



مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر وفقاً لبعض المتغيرات

إعداد

عبير بنت حسين الاحمري

باحثة دكتوراه في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أ.د/ محمد بن علي القحطاني

أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر وفقاً لبعض المتغيرات

عبير بنت حسين الاحمري، أ.د/ محمد بن علي القحطاني

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم المبكر، وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي: الدورات التدريبية، والخبرة، ونوع البرنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اتباع المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات من إعداد الباحثين. تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) معلمة أطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر بشكل إجمالي، جاء بمستوى تطبيق مرتفع. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في خمسة أبعاد والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى إلى نوع البرنامج، باستثناء بُعد "تنمية الطفل والتعلم المبكر" فكانت قيمة (ف) دالة إحصائية. كذلك لم تظهر فروق بين استجابات المعلمات على أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات اللاتي حصلن على دورات واللاتي لم يحصلن في بُعد "تنمية الطفل والتعلم المبكر" لصالح الحاصلات على دورات تدريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في جميع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية. وقد ضُمّت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التدخل المبكر، بيئات التعليم المبكر، معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

**The Level of Application of Early Intervention Practices by
Teachers of Children with Intellectual Disabilities in Early Learning
Environments in Line with Some Variables**

Abeer Hussein AlAhmari

Prof. Mohammed Ali Alkahtani

Abstract

This study aimed to identify the level of application of early intervention on children with intellectual disabilities in early learning environments, and its relationship with some variables such as training courses, experience, and type of program. To achieve the objectives of the study, a descriptive methodology was used. A questionnaire was used as a research tool to collect data from a sample of 104 teacher of children with intellectual disabilities. The findings of the study showed that the overall level of application of early intervention practices in early learning environments was high; there were no statistically significant differences between the mean scores of teachers' responses in five dimensions and the overall score of the tool was attributed to the type of program, except the dimension of child development and early learning (P was significant); there were no statistically significant differences between the mean scores of teachers' responses in five dimensions and the overall score of the tool was attributed to the years of experience; there were statistically significant differences between female teachers who received training courses and those who did not in the dimension of child development and early learning in favor of those who received; and there were no statistically significant differences between female teachers in all other dimensions and the overall score of the questionnaire attributed to the variable of training courses. Finally, the study introduced a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Early Intervention Practices, Early Learning Environments, Teachers of Children with Intellectual Disabilities.

المقدمة:

تُعد الطفولة المبكرة مرحلةً أساسيةً يُبنى عليها جميع مراحل عمر الطفل المستقبلية؛ إذ فيها يتأسس نموه المعرفي والاجتماعي واللغوي والحركي، من خلال تفاعل الطفل مع التجارب المتنوعة التي يمر بها. وفي الواقع يرتبط اكتساب الخبرات بأنماط ومعدلات النمو لدى الأطفال، حيث يلاحظ أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تقل سرعة النمو لديهم في كافة المجالات وتُعد أبطأ مقارنة بأقرانهم من غير الإعاقة؛ لأن الإعاقة الفكرية تُفرض على أفرادها قصوراً في مستوى الأداء الوظيفي العقلي مما يؤثر على مجالات النمو المتنوعة (الوابلي، ٢٠٢٠)، والتي تُقيّد في سنوات طفولتهم المبكرة وتحرمهم من فرص اكتساب الخبرات والتعلم؛ مما يستوجب ممارسة التدخلات التي تحد وتُخفف من جوانب القصور التي تحول دون بنائه ونموه في هذه المرحلة الحاسمة، وتعمل على دفعه ليسيير في الركب مع أقرانه من غير الإعاقة، والوصول بهم إلى أعلى مستويات التعلم وتنميتهم في كافة المجالات النمائية لبناء أساس يستند عليه الطفل ذو الإعاقة الفكرية في مراحل عمره اللاحقة.

وكان أحد أبرز جوانب الاهتمام ظهور التشريعات والقوانين، ومنها على سبيل التمثيل إقرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEA (2004) رقم ١٠٨-٤٤٦ في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يُلزم بتوفير خدمات تدخل مبكر شاملة ومنسقة قائمة على تعدد التخصصات والهيئات للأطفال ذوي الإعاقة ولأسرهم، وتوفير تعليم عام مناسب لجميع الأطفال على اختلاف قدراتهم (دنلاب، 2009 / 2016). وعلى الصعيد المحلي أصدرت المملكة العربية السعودية نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام ٢٠٢٣، وينص أحد بنوده على أن "للأشخاص ذوي الإعاقة الحق في الحصول على الخدمات التعليمية والتدريبية المساندة في جميع المراحل، وذلك وفقاً للبيئات التعليمية والتدريبية التي تحقق أقصى قدر ممكن من التقدم الأكاديمي والمهني والاجتماعي دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، بما في ذلك تصميم وتنفيذ برامج التدخل المبكر للأطفال من ذوي الإعاقة" (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣).

وتزامناً مع ظهور القوانين في الولايات المتحدة الأمريكية واستجابة لها، ظهر اهتمام المنظمات المهنية في نهاية القرن العشرين بممارسات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة، وأبرزها ما صدر عن قسم الطفولة المبكرة (DEC) Division for Early Childhood التابع

لمجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children. إذ تهدف إلى سد الفجوة بين البحث والممارسة، حيث تستند الممارسات على الأدلة التجريبية التي أثبتت فعاليتها مع الأطفال ذوي الإعاقة (DEC, 2014). وبذلك تسهم في دعم جميع الأطفال ذوي الإعاقة ومنهم الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية، مما ينبغي تطبيقها في أهم مرحلة يمرون بها في حياتهم؛ لاستغلالها في الحدّ والتخفيف من الإعاقة، وتطوير وتحسين قدرات النمو والتعلم لديهم.

مشكلة الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية، إذ تُقدر بـ ٥.٩٪ من إجمالي عدد السكان (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٢)، ومنهم الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية. ومن مبدأ العدل وتكافؤ الفرص باستغلال وتحصيل أقصى قدر ممكن من التعلم والنمو لهم بمرحلة الطفولة المبكرة أسوة بالأطفال من غير الإعاقة؛ يتحتم توفير تدخلات مبنية على أساس علمي وأدلة تجريبية كممارسات DEC (DEC, 2014)، مع مراعاة احتياجات الطفل ذي الإعاقة الفكرية وخصائصه الفردية. وفي الواقع، ضمان وصول الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى هذه الممارسات لتنميتهم وتعلمهم؛ يعتمد على معرفة وإلمام معلماتهم بها، وقدرتهن على تطبيقها في البيئات التعليمية المبكرة. وبالرغم من ذلك ومن نشر المنظمة للممارسات، فإنه عند البحث والتقصي في المكتبات العالمية والمحلية، وجد نقص في الدراسات التي تناولت معرفة واقع دمج تلك الممارسات بالروتين اليومي عند العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم المبكر؛ الأمر الذي ترك فجوة بحثية في هذا الجانب. وعليه، فإن وجود مثل هذا النقص الملحوظ في الأدبيات العالمية والمحلية يقتضي ضرورة إجراء دراسات تتعلق بمعرفة مستوى دمج الممارسات المبنية على أساس علمي والأدلة التجريبية في التدخل المبكر بكل جوانبه، وهو ما أوصى به ماكلولين وآخرون (McLaughlin et al. (2022 حيث أكدوا على الحاجة إلى الاطلاع المستمر على تصورات معلمي التعليم الخاص في الطفولة المبكرة فيما يتعلق بتطبيق ممارسات التدخل المبكر. واستناداً إلى ما سبق، تتشكل مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر من قسم الطفولة المبكرة DEC في بيئات التعليم المبكر بمنطقة الرياض؛ لذا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البيئات التعليمية المبكرة؟
٢. هل توجد فروق في تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البيئات التعليمية المبكرة وفقاً للمتغيرات الآتية: الدورات التدريبية، الخبرة، نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم المبكر، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالدورات التدريبية، والخبرة، ونوع البرنامج.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

١- يُطمح أن تُثري هذه الدراسة المكتبة العربية عن واقع تطبيق ممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر بمدينة الرياض، والتي تُعنى بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- يُمكن أن تُقدم هذه الدراسة توضيحاً لعلاقة بعض المتغيرات كالدورات التدريبية، والخبرة، ونوع البرنامج بمستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر.

الأهمية العملية:

١. قد تساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم مقترحات وتوصيات حول أهمية ممارسات التدخل المبكر من قسم الطفولة المبكرة DEC للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مما يساعد المعلمات في تحسين أدائهن وتطويره.
٢. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تقديم بيانات لصناع القرار تتعلق بجوانب النقص والاحتياج في ممارسات التدخل المبكر ذات العلاقة بأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم المبكر بمنطقة الرياض؛ لتوفير الدعم اللازم وتيسير وصول هؤلاء الأطفال إلى أفضل الممارسات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر الموضوع على دراسة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الحدود المكانية: شملت هذه الدراسة الروضات التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض، ومدارس الطفولة المبكرة، ومراكز التدخل المبكر في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية Teachers of Children with intellectual disabilities:

اصطلاحاً: هن معلمات للتلاميذ ذوي الإعاقات في المدارس التعليمية يعملن على الارتقاء بمستوى التلاميذ من الناحية التربوية والتعليمية من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

إجرائياً: هن معلمات متخصصات في التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، يعملن مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من عمر ٣-٦ أعوام في بيئات التعليم المبكر.

ممارسات التدخل المبكر Early intervention practices:

اصطلاحاً: هي تدخلات قائمة على الأسس النظرية والأدلة التجريبية مصممة لتحسين نتائج النمو والتعلم لدى الأطفال الذين لديهم إعاقات أو تأخر في النمو أو معرضين لخطر الإصابة بها في مرحلة الطفولة المبكرة (DEC, 2014).

إجرائياً: هي ممارسات في مجال تنمية الطفل والتعلم المبكر، الشراكة مع العائلات، التعاون، التقييم، تطبيق أطر المناهج في التخطيط، التدخلات التعليمية، أخلاقيات المهنة والخبرة الميدانية، في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الصادرة من قسم الطفولة المبكرة DEC التابع لمجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children.

الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية Children with intellectual disabilities :

اصطلاحاً: الأطفال الذين يبدوون قصوراً واضحاً في كل من الأداء الوظيفي العقلي، وفي السلوك التكيفي، الذي يعبر عنه بالمهارات التكيفية المفاهيمية، والمهارات التكيفية الاجتماعية،

والمهارات التكيفية العملية والتطبيقية والتي تنشأ قبل سن ٢٢ عاماً American Association (on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021).

إجرائياً: هم الأطفال الملتحقون برياض الأطفال ومدارس الطفولة المبكرة، ومراكز التدخل المبكر في مدينة الرياض، ويواجهون قصوراً في مستوى الأداء الوظيفي الفكري والمهارات التكيفية، وتم تشخيصهم بإعاقة فكرية بسيطة، وتتراوح أعمارهم من ٣-٦ أعوام.

بيئات التعليم المبكر Early learning environments:

اصطلاحاً: هي بيئات مصممة لتعزيز نمو ومشاركة ودمج الأطفال ذوي الإعاقة الذين لديهم تأخر في النمو أو إعاقات، وصُممت لدعم التعلم الفردي وتعزيز النمو الاجتماعي وتسهيل وصول دمجهم مع أقرانهم من الأطفال غير ذوي الإعاقة (U.S. Department, 2017).
إجرائياً: رياض الأطفال، ومراكز التدخل المبكر، ومدارس الطفولة المبكرة.

