المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

دراسة
«واقع برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية»

نيسان 2019

إعداد / د. سهى طبّال

صاحب الجلالة

الملك عبدالله الثاني بن الحسين

حفظه الله ورعاه

صاحب السمو الملكي

الأمير الحسين بن عبدالله الثاني

ولي العهد

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الفهرس	7
ملخص الدراسة	9
الفصل الأول: المقدمة والمفاهيم الأولية	11
الفصل الثاني: الإطار النظري	16
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	28
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	37
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومُناقشة النتائج	44
الفصل السادس: التوصيات	96
قائمة المراجع	98

مُلخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال في الأردن، وتألفت عينة الدراسة من (165) روضة أطفال حكومية وخاصة موزعة على الأقاليم الثلاثة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت خبيرة المشروع بإعداد أداة تقييم التعليم الدامج في رياض الأطفال والتي انقسمت إلى محورين رئيسين بثمانية وثمانين مؤشراً؛ محور البيئة المادية والذي تكوّن من (44) مؤشراً، ومحور البيئة الاجتماعية وتكوّن من (44) مؤشراً. وبعد استخراج دلالات صدق وثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها ميدانياً من خلال الملاحظة المباشرة على عينة الدراسة، وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخراج نتائج الإحصاء الوصفي كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

عكست نتائج دراسة واقع برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية التي نفذها المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأن توزيع رياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات كان كما يلي مرتباً من الأعلى إلى الأقل: محافظة العاصمة (29.7%)، تليها محافظة اربد بنسبة (23.6%)، ومن ثم الزرقاء بنسبة (12.7%) ومن ثم البلقاء بنسبة (9.8%) فالكرك بنسبة (8.6%)، تليها المفرق بنسبة (4.8%)، ومن ثم جرش بنسبة (3.6%)، فالطفيلة بنسبة (2.4%) فيما كان العدد الأقل في محافظات عجلون ومأدبا ومعان والعقبة بنسبة (1.2%).

ووفق نتائج الدراسة، بلغت نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال (10.3%) من إجمالي عدد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، (68%) منهم من الذكور و(32%) منهم من الإناث، وكانت النسبة الأعلى للاضطرابات الأخرى (اضطرابات الكلام واللغة، ونقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) بنسبة (28.7%) والنسبة الأقل من الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية (3.4%)، وفيما يتعلق بشدة الإعاقة، كانت النسبة الأعلى من الملتحقين من الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة (60.4%)، وأقلها للأطفال ذوي الإعاقات الشديدة (6.2%)، (60%) منهم التحقوا برياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص، فيما بلغت نسبة الملتحقين برياض الأطفال الحكومية (40%).

فيما يتعلق بالعاملين في رياض الأطفال، أشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة الأعلى من المعلمين كانوا من حملة درجة البكالوريوس (76.7%)، وكذلك المعلمين المساندين (63.6%)، فيما كانت النسبة الأقل لحملة الثانوية العامة بنسبة (0%) للمعلمين الرئيسيين، و(4.5%) للمعلمين المساندين، وإلى أن النسبة الأعلى من المعلمين الرئيسين كانت ممن يحملون درجة علمية في تخصص تربية الطفل (63.1%)، وكذلك للمعلمين المساندين (68.2%)، فيما كان أقلها التربية الخاصة (2.9%) للمعلمين الرئيسيين، والتخصص غير التربوي (4.5%) للمعلمين المساندين. كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى ضعف إعداد المعلمين وتدريبهم على متطلبات التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال وذلك لتهيئة بيئة مادية واجتماعية مناسبة لإنجاحه.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى عدم تمتع أي محافظة بتوفير متطلبات التعليم الدامج بشكل مناسب، خصوصاً الحكومية منها. وكان أقلها تمتعاً بمتطلبات التعليم الدامج رياض الأطفال الموجودة في محافظات اربد والبلقاء وجرش. كما أشارت إلى قلة عدد رياض الأطفال التي تنفذ التعليم الدامج في

محافظات الجنوب (الطفيلة والكرك ومعان والعقبة). وأشارت النتائج إلى ضعف التسهيلات اللازمة لإلحاق كافة الطلبة سواء من حيث البيئة المادية أو البيئة الاجتماعية خصوصاً للأطفال ذوي الإعاقة البصرية والسمعية وهو ما ترتب عليه قلة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال من هاتين الإعاقتين.

أخيرا، عكست النتائج بوضوح قلة البرامج النوعية المستخدمة في رياض الأطفال مما أثّر حتماً على فاعلية التعليم الدامج في بعض رياض الأطفال وتشكيل الإتجاهات السلبية نحوه من قبل بعض الإدارات والعاملين وبعض أولياء أمور الأطفال الملتحقين بها. كما تجلى بوضوح من خلال الدراسة ضعف تنظيم مشاركة الأسر في أوضاع التعليم الدامج.

أوصت الدراسة بضرورة بذل المزيد من الجهود لمأسسة التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مراجعة وتعديل السياسات والتشريعات ذات العلاقة، وتطوير دليل اجرائي للتعليم الدامج يراعي خصوصية مرحلة رياض الأطفال، وتوفير إجراءات تنفيذية واضحة لضمان نجاحه، بحيث تُراعي مواصفات البيئة المادية والإجتماعية اللازمة لإنجاح التعليم الدامج في رياض الأطفال والتي تناولتها أداة الدراسة بشكل تفصيلي. كما وأوصت بضرورة إيلاء الاهتمام بكافة أنواع الإعاقة عند التفكير بتهيئة البيئة الاجتماعية والمادية الداعمة، لاسيما الإعاقتين البصرية والسمعية، وأخذ موضوع التدريب المستمر أثناء الخدمة على التعليم الدامج بعين الاعتبار، خاصة وأن الكثير من الممارسات قديمة ولا تتناسب مع رؤية اليونيسكو في التعليم الدامج. كما أوصت بضرورة العمل على تفعيل مشاركة أولياء الأمور في برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال، وتشجيع الأسر على التطوُّع لإنجاح التعليم الدامج في رياض الأطفال.

مرحلة الطفولة المبكرة هي الفترة من مرحلة ما قبل الولادة إلى ثماني سنوات من العمر، وهي مرحلة حاسمة من النمو والتطور، ذلك أن نتائج الخبرات التي تحدث خلال هذه المرحلة تستمر طوال حياة الفرد. وتوفر مرحلة الطفولة المبكرة نافذة مُهمة من الفرص لكافة الأطفال، لضمان استعدادهم للتعلم والمشاركة مدى الحياة، مع الحيلولة دون حدوث تأخيرات محتملة في التطور قد تُعيقُ تعلمهم لاحقاً وحصولهم على التعليم المناسب في المدارس العامة مع نُظرائهم الآخرين، وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، فهي الوقت الأهم لحصول التدخل الذي يمكن أن يُساعدهم في الوصول إلى أقصى إمكاناتهم الكاملة.[1]

ازدادت فرص تعزيز لعب وتطور وتعلم الرضع والأطفال الصغار من ذوي الإعاقة مع نُظرائهم في أماكن مختلفة، في المنزل وفي برامج الطفولة المبكرة وفي أحيائهم وغيرها من الأماكن المجتمعية في وقتنا الحالي، وهو ما يعزز فرصهم في التطور والتعلم والشعور بالانتماء لكل منهم، ويُخالف الممارسات التعليمية السابقة التي كانت تفصل وتعزل الأطفال ذوي الإعاقة.

لقد عززت التشريعات والاتفاقيات الدولية فرص الأطفال ذوي الإعاقة في تلقي خدمات التدخل المبكر التي تُيسر التحاقهم ببيئات[2] التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال وما بعدها، وأصبحت القيم والآراء المجتمعية المتعلقة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة مساندة للقانون.

وعلى الرغم مما سبق، لازال هناك تأخر في خدمات التدخل المبكر والتعليم الدامج في رياض الأطفال على الرغم من كونهم الأكثر عرضة للتأخر التطوري، كما أن هذه المرحلة لا تلقى الدعم المطلوب لتلبية حقوقهم واحتياجاتهم. هذا، ويواجه الأطفال ذوو الإعاقة وأسرهم في غالبية الدول محددات عدة تتضمن عدم كفاية التشريعات والسياسات، ناهيك عن الاتجاهات السلبية وعدم توفّر الخدمات الكافية والمُلائمة. وفي حال لم يحصل الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم على التدخل المبكر النوعي في الوقت المناسب إضافة إلى خدمات الدعم والحماية، فإن المشكلات المصاحبة للإعاقة قد تُصبح أكثر شدة، وتزيد ظروف الفقر والحروب من المخاطر المحتملة.[3]

تُعرف مرحلة ما قبل المدرسة على أنها المرحلة التي تسبق التحاق الطفل بالمدرسة. وفي الأردن، يُصبح الطفل مؤهلاً للالتحاق بالروضة في سن الثالثة وثمانية أشهر. وقبل ذلك العمر، ينبغي توفير خدمات التدخل المبكر، والدمج في دور الحضانة النهارية كمرحلة أولية من شأنها أن تضمن نجاح التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال وما بعدها. ولابُد أن يتضمن التعليم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة فرصاً حقيقية للتعليم الدامج عالي الجودة، بحيث تكون فرص الأطفال ذوي الإعاقة متساوية مع نُظرائهم في التطور والتعلم.

1- Hafez, 2015

2- بحسب قسم الطفولة المبكرة في Council for Exceptional Children (CEC)، تعد بيئات الطفولة المبكرة هي تلك التي توفّر الأمان والإستجابة لاحتياجات كافة الأطفال بلا استثناء كجزء أساسي من دعم تعلم وتطوير الأطفال الرضع والأطفال الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة، كما تسهم مثل هذه البيئات في إدارة وتوجيه التحديات السلوكية وتعد من أساسيات النجاح في التدخل المبكر مع الأطفال الصغار ذوي الإعاقات المحددة.

3- European Commission, 2016

وعليه، يتحتم على صُنّاع السياسات التعاون مع الجهات التنفيذية للتفكير في توفير الدعم والمزيد من الخدمات التي من شأنها أن تحقق فرصاً أفضل لتعلم الطفل ذي الإعاقة، حتى إن كانت شدة الإعاقة تتطلب الأوضاع الخاصة، فلابُد من وضع الخيارات الممكنة من وسائل الراحة والتعديلات والمعينات والخدمات الإضافية، وأن يضعوا نجاح التحاق الطفل ببرامج التدخل المبكر والتعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة كأولوية أولى.

استنادا لجميع ما سبق، تتناول هذه الدراسة المفاهيم الأولية والعوامل ذات العلاقة بمرحلة الطفولة المبكرة التي تؤثر على بيئة التعليم الدامج، بالإضافة إلى الخلفية التشريعية والدراسات التي من شأنها أن تُشكل قاعدة ومبرراً قوياً لتوفير الخدمة المناسبة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقة، والأطفال المعرضين للخطر، والأطفال ذوي التأخر النمائي/ التطوري؛ ومن ثم تتطرق إلى منهجية الدراسة وأخيراً النتائج ومناقشتها.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مساعدة المعنيين بالطفولة المبكرة على تحديد، وتطوير، واستدامة برامج التعليم الدامج وفق معايير برامج الطفولة المبكرة عالية الجودة التي تستهدف كافة الأطفال بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة، وبشكل أكثر دقة، فإن الدراسة سعت لتحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1- التعرف على البيانات الأولية المتعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال (مثال: عدد الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال ونسبتهم إلى أطفال الروضة وتوزيعهم على النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)، وتوزيعهم حسب نوع الإعاقة وشدتها).

2- الوصول إلى بيانات حول رياض الأطفال الحكومية والخاصة في أوضاع التعليم الدامج (مثال: عدد ونسبة هذه الرياض وتوزيعها على المحافظات).

3- التعرف على بيانات فريق عمل الروضة (مثال: نسب المعلمين والمعلمين المساندين للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، والدرجة العلمية والتخصصات والتدريب الخاص بالمعلمين والمعلمين المساندين في رياض الأطفال التي تنفذ التعليم الدامج).

4- الإطلاع على خدمات البنية التحتية المتوفرة لتيسير التعليم الدامج في رياض الأطفال، وعلى البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في هذه الرياض.

5- مدى حرص إدارة الروضة على التخطيط لمشاركة الأسرة ببرامج الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة ومساعدتهم في توفير الخدمات الانتقالية.

6- التعرف على ترتيب المحافظات من حيث تحقيق متطلبات التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال عالمياً، إلا أنها قليلة على المستوى المحلي وغالباً ما كانت تُغطي أثر بعض البرامج، واتجاهات المعلمين والإداريين نحو عملية الدمج. وعليه، تأتي هذه الدراسة لتُسلّط الضوء على واقع برامج التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال فـي الأردن من حيث الممارسات ومدى اتفاقها مع التوجهات العالمية على المستوى الوطنـي.

أهمية الدراسة:

قد يقود التخطيط غير المستند إلى الأدلة إلى التخبط في الممارسات، ولا يُقدّم المبررات الكافية لتنفيذ البرامج مما قد يؤثر على مستوى الاهتمام بها على المستوى التنفيذي، وهو ما قد يُؤثّرُ سلباً على عملية التعلم، ويزيد من الأعباء المادية على مستوى الأسرة والدولة.

ومع زيادة الوعي المجتمعي حول حقوق الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، وحقوقهم في التعليم بشكل خاص، تعد مشكلة هذه الدراسة من المشكلات المهمة التي لابد من دراستها كأساس للتخطيط المستند إلى الأدلة العلمية لنجاح التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال وما بعدها. وتُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة محلياً في هذا الخصوص، ومن شأنها أن تمكّن صُناع القرار وراسمي السياسات والقادة التربويين على حد سواء من البناء على نتائجها، اذ أنها ستُسهم في زيادة وعي المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية بمتطلبات النجاح في التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال وما قبلها، فضلاً عن تفعيل برامج رفع الوعي التي من شأنها أن تعزز فرص الأطفال ذوي الإعاقة في التعلم.

أسئلة الدراسة:

1- ما هو عدد الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال وما هي نسبتهم إلى أطفـال الروضة؟

2- مـا عـدد ونسبة الأطفال الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الملتحقين بأوضاع التعليم الدامـج فـي رياض الأطفال؟

3- ما عدد ونسبة رياض الأطفال الحكومية والخاصة في أوضاع التعليم الدامج؟

4- ما توزيع رياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات؟

5- ما توزيع رياض الأطفال الخاصة والحكومية في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات؟

6- ما توزيع الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج حسب نوع الإعاقة؟

7- ما توزيع الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج حسب شدة الإعاقة؟

8- مـا نسب المعلمين فـي الروضة للأطفال، ونسـب المعلمين المساندين فـي الروضـة للأطفـال ذوي الإعاقة؟

9- ما الدرجة العلمية للمعلمين والمعلمين المساندين؟

10- ما التخصصات العلمية لكل من المعلمين والمعلمين المساندين؟

11- ما التدريب الذي تلقاه المعلمون والمعلمون المساندون على التعليم الدامج؟

12- ما خدمات البنية التحتية المتوفرة لتيسير التعليم الدامج في رياض الأطفال؟

13- ما البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج في رياض الأطفال؟

14- مـا مدى حرص إدارة الروضة على التخطيط لمشاركة الأسرة ببرامج الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة ومساعدتهم في توفير الخدمات الانتقالية؟

15- ما هو ترتيب المحافظات من حيث تحقيق متطلبات التعليم الدامج؟

مصطلحات الدراسة:

التعليم الدامج: عرفت اليونسكو التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور، والمشاركة، والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في مدارس الحي والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول، وحضور، ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال.[4]

التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة: عرَف قسم الطفولة المبكرة والهيئة الوطنية لتربية الأطفال الصغار NAEYC في الولايات المتحدة الأمريكية التعليم الدامج في الطفولة المبكرة بأنه التعليم الذي يجسد القيم، والسياسات، والممارسات التي تدعم حق كل رضيع وطفل صغير وأسرته - بغض النظر عن قدرته في المشاركة بمجموعة واسعة من الأنشطة والبيئات كأعضاء فاعلين في الأسر والمجتمعات. وتتضمن النتائج المرجوة من التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة الشعور بالانتماء والعضوية، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، وتكوين الصداقات، والتطور والتعلم للوصول إلى أقصى إمكاناتهم.[5] أما قسم التربية الخاصة وخدمات الطلبة التربوية والتعليمية في ولاية فرجينيا فعرّف التعليم الدامج في الطفولة المبكرة كما يلي:«هو ضمان مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في برامج الطفولة المبكرة مع نُظرائهم من غير ذوي الإعاقة. ويتطلب ذلك أن يتم وضع توقعات عالية لأدائهم، وتشجيع المشاركة في كافة الأنشطة التعليمية والاجتماعية والتي غالبا ما يتعذر توفرها بالشكل المناسب في مراكز التربية الخاصة. ومن الضروري استخدام الخدمات والبرامج التي ثبتت فاعليتها لفترات طويلة والاستفادة من التجارب الناجحة بهذا الخصوص بهدف تيسير تكوين الأطفال للصداقات مع الأقران وتعزيز شعورهم بالانتماء».[6]

4- UNESCO, 2018

5- DEC and NAEYC, 2009

6- Division of Special Education and Student Services, 2018

الممارسات المُلائمة تطوريا (DAP: Developmentally Appropriate Practices) عرفتها الهيئة الوطنية لتربية الأطفال الصغار(NAEYC) بأنها الممارسات التي تُلائم العمر الزمني للطفل، وتُراعي الفروق الفردية، وتوجّه العمل مـع الطفـل من قبل المُعلمين ومقدمـي الرعاية والأسر، وتُراعي الفروق الثقافية والاجتماعية، وتُنفّذ بطريقة مُناسبة ومُحببة للطفل بصورة طبيعية ودون توجيه مُباشر.[7]

المُمارسـات المُستندة إلى الروتين اليومـي: هـي تقديم الخدمات للأطفـال الصغار في بيئاتهم الطبيعية، وهي الأماكن التي يقضون فيها أوقاتهم اليومية مع أُسرهم وفي مجتمعهم، بصورة توفر فرصاً قيّمة لِرَصْد ومعرفة أنشطة الأطفال الروتينية، وتُيسر دمجهم في المنزل والمجتمع ضمن الأنشطة الطبيعية دون الإخلال بالنظام اليومي لما يفعله ويتعلمه الأطفال. وعندما يتم تضمين التدخلات التطويرية في الأعمال والأنشطة الروتينية اليومية، تكون المهارات المكتسبة وظيفية وهادفة للأطفال وجميع القائمين على رعايتهم والعمل معهم.[8]

الخطـة التربوية الفردية (IEP: Individualized Educational Plan): هـي خطـة مكتوبـة / برنامـج يتم تطويرهـا من قبـل فريق التعليم الدامج بالمدارس بمشاركة أوليـاء الأمور، وتُحدد الأهـداف الأكاديمية للطالـب وطريقـة تحقيقها استنادا إلى مستوى الأداء الحالي للطفل ومتطلبات المنهاج.[9]

الخطة الانتقالية الفردية (ITP: Individualized Transition Plan): عرَفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) بأنها خطة يتم تطويرها للطلبة ذوي الإعاقة لتُساعد في تحديد الأهداف والانتقال بنجاح من مرحلة ما إلى المرحلة التي تليها، وهذه الخطة جزء من الخطة التربوية الفرديـة. Individualized Education Plan (IEP)[10]

7- NAEYC, 2018
8- Jennings, Hanline, & Wood, 2012
9- Wrightslaw, 2018
10- Wrightslaw, 2018

الخلفية التشريعية:

انطوى الانتقال نحو التعليم الدامج على سلسلة من التغييرات على مستوى المجتمع، والتي رافقتها صياغة العديد من الصكوك القانونية على المستوى الدولي، وقد تمت الدعوة إلى التعليم الدامج ضمنياً منذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، وقد ورد ذكره في جميع المراحل في عدد من الإعلانات والاتفاقيات الرئيسية للأمم المتحدة، فجوهر التعليم الجامع هو حق الإنسان في التعليم، وهو ما نصت عليه بوضوح المادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كما يلي: «لكل فرد الحق في التعليم، وأن يكون التعليم مجانياً على الأقل في المراحل الابتدائية والأساسية، ويكون التعليم الابتدائي إلزامياً، وعليه يجب توجيه التعليم نحو التطوير الكامل لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ويجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العرقية أو الدينية، ويعزز من أنشطة الأمم المتحدة لصون السلام». وبالإضافة إلى ذلك، فإن اتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم (1960) واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (1979) ومعاهدات حقوق الإنسان الدولية الرئيسية الأخرى لم تشدد فقط على الحظر بل والقضاء الفعال على أي شكل من أشكال التمييز.[11]

نصت اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عام 1989 على حقوق الأطفال في عدم التمييز ضدهم، إذ نصت المادة (23) على أن الأطفال ذوي الإعاقة لديهم الحق في: «الوصول وتلقي التعليم والتدريب وخدمات الرعاية الصحية وخدمات إعادة التأهيل والإعداد لفرص العمل والترفيه بطريقة تفضي إلى تحقيق الطفل لأقصى قدر ممكن من التكامل الاجتماعي والتطوير الفردي، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي»، وتعتبر المادة (29) المتعلقة بـ «أهداف التعليم»، أن التطوير التربوي للفرد هو الهدف الرئيسي وأن التعليم يجب أن يسمح للأطفال بالوصول إلى أقصى إمكاناتهم من حيث القدرات المعرفية والانفعالية والإبداعية، في حين أن هناك أسباباً بشرية واقتصادية واجتماعية وسياسية مهمة جداً لمتابعة سياسة ونهج التعليم الدامج، إلا أنها أيضاً وسيلة لتحقيق التنمية الشخصية وبناء العلاقات بين الأفراد والجماعات والدول،[12] وأكدت المادة الثانية من بيان وإطار عمل سالامانكا الصادر عام 1994على ما يلي: «المدارس العادية ذات التوجه الشامل هي أكثر الوسائل فعالية في مكافحة التمييز، وخلق المجتمعات المرحبة بالجميع، وبناء مجتمع شامل وتحقيق التعليم للجميع».

تبنت الجمعية العامة للأمم المتحدة الاتفاقية الدولية لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة في كانون أول/ ديسمبر من العام 2006 وصادقت الدول عليها وأصبحت نافذة المفعول بتاريخ 3/ 5/ 2008، ونصت المادة (24) منها والمتعلقة بالتعليم على عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة؛ كما نصت على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من

11- يونيسيف، 2018
12- الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1989

الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها، وعلى توفير تدابير دعم فردية فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع هدف الإدماج الكامل.[13]

أما أهداف التنمية المستدامة لعام 2015 فلقد نص الهدف الرابع منها على ما يلي: «علينا ضمان فرص التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز التعلم مدى الحياة للجميع».[14]

تطبيقات التشريع:

لقد ضمنت الاتفاقيات الدولية مثل اتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية حقـوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحق في الحصول على الخدمات الصحيـة، والتغذية، والتعليم، والإدمـاج الاجتماعي، والحماية من العنف، والحماية من سوء المعاملة والإهمال للأطفال ذوي الإعاقة. ويُمكن أن يضمن التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة الوفاء بحقوقهم، وتعزيز طفولتهم وإثراءها، بصورة تجعلهم أفراد فاعلين في المراحل اللاحقة. وعلـى الرغم مما سبق، تشير تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أن ثلث الأطفال في سن التعليـم الابتدائي غيـر الملتحقيـن بالمدارس هـم مـن الأطفـال ذوي الإعاقـة. وإن التحقـوا بها، فغالباً ما يتم وضعهم مع أطفال أصغر من مرحلتهم العمرية أو في غرف معزولة عن نُظرائهم داخل المدرسة، مع تلقيهم خدمات ذات جودة أقل من نُظرائهم. وبهذا الخصوص يحتاج العديد من الأطفال ذوو الإعاقة إلى فرص تعلم إضافية و/ أو خدمـات متخصصة مثل إعادة التأهيل، وكثيرا ما تكـون البرامج والخدمات التي تستهدف الأطفال الصغار فـي كثيـر من البلدان غير كافيـة لتلبية احتياجاتهم، وحتى إن كانت متاحة فغالبا ما تكون مكلفة، وغير شاملة، وتقتصر على المدن الرئيسية.[15]

النتائج المنطقية للحقوق السابقة هي أن يتلقى جميع الأطفال التعليم النوعي الذي لا يميز على أساس الطائفة، أو العرق، أو الدين، أو الوضع الاقتصادي، أو أوضاع اللجوء، أو اللغة، أو النوع الاجتماعي (الجنس)، أو الإعاقة، وما إلى ذلك. وعلى الدول أن تتخذ التدابير لتنفيذ هذه الحقوق في جميع بيئات التعلم. ويعتمد المنهج القائم على الحقوق في التعليم على ثلاثة مبادئ أساسية وهي: الوصول إلى التعليم المجاني والإلزامي، والمساواة وعدم التمييز، والحق في التعليم ذي المحتوى والعمليات عالية الجودة.

وكإجـراءات تنفيذية لإحقـاق الحقوق، يتحتـم على المدارس والسلطات المحلية تحمل المسؤولية عن ضمان تنفيذ هذا الحق. وينطوي على عقد جلسات نقاشية حـول كيفيـة فهم المجتمع لحقوق الإنسان، وتوليد الأفكار الجماعية وتحديد الحلول العملية لتضمين حقوق الإنسان في المناهج المدرسية المحلية، وربط حركة حقوق الإنسان بالوصول التعليمي، والعمل على المستوى التنفيذي وربطه بالسياسات بهدف تعزيز الحماية، وتشجيع إنشاء المجالس المجتمعية ومجالس الأطفال لمناقشة قضايا سهولة الوصول إلى التعليم، وتطوير آلية لتحديد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، وتطوير أنشطة

13- الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2008
14- يونيسيف، 2018
15- UNHCR, & Bernard Val Leer Foundation, 2006 ؛ WHO & UNICEF, 2012

لضمان التحاق الأطفال بالمدرسة وتلقيهم التعليم والتعلم النوعي. علاوة على ذلك، يجب أن تتوافق الموارد الكافية مع الإرادة السياسية، ويصاحب ذلك الضغط على الحكومات للوفاء بالتزاماتها. ويتم الحكم على نجاح التعليم الدامج من خلال جودة التعليم الأساسي المقدم لجميع المتعلمين.[16]

نسبة الانتشار:

تقدر منظمة الصحـة العالمية والبنك الدولي أن أكثر من بليون شخص يعيشون بشكل من أشكال الإعاقة، وهو ما يعادل (15%) من سكان العالم، ولا يوجد تقديرات موثوقة وممثلة استنادا إلى القياس الفعلي حول عدد الأطفال ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بنسبة الانتشار في مرحلة الطفولة المبكرة، فالنسب تتباين بشكل كبير بسبب اختلاف منهجيات التعريف وأدوات القياس المعتمدة، كما أن هناك محدودية في الدراسات الاستقصائية اللازمة للتعرف على نسبة الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، مع عدم وجودها وضعفها في معظم البلدان المنخفضة ومتوسطة الدخل بصورة تجعل التقديرات حول نسب الإعاقة في هذه المرحلة العمرية أمرا في غاية الصعوبة. وعليه، هناك قصورٌ كبير في الوصول إليهم وتقديم الخدمات اللازمة لهم في أصغر سن ممكنة.[17]

أما على المستوى الوطني، هناك تباين في التقارير الوطنية المتعلقة بانتشار نسبة الإعاقة بين الأردنيين على مدى السنوات العشر الماضية. ففي الوقت الذي أشار فيه التقرير التحليلي حول واقع الإعاقة والصعوبات الوظيفية في الأردن إلى أن (11%) من الأسر الأردنية لديها فرد واحد على الأقل من ذوي الإعاقة، وأن الاعاقة البصرية هي أكثر الإعاقات انتشاراً بنسبة بلغت (6%)، تليها الإعاقة الحركية بنسبة (5%)، ثم الإعاقة السمعية بنسبة (3%).[18] أظهرت دراسة أحوال الأسرة الأردنية الصادرة عن المجلس الوطني لشؤون الأسرة، بأن الغالبية العظمى من الأسر ليس لديها أفراد من ذوي الإعاقة (96%)، في حين أن (4%) من الأسر لديها على الأقل فرد من ذوي الإعاقة. هذا ووجدت الدراسة أن معظم الاعاقات كانت بصرية بنسبـة (2%)، وهو ما نسبته (47%) من إجمالي الإعاقـات، أما نسبـة الإعاقة السمعيـة فكانت (0,5%) أي ما نسبتـه (16%) من إجمالي الإعاقات، والإعاقات الحركية كانت (0,4%) أي ما نسبته (11%) من إجمالي الإعاقات.

