

المجلد (١٩)، العدد (٧١)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠٢٥، ص ص ٢٥٧ - ٢٩٤

تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

إعداد

الهنوف عبد العزيز عبد الله الفلاج

محاضر - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود

ماجستير من جامعة إنديانا الأمريكية

تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

الهنوف الفلاج(*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الرياض الحكومية من وجهة نظر المعلمين، واقتراح استراتيجيات لمواجهتها، مع تقييم الفروق حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة من ١١٣ معلماً ومعلمة، طُبِّقَ عليهم استبانة تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين (إعداد الباحثة)، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى أن مستوى التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة منخفضة، وجاءت التحديات بالترتيب، تحديات متعلقة بالطالب، تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية، تحديات متعلقة بالمعلم، وأخيراً تحديات متعلقة بالمنهج. ومن أهم الاستراتيجيات للتغلب على تحديات الدمج: الشراكة بين فريق العمل بالمدرسة والأسرة، إشراك المعلمين في ورش عمل ودورات تطبيقية أثناء الخدمة، ووجود فروف وفق متغير الجنس والمستوى التعليمي، ولا توجد وفق متغير الخبرة، وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بعقد ورش عمل للطلاب حول تقبل الاختلاف وتوضيح سلوكيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقة مبسطة، ومشاركة المعلومات بين فريق العمل بالمدرسة وأولياء الأمور عن نقاط القوة والضعف لدى الطالب عبر خطة التعليم الفردي (IEP).

الكلمات المفتاحية: تحديات، دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، استراتيجيات.

(*) محاضر، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ماجستير من جامعة إنديانا الأمريكية.

Challenges of Integrating Students with Autism Spectrum Disorder and Strategies to Overcome Them in Public Schools from the Perspective of Teachers in Riyadh

Alhanoof Alfallaj

Abstract

The study aimed to identify the level of challenges facing the integration of students with autism spectrum disorder in public schools in Riyadh from the perspective of teachers, and to propose strategies to address them, while assessing differences based on gender, academic qualifications, and years of experience. Using a descriptive-analytical approach, a sample of 113 male and female teachers was surveyed. A questionnaire was administered to them, titled "Challenges of Integrating Students with Autism Spectrum Disorder and Strategies to Overcome Them in Public Schools from the Teachers' Perspectives" (prepared by the researcher). Using the descriptive-analytical approach, the study concluded that the level of challenges facing integration programs for students with autism spectrum disorder in public schools in Riyadh from the teachers' perspective was low. The challenges were ranked, in order, as student-related, school-environment-related, teacher-related, and curriculum-related. Among the most important strategies for overcoming integration challenges are: partnerships between the school staff and families, engaging teachers in in-service workshops and practical courses, and the presence of differences based on gender and educational level, while not based on experience. In light of these findings, the study recommends holding workshops for students on accepting differences and explaining the behaviors of students with autism spectrum disorder in a simplified manner. It also recommends sharing information between the school staff and parents about the student's strengths and weaknesses through the Individual Education Plan (IEP).

Keywords: Challenges, inclusion of students with autism spectrum disorder, strategies.

المقدمة:

اضطراب طيف التوحد (Autism spectrum disorder (ASD هو اضطراب طيف نمو عصبي، وصفه لأول مرة ليو كانر Leo Kanner عام ١٩٤٣، كحالة تُلاحظ لدى الأفراد الذين يعانون من قصور في التطور اللغوي، والتواصل الاجتماعي، واهتمامات محدودة، وسلوكيات متكررة، ويُعتبر عادةً "طيفًا" نظرًا لتفاوتاته الكبير في نوع وشدة أعراضه، ورغم أنه يُعتبر اضطرابًا مدى الحياة، إلا أن درجة ضعف الأداء تختلف من شخص لآخر ضمن الطيف، والتدخلات المبكرة مفيدة (Laari et., 2021). ويعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من حالة نمو عصبي تؤدي إلى صعوبات في التواصل، وسلوكيات تقييدية ومتكررة، وقد يعانون أيضًا من صعوبات مصاحبة، مثل ضعف السلوك التكيفي، وصعوبات في تنظيم الانفعالات، وسلوكيات صعبة، ومشاكل في المهارات الحركية (May, et al., 2017).

ويُعدّ ارتفاع معدل انتشار التوحد أحد المواضيع الناشئة، ووفقًا لمركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (The Center for Disease Control(CDC)، فقد أدت الزيادة الهائلة في التشخيصات على مدى عشر سنوات إلى تشخيص واحد من كل ٦٨ متعلمًا بأنه مصاب بالتوحد، وتظهر أعراضه عادةً قبل سن الثالثة، وتؤثر سلبيًا على الأداء التعليمي للطفل (Makaya, 2021). ومن أهم المخاوف الاجتماعية المرتبطة باضطراب طيف التوحد صعوبة تعليم الأطفال المصابين به، وخاصةً في مرحلة ما قبل المدرسة. ويُعزى ذلك إلى حد كبير إلى ارتفاع معدل حدوث "السلوكيات المشكّلة" (Leach & Duffy, 2009). ويُذكر أن السلوكيات المشكّلة تُعدّ أحد أسباب استبعاد هؤلاء الأطفال من البرامج التعليمية (Yumak & Akgul, 2010). وتشمل هذه السلوكيات نوبات غضب متكررة، وعدوانًا عرضيًا، وعدم امتثال، مما يُعيق بشكل كبير حصول هؤلاء الأفراد على تعليم كافٍ. وإلى جانب السلوكيات المشكّلة، تُشكّل الاختلافات في قدرة هؤلاء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد على التفاعل الاجتماعي تحديًا كبيرًا للمعلمين، وخاصةً في المدارس العادية. (Lindsay, et al., 2013)، وفي هذا الصدد، أكدت نتائج دراسة (Larcombe, et al., 2019) على أن نجاح عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعتمد على مجموعة من العوامل منها ما يتعلق بالطفل ومنها ما يرتبط بجاهزية المدرسة

لعملية الدمج، وتعتبر المهارات الاجتماعية العامل الأكثر حسماً في هذا الشأن، وتتوقف توافق الطفل ذي اضطراب طيف التوحد لخبرات مدرسية إيجابية في مدارس التعليم العام على اتجاهات المعلمين وممارستهم الداعمة لهم، وضرورة التحالف المشترك بين أولياء الأمور والمعلمين والأخصائيين لنجاح عملية الدمج.

وللتغلب على المشكلات المرتبطة بتعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، أوصت العديد من المنظمات الدولية، أن يتلقى ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات الأخرى تعليمًا شاملاً في بيئة أقل تقييداً، مع توفير تعليم وتعلم مناسبين لأعمارهم، استناداً إلى سياسات الدولة والمبادئ التوجيهية الدولية (Kurth, 2015). وهذا من شأنه أن يسمح بالتواصل بين الأقران لتحسين التفاعل الاجتماعي. وفقاً لدانيلز (Daniels, 2015) فإن التعليم الشامل هو هيكل المناهج الدراسية لجعلها متاحة على قدم المساواة للمتعلمين ذوي الإعاقة، ويضمن ذلك تكيف مجتمع المدرسة ومناخها والنظام المدرسي بأكمله لتلبية احتياجات كل من الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وبالتالي، يتضمن الإدماج إعادة هيكلة المناهج الدراسية والفصول الدراسية لدعم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات الأخرى بشكل أفضل. ويهدف إلى ضمان إدماج جميع الطلاب بشكل كامل وحصولهم على تعليم متساوٍ، بغض النظر عن احتياجاتهم.

وعلى الصعيد العالمي، يُعدّ إدماج المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد ممارسةً تعليميةً حديثة نسبياً، وتتمثل فلسفتها في ضرورة حصول جميع المتعلمين، بغض النظر عن اختلافاتهم (بما في ذلك الإعاقات)، على إمكانية الوصول إلى المدارس والتواجد في نفس الفصل مع أقرانهم (Makaya, 2021). ولسوء الحظ، لا يبدو أن الإدماج فعال للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في العديد من بيئات التعليم العام في أنحاء كثيرة من العالم (Barua & Bharti, 2019). حيث أكدت العديد من الدراسات أن عملية دمج ذوي اضطراب طيف التوحد يواجه العديد من التحديات، حيث أكدت نتائج دراسة Busby et al., (2012) على وجود بعض التحديات التي يراها بعض المعلمين في تدريس الطلاب المصابين بالتوحد. كما كشفوا أن الطلاب المصابين بالتوحد قد يُعطلون روتين الفصل الدراسي للطلاب العاديين بسبب سوء السلوك، وضيق الوقت، والمساعدة

