مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 09/ 11/ 2025م
تاريخ القبـول: 02/ 11/ 2025م

تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة: دراسة نوعية لتصورات وخبرات المعلمين في المملكة العربية السعودية

د. أحمد حسن محمد خضري *
ahkodari@kku.edu.sa

الملخص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تصورات وخبرات معلمي التعليم العام تجاه تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية، وذلك لفهم استراتيجيات التدريس المستخدمة، والتحديات التي يواجهها المعلمون، والخدمات الداعمة المتوفرة لهم .وقداعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام النظرية المؤسسة لتحليل البيانات، إذ جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع ثلاثة معلمين في مدارس ابتدائية ومتوسطة حكومية وأهلية .خضعت البيانات لعمليات الترميز المفتوح والمحوري والانتقائي لبناء فئات رئيسة .وأظهرت النتائج أربع فئات محورية تمثلت في :المعرفة باضطراب طيف التوحد، استراتيجيات التدريس في الفصول الدامجة، معوقات الدمج، والخدمات والدعم المقدّم للمعلمين .كما بيّنت النتائج أن نقص المعرفة والخدمات الداعمة يُشكل تحدياً أساسياً، في حين أن الخبرات السابقة والتدريب والتعاون مع معلمي التربية الخاصة أسهمت في تطوير ممارسات أكثر فاعلية . تسلط الدراسة الضوء على ضرورة تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة، وتوفير موارد داعمة لتمكين المعلمين من تحقيق دمج فعّال.

الكلمات المفتاحية :اضطراب طيف التوحد، التعليم الدامج، معلمو التعليم العام، استراتيجيات التدريس، الخدمات الداعمة، البحث النوعي، النظرية المؤسسة.

* أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية ، جامعة الملك خالد، أبها – المملكة العربية السعودية

للاقتباس: خضري، أحمد حسن محمد. (2025). تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة: دراسة نوعية لتصورات وخبرات المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(4)، 137-173.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

OPEN ACCESS
Received: 10-11-2025
Accepted: 01-12-2025

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Schools: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions and Experiences in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Ahmed Hasan Moahmmed Kodari *

ahkodari@kku.edu.sa

Abstract

This study aims to explore general public education teachers' perceptions and experiences regarding the teaching of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The purpose is to understand the instructional strategies employed, the challenges faced by teachers, and the supportive services available to them. A qualitative methodology was adopted, using grounded theory for data analysis. Data were collected through semi-structured interviews with three teachers working in public and private elementary and intermediate schools. The data underwent open, axial, and selective coding to construct major thematic categories. The findings revealed four central categories: knowledge of ASD, instructional strategies in inclusive classrooms, barriers to inclusion, and the services and support provided to teachers. The results also indicated that limited knowledge and insufficient support services posed major challenges, whereas prior experience, training, and collaboration with special education teachers contributed to the development of more effective teaching practices. The study emphasizes the need to strengthen in-service training programs and provide supportive resources that enable teachers to achieve effective inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, inclusive education, general education teachers, instructional strategies, supportive services, qualitative research, grounded theory.

* **Teacher in the ministry of education-Jordan**

** **- Professor of Educational Administration –Jerash University,** , Jerash, Jordan.

Cite this article as:: Kodari, Ahmed Hasan Moahmmed. (2025). Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Schools: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions and Experiences in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 7*(4) 137-173

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة

اضطراب طيف التوحد (ASD) يُعد واحداً من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية شيوعاً على مستوى العالم (Baio et al., 2018). ووفقاً (American Psychiatric Association, (2013، فإن اضطراب طيف التوحد يُصنّف كاضطراب نمائي عصبي يُحدَّد من خلال معايير تشخيصية محددة. وتشمل هذه المعايير وجود صعوبات في التواصل الاجتماعي والتفاعل، إضافةً إلى أنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة متكررة ومقيدة. ومن المهم الإشارة إلى أن هذه الخصائص قد تستمر طوال حياة الفرد. كما أن معدلات انتشار اضطراب طيف التوحد آخذة في الارتفاع، مع وجود تباينات ملحوظة داخل المجموعات السكانية المختلفة.

ووفقاً لـ (World Health Organization, (2021 فإن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد عالمياً يقدَّر بحوالي طفل واحد من بين كل 127 طفلًا. كما أشار Alshaban et al. (2019) في دراسة له وجود ما مجموعه 187,000 فرد مصاب باضطراب طيف التوحد تحت سن العشرين في دول الخليج. وفي المملكة العربية السعودية، ما تزال الدراسات حول معدل انتشار اضطراب طيف التوحد محدودة. ومع ذلك أوردت الهيئة العامة للإحصاء في تقريرها لعام 2017 عن نتائج مسح ذوي الإعاقة إذ بلغ عدد ذوي اضطراب طيف التوحد 53.282 طفلًا. وفي دراسة توصّل فيها Sabbagh et al., (2021) إلى أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد بلغ 2.81 لكل 1,000 طفل في مدينتين رئيسيتين في المملكة. ووفقاً لآخر الإحصاءات الصادرة عن وزارة التعليم، فقد بلغ عدد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بالمدارس في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي ومتوسط وثانوي) 29600 طالب وطالبة (وزارة التعليم، 2023).

شهدت أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) ارتفاعاً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى خدمات دعم أكاديمية واجتماعية شاملة. ونتيجة لذلك، أصبح من الشائع أن يقوم معلمو التعليم العام بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في صفوفهم إلى جانب أقرانهم من الطلاب العاديين. ويشير مفهوم الدمج إلى أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يجب أن يتلقوا تعليمهم في البيئة ذاتها مع أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، بدلاً من عزلهم في فصول التربية الخاصة(1996) Mesibov & Shea ، إلا أن خصائص هؤلاء الطلاب قد تطرح تحديات في الصفوف المدمجة. ووفقاً لـ (Able et al., (2015 فإن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة غالباً ما يواجهون مخاوف مشتركة عند تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك

بسبب العقبات المتنوعة التي قد يواجهونها، والتي قد تشمل إدارة السلوكيات لدى الطلاب، إلى جانب غياب المعرفة والمهارات اللازمة لدعم هؤلاء الطلاب بشكل فعّال في الصفوف المدمجة.

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية قد وقّعت على "إعلان سلامنكا وإطار العمل بشأن التربية الخاصة" الصادر عن اليونسكو عام 1994، فإن التطبيق الفعلي للدمج في مدارس التعليم العام في السعودية ما يزال غير واضح ويواجه تحديات على المستويين النظري والعملي(Madhesh, 2023). وقد وضعت وزارة التعليم سياسات واضحة ومبادئ متعلقة بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن الصعوبات ما تزال قائمة في ترجمة هذه السياسات إلى ممارسات واقعية. كما أجرى العديد من الباحثين دراسات حول اتجاهات المعلمين وتصوراتهم تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات التعليمية الدامجة في السعودية، غير أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الخبرة الفعلية لمعلمي التعليم العام أثناء تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصفوف. إذ أشار Haimour & Obaidat (2013) إلى الحاجة لإجراء بحوث لمعرفة ما إذا كان لدى المعلمين معرفة بالممارسات التعليمية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وما إذا كانوا يطبقون هذه الممارسات فعلياً في الفصول الدراسية. وتلبية لتلك الحاجة أجرى Khodari (2019) دراسة حول معرفة المعلمين في المملكة العربية السعودية بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم وتأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال دراسة مسحية موجهة لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص حيث وجدت بأن معرفتهم محدودة جدًا لكثير من تلك الممارسات وتقتصر معرفتهم لعدد قليل منها مثل بعض أساليب التعزيز.

يعتمد النظام التعليمي في السعودية مبدأ دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية، إذ يبدأ معلمو التعليم العام بتدريس هؤلاء الطلاب بتخطيط وإعداد محدود للغاية. ومن المتعارف عليه أن دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الصفوف الدامجة يقتضي أن يقوم المعلمون بتكييف خطط الدروس، وتعديل المنهج، وتنظيم بيئة تعليمية مناسبة لضمان تعليم فعّال. وقد أظهرت نتائج دراسة أجراها Alnemary et al., (2016) وجود فجوة كبيرة في تقديم الخدمات المناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد سواء في المؤسسات التعليمية العامة، أو المرافق الصحية في السعودية. كما أن محدودية الموارد تؤثر سلباً على تحقيق مخرجات تعلم فعّالة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الصفوف العادية.. ولقد أجرى Haimour & Obaidat

(2013)دراسة مسحية شملت 391 معلماً من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج أن معلمي التعليم العام يفتقرون إلى المعرفة المتعلقة بخصائص اضطراب طيف التوحد، مما يعني أنهم لم يُعَدّوا بالشكل الكافي لتعليم هؤلاء الطلاب. ومع ذلك، بينت الدراسة أن معلمي التعليم العام لديهم استعداد لتكييف ممارساتهم التعليمية، وتوظيف استراتيجيات مناسبة، والتعاون مع معلمي التربية الخاصة إذا توفرت لهم برامج تدريبية مناسبة.

إن الاهتمام بهذه الدراسة ينبع من رغبة الباحث في استقصاء الوضع الراهن لدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية، وكيفية توفير المعلمين بيئات تعليمية مناسبة لهم، وماهية الممارسات التعليمية الفعلية التي يقومون بها. وإلى جانب ذلك، لاحظ الباحث أن معظم البحوث ركزت على اتجاهات معلمي التعليم العام وتصوراتهم، في حين أن الأبحاث حول خبراتهم التدريسية الفعلية ما زالت محدودة. فقد أجرت Al-Saleh (2019) دراسة حديثة استخدمت مقابلات شبه منظمة مع أربع معلمات في المرحلة الابتدائية، وخلصت إلى أن المعلمات يمتلكن معرفة أساسية باضطراب طيف التوحد، ولديهن اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، ما تزال هناك فجوة واضحة في الدراسات المتعلقة بخبرة معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة، مثل الاستراتيجيات التعليمية وإدارة السلوك التي يستخدمونها، وأنواع الخدمات التي يتلقونها.

ومن الجدير بالذكر أن برامج التدريب أثناء الخدمة المتاحة للمعلمين في السعودية محدودة، خصوصاً تلك التي تركز على الأساليب المبتكرة لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدامجة. كما أن معظم هذه البرامج تقدم في صورة محاضرات نظرية فقط، دون منح المعلمين فرصاً للتطبيق العملي. وبما أن اهتمام الباحث ينصب على قضايا الدمج وتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، فإن من الضروري القيام بهذه الدراسة التي تستقصي خبرة معلمي التعليم العام في تدريس هؤلاء الطلاب في الصفوف الدامجة. ولقد تم طرح أسئلة على المعلمين حول الاستراتيجيات والتعديلات التي يوظفونها أثناء التدريس، والاستراتيجيات التي يعتمدونها لإدارة سلوك الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء العملية التعليمية. إن إجراء دراسة ميدانية حول خبرة المعلمين في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والفصول العادية سيسهم في إثراء الأبحاث المستقبلية حول الدمج في السعودية. كما سيعزز من فهم الإدارات التعليمية لاحتياجات المعلمين من

برامج التدريب أثناء الخدمة، وخاصة فيما يتعلق بأحدث الاتجاهات في أساليب التدريس مثل التصميم الشامل للتعليم(UDL) .

