مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية
(ISSN: 2661 – 7897) (رت م د: 2800 - 1524 :EISSN) (رت م د إ :
مجلد (06) - عدد (01) (2024) ص ص 29 – 62 .

الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين بمنطقة عسير

Difficulties and challenges Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder from the perspective of parents and teachers in Aseer region

زانه احمد علي مشيبه 1، أحمد حسن خضري 2

1 **جامعة الملك خالد** (المملكة العربية السعودية)، **zanamshibah@outlook.com**

2 **جامعة الملك خالد** (المملكة العربية السعودية)، **akhadri77@outlook.com**

تاريخ الاستلام:2024 /07/20 تاريخ القبول: 2024 /08/04 تاريخ النشر: 2024 /08/18

ملخص:

هَدَفت الدّراسة إلى استكشاف أهم الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين. استخدمت الدّراسة المنهَج الوصفي ، وتم جَمْع بيانات الدّراسة بواسطة الاستبانة، تَكونت عَينة الدّراسة من (100) مُعلِماً ومُعلِمة وولي أمر من منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، أظْهرت نتائج الدّراسة أن هناك العديد من الصُعوبات والتحديات التي تقف أمام عَمَلية دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين، حيث كان بالترتيب(تحديات مُتَعلقة بالطالب، تحديات مُتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية، تحديات مُتَعلقة بالإدارة والبيئة المدرَسية، وتحديات مُتَعلقة المعلمين، وأخيراً تحديات مُتَعلقة بأولياء الأمور)، كما أظْهرت النتائج عَدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات عَينة الدّراسة على وجود تحديات وصُعوبات أمام عَمَلية دَمْج الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغيري النّوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، فيما أظْهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات عَينة الدّراسة تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين.

الكلمات المفتاحية: الصُعوبات، التحديات، الدَمْج، اضطراب طيف التوحد.

Abstract:

This study aimed to investigate the difficulties and challenges faced Inclusive Education for (ASD) students from the perspectives of parents and teachers. Employing a descriptive methodology, data was collected through a survey administered to a sample of 100 teachers and parents from Aseer region, Saudi Arabia . The findings revealed a range of difficulties and challenges hindering the successful inclusion of ASD students, categorized as follows: (Student-related challenges, Instructional challenges, Administrative and environmental challenges, Teacher-related challenges, Parent-related challenges), The study further indicated no statistically significant differences in the mean responses of the sample regarding the perceived challenges and difficulties in the inclusion of ASD students based on gender and educational qualifications. However, statistically significant

differences were found in the mean responses based on marital status, with married individuals reporting lower perceived challenges.
Keywords: Difficulties, Challenges, Inclusive, Autism Spectrum Disorder

---

* **المؤلف المرسل:** زانه احمد علي مشيبه ، **الإيميل: zanamshibah@outlook.com**

1- تقديم Introducing:

يعدّ التّعليم من أهم أدوات تنمية وتطوير الفّرد بشكل متكامل، لهذا تمّ تكريس التّعليم كحقّ من حقوق الأطفال في الاتفاقيات والمعاهدات الدولية المختلفة منذ عام 1948، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، وحركة اليونسكو من أجل التّعليم للجميع، وبيان سالامانكا وغيرها من المعاهدات التي صوتت على تكافؤ الفرص التّعليمية للأطفال ذوي الإعاقة والفتيات والأقليات العرقية (UNESCO, 1994). وينصّ قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004) على ضرورة تعليم الطُّلاب في البيئة الأقل تقييدًا، وتوفير إمكانية الوصول إلى مناهج التّعليم العام لهم.

من بين فئات ذوي الإعاقة والذين يحتاجون إلى رعاية واهتمام الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اكدت نَظرية التكامل الحسي أن هؤلاء الأفراد يواجهون صعوبة في توجيه وتنظيم المعلومات الحسية المختلفة، مما يؤدي إلى القلق والتوتر وعَدم القدرة على معالجة المعلومات سواء كانت سمعية أو بصرية، كما أنهم يعانون من انخفاض التركيز وصُعوبات في التعلم وتأخر لغوي وضعف في التوازن الجسدي (سليمان، 2012).

إن اضطراب طيف التوحد، هو اضطراب في النّمو يتميز بعرضين رئيسيين، هما: نقصّ مهارات التّواصل الاجتماعي والمشاكل السلوكية، ومع ذلك قد يُظهر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ضعفاً لغوياً وإدراكياً أيضاً، رغم أنها سمات غير مطلوبة لتشخيص اضطراب طيف التوحد (American Psychiatric Association, 2021)، كما يظهر العديد من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صُعوبات في بدء المحادثة والاستمرار فيها، أو المشاركة بالاهتمام في أمر ما، ويجدون صعوبة في التّواصل البصري، وصعوبة في اللغة، أو القدرة على الاهتمام المشترك (Bellini et al., 2007)، إلى جانب ذلك قد تتصدر بعض السلوكيات المتكررة والنمطية والعدوانية عن هذه الفئة من الأطفال (Hill et al., 2014)، بحيث تؤثر مثل هذه الصُعوبات على الاندماج الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لهم (Yeo & Teng, 2015)، ورغم هذه السمات والخصائص التي تتميز بها هذه الفئة إلا أن لهم الحق في الحصول على فرص التّعليم مثلهم مثل

بقية الطّلبة العاديين، خصوصاً مع توجه المملكة العربية السعودية إلى حفظ حقّ كافة الأفراد في التّعليم، وإتاحة الفرصة بتوفير التّعليم الشامل والدامج لكافة الفئات التي من بينها فئة الطّلبة ذوي الإعاقة، ومنهم الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

لقد تحول المنهَج الدراسي للطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية الشاملة من مهارات التكيف إلى المهارات الأكاديمية والاجتماعية (Spooner & Browder, 2015).

يعد الدَمْج مصطلحاً شائعاً يستخدم في أدبيات التّعليم الخاص للإشارة إلى تعليم الطُّلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، في نفس البيئة مثل أقرانهم الذين يكون نموهم بشكل معتاد (Yell et al.,2020).

في مراجعة منهجية قام بها كامارجو وآخرون (Camargo et al., 2014) لتقييم فعالية التدخلات في البيئات الشاملة للأطفال الذين يعانوا من اضطراب طيف التوحد، عرفوا الدَمْج على أنه: "التدخل الذي يحدث في فصل دراسي للتعليم العام أو أي بيئة مدرسية أخرى يستطيع فيها الطُّلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد العمل أو التّواصل الاجتماعي مع الطُّلاب دون أي إعاقة"

يتطلب الطريق نحو الإدماج دعم جميع أصحاب العلاقة كالمعلمين والقادة التربويين والطّلبة، ويعدّ أولياء الأمور لاعب أساسي في هذا الموضوع، كما ذكر في العديد من الدول التي تعمل على تطوير وتحسين عَمَلية دَمْج الأفراد ذوي الإعاقة (Porter & Towell, 2019; UNESCO, 2020b). وجدت دراسة قام بها الكنج وآخرون (Alkinj et al., 2022) أن المعلمين في الأردن لديهم مواقف محايدة تجاه دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الأردنية العامة، وأن هذه الاتجاهات كانت ترتبط بمستوى تدريبهم ومعرفتهم بمجال اضطراب طيف التوحد.

يواجه المعلمون مهمة صعبة في المدارس الدامجة تتمثل في توفير برامج متخصصة لضمان التّقدم الكافي للطلاب (Simpson et al., 2003)، إضافة لضرورة الالتزام بالتشريعات المتَعلقة بحقّ الطالب مهما كانت حالته أن يلتحق بمناهج التّعليم العام كما نصّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

لا تؤثر مستويات المعرفة والتدريب في اضطراب طيف التوحد لدى المعلمين على وجهات نَظرهم بشأن دَمْج هؤلاء الطُّلاب في المدارس فحسب، بل تؤثر أيضاً على قدراتهم على تلبية احتياجات هؤلاء الطُّلاب في البيئات الشاملة، وجد العامري وتايلر وود (Alamri & Tyler-Wood, 2016) أن توقعات المعلمين المنخفضة تجاه هؤلاء الطُّلاب أثرت على نتائج التعلم الخاصة بهم، بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة أجراها روبرتس وسيمبسون (Roberts & Simpson, 2016) إلى

أنه في الفصول الدراسية الشاملة، حيث لا يحصل المعلمون على التدريب الكافي، لهذا لا يتلقى الطُّلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد تعليماً فعالاً، كما أكدّ زاغونا وآخرون (Zagona et al., 2017) أن التّعليم الشامل الناجح يتطلب تزويد المعلمين ببرامج تعليمية لدعمهم في اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتلبية احتياجات هذه الفئة من الطُّلاب.

لقد برزت العديد من الصُعوبات والتحديات أمام دَمْج الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وجد وي وآخرون (Wei et al., 2014) بأن المعلمين أشاروا إلى أن هناك احتياج متزايد لتقديم الخدمات المتخصصة للطلاب ذوي الإعاقة، كخدمات التدخل في النطق واللغة، والعلاجات المهنية، والعلاج السلوكي، حيث أصبحت تمثل تحديات لدَمْج ذوي اضطراب طيف التوحد في التّعليم العام، كما وجد العديد من الباحثين أن الوصمة الاجتماعية تجاه الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقات الأخرى يمكن أن يعيق عَمَلية الدَمْج (Turnock et al., 2021; Underhill et al., 2019).

