمور.

- **العلاقة بين التعليم الدامج وتحسن الأداء**

تُعدّ نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة ذوو الإعاقة عاملًا بالغ الأهمية يفوق في أثره مجرد الوقت المخصص للتدريس، فإلى جانب حجم التدريس يتضمن التعليم الفعال تقديم التغذية الراجعة، وتوجيه الطلبة، وإرشادهم، وتشجيعهم على مواصلة التعلم. وتشير النماذج التربوية الحديثة إلى أن التعليم الدامج لا يقتصر على دمج الطلبة جسديًّا داخل الصفوف، بل يمتد ليشمل دمجهم معرفيًّا ووجدانيًّا واجتماعيًّا، ومن ثم فإن التعلم في بيئة داعمة ومتعاونة يسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، ويزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي (Sharma & Salend, 2021).

ويسهم تطبيق الاستراتيجية العشرية في تطوير قدرات المعلمين والمعلمات على تصميم أنشطة تعليمية تراعي التمايز الفردي وتدعم التعلم النشط، وعند مراجعة الأدب التربوي نجد أن من أهم مبررات حركة التعليم الدامج منطقية الفكرة وقانونيتها، إذ يُنظَر إلى التعليم الدامج من وجهة نظر فلسفية مهتمّة بحقوق الإنسان وتساوي الفرص، فهو يتيح الفرص للتحضير لتعلم ملائم يتناسب مع قدرات الطلبة، ويعزز من أثر التكيف النفسي لدى الأطفال وأُسرهم، ويؤكد مبدأ التعليم للجميع والحق في تعليم يتناسب مع المتطلبات الفردية للأطفال كافة مقرونة بتقديم خدمات مستمرة، ابتداء من الكشف المبكر والتدخّل المبكر، والتعلم المدرسي والمهني، للوصول إلى حياة مستقلة في المجتمع، بوصف ذلك أهدافًا تتناقض مع العزلة.

- **التعليم الدامج في الأردن**

بدأ الاهتمام بالتعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة في الأردن منذ تسعينيات القرن الماضي، إذ وُضعت مجموعة من السياسات والمبادرات الهادفة إلى دعم دمج هؤلاء الأطفال في المدارس. ومع ذلك، ما تزال التحديات قائمة أمام التنفيذ الكامل لهذه السياسات، إذ تواجه المدارس عقبات متعددة، من أبرزها: نقص الكوادر البشرية المؤهلة، وضعف برامج التدريب على أساليب وطرائق التدريس المناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

وانسجامًا مع ما سبق، تؤكد استراتيجية التعليم الدامج ضرورة ترسيخ ثقافة الالتزام بتعليم الطلبة كافة، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقة، بوصف ذلك سياسة وممارسة ومسؤولية وطنية تقع على عاتق وزارة التربية والتعليم. وتستند هذه الاستراتيجية إلى منظومة من القيم والمبادئ والتشريعات والأسس التي تكفل للطلبة ذوي الإعاقة حق المواطنة الكاملة والحقوق غير المنقوصة في مجال التعليم، بما يضمن وصولهم إلى أقصى إمكاناتهم وقدراتهم الأكاديمية، وتقديم الخدمات لهم على أساس تكافؤ الفرص وعدم التمييز.

وتتبنّى الاستراتيجية قيم العدالة والمساواة وتقبُّل التنوع، إذ تنظر إلى الطلبة ذوي الإعاقة بوصفهم جزءًا أصيلًا من المجتمع الطلابي ومحور العملية التعلمية التعليمية، وتؤكد حقهم في الحصول على تعليم نوعي أسوةً بأقرانهم العاديين ضمن بيئة تعليمية دامجة تتّسم بالدعم والتقبّل.

وبالنظر إلى تجارب الدول الأخرى والاستفادة منها في جعل قطاع التعليم قطاعًا دامجًا يستوعب التنوع والاختلاف، أدرجت وزارة التربية والتعليم في الخطة الاستراتيجية للتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2018) وفي الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية 2016-2025) أهدافًا واضحة تتعلق برفع نسبة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة، والنهوض بالتعليم ليشمل الطلبة كافة دون تمييز، بحيث يكون تعليمًا نوعيًّا وفعّالًا يواكب التطورات العالمية، ومن هنا برزت الحاجة إلى بناء استراتيجية تُعنى بتطوير منظومة تعليمية دامجة وحاضنة، فأطلقت وزارة التربية والتعليم الأردنية (2020) الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج لتكون خطة وطنية تمتد لعشر سنوات. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى بناء منظومة تعليمية دامجة مستدامة من خلال محاور رئيسة، هي:

- السياسات والتشريعات.
- التوعية والإعلام وكسب التأييد.
- التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة.
- إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة.
- التعلم والتعليم (البرامج التربوية).
- الموارد البشرية وبناء القدرات.
- مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال).

- الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية.
- البحوث والدراسات العلمية وقواعد البيانات.

التشريعات والسياسات الأردنية المتعلقة بالتعليم الدامج

تبنّت الحكومة الأردنية عددًا من التشريعات والسياسات الهادفة إلى تحسين التعليم للأطفال ذوي الإعاقة، من أبرزها:

- قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017: ينص على ضرورة دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم.
- الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2030: تركّز على تحقيق تكافؤ الفرص للأطفال كافة في الوصول إلى تعليم جيد بما يواكب المعايير العالمية.
- برامج التدريب والتأهيل: تقدّمها وزارة التربية والتعليم لتأهيل المعلمين واالمعلمات، وتزويدهم باستراتيجيات تدريس ملائمة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة.

- **الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030)**

تأتي الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج ترجمةً لأحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن رقم 20 لسنة 2017 وتجسيدًا لأهمية الموضوع الذي تتناوله وتعالجه. إن الحق في التعليم ليس محلًا للإثبات أو النفي، فهو من الحقوق الأساسية التي أقرت بها دساتير العالم والمواثيق والاتفاقيات المختلفة المتعلقة بحقوق الإنسان، ولم يفرق الدستور الأردني حينما

نص على الحق في التعليم بين الأشـــخاص ذوي الإعاقة وغيرهم، بل أوجب على الدولة كفالة تمتُّع الجميع بهذا الحق وممارســتهم له على أســاس المســاواة مع الآخرين ودون أي شــكل من أشكال التمييز. ومع صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لعام (2017)، الذي يركّز في بعض مواده على التعليم الدامج للأشــخاص ذوي الإعاقة، لبلورة الأنظمة والتشــريعات التربوية المتعلِّقة بالتعليم الدامج، قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة وبالشـراكة مع الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (giz) والشـركاء، بإطلاق الاسـتراتيجية العشـرية للتعليم الدامج في المملكة الأردنية الهاشـمية، وتشـتمل على مجموعة من المحاور تســعى إلى تحقيق حق التعليم الدامج، وتوســيع أنماط التعليم؛ لينســجم مع المتطلبات التعلمية للطلبة كافة، بصرف النظر عن الفروق الفردية بينهم أو التحديات التي يواجهونها ضمن بيئة التعليم، وذلك بإزالة الحواجز والعوائق لتحقيق تعليم نوعي (الدليل الإجرائي للتعليم الدامج، 2021).

- **أهداف الخطة الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج**

الهدف العام:

وصول الأطفال ذوي الإعاقة في سن التعليم الملتحقين في المدارس النظامية إلى 10% من إجمالي نسبة الأطفال ذوي الإعاقة في سنّ التعليم مع حلول سنة 2030، وتوفير جميع متطلبات التعليم الدامج لهم، بما يحقق تمتعهم الكامل في التعليم والوصـــول إلى جميع البرامج والخدمات

والمرافق في المؤسسات التعليمية، وحصولهم على تعليم نوعي في بيئة تعليمية تتقبّل الاختلاف والتنوع، وتوفر بيئة تعليمية وتدريسية داعمة للطلبة كافة.

الأهداف الخاصة

1. استناد جميع السياسات والتشريعات التعليمية إلى قيم وممارسات داعمة للتعليم الدامج.
2. خلق اتجاهات إيجابية تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم، والتوعية بأهميته.
3. تعرُّف الطلبة ذوي الإعاقة من خلال التشخيص الشمولي التكاملي والاستجابة للمتطلبات التعليمية المتنوعة لهم.
4. تهيئة المباني والمرافق المدرسية لوصول الأشخاص ذوي الإعاقة إليها.
5. تطوير مناهج التعليم واستراتيجياته لتتوافق مع متطلبات التعليم الدامج.
6. رفع القدرات المهنية للكوادر العاملة في التعليم بما يلبي متطلبات التعليم الدامج.
7. تطوير برامج تعليمية دامجة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
8. دمج الأشخاص ذوي الإعاقة المتسرّبين من المدرسة أو غير الملتحقين فيها في برامج التعليم غير النظامي.
9. إجراء الدراسات والبحوث العلمية في مجال التعليم الدامج وتطوير قواعد البيانات.

محاور الاستراتيجية

لغايات تحقيق الهدف العام والأهداف الخاصة للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، صُنّفت الأهداف في تسعة محاور تغطي مختلف الجوانب الفنية والمعرفية والعملية للوصول إلى بيئة تعليمية دامجة يتمتع فيها الأشخاص ذوو الإعاقة بحقهم في التعليم؛ لتحقيق أفضل نتائج أكاديمية ممكنة، وفي ما يأتي بيانها:

المحور الأول: السياسات والتشريعات

يُعدّ هذا المحور متطلبًا سابقًا وأساسًا قانونيًّا تعتمد عليه الإجراءات والممارسات الميدانية للتعليم الدامج، ويتعيّن ألا تكون السياسات والتشريعات الخاصة بالتعليم الدامج منفصلة عن السياسات والتشريعات التربوية العامة الناظمة لعمل وزارة التربية والتعليم؛ بوصفها الجهة المسؤولة بشكل مباشر عن تعليم الأطفال في سنّ المدرسة.

المحور الثاني: التوعية والإعلام وكسب التأييد

تُعدّ التوعية والإعلام من عناصر نجاح تنفيذ برامج التعليم الدامج؛ إذ يسهم تطوير اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، سواء من قبل المعلمين والمعلمات أو الطلبة أو أولياء الأمور أو المجتمع المحلي، في تسهيل إجراءات التعليم الدامج وتعزيز فاعليته. ويؤدي الوعي والإعلام دورًا فاعلًا في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية في المجتمع بما يضمن قبول الطلبة ذوي الإعاقة وتعزيز حقهم في التعليم أسوةً بأقرانهم من الطلبة العاديين.

بناء عليه، فإنه لا بد من التوعية بأهمية التعليم الدامج وفوائده وعوائده الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، إلى جانب العمل الجاد على تغيير الصورة النمطية غير الصحيحة والسلبية المرتبطة بالإعاقة.

المحور الثالث: التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة

يُعدّ التشخيص من المتطلبات الأساسية لتنفيذ برامج التعليم الدامج؛ لأنه يتيح تعرُّف الطلبة ذوي الإعاقة والوصول إلى تشخيص دقيق لإعاقاتهم، وتقييمهم النفسي والتربوي، وتحديد متطلبات وصولهم إلى التعليم، وتحويل الأطفال المُشخَّصين لتلقي خدمات التدخل المبكر. ويشار في هذا السياق إلى أهمية الدور التكاملي لكل من وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية في تأسيس نظام مستدام للتشخيص والتقييم، وتطوير برامج فاعلة للدعم والإحالة للطلبة ذوي الإعاقة.

المحور الرابع: إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة

تُعدّ تهيئة البنية التحتية في المدارس والمرافق التعليمية وفق كود متطلبات البناء للأشخاص ذوي الإعاقة الخطوة الأولى في تنفيذ التعليم الدامج، وذلك بما يضمن للطلبة ذوي الإعاقة الوصول إلى مباني المدارس ومرافقها دون عوائق مادية، وتوفير الترتيبات التيسيرية والأجهزة والأدوات والمستلزمات التي يحتاجون إليها بوصفها ركيزة أساسية في التعليم الدامج. من هنا فإن وزارة التربية والتعليم الأردنية تدرك أن بنية المباني المدرسية وتخطيطها يمكن أن يشكّل حواجز

واضحة أمام الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية للحصول على التعليم، وفي هذا الصدد، تؤكد الوزارة أن استخدام المدارس المُستأجَرة عائق حقيقي يقف أمام هذه التعديلات.

المحور الخامس: التعلم والتعليم (البرامج التربوية)

إن هدف التعليم الدامج هو توفير تعليم نوعي متميز للطلبة كافة، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقة، ضمن النظام المدرسي، ويتم ذلك عن طريق تعديل أساليب التعليم والمناهج الدراسية والخطط التعليمية، بحيث تراعي المتطلبات التربوية الخاصة لهذه الفئة من الطلبة. لقد أصبح من الضروري إعادة النظر في البرامج التربوية التقليدية ومواءمتها وتعديلها لتتوافق مع المتطلبات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة، وهذا ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المحور السادس: الموارد البشرية وبناء القدرات

يعتمد تنفيذ التعليم الدامج الفعّال في الأردن– إلى حدّ كبير– على الالتزام والتدريب والمواقف السلوكية الإيجابية تجاهه، ومدى استعداد الكوادر العاملة في مجال التعليم لتبنّي أهدافه والسعي إلى تحقيقها، ما يستدعي إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة وتدريبهم وتأهيلهم أثناء الخدمة، وشمول صنّاع القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم والكوادر العاملة في مديريات التربية والتعليم في الميدان والمشرفين والمشرفات ومديري ومديرات المدارس في البرامج التدريبية المختصة بالتعليم الدامج، وتوفير المعلمين المساندين والمعلمات المساندات،

وأصحاب الاختصاص في مجال النطق واللغة والعلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي والاختصاصي النفسي، بحيث يمارسون عملهم بوصفهم يشكّلون فريقًا متعدد الاختصاصات.

المحور السابع: مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)

تُعدّ مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل النمائية المهمة التي تنعكس خبرات الأطفال فيها على مراحل التطور اللاحقة، ويُعدّ التعليم في سنّ ما قبل المدرسة أسهل وأسرع من التعليم في أي مرحلة عمرية أخرى، ويتبع الأطفال المتأخرون في النمو مسار النمو الطبيعي نفسه مع أنه في العادة لا يكون على مستوى الأداء الوظيفي نفسه؛ لذا فإن تقديم برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والتأخر النمائي في الحضانات ورياض الأطفال (في بيئة دامجة مع نظرائهم الآخرين) من شأنه أن يسهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومساعدتهم على الوصول إلى أقصى إمكاناتهم الكاملة، وتوفير كثير من الجهد والتكلفة المالية في مراحل التعليم المدرسي.

المحور الثامن: الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية

يواجه العديد من الطلبة ذوي الإعاقة خطر التسرّب من المدارس؛ نتيجة وجود عوائق بيئية وحواجز سلوكية، وغياب إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية الكفيلة بإزالة تلك العوائق. وكما أشير في مقدمة هذه الاستراتيجية، فإن نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تُقدَّم لهم خدمات تعليمية لا تتجاوز 19.8٪ من إجمالي الأشخاص ذوي الإعاقة في سنّ التعليم؛ أي أن أكثر من 80٪ منهم لا يحصلون على أي نوع من الخدمات أو البرامج التربوية والتعليمية في المملكة. وبما أن تسرّب هؤلاء الطلبة يُعدّ نتيجة حتمية لعدم توفير برامج تعليمية تلبي متطلبات التعليم

الدامج في مدارســـهم، فإن برامج الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية ينبغي أن تتضـــمن إجراءات واضـحة تشمل: تعرُّف هؤلاء الأطفال والوصـول إليهم، وتقييم حاجاتهم التربوية بدقة، ثم إعداد الترتيبات اللازمة لضمان عودتهم إلى المدارس، وإدماجهم ضمن البرامج التعليمية المتنوعة التي توفرها وزارة التربية والتعليم.

المحور التاسع: البحوث والدراسات العلمية وقواعد البيانات

ينبغي أن يستند توفير التعليم الدامج وتطبيقه أساسًا إلى نتائج البحث العلمي، وأن تُبنى ممارساته على الأدلة العلمية المستخلصة من البحوث والدراسات العلمية.

- **التحديات والمخاطر المتوقعة عند تطبيق التعليم الدامج:**

يدعم (شـــيبرد، 2018 ؛ غنيم، 2017 ؛ الخطيب، 2012) فكرة أن عملية وضـــع التعليم الدامج موضـــع التنفيذ أمر تكتنفه العديد من التحديات التي تنعكس على هذه الفئة من الطلبة إن لم يُنفَّذ بالطريقة الصحيحة، مع مراعاة كافة الجوانب اللازمة لإنجاحه، سواء في ما يتعلق بالطفل نفسه، أو بأسرته، أو بالمدرسة، أو بالنظام التربوي ككل، أو المجتمع الذي يجب التعامل معه.

لقد أكدت الخطة الاســـتراتيجية العشـــرية أن هناك العديد من المتطلبات والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها؛ للوصـول إلى برامج دمج تقدّم الدعم للطلبة من ذوي الإعاقة الحسـية بتوفير بيئة داعمة للأداء الأكاديمي والتكيّف الاجتماعي الانفعالي الملائم، منها: ضـرورة تنظيم مجموعة من الخدمات الشاملة، وتوظيف نتائج البحوث في التعليم، وممارسة التقييم المستمر لحاجات الطلبة،

وتهيئة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية وتنمية اتجاهاتهم. من هنا، فإن أبرز العقبات والتحديات الرئيسة المتوقعة أمام تحقيق التعليم الدامج في الأردن ما يأتي:

- شيوع الصورة النمطية السلبية عن الإعاقة، ما يشكّل عقبة رئيسة في طريق الجهود الرامية إلى تعزيز مفهوم التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة.
- محدودية الموارد المالية، وقلة الكوادر البشرية المؤهلة في مجال التعليم الدامج، سواء في وزارة التربية والتعليم أو في مديريات التربية والتعليم، إضافة إلى قلة المدارس القادرة على تكييف المناهج وتطوير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
- الاتجاهات السلبية لدى بعض إدارات المدارس والكوادر التعليمية تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية، إلى جانب ضعف وعي الكوادر التعليمية والأُسر بأهمية إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في العملية التعليمية والمجتمع المدرسي بشكل عام.
- ضعف البيئة الداعمة لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة من حيث توفير الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول في المدارس، ومحدودية الخدمات الداعمة في المدارس (مثل لغة الإشارة، وطريقة برايل، وتوفير المناهج الدراسية بطرق ميسّرة، وتوفير العلاج النطقي، والعلاج الطبيعي والوظيفي).
- محدودية استخدام التكنولوجيا المساندة والترتيبات التيسيرية المعقولة اللازمة لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التعليم الدامج والتعلم في البيئة التعليمية الدامجة.

- نقص الموارد البشـرية المدربة يُعدّ من أكبر التحديات التي تواجه المدارس في الأردن، إذ إن قلة الاختصـاصـيين المدربين في مجالات التربية الخاصـة والتعليم الدامج تؤثر في توفير خدمات تعليمية نوعية تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
- ضـعف البنى التحتية المناسـبة؛ إذ تفتقر كثير من المدارس في الأردن إلى التجهيزات والمرافق اللازمة لدعم متطلبات الأطفال ذوي الإعاقة.

الدراسات السابقة:

- دراسـة الزيوت (2024): هدفت هذه الدراسـة إلى الكشـف عن التحديات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم الدامج في المرحلة الأولى من الاستراتيجية العشرية، وذلك من وجهة نظر فريق العمل في المدارس الدامجة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. وقد طُبّقت استبانة الدراسة على 1350 فردًا موزعين على 30 مدرسة في محافظات عمان والكرك وعجلون. وأظهرت النتائج أن مستوى التحديات في تنفيذ برامج التعليم الدامج خلال هذه المرحلة كان متوسطًا على المقياس الكلي.
- دراسـة القوابعة والحديدي (2024): هدفت هذه الدراسـة إلى تعرُّف درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية، سواء تلك التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أو التي لا تطبقها، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس. اعتمدت الدراسـة المنهج الوصـفي التحليلي المقارن بتطبيق مقياس لجودة برامج التعليم الدامج على 60 مديرًا ومديرة موزعين بالتساوي في مدارس الأقاليم الثلاثة (الشمال، الوسط، الجنوب). أظهرت نتائج الدراسة:

وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج تعزى لمتغير نوع المدرسة، وجاءت لصـالح المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاسـتراتيجية العشـرية. وأن درجة توافر معايير الجودة في المدارس الحكومية الدامجة (سـواء المطبقة أو غير المطبقة للاسـتراتيجية العشـرية) كانت متوسـطة بشـكل عام. وعدم وجود فروق دالة في أربعة أبعاد من معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس. ووجود فروق دالة في بُعد جودة المناهج المسـتخدمة في مدارس التعليم الدامج تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغير الإقليم.

- دراسـة العنزي وأخرس (2024): هدفت هذه الدراسـة إلى تعرُّف اتجاهات معلمات مدارس التعليم الدامج نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، إضـافةً إلى الكشف عن الفروق في اتجاهاتهن وفقًا لمتغيرات: العمل، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت العيّنة من 163 معلمة، منهن 118 معلمة تعليم عام و45 معلمة تربية فكرية في مدارس التعليم الدامج. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان مقياسًا للكشف عن الاتجاهات وُزِّع إلكترونيًّا على العيّنة بطريقة عشـوائية. أظهرت نتائج الدراسـة أن لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية اتجاهات إيجابية نحو استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ولم تُسـجَّل فروق ذات دلالة إحصـائية تُعزى إلى متغيري العمل والمرحلة الدراسـية، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصـائية في اتجاهات المعلمات وفقًا لمتغير الدورات التدريبية،

وجاءت لصالح المعلمات اللواتي حضرن دورات تدريبية متخصصة في استراتيجية التدريس التشاركي.

- دراسة الخوالدة (2023): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برامج التعليم الدامج في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البسيطة في المدارس الأردنية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المدمجين مقارنةً بغير المدمجين، ما يؤكد الأثر الإيجابي للتعليم الدامج في تعزيز الأداء الأكاديمي لهذه الفئة من الطلبة.
- دراسة العبابنة والخمرة (2020): هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف واقع البرامج والخدمات والممارسات المُقدَّمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومديري ومديرات المدارس، إضافةً إلى الكشف عن الفروق في آرائهم حول هذه البرامج والخدمات والممارسات في ضوء متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج. تكوّنت عيّنة الدراسة من 22 مديرًا ومديرة و97 معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة قصدية، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي. أظهرت النتائج أن درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المُقدَّمة في المدارس الدامجة في الأردن، وفقًا للمعايير الوطنية، كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت لصالح حملة درجة البكالوريوس، في حين لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة العامة، أو الخبرة في التعليم الدامج.

- دراسة مارتينيز فيرتو (2017): هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف جودة خدمات برامج التعليم الدامج الاجتماعي للأشـخاص ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم. وتكوّنت عيّنة الدراسـة من 9 برامج دمج اجتماعي مقدَّمة في إسـبانيا اختيرت بطريقة قصـدية. ولتحقيق أهداف الدراسـة، طوّر الباحث مجموعة من المعايير اسـتنادًا إلى الأدبيات والدراسـات السـابقة. أظهرت النتائج أن جودة برامج التعليم الدامج الاجتماعي المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة تعتمد بشكل أساسي على التعاون بين المؤسسـة المسؤولة عن البرنامج والمؤسسات في البيئة المحلية، وأنها ترتبط بقدرتها على تأهيل الأشـخاص ذوي الإعاقة للاندماج في سـوق العمل. وبيّنت أن تخصـيص أنشـطة وبرامج تنموية يسهم في تعزيز المهارات الشخصية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة.
- دراسـة فلاشـوا وفيسـا (Vlachou & Fyssa, 2016): هدفت هذه الدراسـة إلى تعرُّف واقع وممارسـات برامج التعليم الدامج المُقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية باليونان. تكوّنت عيّنة الدراسة من 52 مدرسة دامجة اختيرت بطريقة قصدية، واعتمد الباحثان على بطاقة الملاحظة أداةً رئيسـة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن مسـتوى فاعلية برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة كان منخفضًـا، وبيّنت وجود عدد من التحديات التي تواجه المدارس الدامجة، أبرزها: ارتفاع عدد الطلبة ذوي الإعاقة الراغبين في الاسـتفادة من برامج التعليم الدامج مقارنة بالقدرات الاسـتيعابية للمدارس، وانخفاض مسـتوى التدريب المُقدَّم للمعلمين في ما يتعلق بتطبيق اسـتراتيجيات التعليم الدامج، ونقص الخبرة العملية لدى المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل فعّال.

بعد مراجعة الدراسات السابقة، يُلاحَظ وجود تنوع في الأهداف؛ إذ هدفت دراسة الزيوت (2024) إلى الكشف عن تحديات تنفيذ برامج التعليم الدامج في المرحلة الأولى من الاستراتيجية العشرية، وهدفت دراسة القوابعة والحديدي (2024) إلى تعرُّف درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية التي تطبق الاستراتيجية العشرية، في حين هدفت دراسة الخوالدة (2023) إلى التحقق من فاعلية برامج التعليم الدامج في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البسيطة في المدارس الأردنية، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى تعرُّف أثر الاستراتيجية العشرية (2020–2030) للتعليم الدامج في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة. ومن حيث العيّنات المستخدمة: استخدمت دراسة الزيوت (2024) ودراسة الخوالدة (2023) عيّنات من الأطفال ذوي الإعاقة، واعتمدت دراسة مارتينيز فيرتو (2017) على عيّنة من برامج التعليم الدامج الاجتماعي المُقدَّمة لأشخاص من ذوي الإعاقات المختلفة، في حين تقوم الدراسة الحالية على استخدام عيّنة من الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة والمدارس المستقبلة. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتركيزها على الاستراتيجية العشرية (2020–2030) للتعليم الدامج ودورها في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وأنها استفادت من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة، وإعداد الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة، وتمهيد الطريق أمام دراسات مستقبلية تتناول جوانب جديدة لتحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة والمستقبلة بوزارة التربية والتعليم الأردنية. يمثل تطبيق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج تحولًا استراتيجيًّا في توجهات التربية نحو الشمولية والعدالة،

إذ يوفر بيئة تعليمية متكاملة تعزز الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى قياس هذا الأثر بصورة علمية؛ بهدف دعم صنّاع القرار التربوي في تطوير السياسات التعليمية الدامجة مستقبلًا.

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة**

انسجامًا مع هدف هذه الدراسة المتمثل في الكشف عن أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030) في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، اعتُمد المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لتحقيق هذا الهدف، وقد جرى الحصول على البيانات الكمية عن طريق تطبيق اختبارات مُقنَّنة على الطلبة ذوي الإعاقة لقياس أدائهم الأكاديمي، وتوزيع استبانة على المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة؛ بهدف الكشف عن آرائهم واتجاهاتهم حول فاعلية التعليم الدامج وأثره في تحسين أداء الطلبة.

- **مجتمع الدراسة وعيّنتها**

تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة كافة الملتحقين في مدارس التعليم الدامج بأقاليم المملكة الثلاثة التي تنفّذ الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030) والمدارس المستقبلة للطلبة ذوي الإعاقة التي لا تنفذ الاستراتيجية. واختيرت عيّنة عشوائية من هذا المجتمع لتطبيق الاختبارات بلغ عددها (1296) طالبًا وطالبة.

إضـــافة إلى ذلك، يشــمل مجتمع الدراســة جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الدامج بأقاليم المملكة الثلاثة التي تنفذ الاســتراتيجية العشــرية للتعليم الدامج (2020–2030)، وقد اختيرت عيّنة عشـــوائية من هذا المجتمع لتطبيق اســـتبانة الدراســـة بلغت (1601) معلم ومعلمة.

