ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار التاسع – العدد السابع والثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الثاني – 2026م
www.ajsp.net

"معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين"

إعداد الباحثين:

عبدالله بن فيحان العتيبي[1] & د.يحيى بن ضيف الله الشغيبي[2]

[1]) باحث بقسم التربية الخاصة, كلية التربية, جامعة الملك عبد العزيز
[1])أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة, كلية التربية, جامعة الملك عبد العزيز

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار التاسع – العدد السابع والثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الثاني – 2026م
www.ajsp.net

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية، والكشف عما إذا كانت هناك فروق في تصوراتهم تعزى لمتغيراتهم الديموغرافية (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استبانة مكونة من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية: (البيئة والتجهيزات المدرسية، المعلمون، المناهج، والأسرة). تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، حيث أظهرت معاملات صدق وثبات مرتفعة. طُبقت الأداة على عينة مكونة من (338) معلمًا ومعلمة. كما أظهرت النتائج أن درجة معوقات تطبيق التعليم الشامل كانت مرتفعة بشكل عام. وعند ترتيب الأبعاد حسب درجة تأثيرها، جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلمين في المرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالأسرة، ثم المعوقات المتعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بالمناهج. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تعزى لمتغير النوع. في المقابل، وجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، حيث كان المعلمون ذوو المؤهلات العليا (بكالوريوس ودراسات عليا)، والخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات)، والحاصلون على دورات تدريبية أكثر، أكثر إدراكًا لحدة هذه المعوقات مقارنة بأقرانهم. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تطوير مهني متخصصة ومستمرة للمعلمين، وتكييف البيئة المدرسية والمناهج الدراسية، وتعزيز الشراكة الفعالة بين المدرسة والأسرة للتغلب على هذه المعوقات.

مصطلحات البحث:

- التعليم الشامل
- اضطراب طيف التوحد
- دمج الطلاب ذوي الإعاقة
- معوقات التعليم الشامل
- معلمو المرحلة الابتدائية

مقدمة الدراسة:

لا شك أن التعليم يعتبر أحد الركائز الأساسية في بناء المجتمعات وتطورها، فهو الأداة التي تُسهم في تنمية الأفراد وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية، وتعزيز فرصهم في التعلم والنمو وتحقيق الاندماج الكامل داخل المجتمع.

ويمثل التعليم أبرز استراتيجيات التمكين الاجتماعي والاقتصادي، ويُعترف به كحق أساسي من حقوق الإنسان في جميع المواثيق الدولية، لا سيما اتفاقية حقوق الطفل واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد أكدت هذه المواثيق على ضرورة توفير التعليم للجميع دون تمييز، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة (الشاهد، 2025).

ويُعدّ التعليم الشامل أحد أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال دمج ذوي الإعاقة، حيث تسعى الدول المتقدمة إلى تطبيقه بوصفه حقًا أصيلًا لكل فرد من ذوي الإعاقة، بما يضمن لهم مشاركة كاملة في المجتمع. ويأتي ذلك لما يحمله التعليم الشامل من فوائد تعود على الفرد والمجتمع، وتعزز مبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص (السفياني، 2021).

ويعتبر التعليم الشامل مفهوماً تربوياً يقوم على دمج جميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة، في بيئات تعليمية موحدة تتسم بالعدالة والإنصاف. ويتم فيه تكييف المناهج والأنشطة التعليمية لتلبية احتياجات جميع المتعلمين دون استثناء. ويعتمد هذا النموذج على توفير بيئات دامجة تسمح بمشاركة فعالة وتفاعل إيجابي بين الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم. ويركز التعليم الشامل على تحقيق العدالة التعليمية من خلال تقديم الدعم الفردي المناسب، بما يضمن النجاح الأكاديمي والاجتماعي لجميع الطلاب (الودعاني، 2023)

ويهدف التعليم الشامل إلى توفير فرص التعلم والدعم لجميع الطلاب دون استثناء، بما في ذلك الأفراد ذوو الإعاقة على اختلاف أنواعها، والطلاب العاديون، والموهوبون، والمختلفون ثقافيًا، وذلك داخل فصول التعليم العام. ويتم تحقيق ذلك من خلال توظيف أساليب تدريس مناسبة، وتصميم برامج سلوكية فعّالة، وتطبيق استراتيجيات متنوعة تُسهم في تنمية المهارات الفردية، بما يضمن للجميع المشاركة الأكاديمية والاجتماعية بصورة كاملة. (المالكي والقحطاني، 2020)

وقد ذكر (الزهراني، 2024) أن من أبرز العوامل الإيجابية في التعليم الشامل زيادة الثقة بالنفس لدى الطالبات، واكتساب بعض المهارات الاجتماعية، وبناء الصداقات. وكانت أبرز الإيجابيات تتعلق بالجانب الاجتماعي.

ويمثل اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية المعقدة والمتداخلة التي تظهر في مرحلة مبكرة من عمر الطفل، وتستمر مدى الحياة، حيث يظهر معظم الأطفال ذوي طيف التوحد علامات تدل على ذلك الاضطراب خلال السنوات الأولى من العمر. ويؤثر اضطراب طيف التوحد بالسلب على جميع مظاهر النمو، ومنها مظاهر النمو الاجتماعي، بالإضافة إلى شدة وغرابة سلوكه غير التكيفي؛ كونه حالة تتميز بمجموعة أعراض يغلب عليها الخلل في التواصل بصفة عامة، ومهارات التواصل البصري وغير اللفظي بصفة خاصة الذي يحول بينه وبين التفاعل الاجتماعي البناء مع المحيطين (زارع والحديبي، 2023).

ترتكز سياسة التعليم الشامل على إتاحة فرص التفاعل بين الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين. وتوفير بيئة غنية بالنماذج السلوكية الإيجابية التي يمكن للأطفال ذوي الإعاقة الاقتداء بها. وبناءً على هذه المبادئ، يُعد التعليم الشامل أحد أفضل الأساليب التي تمكّن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من التفاعل بفعالية مع محيطهم (حسين، 2021).

على أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يحققون استفادة أكاديمية واجتماعية واضحة عند دمجهم في (Minuk, 2024) وأكد فصول التعليم العام، حيث تتيح لهم البيئة الدامجة فرصًا أكبر للتفاعل والتعلم.

وفي السياق نفسه، أشار (المنتشري وآخرون، 2024) إلى أن تطبيق التعليم الشامل يواجه جملة من التحديات التي تعيق تنفيذه بالشكل الملائم للطلاب ذوي الإعاقة. ومن أبرز هذه التحديات: افتقار المدارس للتجهيزات والبنى التحتية، وضعف تكييف مناهج التعليم العام بحيث تتلاءم مع قدرات واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، إضافة إلى نقص الوسائل التقنية المساعدة، وقلّة البرامج التدريبية التي تستهدف رفع مهارات المعلمين. كما تعاني العديد من المدارس من قصور في توفير الخدمات المساندة داخل بيئات التعليم العام.

وأشار, Alasiri (2023) إلى أن من أبرز معوقات تطبيق التعليم الشامل ضعف تهيئة البنية التحتية المناسبة، وقلة تأهيل وتدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم الدامج، إضافة إلى قصور في التواصل والتنسيق بين أفراد فريق التعليم الشامل، مما ينعكس على جودة الخدمات المقدمة للطلاب.

وعلى الرغم من الإيمان الراسخ بأهمية التعليم الشامل والجهود الكبيرة المبذولة لتطبيقه على أرض الواقع، إلا أن المسيرة لا تخلو من المعوقات فعملية دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام لا تزال تواجه العديد من المعوقات التي قد تؤثر عليها.

