درجة توافر الكفايات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة

د/ أشرف إبراهيم الملك

كلية التربية – جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢) معلماً من معلمي طلاب اضطراب التوحد الملتحقين في معهد التربية الفكرية للبنين، وفصول الدمج في منطقة المدينة المنورة. قام الباحث بإعداد مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد والذي تكون من (٥٠) فقرة موزعة على بعدين أساسيين هما: بعد الكفايات الشخصية، وبعد الكفايات التدريسية، ولتحليل النتائج استخدم الباحث، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والتحليل الاحصائي مان وتني.

أظهرت النتائج توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد اللازمة للتعامل مع الطلبة التوحديين والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤.٣٠)، وبدرجة تقدير مرتفعة. كذلك أظهرت النتائج أيضاً توافر الكفايات التدريسية لديهم والتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وبدرجة تقدير مرتفعة ايضا.

وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء المعلمين على بعدي الكفايات الشخصية والتدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي (مستوى البكالوريوس، ومستوى الدبلوم)، لصالح مستوى البكالوريوس.

كذلك اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء المعلمين على بعدي الكفايات الشخصية والتدريسية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات، ثلاث سنوات فأكثر)، لصالح ثلاث سنوات فأكثر.

كلمات مفتاحية: التوحد – الكفايات التعليمية – معلمي طلاب ذوي اضطراب التوحد

مُقَدِمَةُ :

يعد المعلم أحد عناصر المنظومة التعليمية وأهم مدخلاتها ، فهو المرشد والموجه والمستشار والمشرف والمنظم للعملية التعليمية ، ولم يعد مجرد ملقناً للمعلومات ، لذا فان نتاجات هذه المنظومة تتأثر تأثيراً كبيراً بدرجة كفاية المعلم ، وطرق إعداده وتدريبه أثناء الخدمة ، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة والمتطورة من وقت لآخر في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون ، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة بات ضرورةً ملحة تلبية لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع (السيد، ٢٠٠٦).

ويتفق التربويون على أهمية وضرورة إعداد الكوادر التعليمية، وتدريبها أكاديمياً ومهنياً وتمكينها من اكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات العلمية لأداء الأدوار المختلفة في العملية التعليمية، وللقيام بواجباتهم مع الطلاب على اختلاف مستوياتهم. ومن جانب آخر إن تطوير وتنمية المعلم مهنياً يتطلب التدريب قبل الخدمة وفي اثنائها. إلا أن هناك بعض الثغرات والمصاعب في مجال تدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الطلبة التوحديين بشكل خاص. فقضية المعلم وإعداده ورفع كفاءته وبكل فاعلية من قضايا الأمة التي ليست بالأمر السهل وتحظى بكل اهتمام منها، بل تحولت إلى قضية عالمية ولها أولوياتها الوطنية وتسعى كل دولة من دول العالم إلى مراجعتها وبصفة مستمرة للحاق بعجلة التطور السريع الذي تعيشه الأمة العالمية في عصرنا الحاضر.

وأكد الهذلي (١٩٩٥) على أنه لكي يقوم المعلم بدوره الفاعل والمهم بكل كفاءة واقتدار لا بد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية، وذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والحقائق كما كان في السابق بل تجاوزتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع نمو الشخصية لدى المتعلم من كافة جوانبها الجسمية ،والعقلية ،والنفسية ،والاجتماعية. ولقد اهتمت الدول العربية بشكل عام والمملكة العربية

السعودية بشكل خاص من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية الدولية والإقليمية والمحلية بدراسة تطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها ، خاصة تطوير الكفايات التعليمية لدى المعلمين وقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها ، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهاتهم في التطوير ومساهمتهم في تحقيقه وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم ،وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد (الباتع، ١٩٩٢).

ويأتي معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يكونون دوماً في حاجة ماسة إلى الاستمرار في تلقي التدريب والتأهيل واكتساب كفايات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه من قبل أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة ، كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي ، وتقديم المعلومة بأساليب متغايرة تستثير الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة ، ولقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها لرعاية أبناء الوطن كافة ومن ضمنهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تضمنت السياسة العامة للتعليم في المملكة موادَ عديدة ، أكدت فيها على أن تعليم المعوقين والمتفوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة (الموسى ، ٢٠٠٨)٠ لذا اعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين ، ولهذا فان عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة ، حيث أنه يتولى مهاماً شاقة في تعامله مع فئات خاصة من الطلاب ، الذين يحتاجون الوقت والجهد الكبيرين ، وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد المعاقين في العالم. ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة، حيث أن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم العاديين مثل الصبر، وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء، وامتلاك المعلم المعرفة العامة والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى اتقانه لها، إضافة إلى ذلك هم مطالبون بامتلاك الكفايات اللازمة لأداء الموقف التعليمي المكيف بفعالية ونجاح. ولذلك لابد أن يتم اختيار معلمو الأطفال ذوو التوحد بعناية (يحيى،٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

نتيجة للاهتمام المتزايد باضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية، ونتيجةً لظهور أكثر من أداه لتشخيص حالات اضطراب التوحد، فان هناك اتفاق على أن نسبة ظهور هذا الاضطراب آخذة في التزايد، فقد كشفت دراسة أجرتها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في المملكة العربية السعودية عن معدل إصابة الأطفال بالتوحد في السعودية وقدرته بـ (١) من بين كل (١٨٠) طفلاً يولد، وهو ما يعادل (١٥٠) ألف طفل سنوياً مصاب بالتوحد.

وتحرص المملكة العربية السعودية على تطوير الكفايات التعليمية اللازمة للعاملين مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد قبل الخدمة، بتوفير تخصص التربية الخاصة بمراحله المختلفة، البكالوريوس والدراسات العليا الماجستير والدكتوراه، وذلك من خلال الجامعات المنتشرة في المملكة العربية السعودية، حيث يتلقى المعلم الطالب فيها على الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية. حيث يرتبط نجاح معلم ذوي اضطراب التوحد في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية بدرجة كبيرة بمدى توافر الكفايات التعليمية لديه وممارستها بفاعلية مع فئة ذوي اضطراب التوحد ، وقد تختلف هذه الممارسة بين المعلمين باختلاف صفاتهم الشخصية كالجنس و مؤهلاتهم العلمية والمتعلقة بشروط الالتحاق وكذا سنوات الأقدمية في الممارسة التعليمية إلى جانب نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم الطالب قبل وأثناء الخدمة ، ونظراً لقلة الدراسات - على حد علم الباحث - في ميدان التربية الخاصة التي تناولت موضوع الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. اضافة إلى تركيز معظم الدراسات العربية على التعرف على مدى توافر الكفايات لدى المعلمين بشكل عام، دون الحديث أو الخوض في تفاصيل الكفايات التعليمية ومكوناتها وعناصرها المختلفة لكل فئة من فئات التربية الخاصة. وعلى ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الكشف عن توافر الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي طلاب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة. وقد حددت إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي اضطراب التوحد اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد؟
- هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم؟
- هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير الخبرة لديهم؟

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة التوحديين اللازمة لممارسة العملية التعليمية مع هذه الفئة.
- استكشاف لواقع الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة التوحديين في ضوء بعض المتغيرات كالخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية على المستوى النظري بما يلي:

- الوقوف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة التوحديين في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة.
- توفير معلومات ضرورية عن مدى امتلاك معلمي التوحد للكفايات التعليمية الأساسية لقيامهم بمهنة التدريس، وبالتالي الاستفادة من ذلك في تحسين وتطوير كفاياتهم التعليمية ووضع البرامج اللازمة بهذا الخصوص.