الجدول (1): توزيع معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس والإقليم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	145	9.1%
	أنثى	1456	90.9%
الإقليم	الشمال	482	%30.1
	الوسط	683	%42.7
	الجنوب	436	%27.2
المؤهل العلمي	دبلوم كلية	49	3.1%
	بكالوريوس	1140	71.2%
	دراسات عليا	412	25.7%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	497	31.0%
	من 5-10 سنوات	317	19.8%
	أكثر من 10 سنوات	787	49.2%

يُلاحَظ من الجدول (1) أن غالبية أفراد العيّنة من الإناث بنسبة 90.9% مقابل 9.1% ذكور. بالنسبة إلى المؤهل العلمي، فإن أغلب أفراد العيّنة حاصلون على بكالوريوس بنسبة 71.2%، في حين يمثّل الحاصلون على الدراسات العليا 25.7%، والدبلوم 3.1% فقط.

وبالنسبة إلى متغير الإقليم، بلغت نسبة معلمي ومعلمات إقليم الشمال 30.1%، وإقليم الوسط 42.7%، وإقليم الجنوب 27.2%. أما سنوات الخبرة، فيوضح الجدول أن حوالي نصف العيّنة (49.2%) لديهم خبرة تزيد على 10 سنوات، في حين أن 31% لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، و19.8% بين 5–10 سنوات.

أما مجتمع الدراسة من أولياء الأمور فتكوّن من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التعليم الدامج في أقاليم المملكة الثلاثة التي تنفذ الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030)، وقد اختيرت عيّنة عشوائية من هذا المجتمع لتطبيق الاستبانة الخاصة بهم بلغ عددها (986) وليّ أمر.

الجدول (2): توزيع أولياء أمور عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس والإقليم والمؤهل العلمي.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	192	19.5%
	أنثى	794	80.5%
الإقليم	الشمال	371	%37.6
	الوسط	442	%44.8
	الجنوب	173	%17.5
	ثانوية فأقل	513	52.0%

المؤهل العلمي	دبلوم/بكالوريوس	412	41.8%
	دراسات عليا	61	%6.2

يُلاحَظ من الجدول (2) أن الغالبية من الإناث بنسبة 80.5% مقابل 19.5% ذكور. وبالنسبة لمتغير الإقليم، يظهر أن معظم العيّنة جاءت من إقليم الوسط بنسبة 44.8%، يليه الشمال بنسبة 37.6%، وأخيرًا الجنوب بنسبة 17.5%، أما المؤهل العلمي، فتبيّن أن أكثر من نصف العيّنة (52%) حاصلون على شهادة الثانوية أو أقل، في حين يمثّل الحاصلون على الدبلوم أو البكالوريوس 41.8%، وأصحاب الدراسات العليا 6.2% فقط.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت الأدوات الآتية:

أولًا: اختبارات قياس الأداء: بهدف قياس أداء الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين في مدارس التعليم الدامج والمدارس المستقبلة، بُنِيت اختبارات تقيس لدى الطلبة: التحصيل في اللغة العربية، والتحصيل في الرياضيات، والسلوك الاجتماعي. ويمكن توضيح إجراءات اعتمادها كما يأتي:

اختبار اللغة العربية:

بهدف قياس تحصـــيل الطلبة ذوي الإعاقة في اللغة العربية ومهاراتها، بُني اختبار اللغة العربية المُقنَّن والمعتمد من وزارة التربية والتعليم بما يتناســـب مع الطلبة ذوي الإعاقة، وفقًا للخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، التي تناولت قياس التحصيل اللغوي لديهم.
2. الاعتماد على اختبار قياس المهارات اللغوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة المُقنَّن والمعتمد من وزارة التربية والتعليم.
3. إجراء بعض التعديلات التطويرية على الاختبار.
4. عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المُحكَّمين والمُحكَّمات من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، والمشرفين التربويين.
5. تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عيّنة استطلاعية مُكوَّنة من (70) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة.
6. حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.
7. حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار، وكانت المعاملات جميعها ذات دلالة إحصائية.

8. حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، فكانت قيمته (0.89).
9. وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية مُكوَّنًا من (9) أسئلة تقيس مهارات: القراءة، والكتابة، والاستيعاب.

اختبار الرياضيات:

بهدف قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة في الرياضيات ومهاراتها، بُنِي اختبار الرياضيات المُقنَّن والمعتمد من وزارة التربية والتعليم بما يتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة، وفقًا للخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، التي تناولت قياس التحصيل في الرياضيات.
2. الاعتماد على اختبار قياس مهارة الرياضيات لدى الطلبة ذوي الإعاقة المُقنَّن والمعتمد من وزارة التربية والتعليم.
3. عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المُحكَّمين والمُحكَّمات من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، والمشرفين التربويين.
4. تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عيّنة استطلاعية مُكوَّنة من (70) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة.
5. حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

6. حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار، وكانت المعاملات جميعها ذات دلالة إحصائية.
7. حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، فكانت قيمته (0.82).
8. وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية مُكوَّنًا من (20) سؤالًا.

- **مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي**

استُخدم مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي المعتمد والمُقنَّن من وزارة التربية والتعليم، وهو من المقاييس الرسمية المستخدمة في المدارس لتقييم أنماط السلوك الاجتماعي لدى الطلبة.

راجع بنود المقياس عدد من المُحكَّمين والمُحكَّمات؛ وذلك للتحقق من سلامة صياغة الفقرات، ووضوحها، وارتباطها المباشر بالسلوكات المستهدفة. وقد أكد المحكّمون والمُحكَّمات أن المقياس مناسب لفئة الطلبة ذوي الإعاقة.

1. التحقق من الصدق: اعتُمد المقياس في شكله الأصلي بناءً على تصنيفه للمجالات الفرعية (الكفاية الاجتماعية، السلوك الاجتماعي)، وقد عُرِض على مجموعة من المُحكَّمين والمُحكَّمات؛ للتأكد من أن البنود تقيس فعلًا الجوانب السلوكية المقصودة.

2. طُبّق المقياس على عيّنة استطلاعية من الطلبة ذوي الإعاقة، ثم استُخدمت النتائج في حساب الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة بالمحور المندرجة أسفله، ومعامل الارتباط بين كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس.

3. حساب ثبات المقياس باستخدام كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.88).

4. انسجامًا مع ضوابط وزارة التربية والتعليم، طُبّق المقياس كما هو دون أي تعديل على بنوده، والتُزِم بنظام ليكرت الخماسي (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا).

5. تكوّن المقياس من (65) فقرة، بواقع (32) فقرة للكفاية الاجتماعية، و(33) فقرة للسلوك الاجتماعي.

ثانيًا: الاستبانات

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بوجهات نظر المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور حول الاستراتيجية العشرية، حُدّدت محاور الاستراتيجية العشرية وحُلّلت، واطُّلِع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

بناء على ذلك، حُدِّدت المحاور الرئيسة للاستراتيجية العشرية، وهي: السياسات والتشريعات، والتوعية والإعلام وكسب التأييد، والتعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، والوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، والتعلم والتعليم (البرامج التربوية)، والموارد البشرية وبناء القدرات، ومرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، والأطفال غير الملتحقين في المدارس النظامية.

وعليه، بُنيت استبانتان، هما: استبانة المعلم والمعلمة، واستبانة وليّ الأمر.

استبانة المعلم والمعلمة:

بعد تحديد المحاور، جرى الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بالتعليم الدامج، وأدوات قياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحوه؛ وذلك بهدف الاستفادة من الأساليب العلمية المتبعة في بناء أدوات مشابهة، والتحقق من شمولية المحاور، وإثراء صياغة الفقرات بما يتوافق مع أهداف الاستراتيجية وسياقها، وبناءً على ذلك، صيغت مجموعة من الفقرات التي تمثل المؤشرات العملية لكل محور، مع مراعاة شروط الصياغة السليمة، مثل: الوضوح، والدقة، وخلوّ الفقرة من الغموض أو الإيحاء بالإجابة، إضافة إلى اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة على الفقرات.

وعُرضت الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المُحكَّمين والمُحكَّمات من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة والقياس والتقويم والمناهج، وطُلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات للمحاور، ودقّتها اللغوية، وشموليتها، وقدرتها على قياس أثر الاستراتيجية كما هو مُخطَّط. وبعد جمع ملاحظات المُحكَّمين والمُحكَّمات، أُجريت جملة من التعديلات تضمنت حذف بعض الفقرات المُكرَّرة أو غير الملائمة، وإعادة صياغة عدد آخر منها، ونقل بعض الفقرات بين المحاور، مع إضافة فقرات جديدة.

ثم طُبّقت الاستبانة على عيّنة استطلاعية من المعلمين والمعلمات في المدارس الدامجة؛ بهدف الكشف عن مدى وضوح الفقرات، والتأكّد من الصدق والثبات، وقد حُسِب الصدق الداخلي

لفقرات الاســـتبانة عن طريق ارتباط الفقرة بمحورها، ومعامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، بالإضافة إلى حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا الذي جاءت قيمته (0.921).

وبهذا أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مُكوَّنةً من (56) فقرة موزعة على ثمانية محاور كما يظهر في الجدول (3) أدناه.

الجدول (3) توزيع فقرات استبانة المعلم والمعلمة على محاور الاستراتيجية العشرية.

م	المجال	عدد الفقرات
1	السياسات والتشريعات	9
2	التوعية والإعلام وكسب التأييد	8
3	التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة	7
4	الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة	7
5	التعلم والتعليم (البرامج التربوية)	6
6	الموارد البشرية وبناء القدرات	8
7	مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)	7
8	الأطفال غير الملتحقين في المدارس النظامية	4
	الكلّي	**56**

استبانة ولي الأمر:

صـــيغت مجموعة أولية من الفقرات تمثّل المؤشـــرات العملية لكل محور من محاور الاستراتيجية العشرية، لتتناسب مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، مع مراعاة شروط الصياغة السليمة، مثل: الوضوح، والدقة، وخلوّ الفقرة من الغموض أو الإيحاء بالإجابة.

وعُرضـت الصـورة الأولية للاسـتبانة على مجموعة من المحكّمين والمُحكَّمات من ذوي الخبرة والاختصـاص في التربية الخاصـة والقياس والتقويم والمناهج، وطُلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات لمحاور الاسـتراتيجية العشـرية، ودقتها اللغوية، وشـموليتها، وقدرتها على تحقيق الهدف المنشـود منها. وبعد جمع ملاحظات المحكّمين والمُحكَّمات، أُجريت جملة من التعديلات تضـمنت حذف بعض الفقرات المُكرَّرة أو غير الملائمة، وإعادة صـياغة عدد آخر منها، ونقل بعض الفقرات بين المحاور، مع إضافة فقرات جديدة.

ثم طُبّقت الاسـتبانة على عيّنة اسـتطلاعية من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة؛ بهدف الكشـف عن مدى وضـوح الفقرات، والتأكد من الصـدق والثبات، حيث حُسِـب الصـدق الداخلي لفقرات الاسـتبانة عن طريق ارتباط الفقرة بمحورها، ومعامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، بالإضافة إلى حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا الذي جاءت قيمته (0.903). وبهذا أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مُكوَّنة من (35) فقرة موزعة على ثمانية محاور كما يظهر في الجدول (4) أدناه.

الجدول (4) توزيع فقرات استبانة أولياء الأمور على محاور الاستراتيجية العشرية.

م	المجال	عدد الفقرات
1	السياسات والتشريعات	5
2	التوعية والإعلام وكسب التأييد	5
3	التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة	5
4	الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة	6
5	التعلم والتعليم (البرامج التربوية)	4
6	الموارد البشرية وبناء القدرات	3
7	مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)	4
8	الأطفال غير الملتحقين في المدارس النظامية	3
	الكلّي	35

معيار الحكم على نتائج الاستبانتين

لتحديد معيار الحكم على نتائج الاستبانة حُسِب المدى (5−1=4) وقُسّم على أكبر قيمة في المقياس؛ للحصول على طول الخلية (4÷5=0.80)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح)، وأصبحت أطوال الخلايا كما هو مبين في الجدول (5) أدناه.

الجدول (5): معيار الاستجابة على نتائج الاستبانة.

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1 إلى أقل من 1.80	قليلة جدًّا
من 1.80 إلى أقل من 2.60	قليلة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	كبيرة
من 4.20 إلى 5	كبيرة جدًّا

إجراءات الدراسة:

بعد وضع أدوات الدراسة في صورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها، استُكمِلت الإجراءات المتبعة نظاميًّا لتطبيقها خلال الفصل الدراسي الأول 2026/2025، وذلك وفق الخطوات الآتية:

أولًا: إجراءات الاستعداد لتطبيق أداة الدراسة:

1. اعتماد اللجنة المكلّفة أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة الدراسة من وزارة التربية والتعليم.

4. تشكيل فريق بحثي لتطبيق أدوات الدراسة على العيّنة المختارة، وفريق آخر لضبط الجودة.

5. لتطبيق اختبار اللغة العربية واختبار الرياضيات ومقياس السلوك الاجتماعي، اختيرت عيّنة عشوائية من المدارس الدامجة والمدارس المستقبلة في أقاليم المملكة الثلاثة، تكوّنت من 80 مدرسة، بواقع 40 مدرسة دامجة، و40 مدرسة مستقبلة.

6. تدريب الفريق البحثي على تطبيق أدوات الدراسة.

ثانيًا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

1. توزيع استبانة المعلم والمعلمة واستبانة أولياء الأمور إلكترونيًّا على المدارس الدامجة كافة التي طبقت الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في المملكة، وعددها 250 مدرسة.
2. البدء بتطبيق أدوات الدراسة (الاختبارين ومقياس السلوك الاجتماعي)، مع التأكد من التطبيق الصحيح عن طريق فريق ضبط الجودة.

ثالثًا: المعالجات الإحصائية للبيانات:

استُخدمت في الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية للاستجابات التي يعطيها المعلمون والمعلمات وأولياء الأمور لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وعلى كل محور من محاورها.
2- الانحرافات المعيارية لتعرُّف التباين في استجابات عيّنة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، وكل محور من محاورها.
3- اختبار وتحليل التباين لتعرُّف ما إذا تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=

0.05) بين استجابات المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور باختلاف متغيرات الدراسة.

4- المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة عيّنة الدراسة على الاختبارين ومقياس السلوك الاجتماعي.

5- اختبار تحليل التباين لتعرُّف ما إذا تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين استجابات الطلبة باختلاف متغيرات الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد جرى تحليل بيانات العيّنة الرئيسة التي طُبّقت عليها الدراسة، وكانت النتائج الآتية وفقًا لترتيب الأسئلة:

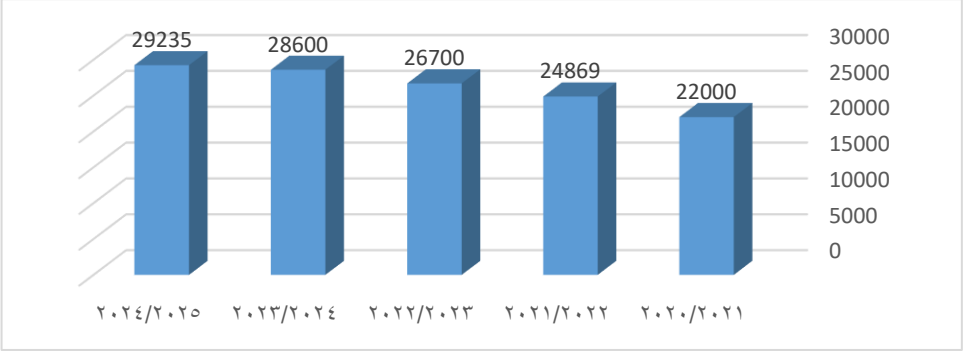
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه: "ما أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030) في زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمؤسسات التعليمية؟".

رجع الفريق البحثي إلى الإحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للأعوام (2020-2025)، واستخرج البيانات المتعلقة بأعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بكافة المؤسسات التعليمية، وكانت النتائج كما يبيّنها الجدول (6).

الجدول (6): عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين في المؤسسات التعليمية.

السنة الدراسية	عدد الطلبة ذوي الإعاقة
2021/2020	22000
2022/2021	24869
2023/2022	26700
2024/2023	28600
2025/2024	29235

يظهر من الجدول (6) تزايد أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين في المدارس الحكومية خلال الفترة (2020–2025)، وأن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أحدثت أثرًا كبيرًا ومتصاعدًا في توسيع قاعدة التحاق هؤلاء الطلبة بالتعليم، ويمكن تمثيل هذه البيانات في الشكل (1):



الشكل (1): تطوُّر أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين في المؤسسات التعليمية عبر السنوات.

يُلاحَظ من الشـــكل الســـابق ارتفاع أعداد الطلبة من 22000 طالب وطالبة في عام 2021/2020 إلى 29235 طالبًا وطالبة في عام 2025/2024، أي بزيادة مقدارها 7235 طالبًا وطالبة خلال خمس سنوات فقط، وهو ما يمثل زيادة تبلغ 33% خلال خمس سنوات، وتُعدّ هذه الزيادة غير مسـبوقة مقارنة بالوضـع الذي كان قائمًا قبل تبنّي الاسـتراتيجية، وهو ما يعكس تحولًا نوعيًّا في قدرة النظام التعليمي على الاستيعاب وتحقيق التعليم الدامج.

يتوافق هذا التحول الإيجابي مع مرتكزات الاستراتيجية العشرية التي تستند على المرتكز التشريعي الواضح الذي نصّت عليه المادة (18/هـ) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسـنة 2017 التي تلزم " تضـمين السـياسـات والاسـتراتيجيات والخطط والبرامج التعليمية متطلبات التعليم للأشـخاص ذوي الإعاقة، بما يحقق تمتُّعهم الكامل بحقهم في التعليم والوصـول إلى جميع البرامج والخدمات والمرافق والمؤسسات التعليمية"، وحظر استبعاد الشخص ذي الإعاقة من أي مؤسـســة تعليمية على أسـاس الإعاقة. وقد شـكّل هذا الأسـاس القانوني إطارًا مكّن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم من اتخاذ خطوات عملية واسعة حول القبول، وتكييف البيئة المدرسية، وتسهيل الوصول والخدمات المساندة.

وتنســجم هذه الزيادة الملحوظة مع ما ورد في الخطة التنفيذية للتعليم الدامج 2020–2022 من أن الفترة الأولى من تنفيذ الاسـتراتيجية ركّزت على إعادة هيكلة الإطار المؤسـسـي والتشريعي للتعليم الدامج، وإيجاد أرضية تنظيمية تسمح بتوسيع فرص الوصول إلى المؤسسات

التعليمية، وقد أشارت الخطة إلى دور المحاور الأساسية في توفير بيئة التعليم الدامج، ويُخَصّ بالذكر:

- تطوير السياسات والتشريعات الداعمة للدمج.
- توسيع خدمات التقييم والكشف المبكر.
- رفع جاهزية المؤسسات التعليمية عبر الترتيبات التيسيرية.
- تعزيز قدرات المعلمين والمعلمات على الممارسات الصفية الدامجة.
- تحسين قواعد البيانات والرصد عبر تطوير نظام إلكتروني لتوثيق أعداد الطلبة الملتحقين وحصر بياناتهم.

وبيّنت مراجعة الخطة التنفيذية 2023–2025 أن الوزارة بشكل عام والاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج على وجه الخصوص انتقلت في هذه المرحلة من الإعداد إلى التوسع الفعلي في التعليم الدامج، عن طريق:

- زيادة عدد المدارس الدامجة والمستقبلة.
- تحسين مسارات الإحالة والقبول.
- تفعيل فرق الدعم في المديريات لضمان التطبيق الميداني الصحيح.

هذا التوسع كان له تأثير مباشر في استيعاب أعداد أكبر من الطلبة ذوي الإعاقة، وهو ما يفسّر الارتفاع المتدرج والواضح في الأعداد السنوية.

كذلك أشارت التقارير الصادرة عن (giz) و(UNESCO) إلى تحسن القدرة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم، وتطوير كفاءات الكوادر العاملة في المؤسسات التعليمية، وتوسيع الشراكات، وهي عوامل أسهمت مباشرة في تحسين فرص الوصول إلى التعليم الدامج، وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بالتوسع المدرسي والاستيعاب التدريجي للأعداد الأكبر من الطلبة ذوي الإعاقة.

وتعكس الزيادة في أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم الأثر المتحقّق عبر محاور الاستراتيجية التسعة، إذ أفضت الإجراءات في محور السياسات والتشريعات إلى مأسسة التعليم الدامج داخل النظام التربوي، وتطوير الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالقبول والتكييف. وأسهم محور التوعية والإعلام في تغيير الاتجاهات المجتمعية التقليدية وتعزيز قبول التعليم الدامج، وهو ما انعكس في ارتفاع معدل استعداد المدارس والمؤسسات التعليمية والأسر لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة.

وقد أدى محور التعرف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج دورًا محوريًّا في تطوير آليات الكشف المبكر والتقييم، ما سمح باكتشاف حالات كانت سابقًا خارج النظام التعليمي، ومن ثم إدماجها. إضافة إلى ذلك، أسهم محور إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة في تهيئة عدد متزايد من المؤسسات التعليمية والمدارس الحكوميه وفقًا لكود البناء، وتوفير الوسائل المساندة والتعديلات الصفية، وهو ما فتح المجال أمام التحاق فئات كانت تواجه عوائق مادية تمنع وصولها إلى المؤسسات التعليمية سابقًا.

ويمكن تفسير النمو الواضح في أعداد الطلبة الملتحقين بأن الاستراتيجية العشرية مستندة إلى جهود وزارة التربيـة والتعليم في محور التعلم والتعليم، الـذي ركز على تطوير المنـاهج، واســـتراتيجيات التعليم الدامج، وتكييف الامتحانات، وتطبيق مبادئ بيئة التعلم الأقل تقييدًا. أما تفعيل دور المعلم المســاند واختصــاصــيي النطق والعلاج الوظيفي والتأهيل الســمعي والعلاج الطبيعي والتأهيل البصـــري والإرشـــاد، فقد كان له دور واضـــح في تعزيز جاهزية المدارس والمؤسسات التعليمية لاستقبال أعداد متزايدة من الملتحقين.

وتُظهر الزيادة أيضًـا الأثر المتحقق عبر محور الموارد البشـرية وبناء القدرات الذي وفّر برامج تدريب موســـعة شـــملت المعلمين والمعلمات ومديري ومديرات المدارس والمشـــرفين والمشـــرفات، ما عزز فهمهم للدمج بوصـــفه حقًّا وليس تكرُّمًا، ووضـــعهم في موقع يمكّنهم من التعامل مع التنوع داخل الصف.

وتُعدّ الزيادة المُســـجَّلة في أعداد الملتحقين مؤشـــرًا مبكرًا على تحقق ما تضـــمنته الاســتراتيجية في قســم النتائج المتوقعة، الذي ينص على أن الأردن ســيكون أنموذجًا إقليميًّا في التعليم الدامج، وأن نسـبة الوصـول إلى المؤسـسـات التعليمية والمدارس سـتقترب من 10% من مجموع الأطفال ذوي الإعاقة مع نهاية الاسـتراتيجية. وتُظهر السـنوات الخمس الأولى من التنفيذ أن الاتجاه العام في الالتحاق يسير في مسار متصاعد يدعم هذا التوقع.

وبناء عليه، يمكن تفســير هذه الزيادة بأن الاســتراتيجية العشــرية للتعليم الدامج جعلت التعليم الدامج سياسة دولة لا مبادرة عابرة، بالإضافة إلى إسهامها في توسُّع المؤسسات التعليمية

والمدارس الدامجة والمستقبِلة وزيادة جاهزيتها المادية والبشرية، وتطوير أنظمة التشخيص والرصد، وهذا بدوره أدى إلى تسجيل حالات جديدة وإعادتها إلى النظام المدرسي، وإسهامها أيضًا في تحسن الثقافة المجتمعية تجاه قبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، وكذلك تركيزها على توسيع الشراكات مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والمنظمات الداعمة، ما عزز تنفيذ الأنشطة والمعالجات الميدانية.

وعليه، فإن البيانات تشير بوضوح إلى أن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أحدثت أثرًا كبيرًا ومباشرًا وملموسًا في زيادة معدلات التحاق الطلبة ذوي الإعاقة، وهذا ما أكدته إحصاءات وزارة التربية والتعليم التي أوردتها جرار (2023) في التحليل الكمّي والنوعي للخطة التنفيذية للتعليم الدامج (2020–2022) الذي أظهر أن عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم للعام (2023) بلغ (28600) طالب وطالبة، وعليه، فإن نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم يُقدَّر بـ (7.4%).

ويعود هذا التقدم أيضًا إلى قدرة الاستراتيجية العشرية على إزالة العوائق التقليدية أمام دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وتحويل التعليم الدامج إلى ممارسة مؤسسية تتوسع تدريجيًّا عبر السنوات. ويعكس ذلك بدء تحقق الرؤية التي حملتها الاستراتيجية تحت شعار "*حقُّنا واحد ووسائلنا مختلفة*"، وهي رؤية تسعى إلى ضمان وصول الطلبة كافة إلى المؤسسات التعليمية والمدارس على أساس المساواة وتكافؤ الفرص، وبما ينسجم مع المعايير الحقوقية الدولية.

النتائج المتعلقة بالسـؤال الثاني، ونصّـه: "ما أثر الاسـتراتيجية العشـرية للتعليم الدامج في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أدوات الدراسة المستخدمة (اختباري اللغة العربية والرياضيات)، واستُخرجت من كل اختبار على حدة، ثم استُخدم اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة؛ لفحص دلالة الأثر تبعًا لنوع المدرسة (دامجة، مستقبلة)، وتوصل الفريق البحثي إلى النتائج التي يعرضها الجدول (7):

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة لفحص دلالة أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغير نوع المدرسة

الأداة	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اختبار اللغة العربية	دامجة	717	57.44	29.40	2.265	1294	0.024
	مستقبلة	579	53.78	28.62			
اختبار الرياضيات	دامجة	717	69.35	23.17	1.895	1294	0.058
	مستقبلة	579	66.97	21.64			

يتبيّن من الجدول (7) أن متوسـط درجات الطلبة على اختبار اللغة العربية في المدارس الدامجة (57,44) كان أعلى من متوسـط درجات طلبة المدارس المسـتقبلة (53,78)، ما يشـير إلى وجود تفوّق ظاهري لصـــالح الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة. وأظهرت النتائج في اختبار الرياضـيات تفوّقًا ظاهريًّا أيضًـا لصـالح طلبة المدارس الدامجة، فقد بلغ متوسـط درجاتهم (69,35) مقابل (66,97) لطلبة المدارس المستقبلة. وتشير هذه النتائج إلى وجود ميل عام نحو

ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة مقارنة بالمستقبلة.

وللتأكد من مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استُخدم اختبار (ت) للعيّنات المستقلة، وأظهرت النتائج الخاصة باختبار اللغة العربية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ما يشير إلى تفوُّق إحصائي لطلبة المدارس الدامجة على أقرانهم في المدارس المستقبلة. أما في اختبار الرياضيات فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين في تحصيل الرياضيات على الرغم من وجود فروق ظاهرية بسيطة لصالح المدارس الدامجة.

ويمكن تفسير تفوُّق الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الدامج على الطلبة في المدارس المستقبلة إلى الدور الذي يقوم به المعلمون المساندون والمعلمات المساندات في مدارس التعليم الدامج، وهو دور محوري في دعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم، عن طريق تقديم الدعم الفردي والمساعدة على فهم الدروس، ومواكبة مستويات زملائهم، ويسهم في تكييف المناهج والأنشطة التعليمية لتتناسب مع قدرات الطلبة المختلفة باستخدام استراتيجيات وأساليب تعليمية متنوعة. ويسهم دورهم أيضًا في تعزيز المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى الطلبة، بتشجيع التواصل الفعّال والتفاعل الإيجابي، إلى جانب التعاون المستمر مع بقية المعلمين والمعلمات لتخطيط الدروس وتنفيذ استراتيجيات التعليم الدامج بشكل فعّال، ويرصدون تقدُّم الطلبة

ويقدّمون التغذية الراجعة المستمرة، ما يساعد على تحسين خطط التعليم الفردية، ويعملون على إيجاد بيئة تعليمية شاملة وآمنة تضمن حقوق الطلبة كافة وتعزّز شعورهم بالانتماء والقبول داخل المدرسة، بالإضافة إلى أن المدارس الدامجة تطبّق بشكل مباشر بنود الاستراتيجية العشرية المتعلقة بمواءمة المناهج، وتهيئة الأنشطة وأساليب التدريس بما يتناسب مع متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة. هذه التعديلات ساعدت الطلبة على التعامل مع النصوص اللغوية بصورة تدريجية وبأساليب تراعي الفروق الفردية، ما يجعل اكتساب المهارات اللغوية أكثر سهولة وواقعية.

