المجلد (١٠)، العدد (٣٥)، الجزء الأول، مارس ٢٠٢٠، ص ص ١١٣ – ١٤٧

كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ انشراح سالم المغاربة
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة المجمعة

د/ عمر فندي الحميدان
باحث في التربية الخاصة

DOI: 10.12816/0055683

كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ انشراح سالم المغاربة (*) & د/ عمر فندي الحميدان (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (ن=١٨٠) من معلمي ذوي اضطراب التوحد، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان أداة الدراسة (استبانة) لتقييم كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم؛ وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة على فقرات المقياس ككل، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير الدورات التدريبية في مجال الممارسات التدريسية الفّعالة لصالح من حضروا الدورات التدريبية في هذا المجال، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الممارسات التدريسية الفعّالة.

(*) استاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية بالمجمعة - جامعة المجمعة ensherah85@yahoo.com.

(**) باحث في التربية الخاصة - omar.1980@yahoo.com.

The competencies of teachers of children with autism in effective teaching practices from their point of view in the Hashemite Kingdom of Jordan in light of some variables

By

Dr. ensherah al-Magarbah (*) & Dr. Omar AL -humaidan (**)

Abstract

The present study was aimed to evaluate the competencies of teachers who teach children with Autism disorder effective teaching practices from their point of view in the Hashemite Kingdom of Jordan in light of some variables. The number of the respondents was (N-180) Autism disorder teachers .To achieve the study objectives, researchers have designed a study tool (Questionnaire) to evaluate and assess the competencies of those teachers from their point of view. The researchers used the descriptive survey method to collect data .The study results showed that the competencies of teachers of children with Autism disorder effective teaching practices from their point of view were "High" within the standard scale as a whole. Also, the study results showed that the existence of statistically significant differences in competencies of teachers due to experience variable for more than the (10) years, and the presence of statistically significant differences in competencies of teachers who attended training courses on effective practices in dealing with Autism. On the other hand, the results showed that there were no statistically significant differences in the competencies of teachers due to gender and educational qualifications variables.

Key words: Competencies, Teachers of children with autism, effective teaching practices.

(*) Assistant Professor of Special Education – College of Education, Majmaah University. ensherah85@yahoo.com.

(**) Researcher in special education– omar.1980@yahoo.com.

مقدمة:

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطراب النمائية التي تُصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي تؤثر بشكل شامل على كافة جوانب نموه المعرفية، والانفعالية، والتواصلية، والحركية، والحسية (Kasari, 2002) 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). حاليًا، يعاني طفل واحد من (٦٨) طفلاً في سن الدراسة في الولايات المتحدة من اضطراب طيف التوحد، وهو أكثر شيوعًا خمس مرات في الذكور أكثر من الاناث؛ ونظرًا لأنها واحدة من أسرع فئات الإعاقة التي تتلقى تعليمًا خاصًا، فمن المهم لمعلمّي الأطفال ذوي اضطراب التوحد معرفة أفضل الممارسات القائمة على الأدلة (Rigbym, Silliman - French, Nicholas & Dillion, 2017) ونظراً للاحتياجات التعليمية المتنوعة لهؤلاء الأطفال فأنها تتطلب نوعًا مكثفًا من استراتيجيات التدريس والتدريب الفعّالة والقائمة على الأدلة والبراهين في مجال تعليم ذوي اضطراب التوحد، إن تنوع هذه الحاجات التعليمية يفرض تحديًا كبيرًا على المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد لتقديم أفضل الخدمات والممارسات لهم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية الفردية لطلبتهم، ومن الضروري أن يفهم معلمو الأطفال المشخصين بهذا الاضطراب كيفية استخدام وتنفيذ هذه الممارسات في فصولهم الدراسية ومراقبة تقدمهم بشكل مستمر (National Researchcouncil, 2001) والمطلع على ميدان التربية الخاصة يلحظ تزايد في أعداد الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ وهذا ينتج عنه الحاجة الملحة إلى توفير معلمين مؤهلين وقادرين على التعامل مع هذه الفئة، ويتصفون بالكفايات التدريسية والمعرفية والمهارية لينعكس أثرها على مهارات هؤلاء الأطفال، ويعتبر معلمو الأطفال ذوي اضطراب التوحد حجز الزاوية التعليمية في العملية التربوية والتأهيلية من خلال الفهم التام لخصائص هؤلاء الأطفال النفسية والسلوكية واحتياجاتهم واهتماماتهم، والتخطيط للأنشطة والأساليب والطرق التدريسية التي تتناسب مع مستوياتهم المختلفة، ويشير (الحسين، ٢٠١٨) نقلاً

عن(Burns&Ysseldyke,2009) أن المتأمل لمستويات الطلبة ذوي الإعاقات بما فيهم ذوي اضطراب التوحد يلحظ انخفاض واضح في نتائجهم الأكاديمية، والسلوكية، ومستويات تقدمهم الضعيفة وغير المرضية عنها، وفُسرت تلك النتائج السلبية بأنها عائدة إلى استخدام المعلمين لممارسات تعليمية وتدريسية ليس لها أساس تجريبي ومهني رصين.

بينما برر (CooK, Tankersley & Landrum, 2009) ذلك التدني بأن العديد من المعلمين يستخدمون بشكل متواصل ممارسات تأثيرها محدود جداً؛ بينما البعض الآخر من المعلمين يستخدمون الممارسات الفعّالة، ولكن بشكل متقطع وغير مستمر، ويفضلون المصادر غير العلمية والرسمية عند اختيار الطريقة التعليمية لطلبتهم، ويشعر كل من المهنيين والمساعدين أنهم يفتقرون إلى المعرفة أو التدريب لتعليم طلابهم الذين تم تشخيصهم بهذا الاضطراب. بالإضافة إلى أن المدارس والمعلمون لا يستخدمون الممارسات التدريسية المستندة إلى الأدلة لاعتقادهم بأن إعدادات البحوث العلمية لا تتشابه مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الفصول الدراسية للمعلم .

وأشار كلًا من (Loiacono & Valenty, 2010) أنه بالرغم من استمرار جهود الباحثين في مجال اضطراب التوحد إلا أن العاملين مع هذه الفئة يواجهون العديد من التحديات التي تؤثر بشكل كبير على أدائهم التعليمي والمهني في تدريس هؤلاء الأطفال، مما يقتضي تزويد المعلمين بجملة من المهارات اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال، ويضيف (Goodman & Williams, 2007) أن التشريعات والقوانين في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي اضطراب التوحد أكدت على ضرورة استخدام المعلمين والعاملين مع الأطفال استراتيجيات تعليمية مستندة إلى البحث العلمي الرصين، بالإضافة إلى أهمية امتلاكهم للمؤهلات والكفايات التي تؤهلهم لاستخدام هذه الاستراتيجيات الفعّالة من أجل تعزيز النتائج الإيجابية لطلابهم؛ وبناءً على تلك المعطيات يأتي الاهتمام المتسارع بضرورة تطبيق معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد للممارسات التدريسية الفعّالة، والتي تبين فاعليتها من خلال الأبحاث العلمية والتي جاء ت بدعم قوي ومباشر بصدور قوانين(NO Child Left Behind,2002;Indiviuals With Disabilities Act,2004) ؛ بهدف ضمان تعليم ذو جودة عالية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والذي بدوره يؤدي إلى تحسن

