مجلة علوم
ذوى الاحتياجات الخاصة

معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام كما يدركها عينة من فريق الدمج

Obstacles of integrating children with Autism Spectrum Disorders in public education schools as perceived From the integration team a sample by

تحت إشراف /

أ.د / إمام مصطفى سيد
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية جامعه اسيوط

أ.د/ اشرف محمد على على شلبى
أستاذ علم النفس
كلية الاداب –جامعة بنى سويف

د/محمد سعيد سيد عجوة
مدرس بقسم التوحد-كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة
جامعة بنى سويف

إعداد /
آية محمود محمد حسن
باحثة ماجستير بقسم التوحد

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مسؤولي الدمج، الأخصائيين النفسيين، المعلمين، أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) فردًا منها (٦٨) مسؤول دمج، (٥٠) أخصائي نفسي، (٢٣٥) معلم، (٧٦) ولي أمر، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة لمعرفة المعوقات؛ حيث تكونت من أربعة محاور هي معوقات خاصة بطفل التوحد، معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي، معوقات خاصة بالمدرسة، معوقات خاصة بالمجتمع، وأظهرت النتائج حدوث المعوقات بدرجة عالية لجميع محاور الاستبانة؛ حيث جاءت المعوقات الخاصة بالمدرسة في الترتيب الأول تليها المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي، تليها المعوقات الخاصة بالمجتمع، وأخيرًا المعوقات الخاصة بالطفل، وبتحليل التباين اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالطفل؛ حيث بلغت قيمة ف ٤.٥٤، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي وبلغت قيمة ف ٤.٣٦، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالمدرسة وبلغت قيمة ف ٣.٧٦، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالمجتمع.

الكلمات المفتاحية: معوقات، الدمج، اضطراب طيف التوحد، مدارس التعليم العام، فريق الدمج.

Abstract

The study aimed to identify the obstacles for integrating autism spectrum children in public schools, from integration officials, psychologists, teachers, and parents of autism spectrum children point of view. The study sample consisted of 429 individuals divided into: 68 integration officials, 50 psychologists, 235 teachers, 76 parents. To meet the study goals, the researcher surveyed to identify disabilities. They are four kinds of obstacles: autism child obstacles, teacher and school curriculum obstacles, school obstacles, and social obstacles. The results showed the incidence of obstacles is high in all kinds of identification. School obstacles came in the first place, followed by those related to teachers and school curricula, then the obstacle related to society, finally child obstacles. Analyzing the variance, statistically significant differences of (0.01) level were found. These differences came in the average scores of individuals on the child obstacles axis. The results also showed statistically significant differences at 4.54 level in the average scores of individuals on the child obstacles axis at 4.36, there were significant differences in the mean scores of individuals on the school obstacles axis (0.05) and 3.76, while there were no significant differences in the mean scores of individuals on the social obstacles axis (0.76)

Keywords: obstacles, integrating, Autism Spectrum, Disorders, Public education schools, integration team

المقدمة:

بالرغم من أن مفهوم دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مفهوم حديث نسبيًا إلا أن الدعوة إلى معاملة الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة معاملة تراعي حقوقهم الإنسانية ليست حديثة؛ حيث بدأ الاهتمام بالتربية الخاصة في القرن الثامن عشر بعد الثورة الفرنسية والأمريكية وذلك بفئتي المكفوفين والصم، ثم الاهتمام بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في القرن التاسع عشر؛ حيث كانت الخدمات المقدمة إليهم تتمثل في الحماية والإيواء على شكل ملاجئ لحمايتهم من المجتمع الخارجي، وبعد ظهور الأفكار الإصلاحية بفرنسا وأمريكا بدأت الأفكار تنادي بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات الحياة اليومية في مدارس ومراكز خاصة بهم. ومنذ ذلك الوقت وحتى الآن تطورت الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ممثلة في ظهور الجمعيات الخاصة بهم والتشريعات والبرامج التربوية وأدوات التشخيص الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.(فاروق الروسان، ٢٠١٣، ص١٥).

إن النزعة الحديثة تجاه دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في برامج المدرسة العامة مع أقرانهم العاديين زاد بشكل واضح في الآونة الأخيرة، وجاء ذلك استجابة لتلك القوانين والتشريعات التي نصت على توفير أساليب الرعاية التربوية والمهنية لذوي الاحتياجات الخاصة مع أفراد عاديين مثل القانون الأمريكي رقم (١٤٢/٩٩٤) لسنة ١٩٧٥، كما شهد عقد الثمانينات من هذا القرن زيادة الحركة تجاه دمج الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية شديدة دمجًا شاملاً في بيئة التربية العادية فقد صدرت العديد من القوانين التي أقرت بضرورة تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التربية العادية مثل القانون (٤٥٧/٩٩) الذي أُقر عام ١٩٨٦، والقانون (٤٧٦/١٠) لعام ١٩٩٠؛ حيث جاءت استجابات المجتمع التربوي لهذا القانون في اتخاذ إجراءات تلبية لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى هذا ظهرت العديد من المصطلحات لتعبر عن فلسفة الدمج مع الأفراد العاديين مثل التحرر من االمؤسسات والبيئة الأقل تقييدًا وتوحيد المسار التعليمي وأخيرًا ظهر مصطلح الدمج الشامل (محمد صادق، ٢٠١٤، ص٤٥:٤٦).

إن الدمج المبكر لأطفال اضطراب طيف التوحد يساعد على تعلم مهارات تكيف جديدة من خلال مهارات تقليد زملائهم العاديين، كما يوفر لهم خبرات حياة حقيقة ويساعدهم على التفاعل مع

أقرانهم وتعلم مهارات اجتماعية وتواصلية جديدة كما يوفر التكاليف الاقتصادية بعدم فتح مراكز التربية الخاصة بهم (اسامة فاروق واميميه فاروق، ٢٠١٦).

وبناء على ما سبق ذكره ولأهمية قضية الدمج أطفال اضطراب طيف التوحد قررت الباحثة إجراء الدراسة والنظر في المعوقات التي تقف حائلاً دون نجاحه.

مشكلة البحث:

تُعد فئة أطفال اضطراب طيف التوحد من الفئات التي لم تنل حظها من الاهتمام والرعاية في ظل نظام العزل؛ حيث لم توفر الدولة لهم مدارس خاصة مثل فئات الإعاقة الأخرى كالإعاقة العقلية والصم والمكفوفين، كما أن هناك ندرة في المراكز التعليمية المتخصصة التي تهتم بهذه الفئة، لذا كان الدمج هو الخيار المتاح أمام هؤلاء الأطفال وأسرهم والذي من المفترض أن يساهم في تغير نظرة ورؤية المجتمع السلبية تجاه هذه الفئة. وتم إدراج فئة اضطراب طيف التوحد ضمن الإعاقات الذهنية وذلك في القانون رقم (٤٢) لسنة ٢٠١٥ بشأن دمج ذوي الإعاقات البسيطة بمدارس التعليم العام (الجريدة الرسمية، ٢٠١٥).

ونظرًا لاهتمام الدولة بدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام كانت هناك الحاجة إلى معرفة المعوقات التي تواجه عملية الدمج حيث أشارت دراسة محمد سعيد (٢٠١٠) إلى وجود معوقات تعليمية ومعوقات خاصة بالخدمات المدرسية ومعوقات خاصة بالمجتمع، كما أشارت دراسة Lindsay, Proulx, Thomson, et al. (2013) إلى أن المعلمون في المدرسة واجهوا الكثير من التحديات في فهم وإدراة سلوك الأطفال، كما كانت هناك حواجز اجتماعية هيكلية متمثلة في سياسة المدرسة، ونقص التدريب والموارد بالإضافة إلى عدم القدرة على خلق بيئة دامجة بين كلاً من المعلمين الآخرين والطلاب وأولياء الأمور، ووضحت دراسة Majoko (2016) رفض الأقران العاديين وجود طفل اضطراب طيف التوحد معهم وعدم قبوله والتنمر عليه، وصعوبة تقبل المعلم لوجوده في الفصل، وعدم الكفاءة المهنية للمعلمين وحاجتهم إلى التدريب العملي، وضعف مهارات التواصل لدى طفل التوحد، وصعوبة التنقل بين الأنشطة والأماكن المختلفة.

وبعد العرض السابق للمعوقات التي تواجه عملية دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام ظهرت الحاجة إلى معرفة المعوقات التي تواجه الدمج في البيئة المصرية وذلك من خلال عينة من فريق الدمج.

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟

٢- ما المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟

٣- ما المعوقات الخاصة بالمدرسة بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟

٤- ما المعوقات الخاصة بالمجتمع بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟

٥- هل هناك فروق بين آراء عينة الدراسة (مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء الأمور) على استبانة معوقات دمج أطفال التوحد في مدارس التعليم العام؟

أهداف البحث:

تهدف الدرسة إلى معرفة معوقات دمج أطفال التوحد في مدارس التعليم العام كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج، والأخصائيين النفسيين، والمعلمين، وأولياء أمور أطفال التوحد ويمكن تحديد أهداف الدراسة على النحو التالي: الكشف عن:

١- معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام الخاصة بقدرات وإمكانات الطفل.

٢- معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي.

٣- معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام الخاصة بالمدرسة.

٤- معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام الخاصة بالمجتمع.

أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة الحالية ضمن محورين رئيسين، هما:

الأهمية النظرية:

١- تسلط الضوء من خلال محاورها على ما يمثله الدمج الشامل لأطفال اضطراب طيف التوحد من أهمية كبيرة في مجال تقديم الخدمات التعليمية المقدمة إليهم.

٢- تزود المهتمين من مسؤولي الدمج، وأخصائيين نفسيين، ومعلمين، وأولياء أمور بمعلومات حول سمات وخصائص طفل اضطراب طيف التوحد مما يسهم في معرفة كيفية التعامل معه.

٣- كونها من أوائل الدراسات التي تتناول تجربة وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية نحو دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام وذلك في حدود علم الباحثة.

٤- إن هذه الدراسة تفتح المجال أمام المزيد من الدراسات التي تتناول القضايا المصاحبة لعملية دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

١- توجيه انتباه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى المعوقات التي تواجه العاملين في المدراس الدامجة، والعمل على توفير التدريب المناسب لهم.

٢- توجيه انتباه المسؤولين في وزراة التربية والتعليم إلى المعوقات الخاصة بالمنهج الدراسي غير المناسب لأطفال اضطراب طيف التوحد، والعمل على توفير المنهج المناسب.

٣- توجيه المسؤولين في وزراة التربية والتعليم إلى المعوقات الخاصة بالمدرسة والعمل على تقديم الدعم والموارد التي تحتاجها المدرسة.

٤- لفت نظر مؤسسات المجتمع المدني وكافة فئات المجتمع إلى فئة اضطراب طيف التوحد والعمل على تقديم الدعم والخدمات المساندة.

مصطلحات الدراسة:

١ - الدمج:

تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس الفصل الدراسي مع توفير أفضل المساحات الممكنة"بيئة أقل تقييدا" عن طريق توفير خدمات دعم مناسبة American (Psychological Association (APA), 2015, p 228)

٢ – معوقات الدمج:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بالصعوبات التي تواجه أطفال اضطراب طيف التوحد أثناء عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام والتي تحول دون نجاح عملية الدمج.

٣ – اضطراب طيف التوحد ASD:

أحد الاضطرابات النمائية التي تحدث خلال مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الطفل نتيجة خلل في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ فيؤدي إلى قصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي والغير لفظي وغياب اللعب التخيلي (APA, 2015, p 94).

٤ – مدارس التعليم العام:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: مجموع مدارس المرحلة الابتدائية للتعليم العام الحكومي أو الخاص ومدمج بها أطفال اضطراب طيف التوحد وتخضع لوزراة التربية والتعليم المصرية.

