المجلـد (١٣)، العــدد (٤٤)، الجزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢١، ص ص ٧٣ – ١١١

المشكـــلات السلـــوكيـــة
لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل: دراسة نوعية

إعـــداد

أسيل بنت محمد بن سيد محمد الشنقيطي
باحثة ماجستير في تخصص التربية الخاصة
اضطراب طيف التوحد

أ.د/ نايف بن عابد بن إبراهيم الزارع
أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة

المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل: دراسة نوعية

إعداد

أسيل بنت محمد بن سيد محمد الشنقيطي (*) & أ.د. نايف بن عابد بن إبراهيم الزارع (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مظاهر المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل، والكشف عن أهم العوامل المساهمة في ظهور هذه المشكلات السلوكية. تم استخدام المنهجية النوعية بتصميم "دراسة الحالة" للإجابة على تساؤلات الدراسة، وجُمعت البيانات باستخدام أداتي المقابلات وتحليل الوثائق، حيث تم إجراء خمس مقابلات مع خمس مشاركات، وتحليل سبع وثائق تم الحصول عليها من بعض المشاركات في الدراسة. توصلت النتائج إلى وجود ثلاثة مظاهر رئيسية للمشكلات السلوكية تمثلت في السلوك العدواني، والسلوك النمطي، والسلوك الفوضوي. بينما انقسمت العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم الشامل إلى مجموعتين رئيستين هما: عوامل داخلية (بيولوجية)، وعوامل خارجية (بيئية). تمثلت العوامل الداخلية في: ١-العامل الفسيولوجي ويتضمن مرحلة البلوغ والمراهقة، و٢- القصور في المهارات الاجتماعية، و٣-القصور في مجال التواصل، و٤-المشكلات الحسية. أخيرًا. أما العوامل الخارجية (البيئية) تمثلت في التالي:١- معلمة الصف، و٢- إجراءات التدريس، و٣- البيئة المدرسية، و٤- الأقران.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، المشكلات السلوكية.

(*) باحثة ماجستير في تخصص التربية الخاصة / اضطراب طيف التوحد

(**) أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة

Behavioral Problems among Female Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Schools: A Qualitative Study

By

Aseel Mohammad Alshangity &Nayef Abed Alzaraa

Abstract

This qualitative case study aimed to explore the behavioral problems among female students with autism spectrum disorder in inclusive schools and to identify the most prominent factors contributing to the emergence of these behavioral problems. Qualitative data were collected using two tools: interviews which were conducted with 5 participants and documents analysis by which 7 documents were analyzed. The findings explored three main manifestations of behavioral problems among students with autism spectrum disorder which were: aggressive behavior, stereotyped behavior, and messy behavior. While the factors contributing to the emergence of these behavioral problems were divided into two main groups: Internal factors (biological) and external factors (environmental). The internal factors were the following: the physiological factor "puberty and adolescence", lack of social skills, sensory problems, and lack of communication. As for the external factors were represented in the following: the class teacher, Teaching procedures, The school environment, and Peers.

Keywords: autism spectrum disorder, behavioral problems.

المقدمة:

تتزايد الجهود الدولية التي تهدف إلى تحسين جودة المؤسسات التعليمية ورفع كفاءتها؛ فالدول التي تريد اللحاق بركب الأمم المتقدمة لا سبيل لها إلى ذلك إلا من خلال الاهتمام بالمنظومة التعليمية، والاعتراف بأحقية الحصول على التعليم لكافة شرائح المجتمع دون استثناء مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة. تعد المدرسة أحد أهم تلك المؤسسات التعليمية، التي يتعدى دورها التعليم إلى ضمان حق الاحترام للطلبة والمساواة بينهم بغض النظر عن أجناسهم، وقدراتهم، وإمكانياتهم، الأمر الذي يضمن قدرة الطلبة على تحقيق الاتزان الانفعالي والنفسي (الزهراني والحسيني، ٢٠٢٠). نتيجة لتلك الجهود، أصبح تعليم الأفراد ذوي الاعاقة من الموضوعات الهامة التي شغلت العلماء عامة والتربويين على وجه الخصوص في العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر، فازدادت مباحثه وأبعاده وتطورت نظرياته (العجمي، ٢٠٠٥). وعليه؛ شهد مجال التربية الخاصة خلال القرن الماضي تطوراً ملحوظاً في تعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة بداية من العزل إلى مراكز الإقامة الدائمة ثم المراكز النهارية وصولاً إلى الفصول الملحقة داخل المدرسة العادية. ومع بداية ثمانينات القرن العشرين ظهر توجه حديث وهو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (العتيبي، ٢٠٠٢).

في المقابل، تم دعم هذا التوجه عالمياً ومحلياً من مختلف الهيئات والمنظمات، فعلى المستوى العالمي ظهرت العديد من القوانين والتشريعات كان من أهمها اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة Convention on the Rights of Persons with Disabilities والتي تم اعتمادها في ديسمبر ٢٠٠٦ حيث تؤكد في محتواها على أحقية تمتع الأفراد ذوي الإعاقة بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية في مختلف المجالات (الأمم المتحدة، ٢٠٠٦). أما على المستوى الوطني فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة نحو الانتقال بالأفراد ذوي الإعاقة من بيئة العزل إلى بيئة المدرسة العادية والتي أصبحت تستوعب العدد الأكبر منهم (الخشرمي، ٢٠٠٣). كما تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ اهتمامًا غير مسبوق فيما يخص تعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة بالعديد من القرارات التي تكفل حقوق الأفراد ذوي الإعاقة كان من أبرزها مبادرة

"التعليم الشامل" التي أُقرتها وزارة التعليم بهدف تلبية حاجات جميع المتعلمين من ذوي الإعاقة ضمن مدارس التعليم العام، وذلك عبر الاستشارة والعمل الجماعي لفريق متعدد التخصصات، وتقديم التسهيلات للطلاب ضمن برامج تربوية فردية يتم تصميمها وفق الحاجات، وقد شملت هذه المبادرة مختلف أنواع الإعاقات الحسية والنمائية ممن تنطبق عليهم شروط الالتحاق في البرامج المتاحة (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

مشكـــلة الـــدراســـة

تمثل المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام والأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص تحديا كبيرا للمعلمين والآباء على حد سواء، وذلك فيما يتعلق بتحديد البرامج والخدمات التربوية المناسبة. إضافة إلى ما قد تتسبب به هذه المشكلات من تأخير فرص نمو الطفل تربويا واجتماعيا (زريقات، ٢٠٠٤)، الأمر الذي يؤكد على أن الجانب السلوكي أحد أهم الركائز الهامة التي يجب وضعها بعين الاعتبار عند دراسة اضطراب طيف التوحد. على الرغم من أن المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قد تظهر أيضًا لدى أقرانهم في التعليم العام، لكنهم – طلبة التعليم العام – غالبًا ما يستطيعون التعامل معها وتجاوزها بمساعدة الاختصاصين أو دون ذلك (الحسيني وخوجة، ٢٠٢٠)، بينما تتسم المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالحدة والتكرار مقارنة بغيرهم، وهم على الغالب لا يستطيعون تجاوزها دون تدخل من الاختصاصين والمعلمين، وذلك باستخدام الأساليب والممارسات التربوية المبنية على البراهين في هذا المجال.

علاوة على ذلك، يعد نظام التعليم الشامل للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد حديث العهد على المستوى الوطني، وعليه كانت الغالبية العظمى من الدراسات السابقة تتناول قضايا الطلبة الملتحقين بالمراكز النهارية أو الفصول الخاصة والتي كانت الخيار الوحيد للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد آنذاك. تشير كلارك Clark(٢٠١٦) إلى أن أهم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمدارس التعليم العام هي المشكلات سلوكية الناتجة عن عدم القدرة على السيطرة على الانفعالات أو التنظيم أو التفاعل الاجتماعي مع الأقران. بينما توصلت كينير

Kenner (٢٠١٨) إلى أهم ثلاث عوامل تعيق عملية دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام كان على رأسها المشكلات السلوكية، ثم القصور في القدرة على اتباع التعليمات، والصعوبات الأكاديمية التي تواجه هؤلاء الطلبة. ومن هنا وُجدت الحاجة لدراسة المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمدارس التعليم العام؛ نظراً لحداثة هذا النوع من الدمج وتعدد الأبعاد المؤثرة عليه، إذ تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مظاهر المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل؟

٢- ما هي العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم الشامل؟

أهـــداف الـــدراســـة

١- التعرف على مظاهر المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل.

٢- الكشف عن العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم الشامل.

أهميـــة الـــدراســـة

تتمثل الأهمية البحثية للدراسة الحالية في قِلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمدراس التعليم الشامل والتي تطبق نظام الدمج الكلي، وبحثت في مدى تأثير وارتباط بيئة الدمج وما تتضمنه من عناصر ومتغيرات بظهور أو تزايد حدة هذه المشكلات. بينما تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية المتغير الذي تتناوله وهو الجانب السلوكي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك في محاولة لتقديم إطار نظري متكامل حول هذ المشكلات وتفسير أسباب حدوثها واقتراح حلول تساهم في الحد من ظهورها. كما أن أهداف الدراسة تتواكب مع ما تسعى له الجهات المختصة في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية نحو التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الأفراد ذوي

الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص ومن ثم المساهمة في وضع مقترحات وبرامج تساعدهم على تخطي تلك الصعوبات. أما من الناحية التطبيقية وعلى الرغم من كون البحوث النوعية لا تهدف إلى التعميم إلا أن نتائج هذه الدراسة قد تفتح المجال للباحثين في الميدان لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول المتغيرات والاعتبارات المرتبطة بنظام التعليم الشامل للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية.

حـــدود الـــدراســـة

- **الحدود الموضوعية:** تعنى هذه الدراسة بالتعرف على أهم المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل، والكشف عن العوامل المساهمة في ظهور تلك المشكلات السلوكية.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة مع عينة من معلمات الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم الشامل الحكومية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التعليم الشامل الحكومية للمرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ الموافق ٢٠٢٠-٢٠٢١.

مصطلحـــات الـــدراســـة

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

تعرف جميعة التوحد الأمريكية اضطراب طيف التوحد بأنه إعاقة نمائية معقدة تظهر في مراحل الطفولة المبكرة وتؤثر على مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويتم تمييز الاضطراب وفقاً لثلاث مستويات من الشدة (Autism Society of America, 2018). ويُعرف اجرائيًا بالطالبات المشخصات باضطراب طيف التوحد بحسب المعايير والمقاييس العالمية المعتمدة للتشخيص ممن يلتحقن بفصول التعليم العام في المدارس الحكومية.

