الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
قسم علوم التربية

قابلية الدمج المدرسي لأطفال التوحد

-- مقاربة وفق نظرية الانظمة البيئية لبرونفنبرينر

Ecological Systems Theory -EST- Bronfenbrenner

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص : التربية الخاصة

من إعداد الطالبة :
قدور أحمد سمية

تحت إشراف الأستاذة :
بن رابح نعيمة

لجنة المناقشة :

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	الصفة
الأستاذة حورية بدرة	أستاذة التعليم العالي	رئيسا
الأستاذة بن رابح نعيمة	أستاذة محاضرة ب	مشرفا و مقررا
الأستاذة بهرام أمينة	أستاذة محاضرة ب	مناقشا

الموسم الدراسي 2024-2025

" دمج أطفال التوحد لا يتعلق بتغيير الطفل ليناسب
بيئته ، بل بتكييف البيئة لإحتضان قدراته الفريدة "

Peter Vermeulen



الإهداء

إلى من كانت دعواتها سراجا أضاء لي دروب السعي ، إلى أمي التي علمتني الصبر و الإصرار و كافحت حتى وصلت بفضل الله وفضلها لهذا اليوم

إلى التي كانت و لا تزال نبع الحنان و مصدر العزم و الإلهام

إلى ابني رفيق دربي و عمود القوة و مصدر إصراري على المثابرة و النجاح.

إلى كل معلم منحني من علمه ، و كل صديق آمن بي

إلى كل طفل توحدي يسعى بصمت نحو الاندماج و إلى كل يد امتدت لمساندته.

أهدي ثمرة هذا الجهد لكل من زرع في الامل و رافقني في رحلة العلم





شكر و تقدير

الحمد لله أولا وآخرا ،ظاهرا و باطنا، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

اتقدم بجزيل الشكر و الامتنان الى استاذتي الفاضلة المشرفة السيدة بن رابح نعيمة على دعمها العلمي و توجيهاتها الدقيقة التي انارت لي الطريق و التي كان لها الدور الأساسي في إنجاز هذا العمل و على صبرها على اخطائي وعثراتي .

كما اخص بالشكر و التقدير أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل أستاذة التعليم العالي حورية بدرة و الأستاذة المحاضرة ب بهرام أمينة ،اللتان تفضلتا بقبول مناقشة هذا البحث، و وتكرمتا علي بوقتهما و ملاحظاتهما القيمة التي عززت قيمة هذا العمل وجودته .



إهداء .	
شكر و تقدير .	
فهرس المحتويات	
ملخص الدراسة	أ
المقدمة	4
الإشكالية	5
المقترح النظري التحليلي للدراسة	6
المفاهيم الإجرائية للدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
منهج و أدوات الدراسة	8
الفصل الأول: المفاهيم النظرية لمتغيرات الدراسة	
تمهيد	10
المبحث الأول: مفهوم اضطراب طيف التوحد	10
تعاريف لاضطراب طيف التوحد	11
لمحة تاريخية عن التوحد	12

خصائص اضطراب طيف التوحد	13
اسباب اضطراب التوحد	15
بغض النظريات المفسرة للتوحد	16
انواع التوحد	19
اعراض التوحد	20
أهمية دراسة التوحد و تشخيصه	21
المبادئ الأساسية للعلاج بالحياة اليومية	22
خلاصة	25
المبحث الثاني : الدمج المدرسي لأطفال التوحدي	
مفهوم الدمج المدرسي	26
أشكال الدمج المدرسي	27
أساليب الدمج المدرسي	28
شروط الدمج المدرسي	29
أهداف الدمج المدرسي	31
الصعوبات التي تواجه عملية دمج اطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	31
خلاصة	33
الفصل الثاني / المقاربة النظرية نظرية الأنظمة البيئية/ يوري بروفنبرنر Ecological Systems Theory Est Bronfenbrenner	

تمهيد	**35**
التعريف بالنظرية و مؤسسها	**35**
الأنظمة البيئية للنظرية	**36**
أهمية نظرية بروفنبرنر في فهم التوحد و الدمج المدرسي	**46**
المساهمة التطبيقية لنظرية الأنظمة البيئية في دمج الطفل التوحدي مدرسيا	**49**
الإقتراحات و التوصيات	**57**
الخاتمة	**62**
قائمة المراجع	**64**

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية كيفـية دمج أطفال التوحد بنجاح في المدارس العادية انطلاقا من **نظرية الأنظمة البيئية للعالم يوري برونفنبرينر**، التي ترى بأن نمو الطفل يتأثر بكل البيئات المحيطة به، وليس فقط الفصل الدراسي، إذ مع ازدياد عدد الأطفال المصابين بالتوحد، أصبح من الضروري توفير مدارس تدعمهم وتجعلهم جزءًا من المجتمع، مع تسليط الضوء على اضطراب التوحد الذي يؤثر على قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوك وكذا الدمج المدرسي، الذي يُلحق هؤلاء الأطفال مع زملائهم العاديين في نفس المدارس مع تقديم المساعدة والدعم الخاص بهم، إضافة الى تحليل سمات أطفال التوحد وسلوكياتهم واستعراض الطرق المختلفة لتطبيق الدمج وشروطه الأساسية، منطلقين من المبدأ الرئيسي للنظرية الذي مفاده " نجاح الدمج يعتمد بشكل كبير على العلاقات الجيدة داخل الأسرة والمدرسة، وعلى التواصل الفعال بينهما ".

Abstract:

This study explores how to successfully **include children with Autism Spectrum Disorder (ASD)** in mainstream schools. We frame this inquiry using **Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory**, which posits that a child's development is shaped by all surrounding environments, not just the classroom. With the rising number of children diagnosed with ASD, it's crucial to provide schools that support them and foster their integration into the community.The research highlights **Autism Spectrum Disorder** as a condition affecting a child's social interaction, communication, and behavior. **School inclusion** is defined as placing these children alongside their neurotypical peers in the same schools while providing them with specialized support and assistance. A core principle guiding this study, derived from Bronfenbrenner's theory, is that the **success of inclusion largely depends on strong relationships** within both the family and the school, and on **effective communication** between them. We also analyze the characteristics and behaviors of children with ASD and examine various methods and essential conditions for implementing inclusion.

.

المقدمة

تمهيد

الإشكالية

المقترح النظري التحليلي للدراسة

المفاهيم الإجرائية للدراسة

أهمية الدراسة

منهج و أدوات الدراسة

تمهيد :

في الآونة الأخيرة، أصبح اضطراب التوحد من بين الاضطرابات التي عرفت ازديادا في نسبة الإصابة به بين الأطفال بشكل كبير، و قد اهتم المختصون في مجال التربية الخاصة بالتكفل بهذه الفئة و رعايتهم من جميع النواحي النفسية و الصحية و الاجتماعية و التربوية و الارطفونية، و ينقل الدمج من افضل الممارسات التي تحققت لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع مبدأ تكافؤ الفرص ، و يعتبر الدمج أحد الخطوات التي صارت ينظر إليها بهدف أساسي للقيام بتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصه بشكل حديث ، لذلك مجال التربية الخاصة سعى إلى دمج فئة أطفال التوحد في المدرسة مع الأفراد العاديين ، و لهذا ظهر الاهتمام بأسلوب الدمج كثيرا لما له من فوائد جمة تعود على حياة اطفال التوحد ، حيث كرست كل الجهود اللازمة لإدخال طفل التوحد إلى المدرسة العادية و دمجه مع أقرانه من الأطفال و تمكينه من مشاركتهم في مختلف الأنشطة و لكن بصورة تناسب قدراته ، و سيتم عرض تفاصيل دقيقة عن الدمج المدرسي لأطفال التوحد و كذا دور كل من الأسرة و المعلمين في انجاحه .

الإشكالية :

تُعدّ قضية الدمج المدرسي لأطفال التوحد من القضايا التربوية والنفسية الملحة التي تحظى باهتمام متزايد على المستويين الأكاديمي والتطبيقي، فمع تزايد أعداد الأطفال الذين يتم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، تتزايد الحاجة إلى توفير بيئات تعليمية شاملة وداعمة تُمكّنهم من تحقيق أقصى إمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتبني سياسات وممارسات الدمج، إلا أن التحديات لا تزال قائمة، خاصة عند النظر إلى هذا الموضوع من زوايا متعددة تتجاوز مجرد البيئة الصفية.

إنّ تبني نظرية الأنظمة البيئية لـ "يوري برونفنبرينر (Urie Bronfenbrenner) "كإطار نظري لتحليل الدمج المدرسي لأطفال التوحد يفتح آفاقًا جديدة لفهم هذه الظاهرة المعقدة، فبدلاً من التركيز على الطفل أو المدرسة بمعزل عن السياق الأوسع، تُقدم هذه النظرية نموذجًا شموليًا يُبرز التفاعلات المتعددة بين الطفل وبيئاته المختلفة (الميكروسيستم، الميزوسيستم، الإكسوسيستم، والماكروسيستم). هذا المنظور يُسلط الضوء على أنّ نجاح الدمج لا يعتمد فقط على البرامج التربوية داخل الفصل، بل يتأثر بشكل كبير بالعلاقات بين الأسرة والمدرسة والدعم المجتمعي، والسياسات التعليمية العامة، وحتى القيم الثقافية للمجتمع.

بناءً على ما تقدم، يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

- كيف يمكن لنظرية **الأنظمة البيئية لبرونفنبرينر** Bronfenbrenner أن تقدم مقاربة نظرية شاملة لفهم وتحليل تحديات وفرص الدمج المدرسي لأطفال التوحد ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- ما المقصود بالدمج المدرسي ؟ و ما هي شروط نجاحه ؟
- ما الخصائص النفسية و الاجتماعية لأطفال التوحد التي تؤثر في عملية الدمج ؟

- ما هي خصائص الأنظمة البيئية (الميكروسيستم، الميزوسيستم، الإكسوسيستم، والماكروسيستم) التي تُؤثر في عملية الدمج المدرسي لأطفال التوحد؟
- كيف تتفاعل هذه الأنظمة البيئية فيما بينها لتشكيل تجربة الدمج لأطفال التوحد؟
- ما أبرز نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال ؟ و ما أوجه الاختلاف بينها؟

المقترح النظري التحليلي للدراسة:

في ضوء إشكالية الدراسة و تساؤلاتها، و انطلاقا مما تضمنته الأدبيات السابقة، نسعى لتحليل:

المقترح النظري التالي :

"تُعدّ جودة التفاعلات المباشرة داخل **النظام المُصغر** (مثل العلاقة بين الطفل والمعلم أو الطفل وولي أمره) عاملًا أساسيًا في تحديد مدى نجاح الدمج المدرسي لأطفال التوحد، ويُعزز هذا النجاح بتناغم هذه التفاعلات عبر **النظام الوسيط** (مثل التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة)".

مفاهيم الدراسة:

- **اضطراب التوحد :**

اضطراب التوحد إعاقة أو اضطراب تطوري نمائي عام أو منتشر، و يظهر في شكل قصور حاد في النمو اللغوي و المعرفي ،الاجتماعي،الانفعالي و السلوكي مما يؤدي بطبيعة الخال الى حدوث تأخر في العملية النمائية بأسرها و يترك آثار سلبية متعددة على الكثير من جوانب النمو المختلفة . (عبيد، 2015 ص 169).

- **الدمج المدرسي :**

دمج غير العاديين في الفصول الدراسية مع العاديين مع توجيه رعاية خاصة بهم ، و هذا الإتجاه يقضي على سلبيات التجارب السابقة و يحقق لغير العاديين تربية متوازنة مع العادية

و يتيح لهم فرص الانخراط الكامل مع أقرانهم بما يساعدهم على التكيف الاجتماعي السليم . (عبد الفتاح عبد المجيد شريف 23.2011) .

المقاربة النظرية:

ويقصد بها في الدراسة الحالية تلك العملية المنهجية التي من خلالها حاولت الطلبة الباحثة توظيف "نظرية الأنظمة البيئية ليوري برونفنبرينر" (بمستوياتها: الميكروسيستم، الميزوسيستم، الإكسوسيستم، والماكروسيستم) كإطار مفاهيمي وتحليلي شامل ومُنظِّم لتفسير، تحليل، وبناء فهم معمق لظاهرة الدمج المدرسي لأطفال التوحد.

أهداف الدراسة :

أبرز ما تسعى إليه هذه الدراسة هو تسليط الضوء على نظرية **الأنظمة البيئية** في شرحها لمختلف العلاقات المتعلقة بالدمج المدرسي للطفل التوحدي. إضافة إلى:

- توضيح مفهوم الدمج المدرسي و شروطه .
- تحليل خصائص أطفال التوحد ذات العلاقة بالدمج .
- تحليل الدراسات السابقة ذات الصلة لاستخلاص الاتجاهات العامة نحو هذه الظاهرة.

أهمية الدراسة :

لقد جرت العادة في مثل هذا التخصصات أن يتم تناول مواضيع ذات طابع تطبيقي، تقوم على جمع المعطيات من الميدان، ولكن لا يخفى علينا أن البحث العلمي لا يُمكن أن يستغني عن الأطر النظرية التي تمثل دعامة قوية في بناء التصورات والمفاهيم المتعلقة بمختلف متغيرات أي دراسة كانت، إذ أن البحث العلمي قائم على أساسين لا ثالث لهما الأساس النظري والأساس التجريبي وكلاهما .

وعلى هذا الأساس فقد توجهت الطالبة الى هذا النوع من البحث، البحث في الأدبيات للكشف عن زوايا أخرى مختلفة للنظر الى موضوع الدمج المدرسي، لا سيما فيما تعلق منه بنظرية **الأنظمة البيئية**، وهو ما يُشكل الأهمية الأبرز لهذه الدراسة، حيث هدفت إلى تسليط الضوء

على فئة هشة من الأطفال و تحليل المجهودات النظرية التي بذلت في سبيل دمجهم في البيئة المدرسية ، مما يمكن أن يساهم في تحسين السياسات التربوية و الوعي الأسري و الممارسات التعليمية.

منهج وأدوات الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج تحليل المحتوى في مستواه البسيط، لأنه أصلح المناهج لمثل هذا النوع من الدراسات، مع تحليل الدراسات السابقة في موضوع الدراسة المقارنة بينها .

الفصل الأول : المفاهيم النظرية لمتغيرات الدراسة

المفاهيم النظرية لمتغيرات الدراسة

تمهيد
المبحث الأول: مفهوم اضطراب طيف التوحد
01-تعاريف لاضطراب طيف التوحد
02-لمحة تاريخية عن التوحد
03-خصائص اضطراب طيف التوحد
04-اسباب اضطراب التوحد
05-بغض النظريات المفسرة للتوحد
06-انواع التوحد
07-اعراض التوحد
08-أهمية دراسة التوحد و تشخيصه
09-المبادئ الأساسية للعلاج بالحياة اليومية
خلاصة الفصل
المبحث الثاني : الدمج المدرسي لأطفال التوحدي
01-مفهوم الدمج المدرسي
02-أشكال الدمج المدرسي
03-أساليب الدمج المدرسي
04-شروط الدمج المدرسي
05-أهداف الدمج المدرسي
06-الصعوبات التي تواجه عملية دمج اطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
خلاصة الفصل

تمهيد:

قد يصاب الأطفال باضطرابات مختلفة، ولكن صار من أشهرها في هذا العصر الاضطراب النمائي المسمى بالتوحد، إذ يصاب به واحد من بين كل 160 طفل تقريباً حسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية WHO((زروط علي ، طيب بغدادي، 2025).