في نتائجهم (Jones, 2009)؛ ونتيجة لذلك جاء إنشاء مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفعّالة، والذي يعرف (What Works Clearinghouse) (WWC) والتابع لمعهد العلوم التربوية كمصدر موثوق يُعني بتحديد الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين بحيث يسهل الوصول إليها من قبل الباحثين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمهتمين بتعليم الأطفال ذوي الاعاقة (Cook, Tankersley & Landrum, 2009) ويشير (الجابري، ٢٠١٤) بأن مبدأ الممارسات المستندة إلى نتائج البحوث العلمية يمثل الموجه الأساس الذي يجب مراعاته عند التخطيط لتوظيف البرامج التربوية والعلاجية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويضيف (Detrich, 2008) أن حركة الممارسات التدريسية المستندة إلى نتائج البحوث العلمية والذي يعرف ب (Evidence-Based Practices) ظهرت بدايته في ميدان العلوم الإنسانية في عقد التسعينيات في ميدان الطب، بينما أدت الأبحاث إلى تقدم في العلاج الطبي للمرضى، لم يكن الأطباء دائمًا على دراية بهذه التطورات، وفي بعض الحالات استمر الأطباء في استخدام الأدوية أو الإجراءات الطبية التي لم تعد مناسبة. وفي حالات أخرى لم يكن الأطباء على دراية بأحدث الأدوية أو الإجراءات الطبية التي من شأنها أن تؤدي إلى نتائج أفضل لمرضاهم؛ فالأطباء ليسوا وحدهم في حاجتهم إلى مواكبة التطورات في مجال البحوث، ومعرفة أفضل الممارسات في مجالات خبرتهم. هنالك مجموعة واسعة من المهن الصحية والمدرسية تواجه أيضاً هذه المشكلة. وعلى الرغم من أن مواكبة البحوث وما يستجد فيها أمر صعب، فنحن جميعًا ملتزمون بمعرفة الممارسات التدريسية الحديثة التي أثبتت فاعليتها من أجل توفير أنسب الخدمات وأكثرها فعالية للطلاب الذين نخدمهم .وقد تبنت تخصصات مختلفة: مثل علم النفس والتعليم والتربية الخاصة حركة الممارسة التدريسية القائمة على الأدلة كجهد وطني لبناء الجودة والمساءلة، وتنادي هذه الحركة بضرورة توظيف استراتيجيات التدريس التي تستند إلى البحوث العلمية الرصينة والمحكمة، والتي تراعي أدق المعايير البحثية الإجرائية من أجل التحقق من درجة فاعلية تلك الممارسات، ومدى نجاحها في تحقيق النتائج المرجوة لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Simpson, 2005) ويمكن تعريف الممارسات المستندة إلى الدليل العلمي (evidence-based practices) على أنها التدخلات التي وجد أنها

فعالة مع الأطفال ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي اضطراب التوحد من خلال إجراء البحوث التجريبية وشبه التجريبية المتكررة (الحياري، ٢٠١٨)، كما يُعرفها (Mesibov & Shea, 2010) بأنها استراتيجيات تعليمية، أو تدخل، أو برنامج تعليمي أدى إلى نتائج إيجابية متسقة عند اختبارها تجريبيًا، ويشترط قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة لعام (2004) أن تستخدم المدارس والمؤسسات التعليمية الممارسات التدريسية المستندة إلى الدليل العلمي، والتي تعرف أيضًا باسم الممارسات العلمية (scientifically based practices)، ويشير (National Autism Center,2009,p.32) إن الممارسات المثبتة الفاعلية هي تلك التي يدعمها دليل كافٍ من البحوث التجريبية، والدراسات عالية الجودة والتي تقدم النتائج نفسها بشكل متكرر ومتناسق، وتم تحديدها بثقة على أنها إجراءات تدخل لها آثار فاعلة وجميع هذه الممارسات والتدخلات تهدف إلى زيادة المهارات في الجوانب الأكاديمية، والتواصلية، والوظائف المعرفية، والمهارات الشخصية.

وبحسب تقرير المعايير الوطنية الصادر عن المركز الوطني للتوحد تم وضع نظام يضم أربعة تصنيفات وهي: (أ) مثبتة الفاعلية على سبيل المثال: مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، واستراتيجيات الدعم السلوكي الإيجابي، وبرامج التدريس بمساعدة الكمبيوتر، وتدخل الاهتمام والانتباه المشترك، والنمذجة، واستراتيجيات التدريس الطبيعية، وتدريس الرفاق، والتدريب على الاستجابة المحورية، والجداول البصرية، وإدارة الذات، واستخدام القصص الاجتماعية، و(ب) ممارسة ناشئة ويقصد بها وجود دراسة أو أكثر تقترح أن إجراءات التدخل أو الممارسة ذات فائدة على أطفال اضطراب التوحد مثل: أجهزة التواصل البديلة، والتدخل التطوري المبني على العلاقات، وممارسة الرياضة، والعلاج بالتدليك، و(ج) الفاعلية غير المثبتة، وتعني وجود دليل ضعيف على فاعليتها، وأثرها في تحسين نواتج التعلم لأطفال اضطراب التوحد مثل: التدريب على التكامل السمعي، والتواصل الميسر، وحزمة التكامل الحسي، والعلاج بحمية الأطعمة الخالية من الجيلاتين والكازيين، وأخيرًا (د) ممارسة غير فاعلة وقد تكون ضارة، وهي تلك التي يوجد دليل كاف على أن التدخل غير فعال وضار للأطفال ذوي اضطراب التوحد مثل: العلاج بالأكسجين.

(Outcorres of National Autism Centers National Standards Report,2009)

ومما يجدر ذكره أن هذه المعايير الوطنية للممارسة يمكن أن توجه العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء تعليمهم وتدريبهم نحو استجابات فعالة للأطفال ذوي اضطراب التوحد .كما توفر المعايير لصانعي السياسات والقرارات الأدوات التي يحتاجونها لضمان الحصول على برامج التدريب الفعّالة والسليمة علمياً. (nationalautismcenterm,2009)

والجدير بالذكر إن اعتبار أي إستراتيجية تربوية فعّالة يطبق ضمن ثلاث خطوات أساسية تتداخل فيما بينها وهي:

- العمل على تحديد الإستراتيجية التربوية المراد استخدامها.
- العمل على توظيف الإستراتيجية في البرنامج التعليمي.
- العمل على تقييم مدى فاعلية هذه الإستراتيجية، ومدى قدرتها على إحداث التغييرات المرغوب فيها، وتقديم الأدلة العلمية على أن التغيير الحاصل هو نتاج تطبيق تلك الإستراتيجية (Detrich,2008)

وأوضح ليرمان، وآخرون (Lerman,Vorndran,Addison&Kuhn,2004) أن معظم المعلمين يتلقون تعليمًا محدودًا في مجال الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة والبراهين في التربية الخاصة بشكل عام، وذوي اضطراب التوحد بشكل خاص، وهذا النقص والفجوة في الإعداد المهني والتخصصي للمعلمين يؤدي إلى ضعف اكتساب هؤلاء المعلمين للاستراتيجيات والممارسات التدريسية الفعّالة، ويؤكد سمبسون (Simpson,2004) ضرورة توافر نماذج تدريبية فعالة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على استخدام الممارسات التدريسية المستندة إلى الأدلة العلمية في مجال تعليم وتدريب وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهذا ما أشارت إليه البحوث الكثيرة كدراسة (Morrier, Hess & Heflin, 2011; Wei & Yasin, 2017)، التي تناولت نقص كفايات المعلمين والمؤهلين من مختلف التخصصات لتلبية حاجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لذا يجب أن يكون هنالك تركيزًا مكثفًا على الاستراتيجيات والممارسات التدريسية الفعّالة، والتي دعمتها الأبحاث التجريبية بشكل متكرر. ومن هذا المنظور على المعلمين أن يكتسبوا المعرفة من أجل اختيار أفضل التدخلات والأكثر مناسبة للأطفال ذوي اضطراب

التوحد بحيث يمكن تطبيقها في العديد من المواقف والظروف المختلفة .ويواجه معلمو الأطفال ذوي اضطراب التوحد العديد من التحديات عند تعليمهم وتدريبهم، ويمكن القول بأنها مهمة صعبة لدى الكثير من المعلمين والأخصائيين ومقدمي الرعاية، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة الاضطراب وسمات المصابين به؛ ونتيجة لهذه الاختلافات والخصائص المتمايزة لأطفال هذه الفئة يلزم استخدام أكثر الممارسات فعالية للأطفال ذوي اضطراب التوحد لتلبي احتياجاتهم وخصائصهم الفريدة والمتنوعة.