المشكلات السلوكية Problem Behaviors

تعرفها يحيى (٢٠١٧) بأنها شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يتميز بالشدة والتكرار ويختلف عن معايير السلوك السوي في محيط بيئة الطفل. وتُعرف المشكلات السلوكية إجرائيا بجميع أشكال السلوك المخالف لأنظمة وقوانين المدرسة والصف، أو التي تتعارض مع معايير القبول الاجتماعي والصادرة عن الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد، وينتج عنها إيذاء للذات أو للغير أو إعاقة لسير العملية التعليمية.

مدارس التعليم الشامل Inclusion Schools

تعرف المدرسة الشاملة بالمؤسسة التعليمية التي تقبل جميع الطلاب بغض النظر عن احتياجاتهم وجنسهم وعرقهم وذلك ضمن نطاق الحي السكني وفي الفصول النظامية العامة، مع تقديم الدعم المناسب لكل فئة عمرية بما يتناسب مع احتياجاتها (Tuggener, Graf & Szaday, 2011). وتُعرف اجرائيًا بالمدارس الحكومية في منطقة المدينة المنورة المطبق بها نظام التعليم الشامل وتتضمن طالبات مشخصات باضطراب طيف التوحد وملتحقات في فصول التعليم العام.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد

تعددت التعاريف التي تصف أهم السمات المميزة لاضطراب طيف التوحد ولعل المتتبع لها يجد اختلافات في التعريف تُعزى في المقام الأول إلى تباين تخصصات الباحثين واهتماماتهم. على الرغم من وجود هذا التباين في تعريف اضطراب طيف التوحد إلا أن هناك إجماع من المختصين على اختلاف مدارسهم العلمية على أن طيف التوحد هو اضطراب نمائي يؤثر على قدرات الفرد التواصلية وتفاعله الاجتماعي واهتماماته مما يؤدي إلى عزله عن المجتمع المحيط (سهيل، ٢٠١٥). أما جمعية التوحد الأمريكية Autism Society of America فعرفت اضطراب طيف التوحد بأنه إعاقة نمائية معقدة تظهر في مراحل الطفولة المبكرة وتؤثر على الفرد في مجالات التواصل والمهارات الاجتماعية، والعلاقات، وضبط الذات، ويتم تمييز الاضطراب وفقاً لثلاث مستويات من الشدة (ASA, 2018).

في ذات السياق، تم تعريف اضطراب طيف التوحد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition(٢٠١٣) على أنه اضطراب نمائي يتميز بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، إضافة إلى أنماط مقيدة ومتكررة في السلوكيات والاهتمامات والأنشطة، وتظهر هذه الأعراض في مرحلة النمو المبكرة وتؤثر على الأداء اليومي للفرد. يستخدم مصطلح "طيف" للدلالة على التباين في أعراض وشدة الاضطراب إضافة إلى اختلاف المهارات ومستوى الأداء لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. يعد الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية والذي تصدره الجمعية الأمريكية للطب النفسيAmerican Psychiatric Association (APA) المرجع الأول في تشخيص الاضطرابات النفسية والعقلية، ويعتمد الإصدار الخامس من الدليل في تشخيص اضطراب طيف التوحد على المعايير التالية: ١- قصور مستمر وممتد في التواصل والتفاعل الاجتماعي يظهر في سياقات متعددة، و٢- أنماط مقيدة ومتكررة من السلوكيات والاهتمامات والأنشطة، و٣- يجب أن تظهر الأعراض خلال مراحل الطفولة المبكرة وإلى عمر ٨ سنوات، و٤- ألا يعد التفسير الأمثل لهذه الأعراض والسمات هو الإعاقة العقلية أو التأخر نمائي شامل، فالإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد قد يظهران معًا في كثير من الحالات ولتطبيق التشخيص الفارقي بينهما يجب أن يكون التواصل الاجتماعي أقل من المستوى المتوقع بالنسبة لمستوى النمو العام (Dsm-5, 2013).

المحور الثاني: المشكـــلات السلـــوكيـــة

يعد السلوك الإنساني موضوع التربية ومحورها، فالإنسان وما يصدر عنه هو محل النظر والدراسة، إذ يطرأ على السلوك الإنساني اختلالات تنحرف به عن جادة الصواب للدخول في دائرة الخطأ وهو ما يعبر عنه بالمشكلات السلوكية (عبابنة والرفاعي، ٢٠٢٠). في ذات السياق، تعددت وجهات النظر المفسرة للسلوك الإنساني، وهذا التعدد يعطي مسوغًا هامًا للاستمرار بالبحث في السلوك الإنساني، فالمعلومات حول سلوكيات محددة ربما تساعد الآباء والمعلمين على تربية وتعليم الطلبة بشكل أفضل (الزريقات، ٢٠١٨). تبعًا لذلك تباينت التعاريف التي تناولت مفهوم

المشكلات السلوكية إذ تعرفها يحيى (٢٠١٧) بأنها شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يتميز بالشدة والتكرار ويختلف عن معايير السلوك السوي في محيط بيئة الطفل. أما من المنظور التربوي فيرى عبابنة والرفاعي (٢٠٢٠، ص٣٢) أن المشكلات السلوكية هي " مجموعة من الممارسات غير المرغوب بها التي يمارسها الطلاب داخل نطاق البناء المدرسي والتي تخالف الأنظمة الاجتماعية والقوانين المدرسية".

العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية

تباينت الأسباب والعوامل التي تقف خلف ظهور المشكلات السلوكية لدى الطلبة في سن المدرسة، فبعض الباحثين يولي أهمية كبيرة للعوامل الفردية باعتبار أن الطالب وما يرتبط به من عوامل داخلية هما مصدر المشكلات السلوكية، بينما يعتبر البعض الآخر أن العوامل البيئية المحيطة بالطالب (اجتماعية، أو اقتصادية، أو ثقافية) لها دور أساسي في ظهور هذه المشكلات (علي، ٢٠٢٠).

العوامل الداخلية (بيولوجية)

تؤثر العوامل الجينية والعصبية على السلوك الإنساني بشكل عام، ولا شك أن هناك علاقة وثيقة بين جسم الإنسان وسلوكه (يحيى، ٢٠١٧). إذ تحدد العوامل الوراثية الاستعدادات لدى الفرد للإصابة ببعض الاضطرابات النفسية أو السلوكية والانفعالية، مثل هذه الاستعدادات تبقى كامنة، وعند تعرض الفرد لعدد من العوامل مثل: الصدمات، أو الخبرات المؤلمة، أو الأمراض المزمنة، أو سوء التغذية، أو الإصابات الدماغية، عندئذٍ تعمل هذه العوامل على تنشيط ذلك الاستعداد الكامن لديه لظهور الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية (مصطفى، ٢٠١١).

يُضاف إلى ذلك العوامل المتعلقة بمستوى الإدراك والتي تعرفها يحيى (٢٠١٧، ص ٦٨) بأنها: "عدم معرفة الشخص بما حوله من الأمور، والقصور في الإدراك ينتج عنه السلوك غير الثابت وعدم الاستمرارية في السلوك الإيجابي". ومن أهم أعراض القصور الإدراكي: الخلل في التعامل مع الآخرين، واضطراب في الجهاز العصبي، واضطراب في اللغة، واضطراب في النمو.

العـــوامـــل الخـــارجيـــة (بيئيـــة)

تلعب العوامل البيئية دورًا كبير في ظهور المشكلات السلوكية، وفي مقدمة هذه العوامل: البيئة الأسرية، والبيئة المدرسية. تعد الأسرة محور بناء الشخصية وتطورها، وهي التي قد تجعل منه إنسانًا سويًا. في المقابل قد تكون الأسرة سببًا مباشرًا في حدوث العديد من المشكلات السلوكية لدى الطالب (علي، ٢٠٢٠). وتؤكد يحيى (٢٠١٧) على أن سلوك الأطفال يعكس الاتجاهات والآراء والمعايير والظروف التي مرت عليهم من خلال الأسرة. على الجانب الآخر وفي البيئة المدرسية عادة ما يختلط الطفل مع الأقران، وفي حالات كثير يكون لدى الطالب مشكلات سلوكية قبل التحاقه بالمدرسة، وفي هذه الحالة سيحصل الطالب على اتجاهات سلبية من قبل الأقران أو المعلمين مما يؤدي في معظم الحالات إلى تفاقم هذه المشكلات. إضافة إلى ذلك تعد الصعوبات الأكاديمية من الأسباب التي تساهم بشكل مباشر في ظهور المشكلات السلوكية، وهو ما أشار إليه الحسيني وخوجة (٢٠٢٠) في كون المناهج الدراسية أحد العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم، بينما أكدت عيسى (٢٠١٣) على أن المشكلات السلوكية قد تنتج عن عدم ملائمة المناهج الدراسية أو الاستراتيجيات التعليمية لقدرات واستعدادات الطلبة.

المشكـلات السلـوكيـة واضطـراب طيـف التـوحـد

أشارت العديد من الأدبيات التي تناولت تأثير الإعاقة على الأفراد إلى أن مجال السلوك من أهم المجالات التي تتأثر بشكل مباشر بوجود الإعاقة. إذ تعد المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام والأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص من التحديات التي تواجه للمعلمين والآباء على حد سواء، وذلك فيما يتعلق بتحديد البرامج والخدمات التربوية المناسبة، إضافة إلى ما قد تتسبب به هذه المشكلات من تأخير فرص نمو الطالب تربويا واجتماعيا.

أشارت درويش والبيلي (٢٠١٧) إلى أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عموما تتسم بالارتفاع، إضافة إلى ارتباط هذه المشكلات عكسيًا مع مستوى مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، فكلما تدنى مستوى تلك المهارات لديهم ارتفعت فرص ظهور المشكلات السلوكية. بينما توصلت كلارك Clark(٢٠١٦) إلى أن أهم التحديات

التي تواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بالمدارس العامة هي المشكلات سلوكية الناتجة عن عدم القدرة على السيطرة على الانفعالات أو التنظيم أو التفاعل الاجتماعي مع الأقران.. بينما أكد ابن ضويحي وعبد الحميد (٢٠١٩) في دراسة هدفت للتعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقات النمائية (إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد)، على ارتفاع معدل انتشار المشكلات السلوكية لديهم بشكل عام ويتصدر سلوك إيذاء الذات هذه المشكلات يعقبه السلوك النمطي وذلك بنسب متقاربة.