ويظهر هذا الاضطراب في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ويستمر معه طوال الحياة.

و يعتبر من أكثر الاضطرابات تعقيدا، فهو يصيب الطفل ويؤثر على مختلف جوانبه النمائية سواء المعرفية أو السلوكية أو اللغوية إلى غير ذلك، وليس هذا فقط، بل يتجاوز الطفل ليؤثر على محيطه، وأوله أسرته، فيعاني أفراد الأسرة مع الطفل التوحدي خاصة الأم باعتبارها أقرب شخص إليه.

المبحث الأول : " مفهوم اضطراب التوحد "

يعود مصـــطلح التوحد إلى أصـــل كلمة إغريقية تعنى أوتوس Autos وهى تعنى النفس أو الذات (Roeyers, 1995, 161) ويعرفه كانر Kanner (1943) على أنه خلل عقلى فطرى يؤدى إلى عــدم القــدرة على فهم العلاقــات الانفعــاليــة وســـوء فى العلاقــات الاجتماعية.(Baron –cohen, 1991,385)

ويعرف عادل الأشول (1987 : 112) التوحد على أنه اضطراب اتصالى خطير وسلوك يبدأ فى أثناء الطفولة المبكرة وفيه يتصف الطفل بالكلام عديم المعنى وينسحب داخل ذاته وليس لديه اهتمام بالأفراد الآخرين.

إضطراب التوحد من الإضطرابات التي أصبحت تصيب أطفالنا الآن أكثر مما مضى، و أعراضه تثير قلق الأمهات و الآباء، لأنها تظهر في سن مبكرة قد لا يلاحظها الكثيرون ، مما يؤخر اكتشاف المرض و يؤثر على علاجه، حيث يبدأ اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة و يتسبب في نهاية المطاف في حدوث مشكلات على مستوى الأداء الاجتماعي

في المدرسة و العمل ، وهو اظطراب غريب وأغرب ما فيه كما يُشير إليه مايرز وغريسمان أنه يختفى أحياناً تحت ملامح هادئة، ويظهر أحياناً أخرى عبر صراخ وضجيج وكلمات غير مفهومة وحركات بهلوانية، كما أنه غريب لأنه يصيب الذكور أكثر من الإناث، وغريب أيضاً لأنه لا يحدث إلا في الطفولة المبكرة (Mayers and Griesman, 1986-19)

هذا التساؤل الذي نبحث عن إجابته و حله عن طريق الدمج في المدارس العادية و للوصول لهذه النتيجة علينا أن نتناول كل من مفهوم التوحد و أبرز خصائصه ، مفهوم الدمج المدرسي و تنوعه و أهدافه و شروطه ،علاقة التوحد بالدمج المدرسي ،و إشكالات الدمج المرتبطة بالطفل و الأسرة و المدرسة .

01)تعاريف لإضطراب طيف التوحد :

تعريف "كاتر" التشخيصي (1943) : يعد كاتر أول من حاول تعريف التوحد، و عرفه على أنه اضطراب يظهر خلال الثلاثين شهرا الأولى من عمر الطفل، و يعاني الأطفال المصابون من الصفات التالية مركزا على الصفتين الأولى و الثانية كمعيار في تشخيص التوحد، نقص شديد في التواصل العاطفي مع الآخرين، الحفاظ على الروتين و مقاومة التغيير ، تمسك غير مناسب بالأشياء، ضعف القدرة على التخيل، العزلة الشديدة. (عسيلة، 2006 ص 15).

كماعرفه ماكدونالد Macdonald (1972: 86) على أنه الاستغراق فى التخيل المباشر للأفكار والرغبات مع افتقاد التواصل مع الواقع.

ويرى **أحمد بدوى** (1982 : 32) التوحد أنه نوع من التفكير يتميز بالاتجاهات الذاتية التي تتعارض مع الواقع، والاستغراق في التخيلات بما يشبع الرغبات التي لم تتحقق.

وقد وضع **هوبسون Hobson** (1986 : 322) تصور للتوحد على أنه اضطراب في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ينتج من عدم القدرة على فهم التعبيرات الانفعالية.

أما **الشربيني ومصطفى** فيُحددانه على أنه اضطراب نهائي تطورية تنضج قبل الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل ، و تتميز بقصـــور في التفاعل الاجتماعي و الاتصـــال، و الأفراد التوحديين بدون سلوكيات نمطية متكررة و مقيدة.(الشربيني، مصطفى ،2011 ، ص 23).

في حين يرى **الجلامدة** بأنه اضـطراب نهائي ذو اسـاس عصـبي جيني مرتبط بالمخ يصـاحبه عجز في التفاعل الاجتماعي،التواصـل بالإضـافة إلى اهتمامات و سـلوكيات نمطية متكررة . (الجلامدة، 2016،ص 10).

تعريف الدليل التشخيصي الخامس DSM5: هو قصور نوعي يظهر في مجالين نمائيين و هما : التفاعل و التواصل الاجتماعي و أنماط متكررة و محددة السلوك و الاهتمامات و النشاطات التي يجب أن يكتمل ظهورها قبل السنة الثانية من العمر.(لملومة، 2019 ص21)

و من خلال التعريفات السـابقة يمكننا وصـف اضـطراب طيف التوحد بأنه من الاضـطرابات النمائية العصـبية التي تظهر أعراضـه في الطفولة المبكرة و يعيق الطفل عن نموه الاجتماعي و التواصـلي الذي يُفترض ان يكتمل قبل السـنة الثانية من العمر، كما يتسـم بوجود سـلوكيات و اهتمامات نمطية و محدودة .

02)لمحة تاريخية عن التوحد

شـغلت حالة التوحد و تفسـيراتها الأطباء مند ما يقارب المائة عام و شـهد تغيرات جذرية خلال السـنوات الأخيرة. و يبدو ا ن أول من اسـتعمل تلك العبارة الطبيب النفسـي السـويسـري يفغين بلولر Eugen Bleuler عام 1911 مســـتنبطا من التعبير اليوناني autos أي self ذاتي و ismos ي موقع أو موضع condition و قد اعتمد يوجين تعبير الانطواء إلى الداخل و الانطواء الذاتي على المرضـــى الانفصـــاميين البالغين . و التوحد عرف قبل 1943 بأنه مرحلة انتقالية انفصـام الشـخصـية اللاحق، و اعتبر توحد الأطفال حينها صـنف من أصـناف

الشخصية أو حالة اضطراب في التفكير. أما في عام 1943 عرّف العالم الأمريكي ليوكانر التوحد الطفولي و سرد مواصفاته العيادية التي من شانها تميزه عن الانفصام.

و في الوقت المعاصر يعتبر الخبراء أن التوحد أشبه ما يكون بمجموعة متنوعة من الاضطرابات السلوكية و التي يتم تشخيصها عادة عن طريق معايير فردية مما يوجب على الأطباء التعرف على مواصفات عامة تكون مشتركة لتشخيص التوحد التي يمكن استثمارها للتفريق بين التوحد و ما يشابهه من حالات(العبادي. 2006 : 11).

03) خصائص اضطراب طيف التوحد :

مما سبق من التعريفات نستنتج أن اضطراب التوحد لا يظهر إلا في الطفولة المبكرة وأنه يتميز بزملة أعراض كلينيكيه مميزة منها الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى التواصل غير السوى، ويتميز هذا الاضطراب بجملة من الخصائص والتي نذكر منها ما يلي:

الخصائص اللغوية :

و يمتاز الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد بعدد من الخصائص اللغوية و منها : عدم القدرة على استخدام اللغة و التواصل مع الآخرين و التحدث بمعدل اقل من الطفل العادي و ضعف القدرة على استخدام كلمات جديدة ، الاستخدام غير عادي للغة مثل تكرار الأمثلة و كذلك الكلام بنفس النغمة لكافة الموضوعات بالإضافة إلى أنهم يواجهون صعوبات في فهم و إدراك المتغيرات غير اللغوية مثل الإشارات، و الحركات و تعابير الوجه و صعوبة الانتباه إلى الصوت الإنساني.

الخصائص السلوكية :

تظهر هاته الفئة نوبات انفعالية حادة و يكون مصدر ازعاج للآخرين و من أبرز الملامح و الخصائص السلوكية ، عدم الاستجابة للآخرين مما يؤدي إلى عدم القدرة على استخدام و فهم اللغة بشكل صحيح، الاحتفاظ بروتين معين و ضعف التواصل مع الاخرين، الخوف من تغيرات بسيطة في البيئة و كذلك القيام بحركات جسمية غريبة، النشاط الزائد أو الخمول.(المقابلة،2016 ص 29).

الخصائص الاجتماعية :

يعاني الأطفال ذوو اضـــطراب طيف التوحد من صـــعوبات في بدء العلاقات الاجتماعية و المحافظة عليها مع أقرانهم، رغم احتمالية ارتباطه بشكل أفضل مع والديهم، و مقدمي الرعاية و الأشخاص آخرين مما يستطيعون توفير احتياجاتهم و قراءة مشاعرهم ، إذ تبدي هذه الفئة عدم اهتمام بمن حولهم و يفضلون الوحدة، و هم نادرا ما يبحثون عن اي تواصل اجتماعيا و مشـــاركة تجاربهم مع غيرهم ، و مع تقدم العمر تنمو لديهم الرغبة حتى و إن ظلوا يواجهون صعوبة شديدة في التعرف على كيفية التقرب من الآخرين.

الخصائص النفسية :

حتى الآن لم توضح الدراسات التي أجريت على التوحد أيا من الخصائص النفسية ، و لكن هناك بعض الحالات التي درســـت في العيادات الطبية تقترح انه لا يوجد الكثير من الاضـطرابات النفسـية في التوحد ، و الدراسـات الإكلينيكية تشـير إلى حدوث الاكتئاب في التوحد الاّ أن نسـبة الانتشـار الدقيقة مازالت غير معروفة ، وقد أكدت الدراسـات ان الحالة النفسـية لطفل التوحد يمكن أن تتبدل بين مضـادين بسـرعة دون سـابق انذار، كما يمكن أن يظهر الطفل المصـــاب بالتوحد بعض مشـــاعر الغيرة ، و الاحســـاس بالســـعادة و التعلق

بالآخرين، و الحزن و قد تكون حالة الانفعالات والعدوان و الصـــراخ ، و نوبات الغضـــب العارمة شائعة بين الأطفال التوحديين. (الجلامدة، 2016 ص 19).

04) أسباب اضطراب التوحد :

الأسباب الفيزيولوجية :

إن الأدلة في الوقت الحاضر ترجعها لأسباب فيزيولوجية و ما يتبعها من اضطرابات ، فأمراض المخ المحتملة قد تقود إلى السلوك التوحدي مثل التهاب الدماغ في السنوات الأولى من العمر و إصابة الأم بالحصبة الألمانية خلال فترة الحمل و التصلب الحدبي للأنسجة العضوية والصعوبات الشديدة خلال الولادة بما بما في دلك نقص الأكسجين و اختناق الطفل.

الأسباب البيوكيمياوية :

لوحظ في بعض الدراسات ارتفاع معدل السيروتونيم في الدم لدى ثلث أطفال التوحد وفي ثلث الأطفال المتخلفين عقليا بدرجة شديدة فأجريت دراسة معمقة لمجموعة صغيرة من أطفال التوحد و أكدت وجود علاقة بين معدل السيروتونيم في الدم و نقص في السائل النخاعي الشوكي .(مجيد.2010. ;60)

الأسباب الاجتماعية :

يرى فيها أصـــحاب وجهة نظر هده أن إعاقة التوحد ناتجة عن إحســـاس الطفل بالرفض من والديه و عدم إحســاســه بعاطفتهم الذي يؤدي إلى خوف الطفل و انســحابه من الجو الأســري و انطوائه على نفســـه ومن الدين يتبنون هده النظرية zurek. 1960 bootman و اعتقد كانر بان العزلة الاجتماعية و عدم الاكتراث بالطفل التوحدي هما أساس المشكلة التي قادت إلى التصـــرفات غير طبيعية و أن جميع أباء الأطفال الدين تم تشـــخيصـــهم كانو من دوي التحصـيل العلمي العالي غريبي التصـرف مفرطي الذكاء صـارمين منعزلين جديين يكرسـون أوقاتهم لمهنتهم اكتر من عائلتهم .(المرجع نفسه.)

الأسباب النفسية :

يرى أصحاب هده النظرية إن إعاقة التوحد سببها الإصابة بمرض الفصام الذي يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة و أنه مع زيادة العمر يتطور هدا المرض لكي تظهر أعراضه كاملة في مرحلة المراهقة .

أسباب إدراكية و عقلية :

من وجهة نظر هدا الاتجاه ان إعاقة التوحد سببها اضطراب إدراكي نمائي حيت اشارت بعض الدراسات ان أطفال التوحد لديهم انخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة و وجد الدكتور بول شاتوك من خلال فحصه لعينات من بول عدد من الأطفال المصابين بالتوحد إلى أن مادة البتبايدس موجودة بنسبة اكبر عندهم مقارنة مع الأطفال العاديين و هده المادة تأثر على عمل المخيخ فتزيد من حالة التوتر و فرط الحركة وهي موجودة في بروتين الحليب البقري .كما وجد انهم لا يهضمون بشكل تام الجيلاتين الموجود في الحبوب و خاصة القمح مما يرفع مستوى العصبية المركزية في الدماغ و يمنع الهضم التام و يقلل من استفادة الجسم للطعام (مجيد 2011 : 63 64 65 65)

05) بعض النظريات المفسرة للتوحد :

النظرية السيكوديناميكية Psychodynamic Theory :

تتركز هده النظرية على الوضع الطبيعي للطفل التوحدي من الجانب العضوي وتُؤكد على حدوت مؤثرات قوية في مرحلة مبكرة تفسر عن إصابة الطفل باضطراب نفسي شديد و يضع أصحاب هده النظرية المسؤولية على معاملة الوالدين الشاذة و بالذات معاملة الأم بحيث قد تستعمل الأم طفلها لملء فراغها و تعتبره شيئا تمتلكه و موجود لها لا لنفسه .

ان رابطة التعلق بين الأطفال المتوحدين ووالديهم تكون معطلة أو معوقة، كذلك تعرض الطفل للحرمان الشديد داخل الأسرة و خوفه وانسحابه من الجو الأسري و انطوائه على نفسه.

نظرية العقل Theory of Mind –**TOM**– :

تعد نظرية العقل من النظريات التي اكتسبت شهرة في الآونة الأخيرة، و ظهر مفهوم نظرية العقل لدى الأفراد بواسطة David Premack and Guy Woodruff سنة 1978 لتفسير عمليات فهم الحالات العقلية داخل الفرد و خارجه، و تقول إن الطفل التوحدي غير قادر على التنبؤ، و شرح سلوكيات الآخرين من خلال حالاتهم العقلية في حين نجد أن الأشخاص الأسوياء لديهم فهم خاص يستطيعون من خلاله قراءة أفكار الآخرين و بالتالي فالأطفال المتوحدين يعجزون عن التمييز بين ماهو موجود في عقولهم و ما هو موجود في عقول الآخرين .