وبالمقارنة مع المسح السابق الذي أجراه المجلس الوطني لشؤون الأسرة عام 2014، أظهرت النتائج في مسح 2017 أنها مشابهة لما كان عليه المسح في عام 2014. ففي عام 2014، تبين أن ما نسبته (4%) على الأقل من الأسر لديها فرد واحد من الأشخاص ذوي الإعاقة، ولكن الإعاقات الحركية كانت آنذاك في المقام الأول بنسبة (25%) مقابل (11%) في هذا المسح، تليها الإعاقة السمعية بنسبة (12%) مقابل (16%) في هذا المسح، ولوحظ أن النسبة الأكبر في هذا المسح كانت الإعاقة البصرية بنسبة (47%)، والتي لم يتم التطرق إليها في التقرير السابق. كما وتناولت دراسة 2017

16- UNESCO, 2005
17- WHO & UNICEF,2012
18- دائرة الإحصاءات العامة، 2017

أيضا الإعاقة الذهنية كإحدى الاعاقات والتي وجد في هذه المسح ان نسبتها تصل (2,4%) من إجمالي الإعاقة مقارنة مع (14%) في التقرير السابق. ووفقاً للدراسة نفسها، فإن (90%) من الأسر لا تملك ما يمكن أن تستخدمه لتلبية احتياجات أفرادها من ذوي الإعاقة، مقابل (7%) من الأسر أشارت بوجود ما تحتاجه لتلبية متطلبات أفرادها من ذوي الإعاقة داخل المنزل.[19]

إن الاستعراض لأحد الأمثلة على تضارب الأرقام على المستوى الوطني؛ يدفعنا للتفكير بضرورة دعوة كافة الجهات المعنية لتبني الرقم الأكثر موثوقية وهو الرقم الصادر عن دائرة الإحصاءات العامة. حيث أن الدائرة قد استخدمت أسئلة مجموعة واشنطن في هذا التعداد، فضلاً عن كون النسبة المعلنة (11.2%) تقترب من النسبة العالمية المعتمدة من منظمة الصحة العالمية والتي تقطع بأن نسبة الإعاقة تُقدّر (15%) من إجمالي عدد السكان، حرصاً على أن تقدم التقارير سواء تقرير اتفاقية حقوق الطفل واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة دون وجود تضارب في الأرقام.

تصميم وتنفيذ برامج التعليم الدامج ذي الجودة العالية في الطفولة المبكرة:

إن الانتقال إلى المدرسة هو وقت حرج بالنسبة لكافة الأطفال، إلا أنه من المهم التنسيق وتبادل المعلومات بين خدمات الطفولة المبكرة والمدارس وأولياء الأمور. ولعل أفضل الممارسات الانتقالية هي تلك التي تأتي قبل بدء المدرسة (مثال: تُسهم الزيارات المنزلية من قبل فرق التدخل المبكر واجتماعات الفرق بما في ذلك العاملين وأولياء الأمور في تيسير الانتقال إلى المدرسة لاحقاً، وتقليل الحاجة إلى تكرار التقييمات الفردية عند الالتحاق بالمدرسة). علاوة على ذلك، يُعد مُعلمو الطفولة المبكرة وفريق العمل المساند مصدرًا مُهما لتبادل المعلومات بين أنظمة الطفولة المبكرة والمدرسة.

تُصمّم البرامج لتلبية احتياجات جميع الأطفال والأسر (تصميم عالمي Universal Design). فالتخطيط الفردي لكل طفل يتم حسب مستوى أدائه الحالي، ولكنه يُنفذ في إطار جماعي بصورة تضمن مشاركة واضحة لكافة الأطفال في جميع الأنشطة، وتراعي الأهداف الفردية لكل طفل وتدمجها في البرنامج. فمعظم الأطفال ذوي الإعاقة في هذه المرحلة العمرية لا يفكرون في أنفسهم على أنهم من ذوي الإعاقة، لذا من المهم ضمان المشاركة الكاملة لكافة الأطفال في التعليم والرعاية والمجتمع.[20] ولابُد أن يضمن البرنامج توفير الموارد المهمة للتعليم الدامج في بيئة يسهل وصول الطفل إليها وتوفر مواد معدلة ومعدات متخصصة يتم اعتمادها استناداً للخطط الفردية.

من المهم أن تتناسب العديد من الادوات والبيئات التي يتم تصميمها في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام مع مواصفات الجودة، ويمكن للعاملين في برامج التعليم الدامج استخدام مجموعة من المواد لتكييف الأنشطة لجميع الأطفال (مثال: يمكن لكافة الأطفال استخدام أقلام الرصاص العريضة وهي صديقة للأطفال ذوي الاضطرابات الحركية)، والبرامج التي تكون قادرة على توفير مواقع هدوء وأخرى نشطة في الغرفة الصفية صديقة لكافة الأطفال وتلبي احتياجاتهم المختلفة، بمن فيهم الأطفال الذين لديهم مشكلات في التكامل الحسي.

19- المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2017
20- WHO & UNICEF, 2012

فيما يتعلق بالمتابعة والتقويم، فإن المتابعة الدورية للاحتياجات المتغيرة للأطفال وأسرهم ومجتمعاتهم بالإضافة إلى المعلومات الجديدة التي يحصلون عليها من خلال مراقبة الأطفال والبرنامج تعد ضرورة وتتطلب مُراعاة التطور الفردي للأطفال من خلال الملاحظة غير الرسمية (التي تنفذ من قبل الأسر ومقدمي الرعاية والمعلمين)، وأنشطة التقييم الرسمي (التي تُنفّذ بإشراف شخص مختص بذلك). ويستمر تعزيز مشاركة الأطفال وأسرهم بما يضمن المرونة من خلال استجابة فريق العمل للتغيرات التطورية في الأطفال والتغيرات في الحياة الأسرية.

ويتم توثيق الخطة الفردية بصورة تضمن مشاركة الأسر، والأخصائيين، والطفل نفسه لضمان تلبية احتياجاته الفردية. ويتطلب هذا الأمر من الأسر المشاركة في التخطيط وذلك من خلال تحليل الروتين اليومي، وتوفير خطة روتينية تُيسر تطبيق الأسرة لها في المنزل، إضافة لتحليل الروتين اليومي في الروضة وتيسير تنفيذ الخطة خلاله. ويُشارك المعلمون والفريق المساند في اعداد الخطة الروتينية، وهو ما يضمن نقل التعلم وتعزيزه في كافة البيئات التي يُشارك فيها الطفل.

استنادا إلى ما تقدم، لابد أن يكون البرنامج أيضا مرناً، ويستخدم المعلومات المحدثة باستمرار في التخطيط واتخاذ القرارات، بصورة تضمن انتقال الطفل من مرحلة إلى المرحلة التي تليها بسلاسة، وهذا عامل مهم في التعليم الدامج عالي الجودة.[21]

عوامل نجاح التعليم الدامج في الطفولة المبكرة:

هناك مجموعة من العوامل الواجب توفرها من أجل نجاح التعليم الدامج في الطفولة المبكرة. أوصت الهيئة الوطنية للطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية (NAEYC) بتوفير متطلبات نجاح التعليم الدامج في الطفولة المبكرة التالية:

1- خلق توقعات عالية لكل طفل (بغض النظر عن قدرته) للوصول إلى إمكاناته الكاملة.

2- تطوير فلسفة التعليم الدامج بحيث تضمن وجود معتقدات مشتركة حوله، وتوحيد متطلبات جودته.

3- إنشاء نظام من الخدمات والدعم يُلبي احتياجات كافة الأطفال بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة ويُراعي خصائص التعلم.

4- مراجعة المعايير المهنية لتضمين العوامل الرئيسية للتعليم الدامج عالي الجودة فيها.

5- التطوير المهني للعاملين من كافة تخصصات الطفولة المبكرة من خلال تحديد ما يلي: «من الذي سيستفيد من التطوير المهني في التعليم الدامج؟ ما الذي يحتاج العاملون لمعرفته كي يكونوا قادرين على تنفيذ التعليم الدامج بجودة عالية؟ وما الطرق اللازمة لتيسير فرص التعلم المتعلقة بالتعليم الدامج؟».

6- مراجعة أنظمة المساءلة، بحيث تضمن زيادة عدد الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج التعليم الدامج بالإضافة إلى تحسين جودة ومخرجات هذا التعليم.[22]

21- Underwod, 2013

22- DEC/NAEYC, 2009

حقائق وأكاذيب حول التعليم الدامج:

ميّزت جامعة ريرسون في كندا بين الممارسات الصحيحة والخاطئة في التعليم الدامج كما هو موضح في الجدول التالي:[23]

التعليم الدامج لا... وإنما...	التعليم الدامج
• لا يقتصر على اصلاح التربية الخاصة فحسب، وانما يُصلح نظام التعليم الرسمي وغير الرسمي. • لا يستجيب للتنوع فقط، وإنما يعمل على تحسين جودة التعليم لكافة المتعلمين. • لا ينفّذ في مراكز أو صفوف التربية الخاصة، وانما يقدم دعم إضافي للطلبة داخل النظام المدرسي العام لتلبية احتياجات كافة الأطفال بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة. • لا يُلبّي احتياجات طفل واحد على حساب طفل آخر، وانما يُراعي احتياجات كافة الأطفال.	• يُقدّر التنوع. • يضمن استفادة جميع المتعلمين، وليس الأطفال ذوي الإعاقة فقط. • يراعي متطلبات واحتياجات الأطفال في المدرسة الذين قد يشعرون بالإقصاء. • يُوفّر فرصا مُتكافئة للحصول على التعليم أو وضع أحكام معينة لفئات معينة من الأطفال بما يضمن عدم استبعادهم.

وقدّم قسم التربية الخاصة وخدمات الطلبة في ولاية فرجينيا تصحيحا للافتراضات الخاطئة الشائعة حول التعليم الدامج في الطفولة المبكرة كما يلي:

- **يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة إلى صفوف متخصصة من أجل تهيئتهم للتعليم الدامج:** هذا الافتراض غير صحيح، فبيئة التعليم الدامج ذات الجودة العالية تلبي متطلبات كافة الأطفال دون استثناء.
- **خفض التوقعات من الأطفال ذوي الإعاقة:** غير صحيح، فالأطفال ذوو الإعاقة حين يلتحقون ببيئات التعليم الدامج عالية الجودة يتم تلبية احتياجاتهم في إطار جماعي، وعليه ينبغي أن نتوقّع منهم بأن يتعلمون مع بعضهم ومن بعضهم.
- **كافة الأطفال ذوي الإعاقة لديهم تحديات سلوكية سيكتسبها الأطفال الآخرون في أوضاع التعليم الدامج:** غير صحيح، فكما أن بعض الأطفال ذوي الإعاقة لديهم تحديات سلوكية، لدى بعض الأطفال الآخرين تحديات سلوكية مما يتطلب تفهم المرحلة العمرية والعمل مع الأطفال كافة وفق استراتيجيات إدارة وتوجيه السلوك.
- **يحتاج معظم الأطفال ذوي الإعاقة الى التدريب الفردي:** غير صحيح، إذ أن هناك العديد من النماذج ذات الجودة العالية التي يتم العمل بها وفق مبدأ تحليل الروتين اليومي في الإطار الجماعي تُحقق الهدف المنشود في إطار جماعي وذلك عند توفر المعلم المساند وفريق الدعم الذي يقدم المساندة المطلوبة داخل الغرفة الصفية عند الحاجة.

23- Underwod, 2013

• **إن أردنا نجاح الدمج، علينا وضع الأطفال ذوي الإعاقة في فصول مستقلة داخل المدرسة العامة:** غير صحيح، فالعديد من الأطفال الذين تم دمجهم في الأوضاع العامة حققوا نجاحات كبيرة، وقد يكون هذا البديل خيارا أخيرا بالنسبة للإعاقات الشديدة على أن تكون الصفوف الخاصة مرحلة مؤقتة لحين تطور الطفل.[24]

واقع الحال محليا:

واقع الحال محليا على مستوى السياسات والتشريعات:

صادق الأردن في 24 مايو من عام 1991 على اتفاقية حقوق الطفل في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلى اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بتاريخ 2008/3/31 [25] معلناً بذلك التزامه بتنفيذ بنود هذه الاتفاقيات تحقيقاً لهدفها وغايتها. وعلى مدى العقدين الماضيين، ركّز الأردن على تطوير وتحسين فرص التعلم والدعم للأطفال الصغار جدا وخاصة في السنوات القليلة الماضية. وتعاونت وزارتي التنمية والتربية والتعليم مع المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الخاصة لتوسيع شبكة مرافق الطفولة المبكرة بطرق متنوعة (المناهج الدراسية، ومعايير التعلم، وتدريب المعلمين، ومعايير الترخيص، وما إلى ذلك)، وهناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتلبية الاحتياجات التي لا يتم الوفاء بها حالياً، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر– التدخل المبكر والدمج في دور الحضانة النهارية ورياض الأطفال.

فيما يتعلق بالتعليم الدامج في رياض الأطفال، لم تنص أية مادة من مواد تعليمات رياض الأطفال رقم (2) لسنة 1980 على ما له علاقة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة.[26] أما تعليمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن رقم (2) لعام 2015، فنصت المادة (6) منها على أن يتضمن ملف كل طفل يقبل في الروضة عدداً من الوثائق ومنها تقرير طبي معتمد من جهة رسمية بعدم ازدواجية الإعاقة (للأطفال ذوي الإعاقة)، كما نصت الفقرة (ج) من المادة (9) إلزامية توفير مدخل خاص ومنفصل قريب من مبنى الروضة ومناسب للأطفال ذوي الإعاقة، فيما نصت الفقرة الخامسة من المادة (11) من التعليمات والمتعلقة بدورات المياه بضرورة توفير حمام مناسب للأطفال ذوي الإعاقة.[27] وبعد سؤال المعنيين في الوزارة تبين أن هناك تعليمات مدمجة لكل من الرياض الخاصة والحكومية على وشك الصدور وتتضمن مواد وفقرات تضمن دمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال.

أما معايير اعتماد رياض الأطفال، والصادرة عن المجلس الوطني لشؤون الأسرة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم فتطرقت في عدد من محاورها إلى دمج الأطفال ذوي الإعاقة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر محور الإدارة والقيادة. إذ نص المؤشر الرابع من المعيار الأول من المجال الرابع منها على ما يلي: « يتوفر لدى الروضة سياسة مكتوبة عن البرنامج اليومي لديها والحصص والجلسات الإضافية التي يتلقاها الطفل ذي الإعاقة/ التأخر النمائي أو البرامج الإثرائية التي يتلقاها الطفل الموهوب».

24- Division of Special Education and Student Services, 2018
25- الأمم المتحدة، 2019
26- وزارة التربية والتعليم، 1980
27- وزارة التربية والتعليم، 2015

فيما نص المؤشر الأول من المعيار الثامن من نفس المجال على أن «تطبق الروضة سياسة واضحة بخصوص دمج الأطفال ذوي الإعاقة والتأخر النمائي والأطفال الموهوبين». ونص المؤشر الثاني من نفس المعيار والمجال على أن « يتوفر لدى الروضة إجراءات مكتوبة للكشف والإحالة والتدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة/ التأخر النمائي». والمؤشر الثالث من نفس المعيار والمجال على أن «يوجد لدى الروضة إجراءات واضحة لقبول الأطفال دون تمييز بسبب الإعاقة». والمؤشر الرابع من نفس المعيار والمجال على أن «توفر الروضة الكادر المؤهل والمدرب لتنفيذ عملية الدمج». والمؤشر الخامس من نفس المعيار والمجال على أن «توفر الروضة برنامج تقييم ومتابعة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم بالروضة». والمؤشر السادس من نفس المعيار والمجال على أن «توفر الروضة كافة التسهيلات التي تساعد في عملية الدمج».

وفيما يتعلق بمحور التعلم والتعليم، فنص المؤشر الثالث من المعيار الأول من المجال الأول على أن «توفر الروضة أنشطة تلبي احتياجات الأطفال ذوي التأخر النمائي والإعاقات والموهوبين»، والمؤشر الثالث من المعيار الثاني من نفس المجال على أن «تعد المعلمة الخطة التربوية الفردية لكل طفل من ذوي الإعاقة أو التأخر النمائي أو الموهبة».

تضمن محور الصحة والتغذية من المعايير على عدد من المؤشرات ذات العلاقة ومنها على سبيل المثال المؤشر الأول من المعيار الأول من المجال الثاني الذي نص على أن « تطبق الروضة برنامج كشف مبكر بشكل دوري». أما محور البيئة المادية، فنص المؤشر الثالث من المعيار الثاني من المجال الأول منه على أن «توفر الروضة التجهيزات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة في مداخلها الخارجية (رمبة)»، والمؤشر الثاني من المعيار الرابع من المجال الأول على أن» توفر الروضة التجهيزات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة في مداخلها الداخلية (رمبة)».

وتضمن محور المجتمع المحلي عددا من المؤشرات أيضاً ومنها المؤشر الثاني من المعيار الأول من المجال الأول والذي نص على أن «تقدم الروضة برامج توعية لأهالي الأطفال ذوي الإعاقة لتيسير عملية دمج أطفالهم»، والمؤشر الثاني من المعيار الثاني من نفس المجال على أن «تزود الروضة الأسرة بمعلومات عن أماكن توفر الخدمات التي يحتاجها الأطفال ذو الإعاقة»، والمؤشر الثالث من نفس المعيار والمجال على أن «توفر الروضة خطط تدخل فردية للتعامل مع الأطفال ذوي التحديات السلوكية»، والمؤشر الخامس من نفس المعيار والمجال على أن «تزود الروضة الأسرة بمعلومات عن حالات التأخر النمائي عند اكتشافها»، والمؤشر الرابع من المعيار الثالث من نفس المجال على أن «تفتح الروضة قنوات الاتصال مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم الإنشاءات، والتجهيزات وأنشطة الروضة وأنشطة الأطفال ذوي الإعاقة»، والمؤشر الخامس من نفس المعيار والمجال على أن «تعد الروضة للأسرة قائمة بالخدمات الداعمة المتوفرة في المجتمع للطفل: (برامج والدية – خدمات التقييم – الكشف المبكر – التربية الخاصة)».[28]

وبهذا الخصوص، توالى الاهتمام على مستوى التشريع في المملكة الأردنية الهاشمية، ولعل أبرز هذه الجهود هو صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 والذي يُعد نقلة نوعية

28- المجلس الوطني لشؤون الأسرة، وزارة التربية والتعليم، 2016

في حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، حيث نصّت الفقرة (د) من المادة (4) منه على أنه عند تطبيق أحكام هذا القانون لابد من مراعاة دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وقبولهم في شتى مناحي الحياة، باعتبارهم جزءاً من طبيعة التنوع البشري. فيما نصت الفقرة (ح) من نفس المادة على ضمان حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم وتعزيز دمجهم ومشاركتهم في المجتمع. ونصت الفقرة (أ) من المادة (9) منه على أن يصدر المجلس تقريراً سنوياً بأوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة يتضمن الإنجازات المتحققة على المستوى الوطني في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم ووصولهم إلى الخدمات العامة. ونصّت المادة (18) والمادة (19) منه على مسؤوليات وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المجلس لتنفيذ التعليم الدامج على مستوى السياسات وإجراءات القبول والترتيبات التيسيرية، وضوابط ومعايير التشخيص التربوي وتطوير المناهج وطرق التدريس وتدريب الكوادر.[29]

واقع الحال محلياً على مستوى الممارسات والتطبيق:

أشارت الفقرة (45) من تقرير اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر بتاريخ 15 أيار 2017 حول الملاحظات الختامية بشأن التقرير الأولي المقدم من الأردن فيما يتعلق بالتعليم (المادة 24 من الاتفاقية) إلى أن اللجنة لاحظت عدم الانتظام في جمع البيانات عن تسجيل الأطفال ذوي الإعاقة في كل من المدارس العادية ومدارس التعليم الخاص وعن انقطاعهم عنها، وبأن القلق يُساورها لأن العديد من الأطفال ذوي الإعاقة لا يتمتعون بتعليم جامع جيد، ولأن المعلمين يفتقرون إلى التدريب على تقديم مناهج الرياضيات والحاسوب بطريقة تكون في متناول الجميع، بحيث إن النتيجة هي حرمان الطلبة الصم والمكفوفين من هذه المناهج.[30]

وفي مجال رياض الأطفال، سعت وزارة التربية والتعليم إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال الأردنيين من خلال استحداث رياض أطفال في المناطق ذات الحاجة، حيث بلغ عدد شعب رياض الأطفال الحكومية لغاية العام الدراسي 2017/2016 (1611) شعبة. فيما بلغ عدد شعب رياض الأطفال الخاصة KG2 للعام 2017/2016 (3861) [31]، علماً أن رياض الأطفال الحكومية مجانية ولا يدفع الطفل أي تبرعات مدرسية، هذا وبلغت نسبة الالتحاق في صف الروضة الثاني في مرحلة التعليم ما قبل المدرسة (61%) من إجمالي عدد الأطفال ضمن هذه المرحلة العمرية للعام الدراسي 2015/2014. وأوصى مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان يومي السبت والأحد 1-2015/8/2، والمتعلق بمحور التعليم والتعلم والمسارات التعليمية بأن تعمل الوزارة على الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة لرياض الأطفال من خلال توعية الأهالي والمجتمع المحلي بأهمية مرحلة رياض الأطفال، من خلال برامج عدة كبرنامج التوعية الوالدية والذي يهدف إلى إكساب الأهل والمجتمع المحلي الأساليب السليمة لتربية وتنشئة أطفالهم. وتم إلحاق (34000) مقدمي خدمات ذكور وإناث في ورش تثقيفية على الدليل التثقيفي لبرنامج التوعية الوالدية منذ بداية تطبيقه، والعمل مستمر

29- الجريدة الرسمية، 2017
30- الأمم المتحدة، 2017
31- وزارة التربية والتعليم، 2017

في تنفيذه، وبرنامج رفع استعداد الأطفال للتعلم والذي يهدف إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق العدالة بين جميع الأطفال عن طريق رفع استعدادهم، خصوصا الذين لم يتمكنوا من الالتحاق برياض الأطفال الحكومية أو الخاصة. والتحق بالبرنامج (2000) طفل و(2000) أم من الفئة المستهدفة منذ بداية تطبيقه، حيث تم إعداد بطاقة تطور طفل الروضة، وأداة الكشف المبكر في رياض الأطفال الحكومية، وكتيب أنشطة تعليمية وإبداعية لرفع استعداد الأطفال للتعلم.[32]

وللوصول إلى بيانات نوعية حول واقع التعليم الدامج في رياض الأطفال في الأردن، نظم المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ثلاث جلسات نقاشية في الأقاليم الثلاث (الشمال: 28 تشرين ثاني/ 2018، والوسط: 29 تشرين ثاني/ 2018، والجنوب: 3 كانون أول/ 2018). وضمت الجلسات النقاشية متخذي القرار في التربية الخاصة في كل اقليم ممن يمثلون وزارة التربية والتعليم، والصحة، والتنمية، بالإضافة إلى ممثلين عن الجامعات من المعنيين بالطفولة المبكرة والتربية الخاصة، وممثلين عن الجمعيات الخيرية المعنية بالطفولة والإعاقة، وممثلين عن أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات، إضافة إلى أشخاص من ذوي الإعاقة من المعنيين ببرامج التدخل المبكر، وممثلين من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وخبيرة المشروع (مُيسرّة الجلسات). وتراوح عدد المُشاركين في الجلسة الواحدة من (21 – 32) شخصاً، أقلها في إقليم الوسط بحضور (25) بما فيهم فريق العمل و(21) من غير فريق العمل، وأكثرها في اقليم الشمال بحضور (32) شخصاً من غير فريق العمل، و(35) بما فيهم فريق العمل، فيما حضر في اقليم الجنوب (25) مشاركاً من غير فريق العمل، و(27) بما فيهم فريق العمل، وكان هناك تغيبا من المعنيين في مديريات الصحة، والتنمية، والتربية من محافظة المفرق في جلسة الشمال.

يتناول الجزء التالي اقتباسات من مشاركات الحضور في الجلسات النقاشية حول مدى توفر خدمات دامجة في رياض الأطفال، والتي عكست الحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتوجيه الاتجاهات نحو الأطفال ذوي الإعاقة، ورفع الوعي بحقوقهم، ووضع خارطة طريق واضحة للراغبين في تقديم الخدمة وللأسر على حد سواء. حيث أشار بعض المشاركين أن الاتجاهات السلبية أثرت سلباً على قبول الأطفال في رياض الأطفال وقلة الخدمات واعتمادها على المجهودات الشخصية في كثير من الأحيان، مما اضطر بعض الأسر إلى نقل سكنها وعملها من المحافظات التي تقطنها للحصول على تعليم نوعي لأطفالها. كما وعكست ضعف معرفة بعض الأسر بحقوق أطفالها، وتطرقت إلى الأثر الإيجابي على الأطفال ذوي الإعاقة بعد التحاقهم ببيئة التعليم الدامج.

