جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

متطلبات التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ونتائجه المتوقعة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال

إعداد

د. زهراء جميل الرحاحلة

أستاذ مساعد/ قسم التربية الخاصة

كلية الأميرة رحمة الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية

zahraa.r@bau.edu.jo

تاريخ استلام البحث : ٢١ مايو ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ٢٧ مايو ٢٠٢٥م

مستخلص الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمتطلبات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والنتائج المتوقعة من هذه العملية عليهم وعلى أقرانهم. قامت الباحثة بإعداد إستبانة إلكترونية تبعاً للطرق العلمية المتعارف عليها في البحوث، وقد تكونت هذه الإستبانة من من ثلاثة أبعاد هي متطلبات التعليم الدامج، النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الروضة، والنتائج المتوقعة للتعليم الدامج على الأطفال العاديين في الروضة. أجاب على رابط الإستبانة الإلكترونية ٢١٥ معلمة من معلمات رياض الأطفال. بينت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات أن المعلمات يعتقدن أن جميع المتطلبات الواردة في الإستبيان ذات أهمية كبيرة لنجاح دمج ذوي اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال، وأن المعلمات يتوقعن أن التعليم الدامج يعود بنتائج ايجابية كبيرة على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم في مرحلة رياض الأطفال. في حين أظهرت النتائج بعض الفروقات في وجهة نظر المعلمات على أبعاد أداة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، لم يكن هناك فروقات دالة احصائياً وفقاً لمتغيرات أخرى. تحث نتائج الدراسة أصحاب القرار العمل على تأمين البيئات التعليمية الدامجة للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص بالمتطلبات اللازمة كما يراها المعلمون كونهم العنصر الرئيسي الفعال في إنجاح هذا النهج التربوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الدامج؛ اضطراب طيف التوحد؛ معلمات رياض الأطفال؛ نتائج الدمج

Requirements of Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorder and its expected outcomes: Female Kindergarten Teachers' Point of View

Abstract

The current study seeks to explore female kindergarten teachers' point of view on the requirements of inclusive education for children with Autism Spectrum Disorders (ASD) and its expected outcomes on them and their peers. The researcher developed an online questionnaire according to the well-known scientific method. This instrument consisted of three dimensions including inclusive education requirements for children with ASD in kindergarten, expected outcomes from inclusive education for children with ASD, and expected outcomes from inclusive education for peers of children with ASD. Statistical analysis revealed that kindergarten teachers highly confirmed the importance of all requirements for successful inclusive education for children with ASD, and they expected positive outcomes from inclusive education process for both children with ASD and their peers in kindergarten. There were significant statistical differences in teachers' point of views according to some variables on some of the instrument's dimensions. The results persuade policy makers to secure an inclusive environment for children with disabilities generally and for children with ASD specifically. This can be achieved by considering teachers' opinion as they are the key factor to ensure such successful educational practice.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder, kindergarten teachers, inclusion outcomes.

المقدمة

نصت الإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الفقرة رقم (٢٤) على حق الأفراد ذوي الإعاقة في الحصول على فرص تعليمية مجانية مساوية لأقرانهم من غير المعاقين وفق نظام تعليمي دامج، وكما أكدت على الدول إتخاذ كافة التدابير والتسهيلات وتقديم الدعم اللازم لضمان حصولهم على هذا الحق (United Nations, 2008). وبالمثل فلقد أكدت المادة (١٩) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، قانون رقم (٢٠) لسنة ٢٠١٧، على المؤسسات الرسمية ذات العلاقة بضرورة تأمين بيئة تعليمية دامجة تتوفر فيها كافة التيسيرات والتعديلات اللازمة والخدمات المساندة لضمان وصول الأفراد ذوي الإعاقة في الأردن إلى أقصى المراحل التعليمية (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٧). ونتيجة لذلك تم إتخاذ العديد من الخطوات لتسهيل هذه العملية مثل العمل على إعداد وتأهيل الكوادر وتأمين بيئة مدرسية مناسبة في بعض المناطق (السكارنة، ٢٠٢٠).

ومن الخطوات المهمة التي تمت في الأردن لإعداد بيئة مدرسية مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة ولتطوير التعليم الدامج، الإستراتيجية العشرية (٢٠٢٠-٢٠٣٠) للتعليم الدامج والتي أشرفت على إعدادها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة، والتي هدفت الى زيادة تعليم الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة في مدارس التعليم العام العادية. وبالتعاون مع العديد من الجهات والمنظمات، قامت الوزارة بالعديد من المشاريع والبرامج لتأهيل العاملين في المدارس ليكونوا ذو فاعلية في المدارس الدامجة، ومن الأمثلة على هذه البرامج "برنامج الدمج والتنويع في التعليم"، وبرنامج "برنامج تعزيز الجودة في التعليم الدامج في الأردن"، واصدار "الدليل الإجرائي للتعليم الدامج" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من هذه المحاولات التي تمت لدمج الطلاب ذوي الإعاقة إلا أن ممارسات التعليم الدامج المنشودة لا زالت ليست قريبة المنال بسبب وجود عدد من التحديات التي من أبرزها أن الإجراءات التي تمت تفتقر إلى التنظيم بين الجهات المختلفة المعنية بهذا الأمر، المشكلات المتعلقة بالأمور المالية، والإتجاهات المجتمعية السلبية، وغياب البيانات الدقيقة التي يعتمد يمكن الإعتماد عليها (Alkhateeb et al., 2016; Hyassat et al., 2024). وقد بينت نتائج دراسة أجريت من قبل المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الاعاقة (٢٠١٩) بأن التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة لا زال في مستويات متدنية، حيث تراوحت نسبته في محافظات المملكة ما بين (١-٣٠٪)، وأشارت الدراسة أيضا الى أن درجة توفر متطلبات التعليم الدامج في محافظات

المملكة في أدنى مستوياتها (المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٩). ومن خلال خبرة الباحثة في ميدان التربية الخاصة والعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد لاحظت أن رياض الأطفال لا زالت تفتقر الى البنية التحتية والى الكوادر المتخصصة لبناء نظام تعليمي دامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكما لاحظت عدم نضوج فكرة التعليم الدامج ونتائجة الإيجابية بين بعض المعلمين وأولياء الأمور. وكذلك ساهمت الأدبيات الحديثة في ميدان التربية الخاصة في تعزيز فكرة اجراء هذه الدراسة لتقديم أدلة علمية عن التعليم الدامج.

مشكلة الدراسة

خلال السنوات المتعاقبة أكد الباحثين في مختلف دول العالم على أن التعليم الدامج هو البديل التربوي الأفضل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أنه يعمل على تحسين مهاراتهم الأكاديمية والتواصلية ويطور من قدرتهم على التكيف الإجتماعي ويزيد من ثقتهم بأنفسهم (Li et al., 2022). ولتحقيق هذا الهدف لا بد من معرفة المتطلبات اللازمة لذلك. وبحسب الدراسة التي أجراها المجلس الأعلى لشوؤن الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٩) فإن متطلبات تعليم ذوي الإعاقة في الاردن غير متوفرة، ولذلك لا بد من اجراءات الدراسات لمعرفة تلك المتطلبات. وبما أن المعلم له الدور الاساسي والمحوري في عمل بيئة دامجة فعالة، كما تشير الأدبيات عالمياً وعربياً، فإنه من الأهمية بمكان معرفة تلك المتطلبات من خلاله. وبما أن دمج الأفراد ذوي الإعاقة في المراحل العمرية المبكرة يكون أكثر فاعلية (Paseka & Schwab, 2020)، فإن معلمي مرحلة رياض الأطفال هم الأجدر في تبيان متطلبات نجاح هذه العملية. ومن جهة أخرى، إن معرفة النتائج المتوقعة للتعليم الدامج لا سيما الإيجابية منها يساهم في تشجيع كل من له علاقة وبالأخص صانعي السياسات على دعم بناء هذه البيئة التربوية. أما إذا كانت النتائج المتوقعة لهذه العملية سلبية، فإن معرفة النتائج السلبية يساعد من اتخاذ التدابير لتفادي تلك النتائج. لذلك كله جاءت هذه الدراسة لمعرفة كيفية بناء بيئة دامجة فعالة، وما هي النتائج المتوقعة للتعليم الدامج. وعلى وجه الخصوص تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما متطلبات التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟
٢. ما النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