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory :

يُعرف ألبارت باندورا Albert Bandura – مؤسس النظرية– بشكل خاص بتجربة "دمية بوبو" الشهيرة التي أجراها في الستينيات، والتي أظهرت كيف يتعلم الأطفال السلوكيات، بما في ذلك العدوان، من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج من حولهم، وبشكل عام، تركز نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة أن التعلم لا يحدث فقط من خلال التعزيز المباشر (المكافآت والعقوبات)، بل أيضًا من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ونتائج تلك السلوكيات.

ترى هذه النظرية أن خصائص المتوحدين تكون نتيجة لفشل عمليات التعلم الاجتماعي و القصور في الجانب المعرفي يكون في التشفير وفي نوعية في إطار تشكيل التمتيلات الذاتية الأخرى و القصور المعرفي منخفض المستوى يعلن عن نفسه في قصور التقليد الاجتماعي و قصور الطفل عن التقليد في المراحل المبكرة من حياته يؤثر سلبا على قدرته على النمو الاجتماعي و في الحالات الشديدة يعاق التواصل الاجتماعي أو لا يكون هناك تواصل على الإطلاق .

نظرية التكامل الحسي Sensory Integration Theory :

كانت الدكتورة آي. جين آيرسA. Jean Ayres أخصائية علاج وظيفي وعالمة نفس أمريكية. بدأت في تطوير هذه النظرية في الستينيات من القرن الماضي، عندما لاحظت أن بعض الأطفال لديهم صعوبات في معالجة وتفسير المعلومات الحسية من بيئتهم وأجسامهم، مما يؤثر على قدرتهم على التعلم والتكيف والتفاعل بفعالية مع العالم.

ركزت نظرية آيرس على كيفية قيام الدماغ بتنظيم وتفسير المدخلات الحسية (اللمس، الحركة، التوازن، الشم، التذوق، البصر، السمع) لتمكيننا من الاستجابة بفعالية للمتطلبات البيئية. كما طورت طرق تقييم وتدخل علاجية للمساعدة في معالجة هذه الصعوبات، والتي تُعرف الآن باسم العلاج بالتكامل الحسي.(Sensory Integration Therapy) فبينما ساهم باحثون وأطباء آخرون في توسيع وتطبيق مفاهيم التكامل الحسي، تظل الدكتورة آي. جين آيرس هي الشخصية المحورية والمؤسسة لهذه النظرية، على غرار **آن جي. فيشر** (Anne G. Fisher, Ph.D., OTR/L, FAOTA) و **إليزابيث إيه. موراي** (Elizabeth A. Murray, OTD, OTR/L, FAOTA) هاتان الشخصيتان البارزتان في مجال العلاج الوظيفي وقد قدمتا مساهمات كبيرة في فهم وتطبيق **نظرية التكامل الحسي**، حيث اعتمد عملهما بالفعل على:

- **فهم العلاقة بين السلوك والدماغ :** هذا مبدأ أساسي، حيث يركز التكامل الحسي على كيفية معالجة الجهاز العصبي للمعلومات الحسية وكيف تؤثر هذه المعالجة على السلوك، المهارات الحركية، الانتباه، والتنظيم العاطفي.
- **محاولة تفسير الأداء الحسي الطبيعي :** تقدم النظرية إطارًا لفهم كيف يمكن للأفراد الذين لديهم نظام حسي متكامل جيدًا معالجة المدخلات الحسية والاستجابة لها بكفاءة، مما يؤدي إلى سلوكيات تكيفية.
- **تفسير عمليات اختلال التكامل الحسي :** حيث تصف النظرية ما يحدث عندما يواجه

الدماغ صعوبة في تنظيم المعلومات الحسية بفعالية، مما يؤدي إلى تحديات غالبًا ما تُرى في حالات مثل اضطراب **طيف التوحد**، اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والتأخر النمائي. قد تظهر هذه التحديات في شكل استجابة مفرطة (مثل ردود فعل شديدة للأصوات)، أو استجابة منخفضة (مثل عدم ملاحظة الألم)، أو سلوكيات البحث عن الإحساس.

- **إرشادات فنية للتدخل** : ساهمت فيشر ومووراي، بالإضافة إلى آخرين، في تحسين المناهج والتقنيات العلاجية المحددة المستخدمة في **علاج التكامل الحسي**، يشمل ذلك إرشادات حول إنشاء "حميات حسية"، واستخدام معدات متخصصة (مثل الأراجيح، وألواح التوازن)، وهيكلة الأنشطة لمساعدة الأفراد على معالجة المدخلات الحسية بشكل أفضل.

- **أساس التكامل الحسي والتدخلات العلاجية الحسية الأخرى** : يعزز عملهما المبادئ الأساسية لنظرية آيرس بينما يساهم أيضًا في تطوير وفهم مختلف التدخلات القائمة على الحس المستخدمة في العلاج الوظيفي والمجالات ذات الصلة. تهدف هذه التدخلات إلى مساعدة الأفراد على تحسين قدرتهم على معالجة وتنظيم المعلومات الحسية من أجسادهم والبيئة.

و أساس التكامل الحسي و التدخلات العلاجية الحسية الأخرى نبعت من خلال العلوم العصبية و لهدا فان هده المعرفة العصبية تتمدد و تتسع و هده النظرية تبنى على الخبرات التي يتعرض لها المخ تعدل في بناء المخ و الأداء من الممكن أن تكون تكيفا أو لا تكيفي(مصطفى و الشربيني 2011 : 56 57 60 61).

06) أنواع التوحد :

اقترحت ماري كولمان تلاتة تصنيفات للتوحد هي **المتلازمة التوحدية الكلاسيكية** و يحدث لها تحسن ما بين سن الخامسة و السابعة و متلازمة الطفولة الفصامية بأعراض التوحد و تكون مثل الأولى إلا انه يحدث تأخر لمدة شهر و المتلازمة التو حدية المعوقة عصبيا و يظهر لدى

المصابين بها مرض دماغي عضوي متضمنة اضطرابات ايضية و متلازمات فيروسية متل الحصبة و متلازمة الحرمان الحسي

و اقترح كل من سيفن و ماتسون و كو و سيفين تصنيفا من أربع مجموعات كما يلي :

- **المجموعة الشاذة :** و يظهر أفراد هده المجموعة العدد الأقل من الخصائص التوحدية و المستوى الأعلى من الذكاء

- **المجموعة التوحدية البسيطة :** يظهر افراد هده المجموعة مشكلات اجتماعية و حاجة قوية لأن تكون الأشياء و الاحدات روتينية، كما يعاني أفراد هده المجموعة تخلفا عقليا بسيطا و التزاما باللغة الوظيفية

- **المجموعة التوحدية المتوسطة :** يمتاز أفراد هده المجموعة باستجابات اجتماعية محدودة و أنماطا شديدة من السلوكيات النمطية مثل التأرجح و التلويح باليد لغة وظيفية محدودة متخلف عقلي

- **المجموعة التوحدية الشديدة :** أفراد هده لمجموعة معزولون اجتماعيا و لا توجد لديهم مهارات تواصلية وظيفية و تخلف عقلي على مستوى ملحوظ (المرجع نفسه،31)

07) أعراض التوحد :

قد يبلغ الطفل الثالثة و الرابعة من العمر قبل أن تظهر أعراض كافية تجعل الوالدين يطلبون المساعدة الطبية و التشخيص فليس هناك نموذج واضح من الأعراض و العلامات خاصة بالتوحد أو اضطرابات التطور العامة غير المحددة و من المهم الإدراك أن هناك مجال واسع في تنوع العلامات المرضية فكل البنود السلوكية المذكورة في هدا القسم ممكن أن توجد في الطفل و لكن من النادر أن نجد جميع هده الأعراض في طفل واحد في نفس الوقت .

الأعراض المرضية :

أ. الصمت التام

ب.الصراخ الدائم المستمر بدون مسببات

ت.الضحك من غير سبب

ث.الخمول التام أو الحركة المستمرة بدون هدف

ج. عدم التركيز بالنضر لما حوله

ح. صعوبة فهم الإشارات و مشاكل في فهم الأشياء المرئية

خ. تأخر الحواس (اللمس الشم التذوق)

د. عدم الإحساس بالحر أو البرد

ذ. المثابرة على اللعب وحده و عدم الرغبة في اللعب مع أقرانه

ر. عدم اللعب الابتكاري فاللعب يعتمد على التكرار و الرتابة النمطية

ز. مقاومة التغيير فعند محاولة تغيير اللعب النمطي أو توجيهه فانه يثور بشدة

س. تجاهل الآخرين حتى يضنون انه مصاب بالصمم فقد ينكسر كاس بالقرب منه فلا يعيره أي انتباه (العبادي 2006 : 33)

08)أهمية دراسة التوحد وتشخيصه :

– **الدراسة :** ترجع أهمية دراسة التوحد إلى دراسة مرحلة نمائية مهمة في حياة الطفل لا نعرف عنها الكثير كما أن هدا الاضطراب يتداخل مع كثير من الاضطرابات الأخرى. كما يجب أن ناخد في الاعتبار العلاقة الدائرية بين العوامل العضوية و البيئية فالطفل يولد بميول اجترارية قد يستفز أمه لتعامله و بالتالي معاملة خاصة و مميزة عن باقي إخوته مما قد ينمي فيه ظواهر المرض كما أن هناك الكثير من المضاعفات المصاحبة لحالة التوحد فمن أهم المضاعفات حدوت الاكتئاب في بداية مرحلة المراهقة استجابة للوعي الجزئي بالإعاقة الناتجة من اضطراب التوحد(مصطفي و الشربيني،2011 ،ص32)

- **التشخيص:** لا يوجد في الوقت الحاضر أية اختبارات طبية مثل المسح الدماغي و الأشعة السينية أو اختبارات الدم التي يمكن من خلالها التحري عن التوحد، و يتم التشخيص على أساس مظاهر سلوكية معينة و هناك نظامي تصنيف معياريين معترف بهما دوليا و يتم استخدامهما لتشخيص التوحد و هما التصنيف الدولي للأمراض و الذي قامت بانتاجه **منظمة الصحة العالمية عام 1992 ، الدليل التشخيصي و الإحصائي للاضطرابات العقلية الذي أصدرته رابطة الأطباء النفسيين الأمريكيين DSM5** .

و بما أن كلا النظامين تم تعديلهما في أوائل التسعينات إلا أن هناك درجة عالية من الترابط بين المعايير الحالية المستخدمة في النظامين، و بالمقارنة مع الطبعات السابقة و بسبب عدم وجود اختبارات طبية للتعرف على التوحد وذلك لأن الأطفال الذين يعانون من التوحد لا يمكن تمييزهم عادة عن طريق مظهرهم الجسدي لدى فان كلا النظامين يتعرفا على هده الاضطرابات من خلال مجموعة من الأعراض السلوكية المعينة (الامام و عيد الجوالده 2010، ص 65)

09)المبادئ الأساسية للعلاج بالحياة اليومية :

يقوم البرنامج العلاجى على خمسة مبادئ أساسية هى :

أ -التعليم الموجه للمجموعة *Group Oriented Instruction :*

وفيه يتم التعامل مع الأطفال ذوى التوحد فى فصل دراسى واحد مع أطفال عاديين وتعليمهم وهنا يتيح ذلك للأطفال ذوى التوحد الاختلاط مع أطفال آخرين دون أن يمثل ذلك ضغطاً عليهم وذلك بحصول هؤلاء الأطفال على مناهج دراسية تكميلية فى المدارس العامة.

ب-تعليم الأنشطة الروتينية *Highly Structured Routine Activities :*

حيث يتم تعليم وتدريب الأطفال ذوى التوحد على الأعمال الروتينية اليومية من خلال جدول الأنشطة كما يظهر على الجدول(1) الموالي:

أنشطة الصباح	أنشطة الظهر	أنشطة المساء
1-تغيير الملابس.	1-العودة إلى القسم الداخلى بالمدرسة الخاصة	1- برنامج النظافة المسائى
2-الإفطار.	2-تناول الغذاء.	2- تغيير الملابس
3-ركوب سيارة المدرسة للذهاب إلى المدرسة الخاصة.	3-التعاون فى إعداد مائدة الطعام وتنظيف المكان	3- الحمام قبل النوم
4-الذهاب إلى المدرسة العامة لحضور بعض الحصص اليومية	4-الذهاب للراحة بعض الوقت.	

ولا ينصرف الأطفال إلى النوم قبل الإطلاع على برنامج الأنشطة لليوم التالى، وعادة تكون الأنشطة أكثر فى عطلة الأسبوع، حيث تتضمن زيارة الحدائق العامة والمكتبات العامة وممارسة ألوان من الرياضة الممتعة وغير ذلك من الأنشطة المحببة للأطفال

ج-التعليم بالتقليد *Learning Through Imitation* :

يعتمد البرنامج العلاجي على تدريب الأطفال ذوى التوحد الاعتماد على أنفسهم في جميع شئون حياتهم اليومية، مع مراعاة أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى العزلة عن البيئة المحيطة بهم وهذا قد يجعلهم أكثر عرضة للقلق وسرعة الغضب، ولهذا كان أحد المقومات الأساسية لهذا البرنامج العلاجي هو خلق جو من الاستقرار العاطفي لدى هؤلاء الأطفال من خلال تدريبهم على الاعتماد على أنفسهم في شئون حياتهم اليومية ودعم الثقة بالنفس، وفى هذا الصدد يتاح لهم تغيير ملابسهم وتناول الطعام والذهاب إلى الحمام وما إلى ذلك من أنشطة من خلال تقليد بعضهم البعض مع تدخل المشرفين كلما لزم الأمر وفى أضيق الحدود، بالإضافة إلى ذلك تقليد العاديين في الأنشطة اليومية أثناء جدول الحصص في المدرسة العامة.

د-تقليل مستويات النشاط غير الهادف بالتدريب الصادم : *Reduction of Unproductive activity levels through Rigorous exercise:*

تمثل التربية البدنية دعامة أساسية في هذا البرنامج العلاجي حيث أن ممارسة التمرينات الرياضية تؤدى إلى التقليل من مشاعر القلق وتقليل مشاعر الميل العدواني لدى الأطفال وتؤهل الطفل إلى تعديل سلوكه للمؤثرات الخارجية وتقلل من فترات الأرق وتساعده على السيطرة على القوة الجسمية، وهنا يتاح للأطفال تعلم وممارسة الرياضة الفردية والجماعية حتى تقلل من الأنشطة والحركات غير الهادفة التي كانت تؤديها الأطفال طوال اليوم (فترة صباحية – وأخرى مسائية).

هـ-المنهج الذى يركز على الموسيقى والرسم والرياضة : *Curriculum based on music; Art and Movement*

يعتمد البرنامج العلاجي على تطوير ونمو القدرات الذهنية من خلال تعلم اللغويات والرياضيات والعلوم الاجتماعية مع الاهتمام بميول الأطفال وإتاحة الفرص لهم لممارسة الهوايات مثل الموسيقى أو الرسم أو الألعاب الرياضية مع التأكيد على أهمية ممارسة هذه الهوايات والأنشطة في بيئة اجتماعية تشجع على الاختلاط والتفاعل الاجتماعي وتنمى المهارات الاجتماعية. (Quill, and others, 1989, 625-635).

خلاصة:

اضـطراب طيف التوحد **(ASD)** هو اضـطراب نمائي عصـبي معقد ومتزايد الانتشـار، يؤثر على جوانب النمو المعرفية، السـلوكية، واللغوية للطفل، ويمتد تأثيره ليشـمل الأسـرة. تعريفاته الحديثة، مثل **DSM-5**، تُركز على قصـور التفاعل والتواصـل الاجتماعي، والسـلوكيات النمطية التي تظهر في الطفولة المبكرة.