المحور الثالث: التعليم الشامل

هدفت الدعوات إلى تطبيق نظام التعليم الشامل في أواخر القرن العشرين في الدول الأوروبية ودول أمريكا الشمالية إلى دمج الطلبة على اختلاف قدراتهم وتنوعهم في بيئات دامجة شاملة، بحيث تكون أقل تقييدًا مع تقديم الخدمات التربوية والطبية التي تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (محمد، ٢٠١٩). وقد تم التعبير عن هذه الدعوة بشكل واضح من قبل مُنظَّمة الأُمَم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونيسكو) The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization والتي تعد أحد أهم الجهات الداعمة لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم الجيد، إذ تعمل هذه المنظمة على تعزيز الممارسات الفعالة في مجال التعليم من خلال قاعدة البيانات المعروفة ب "الممارسة في التعليم الشامل Inclusive " education policy and practice والتي أطلقتها الوكالة الأوروبية لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة the European Agency for Special Needs and Inclusive Education بدعم من اليونيسكو عام ٢٠١٠ (Wiggers, 2012) .أما على المستوى الوطني فقد تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ اهتمام غير مسبوق فيما يخص تعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة بالعديد من القرارات التي تكفل حقوق الأفراد ذوي الإعاقة كان من أبرزها مبادرة "التعليم الشامل" التي أُقرتها وزارة التعليم بهدف تلبية حاجات جميع المتعلمين من ذوي الإعاقة ضمن مدارس التعليم العام، وذلك عبر الاستشارة والعمل الجماعي لفريق متعدد التخصصات، وتقديم التسهيلات للطلاب ضمن برامج تربوية فردية يتم تصميمها وفق الحاجات، وقد شملت هذه المبادرة مختلف أنواع الإعاقات الحسية والنمائية ممن تنطبق عليهم شروط الالتحاق في البرامج المتاحة.

مفهـــوم التعليـــم الشـــامـــل

ينطوي مفهوم التعليم الشامل Inclusive Education على أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلبة جميعًا بغض النظر عن مستوى الذكاء، أو الموهبة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب (سيسالم، ٢٠١٧). في إطار مشابه يعرف لوريمان وآخرون Loreman et al (2005) التعليم الشامل بأنه الدمج الكلي للأطفال ذوي القدرات المتنوعة "المواهب والإعاقات" في جميع جوانب التعليم التي يستطيع الأطفال الآخرون الوصول إليها والاستفادة منها.

المبادئ العامة للتعليم الشامل

يشكل تباين مفهوم التعليم الشامل بين المجتمعات الدولية أحد العوامل التي ساهمت في ظهور مستويات مختلفة ومتناقضة من الاستبعاد أو المشاركة الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة، والذي يرجع في ذلك إلى منطلقات تعريف هذا النظام وفقًا للأسس القانونية والعلمية والتربوية والأخلاقية (الموسى، ٢٠١٨). على الرغم من وجود هذا التباين إلا أن ليونس وآخرون Lynos et al (2016) لخصوا المبادئ العامة المشتركة لنظام التعليم الشامل في النقاط التالية:

- رؤية واضحة تستهدف وتركز على جميع الأطفال.
- الدعم الشامل لكل من الأطفال والمعلمين.
- العمل ضمن فريق عمل تعاوني.
- أن يتسم نظام المدرسة والمناهج الدراسية بالمرونة.
- التعليم عالي الجودة باستخدام الممارسات المستندة على الأدلة.
- القيادة الداعمة التي تنتهج صنع القرار المشترك.
- التركيز على التطوير المهني الجيد للمعلمين والعاملين في المدرسة، مع ضرورة تعريفهم بطبيعة الإعاقة وخصائصها.

تحديات تطبيق نظام التعليم الشامل

على الرغم من التوجهات الحديثة التي تنادي بتطبيق نظام التعليم الشامل في المدارس، إلا أنه لا يمكن إنكار وجود العديد من العقبات التي تواجه تطبيق هذا النظام نذكر من أهمها (سيسالم، ٢٠١٧):

- تدريب جميع العاملين في المدرسة وزيادة عدد المدرسين داخل الصف.
- تعتبر الاحتياجات المادية لبرامج التعليم الشامل مرتفعة، حيث أنه دون الاعتمادات المالية المناسبة لا يمكن لعملية الدمج أن تستمر أو تنجح.
- عدم تقبل بعض المعلمين والإداريين لعملية قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام؛ لما لذلك من أثر على سرعة سير المناهج الأمر الذي يقلل من حجم المعلومات التي يتلقاها أقرانهم من طلبة التعليم العام.

الاستراتيجيات الصفية المستخدمة في مدارس التعليم الشامل

استعرض الدليل الفني للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية (٢٠١٧) جملة من الاستراتيجيات الخاصة بتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام، نذكر منها ما يلي:

- التأكد من جلوس الطالب في مكان مناسب بحيث يستطيع رؤية المعلم، والتركيز معه بأقل قدر ممكن من المشتتات.
- تزويد الطالب بجدول مرئي يوضح الأنشطة اليومية كي يتمكن من توقع ما سيقدم له.
- استخدام ممارسات تعليمية فعالة، مثل التوجيهات الواضحة، والتعليميات المتسلسلة.
- إعداد الطالب للانتقال من نشاط إلى آخر من خلال تقديم تنبيهات قبل أداء النشاط.
- استخدام لغة واضحة ذات كلمات محسوسة، وتجنب استخدام التعبيرات المجازية.
- إعطاء الطالب فترات استراحة في مكان هادئ في حال شعوره بالضيق أو الانزعاج.
- العمل على تقليل المشتتات السمعية والبصرية في الفصل إلى أدنى حد ممكن.

المحور الرابع: الدراسات السابقة

على الرغم من حداثة موضوع الدراسة الحالية على المستويين الوطني والعربي كونها تتناول المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئات التعليم الشامل على وجه الخصوص، إلا العديد من الدراسات التي تناولت الجانب السلوكي بشكل عام لدى هذه الفئة في بيئات مختلفة. وفي المقابل هناك دراسات أخرى توسعت في قضية التعليم الشامل للأفراد ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام مسلطةً الضوء على أهم الآراء والتوجهات المرتبطة بهذه النوع من الدمج. بالحديث عن المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد أجرى جلال (٢٠١٨) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر الطلبة المتدربين، حيث تكونت عينة الدراسة من ١١٩ طالبة وطالبة من المتدربين بجامعة أم القرى، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلة سلوكية واحدة على الأقل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكانت أكثر المشكلات شيوعا هي المرتبطة بالصعوبة في التعبير اللفظي وأقلها هي إيذاء الذات. بينما هدفت دراسة بيسولا وآخرون Pisula et al (2017) إلى التعرف على الفروقات بين الجنسين في المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمدارس التعليم العام، ومقارنة نتائجهم بأقرانهم من طلاب التعليم العام، على عينة بلغت ٧٠ طالب وطالبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى المشكلات السلوكية والانفعالية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد أعلى مقارنة بأقرانهم من طلاب التعليم العام، إضافة لعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

أما نظام التعليم الشامل وتطبيقه مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد فقد أجرت الصالح (٢٠١٩) دراسة نوعية هدفت إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم الشامل الحكومية بمدينة الرياض، حيث كانت عينة البحث ٤ من معلمي التعليم العام العاملين بمدارس التعليم الشامل وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن جميع المعلمين كانت لديهم المعلومات الأساسية حول الدمج التعليمي، وكانت الاتجاهات إيجابية حول دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد خاصة من الدرجة البسيطة، إضافة إلى ضرورة توفير المزيد من

التدريب للمعلمين. بينما هدفت دراسة كينير Kenner (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى وعي المعلمين بنظام الدمج الشامل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك باستخدام المنهج النوعي وتطبيقه على ٨ من معلمي التعليم العام في عدد من المدارس الحكومية بولاية تينيسي الأمريكية *Tennessee*، *وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن* أهم ثلاث عوامل تعيق عملية دمج طلاب التوحد في هي المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الطلاب وردة فعل طلاب التعليم العام عليها، وضعف طلبة التوحد في اتباع التعليمات، إضافة إلى الصعوبات الأكاديمية التي تواجه هؤلاء الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تتضح أهم الفجوات البحثية التي تحاول هذه الدراسة تغطيتها. إذ تناولت دراسة بيسولا وآخرون (٢٠١٧) المشكلات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تحديد الفروقات بين الجنسين، بينما تهتم الدراسة الحالية بفئة الإناث وتهدف للتعمق في جذور المشكلة. كما تناولت دراسة جلال (٢٠١٨) المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الطلبة المتدربين في قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى، وقد يؤخذ على هذه الدراسة – من وجهة نظر الباحثة – صعوبة الاعتماد على آراء عينة الدراسة (طلبة التدريب الميداني) في تحديد المشكلات السلوكية نظراً لقصر مدة التدريب الميداني وافتقارهم لعنصري الخبرة والممارسة، وهو ما يعد أمرا هاما في القدرة على تحديد المشكلات السلوكية، ومن هذا المنطلق عنيت الدراسة الحالية بتحديد معايير لاختيار المشاركين في الدراسة ممن يمتلكون الخبرة في هذا المجال. في المقابل تطرقت العديد من الدراسات إلى قضية دمج الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام، ودراسة نظام التعليم الشامل، والذي مازال محل جدل الباحثين والممارسين في الميدان، ومن ذلك دراسة الصالح Alsaleh(٢٠١٩)، وكينير Kenner (٢٠١٨) فقد هدفتا للتعرف على مدى وعي المعلمين باضطراب طيف التوحد ونظام الدمج بشكل عام، ووجهات نظرهم حول هذا النظام، وذلك باستخدام المنهجية النوعية. اتفقت كلتا الدراستين والدراسة الحالية في الاهتمام بنظام التعليم الشامل ودراسته بشكل متوسع، إلا أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مدى تأثير وارتباط هذا النظام بما فيه من عناصر مادية وبشرية بالمشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد.

منهجيـــة الـــدراســـة واجـــراءاتهـــا

منهـــج الـــدراســـة

استخدمت الدراسة الحالية المنهجية النوعية في جمع البيانات وتحليلها، وهو ذلك النوع من البحوث التي تعطي نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الأساليب الإحصائية أو أي وسيلة أخرى من الوسائل الكمية (Strauss & Corbin, 1990/1999). يعرف البحث النوعي بأنه" كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والاحصائية" (العبد الكريم، ٢٠١٩، ص. ٤٦). ويرى كريسويل وبوث Creswell and Poth (2018/2019) أن هذا النوع من البحوث يبدأ بالافتراضات ويستخدم الأطر التفسيرية والنظرية التي يسترشد بها لحل المشكلات الاجتماعية والإنسانية التي تواجه الأفراد والجماعات.