ويشير (simpson, 2005) أن الطرق والممارسات التدريسية المبنية على الأدلة والبراهين حظيت بكم هائل من الدراسات البحثية التي تدعم فعاليتها بالنسبة لذوي اضطراب التوحد، وقد أحدثت نتائج إيجابية ومثمرة وفعالة لهؤلاء الأطفال، ويضيف (Matthews, 2011) أن تزايد أعداد الأطفال المشخصين باضطراب التوحد تُلقي بمسؤولية كبيرة على عاتق النظام التعليمي والقائمين عليه؛ مما يستوجب وجود حاجة ماسة للبحث عن أفضل الطرق والسبل لتحقيق حاجات هؤلاء الأطفال، الأمر الذي يؤكد على ضرورة اهتمام المعلمين بتطبيق أفضل الاستراتيجيات والممارسات التي أثبتت البحوث فعاليتها في ميدان تعليم ذوي اضطراب التوحد سواءً على المستوى الأكاديمي، أو الاجتماعي.

ويرى الباحثان أن معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد هم المسؤولون عن ضمان تنفيذ تلك الاستراتيجيات والممارسات الفعّالة، وضرورة تطوير مهاراتهم وكفاياتهم بتلك الممارسات المستندة إلى الدليل العلمي لتسهل عملية تعلم هؤلاء الأطفال. ويُعتبر العمل على تصميم وتنفيذ تلك الممارسات التدريسية عامل حاسم لنجاح هؤلاء الأطفال في المستقبل، واكتساب السلوكيات، والمهارات المناسبة، وتقليل السلوكيات غير المناسبة؛ وعلى الرغم من عدم وجود تعريف عالمي موحد للممارسات التدريسية المستندة إلى الأدلة، إلا أنّ التعريفات من مختلف المجالات المهنية تشترك في موضوع أساسي وهو خضوع الممارسة التدريسية المستندة إلى الأدلة لتقييم دقيق للبحوث الحالية بهدف تحديد الاختلافات التي أثبتت فعاليتها، كما يجب تقييم جودة الدراسات البحثية، لأن هذا يختلف من دراسة إلى أخرى، وضرورة وجود أكثر من دراسة واحدة من أكثر من مجموعة بحثية لتعطي نفس النتيجة لضمان الثقة في النتائج.

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.

واجرى وي وياسين (Wei & Yasin, 2017) دراسة هدفت 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 .

كما أجرى سيجال وكامبيل (Segall & Campbell, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على 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 هندريسك (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.

وقام موريير وآخرون (Morrier, Hess & Heflin, 2011) بدراسة هدفت إلى تقييم البرامج التدريبية التي تلقاها معلمو الطلبة ذوي اضطراب التوحد في أحدى الولايات الأمريكية .وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلمًا تلقوا تدريبًا في برامج تدريب المعلمين في الكليات والجامعات، وأوضحت نتائج الدراسة أن (١٥%) من المعلمين أشاروا إلى أن أنواع التدريب التي تلقونها وتم تدريبهم عليها لا تركز على استخدام الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة والبراهين والمستندة إلى الأبحاث العلمية .كما أشارت نتائج الدراسة أن المعلمين أثناء الخدمة بحاجة إن يتم تدريبهم على استخدام الممارسات التدريسية الفعّالة والمحددة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وأجرى كوجنز (Coggins,2006) دراسة حول التطوير المهني الفعّال لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال التحليل النوعي لأربعة من الطرق العلاجية ومدى تأثيرات ذلك على أداء الطلبة ورضا المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى توفير فرص تدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على استراتيجيات التدريس المستندة إلى أساس علمي وبحثي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة تلقوا (٥٠) ساعة تدريبية في استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب التوحد، وأوضحت نتائج الدراسة إظهار المعلمين الذي شاركوا في البرنامج التدريبي فهمًا أكبر لأنماط التعليم الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد، وساعد كلاً من المعلمين وأولياء الأمور في تحقيق فهم أفضل لطبيعة الخصائص المميزة لأطفال اضطراب التوحد والقدرة على إكسابهم المهارات المختلفة.

وفي دراسة كل من باول وكاترين (Paul & Catherine, 2004)، والتي هدفت إلى تقييم مستوى المعرفة لأخصائيين اضطراب التوحد، واضطرابات التواصل المرتبطة به، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) أخصائي، واستخدم مقياس مكون من (٥٣) فقرة موزعة على (٩) أبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٥٤%) من الأخصائيين لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني والأكاديمي، وأظهروا حاجتهم إلى تدريب خاص على استراتيجيات التدخل التربوي والسلوكي مثل: تحليل السلوك التطبيقي، والتكامل الحسي.

وحاولت دراسة ليرمان وآخرون (Lerman, Vorndran, Addison & Kuhn, 2004) تقييم برنامج صمم لإعداد معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد لاستخدام الممارسات التدريسية الفعّالة، وتكونت عينة الدراسة من (٤) معلمين في مجال التربية الخاصة، و(١) معلم تحت التدريب، تم من خلال البرنامج التدريبي التعليم النظري، والتعليم الأدائي على عدد كبير من المهارات المتخصصة من ثلاث جوانب تُعد مركز اهتمام الدراسات في مجال الاضطرابات النمائية (التقييم المفضل، التعليم المباشر، والتعليم العرضي). وأشارت نتائج الدراسة أن المعلمين أتقنوا تلك المهارات، وبعد ذلك طبقوها بنجاح مع (٦) أطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أوضحت الدراسة إن اعداد المعلم ارتبط بقدرته على التواصل بشكل أفضل مع أطفال اضطراب التوحد.

وبالرغم من أهمية الممارسات التدريسية الفعّالة، وضرورة تطبيقها في تعليم الأطفال المشخصين بهذا الاضطراب نجد أن البحوث العلمية لم تهتم كثيرًا بمعارف معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد فيما يتعلق في الممارسات التدريسية المثبتة الفعّالية؛ إذ أن هنالك القليل من الاهتمام الموجه نحو الممارسات، وطرق التدريس الأكثر فعالية للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد سواءً على مستوى الكليات أو الجامعات؛ لذا نجد أن العديد من المعلمين غير معدين بصورة كافية كي يعملوا مع هؤلاء الأطفال (Morrier, Hess & Hefin, 2011). فمن المهم أن نفهم وجهة نظر المختصين والعاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتقييم ما يعرفونه، وما لا يعرفونه عن الممارسات التدريسية الفعّالة في تعليم هؤلاء الأطفال، وذلك لتحسين مهاراتهم في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ ومن أجل إحداث فرقًا ملحوظاً في النتائج الاجتماعية،

