فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية كمنبئان بمستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

أ.د/ أمـــال إبراهيم الفقـــي **أ.د/ محمـد كمال ابوالفتـــوح**

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية **أستاذ بقسم الصحة النفسية**

كلية التربية – جامعة بنها

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضـــطراب التوحد من فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية، يـــة، تكونـــت عينـــة الدراسة الحالية من (١٨) طفلاً ذوي اضطراب توحد مدمجين بمدارس التعليم العام تتراوح أعمارهم من (٩) إلى (١١) سنة، بمتوسط عمري (٩,٨) ســـنة وانحـــراف معياري يساوي (٠,٧٤٢)، موزعين على (١١) مدرسة حكومية بمحافظة القليوبيـــة بمصر، واشتملت الدراسة أيضًا على (١٢) معلمًا بالمرحلة الابتدائية معني بتدريس مقرر اللغة العربية لهؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى أولياء أمور هؤلاء الأطفال وبلـــغ عددهم (١٨) أسرة، استخدم الباحثان في هذه الدراسة ثلاثة أدوات من إعدادهما هي: مقياس الفهم القرائي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس فاعلية الذات للمعلـــم، ومقياس المشاركة الوالدية الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى إمكانيـــة التنبـــؤ بـــالفهم القرائي من فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديميـــة، خرجـــت الدراســـة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

فاعلية الذات للمعلم – المشاركة الوالدية الأكاديميـــة – الفهـــم القرائـــي – اضطراب التوحد.

Teacher Self-Efficacy and Academic Parental Involvement as Predictions of Reading Comprehension among Children with Autism Disorder

Prepared by

Prof.Dr: Amal Ibrahem Al-Faqy
Prof. and Head of the Department
Of Mental Health

Prof.Dr: Mohamed Kamal AboEl-Fotoh
Prof. in the Department
Of Mental Health

Faculty of Education – Banha University

Abstract:

This Study aimed to Prediction of Reading Comprehension among Children With Autism Disorder from Teacher Self-Efficacy and Academic Parental Involvement, and identifying the nature of the relationship between the variables of the current study, The current study sample consisted of (18) children with autism who were integrated into public education schools, ranging in age from (9) to (11) years, with an average age of (9.8) years and a standard deviation equal to (0.742), distributed on (11) government schools in Qalyubia governorate. In Egypt, the study also included (12) primary school teachers concerned with teaching the Arabic language course to these children, in addition to the parents of these children. Their number reached (18) families, The researcher used in this study three tools: the reading comprehension scale for children with autism disorder, the measure of self-efficacy of the teacher, and the academic parental Involvement scale, The study found the possibility of predicting reading comprehension from the teacher's self-efficacy and the academic parental participation, the study came out with a set of recommendation.

Key Words: Teacher Self-Efficacy – Academic Parental Involvement - .Reading Comprehension – Autism Disorder

مقدمة:

على الرغم من أن الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA قد أشارت إلى أن اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي عصبي تتجلى مظاهره التشخيصية في مجالين رئيسين هما قصور مستوى التواصل الاجتماعي وكذلك السلوكيات النمطية المقيدة التكرارية (APA,2013)، إلا أن العديد من نتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت بالأطفال ذوي اضطراب التوحد أفادت بأن أكثر من ٦٥% من هؤلاء الأطفال الذين هم في سن المدرسة لديهم عجز أو قصور واضح فيما يعرف بالفهم القرائي لدرجة يمكن معها اعتبار هذا القصور مظهرًا تشخيصيًا مميزاً ومؤشرًا مهمًا في التعرف على اضطراب التوحـــــــــــــــــــــــــــــــد (Williamson et al.,2014 :Solari et al.,2019)، وذلك على الرغم من استطاعة الكثير منهم القراءة الصحيحة للكلمات إلا أن المشكلة الرئيسة تكمن في فهمهم لما يقرأونه (Nation&Norbury,2005). وتعد صعوبة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد العوامل الرئيسة التي تحول دون التواصل الفعال بين هؤلاء الأطفال ومحيطهم الاجتماعي، حيث إنها تحول دون إدراك الطفل للعديد من متغيرات البيئة التي يعيش فيها، مما يؤدي بدوره إلى قصور فهمه لهذه البيئة (العثمان،٢٠١٧). والفهم القرائي هو عملية عقلية تتضمن القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالاتها في ضوء الخبرات الثقافية، وهو تفكير متعدد الأبعاد، يتفاعل فيه القارئ مع النص والسياق، وبالتالي، فالفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية تهدف إلى استخلاص المعنى العام للموضوع المقروء، ويُستدل على مستوى الفهم القرائي من خلال مجموعة من السلوكيات المعبرة عن هذا الفهم (عبد الحميد،١٩٩٨؛ عبدالباري،٢٠١٠ ؛ سنجي،٢٠١٦). وجدير بالذكر أن الفهم القرائي ليس ضروريًا فقط للنواحي الأكاديمية أو التعليمية، ولكنة مهمًا للغاية للإنسان في العمل والعيش وكافة مناحي الحياة المختلفة، بل هو سبيل مهم للغاية لبلوغ جودة الحياة والشعور بالسعادة (Davidson,2021). ولقد نص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA في صيغته المعدلة على أهمية تطبيق أفضل الممارسات

الممكنة في مواقف تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بوجه عام وأن تتم هذه الممارسات التعليمية في بيئات دامجة وداعمة لهم (The U.S. Department of Education,2020). هذه الممارسات تتطلب مناهج دراسية معدلة وطرائق تدريس مناسبة وكذلك تتطلب معلمين أكفاء قادرين على مساعدة هؤلاء الأطفال على تجاوز هذه الصعوبات التي يعانون منها وتساعدهم على الفهم القرائي بشكل يساهم في تجويد حياتهم (Accardo,2015). ولذلك، ينبغي على المعلمين القائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن يكونوا على دراية كبيرة بأهم الاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي يمكن استخدامها لتنمية الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال (Brown et al.,2013). وهنا تتجلى قيمة وأهمية ما يعرف بفاعلية الذات للمعلم، فهي تحدد بشكل كبير وبصورة دالة مدى ممارساته الفعالة في مساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Accardo et al.,2017 : Accardo,2015)، حيث تنقسم فاعلية الذات للمعلم إلى بعدين مختلفين، الأول فاعلية التدريس الشخصي والثاني فاعلية التدريس، فالبعد الأول يتضمن إيمان المعلم بقدرته على التأثير على تعلم هؤلاء الأطفال بشكل ايجابي، بينما يركز البعد الثاني على قدرة المعلم كمحترف مهني على التأثير على تعلم الطفل وبلوغ الأهداف المنشودة (Moeller & Ishii,1996). وبالتالي فالمعلمون الذين يشعرون بالثقة والكفاءة في قدراتهم على تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد من المحتمل بصورة أكبر أن ينهمكوا في ممارسات أدائية تعليمية فعالة، وعلى العكس تمامًا فالمعلمون منخفضي الثقة بالنفس يعتادون الهروب من مواقف تعليم هؤلاء الأطفال مبررين ذلك أن تعلمهم لن يتم بالسرعة والطريقة المنشودة (Brownell&Pajares,1999). ومن ناحية أخرى، ركزت في السنوات الأخيرة العديد من الأبحاث العلمية لدراسة تأثير مشاركة الآباء لأبنائهم في النواحي الأكاديمية تحت افتراض أن المشاركة الوالدية الأكاديمية Academic Parental Involvement متغير مهم قد يسهم في زيادة الأداء الأكاديمي للأبناء، وتُشكل دورًا في السياسات التعليمية، وتوافق الأبناء أكاديميًا مع دراستهم، وأن الآباء الذين لديهم توجهات أكثر لتقديم مساعدات لأبنائهم تفوقوا في

تحصيلهم مقارنة بزملائهم الآخرين (حسن،٢٠١٥). فالمشاركة الوالدية الأكاديمية تعكس دورًا إيجابيًا للآباء وتضمن الالتزام والتخطيط المشترك بين المنزل والمدرسة، وهذا النوع من المشاركة الوالدية يتم وفق عملية يمكن من خلالها نقل مجموعة من الأفكار والمعلومات وتبادلها بين المعلمين وأولياء الأمور، بهدف توفير مناخ تعليمي جيد يساعد في تحسين سلوك الأبناء الأكاديمي (الشريف،٢٠٢٠). فهناك قدر كبير من الدراسات والأبحاث التي تؤكد أنه من المهم جدًا لتقدَم الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعاون الوالدين مع المدرسة أو المركز للوصول إلى أفضل النتائج، فالتنسيق والاتساق بين ما يقدم في المدرسة والمركز ضروري لضمان تحقيق ذوي اضطراب التوحد لأفضل النتائج، فمهما كانت الخدمات التربوية والأكاديمية التي تقدمها المدارس ومهما كانت نوعية هذه الخدمات وجودتها ومهما تعاظمت كفاءة المعلمين فيها، ستبقى كل تلك الأمور قليلة الفاعلية ما لم يكن للوالدين دور في المشاركة بشكل فعال فيما يقدم من برامج أكاديمية وتأهيلية للأطفال ذوي اضطراب التوحد (مسعود وآخرون،٢٠١٥). ومما سبق، فالدراسة الحالية هي محاولة في هذا الإطار، يسعى الباحثان من خلالها لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ من بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

من المؤكد أن الفهم القرائي يتأثر بصورة كبيرة بمدى التمتع بالمهارات اللغوية وبحصيلة المفردات التي يمتلكها الطفل منذ مراحله العمرية المبكـــرة (Grimm et al.,2018)، كما أن صعوبات الفهم القرائي ترتبط إرتباطاً وثيقًـــا بالإعاقـــات فـــي التواصل وبالنماذج المعرفية الفريدة كضعف التماسك المركـــزي وخلـــل الوظـــائف التنفيذية (Chan et al.,2015). ونظرًا لأن معظم الأطفال ذوي اضطراب التوحـــد يعانون من تدني واضح في حصيلتهم اللغوية (Smith et al., 2007) ومشـــكلات واضحة في تفاعلهم الاجتماعي وقدرتهم على الكلام وطبيعة السعة المعرفية لـــديهم (محمد،٢٠٠٥ : هالان وكوفمان،٢٠٠٨)، كان من الطبيعي أن تؤكد نتائج العديد من

الدراسات والبحوث على معاناتهم الأكاديمية خاصة فيما يتعلق بقدرتهم على تعلم القراءة والكتابة (Teale & Sulzby,1986)، وهذا ما يفسر تأكيد نتائج العديد من الدراسات على أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من صعوبات جمة في الفهم القرائي (Davidson,2021). هذه الصعوبات في الفهم القرائي التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتطلب استراتيجيات تعليمية فعالة وبيئة مدرسية داعمة وإدارة مدرسية واعية ومشاركة والدية مكثفة تسهم جميعها متفاعلة في تعليم هذه الفئة من الأطفال بصورة أفضل (McKinney,2015)، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال معلم يتمتع بسلوك المبادرة والمثابرة وقدرة على تنظيم بيئة صفية داعمة لهؤلاء الأطفال ولديه كفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الأدلة. ومن خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أن فاعلية الذات لدى المعلم كانت محوراً رئيسًا في العديد من الدراسات التي اهتمت بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Accardo et al.,2017: Accardo,2015 : McKinney,2015) والتي اتفقت نتائجها جميعًأ على أن لفعالية الذات لدى المعلم أهمية قصوى في قدرته على تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ومن ناحية أخرى، أفادت نتائج العديد من الدراسات بأن المشاركة الوالدية الأكاديمية لها تأثير واضح في اكتساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد للفهم القرائي (Darling&Westberg,2004). ورغم تأكيد نتائج هذه الدراسات والبحوث على أهمية فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، إلا أن الباحثان قد لاحظا وجود ندرة كبيرة في الدراسات العربية التي حاولت فهم طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، وكذلك ندرة في الدراسات الأجنبية التي حاولت التنبؤ بالفهم القرائي من خلال كل من فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية، فمعظم هذه الدراسات كان ينصب بتركيزه على متغير دون الآخر رغم أهمية وقيمة كليهما سويًا، فالمعلم بمفرده، وأولياء الأمور بمفردهم، لن يستطيعوا تحقيق وبلوغ الأهداف المنشودة التي يسعون إليها أثناء تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وعليه، يمكن تكمن مشكلة

الدراسة الحالية في محاولتها السعي نحو معرفة مدى إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من خلال فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما درجة إسهام أبعاد فاعلية الذات للمعلم (تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات، تكييف المناهج الدراسة، إدارة المشكلات السلوكية، دعم التواصل والسلوك الاجتماعي، العمل مع فريق متعدد التخصصات) في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد؟.