تطور فهم التوحد من مفهوم الانطواء الذاتي إلى كونه طيفًا واسـعًا ذا أسـس عصـبية جينية. تتباين خصـائص الأطفال التوحديين في مجالات اللغة، السـلوك، والتفاعل الاجتماعي، وتتعدد أسباب التوحد بين الفيزيولوجية، البيوكيميائية، والاجتماعية والنفسية والإدراكية.

نظريات مثل السيكوديناميكية، العقل، التعلم الاجتماعي، والتكامل الحسي تُحاول تفسير جوانب مختلفة من التوحد، ويعتمد التشـخيص حاليًا على المظاهر السـلوكية باسـتخدام معايير دولية، وتُركز خطط العلاج على برامج شاملة ومتعددة المبادئ.

يُعدّ فهم التوحد وخصـائصـه خطوة أسـاسـية نحو تحقيق **الدمج المدرسـي الفعال**، الذي يُمثل الأمل في توفير بيئة تعليمية داعمة وشاملة لأطفال التوحد.

المبحث الثاني: " الدمج المدرسي لطفل التوحد "

01)مفهوم الدمج المدرسي:

الدمج هو عملية وضع الطفل غير العادي مع التلاميذ العاديين لبعض الوقت و في المواد الدراسية التي يستطيع الاستفادة منها، وفقا لطبيعة و مستوى الإعاقات و شدتها للتكيف مع أقرانه ، (عبد الرحمن 2008، ص 19).

حيث عرفته " زينب شقير " بالبيئة الاقل عزلا " والتي يقصد بها التقليل بقدر الإمكان من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و ذلك بدمجهم قدر الإمكان بالأطفال العاديين في المدارس العادية، وذلك من خلال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس أو الفصول العادية Mainstreaming : أو في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة و الخد المساندة (شقير ، 2002، ص 13).

ويشـــير "كوفمان" إلى أن الدمج هو الاندماج الاجتماعي والتعليمي المؤقت للأطفال المعاقين مع أقرانهم الأطفال العاديين، وذلك بناءً على التخطيط التربوي المســـتمر وبناء البرامج التي تراعي الفروق الفردية وتوضـيح مسـؤوليات العاملين في مجال التعليم"، مجال التربية الخاصـة أو النظام التعليمي لكل من مديري المدارس ومعلمي التربية الخاصـة وكذا العاديين". (النجار، 2011 ، ص52)

عرف سميث الدمج بأنه "الترحيب بالتلاميذ من أصحاب الحاجات الخاصة للمشاركة في المناهج الدراسية والبيئة والتفاعل الاجتماعي والمفاهيم الذاتية للمدرسة."

ويعرف هيجارتي وآخرون الدمج أنه يعني تعليم تلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية بحيث تتاح لهم بيئة طبيعية تضم تلاميذ عاديين، بهدف القضاء على عزلتهم عن المجتمع."

كما عرف إليانور لينش الدمج بأنه "نظام يساعد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على العيش والتعلم والعمل في أماكن عامة، حيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على أنفسهم في حدود طاقاتهم وقدراتهم." (مصطفى و عبد الطاهر، 2013، ص13).

يعرف هيرون وهاريس "الدمج على أنه البيئة الأقل تقييدا، أي بيئة تعليمية تزيد من الفرص المتاحة للطالب من ذوي الحاجات الخاصة للاستجابة والإنجاز التحصيلي، وتسمح للمعلم العادي بالتفاعل بمعدل مقبول مع جميع الطلاب في الفصل، وتشجع المؤسسة على العلاقات الاجتماعية المقبولة بين الطالب من ذوي الحاجات الخاصة والطلبة الآخرين العاديين. (الخطيب، 2012، ص 38)

02)أشكال الدمج المدرسي:

هناك شكلين من عملية الدمج للتكفل بأطفال التوحد في المدارس العادية:

الدمج المكاني:

و يشير إلى النظام المشترك للربط و التفاعل الموجود بين مدارس التعليم الخاص و المدارس العادية لبعض الوقت، و قد يقتصر نظام الربط ايضا على الزيارات التي يقوم بها معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في مدارس التربية الخاصة الى المدرسة النظامية لتقديم الاستشارات للمعلمين النظاميين، أو التي يقوم بها المعلمون في مدارس التربية الخاصة المجاورة لمدارسهم العامة للاستفادة من خدماتهم التي تتسم بالخبرة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، و من الممكن أن يكون تكامل المكان غير فعال في التواصل بين الأطفال(طه ، 2014 ،ص 48).

الدمج التربوي الأكاديمي:

و يعني بهذا النوع مشاركة الطلاب المعاقين مع الطلاب العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية و ضمن نفس البرنامج الدراسي ، قد يتطلب الوضع اختلافا في المناهج الدراسية المعتمدة . (يحي، 2006 ص 19).

الدمج الكلي :

هو نظام تعليمي يتم من خلاله وضـع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصـه في فصـول دراسـية عادية ، حث يتم تدريسهم على معلم التعليم العام مع الدعم و المساعدة ، و كما يتطلب ايضا المشاركة الكاملة في المنهج و الأن مع التلاميذ العاديين خلال الحصص الدراسية من بدايتها حتى نهايتها بشكل يومي ، خلال العام الدراسي.

و لذلك فإن الدمج الكلي يتطلب تدريس "جميع المواد" التي يتعلمها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية ، مع تقديم الدعم و المساعدة وفقا بقدرات و احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. (الشمري،2019،ص 45).

الدمج الاجتماعي :

و يعني دمج المعاقين مع الأشـخاص العاديين في السـكن و العمل و يمكن للجمعية ان تقوم بدورها في هذا المجال من خلال : إعداد رحلات للمعاقين و الافراد العاديين ، تدريب المعاقين في ورش الجمعية مع الأفراد العاديين، و المحاولة من الاسـتفادة من قدرات المعاقين قدر الإمكان في الجمعية و مشـاركتهم الانشـطة المختلفة حسـب قدراتهم . (عبادة،2016،ص 28).

الدمج الجزئي (جزء من الوقت) : و يعني دمج الطفل ذو الاحتياجات الخاصـة في مادة أو أكثر مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية العادية .(بطرس، 2009،ص 35).

03)أساليب الدمج المدرسي :

بعدما تم التعرف على عملية الدمج و مدى أهميتها، و لتنفيذ هذه الأخيرة على أكمل وجه يجب علينا ٩معرفة آليات و اساليب الدمج حسب ما أشار إليها " السهلي " 2018.

الفصول الخاصة :

و هي فصول بالمدرسة العادية يلحق بها ذوي الاحتياجات الخاصة ، في بادئ الأمر مع إقامة الفرصة أمام أقرانه العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

غرفة المصادر :

يتلقى فيها ذوي الاحتياجات الخاصة مساعدة خاصة بصورة فورية بعض الوقت حسب جدول ثابت بجانب وجوده في الفصل العادي.

الخدمات الخاصة :

يقدمها معلم متخصص يزور المدرسة العادية من 2 الى3 مرات أسبوعيا لتقديم مساعدة فردية منتظمة في مجالات معينة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصه.

المساعدة داخل القسم :

يلتحق الطفل بالقيام العادية مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل القسم.

المعلم الاستشاري :

بعد أن يلتحق الطفل ذوي التوحد بالقسم العادي يقوم المدرس العادي بتعليمه مع أقرانه العاديين و يتم تزويد المعلم بمساعدات عن طريق المعلم الاستشاري . (السهلي، 2018 ،ص 24)

04)شروط الدمج المدرسي :

يعتبر الدمج المدرسي من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج ، بحيث يكون مخططا له بصورة دقيقة حيث ان الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة و الذين يستفيدون من هذا البرنامج يجب أن يحصلوا على مستوى من التعليم لا يقل عن البرنامج المطبق في المدارس الخاصة ، و أيضا وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لا يجب أن يؤثر بأي حال على المدرسة العادية و مستوى تقدم و طموح الطلبة

و ألاّ بشكل عبئا إضافيا على المعلم في المدرسة العادية ، لذلك لابد من مراعاة الجوانب التالية:

- توفير معلم التربية الخاصة واحد على الأقل في كل مدرسة يطبق فيها برنامج الدمج حيث ان الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصـــة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول و الدعم و القليل من المنافسة لذلك هم بحاجة إلى معلمين مؤهلين.
- تقبل الإدارة المدرسية و الهيئة التدريسية و الطلبة في المدارس لبرنامج الدمج ، و قناعتهم به و هذا لن يتم الا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية و اولياء الأمور و الطلبة .
- الاختيار السليم لهؤلاء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يستفيدون من هذا البرنامج من حيث الناحية الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية .
- المشاركة من طرف الأهالي و أولياء الأمور الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في البرنامج المدرسي من الأمور الهامة لإنجاح هذا البرنامج.
- تحديد الأهداف المرجوة من البرنامج بحيث تكون واقعية و مبنية على أسس علمية.
- إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها تدريبا جيدا بما يتناسب مع إنجاح هذا البرنامج ، و يجب أن يكون تدريب معلمي الفصول العادية على التعامل التربوي مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الركائز الأساسية لبرامج الدمج.
- توفير المعلومـات و التهيئـة و تنفيـذ البرامج التـدريبيـة للمعلمين و العمـل بروح الفريق و مشاركة الجميع.
- توفير مصادر الدعم و تدبير الأمور الجزئية و المساعدة المادية و البشرية.
- الدمج يتم تدريجيا و اتخاذ منحنى واقعي في التغيير.
- إعطاء المعلمين حرية اتخاذ القرارات المهنية في تعديل المنهج و إضافة البرامج المناسبة (س الحضرمي 2011).

05)أهداف الدمج المدرسي :

تتمثل أهداف عملية الدمج فيما يلي:

- السماح للتلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة أن يكونوا مندمجين ضمن المدارس
- العادية و مساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية.
- التفاعل الاجتماعي بين اطفال التوحد و الأطفال العاديين.
- تنمية روح المشاركة و التعاون بينهم في أداء بعض الأعمال و الأنشطة الرياضية.
- تمكين المدارس العادية من خلال المساعدة و التسهيلات الإضافية من تنفيذ الدمج و التعامل مع المشكلات التي يعاني منها بعض التلاميذ في المدارس .(عامر 2008 ص 153).
- تزويد الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالفرص المناسبة لتحسين كل من مفهوم الذات و السلوكيات الاجتماعية الذين وُجِد أنهما مرتبطان بعضهما البعض.
- تجنب عزل الطفل عن أسرته. (الهرمي، 2000 ص 34).
- التقليل من الفوارق النفسية و الاجتماعية بين الأطفال العاديين و غير العاديين.
- تعديل اتجاهات المجتمع و المعلمين و الأولياء نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من كونها اتجاهات سلبية الى اتجاهات إيجابية .

إعطاء فرص افضل و أكثر تناسب أينما نفسيا و أكاديميا(الروسان، 1998، ص 33).

06)الصعوبات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

اجتماعيا:

ندرة وجود أندية داخل المدرسة بين التلاميذ العاديين و أقرانهم من ذوي اضطراب التوحد.

الافتقار لبرامج التوعية التأهيلية لتهيئة جميع منسوبي المدرسة لإقبال التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، قبل البدء بعملية الدمج.

المرتبطة بالخدمات المدرسية:

- ندرة وجود أخصائي مخصص في الاضطرابات السلوكية و التوحد.
- افتقار المدرسة لمتطلبات ذوي الاضطراب.
- افتقار الوحدة الصحية بالمدرسة.
- غياب طرق التدريس (نيتش لوفاس).
- افتقار قاعة التربية و الفنية و الرياضية . (صالح، 2010 ، ص 119).

أكاديميا:

وجود تلاميذ من ذوي اضطراب التوحد مختلف القدرات داخل الصف الواحد.

- غياب التدعيم و التشجيع من طرف المعلم.
- غياب التفاعل مع الأقران من الأطفال العاديين.
- نقص خبرة المعلم في اختزال المهام الى مجموعة من الخطوات البسيطة.
- غياب التواصل بين المعلم و الأخصائي النفسي. (بهجات 2007 ص 211).

خلاصة:

تواجه عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد مع الأطفال العاديين عدة صعوبات بسبب الفروق الفردية التي بينهم ، لذا يحتاج اطفال التوحد الى طريقة التعامل و رعاية خاصة بين المعلم العادي و معلم التربية الخاصة و كل من هذين المعلمين يحتاجون إلى دراسة العديد من اطفال التوحد في مؤسسات الدمج أتمكن من تفسير العديد من السلوكيات ، مع العلم أن الطرق العادية التي يستخدمها المعلم مع الأطفال العاديين لا تساعد اطفال التوحد، لذا نحتاج إلى معلمين لديهم داعية و تقبل لمساعدة هذه الفئة و لاكتسابهم مهارات تساعدهم على التفاعل الإجتماعي و التوافق مع أقرانهم من الأطفال العاديين .

الفصل الثاني/ المقاربة النظرية: نظرية الأنظمة البيئية / يوري برونفنبرنر

Ecological Systems Theory

EST

Bronfenbrenner

تمهيد

01(التعريف بالنظرية و مؤسسها

02(الأنظمة البيئية للنظرية

03(أهمية نظرية بروفنبرنر في فهم التوحد و الدمج المدرسي

04(المساهمة التطبيقية لنظرية الأنظمة البيئية في دمج الطفل التوحدي مدرسيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

لطالما ركزت النماذج التقليدية والنظريات النفسية على "أوجه القصور" لدى الطفل نفسه، مما أدى إلى ممارسات تعليمية تكافح لتلبية احتياجاتهم، إلا أن هناك حاجة ماسة لنموذج جديد يستمد قوته من النهج البيئي الذي يرى أن التوحد يكمن في العلاقة المضطربة بين الفرد وبيئته، وليس فقط داخل الفرد(Emam, 2014)

ولكي نجيب على تساؤل الدراسة حول خصائص الأنظمة البيئية (الميكروسيستم، الميزوسيستم، الإكسوسيستم، والماكروسيستم) التي تُؤثر في عملية الدمج المدرسي لأطفال التوحد، نتناول بالشرح العناصر التالية:

01)تعريف بالنظرية ومؤسسها:

يوري برونفنبرينر(1917-2005) ، عالم نفس فرت عائلته إلى الولايات المتحدة في سنواته الأولى، إكتسب من خلال هذه التجربة الحياتية فهمًا عميقًا لكيفية تأثير البيئة المجتمعية على المسار الاجتماعي للأسرة والأفراد الذين يشكلونها، بعد تخرجه من قسم علم النفس التنموي في جامعة هارفارد، بدأ مشروع الدكتوراه في جامعة ميشيغان، حيث ركز على تطور الأطفال في سياق مجموعات أقرانهم... إن التفكير في المسارات التنموية المتنوعة التي تنشأ كنتيجة للأحداث الحاصلة في بيئات مختلفة تؤثر بشكل مباشر على الطفل، بالإضافة إلى التفاعلات والعلاقات بين هذه البيئات ضمن سياق أوسع للاقتصاد الاجتماعي والمعايير الثقافية، مما دفع برونفنبرينر إلى تطوير النموذج البيئي "كمجموعة من الهياكل المتداخلة، كل منها داخل الآخر، مثل مجموعة من الدمى الروسية... من بين هذه "الهياكل المتداخلة"، أكد على أدوار كل من الفاعلين والبيئات التي تتفاعل مباشرة مع الطفل (مثل الأسرة، ما قبل المدرسة، والأقران)، بالإضافة إلى أنواع العلاقات الموجودة بين هؤلاء الفاعلين والبيئات. (Sadownik,2023).