٥ – فريق الدمج:

وتعرف الباحثة الفريق إجرائيًا: مجموع مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد بالمدارس الابتدائية الدامجة العامة أو الخاصة التابعة لوزراة التربية والتعليم المصرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اضطراب طيف التوحد ASD:

تعددت التعريفات واختلفت في تحديد مسمى للطفل التوحدي فمثلاً سمي الطفل (أوتيزم) وذلك لأنه منغلق على ذاته، آخرون سموه الطفل الاجترارى، لأنه يكرر نفس السلوك ونفس الكلام بنفس الطريقة، وآخرون الطفل التوحدي؛ لإنه يحب أن يكون بمفرده ولا يحب التوحد مع أحد غير نفسه، والمسميات كلها تهدف إلى وصف فئة معينة تحمل نفس الصفات وهي فئة الاضطراب التوحدي وهي من أواخر المصطلحات التي نشرت عن طفل التوحد (سهى أمين،٢٠٠٢، ص ١٦).

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

على الرغم من الاختلاف الكبير بين كل طفل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وطفل آخر إلا إنهم يشتركون في بعض الخصائص نذكر منها:

١- ضعف التفاعل الاجتماعي.

٢- البرود العاطفي الشديد.

٣- ضعف استخدام اللغة والتواصل مع الآخرين.

٤- إيذاء الذات.

٥- فقدان الإحساس بالهوية الشخصية.

٦- الانشغال المرضي بموضوعات معينة.

٧- الشعور بالقلق الحاد.

٨- القصور في أداء بعض المهارات الاستقلالية والحياتية.

٩- انخفاض في مستوى الوظائف العقلية.

١٠-السلوك النمطي المتصف بالتكرار.

(سوسن شاكر، ٢٠١٠، ص ٤١:٥٣)

المحور الثاني: الدمج:

تعد قضية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التي حظيت باهتمام واسع دوليًا في الآونة الأخيرة؛ وجاء ذلك نتيجة للقوانين والتشريعات الدولية التي كانت استجابة للمؤسسات والهيئات الداعمة التي تنادي بحقوق ذوي الإعاقة.

الافتراضات الأساسية لسياسة الدمج:

للدمج ثلاث افتراضات أساسية وهي:

١- أن تواجد ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية للعاديين يؤدي إلى زيادة تلقائية في خبرات التفاعل الاجتماعي بينهم وبين أقرانهم العاديين.

٢- أن وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية للعاديين يسمح بزيادة فرص التقبل الاجتماعي لهم من قبل أقرانهم العاديين.

٣- أن وجود ذوي الاحتياجات الخاصة جنبًا لجنب مع قرنائهم العاديين في صفوف الدراسة العادية يتيح لهم فرصًا لنمذجة السلوكيات الصادرة عن أقرانهم العاديين (هلا السعيد، ٢٠١١، ص١٠٠).

أساليب الدمج:

هناك ثلاثة أشكال للدمج وهي:

١- الدمج المكاني:

حيث يتضمن هذا الشكل إلتحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في نفس المدرسة ولكن كلاً منهم في صف خاص به.

٢- الدمج الأكاديمي:

ويقصد به تواجد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الصف العادي طوال الوقت، بحيث يدرس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين.

٣- الدمج الاجتماعي:

ويشمل مجالي السكن والعمل؛ حيث يتواجد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأفراد العاديين في نفس السكن والعمل، ويطلق عليه الدمج الوظيفي (فاروق الروسان،٢٠١٣، ص ٣٠:٣١).

وتتبع جمهورية مصر العربية الدمج الأكاديمي؛ حيث يوضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول العادية مع أقرانهم العاديين ويدرسون نفس المناهج الدراسية عن طريق معلم الفصل العادي مع توفير غرفة مصادر بالمدرسة يعمل بها متخصص في التربية الخاصة يتابع الأطفال مع معلم الفصل.

الاتجاهات نحو الدمج:

تتباين الاتجاهات العامة نحو فكرة الدمج وهناك ثلاث اتجاهات للدمج ما بين مؤيد ومعارض ومحايد وهي كالتالي:

الاتجاه الأول:

يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج في المدارس العادية؛ حيث يرى إنه الخيار الأفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لما للدمج من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع، والتخلص من عزلة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاتجاه الثانى:

يعارض أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج ويرون أن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس خاصة بهم أكثر أمنًا، كما يحقق لهم أكبر فائدة ممكنة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية، وسهولة توفير المتخصصين في هذا المجال.

الاتجاه الثالث:

ويرى أصحاب هذا الاتجاه بأن المناسب التعامل بموضوعية واعتدال وضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر فيرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها في الصفوف العادية مثل الإعاقات الشديدة والمتعددة. فيفضل وضعهم في مؤسسات خاصة بهم، بينما يدمج أصحاب الإعاقة البسيطة والمتوسطة في مدارس وفصول العاديين (سهير سلامة، ٢٠١٦، ص ٥٢:٥٣).

وتستخلص الباحثة أن تقرير دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يتوقف على طبيعة الحالة وشدتها، وتؤيد الباحثة الاتجاه المحايد بحيث يتم وضع الحالات البسيطة والمتوسطة القابلة للتعلم في فصول الدمج بينما الحالات الشديدة توضع في مدارس خاصة.

ثانيًا: دمج أطفال اضطراب طيف التوحد:

المرحلة العمرية المناسبة للدمج:

أشار محمد صادق (٢٠١٤، ص ٥٢) إلى أن المرحلة التي يفضل فيها دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي مرحلة الطفولة المبكرة، وأن دمج الأطفال التوحديين في هذه المرحلة يمثل ضرورة لهم وذلك لتوفر البيئة الطبيعية التي تسمح بالتفاعل مع الأقران مما يدفع الأطفال التوحديين لتقليد نماذج السلوك السوي لدى قرنائهم مع بداية نموهم، كما أن الأطفال في هذا السن الصغير يتقبلون الفروق الفردية ولا يهتمون بانحرافات النمو، ولا يهتم المعلمين أيضًا بنتائج التعلم والاختبارات في تلك المرحلة بقدر اهتمامهم بعملية التعلم والنمو.

متطلبات دمج أطفال التوحد في المدرسة العادية:

وتمثل عملية دمج أطفال التوحد تحديات كثيرة؛ وذلك بسبب خصائص طفل التوحد لذا قبل إلتحاق الطفل التوحدي بالمدرسة العادية لا بد أن توفر المدرسة الحاجات التالية:

- قبول الطفل التوحدي والتعهد بوضعه ضمن الصف العادي في المدرسة.
- معرفة خصائص التوحد ومحاولة فهم الأبعاد العصبية الحركية لطفل التوحد.
- العمل على توفير أدوات التشخيص والتقييم الملائمة والعمل على تطويرها.
- تكييف البيئة للتخفيف من المؤثرات البيئية التي تؤثر على الطفل التوحدي.
- علاج مشكلات الكلام واللغة، وتقديم العلاج الحسي بشكل فردي وجماعي.
- توفير وسائل للتواصل البديل لتلبية احتياجات الأطفال التوحديين.
- زيادة الفترة الزمنية للسنة الدرسية واليوم الدراسي.
- تطوير وتنفيذ البرنامج التربوي لتلبية الحاجات التعليمية للأطفال التوحديين (نائل محمد، محمود أمين، وائل محمد، ٢٠١٣، ص٣١٣).
- يجب أن تكون المدرسة تتمتع بالبنية التحتية الملائمة لأطفال اضطراب التوحد.
- أن تعد وزراة التربية والتعليم منهجًا يناسب إمكانات وقدرات أطفال اضطراب طيف التوحد.
- تدريب المديرين بمدارس الدمج على كيفية التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد (Otina & Thinguri, 2016).
- إشراك أسرة الطفل ذوي التوحد في البرنامج (إيناس محمد، ٢٠١٦).

معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية:

على الرغم من فوائد دمج أطفال التوحد والتي ذكرناها إلا إن عملية دمجهم تواجه العديد من العقبات والتي تحول دون نجاح الدمج بدرجة كبيرة؛ حيث أشار محمد سعيد (٢٠١٠) إلى وجود معوقات تواجه عملية دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام نذكر منها غياب طرق التدريس العلمية مثل برامج (تيتيش، لوفاس)، غياب مساعد معلم دخل المدرسة لمساعدة المعلم الأساسي، الكثافة العددية للأطفال داخل الفصل، وعدم توافر طبيب يتابع المشكلات الصحية المصاحبة لأطفال اضطراب طيف التوحد، وعدم توفر أخصائيين مدربين بالمدرسة (أخصائي نفسي، واجتماعي، وعلاج وظيفي، وتخاطب، اضطرابات السلوكيه والتوحد)، وسلبية أولياء أمور الأطفال العاديين في قبول طفل توحد مع أبنائهم بالمدرسة، توقعات أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد العالية للتفاعل الاجتماعي لأبنائهم داخل المدرسة.

ويرى Vander wiele (2011) أن أسلوب التدريس والدعم المتاح لأطفال اضطراب طيف التوحد يصيب الطفل بالإحباط؛ إذ إنه يكافح أكاديميا ليكمل نفس العمل مثل أقرانه العاديين، كما أن الفصول الدراسية غير ملائمة لأطفال التوحد.

وذكرت إيناس محمد (٢٠١٦) أن الفريق المتعدد التخصصات لا يكتمل أثناء عملية تقييم وتشخيص طفل اضطراب طيف التوحد كما لا يستمر في متابعة تقدم الطفل، وأن برامج التأهيل الاجتماعي تفتقر إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو أطفال اضطراب طيف التوحد، ووجود مشكلات سلوكية واجتماعية لدى الطفل تكون عائقًا أمام إندماجه مع أقرانه ومع المجتمع المدرسي، وأن المدرسة لا تهتم بتفعيل المناسبات العالمية الخاصة مثل اليوم العالمي للتوحد.

ووضحت دراسة Roberts & Simpson (2016) عدم معرفة وفهم العاملين بالمدرسة خصائص طفل اضطراب طيف التوحد وكيفية التعامل معه، ونقص الدعم المقدم للمدرسة من موارد وتمويل، وعدم وجود تعاون بين جميع عناصر العملية التعليمية وعدم إشراك أسرة الطفل فيها.

بينما بينت دراسة Mackeithan, Cullinan, Pennington, et al. (2020) الصعوبات الخاصة بطفل اضطراب طيف التوحد؛ حيث يعانى من صعوبات أكاديمية (اللغة المكتوبة، الفهم، الإملاء)، ومشاكل التواصل(اللغة التعبيرية والاستقبال)، كما لديه سلوكيات لفظية وجسدية

مكررة، واضطرابات حسية فينزعج من الأصوات والإضاءة، وسلوكيات طقوسية روتينة صعب تغييرها، وردود فعل عاطفية؛ إذ يعانى من الإحباط إذا تم أي تغيير في البيئة من حوله، ويعاني من صعوبة في التفاعل والاندماج مع أقرانه.

وأشارت دراسة Raudeliunaite & Steponeniene (2020) إلى التحدي الكبير الذي يواجه المعلمين بسبب سلوكيات أطفال اضطراب طيف التوحد، وصعوبة إشراك الطفل في الأنشطة الصفية في الفصل، ووجود صعوبات في التعاون مع المعلمين الآخرين ومعلمي التربية الخاصة وأولياء الأمور.

كما أشارت دراسة Stephenson, Browne, Carter, et al. (2021) إلى عدم قبول المجتمع المدرسي لأطفال اضطراب طيف التوحد، وسوء إدارة سلوك أطفال اضطراب طيف التوحد من قبل المعلمين، وضعف سلوك المعلم وممارساته، ونقص برامج دعم التفاعل الاجتماعي والصداقة، ودعم الأقران، ودعم المديرين.

بينما دراسة راقع بن محمد (٢٠٢١) أشارت إلى صعوبات خاصة بكلاً من نظام التعليم والتأهيل التربوي وتوجهات العاملين بالمدرسة، والعمل بواسطة فريق العمل لتنمية مهارات الدمج الاجتماعي لأطفال اضطراب طيف التوحد ونقص الخدمات المدرسية.