وهذه المعوقات تتعدد وتتشابك، لتشمل جوانب تعليمية، وتدريبية، وبيئية، وحتى اجتماعية ونفسية إذ يُعد المعلمون هم حجر الزاوية في تنفيذ التعليم الشامل؛ فهم من يتفاعلون مباشرة مع هؤلاء الطلاب في الفصول الدراسية، وهم الأقدر على لمس التحديات اليومية التي تواجه عملية التعليم الشامل ولذلك فإن فهم هذه المعوقات من وجهة نظرهم يصبح أمرًا حيويًا لتحسين هذه البرامج وتطويرها بما يضمن بيئة تعليمية شاملة وفعالة للجميع.

مشكلة الدراسة:

شهد تعليم ذوي الإعاقة تطورات ملحوظة بدأت بفصلهم في مراكز خاصة، وصولاً إلى التعليم الشامل الذي يهدف لدمجهم في فصول التعليم العام وتلبية احتياجاتهم ضمن بيئة تعليمية موائمة (الشنقيطي والسيسى، 2025).

ويعد التعليم الشامل أحد الاتجاهات الحديثة التي تسعى المملكة العربية السعودية لتطبيقه في التعليم والذي يهدف إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين داخل مدارس التعليم العام، بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو مواهبهم، أو سلوكهم، أو إعاقتهم (السفياني، 2021).

ولقد أكد (العميري والحويطي، 2021) على أن تنفيذ سياسة التعليم الشامل، والعمل على إدماج ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام، يتطلب جهوداً مسبقة من تخطيط، وتهيئة البيئة التعليمية وكوادرها، كذلك قبول الاختلاف والتنوع، والعمل على إعداد المعلمين وتطورهم مهنياً بما يلائم بيئة التعليم

وأشارت دراسة (Senoo, 2024) أن ضعف معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحد، وعدم التعاون مع المهنيين الآخرين هي عقبات رئيسية تعرقل نجاح التعليم الشامل للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

كما أظهرت دراسة (Al Jaffal, 2022) أن معلمو التعليم العام يفتقرون إلى التدريب على كيفية العمل مع الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية العامة، كما أنه يوجد قصور في التعاون مع زملائهم في التربية الخاصة لدعم الطلاب بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك حاجة المدارس إلى توفير الموارد الكافية لخلق بيئات تعليمية شاملة مناسبة في الفصول الدراسية العادية.

ومن خلال ما توصلت له الدراسات السابقة من أهمية تطبيق التعليم الشامل، وبالإضافة إلى ندرة الدراسات على هذا الموضوع في المملكة العربية السعودية، وإفادة مكتبة الملك فهد الوطنية التي أكدت أن هذا الموضوع حديث ولم يتم بحثه سابقا. لذلك تسعى هذه

الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ماهي معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين.

فروض الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير المؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة

1- معرفة معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين.
2- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.
3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.
4- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على معوقات تطبيق التعليم الشامل على طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين لحداثة هذا الموضوع، وأن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ما زالت قليلة، لذا هذه الدراسة قد تسهم في إثراء مجال التربية الخاصة بشكل عام، ويعد ذلك بوابة لمزيد من الدراسات والبحث في موضوع معوقات التعليم الشامل لذوي اضطراب طيف التوحد، وتناول هذا الموضوع من وجهات نظر متعددة للمساهمة في تحقيق الفوائد والجهود المبذولة لتحسين الخدمات التعليمية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية

يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في معرفة المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بحصر أبرز المعوقات التي ستواجه المعلمين عند التطبيق والعمل على الحد من تلك المعوقات التي تعيق عملية تطبيق التعليم الشامل، وتوظيفها لنجاحه. كما أنها قد تسهم في التعرف على حاجة العاملين مع الطلاب في وضع التعليم الشامل لبرامج تدريبية وتوعوية مما قد يسهم في تطوير وتوعية أولئك العاملين.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2025.

الحدود المكانية:

أجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية – محافظة عفيف.

الحدود البشرية:

اشتملت على معلمو ومعلمات التعليم العام والخاص في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل:

يعرف الدليل التطبيقي للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية (2016) بأنه: عملية تهدف إلى زيادة مشاركة الطلاب والتقليل من إقصائهم من المناهج والثقافات ومجتمعات المدارس المجاورة، ويشجع مفهوم "المدرسة للجميع" من خلال ابتكار منهجيات تربوية إعادة تشكيل السياسات والممارسات في المؤسسات التعليمية؛ وذلك للاستجابة بشكل أفضل للطلاب على اختلافهم.

ويُعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه:

مدى تطبيق المدارس الابتدائية بمحافظة عفيف لممارسات الدمج التربوي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل فصول التعليم العام، وذلك من خلال تكييف المناهج، وتوفير الدعم التربوي، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، وتهيئة البيئة الصفية، كما يدركها المعلمون ويعبرون عنها وفقًا لخبراتهم، ومؤهلاتهم العلمية، والدورات التدريبية التي حصلوا عليها.

اضطراب طيف التوحد:

عَرفه (بطانية وآخرون، 2022 ، 17) بأنه: "اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم عن طريقها إدراك المعلومات القادمة عن طريق الحواس وفهمها وتصنيفها ومعالجتها، مسبباً مشكلات للفرد، تتمثل في عجز يحد تطور المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي، واللعب التخيلي والإبداعي".

ويُعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه:

مجموعة من الصعوبات النمائية التي تظهر لدى بعض الطلاب في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، وتشمل قصورًا في مهارات التواصل الاجتماعي، وتحديات في التفاعل مع الآخرين، وأنماطًا سلوكية متكررة أو محدودة، وهو التشخيص الذي ينعكس على قدرة هؤلاء الطلاب على الاندماج داخل فصول التعليم العام، ويُعد أساسًا لدراسة المعوقات التي يواجهها المعلمون أثناء تطبيق التعليم الشامل.

الإطار النظري

اضطراب طيف التوحد

مفهوم اضطراب طيف التوحد

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية العصبية المعقّدة التي يصعب حصرها في تعريف واحد؛ لتعدد التخصصات التي تناولته وتباين زوايا النظر إليه. ويرتبط الاضطراب أساسًا بوجود قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب أنماط سلوكية واهتمامات مقيدة ومتكررة، مع تفاوت واضح في شدة الأعراض ومستوى الأداء بين الأفراد، وهو ما يبرر استخدام مصطلح "الطيف" (APA, 2022؛ وزارة الصحة السعودية، 2022). وتشير الأدبيات إلى أن هذا القصور ينعكس على القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية واستخدام اللغة في التواصل، مع ميل للتمسك بالروتين وظهور سلوكيات نمطية (بطانية وآخرون، 2022؛ الشهري والقصيرين، 2021).

التقييم والتشخيص

يمثل التشخيص نقطة انطلاق أساسية لتحديد الاحتياجات وبناء التدخلات المناسبة، ويُفضَّل أن يتم ضمن تقييم شامل ينفذه فريق متعدد التخصصات يغطي الجوانب النمائية المختلفة (حميدة ومقنعي، 2024). وقد أسهم الدليل التشخيصي DSM-5 في تطوير فهم اضطراب طيف التوحد عبر توحيد التصنيفات السابقة ضمن فئة واحدة (ASD)، والاعتماد على معيارين رئيسين للتشخيص: (1) قصور التواصل/التفاعل الاجتماعي، و(2) السلوكيات والاهتمامات والأنشطة المقيدة والمتكررة (Rosen, Lord, & Volkmar, 2021؛ العثمان، 2015؛ ممدوح، 2019).

نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد

تشير تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أن انتشار اضطراب طيف التوحد عالميًا بلغ نحو (1 من كل 127) عام 2021، مع اختلافات بين الدول تبعًا لمنهجيات الرصد والتشخيص (منظمة الصحة العالمية، 2025). وعلى مستوى المملكة العربية السعودية،

تشير تقارير وطنية إلى وجود عشرات الآلاف من الحالات، مع توفر مؤشرات محلية من بعض المدن تعكس تفاوتًا في معدلات الانتشار وارتفاعًا تدريجيًا في الوعي المجتمعي (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2022؛ زقلام وآخرون، 2023؛ Albatti et al., 2022).

