

الصعوبات المهنية والاحتياجات التكوينية لدى أساتذة التعليم الابتدائي الخاص بالدمج المدرسي للتلاميذ المصابين بطيف التوحد

Professional difficulties and Training needs of primary school teachers for the school
inclusion of pupils with autism

زرؤالي لطيفة*، عثمان سعاد

¹ جامعة محمد بن أحمد وهران 2 (الجزائر)، zerouali.latifa@univ-oran2.dz

وحدة الكشف والمتابعة – بوتليليس otmanisouad1984@gmail.com

تاريخ النشر: 2025/12/10

تاريخ القبول: 2025/11/03

تاريخ الاستلام: 2025/03/03

ملخص: تهدف الدراسة القائمة إلى الكشف عن الصعوبات المهنية التي تعترض أساتذة التعليم الدامج الخاص بأطفال طيف التوحد وعن الاحتياجات التكوينية لديهم، وذلك من خلال الاستعانة بتقنية المقابلة الجماعية التي تم تطبيقها على مجموعة بحث مكونة من ستة أستاذات يمارسن مهامهن التدريسية بإحدى المدارس الدمجية المتواجدة بولاية وهران. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ترتبط الصعوبات المهنية للأساتذة بالنقص في المعارف النظرية الخاصة باضطراب طيف التوحد، وكذلك بالنقص في المعارف الخاصة باستراتيجيات الدمج المدرسي.
 - تتمثل الاحتياجات المعبر عنها من طرف مجموعة البحث في المعارف النظرية والتطبيقية الخاصة باضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى الحاجة إلى المهارات العلائقية الخاصة بتسيير الضغوطات النفسية الناتجة عن التعامل مع السلوكات الاشكالية التي يطرحها الطفل التوحد
- الكلمات المفتاحية:** أستاذ التعليم الدامج؛ الصعوبات المهنية؛ الاحتياجات التكوينية؛ اضطراب طيف التوحد

abstract:

The current study aims at revealing the professional difficulties that face teachers of integrated education for children with autism spectrum disorder, and their special formative needs. This was done through the use of the group interview technique, which was applied to a research group consisting of six female teachers practicing teaching in one of the integrated schools located in the district of Oran.

This study reached a number of results that can be summarized as follows:

- Teachers' professional difficulties are related to a lack of knowledge about autism spectrum disorder, as well as a lack of knowledge about school integration strategies.
 - The needs expressed by the research group are represented in the theoretical and applied knowledge of autism spectrum disorder. In addition to the need for relational skills to manage the psychological pressures resulting from dealing with the problematic behaviours posed by the autistic child.
- Keywords:** Inclusive education teacher; Training needs; Professional difficulties Autism spectrum disorders

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

أصبح الدمج المدرسي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يطرح بشكل متزايد كأحد أهم استراتيجيات التكفل البيداغوجي والنفسي والاجتماعي لهذه الفئة. وهو يستمر في تطوير الكثير من الأبحاث المرتبطة بالإشكاليات التي يطرحها وخاصة تلك المرتبطة بمرتكزاته النظرية وبمظاهره الاجرائية وبشروط إنجازه (Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013)

في هذا الاتجاه، يجادل الكثير من الباحثين والمدافعين عن حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأفضلية الدمج في الفصول العادية مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى المرتبطة بالتعليم في الأقسام الخاصة، سواء من حيث المردود الدراسي أو من حيث تطوير وتعزيز مهارات الاستقلال الذاتي وكل المهارات الحياتية الأخرى. في مقابل ذلك، عملت المواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الفرد وبمبدأ الاختلاف على تطوير القوانين الخاصة بالتكفل بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. في هذا الصدد، تعد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة هي أول معاهدة دولية ملزمة قانوناً لحقوق الإنسان تستهدف فقط الأشخاص المصابين. إذ تلتزم الدول الأعضاء التي وقعت عليها بحل كل المشاكل الخاصة بالأشخاص المعاقين واحترام احتياجاتهم الخاصة ، بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

تعتبر الجزائر من بين البلدان الموقعة على هذه المعاهدة، وبالرغم من المجهودات التي تبذلها على مستوى سن القوانين والتشريعات الخاصة، يظل واقع الدمج المدرسي والتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة يسير بخطوات جد متعثرة لعدة أسباب لعل أهمها غياب استراتيجية وطنية واضحة ووجود نقص فادح في مسألة الموارد سواء المتعلقة بالموارد المادية أو بالموارد البشرية المؤهلة، وكذلك لعدم وجود تنسيق بين مختلف الشركاء.

يذهب الكثير من الباحثين في مجال الدمج المدرسي ومن بينهم Vienneau على أنه ومن أجل تحقيق وانجاح مشروع التربية الدامجة، يجب تجاوز والالتفاف حول على الأقل ثلاثة تحديات: التحديات الخاصة بالموارد وتلك الخاصة بالاتجاهات والمواقف والخاصة بالجوانب البيداغوجية. (Vienneau, 2002)

على مستوى الموارد، فعلى غرار تلك المرتبطة بالموارد المادية والإدارية والخاصة بالتعلم، تحتل الموارد البشرية وضعية جد حساسة، وتطرح بشدة مسألة تكوين الأساتذة وتدريبهم على المهارات الخاصة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم أطفال طيف التوحد. يرتبط التحدي الثاني بمعتقدات ومواقف العاملين في مجال التربية الدامجة اتجاه المبادئ والمركّزات الدمج المدرسي، ولا سيما مواقف المعلمين. أما التحدي الثالث يرتبط بكيفية استجابة المعلمين للاحتياجات البيداغوجية الخاصة بكل تلميذ، والاستراتيجيات الدامجة الملائمة واستعداد المعلمين لتطبيق هذه الاستراتيجيات والبلوغ إلى أهداف الخاصة بالدمج المدرسي (Vienneau, 2002)

ضمن كل هذه التحديات، يعد توفير المورد البشري وتكوين أساتذة التعليم الدامج وتدريبهم على المعارف والمهارات الخاصة بالدمج المدرسي، محورا أساسيا لإنجاح العملية وتدعيم المواقف والاتجاهات الايجابية نحو تدريس أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Vienneau, 2002).