وبعد العرض السابق للصعوبات التي تواجه دمج أطفال اضطراب طيف التوحد وجدت الباحثة أنها تمركزت في أربعة محاور رئيسية وهي صعوبات خاصة بطفل اضطراب طيف التوحد، وصعوبات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي، وصعوبات خاصة بالمدرسة والخدمات المساندة، وصعوبات خاصة بالمجتمع.

إجراءات الدراسة:

أولاً: حدود الدراسة:

حدود بشرية: حيث اقتصرت الدراسة على أربعة فئات من فريق الدمج وهم معلمي الفصل العام، أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد، مسؤولي دمج الإدارات التعليمية والمدارس، الأخصائيين النفسيين.

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية في ثلاث محافظات من محافظات جمهورية مصر العربية (الجيزة، بنى سويف، أسيوط).

حدود زمانية: تم التطبيق خلال العام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١.

ثانيا: منهج البحث ومتغيراته:

لتحقيق أهداف الدارسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) لجمع وتحليل البيانات.

ثالثا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مسؤولي الدمج، والأخصائيين النفسيين، والمعلمين، وأولياء أمور أطفال التوحد بمدارس التعليم العام التي بها أطفال اضطراب طيف التوحد بمحافظات الجيزة، بنى سويف، وأسيوط.

رابعًا: عينة الدراسة:

١- وصف عينة تحديد الخصائص السيكومترية للأدوات:

تكونت العينة المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية من (١٣٠) معلم ومسئول دمج وأخصائي نفسي، وولي أمر طفل ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام بمحافظات الجيزة، بنى سويف، أسيوط، وفيما يلي جدول يوضح توزيع العينة الاستطلاعية:

جدول (١): توزيع الأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

م	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
١	معلم الفصل	٦٩	%٥٣.٠٨
٢	ولي الأمر	٢٢	%١٦.٩٢
٣	الأخصائي النفسي	١٨	%١٣.٨٥
٤	مسؤول الدمج	٢١	%١٦.١٥
	العينة ككل	١٣٠	%١٠٠

٢- وصف العينة الأساسية:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة في الدراسة وعددها (٤٢٩) معلم ومسؤول دمج وأخصائي نفسي يعملون بمدارس المرحلة الابتدائية للتعليم العام التي بها أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالإضافة إلى أولياء أمور أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث بلغ عدد

المعلمين (٢٣٥)، بينما بلغ عدد مسؤولي الدمج (٦٨)، وعدد الأخصائيين النفسيين (٥٠)، وعدد أولياء الأمور (٧٦).

خامسًا: أداة الدراسة:

١- الهدف من بناء الاستبانة:

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وذلك لمعرفة المعوقات التي تواجه عملية دمج أطفال اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام مع مراعاة أن تكون صياغة العبارات واضحة لا تحتمل اللبس وبما يناسب عينة الدراسة.

٢- خطوات بناء الاستبانة:

مرت عملية إعداد الاستبانة بمجموعة من المراحل حتى وصلت إلى صورتها النهائية.

١) اطلعت الباحثة في حدود ما توفر لها من التراث السيكولوجى من أطر نظرية تتناول معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد وما يتضمنه هذا التراث من مفاهيم وتعريفات وأبعاد مختلفة، وتحديد التعريف الإجرائي لها.

٢) ثم قامت بعملية مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت معوقات الدمج بشكل عام ومعوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، كما تم الاطلاع على عدد من الاستبيانات التي صممت فيما يخص معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد كدراسة Majko (2016) و Mackeithan, et al. (2020)، Raudeliunaite& Stepeniene (2020)، محمد سعيد (٢٠١٠).

٣) استعانت الباحثة بخبرة المتخصصين من المعلمين والأخصائيين النفسيين ومسؤولي الدمج الذين لهم خبرة في مجال التربية والتعليم وذلك عن طريق استبانة إلكترونية مفتوحة عن معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد.

٤) قامت الباحثة بتحديد المعوقات وصياغة البنود بأسلوب مبسط خال من التعقيد.

٥) قامت الباحثة بتحديد محاور الاستبانة والتي شملت أربعة محاور رئيسية وهي:

المحور الأول: معوقات خاصة بطفل التوحد ويتكون من (١٣) بند.

المحور الثانى: معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي ويتكون من (١٣) بند.

المحور الثالث: معوقات خاصة بالمدرسة ويتكون من (١٠) بنود.

المحور الرابع: معوقات خاصة بالمجتمع ويتكون من (٩) بنود.

٦) بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة بصورتها المبدئية قامت الباحثة بعرضها على المحكمين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي والمتخصصيين في العمل الميداني مع أطفال اضطراب طيف التوحد؛ حيث استقرت الباحثة على البنود التي اتفق عليها ٩٠% فما أعلى وتم تعديل وحذف بعض الفقرات التي رأى المحكمين عدم تناسبها.

٧) تم التوصل للصورة النهائية لاستبانة معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام بعد التعديلات التي طرأت عليها التي شملت (تعديل بعض البنود وإعادة صياغتها، حذف بعض البنود).

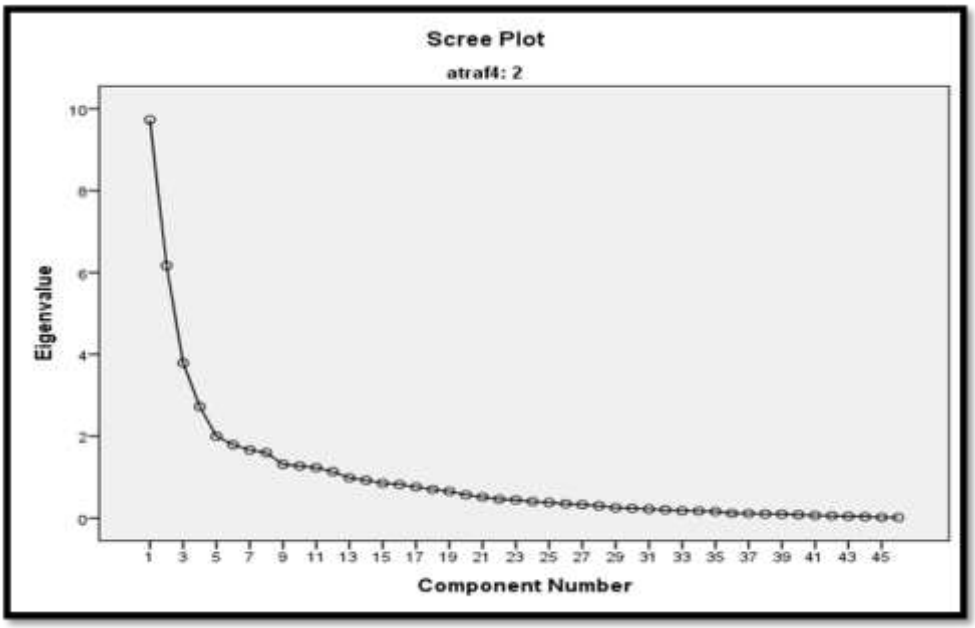
الخصائص السيكومترية لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام:

أولاً: صدق الاستبيان:

تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على السادة المحكمين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي والمتخصصيين في العمل الميداني مع أطفال اضطراب طيف التوحد، مع تحديد تعريف إجرائي لأبعاد الاستبيان، والإبقاء على البنود التي اتفق عليها ٩٠% فما أعلى وتم تعديل وحذف بعض البنود.

وللتحقق من الصدق البنائي Construct Validity لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي؛ حيث بلغ عدد أفراد العينة ككل (١٣٠) فردًا، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المحاور الأساسية الأساسية Principal Axis Factoring، وقد بلغت قيمة Bartlett's test (٢٥٠١.٩٣) بدرجات حرية قدرها (١٠٣٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠.٨٤٩) وهي قيمة أكبر من ٠.٨، ولتحديد عدد العوامل المستخرجة تم الاعتماد على معيار Scree Plot ومعيار التحليل الموازي Parallel Analysis، مع اعتبار أن الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان

تشبعها على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناء على ذلك تم استخراج (٤) عوامل فسرت (٤٩.٠٥%) من التباين الكلي للاستبيان، أجري التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، ويوضح الشكل (١) التالي توزيع الجذور الكامنة على العوامل Scree Plot:



شكل (١) توزيع الجذور الكامنة على العوامل Scree Plot

والجدول التالي يوضح تشبعات فقرات استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام على العوامل الأربعة قبل وبعد إجراء التدوير:

جدول (٢): التحليل العاملي الاستكشافي لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة (قبل التدوير)				تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة (بعد التدوير)				الاشتراكيات
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤	
١	٠.٥٣٤	٠.١١٣	٠.٠٩٦	٠.٢٥٣	٠.٤٧٢	٠.٢٦١	٠.١٩٤	٠.٢٠٣	٠.٣٧٠
٢	٠.٥٧٦	٠.٣٥٢	٠.٠٠٨	٠.٢٣٠	٠.٧٠٣	٠.٠٣١	٠.١٠٧	٠.٠٤٥	٠.٥٠٩
٣	٠.٤٢٦	٠.٣٧١	٠.١٨٠	٠.٣١٦	٠.٦٣٩	٠.١٢١	٠.٠٥٠	٠.١٦٣	٠.٤٥٢
٤	٠.٤٧٥	٠.٤٣٠	٠.٠٧٣	٠.١٩٦	٠.٦٤٩	٠.١٠٧	٠.١١١	٠.٠٨٩	٠.٤٥٣
٥	٠.٦٤٢	٠.٣٩١	٠.٠٢٢	٠.٠٧٤	٠.٦٩٦	٠.٠٣٣	٠.٢٦٩	٠.١١٥	٠.٥٧١
٦	٠.٥٧٢	٠.٥٥٩	٠.١٦٩	٠.١٠١	٠.٦٤١	٠.١٧٥	٠.٤٢٠	٠.٢٤٣	٠.٦٧٧
٧	٠.٥٩٢	٠.٣٥٦	٠.٠٢٢	٠.٢٠٢	٠.٧٠٣	٠.٠٢٩	٠.١٣٠	٠.٠٨٢	٠.٥١٩