تصميـــم الـــدراســـة

استخدمت الدراسة الحالية تصميم دراسة الحالة Case Study. ينظر كريسويل وبوث Creswell and Poth (2018/2019) لدراسة الحالة على أنها أسلوب من أساليب البحث النوعي يستكشف فيه الباحث نظامًا واقعيًا معاصرًا لفترة زمنية معينة، من خلال جمع بيانات تفصيلية ومتعمقة من مصادر متعددة، ويقدم وصفًا للحالة وفكرتها. يتفق العبد الكريم (٢٠١٩) في كون الهدف من أسلوب دراسة الحالة هو الوصول إلى فهم عميق لحالة معينة، والتي قد تكون فردًا أو مجموعة من الأفراد أو فصل معين في مدرسة أو مؤسسة تعليمية أو نحو ذلك.

المشـــاركـــون فـــي الـــدراســـة

إن اختيار المشاركين يعتمد على تصميم البحث النوعي الذي سيستخدمه الباحث في دراسته، ويتطلب تصميم دراسة الحالة تحديد موقع أو عدة مواقع للدراسة Creswell and Poth (2018/2019). وعليه تم اختيار أحد مدارس التعليم الشامل الابتدائية في منطقة المدينة المنورة والتي تضم مجموعة من الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بصفوف التعليم العام. تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية تكونت من خمس مشاركات من مدرسة واحدة شاركن في خمس مقابلات فردية متعمقة. استُخدمت طريقتان قصديتان لاختيار المشاركات في الدراسة هما:

العينة المرتبطة بمعيار، والتي تشترط في المشاركين تحقق معيار معين. تم تحديد معيار رئيسي لجميع المشاركات وهو تدريس طالبات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل لمدة لا تقل عن ٣ سنوات، ومعيار ثانوي يخص معلمات التعليم العام وهو أن تكون "معلمة صف" بحيث تقضي معظم اليوم الدراسي داخل الصف مع الطالبات. أما الطريقة الثانية لاختيار المشاركات فهي عينة كرة الثلج Snowballing Sample حيث طُلب من بعض المشاركات ترشيح مشاركات أخريات، وذلك بناء على خبرتهم وممن يرين ملائمتهن لموضوع الدراسة (العبد الكريم، ٢٠١٨). يوضح الجدول التالي البيانات الديموغرافية للمشاركات في الدراسة.

المشاركة	المؤهل التعليمي	سنوات الخبرة في تدريس طالبات التوحد
ع.١	دبلوم معهد معلمات	٦ سنوات
ع.٢	بكالوريوس لغة عربية	٣ سنوات
خ.١	بكالوريوس اضطراب طيف التوحد	٧ سنوات
خ.٢	بكالوريوس اضطرابات لغة وتواصل	٤ سنوات
م.١	متوسط	٤ سنوات

سياق الدراسة

جرى تطبيق الدراسة في إحدى مدارس التعليم الشامل الحكومية في منطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية. وهي مدرسة ابتدائية في مبنى حكومي مكون من ثلاث طوابق يضم ما يقارب ٥٠٠ طالبة، يوجد في الطابق الأرضي فصول التربية الخاصة تتضمن فصل لمعلمات اضطراب طيف التوحد وهو مخصص لتطبيق الجلسات الفردية الخاصة بالطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى فصل لأخصائيات النطق واللغة حيث تتلقى الطالبات الجلسات العلاجية. كما تحتوي المدرسة على ساحة خارجية مجهزة ببعض الألعاب الحركية مخصصة للطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد. كما تضم المدرسة برنامجًا لصعوبات التعلم يخدم جميع طالبات المدرسة بمختلف مراحلهن.

أداة الدراسة

تم استخدام أداتين لجمع البيانات، وهما: المقابلة، وتحليل الوثائق. يحقق استخدام أكثر من أداة في الدراسة مصداقية وموثوقية أكبر للبيانات مقارنة باستخدام طريقة واحدة لجمع البيانات

(Lodico et al., 2010). كما أن استخدام الأداتين تساعد على تحقيق مفهوم التعددية Triangulation، وهو أحد معايير الجودة الهامة في البحوث النوعية. يضاف إلى ذلك أن المشاركات في هذه الدراسة يعتمدن على الذاكرة في استدعاء المعلومات أثناء إجراء المقابلات، وقد يعتري الذاكرة سهو، أو نسيان؛ وبالتالي يساعد تحليل الوثائق على سد هذه الثغرة ومعالجة هذا النقص (الشهري، ٢٠٢٠).

أولاً: المقـــابـــلة

يعرف كريسويل وبوث Creswell and Poth (2018/2019) المقابلة بأنها محاولة لفهم العالم من خلال وجهة نظر الأفراد وتوضيح معنى تجربتهم ووصف العالم الذي يعيشون فيه. مرت إجراءات تصميم وتنفيذ المقابلات في هذه الدراسة بعدة مراحل هي:

١- إعداد دليل المقابلة (نسخة أولية)، والذي احتوى على مقدمة تعريفية بالباحثة، وعنوان الدراسة وأهدافها، وذكر الوقت المتوقع للمقابلة (٤٠-٦٠) دقيقة، والتذكير بتسجيل المقابلة، والتعهد بسرية البيانات، وسرد حقوق المشاركين.

٢- إعداد نموذج للمعلومات الأولية للمشاركات تتضمن المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في تدريس الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد.

٣- تم تنفيذ مقابلة تجريبية Pilot Interview على مشاركتين من خارج العينة (معلمة تربية خاصة – معلمة تعليم عام) ممن يدرسن طلبة التوحد في مدارس التعليم الشامل.

٤- تمت المراجعة الأخيرة لدليل المقابلة ونموذج الإقرار بالموافقة على المشاركة في الدراسة، وذلك قبل بدء التطبيق الرسمي.

تمت المراجعة الأخيرة لدليل المقابلة ونموذج الإقرار بالموافقة على المشاركة في الدراسة، وذلك قبل بدء التطبيق الرسمي. وقد احتوى الدليل في نسخته الأخيرة على مقدمة تعريفية بالباحثة، وعنوان الدراسة وأهدافها، وعرض الوقت المتوقع للمقابلة (٣٠-٤٥) دقيقة، وانقسمت أسئلة المقابلة إلى ثلاثة أجزاء وهي:

- **الأسئلة الأولية:** تهدف إلى كسر الحواجز بين المقابل والمشارك وخلق جو من الألفة وتهدف إلى التعارف.

- **الأسئلة الأساسية:** تتمحور حول تساؤلات الدراسة الأساسية.
- **الأسئلة التتبعية:** تخدم المقابل في الحصول على مزيد من الفهم والتعمق في المحاور التي تتم مناقشتها.

تم إجراء المقابلات في الفترة بين شهر يناير وشهر أبريل ٢٠٢١، إذ عقدت جميع المقابلات عن بُعد عبر تطبيق زووم Zoom لصعوبة تطبيقها مباشرة مع المشاركات وتفضيلهن لهذه الطريقة؛ وذلك نظرًا لاستمرار الإجراءات الصحية الاحترازية التي أقرتها وزارة التعليم للحد من انتشار فايروس كورونا Covid-19، ومن ضمنها تعليق حضور الكادر التعليمي إلى المدارس إلى نهاية العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١. بلغ متوسط وقت المقابلات ٣٩ دقيقة، حيث امتدت أطول مقابلة إلى ٤٦ دقيقة، وأقصرها إلى ٢٦ دقيقة.

ثانيًا: تحليل الوثائق

يعد تحليل الوثائق Documents Analysis أحد الأساليب الرئيسية لجمع البيانات في البحث النوعي، والتي تستخدم لتقديم مزيد من الفهم لجوانب الظاهرة. وفقًا لبلومارت Blommaert (٢٠١٠) يتوجب على الباحث أن يكون ملمًا بجميع عناصر البيئة الطبيعية المرتبطة بسياق الدراسة. تعرف الوثائق بأنها "الأشياء المكتوبة، أو المسجلة صوتًا، أو صورة، أو المرسومة مما يمكن استخلاص أي معلومة من خلاله عن الظاهرة محل الدراسة، سواء كانت تلك الوثائق رسمية ومنظمة مثل الكتب والسير الذاتية، أو كتبت بشكل عفوي مثل المذكرات والمفكرات والرسائل الشخصية" (العبد الكريم، ٢٠١٩، ص ١٦٥). تم تحليل سبع وثائق حصلت عليها الباحثة من المشاركات في الدراسة، إضافة إلى وثائق تم الحصول عليها من معلمة التدريبات السلوكية المكلفة بمتابعة الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد في المدرسة، وتنوعت هذه الوثائق بين: (خطط تعديل سلوك، وتقارير متابعة أسبوعية، ورسومات لإحدى الطالبات).

إجراءات تحليل البيانات

تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis لبراون وكلارك Braun and Clarke (2006)، وهي إحدى طرق تحليل البيانات النوعية التي يقوم فيها الباحث بتنظيم

ووضع البيانات في موضوعات أو فئات محددة، ثم يقوم بشرحها وتفسيرها لإيجاد إجابة سؤاله البحثي، ويتم تطبيقها عن طريق اتباع عدة خطوات تبدأ بالتآلف مع البيانات مع خلال إعادة قراءة النصوص وتسجيل الملاحظات، يتبع ذلك مرحلة الترميز الأولي حيث تم استخدام برنامج إدارة البيانات النوعية MAXQDA كأداة مساعدة في تنظيم البيانات خلال هذه المرحلة، يعقب تلك المرحلة البحث عن مواضيع وفئات تجمع هذه الرموز وتربط بينها ومن ثم مراجعة هذه الموضوعات والتحقق من الاتساق فيما بينها، وتنتهي إجراءات تحليل البيانات بكتابة التقرير الذي يتضمن سرد النتائج ونسج القصة الكاملة The Complete Story كما تسمياها براون وكلارك Braun and Clarke (2006)، إضافة إلى اختيار مقتطفات واقتباسات من البيانات التي تدعم هذه النتائج.