والسلوكية، والتواصلية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، أخذين بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات شأن ماهية الممارسة التدريسية الأفضل لكل متعلم على حدة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق؛ فأن مجمل الدراسات السابقة قد تناولت البحث في تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في ضوء المعايير العالمية، ونلحظ ندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت بشكل مباشر موضوع الممارسات التدريسية الفعّالة المبنية على الأدلة والبراهين في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بالرغم من أنها تُعد من أهم القضايا المعاصرة في ميدان التربية الخاصة في العالم أجمع، فلم يعثر الباحثان –حسب علمهما – على دراسات تناولت الموضوع بشكل مباشر، باستثناء دراسة وي وياسين(Wei & Yasin, 2017) ، ودراسة سيجال وكامبيل (Segall & Campbell, 2012)، أما بقية الدراسات فقد تناولت العديد من الموضوعات، والقضايا المرتبطة بالكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي اضطراب التوحد في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين كما في دراسة (القصيرين، ٢٠١٨)؛ لذا فإن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، أنها تعتبر من الدراسات العربية الحديثة والقليلة في الأردن والوطن العربي –حسب علم الباحثان –والتي تناولت بشكل مباشر كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة في ضوء بعض المتغيرات، كما تناولت متغير حضور الدورات التدريبية في مجال الممارسات التدريسية الفعّالة لاضطراب التوحد، إضافة إلى أن هذه الدراسة قدمت أداة قياس محكمة – من إعداد الباحثين– تتمثل في قائمة المعايير العالمية والمراجعات العلمية للمركز الوطني للتوحد (٢٠١٥) والمركز الوطني للتطوير المهني حول التوحد (٢٠١٣)، وذلك من أجل مساعدة المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور؛ للوصول إلى الطرائق السليمة، والاستراتيجيات والممارسات الفعالة.

مشكلـــــة الـــــدراســـــة:

من المعروف أن اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي عصبي يكتنفه الغموض، نتيجة لعدم التجانس بين أفراد هذه المجموعة، والفروق الجوهرية في طبيعة قدراتهم، ودرجة شدتها حيث

تتسم بوجود اختلالات في التواصل الاجتماعي، والانفعالي، والسلوكيات المتكررة، ولا توجد طريقة محددة لتدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ ومن هذا المنظور على معلمي الأطفال المشخصين بهذا الاضطراب مراعاة احتياجات وقدرات واهتمامات كل طفل، وبالرغم من ذلك يتلقى معظم معلمي التربية الخاصة بما فيهم معلمي ذوي اضطراب التوحد القليل من التدريب والممارسة الفعلية على استراتيجيات التدريس الفعّالة، والمستندة إلى نتائج البحوث العلمية الرصينة، كما تُشير الأدبيات التربوية أن النتائج الأكاديمية والسلوكية لأطفال هذه الفئة تعتبر ضعيفة جداً؛ وهذا الأمر يُعتبر مشكلة حقيقية (Lerman, Vorndran, Addison & Kuhn, 2004) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد بحاجة إلى برامج تدخلية، وتدريبية وتأهيلية خاصة بهم تراعي الخصائص المميزة والفريدة التي يمتازون بها.

ويعُد المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها حيث أنها تتأثر تأثيرًا كبيرًا بكفاية المعلم، وجودة أدائه في ظل ما يشهده الميدان من تطور وتقدم علمي، وتكنولوجي، ومعرفي، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة من أحساس الباحثان من خلال خبراتهم الميدانية والزيارات التي قاما بها في بعض مراكز التربية الخاصة في الأردن، والتي تعنى بتقديم الخدمات والبرامج للأطفال ذوي اضطراب التوحد بوجود ضعف عام في معارف معلمي ذوي اضطراب التوحد بالاستراتيجيات والممارسات التدريسية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، واستخدامهم لأساليب وطرق تقليدية مبنية على خبراتهم وآرائهم الشخصية ونصائح زملائهم الآخرين دون التأكد من مدى فاعليتها، وتأثيرها، وقدرتها على إحداث تحسن ملحوظ في مهارات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ويتوجب أن يمتلك المعلمون الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة والبراهين والمثبتة في مجال التربية الخاصة بحيث تلائم احتياجات كل طفل الفردية، والتي يمكن أن يتعلمها بعدد من الطرق المختلفة، والتي ستساهم في تحسين أداء معلميهم، والوصول إلى مستويات عليا من الإنجاز والنمو المهني، ويصبح لديهم القدرة على استيعاب وتعليم الأعداد المتزايدة للأطفال المشخصين بهذا الاضطراب ؛وبالرغم من وجود العديد من الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة والبراهين في ميدان ذوي اضطراب التوحد إلا أنه لم يتم إدراجها في البرامج التربوية والتعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك

بسبب إحساس العديد من المعلمين العاملين معهم بعدم القدرة على استخدام تلك الممارسات بسبب ضعف الإعداد والتدريب، والنقص الواضح في معارفهم (Suhrheinric, 2011).

إن وعي معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكفاياتهم بتلك الممارسات التعلمية والتدريسية من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للمعلم بالإضافة إلى تحسين نتائج طلبتهم (Kretiow & Blatz, 2011)؛ ومن هذا المنطق أتت هذه الدراسة التي تحاول تقييم درجة كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. ومن هنا تظهر مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما درجة كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a ≤0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم تعزي لمتغير الجنس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a ≤0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم تعزي لمتغير الخبرة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a ≤0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a ≤0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم تعزي لمتغير حضور الدورات التدريبية في الممارسات التدريسية لاضطراب التوحد؟

هـــــــدف الـــــدراســـــة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على درجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظرهم.

٢- التعرف على الفروق في درجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، المؤهل العلمي، وحضور الدورات التدريبية.

أهميـــــــة الـــــدراســـــة:

١- تسليط الضوء على أهم الممارسات التدريسية والاستراتيجيات الفعّالة التي يمكن لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد استخدامها لتنمية قدرات هؤلاء الأطفال.

٢- من المتوقع أن تفيد نتائج البحث المعلمين والعاملين في مجال اضطراب التوحد فيما يتعلق بالدور الهام لامتلاك الممارسات التدريسية والمستندة على الأدلة والبراهين في مجال التربية الخاصة، وبخاصة للأطفال ذو اضطراب طيف التوحد، وعلى دورها في تسهيل إيصال المعلومة للمتعلم.

٣- مجال التربية الخاصة في الدول العربية عامة، وفي المملكة الأردنية الهاشمية خاصة، يفتقر لهذا النوع من الدراسات –حسب علم الباحثان –؛ على الرغم من أهميتها وفاعليتها في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة وخصوصاً مع الأطفال ذو اضطراب التوحد.

مصطلحـــــات الـــــدراســـــة :

١- كفـــــايـــــات:

هي امتلاك المعلم لقدرٍ كافٍ من المعارف، والكفايات المعرفية، والمهارية، والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره، ومهامه المهنية والتي تظهر في أدائه وسلوكه في المواقف التعليمية المدرسية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض. (الأزرق، ٢٠٠٠)

التعريف الإجرائي للكفايات:

بأنه المُحصلة النهائية لاستجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على أداة الدراسة، والتي يُعبر عنها بمجموع الدرجات التي يحصل عليها كل معلم/ معلمة من خلال الاستجابة لمحتوى أداة الدراسة.

٢- معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هم الأفراد المؤهلون في مجال التربية الخاصة. ويشتركون بصورة مباشرة في تدريس ذوي اضطراب طيف التوحد، ويكونون أعضاء في فريق متعدد التخصصات (الخطيب، والحديدي، ٢٠٠٣)

التعريف الإجرائي معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

المعلمون العاملون مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المؤسسات التعليمية والمراكز التي تقدم خدمة لهؤلاء الأطفال، ويحملون الدرجات العلمية المختلفة (الدبلوم –البكالوريوس – الماجستير –الدكتوراة) في مجال التربية الخاصة.

٣- الممارسات التدريسية الفعّالة:

هي إستراتيجية تعليمية، أو تدخل، أو برنامج تعليمي أدى إلى نتائج إيجابية متفق عليها عند اختبارها تجريبيًا في البحوث (Mesibov & Shea, 2010) .