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة (قبل التدوير)				تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة (بعد التدوير)				الاشتراكيات
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤	
٨	٠.٤٦٦	٠.١٧٩	٠.٠٢٧	٠.٤١٤	٠.٤٨٦	٠.٣١٩	٠.٢٤٢	٠.١٥٦	٠.٤٢١
٩	٠.٥٥٧	٠.١٤٥	٠.٢٥٩	٠.٤٥٧	٠.٧٠١	٠.٢٤٨	٠.١٠٩	٠.٢٠٧	٠.٦٠٨
١٠	٠.٥٨٩	٠.١٩٤	٠.١٠٨	٠.٢٥٩	٠.٦٥٠	٠.١٩٠	٠.٠٥٥	٠.٠٢٧	٠.٤٦٢
١١	٠.٤٤٧	٠.٣٢٧	٠.٠٩٢	٠.٢٩٩	٠.٦٣١	٠.٠٠٢	٠.٠١٥	٠.٠٧٧	٠.٤٠٤
١٢	٠.٣٩٧	٠.٣٩٩	٠.٣٣١	٠.٤١١	٠.٦٨٦	٠.٠٠٧	٠.٣٠٢	٠.١٨٦	٠.٥٩٦
١٣	٠.٣٢٨	٠.٣١٢	٠.٣٦٠	٠.٥٦٠	٠.٧٦٩	٠.٠٥٠	٠.١٣٩	٠.١٨٩	٠.٦٤٩
١٤	٠.٤٥٨	٠.١٤٨	٠.٢٨٠	٠.٠٧٧	٠.٢٣٢	٠.٤٤٧	٠.٢٢٥	٠.١٠٦	٠.٣١٥
١٥	٠.٦٨٥	٠.١٤٣	٠.١٢١	٠.٠٩٣	٠.٤٢٥	٠.٥٦٣	٠.١٠٩	٠.٠١٧	٠.٥١٠
١٦	٠.٤١٥	٠.٤١٠	٠.٢٢٩	٠.٢٤٩	٠.٠١١	٠.٦٢١	٠.٢٦١	٠.٠٠٣	٠.٤٥٤
١٧	٠.٤١٥	٠.٣٨٥	٠.٠٨٠	٠.١٣٩	٠.٠٤٩	٠.٥٥٦	٠.١٤٣	٠.١١٧	٠.٣٤٦
١٨	٠.٥٥٦	٠.٤٨٥	٠.١٩٦	٠.١١٠	٠.١١٩	٠.٧٤٤	٠.١٥٦	٠.٠٥٥	٠.٥٩٥
١٩	٠.٣٦١	٠.٦٢٩	٠.٠٨١	٠.٠٥٠	٠.٠٢٢	٠.٧١٤	٠.١١٨	٠.١٠٢	٠.٥٣٥
٢٠	٠.٥٢٠	٠.٤٨٥	٠.٢٦٢	٠.٠١٥	٠.١٥٤	٠.٧٤٠	٠.٠٥٠	٠.١٤٠	٠.٥٧٥
٢١	٠.١٩٣	٠.٥٩٩	٠.١٧٦	٠.٠٣٠	٠.١٦٥	٠.٦٢٨	٠.٠٧٢	٠.٠١٩	٠.٤٢٧
٢٢	٠.١٤٥	٠.٦٢٠	٠.٢٥١	٠.١٣٧	٠.١٣٠	٠.٦٣٥	٠.٢٢٢	٠.١٣٢	٠.٤٨٧
٢٣	٠.٢٦٤	٠.٧٠٧	٠.٠٤٥	٠.٣١٢	٠.٠٠٩	٠.٧٠٥	٠.٤٠٨	٠.٠٧١	٠.٦٦٩
٢٤	٠.٣٦٩	٠.٣٣٧	٠.١٦٠	٠.٢٩٧	٠.٠٣٣	٠.٥٢١	٠.٢٩٧	٠.٠٥٤	٠.٣٦٤
٢٥	٠.٣٥٢	٠.٦٥٧	٠.٠٨١	٠.١٠٨	٠.٠١٩	٠.٦٨٤	٠.٢١٥	٠.٢٤٤	٠.٥٧٤
٢٦	٠.٠١٣	٠.٥٣٨	٠.١٨٥	٠.١١٠	٠.٢١٧	٠.٤٤٣	٠.٢١٠	٠.٢٢٤	٠.٣٣٨
٢٧	٠.٦٣٧	٠.٢٩٤	٠.٢١٧	٠.١٣٧	٠.٣٧٩	٠.٣٨٥	٠.٠٥٧	٠.٥١٣	٠.٥٥٨
٢٨	٠.٣٨١	٠.٢٤٧	٠.٣٧٧	٠.٢٢٨	٠.٢٥٤	٠.٢٨٩	٠.٢٣٧	٠.٤٤٣	٠.٤٠٠
٢٩	٠.٥٥٠	٠.١٣١	٠.٢٠٦	٠.٠٧٠	٠.٠٥٦	٠.٢٥٦	٠.٣٢٦	٠.٤٣٩	٠.٣٦٨
٣٠	٠.٥٩٦	٠.٠٢٩	٠.١٢٤	٠.٠٤٢	٠.٠٥٧	٠.٢٦٧	٠.٢٨٢	٠.٤٧٣	٠.٣٧٨
٣١	٠.٦٢٠	٠.١٦١	٠.٢٢٢	٠.٠٣٥	٠.٣٦٢	٠.٢١٥	٠.٢٢٥	٠.٥٢٩	٠.٤٦٢
٣٢	٠.٦٥٨	٠.١٧٩	٠.١٠١	٠.٠٥٦	٠.٢٨١	٠.٢١٥	٠.١٨٣	٠.٤٦٩	٠.٣٧٩
٣٣	٠.٦٦٥	٠.١٥٦	٠.١٣٦	٠.٢٩٧	٠.١٧٨	٠.٠٩٣	٠.٣٠٧	٠.٦٦٣	٠.٥٧٤
٣٤	٠.٥٠٧	٠.٠٩٥	٠.١٧٠	٠.٢٩٦	٠.٢٨٢	٠.٢٥٨	٠.٠١٦	٠.٤٨٧	٠.٣٨٤
٣٥	٠.٥٣٨	٠.١٧١	٠.١٠٣	٠.٣٨٩	٠.٠٦٠	٠.٢١٩	٠.١٢١	٠.٦٤٤	٠.٤٨١
٣٦	٠.٤٩٩	٠.٢٥٩	٠.٠٩٠	٠.٣٥١	٠.٠٨٩	٠.٢٦٤	٠.٢٨٧	٠.٥٤٤	٠.٤٥٦
٣٧	٠.٢٠٤	٠.١٤٥	٠.٢٥١	٠.٥٢٥	٠.٠٣٣	٠.٠٥٩	٠.٥١٢	٠.٣٦٨	٠.٤٠٢
٣٨	٠.٥٢٢	٠.٢٧٣	٠.٠٤٦	٠.١٨٤	٠.٢١٣	٠.٠٣٨	٠.٥٧٣	٠.٠٧٤	٠.٣٨١
٣٩	٠.٣٧٥	٠.٥١٩	٠.٢١٣	٠.١٦٨	٠.٣١٢	٠.٢٠٩	٠.٥١٥	٠.٢٧٦	٠.٤٨٢
٤٠	٠.٥٠٠	٠.١٨٨	٠.٥٣٠	٠.٠٣٣	٠.٤٢٨	٠.٠٢٥	٠.٦٠٤	٠.١٣٨	٠.٥٦٨
٤١	٠.٣٧٠	٠.٠٧١	٠.٦٦٢	٠.١٢٩	٠.٢٢٧	٠.٠٣٩	٠.٧٢٩	٠.١١١	٠.٥٩٧
٤٢	٠.١٦٩	٠.٣٣١	٠.٦٦١	٠.٣٠٤	٠.٢٠٩	٠.١٧٠	٠.٧٦٨	٠.٠٦٠	٠.٦٦٦

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة (قبل التدوير)				تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة (بعد التدوير)				الاشتراكيات
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤	
٤٣	٠.١٩٠	٠.٣١٠	٠.٦٢٢	٠.٢١٣	٠.١٣١	٠.١٧٩	٠.٧١٨	٠.٠٨٧	٠.٥٦٥
٤٤	٠.١٨٤	٠.٢٧٩	٠.٦٦٩	٠.٠٩٤	٠.٠٦٦	٠.١٣٤	٠.٧٣٢	٠.٠٩٧	٠.٥٦٨
٤٥	٠.٢٨٠	٠.٠٩٣	٠.٦٧٣	٠.٠٩٣	٠.٢٧٧	٠.١١٤	٠.٦٦٩	٠.١٠٤	٠.٥٤٨
الجذر الكامن	١٠.٠٢	٦.٠٦	٣.٧٩	٢.٧٢	٧.٢٩	٦.١٩	٥.٥٣	٣.٥٦	التباين الكلي
نسبة التباين	٢١.٧٨	١٣.١٨	٨.٢٣	٥.٩١	١٥.٨٦	١٣.٤٥	١٢.٠١	٧.٧٣	٤٩.٠٥

ومن الجدول السابق يتضح ان:

- الفقرات (من ١ إلى ١٣) كانت أكثر تشبعًا على العامل الأول؛ حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٧.٢٩)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (**١٥.٨٦%**)، ومن خلال دراسة محتوى الفقرات التي تشبعت على العامل الأول، نجد أنها تتناول بعد (معوقات خاصة بطفل التوحد).
- الفقرات (من ١٤ إلى ٢٦) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثاني؛ حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٦.١٩)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (**١٣.٤٥%**)، ومن خلال دراسة محتوى الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد أنها تتناول بعد (معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي).
- الفقرات (من ٢٧ إلى ٣٦) كانت أكثر تشبعًا على العامل الرابع، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٣.٥٦)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (**٧.٧٣%**)، ومن خلال دراسة محتوى الفقرات التي تشبعت على العامل الثالث، نجد أنها تتناول بعد (معوقات خاصة بالمدرسة).
- الفقرات (من ٣٧ إلى ٤٥) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثالث؛ حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٥.٥٣)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (**١٢.٠١%**)، ومن خلال دراسة محتوى الفقرات التي تشبعت على العامل الرابع، نجد أنها تتناول بعد (معوقات خاصة بالمجتمع).

ثانيا: الاتساق الداخلي للاستبيان:

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبُعد، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام:

جدول (٣): الاتساق الداخلي لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام (ن=١٣٠)

معوقات خاصة بطفل التوحد		معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي		معوقات خاصة بالمدرسة		معوقات خاصة بالمجتمع	
الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد
١	٠.٦٩٤	١	٠.٤٨١	١	٠.٦٠٧	١	٠.٥٨٥
٢	٠.٧٠٣	٢	٠.٥٣٠	٢	٠.٥١٧	٢	٠.٤٨٥
٣	٠.٥٩٨	٣	٠.٧٠٦	٣	٠.٤٢٥	٣	٠.٥٠٧
٤	٠.٤٨١	٤	٠.٤١٠	٤	٠.٥٨٨	٤	٠.٦٤١
٥	٠.٧٠١	٥	٠.٤٢٩	٥	٠.٤٥١	٥	٠.٤٦٢
٦	٠.٦١٦	٦	٠.٤٧٩	٦	٠.٥٥٨	٦	٠.٦٥٩
٧	٠.٦٧٦	٧	٠.٤٦٨	٧	٠.٤٣٣	٧	٠.٤٧٢
٨	٠.٧٠٧	٨	٠.٥٢٧	٨	٠.٥٦٧	٨	٠.٤٤٨
٩	٠.٧١٤	٩	٠.٤٨١	٩	٠.٥٥٢	٩	٠.٥٢٦
١٠	٠.٦٣٣	١٠	٠.٧١٥	١٠	٠.٦٠١		
١١	٠.٦٥٨	١١	٠.٤٦٢	ملحوظة: جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)			
١٢	٠.٦٦٦	١٢	٠.٥٦٩				
١٣	٠.٥٤٤	١٣	٠.٤٦٩				

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان وذلك بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤): معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام

م	الأبعاد	الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان
١	معوقات خاصة بطفل التوحد	٠.٦٤١

٢	معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي	٠.٥٢٩
٣	معوقات خاصة بالمدرسة	٠.٤٩٤
٤	معوقات خاصة بالمجتمع	٠.٥٥٦
جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند (٠.٠١)		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن الاستبيان بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

ثالثًا: ثبات الاستبيان:

أ- الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

للاطمئنان على ثبات استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام تم استخدام معادلة الفا كرونباخ؛ حيث تم تطبيق استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام على عينة استطلاعية قدرها ١٣٠ فرد وتم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الثبات لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
١	معوقات خاصة بطفل التوحد	١٣	٠.٧٤٩
٢	معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي	١٣	٠.٨٠١
٣	معوقات خاصة بالمدرسة	١٠	٠.٧١٣
٤	معوقات خاصة بالمجتمع	٩	٠.٧٠٨
	الاستبيان ككل	٤٥	٠.٨٢٧

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على ثبات استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام.