أبرز الخصائص المرتبطة باضطراب طيف التوحد

تتوزع خصائص الاضطراب على جوانب متعددة، أبرزها: (بطانية وآخرون، 2022؛ وطفه، 2014؛ وهبة، 2018؛ قطب وآخرون، 2024؛ أمين والمصري، 2024).

اجتماعيًا وتواصليًا: صعوبات بدء التفاعل الاجتماعي وفهم الإشارات الاجتماعية واستخدام التواصل غير اللفظي.

سلوكيًا: سلوكيات نمطية وتكرارية والتمسك بالروتين ومقاومة التغيير.

لغويًا: تأخر/اضطراب اللغة، وقد تظهر المصاداة لدى نسبة ملحوظة من الأطفال.

حسيًا ومعرفيًا: تفاوتات حسية وصعوبات في بعض الوظائف التنفيذية والانتباه لدى بعض الحالات.

ويؤثر هذا التداخل في الخصائص على فرص التكيف المدرسي والاندماج داخل الفصول العامة، ما يجعل تهيئة البيئة الصفية وتدريب المعلمين عنصرًا حاسمًا

التعليم الشامل

مفهوم التعليم الشامل

التعليم الشامل هو إطار تربوي يضمن حق جميع المتعلمين—بمن فيهم ذوو الإعاقة—في التعلم داخل مدارس التعليم العام، عبر تكييف المناهج والبيئة الصفية وتقديم الدعم المناسب بما يحقق المشاركة الأكاديمية والاجتماعية والشعور بالانتماء (اليونسكو، 2020؛ Salend, 2015؛ وزارة التعليم، 2017). ويركز هذا الاتجاه على تصميم بيئات تعليمية مرنة تستجيب لتنوع قدرات المتعلمين وتدمج الدعم بصورة استباقية داخل الصف (Rao & Meo, 2016؛ المقيطيب والنعيم، 2018).

الأطر النظامية الداعمة للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية

تدعم الأنظمة الوطنية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مجالات متعددة، من بينها المجال التعليمي، كما ترتبط توجهات تطوير التعليم الشامل بمستهدفات رؤية المملكة 2030 وبرامج التحول ذات الصلة بتوسيع خدمات التربية الخاصة ورفع جودتها (هيئة الخبراء، 2022؛ هيئة الخبراء، 2025؛ السفياني، 2021؛ القحطاني وربابعة، 2019).

أهمية التعليم الشامل ومبادئه

تشير الأدبيات إلى ارتباط التعليم الشامل بمخرجات إيجابية للطلاب ذوي الإعاقة في التحصيل والاندماج والحد من الوصم، إلى جانب تعزيز العدالة والمساواة التعليمية (اليونسكو، 2020؛ Cologon, 2019؛ Marling & Burns, 2014). كما تؤكد مبادئه على إزالة الحواجز وتقديم بدائل متعددة في العرض والتفاعل والتقويم بما يراعي الفروق الفردية (السالم، 2016؛ أخضر، 2017).

أدوار المدرسة والمعلم في نجاح التعليم الشامل

يعتمد نجاح التعليم الشامل بدرجة كبيرة على كفايات المعلمين المهنية واتجاهاتهم نحو الدمج، وتوافر التدريب المستمر والدعم المؤسسي. فكلما ارتفعت خبرة المعلم وتدريبه وتوفرت له أدوات تكييف المنهج وإدارة الصف والتعاون مع الأسرة وفريق الدعم، زادت فرص التطبيق الفعّال للتعليم الشامل (المالكي والقحطاني، 2020؛ طلافحة، 2018؛ القحطاني وربابعة، 2019؛ العمري والحويطي، 2022).

الدراسات السابقة

يمثّل عرض الدراسات السابقة خطوة أساسية في بناء الإطار النظري، إذ يتيح التعرف على الجهود البحثية التي تناولت التعليم الشامل ومعوقاته، ويساعد في تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائجها، والكشف عن الفجوات البحثية ذات الصلة بدمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام. وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات ذات الصلة، مرتبة ترتيبًا زمنيًا:

هدفت دراسة (المنتشري وآخرون، 2024) إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام. وتوصلت النتائج إلى وجود معوقات تتعلق بعدم تهيئة البيئة المدرسية وفق معايير الوصول الشامل، وضعف تكييف المناهج الدراسية، ونقص الوسائل التقنية المساعدة، إضافة إلى قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وضعف توفر الخدمات المساندة، مما يحد من فاعلية تطبيق التعليم الشامل.

وأشارت دراسة (Jardinez, 2024) إلى وجود عدد من المعوقات التي تعيق تطبيق التعليم الشامل، من أبرزها الحاجة إلى التطوير المهني للمعلمين، وعدم كفاية المرافق المدرسية، وضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، إلى جانب محدودية مشاركة أولياء الأمور، وغياب بعض التشريعات والسياسات الداعمة للتعليم الشامل.

وهدفت دراسة (باشا، 2024) إلى التعرف على معوقات دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل بالجمهورية اليمنية. وأظهرت النتائج أن المعوقات المالية جاءت في المرتبة الأولى، تلتها معوقات القبول والتشخيص، ثم معوقات المناهج الدراسية، والمعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية، في حين جاءت المعوقات المرتبطة بالاتجاهات نحو الدمج في مستوى أقل.

وأوضحت دراسة (Nembambula, 2023) أن تطبيق التعليم الشامل يواجه صعوبات تتعلق بقدرة المعلمين على تلبية احتياجات جميع المتعلمين داخل الصف، نتيجة ضيق الوقت وكثافة الفصول ونقص الموارد التعليمية، إضافة إلى ضعف الدعم المقدم من أولياء الأمور والمجتمع.

وأشارت دراسة (Sijuola, 2022) إلى أن من أبرز معوقات التعليم الشامل عدم كفاية التمويل، والاتجاهات السلبية للمجتمع وأولياء الأمور، وضعف البنية التحتية، وكبر حجم الفصول، ونقص المواد التعليمية والكوادر المؤهلة، مما يؤثر سلبًا في جودة تطبيق التعليم الشامل داخل المدارس.

وتوصلت دراسة (مدهش، 2022) إلى أن معوقات تطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية يمكن تصنيفها إلى معوقات مفاهيمية، وقانونية، وتوجيهية، وسياقية، وكان من أبرزها غياب تعريف موحد للتعليم الشامل، وضعف الوعي بأهميته، والحاجة إلى تطوير التجهيزات المدرسية وتدريب المعلمين وتكييف المناهج الدراسية.

وهدفت دراسة (العميري، 2022) إلى التعرف على مستوى استعداد معلمي التعليم العام لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل، في حين وجدت فروق دالة تعزى لمتغير الدورات التدريبية في بعض أبعاد الاستعداد.

وأجرى (Stephenson, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس. وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تمثلت في العوامل المرتبطة بالطلاب أنفسهم مثل القلق وضعف المهارات الاجتماعية، إضافة إلى نقص الدعم المالي والموارد، ووجود مشكلات اجتماعية مثل التنمر.

وهدفت دراسة (الشنقيطي والزارع، 2021) إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم الشامل، وأظهرت النتائج انتشار مشكلات سلوكية نمطية وعدوانية وفوضوية، تعود إلى عوامل داخلية تتعلق بالطالبات، وأخرى خارجية مرتبطة بالمعلم والبيئة المدرسية.

وهدفت دراسة (حسين، 2021) إلى تحديد معوقات التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج وجود قصور في مهارات المعلمين في التقويم، ونقص الدورات التدريبية، ووجود اتجاهات سلبية لدى بعض معلمي التعليم العام، إضافة إلى قلة الحوافز والدعم المادي.

وأوضحت دراسة (خليل، 2017) أن من أبرز المعوقات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل ضعف التفاعل الاجتماعي، وقلة الأنشطة الداعمة للعلاقات بين الطلاب، ونقص الخدمات النفسية والاجتماعية، وتأثير الاتجاهات المجتمعية السلبية.

وبيّنت دراسة (Thomas, 2016) أن التعليم الشامل يُعد عملية إصلاح تربوي تتطلب تعديلات في المناهج وطرائق التدريس، بهدف إزالة الحواجز التي تعيق مشاركة جميع المتعلمين في بيئة تعليمية عادلة.

كما توصلت دراسة (Priya, 2016) إلى أن اتجاهات المعلمين والأقران وأولياء الأمور، وضعف مرونة المناهج، وقلة الخدمات المساندة، ونقص البنية التحتية ووسائل النقل المهيأة، تُعد من أبرز المعوقات التي تحد من فاعلية تطبيق التعليم الشامل.

وأجرى (Adebayo, 2015) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق التعليم الشامل في المدارس الابتدائية، وأظهرت النتائج أن ضعف كفاءة المعلمين، ونقص الموارد المادية والمالية، من أهم العوامل التي تعيق تطبيق التعليم الشامل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تُجمع الدراسات السابقة على أن تطبيق التعليم الشامل يواجه معوقات متعددة تتعلق بالبيئة المدرسية، وكفايات المعلمين، ومرونة المناهج، وتوافر الخدمات المساندة، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والتنظيمية، لا سيما عند دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. ومع أهمية هذه النتائج، إلا أن معظم الدراسات ركزت على الوصف العام للمعوقات دون تحليلها بعمق من منظور المعلمين بوصفهم العنصر الرئيس في التنفيذ داخل الصفوف الدراسية.

كما أن عددًا من الدراسات تناول التعليم الشامل بصفة عامة دون تخصيص كافٍ لاضطراب طيف التوحد، رغم خصوصية احتياجات هذه الفئة. إضافة إلى ذلك، أُجريت بعض الدراسات في سياقات تعليمية مختلفة أو على عينات محدودة، مما يقلل من إمكانية تعميم نتائجها على البيئة التعليمية السعودية، خاصة في ظل حداثة تطبيق التعليم الشامل بالمملكة.

وانطلاقًا من هذه الفجوات، جاءت الدراسة الحالية للتركيز على معوقات تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، مع تحليل هذه المعوقات في ضوء بعض المتغيرات المهنية، بما يسهم في تقديم نتائج ميدانية حديثة تدعم تطوير ممارسات وسياسات التعليم الشامل في السياق المحلي.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method)، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة. ويهدف هذا المنهج إلى دراسة معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال جمع بيانات كمية من وجهة نظر المعلمين، ومن ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها للوصول إلى اهداف الدراسة.

ولقد ذكر (مليح والعسولي، 2020) أن المنهج الوصفي يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من جوانب تدور حول التعمق في فهم المشكلة أو الظاهرة والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام والخاص العاملين في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية حسب إحصائية إدارة التعليم بمحافظة عفيف من (993) معلما ومعلمة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2025، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من (338) معلما ومعلمة.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق خصائصهم الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	177	52.4%
	أنثى	161	47.6%
المؤهل العلمي	دبلوم	34	10.1%
	بكالوريوس	272	80.5%
	ماجستير	24	7.1%
	دكتوراة	8	2.4%
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	24	7.1%
	من 5 إلى 10 سنوات	66	19.5%
	أكثر من 10 سنوات	248	73.4%

عدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال التعليم الشامل	أقل من 5 دورات	93	27.5%
	من 5 إلى 10 دورات	161	47.6%
	أكثر من 10 دورات	84	24.9%

تكونت عينة الدراسة من (338) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. شكل المعلمون الذكور ما نسبته (52.4%) من العينة، بينما شكلت المعلمات الإناث نسبة (47.6%). وفيما يتعلق بالمؤهل العلمي، كانت النسبة الأكبر من أفراد العينة من حملة درجة البكالوريوس بنسبة (80.5%). أما من حيث سنوات الخبرة، فقد كانت الفئة الأكبر لذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات بنسبة (73.4%). وفيما يخص الدورات التدريبية، كانت الفئة الأكبر لمن حصلوا على من 6 إلى 10 دورات بنسبة (47.6%).

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تهدف إلى قياس معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين. تكونت الأداة من قسمين رئيسيين: الأول يجمع البيانات الديموغرافية لأفراد العينة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، والثاني يتكون من (23) فقرة على مدرج ليكرت الخماسي موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، وهي:

البعد الأول: معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية (6 فقرات).

البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمعلمين (6 فقرات).

البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمناهج (5 فقرات).

البعد الرابع: معوقات متعلقة بالأسرة (6 فقرات).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحث الإجراءات المنهجية التالية:

1- بناء أداة الدراسة: تم الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التعليم الشامل واضطراب طيف التوحد، وذلك لتحديد الأبعاد الرئيسية للمعوقات وتصميم فقرات الاستبانة الأولية.
2- التحقق من صدق الأداة: تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين للتحقق من صدقها الظاهري.
3- الحصول على الموافقات: تم الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المعنية لتسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة.
4- التطبيق النهائي: تم تطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على أفراد العينة، ومن ثم جمع الاستجابات.
5- تحليل البيانات: تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لاستخلاص النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

الصدق الظاهري:

لتحقق من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وعددهم (11) محكماً متخصصاً في مجال التربية الخاصة. وقد طُلب منهم تقييم مدى وضوح الفقرات، ودقة صياغتها اللغوية، وانتمائها للبُعد الذي تندرج تحته، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى تقديم أي ملاحظات أو مقترحات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بتصميم أداة الدراسة في صورتها النهائية.

صدق بناء الأداة:

لتحقق من صدق بناء الأداة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتقدير العلاقة الإحصائية بين كل بند من بنود الأداة والمحور الذي ينتمي إليه، وكذلك لتقدير العلاقة بين كل بُعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمقياس. أُختير معامل بيرسون نظرًا لقدرته على قياس قوة واتجاه العلاقة الخطية بين المتغيرات الكمية، الأمر الذي يجعله مناسبًا لطبيعة البيانات المستخدمة.

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لأداة الدراسة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لأداة الدراسة
البعد الأول: معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية			البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمعلمين		
1	.858**	.798**	1	.844**	.814**
2	.856**	.814**	2	.879**	.840**
3	.857**	.788**	3	.823**	.821**
4	.832**	.786**	4	.847**	.811**
5	.774**	.780**	5	.854**	.807**
6	.750**	.695**	6	.843**	.802**
البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمناهج			**البعد الرابع: معوقات متعلقة بالأسرة**		
1	.891**	.867**	1	.823**	.838**
2	.865**	.805**	2	.851**	.772**
3	.843**	.799**	3	.821**	.722**
4	.810**	.800**	4	.772**	.675**
5	.868**	.817**	5	.819**	.748**
			6	.843**	.711**

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كانت مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من 0.01. وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين (0.750) و(0.891)، مما يشير إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي داخل كل بُعد من أبعاد الأداة. كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة كانت جميعها مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت قيمها بين (0.675) و(0.867). وتشير هذه النتائج إلى أن فقرات الأداة ككل متسقة فيما بينها وتقيس مفهومًا مشتركًا، وهو معوقات تطبيق التعليم الشامل. وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة عالية من صدق البناء الذي يجعلها صالحة للاستخدام في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

يُعد ثبات أداة الدراسة من الخصائص الأساسية التي تعكس قدرتها على تقديم نتائج متسقة وقابلة للتكرار عند تطبيقها في ظروف مماثلة. يشير مفهوم الثبات إلى استقرار الأداة وعدم تأثرها بالعوامل العشوائية أو الظرفية، الأمر الذي يعزز ثقة الباحثين في دقة وموثوقية النتائج المستخلصة. في هذه الدراسة، أُستُخدِم معامل ألفا كرونباخ كأداة إحصائية شائعة لتقدير مدى التجانس الداخلي بين بنود الأداة. يُعد هذا المعامل مؤشرًا على الاتساق الداخلي، إذ يقيس مدى ارتباط البنود ببعضها البعض في قياس المفهوم المستهدف.