السؤال الثاني: ما درجة إسهام أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية (المعرفة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الوعي بنظام الدمج التعليمي، مساعدة الأطفال في الواجبات المدرسية، التعاون والشراكة مع المدرسة، الاستعانة بالجلسات العلاجية الخاصة) في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد؟.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة من اهتمامها بفئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن تناولها لمفهوم الفهم القرائي لدى هذه الفئة، فقد لاحظ الباحثان وجود ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بالفهم القرائي لدى فئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، إضافة إلى اهتمام هذه الدراسة بفاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية باعتبار أن نجاح عملية تعليم هؤلاء الأطفال تتوقف بشكل كلي على المعلم والأسرة، وأن القصور في أي دور منوط به أحدهما من شأنه التأثير

على مستوى تعليم هؤلاء الأطفال بوجه عام. أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتضح من النتائج التي سوف تتوصل إليها، حيث أنها قد تسهم في توجيه الجهات المعنية بإعداد معلمي هذه الفئة بضرورة العمل على تطوير كفاياتهم المهنية وتحسين بيئات عملهم الأمر الذي ينعكس على فاعلية الذات لديهم مما يسهم في بذلهم الجهد المطلوب لتنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه المرشدين والأكاديميين نحو الاهتمام بتنمية المشاركة الوالدية الأكاديمية لدى أولياء الأمور بغية تحقيق تعلم أفضل وفهم قرائي أكثر تميزًا لدى هذه الفئة من الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

(**١**) الفهم القرائي Reading Comprehension : ويعرفه الباحثان على أنه: قدرة الفرد على إدراك المعلومات والحقائق والعلاقات في النص المقروء بصمت أو بصوت عالٍ، وبالتالي فالطفل الذي يعاني من صعوبة في الفهم القرائي تكون قدرته على قراءة الكلمات سليمة ولكنه لا يفهم ما يقرأه أو أنه قليلاً ما يفهم ما يقرأه، **وإجرائيًا:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والذي أعده الباحثان.

(**٢**) فاعلية الذات Self-Efficacy: ويعرفها الباحثان على أنها: اعتقاد الفرد فيما يتعلق بكفاءته الذاتية (الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية) نحو القيام بسلوك معين فيه تحدي ويتطلب جهود فائقة ومثابرة، أي توقعات الفرد الشخصية بمدى قدرته ومرونته ومثابرته على إنجاز مهمة ما وذلك في ضوء خبرته الشخصية ومستوى ثقته في قدراته الكامنة وأحكام الآخرين من حوله ومدى قدرته على التنبؤ بمستوى نجاحه في إنجاز هذه المهمة، **وإجرائيًا:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد والذي أعده الباحثان.

(٣) المشاركة الوالدية الأكاديمية Academic Parental Involvement:

ويعرفها الباحثان على أنها: مجموعة من الممارسات الهادفة التي يقوم بها كل من الوالدين مع الطفل بالتعاون والشراكة مع المدرسة لبلوغ الأهداف التعليمية المنشودة للطفل لتحقيق التحصيل والنجاح الأكاديمي في شتى الموضوعات الدراسية. **وإجرائيًا:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس المشاركة الوالدية الأكاديمية للأطفال ذوي اضطراب التوحد والذي أعده الباحثان.

(٤) الأطفال ذوو اضطراب التوحد Children with Autism Disorder:

ويقصد بهم الباحثان في هذه الدراسة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٩ إلى ١١ سنة ويدرسون في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي، وتم تشخيصهم وفقاً للطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي DSM-V على أنهم يعانون من اضطراب التوحد (اضطراب نمائي عصبي يؤثر على كيفية تمييز الطفل للآخرين والتعامل معهم على المستوى الاجتماعي مما يتسبب في حدوث مشكلات في التفاعل والتواصل الاجتماعي كما يتضمن أنماطا محدودة ومتكررة من السلوك) (APA,2013)، ويتلقون خدمات تعليمية أكاديمية في مدارس حكومية بمحافظة القليوبية بمصر.

محددات الدراسة وحدودها:

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء: **متغيراتها:** وهي الفهم القرائي وفاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية. **عينتها:** والمتمثلة في(١٨) طفلًا من الأطفال ذوي اضطراب التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٩-١١ سنة وملتحقين بمدارس التعليم العام بمدينة بنها (الدمج). **أدواتها** من إعداد الباحثان : والتي تشتمل على: مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس فاعلية الذات لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بالإضافة إلى مقياس المشاركة الوالدية الأكاديمية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. **زمنها:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي٢٠٢٠/٢٠٢١م. **مكانها:** تم تطبيق هذه الدراسة في بعض المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية.

إطار نظري ودراسات سابقة:

لم يعد الأفراد في حاجة إلى القراءة فحسب، بل ازدادت حاجتهم الماسة إلى فهم ما يقرأونه، وصولاً إلى تعزيز مهارات التواصل الشفهي والتحريري المتمثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، وغيرها، كذلك القدرة على فهم وتذكر ما يتم قراءته، بالإضافة إلى القدرة على التواصل بشكل فعال مع ما يتم تعلمه من القراءة (إبراهيم،٢٠١٠). والفهم هو المهارة الثانية من مهارات القراءة، والهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري، لأن هذا أول أشكال الفهم، فالفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (يونس،٢٠٠٧)، وهو عملية تفكير متعددة الأبعاد تتضمن التفاعل بين القارئ والنص المكتوب والسياق، وهو عملية استراتيجية يتمكن من خلالها القارئ من استخلاص معاني مقصودة من النص، ونجاح هذه العملية يستلزم التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (McIntyre et al.,2017). كما يُعرف الفهم القرائي بأنه التفكير أثناء عملية بناء المعنى من خلال التفاعل النشط بين القارئ والنص، كما أنه عبارة عن عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص، مستخدما خبراته السابقة وإشارات السياق، لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص، الفهم القرائي بمثابة العمليات العقلية التي يتمكن بها المتعلم من تحديد الفكرة المحورية، وتحديد الأفكار الثانوية، ومعاني المفردات (عاشور،٢٠١٨). ولذلك يُستدل على الفهم القرائي من خلال استجابة القارئ للمقروء، وإجابته عن الأسئلة التي تدور حوله، وإصداره لأحكام وآراء بناء على المعاني الواردة في النص، وحله لمشكلات خارجة، أو إضافة شيء جديد يُكمل ما قرأ (فضل الله،٢٠٠١).

والفهم القرائي عملية نشطة يصل إليها القارئ من خلال ما يعرف ببناء المعنى، وهذا يستلزم منه قدرة على ربط المعرفة السابقة لديه في مخططه المعرفي

بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء (Anderson,1984)، والفهم القرائي لا يتأتى بعد القراءة، ولكنه تفكير نشط نقوم به قبل وأثناء وبعد القراءة، كما أنه حصيلة تفاعل بين الخبرة السابقة والمعلومة المتاحة في النص المقروء (Perfetti et al.,2005). ويمكن التنبؤ بالفهم القرائي من خلال عوامل مباشرة وأخرى غير مباشرة، تُسهم جميعها بشكل أو بآخر في تحقيق الفهم القرائي، هذه العوامل متصلة وليست منفصلة، وتتمثل في: قراءة الكلمة (التعرف عليها ونطقها)، والفهم الاستماعي (عملية عقلية تُمكن الفرد من تفسير النص المسموع وتحديد الفكرة الرئيسة له)، والاستدلال (استخراج الاستنتاجات)، ومراقبة الفهم (إدراك الصواب والخطأ وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة القائمة)، ومهام نظرية العقل، والتركيب الصوري، والمفردات (معاني الكلمات)، وأخيراً الذاكرة العاملة (Kim,2017). كما أن للفهم القرائي مجموعة من المهارات تُمكن القارئ من بناء المعنى من خلال النص المكتوب عن طريق تفاعل خبرات السابقة مع خبرات النص من خلال قيامه بعمليتين عقليتين هما المماثلة والموائمة، ففي المماثلة يحاول القارئ التنبؤ بمعنى النص بعد إدراكه بصريًا، ومن ثم يتكون لديه فكرة عامة عن النص، وباستمرار القراءة يراجع القارئ المعنى الذي تنبأ به ليؤكده أو يرفضه، فإذا تأكد من صحة المعنى الذي تنبأ به يكون قد تمثل خبراته السابقة، وإذا لم يحدث ذلك فإنه يقوم بعملية المواءمة بين النص وخبراته السابقة (عوض،٢٠١٦). وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من انخفاض في الفهم القرائي (Davidson&Weismer,2014)، وأن تطوًر عملية القراءة لديهم تتم بشكل غير متجانس (Norbury & Nation,2011؛ Ricketts,2011). فبعض هؤلاء الأطفال يعجزون عن اكتساب مهارات القراءة والكتابة من الأساس، وبعضهم الآخر يظل يعاني من صعوبات واضحة في فك تشفير الكلمات، ومن يستطيع القراءة والكتابة منهم، يظل يعاني من صعوبة الفهم القرائي، وتُقدَر نسبة هؤلاء الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي بحوالي ٦٥% من أي عينة ممثلة للأطفال ذوي اضطراب التوحد (Nation et al.,2006). فالأطفال ذوو اضطراب التوحد الذين

تنشأ لديهم صعوبات في الفهم القرائي سيظلّوا يعانون من تلك الصعوبات حتى مرحلة المراهقة والبلوغ وصولًا لمرحلة الرشد (Jones et al.,2009). ويتضمن بروفيل الطفل ذي اضطراب التوحد علاوة على صعوبة الفهم القرائي خاصية أخرى تعرف بـ"فرط القراءة" Hyperlexia، والمقصود بذلك القدرة على قراءة الكلمات في وقت مبكر بدون الحاجة إلى فترة تدريب في تعلم القراءة وعادة قبل سن الخامسة (Cardoso&Ribeiro,2008). فبعض الأطفال ذوو اضطراب التوحد يتميزون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة مع قدرة على قراءة الكلمات أعلى من مستواهم المتوقع، معظم هؤلاء الأطفال يكونون مفتونين بالحروف والأرقام، وهم جيدون إلى أبعد الحدود في تفكيك الكلمات وبالتالي يصبحون قُرَّاء في وقت مبكر جدًا، ومع ذلك يظهرون تناقض غريب يتجلى في صعوبة فهم ما يقومون بقراءته (Davidson,2016).

