

التربية الدامجة واضطراب طيف التوحد

إبراهيم نظير

باحث في سلك الدكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي (المغرب)

Inclusive Education and Autism Spectrum Disorder

Brahim Nadir

<https://orcid.org/0000-0002-0202-6867>

PhD research Student, Abdelmalek Esaadi University, Higher Normal School (Morocco),

nadir.brahim@etu.uae.ac.ma

تاريخ الاستلام: 2025/06/02 تاريخ القبول: 2025/06/30 تاريخ النشر: 2025/09/01

الملخص:

يندرج اضطراب طيف التوحد ضمن الاضطرابات النمائية العصبية، وهو أحد الاضطرابات الذي يشكل مصدر قلق في شتى البلدان سواء منها المتقدمة أو النامية. ويعرف تعليم هؤلاء الأطفال أمرا مرهقا لكل من أولياء الأمور والمعلمين على حد سواء، على الرغم من الأسلوب التربوي الذي تم تنفيذه من طرف جل دول العالم، والذي يعرف بالتربية الدامجة. وتتجلى هذه الأخيرة في كونها نظاما تربويا يهدف إلى دمج الأطفال في وضعية إعاقة بغض النظر عن قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة على غرار أقرانهم من المتدربين. تهدف هذه الورقة إذن في التطرق إلى أهمية التربية الدامجة لهؤلاء الأطفال وتسهيل الضوء على إيجابيات وسلبيات التربية الدامجة بالنسبة لهؤلاء المتعلمين، بالإضافة إلى تناول أحد النظريات التربوية التي تدعم التربية الدامجة، مع ذكر مزايا التدخل المبكر لدى هذه الفئة وما تحققة من تطوير في مجموعة من المهارات قبل ولوج المؤسسات التعليمية وبعدها من خلال تحديد مجموعة من الأدلة الميدانية والعصبية. وسنحاول أن نتطرق أيضا إلى معاناة الأسرة بشكل موجز.

كلمات مفتاحية: التربية الدامجة، اضطراب طيف التوحد، التدخل المبكر.

Abstract:

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder, a disorder that is a source of concern in both developed and developing countries. Educating these children is challenging for both parents and teachers, despite the educational approach implemented by most countries around the world, known as inclusive education. This is an educational system that aims to integrate children with disabilities, regardless of their abilities and special needs, similar to their peers. This paper aims to explore the significance of inclusive education for children with autism and to critically examine its potential benefits and challenges for these students. It also examines one of the educational theories that support inclusive education, highlighting the advantages of early intervention for this group and the development of a range of skills it achieves before and after entering educational institutions.

Keywords: Inclusive education; autism spectrum disorder; Early intervention.

مقدمة:

يتميز اضطراب طيف التوحد بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوكيات المتكررة والاهتمامات المحدودة غير المرنة (APA, 2013). يزداد انتشار اضطراب طيف التوحد بشكل كبير، إذ ارتفع انتشار هذا الاضطراب على المستوى العالمي منذ تسعينيات القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، ليبلغ انتشاره من 1 في كل 156 ممن ولدوا سنة 1992 (Rice et al., 2007) إلى 1 من كل 36 طفلا ولدوا سنة 2012 (Maenner et al., 2023). أما على المستوى العالمي فقد بلغ انتشاره حسب مراجعة منهجية للدراسات المنشورة بين 2012 و 2021 بمقدار طفل واحد من كل 100 (Zeidan et al., 2022). وعلى المستوى الوطني (المغرب) فلا توجد احصائيات رسمية لعدد الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد (تصريح وزير الصحة خالد أيت طالب بمجلس النواب بتاريخ 2023/01/09)، بالرغم من أن تحالف الجمعيات العاملة في مجال إعاقة التوحد قدرت أن عدد الأفراد من ذوي هذا الاضطراب يبلغ ما بين 300 ألف إلى 400 ألف توحدي (تصريح رئيسة تحالف الجمعيات سمية العمراني خلال مداخلتها في المنتدى الوطني الثاني عشر للإعاقة، تحت شعار "اضطرابات طيف التوحد: الوضعية الراهنة، المنهجيات الحديثة والمعايير الدولية للتكفل" والمنظم من طرف المركز الوطني محمد السادس للمعاقين).

ظهرت التربية الدامجة بفعل مؤتمر "Salamanca" (1994) والذي سمح بتغيير وتطوير السياسات التعليمية في مختلف الدول، حيث طرح هذا المؤتمر إمكانية ولوج جميع الأطفال إلى المدارس بما فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وخلص هذا المؤتمر إلى مبدأ أساسي حول المدرسة الدامجة، والذي تمثل في تعليم جميع الأطفال، بالرغم من أي صعوبات أو اختلافات قد تكون لديهم. ويجب على المدارس الدامجة أن تستجيب للاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، وتضمن للجميع الجودة من خلال المناهج والاستراتيجيات التدريسية المناسبة... (UNESCO & MESE, 1994). وبهذا أصبح لجميع الأطفال الحق في الولوج إلى الفصول الدراسية العادية بمعيار أقرانهم. ونصت اتفاقية الأمم المتحدة للأشخاص في وضعية إعاقة (المادة 24) أن على الدول الأطراف أن "تعترف بحق الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم. ومن أجل إعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تضمن الدول الأطراف نظاما تعليميا دامجا على جميع المستويات والتعلم مدى الحياة...". (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006, P 16). وأكد الهدف 4.5 من القرار المعتمد من طرف الجمعية العامة (2015) على ضرورة "القضاء على الفوارق بين الجنسين في التعليم وضمان المساواة في الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص في وضعية إعاقة والشعوب الأصلية والأطفال في أوضاع هشّة، بحلول عام 2030" (UN General Assembly, 2015, P 17). واستند المغرب في تبني التربية الدامجة على مجموعة من القوانين الدولية (الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل 1993)، الوطنية (دستور المملكة المغربية 2011، الفصل 34)، ثم الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030 ("الرافعة 4")، قانون الإطار 51.17 (المادة 25) وغيرها. إلا أن المساهمة الكبرى جاءت بفعل القرار الوزاري رقم 047.19 بتاريخ 24 يونيو 2019 و قانون الإطار 51.17 والصادر بالجريدة الرسمية سنة بتاريخ 19 غشت 2019 تحت عدد 6805.