«دمجنا أطفالنا بمجهودنا الشخصي، وقوبلنا بتحديات أبرزها رفض أسر الأطفال الآخرين الملتحقين في رياض الأطفال لوجود أطفالنا، ورفض معلمي رياض الأطفال لهم، أعتقد أن أهم شيء قبل الدمج التركيز على الأسرة وتطوير المهارات الحياتية للطفل، وهذا يتطلب التركيز على تمكين الأسر وتوعيتها بحقوقها وتهيئة رياض الأطفال للدمج». (ب.ر: أم طفل متلازمة داون/ إقليم الشمال)

« دمج ابني مع بقية الأطفال كان بسبب مجهود شخصي واجتهادات مني ودمجه مع الأطفال الآخرين ساعده بشكل كبير في الحياة مقارنة بمن لم يحظى من الأطفال بأسرة متفهمة». (أ.ق/ والدة طفل من ذوي الإعاقة/ اربد)

32- رئاسة الوزراء، 2018

«هل هناك جهات تتابع الروضات وعمليات الدمج فيها؟ بحثت في اغلب الروضات لدمج طفلي لم أجد روضة مدركه ما هو اضطراب طيف التوحد». (م.د/ والد طفل من ذوي الإعاقة/ عمان)

« اضطررت لنقل سكني من العقبة إلى عمان للحصول على خدمة ولكن الخدمة مرتفعة الثمن». (هـ.أ/ والدة طفل توحد/ عمان)

«تجربة شخصية، إذا أردت ترخيص رياض أطفال دامجة ستدخل في متاهة بين التنمية والتربية والصحة ولا يوجد وضوح أين نذهب، أنتم تقولون إن الترخيص من التربية، ولكن التربية تنصلت ورمتنا على التنمية». (أستاذ جامعي في تخصص التربية الخاصة/ اقليم الجنوب)

«حاولنا دمج طفل من ذوي التوحد، ولكن حين دخل على الروضة صرخت المديرة في وجهنا: «أنا مو ناقصني مجانين في الروضة». (والدة طفل/ إقليم الشمال)

« قد يكون الطفل غير مهيأ وغير مستعد ولم يتلق خدمات التدخل المبكر، وهنا لابد من التوعية بأن الطفل الذي يذهب للدمج لابد أن يكون جاهزا لأن فتح باب الدمج على مصراعيه سيقابل حتما بالرفض من إدارات المدارس في ظل غياب المختصين والنظرة السلبية للمجتمع». (أستاذة جامعية في تخصص رياض الأطفال/ إقليم الجنوب)

«اجتهدت كثيرا وعلّمت نفسي بنفسي، وكل انجاز لابنتي سببه مجهود شخصي، أسبوعيا كنت اسافر على عمّان لتتلقى ابنتي التدخل المبكر في جمعية الحسين والتي استقبلتها للأسف فقط أكم شهر لأنها داون وهم فقط متخصصين في الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، لم يكن لدي مساعد، وضعتها في مركز الثغر، كنت أسافر لعمان بالأشهر لتلقي خدمات النطق والعلاج وظيفي وكلفتني كثيرا، معلمتها في الثغر كانت رائعة، ولكن في الثغر الإعاقات الشديدة كانت تخيفها، الدمج مع الإعاقات الشديدة خطأ اضطرني لإلحاقها بمدرسة حكومية لمدة سنة دمج كامل، ولكن لعدم قناعتي بكفاية ما كان يُقدم ألحقتها بمدرسة خاصة، وحاليا هي من 4 سنوات في تلك المدرسة الخاصة، صحيح التكلفة عالية ولكن الحمد لله بنتي مفخرة لكل العقبة، ولكن أنا بتعبي وجهودي وماديا كلفتني ولكن ماذا عن الأسر التي إمكاناتها المادية بسيطة، مسيرتي طويلة ولكنه كله بتعبي الشخصي، اذا استثمرنا بالأسر نوفر جهود وتخبط واجتهادات، نوفر تكلفة على المدى البعيد ونُيسر الدمج، وتخفيض العبء النفسي على الأسر». (س.ع/ أم طفلة متلازمة داون 17 سنة/ إقليم الجنوب)

«ميرســـي كور بدئوا بالدمج، وكانوا يحتاجون موافقة من التربية لمعلمي الظل، ولكن قرب يخلص الفصل وموافقة التربية لم تأتي بعد (شهرين من بداية الدوام) بدنا إجراءات سريعة لتحقيق الدمج في رياض الأطفال والمدارس بشكل عـــام، نحن لا نريد وجود مادي للطفل فقط في الروضة، بحاجة إلى أن يستفيد الطفل وليس مجرد وضـــع الطفل في مكان دون خدمة نوعية حقيقية». (م.س/ مديرية تربية معان)

وحول المُعيقات التي تُواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقة وقد تحول دون وصولهم إلى حقهم في التعليم في رياض الأطفال، أشارت نتائج الجلسات النقاشية إلى ضرورة تعديل المنهاج وتضمينه بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم الدامج، وتأهيل المعلمين بشكل أفضل قبل وأثناء الخدمة، وفيما يلي بعض

اقتباسات من المشاركين في الجلسات النقاشية:

« توعية الأطفال من خلال المنهاج المدرسي، أنا أخاف كثيرا من دمج طفلي لأنه قد يواجه التنمر من أطفال الروضة». (هـ. ق/ أم طفل/ اربد)

« تهربت المعلمة من تدريس طفلي مما أثر على نفسيته». (ك.م/ أم طفل من ذوي الإعاقة/ اربد)

« المعلمة خافت من طفلي الذي لديه متلازمة داون وخيرت المديرة بينها وبينه».(ن.أ.س/ أم طفل متلازمة داون/ اربد)

« الحضانات للأسف بعد يوم أو يومين لا تستقبل الطفل مما يؤدي إلى انتكاسته، رياض الأطفال إذا تم وقبلت الطفل لا يتم الاهتمام به ويشعر بالإهمال والدونية مما يؤثر ذلك سلبيا على نفسيته ودافعيته للذهاب إلى الروضة». (و.ب.ع/ مديرة مركز تربية خاصة/ إقليم الشمال)

« الخوف ليس على الطفل ذي الإعاقة الواضحة، الخوف على الطفل الذي لديه إعاقة غير واضحة(خفية)، لأنه يترك حتى تتفاقم المشكلة وبعدها يتم التدخل، نحن بحاجة لآلية للكشف المبكر عن التأخر لكافة الأطفال وليس للأطفال ذوي الإعاقات الظاهرة فقط في الروضة». (ت.ع/ نائب مدير مشروع في التعليم الدامج/ إقليم الوسط)

«الدمج هو امتداد للتدخل المبكر، وأهم قيمة للدمج ونجاحه التنوع وتقبل الأخر، وإذا كان الأخصائيون غير متقبلين للآخر ورموا المسؤولية على الآخرين لن ينجح الدمج، لأن أهم قيمة لابد من زرعها في مرحلة الطفولة المبكرة هي التنوع وتقبل الأخر». (ر.خ/ طالبة دكتوراه)

«المواد النظرية التي تُدرّس في الجامعات لا تكفي لجعل مقدمي الخدمة أكفاء في المجال العملي». (أستاذ جامعي من تخصص التربية الخاصة/ إقليم الوسط)

«خطط الطلبة لابد أن تتضمن الإعاقة حتى في رياض الأطفال، لدينا ضعف في إعداد الطلبة قبل العمل بهذا الخصوص». (أستاذة جامعية من تخصص الطفولة المبكرة/ إقليم الوسط)[33]

33- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2019

تدعم العديد من الدراسات أهمية التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة. ورغم أن هناك العديد من الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة لا يحصلون إلا على خيار تلقي خدمات التربية الخاصة في الطفولة المبكرة ضمن مجموعات منفصلة عن نُظرائهم من دون إعاقة، إلا أننا يمكننا اعتبارها خطوة أولية لتحقيق تكافؤ الفرص.

أظهرت نتائج العديد من الدراسات بأن الخدمات المبكرة عالية الجودة في بيئات التعليم الدامج مفيدة لجميع الأطفال الصغار وأسرهم ولمجتمعاتهم. وتشمل النتائج الإيجابية المهارات الاجتماعية، والتواصل، والإنجاز الأكاديمي بما يعود بالفائدة على جميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة في بيئات التعليم الدامج عالية الجودة. وتُشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال الصغار من ذوي الإعاقة وأسرهم يُحققون فوائد كبيرة من المشاركة في برامج التعليم المبكر المنتظم، مثلما يحدث مع نُظراءهم من غير ذوي الإعاقة.

على الرغم مما سبق، إلا أنه وفق وثيقة الحقائق التي نُشرت في عام 2014 وأجراها كل من بارتن وسميث (Barton & Smith) ولخصت نتائج الدراسات التي أجريت خلال 27 سنة في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن ممارسات التعليم الدامج ازدادت بنسبة (5.7%) فقط في الولايات المتحدة الأمريكية حتى عام 2014، وبأن العديد من الأطفال ذوي الإعاقة استمروا في التعليم في أماكن منفصلة.[34]

في دراسة تراكمية أجراها معهد تطور الطفل (Child Development Institute) التابع لجامعة كارولينا الشمالية (UNC) لخصت نتائج الدراسات التي أجريت على مدى 20 عاماً، حول الدمج في مرحلة رياض الأطفال كما يلي:

1- لم تجد أي دراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة حققوا نتائج أفضل في الأوضاع المعزولة مقارنة بأوضاع التعليم الدامج على مهاراتهم التطورية/ النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة.

2- في البرامج ذات الجودة العالية، حافظ الأطفال ذوي الإعاقة على مهاراتهم بل وتطورت في أوضاع التعليم الدامج.

3- كان للتعليم الدامج أكبر الأثر على المهارات الاجتماعية والمهارات التواصلية/ اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة.

4- المُعلم المساند ومقدمو الخدمات المساندة من أهم عناصر نجاح الدمج.

5- رغم أن الأسر تميل إلى دمج أطفالها في رياض الأطفال، إلا أنهم غالبا ما يبدون مخاوف بشأن جودة الخدمة المقدمة لأطفالهم.

6- يستمر الأطفال الآخرون في التعلم والنمو والتطور بالطريقة نفسها التي كانت قبل التحاق زملائهم

34- Barton & Smith, 2014

من ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، تتطور مهاراتهم المتعلقة بتقدير الآخر واحترام التنوع، ويتعلمون العمل واللعب مع كافة الأطفال من مختلف الخلفيات والقدرات.

7- لا توجد دراسات تعكس تعلم أطفال المدرسة سلوكيات غير تكيفية جراء دمج الاطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال.

8- النتائج كانت ايجابية على كافة الأطفال دون استثناء.

9- أظهرت نتائج الدراسات الطولية Longitude studies إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الذين التحقوا بالتعليم الدامج في مرحلة رياض الاطفال كانت فرصهم أعلى في الوصول إلى مراحل متقدمة من التعليم مقارنة بنُظرائهم الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال.

10- لازال وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى أوضاع الدمج يواجه تحديات تجعل نسبة التحاقهم أقل بكثير من المأمول.[35]

ولغايات هذه الدراسة، ولتيسير وصول القارئ إلى الدراسات ذات العلاقة بالتعليم الدامج حسب العناوين المختلفة، تم تصنيف الدراسات كما يلي:

1- الدراسات المتعلقة بكفايات فريق العمل.

2- الدراسات المتعلقة بأثر التعليم الدامج في الطفولة المبكرة على الأطفال.

3- دراسات الجدوى الاقتصادية للتعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة.

4- الدراسات المتعلقة بالتحديات والاتجاهات نحو التعليم الدامج في الطفولة المبكرة.

1- الدراسات المتعلقة بكفايات فريق العمل:

تعتمدُ المواقف الإيجابية للمعلمين نحو التعليم الدامج بشكل كبير على خبرتهم مع المتعلمين ذوي الإعاقة. ويعد تدريب المعلمين، وتوافر فرص الدعم داخل الغرفة الصفية، وحجم الغرفة الصفية، وعبء العمل الكلي من العوامل المؤثرة على مواقف المعلمين؛ إذ كشفت عدة دراسات بأن المواقف السلبية للمعلمين والبالغين (أولياء الأمور وأفراد الأسرة الآخرين) هي المُعيق الرئيسي أمام نجاح التعليم الدامج، وغالبا ما لا يكون لدى الأطفال أية تحيزات أو مواقف سلبية ما لم يُظهرها البالغون أمامهم، وبالتالي، فإن إدخال التعليم الدامج كمبدأ توجيهي في إعداد المعلمين سيكون له آثار على مواقف المعلمين.[36]

لقد ركزت بعض الدراسات المتعلقة بالتعليم الدامج، لا سيما تلك المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على تحليل ممارسات المعلمين والتدخلات المبكرة لتحديد التعليم الفعال ذي الجودة العالية للأطفال ذوي الإعاقة.[37]

35- University of North Carolina, 2007
36- Illa & Tousand, 2003
37- Boyd, Odom, Humphreys, & Sam, 2010

في دراسة أجراها فيريرا وآخرون[38] بحثت في وضع التعليم الدامج للأطفال ضمن الفئة العمرية (3-4 سنوات) وركّزت على أثر ممارسات المعلمين وتنظيم المساحات في تعزيز التفاعل بين الأقران، في سياقين متميزين في كل من البرازيل وفنلندا، وضمت الدراسة أحد الأطفال ذوي الإعاقة (الإعاقة الذهنية) نظرائه ومعلمه في كل سياق بحثي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تناقض بين السياسات والممارسات فيما يتعلق بتنفيذ التعليم الدامج، وإلى أن تأثير حرص فريق العمل على توفير الأدوات وتنظيم المكان كان أكبر من تأثير ماهية ونوعية تلك الأدوات في تفاعل الأقران، وإلى تأثير الأقران كمرجع للطفل ذي الإعاقة، وإلى أن الفروق الثقافية تعزز النقاش حول آلية تنفيذ مسارات متعددة للتعليم الدامج وفتح أثر دور الأقران في تجسيد مشاركة الطفل ذوي الإعاقة.

وفي دراسة نوعية أجراها كون، وهونغ، وجيون[39] درست العلاقة الارتباطية بين خبرات المعلمين في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة (مثل التعليم والتدريب المتخصص وسنوات الخبرة العملية)، ومواقفهم تجاه الأطفال ذوي الإعاقة وممارساتهم الدراسية فيما يتعلق بالتعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة إلى دراستها العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الأطفال نحو نُظرائهم ذوي الإعاقة والمتغيرات المتعلقة بالأطفال والمعلمين، حيث تمت مقابلة واحد وتسعون من الأطفال ضمن الفئة العمرية (4-5 سنوات) ومعلميهم. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تدريب المعلمين المتميز وحصولهم على درجة البكالوريوس في الطفولة المبكرة (ECE: Early Childhood Education) من جهة وبين ممارسات التعليم الدامج الإيجابية في الغرفة الصفية. أضف إلى ذلك، ارتبطت الخبرات السابقة للأطفال في التعامل مع أشخاص من ذوي الإعاقة ارتباطاً إيجابياً بمواقفهم تجاه الأطفال ذوي الإعاقة والتعليم الدامج. كما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة لمزيد من فرص التدريب للتعرف على الإعاقات ولتطوير مواقف إيجابية تجاه الإعاقة والتعليم الدامج، وإلى ضرورة توفير فرص للتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة بهدف تعديل الإتجاهات نحوهم وتيسير تلقيهم للتعليم النوعي في بيئات التعليم الدامج.

أجرى الشريدة[40] دراسة حول واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في محافظة الزرقاء، أشارت النتائج إلى وجود الرضى بين المعلمين عن الأداء والشعور بالكفاءة التدريسية والسلوكية. أما فيما يتعلق باستراتيجية إدارة السلوك للمعلمين فأشارت النتائج إلى أن أداء المعلمين لمهارات إدارة السلوك الصفي كانت جيدة وتعكس حب المهنة المتمثلة في حسن التصرف والتعاون وتقبل الأطفال ذوي الإعاقة. وفيما يتعلق بوجود فروق في إدارة السلوك الصفي تعزى إلى الخبرة، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجراها العودات،[41] هدفت إلى التعرف على المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال بالخصائص النمائية للأطفال المعرضين للخطر في مدينة عمان، وأثر كل من متغير التخصص والتدريب أثناء الخدمة، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال

38- Ferreiraa, Mäkinenb & Amorimc, 2018

39- Kwon, Hong& Jeon, 2017

40- الشريدة، 2017

41- العودات، 2016

بالخصائص النمائية للأطفال المعرضين للخطر جاء متوسطًا بشكل عام وعلى جميع المجالات باستثناء مجال التطور الاجتماعي والانفعالي حيث كان مرتفعًا. كما أشارت نتائج هذه الدراسة أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالخصائص النمائية للأطفال جاء متوسطًا بشكل عام ومرتفعا على جميع المجالات. أما فيما يتعلق بمعرفة المعلمات تبعًا للمرحلة العمرية، فلم تجد الدراسة فروقاً بين مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال للفئة العمرية (2-أقل من 4 سنوات)، و (5-6 سنوات) باستثناء جانب التطور الاجتماعي والانفعالي الذي جاء مرتفعاً لصالح الفئة العمرية (2-أقل من 4 سنوات)، كما لم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال.

هذا وأكدت دراسة أجراها موغاريبان وبرنز[42] بأن توفير الوقت والتمويل للتطوير المهني أمر بالغ الأهمية لتنفيذ التعليم الدامج في الطفولة المبكرة ذي الجودة العالية. إضافة إلى ذلك، أفاد صناع السياسات والإداريون بأن تكلفة التعليم الدامج وادارة أمواله أمر في غاية الأهمية لتعزيزه.

ووفقا لنتائج دراسة أجراها فاكيل، ويلتون، وكلاين[43]، فإن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة الذين تشمل صفوفهم جميع الأطفال يوفرون بيئة حساسة لقبول التنوع وخفض التنمر على أساس الاختلافات الجسدية أو القدرات.

وفيما يتعلق بالتطوير المهني للعاملين في مجال التربية الخاصة، اقترحت الدراسة التي أجراها كل من موغاريبان وبرنز[44] أن عدم وجود وقت تخطيط مشترك بين معلمي الطفولة المبكرة ومعلمي التربية الخاصة في الطفولة المبكرة هو عائق حقيقي أمام تنفيذ التعليم الدامج عالي الجودة، فالتعاون بين فريق العمل أمر ضروري ويجب تعزيزه من قبل الإدارات، واتاحة فرص التواصل والتعاون بين الموظفين لتطوير رؤية مشتركة وتحديد أدوار كل منهم بما يضمن نجاح التعلم لجميع الأطفال بلا استثناء. وأوضح كل من برنز وموغاريبان[45] في دراسة استطلاعية أجرياها بأن أخصائي التربية الخاصة في الطفولة المبكرة يجب أن تكون لديهم المعرفة ليس فقط بإجراء التقييم وتنفيذ التدخل واستخدام استراتيجيات السلوك، بل يجب عليهم أيضاً فهم كيفية العمل مع فريق عمل الروضة في بيئات الدمج الشامل. بالإضافة إلى ذلك، عليهم الاعتقاد بأن جميع الأطفال يمكن أن يتعلموا، بغض النظر عن إعاقتهم، لأن ذلك سوف يساعد في ضمان نجاح التعليم الدامج.

2- الدراسات المتعلقة بأثر التعليم الدامج في الطفولة المبكرة على الأطفال:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال عالية الجودة الشاملة من شأنها أن تُسهم في تحقيق النجاح على المدى الطويل، والذي من شأنه أن يسهم في زيادة الإنتاجية لاحقا في مرحلة البلوغ، كما وتُسهم في خفض التكلفة على النفقات اللاحقة. كما يمكن للدمج في برامج الطفولة المبكرة أن يحدد مسارًا للتعليم الدامج عبر مسار الحياة، وهنا تكمن أهمية تطوير برامج رياض الأطفال لتُلبي احتياجات كافة الأطفال بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة.[46]

42- Mogharreban and Bruns, 2009
43- Vakil, Welton& Kline, 2009
44- Mogharreban and Bruns, 2009
45- Bruns and Mogharreban, 2007
46- Division of Special Education and Student Services, 2018

غالباً ما تكون المهارات الاجتماعية ذات أهمية بالنسبة للعديد من الأطفال ذوي الإعاقة، وأوضحت ورقة رأي أعدها هولنجسورث وكرايس[47] بأن الأطفال ذوي الإعاقة الذين يشاركون في أوضاع الدمج الشامل فـي مرحلة الطفولة المبكرة لديهم أعداد أكبر من رفاق اللعب، كما أن تفاعلاتهم الاجتماعية أفضل.

وربطت العديد من الدراسات التحاق الطفل بالتعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة مع التطور والاستعداد المدرسي.[48] ففي دراسة مسحية هدفت إلى اختبار وجهة نظر العاملين في برامج الطفولة المبكرة أفاد الموظفون بأن التعليم الدامج يعود بفوائد أكثر على الأطفال مقارنة بالأوضاع غير الدامجة.[49]

أجرى بارتون وسميث[50] دراسة مسحية هدفت إلى تحديد ما إذا كان أعضاء الفريق يعتقدون أن الأطفال ذوي الإعاقة يظهرون تحسناً في مهاراتهم من خلال التعليم الدامج في الطفولة المبكرة. حيث أشار مئة في المئة من المشاركين في هذه الدراسة إلى وجود تطور كبير على المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة وتكوين صداقات بين الأطفال ذوي الإعاقة ونُظرائهم في صفوف مرحلة ما قبل المدرسة. وأكّد معظم المشاركين أن الأطفال ذوي الإعاقة أظهروا تحسنًا في مهاراتهم اللغوية في أوضاع الدمج الشامل، وأكد أكثر من نصف المشاركين أن المهارات الأكاديمية تتحسن في بيئات التعليم الدامج. وأكدت نتائج الدراسة بأن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة يُؤيدون التعليم الدامج، وبأن (87%) من أولياء أمور الأطفال الآخرين من غير ذوي الإعاقة يدعمونه أيضا.

وجدت دراسة أجراها تايلور ومونز[51] بأن الأطفال في برامج التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة تطورت مهاراتهم الانفعالية الاجتماعية مقارنة بنُظرائهم الذين شاركوا في الأوضاع المستقلة. وأشارت نتائج الدراسة التي أجراها أودوم وآخرون[52] بأن لبرامج التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة تأثير إيجابي على تنمية مهارات الطفل المعرفية والتواصلية والحركية.

أكدت دراسة أجراها سترين وبوفي[53] وجود نتائج إيجابية على الأطفال ذوي اضطراب التوحد من حيث إحراز تقدم كبير داخل الغرف الصفية في أوضاع التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة داخل المدارس العامة، عند قيام المعلمين بتنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة بدرجة عالية من الإخلاص. حيث تلقى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعليمهم في الغرف الصفية، وكانت نتائجهم أفضل من الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تلقوا تعليمهم في المراكز والغرف الصفية الخاصة.

واستخلصت الدراسة التي أجراها برنز وموغاربان[54] فوائد التعليم الدامج، ولعل أبرزها مشاركة الاطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة الصفية وتطوير الصداقات. كما أظهرت تطوراً على المهارات

47- Hollingsworth, Boone, and Crais, 2009
48- Pianta, Barnett, Burchinal, &Thornburg, 2009; Strain & Bovey, 2011
49- Sandquist, 2016
50- Barton & Smith, 2015
51- Taylor and Moniz, 2012
52- Odom& Others, 2011
53- Strain& Bovey, 2011
54- Bruns& Mogharreban, 2007

الأكاديمية والمهارات التطورية الأخرى على الأطفال ذوي الإعاقة الذين يشاركون في التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن المعلمين يعتقدون بأن التعليم الدامج يعزز المهارات التطورية المثلى للأطفال الصغار من ذوي الإعاقة إضافة إلى المهارات الاجتماعية الإيجابية، وإلى أن التجارب التعلمية والاجتماعية المبكرة المناسبة هي العوامل الرئيسية للاستعداد الأكاديمي وتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية. وقد يكون توفير فرص مناسبة للمهارات الاجتماعية أمراً صعباً بدون الوصول إلى أقران يمكن أن يكونوا قدوة في هذا البعد التطوري.

توصلت نتائج دراسة أجراها أودام وآخرون[55] إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة يتأثرون بطريقة إيجابية في البيئات الدامجة في مرحلة الطفولة المبكرة، سواء من الناحية التطويرية أو السلوكية.

3- دراسات الجدوى الاقتصادية للتعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة:

تناولت مقالة لليونيسكو[56] دراسة أجراها البنك الدولي وأشارت نتائجها بأن التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة يتضمن إجراءات وقائية ليست مجدية من حيث التكلفة فحسب، بل إن تكلفتها فعّالة أيضاً. إذ أشارت الدراسة إلى زيادة الإنجاز والأداء لجميع المتعلمين. علاوة على ذلك، في إطار التعليم «تدرك البلدان بصورة متزايدة عدم كفاءة الأنظمة المتعددة للإدارة والهياكل التنظيمية والخدمات والخيارات غير الواقعية لمدارس التربية الخاصة». ولعل أهمية هذه النتائج تعكس خفض نسب التسرب من المدرسة، وعوائد معززة على الاستثمار التعليمي. ومن الأمثلة التي وضّحتها الدراسة حول ذلك هو أن المدارس ذات معدلات الرسوب العالية غالباً ما تفشل في العمل بطرق وقائية، والتي على المدى البعيد تكون غير فعالة ومكلفة. وأوصت الدراسة باستخدام النفقات التي تتكبدها هذه المدارس التي لديها معدلات عالية من الرسوب في كثير من الحالات لتقديم دعم إضافي للمتعلمين الذين يواجهون تحديات في التعليم؛ فمثل هذه الأنشطة الوقائية يمكن أن تقلل من الرسوب وإعادة الصف وتكون أقل تكلفة من النفقات التي يتكبدها المتعلمون، وأسرهم، ودولهم.

كما تناول مقال اليونسكو دراسة بعنوان «الاستثمار في المستقبل: تمويل التوسع في الفرص التعليمية في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي». وعكست نتائجها الدور الذي يؤديه الرسوب وإعادة الصف في عدد سنوات الدراسة الابتدائية والثانوية المتوقعة. وتبين أن الرسوب وإعادة الصف يمثل أكثر من ربع مجموع عدد السنوات الدراسية في البرازيل. أما البلدان الأخرى التي يمثل فيها الرسوب وإعادة الصف نسبة كبيرة من الحجم الكلي لسنوات الدراسة فهي: الأوروغواي (10.5%)، وكوستاريكا (8.7%)، وبيرو (6.8%)، وبأن مثل هذا الرسوب غير الضروري ضار لأولئك الطلاب أنفسهم لأنهم غالباً ما يتخلفون عن الدراسة، ويتسربون من المدرسة، ويتطلبون دعماً إضافياً عند استئناف دراستهم. وبدلاً من استخدام مثل هذه الموارد بنفس الطريقة دون نجاح ظاهري لصالحهم، تم تطوير العديد من التدابير الفعالة من حيث التكلفة لتعزيز التعليم الدامج في البلدان ذات الموارد الشحيحة،

55- Odom& others, 2004
56- UNESCO, 2005

وتشتمل على: نماذج التطوير المهني؛ وربط طلبة الجامعات بمؤسسات التدريب قبل الخدمة للتطبيق العملي؛ وتحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز موارد لتوفير الخبرة والدعم لمجموعات من المدارس العامة؛ وبناء قدرات الوالدين وتشبيكهم مع الموارد المجتمعية من خلال برامج التدخل المبكر؛ واستخدام الأطفال أنفسهم في برامج الأقران في بيئات التعليم الدامج بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة. وباختصار، فإن توفير التعليم الدامج للدارسين في المدارس وتقديم دعم إضافي لأولئك الذين يواجهون تحديات في التعلم ينبغي أن يقلل من نسب الرسوب في المدارس، ويخفض إلى حد كبير من التكاليف اللازمة لدعم هؤلاء الأفراد في وقت لاحق في الحياة.

4- الدراسات المتعلقة بالتحديات والاتجاهات نحو التعليم الدامج في الطفولة المبكرة:

في الآونة الأخيرة، تحسنت ممارسات التربية الخاصة في مجال الطفولة المبكرة، وأثرت على مواقف المعلمين حول التعليم الدامج في هذا المجال. ويتضح ذلك أيضاً في تحسُّن اتجاهات أولياء الأمور الذين كانت لديهم مواقف سلبية قبل المرور بتجربة التعليم الدامج.

في وقتنا الحالي، يتم تناول الإعاقة كتفاعل بين الفرد وبيئته، وليست كمجرد سمة للطفل، وبأنها ليست معيق للعملية التعليمية. فنتائج العديد من الدراسات أشارت إلى أن المعلمين الذين يؤمنون بأن جميع الأطفال لديهم الحق في المشاركة هم أكثر الباحثين عن طرق للحد من الحواجز والمحققين لها، والأكثر فهماً وتقديراً لكيفية تعلم كل طفل، إذ يميل هؤلاء المعلمون إلى أن يكونوا أفضل في تعزيز تعلم كافة الأطفال في برامجهم، بغض النظر عن التشخيص.[57] ومن الأمثلة الناجحة على التعليم الدامج تجربة بوركينا فاسو من خلال مشروع «مدارس التعليم الدامج ودعم المجتمع» والذي أسهم وفقا للقائمين عليه في معالجة مشكلة تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذين تم تهميشهم لفترات طويلة، وكذلك تغيير المواقف المتعلقة بهؤلاء الأطفال حيث تم تشكيل وعي حقيقي لدى أولياء الأمور والطلبة، ولمس الطلبة أنفسهم هذه التغييرات، وأشار أحدهم إلى أنه «كان خائفاً من الاقتراب من رفاقه ذوي الإعاقات الذهنية، لأنه سبق وأن قيل له بأنه تسكنهم أرواح شريرة ويمكن أن يؤذونك»، وقد انتهى إلى القول: «أعرف أن هذا غير صحيح، والآن، نعمل ونلعب معاً وتعلمت فهمهم، وأنني مثلهم وأقدم لهم المساعدة اللازمة عند الضرورة».