وعليه تفترض النظرية أن كل فرد (طفلًا كان أو بالغًا) يقع في مركز شبكة معقدة من العلاقات والتفاعلات، والتي تؤثر بشكل متبادل على نموه وسلوكه.

مفهوم المنظور البيئي/ النموذج البيئي Ecological approach:

إنه نقطة انطلاق لتصور الشخص الناضج والمتغير في علاقته ببيئة متغيرة ، سواء كانت اجتماعية أو مادية أو نفسية، يشارك المنظور البيئي في أطر عمل أخرى تعنى بالتنمية البشرية، بدءًا من علم النفس الثقافي (الذي يمثله شفيدر، روجوف، وفالسينر)، مرورًا بمنظور البناء المشترك للتنمية (تادج، بوتنام، وفالسينر، ووزنياك)، ووصولًا إلى علم النفس البيولوجي التنموي (غوتليب، جونستون)...على الرغم من أن المنظور البيئي ومصطلح "البيئة" نشأة (على الأقل في العلم الحديث) في علم الأحياء، إلا أن استخدامهما يمتد ليشمل عدة تخصصات، من بينها علم النفس التنموي وهذا يرتبط بشكل خاص بعمل جيمس جيبسون ويوري برونفنبرينر.

لكل من هذين المنظرين معنى فريد للمنظور البيئي، لكنهما يتشاركان في جوهرهما الإيمان بضرورة النظر إلى الفرد والبيئة على أنهما يرتبطان ببعضهما البعض ويُعرّفان بعضهما البعض .وقد بنيا نظرياتهما على هذه الفرضية(.(tudge, 2010)

02)**الأنظمة البيئية للنظرية :**

إن الأنظمة البيئية المختلفة، "كل منها داخل الآخر"، يتم تنظيمها بواسطة نموذج برونفنبرينر بالطريقة التالية:

النظام المصغر (Microsystem) :

يتضمن الأشخاص وعناصر البيئة التي تتصل مباشرة بالطفل مثل الوالدين، الأشقاء، المعلمين، خدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة (ECE) ، المدرسة، والأقران، والذين يؤثرون في حياة الطفل، وممن قد تتغير حياتهم أو تتأثر من خلال التفاعل مع الطفل.

بينت العديد من الدراسات الدور البالغ الذي تلعبه هذه الأطراف في التأثير على تعلمات طفل التوحد، على غرار دراسة سوسن وآخرون (2021) حول الدور الهام للبيئة المحيطة، ولكن غالبًا ما يتم إغفال أهمية البيئة المنزلية في تصميمها بما يتناسب مع أطفال التوحد، حيث تُعد

الغرفة الخاصة بالطفل، والمناطق المشتركة في المنزل، ذات تأثير مباشر على حالته الحسية والنفسية.

تصميم الألوان، الإضاءة، مستويات الضوضاء، وتنظيم المساحة يمكن أن يخفف من نوبات الغضب ويعزز الهدوء والتركيز.

وفي ذات الســـياق، تلعب اتجاهات الاولياء نحو طفلهم التوحدي دورا هاما في خلق نظام مصـــغر فعّال، وهو ما أكدته دراســـة (فرّان،2003) بعنوان " الاتجاهات الوالدية نحو الطفل التوحدي و علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية عدم وجود فـتلك الفـروق بناءً على عمر الطفل، بينما وُجدت فروق دالة إحصـــائيًا بناءً على المســـتوى التعليمي للوالدين خاصة في أبعاد الرفض، الحماية الزائدة، التقبل، والتفرقة (فرّان، 2003) .

كما أشارت دراسات كل من زروط وبغدادي إلى أهمية دور الأسرة المتمثل في التعامل مع الطفل التوحدي في عدة محاور أساسية بدءا بفهم شامل للاضطراب ونقاط قوة وضعف الطفل مع تهيئة بيئة منزلية آمنة ومنظمة، تقليل من المشتتات الحسية وتوفر روتيناً يومياً ثابتاً باستخدام الجداول المرئية، كما أكدت على اهميةً بناء قنوات تواصل فعالة مع الطفل، سواء لفظياً بتبسيط اللغة أو غير لفظياً بالإيماءات والصور، واستغلال اهتمامات الطفل كمدخل للتواصل، إضافة الى غرس مبادئ الاعتماد على النفس وتدريب الطفل على مهارات الاستقلال الذاتي، وكذا تعزيز المهارات الاجتماعية من خلال التعرض التدريجي للمواقف الاجتماعية وتقديم التوجيه والتعزيز الإيجابي. كما يجب على الأسرة متابعة برامج العلاج السلوكي والوظيفي والالتزام بها في المنزل، مع توفير الدعم العاطفي للطفل وإشعاره بالحب والقبول (زروط و بغدادي، 2025).

أما على صـــعيد المدرســـة، فقد جاءت دراســـة القحطاني (2021) بعنوان : " التحديات و الصـــعوبات التي تواجه اطفال التوحد في برامج الدمج في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين ،المشرفين " لتسليط الضوء على الصعوبات و التحديات التي تواجه أطفال التوحد في مدارس الدمج، على عينة مكونة من 70 فردا، من بينهم 37 معلم و معلمة تم اختيارهم

من معلمي التوحد، و 21 مشرف تربوي و 12 قائد مدرسي بواسطة إستبانة مكونة من 6 من محاور، فكشفت عن عدم وجود فروق دالة في مستوى الصعوبات و التحديات المتعلقة ببرامج الدمج تعزى لمتغير الوظيفة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس لصالح الذكور.

كما أثبتت دراسة (كلداري، 2024) من خلال كشفها عن أثر استخدام استراتيجية دمج الأقران في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين على عينة قصدية مكونة من 5طلاب توحديين (من التوحد البسيط والمتوسط) مسجلين في مدرسة الحد الابتدائية للبنين بمملكة البحرين للعام الدراسي 2023/2022، و 5 طلاب طبيعيين اختيروا للقيام بدور الأقران بناء على صفاتهم الشخصية ومستواهم الدراسي ورغبتهم، حيث أسفرت النتائج على أن البرنامج التدريبي المطبق باستخدام استراتيجية دمج الأقران قد أثر إيجابًا في أداء الأطفال التوحديين وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

وهذا ما يؤكد منظور برونفنبرينر عن النظام المصغر، الذي يمثل شبكة التفاعلات اليومية التي يمر بها طفل التوحد، من خلال فهم عميق لحساسياته الحسية الفريدة (فرط أو نقص الحساسية)، يمكن للمصممين ومقدمي الرعاية تكييف هذه البيئات لتصبح داعمة وممكنة، بدلاً من أن تكون مسببة للتوتر، مما يساعد الأطفال على تحقيق التكيف الذاتي والاندماج في المجتمع.

النظام الوسيط (Mesosystem) :

ويسمى أيضًا نظام الأنظمة المصغرة، هو النظام الذي يشمل التفاعلات بين أنظمة الطفل المصغرة، ويشير مباشرة إلى التعاون بين خدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة والوالدين كأنظمة مصغرة رئيسية في حياة الطفل الصغير.

تكمن أهمية النظام الوسيط في أنه يعزز التطور المتكامل والمتسق للطفل، فعندما تكون الأنظمة المصغرة متناغمة وداعمة لبعضها البعض، فإنها توفر للطفل بيئة أكثر استقرارًا وإيجابية للنمو والتعلم. على النقيض، إذا كانت هناك صراعات أو انفصال بين هذه الأنظمة

(مثل عدم تواصل الوالدين مع المدرسة)، فقد يؤدي ذلك إلى تشتت الطفل وصعوبات في التكيف والتعلم.

إن هذا النظام لا ينظر إلى كل بيئة على حدة، بل يركز على كيفية تفاعل هذه البيئات مع بعضها البعض وتأثيرها المتبادل على الطفل، كالتعاون بين الوالدين وخدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، حيث تتمثل هذه العلاقة المثال الأبرز في هذا النظام، فعندما يتواصل الوالدان بانتظام مع معلمي رياض الأطفال، ويتبادلون المعلومات حول سلوك الطفل واحتياجاته وتطوره، فإن هذا يمثل نظامًا وسيطًا فعالًا، وهذا التعاون يضمن أن تكون الخبرات التعليمية والرعاية التي يتلقاها الطفل في كلتا البيئتين متسقة وداعمة لنموه.

وهذا النوع من الأنظمة يكون مركزا على البحث عن إجابات عن أسئلة مثل:

- ما نوع العلاقة التي تجمع بين المنزل والمدرسة؟
- كيف يؤثر الدعم المنزلي على أداء الطفل في المدرسة؟
- وكيف تؤثر تجارب المدرسة على سلوك الطفل في المنزل؟
- هل يشجع الأهل الصداقات الصحية لطفلهم؟
- هل تُعزز القيم التي يتعلمها الطفل من أقرانه داخل الأسرة؟

وتأكيدا لذلك، تُشير معطيات دراسة (زروط و بغدادي، 2025) إلى أن الشراكة الفعالة والتواصل المستمر بين الأسرة والمدرسة يمثلان حجر الزاوية في دعم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أن ضعف هذا التنسيق يُعد تحديًا رئيسيًا. هذا التعاون لا يقتصر على تبادل المعلومات حول تقدم الطفل الأكاديمي والسلوكي من خلال الاجتماعات الدورية والتقارير ونماذج الأعمال ومقاطع الفيديو، بل يمتد ليشمل تعميم الاستراتيجيات الناجحة بين البيتين مما يضمن اتساق الدعم ويعزز السلوكيات الإيجابية، وهو ما تؤكده دراسات على غرار الحسين والخميس (2017) التي تُبرز أن ضعف التنسيق بين إدارات مدارس التوحد وأولياء الأمور يُعد من أبرز التحديات، دراسة الشريف وآخرون (2020) التي بيّنت أن 72% من الآباء والمعلمين يؤيدون ضرورة تبادل أفضل الممارسات بين المنزل والصف، دراسة كاسترو

وآخرون (2021) التي أكدت على فاعلية إشراك عائلات ذوي التوحد في تصميم برامج سلوكية مشتركة.

النظام الخارجي (Exosystem) :

يتعلق هذا المستوى في نظرية الأنظمة البيئية بالهياكل الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية الأكبر التي **لا يشارك** فيها الطفل بشكل مباشر، ولكنها لا تزال تؤثر على حياة الطفل ورفاهيته وتطوره. تشمل هذه الطبقة أماكن عمل الوالدين وجداولهم الزمنية، شبكاتهم، صداقاتهم، وما إلى ذلك.

يُبرز النظام الخارجي أن تطور الطفل ليس معزولًا عن البيئات الأوسع التي تؤثر على الأشخاص المهمين في حياته، حتى القرارات التي تُتخذ في بيئات بعيدة عن الطفل يمكن أن تُحدث موجات من التأثير تصل إليه. فعلى سبيل المثال، قرار شركة ما بتغيير ساعات عمل أحد الوالدين يمكن أن يؤثر على مقدار الوقت الذي يقضيه هذا الوالد مع طفله، وبالتالي على تطور العلاقة بينهما.

ويُشير هذا النظام إلى البيئات أو الهياكل الاجتماعية الأكبر التي لا يشارك فيها الطفل بشكل مباشر أو نشط، لكن القرارات والأحداث التي تحدث ضمنها تؤثر بشكل غير مباشر على حياة الطفل ورفاهيته وتطوره.

فعلى عكس النظام المصغر (Microsystem) الذي يمثل البيئات المباشرة للطفل، والنظام الوسيط (Mesosystem) الذي يعكس التفاعلات بين هذه البيئات المباشرة، فإن النظام الخارجي يعمل على مستوى أوسع، حيث أنه يمثل بيئات يعيشها الأشخاص المهمون في حياة الطفل (مثل الوالدين، الأوصياء، المعلمين) ويتفاعلون معها، وتؤثر هذه البيئات بدورها على كيفية تفاعل هؤلاء الأشخاص مع الطفل.

تشمل هذه الطبقة من العلاقات داخل هذا النظام مجموعة متنوعة من العوامل، منها:

أماكن عمل الوالدين/ الأوصياء المُكّلفون بالرعاية:

- ساعات العمل: إذا كان أحد الوالدين يعمل لساعات طويلة أو لديه جدول عمل غير منتظم، فقد يؤثر ذلك على الوقت المتاح للوالدين لقضائه مع الطفل، أو على مستوى إجهاد الوالدين وقدرتهما على الاستجابة لاحتياجات الطفل.(Bronfenbrenner, 1979) .
- سياسات الإجازات وعُطل الأمومة/الأبوة: فسياسات العمل التي توفر إجازات مدفوعة الأجر لرعاية الأطفال أو إجازات مرنة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على قدرة الوالدين على توفير الرعاية المستمرة والنوعية لأطفالهم.
- الأمن الوظيفي ومستوى الدخل: عدم الاستقرار الوظيفي أو الدخل المنخفض يمكن أن يؤدي إلى ضغوط مالية ونفسية على الأسرة، مما ينعكس سلبًا على البيئة المنزلية وقدرة الأسرة على تلبية احتياجات الطفل.(Bronfenbrenner & Ceci, 1994)
- بيئة عمل الوالدين نفسها: إذا كان الوالد أبا كان أو أما يعمل في بيئة عمل مرهقة أو غير داعمة، فقد ينعكس ذلك على مزاجه وسلوكه في المنزل، وبالتالي يؤثر على جودة تفاعلاته وعلاقته مع الطفل.

شبكات الدعم الاجتماعي للوالدين/الأسرة:

- شبكات الأصدقاء والعائلة: مدى قوة وفعالية شبكات الدعم الاجتماعي للوالدين (الأصدقاء، الأقارب، الجيران) يؤثر على قدرتهم على التعامل مع ضغوط الحياة وتوفير بيئة مستقرة للطفل. إذا كان الوالدان يتلقيان دعمًا جيدًا، فمن المرجح أن يكونا أكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات الطفل.(Bronfenbrenner, 1989)
- الروابط المجتمعية: مشاركة الوالدين في الأنشطة المجتمعية أو الدينية يمكن أن توفر لهم موارد إضافية ودعمًا نفسيًا واجتماعيًا ينعكس إيجابًا على بيئة الطفل.

خدمات المجتمع المحلية:

- جودة خدمات الرعاية الصحية: مدى توفر وجودة خدمات الرعاية الصحية في المجتمع يؤثر على صحة الطفل ورفاهيته.

- خدمات التعليم المحلية: جودة المدارس المحلية وسياسات التعليم تؤثر على تجربة الطفل التعليمية، حتى لو لم يشارك الوالدان بشكل مباشر في صياغة تلك السياسات.
- المكتبات، المراكز المجتمعية، الحدائق: تَوفر هذه الموارد يؤثر على فرص الطفل للتعلم والترفيه والتفاعل الاجتماعي، حتى لو كان وصوله إليها عبر والديه.