جدول (3) نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على أبعاد الدراسة المختلفة

المحاور	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ
البعد الأول: معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	6	0.903
البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمعلمين	6	0.922
البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمناهج	5	0.908
البعد الرابع: معوقات متعلقة بالأسرة	6	0.904
الدرجة الكلية لأداة الدراسة	23	0.972

تُظهر نتائج الجدول (3) أن معاملات الثبات لجميع أبعاد الدراسة كانت مرتفعة جدًا، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة بين (0.903) و(0.922). كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.972). وحيث إن هذه القيم جميعها أعلى من الحد المقبول إحصائيًا (0.70)، فإن ذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ممتازة من الثبات والموثوقية، مما يعزز الثقة في دقة النتائج التي تم التوصل إليها عند تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات التي تم جمعها وتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد اشتملت المعالجة الإحصائية على الأساليب التالية:

1- الإحصاءات الوصفية:

التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة على فقرات وأبعاد أداة الدراسة، وتحديد درجة المعوقات بشكل عام.

الأوزان النسبية وترتيب الأبعاد لتحديد الأهمية النسبية لكل بُعد من أبعاد المعوقات وترتيبها من الأكثر تأثيرًا إلى الأقل.

2- إحصاءات صدق وثبات الأداة:

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق البناء للأداة، من خلال حساب قوة العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة.

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وبالتالي التحقق من ثباتها وموثوقيتها.

3- الإحصاءات الاستدلالية (لاختبار أسئلة الدراسة):

تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للتحقق مما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث). كما تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق المتغيرات التي تضم أكثر من فئتين، وهي: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. وبعد ظهور الفروق في اختبار ANOVA، تم الاستعانة باختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بهدف تحديد مصدر تلك الفروق بين فئات المتغيرات.

نتائج الدراسة

أولًا: الإحصاءات الوصفية لأبعاد الدراسة

تبين نتائج الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد الدراسة الأربعة.

جدول (4): نتائج الاستجابة لأبعاد الدراسة الأربعة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستجابة	ترتيب الأبعاد
البعد الأول: معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	3.81	0.951	76.2%	مرتفعة	3
البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمعلمين	3.86	0.986	77.2%	مرتفعة	1
البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمناهج	3.78	1.032	75.6%	مرتفعة	4

البعد الرابع: معوقات متعلقة بالأسرة	3.83	0.952	76.7%	مرتفعة	2
الدرجة الإجمالية للمحور	3.82	0.924	76.4%	مرتفعة	–

يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد معوقات تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد جاءت الدرجة الكلية للمعوقات مرتفعة (M=3.82، SD=0.924، 76.4%). كما أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت في المرتبة الأولى (M=3.86، SD=0.986)، تلتها المعوقات المتعلقة بالأسرة (M=3.83، SD=0.952)، ثم المعوقات المتعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية (M=3.81، SD=0.951)، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بالمناهج (M=3.78، SD=1.032)، وجميعها ضمن درجة استجابة مرتفعة.

ثانيًا: نتائج الأبعاد الفرعية

1) البعد الأول: معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية

جدول (5) نتائج الاستجابة لفقرات البعد الأول (معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية).

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرات
1	تتوفر في المدرسة التجهيزات الأساسية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.76	1.102	75.3%	مرتفعة	4
2	تتوفر في المدرسة الوسائل المساعدة لتعليم الطلاب ذوي اضطراب التوحد.	3.82	1.241	76.4%	مرتفعة	3
3	تم تصميم المدرسة وتعديل بيئتها المكانية لتلبية احتياجات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل توفير المساحات الهادئة، وتعديل الإضاءة، والحد من الضوضاء.	3.61	1.229	72.1%	مرتفعة	5
4	تراعي المدرسة إجراءات الأمن والسلامة التي تضمن حماية الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل وجود إجراءات وقائية خاصة، تدريب الموظفين على التعامل مع حالات الطوارئ.	3.54	1.232	70.9%	مرتفعة	6
5	زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية تؤثر سلبًا على قدرة المدرسة على تطبيق التعليم الشامل بشكل فعال على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.10	1.133	82.0%	مرتفعة	1
6	الفصول الدراسية غير مهيأة بشكل يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث توجد مشكلات	4.03	0.989	80.6%	مرتفعة	2

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

	في (المشتتات البصرية، العزل الصوتي، والإضاءة) التي قد تؤثر على تركيزهم وتعلمهم.					
	الدرجة الكلية للبعد	3.81	0.951	76.2%	مرتفعة	

يبين الجدول (5) أن درجة المعوقات المتعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية جاءت مرتفعة (M=3.81، SD=0.951). وقد تمثلت أعلى فقرتين في: زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية (M=4.10، SD=1.133)، وعدم تهيئة الفصول الدراسية بما يلائم احتياجات الطلاب من حيث المشتتات البصرية والعزل الصوتي والإضاءة (M=4.03، SD=0.989). في المقابل، جاءت أقل الفقرات متوسطًا فقرة مراعاة إجراءات الأمن والسلامة (M=3.54، SD=1.232)، مع بقائها ضمن مستوى الاستجابة المرتفع.

2) البعد الثاني: معوقات متعلقة بالمعلمين

جدول رقم (6) نتائج الاستجابة لفقرات البعد الثاني (معوقات متعلقة بالمعلمين)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرات
1	يوجد مساعد معلم لتقديم الدعم الفعال لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.95	1.172	79.1%	مرتفعة	3
2	يمتلك معلمو التعليم العام معرفة كافية باستراتيجيات تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.99	1.152	79.8%	مرتفعة	2
3	يفتقر بعض المعلمين إلى الخبرة في تكييف المناهج الدراسية لتناسب الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.01	1.196	80.1%	مرتفعة	1
4	يتم تقديم دورات تدريبية مستمرة لمعلمي التعليم العام لتطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.78	1.112	75.5%	مرتفعة	5
5	تتوفر حوافز (مادية ومعنوية) لمعلمي التعليم العام لتدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.83	1.218	76.6%	مرتفعة	4
6	يمتلك معلمو التعليم العام للمهارات اللازمة مثل (مهارات التواصل، إدارة السلوك) للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.62	1.124	72.4%	مرتفعة	6
	الدرجة الكلية للبعد	3.86	0.986	77.2%	مرتفعة	

يوضح الجدول (6) أن هذا البعد جاء في المرتبة الأولى بين الأبعاد وبدرجة مرتفعة (M=3.86، SD=0.986). وقد سجلت أعلى الفقرات متوسطًا: افتقار بعض المعلمين للخبرة في تكييف المناهج الدراسية بما يناسب الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (M=4.01، SD=1.196)، تلتها فقرة عدم كفاية معرفة معلمي التعليم العام باستراتيجيات تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (M=3.99، SD=1.152). بينما جاءت أقل الفقرات متوسطًا فقرة امتلاك المعلمين للمهارات العامة اللازمة مثل مهارات التواصل وإدارة السلوك (M=3.62، SD=1.124)، مما يشير إلى أن المعوق الأبرز يرتبط بالخبرة التخصصية والتكييف أكثر من المهارات العامة.

3) البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمناهج

جدول رقم (7) نتائج الاستجابة لفقرات البعد الثالث (معوقات متعلقة بالمناهج)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرات
1	تراعي مناهج التعليم العام الفروق الفردية بين الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم في التعليم العام.	3.79	1.191	75.8%	مرتفعة	3
2	ترتبط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة للتعليم الشامل.	3.83	1.230	76.6%	مرتفعة	2
3	تتنوع الأنشطة في مناهج التعليم العام بما يناسب الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.72	1.198	74.4%	مرتفعة	4
4	تتجاوز أهداف بعض المناهج في التعليم العام قدرات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث المحتوى أو الأساليب المستخدمة.	3.99	1.240	79.8%	مرتفعة	1
5	تراعي أساليب التقييم المستخدمة خصائص وقدرات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مجالات التقييم الأكاديمي والسلوكي.	3.56	1.175	71.2%	مرتفعة	5
	الدرجة الكلية للبعد	3.78	1.032	75.6%	مرتفعة	

يبين الجدول (7) أن المعوقات المتعلقة بالمناهج جاءت في المرتبة الأخيرة بين الأبعاد، لكنها بقيت ضمن درجة الاستجابة المرتفعة (M=3.78، SD=1.032). وقد تمثلت أعلى فقرة في: تجاوز أهداف بعض المناهج قدرات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث المحتوى أو الأساليب (M=3.99، SD=1.240)، تلتها فقرة ارتباط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة للتعليم الشامل

(M=3.83، SD=1.230). بينما جاءت أقل الفقرات متوسطًا فقرة ملاءمة أساليب التقييم لخصائص وقدرات الطلاب (M=3.56، SD=1.175).

4) البعد الرابع: معوقات متعلقة بالأسرة

جدول رقم (8) نتائج الاستجابة لفقرات البعد الرابع (معوقات متعلقة بالأسرة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرات
1	أسر الطلاب ذوي اضطراب التوحد لديهم الوعي الكافي بأهمية التعليم الشامل.	3.74	1.218	74.7%	مرتفعة	6
2	ترفض أسر الطلاب في التعليم العام تعليم أبنائهم مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب القلق من تأثير ذلك على تعلمهم أو لأسباب أخرى تتعلق بالعوامل الاجتماعية أو النفسية.	3.86	1.186	77.1%	مرتفعة	3
3	هناك قصور في التعاون بين الأسرة والمدرسة في دعم تعلم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.78	1.176	75.6%	مرتفعة	4
4	ترفض أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد تعليم أطفالهم في فصول التعليم العام.	3.78	1.122	75.6%	مرتفعة	4
5	ضعف مشاركة الأسرة في البرامج التدريبية المقدمة لهم من قبل المدرسة.	3.91	1.112	78.1%	مرتفعة	2
6	ضعف الاهتمام والمتابعة من قبل أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المنزل.	3.96	1.135	79.1%	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية للبعد	3.83	0.952	76.7%	مرتفعة	

يوضح الجدول (8) أن المعوقات المتعلقة بالأسرة جاءت في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة (M=3.83، SD=0.952). وقد كانت أعلى الفقرات متوسطًا: ضعف الاهتمام والمتابعة من قبل أسر الطلاب في المنزل (M=3.96، SD=1.135)، تلتها ضعف مشاركة الأسرة

في البرامج التدريبية المقدمة من المدرسة (M=3.91، SD=1.112). بينما جاءت أقل الفقرات متوسطًا فقرة وعي أسر الطلاب بأهمية التعليم الشامل (M=3.74، SD=1.218).

ثالثًا: الفروق في معوقات تطبيق التعليم الشامل وفق المتغيرات الديموغرافية

لاختبار الفروق في تقديرات المعلمين لمعوقات تطبيق التعليم الشامل تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) مع المقارنات البعدية باستخدام Bonferroni.

1) الفروق تبعًا لمتغير الجنس

جدول رقم (9) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لاختبار الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل طبقاً للنوع

المعوقات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	أنثى	3.82	1.025	0.123	0.902
	ذكر	3.81	0.881		
معوقات متعلقة بالمعلمين	أنثى	3.79	1.081	-1.317	0.189
	ذكر	3.93	0.888		
معوقات متعلقة بالمناهج	أنثى	3.71	1.086	-1.196	0.233
	ذكر	3.84	0.979		
معوقات متعلقة بالأسرة	أنثى	3.80	1.048	-0.612	0.541

تشير نتائج الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في جميع الأبعاد ($p>0.05$)، بما يعكس تقاربًا في تقدير المعوقات بغض النظر عن النوع.

2) الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

جدول رقم (10) نتائج اختبار التباين الأحادي لاختبار الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل طبقاً للمؤهل العلمي

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	18.9	2	9.45	11.07	**0.000
	داخل المجموعات	285.9	335	0.853		
	الكلي	304.8	337			
	بين المجموعات	32.2	2	16.09	18.25	**0.000

معوقات متعلقة بالمعلمين	داخل المجموعات	295.4	335	0.882		
	الكلي	327.6	337			
معوقات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	31.7	2	15.87	16.25	**0.000
	داخل المجموعات	327.2	335	0.977		
	الكلي	358.9	337			
معوقات متعلقة بالأسرة	بين المجموعات	30.0	2	15.02	18.26	**0.000
	داخل المجموعات	275.441	335	0.822		
	الكلي	305.471	337			

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.01

توضح نتائج الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد تبعًا للمؤهل العلمي (p<0.01).

جدول رقم (11) نتائج اختبار المقارنة البعدية للتحقق من طبيعة الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل طبقاً للمؤهل العلمي

المعوقات	المؤهل العلمي		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	دبلوم	بكالوريوس	.7300-	0.168	**0.000
		دراسات عليا	-0.340	0.228	0.408
	بكالوريوس	دراسات عليا	0.390	0.173	0.073
معوقات متعلقة بالمعلمين	دبلوم	بكالوريوس	-1.013	0.171	**0.000
		دراسات عليا	.7010-	0.231	**0.008
	بكالوريوس	دراسات عليا	0.312	0.175	0.230
معوقات متعلقة بالمناهج	دبلوم	بكالوريوس	.9890-	0.180	**0.000
		دراسات عليا	.6070-	0.243	*0.039
	بكالوريوس	دراسات عليا	0.382	0.185	0.118
معوقات متعلقة بالأسرة	دبلوم	بكالوريوس	.9540-	0.165	**0.000
		دراسات عليا	.5530-	0.223	*0.041
	بكالوريوس	دراسات عليا	0.401	0.169	0.056

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.01. * دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.05

بينت نتائج المقارنات البعدية في الجدول (11) أن الفروق كانت بين حملة الدبلوم وحملة البكالوريوس في جميع الأبعاد لصالح حملة البكالوريوس، كما ظهرت فروق بين الدبلوم والدراسات العليا في أبعاد (المعلمين، المناهج، الأسرة) لصالح الدراسات العليا، بينما لم تظهر فروق دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

3) الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

جدول رقم (12) نتائج اختبار التباين الأحادي لاختبار الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل طبقاً لسنوات الخبرة في التعليم

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	34.1	2	17.06	21.12	**0.000
	داخل المجموعات	270.6	335	0.808		
	الكلي	304.8	337			
معوقات متعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	34.8	2	17.41	19.92	**0.000
	داخل المجموعات	292.8	335	0.874		
	الكلي	327.6	337			
معوقات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	50.2	2	25.08	27.21	**0.000
	داخل المجموعات	308.8	335	0.922		
	الكلي	358.9	337			
معوقات متعلقة بالأسرة	بين المجموعات	30.4	2	15.18	18.48	**0.000
	داخل المجموعات	275.1	335	0.821		
	الكلي	305.5	337			

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.01

أظهرت نتائج الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد تبعًا لسنوات الخبرة ($p<0.01$).