معايير الجودة في البحوث النوعية

١- **المصداقية Validation**. اقترح كريسويل وميللر Creswell and Miller (٢٠٠٠) تسع استراتيجيات لتحقيق المصداقية في البحث النوعي، نذكر منها ما تم تطبيقه في الدراسة الحالية:

- التعددية Triangulation: تم تطبيق هذا المعيار من خلال تعدد وتنوع مصادر جمع البيانات (المقابلات، الوثائق).
- وصف غني ومكثف Intense Description: يصف الباحث بالتفصيل المشاركين والسياق الذي أجريت فيه الدراسة، تم تحقيق هذا المعيار من خلال وصف مراحل إجراء الدراسة بشكل مفصل ابتداءً باختيار المشاركين وإعداد دليل المقابلة وأساليب جمع البيانات، وصولًا إلى مرحلة التحليل وكيفية التوصل إلى نتائج هذه الدراسة.
- تأملات الباحث حول مواطن تحيزه Researcher Reflexivity: حيث يكشف الباحث عن قيمه وتحيزاته نحو الموقف أو المحتوى، وهو ما تم استعراضه في مناقشة النتائج.
- مراجعة المشاركين Member Checks وذلك عن طريق إرسال نسخ من النص المكتوب للمشاركات للتحقق من دقة المعلومات وتم استلام ردود من ٣ المشاركات في الدراسة تضمنت بعض الملاحظات والايضاحات حول عدد من المحاور.

١- الاعتمادية Dependability

يستخدم مصطلح الاعتمادية في البحث النوعي مقابل الثبات في البحث الكمي، يشير كريسويل وبوث(2018/2019) Creswell and Poth إلى أن الباحث يستطيع تعزيز هذا الجانب في دراسته من خلال عدة خطوات نذكر منها ما تم تطبيقه في الدراسة الحالية:

- تقديم وصف مفصل يوضح تصميم الدراسة وإجراءات التطبيق، والوصف الاجرائي لعملية جمع البيانات وتحليلها.
- توظيف التقنية واستخدام أجهزة تسجيل ذات جودة عالية، إضافة إلى نسخ التسجيلات على ملفات رقمية.
- استخدام برمجيات التحليل النوعية، والتي تسهل مشاركة نتائج التحليل والترميز بين الباحثين، حيث تم استخدام برنامج MAXQDA في مرحلة تحليل البيانات وترميزها.

الاعتبارات الأخلاقية

في الدراسة الحالية تم تبني قائمة من الاعتبارات الأخلاقية التي وضعها باتون (٢٠١٥) Patton، وهي على النحو التالي:

١- توضيح الهدف من الدراسة للمشاركين عند تقديم المقابلة.

٢- تقديم الشكر والامتنان لموافقة المشاركين على إجراء المقابلة، كما تم إعطاؤهم الحرية الكاملة لتحديد زمان ومكان المقابلات.

٣- الحرص على عدم تعريض المشاركات لأي نوع من الأذى النفسي، أو القانوني، وتم تزويدهن بخطابات توضح جميع تفاصيل الدراسة.

٤- المحافظة على سرية هويات المشاركين.

٥- عدم وجود تبعات قانونية مترتبة على المشاركة في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تنظيم وعرض المحتوى في هذا الفصل باستخدام أحد الأساليب الشائعة في كتابة المقالات العلمية ونتائج الدراسات وهو أسلوب بييل PEEL ؛ والذي يرمز إلى:Point الفكرة،

Example مثال أو اقتباس،Explanation توضيح، وLiterature وترمز إلى استعراض الأدب السابق المرتبط بالموضوع (العدساني، ٢٠٢٠)، حيث استهلت الباحثة نتائج أسئلة الدراسة بعرض الفكرة الرئيسية والتي تتمثل في الفئات الرئيسية والفرعية، يتبعها توضيح لمفهوم الفئة ومحتواها، ثم الاستشهاد باقتباسات من البيانات (مقابلات، وثائق)، وأخيرًا مناقشة الفكرة في ضوء الأدبيات السابقة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مظاهر المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل؟

أشارت البيانات التي تم تحليلها إلى عدد من المشكلات السلوكية التي تصدر عن الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات في المدرسة – محل الدراسة –، جاءت تلك المشكلات السلوكية في ثلاث مظاهر رئيسية تتفرع منها عدد من الفئات المرتبطة بها، وكانت على النحو التالي: ١- السلوك العدواني، ٢- السلوك الفوضوي، ٣- السلوك الانسحابي، ٤- السلوك النمطي.

أولاً: السلـــوك العـــدوانـــي

يقصد به اجرائيًا السلوك المتسم بالعنف وشدة الانفعال، حيث يشمل العدوان اللفظي والبدني، وينتج عنه إلحاق الأذى بالذات، أو الغير، أو الإضرار بالممتلكات. أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية عددًا من مظاهر السلوك العدواني حيث تكرر ذكر هذه السلوكيات خلال إجراء المقابلات في أكثر من ٣٠ موضعًا، ومن قبل جميع المشاركات، كما تم الاشارة إليها في غالبية الوثائق التي تم تحليلها كالتقارير الأسبوعية للطالبات وخطط تعديل السلوك، وتم تصنيفها إلى المحاور الثلاثة التالية:

أ) **العدوان تجاه الذات.** أشارت مشاركتين أن مشاعر الغضب لدى الطالبة قد تكون في صورة سلوك إيذاء الذات، حيث وُصف هذا السلوك بالتالي:

(خ٢): "هنالك طالبات يمارسن السلوكيات العدوانية على أنفسهن، مثل ضرب الرأس في الحائط أو في الأرض، أو على طاولة الصف،...بينما البعض الآخر تلقي بنفسها على الأرض وتبكي، وتؤذي نفسها"

ب) **العدوان تجاه الآخرين**. ذكرت مشاركتين في سياقات متعددة أن العدوانية لدى الطالبات تتعدى إيذاء الذات إلى إلحاق الضرر بالآخرين سواء الأقران في الصف أو المعلمة أو العاملة المسؤولة عنهن.

(ع١): "... والمشكلة الثانية التي استجدت لديهن في السنوات الأخيرة هي العدوانية، يتضمن ذلك الضرب،...أصبحن عدوانيات جدًا،...كانت لدي طالبة تأخذ الكرسي وتضرب فيه بشكل عشوائي في حال منعتها من شيء معين"

ج) **اتلاف الممتلكات**. تحدثت ثلاث مشاركات عن سلوك التعدي على الممتلكات العامة أو الخاصة في المدرسة وذلك بأخذها أو تخريبها، ويشمل ذلك اتلاف ممتلكاتهن الخاصة مثل الكتب، أو الممتلكات العامة كالرسم على الحوائط في المدرسة، وتقطيع غلاف الطاولات في الصف. أجملت المشاركة (خ١) هذه السلوكيات في التالي:

(خ١): "لاحظت سلوك التخريب والتقطيع، مثل تجليد الطاولات، والوسائل المعلقة في الصف، بعض الطالبات كن يقطعن كتبهم الدراسية، ...أيضًا التكسير، كانت تكسر الألوان والمراسيم وتعبث في الأشياء، ...بينما إحدى الطالبات تأخذ الطعام من باقي الطالبات بالقوة في فترة الفسحة"

ثانيًا: السلـــوك الفـــوضـــوي

يعد مصطلح السلوك الفوضوي Disruptive Behavior من المصطلحات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، وهو مفهوم يتداخل في بعض أشكاله مع السلوك العدواني (البليطي، ٢٠٢٠). تم فصل هذا المفهوم عن محور السلوك العدواني في نتائج هذه الدراسة لكثرة الحديث عنه من قبل المشاركات بوصفه "فوضوي"، إضافة إلى عدم وجود مظاهر عدوانية مصاحبة لهذا السلوك في أغلب الحالات المشار إليها. يقصد بالسلوك الفوضوي اجرائيًا مجموعة الاستجابات والأنشطة التي تتمثل في الاثارة والازعاج، أو مخالفة للتعليمات، أو كسر للقواعد العامة واللامبالاة بالمعايير الاجتماعية، أو الاندفاعية والتصرف دون تفكير. أشارت جميع المشاركات في الدراسة

إلى عدد من السلوكيات الفوضوية التي تظهر لدى الطالبات كان من أكثرها تكرارًا: الاندفاعية، وعدم اتباع الأوامر، والسلوك الانسحابي.

أ) **الاندفاعية**. تحدثت المشاركة (خ٢) عن الاندفاعية التي لاحظتها في سلوك الطالبات حيث وصفتها بالميل للتصرف بشكل عشوائي ودون تفكير في عواقب هذه السلوكيات. وافقت المشاركة (خ١) هذ الرأي، وأكدت على تكرار ظهور سلوك المشي أو الركض بشكل عشوائي.. بينما تناولت المشاركة (م١) هذا المحور من زاوية أخرى وهو سلوك عدم على انتظار الدور والرغبة في الحصول على الشيء بشكل فوري ومستعجل.

ب) **اتباع الأوامر**. أشارت المشاركات إلى ظهور سلوك عدم اتباع الأوامر والأنظمة الصفية لدى غالبية الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات في البرنامج. يقصد بهذا السلوك اجرائيًا السلبية التي تبديها الطالبة تجاه الأوامر والارشادات الموجهة إليها من قبل المعلمة، والإصرار على هذ الرفض، أو تنفيذ ما يخالف تلك الأوامر، حيث عبرت إحدى المشاركات عن صعوبة التعامل مع هذ السلوك.

(خ٢): "ترفض الطالبة مثلًا الجلوس حتى انتهاء الحصة وتصر على الخروج مهما حاولنا اقناعها،... في حالات أخرى تلقي الطالبة بنفسها على الأرض، وترفض التحرك من مكانها، أو تجلس على الكرسي ولا تقف أبدًا أو تستجيب لأوامر المعلمة"

ثالثًا: السلوك الانسحابي

عرفت البليطي (٢٠٢١) السلوك الانسحابي بالميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية وبناء صداقات مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عنهم، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المدرسية. تحدثت المشاركات عن ملاحظة مجموعة من مظاهر السلوك الانسحابي من قبل الطالبات في أكثر من صورة كان من أبرزها الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، والهروب من الصف.

(ع١): " بعض السلوكيات لا تستطيع معلمة الصف حلها بمفردها، مثل مشكلة الهروب من الفصل، حصلت مواقف كثيرة نضطر فيها إلى إيقاف الدرس، لأن الطالبة هربت ولا أعلم أين هي، وليس لدي خيار سوى إيقاف الدرس والخروج للبحث عنها لأنها مسؤولية"

كما اتفقت نتائج تحليل وثيقة " سجل متابعة الطالبة" في ظهور هذا السلوك لدى معظم طالبات التوحد الملتحقات في المدرسة والذي تم وصفه "بالخروج المتكرر من الصف".