الإطار النظري:

الإعاقة الفكرية:

عند تتبع نظرة المجتمعات البشرية ووصفها للإعاقة الفكرية على مرّ العصور، يلاحظ أنها تدرجت من وصفهم بالنعوت السلبية مروراً بمصطلح التخلف العقلي حتى نهاية القرن العشرين وصولاً لمصطلح الإعاقة الفكرية (الوابلي، ٢٠٢٠). وقد عرّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية الإعاقة الفكرية ووصفتها بأنها: قصور كبير في الأداء الفكري والسلوك التكيفي الذي يشمل المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية اليومية وتنشأ هذه الإعاقة قبل بلوغ سن (٢٢) عاماً. مع الأخذ في الاعتبار عدداً من الافتراضات التي وصفتها الجمعية بأنها جزء أساسي من تعريف الإعاقة الفكرية والتي تتمثل بأهمية النظر فيما تفرضه الإعاقة من قيود على الأداء الحالي للفرد في سياق بيئته المجتمعية وثقافته، كما يلزم أن يهتم القائمون على عملية التقييم بالتنوع الثقافي واللغوي وطبيعة ودرجة جوانب النمو الحركي والسلوكي والحسي والتواصلي (AAIDD, 2021).

الأسس النظرية لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

من المهم إدراك خصائص ونمو احتياجات الأطفال الصغار ذوي الإعاقة في جوانب نموهم المختلفة خصوصاً قبل البدء بعملية التعليم (المالكي والرشيد، ٢٠٢١). وعلى أساس ذلك، استُخلص من النظريات أسس نظرية للخصائص المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة

الفكرية، كنظرية بياجيه ومراحل النمو المعرفي، ونظرية فيجوتسكي والنمو المعرفي، والتي تمثلت في عدد من العمليات المعرفية أهمها عملية الانتباه، حيث يعاني أطفال الإعاقة الفكرية قصور في إدارة عملية الانتباه والتي تتداخل مع عملية معالجة المعلومات وخصوصاً في مدى الانتباه قصير المدى بحيث يكون تركيزهم على الوظيفة لفترات قصيرة بحسب شدة الإعاقة قبل أن يتشتت بمثير خارجي، كما أنهم غير قادرين على تحديد ما ينبغي أن يكون تركيز انتباههم عليه (الوابلي، ٢٠٢٠).

وتماشياً مع ما تم ذكره فإنهم يواجهون قصوراً في وظائف الذاكرة، إذ تُعد من العمليات العقلية التي يعاني منها أطفال ذوو الإعاقة الفكرية؛ بسبب ضعف معدل التعلم لديهم، وضعف القدرات المعرفية المرتبطة بالعمليات العقلية، حيث يلاحظ عليهم صعوبة اتباع التعليمات المتدرجة أو المعقدة؛ لذلك لا بدّ من تجزئته المهام والتعليمات إلى مهام وأجزاء أصغر. كما أن سعة الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة تكون أصغر لدى هؤلاء الفئة، وأحد أسبابها يُعزى إلى قلة المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى مما يترتب عليها قصور في وظيفة الذاكرة (الوابلي، ٢٠٢٠).

وجدير بالذكر أن التعلم الأكاديمي وصِف بالقصور الواضح في جميع المجالات الأكاديمية كالقراءة والرياضيات والكتابة وبقية المجالات الأكاديمية الأخرى لدى هؤلاء الفئة، إذ يلاحظ عليهم أنهم يقرؤون ويفهمون بمستويات أقل من أقرانهم من غير الإعاقة الذين يماثلونهم في العمر الزمني (العبدالفتاح، ٢٠١٤). وقد وُجد أن أبرز المشكلات التي يواجهونها في المجالات الأكاديمية مشكلات اللغة والكلام، حيث تبين أن ٩٠٪ من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم قصور وتراجع في الكلام واللغة، إذ تسير لغة أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في نفس المراحل النمائية التي يمر بها الأطفال من غير الإعاقة ولكن تتسم بالتقدم البطيء. ومشكلات الكلام لديهم غالباً ما تكون في مجال النطق كالإبدال، وحذف الأصوات، ومشكلات اللغة المتمثلة في صعوبات تخص اللغة الاستقبالية كوجود خلل في إدراك اللغة الاستقبالية اللفظية وصعوبة تمييز الأصوات المتشابهة في المفردات أو الأرقام وعدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة ضمن معلومات مقدمة شفهيًا، أما الصعوبات اللغوية التعبيرية فلديهم صعوبة في التعبير اللفظي وفي إعادة رواية القصة، إذ تُعد المشكلات اللغوية معرفية إدراكية وليست نمائية (السيد، ٢٠٢٠؛ الوابلي، ٢٠٢٠).

إن التعلم الاجتماعي مرتبط ومستند إلى الأداء الوظيفي للقدرات العقلية والمعرفية؛ فالتدني فيها كما ذكرت نظرية بياجيه وفيوتجسكي، قد يكون هو السبب في ضعف وقصور وبطء اكتساب المعارف والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بمن يماثلونهم في نفس العمر الزمني من غير الإعاقة، وبالتالي فإنه مع مرور الوقت سيعمل ذلك على ظهور مشكلات سلوكية كالسلوك العدواني وإيذاء الذات وتدمير الممتلكات (Regan et al., 2024). كما يلاحظ أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة الذين يمرون بتأخر وتراجع نمائي في مجالات نمائية متنوعة قد يُظهرون ضعفًا عامًا في قدرتهم على المبادرة تجاه التفاعلات الاجتماعية والمحافظة عليها (الوالبلي، ٢٠٢٠).

ممارسات التدخل المبكر من قسم الطفولة المبكرة DEC:

يُعد قسم الطفولة المبكرة DEC تابعاً لمجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children، ويركز على التدخل المبكر والتعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة من عمر الميلاد إلى ثماني سنوات، وقد بدأت بالعمل على الممارسات الخاصة بالتدخل المبكر والتعليم الخاص في الطفولة المبكرة في نهاية القرن العشرين مستندة على الأدلة التجريبية والأسس النظرية في مجال نمو الطفل والتعليم الخاص؛ لتوجيه الممارسين في تطوير النمو والتعلم للأطفال ذوي الإعاقة. وتهدف هذه الممارسات إلى توحيد جودة الخدمات في كافة بيئات التعليم المبكرة (DEC, 2014; Stayton et al., 2024).

وفي هذا الإطار، تهتم الممارسات بجوانب متنوعة ومختلفة جميعها تعمل على تعزيز نمو الطفل ذي الإعاقة، منها ممارسات التقييم التي تدعو إلى استخدام تقييمات رسمية وغير رسمية باستمرار بالتعاون مع فريق متعدد التخصصات لتحديد نقاط قوة الطفل ذي الإعاقة واحتياجاته وتقديمها. وتستند هذه الممارسات في التقييم إلى علم النمو الذي يؤكد على جمع معلومات عن نمو الطفل ومقارنته بتسلسل النمو المعياري في مختلف مجالات النمو، كما تركز على مساهمة الأسرة ومراقبة الطفل في البيئات الطبيعية لجمع المعلومات (Brito et al., 2022). كما تؤكد الممارسات على أن تكون البيئات الزمانية والمكانية والاجتماعية آمنة ومرنة بحيث تلائم خصائص الطفل الفردية، وشاملة بحيث تكون ثرية تدعم نمو الجوانب المتنوعة لدى الطفل. بالإضافة إلى اهتمامها بالممارسات الأسرية التي تُشير فيها إلى أهمية مشاركة

الأسرة وتمكينها من دورها وبناء قدراتها لتحسين كفاءتهم الذاتية مما ينعكس على طفلهم ذي الإعاقة. أيضاً اهتمت بالممارسات التعليمية التي تدعم تعلم الطفل بتقديم تعليم فردي له في كافة الجوانب، وباستخدام استراتيجيات قائمة على الأدلة المتميزة حسب نموه وخصائصه الفردية مع التركيز على إكساب الطفل بعض المهارات، إلى جانب ضبط سلوكياته (DEC, 2014). فضلاً عن ذلك، فإن الممارسات تركز على التفاعلات المتبادلة والإيجابية والأمانة بين الأطفال والمعلمين والأسر. وتهتم بتعزيز ممارسات التعاون بين مهنيين متعددي التخصصات ومع الأسر بعمل جماعي؛ لتقديم خدمات شاملة ومتناسقة وملائمة لخصائص الطفل الفردية، وتُشير أيضاً إلى ممارسات انتقال مرنة وسلسلة بين البيئات والبرامج التعليمية Illinois Early Intervention Clearinghouse, 2016).

دراسات سابقة:

بعد البحث والتقصي، تم حصر مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت ممارسات التدخل المبكر، وسيتم عرضها وفقاً للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم. منها دراسة البليهد (٢٠٢٤) التي هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة امتلاكهن للكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وعلاقتها بعدد من المتغيرات في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، معتمدةً على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهداف الدراسة، ومستخدمَةً أداة الاستبانة، على عينة تكونت من (٩٢) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات لديهن معرفة عالية بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أنهنّ يمتلكن كفايات مهنية متعلقة بالتدخل المبكر (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية بمستوى مرتفع، وكان ترتيبها تنازلياً الآتي: العمل التشاركي، بناء شراكات مع الأسر، تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة، الممارسة الأخلاقية، الإجراءات المتعلقة بالتقييم، تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، وقد حصل البند المتعلق بإمام المعلمة بالجوانب النمائية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومعرفتها باستخدام أدوات التحليل العملية على مستوى متوسط، كما حصل بند (إشراك الأسر لاتخاذ قرارات تخص أطفالهم في حال تدريبهم، وتقديم دعم شامل للأسر في الجوانب التطورية المتعلقة بطفلهم، وإعداد خطة تدخل لكل طفل ذي إعاقة فكرية مبنية على الشراكة الأسرية، وتقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة بالتشارك مع فريق متعدد التخصصات، وامتلاك مهارات تشخيص

جوانب القوة والضعف، وتطبيق أدوات التقييم الرسمية على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدام التدخلات التربوية المبنية على الأدلة) على مستوى مرتفع، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر وعمليات التقييم تُعزى لاختلاف الخبرة التدريسية والدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة، والتي جاءت لصالح المعلمات اللاتي حصلن على ١-٥ دورات تدريبية.

وقدّم (Stanford et al., 2023) دراسة بعنوان: وصول الأسر إلى التدخل المبكر والدعم للأطفال ذوي الإعاقات النمائية من عمر الميلاد إلى ست سنوات في ويلز بالمملكة المتحدة UK، وهدفت إلى تحديد مدى وصول أسر الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية والتوحد لأنواع التدخل المبكر ومدى سهولة وصولهم، والتحديات التي تحول دون ذلك. استخدم المنهج الكمي المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة على (٦٧٣) أسرة (أمهات الأطفال بنسبة ٩١٪، الآباء بنسبة ٤.٢٪، الأمهات بالتبني ١.٩٪، الجدات ١.٥٪). وتوصلت النتائج إلى أن معظم الأسر وصلت إلى الخدمات التعليمية والصحية والرعاية الاجتماعية وإلى المهنيين والتدخلات المتنوعة، وتلقوا تدخلات لهم لتسهيل مشاركتهم كمقدمي خدمات، وتلقوا تدخلات تتعلق بنمو أطفالهم. كما أشارت الدراسة إلى صعوبة الوصول إلى بعض المهنيين كالأخصائي الاجتماعي وأخصائي السلوك وأخصائي الصحة العقلية. وكانت أبرز التحديات التي تحول دون الوصول إلى خدمات التدخل المبكر تمثلت في قلة تعاون المهنيين من حيث التأخر والتقصير في عمل الإجراءات بالإحالة والتشخيص والمعرفة المحدودة، وضعف تنسيق الخدمات، ونقص الخدمات والدعم للأسرة والأقران.