سياسات الحكومات المحلية:

- سياسات الإسكان: توفر السكن الميسور التكلفة أو دعم الإسكان يمكن أن يؤثر على استقرار الأسرة ومكان إقامتها.
- برامج الرعاية الاجتماعية: البرامج التي تقدم مساعدة مالية أو غذائية للأسر المحتاجة تؤثر بشكل مباشر على الظروف المعيشية للطفل.

النظام الكلي (Macrosystem) :

هو السياق الاجتماعي والثقافي العام الذي يشمل الإطار القانوني، القيم الثقافية، العادات والمبادئ، تشمل هذه الطبقة أيضًا البنية التحتية لخدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى الأنواع المتنوعة من الدعم الاقتصادي والاجتماعي للوالدين في مختلف الظروف الحياتية.

إن فكرة النظر إلى الطفل من خلال محيطه الاجتماعي الأقرب وعلاقاته (النظام المصغر) كانت موجودة في البحث النفسي قبل برونفنبرينر، ومع ذلك، فإن تجاوزه للنظام المصغر والوسيط يشير إلى قصده في البحث عن روابط وتأثيرات أقل وضوحًا على حياة الطفل، "مثل القرارات التي يتخذها مدير بيئة ما، جودة مكان عمل الوالدين، وسائل التواصل الاجتماعي والشبكات الاجتماعية غير الرسمية... تُدرج هذه العوامل ضمن النظام الخارجي (Exosystem)، والذي يُشكل، بطرق غير مباشرة، الحياة اليومية للطفل والوالد.

تُعدّ مدة إجازات الوالدين، ومدى توفر خدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة(ECEC) ، ووجود شبكات عائلية، بالإضافة إلى ساعات عمل الوالدين ووجود الجيران والمجتمع المحلي، عناصر

مهمة في النظام الخارجي. هذه العناصر بدورها ترتبط بالنظام الكلي (Macrosystem) بقوة آلياته القانونية وإعادة توزيع الموارد الاقتصادية التي تُمكن أو تُقيد الحلول والروابط المتنوعة في حياة الأسرة وبيئة رعاية وتعليم الطفولة المبكرة. (Sadownik، 2023) .

يتكون هذا النظام من أوسع المستويات في نظرية برونفنبرينر للنظم البيئية، فهو يمثل السياق الاجتماعي والثقافي الشامل الذي تتفاعل فيه جميع المستويات الأخرى، وإن لم يكن الطفل يشارك فيه بشكل مباشر. يحدد هذا النظام الإطار القانوني والسياسات العامة التي تحكم المجتمع، مثل قوانين حماية الطفل، سياسات التعليم الإلزامي، وتشريعات العمل التي تؤثر على الوالدين مثل إجازات الأمومة. علاوة على ذلك، يشمل النظام الكلي القيم الثقافية السائدة، المعتقدات، والعادات التي تشكل أساليب التربية وتوقعات المجتمع من الأطفال والمدارس.

وفي هذا الصدد وعلى الصعيد الجزائري يرى (بوترعة , 2022) (58-56) أن اضطراب التوحد في السياق الجزائري يتجاوز كونه تحديًا فرديًا أو نفسيًا ليصبح ظاهرة اجتماعية وثقافية معقدة تتأثر بشدة بالبنية المجتمعية وقيمها، و كيف أن ' نعرة ' المجتمع الجزائري المرتبطة بالنرجسية والكبرياء، والميل إلى الاعتراف بالأسوياء فقط، يخلق ضغطًا كبيرًا على الأسر لقبول الطفل التوحدي، فينتج عن ذلك ميل للقبول القائم على الشفقة أو المعتقدات الدينية بدلاً من ' الاقتناع ' العقلاني المبني على الوعي العلمي بحقوق الطفل، كما يُؤكد على أن غياب التشريعات الفعّالة والمؤسسات التوعوية، مما يؤدي إلى استمرار 'المفهوم الشائع' الخاطئ عن التوحد وتعارض مصالح الأسر مع النظم التعليمية، حيث تسعى الأسر لدمج أبنائها بشكل غير مدروس للحفاظ على مكانتها الاجتماعية، وهو ما يعيق الفهم العلمي والتعامل الصحيح مع الاضطراب

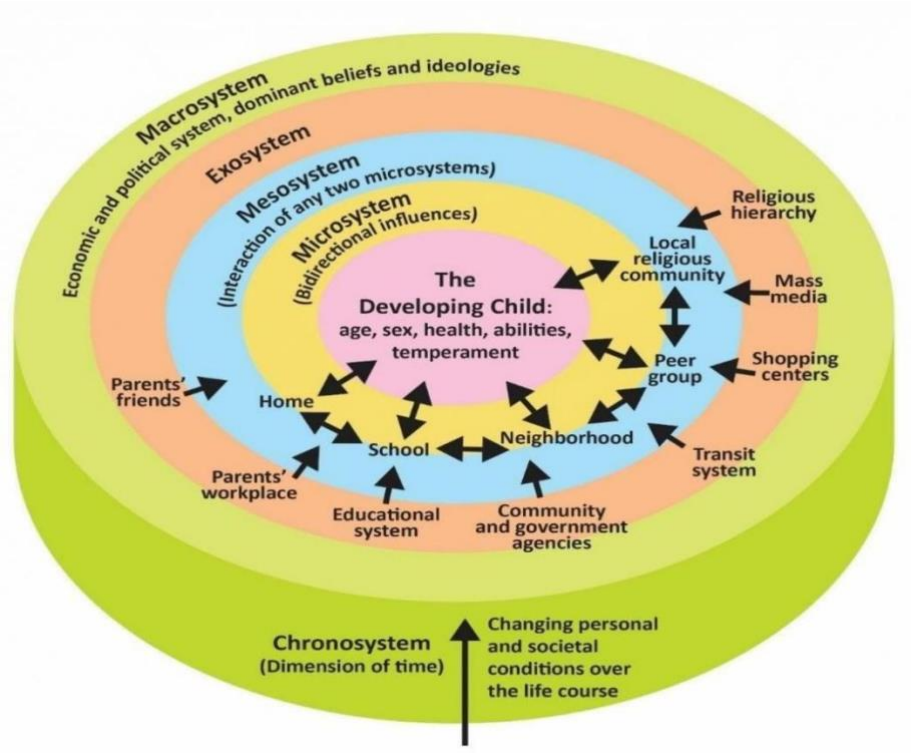
كما تندرج ضمن هذا النظام البنية التحتية لخدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، من رياض أطفال ومراكز رعاية نهارية، والتي تؤثر جودتها ومدى توفرها على فرص التطور المبكر للطفل، كما يغطي هذا النظام الأنواع المتنوعة من الدعم الاقتصـــادي والاجتماعي المقدم للوالدين، مثل إعانات البطالة أو برامج الرعاية الاجتماعية، والتي تســـاهم في تخفيف

الضـــغوط عن الأســـر وتوفير بيئة أكثر اســـتقرارًا للطفل، مثل المرافقة التربوية للطفل داخل البيئة التعليمية ، وفي هذا الصـــدد يعتبر (شـــليحي، 2018) أدوار ومهام مســـاعدي المهام المدرسية (Special Needs Assistant) أمرًا حيويًا لدعم الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد داخل البيئة التعليمية وخارجها، حيث تتلخص مهامهم في توفير دعم لوجســـتي ومادي من إعداد وتنظيم الفصول الدراسية، ومساعدة الأطفال في التنقل من وإلى الحافلات، بالإضافة إلى المساعدة في مهام النظافة الشخصية والملابس والزيارات خارج المدرسة، كما يقدمون دعمًا أكاديميًا وإشـــرافيًا من خلال مســـاعدة التلاميذ الذين يواجهون صـــعوبات في الكتابة، ومراقبة الأطفال التوحديين خلال فترات التجمع والترفيه، مع التأكيد على أن دورهم ليس تعليميًا كالمدرسين، و يمتد دورهم ليشمل أيضا الدعم السلوكي والبيئي عبر تنظيم البيئة الزمانية والمكانية للطفل، وتكييف المحيط لتعزيز سلوكه التكيفي، وإدارة اضـطرابات الانتباه، وضمان المراقبة والتوجيه اللازم، ويعتمد نجاحهم بشكل كبير على معرفتهم الشاملة بمهامهم، والتزامهم بضـــوابط البيئة المدرســـية، والحرص على تحديد أوقات التدخل المناســـبة واحترام دورهم كمســـاعدين لا كمدرســـين لضـــمان دمج فعال وناجح للطفل التوحدي في المدارس العادية. بهذه الطريقة، يُشـكل النظام الكلي المخطط الأوسـع الذي يؤثر بشـكل غير مباشـر لكن عميق على كل جانب من جوانب حياة الطفل وتطوره .

النظام الزمني (Chronosystem) :

يشمل كلاً من توقيت وعمر حياة الطفل والأسرة، بالإضافة إلى التغيرات التاريخية في البيئة الاجتماعية والثقافية. (Sadownik، 2023)

ويمكن تمثيل هذه الأنظمة في مخطط كالتالي (Schull, Croix, Miller, Austin, & Kidd, 2021):



مخطط (1) الأنظمة البيئية حسب نظرية برونفنبرونر

03)أهمية نظرية برونفنبرنر في فهم التوحد والدمج المدرسي:

تعد نظرية برونفنبرينر (Bronfenbrenner) للأنظمة البيئية(Ecological Systems Theory) والمعروفة الآن بالنموذج البيئي الحيوي(Bioecological Model) ، إطارًا نظريًا بالغ الأهمية لفهم التوحد وعملية الدمج الشامل. فبدلاً من عزل الفرد ودراسة خصائصه بمعزل عن السياق، تركز هذه النظرية على التفاعلات المعقدة بين الفرد والبيئات المتعددة التي يعيش فيها ويتطور ضمنها، هذا المنظور الشامل يقدم رؤى قيمة حول كيفية تأثير الأنظمة المختلفة على تطور الأطفال المصابين بالتوحد وقدرتهم على الاندماج بفعالية في المجتمع، وخاصة في البيئة المدرسية.

أولا: من التركيز الفردي على "عجز" الطفل المتوحد إلى النظرة الشمولية للحالة :

تقدم نظرية برونفنبرينر (1979, 2004) منظورًا تحويليًا يتجاوز النماذج التقليدية التي غالبًا ما ركزت على "أوجه القصور" أو "العجز" المتأصل في الطفل المصاب بالتوحد(Emam & Farrell, 2009, Wing, 1988) بدلاً من ذلك، تنظر النظرية إلى الفرد كجزء لا يتجزأ من أنظمة متداخلة ومتفاعلة، والتي تؤثر بشكل متبادل على تطوره وسلوكه، هذا يعني أن صعوبات التوحد لا تُفهم فقط على أنها خصائص داخلية للطفل، بل كناتج للتفاعل بين خصائص الطفل وخصائص البيئات المحيطة به.

- **التركيز على السياق في فهم التوحد :**

فعلى سبيل المثال، سلوك معين قد يُعتبر "صعبًا" في بيئة مدرسية غير مرنة، قد لا يظهر بهذه الحدة في بيئة داعمة ومُكيّفة، هذا المنظور يدفعنا إلى البحث عن حلول لا تقتصر على "إصلاح" الطفل، بل تشمل أيضًا تعديل البيئة لتناسب احتياجاته، فكما أشار لوفلاند (2001) في نقده للتفسيرات "العقلانية" و"الاختزالية" للتوحد، فإن النهج البيئي يضع التوحد ليس داخل رأس الشخص التوحدي، بل في العلاقة المضطربة بين الشخص والبيئة عبر مراحل التطور" (ص 18).

- **الملاءمة البيئية** : تؤكد النظرية على مفهوم "مدى الملاءمة (goodness of fit) "بين خصائص الفرد ومتطلبات البيئة، في سياق التوحد والدمج، هذا يعني تقييم مدى توافق احتياجات الطلاب المصابين بالتوحد مع الموارد والمطالب التي يوفرها السياق المدرسي، (Farrell et al, 2007; Odom et al, 2001)عندما يكون هناك عدم توافق، تنشأ التوترات والصعوبات. هذا المنظور يدعم البحث عن "ما هو مطلوب لتحويل السياقات العامة إلى بيئات "صديقة للتوحد.(Jordan, 2005, p, 108) ""

ثانيا: التدخل متعدد المستويات/ جهد منسق يشمل الأسرة، المدرسة، المجتمع، والسياسات

كما سبق شرحه، تقسم نظرية برونفنبرينر البيئات التنموية إلى أنظمة متداخلة: (Bronfenbrenner & Morris, 1998)

- النظام المصغر (Microsystem)
- النظام الوسيط (Mesosystem)
- النظام الخارجي (Exosystem)
- النظام الكلي (Macrosystem)
- الكرونوسيستم (Chronosystem)

هذه المستويات المتعددة تُشير بوضوح إلى أن التدخل الفعّال للتوحد والدمج لا يمكن أن يقتصر على استراتيجية واحدة أو بيئة واحدة، فعلى سبيل المثال، قد لا يكون العلاج السلوكي المكثف وحده كافيًا إذا لم يكن هناك دعم من الأسرة، أو إذا كانت المدرسة تفتقر إلى الموارد الكافية لدمج الطفل بفعالية، فالتدخلات يجب أن تكون منسقة عبر جميع هذه المستويات.

- **التطبيقات العملية** : يتجلى هذا النوع فيما يلي:

– أهمية الشراكة بين الوالدين والمدرسة (في النظام الوسيط) لضمان اتساق الدعم والاستراتيجيات، كما يتطلب الأمر سياسات حكومية ومجتمعية داعمة (النظام الكلي والنظام الخارجي) تضمن توفير الموارد الكافية والتدريب للمعلمين وتوعية المجتمع بقضايا التوحد.

وفي هذا تركيز على التوترات على مستوى النظام المصغر وتصف ديناميكياتها باستخدام النموذج البيئي الحيوي والنموذج التبادلي(Sameroff and Fiese, 2000) ، مما يؤكد الحاجة إلى فهم هذه التفاعلات المعقدة.

ثالثا: المسؤولية المشتركة/ دعم الأفراد المتوحدين مسؤولية مجتمعية

نظرًا للطبيعة المتعددة المستويات للنموذج البيئي الحيوي، فإنه يُبرز أن دعم الأفراد المتوحدين ليس مسؤولية تقع على عاتق الوالدين أو المعلمين فقط. بل هي مسؤولية مجتمعية شاملة تتطلب التنسيق والتعاون عبر جميع المستويات، وذلك كما يلي:

- **توزيع الأدوار والتعاون:** إذ يجب أن تعمل الأسر، المدارس، مقدمو الخدمات الصحية، صانعو السياسات، والمجتمع ككل معًا لخلق بيئات داعمة، و هذا يتطلب تواصلًا فعالًا وبناءً للجسور بين مختلف الأنظمة.

فعلى **سبيل المثال**، وجود برامج تدريبية للمعلمين والتي تعتبر جزء من النظام الخارجي، يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على كيفية تعاملهم مع الطلاب المصابين بالتوحد في الفصل الدراسي الذي يعتبر جزء من النظام المصغر.

- **معالجة القصور والتحفيز في البيئات المختلفة** : هذا المنظور يستجيب بشكل مباشر للنقد الذي يوَجه إلى السياقات الاجتماعية (مثل المدارس) بأنها غالبًا ما "تحيط [هؤلاء الأطفال] بأشياء جامدة – استراتيجيات عديمة الشعور مجردة من المعنى، والتي لا تهتم كثيرًا بالطبيعة الدقيقة والنوعية للتفاعل البشري الهادف أو التواصل أو التجربة(Billington, 2006, p. 125.) فمن خلال التركيز على التفاعل، تُحفز النظرية البيئية المجتمعات والمدارس على أن تصبح أكثر استجابة ومرونة.