وتعتبر التربية الدامجة نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليا فعيين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة في مجال التعليم والتعلم، بحيث يستهدف هذا النظام إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية لديهم (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث، 2019). إن التربية الدامجة بالنسبة للمتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد هي ممارسة تنظيمية وتعليمية، حيث يتواجد هؤلاء المتعلمين داخل الفصول الدراسية مع أقرانهم من غير المضطربين (Tran et al., 2020). ويهدف هذا النظام التربوي لتسهيل الوصول والنجاح والمشاركة للمتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى اعتباره إطارا تعليميا مهما لتطوير غالبية هؤلاء

المتعلمين (Tran et al., 2020). وأدى هذا النظام التربوي إلى زيادة في عدد المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين التحقوا بالمؤسسات التعليمية داخل الفصول الدراسية العادية خلال العقد والسنوات الماضية (Maenner et al., 2020). ساهمت اتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (اعتمدها الأمم المتحدة سنة 2006) بشكل كبير في تعزيز أهمية التربية الدامجة. وتؤكد المادة 24 من الاتفاقية بحق الأشخاص في وضعية إعاقة في الحصول على التعليم على غرار باقي الأطفال. وتقر الاتفاقية على منح الأشخاص في وضعية إعاقة ودون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص تعليم ذو جودة ودامج ومجاني ولا يتم استبعادهم من التعليم الابتدائي الإلزامي والمجاني أو التعليم الثانوي. في وتعد هذه الاتفاقية العالمية وثيقة مهمة في إقرار الحاجة إلى التربية الدامجة على مستوى العالم (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006).

ركزت الدراسات التي تطرقت إلى التربية الدامجة في جميع بلدان العالم بالنسبة للمتعليمين من ذوي اضطراب طيف التوحد على (1) دراسة تأثير العوامل الذاتية والموضوعية على قدرة هؤلاء المتعلمين على التربية الدامجة؛ والتي تتضمن كل من العوامل الذاتية والتي تهم المستوى الوظيفي للمتعلم (التوحد عالي الأداء أو منخفض الأداء) والتاريخ النمائي للمتعلم، وتشمل العوامل الموضوعية التاريخ التعليمي (الاستفادة من التدخل المبكر، شكل التربية الدامجة) (Eldar, Talmor, & Denning & Moody, 2013; Wolf-Zukerman, 2010; Zuki & Rahman, 2016؛ 2) التدابير الفعالة للتربية الدامجة (Gavaldá & Qinyi, 2012; Simpson, de Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003; Wilson & Landa, 2019؛ 3) تأثير التربية الدامجة على تطوير مجالات المهارات المدرسية والتواصل والتفاعل الاجتماعي (Lal, 2005; Ncube, 2014; Runcharoen, 2014؛ 4) مقارنة فعالية التربية الدامجة بالتعليم المنفصل المتخصص (Waddington & Reed, 2017؛ 5) أهمية تطبيق تدخلات محدد، من قبيل: تحليل السلوك التطبيقي (ABA; Lovaas, 1987)، علاج وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد وذوي الإعاقات التواصلية ذات الصلة (TEACCH; Schopler et al., 1984) وفعالية التربية الدامجة، والتي تركز على فعالية طويلة المدى في تطوير الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (Koegel et al., 2012; Wiseman, 2015; Panerai et al., 2009).

1. المفاهيم الأساسية:

التربية الدامجة: نظام تربوي تعليمي يستجيب لكافة احتياجات المتعلمين بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة دون تمييز، وذلك عبر تصميم برامج تعليمية تتسم بالمرونة، وإحداث مناهج تكيفية، واستراتيجيات تدريسية ملائمة لجميع المتعلمين، مع إزالة كافة الحواجز (الاجتماعية، المادية والثقافية) التي تحول دون حضور جميع الطلاب ومشاركتهم وتحصيلهم الدراسي بسبب التهميش أو الإقصاء أو ضعف التحصيل الدراسي (Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2006).

الاضطرابات النمائية العصبية: هي مجموعة من الاضطرابات التي تكون لدى الفرد والتي يعود سببها إلى اختلال في النمو العصبي، وتؤدي هذه الاضطرابات إلى قصور على مستوى الإدراك، التواصل، السلوك، المهارات الحركية والتكيف الاجتماعي (APA, 2013). وتشمل هذه الاضطرابات كل من: اضطراب طيف التوحد، تشتت الانتباه وفرط الحركة، القصور الذهني (الإعاقة الذهنية)، اضطرابات التعلم المحددة، اضطرابات التواصل، الاضطرابات الحركية، اضطرابات النمو العصبي الأخرى (APA, 2013).

اضطراب طيف التوحد: اضطراب نمائي عصبي يتميز بقصور دائم على مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى مجموعة من الأنماط السلوكية والاهتمامات المحدودة والمتكررة وغير المرنة. ويظهر هذا الاضطراب عادة في مرحلة الطفولة المبكرة (منظمة الصحة العالمية، 2021)

1. أهمية التربية الدامجة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد:

يعاني الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام من صعوبات متعددة وحواجز تحول دون التحاقه بالمؤسسات التعليمية سابقا، وتشمل هذه العقبات كل من صعوبات في التواصل؛ والتي تظهر في عدم القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي. بالإضافة إلى صعوبة في التفاعل الاجتماعي، والتي تتمظهر من خلال صعوبة فهم القواعد الاجتماعية، علاوة على السلوكيات النمطية والمتكررة والتي تظهر خلال الحاجة إلى الروتين وصعوبة التكيف مع التغيرات، علاوة على الحساسية الحسية، والتي تتجلى في ردود الفعل اتجاه المنبهات الحسية (الأضواء، الأصوات...).

وبالمثل، يواجه هؤلاء المتعلمين مجموعة من التحديات داخل البيئات الدامجة، والتي تتضمن صعوبات سلوكية واجتماعية وأكاديمية (Allen & Yau, 2019)، بالإضافة إلى تأخر في المهارات التواصلية والاجتماعية، علاوة على مشكلات اللعب والتعلم (Mody & Belliveau, 2013). ومن المعلوم أن الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد ليسوا متماثلين، مما يشكل تحديات إضافية للمعلمين عند تواجد هؤلاء الأطفال داخل فصول التربية الدامجة (Leonard ; Finlay et al., 2022 and Smyth, 2022). لذلك، فإن تلبية احتياجات المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد تمثل تحديات كبرى للمعلمين (Hodges et al., 2020). بالإضافة، إلى أنها قد تكون مهمة شاقة وصعبة بدون وجود إرشادات واضحة ودقيقة (Simpson et al., 2003 ; Van Der Steen et al., 2020).

وعلى الرغم من هذه الحواجز، تبين مجموعة من الدراسات أن التربية الدامجة لها فائدة كبيرة في تدرس هؤلاء الأطفال والتحاقهم بالمؤسسات التعليمية على غرار أقرانهم. توفر التربية الدامجة فرصا أكبر لتعلم المهارات الاجتماعية والتكيفية، وكذا فهم الاحتياجات العاطفية والاجتماعية، وتحقيق أهداف أكاديمية (Kefallinou et al., 2020 ; Roberts and Webster, 2021 ; Oliver-Kerrigan and Christy, 2020).

تساهم مجموعة من النظريات التربوية لفهم العلاقة بين ممارسات التربية الدامجة والنتائج العاطفية والاجتماعية والأكاديمية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (Bioecological : Vygotsky, 1978 ; Social Constructivism : Theory : Bronfenbrenner & Ceci, 1994 ; The Social model of disability : White et al., 2023). وعلى هذا الأساس تشجع مجموعة من الدراسات على اعتماد التربية الدامجة لدعم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (Morewood et al., 2011 ; Roberts & Webster, 2020). تتضمن العناصر الأساسية لنجاح التربية الدامجة ممارسات التدخل الفعالة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وتعاون المؤسسات التعليمية مع أولياء الأمور، وتعديل وبناء البيئة والمناهج الدراسية والتدريس، ويشمل ذلك كل من الموارد والدعم المناسبين، وتفريد التدريس وتمييزه، وكذا الرصد التكويني، علاوة على تنوع عرض المعرفة الأكاديمية (Morewood et al., 2011 ; UNESCO, 2020).