وسعت دراسة (ALZahrani and Wilson 2021) إلى التعرف على تصورات معلمي التدخل المبكر حول خدمات التدخل المبكر، وركز الباحثان على التأثيرات الثقافية في تقديم الخدمات من قبل المتخصصين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت على (٥٢) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن معلمي التدخل المبكر يستخدمون تكييف المناهج والاستراتيجيات بناءً على الاختلافات الثقافية للأطفال، وأشارت أيضاً إلى أن المعلمين الأكثر خبرة أكثر استخداماً لذلك، وتشير هذه النتيجة إلى وجود حاجة للتدريب المستمر وزيادة عدد المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة للعمل مع الأطفال الصغار ذوي الإعاقة. كما أوصت الدراسة

بمواصلة عمل الأبحاث في هذا الجانب لسد الفجوة في الأدبيات، وتوفير التوجيه للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة البخاري (٢٠٢١) إلى التعرف على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمهنيين في برامج التدخل المبكر، والمعوقات التي يواجهها أولياء الأمور في هذا الجانب. اتبعت الدراسة المنهج المختلط، واستخدمت الاستبانة والمقابلة، وطُبقت على (٢٧٢) أباً وأماً لديهم أطفال من ذوي الإعاقة. وتوصلت النتائج إلى أن الآباء لديهم معرفة قليلة بممارسات التعاون، وأفاد الآباء بأن المهنيين لديهم مهارات قليلة في مجالات الالتزام والثقة والاحترام، كما أكدوا على أن المهنيين يحتاجون إلى مزيد من التدريب لتنفيذ التعاون الفعّال. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الأبحاث لمعرفة واقع تنفيذ التعاون بين المهنيين التربويين وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، وسنّ المزيد من القوانين التي تحدد كيفية القيام بالتعاون الناجح في مجال التدخل المبكر للحصول على أفضل نتائج في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة.

وجاءت دراسة Nyarambi (2020) بعنوان: تصورات معلمي تنمية الطفولة المبكرة لبرامج تنمية الطفولة المبكرة فيما يتعلق بفوائد وفرص التدخل المبكر والتعليم الخاص في الطفولة المبكرة. وقد هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين تجاه المناهج واستراتيجيات التدخل التتموية الملائمة للفصول الشاملة ومدى فوائد التدخل المبكر والتعليم الخاص في الطفولة المبكرة. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، واستندت إلى أداة الاستبانة مع أسئلة المقابلة المفتوحة والمغلقة لجمع البيانات في المرحلة الأولى وجمع البيانات النوعية عن طريق مقابلات شبه منظمة، حيث طُبقت على عينة تكونت من (٨١) معلماً ومعلمة في مجال تنمية الطفولة المبكرة. وتوصلت الدراسة إلى إجماع المعلمين على أن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لذوي الإعاقة ذو فائدة لنمو الأطفال، كما توصلت إلى وجود نقص عام في معرفة المعلمين، وأن معظمهم لم يتبعوا مناهج ملائمة من الناحية التتموية للأطفال ذوي الإعاقة، ووجود نقص واضح بالمعرفة والمهارات في جانب التقييم وتشخيص التأخر في النمو والإعاقات، والافتقار إلى الاستراتيجيات التعليمية التدخلية، ولم يكن لدى مدارس الطفولة بنية تحتية كافية لتوفير برامج التنمية، كما توصلت إلى وجود فرق بسيط بين تصورات المعلمين المدربين وغير المدربين.

وأجرت (Dunst et al. 2019) دراسة بعنوان: ممارسات التطوير المهني واستخدام الممارس لممارسات التدخل المبكر والتعليم الخاص الموصى بها للأطفال ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى معرفة مدى تقديم المناطق التعليمية أو وكالاتها أو برامجها للمعلومات حول الممارسات الموصى بها للممارسين، وتوفير فرص للممارسين لتعلم استخدام الممارسات وتدريبهم وملاحظته أدائهم ومتابعتهم. وظفت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، واستخدمت الاستبانة، وطُبقت على (٩٥٥) ممارسًا يعملون في مجال التدخل المبكر ومرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الخاص لمرحلة ما قبل المدرسة وفي برامج Head start & Early Head Start في تخصص التربية الخاصة، وعلم النفس وعلم الاجتماع والعلاج الطبيعي والوظيفي وعلاج النطق والتخاطب. وتوصلت النتائج إلى أن غالبية الممارسين أجابوا بأنهم تلقوا الدعم من قبل المناطق التعليمية والوكالات والبرامج من حيث تقديم المحاضرات والمناقشات والعروض التوضيحية وبعضاً من فرص التعلم والتدريب على ممارسة المهارات مع التغذية الراجعة فيما يتعلق بالممارسات الموصى بها في التدخل المبكر والتعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة، كاستخدام أدوات التقييم للكشف عن تقدم الطفل، والحصول على المعلومات المتعلقة بمهارات الطفل ذي الإعاقة في الأنشطة اليومية، وتضمين التدخلات التعليمية في الروتين والأنشطة اليومية مع تكييف الاستراتيجيات التعليمية والتنموية، وتعديل وتكييف البيئات لتعزيز مشاركة الطفل وتعلمه، واستخدام التكنولوجيا المساعدة لتعزيز مشاركة الطفل في تجربة التعلم، وبناء علاقات ثقة واحترام مع الوالدين والأسر مع إشراكهم في الفرص التي تعزز المعرفة والمهارات للعمل معاً كفريق واحد من أجل التخطيط وتنفيذ الدعم لتلبية احتياجاتهم واحتياجات طفلهم، كما تم دعم الممارسين بمعرفة واكتساب مهارة استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لدعم مرحلة انتقال الأطفال إلى المرحلة التعليمية اللاحقة.

وفي السياق ذاته، سعت دراسة (ALZahrani 2017) إلى أخذ تصورات معلمي التدخل المبكر حول الممارسات الموصى بها في التدخل المبكر في بُعد التعليم والأسرة والتقييم. استخدمت الدراسة المنهج الكمي القائم على المسح، وطُبقت على خمسة معلمين بواسطة الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين لا يتبعون الممارسات الموصى بها في بُعد التعليم، وضعف تدريب الأسر على التدخلات التعليمية وعدم استخدام الممارسات التعليمية الموصى بها بدرجة كافية، وفيما يخص بُعد التقييم تبين عدم تعاون مقدمي الخدمات في عمل التقييم

الشامل، وضعف مشاركة الأسرة في ذلك. وأوصت الدراسة بضرورة التدريب المهني على التدخل المبكر وممارساته، وإجراء أبحاث تفصل في وصف ممارسات أبعاد التقييم والتعليم والأسرة المتعلقة ببرامج التدخل المبكر في جميع مناطق المملكة وفي بيئات مختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُستخلص مما سبق أن جميع الدراسات اتفقت حول أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة وأهمية وصولهم لها. وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تبنيها للمنهج الكمي واستخدام أداة الاستبانة باستثناء دراستي (بخاري، ٢٠٢١؛ Nyarambi, 2020) اللتين اتبعتا المنهج المختلط. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الوحيدة - على حد علم الباحثين - في الدراسات العربية التي درست واقع مستوى تطبيق معلمات الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر من قسم الطفولة المبكرة DEC في مدينة الرياض. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء هيكل الاستبانة، والأساليب الإحصائية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، باعتباره المنهج الأمثل لتحقيق أهدافها، ويُعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، ويعتمد على دراسة الظاهرة، ووصفها من حيث طبيعتها اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج، أو تعميمات عن الظاهرة، أو الموضوع محل البحث، من أجل معرفة مدى الحاجة إلى إحداث تغييرات جزئية، أو أساسية. ويتم ذلك بواسطة استجواب أفراد العينة عن طريق الاستبانة أو المقابلة (عباس وآخرون، ٢٠١٥).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البالغ عددهن (١٦٦) معلمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يعملن في (٢٥) روضة، وأربع مدارس طفولة مبكرة، وثمانية مراكز تدخل مبكر بمدينة الرياض، وذلك حسب إحصائيات الجهات المعنية بإدارة التطوير والتحول التابعة لوزارة التعليم للعام الدراسي ١٤٤٦. وتم اختيار المعلمات بطريقة العينة العشوائية البسيطة من قائمة المجتمع الأصلي ليصبح عدد المعلمات المشاركات (١١٠) معلمة لذوي الإعاقة الفكرية، وبعد فحص ومراجعة جميع الاستبانات المجاب عليها، تم استبعاد

ست استبانات؛ لعدم استيفائها كامل البيانات، فأصبح العدد النهائي (١٠٤) استبانات صالحة للتحليل الإحصائي، بمعدل استجابة بلغ ٦٢٪ تقريباً من حجم مجتمع الدراسة.

خصائص عينة الدراسة الأساسية:

يتضح من الجدول التالي إجمالي عدد المشاركات في عينة الدراسة الأساسي وتوزيعهن حسب المتغيرات التصنيفية للدراسة وهي:

• **الدورات التدريبية:**

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الدورات التدريبية	نعم	57	54.8
	لا	47	45.2
المجموع		104	١٠٠٪

يوضح الجدول (١) أن ما نسبته (٥٤.٨٪) من أفراد العينة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حصلن على دورات تدريبية، وأن ما نسبته (٤٥.٢٪) من أفراد العينة لم يحصلن على دورات تدريبية، وهذا يشير إلى أن غالبية العينة هن من فئة المعلمات اللاتي حصلن على دورات وإجاباتهن كانت بـ "نعم".

• **نوع البرنامج:**

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع البرنامج

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
نوع البرنامج	رياض أطفال	30	28.8
	مدارس الطفولة المبكرة	31	29.8
	مراكز التدخل المبكر	43	41.3
المجموع		104	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) أن ما نسبته (٢٨.٨٪) من أفراد العينة يعملن في رياض الأطفال، وأن (٢٩.٨٪) من أفراد العينة يعملن في مدارس الطفولة المبكرة، وأن (٤١.٣٪) من أفراد

العينة يعملن في مراكز التدخل المبكر، وهذا يشير إلى أن غالبية العينة ممن يعملن في مراكز التدخل المبكر.

• سنوات الخبرة:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
سنوات الخبرة	أقل من سنة	14	13.5
	سنتين	5	4.8
	من ٣-٥ سنوات	9	8.7
	أكثر من ٥ سنوات	76	73.1
	المجموع	104	١٠٠%

يوضح الجدول (٣) أن ما نسبته (١٣.٥%) من أفراد العينة لديهم سنوات خبرة أقل من سنة، وأن (٤.٨%) من أفراد العينة لديهم سنتان من الخبرة، وأن (٨.٧%) من أفراد العينة لديهم سنوات خبرة تتراوح من ٣-٥ سنوات، وأن (٧٣.١%) من أفراد العينة لديهم من الخبرة أكثر من ٥ سنوات، وهذا يشير إلى أن غالبية العينة ممن لديهم خبرة أكثر من ٥ سنوات.