أما إجراءات الترتيبات التيسيرية، مثل تبسيط التعليمات، واستخدام الوسائل البصرية والسمعية، وتقديم الدعم الفردي أثناء تعلم مهارات القراءة والكتابة، فتُعدّ عناصر عززت فرص النجاح في اللغة العربية، فقد بيّنت الدراسات أن توظيف الوسائط متعددة الحواس يرتبط بتحسن كبير في مستويات الفهم والاستيعاب اللغوي لدى الطلبة ذوي الإعاقة.

وقد يكون السبب وراء ذلك أن برامج التدريب المقدّمة للمعلمين والمعلمات في المدارس الدامجة كان لها دور مهمّ في رفع مستوى التحصيل اللغوي؛ فالاستراتيجية العشرية ركّزت على تطوير قدرات المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، مثل: التعليم المتمايز، والتعلّم التعاوني، وبناء خطط تعليمية فردية. وهذه الأساليب أثبتت فعاليتها في تحسين اكتساب المفاهيم اللغوية وتطوير المهارات التواصلية.

إضافة إلى ذلك، توفر البيئة الصفية الدامجة فرصًا أكبر للتفاعل اللغوي داخل الصف، سواء بين المعلم والمعلمة والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم، وهو ما ينسجم مع النظريات البنائية التي تؤكد أن تعلم اللغة يتعزز بالحوار والتفاعل الاجتماعي. فوجود زملاء داعمين وزميلات داعمات وممارسات صفية دامجة قد يسهم في تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة على المشاركة اللفظية، وطرح الأسئلة، وممارسة مهارات القراءة الجهرية والكتابة التشاركية.

ومن الجوانب المهمة كذلك أن المدارس الدامجة غالبًا ما تُفعّل خدمات الدعم الإرشادي والتربوي بشكل أكبر من المدارس المستقبلة. فهذه الخدمات تساعد على معالجة المشكلات اللغوية مبكرًا، وتقديم تدخلات علاجية للطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة والكتابة، وقد تفسّر أسباب التحسن في متوسط درجات اللغة العربية لدى طلبة المدارس الدامجة مقارنة بغيرهم.

ومن المرتكزات التي تستند إليها الاستراتيجية العشرية توفير بيئة تعليمية ومناخ مدرسي مثالي داعم للتعلم، وهذا بدوره ساعد على قبول الطلبة ذوي الإعاقة للتعلم، وأسهم في تشجيعهم وخفض القلق المرتبط بأدائهم، ورفع من دافعيتهم إلى تعلم اللغة العربية، وقلّل من التردد والخوف من ارتكاب الأخطاء، ما عزز فرص المشاركة والإنجاز اللغوي.

وتركز الاستراتيجية العشرية على أن تكون المدارس الدامجة أكثر التزامًا بتطبيق أدوات تقييم متنوعة تراعي قدرات الطلبة، مثل: التقويم التكويني، والتقارير الفردية، والاختبارات المعدّلة،

وهذا ما يجعل تقييم مهارات اللغة أكثر صدقًا، ويتيح للطلبة إظهار ما يمتلكونه من قدرات بصورة أكثر إنصافًا، ما يعزز هذا النوع من التقييم في رفع الأداء اللغوي.

من ناحية أخرى، قد يعكس التطور الملحوظ في اللغة العربية لدى طلبة المدارس الدامجة استجابة المدرسة لتوجهات الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج التي تشدد على تطبيق التحسينات اللغوية ضمن البرامج التربوية الفردية، خاصة للطلبة الذين يعانون تأخرًا لغويًّا أو صعوبات تعلم، ووجود هذه البرامج بما تتضمنه من حاجات فردية وخطط علاجية يسهم بصورة كبيرة في تقدّم الطلبة.

بشكل عام، فإن النتائج الإحصائية، إلى جانب المعطيات التربوية، تدل على أن المدارس الدامجة استطاعت عن طريق تطبيق الاستراتيجية العشرية توفير منظومة تعليمية أكثر تكاملًا تخدم تعلم اللغة العربية، بدءًا من تهيئة البيئة الصفية، مرورًا بتعديل المناهج، ووصولًا إلى تدريب المعلمين والمعلمات، وتقديم خدمات الدعم، وهذا كلّه يفسّر التفوّق الإحصائي لطلبة المدارس الدامجة في اختبار اللغة العربية مقارنة بالمدارس المستقبلة.

أما النتائج المتعلقة باختبار الرياضيات، فتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة والمستقبلة، على الرغم من وجود فرق ظاهري بسيط لصالح المدارس الدامجة، وهذا يدل على أن تطبيق الاستراتيجية العشرية لم

يُحدث أثرًا إحصائيًّا واضحًا في تحصيل الرياضيات للطلبة بما يكفي لحسبان الفروق جوهرية أو تعكس تحسنًا ملحوظًا في هذا المجال.

ويبدو أن طبيعة المهارات الأساسية في الرياضيات– التي تعتمد بشكل أساسي على العمليات الحسابية وحل المشكلات والقدرة على التعامل مع المفاهيم المُجرّدة– قد تجعلها أكثر صعوبة بالنسبة إلى الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة بمهارات اللغة العربية الأكثر ارتباطًا بالتواصل اليومي؛ فالرياضيات عادةً تتطلب مستويات أعلى من التنظيم المعرفي والانتباه والتركيز الذهني، وهي عمليات قد يتأثر بها العديد من الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة.

ويمكن أيضًا تفسير ضعف التباين بأن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج تركز غالبًا على المهارات اللغوية والاجتماعية أكثر من تركيزها على المهارات الكمية، فبرامج الدعم المعزّزة للغة، مثل التدريب على القراءة والكتابة وتطوير المفردات، تحظى عادةً بأولوية لدى المدارس بشكل عام، في حين تقل البرامج المتخصصة في تعزيز المهارات الأساسية في الرياضيات، خاصة تلك التي تتطلب تدخلًا مع الطلبة ذوي الإعاقة والهادفة إلى تعديل سلوك طويل الأمد.

إضافة إلى ذلك، ترتبط بعض الإعاقات بدرجة أكبر بالتحديات الأساسية في الرياضيات مقارنة بالتحديات اللغوية، وقد يكون هذا أحد الأسباب التي تجعل التحسن في الرياضيات أبطأ وأقل وضوحًا على الرغم من وجود برامج دمج ودعم تربوي؛ فالتحسن في الرياضيات يحتاج في

كثير من الأحيان إلى تدخلات علاجية متخصصة لا تتوافر في المدارس الدامجة جميعها، أو لا تُطبَّق بالشكل الكافي.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج أسهمت في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة في الرياضيات بشكل ظاهري بسيط لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يشير إلى الحاجة إلى تعزيز التدخلات المتخصصة في الرياضيات، وتطوير برامج تدريب المعلمين والمعلمات في الجانب الكمي، وتفعيل خطط تعليمية فردية تستجيب للصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة في الرياضيات بشكل أعمق وأكثر منهجية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصّه: "ما أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، ثم استُخدم اختبار (ت) للعيّنات المستقلة لفحص دلالة الأثر تبعًا لنوع المدرسة (دامجة، مستقبلة)، وتوصل الفريق البحثي إلى النتائج التي يعرضها الجدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلة لفحص دلالة أثر الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغير نوع المدرسة

الأداء الاجتماعي	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجال الكفاية الاجتماعية	دامجة	642	3.11	0.75	2.654	1169	*0.008
	مستقبلة	529	3.00	0.74			
مجال السلوك الاجتماعي	دامجة	642	4.07	0.73	1.424	1169	0.156
	مستقبلة	529	4.01	0.70			
مقياس السلوك الاجتماعي	دامجة	642	3.60	0.62	2.439	1169	*0.015
	مستقبلة	529	3.51	0.60			

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبيّن من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في بُعد الكفاية الاجتماعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي، وذلك لصالح الطلبة في المدارس الدامجة المطبقة للاستراتيجية العشرية، فقد بلغ متوسط الكفاية الاجتماعية لديهم (3,11) مقابل (3,00) لطلبة المدارس المستقبلة، وظهر تفوق ظاهري في الدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي لصالح المدارس الدامجة بمتوسط بلغ (3,60) مقارنة بـ(3,51) في المدارس المستقبلة. أما في مجال السلوك الاجتماعي، فقد كان متوسط المدارس الدامجة (4,07) أعلى بشكل طفيف من المدارس المستقبلة (4,01)، إلا أن هذا الفرق لم يكن كبيرًا على مستوى المتوسطات الظاهرية.

هذه الفروق الظاهرية تشير إلى وجود تفوّق نسبي في الأداء الاجتماعي لدى الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، خاصـــة في جوانب الكفاية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

لفحص دلالة هذه الفروق، اسـتُخدم اختبار (ت) للعيّنات المسـتقلة، وأوضـحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مجال الكفاية الاجتماعية، ما يشـير إلى أن الاسـتراتيجية العشرية أسهمت بشكل ملموس في تعزيز مهارات الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة مقارنة بالمستقبلة.

أما في مجال السـلوك الاجتماعي، فتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية، على الرغم من وجود فروق ظاهرية بسيطة، وهذا يعني أن السلوكات السلبية أو غير التكيُّفية لم تتأثر بدرجة كبيرة بتطبيق الاسـتراتيجية العشـرية مقارنة ببقية جوانب الأداء الاجتماعي. وفي ما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المدارس الدامجة، ويعكس ذلك أثرًا عامًا إيجابيًا للاسـتراتيجية العشـرية في تعزيز الأداء الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي الإعاقة.

ويمكن تفسـير تفوّق الطلبة في مدارس التعليم الدامج في مجال الكفاية الاجتماعية بأن الاسـتراتيجية العشـرية أسـهمت في توفير بيئات مدرسـية دامجة تتيح فرصًـا أكبر للتفاعل اليومي والتفاعل الاجتماعي مع الأقران، وهذا يتّسـق مع النظريات الاجتماعية التربوية التي تفترض أن

المهارات الاجتماعية تنمو بالمشاركة الفعلية في المواقف الحياتية الطبيعية، فالأنشطة الصفية التعاونية وأساليب التعليم التي تشجع على العمل الجماعي تسهم في تطوير مهارات متعددة، مثل: التواصل، وحل المشكلات الاجتماعية، والتصرّف المناسب في المواقف الصفية. ويمكن أن يكون للبرامج التدريبية التي تلقاها المعلمون والمعلمات ضمن الاستراتيجية العشرية دور مهمّ في تحسين الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة؛ إذ تركّز الاستراتيجية على تدريب المعلمين والمعلمات على أساليب دعم السلوك الإيجابي وإدارة الصف بأساليب تراعي الفروق الفردية، وهذا بدوره يخلق بيئة أقل إقصاءً وأكثر دعمًا لتطوير المهارات الاجتماعية، إلى جانب أن وجود ذوي التخصص من المعلمين المساندين والمعلمات المساندات في المدارس الدامجة عزز من قدرة هؤلاء الطلبة على اكتساب أساليب تواصل فعّالة.

ويؤدي المعلمون المساندون والمعلمات المساندات في مدارس التعليم الدامج دورًا أساسيًّا في تعديل السلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة عن طريق تقديم الدعم الفردي والتوجيه المستمر لهم، ومساعدتهم على تعلم مهارات التواصل والتفاعل الإيجابي مع أقرانهم، بالإضافة إلى تعزيز السلوكات الإيجابية وتقليل السلوكات السلبية باستخدام استراتيجيات تعليمية وسلوكية متنوعة. إضافة إلى إسهامهم في تكييف الأنشطة الصفية واللعب الجماعي بما يتناسب مع متطلبات الطلبة، والعمل جنبًا إلى جنب مع المعلمين والمعلمات ضمن فريق متعدد التخصصات يشمل اختصاصيين في الإرشاد النفسي والاجتماعي والنطق، لتصميم خطط تعليمية وسلوكية

فردية شـاملة، وتنفيذها، مع تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة اللازمة بصـورة دورية، وهذا بدوره يعزز شعور الطلبة ذوي الإعاقة بالانتماء والثقة بالنفس، ويضمن تحقيق التعليم الدامج لهم بشكل فعّال في البيئة المدرسية.

ويبدو أيضًـا أن تركيز الاسـتراتيجية العشـرية على تقديم الدعم النفسـي الاجتماعي في المدارس الدامجة، مثل الإرشـاد المدرسـي ودعم التفاعل بين الطلبة، أسـهم بصـورة واضـحة في تهيئة بيئة آمنة للطلبة ذوي الإعاقة، ما عزز اسـتعدادهم للمشـاركة الاجتماعية، ومعلوم أن هذه البيئة الداعمة تقلل من التوتر والعزلة، وتزيد من الثقة بالنفس، وهو ما ينعكس إيجابًا على مستوى الكفاية الاجتماعية.

وقد يكون لسياسات التعليم الدامج دور واضح في تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة العاديين تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة؛ فحين تتبنّى المدرسـة ثقافة تقبُّل الاختلاف واحترام الرأي الآخر، يصبح الطلبة ذوو الإعاقة أكثر اندماجًا في الأنشطة الصفية وغير الصفية، وهذا بدوره يرفع مستوى تفاعلهم، ويسهم في تحسين مؤشرات الأداء الاجتماعي لديهم، وهو ما أثبتته أدوات القياس المُستخدَمة.

ويمكن تفسير عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مجال السلوك الاجتماعي بأن السلوكات السـلبية أو غير التكيفية عادة ما تكون أكثر ارتباطًا بسـمات شـخصـية واسـتعدادات فردية وصـعوبات نمائية، وقد لا تتأثر بسـرعة بالتدخلات التربوية العامة؛ فهذه السـلوكات تحتاج غالبًا

إلى تدخلات علاجية متخصصة، مثل برامج تعديل السلوك أو العلاج السلوكي المعرفي، وهي تدخلات قد لا تكون متوافرة بشكل كامل أو مُوحَّد في المدارس الدامجة جميعها. إضافة إلى أن المدارس المستقبلة تقدّم بعض أشكال الدعم الاجتماعي، وإن لم تكن ضمن إطار استراتيجي شامل كالمدارس الدامجة؛ لذلك قد لا يظهر الفرق واضحًا إحصائيًّا بين المجموعتين. وقد تكون بعض السلوكات السلبية أقل قابلية للملاحظة من قبل المعلمين والمعلمات، ما يجعل التقديرات متقاربة بين المجموعتين.

ويشير التفوّق في الدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي لدى طلبة المدارس الدامجة إلى أن الأثر العام للاستراتيجية كان إيجابيًّا؛ فالدرجة الكلية تعكس مجموع السلوكات التكيُّفية وغير التكيُّفية، مع دلالة الفروق في الكفاية الاجتماعية، وحينها يصبح التحسن الكلي منطقيًّا. وهذا يعني أن التعليم الدامج عندما يُطبَّق فعليًّا وفق الاستراتيجية فإنه يساعد على تحسين الصورة الاجتماعية الشاملة للطلبة، وإن لم يظهر تأثير قوي في الجانب السلبي (السلوك الاجتماعي).

وبناءً على نتائج الأداء الاجتماعي، يتضح أن التعليم الدامج لا يقتصر على توفير بيئة صفية مشتركة، بل يمثل منظومة دعم اجتماعي ونفسي وتربوي متكاملة، وقد مكّنت الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020–2030) المدارس الدامجة من تطبيق هذه المنظومة بما عزز الجوانب الاجتماعية الإيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة.

وتتوافق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن التعليم الدامج الفعّال يسهم في دعم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتعزيز الشعور بالانتماء، وتنمية التفاعل الصفي الإيجابي. وفي ضوء هذه التفسيرات، يمكن القول إن الاستراتيجية العشرية أسهمت في تعزيز الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، غير أن أثرها ظل محدودًا في ما يتعلق بخفض السلوكات السلبية، وهذا يشير إلى أن جهود التعليم الدامج المستندة إلى الاستراتيجية العشرية كانت فعّالة في تعزيز الجوانب الإيجابية، لكنها ما تزال بحاجة إلى مزيد من الدعم في الجوانب العلاجية المرتبطة بالسلوكات السلبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصّه: "هل يختلف أثر الاستراتيجية العشرية في تحسين تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والصف، ونوع الإعاقة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة عيّنة الدراسة في المدارس الدامجة على اختباري اللغة العربية والرياضيات وفق مستويات المتغيرات المستقلة: الجنس، والصف، ونوع الإعاقة، والإقليم. ويظهر الجدول (9) الآتي النتائج التي توصل إليها الفريق البحثي.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عيّنة الدراسة على اختباري اللغة العربية والرياضيات وفق مستويات المتغيرات المستقلة.

المتغيرات المستقلة ومستوياتها		اللغة العربية		الرياضيات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	47.74	29.48	68.3	26.11
	أنثى	60.89	28.62	69.73	22.04
الصف	الرابع	48.95	26.68	63.45	22.6
	الخامس	59.08	30.47	69.75	23.52
	السادس	61.65	30.34	73.06	21.99
	السابع	57.44	29.94	70.77	24.59
	الثامن	61.85	28.74	71.64	22.79
	التاسع	65.64	27.76	75.4	20.72
	العاشر	65.19	28.15	70.56	23.26
نوع الإعاقة	عصبية	57.78	27.38	71.01	21.2
	جسدية	74.28	26.53	84.58	16.79
	ذهنية	43.9	32.45	53.24	25.62
	سمعية	68.74	30.63	77.11	20.5
	بصرية	67.13	29.91	76.85	22.07
الإقليم	الشمال	58.83	30.39	68.97	23.77
	الوسط	59.58	30.14	70.53	23.04
	الجنوب	53.72	27.23	68.56	22.67

يُظهر الجدول (9) وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء عيّنة الدراسة على اختباري اللغة العربية والرياضيات وفق مستويات المتغيرات المستقلة. وللتأكد من الدلالة

الإحصائية لهذه الفروق، استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وظهرت النتائج التي يعرضها الجدول (10).

الجدول (10): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عيّنة الدراسة على اختباري اللغة العربية والرياضيات وفق مستويات المتغيرات المستقلة.

مصدر التباين	الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الجنس	اللغة العربية	19446.088	1	19446.088	26.035	*0.000
	الرياضيات	41.181	1	41.181	0.090	0.764
الصف	اللغة العربية	22780.917	6	3796.820	5.083	*0.000
	الرياضيات	11390.405	6	1898.401	4.152	*0.000
نوع الإعاقة	اللغة العربية	46436.294	5	9287.259	12.434	*0.000
	الرياضيات	51491.305	5	10298.261	22.524	*0.000
الإقليم	اللغة العربية	2953.993	2	1476.996	1.977	0.139
	الرياضيات	4828.465	2	2414.232	5.280	*0.005
الخطأ	اللغة العربية	521353.587	698	746.925		
	الرياضيات	319130.175	698	457.207		
	اللغة العربية	2966884.000	713			

مصدر التباين	الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
المجموع	الرياضيات	3807925.000	713			
المجموع المصحح	اللغة العربية	616824.595	712			
	الرياضيات	381795.091	712			

*** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يتبيّن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في اختبار اللغة العربية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولصالح الإناث؛ كون المتوسط الحسابي لأدائهن في اختبار اللغة العربية البالغ (60,89) أعلى من المتوسط الحسابي للطلبة الذكور والبالغ (47,74)، في حين لم يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في اختبار الرياضيات تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). ويُلاحَظ أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في اختباري اللغة العربية والرياضيات تبعًا لمتغيري الصف ونوع الإعاقة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في اختبار الرياضيات تبعًا لمتغير الإقليم، في حين لم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في اختبار اللغة العربية تبعًا لمتغير الإقليم.

ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة تعود الفروق الدالة إحصائيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، أُجريت المقارنات البعدية (Post Hoc) عن طريق اختبار شيفيه (LSD)، وفق الآتي:

أولًا: متغير الصف الدراسي

الجدول (11): المقارنات البعدية (Post Hoc) للأداء على اختباري اللغة العربية والرياضيات تبعًا لمتغير الصف الدراسي.

الاختبار	الصف	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
اللغة العربية	الرابع	-9.99*	-12.64*	-8.57*	-12.90*	-16.69*	-16.23*
	الخامس		-2.65	1.43	-2.90	-6.69	-6.23
	السادس			4.07	-0.26	-4.05	-3.59
	السابع				-4.33	-8.12	-7.66
	الثامن					-3.79	-3.33
	التاسع						0.4548
الرياضيات	الرابع	-6.14*	-9.44*	-7.61*	-8.19*	-11.95*	-7.11
	الخامس		-3.30	-1.47	-2.05	-5.82	-0.97
	السادس			1.83	1.25	-2.52	2.33
	السابع				-0.58	-4.34	0.50
	الثامن					-3.76	1.08
	التاسع						4.84

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت نتائج المقارنات البعدية المعروضة في الجدول (11) على مستوى اختبار اللغة العربية وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تبعًا للصف الدراسي بين الصف الرابع وبقية الصفوف، وقد جاء أداء الصف الرابع الأدنى بشكل واضح، في

حين لم تظهر فروق دالة بين الصفوف من الخامس إلى العاشر، كذلك أشارت نتائج المقارنات البعدية في اختبار الرياضيات إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء الطلبة من ذوي الإعاقة تبعًا للصف الدراسي بين الصف الرابع وبقية الصفوف، فقد جاء أداء طلبة الصف الرابع الأدنى بشكل واضح مقارنة بالصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع، في حين لم تظهر فروق دالة بين الصفوف من الخامس إلى العاشر، وقد يعزى السبب في ذلك إلى جائحة كورونا، إذ إن طلبة الصف الرابع الذين هم على مقاعد الدراسة خلال العام الدراسي الذي طُبقت فيه هذه الدراسة (2025/2024) كانوا قبل أربع سنوات في الصف الأول الأساسي، وكان التعليم في هذه الفترة عن بُعد في المدارس الأردنية كافة، وكما هو معلوم، فإن الطلبة ذوي الإعاقة بحاجة إلى عناية خاصة في البرامج التعليمية المخصصة لهم التي تتطلب أن يكون التعليم وجاهيًّا وبإشراف معلمين مساندين ومعلمات مساندات، وهذا ما لم يتوافر خلال جائحة كورونا، ومن ثم ظهر ضعف لديهم في المهارات الأساسية في مبحثي اللغة العربية والرياضيات.

ثانيًا: متغير نوع الإعاقة

الجدول (12): المقارنات البعدية (Post Hoc) للأداء على اختباري اللغة العربية والرياضيات تبعًا لمتغير نوع الإعاقة.

الاختبار	الإعاقة	جسدية	ذهنية	سمعية	بصرية
اللغة العربية	عصبية	-16.50*	13.88*	-10.96	-9.35*
	جسدية		30.38*	5.54	7.15
	ذهنية			-24.84*	-23.23*

الاختبار	الإعاقة	جسدية	ذهنية	سمعية	بصرية
	سمعية				1.61
الرياضيات	عصبية	-13.57*	17.78*	-6.09	-5.84
	جسدية		31.35*	7.48	7.74
	ذهنية			-23.87*	-23.61*
	سمعية				0.26

أظهرت نتائج المقارنات البعدية المعروضة في الجدول (12) على مستوى اختبار اللغة العربية وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تبعًا لنوع الإعاقة، وتبيّن أن الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية حققوا أداء أدنى بشكل ملحوظ مقارنة بجميع أنواع الإعاقات الأخرى، فقد ظهرت فروق دالة عند مقارنتهم بالإعاقات العصبية والجسدية والسمعية والبصرية. وأظهرت المقارنات البعدية أيضًا وجود فروق دالة بين بعض الأنواع الأخرى من الإعاقات، أبرزها بين الإعاقة العصبية وكلّ من الجسدية والبصرية، في حين لم تظهر فروق دالة بين عدد من الإعاقات الأخرى، مثل السمعية والجسدية أو السمعية والبصرية، ما يعكس تقاربًا في مستويات الأداء بينها.

أما على مستوى اختبار الرياضيات فأشارت المقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة تبعًا لنوع الإعاقة، وتبيّن أيضًا أن فئة الإعاقة الذهنية حققت أدنى أداء، مع فروق دالة عند مقارنتها بالإعاقات العصبية والجسدية والسمعية والبصرية، وبيّنت المقارنات البعدية وجود فروق دالة لصالح الإعاقات العصبية والجسدية مقارنة بالإعاقة الذهنية،

في حين لم يتبيّن وجود فروق دالة بين أنواع متعددة من الإعاقات الأخرى، بما في ذلك السمعية والبصرية، ما يشير إلى تقارب مستوياتهم في أداء الاختبار.

ثالثًا: متغير الإقليم

الجدول (13): المقارنات البعدية (Post Hoc) للأداء على اختبار والرياضيات تبعًا لمتغير الإقليم.

الاختبار	الإقليم	الوسط	الجنوب
الرياضيات	الشمال	−0.92	4.85
	الوسط		5.78*

*** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

أظهرت نتائج المقارنات البعدية المعروضة في الجدول (13) على مستوى اختبار الرياضيات وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تبعًا للإقليم، وتبين أن الطلبة من إقليم الجنوب حققوا أداء أدنى بشكل ملحوظ مقارنة بالطلبة من إقليم الوسط، في حين لم تظهر فروق دالة بين إقليم الجنوب وإقليم الشمال أو إقليم الشمال وإقليم الوسط.

النتائج المتعلقة بالسـؤال الخامس، ونصّـه: "هل يختلف أثر الاسـتراتيجية العشـرية في تعزيز الأداء الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والصـــف، ونوع الإعاقة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عيّنة الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي وفقًا لمتغيرات الدراسة المستقلة: الجنس، والصف، ونوع الإعاقة، والإقليم)، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (14).

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على أداة تعزيز السلوك الاجتماعي وفق مستويات المتغيرات المستقلة.

المتغيرات ومستوياتها		مجال الكفاية الاجتماعية		السلوك الاجتماعي		مقياس السلوك الاجتماعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.15	0.76	4.14	0.66	3.65	0.60
	أنثى	3.01	0.73	4.00	0.74	3.51	0.61
الصف	الرابع	3.08	0.72	4.07	0.71	3.58	0.61
	الخامس	3.10	0.77	4.08	0.66	3.60	0.59
	السادس	2.97	0.74	3.95	0.73	3.47	0.61
	السابع	3.05	0.73	4.09	0.71	3.58	0.61
	الثامن	3.05	0.81	3.94	0.72	3.50	0.65
	التاسع	3.12	0.70	4.19	0.73	3.66	0.58
	العاشر	3.06	0.75	3.95	0.97	3.51	0.71
	عصبية	3.04	0.74	4.04	0.71	3.54	0.60

المتغيرات ومستوياتها		مجال الكفاية الاجتماعية		السلوك الاجتماعي		مقياس السلوك الاجتماعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نوع الإعاقة	جسدية	3.17	0.58	4.09	0.70	3.64	0.53
	ذهنية	3.11	0.78	4.10	0.74	3.61	0.66
	سمعية	3.10	0.72	4.03	0.68	3.57	0.56
	بصرية	3.17	0.60	3.99	0.77	3.59	0.58
	مركبة	2.44	1.19	3.16	0.86	2.80	1.02
الإقليم	الشمال	3.07	0.72	4.07	0.67	3.58	0.59
	الوسط	3.11	0.78	4.03	0.72	3.58	0.64
	الجنوب	2.99	0.72	4.04	0.75	3.52	0.60

يُظهر الجدول (14) وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء عيّنة الدراسة على أداة السلوك الاجتماعي ومجالاتها وفق مستويات المتغيرات المستقلة. وللتأكد من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (15).