في هذا الاتجاه تأتي هذه الدراسة التي تهدف ومن خلال تبني المنهج الكيفي وتقنية المقابلة الجماعية إلى حصر مختلف الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الدامج المعبر عنها، وذلك بعد الكشف عن مجمل الصعوبات التي تعترض هؤلاء الأساتذة خلال تجاربهم اليومية مع أطفال طيف التوحد، سواء تلك المتعلقة بنقص المعارف النظرية الخاصة بالاضطراب أو الخاصة باستراتيجيات الدمج المدرسي أو بكيفية مواجهة السلوكات الاشكالية المرتبطة بهذا الاضطراب والضغوطات النفسية الناتجة عن ذلك. وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

ماهي طبيعة الصعوبات التي تعترض أساتذة التعليم الدامج الخاص بأطفال طيف التوحد؟ وإلى أي مدى تؤثر هذه الصعوبات على المعاش اليومي للأساتذة داخل الأقسام التربوية؟ وماهي طبيعة الاحتياجات التكوينية المعبر عنها؟

2. الإطار النظري:

2.1 الدمج المدرسي لأطفال طيف التوحد - بين المتطلبات والعراقيل:-

يعبر الدمج المدرسي عن نموذج تعليمي يخصص للأطفال والمراهقين الذين يعانون من إعاقات نمائية و/ أو عاطفية و/أو جسدية، يتم منحهم خلاله فرصة قضاء جزء مهم من وقتهم المدرسي بين الأطفال الذين يتطورون عادةً في البيئات المدرسية العادية، وذلك باستخدام طرق التعليم المتخصص المدمج في سياق التعليم العام، بما في ذلك الدعم والخدمات المناسبة لتلبية احتياجات التعلم الفردية. وقد تم تبني هذا النموذج التعليمي على أساس الكثير من الأبحاث العلمية التي تؤكد على أفضلية هذا النموذج التعليمي بخصوص المردود الدراسي وبخصوص اكتساب مختلف المهارات الحياتية، وكذلك على أساس التشريعات الدولية والقوانين التي تنص على اعتبار التواجد في المدرسة العادية حق من حقوق الجميع بما فيهم الأطفال الذين يعانون من إعاقات (زروالي، 2021).

على غرار التشريعات والنصوص القانونية، تتطلب عملية الدمج المدرسي توفر شروط إجرائية لتحقيقها. في هذا الصدد تناولت الكثير من الدراسات طبيعة الخصائص التي

يجب توفرها في المدارس الدمجية يمكن اجمال هذه الخصائص فيما يلي (Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013)

1. الخصائص التنظيمية: وترتبط بضرورة إتاحة المدرسة العمومية لكل التلاميذ بدون تمييز مهما كانت طبيعته. وكذلك بتوفر القيادة التربوية المؤهلة المتمثلة في مدير المدرسة القادر على منح مستخدميه الظروف الخاصة بالتعاون وبتبادل الخبرات، وإتاحة الموارد المادية والبشرية الضرورية سواء للتلاميذ أو المعلمين، وفرص الدعم والتكوين المستمر للعاملين في مجال الدمج المدرسي.
2. الخصائص البيداغوجية: من خلال إمكانية استخدام استراتيجيات فعالة وطرق تقييم متنوعة ومتكيفة تراعي مبدأ تنوع في سيرورات التعليم/ التعلم، وتهدف إلى دعم كل التلاميذ من خلال استغلال وضعيات التعلمية المرنة، والتي تأخذ بعين الاعتبار تنوع في طبيعة الحاجيات.
3. الخصائص الاجتماعية: من خلال الاعتراف بخصوصية كل تلميذ وتفرد، ومن خلال خلق مناخ من الاحترام وتقبل الاختلاف.
4. الخصائص المرتبطة بالاتجاهات والمواقف: في هذا الصدد، تعتبر المجهودات المبذولة اتجاه تعزيز وتطوير الاتجاهات والمواقف الايجابية نحو المدرسة الدمجية، ونحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عنصرا أساسيا ومحوريا في مبادرة أي مشروع خاص بالدمج المدرسي.

على العموم وعلى المستوى الميداني، ما يتم ملاحظته هو أن عملية الدمج المدرسي لم ترافقها التحولات والتعديلات الضرورية التي تتطلبها، سواء من حيث الأمور التنظيمية وتوفير الموارد المادية والبشرية، أو من حيث الاستراتيجيات التعليمية والتقييمية المستخدمة، أو من حيث تطوير الاتجاهات والمواقف الايجابية. بالإضافة إلى ذلك، لم تتح الجهود المبذولة فرصا للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سواء للاندماج البيداغوجي أو

للاندماج الاجتماعي (Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013)

بخصوص أطفال طيف التوحد، وبالرغم من وجود اجماع على مستوى التشريعات والقوانين في أحقيتهم بالدمج المدرسي، إلا أن الأبحاث العلمية التي أجريت في هذا المجال ما زال يسودها جدال محتدم بين مؤيد يرى في العملية الجوانب الإيجابية المرتبطة بالتحسن في المردود الدراسي المهارات الحياتية واكتساب أفضل للمهارات الاجتماعية وتمكين الطفل من الحصول على شبكة أصدقاء موسعة، وبين المعارض يرى أن الخصائص النمائية والاجتماعية والادراكية لأطفال طيف التوحد تحوم حولها الكثير من الصعوبات قد تعمل على إفشالها وعدم تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

وفق الدليل الأمريكي للاضطرابات العقلية النسخة الخامسة، يعاني الطفل المصاب بطيف التوحد من مجموعتين من الاضطرابات؛ تلك الخاصة بالتواصل والتفاعل الاجتماعيين والاضطرابات المرتبطة بالطابع التكراري للسلوكات والاهتمامات والنشاطات، بالإضافة إلى وجود اعتلالات مشتركة أخرى مرتبطة بالنقص العقلي واختلال في مجال اللغة والاضطرابات السلوكية (APA,2013). تعمل كل هذه النماذج من الاضطرابات على جعل الدمج المدرسي لهذه الفئة مهمة جد شائكة محفوفة بالكثير من التحديات وقد تعمل على إفشالها.