وعلى الرغم من القدرة على القراءة التي يظهرها قطاع عريض من الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Gabig,2010)، إلا أن هناك اختلاف في الرأي بين المتخصصين وتناقض في النتائج بين الدراسات فيما يتعلق بالمهارات الأساسية التي تدعم تعلم القراءة لدى هؤلاء الأطفال، فبينما يؤكد البعض على عدم وجود فروق بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد ونظرائهم العاديين (سليمي النمو) في هذه المهارات (Newman et al.,2007)، يشير فريق آخر إلى أن هناك فروق جوهرية بينهما، خاصة فيما يعرف بالوعي الصوتي Phonological awareness والذي يُعد نقطة ضعف لدى هؤلاء الأطفال (White et al.,2006)، كما يؤكدون على أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يستخدمون المعالجة الصوتية النموذجية دون الاعتماد على التعرف على الكلمات أو الذاكرة البصرية عند قراءة النصوص (Saldana et al.,2009). وجدير بالذكر أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من قصور في قراءة العقل Mind Read يترتب على ذلك قصور في التخيل واستنتاج المعاني المكتوبة (Frith,1989 : Happe,1994)، ولذلك أكدت نتائج العديد من الدراسات على أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى قراءة كتب المعلومات عن قراءة الكتب

القصصية، أو الخيالية، أو الروائية وذلك بسبب معاناتهم من صعوبة فهم التجارب العاطفية والاجتماعية المكتوبة واستنتاج ما يتضمنه النص المكتوب من أشخاص أو مشاعر أو انفعالات (Murray,2008). فالأطفال ذوو اضطراب التوحد نادرًا ما يدمجون المعرفة المسبقة عندما يقرؤون النصوص المكتوبة، ومن الصعب بالنسبة لهم تحقيق تكامل اللغة، والفهم الاجتماعي، وفهم القصد الانفعالي للرسائل مما يساعدهم في فهم عالمهم الاجتماعي، لديهم صعوبة في دمج كل أبعاد التواصل هذه للحصول على المعنى (Gately,2008). ولقد حظي مجال البحث في العوامل والأسباب المؤدية إلى قصور الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد باهتمام العديد من الخبراء والباحثين، فحاول بعضهم تبرير ذلك القصور من خلال مفهوم نظرية العقل Theory of Mind (Sartini et al.,2020) والتي تشير إلى قدرة الفرد على إسناد الحالات العقلية (المعتقدات، الرغبات، المقاصد، والانفعالات) لنفسه ولغيره، هذه القابلية على إدراك التفكير الحدسي تسمح له توقع أو تكهن ما سيفعله الآخرين في وضعية معينة (يوب،٢٠١٦)، حيث دعم بعض الخبراء هذا التوجه مؤكدين على أن العجز الاجتماعي الناتج عن قصور مهام الأداء وفقًا لنظرية العقل هو المسبب الرئيس لقصور الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Ricketts et al.,2013). فالقدرة على توقع ردود فعل الآخرين من حولنا ورغباتهم وفهم مشاعرهم وأحاسيسهم وانفعالاتهم وما يدور في وجدانهم يسهم بدرجة كبيرة في الإتيان بتفاعل اجتماعي ايجابي معهم سواء كان هذا التفاعل لفظياً أو غير لفظياً، كما تيسر هذه القدرة على عملية تبادل الأفكار والمشاعر مع الآخرين، وعلى النقيض من ذلك فضعف هذه القدرة أو قصورها ولو بدرجة بسيطة يؤثر على توقع وفهم مواقف الآخرين سواء تلك التي يظهرونها لنا أو يضمرونها في نفوسهم، ويكون نتيجة ذلك عجز في عملية التواصل الايجابي معهم وقصور فيما يعرف بالفهم. وفي المقابل، رأى فريقًا آخر أن قصور الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يمكن تفسيره في ضوء نظرية التماسك المركزي Central Coherence theory معللين قصور الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب

التوحد بسبب صعوبة فهمهم للسياق الأكبر وتجميع التفاصيل (Jolliffe & Baron-Cohen, 2001). فوفقًا لهذه النظرية، فالأطفال ذوي اضطراب التوحد يعجزون عن رؤية الشيء في صورته الكلية، يعانون صعوبة بالغة في النظر إلى الأمور نظرة جشطالتية، فالأساليب المعرفية لمعالجة البيانات تقع على متصل له طرفين، الأول ضعيف والثاني قوي، وما بينهما عدة مستويات يقع فيها الأفراد، والأطفال ذوي اضطراب التوحد يقعون بالقرب من الطرف الضعيف لهذا المتصل. وفي الصدد نفسه، فسَّر بعض الباحثين قصور الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في ضوء نظرية الوظائف التنفيذية Executive functions (Sartini et al.,2020)، والتي تشير في طياتها إلى مجموعة من الوظائف المعرفية (التخطيط، الذاكرة، السيطرة على الانفعالات، التحويل، تثبيط العمل، البحث المنظم، الحفاظ على الانتباه...الخ) التي تمكن الشخص من تعرف سلوكه الشخصي، تقييم مدى مناسبة هذا السلوك لموقف التفاعل الذي يتواجد فيه، ثم تعديل أو تغيير هذا السلوك إذا اقتضى موقف التفاعل ذلك، فالوظائف التنفيذية دالة لعمليات معرفية تعكس قدرة الشخص على وضع وتنفيذ خطة التصرف أو الفعل في المواقف الاجتماعية المختلفة (أبوالفتوح،٢٠٢٠:٧٢). وبالتالي، وكنتيجة للقصور في الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد فإنهم يعانون صعوبة واضحة في مراقبة فهمهم لما يقرأونه كما أنهم يعجزون عن طلب المساعدة وإعادة القراءة في حالة صعوبة فهمهم للنص المكتوب (Carnahan et al.,2011).

هذه الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الفهم القرائي دفعت العديد من الباحثين إلى محاولة التعرف على طبيعة الممارسات الفعالة ذات الصلة بالقراءة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الصف الدراسي لمساعدة هؤلاء الأطفال على التغلب على صعوبات الفهم القرائي لديهم (Huemer&Mann,2010)، هذه الممارسات تتوقف على مجموعة من العوامل منها فاعلية الذات للمعلم، والخبرات المهنية للمعلم، والدعم الإداري، والبيئة الصفية والمدرسية (Williamson et al.,2014). ولقد لاقت فاعلية الذات Self-efficacy

إهتمامًا كبيرًا في أدبيات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الكلينيكي والشخصية، وقد قدم "باندورا" Bandura عام ١٩٧٧م نظريته في الفاعلية الذاتية التي تتضمن أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح في تحديات البيئة والظروف المحيطة، هذا وقد رأى "باندورا" أنها تلعب دورًا مهمًا في التكيف النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (سلامة،٢٠٠٩). وفاعلية الذات تعني ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ موضوعات العمل المتطلبة لإدارة المواقف المستقبلية (Dimopoulon,2012)، فهي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل (العدل،٢٠٠١). وتتحدد فاعلية الذات وفق رؤية "باندورا" في ثلاثة أبعاد رئيسة هي: قدرة الفاعلية، عمومية الفاعلية، وقوة الفاعلية (الزيات،٢٠٠١ : قطامي،٢٠٠٤ : المشيقح،٢٠١٥)، حيث تتحدد قدرة الفاعلية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي للفرد، والعمومية تعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين، أما قوة الفاعلية فتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها، فالشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد في اختيار الأنشطة التي تؤدي بنجاح (Elliot et al.,2000 : سالم،٢٠٠٩). فالتوقعات الخاصة لدى الفرد بفاعلية الذات تعبر عن إدراكاته لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة أو الأداء المتضمن في السلوك، وتعكس هذه التوقعات مدى ثقة الفرد بنفسه بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ بالإمكانيات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها (الفرماوي،١٩٩٠). وجدير بالذكر أن "باندورا" حدد مصادر لفاعلية الذات هي: خبرة النبوغ والتفوق وتشير إلى التفسيرات التي يصنعها الأفراد لأداءاتهم الماضية، فتفسيرات الأداء الماضي تخدم كمنبئ أساسي بفاعلية الذات، الخبرة غير المباشرة وتشير إلى الخبرة المكتسبة من خلال ملاحظة نجاحات وأخطاء الآخرين،

والتوجهات الاجتماعية وتشير إلى الرسائل المقنعة التي يستقبلها الأفراد من الآخرين، واخيرًا الحالات الفسيولوجية والانفعالية وتشير إلى الاستجابات الجسمية والانفعالية للأفراد والخاصة بأدائهم (العثمان والغنيمي،٢٠١٣). وفاعلية المعلم تعني مقدار شعور المعلم بأنه قادر على التأثير على أداء التلاميذ والتدريس لهم وفق أعلى مستوى ممكن (Skuller,2011)، هذه الفاعلية حددها "باندورا" في مصدرين هما: توقعات النتائج وتوقعات الفاعلية، فتوقع النتائج يشير إلى تقدير الفرد أن سلوكًا محدداً سوف يؤدي إلى نتائج محددة، بينما توقع الفاعلية أو الكفاءة فيتضمن قناعة الفرد بأنه يستطيع أن يؤدي السلوك المطلوب بنجاح كي ينتج نتيجة معينة مرغوب فيها (Bandura,1977). هذا ويمكن تقسيم فاعلية المعلم إلى بعدين مختلفين، الأول فاعلية التدريس الشخصي Personal teaching efficacy والثاني فاعلية التدريس teaching efficacy، فالبعد الأول يتضمن إيمان المعلم بقدرته على التأثير على تعلم التلاميذ بشكل ايجابي، بينما يركز البعد الثاني على قدرة المعلمين كمحترفين مهنيين على التأثير على تعلم التلاميذ (Moeller&Ishii,1996).