الجدول (15): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عيّنة الدراسة على أداة تعزيز السلوك الاجتماعي وفق مستويات المتغيرات المستقلة.

مصدر التباين	الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الجنس	الكفاية الاجتماعية	4.809	1	4.809	8.869	*0.003
	السلوك الاجتماعي	4.656	1	4.656	9.207	*0.002
	مقياس السلوك الاجتماعي	4.716	1	4.716	12.919	*0.000

مصدر التباين	الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الصف	الكفاية الاجتماعية	2.131	6	0.355	0.655	0.686
	السلوك الاجتماعي	4.342	6	0.724	1.431	0.199
	مقياس السلوك الاجتماعي	2.614	6	0.436	1.193	0.307
نوع الإعاقة	الكفاية الاجتماعية	3.931	6	0.655	1.208	0.299
	السلوك الاجتماعي	2.133	6	0.356	0.703	0.647
	مقياس السلوك الاجتماعي	2.106	6	0.351	0.961	0.450
الإقليم	الكفاية الاجتماعية	4.216	2	2.108	3.888	*0.021
	السلوك الاجتماعي	1.026	2	0.513	1.015	0.363
	مقياس السلوك الاجتماعي	1.671	2	0.835	2.288	0.102
الخطأ	الكفاية الاجتماعية	624.065	1151	0.542		
	السلوك الاجتماعي	582.048	1151	0.506		
	مقياس السلوك الاجتماعي	420.207	1151	0.365		
المجموع	الكفاية الاجتماعية	11534.653	1167			
	السلوك الاجتماعي	19680.522	1167			
	مقياس السلوك الاجتماعي	15198.262	1167			
المجموع المصحح	الكفاية الاجتماعية	638.742	1166			
	السلوك الاجتماعي	594.734	1166			
	مقياس السلوك الاجتماعي	431.586	1166			

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يُظهر الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة على مقياس السلوك الاجتماعي ومجالاته تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولصالح الطلبة الذكور، ويُظهر أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة على مجال الكفاية الاجتماعية تبعًا لمتغير الإقليم، في حين لم تكن الفروق دالة على السلوك الاجتماعي أو المقياس الكلي للسلوك الاجتماعي، ولم تظهر فروق ذات دلالة

إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة على مقياس السلوك الاجتماعي ومجالاته تبعًا لمتغير الصف الدراسي ونوع الإعاقة.

ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات متغير الإقليم تعود الفروق الدالة إحصائيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، أُجريت المقارنات البعدية (Post Hoc) عن طريق اختبار (LSD)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (16).

الجدول (16): المقارنات البعدية (Post Hoc) للأداء على مجال الكفاية الاجتماعية تبعًا لمتغير الإقليم.

الأداة	الإقليم	الوسط	الجنوب
الكفاية الاجتماعية	الشمال	−0.03	0.08
	الوسط		0.12*

* دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تُظهر النتائج على مستوى الكفاية الاجتماعية وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تبعًا للإقليم، وتبيّن أن الطلبة ذوي الإعاقة من إقليم الجنوب حققوا أداء أدنى بشكل ملحوظ مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة من إقليم الوسط، في حين لم تظهر فروق دالة بين إقليم الجنوب وإقليم الشمال أو إقليم الشمال وإقليم الوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، ونصّه: "ما وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة على المجالات الرئيسة للاستبانة، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (17).

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة على مجالات الاستبانة.

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	السياسات والتشريعات	3.59	0.81	مرتفعة	2
2	التوعية والإعلام وكسب التأييد	3.65	0.84	مرتفعة	1
3	التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة	3.55	0.84	مرتفعة	3
4	الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة	3.26	0.92	متوسطة	8
5	التعلم والتعليم (البرامج التربوية)	3.32	0.91	متوسطة	6
6	الموارد البشرية وبناء القدرات	3.40	0.88	مرتفعة	4
7	مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)	3.39	0.90	متوسطة	5
8	الأطفال غير الملتحقين في المدارس النظامية	3.31	0.94	متوسطة	7
	الكلي	**3.45**	**0.80**	**مرتفعة**	

أظهرت نتائج الجدول اتجاهًا إيجابيًّا واضحًا وبدرجة مرتفعة لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم الدامج حول الاستراتيجية العشرية، إذ بلغ المتوسط الكلي (3,45)، وهذا يشير إلى مستوى مرتفع لتفعيل الاستراتيجية في هذه المدارس، ويدل على وعي مهني مرتفع بأهميتها وفاعليتها.

ويتضح أيضًا أن أربعة مجالات ظهرت باتجاهات مرتفعة، والأربعة الأخرى ظهرت باتجاهات متوسطة، فأعلى تقدير جاء لمجال "التوعية والإعلام وكسب التأييد" بدرجة مرتفعة

وبمتوسط حسابي (3,65)، وحلّ في المرتبة الأولى، ما يشير إلى إدراك قوي لفاعلية الجهود المُوجَّهة لرفع الوعي وتعزيز تقبّل التعليم الدامج داخل المجتمع المدرسي. يليه في المرتبة الثانية مجال "السياسات والتشريعات" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,59)، وهذا يُظهر أن لدى المعلمين والمعلمات شعور بأن هناك منظومة تشريعية وتنظيمية داعمة تسهم في تهيئة بيئة مواتية لتطبيق التعليم الدامج تتمثل في الاستراتيجية العشرية. أما مجال "التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة" فجاء في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,55)، وهو ما يدل على إدراك المعلمين والمعلمات للتأثيرات الإيجابية للاستراتيجية العشرية في دعم جهود الكشف والتدخل. وتُظهر النتائج أن مجال "الموارد البشرية وبناء القدرات" جاء في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,40)، وهذا يشير إلى أهمية الاستراتيجية العشرية في تفعيل برامج إعداد الكوادر وتطوير مهاراتهم.

أما المجالات الأربعة التي ظهرت بدرجة متوسطة، فقد تمثلت في مجال "مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)" وجاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3,39)، وهو متوسط يشير إلى جهود مقبولة في إدراج مبادئ التعليم الدامج في الطفولة المبكرة في الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، إلا أنه يتطلب مزيدًا من التطوير لضمان التدخل المبكر الفعّال. أما مجال "التعلم والتعليم (البرامج التربوية)" فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3,32)، ما يكشف عن رؤية إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو إسهامات الاستراتيجية

العشرية في مجال التعلم والتعليم والبرامج التربوية، ولكن قد يكون هناك تحديات في تصميم البرامج التربوية الملائمة للفروق الفردية وتطبيقها، وتظهر الحاجة إلى محتوى تعليمي وأساليب تدريس أكثر مرونة وشمولًا. أما مجال "الأطفال غير الملتحقين في المدارس النظامية" فجاء في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3,31)، وهو يشير إلى اتجاه إيجابي لدى المعلمين والمعلمات حول فاعلية الاستراتيجية العشرية في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة غير الملتحقين بالمدارس النظامية، ولكن قد توجد فجوة في الوصول إلى هذه الفئة وإدماجها ضمن منظومة التعليم الدامج، ما يتطلب تعزيز الجهود لضمان عدم استبعاد أي فئة من التعلم. وجاء في المرتبة الثامنة مجال "الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة" بمتوسط حسابي (3,26)، ما يشير إلى أن المعلمين والمعلمات يرون أهمية الاستراتيجية العشرية في توفير التيسيرات المطلوبة للأطفال ذوي الإعاقة، ولكن ما تزال هناك تحديات تحول دون تحقيق ذلك وفق المأمول من المدارس الدامجة.

ويمكن القول إن النتائج بشكل عام تعكس اتجاهًا إيجابيًّا مرتفعًا نحو الاستراتيجية العشرية، إلا أنها تُظهر تفاوتًا في درجة ومستوى التطبيق بين المجالات، وهذا التباين يعطي مؤشّرًا مهمًّا حول أولويات التطوير في المرحلة المقبلة، بما يسهم في تعزيز ممارسات التعليم الدامج وتحقيق عدالة وشمول أكبر للطلبة ذوي الإعاقة كافة.

وللوقوف على وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس التعليم الدامج في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفقًا للمجالات (السياسات والتشريعات، التوعية والإعلام وكسب التأييد، التعرُّف

والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، التعلم والتعليم (البرامج التربوية)، الموارد البشرية وبناء القدرات، مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية))، تُعرَض النتائج كما يأتي:

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سياسات الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وتشريعاتها**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال السياسات والتشريعات، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (18).

الجدول (18): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال السياسات والتشريعات.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت الاستراتيجية العشرية في توفير سياسات وتشريعات حديثة وواضحة عززت من تحسين تطبيق دمج الطلبة ذوي الإعاقة وجودة خدماته.	3.55	0.96	مرتفعة	6
2	أسهمت السياسات والتشريعات في تعزيز المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة.	3.52	0.95	مرتفعة	7
3	ساعدت السياسات والتشريعات في تحسين نوعية وجودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل يضمن المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم بين الطلبة.	3.52	0.99	مرتفعة	8
4	كفلت السياسات والتشريعات الحماية القانونية ضد أشكال التمييز التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية والتعليمية.	3.65	0.92	مرتفعة	2

5	أسهم تطبيق سياسات التعليم الدامج وتشريعاته الواضحة في توفير بيئة صفية دامجة تدعم المشاركة النشطة للطلبة ذوي الإعاقة جميعهم.	3.43	1.01	مرتفعة	9
6	ساعدت السياسات والتشريعات للتعليم الدامج على تنظيم قبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس بطريقة عادلة ومُنصِفة.	3.62	0.96	مرتفعة	5
7	أسهمت السياسات والتشريعات في مراعاة خصوصية الطلبة ذوي الإعاقة في امتحان الثانوية العامة.	3.65	0.93	مرتفعة	3
8	أسهمت أسس قبول الطلبة في المدارس الحكومية وإجراءاتها الواضحة في ضمان دمج الطلبة من ذوي الإعاقة دون تمييز، ومراعاة حقوقهم.	3.69	0.93	مرتفعة	1
9	أسهمت أسس الإكمال والنجاح والرسوب وإجراءاتها الواضحة في تيسير دمج الطلبة من ذوي الإعاقة دون تمييز، ومراعاة حقوقهم.	3.64	0.90	مرتفعة	4
	الكلّي	**3.59**	**0.81**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (18) أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الدامج في مجال "السياسات والتشريعات" المرتبطة بالاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (3.59)، وهذا يشير إلى إدراك واضح لدى أفراد العيّنة لأهمية الإطار التشريعي والتنظيمي الذي تتبنّاه الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج ودوره في دعم تطبيق التعليم الدامج التربوي، وتعزيز حقوق الطلبة ذوي الإعاقة داخل المنظومة التعليمية، وقد حصلت الفقرة "أسهمت أسس قبول الطلبة في المدارس الحكومية وإجراءاتها الواضحة في ضمان دمج الطلبة من ذوي الإعاقة دون تمييز، ومراعاة حقوقهم" على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.69)، ما يعكس اقتناع المعلمين والمعلمات بأن الإجراءات التنظيمية الخاصة

بالقبول تسهم في تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، ويعود ذلك إلى وضوح معايير القبول المعتمدة وتفعيلها ميدانيًا بما يشجع بيئات مدرسية دامجة تحترم التنوع.

وجاءت الفقرتان " كفلت السياسات والتشريعات الحماية القانونية ضد أشكال التمييز التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية والتعليمية"، و"أسهمت السياسات والتشريعات في مراعاة خصوصية الطلبة من ذوي الإعاقة في امتحان الثانوية العامة" في المرتبتين الثانية والثالثة على الترتيب بمتوسط حسابي (3.65) لكل منهما، ما يدل على أن المعلمين والمعلمات يرون أن التشريعات الحالية أسهمت في توفير حماية قانونية للطلبة من أي شكل من أشكال التمييز، وفي مراعاة خصوصيتهم في محطات تقييمية مهمة مثل امتحان شهادة الثانوية العامة. ويُظهر ذلك ثقة في النصوص التشريعية؛ لما تتضمنه من ضمانات حقوقية تُساند تطبيق التعليم الدامج بفعالية.

وقد جاءت بقية فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وإن كانت بمتوسطات حسابية أقل نسبيًا، ما يؤكد وضوح السياسات التشريعية ودورها في تحسين جودة خدمات التعليم الدامج، وقناعة المعلمين والمعلمات بتأثير تشريعات الاستراتيجية العشرية في تعزيز الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، وتحسين جودة الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن أثرها في تطوير الممارسات التعليمية المباشرة يحتاج إلى تعزيز أكبر. وتشير النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يرون أن استفادة البيئة الصفية من تلك التشريعات بشكل ملموس ما تزال بحاجة إلى مزيد من

التفعيل والتكييف داخل الصف الدراسي، كي لا تبقى التشريعات محصورة في الإطار الإداري، بل تُترجَم إلى ممارسات صفية دامجة.

وبذلك يتضح أن السياسات والتشريعات تُعدّ من أكثر عناصر الاستراتيجية العشرية حضورًا وتأثيرًا في دعم التعليم الدامج، إذ أظهرت النتائج تقديرًا إيجابيًّا لدورها في تعزيز حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وتسهيل الإجراءات التنظيمية للدمج. ومع ذلك، فإن انتقال أثر هذه التشريعات من الجانب التنظيمي إلى الممارسات الصفية المباشرة يظهر بدرجة أقل، ما يشير إلى الحاجة إلى تكاملية أكبر بين التشريعات والتطبيق العملي، من خلال برامج تدريبية وتوجيهية تسهم في تعزيز قدرة المعلمين والمعلمات والإدارات المدرسية على تفعيلها داخل البيئة المدرسية بصورة ملموسة.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في التوعية والإعلام وكسب التأييد في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال التوعية والإعلام وكسب التأييد، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (19).

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال التوعية والإعلام وكسب التأييد.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت التوعية والإعلام في المدارس الدامجة في نجاح تنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم.	3.66	0.97	مرتفعة	4
2	دعمت حملات التوعية والإعلام مبادرات توعوية في المدارس الدامجة لتقبّل الطلبة ذوي الإعاقة بين زملائهم/ زميلاتهن.	3.64	0.95	مرتفعة	6
3	تسهم حملات التوعية والإعلام في تغيير المعتقدات السلبية الشائعة حول الإعاقة.	3.69	0.94	مرتفعة	2
4	أسهمت الحملات الإعلامية في رفع الوعي المجتمعي بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم والاندماج.	3.69	0.92	مرتفعة	1
5	أسهمت الاستراتيجية في إدراج مفاهيم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المناهج الدراسية وتوعية زملائهم/ زميلاتهن بحقوقهم.	3.63	0.93	مرتفعة	7
6	عززت برامج تدريب المعلمين والمعلمات والإداريين والإداريات توعيتهم بالنهج الحقوقي وحقوق الطلبة ذوي الإعاقة.	3.64	0.94	مرتفعة	5
7	أسهمت الحملات الإعلامية في تعزيز قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على الدفاع عن حقوقهم وكسب الدعم لقضاياهم.	3.57	0.95	مرتفعة	8
8	أسهم نشر قصص نجاح الطلبة ذوي الإعاقة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج.	3.69	0.96	مرتفعة	3
	الكلّي	**3.65**	**0.84**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (19) أن مجال التوعية والإعلام وكسب التأييد في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة، بمتوسط

حسابي كلّي بلغ (3.65). وهذا يُظهر إدراكًا إيجابيًّا مرتفعًا لدور التوعية والإعلام في تعزيز ثقافة التعليم الدامج وبناء اتجاهات داعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة داخل البيئة المدرسية والمجتمع.

ويتبيّن أن الفقرات الثماني جميعها قد حصلت على درجة مرتفعة، فقد جاءت الفقرات الثلاثة: "أسهمت الحملات الإعلامية في رفع الوعي المجتمعي بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم والاندماج"، و" تسهم حملات التوعية والإعلام في تغيير المعتقدات السلبية الشائعة حول الإعاقة"، و" أسهم نشر قصص نجاح الطلبة ذوي الإعاقة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج" في المراتب الثلاث الأولى على الترتيب بمتوسط حسابي (3.69) لكل منها، وهي تشير إلى دور حملات التوعية والإعلام التي تتبنّاها وزارة التربية والتعليم في تغيير المعتقدات السلبية حول الطلبة ذوي الإعاقة، وإسهامها في رفع الوعي بحقوقهم في التعليم والاندماج، وأهمية نشر قصص النجاح التي تتبنّاها الاستراتيجية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج. وتُظهر هذه النتائج أن التوعية والإعلام حقّقتا تأثيرًا ملحوظًا في تشكيل الرأي العام والبيئة المدرسية نحو مقدّرات الطلبة ذوي الإعاقة وحقهم في التعليم.

وجاءت أدنى ثلاث فقرات بمتوسطات حسابية مرتفعة نسبيًّا، لكنها أقل مقارنة ببقية الفقرات، فقد حصلت الفقرة " أسهمت الحملات الإعلامية في تعزيز قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على الدفاع عن حقوقهم وكسب الدعم لقضاياهم" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.57)، وفي ذلك إشارة إلى أن جهود التوعية تركز بدرجة أكبر على التقبّل المجتمعي العام. وجاءت الفقرتان: "أسهمت

الاستراتيجية في إدراج مفاهيم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المناهج الدراسية وتوعية زملائهم/ زميلاتهن بحقوقهم"، و"دعمت حملات التوعية والإعلام مبادرات توعوية في المدارس الدامجة تقبّل الطلبة من ذوي الإعاقة بين زملائهم/ زميلاتهن" بمتوسطين حسابيين (3.63) و(3.64) على التوالي، وهاتان الفقرتان تتعلقان بإدراج مفاهيم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المناهج الدراسية، وبالمبادرات التوعوية داخل المدارس لتعزيز تقبّلهم، ما يعكس تحقيق تقدّم جيد، إلا أنّ دمج مفاهيم الحقوق بصورة منهجية داخل المحتوى الدراسي والتطبيقات الصفية بحاجة إلى مزيد من التعزيز.

وبشكل عام، توضح النتائج أن التوعية والإعلام يمثلان عنصرين مؤثّرين في نجاح التعليم الدامج، لا سيما من خلال تغيير الصورة النمطية عن الإعاقة، وتعزيز الوعي المجتمعي بحقوق هذه الفئة، وهذا يبين أهمية الاستمرار في تعزيز الاستراتيجية للتمكين الذاتي للطلبة ودمج حقوقهم في المناهج بصورة تطبيقية داخل الصفوف، والاستمرار في تطوير التوعية والإعلام؛ حتى ينتقل المجتمع من مستوى الوعي العام إلى مستوى التغيير السلوكي والتمكين الفعلي.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (20).

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهم التشخيص وبرامج الدعم في تعرُّف الطلبة ذوي الإعاقة بدقة، والاستجابة لمتطلبات وصولهم إلى التعليم الدامج.	3.65	0.93	مرتفعة	1
2	ساعدت الاستراتيجية العشرية على تطوير أدوات تشخيص دقيقة لحاجات الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية.	3.53	0.92	مرتفعة	4
3	أسهمت الاستراتيجية العشرية في اعتماد مؤسسات تستخدم أدوات تشخيص واختبارات نفسية وتربوية مُوحَّدة ومُقنَّنة.	3.48	0.94	مرتفعة	7
4	أتاحت الاستراتيجية خدمات إرشادية ونفسية منتظمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة لدعم اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي.	3.52	0.94	مرتفعة	6
5	شجعت الاستراتيجية على بناء نظام كشف دوري ومتابعة لتقارير تشخيص الإعاقات والتأخر النمائي في وقت مبكر.	3.55	0.93	مرتفعة	3
6	أسهمت الاستراتيجية في توفير برامج الدعم للطلبة ذوي الإعاقة.	3.56	0.94	مرتفعة	2
7	أسهمت الاستراتيجية في تنويع برامج التدريب والدعم للمعلمين والمعلمات في إعداد برامج التدخل المبكر لتطوير قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وإرشاد أُسرهم.	3.53	0.95	مرتفعة	5
	الكلّي	**3.55**	**0.84**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (20) أن مجال التعرّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج قد جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة، بمتوسط حسابي كلّي بلغ (3.55)، ما يعكس تقديرًا إيجابيًّا ومرتفعًا لدور الاستراتيجية

في تحسين عمليات الكشف والتشخيص وتقديم خدمات الدعم اللازمة لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الاندماج في التعليم.

وقد أظهرت النتائج حصول فقرات المجال جميعًا على درجة مرتفعة، وهذا يدل على إدراك المعلمين والمعلمات لفاعلية جهود الاستراتيجية في تطوير أساليب وأنظمة التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، وقد تصدرت الفقرات الثلاث التالية المراتب الأعلى من حيث المتوسطات الحسابية، إذ جاءت الفقرة التي تنص على " أسهم التشخيص وبرامج الدعم في تعرُّف الطلبة ذوي الإعاقة بدقة والاستجابة لمتطلبات وصولهم إلى التعليم الدامج" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.65)، ما يدل على أن المعلمين والمعلمات يرون تحسنًا واضحًا في دقة التشخيص، واستجابة النظام التعليمي لاحتياجات الطلبة بعد تطبيق الاستراتيجية العشرية. وجاءت فقرة "أسهمت الاستراتيجية في توفير برامج الدعم للطلبة ذوي الإعاقة "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.56)، وهو ما يشير إلى أن الاستراتيجية العشرية وفرت برامج دعم تعليمي ونفسي أسهمت في تعزيز اندماج الطلبة. أما الفقرة الثالثة "شجعت الاستراتيجية على بناء نظام كشف دوري ومتابعة لتقارير تشخيص الإعاقات والتأخر النمائي في وقت مبكر" فجاءت بمتوسط حسابي (3.55)، ما يعكس فاعلية منهج الكشف المبكر الذي تتبنّاه الاستراتيجية وتنفّذه الوزارة بشكل فعّال.

وبالمقابل، جاءت أدنى ثلاث فقرات بمتوسطات حسابية تشير إلى وجهات نظر مرتفعة كذلك، لكنها أقل نسبيًّا في متوسطاتها الحسابية مقارنة ببقية الفقرات؛ إذ حصلت فقرة "أسهمت

الاستراتيجية العشرية في اعتماد مؤسسات تستخدم أدوات تشخيص واختبارات نفسية وتربوية مُوحَّدة ومُقنَّنة" على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.48) وبدرجة مرتفعة، ما يدل على الدور الإيجابي للاستراتيجية العشرية في توحيد أدوات التشخيص وتقنينها، وهذا يضمن العدالة والمصداقية في التقييم. في حين حصلت الفقرة "أتاحت الاستراتيجية خدمات إرشادية ونفسية منتظمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة لدعم اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي" على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.52)، وهذا يبين تعزيز الاستراتيجية للميدان للاستمرارية والتكامل في خدمات الإرشاد الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة. أما الفقرة "ساعدت الاستراتيجية العشرية على تطوير أدوات تشخيص دقيقة لحاجات الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية" فقد حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.53)، ما يعكس تقدّمًا ملحوظًا في تطوير أدوات التشخيص نتيجة لتطبيق الاستراتيجية العشرية في المدارس الدامجة.

وبشكل عام، تكشف هذه النتائج التأثير الملموس للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحسين منظومة التعرُّف والتشخيص والدعم، لا سيما في ما يتعلق بالكشف المبكر والاستجابة لاحتياجات الطلبة وتوفير برامج الدعم لهم، وتحرص الاستراتيجية على توسيع نطاق التقنين والمواءمة في أدوات التشخيص، وتعزيز خدمات الإرشاد والدعم التربوي والنفسي، بما يضمن تكامل المنظومة وانتقالها من مستوى التحسين الإجرائي إلى مستوى التمكين الشامل للطلبة ذوي الإعاقة في إطار التعليم الدامج.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة للفقرات المتعلقة بمجال الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (21).

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت الاستراتيجية في تسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المباني الصفية ومرافقها التعليمية.	3.50	1.02	مرتفعة	1
2	أسهمت الاستراتيجية في توفير وسائل نقل مدرسية مُهيَّأة ومنخفضة التكلفة ضمنت وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المدرسة بيُسر وأمان.	3.12	1.17	متوسطة	7
3	أسهمت الاستراتيجية في توفير الأدوات والوسائل التعليمية لتحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة أكاديميًّا.	3.30	1.05	متوسطة	3
4	وفرت الاستراتيجية كتبًا وأدلة ومواد تعليمية مسموعة ومرئية مصمّمة بشكل ميسّر ساعدت على رفع تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة.	3.21	1.07	متوسطة	5
5	وفرت الاستراتيجية أجهزة تكنولوجية تيسيرية مكّنت الطلبة ذوي الإعاقة من فرص تقدمهم الأكاديمي والمشاركة الفاعلة في الصف.	3.13	1.09	متوسطة	6

6	أسهمت شروط الاستراتيجية العشرية في استثناء المدارس المستأجرة غير المُؤهَّلة من تطبيق مشاريع التعليم الدامج.	3.36	0.99	مرتفعة	2
7	أسهمت الاستراتيجية العشرية في تنفيذ الصيانة المستمرة للأجهزة والوسائل المساندة، ما ضمن استمرارية استفادة الطلبة ذوي الإعاقة دون انقطاع.	3.23	1.06	متوسطة	4
	الكلّي	**3.26**	**0.92**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (21) أن مجال الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة، بمتوسط حسابي كلّي بلغ (3.26)، وهو ما يشير إلى وجود جهود قائمة لتحسين بيئة الوصول المادي والتقني للطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن مستوى التيسيرات المتاحة ما يزال دون المستوى المأمول مقارنة ببقية مجالات الاستراتيجية، وهو ما يشير إلى أهمية الدعم والتمويل للمدارس الدامجة.

وقد أظهرت النتائج تباينًا واضحًا بين الفقرات، فقد حصلت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في تسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المباني الصفية ومرافقها التعليمية" على درجة مرتفعة وأعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، ما يدل على تحقيق تحسن ملحوظ في تهيئة المرافق المدرسية وتسهيل الوصول إليها؛ نتيجة لتطبيق الاستراتيجية العشرية. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "أسهمت شروط الاستراتيجية العشرية في استثناء المدارس المستأجرة غير المُؤهَّلة من تطبيق مشاريع التعليم الدامج" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.36)، وهو ما يشير إلى الوعي بأهمية اشتراط البيئة المدرسية المُهيَّأة قبل تطبيق التعليم الدامج، بما يسهم في حماية جودة الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.

أما الفقرة الثالثة "أسهمت الاستراتيجية في توفير الأدوات والوسائل التعليمية لتحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة أكاديميًّا" فجاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.30)، ما يشير إلى توفر بعض الوسائل التعليمية المساندة، إلا أن هذا الجانب ما يزال بحاجة إلى تعزيز من حيث التنوع والمواءمة مع أنماط الإعاقة المختلفة. وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية العشرية في تنفيذ الصيانة المستمرة للأجهزة والوسائل المساندة، ما ضمن استمرارية استفادة الطلبة ذوي الإعاقة دون انقطاع" بمتوسط حسابي (3.23)، وهو ما يعكس تحسنًا محدودًا في متابعة الأجهزة المساندة وصيانتها، ويُظهر حاجة المدارس إلى نظام صيانة أكثر انتظامًا وشمولًا.

وجاءت الفقرة "وفرت الاستراتيجية كتبًا وأدلة ومواد تعليمية مسموعة ومرئية مصمّمة بشكل ميسّر ساعدت على رفع تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.21)، وهو ما يشير إلى اهتمام الوزارة في توفر موارد تعليمية ميسّرة، غير أنها ما تزال بحاجة إلى زيادة في الكمية والنوعية للتكيُّف مع فئات الإعاقة المتعددة. تلتها الفقرة "وفرت الاستراتيجية أجهزة تكنولوجية تيسيرية مكّنت الطلبة ذوي الإعاقة من فرص تقدمهم الأكاديمي والمشاركة الفاعلة في الصف" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.13)، ما يعكس أهمية تركيز الاستراتيجية العشرية على توفير التكنولوجيا المساندة؛ لأهميتها في تعزيز التعلم والمشاركة داخل البيئة الصفية.