التعريف الإجرائي الممارسات التدريسية الفعّالة:

هي جملة من الاستراتيجيات التعليمية تم توظيفها للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتم فحصها لمعرفة مدى ملائمتها لهذه الفئة تبعًا لنتائج البحوث العلمية التجريبية ذات الجودة العالية ووفقًا لمعايير ومحكات تم تبنيها من قبل الباحثين في هذه المنهجية.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحـدود الزمانيـة:** تـم تطبيـق هـذه الدراسـة فـي العـام الدراسـي (١٤٤٠- ١٤٤١هـ)- (٢٠١٩ – ٢٠٢٠م)
- **الحـدود البشـرية:** معلمـي الأطفـال ذوي اضـطراب التوحـد فـي محافظـات المملكـة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في المؤسسات والمراكز الحكومية الرسمية وغير الرسمية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تقدم خدماتها للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

إجـــراءات الـــدراســـة:

منهجيـــة الـــدراســـة:

تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملائمة هذه المنهجية مع أهداف الدراسة، والذي يُعرف بأنه يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيراً كميًا أو كيفيًا (عبيدات، ٢٠٠٣).

مجتمـــع الـــدراســـة:

اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المراكز الرسمية وغير الرسمية في جميع محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (٤٠٠) معلم ومعلمة تقريبًا نظراً لعدم وجود إحصائية رسمية بإعدادهم.

عينـــة الـــدراســـة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٠)، تّم اختيارهم بطريقة عشوائية من المراكز الرسمية وغير الرسمية من جميع محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) : التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئـــــات	التكـــــرار	النسبـــــة
الجنس	ذكر	٥٦	٣١,١
	انثى	١٢٤	٦٨,٩
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٧	١٥,٠
	بكالوريوس	٩٥	٥٢,٨
	دراسات عليا	٥٨	٣٢,٢
حضور دورات تدريبية في الممارسات التدريسية الفعّالة لاضطراب التوحد	لم يحضر	٤٣	٢٣,٩
	حضر	١٣٧	٧٦,١
الخبرة التدريسية	اقل من ٥ سنوات	٧٨	٤٣,٣
	من ٥-١٠ سنوات	٦٧	٣٧,٢
	اكثر من ١٠ سنوات	٣٥	١٩,٤
	المجموع	١٨٠	١٠٠,٠

أدوات الـــــدراســـــة:

للإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحثان بعمل استبيان لقياس كفايات معلمي اضطراب التوحد تمثل في قائمة الممارسات التدريسية الفعّالة للأطفال ذوي اضطراب التوحد موزعة على ثلاثون فقرة . وعدد الاختيارات لكل فقرة ثلاثة خيارات وهي: (بدرجة كبيرة، متوسطة، ضعيفة) إضافة إلى صفحة التعليمات والبيانات الشخصية، والطلب من الاخصائيين في المراكز أن يضعوا إشارة (X) في الخانة التي تُمثل الإجابة الانسب لكل فقرة من وجهة نظرهم.

صدق أداة الدراسة :

بعد أن صُممت الأداة بصورتها الأولية تم التحقق من صدقها، من خلال عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التوحد في أقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية والأردنية، لفحص المقياس، وإبداء الرأي حول مناسبة المقياس لما وضع من أجله، والتأكد من صحة الصياغة ولغة المقياس. وقد قام الباحثان بعمل التعديلات المطلوبة التي اتفق غالبية المحكمين عليها، وتم حذف بعض الفقرات وتعديلها، حيث تم الأخذ بملحوظات واقتراحات ما اتفق عليه (٩٠%) من المحكمين واستقرت فقرات المقياس في صورته النهائية على (٣٠) فقرة في مجال الممارسات التدريسية الفعالة.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) من معلمي ذوي اضطراب التوحد، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣٩-٠,٧٣)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢) : معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	٠,٤٧**	١١	٠,٦٠**	٢١	٠,٥٧**
٢	٠,٤٤*	١٢	٠,٤٤*	٢٢	٠,٥٢**
٣	٠,٦١**	١٣	٠,٥٣**	٢٣	٠,٦٨**
٤	٠,٦١**	١٤	٠,٤٦**	٢٤	٠,٧١**
٥	٠,٤٣*	١٥	٠,٤٨**	٢٥	٠,٧٢**
٦	٠,٧٣**	١٦	٠,٥٨**	٢٦	٠,٤٩**
٧	٠,٦١**	١٧	٠,٣٩*	٢٧	٠,٥١**
٨	٠,٤٥*	١٨	٠,٦٨**	٢٨	٠,٦١**
٩	٠,٤٥*	١٩	٠,٥٦**	٢٩	٠,٤٠*
١٠	٠,٤٤*	٢٠	٠,٦٠**	٣٠	٠,٥١**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلماً ومعلمة لذوي اضطراب التوحد، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، اذ بلغ (٠,٨٩). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، اذ بلغ (٠,٩١)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

إجـــراءات الـــدراســـــة:

للقيام بهذه الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- تحديد الإطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي.
- الاطلاع على التقارير العالمية في مجال الممارسات التدريسية الفعّالة، والمبنية على الأدلة والبراهين ونتائج البحوث العلمية والصادرة من جهات رسمية حيث استرشد الباحثان في عملية بناء أداة الدراسة بشكل رئيس على المعايير التي وضعتها تقارير المركز الوطني للتوحد (٢٠٠٩-٢٠١٥) والمركز الوطني للتطوير المهني حول التوحد (٢٠١٣).
- قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وعرضها على (١٥) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية وأساتذة الجامعات الأردنية والسعودية ومدراء المراكز وأصحاب الخبرة والاختصاص في اضطراب طيف التوحد.
- تم أجراء التعديلات المتفق عليها بين المحكمين، حيث تم تعديل وأضافة بعض الفقرات حتى ظهرت في صورتها الحالية.
- اختيار المراكز الرسمية وغير الرسمية، والتي تعني بتعليم ذوي اضطراب التوحد لتطبيق أداة الدراسة، وأخذ موافقتهم، وذلك لسهولة الوصول إلى عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة الكترونيًا وورقيًا على أفراد عينة الدراسة.
- تفريغ النتائج، وعمل التحليل الإحصائي اللازم للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية بطريقة شفيه.
- تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث وهي تمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:
  - من ١,٠٠- ١,٦٦ضعيفة

- من١,٦٧ – ٢,٣٣متوسطة
- من٢,٣٤ – ٣,٠٠كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٣) – الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$\frac{٣ - ١}{٣} = ٠,٦٦$$

نتائج الدراسة:

السؤال الرئيس: ما درجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بدرجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	أدرب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مهارات الحياة اليومية باستخدام استراتيجية تحليل المهام ضمن خطوات متسلسلة.	٢,٧٧	٠,٤٧١	مرتفع
٢	٢٢	استعين بوسائل الدعم البصرية (الصور – الكلمات المكتوبة – الجداول الزمنية – قوائم الأنشطة)عند تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد الأحداث والنشاطات اليومية المختلفة خلال اليوم الدراسي.	٢,٧٢	٠,٥٢٩	مرتفع
٣	١٧	أطبق استراتيجية النمذجة في تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد من أجل اكسابهم مهارات جديدة.	٢,٦٩	٠,٥٠٨	مرتفع
٤	٢٨	أوظف التعزيز بعد أي نشاط أو مهارة يقوم بها الطفل ذو اضطراب التوحد من أجل زيادة حدوث السلوك في المستقبل.	٢,٦٦	٠,٥٦١	مرتفع
٥	١٦	استخدم التعزيز التفاضلي في تعزيز السلوك البديل وتقليل السلوكيات غير المرغوب فيها في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٢,٦٣	٠,٥٨٩	مرتفع
٦	١٤	أطبق استراتيجية التلقين بأشكاله المختلفة أثناء تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد لإكسابهم المهارات المختلفة.	٢,٥٩	٠,٦٣٢	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٧	١٥	أوظف الاستراتيجيات العلاجية المستندة على المتغيرات القبلية للسلوك لتقليل السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة عند تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٢,٥٩	٠,٥٨٦	مرتفع
٨	٣٠	استخدم استراتيجية الانتباه المشترك بينِ وبين الطفل ذو اضطراب التوحد عند تدريسه مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي .....الخ	٢,٥٩	٠,٥٧٦	مرتفع
٩		استخدام استراتيجية التدريب في البيئة الطبيعية (Natural Environment Training) أثناء تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مهارات الحياة اليومية.	٢,٥٧	٠,٦٠٨	مرتفع
١٠	٢	أوظف استراتيجيات تفاعلية تواصلية لدعم السلوك الإيجابي للأطفال ذوي اضطراب التوحد. على سبيل المثال: (التعليم المباشر –لعب الأدوار –التدريس من خلال الأقران).	٢,٥٦	٠,٥٩٠	مرتفع
١١	٢٣	أطبق استراتيجية المحو من أجل تقليل حدوث السلوك غير المرغوب فيه أثناء تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٢,٥٤	٠,٥٨٢	مرتفع
١٢	١	أوظف نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) في تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.	٢,٥٣	٦٨٠.	مرتفع
١٣	٢١	استخدم الروتين اليومي المحدد والمنظم عند تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد طرق بديلة لتحسين التواصل وزيادة مستوى الاستقلالية.	٢,٥١	٠,٦٢١	مرتفع
١٤	٩	أشرك والدي الطفل ذو اضطراب التوحد في تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لأطفالهم من أجل تحسين مهاراتهم.	٢,٤٩	٠,٦٦٤	مرتفع
١٥	١٨	أطبق استراتيجية الإخفاء في تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد بهدف مساعدتهم على الاستقلالية.	٢,٤٩	٠,٦٢١	مرتفع
١٦	٢٤	أوظف استراتيجية توجيه الاستجابة من أجل تقليل السلوكيات النمطية والمتكررة وسلوكيات ايذاء الذات أثناء تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٢,٤٦	٠,٥٦٣	مرتفع
١٧	١٠	استخدم استراتيجية التدريس من خلال الأقران من أجل إكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد سلوكيات تواصلية ومهارات اجتماعية جديدة.	٢,٤٣	٠,٦٢٦	مرتفع
١٨	٢٦	أطبق الاستراتيجيات السلوكية المعرفية على سبيل المثال: (ضبط الذات) أثناء تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد المهارات المختلفة.	٢,٣٩	٠,٦١٢	مرتفع
١٩	١	أطبق استراتيجيات التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) في تدريب الأطفال المشخصين باضطراب التوحد.	٢,٣٦	٠,٦٦٧	مرتفع
٢٠	٦	استخدم استراتيجية المحاولات المنفصلة (DTT) أثناء تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على جميع المهارات الوظيفية.	٢,٣٦	٠,٦٩٠	مرتفع
٢١	١١	استخدم القصص الاجتماعية أثناء تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد سلوكيات اجتماعية محددة.	٢,٣٦	٠,٧٤٦	مرتفع
٢٢	٧	أوظف استراتيجية التعلم العرضي في الأنشطة الروتينية التي يشارك فيها الطفل ذو اضطراب التوحد في الفصل الدراسي وتوفير الدعم اللازم له.	٢,٣٥	٠,٦٧٢	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٣	١٩	أوظف أساليب إدارة الذات (المراقبة والتوجيه الذاتي) للأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين يميزون بين السلوكيات المناسبة وغير المناسبة، بهدف رصد وتسجيل السلوكيات الخاصة بهم، ومكافأة أنفسهم ليتصرف بشكل مناسب.	٢,٣٣	٠,٦٨٥	متوسط
٢٤	٢٥	استخدم أنظمة العمل المحددة (كبرنامج تيتش TEACCH) من أجل زيادة مستوى الاستقلالية للأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٢,٣٣	٠,٧٦٢	متوسط
٢٥	٢٠	استخدم أجهزة انتاج الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على سبيل المثال: (بطاقات النصوص المضيئة، التسجيلات الصوتية –أجهزة الكلام عن طرق اللمس) عند تدريسهم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.	٢,٢١	٠,٧٧٧	متوسط
٢٦	٤	استخدم استراتيجية التأخير الزمني (Time delay) أثناء تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على سلوك أو مهارة دون الحاجة إلى تلقين موجه.	٢,١٢	٠,٦٣٧	متوسط
٢٧	٢٩	استخدم استراتيجية النمذجة باستخدام الفيديو في تدريس الاطفال ذو اضطراب التوحد المهارات الاجتماعية ومهارات الحياة اليومية وغيرها من المهارات.	٢,١٢	٠,٨٢٧	متوسط
٢٨	١٢	استخدم استراتيجية الاستجابة المحورية (PRT) في تحسين مجالات نمو الطفل ذو اضطراب التوحد التي تنشئ من اهتمامات الطفل ذو اضطراب التوحد ومبادرته. مثل: الدافع– الإدارة الذاتية –المبادرات الاجتماعية.	٢,٠٤	٠,٧٠٠	متوسط
٢٩	٢٧	استخدم التقييم السلوكي الوظيفي (FBA) لمعالجة المشكلات السلوكية عند تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٢,٠٣	٠,٧٣٦	متوسط
٣٠	٥	أطبق استراتيجية التدريس بمساعدة الحاسوب أثناء تدريسهم المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد.	١,٨٤	٠,٧٨٣	متوسط
		الكفايات ككل	٢,٤٢	٠,٣٦٠	مرتفع

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٨٤–٢,٧٧)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على" أُدرب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مهارات الحياة اليومية باستخدام إستراتيجية تحليل المهام ضمن خطوات متسلسلة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧)، تلاها جاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على" استعين بوسائل الدعم البصرية (الصور – الكلمات المكتوبة –الجداول الزمنية –قوائم الأنشطة)عند تدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد الأحداث والنشاطات اليومية المختلفة خلال اليوم الدراسي " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢)، تلاها جاءت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على" أُطبق إستراتيجية النمذجة في تدريس

الأطفال ذوي اضطراب التوحد من أجل إكسابهم مهارات جديدة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها " أُطبق إستراتيجية التدريس بمساعدة الحاسوب أثناء تدريسهم المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٨٤). وبلغ المتوسط الحسابي للكفايات ككل (٢,٤٢).

السؤال الفرعي الأول :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥0,05)في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفايات ككل	ذكر	٥٦	٢,٤٩	٠,٣٢٩	١,٥٦٤	١٧٨	٠,١٢٠
	انثى	١٢٤	٢,٣٩	٠,٣٧١			

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05≥a) تعزي لأثر الجنس في الكفايات ككل.

السؤال الفرعي الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد حسب متغير الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد بالممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد حسب متغير الخبرة

الفئـــات	العـــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٧٨	٢,٣٤	٠,٣٥٤
من ٥–١٠ سنوات	٦٧	٢,٤٣	٠,٣٤٠
أكثر من ١٠ سنوات	٣٥	٢,٥٩	٠,٣٥٨
المجموع	١٨٠	٢,٤٢	٠,٣٦٠

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٦).