المشاركات في الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد المشاركات في الدراسة الاستطلاعية من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (٢٠) معلمة خارج عينة الدراسة الأساسية؛ لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية والمتمثلة في استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر؛ لإجراء التعديلات قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في استبانة أعدت لاستقصاء آراء العينة حول مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر، وذلك بغرض جمع المعلومات والبيانات، والإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ بالاستناد إلى الأدب الخاص بالممارسات من شعبة الطفولة المبكرة DEC في التدخل المبكر والتعليم الخاص بالطفولة المبكرة. وقد تكونت الاستبانة من جزأين، اختص الجزء الأول بذكر المتغيرات الخاصة بعينة

الدراسة والتي توضح (نوع البرنامج، الخبرة، الدورات التدريبية)، أما الجزء الثاني فاشتمل على (٤٤) عبارة موزعة على ستة معايير (تنمية الطفل والتعلم المبكر، التقييم، التخطيط والمناهج والتدخلات، الأسرة، التعاون، الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية). وقد اعتمدت الاستبانة على مقياس الترتيب الخماسي لـ Likert، مرتبة درجاته تصاعدياً: منخفض جداً (١-١,٨٠)، منخفض (١,٨١-٢,٦٠)، متوسط (٢,٦١-٣,٤٠)، عالٍ (٣,٤١-٤,٢٠)، عالٍ جداً (٤,٢١-٥).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق (المحكمين) من خلال عرض استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر، على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة، بلغ عددهم خمسة محكمين، والجدول رقم (٤) يوضح نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم.

جدول (٤) نسب الاتفاق بين المحكمين على أداة الدراسة

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين	نسب الاتفاق
		الموافقين	
١	مدى دقة صياغة عبارات الاستبانة ووضوحها.	٥	١٠٠%
٢	مدى تمثيل كل فقرة للمحور الذي تقيسه.	٤	٨٠%
٣	مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي وضعت لقياسه.	٤	٨٠%
٤	مدى ملائمة العبارات لمستوى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	٥	١٠٠%
متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين.			90.0%

يتضح من الجدول (٤) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت بين (80.0% - ١٠٠%) وكان متوسط نسب الاتفاق (٩٠ %) وهي نسب اتفاق عالية، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض العبارات وتم مراعاة ذلك.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية والمتمثل في اختبار مان - ويتني Mann-Whitney U لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين من العينة الاستطلاعية في الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات المرتفعة

والمنخفضة على أداة الدراسة

المتغير	البيان	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة
المجموعة						
تنمية الطفل المبكر	والتعلم	6	9.50	57.00	-2.913	.004
	المنخفضون	6	3.50	21.00		
التقييم	المرتفعون	6	9.50	57.00	-2.956	.003
	المنخفضون	6	3.50	21.00		
التخطيط والتدخلات	والمناهج	6	9.50	57.00	-2.908	.004
	المنخفضون	6	3.50	21.00		
الأسرة	المرتفعون	6	9.50	57.00	-2.945	.003
	المنخفضون	6	3.50	21.00		
التعاون	المرتفعون	6	9.50	57.00	-2.961	.003
	المنخفضون	6	3.50	21.00		
الممارسة والخبرة الميدانية	المرتفعون	6	9.17	55.00	-2.608	.009
	المنخفضون	6	3.83	23.00		
الدرجة الكلية للاستبانة	المرتفعون	6	9.50	57.00	-2.887	.004
	المنخفضون	6	3.50	21.00		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بالنسبة لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، حيث بلغت على الترتيب (-٢.٩١٣)، (-٢.٩٥٦)، (-٢.٩٠٨)، (-٢.٩٤٥)، (-٢.٩٦١)، (-٢.٦٠٨)، (-٢.٨٨٧)، لأبعاد الاستبانة والدرجة

الكلية لصالح المرتفعين، وهذا يدل على أن الاستبانة لها قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين، مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة.

الاتساق الداخلي

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٠) معلمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة ، والجدول التالي رقم (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٢ **	٢	٠,٥٨٠ **	٣	٠,٧٦٥ **
٤	٠,٥١٢ **	٥	٠,٦٧٧ *	٦	٠,٨٤٠ **
٧	٠,٧٦٣ **	٨	٠,٧٢٨ **	٩	٠,٨١٣ **
١٠	٠,٦٤٦ *	١١	٠,٥٩٤ **	١٢	٠,٨٠٢ **
١٣	٠,٦٨٥ **	١٤	٠,٦٣٠ **	١٥	٠,٨٣١ **
١٦	٠,٧٢٤ **	١٧	٠,٥٨٨ **	١٨	٠,٩٠١ **
١٩	٠,٦١٤ **	٢٠	٠,٦٢٩ **	٢١	٠,٨٢٨ **
٢١	٠,٦٧٤ **	٢٢	٠,٨١٧ **	٢٣	٠,٥٩٤ **
٢٤	٠,٦٧٣ **	٢٥	٠,٦٢٧ **	٢٦	٠,٦٧٠ **
٢٧	٠,٥٣٨ **	٢٨	٠,٧١٩ **	٢٩	٠,٩٠٠ **
٣٠	٠,٨٠٦ **	٣١	٠,٨٦٥ **	٣٢	٠,٨٤٢ **
٣٣	٠,٧١٩ **	٣٤	٠,٧٤٢ **	٣٥	٠,٥١٦ **
٣٦	٠,٦٩٧ **	٣٧	٠,٦٤٢ **	٣٨	٠,٧٤٠ **
٣٩	٠,٧٩٤ **	٤٠	٠,٧٦٥ **	٤١	٠,٦١٤ **
٤٢	٠,٧٧٥ **	٤٣	٠,٧٢٣ **	٤٤	٠,٥٤٣ **

** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٥١٢ - ٠.٩٠١) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة. وتشير

النتائج السابقة إلى الوثوق في الاستبانة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لأداة الدراسة

الأبعاد والدرجة الكلية	تنمية الطفل والتعلم المبكر	التقييم	التخطيط والمناهج والتدخلات	الأسرة	التعاون	الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	الدرجة الكلية للاستبانة
تنمية الطفل والتعلم المبكر	—						
التقييم	٠.٦٤٢	—					
	**						
التخطيط والمناهج والتدخلات	٠.٦٣٥	**	—				
الأسرة	٠.٧٢٠	**	٠.٧٠٦	—			
التعاون	٠.٥٩٩	**	٠.٥٩٦	**	—		
الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	٠.٧٥٤	**	٠.٦٧١	**	٠.٧٥١	—	
الدرجة الكلية للاستبانة	٠.٨٠٤	**	٠.٨٣٨	**	٠.٩٣٨	٠.٩٥٤	—
	**	**	**	**	**	**	**

** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٦٤٢ - ٠.٩٥٤) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة

لمعرفة مدى ثبات الاستبانة؛ تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) للتأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وتطبيقها على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٠) معلمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والجدول (٨) يوضح معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها:

جدول (٨) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
١	تنمية الطفل والتعلم المبكر	٧	٠.٩٠٨
٢	التقييم	٥	٠.٨٦٤
٣	التخطيط والمناهج والتدخلات	١٦	٠.٩٤٢
٤	الأسرة	٧	٠.٩٢٣
٥	التعاون	٥	٠.٩٢٤
٦	الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	٤	٠.٧٢٩
	الدرجة الكلية للاستبانة	٤٤	٠.٩٧٦

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الثبات العام لأبعاد الاستبانة مرتفع حيث بلغ (٠.976). لإجمالي فقرات الاستبانة، فيما يتراوح ثبات المحاور بين (٠.729). كحد أدنى (٠.942). كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وصف الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات للاستبانة أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٤٤) عبارة تمثل مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر بأبعادها الستة.

تصحيح الاستبانة:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٤) عبارة، وتصحيح الاستبانة من خلال الاستجابة على مستويات خماسية متدرجة (عالٍ جداً، عالٍ، متوسط، منخفض، منخفض جداً) وتعطى الدرجة (٥) للإجابة بـ (عالٍ جداً)، والدرجة (٤) للإجابة بـ (عالٍ)، والدرجة (٣) للإجابة

ب (متوسط)، والدرجة (٢) للإجابة ب (منخفض)، والدرجة (١) للإجابة ب (منخفض جدا). وتتحدد درجة موافقة معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ب (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها (مرتفعة جدا ، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) من خلال العلاقة التالية: مستوى التطبيق = $\frac{1}{N}$ حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (٥). ويوضح الجدول التالي مستوى الموافقة لكل بند من بنود الاستبانة:

جدول (٩) مستوى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة

مستوى التطبيق	المدى
منخفضة جدا	من ١ وحتى (١ + ٠.٨) أي ١.٨
منخفضة	من ١.٨ وحتى (١.٨ + ٠.٨) أي ٢.٦
متوسطة	من ٢.٦ وحتى (٢.٦ + ٠.٨) أي ٣.٤
مرتفعة	من ٣.٤ وحتى (٣.٤ + ٠.٨) أي ٤.٢
مرتفعة جدا	من ٤.٢ وحتى (٤.٢ + ٠.٨) أي ٥ تقريباً

إجراءات تطبيق الأداة:

تم الحصول على الموافقات الرسمية من جامعة الملك سعود ممثلة في لجنة أخلاقيات البحوث الدائمة، ومن ثم تم توجيه خطاب رسمي من وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي إلى إدارة التعليم بمنطقة الرياض بطلب تسهيل مهمة باحث عند جمع البيانات. وبعد اعتماد الموافقة على التطبيق واستكمال كافة الإجراءات الإدارية، تم توزيع الاستبانة على معلمات ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم المبكر ورقياً، وإرسال رابط إلكتروني مخصص لتعبئة الاستبانة إلكترونياً ورمز الاستجابة السريعة (QR) لمن يرغب في ذلك؛ لتسهيل وصول المشاركات للاستبانة. وقد استغرقت عملية جمع البيانات قرابة ستة أسابيع، لضمان الحصول على عينة ممثلة تعكس مجتمع الدراسة المستهدف.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أدوات الدراسة وتجميعها، تم تفرغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS, 25) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الخامس والعشرين. وتم استخدام مجموعة من الأساليب

الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation؛ لقياس الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة وذلك للتحقق من (الاتساق الداخلي) للاستبانة. ومعامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha؛ لحساب ثبات الاستبانة. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لوصف عينة الدراسة ولتحديد مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر. واختبار كولموجروف - سميير نوف Kolmogorov-Smirnova؛ لاختبار الاعتدالية. واختبار ليفين Levene Statistic؛ لحساب التجانس. واختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الدورات التدريبية. واختبار تحليل التباين الأحادي للمجموعات المستقلة؛ لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة وفقا لمتغير نوع البرنامج. واختبار كروسكال والس؛ لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على أبعاد الاستبانة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام للاستبانة

م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تنمية الطفل والتعلم المبكر	3.82	.674	مرتفعة	٦
٢	التقييم	4.06	.678	مرتفعة	٢
٣	التخطيط والمناهج والتدخلات	4.16	.575	مرتفعة	١
٤	الأسرة	4.06	.733	مرتفعة	٣
٥	التعاون	3.87	.865	مرتفعة	٥

٦	الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	3.91	.722	مرتفعة	٤
	إجمالي الاستبانة	4.02	.588	مرتفعة	----

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى أن مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر بشكل إجمالي، جاءت بمستوى موافقة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي عام للاستبانة ككل (٤.٠٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٨٨). وأما على مستوى الأبعاد الفرعية الخاصة بمستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر فقد جاء بُعد التخطيط والمناهج والتدخلات في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (٤.١٦)، وانحراف معياري (٠.٥٧٥)، يليه بُعد التقييم في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، وانحراف معياري (٠.٦٧٨)، وحصل بُعد الأسرة على المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، وانحراف معياري (٠.٧٣٣)، ثم بُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٩١)، وانحراف معياري (٠.٧٢٢)، يليه بُعد التعاون في المرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٨٧)، وانحراف معياري (٠.٨٦٥)، بينما أتى بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر في المرتبة السادسة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٨٢)، وانحراف معياري (٠.٦٧٤).