٣. ما النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على أقران الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟
٤. ما الفروق في وجهات نظر معلمات رياض الأطفال بمتطلبات ونتائج التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب المتغيرات (نوع الروضة، المؤهل العلمي، دراسة مساقات ذات علاقة بالتوحد، التعامل بشكل مباشر مع طفل من ذوي اضطراب التوحد)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لإنجاح التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وكما تهدف الى التعرف على النتائج الإيجابية وكذلك النتائج السلبية المتوقعة من عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والكشف فيما اذا كان هنالك فروق في وجهات نظر معلمات رياض الأطفال بناءً على عدد من المتغيرات (نوع الروضة، المؤهل العلمي، دراسة مساقات ذات علاقة بالتوحد، التعامل بشكل مباشر مع طفل من ذوي اضطراب التوحد).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

١. توفر الدراسة الحالية معلومات عن العوامل التي تساهم في إنجاح عملية دمج الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد
٢. تقدم للمكتبة العربية بيانات ودلائل علمية عن الأثار الايجابية والسلبية المتوقعة لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات التربوية العادية.

الأهمية التطبيقية:

١. اضافة حقائق مبنية على البحث العلمي لصانعي القرارات والسياسات التربوية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة التي تساهم في تطوير التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. تساعد صانعي القرارات أيضاً على اتخاذ التدابير اللازمة لمنع النتائج السلبية المتوقعة من وراء التعليم الدامج في المراحل العمرية المبكرة.
٣. تعمل على إعداد معلمات مؤهلات مهنياً وأكاديمياً للعمل بفاعلية في البيئات الدامجة.
٤. تشجع على تأمين بيئات داعمة لتطوير المجالات النمائية المختلفة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال يوفر فرصاً للتفاعل ضمن سياق تربوي أقل تقييداً.

٥. تقلل عناء الوالدين في البحث عن بديل تربوي مناسب لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد.

مصطلحات الدراسة

التعليم الدامج: تُعرف منظمة الأمم المتحدة (٢٠١٦) في تعليقها على الفقرة ٢٤ من الاتفاقية الدولية لحقوق الاشخاص ذوي الاعاقة التعليم الدامج بأنه عملية اصلاح تربوي تتضمن تغييرات وتعديلات في المحتوى وطرق التدريس والتوجهات والإستراتيجيات والبنيات التربوية من أجل الحد من معيقات تعليم ذوي الإعاقة، مع وجود الرؤية التي توفر للطلاب خبرات تعليمية تشاركية وتعمل على توفير البيئة الأفضل لهم والتي تناسب متطلباتهم وتفضيلاتهم. وتعرفه الباحثة على أنه الممارسات التربوية التي يتعلم فيها الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتم في تلك الممارسات تلبية جميع الحاجات الخاصة للطفل ذوي الإعاقة الأمر الذي يعمل على أن يعيش الطلاب ذوي الإعاقة خبرات تربوية مرضيه لهم ولأسرهم.

الأطفال ذوي اضطراب التوحد: تُعرّف الجمعية الأمريكية لعلم النفس الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أنهم المتأثرين بإضطراب عصبي نمائي في العمر ما بين ٠–٨ سنوات، ويتسم هذا الإضطراب بمشكلات اجتماعية وتواصلية والسلوكات النمطية وكذلك السلوكات المقيدة. وتعرفهم الباحثة بأنهم الأطفال الذين لديهم صعوبات في التواصل والتفاعل الإجتماعي مع الأخرين، وهذه الإضطرابات ناتجه عن اضطرابات نمائية عصبية ويتم تشخيصها في الطفولة المبكرة.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية في اهتمامها البحثي بمتطلبات التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المراحل العمرية المبكرة والنتائج المتوقعة من هذه العملية.

المحددات الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

المحددات المكانية: الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم والقطاع الخاص.

المحددات البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على المعلمات اللواتي يعملن في الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم والقطاع الخاص.

الاطار النظري

تعتقد Graham (٢٠٢٤) في كتابها المعنون "التعليم الدامج في القرن الواحد والعشرين" إن التعليم الدامج عبارة عن رحلة مستمرة وليس وجهة، أو عملية وليس مكان، وتبني هذا الاعتقاد يحمي المرونة المتأصلة فيه بالإضافة إلى استمراريته وشموله. وتضيف إلى أنه فلسفة ولا يعني مجموعة من الممارسات بل هو طريقة تفكير بالأشخاص والتنوع في القدرات والإحتياجات والتعليم والتدريس، لذلك من الصعوبة بمكان ايجاد تعريف دقيق لهذا المفهوم (Graham, 2024). وقد ناقش Nilholm (2021) مفهوم التعليم الدامج وأشار الى أن تعريفات هذا المصطلح في الأدبيات ذات العلاقة قد ركزت خلال العقدين الماضيين على أربع مضامين متنوعة هي: (١) مكان التعليم (٢) بالاضافة الى المكان أيضا يتم فيه دعم وتلبية المتطلبات الأكاديمية والإجتماعية لذوي الإعاقة (٣) مكان يتم فيه تلبية الحاجات الأكاديمية والإجتماعية لكل الطلاب (٤) المضمون الرابع بناء مجتمعات داخل المدرسة. ويضيف Nilholm أن المضمون الأول هو الأكثر شيوعا حين يتم الإشارة الى التعليم الدامج. وعلى أية حال، يمكن النظر الى مفهوم التعليم الدامج على أنه النظام التعليمي الذي يتعلم فيه الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس العامة جنبا الى جنب مع الطلاب الأخرين من غير ذوي الاعاقة، وهذا يتضمن ايجاد فرص متساوية ومتكافئة لجميع الطلاب على حد سواء بالإضافة الى تقديم التيسيرات اللازمة للطلاب ذوي الاعاقة (Saloviita, 2020).

ولعل هذا الاهتمام المتزايد بالتعليم الدامج دولياً ومحلياً نابع من الإيمان بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة أولاً ومن ثم النتائج الإيجابية المتوقعة من هذا التوجه في التعليم على ذوي الإعاقة أنفسهم والأخرين على حدٍ سواء. حيث ناقشت الدراسات الفوائد المترتبة على دمج الاطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطرابات طيف التوحد بشكل خاص. ومن هذه الإيجابيات اتاحة الفرص للتنويع في البرامج المدرسية المقدمة داخل المدرسة العادية ويساهم في التطوير المستمر لتلك البرامج، وكما يعمل على زيادة قبول الأقران للطلبة ذوي الإعاقة من خلال توفر فرص التفاعل الاجتماعي، ويوفر أيضا للطلبة ذوي الإعاقة نماذج سلوكية مقبولة يمكنهم تقليدها (Ainscow et al., 2019; Hyassat et al., 2024; Nilholm, 2021; Paseka & Schwab, 2020). وهذا بدوره يساهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو ذوي الإعاقة لدى جميع العاملين في المدرسة والطلاب والمجتمع بشكل عام (الحبيب، ٢٠١٨؛ العجمي، ٢٠١٢؛ الرماضيين؛ وسيلة ،٢٠٢١). وعلى النقيض من ذلك، يشير بعض الباحثين إلى عدد من التحذيرات للتعليم الدامج

مثل حصول الطلاب ذوي الإعاقة على الإنتباه الأكبر من المعلم على حساب الطلاب الاخرين، التأثير السلبي على الطلاب ذوي التحصيل العالي، قلة حصول الطلاب ذوي الإعاقة على فرص للتفاعل الاجتماعي وخصيصا اذا كان عددهم كبيرا في الغرفة الصفية، وربما وجود الطفل ذوي الإعاقة بين أقرانة العاديين يجعله عرضة للتنمر (Coelho, 2019; Graham, 2024) .