رابعا: فهم التحديات/ تحديد مصادر الصعوبات في عملية الدمج

تساعد نظرية **برونفنبرينر** في تحليل وتحديد أين يمكن أن تنشأ **الصعوبات في عملية الدمج**.

فمن خلال فحص التفاعلات **داخل وبين الأنظمة**، يمكننا أن نحدد بدقة ماهي العوامل أو الأطراف التي تعاني من ضعف في المساهمة في الدمج الفعّال لطفل التوحد، ولنا ان نستوضح ذلك بأمثلة عملية مباشرة كما يلي:

- إذا كان الطفل يحصل على دعم ممتاز وعالي الجودة في المنزل، بمعنى أنه يعيش في نظام مصغر قوي، ولكن عند انتقاله إلى المدرسة، يجد أن المعلمين غير مدربين بشكل كافٍ أو أن الفصل الدراسي يفتقر إلى الموارد اللازمة ، بمعنى أنه يصطدم بنظام خارجي ضعيف يؤثر على النظام المصغر، فإن جهود الدمج ستواجه تحديات كبيرة ،(Pianta, 2001, 2006) وبالمثل، قد تؤدي السياسات التعليمية غير الداعمة للدمج(النظام الكلي) إلى صعوبات على مستوى الفصل الدراسي(النظام الخارجي) .
- التشخيص والتدخل الهادف، حيث يسمح هذا الفهم متعدد المستويات للمتخصصين بتشخيص المشكلات بدقة أكبر وتصميم تدخلات مستهدفة لا تعالج فقط سلوكيات الطفل بل أيضًا العوامل البيئية التي قد تساهم في تلك السلوكيات، يؤكد النص أن الدراسة ستفحص البيئة الاجتماعية للمدرسة بهدف تحديد "مدى الملاءمة" أو عدم التوافق بين احتياجات التلاميذ ومتطلبات سياق المدرسة، وتأطير التوترات على مستوى النظام المصغر باستخدام النموذج البيئي الحيوي.

04)المساهمة التطبيقية لنظرية الأنظمة البيئية في دمج الطفل التوحدي مدرسيا:

ولكي نجيب على سؤال الدراسة المتعلق بالكيفية التي تُساهم بها هذه النظرية في شرح وتفعيل الدمج المدرسي لطفل التوحد، يجدر بنا التطرق الى مساهمة كل من النظام المُصغر والنظام الوسيط لمعرفة نوعية الترتيبات المطلوبة وفق هذا المنظور، حتى نضمن عملية دمج فعّالة للطفل المتوحد وذلك كما يلي:

أولا: النظام المصغر :(Microsystem)

في سياق اضطراب طيف التوحد وعمليات الدمج، يمثل هذا النظام البيئة الأكثر قربًا للطفل التوحدي، حيث تحدث التفاعلات اليومية التي تشكل أساس تطوره وقدرته على الاندماج

الاجتماعي والتعليمي، إذ أن جودة هذه التفاعلات والدعم المقدم فيها تُعد حاسمة، ويظهر ذلك جليا عبر علاقات مختلفة ، أقربها :

-أسرة الطفل التوحدي/ بيئة المنزل :

فالأسرة هي النظام المصغر الأول والأكثر تأثيرًا، والتفاعلات اليومية بين الطفل التوحدي ووالديه وأشقائه تشكل حجر الزاوية في تطوره وتكيفه ، حيث تحقق له جودة في نوعية التفاعل من خلال ما يلي:

- **الدعم الوالدي** : خاصة عندما يُظهر الوالدان تفهمًا لاحتياجات طفلهم التوحدي، ويتعلمون

استراتيجيات تواصل فعالة معه (مثل استخدام الصور للتعبير عن الرغبات، أو تكرار التعليمات بوضوح)، فإن ذلك يعزز من قدرة الطفل على التواصل ويهدئ من توتره، خاصة عند حصولهم على التأهيل الكافي من خلال برامج تدريب تقدم لهم من مراكز الدعم الخاصة بالتوحد، كورش عمل لتعليمهم كيفية التعامل مع التحديات السلوكية، وتطوير مهارات التواصل، وتطبيق تقنيات مثل تحليل السلوك التطبيقي (ABA) في المنزل .إضافة الى تقديم التسهيلات المادية والإعانات المالية الإضافية لتحمل نفقات طفلهم التوحدي، والقيام بما يلزمه من رعاية مستمرة ، وكذا الدعم المعنوي من خلال إكسابهم معززات الصلابة النفسية لمواجهة كل التداعيات التي تنجر عن قيامهم بالكثير من المهام نحو طفلهم ، والتي قد تكون في أغلب الأحيان ضاغطة ومستنزفة نفسيا وعاطفيا، لا سيما في حال عدم توفر المساندة من الأطراف القريبة الأخرى في العائلة الممتدة إن وُجدت.

- **تكييف البيئة المنزلية:** من خلال خلق روتين يومي وضمان نوع من الاتساق، مع توفير بيئة

منزلية ثابتة (أوقات وجبات، نوم، لعب محددة) تُساعد الطفل التوحدي على الشعور بالأمان ويقلل من القلق الناتج عن التغيير، مما يسهل عليه التعلم والتكيف، من خلال تخصيص ركن هادئ للطفل للعب أو الاسترخاء، استخدام منظمات بصرية للروتين اليومي (جداول مصورة) أو تقليل المثيرات الحسية (مثل الإضاءة الساطعة أو الضوضاء العالية) في بعض الغرف.

- **تقبل الأشقاء** :عندما يُثقف الأشقاء حول طبيعة التوحد ويُشجعون على التفاعل الإيجابي مع

أخيهم/أختهم التوحدي (مثل اللعب المشترك، المساعدة في المهام البسيطة)، فإن ذلك يعزز المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي ويقلل من شعوره بالعزلة.

- **المدرسة (الفصل الدراسي)** :

الفصل الدراسي هو نظام مصغر حيوي آخر، حيث يقضي الطفل التوحدي جزءًا كبيرًا من يومه ويتفاعل مع المعلمين والأقران. ومما يكفل القدر الكافي من جودة التفاعل داخل هذه البيئة ما يلي:

- **مساهمة المعلمين** : ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تأهيلهم وتدريبهم على فهم خصائص التوحد .

ويُظهرون الصبر والمرونة في التعامل مع احتياجات الطفل التوحدي فإن ذلك يؤثر إيجابًا على مشاركة الطفل واندماجه في العملية التعليمية. وفي هذا الصدد أورد (Joshua K. Harrower، 2001) جملة من الآليات المساندة مثل:

- التهيئة المسبقة :(Priming) ببساطة، هي تحضير الطالب لنشاط أو معلومة قد يجد صعوبة فيها قبل أن يشارك فيه، مثلاً، إذا كان هناك قصة ستُقرأ للصف، يمكن قراءتها للطالب بشكل فردي أولاً. هذا يساعد الطالب على الاندماج بشكل أفضل في الأنشطة الجماعية ويزيد من تفاعله الاجتماعي.
- تقديم التلقين :(Prompting) نظرًا لأن الطلاب ذوي التوحد قد لا يستجيبون للتعليمات التقليدية، فإن تقديم التلقينات (مثل الإشارات أو المساعدة اللفظية) يصبح ضروريًا، يمكن أن يأتي هذا التلقين من المعلم مباشرة، أو حتى من زميل مدرب. الهدف هو مساعدة الطالب على الاستجابة بشكل مناسب في المواقف المختلفة، سواء كانت أكاديمية أو اجتماعية، حتى يتمكن من الانتقال تدريجيًا إلى الاستقلالية. وقد ثبت أن التلقينات اللمسية (كجهاز يهتز في الجيب) يمكن أن تشجع المبادرات اللفظية لدى الطالب.

- الجداول المصورة :(Picture Schedules) الانتقال بين الأنشطة يمكن أن يكون صعبًا لبعض الطلاب ذوي التوحد، وهو أمر شائع في الفصول الدراسية العادية.
الجداول المصورة (مثل كتاب يوضح الأنشطة اليومية بالصور) تساعد على زيادة التنبؤ بالروتين وتقلل من القلق، مما يسهل على الطلاب التكيف مع التغييرات واتباع الجدول الزمني بشكل فعال.

- **تقبل الأقران** : عندما يُثقف زملاء الفصل حول التوحد ويُشجعون على اللعب والتفاعل بطرق داعمة دون أحكام (مثلاً، من خلال برامج التوعية المدرسية)، فإن ذلك يعزز من فرص الطفل التوحدي في تكوين صداقات والشعور بالانتماء.

- **دعم مساعدي الحياة المدرسية :(SNAs)** وجود مساعد مؤهل وفاهم لاحتياجات الطفل يقدم دعمًا فرديًا في الفصول الدراسية، يساعد في تنظيم المهام، ويسهل التفاعلات الاجتماعية، مما يعزز قدرة الطفل على الاندماج الأكاديمي والاجتماعي. وتتلخص أدوار مهام مُساعدي الحياة المدرسية Assistants Needs Special للطفل التوحدي اثناء دراسته وخارجها فيما يلي:

- إعداد وترتيب الفصول الدراسية التي يتم فيها تدريس التلميذ / المصاب بالتوحد.

- مســـاعدة الأطفال على الصـــعود والنزول من الحافلات المدرســـية، عندما يكون الطفل مطالب بالتنقل بالحافلات .

- مساعدة خاصة عند الضرورة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات خاصة على الكتابة.

- المساعدة في الملابس والدخول للمرحاض والنظافة العامة.

- المساعدة في الزيارات خارج المدرسة، والمشي وأنشطة مماثلة.

- مساعدة المعلمين في الإشراف على التوحديين خلال فترات التجمع والترفيه.

- لا يجوز للمرافقين البيداغوجيين للتوحديين أن يتصرفوا كمدرسين.

- يساهم مساعد ذوي التوحد مرافقه في المدرسة في تقديم الطعام (شليحي، 2018).

- **الدمج الشامل أو الجزئي** : بوضع الطفل التوحدي في فصل دراسي عادي بدعم فردي أو في مجموعات، مع تكييف المنهج الدراسي إذا لزم الأمر ليناسب احتياجاته.

جماعة الأقران (خارج المدرسة والأسرة) :

إن تفاعلات الطفل التوحدي مع الأقران في المجتمع، سواء في الأندية الرياضية، المراكز المجتمعية، أو الحي تشكل جزءًا هامًا من النظام المصغر، وتشمل جودة التفاعل كل الفرص المنظمة التي توفر أنشطة التفاعل مع الأقران في بيئة آمنة وداعمة (مثل مجموعات الألعاب الموجهة، أو الأندية الخاصة)، كما يُساهم وجود وعي عام بالتوحد بين الأطفال الآخرين والبالغين في المجتمع، في زيادة احتمالية التقبل والاندماج ويقلل من التمييز غير المبرر ضدهم ، كإنشاء أندية أو مجموعات دعم اجتماعي للأطفال التوحديين، مما يمكنهم من ممارسة الأنشطة الترفيهية مع أقرانهم تحت إشراف متخصص، والدمج في فرق رياضية أو أنشطة بدنية معدلة تناسب قدراتهم، مما يوفر لهم فرصًا للتفاعل الاجتماعي وتطوير المهارات الحركية.

ثانيا : النظام الوسيط. :(Mesosystem)

في سياق التوحد والدمج المدرسي، يلعب النظام الوسيط دورًا حاسمًا في تحديد مدى نجاح عملية الدمج الشامل، حيث أن تعزيز الروابط الإيجابية والفعالة بين الأنظمة المصغرة للطفل المتوحد يمكن أن يحسن بشكل كبير من نتائجه التعليمية والاجتماعية، ويتم ذلك عبر ما يلي:

التواصل بين المنزل والمدرسة: يُعد التواصل الفعال والمنتظم بين الوالدين والمعلمين حجر الزاوية في بناء نظام وسيط قوي. إذا كان الوالدان والمعلمون يتحدثون بانتظام ويشاركون المعلومات حول تقدم الطفل المتوحد وتحدياته، فإن ذلك يخلق بيئة متماسكة وداعمة.

مثال واقعي: لنفترض أن طفلاً مصاباً بالتوحد، يظهر حساسية شديدة للضوضاء العالية في الفصل الدراسي فإذا قام المعلم وهو جزء من النظام المصغر للمدرسة بالتواصل مع والدة الطفل وهي جزء من النظام المصغر للمنزل، وأبلغها عن هذا التحدي، قد تشاركه الوالدة معلومات حول استراتيجيات التهدئة التي تعمل مع طفلها في المنزل، مثل استخدام سماعات إلغاء الضوضاء أو اللجوء إلى زاوية هادئة.

إن هذا التبادل للمعلومات، والذي يتم عبر **النظام الوسيط**، يمكن أن يمكّن المعلم من تكييف بيئة الفصل الدراسي أو توفير أدوات مساعدة، مما يقلل من توتر هذا الطفل ويزيد من قدرته على التركيز والمشاركة. وقد أظهرت الأبحاث أن الشراكة بين الأسرة والمدرسة تُسهم بشكل كبير في تحسين نتائج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.(Turnbull & Turnbull, 2001)

التنسيق بين المعالجين والأسرة والمدرسة:

يشمل النظام الوسيط أيضًا التنسيق بين جميع المهنيين الذين يعملون مع الطفل (مثل معالج النطق، المعالج السلوكي، أخصائي العلاج الوظيفي) والأسرة والمدرسة، والدمج المدرسي الفعّال يتطلب مدى تطبيق الجميع نفس الاستراتيجيات لتعزيز السلوكيات الإيجابية والتعامل مع التحديات، ولتفصيل ذلك نذكر المثال الموالي:

مثال من الواقع: إذا كان لدى طفل متوحد خطة سلوكية فردية (Behavior Intervention Plan – BIP) لتقليل نوبات الغضب، تم تصميمها من قبل أخصائي تحليل السلوك التطبيقي (ABA therapist).إذا قامت الأخصائية بتدريب الوالدين والمعلمين في المدرسة على تطبيق نفس الاستراتيجيات والمكافآت والتعامل مع نوبات الغضب بنفس الطريقة، فإن سارة ستتلقى رسائل متسقة عبر بيئاتها المختلفة. هذا الاتساق، الذي يعكس قوة النظام الوسيط، يقلل من الالتباس لدى سارة ويعزز اكتسابها للسلوكيات المرغوبة بشكل أسرع وأكثر فعالية (Strain & Strain, 2007).على النقيض، إذا اختلف أسلوب التعامل بين المنزل والمدرسة أو المعالجين، فقد يؤدي ذلك إلى تشتيت سارة وزيادة سلوكياتها الصعبة.