تعتبر الاضطرابات المرتبطة بالمجال التواصل والتفاعل الاجتماعيين أهم الاختلالات المميزة للتوحد والتي تملك تأثيرا مباشرا على الأداء داخل القسم التربوي (زروالي، 2021)، فمحدودية العلاقات الاجتماعية ومحدودية اللغة التعبيرية والاستقبالية، التي تتجلى بوضوح من خلال تجنب الاتصال اللفظي والجسدي والبصري ومن خلال وجود صعوبة في التعبير عن المودة والتفهم واللامبالاة اتجاه الأصوات البشرية، تتسبب في عجز الطفل المصاب عن الاستجابة بطريقة متكيفة لطلبات المعلم وعن التفاعل معه ومع التلاميذ الآخرين، مما يؤدي به الى عزله وتهيمشه وتعزيز المواقف السلبية اتجاهه. في المجال الاضطرابات اللغوية، نجد أن الأطفال المصابين بطيف التوحد يعانون من محدودية المخزون اللغوي ونقص مهمات مرتبطة باستخدام

المصادات وبقلب الضمائر وبصعوبة الولوج للمفردات المجردة والتعابير المجازية، مما قد يجعل من استراتيجيات الكلاسيكية الخاصة بالتلقين وإلقاء المحاضرات مهمة شبه مستحيلة. وعلى غرار البطء في الأداء المعرفي، يعاني الأطفال كذلك من عدم القدرة على تعميم المكتسبات على سياقات أخرى. بالإضافة إلى كل ما سبق، وفي المجال السلوكي غالبا ما تطرح بقوة اشكالية السلوكيات المتكررة والنمطية وغير المتوافقة، كالتجوال داخل القسم وإصدار أصوات غريبة ومزعجة والتشبث بالروتين وبالطقوس ومقاومة وضعيات التغيير.... الخ، تعمل كل هذه السلوكيات على إعاقة التفاعل الاجتماعي مع الأقران ومع المعلمين، وعلى تدعيم ردود الأفعال الخاصة بالتهميش والرفض، وعلى تعزيز مشاعر التعب والارهاق لدى المعلمين والتلاميذ على السواء (زرزالي، 2021).

على العموم، تتمثل الصعوبات المرتبطة بالخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية للأطفال طيف التوحد أهم تحدي تواجه المتطلبات الخاصة بالدمج المدرسي لهذه الفئة، ويعتبر توفير المكون البشري المؤهل علميا ومهنيًا على استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة ومكيفة و المرتكزة على الوسائل البديلة المرتبطة بالدعائم البصرية ضرورة ملحة لمبادرة أي مشروع دمج.

2.2 الدمج المدرسي في الجزائر-بين النصوص القانونية والواقع التربوي:-

تشير الدراسات الوبائية الحديثة التي قام بها (Chavez ، Myers ، Fombonne ، Hill ، Presmanes و Zuckerman ، 2019) أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد على مستوى العالمي تقدر ب 6.5 على 1000 طفل أي طفل واحد مقابل 145 طفلا آخر، تميل هذه النسبة إلى التزايد بفعل تغير المستمر في معايير التشخيص وتوسعها والاكتشاف المبكر للحالات. في الجزائر، تشير الإحصائيات إلى وجود أكثر من 450.000 شخص مصاب بالتوحد (Autisme.santé.gov.dz, 2022) يطرح هذا التزايد الكبير في نسبة الانتشار عدة إشكالات مرتبطة بالتكفل الصحي والاجتماعي لهذه الفئة بما يتماشى والتوصيات الدولية.

في المجال الدمج المدرسي والتكفل التربوي، وبالرغم من توفر النصوص القانونية والتشريعات الخاصة، فإن القطاع ما زال يعرف مسارا جد متعثرا لنقص وعدم تفعيل هذه القوانين ولنقص في التأطير وفي الامكانيات المادية والبشرية. وكذلك لنقص التكوين في مجال التقييم والتشخيص والتكفل، وغياب مخطط وطني واستراتيجية واضحة خاصة بفئة أطفال طيف التوحد. يضاف إلى ذلك غياب التنسيق ما بين مختلف القطاعات الصحية والاجتماعية والتربوية (زروالي، 2021).

إذا ما حاولنا تتبع المسار المتعلق بالقوانين الخاصة بإدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نجد أنه في عام 2009، صادقت الجزائر على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تم إقرارها سنة 2006، والتي تعتبر أول معاهدة دولية ملزمة قانوناً خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بما في ذلك أطفال طيف التوحد.