جدول (٦) : تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد

المصـــــدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١,٤٨٩	٢	٠,٧٤٤	٦,٠٧٩	٠,٠٠٣
داخل المجموعات	٢١,٦٧٦	١٧٧	٠,١٢٢		
الكلي	٢٣,١٦٥	١٧٩			

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≥0,05) تعزي لأثر الخبرة في الكفايات ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) : المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الخبرة على كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد

	المتوسط الحسابي	اقل من ٥ سنوات	من ٥– ١٠سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	٢,٣٤			
من ٥–١٠سنوات	٢,٤٣	٠,٠٩		
أكثر من ١٠ سنوات	٢,٥٩	٠,٢٥*	٠,١٦	

*** دالة عند مستوى الدلالة (a ≥0,05)**

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a ≥0,05) بين أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح الخبرة لاكثر من ١٠ سنوات.

السؤال الفرعي الثالث :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≥0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحدحسب متغير المؤهل العلمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد بالممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد حسب متغير المؤهل العلمي

الفئـــــات	العـــــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	٢٧	٢,٤٢	٠,٢٩٣
بكالوريوس	٩٥	٢,٤٤	٠,٣٢١
دراسات عليا	٥٨	٢,٤٠	٠,٤٤٣
المجموع	١٨٠	٢,٤٢	٠,٣٦٠

يبين الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٩).

جدول (٩) : تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد

المصـــــدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٠٦٠	٢	٠,٠٣٠	٠,٢٣٠	٠,٧٩٥
داخل المجموعات	٢٣,١٠٥	١٧٧	٠,١٣١		
الكلي	٢٣,١٦٥	١٧٩			

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05≥a) تعزي لأثر المؤهل العلمي في الكفايات ككل.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05≥a) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير حضور الدورات التدريبية في هذا المجال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد حسب متغير حضور الدورات التدريبية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر حضور الدورات التدريبية على كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد

حضور دورات تدريبية في الممارسات التدريسية الفعّالة في مجال اضطراب التوحد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
لم يحضر	٤٣	٢,٢٦	٠,٣١٢	-٣,٤٨٢	١٧٨	٠,٠٠١
حضر	١٣٧	٢,٤٧	٠,٣٦٠			

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05≥ a) تعزي لأثر حضور الدورات التدريبية في الكفايات ككل وجاءت الفروق لصالح اللذين حضروا الدورات التدريبية.

مناقشة النتائج :

السؤال الرئيس: ما درجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظرهم؟

من خلال استعراض نتائج درجة كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظرهم نلحظ أنها جاءت بدرجة مرتفعة على فقرات المقياس ككل . ويمكن تفسير ذلك إلى استخدام معلمي أطفال هذه الفئة للممارسات التدريسية والاستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تكسبهم المهارات اللازمة في المواقف

التعليمية اليومية مما يعمل على ديمومة تحسين هذه المهارات، بالإضافة إلى إيمان المسؤولين وأصحاب الشأن في إدارة لتلك المراكز، والتي تعني بتقديم الخدمات للأطفال المشخصين بهذا الاضطراب بضرورة تسليح معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالمعرفة، وأن يكونوا على دراية بالممارسات التدريسية الفعّالة من خلال تدريبهم وتوجيههم أثناء الخدمة بحيث يلمس أولياء أمور هؤلاء الأطفال أثر تلك الممارسات على نتائجهم أبنائهم الأكاديمية والسلوكية؛ ولإيمان معلمي هذه الفئة بالخصائص الواسعة والمتنوعة لطلبتهم وهذا يتطلب تنوعًا في الممارسات التدريسية، أمَّا حصول المعلمين على أدنى درجة في الفقرة الخامسة والتي تنص على " أُطبق إستراتيجية التدريس بمساعدة الحاسوب أثناء تدريسهم المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية للأطفال ذوي اضطراب التوحد"، يعود ذلك إلى قلة توافر الوسائل وأدوات التكنولوجيا المساندة في صفوف التربية الخاصة في المراكز، بالإضافة إلى ذلك عدم الاهتمام بتوفير دورات تدريبية تعني بالتكنولوجيا المساندة للأطفال ذوي اضطراب التوحد .كما تجدر الإشارة أن نتائج هذا السؤال اتفقت مع دراسة (Hendricks,2011)، والتي اشارت نتائجها إلى أن مستوى المعرفة بالمعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية كانت إيجابية، وأن تنفيذ تلك الاستراتيجيات كان جيداً. واختلفت مع دراسة (Wei&Yasin,2017) والتي أشارت نتائجها أن معلمي التربية الخاصة أقل كفاءة في استخدام التدريس القائم على الأدلة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≥0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير الجنس؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≥0,05) تعزي لأثر الجنس في الكفايات ككل، ويعزون الباحثان ذلك إلى أن برامج الإعداد قبل وأثناء الخدمة يخضع لها معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد دون الالتفات والتفريق بينهم بناءً على الجنس، كما أن هذه البرامج موجهة وموحدة لكلا الجنسين في الجامعات الأردنية في مجال التربية الخاصة، واختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة (القصرين، ٢٠١٨م) والتي أشارت نتائجها بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في متغير الجنس لصالح الذكور.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≤0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير الخبرة؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0,05) تعزي لأثر الخبرة في الكفايات ككل، وجاءت الفروق لصالح من خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات. ويعزو الباحثان ذلك أن الخبرة المهنية لها أثر في زيادة معرفتهم بالممارسات التدريسية، وكيفية التعامل مع المشكلات اليومية أثناء عملية التعلم للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل سيجدون صعوبة في فهم واستيعاب خصائص أطفال هذه الفئة فيعتمد على خبرته الشخصية وجهوده الفردية في العملية التدريسية، حيث أن الخبرة لفترات زمنية طويلة يؤدي إلى صقل شخصية المعلم وتمنعه من تكرار الأخطاء والاستفادة من تجاربه السابقة، وهذا لا يتحقق للمعلمين الأقل خبرة؛ واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة سيجال وكامبيل (Segall & Campbell, 2012) والتي ركزت على أثر عامل الخبرة في التعامل مع الطلبة، ودور المعرفة بالإجراءات السلوكية في ضبط السلوك لهؤلاء الطلبة. كما اتفقت أيضاً مع دراسة هندريسك (Hendrcks, 2011)، والتي بينت أن زيادة الخبرة يؤثر بصورة ايجابية في تقدم الخدمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≤0,05) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0,05) تعزي لأثر المؤهل العلمي في الكفايات ككل ؛ويفسر الباحثان ذلك أن الممارسات التدريسية للمعلمين سواءً للذين يحملون شهادة الدكتوراه، أم الماجستير، أم البكالوريوس، أم دبلوم متساوية، وذلك ربما لأن معظم برامج إعداد ما قبل الخدمة في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي يلتحق بها هؤلاء المعلمين لم تقدم برامج تعليمية متخصصة، ومكثفة في اضطراب التوحد بحيث تركز على جميع الممارسات التدريسية الفعالة والتي تؤهل المعلمين للعمل بشكل كفوء مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالإضافة إلى عدم إثراء مستوى المعرفة التخصصية لديهم وخاصة ما ارتبط