أما أدنى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي فكانت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في توفير وسائل نقل مدرسية مُهيَّأة ومنخفضة التكلفة ضمنت وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المدرسة بيُسر وأمان" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.12)، ما يُبرز تحديًا قائمًا في ما يتعلق بتوفير خدمات النقل المُهيَّأة، بوصف ذلك عنصرًا أساسيًّا لتحقيق التكافؤ في حق التعليم ووصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المدارس، ويُعدّ من أهم جوانب التيسيرات التي تتطلب الدعم الأكبر من قبل الجهات المانحة مستقبلًا.

وبوجه عام، تعكس النتائج أن الاستراتيجية أحرزت تقدّمًا ملحوظًا في بعض جوانب الوصول، خصوصًا في تحسين البيئة المدرسية واستبعاد المدارس غير المُؤهَّلة من تطبيق التعليم الدامج، مع الحاجة إلى تعزيز الجوانب المتعلقة بخدمات النقل المُهيَّأة، والتكنولوجيا المساندة، وتوفير مواد تعليمية ميسّرة. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة تعزيز الدعم في مجال التيسيرات التقنية والمواد التعليمية المتكيّفة، وتفعيل خدمات الصيانة المستمرة، إلى جانب التوسع في توفير وسائل نقل مُهيَّأة، بما يضمن وصولًا عادلًا وشاملًا للطلبة ذوي الإعاقة، ويعزز جودة تطبيق التعليم الدامج بصورة عملية ومستدامة.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في التعلم والتعليم (البرامج التربوية) في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة للفقرات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم (البرامج التربوية)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (22).

الجدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم (البرامج التربوية).

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت الاستراتيجية في مواءمة المناهج والبرامج الدراسية لتراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة.	3.27	1.04	متوسطة	5
2	مكّنت الاستراتيجية المعلمين والمعلمات من الاطلاع على الممارسات العالمية الفُضلى في إجراءات التعليم الدامج.	3.34	1.00	متوسطة	3
3	أسهمت الاستراتيجية في تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات تدريس تتناسب مع التعليم الدامج، مثل التعليم المتمايز.	3.36	0.99	متوسطة	1
4	ساعدت الاستراتيجية المعلمين والمعلمات على استخدام أساليب التقويم وإعداد الاختبارات المناسبة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.	3.34	1.02	متوسطة	4
5	أسهمت الاستراتيجية في توفير منهاج وظيفي خاص بمهارات الحياة اليومية يتناسب مع متطلبات الوصول إلى الحق في التعليم الدامج.	3.26	1.03	متوسطة	6

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
6	أسهمت الاستراتيجية في التدخلات التعليمية الفردية وتعزيز التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة.	3.36	1.00	متوسطة	2
	الكلّي	**3.32**	**0.91**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (22) أن مجال التعلّم والتعليم (البرامج التربوية) في إطار الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة، بمتوسط حسابي كلّي بلغ (3.32)، ما يشير إلى أن الاستراتيجية العشرية أسهمت في تحقيق تقدم ملحوظ في تطوير البرامج التربوية الدامجة، إلا أن مستوى تطبيقها ما يزال بحاجة إلى تعزيز؛ لضمان ممارسات تعليمية أكثر فاعلية ومواءمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

وقد جاءت الفقرات جميعها بدرجة متوسطة، إلا أنّ ترتيبها يُظهر تفاوتًا بين الجهود المتعلقة بإعداد المعلمين والمعلمات وتطوير ممارسات التدريس، وبين تطوير المناهج والبرامج التعليمية الفردية. أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى فهي: "أسهمت الاستراتيجية بتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات تدريس تناسب التعليم الدامج، مثل التعليم المتمايز" فحصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.36)، وهذا يبيّن أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات ترى اهتمامًا نسبيًّا من قبل الوزارة في إعداد المعلمين والمعلمات، وتمكينهم من تبنّي استراتيجيات تدريس تتلاءم مع الفروق الفردية داخل الصف الدامج، وهو جانب أساسي لنجاح برامج التعليم الدامج. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في التدخلات التعليمية الفردية وتعزيز التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.36) وبدرجة متوسطة، ما يدل على وجود توجّه

إيجابي نحو توفير خطط تعليمية فردية تسهم في تحسين تحصيل الطلبة، وإن كان بدرجة تطبيق متوسطة تحتاج إلى مزيد من التفعيل والمتابعة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة "مكّنت الاستراتيجية المعلمين والمعلمات من الاطلاع على الممارسات العالمية الفضلى في إجراءات التعليم الدامج" بمتوسط حسابي (3.34)، ما يشير إلى سعي الوزارة لتزويد المعلمين والمعلمات بخبرات وممارسات قائمة على نماذج عالمية، إلا أن متوسط الدرجة يوحي بأن هذه الممارسات ما تزال في مرحلة التعرّف أكثر من مرحلة التطبيق الفعلي. تلتها الفقرة "ساعدت الاستراتيجية المعلمين والمعلمات على استخدام أساليب التقويم وإعداد الاختبارات المناسبة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.34)، ما يشير إلى وجود تطوير متوسط في مجال القياس والتقويم للتعليم الدامج، مع الحاجة إلى تعزيز أدوات التقويم البديل والتقويم القائم على الأداء.

وجاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في مواءمة المناهج والبرامج الدراسية لتراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة" في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.27)، ما يشير إلى أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبيّن أن مواءمة المناهج وفق الاستراتيجية العشرية ما تزال تمثل تحديًا أساسيًّا في التعليم الدامج، إذ تحتاج إلى تطوير محتوى أكثر تكيّفًا مع أنماط الإعاقة المختلفة، سواء من حيث الأهداف أو الأنشطة، أو الوسائط التعليمية. وجاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في توفير منهاج وظيفي خاص بمهارات الحياة اليومية يناسب متطلبات

الوصول إلى الحق في التعليم الدامج" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.26)، وهي تبيّن أن المعلمين والمعلمات يرون أن المناهج ما زالت بحاجة إلى تطوير لتسهم أكثر في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، إذ تكمن أهميتها في تمكينهم من التكيُّف والاعتماد على الذات داخل المدرسة وخارجها.

وبشكل عام، توضح النتائج أن البرامج التربوية في التعليم الدامج حققت تقدّمًا متوسطًا مع تركيز أكبر على تدريب المعلمين والمعلمات، وإتاحة التدخلات الفردية، وبالمقابل، هناك حاجة أكبر إلى التركيز على تطوير المناهج والبرامج الوظيفية وأساليب التقويم المتخصصة.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الموارد البشرية وبناء القدرات في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال الموارد البشرية وبناء القدرات، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (23).

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة في مجال الموارد البشرية وبناء القدرات.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت الاستراتيجية في تأهيل المعلمين والمعلمات للعمل في بيئات التعليم الدامج من خلال برامج تدريب تخصصية.	3.39	1.03	متوسطة	5

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
2	أسهمت الاستراتيجية في تدريب المعلمين والمعلمات على الاستجابة للفروق الفردية وتقديم التعليم النوعي داخل الغرف الصفية الدامجة.	3.40	1.00	مرتفعة	3
3	أسهمت الاستراتيجية في تطوير مهارات التخطيط للعاملين والعاملات في مديريات التربية والتعليم في بناء نظام مدرسي دامج.	3.37	0.99	متوسطة	7
4	أسهمت الاستراتيجية في تحقيق التواصل والشراكة مع المدارس الدامجة النموذجية بنقل الخبرات وتبادلها بين المدارس والعاملين.	3.39	1.00	متوسطة	4
5	أسهمت الاستراتيجية بتركيزها على التدريب المتخصص على المعايير والأدلة الإجرائية للتعليم الدامج في دعم تطوير المدارس الدامجة.	3.39	0.98	متوسطة	6
6	شجعت الاستراتيجية توظيف معلمين ومعلمات من ذوي الإعاقة للمشاركة في تصميم برامج التدريب في التعليم الدامج وتقديمها.	3.31	1.03	متوسطة	8
7	أسهمت الاستراتيجية في توفير عدد من الاختصاصيين المساندين للطلبة ذوي الإعاقة.	3.47	1.03	مرتفعة	2
8	إدراج مساقات حول التعليم الدامج في الجامعات ودبلوم ما قبل الخدمة يدعم تطوير التعليم الدامج ومخرجاته.	3.48	1.00	مرتفعة	1
	الكلّي	**3.40**	**0.88**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (23) أن مجال الموارد البشرية وبناء القدرات في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة، بمتوسط حسابي كلّي بلغ (3.40)، ما يعكس إدراكًا إيجابيًّا لدور وزارة التربية والتعليم في تطوير الكفاءات

البشرية اللازمة لتطبيق التعليم الدامج، سواء على مستوى إعداد المعلمين والمعلمات أو دعم المدارس بالخبرات والاختصاصيين المساندين.

وقد أظهرت النتائج تباينًا واضحًا بين الفقرات، فقد جاءت الفقرة "إدراج مساقات حول التعليم الدامج في الجامعات ودبلوم ما قبل الخدمة يدعم تطوير التعليم الدامج ومخرجاته" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.48)، ما يشير إلى أهمية التأسيس الأكاديمي لتأهيل المعلمين والمعلمات، وتزويدهم بالمعرفة النظرية والمهارات العملية الضرورية للدمج الفعال. تلتها الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في توفير عدد من الاختصاصيين المساندين للطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.47)، وهو ما يشير إلى الدور الحيوي للكوادر المتخصصة في وزارة التربية والتعليم في دعم الطلبة والمعلمين والمعلمات على حد سواء. أما الفقرة الثالثة "أسهمت الاستراتيجية في تدريب المعلمين والمعلمات على الاستجابة للفروق الفردية وتقديم التعليم النوعي داخل الغرف الصفية الدامجة" فجاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.40)، ما يدل على فاعلية برامج التدريب في تعزيز قدرات المعلمين والمعلمات على التعامل مع الفروق الفردية، وتقديم تعليم مُخصَّص يلبي احتياجات الطلبة كافة.

وجاءت الفقرة "شجعت الاستراتيجية توظيف معلمين ومعلمات من ذوي الإعاقة للمشاركة في تصميم برامج التدريب في التعليم الدامج وتقديمها" في المرتبة الثامنة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.31)، وهو ما يشير إلى أن مشاركة المعلمين والمعلمات من ذوي الإعاقة في تصميم

البرامج التدريبية وتقديمها ما تزال دون المأمول حسب وجهة نظر المعلمين والمعلمات، على الرغم من أهميتها لتعزيز الخبرات المتنوعة. تلتها الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في تعزيز تطوير مهارات التخطيط للعاملين والعاملات في مديريات التربية والتعليم في بناء نظام مدرسي دامج" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.37)، ما يدل على أن المعلمين والمعلمات يرون أهمية تعزيز استراتيجية مهارات التخطيط الإداري بشكل أفضل، وذلك يحتاج إلى دعم إضافي لضمان تطبيقه بشكل فعّال. أما الفقرة "أسهمت الاستراتيجية بتركيزها على التدريب المتخصص بالمعايير والأدلة الإجرائية للتعليم الدامج في دعم تطوير المدارس الدامجة" فجاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.39)، وهو مؤشر إلى أن التدريب على الأدلة الإجرائية موجود في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، لكنه يحتاج إلى دمج أكبر مع التطبيق الميداني؛ لتعزيز أثره في تطوير المدارس الدامجة.

وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يرون أن الاستراتيجية العشرية تمكّنت من تعزيز القدرات البشرية في مجال التعليم الدامج بدرجة مناسبة، وبأثر واضح وملموس في تأهيل المعلمين والمعلمات أكاديميًّا، وتوفير الاختصاصيين المساندين، في حين تبقى بعض الجوانب، مثل مشاركة المعلمين والمعلمات من ذوي الإعاقة والتخطيط الإداري والتطبيق العملي للأدلة الإجرائية، بحاجة إلى مزيد من التعزيز؛ لضمان الاستدامة والفاعلية الكاملة في بيئة التعليم الدامج المدرسي.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال) في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (24).

الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال).

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت الاستراتيجية في توفير خدمات التدخل المبكر في "البيئات الطبيعية" لتهيئة الطفل للتعليم الدامج.	3.34	1.03	متوسطة	7
2	أسهمت الاستراتيجية في تحقيق التشارك والتعاون مع الأسرة وتطوير برامج التدخل المبكر.	3.41	0.99	مرتفعة	4
3	أسهمت الاستراتيجية في مراعاة الخطط الانتقالية من الأسرة والحضانة إلى مرحلة رياض الأطفال بشكل يعزز من تطور مرحلة ما قبل المدرسة.	3.36	0.99	متوسطة	5
4	أسهمت الاستراتيجية في توفير أدلة إجرائية للتعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال، عززت تطور مهارات الأطفال ذوي الإعاقة في هذه المرحلة.	3.34	1.00	متوسطة	6

5	أسهمت الاستراتيجية في تفعيل دور الإعلام في نشر الوعي حول أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال والمراحل المبكرة.	3.41	0.98	مرتفعة	3
6	أسهمت الاستراتيجية في نشر قصص النجاح المتعلقة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة ما عزز الثقافة الإيجابية في المدرسة والمجتمع.	3.44	0.99	مرتفعة	1
7	أسهمت الاستراتيجية في التنسيق والتعاون بين المعنيين في برامج الطفولة المبكرة، ما عزز تطوير التعليم الدامج.	3.41	0.97	مرتفعة	2
	الكلّي	**3.39**	**0.90**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (24) أن مجال مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال) في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاء من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي كلّي بلغ (3.39)، ما يشير إلى تقدير معتدل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للجهود المبذولة في مرحلة الطفولة المبكرة لتعزيز التعليم الدامج، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للطلبة ذوي الإعاقة، مع الإشارة إلى وجود إنجازات واضحة، لكنها بحاجة إلى مزيد من التطوير والتوسيع.

جاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في نشر قصص النجاح المتعلقة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، ما عزز الثقافة الإيجابية في المدرسة والمجتمع" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.44)، وهذا يعكس الأثر الإيجابي للاستراتيجية العشرية الواضح لحملات التوعية ونشر النجاحات في تعزيز الثقافة الإيجابية تجاه التعليم الدامج في مراحل الطفولة المبكرة. تلتها الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في التنسيق والتعاون بين المعنيين في برامج

الطفولة المبكرة، ما عزز تطوير التعليم الدامج" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.41)، والفقرة "أسهمت الاستراتيجية في تفعيل دور الإعلام في نشر الوعي حول أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال والمراحل المبكرة" بدرجة مرتفعة وبالمتوسط الحسابي نفسه، وهذا يبين أن الإعلام والتنسيق بين المعنيين يمثلان عنصرين مؤثّرين في تعزيز الوعي وتطوير البرامج التعليمية الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة.

وجاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في تحقيق التشارك والتعاون مع الأسرة وتطوير برامج التدخل المبكر" في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.41)، والفقرة "أسهمت الاستراتيجية في مراعاة الخطط الانتقالية من الأسرة والحضانة إلى مرحلة رياض الأطفال بشكل يعزز من تطور مرحلة ما قبل المدرسة" في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.36)، وأخيرًا الفقرتان "أسهمت الاستراتيجية في توفير خدمات التدخل المبكر في "البيئات الطبيعية" لتهيئة الطفل للتعليم الدامج" و"أسهمت الاستراتيجية في توفير أدلة إجرائية للتعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال عززت تطور مهارات الأطفال ذوي الإعاقة في هذه المرحلة" في المرتبتين السادسة والسابعة بمتوسط حسابي (3.34) لكل منهما، ما يدل على وجود فجوات نسبية في توفير الخدمات المبكرة والإجراءات الإرشادية المنهجية، وهي عناصر أساسية لضمان الانتقال السلس والدعم الفعّال للأطفال ذوي الإعاقة منذ مراحل الطفولة المبكرة.

وبهذا يتبين أن الاستراتيجية العشرية أحرزت تقدمًا في نشر الوعي وتعزيز التعاون بين الجهات المعنية، مع أهمية تعزيز جوانب التدخل المبكر والخطط الانتقالية وتوفير الأدلة الإجرائية؛ لضمان فاعلية التعليم الدامج منذ مرحلة الطفولة المبكرة، وتحقيق تطور متكامل في المهارات التعليمية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة.

- **وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (25).

الجدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدامجة على الفقرات المتعلقة بمجال الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت الاستراتيجية في معالجة حالات وأسباب تسرب الطلبة ذوي الإعاقة من المدرسة.	3.34	1.04	متوسطة	1
2	وفرت الاستراتيجية بيانات وإحصاءات كافية عن الطلبة ذوي الإعاقة المتسربين.	3.32	1.01	متوسطة	3
3	أتاحت الاستراتيجية فرصًا للاطلاع على الدراسات والتقارير حول العوامل المُسبِّبة لتسرب الطلبة ذوي الإعاقة من المدارس.	3.32	1.00	متوسطة	2

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
4	أسهمت الاستراتيجية في توفير برامج تعليم استدراكية للطلبة ذوي الإعاقة المتسربين.	3.28	1.02	متوسطة	4
	الكلّي	**3.31**	**0.94**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (25) أن مجال الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاء من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي كلّي بلغ (3.31)، ما يشير إلى درجة تقدير متوسطة للجهود المبذولة لمعالجة قضية الأطفال ذوي الإعاقة غير الملتحقين بالمدارس النظامية، مع الحاجة إلى تعزيز الاستراتيجية العشرية للبرامج والإجراءات لتحقيق أثر أكبر في الحدّ من التسرب وضمان دمجهم التعليمي.

وبالاطلاع على الفقرات حسب ترتيب المتوسطات من الأعلى إلى الأقل، جاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في معالجة حالات وأسباب تسرّب الطلبة ذوي الإعاقة من المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.34)، ما يعكس إدراك المعلمين والمعلمات لأهمية جهود الاستراتيجية في التعامل مع الأسباب المباشرة وغير المباشرة للتسرّب المدرسي، وضمان إعادة دمج الطلبة ذوي الإعاقة المتسربين في النظام التعليمي. تلتها الفقرة "أتاحت الاستراتيجية فرصًا للاطلاع على الدراسات والتقارير حول العوامل المُسبِّبة لتسرّب الطلبة ذوي الإعاقة من المدارس" بمتوسط حسابي (3.32)، والفقرة "وفرت الاستراتيجية بيانات وإحصاءات كافية عن الطلبة ذوي الإعاقة المتسربين" بالمتوسط الحسابي نفسه، ما يشير إلى أن توفير المعلومات والبيانات

والإحصاءات وفق الاستراتيجية العشرية يُعدّ عنصرًا داعمًا لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن برامج التدخل المبكر والاستباقي لتقليل التسرّب.

وجاءت الفقرة "أسهمت الاستراتيجية في توفير برامج تعليم استدراكية للطلبة ذوي الإعاقة المتسربين" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.28)، وهو ما يدل على أن البرامج التعليمية الاستدراكية المتوفرة حاليًّا بحاجة إلى تطوير أوسع لتغطية حالات التسرب جميعها، وتحقيق دمج حقيقي لهؤلاء الطلبة في المسار التعليمي النظامي.

وبشكل عام، توضح النتائج أن الاستراتيجية العشرية تولي اهتمامًا ملحوظًا لمعالجة قضية الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية، مع تركيز على فهم أسباب التسرّب وجمع البيانات اللازمة، إلّا أن التطبيق العملي للبرامج الاستدراكية يحتاج إلى تعزيز أكبر؛ لضمان شمولية الدعم وإعادة دمج هؤلاء الطلبة بفاعلية داخل النظام التعليمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع، ونصّه: "هل تختلف وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة على المجالات الرئيسة للاستبانة والاستبانة ككل حسب متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (26).

الجدول (26): المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة على الاستبانة ومجالاتها حسب متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج.

البيان	الفئات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع	المجال الثامن	الكلي
الإقليم	الشمال	3.65	3.72	3.63	3.41	3.46	3.54	3.49	3.40	3.55
	الوسط	3.53	3.60	3.48	3.20	3.27	3.34	3.34	3.27	3.40
	الجنوب	3.60	3.67	3.55	3.20	3.24	3.34	3.35	3.28	3.42
الجنس	ذكر	3.63	3.62	3.54	3.33	3.34	3.41	3.39	3.30	3.46
	أنثى	3.58	3.66	3.55	3.26	3.32	3.40	3.38	3.32	3.45
سنوات الخبرة	أقل من 5	3.83	3.89	3.79	3.51	3.61	3.64	3.66	3.59	3.70
	5–10	3.64	3.74	3.61	3.33	3.43	3.49	3.44	3.41	3.53
	أكثر من 10	3.42	3.46	3.37	3.08	3.10	3.21	3.19	3.10	3.26
المؤهل العلمي	دبلوم كلية	3.77	3.80	3.78	3.48	3.54	3.55	3.53	3.37	3.63
	بكالوريوس	3.58	3.67	3.55	3.28	3.34	3.41	3.41	3.34	3.46
	دراسات عليا	3.58	3.58	3.50	3.19	3.25	3.35	3.30	3.22	3.39

يتبين من الجدول (26) وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين الأقاليم الثلاثة (الشمال، والوسط، والجنوب) من خلال مجالات الاستبانة كافة. وقد سجل معلمو ومعلمات إقليم الشمال أعلى المتوسطات في معظم المجالات (مثل: 3.65 في المجال الأول، و3.72 في المجال الثاني)، في حين جاءت أدنى المتوسطات غالبًا في إقليم الوسط أو الجنوب، وقد تراوح المتوسط الكلّي بين (3.40 – 3.55)، ما يشير إلى تقارب عامّ في مستوى تقدير المعلمين والمعلمات للاستراتيجية في الأقاليم الثلاثة.

وقد أظهرت النتائج تقاربًا واضحًا في المتوسطات بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في المجالات كافة، فقد تراوحت متوسطات الذكور بين (3.30 – 3.63)، في حين تراوحت للإناث بين (3.32 – 3.66). ويُلاحظ أن الفروق بين الجنسين كانت قليلة جدًّا وموزعة بشكل غير منتظم في المجالات.

أما بالنسبة إلى متغير سنوات الخبرة في التعليم الدامج، فقد ظهرت فيها تباينات واضحة في المتوسطات الحسابية، فقد حصل المعلمون والمعلمات من فئة الخبرة أقل من 5 سنوات على أعلى المتوسطات الحسابية في المجالات كافة، إذ تراوحت بين (3.51 – 3.89)، وفي المرتبة الثانية فئة الخبرة من (5– 10 سنوات)، في حين كانت المتوسطات الأدنى لدى من تزيد خبرتهم على 10 سنوات، إذ تراوحت بين (3.08 – 3.46). ويشير ذلك إلى إظهار المعلمين والمعلمات الجدد أو الأقل خبرة اتجاهات أكثر إيجابية نحو الاستراتيجية مقارنة بذوي الخبرات الأعلى، وقد يُعزى ذلك إلى حماسهم في بداية مشوارهم المهني.

وكشفت النتائج المتعلقة بمتغير المؤهّل العلمي وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، فقد حصل حملة دبلوم الكليات على أعلى المتوسطات في المجالات كافة تقريبًا، إذ تراوحت بين (3.48 – 3.80)، يليهم حملة البكالوريوس، في حين جاءت أدنى المتوسطات لدى حملة الدراسات العليا التي تراوحت بين (3.19 – 3.58). ويُلاحَظ أن المتوسط الكلّي ينخفض تدريجيًّا من دبلوم الكليات (3.63) إلى البكالوريوس (3.46)، وصولًا إلى الدراسات العليا (3.39)،

ما يشير إلى تفاوت قد يرتبط بالخبرات المهنية، والعبء المهني، ومدى انخراط كل فئة في التطبيق العملي للتعليم الدامج.

وللتأكد من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تبعًا لمتغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم الدامج، استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (27).

الجدول (27): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة في التعليم الدامج.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الإقليم قيمة هوتلينج تريس: 0.026، مستوى الدلالة: 0.000	المجال الأول	3.549	2	1.774	2.828	0.059
	المجال الثاني	4.317	2	2.159	3.236	*0.040
	المجال الثالث	5.814	2	2.907	4.379	*0.013
	المجال الرابع	9.153	2	4.576	5.722	*0.003
	المجال الخامس	7.705	2	3.853	4.941	*0.007
	المجال السادس	9.015	2	4.507	6.107	*0.002
	المجال السابع	3.976	2	1.988	2.562	0.077
	المجال الثامن	2.687	2	1.344	1.599	0.202
الجنس قيمة هوتلينج تريس: 0.004، مستوى الدلالة: 0.643	المجال الأول	0.266	1	0.266	0.424	0.515
	المجال الثاني	0.064	1	0.064	0.096	0.756
	المجال الثالث	0.029	1	0.029	0.044	0.833
	المجال الرابع	0.507	1	0.507	0.634	0.426
	المجال الخامس	0.027	1	0.027	0.035	0.852
	المجال السادس	0.001	1	0.001	0.001	0.978
	المجال السابع	0.032	1	0.032	0.041	0.840

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
	المجال الثامن	0.009	1	0.009	0.011	0.916
المؤهّل العلمي قيمة هوتلينج تريس: 0.018، مستوى الدلالة: 0.032	المجال الأول	3.159	2	1.580	2.518	0.081
	المجال الثاني	2.253	2	1.127	1.689	0.185
	المجال الثالث	4.026	2	2.013	3.033	*0.048
	المجال الرابع	3.413	2	1.706	2.133	0.119
	المجال الخامس	3.857	2	1.929	2.474	0.085
	المجال السادس	1.992	2	0.996	1.349	0.260
	المجال السابع	2.220	2	1.110	1.430	0.240
	المجال الثامن	1.263	2	0.631	0.751	0.472
سنوات الخبرة قيمة هوتلينج تريس: 0.077، مستوى الدلالة: 0.000	المجال الأول	54.275	2	27.138	43.249	*0.000
	المجال الثاني	56.916	2	28.458	42.668	*0.000
	المجال الثالث	54.776	2	27.388	41.259	*0.000
	المجال الرابع	52.797	2	26.398	33.007	*0.000
	المجال الخامس	75.729	2	37.865	48.567	*0.000
	المجال السادس	53.389	2	26.694	36.167	*0.000
	المجال السابع	61.932	2	30.966	39.908	*0.000
	المجال الثامن	71.710	2	35.855	42.679	*0.000
الخطأ	المجال الأول	999.561	1593	0.627		
	المجال الثاني	1062.461	1593	0.667		
	المجال الثالث	1057.455	1593	0.664		
	المجال الرابع	1274.063	1593	0.800		
	المجال الخامس	1241.971	1593	0.780		
	المجال السادس	1175.782	1593	0.738		
	المجال السابع	1236.051	1593	0.776		
	المجال الثامن	1338.295	1593	0.840		
الكلي	المجال الأول	21662.76	1601			
	المجال الثاني	22477.20	1601			
	المجال الثالث	21247.00	1601			
	المجال الرابع	18407.55	1601			
	المجال الخامس	19007.94	1601			

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
	المجال السادس	19746.48	1601			
	المجال السابع	19660.49	1601			
	المجال الثامن	19003.31	1601			

يُظهر الجدول (27) الآتي:

أولًا: متغير الإقليم

توجد فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الإقليم على المستوى الكلي وفق قيمة هوتلينج تريس (0.026) عند مستوى دلالة (0.000)، ما يؤكد أن نمط استجابات المعلمين والمعلمات على الاستبانة يختلف باختلاف الأقاليم. هذا الاختلاف العام يعكس وجود تباينات في وجهات النظر حول الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج ومستوى تهيئة البيئة التعليمية بين الأقاليم الثلاثة (الشمال، والوسط، والجنوب)، ما يظهر بوضوح في قيم الدلالة الخاصة في ستة مجالات من أصل ثمانية. ويتضح من ذلك أن الإقليم ليس متغيرًا هامشيًّا، بل يُعدّ عاملًا مؤثّرًا في تشكيل خبرات المعلمين والمعلمات وانطباعاتهم حول عناصر الاستراتيجية العشرية.