ويمكن تفسير ما سبق، بأن معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم إلمام عالٍ بتطبيق ممارسات دمج أطر المناهج في التخطيط، وعلى مستوى تعاون الفريق وعمليات التقييم والشاركة مع العائلات وفي تنمية الطفل والتعلم المبكر والتطوير المهني؛ وربما يعود ذلك إلى خبرة المعلمات الطويلة في هذا المجال. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البليهد (٢٠٢٤) التي توصلت إلى أن معلمات الطفولة المبكرة يمتلكن كفايات مهنية متعلقة بالتدخل المبكر (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية بمستوى مرتفع. واختلقت عن نتيجة دراسة الزهراني (2017) ALZahrani التي أظهرت أن معلمي التعليم الخاص لا يطبقون الممارسات بدرجة كافية.

وفيما يلي عرض لاستجابات عينة الدراسة من المعلمات على كل فقرة من فقرات استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر.

النتائج الخاصة بترتيب عبارات البُعد الأول "تنمية الطفل والتعلم المبكر" حسب المتوسط الحسابي:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لُبُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الموافقة على بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر

رقم العبارة	بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١	أُطبق نظريات التعلم المبكر والفلسفات المختلفة عندما أمارس عملية التقييم على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.471	.994	٧	مرتفعة
٢	أُطبق نظريات التعلم المبكر والفلسفات المختلفة عندما أمارس عملية التعليم الخاص على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.500	.975	٦	مرتفعة
٣	أُطبق أنواع مختلفة وسلسلة متصلة من التدخلات المبنية بالأدلة على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.586	.920	٥	مرتفعة
٤	أُطبق مستويات مختلفة من مدة وشدة وتكرار التدخل على حسب خصائص الطفل ذي الإعاقة الفكرية الفردية لتعزيز نموه وتعلمه وتعديل سلوكه.	3.865	.801	٤	مرتفعة
٥	أُراعي عند ممارسة التدخل بأن القدرات المعرفية والتكيفية والتواصلية والاجتماعية والحركية لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية تتفاعل وتعتمد على بعضها البعض.	4.086	.698	٢	مرتفعة
٦	أُراعي عند ممارسة التدخل تسلسل النمو المعيارى في مجال النمو المعرفي والتواصل والحركي والاجتماعي والتكيفي للطفل ذي الإعاقة الفكرية.	4.048	.828	٣	مرتفعة
٧	أُراعي التنوع الاجتماعي والثقافي واللغوي للطفل ذي الإعاقة الفكرية عند تنفيذ وتخطيط التدخل.	4.250	.772	١	مرتفعة جدا
المتوسط العام لُبُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر		3.829	.674	----	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) الخاص ببُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر المتوسطات الحسابية والتي تراوحت بين (٣.٤٧١ إلى ٤.٢٥٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة

التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر جاءت بدرجة مرتفعة.

وبالنظر إلى أعلى وأدنى ترتيب بين الفقرات المتعلقة ببُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر ضمن أبعاد الاستبانة، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي؛ يلاحظ أنه جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "أراعي التنوع الاجتماعي والثقافي واللغوي للطفل ذي الإعاقة الفكرية عند تنفيذ وتخطيط التدخل" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة ببُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر، بمتوسط حسابي (٤.٢٥٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٧٢)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. وجاءت العبارة رقم (٥) وهي: "أراعي عند ممارسة التدخل بأن القدرات المعرفية والتكيفية والتواصلية والاجتماعية والحركية لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية تتفاعل وتعتمد على بعضها البعض" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة ببُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر، بمتوسط حسابي (٤.٠٨٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٩٨)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. فيما جاءت العبارة رقم (١) وهي: "أطبق نظريات التعلم المبكر والفلسفات المختلفة عندما أمارس عملية التقييم على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة ببُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر، بمتوسط حسابي (٣.٤٧١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٩٤)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

وبلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد "تنمية الطفل والتعلم المبكر" (٣.٨٢٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة مرتفعة على تطبيقهم لممارسات بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر. وعند النظر إلى ترتيب العبارات في هذا البعد، يمكن تفسيره بأن تطبيق الممارسات يتفاوت بدرجة بسيطة أثناء دمجها بالروتين اليومي مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وربما يعود ذلك إلى أن المعلمات لديهن وعي بأهمية مراعاة التنوع الثقافي والاجتماعي واللغوي عند مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التفاعل مع التجارب التعليمية، مع اهتمامهم بخصائص الطفل الفردية بمستوى عالٍ جداً. ويرجع ذلك أيضاً إلى

وعيهن العالي بتأثير جوانب النمو على بعضها البعض وتوظيفها في تنمية وتعلم الطفل. وبالنظر إلى النتائج يلاحظ أن اعتماد المعلمات على النظريات ذات العلاقة وتطبيقهن لتدخلات مبنية على الأدلة عند ممارستهن للتقييم والتعليم كان آخر مراتب هذا البعد؛ وربما يُعزى ذلك إلى أن المعلمات يحضرن دورات متعددة -كما أشارت إليه الدراسة الحالية- ولكنها قد لا تكون متعمقة في النظريات والتدخلات المبنية على الأدلة أو ربما يعود إلى أن إعدادهن قبل الخدمة لم يكن بمستوى عالٍ جداً. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة الزهراني ALZahrani (2017) التي توصلت إلى أن المعلمين لا يتبعون الممارسات الموصى بها في بُعد التعلم. وعن دراسة البليهد (٢٠٢٤) التي حصل فيها بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر على المرتبة الأخيرة فيما حصل على المرتبة الأولى في الدراسة الحالية.

النتائج الخاصة بترتيب عبارات البُعد الثاني "التقييم" حسب المتوسط الحسابي:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لبُعد "التقييم"؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الموافقة على بُعد التقييم

رقم العبارة	بُعد التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
٨	أُكيّف أدوات التقييم غير الرسمية على الخصائص الفردية للطفل ذي الإعاقة الفكرية وثقافته ولغته.	4.028	.897	٣	مرتفعة
٩	أدرك احتمالية التحيز أثناء التقييم وأخطط للحد منه في جميع مراحل التقييم.	3.884	.988	٥	مرتفعة
١٠	أستخدم اللعب في التقييمات غير الرسمية مع الطفل ذي الإعاقة الفكرية عند الحاجة لها وصعوبة تجاوبه.	4.173	.852	٢	مرتفعة
١١	أفسّر نتائج التقييم بالشاركة مع الأسر والمهنيين باستخدام نهج قائم على نقاط القوة.	4.000	.800	٤	مرتفعة
١٢	أقوم بإجراء تقييمات مستمرة لمراقبة تقدم الطفل.	4.230	.727	١	مرتفعة جداً
المتوسط العام لبُعد التقييم		4.063	.678	----	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (١٢) الخاص ببعد "التقييم" من أبعاد استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر،

المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد والتي تراوحت بين (٣.٨٨٤ إلى ٤.٢٣٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئات الرابعة والخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣.٤٠ إلى ٥.٠٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد التقييم جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المتعلقة ببُعد "التقييم"، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي: جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "أقوم بإجراء تقييمات مستمرة لمراقبة تقدم الطفل" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة ببُعد التقييم، بمتوسط حسابي (٤.٢٣٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٢٧)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. وجاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "أستخدم اللعب في التقييمات غير الرسمية مع الطفل ذي الإعاقة الفكرية عند الحاجة لها وصعوبة تجاوبه" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة ببُعد التقييم، بمتوسط حسابي (٤.١٧٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٥٢)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. فيما جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "أدرك احتمالية التحيز أثناء التقييم وأخطط للحد منه في جميع مراحل التقييم" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة ببُعد التقييم، بمتوسط حسابي (٣.٨٨٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٨٨)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد "التقييم" كأحد أبعاد الاستبانة (٤.٠٦٣ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقات بدرجة مرتفعة على تطبيقهن لبُعد التقييم. ويمكن ربط ذلك بوعي المعلمات بأهمية مراقبة الطفل ورصد تقدمه باستمرار ليتم دعمه بطريقة صحيحة وبشكل مستمر، وإدراكهن أن صغر عمر الأطفال يُحتم عليهم صعوبة تجاوبهم للتقييم مما يجعل اللعب فعالاً في ذلك، فقد طبقت نسبة كبيرة من المعلمات اللعب كتدخلٍ لتقييم الأطفال بشكل شامل في جميع الجوانب. كما يُعزى ارتفاع نتيجة بُعد التقييم إلى وعي المعلمات بأن الأسرة شريك أساسي في عملية التقييم بالتعاون مع المهنيين والعمل معهم كفريق للوصول إلى نتائج تقييمٍ شاملة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دنست وآخرين Dunst et al.

(2019) في استخدام معلمي التربية الخاصة بمستوى عالٍ لأدوات التقييم والحصول على المعلومات المتعلقة بمهارات الطفل ذي الإعاقة من الأنشطة اليومية للكشف عن تقدم الطفل. واختلقت نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة الزهراني (2017) ALZahrani التي أظهرت أن المعلمين لا يتبعون الممارسات الموصى بها في بُعد التقييم.