مشكلة البحث

يواجه الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من العقبات والتحديات في عَمَلية الدَمْج سواء في الحياة العامة أو في البيئة المدرَسية، كشعوره بالعزلة الاجتماعية، ومواجهة التحديات الأكاديمية، والشعور بالقلق. لقد أفاد العديد من المعلمين بأنهم يشعرون بعَدم اليقين بشأن كيفية تسهيل بناء علاقات الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مع أقرانهم، في حين أفاد أولياء الأمور أن المدارس لا تفعل ما يكفي لتشجيع النّمو والتطور الاجتماعية لأطفالهم، هذا يمكن أن يجعل المدارس تبدو كأنها أماكن غير داعمة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (Goodall, 2018).

أن البيئة المدرَسية قد تكون مرهقة بشكل خاص للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب زيادة احتياجاتهم العاطفية ومتطلباتهم الحسية، على سبيل المثال، ذكر الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أن الفصول الدراسية صاخبة للغاية ويجدون السلوك التخريبي من الأطفال الآخرين مرهقاً بالنسبة لهم (Warren et al., 2020)، وعلى الرغم من أن المعلمين يشيرون عموماً إلى أنهم يمتلكون اتجاه إيجابي تجاه الدَمْج إلا أنهم يشيرون إلى نقص المعرفة والمهارات العَمَلية عندما يتعلق الأمر بدَمْج هؤلاء الطُّلاب في الفصل الدراسي، ويشعر المعلمون بأنهم غير مجهزين للتعامل مع التحديات السلوكية التي غالبا ما تصاحب التوحد، مثل الانفجارات العاطفية، والافتقار إلى المرونة، والصُعوبات الاجتماعية.

إن المدارس ملزمة أخلاقيا بتلبية احتياجات طلابها ذوي اضطراب طيف التوحد، يتمتع الطُّلاب ذوو الإعاقة بمشاركة ونتائج أكاديمية أفضل في الفصول الدراسية الشاملة مقارنةً

بالفصول الدراسية المنفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة (Zagona et al., 2017) لقد ذكر الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أن لديهم مُعلِماً يفهم احتياجاتهم التّواصلية والحسية المتميزة باعتبارها مهمة لدعم تعلمهم (Hummerstone & Parson, 2020). ورغم ذلك يشعر العديد من الطُّلاب أن المدارس تحاول فقط دَمْجهم جسدياً في الفصول الدراسية (Goodall, 2018)، لهذا يحتاج المعلمون في الصّفوف التي تدَمْج الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى التدريب على كيفية تحديد وتنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة وتخصيصها لطلابهم.

يشار إلى البيئات المدرَسية الصاخبة بأنها تساهم في التحديات التي تواجه الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، لقد حققت المدارس في المملكة المتحدة مثلاً نجاحاً من خلال توفير النّموذج المدرسي الذي يوفر الموارد التي تعالج بعض هذه التحديات البيئية (Warren et al., 2020)، هذه المدارس تحتوي على فصول دراسية أصغر مع تعديلات بيئية إضافية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لقضاء جزء من اليوم (Hebron & Bond, 2017).

كما أن الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى تكيفات مختلفة مع بيئة التعلم واستراتيجيات التعلم المحددة، الأمر الذي يمثل تحدياً كبيراً للمدارس والمعلمين، ويعتمد نجاح دَمْجهم في المقام الأول على موقف وخبرة وكفاءة الموظفين المحترفين في المدرسة، وتوافر الموارد، وإمكانية العمل الجماعي.

وبهذا يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في أن دَمْج الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يواجه العديد من الصُعوبات والتحديات التي لا يمكن انكارها، لهذا فإن التعرف على هذه التحديات من وجهة نَظر المعلمين وأولياء الأمور يتيح الفرصة لتحديد تلك التحديات والبحث عن حلول لها والتغلب عليها في سبيل تقديم أفضل خدمة ممكنة لهذه الفئة من الطّلبة من أجل تحقيق العدالة والمساواة بين كافة الأطفال للحصول على حقهم في التّعليم والاندماج.

تحاول الدّراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما هي الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لوجهات نَظر أولياء الأمور والمعلمين تُعزى لمتغير (النّوع، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية)؟

أهداف البحث

تهدف الدّراسة إلى:

- التعرف على الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة أولياء الأمور والمعلمين.

- استكشاف الفروق في متوسطات استجابات عَينة الدّراسة تبعاً لمتغيرات (النّوع، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية).

أهمية البحث

الأهمية النَظرية: تتمثل الأهمية النَظرية لهذه الدّراسة في أنها ستساهم في فهم أفضل لطبيعة الصُعوبات والتحديات التي تواجه الطُّلاب ذوو اضطراب طيف التوحد في عَمَلية الدَمْج، والعمل على زيادة الوعي بقضايا دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في أنها ستساعد في تطوير برامج وخدمات تعليمية أكثر فاعلية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال التعرف على أهم الصُعوبات والتحديات التي تواجه هؤلاء الطُّلاب من وجهة نَظر معلميهم وأولياء أمورهم، والعمل على تصميم برامج وخدمات تعليمية تلبي احتياجاتهم الفريدة، وتطوير حلول عَمَلية يمكن أن تحسن حياة هؤلاء الطُّلاب ومجتمعاتهم.

مصطلحات البحث

الصُعوبات Difficulties: الأمور التي تحول في الوصول إلى الهدف، ولا يمكن بما يتوفر من وسائل ومعلومات وخبرات من تخطي العقبات أو اجتيازها أو التغلب عليها (الجراح، 2018، 115).

تعرف إجرائياً بأنها كل ما يمنع أو يحد من تطبيق دَمْج الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مهما كان طبيعته أو حجمه أو قوته.

التحديات Challenges: هي ذلك الوضع الذي يمثل وجوده أو عَدم وجوده تهديداً أو اضعافاً، أو تشويهاً، بشكل كلي أو جزئي، دائم أو مؤقت، لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار (شاهين، 2017، 60).

دَمْج الطُّلاب Student Inclusion: نهج يدعو إلى تكافؤ الفرص التّعليمية لجميع الطُّلاب دون أي تمييز، حيث يتم التأكيد على أن كل طالب يجب أن يشعر بالترحيب، وتتم تلبية احتياجاته التّعليمية الفريدة (Salahuddin, 2017).

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder: تعرفه وزارة الصحة السعودية (1445هـ)، بأنه: اضطراب نمائي، يحدث في مرحلة مبكرة من الطفولة، يؤثر على كيفية التّواصل والتفاعل الاجتماعي، ويتضمن أنماطاً محددة ومتكررة من السلوك، وأضيف مصطلح (طيف التوحد) للإشارة إلى وجود مجموعة متعددة من الأعراض والعلامات وعلى مستويات مختلفة من الشدة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تتحدد الدّراسة بالموضوع الذي تتناوله وهو التعرف على أهم الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين.

الحدود الزمنية: سيتم إجراء الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445 /1446هـ

الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدّراسة في المدارس الشاملة التي تستقبل الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج التّعليم العام.

فروض البحث

- هناك مجموعة من الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة أولياء الأمور والمعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لوجهات نَظر أولياء الأمور والمعلمين تُعزى لمتغير (النّوع، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية).

الإطار النظري

اضطراب طيف التوحد:

ظهر مفهوم التوحد (Autism) على يد (يوجين بلولر Eugen Bleuler)، وهو طبيب نفسي سويسري، حيث قال إن التوحد في الأصل مشتق من الكلمة اليونانية "autos"، والتي تعني "الذات"، وهو يشير إلى فك الارتباط الاجتماعي الشديد الذي يشير إلى الذات المنعزلة (Wiele, 2011)، والتوحد إعاقة في النّمو يستمر مدى الحياة يتميز بضعف مهارات التّواصل والتفاعل الاجتماعي، والصُعوبات الحركية مع السلوك المتكرر، ومشاكل في الذاكرة، والتحفيز الحسي المكثف، وأوجه القصور في التحكم في الانفعالات

ووفقاً لقانون التربية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة IDEA يعرف اضطراب طيف التوحد بأنه: "إعاقة نمائية تؤثر بشكل بالغ على التّواصل اللفظي وغير اللفظي وعلى التفاعل الاجتماعي، وتظهر قبل بلوغ الطفل 3 سنوات، كما تؤثر على أداء الطفل التّعليمي مع ظهور سلوكيات نمطية متكررة وعَدم تقبل التغيير في الروتين اليومي (Rapin & Tuchman, 2008).

وتم تعريفه بأنه: "هو أحد اضطرابات النّمو الارتقائية التي تتميز بقصور في الإدراك الحسي واللغة والتّواصل الاجتماعي والنّمو المعرفي يصاحبه انسحاب وانطواء مع جمود عاطفي وانفعالي مع وجود حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترات طويلة أو غضب لأي تغير في عالمه الخاص (Bernier, Dawson, & Nigg, 2020, 5)، وترى السحيمي (2021) أنه: "عجز يعيق تطوير المهمات الاجتماعية والتّواصل اللفظي واللعب التخيلي والإبداعي، وهو اضطراب عصبي يسبب مشكلات

في المهارات الاجتماعية تتمثل في عَدم القدرة على الارتباط وتشكيل علاقات مع الأفراد وانعدام القدرة على اللعب" (ص 448).