قبل هذا التاريخ، كانت هناك عدة تشريعات في الجزائر تم إقرارها للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة. في بداية 1980 تم التأسيس للتكفل المتخصص والذي تطور ببطء مقارنة بما تمت ملاحظته على المستوى الدولي، إذ كان التكفل يتم دائما على مستوى المؤسسات التي تم انشاءها بهذا الخصوص: المراكز الطبية النفسية للأطفال المتخلفين عقليا والمدارس المتخصصة للأطفال ذوي الاعاقات السمعية والبصرية. منذ 1990، شهد هذا المجال تطورا مهما من خلال إحداث أقسام الإدماج داخل مدارس التعليم الابتدائي. شملت هذه التجربة مدارس جد محدودة، وتم غلق الكثير من الأقسام من طرف مدراء المدارس، كما أنها لم تتح للأطفال فرصة الاندماج الاجتماعي، إذ كانت هذه الأقسام منفصلة عن الأقسام العادية ولم يكن هناك أي مجال للتواصل. (Bouzid Baa & Mekhouch, 2016).

نص القانون 09-02 المؤرخ في 8 مايو 2002 على جميع الحقوق المنصوص عليها في المعايير الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة. هدفها هو التعليم الإلزامي والتكوين المهني للأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة. تحتوي المادة 14 من القانون 04/08 المؤرخ 23 يناير

2008 بشأن التربية الوطنية على أحكام محددة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتجعل التعليم الإلزامي للأطفال من سن 6 إلى 16 عامًا، وتمديد هذه الفترة بسنتين بالنسبة للأطفال المعاقين. بالإضافة إلى ذلك، ينص القانون 12-15 الصادر في 15 يوليو 2015 بشأن حماية الطفل على أن الطفل المعاق "يتمتع بالحق في الحماية والرعاية والتعليم وإعادة التأهيل، مما قد يعزز استقلاله ومشاركته الفعالة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والحياة الثقافية". وبناءً على توصيات المجلس الوزاري المشترك في 14 يوليو 2019، تم تشكيل لجنة تضم أربع إدارات وزارية لتولي مسؤولية ومراقبة تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وتم إرسال مذكرة دورية مشتركة بين الوزارات بتاريخ 3 سبتمبر 2019 إلى جميع مديري الولايات؛ مديري العمل الاجتماعي والتضامن، ومديري التعليم، ومديري الصحة ومديري التكوين المهني وذلك من أجل ضمان حسن سير بداية العام الدراسي 2019-2020 والجمع بين جميع الشروط اللازمة من أجل الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما تم ذكره سابقا فإنه بالرغم من هذه النصوص القانونية الملزمة، ما زالت عملية الدمج المدرسي للأطفال طيف التوحد في الجزائر في بدايتها الأولى، مثلا على مستوى ولاية وهران وخلال السنة الدراسية 2019-2020 فمن بين مجموع 105 تلميذا متواجدين على مستوى الأقسام الخاصة وعلى مستوى المدرسة الانتقالية الناصري الهواري ومدرسة سعد الهاشي، تم دمج فقط 33 تلميذا ضمن مستوى السنة أولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي. يضاف إلى كل ذلك، وجود ضعف في التأهيل وفي تكوين العنصر البشري المكلف بعملية الدمج؛ في هذا السياق يشير التقرير العالمي حول التربية بخصوص الدمج في الجزائر إلى أن وزارة التربية لا تتوفر على أي برنامج خاص بتكوين المعلمين في مجال التربية الإدماجية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال طيف التوحد. ووعليه، فإننا لا نجد إلا عددا قليلا من المعلمين والموظفين من تلقى تدريباً أوليا خاصا بالتعليم

الدمجي. (Gem, 2020).

3. الإجراءات المنهجية:

1.3 الحدود المكانية والزمانية:

أجريت الدراسة خلال الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2021-2022. بإحدى القاعات المتواجدة بمدرسة سعد الهاشي عائشة، وهي ملحقة تابعة للمدرسة الانتقالية ناصري الهواري الواقعة في حي قمبيطة والتي دشنت بتاريخ 13 ماي 2018. تتمثل مهمتها في التحضير البيداغوجي للدمج في المدارس الابتدائية العادية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تتضمن الملحقة 6 أقسام خاصة باضطراب طيف التوحد وقسم واحد خاص بالإعاقة الذهنية. يتم توجيه الأطفال المصابين بطيف التوحد الى المدرسة من طرف وحدة خاصة متواجدة على مستوى المؤسسة المتخصصة بسيدي الشحي، وكذلك من طرف الاختصاصية النفسية العاملة بمكتب المتابعة والادماج المدرسي التابع لمديرية التضامن الاجتماعي لولاية وهران.

2.3 مجموعة الدراسة:

تتكون مجموعة الدراسة من ستة مشاركات كلهن إناث تتراوح أعمارهن ما بين 29 و30 سنة. كلهن متحصلات على شهادة ماستر في علم النفس المرضي والشواذ. يمارسن مهام التدريس بمدرسة عائشة الخاصة بأطفال التوحد منذ خمسة سنوات. تم توظيفهن بعد تكوين أولي قصير المدى حول معارف وطرق الدمج المدرسي لأطفال طيف التوحد.

3.3 منهج وأدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة القائمة على المنهج الكيفي من خلال الاستعانة بالمقابلة الجماعية نصف الموجهة التي من مميزاتها أنها تسمح بمقاربة التجارب المشتركة المعاشة للمشاركين وتسمح بالمناقشة وتحفيز الخطاب ووجهات النظر.

تم بناء دليل المقابلة على أساس الكثير من الدراسات:

- دراسة Guimond و Forget (2010) حول تقييم المعارف والاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط حول الاضطرابات المهيمنة للنمو.

- دراسة Clément (2015) حول المعارف والاحتياجات التكوينية لدى أساتذة التعليم الابتدائي الخاص باضطرابات المهيمنة للنمو / اضطراب طيف التوحد
- استبيان *Needs assessment of special educators who serve students with autism* (Hendricks) (2007).