النتائج الخاصة بترتيب عبارات البُعد الثالث "التخطيط والمناهج والتدخلات" حسب المتوسط الحسابي:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لبُعد التخطيط والمناهج والتدخلات؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الموافقة على بُعد التخطيط والمناهج والتدخلات

رقم العبارة	بُعد التخطيط والمناهج والتدخلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١٣	أركز على نقاط قوة الطفل ذي الإعاقة الفكرية عند عمل التدخلات.	4.259	.775	٥	مرتفعة جدا
١٤	أقيم التدخلات باستخدام مصادر متعددة للبيانات بطريقة تزيد من نمو الطفل ذي الإعاقة الفكرية في القدرات المعرفية والاجتماعية والتواصلية والحركية والتكيفية والأكاديمية واللعب.	4.038	.749	١٤	مرتفعة
١٥	أراقب وأفسر وأخطط للتدخل على مدار اليوم بطريقة تزيد من نمو الطفل ذي الإعاقة الفكرية في القدرات المعرفية والاجتماعية والتواصلية والحركية والتكيفية والأكاديمية واللعب.	4.028	.817	١٥	مرتفعة
١٦	أحدد ما يجب تدريسه للطفل ذي الإعاقة الفكرية ومتى يدرس وكيفية تقييم آثار التدريس بناء على خصائصه الفردية واحتياجاته.	4.182	.747	٨	مرتفعة
١٧	أصمم المساحة المادية بالفصل والروضة لدعم استقلالية الطفل ذي الإعاقة الفكرية ومشاركته.	4.067	.895	١١	مرتفعة
١٨	أصمم البيئة الاجتماعية لدعم التفاعلات الاجتماعية المستمرة واللعب الاجتماعي للطفل ذي الإعاقة الفكرية.	4.048	.863	١٣	مرتفعة

١٩	أستخدم ممارسات تعليمية مرنة تدعم وصولاً ومشاركةً عادلة لجميع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	4.288	.692	٣	مرتفعة جدا
٢٠	أصمم وأنفذ خطة تربوية فردية لكل طفل ذي إعاقة فكرية على حدة لمساعدته على الوصول العادل للمنهج الدراسي العام.	4.365	.738	٢	مرتفعة جدا
٢١	أقوم بتكييف المناهج والأنشطة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطفل ذي الإعاقة الفكرية.	4.288	.832	٤	مرتفعة جدا
٢٢	أعزز بناء مهارات الكفاءة الاجتماعية والتواصلية ومشاركة الطفل ذي الإعاقة الفكرية في البيئات المتنوعة لخفض السلوكيات غير المرغوبة باستخدام التدخلات القائمة على الأدلة كأنظمة الدعم متعددة المستويات ودعم السلوك الإيجابي.	4.211	.820	٧	مرتفعة جدا
٢٣	أجري تقييمًا وظيفيًا لتحديد السلوك غير المرغوب للطفل ذي الإعاقة الفكرية والأحداث التي تسبق السلوك والأحداث التي يمكن أن تحافظ على السلوك الجيد باستخدام بيانات تقييم السلوك.	4.144	.755	٩	مرتفعة
٢٤	أدرك أن اللعب يُعدُّ قدرةً تنمويةً تساهم في تعلم ونمو الطفل ذي الإعاقة الفكرية.	4.461	.621	١	مرتفعة جدا
٢٥	أخلق فرصًا متعددة لانخراط الطفل ذي الإعاقة الفكرية في لعب مستدام متدرج الصعوبة مع تقديم التعزيز الملائم لخصائصه الفردية.	4.221	.749	٦	مرتفعة جدا
٢٦	أقوم بتقييم ومراقبة مهارات لعب الطفل ذي الإعاقة الفكرية وتدريب أسرته عليها.	4.057	.922	١٢	مرتفعة
٢٧	أخلق خبرات تعليمية في المجالات التنموية اللغوية والاجتماعية والتكيفية والمعرفية والحركية واللعب والأكاديمية.	4.144	.829	١٠	مرتفعة
٢٨	أستخدم أفضل الأدلة في تحديد وتقييم مناهج الطفولة المبكرة التنموية والأكاديمية.	3.778	.923	١٦	مرتفعة
	المتوسط العام لُبعد التخطيط والمناهج والتدخلات	4.161	.575	----	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) الخاص ببعد "التخطيط والمناهج والتدخلات" من أبعاد استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر، المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد والتي تراوحت بين (٣.٧٧٨ إلى ٤.٤٦١)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣.٤٠ إلى ٥.٠٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد التخطيط والمناهج والتدخلات جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المتعلقة ببعد التخطيط والمناهج والتدخلات، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي: جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي: "أدرك أن اللعب يُعدّ قدرة تنموية تساهم في تعلم ونمو الطفل ذي الإعاقة الفكرية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة ببعد التخطيط والمناهج والتدخلات، بمتوسط حسابي (٤.٤٦١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٢١)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. وجاءت العبارة رقم (٢٠) وهي: "أصمم وأنفذ خطة تربوية فردية لكل طفل ذي إعاقة فكرية على حدة لمساعدته على الوصول العادل للمنهج الدراسي العام" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة ببعد التخطيط والمناهج والتدخلات، بمتوسط حسابي (٤.٣٦٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٣٨)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. فيما جاءت العبارة رقم (٢٨) وهي: "أستخدم أفضل الأدلة في تحديد وتقييم مناهج الطفولة المبكرة التنموية والأكاديمية" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة ببعد التخطيط والمناهج والتدخلات من أبعاد الاستبانة، بمتوسط حسابي (٣.٧٧٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٢٣)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد "التخطيط والمناهج والتدخلات" كأحد أبعاد استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر (٤.١٦١ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقات بدرجة

مرتفعة على تطبيقهن لبُعد التخطيط والمناهج والتدخلات. ويُفسّر ارتفاع هذا البعد بأن وعي المعلمات عالٍ في جميع المؤشرات؛ مما انعكس على تطبيقهن في الواقع خصوصاً وأن اللعب يُعد قدرة تنموية بالإمكان الاستناد إليها في الوصول إلى تعلم وتنمية الطفل ذي الإعاقة الفكرية والتي حصلت على أعلى مرتبة في هذا البعد. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة دنست وآخرين (Dunst et al. 2019) في تكييف الاستراتيجيات التعليمية والتنموية بمستوى عالٍ. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة الحازمي (٢٠٢٣) في أن بُعد التخطيط حصل على المرتبة الأولى فيما حصل بُعد التخطيط في الدراسة الحالية على المرتبة الثالثة. كما اختلفت عن دراسة نيارامبي (Nyarambi 2020) التي أظهرت أن المعلمين لم يتبعوا مناهج ملائمة من الناحية التنموية للأطفال ذوي الإعاقة. واختلفت عن نتيجة دراسة أروموجام وآخرين (Arumugam et al. 2020) في أن معلمي الطفولة المبكرة غير قادرين على استخدام الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع السلوكيات غير المرغوب فيها عند الأطفال ذوي الإعاقة.

النتائج الخاصة بترتيب عبارات البُعد الرابع "الأسرة" حسب المتوسط الحسابي:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لبُعد "الأسرة"؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الموافقة على بُعد الأسرة

رقم العبارة	بُعد الأسرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
٢٩	أقوم بعمل شراكة مع أسرة الطفل ذي الإعاقة الفكرية عند تخطيط وتنفيذ التدخلات الفردية بعلاقة يسودها الاحترام والثقة وأخذ بالاعتبار التنوع الثقافي واللغوي والاجتماعي والاقتصادي واحترام خصوصياتهم وأوقاتهم.	4.115	0.828	٣	مرتفعة
٣٠	أجمع معلومات أسرة الطفل المتعلقة باهتمامهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم والجانب الاقتصادي واللغوي والثقافي لأخذ به بعين الاعتبار عند تدريبهم على التدخلات.	4.163	0.871	١	مرتفعة
٣١	أقدم للأسرة معلومات حديثة وشاملة عن التدخلات بطريقة واضحة ويمكن فهمها.	4.067	0.895	٥	مرتفعة
٣٢	أتأكد من فهم الأسرة لخطوات التدخل عند تدريبهم وأعزز كفاءتهم	4.125	0.899	٢	مرتفعة

حولها.				
مرتفعة	٤	873.	4.115	٣٣
أشرك الأسرة في عملية تقييم طفلهم لتبادل المعرفة والمعلومات والخبرات ولتحديد نقاط القوة والاحتياج لطفلهم.				
مرتفعة	٧	895.	3.932	٣٤
أشارك الأسرة بالموارد المجتمعية وطريقة الوصول إليها.				
مرتفعة	٦	954.	3.961	٣٥
أحدد بالشراكة مع الأسرة الممارسات التدخلية المبنية على الأدلة التي تدعم تعلم وتطور طفلهم في جميع المجالات التنموية والأكاديمية.				
مرتفعة	----	733.	4.068	المتوسط العام لبُعد الأسرة

يتضح من خلال الجدول رقم (١٤) الخاص ببعد "الأسرة" من أبعاد استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر، المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد والتي تراوحت ما بين (٣.٩٣٢ إلى ٤.١٦٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد الأسرة جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المتعلقة ببُعد "الأسرة"، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي: جاءت العبارة رقم (٣٠) وهي: "أجمع معلومات أسرة الطفل المتعلقة باهتماماتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم والجانب الاقتصادي واللغوي والثقافي لأخذه بعين الاعتبار عند تدريبهم على التدخلات" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة ببُعد الأسرة، بمتوسط حسابي (٤.١٦٣ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٧١)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. وجاءت العبارة رقم (٣٢) وهي: "أتأكد من فهم الأسرة لخطوات التدخل عند تدريبهم وأعزز كفاءتهم حولها" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة ببُعد الأسرة، بمتوسط حسابي (٤.١٢٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٩٩)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. فيما جاءت العبارة رقم (٣٤) وهي: "أشارك الأسرة بالموارد المجتمعية وطريقة الوصول إليها" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة ببُعد الأسرة من أبعاد الاستبانة، بمتوسط حسابي (٣.٩٣٢ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٩٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لُبُعد "الأسرة" كأحد أبعاد الاستبانة (٤.٠٦٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقات بدرجة مرتفعة على تطبيقهن لُبُعد الأسرة. وربما يعزى ذلك إلى إدراك المعلمات أن الأسرة تُعد شريكاً أساسياً بعملية التدخل، وأن الاهتمام بردة فعلهن تجاه إعاقه طفلهن ومساعدتهن على تجاوزها والأخذ بنقاط قوتهن واهتماماتهن واحتياجاتهن ومراعاة الجانب الاجتماعي والاقتصادي واللغوي لديهم عند تدريبهم على التدخلات؛ سينعكس ذلك إيجاباً على تنمية وتعلم طفلهن، إذ ترتب على ذلك ارتفاع مستوى تطبيقهن لمؤشرات هذا البُعد. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية فيما يخص تأكد معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من فهم الأسرة لخطوات التدخل عند تدريبهم وعند تعزيز كفاءتهم حولها مع نتيجة دراسة جودي وآخرين (2024) Jodi et al. في أهمية عمل التدخلات المكثفة والمتنوعة من قبل الأسر في تعلم القراءة بأنواعها الموجهة للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية والتنموية. واختلفت عن دراسة الشهري والقضاة (٢٠٢٣) التي توصلت إلى ندرة توفر مصادر المعلومات التي تُعرّف أسر الأطفال ذوي الإعاقة بطبيعة التدخل المبكر وخدماته. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة الزهراني (2017) ALZahrani التي توصلت إلى أن المعلمين لا يتبعون الممارسات الموصى بها في بُعد الأسرة.