كما تتضح الأهمية العملية للدراسة بما يلي:

- العمل على توفير قاعدة من المعلومات التي تسهم في تحسين وتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي التوحديين في المدينة المنورة.
- استفادة القائمين على تكوين وتدريب معلمي الطلبة التوحديين من معرفة مدى فاعلية سياسة التكوين المعتمدة في إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.
- السعي إلى تقديم أداة مقننة يمكن الاطمئنان لها فيما تقيسه من كفايات تعليمية.

محددات الدراسة:

- **محددات بشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي الطلبة التوحديين الذكور فقط والذين يعملون في معهد التربية الفكرية ومعهد النور للمكفوفين والتي يتوفر فيها فصول للتوحد، اضافة إلى معلمي الطلبة التوحديين في فصول الدمج في المدينة المنورة.
- **محددات مكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على فصول التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين ومعهد النور للمكفوفين من البنين وفصول الدمج لطلاب التوحد في المدينة المنورة.
- **محددات زمانية:** أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥هـ/ ١٤٣٦هـ.

التعريفات الاجرائية:

- **الكفايات التعليمية:** تعرف بأنها: امتلاك المعلم المعرفة العامة، والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى اتقانه لها، والقدرات المطلوبة في العمل، وسلوكه، ومستوى التعلم. وتحدد مجالاتها بكفايات القياس والتشخيص، الكفايات الشخصية، كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها، وكفايات الاتصال بالأهل (يحيى، ٢٠٠٦).

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على أداة الدراسة المصممة لذلك الغرض.

- **معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد:** يعرف بأنه: ذلك الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس وتدريب الطلاب غير العاديين (الخطيب، وآخرون، ٢٠١٠).

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه: ذلك الشخص المختص والذي يعمل في معهد التربية الخاصة وفصول الدمج للطلاب التوحديين في المدينة المنورة، من مختلف الدرجات العلمية، وبسنوات خبرة مختلفة، ويقومون بتقديم الخدمات التعليمية الخاصة للطلبة التوحديين، وتدريبهم على المهارات المختلفة، بهدف رفع قدراتهم على مواجهة تحديات الحياة اليومية، والاندماج في المجتمع.

١. **الأطفال ذوي اضطراب التوحد:** هم الأطفال الذين لديهم مشكلات نمائية، ويتصفون بعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ولديهم صعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومشكلات في السلوك واللعب، وتظهر لديهم تلك الأعراض في السنوات الثلاث الأولى من العمر(Scheuermann & Webber, 2002).

ويعرفهم الباحث اجرائياً بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم على أن لديهم حالة توحد، ولديهم قصور في المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية، والمسجلين في معهد التربية الفكرية للبنين وفصول الدمج في المدينة المنورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب التوحد: يعتبر اضطراب التوحد وحالاته من الاضطرابات حديثة الاكتشاف تقريباً مقارنة بالإعاقات المعروفة كالإعاقة العقلية والبصرية والسمعية وغيرها، ولم يحظى التوحد باهتمام التربية الخاصة كسائر الإعاقات الأخرى. إما بسبب غموض حالاته أو عدم تمييزها عن حالات الإعاقة الأخرى وبالتالي صعوبة التعامل مع تلك الحالات، ومنها ما هو متعلق بعدم رغبة واهتمام العاملين في ميدان التربية الخاصة بالعمل مع هؤلاء الأطفال والأفراد نتيجة للسلوكيات الشاذة والانفعالات غير واضحة الأسباب التي تظهر لدى الأطفال والأفراد المتوحدين.

وعلى الرغم من ذلك فقد تزايد حديثاً الاهتمام بهذه الظاهرة وحالاتها نتيجة للتركيز العلمي والتربوي من خلال زيادة المصادر المعلوماتية ومطالبة اسر الأطفال المتوحدين الاهتمام بأطفالهم وظهور الجمعيات الخاصة بهم في العديد من دول العالم. لذلك كان هناك اهتمام كبير من قبل الكثير من العلوم المختلفة والدراسات بحالات الأطفال التوحديين خاصة في السنوات الأخيرة للتعرف عليهم وعلى خصائصهم وبالتالي إمكانية معرفة البرامج التربوية والتعليمية والتدريبية وطرق العلاج المناسبة لهم (الراوي، حماد،١٩٩٩). وتشير المصادر والأبحاث المتعلقة بموضوع التوحد إلى أن ليو كانر Leo Kanner وهو طبيب مختص في علم نفس الطفولة كان أول من أطلق مفهوم التوحد في العام ١٩٤٣ (الشامي،٢٠٠٤). وذكر كانر أن اضطراب التوحد لدى الأطفال يظهر في عدم قدرة الاطفال على الانتماء إلى الافراد والمواقف من بداية حياتهم ، فقد كان ليو كانرLeo Kanner أول من تعرف على هذا الاضطراب ، وأول من قدم معيارا تشخيصيا للتوحد الطفولي ، وكتب كل ما يعتقد انه أعراض لهذه المتلازمة غير المعروفة ، وذلك عندما قام بفحص مجموعة من الاطفال المعاقين عقليا بجامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية ولفت اهتمامه وجود انماط سلوكية غير عادية لـ (١١) طفلاً أطلق عليهم مصطلح اضطراب التوحد (Autism Disorder) حيث لاحظ عليهم عدم قدرتهم على تطوير علاقات اجتماعية مع الآخرين ، وتأخر في اكتساب الكلام ، وعدم استعمال الكلام للتواصل بعد تطوره ، ومصاداه متأخرة وتكرار للكلام ، ونشاطات ولعب نمطي تكراري ، والمحافظة على التماثل ، وضعف التخيل ، وذاكرة حرفية جيدة ، وظهور جسمي طبيعي ، فقد أثر تعريف كانر تأثيراً واضحاً في هذا المجال وما زالت التعريفات الحديثة تستند الى ما قدمه كانر حول التوحد حتى يومنا هذا (الزريقات ، ٢٠١٠).

فاضطراب التوحد يعرف سلوكياً ويحدث خلال السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل، فهناك نوعان من اضطراب التوحد، النوع الأول تظهر أعراضه منذ الاسابيع أو الأشهر الأولى من حياة الطفل، والنوع الثاني يتطور فيه النمو بشكل طبيعي ويكتسب اللغة

والمهارات الملائمة لعمره ثم يفقدها فجأة (Perko & Mclaughlin,2002).

