المجلد (٨), العدد (٢٨), الجزء الثالث, يناير ٢٠١٩, ص ص ١ – ٤٢

فاعلية الذات وعلاقتها بالرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

إعداد
د/ عبد الهادي بن علي العتيبي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة أم القري

فاعلية الذات وعلاقتها بالرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

إعداد
د/ عبد الهادي بن علي العتيبي(*)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بالرضا عن التخصص لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلاقة ذلك بمتغيرات النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (توحد، معلم تعليم عام)، سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، البيئة المدرسية (معهد، برنامج دمج، مدرسة عادية). وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، طبق عليهم استبيان فاعلية الذات (إعداد الباحث)، واستبيان الرضا عن التخصص(إعداد الباحث)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها، ارتفاع مستوى فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن جانب آخر ارتفاع مستوى الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التخصص دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في فاعلية الذات أو الرضا عن التخصص لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يعزى لكثير من متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات – الرضا عن التخصص – اضطراب طيف التوحد – معلمي التربية الخاصة.

(*) استاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة ام القري.
البريد الكتروني aathiabi@uqu.edu.sa

Self-efficacy and its relationship with satisfaction with the specialization among teachers of students with autism spectrum disorder

Dr. Abdulhadi Ali Alotaibi(*)

Abstract

The current study aimed to examine the relationship between self-efficacy and satisfaction with specialization among teachers of students with autism spectrum disorder (ASD), and the impact of gender (male / female), specialization (autism, general education teacher), years of experience (no teaching experience, less than three years, more than five years), and school environment (institute, inclusion program, regular school) on this relationship. Study sample consisted of 183 teachers of students with autism, who completed self-efficacy questionnaire (prepared by the researcher), and satisfaction with specialization questionnaire (prepared by the researcher). The study used analytic descriptive method. There are many findings, which are high level of self-efficacy among teachers of students with autism spectrum disorder, The study also showed the high level of satisfaction with specialization among teachers of students with autism spectrum disorder. There is statistically significant correlation between samples total score on self-efficacy questionnaire and total score of satisfaction with specialization questionnaire, (P=0.01). There is no statistically significant differences (P = 0.05) in self efficacy or satisfaction with specialization among teachers of students with autism spectrum disorder, because of many variables.

Key words: Self-efficacy - Satisfaction with specialization - Autism spectrum disorder - Special education teachers.

(*) Abduluksa@hotmail.com

المقدمة:

يعتبر اضطراب طيف التوحد Austism Spectrum Disorder (ASD) من الاضطرابات النمائية العصبية، التي تتميز بانخفاض في مستوى التفاعل الاجتماعي المتبادل والأنماط السلوكية المتكررة، ويكون ظهوره في المرحلة المبكرة (DSM V, 2013).

ويظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تنوعًا واسعًا في خصائصهم السلوكية، والمتعلقة بالمهارات الوظيفية، والاهتمامات، وفي حاجاتهم التعليمية التي تتغير كلما تقدموا في المراحل العمرية، ويتم تحديد هذا القصور في التفاعلات الاجتماعية، والسلوكيات النمطية والمتكررة (Harjusola- webb & Robbins, 2012)، الأمر الذي يتطلب معه إعداد معلم وفق برامج عالية المستوى تحتوي على مقررات دراسية ملائمة، تقوّي من شخصية المعلم وتنمّي مهاراته (Webber & Rogers, 2018).

وأشار كلًا من (Loiacono & Valenti, 2010) أنه بالرغم من استمرار جهود الباحثين في مجال اضطراب طيف التوحد إلا أن العاملين مع هذه الفئة يواجهون العديد من التحديات التي تؤثر بشكل كبير على أدائهم التعليمي والمهني في تدريس الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يتطلب معلمين لديهم فاعلية ذات عالية ويتمتعون بدرجة عالية من الرضا عن العمل مع هؤلاء الطلاب.

ويعد التدريس للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد عملية أكثر عرضة للضغوط، حيث ذكر (Baijut et al., 2016) أنه تتفق معظم الدراسات المهتمة بصحة وسلامة المعلم على أن مهنة التدريس لها طبيعة ضاغطة، وتتطلب سياسة الدمج أن يقوم المعلم بضم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في فصله المدرسي، وفي غياب التدريب الكافي، يتعرض هؤلاء المعلمين للاحتراق النفسي، الامر الذي يتطلب البحث عن الدور الوقائي للمعلم.

وتلعب الفاعلية الذاتية المدركة مثل هذا الدور، حيث أنها تحد من أثر السياق المهني الضاغط على الصحة (Evers, et al., 2005). على سبيل المثال، عند مواجهة موقف مهني ضاغط، يميل المعلم إلى تخيل سيناريوهات النجاح أو الفشل بناءً على فاعليته الذاتية المدركة.

ومع زيادتها يجد المعلم نفسه قادراً على التحكم في الموقف الصعبة من خلال بذل الجهد المناسب، ويصبح أكثر قدرة على التغلب على المصاعب وعلى العكس، كلما انخفض الشعور بالفاعلية الذاتية يميل المعلم إلى عدم القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة (Boujut, et.al, 2017).

وأشارت نتائج دراسة (Hendrcks, 2011) إلى أن خصائص المعلم تؤثر مباشرة في إيصال المعلومة والتعليم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن زيادة مدة الخبرة تؤثر إيجاباً في تقديم الخدمات لهم، وأن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية كانت إيجابية، وأن تنفيذ الاستراتيجيات الفعّالة كان جيداً.

وأشار (Kosko & Wilkins, 2009) على أن المعلمين الذين يمتلكون درجات عالية من الفاعلية الذاتية هم أكثر انفتاحا على الافكار الجديدة، وأكثر نشاطا في التخطيط، واقل نقدا للطلاب، واقل احتمالاً لتحويل الطلاب للتربية الخاصة. وأشار (Goddard, et al, 2000) في دراسته إلى أن زيادة الفاعلية الذاتية للمعلمين تؤثر على أداء الطلاب، في حين نجد ان نقص الفاعلية الذاتية للمعلم قد تؤثر سلباً على توجهاتهم نحو الطلاب، مما يترتب عليه انخفاضاً في تحصيلهم.

وتوضح دراسة Baghdadi, et al., (2011) أن الصعوبات الرئيسية التي يذكرها معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، هي مشكلات التفاعل الاجتماعي بالنسبة لثلاثة أرباع المعلمين والسلوكيات السلبية أو العنيفة بالنسبة لنصفهم، بالإضافة إلى ذلك يتطلب دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصل الدراسي العادي وتكييف المعلمين وتعديلهم لممارسات التدريس المعتادة، وبالتالي فهم يتعرضون لضغط مهني أعلى (Ruble & McGrew, 2013) مما يتطلب أن يكون لدى المعلم مستوى عالي من الرضا عن تخصصه المهني، لذا كثرت المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الرضا الوظيفي، أو الرضا المهني، أو الرضا عن العمل بغض النظر عن اختلاف التسميات، وهذا المفهوم يتداخل مع مفهوم الرضا الأكاديمي في كثير من الدراسات، بل إن بعض الدراسات قد ساوت بين المفهومين و تناولهما على أنهما مفهوم واحد في تطوره النمائي أي أن الرضا الأكاديمي مرحلة مبدئية للوصول إلى الرضا الوظيفي أو المهني عن التخصص (Lent, et al,, 2007)، كما يشترك مفهوم الرضا الوظيفي مع مفهوم الرضا الأكاديمي في أن درجة تحقيق الرضا في كل منهما تتوقف

على أنماط التعزيز التي تعقبه، وأيضاً الفرص التي تتوفر للفرد لإظهار مهاراته، وتحقيق أهدافه، واهتماماته، ومفهومه لذاته وما يمتلكه من معارف ومهارات (Allen, 1996).

ومع ذلك من الصعب فهم طبيعة تأثير المعلم، لأن فاعلية التدريس تتوقف على عدة متغيرات تؤثر على بعضها البعض بشكل متبادل. ولقد حدد الباحثون معرفة المعلم التربوية وسماته الشخصية مثل الانفعالات والمشاركة والمعتقدات، باعتبارها مرتبطة بفاعلية التدريس (Anderman & Klassen, 2015). وأحد العوامل التي جذبت الانتباه نظراً لتأثيرها على نتائج الطالب وهي معتقدات المعلم الخاصة بمهاراته، أو الفاعلية الذاتية للمعلم.

وبناءً على النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا (Bandura, 1997) أنه تتنبأ معتقدات المعلم بالسلوك، وتتأثر بالعوامل البيئية وتؤثر فيها في نفس الوقت. لذلك فإن معتقدات المعلم تؤثر على نتائج الطالب، حيث أن المعلم ذو فاعلية الذات الأعلى يقدم خطط أفضل للدروس ويستخدم أساليب فعالة في إدارة الفصل المدرسي وفي دمج الطالب، لأنه يعتقد أنه من الممكن تعليم الطلاب الذين يصعب التعامل معهم وذلك عن طريق بذل جهد أكبر واستخدام أساليب مناسبة.

إن معتقدات المعلمين المتعلقة بالفاعلية والكفاءة يمكن أن تؤثر على جميع خبرات التعلم، ولذلك فإنها تلعب دور أساسي في توجيه السلوكيات الخاصة بتصميم بيئة التدريس (Pajares, 1996). وكما ذكر باندورا (Bandura 1997) "أن مستوى دافعية الناس وحالاتهم الوجدانية وأفعالهم تعتمد بشكل أكبر على ما يعتقدونه من اعتمادها على ما هو حقيقي بالفعل" (P.2). أي أن الدافعية الأعلى للفعل لا ترجع فقط إلى المهارات والمعرفة والخبرة، وإنما إلى الفاعلية الذاتية بشكل أقوى (Ruble et al., 2011). ولقد تم بحث الفاعلية الذاتية الخاصة بالتدريس على نطاق واسع، وتم تحديدها كعامل تنبؤ هام بنتائج المعلم والطالب الإيجابية (Zee & Koomen, 2016).

وقد بحث (Segall & Campbell 2014) قرارات الوضع التعليمي التي يتخذها المعلمين للطلاب ذوي اضطراب التوحد وارتباطها بفاعلية الذات الخاصة بالتدريس، وتوصل إلى أن الفاعلية

الذاتية الأعلى ترتبط بقرار الوضع وتزايد المعرفة بالطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وانخفاض إدراك السلوكيات السلبية.