النتائج الخاصة بترتيب عبارات البُعد الخامس "التعاون" حسب المتوسط الحسابي:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لُبُعد "التعاون"؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الموافقة على بُعد التعاون

رقم العبارة	بُعد التعاون	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
٣٦	أحدد مع الأسر والمهنيين نقاط القوة والتفضيلات والاهتمامات لكل طفل ذي إعاقة فكرية.	4.125	0.899	١	مرتفعة
٣٧	أخطط مع الأسر والمهنيين التدخلات الفردية التي تضمن مشاركة الطفل وزيادة تعلمه.	4.019	0.944	٢	مرتفعة
٣٨	أقود اجتماع فريق التدخل لدعم نمو الطفل وتعلمه للأهداف التنموية	3.644	1.148	٤	مرتفعة

والأكاديمية المرسومة.				
٣٩	أقود اجتماع فريق التدخل لتسهيل انتقال الطفل للمدرسة الابتدائية	3.605	1.177	مرتفعة
وإعداده لها.				
٤٠	أستخدم بيانات التقييم التي تشمل جميع مجالات النمو بالتعاون مع الأسرة والمهنيين لتحديد أهلية الطفل ورسم الأهداف التنموية والأكاديمية وللتخطيط للتدخلات والتعليم ومراقبة تقدم الطفل.	3.990	.970	مرتفعة
المتوسط العام لبُعد التعاون				
		3.876	.865	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول رقم (١٥) الخاص ببعد "التعاون" المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد والتي تراوحت بين (٣.٦٠٥ إلى ٤.١٢٥)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد التعاون جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المُتعلّقة ببُعد التعاون، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي: جاءت العبارة رقم (٣٦) وهي: "أحدد مع الأسر والمهنيين نقاط القوة والتفضيلات والاهتمامات لكل طفل ذي إعاقة فكرية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلّقة ببُعد التعاون، بمتوسط حسابي (٤.١٢٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٩٩)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. وجاءت العبارة رقم (٣٧) وهي: "أخطط مع الأسر والمهنيين التدخلات الفردية التي تضمن مشاركة الطفل وزيادة تعلمه" بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلّقة ببُعد التعاون، بمتوسط حسابي (٤.٠١٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٤٤)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. وقد جاءت العبارة رقم (٣٩) وهي: " أقود اجتماع فريق التدخل لتسهيل انتقال الطفل للمدرسة الابتدائية وإعداده لها" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلّقة ببُعد التعاون من أبعاد الاستبانة، بمتوسط حسابي (٣.٩٩٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٧٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لُبُعد "التعاون" كأحد أبعاد الاستبانة (٣.٨٧٦ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقات بدرجة مرتفعة على تطبيقهن لُبُعد التعاون. وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المعلمات أن الإعاقة الفكرية تفرض قيودًا على الطفل مما يستوجب تعاون عدد متنوع من المهنيين مع الأسرة على حسب احتياج الطفل والعمل معاً كفريق، وإعداد الاجتماعات الدورية لتقديم الدعم الشامل والملائم في سبيل تطور نموه وتعلمه. وقد انققت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة دنست وآخرين (Dunst et al. 2019) في أن المهنيين يعملون كفريق واحد من أجل تخطيط وتنفيذ الدعم للأطفال ذوي الإعاقة؛ لتلبية احتياجاتهم. وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة البخاري (٢٠٢١) حيث وصف واقع التعاون بين المهنيين وأولياء الأمور بأنه متدنٍ، وأكد على أن المهنيين يحتاجون إلى مزيد من التدريب لتنفيذ التعاون الفعال.

النتائج الخاصة بترتيب عبارات البُعد السادس "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية" حسب المتوسط الحسابي:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لُبُعد "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية"؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الموافقة على بُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية

رقم العبارة	بُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
٤١	ألتزم بالمبادئ التوجيهية والأخلاقية والقانونية المتعلقة بالتدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر.	4.259	.903	٢	مرتفعة جدا
٤٢	أشارك في منظمات مهنية محلية ودولية ذات علاقة بالتدخل المبكر.	3.076	1.251	٤	متوسطة
٤٣	أبحث باستمرار عن أفضل الممارسات في التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.855	1.092	٣	مرتفعة
٤٤	أناصر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مستوى المؤسسة التعليمية والمجتمع وأدافع عن حقوقهم.	4.461	.811	١	مرتفعة جدا
	المتوسط العام لُبُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	3.913	.722	----	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) الخاص بـ "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية" أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد تراوحت بين (٣.٠٧٦ إلى ٤.٤٦١)، وهذه المتوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة والخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢.٦٠ إلى ٥.٠٠)، وهي الفئات التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة تدل على أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي أعلى فقرتين وأدنى فقرة جاءت بين الفقرات المتعلقة بـ "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية"، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي: جاءت العبارة رقم (٤٤) وهي: "أناصر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مستوى المؤسسة التعليمية والمجتمع وأدافع عن حقوقهم" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بـ "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية"، بمتوسط حسابي (٤.٤٦١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨١١)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. وجاءت العبارة رقم (٤١) وهي: "الترحم بالمبادئ التوجيهية والأخلاقية والقانونية المتعلقة بالتدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بـ "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية"، بمتوسط حسابي (٤.٢٥٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٠٣)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. وفيما جاءت العبارة رقم (٤٢) وهي: "أشارك في منظمات مهنية محلية ودولية ذات علاقة بالتدخل المبكر" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بـ "الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية" من أبعاد الاستبانة، بمتوسط حسابي (٣.٠٧٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٢٥١)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية كأحد أبعاد استبانة مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر (٣.٩١٣ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من الاستبيان المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة مرتفعة على تطبيقهم لبُعد الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية. وقد يُعزى

ارتفاع مستوى تطبيق هذا البعد إلى ارتفاع الاتجاهات الإيجابية من قبل المعلمات نحو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وكانت بمستوى عالٍ جداً، وكان ذلك واضحاً في العبارة رقم (٤٤)؛ مما انعكس على دعم الأطفال واستغلال مرحلة الطفولة المبكرة في تعلمهم وتنميتهم. وبالرغم من ذلك إلا أن مشاركتهم في المنظمات المهنية المحلية والدولية جاءت أقل رتبة وبمستوى متوسط مقارنةً بالمتوسطات الحسابية للمؤشرات الأخرى والتي جاءت بمستوى تطبيق مرتفع ومرتفع جداً، وربما يعود ذلك إلى قلة دعم إدارة بيئة التعلم المبكر، أو لكثرة المهام المكلفة بها معلمة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مما قلل من فرص المشاركة فأثر ذلك على العبارة رقم (٤٢) لتصبح آخر رتبة في البعد السادس.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البيئات التعليمية المبكرة وفقاً للمتغيرات الآتية: نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر) سنوات الخبرة، الدورات التدريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغيرات (نوع البرنامج، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، وهي كالآتي:

١. الفروق بين استجابات العينة وفقاً لنوع البرنامج:

لمعرفة الفروق في مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات التعليم المبكرة وفقاً لنوع البرنامج؛ تم استخدام اختبار كولموجروف - سميرونوف لاستجابات المعلمات فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧) نتائج استخدام اختبار كولموجروف - سميرونوف لاستجابات المعلمات على

الدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير نوع البرنامج

فئات المتغير	الدرجة الكلية	Kolmogorov - Smirnov اختبار		
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الدلالة
				الاحتمال
رياض أطفال	الدرجة الكلية	0.067	30	*.200
				غير دال

مدرسة طفولة مبكرة	للاستبانة	.123	31	*.200	غير دال
مركز تدخل مبكر		.102	43	*.200	غير دال

يتضح من الجدول (١٧) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للاستبانة في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للاستبانة، أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئات نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر)، بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للاستبانة. ويبين الجدول الآتي (١٨) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة من المعلمات بين كافة الفئات لمتغير نوع البرنامج.

جدول (١٨) نتائج اختبار ليفين (Levene's test)

المتغير	الدرجة الكلية للاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
نوع البرنامج	الاستبانة ككل	٢.085	.130 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات المعلمات وفقاً لكافة مستويات متغير نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر) في الدرجة الكلية للاستبانة، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وحيث إنَّ متغير نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر) قد صنف استجابات عينة الدراسة لأكثر من فئة؛ وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية التي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات، وكذلك التجانس، وبالتالي فقد توفرت شروط استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لذا تم استخدام اختبار (التباين الأحادي) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى تطبيق معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر حسب متغير نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٩) نتائج دلالة قيمة "ف" لتحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجة الكلية للاستبانة

وفى كل بُعد وفقاً لمتغير نوع البرنامج

م	المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
١	تنمية الطفل والتعلم المبكر	بين المجموعات	2.945	2	1.472	3.389	.038
		داخل المجموعات	43.875	101	.434		
		الإجمالي	46.819	103			
٢	التقييم	بين المجموعات	1.634	2	.817	1.800	.171
		داخل المجموعات	45.828	101	.454		
		الإجمالي	47.461	103			
٣	التخطيط والمناهج والتدخلات	بين المجموعات	1.068	2	.534	1.634	.200
		داخل المجموعات	33.030	101	.327		
		الإجمالي	34.099	103			
٤	الأسرة	بين المجموعات	.272	2	.136	.249	.780
		داخل المجموعات	55.115	101	.546		
		الإجمالي	55.387	103			
٥	التعاون	بين المجموعات	.329	2	.165	.216	.806
		داخل المجموعات	76.895	101	.761		
		الإجمالي	77.225	103			
٦	الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	بين المجموعات	.442	2	.221	.419	.659
		داخل المجموعات	53.279	101	.528		
		الإجمالي	53.721	103			

الدرجة للاستبانة	الكلية	بين المجموعات				
		748.	2	374.	1.082	343.
		داخل المجموعات				
		34.918	101	346.		
		الإجمالي	35.666	103		

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة (ف) بلغت (٣.٣٨٩) في بعد "تنمية الطفل والتعلم المبكر"، وبلغت (١.٨٠٠) في بعد "القيم"، وبلغت (١.٦٣٤) في بعد "التخطيط والمناهج والتدخلات"، وبلغت (٠.٢٤٩) في بعد "الأسرة"، وبلغت (٠.٢١٦) في بعد "التعاون"، وبلغت (٠.٤١٩) في بعد "الممارسات الاخلاقية والخبرة العملية"، وبلغت (١.٠٨٢) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهي قيم تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى إلى نوع البرنامج (رياض أطفال - مدرسة طفولة مبكرة - مركز تدخل مبكر) باستثناء البعد الأول والخاص بتنمية الطفل والتعلم المبكر فكانت قيمة (ف) دالة إحصائياً وبالتالي وُجدت فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمات في بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر وفقاً لمتغير نوع البرنامج.

ثانياً: الفروق بين استجابات العينة وفقاً لسنوات الخبرة

جدول (٢٠) نتائج استخدام اختبار كولموجوروف - سميرونوف لاستجابات المعلمات على

الدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

فئات المتغير	الدرجة الكلية	Kolmogorov – Smirnov اختبار	قيمة	درجة الحرية	قيم	الدلالة
			الإحصائي	الاحتمال		
أقل من سنة	الدرجة الكلية للاستبانة	127.	14	200.	غير دال	
سنتين		289.	5	200.	غير دال	
من ٣ - ٥ سنوات		253.	9	041.	دال	
أكثر من ٥ سنوات		093.	76	049.	دال	

يتضح من الجدول (٢٠) عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للاستبانة في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للاستبانة، أصغر من مستوى الدلالة (0.05) في فئات سنوات الخبرة (من ٣-٥ سنوات، وأكثر من ٥ سنوات)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في

الدرجة الكلية للاستبانة. ويبين الجدول (٢١) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير سنوات الخبرة (أقل من سنة، سنتين، من ٣-٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات).