ولكي يكون التعليم الدامج ناجحاً لا بد من أن تتوفر له العديد من المتطلبات، ومن أهم هذه المتطلبات وجود معلمين مُؤهلين ومُدرَبين. ويؤمن Gavaldá & Qinyi (2012) بأن المعلمين هم أهم عامل لتحقيق أهداف الدمج وخصيصاً للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويرتبط بالمعلم مجموعة من المكونات من مثل اتجاهاته، تدريبه، وفهمه لخصائص الطلاب وقدرته على دعمهم (Nilholm, 2021; Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022; Young et al., 2017). وقد حظيت اتجاهات العاملين في المدارس العادية من معلمين وإداريين نحو الدمج بفيض من الدراسات المحلية والعربية والعالمية، وقد خلصت نتائج غالبية تلك الدراسات أن تلك الكوادر تحمل اتجاهات ايجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية (الحبيب، ٢٠١٨؛ العجمي، ٢٠١٢؛ الرماضيين، ٢٠٢٤؛ سويطي، ٢٠١٦؛ وسيلة، ٢٠٢١) (Saloviita, 2020; Young et al., 2017). وتبدوا هذه الاتجاهات أكثر ايجابية بين أوساط الذين لديهم خبرة في التعامل مع ذوي الإعاقة. ولذلك لا بد من الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية للمعلمين للعمل ضمن البيئات الدامجة (اسماعيل، ٢٠٢١؛ الحديد، ٢٠٢٢؛ السكارنة، ٢٠٢٠؛ الفتياني، ٢٠٢٤). ومن المتطلبات الأخرى التي ناقشتها الأدبيات القيادة ذات الرؤية، التعاون بين العاملين، تدريب الكادر التعليمي، توفير الدعم اللازم، مشاركة أسرية فعالة، استخدام ممارسات تعليمية فعالة، تكييف المناهج، التقييم المستمر والذي يكون فيه الطالب نفسه هو المعيار للحكم على النجاح، توفر مستويات مناسبة من الميزانيات المالية (Lynch & Irvine; 2009).

الدراسات السابقة

إن الدراسات التي تناولت التعليم الدامج متعددة ومتنوعة في اهتماماتها، وسوف تقتصر الباحثة في عرضها للدراسات السابقة على الأبحاث ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية. وتُعرض هذه الدراسات ضمن قسمين هما الدراسات التي بحثت في متطلبات التعليم الدامج وعلى الأخص لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أما القسم الثاني فيتضمن الأبحاث التي إهتمت بأثار أو نتائج التعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

متطلبات التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

Falkmer et al (2015) قاموا بمرجعة ٨٢ بحث منشور اهتم باستكشاف وجهة نظر أهالي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التعليم الدامج لمعرفة المتطلبات التي تساهم في تطوير هذا التعليم. الأهالي المشاركين في تلك الدراسات اعتقدوا بأن المعلم هو صاحب الدور الأكبر في نجاح ذلك التعليم، ومن ثم المدرسة التي تهيء بيئة ملائمة من خلال بناء علاقات ايجابية بين أقران ذوي اضطراب طيف التوحد ومنع التنمر وأيضاً دعم العاملين فيها. وعلى مستوى المجتمع، اعتقد الأهالي أن توفر الدعم ووجود التشريعات التي تكفل التعليم الدامج من المتطلبات المهمة لنجاحه.

وفي دراسة نوعية في المملكة المتحدة، قام McAllister & Sloan (2016) بعقد مجموعة من ورش العمل مع ١٧ طالب من ذوي اضطرابات طيف التوحد في المرحلة الثانوية لمعرفة وجهة نظرهم في متطلبات البيئة الفيزيائية للمدرسة حتى يكون دمجهم في المدرسة العادية أكثر فاعلية، وكانت أراء هؤلاء الطلاب تدور حول عدد من المتطلبات التي من أبرزها: وجود ساحات للعب سهل الوصول اليها، التنظيم الأمن، خلوها من الإزعاج الصوتي، خلوها من الممرات المعقدة، وضوح المرافق والوسائل التعليمية، وجود مصادر خاصة لذوي اضطرابات طيف التوحد، وغرف صفية واسعة.

وفي دراسة مسحية قام بها Van Tran et al (2020) هدفت الى وضع التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الإبتدائية في فيتنام، ومعرفة العوامل التي تزيد فاعلية ذلك التعليم. بينت نتائج التحليل الإحصائي بأنه على الرغم من أن غالبية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يذهبون إلى المدارس العادية إلا أنه لا زال هنالك أخرون لا يذهبون الى المدارس. ووجدت النتائج أيضا أن المعلمين لم يتم تأهيلهم بدرجة كافية وأن هنالك ٣ عوامل منعتهم من تقديم تعليم ذو جوده عالية، وهذه العوامل هي: (١) عدم توفر منهاج تربوي فعال ومناسب للتعليم الدامج (٢) طرق التدريس التقليدية والتي تركز على المهارات المعرفية على حساب المهارات الحسية والحركية (٣) عدم توفر المرافق والوسائل التعليمية الكافية وقلة الدعم المتوفر لهم. وأشار المشاركين في الدراسة إلى عدد من المتطلبات التي تزيد من جودة التعليم الدامج وهي تدريب المعلمين، زيادة وعي المعلمين والأهل والطلبة العاديين، تحسين التواصل والتفاعل ما بين المعلمين والأهل والمؤثرين والمهتمين في العملية التعليمية، تطوير طرق القياس والتقييم.

قام Petersson–Bloom & Holmqvist (2022) بمراجعة مجموعة من الأبحاث النوعية ذات العلاقة بدمج ذوي اضطراب طيف التوحد لمعرفة المتطلبات والتعديلات التي قامت بها المؤسسات التربوية لإنجاح عملية دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وجد الباحثان أنه لتأسيس تعليم دامج قوي يجب العمل على بناء اتجاهات ايجابية عند المعلمين، وتدريب العاملين في المدارس وتوعيتهم بخصائص هؤلاء الطلاب وكيفية التعامل معهم، والعمل على جعل الطلاب الأخرين في المدرسة يتقبلون ذوي اضطرابات طيف التوحد، وتطوير العلاقات ما بين المعلمين وأهالي ذوي اضطرابات طيف التوحد، والاهتمام بنظام الصوت والإناره وتقليل المشتتات داخل الغرف الصفية، وكذلك توفير الأدوات التكنولوجية المساعدة.

وفي دراسة نوعية تمت في الصين، قام بها Li et al (2022) والتي هدفت إلى التعرف على خبرة معلمي التربية الإبتدائية في التعليم الدامج للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث قام الباحثون بمقابلة ١٩ معلم ممن يعملون بشكل يومي مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الصفوف العادية. أفاد المعلمون بأنه على الرغم من انخراطهم المستمر في الدورات التدريبية ذات العلاقة بالتعليم الدامج إلا أنهم يواجهون ثلاث تحديات تعرقل جودة هذا التعليم، وهذه التحديات تشمل سوء فهم الأهالي لتعليم أبناءهم في الصفوف العادية، خصائص الطلاب المدمجين، والعمل الروتيني الممل والبطيء.

أبو حسين والزكي (٢٠٢٣) قاموا بتوزيع استبيان لمعرفة ما يتطلبه تعليم ذوي الإعاقة في المدارس العادية، أجاب على الإستبيان ٢٨٠ معلما ومديرا يعملون في مدارس تضم طلاب من ذوي الإعاقة. نتائج تحليل البيانات أكد على أهمية وجود تشريعات وسياسات لإنجاح هذا التعليم، وكما أكد على أهمية وعي المجتمع لما له من تأثير في هذه العملية، هذا بالإضافة إلى أهمية المتطلبات ذات العلاقة بتأهيل العاملين على نحو متخصص للتعامل مع ذوي الإعاقة. وهذه النتائج تتماثل مع دراسة الشليحي والعوالي (٢٠٢٢) إلا أنهم ركزوا على الإهتمام بتكييف المناهج كأحد المتطلبات المهمة للتعليم الدامج.

