

## فاعلية القصص المصورة في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في الطفولة المبكرة.

سارة عبد الله الحربي

أستاذ مساعد - تربية الطفولة المبكرة - قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(تاريخ الاستلام: 2026-02-27؛ تاريخ القبول: 2026-04-20)

**مستخلص البحث:** هدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية توظيف القصص المصورة ضمن جلسات القراءة الجهرية التفاعلية في تعزيز وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة. واعتمد البحث تصميمًا شبه تجريبي من نوع المجموعة الواحدة بقياس قبلي-بعدي. نُفذ التدخل عبر (10) جلسات قراءة جهرية تفاعلية، باستخدام قصتين مصورتين تتمحوران حول شخصيات من ذوي اضطراب طيف التوحد، مع توظيف أسئلة موجهة لتنظيم الحوار ودعم الفهم. أجري البحث في مدرستين ابتدائيتين بمنطقة القصيم، وشارك فيها (44) طالبًا وطالبة من الصف الأول الابتدائي. ولقياس أثر التدخل؛ استُخدم مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي. أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين تحسنًا دالًا إحصائيًا في الدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي، مع حجم أثر مرتفع (Cohen's  $d = 1.20$ )، كما انعكس التحسن في ارتفاع مستوى وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد في البيئات الدامجة. وتدل النتائج على أهمية توظيف القصص المصورة بطريقة تفاعلية كمدخل تربوي منظم؛ لتعزيز فعالية الدمج التعليمي في الطفولة المبكرة.

**الكلمات المفتاحية:** وعي الأقران - الدمج التعليمي - القراءة الجهرية التفاعلية - الطفولة المبكرة.

\*\*\*

## The Effectiveness of Picture Books in Developing Peer Awareness of Autism Spectrum Disorder in The Context of Educational Inclusion in Early Childhood.

Sarah Abdullah Al-Harbi

Assistant Professor - Early Childhood Education - Department of Early Childhood Education - College of Education - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)

(Received: 27-02-2026; Accepted: 20-04-2026)

**Abstract:** This research aimed to investigate the effectiveness of using picture books within interactive oral reading sessions in enhancing the awareness of non-disabled children about autism spectrum disorder (ASD) in the context of early childhood inclusion education. The research adopted a quasi-experimental, single-group pre-test/post-test design. The intervention was implemented through (10) interactive oral reading sessions, using two picture books centered around characters with ASD, along with guided questions to facilitate dialogue and support comprehension. The research was conducted in two primary schools in the Qassim region, with the participation of (44) first-grade students. To measure the impact of the intervention, the Peer Awareness Scale of ASD in the Context of Inclusive Education was used. The results of the paired-samples t-test showed a statistically significant improvement in the overall score between the pre- and post-tests, with a large effect size (Cohen's  $d = 1.20$ ). This improvement was reflected in the increased awareness of autism spectrum disorder among children in inclusive environments. These results indicate the importance of using picture books interactively as a structured educational approach to enhance the effectiveness of educational inclusion in early childhood.

**Keywords:** Peer awareness - educational inclusion - interactive oral reading - early childhood.



DOI: 10.12816/0062585

### (\*) Corresponding Author:

Sarah Abdullah S Al-Harbi  
Assistant Professor - Early Childhood Education - Department of Early Childhood Education - College of Education - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU) - Kingdom of Saudi Arabia.

Email: saAlharbii@imamu.edu.sa

### (\*) للمراسلة:

سارة عبد الله الحربي  
أستاذ مساعد تربية الطفولة المبكرة - قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

### البريد الإلكتروني:

saAlharbii@imamu.edu.sa

## 1 المقدمة

تشهد المملكة العربية السعودية مسارات إصلاح وطني تستهدف توسيع نطاق إتاحة التعليم للطلاب ذوي الإعاقة، وتعزيز اندماجهم في مدارس التعليم العام، حيث شملت الخطط المعلنة رفع الطاقة الاستيعابية لبرامج التربية الخاصة للفئة العمرية (6-18 سنة) من نحو 77,575 طالباً إلى 200,000 طالب (Ministry of Education, 2025). ويعكس هذا التوجّه التزاماً مؤسسياً مستمراً بضمان فرص تعليم متكافئة وجودة تعليمية لجميع المتعلمين، بما يتسق مع المبادرات الدولية التي تؤكد حق جميع الأطفال في تعليم دامج ومنصف يضمن المشاركة الكاملة دون تمييز (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). غير أن التوسع في البرامج والخدمات التعليمية لا يكفي بمفرده لضمان تحقق الدمج داخل الصفوف الدراسية؛ إذ يتأثر نجاح الدمج التعليمي بعوامل اجتماعية ترتبط بمواقف الأقران ومستوى فهمهم للاختلاف. وفي هذا السياق، تُعدّ تصوّرات الأقران عن عنصر حاسماً في جودة الخبرة التعليمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث قد يفرض ضعف الوعي إلى سوء تفسير السلوكيات، والرفض الاجتماعي، والإقصاء العاطفي (Chahini & Viana, 2021). وتشير الأدبيات إلى أن التعرّض المبكر والمناسب نمائياً لتفسيرات دقيقة حول اضطراب طيف التوحد؛ يسهم في تنمية وعي الأقران، ويعزّز فهمهم لكيفية التفاعل المناسب داخل البيئة الصفية (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023).

وعلى الصعيد العالمي، تُعدّ القصص المصورة من الأدوات الفاعلة في تشكيل تصوّرات الأطفال تجاه الإعاقة؛ إذ تسهم -عند توظيفها ضمن نقاشات موجهة- في إضفاء طابع إنساني على الاختلافات، وتقليل الصور النمطية (Lee & Kang, 2023; Qi et al., 2022). وفي المملكة العربية السعودية، أسهمت مبادرات التعليم الشامل في توسيع نطاق التحاق الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام (Alanazi & Alhazmi, 2023). إلّا أن بعض المدارس لا تزال تفتقر إلى تدخّلات صفية منظمة لبناء وعي الأقران، وأدوات منهجية لإعداد زملاء الصف (Al-Ghamdi, 2020; Alhuzimi, 2024; Alkhalifah & Aldhalaan, 2018). وبحسب علم الباحثة، فإن الدراسات التي تناولت توظيف القصص المصورة لتنمية الوعي باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة في السياق السعودي؛ لا تزال محدودة. ويستند البحث الحالي إلى مبادئ التعليم الشامل، ونظرية "التعاطف المزدوج" (Double Empathy Theory) (Milton, 2012)، التي تفسّر الصعوبات في التفاعل الاجتماعي بوصفها ناتجة عن اختلاف مُتبادل في طرائق الفهم والتواصل بين الأفراد، وليس قصوراً أحادي الجانب

وفي ضوء هذا الإطار، يُنظر إلى تنمية وعي الأقران بوصفها مدخلاً تربوياً أساسياً لتحسين جودة التفاعل داخل الصفوف الدامجة؛ إذ يُتيح هذا الوعي فهماً أكثر دقة لطبيعة الاختلافات، ويحدّ من سوء تفسير السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد. وانطلاقاً من ذلك، يوظف البحث الحالي القصص المصورة من خلال جلسات القراءة الجهرية التفاعلية بوصفها استراتيجية تعليمية مناسبة نمائياً، تسهم في تقديم تمثيلات مبسطة ومفهومة لخصائص الاضطراب، وتعزيز فهم الأطفال لأساليب التفاعل المناسبة مع الأقران من ذوي الاضطراب في سياق الدمج التعليمي

وعليه، يهدف البحث الحالي إلى تنمية وعي طلاب الصف الأول الابتدائي بطبيعة اضطراب طيف التوحد في بيئة التعليم الدامج

### 1-1 مشكلة وسؤال البحث

شهدت معدّلات انتشار اضطراب طيف التوحد ارتفاعاً ملحوظاً عالمياً، حيث يُقدّر أن طفلاً واحداً من كلّ 127 طفلاً يتأثر بهذا الاضطراب (World Health Organization [WHO], 2025)، فيما تبلغ النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية طفلاً واحداً من كلّ 36 طفلاً (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). وفي السياق السعودي، لا تزال البيانات الإحصائية الوطنية حول انتشار اضطراب طيف التوحد في طور التحديث والتطوير، بما قد يحدّ من توفر مؤشرات تفصيلية دقيقة على نحو شامل. وفي المقابل، تتجه السياسات التعليمية نحو توسيع نطاق الدمج التعليمي وتعزيز خدمات التربية الخاصة، حيث ارتفع عدد الطلبة المستفيدين من هذه البرامج من (77,575) إلى (200,000) طالب سعودي، بما في ذلك مرحلة الطفولة المبكرة (Ministry of Education, 2025)

وبالرغم من استمرار المملكة العربية السعودية في توسيع نطاق التعليم الشامل وفق رؤية 2030 (Vision 2030)، إلّا أن تحقيق دمج تعليمي فعّال لا يزال يواجه تحديات، خاصة عندما يفتقر الأطفال الصغار إلى وعي مبكر ومناسب نمائياً باضطراب طيف التوحد. فمحدودية البرامج المنظمة لبناء الوعي قد تؤدي إلى دمج تعليمي يقتصر على الوجود الجسدي داخل الصف، في حين يظل الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد معرّضين للإقصاء الاجتماعي، ممّا يترتب عليه أذى عاطفي ناتج عن محدودة معرفة الأقران بالسلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب (Chahini & Viana, 2021; Jaffal, 2022). كما أن الدمج دون إعداد مُسبق للأقران قد يعزّز الصور النمطية، ويُنتج بيئات صفية يسودها التباعد الاجتماعي بدلاً من القبول (Goldan et al., 2022). وفي المقابل، عندما يتلقّى الأطفال تفسيرات واضحة حول اضطراب طيف التوحد؛ فإنهم يُظهرون مستويات أعلى من التفهم

### 3-1 أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة في تنمية وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة

### 4-1 أهمية البحث

#### 1-4-1 الأهمية النظرية للبحث:

1. الإسهام في إثراء أدبيات التعليم الشامل عبر تناول بُعد محوري لم يحظَ بالبحث الكافي، وهو وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة.

2. إبراز أهمية تطبيق جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة ودورها في تنمية وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد، خصوصاً في المدارس التي تُطبق الدمج.

3. توجيه اهتمام الباحثين والعاملين في مجال الطفولة المبكرة إلى أهمية بناء وعي الأقران، وبناء فهمهم لطبيعة التفاعل مع أقرانهم في سياق الدمج التعليمي، بما يساهم في تحسين جودة التفاعل بين الأقران داخل البيئة الصفية.

#### 2-4-1 الأهمية التطبيقية للبحث:

1. قد تقيد نتائج هذا البحث في توجيه المهتمين والعاملين في مجال الطفولة المبكرة بضرورة توظيف استراتيجيات القراءة الجهرية التفاعلية، من خلال تنفيذ جلسات قراءة صفية للقصص المصورة، بوصفها استراتيجية صفية منخفضة التكلفة وملائمة ثقافياً لتعزيز وعي الأقران باضطراب طيف التوحد.

2. قد يساهم هذا البحث في تقديم أداة لقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد.

3. قد يساهم هذا البحث في تقديم دليل إرشادي للمربين والمهتمين في مجال الطفولة المبكرة لتوظيف القصص المصورة بما يدعم الوعي باضطراب طيف التوحد في إطار الدمج التعليمي.

### 5-1 حدود البحث

تقتصر حدود البحث على الآتي:

#### 1-5-1 الحدود الموضوعية:

جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة لتعزيز وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في إطار الدمج التعليمي

#### 2-5-1 الحدود البشرية:

أطفال الصف الأول الابتدائي، بمتوسط عمر سبع سنوات.