ب- **الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون للتجزئة النصفية:**

للاطمئنان على ثبات استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام باستخدام معادلة سبيرمان – براون للتجزئة النصفية، تم تطبيق استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام على عينة استطلاعية قدرها ١٣٠ فرد وتم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة سبيرمان – براون للتجزئة النصفية فبلغت قيمته (٠.٨٦١) وهي قيمة أكبر من (٠.٧) مما يدل على ثبات استبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

والذي ينص على: " ما معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة لفقرات محور "معوقات خاصة بطفل التوحد"، كما تم حساب قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٦): المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية لفقرات محور "معوقات خاصة بطفل التوحد"

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الاهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
١	نقص في المهارات اللازمة لنجاح دمج الطفل بالمدرسة (صعوبة في التواصل، مشكلات في اللغة)	معلم الفصل	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق	*١٦.٢٣	٢
		ولي الأمر	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٤	٨٨.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٥	٨٨.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
٢	يمثل السلوك العدواني لدى بعض أطفال التوحد مشكلة للأقران العاديين	معلم الفصل	٢.٤٠	٨٠.٠	موافق	٨.٩٧	٨
		ولي الأمر	٢.٢٩	٧٦.٣	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٠	٨٠.١	موافق		
٣	يُظهر الطفل سلوكيات لفظية وجسدية متكررة مثل (إصدار أصوات غريبة، التأرجح)	معلم الفصل	٢.٥٥	٨٥.٠	موافق	٦.٤٠	١
		ولي الأمر	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٨	٨٩.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٠	٨٦.٧	موافق		

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الاهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
		العينة ككل	٢.٥٧	٨٥.٨	موافق		
٤	صعوبة تغيير السلوكيات الروتينية لدى الطفل (يُصر على الجلوس على نفس الكرسي)	معلم الفصل	٢.٣٤	٧٨.٠	موافق	١١.٤٠	٧
		ولي الأمر	٢.٣٤	٧٨.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٣	٨١.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٢	٨٠.٦	موافق		
٥	يتعلق الطفل بأشياء معينة ولا يهتم بما يدور حوله (ينشغل باللعب بأدواته، يحملق في المروحة)	معلم الفصل	٢.٤٢	٨٠.٧	موافق	١١.٧٠	٦
		ولي الأمر	٢.٢٦	٧٥.٣	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٩	٨٦.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٣	٨١.١	موافق		
٦	يعاني بعض الأطفال من الاضطرابات الحسية نحو بعض المثيرات (الصوت العالي، الإضاءة)	معلم الفصل	٢.٢٦	٧٥.٣	محايد	١٢.٩٣*	١٠
		ولي الأمر	٢.٣٦	٧٨.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٩	٧٩.٥	موافق		
٧	ضعف المهارات الاستقلالية لدى الطفل فيحتاج لوجود مساعد دائمًا (تناول الطعام، دخول الحمام)	معلم الفصل	٢.٤٣	٨١.٠	موافق	١٦.٧٧**	٥
		ولي الأمر	٢.٢٤	٧٤.٧	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٢	٨٤.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٠	٨٦.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٥	٨١.٦	موافق		
٨	صعوبة توفير برنامج تدريب فردي لكل طفل توحد يتناسب مع قدراته	معلم الفصل	٢.٥٧	٨٥.٧	موافق	٥.٤٩	٣
		ولي الأمر	٢.٤٩	٨٣.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٨	٨٦.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٥	٨٤.٨	موافق		
٩	تكرار غياب الطفل يشكل عائقًا أمام تقدمه	معلم الفصل	٢.٤٣	٨١.٠	موافق	١٦.١٢*	٤
		ولي الأمر	٢.٣٠	٧٦.٧	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٣	٨٧.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٠	٨٣.٢	موافق		
١٠	تختلف قدرات أطفال التوحد المدمجين داخل الفصل الواحد	معلم الفصل	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق	١٠.١٥	٩
		ولي الأمر	٢.٢٦	٧٥.٣	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٨	٨٢.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٤	٨١.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٩	٧٩.٧	موافق		
١١	يواجه الطفل صعوبة في التفاعل والاندماج مع	معلم الفصل	٢.٣٦	٧٨.٧	موافق	٧.١٥	١١
		ولي الأمر	٢.٢١	٧٣.٧	محايد		

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
	أقرانه العاديين	الأخصائي النفسي	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٣٩	٧٩.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٧	٧٨.٨	موافق		
١٢	وجود الطفل بالفصل يؤثر سلبًا على الأطفال العاديين	معلم الفصل	٢.٢٠	٧٣.٣	محايد	٤.٨٥	١٢
		ولي الأمر	٢.٢٠	٧٣.٣	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.١٤	٧١.٣	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.١٢	٧٠.٧	محايد		
		العينة ككل	٢.١٧	٧٢.٢	محايد		
١٣	يُقلد الأطفال العاديين سلوكيات طفل التوحد غير المرغوبة	معلم الفصل	١.٩١	٦٣.٧	محايد	**١٧.٨٥	١٣
		ولي الأمر	٢.١٦	٧٢.٠	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.١٨	٧٢.٧	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٢٥	٧٥.٠	محايد		
		العينة ككل	٢.١٣	٧٠.٨	محايد		
	المحور ككل	معلم الفصل	٢.٣٥	٧٨.٣٨	موافق		
		ولي الأمر	٢.٣٠	٧٦.٦٢	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٦	٨٢.٠٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٧	٨٢.٤٨	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٠	٧٩.٩٥	موافق		

ملحوظة: درجات الحرية لجميع قيم كاي تربيع الواردة بالجدول = ٦

ويتضح من الجدول السابق أن المعوقات حدثت بدرجة عالية بدرجة موافق للمحور ككل؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢.٤٠، ولاحظت الباحثة أن هناك بعض العبارات حصلت على أعلى متوسط حسابي؛ حيث جاءت عبارة رقم ٣ والتي تنص على "يُظهر الطفل سلوكيات لفظية وجسدية متكررة مثل (إصدار أصوات غريبة، التأرجح) في المرتبة الأولى وبلغ المتوسط الحسابي ٢.٥٧، تليها العبارة رقم ١ والتي تنص على "نقص في المهارت اللازمة لنجاح دمج الطفل بالمدرسة (صعوبة في التواصل، مشكلات في اللغة) في المرتبة الثانية وبلغ المتوسط الحسابي ٢.٥٦، تليها العبارة رقم ٨ والتي تنص على" صعوبة توفير برنامج تدريب فردي لكل طفل توحد يتناسب مع قدارته" في المرتبة الثالثة وبلغ المتوسط الحسابي ٢.٥٥، وجاء في المرتبة الرابعة العبارة رقم ٩ والتي تنص على " تكرار غياب الطفل يشكل عائقا أمام تقدمه" وبلغ المتوسط الحسابي لها ٢.٥٠ وجاءت العبارة رقم ٧ والتي تنص على " ضعف المهارت الاستقلالية لدى الطفل فيحتاج لوجود مساعد دائمًا (تناول الطعام، دخول الحمام) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي ٢.٤٥.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من إيناس محمد (٢٠١٦)، Emam& Farrell (2009)، Majoko(2016)، Anderson(2020) ، Mackeithan, et al. (2020) في وجود مشكلات سلوكية واجتماعية لدى طفل اضطراب طيف التوحد تعيق اندامجه مع أقرانه ومع المجتمع المدرسي، ومعاناة الطفل من الصعوبات الأكاديمية وضعف المهارات الاستقلالية، وضعف مهارات التواصل والتنقل بين الأنشطة، وتكرار غياب الطفل والذي يرجع لنقص كفاءة المعلم في التعامل معه وعدم كفاية التدريس لتلبية احتياجاته داخل الفصل والمدرسة.

وترى الباحثة أن تلك المعوقات ترجع إلى ضعف إعداد وتهيئة الطفل قبل الدمج، بحيث يُدرب ويُعدل سلوكه في مراكز خاصة على أيدي متخصصين. ويمتلك المهارات اللازمة مثل المهارات قبل الأكاديمية (التعرف على الأشكال الهندسية، التعرف على الحروف الهجائية، التعرف على الأرقام، التعرف على الألوان، التعامل مع الكتاب ومسك القلم، الوعى الفونولوجي)، والمهارات الأكاديمية، مهارات الاستقلالية الذاتية، مهارات التواصل والسلوك الهادف (رائد الشيخ ومحمد مهيدات، ٢٠١٣؛ يوسف عبدالصبور وأشرف على وبدوى محمد وآخرون، ٢٠١٩).

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

والذي ينص على: " ما المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة لفقرات محور " المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي"، كما تم حساب قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٧): المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية لفقرات محور " المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
١	فريق العمل متعدد التخصصات غير فعال (معلم تربية خاصة، أخصائي نفسي واجتماعي، طبيب)	معلم الفصل	٢.٠٤	٦٨.٠	محايد	*١٢.٦٩	١٣
		ولي الأمر	٢.٣٠	٧٦.٧	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٢٠	٧٣.٣	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.١٥	٧١.٧	محايد		
		العينة ككل	٢.١٧	٧٢.٤	محايد		
٢	اقتصار عملية تقييم وتشخيص طفل التوحد	معلم الفصل	٢.١٣	٧١.٠	محايد	**٢١.٣٨	١١
		ولي الأمر	٢.٥٥	٨٥.٠	موافق		

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
	على متخصص واحد دون الفريق متعدد التخصصات	الأخصائي النفسي	٢.٣٢	٧٧.٣	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٢٢	٧٤.٠	محايد		
		العينة ككل	٢.٣١	٧٦.٨	محايد		
٣	التأهيل التربوي للمعلم غير كافي لخبرات الدمج والتعامل مع طفل التوحد	معلم الفصل	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق	١١.٤٨	٤
		ولي الأمر	٢.٦٦	٨٨.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٦	٨٨.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٤	٨١.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
٤	يحتاج المعلم إلى تدريبات عملية أثناء الخدمة تساعده في التعامل مع طفل التوحد	معلم الفصل	٢.٤٣	٨١.٠	موافق	٣.٢٠	٨
		ولي الأمر	٢.٥٣	٨٤.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٣	٨١.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٧	٨٢.٤	موافق		
٥	قلة الدعم الكافي في الفصل فلا يوجد معلم مساعد	معلم الفصل	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق	٦.٢٤	٣
		ولي الأمر	٢.٥٩	٨٦.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٨	٨٩.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٧	٨٥.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٦٠	٨٦.٥	موافق		
٦	وقت الحصة لا يكفي لتقديم الشرح اللازم لطفل التوحد	معلم الفصل	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق	٦.١٩	٦
		ولي الأمر	٢.٤٥	٨١.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
٧	صعوبة فهم وإدارة سلوك طفل التوحد	معلم الفصل	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق	٢.٧٤	١٠
		ولي الأمر	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٨	٨٢.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٤	٨١.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٤	٨١.٤	موافق		
٨	يصعب على المعلم مراعاة الفروق الفردية أثناء الشرح بين أطفال التوحد والأطفال العاديين	معلم الفصل	٢.٤٤	٨١.٣	موافق	٢.٣١	٧
		ولي الأمر	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٩	٨٣.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٩	٨٢.٩	موافق		
٩	صعوبة تقييم قدرات طفل التوحد الحقيقية من قبل المعلم	معلم الفصل	٢.٣٥	٧٨.٣	موافق	*١٣.٩٣	٩
		ولي الأمر	٢.٤٢	٨٠.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق		

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
		العينة ككل	٢.٤٦	٨٢.١	موافق		
١٠	يحتاج المعلم إلى متخصص في الاضطرابات السلوكية الخاصة بأطفال التوحد	معلم الفصل	٢.٦٨	٨٩.٣	موافق	*١٤.٠٤	١
		ولي الأمر	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٨٠	٩٣.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٣	٨٧.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٦٥	٨٨.٢	موافق		
١١	وجود اتجاه سلبي للمعلم تجاه طفل التوحد فيصعب تقبله بالفصل	معلم الفصل	١.٨٨	٦٢.٧	محايد	**٤٤.١٧	١٢
		ولي الأمر	٢.٢٥	٧٥.٠	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٢٨	٧٦.٠	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٤٠	٨٠.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٢٠	٧٣.٤	محايد		
١٢	طرق التدريس التقليدية المتبعة غير ملائمة لأطفال التوحد	معلم الفصل	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق	١٠.٦٥	٥
		ولي الأمر	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٤	٨٨.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٥	٨٤.٩	موافق		
١٣	يوجد فجوة بين قدرات طفل التوحد الحقيقية والمنهج الدراسي	معلم الفصل	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق	٤.٤٨	٢
		ولي الأمر	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٧٠	٩٠.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٣	٨٧.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٦٢	٨٧.٢	موافق		
	المحور ككل	معلم الفصل	٢.٣٨	٧٩.٢١	موافق		
		ولي الأمر	٢.٤٧	٨٢.٣٨	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٤	٨٤.٦٢	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٦	٨٢.٠٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٦	٨٢.١٠	موافق		