الإضافية اللازمة للعمل. لذلك، بالرغم من الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون عند تدريس المتعلمين ذوي الإعاقة، وخاصةً المصابين بالتوحد، فإن المعلمين، إذا كانوا على دراية كافية، يمكنهم بسهولة إعادة تنظيم الاختلافات الموجودة في الفصل والتعامل مع كل طالب بشكل مناسب بغض النظر عن الاختلافات (Makaya, 2021). ووجد Soto-Chodiman et al., (2012) أن المعلمين والمتعلمين في الفصول الشاملة يجدون أن بعض المتعلمين المصابين بالتوحد الذين يعانون من سمات مثل العبارات النمطية، والحركة الجسدية، والسلوكيات التفاعلية الإشكالية، مزعجون. وفي هذا الصدد، ذكر Stephenson, et al., 2021 أنه عند مقارنة الطلاب الذين قضوا وقتًا في فصول دراسية فرعية قبل التحاقهم بالفصول العادية والطلاب الذين التحقوا مباشرةً بالفصول العادية، تضمنت هذه البيانات تصورات أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس وعوائق دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العادية، أشار أكثر من نصف أولياء الأمور إلى أن فهم مجتمع المدرسة أو المعلم لاحتياجات الطفل يُعد عاملاً مُيسِّراً، وكان أكثر العوائق شيوعاً التي حددها أولياء الأمور هو خصائص الطفل، مثل ضعف المهارات الاجتماعية أو القلق، في حين رأى نصف المعلمين الذين تمت مقابلتهم وثلاثا مديري المدارس أن ممارسات المعلمين تُمثل عاملاً مُيسِّراً، وبالنسبة لكل من المعلمين ومديري المدارس، كانت خصائص الطفل هي أكثر العوائق شيوعاً. أشار ما يقرب من نصف مديري المدارس إلى الدعم الجيد من أولياء الأمور والتعاون مع المدرسة باعتباره عاملاً مُيسِّراً، الأمر الذي يتطلب البحث في استراتيجيات التغلب على هذه العوائق.

وعلى الرغم من أن التركيز المباشر لمؤتمر سالامانكا The Salamanca Conference كان على الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، إلا أن الاستنتاج كان أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة - وهو قضية تهم جميع دول العالم على قدم المساواة - لا يمكن أن يتقدم في معالجة الفصل العنصري ما لم يكن جزءاً من استراتيجية تعليمية شاملة وسياسات اجتماعية واقتصادية جديدة. وهذا يستدعي إصلاحاً جذرياً للمدارس العادية، وتشير اليونسكو إلى أن "المدارس العادية ذات التوجه الشامل هي الوسيلة الأكثر فعالية لمكافحة المواقف التمييزية،

وخلق مجتمعات مرحبة، وبناء مجتمع شامل، وتحقيق التعليم للجميع؛ علاوة على ذلك، فهي توفر تعليمًا فعالًا لغالبية الأطفال، وتحسّن كفاءة، وفي نهاية المطاف، فعالية النظام التعليمي بأكمله من حيث التكلفة (UNESCO, 2009).

ومن المشكلات المحتملة التي قد تُضعف إنجازات الدمج، والتي لم يتناولها مؤتمر سالامانكا، ضعف اتجاهات المعلمين، لذلك، تُعدّ الأبحاث والدراسات حول مواقف المعلمين تجاه الدمج، وقبولهم له، وتطبيق برامج الدمج، أمرًا بالغ الأهمية في الحفاظ على نظام تعليمي فعال، وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية العادية (Alhudaithi, 2020). لذلك، أوصت دراسة (Senoo, et al., 2024) بضرورة توجيه المزيد من المحتوى التدريبي في مجال دمج اضطراب طيف التوحد، وتوفير كافة مصادر وميسرات نجاح دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالصفوف العامة، وزيادة الوعي باضطراب طيف التوحد لدى الطلاب في المدارس العادية كخطوة أولية للحد من مشاكل الدمج، وأوصت دراسة (Muñoz, 2025) بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول اساليب مواجهة معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد وإلقاء المزيد من الضوء على معوقات الدمج والتقدم بنتائج الدراسة إلى المختصين عن عملية دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد بوزارة التعليم.

في ضوء ما سبق، يتضح أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، وبالتالي تحديد أهم التحديات واستراتيجيات التغلب عليها بشكل يسهم في تحقيق أهداف الدمج لذوي اضطراب طيف التوحد وتسهيل اندماجهم في التعليم والمجتمع.

مشكلة الدراسة:

يتزايد التحاق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالفصول الدراسية الشاملة والعامة، ولكن كما هو الحال في دول أخرى، قد يُشكل وجودهم تحديات للمعلمين والمدارس، وقد تُسبب مشاكل فهم المعايير الاجتماعية والتواصلية، وتنظيم الانفعالات، صعوبات مع كل من الأقران والمعلمين، ويعتبر العديد من المعلمين أنفسهم غير مستعدين للتدريس، ولإجراء التعديلات المناسبة للطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد (Roberts, 2015).

وفي مراجعة لوجهات نظر أصحاب المصلحة بشأن دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية العادية، وجد Roberts and Simpson (2016) دعمًا عامًا من أولياء الأمور والمعلمين لفكرة الدمج، واعتبر أولياء الأمور والمعلمون أن المعرفة باضطراب طيف التوحد وفهمه، إلى جانب استخدام استراتيجيات فعالة والتواصل الجيد بين المنزل والمدرسة، عناصر أساسية لنجاح الدمج، كما حددوا العديد من العوائق المحتملة أمام نجاح الدمج، بما في ذلك نقص المعرفة باضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التدريس المناسبة، ونقص التعلم المهني، وعوامل تتعلق بالطلاب مثل الحساسيات الحسية، والسلوكيات الصعبة، وضعف المهارات الاجتماعية، ونقص التمويل لمساعدتي المعلمين، ومعلمي التربية الخاصة، والموارد، والمعدات. وأيضاً، أفاد Saggars et al., (2015) أن نقص التمويل، يليه نقص الوقت، ونقص التعليم والتدريب المناسبين للمعلمين، ونقص الدعم المتخصص، كانت عوائق أمام الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد.

وتشير الدراسات إلى التصورات المتعلقة بالدعم المرغوب فيه، مثل وجود مساعد مدرس مدرب تدريباً مناسباً، والدعم من أسرة الطفل والتعاون معها، والدعم المتخصص (Reupert et al., 2015)، بالإضافة إلى الدعم المحدد، لوحظ وجود دعم أكثر عمومية، مثل القبول في المدرسة، والانتقال الجيد، وتوفير أماكن آمنة وخاضعة للإشراف، والروتين، والأنشطة المنظمة في وقت الغداء والاستراحة، والمرونة، وتوفير أنشطة جذابة اجتماعياً، والتعاون بين المدارس، كعوامل تمكين للإدماج (Reupert et al., 2015)، وتشير نتائج دراسة (Makaya, 2021) أن قصور معرفة المعلمين بخصائص المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد، ويواجه هؤلاء المعلمون بعض التحديات عند دمج المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد بالصفوف الدراسية الشاملة، والتي من أبرزها عدم توافر التدريب أثناء الخدمة والوسائل التعليمية المناسبة لدمج فئة ذوي اضطراب طيف التوحد بتلك الصفوف، وحددت دراسة (Senoo, et al., 2024) أن أبرز معوقات الدمج التربوي الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تمثلت في عدم كفاية التعاون من أولياء الأمور، وقصور معرفتهم باضطراب طيف التوحد، ووجود بعض المعوقات الاجتماعية والثقافية، وغياب التحالف بين المعلمين والأخصائيين في مجال اضطراب طيف التوحد. وأظهرت نتائج دراسة

(Draper, et al., 2024) وجود بعض العوامل التي تيسر أو تعوق الدمج المدرسي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وهي: المناخ والسياسات والإجراءات المدرسية، واتجاهات المعلمين وتفاعلهم مع تلاميذهم، وأشار المشاركون إلى قصور إعدادهم لتنفيذ الدمج المدرسي لذوي اضطراب طيف التوحد، وأوصت دراسة (Muñoz, 2025) بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول اساليب مواجهة معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد وإلقاء المزيد من الضوء على معوقات الدمج والتقدم بنتائج الدراسة إلى المختصين عن عملية دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد بوزارة التعليم. لذلك، أوصت دراسة (Hodges, et al. 2020) ضرورة تطوير برامج مدرسية تستهدف تهيئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتواجد بمدارس الدمج، بالإضافة إلى تذليل كافة المعوقات البيئية التي تحول دون المشاركة المدرسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأوصت دراسة (Muñoz, 2025) بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول اساليب مواجهة معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد وإلقاء المزيد من الضوء على معوقات الدمج والتقدم بنتائج الدراسة إلى المختصين عن عملية دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد بوزارة التعليم.

وترى الباحثة، أنه بالرغم من الجهود المبذولة في المملكة العربية السعودية لتعزيز الدمج التعليمي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام — وفقاً لرؤية ٢٠٣٠ التي تؤكد على تكافؤ الفرص التعليمية — إلا أن هناك فجوة بحثية تتعلق بتقييم كفاءة برامج الدمج على أرض الواقع، خاصة فيما يتعلق بالتحديات واستراتيجيات التغلب عليها من وجهة نظر المعلمين، وهم العنصر الأساسي في عملية الدمج، حيث مازالت قضية تقييم برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام تثير جدلاً واسعاً حول مدى كفاءتها في تحقيق الأهداف المنشودة، خاصة في ظل محدودية الدراسات التي تسعى الي تقييم الدمج - من وجهة نظر المعلمين — الذين يُعدون حجر الزاوية في نجاح العملية الدامجة. لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، بهدف تقديم رؤى علمية تساهم في تطوير سياسات الدمج التربوي.