وهنالك العديد من الدراسات العربية التي تشابهت في منهجها الكمي وفي سعيها الى تحديد ما يحتاجه معلموا المدارس الدامجه من تدريب لتكون عملية الدمج أكثر فاعلية، على سبيل المثال دراسة اسماعيل (٢٠٢١) في مصر، ودراسة العوفي (٢٠٢١) في السعودية، ودراسة الحديد (٢٠٢٢) في الاردن، ودراسة العنزي والعنزي (٢٠٢٢) في الكويت، ودراسة الفتياني (٢٠٢٤) في الامارات. ومن أهم برامج تدريب المعلمين التي اتفقت عليها نتائج تلك الدراسات هي التدريب على

اعداد وتنفيذ الخطط الفردية وبرامج تعديل السلوك، مهارات القياس والتقييم المختلفة، استخدام التكنولوجيا المساعدة، التعامل بفاعلية مع العاملين في المدرسة والأهل، والتدريب على مهارة تنظيم الوقت واستغلالة.

نتائج التعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

Lal (2005) قام بمسح على مجموعة من المعلمين والإداريين العاملين في أوضاع الدمج بأشكاله المختلفة في المرحلة الابتدائية لمعرفة تأثير الدمج على التطور اللغوي والسلوك الإجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التطور اللغوي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء كانوا في الصفوف العادية أو الصفوف الملحقة أو غرف المصادر، وبالمثل أيضا فيما يتعلق بالسلوك الإجتماعي. وقد علل الباحث ذلك بأن الأطفال في كل أوضاع الدمج يتلقون نفس الأساليب التدريسية ونفس المستوى من الدعم والخدمات المساندة.

وفي جزء من مراجعة Roberts & Simpson (2016) للدراسات التي بحثت في وجهات نظر الكادر المدرسي وأولياء الأمور في عملية التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وجد أن الباحثان أن الكادر المدرسي وأولياء الأمور يعتقدون أن الدمج يعود بفوائد ايجابية على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم والمعلمين. ومن هذه الفوائد أنه يزيد من الوعي والتقبل في التنويع للقدرات ويقلل الوصمة الإجتماعية، وكذلك يعمل على توفير فرص للطلاب العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد أن يعيشوا خبرات اجتماعية جديدة ويطوروا مهاراتهم الاجتماعية. وفي حين يرى معلمي المدارس الدامجة أن ممارسات الدمج تزود ذوي اضطراب طيف التوحد بخيارات للمشاركة في المهمات الأكاديمية، ويرى أولياء الأمور بأن الدمج يشعرهم بتشابه أبناؤهم من الطلاب العاديين.

أجرى Goodall (2018) عدد من المقابلات مع طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين ١١–١٧ سنة للكشف عن خبراتهم المدرسية في التعليم الدامج، أشارت نتائج تحليل البيانات النوعية بأن خبرات المشاركين غالباً لم تكن سارة، حيث شعروا بأنهم كانوا معزولين عن أقرانهم جسديا وانفعاليا واجتماعيا بالإضافة إلى شعورهم بالوحدة. تحدث بعضهم عن تعرضه للتنمر من قبل الطلاب الاخرين، في حين تحدث أخرون عن عدم توفر الدعم لهم وقلة فهم المعلمين لهم مع غياب البيئة التي تلبي احتياجاتهم الحسية.

قام Coelho (2019) بمراجعة مجموعة من الأبحاث ذات العلاقة بدمج الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمعرفة النتائج الايجابية والسلبية لهذه العملية التربوية، وقد وجد الباحث أن الدمج الإيجابي يعزز الدمج الإجتماعي من خلال تعلم ذوي اضطراب طيف التوحد السلوكات الإجتماعية من أقرانهم في المدرسة وتعلمهم أيضاً الإستجابات المناسبة للمواقف الاجتماعية. ومن جهة أخرى وجد الباحث أن بعض الأدبيات أشارت إلى نتائج سلبية والتي من أبرزها أن الطلاب العاديين لا يعطوا فرص لذوي اضطراب طيف التوحد للتواصل معهم الأمر الذي يعرقل نموهم الاجتماعي ويشُعرهم بالتجاهل. وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات في التكيف مع المتطلبات والتوقعات والتفاعلات في البيئات التعليمية الدامجة.

قامت عبدلي (٢٠٢٣) بدراسة ثلاث حالات توحد يتعلمون في المدرسة العادية لمعرفة فيما اذا كان للدمج أثر على تخفيف شدة اضطراب التوحد. أشارت نتائج الباحثة إلى أن السلوكات اللاتكيفية كالسلوك النمطي أصبحت تظهر بمعدل أقل، وكذلك ازداد مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للحالات الثلاث. واستنتجت الباحثة بعد تطبيق أدوات الدراسة في نهاية بحثها أن التعليم الدامج للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يقلل من أعراض هذا الإضطراب (عبدلي، ٢٠٢٣). وتشابهت هذه النتائج مع نتائج دراسة قامت بها دباب (٢٠٢٣)، حيث وزعت استبانة على ٢٣ معلم ومعلمة من العاملين في المدارس العامة في المرحلة الإبتدائية في الجزائر لمعرفة وجهة نظرهم في تأثير التعليم الدامج على الطلاب ذوي اضطراب الطيف التوحدي في مدارسهم. أشارت نتائج الدراسة أن المشاركين شعروا بتحسن في التحصيل الأكاديمي وفي مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نتيجة لتعلمهم جنبا إلى جنب في تلك المدارس.

وفي دراسة حديثة أجريت للإجابة عن سؤال هل التعليم الدامج يطور الدمج الإجتماعي لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد، قام Ji et al (2025) بتطبيق مقياس الدمج الإجتماعي على ٨٦٠ طفل، ٣٦.٢٪ منهم يتلقى الخدمات التربوية في بيئات دامجة. وكما قام الباحثون بتطبيق مقياس أخر يقيس الدمج الإجتماعي لدى الأهل. بينت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات أن الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الدامجة أظهروا مستوى أعلى بكثير على أداة الدراسة، وقد تمثلت تماما هذه النتائج مع تحليل البيانات المجموعة من الأهل من خلال أداة الدراسة الثانية، حيث أن أهالي الأطفال المدموجين أظهروا مستوى أعلى من غير المدموجين. وأكد الباحثون على أن

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط يستفيدون أكثر في التعليم الدامج من ذوي اضطراب طيف التوحد المتوسط والشديد.

وعلى النقيض مما وجدت غالبية الدراسات من التأثير الايجابي للدمج، وجدت بلقاسمي (٢٠٢٤) عندما قابلت مجموعة من المعلمات اللواتي يُدرسن طلاب من ذوي اضطرابات طيف التوحد في المرحلة الابتدائية أن الدمج يخلق مشاكل كثيرة للطلاب العاديين والعاملين في المدرسة. فقد أفادت المعلمات انه بسبب وجود هؤلاء الطلاب المدموجين، أصبحن غير قادرات على التحكم بسير الحصة، وغير قادرات على التوفيق بين تلبية احتياجات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والطلاب الأخرين، كما أنهن يشعرن بالاجهاد نتيجة ضغوط الإدارة والأهالي. وبناءً على هذه النتائج، خلُصت الباحثة إلى أن الدمج يؤثر سلبا على العملية التربوي وأنه "هدر تربوي" (بلقاسمي، ٢٠٢٤).

التعقيب على الدراسات السابقة

بالعودة إلى الأدب السابق ذات العلاقة بمتطلبات ونتائج التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، نجد أن هذه الدراسات بالمجمل قد أشارت إلى دور المعلم كعامل مهم من عوامل نجاح الدمج وما يرتبط به من متغيرات، وكذلك بينت أن البيئة المدرسية ومكوناتها هي أيضاً من المتطلبات المهمة لتكون عملية تعليم ذوي اضطرابات طيف التوحد في بيئات مدمجة ذات نتائج مرضية. غالبية هذه الدراسات قد استعانت بالمعلمين لجمع البيانات وفق المنهج الكمي وذلك ما نهجته الدراسة الحالية، إلا أن وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن بموضوع الدراسة نادرة أو تكاد تكون غير موجوده. وهذا الأمر أيضاً ينطبق على الدراسات السابقة التي بحثت في نتائج وأثر التعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع الأخذ بعين الإعتبار ندرة الدراسات التي ركزت على تأثير الدمج على الأقران من غير ذوي اضطراب طيف التوحد.

الطريقة والإجراءات

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الكمي المسحي الوصفي حيث تم إنشاء استبانة إلكترونية باستخدام (Google Forms)، وهذه الإستبانة احتوت على مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات المغلقة والتي تمثل وجهات نظر معلمات رياض الأطفال بمتطلبات التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ونتائجة المتوقعة عليهم وعلى أقرانهم. وبقيت هذه الإستبانة متاحة للإستجابة من تاريخ ٢٠٢٤/١٠/١٢ إلى تاريخ ٢٠٢٥/٣/١٢.