رابعًا: السلـــوك النمطـــي

أشارت بعض المشاركات إلى عدد من السلوكيات النمطية الجسدية التي تمت ملاحظتها على الطالبات كان من أهمها الرفرفة، وإضافة إلى النمطية في اللغة وتكرار الكلمات (المصاداة) حيث وصفت المشاركة (م١) السياق الذي يظهر فيه غالبًا السلوك النمطي لدى الطالبة. كما اتفقت إحدى الوثائق وهي سجل متابعة الطالبة من قبل معلمة التدريبات السلوكية على ظهور السلوك النمطي، والذي وصف "بتكرار الكلمات بشكل غير هادف"، و"اصدار أصوات عشوائية".

تعددت مظاهر المشكلات السلوكية التي أشارت إليها المشاركات في الدراسة، وقد يكون أهم تلك السلوكيات التي تم الحديث عنها هو السلوك العدواني لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد. يعد العدوان بجميع أشكاله من التحديات التي تعيق تقدم الطلبة في الجانب الأكاديمي وتقلل من فرص التعلم لديهم، كما أنها قد تؤثر سلبًا على جهود المعلمين ودافعيتهم للتعامل مع الطالب ومساعدته (Giacomo et al, 2016). في هذا السياق، أشار جياكومو وآخرون Giacomo et al (٢٠١٦) إلى نقطة هامة جدًا وهي أن العدوانية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قد تزيد من خطر حصول اعتداء جسدي عليهم من قبل الأشخاص الذين يتعاملون معهم، خاصة الأقران، إضافة إلى اعتبار هذا السلوك أحد أهم أسباب التوتر والضغط النفسي لدى المعلمين والأباء على حد سواء، مؤكدًا على أهمية عدم تجاهل أو اهمال هذه السلوكيات عند ظهورها.

في المقابل أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى السلوك النمطي كأحد المشكلات السلوكية، والذي كان من أهم مظاهره الرفرفة والنمطية في الكلام وتكراره بشكل مزعج (المصاداة الفورية، أو

المؤجلة). جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أشارت إليه ليندسي وآخرون Lindsay et al (٢٠١٣) بوصفها أحد تحديات دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام، وأضافت أن معلمي التعليم العام يشعرون بصعوبة في فهم مثل هذه السلوكيات – النمطية – أو إدارة الموقف بالشكل الصحيح. بينما وصف المشاركون في دراسة بوسبي وآخرون Busby et al (٢٠١٢) السلوكيات النمطية بالسلوك غير الطبيعي أو المنحرف، والذي غالبًا ما يعطل روتين الصف ويؤثر على جودة العملية التعليمية. من زاوية أخرى أشار ماجوكو Majoko (٢٠١٥) إلى أن العزلة الاجتماعية التي يفضلها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والسلوك الانسحابي الذي يمارسونه أحد المشكلات السلوكية التي عادة ما تقابل بالنفور والرفض من قبل أقرانهم وتؤثر سلبًا على فرص قبولهم واندماجهم. بينما اعتبرت كلارك Clark (٢٠١٦) السلوك الفوضوي أو ما عبرت عنه بالقصور في السلوك التنظيمي poor organization related behavior كأحد المشكلات السلوكية التي تعيق اندماج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم الشامل.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ماهي العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم الشامل؟

أظهرت نتائج ترميز البيانات النوعية وتحليلها مجموعة من الرموز Codes التي أشارت إلى العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب بمدارس التعليم الشامل، يوضح الشكل (٤-١) مجموعة الرموز الأولية لسؤال الدراسة الثاني. وتم تصنيف هذه الرموز إلى فئات رئيسية وفرعية فجاءت على النحو التالي:

- **عوامل داخلية (بيولوجية).** تضمنت ١-العامل الفسيولوجي، و٢- القصور في التواصل، و٣-المشكلات الحسية، و٤- القصور في الجانب الاجتماعي.
- **عوامل خارجية (بيئية). تضمنت** ١- معلمة الصف، و٢- إجراءات التدريس، و٣- البيئة المدرسية، و٤- الأقران.

أولاً: العوامل الداخلية (بيولوجية)

يُقصد بها العوامل الفردية ومجموعة الظروف المتعلقة بذات الطالبة مثل الوراثة والجنس والأمراض العضوية والحالة العقلية والنفسية والبيولوجية، والتي ينتج عن تفاعلها مع البيئة المحيطة ظهورًا لبعض المشكلات السلوكية.

أ) **العامل الفسيولوجي.** أشارت الأدبيات السابقة إلى وجود رابطة وثيقة بين الجانب الفسيولوجي والسلوك البشري (عوض، ١٩٩٩). توصلت نتائج تحليل البيانات للدراسة الحالية إلى عدد من الظروف الفسيولوجية التي تزيد من فرص ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المشاركات، كان من أهمها: مرحلة البلوغ، فترة الدورة الشهرية، مرحلة المراهقة.

(ع١): "في حالة الطالبة هذه أتوقع أنها في وقت بلوغ ونفسيتها كانت متعبة بحيث أثرت هذه التغيرات على سلوكها، ...وكما تعلمين الفتاة الطبيعية في فترة البلوغ والدورة الشهرية تتأثر وتتعب، فما بالك بطالبة التوحد والتغيرات الهرمونية في جسمها"

ب) **القصور في التواصل.** أشارت المشاركات في الدراسة إلى قصور جانب التواصل لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد بشكل متكرر، وذلك باعتباره عاملًا مساعدًا في زيادة فرص ظهور المشكلات السلوكية.

(ع٢): "قد يكون تفسير سلوك الهروب من الصف هو رغبة الطالبة في الذهاب إلى دورة المياه أو تناول وجبة، ولكنها لا تعلم كيفية إيصال هذه المعلومة للمعلمة،...وقد تكون العدوانية لديهم بسبب عدم امتلاكهم لمفردات تساعدهم على التعبير".

ج) **المشكلات الحسية.** توصلت نتائج تحليل البيانات إلى عدد من العوامل التي تلعب دورًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات، وترتبط بشكل مباشر بمشكلات المعالجة الحسية. تكررت هذه النقاط بشكل ملحوظ من جميع المشاركات في الدراسة في أكثر من موضع وخاصة ما يتعلق منها بالأصوات والضوضاء والفوضى في المكان.

(خ١): " كان الفصل فوضويًا نوعًا ما، والطالبات يركضن خلف بعضهن بشكل عشوائي، فأمسكت الطالبة بإحدى زميلاتها وضربت رأسها في الحائط،... كانت تزعجهم أصوات الطالبات، وأصوات المعلمات، وأصوات الإذاعة"

د) **القصور في الجانب الاجتماعي.** تطرقت المشاركات في الدراسة إلى القصور في المهارات الاجتماعية باعتباره أحد العوامل المساهمة في ظهور بعض المشكلات السلوكية لدى الطالبات، حيث بررت المشاركة (ع١) سلوك طالبة التوحد العدواني في بعض المواقف الاجتماعية كاللعب مع الأقران بعدم إدراكها للهدف من اللعب أو ما المتوقع من هذا الموقف، وهو ما يفسر بالقصور في عملية التفسير الاجتماعي.

(ع١): "هذه الطالبة لم تستوعب أن زميلاتها في الصف يلعبون معها ويركضن ورائها بهدف التسلية، فأمسكت برأس إحداهن وضربته في الحائط"

ترتبط العوامل الداخلية المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد ارتباطًا وثيقًا بسمات هذا الاضطراب، وجوانب القصور الناتجة عن الإصابة به. في هذا السياق، أكدت دراسة أجراها بونين وآخرون (٢٠١٤) Boonen et al على أن القصور في اللغة البراغماتية Pragmatic Language كان أحد أهم العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن هم في سن المدرسة. كما، توصلت دراسة مقارنة أجراها جياكومو وآخرون Giacomo et al (٢٠١٦) إلى وجود علاقة طردية بين مستوى التواصل لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والسلوك العدواني لديهم، حيث ظهرت هذه السلوكيات بتكرارات أعلى لدى الطلبة الذين يعانون من قصور متوسط إلى شديد في مهارات التواصل. أكدت دراسة هارتلي وآخرون Hartley et al (٢٠٠٨) على وجود علاقة بين مشكلات المعالجة الحسية والسلوك العدواني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. اتفق في ذلك لندكفيست Lundqvist(٢٠١٣)، حيث توصلت دراسته إلى أن الحساسية السمعية المرتفعة من محفزات ظهور السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي الاعاقات النمائية. تتفق الباحثة – من خلال خبرتها العملية في مدارس التعليم الشامل– مع ما توصلت له الدراسات السابق ذكرها ونتائج الدراسة الحالية في كون المشكلات الحسية أحد أهم العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد، لكن يظل التحكم في المثيرات الحسية والأصوات في البيئة المحيطة للطالبات بمدارس التعليم الشامل تحديًا صعبًا.

ثانيًا: العوامل الخارجية (البيئية)

يقصد بالعوامل الخارجية اجرائيًا جميع العناصر التي تتكون منها المؤسسة التعليمية التي ينتمي لها الطالب وكيفية تفاعله مع هذه المكونات أشارت نتائج تحليل المقابلات والوثائق إلى مجموعة من العوامل البيئية المرتبطة بظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد جاءت على النحو التالي:

١- معلمة الصف

تناولت دراسات عديدة شخصية المعلم، وطريقة تفاعله مع الطلبة، وأساليب التدريس التي يستخدمها، ومالها من أثر كبير في ظهور المشكلات السلوكية أو الحد منها (عيسى، ٢٠١٣). خلال المرحلة الثالثة من تحليل بيانات السؤال الثاني ظهرت العديد من الرموز المرتبطة بمعلمات التعليم العام وكفايتهن، وتأثير ذلك في زيادة فرص ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد، وكان هذه المحاور على النحو التالي:

أ) **إعداد معلمة التعليم العام.** عبرت عدد من المشاركات في الدراسة الحالية عن استيائهن من الطريقة التي تم بها إقرار نظام التعليم الشامل بشكل عام وتطبيقه في المدرسة على وجه الخصوص، حيث كان القرار مفاجئًا ولم يكن لديهن أدنى فكرة عن اضطراب طيف التوحد أو كيفية التعامل مع الطالبات.