وبالتالي، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟.

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوي التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟.
- ما أبرز الاستراتيجيات المقترحة لدعم برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الي التعرف على ما يلي:

- مستوي التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض.
- أبرز الاستراتيجيات المقترحة لدعم برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض.
- معرفة الفروق في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الاهمية النظرية:

- تعميق الفهم النظري حول تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العامة، من خلال تحليل وجهات نظر المعلمين كعنصر محوري في العملية التعليمية.

- ندرة الدراسات التي تقيّم كفاءة برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين.
- قد تساهم نتائج الدراسة في تطوير نماذج نظرية جديدة حول عوامل نجاح الدمج، مثل دور الدعم المدرسي والتكيف البيئي في تعزيز التعلم الشامل.
- تدعم الدراسة التوجهات الدولية نحو التعليم الشامل (Inclusive Education) من خلال توثيق التحديات والحلول في سياق محلي.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تُستخدم نتائج الدراسة كمرجعية لواضعي السياسات التعليمية في السعودية (مثل وزارة التعليم) لتطوير برامج الدمج وتوفير الموارد اللازمة (كالتدريب والتمويل).
- تسلط الضوء على الحاجة إلى برامج تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد، مثل تعديل المناهج وإدارة السلوك.
- قد تحفز النتائج على تعزيز الشراكة بين المدارس والأسر والمختصين في التربية الخاصة لتحسين جودة برامج الدمج.
- قد تُساهم نتائج الدراسة في تحقيق أهداف الرؤية المتعلقة بالعدالة التعليمية وتمكين ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع.

مصطلحات الدراسة:

تحديات:

مجموعة الصعوبات والعوائق الملموسة التي يواجهها معلمو مدارس التعليم العام في مدينة الرياض عند تنفيذ برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تقاس باستبيان " تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، إعداد الباحثة).

استراتيجيات:

هي الخطط والأساليب العملية المقترحة من قِبَل المعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للتغلب على تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تم الحصول عليها

من استجابة المعلمين على السؤال المفتوح على المحور الثاني في استبيان " تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين (إعداد الباحثة).

الدمج:

هو عملية منهجية شاملة تهدف إلى إشراك الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة التعليمية العادية، مع ضمان تلبية احتياجاتهم الفردية عبر توفير منظومة متكاملة من الخدمات المساندة.

اضطراب طيف التوحد:

اضطراب عصبي نمائي معقد يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر مدى الحياة، ويتميز بثلاثة أعراض جوهرية:

- ١- ضعف نوعي في التواصل والتفاعل الاجتماعي يتجلى في صعوبات في المحادثة المتبادلة، وضعف في فهم العلاقات الاجتماعية، وتحديات في استخدام التواصل غير اللفظي.
- ٢- أنماط سلوكية مقيدة ومتكررة تظهر في الحركات النمطية، والإصرار على الروتين، واهتمامات محدودة وشديدة، واستجابات غير طبيعية للمثيرات الحسية.
- ٣- تأثير ملحوظ على الأداء الوظيفي في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والحياتية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة، في الكشف عن تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدود البشرية:** معلّم ومعلّّات ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة الرياض.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعدّ دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العامة أمراً بالغ الأهمية. فمن خلال العملية التعليمية، يتعلم الأفراد القيم والمواقف والمهارات اللازمة للانندماج في المجتمع. وبالتالي، يُتيح دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية تجارباً وتجربةً أولى لانندماجهم الاجتماعي. ومع ذلك، لا يُعتمد هذا الرأي عالمياً، لأن الاندماج المدرسي لا يتطلب بالضرورة الجانب الاجتماعي، بل يُعتبر شرطاً أساسياً. (Paraskevi, 2021)

ويُعدّ تشخيص الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل الجهات المختصة، واتخاذ قرار الانضمام إلى الفصل الدراسي، الخطوة الأولى في البرنامج التعليمي، ويجب أن يبدأ الدمج منذ السنوات الدراسية الأولى للطفل، ومع التعليم المناسب، سيتمكن العاديين وذوي الاعاقة من قبول التنوع وفهمه، وبالتالي الحد من رفضهم (Magaliou. and Tsakpini, 2007).

ويعتمد دمج الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد وقدرته على الاندماج مع أقرانه على مدة التدخل المبكر. كما أن حساسية المعلم واستعداده، بالإضافة إلى التعاون الفعال مع أولياء الأمور، هي الأساس الرئيسي لنجاح الدمج، لذا، يُعدّ موقف المعلمين ومرونة المدرسة، مثل البنية التحتية للمباني، والمعدات المناسبة، والمواد التعليمية، والكادر التعليمي المتخصص، عوامل أساسية لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العامة، ويمكن تطبيق دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس في ظل الشروط التالية: التشخيص المبكر والصحيح، والتدخل الداعم المبكر، ومشاركة أولياء الأمور في إجراءات التدخل الداعم المبكر (Makaya, 2021). إضافة الي أن المعايير الرئيسية لنجاح الدمج هي المعلمون، ومواقفهم وسلوكياتهم، وتعليمهم، وتعاون أولياء الأمور مع المدرسة، والأهم من ذلك، التعاون بين معلمي التربية العامة والخاصة. عند الحديث عن الدمج الناجح، يُعدّ تدريب المعلمين جزءاً لا يتجزأ منه، يجب تدريب المعلمين باستمرار على الاحتياجات التعليمية الخاصة، وكذلك على الممارسات التعليمية الجديدة لهؤلاء الأطفال. تُعدّ الظروف المناسبة للدمج فرصة مهمة لبناء مجتمع للجميع Magaliou and Tsakpini, 2007).

ويُعتبر الإدماج الاجتماعي بالغ الأهمية، إذ يجب على هؤلاء الأطفال تعلم المشاركة في أنشطة متنوعة، وبناء علاقات شخصية متبادلة، وتعزيز الشعور بالانتماء. ويشمل جانب القبول لدى الشخص ذوي اضطراب طيف التوحد إدراك شخصيته بدلاً من اضطرابه، بالإضافة إلى ردود الفعل الإيجابية للآخرين. وإلى جانب القبول، وهو أمر بالغ الأهمية، يُعدّ الحصول على التعليم أحد العوامل الإيجابية للاندماج الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويترتب على إدماج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية وجود مبادئ الاحترام والمساواة لهؤلاء الأطفال، وبالتالي يُرسّخ شعوراً بالانتماء لجميع الطلاب، والأمان، والصداقات، والتفاعل الاجتماعي. يُعدّ الإدماج الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالغ الأهمية وتحل الصعوبات التي يواجهها الطلاب المصابون بالتوحد على المستوى الاجتماعي في سياق التعليم الشامل، مع مراعاة آراء الأطفال أنفسهم فيما يتعلق بتشكيل الأطر التعليمية، ورغباتهم الشخصية في تفاعلاتهم الاجتماعية، ونوع الدعم التعليمي المُقدّم لهم (Paraskevi, 2021)).

وقد كان موضع التحديات التي تواجه دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، محور العديد من الدراسات، منها هدفت دراسة (Hodges, et al., 2020) إلى تقصي خبرات المشاركة المدرسية من منظور أولياء أمور ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، وشارك بالدراسة (١٥) من أولياء الأمور، و(١١) من معلمي المرحلة الابتدائية ذوي خبرات للعمل بمدارس دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات الجماعية المركزة مع أولياء الأمور والمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى قصور المشاركة المدرسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام، وأمكن عزو قصور المشاركة الدراسية لهؤلاء الأطفال إلى بعض العوامل الداخلية (كتدني مفهوم الذات وعدم الانتماء المدرسي) والخارجية (ثقافة المدرسة غير الداعمة وقصور مهارات المعلمين ومعرفتهم باضطراب طيف التوحد).

وتناولت دراسة (Alhudaithi, 2020) فحص توجهات ومواقف معلمات التعليم الاساسي بالمدارس العامة في المملكة العربية السعودية تجاه فعالية برامج دمج الأطفال ذوي التوحد بفصول

العاديين بالمملكة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٩٧) معلمة بمدارس التعليم الأساسي العام ومعاهد خاصة لتعليم الفتيات، وتكونت أدوات جمع البيانات من الاستبيانات والمقابلات شبه البنائية مع مجموعة التركيز (١٢)، وتم التوصل إلى أن المعلمات في المملكة العربية السعودية كانوا داعمين ولديهم مواقف إيجابية تجاه فعالية برامج دمج الأطفال ذوي التوحد بفصول الأطفال العاديين. وكانت توجهات معلمات المعاهد الخاصة أكثر إيجابية تجاه فاعلية برامج الدمج بالمقارنة مع معلمات المدارس الابتدائية العامة الحكومية. وأظهرت النتائج أن أهم معوقات دمج الأطفال ذوي التوحد بفصول العاديين تتمثل في ضعف الموارد اللازمة لتخطيط البرامج وضعف المهارات التخصصية للمعلمات في تطبيق الدمج.