وبالتالي فالمعلمون الذين يشعرون بالثقة والكفاءة في قدراتهم على تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد من المحتمل بصورة أكبر أن ينهمكوا في ممارسات أدائية تعليمية فعالة، وعلى العكس تمامًا فالمعلمون منخفضي الثقة بالنفس يعتادون الهروب من مواقف تعليم هؤلاء الأطفال الذين يدركون أن تعلمهم لن يتم بالسرعة والطريقة المنشودة (Brownell&Pajares,1999). ولذلك حرصت العديد من الدراسات على الكشف عن طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات للمعلم والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ففي دراسة قام بها (Accardo,2015)، تم فحص العلاقة بين فاعلية الذات للمعلم ومدى استخدامه للاستراتيجيات التعليمية الفعالة في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من ١١٢ معلمًا من معلمي هذه الفئة، وأبانت نتائج الدراسة بأن فاعلية الذات للمعلم تسهم بصورة دالة في بذل المعلم للجهد المطلوب لتحسين مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. كما فحصت دراسة (Accardo et al.,2017)

الممارسات الفعالة التي يقوم بها المعلم لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من ١١٢ معلمًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تمتع المعلم بفاعلية ذات مرتفعة يلعب دورًا هامًا في ممارساته التدريسية نحو تعليم القراءة وزيادة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ومن ناحية أخرى، تقع مسؤولية الأبناء والعمل على نموهم التربوي والعلمي على عاتق والديهم، وعادة ما يختلف الآباء من حيث قيامهم بممارسة الأدوار التي ينبغي عليهم القيم بها تجاه أبنائهم، ومن هذه الأدوار مشاركة الوالدين لأبنائهم في الجوانب التعليمية الخاصة بهم وهو ما يعرف بالمشاركة الوالدية الأكاديمية (الشريف،٢٠٢٠). وتعرف المشاركة الوالدية على أنها مشاركة الوالدين في كل وجه من أوجه تربية الأبناء ونموهم من الميلاد حتى الرشد، مع الإقرار بأن الوالدين هما المؤثر الأول في حياة أبنائهم، وتأخذ المشاركة الوالدية صورا كثيرة تتضمن مشاركة الوالدين في مسؤوليات القرارات الخاصة بتربية الأبناء وتعليمهم وصحتهم ورفاهيتهم، وكذلك مشاركة الوالدين في الأمور التي تعكس الطموحات المجتمعية لأبنائهم (Perriel,2015)، وتتضمن المشاركة الوالدية العديد من الأبعاد، منها المناقشة بين الوالدين والأبناء، ورقابة الإباء للأبناء، والاتصال بين الوالدين والمدرسة، وانخراط الوالدين في كافة مناحي الحياة للأبناء (Johnson,2016). هذا وتعرف المشاركة الوالدية الأكاديمية Academic Parental Involvement بأنها قيام الوالدان بمشاركة الأبناء في الحياة المدرسية، ودعم الأبناء في المدرسة والبيت (الريامية،٢٠١٨)، وهي محصلة تفاعل ثلاث عمليات يقوم بها الوالدان نحو الأبناء، وهي: أولاً: الأبوة والأمومة، وتتمثل في غرس الاتجاهات والقيم والممارسات لتربية الأبناء، ثانياً: العلاقة بين البيت والمدرسة، وتتمثل في العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الأسرة والمدرسة، ثالثاً: الأنشطة والاهتمامات داخل المنزل والبيئة التي تدعم التعلم والمهارات عند الأبناء (B.C.C.Will-Bing,2012). والمشاركة الوالدية الأكاديمية هي تلك الجهود التي يبذلها الوالدان في التعاون والتلاحم مع المدرسة والقائمين على إدارتها، وذلك لبناء جسور من العلاقات والثقافات والمفاهيم

المشتركة والتبادلية التي تهتم بالارتقاء والنهوض بتعليم الأبناء والإسهام الفعال في مواجهة المشكلات الدراسية التي تواجههم بطريقة منظمة وواعية (هلال،٢٠٠٥). ويمكن القول بأن المشاركة الوالدية الأكاديمية أو تلك المرتبطة بالتحصيل الدراسي تتضمن المناقشات بين الوالدين والأبناء حول المدرسة، وتطلعات الوالدين وتوقعاتهم، والأساليب الوالدية وغير ذلك من الأبعاد كالانخراط في المدرسة والتواصل بين الآباء والمعلمين حول مدى تقدم الأبناء في التعليم، ومراجعة الآباء للواجبات المنزلية للأبناء والإشراف المنزلي ووضع قواعد للمساندة الوالدية للأبناء (Shute et al.,2011). وفيما يخص الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم تعريف المشاركة الوالدية الأكاديمية بأنها مقدار الزمن الذي يبذله الوالدن في تعليم أبنائهم التوحديين مهارات القراءة والكتابة، كما يُشار إليها بأنها محاولات الوالدن تفسير مضامين المحادثات الأسرية لأبنائهم ذوي اضطراب التوحد بشكل دائم (McIntyre et al., 2017). ولا شك أن الوالدن تقع عليها مهمة كبرى في تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد منذ مراحل عمرهم المبكرة، وذلك من خلال تدريبهم في وقت مبكر على حفظ الأناشيد والأغاني وفهم معانيها وما تتضمنه من كلمات، وكذلك من خلال مساعدتهم على حل الواجبات المنزلية وشرحها لهم، بالإضافة إلى تعاونهم مع المعلمين في المدرسة في تنفيذ ما يطلب منهم من أدوار تعليمية أكاديمية (Parveen et al., 2016). وقد لاحظ الباحثون أن اهتمام الوالدان بالقراءة بشكل عام وما يتوفر في المنزل من كتب متنوعة وشغف والدي بالقراءة والإطلاع، كلها عوامل منبئة بالفهم القرائي لدى الأبناء بوجه عام (Evans,2010)، ولذلك توصلت العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسة (Hawes&Plourde,2005)، وكذلك دراسة (Boonk et al., 2018)، ودراسة (Brown,2020) إلى وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الوالدان نحو القراءة ومستوى الفهم القرائي لدى أبنائهم العاديين أو ذوي اضطراب التوحد.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

- يمكن التنبؤ من خلال فاعلية الذات للمعلم وأبعادها المختلفة (تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات، تكييف المناهج الدراسة، إدارة المشكلات السلوكية، دعم التواصل والسلوك الاجتماعي، العمل مع فريق متعدد التخصصات) بمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.
- يمكن التنبؤ من خلال المشاركة الوالدية الأكاديمية وأبعادها المختلفة (المعرفة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الوعي بنظام الدمج التعليمي، مساعدة الأطفال في الواجبات المدرسية، التعاون والشراكة مع المدرسة، الاستعانة بالجلسات العلاجية الخاصة) بمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي والذي يعد أحد أبرز المناهج المهمة المستخدمة في الدراسات العلمية ومناهج البحث العلمي بوجه عام، حيث يسهم المنهج الوصفي في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج التي تتعلق بالبحث، وبلورة الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات التي يسوقها الباحث لإنهاء الجدل الذي يتضمنه متن الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من الأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين في المدارس العامة بمحافظة القليوبية ممن تتراوح أعمارهم من (9) إلى (11) سنة ويدرسون بالصف الرابع أو الخامس الابتدائي بمدارس حكومية.

ثالثًا: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (18) طفلاً ذوي اضطراب توحد مدمجين بمدارس التعليم العام تتراوح أعمارهم من (9) إلى (11) سنة، بمتوسط عمري (9.8) سنة وانحراف معياري يساوي (0.742)، موزعين على

(11) مدرسة حكومية بمحافظة القليوبية بمصر، واشتملت الدراسة أيضًا على (١٢) معلمًا بالمرحلة الابتدائية معني بتدريس مقرر اللغة العربية لهؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى أولياء أمور هؤلاء الأطفال وبلغ عددهم (18) أسرة، كما قام الباحثان باختيار (3) عينات استطلاعية بلغ قوامها (10) أطفال ذوي اضطراب التوحد + (8) من معلمي اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب التوحد + (10) أسر لنفس الأطفال في العينة الاستطلاعية وذلك لإجراء الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

رابعًا: أدوات الدراسة: استخدم الباحثان في هذه الدراسة أدوات القياس التالية:

أولًا/ مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد/ الباحثان

مر هذا المقياس بثلاث مراحل أساسية، الصورة المبدئية ثم الصورة الأولية ثم الصورة النهائية، ولبلوغ الصورة النهائية لهذا المقياس اتبع الباحثان الخطوات الإجرائية التالية: مراجعة بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بقياس مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن ثم القيام بدراسة استطلاعية على معلمي اللغة العربية لهذه الفئة من الأطفال. كانت الدراسة الاستطلاعية عبارة عن تساؤل مفتوح نصه هو: ما هي المشكلات أو الصعوبات التي تلاحظونها على الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتي تعكس قصورًا لديهم في مستوى الفهم القرائي؟، تكونت الصورة النهائية للمقياس من عشرين عبارة تعكس مجموعة من الأبعاد المنبئة بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كالفهم النصي وفهم السياق وفهم مدلول الضمائر وفهم الأفكار الضمنية للنص المقروء. استخدم الباحثان طريقة "ليكرت" لتصحيح المقياس، حيث تم وضع ثلاثة بدائل أمام كل عبارة من عبارات المقياس، نادرًا وتأخذ الدرجة (1)، أحيانًا وتأخذ الدرجة (2)، وأخيرًا، دائمًا وتأخذ الدرجة (3)، وبذلك أصبحت الدرجة العظمى للمقياس هي (60) درجةً، والدرجة الدنيا هي (20) درجة ، والحدود الفاصلة هى

٢٠ – ٣٣ منخفض ، ٣٤ –٤٧ متوسط ، ٤٨ – ٦٠ مرتفع ، ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحثان بما يلي:

١) عرض المقياس على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (80%) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً عليه تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس نظرًا لحصولها على نسبة اتفاق تجاوزت (90%) والجدول (1) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول (1): نتائج عرض مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة

العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق
1	%90	6	%100	11	%99	16	%90
2	%100	7	%100	12	%100	17	%97
3	%90	8	%100	13	%90	18	%100
4	%97	9	%99	14	%97	19	%100
5	%99	10	%100	15	%99	20	%90

٢) حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وتم اخذ معيار (0.02) للإبقاء على العبارات، في حين أن العبارات التي يكون معامل ارتباطها أقل من هذه القيمة يتم حذفها، وبعد تنفيذ ذلك تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس (البالغ عددها 20 عبارةً) كان معامل ارتباطها قوي ولا يقل عن القيمة (0.02) فتم الإبقاء على جميع العبارات، والجدول (2) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (2): نتائج حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.825	6	0.698	11	0.695	16	0.885
2	0.741	7	0.965	12	0.676	17	0.992
3	0.698	8	0.658	13	0.659	18	0.798
4	0.774	9	0.741	14	0.721	19	0.804
5	0.744	10	0.777	15	0.965	20	0.825

٣)حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في العينة الاستطلاعية على مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والذي أعده الباحثان ومقياس الفهم القرائي الذي أعده إبراهيم العثمان (٢٠١٧)، وهف الباحثان من ذلك الإجراء إلى حساب ما يعرف بصدق المحك، والجدول (3) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي:

جدول (٣): معامل الارتباط بين الدرجات على مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومقياس الفهم القرائي الذي أعده إبراهيم العثمان (٢٠١٧)

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعد في الدراسة	47.501	2.638484	0.921	0.01
المحك (التلازمي)	50.901	1.523888		

٤) إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.825) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01.

٥) قام الباحثان بإجراء التجزئة النصفية للمقياس بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث ثم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجدا أن معامل الارتباط هو (0.6832) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس ويساوي = (2 × معامل الارتباط) / (1+ معامل الارتباط) = 0.8117 وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01. مما تقدم، فالمقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تجيز استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانيًا / مقياس فاعلية الذات لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد/ الباحثان.