يتألف دليل المقابلة من ثلاث محاور:

- المحور الأول خصص للمعطيات الديمغرافية الخاصة بمجموعة البحث (السن – الجنس-الشهادة المتحصل عليها-سنوات التجربة المهنية)
 - المحور الثاني خصص لطبيعة الصعوبات المهنية والذاتية للأساتذة التعليم الدامج خلال مهامهم التدريسية.
 - المحور الثالث خصص للاحتياجات التكوينية للأساتذة التعليم الدامج المعبر عنها.
- أما فيما يخص تحليل المعطيات، فقد تم اعتماد طريقة تحليل المحتوى من خلال اتباع الخطوات التالية:
- معالجة أولية لمعطيات المقابلة من خلال النسخ الحرفي لها.
 - الكشف عن الوحدات الدالة وتصنيفها وترميزها وفق المواضيع ذات الارتباط بإشكالية الدراسة.
 - تحليل وتفسير النتائج بطريقة موضوعية قدر الامكان من خلال الاستعانة بالعناصر التي تم ابرازها من خلال تصنيف وترميز المعطيات.

4. نتائج الدراسة:

فيما يخص المحور الخاص بالصعوبات التي تقابل المشاركات خلال تجاربهن اليومية رفقة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومن خلال تحليل محتوى المقابلة اتضح أن الأستاذات تعيشن عدة صعوبات ذات طابع مهني وذاتي، تؤثر على معاشهن النفسي وتسبب لهن في الكثير من الضغوط النفسية ومشاعر التعب والارهاق والقلق والاكتئاب.

أول هذه الصعوبات ترتبط بنقص في المعارف النظرية الخاصة بطيف التوحد والخاصة بطرق الدمج المدرسي. إذ أجمعت كل المشاركات على أنهن تملكن معارف عامة وسطحية بخصوص الاضطراب، سواء تعلق الأمر بمماهيته أو بطرق تشخيصه أو بأسبابه المفترضة وبالطرق العلاجية والتأهيلية المرتبطة به. فالتكوين الجامعي الذي تحصلن عليه لم يكن كافيا من أجل الإحاطة بهذا الاضطراب. وإذا حاولنا أن نحلل محتوى البرنامج التعليمي المخصص له، لن نجد إلا حيزا ضئيلا له وبمعطيات سطحية وعامة. كما أن التكوين الأولي المخصص للولوج إلى مهنة التعليم الدامج تم بصورة مكثفة وقصيرة المدى، ولم تستفد بعده الأستاذات من تكوينات مستمرة أخرى. وقد أكدت المشاركات في المقابلة أن جل المعلومات حول الاضطراب التي لديهن يتم الحصول عليها فقط من التناول الإعلامي له، وهو تناول سطحي عام يفتقد للمصداقية والدقة العلمية.

فيما يخص تشخيص الاضطراب والتعرف على أعراضه، ركزت المشاركات فقط على أعراض معينة دون غيرها: غرابة في السلوك-سلوكات عنيفة-حركات غريبة-نقص التفاعل الاجتماعي؛ وهي الأعراض الأكثر ملاحظة داخل القسم التربوي وتؤثر بصفة كبيرة على سيرورة العملية التربوية. فيما يخص الأسباب وعوامل الخطورة، فالخطاب السائد يركز على السببية الخاصة بالعلاقة بالألم التي تتسم بالإهمال ونقص الحنان، وذلك بالرغم من أن هذه النظرية تم تجاوزها. كذلك تم ذكر سببية أخرى مرتبطة بترك الطفل أمام الشاشة لمدة طويلة، وهذه السببية هي التي نجدها مهيمنة في التناول الإعلامي وعند

عامة الناس وحتى عند بعض الممارسين. في مقابل كل ذلك، نجد جهلا يكاد يكون كاملا بخصوص الفرضيات الأخرى والتي أتت بها الدراسات الحديثة الخاصة بالأسباب الجينية والمعرفية. فيما يخص العلاجات التي يعرفها فقد تم ذكر فقط تقنية ABA وتقنية Teacch لكن مع وجود جهل بمضامينها وطرق تطبيقها.

داخل القسم التربوي وأثناء التدريس، وحسب المشاركات في المقابلة يتم اعتماد برنامج خاص بأطفال ذوي الإعاقة الخفيفة، وهو يركز بالأساس على التلقين وعلى التعديل السلوكي. ونظرا لحجم السلوكات الإشكالية التي يطرحها الطفل التوحدي، فإن النشاطات التي تتم ممارستها هي نشاطات جد بسيطة خاصة بتعليم كتابة الحروف والأرقام والتمييز بين الألوان، والوقت الأكبر يخصص في تسيير السلوكات الإشكالية الذي يبدىها التلميذ خاصة السلوكات العدائية والصراخ والحركات النمطية الغريبة والتجوال داخل القسم. كما أشارت الأستاذات إلى نقص الموارد المادية الخاصة بالألعاب التربوية وأنه يضطرون إلى صنعها بطريقة يدوية. وعن سؤالنا عن المشروع الفردي للتلميذ وهل هو معمول به، ذكرت الأستاذات أنهن ليست على دراية به علما أنه من بين الأمور الأساسية المعتمدة في توجيه هؤلاء الأطفال ويتم من خلاله تحديد الملامح النفسية البيداغوجية لهم والقدرات التعليمية الخ.