أفراد الدرسة

بعد أخذ الموافقات اللازمة لإجراء البحث تم التواصل مع مشرفي رياض الأطفال لتبيان الهدف من الدراسة وتوضيح اجراءاتها، وتم انشاء رابط الكتروني للإستبانة وارساله للمشرفين الذين بدورهم أرسلوه لمجموعات المعلمات في الروضات. أسفرت هذه العملية عن ٢١٥ استجابة مكتملة من قبل المعلمات، جدول رقم ١. ويمكن اعتبار هذا الإجراء كنوع من العينات التي تسمى العينة المتيسرة (convenience sample) والتي تستخدم بكثرة في العلوم الاجتماعية، حيث كانت الفرصة متاحة طوعياً لكل معلمات رياض الأطفال للإجابة عن الإستبيان ولا يستطيع الباحث التحكم بعدد الإستجابات والوصول الى عينة ممثلة تماماً لمجتمع الدراسة (Creswell & Creswell, 2018). وقد حاولت الباحثة الحصول على عدد استجابات أكبر من خلال ترك الاستبانة متاحة لمدة أربع شهور وتم اعادة التواصل مره أخرى مع المشرفين من أجل حث المعلمات للإستجابة على الاستبيان.

جدول (١)
أعداد المعلمات المشاركات في الدرسة تبعاً نوع الروضة والمؤهل العلمي

	قطاع العمل		
المؤهل	حكومي	خاص	مجموع
دبلوم	20	12	٣٢
بكالوريوس	94	45	١٣٩
دراسات عليا	36	8	٤٤
مجموع	150	٦٥	٢١٥

أداة الدراسة

تم اعداد الصورة الأولية من الإستبانة من خلال مراجعة الأدب السابق ذات العلاقة بموضوع الدراسة والذي اهتم بمتطلبات التعليم الدامج وأثاره، فمن الدراسات العربية مثلاً (أبو حسين والزكي، ٢٠٢٣؛ اسماعيل، ٢٠٢١؛ دباب، ٢٠٢٣؛ عبدلي، ٢٠٢٣)، ومن الدراسات الأجنبية على سبيل المثال (Coelho, 2019; Falkmer et al, 2015; Li et al, 2022; Roberts & Simpson, 2016). وبعد اعداد هذه الصورة تم مراجعتها من قبل خمسة من المختصين في مجال التربية الخاصة والتعليم الدامج، حيث اقترحوا عدد من التعديلات التي تضمنت تغيير في بعض الفقرات من حيث المحتوى والصياغة اللغوية والإنتماء للبعد. وبعد الأخذ بغالبية الأراء المقدمة من المختصين، تكونت الصورة النهائية من الاستبيان والتي تمثل وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بالتعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتألفت هذه

الإستبانة من قسمين رئيسين: القسم الأول يتضمن معلومات عن خصائص المعلمات، والقسم الثاني يتضمن ثلاثة أبعاد. البعد الأول: متطلبات نجاح التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومغطى بعشر فقرات، البعد الثاني: النتائج المتوقعة للدمج على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ومغطى بثماني فقرات، البعد الثالث: النتائج المتوقعة للدمج على الطلاب العاديين في الروضة ومغطى بسبع فقرات.

التحليل الاحصائي

تم تحليل البيانات الكمية من خلال البرنامج الحاسوبي المعروف بـ"الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية" (SPSS)، حيث تم توظيف هذه الحزمة للحصول على نتائج الدراسة. فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، وقيمة ف، واختبار ت، واختبار شيفيه، وتحليل التباين. وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدد من الفقرات السلبية في الإستبانه وقد تم مراعاة ذلك عند اجراء التحليل الإحصائي.

مؤشرات الصدق والثبات

يشير Bryman (2012) إلى أن الإجراءات التي مرت بها عملية بناء أداة الدراسة من مراجعة فقراتها من قبل مجموعة من المختصين على أنها دلالة من دلالات الصدق الظاهري. وللتحقق من صدق البناء تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الدرجة الكلية، جدول ٢.

جدول (٢)
معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها وبين الدرجة الكلية

الفقرة	ارتباطها بمجالها	ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباطها بمجالها	ارتباطها بالدرجة الكلية
A1	.454**	.268**	B6	.766**	.640**
A2	.594**	.475**	B7	.833**	.755**
A3	.588**	.345**	B8	.839**	.801**
A4	.415**	.071	الكلي	1	.860**
A5	.590**	.382**	C1	.762**	.711**
A6	.648**	.320**	C2	.820**	.720**
A7	.783**	.389**	C3	.358**	.295**
A8	.580**	.407**	C4	.908**	.734**
A9	.701**	.306**	C5	.860**	.678**
A10	.586**	.454**	C6	.834**	.705**
الكلي	1	.578**	C7	.838**	.700**
B1	. 498	.448	الكلي	1	.846**
B2	.749**	.654**			
B3	.124	.267**			
B4	.780**	.743**			
B5	.728**	.648**			

أما مؤشرات الثبات فقد حُسبت من خلال معادلة كرونباخ ألفا لفحص الاتساق الداخلي للأداة، حيث كان معامل الاتساق الكلي (٠.٨٨٥)، وللبعد الأول (٠.٧٧)، وللبعد الثاني (٠.٨٩)، وللبعد الثالث (٠.٨٣)، وجميع هذه القيم تعتبر مقبولة لمستويات الإتساق الداخلي، جدول ٣.

جدول (٣)
معاملات ثبات أداة الدراسة وأبعادها بطريقة الاتساق الداخلي

البعد	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
البعد الأول	١٠	٠,٧٧
البعد الثاني	٨	٠,٨٩
البعد الثالث	٧	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٢٥	٠,٨٨٥

النتائج

السؤال الأول: ما متطلبات التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

تم حساب المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الأول وكذلك الإنحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمعرفة متطلبات التعليم الدامج من وجهة نظر المشاركات في الدراسة. وبالإشارة الى

جدول (٤) نرى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد قد جاء مرتفع حيث بلغ (٤.٥١٥) وهذا يدل على أن المعلمات يعتقدن أن جميع المتطلبات الواردة في الأداة ذات أهمية كبيرة لنجاح دمج ذوي اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال. كذلك يمكن ملاحظة أن أكثر المتطلبات أهمية جاءت في الفقرتين رقم (٢) والتي تنص "يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تعاون وشراكة بين المعلمين و أولياء الأمور"، والفقرة رقم (٤) والتي تنص "يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال وجود معلمين مختصين في التربية الخاصة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (٤.٧٣).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لفقرات بُعد متطلبات التعليم الدامج مرتبة تنازلياً تبعاً للمتوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
a2	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تعاون وشراكة بين المعلمين و أولياء الأمور	4.73	.485	94.6 %	مرتفع جداً
a4	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال وجود معلمين مختصين في التربية الخاصة	4.73	.559	94.6 %	مرتفع جداً
a8	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال وجود معلمين يمتلكون مهارات وفنيات تعليم خاصة	4.65	.560	93%	مرتفع جداً
a9	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تنظيمات بيئية معينة وأدوات خاصة	4.64	.519	92.8 %	مرتفع جداً
a6	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تقبل العاملين في الروضة لهم	4.61	.526	92.2 %	مرتفع جداً
a7	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال إعطاؤهم إنتباه وإهتمام كبير	4.55	.577	91%	مرتفع جداً
a5	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال وجود مختصين في التدريب النطقي	4.51	.537	90.2 %	مرتفع جداً
a10	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تقبل أهالي الأطفال العاديين لذلك	4.41	.648	88.2 %	مرتفع جداً
a1	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تدريبات مكثفه للمعلم	4.30	.884	86%	مرتفع جداً
a3	يتطلب تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال تقديم دعم مالي اضافي	4.03	.904	80.6 %	مرتفع جداً
	الدرجة الكلية	4.515	.3631	90.3%	مرتفع جداً

السؤال الثاني: ما النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

يبين الجدول (٥) أن النتائج المتوقعة للدمج على الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد قد جاءت بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣.٥٤) وهذا يشير إلى أن معلمات رياض الأطفال يعتقدن أن للدمج نتائج ايجابية عديدة، وكانت أكثر الفقرات ارتفاعا الفقرة رقم (٥) بمتوسط حسابي (٣.٩٤) والتي تنص على أن التعليم الدامج "يزيد التعليم الدامج لذوي اضطراب طيف التوحد من فرص تقبل الأخرين لهم خارج الروضة". وكان أدنى متوسط حسابي للفقرة رقم (٣) بقيمة (٢.٤٦)، وهذه الفقرة تنص على "دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع التلاميذ العاديين في الروضة يعرضهم للتنمر".