كما يعرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعوقين (Individual With Disabilities Education Act. IDEA) ذوي التوحد ضمن ثلاثة بنود وهي: اعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي ، والتفاعل الاجتماعي ، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ من قبل سن الثالثة من العمر ، وتؤثر سلباً على أداء الطفل التربوي ، وتؤدي إلى انشغال الطفل بنشاطات متكررة، وحركات نمطية، ومقاومة التغيير البيئي، والتغيير في الروتين اليومي ، وكذلك استجابات غير اعتيادية للخبرات الحسية (Muller, 2006).

وتُعرّف الجمعية الأمريكية اضطراب التوحد (Autism Society of American,2003)، التوحد على أنه: إعاقة في النمو، تتصف بأنها مزمنة وشديدة، تظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وهو محصلة لاضطراب عصبي (Neurological Disorder) ويؤثر سلباً على وظائف الدماغ، وتتضمن حالة التوحد في العادة المظاهر والعلامات التالية: تأخر شديد في تطور القدرة اللغوية، وتأخر شديد في فهم العلاقات الاجتماعية، ولغة غير واضحة وغير دقيقة، ويتكلمون بنغمة ونبرة متشابهة وواحدة، ولا يتوافر لديهم أي من درجات التواصل.

ويعد اضطراب التوحد أحد الاضطرابات النمائية التي تؤثر بشكل كبير على الاطفال وتوافقهم النفسي والاجتماعي، وعلى الرغم من أن أسباب التوحد ليست معروفة بدقة حتى الآن إلا ان الدراسات الحديثة ترجح أنها ترجع للإصابة بالحصبة الألمانية، أو لخلل كروموسومي، أو لارتفاع درجة حرارة الأم مدة طويلة اثناء فترة الحمل نتيجة لإصابتها بمرض ما، أو أنه قد نتج عن حدوث تلف في دماغ الطفل خلال فترة الحمل (Chakrabarti & Fombonne,2005).

ان من الصعوبة في تحديد نسبة للتوحد، كما هي فئات التربية الخاصة الأخرى، وذلك إما لتداخل خصائص اضطراب التوحد مع الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية أو الاضطرابات السلوكية، وأيضاً دقة أدوات القياس والتشخيص المستخدمة، وتوفر الأخصائيين القدرين على التشخيص الدقيق، والتفريق بين هذا الاضطراب والاضطرابات والإعاقات الأخرى (الخطيب، وآخرون ،٢٠١٠). ولا توجد هناك نسبة انتشار متفق عليها لاضطراب التوحد، فقد أشار (الزريقات،٢٠١٠) إلى أن نتائج بعض الدراسات والبحوث ذكرت بأن نسبة الانتشار تقدر تقريبا من (٢-٥) بين كل (١٠٠٠) شخص، وأشار (الزارع،٢٠١٠) إلى نتائج دراسة قام بها باحثون من إدارة الخدمات الصحية بمراكز ضبط الأمراض والوقاية، وكذلك ما نشرته مستشفى ماساشوتس العام بأن النسبة تقدر في مرحلة الطفولة (١) لكل (٩٠) في الأعمار من (٣-١٧) سنة. كما اشار هالاهان وكوفمان وبولن (Hallahan, Kauffman, & Pullen,2009) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين بأن انتشار هذا الاضطراب لدى الذكور أكثر منه لدى الاناث اذ تقدر النسبة (٤ : ١ او ٣ : ١) باستثناء متلازمة ريت لأنها لا تصيب إلا الاناث.

خصائص الأطفال التوحديين: نتيجة للدراسات والبحوث التي تناولت التوحد، فقد تم التعرف على مجموعة من الأعراض والمظاهر التي يتصف بها الأطفال التوحديين ومنها:

الضعف في التفاعل الاجتماعي: يعتبر ضعف التفاعل والتواصل الاجتماعي من المظاهر الواضحة والتي يلاحظها المحيطين بالطفل التوحدي، وقد يكون عدم التواصل البصري مع الآخرين من الدلائل القوية على ضعف التفاعل الاجتماعي. (ذيب،٢٠٠٤)، كما ويعتبر عدم وجود صديق أو أصدقاء للأطفال التوحديين من مظاهر ذلك الضعف في التفاعل الاجتماعي، وقد تكون المؤشرات على ذلك واضحة منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل، بسبب عدم الاستجابة لمناغاة وابتسامات الأم، أو عدم الاستجابة أو إظهار ردّة فعل عندما تحاول الأم مدّ يدها لحمل الطفل. إن عدم قدرة الأطفال التوحديين على تنمية أو الاستجابة للمهارات الاجتماعية هي من أكثر الخصائص المميزة للتوحد، إذ أن الأطفال التوحديين لا يتفاعلون مع الآخرين بنفس الطريقة التي يتفاعل بها الأطفال العاديين أو أنهم لا يتفاعلون على الإطلاق وفي حالات كثيرة يبقون بمفردهم، أو أنهم يلجؤون إلى العزلة عن الآخرين، كما وأنهم يعانون من ضعف في فهم العواطف والتعبير عنها، كما ويبدو الطفل التوحدي وكأنه غير مهتم بالمحيطين به أو غير مبال بهم وربما يتجنب التواصل البصري معهم (زريقات، ٢٠١٠).

اضطرابات الكلام واللغة والتواصل: تشير الدراسات إلى أن مشكلات الكلام واللغة والتواصل تصل نسبتها إلى ما يقارب (٤٠ %) من الأطفال التوحديين، أي الذين لا يمكنهم التكلم على الإطلاق، وأن بعضهم يردّد الكلام الذي يسمعه (عبد الرحمن،٢٠٠٥).

وكذلك يعاني الطفل التوحدي من النقص النوعي في التواصل اللفظي وغير اللفظي ، كما يعاني من صعوبات في فهم واستيعاب ما يطلب منه أو يقال له وهذا ما يجعلهم يرددون الكلمات أو بعض أو أشباه الجمل دون الوعي أو معرفة معناها أو مدلولاتها وبالتالي فان اللغة لدى هؤلاء الأطفال تتصف بأنها غير واضحة ، وأيضاً غير مقبولة اجتماعياً وخاصة اللغة التعبيرية منها ، أيضاً ترديد الكلمات وخاصة آخر كلمة يسمعها الطفل ، وصعوبة فهم الطفل للجمل اللغوية تتطلب من المحيطين به التعامل معه بالكلمات ، كذلك يعاني الطفل من عدم الاستخدام الصحيح للضمائر وخاصة ضمير المخاطب والمتكلم.

الصعوبات الحسية: تشير الملاحظات حول المثيرات الحسية للأطفال التوحديين بأنهم يتصرفون وكأنهم يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية، وفي نفس الوقت فإنهم يظهرون استجابات سريعة وباهتمام كبير لبعض المثيرات الصوتية أو البصرية. وقد يستجيب الأطفال للحركة أو التوتر أو الضغوط أو الألم بطريقة غير طبيعية من مثل تغطية الرأس أو الضرب بأيديهم على رؤوسهم أو الدوران حول

أنفسهم، وبصفة عامة يبدون وكأنهم يستخدمون حاستي الذوق والشم أكثر من حاستي السمع والبصر في التعلم الاستكشافي (عبد الرحمن ،٢٠٠٥).