ولتحديد اتجاه التباينات، استُخدِمت المقارنات المرجعية التي يعرضها الجدول (28).

الجدول (28:): نتائج المقارنات البعدية للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة حسب متغير الإقليم.

المجال	الإقليم	الوسط	الجنوب
الأول	الشمال	*0.12	0.05
	الوسط		-0.07

الثاني	الشمال	*0.12	0.05
	الوسط		0.07-
الثالث	الشمال	*0.15	0.08
	الوسط		0.07-
الرابع	الشمال	*0.21	*0.21
	الوسط		0.002-
الخامس	الشمال	*0.20	*0.22
	الوسط		0.03
السادس	الشمال	*0.20	*0.21
	الوسط		0.003
السابع	الشمال	*0.15	*0.14
	الوسط		0.008-
الثامن	الشمال	*0.13	0.12
	الوسط		0.009-
الكلي	الشمال	*0.16	*0.13
	الوسط		0.03-

يظهر من الجدول (28) تسجيل معلمي ومعلمات إقليم الشمال متوسطات أعلى بصورة منتظمة مقارنة بإقليمَي الوسط والجنوب، وهذا ما أكدته نتائج المقارنات البعدية التي أظهرت تفوّقًا دالًّا لمعظم المتوسطات الحسابية لصالح إقليم الشمال. ويمكن تفسير ذلك بأن مدارس الشمال قد تكون استفادت من مبادرات أكثر انتظامًا في برامج التعليم الدامج، أو من دعم إداري انعكس على وعي المعلمين والمعلمات والسياسات المُطبَّقة لديهم، وقد يشير ذلك إلى تنوع مستويات التدريب، أو اختلاف درجة جاهزية المدارس في كل إقليم، ما يجعل تقييم المعلمين والمعلمات أكثر إيجابية في البيئة التي تتوافر فيها الموارد والإجراءات بشكل واضح وملموس.

في المجال الأول المتعلق بالسياسات والتشريعات، برزت فروق دالة لصالح معلمي ومعلمات الشمال مقارنة بإقليمي الوسط والجنوب، ما يشير إلى أن التشريعات والتعليمات الخاصة بالتعليم الدامج قد تكون أكثر وضوحًا أو تطبيقًا في المدارس الدامجة لإقليم الشمال، وهذا يجعل المعلمين والمعلمات أكثر إدراكًا لها وثقة بفاعليتها. وقد يعكس ذلك تواصلًا مؤسسيًّا أفضل، أو متابعة إدارية أدقّ في مدارس هذا الاقليم. ويرتبط هذا التفسير بطبيعة التعميمات الرسمية أو آليات الإشراف التي قد تختلف في قوتها وفاعلية تنفيذها بين الأقاليم.

أما المجال الثاني المرتبط بالتوعية والإعلام وكسب التأييد، فقد ظهر تفوّق إقليم الشمال نتيجة وجود برامج توعية فعّالة تعزز من فهم المجتمع المحلي وأولياء الأمور لدور التعليم الدامج. وتساعد هذه المبادرات على تعزيز ثقافة قبول الأطفال ذوي الإعاقة ودمجهم بسلاسة ضمن البيئة التعليمية، ما يتيح للمعلمين والمعلمات الاستفادة من بيئة داعمة ومشجعة على الابتكار في ممارساتهم التعليمية.

وفي المجال الثالث الخاص بالتعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، تشير النتائج إلى أنّ معلمي ومعلمات إقليم الشمال يرون توفر منظومة منظمة تساعدهم على تعرُّف احتياجات الطلبة بشكل دقيق، وتقديم الدعم المناسب من خلال برامج متكاملة، بالإضافة إلى آليات إحالة واضحة تضمن متابعة الحالات الفردية، ويعكس هذا الاهتمام وجود فرق عمل مُدرَّبة ومُؤهَّلة تسهم في تعزيز كفاءة تطبيق استراتيجيات التعليم الدامج.

ويتضح ذلك في المجال الرابع المتعلق بالوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، فقد سجل معلمو ومعلمات إقليم الشمال متوسطات مرتفعة، ما يعكس بيئات مدرسية مجهّزة بوسائل تسهّل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم بشكل فعّال، بما يشمل تجهيز الصفوف، والموارد المادية والتقنية، والترتيبات التنظيمية التي تيسّر دمج الطلبة كافة في العملية التعليمية دون عوائق.

أما المجال الخامس، ويتناول التعلم والتعليم والبرامج التربوية، فيظهر تفوّق معلمي ومعلمات إقليم الشمال فيه، إذ يشير إلى توفر فرص أكبر لتطبيق استراتيجيات تعليمية متخصصة تشمل أساليب التعلم النشط والتكيفي، والبرامج المساندة التي تلبي احتياجات الطلبة كافة، ما يعزز جودة التعليم وتنوع أساليب التدريس.

وفي المجال السادس المرتبط بالموارد البشرية وبناء القدرات، يتكرر تفوّق معلمي ومعلمات إقليم الشمال، وهذا التفوق يشير إلى وجود برامج تطوير مهني مستمر وتدريب متخصص يسهم في رفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتمكينهم من تنفيذ التعليم الدامج بشكل أكثر فعالية.

وفي المجالين السابع والثامن (مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، والأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية)، فعلى الرغم من أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، فإن الاتجاه العام يظل لصالح إقليم الشمال، ما يشير إلى وجود تفاوتات فعلية لكنها غير كافية لتظهر دلاليًا، ففي هذين المجالين يبدو أن الخدمات أو البرامج المتوافرة ما تزال متقاربة نسبيًا بين الأقاليم، أو أن التحديات التي تعترض هذه الفئات تتشابه في طبيعتها بين مختلف

المناطق، ما يؤدي إلى عدم ظهور فروق دالة رغم التفوّق الطفيف لإقليم الشمال في المتوسطات الحسابية.

إن هذه النتائج مجتمعة تشير إلى امتلاك معلمي ومعلمات المدارس الدامجة في إقليم الشمال اتجاهات أكثر إيجابية نحو الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج مقارنة بمعلمي ومعلمات إقليمي الوسط والجنوب، على الرغم من حرص الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج على توحيد السياسات والإجراءات المختلفة في المدارس الدامجة في مناطق وأقاليم المملكة كافة، ولكن قد يكون التفسير اختلاف آليات التطبيق من قبل إدارات المدارس واختلاف المتابعة بين مدارس التعليم الدامج في أقاليم المملكة الثلاثة.

ثانيًا: متغير الجنس

لم يُظهر متغير الجنس فروقًا دالة إحصائيًّا على المستوى الكلي لاستجابات معلمي ومعلمات مدارس التعليم الدامج حول الاستراتيجية العشرية، وهذا يشير إلى تماثل التجربة التعليمية بين المعلمين والمعلمات في المجالات كافة خلال تطبيق المدارس الدامجة لهذه الاستراتيجية، ويشير أيضًا إلى أن السياسات والتطبيقات التدريسية، إضافة إلى برامج الدعم والتدريب، متاحة بشكل متكافئ لكلا الجنسين، ما يضمن فرصًا متساوية لتطوير القدرات المهنية والممارسة الفعّالة للتعليم الدامج.

في المجال الأول المتعلق بالسياسات والتشريعات، سُجّلت متوسطات حسابية شبه متساوية بين المعلمين والمعلمات، ما يعكس فهمًا مُوحَّدًا للأطر القانونية والتنظيمية للدمج التي تستند عليها الاستراتيجية العشرية، وإدراكًا مشتركًا لكيفية تطبيق هذه السياسات في المدارس. ويمكن تفسير هذا التوازن بأن الجهات الإشرافية تعمل على إيصال التعليمات بشكل موحّد دون تحيّز، وأن برامج التوجيه والتدريب تشمل المعلمين والمعلمات كافة على حدّ سواء بصرف النظر عن جنس المدرسة.

أما في المجال الثاني (التوعية والإعلام وكسب التأييد)، فيُلاحَظ أن الاستجابات متقاربة جدًّا، ما يدل على أن جهود الاستراتيجية العشرية تحرص على تعزيز الوعي المجتمعي ودعم التعليم الدامج ليصل إلى المعلمين والمعلمات بشكل متساوٍ، وأن الأنشطة الإعلامية والتثقيفية والفعاليات المجتمعية تسهم في توفير بيئة تعليمية متكاملة ومستقرة لكلا الجنسين، وهذا يعكس نجاح البرامج التربوية في ترسيخ مفاهيم التعليم الدامج بطريقة متوازنة.

وفي المجالين الثالث والرابع (التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة)، و(الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة)، لوحظ تكافؤ في المتوسطات الحسابية، ما يشير إلى امتلاك المعلمين والمعلمات الفرص نفسها للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ولتطبيق البرامج والخطط التربوية الخاصة بتلبية احتياجاتهم. ويعكس هذا التكافؤ تكامل التدريب والتأهيل المهني الذي يحصل عليه الجميع، إلى جانب توفير الموارد اللازمة بشكل متساوٍ، وهذا ما تحرص وزارة التربية والتعليم على توفيره.

أما المجالات الخامس والسادس والسابع والثامن (التعلم والتعليم، الموارد البشرية وبناء القدرات، ومرحلة ما قبل المدرسة، والأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية)، فلم تظهر فروق دالة بين الجنسين، ما يؤكد أن الخبرات التعليمية، وممارسات التدريس، والبرامج المساندة متاحة ومطبّقة بالجودة نفسها للمعلمين والمعلمات على حد سواء، وهذا يشير إلى أن الوزارة حرصت على توفير بيئة مدرسية تدعم الشراكة الفعّالة لكلا الجنسين في تفعيلها، وأن التدريب المهني والفرص التطويرية لا يقتصر على فئة معيّنة، بل يشمل الجميع.

بشكل عام، يمكن تفسير نتائج متغير الجنس بأنها دليل على نجاح الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تحقيق المساواة بين مدارس الذكور ومدارس الإناث، وتعزيز تكافؤ الفرص في التدريب والممارسة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم وتفعيل الاستراتيجية العشرية دون تأثير للجنس على مستوى تطبيق السياسات، أو البرامج التربوية المختلفة.

ثالثًا: متغير المؤهل العلمي

كشفت النتائج عن عدم وجود أثر دال إحصائيًّا لمتغير المؤهل العلمي في كافة المجالات، عدا المجال الثالث (التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة)، وللتأكد من اتجاه هذه التباينات في هذا المجال استُخدِمت المقارنات البعدية، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (29).

الجدول (29): نتائج المقارنات البعدية للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة على المجال الثالث حسب متغير المؤهّل العلمي.

المجال	الفئة	بكالوريوس	دراسات عليا
الثالث	دبلوم كلية	*0.15	0.08
	بكالوريوس		0.07-

أظهرت المقارنات البعدية في الجدول (29) تسجيل فئة حملة شهادة الدبلوم المتوسط متوسطات حسابية أعلى من فئة حملة درجة البكالوريوس والدراسات العليا. وهذا يعكس تفوّق قدرة حملة شهادة الدبلوم المتوسط على الاستفادة من الخبرات العملية والتدريب التطبيقي في التعامل مع برامج التشخيص والدعم، إذ تركّز برامج دبلوم الكلية غالبًا على الجوانب المهارية العملية والتطبيقية أكثر من الجوانب النظرية في برامجها التعليمية، ما يمكّنهم من التعامل مع حالات الطلبة وتطبيق الإجراءات المساندة بشكل مُتقَن.

أما في المجالات الأخرى، فقد لوحظ تكافؤ نسبي في المتوسطات الحسابية بين الفئات المؤهّلة جميعها، ما يشير إلى أن السياسات، والبرامج التربوية، والموارد البشرية، والتدريب المهني تتاح للمعلمين والمعلمات كافة بصرف النظر عن المؤهّل العلمي، وأن هذه المجالات تعتمد بدرجة كبيرة على الدعم المؤسسي والإطار التنظيمي المُوحَّد، وليس على مستوى التعليم الأكاديمي الفردي فقط للمعلم والمعلمة.

وفي مجالات (التعلم والتعليم، الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، والموارد البشرية وبناء القدرات، والتوعية وكسب التأييد)، يظهر أن المعلمين والمعلمات كافة، سواء من حملة الدبلوم أو البكالوريوس أو الدراسات العليا، يمتلكون الفرص المتكافئة التي تهيئها الاستراتيجية العشرية للاستفادة من البرامج التدريبية وموارد المدارس، ما يعزز قدرة كل فئة على تقديم تجربة تعليمية داعمة للطلبة ذوي الإعاقة، ويضمن تنفيذ الاستراتيجية العشرية بكفاءة.

أما مجالا (مرحلة ما قبل المدرسة، والأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية)، فقد لوحظ أيضًا تساوي الأداء بين مختلف الفئات المؤهلة، ما يشير إلى أن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في هذه المجالات تعتمد على توافر البنية التحتية والبرامج المساندة بشكل مُوحَّد للمعلمين والمعلمات كافة، وأن تأثير المؤهل العلمي يكون أقل وضوحًا في المجالات التي تتطلب تطبيقات مؤسسية وموارد مشتركة أكثر من التركيز على الخبرة الفردية.

وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن المؤهل العلمي يؤدي دورًا مُحدّدًا ومركزيًّا في المجالات التي تعتمد على التطبيق المباشر للتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، في حين تظل الفروق محدودة أو غير دالة في المجالات الأخرى، ما يعكس توازنًا في الفرص المتاحة للمعلمين والمعلمات كافة لتنفيذ التعليم الدامج، وتفعيل الاستراتيجية العشرية بفاعلية، مع إبراز القيمة العملية للخبرات الميدانية المرتبطة ببعض المؤهّلات العلمية.

رابعًا: متغير سنوات الخبرة في التعليم الدامج

كان لمتغير سنوات الخبرة في التعليم الدامج أثر دالّ إحصائيًّا في المجالات جميعها، وتظهر قيمة هوتلينج تريس (0.077) ومستوى الدلالة (0.000)، ما يشير إلى أهمية الخبرة العملية في تشكيل قدرة المعلمين والمعلمات على التعامل مع مختلف جوانب التعليم الدامج وتطبيق الاستراتيجية العشرية بكفاءة، وهذا يؤكد أن تراكم الخبرة العملية يسهم في صقل المهارات التدريسية وتعزيز القدرة على تكييف البرامج والخدمات بما يتوافق مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

وللتأكد من اتجاه هذه الفروق استُخدمت المقارنات البعدية، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (30).

الجدول (30): نتائج المقارنات البعدية للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات عيّنة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	5–10	أكثر من 10
الأول	أقل من 5	*0.19	*0.41
	5–10		0.22
الثاني	أقل من 5	*0.15	*0.43
	5–10		*0.28
الثالث	أقل من 5	*0.18	*0.42
	5–10		*0.24
الرابع	أقل من 5	0.18	*0.43
	5–10		0.25
الخامس	أقل من 5	*0.18	*0.51

المجال	سنوات الخبرة	10-5	أكثر من 10
	10-5		*0.33
السادس	أقل من 5	*0.15	*0.43
	10-5		*0.28
السابع	أقل من 5	*0.21	*0.47
	10-5		*0.28
الثامن	أقل من 5	*0.19	*0.49
	10-5		*0.31
الكلّي	أقل من 5	*0.18	*0.44
	10-5		*0.26

يوضح الجدول (30) لا سيما في المجال الأول المتعلق بالسياسات والتشريعات، تفوقًا دالًا إحصائيًا لفئة الخبرة أقل من خمس سنوات مقارنة بمن لديهم خبرة من 5 إلى 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات، وهذا يشير إلى أنّ المعلمين والمعلمات الجدد يستفيدون من برامج التوجيه الحديثة والتدريب المستمر الذي يواكب التطورات القانونية والتنظيمية في مجال التعليم الدامج، ما يمنحهم وعيًا متقدمًا بالسياسات والإجراءات التربوية.

أما في مجال التوعية والإعلام وكسب التأييد، فقد سجلت فئة الأقل خبرة متوسطات أعلى بشكل دالّ أيضًا، ما يبين قدرة المعلمين والمعلمات الجدد على تطبيق استراتيجيات التوعية والتواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور بشكل أكثر ابتكارًا، وذلك نتيجة اعتماد برامج تدريبية حديثة تركز على أساليب التفاعل والإقناع.

وفي المجال الثالث المتعلق بالتعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، بيّنت المقارنات البعدية أن فئة الخبرة أقل من خمس سنوات سجلوا فروقًا دالّة مقارنة بالفئات الأكثر خبرة، ما يشير

إلى استفادتهم من تدريب عملي موجّه لتطبيق برامج التشخيص والدعم بشكل دقيق وفعّال، بما يمكّنهم من تلبية احتياجات الطلبة بشكل مباشر ومُتقَن.

أما المجالات الأخرى (الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، والتعلم والتعليم، والموارد البشرية وبناء القدرات، ومرحلة ما قبل المدرسة، والأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية)، فقد أظهرت النتائج أنّ الفئة الأقل خبرة تحقق متوسطات حسابية أعلى دالّة– في الغالب–، وهذا يشير إلى قدرة المعلمين والمعلمات الجدد على الاستفادة من الموارد المتاحة، وابتكار حلول تيسيرية، وتطبيق أساليب تعليمية متنوعة تضمن دمج الطلبة جميعهم بسلاسة.

وعند النظر إلى متوسط الاستجابات الكلية يظهر أنّ فئة الخبرة أقل من خمس سنوات تفوقت بشكل واضح على بقية الفئات، ما يدل على أن الخبرة الأحدث مصحوبة ببرامج تدريبية حديثة وأساليب تعليمية متجددة تواكب التغيرات في بيئة التعليم الدامج، وتسهم في تعزيز كفاءة المعلمين والمعلمات، وتنمية مهاراتهم التدريسية في مجالات الاستبانة كافة.

بشكل عام، توضح هذه النتائج أن المعلمين والمعلمات الجدد وذوي الخبرة الأحدث يمتلكون توجهات إيجابية نحو الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، إذ يُظهرون استعدادًا أكبر لتطبيق السياسات والتشريعات، والانخراط الفعّال في برامج التوعية والتثقيف، واستخدام أساليب مبتكرة في التشخيص والدعم والإحالة، وهم الأكثر قدرة على تكييف بيئة التعلم لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، واستثمار الموارد المتاحة بفعالية، وتطوير مهاراتهم المهنية بشكل مستمر، ما يعزز جودة

التعليم ونجاح برامج التعليم الدامج. وتشير هذه النتائج إلى أن الجمع بين التدريب الحديث والخبرة العملية، وإن كانت قصيرة نسبيًّا، يمكن أن يمنح المعلمين والمعلمات مرونة أكبر في التعامل مع التحديات التعليمية وتطبيق الاستراتيجية العشرية بكفاءة، بما يحقق بيئة تعليمية شاملة وداعمة للطلبة كافة.

النتائج المتعلقة بالســـؤال الثامن، ونصّـــه: "ما وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على المجالات الرئيسة للاستبانة، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (31).

الجدول (31): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على مجالات الاستبانة.

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	السياسات والتشريعات	3.68	0.93	مرتفعة	1
2	التوعية والإعلام وكسب التأييد	3.63	0.95	مرتفعة	2
3	التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة	3.56	1.02	مرتفعة	3
4	الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة	3.13	1.03	متوسطة	8
5	التعلم والتعليم (البرامج التربوية)	3.32	1.03	متوسطة	7
6	الموارد البشرية وبناء القدرات	3.41	1.05	مرتفعة	6
7	مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)	3.47	1.04	مرتفعة	5
8	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية	3.51	1.02	مرتفعة	4
	الكلّي	**3.46**	**0.91**	**مرتفعة**	

يُظهر الجدول (31) اتجاهًا إيجابيًّا مرتفعًا لدى أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.46)، وهذا يعكس درجة مرتفعة من الرضا عن جهود تفعيل الاستراتيجية في مدارس التعليم الدامج، ويدلّ على وعي واضح لدى أولياء الأمور بأهميتها ودورها في تحسين الخدمات المقدّمة لأبنائهم.

ويوضح الجدول أن ستة مجالات جاءت بتقديرات مرتفعة، في حين ظهر مجالان فقط بتقديرات متوسطة، ما يشير إلى أن الانطباع العام لواقع تطبيق الاستراتيجية يميل إلى الإيجابية بدرجات متفاوتة بين الجوانب المختلفة.

فقد جاء مجال "السياسات والتشريعات" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.68)، ما يعكس إدراكًا قويًّا لدى أولياء الأمور بأن الإطار التشريعي والتنظيمي الذي توفره الاستراتيجية العشرية يدعم بشكل واضح جهود التعليم الدامج ويوفر أساسًا نظاميًّا يضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة. وفي المرتبة الثانية حلّ مجال "التوعية والإعلام وكسب التأييد" بمتوسط حسابي (3.63)، وفي ذلك إشارة إلى قناعة لدى أولياء الأمور بأن حملات التوعية وبرامج الإرشاد أسهمت في رفع تقبّل المجتمع المدرسي لمفهوم التعليم الدامج وتعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة.

أما مجال "التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة" فجاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.56)، ما يدل على وجود رضًا عن آليات الكشف المبكر ودعم الطلبة المعتمدة في الاستراتيجية العشرية، وإحساس أولياء الأمور بأن أبناءهم يحصلون على خدمات تشخيصية وتربوية تتوافق مع احتياجاتهم. يلي ذلك مجال "الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.51)، وهو ما قد يعكس ثقة أولياء الأمور بجهود وزارة التربية والتعليم الساعية إلى معالجة أوضاع الفئات المُهمَّشة التي قد تكون خارج النظام التعليمي التقليدي، وضمان إدماجها.

وظهر مجال "مرحلة ما قبل المدرسة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.47)، وهو متوسط يدل على درجة مرتفعة، ويشير إلى نظرة إيجابية نحو دور الاستراتيجية في دعم التعليم الدامج المبكر، مع بقاء الحاجة إلى تعزيز ممارسات التدخل في الطفولة المبكرة بصورة أكبر. كما سجّل مجال "الموارد البشرية وبناء القدرات" متوسطًا حسابيًّا قدره (3.41)، وهذا يظهر نجاح الاستراتيجية العشرية في جهود إعداد الكوادر وتطوير قدراتهم المهنية لدعم تطبيق التعليم الدامج بفاعلية.

أما المجالات التي حصلت على تقدير متوسط، فقد تمثلت في مجال "التعلم والتعليم (البرامج التربوية)" الذي جاء في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.32)، وهو ما يشير إلى تقييم إيجابي نسبيًّا، لكنه يكشف أيضًا عن وجود تحديات تتعلق بتكييف البرامج التربوية داخل الصفوف الدامجة، وضرورة توفير أساليب تدريس أكثر ملاءمة للفروق الفردية. وجاء أخيرًا مجال "الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.13)، وهو متوسط يُظهر إدراكًا لأهمية التيسيرات التي تنص عليها الاستراتيجية، إلا أنه يشير إلى قصور في توافرها بالشكل الذي يتوقعه أولياء الأمور، سواءً من حيث التجهيزات أو الخدمات الداعمة.

ويمكن القول هنا إن النتائج تُظهر اتجاهًا إيجابيًّا قويًّا لدى أولياء أمور الطلبة في المدارس الدامجة نحو الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وأداء وزارة التربية والتعليم، لكنها تكشف عن تفاوت في مستوى التنفيذ بين المجالات المختلفة، وهذا التباين يقدّم مؤشرًا مهمًّا حول أولويات

التطوير المستقبلية، ويؤكد الحاجة إلى تعزيز بعض الجوانب، خاصة ما يتعلق بالترتيبات التيسيرية والبرامج التربوية، بما يضمن تحقيق التعليم الدامج بصورة أكثر شمولًا وعدالة للطلبة ذوي الإعاقة كافة.

وبالوقوف على وجهة نظر أولياء الأمور في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفقًا للمجالات (السياسات والتشريعات، التوعية والإعلام وكسب التأييد، التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، التعلم والتعليم (البرامج التربوية)، الموارد البشرية وبناء القدرات، مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية)، كانت النتائج على النحو الآتي:

- **وجهة نظر أولياء الأمور في سياسات الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وتشريعاتها.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال السياسات والتشريعات، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (32).

الجدول (32): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال السياسات والتشريعات.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	طبقت المدرسة سياسات وتشريعات واضحة تُسهّل دمج الطلبة ذوي الإعاقة.	3.63	1.08	مرتفعة	4
2	ضمنت السياسات والتشريعات العدالة في توفير فرص تعليمية متساوية للطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم.	3.59	1.06	مرتفعة	5
3	راعت السياسات والتشريعات حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، وقامت بحمايتهم من التمييز داخل البيئة المدرسية.	3.78	1.01	مرتفعة	1

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
4	وفرت السياسات والتشريعات إجراءات مُنصِفة وميسّرة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة.	3.73	1.05	مرتفعة	2
5	وفرت السياسات والتشريعات ترتيبات وإجراءات مُنصِفة لتقييم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة بعدالة.	3.65	1.05	مرتفعة	3
	الكلّي	**3.68**	**0.93**	مرتفعة	

يتضح من الجدول (32) أن وجهة نظر أولياء الأمور حول مجال "السياسات والتشريعات" جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.68)، وتشير هذه الدرجة إلى إدراك واضح لدى أفراد العيّنة من أولياء الأمور لأهمية الدور الذي تؤديه السياسات التشريعية والتنظيمية في دعم التعليم الدامج وضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة، ويُظهر ذلك أن الإطار التشريعي المعمول به يُنظَر إليه بوصفه عنصرًا أساسيًّا في تهيئة بيئة تعليمية مُنصِفة وشاملة.

وحصلت الفقرة "راعت السياسات والتشريعات حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، وقامت بحمايتهم من التمييز داخل البيئة المدرسية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78)، ما يعكس قناعة لدى أولياء الأمور بأن التشريعات المُطبَّقة توفر حماية فعلية للطلبة ذوي الإعاقة من أشكال التمييز، وأن هناك التزامًا واضحًا بحقوقهم داخل المؤسسات التعليمية. وقد يُعزى ذلك إلى وضوح الأنظمة وفاعلية الإجراءات التي تضمن المساواة وتكافؤ الفرص.

وجاءت الفقرة "وفرت السياسات والتشريعات إجراءات مُنصِفة وميسّرة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.73)،

وهذا يدل على وجود رضا عام لدى أولياء الأمور عن آليات القبول وسهولة تطبيقها، ويعكس ذلك ثقة أولياء الأمور بأن المدارس تبذل جهدًا لتيسير دمج الطلبة ذوي الإعاقة بصورة عادلة ومُنصِفة دون تعقيدات إدارية أو عوائق تنظيمية.

أما الفقرة "وفرت السياسات والتشريعات ترتيبات وإجراءات مُنصِفة لتقييم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة بعدالة" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.65)، ما يشير إلى أن أولياء الأمور يدركون وجود ترتيبات داعمة من قبل الوزارة تراعي خصائص أبنائهم في عمليات التقييم، وأن هناك توجّهًا مؤسسيًّا نحو تحقيق العدالة في قياس نواتج التعلم.

وجاءت الفقرة "طبقت المدرسة سياسات وتشريعات واضحة تُسهّل دمج الطلبة ذوي الإعاقة"، في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.63)، وهي نتيجة تؤكد أن المدارس تُفعّل سياسات واضحة في مجال التعليم الدامج، غير أن بعض أولياء الأمور قد يرون الحاجة إلى مزيد من التفعيل داخل البيئة الصفية اليومية.

أما الفقرة "ضمنت السياسات والتشريعات العدالة في توفير فرص تعليمية متساوية للطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم"، فقد جاءت في المرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.59)، وتشير إلى مستوى مرتفع من تحقّق العدالة التعليمية بصورة أكبر داخل المدرسة، خاصة في ما يتعلق بالأنشطة الصفية والممارسات اليومية.