أما الجَمْعية الوطنية للأطفال الذاتويين فتقدم تعريفاً هو الأكثر قبولاً بين المهنيين، حيث تعرفه: "التوحد عبارة عن المظاهر المرضية الأساسية التي تظهر قبل أن يصل الطفل إلى (30) شهراً، ويتضمن الاضطرابات التالية:

- اضطراب في سرعة تتابع النّمو.
- اضطراب في الاستجابة الحسية للمثيرات.
- اضطراب في الكلام واللغة والمعرفة.
- اضطراب في التعلق أو الانتماء للناس والاحداث والموضوعات National Autism Association. (2023).

ويعتبر التوحد اضطراب في النّمو العصبي ويتميز بتحديات في اللغة والتفاعلات الاجتماعية والتّواصل، بالإضافة إلى السلوكيات والاهتمامات المقيدة، الأمر الذي يجعل المدرسة مكانًا فريدًا من نوعه مليء بالتحديات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية (Costley et al., 2012).

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يذكر الدليل الإحصائي الخامس (DSM-5, 2013) أن أطفال اضطراب طيف التوحد يتميزون بمجموعة من الخصائص، أهمها:

أولاً: عجز ثابت في التّواصل والتفاعل الاجتماعي، ويتمثل فيما يلي:

- عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، كالتعامل بأسلوب اجتماعي غريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة التي تمثل المشاركة والاهتمامات والعواطف والانفعالات، إضافة إلى عَدم البدء او الرد على التفاعلات الاجتماعية.

- العجز عن التّواصل غير اللفظي في التفاعل الاجتماعي، ويتراوح بين ضعف تكامل التّواصل اللفظي وغير اللفظي إلى الشذوذ في التّواصل البصري ولغة الجسد أو عَدم فهم واستخدام الايماءات إلى الانعدام التام للتعبير الوجهي والتّواصل غير اللفظي.

- العجز عن تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، كصعوبة تعديل السلوك لتلائم السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صُعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، يصل إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

ثانياً: السلوك النمطي المحدد المكرر لبعض السلوكيات والاهتمامات والأنشطة وذلك بحصول اثنين مما يلي على الأقل:

- حركات نمطية متكررة في استخدام الأشياء والكلام.

1. الإصرار على التشابه، والالتزام بالروتين، وطقوس سلوكية لفظية أو غير لفظية.

- اهتمام شديد ومحدد وشاذ في الشدة والتركيز على التعلق بالأشياء غير المعتادة والانشغال بالأشياء الغريبة.

- فرط أو انخفاض التفاعل مع المثيرات الحسية أو اهتمام غير معتاد مع الجوانب الحسية في البيئة المحيطة.

ووفقاً لما ذكر نوسوكس (Noiseux, 2014) أن (20%) من الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم تشخيص اضطراب طيف التوحد، مما يشكل أكبر مجموعة فرعية بين الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشير إلى أن عدد الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يزيد بستة أضعاف عن عدد الطُّلاب ذوي الإعاقة الذهنية في النظام المدرسي العادي، بمتوسط زيادة سنوية بنسبة (24%) في انتشار عدد الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

الدَمْج مفهومه ونشأته، وأهدافه.

يستند الدَمْج (Inclusive) إلى فكرة أن الطُّلاب لا يتشابهون، وأن كل طالب له احتياجات وقدرات تختلف عن الآخر، ويجب على المدارس أن تتكيف وتتغير من أجل أن تدَمْج جميع الطُّلاب في الفصول الدراسية العادية (Sharma, Loreman, & Forlin, 2011).

للدَمْج التعريفات من أشهرها، أنه: "هو دَمْج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دَمْجاً زمنياً، تعليمياً، واجتماعياً، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمر تقرّ حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتّعليمي والفني في التّعليم العام والتربية الخاصة" (Kaufman, Gottlieb, & Kukic, 1975, 4).

ويعرف الدَمْج أيضاً بأنه: "أن يكون الأفراد ذوي الإعاقة جزءاً متضمناً في الفصل الدراسي بغض النَظر عن نوع أو شدة الإعاقة التي يعانون منها يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع زملائهم العاديين في مدرسة الحي إلى أقصى حدّ ممكن، مع توفير الدعم لهم في المدرسة" (عأمر، 2018، 147)، كما يعرف بأنه: "إتاحة الفرص للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة لتلقي التّعليم مع الطّلبة العاديين إلى أقصى درجة ممكنة، وهذا يعني مشاركتهم في الأنشطة التّعليمية التي يستطيعون تأديتها بنجاح، وإذا لم يكن أولئك الطّلبة قادرين على هذه المشاركة بسبب افتقارهم إلى المهارات الأكاديمية اللازمة، فمن الممكن بذل الجهود لدَمْجهم في الأنشطة غير الأكاديمية كالتربية البدنية، وفترات الاستراحة، وبعض الموضوعات والأنشطة الدراسية الخاصة" (الخطيب، 2018، 35).

ظهر مفهوم الدَمْج بوصفة فلسفة حديثة نتيجة وجود المؤسسات الخاصة المراكز الداخلية التي عملت على تقييد الطفل ذوي الإعاقة، وعززت عزلته عن المجتمع، بحيث أصبح يعيش غريباً وسط

أهله وبيئته، لهذا ظهرت هذه الحركة للتحرر من هذه المؤسسات (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2021).

كانت بداية ظهور هذا المفهوم في ستينيات القرن الماضي، حيث بادرت بعض الدول الغربية إلى تطبيقه، وكان من أولها الولايات المتحدة، حيث أصدرت قانون في عام (1974م)، ينص على أن جميع الطّلبة من ذوي الإعاقة من سن (3-12) سنة لهم كامل الحق في أن يتم ادماجهم في التّعليم العام ومشاركة الأسوياء فيه بما يتلاءم مع حاجاتهم وقدراتهم (مرتضى، 2007).

تطور مفهوم الدَمْج إلى الدَمْج الشامل بسبب مجموعة من العوامل تتمثل في جهود المنظمات الدولية والمحلية، والجَمْع يات والمؤسسات المعنية بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وحركات الإباء والأمهات بالمطالبة بحقوق أبنائهم، وجهود تخصصية اعتمدت على تنوع البرامج التّعليمية القائمة على التّعليم الفّردي، وارتفاع تكاليف نظام العزل بما يتطلبه من بنية تحتية وتجهيزات (منصور وعواد، 2010).

زاد الاهتمام بفلسفة الدَمْج مع بداية القرن الحادي والعشرين، وتم تشجيع إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة في التّعليم العام مع توفير دعم مناسب وخدمات مساعدة تقدم لهم عند الحاجة، وتوفير مناهج تعليمية وسلوكية متضمنة في الخطة التربوية الفّردية لكل طالب (Kearney, 2011).

أهداف الدَمْج

يهدف نظام الدَمْج لذوي اضطرابات طيف التوحد في الفصل العادي إلى: (عامر، 2018)

- السماح للطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة أن يكونوا مندَمْجين في المدارس العادية ومساعدتهم في تطوير قدراتهم التّعليمية.
- زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد والأطفال العاديين.
- تنمية روح التعاون والمشاركة بين الأطفال في أداء المهام والأنشطة المختلفة.
- تمكين المدارس العادية ومن خلال مساهمتها في تقديم تسهيلات إضافية من تنفيذ الدَمْج والتعامل مع المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال في المدرسة.

أهمية الدَمْج للأطفال وي الاحتياجات الخاصة

إن نظام التّعليم العام هو المكان الأول لأي طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، يحصل الأطفال بكافة حالاتهم الاستثنائية والطبيعية على فرصة المشاركة في التجارب التّعليمية المشتركة، كما الدَمْج يسهل التجارب التّعليمية للأطفال مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية، وتسعى إلى التنمية الشاملة للطفل من حيث البرامج التّعليمية الأكاديمية والجسدية والاجتماعية والعاطفية والمهنية في المدرسة، فهو يجعل الأطفال ذوي الإعاقة يتعلمون فن الحياة ويتأقلمون مع مواقف الحياة الواقعية بشكل مستقل قدر الإمكان عن طريق تقليص شعورهم بالقصور أو التقييد، أو بأنهم

مختلفون ومعوقون، فهو يوفر فرصة للأطفال ذوي الاحتياجات المتنوعة للمشاركة دون تمييز وفرصة للاندماج في المدارس العادية (Priya, 2016).

يتحمل قطاع التّعليم أعلى مسؤولية في تزويد التلاميذ ذوي الإعاقة وخاصة الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بأشكال التّعليم التي تحترم قدراتهم، ولنجاح عَمَلية الدَمْج لا بد من المشاركة النشطة لأسر الطّلبة ومعلميهم وأقرانهم والمجتمعات المشتركة في المساعدة في استكشاف أساليب التعلم التي تناسبهم، للمساعدة في التصدي لكافة العوامل التي تعيق الإدماج، فإن الطريقة الواعدة للمضي قدماً هي أن يفهم الممارسون التنوع العصبي، ومن خلال القيام بذلك يعيدون توجيه التّعليم نحو الممارسات التحررية والشاملة التي تستند على نموذج التنوع العصبي (Brownlow et al., 2021).