منها بالمستجدات والتطورات التي تحدث في الميدان، وقد يكون هنالك ضعف في المساقات المتخصصة في اضطراب التوحد، وربما يعود ذلك إلى أن التدريب والإعداد أثناء الخدمة لم تقدم لهم المعلومات الكافية، وإذا تم تقديمها فهي تكون على مستوى محدود، بالإضافة إلى عدم وجود برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في المملكة الأردنية الهاشمية تركز على التخصصية والفئوية في مجال اضطراب التوحد؛ واتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة (Morrier, Hess & Hefin, 2011) والتي أشارت أن هنالك القليل من الاهتمام الموجه نحو الممارسات، وطرق التدريس الأكثر فعالية للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد سواءً على مستوى الكليات أو الجامعات؛ لذا نجد العديد من المعلمين غير معدين بصورة كافية كي يعملوا مع هؤلاء الأطفال.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) في كفايات معلمي ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة تعزي لمتغير حضور الدورات التدريبية في هذا المجال؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 0,05$) تعزي لأثر حضور الدورات التدريبية في الكفايات ككل، وجاءت لصالح اللذين حضروا الدورات التدريبية ؛ويفسر الباحثان ذلك إلى أن معلمي اضطراب التوحد الذين حضروا دورات تدريبية في مجال الممارسات التدريسية لأطفال التوحد عملت على تنمية قدراتهم ومعارفهم لتقديم أفضل الممارسات لتحسين مستوى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. بالإضافة إلى أن الالتحاق بدورات تدريبية تخصصية على أيدي مختصين مهرة في مجال اضطراب التوحد يكسب المعلمين الكثير من المعارف والمهارات التفصيلية والمتخصصة، ويطلعهم على المستجدات والتطورات الحديثة، ويدفع المعلمين الملتحقين بهذه الدروات لمشاركة طلابهم هذه المعرفة من خلال تطبيقها في عملية تعليمهم، واخضاع هذه المعلومات للتجربة على الأطفال، ونشير إلى أن نتائج هذا السؤال اتفقت مع دراسة (Coggins,2006) والتي أشارت نتائجها إظهار المعلمين الذي شاركوا في البرنامج التدريبي فهمًا أكبر لأنماط التعليم الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد، وساعد كلاً من المعلمين وأولياء الأمور في تحقيق فهم أفضل لطبيعة الخصائص المميزة لأطفال اضطراب التوحد

والقدرة على إكسابهم المهارات المختلفة، كما اتفقت نتائجه مع دراسة (Lerman, Vorndran, Addison & Kuhn, 2004) والتي أشارت إلى أن المعلمين بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي في الممارسات التدريسية الفعّالة أتقنوا تلك المهارات، وبعد ذلك طبقوها بنجاح مع (6) أطفال ذوي اضطراب التوحد، وساعد كل من المعلمين وأولياء الأمور في تحقيق فهم أفضل لطبيعة الخصائص المميزة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما اختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من(Morrier, Hess & Heflin, 2011) والتي أوضحت نتائجها أن (15%) من المعلمين أشاروا إلى أن أنواع التدريب التي تلقونها وتم تدريبهم عليها لا تركز على استخدام الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة والبراهين والمستندة إلى الأبحاث العلمية، وأن المعلمين أثناء الخدمة بحاجة إن يتم تدريبهم على استخدام الممارسات التدريسية الفعّالة والمحددة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

التـــــوصيـــــات:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنّ توصيات الباحثين تتمثل في:

١- ضرورة الاهتمام ببرامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة بتضمين مساقات حديثة تتناول الممارسات التدريسية الفعالة لاضطراب التوحد والتي دعمتها الأبحاث التجريبية للعمل على رفع درجة المعرفة بهذه الممارسات.

٢- أهمية إجراء دراسات تجريبية عربية ذات جودة عالية لتقييم الممارسات التدريسية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والحكم على أنها فعالة ومبنية على الأدلة والبراهين.

٣- التدريب المستمر للعاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء الخدمة من خلال دورات وورش عمل تتعلق بأفضل الممارسات والاستراتيجيات الفعّالة لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مـــــــراجـــــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة:

١- الجابري، محمد. (٢٠١٤). *الموجهات العامة لمحتويات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد*. ورقة عمل مقدمة لندوة المستجدات في تأهيل وتعليم ذوي الإعاقة، الرياض: المملكة العربية السعودية.

٢- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٣). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

٣- الحسين، عبد الكريم. (٢٠١٧). *الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، جامعة بنها، كلية التربية، مج (٦)، ع (٢١).

٤- الحياري، غالب. (٢٠١٨) *اضطرابات طيف التوحد الأسس، والخصائص، والاستراتيجيات الفاعلة*. دار الفكر ناشرون وموزعون، ع ط (١)، عمان: الأردن

٥- الأزرق، عبدالرحمن. (٢٠٠٠). *علم النفس التربوي للمعلمين*، دار الفكر العربي: لبنان.

٦- 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، مج(٧). ع (٣).

٧- عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٣). *البحث العلمي مفهومه ادواته وأساليبه*، عمان: دار إشراقات للنشر والتوزيع.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

1- -Bittner, M. D., Rigby, B. R., Silliman-French, L., Nicholas, D. L., & Dillion, S. R. (2017). Useof technology to faciliate physical activity in children with autism spectrum disorder: Apilot study. ***Physiology & Behavior*** (177), 242-246. doi:10.1016/j.physbeh.2017.05.012

2- Burns,M.K., &Ysseldyke,J.E.(2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education .***the Journal of Special Education*** ,43(1),3-11.

3- Coggins, B. (2006***). Effective professional development for teachers of students with autism: A qualitative analysis of four treatment approaches***. Unpublished Doctorate Dissertation. Samford University.

4- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). ***Determining evidence -based practices in special education*** .Exceptional Children, 75(3).

5- Detrich,R.(2008).***Evidence-based ,empirically supported ,or best practice? Aguide for the scientist-practitioner .In J. Luiselli ,D,W. Christian ,& S. Wilczynski. (Eds). Effective Practices for Children with Autism*** (PP.3-27).New York :OXFORD University Press,Inc.

6- Goodman, G., & Williams, C. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. ***Teaching Exceptional Children***, 39, 53-61.

7- Harjusola-Webb, S. ,& Robbins, S. (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

8- 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, 37–50.

9- Jones ,M .L.(2009) ***.A study of novice special educations views of evidence -based practices***. Teacher Education and Special Education ,32(2)

10- Kasari, C. (2002) Assessing change in early intervention programs for children with autism. ***Journal of Autism and Development Disorders***, 32,447-461.

11- Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). ***The ABCs of Evidence-Based Practice for Teacher***. Teaching Exceptional Children, 43(5).

12- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004**).** ***Preparing Teachers in Envidence Based Practices for Young Children with Autism***. School Psychology Review,33(4), 210-525.

13- 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.

14- Matthews, S. (2011*).* ***A Reverse Inclusion Intervention for Students with Autism***. PHD, Walden University.

15- Mesibov, G., Shea, V. (2010). *Evidence-Based Practices and* ***Autism journals. Sage Retrieved from*****:** **https://doi.org/10.1177/1362361309348070**

16- Morrier1, M, Hess, K & Heflin, J (2011). ***Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students With Autism Spectrum Disorders***. Teacher Education and Special Education, 34(2) 119–132.

17- National Autism Center .(2009)**.** ***National Standards Report Retrieved from:*** http://www.national autism.org

18- National Research Council. (2001). ***Educating children with autism. committee on educational for children with autism. Division of behavioral and social sciences and educatio****n*. Washington, DC: National Academy Press.

19- Paul, W. & Catherine, C. (2004). ***Knowledge of Autism Spectrum Disorders among Connecticut School Speech – Language Pathologists***. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 19 (4). 245 – 252.

20- 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, 1156-1167. doi:10.1016/j.rasd.2012.02.007.

21- Simpson, R. L., (2005). ***Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders*** .*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20 (3).

22- Simpson, R. (2004). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. ***Focus on Autism and Other Developmental Disorders***, 20, 140-149.

23- Suhrheinrich, J. (2011). ***Training Teachers to Use Pivotal Response Training With Children With Autism: Coaching as a Critical Component***. Teacher Education and Special Education, 34(4), 339–349.

24- Wei ,L. & Yasin, M. (2017). TEACHER TRAINING TO INCREASE TEACHER'S COMPETENCY IN TEACHING AUTISM CHILD**.** ***Journal of Icsar****, 1,(1) Retrieved from*: https://www.researchgate.net/publication/313879580.