جدول (٢١) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف

عن تجانس درجات أفراد العينة من الملمات بين كافة الفئات لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	الدرجة الكلية للاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	الاستبانة ككل	.780	.508 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات الملمات وفقاً لكافة مستويات متغير سنوات الخبرة (أقل من سنة، سنتين، من ٣-٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات) في الدرجة الكلية للاستبانة، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وحيث إنَّ متغير سنوات الخبرة (أقل من سنة، سنتين، من ٣-٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات) قد صنف استجابات عينة الدراسة لأكثر من فئة؛ وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات، وبالتالي فقد شرط من شروط استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لذا تم استخدام اختبار (كروسكال والس) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات الملمات حول مستوى تطبيق ملمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لممارسات التدخل المبكر في بيئات التعليم المبكر حسب متغير سنوات الخبرة (أقل من سنة، سنتين، من ٣-٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات من ملمات أطفال الإعاقة الفكرية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

م	البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
١	تنمية الطفل والتعلم	أقل من سنة	14	52.96	.757	٣	.860
		سنتين	5	42.10			
		من ٣-٥ سنوات	9	49.67			

المبكر	أكثر من ٥ سنوات	76	53.43			
٢ التقييم	أقل من سنة	14	51.04	3.028	٣	.387
	سنتين	5	48.40			
	من ٣ - ٥ سنوات	9	37.06			
	أكثر من ٥ سنوات	76	54.87			
3 التخطيط والمناهج والتدخلات	أقل من سنة	14	58.79	1.498	٣	.683
	سنتين	5	40.50			
	من ٣ - ٥ سنوات	9	49.50			
	أكثر من ٥ سنوات	76	52.49			
4 الأسرة	أقل من سنة	14	54.96	1.017	٣	.797
	سنتين	5	41.40			
	من ٣ - ٥ سنوات	9	48.33			
	أكثر من ٥ سنوات	76	53.27			
5 التعاون	أقل من سنة	14	54.32	.955	٣	.812
	سنتين	5	40.50			
	من ٣ - ٥ سنوات	9	50.28			
	أكثر من ٥ سنوات	76	53.22			
6 الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	أقل من سنة	14	53.43	2.120	٣	.548
	سنتين	5	63.60			
	من ٣ - ٥ سنوات	9	40.72			
	أكثر من ٥ سنوات	76	52.99			
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من سنة	14	54.75	1.571	٣	.666
	سنتين	5	41.50			
	من ٣ - ٥ سنوات	9	44.17			
	أكثر من ٥ سنوات	76	53.80			

تشير نتائج جدول (٢٢) إلى أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (٠.٧٥٧) إلى (٣.٠٢٨) وهي قيم غير دالة إحصائياً للأبعاد (تنمية الطفل والتعلم المبكر، التقييم، التخطيط والمناهج والتدخلات، الأسرة، التعاون، الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية) والدرجة الكلية

للاستبانة، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين استجابات معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الاستجابة على أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من سنة، سنتين، من ٣-٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات).

ثالثاً: الفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

جدول (٢٣) نتائج استخدام اختبار كولموجوروف - سميرنوف لاستجابات أفراد عينة الدراسة

من المعلمات على الدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية (نعم، لا)

فئات المتغير		الدرجة الكلية		Kolmogorov - Smirnov اختبار	
نعم	لا	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	قيمة الإحصائي	درجة الحرية
				قيم الاحتمال	الدلالة
				0.093	57
				0.200*	غير دالة
				0.122	47
				0.076	غير دالة

يتضح من الجدول (٢٣) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للاستبانة في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وُجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئات الدورات التدريبية (نعم - لا)، بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للاستبانة. ويبين الجدول (٢٤) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة من المعلمات بين كافة الفئات لمتغير الدورات التدريبية (نعم - لا).

جدول (٢٤) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف

عن تجانس درجات أفراد العينة من المعلمات بين كافة الفئات لمتغير الدورات التدريبية

المتغير المستقل	الدرجة الكلية للاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية	الاستبانة ككل	0.448	0.516
			غير دال

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمات وفقاً لكافة مستويات متغير المعلمين في الدرجة الكلية للاستبانة. وحيث إن متغير الدورات التدريبية (نعم - لا) قد صنف استجابات عينة الدراسة من المعلمات لأكثر من فئة (نعم - لا)؛ وبناءً على نتائج

الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وكذلك التجانس وبالتالي فقد توفّر شرطان من شروط اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ لذا فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة حسب متغير الدورات التدريبية (نعم - لا)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً للدورات التدريبية (نعم - لا) في الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	تنمية الطفل	نعم	57	3.97	.593	2.525	.013
	والتعلم المبكر	لا	47	3.65	.727		
٢	التقييم	نعم	57	4.15	.631	1.454	.149
		لا	47	3.95	.724		
٣	التخطيط والمناهج والتدخلات	نعم	57	4.20	.616	.803	.424
		لا	47	4.11	.522		
٤	الأسرة	نعم	57	4.14	.690	1.138	.258
		لا	47	3.97	.780		
٥	التعاون	نعم	57	3.95	.826	1.005	.317
		لا	47	3.78	.911		
٦	الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية	نعم	57	3.98	.775	1.143	.256
		لا	47	3.82	.648		
	الدرجة الكلية للاستبانة	نعم	57	4.10	.584	1.452	.149
		لا	47	3.93	.586		

يتضح من الجدول (٢٥) ما يلي: أن قيمة "ت" في (بُعد تنمية الطفل والتعلم المبكر)، بلغت (٢.525)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات اللاتي حصلن على دورات (نعم) واللاتي لم يحصلن (لا)

في بُعد "تنمية الطفل والتعلم المبكر"، وبمراجعة المتوسطين اتضح أن الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية. وأن قيمة "ت" في أبعاد (التقييم، التخطيط والمناهج والتدخلات، الأسرة، التعاون، الممارسة الأخلاقية والخبرة الميدانية) والدرجة الكلية للاستبانة، بلغت على الترتيب (١.٤٥٤)، (٠.٨٠٣)، (١.١٣٨)، (١.٠٠٥)، (١.١٤٣)، (١.٤٥٢)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في هذه الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية. وقد اختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة البليهد (٢٠٢٤) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد "تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر" تُعزى لاختلاف الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة، والتي جاءت لصالح المعلمات اللاتي حصلن على ١-٥ دورات تدريبية. كما اختلفت عن دراسة نيaramبي (2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين تصورات المعلمين المدربين وغير المدربين.

توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:

- استناداً إلى نتائج الدراسة، تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات البحثية، وهي الآتي:
١. الاستمرار في دعم معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بتوفير ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة في ممارسات DEC للتدخل المبكر؛ مما سينعكس ذلك على تحسن مستوى تعلم ونمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة كبيرة.
٢. إدراج ممارسات DEC للتدخل المبكر في المقررات الجامعية؛ لإعداد معلمات ذوي الإعاقة الفكرية قبل الخدمة من حيث إلمامهن بها والتدرب على تطبيقها.
٣. إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى معرفة مستوى تطبيق معلمات الإعاقة الفكرية للممارسات من قسم الطفولة المبكرة DEC ببرامج التدخل المبكر والتعليم الخاص في الطفولة المبكرة على مستوى المملكة العربية السعودية.
٤. إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى معرفة مستوى تطبيق معلمات الطفولة المبكرة لممارسات التدخل المبكر من قسم الطفولة المبكرة DEC للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٥. إجراء دراسة مستقبلية تهدف معرفة إلمام قائدات (رياض الأطفال، مدارس الطفولة المبكرة، مراكز التدخل المبكر) لممارسات التدخل المبكر من قسم الطفولة المبكرة DEC للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

بخاري، محمد. (٢٠٢١). التعاون في التدخل المبكر في السعودية الواقع والمعوقات. تعليم متعدد الثقافات، ٧ (٩)، ٤٤٧-٤٥٢.

البليهد، مها. (٢٠٢٤). مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة امتلاكهن للكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وعلاقتها بعدد من المتغيرات. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٤٠ (٧)، ٢١١-٢٤٥. DOI :

<http://search.mandumah.com/Record/1502807>

الحازمي، عدنان. (٢٠٢٣). واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٥ (١)، ١٦٩-٢٠٩.

دنلاب، ليندا. (٢٠١٦). مقدمة التربية الخاصة للطفولة المبكرة من الولادة إلى عمر الخامسة (أحمد التميمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

السيد، أميرة. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على القصة المصورة في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة من أطفال الإعاقة الفكرية. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، ٧ (١)، ٢٤٥-٢٧١.

الشهري، عبد العزيز؛ والقضاة، ضرار. (٢٠٢٣). تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء أمورهم. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، ٤ (٩٨)، ٤٥٣-٤٧٤. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

DOL:

عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العيسى، محمد؛ وأبو عواد، فريال. (٢٠١٥). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط٥)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبدفتاح، سحر. (٢٠١٤). الإعاقة الفكرية. دار النشر الدولي.

المالكي، نبيل؛ والرشيد، عهود. (٢٠٢١). التربية الخاصة ماهي ولماذا نحتاج إليها. دار جامعة الملك سعود للنشر.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٣). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/e2677b8d-c8dd-403e-82fc-b07d00e4fda9?lawId=e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38>

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٢). الإحصائيات.

<https://apd.gov.sa/statistics>

الواليلي، عبد الله. (٢٠٢٠). الإعاقة الفكرية: الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية. دار الزهراء.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (الإصدار الأول). مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

AL Zahrani, S. (2017). *Investigation of early Intervention Teachers Perspective about Services in the Mecca Region of the Kingdom of Saudi Arabia* (Doctor Thesis, University of New Orleans).

AL Zahrani, S. & Wilson, L. (2021). Cultural influences on early intervention services. *International Journal of Educational Studies*, 3(1), 9-1.

American Association for Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2021). *Definition of Intellectual Disability American Association for Intellectual and Developmental Disabilities 2023*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>

Arumugam, S., Hock, K. & Isa, Z. (2020). Early Childhood Educator's Perception on their Efficacy TO Manage Children's Behavioural Problems and the Needs of A Screening Tool: Pilot Findings. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(2), 191-204. DOL: <http://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ>

Brito, A., Brando, M., Carvalho, L. & Serrano, A. (2022). *Recommended Practices in Early Intervention: a guidebook for professionals*. Eurlayid.

Division for Early Childhood [DEC]. (2014). *DEC Recommended Practices In Early Intervention/Early Childhood Special Education*. https://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/u1/pdf/DEC_RPs_%204-12-14R.pdf

Dunst, C., Bruder, M., Maude, S., Schnurr, M., Polen, A., Clark, G., Winslow, A. & Gethmann, D. (2019). Professional Development

- Practices and Practitioner Use of Recommended Early Childhood Intervention Practices. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(3), 229–246.
- Illinois Early Intervention Clearinghouse. (2016). *DEC Recommended Practices Help Guide Your Early Intervention Services*.
<http://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>
- McLaughlin, T., Aspden, K., Baxter, S. & Clendon, S. (2022). Identification and Referral for Early Intervention Services in New Zealand: A Look at Teachers' Perspectives -- Past and Present. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 294-306.
- Nyarambi, A. (2020). A Study of Early Childhood Development Teachers' Experiences in Zimbabwe: Implications to Early Intervention and Special Education. *Journal for Educational Research*, 4(1), 49-66.
- Regan, O., Doyle, Y., Murray, M., McCarthy, V. & Saab, M. (2024). Reducing challenging behaviours among children and adolescents with intellectual disabilities in community settings: a systematic review of interventions. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(1), 20-39. DOI:
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2052416>
- Stanford, C., Sapiets, S., Hastings, R. & Totsika, V. (2023). Families' Access to Early Intervention and Supports for Children With Developmental Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 45(2)103-121. DOI: 10.1177/10538151221083984
- Stayton, v., Kilgo, J. & McCollum, l. (2024). Evolution of Professional Standards: Reflecting on the Past to Inform the Future. *Journal of Special Education Preparation*, 4(1), 10-22. DOI:
<https://doi.org/10.33043/d69746qb>
- U.S. Department of Education. (2017). *Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs*. [joint-statement-full-text.pdf](#)