دَمْج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

عرّف كل من بوث وأينسكو (Both & Ainscow, 2016) "الدَمْج" بأنه عَمَلية الاستجابة للاحتياجات المتنوعة لجميع الأطفال ومعالجتها من خلال زيادة المشاركة في التّواصل والتعلم وتقليل الفصل بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وغير ذوي الاحتياجات التّعليمية الخاصة. يتلقى معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعليمهم في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية حتى عام 2010، حيث تم استبعادهم من المدارس العامة (الزهراني، 2013)، لكن بعض الدراسات الحديثة أشارت إلى ارتفاع عدد الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية (العتيبي والملكي، 2016)؛ ومع ذلك، فإن الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال في المملكة العربية السعودية غير كافية حسب ما ذكر (النمري وآخرون، 2017).

تعليم الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

تقبل المدارس الدامجة مسؤولية تعلم الأطفال من خلال جعل أنظمتها ومنهجياتها أكثر ملاءمة واستجابة لاحتياجات الأطفال، فهي تسهل بيئة تعليمية يمكن الوصول إليها، بما في ذلك قضايا التنقل والنقل، وإمكانية الوصول المادي للمباني، والمواقف، وأساليب التدريس، ولغة التدريس، والعلاقة بين المعلمين والأطفال، ويتمتع جميع الأطفال بفرصة التعلم والاستفادة من التّعليم، ويمكن الاعتراف بإنجازاتهم (Priya, 2016).

فبالإضافة إلى توفير بيئة خالية من العوائق في المباني المدرَسية، يمكن إنشاء بيئة تعليمية مواتية وتكييفها في البيئات المدرَسية الشاملة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة، ويقبل المعلم أن يتعلم الأطفال بمستويات ومعدلات مختلفة، وبالتالي يخطط للدروس مع مراعاة التنوع والاختلاف، ويتم تخطيط الأنشطة وفقاً للتعلم الذي يحدث لدى الأطفال بالتعاون مع الأسر والمجتمعات لضمان التعلم الأمثل إلى أقصى حد ممكن، كما يمكن للمعلمين المساعدة في جعل

الفصل الدراسي أكثر شمولاً باستخدام أساليب نشطة تركز على الطفل ومن هذه الأساليب الآتية: (Priya, 2016)

- تشجيع جميع الأطفال على اللعب والتعلم معاً والتدريب على مشاركة المسؤوليات.
- تقليل تأثيرات صُعوبات التعلم التي يواجهها الأطفال ذوو الإعاقة.
- بذلك الجهود الرامية إلى القضاء على التعقيدات والتحديات التي تواجه تعليم هؤلاء الأطفال.
- التصدي للمشاكل السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة / وتلبية الاحتياجات المتنوعة لهم.
- دَمْج المهارات اللازمة للحياة اليومية في المنهَج الدراسي.
- ربط ما يتم تعلمه في المدرسة بالحياة اليومية والمواقف المنزلية.
- تكييف وتطبيق أساليب التدريس المختلفة للحفاظ على مدى الاهتمام وتمكينهم من التعلم بالسرعة التي تناسبهم.
- تسهيل فترات الراحة المستمرة أثناء التعلم لتخفيف الصُعوبات التي يواجهها هؤلاء الأطفال.

شروط نجاح الدَمْج لذوي اضطراب طيف التوحد.

ذكر كل من منصور وعواد (2012)، أن هناك مجموعة من الشروط يجب توفرها لكي تنجح عَمَلية الدَمْج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأهم هذه الشروط:

- أن يكون الأطفال متكيفين اجتماعياً ونفسياً ليمكن اندماجه مع العاديين في المدرسة.
- تهيئة المدرسة لبرامج الدَمْج بعد توضيح أهمية الدَمْج لكافة العاملين داخل المدرسة من هيئة
- إدارية ومعلمين وعاملين وطلاب وأولياء أمور.
- وضع فلسفة عامة، وخطة منظمة لتنفيذ عَمَلية الدَمْج بشكل أكثر سهولة وتنظيم.
- توفير جميع الاحتياجات، والإمكانيات المادية والفنية، والوسائل التّعليمية لتنفيذ البرنامج.
- اعداد قيادات تربوية ذات كفاءة عالية تؤمن بأهمية الدَمْج وتدعمه.
- توفير وسائل الدعم المستمرة لنجاح الدَمْج وتحقيق أهدافه.

التحديات التي تقف أمام عَمَلية الدَمْج:

- **عَدم وجود فلسفة عامة وخطة منظمة للدَمْج**، إن وجود فلسفة وتخطيط مسبق للدَمْج، ووضع أسس وأهداف وتهيئة المكان والميزانية المالية، والعمل على اعداد الكوادر اللازمة لتنفيذ برامج الدَمْج، وتهيئة المجتمع بكافة مؤسساته، ومتابعة التطورات العالمية في هذا المجال تعد العنصر الأول لنجاح برامج الدَمْج (عبد الفتاح، 2018).
- **البيئة المقيدة**، يصف هذا المبدأ العَمَلية التي يتم من خلالها وضع الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في أماكن تعليمية تتوافق مع احتياجاتهم التّعليمية الفّردية وهي مستمرة، حيث أن

الهدف من البيئة الأقل تقييداً هو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين إلى الحد الأقصى المناسب (عبد الموجود، 2018).

- **المناهج والبرامج التربوية**، من المتطلبات اللازمة لنجاح الدَمْج إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية التي تلائم احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة وتتيح لهم فرص التعلم، وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية، ودعم مهارات الحياة اليومية إلى أقصى مدى تؤهلهم له قدراتهم، مما يساعدهم على التعلم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها (بطرس، 2015).

- **اتجاهات المدراء والمعلمين والبيئة المدرَسية**. يعد تغيير الاتجاهات السلبية لكل من يتصل بالعَمَلية التربوية من مدراء ومعلمين وموجهين وعمال وتحويلها إلى اتجاهات إيجابية، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدَمْج (بطرس، 2015).

- **مستوى اعداد المعلمين، وفريق الدعم**. يتوقف نجاح عَمَلية الدَمْج على مستوى اعداد المعلمين وتهيئتهم لتقبل عَمَلية الدَمْج، وتقبل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريب المعلمين وفريق الدعم تدريباً يؤهلهم ليتوافق مع طبيعة الدَمْج والأطفال المدموجين في المدارس العادية (عبد الفتاح، 2018)

- **توجهات الأسرة وأولياء الأمور**: تلعب الأسرة دوراً أساسياً في إنجاح عَمَلية الدَمْج، حيث يتيح الدَمْج التربوي لذوي اضطراب طيف التوحد فرصة البقاء مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية، مما يجعلهم أعضاء عاملين في الأسرة، ويساعد الأسرة على أداء التزاماتها نحوهم بشكل كامل، فينطلقون والثقة تملأ نفوسهم دون الشعور بوصمة العار أو النقص لإنهم اعتادوا العيش في بيئة فيها أناس أسوياء في منازلهم ومدارسهم (السعيد، 2011)، لهذا تعد توجهات أفراد الأسرة نحو ذوي طيف التوحد ونحو فكرة دَمْجهم تعد أمراً في غاية الأهمية لإنجاح الفكرة.

2- الطريقة والأدوات Method:

أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الدّراسة المنهَج الوصفي لمناسبته للتحقيق أهداف الدّراسة.

ثانياً: مجتمع الدّراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدّراسة من كافة أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد ومعلميهم في منطقة (عسير)، حيث تم اختيار عَينة الدّراسة منهم بطريقة عشوائية، بحيث تَكونت من (100) مُعلِماً وولي أمر من منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، ويوضح الجدول (1) توزيع عَينة الدّراسة حسب متغير (النّوع، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية).

الجدول (1) توزع عَينة الدّراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

	الفئات	التكرار	النسبة
النّوع	ذكر	26	26.0
	أنثى	74	74.0
المؤهل العلمي	اقل من بكالوريوس	21	21.0
	بكالوريوس	51	51.0
	ماجستير	28	28.0
الحالة الاجتماعية	أعزب	22	22.0
	متزوج	58	58.0
	منفصل	20	20.0
	المجموع	100	100.0

أداة الدّراسة

اعتمدت الباحثة في تطوير أداة الدّراسة على الأدب النَظري والدراسات السابقة، تَكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (35) عبارة، موزعة على عشرة أبعاد، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم اختصارها إلى خمسة أبعاد، تمثلها (30) عبارة، وهذه الأبعاد هي: تحديات لها علاقة بالطالب (5 عبارات)، وتحديات لها علاقة بالمعلمين (5 عبارات)، وتحديات لها علاقة بالعَمَلية التّعليمية (11 عبارة)، تحديات لها علاقة بالإدارة والبيئة المدرَسية (5 عبارات)، تحديات لها علاقة بأولياء الأمور (4 عبارات).