وركزت دراسة (Ruble et al., 2011) على فاعلية الذات بين معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الفاعلية الذاتية الخاصة بإدارة الفصل المدرسي وبين الإنهاك أو الإرهاق، وهذا يؤكد أهمية البرامج التأهيلية بأقسام التربية الخاصة لأنها تقوم بتأهيل معلمين حسب التخصص سوف يتعاملون مع طلاب من ذوي الاعاقة تختلف حاجاتهم وقدراتهم وخصائصهم عن الطلاب العاديين، لذلك يجب أن يكون هذا المعلم مؤهلًا تأهيلًا جيدًا على أيدي أعضاء هيئة تدريس يمتلكون المهارات الأكاديمية والعلمية والبحثية والخبرات المناسبة للقيام بمثل هذه الأدوار (Abu-Hamour, 2017).

ويعد الرضا عن التخصص الدراسي هو أحد العوامل الرئيسة لضمان نجاح الفرد وتوافقه في دراسته الجامعية ومن بعدها وظيفته أو مهنته التي سوف يشتغل بها، أي أنه عاملاً مهماً في التوافق الدراسي والمهني – الوظيفي – للفرد، إذ يعد منبئاً قوياً بالرضا المهني بل والرضا عن الحياة بشكل عام، وهذا ما جعله يشغل حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين في شتى المجالات، ويرى الزعبي (٢٠١٣) أن مصطلح الرضا يشير إلى حالة نفسية يشعر بها الطالب وفقاً لدرجة إشباع حاجاته، يعبر من خلاله عن مدى تقبله لتخصصه الدراسي، وتقبله لإنجازاته الدراسية، وتفاؤله بمستقبل حياته، وتقبله لذاته ورضاه عنها بصفة عامة.

ومما يؤكد على أهمية الرضا عن التخصص ودورها في فاعلية الذات للمعلم، ولقد ذكر عواد وعلي (٢٠٠١) أن اختيار الفرد للتخصص ووجوده فيه بطريقة ما أو بأخرى يرتبط كلياً بالمهنة التي سوف يشغلها الفرد مستقبلاً، واختيار الفرد التخصص أو المهنة المستقبلية يعتمد على مدى تقبله ورضاه عن ذلك التخصص، إضافة إلى دافعيته للإنجاز، ورضاه بالمستقبل الذي رسمه لنفسه، واستعداده لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه.

كما يتمثل الرضا عن التخصص الدراسي من وجهة نظر مبارك (٢٠١٤) في مجموع الأحكام التي تعكس شعور المتعلمين نحو التوجيه، ونوعية المقررات الدراسية، وأساليب التقويم، وطرق التدريس، والمستقبل المهني للتخصص.

مشكلة الدراسة:

إن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ذوي اضطراب التوحد غالباً ما تكون شديدة ومؤثر على العمليات الإدراكية والتفاعل الاجتماعي والتواصل (Ruble & McGrew, 2013)، وغالباً ما تنتج عن هذه الإعاقات مشكلات سلوكية، مما يسبب ضعف الصحة النفسية بين المعلمين نتيجة الضغط النفسي الواقع عليهم (Major, 2012). لذلك أن المعلمين الواثقين في قدرتهم على التدريس للطلاب ذوي الإعاقات يميلون لاستخدام استراتيجيات تعلم فعالة. والمعلم مرتفع الفاعلية تكون لديه توقعات واضحة ويطبق التدريس الأكاديمي الفعال. لذلك فإن رفع فاعلية المعلم سيسعد في النهاية على نجاح دمج الطلاب ذوي الإعاقات (Gordon , 2017). وقد يواجه الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد خبرات سلبية بسبب تصور المعلمين المنخفض لفاعليتهم الذاتية، فالمعلمين الذين لا يعتقدون بقدرتهم على تدريس الطلاب ذوي الاعاقة من المرجح ان يكونوا اقل دافعية لمساعدة الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التعليم، بالإضافة إلى ذلك قد يتوقفون عن مساعدة الطلاب على التعلم عندما يواجهون فشلا متكررا في التعليم (Tschannen-Moran & Hoy, 2006). وعلاوة على ذلك نجد ان المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية اقل نقدا للتلاميذ، ويقضون وقتا اطول مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات، وأكثر اصرارا على مواجهة المعوقات، وأكثر انفتاحا على تجريب طرق او افكار جديدة من شانها ان تكون مفيدة في الفصل الدراسي. فمثل هذه الصفات والخصائص التي يتمتعون بها تعتبر هامة خصوصا في الفصل الدراسي حيث يتواجد تلاميذ غير متجانسين ولديهم تباينا في ادائهم الأكاديمي.

ويعتبر مجال العمل مع الطلاب ذوي اضـــطراب طيف التوحد من أكثر المجالات تحدياً، حيث أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة بين فاعلية الذات والرضا عن التخصص، فقد أشارت نتائج دراســة القصــيرين (٢٠١٨) إلى أن درجة امتلاك اختصــاصــي اضــطراب التوحد للكفايات متوسطة حيث حصـل معيار التعاون في المرتبة الأولى، بينما جاء معيار الاسـتراتيجيات التعليمية في المرتبة الأخيرة، واجرى وي وياسين (Wei & Yasin, 2017) أن معلمي التربية الخاصـة أقل كفاءة في اسـتخدام التدريس القائم على الأدلة للأطفال ذوي اضـطراب التوحد، وأن معظم المعلمين لم يتلقوا أي تدريب في كيفية تعليم الطفل المصـــاب بالتوحد أثناء التدريب ســـواءً في الجامعة أو مركز تدريب المعلمين. ونتائج دراســـة محمود Mahmoud (2018) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين مسـتوى الرضـا عن التخصـص الدراسـي وتقدير الذات، ونتائج دراسـة ميلفينا وجوي (Melvina & Joy,2019) وجود تأثيرًا دالا وموجبا لفاعلية الذات الأكاديمية والرضـــا عن التخصص الدراسي على التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال اضـطراب طيف التوحد، وإشـرافه على طلاب التدريب الميداني وملاحظاته الميدانية يري ان نجاح عملية التدريس تتطلب توافر مجموعة من المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصـص والتي يمتلكها المعلم من خلال دراسـته الجامعية ومن خلال خبرته في مجال الوظيفة، والتي تؤهله لتعليم الطلاب ذوي اضـطراب طيف التوحد بشـكل مناسـب وفاعل، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- ما هو مستوى فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟

٢- ما هو مستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟

٣- هل توجد علاقة بين فاعلية الذات والرضـا عن التخصـص لمعلمي الطلاب ذوي اضـطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على استبيان فاعلية الذات حسب متغير: النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (توحد، معلم تعليم عام)، سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، البيئة المدرسية (معهد، برنامج دمج، مدرسة عادية).

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على استبيان الرضا عن التخصص الدراسي حسب متغير: النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (توحد، معلم تعليم عام)، سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، البيئة المدرسية (معهد، برنامج دمج، مدرسة عادية).

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بالرضا عن التخصص لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلاقة ذلك بمتغيرات النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (توحد، معلم تعليم عام)، سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، البيئة المدرسية (معهد، برنامج دمج، مدرسة عادية).

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة وذلك لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك لضمان توافقه أكاديمياً ونفسياً مع طلابه

٢- أهمية سيكو مترية وتتمثل في تقديم أداتين لإثراء المكتبة العربية وهما مقياس فاعلية الذات، ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي.

٣- قد تساعد نتائج الدراسة متخذي القرار في تطوير برامج إعداد المعلم.

محـــددات الـــدراســـــة:

تمثلت المحددات الموضوعية في دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والرضا عن التخصص لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم تطبيق ادوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١، وذلك على معلمي الطلاب ذوي اضـــطراب طيف التوحد خريجي برامج التربية الخاصة في تخصص اضطراب طيف التوحد.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- الفـاعليـة الـذاتيـة:

تعرف بـــأنها "مجموع المعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم من خلال دراسته الجامعية ومن خلال خبرته، والتي تؤهله لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل مناسب وفاعل، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الاستبيان المستخدم بأبعاده الخمسة (فهم احتياجات الطلبة، ملائمة المنهج وطرق التدريس، ادارة سلوكيات التحدي، تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي، التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات).

٢-الرضا عن المهنة (التخصص):

يعرف بأنه "مجموعة من ردود الافعال واستجابات المعلم حول بعض المشاعر التي تعبر عن رضاه عن مهنته ومجال والوضع الاقتصادي للمهنة، والرؤية المستقبلية لها، والشراكة في مجال العمل". ويعبر عنة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الاستبيان المستخدم بأربعة أبعاد (الميل نحو التخصص، الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات، الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة، الشراكة في مجال العمل).

٣- اضطراب طيف التوحد

هو اضطراب في النمو العصبي يتسم بقصور في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وسلوكيات نمطية متكررة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدّ المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وأهم عناصرها؛ لما لدوره من أثر بارز في تعلّم الطلاب ذوى الاعاقة وإكسابهم المهارات والسلوكيات، إذ لا بد أن يكون المعلم قادراً على إحداث تغيير في سلوك المتعلم وقادر على التعامل مع جميع الطلبة بغض النظر عن اختلافاتهم وفروقهم الفردية؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى المخرجات التعليمية المنشودة (الظفري والقريوتي، ٢٠١٠)، إضافة إلى أن المعلم مطالب بمسايرة التغير والتطور باستمرار، وذلك مع تزايد الاهتمام بتنمية كفاءات المعلمين وتطويرها والذي هو أحد أهم الاتجاهات الحديثة في مجال العملية التربوية (حنفي ،٢٠١٤).