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لفقرات بُعدالنتائج المتوقعة للدمج على الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
b5	يزيد التعليم الدامج لذوي اضطراب طيف التوحد من فرص تقبل الأخرين لهم خارج الروضة	3.94	.681	78.8%	مرتفع
b8	تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال يبني إتجاهات ايجابية نحوهم	3.90	.748	78%	مرتفع
b4	تعليم الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال يؤدي الى تحسين قدرتهم على التعامل مع الاخرين خارج الروضة	3.86	.848	77.2%	مرتفع
b6	تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال يؤدي الى نمو مهاراتهم اللغوية والإجتماعية	3.82	.927	76.4%	مرتفع
b7	تعليم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال يسهل تعلمهم في المدارس القريبة من بيوتهم في المراحل اللاحقة	3.74	.883	74.8%	مرتفع
b2	يؤدي التعليم الدامج لذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال إلى تحسين مهارات الاستعداد الأكاديمي لديهم	3.67	.962	73.4%	مرتفع
b1	أعتقد أن تعليم ذوي إضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال يعزلهم اجتماعياً في المدرسة	2.95	1.086	59%	مرتفع
b3	دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع التلاميذ العاديين في رياض الأطفال يعرضهم للتنمر	2.46	1.10	%49.2	متوسط
	الدرجة الكلية	3.54	.6886	70.8%	مرتفع

السؤال الثالث: ما النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على أقران الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

يُظهر الجدول (٦) أن معلمات رياض الاطفال يعتقدن أن للدمج نتائج ايجابية عديدة على أقران ذوي اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد (٣.٧٥). وكما هو موضح في الجدول، حصلت الفقرة رقم (٥) على أعلى متوسط حسابي (٤.٠٦) والتي تنص على أن التعليم الدامج "يحسن التعليم الدامج من قدرة الأطفال غير المعاقين على التعامل مع بيئات متنوعة ومن قدرتهم على التكيف مع مواقف مختلفة". في حين حصلت الفقرة رقم (٣) على أدنى متوسط حسابي (٢.٢٩)، وهذه الفقرة تنص على "قد يعمل التعليم الدامج على تقليد الاطفال العاديين لبعض السلوكيات غير المناسبة التي تصدر عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد".

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لفقرات بُعد النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على أقران الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
c5	يحسن التعليم الدامج من قدرة الأطفال غير المعاقين على التعامل مع بيئات متنوعة ومن قدرتهم على التكيف مع مواقف مختلفة.	4.06	.691	81.2%	مرتفع
c6	يعمل التعليم الدامج على تعلم الأطفال غير المعاقين الصبر والقدرة على التعامل مع تحديات مختلفة	4.01	.791	80.2%	مرتفع
c1	التعليم الدامج يعلم الاطفال العاديين مهارات العمل الجماعي من خلال دعم زملائهم ومشاركتهم في الأنشطة المشتركة	4.01	.779	80.2%	مرتفع
c4	ينمي التعليم الدامج لدى الأطفال غير المعاقين شعور التعاطف والرغبة في مساعدة الآخرين منذ الصغر	3.99	.690	79.8%	مرتفع
c2	التعليم الدامج يساعد الاطفال العاديين على تغيير المفاهيم الخاطئة عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	3.96	.729	79.2%	مرتفع
c7	يعمل التعليم الدامج على تعلم الأطفال غير المعاقين الصبر والقدرة على التعامل مع تحديات مختلفة	3.91	.747	78.2%	مرتفع
c3	قد يعمل التعليم الدامج على تقليد الاطفال العاديين لبعض السلوكيات غير المناسبة التي تصدر عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	2.29	.881	45.8%	منخفض
	الدرجة الكلية	3.750	.537	٧٥٪	مرتفع

السؤال الرابع: ما الفروق في وجهات نظر معلمات رياض الأطفال بمتطلبات ونتائج التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب المتغيرات (نوع الروضة، المؤهل العلمي، دراسة مساقات ذات علاقة بالتوحد، التعامل بشكل مباشر مع طفل من ذوي اضطراب التوحد)؟

أولاً: نوع الروضة

جدول (٧)

اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في وجهة نظر المعلمات بالتعليم الدامج تبعاً لمتغير نوع الروضة

الابعاد	نوع الروضة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول	حكومي	150	4.5947	.36780	5.147	213	.000
	خاص	65	4.3323	.27789			
البعد الثاني	حكومي	150	3.5125	.76738	-.949-	213	.343
	خاص	65	3.6096	.45635			
البعد الثالث	حكومي	150	3.7162	.62981	-1.300-	213	.195
	خاص	65	3.8198	.18605			

لمعرفة فيما اذا كان هنالك فروق في وجهات نظر المعلمات تبعاً لنوع الروضة (حكومي، خاص) تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويتبين من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات البعد الأول (متطلبات التعليم الدامج)، ولصالح المعلمات اللاتي يعملن في القطاع الحكومي، وهذا يشير إلى أن معلمات القطاع الحكومي يؤكدن أكثر على أهمية متطلبات التعليم الدامج مقارنة بمعلمات القطاع الخاص. وبالنسبة للبعد الثاني، فيشير الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات، وبالمثل أيضاً فيما يتعلق بالبعد الثالث. بمعنى أن وجهة نظر معلمات الروضة في القطاع الحكومي والخاص كانت متقاربة في النتائج المتوقعة للتعليم الدامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم.

ثانياً: المؤهل العلمي

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات لوجهة نظر المعلمات في التعليم الدامج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول	بين المجموعات	2.323	2	1.162	9.509	.000
	داخل المجموعات	25.896	212	.122		
	الكلي	28.219	214			
البعد الثاني	بين المجموعات	1.731	2	.865	1.839	.162
	داخل المجموعات	99.768	212	.471		
	الكلي	101.498	214			
البعد الثالث	بين المجموعات	1.382	2	.691	2.425	.091
	داخل المجموعات	60.421	212	.285		
	الكلي	61.804	214			

تم إجراء الإختبار الإحصائي تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما اذا كان هنالك فروق في وجهات نظر المعلمات تبعاً لمؤهلهن العلمي. ويتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات البعد الثاني والثالث تعزى للمؤهل العلمي للمعلمات. أما في البعد الأول فقد وجد فروق دالة إحصائيا في المتوسطات تبعاً للمؤهل العلمي للمعلمات، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء اختبار شيفية كما مبين في الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروقات الثنائية بين متوسطات متطلبات التعليم الدامج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	بكالوريوس	دراسات عليا
البعد الأول	دبلوم متوسط(4.3625)	-.12959-	-.33750-*
	بكالوريوس(4.4921)	-	-.20791-*
	دراسات عليا(4.7000)	-	-

وكما هو مبين في الجدول (9) فإن الفرق بين متوسطي وجهات نظر المعلمات للبعد الأول، من حملة الدبلوم المتوسط، وحملة الدراسات العليا قد بلغ(٠.٣٣٧٥)، وبين متوسطي وجهات نظر المعلمات من حملة البكالوريوس، والدراسات العليا قد بلغ(٠.٢٠٧٩)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠.٠٥) ولصالح الدراسات العليا، وهذا يشير إلى أن المعلمات من حملة الدراسات العليا يؤكدن أكثر على أهمية متطلبات التعليم الدامج مقارنة بالمعلمات من حملة الدبلوم المتوسط والبكالوريوس.