ملحوظة: درجات الحرية لجميع قيم كاي تربيع الواردة بالجدول = ٦

ويتضح مما سبق أن المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي حدثت بدرجة عالية؛ حيث حصلت على درجة موافق وبلغ المتوسط الحسابي ٢.٤٦ ، وبالنظر للجدول السابق نجد العبارات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي العبارة رقم ١٠ والتي تنص على " يحتاج المعلم إلى متخصص في الاضطرابات السلوكية الخاصة بأطفال التوحد" في الترتيب الأول للمعوقات، وبلغ المتوسط الحسابي لها ٢.٦٥، تليها العبارة رقم ١٣ والتي تنص "يوجد فجوة بين قدرات طفل التوحد الحقيقة والمنهج الدراسي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٢.٦٢، تليها العبارة رقم ٥ والتي تنص على " قلة الدعم الكافي في الفصل فلا يوجد معلم مساعد" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٢.٦٠، بينما

جاءت العبارة رقم ٣ والتي تنص على " التأهيل التربوي للمعلم غير كافي لخبرات الدمج والتعامل مع طفل التوحد" في المرتبة الرابعة وبلغ المتوسط الحسابي ٢.٥٦ ، وجاءت العبارة رقم ١٢ والتي تنص على "طرق التدريس التقليدية المتبعة غير ملائمة لأطفال التوحد" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي ٢.٥٥

واتفقت تلك النتائج مع دراسة كلاً من محمد سعيد (٢٠١٠)، وإيناس محمد (٢٠١٦)، محمد بن راقع (٢٠٢١) ، Vander wiele (2011)، Edward (2015)، Simpson(2016) Roberts & Finaly, Kinsell, Prendevill ، Partlo(2018)، Majoko (2016)، (2019)، Chung(2020) Stephennsin, et al. (2021) في عدم ملائمة طرق التدريس والمناهج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ونقص كفاءة المعلم وحاجاته إلى التدريب وعدم اكتمال الفريق المتعدد التخصصات أثناء التشخيص وعدم متابعته للطفل، وصعوبة فهم سلوك الطفل وإدارته داخل الفصل.

بينما اختلفت هذه النتائج في اتجاه المعلمين نحو دمج أطفال اضطراب طيف التوحد؛ إذ جاء الاتجاه محايدًا ولم يرجح أفراد الدراسة كفة على أخرى، بينما تنوعت الدراسات بين الاتجاه السلبي والإيجابي؛ إذ جاءت الاتجاهات إيجابية في دراسة كلاً من نوري عوالي (٢٠١٩)، وسفيقة كحول وصباح غربي (٢٠٢٠)، Garrad, Rayner, Pedersen (2019)، Eren, Gumus, Ganesan (2018)، Alexandri, Papaliiou, Nikoolaua (2017) حيث أكد المعلمون في هذه الدراسات أن الدمج عدل اتجاهاتهم نحو أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما كان الاتجاه سلبيًا في دراسة كلاً من محمد كمال (٢٠١١)، منى حلمي (٢٠١٨) ، Majoko (2016)

وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى عدم معرفة المعلم الكافية باضطراب التوحد؛ حيث إن المعلمين الحاليين لم يؤهلوا تربويًا في الدراسة الجامعية ويدرسوا عن اضطراب طيف التوحد، ونقص في الخبرة العملية؛ حيث أشار المعلمين عند مقابلتهم أثناء التطبيق العملي أن التدريبات التي يتلقونها غير كافية ولا تفيد غير في معرفة بعض المعلومات النظرية ولا تعلمهم البرامج والاستراتيجات التعليمية الخاصة بتعليم أطفال ذوي اضطراب التوحد، وأنهم بحاجة إلى التدريبات العملية والمتعلقة بإجراءات تعديل السلوك وكيفية استخدام التقنيات التعليمية للتدريس للأطفال ذوي اضطراب التوحد وإدارة الصف .

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

والذي ينص على: " ما المعوقات الخاصة بالمدرسة بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة لفقرات محور " المعوقات الخاصة بالمدرسة بمدارس التعليم العام"، كما تم حساب قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٨): المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية لفقرات محور " المعوقات الخاصة بالمدرسة بمدارس التعليم العام

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الاهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
١	التجهيزات داخل الفصل غير ملائمة لخصائص طفل التوحد (المقاعد، مصابيح الإنارة،..)	معلم الفصل	٢.٤١	٨٠.٣	موافق	١٤.٩٨**	٥
		ولي الأمر	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٨	٨٢.٦	موافق		
٢	زيادة الكثافة العددية للأطفال في الفصل مما يصعب تخصيص وقت لتعليم طفل التوحد	معلم الفصل	٢.٦٠	٨٦.٧	موافق	٢٢.٧٧**	٣
		ولي الأمر	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٢	٨٤.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٧١	٩٠.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٩	٨٦.٢	موافق		
٣	غرفة المصادر بالمدرسة غير مجهزة بما يناسب طفل التوحد	معلم الفصل	٢.١١	٧٠.٣	محايد	١١.٥٥	٩
		ولي الأمر	٢.٢٤	٧٤.٧	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٣٢	٧٧.٣	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٣٢	٧٧.٣	محايد		
		العينة ككل	٢.٢٥	٧٤.٩	محايد		
٤	تحتاج المدرسة إلى أخصائي تربية خاصة يعمل بغرفة المصادر	معلم الفصل	٢.٤٨	٨٢.٧	موافق	١٦.٢٨*	٤
		ولي الأمر	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٦	٨٨.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٤	٨٤.٥	موافق		
٥	ندرة وجود أخصائي تخاطب يتابع مشكلات الكلام لأطفال التوحد	معلم الفصل	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق	٩.٤٦	٢
		ولي الأمر	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٧٢	٩٠.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٢	٨٧.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٦٠	٨٦.٥	موافق		
٦	تفتقر المدرسة إلى وجود	معلم الفصل	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق	١٠.٩٨	٣م

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
	طبيب يتابع المشكلات الصحية التي تصاحب طفل التوحد	ولي الأمر	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٤	٨٨.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٦٨	٨٩.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٩	٨٦.٣	موافق		
٧	إساءة بعض الأطفال العاديين لأطفال التوحد	معلم الفصل	٢.١١	٧٠.٣	محايد	٢٧.٤٤**	٧
		ولي الأمر	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٢٠	٧٣.٣	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٤٤	٨١.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٢	٧٧.٢	محايد		
٨	ضعف التواصل بين أولياء أمور أطفال التوحد والمدرسة	معلم الفصل	٢.١١	٧٠.٣	محايد	١٤.٠٥*	٨
		ولي الأمر	٢.٣٠	٧٦.٧	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٢٨	٧٦.٠	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٤٠	٨٠.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٢٧	٧٥.٨	محايد		
٩	قلة اهتمام الأنشطة المدرسية بنشر الوعي عن أطفال التوحد والتعامل معهم	معلم الفصل	٢.٣٧	٧٩.٠	موافق	٣.٧٧	٦
		ولي الأمر	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٣٧	٧٩.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٣	٨٠.٩	موافق		
١٠	قلة الدعم الذي توفره الإدارة التعليمية للعاملين بالمدرسة ولأولياء الأمور	معلم الفصل	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق	٨.٤٤	١
		ولي الأمر	٢.٦١	٨٧.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٧٢	٩٠.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٦١	٨٦.٩	موافق		
	المحور ككل	معلم الفصل	٢.٣٨	٧٩.٢٣	موافق		
		ولي الأمر	٢.٤٥	٨١.٦٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥١	٨٣.٨٠	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٢	٨٤.٠٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٧	٨٢.٢٧	موافق		

ملحوظة: درجات الحرية لجميع قيم كاي تربيع الواردة بالجدول = ٦

ويتضح من الجدول السابق أن المعوقات حصلت بدرجة عالية وبدرجة موافق للمحور ككل؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢.٤٧، وبالنظر للجدول السابق نجد أن هناك معوقات حصلت بدرجة عالية؛ حيث جاءت عبارة رقم١٠ والتي تنص على "قلة الدعم المادي والفني الذي توفره الإدارة التعليمية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٢.٦١، تليها العبارة رقم ٥ والتي تنص على: "ندرة وجود أخصائي تخاطب يتابع مشكلات الكلام لأطفال التوحد" في الترتيب الثاني بمتوسط

حسابي ٢.٦٠، وجاءت العبارة رقم ٢ والتي تنص على: "زيادة الكثافة العددية للأطفال في الفصل مما يصعب تخصيص وقت لتعليم طفل التوحد " والعبارة رقم ٦ والتي تنص على: " تفتقر المدرسة إلى وجود طبيب يتابع المشكلات الصحية التي تصاحب طفل التوحد" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٢.٥٩، وجاءت في المرتبة الرابعة العبارة رقم ٤ والتي تنص على: " تحتاج المدرسة إلى أخصائي تربية خاصة يعمل بغرفة المصادر" بمتوسط حسابي ٢.٥٤، واتفقت هذه النتائج مع دراسة كلاً من محمد سعيد (٢٠١٠) ودراسة إيناس محمد (٢٠١٦)، راقع بن محمد (٢٠٢١)، Edward(2015)، Partlo (2018) Evans (2016) في نقص الموارد والخدمات المساندة داخل المدرسة وعدم توفر أخصائي التربية الخاصة، والتخاطب، وعدم توفر طبيب يتابع أطفال اضطراب طيف التوحد، وزيادة الكثافة العددية للأطفال داخل الفصل مما يصعب إدارته وتخصيص وقت لطفل اضطراب طيف التوحد، وعدم تعاون أولياء الأمور مع المعلمين.

وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى قلة الدعم المادي والفنى الذي توفره وزارة التربية والتعليم لمدارس الدمج؛ حيث لاحظت الباحثة خلال التطبيق الميداني بالمدارس أن أغلب المدارس لا تتوفر فيها غرفة مصادر، وإن وجدت لا تتوفر بها الوسائل الخاصة بتعليم أطفال ذوي اضطراب التوحد، وعدم وجود أخصائي تربية خاصة مؤهل ومدرب، والكثافة العددية داخل الفصول حيث يصل عدد الأطفال في الفصل ٥٠ طفل وأكثر في الكثير من المدارس، وغياب للفريق المتعدد التخصصات حيث يلقى العبء كله على مسؤول الدمج بالمدرسة.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

والذي ينص على " ما المعوقات الخاصة بالمجتمع بمدارس التعليم العام الخاصة بطفل التوحد كما يدركها كلاً من مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمورهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة لفقرات محور " المعوقات الخاصة بالمجتمع"، كما تم حساب قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٩): المتوسط الوزني والأهمية النسبية ودرجة الموافقة قيمة كاي تربيع ودلالتها الإحصائية لفقرات محور " المعوقات الخاصة بالمجتمع"

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
١	توجد اتجاهات سلبية للمجتمع تجاه دمج أطفال التوحد في المدرسة	معلم الفصل	٢.٣٥	٧٨.٣	موافق	٨.٦٤	٤
		ولي الأمر	٢.٤٧	٨٢.٣	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٠	٨٠.٠	موافق		

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
	العادية	مسؤول الدمج	٢.٥٧	٨٥.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٥	٨١.٦	موافق		
٢	يبالغ أولياء أمور أطفال التوحد في التوقعات الإيجابية للتفاعل الاجتماعي لأبنائهم داخل المدرسة	معلم الفصل	٢.٤٩	٨٣.٠	موافق	**٣٠.٢٧	٧
		ولي الأمر	٢.٢٥	٧٥.٠	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.٢٢	٧٤.٠	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٨	٧٩.٢	موافق		
٣	سلبية أولياء أمور الأطفال العاديين في قبول وجود طفل توحد مع أبنائهم	معلم الفصل	٢.١٧	٧٢.٣	محايد	*١٥.٤٧	٩
		ولي الأمر	٢.٢٨	٧٦.٠	محايد		
		الأخصائي النفسي	٢.١٨	٧٢.٧	محايد		
		مسؤول الدمج	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٢٩	٧٦.٢	محايد		
٤	غياب دور رجال الدين في تقديم الدعم لأطفال التوحد والدعوة لقبولهم في المجتمع	معلم الفصل	٢.٣٦	٧٨.٧	موافق	٥.٠٨	٦
		ولي الأمر	٢.٤٥	٨١.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٣٨	٧٩.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٣٧	٧٩.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٩	٧٩.٧	موافق		
٥	يوجد قصور لدى وسائل الإعلام في تسليط الضوء على أطفال التوحد ودمجهم بالمدارس العادية	معلم الفصل	٢.٢٦	٧٥.٣	محايد	١٠.١٧	٨
		ولي الأمر	٢.٤٢	٨٠.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٣٦	٧٨.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٤٣	٨١.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٣٧	٧٨.٩	موافق		
٦	تداخل عمل الهيئات المسؤولة عن دمج طفل التوحد (الصحة، التعليم، الشئون الاجتماعية)	معلم الفصل	٢.٤٣	٨١.٠	موافق	٦.٨٧	٥
		ولي الأمر	٢.٤٩	٨٣.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٢	٨٠.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٣٧	٧٩.٠	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٣	٨٠.٩	موافق		
٧	غياب دور مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الدعم لكلاً من (مدرسة الدمج، الطفل، ولى الأمر)	معلم الفصل	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق	٨.٨٦	١
		ولي الأمر	٢.٥٥	٨٥.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٧	٨٥.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٢	٨٤.٠	موافق		
٨	قلة اهتمام القيادات المحلية بدمج أطفال التوحد ووضعها على قائمة اهتماماتهم	معلم الفصل	٢.٤٦	٨٢.٠	موافق	٣.٤١	٢
		ولي الأمر	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٤	٨٤.٧	موافق		
		العينة ككل	٢.٥١	٨٣.٧	موافق		

م	الفقرات	الفئة	المتوسط الوزني	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	كاي تربيع	الترتيب
٩	قلة اهتمام الدولة بتوفير المراكز المجانية لرعاية وتهيئة أطفال التوحد للدمج	معلم الفصل	٢.٤١	٨٠.٣	موافق	٨.٤٥	٣
		ولي الأمر	٢.٤٣	٨١.٠	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٦٠	٨٦.٧	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٦	٨٥.٣	موافق		
		العينة ككل	٢.٥٠	٨٣.٣	موافق		
	المحور ككل	معلم الفصل	٢.٣٨	٧٩.٢٢	موافق		
		ولي الأمر	٢.٤٣	٨١.٠٤	موافق		
		الأخصائي النفسي	٢.٤٠	٧٩.٨٥	موافق		
		مسؤول الدمج	٢.٥٠	٨٣.١٩	موافق		
		العينة ككل	٢.٤٣	٨٠.٨٩	موافق		

ملحوظة: درجات الحرية لجميع قيم كاي تربيع الواردة بالجدول = ٦

ويتضح من الجدول السابق أن المعوقات حدثت بدرجة عالية وبدرجة موافق للمحور ككل؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢.٤٣، ولاحظت الباحثة بعد النظر إلى الجدول السابق أن هناك معوقات حصلت على متوسط حسابي عالي؛ حيث جاءت عبارة رقم ٧ والتي تنص على "غياب دور مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الدعم لكلاً من (مدرسة الدمج، الطفل، ولى الأمر) في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢.٥٢، تليها العبارة رقم ٨ والتي تنص على "قلة اهتمام القيادات المحلية بقضية دمج أطفال التوحد ووضعها على قائمة اهتماماتهم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٢.٥١، وجاءت العبارة رقم ٩ والتي تنص على "قلة اهتمام الدولة بتوفير المراكز المجانية لرعاية وتهيئة أطفال التوحد للدمج" في المرتبة الثالثة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢.٥٠، بينما جاءت العبارة رقم١ والتي تنص على "توجد اتجاهات سلبية للمجتمع تجاه دمج أطفال التوحد في المدرسة العادية" في المرتبة الرابعة وبلغ متوسطها الحسابي ٢.٤٥.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة محمد سعيد (٢٠١٠) وإيناس محمد (٢٠١٦)، Roberts & Stephenson, et al. (2021)، Simpson(2016) ،(Raudounaite &Steponeniene, 2020) في وجود سلبية من المجتمع الخارجي نحو دمج أطفال اضطراب طيف التوحد، وغياب المسؤولية المجتمعية نحوهم، وقلة الاهتمام بالأنشطة المدرسية والاحتفال باليوم العالمي للتوحد وتفعيله داخل المدرسة، وعدم التواصل مع أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد ومشاركتهم في عملية الدمج.

وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى قلة اهتمام الدولة بتوفير المدارس والمراكز المجانية بحيث لا تحظى هذه الفئة بمدارس خاصة مثل فئات الإعاقة الأخرى، كما أن مؤسسات المجتمع المدني لم

تهتم بهذه الفئة وبدمجهم، كما أن الإعلام لا يسلط الضوء عليهم ويعمل على تدعيم صورة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الإيجابية.

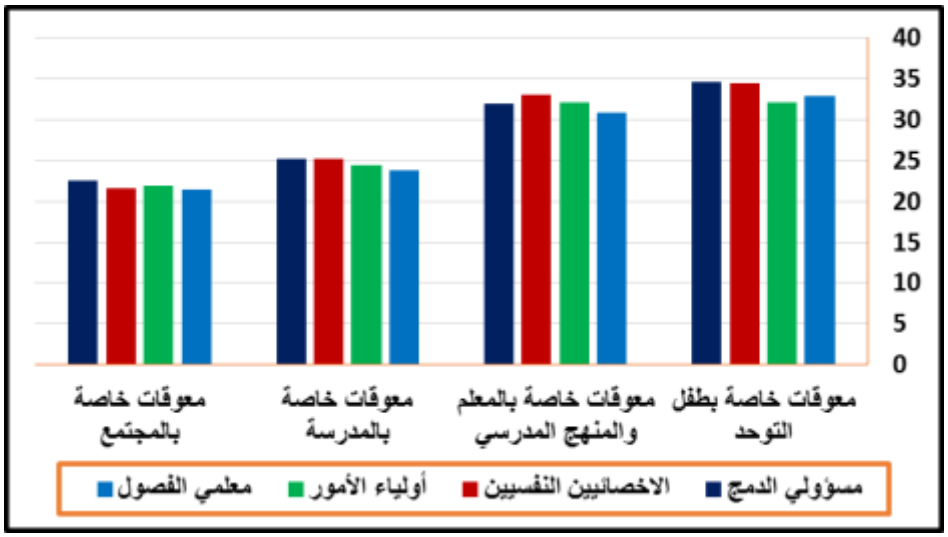
خامسًا: نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

والذي ينص على " هل هناك فروق بين آراء عينة الدراسة (مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور) على استبانة معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way Analysis of variance (ANOVA) كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد عينة الدراسة (مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور) على استبانة معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
معوقات خاصة بطفل التوحد	بين مجموعات	٣١٤.٣٩	٣	١٠٤.٨٠	٤.٥٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	٩٨٠٧.٥٦	٤٢٥	٢٣.٠٨		
	كلي	١٠١٢١.٩٥	٤٢٨			
معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي	بين مجموعات	٢٤٧.٣١	٣	٨٢.٤٤	٤.٣٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٨٠٣١.٥٢	٤٢٥	١٨.٩٠		
	كلي	٨٢٧٨.٨٣	٤٢٨			
معوقات خاصة بالمدرسة	بين مجموعات	١٦٠.٦٢	٣	٥٣.٥٤	٣.٧٦	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٦٠٥٨.٢٥	٤٢٥	١٤.٢٦		
	كلي	٦٢١٨.٨٧	٤٢٨			
معوقات خاصة بالمجتمع	بين مجموعات	٦٧.٥٠	٣	٢٢.٥٠	٢.٠٢	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٤٧٣٢.٤٩	٤٢٥	١١.١٤		
	كلي	٤٧٩٩.٩٩	٤٢٨			
الدرجة الكلية للاستبيان	بين مجموعات	٢١٩٧.٤١	٣	٧٣٢.٤٧	٥.٢٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٩٦٢٧.٨٤	٤٢٥	١٤٠.٣٠		
	كلي	٦١٨٢٥.٢٥	٤٢٨			



شكل (٢): المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد عينة الدراسة (مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور) على استبانة معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الأفراد عينة الدراسة **(مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور)** على محور **(معوقات خاصة بطفل التوحد)** حيث بلغت قيمة "ف" (٤.٥٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الأفراد عينة الدراسة **(مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور)** على محور **(معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي)** حيث بلغت قيمة "ف" (٤.٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الأفراد عينة الدراسة **(مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور)** على محور **(معوقات خاصة بالمدرسة)** حيث بلغت قيمة "ف" (٣.٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأفراد عينة الدراسة **(مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور)** على محور **(معوقات خاصة بالمجتمع)** حيث بلغت قيمة "ف" (٢.٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الأفراد عينة الدراسة **(مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور)** على الدرجة الكلية لاستبيان معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٥.٢٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وتم استخدام اختبار توكي Tukey's multiple comparison test للكشف عن دلالة الفروق الثنائية بين عينات الدراسة **(مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين والمعلمين وأولياء أمور)** على المحاور ذات الدلالة الإحصائية (معوقات خاصة بطفل التوحد، معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي، معوقات خاصة بالمدرسة) وكذلك الدرجة الكلية على الاستبيان، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار توكي للكشف عن دلالة الفروق الثنائية بين عينات الدراسة على المحاور ذات الدلالة الإحصائية (معوقات خاصة بطفل التوحد، معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي، معوقات خاصة بالمدرسة)

الأبعاد	الفئات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
معوقات خاصة بطفل التوحد	معلمي الفصول	أولياء الأمور	٠.٧٢	٠.٦٣	غير دالة إحصائيًا
	معلمي الفصول	الأخصائيين النفسيين	-١.٥٦	٠.٧٥	غير دالة إحصائيًا
	معلمي الفصول	مسؤولي الدمج	-١.٧١	٠.٦٦	٠.٠٥
	أولياء الأمور	الأخصائيين النفسيين	-٢.٢٨	٠.٨٨	٠.٠٥
	أولياء الأمور	مسؤولي الدمج	-٢.٤٣	٠.٨٠	٠.٠١
	الأخصائيين النفسيين	مسؤولي الدمج	-٠.١٥	٠.٩٠	غير دالة إحصائيًا
معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي	معلمي الفصول	أولياء الأمور	-١.٢٦	٠.٥٧	غير دالة إحصائيًا
	معلمي الفصول	الأخصائيين النفسيين	-٢.١١	٠.٦٨	٠.٠١
	معلمي الفصول	مسؤولي الدمج	-١.١٠	٠.٦٠	غير دالة إحصائيًا
	أولياء الأمور	الأخصائيين النفسيين	-٠.٨٦	٠.٧٩	غير دالة إحصائيًا
	أولياء الأمور	مسؤولي الدمج	٠.١٦	٠.٧٣	غير دالة إحصائيًا
	الأخصائيين النفسيين	مسؤولي الدمج	١.٠٢	٠.٨١	غير دالة إحصائيًا
معوقات خاصة بالمدرسة	معلمي الفصول	أولياء الأمور	-٠.٧٢	٠.٥٠	غير دالة إحصائيًا
	معلمي الفصول	الأخصائيين النفسيين	-١.٣٧	٠.٥٩	غير دالة إحصائيًا
	معلمي الفصول	مسؤولي الدمج	-١.٤٤	٠.٥٢	٠.٠١
	أولياء الأمور	الأخصائيين النفسيين	-٠.٦٥	٠.٦٩	غير دالة إحصائيًا