جدول1. نتائج اختبار المقارنة البعدية للتحقق من طبيعة الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل طبقاً لسنوات الخبرة في التعليم

المعوقات	سنوات الخبرة في التعليم		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-0.226	0.214	0.877
		أكثر من 10 سنوات	-0.875	0.192	0.000**
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.648	0.124	0.000**
معوقات متعلقة بالمعلمين	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-0.349	0.223	0.354
		أكثر من 10 سنوات	-0.959	0.200	0.000**
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.610	0.129	0.000**

معوقات متعلقة بالمناهج	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-0.500	0.229	0.089
		أكثر من 10 سنوات	-1.199	0.205	0.000**
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.699	0.133	0.000**
معوقات متعلقة بالأسرة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-0.102	0.216	0.999
		أكثر من 10 سنوات	-0.750	0.194	0.000**
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.648	0.126	0.000**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.01. * دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.05

أوضحت المقارنات البعدية في الجدول (13) أن الفروق كانت لصالح فئة أكثر من 10 سنوات مقارنة بالفئتين (أقل من 5 سنوات) و(من 5 إلى 10 سنوات) في جميع الأبعاد، في حين لم تظهر فروق دالة بين الفئتين الأقل خبرة.

4) الفروق تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية

جدول رقم (14) نتائج اختبار التباين الأحادي لاختبار الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل طبقاً لعدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال التعليم الشامل

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	6.0	2	2.99	3.36	*0.036
	داخل المجموعات	298.8	335	0.892		
	الكلي	304.8	337			
معوقات متعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	9.3	2	4.66	4.90	*0.008
	داخل المجموعات	318.3	335	0.950		
	الكلي	327.6	337			
معوقات متعلقة بالمناهج	بين المجموعات	14.3	2	7.15	6.95	**0.001
	داخل المجموعات	344.6	335	1.03		
	الكلي	358.9	337			
معوقات متعلقة بالأسرة	بين المجموعات	7.1	2	3.56	3.99	*0.019
	داخل المجموعات	298.4	335	0.891		
	الكلي	305.5	337			

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.01. * دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.05

تشير نتائج الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد تبعًا لعدد الدورات التدريبية (p<0.05 / p<0.01).

جدول رقم (15) نتائج اختبار المقارنة البعدية للتحقق من طبيعة الفروقات في معوقات تطبيق التعليم الشامل وعدد دورات التطوير المهني التي تم الحصول عليها في مجال التعليم الشامل

المعوقات	عدد دورات التطوير المهني		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
معوقات متعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية	أقل من 5 دورات	من 6 إلى 10 دورات	.3180-	0.123	*0.030
		أكثر من 10 دورات	-0.181-	0.142	0.612
	من 6 إلى 10 دورات	أكثر من 10 دورات	0.137	0.127	0.845
معوقات متعلقة بالمعلمين	أقل من 5 دورات	من 6 إلى 10 دورات	.3860-	0.127	**0.008
		أكثر من 10 دورات	-0.336-	0.147	0.068
	من 6 إلى 10 دورات	أكثر من 10 دورات	0.051	0.131	0.999
معوقات متعلقة بالمناهج	أقل من 5 دورات	من 6 إلى 10 دورات	.4900-	0.132	**0.001
		أكثر من 10 دورات	-0.354-	0.153	0.063
	من 6 إلى 10 دورات	أكثر من 10 دورات	0.137	0.137	0.948
معوقات متعلقة بالأسرة	أقل من 5 دورات	من 6 إلى 10 دورات	.3470-	0.123	*0.015
		أكثر من 10 دورات	-0.213-	0.142	0.405
	من 6 إلى 10 دورات	أكثر من 10 دورات	0.134	0.127	0.872

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.01. * دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.05

بينت نتائج المقارنات البعدية في الجدول (15) أن الفروق الجوهرية تمثلت بين فئة أقل من 5 دورات وفئة من 6 إلى 10 دورات لصالح فئة (6–10 دورات) في جميع الأبعاد، بينما لم تظهر فروق دالة في المقارنات الأخرى.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معوقات تطبيق التعليم الشامل على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جاءت مرتفعة في جميع الأبعاد، وهو ما يتفق مع الاتجاه العام الذي توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي تناولت واقع التعليم الشامل ومعوقاته. فقد أكدت دراسة (المنتشري وآخرون،2024)، ودراسة (Jardinez,2024) ، ودراسة (باشا،2024) أن تطبيق التعليم الشامل ما يزال يواجه تحديات متعددة تتعلق بالمعلمين، والبيئة المدرسية، والمناهج، والأسرة، وهو ما يتطابق مع النتيجة الكلية للدراسة الحالية.

وجاءت المعوقات المتعلقة بالمعلمين في المرتبة الأولى، وهي نتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسة (Nembambula,2023) التي أشارت إلى أن ضعف قدرة المعلمين على تلبية الاحتياجات المتنوعة داخل الصف الشامل يمثل أحد أبرز معوقات الدمج. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسين،2021) التي أوضحت وجود قصور في مهارات المعلمين في تصميم أساليب التدريس والتقييم المناسبة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وأكدت دراسة (Stephenson,2021) كذلك أن نقص التدريب والدعم المهني للمعلمين من أهم العوامل التي تعيق دمج طلاب التوحد في مدارس التعليم العام. ويعزز تصدّر هذا البعد في الدراسة الحالية ما أشارت إليه الأدبيات من أن المعلم يمثل المحور الأساسي في نجاح أو تعثر التعليم الشامل.

أما المعوقات المتعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية، فقد جاءت بدرجة مرتفعة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Sijuola,2022) التي أكدت أن عدم ملاءمة البنية التحتية، وكبر حجم الفصول الدراسية، ونقص الوسائل التعليمية تشكل عوائق رئيسة أمام تطبيق التعليم الشامل. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (المنتشري وآخرون،2024) التي أشارت إلى أن عدم تهيئة البيئة المدرسية وفق معايير الوصول الشامل يحد من فاعلية الدمج، وهو ما يفسر ارتفاع استجابات المعلمين في الدراسة الحالية حول تأثير الكثافة الصفية وعدم تهيئة الفصول الدراسية.

وفيما يتعلق بـ المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية، أظهرت النتائج أن تجاوز أهداف بعض المناهج لقدرات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يمثل معوقًا بارزًا، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (Priya,2016) التي أكدت أن المناهج الدراسية تفتقر إلى المرونة الكافية لاستيعاب تنوع قدرات المتعلمين. كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة (مدهش،2022) التي صنّفت قصور المناهج واستراتيجيات التدريس ضمن المعوقات السياقية الكبرى التي تواجه تطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

كما كشفت الدراسة أن المعوقات الأسرية جاءت في المرتبة الثانية من حيث التأثير، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Jardinez,2024) التي أشارت إلى ضعف مشاركة أولياء الأمور وقلة تعاونهم مع المدرسة كأحد معوقات الدمج. وتتوافق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة (خليل،2017) التي أوضحت أن ضعف التفاعل الأسري والمجتمعي يؤثر سلبًا في نجاح التعليم الشامل. كما أكدت دراسة (Stephenson,et al,2021) أن ضعف المتابعة المنزلية والتعرض للتحديات الاجتماعية يزيد من صعوبة دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام.