الخصائص المعرفية : تتباين الخصائص المعرفية لدى الأطفال التوحديين نتيجة لأنّ لكل طفل عالمة الخاص ، وتشير التقديرات إلى أن حوالي (٧٠) % من الأطفال التوحديين يعانون من الإعاقة العقلية ، وأن النسبة الباقية تزيد درجات ذكائها عن (٧٠) % ، كما وأن هؤلاء الأطفال ينجزون في الجوانب الأدائية أفضل من اللفظية على اختبارات الذكاء ، كما يعاني غالبية الأطفال التوحديين من اضطرابات في الانتباه متغيرة في الشكل والدرجة ، إذ أن كثير منهم يعاني من الحركة الزائدة والتشتت ، والانتقال من موضوع لآخر دون إكمال الموضوع السابق ، وأن البعض منهم لديهم فترة انتباه طويلة للمواضيع التي تجذبهم. ويعاني الكثير من الأطفال التوحديين من مشكلات في الذاكرة، وإن كان بعضهم قادر على التذكر للأحداث والتفاصيل البصرية إلا أنهم يحتاجون إلى من يساعدهم على عملية التذكر سواء كان بالتلميح أو الإشارات. (ذيب، ٢٠٠٤).

السلوك النمطي: تعتبر السلوكيات النمطية من المميزات أو المظاهر الشائعة لدى الأطفال التوحديين، ويعني ذلك تكرار نفس السلوك بشكل مستمر دون ملل أو تعب، كذلك الانشغال والانهماك بأشياء محددة، وقد يكون اللعب هو من أكثر المظاهر التي يظهر بها السلوك النمطي، إذ يقضي الطفل ساعات طويلة في تعامله مع سلوك معين مثل حركة اليدين أو الأصابع والتلويح بها أو اللعب بشيء واحد لمدة طويلة (زريقات، ٢٠١٠).

ثانياً: الكفايات التعليمية:

اعداد المعلمين: اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في السنوات القليلة الماضية اهتماما كبيراً بإعداد معلمي ذوي الحاجات الخاصة، وذلك لبروز فئات من الطلبة لا يستطيع معلمو المدارس العادية التعامل معها. كما ان تنوع هذه الفئات وتصنيفاتها يخلق أمام معلم الصف العادي مشكلات لا يستطيع حلها او التحكم بها نظراً لتأهيله وإعداده العادي، لأن مثل هذه الفئات لها احتياجات وخصائص وإمكانيات ومميزات تختلف عن الطلبة العاديين، ومن هنا كان لا بد من مواجهة هذه الاحتياجات والتعرف على الخصائص المميزة لهذه الفئات، وهذا لا يتم إلا بمحاولة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ففي هذا السياق انكب المهتمون بقضايا التربية والتعليم في البحث عن محاولة تحديد الكفايات اللازمة للمعلم لأداء سلوكه المهني بنجاح وفعالية وإتقان ، فاتجهت بعض الدراسات للبحث عن الخصائص الشخصية لمعلم التربية الخاصة ، لأن شخصية المعلم ومهاراته وكفايته المهنية من العوامل الرئيسة التي تسهم في نجاح العملية التعليمية بصفة عامة ، وفي مجال التربية الخاصة بصفة خاصة ، حيث يتطلب العمل مع ذوي الحاجات الخاصة عدداً من المقومات الشخصية التي تمكن المعلم من القيام بأدواره بفاعلية وهي قوة التحمل ، القدرة على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم ، ضبط النفس ، قبول التحدي ، المشاركة الوجدانية مع الطلبة ، وإجادة أساليب وطرف تعليم هؤلاء الطلبة بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وظروف اعاقتهم (الزهراني ورشدي،٢٠٠٩).

ان دور معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة للقيام بمسؤوليات عديدة ومتنوعة من خلال اكتسابهم للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع مثل هذه الفئات من الطلبة، والتي يتم امتلاكها من خلال دراستهم لمساقات متخصصة في التربية الخاصة بقدر يمكن هذا المعلم من أن يكون قريباً من الوضع الافضل المتبع في المدارس المتخصصة لهذه الفئات. ويرى ثومسون أن عامل الخبرة والكفاية لدى المعلم يؤثر بشكل دال في نتائج التعلم للطالب ، كما أثبتت دراسة سولومون أن طلاقة المعلم ووضوح افكاره وكفاية العملية التعليمية لديه تحقق نتائج أكثر ايجابية في العملية التعليمية بتوافر هذه الكفايات ، ان حركة الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة تسعى لإعداد وتنفيذ البرامج التكوينية والتدريسية قبل وأثناء الخدمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ، فضلاً عن كفاية المعلم وفعاليته التي تعتمد على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب وامتلاك الأساليب و طريقة التدريس الجيدة (البطاينة ،٢٠٠٧).

اتجاه الإعداد والتدريب في ضوء الكفايات: يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد وتدريب المعلمين ويتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبح امراً لازماً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم، لأن المناهج متطورة ومتجددة، ويلزم لها معلم متطور ومتجدد، لذا فقد تحولت معظم برامج الإعداد خلال السنوات القليلة إلى برامج لرفع مستوى الكفايات التعليمية في الأداء (ويح، ٢٠٠٣).

وفي المملكة العربية السعودية وفي ظل غياب برامج إعداد المعلمين والأخصائيين في مجال اضطراب التوحد على مستوى الجامعات السعودية، فضلاً عن غياب وعدم توفر برامج التدريب أثناء الخدمة في المؤسسات والمراكز التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد، تظهر الحاجة ملحةً إلى إيجاد برامج تدريبية في مجال التوحد سواء كان ذلك في مرحلة ما قبل الخدمة أو أثنائها وتغدو الحاجة ملحة إلى قيام الجامعات السعودية بمراجعة ما يقدم من برامج تدريبية في أقسام التربية الخاصة وإلى ضرورة التنسيق بين الوزارات المعنية بهذا الصدد. ومن هنا يأتي التركيز على تعليم الطلبة التوحديين من حيث الإعداد في جميع الجوانب، وذلك بعد أن تم التعرف إليهم وإلى خصائصهم التي تعد من أصعب خصائص فئات التربية الخاصة.

إعداد معلمين مؤهلين للعمل مع الطلبة التوحديين: لقد أشار كل من ميكوليك ومارتن (McCulloch & Martin,2011) إلى خطوتين تسهمان في ايجاد المعلمين المؤهلين في هذا المجال، الأولى: هي تحديد إجراءات التدريس للتوحد المبنية على الأدلة. فقد نشر المركز الوطني

للتوحد الخطوط العريضة لمشروع المعايير الوطنية في عام (٢٠١٠) وهو نقطة انطلاق جديدة، حيث ركزت على (١١) تدخلاً معمولاً به مع التوحد، تضمنت التدريس العادي، النمذجة، الاستجابة للعلاج، وإدارة السلوك بجميع أساليب تحليل السلوك التطبيقي. والخطوة والثانية: تدريب المعلمين بشكل صحيح من أجل دعم الفريق لتنفيذ هذه التدخلات المتعلقة بالتوحد وبدقة.

الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي التوحد: أشار كلاً من ليرمان وفورندر واديسون وكون (Lerman, Vorndran, Addison &Kuhn,2004) إلى الكفايات التي على معلمي الطلبة التوحديين أن يمتلكوها، لكي يتمكنوا من تأدية دورهم بفعالية مع الطلبة، وتتمثل هذه الكفايات بما يلي:

- الثبات والذي يظهر بثبات المعلم على روتين صفي ما، ونوع الحث والتلقين الذي يزود به الطفل، والطلبات والتعليمات التي يصدرها للطفل، والنتائج المترتبة على سلوك الطفل.
- الاصرار على أهمية تعليم هذه الفئة من الاطفال وتحمل أعباء العمل مع هذه الفئة والإصرار على التعامل مع الأهل بشتى الطرق والوسائل لدمجهم في العملية التعليمية.
- الإبداع والذي يظهر في قدرة المعلم على خلق فرص تعلم جيدة ومتنوعة، استخدام أحدث المواقف لخلق مهارات تعليمية جديدة، تحليل السلوكيات ومحاولة تعديلها أو تغيير بعض أشكالها بدلا من محاولة علاجها.
- المرونة في استخدام أساليب تدريس منوعة أو تجريب أساليب تدريس جديدة مختلفة عن

أسلوب المعلم.

- التنظيم والذي يظهر في قدرة المعلم على تنظيم البيئة الصفية وإجراءات التدريس بحيث تكون متنبأ بها، كذلك الأهداف يجب أن تكون محددة وموصوفة ومتسلسلة بشكل دقيق يمكن لأي أحد تطبيقها، ومراقبة عمل معلمي الخدمات الأخرى والتأكد من اتباع نفس الأسلوب المتبع داخل غرفة الفصل، وأخيراً إجراء التقييم المستمر لضبط مدى التقدم ومعرفة الحاجة الى التعديل.
- الفطنة والذكاء والحساسية المرهفة والتي تمكن المعلم من معرفة طالبه جيداً والتنبؤ بمقاصد سلوكه رغم غياب القدرة على التواصل وذلك من خلال الخبرة والتفاعل اليومي والملاحظة المباشرة لتعابير الوجه ولغة الجسد وإيماءات الطفل وظروف الموقف.
- محبة الاطفال ومحبة العمل معهم لخلق روح الدعابة وأجواء الألفة والحرص عليهم.
- النشاط والحيوية والعمل الدؤوب على تدريب هذه الفئة ومحاولة تحقيق الاهداف المرجوة.
- الايمان بأهمية وجدية العمل الذي يقومون به ومدى حاجة الأطفال وأسرهم لهم والعمل الذي يقومون به، الاخلاص بالعمل.

الأدوار التي على معلم طلبة ذوي اضطراب التوحد تأديتها: أشار العثمان (٢٠٠٤) إلى بعض الأدوار التي يؤديها معلم الطلبة التوحديين أثناء التعامل مع طلبته، والتي تعود بنتائج ايجابية إذا تم ممارستها بصورة صحيحة ومبنية على دراسة حقيقة لذلك، وهذه الأدوار هي:

- للمعلم دور كبير في عملية الملاحظة الدقيقة والمباشرة للطفل التوحدي، حيث يقضي ساعات طويلة خلال اليوم الدراسي مع الطفل، وذلك يساعد بشكل كبير في عملية التشخيص والتقييم للطفل التوحدي، وتحديد مستوى الأداء الحالي.
- يستطيع المعلم كذلك قياس الاستجابات التي يظهرها الطفل التوحدي، وذلك عندما يقوم بتعليم الطفل عدداً من المهارات، ومن وجهة أخرى فإن لديه الخبرة الميدانية الكبيرة من خلال تعامله مع عدداً من الأطفال وبالتالي فان لديه القدرة على قياس تحصيل الطفل وتسجيل تقدمه خلال العمل معه في الفصل.
- يساهم المعلم بشكل كبير في وضع مكونات المنهاج واختياره، لأنه على اطلاع بطبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل التوحدي، وعلى معرفة بنقاط القوة والضعف الموجودة لديه.
- يمكن للمعلم أن يقيس مدى التحسن والتطور الذي يظهره الطفل التوحدي بمراقبة الأداء في المهارات، والاستمرارية في عملية القياس، وكذلك يقوم المعلم بإعادة التقييم واختيار الأهداف السلوكية والتربوية البديلة.
- يقوم المعلم بوظيفة المدرب للطفل وللأسرة، حيث أنه يقوم بنقل الخبرات التعليمية، وطرق التدريس التي يستخدمها في الصف إلى المنزل، عن طريق الاستفادة من استراتيجيات التعميم للمهارات والتي تلعب دورا أساسيا في مساعدة الأهل على العمل مع الطفل التوحدي في المنزل.
- يمكن للمعلم أن يختار الأسلوب التعليمي والوسائل الناجحة والفعالة، والتي من خلالها يتم اكتساب الطفل للمهارات السلوكية والتربوية في البرنامج العلاجي المعد للطفل التوحدي.

الدراسات السابقة:

أجرى هيلبس ونيوسوم وكالياس (Helps, Newsom & Callias,1999) دراسة هدفت على عرض تصورات معلمي ذوي اضطراب التوحد عن مستوى المعرفة بالتوحد ، تم استخدام مقياس ستون للتوحد ، والذي عدل واستخدم لتقييم مستوى المعرفة والفهم لدى عينة مكونة من (٧٢) معلماً يعمل مع أطفال التوحد ، وتم أخذ العينة من أربع مدارس رئيسية خاصة بالتوحد ، وأربع مدارس تربية خاصة اخرى لا تحتوي على صفوف للتوحد في جنوب لندن ، وقد اشتملت العينة على (١٠) أخصائيين في الصحة النفسية ، والذين يعملون مع الطلبة التوحديين ، حيث تم تطبيق نفس المقياس المستخدم عليهم. وقد وجد ان لدى المعلمين وجهات نظر متعددة حول اضطراب التوحد، والتي تختلف اختلافاً كبيراً عن وجهات نظر أخصائي الصحة النفسية، سواء الذين تلقوا تدريباً قليلاً أم لم يتلقوا تدريباً في مجال التوحد. أشارت النتائج إلى أنه كان هناك اتفاق في ضرورة تلقي المزيد من التدريب للتعامل مع أطفال التوحد، وكانت النتائج تشير إلى أثر التدريب، والخبرات والتحصيل بالنسبة للمعلمين على الخدمات المقدمة للطلبة التوحديين في مدارس انجلترا.