كما عبرت الأستاذات عن مشاعر العجز اتجاه كيفية مواجهة والتعامل مع السلوكات الإشكالية التي يبدىها الطفل التوحدي داخل القسم (السلوكات النمطية-نوبات الغضب- العدوانية الذاتية (العض وضرب الرأس مع الحائط) العدوانية الموجهة ضد الآخر (الضرب والعض) -مشاعر الانزعاج من الاتصال الجسدي-التشبث بالروتين والانزعاج من تغيير الوضعية-التجوال داخل القسم-الصراخ الخ. والتي تعمل على عرقلة العمل البيداغوجي وعلى استنزاف كل الطاقة والوقت المخصص مما يتسبب لهن بمشاعر الإعياء والانهك والعجز وقلة الحيلة. كما تعمل على ترسيخ الاعتقاد بعدم الكفاءة وبعدم جدوى المجهودات المبذولة. وكذلك تتسبب بمشاعر العزلة خاصة في غياب أية آليات خاصة

بالتأطير والمرافقة أو فرص للتكوين المستمر، وغياب التنسيق والتعاون ما بين الأساتذة فيما بينهم وبين المختصين الآخرين والذين يعملون في مجال الدمج المدرسي. وفيما يلي بعض المقتطفات من معطيات المقابلة الجماعية التي تظهر حجم المعاناة الخاصة بالأستاذات:

"عيتت بزاف خدمتي تتطلب جهد كبير وانا راسي ضرني ومرانيش نوصل النتيجة الي راني حابها"

معلمة أخرى علقت:

"كل يوم نرجع للدار نكون عيانة وخطراتش حتى نحس روجي مكتئبة كل يوم نفس روتين باه نوصل نعلمهم حاجة وحدة حتى نعيها بزاف ... "كي تجهيم لأكريز" « la crise » منعرف كي ندير معاه .. " نخاف بزاف من اني مارانيش نقدم الشي مفيد لهادو التلاميذ مساكين".

يضاف إلى كل ذلك، معاناة أخرى ناتجة عن ضغوط أولياء الأطفال ومتطلباتهم التعجيزية فيما يتعلق بالمردود الدراسي لأطفالهم.

فيما يخص محور الاحتياجات التكوينية، لقد أظهرت عملية تحليل خطابات المشاركات إلى وجود معاناة مرتبطة بنقص التكوين في مجال التوحد ومجال استراتيجيات الدمج المدرسي، وكيفية التعامل مع بعض الخصوصيات الاجتماعية والانفعالية للطفل (غياب التفاعل وضعف مهارات التواصل وعدم استيعاب التعليمات ونقص في الانتباه والتركيز وبطء في الأداء المعرفي ونقص في مهارات الاستقلالية الذاتية:

" قاع هذو النشاطات والتعب بصح مكاش قدرة كبيرة على تواصل مع هاذو التلاميذ راني نعاني غير باه نعلمهم كيفاش يشدو القلم". ما عبرت عنه إحدى المشاركات.

وعليه فإن ما تحتاجه المشاركات بالدرجة الأولى هو تكثيف واستمرارية التكوين في مجال طيف التوحد وفق المعطيات الحديثة للاضطراب، خاصة فيما يرتبط بمهارة التعرف على الأعراض التي تعمل على التأثير بقوة على سيرورة العملية التربوية:

"بزاف من الخطرات يبدا الطفل بالقيام بالتجوال داخل القسم ولا يبدأ بالصراخ دون توقف ومن نفهم علاش ومنعرف كيفاش نتصرف".

كما عبرت المشاركات عن حاجتهن للتكوين في مجال استراتيجيات التدريس، إذ ترين أن الطرق المتبعة والخاصة بالتدريس هي طرق غير مجدية وغير فعالة، وخاصة أن الطفل المصاب بطيف التوحد يعاني من اضطرابات تواصلية ومن مشاكل ادراكية تجعل من الطرق الكلاسيكية الخاصة بالتلقين والتكرار طرق غير فعالة وجد متعبة، ولا تأتي بأية نتيجة ترضى، سواء أكان ذلك على مستوى المردود الدراسي أو على مستوى المهارات الأخرى الخاصة بالتواصل والتفاعل الاجتماعيين.

على غرار ذلك عبرت المشاركات عن حاجتهن للتكوين فيما يتعلق بالمهارات العلائقية الخاصة بالتواصل وتفهم مشاعر الآخرين وكيفية مواجهة الوضعيات الإشكالية والضغط النفسي وتسييرها، وكيفية طلب السند والدعم وكيفية التعاون مع بعضهن البعض ومع المختصين الآخرين والذين يعلمون في مجال الدمج المدرسي.

5. مناقشة النتائج:

لقد هدفت الدراسة القائمة إلى الكشف عن الصعوبات التي تعترض الأساتذة التعليم الدامج خلال تجاربهم اليومية مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وإلى تحديد الاحتياجات التكوينية لهم .

فعلى غرار النقص الفادح والكبير في الموارد المادية الموضوعية تحت تصرف الأستاذات خاصة التي تتطلبها إجراءات تكييف العملية التربوية على أطفال طيف التوحد، لقد بينت نتائج تحليل محتوى الخطاب وجود جهل كبير بكل ما يتعلق بالمعارف الخاصة باضطرابات التوحد سواء ما تعلق بالخصائص العيادية أو النمائية أو التشخيصية أو التكيفية، وأن ما يملكنه ماهي إلا معارف سطحية وعامة ولا ترقى إلى تلك من شأنها مساعدتهن في التعامل وتفهم الاضطرابات، خاصة التي تملك تأثيرات مباشرة داخل القسم التربوي. فنقص التفاعل والتواصل الاجتماعيين والسلوكات التكرارية والنمطية

والغريبة والردود الانفعالية العنيفة وغير المتوقعة، تعمل على عرقلة أي مجهود تربوي وأية نية حسنة في مساعدة هؤلاء الأطفال ومرافقتهم، وتعمل بالإضافة إلى ذلك على الزيادة في مشاعر التعب والإرهاق وقلة الحيلة. لقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع الكثير من الدراسات المشابهة (clément، 2015) (Clément و Flavier، 2014) (Hendricks، 2011) (A، Tunbridge، Gibb، و Frederickson، 2007) (Guimond و Forget، 2010) والتي أكدت كلها على أن أهم صعوبة تعترض الأستاذ العامل في التعليم الدامج تتمثل في نقص المعارف الخاصة باضطراب التوحد، والتي لها تأثير مباشر على العملية التربوية وعلى طبيعة التواصل والتفاعل داخل القسم التربوي.