يتطلب نجاح هذه العناصر الأساسية تظافر جهود مجتمع المدرسة وفق استراتيجية تعاونية ومسؤولية مشتركة (Ketikidou & Saiti, 2022 ; Subban et al., 2023)، إذ من الضروري وضع استراتيجيات استباقية للمؤسسة التعليمية، وتدريب العاملين من أساتذة وغيرهم ممن يتواجد داخل المدرسة على فهم احتياجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وضبط سلوكياتهم الصعبة. بالإضافة إلى بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والمتعلمين، وتعزيز التعاون بين كافة الجهات المعنية بهذا المشروع (Ainscow, 2020 ; Al Jaffal, 2022). وقد حققت مجموعة من هذه الأهداف وتم إعادة تعريف التربية الدامجة من طرف مجموعة من الدول المتقدمة (ألمانيا والسويد وفنلندا وأستراليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة)، حيث اهتمت هذه الدول بتنفيذ إصلاحات مدرسية، وتغيير مجموعة من المعايير، وأنشأت مراكز مهنية،

واعتمدت مبادئ توجيهية وطنية توفر مناهج متنوع للدعم والتأهيل والمساعدة للأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد في جميع القطاعات التعليمية (Kocjančič, 2017).

2. إيجابيات التربية الدامجة للمتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد:

أدى ازدياد نسبة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد إلى ارتفاع متزايد للمتعلمين من هذه الفئة داخل المدارس الابتدائية. إلا أن هذا الاندماج المدرسي يعد أحد أكثر مجالات التعليم تعقيدا وصعوبة وسوء فهم، ويعتبر الإدماج الكامل لهذه الفئة هو الاستثناء وليس القاعدة (McDougal et al., 2020; Roberts & Webster, 2020; Stosic et al., 2022; Muñoz-Martínez et al., 2023). للتربية الدامجة مجموعة من الإيجابيات التي تم تسجيلها من طرف الباحثين، إذ تم تسجيل أن المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين شاركوا في فصول التربية الدامجة كان لديهم درجات ذكاء ومهارات تواصل أعلى مقارنة بالمتعلمين الذين لم يشاركوا في أقسام التربية الدامجة (White et al., 2007). بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي على المهارات الاجتماعية والتواصلية وتكوين الصداقات مع أقرانهم والمشاركة في الأنشطة الجماعية (Kelly & Frances, 2013; Runcharoen, 2014). كما طور هؤلاء المتعلمين فهما متزايدا للاضطرابات والاعاقات وكيفية مساعدة ودعم أقرانهم من ذوي الاضطرابات والاعاقات (Sansosti & Sansosti, 2012). كما تحسن لديهم المبادرة اللفظية verbal initiation غير المستهدفة بشكل يقترب من مستويات أقرانهم من المتعلمين من ذوي التطور النمذجي (Rotheram-Fuller et al., 2010) ويكون لدى هؤلاء المتعلمين المشاركين في أقسام التربية الدامجة مهارات معرفية وتكيفية أكثر تطورا (Dyer, 2022). ويمكن أن يستفيد المتعلمون من ذوي اضطراب طيف التوحد في التعليم الدامج من زيادة فرص الملاحظة وبدء التفاعلات الاجتماعية والاستجابة للعروض الاجتماعية واللعب التي يقدمها المتعلمون من ذوي التطور النمذجي (Hansen et al., 2014). وبخصوص الأقران من المتعلمين من ذوي التطور النمذجي، فيستفيدون من خلال التعرف على الاضطرابات والاعاقات في أقسام التربية الدامجة (Dybvik, 2004).

3. إكراهات التربية الدامجة:

بالرغم من الإيجابيات التي تم تسجيلها في هذا النظام التربوي والنوايا الحسنة للسياسات العالمية، إلا أن التربية الدامجة مازالت تعاني من صعوبات في أرض الواقع سواء على المستوى العالمي أو على المستوى الوطني (المغرب). وحتى بعد مرور 30 سنة على ظهور التربية الدامجة (بيان سالامنكا 1994)، مازالت التربية الدامجة على المستوى العالمي في غالبيتها تتسم بالبطء وعدم السلاسة من حيث التطبيق على خلاف القانون. وبالرغم من توقيع وانضمام العديد من الدول النامية لاتفاقية الأمم المتحدة للأشخاص في وضعية إعاقة (2006)، إلا استراتيجيات التعليم (غالبا) في مجموعة من الدول تجاهلت احتياجات هؤلاء الأشخاص (Jardinez & Natividad, 2024)، بل أن إشراك المتعلمين في وضعية إعاقة داخل المدارس ليست من الأولوية على ما يبدو لمجموعة من الدول (Srivastava et al., 2015). ويواجه التربية الدامجة تحديات كبيرة في مجموعة من البلدان من حيث التطبيق، إذ تشمل هذه الإكراهات: الاختلافات بين الدول في تعريف التربية الدامجة وكيفية الوصول إليه، وتحديد أولوياته، وتضارب السياسات التعليمية، وعدم كفاءة المعلمين، غموض في النتائج، تحديات على مستوى اختلاف التقاليد الوطنية والتاريخية والاجتماعية والسياسية (Haug, 2017). إن تطبيق التربية الدامجة على المستوى العالمي يواجه إكراهات ومشاكل عديدة، وفيما يلي أهم التحديات التي تواجه التربية الدامجة:

. انخفاض تدريب المعلمين مهنيا على التربية الدامجة: إذ نجد تحديات على مستوى كيفية تعامل المعلمين مع الأشخاص في وضعية إعاقة (Imaniah & Fitria, 2018; Materechera, 2020). نقص في ضبط منهج التدريس في التربية الدامجة

(Zagona et al., 2017)، تحديات على مستوى تطبيق أفكار التربية الدامجة، نظرا لصيق الوقت وكثافة المقررات الدراسية (Materechera, 2020).

. صعوبات التفاعل الاجتماعي والعلاقات مع زملاء الفصل الدراسي والمدرسة؛ ويتجلى ذلك رفض بعض زملاء الفصل أو المدرسة للأطفال في وضعية إعاقة (Chen et al., 2022)، وحالات التنمر التي يلحقها مجموعة من هؤلاء الأطفال وخاصة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (Coelho, 2019).

ما زالت عدة دول متقدمة تعاني من عدة إكراهات مختلفة، ففي إنجلترا مثلا يبلغ عدد المتعلمين حوالي 120 ألف من ذوي اضطراب طيف التوحد، ويبلغ عدد المتدربين الذين يلجون المدارس العادية 72% منهم (Department for Education, 2018). إلا أن نسبة 74% من هؤلاء المتعلمين الذين يلجون المدارس العادية لا تدعم مدارسهم الاحتياجات اللازمة لأطفالهم بشكل كامل، وذلك وفقا لأسر هؤلاء المتعلمين (National Autistic Society [NAS], 2021). ويعتقد أكثر من 60% من المعلمين في إنجلترا أن تدريبهم الأولي لا يؤهلهم بشكل كافٍ لتدريس المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد (NASUWT, 2013). ويشعر فقط ربع المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد بالسعادة أو الاندماج في المدرسة، وأكد واحد من كل أربعة آباء أن الأمر استغرق أكثر من ثلاث سنوات لإعداد الدعم المناسب لطفلهم (NAS, 2021). وبلغ عدد الأسر الغير راضيين على مستوى فهم المعلمين لاضطراب طيف التوحد 70% (NAS, 2017). ويجد أسر هؤلاء المتعلمين صعوبة غير متناسبة disproportionately difficult في الحصول على تعليم مناسب مقارنة بأسر المتعلمين من ذوي الاضطرابات والاعاقات الأخرى (Parsons et al., 2009).

أما على مستوى المغرب، فقد تم تسجيل مجموعة من الاختلالات في مشروع التربية الدامجة، ومن أبرزها ما يلي: إكراهات التسجيل بالمؤسسات التعليمية: أدت مجموعة من العوامل الاجتماعية؛ كغياب الدعم المادي لأسر هؤلاء الأطفال، ونقص وسائل النقل المدرسي، وكذا الخدمات الطبية وشبه الطبية ومرافقة الحياة المدرسية إلى قلة نسبة الأطفال في وضعية إعاقة المسجلين بالمؤسسات التعليمية. ضعف التكوين المعلمين: يعاني المعلمين الذين يُدرسون الأطفال في وضعية إعاقة من ضعف التكوين الأساسي والمستمر، مما يؤدي إلى مشاكل في فهم هؤلاء الأطفال والتعامل معهم (المجلس الأعلى للحسابات، 2022).

. قلة الموارد المالية: يؤدي نقص الموارد المالية إلى تأخر تطوير البنية التحتية اللازمة للتربية الدامجة وإعاقتها، خاصة فيما يتعلق بالالتحاق بالمؤسسات التعليمية وتجهيز قاعات الدراسة بالأجهزة الخاصة لتلبية جميع احتياجات هذه الفئة، وكذا المرافق الصحية المناسبة (وزارة التربية الوطنية، 2019).

. مشكل التشخيص: يعاني المغرب بشكل عام مشكلة التشخيص، خصوصا فيما يتعلق بالاضطرابات النمائية العصبية (اضطراب طيف التوحد، تشتت الانتباه وفرط الحركة، اضطرابات التعلم، اضطرابات التواصل...) (المجلس الأعلى للحسابات، 2022).

. الوصم الاجتماعي: يؤدي الوصم الاجتماعي لدى مجموعة من أسر الأشخاص في وضعية إعاقة، إلى عدم التحاق هؤلاء الأطفال إلى المؤسسات التعليمية مما يؤثر سلبا على اندماجهم داخل الفصول الدراسية.

. غياب وثيقة رسمية تحدد الإطار المرجعي للمشروع: إن غياب وثائق رسمية خاصة بمشروع التربية الدامجة إلى عدم وضوح الأهداف، ومسؤولية الأطراف، وتكلفة المشروع المادية، والجهات المتدخلة، علاوة على غياب آليات للتتبع والتقييم وفق معطيات دقيقة من مؤسسات رسمية (المجلس الأعلى للحسابات، 2022).

4. البنائية الاجتماعية والتربية الدامجة:

ظهرت النظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism خلال أعمال ليف فيغوتسكي Lev Vygotsky (1978). وطرح أن تطور إدراك الأطفال يتم من خلال التفاعل الاجتماعي، ويتم اكتساب الوظائف الذهنية (اللغة، الرياضيات وحل المشكلات...) وتركز هذه النظرية على دور التفاعل بين المتعلم وبين أقرانه ومعلمه في تسريع وثيرة النمو المعرفي، أي أن بناء المعرفة يكون من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأفراد. كما اعتبرت البنائية الاجتماعية (Vygotsky, 1978) أن النمو المعرفي لا يحدث من خلال التعلم الفردي، بل يتطلب ذلك مشاركة الآخرين، أي من خلال التفاعل الاجتماعي (Feryok, 2017). تدعم البنائية الاجتماعية بفضل أسلوبها في التعلم التربية الدامجة وذلك من خلال كل من التعلم التعاوني collaborative learning، الدعم scaffolding ومنطقة النمو القريب. zone of proximal development ويتم التعلم التعاوني من خلال تعاون المتعلمين ذوي الأدوات المختلفة في مجموعات صغيرة لتحقيق هدف معين ومشترك (Vygotsky, 1981; Gokhale, 1995). وبمعنى آخر، فهي عملية إشراك المتعلمين في تجربة تفاعلية تُظهر أهمية التفاعل بين الأقران لتحقيق هدف مشترك. وبحسب فيغوتسكي فإن تعامل الأطفال مع الأشياء في بيئة اجتماعية، ويعبرون عن أفكارهم ويتم تجريبها في نهاية المطاف. ومن خلال هذا العمل التعاوني مع الأقران، يتم التعبير عن الآراء وتطوير الأفكار والمفاهيم، وهذا ما يؤدي في النهاية إلى اكتساب المعرفة (Vygotsky, 1978). وتشير الأبحاث إلى أن التعلم التعاوني يساهم في تحسين النتائج الأكاديمية والاجتماعية للمتعلمين للأشخاص في وضعية إعاقة وغيرهم (Johnson & Johnson). وتتميز الفصول الدراسية الدامجة التي تعتمد على التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين الأقران بالشعور بالانتماء والدعم المتبادل (Nind, 2020). منطقة النمو القريب والتي عرفها فيغوتسكي بأنها "المسافة بين مستوى التطور الفعلي كما يتم تحديده من خلال حل المشكلات بشكل مستقل ومستوى التطور المحتمل كما يتم تحديده عبر حل المشكلات تحت إشراف الكبار أو بالتعاون مع أقران أكثر كفاءة" (Vygotsky, 1934, P. 86). وللتوضيح أكثر، ففي الفرق بين ما يمكن للمتعلم فعله (مستوى النمو الحالي) بدون مساعدة وما يمكنه فعله (المستوى التالي الذي يُمكن بلوغه) بمساعدة. إن جوهر الفكرة هنا هي أن الأفراد يتعلمون بشكل أفضل عندما يعملون مع الآخرين بفعل التعاون المشترك مع أشخاص أكثر مهارة. إن الهدف الأساسي من للنظرية هي الحفاظ على المتعلمين في منطقة النمو القريب الخاصة بهم، وذلك عبر تكليفهم بمهام تعليمية وحل للمشكلات ذات معنى ثقافي، تكون أصعب نسبياً بما يُنجزونه بمفردهم، حيث يحتاجون إلى العمل مع الآخرين (الأقران، المعلمين، الراشدين) أكثر كفاءة لإنجاز المهمة (Roosevelt, 2008). إن تواصل وتفاعل المتعلمين على خلاف قدراتهم واحتياجاتهم فيما بينهم لحل المشكلات والتعرف على المفاهيم المعقدة يجعلهم ضمن منطقة النمو القريب (Morgan & Skaggs, 2016). وبالتالي، فمنطقة النمو القريب يحقق فيها المتعلمين تعلمًا أكثر من خلال دعم الآخرين لهم، على خلاف ما يمكن تحقيقه من تعلم بشكل فردي. أما بالنسبة للدعم فيقوم على أساس تقديم الدعم للأطفال لتعزيز قدراتهم، ويتم تقليل المساعدة وفقاً لتحسين قرائهم (Raymond, 2000). ويقترح فان دي بول (2010) نموذجاً للدعم، باعتباره عملية ديناميكية للتفاعل بين المعلمين والمتعلمين، ويؤكد هذا النموذج أن الدعم يتميز بثلاث سمات مشتركة، تتمثل الأولى في الاحتمالية contingency وهي دعم المتعلمين في عملية الاحتمالية، وتتجلى السمة الثانية في التلاشي fading، وهي تقليل وتلاشي الدعم وفقاً لتطور المتعلمين، وأخيراً نقل المسؤولية transfer of responsibility، حيث تزداد المسؤولية اتجاه المتعلمين من خلال نقل مسؤولية تطوّرهم (van de Pol, 2010).

إن تطبيق النظرية البنائية الاجتماعية في البيئات الدامجة له الأثر الإيجابي الكبير، إذ أشارت دراسة إلى أن المؤسسات التعليمية التي تقوم بتطبيق مبادئ التربية الدامجة والبنائية الاجتماعية سجلت نتائج إيجابية ملحوظة في المهارات الأكاديمية والاجتماعية (Florian & Black-Hawkins, 2011).

يؤكد فيجوتسكي (1997) أن البيئة الاجتماعية social environment ليست كعامل مؤثر فحسب، بل هي مصدر نمو الطفل أيضا. إن فهم نمو الطفل يستوجب فهم علاقته ببيئته المحيطة، كما أن فيكوتسكي يرى أن الاحتياجات التعليمية الخاصة ظاهرة اجتماعية ثقافية ونمائية، وليست عاقبة بيولوجية ذات عواقب سيكولوجية. وي طرح أن الأطفال يمكنهم تحقيق أداء متميزا عندما يحصلون على المساعدة المناسبة (التعلم المدعم) من أفراد المجتمع الأكثر دراية أو ما يسميه بالراشد.

نستخلص إذن، أن فيوتسكي يقترح أن تكون التربية الدامجة وفق التدريس الفعال التي يجب أن يستخدم أساليب واجراءات مناسبة لتعليم وتعزيز المهارات التواصلية والعلاقات الاجتماعية وكذا الوظائف السيكلوجية.

5. التدخل المبكر والتربية الدامجة:

يتم تعريف التدخل المبكر باعتباره خدمات منظمة (تربوية، علاجية ووقائية) يتم تقديمها للأطفال من الولادة إلى بلوغ 6 سنوات ممن لديهم أحد الاضطرابات النمائية العصبية أو أحد الإعاقات أو عرضة للخطر بأحد هذه القصورات (Guralnick, 2016). وللتدخل المبكر آثار ايجابية، حيث أشارت مجموعة من الدراسات فعالية التدخل المبكر في تطوير مجموعة من المهارات، وتتجلى الأسس المبنية على أهمية التدخل المبكر على:

أولاً: الأدلة الميدانية:

أكدت مجموعة من الدراسات الميدانية فعالية التدخل المبكر في تحسين مجموعة من المهارات لدى الأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية العصبية. وتُعد دراسة لوفاس Lovaas أشهر هذه التدخلات المبكرة (القائمة على تحليل السلوك التطبيقي) والتي أظهرت أن 47% من الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تلقوا تدخلا مكثفا تحسنت لديهم مجموعة من المهارات اللغوية، الاجتماعية، ما قبل الأكاديمية وبعض السلوكيات غير المرغوبة (Lovaas, 1987). ويتميز التدخل المبكر والمكثف القائم على تحليل السلوك التطبيقي بأنه أهم البرامج التدخلية الأكثر فعالية في تأهيل الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في شتى المجالات بما فيها الأكاديمي (Estes et al., 2015 ; Matson & Jang, 2013). وأظهر نموذج دنفر للتدخل المبكر Early Start Denver Model والذي يندرج ضمن التدخلات المبكرة من خلال أبحاثه الميدانية فعالية في تحسين السلوك المعرفي والتكفي وتقليل شدة تشخيص اضطراب طيف التوحد (Dawson et al., 2009). وبينت دراسة استخدم فيها باحثون تدخل JASPER (تدخل قائم على اللعب يهدف إلى تحسين التواصل الاجتماعي) تحسنا لمجموعة من الأطفال الصغار من ذوي اضطراب طيف التوحد في مجموعة من المهارات كالتفاعل المشترك ومهارة اللعب (Kasari et al., 2010). تؤدي التدخلات المبكرة إلى تطوير مختلف المهارات وتقليل حدة الأعراض وهي أكثر التدخلات القائمة على الأدلة مقارنة بالتدخلات الموجهة للأفراد المضطربين الأكبر سنا (Reichow & Wolery, 2009 ; U.S. Department of Health and Human Services, 2021).

ثانياً: الأدلة العصبية:

يسمح التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة والرضاعة إلى ظهور نتائج إيجابية على مستوى مختلف المهارات، وذلك بفعل مطواعية الدماغ brain plasticity والتي تعتبر من أهم الأدلة العصبية الداعمة للتدخل المبكر. وتشير مطواعية الدماغ إلى قدرة الجهاز العصبي على تغيير نشاطه استجابة للمثيرات داخلية أو خارجية من خلال إعادة تنظيم البنيات structure أو الوظائف functions أو الاتصالات connections العصبية (Mateos-Aparicio & Rodríguez-Moreno, 2019).

(2019). وتظهر الدراسات الحديثة في علم الأعصاب neuroscience أن التدخلات المبكرة (قبل سن 3-5 سنوات) تكون أكثر فعالية بسبب ارتفاع درجة اللدونة العصبية خلال هذه الفترة (Zwaigenbaum et al., 2015). وبناء على ذلك، فالتدخل والتنشيط المبكر لبنيات الدماغ يؤدي إلى تقليل الاختلالات التي توجد على مستوى الوظائف الأساسية للنمو، مما يسمح عن طريق التدخل المبكر إلى إمكانية اكتساب كفاءات جديدة أو تطويرها أو تعديلها (Petinou & Minaidou, 2017). ففي دراسة استخدم فيها تدخل دنفر للتدخل المبكر Early Start Denver Model لتحسين مجموعة من المهارات (معدل الذكاء واللغة والسلوك التكيفي والاجتماعي) لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (تتراوح أعمارهم ما بين 18 و 30 شهرا)، وأكد الباحثون عن طريق قياس نشاط الدماغ من خلال تقنية التخطيط الكهربائي للدماغ Electroencephalography بعدل التدخل بوجود زيادة في نشاط القشرة الدماغية cortical activation عند رؤية الوجوه وهذا ما يرتبط بتحسين السلوك الاجتماعي social behavior، مما يثبت أن التدخل المبكر يرتبط بأنماط طبيعية لنشاط الدماغ (Dawson et al., 2012). تؤدي مطواعة الدماغ خلال فترة التدخل إلى تنشيط مجموعة من المناطق العصبية واتصال وظيفي على غرار الأفراد غير المضطربين، ولا يقتصر هذا النشاط العصبي على مرحلة النمو المبكر، بل شمل الأطفال ما قبل سن التمدرس (Voos et al., 2012; Ventola et al., 2014)، والأطفال المتدربين (Murdaugh et al., 2016)، بالإضافة إلى البالغين (Bölte et al., 2015). وبالتالي، فالتدخل المبكر يعود خلال فترة زيادة مطواعة الدماغ بفائدة كبيرة في إعداد الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد للحياة المدرسية (Estes et al., 2015). ويمكن أن تساعد برامج التدخل المبكر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات الدامجة (Deng & Gopinathan, 2016).

6. معاناة أسر وأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعاني أسر هؤلاء الأطفال منذ اللحظة الأولى في اكتشاف أطفالها، حيث تهم هذه اللحظة مرحلة التشخيص، إذ أن الحصول على تشخيص اضطراب طيف التوحد يمكن أن يكون عملية طويلة وصعبة (Crane et al., 2018)، والتي ترهق أولياء الأمور في مجموعة من الدول. ويُعد الدعم المبكر (نقصد هنا ما هو مادي) مهما وضروريا لتقليل ضغوط الأسر وتحسين جودة الحياة (Keen & Rodger, 2012). إلا أن الدعم المتوفر يكون محدودا ويصعب الوصول إليه، بالإضافة إلى أنه غير كاف وغير مرض من طرف الأسر (Crane et al., 2018; Galpin et al., 2018) وتعاني أسر هؤلاء الأطفال من زيادة ضغوط تربية أبنائهم و تسجيل مستويات أعلى من اضطرابات القلق والاكتئاب لديهم، بالإضافة إلى ارتفاع معدلات البطالة عندهم ووجود صعوبات مالية وانخفاض جودة الحياة بشكل عام (Dillenburger et al., 2015; Vasilopoulou & Nisbet 2016). تطالب مجموعة من الأسر والمهنيين للحصول على الدعم (Hebron & Bond, 2017). إذ تكافح هذه الأسر من جهة في الحصول على الخدمات (Preece, 2014; Galpin et al., 2018)، في حين يطالب المهنيون من تقديم دعم أكبر (Rogers et al., 2016; Unigwe et al., 2017). وتتراكم هذه المعاناة يوما بعد يوم بسبب الافتقار إلى الفهم والوعي بهذا الاضطراب واحتياجاته المختلفة والمتنوعة (Galpin et al., 2018; Preece, 2014; Roberts & Simpson, 2016; Donnellan et al., 2012).

خلاصة:

تعتبر التربية الدامجة أحد التوجهات التربوية المعاصرة التي تقوم على مبدأ إشراك جميع المتعلمين، بمن فيهم الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، في بيئة تعليمية موحدة، وذلك في إطار تكريس قيم المساواة وتكافؤ الفرص وتعزيز قبول الاختلاف، ومناهضة الإقصاء والتمييز. ويُعد هذا التوجه ركيزة أساسية في بناء مجتمعات تعليمية أكثر عدلاً وإنصافاً.

ورغم الجهود المبذولة في إرساء هذا النموذج التربوي، وما أفرزه من دينامية إيجابية نحو مجتمع تعليمي أكثر تنوعاً وشمولاً، إلا أنه ما يزال يواجه العديد من الإكراهات، سواء في السياقات التربوية للدول المتقدمة أو النامية. ويعود ذلك إلى مجموعة من العوامل، أبرزها: ضعف البنية التحتية للملائمة، قلة الموارد البشرية المؤهلة والمكونة في هذا المجال، علاوة عن محدودية التدخل المبكر في المراكز المختصة، الذي يُعد من بين العوامل الأساسية في ضمان التهيئة الذهنية والمعرفية للأطفال.

ورغم هذه التحديات، فإن نتائج البحث التربوي والممارسة الميدانية تؤكدان أن فوائد التربية الدامجة تفوق بكثير ما يواجهها من صعوبات، إذ أن الاستثمار في التربية الدامجة ضرورة مجتمعية وتربوية، لما لها من أثر إيجابي يتجاوز الأفراد ليشمل المجتمع بأكمله.

المراجع:

- المجلس الأعلى للحسابات (2022). تقرير المجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2019 و 2020: خلاصة. الرباط.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الاطفال في وضعية إعاقة. مديرية المناهج. ISBN: 978-9920-646-00-0
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. *Prospects* 49, 123–134. doi: 10.1007/s11125-020-09506-w
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–10. doi:10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... Smith, R.. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Front. Psychol.* 13:873248. doi: 10.3389/fpsyg.2022.873248
- Allen, M. L., and Yau, S. (2019). "Research with children with special education needs," in *The Routledge International Handbook of Learning with Technology in Early Childhood*, 1st Edn, eds N. Kucirkova, J. Rowsell, and G. Falloon (Milton Park: Routledge), doi: 10.4324/9781315143040-19
- Bölte, S., Ciaramidaro, A., Schlitt, S., Hainz, D., Kliemann, D., Beyer, A., ... Walter, H. (2015). Training-induced plasticity of the social brain in autism spectrum disorder. *British Journal of Psychiatry*, 207(02), 149–157. doi:10.1192/bjp.bp.113.143784

- Bronfenbrenner, U., and Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychol. Rev.* 101, 568–586. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568
- Chen, S., Huang, Q., Liu, Z., & Wang, H. (2022). Inclusion of young children with special needs in early childhood education in the United States: Advantages and disadvantages. *International Conference on Social Development and Media Communication*.
- Coelho, E. (2019). Positive and Negative Effects of Inclusive Education on Social Development for Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. Salem State University
- Crane, L., Batty, R., Adeyinka, H., Goddard, L., Henry, L. A. and Hill, E. L.(2018). Autism diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of autistic adults, parents and professionals. *Journal of Autism and Development*
- Dawson G, Jones EJ, Merkle K, Venema K, Lowy R, Faja S, Kamara D, Murias M, Greenson J, Winter J, Smith M, Rogers SJ, Webb SJ. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 51(11):1150-9. doi: 10.1016/j.jaac.2012.08.018.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... Varley, J. (2009). *Randomized, Controlled Trial of an Intervention for Toddlers With Autism: The Early Start Denver Model. PEDIATRICS, 125(1), e17–e23.* doi:10.1542/peds.2009-0958
- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: explaining Singapore's education success. *Comparative Education, 52(4), 449–472.*
<https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1219535>
- Denning, C. B., & Moody, A. K. (2013). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings: Rethinking instruction and design. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3(1)*. Retrieved from <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss1/6/>
- Department for Education. (2018). Special educational needs in England: January 2018
<<https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2018>> [Accessed 10 August 2018].
- Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L. and Keenan, M. (2015). The Millennium child with autism: Early childhood trajectories for health, education and economic wellbeing. *Developmental Neurorehabilitation, 18, 37–46.*
- Donnellan, A.M., Hill, D.A. and Leary, M.R. (2012). Rethinking autism: Implications of sensory and movement differences for understanding and support. *Frontiers in Integrative Neuroscience, 6, 124.*
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the inclusion mandate: What happens when the children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? *Daniel knows. Education Next, 4, 42-50.* Retrieved from <https://www.educationnext.org/>