وهدفت دراسة أجراها ليرمان وفورندر وأديسون وكوهين (Lermam, Vorndran, Addison & Kuhn,2004) الى تقييم أثر التدريب على إكساب معلمي الأطفال التوحديين وذوي الصعوبات النمائية لمهارات التدريس في مجالي التعليم المباشر والتعليم العرضي، بالإضافة إلى تقييم قدراتهم على اكتساب عدة استراتيجيات تعليمية واستخدامها في وقت محدد، ومعرفة إذا ما كانوا سيفضلون استخدام استراتيجيات التعامل المستندة إلى التعزيز على الاستراتيجيات الأخرى عندما تكون لديهم حرية الاختيار من عدة استراتيجيات. طبقت الدراسة على (٥) معلمين، واستخدم الباحثون أسلوب الملاحظة وقوائم التقدير للحكم على مدى تقدم المعلمين واكتسابهم للمهارات. أشارت النتائج إلى أن مهارات التدريس لدى المعلمين في مجالي التعليم المباشر والتعليم العرضي حققت تطورا كبيرا بعد التدريب. كما أظهرت النتائج أيضاً قدرة جيدة لدى المعلمين على اكتساب عدة استراتيجيات تعليمية واستخدامها في وقت محدد، اضافة الى تفضيل المعلمين لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التعامل المستندة إلى التعزيز على الاستراتيجيات الأخرى.

وأجري عرابي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم معرفة معلمي الاطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك، تكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلما ومعلمة يعملون في (١٠) مراكز للتوحد في ثلاث محافظات دمشق وحمص واللاذقية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس تكون من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي المعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك والمعرفة بأساليب تقوية السلوك المرغوب والمعرفة بأساليب تقوية السلوك غير المرغوب فيه. أشارت النتائج إلى أن متوسطات درجات هؤلاء المعلمين على المقياس ككل كان قريباً من القيمة المعيارية المحددة من قبل لجنة المحكمين والتي تمثل الحد الادنى للمعرفة بأساليب تعديل السلوك، مما يدل على أنهم يمتلكون الحد الأدنى من تلك المعرفة عموماً، إلا أن مستوى معرفتهم على أبعاد المقياس الثلاثة كان متفاوتاً. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك عموما تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. ولم توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة الدراسات العليا. اما فيما يتعلق بمتغير الخبرة التعليمية فقد أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة في المعرفة بأساليب تعديل السلوك عموما تعزى إلى الخبرة التعليمية لصالح المعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد، بينما لم تكن هناك أية فروق تعزى إلى متغير عدد السنوات خبرة المعلمين في المجالات التعليمية الأخرى.

كما أجرى سكر (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين من وجهة نظرهم. تكونت العينة من معلمي الأطفال التوحديين العاملين في مراكز وصفوف التوحد في محافظات دمشق وريف دمشق وحمص واللاذقية. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (١٠٧) معلما ومعلمة. وقام الباحث بتصميم استبيان يتألف من (٦٠) فقرة. أشارت النتائج إلى أن تقدير امتلاك المعارف والمهارات عموماً كان عالياً، كما أظهرت النتائج وجود تأثير لمتغير القطاع الذي يتبع له المركز على تقدير أفراد الدراسة لأهمية المعارف والمهارات وذلك لصالح العاملين في مراكز القطاع الخاص. بينما لم يظهر تأثير ذلك المتغير على تقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم للمعارف والمهارات، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات المؤهل العلمي ومجال الخبرة التعليمية وعدد سنواتها على تقدير أفراد الدراسة، لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات.

وأجرى الشمري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين في المملكة العربية السعودية من قبل الكادر العامل في تلك البرامج، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداه مسحية لذلك الغرض تألفت من (٦) أبعاد هي: بعد أساليب التقويم الخطة التربوية والخطة التعليمية الخدمات المساندة ودور الأسرة أساليب تعديل السلوك، واختيرت عينة السلوك بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت النتائج إلى أن تقويم أفراد عينة الدراسة للبرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين كان ايجابياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف لآراء أفراد الدراسة فيما يتعلق بالتقويم للبرامج الخاصة بالتوحديين في المملكة العربية السعودية في أبعاد الخطة التربوية الفردية والخدمات المساندة وأساليب تعديل السلوك. كما أشارت النتائج الى عدم وجود تأثير دال احصائياً الى متغير الخبر على الآراء التي يقدمها العاملون حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين في السعودية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال احصائياً إلى متغير جنس العاملين في أرائهم التقييمية حول البرامج المقدمة للتلاميذ التوحديين في السعودية في أبعاد التقييم والخطة التعليمية الفردية ودور الأسرة لصالح الاناث.

وأجرى هندريسك (Hendricks,2011) دراسة هدفت إلى إجراء مسح عن معلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع الطلبة التوحديين، وذلك من أجل تحديد مهارات المعلمين والبيئة وخصائص الطلبة ذوي التوحد. والتعرف على التخطيط الفعال للممارسات التعليمية المبلغ عنها في التقارير الذاتية. والتعرف على تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية من خلال التقارير الذاتية. وقد شملت عينة الدراسة (٤٩٨) معلماً من معلمي التربية الخاصة والذين يمتلكون مجموعة كبيرة من المؤهلات والخبرة، ولديهم سنوات تدريسية ويمتلكون القبول والتأييد. واستخدم الباحث مقياس مكون من(٣٢) فقرة. وأشارت النتائج أن خصائص المعلم التي تؤثر مباشرة في ايصال التعليم، كما أن المؤهلات العالية وزيادة مدة الخبرة يؤثر بصورة ايجابية في تقديم الخدمات، فضلاً عن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعال للممارسات التعليمية كانت ايجابية، وان تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الفعالة كان جيدا. وستستخدم المعلومات في هذه الدراسة لتحسين الخدمات المقدمة للطلبة التوحديين عن طريق توظيف السياسات والتوجيهات العامة، وتعزيز مبادرات التطور المهني للمعلم في مراحل متقدمة من الخدمة.

كما أجرى ونكوف وزيوج اندرسون واليروسالاس (Weinkauf, Zeug, Anderson, & Alirosales,2011) دراسة كان الهدف منها تقييم (١٢٥) مهارة متوفرة في المجموعة الشاملة لتدريب العاملين في التدخلات السلوكية مع الأطفال التوحديين، والتي تشتمل على تنظيم متسلسل ومتدرج من مهارات التعليم، بالإضافة إلى تقييم المهارات الأدائية ورضا المشاركين عن الدورة التدريبية ووقت التدريب. وقد أظهرت النتائج زيادة عدد المهارات بعد التدريب وانخفاض تنفيذ الممارسات غير الصحيحة. وأصبح تقييم المعلمين أكثر ايجابية.

وقد أجرى مازن (Mazin,2011) دراسة هدفت إلى النظر في نوعية المعلمين الذين يعملون مع الأطفال التوحديون على عينة مكونة من (١١٢) معلماً لذوي اضطراب التوحد ، وذلك باستخدام أدوات سعت إلى التحقق من العلاقة الارتباطية والتنبؤية بين المتغيرات التابعة : المعرفة حول اضطراب التوحد ، المهارات ، الكفاءة الذاتية ، وبين المتغيرات المستقلة : تقارير التقديرات العالية ، المؤهلات العالية ، عدد سنوات الخبرة للعاملين مع ذوي اضطراب التوحد، وعدد الأطفال التي تم التعامل معهم طوال الحياة المهنية ، تم اجراء الارتباطات والانحدارات لجميع المتغيرات التابعة ، وأشارت النتائج إلى أن افضل تنبؤ كان حول المعرفة في اضطراب التوحد لدى المعلمين كانت في المجالات التالية : تقارير التقديرات العالية ، وعدد سنوات الخبرة المهنية ، وعدد الطلاب الذين تم التعامل معهم طوال الحياة المهنية. وكان أفضل تنبؤ حول المهارات لدى المعلمين كانت في عدد الدورات في مجال التوحد، والمؤهلات العالية، وعدد سنوات الخبرة المهنية، وفعالية الاعداد المبلغ عنه ذاتياً.