يتكون المقياس في صورته النهائية من (50) عبارة موزعة على (5) أبعاد رئيسة تم التوصل إليها بعد إعداد الصورة المبدئية والصورة الأولية، البعد الأول: تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات ويتضمن (12) عبارة (من رقم 1 إلى 12)، الثاني: تكييف المناهج الدراسة ويتضمن (14) عبارة (من رقم 13 إلى 26)، الثالث: إدارة المشكلات السلوكية ويتضمن (7) عبارات (من رقم 27 إلى 33)، الرابع: دعم التواصل والسلوك الاجتماعي ويتضمن (8) عبارات (من رقم 34 إلى 41)، أما البعد الخامس فهو: العمل مع فريق متعدد التخصصات ويتضمن (9) عبارات (من

رقم 42 إلى 50). وقد اختار الباحثان طريقة ليكرت لتصحيح استجابات المفحوصين على المقياس من خلال مدرج ثلاثي يحوي ثلاث استجابات متدرجة هي: (أستطيع = 3 درجات)، (ربما أستطيع = 2 درجة)، و (لا أستطيع = 1 درجة) حيث يبدأ المقياس ككل بسؤال مباشر موجه للمفحوص هو: عزيزي المعلم ... ما مدى ثقتك في نفسك بأنك تستطيع القيام بما يلي مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟. وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس =١٥٠ درجة والدرجة الدنيا له = 50 درجة ، والحدود الفاصلة هي (٥٠- ٨٣ منخفض)، (٨٤ – ١١٧ متوسط)، (١١٨ – ١٥٠ مرتفع)، وقد استطاع الباحثان تحديد عبارات المقياس الحالي وأبعاده الرئيسة بعد الإطلاع على العديد من المقاييس السابقة التي سبق إعدادها في هذا الغرض. ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحثان بما يلي:

١) عرض المقياس على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (80%) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً عليه تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس نظرًا لحصولها على نسبة اتفاق تجاوزت (90%). والجدول (4) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول (4): نتائج عرض مقياس فاعلية الذات لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة

العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق
1	%90	14	%99	27	%99	40	%90
2	%100	15	%100	28	%100	41	%97
3	%90	16	%90	29	%90	42	%100
4	%97	17	%97	30	%97	43	%100
5	%99	18	%99	31	%99	44	%90
6	%100	19	%99	32	%90	45	%100
7	%100	20	%100	33	%97	46	%100
8	%100	21	%90	34	%99	47	%100
9	%99	22	%90	35	%100	48	%100
10	%99	23	%97	36	%100	49	%90
11	%99	24	%99	37	%100	50	%97
12	%99	25	%100	38	%99		
13	%90	26	%100	39	%90		

٢) حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وتم اخذ معيار (0.02) للإبقاء على العبارات، في حين أن العبارات التي يكون معامل ارتباطها أقل من هذه القيمة يتم حذفها، وبعد تنفيذ ذلك تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس (البالغ عددها 50 عبارةً) كان معامل ارتباطها قوي ولا يقل عن القيمة (0.02) فتم الإبقاء على جميع العبارات، إضافة إلى أنه تم استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الخمسة والمعدل الكلي وبين الأبعاد الخمسة وبعضها بعضاً كما يلي إلى أنه تم استخراج معامل الاتساق الداخلي. والجدول (5) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (5) :الاتساق الداخلي بين المعدل الكلي وأبعاد المقياس وبين الأبعاد وبعضها بعضاً

الأبعاد	الكلي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الكلي	1.00	0.825	0.741	0.698	0.774	0.695
الأول	0.825	1.00	0.801	0.965	0.785	0.676
الثاني	0.741	0.801	1.00	0.658	0.891	0.659
الثالث	0.698	0.965	0.658	1.00	0.777	0.721
الرابع	0.774	0.785	0.891	0.777	1.00	0.965
الخامس	0.695	0.676	0.659	0.721	0.965	1.00

٣) إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تضمنت (8) معلمين، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.9485) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01.

٤) إجراء التجزئة النصفية للمقياس بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجدا أن معامل الارتباط هو (0.84508) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس ويساوي = (2 × معامل الارتباط) / (1+ معامل الارتباط) = 0.9117 وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01. مما تقدم، فالمقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تجيز استخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثًا / مقياس المشاركة الوالدية الأكاديمية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. إعداد/ الباحثان.

لإعداد هذا المقياس وبلوغ الصورة النهائية له قام الباحثان بالإطلاع على العديد من المقاييس السابقة المتعلقة بقياس المشاركة الوالدية الأكاديمية ومنها مقياس حسن والنبهاني (٢٠١٥) ومقياس بندر الشريف (٢٠٢٠) وغيرهم من المقاييس، ونظرًا لطبيعة عينة الأطفال ذوي اضطراب التوحد فقد رأى الباحثان تصميم المقياس ليتضمن الأبعاد الخمسة التالية: المعرفة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الوعي بنظام الدمج التعليمي، مساعدة الأطفال في الواجبات المدرسية، التعاون والشراكة مع المدرسة، الاستعانة بالجلسات العلاجية الخاصة، وبهذا بلغت الصورة النهائية للمقياس (25) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة. وقد اختار الباحثان طريقة ليكرت لتصحيح استجابات المفحوصين على المقياس من خلال مدرج ثلاثي يحوي ثلاث استجابات متدرجة هي: (دائمًا = 3 درجات)، (أحيانًا = 2 درجة)، (نادرًا = 1 درجة)، وبذلك أصبحت الدرجة العظمى للمقياس (٧٥) درجة ، والدرجة الدنيا هى (٢٥) درجة ، والحدود الفاصلة هى ٢٥ – ٤١ منخفض ، ٤٢ – ٥٨ متوسط ، ٥٩ – ٧٥ مرتفع ، واولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحثان بما يلي:

١) عرض المقياس على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (80%) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً عليه تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس نظرًا لحصولها على نسبة اتفاق تجاوزت (90%) والجدول (6) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول (6): نتائج عرض مقياس المشاركة الوالدية الأكاديمية للأطفال ذوي اضطراب التوحد

على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة

العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق
1	%90	8	%100	15	%99	22	%90
2	%100	9	%100	16	%100	23	%97
3	%90	10	%100	17	%90	24	%100
4	%97	11	%99	18	%97	25	%100
5	%99	12	%100	19	%99		
6	%100	13	%100	20	%90		
7	%100	14	%100	21	%97		

٢) حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وتم اخذ معيار (0.02) للإبقاء على العبارات، في حين أن العبارات التي يكون معامل ارتباطها أقل من هذه القيمة يتم حذفها، وبعد تنفيذ ذلك تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس (البالغ عددها 25 عبارةً) كان معامل ارتباطها قوي ولا يقل عن القيمة (0.02) فتم الإبقاء على جميع العبارات، إضافة إلى أنه تم استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الخمسة والمعدل الكلي وبين الأبعاد الخمسة وبعضها بعضاً كما يلي إلى أنه تم استخراج معامل الاتساق الداخلي. والجدول رقم (7) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (7) :الاتساق الداخلي بين المعدل الكلي وأبعاد المقياس وبين الأبعاد وبعضها بعضاً

الأبعاد	الكلي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الكلي	1.00	0.924	0.781	0.985	0.804	0.668
الأول	0.924	1.00	0.779	0.894	0.667	0.676
الثاني	0.781	0.779	1.00	0.658	0.891	0.659
الثالث	0.985	0.894	0.658	1.00	0.777	0.721
الرابع	0.804	0.667	0.891	0.777	1.00	0.965
الخامس	0.668	0.676	0.659	0.721	0.965	1.00

٣) إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية من أولياء الأمور، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.8821) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01.

٤) إجراء التجزئة النصفية للمقياس بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجدا أن معامل الارتباط هو (0.7985) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس ويساوي = (2 × معامل الارتباط) / (1+ معامل الارتباط) = 0.8879 وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.01. مما تقدم، فالمقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تجيز استخدامه في الدراسة الحالية.

خامسًا: الخطوات الإجرائية للدراسة:

قام الباحثان بالخطوات الإجرائية التالية :

١. الإطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وهدفها.
٢. إعداد الصور الأولية للمقاييس المستخدمة فيها وعرضها على الأساتذة المحكمين وحساب الخصائص السيكومترية.
٣. اختيار عينة التطبيق من الأطفال والمعلمين وأولياء الأمور.
٤. استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لإدخال الدرجات الخام ثم معالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية.
٥. مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.
٦. صياغة بعض التوصيات التربوية المنبثقة عن هذه النتائج.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحثان تحليل التباين لمعرفة إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد فاعلية الذات للمعلم ومعلومية أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية، بينما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى إسهام أبعاد كل من فاعلية الذات للمعلم وأبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية في التأثير على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

بالنسبة للفرض الأول للدراسة والذي نص على: "يمكن التنبؤ من خلال فاعلية الذات للمعلم وأبعادها المختلفة (تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات، تكييف المناهج الدراسة، إدارة المشكلات السلوكية، دعم التواصل والسلوك الاجتماعي، العمل مع فريق متعدد التخصصات) بمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد"، للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد فاعلية الذات للمعلم وهو ما يوضحه الجدول (8)، أما لمعرفة مدى إسهام أبعاد فاعلية الذات للمعلم في التأثير على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد فقد استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد، والجدول (9) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي:

جدول (8) :قيمة (فـ) لمعرفة دلالة التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد فاعلية الذات للمعلم

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (فـ)	مستوى الدلالة
الإنحدار	4985.6256	4	1662.5	62.045	0.01
البواقي	4620.9854	17	37.962		
الكلي	9608.5213	19	-----		

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) لمعرفة التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد فاعلية الذات للمعلم للعينة الكلية دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة (ف) = 62.045 وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد فاعلية الذات للمعلم.