- Dyer, R. (2022). Successful Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, Volume 11, Issue 1. PP: 1712 – 1716. DOI: 10.20533/ijtie.2047.0533.2022.0211
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- Estes A, Munson J, Rogers SJ, Greenson J, Winter J, Dawson G. (2015). Long-Term Outcomes of Early Intervention in 6-Year-Old Children With Autism Spectrum Disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 54(7):580-7. doi: 10.1016/j.jaac.2015.04.005.
- Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J., & Dawson, G. (2015). Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(7), 580–587.
- Feryok, A. (2017). Sociocultural Theory and Task-Based Language Teaching: The Role of Praxis. *TESOL Quarterly*, 51 (3), 716–727. <http://www.jstor.org/stable/44987017>.
- Finlay, C., Kinsella, W., and Prendeville, P. (2022). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. *Prof. Dev. Educ.* 48, 233–253. doi: 10.1080/19415257.2019.1696872
- Galpin, J., Barratt, P., Ashcroft, E., Greathead, S., Kenny, L. and Pellicano, E. (2018). The dots just don't join up': Understanding the support needs of families of children on the autism spectrum. *Autism*, 22, 571–584.
- Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). *Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.200
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22.
- Guralnick, M. J. (2016). *Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. doi:10.1111/jar.12233
- Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T., & Machalicek, W. (2014). Children with autism in the inclusive preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 192-206. doi:10.1007/s40489-014-0020-y
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hebron, J. and Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: Parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 556–571.
- Hodges, H., Fealko, C., and Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Transl. Pediatr.* 9, S55–S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09

- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). *Inclusive Education for Students with Disability. SHS Web of Conferences, 42, 00039*. doi:10.1051/shsconf/20184200039
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education, 12(2)*, 57–65.
- Johnson, W.D., & Johnson, T.R. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. *Active Learning - Beyond the Future*. doi:10.5772/intechopen.81086
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). *Randomized Controlled Caregiver Mediated Joint Engagement Intervention for Toddlers with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(9)*, 1045–1056. doi:10.1007/s10803-010-0955-
- Keen, D., and Rodger, S. (2012). *Working with parents of a newly diagnosed child with an autism spectrum disorder: a guide for professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., and Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects 49*, 135–152. doi: 10.1007/s11125-020-09500-2
- Kelly, W., and Frances, H. (2013). The state of inclusion of children with ASD in United States public schools. *Revista Educação Especial, (26)7*, 523-540. DOI:10.5902/1984686X10070.
- Ketikidou, G., and Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *Int. J. Leadersh. Educ. 38*, 291–302. doi: 10.1080/08856257.2022.2059632
- Kocjančič, N. (2017). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami. *VIZ 48*, 9–15. doi: 10.59132/viz/2017/1-2/9-15
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice, 19*, 401-412. doi:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
- Lal, R. (2005). Effect of inclusive education on language and social development of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 16*, 77-84. Retrieved from http://www.aifoeng.it/archives/disability/apdrj/2005_jan_apdrj.pdf
- Leonard, N. M., and Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *Int. J. Incl. Educ 26*, 737–751. doi: 10.1080/13603116.2020.1718221
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1)*, 3–9. doi:10.1037/0022-006x.55.1.3
- Maenner MJ, Shaw KA, Baio J; EdS1; Washington A, Patrick M, DiRienzo M, Christensen DL, Wiggins LD, Pettygrove S, Andrews JG, Lopez M, Hudson A, Baroud T, Schwenk Y, White T, Rosenberg CR, Lee LC, Harrington RA, Huston M, Hewitt A; PhD-7; Esler A, Hall-Lande J, Poynter JN, Hallas-Muchow L,

- Constantino JN, Fitzgerald RT, Zahorodny W, Shenouda J, Daniels JL, Warren Z, Vehorn A, Salinas A, Durkin MS, Dietz PM. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. MMWR Surveill Summ. 27;69(4):1-12. doi: 10.15585/mmwr.ss6904a1. Erratum in: MMWR Morb Mortal Wkly Rep. 24;69(16):503. doi: 10.15585/mmwr.mm6916a4 .
- Maenner MJ, Warren Z, Williams AR, Amoakohene E, Bakian AV, Bilder DA, Durkin MS, Fitzgerald RT, Furnier SM, Hughes MM, Ladd-Acosta CM, McArthur D, Pas ET, Salinas A, Vehorn A, Williams S, Esler A, Grzybowski A, Hall-Lande J, Nguyen RHN, Pierce K, Zahorodny W, Hudson A, Hallas L, Mancilla KC, Patrick M, Shenouda J, Sidwell K, DiRienzo M, Gutierrez J, Spivey MH, Lopez M, Pettygrove S, Schwenk YD, Washington A, Shaw KA. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveill Summ. 24;72(2):1-14. doi: 10.15585/mmwr.ss7202a1 .
- Mateos-Aparicio, P., & Rodríguez-Moreno, A. (2019). *The Impact of Studying Brain Plasticity. Frontiers in Cellular Neuroscience*, 13. doi:10.3389/fncel.2019.00066
- Materechera, E. K. (2018). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771–786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Matson, J. L., & Jang, J. (2013). Autism spectrum disorders: Methodological considerations for early intensive behavioral interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 809–814.
- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2020). *Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674. doi:10.1016/j.rasd.2020.101674
- Mody, M., and Belliveau, J. W. (2013). Speech and language impairments in autism: Insights from behavior and neuroimaging. *N. Am. J. Med. Sci.* 5, 157–161. doi: 10.7156/v5i3p157
- Morewood, G. D., Humphrey, N., and Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: Making it work. *GAP* 12, 62–68.
- Morgan, D., & Skaggs, P. (2016). Collaboration In the Zone Of Proximal Development. In International Conference on Engineering And Product Design Education, 8 & 9 September, Aalborg University, Denmark.
- Muñoz-Martínez, Y., Simón Rueda, C., and Fernández-Blázquez, M. L. M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. *Educ. Citizsh. Soc. Justice* 42, 787–804. doi: 10.1108/EDI-02-2022-0034
- Murdaugh, D. L., Deshpande, H. D., & Kana, R. K. (2016). The Impact of Reading Intervention on Brain Responses Underlying Language in Children With Autism. *Autism Research*, 9(1), 141–154. doi:10.1002/aur.1503
- NASUWT. (2013). *Support for children and young people with special educational needs*. Birmingham: Author.

- National Autistic Society. (2021). *School report 2021*. Available at https://s2.chorus-mk.thirdlight.com/file/24/0HTGORW0HHJnx_c0HLZm0HWvpWc/NAS-Education-report-2021-A4%20%281%29.pdf (open in a new window) [Accessed 27 April 2022].
- National Autistic Society. 2017. All Party Parliamentary Group on Autism (APPGA). *Autism and Education in England*. 2017. London. Available at <https://www.autism-alliance.org.uk/wp-content/uploads/2018/04/APPGA-autism-and-education-report.pdf?msclkid=a222be6ac64f11ec9ffbfce66af58474> (open in a new window) [Accessed 27 April 2022].
- Ncube, A. C. (2014). Social and psychological effects of inclusive classrooms: Insights from teachers of inclusive classes in selected primary schools in Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5, 449-556. Retrieved from <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com>
- Nind, M. (2020). *Inclusive Research: Research Methods*. Bloomsbury.
- Oliver-Kerrigan, K. A., and Christy, D. (2021). Practices and experiences of general education teachers educating students with autism. *ETADD* 56, 158–172.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 874- 882. doi:10.1007/s10803-009-0696-5
- Parsons, S., Lewis, A. and Ellins, J. (2009). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 37–58.
- Petinou, K., & Minaidou, D. (2017). *Neurobiological Bases of Autism Spectrum Disorders and Implications for Early Intervention: A Brief Overview*. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 69(1-2), 38–42. doi:10.1159/000479181
- Preece, D. 2014(). A matter of perspective: The experience of daily life and support of mothers, fathers and siblings living with children on the autism spectrum with high support needs. *Good Autism Practice*, 15, 81–90.
- Raymond, E. (2000). Cognitive Characteristics. *Learners with Mild Disabilities* (pp. 169-201). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Reichow, B., & Wolery, M. (2008). *Comprehensive Synthesis of Early Intensive Behavioral Interventions for Young Children with Autism Based on the UCLA Young Autism Project Model*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 23–41.
- Rice, C. E., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Doernberg, N., Meaney, F. J., & Kirby, R. S. (2007). *A public health collaboration for the surveillance of autism spectrum disorders*. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 21(2), 179–190. <https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.2007.00801.x>

- Roberts, J. and Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1084–1096.
- Roberts, J., & Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Rogers, C. L., Goddard, L., Hill, E. L., Henry, L. A. and Crane, L.(2016). Experiences of diagnosing autism spectrum disorder: A survey of professionals in the United Kingdom. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 20, 820–831.
- Roosevelt F.D. (2008). "Zone of Proximal Development." Encyclopedia of Educational Psychology SAGE publication
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227- 1234.
- Runcharoen, S. (2014). The development of social interaction of children with autism in inclusive classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4108- 4113. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.899
- Sansosti, J., Sansosti, F. (2012). Inclusion for students with high-functioning ASD spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 917-931.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., Shigley, R. H., & Bashford, A. (1984). Helping autistic children through their parents. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *The effects of autism on the family* (pp. 65-81). Boston, MA: Springer
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116–133. <https://doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>
- Simpson, R., de Boer-Ott, S., and Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Top Lang. Disord.* 23, 116–133. doi: 10.1097/00011363-200304000-00005
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Stosic, J., Lisak Šegota, N., and Preece, D. (2022). Primary teachers' knowledge and attitudes about autism, and experience of good practice approaches: implications for policy and practice in Croatia. *SfL* 37, 573–588. doi: 10.1111/1467-9604.12429
- Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., et al. (2023). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 38, 291–302.
- Tran, C. V., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., & Nguyen, D. T. (2020). Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder in Elementary Schools in Vietnam: The Current Situation and Solutions.

- International Electronic Journal of Elementary Education, 12(3), 265–273. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1089>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2021, April 19). *Early intervention for autism. Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development*. Retrieved January 24, 2023, from <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/autism/conditioninfo/treatments/early-intervention#>
- UN General Assembly (2015) Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.
- UNESCO (2020). Education for sustainable development: A roadmap ESD for 2030. Paris, France: UNESCO.
- Unigwe, S., Buckley, C., Crane, L., Kenny, L., Remington, A. and Pellicano, E.(2017). GPs' confidence in caring for their patients on the autism spectrum: an online self-report study. *The British Journal of General Practice: The Journal of the Royal College of General Practitioners*, 67, e445–e452.
- UNISCO - Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture et Ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne (1994) Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité, Salamanca, Spain .
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- van de Pol, J., Mercer, N., & Volman, M. (2018). Scaffolding Student Understanding in Small-Group Work: Students' Uptake of Teacher Support in Subsequent Small-Group Interaction. *Journal of the Learning Sciences*, 28(2), 206–239. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <http://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>.
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkers, A. T., and Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teach. Teach. Educ.* 90:103036. doi: 10.1016/j.tate.2020.103036
- Vasilopoulou, E. and Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36–49.
- Ventola, P., Yang, D. Y. J., Friedman, H. E., Oosting, D., Wolf, J., Sukhodolsky, D. G., & Pelphrey, K. A. (2014). Heterogeneity of neural mechanisms of response to pivotal response treatment. *Brain Imaging and Behavior*, 9(1), 74–88. doi:10.1007/s11682-014-9331-y

- Voos, A. C., Pelphrey, K. A., Tirrell, J., Bolling, D. Z., Wyk, B. V., Kaiser, M. D., ... Ventola, P. (2013). Neural Mechanisms of Improvements in Social Motivation After Pivotal Response Treatment: Two Case Studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 1–10. doi:10.1007/s10803-012-1683-9
- Vygotsky, L.S. (1981). "The genesis of higher mental functions." In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity* (pp.144-188). Armonk, New York.
- Vygotsky, L. S. (1934). Thinking and Speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, 2, 11-51. New York: Free Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Vygotsky, L. S. (1997). "The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation" in *The collected works of L.S. Vygotsky volume 3: Problems of the theory and history of psychology*. eds. R. W. Rieber and J. Wollock (New York: Plenum), 233–344.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press
- Waddington, E. M., & Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on national curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: An archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17, 132-142. doi:10.1111/1471-3802.12368
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., and Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: a scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. *Educ. Sci.* 13:709. doi: 10.3390/educsci13070709
- White, S., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., and Volkmar, F. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with ASDs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1403-1412.
- Wilson, K. P., & Landa, R. J. (2019). Barriers to educator implementation of a classroom-based intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, (4) Article 27.
- Wiseman, S. (2015). The use of music as an educational intervention for children with autistic spectrum disorder (ASD). *Research in Teacher Education*, 5(1), 7-14. Retrieved from <https://www.uel.ac.uk/research/research-in-teacher-education>
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40, 163-178. doi:10.1177/0888406417692969
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scorch, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., Elsabbagh, M., (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*. 15 (5): 778–790.



Zuki, N.H.M. & Rahman, N.S.N.A. (2016). Challenges Malaysian teachers face in the inclusion of autistic students in the normal classroom. *Journal of Education and Social Sciences*, 4, 33-41. Retrieved from <http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/08/Edu30.pdf>