ثالثاً: دراسة مساقات ذات علاقة بالتوحد

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في وجهة نظر المعلمات في التعليم الدامج تبعاً لمتغير دراسة مساقات في التوحد

الأبعاد	دراسة مساقات في التوحد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول	نعم	84	4.6024	.26205	2.861	213	.005
	لا	131	4.4595	.40644			
البعد الثاني	نعم	84	3.6384	.56138	1.652	213	.100
	لا	131	3.4800	.75476			
البعد الثالث	نعم	84	3.8588	.45093	2.461	213	.015
	لا	131	3.6761	.57658			

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات البعد الأول والبعد الثالث تعزى إلى دراسة مساقات في التوحد، ولصالح المعلمين الذين درسوا مساقات في التوحد. مما يعني أن المعلمات اللواتي درسن مساقات في اضطراب طيف التوحد أكدن أكثر على متطلبات التعليم الدامج، وتوقعن النتائج الايجابية للتعليم الدامج على أقران الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل أعلى من المعلمات اللواتي لم يدرسن مساقات في اضطراب طيف التوحد. وكذلك يتبين من الجدول (١٠) عدم جود فروق دالة إحصائيا في وجهة نظر المعلمات على البعد الثاني تعزى إلى دراسة مساقات في التوحد، وهذا يشير إلى تقارب في وجهة نظر المعلمات اللواتي درسن مساقات في التوحد، والمعلمات اللواتي لم يدرسن مساقات في اضطراب طيف التوحد.

رابعاً: التعامل بشكل مباشر مع طفل من ذوي اضطراب التوحد

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في وجهة نظر المعلمات تبعاً متغير التعامل بشكل مباشر مع طفل من ذوي اضطراب التوحد

الأبعاد	التعامل المباشر مع ذوي اضطراب طيف التوحد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول	نعم	111	4.5459	.33812	1.278	213	.203
	لا	104	4.4827	.38703			
البعد الثاني	نعم	111	3.5777	.60890	.788	213	.432
	لا	104	3.5036	.76590			
البعد الثالث	نعم	111	3.7941	.42757	1.315	213	.190
	لا	104	3.6978	.63243			

يتبين من الجدول (١١) عدم جود فروق دالة إحصائيا في متوسطات وجهة نظر المعلمات في التعليم الدامج تعزى لمتغير التعامل المباشر مع أطفال من ذوي اضطراب التوحد. وهذا يشير إلى تقارب وجهة نظر المعلمات اللواتي تعاملن مباشرة مع أطفال التوحد على جميع أبعاد اداة الدراسة، ووجهة نظر المعلمات اللواتي لم يتعاملن مباشرة مع أطفال من ذوي اضطراب التوحد.

مناقشة النتائج

أكد Ackah–Jnr & Udah (2021) على أن تطبيق التعليم الدامج الفعال في الطفولة المبكرة لا يمكن أن يتم بدون معلمين لديهم دافعية لذلك، حيث يلعب معلموا رياض الأطفال الدور الأكثر أهمية في ذلك. لذلك من الأهمية بمكان أن يؤخذ برأي المعلم في متطلبات التعليم الدامج، وبناءً على هذه الفكرة سعت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بهذه المتطلبات. بينت النتائج أن جميع المتطلبات الوارده في أداة الدراسة ذات أهمية كبيرة كمتطلبات للتعليم الدامج، وكان من المتطلبات الأكثر أهمية حسب وجهة نظر المعلمات: التعاون والمشاركة بين المعلمين و أولياء الأمور، وجود معلمين مختصصين، وجود معلمين يمتلكون مهارات وفنيات تعليم خاصة. وتتفق وجهة النظر هذه مع غالبية نتائج الدراسات السابقة في أهم المتطلبات اللازمة لبيئة تعليمية دامجة، فمثلاً أكدت نتائج دراسة Van Tran et al (2020) على أهمية تحسين التواصل والتفاعل ما بين المعلمين والأهل كأحد المتطلبات المهمة، وكذلك في مراجعة Petersson–Bloom & Holmqvist (2022) للأدب المتعلق بالموضوع أشاروا إلى ضرورة تطوير العلاقات ما بين المعلمين وأهالي ذوي اضطرابات طيف التوحد. وكذلك وضح Li et al (2022) في دراستهم أن غياب التواصل المستمر مع الأهل أدى إلى سوء فهم الأهالي لتعليم أبناءهم في الصفوف العادية وكان من عقبات نجاح التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وبالمثل أكدت معلمات رياض الأطفال ما خلُصت له نتائج الدراسات العربية مثل اسماعيل (٢٠٢١)، والعوفي (٢٠٢١)، والحديد (٢٠٢٢)، والعنزي والعنزي (٢٠٢٢)، الشليحي والعوالي (٢٠٢٢)، وأبو حسين والزكي (٢٠٢٣)، والفتياني (٢٠٢٤) والمتعلقة بأهمية اعداد المعلمين قبل الخدمة وكذلك البرامج التدريبية المستمرة أثناء الخدمة. ولا بد من الإشارة هنا الى أن برامج اعداد المعلمين يجب أن تتضمن تدريبات على فنيات ومهارات التواصل مع الأهل (Petersson–Bloom & Holmqvist, 2022)، وهذا التواصل يعمل بدوره على تشجيع المشاركة الأسرية

التي تعتبر من أبرز العوامل التي تزيد من فاعلية البرامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام (Hyassat et al, 2024).

وفيما يتعلق بالنتائج المتوقعة للتعليم على الأطفال سواء ذوي اضطراب طيف التوحد أو أقرانهم، فإن معلمات رياض الأطفال يعتقدن بأن له فوائد متعددة على الطرفين. وعلى الرغم من أن أداة الدراسة الحالية لم تركز على المهارات الأكاديمية كونها مرحلة رياض أطفال، إلا أن وجهة نظر المشاركات في الدراسة تتماشى مع غالبية نتائج الدراسات السابقة التي وجدت أن الدمج يطور الجوانب النمائية المختلفة وخاصة النمو الإجتماعي لدى ذوي اضطراب التوحد ويساهم في تشكيل اتجاهات ايجابية نحوهم ويزيد من تقبل الأخرين لهم (دباب، ٢٠٢٣؛ عبدلي، ٢٠٢٣)، (Coelho, 2019; Ji et al, 2025; Roberts & Simpson, 2016).

وكما بينت عدد من الدراسات السابقة فإن تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئات دامجة محفوف بعدد من النتائج السلبية عليهم وعلى أقرانهم، ومن هذه المشكلات: شعور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالعزلة، و تعرضه للتنمر، وعدم تطورهم، وعدم تفهم المعلمين لحاجاتهم (بلقاسمي، ٢٠٢٤)، (Coelho, 2019; Goodall, 2018). وهذه السلبيات لا تتوافق مع وجهة نظر معلمات رياض الأطفال المشاركات في الدراسة، ولعل من أبرز المؤشرات على ذلك حصول الفقرة التي تنص على أن "دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع التلاميذ العاديين في رياض الأطفال يعرضهم للتنمر" على أقل متوسط حسابي بين الفقرات. وربما يمكن الحديث هنا عن وجود علاقة طردية بين توفر متطلبات التعليم الدامج وبين النتائج المتوقعة منه، بمعنى أخر يمكن تفسير وجود نتائج سلبية للدمج في بعض الدراسات السابقة نتيجة عدم توفر المتطلبات اللازمة لذلك في الأماكن التي تمت بها تلك الدراسات.