إن المواقف السلبية تجاه الاختلافات وما ينتج عنها من تمييز وتحيز في المجتمع تظهر كحاجز خطير أمام التعليم الدامج. ومع ذلك، فهو حاجز يمكن التغلب عليه وليس مؤشراً للحكم المسبق على فشل التعليم الدامج.[58]

في دراسة أجرتها الحميدي[59] وهدفت إلى تقصي وجهات نظر المعلمات حول الدمج في رياض الأطفال في الأردن، توصلت الدراسة الى أن وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول إمكانية الدمج من الجوانب الأكاديمية وكذلك الجوانب الانفعالية/ الاجتماعية في رياض الأطفال جاءت مرتفعة، كما

57- Underwod, 2013
58- UNESCO, 2005
59- الحميدي، 2016

بينت تعدد معيقات الدمج من وجهة نظرهن.

أشارت نتائج الدراسة الاستقصائية التي أجراها بارتون وسميث[60] على الإنترنت والتي هدفت إلى التعرف على تحديات التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة، بمشاركة المئات من مدراء ومعلمي التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتربية الخاصة إلى أن مواقف العاملين ومعتقداتهم واحدة من حيث التحديات الرئيسية لتطوير وتنفيذ برامج التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة. وكان عدم التواصل أو التعاون بين معلمي الروضة ومعلمي التربية الخاصة، وتدريب العاملين في رياض الاطفال لتقديم خدمات ذات جودة عالية، وعدم فهم الحقائق حول التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة من أهم مصادر القلق. علاوة على ذلك، كانت السياسات والإجراءات بالدرجة الثانية كتحد أمام نجاح التعليم الدامج. وتتعلق هذه السياسات العامة بالرعاية والتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة والسياسات المتعلقة بجودة البرامج والحوافز الخاصة بالعاملين وسهولة التنقل إلى مواقع العمل، إضافة إلى المناهج. أما التحدي النهائي الذي تم تحديده في هذا الاستطلاع يتعلق بالموارد المالية والمهنية. إذ حدد المستجيبون عدم وجود أماكن للأطفال في البرامج المجتمعية، ونقص وسائل النقل، بالإضافة إلى ذلك صعوبة الوصول إلى خدمات الترجمة بلغة الإشارة، وخدمات تقويم الكلام واللغة (النطق)، والعلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي.

في دراسة مسحية نشرها قسم تحدي التعليم المبكر والمساعدة الفنية في جامعة كولورادو ELECTA[61] لتسليط الضوء على المعيقات التي تحول دون دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، اشتملت الدراسة على المئات من مدراء المدارس والعاملين في مجال التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (30%) من المشاركين أفادوا بأن الاتجاهات السلبية والاعتقادات الخاطئة حول التعليم الدامج كانت من أهم المعيقات التي حالت دون التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة. إضافة إلى أن (20%) أشاروا إلى أن عدم التواصل أو التعاون بين البرامج والعاملين هي من المعيقات للدمج. كما وأشارت النتائج إلى أن (20%) أشاروا إلى أن بعض الأطفال ستتأخر قدراتهم في أوضاع التعليم الدامج، في حين أشار (17%) إلى أن ضعف اعداد معلمي التعليم الدامج هو أحد أهم الأسباب التي تحول دون الدمج الناجح، سواء أكانوا معلمي طفولة مبكرة أو تربية خاصة في الطفولة المبكرة والخدمات ذات العلاقة. هذا، وأشار (16%) منهم إلى أن ضعف الوعي بحقيقة التعليم الدامج في مرحلة ما قبل المدرسة هو من المعيقات للتعليم الدامج عالي الجودة، كما أشار (14%) منهم الى أن ضعف العلاقة بين العاملين في الطفولة المبكرة والتربية الخاصة هو السبب. فيما أشار (12%) منهم إلى أن عدم تقدير البرامج والعاملين هو السبب. وحدد المستجيبون السياسات والإجراءات على أنها ثاني أكبر التحديات التي تواجه الدمج الناجح. حيث اعتقدوا بأنها تؤثر على برامج الطفولة المبكرة بشكل كبير، وأشارت أكثر من ربع الردود إلى أن السياسات العامة المتعلقة بالرعاية والتعليم المبكر تشكل تحديات جدية أمام التعليم الدامج، وكان أكبر التحديات هو غياب السياسات المالية الفعّالة مثل التعاقد وتمويل البرامج، والتعليم الدامج في المدارس غير الحكومية، وتوفير وسائل النقل للأطفال لتيسير وصولهم إلى بيئة التعليم الدامج.

60- Barton & Smith, 2015

61- ELECTA: Early Learning Challenge Technical Assistance, 2014

وفي دراسة أجرتها سواقد[62] وسعت إلى التعرف على اتجاهات أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو دمج أطفالهن مع الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، ومعرفة مدى تأثير مستوى العمر والمستوى الأكاديمي والوظيفة على اتجاهات الامهات نحو عملية الدمج. تكونت عينة الدراسة من (450) أماً من أمهات الأطفال الذين يدرسون في رياض أطفال تابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الأمهات نحو الدمج تعزى لمتغير المستوى العمري أو الوظيفة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الأمهات نحو الدمج تُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح الأمهات من حملة الشهادات الدراسية العليا. كما أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي من خلال الأجهزة الإعلامية المختلفة، وتفعيل مشاركة أولياء الأمور في البرامج المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتشجيع أمهات الأطفال من غير ذوي الإعاقة بالتطوع لمشاركة المعلمين في تقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة على فترات متباعدة.

62- سواقد، 2006

الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بهدف الوقوف بدقة على واقع الحال والاستناد إليه في الخروج بتوصيات تنفيذية.

مجتمع الدراسة: جميع الروضات التي تُطبّق التعليم الدامج في المملكة والتي لا توجد بيانات دقيقة حول عددها أو نسبتها في البيانات الواردة من مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات.

عينة الدراسة: جميع رياض الأطفال التي تم الاتصال بها وفق القوائم التي تم تزويدنا بها من خلال مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات، وتوفرت فيها بيانات للتواصل وأفادت بوجود أطفال من ذوي الإعاقة فيها، حيث بلغ عددها (165) وتشكل ما نسبته (10.22%) من مجمل رياض الأطفال الدامجة التي توفرت بياناتها، والتي تمثل ما نسبته (5.2%) من اجمالي رياض الأطفال الحكومية والخاصة في المملكة. وبذلك تكون عينة الدراسة قصدية.

إجراءات الدراسة:

حرصت الباحثة في هذه الدراسة على الوصول إلى نتائج دقيقة تسهم في الخروج بتوصيات تنفيذية، ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الإجراءات التالية:

1- مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة وفق المعايير الدولية والدراسات السابقة على المستوى الدولي والوطني.

2- بناء أداة الدراسة وفق الإجراءات المفصلة أدناه، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها، واخراجها بصورتها الأولية، وعرضها على المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لأخذ التغذية الراجعة عليها، ومن ثم إخراجها بصورتها النهائية.

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قبل المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ورد وزارة التربية والتعليم عليه الذي تم تعميمه على المديريات المعنية في الميدان بهدف تيسير الزيارات لرياض الأطفال الدامجة.

4- اجراء الاتصالات اللازمة للحصول على بيانات حول رياض الأطفال التي توفر التعليم الدامج. حيث تم الاتصال بالمعنيين في وزارة التربية والتعليم ولم توجد لديهم معلومات حول ذلك، وتم التواصل مع مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات، الذين زوّدوا الباحثة بقوائم رياض الأطفال الحكومية والخاصة في المملكة وعددها (3156) روضة.

5- تكليف مساعدة البحث من حملة درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ولديها خبرة في التدخل المبكر بالاتصال بكافة رياض الأطفال الواردة في قوائم مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات

للوصول إلى رياض الأطفال التي تنفذ التعليم الدامج في المملكة. حيث تم الاتصال بكافة رياض الأطفـــال وعددها (3160) روضة، ومن ثم الخروج بقائمة نهائية لرياض الأطفال التي تنفذ التعليم الدامج واستجابت لطلب التقييم الميداني وعددها (165) روضة حكومية وخاصة موزعة بين المحافظات.

6- تشكيـــل فريق البحث الميداني، والذي تكون من (7) باحثين ميدانيين. حيث تم اختيارهم بحرص ممن يتسمون بالكفاءة والخبرة في التدخل المبكر والمعرفة بالتوجهات الحديثة فيه. وتراوحت مستوياتهم العلمية من البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة، حيث بلغ عدد الباحثين الحاصلين على البكالوريوس في التربية الخاصة (3 باحثين) أحدهم في عمّان، والآخر في محافظة جرش، والثالث من محافظة عجلون، فيما كان أحدهم من حملة البكالوريوس في العلاج الطبيعي ولديه خبرة في التدخل المبكر من محافظة معان. وكان أحدهم من طلبة الماجستير في التربية الخاصة من محافظة الزرقاء، واثنين من الحاصلين على الدكتوراه في التربية الخاصة من محافظتي العاصمة والطفيلة. ونظراً لصعوبة الحصول على باحث مؤهل من كل محافظة، تعاون الفريق أعلاه في تنفيذ زيارات التقييم الميداني على كافة المحافظات والتي استندت للملاحظة والمقابلة المباشرة. وحرصا على الوصول لمعلومات دقيقة والاتساق قدر المستطاع في آلية تنفيذ الدراسة، تم تطوير دليل تدريبي على الأداة، والتواصل معهم لتدريبهم على تنفيذها بدقة.

7- توزيـــع رياض الأطفال على الباحثين كل حسب محافظته، أو المحافظة التي أبدى استعدادا لتنفيذ الزيارات فيها، ومن ثم الاتصال برياض الأطفال من قبل كل باحث وشرح هدف المشروع، والتأكد من وجود أطفال من ذوي الإعاقة في الرياض التي أفادت الاتصالات بوجودهم لديها، ومن ثم تحديد مواعيد الزيارة.

8- زيـــارة رياض الأطفال المستهدفة وجمـــع البيانات، وذلك من خلال الملاحظة المباشـــرة والمقابلة والاطلاع على المرافق والملفات، ومتابعة خبيرة المشروع لهم بشكل يومي.

9- ادخال البيانات على الحاسب الآلي بهدف الخروج بالنتائج.

10- القيام بالتحليل الاحصائي المناسب للبيانات المُدخلة.

11- كتابة النتائج وتفسيرها والخروج بالتوصيات النهائية عليها.

محددات الدراسة والصعوبات الميدانية:

1- الصعوبات المتعلقة بالعينة:

أ- لم تتوفـــر في البيانات الواردة من مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات ما يُشير إلى رياض الأطفال التي تنفذ التعليم الدامج، وهذا يتطلب ضرورة توفيرها للدراسات اللاحقة ذات العلاقـــة.

ب- بعض البيانات المتوافرة كانت قديمة وبحاجة لتحديث (بعض مدراء المدارس ورياض الأطفال الحكومية التي تم الاتصال بها أُحيلوا للتقاعد من سنوات، وبعض الأرقام مفصولة).

ج- تشددت بعض المدارس ورياض الأطفال في تقديم المعلومات وعددها (9) من أصل (3160) روضة، وطالبت بكتاب موجه للمدرسة أو زيارة المدرسة للإدلاء بأي معلومات حول وجود أطفال من ذوي الإعاقة فيها، مما استدعى استثناءها بسبب ضيق الوقت وقلة نسبتها.

2- الصعوبات المتعلقة بالمحددات الزمنية:

تزامن وقت الدراسة مع بدء الفصل الدراسي الثاني، وتأخر تزويد وزارة التربية والتعليم بالبيانات ذات العلاقة بالأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال، ووجود الكثير من العطل الرسمية وانتخابات نقابة المعلمين والعطل المتعلقة بالطقس، وهو ما تطلب من الباحثة التقدم بطلب للمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بهدف تمديد المشروع والذي تعاون مشكورا في ذلك.

3- الصعوبات الميدانية:

بعض رياض الأطفال كانت تقع ضمن أماكن يصعب الدخول إليها إلا بتصريح أمني كالمدارس الواقعة في مخيم الزعتري، وتولى الباحث المعني مشكورا مهمة استخراج التصاريح.

أداة الدراسة (تقييم التعليم الدامج في رياض الأطفال)

هدف الأداة:

هدفت أداة الدراسة إلى التعرف على واقع حال التعليم الدامج في رياض الأطفال لاستخدام نتائجها في الوصول إلى ممارسات تُعزّز الشراكات لصالح الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم في بيئات التعليم الدامج في مرحلة الروضة، وتوحيد الجهود الرامية إلى توفير الخدمات للأطفال الصغار ذوي التأخر النمائي/ التطوري والأطفال ذوي الإعاقة والأطفال المعرضين للخطر وأسرهم. وفي ضوء النتائج تم تحديد العناصر التي تتطلب المزيد من العمل على تطويرها للنهوض بمستوى الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال في التعليم الدامج.

مُرتكزات الأداة:

تم الاستناد في إعداد هذه الأداة إلى المرتكزات التالية:

1- رؤيـــة اليونسكو للتعليم الدامج كنهج ديناميكي يستجيب بشكل إيجابي لتنوع الطلبة ورؤية الفروق الفردية، لا كمشكلات وإنما كفرص لإثراء التعلم.[63]

2- تعريف الهيئة الوطنية لتربية الأطفال الصغار NAEYC للتعليم الدامج في الطفولة المبكرة كتعليم يجسد القيم، والسياسات، والممارسات التي تدعم حق كل رضيع وطفل صغير وأسرته بغض النظر عن قدرته في المشاركة بمجموعة واسعة من الأنشطة والبيئات كأعضاء فاعلين في الأسر

63- UNESCO, 2005

والمجتمعات، على أن تتضمن النتائج المرجوة من التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة الشعور بالانتماء، والعضوية، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والصداقات، والتطور، والتعلم للوصول إلى أقصى إمكاناتهم.[64]

3- مبـدأ الممارسات المُلائمة تطوريا (DAP: Developmentally Appropriate Practices). والذي يُؤكد على ضرورة تطبيق الممارسات التي تُلائم العمر الزمني للطفل، وتُراعي فروقه الفردية، وتوجّـه العمل مع الطفل من قبل المُعلمين ومقدمي الرعاية والأسر في مرحلة الطفولة المبكرة، وتُراعي الفروق الثقافية والاجتماعية، وتُنفّذ بطريقة مُناسبة ومُحببة للطفل بصورة طبيعية ودون توجيه مُباشر.[65]

محاور الأداة الرئيسية:

في مرحلة ما قبل المدرسة، تؤثر البيئات المادية والاجتماعية على حد سواء على تطوُّر الأطفال. فهناك صلة مباشرة بين البيئة المادية والاجتماعية، والاستعداد المدرسي. وحتى تستجيب الأداة لمرتكزاتها، ينبغي أن يكون الطفل هو الأساس الذي تنطلق منه هذه الأداة بحيث ترتكز محاور الأداة، وأبعادها، ومعاييرها عليه.

تُقسم هذه الأداة إلى محورين رئيسيين بثمانية وثمانين مؤشرا، موزعة على محورين وهما: محور البيئة المادية، ويحتوي على (44) مؤشرا؛ ومحور البيئة الاجتماعية، ويحتوي على (44) مؤشراً.

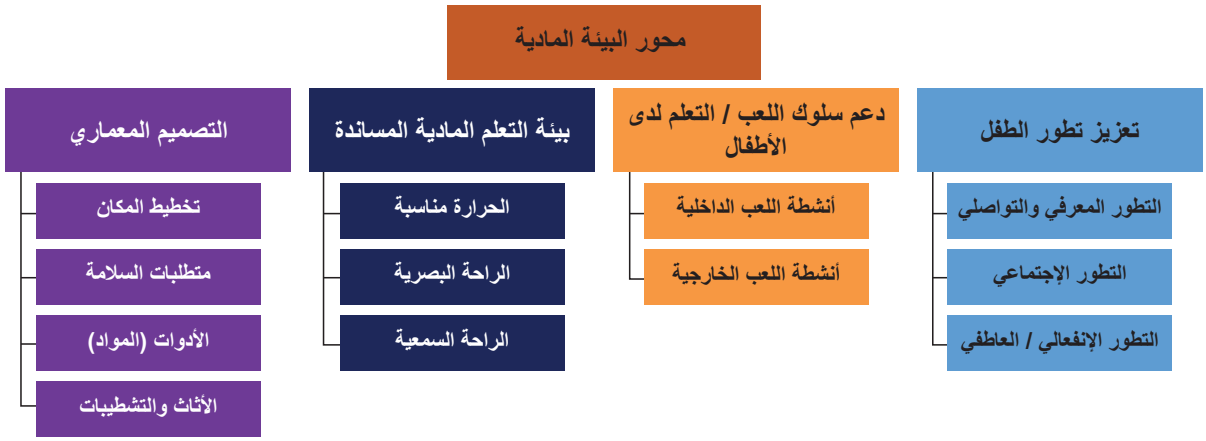
المحور الأول: البيئة المادية:

يتفرع مـن محور البيئة المادية (44 مؤشرا) موزعة على أربعة أبعاد. البعد الأول يتناول التصميم المعماري، ويتفرع عنه أربعة معايير وهي: تخطيط المكان (2 مؤشر)، ومتطلبات السلامة (6 مؤشر)، والأدوات (المواد) (2 مؤشر)، والأثاث والتشطيبات[66] (1 مؤشر). أما البعـد الثاني فهو بيئة التعلم المادية المساندة، ويتفرع عنه ثلاثة معايير وهي: الحرارة المناسبـة (4 مؤشر) والراحة البصرية (8 مؤشر) والراحة السمعيـة (2 مؤشر). والبعـد الثالث هـو بعد دعم سلوك اللعب/ التعلم لدى الأطفال، ويتفرع عنه معيارين، وهما: أنشطة اللعب الداخلية (4 مؤشر)، وأنشطة اللعب الخارجية (4 مؤشر). وأخيراً محور تعزيز تطوّر الطفل، ويتفرع عنه ثلاثة معايير وهي: التطور المعرفي والتواصلي (5 مؤشر)، والتطور الاجتماعي (3 مؤشر)، والتطور الانفعالي/ العاطفي (3 مؤشر).

64- NAEYC, 2009

65- NAEYC, 2018

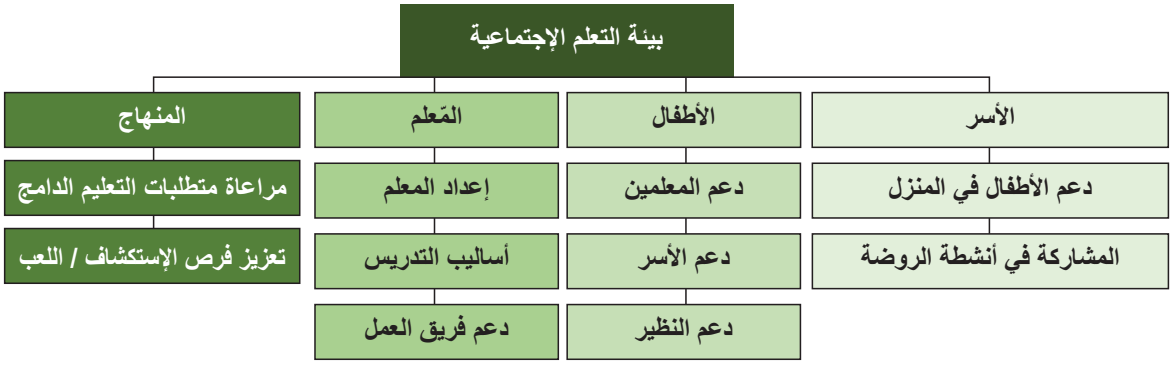
66- يقصد بالتشطيبات هنا مُراعاة الأثاث لمتطلبات السلامة والتعليم الدامج مثل تغاير الألوان وإزالة الحواف ووجود مساحة في الطاولات لولوج الكرسي المتحرك.... الخ.



الشكل (1) أبعاد ومعايير محور البيئة المادية في أداة الدراسة

المحور الثاني: البيئة الاجتماعية:

يتفرع من المحور الثاني (محور البيئة الاجتماعية) (44) مؤشراً موزعة على أربعة أبعاد. أما بعد المنهاج فيتفرّع عنه معيارين: مُراعاة متطلبات التعليم الدامج ويتضمن (3) ثلاث مؤشرات، وتعزيز فرص الاستكشاف/ اللعب ويتضمن (8) ثمانية مؤشرات. أما بعد المُعلم فيتفرّع منه ثلاثة معايير، وهي: إعداد المعلمين ويتضمن (4) أربـــع مؤشرات، وأساليب التدريس ويتضمن - أيضا - (4) أربع مؤشرات، ودعم فريق العمل ويضم (8) ثمانية مؤشرات. ويتفرع عن البعد الثالث (بعد الأطفال) ثلاثة معايير، وهي: دعم المعلمين ويتضمن (5) خمس مؤشرات، ودعم الأسر ويتضمن (3) ثلاثة مؤشرات، ودعم النظير ويتضمن مؤشرين (2). أخيرا، بعد الأسر ويتفرع عنه معيارين، وهما: دعـــم الأطفال في المنزل ويتضمن مؤشرين (2) والمشاركة في أنشطـــة الروضة ويتضمن (5) خمس مؤشرات.



الشكل (2) أبعاد ومعايير محور البيئة المادية في أداة الدراسة

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التوصل إلى دلالات صدق البناء للمقياس من خلال الرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. كما تمت مراجعة واستعراض أدوات ودراسات سابقة محلية، وعربية، وعالمية حاولت البحث في متطلبات التعليم الدامج في رياض الأطفال. وللحصول على صدق المحتوى، تم عرض الأداة على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، ورياض الأطفال، والعاملين في ميدان رياض الأطفال، بمن فيهم الأكاديميين، حيث تم الابقاء على الفقرات التي اجمع عليها (90%) من المحكمين.

وأخيرا، وبهدف التحقق من دلالات ثبات المقياس، تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ الفا كما يظهر في الجدول رقم (1)، حيث يبين الجدول أن معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لهذا النوع من الدراسات.[67]

المحور/ البعد/ المعيار	كرونباخ ألفا
المحور الأول: محور البيئة المادية	.956
البعد الأول: التصميم المعماري	.956
المعيار الأول: تخطيط المكان	.958
المعيار الثاني: متطلبات السلامة	.958
المعيار الثالث: الأدوات (المواد)	.957
المعيار الرابع: الأثاث والتشطيبات	.959
البعد الثاني: بيئة التعلم المادية المساندة	.957
المعيار الأول: الحرارة المناسبة	.957
المعيار الثاني: الراحة البصرية	.957
المعيار الثالث: الراحة السمعية	.959
البعد الثالث: دعم سلوك اللعب/التعلم لدى الأطفال	.957
المعيار الأول: أنشطة اللعب الداخلية	.958
المعيار الثاني: أنشطة اللعب الخارجية	.957
البعد الرابع: تعزيز تطور الطفل	.955
المعيار الأول: التطور المعرفي والتواصلي	.956
المعيار الثاني: التطور الاجتماعي	.955
المعيار الثالث: التطور الانفعالي العاطفي	.956
المحور الثاني: بيئة التعلم الاجتماعية	.955
البعد الأول: المنهاج	.955
المعيار الأول: مراعاة متطلبات التعليم الدامج	.957
المعيار الثاني: تعزيز فرص الاستكشاف/اللعب	.955
البعد الثاني: المعلم	.956
المعيار الأول: إعداد المعلمين	.956

67- المنيزل والعتوم، 2010

المعيار الثاني: أساليب التدريس	.957
المعيار الثالث: دعم فريق العمل	.958
البعد الثالث: الأطفال	.955
المعيار الأول: دعم المعلمين للأطفال	.956
المعيار الثاني: دعم الأسر	.957
المعيار الثالث: دعم النظير	.956
البعد الرابع: الأسر	.956
المعيار الأول: دعم الأطفال في المنزل	.958
المعيار الثاني: المشاركة في أنشطة الروضة	.956
متوسط العلامة على الأداة (المجموع)	.955
ثبات الأداة ككل	0.958

جدول (1): ثبات أداة الدراسة

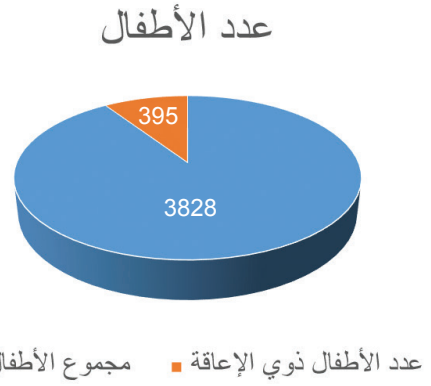
المعالجة الإحصائية: للإجابة على أسئلة الدراسة، تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، ومن ثم تحليل البيانات احصائيا باستخدام SPSS والوصول إلى المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي ANOVA، فكانت النتائج كما يلي:

السؤال الأول: ما هــو عدد الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال وما هي نسبتهم إلى أطفال الروضة؟

يوضح الجدول رقم (2) عدد الأطفال الملتحقين بالروضة وعدد الأطفال ذوي الإعاقة ونسبتهم إلى إجمالي أطفال الروضة. كما ويوضح الشكل رقم (3) أدناه نسبة الأطفال ذوي الإعاقة إلى الأطفال الملتحقين بالروضة وتساوي (10.3%) وهو ما يتناسب إلى حد ما مع تقديرات منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي[68] الواردة في الأساس النظري بأن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى السكان تقدر بـ (15%). كما وتتفق النتائج الحالية مع التقرير التحليلي حول واقع الإعاقة الصعوبات الوظيفية في الأردن الصادر عن دائرة الإحصاءات العامة والذي أشار إلى أن (11%) من الأسر الأردنية لديها فرد واحد على الأقل من ذوي الإعاقة.[69]

عدد الأطفال الملتحقين	عدد الأطفال ذوي الإعاقة	نسبة الأطفال ذوي الإعاقة إلى مجموع الأطفال
3828	395	%10.3

الجدول (2): أعداد ونسب الأطفال ذوي الإعاقة إلى الأطفال الملتحقين بالروضة



الشكل (3): نسبة الأطفال ذوي الإعاقة إلى الأطفال الملتحقين بالروضة

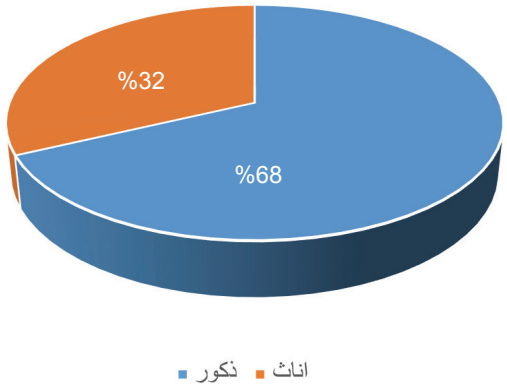
68- WHO & UNICEF,2012
69- دائرة الإحصاءات العامة، 2017

السؤال الثاني: ما عدد ونسبة الأطفال الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الملتحقين بأوضاع التعليم الدامج في رياض الأطفال؟

يوضح الجدول رقم (3) عدد الأطفال الذكور (244 طفلا) ونسبتهم (68%)، وعدد الأطفال الإناث (115 طفلا)، ونسبتهم (32%)، كما ويوضح الشكل رقم (4) أدناه نسبة الأطفال ذوي الإعاقة من الذكور إلى الإناث، والذي يعكس أن نسبة الأطفال الذكور ضعف الإناث تقريبا، وهو ما يتفق نسبيا مع بعض التقديرات التي تُشير إلى ارتفاع نسب الإصابة بين الذكور في بعض الاضطرابات مثل التوحد والإعاقات الذهنية مقارنة بالإناث، إلا أنه يفتح المجال أيضا للتساؤل عن سبب انخفاض نسبة الإناث الملتحقين برياض الأطفال مقارنة بالذكور، والى احتمالية تأثير العامل الجندري في إعطاء الأولوية للذكور بتلقي التعليم.