كما عبرت المشاركات في الدراسة عن معاناتهن المرتبطة بطرق التدريس، وترين أن الأطفال المصابين بالتوحد يملكون خصوصية نفسية ومعرفية وإدراكية تجعل من الاستراتيجيات التقليدية الخاصة بالتلقين والتكرار وتعديل السلوك، استراتيجيات غير مجدية وغير فعالة، وهذا ما جعلهن يعتقدن بعدم جدوى أي محتوى تدريسي وتعليمي يقدم لهن. على العموم، إن النقص في مجال المعارف الخاصة باستراتيجيات وطرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم أطفال طيف التوحد يعد من بين الصعوبات المحورية التي تعترض الأستاذ وتسبب له بمشاعر العجز وعدم الكفاءة (clément، 2015) (Flavier & Clément، 2014) (Guimond & Forget، 2010) (Hendricks، 2011)

على غرار ذلك، فإن المجهودات غير المهيكلية وغير المنظمة اتجاه طرق التدريس واتجاه السلوكات الاشكالية تعمل على استنفاد كل طاقة الأستاذات وتسبب لهن وفي مشاعر التعب والإرهاق والعجز. حسب (Panayiotou، kokkinos، و Davazoglou، 2005) إن صعوبات الأطفال يمكن أن تكون مصدرا لمشاعر التعب والإرهاق لدى المعلمين والتي بإمكانها توليد ردود فعل غير متسامحة مع هذا النموذج من السلوكات، وبإمكانها توليد اتجاهات سلبية اتجاههم واتجاه كل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يضاف إلى كل هذه الصعوبات مشاعر العزلة وقلة الحيلة التي تتضاعف بعدم وجود أي سند أو مساعدة أو مرافقة مهنية متخصصة مهما كانت. في هذا الصدد تشير دراسة (Curchod-Ruedi، Ramel، Bonvin، Albanese، و Doudin، 2013) أن غياب السند داخل الوسط المهني يعبر عن أهم عامل من عوامل الخطورة التي تهدد صحة المعلم وتسبب في مشاعر الإعياء لديه وفي كل الاضطرابات المرتبطة. خاصة السند ذو الطابع المهني من خلال المرافقة المهنية ومنح المعلومات الضرورية والاستشارات الإجرائية. إن التعاون ما بين الأساتذة هو أساسي لكونه يسمح بتوحيد التدخلات ذات الأولوية وبتطوير تبادل الخبرات والأساليب ويدعم مشاعر الانتماء داخل جماعة العمل، وذلك من خلال تقاسم تجارب الوضعيات الصعبة (Belanger، 2006) (Ruel، Poirier، & Japel، 2015)

نفس الأمر بالنسبة للتعاون ما بين الأساتذة وما بين المختصين الآخرين، فهو يسمح بتنسيق الأهداف المحددة لكل تلميذ يظهر احتياجات، وبتكييفها وفق الواقع ومنح فرص تبادل الخبرات ما بين مختلف المتدخلين (Belanger، 2006) (Ruel، Poirier، & Japel، 2015)

وعليه فإن الاحتياجات التكوينية المعبر عنها خلال المقابلة هي احتياجات مرتبطة بالدرجة الأولى بالمعارف النظرية الحديثة الخاصة باضطرابات التوحد، وتكتسي المعارف الخاصة بالخصوصيات المعرفية والنفسية والتي تؤثر على السياق التجربة المهنية أولوية قصوى، في هذا الاتجاه تشير دراسة (Guimond و Forget، 2010) إلى أن المعلمين يقيمون احتياجاتهم التكوينية التي لها علاقة مباشرة بالصعوبات التي تعترضهم خلال مرافقتهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. نفس النتيجة توصلت إليها الباحثة Clément (2015) والتي أكدت أن الاحتياجات الأولية الخاصة بالتكوين هي تلك التي ترتبط مباشرة بالإشكالية الملاحظة بقوة داخل الوسط التربوي. بمعنى آخر أن الهدف المنشود لتكوين وتدريب المعلمين على مرافقة التلاميذ الذين يعانون من طيف التوحد، لا يتمثل فقط في الحصول على المعارف الأساسية للاضطراب ولكن في جعلهم على بينة بكل التأثيرات الفعلية لهذه الاضطرابات على نشاطهم داخل الفصل الدراسي (clément، 2015)

في المرتبة الثانية ترى المشاركات أنهن بحاجة إلى تكوين حول استراتيجيات التدريسية التي تتلاءم والخصوصية النفسية والمعرفية والادراكية لأطفال التوحد. في هذا الصدد وفي دراسة استكشافية قام بها (A, Tunbridge, Gibb, و Frederickson, 2007) حول معلمي الطور الابتدائي والتي سمحت بتحديد أنه من بين العوامل التي من شأنها الاضرار بنوعية الدمج المدرسي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تبني استراتيجيات تعليمية غير مناسبة ونقص في مهارات تكييف المعارف على الاحتياجات الخاصة بالخصوص لدى أطفال طيف التوحد. وتشير الكثير من الأبحاث أنه ومن أجل تسهيل عمل المعلمين يتوجب تدريبهم على استراتيجيات الدمجية ذات فعالية مؤكدة، وعلى كيفية الاستعانة بالدعائم البصرية وباستراتيجيات تطوير التواصل والمهارات الاجتماعية واستخدام أدوات التواصل البديلة والتعليم المهيكل (Vienneau, 2002) (Belanger, 2006)