وأجرى سيجال وكامبيل (Segall & Campbell,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات المستخدمة في تعليم ذوي اضطراب التوحد، والعوامل المتعلقة بالإدارة الصفية، وتم تقييم أثر الخبرة والمعرفة السلوكية والممارسات المستخدمة في تعليم التوحديين والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم. وقد اشتركت (٤٨) مدرسة في هذه الدراسة في جورجيا يتواجد فيها معلمو الطلبة التوحديين موزعين على (١٥) مقاطعة. أشارت النتائج إلى الأثر الايجابي الذي تتركه هذه الممارسات على الطلبة التوحديين، كما أشارت إلى أثر عامل الخبرة في التعامل مع الطلبة التوحديين. وإلى دور المعرفة بالإجراءات السلوكية في ضبط السلوك لهؤلاء الطلبة، وأن الاستراتيجيات المستخدمة من المعلمين أثرت في أداء الطلبة التوحديين. وأن امتلاك المعلمين لمهارة الإدارة الصفية كان لها الأثر الواضح في المحافظة على انتباه الطلبة التوحديين.

كما أجرى كريستين وديميتريوس وجرينجوز وستافرول (Christine, Dimitrios, Grigorios & Stavroula,2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تصورات المعلمين العاملين مع أطفال التوحد نحو كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال، بلغت عينة الدراسة (٢٢٨) معلماً للأطفال التوحديين. وللتحقق من هدف الدراسة طور الباحث استبيان وتم توزيعه على معلمي الأطفال التوحديين. أشارت النتائج إلى أن التدريب المتخصص والخبرة في العمل مع أطفال التوحد تعد مدخلات ذات أهمية لتحسين تصورات هؤلاء المعلمين عن أطفال التوحد، مما يسهم في تقديم الخدمات بفاعلية للأطفال التوحديين. كما أشارت النتائج بأن التعليم الفردي والخبرة في مجال تعليم أطفال التوحد كان له دور ايجابي في العمل مع الأطفال التوحديين. وهذا يدعم دورهم القيادي في العمل مع أولياء أمور هؤلاء الأطفال وفريق متعدد التخصصات والمؤسسات ذات العلاقة بالعمل مع أطفال التوحد.

وأجرى ديمبليو (Dimopoulou,2012) دراسة هدفت إلى تحديد المعلم الفعال لأطفال التوحد في جميع مدارس التوحد في المملكة المتحدة، وقد اشتملت العينة على (١٣٧) مدرسة للأطفال المصابين بالتوحد في جميع انحاء المملكة والذين سيطلب منهم الاجابة على أداة الدراسة عن طريق الانترنت. حيث تكونت أداة الدراسة من ثلاثة استبيانات تتعلق بمعارف ومهارات معلمي التوحد والكفاءات الذاتية والكفاءات الجماعية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة عدم وجود أي ادلة قوية لدعم الكفاءات الذاتية والكفاءات الجماعية لمعلمي أطفال التوحد في المملكة المتحدة، وتدني في بعض المهارات المتعلقة باضطراب التوحد وقصور في بعض المهارات لمعلمي الطلبة التوحديين كالتقييم، والإدارة الصفية، والحاجة الى برامج تدريبية داعمة.

وأجرى كل من بوسبي وانجرام وبورن واليفير وليونس (Oliver&Lyons,2012) (Busby,Ingram,Bowron, دراسة هدفت إلى إجراء تقييم برامج الدراسة في جامعة تروي في محاولة لإعداد معلمين فعالين بشكل فعال للعمل مع الأطفال التوحديين ، وتم استخدام البيانات وتحويلها إلى فرضيات حول فعالية برامج التعليم الجامعي في إعداد المعلمين للفصول الدراسية ، وأظهرت نتائج الدراسة بأن تعليم التوحديون عملية صعبة على درجة عالية من الفردية والخصوصية والتي تتطلب مهارات متخصصة جدا وصفات شخصية فردية ، والاعتقاد بأن الخطة التربوية الفردية وإجراءاتها ، وسجل الحفظ المتعلق بالتوحديين هي واسعة وزائدة عن الحاجة.

الملاحظ في الدراسات السابقة المطلع عليها أن معظمها من الدراسات الأجنبية، وعدد قليل منها من الدراسات العربية التي تناولت الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، ويظهر أنه ليس هناك اتفاق حول تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بينما هناك اتفاق حول التأكيد على أن الممارسة التعليمية تتطلب من معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد إضافةً لضرورة حصوله على الكفايات التعليمية العامة، فهو ملزم كذلك بالحصول على الكفايات التعليمية الخاصة بتكييف المناهج، والوسائل، والبيئة الصفية، وإعداد البرامج الفردية ومتابعة تنفيذها وتقويمها، وإرشاد أسر طلاب اضطراب التوحد. فهناك دراسات أشارت إلى أهمية امتلاك معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد لكفاية تخطيط التدريس وتصميمه ومنها دراسة (Dimopoulou,2012). ودراسات أشارت إلى أهمية امتلاك

معلمي أطفال اضطراب التوحد لكفاية تنفيذ الدرس ومنها دراسة (Lermam, Vorndran, Addison&Kuhn,2004) ودراسة (Hendricks,2011). ودراسات أشارت إلى أهمية امتلاك معلمي التوحد لكفاية الادارة الصفية ومنها دراسة (Segall & Campbell,2012). كذلك دراسات أشارت إلى دور الخبرة في مدى اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للعمل مع الطلبة التوحديين ومنها دراسة (Helps, Newsom & Callias,1999) ودراسة (Hendricks,2011) ودراسة (Segall & Campbell,2012). ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة بالتعرف أهم الكفايات التعليمية الضرورية اللازم توافرها لإعداد وتدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد عليها ، وأثر ذلك على نوعية الخدمات، وجودتها التي تقدم للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبذلك انفردت الدراسة الحالية بالتركيز على الكفايات التعليمية التي ينبغي لمعلمي أطفال التوحد أن يكونوا على دراية ومعرفة بها، كذلك معرفة الكفايات التعليمية التي يفتقدها معلمي التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة، ويندر مثل هذا النوع من الأبحاث بحسب علم الباحث في المكتبة العربية عامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته لبيان مدى انتشار متغيرات الدراسة الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ويهدف البحث الوصفي إلى توفير بيانات حول الموضوع أو الظاهرة التي يدرسها الباحث كما هي موجودة بدون تدخل أو تغيير في تلك البيانات من أجل الإجابة على تساؤلات التي تم تحديدها مسبقاً.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين ومعهد النور للمكفوفين وفصول الدمج في المدينة المنورة والبالغ عددهم (٣٦) معلماً.