جدول (9) :تحليل الانحدار المتعدد لاختيار أفضل بعد من أبعاد فاعلية الذات للمعلم في التأثير على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد

فاعلية الذات للمعلم	ر الجزئي	ر٢ الجزئي	ر٢ المتعدد	ر٢ النموذج	B	Best	ت	مستوى الدلالة
تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات	0.698	0.487	0.475	0.398	0.685	0.189	3.85	0.02
تكييف المناهج الدراسة	0.751	0.564	0.314	0.493	1.324	0.478	4.95	0.01
إدارة المشكلات السلوكية	0.524	0.275	0.299	0.109	0.607	0.121	3.16	0.05
دعم التواصل والسلوك الاجتماعي	0.106	0.011	--	--	0.002	--	0.05	غير دالة
العمل مع فريق متعدد التخصصات	0.058	0.003	--	--	0.001	--	0.02	

يتضح من الجدول (9) أن بُعد تكييف المناهج الدراسية يُشكل أفضل أبعاد فاعلية الذات للمعلم في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، حيث بلغت قيمة ت (4.95)، مما يوضح أن بُعد تكييف المناهج الدراسية يسهم بنسبة (49.3%) في التأثير على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، أما بُعد تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات فقد حل في المرتبة الثانية من حيث التأثير على مستوى الفهم القرائي وبنسبة (39.8%) حيث بلغت قيمة ت (3.85)، ويأتي بُعد إدارة المشكلات السلوكية في المرتبة الثالثة من حيث التأثير على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد وبنسبة (10.9%) حيث بلغت قيمة ت (3.16)، بينما لم يصل بُعدي دعم التواصل والسلوك الاجتماعي والعمل مع فريق متعدد التخصصات إلى مستوى الدلالة في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ،

بالنسبة للفرض الثاني للدراسة والذي نص على: "يمكن التنبـــؤ مـــن خـــلال المشاركة الوالدية الأكاديمية وأبعادها المختلفـــة (المعرفـــة بتعلـــيم الأطفـــال ذوي اضطراب التوحد، الوعي بنظام الدمج التعليمي، مساعدة الأطفـــال فـــي الواجبـــات المدرسية، التعاون والشراكة مع المدرسة، الاستعانة بالجلسات العلاجيـــة الخاصـــة) بمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد"، للتحقق مـــن صـــحة هـــذا

الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية وهو ما يوضحه الجدول رقم (10)، أما لمعرفة مدى إسهام أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية في التأثير على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد فقد استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد، والجدول (11) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان كما يلي:

جدول (10) :قيمة (فـ) لمعرفة دلالة التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (فـــــــــ)	مستوى الدلالة
الإنحـــــدار	5895.4250	4	1985.6	60.005	0.01
البواقـــــــي	5026.8587	17	39.865		
الكلـــــــــي	9986.4509	19	-----		

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (ف) لمعرفة التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية للعينة الكلية دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة (ف) = 60.005 وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمعلومية أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية.

جدول (11) :تحليل الانحدار المتعدد لاختيار أفضل بعد من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية في التأثير على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد

المشاركة الوالدية الأكاديمية	ر الجزئي	ر٢ الجزئي	ر٢ المتعدد	ر٢ النموذج	B	Best	ت	مستوى الدلالة
المعرفة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد	0.799	0.638	0.805	0.295	1.1	0.401	5.88	0.01
الوعي بنظام الدمج التعليمي	0.648	0.419	0.785	0.094	0.2	0.258	4.03	0.05
مساعدة الأطفال في الواجبات المدرسية	0.826	0.683	0.888	0.395	1.9	0.485	5.98	0.01
التعاون والشراكة مع المدرسة	0.752	0.056	0.652	0.216	0.7	0.398	4.99	0.01
الاستعانة بالجلسات العلاجية الخاصة	0.103	0.010	--	--	0.1	--	0.05	غير داله

يتضح من الجدول (11) أن مستوى تأثير أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد كانت على النحو التالي: مساعدة الأطفال في الواجبات المنزلية بنسبة (39.5%)، يليه المعرفة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد بنسبة (29.5%)، ويأتي خلفهما بعد التعاون والشراكة مع المدرسة بنسبة تأثير بلغت (21.6%)، وأخيراً بُعد الوعي بنظام الدمج التعليمي وبنسبة تأثير بلغت (9.4%)، بينما لم يصل بُعد الاستعانة بالجلسات العلاجية الخاصة إلى مستوى الدلالة في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من الجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) أنه يمكن التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى أطفال اضطراب التوحد من خلال فاعلية الذات للمعلم، ويمكن توضيح ذلك بالنظر لكل بُعد على حدا، حيث جاء بعد تكييف المناهج الدراسية في المرتبة الأولى بين أبعاد فاعلية الذات للمعلم، حيث بلغت قيمة "ت" (4.95)، مما يوضح أن بُعد تكييف المناهج الدراسية يسهم بنسبة (49.3%) في التأثير على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة (Accardo, 2015) حيث أشارت إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يتأثر بقدرة المعلم على تفعيل ما لديه من خصائص شخصية ومهنية لتنشيط العملية التحفيزية في القشرة المخية الأمامية اليسرى للدماغ، فالأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون انخفاضًا في معدلات ضخ الدم للأجزاء من المخ التي تحتوي على الفص الجداري Temporal Lobe مما يؤثر على المعالجة التنبؤية للعقل، فالفهم القرائي ينطوي على نشاط استخدام التسلسل الهرمي من المعرفة السابقة ومدى مساهمته في التنبؤ بالمدخلات الحسية لاستقبال التحفيز الوارد إليها. وبالنظر للدماغ البشري نجده هو جهاز استدلالي يحاول التنبؤ باستقبال وفهم ما يصل إليه من معارف وتقليل خطأ التنبؤ، وارتفاع مستوى الفهم القرائي، ناهيك على أن إدراك الفرد للمعلومات المتقاربة أسرع من إدراكه للمعارف المتناقضة، وفاعلية الذات للمعلم تساهم في تقليل التنافر المعرفي

لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال تكييف المناهج الدراسة وتبسيطها وجعلها تتناسب مع خصائصهم، وخاصة القصور في مهارات الانتباه وخاصة الانتباه المترابط فهم لايستطيعون تتبع إشارة المعلم ونظرات عينيه ومشاركته بؤرة انتباهه واهتمامه باستخدامه أكثر من استراتيجية في تكييف المناهج الدراسية معهم لجذب انتباههم وتنمية قدرتهم على سماع وفهم ما يتم قراءته، لأن لكل حالة مدخلها الخاص بها، والمعلم الفعال يستطيع معرفة ذلك من خلال ملاحظته لهم وتوظيف المدخلات الحسية لتنشيط قدراته، وتحفيز الطفل على ملاحظة وتقليد معلمه وانسحاب أثر ذلك على فهمه القرائي. وكما أن الأدلة التجريبية تشير إلى أن تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات من جانب المعلم للأطفال ذوي اضطراب التوحد تساهم بشكل جلي في الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال كما جاء في النتائج السيكومترية لدرجات العينة على المقياس، فقد جاء بُعد تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات في المرتبة الثانية من حيث التأثير على مستوى الفهم القرائي وبنسبة (39.8%) حيث بلغت قيمة "ت" (3.85)، رغم أن اختلاف الثقافات وتباين الدلالات بين كل حالة من حالات الأطفال ذوي اضطراب التوحد فكل حالة فريدة بذاتها، وكل حالة لها احتياجاتها الخاصة وقدراتها الفريدة، فمن الطبيعي التباين بينهم سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، حتى على مستوى التوائم المتماثلة، فتاريخ الحالة لكل منهما مختلف، ومن ثم فإن احتياجاتهم مختلفة، وهذا هو التحدي الحقيقي أمام معلم التربية الخاصة أو معلم الدمج، لأنه من منظور نظرية رأس المال البشري هو المحرك الرئيس لتنمية عقول ونفوس هذه الفئة، وكلما نجح المعلم في زيادة مستوى الفهم القرائي وتنمية المهارات المعرفية والاجتماعية الأخرى لديهم كلما ارتفعت معها مستويات التعليم، ومن ثم ترتفع مستويات الاقتصاد للدولة ومستوى جودة الحياة لدى الفرد وأسرته لأنه سيقوم بدوره المتوقع منه داخل مجتمعه، وعلى المعلم تحديات كبيرة ليؤدي دوره بفاعلية تجاه الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتحسين مستوى الفهم القرائي لديهم، منها : اتقانه للمعارف والمهارات المتعلقة بتخصصه، والوفاء بمسئولياته تجاه نفسه وطلابه ومجتمعه، وقدرته على انتقاء من معارفه ما يتناسب مع خصائص طلابه وهذا ما أكدت عليه العديد من نتائج الدراسات السابقة كدراسة Robert (&Wilson,2006)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه الباحثان لمعرفة إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات للمعلم في مستوى الفهم القرائي. ويأتي بُعد إدارة المشكلات

السلوكية في المرتبة الثالثة من حيث التأثير على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد وبنسبة (10.9%) حيث بلغت قيمة "ت" (3.16)، فقدرة المعلم على ملاحظة طلابه وفهم ما يدور بأذهانهم ونفوسهم من أفكار ومشاعر ومشكلات ومحاولات مستمرة في حل هذ المشكلات بسرعة في ضوء قدرات وإمكانات متاحة للطفل، كل ذلك يؤهله لزيادة مستوى الفهم القرائي لديهم، وقد لوحظ أن الأشخاص الذين يعانون من القصور الذاتي في المعرفة من جانب المعلمين لا يستطيعون التعامل مع مشاكلهم الشخصية ومن ثم يقفون عاجزين عن التعامل مع مشكلات طلابهم لأنهم يعجزون عن إدارة معرفهم ويركزون على المعرفة القديمة والخبرات البالية دون الانفتاح على كل ما هو جديد ، في حين المعلم الذي يتمتع بفاعلية فإنه لديه القدرة على إدارة معرفتة بكفاءة واستخدام استراتيجيات متعددة للتنظيم الانفعالي لذاته ولطلابه مما يؤثر بشكل واضح على ارتفاع مستوى الفهم لقرائي لأطفال اضطراب التوحد، وبالعقل المنظم والتفكير المنفتح مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد يمكن المعلم من حل كثير من المشكلات، والمعلم الفعال لا يحتاج فقط التعرف على مشاكله وكيفية حلها بل التعرف على مشاكل وتحديات هؤلاء الأطفال وأسرهم وتطوير أنظمتهم النفسية والذهنية للتخلص من الإنهاك النفسي الناجم عن كثرة التحديات، ولن يتم ذلك إلا من خلال تنظيم بيئاتنا النفسية، لتوجيه عقولنا للأفضل، وتفعيل مبادئ تنظيم العقل كما أشار إليها عبده (٢٠٢١) وهى:- قهر الحمل الزائد للمعلومات، وأن يكون الفرد أكثر تميزًا فيما يسمح به قدراته ، وممارسة التحكم والانضباط فيما يتعلق بخيارات المدخلات الخاصة بالفرد ، وترك المهام المتعددة والتحمس حول العمل المركز ، والراحة أكثر والعمل والإنجاز بأقل مجهود، بينما لم يصل بُعدي دعم التواصل والسلوك الاجتماعي والعمل مع فريق متعدد التخصصات إلى مستوى الدلالة في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، مما يؤكد تحقق الفرض الأول بشكل جزئي، وهذا ليس بالغريب عندما ننظر لواقعنا المعاش وإصدار العديد من اللوائح والقوانين المنظمة لمدارس التربية الخاصة أو المدارس الدامجة، فقد صدرت اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة بالقرار الوزاري رقم (٢٩١) بتاريخ ٢٧ / ٨ / ٢٠١٧ م ومن بين مواده مادة (٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ،٢٧) تنص على صرف وجبات غذائية وملابس مجانية وتنظيم اليوم الدراسي وشروط ومعايير اختيار معلم التربية الخاصة والتعاون مع فريق متخصص،

ولكن التساؤل الذي يطرح نفسه هل هذه اللوائح مطبقة داخل تلك الفصول والمدارس، فالواقع يقول أن البيروقراطية المهنية المتمثلة في لا مركزية القوة جلية بشكل واضح، فلا يتمتع المهنيين بتعامل جيد، ناهيك عن أن فصول الدمج تطبق ككيان تنظيمي منفصل، مما يدعم التقسيم والتشرزم والنظرة الدونية لفصول الدمج، وبالنظر للحالة الإدارية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة) نجد أنه يوجد نقص في عدد الهياكل التنظيمية للبرامج، بل قد نجد بعض المدراء والمعلمين لا يشعرون بأن تعليم هذه الفئة مهم ولن يأتي بثماره، ويُفضل تهميشهم وعدم التعامل معهم، وما نراه من تنمر بعض الطلاب العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة داخل هذه المدارس أمر يكاد يكون طبيعيًا، لأن الطفل العادي يأتي بثقافة عدم التقبل لغيره من ذوي اضطراب التوحد، مما يخلق تحديًا لمعلم هذه الفئة بصفة عامة والمعلم الفعال بصفة خاصة، فهذه التحديات تجعله باستمرار يشعر بأنه يجاهد من أجل إتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم وتفعيل دمجهم مع العالم المحيط بشتى السبل حتى تتحسن مستويات الفهم القرائي لديهم ، لأن الفهم القرائي هو الوسيلة الأساسية لاكتساب المعلومات والخبرات ، وأساس كثير من العمليات التعليمية فهو من الوسائل الناقلة لثمرات العقل البشري ، ويدعم ذلك ما أشار إليه العديد من الباحثين ومنهم على سبيل المثال لا الحصر (Turel,&Johnson, 2012: Smith, Hardman &: Martin,2002) من أن المعلم الفعال دائمًا يسعى إلى تدريب تلاميذه بكافة الطرق على استخدام سياق الكلمات، وتحفيز التحليل البصري للكلمات، وربط المعرفة للعناصر البصرية والبنائية والصوتية بالمزج السمعي والبصري ، لأن الفهم القرائي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي، والبصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة والخبرات السابقة.