(ع٢): "في بداية الأمر، أحسست بأن هذا الخطوة خاطئة، إذا كان لابد من إعداد معلمات التعليم العام قبل استقبالهن،...كنت متقبلة فكرة تدريسهن لكن لم يتم إعدادي لذلك، عندما تصرخ الطالبة وترفض أداء مهمة معينة لم أكن أعلم ما هو التصرف الصحيح"

من زاوية أخرى قد ينتج عن غياب برامج التهيئة والتوعية للكادر التعليمي والإداري في مدارس التعليم الشامل نمو اتجاهات سلبية نحو الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد مما ينعكس سلبًا على سلوك الطالبات، وهو ما أشارت إليه بعض المشاركات وتكرر في أكثر من موضع. أشارت (خ٢) إلى الحاجة الماسة للعمل على تطوير اتجاهات إيجابية نحو نظام التعليم الشامل والطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد لدى معلمات التعليم العام. اتفقت معها (م١) و (ع٢) في

أن عدم تقبل معلمة التعليم العام يلعب دورًا هامًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبة، مشيرة إلى ان طالبات التوحد وعلى عكس المتوقع، يدركن المعلمة التي تتقبلها والمعلمة التي لا تفضل وجودها في الصف. اتفقت معها (م١) و (ع٢) في أن عدم تقبل معلمة التعليم العام يلعب دورًا هامًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبة، مشيرة إلى ان طالبات التوحد وعلى عكس المتوقع، يدركن المعلمة التي تتقبلها والمعلمة التي لا تفضل وجودها في الصف.

(ع٢): "أدركت بأن هذه الطالبة تشعر بالشخص الذي لا يريدها، واكتشفت بعد ذلك بأن تلك المعلمة كانت تصرخ عليهم ولا تتقبل وجودهن، الأمر الذي يفسر السلوك العدواني للطالبة مع هذه المعلمة تحديدًا"

ب) **دور معلمة الصف.** تلعب معلمة الصف دورًا هامًا في انضباط الطالبات. ذكرت المشاركة (ع١) مجموعة من الظروف المرتبطة بمعلمة الصف كان من أهمها تغير معلمة الصف أو عدم وجودها في الصفوف العليا "رابع، خامس، سادس" الأمر الذي قد يكون عاملًا مساهمًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى طالبات التوحد داخل الصف.

(ع١)" أنا أقول بأن ظهور السلوكيات الخاطئة في الصفوف العليا يكون بسبب تلقي الطالبة للتوجيهات من أكثر من معلمة، أو في بعض الحالات لا يكون هناك وقت للتوجيه نظرًا لقصر مدة الحصة، وهذا الوضع لا يكون في الصفوف الدنيا حيث تقضي معلمة الصف معظم اليوم مع طالباتها ويتلقين التوجيهات منها بشكل مستمر، بالتأكيد سيكون لها تأثير"

ج) **الضغوط الوظيفية.** تعد الضغوط الوظيفية أحد أهم العناصر التي تؤثر سلبًا على جودة العملية التعليمية بشكل عام، وقد كانت ومازالت محل اهتمام الكثير من الباحثين في مختلف العلوم، ومهنة التعليم من أكثر المهن تعرضًا للضغوط كونها تحتل مكانة بارزة مقارنة بالمهن الأخرى وتخدم كافة شرائح المجتمع (قاجة، ٢٠١٠). اتفقت المعلمات المشاركات بشقيهم من التعليم العام والتربية الخاصة على تأثير الضغوط الوظيفية في قدرتهن على التعامل مع طالبات التوحد بالشكل المثالي؛ نظرًا لضيق الوقت وكثرة التكاليف وارتفاع أنصبة الحصص لديهن.

(ع١): " بالتأكيد تؤثر ضغوط العمل والنصاب الزائد، وليس فقط التدريس ما يؤثر، حتى التكليفات الأخرى الموكلة للمعلمة مثل الإشراف والنشاط تؤثر سلبًا على المعلمة وعلى طالبات الدمج"

في ذات السياق، أضافت المشاركة (خ١) إلى أن الضغوط الوظيفية لا تقتصر على معلمات التعلم العام، حيث تواجه معلمات التربية الخاصة أعباءً ناتجة عن تفاوت مستويات الطالبات، وتنوع احتياجاتهن الأكاديمية وتعدد الخطط الفردية في مختلف المواد الدراسية، والحاجة إلى متابعة الجانب السلوكي لديهن وحل المشكلات التي تواجه معلمات التعليم العام مع الطالبات.

٢- إجـــراءات التـــدريـــس

يشمل محور إجراءات التدريس جميع العناصر المتعلقة بالعملية التعليمية، والتي قد تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بفصول التعليم العام. تركزت استجابات المشاركات في الدراسة الحالية على جانبين رئيسين لإجراءات التدريس وهما: أساليب التدريس، والوسائل التعليمية.

أ) **أساليب التدريس.** أشارت عيسى (٢٠١٣) إلى أن السلوكيات غير المرغوبة قد تكون نتيجة الاستراتيجيات التدريسية غير الملائمة. في هذا السياق أشارت المشاركتين (خ١)، و(خ٢) إلى عدم مناسبة بعض الأساليب التدريسية المستخدمة مع مستوى الطالبات، مما يؤثر سلبًا على انضباط الطالبة أثناء الحصة وانشغالها بسلوكيات غير مرغوبة.

(خ١): "أحيانًا تستخدم المعلمات أساليب التدريس التقليدية مثل الإلقاء في شرح الدرس، فتقوم الطالبة بسلوكيات تعبر عن مللها أو عدم انتباهها للمعلمة أو الدرس"

ب) **الوسائل التعليمية.** يساعد استخدام الوسائل التعليمية على توظيف الحواس في العملية التعليمية، وتثبيت المعلومات في ذهن المتعلمين بصورة كبيرة (زهاني، ٢٠١٧). اتفقت مشاركتين في عدم توفر وسائل تعليمية تناسب مستوى الطالبات وحاجاتهن الفردية، الأمر الذي يجعل العملية التعليمية بالنسبة لهن مملة وغير مشوقة، وغالبًا ما ينعكس ذلك على الجانب السلوكي لديهن.

(م١): "لا يوجد لديهم نظام أن هذا الفصل فيه طالبات توحد ولابد من وجود وسائل محسوسة وملموسة،... ولا تتوفر هذه الوسائل أصلا، حتى وإن كانت طالبة التوحد ملتحقة بفصول التعليم العام، لابد أن يكون لهن اعتبارات خاصة تتناسب مع احتياجاتهن"

٣- البيئـــة المـــدرسيـــة

أشارت المشاركات إلى الأثر الكبير للبيئة المدرسية وما تحتويه من عناصر مادية ونفسية واجتماعية على الجانب السلوكي لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد. تم تقسيم هذه البيانات إلى محورين رئيسين وهما: البيئة الصفية، ونظام اليوم الدراسي.

أ) **البيئـة الصفية.** ذكرت المشاركات عدة ملاحظات حول صفوف التعليم العام، واتفقت جميعهن على أن كثرة عدد الطالبات من أهم السلبيات التي تؤثر على سلوك الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد داخل الصف.

(ع١): "نعم عدد الطالبات له تأثير كبير، ولدينا أعداد كبيرة، قد يصل عدد الطالبات في الصف الواحد إلى ٤٠ طالبة،... وأتوقع أن زحمة الصف والمدرسة بشكل عام تزعج طالبات التوحد"

أما (خ١) فتناولت محور البيئة الصفية من زاوية أخرى، حيث أشارت إلى أهمية اختيار الموقع المناسب لطالبة داخل الصف.

(خ١): " غيرت مكان إحدى الطالبات، حيث كانت تجلس في اخر الفصل، واخترت لها مكانًا قريبًا من المعلمة والسبورة، وتغير سلوك الطالبة جدًا بعد هذا التغيير، بشكل إيجابي بالطبع"

ب) **نظام اليوم الدراسي.** أجمعت غالبية المشاركات على طول اليوم الدراسي بالنسبة للطالبات وصعوبة ضبطهن في الحصص الأخيرة، فوضحت المشاركة (ع٢) ذلك قائلة:

(خ٢):" اليوم الدراسي فعلًا طويل بالنسبة لهن، وطول الحصص أيضا،...في الحصص الأخيرة غالبًا ما تزداد المشكلات السلوكية لدى الطالبات، وأيضا نواجه مشكلة في محاولة التزامهت بالجلوس في الصف لحصص متتالية دون الحصول على وقت راحة مستقطع"

٤- الأقـــــران

يلعب الأقران أو زملاء الصف دورًا هامًا في تزايد فرص ظهور المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالصف الدراسي أو الحد منها، يضاف على ذلك أن طلبة الصف الواحد عادة ما يشكلون مجموعات متباينة من حيث العادات، والسلوكيات، والمستويات الأكاديمية مما يجعل الصف – في بعض الأحيان– منفرًا، وقد ينتج عن ذلك ظهور سلوكيات غير مرغوبة من قبل الطلبة (الحسيني، ٢٠٢٠).

(م١): "ابنتي مثلا لا تحب أن تلمس إحداهن كتبها ويستفرها ذلك الفعل، فتقوم إحدى الطالبات بهذا السلوك عمدًا، وتضحك باقي الطالبات،... تحصل هذه المواقف"

بينما تناولت المشاركة (ع١) هذا المحور من زاوية أخرى وهي سلوك الأقران، حيث وضحت التأثير الكبير الذي لاحظته على سلوك طالبات التوحد عندما تم دمجهن في فصول بها مجموعة من الطالبات المضطربات سلوكيًا على حد قولها، وأكدت على أهمية الاهتمام باختيار المجموعة التي سيتم دمج طالبات التوحد معها وما لذلك من أثر كبير على الجانب السلوكي لديهن. في ذات السياق، تم تحليل وثيقة تتضمن رسومات لإحدى طالبات التوحد الملتحقات في المدرسة محل الدراسة من قبل متخصصة في علم دراسات رسوم الأطفال. تضمنت دلالات تحليل الرسومات وجود عدوان لفظي ممارس على الطالبة من قبل الأقران، وهو أحد أشكال التنمر، الأمر الذي يتفق مع ما ذكرته المشاركات حول تأثير الأقران، واعتبارهم عاملًا مساهمًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد.