وتنبثق فاعلية المعلم من النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا Bandura (١٩٩٧)، وتذكر النظرية أن معتقدات الفاعلية تؤثر على الخيارات والجهود التي يوجهها الناس نحو المهام. وجد Tschannen – Moran & Hoy (٢٠٠١) أن المعلمين مرتفعي فاعلية الذات ينهمكون في تحقيق أهدافهم، وهؤلاء المعلمين يرغبون في تطبيق الطرق الجديدة التي يحتاجها الطلاب ذوي الاعاقة. كذلك فإن الفاعلية المرتفعة تسمح للمعلمين بأن يكونوا أقل انتقاداً لأخطاء الطلاب. والمعلمين مرتفعو الفاعلية الذاتية يكونون أكثر ثقة أيضاً في قدرتهم على التعامل مع الطلاب ذوي السلوك الصعب والتدريس لهم في الفصول الدراسية (Brownell & Pajares, 1999)، أما المعلمين منخفضو الفاعلية الذاتية يكونون أكثر تحكماً وأقل تخطيطاً لتدريسهم (Tschannen – Moran & Hoy, 2001).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الفاعلية الذاتية تتطور نتيجة أربعة مصادر تعمل بالتداخل مع بعضها البعض، متمثلة في الاتقان، والخبرة غير المباشرة، والاقناع اللفظي، والحالة النفسية، ويحدث الاتقان حين يقود الايمان بالنجاح السابق إلى نجاحات مستقبلية، في حين تحدث الخبرة غير المباشرة حين يلاحظ المعلم التنفيذ الناجح لخبرة وممارسة من قبل اقرانه بحيث يشعره ذلك بفاعلية اكبر بقدرته على تحقيق النجاح من خلال تنفيذ الخبرة التي لاحظها، اما المكون الثالث والمتمثل بالإقناع اللفظي فيأتي من الثقة خارج المصدر، فالمعلمين الذين يتلقون تغذية راجعة

ايجابية حول ادائهم ومديحا قبل اداراتهم ومن الاقران والاهالي يميلون إلى ان يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم، واخيرا فالحالة النفسية تمثل المصدر الرابع من مصادر الفاعلية الذاتية، فاذا ما شعر المعلم بانه أقل قلقاً حول مهمة الاداء فالفاعلية تزداد. وبالتالي فان المعلمين الذين يرون أنفسهم فاعلين سوف يقضون وقتا اطول في تدريس الطلاب، ويدعمون الطلاب في تحقيق الاهداف، ويعززون دافعيتهم الذاتية للتعلم. وكذلك فان المعلم الذي يتمتع بفاعلية عالية عادة ما يكون أكثر اصرارا على الاستمرار والمتابعة حين يواجه معوقات من مثل نقص الفهم والمعرفة لدى التلميذ.

أن اختيار الشخص لمجالاته وأنشطته سواء كانت دراسية أو مهنية وغيرها من الانشطة تبعاً لاتجاهاته وميوله، توفر له مستوى مناسب من الرضا عن هذه الانشطة والمجالات التي اختارها عن رغبة واقتناع (السيد، ٢٠١٨).

ومما يؤكد أهمية موضوع الدراسة، تناولت العديد من الدراسات فاعلية الذات والرضا عن التخصص سواء للطلاب أو للمعلمين ومنها:

دراسة (De Witz &Walsh,2002) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات (أي الجامعية، الاجتماعية، والعامة) والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالب الجامعة، ولقد اجريت الدراسة على عينة قوامها (٣١٢) طالبًا جامعيًا، تم تطبيق مقاييس فاعلية الذات والرضا عن التخصص الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جميع المقاييس الثلاثة لفاعلية الذات فاعلية الذات (الجامعية، الاجتماعية، والعامة) والرضا عن التخصص الدراسي لدى طالب الجامعة، كما كشف تحليل الانحدار وتحليلات التباين أن فاعلية الذات الجامعية ارتبطت بشكل كبير بالرضا عن التخصص الدراسي.

وقد قامت (Miyagishima, 2008) بتصميم دراسة للحصول على تصورات المعلمين في مدرسة ابتدائية واحدة عن الدمج وعن فعاليتهم الذاتية في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، وشارك أربعة عشر معلما من معلمي التعليم العام من مدرسة واحدة في مقاطعة لوس انجلوس ممن يدرسون الطلاب من الصف الاول وحتى الصف الخامس الابتدائي، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يشعرون بالثقة على نحو كاف بأن خلفيتهم التعليمية تساعدهم في اجراء تعديل اجراءات

التدريس بفاعلية لتلبية احتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة، وكذلك اوضـحت النتائج دعم المعلمين للدمج، لكنهم عبروا عن حاجة ورغبة قوية في معرفة المزيد عن اسـتراتيجيات تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، واشـارت النتائج إلى ضـرورة توفير التدريب المهني المتطور للمعلمين، أو يتعين اجراء التغييرات في البرامج التعليميـة المعتمـدة لتمكين المعلمين من اكتسـاب المهـارات التي يمكن استخدامها لتلبية الاحتياجات المتزايدة للتلاميذ ذوي الاعاقة.

وحاولت دراسـة (Agbaria, 2013) فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وفاعلية الذات ومعدل المشاركة في اختيار مهنة التدريس، شملت العينة (١٨١) طالبة، تم تطبيق استبيان الدافعية للتعلم، ومقياس فاعلية الذات. أشـارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الدافعية للتعلم وفاعلية الذات. كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة المشـاركة في اختيار مهنة التدريس والدافعية للتعلم.

وهدفت دراسـة السـرطاوي وقراقيش (٢٠١٦) إلى التعرّف على تصـور معلّمي التعليم العام لمسـتوى فاعليتهم الذاتية في تدريس الطلاب ذوي صـعوبات التعلم، والكشـف عن العلاقة بين الفاعليـة الـذاتيـة لـدى المعلّمين ومتغيّرات طبيعـة العمـل، والمؤهل التعليمي، والخبرة في التـدريس، وتكوّنـت عيّنـة الـدراسـة من (٣٣٧) معلّمـا من معلمي التعليم العـام و (٦١) معلمـا من معلمي صعوبات التعلم من العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم، وتمّ اسـتخدام مقياس "تصـورات معلم التربية الخاصـة لفاعليته الذاتية في تعليم ذوي الاعاقة" لتحقيق ذلك، وأشـارت النتائج إلى أن تصـورات أفراد الدراسـة من معلمي التعليم العام حول فاعليتهم الذاتية لم تكن إيجابية في درجة المقياس الكلية وفي جميع أبعاده، حيث انحصـرت جميع متوسـطاتها في الاتقان الجزئي، اذ بينت النتائج اتقانهم لسـبع من المهارات الثلاثة والثلاثين التي تضـمنها المقياس فقط، واشارت النتائج ايضـا إلى وجود فروق دالة كبيرة بين تصور معلمي التعليم العام وبين تصور معلمي صـعوبات التعلم لفاعليتهم الذاتية في تدريس الطلاب ذوي صـعوبات التعلم وذلك لصـالح معلمي صـعوبات التعلم, واشـارت أيضـاً إلى وجود علاقة دالة بين مسـتوى الفاعلية الذاتية عند

معلمي التعليم العام ومتغيّر المؤهل التعليمي لصالح اصحاب الشهادات العليا من حملة الدبلوم والماجستير في بعد التقييم الرسمي، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم في التدريس ما بين (١٠) إلى اقل من عشرين سنة في جميع ابعاد المقياس عدا بعد ادارة الصف.

في حين هدفت دراسة (Fernando, Laura & Amparo,2017) إلى التعرف على العلاقات بين فاعلية الذات الأكاديمية، ومعتقدات القيمة المتوقعة للطلاب، والرضا عن التخصص الدراسي، والإنجاز الأكاديمي. اجريت الدراسة على عينة قوامها(٧٩٧) طالبًا في التعليم الثانوي الإسباني من (٣٦) موقعًا تعليميًا وثلاث مدارس. تم تطبيق مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية والمعتقدات ذات القيمة المتوقعة في بداية الدورة، في حين تم قياس الرضا عن التخصص الدراسي والإنجاز الأكاديمي في نهاية الدورة. تم إجراء تحليل البيانات عن طريق نمذجة المعادلة البنائية (SEM). أوضحت النتائج أن معتقدات الطلاب ذات القيمة المتوقعة (قيمة الموضوع ، توقع العملية، توقع الإنجاز، توقع التكلفة) لعبت دور الوسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية والعلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي، والإنجاز الأكاديمي.

وحاولت دراسة (Schenkenfelder,2017) التعرف على امكانية التنبؤ بالرضا عن التخصص الداسى من خلال عوامل نظرية التقرير الذاتى (الاستقلالية المدركة، والكفاءة المدركة، والعلاقة المدركة). اجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٣٢) من طلاب الجامعات تم افتراض أن عوامل نظرية التقرير الذاتى (الاستقلالية المدركة ، والكفاءة المدركة ، والعلاقة المدركة) سوف تتنبأ بشكل مباشر بالرضا عن التخصص الدراسي. أشار نموذج المسار إلى أن عوامل نظرية التقرير الذاتى (الاستقلالية المدركة، والكفاءة المدركة، والعلاقة المدركة) قد تنبأت بشك كبير ودال بالرضا عن التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة غنايم (٢٠١٨) إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية، وكذا الكشف عن علاقة قلق المستقبل المهني بالرضا عن التخصص الدراسي، وذلك مضافاً إلى معرفة الإسهام النسبى لقلق المستقبل المهني، والرضا عن

التخصص الدراسي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً وطالبة من طلاب شعبة التربية الخاصة بالفرق الأربعة، وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالة إحصائياً بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية، ويمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية من خلال درجاتهم في الرضا عن التخصص الدراسي، في حين لا يشكل قلق المستقبل المهني تأثيراً دالاً في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وتناولت دراسة السيد (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالباً وطالبة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء بواقع ١٢٦ طالباً، و ١٢٤ طالبة، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو التخصص الدراسي ، ومقياس قلق المستقبل المهني ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياسي الاتجاه نحو التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني، كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الذكور والإناث في كل من متغيري الاتجاه نحو التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المستويات الدراسية المختلفة (الثالث والخامس والسابع) في كل من متغيري الاتجاه نحو التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني.

كما هدفت دراسة (Mahmoud,2018) معرفة مستوى الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب قسم العلوم التربوية بجامعة البتراء. اجريت الدراسة على عينة قوامها (١٨٢) طالبة. تم تطبيق مقياس الرضا عن التخصص الدراسي، مقياس تقدير الذات . اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي . أظهرت نتائج الدراسة مستوى عال من رضا الطالبات عن تخصصهن الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا

بسبب متغير التخصص ولصالح تخصص الطفولة أيضا، تبين وجود فروق تعزى إلى المعدل التراكمي لصالح المتوسط الممتاز. ومع ذلك، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك ، يتمتع الطلاب في قسم العلوم التربوية بمستويات إيجابية أعلى من المتوسط على مقياس تقدير الذات، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي وتقدير الذات.

وحاولت دراسة (Melvina & Joy,2019) الكشف عن تأثير فاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة، اجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٢٥) طالباً وتم استخدام استبيان فاعلية الذات الأكاديمية والرضا والتوافق الدراسي، وأظهرت النتيجة تأثيرًا دالاً وموجبا لفاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي على التوافق الدراسي.