الأبعاد	الفئات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
	أولياء الأمور	مسؤولي الدمج	-٠.٧٢	٠.٦٣	غير دالة إحصائيًا
	الأخصائيين النفسيين	مسؤولي الدمج	-٠.٠٧	٠.٧٠	غير دالة إحصائيًا
الدرجة الكلية للاستبيان	معلمي الفصول	أولياء الأمور	-١.٧٦	١.٥٦	غير دالة إحصائيًا
	معلمي الفصول	الأخصائيين النفسيين	-٥.٢٣	١.٨٥	٠.٠٥
	معلمي الفصول	مسؤولي الدمج	-٥.٣٤	١.٦٣	٠.٠١
	أولياء الأمور	الأخصائيين النفسيين	-٣.٤٧	٢.١٦	غير دالة إحصائيًا
	أولياء الأمور	مسؤولي الدمج	-٣.٥٨	١.٩٨	غير دالة إحصائيًا
	الأخصائيين النفسيين	مسؤولي الدمج	-٠.١١	٢.٢١	غير دالة إحصائيًا

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة إلى محور "معوقات خاصة بطفل التوحد":**

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (معلمي الفصول) و(مسؤولي الدمج) لصالح عينة مسؤولي الدمج، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (أولياء الأمور) و(الأخصائيين النفسيين) لصالح عينة الأخصائيين النفسيين، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (أولياء الأمور) و(مسؤولي الدمج) لصالح عينة مسؤولي الدمج.

وترجع الباحثة وجود فروق لصالح مسؤولي الدمج عن المعلمين إلى أن مسؤولي الدمج أكثر خبرة عن المعلمين ولديهم المعرفة عن الاضطراب كما أنهم من يقومون بعمل الخطط والبرامج الخاصة بالأطفال ولديهم معرفة بطرق التدريس الحديثة مثل تيتش وسن رايز وبيكس.

كما ترجع الباحثة وجود فروق لصالح مسؤولي الدمج والأخصائيين النفسيين عن أولياء الأمور راجع للمعرفة العلمية والخبرة في التعامل مع الحالات كما أن بعض أولياء الأمور غير مُعترفين بأن ابنهم لديه مشاكل سلوكية وصعوبات تواجه عملية دمجه.

- **بالنسبة إلى محور " معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي":**

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (معلمي الفصول) و(الأخصائيين النفسيين) لصالح عينة الأخصائيين النفسيين.

وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى الأخصائيين النفسيين الأكثر قدرة على معرفة الاضطراب ولديهم الخلفية النظرية عنه، وهم يتولون تدريب الطفل في حالة غياب مسؤول الدمج بالمدرسة، بينما

المعلمون يفتقرون إلى معرفة الأطفال وخصائصهم وطرق التعامل معهم. فلاحظت الباحثة أثناء التطبيق الميداني أن هناك حوالي ٢٠% من المعلمين لا يعلمون شيئًا عن الاضطراب والطفل وبذلك لا يستطيعون تقدير المعوقات بحجمها الحقيقى.

- **بالنسبة إلى محور "معوقات خاصة بالمدرسة":**

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (معلمي الفصول) و(مسؤولي الدمج) لصالح عينة مسؤولي الدمج.

وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى أن مسؤولي الدمج من يضع الخطط والبرامج ويتولى تدريب الطفل وتعليمه بشكل خاص بغرفة المصادر، ويلقى العبء الكامل على كاهله في حالة الفريق المتعدد التخصصات، لذا هو الأكثر إحساسًا بتلك المعوقات ونقص الخدمات المساندة في المدرسة.

- **بالنسبة إلى الدرجة الكلية على الاستبيان:**

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (معلمي الفصول) و(الأخصائيين النفسيين) لصالح عينة الأخصائيين النفسيين، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات (معلمي الفصول) و(مسؤولي الدمج) لصالح عينة مسؤولي الدمج.

وترجع الباحثه ذلك لما يتمتع به الأخصائيين النفسيين ومسؤولي الدمج من خبرة ومعرفة علمية عن اضطراب طيف التوحد، بينما المعلمين لم يتلقوا أي معلومات أثناء الدراسة عن الاضطراب، كما أن التدريبات التي توفرها الوزارة أثناء الخدمة غير فعالة؛ حيث ذكر المعلمون للباحثة أثناء التطبيق الميداني أن التدريبات لا توفر لهم سوى بعض المعلومات النظرية ولم يتعملوا طرق التدريس الحديثة والاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع طفل ذوي اضطراب طيف التوحد.

خلاصة النتائج:

ومما سبق يتضح حدوث المعوقات بدرجة عالية على جميع محاور الاستبانة؛ حيث جاءت الاستجابة بدرجة موافق على المحاور الأربعة ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

١- حصلت المعوقات الخاصة بالمدرسة على أعلى درجة في المعوقات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها ٢.٤٧ .

٢- وحصلت المعوقات الخاصة بالمعلم والمنهج المدرسي على الرتبة الثانية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها ٢.٤٦ .

٣- وجاءت المعوقات الخاصة بالمجتمع في المرتبة الثالثة وبلغ المتوسط الحسابي لها ٢.٤٣ .

٤- بينما حصلت المعوقات الخاصة بالطفل على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢.٤٠ .

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالطفل؛ حيث بلغت قيمة ف ٤.٥٤، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالمعلم والمنهج المدرسي وبلغت قيمة ف ٤.٣٦، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالمدرسة وبلغت قيمة ف ٣.٧٦، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور معوقات خاصة بالمجتمع.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات التالية:

١- إعداد طفل ذوي اضطراب طيف التوحد وتدريبه على المهارات اللازمة قبل الدمج.

٢- التعاقد مع معلمين متخصصين في الاضطرابات السلوكية للتعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد وذلك أصبح متاحًا بعد توفر الكليات المتخصصة.

٣- تضمين المناهج التعليمية المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد طرق التدريس المستندة على أسس علمية عالمية مثل (تيتيش، سن رايز).

٤- تقديم كافة الخدمات المساندة للمدرسة من حيث تجهيز غرف المصادر والأخصائيين وطبيب.

٥- إعداد برامج التوعية التأهيلية لتهيئة جميع مسؤولي المدرسة لاستقبال أطفال اضطراب طيف التوحد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أسامة فاروق، أميمة فاروق (٢٠١٦). الاتجاهات المعاصرة لمواجهة تحديات ومعوقات الدمج الشامل لأطفال الروضة الذاتويين. *مجلة كلية التربية* ٢٧ (١٠٩)، ٤٢٩-٤٥٢.

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

راقع بن محمد (٢٠٢١). التحديات والصعوبات التي تواجه أطفال التوحد في برامج الدمج في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين، المشرفين، قائدي المدارس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، ١٣٢ (١٣٢)، ٢٠١-٢٢٦

رائد الشيخ، محمد مهيدات (٢٠١٣). المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٠ م٤.

سفيقة، كحول، صباح غربي (٢٠٢٠). اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية نحو سياسة دمج أطفال التوحد: دراسة ميدانية في ضوء آراء أساتذة التعليم الابتدائى بمدينة بسكره. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٢ (١)، ١٩-٣٩.

سهى أمين (٢٠٠٢). *الاتصال اللغوى للطفل التوحدي (التشخيص، البرامج العلاجية)*. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

سهير محمد (٢٠١٦). *استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سوسن شاكر (٢٠١٠). *التوحد (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)* ط٢. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

فاروق الروسان (٢٠١٣). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة* الفكر ط٣.عمان: دار الفكر.

قانون الأشخاص ذوي الإعاقة، العدد (٤٩) الجريدة الرسمية لجمهورية مصر العربية ٢ مارس (٢٠١٥).

محمد بن سعيد (٢٠١٠). *معوقات دمج تلاميذ اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد صادق (٢٠١٤). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

محمد كمال (٢٠١١). اتجاهات معلمى المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية (دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات). المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية. كلية التربية، جامعة بنها، ١، ٤١٥-٤٦٤.

منى حلمي (٢٠١٨). مشروع بناء بورتوفوليو مقترح يحقق دمج الطفل التوحدي مع الأطفال العاديين في رياض الأطفال بالطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤ (١).

نائل محمد، محمود أمين، وائل محمد (٢٠١٣). *التربية الخاصة للأطفال ذوي اضطراب التوحد*. الرياض: مكتبة الرشد.

نوري عوالي (٢٠١٩). اتجاهات المعلمين حول دمج أطفال التوحد في المدارس الابتدائية العادية. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة.

هلا السعيد (٢٠١١). *الدمج بين جدية التطبيق والواقع*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف عبدالصبور، أشرف على، بدوى محمد، عبدالجابر عبداللاه (٢٠١٩). المهارات قبل الأكاديمية المسهمة في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس العاديين. *مجلة العلوم التربوية*، (٣٨)، ٦٤-١٠٢

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alexandri, M., Papaliiou, C., & Nikolaua, E. (2017). Teacher social representatations of inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in regular class. *Open Journal for Education al Resech, 1*(2), 45-56.

American Psychological Association. (2015). APA dictionary of psychology. (2th ed). America Psychological Association.

Anderson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of autism and developmental disorders, 50* (12), 4356-4366

Chung, A. (2020). *Educational Inclusion Programs for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) as a Moderator of the Relationship between Child Problem Behaviors and Parental Stress* (Doctoral dissertation, Alliant International University)

Edward, G. (2015). Teachers' knowledge and perceived challenges of teaching children with autism in Tanzanian regular primary schools. *International Journal of Academic Research and Reflection, 3* (5), 36-47.

Emam, M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European journal of special needs education*, *24* (4), 407-422.

Eren, E., Gumus, S., Ganesan, M., Daud, A., Darusalam, G., & Siraj, S. (2018). Teachers' Attitudes Investigated Towards Students with Autism Spectrum Disorder. *Turkish Online Journal of Educational Technology*.

Evans, S. (2016). *General education teachers' perceptions about teaching students with autism in urban schools* (Doctoral dissertation, Walden University).

Finlay, C., Kinsella, W., & Prendeville, P. (2019). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. *Professional Development in Education*, 1-21.

Garrad, T., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19* (1), 58-67.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educator s challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, *60* (4), 347-362.

MacKeithan, G., Cullinan, D., Pennington, M., & Conroy, D. (2020). Obstacles to Success of Students with Autism Spectrum Disorder in General Education Settings. *Journal of Education and Training Studies*, *8* (11).

Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of autism and developmental disorders*, *46* (4), 1429-1440.

Majoko, T. (2018). Inclusion of children with autism spectrum disorders in mainstream primary school classrooms: Zimbabwean Teacher s Experiences. *International Journal of Special Education*, *33* (3).

Otina, S., & Thinguri, R. (2016). A Critical Analysis on Primary Schools Preparedness for the Transition of Autistic Children in Kenya. *Journal of Education and Practice*, *7* (31), 102-107.

Partlo, S. (2018). *Meeting Learning Needs of Children With Autism Spectrum Disorder in Elementary Education* (Doctoral dissertation, Walden University dissertation, Alliant International University).

Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for primary school teachers in ensuring inclusive education for children with autism spectrum disorders. *Pedagogika, 138* (2), 209-225

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

Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., & Sweller, N. (2021). Facilitators and barriers to inclusion of students with autism spectrum disorder: Parent, teacher, and principal perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 45* (1), 1-17.

Vander Wiele, L. (2011). *The pros and cons of inclusion for children with Autism spectrum disorders: What constitutes the least restrictive environment?*.