الأطفال ذوي الإعاقة ذكور	الأطفال ذوي الإعاقة اناث	المجموع
244	115	359
%68	%32	%100

الجدول (3) عدد الأطفال الذكور والإناث ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج



الشكل (4): نسبة الأطفال الذكور والإناث ذوي الإعاقة الملتحقين برياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج

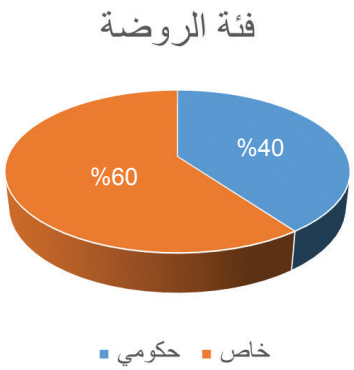
السؤال الثالث: ما عدد ونسبة رياض الأطفال الحكومية والخاصة في أوضاع التعليم الدامج؟

يوضح الجدول رقم (4) عدد رياض الأطفال الحكومية (66 روضة) ونسبتها (40%)، والخاصة (99 روضة)، ونسبتها (60%)، كما ويوضح الشكل رقم (5) أدناه نسبة رياض الأطفال الحكومية في أوضاع التعليم الدامج إلى الخاصة، والذي يُبيّن أن نسبة رياض الأطفال الخاصة في أوضاع التعليم الدامج أكثر من الحكومية، وهو ما قد يعكس ميل الأسر لإلحاق الأطفال برياض الأطفال الخاصة

ربما اعتقادا منهم لوجود خدمات نوعية مناسبة، أو ربما لعدم وعيهم بإلزامية قبول هؤلاء الأطفال في أوضاع التعليم العام، وهو ما عكسته الجلسات النقاشية التي عقدها المجلس وتمت الإشارة إليها مسبقا في هذا التقرير. كمـــا أن عدد وتوزيع رياض الأطفال الحكومية أقل بكثير من رياض الأطفال الخاصة، ناهيك عن توفر متطلبات مادية وتعليمية أعلى في الرياض الخاصة منها في الحكومية.

حكومية	خاصة	المجموع
66	99	165
%40	%60	%100

الجدول (4) عدد رياض الأطفال الحكومية والخاصة ونسبتها في أوضاع التعليم الدامج



الشكل (5): نسبة رياض الأطفال الحكومية إلى الخاصة في أوضاع التعليم الدامج

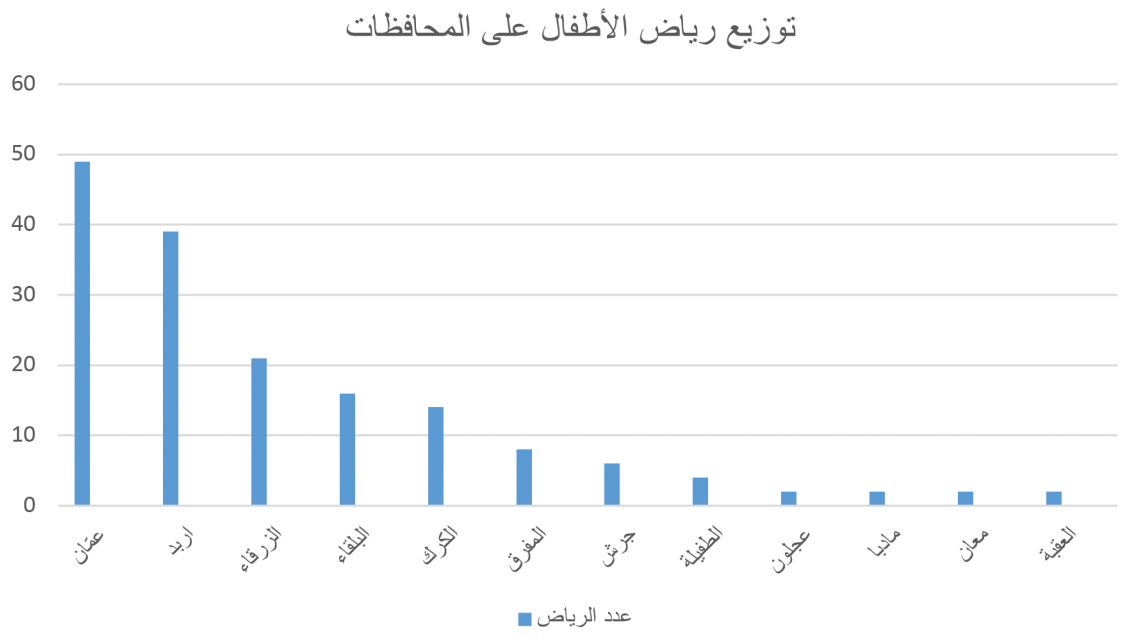
السؤال الرابع: ما توزيع رياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات؟

يوضـــح الجدول رقم (5) توزيع رياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات. حيث كان أعلاها في محافظة العاصمة (49 روضة) ونسبتها (29.7%)، تليها اربد (39) ونسبتها (23.6%)، فيمـــا كان العدد الأقل في محافظات عجلون ومأدبا ومعان والعقبة (2 روضة لكل منها)، وهو ما نسبته (1.2%)، ويوضح الشكل رقم (6) ذلك بيانيا.

يمكن تفسير النتيجة بالكثافة السكانية العالية في كل من عمّان وإربد مقارنة بالمحافظات الأخرى، إضافة لما عكسته البيانات النوعية التي تم جمعها في الدراسة من الجلسات النقاشية التي أشارت إلى وجود اتجاه سلبي من قبل القائمين على رياض الأطفال وأسر الأطفال الملتحقين بالروضة نحو التعليم الدامج خصوصا في كل من معان والعقبة، وهو ما دفع بعض الأسر إلى الانتقال للعاصمة للحصول على حقوق أطفالهم في التعليم الدامج.

المحافظة	عدد الرياض	النسبة
عمّان	49	%29.7
اربد	39	%23.6
الزرقاء	21	%12.7
البلقاء	16	%9.8
الكرك	14	%8.6
المفرق	8	%4.8
جرش	6	%3.6
الطفيلة	4	%2.4
عجلون	2	%1.2
مأدبا	2	%1.2
معان	2	%1.2
العقبة	2	%1.2
المجموع	165	%100

الجدول (5) توزيع رياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات



الشكل (6) توزيع رياض الأطفال في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات

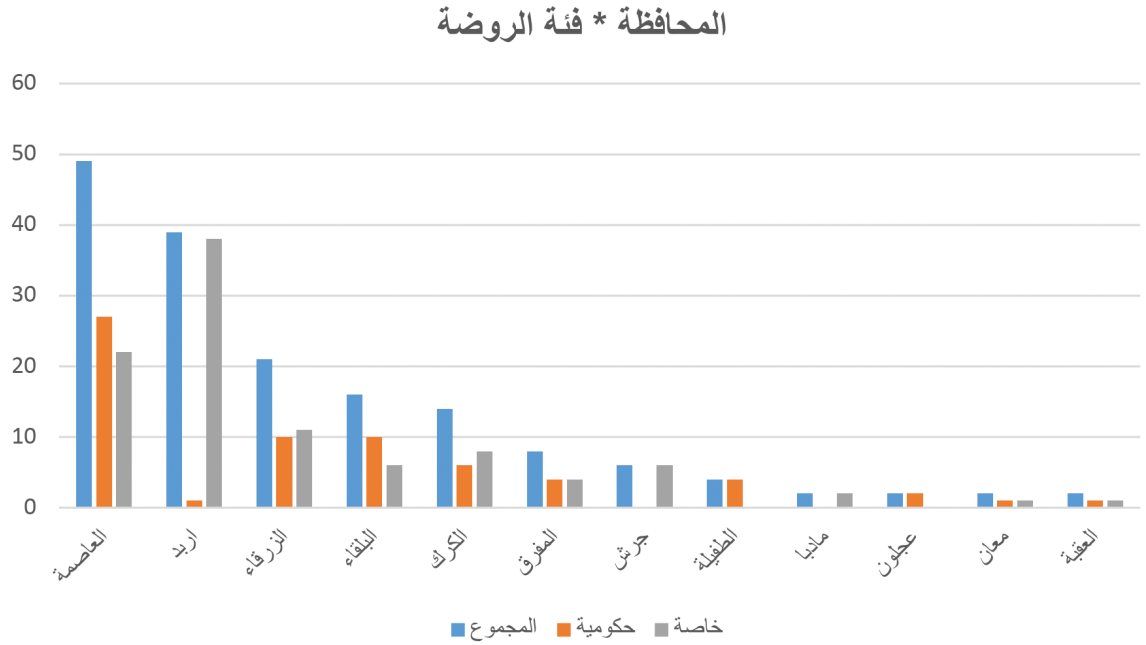
السؤال الخـامس: مـا توزيع ريـاض الأطفـال الخاصـة والحكومية فـي أوضاع التعليم الدامج على المحافظات؟

يوضح الجدول رقم (6) توزيع رياض الأطفال الخاصة والحكومية في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات حيـث كان العـدد الأكبر لرياض الأطفـال الحكومية في محافظة العاصمة (27 روضة)، وكان أقلها في كل من معان والعقبة وعددها في كل منها (1 روضة)، أما الخاصة فكان أعلى عدد في محافظة اربد (38 روضة) وأقلها في الطفيلة (0 روضة)، ويُترجم الشكل رقم (7) ذلك بيانياً.

يمكن ربط ذلك بعدة عوامل أهمها ما عكسته البيانات النوعية التي تم جمعها خلال تنفيذ الدراسة من وجود عدد لا بأس به من رياض الأطفال الحكومية التي تتلقى الدعم من جهات دولية ومنظمات داعمة للدمج مثل منظمة ميرسي كور، إضافة إلى الكثافة السكانية في العاصمة. أما ما يتعلق بوجود العدد الأكبر لرياض الأطفال الخاصة في محافظة اربد، فيرتبط إلى حد ما بما عكسته الجلسات النقاشية من ارتباط نجاح الدمج في الشمال بجهود ذاتية للأسر وتكبدهم لمصاريف عالية جدا لتوفير خدمات نوعية لأطفالهم في أوضاع التعليم الدامج.

المحافظة * فئة الروضة			
المحافظة	فئة الروضة		المجموع
	حكومية	خاصة	
العاصمة	27	22	49
الزرقاء	10	11	21
اربد	1	38	39
المفرق	4	4	8
جرش	0	6	6
عجلون	2	0	2
البلقاء	10	6	16
مأدبا	0	2	2
الكرك	6	8	14
الطفيلة	4	0	4
معان	1	1	2
العقبة	1	1	2
المجموع الكلي	66	99	165

الجدول (6) توزيع رياض الأطفال الخاصة والحكومية في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات



الشكل (7) توزيع رياض الأطفال الخاصة والحكومية في أوضاع التعليم الدامج على المحافظات

السؤال السادس: ما توزيع الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج حسب نوع الإعاقة؟

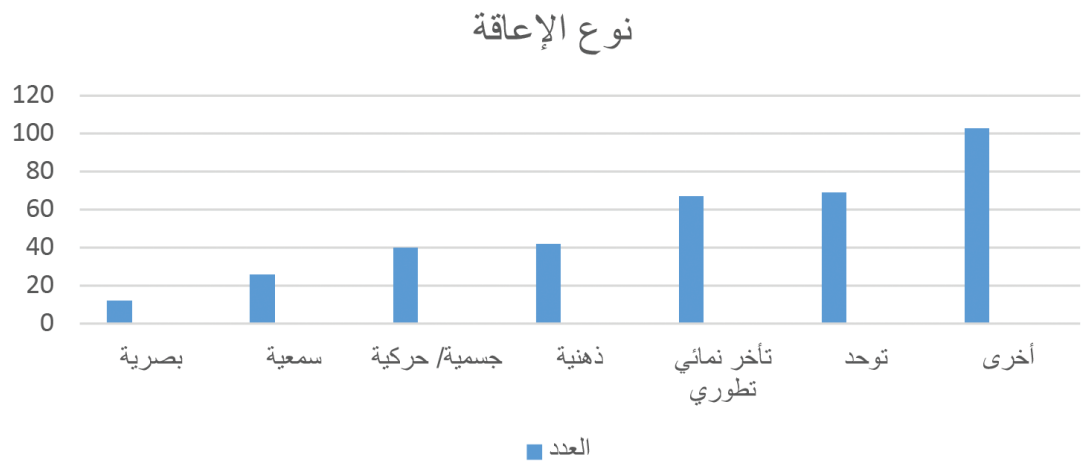
بلغ عدد الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في أوضاع التعليم الدامج (395) طفلة وطفلاً. ويوضح الجدول رقم (7) توزيع الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج حسب نوع الإعاقة حيث كان أقلها الإعاقة البصرية (3.4%)، وأكثرها الاضطرابات الأخرى (اضطرابات الكلام واللغة، ونقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) (28.7%)، ويُمثل الشكل (8) ذلك بيانيا.

اذا ما ربطنا النسبة الأعلى بالاضطرابات الأكثر حدوثا في عصرنا الحالي، والناتجة عن قلة التواصل مع الأطفال، وتعرضهم لساعات طويلة للشاشات الإلكترونية دون رقابة من الأسرة، فلربما يفسر ذلك النسبة العالية لذلك، ويتفق ما ورد حول نسبة الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية مع ما ذكره تقرير اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حول الملاحظات الختامية بشأن التقرير الأولي المقدم من الأردن فيما يتعلق بالتعليم بأن القلق يُساورها من حرمان الطلبة الصم والمكفوفين من بعض المناهج،[70] وهو ما يعكس الحاجة لبذل المزيد من الجهود في سبيل دمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والسمعية في رياض الأطفال وتأمين المتطلبات اللازمة لذلك من تسهيلات بيئيـة (مادية واجتماعية).

70- الأمم المتحدة، 2017

نوع الإعاقة	العدد	النسبة
بصرية	12	%3.4
سمعية	26	%7.2
جسمية/ حركية	40	%11.1
ذهنية	42	%11.7
تأخر نمائي/ تطوري	67	%18.7
توحد	69	%19.2
أُخرى (ADHD، واضطرابات كلام ولغة)	103	%28.7
المجموع	359	%100

الجدول (7) توزيع الأطفال حسب نوع الإعاقة



الشكل (8) توزيع الأطفال حسب نوع الإعاقة

السؤال السابع: ما توزيع الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج حسب شدة الإعاقة؟

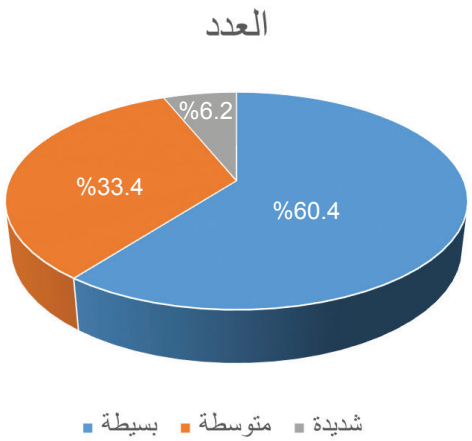
يوضح الجدول رقم (8) توزيع الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج حسب شدة الإعاقة، حيث كان أعلاها البسيطة (217 طفلا وطفلة) أي ما نسبته (60.4%)، وكان أقلها الشديدة (22 طفلا وطفلة) أي ما نسبته (6.2%)، ويُمثّل الشكل (9) ذلك بيانيا.

يمكن اعتبار هذه النتيجة منطقية إلى حد ما. ويمكن تفسيرها باحتمالية أن تكون اتجاهات القائمين على رياض الأطفال من قبول الأطفال ذوي الإعاقة بالدرجة البسيطة أكثر من المتوسطة والشديدة نظرا للمتطلبات الأقل المتعلقة بدمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة. كما أن شدة الإعاقة في

المراحل العمرية الصغيرة تكون في مجملها بين البسيطة والمتوسطة، وتزداد شدتها مع مرور الوقت في غياب الاهتمام والمشاركة الاجتماعية للطفل في الأوضاع العامة. وقد تكون قلة الوعي المجتمعي وجهل أولياء الأمور في إمكانية الحاق أبنائهم برياض الأطفال لها دور أيضا حيث ان المعظم يربط الخدمات التي يتلقاها الطفل ذوو الإعاقة بمراكز التأهيل فقط.

شدة الإعاقة	العدد	النسبة
بسيطة	217	%60.4
متوسطة	120	%33.4
شديدة	22	%6.2
المجموع	359	%100

الجدول (8) توزيع الأطفال حسب شدة الإعاقة



الشكل (9) توزيع الأطفال حسب شدة الإعاقة

السؤال الثامن: ما نسب المعلمين في الروضة للأطفال، ونسب المعلمين المساندين في الروضة للأطفال ذوي الإعاقة؟

يوضح الجدول رقم (9) نسبة المعلمين للأطفال الملتحقين بمرحلة رياض الأطفال. حيث بلغت 1: 12.5 طفلا وهو عدد مناسب لهذه المرحلة العمرية. فيما بلغت المعلمين المساندين للأطفال ذوي الإعاقة 1: 5.3. على الرغم من أن هذه النسبة جيدة إلى حد ما، إلا أن توزيعها على رياض الأطفال غير مناسب، اذ توفرت في عدد قليل جدا من رياض الأطفال الخاصة، وعلى رياض الأطفال الحكومية

التي تُنفذ الدمج من خلال بعض المنظمات الدولية مثل ميرسي كور. وعليه، لابد من إيلاء الاهتمام لتوفير المعلمين المساندين في أوضاع التعليم الدامج كافة رياض الأطفال.

عدد المعلمين الرئيسين	عدد المعلمين المساندين	نسبة عدد المعلمين لأطفال الروضة	نسبة عدد المعلمين المساندين للأطفال ذوي الإعاقة	نسبة عدد المعلمين المساندين إلى المعلمين الرئيسيين
480	21	12.5 :1	5.3 :1	4.4 :1

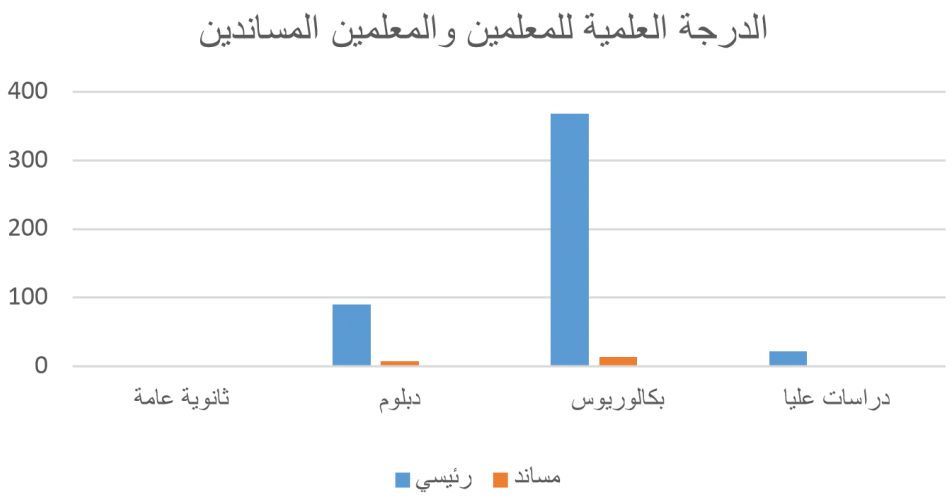
الجدول (9) نسب المعلمين والمعلمين المساندين للطلبة

السؤال التاسع: ما الدرجة العلمية للمعلمين والمعلمين المساندين؟

يوضح الجدول رقم (10) توزيع المعلمين والمعلمين المساندين على الدرجات العلمية، وكان أعلاها البكالوريوس لكل من المعلمين (368 معلمة ومعلما بنسبة 76.7%)، والمعلمين المساندين (14 بنسبة 63.6%) فيما كان أقلها للثانوية العامة (0 بنسبة 0%) للمعلمين الرئيسيين، و(1 بنسبة 4.5%) للمعلمين المساندين، وربما يرتبط هذا بنسب خريجي البكالوريوس المرتفعة واقبالهم على العمل في رياض الأطفال، ويوضح الشكل (10) ذلك بيانيا.

فئة المعلم/ الدرجة العلمية	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	ثانوية عامة	المجموع
رئيسي	22	368	90	0	480
مُساند	0	14	7	1	22
المجموع					502

الجدول (10) الدرجة العلمية للمعلمين والمعلمين المساندين



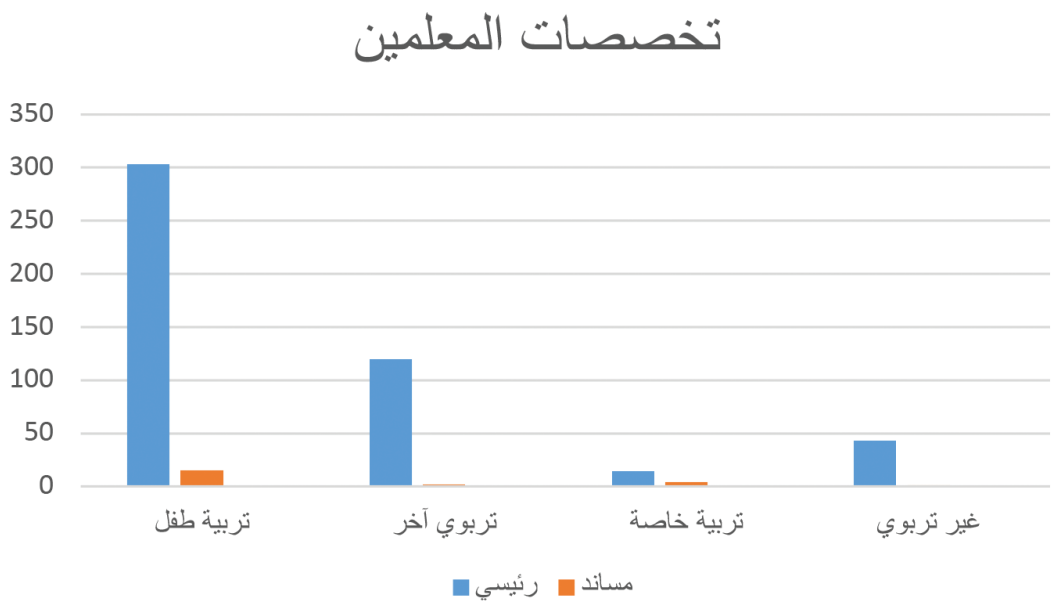
الشكل (10) الدرجة العلمية للمعلمين والمعلمين المساندين

السؤال العاشر: ما التخصصات العلمية لكل من المعلمين والمعلمين المساندين؟

يوضح الجدول رقم (11) توزيع المعلمين والمعلمين المساندين على التخصصات العلمية، ويمثل الشكل (11) ذلك بيانيا، وكان أعلاها للمعلمين الرئيسيين لتخصص تربية الطفل (303 بنسبة 63.1%)، وتربية الطفل للمعلمين المساندين (15 بنسبة 63.6%) فيما كان أقلها التربية الخاصة (14 بنسبة 2.9%) للمعلمين الرئيسيين، والتخصص غير التربوي (1 بنسبة 4.5%) للمعلمين المساندين، وهذا مؤشر جيد إلى حد ما إذا ما ربطناه بنتائج الدراسة النوعية التي أجراها كون وآخرون[71] والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين حصول المعلمين على درجة البكالوريوس في الطفولة المبكرة (ECE: Early Childhood Education) من جهة وبين ممارسات التعليم الدامج الإيجابية في الغرفة الصفية. إلا أنه قد يكون مؤشراً يعكس قلة الإقبال على تعيين الخريجين من تخصص التربية الخاصة، مما يعني ضرورة إيلاء الاهتمام بتعيين هؤلاء الخريجين في أوضاع التعليم الدامج لتقليل فرص الإخفاق في إنجاح التعليم الدامج.

فئة المعلم/ التخصص	تربية طفل	تربية خاصة	تربوي آخر	غير تربوي	المجموع
رئيسي	303	14	120	43	480
مُساند	15	4	2	1	22
المجموع					502

الجدول (11) تخصصات المعلمين والمعلمين المساندين



الشكل (11) تخصصات المعلمين والمعلمين المساندين

71- Kwon, Hong& Jeon, 2017

السؤال الحادي عشر: ما التدريب الذي تلقاه المعلمون والمعلمون المساندون على التعليم الدامج؟

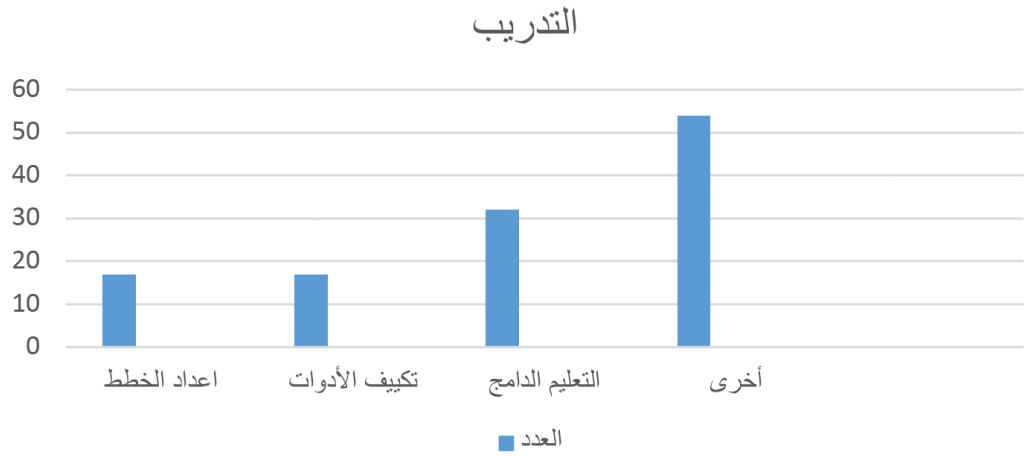
يوضح الجدول رقم (12) توزيع المعلمين والمعلمين المساندين على التدريب الذي تلقوه حول التعليم الدامج، ويمثل الشكل (12) ذلك بيانياً. للأسف، كانت النسبة قليلة جداً. وكان التدريب في الأغلب مرتكزاً على المعلمين المساندين في بعض رياض الأطفال الخاصة، ورياض الأطفال التابعة للمدارس الحكومية والتي تتلقى الدعم لتنفيذ التعليم الدامج. وتعد هذه النتيجة مؤشراً غير جيد إذا ما ربطناها مع نتائج دراسة قسم تحدي التعليم المبكر والمساعدة الفنية في جامعة كولورادو ELECTA،[72] ومع نتائج الدراسة الاستقصائية التي أجراها بارتون وسميث.[73] حيث أشارت نتائج الدراستين إلى أن ضعف تدريب العاملين من المعيقات الرئيسية لتقديم خدمات ذات جودة عالية في رياض الأطفال.

وعليه، لابد من إيلاء اهتمام أكبر بتأهيل المعلمين وتدريبهم على متطلبات التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال، وذلك لتهيئة بيئة مادية واجتماعية مناسبة لإنجاحه. وهذه التوصية تستجيب لما توصلت له نتائج الدراسة النوعية التي أجراها كون وآخرون[74] حول وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تدريب المعلمين المتميز من جهة وبين ممارسات التعليم الدامج الإيجابية في الغرفة الصفية من ناحية أخرى. وتتفق مع ما أوصت به دراسة كون حول حاجة المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة لمزيد من فرص التدريب للتعرف على الإعاقات ولتطوير مواقف إيجابية تجاه الإعاقة والتعليم الدامج، وإلى ضرورة توفير فرص للاتصال المتكرر بالأشخاص ذوي الإعاقات بهدف تعزيز قبول الأطفال لنُظرائهم من ذوي الإعاقة. كما تستجيبُ التوصية لما توصلت إليه نتائج دراسة موغاريبان وبرنز[75] حول ضرورة توفير الوقت والتمويل للتطوير المهني لتنفيذ التعليم الدامج في الطفولة المبكرة ذي الجودة العالية، خاصة وأن دراسة العودات على المستوى المحلي[76] سبق وأشارت إلى أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالخصائص النمائية للأطفال المعرضين لخطر الإعاقة جاء متوسطًا بشكل عام، وعلى جميع المجالات.