وحاولت دراسة (Stephenson et al., 2021) الكشف عن العوامل الميسرة والمعوقة لدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور الوالدين والمعلمين ومديري مدارس الدمج، وشملت عينة الدراسة (٣٠٥) من أولياء الأمور، و(٢٠٨) من المعلمين، و(٢٢٧) من مديري المدارس. وأجريت المقابلات شبه المقننة مع المشاركين لاستقصاء مدركاتهم حول العوامل الميسرة والمعوقة لدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، توصلت الدراسة إلى أن ممارسات المعلمين كانت أبرز العوامل الميسرة في عملية الدمج، وكانت خصائص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الشخصية ومحدودية المصادر المدرسية أبرز المعوقات في عملية الدمج.

وسعت دراسة (Makaya, 2021) معرفة مستوى فهم ومعرفة المعلمين حول اضطراب طيف التوحد، والتحديات التي تواجههم عند دمج المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد، وسبل التغلب عليها. شارك بالدراسة (٢٠) من معلمي المدارس، تم جمع البيانات باستخدام المقابلات المتعمقة والمناقشات الجماعية المركزة، وتوصلت الدراسة إلى قصور معرفة المعلمين المشاركين بخصائص المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد، ويواجه هؤلاء المعلمون بعض التحديات عند دمج المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد بالصفوف الدراسية، والتي من أبرزها عدم توافر التدريب أثناء الخدمة والوسائل التعليمية المناسبة لدمج فئة ذوي اضطراب طيف التوحد بتلك الصفوف.

وناقشت دراسة (Senoo, et al., 2024) معوقات الدمج التربوي الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، وشارك بالدراسة (١٧) من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أوضح المعلمون أن أبرز معوقات الدمج التربوي الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تمثلت في عدم كفاية التعاون من أولياء الأمور، وقصور معرفتهم باضطراب طيف التوحد، ووجود بعض المعوقات الاجتماعية والثقافية، وغياب التحالف بين المعلمين والأخصائيين في مجال اضطراب طيف التوحد.

وركزت دراسة (Draper et al., 2024) على استقصاء خبرات المعلمين حول دمج تلاميذهم ذوي اضطراب طيف التوحد بصفوف الموسيقى مع أقرانهم العاديين، أجريت المقابلات شبه المقننة مع المشاركين لتحديد العوامل اللازمة لتوفير ثقافة الدمج وتنفيذه على نحو أمثل لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وأظهرت النتائج بعض العوامل التي تيسر أو تعوق الدمج المدرسي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وهي: المناخ والسياسات والإجراءات المدرسية، واتجاهات المعلمين وتفاعلهم مع تلاميذهم، وأهداف منهج الموسيقى وكيفية تدريسه، وإعداد معلمي الدمج وتدريبهم. وأشار المشاركون إلى قصور إعدادهم لتنفيذ الدمج المدرسي لذوي اضطراب طيف التوحد.

هدفت دراسة (Muñoz, 2025) إلى التعرف على مفاهيم المعلمين نحو معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد بالمدارس وسبل مواجهة هذه المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلمة بمرحلة التعليم، وتكونت أدوات جمع البيانات من استمارة المعلومات الديموغرافية والمقابلات شبه البنائية، توصلت الدراسة إلى وجود ثلاث تصنيفات من المعوقات أمام دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد في فصول العاديين من وجهة نظر المعلمات، وهي: معوقات تتعلق بالتدريس (ضعف التدريب المهني المتخصص للمعلمين على الدمج وضيق الوقت المخصص للتدريس في مواقف الدمج، والاحترق المهني)، ومعوقات تتعلق بالإدارة (التنظيم الإداري للدمج، والتنسيق بين الإدارة والمعلمين)، ومعوقات تتعلق بالتوجهات نحو الدمج (ضعف الوعي المجتمعي بالدمج والفجوة بين التوقعات والواقع في عملية الدمج)، وأشارت المعلمات إلى أن أهم استراتيجيات مواجهة معوقات دمج الطلاب ذوي التوحد بالفصول تتمثل في: الاهتمام بالتدريب والاعداد المهني

لمعلمي الطلاب ذوي التوحد، وزيادة حملات التوعية حول أهمية دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد وتذليل المعوقات الإدارية أمام الدمج.

وتناولت دراسة (Greenidge, 2025) فهم معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر المعلمين وأدوارهم في التغلب على المعوقات في ضوء خبراتهم، وتكونت العينة من (١٠) معلمين لطلاب من ذوي اضطراب التوحد بفصول الدمج، وتكونت أدوات جمع البيانات من استمارة المعلومات الديموغرافية والمقابلات شبه البنائية مع المعلمين، وأظهرت التحليلات أن المعوقات الأساسية لعملية دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد بفصول العاديين تضمن: غياب التدريب المتخصص للمعلمين في مجال تهيئة الأطفال العاديين للدمج وزيادة عدد الأطفال بالفصول، وضعف الموارد اللازمة لتخطيط برامج وأنشطة الدمج وضعف المهارات التخصصية للمعلمين في عملية الدمج، وتم التوصل إلى أن الأدوار المدركة للمعلمين في التغلب على معوقات دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتمثل في اتباع "أفضل الأساليب" القائمة على مراعاة احتياجات والجوانب النمائية للطلاب التوحديين والعمل في شراكة مع الآباء والمتخصصين في الدمج وخلق بيئات مشجعة على التفاعل بين الأطفال العاديين وذوي التوحد والتدريب المتخصص للمعلمين على الدمج.

في ضوء ما سبق، يتضح أن قضية دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد - بالرغم من أهميته وفوائده - إلا أنه محاط بالعديد من التحديات التي تعوق تحقيق أهدافه، والبحث عن استراتيجيات التغلب على تلك التحديات لضمان نجاح فلسفة الدمج والاستفادة من فوائده في البيئة السعودية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو من المناهج المناسبة لطبيعة وأهداف هذه الدراسة، حيث يقوم بتمثيل الواقع كما هو دون تغيير أو تأثير. وفقاً لهذا المنهج، قامت الباحثة بالتعرف على تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين. يتميز المنهج الوصفي بأنه يسمح بالوصول إلى حقائق ومعلومات عن الظاهرة المدروسة، والتعبير عنها بشكل كمي أو كيفي، ومن ثم تحليل البيانات واستخلاص النتائج والاستنتاجات بطريقة منطقية وعلمية (العزاوي، ٢٠١١، ص ٩٢).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١١٣) معلمًا ومعلمة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، حيث يبلغ عدد المعلمين (٦٠) وعدد المعلمات (٥٣). تتميز أفراد العينة بعدد من الخصائص كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)**الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة**

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	معلمين	٦٠	٥٣,١
	معلمات	٥٣	٤٦,٩
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٠	٦١,٩
	ماجستير	٣٠	٢٦,٥
	دكتوراه	١٣	١١,٥
الخبرة التدريسية	أقل من خمس سنوات	٢٠	١٧,٧
	من خمس سنوات – ١٠ سنوات	٥٨	٥١,٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٥	٣١
	المجموع	١١٣	٪١٠٠,٠

العينة الاستطلاعية:

تم حساب الخصائص السيكومترية لاستبيان تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض، خلال العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة " استبانة تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين " (إعداد الباحثة)، هدفت الاستبانة إلى الكشف علي تحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات

التغلب عليها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، وتم تصميم الاستبانة من قبل الباحثة، استند تصميم الاستبانة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع مثل، Sweeney & Fitzgerald (2023); Memisevic, et al. (2024); Barroso & Vianna (2024); Senoo, et al. (2024); Draper, et al., (2024). وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من محورين، تضمن المحور الأول: تحديات الدمج والذي يتضمن (١٢) عبارة بمثابة (١٢) تحدياً مقسمة لأربعة أبعاد رئيسية. البعد الأول: تحديات متعلقة بالمنهج، ويشمل (٣) عبارات، البعد الثاني: تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية، ويشمل (٣) عبارات، البعد الثالث: تحديات متعلقة بالمعلم، ويشمل (٣) عبارات، البعد الرابع: تحديات متعلقة بالطالب ويشمل (٣) عبارات. والمحور الثاني: استراتيجيات التغلب على تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام، ويتضمن (٩) عبارات تعد بمثابة (٩) استراتيجيات. بالإضافة للمعلومات العامة عن المعلم/ة: تشمل الجنس، الخبرة في التدريس. وبعد تصميم الاستبانة، قامت الباحثة بإرسالها للسادة المحكمين في التربية الخاصة (ن = ٨)، واستناداً إلى نتائج التحكيم، تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين. وبهذا، تم الحصول على الاستبانة في شكلها النهائي المكون من (١٢) عبارة في محور التحديات و (٩) عبارات في محور الاستراتيجيات، وكل محور مستقل عن الآخر.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولاً: صدق الاستبانة

أ) الصدق الظاهري

تم تقييم صدق الاستبانة من خلال عرضه على (٨) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في التربية الخاصة. كان الهدف من هذا التقييم هو التحقق من صحة البنود الموجودة في الاستبانة، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة، وصياغتها اللغوية، وملاءمتها للموضوع. وقد تم إجراء التعديلات، والحذف، والإضافة للبنود وفقاً لتوصيات السادة المحكمين. واعتمد معيار ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل بند عن (٨٠٪) لتحديد صدق الاستبانة. تراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠٪) و (١٠٠٪)، مما يدل على صلاحية الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تكونت

في صورتها النهائية من (١٢) عبارة في محور التحديات و (٩) عبارات في محور الاستراتيجيات، وكل محور مستقل عن الآخر من حيث الهدف منة في الدراسة.