تعزيز فرص النجاح من خلال تقوية الروابط والإيجابية:

كلما كانت الروابط في هذا النظام قوية وإيجابية، زاد الدعم الذي يتلقاه الطفل المتوحد، وتحسنت فرص نجاح الدمج. على سبيل المثال، إذا كانت المدرسة والأسرة تعملان معًا لوضع خطة تعليمية فردية (IEP) شاملة، فإن ذلك يعزز بيئة الدمج. فعندما تجتمع لجنة على سبيل المثال، في وضع الخطة التعليمية الفردية (IEP team) التي تضم الوالدين، والمعلم، والأخصائي النفسي المدرسي، وأي معالجين آخرين يعملون مع الطالب، ويقومون بتطوير خطة تعليمية

فردية تتضمن أهدافًا أكاديمية وسلوكية واجتماعية محددة ومناسبة لقدرات الطالب واحتياجاته، ويتم مراجعة هذه الخطة بانتظام وتعديلها بناءً على تقدم الطالب وملاحظات جميع الأطراف المعنية، فإن هذا يمثل **نظامًا وسيطًا فعالًا** للغاية. هذا التعاون يضمن أن جهود الدعم ليست مجزأة، بل متكاملة وموجهة نحو تحقيق أفضل النتائج للطفل (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA, 2004). الدراسات مثل تلك التي أجراها Giangreco et al. (1997) تسلط الضوء على أهمية هذه الشراكات التحويلية في نجاح دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

الاقتراحات و التوصيات

الاقتراحات والتوصيات:

وبناءا على ما تقدم من تحليل ، يُمكننا المساهمة في تحسين جودو الدمج المدرس لأطفال التوحد من خلال جملة التوصيات حسب كل نظام بيئي كما يلي:

أولًا: توصيات على المستوى الكلي (الماكروسيستم والإكسوسيستم)

- تطوير الإطار التشريعي والتنظيمي للدمج:

  - رغم وجود قوانين جزائرية تدعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب تحديث وتفعيل التشريعات المتعلقة بدمج أطفال التوحد على وجه الخصوص، لتكون أكثر تفصيلاً وشمولية، وتحدد بوضوح الأدوار والمسؤوليات لمختلف الأطراف (التعليم، الصحة، الشؤون الاجتماعية، الأسرة).
  - وضع معايير وطنية واضحة للدمج الشامل (Total Inclusion) بدلاً من الدمج الجزئي أو المكاني فقط، بما يضمن مشاركة كاملة لأطفال التوحد في المناهج والأنشطة المدرسية.

- حملات توعية وطنية شاملة:

  - إطلاق حملات توعية مكثفة على مستوى وطني، تستهدف المجتمع ككل، والإدارات التعليمية، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب العاديين، والتي يجب أن تركز على فهم التوحد كاضطراب نمائي وليس مرضًا، وفوائد الدمج للجميع، وكيفية التعامل مع الأطفال التوحديين.
  - الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة ومنصات التواصل الاجتماعي لتعزيز التقبل والتعاطف، وتقليل الوصمة المرتبطة بالتوحد.

- توفير الدعم المالي والمادي:

- تخصيص ميزانيات كافية لدعم برامج الدمج، بما يشمل تجهيز المدارس بالمواد التعليمية المتخصصة، الوسائل المساعدة، وتوفير بيئات حسية مناسبة (مثل غرف المصادر).
- توفير حوافز مادية ومعنوية للمعلمين والإخصائيين الذين يعملون في مجال الدمج، لتشجيعهم على الانخراط في هذا المجال وتطوير مهاراتهم.

ثانيًا: توصيات على المستوى المدرسي (الميزوسيستم والميكروسيستم)

- تأهيل وتدريب الكوادر التعليمية والإدارية:

- تضمين برامج تدريبية متخصصة ومستمرة حول اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التدريس المتكيفة في برامج إعداد المعلمين الجدد، وكذلك كدورات تدريبية إلزامية للمعلمين والإداريين الحاليين.
- التركيز على تقنيات تعديل السلوك وطرق التدريس المبتكرة) مثل برنامج TEACCHالمشار إليه في الدراسة (التي أثبتت فعاليتها مع أطفال التوحد.
- تدريب المعلمين على التعامل مع الخصائص اللغوية والسلوكية والاجتماعية والنفسية لأطفال التوحد، وكيفية دمجهم بفعالية في الفصول العادية.

- تعزيز الدعم المتعدد التخصصات داخل المدرسة:

- توفير أخصائي نفسي وأخصائي نطق وتخاطب ومعالج وظيفي بشكل دائم في المدارس التي تطبق برامج الدمج، وفتح مناصب شغل خاصة بذلك، لتقديم الدعم المتخصص للأطفال والمعلمين.

- استحداث آليات تنفيذية للتشجيع على العمل الجماعي وتأسيس الفريق المتكامل بين معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، والأخصائيين، وأولياء الأمور لوضع وتنفيذ خطط تعليمية فردية (IEPs) تتناسب مع احتياجات كل طفل.

- تكييف البيئة المدرسية والمناهج:

- إجراء تعديلات ضرورية على الفصول الدراسية والمرافق المدرسية لجعلها أكثر ملاءمة لاحتياجات أطفال التوحد (مثل تقليل المشتتات الحسية، توفير أماكن هادئة).

- تطوير مناهج مرنة تسمح بتكييف المحتوى وطرق التقييم لتناسب الفروق الفردية بين الأطفال التوحديين، مع التركيز على التعلم العملي والتقليد.

- تطبيق جداول أنشطة يومية واضحة ومنظمة لتعزيز الاستقرار العاطفي وتقليل القلق لدى الأطفال التوحديين.

- بناء ونشر ثقافة التقبل والاندماج الاجتماعي:

- تنظيم أنشطة لا صفية واندماجية داخل المدرسة، تشجع على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال التوحديين وأقرانهم العاديين (مثل الأنشطة الرياضية، الفنية، والرحلات).

- تدريب الطلاب العاديين على تقبل الاختلافات ومهارات التفاعل الإيجابي مع أقرانهم من ذوي التوحد.

ثالثًا: توصيات على مستوى الأسرة (الميزوسيستم)

- تفعيل دور الأسرة في عملية الدمج :

- إشراك أولياء الأمور بشكل فعال في تخطيط وتنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية لأطفالهم، وتقديم حوافز مادية ومعنوية لتشجيعهم على ذلك.

- توفير برامج دعم وتوعية لأولياء الأمور حول التوحد، وطرق التعامل مع أطفالهم في المنزل، وكيفية تعزيز المهارات التي يتعلمونها في المدرسة.
- إنشاء مجموعات دعم للأهالي لتبادل الخبرات والتحديات، مما يخفف من الأعباء النفسية والاجتماعية عليهم، وتشجيع مجموعات الصفحات التواصلية، وكذا تحفيز مؤسسات المجتمع المدني الناشطة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والتوحد خاصة.

الخاتمة

خاتمة

يُشكل الدمج المدرسي لأطفال التوحد مسعىً تربويًا واجتماعيًا بالغ الأهمية، يهدف إلى تجاوز الحواجز التقليدية وتقديم بيئة تعليمية شاملة ومُمكنة، لقد أظهر تحليلنا، بالاستناد إلى نظرية الأنظمة البيئية ليوري برونفنبرينر، أن فعالية هذا الدمج لا تتوقف على عامل واحد، بل هي نتاج تفاعل معقد وديناميكي بين مستويات بيئية متعددة تحيط بالطفل

إن نظرية **برونفنبرينر** لا توفر إطارًا نظريًا قويًا لفهم التوحد فحسب، بل تقدم أيضًا خارطة طريق لتصميم تدخلات دمج شاملة وفعالة. فمن خلال تجاوز التركيز الفردي على القصور، وتأكيد المسؤولية المشتركة، وتحليل التفاعلات عبر مستويات بيئية متعددة، تمكننا هذه النظرية من بناء بيئات تعليمية ومجتمعية أكثر شمولاً ودعمًا للأفراد المصابين بالتوحد، إنها تدعو إلى جهد منسق ومتكامل، يعكس الطبيعة المعقدة والمتداخلة لتطور الإنسان في سياقه البيئي.

فمن البيئة المباشرة للطفل (الميكروسيستم)، حيث يلعب التفاعل مع الأقران والمعلمين والدعم العاطفي دورًا حيويًا، مرورًا بالتفاعلات بين هذه البيئات (الميزوسيستم) مثل التعاون بين الأسرة والمدرسة، وصولًا إلى الأنظمة غير المباشرة (الإكسوسيستم) التي تتضمن السياسات المدرسية وتدريب الكوادر، ووصولاً إلى السياق الثقافي والاجتماعي الأوسع (الماكروسيستم) الذي يحدد الاتجاهات والقيم المجتمعية. كل هذه المستويات تتضافر لتعزز أو تعيق عملية الدمج.

إن فهم هذه العوامل المتشابكة، سواء كانت معززة أو معيقة، يوفر إطارًا نظريًا قويًا يمكن الاستناد إليه في بناء استراتيجيات دمج أكثر فعالية وواقعية. فالدمج الناجح يتطلب نظرة شمولية تُدرك أن الطفل ليس كيانًا معزولًا، بل هو جزء لا يتجزأ من منظومة بيئية تتطلب التنسيق والتهيئة والدعم على كافة الأصعدة. وبهذا، يظل الأمل معقودًا على بناء مجتمعات مدرسية تتبنى الشمولية كقيمة أصيلة، لضمان حق كل طفل في بيئة تعليمية تُقدر فرادته وتُمكنه من النمو والازدهار.

قائمة المراجع

1. إسماعيل، عبد الرحمن سعد .(2008) .**القياس النفسي: النظرية والتطبيق** .دار النيل العربية للنشر والتوزيع.
2. باطرس، حافظ .(2009) .**سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة** .دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. بوترعة، ص. (2022). مقاربة سوسيولوجية لاضطراب التوحد في بعدها الاجتماعي والثقافي .**مجلة النص، 9**(1)، 49-61.
4. بهاء الدين، خليل تركية .(2004) .**علم الاجتماع العائلي** .الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع.
5. جبر، زينب محمد .(2002) .**خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل والتدخل المبكر)** .مكتبة النّت والمصرية.
6. جعيدان، كاشف .(2008) .**دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال الآخرين** .دار الكتاب الحديث.
7. جمال، حسن. (2019). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال التوحديين .**مجلة التربية الخاصة والتأهيل، جامعة الزقازيق.**
8. حميد، عثمان عبد .(2018) .**التعليم التفاعلي للأطفال ذوي التوحد** .المكتب الجامعي الحديث.
9. داوود، رفعت محمود .(2007) .**الأطفال التوحديين: جوانب النمو وطرق التدريس** . عالم الكتب.
10. زروط، علي، و بغدادي، طيب .(2025) .**دور الأسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد الشراكة بين المنزل والمدرسة** .(1)
11. سالم، لمى .(2017) .**الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة: المفاهيم والتطبيقات** .دار المسيرة.
12. السيد، عبد الحميد .(1980) .**الأسرة وإبداع الأبناء** .دار المعارف للنشر والتوزيع.
13. السهلي، عبد العزيز عوض .(2018) .**أخلاقيات الدمج لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة** .هاوس للنشر والتوزيع.

14. الشيمي، منى .(2016) .**استراتيجيات التدريس لأطفال ذوي اضطراب التوحد** .دار الفجر.

15. شليحي .(2018) .**دور مرافق الحياة المدرسية للطفل التوحدي في ظل الدمج الكلي في المدارس العادية** .
https://www.researchgate.net/publication/331971775 .

16. الطائي، طارق عامر .(2008) .**الطفل التوحدي** .دار اليازوري.

17. عبد الفتاح، عبد المجيد شريف .(2011) .**التربية الخاصة وبرامجها العلاجية** .مكتبة الانجلو المصرية.

18. عوض، عبد العزيز .(2018) .**أخلاقيات الدمج لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة** . هاوس للنشر والتوزيع.

19. الفقي، عبد الله. (2020). دور المعلم في بناء بيئة صفية دامجة للأطفال ذوي اضطراب التوحد .**مجلة الطفولة والتربية، جامعة عين شمس.**

20. فؤاد، إيمان .(2008) .**دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال الآخرين** . دار الكتاب الحديث.

21. فرج، فاروق الروسان .(1998) .**قضايا ومشكلات التربية الخاصة** .دار الفكر.

22. فران، تهاني موسى عبد الله، .(2019). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

23. القحطاني، راقع بن محمد (2021)،التحديات و الصعوبات التي تواجه أطفال التوحد في برامج الدمج في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين و المشرفين، مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس، رابطة التربويين العرب،العدد 132.

24. كلداري، هدى فضل الله. (2024). أثر استخدام استراتيجية دمج الأقران في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين: دراسة تجريبية على عينة من طلاب صف التوحد بمدرسة الحد الابتدائية للبنين .**المجلة الدولية للعلوم والبحوث، 3** .(12) https://doi.org/10.59992/IJSR.2024.v3n12p4

25. ماجدة، السيد عبيد .(2015) .**الاضطرابات السلوكية** .دار المسيرة.

26. محفوظ، سحر الخشرمي .(2000) .**المدرسة للجميع (دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية)** .مكتبة الصفحات الذهبية.
27. محفوظ، سحر الخشرمي .(2011) .**دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية** .دار القلم.
28. مرزوق، محمود محمد .(2015) .**ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة** .جامعة نايف للنشر.
29. المطيري، راضي عبد المجيد طه .(2014) .**الدمج المدرسي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعيًا في مدارس التعليم** .دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

1. –Bronfenbrenner, U. (1979). **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Harvard University Press.
2. -Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), **Annals of child development** (Vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.
3. -DENKIYRAH, A. & AGBEK, W. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. Early Education Journal, 38(1), 265
4. -Emam, M. M. (2014). The Closeness of Fit: Towards an Ecomap for the Inclusion of Pupils with ASD in Mainstream Schools. **International Education Studies, 7**(3). https://doi.org/10.5539/ies.v7n3p112
5. -Exosystem. (n.d.). In **Simply Psychology**. Retrieved from https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html
6. -Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).
7. -Jonathan Tudge, J. T. (2010). **Comparisons in human development: Understanding time and context**. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/abs/comparisons-in-human-development/ecological-perspectives-in-human-

development-a-comparison-of-gibson-and-bronfenbrenner/4EE9EA28F141276D45076D0B4446D4A5#access-block
8. -Joshua K. Harrower, G. D. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms. **Behavior Modification**. https://doi.org/10.1177/0145445501255006
9. - KOSMIRI, K. (2011). Comparative investigation of general and special education elementary teachers beliefs about including student with an educational disability of autism in general education setting. [Doctoral dissertation, Widener University].
10. -Sadownik, A. (2023). **Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration**. https://link.springer.com/

11. -Schull, C. P., Croix, L. L., Miller, S. E., Austin, K. S., & Kidd, A. J. (2021). **Early childhood literacy: Engaging and empowering emergent readers and writers, birth – age 5/examining theories that support literacy development**. (M. Medina, Ed.). https://viva.pressbooks.pub/earlychildhoodliteracy/
12. -Strain, P. S., & Strain, P. S. (2007). Research on inclusion and social interaction. In S. L. Odom, R. H. Horner, M.
13. - Segall,M,(2008), Inclusion of students with autism spectrum disorders: Educator experience, knowledge, and attitudes, Unpublished master's thesis, University of Georgia ,Athens, USA
14. -E. Snell, & J. Blacher (Eds.), **Handbook of developmental disabilities** (pp. 531-546). Guilford Press.
15. -Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). **Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment** (4th ed.). Merrill Prentice Hall.
16. -Urie Bronfenbrenner And Child Development. (n.d.). In **MentalHealth.com**. Retrieved from https://www.mentalhealth.com/library/urie-bronfenbrenner-and-child-development