تصحيح الأداة:

تم استخدام المقياس المعد بطريقة ليكرت الخماسي، حيث يتم تصحيح الاستجابات بإعطاء الإجابة (موافق بشدة 5 درجات)، (موافق 4 درجات)، (موافق لحد ما 3 درجات)، (غير موافق 2 درجة)، (غير موافق بشدة درجة واحدة). وتم تقسيم السلم الخماسي إلى ثلاث فئات لتحديد درجة موافقة عَينة الدّراسة على درجات وجود التحديات والصُعوبات التي تواجه دَمْج ذوي اضطراب طيف التوحد، وسيتم حساب تلك الفئات كالتالي:

مدى المقياس= الحد الأعلى-الحد الأدنى= (5-1)= 4

عدد الفئات (3)

طول الفئة= مدى المقياس /عدد الفئات، 1/4= (1.33)، وهكذا يتم إضافة (1.33) للحد الأدنى لكل فئة لنحصل على فئات المتوسطات الحسابية كالآتي: (2.33 فأقل)، درجة موافقة منخفضة، (3.67-2.34) درجة موافقة متوسطة، (3.68 فأكثر) درجة موافقة كبيرة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدّراسة:

1- صدق الأداة

الصدق الظاهري:

قبل البدء بتوزيع الاستبانة على عَينة الدّراسة، تم التحقق من صدقها الظاهري بهدف التأكد من شموليتها للحصول على البيانات الأولية، وعَدم وجود نقص أو غموض في فقراتها، وذلك بتوجيهها إلى (7) محكمين من أصحاب الاختصاص في مجال التربية والتربية الخاصة وعلم النفس، والطلب منهم مراجعة فقرات الاستبانة وتعديل ما يرونه مناسباً، وبعد الحصول على مقترحات المحكمين تم تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم، لتظهر أداة الدّراسة بشكلها النهائي.

صدق المحتوى:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عَينة استطلاعية من خارج عَينة الدّراسة تَكونت من (25) مُعلِماً ومُعلِمة وولي أمر، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42-0.81)، ومع المجال (0.38-0.90) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.60**	.55**	11	.63**	.59**	21	.65**	**.64**
2	.71**	.54**	12	.72**	.72**	22	.71**	**.44***
3	.78**	.66**	13	.58**	.54**	23	.80**	**.51**
4	.76**	.52**	14	.59**	.61**	24	.72**	**.43***
5	.89**	.70**	15	.82**	.81**	25	.38*	**.50**
6	.57**	.50**	16	.67**	.63**	26	.54**	**.43***
7	.59**	.51**	17	.70**	.57**	27	.90**	**.61**
8	.73**	.69**	18	.56**	.47**	28	.87**	**.58**
9	.60**	.52**	19	.77**	.69**	29	.86**	**.64**
10	**.60**	**.42***	**20**	**.67**	**.60**	**30**	**.69**	**.49**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	تحديات لها علاقة بالطالب	تحديات لها علاقة بالمعلمين	تحديات لها علاقة بالعَمَلية التّعليمية	تحديات لها علاقة بالإدارة والبيئة المدرَسية	تحديات لها علاقة بأولياء الأمور	الدرجة الكلية
تحديات لها علاقة بالطالب	1					
تحديات لها علاقة بالمعلمين	*.426	1				
تحديات لها علاقة بالعَمَلية التّعليمية	**.683	**.540	1			
تحديات لها علاقة بالإدارة والبيئة المدرَسية	**.692	**.489	*.389	1	.170	
تحديات لها علاقة بأولياء الأمور	**.720	**.599	**.644	**.700	1	
الدرجة الكلية	**.745	**.675	**.937	**.578	**.704	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

- ثبات أداة الدّراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدّراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عَينة الدّراسة مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تحديات لها علاقة بالطالب	0.86	0.80
تحديات لها علاقة بالمعلمين	0.87	0.83
تحديات لها علاقة بالعَمَلية التّعليمية	0.88	0.85
تحديات لها علاقة بالإدارة والبيئة المدرَسية	0.89	0.84
تحديات لها علاقة بأولياء الأمور	0.82	0.81
الدرجة الكلية	0.90	0.86

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

سوف تستخدم الباحثة للحصول على نتائج الدّراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية، حيث سيتمَّ الاستعانة ببرنامج الحُزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، واستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات: بهدف معرفة توزيع المستجوبين حسب خصائصهم الديموغرافية.
2. اختبار كرونباخ ألفا: بهدف معرفة ثبات أداة الدّراسة.
3. الأوساط الحسابية، والانحرافات: بهدف تحديد درجة أهمية إجابات المستجوبين على فقرات أدوات الدّراسة والمحاور الخاصة بها.
4. تحليل التباين لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر المتغيرات الديمغرافية.
5. معامل الارتباط بيرسون: لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدّراسة.

تطبيق الدّراسة

- قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النَظري والدراسات السابقة ذات العلاقة وتطوير استبانة تحقق أهداف الدّراسة.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين البالغ عددهم (7).

- القيام بالتحقق من ثبات أداة الدّراسة بواسطة طريقة الاعادة، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وذلك من خلال تطبيق أداة الدّراسة على عَينة استطلاعية مكونة من (25) مُعلِماً ومُعلِمة وولي أمر.
- بعد الحصول على الموافقات الرسمية المطلوبة تواصل الباحثان مع أولياء أمور الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومعلميهم لجَمْع بيانات الدّراسة.
- قام الباحثان بجَمْع بيانات الدّراسة، وتم تفريغها وتحليلها بواسطة برنامج التحليل الاحصائي SSPSS، واستخراج النتائج.

3 - النتائج والمناقشة، Results and discussion:

السؤال الأول: ما هي الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين، في خمس مجالات، هي: (التحديات المتَعلقة بالطالب، والتحديات المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية، والتحديات المتَعلقة بالإدارة والبيئة المدرَسية، والتحديات المتَعلقة بالمعلمين، والتحديات المتَعلقة بأولياء الأمور)، وفيما يلي بيان لكل مجال منها:

- التحديات المتَعلقة بالطالب:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات المتَعلقة بالطالب في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	1	أرى أن ضعف التّواصل لدى الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعيق تحقيق الأهداف التّعليمية.	4.32	.898
2	2	أرى أن المشكلات السلوكية لدى الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تؤدي إلى قصور في المهارات الاجتماعية	4.26	.848
1	3	يعاني طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد انخفاضاً ملحوظاً في تقدير الذات	4.09	.975
4	4	عَدم رغبة الطالب بالمشاركة خلال الأنشطة التّعليمية بسبب ضعف التّواصل اللفظي	4.19	.861
5	5	ظهور نوبات الغضب لدى الطالب عند تغيير الروتين في المدرسة	3.97	1.068
		المجال ككل	4.17	.697

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.97-4.32)، وكان متوسط المجال ككل (4.17)، وهي قيمة مرتفعة، حيث جاء مجال التحديات المتَعلقة بالطالب هو المجال الأول الذي يولد صُعوبات وتحديات في عَمَلية دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وجاءت العبارة رقم 3 والتي نصها (أرى أن ضعف التّواصل لدى الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعيق تحقيق الأهداف التّعليمية)، في المرتبة الأولى، فيما جاءت العبارة رقم 5، والتي نصها (ظهور نوبات الغضب لدى الطالب عند تغيير الروتين في المدرسة) في المرتبة الأخيرة.

- التحديات المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
8	.1	أرى أنه لا يتم تنظيم الأنشطة اللاصفية بحسب احتياجات ومهارات الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.41	.854
7	.1	أرى أنه لايوجد خطط واضحة للأنشطة اللاصفية المناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	4.35	.869
1	.2	أرى أن المناهج لا تلبي احتياجات الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.31	.861
2	.3	لا تراعي المناهج الفروق الفّردية بين الطّلبة في صفوف الدَمْج.	4.31	.861
10	.4	أعتقد أن الأدوات والوسائل المستخدمة لا تلبي حاجات الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.30	.980
4	.5	أرى أن زيادة أعداد الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصّف يعيق تحقيق أهداف الدَمْج	4.17	1.101
11	.6	عَدم التنويع في الوسائل والأساليب التّعليمية المختلفة.	4.16	1.042
9	.7	أرى أنه لا يتم متابعة الأنشطة اللاصفية التي تحدد للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.15	1.029
5	.8	عَدم توفر مساحة كافية تسمح بحركة الطّلبة بحرية داخل الغرفة الصّفية.	4.07	1.139
3	.9	أرى أنه من الصعب السيطرة على الصّف الذي يتواجد في طلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد	3.84	1.089
6	.10	أرى أن التعامل غير العادل بين الطّلبة في فصول الدَمْج يعيق العَمَلية التّعليمية.	3.72	1.364
		المجال ككل	4.16	.688

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.72-4.41)، وكان متوسط المجال ككل (4.16)، وهي قيمة مرتفعة، حيث جاء مجال التحديات المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية هو المجال الثاني الذي يولد صُعوبات وتحديات في عَمَلية دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وجاءت العبارة رقم 8 والتي نصها (أرى أنه لا يتم تنظيم الأنشطة اللاصفية بحسب احتياجات ومهارات الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد)، في المرتبة الأولى، فيما جاءت العبارة رقم 6، والتي نصها (أرى أن التعامل غير العادل بين الطّلبة في فصول الدَمْج يعيق العَمَلية التّعليمية) في المرتبة الأخيرة.