#### 3-5-1 الحدود المكانية:

نُفذَ البحث في مدرستين ابتدائيتين حكوميتين في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ضمن فصول تعليم دامج مُعتمدة من وزارة التعليم

والتعاطف، واستعداداً أكبر للتفاعل الإيجابي مع أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023)

وعالمياً، أثبتت القصص المصورة فاعليتها في تشكيل تصورات الأطفال تجاه الإعاقة؛ لما تتميز به من تبسيط للمفاهيم المجردة، وإضفاء طابع إنساني على الاختلافات، وتحفيز النقاشات (Lee & Kang, 2023; Qi et al., 2022). وفي السياق السعودي، لا تزال تدخلات بناء وعي الأقران محدودة، إضافة لمحدودية الدراسات التي تناولت استخدام القصص المصورة لتعزيز الوعي باضطراب طيف التوحد لدى الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس السعودية المطبقة للدمج التعليمي. وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من فاعلية القصص المصورة في تنمية وعي الأطفال؛ يتضح وجود فجوة في توظيف هذا المدخل ضمن ممارسات صفية منظمة في السياق السعودي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. وبناءً على ذلك، فإن عدم بناء هذا الوعي بصورة مقصودة من خلال أدوات ذات صلة ثقافية بالسياق المحلي؛ سيظل الدمج محصوراً في التواجد الصفي دون تنمية وعي الأقران بطبيعة التفاعل المناسب، مما يؤدي إلى سوء تفسير سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وضعف تفاعل الأقران معهم. وتعمق هذه التحديات أهداف التعليم الشامل التي تسعى إليها المملكة (Vision 2030, 2016). وعليه، تبرز الحاجة لبرامج توعوية منظمة يقودها المعلمون، وتركز على تعليم الأطفال فهم طبيعة اضطراب طيف التوحد لدى أقرانهم ذوي الاضطراب، مما قد يعزز جودة التفاعل بين الفئتين في البيئة الصفية

واستجابة لهذه الفجوة، يقدم البحث الحالي تدخلاً قائماً على القصص المصورة، بوصفه أسلوباً تعليمياً مناسباً نمائياً، يهدف لبناء وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي لأقرانهم ذوي الاضطراب في الصفوف الدراسية بالمملكة العربية السعودية. وعليها، تبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى فاعلية تطبيق جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة في تنمية وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي؟

### 2-1 فرضية البحث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد، تُعزى إلى تطبيق جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة، وذلك لصالح القياس البعدي

**4-5-1 الحدود الزمانية:**

أجري البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2024-2025.

**5-5-1 الحدود المنهجية:**

اعتمد البحث تصميمًا شبه تجريبي من نوع القياس (القبلي - البعدي) باستخدام مجموعة واحدة، بما يتلاءم مع طبيعة التدخل التربوي الموجه للأطفال في سن مبكرة

**6-5-1 حدود أداة القياس:**

اقتصر قياس الأثر على أداة كمية ملائمة نمائياً تعتمد على استجابات الأطفال، بما يتناسب مع الخصائص النمائية للمرحلة العمرية، ممّا يُتيح رصد التغيّر في مستوى وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في البيئات الدّامجة

**6-1 مصطلحات البحث****1-6-1 اضطراب طيف التوحد:**

وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association 2013) يتميز اضطراب طيف التوحد بوجود صعوبات مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي، إضافةً إلى أنماط من الاهتمامات المحدودة والسلوكيات المتكررة، وتؤثر هذه الخصائص في قدرة الأفراد على الأداء الأكاديمي أو المهني أو ممارسة أنشطة الحياة اليومية، كما يُصنّف هذا الاضطراب ضمن الاضطرابات الطيفية؛ نظراً للتباين الواسع في طبيعة الأعراض وحدتها بين الأفراد

ويُقصّد باضطراب طيف التوحد إجرائياً: الخصائص النمائية التي جرى تمثيلها من خلال شخصيات الأطفال الواردة في القصص المصورة المستخدمة في التدخل، والتي تعكس سمات شائعة للاضطراب، مثل: صعوبات التواصل الاجتماعي، والاختلافات الحسية، وأنماط السلوك المتكررة. وقد قُدمت هذه السمات للأطفال بصورة مبسطة ومناسبة نمائياً عبر السرد القصصي والحوار التفاعلي، بوصفها تمثيلاً تعليمياً للاضطراب من خلال شخصيات قصصية، وليس بوصفها إشارة إلى حالات فعلية داخل العيّنة

**2-6-1 الدمج التعليمي:**

يُفهم الدمج التعليمي بوصفه: تمكين الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة من الالتحاق بمدارس التعليم العام، والتعلّم إلى جانب أقرانهم، مع توفير الخدمات المساندة والتجهيزات اللازمة في بيئة تعليمية أقل تقييداً، وذلك استناداً إلى المادة (56) من تنظيمات التربية الخاصة (Ministry of Education, 2025)

ويُعرّف الدمج التعليمي إجرائياً بأنه: تمثيل وجود الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصفوف

العادية في السياق السّردي للقصص المصورة، مع التركيز على البُعد الاجتماعي للدمج المتمثّل في وعي الأقران، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التفاعل والدعم داخل البيئة الصفية. وتمّ قياس أثر هذا التمثيل من خلال استجابات الأطفال على مقياس وعي الأقران والاتجاهات نحو الدمج التعليمي بعد تنفيذ جلسات القراءة الجهرية التفاعلية

**3-6-1 القراءة الجهرية التفاعلية:**

هي: ممارسة تعليمية منظّمة يقوم فيها المعلّم بقراءة النصّ للأطفال بصوت مرتفع، مع التوقف المقصود أثناء القراءة لطرح الأسئلة، وتحفيز التوقعات، وإشراك الأطفال في حوار تفاعلي يساعدهم على بناء المعنى، وتعميق فهم النص (Fountas & Pinnell, 2006).

وتُعرّف القراءة الجهرية التفاعلية إجرائياً بأنها: سلسلة من جلسات تعليمية منظّمة تقوم فيها الباحثة بقراءة قصص مصوّرة للأطفال بصوت مرتفع، مع التوقف المتعمّد أثناء القراءة لطرح أسئلة معرفية وحوارية، وتشجيع التنبؤ والنقاش والتفكير التأملي، بهدف تعزيز فهم الأطفال لاضطراب طيف التوحد في بيئات دّامجة لذوي الاضطراب مع أقرانهم

**4-6-1 الطفولة المبكرة:**

تُعرّفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (The United Nations Children's Fund [UNICEF] (2024) بأنها: المرحلة الممتدة من الولادة حتى سنّ ثمان سنوات، وهي مرحلة محورية في تنمية القدرات المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، والجسدية (فقرة 1).

وتُعرّف الطفولة المبكرة إجرائياً بأنها: المرحلة العمرية المتمثّلة في طلاب الصف الأول الابتدائي بمتوسط عمر سنّ سنوات، والذين تلقّوا تدخّلاً قائماً على جلسات القراءة الجهرية التفاعلية باستخدام القصص المصورة ضمن بيئة صفية دّامجة في المدارس الابتدائية

**5-6-1 القصص المصورة:**

تُعرّف القصص المصورة بأنها: نصوص متعدّدة الوسائط تقوم على تكامل اللغة اللفظية والبصرية في إنتاج المعنى، بحيث يتشكّل الفهم من خلال التفاعل بين النص والصورة، وليس من أيّ منهما على حدة (Serafini, 2014).

وتُعرّف القصص المصورة إجرائياً في هذا البحث بأنها: مواد سرديّة مخصّصة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، تجمع بين النص المكتوب والرسوم التوضيحية الثابتة، وتُعرض عبر جهاز لوحي دون تضمين مؤثرات صوتية أو عناصر وسائط متعدّدة، وتتناول موضوع اضطراب طيف التوحد من خلال شخصيات وسياقات مناسبة نمائياً. وقد وُظّفت هذه القصص ضمن جلسات القراءة الجهرية التفاعلية بوصفها أداة تدخّل تعليمية

التواصل بين الأفراد ذوي الاضطراب وغيرهم (Milton, 2012). وتري أن هذه الصعوبات لا تُعزى إلى قصور أحادي الجانب لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، بل إلى اختلاف مُتبادل في أنماط الإدراك الاجتماعي وأساليب تفسير الإشارات والسياقات، ما يؤدي إلى سوء فهم مُتبادل ينشأ عن فجوة تفسيرية مشتركة (Crompton et al., 2020). ويُستخدَم مفهوم "التعاطف" هنا للدلالة على الفهم المتبادل الذي يتكوّن عبر التفاعل بين طرفين يختلفان في أطرهما الإدراكية والاجتماعية، وليس بمعناه الانفعالي المرتبط بالاستجابة العاطفية. وتُعيد هذه النظرية تعريف التعاطف بوصفه عملية تفاعلية تقوم على الاستعداد لفهم منظور الآخر الإدراكي والاجتماعي، لا مجرد تقييم سلوكياته وفق معايير نمطية سائدة. وفي سياق اضطراب طيف التوحد، يبرز هذا التصور في تمكين الأقران من تفسير الاختلافات التواصلية والسلوكية تفسيراً يعزّز جودة العلاقات (Milton, 2012; Crompton et al., 2020).

### 3-7-1 تنمية وعي الأقران باضطراب طيف

#### التوحد في سياق الدمج التعليمي

استناداً إلى مبادئ التعليم الشامل، وإطار "التعاطف المزدوج"، يُفهم بناء وعي الأقران بوصفه عملية تربوية قابلة للتشكّل، تنطلق من أن تصوّرات الأطفال نحو أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد ليست سمات ثابتة، بل تتأثر بطبيعة الخبرات التعليمية والاجتماعية التي يتعرّضون لها داخل البيئة المدرسية. وتشير الأدبيات إلى أن ضعف الوعي قد يقود إلى سوء تفسير السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، بما يزيد احتمالات الخوف أو الرفض الاجتماعي (Chahini & Viana, 2021)، في حين يُسهم الوعي الموجه في إعادة تفسير هذه السلوكيات ضمن سياقها التفسيري الصحيح، بما يعزّز الفهم المتبادل ويدعم بناء علاقات إيجابية بين الأقران (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023). وفي السياق المدرسي، يواجه الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد تحديات مستمرة في التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران، تنعكس على تجاربهم اليومية داخل الصف؛ حيث ترتبط هذه التحديات بصعوبات تكوين الصداقات، والرفض الاجتماعي، والتعرّض للتنمّر مقارنةً بأقرانهم (Tsou et al., 2025). وغالباً ما تقود هذه الخبرات إلى العزلة الاجتماعية، وتراجع الشعور بالانتماء، مع آثار سلبية على التحصيل الأكاديمي والصحة النفسية (Davidson, 2023; Garcia Albarran et al., 2024).

ويُظهر كثير من الأطفال في سِنّ المدرسة فهماً غير دقيق لطبيعة اضطراب طيف التوحد؛ حيث قد يُفسّرون سلوكيات أقرانهم ذوي الاضطراب على أنها متعمّدة أو مشكلات سلوكية، ممّا يُسهم في ترسيخ مفاهيم خاطئة تُعيق القبول الاجتماعي والتفاعل الإيجابي داخل البيئة الصفية (Campbell & Barger, 2011; Campbell et al., 2017). كما أظهرت

### 6-6-1 وعي الأقران:

يُشير وعي الأقران باضطراب طيف التوحد إلى: مستوى فهم الأطفال لطبيعة الاضطراب وخصائصه، من خلال تزويدهم بمعلومات دقيقة تساعد على تفسير السلوكيات المرتبطة به، بما يُسهم في تعزيز التفاعل والتقبّل داخل البيئة الصفية (Campbell, 2006; Gus, 2000).

ويُعرّف وعي الأقران باضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في المقياس المُستخدَم في هذا البحث (0 - 34)، والتي تعكس مستوى معرفته وفهمه لخصائص الاضطراب، وإدراكه لطبيعة السلوكيات المرتبطة به، ووعيه بكيفية التفاعل المناسب مع أقرانه من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية.

### 7-1 الإطار النظري

#### 1-7-1 التعليم الشامل بوصفه إطاراً فلسفياً

##### موجّهاً لممارسات الدمج التعليمي

يُعرّف التعليم الشامل بأنه: منهجية تربوية تضمن إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الأطفال، وتمكينهم من الالتحاق بالتعليم، والمشاركة الفاعلة فيه، وتنمية كفاءاتهم (UNESCO, 2020). ويقوم هذا الإطار على دمج جميع الأطفال في الفصول الدراسية العادية، مع توفير الدعم المناسب للفئات التي تعرّضت تاريخياً للإقصاء، وفي مقمّتها الأطفال ذوو الإعاقة، بما يرسّخ مبدأ المشاركة العادلة داخل البيئة الصفية (Felder, 2019; Koutsouris et al., 2019). وقد شكّل بيان سالامانكا (UNESCO, 1994) مرجعية أساسية لهذا التوجّه، مؤكّداً ضرورة توفير دعم تربوي متكيف، وثقافة مدرسية إيجابية داعمة للاختلاف (Thomas et al., 2018). ويرى هذا المنظور أن العوائق لا تكمن في الطفل ذاته، بل في البيئات غير المهيأة، ومحدودية الوعي الاجتماعي (Kuznetsova et al., 2021).

وفي هذا السياق، يُعدّ الدمج التعليمي التطبيق العملي لفلسفة التعليم الشامل داخل المدرسة؛ إذ يُترجم مبادئه إلى ممارسات تمكّن الطلاب ذوي الإعاقة من التعلّم إلى جانب أقرانهم في بيئات أقل تقييداً تدعم المشاركة، وبناء العلاقات، والشعور بالانتماء. وتتسق توجّهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مع هذا الإطار؛ حيث أكدت على تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق بمدارس التعليم العام، وتوفير الخدمات المساندة والتجهيزات اللازمة في إطار التعليم الشامل (Ministry of Education, 2025).

### 2-7-1 نظرية التعاطف المزدوج (Double

#### (Empathy Theory)

نشأت نظرية التعاطف المزدوج في سياق أبحاث اضطراب طيف التوحد؛ لإعادة تأطير فهم صعوبات

المهني، ومحدودية الأدوات التعليمية العملية التي تدعم إدارة التنوع داخل الصفوف (Alharbi et al., 2019; Babik & Gardner, 2021; Barry et al., 2021; Alshehri, 2022). ويعزز ذلك الحاجة إلى تدخلات صفية منظمة تسهم في بناء وعي الأقران، وتدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل البيئة المدرسية

#### 1-4-7 القصص المصورة والقراءة الجهرية التفاعلية (Interactive Read-Aloud)

تسهم القصص المصورة في تنمية التعاطف والفهم الاجتماعيين خلال السرد القصصي المدعوم بالعناصر البصرية، بما يتيح للأطفال بناء معنى يتجاوز التفسير السطحي للسلوكيات (Prater et al., 2017; Azano et al., 2006). ويعتمد تأثير هذا النوع من الأدب على تكامل البُعدين المعرفي والانفعالي؛ إذ يساعد الأطفال على استيعاب موضوعات معقدة، مثل التنوع أو الإعاقة، عبر شخصيات وسياقات قريبة من خبراتهم اليومية (Lian et al., 2022)

وفي سياق اضطراب طيف التوحد، تؤدي القصص المصورة دوراً تربوياً مزدوجاً؛ إذ تمكن الطفل من التعرف إلى خبرات قد تختلف عن خبرته الشخصية، مع إبراز الجوانب الإنسانية المشتركة في الوقت ذاته. ويسهم هذا التفاعل السرد في إعادة تشكيل تصورات الأطفال تجاه الاختلاف، والحد من الصور النمطية، وتعزيز وعيهم وفهمهم للتفاعل مع أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة (Prater et al., 2006; Lian et al., 2022). كما تساعد القصص المصورة الأطفال على تفسير السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، من خلال تقديم أمثلة واضحة وملموسة، وتوفير تفسيرات مناسبة نمائياً، تمكنهم من إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين أقرانهم، مما يسهم في تقليل الخوف والمفاهيم الخاطئة، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي (Azano et al., 2017).

وتعد القراءة الجهرية التفاعلية بمثابة الإطار الإجرائي الذي يفعّل توظيف القصص المصورة داخل الصف. وهي استراتيجية تعليمية تُحوّل القراءة إلى خبرة اجتماعية تشاركية يقود فيها المعلم النص، ويتخلّلها نقاش موجه يُتيح للأطفال التوقف، والتنبؤ، وطرح الأسئلة، وبناء المعنى بصورة نشطة (Fountas & Pinnell, 2006). كما يعزز هذا النمط من القراءة الأثر المعرفي والانفعالي للقصص المصورة، من خلال تفعيل التفاعل الحواري حول النص، بما يدعم الفهم القرائي وتطور اللغة والتفكير التفسيري (Sipe, 2000, 2002). ويساعد هذا التفاعل الأطفال على استنتاج المشاعر، وربط النص بتجارِبهم، والانخراط مع الشخصيات، مما يعزز فهمهم لطبيعة اضطراب طيف التوحد من منظور إنساني

دراسات متعدّدة فاعلية برامج توعية الأقران في تحسين فهم الأطفال، وتوجيه استجاباتهم نحو مزيد من الدعم والتفهم (Babik & Gardner, 2021; Frederickson et al., 2010; Morris et al., 2023)

وتشير الأدبيات إلى أن التحدّيات الاجتماعية المرتبطة باضطراب طيف التوحد تنشأ من تدخل فجوات معرفية واجتماعية لدى الأقران، وأن جوهر التحدي يكمن في محدودية وعيهم بكيفية فهم الاختلافات والتفاعل معها، ممّا يجعل بناء الوعي المبكر عاملاً أساسياً في دعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاندماج داخل الصفوف الدامجة (Babik & Gardner, 2021; Chahini & Viana, 2021; Morris et al., 2023). كما تتأثر استجابات الطلاب بجودة التفاعل والخبرات المشتركة داخل المدرسة، حيث يرتبط الاحتكاك الإيجابي بزيادة مستويات القبول الاجتماعي (Schwab, 2017)، ممّا يؤكّد أن الدمج التعليمي الفاعل يتطلب تكامل البُعدين المعرفي والوجداني، وثمّيل تنمية وعي الأقران حلقة وصل بين المعرفة والممارسة الصفية الدامجة

وتُعدّ تدخلات بناء وعي الأقران من المداخل التربوية التي تسهم في نقل الفهم النظري لاضطراب طيف التوحد إلى ممارسات صفية داعمة، عبر توفير خبرات تعليمية منظمة تُعزّز التفاعل الاجتماعي الإيجابي. وتشير الأدبيات إلى أن تزويد الأقران بمعلومات كافية ومناسبة نمائياً حول اضطراب طيف التوحد؛ يسهم في رفع مستويات التفاهم بينهم وبين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعزيز التفاعلات الاجتماعية، ويحدّ من الخوف والصور النمطية المرتبطة به (Babik & Gardner, 2021; Chahini & Viana, 2021). كما تُظهر الأدلة أن هذه التدخلات لا تقتصر آثارها على فهم الأقران، بل تمتد إلى دعم الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تحسين جودة العلاقات مع الأقران، وتقليل مظاهر العزلة داخل البيئة المدرسية (Katz & Girolametto, 2013; Qi et al., 2022). غير أن تحقيق هذه النتائج يتطلب تعاوناً تربوياً، حيث يؤدي المعلمون دوراً محورياً في نمذجة التفاعل الداعم، وتصحيح المفاهيم غير الدقيقة، وتيسير فرص التفاعل الإيجابي بين الأطفال (Cook et al., 2018). ويعزز ذلك الحاجة إلى أدوات صفية عملية تمكن المعلمين من بناء فهم دقيق لدى الأقران

وفي السياق السعودي، تشير الدراسات إلى أن مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد لا يزال متفاوتاً، ممّا يسهم في استمرار بعض أنماط سوء الفهم الاجتماعي والوصمة المرتبطة به (Abusukkar, 2020; Alyami et al., 2022). كما أن دعم المعلمين لمبدأ الدمج لا ينعكس دائماً في ممارسات صفية فعّالة، نتيجة فجوات في الإعداد

بالمجموعة الضابطة ( $p = 0.001$ )، مع ارتفاع ملحوظ في المتوسط العام من (2.025) إلى (2.213)، خاصة في الأبعاد المعرفية والوجدانية، في حين لم تُظهر المجموعة الضابطة تغييرًا ذا دلالة إحصائية. كما أشارت النتائج إلى تحسُّن فعلي في سلوكيات التقبُّل، حيث ارتفعت مؤشرات القبول وانخفضت مؤشرات الرفض لدى بعض الأطفال بعد التدخُّل. وتُظهر هذه النتائج أن فاعليَّة القصص المصوَّرة قد ترتبط بطبيعة التفاعل المنظَّم المصاحب لها، بما يُسهم في تنمية وغي الأطفال بالإعاقة، وتعزيز فهمهم الاجتماعي داخل البيئة الصفِّية، على الرغم من تركُّزها على فئة الإعاقة الذهنية دون غيرها من الاضطرابات النمائية

كما أجرى (Jaswandi and Kurniawati 2023) دراسة شبه تجريبية اعتمدت المنهج المختلط، هدفت إلى توظيف كتابين مصوَّرين حول الإعاقات الجسدية والسمعية مع 28 طفلًا عاديًّا تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات في روضة دامية في إندونيسيا. وأسفرت النتائج عن تحسُّن دال إحصائيًّا في معارف الأطفال ووعيهم بالإعاقة ( $p < 0.05$ )، مع زيادة في درجات المعرفة تراوحت بين (3 - 5) نقاط بعد التدخُّل، كما أظهرت النتائج حجم أثر متوسط في معظم المجموعات (0.77 - 0.90)، مقابل أثر ضعيف في مجموعة واحدة (0.38). كما بيَّنت النتائج قدرة الأطفال على ربط خصائص الإعاقات المعروضة بخبراتهم السابقة، والتعرُّف على خصائصها وأدواتها المساندة. وتُشير هذه النتائج إلى أن القصص المصوَّرة تُسهم في بناء وغي الأطفال بالإعاقة وتنمية معرفتهم، ممَّا ينعكس على فهمهم لأقرانهم في البيئات الدامية، رغم تركُّزها على الإعاقات الجسدية والسمعية دون غيرها من الاضطرابات النمائية

وعلى المستوى السعودي، تُعدُّ دراسة (Alhumaid et al., 2023) من أكثر الدراسات قربًا لموضوع البحث الحالي. فقد تناولت اتجاهات الطالبات العاديات نحو أقرانهم من ذوات الإعاقة في المدارس الابتدائية السعودية، وشملت عينة 678 طالبة تتراوح أعمارهن بين 7 و12 عامًا. ورُكِّزت على تصوُّرات الطالبات تجاه زميلاتهن من ذوات الإعاقات السمعية والعقلية والتحديات السلوكية، وتحليل أثر مجموعة من العوامل الشخصية والسياقية -مثل: نوع الإعاقة، نوع المدرسة، والخبرات السابقة في التفاعل مع ذوي الإعاقة - باستخدام تحليل التباين المشترك والانحدار الخطي (ANCOVA)، وأظهرت النتائج أن الطالبات يحملن اتجاهات إيجابية نحو أقرانهم من ذوات الإعاقة، تتأثر بنوع الإعاقة، البيئة التعليمية، والخبرات التفاعلية السابقة، ممَّا يُبرز الدور المهم للتجربة الاجتماعية المباشرة في تشكيل مواقف الأقران داخل البيئة المدرسية، وهو ما يشير إلى أهمية الخبرة التفاعلية المباشرة في تشكيل وغي الأقران وفهمهم لطبيعة الإعاقة

(Wiseman, 2011). كما توفِّر هذه الاستراتيجية مساحة آمنة ومنظمة لطرح الأسئلة، وتوضيح المفاهيم الخاطئة، والتعبير عن المشاعر، بما يعزِّز التعبير الوجداني وتبني منظور الآخر (Wilkins et al., 2016).

ومن منظور اجتماعي-معرفي، توفِّر هذه الاستراتيجية سياقًا حواريًا منظَّمًا يساعد الأطفال على إعادة تأطير تصوُّراتهم تجاه القضايا المطروحة من خلال التفاعل الجماعي (Sipe, 2002). وعند توظيفها في موضوعات تتعلق بالاختلاف أو الإعاقة، فإنها تُتيح فرصة تبيُّن منظور الآخر، وتعزيز الفهم الاجتماعي الداعم للتفاعل الإيجابي مع أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد (Mascareño et al., 2017; Kelly & Taboada, 2021). بما يتسق مع مبادئ نظرية التعاطف المزدوج (Milton, 2012)

### 8-1 الدراسات السابقة

يشير عدد من الدراسات التطبيقية إلى فاعليَّة القصص المصوَّرة في تنمية وغي الأطفال بالإعاقة، كما يتضح في الدراسات الآتية: طبَّق (Lee and Kang 2023) دراسة كورية استخدمت العلاج بالقصص المصوَّرة مع أطفال عديدين في أحد مراكز رعاية الأطفال، بهدف تعزيز الوعي بالإعاقة ضمن نموذج بحث إجرائي قائم على دورات متتابعة من التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمل على مدى 14 أسبوعًا. وتضمَّن التدخُّل أنشطة تفاعلية متنوِّعة، مثل: (اللعب، وتمثيل الأدوار، والرسم، والغناء)، بما يعكس طبيعة التعلُّم القائم على التفاعل وليس مجرد التلقِّي. وأسفرت النتائج عن تحسُّن ملحوظ في تصوُّرات الأطفال بعمر أربع سنوات، تمثَّل في انخفاض السلوكيات والتصورات السلبية، وارتفاع مستويات التعاطف والاحترام، إضافةً إلى تحسُّن جوانب متعدِّدة من وغي الأطفال بالإعاقة، مثل: فهم طبيعتها، والاهتمام بها، وإدراك قدرات الأفراد ذوي الإعاقة، وتقليل التصوُّرات الخاطئة المرتبطة بها. ويُفهم من ذلك أن فاعليَّة القصص المصوَّرة لا ترتبط بمحتواها فحسب، بل بطبيعة التفاعل المنظَّم المصاحب لها، بما يُسهم في بناء وغي الأطفال بالإعاقة بصورة أعمق وأكثر ارتباطًا بالسياق الاجتماعي داخل البيئة الصفِّية

وبالانسجام مع هذه النتائج، أجرى (Qi et al. 2022) دراسة شبه تجريبية شملت 61 طفلًا عاديًّا في ثلاث مدارس ابتدائية دامية بإندونيسيا، هدفت إلى فحص أثر توظيف القصص المصوَّرة ضمن تدخُّل تعليمي منظَّم على استجابات الأطفال تجاه الإعاقة الذهنية. وقد طبَّق برنامج مكوَّن من 18 جلسة تعليمية، تضمَّن القراءة التفاعلية والمناقشة الموجهة وتمثيل الأدوار. وأظهرت النتائج تحسُّنًا دالًّا إحصائيًّا في مستوى تقبُّل الأقران ذوي الإعاقة الذهنية لدى المجموعة التجريبية مقارنةً

3. على المستوى السعودي بصورة خاصة: قلّة الدراسات الموجّهة لمرحلة الطفولة المبكرة، مقابل تركيز أكبر على المراحل العمرية المتقدمة، أو على وعي المعلمين وأولياء الأمور.

وانطلاقاً من هذه الفجوات، يسعى البحث الحالي إلى تقديم تدخل تربوي منظم قائم على القصص المصورة عبر جلسات القراءة الجهرية التفاعلية التي يقودها المعلم داخل الصف، مع التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة، بهدف تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد، وتعزيز فهمهم للتفاعل داخل البيئة الصفية الدامجة لذوي اضطراب طيف التوحد، بما ينسجم مع توجهات المملكة نحو تعليم شامل وعادل لجميع الأطفال

#### 9-1 منهجية البحث وإجراءاته 1-9-1 منهجية البحث

تمّ اعتماد التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة (قبلي/بعدي) لقياس فاعلية التدخل، وذلك في ضوء قيود تنظيمية داخلية في المدرستين تتعلق بتوزيع الأطفال وجدولهم الزمنية، إلى جانب طبيعة البيئة الصفية الدامجة التي يصعب فيها عزل مجموعة من الأطفال عن التعرّض للتدخل دون التأثير على سير العملية التعليمية. كما أن توزيع الطلاب يتم وفق تنظيمات مدرسية ثابتة لا تسمح بإعادة التوزيع لأغراض بحثية، ممّا حدّ من إمكانية تكوين مجموعة ضابطة مُماثلة من حيث الخصائص. وعلى الرغم من أن غياب المجموعة الضابطة قد يحدّ من مستوى الضبط الداخلي؛ فإن هذا التصميم يُعدّ مناسباً في الدراسات التربوية التطبيقية التي تُنفَّذ في سياقات صفية واقعية، وتركّز على قياس التغيّر داخل نفس المجموعة

وللحدّ من تأثير المتغيّرات الدخيلة؛ تمّ توحيد بيئة التطبيق وزمن التنفيذ والإجراءات التعليمية قدر الإمكان، كما سبقت البحث الحالي دراسة استطلاعية أسهمت في ضبط إجراءات التطبيق وتحسين أدوات القياس، بالإضافة إلى ذلك، تمّ تعزيز موثوقية الأداة من خلال تعديلها في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، بما يدعم دقّة القياس

#### 2-9-1 مجتمع البحث وعيّنته

تكوّن مجتمع البحث من طلاب الصف الأول الابتدائي من الأقران من غير ذوي الإعاقة، الملحقين بمدرستين حكوميتين من مدارس الطفولة المبكرة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وبلغت العيّنة (44) طفلاً، بواقع (25) أنثى و(19) ذكراً، في عمر ست سنوات. تمّ اختيار العيّنة من المدرستين بطريقة قصديّة؛ نظراً لملاءمتها لطبيعة البحث وأهدافه، حيث تطبّق المدرستان نموذج الدمج الكلّي، الذي يتيح تعليم جميع الطلاب -بمن فيهم ذوو الإعاقة- داخل الفصول الدراسية العادية. كما تتبنّى المدرستان نظام التعليم المشترك (بنين وبنات) في مرحلة الطفولة المبكرة، ممّا يتيح بيئة تعليمية مشتركة تعزّز فرص التفاعل بين جميع الأطفال

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام البحثي بقضايا الدمج التعليمي، وبناء الوعي بالإعاقة داخل البيئات المدرسية؛ إلّا أن هذا الاهتمام لم يُفَعّل بصورة كافية ضمن تدخلات صفية منظمّة تستهدف بناء وعي الأقران بصورة مباشرة. فقد ركّزت الدراسات التطبيقية على تنمية الوعي بالإعاقة بصورة عامة من خلال القصص المصورة، كما في دراسة (Lee & Kang, 2023)، أو على تحسين استجابات الأطفال تجاه أنواع محدّدة من الإعاقة، كما في دراسة (Qi et al. 2022) التي تناولت الإعاقة الذهنية، ودراسة (Jaswandi and Kurniawati 2023) التي ركّزت على الإعاقات الجسدية والسمعية

إلّا أن هذه الدراسات - على اختلاف تصاميمها - لم تتناول اضطراب طيف التوحد بوصفه حالة نمائية ذات خصوصية اجتماعية وتفاعلية، وذلك بصورة مُعمّقة تُراعي خصائصه النمائية والاجتماعية، كما أنها لم تُوظف ضمن تدخلات صفية منظمّة يقودها المعلم داخل البيئة التعليمية. وعلى المستوى السعودي، ركّزت الدراسات على الاتجاهات أو الوعي العام نحو الإعاقة كما في دراسة (Alhumaid et al., 2023)، دون التوسّع في اختبار تدخلات صفية تستهدف بناء وعي الأقران، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. إضافة إلى ذلك، تشير الأدبيات السعودية إلى تركّز البحوث على فئات عمرية متقدمة نسبياً (7 - 12 عاماً)، مقابل محدودية الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، مع تركيز أكبر على وعي المعلمين أو أولياء الأمور كما في دراسات: (Alharbi et al., 2019; Alshehri, 2022; Alyami et al., 2022)، واهتمام أقل بدور الأقران أنفسهم في بناء الوعي الاجتماعي والتفاعل اليومي داخل الصفوف الدراسية

وبناءً على ذلك، يتبيّن وجود فجوة بحثية تتمثّل في ندرة الدراسات التدخلية المنظمّة التي تستهدف بناء وعي الأقران باضطراب طيف التوحد داخل الصفوف الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة في السياق التعليمي السعودي. وفي هذا الإطار، فإن قابلية توظيف القصص المصورة ضمن تدخلات صفية منظمّة في السياق التعليمي السعودي؛ لا تزال بحاجة إلى تحقّق تجريبي محلي يأخذ في الاعتبار الخصوصية الثقافية والمرحلة العمرية المبكرة

وفي ضوء ما سبق، تحدّد الفجوة البحثية في ثلاث نقاط رئيسية:

1. على المستوى السعودي: ندرة الدراسات التدخلية التي تستهدف بناء وعي الأقران باضطراب طيف التوحد داخل الصفوف الدراسية.

2. على المستوى الدولي والسعودي: محدودية توظيف القصص المصورة ضمن تصميم صفّي منظم يقوده المعلم، مع تركّز البحوث على الكتب المطبوعة، أو تناول الإعاقة بصورة عامة.

وعلى الرغم من جمع هذه البيانات الديموغرافية، إلا أنها لم تُدرج ضمن متغيرات التحليل، حيث ركّز البحث على قياس أثر التدخل التعليمي بوصفه المتغير المستقل الرئيس، ووُعي الأقران بوصفه المتغير التابع، في حين استُخدمت هذه المتغيرات لوصف خصائص العينة، وتقديم فهم أشمل لسياقها. وقد اقتصرَت العينة على الأطفال الذين تمَّ الحصول على موافقة أولياء أمورهم للمشاركة في البحث، والذين أكملوا الاختبارين القبلي والبُعدي

### 3-9-1 وصف التدخل

تمَّ التدخل في تنفيذ (10) جلسات قراءة جهرية تفاعلية للقصص المصوّرة المختارة، استناداً إلى استراتيجية القراءة الجهرية التفاعلية (Kelly & Taboada, 2021; Mascareño et al., 2017) نُفذت الجلسات بواقع جلسة لكل مجموعة صغيرة مكونة من خمسة أطفال إلى ستة أطفال، بما يتيح التفاعل والمناقشة الموجهة.

استُخدمت القصص المصوّرة بصيغة صور ثابتة؛ لتسهيل عرضها بشكل جماعي داخل الصف باستخدام جهاز لوحي، وضمان وضوح العناصر البصرية لجميع الأطفال، مع إتاحة التحكم في التنقل بين الصفحات بما يخدم المناقشة الصفية، وذلك بما يتناسب مع طبيعة القراءة الجهرية التفاعلية التي تقودها الباحثة، والتي تركز على التفاعل والمناقشة الصفية المباشرة، دون تشتيت انتباه الأطفال

وتمَّ تطبيق أداة القياس على المشاركين قبلياً وبعدياً لقياس أثر التدخل. وشملت القصص المصوّرة المستخدمة كتابين موجهين للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، يتناولان موضوع اضطراب طيف التوحد بصورة داعمة للدمج. وخلال كل جلسة؛ استخدمت الباحثة مجموعة من الأسئلة الموجهة التي تناولت فهم الأحداث والشخصيات ومشاعرهم، بهدف تنمية وعي الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد في سياق البيئة الصفية الدامجة

وقامت الباحثة بنفسها بتنفيذ جميع إجراءات التدخل، حيث تولّت تقديم جلسات القراءة الجهرية التفاعلية، وتطبيق أداة القياس قبلياً وبعدياً، وجمع البيانات من المشاركين؛ وذلك لضمان توحيد إجراءات التطبيق، وتقليل التباين في أساليب التنفيذ

### 4-9-1 آلية اختيار القصص

تطلّب تحديد القصص المصوّرة المناسبة لبناء الوعي باضطراب طيف التوحد لدى الأقران في مرحلة الطفولة المبكرة؛ اتباع عملية متعدّدة المراحل، وقامت الباحثة بمراجعة مكثبات محلية (مكتبة جرير)، ومعرض الرياض الدولي للكتاب، ومصادر إلكترونية؛ لإعداد قائمة

وتقتصر حالات الإعاقة في المدرستين على طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة، وجميعهم من الذكور، حيث وُجدت حالة واحدة في المدرسة الأولى وحالتان في المدرسة الثانية، ويتلقون تعليمهم ضمن الفصول العادية في إطار البيئة التعليمية الدامجة. كما تضم الفصول حالات أخرى من الإعاقات، مثل: الإعاقات السمعية، وصعوبات التعلم، واضطراب تشتت الانتباه لدى البنين والبنات. وتوفّر المدرستان بيئة تعليمية دامجة قائمة على مشاركة جميع الطلاب -بمن فيهم ذوو الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة- في الأنشطة الصفية واللاصفية، ممّا يتيح فرصاً طبيعية للتفاعل الاجتماعي. كما تضم المدرستان برامج للتربية الخاصة، حيث توجد معلّمة واحدة متخصصة في التربية الخاصة في كل مدرسة، تتولّى تقديم الدعم التربوي بالتعاون مع معلّمتي التعليم العام وهن من تخصصات متنوعة. ويُقدّم هذا الدعم من خلال خدمات مساندة تشمل غرفة المصادر، حيث يُتاح للطلاب الحصول على دعم إضافي وفق احتياجاتهم الفردية، بما يعزّز من اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة الصفية

وقد رُوِيَ عند اختيار المدرستين تشابه ممارسات الدمج التعليمي فيهما، من حيث: تنظيم البيئة الصفية، وآليات تقديم الدعم، وتكامل الأدوار بين معلّمتي التعليم العام والتربية الخاصة، وذلك بهدف تعزيز اتّساق تطبيق التدخل، والحد من تأثير المتغيرات الخارجية على نتائج البحث. كما توفّر هذه البيئة سياقاً تعليمياً واقعياً يدعم ملائمة تطبيق التدخل ودراسة أثره على وعي الأقران، ممّا يعزّز من الصدق البيئي للبحث. كما تمَّ الاستفسار من إدارات المدرستين والمعلّمتين عن طبيعة البرامج المقدّمة، حيث أُفيد بعدم تنفيذ برامج توعوية سابقة تتعلق باضطراب طيف التوحد داخل المدرستين، بما يوضّح خصائص البيئة التعليمية للعينة قبل تطبيق التدخل

كما تمَّ جمع بيانات ديموغرافية عن الأطفال من خلال استمارة موجهة لأولياء الأمور، شملت المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي لولي الأمر. وقد أظهرت البيانات تنوعاً في الخصائص الديموغرافية للعينة، حيث كان تسعة أطفال من أسر منخفضة الدخل، بينما ينتمي البقية إلى أسر متوسطة الدخل. كما تمَّ تحديد المستوى الأكاديمي للأطفال استناداً إلى تقييمات المعلّمتين، حيث صُفّي (13) طالباً ضمن المستوى الممتاز، و(20) ضمن المتوسط، و(11) ضمن المنخفض، ممّا يعكس التباين الطبيعي بين الطلاب في هذه المرحلة. كما تضمّنت البيانات معلومات حول وجود حالات اضطراب طيف التوحد ضمن الأسرة أو البيئة المحيطة، حيث أظهرت الاستجابات عدم وجود حالات ضمن أسر الأطفال المشاركين

تضمّن المقياس مجموعة من البنود التي تبدأ بقياس المعرفة الأساسية بالمفاهيم المرتبطة بالإعاقة واضطراب طيف التوحد، تليها بنود تقيس مستوى فهم الأطفال لطبيعة الاضطراب، وفهمهم طبيعة التفاعل المناسب داخل البيئة الصفية الدامجة. وتشير الدرجات الأعلى في المقياس إلى مستوى أعلى من وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي. وقد تمّ اختيار المقياس الثلاثي لملاءمته الخصائص النمائية للأطفال في عمر ست سنوات، ولتقليل العبء المعرفي، والحد من احتمالية تحيز الاستجابة

### 2-10-1 الصدق والثبات

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للمحتوى من خلال عرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الطفولة المبكرة والتربية الخاصة، وأظهرت الأداة درجة عالية من الثبات الداخلي، وبلغ معامل ألفا كرونباخ ( $\alpha=0.80$ )، ممّا يشير لمستوى ثبات جيد

### 3-10-1 الدراسة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية على ثمانية طلاب من الصف الأول الابتدائي (خمس من المدرسة "أ"، وثلاثة من المدرسة "ب")، وذلك بهدف التحقق من وضوح فقرات الأداة، وملاءمة القصص المصوّرة، وملاءمة إجراءات التطبيق، وتجهيز البيئة الصفية. وقد أظهرت النتائج الاستطلاعية مناسبة الإجراءات للأطفال، وإمكانية تنفيذ جلسات القراءة الجهرية ضمن مجموعات صغيرة من الناحية التنظيمية. ولم يتم تضمين أفراد العيّنة الاستطلاعية ضمن العيّنة الأساسية للبحث

### 11-1 إجراءات التطبيق وجمع البيانات

#### 1-11-1 آلية تطبيق المقياس:

تمّ تطبيق أداة القياس على المشاركين قبلًا وبعدًا لقياس أثر التدخل، ونظرًا لصغر سنّ المشاركين (الصف الأول الابتدائي)؛ طُبّق المقياس بصورة فردية في بيئة هادئة ومنظمة داخل مكتبة المدرسة. قُدّمت التعليمات لجميع الأطفال وفق نصّ إرائي موحد أعدّ مسبقًا، مع قراءة البنود شفهيًا بصوت واضح ومحايد، والالتزام بنبرة صوت ثابتة دون إبداء أيّة تعليقات تفسيرية أو إشارات لفظية أو غير لفظية قد تؤثر في الاستجابات. كما لم تُقدّم أيّة تغذية راجعة تتعلق بصحة الإجابة أثناء التطبيق

وقبل البدء؛ تمّ تدريب الأطفال على آلية الاستجابة من خلال أمثلة تجريبية غير مرتبطة بموضوع البحث، مع شرح بدائل الإجابة الثلاثة (لا أعرف، لا، نعم) بلغة مبسطة مناسبة لأعمارهم. وقد سُجّلت استجابات الأطفال شفهيًا كما صدرت، وتولّت الباحثة ترميزها وفق المقياس الثلاثي المعتمد، دون إشراك الأطفال

أوليّة بكتب الأطفال التي تتناول الإعاقة. ونظرًا لندرة الكتب العربية عالية الجودة التي تتناول اضطراب طيف التوحد؛ تمّ توسيع نطاق البحث ليشمل الكتب الإنجليزية

واستندت معايير الاختيار إلى ما طرحه Prater (2008) و Dyches) لضمان دقة التمثيل، واحترام تصوير الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن بين (13) كتابًا استوفى المعايير الأولى؛ تمّ اختيار كتابين فقط للتطبيق في هذا البحث، هما: My Friend with Autism: Enhanced Edition) (Bishop & Bishop, 2020)، و(A Friend for Henry) (Bailey & Song, 2019). ويعالج الكتابان موضوع اضطراب طيف التوحد في سياق مدرسي قريب من خبرة الأطفال؛ حيث يركّز الأول على عرض خصائص الطفل من منظور صديقه، بينما يتناول الآخر التحديات الاجتماعية المرتبطة بتكوين الصداقات داخل المدرسة.

وقد حصلت الباحثة على موافقات خطيّة من دور النشر لترجمة الكتابين إلى اللغة العربية لأغراض تعليمية، حيث تمّت الترجمة من قبل مختصّين لغويين، مع إجراء تكيف ثقافي يضمن ملاءمة المحتوى للفئة العمرية والسياق التعليمي للأطفال. كما تمّ عرض القصص بعد الترجمة والتكيف الثقافي على (4) محكمين خارجيين من ذوي الاختصاص (2 في الطفولة المبكرة، و2 في التربية الخاصة)، وهم جزء من إجمالي (10) محكمين قاموا بتحكيم أداة البحث؛ وذلك للتحقق من دقة تمثيل اضطراب طيف التوحد، وملاءمة المحتوى النمائي، ومناسبة اللغة للفئة العمرية المستهدفة. وقد أجريت هذه الخطوة قبل اعتماد القصص واختيارها النهائي، حيث تمّ تعديل المحتوى في ضوء ملاحظات المحكمين

### 10-1 أداة البحث

#### 1-10-1 وصف الأداة

انسجامًا مع عنوان البحث وأهدافه؛ تكون مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي من (17) فقرة تقيس بُعدًا واحدًا يتمثل في مستوى وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية الدامجة. ويشمل ذلك الإلمام بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالإعاقة واضطراب طيف التوحد، وفهم خصائصه، وفهم طبيعة التفاعل المناسب مع الأقران من ذوي الاضطراب في سياق الدمج التعليمي

وقد تمّ ترميز الاستجابات وفق مقياس ثلاثي على النحو الآتي:

- (0) لا أعرف.
- (1) لا.
- (2) نعم.

وذلك بما يتناسب مع طبيعة القراءة الجهرية التفاعلية التي تقوم بها الباحثة، والتي تركز على التفاعل والمناقشة الصفية المباشرة دون تشتيت انتباه الأطفال. واعتمدت الباحثة أسلوب القراءة الجهرية التفاعلية، من خلال طرح أسئلة موجهة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ومناقشة أحداث القصص والشخصيات ومشاعرها، وتشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم، وربط سلوكيات الشخصيات بالموافق الاجتماعية الواقعية، بما يساهم في تنمية وعي الأطفال بطبيعة التفاعل المناسب مع أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة الصفية الدامجة. كما روعي استخدام أساليب تبسيط لغوي وتوضيح بصري تتناسب مع الخصائص النمائية للأطفال، بما يعزز فهمهم للمواقف المرتبطة باضطراب طيف التوحد

وقد نُفذت جلسات التدخل على مدى خمسة أيام، بمعدل جلستين يوميًا، بما يضمن تغطية جميع مجموعات الأطفال المشاركين بشكل متوازن ومنظم، دون الإخلال بجودة التفاعل داخل كل جلسة. وقد نُفذ التدخل وفق جدول زمني منظم، دون تطبيق أداة القياس خلال فترة التنفيذ؛ وذلك للفصل بين مرحلة التدخل ومرحلة القياس. وتمّ تنفيذ جميع جلسات القراءة الجهرية التفاعلية من قبل الباحثة نفسها؛ لضمان الاتساق في أسلوب التطبيق، وتقليل التباين في الإجراءات

#### 4-11-1 القياس البعدي:

طُبّق القياس البعدي عقب مرور أسبوع من انتهاء تنفيذ البرنامج التدخل، بهدف قياس الأثر القريب للتدخل، والحد من تأثيرات التذكّر المباشر لدى الأطفال، وذلك في ضوء طبيعة التنظيم المدرسي والقيود الزمنية المرتبطة بالبيئة التطبيقية. وتمّ تطبيق الإجراءات نفسها المعتمدة في القياس القبلي

#### 5-11-1 الاعتبارات الأخلاقية:

حصل البحث على موافقة لجنة الأخلاقيات البحثية، إضافة إلى موافقة الجهات التعليمية المختصة، بما في ذلك تصريح "تسهيل مهمة باحث" الصادر من إدارة التعليم بمنطقة القصيم. وتمّ اتباع أسلوب الموافقة الوالدية المستنيرة، حيث أرسلت استمارات موافقة خطية مرفقة برسالة تعريفية لأولياء الأمور توضّح أهداف البحث وإجراءاته، وتتضمّن جمع بعض البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطفل والأسرة لأغراض وصف العينة. ولم يُدرج في البحث إلا الأطفال الذين تمّ الحصول على موافقة خطية من أولياء أمورهم على مشاركتهم. كما تمّ التأكيد على مبدأ المشاركة الطوعية، حيث تمّ توضيح حقّ الانسحاب في أي وقت دون أية تبعات لكّ من أولياء الأمور والأطفال. وقد تضمّنت استمارة الموافقة الموجهة لأولياء الأمور بيانًا صريحًا بهذا الحق، كما تمّ شرح ذلك للأطفال بلغة مبسطة تتناسب مع أعمارهم قبل بدء

في أي إجراء عددي أو رمزي. وفي حال أشار الطفل إلى عدم معرفته بأحد المصطلحات؛ قُدِّم تعريف مبسّط ومحايد بعد تثبيت الإجابة، دون إعادة طرح السؤال أو تعديل الدرجة المسجّلة؛ حفاظًا على صدق القياس. وقد روعي تطبيق المقياس في بيئة صفية مألوفة للأطفال، مع التأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة؛ وذلك للحدّ من احتمالية تأثر الاستجابات بنزعة إرضاء الباحث (social desirability).

#### 2-11-1 القياس القبلي:

طُبّق القياس القبلي في المدرستين خلال الأسبوع نفسه، بواقع يومين لكل مدرسة. وتمّ مقابلة نحو (11) طفلًا يوميًا، حيث استغرقت المقابلة الواحدة قرابة (8) دقائق، وبذلك، بلغ متوسط زمن التطبيق اليومي نحو (90) دقيقة لكل مدرسة. وفي يوم التطبيق؛ تواجدت الباحثة مع الأطفال منذ بداية اليوم الدراسي، وشاركتهم أنشطة تفاعلية قصيرة، بهدف بناء الألفة وتعزيز شعورهم بالأطمئنان قبل القياس الرسمي (Cohen et al., 2018). ونُظّم العمل من خلال نقل مجموعات مكوّنة من نحو (10-12) طفلًا في كلّ مرّة إلى المكتبة، مع إجراء المقابلات بصورة فردية ودون حضور المعلمين، ثم أعيد كل طفل إلى الصف فور انتهاء الإجابة؛ لضمان استقلالية الاستجابة، وتقليل احتمالية التأثير بالأقران

#### 3-11-1 التدخل:

تمّ تنفيذ البرنامج التدخل باستخدام القصص المصوّرة من خلال (10) جلسات قراءة جهرية تفاعلية، استنادًا إلى استراتيجية القراءة الجهرية التفاعلية (Kelly & Taboada, 2021; Mascareño et al., 2017). حيث تم توزيع الأطفال على مجموعات صغيرة بمتوسط يقارب خمسة أطفال في الجلسة الواحدة، وشارك كل طفل في جلسة واحدة ضمن مجموعته، وبذلك تم تغطية جميع أفراد العينة عبر الجلسات المقررة. وقُدِّمت الجلسات ضمن مجموعات صغيرة، بمتوسط يقارب خمسة أطفال في الجلسة الواحدة، بما يتيح التفاعل والمناقشة الموجهة، وذلك داخل مكتبة المدرسة في بيئة تعليمية هادئة ومنظمة. واشتملت كل جلسة على وحدة قرائية متكاملة تضمّنت قصتين مترابطتين في المحتوى، تمّ اختيارهما بحيث تكمل كل منهما الأخرى، بهدف تعزيز الفهم التدريجي للمفاهيم المرتبطة بالتفاعل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد استغرقت قراءة كل قصة ومناقشتها نحو (15-20) دقيقة، ليبلغ إجمالي زمن الجلسة الواحدة نحو (30-40) دقيقة

واستُخدمت القصص المصوّرة بصيغة صور ثابتة، وعُرِضت بشكل جماعي باستخدام جهاز لوحي؛ لضمان وضوح العناصر البصرية لجميع الأطفال، مع إتاحة التحكّم في التنقل بين الصفحات بما يخدم سير المناقشة الصفية،

وتتم حساب الإحصاءات الوصفية، ممثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لوصف أنماط الاستجابة قبل التدخل وبعده. كما اقتصر تطبيق التحليل الاستدلالي على اختبار (t) وحساب حجم الأثر (Cohen's d) على الدرجة الكلية للأداة، بوصفها مؤشراً إجمالياً لمستوى وعي الأقران. وأجريت جميع التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics) الإصدار (29)، وتم اعتماد مستوى الدلالة الإحصائية عند ( $\alpha = .05$ ) ثنائي الطرف

### 7-11-1 النتائج

للإجابة عن سؤال البحث المتعلق بفاعلية التدخل في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد، والتحقق من الفرضية التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبُعدي لصالح القياس البُعدي؛ تم إجراء اختبار (t) لعينتين مترابطتين؛ لمقارنة الدرجات القبليّة والبُعديّة لطلاب الصف الأول الابتدائي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي، وذلك بعد مشاركتهم في التدخل القائم على القصص المصورة المقدم من خلال جلسات القراءة الجهرية التفاعلية

التطبيق، مع التأكيد على أن مشاركتهم اختيارية بالكامل. كما تم الحصول على موافقة لفظية من الأطفال قبل بدء التطبيق، وذلك بعد تقديم شرح مبسط لطبيعة المشاركة، وتم توثيق هذه الموافقة من خلال إشارة بسيطة يضعها الطفل بجانب رمز خاص به، دون استخدام الأسماء، بما يراعي سرية البيانات وملاءمة الإجراء لخصائصهم العمرية. وتم الحفاظ على سرية بيانات المشاركين من خلال استخدام رموز رقمية بدلاً من الأسماء، وتخزين البيانات في ملفات آمنة لا يمكن الوصول إليها إلا من قبل الباحثة. كما تم الحصول على موافقات خطية من دور النشر لاستخدام وعرض القصص المصورة المختارة لأغراض البحث

### 6-11-1 تحليل البيانات:

أستخدم اختبار (t) لعينتين مترابطتين؛ للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين الدرجات الكلية لاستجابات الأطفال في القياسين (القبلي والبُعدي) على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي، وذلك بعد مشاركتهم في جلسات القراءة الجهرية التفاعلية. كما تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)؛ للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات المقياس في القياسين القبلي والبُعدي

**الجدول 1: نتائج اختبار (t) لعينتين مترابطتين لمقارنة القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد على مستوى العينة الكلية ولدى كل من الذكور والإناث (n=44)**

| العينة             | متوسط الاختبار القبلي | الانحراف المعياري للاختبار القبلي | متوسط الاختبار البُعدي | الانحراف المعياري للاختبار البُعدي | قيمة p | حجم الأثر Cohen's d |
|--------------------|-----------------------|-----------------------------------|------------------------|------------------------------------|--------|---------------------|
| العينة الكلية ن=44 | 24.75                 | 4.29                              | 29.65                  | 1.09                               | < .001 | 1.20                |
| الإناث ن=25        | 25.28                 | 4.93                              | 29.68                  | 1.21                               | < .001 | -.84                |
| الذكور ن=19        | 24.57                 | 3.25                              | 29.63                  | .95                                | < .001 | -1.75               |

والتفاعل مع أقرانهم. وقد تم حساب حجم الأثر باستخدام الانحراف المعياري لفروق الدرجات، وبناءً على ذلك، يتم قبول الفرضية.

ولفحص ما إذا كانت هناك فروق في مستوى وعي الأقران باضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)؛ للمقارنة بين متوسطات درجات الذكور والإناث في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران

يتضح من نتائج الجدول (1): وجود تحسن دال إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس وعي الأقران بعد تطبيق التدخل؛ حيث ارتفع المتوسط الحسابي من القياس القبلي ( $M = 24.75$ ,  $SD = 4.29$ ) إلى القياس البُعدي ( $M = 29.65$ ,  $SD = 1.09$ )، وبلغت قيمة  $t(43) = 7.97$  عند مستوى دلالة ( $p < .001$ )، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبُعدي، لصالح القياس البُعدي. كما أظهر حجم الأثر قيمة كبيرة (Cohen's d = 1.20)، مما يشير إلى فاعلية التدخل في تعزيز وعي الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد

**الجدول 2: نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين للفروق بين الذكور والإناث في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد**

| المتغير          | متوسط الإناث | متوسط الذكور | قيمة t | df | قيمة p | حجم الأثر |
|------------------|--------------|--------------|--------|----|--------|-----------|
| الاختبار القبلي  | 24.88        | 24.57        | -.22   | 42 | .82    | -.06      |
| الاختبار البُعدي | 29.68        | 29.63        | -.14   | 42 | -.88   | -.04      |

يتضح من نتائج الجدول (2): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلٍّ من القياس القبلي ( $t(42) = -.22, p = .82$ ) والقياس البُعدي ( $t(42) = -.14, p = .88$ ) ممَّا يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التدخل، واستمرار هذا التكافؤ بعده. ويعزَّز ذلك أن التحسُّن في مستوى وعي الأقران يُعزَّى إلى أثر التدخل، وليس إلى اختلاف الجنس.

ولتعزيز تفسير النتائج الكليَّة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبُعدي؛ وذلك لوصف أنماط استجابات الأطفال قبل التدخل وبعده، في إطار التحليل الوصفي دون إجراء اختبارات استدلالية على مستوى البنود

**الجدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد (قبلي/بُعدي)**

| البند                                                                                             | الاختبار القبلي (المتوسط $\pm$ الانحراف المعياري) | الاختبار البُعدي (المتوسط $\pm$ الانحراف المعياري) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| هل لديك معرفة بالإعاقة؟                                                                           | 0.98 (0.23)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل سمعت بمصطلح اضطراب طيف التوحد؟                                                                 | 1.00 (0.19)                                       | 1.96 (0.20)                                        |
| هل قرأت من قَبْل قصة عن اضطراب طيف التوحد؟                                                        | 0.97 (0.18)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل تعتقد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم نقاط قوة؟                                         | 1.13 (0.62)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل تعتقد أنه يوجد بينك وبين طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد أشياء متشابهة؟                           | 1.09 (0.51)                                       | 1.86 (0.46)                                        |
| هل تعتقد أن هناك اختلافات بينك وبين طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد؟                                 | 1.69 (0.63)                                       | 1.86 (0.50)                                        |
| هل تعتقد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يمكنهم التعلُّم في فصل دراسي دامج؟                      | 1.20 (0.59)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل تعتقد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى دعم من زملائهم في الفصل؟                    | 1.80 (0.51)                                       | 1.96 (0.20)                                        |
| هل تعتقد أن إلحاق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس منفصلة خيار مناسب؟                         | 1.53 (0.69)                                       | 1.04 (0.35)                                        |
| هل تعتقد أن اضطراب طيف التوحد قد يمنع من النجاح في التعلُّم؟                                      | 1.18 (0.68)                                       | 1.44 (0.50)                                        |
| هل تعتقد أن الترحيب بزميل من ذوي اضطراب طيف التوحد سلوك مناسب؟                                    | 1.09 (0.60)                                       | 1.02 (0.14)                                        |
| هل تعتقد أن مصادقة زميل من ذوي اضطراب طيف التوحد سلوك مناسب؟                                      | 1.69 (0.63)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل تعتقد أن ذوي اضطراب طيف التوحد يكونون سعداء في فصل دراسي دامج؟                                 | 1.64 (0.65)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل تعتقد أن مساعدة طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف عند الحاجة سلوك مناسب؟                    | 1.87 (0.46)                                       | 2.00 (0.00)                                        |
| هل تعتقد أن المبادرة لتقديم المساعدة لزميل من ذوي اضطراب طيف التوحد عند مواجهته صعوبة سلوك مناسب؟ | 1.40 (0.62)                                       | 1.80 (0.40)                                        |
| هل تعتقد أن التدخل عند تعرُّض طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد للتميُّز سلوك مناسب؟                   | 1.67 (0.60)                                       | 1.92 (0.27)                                        |
| لو كنت من ذوي اضطراب طيف التوحد، هل كنت ستستمتع بالتواجد في نفس الصف؟                             | 1.31 (0.63)                                       | 1.84 (0.37)                                        |

ملاحظة: تمَّ عرض المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنود كما وردت في الاستجابات الفردية.

(1.87 → 2.00)، ووعيهم بالمبادرة بتقديم المساعدة عند مواجهته صعوبة (1.40 → 1.80)، ووعيهم بضرورة التدخل عند تعرّضه للتنمر (1.67 → 1.92)، وهو ما يعكس تحسّناً في وعيهم بالتفاعل المناسب داخل البيئة الصفية.

ويلاحظ أن بعض البنود أظهرت تغييراً طفيفاً مقارنةً بغيرها، مثل: وعي الأطفال بملاءمة الترحيب بالزميل، ووعيهم بتأثير اضطراب طيف التوحد على القدرة على النجاح في التعلم. ويمكن تفسير ذلك بحذر بأن بعض هذه الجوانب قد تكون مُتشكلة بدرجة أولية لدى الأطفال، أو أنها تتطلب مستوى أعمق من الفهم مقارنةً ببنود أخرى. كما قد يُحتمل أن يكون لوجود الأطفال في بيئات تعليمية دامية دور في تكوّن مستوى أولي من هذا الوعي قبل التدخل، إلا أن هذا التفسير يظل في إطار الاحتمال؛ نظراً لعدم فحص هذا المتغير بشكل مستقل في البحث. وفي هذا الإطار، قد يشير التفاوت في مستوى التحسّن إلى أن التدخل أسهم بدرجة أوضح في تعزيز فهم الأطفال لطبيعة الاضطراب وتفسير سلوكياته، في حين كان التغيير في بعض الاستجابات أو المعتقدات أقل وضوحاً، وهو ما قد يرتبط بالطابع التدريجي لنمو الفهم الاجتماعي في هذه المرحلة العمرية، وهو ما يستدعي التحقق منه في دراسات لاحقة تفحص أثر البيئة التعليمية الدامجة بوصفها متغيراً مستقلاً.

وفي ضوء ذلك، يمكن النظر إلى انخفاض مستوى وعي الأقران في القياس القبلي، ولا سيما محدودية فهمهم لطبيعة الإعاقة واضطراب طيف التوحد، في إطار ما تشير إليه نظرية التعاطف المزدوج، حيث قد يرتبط غياب الفهم المتبادل بين الأطفال وأقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد بظهور تفسيرات غير دقيقة للسلوكيات المرتبطة بالاضطراب. ومن هذا المنطلق، قد يعكس التحسّن الذي أظهرته النتائج بعد التدخل بناء فهم أكثر تنظيمياً لدى الأطفال لطبيعة هذا الاختلاف، بما قد يُسهم في تقليل احتمالات سوء الفهم، وتعزيز جودة التفاعل داخل البيئة الصفية الدامجة (Crompton et al., 2020; Milton, 2012).

وتفسّر هذه النتائج في ضوء طبيعة التدخل القائم على القصص المصوّرة والمناقشات الموجهة، حيث أسهمت هذه الممارسات في بناء معرفة منظمة لدى الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد، وتعزيز وعيهم بكيفية التفاعل مع أقرانهم داخل السياق التعليمي. وتشير دراسة (Alhumaid et al. 2023) إلى وجود استجابات محايدة أو غير مدعومة بالفهم لدى بعض الطلاب تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة في غياب تدخل تربوي موجه. وفي المقابل، تُظهر نتائج البحث الحالي أن توظيف تدخل قائم على القصص المصوّرة التفاعلية؛ قد يُسهم في تحسين وعي الأقران وتعزيز فهمهم لطبيعة الدمج والتفاعل المناسب

يتضح من نتائج الجدول (3) كما بيّنت التحليلات الوصفية على مستوى فقرات الاستبانة: وجود تحسّن عام ومتسق في بنود مقياس الوعي، مع بقاء بعض البنود مستقرة أو بتغير طفيف؛ حيث اتّجهت غالبية البنود نحو الارتفاع. كما ارتفعت المتوسطات الحسابية في القياس البعدي في معظم الفقرات، واقتربت الانحرافات المعيارية في بعض البنود البعديّة من الصفر، ممّا يعكس تجانس استجابات الأطفال بعد التدخل. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية التدخل القائم على القصص المصوّرة، المقدم من خلال جلسات القراءة الجهرية التفاعلية، في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في البيئات الصفية الدامجة.

## 2 المناقشة

تشير النتائج إلى أن استخدام القصص المصوّرة وتوظيفها من خلال جلسات قراءة جهرية تفاعلية منظمة؛ أسهم بصورة دالة في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد. وعلى الرغم من التحاق المشاركين بمدارس تطبق الدمج التعليمي؛ أظهرت نتائج القياس القبلي مستوى منخفضاً من الوعي، حيث أفاد معظم الأطفال بعدم امتلاكهم معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد أو الإعاقة وبعد تنفيذ التدخل؛ ظهر تحسّن دال إحصائياً ( $p < .001$ ) في مستوى الوعي بما يشمل المعرفة بالمفاهيم الأساسية وفهم التفاعل المناسب مع أقرانهم ذوي الاضطراب، بما يعكس شمول بنود المقياس لجوانب مختلفة من وعي الأقران، ممّا يشير إلى أن التواجد في البيئة التعليمية وحده قد لا يكون كافياً لتحقيق دمج تعليمي فعّال دون تدخل تربوي مقصود، وهو ما يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن المعرفة تمثّل الأساس للفهم الاجتماعي والتفاعل الملائم (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023).

ويتضح هذا التحسّن بشكل تفصيلي من خلال الارتفاع المنهجي في المتوسطات، وذلك عبر بنود المقياس التي تعكس فهم طبيعة الاضطراب والوعي بالتفاعل المناسب داخل البيئة الصفية. فقد أظهرت النتائج ارتفاعاً في البنود المرتبطة بوعي الأطفال بنقاط القوة لدى أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد (1.13 → 2.00)، ووعيهم بأوجه التشابه (1.09 → 1.86) والاختلاف (1.69 → 1.86). كما ظهر تحسّن في وعي الأطفال بطبيعة الدمج التعليمي، مثل: وعيهم بإمكانية التعلم في فصل دمج (1.20 → 2.00)، ووعيهم بالحاجة إلى دعم أقرانهم داخل الصف (1.80 → 1.96)، إلى جانب انخفاض المتوسط في البند المرتبط بنقص إحقاقهم بمدارس منفصلة (1.53 → 1.04)، ممّا يعكس تحسّناً في وعيهم بطبيعة الدمج. وفيما يتعلق بالتفاعل؛ ارتفعت استجابات الأطفال في البنود المرتبطة بوعيهم بالسلوكيات المناسبة في التفاعل، مثل: وعيهم بمناسبة مصادقة الزميل (1.69 → 2.00)، ووعيهم بأهمية مساعدته عند الحاجة

داخل البيئة الصفية، وهو ما يعكس أثر الممارسات التربوية المقصودة في دعم بناء المعرفة وتنمية الوعي بصورة منهجية

كما أظهرت نتائج بنود المقياس المرتبطة بوغي الأطفال بالتفاعل الاجتماعي أن هذا الوعي بالسلوكيات التفاعلية المناسبة مع أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد؛ كان حاضرًا بدرجة ملحوظة في القياس القبلي، وازداد بصورة أوضح بعد تنفيذ التدخل، كما يتضح في بنود، مثل: وعيهم بملاءمة مصادقة الزميل، ووعيهم بأهمية مساعدته عند الحاجة، ووعيهم بالمبادرة بتقديم المساعدة عند مواجهته صعوبة. وقد يعكس هذا المستوى في القياس القبلي قابلية نمائية أولية لدى الأطفال؛ لفهم السلوكيات الاجتماعية المناسبة في هذه المرحلة العمرية. وتشير النتائج البعدية إلى أن تقديم معرفة منظمة من خلال السرد التفاعلي؛ قد أسهم في تعزيز هذا الوعي وترسيخه في سياق دعم الدمج التعليمي. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات سابقة حول فاعلية القصص المصورة والسرد التفاعلي في تنمية وعي الأطفال بطبيعة الإعاقة، وفهم التفاعل المناسب مع أقرانهم (Jaswandi, & Kurniawati, 2023; Qi et al., 2022). وفيما يتعلق بطبيعة اضطراب طيف التوحد؛ وفرت القصص المصورة المعتمدة في التدخل إطارًا تفسيريًا مبسطًا للتحديات الحسية والاجتماعية المرتبطة به، كما أتاح عرض المواقف الصفية والشخصيات للأطفال بناء فهم أكثر وضوحًا للاختلافات المرتبطة باضطراب طيف التوحد ضمن سياق تعليمي قريب من خبراتهم اليومية

ويمتد هذا التحسن ليعكس إعادة تنظيم معرفي لدى الأطفال تجاه طبيعة اضطراب طيف التوحد، بما قد يسهم في الحد من سوء تفسير السلوكيات المرتبطة به داخل البيئة الصفية. وتتسق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تشير إلى ارتباط محدودة الفهم بطبيعة الاضطراب بضعف القبول الاجتماعي وتراجع جودة التفاعل بين الأقران (Campbell & Barger, 2011; Dillenburger et al., 2017). أسهم التدخل القائم على القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة في تقديم تفسير مبسط ومنظم للاختلافات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، مما ساعد الأطفال على إعادة فهم السلوكيات ضمن إطار قابل للفهم بدلاً من كونها غير مفسرة. ويتعزز هذا التفسير بما توصلت إليه دراسات تدخلات توعية الأقران، التي أكدت أن الجمع بين المعلومات الدقيقة والوساطة التفاعلية يسهم في تنمية وعي الأقران، وتعزيز فهمهم لطبيعة التفاعل الاجتماعي المناسب، بما يدعم تقبل الدمج داخل الصفوف (Babik & Gardner, 2021; Frederickson et al., 2022). وبذلك، يمكن فهم فاعلية القصص المصورة في هذا البحث بوصفها نتاج تكامل السرد المكيف ثقافيًا، مع توجيه تربوي منظم ضمن إطار تعلم حواري يدعم بناء الفهم المشترك

وفيما يتعلق بمتغير الجنس؛ لم تُظهر نتائج التحليل فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى وعي الأقران في كلٍّ من القياسين القبلي والبُعدي، مما قد يشير إلى تقارب استجابات الأطفال بغض النظر عن الجنس في سياق هذا البحث. ويمكن تفسير ذلك في ضوء تشابه البيئة التعليمية في المدرستين واعتمادهما نموذج الدمج التعليمي، بما قد يسهم في توفير خبرات اجتماعية متقاربة للأطفال. ومع ذلك، يظل هذا التفسير في إطار الوصف؛ نظرًا لعدم إدراج متغير الجنس ضمن التصميم التحليلي بوصفه متغيرًا مستقلًا. وفي هذا السياق، يعكس الارتفاع الكبير في الدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبُعدي (Cohen's  $d = 1.20$ ) حجم أثر مرتفعًا، يشير إلى تحسن واضح في مستويات الوعي لدى الأطفال بعد تنفيذ التدخل. ويُفهم هذا الحجم في سياق انخفاض الدرجات في القياس القبلي، وطبيعة التصميم شبه التجريبي أحادي المجموعة. وبالنظر إلى اعتماد الأداة على الاستجابات الشفهية للأطفال؛ يُحتمل تأثر بعض الإجابات بنزعة إرضاء الباحثة، رغم الإجراءات المنهجية المتبعة للحد من ذلك، مثل: تهيئة بيئة تفاعلية مريحة، وطرح الأسئلة بصياغة محايدة، والتأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة. وعلى الرغم من ذلك، يظل هذا الاحتمال قائمًا، مما يستدعي دعم القياس مستقبلاً بمؤشرات سلوكية مباشرة

وفي ضوء حدود البحث، تظل النتائج مرتبطة بسياقها الإجرائي، إلا أن الاتساق الملحوظ في التحسن عبر مؤشرات الوعي؛ يعكس إمكانية توظيف هذا النوع من التدخلات في مدارس الطفولة المبكرة التي تعتمد الدمج التعليمي. كما تتسجم هذه النتائج مع التوجهات الوطنية الداعمة لتعزيز التماسك الاجتماعي وجودة الحياة في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن إطار رؤية المملكة 2030 (Vision 2030, 2016). إذ تمثل القصص المصورة أداة تعليمية عملية، منخفضة التكلفة، وقابلة للتطبيق داخل البيئات الصفية الدامجة

### 3 محددات البحث:

تُفسر هذه النتائج في ضوء طبيعة التصميم شبه التجريبي أحادي المجموعة، والفصل الزمني القصير بين القياسين القبلي والبُعدي، والذي بلغ أسبوعًا واحدًا، مما لا يسمح بقياس الأثر طويل المدى أو استمرارية التغيرات في وعي الأقران. كما اقتصر القياس على مؤشرات وعي الأقران باضطراب طيف التوحد دون التحقق من الممارسات السلوكية الفعلية داخل البيئة الصفية؛ الأمر الذي يحد من تعميم النتائج. وعليه، تستدعي هذه المعطيات إجراء دراسات لاحقة تعتمد تصاميم تجريبية أكثر ضبطًا، وتمتد لفترات زمنية أطول، وتركز على تتبع التغير في وعي الأقران والسلوكيات التفاعلية للأطفال، مع توظيف مؤشرات ومتغيرات متعددة، بما يُتيح فحصًا أكثر شمولًا لاستدامة أثر التدخل

#### 4 الخاتمة

يقدم هذا البحث دليلاً تجريبياً على فاعلية توظيف القصص المصوّرة ضمن القراءة الجهرية التفاعلية في تعزيز وعي الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد، وإحداث تحسّن دال في اتجاهاتهم نحو الدمج التعليمي لأقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد، بما قد يعزّز ممارسات الدمج داخل الصف. وعلى الرغم من حدود التصميم شبه التجريبي، وقصر مدّة التدخّل؛ تكشف النتائج عن إمكانات السرد القصصي الرقمي التفاعلي، بوصفه أداة صفيّة قابلة للتطبيق في مدارس الطفولة المبكرة التي تطبّق الدمج التعليمي. ويؤكد البحث أهميّة تضمين برامج بناء وعي الأقران ضمن الممارسات الصفيّة؛ دعماً لجودة التفاعل داخل البيئات التعليمية

#### 5 التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث، تُقدّم التوصيات الآتية:

1. على مستوى الممارسة الصفيّة: تضمين القصص المصوّرة التي تتناول اضطراب طيف التوحد، مصحوبة بجلسات قراءة جهرية تفاعلية موجهة، ضمن مناهج الطفولة المبكرة، بوصفها أداة تعليمية تُسهّم في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي، وبما يدعم فهمهم لطبيعة التفاعل المناسب داخل البيئة الصفيّة.
2. على مستوى إعداد المعلمين: تدريب المعلمين على توظيف السرد القصصي التفاعلي في تناول المفاهيم المرتبطة باضطراب طيف التوحد داخل الصف، بما يعزّز قدراتهم على إدارة حوارات تربوية تدعم بناء الوعي بصورة منهجيّة.
3. على مستوى تطوير المحتوى: دعم تطوير محتوى قصصي رقمي محلي يتناول اضطراب طيف التوحد، يعكس الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي، ويقدم تمثيلاً واقعياً للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بعيداً عن الصور النمطيّة، من خلال شراكات بين الجهات التعليمية ودور النشر.
4. على مستوى البحث العلمي: إجراء دراسات مستقبلية تستخدم تصاميم تجريبية أكثر ضبطاً، وتمتد لفترات زمنية أطول، مع توسيع أدوات القياس لتشمل مؤشرات سلوكية تفاعلية ومتغيرات متنوعة إلى جانب وعي الأقران، بما يُتيح فحص استمرارية الأثر بشكل أكثر شمولاً.

#### References 6

- Alanazi, A., & Alhazmi, A. (2023). Inclusion of children with intellectual disability in early childhood education in Saudi Arabia: Impact of teacher characteristics. *Journal of Intellectual Disability–Diagnosis and Treatment*, 11(2), 75–86. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.2>
- Al-Ghamdi, F. I. (2020). The inclusion of children with autism spectrum disorder in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia: Challenges and difficulties of implementation. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 10(36), 49–65.
- Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Althunayyan, F. S., Alsuhailani, K. A., Alsalameh, N. S., Alhomaied, M. H., & Hamid, P. (2019). School teachers' knowledge about autism in Al-Badaya City, Al-Qassim region, Saudi Arabia. *Materia Socio-Medica*, 31(1), 4–9. <https://doi.org/10.5455/msm.2019.31.4-9>
- Alhumaid, M. M., Alfozan, S. K., Alobaid, M. A., AlNajjar, N. A., Althikr Allah, B. A., & Said, M. A. (2023). Effects of disability type, prior contact, and school setting on attitudes toward peers with disabilities among Saudi female children aged 7–12 years. *PLOS ONE*, 18(9), 1–25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291274>
- Alhuzimi, T. E. (2024). Saudi parents' perspectives of the factors influencing the quality of life of their children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, (152), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104799>
- Alkhalifah, S., & Aldhalaan, H. (2018). Telehealth services for children with autism spectrum disorders in rural areas of Saudi Arabia: Overview and recommendations. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 1(2), 1–7. <https://doi.org/10.2196/11402>
- Alshehri, A. (2022). General and special education teachers' knowledge and self-efficacy regarding autism. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 8(1), 35–69.
- Alyami, H., Naser, A., Alyami, M., Alharethi, S., & Alyami, A. (2022). Knowledge and attitudes toward autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063648>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5nd ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Azano, A., Tackett, M., & Sigmon, M. (2017). Understanding the puzzle behind the pictures: Supporting children's comprehension of complex social issues through picture books. *AERA Open*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2332858417701682>
- Abusukkar, O. M. (2020). Level of awareness of autism spectrum disorder among members of Saudi society: An exploratory study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 227–246. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.513953>

- Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., & Schubotz, D. (2017). Autism awareness, knowledge, and attitudes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(8), 766 –777. <https://doi.org/10.1111/jir.12389>
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213–228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). Teaching for comprehension and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K–8. Heinemann.
- Frederickson, N., Jones, A. P., & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autism spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63–73. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01145.x>
- Garcia Albarran, E., Garcia Iriarte, E., & Gilligan, R. (2024). Central or peripheral? Uneven inclusion of children with autism in the early years of primary school in Ireland. *Pedagogia i Treball Social*, 13(1), 22–33. [https://doi.org/10.33115/udg\\_bib/pts.v13i1.23000](https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i1.23000)
- Gus, L. (2000). Autism: Promoting peer understanding. *Educational Psychology in Practice*, 16(4), 461-464
- Jaffal, M. A. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, (13), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Jaswandi, L. N., & Kurniawati, F. (2023). The effectiveness of disability picture storybooks for children aged 5–6 years in inclusive kindergarten. *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 81–90. <https://doi.org/10.17509/cd.v14i2.61013>
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 133–143. <https://doi.org/10.1177/0271121413484972>
- Kelly, B., & Taboada, B. A. (2021). Interactive read-alouds as a tool for supporting comprehension. *The Reading Teacher*, 75(2), 215–225.
- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2019). Understanding social inclusion in education. *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 179–191. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Kuznetsova, I. B., Garapshina, L., & Mukharyamova, L. (2021). Parents' strategies in navigating preschool education for children with disabilities. *Journal of Children's Services*, 16(4), 304–317. <https://doi.org/10.1108/JCS-08-2020-0051>
- Babik, I., & Gardner, E. (2021). Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, (12), 1-26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>
- Bailey, J., & Song, L. (2019). A friend for Henry. Chronicle Books.
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2021). Teacher characteristics, knowledge, and use of evidence-based practices in autism education. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3536–3546. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05223-1>
- Bishop, B., & Bishop, C. (2020). My friend with autism: Enhanced Edition. Future Horizons.
- Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 251-272.
- Campbell, J. M., & Barger, B. D. (2011). Middle school students' knowledge of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 732–740. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1092-x>
- Campbell, J., Ferguson, J., Herzinger, C., Jackson, J., & Marino, C. (2017). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 281–298. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-4386-8>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2023, March 23). Data and statistics on autism spectrum disorder. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chahini, T. H. C., & Viana, I. P. (2021). Context of the inclusion of children with autistic spectrum disorder in early childhood education. *International Journal for Innovation Education and Research*, 9(1), 54–65. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol9.iss1.2868>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8nd ed.). Routledge.
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2018). The impact of a school-based contact intervention on prosocial attitudes, emotions, and behaviors. *Autism*, 23(4), 933–942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Crompton, C., Ropar, D., Evans-Williams, C., Flynn, E., & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*, 24(7), 1704–1712. <https://doi.org/10.1177/1362361320919286>
- Davidson, D. (2023). Reducing stigma toward autistic peers: A pilot investigation. *Frontiers in Psychiatry*, (14), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1241487>

- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding through read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over. *The Reading Teacher*, 55(5), 476–483.
- The United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2024). Early childhood development. The United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
- Tsou, Y. T., Nasri, M., Li, B., Blijd-Hoogewys, E., Baratchi, M., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2025). Social connectedness and loneliness in school for autistic and allistic children. *Autism*, 29(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/13623613241259932>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994, June 7-10). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://gem-report-2020.unesco.org>
- Vision 2030. (2016). *Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia*. Official document. [https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi\\_vision203.pdf](https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf)
- Wilkins, J., Howe, K. B., Seiloff, M., Rowan, S., & Lilly, E. (2016). Exploring elementary children's perceptions of disabilities using children's literature. *British Journal of Special Education*, 43(3), 233–249. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12138>
- Wiseman, A. (2011). *Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together*. *Early Childhood Education Journal*, 38, 431–438. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>
- World Health Organization [WHO]. (2025). Autism spectrum disorder. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Lee, H., & Kang, E. J. (2023). Action research on picture book bibliotherapy to change young children's disability awareness. *Journal of Reading Therapy Research*, 15(3), 53–87. <https://doi.org/10.35398/job.2023.15.3.53>
- Lian, F., Zhang, Z., Ma, W., Wang, M., & Lin, Y. (2022). Improving acceptance toward children with autism via picture books. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 354–364. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1786325>
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1137–1150. <https://doi.org/10.1037/edu0000200>
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: The double empathy problem. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Ministry of Education. (2025). *People with disabilities*. Saudi Arabia, Ministry of Education. <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>
- Morris, S. L., O'Reilly, G., & Nayyar, J. (2023). Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination: A systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1389–1433. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900421>
- Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2008). Teaching about disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 14–24. <https://doi.org/10.1177/1053451208318681>
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. L. (2006). Teaching children about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14–24. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010301>
- Qi, H., Li, H., & Wu, W. (2022). Effects of picture book teaching on children's acceptance of peers with disabilities. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(9), 47–51. [https://doi.org/10.53469/jerp.2022.04\(09\).08](https://doi.org/10.53469/jerp.2022.04(09).08)
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes toward peers with disabilities. *Educational Psychology*, 37(7), 875–892. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1224879>