ب) الاتساق الداخلي:

لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة، استخدمت الباحثة معامل بيرسون لفحص العلاقة بين كل عبارة والمجموع الكلي للاستبانة. وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له (ن=٣٥)

المحور الأول : تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام							
البعد الأول: تحديات متعلقة بالمنهج		البعد الثاني: تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية		البعد الثالث: تحديات متعلقة بالمعلم		البعد الرابع: تحديات متعلقة بالطالب	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
٠,٧٣٦**	١	٠,٧٨٩**	٤	٠,٨٧٨**	٧	٠,٨٦١**	١٠
٠,٧٦٢**	٢	٠,٩١١**	٥	٠,٨٥٦**	٨	٠,٧٦٣**	١١
٠,٨٨٦**	٣	٠,٨٦٣**	٦	٠,٨٦٧**	٩	٠,٨٦٩**	١٢
المحور الثاني: استراتيجيات التغلب على تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام							
٠,٧٨٠**	١	٠,٨٩٦**	٤	٠,٨٦٠**	٧		
٠,٨٩١**	٢	٠,٧٨٠**	٥	٠,٧٩٣**	٨		
٠,٧٦٥**	٣	٠,٧٦٦**	٦	٠,٧٧١**	٩		

يتضح من جدول (٢) يتضح من الجدول أن جميع العبارات تتمتع باتساق داخلي عالٍ، حيث تشير قيم معامل الارتباط في المحور الأول (تحديات الدمج) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات العبارات والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه. تراوحت قيم معامل الارتباط من (٠.٩١١) إلى (٠.٧٣٦)، وبالنسبة للمحور الثاني (الاستراتيجيات) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات العبارات والمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه. تراوحت قيم معامل الارتباط من (٠.٨٩١) إلى (٠.٧٦٥)، مما يدل على صدق مفردات الاستبانة (المحور الأول والثاني) وملاءمتها لقياس الاتساق الداخلي للأداة. تشير هذه النتائج إلى أن العبارات المختارة تعكس بدقة المحاور المختلفة للاستبانة، مما يعزز من موثوقية الأداة البحثية المستخدمة.

ثانياً: ثبات استبانة

تمَّ حساب معامل ثبات الاستبانة، باستخدام معامل ألفا - كرونباخ، والتي تقيس مدى ارتباط الأبعاد/ المحاور ببعضها البعض كمجموعة متسقة، وطريقة معامل أوميغا، والتي تقيس مدى ارتباط كل عنصر بالمجموعة الكلية والعوامل الفرعية، وبيان ذلك في جدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ ومعامل أوميغا للاستبانة (ن = ٣٠)

معامل ألفا	معامل أوميغا	المحاور
٠,٨٩٢	٠,٨٦٦	تحديات متعلقة بالمنهج
٠,٨٧٧	٠,٨٤٥	تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية
٠,٨٨٥	٠,٨٦٨	تحديات متعلقة بالمعلم
٠,٨٩٥	٠,٨٧٦	تحديات متعلقة بالطالب
٠,٨٥٢	٠,٧٨٥	لثاني: استراتيجيات التغلب على تحديات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة المتعلقة بقياس الاتساق الداخلي للأداة تُظهر قيمًا عالية، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي جيد بين العبارات في كل بعد. تتراوح معاملات أوميغا بين (٠,٨٧٦) و(٠,٨٤٥)، ومعاملات ألفا - كرونباخ بين (٠,٨٩٥) و(٠,٨٧٧) بالنسبة للمحور الأول، وتتراوح معاملات أوميغا (٠,٧٨٥) ومعاملات ألفا - كرونباخ (٠,٨٥٢) بالنسبة للمحور الثاني، وهذه قيم تدل على ثبات عالٍ. هذه النتائج تشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدقة وثبات في قياس الأبعاد المختلفة التي تتناولها الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

وفقاً لمعايير التقييم المحددة، يتم تصنيف مستويات الموافقة على الفقرات بناءً على المتوسطات التي تم الحصول عليها. تُعتبر الفقرات ذات مستوى موافقة منخفض إذا كانت متوسطاتها تتراوح من (١) إلى أقل من (١,٦٧). أما الفقرات التي تتراوح متوسطاتها من (١,٦٧) إلى أقل من (٢,٣٣)، فتُصنف على أنها ذات مستوى موافقة متوسط. وفي المقابل، تُعتبر الفقرات التي تكون متوسطاتها من (٢,٣٣) فأعلى ذات مستوى موافقة مرتفع.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب. والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي: معامل الارتباط (بيرسون)، ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية واختبار (ت) للمجموعات المستقلة واختبار تحليل التباين الاحادي.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على "ما مستوى التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟". قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام حول أبعاد التحديات المرتبطة ببرامج الدمج. ويعرض جدول (٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة التحدي المدرك من قبل أفراد العينة.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الترتيب	المستوى	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحاور
١	منخفضة	٥٠٪	٠,٥٠٢	٢,٥١٣	تحديات متعلقة بالطالب
٢	منخفضة	٤٢٪	٠,٨٧٦	٢,٠٩٧	تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية
٣	منخفضة	٤١٪	٠,٨١٢	٢,٠٣٥	تحديات متعلقة بالمعلم
٤	منخفضة جداً	٣٠٪	٠,٥٠٢	١,٤٩٦	تحديات متعلقة بالمنهج
	منخفضة	٤١٪	٠,٣٣٠	٢,٠٣٥	المتوسط الحسابي العام

يتضح من جدول (٤) أن مستوى التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة منخفضة،

حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢٠٠٣٥) بوزن نسبي (٤١٪). كما يتبين أن "تحديات متعلقة بالطالب" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢٠٥١٣) وانحراف معياري (٠.٥٠٢) ووزن نسبي (٥٠٪)، مما يشير إلى أن المعلمين يرون أن الطلاب أنفسهم يمثلون التحدي الأكبر، مقارنة بالعوامل الأخرى المرتبطة بالمنهج والبيئة والمعلم. وفي المرتبة الثانية جاءت "تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية" بمتوسط حسابي (٢٠٠٩٧) وانحراف معياري (٠.٨٧٦) ووزن نسبي (٤٢٪)، وهو ما يعكس وجود صعوبات في تهيئة البيئة المدرسية لتكون دامجة ومحفزة لهؤلاء الطلاب. أما "تحديات متعلقة بالمعلم" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢٠٠٣٥) وانحراف معياري (٠.٨١٢) ووزن نسبي (٤١٪)، مما قد يشير إلى الحاجة لتدريب وتأهيل أكبر للمعلمين في مجال التعامل مع هذه الفئة. وأخيراً، جاءت "تحديات متعلقة بالمنهج" في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١٠٤٩٦) وانحراف معياري (٠.٥٠٢) ووزن نسبي (٣٠٪)، وهو ما يدل على أن المناهج الدراسية الحالية لا تزال تفتقر إلى التكيف الكافي مع احتياجات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتفسر الباحثة أن مستوى التحديات التي تواجه برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة منخفضة، الي جهود وزارة التعليم في السنوات الأخيرة ربما ساهمت في تخفيف التحديات، بالإضافة الي أن البيئة السعودية تُشجع على دعم ذوي الاعاقة دينياً واجتماعياً، مما قد يجعل المعلمين ينظرون للتحديات بتفاؤل أكبر. وفيما يتعلق أن التحديات المرتبطة بالطالب جاءت في الترتيب الاول الصعوبات الاجتماعية التي تقابل ذوي اضطراب طيف التوحد ومن هذه الصعوبات فهم القواعد غير المكتوبة للتفاعل، أو صعوبة تكوين صداقات، بالإضافة الي صعوبات التواصل في الفصول العادية، بعض الطلاب قد يعتمدون على التواصل غير اللفظي أو يحتاجون لوسائل بديلة (كالصور أو الأجهزة الإلكترونية) والتي قد لا تكون متوفرة في المدرسة العادية. وفيما يتعلق بأن المناهج جاءت في الترتيب الاخير، يمكن تفسير ذلك أن المناهج العامة قد لا تلبي احتياجات الطالب الفردية (مثل التركيز على مهارات الحياة بدلاً من مواد أكاديمية معينة)، والكثير من الطلاب التوحيديين يتعلمون أفضل عبر الوسائل المرئية أو العملية، بينما المناهج الحالية في المدارس تعتمد على التلقين اللفظي مما يقلل من فوائد الدمج للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. لذلك أكدت نتائج دراسة

(Bariffe, & Pittas, 2021) أن نجاح الدمج المدرسي يتأثر بشدة أعراض اضطراب طيف التوحد وحجم الصف المدرسي. وأكدت نتائج دراسة (Barroso & Vianna, 2024) أهمية توفير برامج تدريبية محددة ودعم مهني مستمر لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وعدم كفاية المهارات المهنية للمعلمين من أجل تطبيق دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بصفوف الدمج الشامل، وكان للأنشطة والاستراتيجيات التي تم توظيفها بصفوف التربية البدنية أهمية كبيرة في إزالة الحواجز بين الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين. وتتوافق هذه النتائج بصفة عامة مع نتائج دراسة (Muñoz, 2025) التي أكدت على وجود ثلاث تصنيفات من المعوقات أمام دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد في فصول العاديين من وجهة نظر المعلمات، وهي: معوقات تتعلق بالتدريس (ضعف التدريب المهني المتخصص للمعلمين على الدمج وضيق الوقت المخصص للتدريس في مواقف الدمج، والاحترق المهني)، ومعوقات تتعلق بالإدارة (التنظيم الإداري للدمج، والتنسيق بين الإدارة والمعلمين)، ومعوقات تتعلق بالتوجهات نحو الدمج (ضعف الوعي المجتمعي بالدمج والفجوة بين التوقعات والواقع في عملية الدمج).

لذلك، أكد (Alhudaithi, 2020) علي وجود أدلة على إمكانية تحقيق الأطفال تقدماً مناسباً في بيئة التعليم العادية إذا تم استخدام استراتيجيات تعليمية وتدرسية محددة ومتباينة، وتوفير التعليم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وتضمنت الأساليب الناجحة لتعزيز الإدماج التخطيط للمهام المشتركة والتعلم في مجموعات صغيرة يتطلب سلوكاً تعاونياً ومساءلة فردية ومسؤولية، أن الإدماج الأكاديمي يُسهّل من خلال تعديلات محددة في تقديم المنهج الدراسي، تختلف عن التمايز الطبيعي للفصل الدراسي، والتعاون بين أعضاء فريق التدريس، ومشاركة الأقران.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "ما أبرز الاستراتيجيات المقترحة لدعم برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟". قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام حول الاستراتيجيات

المقترحة لتعزيز فعالية برامج الدمج. ويعرض جدول (٥) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاو الاستبانة، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة الأهمية المدركة من قبل أفراد العينة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول الاستراتيجيات المقترحة لدعم برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

م	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
٧	الشراكة بين فريق العمل بالمدرسة والاسرة	١,٥٥	٠,٥٠	٪٧٧	متوسط	١
٦	إشراك المعلمين في ورش عمل ودورات تطبيقية أثناء الخدمة	١,٥٤	٠,٥٠	٪٧٧	متوسط	٢
٣	تقسيم المهام الكبيرة إلى خطوات صغيرة يسهل تنفيذها	١,٥٣	٠,٥٠	٪٧٧	متوسط	٣
٢	استخدام الوسائل البصرية (صور - رسوم) لشرح الدروس	١,٥٢	٠,٥٠	٪٧٦	متوسط	٤
٥	توفير دليل إرشادي سريع للتعامل مع السلوكيات الصعبة	١,٥١	٠,٥٠	٪٧٦	متوسط	٥
٨	تنظيم لقاءات توعوية لأولياء الأمور عن أهمية الدمج	١,٤٩	٠,٥٠	٪٧٤	متوسط	٦
٤	عقد دورات تدريبية للمعلمين عن خصائص التوحد	١,٤٨	٠,٥٠	٪٧٤	متوسط	٧
١	تخصيص وقت إضافي لإنهاء المهام لطلاب التوحد	١,٤٧	٠,٥٠	٪٧٣	متوسط	٨
٩	مشاركة أولياء الأمور في وضع الخطة التعليمية	١,٤٢	٠,٥٠	٪٧١	متوسط	٩
	المتوسط الحسابي العام	١,٥٠	٠,١٧	٪٧٥	متوسط	

يتضح من جدول (١١) أن مستوى أهمية الاستراتيجيات المقترحة لدعم برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (١.٥٠) بوزن نسبي (٧٥٪). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (١.٤٢) و(١.٥٥)، مما يشير إلى تقارب نسبي في تقديرات المعلمين لأهمية هذه الاستراتيجيات، مع ميل عام نحو التقدير الإيجابي.

كما يتبين أن أعلى المتوسطات تمثلت في العبارة رقم (٧) التي تنص على "الشراكة بين فريق العمل بالمدرسة والاسرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٥٥) والانحراف المعياري (٠.٥٠) بوزن نسبي (٧٧٪)، تليها العبارة رقم (٦) "إشراك المعلمين في ورش عمل ودورات

تطبيقية أثناء الخدمة" بمتوسط (١.٥٤) ووزن نسبي مماثل (٧٧٪). ويعكس ذلك إدراك المعلمين لأهمية تهيئة بيئة صفية مرنة وتوفير تدريب عملي يعزز من قدرتهم على التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بفعالية.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Senoo et al., 2024) أن أبرز معوقات الدمج التربوي الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال تمثلت في عدم كفاية التعاون من أولياء الأمور، وقصور معرفتهم باضطراب طيف التوحد، ووجود بعض المعوقات الاجتماعية والثقافية، وغياب التحالف بين المعلمين والأخصائيين في مجال اضطراب طيف التوحد. لذلك، أوصت الدراسة بضرورة توجيه المزيد من المحتوى التدريبي في مجال دمج اضطراب طيف التوحد، وتوفير كافة مصادر وميسرات نجاح دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالصفوف العامة، وزيادة الوعي باضطراب طيف التوحد لدى الطلاب المعلمين.

وترى الباحثة أن الشراكة بين فريق العمل بالمدرسة والأسرة تسهم في تحقيق أهداف الدمج، وفي هذا الصدد، حاولت دراسة (Josilowski & Morris, 2019) التحقق من أثر التحالف بين الأسرة والمدرسة في تحقيق الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للتوافق المدرسي في سياق الدمج، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) من المعلمين بمدارس دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم جمع البيانات باستخدام الأسئلة مفتوحة النهايات حول خبرات التواصل بينهم وبين أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوصلت الدراسة إلى أشار المعلمون إلى أن التحالف بين المعلمين وأولياء الأمور قد أثر بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وأدى إلى تحقيق أهداف الدمج بكفاءة، وساهم في تعزيز التوافق الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، وعزز من دافعيتهم نحو استكمال المهام. وفي هذا الصدد، أشارت دراسة Muñoz (2025) إلى أن أهم استراتيجيات مواجهة معوقات دمج الطلاب ذوي التوحد بالفصول تتمثل في : الاهتمام بالتدريب والاعداد المهني لمعلمي الطلاب ذوي التوحد، وزيادة حملات التوعية حول أهمية دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد وتذليل المعوقات الإدارية أمام الدمج. وبصفة عامة تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Greenidge, 2025) التي أكدت على أن الأدوار المدركة للمعلمين في التغلب على معوقات دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتمثل في اتباع "أفضل الأساليب" القائمة

على مراعاة احتياجات والجوانب النمائية للطلاب التوحديين والعمل في شراكة مع الآباء والمتخصصين في الدمج وخلق بيئات مشجعة على التفاعل بين الأطفال العاديين وذوي التوحد والتدريب المتخصص للمعلمين على الدمج.

لذلك، أوصت دراسة (Stephenson et al. 2021) ضرورة التحالف بين أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس من أجل إشباع حاجات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بالسياق المدرسي والتغلب على مشكلاتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق. وفيما يتعلق بتطوير مهارات المعلمين أثناء الخدمة من خلال ورش العمل والدورات التدريبية، وذلك لمسايرة التوجهات الحديثة في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد والخيارات التعليمية المتاحة لهم وفقاً لاحتياجاتهم، لذلك أوصت دراسة (Makaya, 2021) بضرورة توافر المزيد من البرامج التدريبية وورش العمل للمعلمين أثناء الخدمة لتعريفهم بشكل دقيق خصائص المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية التعامل معهم بصفوف الدمج الشاملة. وأوصت دراسة Muñoz Martínez et al., (2023) بضرورة تعزيز الخبرة المهنية للمعلمين من خلال توفير برامج تدريبية تمكنهم من التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في العبارة رقم (٩) التي تنص على "مشاركة أولياء الأمور في وضع الخطة التعليمية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٤٢) والانحراف المعياري (٠.٥٠) بوزن نسبي (٧١٪)، تليها العبارة رقم (١) "تخصيص وقت إضافي لإنهاء المهام لطلاب التوحد" بمتوسط (١.٤٧) ووزن نسبي (٧٣٪). وهذا يشير إلى أن المعلمين قد يرون أن إشراك أولياء الأمور وتخصيص وقت إضافي، رغم أهميتهما، لا يحظيان بنفس الأولوية مقارنة بالاستراتيجيات المرتبطة بالبيئة الصفية والتدريب المهني. لذلك، أوصت دراسة (Hodges et al., 2020) ضرورة تطوير برامج مدرسية تستهدف تهيئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتواجد بممارس الدمج، بالإضافة إلى تذليل كافة المعوقات البيئية التي تحول دون المشاركة المدرسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويُقترح أن الدمج الأفضل يمكن تحقيقه من خلال التعاون الفعال بين صانعي السياسات والعاملين في مجال التعليم وغيرهم من أصحاب المصلحة، بما في ذلك المشاركة الفعالة لأعضاء