وفيما يخص المتغيرات الديموغرافية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، حيث كان المعلمون الأكثر تأهيلاً وخبرة وتدريبًا أكثر إدراكًا لحدة المعوقات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العميري،2022) التي أكدت أن التدريب والخبرة المهنية يسهمان في رفع مستوى وعي المعلمين بمتطلبات التعليم الشامل، ويجعلهم أكثر قدرة على تشخيص التحديات الواقعية التي تواجه التطبيق الفعلي.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية جاءت متسقة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة، وأضافت إليها من خلال إبراز تداخل المعوقات المرتبطة بالمعلم والبيئة والمناهج والأسرة، وتأكيد دور التأهيل المهني والخبرة في تعميق وعي المعلمين بالفجوة بين متطلبات التعليم الشامل والممارسات الواقعية داخل المدارس التي تطبق الدمج للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية متخصصة ومستدامة لمعلمي التعليم العام تركز على استراتيجيات تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكييف المناهج، وإدارة السلوك.
- توفير مساعد معلم مؤهل داخل الفصول الشاملة، وتفعيل فرق العمل متعددة التخصصات لتعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.
- وضع نظام حوافز مادية ومعنوية لتشجيع المعلمين على الانخراط الفاعل في برامج التعليم الشامل.
- خفض الكثافة الطلابية في الفصول التي تطبق التعليم الشامل بما يتيح تقديم دعم فردي فعّال.
- تهيئة البيئة المدرسية لتكون صديقة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تقليل المشتتات الحسية وتوفير مساحات تعليمية مناسبة.
- مراجعة المناهج الدراسية وتطوير أدوات تقويم مرنة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية وتتجاوز أساليب التقييم التقليدية.
- تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة عبر تفعيل قنوات التواصل وعقد لقاءات دورية لدعم تقدم الطلاب.
- تقديم برامج إرشادية وتدريبية لأسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لرفع وعيهم بدورهم في المتابعة المنزلية.
- تشجيع مشاركة الأسرة في الأنشطة الصفية واللاصفية المرتبطة ببرامج التعليم الشامل.

خاتمة:

خلصت الدراسة إلى أن تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية يواجه جملة من المعوقات المتداخلة التي تؤثر في فاعليته وجودته، وقد تبيّن أن هذه المعوقات جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت النتائج أن المعوقات المرتبطة بالمعلمين كانت الأكثر تأثيرًا، تلتها المعوقات الأسرية، ثم المعوقات المتعلقة بالبيئة والتجهيزات المدرسية، وأخيرًا المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية، مما يعكس الطبيعة الشمولية للتحديات التي تواجه تنفيذ التعليم الشامل داخل المدارس.

كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، في حين ظهرت فروق دالة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، حيث كان المعلمون الأكثر تأهيلًا وخبرة وتدريبًا أكثر وعيًا بحجم المعوقات التي تعترض تطبيق التعليم الشامل. ويشير ذلك إلى أن الوعي المهني المتقدم يُسهم في إدراك أعمق للفجوة بين متطلبات التعليم الشامل والتطبيق الواقعي داخل الفصول الدراسية.

وتؤكد نتائج الدراسة أن نجاح التعليم الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لا يتحقق من خلال القرارات التنظيمية وحدها، بل يتطلب منظومة متكاملة تشمل إعدادًا مهنيًا متخصصًا للمعلمين، وتهيئة بيئات تعليمية مناسبة، ومناهج مرنة قابلة للتكييف، وشراكة فاعلة مع الأسرة. وبناءً على ذلك، فإن الأخذ بالتوصيات التي قدمتها الدراسة يُعد خطوة أساسية نحو تحسين واقع التعليم الشامل، وتعزيز فرص الدمج التربوي الفاعل، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما يتسق مع التوجهات الوطنية للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع:

الشنقيطي، أسيل بنت محمد بن سيد محمد، والزارع، نايف بن عابد بن إبراهيم.(2021) . المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل: دراسة نوعية .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13*(44)، 72-111

السفياني، أبرار عبد الله عابد.(2021) . واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه .*المجلة العربية للنشر العلمي*، (30)،257-277

العميري، عنود عيضة سعود، والحويطي، محمد مثري عايد.(2021) . مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في منطقة مكة المكرمة .*مجلة شباب الباحثين*، 10، 1138-1174

المنتشري، تماضر يوسف، والبقمي، لطيفة طلق، وسليماني، منى فوزي.(2024) . تحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17*(60)،59-36

باشا، تميم يحيى علي، والصنعاني، عبده سعيد، والمخلافي، صادق عبده سيف.(2024) . معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التربية الشاملة في الجمهورية اليمنية .*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (38)، 436-461

حسين، أحمد محمد.(2021) . معوقات الدمج الشامل لأطفال التوحد بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين .*مجلة القراءة والمعرفة، 21*(241)، 243-272

خليل، محمد محمد بيومي، وفتح الباب، محمود أحمد الطاهر، والبيلاوي، إيهاب عبدالعزيز عبدالباقي.(2017) . المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية كما يدركها المعلمون . *مجلة التربية الخاصة*، 20، 361-384

مدهش، عبدالله هادي مهدي بن.(2022) . التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة .*المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 25،53-73

مجلة *البحث في* . رؤية مقترحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة.(2023) .الودعاني، ندى بنت زعل *التربية*، 42 (200)،43-87

Adebayo, A. S., & Ngwenya, K. (2015). Challenges in the implementation of inclusive education at primary schools. *European Scientific Journal, 11*(13).

Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13.

Alasiri, H. A. (2023). Inclusive education for students with disabilities: Challenges and solutions. *Journal of Tikrit University for Humanities, 30*(6/1), 387–405.

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education, 12*(2), 57–65.

Minuk, A., Shurr, J., Chahine, S., & Berish, F. (2024). Trends in the inclusive classroom placement of students with autism spectrum disorder. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities, 59*(1).

Nembambula, T. A., Ooko, M., & Aluko, R. (2023). Exploring challenges experienced by teachers in implementing inclusive education in classrooms. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 10*(2), 1–15.

Priya, R. S. (2016). Challenges and benefits of inclusive education. *Bonfring International Journal of Industrial Engineering and Management Science, 6*(4), 191–193.

Senoo, E. J., Oti-Boadi, M., Senoo-Dogbey, E. V., Bampoe, O. J., & Laari, L. (2024). Barriers to inclusive education of children with autism: Teachers' perspectives. *Discover Education, 3*(1), 1–13.

Sijuola, R., & Davidova, J. (2022). Challenges of implementing inclusive education. *Rural Environment Education Personality*, 15, 140–147.

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. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 45*(1).

"Obstacles to Implementing Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder from Teachers' Perspectives"

ABDULLAH FAIHAN ALOTAIBI[3] & DR.Yahya DaifAllah Alshegebi[4]

Abstract

The purpose of this study is to check obstacles to implementing inclusive education for students with autism spectrum disorder from the perspective of teachers in the primary school in Afif Governorate, Saudi Arabia. It was also required to determine whether teachers' opinions are different based on demographic variables (gender, academic qualification, years of experience, and the number of academic development courses attended). A descriptive survey was used, and a 23-item questionnaire was developed. The survey includes four main dimensions: school environment and equipment, teacher, curricula, and family. The instrument demonstrated high validity and reliability. The questionnaire was administered to samples of 338 male and female teachers. The findings showed that the overall degree of obstacles to implementing inclusive education was higher. Teacher-related obstacles ranked the highest place, followed by family-related barriers, school environment and equipment, and finally the curriculum-related obstacles. The results showed no statistically significant difference in reactions based on gender. However, significant differences were found in relation to educational qualifications, years of experience, and professional training. Especially teachers with high academic qualifications (Bachelor's and postgraduate degrees), more extensive experience (more than 10 years), and greater participation in training courses that assessed these obstacles that are more intensified than their colleagues. Based on these findings, the study recommends the development of special and constant professional development programs for teachers, adaptation of the school environment, and curriculum. The study also mentions moving forward to increase efficient partnerships between schools and families to overcome these challenges.

Research Terms:

- Inclusive Education
- Autism Spectrum Disorder
- Inclusion of Students with Disabilities
- Barriers to Inclusive Education

Primary School Teachers

[3]) Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Abdulaziz University.
E-mail: aalshehri1806@stu.kau.sa
[4]) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Abdulaziz University. E-mail: ydalshehri@kau.edu.sa