- مجال التحديات المتَعلقة بالإدارة والبيئة المدرَسية:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للتحديات المتَعلقة بالإدارة والبيئة المدرَسية في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمورالمعلمين

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	.1	أعتقد أن الإدارات المدرَسية ليس لديها معرفة كافية بخصائص الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد .	4.11	1.024
5	.2	أعتقد أن المباني والبنية التحتية في مدارس التّعليم العام غير جاهزة لعَمَلية دَمْج الطّلبة ذوي اضطراب التوحد.	4.09	1.129
4	.3	الاتجاهات السلبية نحو الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل الطّلبة العاديين والمعلمين .	3.70	1.243
2	.4	لا تشارك الإدارة المدرَسية في التخطيط للتعليم الخاص وتطبيق القوانين والتشريعات الخاصة بالطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.83	.985
3	.5	تتدخل الإدارة المدرَسية بالشؤون الفنية لدى المعلم في صفوف الدَمْج .	3.55	1.019
		المجال ككل	3.86	.724

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.55-4.11)، بتقدير مرتفع للمجال ككل، حيث جاءت العبارة1، والتي نصها (أعتقد أن الإدارات المدرَسية ليس لديها معرفة كافية بخصائص الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد)، في المرتبة الأولى، فيما جاءت العبارة 3، والتي نصها (تتدخل الإدارة المدرَسية بالشؤون الفنية لدى المعلم في صفوف الدَمْج)، في المرتبة الأخيرة.

- مجال التحديات المتَعلقة بالمعلمين:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للتحديات المتَعلقة بالمعلمين في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	.1	عَدم معرفة معلمي التّعليم العام بخصائص الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأهمية دَمْجهم	4.34	.781
3	.2	ضعف مشاركة معلمي التّعليم العام في فريق خطط البرنامج التربوي الفّردي	4.11	1.091
1	.3	عَدم وضوح دور المعلم ومسؤولياته في عَمَلية الدَمْج	3.76	.976
2	.4	لدى المعلم الكفاءات والمهارات التي أكتسبها خلال الدّراسة وبرامج التدريب قبل وبعد التوظيف	3.57	.977
4	.5	ضغط العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على أداء المعلم لمهام عمله.	3.40	1.255
		المجال ككل	3.84	.570

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.34-3.40)، بتقدير مرتفع، حيث جاءت العبارة 5، والتي نصها (عَدم معرفة معلمي التّعليم العام بخصائص الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأهمية دَمْجهم)، في المرتبة الأولى، فيما جاءت العبارة 4، والتي نصها (ضغط العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على أداء المعلم لمهام عمله)، في المرتبة الأخيرة.

- مجال التحديات المتَعلقة بأولياء الأمور:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للتحديات المتَعلقة بأولياء الأمور في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	1	وجود بعض الصُعوبات والصدمات لدى أولياء الأمور بسبب إصابة أبنائهم باضطراب طيف التوحد.	4.11	1.072
3	2	عَدم تطبيق التشريعات والقوانين التي تلزم مشاركة أولياء الأمور في أنشطة مدارس الدَمْج .	3.74	1.203
1	3	عَدم توفر الوقت الكافي لدى أولياء الأمور لمتابعة كافة تفاصيل تعليم أبنائهم.	3.48	1.306
2	4	إلقاء كامل مسؤولية الطالب على مدارس الدَمْج.	3.43	1.394
		المجال ككل	3.69	.998

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.43-4.11)، بتقدير مرتفع أيضاً، حيث جاء العبارة 4، والتي نصها (وجود بعض الصُعوبات والصدمات لدى أولياء الأمور بسبب إصابة أبنائهم باضطراب طيف التوحد)، في المرتبة الأولى، فيما جاءت العبارة 2، والتي نصها (إلقاء كامل مسؤولية الطالب على مدارس الدَمْج) في المرتبة الأخيرة.

مما سبق يمكن تلخيص نتائج الجداول السابقة للتعرف على الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين في مجالات أداة الدّراسة الخمسة، كما يبين الجدول (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التحديات المتَعلقة بالطالب	4.17	.697	مرتفع
2	3	التحديات المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية	4.16	.688	مرتفع
3	4	التحديات المتَعلقة بالإدارة والبيئة المدرَسية	3.86	.724	مرتفع
4	2	التحديات المتَعلقة بالمعلمين	3.84	.570	مرتفع
5	5	التحديات المتَعلقة بأولياء الأمور	3.69	.998	مرتفع
		الدرجة الكلية	3.99	.531	مرتفع

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.69-4.17)، حيث جاء مجال التحديات المتَعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.17)، بينما جاء مجال التحديات المتَعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وبلغ المتوسط الحسابي للصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين ككل (3.99).

يعزو الباحثان احتلال الصُعوبات المرتبطة بالطالب إلى خصائص الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تتميز بضعف مهارات التّواصل والتفاعل الاجتماعي لديهم مما يجعل من الصعب عليهم التكيف مع البيئة المدرَسية، إضافة إلى قصور في الانتباه والإدراك والذاكرة مما يؤثر على قدرتهم على التعلم والتفاعل داخل الغرفة الصّفية، ووجود سلوكيات غير تكيفية كالنشاط الزائد أو السلوكيات النمطية، مما يصعب إدارتها في البيئة المدرَسية، لهذا تعد الصُعوبات المرتبطة بخصائص الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد هي الأكثر تأثيراً على نجاح برامج الدَمْج في المدارس العادية مقارنة بالتحديات الأخرى المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية أو المعلمين

أو الإدارة والبيئة المدرَسية او أولياء الأمور، كما أن هناك العديد من التحديات المرتبطة بالطّلبة العاديين في صفوف الدَمْج من ابرزها عَدم تقبلهم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريفارد (Rivard, 2020)، والتي أظْهرت أن هناك العديد من التحديات المرتبطة بالطُّلاب سواء كانوا من الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، أو الطُّلاب العاديين في صفوف الدَمْج، كما تتفق مع نتائج دراسة غوليجا-أَصلان (GÜLEÇ-ASLAN, 2020)، التي بينت أن من أهم التحديات التي تواجه دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد هي خصائص الطّلبة أنفسهم، لكن هذه النتائج لا تتفق مع نتيجة القطاونة (2022)، ونتيجة دراسة القحطاني (2021)، التي ترى أن التحديات المرتبطة بالطُّلاب جاءت متوسطة.

أما فيما يتعلق بالتحديات المتَعلقة بالعَمَلية التّعليمية، والتي جاءت مرتفعة وفي المرتبة الثانية من الصُعوبات والتحديات التي تواجه دَمْج ذوي اضطراب طيف التوحد، يعزو الباحثان ذلك ومن خلال خبرتها الميدانية أن المناهج لا تلبي احتياجات الطّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ولا تراعي الفروق الفّردية بينهم، كما أن الوسائل والأساليب الدراسية المستخدمة تخدم الطّلبة العاديين أكثر مما تفعل مع هذه الفئة من الطُّلاب، كما أن عدد الطّلبة في الغرفة الصّفية وعَدم القدرة على الإدارة الصّفية من قبل المعلم، والتعامل غير العادل مع الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (2022)، ونتيجة دراسة غوليجا-أَصلان (GÜLEÇ-ASLAN, 2020)، التي أظْهرت أن أساليب التدريس في العَمَلية التّعليمية مصدر للتحديات أمام الدَمْج، كما اتفقت مع نتيجة دراسة دوهان وديفاراكوندا (Duhan, & Devarakonda, 2018). لكنها لا تتفق مع نتيجة دراسة القطاونة (2022)، التي ترى أن التحديات التي تواجه دَمْج ذوي اضطراب طيف التوحد جاءت متوسطة.