المجتمع المحلي، على سبيل المثال، درس هودكينسون Hodkinson (٢٠١٠) تطور الإدماج في النظام التعليمي الإنجليزي والعوائق التي يمكن أن تعيق تطوير هذه المبادرة التعليمية والمجتمعية المهمة، وناقش رحلة الإدماج من الفصل التعليمي إلى التكامل، ووصف موقف حكومة المملكة المتحدة من هذا الموضوع. وأشار إلى أن العديد من العوائق التي تحول دون الإدماج الفعال تكمن عملياً داخل الحكومة والسلطات المحلية، وكذلك في المدارس، ويخلص هودكينسون إلى أنه حان الوقت لتطوير رؤية جديدة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات، مدعومة بسياسات واضحة ومنسقة وموارد جيدة، وإذا كانت السياسة التعليمية تهدف إلى تحقيق وعي شامل، فيجب أن تضمن الاستماع إلى آراء الأطفال وأسرهم والمتخصصين في التعليم، وأن يكون الإدماج باختيار التلاميذ وأولياء أمورهم وليس بالإكراه (Hodkinson, 2010). وعلى الرغم من أن الدمج قد يكون فعالاً (نسبياً) أكاديمياً، إلا أن الدراسات البحثية تشير إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة قد يتعرضون للرفض والتهمز في المدارس العادية (Ainscow et al., 2006)، لذلك، لكي يُعتبر برنامج إلحاق طفل ذي احتياجات تعليمية خاصة في مدرسة عادية ناجحاً، يجب أن يُمكن من الدمج الأكاديمي والاجتماعي. لذلك أوصت دراسة (Greenidge, 2025) بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على دمج الطلاب ذوي التوحد مع أقرانهم بالفصول وتهيئة بيئة الدمج وتخطيط الأنشطة المناسبة للدمج، مع إجراء البحوث العملية لأساليب الدعم لعملية الدمج.

عرض نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ تم استخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، مما يسمح باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية. وبناءً عليه، تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent Samples T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتحليل الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين وفقاً للمتغيرات المستقلة المذكورة. ويعرض ما يلي نتائج هذا التحليل.

أولاً: الجنس

لمعرفة الفروق في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس، تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وتحديداً اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent Samples T-Test)، لتحليل الفروق بين استجابات المعلمين الذكور والإناث.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لتقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

البعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحديات متعلقة بالطالب	ذكور	٦٠	١	٠,٤٩	٢,١٨٩	٠,٠٣١
	إناث	٥٣	٢	٠,٤٩		
تحديات متعلقة بالمعلم	ذكور	٦٠	٢	٠,٨٠	٠,٤٩١	٠,٦٢٤
	إناث	٥٣	٢	٠,٨٣		
تحديات متعلقة بالمنهج	ذكور	٦٠	٣	٠,٤٩	١,٩٧٩	٠,٠٥
	إناث	٥٣	٢	٠,٥٠		
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	ذكور	٦٠	٢	٠,٨٣	٠,٤٦٣	٠,٦٤٤
	إناث	٥٣	٢	٠,٩٣		
الدرجة الكلية	ذكور	٦٠	٢	٠,٣٢	٠,٠٧	٠,٩٤٤
	إناث	٥٣	٢	٠,٣٤		

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الذكور والإناث فيما يتعلق بـ "التحديات المتعلقة بالطالب"، حيث كانت قيمة (ت) (-٢.١٨٩) ومستوى الدلالة (٠.٠٣١). وتشير هذه النتيجة إلى أن الإناث (بمتوسط ١.٦٠٤) يرون التحديات المتعلقة بالطالب بدرجة أعلى من الذكور (بمتوسط ١.٤٠٠). كما يظهر وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة في "التحديات المتعلقة بالمنهج"، حيث كانت قيمة (ت) (١.٩٧٩) ومستوى الدلالة (٠.٠٥٠)، مما يشير إلى أن الذكور (بمتوسط ٢.٦٠٠) يرون هذه التحديات بدرجة أعلى من الإناث (بمتوسط ٢.٤١٥). في المقابل، لا توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الذكور والإناث في الأبعاد الأخرى: "التحديات المتعلقة بالمعلم"، "التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية"، والدرجة الكلية لتحديات الدمج. فقد كانت قيم الدلالة لهذه الأبعاد أعلى من (٠.٠٥). هذا يشير إلى أن كلا الجنسين يتقنان

إلى حد كبير على مستوى هذه التحديات، دون وجود تباين ملحوظ في وجهات نظرهم بناءً على متغير الجنس. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Memisevic, et al., 2024) أظهر المعلمون شعورًا بعدم الكفاءة فيما يخص تقديم الدعم التربوي والسلوكي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لم توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تبعاً للنوع والسن والمستوى التعليمي.

ثانياً: المؤهل العلمي

لتحليل الفروق في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لتحليل الفروق بين فئات المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه). ويعرض الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول (٧)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

البعـد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
تحديات متعلقة بالطلاب	بين المجموعات	٢,٢٨٥	٢	١,١٤٣	٤,٨٤١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٥,٩٦٣	١١٠	٠,٢٣٦		
	الإجمالي	٢٨,٢٤٨	١١٢			
تحديات متعلقة بالمعلم	بين المجموعات	١,١٦٩	٢	٠,٥٨٤	٠,٨٨٤	٠,٤١٦
	داخل المجموعات	٧٢,٦٩	١١٠	٠,٦٦١		
	الإجمالي	٧٣,٨٥٨	١١٢			
تحديات متعلقة بالمنهج	بين المجموعات	٠,٤١٥	٢	٠,٢٠٨	٠,٨٢١	٠,٤٤٣
	داخل المجموعات	٢٧,٨١٥	١١٠	٠,٢٥٣		
	الإجمالي	٢٨,٢٣	١١٢			
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	١,٠٢	٢	٠,٥١	٠,٦٦	٠,٥١٩
	داخل المجموعات	٨٤,٩١	١١٠	٠,٧٧٢		
	الإجمالي	٨٥,٩٢٩	١١٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	٠,٢٩	٠,٧٤٩
	داخل المجموعات	١٢,١٦٩	١١٠	٠,١١١		
	الإجمالي	١٢,٢٣٣	١١٢			

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك في بعد "التحديات المتعلقة بالطالب"، حيث كانت قيمة (F) (٤.٨٤١) ومستوى الدلالة (٠.٠١٠)، وهو أقل من (٠.٠٥). هذا يشير إلى وجود اختلافات معنوية في تقدير هذه التحديات بين فئات المؤهل العلمي المختلفة في المقابل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأخرى: "التحديات المتعلقة بالمعلم"، "التحديات المتعلقة بالمنهج"، "التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية"، والدرجة الكلية. فقد كانت قيم (F) لهذه الأبعاد منخفضة، كما أن مستويات الدلالة جاءت أعلى من (٠.٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود اختلافات معنوية بين المجموعات بناءً على المؤهل العلمي في هذه الجوانب لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات، تم استخدام اختبار شففيه (Scheffé)، في بُعد التحديات المتعلقة بالطالب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه):

جدول (٨)

نتائج اختبار شففيه لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في تحديات دمج الطلاب ذوي

اضطراب طيف التوحد وفق متغير المؤهل العلمي في بُعد التحديات المتعلقة بالطالب

الأبعاد	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	لصالح
تحديات متعلقة بالطلاب	بكالوريوس - ماجستير	-٠,٣١٤	٠,٠١٥	دالة	ماجستير
	بكالوريوس - دكتوراه	-٠,٢٣٠	٠,٢٩٨	غير دالة	-
	ماجستير - بكالوريوس	٠,٣١٤	٠,٠١٥	دالة	بكالوريوس
	ماجستير - دكتوراه	٠,٠٨٥	٠,٨٧٢	غير دالة	-
	دكتوراه - بكالوريوس	٠,٢٣٠	٠,٢٩٨	غير دالة	-
	دكتوراه - ماجستير	-٠,٠٨٥	٠,٨٧٢	غير دالة	-

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في بعد "التحديات المتعلقة بالطالب" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة بين المعلمين حملة البكالوريوس وحملة الماجستير، وكانت هذه الفروق لصالح حملة الماجستير. هذا يشير إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير يرون التحديات المتعلقة بالطالب بشكل أوضح أو بدرجة أكبر مقارنة بزملائهم الحاصلين على البكالوريوس.

هذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة (Memisevic et al., 2024) والتي أظهر فيها المعلمون شعوراً بعدم الكفاءة فيما يخص تقديم الدعم التربوي والسلوكي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. لم توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تبعاً للنوع والسن والمستوى التعليمي. وتفسر الباحثة وجود فروق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير الي أن برامج الماجستير في الجامعات السعودية تم ضبطها وفق أحدث التوجهات في المجال، وأن الحاصلين على درجة الماجستير لديهم عمق للنظريات التربوية والنفسية، ودراستهم المتقدمة في التربية الخاصة تجعلهم أكثر إدراكاً للفروق الفردية، وأكثر قدرة على ملاحظة التفاصيل الدقيقة في سلوكيات الطلاب، وفهم أعمق لمؤشرات الصعوبات المرتبطة بالتوحد والذين يتلقون العملية التعليمية في المدرسة العادية، بالإضافة الي أن معاييرهم الأكاديمية العليا تجعلهم أكثر نقداً للواقع وبالتالي رصد التحديات بشكل أكثر دقة من أقرانهم.

ثالثاً: عدد سنوات الخبرة

لتحليل الفروق في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لتحليل الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة. ويعرض الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتقديرات المعلمين
لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
تحديات متعلقة بالطلاب	بين المجموعات	٠,٩٦	٢	٠,٤٨	١,٩٣٥	٠,١٤٩
	داخل المجموعات	٢٧,٢٨٨	١١٠	٠,٢٤٨		
	الإجمالي	٢٨,٢٤٨	١١٢			
تحديات متعلقة بالمعلم	بين المجموعات	٠,٤٤٩	٢	٠,٢٢٤	٠,٣٣٦	٠,٧١٥
	داخل المجموعات	٧٣,٤١	١١٠	٠,٦٦٧		
	الإجمالي	٧٣,٨٥٨	١١٢			
تحديات متعلقة بالمنهج	بين المجموعات	٠,٦٢٦	٢	٠,٣١٣	١,٢٤٧	٠,٢٩١
	داخل المجموعات	٢٧,٦٠٤	١١٠	٠,٢٥١		
	الإجمالي	٢٨,٢٣	١١٢			
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	١,٥٧٦	٢	٠,٧٨٨	١,٠٢٨	٠,٣٦١
	داخل المجموعات	٨٤,٣٥٣	١١٠	٠,٧٦٧		
	الإجمالي	٨٥,٩٢٩	١١٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣٦٦	٢	٠,١٨٣	١,٦٩٧	٠,١٨٨
	داخل المجموعات	١١,٨٦٧	١١٠	٠,١٠٨		
	الإجمالي	١٢,٢٣٣	١١٢			

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لتحديات برامج دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. فقد كانت قيم (F) لجميع الأبعاد (تحديات متعلقة بالطلاب، تحديات متعلقة بالمعلم، تحديات متعلقة بالمنهج، تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية، والدرجة الكلية) منخفضة، كما أن مستويات الدلالة جاءت أعلى من (٠.٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود اختلافات معنوية بين المجموعات بناءً على سنوات الخبرة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة الي أن التحديات المرتبطة بدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد تُعدّ قضايا منهجية مؤسسية تتجاوز الخبرة الفردية للمعلمين، وطبيعة هذه التحديات لا تختلف إدراكاتها باختلاف سنوات الخبرة، كما أن السياسات التربوية الموحدة ونظم التدريب المهني في المملكة قد ساهمت في توحيد الرؤى بين المعلمين بغض النظر عن سنوات خبراتهم العملية.

توصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- عقد ورش عمل للطلاب حول تقبل الاختلاف وتوضيح سلوكيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقة مبسطة.
- مشاركة المعلومات بين فريق العمل بالمدرسة وأولياء الامور عن نقاط القوة والضعف لدى الطالب عبر خطة التعليم الفردي (IEP).
- اعادة تصميم البيئة المدرسية خاصة المرتبطة بتقليل المحفزات الحسية (مثل تخفيف الإضاءة الصارخة، أو توفير سماعات كتم الضوضاء).
- اصدار تشريعات وقوانين صارمة ضد التنمر لحماية الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المراجع

المراجع العربية

العزاوي، رحيم يونس (٢٠١١). مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان، دجلة ناشرون وموزعون.

المراجع الاجنبية

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (1998). England: inclusion and exclusion in a competitive system, in: T. Booth & M. Ainscow (Edits), From them to us: an international study of inclusion in education. London, Rutledge.
- Alhudaithi, G. S. S. (2020). Saudi Arabian female teachers' attitudes towards the effectiveness of children with autism inclusion into mainstream classrooms (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Bariffe, C., & Pittas, E. (2021). Early childhood teachers' beliefs and practices about the inclusion of children with Autism in Jamaica. International Journal of Special Education, 36(2), 66-77.
- Barroso, L.L., & Vianna, R.D. (2024). The inclusion of students with ASD in school physical education in the early years: Challenges and benefits. II Seven International Education Congress.
- Barua, M, & Bharti, VS (2019). Inclusive education for children with autism: issues and strategies. Disabil Inclusion Incl Educ. 2019. [https:// doi. org/10. 1007/ 978- 981- 15- 0524-9_5](https://doi.org/10.1007/978-981-15-0524-9_5).
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. The Rural Educator, 33 (2), 27-35.
- Daniels, S (2015). An Exploration of the Inclusion of Children with Autistic Spectrum Disorder in Mainstream Primary Schools. Psychologist, 1, 21-26.

- Draper, E. A., Brown, L. S., & Jellison, J. A. (2024). Identifying Elements of Inclusion: Interviews With Elementary Music Teachers About Their Students With Autism Spectrum Disorder. Update: Applications of Research in Music Education, DOI: 10.1177/87551233241237498.
- Greenidge, N. A. (2025). Teachers' Perceptions of Challenges with Inclusion of Children with Autism and Their Roles (Doctoral dissertation, Walden University).
- Harvey, JA (2012). What's so special about special? Improving inclusion for children with Autism in mainstream schools. Birmingham: University of Birmingham.
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. Research in developmental disabilities, 97, 103550.
- Hodkinson, A. & Vickerman P. (2010). Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion. London: SAGE publications LTD.
- Josilowski, C. S., & Morris, W. (2019). A qualitative exploration of teachers' experiences with students with autism spectrum disorder transitioning and adjusting to inclusion: Impacts of the home and school collaboration. The Qualitative Report, 24(6), 1275-1286.
- Kurth, JA (2015). Educational placement of students with autism: the impact of state of residence. Focus Autism Other Dev Disabil. 2015;30(4):249–56.
- Laari, L, Kuupiel D, & Boso, CM (2021): Mapping Research Evidence on Children Living With Autism Spectrum Disorders in Africa: a Scoping Review Protocol.

- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(8), 3073-3088
- Leach, D, & Duffy, ML (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Interv Sch Clin*. 2009;45(1):31–7.
- Lindsay S, Proulx M, Thomson N, Scott H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *Int J Disabil Dev Educ*. 2013;60(4):347–62.
- Makaya, P. (2021). Rural Teachers' Perceptions towards the Inclusion of Learners with Autism into Inclusive Classroom Settings in Zimbabwe: A Case of Chivi District Primary Schools. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 15(3), 1.
- May, T., Scriberras, E., Brignell, A., & Williams, K. (2017). Autism spectrum disorder: Updated prevalence and comparison of two birth cohorts in a nationally representative Australian sample. *BMJ Open*, 7 (5)e015549. doi: 10.1136/bmjopen-2016-015549.
- Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2024). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1307-1323.
- Muñoz Martínez, Y., Simón Rueda, C., & de Dios Pérez, M. J. (2023). Teachers of learners with ASD in mainstream schools and classrooms in Spain: attitudes towards inclusive education. *British Journal of Special Education*, 50(1), 104-126.

- Muñoz, A. M. (2025). Barriers of Children with Autism Inclusion and Methods to Overcome: A Study from Teachers' Perspectives (Doctoral dissertation, The University of Texas Rio Grande Valley).
- Paraskevi, G. (2021). Effectiveness of inclusion programs of children with autism in the mainstream school classroom: Knowledge and perceptions of teachers and special education teachers. *Open Access Library Journal*, 8(9), 1-33.
- Reupert, A., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2015). Enablers for inclusion: The perspectives of parents of children with autism spectrum disorder, *Australasian Journal of Special Education*, 39, 85-96. doi:10.1017/jse.2014.17.
- Roberts, J. (2015). Autism and education in Australia. *Australian Clinical*
- 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, 1084-1096. doi:10.1080/13603116.2016.1145267.
- Saggers, B., Klug, D., Harper-Hill, K., Ashburner, J., Costley, D., Clark, T., ...Carrington, S. (2015). Australian autism educational needs analysis – What are the needs of schools, parents and students on the autism spectrum across Australia? Executive summary. Cooperative Research Centre for Living with Autism, Brisbane. Retrieved from <https://www.autismcrc.com.au/australianeducation-needs-analysis>.
- Soto-Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L., & Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in Western Australian classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 97-111. <https://doi.org/10.1017/jse.2012.10>.

- 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.
- Sweeney, E., & Fitzgerald, J. (2023). Supporting autistic pupils in primary
schools in Ireland: Are autism special classes a model of inclusion or
isolation?. *Disabilities*, 3(3), 379-395.
- UNESCO (2009). *EFA Global Monitoring Report. Overcoming Inequality:
Why Governance Matters*, Oxford, Oxford University Press.
- Yumak N, & Akgul EM (2010). Investigating elementary school
administrators' and teachers' perceptions on children with autism.
Procedia Soc Behav Sci. 2010;2(2):910–4.