التعليم الدامج	إعداد الخطط	تكييف الأدوات	تكييف المنهاج	أخرى
32	17	7	15	54

الجدول (12) التدريب الذي حصل عليه المعلمين والمعلمين المساندين

72- ELECTA: Early Learning Challenge Technical Assistance, 2014
73- Barton & Smith, 2015
74- Kwon, Hong& Jeon, 2017
75- Mogharreban and Bruns, 2009
76- العودات، 2016



الشكل (12) التدريب الذي حصل عليه المعلمين والمعلمين المساندين

السؤال الثاني عشر: مـا خدمـات البنية التحتيــة المتوفرة لتيسير التعليم الدامج في رياض الأطفـال؟

للإجابة على هذا السؤال، تمت الاستعانة بنتائج تطبيق أداة الدراسة ميدانياً. حيث تم استخدام المعادلة التالية من أجل الحكم على مدى توافر خدمات البنية التحتية لتيسير التعليم الدامج في رياض الأطفال التي اشتملت عليها الدراسة، والتي تنص على ما يلي: أعلى إجابة – أقل إجابة مقسوماً على عدد فئات الإجابة: 2-3/0 = 0.66.[77]

وبذلك يكون مدى توافر معايير التعليم الدامج كما يلي:

1- من 0.00 إلى 0.66 غير متوافرة.

2- من 0.67 إلى 1.33 متوافرة بشكل جزئي.

3- من 1.34 إلى 2 متوافرة بشكل مناسب.

وباستخدام المعادلة على المحور والأبعاد والمعايير الخاصة بالإجابة على السؤال الثاني عشر، حيث تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يتبين لنا من الجدول رقم (13) أدناه. تشير النتائج إلى أن متطلبات التعليم الدامج (إمكانية الوصول، والترتيبات التيسيرية، والأشكال الميسرة، وتوافر الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة لتحفيز تطور الطفل) على كل من الأبعاد والمعايير الخاصة بالإجابة على هذا السؤال غير متوافرة في المعيار الثالث من البعد الأول من محور البيئة المادية والمتعلق بتكييف وتوفير الأدوات/ المواد والوسائل التعليمية المناسبة، اذ بلغت الدرجة عليه (0.36). فيما بلغت على البعد الثالث المتعلق بالمتطلبات المادية لدعم سلوك اللعب/ التعلم لدى الأطفال (0.62)، وهو ما يشير إلى أنها غير متوافرة. وفيما يتعلق بمتطلبات التعليم الدامج المرتبطة بالمعيار الأول من البعد الثالث (أنشطة اللعب الداخلية) فكانت غير متوافرة أيضا ودرجتها (0.56). وبشكل عام فإن الاهتمام

77- المنيزل والعتوم، 2010

بالأنشطة الداخلية في رياض الأطفال بشكل عام أقل من الاهتمام بدعم أنشطة اللعب الخارجية، اذ أن مساحات اللعب الداخلية غير متوافرة أصلا في غالبية رياض الأطفال وهو ما يعني ضعف ممارسة الأطفال للأنشطة الحركية الكبيرة اللازمة لتحفيز تطورهم طوال فترة الشتاء والربيع التي لا تقل عن فصل دراسي كامل على الاقل. كما أن النتيجة تعكس ضرورة الاهتمام بتوفير الوسائل والتجهيزات اللازمة لتحفيز تطور الأطفال كافة بلا استثناء وتدريب المعلمين والمعلمين المساندين على استخدامها.

وكانـــت بعض متطلبات التعليم الدامج متوافرة بشكل جزئي يعكس ضرورة إيلاء المزيـد من الاهتمام بها. حيث بلغـت الدرجة على المحور الأول/ محـــور البيئة الماديـــة (1.01)، وعلـــى البعـــد الأول/ التصميم المعماري (0.83)، فيما كانت متطلبات التعليم الدامج من حيث تخطيط المكان متوافرة بشكل جزئي أيضا ودرجتها (1.01)، أما الدرجة على المعيار الثاني من البعد الأول (متطلبات السلامة) فبلغت (1.01). وفيما يتعلق بمتطلبات التعليم الدامج الخاصة بالمعيار الرابع من البعد الأول (الأثاث والتشطيبات) فبلغت الدرجة عليها (0.92)، فيما بلغت علـــى المعيـــار الثاني من البعد الثالث/ أنشطة اللعب الخارجية (0.68.). أما البعد الرابع المتعلق بتكيف وتوفير أدوات تعزيز تطور الطفل فبلغت الدرجة عليه (1.05). وكانت الدرجة على المعيار الأول من البعد الرابع (التطور المعرفي والتواصلي) تعكس توافرا جزئيا لمتطلبات تكييف وتوفير الأدوات اللازمة، حيث بلغت الدرجة عليه (0.71). وأخيرا كانت الدرجة على المعيار الثاني من البعد الرابع والمتعلق بتكييف وتوفير متطلبات دعم التطور الاجتماعي (0.94).

وفيما يتعلق بمتطلبات التعليم الدامج التي عكست نتائج الأداة توافرها بشكل مناسب في رياض الأطفال، فتمثلت في البعد الثاني/ بيئة التعلم المادية المساندة (1.54). حيث كانت متطلبات التعليم الدامج المرتبطة بالمعيار الأول من البعد الثاني/ الحرارة المناسبة جيدة وبلغت (1.47)، فيما بلغت على المعيار الثاني من البعد الثاني/ الراحة البصرية (1.45)، وعلى المعيار الثالث من البعد الثاني/ الراحة السمعية (1.70). وأخيرا على البعد الرابع/ التطور الانفعالي العاطفي كانت جيدة أيضا وبلغت (1.51)، وبشكل عام فإن متطلبات هذا البعد مرتبطة إلى حد كبير بما ورد بمتطلبات تأسيس وترخيص رياض الأطفال الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وهو ربما ما يفسر ارتفاع الدرجة عليها.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجراها فيريرا وآخرون[78] والتي أشارت إلى وجود تناقض بين السياسات والممارسات فيما يتعلق بتنفيذ التعليم الدامج، إلا أن دراسة فيريرا أشارت إلى أن تأثير توافر الأدوات وتنظيم المكان كان أكبر من تأثير ماهية ونوعية الأدوات في تفاعل الأقران. وهو ما يعكس ضرورة الاهتمام بتوافر الأدوات وتنظيم المكان وعدم الاقتصار على إطلاق السياسات الداعمة للتعليم الدامج دون ربطها مباشرة بالممارسات الفاعلة.

يعكس التوافر الجزئي في متطلبات التعليم الدامج المتعلقة بمحور البيئة المادية أن هناك بعض الإعاقات لا يتم دمجها بسبب عدم توافر متطلبات التعليم الدامج عليها وخصوصاً الإعاقتين السمعية البصرية، إذ أن التعديلات كانت مقتصرة على الأطفال ذوي الإعاقة الحركية والعقلية واضطراب التوحد. هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره تقرير اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حول الملاحظات الختامية

78- Ferreiraa, Mäkinenb & Amorimc, 2018

بشأن التقرير الأولي المقدم من الأردن فيما يتعلق بالتعليم بان القلق يُساورها من حرمان الطلبة الصم والمكفوفين من بعض المناهج، وما يعكس الحاجة لبذل المزيد من الجهود في سبيل دمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والسمعية في رياض الأطفال وتأمين المتطلبات اللازمة لذلك من تسهيلات مادية.[79]

محور/ بعد/ معيار	المحور الأول: محور البيئة المادية	البعد الأول: التصميم المعماري	المعيار الأول: تخطيط المكان	المعيار الثاني: متطلبات السلامة	المعيار الثالث: الأدوات (المواد)	المعيار الرابع: الأثاث والتشطيبات
المتوسط	1.01	.83	1.01	1.01	.36	.92
الانحراف المعياري	.36	.42	.69	.32	.51	.82
محور/ بعد/ معيار	**البعد الثاني: بيئة التعلم المادية المساندة**	**المعيار الأول: الحرارة المناسبة**	**المعيار الثاني: الراحة البصرية**	**المعيار الثالث: الراحة السمعية**	**المعيار الأول: الحرارة المناسبة**	**البعد الثالث: دعم سلوك اللعب/التعلم لدى الأطفال**
المتوسط	1.54	1.47	1.45	1.70	1.47	.62
الانحراف المعياري	.31	.46	.33	.46	.46	.56
محور/ بعد/ معيار	**المعيار الأول: أنشطة اللعب الداخلية**	**المعبار الثاني: أنشطة اللعب الخارجية**	**البعد الرابع: تعزيز تطور الطفل**	**المعيار الأول: التطور المعرفي والتواصلي**	**المعيار الثاني: التطور الاجتماعي**	**المعيار الثالث: التطور الانفعالي العاطفي**
المتوسط	.56	.68	1.05	.71	.94	1.51
الانحراف المعياري	.69	.60	.51	.56	.62	.57

الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بخدمات البنية التحتية في رياض الأطفال

السؤال الثالث عشر: ما البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج رياض الأطفال؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعياري لكل من المحورين، والأبعاد، والمعايير، وباستخدام المعادلة الواردة في الإجابة على السؤال الثاني عشر من أجل الإجابة على هذا السؤال. تبين النتائج الموجدة في الجدول رقم (14) أدناه أن متطلبات التعليم الدامج (البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج/ رياض الأطفال) على كل من الأبعاد والمعايير الخاصة بالإجابة على هذا السؤال غير متوافرة؛ حيث أنها في البعد الثاني من محور البيئة الاجتماعية/ المعلم

79- الأمم المتحدة، 2017

بلغت (0.62)، وبلغت على المعيار الثالث من البعد الثاني/ دعم فريق العمل (0.16). وهذه الدرجات تشير إلى درجة منخفضة جدا من توافرها، خاصة إذا ما ربطناها مع نتائج الدراسة المسحية التي نشرها قسم تحدي التعليم المبكر والمساعدة الفنية في جامعة كولورادو[80] وأشار فيها (20%) من المشاركين في المسح إلى أن عدم التواصل أو التعاون بين أعضاء فريق العمل هي من المعيقات لنجاح التعليم الدامج في رياض الاطفال. فيما أشار (14%) منهم في نفس الدراسة الى أن ضعف العلاقة بين العاملين في الطفولة المبكرة والتربية الخاصة في الطفولة المبكرة هو سبب الإخفاق في نجاح التعليم الدامج، وهو ما يعني ضرورة إيلاء اهتمام أكبر بإعداد المعلمين وتوفير فريق عمل مرجعي مساند وداعم لتعلم الطفل في المدرسة. ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة الاستقصائية التي أجراها بارتون وسميث[81] وأشارت نتائجها إلى أن عدم التواصل أو التعاون بين معلمي الروضة ومعلمي التربية الخاصة من أهم معيقات النجاح في التعليم الدامج، ومع نتائج دراسة كل من برنز وموغاريبان[82] التي أشارت إلى أن عدم وجود وقت تخطيط مشترك بين معلمي الطفولة المبكرة ومعلمي التربية الخاصة في الطفولة المبكرة هو عائق حقيقي أمام تنفيذ التعليم الدامج عالي الجودة.

أما المتطلبات التي توافرت بشكل جزئي، وتعكس ضرورة بذل المزيد من الجهود في الاهتمام بها فكانت المحور الثاني/ بيئة التعلم الاجتماعية وعكست الدرجة ضعفا عليها (0.95)، وفي بعد متطلبات تكييف المنهاج بلغت الدرجة على البعد الأول/ المنهاج (1.12)، فيما بلغت على المعيار الأول من نفس البعد/ مراعاة متطلبات التعليم الدامج (0.92). وعلى الرغم من توافرها الجزئي، إلا أنها غير مناسبة وتعكس ضرورة بذل المزيد من الجهود بهذا الخصوص. وكانت الدرجة على المعيار الثاني من البعد الأول/ تعزيز فرص الاستكشاف/ اللعب (1.31)، وعلى المعيار الأول من البعد الثاني/ إعداد المعلمين (0.74)، وهي درجة منخفضة نسبيا. وعلى المعيار الثاني من البعد الثاني/ أساليب التدريس فبلغت (0.96)، أما المعيار الثالث من البعد الثالث (دعم النظير) فكانت (1.22)، وهي جميعاً تشير إلى توافر جزئي لمتطلبات الدمج في هذه الجوانب الأساسية. أما متطلبات التعليم الدامج التي كانت متوافرة بشكل جيد فتمثلت في المعيار الأول من البعد الثالث/ دعم المعلمين للأطفال حيث بلغت الدرجة عليها (1.61).

وبشكل عام، فإن البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج في رياض الأطفال بحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لإصدار أدلة توجيهية لتكييف وتعديل المنهاج، بحيث يصبح صديقا لكافة الأطفال الملتحقين بالروضة بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقة والتركيز على ملاءمتها لكافة فئات الإعاقة. كما تبرز النتائج الحاجة إلى وضع خطة منظمة لتدريب العاملين عليها حرصا على تقديم خدمة نوعية وعدم الاقتصار على الدمج المكاني فحسب وهو ما استخلصته دراسة تايلور ومونز،[83] ونتائج الدراسة التي أجراها أودوم وآخرون،[84] ودراسة سترين وبوفي،[85]

80- ELECTA, 2014
81- Barton & Smith, 2015
82- Bruns and Mogharreban, 2007
83- Taylor and Moniz, 2012
84- Odom& Others, 2011
85- Strain& Bovey, 2011

ودراسة برنز وموغاربان.[86] حيث تتفق جميعها مع رؤية اليونيسكو في التعليم الدامج من أهمية النظر إلى البرامج والخدمات كمشكلة والعمل على تعديلها والتوقف عن النظر إلى الطفل كمشكلة.

محور/ بعد/ معيار	المحور 2: بيئة التعلم الاجتماعية	البعد 1: المنهاج	المعيار 1: مراعاة متطلبات التعليم الدامج	المعيار 2: تعزيز فرص الاستكشاف/ اللعب	البعد 2: المعلم	المعيار 1: إعداد المعلمين
المتوسط	.95	1.12	.92	1.31	.62	.74
الانحراف المعياري	.43	.59	.73	.55	.41	.70
محور/ بعد/ معيار	**المعيار 2: أساليب التدريس**	**المعيار 3: دعم فريق العمل**	**البعد 3: الأطفال**	**المعيار 1: دعم المعلمين للأطفال**	**المعيار 2: دعم الأسر**	**المعيار 3: دعم النظير**
المتوسط	.96	.16	1.50	1.61	1.54	1.22
الانحراف المعياري	.45	.34	.55	.56	.64	.75

الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج

السؤال الرابع عشر: ما مدى حرص إدارة الروضة على التخطيط لمشاركة الأسرة ببرامج الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة ومساعدتهم في توفير الخدمات الانتقالية؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعياري لكل من المحورين، والأبعاد، والمعايير، وباستخدام المعادلة الواردة في الإجابة على السؤال الثاني عشر من أجل الإجابة على هذا السؤال. يبين الجدول رقم (15) أن متطلبات التعليم الدامج (التخطيط لمشاركة الأسرة ببرامج الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة ومساعدتهم في توفير الخدمات الانتقالية) على كل من الأبعاد والمعايير الخاصة بالإجابة على هذا السؤال غير متوافرة في البعد الرابع/ الأسر حيث بلغت (0.6)، وعلى المعيار الأول من البعد الرابع/ دعم الأطفال في المنزل (0.44)، وهي درجة منخفضة جدا.

أما المتطلبات التي توافرت بشكل جزئي فتمثلت في المعيار الثاني من البعد الرابع/ المُشاركة في أنشطة الروضة حيث كانت درجة منخفضة نسبيا وبلغت (0.77). وهو ما يعني ضرورة إيلاء اهتمام أكبر بمشاركة الأسر وتوفير الخطط الانتقالية لضمان تعلم الطفل واستمرارية دعمه، وهذا ما يتفق مع أوصت به دراسة سواقد[87] بضرورة نشر الوعي من خلال الأجهزة الإعلامية المختلفة وتفعيل مشاركة أولياء الأمور في البرامج المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتشجيع أمهات الأطفال من غير ذوي الإعاقة بالتطوع لمشاركة المعلمين

86- Bruns& Mogharreban, 2007
87- سواقد، 2006

في تقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة على فترات متباعدة. أخيرا، كانت الدرجة على المعيار الثاني من البعد الثالث/ دعم الأُسر للأطفال تعكس توافره بدرجة جيدة (1.54).

محور/ بعد/ معيار	البعد 4: الأسر	المعيار 1: دعم الأطفال في المنزل	المعيار 2: المشاركة في أنشطة الروضة
المتوسط	.60	.44	.77
الانحراف المعياري	.45	.53	.65

الجدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بمشاركة أسر الأطفال ذوي الإعاقة في أوضاع التعليم الدامج

السؤال الخامس عشر: ما هو ترتيب المحافظات من حيث تحقيق متطلبات التعليم الدامج؟

يبين الجدول رقم (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية الكلية للمحافظات. كما ويبين الجدول رقم (17) نتائج تحليل التباين الأحادي للعوامل ANOVA على الدرجة الكلية. وباستخدام المعادلة الواردة في الإجابة على السؤال الثاني عشر من أجل الإجابة على هذا السؤال تشير النتائج إلى أنه لم تتمتع أية محافظة بتوفير متطلبات التعليم الدامج بشكل مناسب، فيما كانت عشر محافظات قد توافرت فيها متطلبات التعليم الدامج بشكل جزئي. وكانت عجلون الأعلى من بينها في توفير متطلبات التعليم الدامج بدرجة (1.33)، تليها المفرق (1.28)، ثم الزرقاء (1.25)، وتتبعها معان (1.11)، فالعاصمة (1.10)، فالطفيلة (0.97)، ومن ثم الكرك (0.95)، تليها العقبة (0.94)، فإربد (0.80)، وأخيرا البلقاء (0.74). بينما كانت محافظة مأدبا (0.32) ومحافظة جرش (0.52) الأقل توافقاً على الدرجة الكلية وعكست درجتها عدم توافر متطلبات التعليم الدامج.

بالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 7.605 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.10) ومحافظة اربد (ت=0.80) لصالح محافظة العاصمة. كما أشارت نتائج المقارنات البعدية إلى وجود مصدر للتباين بين محافظتي الزرقاء (ت=1.25) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء وجرش (ت=0.52) لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء والبلقاء (ت=0.74) لصالح محافظة الزرقاء. هذا ووُجدت أيضا فروقات بين كل من محافظة المفرق (ت=1.28) ومحافظة جرش لصالح محافظة المفرق.

ويمكن تفسير النتيجة لصالح كل من العاصمة والزرقاء والمفرق بكثافة اللاجئين في المحافظات التي ارتفعت فيها الدرجة مقارنة بالمحافظات الأخرى وارتباطها بالدعم المقدم لتعليم الطلبة اللاجئين

وتوفير متطلبـات التعليـم الدامج لهم في هذه المواقع. وعند ربطـــه بنتائج الجلسات التشاورية نجد أنها عكست - أيضا - ضعف الخدمات المقدمة للتعليم الدامج في محافظات الشمال وبعض محافظات الوسط، وهو ما يتطلب ضرورة توزيع الاهتمام على بقية المحافظات خصوصا اربد والبلقاء وجرش.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	العاصمة	49	1.10	.32
	الزرقاء	21	1.25	.24
	اربد	39	.80	.39
	المفرق	8	1.28	.14
	جرش	6	.52	.18
	عجلون	2	1.33	.47
	البلقاء	16	.74	.25
	مأدبا	2	.32	.04
	الكرك	14	.95	.14
	الطفيلة	4	.97	.15
	معان	2	1.11	.07
	العقبة	2	.94	.47
	Total	165	.98	.36

الجدول (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية الكلية للمحافظات

الدرجة الكلية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	7.569	11	.688	7.605	.000
داخل المجموعات	13.843	153	.090		
المجموع	21.413	164			

الجدول (17) تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية بين المحافظات

فيما يلي الجداول التفصيلية للمتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور، والأبعاد، والمعايير المختلفة. والتي تُوضح تفصيليا الإجابة على أسئلة الدراسة الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر.

المحور الأول: محور البيئة المادية

يبين الجدول رقم (18) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المحور الأول. كما ويبين الجدول رقم (19) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المحور الأول. تشير نتائج الجدول الثاني إلى أن محافظة عجلون كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في محور البيئة المادية تليها محافظة المفرق، بينما كانت محافظة مادبا (متوسط =0.32) تليها محافظة جرش (0.72) الأقل توافقاً مع هذا المحور. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 3.486 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المحور الأول: محور البيئة المادية	العاصمة	49	1.02	.35
	الزرقاء	21	1.18	.33
	اربد	39	.99	.39
	المفرق	8	1.27	.19
	جرش	6	.72	.13
	عجلون	2	1.46	.54
	البلقاء	16	.77	.33
	مادبا	2	.32	.01
	الكرك	14	1.05	.18
	الطفيلة	4	.85	.24
	معان	2	1.21	.11
	العقبة	2	1.16	.48
	المجموع	165	1.01	.36

الجدول (18) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور البيئة المادية على مستوى المحافظات

البعد الرابع: محور البيئة المادية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	4.240	11	.385	3.486	.000
داخل المجموعات	16.915	153	.111		
المجموع	21.155	164			

الجدول (19) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على محور البيئة المادية

البعد الأول: التصميم المعماري

يبين الجدول رقم (20) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على البعد الأول، كما ويبين الجدول رقم (21) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الأول. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون ومعان الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في التصميم المعماري، بينما كانت محافظتي مأدبا (متوسط = 0.08) والطفيلة (متوسط = 0.45) الأقل توافقاً مع معيار التصميم المعماري. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 4.740 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت = 1.09) ومحافظة البلقاء (ت= 0.51) لصالح محافظة الزرقاء.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الأول: التصميم المعماري	العاصمة	49	.74	.44
	الزرقاء	21	1.09	.40
	اربد	39	.90	.38
	المفرق	8	1.10	.24
	جرش	6	.58	.18
	عجلون	2	1.46	.47
	البلقاء	16	.51	.26
	مأدبا	2	.08	.00
	الكرك	14	.89	.31
	الطفيلة	4	.45	.29
	معان	2	1.29	.18
	العقبة	2	.81	.74
	المجموع	165	.83	.42

الجدول (20) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد التصميم المعماري على مستوى المحافظات

البعد الأول: التصميم المعماري	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	7.511	11	.683	4.740	.000
داخل المجموعات	22.037	153	.144		
المجموع	29.547	164			

الجدول (21) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد التصميم المعماري

المعيار الأول: تخطيط المكان

يبيـن الجدول رقم (22) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الأول، كما ويبين الجدول رقم (23) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير نتائج الجدول الأول إلى أن محافظة معان كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في تخطيط المكان تليها العقبة، بينما كانت محافظتي مادبا (متوسط = 0.00) وجرش (المتوسط = 0.42) الأقل توافقاً مع معيار تخطيط المكان. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالـة إحصائيـة بين محافظـات المملكة حيـث بلغـت قيمـة ف = 1.963 ومستـوى الدلالة α = 0.036. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: تخطيط المكان	العاصمة	49	1.08	7.8
	الزرقاء	21	71.1	60.
	اربد	39	1.8	.52
	المفرق	8	1.25	.38
	جرش	6	.42	.20
	عجلون	2	1.25	1.06
	البلقاء	16	1.09	.66
	مادبا	2	.00	.000
	الكرك	14	1.07	.615
	الطفيلة	4	.86	.629
	معان	2	2.00	.00
	العقبة	2	1.50	.71

الجدول (22) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار تخطيط المكان على مستوى المحافظات

المعيار الأول: تخطيط المكان	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	9.769	11	.888	1.963	.036
داخل المجموعات	69.207	153	.452		
المجموع	78.976	164			

الجدول (23) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار تخطيط المكان

المعيار الثاني: متطلبات السلامة

يبين الجدول رقم (24) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثاني. كما ويبين الجدول رقم (25) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. تشير نتائج الجدول (24) إلى أن محافظة عجلون كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في متطلبات السلامة (ت = 1.83) تليها المفرق (ت = 1.21)، بينما كانت محافظة مادبا (متوسط = 0.33) الأقل توافقاً مع معيار متطلبات السلامة. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 7.584 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 0.88) ومحافظة اربد (ت = 1.18) لصالح محافظة اربد. وبين محافظة العاصمة ومحافظة عجلون (ت = 1.83)، لصالح محافظة عجلون، وبين محافظة عجلون ومحافظة البلقاء (ت = 0.82) لصالح محافظة عجلون، وبين محافظة عجلون ومحافظة مأدبا (0.33) لصالح محافظة عجلون، وبين محافظة عجلون ومحافظة الطفيلة (ت=0.67) لصالح محافظة عجلون.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: متطلبات السلامة	العاصمة	49	.88	.28
	الزرقاء	21	1.09	.26
	اربد	39	1.18	.22
	المفرق	8	1.21	.19
	جرش	6	1.00	.21
	عجلون	2	1.83	.24
	البلقاء	16	.82	.34
	مادبا	2	.33	.00
	الكرك	14	1.13	.19
	الطفيلة	4	.67	.41
	معان	2	.92	.35
	العقبة	2	.75	.82
	المجموع	165	1.01	.32

الجدول (24) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار متطلبات السلامة على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: متطلبات السلامة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	5.982	11	.544	7.584	.000
داخل المجموعات	10.970	153	.072		
المجموع	16.952	164			

الجدول (25) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار متطلبات السلامة

المعيار الثالث: الأدوات (المواد)

يبين الجدول رقم (26) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثالث، كما ويبين الجدول رقم (27) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثالث.