اما ما يتعلق بالتحديات المتَعلقة بالإدارة والبيئة المدرَسية، والتي جاءت أيضاً مرتفعة وفي المرتبة الثالثة من بين مجالات الصُعوبات والتحديات أمام دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، يعزو الباحثان ذلك إلى أن الاتجاهات السلبية وعَدم معرفة المسؤولين في الإدارات المدرَسية بخصائص هذه الفئة من الطُّلاب، والبيئة المدرَسية غير المكيفة كي تلائم هؤلاء الطُّلاب، وعَدم تطبيق القوانين والتشريعات المرتبطة بهذه الفئة، كل هذه ومن خلال التجربة الشخصية للباحثة تبرز كصُعوبات أمام عَمَلية الدَمْج.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (2022)، التي وجدت أن التحديات المرتبطة بالمدرسة كانت مرتفعة، وتتفق مع دراسة الشرقاوي، علي، ومحمد (2021)، ودراسة غوليجا-أَصلان (GÜLEÇ-ASLAN, 2020)، التي وجدت أن عَمَلية الدَمْج تواجه صُعوبات من أهمها المدرسة وظر وفها. لكنها

لا تتفق مع نتيجة دراسة القطاونة (2022)، التي ترى أن البيئة المدرَسية كانت تحدياً متوسطاً أمام عَمَلية الدَمْج،

أما التحديات المتَعلقة بالمعلمين، فقد جاءت ايضاً مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عَدم الوعي المعلمين بخصائص طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وعَدم وضوح حدود مسؤولية كل من معلم التّعليم الخاص ومعلم التّعليم العام، وعَدم وجود تدريب كافٍ للمعلم للتعامل مع هذه الفئة من الطُّلاب.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (2022)، التي أظْهرت ان الصُعوبات المرتبطة بالمعلم أمام عَمَلية الدَمْج كانت مرتفعة، وتتفق مع نتيجة دراسة غوليجا-أَصلان (GÜLEÇ-ASLAN, 2020)، التي أظْهرت أن عَمَلية الدَمْج تواجه تحديات من أهمها المعلم. لكنها لا تتفق مع نتيجة دراسة القطاونة (2022)، ودراسة حسين، حنفي والقرشي (2021)، التي ترى أن المعلم يمثل تحدياً متوسطاً أمام عَمَلية الدَمْج،

وأما التحديات المتَعلقة بأولياء الأمور، والتي جاءت مرتفعة أيضاً، ولكنها في المرتبة الأخيرة، يعزو الباحثان ذلك إلى أن أولياء الأمور يقع على عاتقهم أقل مسؤوليات ممكنة في عَمَلية الدَمْج، فمعظم مسؤوليات الدَمْج تقع على عاتق الجانب التربوي من معلمين وإدارة وطلاب، بالرغم من أن عَدم تعاون الأسرة يعد تحدياً كبيراً أمام عَمَلية الدَمْج مهما كانت أسبابه.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرقاوي، علي، ومحمد (2021)، ونتيجة دراسة السليماني (2020)، التي ترى أن الأسرة والعوامل المرتبطة بها تمثل المعيق الأول أمام عَمَلية الدَمْج، وتتفق أيضاً مع دراسة غوليجا-أَصلان (GÜLEÇ-ASLAN, 2020). لكنها لا تتفق مع نتيجة دراسة القطاونة (2022)، التي ترى أن أولياء الأمور يمثلون تحدياً متوسطاً أمام عَمَلية الدَمْج.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (⍺=0.05) في الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمورالمعلمين تُعزى لمتغيرات النّوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين حسب متغيرات النّوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية والجدول (11) يبين ذلك.

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين حسب متغيرات النّوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النّوع	ذكر	4.09	.562	26
	أنثى	3.96	.519	74
المؤهل العلمي	اقل من بكالوريوس	4.04	.543	21
	بكالوريوس	4.01	.516	51
	ماجستير	3.93	.562	28
الحالة الاجتماعية	أعزب	3.63	.627	22
	متزوج	4.16	.440	58
	منفصل	3.91	.453	20

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين بسبب اختلاف فئات متغيرات النّوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (12).

جدول رقم (12) تحليل التباين الثلاثي لأثر النّوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية على الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النّوع الاجتماعي	.417	1	.417	1.762	.188
المؤهل العلمي	.516	2	.258	1.090	.340
الحالة الاجتماعية	5.164	2	2.582	10.915	.000
الخطأ	22.234	94	.237		
الكلي	27.902	99			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- عَدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تُعزى لأثر النّوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف 1.762 وبدلالة إحصائية بلغت 0.188.
- عَدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تُعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 1.090 وبدلالة إحصائية بلغت 0.340.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تُعزى لأثر الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف 10.915 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13) المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر الحالة الاجتماعية على الصُعوبات والتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين

	المتوسط الحسابي	أعزب	متزوج	منفصل
أعزب	3.63			
متزوج	4.16	*.53		
منفصل	**3.91**	**.28**	**.25**	

* دالة عند مستوى الدلالة ألفا = 0.05).

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ألفا = 0.05) بين أعزب ومتزوج وجاءت الفروق لصالح المتزوج.

تظهر النتائج السابقة اتفاق المعلمين وأولياء الأمور من أفراد عَينة الدّراسة باختلاف جنسهم على وجود صُعوبات وتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اتفق الطرفان على أن هذه الصُعوبات والتحديات سواء كان مصدرها الطالب، أو العَمَلية التّعليمية، أو المعلم، أو أولياء الأمور، أو الإدارة والبيئة المدرَسية موجودة بدرجة مرتفعة.

ويرى الباحثان أن الذكور والذين يقدر عددهم ب (26) مُعلِماً وولي أمر، والإناث وعددهن (74) مُعلِمة وولية أمر، لا يختلفوا على وجود صُعوبات وتحديات تقف أمام عَمَلية ادماج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لإن أفراد العَينة باختلاف جنسهم يلاحظ أنهم قد عانوا من تلك الصُعوبات والتحديات على أرض الواقع من خلال ملاحظات الباحثان في الميدان التربوي والتّواصل مع الأسر التي لديها ابن أو ابنة من ذوي اضطراب طيف التوحد، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة القحطاني (Alqahtani, 2023)، التي وجدت عَدم وجود فروق في وجهات نَظر المعلمين حول دَمْج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية الابتدائية بدولة قطر، لكنها لم تتفق مع نتيجة دراسة القحطاني (2021)، التي أظْهرت وجود فروق لصالح الذكور في وجود تحديات وصُعوبات تواجه أطفال التوحد في برامج الدَمْج في المدارس العامة من وجهة نَظر المعلمين .

كما أظْهرت النتائج أن من يحمل مؤهلاً علمياً بدرجة الماجستير أو درجة البكالوريوس أو أقل من درجة البكالوريوس من أفراد عَينة الدّراسة جميعهم يتفقوا على وجود صُعوبات وتحديات

تواجه عمليات دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ويرى الباحثان عَدم وجود اختلاف في استجابات عَينة الدّراسة بشأن الصُعوبات والتحديات أمام دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية لإن جميع المعلمين وأولياء الأمور يواجهون تحديات متشابهة، وإن المؤهل العلمي لا يلغي تلك الصُعوبات والتحديات. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني (Alqahtani, 2023)، ومع نتائج دراسة القحطاني (2021).

بينما أظْهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات عَينة الدّراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث أظْهرت النتائج أن فئة المتزوجين لا يتفقون مع المنفصلين والعزاب من عَينة الدّراسة على وجود صُعوبات وتحديات أمام عَمَلية دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأفراد المتزوجين ربما يمتلكون تجارب وتفهم أكثر عمقاً للصُعوبات والتحديات الاجتماعية، ولديهم القدرة على التعامل معها بشكل أكبر مما يؤثر على استجابتهم بشكل مختلف عن العزاب أو المنفصلين، كما أن المتزوجين يحضون بفرصة دعم اجتماعي من الشركاء يجعلهم اكثر مرونة وقابلية للتعامل مع الصُعوبات والتحديات بشكل أكبر. لم تتناول أي دراسة من الدراسات السابقة الوضع الاجتماعي لأفراد العَينة وتأثيره على استجابتهم للصُعوبات والتحديات التي تواجه عَمَلية دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العامة، وهذا يعد تميزاً للدراسة الحالية من وجهة نَظر الباحثان.

4-الخلاصة، ومقترحات:

وجدت الدراسة وجود صُعوبات وتحديات كبيرة في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نَظر أولياء الأمور والمعلمين.

- بينت النتائج أن مجال التحديات المتَعلقة بالطالب جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.17)، وبتقدير مرتفع، وكان الأعلى بين مجالات الدراسة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.
- جاء مجال التحديات المتَعلقة بأولياء الأمور في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، بتقدير مرتفع.
- أظهرت النتائج اتفاق المعلمين وأولياء الأمور من أفراد عَينة الدّراسة باختلاف جنسهم على وجود صُعوبات وتحديات في دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اتفق الطرفان على أن هذه الصُعوبات والتحديات سواء كان مصدرها الطالب، أو العَمَلية التّعليمية، أو المعلم، أو أولياء الأمور، أو الإدارة والبيئة المدرَسية موجودة بدرجة مرتفعة.

- كما أظْهرت النتائج أن من يحمل مؤهلاً علمياً بدرجة الماجستير أو درجة البكالوريوس أو أقل من درجة البكالوريوس من أفراد عَينة الدّراسة جميعهم اتفقوا على وجود صُعوبات وتحديات تواجه عمليات دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

- وأظْهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات عَينة الدّراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث أظْهرت النتائج أن فئة المتزوجين لا يتفقون مع المنفصلين والعزاب من عَينة الدّراسة على وجود صُعوبات وتحديات أمام عَمَلية دَمْج الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

- ومقترحات:

في ضوء نتائج الدّراسة، يقترح الباحثان التوصيات التالية:

- تطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات التّواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

- تصميم أنشطة وبرامج علاجية لخفض السلوكيات النمطية وتنمية المهارات الاجتماعية.

- تطوير المناهج والأنشطة التّعليمية لتناسب احتياجات الطُّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

- تكثيف البرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التّعليم العام في المدارس الدامجة.

تهيئة بيئة مدرسية داعمة وآمنة لهؤلاء الطُّلاب.

- تعزيز التّواصل والتعاون بين المدرسة والأسرة في كافة مراحل الدَمْج.

- تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لأولياء الأمور.