هدف الدراسة(Purpose of the Study)

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في استكشاف تجارب معلمي التعليم العام عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين في المدارس الدامجة. كما تسعى الدراسة إلى توضيح المواقف المعرفية والعاطفية والسلوكية للمعلمين أثناء تفاعلهم مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول والبيئة التعليمية، وكشف التحديات التي يواجهها المعلمون أثناء عملية التدريس، مما يسلط الضوء على تعقيدات الدمج والعوائق المحتملة في البيئات الدامجة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية :تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية للمراجع العربية في ميدان التربية الخاصة والدمج التعليمي، وخصوصًا في سياق الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس السعودية، إذ ما تزال الدراسات النوعية حول خبرات معلمي التعليم العام محدودة مقارنة بالدراسات التي تناولت الاتجاهات أو التصورات العامة.

سد الفجوة البحثية :تسعى الدراسة إلى معالجة النقص القائم في الأبحاث التي تستكشف التجربة الواقعية لمعلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال توثيق الممارسات الفعلية والتحديات اليومية التي يواجهها المعلمون داخل الصفوف الدامجة.

تعزيز الفهم النظري لمفهوم الدمج :تقدم الدراسة إطارًا أعمق لفهم الدمج في ضوء التجربة السعودية، وتوضح مدى تحقق مبادئ التعليم الدامج المعلنة في السياسات التعليمية السعودية ضمن الممارسات الواقعية في المدارس.

دعم النظريات التربوية المعاصرة :من خلال نتائجها، يمكن أن تسهم الدراسة في تطوير النماذج والنظريات التربوية ذات الصلة بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل نظرية التصميم الشامل للتعليم *(Universal Design for Instruction)* ونظريات التعلم الاجتماعي والسلوكي.

الأهمية العملية

توجيه برامج إعداد المعلمين :تساعد نتائج الدراسة الجامعات وكليات التربية على تحسين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من خلال تضمين محتوى متخصص في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن الصفوف الدامجة.

تحسين برامج التدريب أثناء الخدمة :تسلط النتائج الضوء على المجالات التي يحتاج فيها معلمو التعليم العام إلى تدريب عملي، مما يمكن وزارة التعليم من تصميم برامج تدريبية أكثر فعالية ترتكز على الممارسات المبنية على الأدلة.(EBPs)

تطوير **بيئات التعلم الدامجة** :توفر الدراسة توصيات يمكن أن تسهم في تحسين بيئات التعلم في المدارس السعودية، من خلال تعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتطوير الموارد التعليمية والتسهيلات الداعمة.

إفادة صانعي القرار :تقدم الدراسة مؤشرات عملية لصانعي السياسات التعليمية حول التحديات التي تعيق التطبيق الفعلي للدمج، مما يساعد في وضع سياسات واقعية تراعي احتياجات المعلمين والطلاب على حد سواء.

تحسين جودة التعليم للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد :من خلال استكشاف الممارسات الفعالة والتحديات القائمة، تسهم الدراسة في تحسين مخرجات التعلم والدمج الاجتماعي لهذه الفئة من الطلاب في المدارس السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تبني المملكة العربية السعودية لسياسات الدمج وتأكيد وزارة التعليم على تمكين الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من التعلم في البيئات العادية، فإن التطبيق الفعلي لهذه السياسات ما يزال يواجه تحديات متعددة، أبرزها ضعف إعداد معلمي التعليم العام، ونقص معرفتهم بالممارسات التعليمية المناسبة، وصعوبة إدارة سلوكيات الطلاب داخل الصفوف الدامجة. ومن ثم تتمثل مشكلة هذه الدراسة في قصور فهم وتطبيق معلمي التعليم العام للممارسات التعليمية الفعّالة عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الدامجة، والحاجة إلى استكشاف خبراتهم الفعلية والتحديات التي يواجهونها في هذا السياق.

أسئلة الدراسة

1. ما تصورات وخبرات معلمي التعليم العام تجاه ممارساتهم تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة؟
2. ما التحديات التي يواجهها معلمو التعليم العام عند تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة؟

منهج الدراسة

الاطار النظري والفلسفي

تتمحور هذه الدراسة حول النظرية البنائية. وكما هو معروف، تُشير هذه النظرية إلى أن المعنى يُبنى بناءً على المعرفة التي يُكوّنها الأفراد أثناء تفاعلهم مع العالم من حولهم، أي المعرفة التي لم تُكتشف بعد. فالأفراد يُشكّلون معناهم دائمًا عند تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. اعتمدت هذه الدراسة على منهج النظرية المُؤَسَّسة، وهو منهج مُنظَّم يهدف إلى فهم السلوك والتجارب البشرية ووصفها. وتُعد النظرية المُؤَسَّسة شاملة لأنها تُراعي الجوانب الشخصية والظرفية والشرطية والسياقية لتفسير السلوك البشري (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss.,2014). علاوة على ذلك، وكما قال Charmaz (2014)"تتكون مناهج النظرية المُؤَسَّسة من إرشادات منهجية ومرنة لجمع وتحليل البيانات النوعية لبناء نظريات من البيانات نفسها...". تبدأ النظرية الأساسية بالبيانات الاستقرائية، وتستدعي استراتيجيات تكرارية للانتقال بين البيانات والتحليل، وتستخدم أساليب المقارنة، وتبقيك متفاعلًا ومندمجا مع بياناتك والتحليل الناشئ " (ص 1). بالإضافة إلى ذلك، تساعد النظرية الأساسية الباحثين على تطوير نظريتهم الخاصة من خلال مقابلاتهم الناس وتحليلهم لنظرتهم وتجاربهم حول الظاهرة المدروسة.

في هذه الدراسة، استخدمت طريقة النظرية المؤسسة Glaser & Strauss (1967) لتحليل الظاهرة والحصول على معنى بناء وعميق لتجارب معلمي التعليم العام حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصل دراسي مع أقرانهم العاديين، وكيف يمكنهم التحدث عن هذه التجربة وتفسيرها في المقابلة. تهدف النظرية المؤسسة إلى تطوير تفسير نظري للتجارب المشتركة بين المشاركين، التي تتضمن قولا أو فعلًا أو تفاعلًا، ثم إنشاء إطار للبحث الإضافي لتأكيد فهم تجاربهم (Corbin & Strauss.,2014).وفي تحليل عملية البيانات، اتبعت إجراء النظرية المؤسسة لتطوير نظرية تستند إلى البيانات التي تم جمعها من المشاركين في الدراسة. خلال المقابلات، بحثتُ في

معتقدات المعلمين وتصوراتهم لتجاربهم في السياق الاجتماعي للفصول الدراسية الشاملة. فسّرتُ البيانات بناءً على النظرية المؤسسة لصياغة نظريتي من خلال إدراكي لدور السياق الاجتماعي في دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية العامة وتأثيره على وصف تجربة المعلم. كما بحثتُ في كيفية تواصل معلمي التعليم العام وتفاعلهم مع طلابهم ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية الشاملة.

موقع الباحث (Researcher Positionality)

يقصد به الطريقة التي تؤثر بها خلفية الباحث الشخصية والاجتماعية والثقافية والعلمية على كل مراحل البحث. **أي إن** الباحث لا يدخل إلى البحث كـ "شخص محايد تمامًا"، بل تأتي معه: قيمه، خبراته، معتقداته، هويته، وتجربته الحياتية، وهذه كلها تنعكس على اختيار موضوع البحث، وصياغة أسئلة البحث، وعلاقته بالمشاركين، وتحليل البيانات وتفسير النتائج. قيام الباحث بكتابة هذا الجزء مهم لأنه يساعد على الشفافية، لأن القارئ يفهم كيف قد تؤثر خلفية الباحث على النتائج، ويضمن المصداقية لأن الاعتراف بالموقعية يُظهر وعي الباحث بالتحيزات المحتملة. وهذا مثال على ما سبق، إذا كان الباحث يدرس دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، وكان لديه ابن من ذوي الإعاقة، فهذا الموقع (كونه ولي أمر) قد يمنحه فهمًا عميقًا وتجربة شخصية، لكنه في الوقت نفسه قد يؤثر على تفسيره للبيانات باتجاه إيجابي أو سلبي. لذلك يوضح موقعه للقارئ حتى يكون التفسير أكثر وعيًا وشفافية.

ولقد تم إجراء هذه الدراسة لفهم وضع دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في الصفوف الدراسية العامة في المملكة العربية السعودية. إذ كنتُ معلماً للتربية الخاصة في مدرسة دامجة، وكنتُ أُدرّس الطلاب ذوي الإعاقة في فصول منفصلة، وقد لاحظتُ افتقار معلمي التعليم العام إلى المعرفة والخبرة المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة. ففي ذلك الوقت، لم يكن لدى معلمي التعليم العام أي تجربة سابقة في التعامل مع هؤلاء الطلاب أو حتى التواصل معهم. أما حالياً، بعد تطبيق نظام الدمج الكامل في المدارس الحكومية، أصبح بالإمكان تسجيل الطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك ذوي اضطراب طيف التوحد، في الفصول العامة.

وبناءً على خبرتي السابقة، أتساءل: كيف ينظر المعلمون إلى التعليم الدامج عند العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية؟ ما هي تصوراتهم وخبراتهم تجاه هذه التجارب؟ وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على ممارساتهم التدريسية في توفير بيئات تعليمية مناسبة لهؤلاء الطلاب؟

لذلك، سأبحث فيما إذا كان لدى المعلمين تجارب إيجابية أو سلبية في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات الدامجة. إن خبرتي كمعلم لعبت دوراً مهماً في اختيار موضوع هذه الدراسة. ومن ثم، اخترت المنهج النوعي وبالتحديد النظرية المؤسسة التي سوف تساعد في جمع البيانات وتحليلها بطريقة استقرائية لبناء نظرية تفسيرية تشرح كيف يعيش المعلمون تجربة الدمج فعليًا، وما العوامل التي تؤثر في ممارساتهم.

المشاركون (Participants)

اتبعتُ في اختيار المشاركين الخطوات الآتية:

أ) البحث عن المدارس الدامجة التي تضم طلاباً من ذوي اضطراب طيف التوحد (وتتوفر هذه المعلومات في مواقع إدارات التعليم في السعودية).

ب) طلب قوائم بأسماء المعلمين الذين يعملون مع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من مديري المدارس، وذلك باستخدام أسلوب "الكرة الثلجية أو السلسلة."

ج) التواصل مع المعلمين باستخدام أرقام هواتفهم الشخصية.

بناءً على ذلك، شملت عينة الدراسة معلمتين ومعلمًا في التعليم العام (معلمة تعمل في مدرسة ابتدائية أهلية، والآخران في مدرستين حكوميتين للمرحلة المتوسطة). يمتلك المعلمون خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التدريس، كما أن لديهم تجارب في تدريس ما لا يقل عن طالبين مشخصين باضطراب طيف التوحد وملتحقين في فصول دمج كامل. جميع المعلمين حاصلون على درجة البكالوريوس في أحد التخصصات (اللغة العربية، الرياضيات، أو العلوم). ويدرّسون طلاباً من ذوي اضطراب طيف التوحد ثلاث مرات أسبوعياً على الأقل خلال أيام الدراسة. تم اختيار هؤلاء المشاركين خصيصاً لأن أهداف الدراسة ومنهجها يركزان على استكشاف تجارب معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العامة، وكيف يبنون معتقداتهم وتصوراتهم من خلال هذه التجربة. ولذا، لم يكن الهدف تعميم النتائج، بل جمع معلومات معمقة عن ظاهرة محددة.

البيئة(Settings)

تقع المدرستان اللتان يعمل فيها المشاركون في مدينة جازان جنوب السعودية. تضم المدرستان الحكوميتان برامج تربية خاصة متنوعة ويشرف عليها معلمون متخصصون في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ففي إحدى مدرستي البنات المتوسطة هناك برنامج آخر لذوات الإعاقة

البصرية، أما مدرسة البنين الابتدائية فبها برنامج لذوي صعوبات التعلم. وهذه البرامج لا تتداخل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين في الفصول الدامجة.

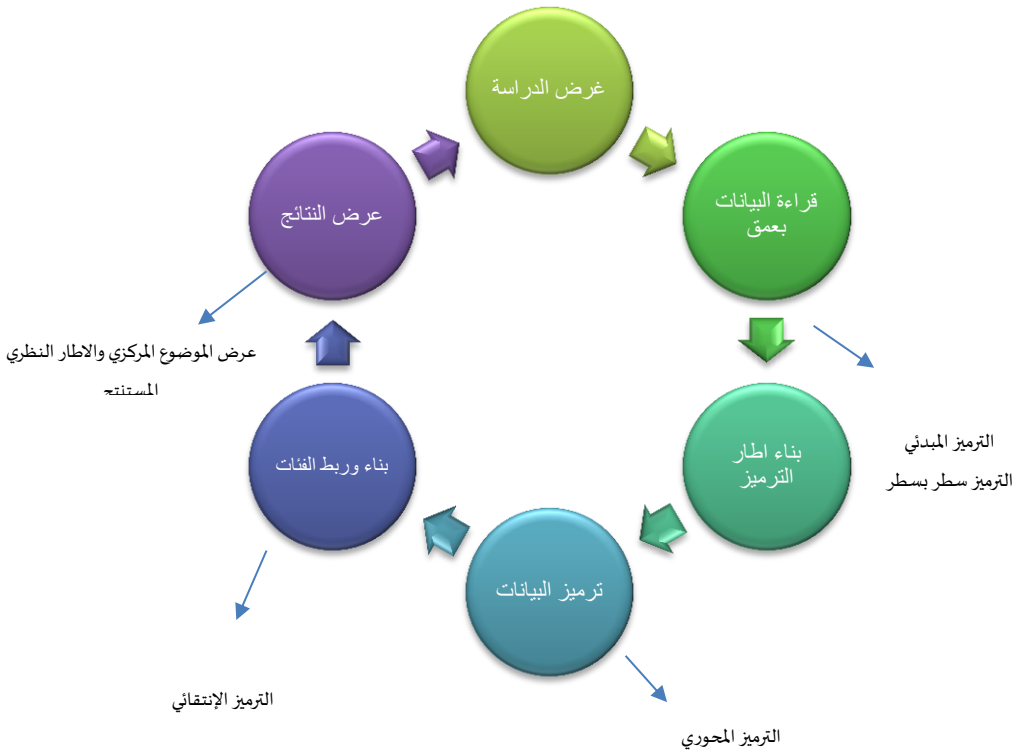
إجراءات جمع البيانات(Data Collection Procedure)

اعتمدتُ في هذه الدراسة على البحث النوعي باستخدام منهجية "النظرية المؤسسة" وتسمى أيضا بالنظرية المجذرة. وفي هذه الدراسة تم استخدام المقابلات شبه المنظمة أداة رئيسية لجمع البيانات (ملحق1)، لما تتميز به من مرونة تسمح للباحث والمشاركين ببناء المعاني والتفسيرات بشكل مشترك. (Charmaz, 2014) تضمنت أسئلة المقابلات استكشاف تجارب المعلمين عن طريق كيفية تفاعلهم مع الطلاب، وكيفية بناء خبراتهم. ومن أمثلة تلك الأسئلة: كيف تشعر بوجود طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصلك مع طلاب عاديين؟ ما هو شعورك تجاه تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جنباً إلى جنب مع أقرانهم في الصف؟ كذلك غطت الأسئلة جوانب متعددة أخرى مثل الأسئلة الديموغرافية، المعرفة، الخبرات/السلوك، الآراء/المواقف، المشاعر. وقد ساعدت هذه الأسئلة في تكوين فهم أوضح لكيفية إدراك المعلمين للظاهرة والتعبير عنها. ولقد أرسلتُ لهم أسئلة المقابلة مسبقًا لإعطائهم الوقت الكافي لقراءتها واستيعابها وتحضير الإجابات، وتقديم أكثر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع. وتم تسجيل المقابلات بعد الاستئذان منهم وأخذ الموافقات عبر تعبئة الاستمارة المخصصة لذلك. استغرقت كل مقابلة نحو 45 دقيقة. وحرص الباحث على تقليل أي أضرار محتملة للمشاركين من خلال حذف التسجيلات بعد تحليل البيانات، واستخدام أسماء مستعارة لأغراض أخلاقية وحماية هوية المشاركين، وأخيراً إعلام المشاركين بأن جميع المقابلات ستسجل لأغراض التحليل، مع ضمان إتلاف التسجيلات بعد الانتهاء.

إجراءات تحليل البيانات(Data Analysis Procedure)

تنطوي النظرية المؤسسة (Grounded Theory) على إجراءين: استقرائي واستنتاجي. وقد اتبعتُ العملية الاستقرائية بوصفها المرحلة الأولى في النظرية المؤسسة التي تبدأ من الجزئيات وصولاً إلى التعميم. لذلك، وبعد أن أنهيت جمع البيانات من المشاركين عبر المقابلات، استخدمت برنامج Microsoft Excelلفرز البيانات وبدأت في تحليلها. ثم شرعت بترميز البيانات مستندًا إلى إجراءات التحليل التي وضعها Strauss & Corbin (1998) انظر الشكل 1

شكل 1
إجراءات تحليل بيانات النظرية المؤسسة



وهي على النحو الآتي: أ) الترميز المفتوح، الذي يقوم على تصور البيانات ضمن عملية إضفاء المعنى. ب) الترميز المحوري، الذي يحدد الفئات الجوهرية الممثلة للموضوعات الرئيسة. ج) الترميز الانتقائي، الذي يستخلص الموضوعات الأساسية المكوّنة للنظرية. كما عرضتُ هذه العملية في مخطط (Strauss & Corbin, 1998). وتشمل العملية ترميز البيانات بوصفه الخطوة الأولى في التحليل، وكتابة المذكرات التي تساعد على الانتقال إلى تفسيرات أكثر تجريدًا مع تقدم التحليل (Charmaz, 2014). وفيما يلي وصف لكل خطوة من خطوات عملية التحليل:

الترميز المفتوح: كان الترميز المفتوح الخطوة الأولى في تحليل البيانات. ففي هذه المرحلة بدأتُ بالترميز الأولي عبر فحص النصوص سطرًا بسطر، وهو السمة المميزة للترميز المفتوح في النظرية المؤسسة (Corbin & Strauss, 2014). وكما ذكرت Charmaz (2014) حول الترميز سطرًا بسطر:

"يدفعك الترميز سطرًا بسطر إلى النظر للبيانات من جديد. تساعدك الرموز الأولية على تقسيم البيانات إلى فئات ورؤية العمليات. ويحررك الترميز سطرًا بسطر من الانغماس الكلي في وجهات نظر المشاركين بحيث تقبلها دون تساؤل" (ص. 127).

خلال الترميز، فحصتُ كل سطر من البيانات وقارنت بين الرموز، ثم جمعت الرموز المتشابهة في المعنى تحت مسميات واحدة. على سبيل المثال: قالت أمل" السلبيات هي أن الطلاب لا يحبون الازدحام في الفصول، وعدد الطلاب في الفصول كبير جدًا نحو 33 طالبًا، والمفترض أن يكون 20 طالبًا فقط ".فقمت بترميزها تحت عنوان عدد الطلاب في الفصل. ومثال آخر: قال علي" التحقتُ ببرامج عن التوحّد في سنوات سابقة، مثل دورات تمهيدية عن التوحّد وكيفية التعامل معهم داخل الصف وخارجه ".فقمت بترميزها بعنوان البرنامج التدريبي.

الترميز المحوري: جاء بعد اكتمال الترميز المفتوح. وفيه قمتُ بمراجعة الرموز وحذف غير المفيد منها، ثم بدأتُ بتجميع الرموز المنفصلة ضمن مفاهيم وفئات تعكس العلاقات المشتركة بينها. ومن خلال هذه العملية أنشأتُ اثنتي عشرة فئة، لكن كان العدد كبيرًا، فعملت على تقليصها. وبعد إعادة القراءة، وجدت أن بعض الفئات يمكن دمجها لارتباطها الوثيق ببعضها. على سبيل المثال لتلك الرموز سنوات التدريس، جنس المعلم، نوع المدرسة، وعدد طلاب التوحّد الذين تم تدريسهم، وضعتها ضمن فئة واحدة هي المعلومات الديموغرافية للمعلمين .كذلك رموز مثل الإعداد للدرس وتنظيم البيئة الصفية، جمعتها تحت فئة الاستراتيجيات المستخدمة في الفصول الدامجة . كما جمعت رموزًا مثل خصائص وسلوكيات الطلاب ذوي التوحّد في فئة واحدة تصف ما يمكن ملاحظته من هؤلاء الطلاب في الصفوف الدامجة. وبالنتيجة طوّرت تسع فئات من خلال الترميز المحوري، كما استعنت بالفئات الفرعية لتوضيح كل فئة وتعريفها بشكل أدق.

الترميز الانتقائي: يعد المرحلة الثالثة من الترميز في منهجية النظرية المؤسسة، إذ يُدمج تفسير الباحث مع نتائج البيانات وصولًا إلى بناء النظرية. في هذه المرحلة تم إنجاز القرارات الخاصة بالترميز للفئات المحددة للظاهرة. ثم بعد ذلك تم تنظيم الفئات التسع الناتجة من الترميز المحوري، وتحديد خصائصها وأبعادها، مع إيراد أمثلة توضيحية. بعد ذلك تم تطوير فئات إضافية استنادًا إلى الترميز المحوري. وخلال الترميز الانتقائي، تم عرض العلاقات بين الفئات وربط كل فئة بأخرى. وفي الأخير تم الانتهاء إلى أربع فئات جوهرية، تم تحديدها وتطوير خصائصها وأبعادها، مع الأمثلة الداعمة. وأسهم

الترميز الانتقائي في بناء النظرية الرسمية التي تفسر تصوّرات معلمي التعليم العام حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحّد في البيئات الدامجة.

كتابة المذكرات: تُعد كتابة المذكرات مكوّنًا أساسيًا في عملية الترميز وإنشاء الفئات ضمن النظرية المؤسسة فالمذكرات هي ملاحظات تساعد الباحث على التفكير والتأمل خلال تحليل البيانات وتطوير النظرية. ولقد استمر الباحث في كتابتها، إذ كانت حاسمة لتطوير الفئات المفاهيمية، والكشف عن العلاقات بينها، ثم أخيرًا لبناء النظرية. كما ساعدت كتابة المذكرات على تحديد الثغرات في البيانات.

التحليل السردي المنظم

إلى جانب ذلك، تم استخدم طريقة مختلفة لتحليل البيانات هي التحليل السردي المنظم كوسيلة لتعزيز الموثوقية. وهي إحدى طرق البحث النوعي التي تعتمد على سرد القصص المستمدة من خبرات المشاركين. ولقد تم اختيار هذه الطريقة لقراءة المقابلات من زاوية أخرى غير زاوية النظرية المؤسسة، وللنظر إلى البيانات من منظور مختلف. فهي تساعد على تفسير السرديات، واكتساب فهم أعمق، والتركيز على الخبرات والمعتقدات الشخصية للمشاركين حول العمل في البيئات التعليمية الدامجة. إضافةً إلى ذلك، تمكّن هذه المقاربة من فحص كيفية تفاعل معلمي التعليم العام مع دمج الطلاب ذوي التوحّد على المستوى الشخصي. وخلال تحليلي لسيناريو محدد من أحد النصوص باستخدام المنهج السردي، نظرتُ إلى القصة من عدة زوايا: أ) الزمن الذي وقعت فيه الحادثة، ب) المكان الذي جرت فيه، ج) التفاعلات الاجتماعية بين المعلّم والطلاب ذوي التوحّد والإدارة (أي ما فعله المعلّم أو قاله في الموقف)، د) خصائص الأشخاص في المشهد. بعد ذلك، ربطتُ هذا التحليل السردي بالموضوعات الرئيسة للبحث.

عرض النتائج(Findings)

كان الهدف من هذه الدراسة استكشاف تجارب معلمي التعليم العام عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين في البيئات التعليمية الدامجة. وقد تم استخدام منهجية **النظرية المؤسسة** لتحليل بيانات المقابلات مع ثلاثة من معلمي التعليم العام. وتشير النظرية إلى أن وجهات نظر معلمي التعليم العام حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يمكن فهمها بشكل أكثر فعالية من خلال أربع فئات محورية (الترميز الانتقائي) كما هو موضح في الشكل 2 :

أ) المعرفة باضطراب طيف التوحد.

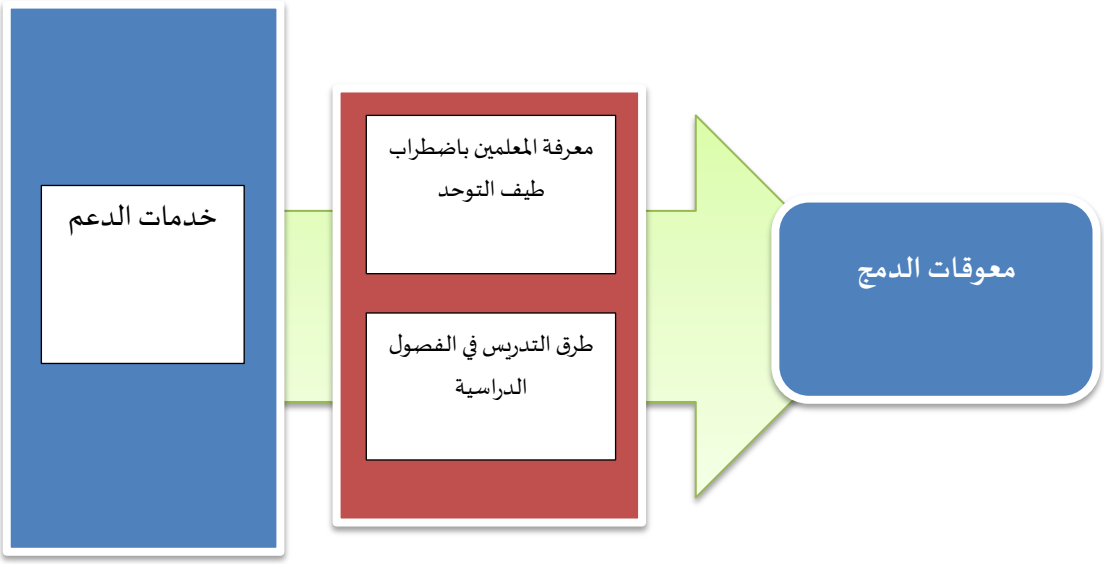
ب) استراتيجيات التدريس المستخدمة في البيئات الدامجة.

ج) عوائق الفصول الدامجة.

د) الخدمات والدعم المقدم لمعلمي التعليم العام.

الشكل 2

نموذج النظرية المؤسسة للدراسة



في هذا القسم، قمت بفحص معمق لهذه الفئات الأربع. فقد درستُ كل فئة على حدة من حيث خصائصها وأبعادها. وفي الفقرات الآتية، تم توضيح ذلك:

أعرب معلمو التعليم العام عن تباين كبير في:

1. **المعرفة باضطراب طيف التوحد** :بما في ذلك فهمهم للتوحد وخصائص الأفراد المصابين به، ومصادر معرفتهم عن الاضطراب، وعدد سنوات خبرتهم في التعامل مع هؤلاء الأفراد.
2. **استراتيجيات التدريس في البيئات الدامجة** :ويقصد بها تطبيق استراتيجيات وأساليب وطرق تدريسية مناسبة لجميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد، بحيث تكون عادلة وتلبي احتياجاتهم جميعًا. وتشمل استراتيجيات تدريس المحتوى (التفريد

والمرونة)، واستراتيجيات تنظيم البيئة الصفية (تنظيم البيئة وتنوع أساليب التدريس) بناءً على خبرات المعلمين.

3. **عوائق الفصول الدامجة** :وهي العوامل أو العوائق التي تؤثر في تطبيق الدمج. وتشمل هذه العوائق معتقدات المعلمين وتصوراتهم، وخصائص وسلوكيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى مواقف الأقران.
4. **الخدمات والدعم المقدم لمعلمي التعليم العام** :ويقصد بها التسهيلات والأدوات والمواد والخدمات والكوادر اللازمة لدعم تعلم ومشاركة جميع الطلاب، بمن فيهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد. ويشمل ذلك البرامج التدريبية، والتعاون مع معلمي التربية الخاصة وطاقم المدرسة، والمواد التعليمية الخاصة بالمعلمين.

كما هو موضح في نموذج النظرية المؤسسة (الشكل 2) فإن المعرفة العميقة لمعلمي التعليم العام باضطراب طيف التوحد تُحسّن استراتيجيات التدريس والدعم السلوكي المستخدمة في الفصول الدامجة. كما أن توفير خدمات الدعم للمعلمين والتعاون المناسب بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وإدارة المدرسة يمكن أن يقلل من عوائق الدمج. وقد أكد المعلمون أنه عندما يتم تزويدهم ببرامج تدريبية لتعزيز فهمهم لاضطراب طيف التوحد، وتقديم أنظمة دعم داخل مدارسهم، فإن ذلك يسهم في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

سأعرض أولاً وألخص كل فئة عبر المعلمين الثلاثة، ثم سأوسع النقاش باستخدام اقتباسات مباشرة من المعلمين لدعم الإطار النظري.

تظهر هذه النظرية من خلال تجارب المشاركين على النحو الآتي:

أمل :(Amal) معلمة تعليم عام لم تكن لديها معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد، إذ لم تتلق أي تدريب ولم يكن لديها خبرة شخصية مع أفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد. أدى غياب المعرفة إلى ارتباكها في بداية التدريس حول أنجع الاستراتيجيات لمساعدة هؤلاء الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية. وقد شكل هذا النقص في فهم اضطراب طيف التوحد والاستراتيجيات المناسبة للبيئات الدامجة تحدياً أمام تطبيق الدمج في مدرستها. وأكدت في النهاية على أهمية وجود خدمات دعم عالية الجودة لكل من المعلمين والطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للتخفيف من هذه التحديات.

رهف :(Rahaf) معلمة تعليم عام لديها معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد من خلال خبرة شخصية مع أفراد من العائلة من ذوي اضطراب طيف التوحد، كما حصلت على تدريب حول الاضطراب. ساعدتها هذه الخبرة في التدريس، لكنها أعربت عن افتقارها إلى المعرفة بكيفية إدارة سلوكيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الأنشطة الصفية. ففي بعض الأحيان، تخرج المواقف عن السيطرة، مما يؤدي إلى إيقاف الدرس أو النشاط أو الاستعانة بإدارة المدرسة للتعامل مع الطالب. ولذلك أبرزت رهف شدة أعراض الاضطراب، وعدم إعداد الأقران، وقلة المعرفة بالأساليب الفعالة لإدارة السلوك كعوائق أمام الدمج. كما شددت على أهمية خدمات الدعم عالية الجودة، مثل وجود معلمي تربية خاصة أو مساعدين مع معلمي التعليم العام للتخفيف من تحديات الدمج.

علي :(Ali) معلم تعليم عام لديه معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد من خلال خبرة شخصية مع أحد أفراد عائلته، إضافة إلى تلقيه تدريباً عن الاضطراب. وقد ساعدته هذه الخبرة أثناء تدريسه الطلاب ذوي التوحد. وعلى الرغم من عمله في مدرسة تضم برنامجاً للتربية الخاصة يشمل دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، فإنه أشار إلى شدة أعراض الاضطراب، وعدم إعداد الأقران، ونقص المعرفة بأساليب فعالة لإدارة السلوكيات كعوائق أمام الدمج. كما أعرب عن افتقاره لمعرفة كيفية التعامل مع سلوكيات الطلاب أثناء الدروس، إذ إن بعض المواقف كانت تخرج عن السيطرة، مما يدفعه إلى إيقاف الدرس أو إرسال الطالب إلى معلم التربية الخاصة. وفي النهاية، أكد علي على أهمية توفير خدمات دعم عالية الجودة، مثل البرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام، للتقليل من تحديات الدمج.

معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحد

أولاً، أقدم معنى معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحد، التي تتضمن فهماً للجوانب الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية للحالة وكذلك للتجارب المتنوعة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. كذلك إدراك ومعرفة المعلمين بخصائص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والتفريق بينها وبين الاضطرابات الأخرى. سأناقش فرعين (رمزين فرعيين) ضمن هذه الفئة. ترتبط خصائص وسمات المعلمين وعمق معرفتهم باضطراب طيف التوحد بمدى تعرضهم وتفاعلهم مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، التي تُصنَّف وفق عدد سنوات الخبرة مع هذه الفئة. ويشمل

ذلك وجود تفاعلات أو عدم وجودها، سواء في سياقات ماضية أم حالية. كما تتعلق مصادر المعرفة باضطراب طيف التوحد بالأسرة، والمدرسة، والمجتمع.

الخصائص الديموغرافية للمعلمين

كان جميع المشاركين الثلاثة يعملون كمعلمين في التعليم العام وهم معلم، ومعلمتان. جميع المعلمين حاصلون على درجة البكالوريوس في التربية مع تخصصات متنوعة، منها: الرياضيات، اللغة العربية، ومحو الأمية. يمتلك كل معلم منهم خبرة تدريسية لا تقل عن تسع سنوات، مع خبرة لا تقل عن سنة واحدة في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. اثنان من المعلمين (علي وأمل) يعملان في مدرسة حكومية تُطبَّق فيها سياسة الدمج لطلاب اضطراب طيف التوحد، بينما تعمل المعلمة الأخرى (رهف) في مدرسة خاصة تُطبَّق فيها سياسة الدمج للطلاب ذوي الإعاقات. انظر الجدول1.

جدول(1)

الخصائص الديموغرافية للمعلمين

المعلم	التخصص	الخبرة التدريسية	نوع المدرسة	المرحلة الدراسية	الخبرة مع طلاب (ASD)
علي	اللغة العربية	21سنة	حكومية	المرحلة الابتدائية	4سنوات
أمل	الرياضيات	23سنة	حكومية	المرحلة المتوسطة	سنة واحدة
رهف	محو الأمية	9 سنوات	خاصة	المرحلة الابتدائية	9سنوات

مصادر المعرفة

اكتسب المعلّمون معرفتهم باضطراب طيف التوحد (ASD) بطرق متعددة. فعلى سبيل المثال، عندما شارك المعلّمون خبراتهم مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، ربطوا تصوراتهم الإيجابية وقبولهم للطلاب ذوي الاضطراب في صفوفهم بخبراتهم السابقة في التواصل مع أفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل أسرهم، أو من خلال التحاقهم بورش عمل عن التوحد خلال فترات الخدمة. على سبيل المثال، ذكر كل من المعلّمين (علي ورهف) أن هناك أفراداً من أسرهم لديهم اضطراب طيف التوحد. إذ صرّح علي قائلاً:

"نعم، كان لدي قريب مصاب بالتوحد... لقد عملت مع طلاب مصابين بالتوحد لمدة أربع سنوات". بينما أوضحت رهف تفاصيل أكثر حول كيفية تفاعلها مع الأفراد ذوي الاضطراب بقولها: *"ليس لدي أقارب مصابون بالتوحد. في البداية، تعرفتُ على حالات التوحد من خلال التدريس لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد... وبعد الزواج، تعلمتُ المزيد عن التوحد من خلال أطفال زوجي، إذ لديه طفلان مصابان بالتوحد ويُظهران انطواءً شديداً"*.

إلى جانب أفراد الأسرة، حصل كل من علي ورهف على معارف إضافية حول الاضطراب من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة. فقد أوضح علي بقوله:

"التحقتُ في السنوات السابقة ببرامج حول التوحد، مثل الدورات التمهيدية عن التوحد وكيفية التعامل معهم داخل الفصل وخارجه".وقالت رهف:

"حضرت بعض الدورات حول اضطراب طيف التوحد مرتين تقريبًا، نظمتها جمعيات مختصة بالتوحد".

وأشار كلاهما إلى أن هذه الدورات كانت ذات أهمية في تعزيز معارفهم حول الطلاب ذوي الاضطراب، حتى مع وجود خبرة أسرية سابقة. في المقابل، لم تُظهر المعلّمة أمل أي تفاعل سابق مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد أو معرفة سابقة به قبل العمل مع طلاب مصابين بالتوحد. إذ أفادت قائلة: *"لا، ليس لدي أي أقارب مصابون بالتوحد، ولم ألتحق بأي برامج تدريبية في مجال التوحد، لا قبل الخدمة ولا خلالها. هذه هي تجربتي الأولى في تدريس والتعامل مع طلاب مصابين بالتوحد"*. وقد أوضحت أنها تمتلك خبرة في التدريس لفئات أخرى من ذوي الإعاقات، مثل الطلاب المكفوفين.

اتفق جميع المشاركين على أن أفضل مصدر للمعرفة باضطراب طيف التوحد يتمثل في الممارسة الميدانية المباشرة مع الأفراد ذوي الاضطراب. إذ أكدت رهف ذلك بقولها: *"أود أن أقول إن الممارسة الميدانية أهم وتوفر خبرة عملية أكثر من الدورات، والمحاضرات، والدراسة النظرية. فعندما أتعامل مع الطفل وجهاً لوجه، ويسمح لي التفاعل مع أكثر من طفل أن أفهم ما يحتاجه كل طفل، وأتعرف على ما يناسبه، وما يحبّه، وما يزعجه"*.

وعند مشاركة المعلّمين لتجاربهم، أشاروا إلى أن تواصلهم السابق مع الأفراد ذوي التوحد داخل أسرهم، أو التحاقهم بورش عمل خلال الخدمة، قد ساعدهم على فهم أفضل للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، وبناء تصورات إيجابية وقبول لوجود هؤلاء الطلاب في صفوفهم. كما

شددت رهف مجدداً على أن الممارسة الميدانية أكثر أهمية من حضور الدورات التدريبية، إذ قالت: *"حضرتُ بعض الدورات، أظن مرتين تقريباً، نظمتها جمعيات التوحد. ومع ذلك، أود أن أقول إن الممارسة الميدانية أهم وتمنح خبرة عملية أكبر من الدورات، والمحاضرات، والدراسة النظرية. عندما أتعامل مع الطفل وجهاً لوجه، يتيح لي التفاعل مع أكثر من طفل أن أفهم ما يحتاجه كل طفل، وما يناسبه، وما يحبّه، وما يزعجه"*.

أكد المعلّمون جميعاً على أهمية الخبرة التدريسية وكيفية إسهامها في تشكيل اتجاهاتهم وتصوراتهم تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أقرّوا بأن الانفتاح على طيف متنوع من الطلاب، بما في ذلك ذوي اضطراب طيف التوحد، له أثر في تعزيز فهمهم وممارساتهم التدريسية في الفصول الدامجة.

اتجاهات ومشاعر المعلّمين نحو تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة

عبّر جميع معلمي التعليم العام عن مشاعر إيجابية تجاه وجود طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصولهم الدراسية. فقد ذكر علي، وهو معلّم في المرحلة الابتدائية" *أشعر بشعور جيد"*، *"أنا سعيد جداً بتدريسهم"*. وأكدت أمل، ووافقتها رهف، قائلة" *أحب تدريس الطلاب ذوي التوحد"*.

كما أوضح جميع المعلمين أن اتجاهاتهم الإيجابية نحو تدريس هؤلاء الطلاب تنبع من ملاحظتهم حماس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للتعلم والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم. وعند سؤال المعلّمين عن أسباب هذه التصورات الإيجابية حول تدريس الطلاب ذوي الاضطراب إلى جانب أقرانهم العاديين، ولماذا يشعرون بهذه الطريقة، علّق علي قائلاً:

"أشعر بشعور جيد، خاصة عندما أشعر أن الطالب المصاب بالتوحد لديه رغبة في التعلم ويسعى بفاعلية للتواصل مع زملائه. الفصل العام هو الأفضل لأنه يتيح فرصاً للتعلم من مصادر متعددة. أحب وجود الطلاب ذوي التوحد في صفي لأن ذلك يطور من مهاراتي التدريسية لمساعدتهم على التعلم، خصوصاً عندما أرى حماسهم".

كما صرّحت أمل:*"لدي طالبان من ذوي اضطراب طيف التوحد في صفي، وأنا سعيدة جداً بتدريسهم لأنهم يشاركون في الأنشطة الصفية بشكل طبيعي، ومهما كانت المهام أو الواجبات التي أعطيها لهم، فإنهم ينجزونها في الوقت المحدد"*.

ومع ذلك، أقرّت إحدى المعلّمات بأهمية دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العامة مع أقرانهم العاديين، لكنها عبّرت في الوقت ذاته عن الجهد الكبير والصعوبة التي يواجهها المعلّمون في تدريسهم داخل الفصول الدامجة، حيث قالت:

"نحن كمعلمين نواجه تحديات وجهوداً مضاعفة لأن الطلاب المصابين بالتوحد لديهم احتياجات خاصة ويحتاجون إلى عناية أكبر، ومن الصعب الجمع بينهم وبين الطلاب العاديين الذين لديهم احتياجاتهم أيضاً... ومع ذلك، أحب تدريس الطلاب ذوي التوحد".

وقد أبرزت أمل نقطة جوهرية حول كيفية مواجهة المعلّم، خلال سنوات التدريس، لأنواع مختلفة من الطلاب المعرّضين لخطر الإعاقات أو الاضطرابات حتى وإن لم يتم تشخيصهم رسمياً، الأمر الذي يسهم في تقبّل هؤلاء الطلاب في صفوفها، خاصة وأن الطلاب الحاليين قد تم تشخيصهم وهي على دراية باحتياجاتهم الخاصة. إذ قالت:

"خلال 23 عاماً من عملي كمعلمة في التعليم العام، تعاملت مع طلاب لم يتم تشخيصهم، لكنهم أظهروا سلوكيات غير اعتيادية مثل السلبية الشديدة أو العزلة عن أقرانهم، وقد واجهت صعوبة كبيرة في تدريسهم أو التفاعل معهم".

وفي المملكة العربية السعودية، تضم المدارس الحكومية الطلاب ذوي الأداء المرتفع من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهم الأقرب إلى النمطية ويتميزون بقدرات أكاديمية عالية، ما جعلهم أكثر قبولاً لدى معلمي التعليم العام. فقد علّق علي قائلاً:

"عادةً ما يتم دمج الطلاب المصابين بالتوحد ممن لديهم أداء مرتفع وقدرات ممتازة وقريبة من التطور النمطي... كان لدي طالب مصاب بالتوحد يتمتع بموهبة رائعة في القراءة والكتابة، كما كان يتفاعل بشكل جيد مع الآخرين ويشارك بفاعلية في الفصل".

كما ذكرت أمل:

"لقد أصبح الطلاب مثل أقرانهم العاديين تماماً، ولا يوجد فرق إلا في جوانب بسيطة جداً".

وبناءً على ذلك، حدّد المعلمون أنهم يستطيعون التعامل بشكل أفضل مع هذه الفئة من الطلاب ذوي التوحد ممن لديهم توحد طفيف وأداء أكاديمي مرتفع وسلوكيات منضبطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام لديهم اتجاهات وتصورات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية. وهناك عدة عوامل تؤثر أو تسهم في تطوير هذه النظرة الإيجابية والقبول لهؤلاء الطلاب، ومنها:

- الخبرات السابقة في التفاعل مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تدريس طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ممن يتمتعون بأداء أكاديمي مرتفع.

كما بيّنت النتائج أن المعلمين بدؤوا بتطوير فهمهم لمعنى "التوحد" من خلال التفاعل الاجتماعي المباشر مع هذه الظاهرة. فقد كان لدى معلمين اثنين أفراد من أسرهم لديهم اضطراب طيف التوحد، مما ساعدهم في بناء فهم أوضح لأعراض هذا الاضطراب وكيفية التواصل مع هؤلاء الأفراد. كذلك، فإن الخبرة التدريسية الممتدة تسهم في تكوين معرفة أكبر باحتياجات الطلاب من خلال التعامل مع طلاب لديهم إعاقات مختلفة، حتى وإن لم يكن لديهم تشخيص رسمي مثبت في ملفاتهم الدراسية.

استراتيجيات وممارسات التدريس المستخدمة في الفصول الدامجة

أجمع المعلّمون في المقابلات على أنه عند دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصولهم الدراسية، فإن هؤلاء الطلاب يصبحون ضمن مسؤوليات المعلّم. فقد أوضحت أمل قائلة : *"فهم سلوك الطالب الناتج عن التوحد أمر أساسي، فالطالب لا يستطيع التحكم في سلوكه بشكل كامل... على المعلّم دائماً أن يدرك ما يحتاجه الطالب بسبب التوحد ويحدد نقاط قوته وضعفه".* وبالمثل، أعطت رهف مثالاً بقولها' :*أنا على دراية بأن طالبي لديه مشكلات حسية تتعلق بالإضاءة الساطعة والازدحام، لذلك أول ما قمت بفحصه هو إضاءة الفصل للتأكد من أنها مناسبة له".*

وقد اتفق جميع المعلّمين على أن معلمي التعليم العام تقع على عاتقهم مسؤولية دعم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الفصل. كما شددوا على أهمية تحديد وفهم قدرات هؤلاء الطلاب ونقاط قوتهم وضعفهم.

شارك المعلّمون تصوراتهم بشأن تعديل بيئة الفصل أو استراتيجيات التدريس عند وجود طلاب من ذوي التوحد. وأجمع المعلّمون الثلاثة على أنهم عند إعداد خطط الدروس، لا يُجرون تغييرات جذرية، بل يخططون لدروسهم بشكل طبيعي. فعلى سبيل المثال، قالت رهف: *"لا أُجري الكثير من التغييرات في خطة الدرس، ومع ذلك، أُعدل بيئة الفصل من خلال تغيير بعض الجوانب مثل الضوضاء والإضاءة، لتوفير بيئة مريحة للأطفال. كما أراجع معهم جدولنا وروتيننا اليومي".*

وعند تحليل الممارسات التدريسية للمعلمين، وُجد أنهم استخدموا عدة استراتيجيات تدعم كلا من الطلاب العاديين وذوي التوحد. فقد عبّرت أمل مثلاً بقولها:*"أحياناً يكون الطالب نشيطاً جداً*

في الصف، لذلك أسمح لها بالصعود إلى السبورة لحل مسائل الرياضيات، فتوجه طاقتها وانتباهها نحو شيء إيجابي". وقد أشار المعلّمون إلى أن العمل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يتطلب المرونة والاستعداد للانحراف عن الخطة المنظمة إذا حدثت مواقف غير متوقعة أثناء الحصة.

كذلك، أوضح المعلّمون أنهم يبنون معرفتهم من خلال خبرتهم مع الطلاب ذوي التوحد، ففي بداية العام الدراسي يلاحظون الطالب للتعرف على نقاط قوته وضعفه، ثم يكيّفون طرق التدريس بناءً عل ذلك. فقد قالت أمل: *"عندما أطرح سؤالاً، يحب طلابي ذوو التوحد الإجابة بسرعة، وإذا كان الدور بعيداً عنهم ولم أعطهم الفرصة للإجابة أو شرح إجابتهم، يشعرون بالانزعاج والإحباط. لذا أحاول أن أمنحهم فرصة للإجابة، ثم أتابع مع بقية الطلاب"*.

كما أوضح علي بقوله: *"كان لدي طالب يصرخ بصوت عالٍ إذا شعر بالضيق أو جلس طويلاً في الفصل. أحاول أن أكون متفهماً وأقدم له بعض التعزيزات التي يحبها، أو أمنحه استراحة ليجلس خارج الصف لبعض الوقت ثم يعود"*.

وأشار المعلّمون أيضاً إلى ضرورة إخبار الطلاب ذوي التوحد مسبقاً بأي تغيير في الروتين اليومي. فقد قالت رهف: *"إذا كان وقت الانصراف أبكر من المعتاد، أو إذا تغيّر وقت الوجبة أو حدث أي تغيير غير متوقع، فإننا نُهيئ الطلاب ذوي التوحد مسبقاً لأنهم يصبحون متوترين ومنزعجين"*.

ومن خلال خبراتهم، طوّر المعلّمون استراتيجيات تدريس تستثمر جوانب القوة لدى الطلاب ذوي التوحد. فقد أوضحت أمل بقولها: *"الطالبة نشيطة جداً وتمتلك مهارات عالية في العمليات الرياضية، لذلك استخدمت استراتيجية لعب الأدوار. أعطيتها دور المعلّم وطلبت منها أن تشرح لزملائها المسألة الرياضية وكيف توصلت إلى الحل"*.

كما قالت رهف: *"عندما أتحدث مع الطلاب ذوي التوحد، أختار كلمات بسيطة جداً ليتمكنوا من الفهم. وأتواصل معهم مباشرة وجهاً لوجه"*. وأضافت: *"حاولت الدخول إلى عالمهم باستخدام الوسائل البصرية واستراتيجيات التعلم من خلال اللعب"*.

واتفق جميع المعلّمين على أن التفاعل مع الطلاب ذوي التوحد باستخدام التشجيع والمديح والتعزيز له أثر بالغ في دعمهم داخل الفصول. وأكد علي ذلك بقوله: *"أستخدم أسلوب التشجيع المستمر لأنهم يحبونه، ويستجيبون له جيداً. أمنحهم أدواراً داخل الصف مثل قيادة بعض المهام، وأطلب منهم تقديم أمثلة عن الموضوع من خيالهم ومحاولة حلها على السبورة"*.

وقد أظهر جميع المعلّمين فهماً واضحاً لكيفية دمج معرفتهم باستراتيجيات التدريس وتطبيقها في بيئة صفية دامجة، دون إعداد خطط خاصة بطلاب التوحد. فعلى سبيل المثال، قالت رهف:

"عند إعداد الدروس، لا أُميز بين الطلاب. لدي خطة درس واحدة فقط". وقال علي: *"عندما أكتب خطة الدرس، لا أجعلها مختلفة بسبب وجود طلاب من ذوي التوحد"*.

وبذلك، يتضح أن المعلّمين يضعون خطط الدروس متضمنة استراتيجيات متنوعة، ثم يكيّفونها وفقاً لظروف الصف في كل يوم. ومع ذلك، ورغم سعيهم لتطبيق استراتيجيات تسهّل تجربة التعلم على الطلاب ذوي التوحد، فقد أشاروا إلى وجود عدة تحديات أو معوقات تجعل دمج هؤلاء الطلاب في الفصول الدامجة أمراً صعباً.

معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

في الآونة الأخيرة، تبذل المدارس الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية جهوداً لدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من ذوي الإعاقات في الفصول الدراسية العامة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين. ومع ذلك، فقد حدّد معلمو التعليم العام عدداً من المعوقات التي قد تُعقّد عملية الدمج. فقد أشار جميع المعلّمين الثلاثة إلى أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يُظهرون أحياناً سلوكيات لا يستطيع المعلّمون ضبطها أثناء عملية التدريس. وكما هو معروف، فإن خصائص اضطراب طيف التوحد تؤثر بشكل ملحوظ في قبول هؤلاء الطلاب ضمن نظام الدمج، ومن أبرز هذه الخصائص: شدة الاضطراب، قصور التفاعل الاجتماعي، السلوكيات أو الاهتمامات المقيدة، فرط الحساسية الحسية، السلوكيات السلبية أو السلوكيات المشتتة.

قال علي" :*يوجد طالب في الصف الرابع يمتلك قدرات عالية ودافعية للتعلم، لكنه يُظهر بعض السلوكيات غير المرغوبة عندما يكون غاضباً أو متعباً، مثل الصراخ بصوت مرتفع، وهو ما يمنعه من مواصلة التعلم*".

أما رهف فقد واجهت المشكلة ذاتها، إذ إن الطلاب ذوي التوحد لا يعبّرون عن مشاعرهم بشكل مناسب عندما ينزعجون أو يتعبون، فقالت" :*إذا أزعجتهم البيئة المحيطة، مثل الإضاءة الساطعة، فإنهم يبدؤون بالصراخ*". وأضافت" :*لدي طالبة في الصف الأول الابتدائي، وأحياناً تبدأ بالصراخ بصوت عالٍ لدرجة أنني لا أستطيع التركيز مع بقية الطلاب، حتى أن الطلاب أنفسهم يتضايقون ولا يتمكنون من التركيز معي*".

وبجانب الصراخ، علّقت أمل قائلة: *"طلابي ذوو التوحد في الصف الأول متوسط، وهم متحمسون جداً. عند طرح أي سؤال أثناء الدرس، يريدون الإجابة فوراً، وغالباً ما ينسون أن على الطلاب الآخرين أيضاً الحصول على فرصة للإجابة. وإذا لم أسمح لهم بالإجابة، تبدأ إحداهن بقص الأوراق أمامها وتصبح قلقة"*.

وبسبب هذه السلوكيات غير المناسبة، ذكر المعلّمون أنهم في بعض الحالات القصوى يضطرون إلى إيقاف الدرس، أو إخراج الطالب من الفصل، أو استدعاء الإدارة المدرسية للتعامل معه/معها.

ومن أبرز العقبات الأخرى أمام دمج الطلاب ذوي التوحد في الفصول العامة نقص وعي ومعرفة الأقران باضطراب طيف التوحد، وهو ما يُعقّد عملية الدمج بشكل كبير. فقد أشارت رهف إلى أن: *"الطفل المصاب بالتوحد في بيئة الدمج يتأثر سلباً عندما يرى أقرانه العاديين يسخرون منه ويضحكون عليه عندما يصرخ أو يتحدث كثيراً أو يُظهر سلوكيات مشتتة"*.

كما أن السلوكيات المقيدة أو الاهتمامات المفرطة قد تؤثر على علاقة الطلاب ذوي التوحد بأقرانهم. فقد قالت رهف: *"كان لدي طالب لا يتحدث إلا عن الفضاء والكواكب والمجرات، وكان مقيداً بهذا الموضوع فقط، فلم يكن أقرانه يرغبون باللعب معه، وكان في معظم الوقت وحيداً"*.

وأكّدت أمل أن نقص معرفة الأقران بكيفية تفاعل الطلاب ذوي التوحد ينعكس في مواقف مشابهة، مثل رغبتهم المستمرة في الإجابة عن أسئلة الدروس. ومع ذلك، كانت تجارب المعلّمين حول اتجاهات الأقران متباينة؛ بعضها سلبي وبعضها إيجابي. فقد أوضحت أمل: *"الطلاب الآخرون يتفهمون ويقبلون، ويتفاعلون مع طلاب التوحد، ولكن ليس بدرجة كبيرة"*.

وأعرب المعلّمون عن قلقهم بشأن ردود فعل الأقران تجاه الطلاب ذوي التوحد، حتى في الحالات التي تكون لديهم فيها تصورات إيجابية. وأشاروا إلى أن الأقران قد يواجهون صعوبة في التفاعل الاجتماعي مع الطلاب ذوي التوحد الذين يُظهرون سلوكيات غير مناسبة أو يعانون من قصور في مهارات التواصل الاجتماعي.

وفي النتائج، عند حديث المعلّمين الثلاثة عن تجاربهم، ظهر أنهم أكثر اهتماماً بتدريس الطلاب ذوي التوحد الطفيف، وأقل رغبة في التعامل مع الطلاب ذوي التوحد الشديد أو الذين يُظهرون سلوكيات مشتتة مثل الصراخ، أو الانشغال بموضوع واحد، أو صعوبات التواصل. وقد

اتفق المعلمون على أن **شدة الاضطراب** عنصر أساسي في نجاح عملية دمج الطلاب ذوي التوحد في الفصول العامة، وقد بَنوا هذا الاعتقاد استناداً إلى خبراتهم العملية في التعامل مع هذه الفئة.

وفي المقابل، عبّر المعلمون عن مشاعر إيجابية عندما يشاهدون تقدماً في مهارات الطالب. فقد قال علي" :*عندما ترى تقدماً وتطوراً في مهارات الطالب المصاب بالتوحد، أو عندما يبدأ في الفهم والتركيز معك، فهذا يدفعني إلى الاستمرار وبذل الجهد لأنه يستحق*".

وبالفعل، تلعب شدة التوحد دوراً محورياً في مدى تقبل المعلّمين ومشاعرهم تجاه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. فقد صرّحت رهف" :*الطلاب ذوو التوحد الشديد يحتاجون إلى وقت وجهد إضافيين بسبب احتياجاتهم الخاصة، ومن الصعب على المعلّم أن يوازن بين جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو التوحد*".

ويختلف مستوى الشدة بين الأفراد ذوي التوحد، كما يختلف مستوى خبرة المعلمين وارتياحهم في العمل مع الطلاب عبر الطيف. وقد يتبنى بعض المعلّمين قبولاً مشروطاً للطلاب ذوي التوحد بناءً على شدة الاضطراب.

خدمات الدعم المقدمة لمعلمي التعليم العام

خلال المقابلات، ناقش معلمان أنه لم تُقدَّم لهما أي خدمات دعم أو حتى استشارات من برامج التربية الخاصة، مما يعني عدم وجود تعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. فقد قالت **رهف**:

"وهذا أيضاً أحد التحديات التي نواجهها. فالمدرسة تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة فقط لأسباب مالية، لكنها لا توفر خدمات دعم للمعلمين أو تعيّن مساعدي معلمين. حتى أن المدرسة لا تمتلك برنامجاً للتربية الخاصة، ولا يوجد بها معلمو تربية خاصة لأن الطلاب في فصول دامجة".

وبعض المدارس لديها برامج للتربية الخاصة، ولكن هذه البرامج لا علاقة لها بالطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدامجة، بمن فيهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد. فقد صرّحت **أمل** بقولها:

"لا توجد خدمات دعم مقدمة لي، إذ أصبح الطلاب ذوو التوحد مثلهم مثل الطلاب العاديين. تركّز المدرسة بشكل كبير على برنامج خاص بذوي الإعاقة البصرية واحتياجاتهم الخاصة".

وهذا يعني أن معلمي التربية الخاصة لا يقدمون حتى استشارات، مثل اقتراح استراتيجيات تدريس أو أساليب تعديل السلوك، لمعلمي التعليم العام الذين يعملون مع طلاب التوحد في الفصول الدامجة.

وعند سؤال المعلمين في المقابلة عمّا إذا كانت المدرسة تُبلغهم بوجود طلاب ذوي توحد في صفوفهم، أكدت كل من **أمل** و**رهف** أن إدارة المدرسة لا تُعلمهم بحالة الطلاب. وفسروا ذلك بأن المدارس قد لا تعلم أصلاً إذا كان الطلاب قد تم تشخيصهم بالتوحد أم لا. كما أوضحت أمل:

"الإدارة نفسها قد لا تمتلك هذه المعلومة، لكننا نسمع من المعلمين بعضهم لبعض. فإذا كانت إحدى المعلمات لديها أخت في مدرسة الطالب السابقة، تُخبرنا بأنه مصاب بالتوحد".

وقد عبّر جميع المعلمين عن أنهم لم يتلقوا أي إشعار رسمي من الإدارة المدرسية بشأن وجود طلاب مصابين بالتوحد في صفوفهم. وربما يعود هذا النقص في المعلومات إلى أن أولياء الأمور لم يقدّموا الوثائق التشخيصية اللازمة للمدرسة. علاوة على ذلك، اتفق المعلمون على أن هناك نقصاً في خدمات الدعم مثل المواد أو الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة الخاصة بتعليم طلاب التوحد.

ومع ذلك، هناك بعض المدارس التي تُقيم تواصلاً إيجابياً مع معلمي التعليم العام. وبوضوح، عندما تكون لدى المدارس برامج للتربية الخاصة، خاصة المتعلقة بالتوحد، فإنها تستطيع أن تقدم خدمات دعم لمعلمي التعليم العام. كما ذكر **علي**:

"التعاون الفعّال مع معلمي التربية الخاصة في البرامج المخصصة للتربية الخاصة، والحصول على استشارات مكثفة عند العمل مع طلاب التوحد، يساعد في فهم كيفية التعامل معهم وإدارة سلوكياتهم".

وبالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه البرامج أن تقدم مشاريع قيّمة تدعم المعلمين والطلاب ذوي التوحد وزملاءهم. فقد قال علي:

"جاء برنامج التربية الخاصة في المدرسة بمشروع اسمه (أصدقاء التوحد). إذ يختار المرشد الطلابي بعناية مجموعة من الطلاب العاديين المعروفين بأخلاقهم العالية وهدوئهم وسلوكياتهم الإيجابية للمشاركة في البرنامج. ثم يحضر هؤلاء الطلاب بعض الحصص الخاصة، إذ يحصلون على شرح مفصل عن أصدقائهم من ذوي التوحد. بعد ذلك، يتعارفون ويقضون وقتاً أطول معاً، ويُدمجون تدريجياً في فصل أو فصلين مشتركين. وخلال هذه العملية، يقوم هؤلاء الطلاب بدور (أصدقاء التوحد) في دعم زملائهم ذوي التوحد ومساعدتهم على التكيف مع البيئة الجديدة".

وقد عبر المعلمون عن شعور إيجابي بتخفيف الضغط عند إشراك الأقران في دعم الطلاب ذوي التوحد.

كما ناقش معلمان أهمية دعم الأسرة، والدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه أولياء الأمور في تحسين مهارات أبنائهم وتعزيز أدائهم التعليمي. فقد أوضحت **أمل**:

"التعامل الأكاديمي معهم سهل، فالطلاب ذوو التوحد يستمتعون بالمشاركة في البرامج والأنشطة المدرسية. كما أن أولياء أمورهم متعاونون جداً مع المدرسة، وهذا عامل حاسم في نجاح الطلاب".

بينما عارض معلم آخر هذه الفكرة قائلاً:

"الأهل لا يُعلموننا عن حالة أطفالهم، ومع ذلك نلاحظ في الصف بعض السلوكيات مثل الصمت، أو عدم اللعب مع الأقران، أو الانزعاج من الضوضاء أو الزحام أو الصراخ الشديد".

وقد أبدى المعلمون نظرتهم الإيجابية تجاه طلاب التوحد عندما يكون هناك تعاون فعّال من أولياء الأمور مع المدرسة والمعلمين.

وفي الختام، عبّر المعلمون عن حاجتهم الملحّة لتطوير مهاراتهم في التواصل مع طلاب التوحد وتوفير بيئة تعليمية مناسبة تلبي احتياجاتهم. فقد اتفق جميعهم على أهمية توفير دورات تدريبية أثناء الخدمة توضّح كيفية التعامل مع الحالات الشديدة من التوحد، مثل استراتيجيات إدارة السلوك واستراتيجيات التدريس.

وبجانب التدريب أثناء الخدمة، أشار أحد المعلمين إلى ضرورة **تقليل أعداد الطلاب في الفصول الدامجة**، قائلاً:

"طلاب التوحد يشعرون بقلق أكبر عندما يكون الصف مزدحماً. ففي صفي مثلاً، هناك 33 طالباً".

كما عبرت **رهف** عن احتياجاتها بقولها:

"تدريس حصة عادية شيء، أما وجود طلاب ذوي توحد فهو يتطلب وقتاً وجهداً أكبر، ويؤدي إلى إنهاك نفسي للمعلم. لذلك أعتقد أن المعلمين يصابون بالتعب الشديد والاحتراق النفسي. قد يكون من الأفضل أن يكون هناك فصل خاص مع معلم تربية خاصة، أو أن يتم توفير مساعد معلم في الفصل العادي لمساندة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة".

وتعكس هذه الأقوال وجهة نظر مفادها أن معلمي التعليم العام قد يواجهون زيادة في العبء والجهد النفسي عند تدريس طلاب ذوي توحد، الأمر الذي قد يؤدي إلى الإرهاق والاحتراق الوظيفي.

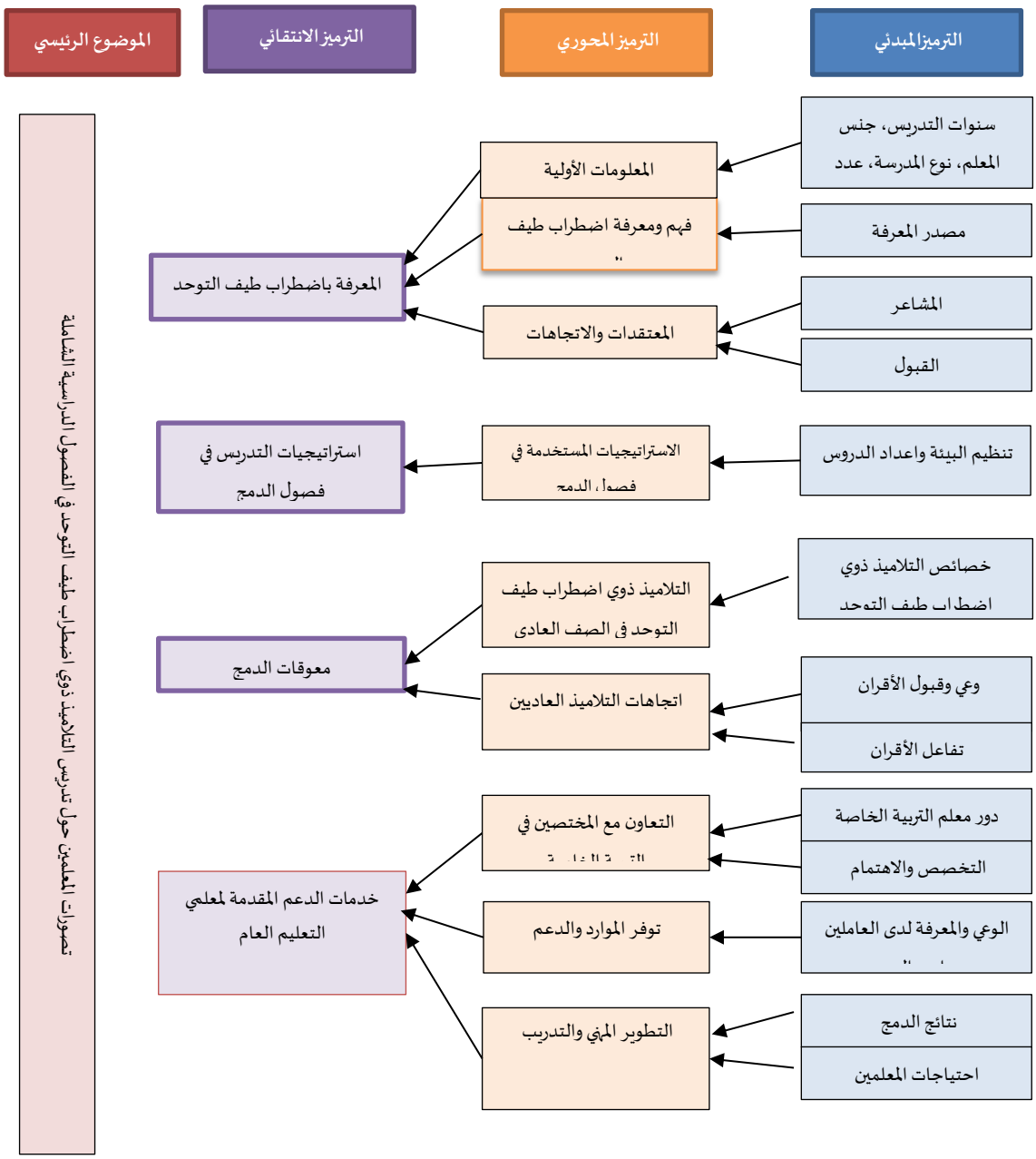
الخلاصة: أدرك المعلمون، من خلال تجاربهم، صعوبة تلبية احتياجات الطلاب ذوي التوحد في ظل غياب خدمات الدعم المدرسية. وهذا يسلط الضوء على ضرورة توفير المزيد من الدعم والموارد لمعلمي التعليم العام وللطلاب ذوي التوحد. وقد أكد المعلمون حاجتهم إلى استراتيجيات مثل:

- وجود معلم تربية خاصة.
- توفير مساعد معلم داخل الصف.
- تقليل أعداد الطلاب في الفصل.

هذه الإجراءات يمكن أن تخفف من أعباء المعلمين وتوفر للطلاب ذوي التوحد الرعاية اللازمة. كما أدرك المعلمون الدور المحوري لتعاون الأسرة مع المدرسة في تعزيز تعلم الطلاب وزيادة دافعية المعلمين للتدريس.

الشكل 3

ملخص نتائج الدراسة



المناقشة

كان الهدف من هذه الدراسة استكشاف خبرات معلمي التعليم العام عند تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) جنبًا إلى جنب مع الطلاب العاديين في بيئات تعليمية دامجة. تتفق الأبحاث السابقة مع نتائج هذه الدراسة الحالية في أن المعلمين لديهم تصورات إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول العامة (Bolourian et al., 2021; Segall & Campbell, 2012; D'Agostino & Douglas, 2021; Park et al. 2010; Emam et al., 2009). كما أن هذه النتائج مشابهة لما توصلت إليه دراسة سمية (2024)التي أشارت إلى أن المشاركين لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة.

وتدعم هذه الدراسة الحالية ما أشارت إليه الأبحاث بأن معلمي التعليم العام قد يواجهون ارتباكًا أثناء تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة، وذلك لأسباب ترتبط بنقص المعرفة حول الاضطراب أو القلق من فقدان السيطرة أو مواجهة سلوكيات صعبة من الطلاب في الصفوف الدامجة (Finch et al., 2013; Chung et al., 2015 ;Gregor and Campbell., 2001; Lindsay et al., 2013). بالإضافة إلى ذلك، كشفت الأدبيات المتعلقة بالدمج عوامل أخرى قد تؤثر في تصورات المعلمين واتجاهاتهم، مثل نوع المعلم، والجنس، والخبرة، إذ تلعب خصائص المعلم دورًا أساسيًا في تطوير مواقف إيجابية تجاه التدريس في بيئات دامجة.