من خلال استعراض النتائج السابقة للعوامل الخارجية (البيئية) المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية يتضح الأثر الكبير للبيئة المحيطة على سلوك الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد. تناولت دراسة ليندسي وآخرون Lindsay et al (٢٠١٣) تحديات دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام وكان من أبزر هذه التحديات القدرة على التعامل وضبط سلوكيات طلبة التوحد داخل الصف، حيث عبر غالبية معلمي التعليم العام المشاركين في الدراسة عن عدم إعدادهم للتعامل مع سلوكيات طلبة التوحد وإدارة مثل هذه المواقف بشكل صحيح. بينما وضحت دراسة ماجوكو Majoko(٢٠١٥) وبشكل مستفيض أهمية التطوير المهني المستمر لمعلمي التعليم العام لتسهيل وانجاح دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما يتفق ونتيجة الدراسة الحالية في ضعف برامج تهيئة معلمات التعليم العام للتعامل مع طالبات التوحد؛ الأمر الذي يجعل معلمة التعليم العام في بعض الحالات عاملًا مساهمًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات. جاءت الضغوط الوظيفية كأحد العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية، واتفقت آراء المشاركات في الدراسة الحالية مع ما ذكرته ليندسي وآخرون Lindsay et al

(٢٠١٣) من عدم قدرة معلمي التعليم العام في معظم الأحيان على توفير وقت إضافي لمساعدة طلبة التوحد بشكل أفضل خاصة في الصفوف العليا، حيث وُصفت هذه المهمة بالصعبة في ظل وجود معلم واحد وعدد كبير من الطلبة إلى جانب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يجعله سببًا في عدم انضباط طلبة التوحد سلوكيًا.

من زاوية أخرى، أشارت نتائج الدراسة الحالية إجراءات التدريس كأحد العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى طالبات التوحد. في هذا السياق، أكدت أندرسون Andreson (٢٠٢٠) على أهمية الطريقة التي يتعامل بها المعلمون واستراتيجيات التدريس المطبقة، والتي تفوق أهميتها بشكل عام تنظيم العناصر المادية في البيئة المدرسية أو الصفية في المقابل، كان للأقران دور هام باعتبارهم عاملًا مساهمًا في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد كما ورد في نتائج الدراسة الحالية. حيث تركزت المحاور المرتبطة بالأقران في: التنمر الممارس على طالبات التوحد، والمشكلات السلوكية لدى الأقران واكتساب طالبات التوحد لبعض هذه السلوكيات. أكد ماجوكو Majoko(٢٠١٥) على أن التنمر يعتبر أحد تحديات دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم الشامل، والذي له تأثير مباشر على الجانب السلوكي لدى هؤلاء الطلبة. بينما فسرت ليندسي وآخرون Lindsay et al (٢٠١٣) سلوك التنمر تجاه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بضعف فهم الأقران لطبيعة الاضطراب ومدى تقبلهم لهذا الاختلاف، حيث أشار بعض المشاركين في هذه الدراسة إلى صعوبة تفسير سبب ظهور المشكلات السلوكيات عند طلبة التوحد لأقرانهم، كما أنهم يواجهون صعوبة في تبرير الاهتمام الزائد والوقت الإضافي الذي قد يخصصه المعلمون للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يساهم في تكوين مشاعر سلبية تجاههم.

عطفًا على ما سبق، كانت بيئة الدمج أحد العوامل الخارجية (البيئية) المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم الشامل. أكد ايمبسي وآخرون Embde et al (٢٠١١) على أن المشكلات السلوكية أحد أهم التحديات التي تواجه نظام الدمج الشامل في مدارس التعليم العام، مؤكدًا على ضرورة استخدام الممارسات المبنية

على البراهين في التعامل مع هذه المشكلات لضمان نجاح نظام التعليم الشامل. تتفق في ذلك كلارك Clark(٢٠١٦) وتؤكد على أن بيئة الدمج تسبب التشتت والانزعاج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل أكبر مقارنة بأقرانهم في التعليم العام، مشيرًة إلى دور هذه البيئة بجميع مكوناتها المادية والبشرية في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

التـــوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

- الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة ونقل الخبرة إلى الميدان.
- إعداد خطط انتقالية تضمن تهيئة الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد للانتقال من بيئات المراكز أو المعاهد المعزولة إلى مدارس التعليم الشامل بطرق أكثر سلاسة ومستوى عالي من التقبل.
- التأكيد على دور إدارات التربية الخاصة بوزارة التعليم في تهيئة الكادر التعليمي والإداري بمدارس التعليم الشامل، من خلال إقامة الدورات التدريبية وورش العمل التي تضمن امتلاكهن للمعرفة العلمية والكفاية المهنية اللازمة للتعامل مع الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد وتدريسهن.
- نشر الوعي بين طالبات التعليم العام عن اضطراب طيف التوحد وذلك بما يتناسب مع المراحل العمرية المختلفة ومستوى الادراك لديهن، وبأهمية تقبل الاختلاف من خلال ما تنص عليه تعاليم الدين الإسلامي من التعاون، والمحبة، والمساواة.
- توفير فريق متعدد التخصصات في المدرسة يشرف على متابعة الجانب الأكاديمي والسلوكي لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

جلال، سلام (٢٠١٨). المشكلات السلوكية لأطفال اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر الطالبة المتدربين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٨ (١)، ١٠٨-١٤٠.

الحسيني، عبد الناصر؛ وخوجة، الاء (٢٠٢٠). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة (١٢)، ١٦٩-١٩٩.*

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٣). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: برامج التوحد نمودجًا.(ورقة عمل مقدمة في الأسبوع الثقافي السعودي). عمان: الأردن.

درويش، كوثر؛ والبيلي، الرشي. (٢٠١٧) *المشكلات السلوكية وعلاقتها بمهارات التواصل لدى اطفال التوحد كما تدركها الامهات بمنطقة الدمام بالسعودية.* (رسالة ماجستير، جامعة النيلين، الخرطوم). مسترجع منhttps://cutt.us/44XeI

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦). في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع من https://cutt.us/wXc5c

الزريقات، إبراهيم، (٢٠١٨). *تحليل السلوك التطبيقي: مبادئ وإجراءات في تعديل السلوك.* عمان: دار الفكر

زهاني، مريم. (٢٠١٧) الوسائل التعليمية وأهميتها في مرحلة التعليم الابتدائي. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة محمد بوضياف. مسترجع من https://cutt.us/77BZ6

الزهراني، وفاء؛ والحسيني، عبد الناصر (٢٠٢٠). *العوامل المؤدية لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر بمدينة جدة.* (رسالة ماجستير غبر منشورة، جامعة جدة، جدة).

سهيل، تامر (٢٠١٥). *التوحد: التعريف، الأسباب، التشخيص والعلاج.* عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

سيسالم، كمال (٢٠١٧). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشنقيطي، أسيل (٢٠٢١). *المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل: دراسة نوعية*. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة جدة، جدة).

الشهري، زانة (٢٠٢٠). *صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض).

ضويحي، محمد؛ وعبد الحميد، هبة. (2019) *المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقات النمائية: الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد* (ورقة علمية) .المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث : البحوث التكاملية طريق التنمية، *كلية التربية، جامعة عين شمس*، أسوان: مصر مسترجع من https://cutt.us/s08fx

عبابنة، محمد؛ والرفاعي، سميرة. (٢٠٢٠) *تدني التحصيل الأكاديمي وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من منظور تربوي إسلامي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد) مسترجع منhttps://cutt.us/pBa2r

العبد الكريم، راشد (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.

العتيبي، بندر (٢٠٠٢). الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة. ماهيته، مناهجه، فعاليته. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر القومي الثامن لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة: مصر.

علي، أفراح (٢٠٢٠). المشكلات السلوكية المدرسية: مفهومها، نسبة انتشارها، أسبابها، وكيفية التعامل معها. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية* (٦٩) ٤١ – ٦١ .مسترجع من https://cutt.us/r8uCy

عيسى، إيفال (٢٠١٣). *المرشد العلمي لحل المشكلات السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

قاجة، كلثوم (٢٠١٠). مصادر ضغوط العمل على معلمي المرحلة الابتدائية: دراسة استكشافية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل (٣) ٣٨٠–٤٠٨. مسترجع من https://cutt.us/MOUFL

كريسويل جون؛ وبوث تشيرل (٢٠١٩). تصميم البحث النوعي: دراسة معمقة في خمسة أساليب (أحمد الثوايبه، مترجم). عمان: دار الفكر (نشر العمل الأصلي ٢٠١٨).

مصطفى، أسامة (٢٠١١). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الموسى، غادة (٢٠١٨). المشاركة الاجتماعية في المدرسة الشاملة لذوي الاعاقة الفكرية: مراجعة الأدبيات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤) ٦١-٩٨. مسترجع من https://cutt.us/eUBeK

وزارة التعليم (٢٠١٧). *التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: الدليل الفني*. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

يحيى، خولة (٢٠١٧). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. ط (١٠). عمان: دار الفكر للنشر.

الحسيني، عبد الناصر (٢٠١٨، فبراير). *المشكلات السلوكية الشائعة، الأسس النظرية وبعض التطبيقات العلمية*(عرض تقديمي). كلية التربية، جامعة جدة، جدة: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychological Association (n.d.). *Autism spectrum disorders*. Retrieved February 28, 2021, from https://cutt.us/Kg2yv

Blommaert, J. (2010) Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide. Clevedon: Multilingual Matters. Journal of Linguistic Anthropology, 22 (3), 267-269. https://cutt.us/23dIM

Boonen, H., Maljaars, J., Lambrechts, G., Zink, I., Van Leeuwen, K., & Noens, I. (2014). Behavior problems among school-aged children with autism spectrum disorder: Associations with children's communication difficulties and parenting behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(6), 716-725. https://cutt.us/YtsAc

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101. https://cutt.us/dVwUH

Clark, K. C. (2016). *Secondary General Education Teachers' Perceptions of Challenges for Inclusion Students with Autism*. Walden University. https://cutt.us/LWrzk

De Giacomo, A., Craig, F., Terenzio, V., Coppola, A., Campa, M. G., & Passeri, G. (2016). Aggressive behaviors and verbal communication skills in autism spectrum disorders. *Global pediatric health*, *3*, 2. https://cutt.us/rJxby

Keener, N. (2018). *Teacher Perceptions of Inclusion and Students with Autism*. East Tennessee State University. https://cutt.us/kQHn5

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, *60*(4), 347-362. https://cutt.us/GnT6u

Lundqvist, L. O. (2013). Prevalence and risk markers of behavior problems among adults with intellectual disabilities: a total population study in Örebro County, Sweden. *Research in developmental disabilities*, *34*(4), 1346-1356. https://cutt.us/n4srh

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. https://cutt.us/EQJvJ.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Puplication.

Wiggers, P. (2012, December 12). *Respecting the rights on persons with disabilities*. https://cutt.us/sDHxl