ومن الدراسات التي بحثت في كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، دراسة (القصيرين، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى تقييم كفايات اختصاصي ذوي اضطراب التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) من اختصاصي اضطراب التوحد العاملين في المراكز والمدارس التابعة لإدارة تعليم جدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك اختصاصي اضطراب التوحد للكفايات متوسطة حيث حصل معيار التعاون في المرتبة الأولى، بينما جاء معيار الاستراتيجيات التعليمية في المرتبة الأخيرة، وأشارت أيضًا بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في متغير الجنس لصالح الذكور وفي متغير الخبرة لصالح من خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر، وفي متغير المؤهل لصالح الدراسات العليا.

وهدفت دراسة (Wei & Yasin, 2017) إلى تحديد كفاءة معلم التربية الخاصة في تدريس طفل التوحد، والمناهج المستخدمة في تدريب المعلمين، واستخدمت هذه الدراسة الأساليب الكمية والاستبيان لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) من معلمين المرحلة الابتدائية في جاسين ملقا في ماليزيا، وأشارت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة أقل كفاءة في استخدام التدريس القائم على الأدلة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. كما أوضحت النتائج إلى أن معظم

المعلمين لم يتلقوا أي تدريب في كيفية تعليم الطفل المصاب بالتوحد أثناء التدريب سواءً في الجامعة أو مركز تدريب المعلمين .

وتناولت دراسة (Segall & Campbell, 2012) الممارسات المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وتقييم أثر الخبرة والمعرفة السلوكية، والممارسات والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم هؤلاء الأطفال، وأوضحت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي الذي تتركه هذه الممارسات على الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلبة ذوي اضطراب التوحد، كما أشارت إلى أثر عامل الخبرة في التعامل مع الطلبة، ودور المعرفة بالإجراءات السلوكية في ضبط السلوك لهؤلاء الطلبة.

وفي دراسة (Hendrcks, 2011) والتي هدفت إلى عمل مسح لمعلمي التربية الخاصة في مجال اضطراب التوحد، وذلك من أجل تحديد مهارات المعلمين، والبيئة، وخصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتعرف على التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية، ومدى تنفيذ تلك الاستراتيجيات التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) معلمًا، واستخدمت الدراسة مقياس مكون من (٣٢) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن خصائص المعلم تؤثر مباشرة في إيصال المعلومة والتعليم للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أن زيادة مدة الخبرة يؤثر وبصورة إيجابية في تقديم الخدمات لهم، وأشارت أيضًا أن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية كانت إيجابية، وأن تنفيذ الاستراتيجيات الفعّالة كان جيداً.

في ضوء ما سبق، يتضح عدم وجود دراسات عربية تناولت موضوع الدراسة الحالية الامر الذي يؤكد أهمية مجال الدراسة الحالية مع توجه المملكة العربية السعودية إلى تطبيق التعليم الشامل والحاجة إلى بيئة مدرسية داعمة للتعليم الشامل وفريق عمل في المدرسة داعم لفكرة تطبيق التعليم الشامل وخاصة معلم التربية الخاصة "معلم التوحد" والذي يقوم بدور القيادة المهنية لفريق العمل وما يتطلب ذلك من فاعلية ذاتية ورضا عن تخصصه المهني وإدراكه لقضية الفروق الفردية والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلم التعليم العام.

الطـــريقـــة والإجـــــراءات

أولا: منهـج الـدراسـة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو فاعلية الذات والرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثانياً: عينـة الـدراسـة:

١- **عينة اســـتطلاعية:** تكونت العينة الاســـتطلاعية وعددهم (٥٠) معلم ومعلمة، تم تطبيق مقياس فاعلية الذات واسـتبيان الرضـا عن التخصـص للتحقق من الكفاءة السـيكو مترية لاســتبيان فاعلية الذات والرضـــا عن التخصـــص لمعلمي ومعلمات التوحد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- **عينـــة الدراســـة الاساســـية:** تـم اختيـار عينـة الدراسـة بطريقـة عشـوائية وتكونـت مـن (١٨٣) مـن معلمـي ومعلمـات الطـلاب ذوي اضـطراب طيـف التوحـد ويوضـح جـدول (١) خصائص عينة الدراسة:

جدول (١) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغـــــير	فئـــــات المتغـــــير	العـــــدد	النسبـــة المئـــويـــة
التخصص	توحد	١٧٣	٪٩٥
	عام	١٠	٪٥
النوع	ذكور	٧٤	٪٤٠.٤
	إناث	١٠٩	٪٥٩.٦
سنوات الخبرة	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٪٥
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٪٢٧
	من ثلاث إلىخمس سنوات	٥١	٪٢٨
	أكثر من خمس سنوات	٧٣	٪٤٠
البيئة المدرسية	معهد	١٠١	٪٥٥
	برنامج دمج	٦٥	٪٣٦
	مدرسة عادية	١٧	٪٩

ثالثاً: أدوات الـدراسـة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- استبيان فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (اعداد: الباحث).

٢- استبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد/ الباحث).

ولإعداد أدوات الدراسة، قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، والمقاييس والاستبانات ذات العلاقة بفاعلية الذات والرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد، وفي ضوء هذه الادوات تم اعداد الصورة الاولية كما يلي:

١- **استبيان فاعلية الذات:** ويتضمن (٢٨) عبارة تقيس فاعلية الذات موزعة على خمسة أبعاد، البعد الأول: فهم احتياجات الطلبة وتتضمن (٣) عبارات، البعد الثاني: ملائمة المنهج وطرق التدريس وتضمن (٤) عبارات، البعد الثالث: ادارة سلوكيات التحدي وتضمن (٥) عبارات، والبعد الرابع: تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي وتضمن (٨) عبارات، البعد الخامس: التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات وتضمن (٨) عبارات.

٢- **استبيان الرضا عن التخصص:** ويتضمن (٢٢) عبارة تقيس الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد موزعة على أربعة أبعاد، البعد الأول: الميل نحو التخصص وتتضمن (٥) عبارات، البعد الثاني: الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات وتضمن (٦) عبارات، البعد الثالث: الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة وتضمن (٥) عبارات، البعد الرابع: الشراكة في مجال العمل وتضمن (٦) عبارات.

الخصائص السيكومترية لاستبيان فاعلية الذات، واستبيان الرضا عن التخصص:

للوصول إلى الصورة النهائية، قام الباحث بتطبيق الاداتان على عينة التقنين قوامها (٥٠) من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وللتحقق من إجراءات الصدق والثبات، قام الباحث بما يلي:

أولاً: الصـــــــدق

١- صـــدق المحكميـــن:

وذلك لتأكد من مدى وضـــوح المفردات وحســـن صـــياغتها، ومدى مطابقتها للمكون الذي وُضـــعت لقياســـه، وتم عرض الاســـتبيان في صـــورته الأولية على عشـــرة من المحكمين هم من المتخصـــصـــين في مجال التربية الخاصـــة وعلم النفس التربوي، حيث تم تقديم الاســـتبيان مســـبوقاً بتعليمات توضـــح ماهية فاعلية الذات والرضـــا عن التخصـــص لمعلمي ومعلمات التوحد وســـبب استخدام الاستبيان، وطبيعة العينة، وبناء على نتائج التحكيم تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين دون حذف أي عبارة من الاداتان.

٢- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية لكل محور) للاستبيان فاعلية الذات والرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

قام الباحث بحساب معامل الارتباط لمفردات لكل من استبيان فاعلية الذات، والرضـا عن التخصص والدرجة الكلية للمحور في كل استبيان، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات

فهم احتياجات الطلبة		ملائمة المنهج وطرق التدريس		ادارة سلوكيات التحدي		تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي		التعاون مع اعضاء الفريق متعدد التخصصات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٦٣**	٤	٠.٩٦٤**	٨	٠.٨٦٨**	١٣	٠.٨٦٣**	٢١	٠.٩٨٣**
٢	٠.٧٤٦**	٥	٠.٢٩٢*	٩	٠.٩١٨**	١٤	٠.٨٧٨**	٢٢	٠.٩٦١**
٣	٠.٨٤٥**	٦	٠.٨٩٤**	١٠	٠.٨٦٣**	١٥	٠.٥٣٢**	٢٣	٠.٩٦١**
		٧	٠.٩٤٨**	١١	٠.٨٠٤**	١٦	٠.٩٧**	٢٤	٠.٩٦٣**
				١٢	٠.٦٥٢**	١٧	٠.٨٥٤**	٢٥	٠.٢٩٤*
						١٨	٠.٧٧٥**	٢٦	-٠.٦٨٧**
						١٩	٠.٨٩٨**	٢٧	٠.٩٢٥**
						٢٠	٠.٨١٤**	٢٨	٠.٩٤٦**

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضـــح مـــن الجـــدول (٢) أن قـــيم معـــاملات الارتبـــاط مرتفعـــة ودالـــة عنـــد مســـتوى

(٠.٠١ – ٠.٠٥) مما يدل على صدق مفردات استبانة فاعلية الذات وأن معامل الارتباط تتراوح بين (٠.٢٩٢،٠.٩٨٣)

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التخصص
الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التخصص

الميل نحو التخصص		الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات		الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة		الشراكة في مجال العمل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٨٧٥	٦	**٠.٧٦٠	١٢	**٠.٧٨١	١٧	**٠.٧١٢
٢	**٠.٩٦٧	٧	**٠.٨٩٠	١٣	**٠.٧٨٧	١٨	**٠.٩٣٦
٣	*٠.٣٤٧	٨	**٠.٨٤٢	١٤	**٠.٨٥٧	١٩	**٠.٥٣٧
٤	**٠.٩٦٧	٩	**٠.٧٧٩	١٥	**٠.٩٦٧	٢٠	**٠.٦٢٨
٥	**٠.٧٤١	١٠	**٠.٦٢٥	١٦	**٠.٩٣٨	٢١	**٠.٦٩٧
		١١	**٠.٧٥٣			٢٢	**٠.٦٤٧

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥) مما يدل على صدق مفردات استبيان الرضا عن التخصص وأن معامل الارتباط تتراوح بين (٠.٣٤٧،٠.٩٣٦).