تشير نتائج الجدول الثاني إلى أن كافة المحافظات كان لديها انخفاض في توفير الأدوات وتعديلها، ويمكننا القول بأن أفضلها كان محافظة عجلون رغم انخفاض المتوسط عليها (ت = 0.75)، فيما كانت محافظات البلقاء ومأدبا والعقبة (ت = 0.00) الأقل توافقاً مع معيار متطلبات معيار الأدوات (المواد). وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 2.553 ومستوى الدلالة α = 0.005 . ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثالث: الأدوات (المواد)	العاصمة	49	.53	.54
	الزرقاء	21	.57	.55
	اربد	39	.33	3.5
	المفرق	8	.31	6.4
	جرش	6	.08	.20
	عجلون	2	.75	1.06
	البلقاء	16	.00	.00
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.14	1.3
	الطفيلة	4	.25	9.2
	معان	2	.25	.35
	العقبة	2	.00	.00
	المجموع	165	6.3	1.5

الجدول (26) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار الأدوات (المواد) على مستوى المحافظات

المعيار الثالث: الأدوات (المواد)	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	6.498	11	.591	2.553	.005
داخل المجموعات	35.405	153	.231		
المجموع	41.903	164			

الجدول (27) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار الأدوات (المواد)

المعيار الرابع: الأثاث والتشطيبات

يبين الجـدول رقم (28) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الرابع، كما ويبين الجدول رقم (29) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الرابع. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون ومعان الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في الأثاث والتشطيبات (ت = 2.00)، بينما كانت محافظتي مأدبا والطفيلة (ت = 0.00) الأقل توافقاً مع معيار الأثاث والتشطيبات. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 10.701 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 0.47) ومحافظة الزرقاء (ت = 1.52) لصالح محافظة الزرقاء. وبين محافظة العاصمة ومحافظة اربد (ت =1.28)، لصالح محافظة اربد، وبين محافظة العاصمة ومحافظة المفرق (ت = 1.63) لصالح محافظة المفرق، وبين محافظة الزرقاء ومحافظة البلقاء (ت=0.13) لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظة اربد ومحافظة البلقاء لصالح محافظة اربد، وبين محافظة المفرق والبلقاء لصالـح محافظة المفرق، وبين محافظتي البلقاء والكرك (ت=1.21) لصالح محافظة الكرك.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الرابع: الأثاث والتشطيبات	العاصمة	49	.47	.77
	الزرقاء	21	1.52	.75
	اربد	39	1.28	.56
	المفرق	8	1.63	.52
	جرش	6	.83	.41
	عجلون	2	2.00	.00
	البلقاء	16	.13	.50
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	1.21	.43
	الطفيلة	4	.00	.00
	معان	2	2.00	.00
	العقبة	2	1.00	1.41
	المجموع	165	.92	.82

الجدول (28) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار الأثاث والتشطيبات على مستوى المحافظات

المعيار الرابع: الأثاث والتشطيبات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	47.821	11	4.347	10.701	.000
داخل المجموعات	62.155	153	.406		
المجموع	109.976	164			

الجدول (29) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار الأثاث والتشطيبات

البعد الثاني: بيئة التعلم المادية المُساندة

يبين الجدول رقم (30) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على البعد الثاني، كما ويبين الجدول رقم (31) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الثاني. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون والكرك (ت = 1.81، وت = 1.75، تباعاً) الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في بعد بيئة التعلم المادية المُساندة، بينما كانت محافظة مادبا (ت =1.04) والطفيلة (ت =1.10) الأقل توافقاً مع هذا البعد، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف= 3.193 ومستوى الدلالة α = 0.001. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الثاني: بيئة التعلم المادية المساندة	العاصمة	49	1.56	.24
	الزرقاء	21	1.48	.36
	اربد	39	1.58	.36
	المفرق	8	1.70	.19
	جرش	6	1.28	.16
	عجلون	2	1.81	.27
	البلقاء	16	1.48	.26
	مأدبا	2	1.04	.29
	الكرك	14	1.75	.18
	الطفيلة	4	1.10	.42
	معان	2	1.29	.29
	العقبة	2	1.48	.32
	المجموع	165	1.54	.31

الجدول (30) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد بيئة التعلم المادية المساندة على مستوى المحافظات

البعد الثاني: بيئة التعلم المادية المساندة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	2.993	11	.272	3.193	.001
داخل المجموعات	13.040	153	.085		
المجموع	16.033	164			

الجدول (31) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد بيئة التعلم المادية المساندة

المعيار الأول: الحرارة المناسبة

يبين الجدول رقم (32) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الأول، كما ويبين الجدول رقم (33) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون (ت = 1.75) والكرك (ت = 1.68) الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في الحرارة المناسبة، بينما كانت محافظتي مأدبا (ت = 0.75) ومعان (ت = 1.13) الأقل توافقاً مع معيار الحرارة المناسبة. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 1.963 ومستوى الدلالة α = 0.036. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: الحرارة المناسبة	العاصمة	49	1.50	.42
	الزرقاء	21	1.44	.52
	اربد	39	1.57	.49
	المفرق	8	1.53	.41
	جرش	6	1.21	.40
	عجلون	2	1.75	.35
	البلقاء	16	1.22	.42
	مأدبا	2	.75	.35
	الكرك	14	1.68	.36
	الطفيلة	4	1.19	.52
	معان	2	1.13	.18
	العقبة	2	1.38	.18
	المجموع	165	1.47	.46

الجدول (32) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار الحرارة المناسبة على مستوى المحافظات

المعيار الأول: الحرارة المناسبة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	4.285	11	.390	1.963	.036
داخل المجموعات	30.361	153	.198		
المجموع	34.645	164			

الجدول (33) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار الحرارة المناسبة

المعيار الثاني: الراحة البصرية

يبين الجدول رقم (34) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثاني، كما ويبين الجدول رقم (35) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون والمفرق الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في الراحة البصرية (ت = 1.69، ت = 1.69، تباعاً)، بينما كانت محافظتي مأدبا (ت = 1.13) والطفيلة (ت = 1.13) الأقل توافقاً مع معيار الراحة البصرية، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 2.764 ومستوى الدلالة α = 0.003. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: الراحة البصرية	العاصمة	49	1.35	.30
	الزرقاء	21	1.61	.21
	اربد	39	1.45	.41
	المفرق	8	1.69	.20
	جرش	6	1.21	.34
	عجلون	2	1.69	.44
	البلقاء	16	1.51	.29
	مأدبا	2	1.13	.18
	الكرك	14	1.61	.24
	الطفيلة	4	1.13	.25
	معان	2	1.50	.00
	العقبة	2	1.56	.09
	المجموع	165	1.45	.33

الجدول (34) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار الراحة البصرية على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: الراحة البصرية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	2.964	11	.269	2.764	.003
داخل المجموعات	14.914	153	.097		
المجموع	17.878	164			

الجدول (35) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار الراحة البصرية

المعيار الثالث: الراحة السمعية

يبين الجدول رقم (36) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثالث، كما ويبين الجدول رقم (37) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثالث. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون (ت = 2.00) والكرك (ت = 1.96) الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في الراحة السمعية، بينما كانت محافظة الطفيلة (ت =1.00) الأقل توافقاً مع معيار الراحة السمعية. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 3.866 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثالث: الراحة السمعية	العاصمة	49	1.83	.39
	الزرقاء	21	1.38	.67
	اربد	39	1.73	.30
	المفرق	8	1.88	.23
	جرش	6	1.42	.20
	عجلون	2	2.00	.00
	البلقاء	16	1.72	.45
	مأدبا	2	1.25	1.06
	الكرك	14	1.96	.13
	الطفيلة	4	1.00	.71
	معان	2	1.25	1.06
	العقبة	2	1.50	.71
	المجموع	165	1.70	.46

الجدول (36) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار الراحة السمعية على مستوى المحافظات

المعيار الثالث: الراحة السمعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	7.699	11	.700	3.866	.000
داخل المجموعات	27.701	153	.181		
المجموع	35.400	164			

الجدول (37) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار الراحة السمعية

البعد الثالث: دعم سلوك اللعب/ التعلم لدى الأطفال

يبين الجدول رقم (38) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على البعد الثالث، كما ويبين الجدول رقم (39) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الثالث. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون (ت = 1.38) ومن ثم العقبة (ت = 1.19) الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في بعد دعم سلوك اللعب/ التعلم لدى الأطفال، بينما كانت محافظة مادبا (ت =0.00) ومن ثم البلقاء (ت =0.26) الأقل توافقاً مع هذا البعد، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف= 2.706 ومستوى الدلالة α = 0.003. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الثالث: دعم سلوك اللعب/التعلم لدى الأطفال	العاصمة	49	.48	.57
	الزرقاء	21	.91	.70
	اربد	39	.73	.52
	المفرق	8	.78	.33
	جرش	6	.58	.50
	عجلون	2	1.38	.71
	البلقاء	16	.26	.44
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.55	.30
	الطفيلة	4	.47	.36
	معان	2	1.00	.18
	العقبة	2	1.19	.80
	المجموع	165	.62	.56

الجدول (38) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار دعم سلوك اللعب/ التعلم لدى الأطفال على مستوى المحافظات

البعد الثالث: دعم سلوك اللعب/التعلم لدى الأطفال	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	8.460	11	.769	2.706	.003
داخل المجموعات	43.486	153	.284		
المجموع	51.945	164			

الجدول (39) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بُعد دعم سلوك اللعب/التعلم

المعيار الأول: أنشطة اللعب الداخلية

يبين الجدول رقم (40) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الأول، كما ويبين الجدول رقم (41) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي عجلون (ت = 1.38) والعقبة (ت = 1.38) الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في أنشطة اللعب الداخلية، بينما كانت محافظة مادبا (ت =0.00) والمفرق (ت =0.16) الأقل توافقاً مع معيار أنشطة اللعب الداخلية، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 1.479 ومستوى الدلالة α = 0.144.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: أنشطة اللعب الداخلية	العاصمة	49	.53	.70
	الزرقاء	21	.63	.92
	اربد	39	.63	.66
	المفرق	8	.16	.44
	جرش	6	.88	.75
	عجلون	2	1.38	.88
	البلقاء	16	.31	.68
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.52	.37
	الطفيلة	4	.44	.43
	معان	2	1.25	.00
	العقبة	2	1.38	.18
	المجموع	165	.56	.69

الجدول (40) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار أنشطة اللعب الداخلية على مستوى المحافظات

المعيار الأول: أنشطة اللعب الداخلية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	7.582	11	.689	1.479	.144
داخل المجموعات	71.280	153	.466		
المجموع	78.861	164			

الجدول (41) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار أنشطة اللعب الداخلية

المعيار الثاني: أنشطة اللعب الخارجية

يبيـن الجدول رقم (42) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثاني، كما ويبين الجدول رقم (43) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي المفرق (ت = 1.4) وعجلون (ت = 1.38) الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في أنشطة اللعب الخارجية، بينما كانت محافظة مأدبا (ت =0.00) والبلقاء (ت =0.20) الأقل توافقاً مع معيار أنشطة اللعب الخارجية. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 7.312 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 0.44) ومحافظة الزرقاء (ت= 1.19) لصالح محافظة الزرقاء كما بين وجود فروقات بين محافظة العاصمة ومحافظة المفرق (ت=1.40) لصالح محافظة المفرق وبين محافظة الزرقاء والبلقاء (ت=0.20) لصالح محافظة الزرقاء وبين المفرق والبلقاء لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: أنشطة اللعب الخارجية	العاصمة	49	.44	.54
	الزرقاء	21	1.19	.66
	اربد	39	.83	.47
	المفرق	8	1.40	.35
	جرش	6	.29	.37
	عجلون	2	1.38	.53
	البلقاء	16	.20	.36
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.59	.30
	الطفيلة	4	.50	.41
	معان	2	.75	.35
	العقبة	2	1.00	1.41
	المجموع	165	.68	.60

الجدول (42) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار أنشطة اللعب الخارجية على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: أنشطة اللعب الخارجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	20.158	11	1.833	7.312	.000
داخل المجموعات	38.344	153	.251		
المجموع	58.502	164			

الجدول (43) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار أنشطة اللعب الخارجية

البعد الرابع: تعزيز تطور الطفل

يبين الجـــدول رقم (44) المتوسطات الإحصائية والانحرافـــات المعيارية للمحافظات على البعد الرابع، كما ويبيـــن الجـــدول رقم (45) نتائـــج تحليـــل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الرابع.

تشير نتائج الجدول الثاني إلى أن محافظة المفرق كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في بعد تعزيز تطور الطفل (ت = 1.49) ومن ثم الطفيلة (ت = 1.37). بينما كانت محافظة مادبا (ت =0.17) تليها محافظة جرش (ت = 0.45) الأقل توافقاً مع بعد تعزيز تطور الطفل. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 6.964 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.29) ومحافظة اربد (ت= 0.74) لصالح محافظة العاصمة.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الرابع: تعزيز تطور الطفل	العاصمة	49	1.29	.47
	الزرقاء	21	1.26	.36
	اربد	39	.74	.43
	المفرق	8	1.49	.28
	جرش	6	.45	.13
	عجلون	2	1.20	.72
	البلقاء	16	.82	.65
	مأدبا	2	.17	.24
	الكرك	14	1.02	.24
	الطفيلة	4	1.37	.20
	معان	2	1.24	.13
	العقبة	2	1.17	.079
	المجموع	165	1.05	.51

الجدول (44) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار تعزيز تطور الطفل على مستوى المحافظات

البعد الرابع: تعزيز تطور الطفل	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	14.403	11	1.309	6.964	.000
داخل المجموعات	28.769	153	.188		
المجموع	43.172	164			

الجدول (45) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد تعزيز تطور الطفل

المعيار الأول: التطور المعرفي والتواصلي

يبين الجـــدول رقم (46) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعياريـــة للمحافظـــات على المعيار الأول، كما ويبين الجدول رقم (47) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير نتائج الجدول إلى أن مُحافظتي الطفيلة ومن ثم عجلون الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في معيار التطور المعرفي والتواصلي (ت = 1.2 و1.1، تباعاً)، بينما كانت محافظة مادبا (ت =0.00) ومن ثم جرش (ت =0.07) الأقل توافقاً مع هذا المعيار، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف= 4.994 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.01) ومحافظة اربد (ت= 0.40) لصالح محافظة العاصمة.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: التطور المعرفي والتواصلي	العاصمة	49	1.01	.52
	الزرقاء	21	.70	.53
	اربد	39	.40	.43
	المفرق	8	.90	.57
	جرش	6	.07	.10
	عجلون	2	1.10	.99
	البلقاء	16	.64	.66
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.66	.37
	الطفيلة	4	1.20	.33
	معان	2	.90	.14
	العقبة	2	1.00	.00
	المجموع	165	.71	.56

الجدول (46) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار التطور المعرفي والتواصلي على مستوى المحافظات

المعيار الأول: التطور المعرفي والتواصلي	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	13.512	11	1.228	4.994	.000
داخل المجموعات	37.631	153	.246		
المجموع	51.143	164			

الجدول (47) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار التطور المعرفي والتواصلي

المعيار الثاني: التطور الاجتماعي

يبين الجـدول رقم (48) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثاني، كما ويبين الجدول رقم (49) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. تشير نتائج الجدول الثاني إلى أن محافظة المفرق (ت = 1.67) كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في التطور الاجتماعي ومن ثم الزرقاء (ت = 1.33)، بينما كانت محافظة مادبا (ت = 0.00) تليها محافظة جرش (ت = 0.33) الأقل توافقاً مع معيار التطور الاجتماعي. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 6.542 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaf-fe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.14) ومحافظة اربد (ت= 0.61) لصالح محافظة العاصمة، ووجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.33) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين المفرق (ت=1.67) واربد لصالح المفرق، وبين جرش (ت=0.33) والمفرق لصالح محافظة المفرق، وبين البلقاء (ت=0.58) والمفرق لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: التطور الاجتماعي	العاصمة	49	1.14	.67
	الزرقاء	21	1.33	.45
	اربد	39	.61	.49
	المفرق	8	1.67	.31
	جرش	6	.33	.00
	عجلون	2	.83	.71
	البلقاء	16	.58	.67
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.88	.17
	الطفيلة	4	1.25	.42
	معان	2	1.17	.24
	العقبة	2	.83	.24
	المجموع	165	.94	.62

الجدول (48) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار التطور الاجتماعي على مستوى المحافظات

المعيار الثالث: التطور الاجتماعي	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	20.278	11	1.843	6.542	.000
داخل المجموعات	43.116	153	.282		
المجموع	63.394	164			

الجدول (49) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار التطور الاجتماعي

المعيار الثالث: التطور الانفعالي العاطفي

يبين الجدول رقم (50) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثالث، كما ويبين الجدول رقم (51) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثالث. تشير نتائج الجدول (50) إلى توفير غالبية المحافظات لمتطلبات التعليم الدامج من حيث التطور الانفعالي العاطفي. اذ كانت الدرجة الأعلى في محافظات المفرق (ت = 1.92)، ومن ثم الزرقاء (ت = 1.75)، ومن ثم العاصمة (ت = 1.73). فيما كانت محافظة مادبا الأقل (ت = 0.50)، تليها جرش (ت=0.94). وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 5.135 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.73) ومحافظة اربد (ت= 1.21) لصالح محافظة العاصمة.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثالث: التطور الانفعالي العاطفي	العاصمة	49	1.73	.47
	الزرقاء	21	1.75	.38
	اربد	39	1.21	.53
	المفرق	8	1.92	.24
	جرش	6	.94	.33
	عجلون	2	1.67	.47
	البلقاء	16	1.21	.83
	مأدبا	2	.50	.71
	الكرك	14	1.52	.36
	الطفيلة	4	1.67	.00
	معان	2	1.67	.47
	العقبة	2	1.67	.00
	المجموع	165	1.51	.56

الجدول (50) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار التطور الانفعالي العاطفي على مستوى المحافظات

المعيار الثالث: التطور الانفعالي العاطفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	14.057	11	1.278	5.135	.000
داخل المجموعات	38.078	153	.249		
المجموع	52.135	164			

الجدول (51) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار التطور الانفعالي العاطفي

المحور الثاني: بيئة التعلم الاجتماعية

يبين الجدول رقم (52) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية الكلية للمحافظات، كما ويبين الجدول رقم (53) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المحور الثاني.

تشير نتائج الجدول إلى أن محافظة الزرقاء (ت = 1.32)، ومن ثم المفرق (ت = 1.29) كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في المحور الثاني (بيئة التعلم الاجتماعية). بينما كانت محافظة مادبا (ت = 0.31)، ومحافظة جرش (ت = 0.33) الأقل توافقاً على الدرجة الكلية. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 13.953 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.19) ومحافظة اربد (ت=0.62) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة وجرش (ت=0.33) لصالح محافظة العاصمة، وبين كل من العاصمة ومحافظة البلقاء (ت=0.72) لصالح محافظة العاصمة.

كما وُجدت فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.32) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظة الزرقاء ومحافظة جرش لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء والبلقاء لصالح محافظة الزرقاء.

هذا ووُجدت فروقات بين كل من اربد والمفرق (ت=1.29) لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي جرش والمفرق لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المحور الثاني: بيئة التعلم الاجتماعية	العاصمة	49	1.19	.33
	الزرقاء	21	1.32	.22
	اربد	39	.62	.43
	المفرق	8	1.29	.16
	جرش	6	.33	.33
	عجلون	2	1.19	.40
	البلقاء	16	.72	.22
	مأدبا	2	.31	.06
	الكرك	14	.86	.13
	الطفيلة	4	1.08	.11
	معان	2	1.01	.25
	العقبة	2	.73	.45
	المجموع	165	.95	.43

الجدول (52) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور بيئة التعلم الاجتماعية على مستوى المحافظات

المحور الثاني: بيئة التعلم الاجتماعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	15.336	11	1.394	13.953	.000
داخل المجموعات	15.288	153	.100		
المجموع	30.624	164			

الجدول (53) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على محور بيئة التعلم الاجتماعية

البعد الأول: المنهاج

يبين الجدول رقم (54) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على بعد المنهاج. كما ويبين الجدول رقم (55) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الأول. تشير الجدول (54) إلى أن محافظة العاصمة (ت = 1.55)، ومن ثم محافظتي الزرقاء والمفرق (ت = 1.3) كانت الأفضل على بعد المنهاج. بينما كانت محافظة مادبا (ت =0.19) تليها محافظة جرش (ت = 0.34) الأقل توافقاً مع هذا البعد. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 8.930 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.55) ومحافظة اربد (ت= 0.74) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة ومحافظة جرش (ت= 0.34) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة والبلقاء (ت= 0.92) لصالح محافظة العاصمة.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الأول: المنهاج	العاصمة	49	1.55	.48
	الزرقاء	21	1.30	.49
	اربد	39	.74	.56
	المفرق	8	1.30	.58
	جرش	6	.34	.24
	عجلون	2	1.25	.65
	البلقاء	16	.92	.47
	مأدبا	2	.19	.00
	الكرك	14	.92	.23
	الطفيلة	4	1.27	.14
	معان	2	1.17	.29
	العقبة	2	.70	.63
	المجموع	165	1.12	.59

الجدول (54) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد المنهاج على مستوى المحافظات

البعد الأول: المنهاج	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	22.619	11	2.056	8.930	.000
داخل المجموعات	35.229	153	.230		
المجموع	57.848	164			

الجدول (55) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد المنهاج

المعيار الأول: مراعاة متطلبات التعليم الدامج

يبين الجدول رقم (56) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الأول، كما ويبين الجدول رقم (57) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير النتائج إلى أن محافظة العاصمة (ت = 1.46)، ومن ثم محافظة الطفيلة (ت = 1.17) كانتا الأكثر توفيراً لمعيار مراعاة متطلبات التعليم الدامج. بينما كانت محافظة مادبا (ت =0.00) تليها محافظتي جرش والعقبة (ت = 0.33) الأقل توافقاً مع هذا المعيار. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 5.666 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.46) ومحافظة اربد (ت= 0.57) لصالح محافظة العاصمة.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: مراعاة متطلبات التعليم الدامج	العاصمة	49	1.46	.61
	الزرقاء	21	.95	.88
	اربد	39	.57	.58
	المفرق	8	.92	.99
	جرش	6	.33	.21
	عجلون	2	1.00	.94
	البلقاء	16	.75	.65
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.60	.30
	الطفيلة	4	1.17	.33
	معان	2	.83	.24
	العقبة	2	.33	.47
	المجموع	165	.92	.73

الجدول (56) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار متطلبات التعليم الدامج على مستوى المحافظات

المعيار الأول: مراعاة متطلبات التعليم الدامج	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	25.448	11	2.313	5.666	.000
داخل المجموعات	62.468	153	.408		
المجموع	87.916	164			

الجدول (57) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار مراعاة متطلبات التعليم الدامج

المعيار الثاني: تعزيز فرص الاستكشاف/ اللعب

يبين الجـــدول رقم (58) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثاني، كما ويبين الجدول رقم (59) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. تشير النتائج في الجدول (58) إلى أن محافظة المفرق (ت = 1.69)، ومن ثم محافظتي العاصمة والزرقاء (ت = 1.65 و1.64، تباعاً) كانـت الأكثر توفيراً لمعيار تعزيز فرص الاستكشاف/ اللعب. في حين كانت محافظة جرش (ت =0.35) تليها محافظة مأدبا (ت = 0.38) الأقل توافقاً مع هذا المعيار. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 12.191 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.65) ومحافظة اربد (ت= 0.91) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة ومحافظة جرش (ت= 0.35) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة والبلقاء (ت=1.09) لصالح محافظة العاصمة. كما بين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.64) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظة الزرقاء وجرش لصالح محافظة الزرقاء، وبين المفرق (ت= 1.69) واربد لصالح محافظة المفرق، وبين المفرق وجرش لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: تعزيز فرص الاستكشاف / اللعب	العاصمة	49	1.65	.42
	الزرقاء	21	1.64	.27
	اربد	39	.91	.56
	المفرق	8	1.69	.28
	جرش	6	.35	.29
	عجلون	2	1.50	.35
	البلقاء	16	1.09	.40
	مأدبا	2	.38	.00
	الكرك	14	1.25	.28
	الطفيلة	4	1.38	.14
	معان	2	1.50	.35
	العقبة	2	1.06	.80
	المجموع	165	1.31	.55

الجدول (58) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار تعزيز فرص الاستكشاف/ اللعب على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: تعزيز فرص الاستكشاف / اللعب	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	23.508	11	2.137	12.191	.000
داخل المجموعات	26.821	153	.175		
المجموع	50.329	164			

الجدول (59) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار تعزيز فرص الاستكشاف/اللعب

البعد الثاني: المُعلم

يبين الجدول رقم (60) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على البعد الثاني، كما ويبين الجدول رقم (61) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الثاني. تشير المتوسطات في الجدول (60) إلى أن محافظتي الزرقاء (ت = 1.01) ومن ثم المفرق (ت = 0.88) كانتا الأفضل على بعد المعلم. إلا أن محافظتي مادبا (ت =0.21) ومن ثم جرش (ت =0.28) كانتا الأقل توافقاً مع هذا البعد. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة، حيث بلغت قيمة ف = 9.846 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =0.82) ومحافظة اربد (ت=0.36) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة والكرك (ت=0.36) لصالح محافظة العاصمة. كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.01) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء وجرش (ت=0.28) لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء والبلقاء (ت=0.40) لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء والكرك لصالح محافظة الزرقاء.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الثاني: المعلم	العاصمة	49	.82	.41
	الزرقاء	21	1.01	.32
	اربد	39	.36	.29
	المفرق	8	.88	.17
	جرش	6	.28	.44
	عجلون	2	.83	.35
	البلقاء	16	.40	.24
	مأدبا	2	.21	.06
	الكرك	14	.36	.14
	الطفيلة	4	.66	.09
	معان	2	.54	.06
	العقبة	2	.42	.24
	المجموع	165	.62	.41

الجدول (60) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبُعد المعلم على مستوى المحافظات

البعد الثاني: المعلم	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	11.254	11	1.023	9.846	.000
داخل المجموعات	15.897	153	.104		
المجموع	27.151	164			

الجدول (61) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد المعلم

المعيار الأول: إعداد المعلمين

يبين الجـدول رقم (62) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الأول، كما ويبين الجدول رقم (63) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير نتائج الجدول (62) إلى أن محافظتي الزرقاء (ت = 1.43)، ومن ثم عجلون (ت = 1.25) كانتا الأفضل على معيار اعداد المعلمين. في حين احتلت محافظة مادبا (ت =0.00) تليها محافظة العقبة (ت = 0.13) الأقل توافقاً مع هذا المعيار. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة، حيـث بلغت قيمة ف = 12.398 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التبايـن، تم استخـدام مقيـاس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.13) ومحافظة اربد (ت= 0.38) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة ومحافظة البلقاء (ت= 0.14) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة والكرك (ت= 0.29) لصالح محافظة العاصمة، كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.43) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء وجرش (ت=0.17) لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء والبلقاء لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء والكرك لصالح محافظة الزرقاء، وبين البلقاء والمفرق (ت=1.19) لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: إعداد المعلمين	العاصمة	49	1.13	.70
	الزرقاء	21	1.43	.48
	اربد	39	.38	.46
	المفرق	8	1.19	.40
	جرش	6	.17	.41
	عجلون	2	1.25	.71
	البلقاء	16	.14	.45
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.29	.32
	الطفيلة	4	.31	.13
	معان	2	.38	.18
	العقبة	2	.13	.18
	المجموع	165	.74	.70

الجدول (62) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار إعداد المعلمين

المعيار الأول: إعداد المعلمين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	38.018	11	3.456	12.398	.000
داخل المجموعات	42.651	153	.279		
المجموع	80.669	164			

الجدول (63) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار إعداد المعلمين

المعيار الثاني: أساليب التدريس

يبين الجـدول رقم (64) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثاني، كما ويبين الجدول رقم (65) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. يشير الجدول (64) إلى أن محافظتي الطفيلة (ت= 1.38)، ومن ثم الزرقاء (ت= 1.21) كانتا الأفضل على معيار أساليب التدريس. كما تشير المتوسطات إلى أن محافظة جرش (ت =0.46) تليها محافظة اربد (ت= 0.58) كانت الأقل توافقاً مع هذا المعيار. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة، حيث بلغت قيمة ف = 9.429 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.19) ومحافظة اربـد (ت=0.58) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة ومحافظة جـرش (ت=0.46) لصالـح محافظـة العاصمـة، كمـا وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.21) واربد لصالح محافظـة الزرقاء، وبين الزرقاء وجرش لصالح محافظة الزرقاء.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: أساليب التدريس	العاصمة	49	1.19	.43
	الزرقاء	21	1.21	.33
	اربد	39	.58	.35
	المفرق	8	1.16	.23
	جرش	6	.46	.40
	عجلون	2	1.00	.00
	البلقاء	16	1.03	.34
	مأدبا	2	.62	.18
	الكرك	14	.73	.12
	الطفيلة	4	1.38	.25
	معان	2	1.13	.18
	العقبة	2	1.13	.53
	المجموع	165	.96	.45

الجدول (64) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار أساليب التدريس على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: أساليب التدريس	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	13.297	11	1.209	9.429	.000
داخل المجموعات	19.614	153	.128		
المجموع	32.911	164			

الجدول (65) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار أساليب التدريس