وبالنظر للفرض الثاني والنتائج السيكومترية للجداول أرقام (١٠) و (١١) يتضح أن مستوى تأثير أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديمية على مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد كانت على النحو التالي: مساعدة الأطفال في الواجبات المنزلية بنسبة (39.5%)، وتؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (Parveen et al ,2016 من أن الوالدان تقع عليهما مهمة كبرى في مساعدة أطفالهم في أداء المهام التعليمية التي يسندها المعلم إليهم، وهذا ليس غريبًا عندما يقوم الوالدان بمساعدة طفلهما لتنمية القدرة على الفهم القرائي لأن رحلة تنمية مهارات الطفل تبدأ من رغبة الوالدان في تعديل سلوك طفلهما، فهو لن يطور نفسه بنفسه، وتبدأ رحلة

تنمية قدرات طفلهما عند بعض أسر أطفال اضطراب التوحد ليس بتنمية مهارات ومستوى الفهم القرائي بل من قبل ذلك بكثير منذ الوهلة الأولى في إدراك مشكلة ابنهما ، ولذا فهما يسعيان إلى تحمل المسؤولية كاملة ، ويسعيان إلى تحمل المسئولية الأخلاقية لأنها حالة تستحق الثناء وفقًا لالاتزامات الأسرة الأخلاقية، ويكون ذلك أحد الشواغل الرئيسة للأخلاقيات، ولا يتهربون من مسئولياتهم تجاه ما وهبه الخالق لهم من وجود طفل يعاني من اضطراب التوحد ، بل يبحثون له عن كل ما جديد لمساعدته لتعديل سلوكه. وجاء في المرتبة الثانية بُعد المعرفة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد بنسبة (29.5%)، عندما يعرف الوالدان ويدركا أن ابنهما من الأطفال ذوي اضطراب التوحد وبعد مرورهما بالصدمة والإنكار يحاولا البحث عن المعلومات التي تساعدهم في التعامل مع طفلهما للتعامل مع السوكيات التكرراية والقهرية والتشبث وعدم فهم ما يقوله أو يقرأه، وأنهم لديهم قصور في دمج المعلومات ذات المعنى ، والبحث عن المعلومات والقراءة في التفسيرات النظرية لسلوك ابنهما كما أشارت فسرت نظرية التماسك المركزي لسلوك طفلهما لإضفاء النظام الطبيعي أو الترتيب أو المعنى للمعلومات، والربط بين المثيرات وتعميم ذلك على أكبر عدد من المثيرات ، وقد يطلبون المساعدة من ذوي الاختصاص أو يتعتمدون على ذواتهم بالتعلم الذاتي. ويأتي خلفهما بُعد التعاون والشراكة مع المدرسة بنسبة تأثير بلغت (21.6%)، وتتفق دراسة (McIntyre et al,2017) مع هذه النتيجة من أن التعاون بين الأسرة والمدرسة أمرًا مهمًا في رفع مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وبذل جميع الجهات قصارى جهدها في تفسير مضامين المحادثات بشكل مستمر، ويتفق جميع أولياء الأمور والمختصون والقائمون على رعاية هؤلاء الأطفال على أهمية التدريب عى مهارات الفهم القرائي، وتُعد مهمة تطوير قدراتهم على التفكير فيما يقرؤه هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم، ومن ثم يعزى نجاح أي مؤسسة تربوية في تحقيق هذا الهدف، رغم أن الوضع القائم في غالبية بيوتنا ومدارسنا لا يوفر خبرات وتعاون كافي لرفع مستوى الفهم القرائي، ولأول وهلة عندما ننظر لتربيتنا سواء في منازلنا أو مدارسنا نادرًا ما تهيء فرصًا كى يقوم الطفل بمهام نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ، رغم أن جميع القائمين بالرعاية على هذه الفئة على قناعة تامه بأهمية تنمية مهارات الفهم القرائي ، ولكننا نتعايش مع الممارسات السائدة، وأخيرًا جاء بُعد

الوعي بنظام الدمج التعليمي وبنسبة تأثير بلغت (9.4%)، وبالفعل فإن التفاهم والتقبل يأتي عادة عن طريق التفاعل، واحتضن التربويون مصطلح الدمج ليعطوا فرصة لمن عزلوا وحرموا من فرصة الاتفاعل والانخراط مع أقرانهم العاديين، والمشاركة في مناشط الحياة وفق قدراتهم، وقد يكون توفر بالفعل على المستوى النظري كثير من الأحلام لهذه الفئة لكن على مستووى الواقع قد أخفقت المؤسسات التعليمية في تطبيق هذه البنود سواء في الدمج الكلي أو الدمج الجزئي، وحتى نكون منصفين فقد يرجع جزأ من هذا الإخفاق إلى نظرة أولياء أمور التلاميذ العاديين لأقران ابنائهما غير العاديين، ومن ثم ينتقل عدم تقبلهم في سلوك ابنائهما تجاه الأطفال ذوي اضطراب الأوتيزم بالتنمر وغيرها من السلوكيات التي قد تنعكس على المستوى الأكاديم لهذه الفئة، وهذا ما أكدته دراسة (Barnardos Center for Child Will–Bing,2012) من دور الأسرة في غرس الاتجاهات الإيجابية أو السلبية تجاه من حولهم، بينما لم يصل بُعد الاستعانة بالجلسات العلاجية الخاصة إلى مستوى الدلالة في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وهذا أمر منطقي وليس بالغريب عندما ننظر للمستوى الاقتصادي لغالبية الأسر سواء لأطفال عاديين أو من ذوي اضطراب التوحد، فالمشكلة في ظل جائحة كورونا ووالتحديات التي فرضت نفسها على أسر هؤلاء الأطفال جعلت من القائمين على رعايتهم التفكير مرات عدة وإعادة ترتيب أولوياتهم في ضوء المتغيرات الراهنة.

خلاصة القول أن الثالوث الذي يضع الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأسرة والمعلمين أو القائمين على الرعاية في المدارس الحكومية أو المراكز الأهلية يعتبر مفهومًا يجب الأخذ به عند التعامل مع هذه الفئة ، لأن جميع الأطراف لها دورها المهم في تعديل سلوك الطفل ، وجميع الأطراف تحتاج بعضها البعض لتحسن مستوى الفهم القرائي، وهذا ما تؤكده مهام نظرية العقل فهناك تشابك بين المهارات الاجتماعية والعاطفة والتواصل والإدراك ، فالضعف في واحدة يترتب عليه قصور في باقي الجوانب ، ومن ثم فإذا استطاع القائمين على رعاية أطفال ذوي اضطراب التوحد تحسين مهام نظرية العقل لديهم (التخيل، والرغبة ، والإدراك والمعرفة ، والإعتقاد الخطأ وتغير المكان ، والإعتقاد الخطأ للمكونات الغير متوقعة ، وإخفاء

العصا، والخصائص ، والإلتزام الأخلاقي) تحسن السلوك بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص، لأن قراءة العقل لدى هذه الفئة أقل من العمر الزمني بأرع أو ثلاث سنوات تقريبًا، وهذا ما تؤكد عليه نظرية الوظائف التنفيذية بأن سلوكيات هذه الفئة تعود إلى قصور في الأداء التنفيذي ، وهو القدرة على تحرير العقل من الحالة الفورية ، والسياق الآني لتوجيه السلوكيات من خلال نماذج عقلية وتمثيلات داخلية ، ويشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه نحو هدف ما، وإتباع منهج مرن في حل المشكلات ، وعندما يتعرف الوالدان على هذه المعلومات يجتهدا في توفير البيئة المناسبة لتنمية مستوى الفهم القرائي لدى ابنهما من خلال ثلاث مراحل هى: تركيز الانتباه على المعلومات الجديدة موفرًا لها مقدارًا كافيًا من مدى الانتباه، وتوزيع الانتباه على مثيرين أو أكثر ، وتبديل الانتباه حتى ينتقل بؤرة تركيز الانتباه من مهمة لأخرى ، ويكتمل الثالوث بوجود معلم له خصائص وصفات معينة، معلم قادر على تنمية المعالجة الصوتية النموذجية دون الاعتماد على الكلمات أو الذاكرة البصرية عند قراءة النص ، معلم قادر على ربط المعرفة السابقة لديه في مخططه المعرفي بالمعلومات الجديدة الوارده في النص المقروء لدى تلاميذه.

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

١. مخاطبة حواس الأطفال ذوي اضطراب التوحد المختلفـــة بتقـــديم محتـــوى المناهج الدراسية باستخدام الفيديو التفاعلي مع مراعاة الفروق الفردية بـــين التلاميذ مما يساعدهم على الفهم القرائي .
٢. التدريب على الوالدية الفاعلة من خلال برامج إرشادية تابعة لمركز الخدمات التربوية والنفسية والبيئية بكليات التربية.
٣. التوعية بأهمية المشاركة الوالدية الأكاديمية مع جميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لتنمية مهارات الانتباه التنفيذي والوظائف التنفيذية.
٤. تدريب معلمي التربية الخاصة على كيفية التعامل مع مهارات الفهم القرائي.

٥. التوسع في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في الفهم القرائي لدى فئات متعددة.

٦. التوعية بأهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة لتحسين مســـتوى ســـلوكيات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٧. التركيز على تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد داخل وسطهم البيئي.

٨. استثمار اليوم العالمي لاضطراب التوحد في توعية القائمين بالرعاية بكل ما هو جديد.

٩. ينبغي على القائمين بوضع المناهج الدراسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد أن تقوم على استفسارات وتساؤلات تثير لديهم مهارات التفكيـــر لا مجـــرد المصاداه.