وتُظهر هذه النتائج بصورة عامّة أن لدى أولياء الأمور اتجاهات إيجابية واضحة نحو السياسات والتشريعات التي يدعمها التعليم الدامج، ويعدّونها أساسًا مهمًّا في حماية الحقوق وتنظيم إجراءات التعليم الدامج. ومع ذلك، فإن التفاوت بين المتوسطات قد يشير إلى أن أثر هذه التشريعات في الممارسات اليومية داخل الصف ما يزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل. وعلى الرغم من أن السياسات تبدو واضحة على المستوى التنظيمي، فإن ترجمتها إلى ممارسات تعليمية محسوسة تتطلب جهودًا أكبر من المدرسة، سواء عبر التدريب، أو الدعم الفني، أو تحسين التفاعل بين أطراف العملية التعليمية.

وبذلك يمكن القول إن مجال "السياسات والتشريعات" يشكّل أحد أكثر الجوانب حضورًا وتأثيرًا في دعم التعليم الدامج من وجهة نظر أولياء الأمور، وأن هناك أهمية لتعزيز فاعليته بمواءمة أكبر بين الجانب التشريعي والتطبيق العملي؛ لضمان تحقيق التعليم الدامج الشامل بصورة متكاملة ومستدامة.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في التوعية والإعلام وكسب التأييد في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال التوعية والإعلام وكسب التأييد، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (33).

الجدول (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال التوعية والإعلام وكسب التأييد.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	نفّذت المدرسة حملات توعية وإعلام تدعم الطلبة ذوي الإعاقة وتسهّل اندماجهم في المدارس.	3.60	1.06	مرتفعة	4
2	أسهمت حملات التوعية في تغيير نظرة المجتمع والمدرسة إلى الإعاقة بشكل إيجابي.	3.69	1.04	مرتفعة	1
3	ساعدت أنشطة المدرسة على تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم/ زميلاتهن من غير ذوي الإعاقة.	3.68	1.04	مرتفعة	2
4	أسهم تضمين المناهج مفاهيم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في توعية زملائهم/ زميلاتهن بحقوقهم.	3.58	1.05	مرتفعة	5
5	أسهم نشر المدرسة قصص نجاح الطلبة ذوي الإعاقة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج.	3.61	1.09	مرتفعة	3
	الكلّي	**3.63**	**0.95**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (33) أن وجهة نظر أولياء الأمور نحو مجال "التوعية والإعلام وكسب التأييد" ضمن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.63)، ما يعكس إدراكًا قويًّا لدى أولياء الأمور بأهمية الدور الذي تسهم فيه حملات التوعية والجهود الإعلامية في تعزيز تقبّل الإعاقة، ودعم ممارسات التعليم الدامج داخل المجتمع المدرسي. وتشير هذه النتيجة إلى وجود توجّه إيجابي نحو فاعلية الأنشطة التوعوية في تحسين المناخ المدرسي وتعزيز الاتجاهات الداعمة للدمج.

وقد جاءت الفقرة "أسهمت حملات التوعية في تغيير نظرة المجتمع والمدرسة إلى الإعاقة بشكل إيجابي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.69)، ما يدل على أن أولياء الأمور يلمسون أثرًا مباشرًا للبرامج التوعوية في تغيير المواقف تجاه الإعاقة، وتعزيز ثقافة تقبّل الاختلاف داخل المدرسة والمجتمع، وقد يُعزى ذلك إلى اتساع نطاق الحملات التي تركز عليها الاستراتيجية العشرية ومحتواها الإيجابي الذي يسهم في بناء وعي مجتمعي داعم.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "ساعدت أنشطة المدرسة على تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم/ زميلاتهن من غير ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.68) وبدرجة كبيرة، وهذا يعكس اقتناع أولياء الأمور بأن الأنشطة المدرسية أدّت دورًا مهمًّا في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة، وتقليل الحواجز النفسية والاجتماعية، وتهيئة بيئة صفية أكثر شمولًا. أما الفقرة "أسهم نشر المدرسة قصص نجاح الطلبة ذوي الإعاقة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج"، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.61)، ما يشير إلى أن مشاركة الاستراتيجية العشرية قصصَ النجاح تُعدّ إحدى الأدوات المؤثّرة في تعزيز الثقة بقدرات الطلبة ذوي الإعاقة، وتحفيز المجتمع المدرسي لتبنّي ممارسات دامجة، وهذا يعكس فاعلية الأساليب الإعلامية القصصية في تشكيل وعي إيجابي.

وجاءت الفقرة "نفّذت المدرسة حملات توعية وإعلام تدعم الطلبة ذوي الإعاقة وتسهّل اندماجهم في المدارس" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.60)، وهو متوسط مرتفع يشير إلى أن الجهود الإعلامية للاستراتيجية العشرية عامةً جيّدة وفاعلة.

أما الفقرة "أسهم تضمين المناهج مفاهيم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في توعية زملائهم/ زميلاتهن بحقوقهم"، فقد جاءت في المرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.58)، فأولياء الأمور يرون أن الاستراتيجية العشرية أسهمت في تضمين المناهج للمفاهيم التوعوية المتعلّقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة، ما رفع مستوى وعي الطلبة بحقوق زملائهم/ زميلاتهن.

وبشكل عام، تعكس نتائج هذا المجال اتجاهًا إيجابيًّا ومرتفعًا نحو فاعلية الجهود التوعوية والإعلامية في دعم ممارسات التعليم الدامج داخل المدرسة. ومع ذلك، يُظهر التفاوت بين المتوسطات الحسابية أن بعض الجوانب– خاصة المتعلقة بالمناهج والأنشطة الصفية– ما تزال بحاجة إلى تنشيط أكبر؛ لضمان انتشار ثقافة التعليم الدامج على مستوى أعمق وأكثر استدامة. وتشير النتائج إلى أن تعزيز العمل الإعلامي والتوعوي يمثل ركيزة أساسية في ترسيخ التعليم الدامج؛ لما له من أثر مباشر في تشكيل الاتجاهات وتغيير المواقف، وتسهيل مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية بصورة طبيعية ومتوازنة.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (34).

الجدول (34): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	تمتلك المدرسة كادرًا لديه خبرة في تصنيف الإعاقات لدى الطلبة ذوي الإعاقة والتعامل معها.	3.61	1.13	مرتفعة	2
2	قدّمت المدرسة خدمات إرشادية ونفسية للطلبة ذوي الإعاقة أسهمت في تحقيق التكيّف الاجتماعي والتعليمي.	3.61	1.07	مرتفعة	3
3	تتابع المدرسة بصورة منتظمة حالة الطلبة ذوي الإعاقة، وتراجع متطلبات تعلمهم وتطورهم باستمرار.	3.62	1.07	مرتفعة	1
4	وفرت المدرسة برامج دعم للطلبة ذوي الإعاقة تلائم أنواع الإعاقات كافة.	3.51	1.11	مرتفعة	4
5	وفرت المدرسة تدخلات علاجية مبكرة للطلبة ذوي الإعاقة ساعدتهم على تحسين مهاراتهم وتحصيلهم.	3.44	1.15	مرتفعة	5
	الكلّي	**3.56**	**1.02**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (34) أن وجهة نظر أولياء الأمور نحو مجال "التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة" في إطار الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ

المتوسط الحسابي العام (3.56)، وهذا يعكس رضا أولياء الأمور عن مستوى الجهود التي تبذلها المدارس في عمليات التعرُّف المبكّر على حالات الإعاقة، وتشخيصها، وتقديم الخدمات المساندة للطلبة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هذا المجال يُعدّ من الجوانب التي تحظى بتفعيل واضح ضمن ممارسات التعليم الدامج.

وقد جاءت الفقرة "تتابع المدرسة بصورة منتظمة حالة الطلبة ذوي الإعاقة، وتراجع متطلبات تعلمهم وتطورهم باستمرار" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62)، ما يدل على أن أولياء الأمور يدركون وجود اهتمام فعلي بمتابعة الحالات بشكل دوري، وهذا يعكس جودة في عمليات التقييم المستمر التي تُعدّ جزءًا جوهريًّا من برامج الدعم والإحالة، وقد يعود هذا التقدير المرتفع إلى تواصل المعلمين والمعلمات مع الأسرة وتحديث الخطط التعليمية عند الحاجة.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "تمتلك المدرسة كادرًا لديه خبرة في تصنيف الإعاقات لدى الطلبة ذوي الإعاقة والتعامل معها" بمتوسط حسابي (3.61)، ما يشير إلى ثقة أولياء الأمور بوجود كادر مؤهّل ومتمكّن في المدرسة، قادر على تعرُّف الإعاقات بدقّة، والتعامل معها بمهارات مهنية مناسبة، ويدل ذلك على إدراك واضح للدور المهم الذي يؤديه المتخصصون والمتخصصات في تحسين جودة الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.

وجاءت الفقرة "قدمت المدرسة خدمات إرشادية ونفسية للطلبة ذوي الإعاقة أسهمت في تحقيق التكيّف الاجتماعي والتعليم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.61)، وهذا يعكس اعتقادًا

بأن الدعم الإرشادي والنفسي يمثّل عنصرًا أساسيًّا في تهيئة بيئة مدرسية آمنة ومحفّزة. وتُظهر هذه النتيجة وعي أولياء الأمور بأهمية الإرشاد النفسي في تعزيز التوافق الاجتماعي والأكاديمي لدى أبنائهم.

أما الفقرة "وفرت المدرسة برامج دعم للطلبة ذوي الإعاقة تلائم أنواع الإعاقات كافة" فجاءت في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.51)، ويشير ذلك إلى أن أولياء الأمور يرون وجود جهود أسهمت فيها الاستراتيجية العشرية في توفير برامج دعم متنوعة، إلا أن شموليتها لأنواع الإعاقات كلها قد لا تكون مكتملة، ما قد يعكس الحاجة إلى توسيع نطاق الخدمات وتخصيصها بصورة أكبر.

وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة "وفرت المدرسة تدخلات علاجية مبكرة للطلبة ذوي الإعاقة ساعدتهم على تحسين مهاراتهم وتحصيلهم" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.44)، وهي تشير إلى أن التدخلات العلاجية المبكرة ذات أهمية وتركّز عليها الاستراتيجية العشرية في المدارس الدامجة، لا سيما في مراحل الكشف الأولى، بما يتوافق مع مبادئ التعليم الدامج ويحقق الاستثمار الأمثل في قدرات الطلبة ذوي الإعاقة.

وبشكل عام، تُظهر النتائج اتجاهًا إيجابيًّا لدى أولياء الأمور نحو فاعلية هذا المجال في دعم الطلبة ذوي الإعاقة، لا سيما في جوانب المتابعة والتشخيص وتقديم الخدمات النفسية والإرشادية. إلا أن ترتيب الفقرات يكشف عن تفاوت نسبي في مستوى التنفيذ، إذ تبدو الجوانب

المرتبطة بالتدخلات المبكرة وبرامج الدعم الأكثر تخصّصًا بحاجة إلى مزيد من التطوير لتصبح أكثر انسجامًا وتناغمًا مع متطلبات التعليم الدامج الشامل.

وتشير هذه النتائج إلى أن مجال التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة يُعدّ من نقاط القوة في تطبيق الاستراتيجية العشرية، لذلك فمن الأهمية بمكان استمرار تعزيز العلاقة بين التشخيص المبكر وبرامج التدخل المتكاملة؛ لضمان رفع كفاءة الخدمات وتحسين نتائج التعلم للطلبة ذوي الإعاقة.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (35).

الجدول (35): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	مباني المدرسة ومرافقها (الصفوف، الحمامات، الممرات...) مناسبة وتُسهّل وصول الطلبة ذوي الإعاقة بيُسر وسهولة.	3.28	1.24	متوسطة	2
2	وفرت المدرسة وسائل نقل مناسبة وآمنة ساعدت الطلبة ذوي الإعاقة على الذهاب إلى المدرسة بانتظام.	2.62	1.35	متوسطة	6
3	وفرت المدرسة وسائل وكتبًا وأدلة ومواد تعليمية مسموعة ومرئية ساعدت الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين أدائهم الدراسي.	3.15	1.22	متوسطة	4
4	وفرت المدرسة أجهزة ووسائل تكنولوجية تيسيرية للطلبة ذوي الإعاقة ساعدتهم على التعلّم والمشاركة والتفاعل داخل الصف مع المعلم/ المعلمة وزملائهم/ زميلاتهن.	2.98	1.23	متوسطة	5
5	تستخدم المدرسة كافة وسائل التواصل والاتصال مع أولياء الأمور، ما أسهم في المشاركة الفاعلة في متابعة أداء الطلبة ذوي الإعاقة.	3.53	1.14	مرتفعة	1
6	تحرص المدرسة على صيانة الأدوات والأجهزة التعليمية المخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، ما ضمن استفادتهم منها دون انقطاع.	3.22	1.16	متوسطة	3
	الكلّي	**3.13**	**1.03**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (35) أن وجهة نظر أولياء الأمور في مجال "الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة" في إطار الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.13)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يرون وجود جهود مبذولة في هذا المجال، إلا أن مستوى تفعيلها الفعلي ما يزال دون الدرجة المأمولة، ما يعكس

تحديات تتعلق بالبنية التحتية المدرسية، والوسائل التكنولوجية المساندة، ووسائل النقل، والمواد التعليمية التيسيرية وهي– حسبما أُشير سابقًا– تحتاج إلى دعم مالي كبير؛ بسبب الكُلف المالية الكبيرة المترتبة عليها.

وقد حصلت الفقرة "تستخدم المدرسة كافة وسائل التواصل والاتصال مع أولياء الأمور، ما أسهم في المشاركة الفاعلة في متابعة أداء الطلبة ذوي الإعاقة" على المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.53)، ما يشير إلى أن جانب التواصل بين المدرسة والأسرة هو الأكثر فاعلية ضمن هذا المجال، ويعكس ذلك اهتمام المدارس الدامجة المنفّذة للاستراتيجية العشرية بإشراك أولياء الأمور في متابعة أبنائهم، وتسهيل عملية الاتصال بما يدعم التعلم والمتابعة المنزلية.

أما الفقرة "مباني المدرسة ومرافقها (الصفوف، الحمامات، الممرات...) مناسبة وتُسهّل وصول الطلبة ذوي الإعاقة بيُسر وسهولة" فقد جاءت في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.28)، وهذا يشير إلى رضًا مقبول نسبيًّا حول تهيئة البيئة المادية، إلا أن بعض المرافق أو المسارات قد لا تكون متكاملة أو مُهيَّأة بالشكل المطلوب لتلبية احتياجات فئات الإعاقة كافة.

وجاءت الفقرة "تحرص المدرسة على صيانة الأدوات والأجهزة التعليمية المخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، ما ضمن استفادتهم منها دون انقطاع" في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة

وبمتوسط حسابي (3.22)، ما يعكس وجود اهتمام بالصيانة، لكنه ما يزال أقل من المتطلبات الكاملة للدمج الفعّال، إذ تشير النتيجة إلى وجود فجوة بين توافر الأدوات واستدامة عملها بشكل دائم.

أما الفقرة "وفرت المدرسة وسائل وكتبًا وأدلة ومواد تعليمية مسموعة ومرئية ساعدت الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين أدائهم الدراسي" فجاءت في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.15)، وهذا يدل على توفر بعض المواد التيسيرية، لكنها قد لا تكون كافية لفئات الطلبة ذوي الإعاقة كافة، أو قد تكون هناك محدودية في تنوعها، أو سهولة استخدامها.

وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة "وفرت المدرسة أجهزة ووسائل تكنولوجية تيسيرية للطلبة ذوي الإعاقة ساعدتهم على التعلّم والمشاركة والتفاعل داخل الصف مع المعلم/ المعلمة وزملائهم/ زميلاتهن" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.98) ، وتكشف هذه النتيجة عن الحاجة إلى تعزيز الأدوات التكنولوجية التيسيرية، إذ إن عدم توظيفها بالشكل الكافي داخل الصف قد يحدّ من قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على التفاعل والمشاركة بفعالية.

أما الفقرة "وفرت المدرسة وسائل نقل مناسبة وآمنة ساعدت الطلبة ذوي الإعاقة على الذهاب إلى المدرسة بانتظام" فجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.62)، وهي أقل الفقرات تقديرًا، ما يشير إلى وجود حاجة إلى تعزيز خدمات النقل المخصصة للطلبة

ذوي الإعاقة، سـواء من حيث التوافر أو التهيئة أو الأمان؛ بهدف تعزيز انتظامهم في الحضـور المدرسي.

وبشـكل عام، تُظهر النتائج أن مجال الوصـول والترتيبات التيسـيرية المعقولة يمثّل أحد الجوانب الأقل تفعيلًا ضـمن الاسـتراتيجية العشـرية مقارنة بالمجالات الأخرى، إذ إن معظم فقراته جاءت بدرجات متوسطة، باستثناء فقرة واحدة فقط حصلت على تقدير مرتفع، وهذا يعكس حاجة المدارس إلى تطوير بنيتها التحتية، وتوفير أدوات تيسـيرية وتقنيات مسـاعدة بصـورة أكثر شـمولًا، وتفعيل خدمات النقل، وضمان صيانة مستمرة للوسائل والأجهزة المساندة.

وتشـير هذه النتائج أيضًـا إلى أن تعزيز الوصـول والترتيبات التيسـيرية المعقولة يمثّل أولوية أسـاسـية لتحسـين بيئات التعليم الدامج، وضـمان عدالة الوصـول، وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من المشاركة الكاملة في أنشطة التعلم كافة.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في التعلم والتعليم (البرامج التربوية) في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم (البرامج التربوية)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (36).

الجدول (36): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم (البرامج التربوية).

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	راعت المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ومتطلباتهم في المدرسة.	3.17	1.16	متوسطة	4
2	يستخدم المعلمون والمعلمات طرق تدريس وأساليب تقويم تناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ساعدتهم على التعلم بشكل فعال.	3.41	1.13	مرتفعة	1
3	دربت المدرسة الطلبة ذوي الإعاقة من خلال تعليم عملي تطبيقي ومهارات حياتية ساعدتهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس.	3.36	1.12	متوسطة	2
4	نفذت المدرسة برامج دعم تعليمي فردي داخل المدرسة ساعدت الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين مستواهم الدراسي.	3.35	1.12	متوسطة	3
	الكلّي	**3.32**	**1.03**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (36) أن وجهة نظر أولياء الأمور نحو مجال "التعلم والتعليم (البرامج التربوية)" في إطار الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (3.32)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يدركون وجود جهود مُعتبَرة في تطوير البرامج التربوية والأنشـــطة التعليمية الموجّهة إلى الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن مســـتوى التنفيذ ما يزال في الحدود المتوســـطة، ويتطلب ذلك تعزيزًا إضـــافيًّا لتحقيق التوافق الكامل مع متطلبات التعليم الدامج.

وقد جاءت الفقرة "يستخدم المعلمون والمعلمات طرق تدريس وأساليب تقويم تناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ساعدتهم على التعلم بشكل فعال" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.41)، ما يشير إلى أن أولياء الأمور يلمسون جهودًا واضحة من المعلمين والمعلمات في تنويع استراتيجيات التدريس ومواءمتها مع قدرات الطلبة، وهذا يعكس دورًا إيجابيًّا في تمكينهم من المشاركة والتعلم بفعالية داخل الصف.

أما الفقرة "دربت المدرسة الطلبة ذوي الإعاقة من خلال تعليم عملي تطبيقي ومهارات حياتية ساعدتهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس" فقد جاءت في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.36)، وتوضح هذه النتيجة أن التدريب العملي والمهارات الحياتية متوفر بدرجة جيدة نسبيًّا، لكنه ما يزال دون المستوى المأمول لتمكين الطلبة من تحقيق استقلالية أكبر، ما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز البرامج التطبيقية والتجريبية داخل المدرسة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة "نفذت المدرسة برامج دعم تعليمي فردي داخل المدرسة ساعدت الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين مستواهم الدراسي" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.35) ، وهذا يعكس وجود برامج دعم فردي، لكنها قد تكون محدودة في عدد الجلسات، أو غير كافية لتلبية الفروق الفردية بين الطلبة، ما يتطلب تطويرًا أكثر عمقًا في بناء خطط تعليمية فردية وأدوات تشخيص دقيقة.

أما الفقرة "راعت المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ومتطلباتهم في المدرسة" فاحتلت المرتبة الرابعة والأخيرة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.17)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المناهج الحالية تأخذ بعين الحسبان احتياجات الطلبة بدرجة مقبولة، لكنها ما تزال بحاجة إلى مزيد من التكييف وإعادة التصميم؛ لتكون أكثر ملاءمة للتنوع في أنماط التعلم ومستويات القدرات.

وبشكل عام، تُظهر نتائج هذا المجال أن البرامج التربوية المقدّمة ضمن الاستراتيجية العشرية تُعدّ بالمستوى المتوسط من حيث التفعيل من وجهة نظر أولياء الأمور، ما يعكس وجود أساس متين لكنه يحتاج إلى تعزيز وتطوير مستمر. وينبغي التركيز على دعم تصميم مناهج مرنة، وتطبيق برامج تعليم فردية أكثر فاعلية، وتوسيع فرص التعلم التطبيقي، إلى جانب تدريب المعلمين والمعلمات بصورة مستمرة على استراتيجيات التعليم الدامج.

وتكشف هذه النتائج عن أهمية الاستثمار في تطوير البرامج التربوية بحسبانها حجر الأساس في نجاح التعليم الدامج التعليمي، إذ تمثّل الممارسات الصفية المباشرة المؤشر الأكثر تأثيرًا على جودة تعلم الطلبة ذوي الإعاقة واستفادتهم من المنظومة التعليمية.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في الموارد البشـرية وبناء القدرات في الاسـتراتيجية العشـرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال الموارد البشرية وبناء القدرات، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (37).

الجدول (37): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال الموارد البشرية وبناء القدرات.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يمتلك الطاقم الإداري في المدرسة الخبرة الكافية للتعامل مع كافة الظروف لضمان سلامة الطلبة ذوي الإعاقة واستمرارية تعلمهم في بيئة آمنة ومناسبة.	3.53	1.08	مرتفعة	1
2	تقوم المدرسة بالاستعانة باختصاصيين لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في الجوانب النفسية أو التعليمية عند الحاجة.	3.38	1.18	متوسطة	2
3	تنسّق المدرسة مع المدارس الدامجة الأخرى بما يخدم مصلحة الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل فعال.	3.31	1.15	متوسطة	3
	الكلّي	**3.41**	**1.05**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (37) أن وجهة نظر أولياء الأمور نحو مجال "الموارد البشرية وبناء القدرات" في إطار الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (3.41)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يدركون جهود مدرسة التعليم الدامج في توفير كوادر بشرية مؤهّلة وداعمة للطلبة ذوي الإعاقة، بما يسهم في ضمان بيئة تعليمية آمنة ومحفّزة للتعلم، رغم وجود تباين طفيف بين فقرات هذا المجال يتطلب اهتمامًا إضافيًّا في بعض الجوانب.

وقد جاءت الفقرة "يمتلك الطاقم الإداري في المدرسة الخبرة الكافية للتعامل مع كافة الظروف لضمان سلامة الطلبة ذوي الإعاقة واستمرارية تعلمهم في بيئة آمنة ومناسبة" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.53)، وتشير هذه النتيجة إلى ثقة أولياء الأمور في كفاءة الطاقم الإداري في المدارس الدامجة وقدرته على إدارة مختلف المواقف التعليمية والتنظيمية المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، ما يعكس مستوى جيدًا من المهنية والالتزام بتوفير بيئة مدرسية دامجة.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "تقوم المدرسة بالاستعانة باختصاصيين واختصاصيات لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في الجوانب النفسية أو التعليمية عند الحاجة" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.38)، وتوضح هذه النتيجة أن المدرسة توفر خدمات الدعم النفسي والتعليمي، ولكن

بشكل قد يكون غير كافٍ أو غير منتظم، ما يشير إلى ضرورة تعزيز أدوار الاختصاصيين والاختصاصيات وزيادة حضورهم الميداني لتلبية الاحتياجات المتخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.

أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الفقرة "تنسّق المدرسة مع المدارس الدامجة الأخرى بما يخدم مصلحة الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل فعال" بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.31)، وهذا يدل على وجود جهود تنسيقية بين المدارس، لكنها ربما لا تتمّ بالشكل الأمثل أو بالقدر الكافي لتحقيق التكامل المطلوب لدعم الطلبة، ما يعكس الحاجة إلى تعزيز شبكات التعاون بين المدارس الدامجة على مستوى التخطيط وتنفيذ البرامج وتبادل الخبرات، وضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

وتعكس النتائج بشكل عام أن الموارد البشرية وبناء القدرات يمثلان عنصرَي قوة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج من وجهة نظر أولياء الأمور، إلا أن هناك بعض الجوانب التي تحتاج إلى تطوير، لا سيما في تعزيز الدور التخصصي للاختصاصيين والاختصاصيات، وتفعيل الشراكات بين المدارس بشكل أكثر انتظامًا وتأثيرًا، ويشير ذلك إلى أهمية الاستثمار في تدريب الكوادر التعليمية والإدارية وتوسيع خدمات الدعم النفسي والتربوي؛ لضمان تقديم خدمات أكثر تكاملًا واستجابة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال) في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (38).

الجدول (38): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال).

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	تتعاون المدرسة مع أسرة الطفل ذي الإعاقة على تنفيذ البرامج التعليمية وتبادل المعلومات حول متطلبات دعم تعلمه.	3.44	1.15	مرتفعة	3
2	التجارب الناجحة التي قدمتها المدارس الدامجة للأطفال من ذوي الإعاقة أسهمت في تعزيز وعي الأسر بطبيعة احتياجات أطفالهم وسبل التعامل معهم.	3.52	1.13	مرتفعة	2
3	وفرت المدرسة توعية مجتمعية وإعلامية حول أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال.	3.39	1.12	متوسطة	4
4	التجارب الناجحة التي قدمتها المدارس الدامجة للطلبة من ذوي الإعاقة شجعت الأسر على إلحاق أبنائهم من ذوي الإعاقة في تلك المدارس.	3.53	1.12	مرتفعة	1
	الكلي	3.47	1.04	مرتفعة	

يتضح من الجدول (38) أن وجهة نظر أولياء الأمور نحو مجال "مرحلة ما قبل المدرسة (الحضـــانات ورياض الأطفال)" في إطار الاســـتراتيجية العشـــرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوســـط العام (3.47)، وتشـــير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور ينظرون بإيجابية إلى جهود المدارس في تعزيز دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، من

خلال التعاون مع الأســـر، وتقديم تجارب دمج ناجحة، وتوفير التوعية المجتمعية اللازمة، على الرغم من وجود بعض التباين بين الفقرات التي تستدعي تطويرًا إضافيًّا في بعض الجوانب.

وقد جاءت فقرة "التجارب الناجحة التي قدمتها المدارس الدامجة للطلبة من ذوي الإعاقة شــجعت الأســر على إلحاق أبنائهم من ذوي الإعاقة في تلك المدارس" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسـط حسـابي (3.53)، ما يعكس الدور المؤثّر للنماذج الواقعية والقصـص الناجحة في تشــجيع الأُســر على اتخاذ قرار الالتحاق بالمدارس الدامجة، وإدراكهم لأثر هذه التجارب في تعزيز الثقة بإمكانية نجاح التعليم الدامج. أما الفقرة " التجارب الناجحة التي قدمتها المدارس الدامجة للأطفال من ذوي الإعاقة أســـهمت في تعزيز وعي الأســـر بطبيعة احتياجات أطفالهم وسبل التعامل معهم " فقد جاءت في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.52)، ما يؤكد مُجدَّدًا أهمية النجاحات الميدانية في تعزيز القناعة المجتمعية بفاعلية التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة "تتعاون المدرسـة مع أسـرة الطفل ذي الإعاقة على تنفيذ البرامج التعليمية وتبادل المعلومات حول متطلبات دعم تعلمه" بدرجة مرتفعة وبمتوســط حســابي (3.44)، وتشـير هذه النتيجة إلى أن التعاون بين المدرسـة والأسـرة يُنظَر إليه بإيجابية، لكنه ما يزال بحاجة إلى مزيد من التنظيم والمتابعة؛ لتعزيز شـــراكة أكثر فعالية في التخطيط للبرامج التعليمية.