٣- الاتساق الداخلي (المفردة مع الابعاد) لاستبيان فاعلية الذات واستبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد استبيان فاعلية الذات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

فهم احتياجات الطلبة		ملائمة المنهج وطرق التدريس		ادارة سلوكيات التحدي		تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي		التعاون مع اعضاء الفريق متعدد التخصصات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٩٣٢	٤	**٠.٩٥٤	٨	*٠.٨٨٥*	١٣	*٠.٩٢٣*	٢١	**٠.٩٥٣
٢	**٠.٩٣٦	٥	**٠.٤١٨	٩	*٠.٩٣٧*	١٤	*٠.٨٨١*	٢٢	**٠.٩٥٤

٣	**٠.٨٠٣	٦	**٠.٩٢٨	١٠	*٠.٩٣٢*	١٥	*٠.٣٠٨	٢٣	**٠.٩٥٣
		٧	**٠.٩٥٨	١١	*٠.٩٣١*	١٦	*٠.٩٢٦*	٢٤	**٠.٩٦٣
				١٢	*٠.٨٣٠*	١٧	*٠.٤٥٨*	٢٥	**٠.٣٧١
						١٨	*٠.٨٨١*	٢٦	**٠.٥٨٦
						١٩	*٠.٩٤١*	٢٧	**٠.٩٢٧
						٢٠	*٠.٨٨١*	٢٨	**٠.٩٤٤

**** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)**

ويتضـــح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مســـتوى (٠.٠١) وتتراوح بين (٠.٣٠٨- ٠.٩٦٣) مما يدل على صدق مفردات استبيان فاعلية الذات.

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد استبانة الرضا عن التخصص
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الميل نحو التخصص		الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات		الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة		الشراكة في مجال العمل	
م	**معامل الارتباط**	**م**	**معامل الارتباط**	**م**	**معامل الارتباط**	**م**	**معامل الارتباط**
١	**٠.٩٢٥	٦	**٠.٨١٤	١٢	**٠.٨٥٣	١٧	*٠.٣٦٠
٢	**٠.٩٥٧	٧	**٠.٩٤١	١٣	**٠.٨٧٠	١٨	**٠.٧٣٧
٣	**٠.٤٨٢	٨	**٠.٨٩٦	١٤	**٠.٨٦٢	١٩	**٠.٨٥٠
٤	**٠.٩٤٧	٩	**٠.٨٢١	١٥	**٠.٩٣٩	٢٠	**٠.٩٠٤
٥	**٠.٨٣٨	١٠	**٠.٧٠٦	١٦	**٠.٩١٦	٢١	**٠.٦٢١
		١١	**٠.٧٩٠			٢٢	**٠.٩٠٤

**** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)**

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١- ٠.٠٥) وتتراوح بين (٠.٣٦٠- ٠.٩٥٧) مما يدل على صدق مفردات استبيان الرضا عن التخصص.

٤- الاتساق الداخلي (الابعاد مع الدرجة الكلية لكل الاستبيان) لاستبيان فاعلية الذات واستبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة الذي تنتمي اليه الأبعاد بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة

فاعلية الذات	معامل الارتباط	الرضا عن التخصص	معامل الارتباط
فهم احتياجات الطلبة	٠.٨٨٦**	الميل نحو التخصص	٠.٨٩٤**
ملائمة المنهج وطرق التدريس	٠.٩٥٩**	الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات	٠.٨٨٨**
ادارة سلوكيات التحدي	٠.٩٠٩**	الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	٠.٥٩٦**
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	٠.٩٦٣**	الشراكة في مجال العمل	٠.٩٣٦**
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	٠.٩٧٦**		

**** معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠.٠٥)**

ويتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق أبعاد الاستبيان.

ثانيا: ثبات الاستبيان:

١- الثبات عن طريقة معامل الفا كرونباخ لاستبيان فاعلية الذات واستبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

تمَّ حساب معامل الثبات **لاستبيان فاعلية الذات واستبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد**، باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان، وبيان ذلك في جدول (٧):

جدول (٧) معاملات ثبات لاستبيان فاعلية الذات و استبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد باستخدام معامل ألفا كرونباخ

فاعلية الذات			الرضا عن التخصص		
الابعاد	**ألفا كرونباخ**	**مستوى الثبات**	**الابعاد**	**ألفا كرونباخ**	**مستوى الثبات**

فهم احتياجات الطلبة	٠.٨٦٤	مرتفع	الميل نحو التخصص	٠.٨٨٩	مرتفع
ملائمة المنهج و طرق التدريس	٠.٨٥٦	مرتفع	الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات	٠.٩٢٤	مرتفع
ادارة سلوكيات التحدي	٠.٩٤٣	مرتفع	الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	٠.٩٣١	مرتفع
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	٠.٨٩٨	مرتفع	الشراكة في مجال العمل	٠.٦٩١	متوسط
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	٠.٨٦٩	مرتفع	الدرجة الكلية	٠.٩٥٦	مرتفع
الدرجة الكلية	٠.٩٧٢	مرتفع			

≠ ألفا كرو نباخ : ضعيفة أقل (٠.٥) ◆ متوسطة بين(٠.٥-٠.٧) ◆ مرتفعة أكبر (٠.٧)

يتضح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة للأداتين، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات الاستبيان، وبناء عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية لاستبيان فاعلية الذات واستبيان الرضا عن التخصص:

وحيث إن عبارات الاستبيان فاعلية الذات واستبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإن لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي.

وبتحديد نظام الاستجابة على بنود استبيان فاعلية الذات من خلال (وفقا لطريقة ليكرت متدرج الخماسي) (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (١٤٠) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٢٨) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات التوحد، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

وبتحديد نظام الاستجابة على بنود استبيان الرضا عن التخصص من خلال (وفقا لطريقة ليكرت متدرج الرباعي) (٤، ٣، ٢، ١) وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (٨٨) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٢٢) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات

التوحد، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما هو مستوى فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل بعد والدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات ، فان جدول يستعرض ترتيب أبعاد استبيان فاعلية الذات من حيث الأكثر توافرا إلى الأقل توافرا .

جدول٩ التكرارات والأهمية النسبي لأبعاد لاستبيان فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات التوحد (ن= ١٨٣)

للأبعاد	متوسط	انحراف	الوزن	الترتيب	مستوى الدرجة
فهم احتياجات الطلبة	٤.٢٧٥	٠.٥٨٥	٨٥.٥	٢	مرتفع جدا
ملائمة المنهج وطرق التدريس	٤.٣١٦	٠.٦٤٠	٨٦.٣	١	مرتفع جدا
ادارة سلوكيات التحدي	٤.٠١٠	٠.٦٦٣	٨٠.٢	٤	مرتفع
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	٣.٦٩٧	٠.٦٥٠	٧٣.٩	٥	مرتفع
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	٤.١٥٠	٠.٧٤٥	٨٣.٠	٣	مرتفع
المتوسط الحسابي العام	٤.٠٩٠	٠.٥٤٣	٨١.٨		مرتفع

يتضح من جدول (٩) أن ترتيب أبعاد استبيان فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات التوحد احتل المرتبة الأولى بعد ملائمة المنهج و طرق التدريس ، حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٨٦.٣) ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع جدا، يليها بعد فهم احتياجات الطلبة حيث احتلت المرتبة الثانية مقارنة بأبعاد الاستبيان، حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٨٥.٥ ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع جدا ، يليها بعد التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات: احتلت المرتبة الثالثة حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٨٣.٠) ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع يليها بعد ادارة سلوكيات التحدي: احتلت المرتبة الرابعة حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٨٠.٢) ، ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع يليها بعد تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي: احتلت المرتبة الخامسة حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٧٣.٩) وهي ذات ومستوى توافر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع ، ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع والدرجة

الكلية للاستبيان: حصلت على وزن نسبي مقداره (٨١.٨) وقيمة ومستوى توفر الدرجة الكلية للاستبيان متوفرة بدرجة مرتفعة وهذا يدل على ارتفاع فاعلية الذات.

ويري الباحث أن ارتفاع مستوى فاعلية الذات لمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، هو نتاج جهود المملكة في مجال التربية الخاصة، ومحلة تفاعل بين البيئة المدرسية التي يعمل فيها المعلم ودوافعه الداخلية نحو العمل في مجال الخاصة، ويتفق مع النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا (Bandura, 1997) والتي تؤكد على أنه تتنبأ معتقدات المعلم بالسلوك، وتتأثر بالعوامل البيئية وتؤثر فيها في نفس الوقت. وأن احتلال البعد المرتبط بملائمة المناهج وطرق التدريس المرتبة الاولي من حيث إدارك فاعلية الذات لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، إلى إدراك المعلمين أن جوهر رسالة المعلم هي العملية التدريسية والتي تتطلب مهارات تدريسية ووسائل متنوعة ليسهل على الطلاب فهم المعلومة، وان البرنامج التربوي الفردي هو جوهر العملية التدريسية في التربية الخاصة، وهذا كله تم تدريسه للمعلمين خلال المرحلة الجامعية لهم. الامر الذي يتطلب إعداد معلم وفق برامج عالية المستوى تحتوي على مقررات دراسية ملائمة، تقوّي من شخصية المعلم وتنمّي مهاراته (Webber & Rogers, 2018)، ولقد تم بحث الفاعلية الذاتية الخاصة بالتدريس على نطاق واسع، وتم تحديدها كعامل تنبؤ هام بنتائج المعلم والطالب الإيجابية (Zee & Koomen, 2016). وبالتالي العلاقة وثيقة بين فاعلية الذات ومهارات المعلم التدريسية وطرق التدريس التي يستخدمها ومشاركة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في العملية التعليمية.

وفيما يتعلق باحتلال فهم احتياجات الطلبة المرتبة الثانية، لأدراك المعلم أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد فئة غير متجانسة وتتطلب مزيداً من الخبرات والجهد لتكييف المنهج الملائم لهم وفق خصائص واحتياجات كل طالب على حدة. وفيما يتعلق احتلال التعاون مع اعضاء الفريق متعدد التخصصات المرتبة الثالثة بالرغم من أهميته في ضوء تطبيق التعليم الشامل، يؤكد أننا في حاجة إلى مزيد من الجهود لتفعيل دور فريق العمل متعدد التخصصات في المدرسة العادية. وفيما يتعلق احتلال ادارة سلوك التحدي المرتبة الاخيرة، يؤكد أن التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاج مزيد من الخبرة لان الطلاب ذوي اضطراب التوحد غالباً ما يعانون من مشكلات شديدة ومؤثر على العمليات الإدراكية والتفاعل الاجتماعي والتواصل. وفيما يتعلق

بحصول المعلمين على درجات مرتفعة على استبانة فاعلية الذات يؤكد امتلاك المعلمين مهارات ومعارف تتوافق مع متطلبات المهنة والعمل في الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

السؤال الثاني: ما هو مستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن تخصصهم الدراسي، فان جدول يستعرض ترتيب أبعاد محور الرضا عن تخصصهم الدراسي من حيث الأكثر توافرا إلى الأقل توافرا.