وتعتقد الباحثة بأن تأكيد معلمات رياض الأطفال العاملات في القطاع الحكومي على أهمية المتطلبات اللازمة للتعليم الدامج بشكل أكبر من زميلاتهن العاملات في القطاع الخاص نابع من اهتمام وزارة التربية والتعليم خلال السنوات الأخيرة. فكما سبق ذكره في مقدمة البحث فقد قامت الوزارة بعدد من البرامج التدريبية والمبادرات والمشاريع بالتعاون من جهات متعددة للسير قدما نحو الدمج الشامل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠). وهذا بدوره زاد من وعي معلمي ومعلمات الوزارة بأهمية ومتطلبات التعليم الدامج وطرق نجاحه. وهذه السياسة تتبعها الوزارة مع جميع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن مؤهلهم العلمي وهذا يفسر عدم وجود فروق كبيره في وجهات نظر المعلمات تبعاً لمؤهلهن العلمي. ويبدو من المنطق أن معلمات رياض الأطفال اللواتي

درسن مساقات في اضطراب طيف التوحد أكثر توقعاً للنتائج الإيجابية للدمج وأكثر تأكيداً على أهمية متطلباته. إن معظم خطط برامج إعداد المعلمين الحديثة تحتوي على مقررات عن الأطفال ذوي الاعاقة بشكل عام، وهذه البرامج تهدف الى زيادة وعي المعلمين بهذه الفئة من الطلبة والتعرف على خصائصهم الأمر الذي يساهم في تسهيل اعداد وتنفيذ التعليم الدامج. وأخيراً، يمكن الإعتقاد بأن عدم جود فروق في وجهات نظر المعلمات في التعليم الدامج تعزى لمتغير التعامل المباشر مع أطفال من ذوي اضطراب التوحد يعود الى الإهتمام الإعلامي والمجتمعي في السنوات الأخيرة والمتعلق بقضايا اضطراب طيف التوحد، سواء كان عبر الاتصال المرئي أو المسموع أو المقروء. وهذا الإهتمام جعل الكثير أغلب أفراد المجتمع، بما فيهم المعلمات، أكثر وعيًا وفهمًا لاضطراب طيف التوحد حتى لو لم يكن لديهم خبرة مباشرة في التعامل معه.

التوصيات:

إن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تستدعي صانعي السياسات التربوية إلى العمل على تأمين البيئات التعليمية الدامجة للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص بالمتطلبات اللازمة كما يراها المعلمون كونهم العنصر الرئيسي الفعال في إنجاح هذا النهج التعليمي. وكما توصي الباحثة بضرورة تفعيل البنود الخاصة بالتعليم الدامج الواردة في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك منذ المراحل التعليمية المبكرة مثل توفير "الترتيبات التيسيرية المعقولة" في البيئات التربوية.

ومن المهم أيضاً إجراء دراسات نوعية يتم فيها مقابلة معلمين عاملين في بيئات تعليمية دامجة للإستفادة من خبراتهم المدرسية اليومية، حيث أن هذا الأمر يُكمِّل النظرة الشمولية لعوامل نجاح الدمج. ومن المفيد أيضاً إجراء دراسات أخرى تُجمع بياناتها من الطلاب ذوي الإعاقة الذين تعلّموا أو يتعلّمون في بيئات دامجة للتعرف على المشكلات التي يواجهونها، الأمر الذي يساعد عند التخطيط للبيئات التربوية الدامجة.

المراجع

المراجع العربية

أبو حسين، نسرين السيد & الزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٢٣). متطلبات دمج ذوي الاعاقة في مدارس التعليم العام بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية بدمياط*, *٣٨* (٨٤) ٢٧٢-٣٠٥.

أحمد، حسن حمدي. (٢٠١٩). المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية. *مجلة كلية التربية، ٣٥* (١)، ١٢٧-١٨٢.

إسماعيل، فاطمة الزهراء. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين. *مجلة الطفولة و التربية (جامعة الإسكندرية)*، *٤٥* (١)، ٢٨٥-٣٥٤.

بلقاسمي، رفيدة (٢٠٢٤). تأثير دمج أطفال التوحد في المدرسة الابتدائية على العملية التعليمية–دراسة حالات بمدارس ولاية بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة.لاجامعة محمد خيضر. الجزائر

الحبيب، أحمد. (٢٠١٨). *اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج الطلبة الصم في المدارس العادية في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أل البيت، الأردن.

الحديد، غدير. (٢٠٢٢). الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس التعليم الدامج في تربية لواء ماركا من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، ٢ (١)، ٦١-٣٩.

دباب، زهية. (٢٠٢٣). الدمج المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي لتلاميذ التوحد في المدارس النظامية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*, ٥(٣), ١٧٣-٢٠٣.

الرماضين، رامي. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم الدامج في المدارس الحكومية في جنوب الاردن. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٤(٣)

السكارنة، محمد عبد. (٢٠٢٠). واقع التحديات التي تواجه المعلّمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصّة في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *دراسات العلوم التربوية*, *٤٧* (٢).

سويطي، عبدالناصر. (٢٠١٦). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الإبتدائية العادية في منطقة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ١٤(١).*

شليحي، رابح & العوالي، عديلة. (٢٠٢٢). تكييف البيئة المدرسية لدمج الطفل التوحدي لتفعيل جودة التربية الدامجة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *٧* (٢)، ٨٢٧-٨٥٩.

عبدلي، خولة. (٢٠٢٣). *تأثير الدمج المدرسي على خفض شدة التوحد لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة احمد درايعة ادرار. الجزائر

العجمي، حمد بليه. (٢٠١٢). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .*المجلة التربوية، ٢٧* (١٠٥).

العنزي، مطلق مهيل & العنزي، سلامة عجاج. (٢٠٢٢). تقدير الاحتياجات التدريبية في خطط برامج التأهيل القيادي لمديري مدارس الدمج بدولة الكويت. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٤٣* (٢)، ١١-٤١.

العوفي، سالم حميدان. (٢٠٢١). مستوى الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجه نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٣(٤)، ٩٩-١٢٠.*

الفتياني، حسام. (٢٠٢٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٨(٦٤)، ١٧٥-٢٠٨.

الفتياني، حسام. (٢٠٢٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٨(٦٤)، ١٧٥-٢٠٨.

المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الاعاقة. (٢٠١٩). واقع برامج التعليم الدامج في رياض الاطفال في المملكة الاردنية الهاشمية. متاحة على الموقع الالكتروني واقع_برامج_التعليم_الدامج_في_رياض_الأطفال_في_المملكة_الأردنية_الهاشمية-٠pdf.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠٢٠). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (٢٠٢٠-٢٠٣٠). متاحة على الموقع الالكتروني: https://moe.gov.jo/node/76879

وسيلة، زروالي. (٢٠٢١). الحق في التعليم الدامج للطلاب من ذوي الاعاقة. *المجلة العلمية الجزائرية*، ٦ (١)، ٥٤-٨٦.

المراجع الاجنبية

Ackah-Jnr, F. R., & Udah, H. (2021). Implementing inclusive education in early childhood settings: The interplay and impact of exclusion, teacher qualities and professional development in Ghana. *Journal of educational research and practice*, *11*(1), 112-125.

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education*, *23*(7-8), 671-676.

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in developmental disabilities*, *49*, 60-75.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Coelho, E. (2019). Positive and Negative Effects of Inclusive Education on Social Development for Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. Salem State University (Doctoral dissertation).

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.).Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International journal of disability, development and education*, *62*(1), 1-23.

Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4072-4076.

Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, *3*, 2396941518804407.

Graham, L. (Ed.). (2024). Inclusive Education for the 21st Century: Theory, policy and practice (2nd ed.). Routledge.

Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., & al-Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental involvement in inclusive education. *Education Sciences*, *14*(3), 294.

Ji, B., Peng, X., Hong, L., Shimpuku, Y., Teramoto, C., & Chen, S. (2025). Does Attending Mainstream School Improve the Social Inclusion of Children on the Autism Spectrum and their Parents? A Cross-Sectional Study in China. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-10.

Lal, R. (2005). Effect of inclusive education on language and social development of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, *16*(1), 77-84.

Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., ... & Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, *16*(2), 142-150.

Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International journal of Inclusive education*, *13*(8), 845-859.

McAllister, K., & Sloan, S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, *43*(4), 330-357.

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(3), 358-370.

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 254-272.

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, *7*, 23969415221123429.

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.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, *64*(2), 270-282.

United Nations. (2008) Convention on the Rights of Persons with Disabilities-Preamble.متاح على الموقع الالكتروني https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

United Nations. (2016). General Comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education. متاح على الموقع الالكتروني file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/9a31efea-4b06-4184-a783-ab4ff396e0a0/CRPD_C_GC_4-EN.pdf

Van Tran, C., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., & Nguyen, D. T. (2020). Inclusive education for students with autism spectrum disorder in elementary schools in Vietnam: The current situation and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12*(3), 265-273.

Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking?–Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 1-11.