المراجع

١. إبراهيم، كريستين زاهر (٢٠١٠). الفهم القرائي ومستوياته. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٠٥، ٥٨-٨٥.

٢. أبوالفتوح، محمد كمال (٢٠٢٠). اضطراب التوحد في ضوء النظريات المختلفة. عمان: الوراق للطباعة والنشر والتوزيع.

٣. أبوالفتوح، محمد كمال (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٦٤ (١٧)، ١٩٦-,٢٤٣

٤. حسن، أحمد محمد شبيب (٢٠١٥). الفروق في المشاركة الأكاديمية الوالدية كما يدركها طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٦٣ (٣)، ١١-٧٥.

٥. الريامية، عفراء بنت يوسف (٢٠١٨). بعدا المشاركة الوالدية الأكاديمية كما يدركها الأبناء المنبئة بالتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٦. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفي، ٦ (٢)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٧. سالم، رفقة خليف (٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية علجون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٢٣، ١٣٤-١٦٩.

٨. سلامة، محمد سعيد (٢٠٠٩). المخاوف المرضية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وفاعلية الذات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٩ (٣)، ٣٤٩-٣٩١.

٩. سنجي، سيد محمد (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة

والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بكلية التربية جامعة عين شمس، ١٨٠، ١-٤٦.

١٠. الشريف، بندر بن عبدالله (٢٠٢٠). المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣٤ (١٣٧)، ٢٩٥-٣٢٦,

١١. عاشور، الزهراء (٢٠١٨). استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بين مهيدي، ١٠، ٥٨٢-٥٩٦.

١٢. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (١٩٩٨). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤. عبده ، عبالهادي السيد (٢٠٢١). المعرفة بين الانفعال والأخلاق . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. العثمان، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على التدريب على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ١١، ١-٣٨.

١٦. العثمان، إبراهيم بن عبدالله والغنيمي، إبراهيم عبدالفتاح (٢٠١٣). فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها باتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢ (٧)، ٦١٥-٦٥٨.

١٧. العدل، عادل محمد (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١ (٢٥)، ١٢١-١٧٨.

١٨. عوض، فايزة السيد (٢٠١٦). تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢١٣، ١٥-٧٢.

١٩. الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٠). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٤ (٢)، ٣٧١-٤٠٨.

٢٠. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة المعرفة، ٧، ٨٧-٩٥.

٢١. قطامي، نايفة محمد (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢٢. محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥). مقياس الطفل التوحدي، ط ٢، القاهرة : دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣. مسعود، وائل.، محمد، عبدالصبور. ومراد محمد (٢٠١٥). التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: المفاهيم والإجراءات. الرياض: مطبعة جامعة الملك سعود.

٢٤. المشيقح، عبدالشكور بن علي (٢٠١٥). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

٢٥. هالهان، دانيال. و كوفمان، جيمس (مترجم) (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم : مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة / عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٦. هلال، مجدي (٢٠٠٥). المشاركة المجتمعية والأنشطة التربوية بالمدرسة المصرية بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي السنوي السادس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

٢٧. يوب، زهـــــرة (٢٠١٦). نظرية العقل عند الأطفال المصابين بالتوحد: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعيـــة، ٢٠، ٨١-٩٥.

٢٨. يونس، فتحي علي (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصـــغار والكبـــار. القاهرة: مطبعة كلية التربية جامعة عين شمس.

29. Accardo, A. (2015). Effective Practices and Teacher Self-efficacy in Teaching Reading Comprehension to Learners with Autism Spectrum Disorder. A Dissertation in Education Presented to the Faculties of Arcadia University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Arcadia University.
30. Accardo, A., Finnegan, E., Gulkus, S. & Papay, C. (2017). Teaching reading comprehension to learners with Autism Disorder: predictors of Teacher Self-efficacy and Outcome Expectancy. Psychology In The Schools, 54 (3), 309-323.
31. APA : American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
32. Anderson, R. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. Educational Research, 26 (1), 5-10.
33. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying theory of Behavioral change. Journal of Psychology Review, 84 (2), 151-162.
34. Barnardos Center for Child Will-Bing (2012). Parental Involvement- A handbook for child care providers. The National Children's Resource Centre Barnardos Christchurch Square Dublin.
35. Boonk, L. , Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. Educational Research Review, 24, 10-30.
36. Brown, H. , Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. The Journal of Autism and Developmental Disorders. 43, 932-935.

37. Brownell, M. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. Teacher Education and Special Education, 22, 154-164.
38. Cardoso-Martins, C. & Ribeiro da Silva, J. (2008). Cognitive and language correlates of hyperlexia: Evidence from children with autism spectrum disorders. Reading and Writing, 23(2), 129–145.
39. Carnahan, C. R., Williamson, P. S., & Christman, J. (2011). Linking cognition and literacy in students with autism spectrum disorder. Teaching Exceptional Children, 43(6), 54–62.
40. Chan, A., Cheung, J., Leung, W., Cheung, R., and Cheung, M. (2015). Verbal expression and comprehension deficits in young children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20 (2), 117-124.
41. Darling, M & Westberg,L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading.International Reading Association, 5, 774-776.
42. Davidson, M. & Weismer, S. (2014). Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(4), 828–845.
43. Davidson, M. (2016). Reading for Meaning: Reading Comprehension Skills in ASD and the Role of Oral Language, Central Coherence, and Executive Function. A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Communication Sciences and Disorders) at the UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON.
44. Davidson, M. (2021). Reading Comprehension in School-Age Children With Autism Spectrum Disorder: Examining the Many Components That May Contribute. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52, 181-196.
45. Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. Literacy Information and Computer Education Journal, 3 (1), 509 – 520.
46. Elliott, S. ; Kratochwill, T. ; Littlefield, J. and Travers, J. (2000). Educational psychology: Effective teaching, effective learning(3rded.). Boston, MA:McGraw-Hill College.
47. Frith, U. (1989). Autism: Explaining the enigma. Cambridge, MA: Blackwell.

48. abig, C. (2010). Phonological awareness and word recognition in reading by children with autism. Communication Disorders Quarterly, 31(2), 67–85.
49. Gately, S. (2008). Facilitating Reading Comprehension for Students on the Autism Spectrum. Teaching Exceptional Children, 30 (3), 40 - 45.
50. Grimm, R. P., Solari, E. J., & Gerber, M. M. (2018). A longitudinal investigation of reading development from kindergarten to grade eight in a Spanish-speaking bilingual population. Reading and Writing, 31, 559–581.
51. Happe, F. (1994). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. British Journal of Developmental Psychology, 15, 1-12.
52. Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. Reading Improvement, 42(1), 47-56.
53. Huemer, S. V., & Mann, V. (2010). A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(4), 485-493.
54. Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (2001). A test of central coherence theory: Can adults with high-functioning autism or Asperger Syndrome integrate fragments of an object?. Cognitive Neuropsychiatry, 6(3), 193–216.
55. Jones, C., Happe, F., Golden, H., Marsden, A., Tregay, J., Simonoff, E., … Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: Peaks and dips in attainment. Neuropsychology, 23(6), 718–728.
56. Johnson, P. (2016). Types of parental involvement and their effect on student mathematics in secondary education: Attitudes, Self-efficacy, and achievement. Culminating projects in Teacher Development, Paper 20.
57. Kim, Y. (2017). A simplified (covariances and values are not represented) depiction of the "direct and indirect effects of reading". Scientific Studies of Reading, 21(4), 325-351.
58. Martin. S (2007). Interactive video and talking books: A new approach to teaching children to write. Journal of Literacy, 41(1), 53 – 65.
59. McIntyre, N. S. , Solari, E. J. , Grimm, R. P., E. Lerro, L. , E. Gonzales, J. & Mundy, P. C. (2017). A comprehensive

examination of reading heterogeneity in students with high functioning autism: Distinct reading profiles and their relation to autism symptom severity. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(4), 1086 - 1101.

60. McIntyre, N., Solari, E., Gonzales, J., Solomon, M., Lerro, L., Novotny, S., Oswald, T., & Mundy, P. (2017). The scope and nature of reading comprehension impairments in school-aged children with higher-functioning autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(9), 2838–2860.
61. McIntyrea, N., Oswalda, T. , Solaria, E. , Zajica, M. , Lerroa,f. , Claire, H. , Devined, R. & Mundya, P. (2018). Social cognition and Reading comprehension in children and adolescents with autism spectrum disorders or typical development. Research in Autism Spectrum Disorders, 54, 9-20.
62. McKinney, M. (2015). High Functioning Students with Autism and Effective Reading Comprehension Instruction: An Examination of General Education Teacher Attitudes, Perceptions and Practices. A Dissertation Presented to The Faculty o f the Department of Literacy, Language and Special Populations Sam Houston State University, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
63. Moeller, A. & Ishii-Jordon, S. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. Journal of Behavioral Education, 6, 293-310.
64. Murray, N. (2008). Exploring the relationship between early Intervention and reading comprehension skills in children with Autism Spectrum Disorders. A Dissertation Presented to The Faculty of the Graduate School Education, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education In Language Arts and Literacy, University of Massachusetts Lowell.
65. Nation, K. , Clarke, P. , Wright, B., & Williams, C. (2009). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36 (7), 911–919.
66. Nation, K., & Norbury, C. F. D. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. Topics in Language Disorders, 25(1), 21–32.
67. Newman, T. , Macomber, D. , Naples, A. , Babitz, T. , Volkmar, F., & Grigorenko, E. (2007). Hyperlexia in children with autism

spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(4), 760–774.

68. Norbury, C., & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. Scientific Studies of Reading, 15(3), 191–210.

69. Parveen, S. , Hussain, S. , & Reba, A. (2016). The impact of parental involvement on children's education. PUTAJ Humanities & Social Sciences, 23, 239–251.

70. Perriel, Y. (2015). Parental involvement and academic achievement: A case study. Social and Economic Studies, 64 (1), 75-91.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling& C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell.

71.Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52 (11), 1111–1123.

72. Ricketts, J., Jones, C. R., Happé, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42, 807–816.

73.Saldana, D. , Carreiras, M. , & Frith, U. (2009). Orthographic and phonological pathways in hyperlexic readers with autism spectrum disorders. Developmental Neuropsychology, 34(3), 240–253.

74. Skuller, J. (2011). Teacher Efficacy, Teacher Burnout, and attitudes towards students with Autism. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Louisville In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Teaching and Learning.

75. Smith, F .Hardman, F.& Higgins,s. (2007). The impact of interactive videos on teacher – pupil interaction in national literacy and numeracy strategies, British Education Research Journal, 32(3),PP433-457.

76. Solari, E., Grimm, R., McIntyre, N., Zajic, M., & Mundy, P. (2019). Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism. Autism, 23(8), 1911–1926.

77. Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
78. The U.S. Department of Education (2020). Individuals With Disabilities EducationAct,https://sites.ed.gov/idea/about-us-departent-of-education.
79. Turel,Y. & Johnson,T.E.(2012).Teacher belief and use of interactive whiteboards for. teaching and learning. Educational Technology&Society, 15(1), 381-394.
80. Williamson, P., Carnahan, C. R., Birri, N. & Swoboda, C. (2014). Improving comprehension of narrative using character event maps for high school students with autism spectrum disorder. The Journal of Special Education, 1-11.