جدول ١٠ المتوسط والانحراف والأهمية النسبي والأهمية النسبي
لأبعاد لاستبيان الرضا عن تخصصهم لمعلمي ومعلمات التوحد (ن= ١٨٣)

للأبعـــــــــــاد	متوسط	انحراف	الوزن	الترتيب	مستوى الدرجة
الميل نحو التخصص	٣.١٤	٠.٧١	٧٨.٦	٢	مرتفع
الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات	٢.٤٨	٠.٥١	٦٢.١	٣	متوسط
الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	٢.٣٨	٠.٧٦	٥٩.٦	٤	متوسط
الشراكة في مجال العمل	٣.٥٣	٠.٤٣	٨٨.٢	١	مرتفع جدا
المتوسط الحسابي العام	٢.٨٨	٠.٤١	٧٢.١		مرتفع

يتضح من جدول (١٠) أن ترتيب أبعاد استبيان الرضا عن التخصص لمعلمي ومعلمات التوحد، حيث احتل المرتبة الأولى بعد الشراكة في مجال العمل، حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٨٨.٢) ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع جدا، يليها بعد الميل نحو التخصص حيث احتلت المرتبة الثانية مقارنة بأبعاد الاستبيان، حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٧٨.٦) ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة مرتفع، يليها بعد الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات: احتلت المرتبة الثالثة حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٦٢.١) ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة متوسطة يليها بعد الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة: احتلت المرتبة الرابعة حيث حصلت على وزن نسبي مقداره (٥٩.٦)، ومستوى توفر هذه البعد متوفرة بدرجة متوسطة بينما الدرجة الكلية

للاستبيان: حصلت على وزن نسبي مقداره (٧٢.١) وقيمة ومستوى توفر الدرجة الكلية لمحور فاعلية الذات متوفرة بدرجة مرتفعة.

يري الباحث ان احتلال الشراكة في مجال العمل المرتبة الاولي لأبعاد الرضا عن التخصص من وجهة نظر المعلمين، إلى إدراك المعلمين ان الشراكة في التربية الخاصة جوهر التعليم الشامل، وهذا يتفق مع تأكيد حنفي (٢٠١٤) على وجود علاقة قوية بين الشراكة بين الأسرة والاختصاصيين وجودة الحياة الأسرية، وأن المشاركة تسهم في توفير الدعم المعلوماتي للوالدين وتحسين الأداء الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتقبل الوالدين لقرارات وجهود الاختصاصيين. واحتلال البعد الثاني المرتبط بالميل نحو التخصص الترتيب الثاني، يؤكد أن اتقان المعلم لدورة التدريسي في مجال التربية الخاصة نابع من دافع داخلي ورغبته في التدريس لفئات التربية الخاصة. وفيما يتعلق باحتلال بعد الخصائص والمشكلات وبعد الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة في المرتبة الأخيرة إلى توفير الدولة كل الامتيازات للعاملين في مجال التربية الخاصة، بالإضافة إلى توفير كل الخدمات للمؤسسات الداعمة لذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين فاعلية الذات والرضا عن التخصص لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام؟

وللتحقق من صحة هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة ككل على استبيان فاعلية الذات وأبعاده، ودرجاتهم على استبيان الرضا عن التخصص وأبعاده، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم ١١ معاملات الارتباط بين درجات العينة ككل على استبيان فاعلية الذات وأبعاده ودرجاتهم على استبيان الرضا عن التخصص وأبعاده

الابعاد		الميل نحو التخصص	الاتجاه نحو الخصائص والمشكلات	الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	الشراكة في مجال العمل	الدرجة الكلية للاستبيان
فهم احتياجات الطلبة	معامل الارتباط	**٠.٤٢٣	٠.٠٣٧	٠.٠٥١	**٠.٣٦٦	**٠.٣١٣

	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٦١٧	٠.٤٩٣	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
ملائمة المنهج وطرق التدريس	معامل الارتباط	٠.٤٧٥**	٠.٠٥٦	-٠.٠٠٤	٠.٤٠٨**	٠.٣٢٦**
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٤٥٤	٠.٩٥٣	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
ادارة سلوكيات التحدي	معامل الارتباط	٠.٣٩٦**	٠.١٤٢	٠.٠٨٩	٠.٤٤٣**	٠.٣٧٢**
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٥٥	٠.٢٢٩	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط	٠.٣٤٩**	٠.١٦٩*	٠.١٢٦	٠.٣٨٣**	٠.٣٦٢**
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٢٣	٠.٠٨٨	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	معامل الارتباط	٠.٣٨٥**	٠.٠٢٧	-٠.٠٠٨	٠.٣٨٤**	٠.٢٧١**
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٧١٥	٠.٩١٥	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية للاستبيان	معامل الارتباط	٠.٤٨٩**	٠.١٠٤	٠.٠٦٠	٠.٤٨٠**	٠.٣٩٦**
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.١٦٣	٠.٤٢١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

ويتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة في الدرجة الكلية لاستبيان فاعلية الذات والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التخصص دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات الفرد على استبيان فاعلية الذات، ارتفعت درجاته على استبيان الرضا عن التخصص، وكلما انخفضت درجات الفرد على استبيان فاعلية الذات، انخفضت درجاته على استبيان الرضا عن التخصص. مما يؤكد صحة السؤال الثالث.

تؤكد هذه النتيجة أن فاعلية الذات للمعلم خلال قيامه بالتدريس ترتبط ايجابيا بالرضا عن تخصصه الدراسي الذي اختاره خلال المرحلة الجامعية – كطالب – لمشروع للمستقبل الوظيفي لاحقا،

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Agbaria, 2013) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين المشاركة في اختيار مهنة التدريس والدافعية للتعلم. ونتائج دراسة (Fernando, Laura & Amparo,2017) أن معتقدات الطلاب ذات القيمة المتوقعة (قيمة الموضوع، توقع العملية، توقع الإنجاز، توقع التكلفة) لعبت دور الوسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية والعلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي، والإنجاز الأكاديمي، ونتائج دراسة (Mahmoud,2018) وجود علاقة إيجابية بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي وتقدير الذات، ونتائج دراسة (Melvina & Joy,2019) وجود تأثيرًا دالا وموجبا لفاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن التخصص الدراسي على التوافق الدراسي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على استبيان فاعلية الذات حسب متغير: النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (توحد، معلم تعليم عام)، سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس ، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، البيئة المدرسية (معهد، برنامج دمج، مدرسة عادية).

أولا: متغير النوع

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في فاعلية الذات التي تعزي لمتغير النوع (ذكور واناث) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين، وجدول (١٢) يوضح النتيجة.

جدول ١٢ نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين(الذكور - والإناث) في فاعلية الذات

الابعاد	الذكور (ن = ٧٤)		الإناث (ن= ١٠٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
فهم احتياجات الطلبة	٤.٢٠٣	٠.٧٢٥	٤.٣٢٤	٠.٤٦٤	-١.٣٨٢	غير داله	٠.١٦٩
ملائمة المنهج و طرق التدريس	٤.١٦٩	٠.٨٠٩	٤.٤١٥	٠.٤٧٢	-٢.٥٩٦	٠.٠٥	٠.٠١٠
ادارة سلوكيات التحدي	٤.٠٧٠	٠.٧٥٥	٣.٩٦٩	٠.٥٩٣	١.٠١٥	غير داله	٠.٣١١
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	٣.٦٩١	٠.٧٥٤	٣.٧٠٢	٠.٥٧٣	-٠.١١٢	غير داله	٠.٩١١
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	٤.٠٨٨	٠.٨٧١	٤.١٩٣	٠.٦٤٧	-٠.٩٣٤	غير داله	٠.٣٥٢
الدرجة الكلية	٤.٠٤٤	٠.٦٨٧	٤.١٢١	٠.٤١٩	-٠.٩٣٣	غير داله	٠.٣٥٢

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في فاعلية الذات في جميع الابعاد والدرجة الكلية يعزى لمتغير النوع باستثناء البعد الثاني ملائمة المنهج وطرق التدريس، وذلك لصالح المعلمات، ويري الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع الواقع، حيث أن المعلمات أكثر ابتكارا في تنوع طرق التدريس الملائمة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكييف المنهج وفق خصائص واحتياجات الطلاب.

ثانيا التخصص (توحد، معلم تعليم عام)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في فاعلية الذات التي تعزي لمتغير التخصص (توحد، معلم تعليم عام) تم استخدام اختبار (ت)T-test للمجموعتين مستقلتين، وجدول (١٣) يوضح النتيجة.

جدول ١٣ نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق التي تعزي للتخصص (توحد، معلم تعليم عام) في فاعلية الذات

الابعـــــــــاد	معلم توحد (ن = ١٧٣)		معلم تعليم عام (ن= ١٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
فهم احتياجات الطلبة	٤.٢٨	٠.٥٧	٤.٢٣	٠.٨٨	٠.٢٣١	٠.٨١٧ غير داله
ملائمة المنهج وطرق التدريس	٤.٣١	٠.٦١	٤.٣٨	١.١١	-٠.٣٠١	٠.٧٦٣ ٠.٠٥
ادارة سلوكيات التحدي	٣.٩٩	٠.٦٥	٤.٤٠	٠.٨٥	-١.٩٢٧	٠.٠٥٦ غير داله
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	٣.٦٨	٠.٦٢	٤.٠١	١.٠١	-١.٥٨٣	٠.١١٥ غير داله
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	٤.١٣	٠.٧٤	٤.٥٠	٠.٧٥	-١.٥٣٢	٠.١٢٧ غير داله
الدرجة الكلية	٤.٠٨	٠.٥٢	٤.٣٠	٠.٨٨	-١.٢٨٦	٠.٢٠٠ غير داله

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في فاعلية الذات في جميع الابعاد والدرجة الكلية يعزى لمتغير التخصص باستثناء البعد الثاني ملائمة المنهج وطرق التدريس، وهذا يؤكد أن المعلمين سواء في التخصص أو في التعليم العام في مدارس التعليم العام والملحق بها الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أصبح لديهم الوعي والثقافة بتربية وتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا انعكاس لثقافة المجتمع السعودي الداعمة لمجال التربية الخاصة وإصدار التشريعات الملزمة للتنفيذ في المدارس لضمان رعاية وتعليم الطلاب في المدرسة العادية.