أما الفقرة "وفرت المدرسة توعية مجتمعية وإعلامية حول أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الحضـــانة ورياض الأطفال" فقد جاءت في المرتبة الرابعة بدرجة متوســطة وبمتوســط حســـابي (3.39)، وهذا يدل على أن التوعية المجتمعية موجودة، لكنها غير كافية أو لا تصـــل إلى الأسر جميعها بالشكل المطلوب، ما يشير إلى ضرورة تكثيف الجهود الإعلامية والمجتمعية لتعزيز ثقافة التعليم الدامج في المرحلة المبكرة.

وتشـــير النتائج إجمالًا، إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تُعدّ مدخلًا مهمًّا من وجهة نظر الاســـتراتيجية العشـــرية لنجاح التعليم الدامج، من وجهة نظر أولياء الأمور، ويرون كذلك أهمية الاســتمرار في تعزيز التوعية، وتطوير قنوات التعاون بين المدرســة والأســرة، وأن توســيع عرض التجارب الناجحة قد يسـهم في ترسـيخ التعليم الدامج بشـكل أقوى وأكثر اسـتدامة في هذه المرحلة الحساسة.

- **وجهة نظر أولياء الأمور في الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية في الاســـتراتيجية العشرية للتعليم الدامج.**

حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (39).

الجدول (39): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الفقرات المتعلقة بمجال الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أسهمت جهود المدرسة في منع تسرّب الطلبة ذوي الإعاقة من المدارس.	3.53	1.11	مرتفعة	2
2	أسهمت متابعة المدرسة المستمرة لحالات غياب الطلبة ذوي الإعاقة في منع انقطاعهم أو تسرّبهم منها.	3.53	1.10	مرتفعة	1
3	أسهمت الفرص التي وفرتها المدرسة من خلال البرامج التعليمية البديلة أو الاستدراكية في إعادة دمج الطلبة ذوي الإعاقة المنقطعين أو المتسربين.	3.46	1.09	مرتفعة	3
	الكلّي	**3.51**	**1.02**	**مرتفعة**	

يتضـــح من الجدول (39) أن وجهة نظر أولياء الأمور نحو مجال "الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية" ضمن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.51)، وتشير هذه النتيجة إلى إدراك أولياء الأمور لفاعلية الجهود التي تبذلها المدارس الدامجة المطبِّقة للاســتراتيجية العشــرية في الحد من تســرّب الطلبة ذوي الإعاقة، ومتابعة حضـــورهم، وتوفير بدائل تعليمية تســـهم في إعادة دمج المنقطعين منهم، ما يعكس مستوى إيجابيًّا من الالتزام المدرسي تجاه دعم الفئات الأكثر عُرضة لخطر الانقطاع.

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة "أســهمت متابعة المدرســة المســتمرة لحالات غياب الطلبة ذوي الإعاقة في منع انقطاعهم أو تسرّبهم منها" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.53)،

ما يشير إلى ثقة أولياء الأمور في دور المتابعة اليومية المستمرة في حماية الطلبة من التسرّب، وتأكيدهم أهمية الرقابة الوقائية لضمان استمرارهم في العملية التعليمية. أما الفقرة "أسهمت جهود المدرسة في منع تسرّب الطلبة ذوي الإعاقة من المدارس" فقد جاءت في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.53)، ما يعكس تقدير أولياء الأمور للسياسات والإجراءات المدرسية التي تستهدف معالجة أسباب التسرّب، وتوفير بيئة تعليمية جاذبة ومساندة للطلبة ذوي الإعاقة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة "أسهمت الفرص التي وفرتها المدرسة من خلال البرامج التعليمية البديلة أو الاستدراكية في إعادة دمج الطلبة ذوي الإعاقة المنقطعين أو المتسربين" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.46)، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية البرامج التعليمية المرنة والبديلة في إعادة الطلبة إلى مسار التعليم، رغم أن هذه الجهود قد تحتاج إلى مزيد من التطوير والتوسع لزيادة فاعليتها وانتشارها.

بشكل عام، تؤكد النتائج أن الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج تقدّم إسهامات واضحة في الحدّ من تسرّب الطلبة ذوي الإعاقة، وتعزيز المتابعة المستمرة لهم، وتوفير خيارات تعليمية تساعد على إعادة دمجهم، إضافة إلى أهمية الاستمرار في تعزيز البرامج الاستدراكية، وتوسيع نطاق البدائل التعليمية؛ لإسهامها بشكل كبير في دعم هذه الفئة وضمان استمرارية مشاركتها الفاعلة في التعليم النظامي.

النتائج المتعلقة بالسـؤال التاسـع، ونصّـه: " هل تختلف وجهات نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الدامجة في الاســـتراتيجية العشـــرية للتعليم الدامج باختلاف متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي؟".

للإجابة عن هذا السـؤال، حُسِـبت المتوسـطات الحسـابية لاسـتجابات أولياء الأمور من عيّنة الدراسة على المجالات الرئيسة للاستبانة والاستبانة ككل حسب متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (40).

الجدول (40): المتوسطات الحسابية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على الاستبانة ومجالاتها حسب متغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي.

البيان	الفئات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع	المجال الثامن	الكلي
الإقليم	الشمال	3.72	3.67	3.56	3.15	3.32	3.40	3.44	3.51	3.47
	الوسط	3.62	3.61	3.56	3.11	3.35	3.43	3.49	3.51	3.45
	الجنوب	3.72	3.61	3.54	3.13	3.25	3.38	3.48	3.49	3.45
الجنس	ذكر	3.63	3.61	3.61	3.19	3.36	3.52	3.55	3.53	3.49
	أنثى	3.69	3.64	3.54	3.12	3.31	3.38	3.45	3.50	3.45
المؤهّل العلمي	ثانوية فأقل	3.63	3.62	3.56	3.14	3.35	3.42	3.45	3.47	3.45
	دبلوم/ بكالوريوس	3.69	3.63	3.52	3.09	3.26	3.37	3.47	3.53	3.44
	دراسات عليا	4.02	3.72	3.83	3.31	3.44	3.56	3.63	3.70	3.65

تكشـــف البيانات الواردة في الجدول (40) وجود تقارب بين أقاليم المملكة في مجالات الاستبانة جميعها؛ إذ جاءت المتوسطات الحسابية في المجال الأول بين (3.62 – 3.72)، وفي بقية المجالات تراوحت الفروق بين الأقاليم حول أجزاء من الدرجة دون اتجاه ثابت. ويشـير هذا النمط إلى تشـارك أولياء الأمور في الأقاليم الثلاثة مسـتوى متقاربًا في الاتجاهات نحو الاسـتراتيجية العشـرية للتعليم الدامج، دون ظهور فروق منهجية تعكس اختلافًا جوهريًّا في الاتجاهات بين الأقاليم.

بالإضافة إلى ذلك، تُظهر المتوسطات أن الذكور والإناث من أولياء أمور الطلبة سجّلوا مسـتويات متقاربة جدًّا في المجالات كافة؛ إذ بلغ متوسـط المجال الأول (3.63) لدى الذكور مقابل (3.69) لدى الإناث، أما في بقية المجالات فقد بدت التباينات طفيفة وغير منتظمة. ويدل ذلك على أن النوع الاجتماعي قد لا يمثل عاملًا مؤثّرًا في تحديد اتجاهات أولياء الأمور نحو الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

وتُظهر النتائج ارتفاعًا نسـبيًّا بشـكل ظاهري في متوسـطات حملة الدراسـات العليا من أولياء أمور الطلبة مقارنة بحملة "الثانوية فأقل" و"الدبلوم/ البكالوريوس" في المجالات كافة، فقد بلغ متوسـط المجال الأول (4.02) لدى حملة الدراسـات العليا من أولياء أمور الطلبة، مقابل (3.63–3.69) لدى حملة "الثانوية فأقل" و"الدبلوم/ البكالوريوس"، بالإضـافة إلى ذلك، ارتفعت متوسطاتهم في المجال الثامن إلى (3.70)، مقارنة بـ (3.47–3.53) لحملة المؤهلات الأخرى،

وهذا يشـــير إلى أن ارتفاع مســـتوى التأهيل العلمي قد يرتبط بزيادة إدراك أولياء الأمور لأبعاد التعليم الدامج.

وللتأكد من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تبعًا لمتغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي، استُخدِم تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (41).

الجدول (41): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغيرات: الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الإقليم	المجال الأول	1.602	2	0.801	0.930	0.395
	المجال الثاني	0.718	2	0.359	0.392	0.676
قيمة هوتلينج تريس: 0.021، مستوى الدلالة: 0.208	المجال الثالث	0.127	2	0.063	0.061	0.941
	المجال الرابع	0.440	2	0.220	0.206	0.814
	المجال الخامس	0.945	2	0.473	0.448	0.639
	المجال السادس	0.272	2	0.136	0.123	0.884
	المجال السابع	0.615	2	0.307	0.286	0.752
	المجال الثامن	0.279	2	0.140	0.133	0.875
الجنس	المجال الأول	0.361	1	0.361	0.419	0.518
	المجال الثاني	0.149	1	0.149	0.162	0.687
قيمة هوتلينج تريس: 0.015، مستوى الدلالة: 0.059	المجال الثالث	0.398	1	0.398	0.383	0.536
	المجال الرابع	0.538	1	0.538	0.504	0.478
	المجال الخامس	0.109	1	0.109	0.103	0.748
	المجال السادس	2.431	1	2.431	2.203	0.138
	المجال السابع	1.591	1	1.591	1.478	0.224
	المجال الثامن	0.258	1	0.258	0.246	0.620
المؤهّل العلمي	المجال الأول	7.649	2	3.825	4.441	*0.012

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
قيمة هوتلينج تريس: 0.038، مستوى الدلالة: 0.003	المجال الثاني	0.551	2	0.275	0.301	0.740
	المجال الثالث	4.985	2	2.492	2.400	0.091
	المجال الرابع	2.666	2	1.333	1.248	0.288
	المجال الخامس	2.551	2	1.276	1.210	0.299
	المجال السادس	1.697	2	0.848	0.769	0.464
	المجال السابع	1.914	2	0.957	0.889	0.411
	المجال الثامن	3.520	2	1.760	1.680	0.187
الخطأ	المجال الأول	843.966	980	0.861		
	المجال الثاني	896.659	980	0.915		
	المجال الثالث	1017.876	980	1.039		
	المجال الرابع	1046.751	980	1.068		
	المجال الخامس	1033.208	980	1.054		
	المجال السادس	1081.423	980	1.103		
	المجال السابع	1054.317	980	1.076		
	المجال الثامن	1026.466	980	1.047		
الكلّي	المجال الأول	14177.36	986			
	المجال الثاني	13910.96	986			
	المجال الثالث	13500.04	986			
	المجال الرابع	10710.25	986			
	المجال الخامس	11903.43	986			
	المجال السادس	12531.55	986			
	المجال السابع	12938.12	986			
	المجال الثامن	13155.44	986			

تُظهر نتائج الجدول (41) الآتي:

أولًا: متغير الإقليم

يُلاحَظ أن متغير الإقليم لم يُحدِث أثرًا دالًّا إحصـــائيًّا في تقديرات أولياء الأمور في أي من مجالات الاســـتبانة؛ إذ جاءت قيمة هوتلينج تريس غير دالة، إضـــافة إلى أن قيم الدلالة للمجالات جميعها قد تجاوزت مستوى (0.05)، وهذا النمط يعكس تجانسًا ملحوظًا في اتجاهات أولياء الأمور نحو الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في الأقاليم الثلاثة، ويشير إلى أن مفهوم التعليم الدامج قد أصبح جزءًا راسخًا من الثقافة التربوية على المستوى الوطني.

إلى جانب أن غياب الدلالة الإحصـــائية في الفروق بين وجهات نظر أولياء الأمور في الأقاليم يمكن تفسيره ضمن سياق السياسات التعليمية المُوحَّدة التي تتبنّاها الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، والتي تضـــمن تقديم خدمات عامة متّســقة في المناطق كافة بما يحدّ من التفاوت الجغرافي، إضـافة إلى أن الأدلة الميدانية تشـير إلى تطبيق برامج التعليم الدامج في المملكة وفق معايير مُوحَّدة، ما يقلل فرص ظهور فروق ناتجة عن البيئة الجغرافية أو الموارد.

ويشـــير هذا التجانس إلى درجة عالية من الوعي المشـــترك لدى أولياء الأمور بمبادئ التعليم الدامج الشـــامل، ســـواء من خلال البرامج التثقيفية أو الحملات الإعلامية أو التواصـــل المباشر مع المدارس، التي تركز عليها الاستراتيجية العشرية في إجراءاتها، وهذا يؤكد أن الوعي بالاســتراتيجية العشــرية لم يعد محصــورًا في مناطق معيّنة، بل بات اتجاهًا عامًّا يشــمل مختلف الأقاليم.

إنّ عدم وجود تباينات دالّة يؤكد حرص وزارة التربية والتعليم على توفير الخدمات التعليمية المتصلة بالدعم والتدخل والتوجيه المقدّمة لأطفال التعليم الدامج بشكل متوازن بين المدارس الدامجة في الأقاليم الثلاثة (الشمال، والوسط، والجنوب)، سواء من حيث جودة الخدمات أو آليات التواصل مع أولياء الأمور، وقد يكون هذا الاتساق نتيجة للاستثمارات الحكومية الواسعة في البنية التحتية التربوية وتقليل الفجوات الإقليمية.

ويمكن القول إن نتائج هذا المتغير تؤكد أن التباينات والاختلافات الجغرافية لم تعد عاملًا مؤثّرًا، فخطط وأهداف وإجراءات الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بشكل خاص، ولوزارة التربية والتعليم بشكل عام، تحرص على التوسع في تقديم الخدمات بشكل نوعي لكافة الأطياف بصرف النظر عن اختلاف موقعها الجغرافي، وتوظيف المنصات الرقمية، وإتاحة خدمات الإرشاد عن بُعد، وتوحيد السياسات، وهذا أسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر اتساقًا، ما جعل الاتجاهات بين أولياء الأمور متشابهة بصرف النظر عن الإقليم.

ثانيًا: متغير الجنس

يُلاحَظ أن متغير جنس ولي الأمر لم يُحدِث أثرًا دالًا إحصائيًّا في تقديرات أولياء الأمور في أي من مجالات الاستبانة؛ إذ لم تصل قيمة هوتلينج تريس إلى مستوى الدلالة، وقد جاءت قيم الدلالة الخاصة بالمجالات كافة أعلى من (0.05)، وهذه النتيجة توضح أن أولياء الأمور

الذكور والإناث يشاركون بمستوى متقارب من الوعي والاستجابة تجاه الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج.

ويمكن تفسير ذلك بأن الآباء والأمهات عادة ما يواجهون الموقف التربوي نفسه في ما يتعلق برعاية أبنائهم، ما يجعل تقييمهم للبرامج والأنظمة التعليمية قائمًا على خبرة مشتركة لا تختلف باختلاف الجنس؛ فالاهتمام بمصلحة الطفل يمثّل قيمة مجتمعية عامّة لا ترتبط بهوية الأب أو الأم، بل بكونهما مسؤولين تربويين. إضافة إلى أن الثقافة التربوية الحديثة التي تنتهجها الاستراتيجية العشرية تشجع على مشاركة الآباء والأمهات في اتخاذ القرارات التعليمية، ما يعزز من تقارب وجهات النظر. وقد ساعد تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة عبر المنصات الإلكترونية على جعل المعلومات متاحة لكلا الجنسين، ما يسهم في توحيد المعرفة المتعلقة بالتعليم الدامج.

وقد يكون مستوى الخدمات المقدمة لأولياء الأمور، التي تحرص الوزارة على توفيرها، جاء مُوحَّدًا أو متشابهًا بدرجة كبيرة، سواء كان التواصل مع الأب أو الأم، ما يحدّ من ظهور تأثير جنس المستجيب، فالاجتماعات المدرسية، أو الخدمات الاستشارية، والتقارير التربوية أو غيرها من الخدمات لا يتغير تقديمها باختلاف الجنس، بل تُقدَّم بصيغة مُوحَّدة.

وبناء على ذلك، فإن عدم وجود فروق دالة يُعدّ مؤشرًا إيجابيًّا يعكس وعيًا متّزنًا ومشتركًا في المجتمع ككل تجاه التعليم الدامج، ويشير إلى أن الاتجاهات نحو الاستراتيجية العشرية

تتجاوز الفروق الاجتماعية التقليدية المتعلقة بالنوع، وتستند إلى خبرات موضوعية في التعامل مع احتياجات الأبناء.

ثالثًا: متغير المؤهّل العلمي

كشـــفت النتائج عن عدم وجود أثر دالّ إحصـــائيًّا لمتغير المؤهّل العلمي في المجالات كافة، عدا المجال الأول (السياسات والتشريعات)، وللتأكد من اتجاه هذه الفروق في هذا المجال استُخدِمت المقارنات البعدية، وكانت النتائج كما يعرضها الجدول (42).

الجدول (42): نتائج المقارنات البعدية للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عيّنة الدراسة من أولياء الأمور على المجال الأول حسب متغير المؤهّل العلمي.

المجال	الفئة	دبلوم/ بكالوريوس	دراسات عليا
الأول	ثانوية فأقل	0.06-	*0.39-
	دبلوم/ بكالوريوس		0.33-

تُظهر النتائج في الجدول (42) أن المؤهل العلمي يؤدي دورًا مهمًّا في تشكيل تصوّرات أولياء الأمور حول الاســـتراتيجية العشـــرية للتعليم الدامج، إلا أن هذا التأثير لم يكن شـــاملًا للمجالات كافة، بل تركّز بشكل واضح في المجال الأول المرتبط بالسياسات والتشريعات، فقد بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائيًّا بين أولياء الأمور من حملة "الثانوية فأقل" وحملة "الدراسات العليا" في هذا المجال تحديدًا، لصالح حملة الدراسات العليا، في حين ظهرت فروق أقل وضـــوحًا بين حملة "الدبلوم/ البكالوريوس" و"الدراســـات العليا" دون أن تصـــل إلى مســـتوى

الدلالة، ويظهر من ذلك أن فهم الجوانب القانونية والتنظيمية للتعليم الدامج يتأثر بدرجة ملموسة بالمستوى التعليمي.

ويبدو أن هذا الاختلاف الدال إحصائيًا في المجال الأول يعود إلى طبيعة هذا المجال، فهو يعتمد على فهم السياسات والتشريعات واللوائح والحقوق والالتزامات، وهي موضوعات تتطلب قدرة على تحليل النصوص التنظيمية واستيعاب فلسفة الأنظمة التعليمية. وغالبًا ما يتّسم الأفراد من حملة الدراسات العليا بالقدرة على قراءة مثل هذه الوثائق وتفسيرها، إضافة إلى امتلاكهم خلفيات معرفية أوسع حول السياسات العامة، وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة على استيعاب جوهر الاستراتيجية العشرية ومبرّراتها القانونية والتربوية، فيُحتمَل أن تواجه صعوبة في فهم الصياغات الرسمية أو الربط بين التشريعات والآثار العملية للدمج.

أما في بقية المجالات (الثاني حتى الثامن) التي شملت مجالات: التوعية والإعلام وكسب التأييد، التعرُّف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة، الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة، التعلم والتعليم (البرامج التربوية)، الموارد البشرية وبناء القدرات، مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)، الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية، فقد أظهرت النتائج أن التباينات بين فئات المؤهّل العلمي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يشير إلى أن تقييم أولياء الأمور لهذه الجوانب يتّسم بدرجة أكبر من التقارب، وأنه لا يتأثر بشكل كبير بالمستوى التعليمي، ويُفسَّر ذلك بأن هذه المجالات تتعلق بخبرات يومية مباشرة يعيشها أولياء

الأمور جميعهم مع مدارس أبنائهم، بصـــرف النظر عن مؤهّلاتهم العلمية؛ فالجوانب المتعلقة بالخدمات والدعم والبيئة التعليمية يمكن إدراكها من خلال الملاحظة والتفاعل مع المدرســـة، ولا تحتاج إلى معرفة أكاديمية مُسبَقة.

وقد يعكس عدم ظهور تباينات دالة في هذه المجالات نجاح الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في تقديم معلومات عامّة وواضحة حول هذه الجوانب لأولياء الأمور جميعًا، بحيث أصبح إدراكهم لها متقاربًا. وقد يكون لتجاربهم المشـــتركة في متابعة تعلم أبنائهم دور في تكوين فهم متقارب، ما يحدّ من أثر المتغيرات الديموغرافية، مثل المؤهّل العلمي، في تشكيل آرائهم حول هذه الموضوعات العملية.

ومع ذلك، تظل الفروق في المتوسطات الحسابية دون دلالة إحصائية بين فئة الدراسات العليا من جهة والفئتين الأخريين، إلا أنها مهمّة من الناحية التربوية؛ إذ يُلاحَظ أن حملة الدراسات العليا يحصلون على أعلى المتوسطات عبر أغلب المجالات، ما يعكس اتجاهًا عامًّا لا يمكن تجاهله؛ فارتفاع المســـتوى التعليمي يمنح ولي الأمر قدرة أكبر على فهم فلســـفات التعليم الدامج، وتفسير نتائجه، وتقدير فوائد الممارسات الحديثة في التعليم. وبما أن هذا التفوّق لم يصل إلى مســـتوى الدلالة الإحصـــائية، فهذا يعني أن تأثير المؤهّل العلمي في هذه المجالات موجود، لكنه ليس قويًّا بما يكفي ليُحدِث فرقًا واضحًا في استجابات العيّنة.

وبهذا؛ يتضح أن المجال الأول (السياسات والتشريعات) يمثّل نقطة التمايز الأساسية بين فئات المؤهّل العلمي بين عيّنة أولياء أمور الطلبة؛ لأنه يتعلق ببنية الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج ومستوى الالتزام بتطبيقها. أما بقية المجالات، فتمثّل الجوانب التطبيقية التي يدركها أولياء الأمور بشكل متقارب نتيجة احتكاكهم المباشر بالواقع التعليمي في مدارس أبنائهم، وهذا يعزز فكرة أنّ المعرفة النظرية المتقدمة (المتاحة لحملة الدراسات العليا) تُحدث فرقًا في فهم السياسات، في حين أن الإدراك العام للجوانب التطبيقية يتشكّل بالتجربة الملموسة على أرض الواقع.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يمكن صياغة التوصيات التالية:

السياسات والتشريعات: تحديث الإطار الوطني للتعليم الدامج، واعتماد نظام مساءلة واضح يُلزم المدارس بتنفيذ معايير الدمج، وتوفير التكييفات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة.

التوعية والإعلام وكسب التأييد: تنفيذ حملة وطنية مستمرة لتعزيز الوعي المجتمعي والتربوي بالتعليم الدامج عبر رسائل مُوحَّدة وقصص نجاح وتجارب واقعية.

التعرُّف والتشخيص والإحالة: اعتماد بروتوكول وطني مُوحَّد للتشخيص والتحويل المدرسي يضمن سرعة الكشف ودقّة الإجراءات وتكامل الأدوار بين الجهات التربوية والمتخصصة.

إمكانية الوصول والتهيئة: تطبيق خطط سنوية مُلزمة لتحسين البيئة المدرسية وفق معايير الوصول الشامل، بما يشمل التهيئة المادية والتكنولوجية المساندة.

التعلم والتعليم والبرامج التربوية: تفعيل الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة كافة، مع مراجعتها دوريًّا، ودمج استراتيجيات التعليم المتمايز في الممارسات الصفية.

الموارد البشرية: تعزيز جاهزية الكادر التربوي عبر تزويد المدارس بالمعلمين المساندين والمعلمات المساندات، وتدريب المعلمين والمعلمات على برامج التعليم الدامج.

مرحلة ما قبل المدرسة: إطلاق برنامج وطني للكشف والتدخل المبكر في رياض الأطفال يربط بين التشخيص المبكر وخطط الدعم اللاحقة في الصفوف الأساسية.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: إنشاء نظام وطني لتتبُّع الأطفال خارج المدرسة، وتوفير مسارات تعليمية بديلة ومرنة تعزز إعادة الالتحاق وتراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي: تطبيق برامج دعم شامل قائم على الأدلة لتعزيز المهارات الأكاديمية والاجتماعية تُتابعها فرق مدرسية متعددة التخصصات.

شكر وتقدير

تتقدم وزارة التربية والتعليم بخالص الشـــكر والتقدير إلى الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (giz) على دعمها الكريم لهذه الدراسة، وما قدمته من إسهام فاعل في تهيئة الظروف الملائمة لتنفيذها وفق أسس علمية منهجية. ويأتي هذا الدعم تأكيدًا لالتزام الوكالة بدعم الجهود الوطنية في تطوير التعليم الدامج وتعزيز جودة البحث التربوي، بما يسـهم في تحسـين الممارسـات التعليمية وتحقيق العدالة التعليمية لكافة الطلبة.

المراجع

- جاكي ش. (2018). *التعليم من أجل الأطفال ذوي الاعاقة خارج المدارس في الأردن، مراجعة السياسات والاستراتيجيات والبرامج المتعلقة بالأطفال ذوي الاعاقة خارج المدرسة*، تقرير وتوصيات لزيادة معدلات التحاق الأطفال ذوي الاعاقة.
- جرار، أماني (2023). *التحليل الكمي والنوعي للخطة التنفيذية للتعليم الدامج (2020-2022)*. تقرير غير منشور، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- حسن، م.(2013). نظام التعليم الدامج وأثره على تنمية بعض المهارات الاجتمّاعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال .*مجلة الطفولة والتربية*.
- الخطيب، ج.، والحديدي (2020). *المدخل إلى التربية الخاصة* .عمان :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزيوت، ف (2024). تحديات تنفيذ برامج التعليم الدامج في المرحلة الأولى من الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر فريق العمل في المدارس الدامجة بوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *9*(1)، 277-299.
- السكارنة، م (2020) واقع التحديات التي تواجه المعلمين في دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، *دراسات العلوم التربوية*، *47*(2)،90-102

- عبابنة، غ.، والخمرة، ح.(2020). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة الأردن .*مجلة الجامعة الإسلامية*– للدراسات التربوية والنفسية.
- عبد المعطي، ح.، وأبو قلة (2012). *مدخل إلى التربية الخاصة* .القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.
- غنيم، ل. (2017) دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: تجربة الأردن المصدر: *المؤتمر العلمي الرابع عشر: تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل الناشر:* جامعة الفيوم –كلية التربية.
- القوابعة، إ، والحديدي، م (2024). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة من وجهة نظر مديري المدارس. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 9*(1)، 30–53.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية(2025). *تقرير: التعليم الدامج أولوية ونسعى لرفع نسبة الالتحاق إلى 10% بحلول 2030*. موقع وزارة التربية التعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). *الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم* (2018 – 2022).
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). For exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. En-clave Pedagogical, 13, 13-30.
- Algolaylat, A. (2016). The Evaluation of Educational Inclusion Programs for Students with Intellectual Disabilities in Jordan. Doctoral Dissertations, Wayne State University

- Al-Khatib, J. (2013). Foundations of special education. Mutanabbi Bookshop. Riyadhhttp://www.moe.gov.jo/sites/default/files/esp_final_2018_10-102018_1.pdf Saudi.
- ESCWA & League of Arab States. (2014). *Disability in the Arab region: An overview*. United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. https://e-inclusion.unescwa.org/sites/default/files/resources/disability_in_the_arab_region-_an_overview_-_en_1.pdf
- Gregory, J. (2018). Not my responsibility: the impact of separate special education systems on educators" attitudes toward inclusion. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13(1), 127-148.
- Martinez-Virto, L. (2017). Social services programs for social inclusion through employment" Facing challenges of transverslity, multidimensionality and creation of job satisfaction. Global Social Work, 7(13), 95-117.
- UNESCO. (2022). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization