معيقات الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج العادية من وجهة نظر معلميهم في محافظة الأحساء

د. محمد صالح عايش بوعبيد
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية-جامعة الملك فيصل

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى مناقشة المعيقات التي تعرقل عملية الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية. استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي لجمع البيانات من ١٥ معلم ممن يقدمون خدمات تعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. وظف الباحث طريقة المقابلة المقننة كأداة لجمع البيانات من معلمي الصفوف العادية المشاركين في الدراسة الحالية. تضمن جدول أسئلة المقابلة على قسمين رئيسين: القسم الأول اشتمل على أسئلة تهدف إلى جمع البيانات الأولية من المشاركين، أما القسم الثاني فتضمن أسئلة تهدف إلى جمع معلومات من المشاركين فيما يتعلق بمعيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية. بينت النتائج وجود عدد من المعيقات يمكن تصنيفها إلى خمس فئات رئيسة: (١) معيقات متعلقة بسمات وخصائص أطفال اضطراب التوحد وحاجاتهم التعليمية، (٢) معيقات متعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي، (٣) معيقات متعلقة بالإدارة المدرسية، (٤) معيقات متعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة، (٥) معيقات متعلقة بالمجتمع المدرسي. قدمت الدراسة توصيات نظرية تتعلق بتوجيه الباحثين إلى إجراء دراسات مستقبلية حول موضوع الدراسة، وتوصيات تطبيقية ميدانية للمدارس والمعلمين وأولياء الأمور وصناع القرار؛ لضمان تجنب أو التقليل من المعيقات التي تعرقل عملية الدمج الشامل لهؤلاء الطلبة في المدرسة العادية.

الكلمات المفتاحية: معيقات الدمج، الأطفال، اضطراب طيف التوحد، المدارس العادية.

معيقات الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج العادية من وجهة نظر معلميهم في محافظة الأحساء

د. محمد صالح عايش بوعبيد
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية-جامعة الملك فيصل

١. مقدمة الدراسة

التعليم يعتبر من المداخل الأساسية لتحقيق مبدأ المساواة بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين. حيث إن التعليم لا يهدف إلى تقديم الخدمات التعليمية فقط، بل تتسع أهدافه لتشتمل على تشجيع المعلمين للاستجابة للفروق الفردية والقدرات المتمايزة لجميع الطلبة المتعلقة بالفروق الثقافية واللغوية والمعرفية والجسمية والعاطفية والاجتماعية (Hasson et al., ٢٠٢٤). هذا الطيف الواسع من الفروق الفردية يتطلب سن بعض الأحكام والقوانين التعليمية لتطبيقها في المدارس العادية. لضمان نجاح برامج الدمج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، لا بد وأنَ يتم تطبيق هذه الأحكام والقوانين التعليمية تبعاً للاحتياجات الفردية المتمايزة لهؤلاء الطلبة. من المتوقع من جميع المدارس العادية أن تُقدم خدمات تعليمية متمايزة لذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا يُحتم إمداد المعلمين بالفهم، والتدريب، والمصادر، والدعم اللازم لتلبية الاحتياجات الفردية لهؤلاء الطلبة (De et al., ٢٠١٨) .

من التوجهات العالمية المعاصرة دمج ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين بغض النظر عن احتياجاتهم والصعوبات التي يعانون منها (Jury et al., ٢٠٢١). نظراً للاحتياجات الفردية والصعوبات المعقدة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فبعض الأنظمة التعليمية تُقدم خدماتها لهم بمعزل عن أقرانهم العاديين، وذلك بإلحاقهم بمدارس خاصة (Russell et al.,٢٠٢٣). لكل طفل الحق في تلقي تعليميه في المدرسة العادية، والحصول على الدعم اللازم، والمشاركة في كل مناحي الحياة المدرسية العادية (Senoo et al., ٢٠٢٤). الاهتمام بالموضوعات المتعلقة بالدمج الأكاديمي قاد إلى دراسة موضوعات تتصل بالدمج الاجتماعي لهؤلاء الطلبة في المدارس العادية. لذلك، فإن الدمج الأكاديمي والاجتماعي أصبح محل اهتمام دول كثيرة خلال القرن الماضي (Qvortrup

٢٠١٨ ,Qvotrup &). في السياقات التعليمية فإن الدمج يمكن تعريفه على أنه فلسفة تدريسية يتم من خلالها اشراك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل نشط مع أقرانهم العاديين (Russell et al., ٢٠٢٣). أما في الممارسة العملية، فيعتبر الدمج عملية مستمرة تهدف إلى وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس البيئة المدرسية، وتقديم خدمات إضافية مناسبة لاحتياجاتهم الفردية لمساعدتهم على التكيف (جعيجع وعينو، ٢٠٢٢).

٢. مشكلة الدراسة

تشير التوجهات الحديثة في التربية الخاصة إلى أن عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تنطوي على إيجابيات وفوائد جمة سواءً في حياتهم الأكاديمية أو الاجتماعية (عبد اللاه وآخرون، ٢٠١٩). حيث إن الدمج يتيح الفرصة لهم للاحتكاك المباشر بأقرانهم العاديين، واكتساب مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويسهم في تعديل الاتجاهات السلبية للطلبة والمعلمين تجاههم (الفرجاني،٢٠٢١). كما أكد غلام والقاضي (٢٠٢٠) بأن الدمج يساعد على زيادة فرص احتكاك ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين، وبالتالي تحسين الاتجاهات السلبية نحوهم، واعتبارهم أفراداً قادرين على التعلم ومنتجين في المجتمع. توصلت دراسة (٢٠١٤) .Hansen et al إلى أن دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية ساهم في زيادة فرصهم في المشاركة في التفاعلات الاجتماعية، والاستجابة للتواصل الاجتماعي وأنشطة اللعب التي يقدمها أقرانهم العاديين في البيئات التعليمية المدمجة. كما أظهرت أيضاً نتائج الدراسات السابقة أن وجود أطفال التوحد في الفصول الدراسية العادية يساعدهم في تطوير التفاعل الاجتماعي في كل من مهارات الاتصال والأنشطة الجماعية، ويعزز لديهم اللغة اللفظية بحيث تقترب بشكل كبير من مستويات أقرانهم العاديين (Runcharoen, ٢٠١٤؛ خضري وعسيري، ٢٠٢٤).

أشارت نتائج دراسة (٢٠٢١) .Mukkiri et al إلى أن ٢٠% من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتلقون تعليمهم في مدارس الدمج بينما شريحة كبيرة منهم (٨٠%) تُقدم لهم الخدمات التعليمية في مدارس خاصة. بالرغم من أن مدارس الدمج العادية يُفترض أن تحتضن

شريحة كبيرة من هؤلاء الأطفال، إلا أن عدد أطفال التوحد فيها أقل بكثير من المدارس الخاصة. توجد العديد من المعيقات والتي الممكن أن تحول دون دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو تحقيق الاستفادة القصوى من دمجهم في المدارس العادية. حيث أشارت دراسة حسن (٢٠٢٢) إلى وجود معيقات تتعلق بالمعلم والمنهج المدرسي، ومعيقات تتعلق بالمجتمع، ومعيقات تتعلق بالطفل نفسه. كل هذه المعيقات تقف حاجزاً أمام دمج هؤلاء الأطفال. لذلك، فإن الدراسة الحالية جاءت لتناقش المعيقات التي تعرقل عملية الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية.

ومن خلال العرض السابق لهذه المعيقات والاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، ظهرت الحاجة إلى المزيد من البحث والتقصي حول معرفة أهم المعيقات التي تحول دون دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية.

٣. أسئلة الدراسة

الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الخمسة التالية:

١-ما المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي تعيق دمجهم في المدرسة العادية؟

٢- ما المعيقات المتعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

٣- ما المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

٤-ما المعيقات المتعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

٥- ما المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

٤. أهداف الدراسة

تستكشف وتناقش الدراسة الحالية المعيقات التي تعرقل دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية. **ويمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية على النحو التالي:**

١- استكشاف ومناقشة المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي تعيق دمجهم في المدرسة العادية.
٢- استكشاف ومناقشة المعيقات المتعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي التي تعرقل دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.
٣- استكشاف ومناقشة المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.
٤- استكشاف ومناقشة المعيقات المتعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.
٥- استكشاف ومناقشة المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.

٥. أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية في عدة نواحي:

أهمية نظرية

- أهمية موضوع الدراسة، حيث إنه يسلط الضوء على موضوع في غاية الأهمية وهو المعيقات التي تواجه دمج ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية.
- مخرجات هذه الدراسة تقدم تمهيداً للباحثين اللاحقين لإجراء دراسات مستقبلية لاحقة حول موضوع الدراسة، حيث إن هذه الدراسة تقدم تصوراً واضحاً فيما يتعلق بمعيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية.

أهمية تطبيقية

- استهداف الدراسة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهم فئة تحتاج إلى الدعم والمساندة؛ نظراً لحاجتهم الماسة لخدمات نوعية، لتلبية احتياجاتهم المتمايزة والتغلب على المعيقات التي تحد من إمكانية دمجهم في المدارس العادية.

- من المتوقع بأن يستفيد من الدراسة الحالية: المعلمين، والأسر، والمرشدين الطلابيين، ومدراء المدارس، وصناع القرار في الإدارات العليا، وذلك بتزويدهم بمعلومات عن المعيقات التي تحول دون دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لمحاولة تذليلها والحد منها.

٦. مصطلحات الدراسة

معيقات الدمج

هي حواجز أو عوائق تحول دون الاندماج الأكاديمي والاجتماعي للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية مع اقرانهم العاديين (Mukkiri et al., ٢٠٢١)

تُعرف إجرائياً: بأنها أي عقبات أو صعوبات أو تحديات تقف حاجزاً أمام دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع اقرانهم العاديين في المدارس العادية الحكومية المطبقة لبرامج الدمج التربوي.

اضطراب طيف التوحد

هو اضطراب يعاني أفراده من ضعف أو عجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي ويظهر على في مظاهر ثلاثة: (١) صعوبات في التواصل والاندماج العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، (٢) قصور أو عجز كامل في المهارات اللغوية اللفظية وغير اللفظية، (٣) ظهور حركات نمطية تكرارية وقصور في القدرة على اللعب التخيلي (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧ هـ).

التعريف الإجرائي: يقصد بهم الأفراد الذين لديهم تشخيص مؤكد باضطراب طيف التوحد ويتلقون خدمات تربوية بالمدارس الحكومية والأهلية بمحافظة الأحساء.

مدارس الدمج العادية

هي المدارس العادية التي تدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية، مع حصولهم على جميع الخدمات المساندة التي تساعد في تكيفهم التربوي والاجتماعي (Jurkowski et al., ٢٠٢٣)

ويُعرف إجرائياً: بأنه وضع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع الأطفال العاديين في مدارس التعليم العام بشكل جزئي أو كلي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والدمج الاجتماعي والتربوي.

معلمو المدارس العادية

هو ذلك المتخصص التربوي الذي يتولى تربية وتعليم وتقديم الخدمات التعليمية للتلاميذ في المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧ هـ).

ويُعرف إجرائياً بأنه: شخص مُؤهل يقدم خدمات أكاديمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام الحكومية التي تطبق برامج للدمج في محافظة الأحساء.

٧. محددات الدراسة

المحددات الموضوعية

تحددت الدراسة بموضوعها الذي يتعلق بمعيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم.

المحددات الزمانية

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٤٥-١٤٤٦).

المحددات المكانية

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التي يوجد فيها برامج لدمج ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الأحساء.

المحددات البشرية

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات لبرامج الدمج في المرحلة الابتدائية.

٨. الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

مفهوم الدمج: يعرف الدمج بأنه وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الدراسية العادية مع أقرانهم الطلبة العاديين في بيئة مدرسية تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة. يشترط في هذه البيئة بأن تكون ملائمة وتلبي احتياجاتهم الفردية المتمايزة. قد يكون إدماج

الطفل في الصفوف العادية جزئياً بحيث يدمج هؤلاء الأطفال جزء من اليوم الدراسي فقط، أو كلياً بحيث يدمج هؤلاء الطلبة طوال اليوم الدراسي مع أقرانهم العاديين (جريش، ٢٠٢٣).

كما عُرق الدمج بأنه تنظيم للبيئة المدرسية والصفية يقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بدائل تربوية، ويتم فيه تكييف وتعديل البيئة الصفية والإجراءات التعليمية والمناهج الدراسية بما يتلاءم مع قدرات ومهارات هؤلاء الأطفال. كما يتم أيضاً تعديل البيئة المدرسية بشكل يضمن إخفاء أو التقليل من الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ما يتضمن مفهوم الدمج تقديم الخدمات المساندة لهؤلاء الأطفال لمساعدتهم على الشعور بالانتماء للبيئة المدرسة العادية، والتفاعل والاندماج الاجتماعي، وبالتالي كمحصلة نهائية تتاح لهم فرص التكيف في بيئة المدرسة العادية (Madhesh, ٢٠٢٣).

أهمية الدمج: الدمج يعتبر من التوجهات التربوية الحديثة التي أكدت عليها أكاديميات التربية الخاصة، حيث اعتبر الدمج حق من حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وسياسة من سياسات التمكين لهم في المجتمع. يقوم الدمج على مبدأ وفلسفة ترى بأن الأفراد مهما اختلفت قدراتهم العقلية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية، وتمايزت فروقاتهم الفردية يمتلكون القدرة على التعلم في البيئات المختلفة (Jurkowski, ٢٠٢٣). نظراً لأهمية الدمج فقد ظهرت مناهج لإعداد طلبة الجامعات المعلمين واكسابهم مهارات تتعلق بالتعرف على الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وبكيفية التعامل معهم في بيئة المدرسة العادية، وذلك بناءً على الفلسفة القائمة على اعتبار الأفراد كلهم سواسية وأن ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تتاح لهم فرص تعليمية واجتماعية متكافئة، وذلك بالمشاركة الكاملة في جميع النشاطات المدرسية باعتبارهم أفراد فاعلين ومنتجين في المجتمع المدرسي (Zelenka, ٢٠٢٣).

تزايد الاهتمام بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع بداية القرن الماضي، حيث سعت الكثير من الأنظمة التعليمية حول العالم إلى تقديم خدمات تربوية متخصصة وذات مستوى رفيع لهم في مراكز أو مدارس خاصة بهم. ولكن هذا التوجه تغيّر في بداية القرن الحالي إلى توجه حديث وهو دمجهم في المدارس العادية؛ وذلك لمساعدتهم على الاندماج مع أقرانهم العاديين في البيئة الطبيعية، واكتساب السلوكيات المقبولة اجتماعياً، وأن يكونوا أعضاءً فاعلين ومنتجين في مجتمعاتهم (خضري وعسيري، ٢٠٢٤).

فوائد الدمج: للدمج فوائد عديده على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية يتم عرضها في السطور القادمة.

فوائد الدمج الأكاديمية: الدمج في بيئة المدرسة العادية يساعد على خلق بيئة واقعية تُسهم في تعريض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مؤثرات وخبرات أكاديمية متنوعة، والتي بدورها تعزز التنافس الأكاديمي، وتساهم في الارتقاء بمستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم (غلام والقاضي، ٢٠٢٠). توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدمج الشامل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يساهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية، واكتسابهم مهارات معرفية متقدمة تتناسب مع عمرهم الزمني (Madhesh, ٢٠٢٣; Monyane, ٢٠٢٤). في نفس السياق، بينت الدراسات بأنه توجد الكثير من الفوائد لوجود ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول الدمج العادية، منها: تهيئة فرص كبيرة لتعلم مهارات أكاديمية جديدة، وتطبيق استراتيجيات التعلم عن طريق جماعات الرفاق، وزيادة فرص الوصول إلى مناهج التعليم العام، وارتفاع سقف التوقعات للتحصيل الأكاديمي (Devi et al., ٢٠٢٤).

فوائد الدمج الاجتماعية: الدمج التربوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سن مبكرة يساعدهم على الاحتكاك المباشر بأقرانهم العاديين، وهذا يعمل على تحسين اتجاهات الأطفال العاديين نحوهم (غلام والقاضي، ٢٠٢٠). دمج الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يخلق فرص حقيقية لإكسابهم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين. كما أنّ نجاح الطالب في الإيفاء بالمتطلبات الاجتماعية يساعد في زيادة ثقته بنفسه وثقة الآخرين به وهذا بدوره ينمي الدافعية والرغبة في التعلم لديهم. الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مشكلات تواصلية واجتماعية كبيرة، وفي حال وضعهم في مدارس خاصة مع أفراد لديهم نفس المشكلات، هذا قد يقود إلى استمرارية هذه المشكلات وتفاقمها. بينما وضع هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين يزيد من احتمالية النمذجة لسلوكيات اجتماعية وتواصلية إيجابية في بيئة المدرسة العادية (الفرجاني، ٢٠٢١). في نفس السياق، أكد غلام والقاضي (٢٠٢٠) على أن وجود الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئة الدمج يساعد على تقبل الأقران العاديين

لهم، حيث إن تدريسهم في فصول المدرسة العادية يخلق فرصاً لذوي اضطراب طيف التوحد للمحاكاة والتقليد للسلوكيات الاجتماعية السوية التي تصدر من الطلبة العاديين، وبالتالي زيادة مستويات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين.

كما أكدت الدراسات على أن الدمج يُهيأ فرص حقيقية متنوعة للتفاعل بين الطلبة، ويساعد في تعميم المهارات الاجتماعية المكتسبة في البيئة التعليمية في الأوضاع العادية مع جماعات الرفاق من نفس العمر الزمني. حيث يتعلم ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال ملاحظاتهم للطلبة العاديين الكثير من السلوكيات التي تساعدهم على الخروج من حالة الانطواء والعزلة التي يعانون منها إلى نمذجة مهارات المشاركة والتفاعل الاجتماعي (جعيجع وعينو، ٢٠٢٢).

توصلت العديد من الدراسات إلى أن ملاحظة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لأقرانهم العاديين تمكنهم من الاستفادة من زيادة الفرص لبدء التفاعلات الاجتماعية، والاستجابة للتواصل الاجتماعي المتبادل، والمشاركة في أنشطة اللعب التي يقدمها أقرانهم العاديين في البيئات التعليمية الشاملة (Runcharoen, ٢٠١٤)، وتحسين مبادراتهم اللفظية بشكل كبير عن مستويات الأساس وغالبًا ما كانت تقترب من مستويات أقرانهم العاديين (Ncube, ٢٠١٤).

فوائد الدمج السلوكية: الطلبة العاديين يتوقع منهم الانتباه للمعلم، واحترام القوانين والأنظمة، والانصياع لتعليمات المعلم. هذه التوقعات تنطبق على ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين في المدارس العادية، حالهم كبقية زملائهم العاديين. كما أنَّ ذوي السلوك الجيد من الأطفال العاديين يقدمون نماذج سلوكية –ملائمة للمرحلة العمرية والاعتبارات المدرسية– للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. بالتالي، الأشخاص العاديين سيقدمون النصح والتوجيه والمساعدة لأقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئة المدرسة العادية. نتيجة لذلك، سيحصلون على فرص كثيرة لممارسات سلوكية إيجابية بسبب وجودهم في البيئة المدرسية العادية واحتكاهم المباشر بالطلاب العاديين (الفرجاني، ٢٠٢١).

سلبيات الدمج: بالرغم من الإيجابيات التي تم مناقشتها آنفاً إلا أن دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد ينطوي على بعض السلبيات. يذكر جعيجع وعينو (٢٠٢٢) بعض السلبيات:

–قد يؤدي الدمج إلى انخفاض مستويات الدافعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وبالخصوص إذا كانت المتطلبات المدرسية وسقف التوقعات أعلى مما تسمح لهم قدراتهم وإمكاناتهم بأن يحققونه في المدرسة العادية.

–ضعف التأهيل والتدريب لمعلمي الصفوف العادية قد ينطوي على مشكلات كثيرة تتعلق بالتدريس لهؤلاء الطلبة أو التعامل مع سلوكياتهم أو تفريد التعليم لهم بشكل يتناسب مع الصعوبات التي يعانون منها.

–تطبيق الدمج بشكل غير مدروس قد يؤدي إلى توسيع الفجوة بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين، وخصوصاً ما إذا تم الاعتماد على التعليم الأكاديمي البحت والدرجات كمعيار وحيد للحكم على نجاح أو رسوب الطالب.

كما وضّح غلام والقاضي (٢٠٢٠) بعض السلبيات التي يجب وضعها في الاعتبار قبل التطبيق الفعلي للدمج:

–الدمج قد يحرم هؤلاء الأطفال من فرص تفريد التعليم والوسائل التعليمية الخاصة المتوفرة في المدارس الخاصة.

– القصور الذي يعاني منه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مهاراتهم المعرفية قد يقود إلى تدني مستوى التنافس للطلبة العاديين، حيث قد تُثبط همة هؤلاء الطلبة ويضطرون إلى عدم اظهار أفضل ما لديهم لكي يتماشوا مع انخفاض المستوى المعرفي للطلاب المدمجين معهم.

–قد يؤدي الدمج إلى زيادة العزلة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخصوصاً عندما لا تسمح ظروفهم للمشاركة بشكل فعال في الأنشطة المدرسية المختلفة (الرياضية، الاجتماعية، المسابقات الثقافية).

الدراسات السابقة

وجد الباحث بعض الدراسات التي أجريت في هذا الميدان وتناولت موضوع الدراسة الحالية، ومنها دراسة (٢٠١٣) Lindsay التي استخدمت المنهج النوعي بهدف استكشاف آراء المعلمين حول التحديات التي يواجهونها في عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

في المدارس العادية. احتوت العينة على ثلاثة عشر معلماً ممن يقدمون خدمات تعليمية للأطفال التوحدين في المدارس الابتدائية بكندا. ذكر المعلمون المشاركون في الدراسة أمثلة للصعوبات التي يواجهونها، منها صعوبات كبيرة في تصميم وتنفيذ الدروس، وصعوبات في فهم خصائص هؤلاء الأطفال وضبط سلوكياتهم، وصعوبات في تعزيز وتدعيم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لمساعدة هؤلاء الأطفال على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم العاديين. كما عبروا عن استيائهم الشديد تجاه الصعوبات التي تواجهها المدارس في تلبية احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كانت قضايا الدعم المالي وتوفير المواد والأدوات عائقًا رئيسيًا لتقديم الخدمات التعليمية لهؤلاء الطلبة.

وقام Corkum et al. (٢٠١٤) بدراسة استخدموا فيها المنهج المختلط بهدف التعرف على احتياجات التطوير المهني للمعلمين لتحديد أفضل السبل لدعمهم في تقديم برامج تعليمية شاملة الجودة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج بكندا. استخدم الباحثون مجموعات التركيز واستبانات مع ٢٢٥ معلماً، وأشارت النتائج إلى النقص الكبير في الموارد والأدوات (مثلاً/ التمويل المادي، المساحة للمواد، المعدات، المواد الخام)، والتي يحتاجها المعلمون في التدريس. كما شعر المعلمون بالقلق حيال الصعوبات التي يواجهونها في تلبية الاحتياجات النمائية لهؤلاء الأطفال داخل بيئة الفصول العادية. أشارت النتائج عمومًا إلى أن فرص التطوير المهني لمرة واحدة ليست فعالة على عكس الفرص ذات المستويات المتعددة والمستمرة. بحيث تشتمل هذه الفرص على المواد التعليمية مثل/ الكتيبات الإرشادية، وتجارب التدريس العملية مثل/ زيارة الفصول الدراسية النموذجية. إضافة إلى ذلك، أكد المعلمون على الحاجة الملحة إلى تعزيز معرفة المعلمين النظرية حول الدمج، وتوظيف استراتيجيات التعلم عن طريق الخبراء، وتنسيق الخدمات التعليمية والصحية من قبل إدارات المدارس.

كما قامت محمد (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تقييم جودة برامج الدمج للأطفال التوحديين في مصر. وظفت الدراسة المنهجي الكمي الوصفي مع عينة قوامها ١٦٦ معلماً. توصلت الدراسة إلى وجود قصور في خدمات الدعم والمساندة، ومنها عدم اكتمال الفريق متعدد التخصصات المسؤول عن تقديم الخدمات التقييمية والتشخيصية للطفل. هذا يقود إلى قصور في متابعة تقدم الطفل أكاديمياً وسلوكياً واجتماعياً وانفعالياً، حيث إن أغلب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم مشكلات أكاديمية وسلوكية واجتماعية تعيق اندماجهم مع أقرانهم العاديين في

البيئة المدرسية، ويحتاجون إلى وجود أخصائيين بمختلف التخصصات (أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي تدريبات سلوكية)؛ لتقديم الخدمات النفسية والسلوكية والاجتماعية المساندة لهؤلاء الطلبة.

كما قام Samadi & McConkey (٢٠١٨) بدراسة مختلطة هدفت إلى استكشاف والحصول على معلومات حول تفضيلات الوالدين فيما يتعلق بتعليم أبنائهم وتجارب المعلمين في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في إيران. تم توظيف الاستبانات والمقابلات مع ٨٩ ولي أمر و٢ مدراء مدارس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مهارات أساسية يجب أن يتمتع بها أطفال التوحد من أجل دمجهم بنجاح في المدارس العادية. حيث اعتقد مديرو المدارس والآباء المشاركون في الدراسة بأن هذه المهارات تتعلق باحتياجات الطفل الشخصية في مجال الرعاية والاهتمام، وأنه كلما زاد حدة الاضطرابات السلوكية والاجتماعية عند الطفل التوحدي، كلما ارتفعت فرصة استبعاده من المدرسة العادية.

أجرى Alharbi et al. (٢٠١٩) دراسة وصفية كمية هدفت إلى استكشاف خبرات ومهارات معلمي الدمج في المدارس العادية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. صمم الباحثون استبانة بهدف جمع المعلومات من ١٥٥ معلماً ممن يقدمون الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى المعرفة لمعلمي مدارس الدمج باضطراب طيف التوحد بلغ ٤٨,٧%، مما يدل على تدني مستوى معرفتهم بهذا الاضطراب. كما أكّدت نتائجها على ضرورة توعية الأسرة بأهمية دورهم في العملية التعليمية لطفلهم، وبناء جسور للتعاون المشترك بين الطرفين؛ وذلك من أجل تحسين جودة التعليم وزيادة فرص نجاح دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

أجرى McKeithan et al. (٢٠٢٠) دراسة وصفية مسحية وذلك بهدف استطلاع آراء معلمي التعليم العام حول ١٤ عقبة محتملة أمام التدريس في فصول التعليم العام للأطفال ذوي اضطرب طيف التوحد في أمريكا. ضمت الدراسة ستة عشر معلماً من المرحلة الابتدائية، و٦٠ معلماً من المرحلة المتوسطة، و١٣١ معلماً من المرحلة الثانوية. كشفت النتائج بعض العقبات التي تواجه المعلمين أثناء تدريسهم لهؤلاء الطلبة من ضمنها: الصعوبات الأكاديمية،

والمشاكل الحسية، والمشاكل الاجتماعية والتواصلية، والاضطرابات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء الطلبة.

في دراسة نوعية أجراها Raudeliūnaitė & Steponėnienė (٢٠٢٠) هدفت إلى استكشاف ومناقشة التحديات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في مدارس التعليم الشامل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. اشتملت عينة الدراسة على ١٦ معلم ممن يقدمون خدمات تعليمية في المدارس العادية بأوكرانيا. أشارت نتائج الدراسة بوجود صعوبات تتعلق بدمج هؤلاء الأطفال، من ضمنها: القصور في إمداد المعلمين بالتدريب اللازم قبل وأثناء الخدمة، وضعف معرفتهم بالاضطرابات السلوكية وكيفية التعامل معها، وصعوبات ميدانية في دمج هؤلاء الأطفال في النشاطات العامة المطبقة في الصف. كما أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية والمشكلات الحسية التي بدورها تزيد من حساسيتهم تجاه بيئة المدرسة العادية.

أجرى Mukkiri et al. (٢٠٢١) دراسة استخدمت المنهج الوصفي الكمي وهدفت إلى تقييم الممارسات الميدانية لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتحديد الصعوبات التي تواجه المعلمون في ٦ مدارس خاصة و٦٠ مدرسة عادية في الهند. أشارت النتائج إلى أن عدم وجود منهج محدد للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يضع المعلمين والمدارس في مأزق في قياس المخرجات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة. حيث إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعليم متمايز لتطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية إلى أقصى حد ممكن تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج معارضة أولياء أمور الطلبة العاديين لدمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية، حيث ذكر ٧٠% من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية أن هذه المعارضة تعتبر عامل معرقل لقبول أبنائهم في المدارس العادية.

كما أُجريت مراجعة نظرية للأدبيات السابقة تناولت موضوع معيقات الدمج والفرص المتاحة لدمج أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية في أمريكا. توصلت الدراسة إلى مجموعة من العوامل المعيقة لدمج أطفال ما قبل المدرسة، اشتملت على: طبيعة اضطراب طيف التوحد، وشدة الاضطراب، واحتياجات الدعم المتنوعة، وعمر التشخيص للطفل. حيث إن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة قد تسهل أو تعيق دمج هؤلاء الأطفال. كما كشفت النتائج بأن تقبل أسر الأطفال العاديين للأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة يعتمد على نوع وفئة الإعاقة لهؤلاء الأطفال، حيث إن أسر الأطفال العاديين يحملون مواقف إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بينما يحملون موافق سلبية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة والمعقدة؛ لأنهم يحتاجون إلى عناية فردية خاصة ويعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية (Siller et al.,٢٠٢١).

كما أجرى Russell al. (٢٠٢٣) مراجعة منظمة للأدبيات السابقة هدفت لجمع بيانات حول مواقف المعلمين إزاء دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام والعوامل التي تؤثر على هذه المواقف. أكّد المعلمون المشاركون على وجود طيف من المهارات الضرورية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتكيف والنجاح في فصول المدرسة العادية. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة اكساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حد أدنى من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والتواصلية؛ وذلك لضمان انسيابية واستمرارية دمجهم في المدرسة العادية. كما أشارت النتائج إلى أن الموارد والدعم المالي يُعتبران من أكثر الاحتياجات التي تم التأكيد عليها في الدراسات المشمولة في هذه المراجعة كضرورة لضم هؤلاء الطلبة في المدرسة العادية.

في مراجعة نطاقية للأدبيات السابقة هدفت إلى عرض ومناقشة الأدلة البحثية المحلية المتعلقة بدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في إسبانيا. اشتملت هذه المراجعة ١١ دراسة طبقت على البيئة الإسبانية. خلصت نتائج الدراسة إلى أن ضعف العلاقة التعاونية بين الأسر والمدارس يعتبر معرقل رئيس لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في إسبانيا. حيث إن جزء من عملية التعليم والتعلم يتم تطويره عن طريق اشراك الأسر في العملية التعليمية، ومشاركة الأسر في تعليم أطفالهم تزودهم بمعلومات مستمرة عن مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وبالتالي متابعتهم ودعمهم لتحقيق التوافق الأكاديمي والاجتماعي في المدرسة العادية. (Vidal-Esteve & Kossyvaki, ٢٠٢٣)

كما قام Hasson et al. (٢٠٢٤) بدراسة نوعية هدفت إلى مناقشة تجارب وتحديات الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور ومقدمي خدمات الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أجريت مقابلات مع ٨ أسر و١٢ من مقدمي الرعاية لهؤلاء الأطفال في المملكة المتحدة.

أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة وجود معلمين مكلفين بدعم الطفل بشكل مباشر، وتنسيق تقديم الخدمات من قِبل المؤسسة التعليمية. عبر العديد من مقدمي الخدمات عن الشعور بالإحباط بسبب ضعف التواصل بين الأسر والمدرسة، واعتبروا ذلك حاجزاً أمام الوصول إلى الدعم المطلوب للطفل في بيئة المدرسة العادية. كما أكدت الأسر على ضرورة توفير المعدات والأدوات اللازمة للدمج من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف في بيئة المدرسة العادية. ولسد النقص في هذه الموارد اقترحت الأسر الحصول عليها من الجهات الخارجية مثل/الجمعيات الخيرية المحلية للأسر.

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي ناقشت موضوع معيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نجد بأن جميعها لم تركز على دراسة هذه المعيقات بشكل متعدد الجوانب، بحيث تشمل المعيقات التي تناولتها الدراسة الحالية المتعلقة بسمات وخصائص أطفال اضطراب طيف التوحد وحاجاتهم التعليمية، وبالمعلم والمنهج المدرسي، وبالإدارة المدرسية، وبخدمات الدعم وتعاون الأسرة، وبالمجتمع المدرسي. هذا يشير إلى أن أغلب الدراسات السابقة ناقشت موضوع المعيقات في جوانب محددة وفي أُطر ضيقة، وبالتالي لم يحظ هذا الموضوع البحثي بالتركيز النظري الذي يحتاجه. اضافةً إلى ذلك، فقد عمد الكثير من الباحثين إلى اشراك عينات كبيرة من المعلمين في دراساتهم، وهذا في دلالة على الدور بالغ الأهمية للمعلم في إنجاح عملية الدمج لهؤلاء الطلبة في المدارس العادية. يتضح جلياً من النظر إلى الدراسات السابقة، بأن هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الدراسات التي تتناول معيقات الدمج بشكل أكثر شمولية، بحيث يتم مناقشة موضوع معيقات الدمج لهؤلاء الأطفال من مختلف الجوانب. ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية بهدف استكشاف ومناقشة معيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية.

من حيث المنهجية، فالغالبية العظمى من الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي الكمي ووظفت الاستبانة كطريقة لجمع البيانات. أما في الدراسة الحالية فقد تم استخدام المنهج النوعي وتوظيف المقابلات كطريقة لجمع البيانات؛ وذلك لأن الدراسة الحالية تهدف إلى فهم عميق وشامل لموضوع معيقات الدمج، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق استخدام المنهج النوعي، حيث يعطي إنه يعطي مساحة أكبر للمشاركين للتعبير عن خبراتهم وآرائهم حول موضوع الدراسة. انسجمت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج النوعي

Lindsay, ؛Hansson et al., ٢٠٢٤; Raudeliūnaitė & Steponėnienė, ٢٠٢٠) .(٢٠١٣

على الرغم من وجود بعض الدراسات التي ناقشت موضوع معيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية إلا طبيعة هذه الدراسات وأهدافها تختلف عن الدراسة الحالية. فأغلب الدراسات السابقة استكشفت موضوع المعيقات بشكل جزئي ولم يتم التركيز على مناقشة معيقات الدمج بشكل شامل ومتعدد الجوانب. أما الدراسة الحالية فوظفت طريقة المقابلة شبه المقننة مع معلمي الصفوف العادية بهدف الوصول إلى فهم عميق وشامل للمعيقات المتعلقة بالطفل نفسه، وبالإدارة المدرسية، وبالمعلم والمنهج المدرسي، وتعاون الأسرة، والمجتمع المدرسي. بالتالي، فإن الدراسة الحالية تحمل في طياتها عدد كبير من التجارب والخبرات المتعلقة بمعيقات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية.

٩. منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهجية

تم استخدام المنهج النوعي في الدراسة الحالية لمناسبته لتحقيق الأهداف المرجوة منها. حيث تهدف الدراسة الحالية إلى مناقشة معيقات الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية من وجهة معلمي الصفوف العادية. المنهج النوعي يستند على منهجية فلسفية تؤمن بأهمية جمع وجهات نظر الأفراد وتحليلها بهدف الكشف عن الظواهر والحقائق المتعددة (Tracy, ٢٠٢٤). من مبررات استخدام البحث النوعي، الثراء والعمق في التحقيقات المعرفية الذي يمكن للباحثين الحصول عليها حول الأحداث والظواهر المدروسة، كما أن هذا العمق المعرفي يُساعد في الكشف عن ظواهر خفية أو غير متوقعة أو معقدة (Khoa et al., ٢٠٢٣). توجد تصاميم متعددة للبحث النوعي من ضمنها: منهج الظواهر (الفنيومينولوجي)، والنظرية المجذرة، ودراسات الحالة، والاثنوجرافيا، وتحليل الخطاب (Hatch, ٢٠٢٣). في الدراسة الحالية تم استخدام منهج الظواهر ؛ نظراً لمناسبته لتحقيق الأهداف المرجوّة منها. حيث يتميز هذا المنهج بقدرته على الكشف عن المفاهيم والخبرات الموجودة عند المشاركين في الدراسة، والوصف والتحليل الدقيق لها. (Tracy, ٢٠٢٤).

أداة الدراسة

توجد ثلاثة أنواع للمقابلات البحثية: مقابلات مقننة، ومقابلات حرة غيرة مقننة، ومقابلات شبه مقننة (Jain, ٢٠٢١). وظف الباحث المقابلة شبه المقننة؛ نظراً لملائمتها لتحقيق الأهداف المنشودة من الدراسة الحالية. هذا النوع من المقابلات يعتبر ملائماً لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة، بما تتميز به من المرونة في إجرائها، ونوع الأسئلة المستخدمة فيها، وإعطائها مساحة للباحث بطرح أسئلة إضافية أثناء المقابلة بقصد إيضاح آراء أو أفكار المشاركين أو بطلب الإجابة في حال لم يعطِ المشاركون إجابة دقيقة للسؤال المطروح في المقابلة (Cairns-Lee et al., ٢٠٢٢).

المقابلات مع المعلمين هدفت لمناقشة معيقات الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية. بالأخذ بالاعتبار هذا الهدف، صمم الباحث جدول يتضمن أسئلة الدراسة الحالية ويتفرع منها أسئلة المقابلات وأسئلة أخرى للحث في حال عدم الإجابة عن الأسئلة المطروحة؛ لاستخدمه أثناء إجراء المقابلات. تم تقسيم جدول المقابلة إلى قسمين رئيسين: القسم الأول يهدف إلى جمع البيانات الديموغرافية (العمر، الجنس، مستوى التعليم، التخصص، سنوات الخبرة). بينما يحتوي القسم الثاني على خمسة أسئلة تهدف إلى فهم معيقات الدمج لذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية (انظر إلى الملحق). فيما يتعلق بنوع الأسئلة، فقد استخدم الباحث الأسئلة المفتوحة لما تمتاز به من إعطاء المشاركين مساحة كافية لمناقشة معيقات الدمج لهؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

قبل تطبيق المقابلات مع المعلمين، أُجريت دراسة استطلاعية مع ثلاثة معلمين. هذه الدراسة كانت بمثابة خطوة مبدئية للتأكد من مدى صلاحية ومناسبة جدول المقابلات للاستخدام مع المشاركين في الدراسة. بناءً على النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة الاستطلاعية، تم إعادة ترتيب وصياغة بعض الأسئلة المتضمنة في الجداول لضمان الانسيابية وسلاسة فهم المعلمين لها.

مجتمع الدراسة والعينة

وظف الباحث العينة الغرضية لاختيار عينة مناسبة للدراسة الحالية. العينة الغرضية تعتبر شائعة الاستخدام في الأبحاث النوعية كما أنها أحد سماته (Patton, ٢٠١٤). كما يمكن وصفها بأنها العينة التي يختارها الباحث بشكل حر بما يحقق أهدافه البحثية. كما يمكن التعبير

عنها على انها أشخاص، أو مؤسسات أو نشاطات يتم اختيارهم بشكل قصدي للحصول على إجابات لأسئلة محددة (Stratton, ٢٠٢١). الحكم على جودة الأبحاث النوعية لا يتطلب تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، بل تكمن الأهمية في مدى العمق والقوة والوفرة للمعلومات والخبرات التي تم الحصول عليها من المشاركين في الدراسة (Boddy, ٢٠١٦). اقترح Clark et al. (٢٠٢١) بأن الحد المقبول لعدد المقابلات في الأبحاث النوعية المتعلقة بالظواهر يُفضل أن يتراوح ما بين ١١-٣٠.

مجتمع الدراسة هو جميع معلمي الصفوف العادية الذين يقدمون خدمات تعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الأحساء. أُرسلت الدعوة للمشاركة في المقابلات عن طريق إدارات المدارس إلى ٤٠ معلماً ومعلمةً ممن يقدمون خدمات تعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ١٤ مدرسة دمج ابتدائية حكومية (٧ مدارس للبنين، ٧ مدارس للبنات)، واستجاب منهم خمسة عشر معلماً ومعلمة (٩ معلمين، ٦ معلمات)، وبالتالي تم اختيارهم كعينة للدراسة الحالية. يعرض الجدول (١) المعلومات الديموغرافية للمشاركين في الدراسة الحالية.

جدول ١/ المعلومات الديموغرافية للمشاركين في الدراسة الحالية

مقابلة	العمر	الجنس	مستوى التعليم	التخصص	سنوات الخبرة
١	٣٩	ذكر	بكالوريوس	لغة عربية	١٣
٢	٤٤	ذكر	بكالوريوس	رياضيات	١٦
٣	٥٨	ذكر	بكالوريوس	لغة عربية	٢٢
٤	٤٩	ذكر	ماجستير	علوم	١٤
٥	٣٨	ذكر	بكالوريوس	تربية فنية	١٢
٦	٤٢	ذكر	بكالوريوس	لغة انجليزية	١٥
٧	٥٥	ذكر	بكالوريوس	دراسات اسلامية	٢٠
٨	٥٩	ذكر	دبلوم عالي	رياضيات	٢٣
٩	٤٢	ذكر	ماجستير	مهارات حياتية واسرية	١٦
١٠	٣٩	أنثى	بكالوريوس	علوم	١٤
١١	٣٨	أنثى	ماجستير	لغة عربية	١٣
١٢	٤٩	أنثى	ماجستير	دراسات اسلامية	١٧

١٣	٤٢	أنثى	بكالوريوس	لغة عربية	١٦
١٤	٥٨	أنثى	بكالوريوس	لغة انجليزية	٢٥
١٥	٤٨	أنثى	دبلوم عالي	مهارات حياتية واسرية	٢٤

الإجراءات

جمع البيانات وتحليلها: اتبع الباحث خمس خطوات من أجل تنظيم عملية جمع البيانات (Creswell & Poth, ٢٠١٦): (١) تحديد عدد المشاركين في الدراسة وأماكن مدارسهم، (٢) التواصل مع المدارس من أجل الحصول على موافقة جميع المشاركين، وتحديد المكان المناسب لإجراء المقابلات، (٣) إجراء المقابلات فعلياً في الأماكن المقررة سابقاً، (٤) تسجيل المقابلات صوتياً وتفريغها كتابياً على ملف وورد، (٥) وضع خطط بديلة في حال واجه الباحث صعوبات في إجراء المقابلات حسب الجدول الزمني المحدد. في ضوء الخطوات السابقة، فقد تم اجراء المقابلات حسب الخطة الموضوعة وتسجيلها صوتياً. تم إجراء جميع المقابلات بشكل مباشر وفي مدارس المشاركين في الدراسة في غرفة مُهيأة لذلك، ماعدا المقابلات مع المعلمات فقد تمت عن بعد عن طريق برنامج زووم. تراوحت مدة المقابلات بين ٢٠-٣٥ دقيقة للمقابلة الواحدة. من أجل تحليل البيانات فقد استخدم الباحث طريقة التحليل الموضوعي، وذلك بالبحث عن رموز مستقاة من المقابلات المكتوبة، ووضعها في مجموعات للوصول في نهاية المطاف إلى موضوعات محورية (Braun & Clarke, ٢٠٢٢).

الصدق والموثوقية: في ضوء ما اقترحه Robson (٢٠١١) فيما يتعلق بآلية نقل وعرض للاستجابات المستقاة من المقابلات، طبق الباحث استراتيجية تفحص المستجيبين، وذلك بإرسال النسخ المكتوبة للمقابلات إلى المشاركين في الدراسة من أجل فحص دقتها ومصداقيتها وموثوقيتها. حيث تم ارسال جميع المقابلات المفرغة كتابياً إلى المعلمين والمعلمات عن طريق تطبيق الواتساب من أجل تفحصها وإبداء آراءهم حول دقتها. ساعدت هذه الخطوة الباحث في قياس مدى انعكاس المقابلات المكتوبة على آراء أصحابها، وتعبيرها واقعياً عن آرائهم حول موضوع الدراسة.

كخطوة استباقية لعملية تحليل البيانات النوعية المجمعة، فقد تم قراءة المقابلات المكتوبة مرات عديدة للانغماس فيها بشكل يضمن فهماً دقيقاً وعميقاً لها (Dunwoodie et al., ٢٠٢٣). للتأكد من مدى المصداقية والدقة للأسلوب المتبع في التحليل الموضوعي للبيانات النوعية،

فقد تم مناقشة الرموز والموضوعات المستقاة من المقابلات مع خبراء في تحليل البيانات النوعية. من أجل الوثوق بمصداقية النتائج، فقد تم تدعيم النتائج بعدد كبير من الاقتباسات المستقاة من سلسلة المقابلات التي أُجريت مع المشاركين.

١٠. نتائج الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على المعيقات التي تعرقل دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية. بينت نتائج التحليل الموضوعي للبيانات النوعية العديد من المحاور والموضوعات المحورية المتعلقة بأسئلة البحث. الجدول (٢) يعرض هذه المحاور وموضوعاتها المحورية.

جدول ٢/ المحاور والموضوعات المحورية لنتائج الدراسة

المحاور	الموضوعات المحورية
معيقات متعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية	▪ صعوبات متعلقة بالجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والسلوكية، والتواصلية، والحسية ▪ طبيعة اضطراب طيف التوحد واحتياجات الدعم المتنوعة ▪ اقتران التوحد بالإعاقة العقلية ▪ صعوبات متعلقة بالروتين اليومي والحاجة إلى تنظيم البيئة الصفية
معيقات متعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي	▪ ضعف التأهيل والتدريب والمهنية للمعلمين فيما بتعلق بهؤلاء الأطفال وبكيفية التعامل معهم ▪ المواقف السلبية للمعلمين تجاه الدمج ▪ افتقار معلمي المدارس العادية لمهارات التخطيط والتصميم والتنفيذ للمناهج الدراسية ▪ عدم ملائمة منهج التعليم العام وعدم وجود منهج محدد للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
معيقات متعلقة بالإدارة المدرسية	▪ عدم قيام الإدارة المدرسية بدورها في بث روح التقبل للطفل التوحدي لدى المعلمين والطلبة العاديين

	▪ غياب دور المدارس في التنسيق بين البيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل، وتنسيق جهود المتخصصين التربويين، وتنسيق الخدمات المساندة
معيقات متعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة	▪ قصور في الدعم المالي وتوفير الأدوات (مواد خام، طاولات كراسي، سلالم مناسبة، معدات) ▪ افتقار المدارس العادية للخدمات المساندة، وعدم وجود معلم مساعد ▪ ضعف العلاقة التعاونية بين الأسرة والمدرسة (جودة التعاون واستمراريته). ▪ سقف توقعات عالي عند أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للإنجاز والنجاح لأبنائهم في المدارس العادية
معيقات متعلقة بالمجتمع المدرسي	▪ عدم التقبل والاتجاهات السلبية للمعلمين وللطلاب ولأسر الأطفال العاديين لوجود الأطفال التوحديين في المدرسة ▪ القصور في المعرفة والخبرة للمعلمين والطلبة العاديين وأولياء أمورهم بهذا الاضطراب ▪ مخاوف أسر الأطفال العاديين بشأن المخاطر المحتملة التي قد يجلبها التوحديين لأطفالهم

الموضوعات المحورية

أولاً/ المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية: أشار المعلمين المشاركين في الدراسة الحالية إلى العديد من المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد. حيث تم التأكيد على أن الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والحسية تعتبر عائق لدمج هؤلاء الأطفال. قال أحد المعلمين "أنا كمعلم غير متخصص في مجال التوحد حتماً لا أستطيع التعامل مع المشكلات المتنوعة التي يعاني منها الطفل التوحدي، أقصد بذلك المشكلات الاجتماعية والأكاديمية السلوكية والحسية. هذه المشكلات معقدة وصعب التعامل معها في بيئة المدرسة العادية، القصد هنا بأن الطفل يحتاج إلى خدمات متنوعة للدعم من قبل أخصائي نفسي ومعلم للتدريبات السلوكية" (مقابلة ١). كما أكد أحد المعلمين على نقطة مهمة قائلاً "يوجد نوعين من التوحد وهما أطفال التوحد من ذوي الأداء المرتفع وأطفال التوحد من ذوي الأداء المنخفض، واقتران الإعاقة العقلية بالتوحد يعني

وجود صعوبات كبيرة في التعامل معهم... لابد وأن يتوافر حد أدنى من المهارات المعرفية والعقلية والأكاديمية عند الطفل لكي أستطيع التعامل معه" (مقابلة ٣).

تحدث الكثير من المشاركين عن الصعوبات المتعلقة بالروتين اليومي واعتبروها معيقات للدمج. قال أحد المعلمين "الطفل التوحدي روتيني ولا يرغب في تغيير الروتين اليومي، وبالتالي نحتاج إلى تنظيم شديد للبيئة الصفية، وإذا ما تم عمل أي تغيير في الفصل يدخل في ثورة غضب أو بكاء شديد يستدعي التدخل... أحياناً نحتاج لتغيير مواقع الطاولات والكراسي للقيام بنشاط معين، وعندما نقوم بذلك ينزعج الطفل وتظهر عليه علامات عدم الرضا عن ذلك" (مقابلة ٢)

ثانياً/ المعيقات المتعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي: تحدث الكثير من المشاركين عن وجود ضعف عام في التأهيل والتدريب والمهنية لديهم فيما بتعلق بتدريس هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم. قالت إحدى المعلمات "كيف تريدنا أن ندرِّس هؤلاء الأطفال ونحن لم نتلق التدريب الكافي أثناء الخدمة... نحتاج إلى ورش عمل تدريبية توضح لنا كيفية وضع الأهداف لهؤلاء الطلبة، وتدريسهم بشكل يضمن تحقيق هذه الأهداف، وإمدادنا بالطرق والاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والسلوكية التي يعانون منها" (مقابلة ١٥). كما عبر أحد المعلمين عن عدم رضاه عن افتقار المعلمين لمهارات التدريس للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قائلاً " للأسف يفتقد المعلمين للمهارات الضرورية للتخطيط والتصميم والتنفيذ للمناهج الدراسية، ولذلك فإن المعلم بكل بساطة يشرح الكتاب المدرسي كما هو للجميع بغض النظر عن الفروق الفردية بين الطلبة، وهذه الطريقة لا تخدم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بل على العكس تسهم في توسيع الفجوة بينهم وبين الطلبة العاديين" (مقابلة ٩).

أشار المشاركون في الدراسة إلى وجود مشكلة في توظيف المناهج الدراسية بقولهم " لا يوجد منهج محدد لتدريس هؤلاء الطلبة وإنما يتم استخدام المناهج العادية معهم، هذا بحد ذاته معيق للدمج... تحتاج الوزارة عمل كتيب ارشادي للمعلم لتدريس كل مقرر من هذه المقررات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" (مقابلة ٦). كما أضاف أحد المعلمين "بأن عدم قدرة المعلمين على تدريس هؤلاء الطلبة يؤدي إلى مواقف سلبية للمعلمين تجاه الدمج، حيث إن بعض المعلمين يعتبرون عدم مشاركة الطالب أثناء الحصة، وخبرات الفشل الأكاديمي لهؤلاء الطلبة

تعزز نظرة المعلمين السلبية لهم واعتبارهم أفراد غير مهتمين أو مشاكسين، وبالتالي لا يحبذ المعلم وجودهم في الصفوف العادية" (مقابلة ٧).

ثالثاً/ المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية: غياب دور المدارس في بث روح التقبل للطفل التوحدي لدى المعلمين والطلبة العاديين قد يكون حجر عثرة في وجه نجاح الدمج الاجتماعي لهؤلاء الطلبة في المدارس العادية. وضحت إحدى المعلمات هذا بقولها "إدارات المدارس تحتاج إلى أن تدير عملية الدمج بشكل يضمن تقبل الطلاب والمعلمين للطفل التوحدي. تحتاج المدرسة لعقد ندوات ودورات وورش عمل للتعريف بهؤلاء الطلبة واحتياجاتهم وسبل دعمهم في البيئة المدرسية، للأسف دور المدارس في هذا الأمر يكاد يكون غائب... تحتاج المدرسة إلى تفعيل دورها وتحمل مسؤولية العمل على بث روح التقبل بوجود الطفل التوحدي عند المجتمع المدرسي" (مقابلة ١٤).

كما بين تحليل البينات النوعية المستقاة من المقابلات غياب دور المدارس في التنسيق بين البيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل، وتنسيق جهود المتخصصين التربويين، وتنسيق الخدمات المساندة. شرحت ذلك إحدى المعلمات بقولها "إدارات المدارس يقع على عاتقها التنسيق بين بيئة المنزل والمدرسة لأن هاتين البيئتين لا يمكن أن تعملان بشكل منفصل... إذا رغبنا بنجاح الدمج لابد من تظافر الجهود بين البيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل، وهذا أمر في غاية الأهمية ونفتقده في الميدان حقيقيةً، حيث إن المعلم يعمل لوحده والأسرة تعمل لوحدها، فبالتالي إنجاز الطفل يكون ضعيف وتحقيق الأهداف لا يكون بالمستوى المأمول" (مقابلة ١٠). كما أردف أحد المعلمين قائلاً " المدارس لا تقدم أي خدمات للتنسيق بين جهود المتخصصين التربويين الموجودين داخل المدرسة أو خارجها... كان لدي طفل توحدي مدمج في فصلي وطلبت من المدرسة عرض هذا الطفل على أخصائي نفسي لأنه كان يعاني من مشكلات سلوكية تعيق تكيفه في بيئة المدرسة العادية، ولكن لم يتم التعاون معي من قبل إدارة المدرسة بحجة أن هذا الشيء لا يقع ضمن المسؤوليات المنوطة بهم تجاه الطفل المدمج في المدرسة" (مقابلة ٦).

رابعاً/ المعيقات المتعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة: الرغبة الموجودة عند أسر هؤلاء الأطفال في سرعة التطور الأكاديمي لطفلهم قد يلقي بظلاله على تكوين علاقة سلبية بين الأسرة والمعلم، والنظرة السلبية للدمج، وقصور في التعاون بين الطرفين. شرحت ذلك إحدى

المعلمات بقولها "الأسر تقارن أبنائهم التوحدين مع العاديين، ولديهم سقف توقعات عالي جداً لإنجازهم ونجاحهم في الفصول العادية، وهذا يمثل مشكلة للمعلمين في مدارس الدمج، فنجد بعض الأسر يهاجمون المعلم ويتهمونه بالتقصير في عمله... ومن هنا تأتي مسؤولية المدارس في تفهيم الأسر بأهمية التعاون مع المعلمين من أجل تحقيق أهداف منطقية لطفلتهم بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته" (مقابلة ١٢). أضاف أحد المعلمين بأن " مقارنة الأسر أطفالهم التوحديين بالعاديين قد يؤدي في نهاية المطاف إلى بعض المفاهيم الخاطئة عن مدارس الدمج، حيث تعتقد بعض الأسر بأن الدمج ليس مناسب لأبنائهم؛ نظراً لأن تحصيلهم الأكاديمي ضعيف ودرجة تكيفهم الاجتماعي ليس كما هو المأمول" (مقابلة ٨).

القصور في الدعم المالي والنقص في توفير الأدوات (مواد خام، كراسي وطاولات ملائمة.. الخ) يبدو أنه عائق لنجاح الدمج التربوي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية. أعطى أحد المعلمين مثالاً على هذا العائق بقوله " نحن كمعلمين مكلفين بالتدريس فقط أما باقي الأمور فنحتاج بأن تكون موجودة في المدرسة، فمثلاً نحتاج ميزانية توضع لكل طالب توحدي يدمج في المدرسة العادية؛ لكي نستطيع توفير الأدوات والمعدات والوسائل اللازمة لتلبية احتياجاته وبالتالي نجاحه في المدرسة العادية" (مقابلة ٤). كما تحدث معلم آخر عن ضرورة توفير الخدمات المساندة في مدارس الدمج بقوله " كيف يمكننا تطوير مهارات الطفل والارتقاء بمستواه الأكاديمي في ظل عدم توفر الخدمات المساندة، فمثلاً نحتاج إلى أخصائي اضطرابات نطق وتخاطب وأخصائي نفسي للتعامل مع المشكلات اللغوية والسلوكية... كما نحتاج إلى وجود معلم مساعد يعمل جنباً إلى جنب مع المعلم والطالب داخل الفصل، هذا بدوره سيساعد المعلم في إدارة الصف وتطبيق الأنشطة المختلفة " (مقابلة ٥).

خامساً/ المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي: أظهر المشاركون في المقابلات قلقاً بخصوص عدم تقبل المعلمين لوجود الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية، واتجاهاتهم السلبية نحوهم. يشرح أحد لمعلمين هذا بقوله "المعلم في كثير من الأحيان لا يتقبل وجود طفل توحدي في فصله؛ لأنه لا يستطيع التعامل معه أكاديمياً وسلوكياً... أقصد بذلك، المعلم يُقدم المحتوى التدريسي بشكل جماعي ولا يستطيع استخدام طرق تؤدي إلى تفريد التعليم لهذا الطفل

بسبب ضعف تأهيله في الدراسة الجامعية... وأيضاً، السلوكيات التي تصدر من الطفل التوحدي مزعجة ومشتتة للمعلم، وبالتالي فإن أسهل طريق للتعامل مع هذا الطفل إحالته للمرشد الطلابي للتعامل مع سلوكياته" (مقابلة١). كما أشارت إحدى المعلمات إلى جانب آخر وهو عدم تقبل الطالبات العاديات وأولياء أمورهن لهؤلاء الأطفال بقولها "عدد كبير من الطالبات لا يتقبلن وجودهم لأنهم أقل منهن في الفهم ولا يستطعن تكوين صداقات معهن لأنهم غالباً منعزلات، ناهيك عن عدم تقبل أولياء أمور الطلاب العاديين لهم بسبب انهم يعتقدون بأن وجود أطفال التوحد من الممكن أن يشكل خطر على أبنائهم بحيث يتعلمون منهم بعض السلوكيات غير المقبولة كالعنف والعدوان" (مقابلة ١٠).

ضعف التدريب والتأهيل والمعرفة للمعلمين بهذا الاضطراب، وأيضاً القصور في الوعي للطلبة العاديين وأولياء أمورهم بأهمية دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية من الأمور التي أكد المشاركون على أنها معيقة للدمج. تحدثت إحدى المعلمات عن ذلك وقالت "لأكون صادقة معك (فاقد الشيء لا يعطيه)، المعلمة لم يتم تأهيلها أو تدريبها على تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي كيف يُطلب منها تدريسهم!؟... إذا رغبت الوزارة في نجاح الدمج لازم تدرب المعلمة على كيفية التدريس لهؤلاء الطلبة واستراتيجيات دمجهم في البيئة الصفية" (مقابلة ١١). كما أضافت إحدى المعلمات "أنا أرى بأن الطلبة العاديين وأولياء أمورهم يحتاجون إلى التعريف باضطراب طيف التوحد لزيادة وعيهم بهذا الاضطراب ومساعدتهم على فهم خصائصه وبالتالي تقبل وجود أطفال التوحد في بيئة المدرسة العادية مع أطفالهم العاديين، وهذا مطلب أساسي لنجاح الدمج" (مقابلة ١٣). كما أشارت نتائج المقابلات إلى أن هناك حاجة ملحة للمدارس إلى توفير برامج داعمه للتفاعلات الاجتماعية وتكوين الصداقات والاندماج مع الأقران. في هذا الصدد ذكر أحد المعلمين "المسؤولية تقع على عاتق المدرسة في تهيئة الظروف التنظيمية لبيئة دمج تدعم التفاعل الاجتماعي بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئ الفرص لبناء واستمرارية الصداقات... إذا قامت المدرسة بهذا الدور، فإن احتمالية نجاح الدمج ترتفع بشكل كبير جداً" (مقابلة ٧).

١١.مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول/ ما المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي تعيق دمجهم في المدرسة العادية؟

بينت الدراسة الحالية العديد من المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد. حيث أشار المعلمون المشاركون إلى أن الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والحسية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد تعيق نجاح دمجهم في المدرسة العادية. هذه النتيجة اتفقت مع ما أشارت إليه دراسة (٢٠٢٣) .Russell et al بضرورة اكساب التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد حد أدنى من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والتواصلية؛ وذلك لضمان انسيابية واستمرارية دمجهم في المدرسة العادية. كما اتسقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إلى دراسة الفرجاني (٢٠٢١) بوجود عدد من الصعوبات المتعلقة بدمج أطفال التوحد، تضمنت الصعوبات المتعلقة بتحديد والتعامل مع احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. حيث إن حاجات الطفل التوحدي تختلف عن غيره من الأطفال العاديين بشكل كبير، ولذلك فإن مجرد تدريس الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية لا يعتبر لوحده كافياً في تحقيق الدمج الشامل لهم. وأشارت دراسة (٢٠١٨) Samadi & McConkey إلى أنه كلما زاد حدة الاضطرابات السلوكية والاجتماعية عند الطفل التوحدي، كلما ارتفعت فرصة استبعاده من المدرسة العادية.

كما أشار العديد من المعلمين إلى الصعوبات المتعلقة بالسلوك النمطي لهؤلاء الأطفال واعتبروها معيقات للدمج. انسجمت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن الطفل التوحدي قد يعاني من مشكلات تعرقل تكيفه في البيئة المدرسية العادية وهذه المشكلات قد تكون أكاديمية ولغوية تواصلية، أو سلوكية وجسدية، أو متعلقة بالروتين اليومي والحاجة إلى التنظيم الشديد للبيئة المدرسية (Mackeithan, ٢٠٢٠; Siller et al., ٢٠٢١).

مناقشة نتائج السؤال الثاني/ ما المعيقات المتعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

أشارت سلسلة المقابلات إلى وجود ضعف عام في التأهيل والتدريب والمهنية لدى المعلمين فيما يتعلق بتدريس هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم. اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة بأن مستوى المعرفة لمعلمي مدارس الدمج باضطراب طيف التوحد بلغ ٤٨,٧%، مما يدل على تدني مستوى معرفتهم بهذا الاضطراب (Alharbi et al., ٢٠١٩). كما توصلت دراسة (٢٠١٣) Lindsay إلى نتائج داعمة، حيث ذكر المعلمون المشاركون فيها أمثلة للصعوبات التي يواجهونها، منها صعوبات كبيرة في تصميم وتنفيذ الدروس، وصعوبات في فهم خصائص هؤلاء الأطفال وضبط سلوكياتهم، وصعوبات في تعزيز وتدعيم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لمساعدة هؤلاء الأطفال على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم العاديين. كما توصلت إحدى الدراسات إلى نتائج مماثلة، حيث كشفت وجود صعوبات تتعلق بدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ضمنها: القصور في إمداد المعلمين بالتدريب اللازم قبل وأثناء الخدمة، وضعف معرفة المعلمين بالاضطرابات السلوكية وكيفية التعامل معها، وصعوبات ميدانية في دمج هؤلاء الأطفال في الفصل وفي النشاطات العامة المطبقة فيه (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, ٢٠٢٠). في هذا الصدد، أكدت إحدى الدراسات على أهمية التطوير المهني للمعلمين، بحيث يتضمن تدريبهم فهمًا شاملاً لاضطراب طيف التوحد، وتطوير مهاراتهم في استراتيجيات تكييف وتعديل البيئة الصفية بما يخدم هؤلاء الطلبة (Petersson-Bloom and Holmqvist, ٢٠٢٢).

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم ملائمة مناهج التعليم العام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين في المدارس العادية. انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Mukkiri et al. (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أنّ عدم وجود منهج محدد للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يضع المعلمين والمدارس في مأزق في قياس المخرجات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة. حيث إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعليم متمايز لتطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية إلى أقصى حد ممكن تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم. في السياق ذاته، توصلت دراسة أخرى إلى وجود مجموعة من المعيقات المتعلقة بالمناهج حيث أكدت على ضرورة تكييف المناهج

الدراسية وطرق التدريس، واستخدام طرق مبتكرة لتدريس المناهج، وتوفير الخدمات المساندة لتسهيل دمج هؤلاء الأطفال في الفصول الدراسية العادية (Tran et al., ٢٠٢٠).

مناقشة نتائج السؤال الثالث/ ما المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

أشارت نتائج تحليل المقابلات إلى قصور عند المدارس العادية في القيام بدورهم في بث روح التقبل للطفل التوحدي لدى المعلمين والطلبة العاديين. حيث أشار المعلمون المشاركون بأن هذا الأمر قد يكون حجر عثرة في وجه نجاح الدمج الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء الطلبة في هذه المدارس. توصلت أيضاً دراسة إلى نتائج مشابهة حيث أشارت إلى أن الإدارة المدرسية بحاجة إلى التعريف والتوضيح للرؤية الخاصة بقيم التقبل لوجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في بيئة المدرسة العادية سواءً للكادر التعليمي أو للأقران العاديين. كما أن الإدارة المدرسية بحاجة ماسة إلى تعزيز جو مدرسي يعانق أهداف النجاح والتقدم لذوي الاحتياجات الخاصة في هذه المدارس (Osborne & Reed, ٢٠١١).

كما بين التحليل النوعي للمقابلات غياب دور المدارس في التنسيق بين البيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل، وتنسيق جهود المتخصصين التربويين، وتنسيق الخدمات المساندة. أكد على هذه النتيجة ما ذكره ٧٥% من الآباء المشاركين في إحدى الدراسات بضرورة وجود معلمين مكلفين بدعم الطفل بشكل مباشر، وتنسيق تقديم الخدمات من قِبل المؤسسة التعليمية. كما اظهر هؤلاء الآباء قلقاً وشعوراً بالإحباط بسبب ضعف التواصل من جانب المدارس والمتخصصين، وأنّ هذا الأمر يمثل حاجزًا كبيرًا أمام الوصول إلى الدعم المطلوب للطفل في بيئة المدرسة العادية (Hasson et al., ٢٠٢٤). كذلك، أكد المعلمون وبقية المتخصصون التربويون المشاركون في دراسة (Corkum et al. (٢٠١٤ على حاجتهم إلى تنسيق المدارس لبرنامج الدمج بين البيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل (المنزل، المدرسة)، وكذلك تنسيق جهود المتخصصين التربويين داخل المدرسة. فضلاً عن الحاجة إلى تنسيق الخدمات المباشرة من المتخصصين غير التربويين (أخصائيو علم النفس، الأخصائيين المهنيين، الأطباء).

واقترح المشاركون في الدراسة تطبيق نموذج دراسة الحالة، الذي يتضمن جمع معلومات عن المدرسة والمنزل والمجتمع، كوسيلة للتغلب على العديد من الحواجز التي تحول دون الدمج.

مناقشة نتائج السؤال الرابع/ ما المعيقات المتعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

القصور في الدعم المالي، والنقص في توفير الأدوات (مواد خام، كراسي وطاولات ملائمة.. الخ)، والخدمات المساندة يبدو أنه عائق لنجاح الدمج التربوي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية. اتفقت مع هذه النتيجة إحدى الدراسات حيث توصلت إلى وجود قصور في خدمات الدعم والمساندة، ومنها عدم اكتمال الفريق متعدد التخصصات المسؤول عن تقديم الخدمات التقييمية والتشخيصية للطفل. هذا القصور قد يقود إلى قصور في متابعة تقدم الطفل أكاديمياً وسلوكياً واجتماعياً وانفعالياً، وذلك لأنّ أغلب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم مشكلات أكاديمية وسلوكية واجتماعية تعيق اندماجهم مع أقرانهم العاديين في البيئة المدرسية، ويحتاجون إلى وجود أخصائيين بمختلف التخصصات (أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي تدريبات سلوكية)؛ لتقديم الخدمات النفسية والسلوكية والاجتماعية المساندة لهؤلاء الطلبة (محمد، ٢٠١٦). اضافةً إلى ذلك، فإن دراسة (٢٠٢٣) Russell et al. أشارت إلى أن الموارد والدعم المالي يُعتبران من أكثر الاحتياجات أهمية لضم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية. حيث إن وجود هذه الموارد له تأثير كبير على مواقف المعلمين تجاه دمج هؤلاء الأطفال.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية بأن رغبة أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في حصول تطور أكاديمي سريع للطفل قد يُسهم في تكوين علاقة سلبية بين الأسرة والمعلم، وتعزيز نظرة الآباء السلبية للدمج، وقصور في التعاون بين الطرفين. يبدو أن هذه العوامل مجتمعة أو منفردة قد تعيق عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أكدت الدراسات السابقة أيضاً على أنّ ضعف العلاقة التعاونية بين الأسر والمدارس يعتبر معرقل رئيس لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. حيث خلصت هذه الدراسة إلى أن جزء من عملية التعليم والتعلم يتم تطويره عن طريق اشراك الأسر في العملية التعليمية. مشاركة الأسر في تعليم أطفالهم تزودهم بمعلومات مستمرة عن مستوى تحصيلهم في المدرسة العادية، وبالتالي متابعتهم ودعمهم لتحقيق التوافق الأكاديمي والاجتماعي في المدرسة العادية (Vidal–Esteve &

Kossyvaki, ٢٠٢٣). كما أكّد المعلمون المشاركون في دراسة Alharbi et al. (٢٠١٩) على ضرورة توعية الأسرة بأهمية دورهم في تعليم طفلهم، وتهيئة الظروف المساعدة على التعاون، وبناء جسور للتعاون المشترك بين الطرفين؛ وذلك من أجل تحسين جودة التعليم وزيادة فرص نجاح دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس/ ما المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟

بينت نتائج الدراسة الحالية قلق المعلمين بخصوص عدم التقبل لوجود الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية، والاتجاهات السلبية تجاههم من قِبل المجتمع المدرسي. ففي دراسة أجراها Majoko (٢٠١٦) كشفت نتائجها مجموعة من المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي التي قد تعرقل نجاح دمج ذوي اضطراب طيف التوحد، اشتملت على صعوبات في تقبل الأطفال العاديين لأطفال اضطراب طيف التوحد وتنمرهم عليهم والسخرية منهم، وعدم تقبل المعلمين لوجود الأطفال التوحديين في الصف بسبب ضعف مستواهم الأكاديمي والمشاكل السلوكية التي يعانون منها. أشارت دراسة Stephenson (٢٠٢١) إلى نتائج مشابهة تتعلق ببعض الصعوبات التي تعرقل دمج هؤلاء الأطفال، أبرزها: عدم تقبل وجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد في مجتمع المدرسة من قِبل الطلاب والمعلمين، وصعوبات في توفير المدارس العادية للبرامج الداعمة للتفاعلات الاجتماعية وتكوين الصداقات والاندماج مع الأقران.

ضعف التدريب والتأهيل والمعرفة للمعلمين بهذا الاضطراب وأيضاً القصور في الوعي للطلبة العاديين وأولياء أمورهم بأهمية دمج هؤلاء الطلبة في المدرسة العادية من الأمور التي أكد جميع المعلمين المشاركين في الدراسة على أنها معيقة للدمج. بينت إحدى الدراسات بعض المخاوف لدى أولياء أمور الأطفال العاديين من دمج ذوي اضطراب طيف التوحد تمثلت في الاعتقاد السائد بالتأثير المحتمل للاضطرابات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال على أبنائهم، وصعوبة تقسيم انتباه واهتمام معلم الصف ليشمل جميع الطلاب في بيئة الدمج، ومحدودية تدريب معلمي الصفوف العادية في تلبية الاحتياجات الفردية المتمايزة للأطفال

التوحديين. مما يؤكد ذلك، ما صرّح به ٩٠% من آباء الأطفال العاديين المشاركين في دراسة Peng et al. (٢٠٢٤) بالمخاوف المرتبطة بوضع أطفالهم في مدارس الدمج، وأشاروا إلى المخاطر التي قد يجلبها التوحديين لأطفالهم، حيث قد يعاني بعض الأطفال التوحديين من مشاكل سلوكية كالعنف والعدوان، والتي قد تؤثر سلبياً على أبنائهم.

١٢. الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف ومناقشة المعيقات التي تعرقل دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية. بشكل عام، توصلت الدراسة الحالية إلى وجود مجموعة من المعيقات قد تعرقل دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، والتي اشتملت على معيقات متعلقة بسمات وخصائص أطفال اضطراب التوحد وحاجاتهم التعليمية، معيقات متعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي، معيقات متعلقة بالإدارة المدرسية، معيقات متعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة، معيقات متعلقة بالمجتمع المدرسي. هذه المعيقات بتفرعاتها المختلفة سواءً أكانت مجتمعة أو منفردة لها بالغ الأثر في تقليل فرص الدمج لهؤلاء الأطفال. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تساعد في التغلب على معيقات الدمج أو التخفيف من حدتها، وذلك عن طريق التهيئة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قبل دخول المدرسة العادية، واشراك الأسرة بشكل مباشر في جميع النشاطات الأكاديمية والاجتماعية للطفل، وإمداد المعلمين بالتأهيل والتدريب اللازم حول خصائص هؤلاء الأطفال وطرق تدريسهم والتعامل مع سلوكياتهم.

١٣. التوصيات والمقترحات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، قدمت الدراسة الحالية بعض التوصيات والمقترحات:

١. ضرورة تهيئة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بإكسابهم حد أدنى من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والتواصلية؛ وذلك لضمان انسيابية واستمرارية دمجهم في المدرسة العادية.

٢. ضرورة تهيئة الطلبة العاديين قبل تطبيق الدمج من قِبل إدارات المدارس، وذلك بعقد محاضرات بداية كل عام دراسي لتبيان أهمية الدمج ودورهم في دعم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.

٣. أهمية توعية أسر الأطفال العاديين بأهمية الدمج الأكاديمي والاجتماعي لأطفال التوحد من أجل ضمان اتجاهات إيجابية نحو الدمج.

٤. تخصيص جزء من ميزانية المدارس لتأمين الاحتياجات المتعلقة بالأدوات والمواد اللازمة للدمج.

٥. تقديم فرص تدريبية مستمرة ومكثفة لمعلمي التعليم العام تتعلق بإمدادهم بمعلومات عن خصائص واحتياجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية تدريسهم والتعامل مع سلوكياتهم.

٦. عقد ندوات داخل المدرسة لمناقشة معيقات الدمج لهؤلاء الأطفال وذلك بهدف تجنبها أو التقليل من حدتها.

١٤.المراجع

العربية

جريش، دنيا. (٢٠٢٣). أراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنه ٢٠١٧. *مجلة كلّية التربية* (أسيوط)، ٣٩(٤)، ١-٣٩.

جعيجع، عمر.، عينو، عبدالله. (٢٠٢٢). دمج أطفال التوحد في المدارس العادية بين المعارضة والتأييد: دراسة تحليلية لعينة من البحوث الجزائرية والعربية والأجنبية. *مجلة النص*، ٩(١)، ١٦٥-١٨٦.

حسن، أيه. (٢٠٢٢). معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام كما يدركها عينة من فريق الدمج. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٤(٧)، ٤٢٨٤-٤٣٢٧.

خضري، أحمد.، عسيري، سارة. (٢٠٢٤). مستوى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن تجربة الدمج مدارس الطفولة المبكرة بمنطقة عسير. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ١١(٣)، ٧٤٤-٧٨١.

عبداللاه، يوسف، بدوي، حسين، جاد الكريم، أشرف. (٢٠١٩). المهارات قبل الأكاديمية المسهمة في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس العاديين. مجلة العلوم التربوية بجامعة بنقا، ٣٨(٣٨)، ٦٤-١٠٢.

غلام، عيسى.، القاضي، نجاة. (٢٠٢٠). دمج أطفال طيف التوحد بالمدارس العادية: السلبيات والإيجابيات. *مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية*، ٨، ١٨١-١٩٤.

الفرجاني، نجاة. (٢٠٢١). *دمج أطفال التوحد في المدارس العادية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية* (الجزء الثاني)، جامعة الزاوية، زاوية ليبيا، ليبيا.

محمد، إيناس. (٢٠١٦). تقويم برامج الدمج للأطفال التوحديين في المدارس العادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٦(٣)،٢٧٧-٣٣٦.

وزارة التعليم. (١٤٣٧ هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الأجنبية

Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Al-Thunayyan, F. S., Alsuhaibani, K. A., Alsalameh, N. S., Alhomaid, M. H., ... & Hamid, P. F. (٢٠١٩). School's Teachers Knowledge About Autism in Al-Badayacity, Al-Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia. *Materia socio-medica*, ٣١(١), ٤-٩.

Boddy, C. (٢٠١٦). Sample size for qualitative research. Qualitative market research*: An international journal*, ١٩(٤), ٤٢٦-٤٣٢.

Braun, V., & Clarke, V. (٢٠٢٢). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, ٩(١), ٣–٢٦.

Cairns-Lee, H., Lawley, J., & Tosey, P. (٢٠٢٢). Enhancing researcher reflexivity about the influence of leading questions in interviews. *The Journal of Applied Behavioral Science*, ٥٨(١), ١٦٤-١٨٨.

Clark, T., Foster, L., Bryman, A., & Sloan, L. (٢٠٢١). *Bryman's social research methods*. Oxford university press

Corkum, P., Bryson, S. E., Smith, I. M., Giffin, C., Hume, K., & Power, A. (٢٠١٤). Professional development needs for educators working with children with autism spectrum disorders in inclusive school environments. *Exceptionality Education International*, ٢٤(١), ٣٣-٤٧.

Creswell, J., & Poth, C., (٢٠١٦). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

De, M., Chakraborty, R., Bhattacharya, M., Bhunia, P., & Basu, I. (٢٠١٨). Challenges for teachers in inclusive education vis-à-vis the barriers faced by students with autism spectrum disorder (ASD). Harvest Journal, ٣(١), ٣٩-٤٦.

Devi, A., Palmer, E. E., Ganguly, R., & Barua, P. D. (٢٠٢٤). Teachers' educational experiences and preparedness in teaching students with autism. *The Asia-Pacific Education Researcher*, ٣٣(١), ٧١-٨١.

Dunwoodie, K., Macaulay, L., & Newman, A. (٢٠٢٣). Qualitative interviewing in the field of work and organizational psychology: Benefits, challenges and guidelines for researchers and reviewers. *Applied Psychology,* ٧٢(٢), ٨٦٣-٨٨٩.

Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T., & Machalicek, W. (٢٠١٤). Children with autism in the inclusive preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, ١, ١٩٢-٢٠٦.

Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (٢٠٢٤). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, ٧٠(٢), ٢٠١-٢١٢.

Hatch, J. A. (٢٠٢٣). *Doing qualitative research in education settings*. State university of New York press.

Jain, N. (٢٠٢١). Survey versus interviews: Comparing data collection tools for exploratory research. *The Qualitative Report*, *26*(٢), ٥٤١-٥٥٤.

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (٢٠٢٣). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, ٢٧(١), ٥٤-٧١.

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (٢٠٢٣). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, ٢٧(١), ٥٤-٧.

Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (٢٠٢١, May). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. In Frontiers in Education (Vol. ٦, p. ٦٥٥٣٥٦). Frontiers Media SA.

Khoa, B. T., Hung, B. P., & Hejsalem-Brahmi, M. (٢٠٢٣). Qualitative research in social sciences: data collection, data analysis and report writing. *International Journal of Public Sector Performance Management*, ١٢(١-٢), ١٨٧-٢٠٩.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (٢٠١٣). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, ٦٠(٤), ٣٤٧-٣٦٢.

Madhesh, A. (٢٠٢٣). The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, ١٠(١), ١-٧.

Majoko, T. (٢٠١٦). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of autism and developmental disorders*, ٤٦, ١٤٢٩-١٤٤٠.

McKeithan, G. K., Cullinan, D., Pennington, M. L., & Conroy, D. S. (٢٠٢٠). Obstacles to success of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Journal of Education and Training Studies*, ٨(١١), ٢٢-٣٢.

Monyane, M. A. (٢٠٢٤). Supporting learners with autism spectrum disorders in Lesotho primary schools: Challenges and possible solutions. *International Journal of Studies in Inclusive Education*, ١(١), ٨٦-٩٢.

Mukkiri, S., Kandasamy, P., Subramanian, M., Chandrasekaran, V., & Kattimani, S. (٢٠٢١). Inclusive education for children with special needs and autism: Status in the schools of Puducherry, India. *Journal of Child Science*, ١١(٠١), e٢٥٥-e٢٦١.

Ncube, A. C. (٢٠١٤). Social and psychological effects of inclusive classrooms: Insights from teachers of inclusive classes in selected primary schools in Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, ٥(٤), ٤٤٩-٥٥٦.

Osborne, L. A., & Reed, P. (٢٠١١). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, ٥(٣), ١٢٥٣-١٢٦٣.

Patton, M. (٢٠١٤). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. ٤th edn. Thousand Oaks, CA: Sage

Peng, X., Long, T., & Su, X. (٢٠٢٤). Preschool Teachers' Attitudes about Inclusive Education and Its Influencing Factors in China. *Behavioral Sciences*, ١٤(١٠), ٩٠٤.

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (٢٠٢٢). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, ٧, ١-١٥.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (٢٠١٨). Inclusion: Dimensions of inclu sion in education. International Journal of Inclusive Education, ٢٢(٧), ٨٠٣–٨١٧.

Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (٢٠٢٠). Challenges for primary school teachers in ensuring inclusive education for children with autism spectrum disorders. *Pedagogika,* ١٣٨(٢), ٢٠٩-٢٢٥.

Robson, C. (٢٠١١) Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings. ٣rd ed. Chichester: Wiley.

Runcharoen, S. (٢٠١٤). The development of social interaction of children with autism in inclusive classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Science*s, ١١٦, ٤١٠٨-٤١١٣.

Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (٢٠٢٣). Educator Attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream

education: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, ١٠(٣), ٤٧٧-٤٩١.

Samadi, S. A., & McConkey, R. (٢٠١٨). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, ١٥(١٠), ٢٣٠٧.

Senoo, E. J., Oti-Boadi, M., Senoo-Dogbey, E. V., Bampoe, O. J., & Laari, L. (٢٠٢٤). Barriers to inclusive education of children with autism: Ghanaian teachers' perspective. Discover Education, ٣(١), ١-١٣.

Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S., & Rudrabhatla, A. (٢٠٢١). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. *Frontiers in Psychiatry,* ١٢, ٧٥٤٦٤٨.

Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., & Sweller, N. (٢٠٢١). Facilitators and barriers to inclusion of students with autism spectrum disorder: Parent, teacher, and principal perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, ٤٥ (١), ١-١٧.

Stratton, S. J. (٢٠٢١). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, ٣٦(٤), ٣٧٣-٣٧٤.

Tracy, S. J. (٢٠٢٤). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.

Tran, C., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., & Nguyen, D. T. (٢٠٢٠). Inclusive education for students with autism spectrum disorder in elementary schools in Vietnam: The current situation and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, ١٢(٣), ٢٦٥-٢٧٣.

Vidal-Esteve, M. I., & Kossyvaki, L. (٢٠٢٣). The pillars of inclusive education for students with ASD: a scoping review based on the case of Spain. *International Journal of Developmental Disabilities*, ١-١٠.

Zelenka, V. (٢٠٢٣). Developing diverse inclusive classrooms and educational environments in higher education graduate programs. In *Elevating Intentional Education Practice in Graduate Programs* (pp. ٨٣-٩٨). IGI Global.

١٥.الملاحق

أداة الدراسة (جدول المقابلات للمعلمين)

مراحل تطبيق المقابلات مع المشاركين:

المرحلة الأولى: قبل البدء في المقابلات

-بناء علاقة قائمة على الثقة بين الباحث والمشاركين

-إعطاء المستجيبين بعض المعلومات عن الباحث

-التأكيد على سرية المعلومات

-إعلام المشاركين بأن المعلومات المستقاة من المقابلات لن تُستخدم إلا لأغراض بحثية

- تعريف المشاركين بالهدف من إجراء المقابلات

-القراءة والتوقيع على استمارة الموافقة على إجراء المقابلة والتسجيل الصوتي لها

-التأكد من جاهزية المشاركين للبدء في إجراء المقابلات

المرحلة الثانية: عند بداية المقابلة

-طرح بعض الأسئلة بهدف جمع المعلومات الديموغرافية من المستجيبين: العمر، سنوات الخبرة، التخصص، الجنس

المرحلة الثالثة: مرحلة إجراء المقابلة

السؤال البحثي	سؤال المقابلة	أسئلة الاستيضاح
ما المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص والحاجات التعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي تعيق دمجهم في المدرسة العادية؟	-ما هي المعيقات المتعلقة بالسمات والخصائص الشخصية للطالب والتي تعيق عملة الدمج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟ -هل تشكل هذه التحديات المعيقات تحدياً حقيقاً لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية؟	-هل يمكنك الحدث أكثر عن هذا المعيق؟ -هل لديك نقاط أخرى ترغب بإضافتها؟
ما المعيقات المتعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟	-ما هي المعيقات المتعلقة بالمعلم والمنهج المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟ -هل تقترح حلولاً للتغلب على هذه المعيقات؟	-هل من الممكن أن تتحدث بعمق عن هذا المعيق؟ -ما لذي تقترحه بخصوص تدريب المعلمين للعمل في بيئة الدمج؟
ما المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟	-ما هي المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟ -هل تشكل هذه التحديات المعيقات تحدياً حقيقاً لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية؟	-هل يمكنك التوضيح أكثر؟ -هل لديك أي مقترحات بهذا الشأن؟
ما المعيقات المتعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟	ما هي المعيقات المتعلقة بخدمات الدعم وتعاون الأسرة التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟ -هل تواجه هذه المعيقات في المدرسة؟	-هل من الممكن أن تتحدث بتفصيل أكثر عن هذا العائق؟
ما المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟	-ما هي المعيقات المتعلقة بالمجتمع المدرسي التي تعيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية؟ -هل تشكل هذه التحديات المعيقات تحدياً حقيقاً لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية؟	-هل يمكنك التوضيح أكثر؟ -هل لديك أية أمثلة على هذه المعيقات؟

Barriers to inclusion for children with autism spectrum disorder in regular schools from the perspective of their teachers in Al-Ahsa Governorate

DR. Mohammed Saleh A Buobaid
Assistant Professor
Special Education Department-College of Education
King Faisal University

Abstract
The current study aimed to discuss barriers to inclusive education for children with autism spectrum disorder into regular schools. This study used the qualitative approach to collect data from ١٥ teachers who provide educational services to children with autism spectrum disorder in Al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used the standardized interview method as a tool to collect data from regular classroom teachers participating in the current study. The interview questions schedule included two main sections: the first section included questions aimed to collect demographic information from the participants, while the second section included questions aimed to collect information from the participants regarding the barriers to integrating children with ASD in regular schools. The results found a number of barriers that can be classified into five main categories: (١) barriers in relation to the characteristics and traits of children with autism spectrum disorder and their educational needs, (٢) barriers related to teachers and school curriculum, (٣) barriers pertained to school administration, (٤) barriers related to support services and family collaboration, (٥) barriers concerning school community. The study provided theoretical recommendations related to directing researchers to conduct future research around this topic, and practical implementations for schools, teachers, parents, and policymakers to ensure avoiding or reducing barriers that hinder inclusive education for ASD students into regular schools.

Key words: Barriers to inclusion, children, autism spectrum disorder, regular schools.