المعيار الثالث: دعم فريق العمل

يبين الجدول رقم (66) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيار الثالث، كما ويبين الجدول رقم (67) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على نفس المعيار. تشير المتوسطات الحسابية إلى أن محافظتي الزرقاء (0.38)، ومن ثم المفرق (ت= 0.3) كانتا الأفضل على معيار دعم فريق العمل، بينما كانت محافظتي العقبة ومأدبا (متوسط =0.00) كانتا الأقل توافقاً مع هذا المعيار. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 9.429 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي بين عدم وجود فروق في المتوسطات بين المحافظات.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثالث: دعم فريق العمل	العاصمة	49	.14	.46
	الزرقاء	21	.38	.44
	اربد	39	.11	.17
	المفرق	8	.30	.33
	جرش	6	.21	.51
	عجلون	2	.25	.35
	البلقاء	16	.03	.09
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.07	.09
	الطفيلة	4	.28	.28
	معان	2	.13	.18
	العقبة	2	.00	.00
	المجموع	165	.16	.34

الجدول (66) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار دعم فريق العمل على مستوى المحافظات

المعيار الثالث: دعم فريق العمل	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	1.831	11	.166	1.448	.157
داخل المجموعات	17.580	153	.115		
المجموع	19.411	164			

الجدول (67) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار دعم فريق العمل

البعد الثالث: الأطفال

يبين الجدول رقم (68) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على البعد الثالث، كما ويبين الجدول رقم (69) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الثالث. تشير نتائج الجدول (68) إلى أن محافظة المفرق (ت= 1.93) ومن ثم الزرقاء (ت= 1.82) كانتا الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في بعد الأطفال، بينما كانت محافظة جرش (ت =0.44) تليها محافظة مادبا (ت= 0.84) الأقل توافقاً مع هذا المحور. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 13.521 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.75) ومحافظة اربد (ت=1.00) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة وجرش (ت=0.44) لصالح محافظة العاصمة. كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.82) ومحافظة اربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظة الزرقاء ومحافظة جرش لصالح محافظة الزرقاء. هذا ووجدت فروقات بين اربد والمفرق (ت=1.93) لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي المفرق وجرش لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي جرش والبلقاء (ت=1.40) لصالح محافظة البلقاء، وبين محافظتي جرش والكرك (ت=1.42) لصالح محافظة الكرك.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الثالث: الأطفال	العاصمة	49	1.75	.27
	الزرقاء	21	1.82	.23
	اربد	39	1.00	.67
	المفرق	8	1.93	.11
	جرش	6	.44	.30
	عجلون	2	1.68	.46
	البلقاء	16	1.40	.34
	مأدبا	2	.84	.19
	الكرك	14	1.42	.23
	الطفيلة	4	1.53	.09
	معان	2	1.68	.02
	العقبة	2	1.39	.38
	المجموع	165	1.46	.55

الجدول (68) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبُعد الأطفال على مستوى المحافظات

البعد الثالث: الأطفال	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	24.184	11	2.199	13.521	.000
داخل المجموعات	24.877	153	.163		
المجموع	49.061	164			

الجدول (69) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد الأطفال

المعيار الأول: دعم المُعلمين للأطفال

يبين الجدول رقم (70) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على معيار دعم المُعلمين للأطفال، كما ويبين الجدول رقم (71) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تبين المتوسطات على هذا البعد أن محافظتي المفرق (ت= 2.0) ومن ثم العاصمة (ت= 1.86) كانتا الأكثر توافقاً مع هذا المعيار، بينما كانت مُحافظة جرش (ت = 0.43) الأقل توافقاً مع هذا المعيار. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 7.652 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية. تشير نتائج مقياس المقارنات البعدية إلى وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.86) ومحافظة اربد (ت=1.28) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة وجرش (ت=0.43) لصالح محافظة العاصمة. كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.80) وجرش لصالح محافظة الزرقاء، وبين المفرق (2.00) وجرش لصالح محافظة المفرق، وبين البلقاء (ت=1.58) وجرش لصالح محافظة البلقاء، وبين الكرك (ت=1.71) وجرش لصالح محافظة الكرك.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: دعم المعلمين للأطفال	العاصمة	49	1.86	.27
	الزرقاء	21	1.80	.37
	اربد	39	1.28	.73
	المفرق	8	2.00	.00
	جرش	6	.43	.29
	عجلون	2	1.70	.42
	البلقاء	16	1.58	.49
	مأدبا	2	1.20	.57
	الكرك	14	1.71	.33
	الطفيلة	4	1.75	.38
	معان	2	1.80	.28
	العقبة	2	1.60	.57
	المجموع	165	1.6121	.56036

الجدول (70) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار دعم المعلمين على مستوى المحافظات

المعيار الأول: دعم المعلمين للأطفال	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	18.276	11	1.661	7.652	.000
داخل المجموعات	33.220	153	.217		
المجموع	51.496	164			

الجدول (71) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار دعم المعلمين للأطفال

المعيار الثاني: دعم الأُسر

يبين الجدول رقم (72) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على معيار دعم الأسر، كما ويبين الجدول رقم (73) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني. تشير نتائج الجدول إلى أن محافظتي الزرقاء (ت= 1.93) ومن ثم المفرق (ت= 1.92) كانتا الأفضل توافقاً على هذا المعيار، بينما كانت مُحافظة جرش (ت = 0.56) كانت الأقل توافقاً مع هذا المعيار ومن ثم العقبة (ت=0.83). وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 6.414 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.65) ومحافظة اربد (ت=1.12) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة وجرش (ت=0.56) لصالح محافظة العاصمة.

كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.93) واربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء وجرش لصالح محافظة الزرقاء، كما بينت وجود فروقات بين محافظتي المفرق (ت=1.92) وجرش لصالح محافظة المفرق، وفروقات بين محافظتي جرش والكرك (ت= 1.88) لصالح محافظة الكرك.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: دعم الأسر	العاصمة	49	1.65	.59
	الزرقاء	21	1.93	.20
	اربد	39	1.12	.78
	المفرق	8	1.92	.15
	جرش	6	.56	.34
	عجلون	2	1.83	.24
	البلقاء	16	1.60	.46
	مأدبا	2	1.33	.00
	الكرك	14	1.88	.17
	الطفيلة	4	1.83	.19
	معان	2	1.50	.71
	العقبة	2	.83	.24
	المجموع	165	1.54	.64

الجدول (72) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار دعم الأسر على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: دعم الأسر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	21.065	11	1.915	6.414	.000
داخل المجموعات	45.680	153	.299		
المجموع	66.745	164			

الجدول (73) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار دعم الأسر

المعيار الثالث: دعم النظير

يبين الجدول رقم (74) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على معيار دعم النظير، كما ويبين الجدول رقم (75) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثالث. تشير نتائج الجدول إلى أن محافظات المفرق (ت= 1.88) ومن ثم معان والعقبة (ت= 1.75) كانت الأفضل على هذا المعيار، بينما كانت مُحافظة مادبا (ت = 0.00) كانت الأقل توافقاً مع هذا المعيار تليها محافظة جرش (ت=0.33)، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 17.241 ومستوى الدلالة α = 0.00.

ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =1.73) ومحافظة اربد (ت=0.60) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة وجرش (ت=0.33) لصالح محافظة العاصمة، وبين العاصمة والبلقاء (ت=1.03) لصالح محافظة العاصمة، وبين العاصمة ومأدبا (ت=0.00) لصالح محافظة العاصمة، وبين العاصمة والكرك (ت=0.68) لصالح محافظة العاصمة. كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء (ت=1.74) وإربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء وجرش لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء ومأدبا لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء والكرك لصالح محافظة الزرقاء. وتبين وجود فروق بين اربد والمفرق (ت=1.88) لصالح محافظة المفرق، وبين المفرق وجرش لصالح محافظة المفرق، وبين المفرق ومأدبا لصالح محافظة المفرق، وبين محافظة المفرق والكرك لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثالث: دعم النظير	العاصمة	49	1.73	.43
	الزرقاء	21	1.74	.49
	اربد	39	.60	.65
	المفرق	8	1.88	.23
	جرش	6	.33	.41
	عجلون	2	1.50	.71
	البلقاء	16	1.03	.64
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.68	.42
	الطفيلة	4	1.00	.41
	معان	2	1.75	.35
	العقبة	2	1.75	.35
	المجموع	165	1.22	.75

الجدول (74) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار دعم النظير على مستوى المحافظات

المعيار الثالث: دعم النظير	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	50.756	11	4.614	17.241	.000
داخل المجموعات	40.947	153	.268		
المجموع	91.703	164			

الجدول (75) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار دعم النظير

البعد الرابع: الأُسر

يبين الجـدول رقم (76) المتوسطات الإحصائيــة والانحرافات المعيارية للمحافظات على البعد الرابع، كما ويبيــن الجدول رقم (77) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على البعد الرابع. تشير نتائج الجدول (76) إلى أن محافظة الزرقاء (ت= 1.14) ومن ثم المفرق (ت= 1.06) كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج في بعد الأُسر، بينما كانت محافظة مأدبا (ت= 0.00) ومحافظة البلقاء (ت= 0.13) الأقل توافقاً مع هذا المحور. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة حيث بلغت قيمة ف = 12.941 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصــدر التباين، تـم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنـات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت =0.64) ومحافظة الزرقاء (ت=1.14) لصالــح محافظة الزرقاء، وبين محافظة العاصمة والبلقاء (ت=0.13) لصالح محافظة العاصمة، كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء واربد (ت=0.37) لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء

وجرش (0.24) لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي البلقاء والزرقاء لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء ومأدبا (ت=0.00) لصالح محافظة الزرقاء.

ووُجدت أيضا فروقات بين محافظتي اربد والمفرق (ت=1.06) لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي جرش والمفرق لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي البلقاء والمفرق لصالح محافظة المفرق. هذا ووُجدت فروقات بين محافظتي الكرك (ت=0.71) والبلقاء لصالح محافظة الكرك.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الرابع: الأسر	العاصمة	49	.64	.42
	الزرقاء	21	1.14	.28
	اربد	39	.37	.31
	المفرق	8	1.06	.30
	جرش	6	.24	.41
	عجلون	2	1.00	.14
	البلقاء	16	.13	.14
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.71	.09
	الطفيلة	4	.88	.34
	معان	2	.65	.64
	العقبة	2	.40	.57

الجدول (76) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد الأسر على مستوى المحافظات

البعد الرابع: الأُسر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	15.780	11	1.435	12.941	.000
داخل المجموعات	16.961	153	.111		
المجموع	32.741	164			

الجدول (77) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على بعد الأسر

المعيار الأول: دعم الأطفال في المنزل

يبين الجـدول رقم (78) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية للمحافظات على المعيـار الأول، كما ويبين الجدول رقم (79) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الأول. تشير المتوسطات في الجدول (78) إلى أن محافظة الزرقاء (ت= 1.05) ومن ثم عجلون والكرك (ت= 1.00) كانـت الأكثـر توفيراً لمتطلبـات التعليم الدامج في معيار دعم الأطفال فـي

المنـزل، بينما كانت محافظة مادبا (ت= 0.00) ومحافظة البلقاء (ت= 0.03) الأقل توافقاً مع هذا المحور. وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة، حيث بلغت قيمة ف = 15.904 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 0.07) ومحافظة الزرقاء (ت= 1.05) لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظة العاصمة ومحافظة اربد (ت=0.45) لصالح محافظة اربد، وبين محافظة العاصمة ومحافظة المفرق (ت=0.81) لصالح محافظة المفرق، وبين العاصمة والكرك (ت=1.00) لصالح محافظة الكرك.

كما وتبين وجود فروقات بين محافظة الزرقاء وإربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين الزرقاء وجرش (ت=0.25) لصالـح محافظـة الزرقـاء، وبيـن البلقـاء (ت=0.03) والزرقـاء لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الكرك واربد لصالح محافظة الكرك، وبين محافظتي المفرق والبلقاء لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي الكرك والبلقاء لصالح محافظة الكرك.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الأول: دعم الأطفال في المنزل	العاصمة	49	.07	.35
	الزرقاء	21	1.05	.38
	اربد	39	.45	6.4
	المفرق	8	.81	.53
	جرش	6	.25	.42
	عجلون	2	1.00	.00
	البلقاء	16	.03	.13
	مأدبا	2	.00	.00
	الكرك	14	1.00	.00
	الطفيلة	4	.75	.29
	معان	2	.50	.71
	العقبة	2	.50	.71
	المجموع	165	.44	.53

الجدول (78) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار دعم الأطفال في المنزل على مستوى المحافظات

المعيار الأول: دعم الأطفال في المنزل	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	24.216	11	2.201	15.904	.000
داخل المجموعات	21.178	153	.138		
المجموع	45.394	164			

الجدول (79) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار دعم الأطفال في المنزل

المعيار الثاني: المشاركة في أنشطة الروضة

يبين الجدول رقم (80) المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية الكلية للمحافظات، كما ويبين الجدول رقم (81) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للعوامل على المعيار الثاني.

تشير نتائج الجدول (80) إلى أن محافظة المفرق (ت= 1.3) ومن ثم الزرقاء (ت=1.23) كانت الأكثر توفيراً لمتطلبات التعليم الدامج على معيار المشاركة في أنشطة الروضة، بينما كانت محافظة مادبا (ت= 0.00) ومن ثم محافظة جرش (ت= 0.23) الأقل توافقاً على الدرجة الكلية، وبالعودة إلى نتائج تحليل التباين والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظات المملكة، حيث بلغت قيمة ف= 14.244 ومستوى الدلالة α = 0.00. ولمعرفة مصدر التباين، تم استخدام مقياس شافيه Shaffe للمقارنات البعدية، والذي يبين وجود فروقات بين محافظة العاصمة (ت = 1.20) ومحافظة اربد (ت=0.30) لصالح محافظة العاصمة، وبين محافظة العاصمة وجرش (ت=0.23) لصالح محافظة العاصمة، وبين العاصمة والبلقاء (ت=0.24) لصالح محافظة العاصمة، وبين العاصمة والكرك (ت=0.43) لصالح محافظة العاصمة. هذا، ووُجدت فروقات بين كل من محافظتي الزرقاء (ت=1.23) وإربد لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء وجرش لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء والبلقاء لصالح محافظة الزرقاء، وبين محافظتي الزرقاء والكرك لصالح محافظة الزرقاء. ووُجدت أيضا فروقات بين محافظتي اربد والمفرق (ت=1.30) لصالح محافظة المفرق، وبين محافظتي المفرق والبلقاء لصالح محافظة المفرق.

المعيار	المحافظة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
المعيار الثاني: المشاركة في أنشطة الروضة	العاصمة	49	1.20	.73
	الزرقاء	21	1.23	.31
	اربد	39	.30	.27
	المفرق	8	1.30	.19
	جرش	6	.23	.41
	عجلون	2	1.00	.28
	البلقاء	16	.24	.21
	مادبا	2	.00	.00
	الكرك	14	.43	.17
	الطفيلة	4	1.00	.43
	معان	2	.80	.57
	العقبة	2	.30	.42
	المجموع	165	.77	.65

الجدول (80) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيار المشاركة في أنشطة الروضة على مستوى المحافظات

المعيار الثاني: المشاركة في أنشطة الروضة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	34.632	11	3.148	14.244	.000
داخل المجموعات	33.818	153	.221		
المجموع	68.450	164			

الجدول (81) تحليل التباين الأحادي بين المحافظات على معيار المشاركة في أنشطة الروضة

فيما يلي توصيات الدراسة، والتي سيتم ربطها بالخطة التنفيذية الملحقة بالدراسة، ذلك أن أفضل الممارسات عالميا هي التي تستند إلى نتائج الأدلة والأبحاث العلمية.

1- مأسسة التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال تطوير سياسة خاصة ودليل اجرائي موجّه للتعليم الدامج في رياض الأطفال، بحيث يتسق مع التوجهات الحديثة في الطفولة المبكرة نظراً لخصوصية هذه المرحلة العمرية، إذ أن غالبية الرياض الدامجة تنفذ العمل وفقاً لاجتهادات شخصية، أو تعتمد على المشاريع التي تنفذها الجهات الداعمة والتي غالباً ما تستمر بوجود إشراف عليها وتتوقف في كثير من الأحيان مع توقف التعيينات المرتبطة بالمشاريع نظراً لعدم وجود سياسة مكتوبة وأدلة توجيهية بهذا الخصوص تسهم في استمرارية العمل في التعليم الدامج. ومن الممكن لهذه الغاية الإستعانة بأداة الدراسة التي تتناول معايير البيئة المادية والإجتماعية للتعليم الدامج من شأنها أن تُوجّه العمل.

2- إيلاء المزيد من الاهتمام ببعض المحافظات التي تقل فيها الخدمات الحكومية المتعلقة بالتعليم الدامج، وعدم قصرها على المحافظات التي ترتبط بالدعم المقدم من المؤسسات الدولية بهذا الخصوص (العاصمة، والزرقاء، والمفرق) مما يقلل فرص الأسر محدودة الدخل في الحاق أطفالهم بالتعليم الدامج نظرا لارتفاع التكلفة خصوصا في محافظات اربد والبلقاء وجرش. زد على ذلك، أن هناك قلة في عدد رياض الأطفال التي تنفذ التعليم الدامج في محافظات الجنوب خصوصاً الطفيلة والكرك ومعان والعقبة.

3- إيلاء الاهتمام بكافة الإعاقات عند التفكير بالتسهيلات البيئية، والبيئة، الاجتماعية، والمادية الداعمة. إذ أن غالبية رياض الأطفال توفرت فيها التسهيلات المتعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة الحركية كتوفير الرامب (ممر الكرسي المتحرك) وتهيئة دورات المياه، فيما كانت التسهيلات المتعلقة بالإعاقة البصرية والسمعية غير متوفرة. وقد يكون هذا السبب في انخفاض نسبة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والسمعية الملتحقين في رياض الأطفال.

4- تسليط الضوء على قصص النجاح والعمل على توثيقها ونشرها بهدف تعديل الاتجاهات، ورفع الوعي، والاستفادة منها عند دمج الأطفال ذوي الإعاقة فيها سواء أكانت بمبادرة من الأسر أو من الجهات الداعمة، أو باجتهاد شخصي من إدارة الروضة وكادرها، وتفعيل دور الإعلام بهذا الخصوص.

5- زيادة الاهتمام بخريجي التربية الخاصة والعمل على تعيينهم في رياض الأطفال سواء كمعلمين رئيسيين أو مُساندين، خاصة وأنهم يتلقون مساقات في نمو وتطور الطفل، وبالتالي لديهم القدرة على العمل في رياض الأطفال وإفادة كافة الأطفال بلا استثناء.

6- إعادة النظر بالخطط الدراسية لتخصصات تربية الطفل والتربية الخاصة - خصوصاً الميدانية منها، ووضع ضوابط ومتطلبات سابقة لتعيين معلمات رياض الأطفال في القطاعين الخاص

والعام، بحيث يكون من شروط التعيين اجتياز ورش عمل تدريبية مُكثفة في التوجهات الحديثة في التعليم الدامج من خلال الجهات التدريبية المختصة وفق إطار عام وآلية يتم تحديدها لهذه الغاية تُراعي خصوصية الطفولة المبكرة.

7- أخــذ موضــوع التدريــب أثناء العمل بعين الاعتبار، خاصة وأن الكثير من الممارسـات الحاليـة قديمة ولا تتناسب مع مبدأ الممارسات الملائمة تطوريا والمستندة إلى الروتين اليومي. إذ أن بعض الأطفال ذوي الإعاقة وخصوصا الإعاقة الذهنية يتلقون التعليم في غرف خاصة داخل رياض الأطفال الملتحقين بها دون دمجهم بشكل كامل، كما أن الخطط الجماعية شبه غائبة.

8- تفعيــل مشاركة أولياء الأمور في البرامج المقدمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلـة مـا قبـل المدرسة، وتشجيع أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة بالتطوع لإنجاح التعليم الدامج في رياض الاطفال.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

الأمم المتحدة (2019). حالة التصديق لصالح الأردن. تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني:
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=88&Lang=AR

الأمـــم المتحدة (2017). تقرير اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر بتاريخ 15 أيار 2017 حول الملاحظات الختامية بشأن التقرير الأولي المقدم من الأردن. تم استرجاعها من الموقع الإلكتروني:
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fJOR%2fCO%2f1&Lang=ar

الأمـــم المتحدة (2008). الاتفاقيـــة الدولية لحقـوق الأشخاص ذوي الإعاقة. تم استرجاعها من الموقع الإلكتروني:
https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

الجريدة الرسمية (2017). قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لعام (2017). تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني:
/http://www.hcd.gov.jo/ar/content
قانون-حقوق-الأشخاص- ذوي-الإعاقة

الجمعية العامة للأمم المتحدة (1989). اتفاقية حقوق الطفل. تم استرجاعها من الموقع الالكتروني:
http://www.arij.org/files/arijadmin/international_conventions/conventionenfants.pdf

الحميدي، د. (2016). وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول دمج ذوي الإعاقة في رياض الأطفال في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

دائرة الإحصاءات العامة. (2017). واقع الإعاقة الصعوبات الوظيفية في الأردن استنادا إلى بيانات التعداد العام للمساكن والسكان 2015، عمّان: الأردن.

رئاسة الوزراء (2018). وزارة التربية والتعليم، واقع رياض الأطفال في المملكة، تم استرجاعها من الموقع الإلكتروني:
http://www.pm.gov.jo/content/146406435

سواقد، ل. (2006). اتجاهات الامهات نحو دمج الاطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الشريدة، خ. (2017). واقع إدارة المعلمين للسلوك الصفي في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الزرقاء، مجلة دراسات: العلوم التربوية، (4)4، ملحق 2017 .

العودات، ع. (2016). مُستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالخصائص النمائية للأطفال المعرضين لخطـر الإعاقة فـــي مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2019). تقرير الجلسات النقاشية حول واقع برامج التدخل المبكر والتعليم الدامج في رياض الأطفال، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية

المجلس الوطني لشؤون الأسرة (2017). تقرير أحوال الأسرة الأردنية. عمّان: الأردن.

المجلس الوطني لشؤون الأسرة ووزارة التربية والتعليم (2016). معايير اعتماد رياض الأطفال. عمّان: المملكة الأردنية الهاشمية.

المنيزل، ع. والعتوم، ع. (2010) مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، عمان، الأردن: داراثراء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (2017)، واقع رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم، تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني:
www.moe.gov.jo/ar/node/21654

وزارة التربية والتعليم (2015). تعليمات رياض الأطفال الحكومية رقم (2) لسنة 2015. عمّان: المملكة الأردنية الهاشمية.

وزارة التربية والتعليم (1980). تعليمات رياض الأطفال رقم (2) لسنة 1980. تم استرجاعها من الموقع الإلكتروني:
http://www.moe.gov.jo/ar/node/19215

يونيسيف (2018) لكل طفل: اللحظات الأولى مهمة. تم استرجاعها من الموقع الالكتروني https:// www.unicef.org/ar/تنمية-الطفولة-المبكرة

المراجع باللغة الإنجليزية:

Barton, E. E. & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. Topics in Early Childhood Special Education, 35(2), 69-78. doi:10.1177/0271121415583048

Barton, E. E. & Smith, B. J. (2015). Preschool Inclusion Challenges and Solutions: A National Survey. Retrieved from https://elc.grads360.org/

services/PDCService.svc/GetPDCDocumentFile?fileId=9652.

Barton, E. E. & Smith, B. J. (2014). Fact sheet of research on preschool inclusion. Pyramid Plus: The Colorado Center for Social Emotional Competence and Inclusion. Denver, CO. http://www.pyramidplus.org/

Boyd, B. A.; Odom, S. L.; Humphreys, B. P.; & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. Journal of Early Intervention, 32, 75–98.

Bruns, D. A. & Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners› perceptions about inclusion. Journal of Research in Childhood Education, 21(3), 229.

DEC/NAEYC (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Division of Special Education and Student Services (2018). Virginia Guidelines for Early Childhood Inclusion. Virginia: USA

Early Learning Challenge Technical Assistance (ELECTA) (2014). Early Childhood Inclusion: Challenges and Strategies from the 2014 Preschool Inclusion Survey. USA

European Commission (2016). Prevention and early intervention services to address children at risk of poverty. Retrieved from http://ec.europa.eu/represent_en.htm

Ferreiraa. J.; Mäkinenb, M.; & Amorimc, S. K. (2018). Reflecting on Inclusion in Early Childhood Education: Pedagogical Practice, School Space and Peer Interaction. Journal of Early Childhood Education Research, (7)1, 25–52.

Hafez, S. (2015). Efforts of the National Authority to ensure the quality of education and accreditation in the adoption of kindergartens in Minya Governorate. Minya: Egypt.

Hollingsworth, H. L.; Boone, H.; & Crais, E. (2009). Individualized

inclusion plans at work in early childhood classrooms. Young Exceptional Children, 13, 19-35.

Illa, R. A. & Tousand, J. S. (2003). Making inclusive education work. Educational Leadership, 61(2), 19-23.

Jennings, D.; Hanline, M. F.; & Woods, J. (2012). Using Routines-Based Interventions in Early Childhood Special Education. Dimensions of Early Childhood, (40)2, 13-23.

Kwon. K. A.; Hong, S. Y.; & Jeon. H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes toward Peers with Disabilities. Journal of Research in Childhood Education, (31)3, 360-378. DOI: 10.1080/02568543.2017.1309480.

Mogharreban, C. & Bruns, D. (2009). Moving to inclusive pre-kindergarten classrooms: Lessons from the field. Early Childhood Education Journal, 36(5), 407-414. doi:10.1007/s10643-008-0301-0

NAEYC (2018). Developmentally Appropriate Practices. Retrieved from https://www.naeyc.org/resources/topics/developmentally-appropriate-practice

NAEYC: National Association for the Education of Young Children (2009). A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Washington D.C.

Odom, S. L.; Buysse, V.; & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. Journal of Early Intervention, 33(4), 344-356. doi:10.1177/1053815111430094

Odom, S. L.; Vitztum, J.; Wolery, R.; Lieber, J.; Sandall, S.; Hanson, M. J.; & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. Journal of Research in Special Educational Needs, 4(1), 17-49.

Pianta, R. C.; Barnett, W. S.; Burchinal, M.; & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is, or is not aligned with the evidence base, and what we need to know.

Psychological Science in the Public Interest, 10, 49–88.

Sandquist, J. B. (2016). Staff Perspectives on Inclusion in Early Childhood Cloud State University. Minnesota: USA.

Strain, P. S. & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. Topics in Early Childhood Special Education, 31, 133–154.

Taylor, A. G. & Moniz-Tadeo, B. (2012). The impact of an invitational environment on preschoolers with special needs. Journal of Invitational Theory & Practice, 18, 19-25.

Underwood, K. (2013). Everyone Is Welcome: Inclusive Early Childhood Education and Care. Ryerson University. Toronto. Canada.

UNHCR & Bernard Val Leer Foundation. (2006). Implementing Child Rights in Early Childhood.

UNESCO (2018). Defining the scope of inclusive education. Retrived from https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_58fc96e5-0c90-4f99-9859-3f43127961d8?_=265773eng.pdf

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Insuring Access to Education for All

University of North Carolina (2007). What Research Tells Us about Early Childhood Inclusion Partnerships for Inclusion, retrieved from https://nceln.fpg.unc.edu/sites/nceln.fpg.unc.edu/files/resources/What_Research_Tells_Us_about_inclusion.pdf

Vakil, S.; Welton, E.; O'Connor, B.; & Kline, L. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. Early Childhood Education Journal, 36(4), 321-326. doi:10.1007/s10643- 008-0289-5

WHO & UNICEF (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;

jsessionid=EE78981C8CC46B72434F805002B82310?sequence=1

Wrightslaw (2018). IDEA: Individuals with Disabilities Educational Act. Retrieved fromhttp://www.wrightslaw.com/info/ei.index.htm