ثالثًا: سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في فاعلية الذات التي تعزي لمتغير **سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)** استخدم الباحث الاختبارات اللا معلمية نظرا لوجود تفاوت كبير في اعداد فئات سنوات التدريس، تم استخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول ١٤ نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق
بين أفراد عينة الدراسة في فاعلية الذات باختلاف سنوات التدريس

الابعـــــــــاد	سنوات التدريس	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوي الدلالة
فهم احتياجات الطلبة	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٧٧.٨٥	٨.٤٩	٠.٠٣٧ دالة عند (٠.٠٥)
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٧٧.٥٨		
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١	٩١.٣٩		

	أكثر من خمس سنوات	٧٣	١٠٤.٠٤	
ملائمة المنهج وطرق التدريس	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٩٨.٨٥	٠.١٧٨ غير دالة
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٧٨.١٠	
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١	٩٤.٤٩	٤.٩٢
	أكثر من خمس سنوات	٧٣	٩٨.٦٥	
ادارة سلوكيات التحدي	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٧٦.١٥	٠.٠٥٢ غير دالة
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٧٧.٠٣	
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١	٩٤.٩٤	٧.٧٣
	أكثر من خمس سنوات	٧٣	١٠٢.١٦	
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٧٨.١٠	٠.٠٣٦ دالة عند (٠.٠٥)
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٧٥.٣٢	
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١	٩٦.٣٧	٨.٥٧
	أكثر من خمس سنوات	٧٣	١٠٢.٠٥	
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٦٨.٨٥	٠.٠٠٤ دالة عند (٠.٠١)
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٧٢.٣٨	
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١	٩٨.٥٩	١٣.٠٩
	أكثر من خمس سنوات	٧٣	١٠٣.٧٤	
الدرجة الكلية	لا توجد خبرة في التدريس	١٠	٨٠.٨٠	٠.٠٠٥ دالة عند (٠.٠١)
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩	٧١.١٠	
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١	٩٥.٦٨	١٢.٧١
	أكثر من خمس سنوات	٧٣	١٠٤.٩٩	

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في الدرجة الكلية لفاعلية الذات يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (القصيرين، ٢٠١٨) والتي ركزت علىكفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأكدت نتائج الدراسة أن متغير الخبرة لصالح من خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر. ولمعرفة اتجاه الفروق تم اجراء اختبار بعدي وهو اختبار مان وتني وتبين انه توجد فروق بين فئة (اقل من ثلاث سنوات) وفئة (من ثلاثة إلى خمسة سنوات) أما باقي الفئات لا يوجد بينهم فروق.

رابعًا: البيئة المدرسية (معهد، اقل من ثلاث سنوات، برنامج دمج، مدرسة عادية)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في فاعلية الذات التي تعزي لمتغير **سنوات الخبرة (معهد، اقل من ثلاث سنوات، برنامج دمج، مدرسة عادية)** استخدم الباحث الاختبارات اللا معملية نظرا لوجود تفاوت كبير في اعداد فئات البيئة المدرسية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول ١٥ نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في فاعلية الذات باختلاف البيئة المدرسية

الابعاد	البيئة المدرسية	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
فهم احتياجات الطلبة	معهد	١٠١.٠٠	٩٣.٦٨	٠.٢٤٠	٠.٨٩ غير دالة
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٩٠.١٢		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	٨٩.٢٤		
ملائمة المنهج وطرق التدريس	معهد	١٠١.٠٠	٩٨.٥٤	٥.٩٣٦	٠.٠٥١ غير دالة
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٧٩.٣٥		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	١٠١.٥٠		
ادارة سلوكيات التحدي	معهد	١٠١.٠٠	٩٢.٠٠	١.٢٨٨	٠.٥٣ غير دالة
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٨٨.٦٢		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	١٠٤.٩١		
تعزيز ودعم التواصل الاجتماعي	معهد	١٠١.٠٠	٨٩.١٣	٤.٦٩٩	٠.١٠ غير دالة
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٨٩.٥٥		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	١١٨.٤٤		
التعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات	معهد	١٠١.٠٠	٩٦.٠٠	٦.٩٧٣	٠.٠٣ دالة (٠.٠٥)
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٧٩.٩٦		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	١١٤.٢٤		
الدرجة الكلية	معهد	١٠١.٠٠	٩٤.٢٦	٥.٥٨٧	٠.٠٦ غير دالة
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٨٢.٤١		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	١١٥.٢٤		

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في الدرجة الكلية لفاعلية الذات يعزى لمتغير البيئة التدريسية . وهذا يؤكد أن المعلمين سواء في معهد أو برنامج دمج او في التعليم العام لديهم الوعي والثقافة بتربية وتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك دليل اجرائي يطبق في كل البيئات بطريقة موحدة ، بالإضافة إلثقافة المجتمع السعودي الداعمة لمجال التربية الخاصة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على استبيان الرضا عن التخصص الدراسي حسب متغير: النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (توحد، معلم تعليم عام)، سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من

ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، البيئة المدرسية (معهد، برنامج دمج، مدرسة عادية).

أولا: متغير النوع:

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في الرضا عن التخصص التي تعزي لمتغير النوع (ذكور واناث) تم استخدام اختبار (ت)T-test للمجموعتين مستقلتين، وجدول (١٦) يوضح النتيجة.

جدول ١٦: نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين(الذكور - والإناث) في الرضا عن التخصص

الابعاد	الذكور (ن = ٧٤)		الإناث (ن= ١٠٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
فهم احتياجات الطلبة	٣.١١١	٠.٧٥٨	٣.١٦٧	٠.٦٧٠	-٠.٥٢٧	٠.٥٩٩ غير داله
الاتجاه نحو الخصائص	٢.٦٦٧	٠.٥٧٨	٢.٣٥٨	٠.٤٢٥	٤.١٦٥	٠.٠٠٠ ٠.٠١
الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	٢.٧١١	٠.٧١٢	٢.١٦٠	٠.٧١٨	٥.١١٥	٠.٠٠٠ ٠.٠١
الشراكة في مجال العمل	٣.٥٨١	٠.٤٦٦	٣.٤٩٢	٠.٣٩٦	١.٣٨٣	٠.١٦٨ غير داله
الدرجة الكلية	٣.٠١٧	٠.٤٢٨	٢.٧٩٤	٠.٣٧٢	٣.٧٤٦	٠.٠٠٠ ٠.٠١

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في الرضا عن التخصص في بعض الابعاد والدرجة الكلية يعزى لمتغير النوع باستثناء البعد الأول والبعد الرابع فهم احتياجات الطلبة، الشراكة في مجال العمل.

ثانيا: التخصص (توحد، معلم تعليم عام)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في الرضا عن التخصص التي تعزي لمتغير التخصص (توحد، معلم تعليم عام) تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين، وجدول (١٧) يوضح النتيجة.

جدول ١٧:نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق التي تعزي للتخصص (توحد، معلم تعليم عام) في الرضا عن التخصص

الابعـــــــــاد	معلم توحد (ن = ١٧٣)		معلم تعليم عام (ن= ١٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
فهم احتياجات الطلبة	٣.١٢٣	٠.٦٩٨	٣.٥٢٠	٠.٧٦١	-١.٧٤٢	٠.٠٨٣	غير داله
الاتجاه نحو الخصائص	٢.٤٧٤	٠.٥٠٢	٢.٦٣٣	٠.٧١١	-٠.٩٥٣	٠.٣٤٢	غير داله
الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	٢.٣٧٦	٠.٧٦٣	٢.٥٠٠	٠.٧٩٦	-٠.٥٠٠	٠.٦١٨	غير داله
الشراكة في مجال العمل	٣.٥١٦	٠.٤١٧	٣.٧٣٣	٠.٥٥٧	-١.٥٦٩	٠.١١٨	غير داله
الدرجة الكلية	٢.٨٧٢	٠.٤٠٨	٣.٠٩٧	٠.٣٩٩	-١.٦٩٥	٠.٠٩٢	غير داله

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في الرضا عن التخصص في جميع الابعاد والدرجة الكلية يعزى لمتغير التخصص . تتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال المرتبطة بمتغير التخصص وعلاقته بفاعلية الذات، وأن المعلمين سواء في التخصص أو في التعليم العام في مدارس التعليم العام والملحق بها الطلاب ذوى اضطراب طيف يقوموا بالعملية التدريسية في ضوء الدليل الاجرائي والقواعد المنظمة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

ثالثا: سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في الرضا عن التخصص التي تعزي لمتغير **سنوات الخبرة (لا توجد خبرة في التدريس، اقل من ثلاث سنوات، من ثلاث إلى خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)**، استخدم الباحث الاختبارات اللا معلمية نظرا لوجود تفاوت كبير في اعداد

فئات سنوات التدريس، تم استخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول : ١٨ نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا عن التخصص باختلاف متغير سنوات التدريس

الابعـــــــاد	سنوات التدريس	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
فهم احتياجات الطلبة	لا توجد خبرة في التدريس	١٠.٠٠٠	٩٥.٩٥٠	٠.٧٨٩	٠.٨٥٢ غير داله
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩.٠٠٠	٩٤.١٩٤		
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١.٠٠٠	٨٦.٤٩٠		
	أكثر من خمس سنوات	٧٣.٠٠٠	٩٣.٨٣٦		
الاتجاه نحو الخصائص	لا توجد خبرة في التدريس	١٠.٠٠٠	٦٣.٠٠٠	٥.١٣٣	٠.١٦٢ غير داله
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩.٠٠٠	٨٥.٤٤٩		
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١.٠٠٠	٩٤.١٩٦		
	أكثر من خمس سنوات	٧٣.٠٠٠	٩٨.٨٣٦		
الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	لا توجد خبرة في التدريس	١٠.٠٠٠	٧٣.٥٥٠	١٠.٨٣٤	٠.٠١٣ دالة عند (٠.٠٥)
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩.٠٠٠	٨٥.١٩٤		
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١.٠٠٠	٨٠.١٢٧		
	أكثر من خمس سنوات	٧٣.٠٠٠	١٠٧.٣٩٠		
الشراكة في مجال العمل	لا توجد خبرة في التدريس	١٠.٠٠٠	٧٩.٤٥٠	٦.٢٢٩	٠.١٠١ غير داله
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩.٠٠٠	٨٠.٨٥٧		
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١.٠٠٠	٨٩.٢٧٥		
	أكثر من خمس سنوات	٧٣.٠٠٠	١٠٣.١٠٣		
الدرجة الكلية	لا توجد خبرة في التدريس	١٠.٠٠٠	٧٦.٠٠٠	٤.٦١٣	٠.٠٢٠٢ غير دالة
	اقل من ثلاث سنوات	٤٩.٠٠٠	٨٨.٥٨٢		
	من ثلاث إلى خمس سنوات	٥١.٠٠٠	٨٤.٤٨٠		
	أكثر من خمس سنوات	٧٣.٠٠٠	١٠١.٧٤٠		