في المرتبة الثالثة، ومن خلال تحليل خطاباتها المرتبطة بالصعوبات المهنية والذاتية عبرت المشاركات ضمنيا عن حاجتهن في التكوين في مجال المهارات ذات الطابع العلائقي خاصة فيما يتعلق بمهارات التفهم ومواجهة الضغوط النفسية وتسييرها ومهارة طلب المساعدة. إذ يعتبر اكتساب المهارات العلائقية في الأوساط التربوية الدمجية مهما وبنفس أهمية اكتساب المهارات الأكاديمية، لكونها تسمح بتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج وبترقية المناخ المدرسي الإيجابي وتعزيز الصحة النفسية للمعلمين، (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013)

6. خاتمة:

إن الدراسة بالرغم من حدودها البشرية المتمثلة في عدد قليل من المشاركات إلا أنها سمحت من خلال مواجهة التجارب المهنية المشتركة، بالكشف عن مختلف الصعوبات ذات الطابع المهني والعائلي للأساتذة العاملين مع أطفال طيف التوحد وعن الاحتياجات التكوينية لهم.

فبالرغم من الأهداف النبيلة التي ترمي لها وجود التشريعات والقوانين بخصوص الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة وإتاحة الفرصة لكل الأطفال للحصول على حق التمدرس العادي بدون أي تمييز مهما كانت طبيعته، فإن المجهودات المبذولة على المستوى الميداني ما زالت في خطواتها الأولى. ولعل النقائص الموجودة على مستوى تأهيل المكون البشري تعد من بين التحديات التي تواجهها المنظومة التعليمية من أجل انجاح هذه العملية. على العموم فإن التكوين التي يحتاج إليه أي أستاذ يعمل في مجال التعليم الدامج سواء أكان أوليا أو مستمرا هو تكوين يهدف بالخصوص إلى اكسابه معارف حول خصائص اضطراب التوحد وحول استراتيجيات الدمج الفعالة وإلى تطوير مهاراته المهنية والعلائقية وإلى تعزيز اتجاهاته الإيجابية نحو الأطفال المصابين. ويعد بناء وصياغة بروتوكول تكويني خاص بأساتذة التعليم الدمجي لأطفال طيف التوحد من الإجراءات التي يتوجب الإعداد لها من أجل هذا الغرض. ونظرا للخصوصيات النفسية والاجتماعية والادراكية لأطفال طيف التوحد مقارنة بأطفال ذوي الاحتياجات الأخرى، فإن بناء برنامج تدريسي تعليمي خاص بهذه الفئة المرتكز على الاستراتيجيات الدمجية ذات فعالية، وعلى الاستعانة بمهارات الاستقلالية الذاتية وعلى الدعائم البصرية من بين المتطلبات الضرورية. بالإضافة إلى كل ذلك يعد التكوين الجامعي الأولي الجيد مرتكزا مهما يعمل على تأهيل العنصر البشري بطريقة علمية ومنهجية، وعليه فإن إعداد لبرامج تدريبية جامعية قائمة على ما توصلت إليها الأبحاث الحالية النظرية والميدانية في مجال اضطراب طيف التوحد ومجال التقييم والتشخيص وطرق التكفل يعد من بين

أهم المتطلبات الحالية. نفس الأمر بالنسبة للأبحاث العلمية التي يجب تشجيعها خاصة فيما يتعلق بالإشكالات المرتبطة بفعالية طرق التكفل المعمول بها سواء على مستوى الصحي أو المستوى التربوي البيداغوجي.

7.المراجع:

- زروالي، لطيفة. (2021). *اضطراب طيف التوحد بين الفهم والعلاج*. تلمسان: دار كنوز للنشر.
- Autisme.santé.gov.dz. (2022, octobre). *autisme en algérie*. Récupéré sur Autisme.santé.gov.dz: <https://autisme.sante.gov.dz/>.
- APA. (2013). *DSM-5: diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington (D.C.) London: American Psychiatric Publishi.
- Belanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne, & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives* (pp. 63-90). Québec, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Bouزيد Baa, S., & Mekhouch, S. (2016). Scolarisation des enfants à besoins spécifiques : d'un enseignement intégratif à un enseignement inclusif . Dans S. Bouزيد Baa, *L'enseignement inclusif pour l'intégration sociale en Algérie :Réalité et perspectives à la lumière des expériences aguerries* (pp. 25-36). béjaia: université de béjaia.
- clément, C. (2015). Connaissances et besoins de formation d'enseignants du primaire cocernant les troubles envahissants du développement/Trouble de spectre de l'autisme. *revue francophone de la déficience intellectuelle*, 5-16.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 135-147.
- Flavier, E., & Clément, C. (2014). Connaissances et besoins de formation des enseignants du second degré concernant les Troubles du Spectre de l'Autisme. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 95-112.
- Fombonne, É., Myers, J., Chavez, A., Presmanes Hill, A., & Zuckerman, K. (2019). Épidémiologie de l'autisme : où en sommes-nous ?. *Enfance*, 13-47.
- Gem. (2020). *profiles enhancing education reviews (peer)*, *Inclusion Algérie*. Récupéré sur UNESCO: <https://education-profiles.org/fr/afrique-du-nord-et-asie-occidentale/algerie/~inclusion>

- Gibb, K., Tunbridge, D., A, C., & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion : Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 109-127.
- Guimond, F.-A., & Forget, J. (2010). . Evaluation des connaissances et des besoins de formation d'enseignants au collégial sur les troubles envahissants du développement. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 79-89.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37-50.
- kokkinos, C., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. (2005). Corrélat des appréciations des enseignants sur les comportements des élèves. *Psychologie à l' école*, 79-89.
- Rousseau, n., Bergeron, g., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 71-90.
- Ruel, M.-P., Poirier, N., & Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). . *Revue de psychoéducation*, 37-61.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. . *Éducation et francophonie*, 257 _286.