كما دعمت هذه الدراسة فكرة أن دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدامجة له مزايا عديدة. فقد أشارت دراسة(2019) Al-Saleh إلى أن المعلمين اتفقوا على أن الدمج يحسن من النتائج الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية للطلاب ذوي التوحد. إضافة إلى ذلك، يمكن للدمج أن يزيد من وعي الطلاب العاديين باضطراب طيف التوحد، مما يساعدهم على تقبل أقرانهم ذوي الاضطراب (Haimour & Obaidat, 2013; Al-Saleh, 2019). ومع ذلك، أظهرت النتائج الحالية أن المعلمين عبروا عن قلقهم من التجارب السلبية التي قد يواجهها الطلاب ذوو التوحد إذا لم تكن المدرسة أو أقرانهم مستعدين للدمج. وهذا يتفق مع دراسة Ainscow et al. (2009) التي أوضحت أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج قد يتعرضون للرفض أو التنمر، إلا أن زيادة وعي الأقران بخصائص التوحد يمكن أن يحد من هذه المشكلات.

كما أشارت دراسة Al-Saleh (2019) أن غالبية المعلمين اتفقوا على أن التعليم الدامج قد يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب العاديين. فقد يكون السبب في ذلك أن الطلاب ذوي التوحد،

خاصة ذوي الحالات الشديدة، قد يصدرون أصواتًا عالية أو يظهرون سلوكيات نمطية متكررة، مما يؤدي إلى تشتيت انتباه زملائهم. وهذا ما يفسر سبب مناقشة المعلمين في هذه الدراسة للتحديات المستمرة التي يواجهونها في الصفوف الدامجة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع تقرير UNESCO (2020) حول التعليم الدامج، الذي أبرز حاجة المعلمين في السعودية إلى تدريب إضافي في هذا المجال. ويمكن ربط قصور خبرات معلمي التعليم العام في مجال التعليم الدامج ببرامج إعداد المعلمين في السعودية، إذ إن برامج التربية الخاصة أولت اهتمامًا أكبر بالدمج واستراتيجيات التدريس الدامج، وهو ما انعكس أيضًا في اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين.(Alarji et al., 2017)

تطبيقات البحث

أفاد معلمو التعليم العام بوجود قلق لديهم بسبب نقص معرفتهم وتدريبهم على التعامل مع اضطراب طيف التوحد، وأكدوا حاجتهم الماسة إلى برامج تدريبية عالية الجودة تتناول هذا المجال. وعليه، من المهم أن تعمل وزارة التعليم على تطوير سياسة تدريبية تشمل المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، بحيث لا تقتصر على تزويدهم بالمعرفة حول خصائص الاضطراب، بل تمتد لتشمل معرفة واستخدام أفضل الممارسات والتدخلات المبنية على الدليل العلمي لتلبية احتياجات ذوي اضطراب طيف التوحد مثل ما توصي به الجمعيات والهيئات العلمية في هذا المجال.

ويجب أن يتعلم المعلمون كيفية تطبيق الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة لزيادة اندماج الطلاب ذوي التوحد أكاديميًا واجتماعيًا، والتعرف على مواهبهم ونقاط قوتهم واهتماماتهم. ومن أجل بناء برامج تدريب فعّالة، ينبغي أن يبدأ التدريب بتزويد المعلمين بالمعرفة الأساسية حول التوحد وخصائصه، ثم تطوير مهاراتهم التطبيقية باستخدام أساليب مثل: الملاحظة، وتمثيل الأدوار، ودراسة الحالة، والنمذجة. إن الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج إعداد المعلمين سيزيد من جودتها ويحسن من اتجاهات المعلمين واستعدادهم للعمل مع الطلاب ذوي التوحد.

يُعد التعاون جانبًا أساسيًا في النظام التعليمي مع التوجه نحو دمج الطلاب ذوي التوحد (Morgan, 2016).وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين يعدون غياب التعاون عائقًا رئيسيًا أمام توفير فرص تعلم ناجحة لهؤلاء الطلاب. وهذا يتفق مع دراسة (Scruggs et al. 2007; Chung et al. 2015)التي أوضحت أن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يُعد عاملًا حاسمًا لنجاح الدمج. إن غياب التعاون يؤثر سلبًا على كفاءة المعلمين وثقتهم بأنفسهم في التدريس.

ولتعزيز التعاون، يجب مراعاة عدة جوانب، منها:

1. بناء علاقات قوية بين المعلم وزملائه، وبين المعلم والطالب ذو التوحد وأسرته. فقد أشار Segall & Campbell (2012) إلى أن الدعم الأكثر فاعلية كان حينما وفرت الأسر "كتيبًا قصيرًا" يتضمن خصائص أبنائهم واحتياجاتهم.
2. تخصيص وقت مناسب للاجتماعات والتخطيط المشترك.
3. زيادة وعي الإداريين بأهمية التعاون بين المعلمين.
4. تحديد أفضل الاستراتيجيات والممارسات لتعليم الطلاب ذوي التوحد.

القيود والمقترحات للبحوث المستقبلية

أُجريت هذه الدراسة كبحث نوعي حول تصورات معلمي التعليم العام تجاه تدريس الطلاب ذوي التوحد في بيئات دامجة. وهناك عدة قيود يجب الإشارة إليها:

- حجم العينة كان صغيرًا (ثلاثة مشاركين فقط)، وهو ما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج.
- جميع المشاركين كانوا متطوعين، مما قد لا يعكس بدقة تصورات جميع المعلمين.
- تمت مقابلة كل مشارك مرة واحدة فقط، مما يقلل من إمكانية استكشاف آرائهم وتجاربهم بعمق أكبر.

كما يشعر معلمو التعليم العام بالإحباط والإنهاك والقلق عند العمل مع طلاب طيف التوحد دون أي دعم إضافي من معلمي التربية الخاصة أو من أسر الطلاب. لذلك، ينبغي أن تركز الدراسات المستقبلية على تعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام وفِرق التعليم الدامج (مثل: معلمي التربية الخاصة، الإداريين، أولياء الأمور، الأخصائيين النفسيين، طلاب التوحد أنفسهم، وأي مختصين ذوي صلة بحالة الطالب).

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

وزارة التعليم. (2023). إحصاءات التعليم العام 1443هـ (2023/2022). الرياض: وزارة التعليم، وكالة التخطيط والتطوير –مركز البحوث والإحصاء.

ويس، سمية. (2024). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المدارس العادية]رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم التربية.

Arabic References

Wizārat al-Taʿlīm. (2023). **Iḥṣāʾāt al-Taʿlīm al-ʿĀmm 1443H (2022/2023).** al-Riyāḍ: Wizārat al-Taʿlīm, Wakālat al-Takhṭīṭ wa-al-Taṭwīr – Markaz al-Buḥūth wa-al-Iḥṣāʾ.

Ways, S. (2024). **Ittijāhāt Asātidhat al-Taʿlīm al-Ibtidāʾī Naḥwa Damj al-Aṭfāl al-Muṣābīn bi-Iḍṭirāb Ṭayf al-Tawaḥḥud fī al-Madāris al-ʿĀdīyah** [Unpublished doctoral dissertation]. Kullīyat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, Qism ʿUlūm al-Tarbiyah.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2009). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Alarji, F., Alnahdi, G., & Alhadi, I. (2017). The reality of preparing special education teachers in light of competencies necessary for special and general education teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 19*(5), 9–47.

Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 44–57. https://doi.org/10.1177/0888406414558096

Alnemary, F. M., Aldhalaan, H. M., Simon-Cereijido, G., & Alnemary, F. M. (2016). Services for children with autism in the Kingdom of Saudi Arabia. *Autism, 21*(5), 592–602. https://doi.org/10.1177/1362361316664868

Al-Saleh, M. (2019). Teachers' perceptions towards inclusive education for children with autism spectrum disorder (ASD) in mainstream primary schools in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 8*(30, Part 2), 1–33. https://doi.org/10.12816/0053366

Alshaban, F., Aldosari, M., Al-Shammari, H., El-Hag, S., Ghazal, I., Tolefat, M., Ali, M., Kamal, M., Abdel Aati, N., Abeidah, M., Saad, A. H., Dekair, L., Al Khasawneh, M., Ramsay, K., & Fombonne, E. (2019). Prevalence and correlates of autism spectrum disorder in Qatar: A national study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(12), 1254–1268. https://doi.org/10.1111/jcpp.13066

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries, 67*(6), 1–23.

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship-building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(9), 3977–3990. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.

Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education, 18*(2). https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1386

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.

D'Agostino, S. R., & Douglas, S. N. (2021). Early childhood educators' perceptions of inclusion for children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal, 49*(4), 725–737. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7

Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 407–422. https://doi.org/10.1080/08856250903223070

Finch, K., Watson, R., MacGregor, C., & Precise, N. (2013). Teacher needs for educating children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 2*(2). https://doi.org/10.58729/2167-3454.1027

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Gregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5*(2), 189–207. https://doi.org/10.1177/1362361301005002008

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education, 3*(5), 45–53. https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p45

Khodari, A. (2019). *Teachers' knowledge of evidence-based practices in Saudi Arabia* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts.

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://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470

Madhesh, A. (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specializing in special education at Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(1), 1–10. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y

Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*(3), 337–346. https://doi.org/10.1007/BF02172478

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 107–114.

Sabbagh, H. J., Al-Jabri, B. A., Alsulami, M. A., Hashem, L. A., Aljubour, A. A., & Alamoudi, R. A. (2021). Prevalence and characteristics of autistic children attending autism centers in two major cities in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Saudi Medical Journal, 42*(4), 419–427. https://doi.org/10.15537/smj.2021.42.4.20200630

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392–416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.

UNESCO. (2020). *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*. Author. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447

World Health Organization. (2021). *Autism*. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

(ملحق1) بروتوكول المقابلة شبه المقنّنة

في بداية المقابلة، سأجري حديثًا قصيرًا مع المشارك بهدف بناء علاقة إيجابية وتعزيز الثقة بيني وبينه/بينها. بعد ذلك، سأبدأ بطرح أسئلة المقابلة، وخلالها سأستفسر من المعلم/المعلمة عن معتقداته/ها وتصوراته/ها حول تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية. كما سأستوضح كيف كانت هذه التجربة بالنسبة له/لها، من خلال طرح الأسئلة الآتية:

أسئلة المقابلة:

1. منذ متى وأنت تُدرّس/ين؟
2. منذ متى وأنت تُدرّس/ين طلابًا من ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وفي أي صفوف دراسية؟
3. هل لديك أقارب لديهم اضطراب طيف التوحد؟ أو هل التحقتَ/التحقتِ بأي برامج تدريبية متعلقة بالتوحد أثناء دراستك الجامعية أو خلال الخدمة التعليمية؟

4. صف لي كيف يبدو الأمر عندما يكون لديك طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في صفك مع طلاب عاديين؟
5. كيف تغيّر صفك بعد دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟
6. اذكر موقفًا إيجابيًا حدث أثناء تفاعلك مع أحد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد خلال إحدى الحصص الدراسية.
7. اذكر موقفًا واجهتَ فيه صعوبة أثناء تدريس صفك الذي يضم طالبًا من ذوي اضطراب طيف التوحد.
8. صف لي شعورك وأنت تدرس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بجانب الطلاب العاديين؟

أ) ما الأمور التي تحبها أو تتمنى أن تعرفها أكثر عن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟

ب) ما نوع الدعم الذي توفره لك المدرسة أثناء عملك مع هؤلاء الطلاب؟

ج) حدّد أكثر الجوانب صعوبة وإيجابية في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

هل يمكنك وصف يومك الدراسي المعتاد كمعلم في الصف؟