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في الدرجة الكلية للرضا عن التخصص يعزى لمتغير الخبرة التدريسية باستثناء البعد الثالث الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة فانه دال عند ٠.٠٥

رابعا: البيئة المدرسية (معهد، اقل من ثلاث سنوات، برنامج دمج، مدرسة عادية)

لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التوحد في الرضـا عن التخصـص التي تعزي لمتغير **سـنوات الخبرة (معهد، اقل من ثلاث سـنوات، برنامج دمج، مدرسـة عادية)**، اسـتخدم الباحث الاختبارات اللا معملية نظرا لوجود تفاوت كبير في اعداد فئات البيئة المدرسية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول : ١٩ نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الرضا عن التخصص باختلاف البيئة المدرسية

الابعـــــــاد	البيئة المدرسية	العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوى الدلالة
فهم احتياجات الطلبة	معهد	١٠١.٠٠	٩٦.٠١	١.٣٥	٠.٥١ غير داله
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٨٦.٥٠		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	٨٩.١٨		
الاتجاه نحو الخصائص	معهد	١٠١.٠٠	٨٠.٦٥	١١.١٨	٠.٠٠
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	١٠٣.٥٥		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	١١٥.٢٤		
الوضع الاقتصادي والمستقبلي للمهنة	معهد	١٠١.٠٠	٨٨.١٥	١.٥٩	٠.٤٥ غير داله
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٩٨.٥٩		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	٨٩.٦٨		
الشراكة في مجال العمل	معهد	١٠١.٠٠	٨٧.٨٢	١.٧٠	٠.٤٣ غير داله
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٩٨.٦٦		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	٩١.٣٥		
الدرجة الكلية	معهد	١٠١.٠٠	٨٧.٨٥	١.٧١	٠.٤٣ غير داله
	برنامج دمج	٦٥.٠٠	٩٨.٨١		
	مدرسة عادية	١٧.٠٠	٩٠.٦٥		

يتضـح من جدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى (٠.٠٥) في جميع الابعاد والدرجة الكلية للرضـا عن التخصـص باسـتثناء البعد الثاني: الاتجاه نحو الخصـائص يعزى لمتغير البيئة التدريسـية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج السـؤال المتربط بعلاقة المتغير وهذا يؤكد أن

المعلمين سواء في معهد أو برنامج دمج او في التعليم العام لديهم الوعي والثقافة بتربية وتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ودليل اجرائي يطبق في كل البيئات بطريقة موحدة، بالإضافة إلى ثقافة المجتمع السعودي الداعمة لمجال التربية الخاصة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١- عقد وزارة التعليم دورات تدريبة لمعلمي التعليم العام بهدف اكسابهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعمل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- اهتمام البرامج الاكاديمية بتزويد الخريجين بالمعارف والمهارات الضرورية لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- اعتماد البرامج البينية بين اقسام التربية الخاصة بكليات التربية والتخصصات الطبية بما يساعد على تضمين تلك البرامج بالعديد من المعارف والمهارات الضرورية لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

٤- تشجيع معلمي التعليم العام الحصول على دبلوم تربية خاصة في مسار توحد.

٥- تفعيل خدمات الإرشاد الأكاديمي لما لها من دور كبير في توجيه الطلاب التوجيه السليم نحو التخصص الملائم لطبيعة قدراتهم وميولهم واهتماماتهم وفق متطلبات احتياجات سوق العمل.

المـــراجـــع

- حنفي، علي عبد النبي (٢٠١٤). قضـايا وتوجهات حديثة في مجال التربية الخاصـة، الرياض: دار الزهراء.
- حنى، خديجة (٢٠١٥). جودة الحياة وعلاقتها بالرضـا عن التخصـص الدراسـي لدى الطالب الجامعي. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي. الجزائر.
- الزريقات، ابراهيم (٢٠٠٤). *التوحد: الخصائص والعلاج*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الزعبي، أحمد محمد (٢٠١٣). الرضـا عن الاختصـاص الدراسـي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١١ (٣)، ١٨١ – ٢٠٣.
- السـرطاوي، زيدان وقراقيش، صـفاء (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)، ١-٣٨.
- السيد، أحمد رجب (٢٠١٨). الاتجاه نحو التخصـص الدراسـي وعلاقته بقلق المسـتقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، *مجلة جامعة شقراء*، ٩، ٢٩- ٥٧.
- الظفري، سـعيد؛ والقريوتي، إبراهيم (٢٠١٠). الاحتراق النفسـي لدى معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٦ (٣)، ١٩٠ -١٧٥.
- عواد، أحمد أحمد، وعلي، عبد الحميد محمد (٢٠٠١). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالاسـتعداد الاجتماعي لدى طالبات كلية التمريض. *المؤتمر السـنوي الثامن: الأسـرة في القرن الحادي والعشرين "تحديات الواقع وآفاق المستقبل"*، في الفترة من ٤ – ٦ نوفمبر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٣٧ – ٥٦٨.
- غنايم، أمل (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لقلق المسـتقبل المهني والرضـا عن التخصـص الدراسـي بالتحصـيل الأكاديمي لدى طلاب شـعبة التربية الخاصـة بجامعة قناة السـويس، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٢)، ١٨٣- ٢٣٠.

- القصيرين، إلهام (٢٠١٨). تقييم كفايات اختصاصي ذوي اضطراب التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الاردنية لعلم النفس، الاردن، ٧* (٣).
- مبارك، نسيمة (٢٠١٤). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر – باتنة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

- Abu-Hamour, B. (2017). Faculty Attitudes toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan. International Education Studies, 6(12), 74-81.
- Agbaria, Q. A. (2013). Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. Australian Journal of Teacher Education, 38(3), 5.
- Allen, M. L. (1996). Dimensions of educational satisfaction and academic achievement among music therapy majors. Journal of Music Therapy, 33(2), 147-160.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Anderman, L., & Klassen, R. M. (2015). Being a teacher. Handbook of educational Psychology, Handbook of Educational Psychology. ed. / Lyn Corno; Eric M. Anderman. 3rd. ed. Routledge, p. 402-414.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. European journal of special needs education, 17(2), 129-147.
- Baghdadli, A., Rattaz, C., & Ledésert, B. (2011). Etude des modalite´s d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du de´veloppement (TED) dans

trois re´gions franc¸ aises. Paris: Ministère du travail, de l'emploi et de la santé.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. Self-efficacy: The exercise of control". Journal of Cognitive Psychotherapy. 13 (2): 158–166. doi:10.1891/0889-8391.13.2.158. ISSN 0889-8391.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized education schools in France, working with students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46(9), 2874–2889. http://dx.doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 36, 8-20.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. Teacher Education and Special Education, 22(3), 154-164.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. Online Submission.
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. Journal of career Assessment, 10(3), 315-326.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. Frontiers in psychology, 8, 1193.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Does equity sensitivity moderate the relationship between self-efficacy beliefs and teacher burnout? Representative Research in Social Psychology, 28, 35–46.

- Fernando D., Laura A. & Amparo G.(2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. Front. Psychol. 8:1193. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01193
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American educational research journal, 37(2), 479-507
- Gordon, T. Q. (2017). The Effects of Teacher Self-Efficacy with the Inclusion of Students with Autism in General Education Classrooms. . Dissertations. 2806. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2806.
- Harjusola-Webb, S. M., & Robbins, S. H. (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. Topics in Early Childhood Special Education, 32(2), 99-110.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. Journal of Vocational Rehabilitation, 35(1), 37-50.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 33(6), 583-593.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students with IEPs. Professional Educator, 33(2), n2.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. Journal of Career Assessment, 15(1), 87-97.
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General Education Teachers Need to Be Prepared to Co-Teach the Increasing Number of Children with Autism

in Inclusive Settings. International Journal of Special Education, 25(3), 24-32.

- Mahmoud, A.(2018). Satisfaction of Academic Specialization among Students of the Department of Educational Sciences and Its Relation to Self-Esteem. International Journal of Instruction, 11(4), 107-122
- Major, A. E. (2012). Job design for special education teachers. Current Issues in Education, 15, 1–8.
- Melvina, A & Joy N (2019). Academic Self-Efficacy, Satisfaction and Academic Adjustment of Undergraduates in University of Calabar, Cross River State. AJOL, 7(1): 122-153.
- Miyagishima, C. S. (2008). General education elementary teachers' self-efficacy rating of their instruction of students with disabilities included into their classrooms. California State University, Fullerton.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of educational research, 66(4), 543-578.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. Focus on autism and other developmental disabilities, 26(2), 67-74.
- Ruble, L., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 43(12), 2748-2763.
- Schenkenfelder, M. C. (2017). Predicting academic major satisfaction using environmental factors and self-determination theory.
- Schenkenfelder, Mary Catherine, (2017). Predicting academic major satisfaction using environmental factors and self-determination theory" Graduate Theses and Dissertations. 15411. http://lib.dr.iastate.edu/etd/15411.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with

autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1156-1167.

- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 8(1), 31-43.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and teacher education, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and teacher Education, 23(6), 944-956.
- Webber, K. L., & Rogers, S. M. (2018). Gender differences in faculty member job satisfaction: Equity forestalled?. Research in Higher Education, 59(8), 1105-1132.
- Wei, L. S., & Yasin, M. H. M. (2017). Teacher Training to Increase Teacher's Competency in Teaching Autism Child. Journal of ICSAR, 1(1), 1-5.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. Review of Educational research, 86(4), 981-1015.