المراجع :

بطرس، حافظ (2015). *سيكولوجية الدَمْج في الطفولة المبكرة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جراح، بدر (2018). *استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرَسية*. عمّان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

حسن، آية، محمد، أمام، شلبي، أشرف، وعجوة، محمد. (2022). معوقات دَمْج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التّعليم العام كما يدركها عَينة من فريق الدَمْج. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 4*(7)، 4284-4327.

حسين، أحمد، حنفي، بسنت، والقرشي، أمير. (2021). معوقات الدَمْج الشامل لأطفال التوحد بمدارس التّعليم العام من وجهة نَظر المعلمين. *مجلة القراءة والمعرفة*، (241)، 243-272.

حواس، إيناس. (2016). تقويم برامج الدَمْج للأطفال التوحديين في المدارس العادية. *مجلة كلية التربية، 16* (3)، 277 - 336.

الخطيب، جمال (2018). *تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السحيمي، هنايف (2021). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد وعلاقتها بحاجاتهم إلى الإرشاد النفسي في مراكز الرعاية النهارية في المدينة المنورة. *المجلة العربية للإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5*(18)، 447-498.

السعيد، هلا (2011). *الدَمْج بين جدية التطبيق والواقع*. عمّان: دار المنهل للنشر.

سليمان، عبد الرحمن (2012). *معجم مصطلحات اضطراب التوحد*، ط4. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليماني، صباح (2020). *المعوقات الأسرية لتمدرس طفل التوحد: دراسة ميدانية على أسر أطفال التوحد*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

شاهين، محمد (2017). التجارة الإلكترونية العربية بين التحديات وفرص النّمو. عمّان: دار حميثرا للنشر.

الشرقاوي، سعدية، علي، مي، ومحمد، جيهان (2021). المعوقات التي تحول دون تفعيل استراتيجية الدَمْج بمرحلة رياض الأطفال في مصر. *المجلة العلمية لكلية التربية-كلية التربية للطفولة المبكرة*، (20)، 584-647.

الصالح، منيرة (٢٠١٩). وجهات نَظر المعلمين حول دَمْج الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المدارس الحكومية الابتدائية في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8*(30)، 1-33.

عأمر، طارق (2018). *الطفل التوحدي*. عمّان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، أريج (2018). *اتجاهات المعلمين نحو دَمْج الطّلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، القدس.

عبد القادر، عبد الرازق (2023). *استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة*. والقاهرة: كالة الصحافة العربية.

عبد الموجود، فاطمة (2018). آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدَمْج. *مجلة الطفولة*، (30)، 607-682.

عبد النبي، فادية. (٢٠٢١). واقع مواجهة مشكلات دَمْج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التّعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نَظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. *11* (2)، 449-475.

القحطاني، راقع (2021). التحديات والصُعوبات التي تواجه أطفال التوحد في برامج الدَمْج في المدارس العامة من وجهة نَظر المعلمين، المشرفين، قائدي المدارس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (132)،201 - 226.

القطاونة، يحيى (2022). المعوقات التي تواجه التّعليم الدامج في رياض الأطفال لذوي الإعاقة من وجهة نَظر معلماتهم وأولياء أمورهم في محافظة الكرك. *دراسات: العلوم التربوية*، *49*(3)، 347-359.

مرتضى، هدى (2007). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية لدى المعلمين في تغيير اتجاهاتهم نحو دَمْج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2021). *واقع دَمْج الطّلبة ذوي الإعاقة في مدارس التّعليم العام*. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

منصور، سمية وعواد، رجاء (2010). تصور مقترح لتطوير نظام دَمْج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، *28*(1)، 301-356.

منصور، سمية وعواد، رجاء (2012). تصور مقترح لنظام دَمْج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول، دراسة مقارنة. *مجلة جامعة دمشق*، *38*(1)، 301-365.

وزارة الصحة السعودية (1445هـ). موقع الوزارة: https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Pages/Autism.

Alamri, A., & Tyler-Wood, T. (2016). Teachers' attitudes toward children with autism: A comparative study of the United States and Saudi Arabia. *Journal of the International Association of Special Education, 16*(1), 14-25.

Alkinj, I., Pereira, A., & Santos, P. (2022). Educators' Attitudes towards the inclusion of students with Autism spectrum disorder (ASD) in jordanian Public schools. Atitudes dos educadores em relação à Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) nas

escolas públIcas jordanIanas. *Revista Brasileira de Educação Especial 28*(e0157):315-334

Alqahtani, N. (2023). TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL IN QATAR. *European Journal of Humanities and Educational Advancements (EJHEA), 4*(4), 279-292.

American Psychiatric Association. (2021). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.,text rev.). https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3),153-162. https://doi.org/10.1177/07419325070280030401

Bernier, R., Dawson, G., & Nigg, J. (2020). What Science Tells Us about Autism Spectrum Disorder: Making the Right Choices for Your Child. New York: Guilford

Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2096–2116.

Costley, D., Clark, T., Keane, E., & Lane, K. (2012). A practical guide for teachers of students with an autism spectrum disorder in secondary education. Jessica Kingsley.

DSM-5. 5th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association. (2013). American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

Duhan, K., & Devarakonda, Ch. (2018). Teacher Trainees' Perceptions of Inclusion ofand its Challenges. *Disability, CBR & Inclusive Development, 29*(1), doi 10.5463/DCID.v29i1.649

Goodall, C. (2018). Inclusion is a feeling, not a place: A qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(12), 1285-1310.

Graham, L. (2021). Inclusive education challenges for students with Autism Spectrum Disorder. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 13*(3), 21- 25

GÜLEÇ-ASLAN, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and*

Educational Studies, 7(2), 37-49. https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.004

Hancock, T., & Kaiser, A. (2002). The Effects of Trainer-Implemented Enhanced Milieu Teaching on the Social Communication of Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 39-54. https://doi.org/10.1177/027112140202200104

Hebron, J. & Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: Parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 556-571. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297569

Hill, A., Zuckerman, K., Hagen, A., Kriz, D., Duvall, S., Van Santen, J., Nigg, J., Fair, D., & Fombonne, E. (2014). Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1121-1133. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.006

Hummerstone, H., & Parson, S. (2020). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783800

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). 20U.S.C. § 1400

Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: issues and solutions*. Retrieved from: https://www.sensepublishers.com/files/9789460914997PR.pdf

Kenny, L., Cribb, S. & Pellicano, E. (2019). Childhood Executive Function Predicts Later Autistic Features and Adaptive Behavior in Young Autistic People: a 12-Year Prospective Study. *J Abnorm Child Psychol 47*, 1089–1099. https://doi.org/10.1007/s10802-018-0493-8.

National Autism Association. (2023). *Signs of Autism*. Retrieved from: https://nationalautismassociation.org/resources/signs-of-autism/

Porter, G. & Towell, D. (2019). *Advancing school transformation from within. Inclusive education Canada/centre for inclusive futures*. Retrieved from: https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/Porter-and-Towell-Advancing-IE-2017-Online-FINAL.pdf

Priya, S. (2016). Challenges and Benefits of Inclusive Education. *Bonfring International Journal of Industrial Engineering and Management Science, 6*(4), 191-193.

Rapin I, & Tuchman R. (2008). Autism: definition, neurobiology, screening, diagnosis. *Pediatr Clin North Am, 55*(5), 1129-46, viii. doi: 10.1016/j.pcl.2008.07.005. PMID: 18929056.

Rivard, D. (2020). Challenging Social Situation for Students with ASD Integrated into Mainstream Classrooms in Quebec. *Journal on Developmental Disabilities, 25*(1), 1-18.

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10),1084-1096. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267.

Salahuddin, S. (2017). Building inclusive learning friendly classrooms: need of the hour. *International Journal of Reflective Research in Social Sciences. 1* (1).

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21

Simpson, R., de Boer-Ott, S., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders, 23*(2), 116–133.

Turnock, A., Langley, K., Jones, C. (2021). Understanding stigma in autism: a narrative review and theoretical model. *Autism Adulthood, 4*,76–91. doi: 10.1089/aut.2021.0005,

Underhill, J., Ledford, V., Adams, H. (2019). Autism stigma in communication classrooms: exploring peer attitudes and motivations toward interacting with atypical students. *Commun Educ, 68*, 175–92. doi: 10.1080/03634523.2019.1569247

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=e4dff3ab-2bd9-4805-8f3d-ca06be7057bb54.

UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO.

Warren, A., Buckingham, K., & Parsons, S. (2020). Everyday experiences of inclusion in primary resources provision: The voices of autistic pupils and their teachers. *European Journal of Special Needs Education.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823166

Wiele, V. (2011). The pros and cons of inclusion for children with autism spectrum disorders: what constitutes the least restrictive environment? (Unpublished Thesis), Liberty University.

Yell, M., Katsiyannis, A., Ennis, R., Losinski, M., & Bateman, D. (2020). Making legally sound placement decisions. *Teaching Exceptional Children, 52*(5), 291–303.

Yeo, K., & Teng, K. (2015). Social skills deficits in autism: a study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research, 3*(12), 1001-1007. https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031208.

Zagona, A., Kurth, J., & MacFarland, S. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council of Exceptional Children, 40*(3), 163-178. https://doi.org/10.1177/0888406417692969

Zagona, A., Kurth, J., & MacFarland, S. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 163-178, https://doi.org/10.1177/088840641769296