عينة الدراسة: قسم الباحث العينة إلى قسمين:

عينة استطلاعية: للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (١٤) معلماً تم اختيارهم بصورة عشوائية من معلمي التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين وفصول الدمج.

عينة فعلية: وهي التي طبقت عليها أدوات الدراسة بعد اجراء الصدق والثبات، وتكونت من (٢٢) معلماً من معلمي اضطراب التوحد في معهد التربية الفكرية للبنين ومعهد النور للمكفوفين وفصول الدمج، تم اختيارهم بصورة قصديه، ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

جدول (١)

طريقة توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية

أماكن تواجد فصول التوحد	عينة الدراسة الاستطلاعية لمعلمي التوحد	النسبة المئوية	عينة الدراسة الأساسية لمعلمي التوحد	النسبة المئوية
معهد التربية الفكرية	٤	%٢٨.٨	٨	%٣٦
معهد النور للمكفوفين	٢	%١٤.٢	٢	%٩
دمج مدرسة القبلتين	٣	%٢١.٤	٤	%١٨
دمج مدرسة العزيزية	٣	%٢١.٤	٥	%٢٣
دمج مدرسة الازهري	٢	%١٤.٢	٣	%١٤
المجموع	**١٤**	**%١٠٠**	**٢٢**	**%١٠٠**

أما عن توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، سيوضح في الجداول الآتية رقم (٢) ، (٣).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي

ماكن تواجد فصول طلاب التوحد	عـدد المعلمين	المؤهل العلمي			
		دبلوم	النسبة المئوية	بكالوريوس	النسبة المئوية
معهد التربية الفكرية	٨	٣	%١٤	٥	%٢٣
معهد النور للمكفوفين	٢	١	%٥	١	%٥
دمج مدرسة القبلتين	٤	١	%٥	٣	%١٤
دمج مدرسة العزيزية	٥	٢	%٩	٣	%١٤
دمج مدرسة الازهري	٣	١	%٥	٢	%٩
المجموع	٢٢	٨	%٣٦	١٤	%٦٤

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير وسنوات الخبرة

ماكن تواجد فصول طلاب التوحد	عـدد المعلمين	سنوات الخبرة			
		اقل من ٣ سنوات	النسبة المئوية	٣ سنوات فأكثر	النسبة المئوية
معهد التربية الفكرية	٨	٣	%١٤	٥	%٢٣
معهد النور للمكفوفين	٢	١	%٥	١	%٥
دمج مدرسة القبلتين	٤	١	%٥	٣	%١٤
دمج مدرسة العزيزية	٥	٣	%١٤	٢	%٩
دمج مدرسة الازهري	٣	١	%٥	٢	%٩
المجموع	٢٢	٩	%٤١	١٣	%٥٩

أدوات الدراسة: قام الباحث بالاطلاع على التراث التربوي الخاص بالكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، عن طريق ترجمة وتطوير معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC) اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد، كذلك الرجوع الى معايير المجلس الأمريكي المعتمدة في اعداد وتدريب المعلمين (NCATE). كما اطلع الباحث على الدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة من مثل دراسة المساعدة (٢٠١١)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧)، سكر (٢٠٠٧)، ودراسة ليرمان وفورندر وأديسون وكون (Lerman, Vorndran, Addison & Kuhn,2004)، ومن ثم قام بإعداد مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في صورته الاولية.

العينة الاستطلاعية: للتأكد من صدق وثبات مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي أطفال التوحد، قام الباحث بتطبيق المقياس على

عينة استطلاعية مكونة من (١٤) معلماً من معلمي اضطراب التوحد.

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في مجالات التربية الخاصة، وذلك بهدف الاخذ بآرائهم وملاحظاتهم بالنسبة لمحتوى المقياس، حيث أخذ الباحث بنسبة ٩٠ % من آراء المحكمين وقام بإجراء التعديلات الضرورية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته على مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي أطفال اضطراب التوحد، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التعليمية لمعلمي أطفال اضطراب التوحد مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وذلك كما هو مبين في الجداول المرقمة (٤) ، (٥) ، (٦).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الكفايات الشخصية والدرجة الكلية للبعد

ن = (١٤)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٦**	٨	٠.٩٢١**	١٥	٠.٨٤٨**
٢	٠.٧٧٩**	٩	٠.٧٣٨**	١٦	٠.٧٣١**
٣	٠.٧٤٣**	١٠	٠.٩١٦**	١٧	٠.٩٣٧**
٤	٠.٩٠٩**	١١	٠.٩٠٣**	١٨	٠.٨٣٣**
٥	٠.٩٠٧**	١٢	٠.٧٠٥**	١٩	٠.٨٤٨**
٦	٠.٦٧٩**	١٣	٠.٧٨٩**	٢٠	٠.٧٠٣**
٧	٠.٩١١**	١٤	٠.٦٧٢**	٢١	٠.٧٧٣**

ن : تعني عدد أفراد العينة ، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة .

** تعني دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة .

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الكفايات التدريسية والدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٤٤**	١١	٠.٩٠٠**	٢١	٠.٧٨٣**
٢	٠.٧٧٠**	١٢	٠.٨٢٣**	٢٢	٠.٨٤٤**
٣	٠.٨١٨**	١٣	٠.٨٦١**	٢٣	٠.٧٧٧**
٤	٠.٧٥٩**	١٤	٠.٧٦٠**	٢٤	٠.٨٥٩**
٥	٠.٧٢٢**	١٥	٠.٧٠٢**	٢٥	٠.٨٢٥**
٦	٠.٧٩٤**	١٦	٠.٧٠٧**	٢٦	٠.٨٢١**
٧	٠.٧٣٤**	١٧	٠.٨٠٦**	٢٧	٠.٨٠٩**
٨	٠.٨٢٨**	١٨	٠.٧٢١**	٢٨	٠.٨٣١**
٩	٠.٧٨٢**	١٩	٠.٨٠٧**	٢٩	٠.٨٦٥**
١٠	٠.٨٧٦**	٢٠	٠.٨٤٤**		

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التعليمية

البعد	معامل الارتباط
الكفايات الشخصية	٠.٨٠٦**
الكفايات التدريسية	٠.٨١٠**

يتضح من الجداول (٤) ، (٥) ، (٦) أن قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس قد تراوحت بين (٠.٦٧٢) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (١٤) المنتمية لبعد الكفايات الشخصية ، و(٠.٩٣٧) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (١٧) المنتمية لنفس البعد.

كما يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات الارتباط لجميع عبارات المقياس مرتفعة، مما يشير بشكل واضح إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد، ومما يؤكد ذلك جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يعني أن الأداة تتمتع بالصدق البنائي وهي صالحة لأغراض الدراسة.

الثبات بطريقة التطبيق وإعادة لتطبيق:

ثبات أداة الدراسة (المقياس) يعني: التأكد من أنَّ الإجابة ستكون واحدة تقريباً إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ)، حيث طُبِّقت المعادلة على درجات العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً والمتكونة من (١٤) معلماً، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٧)

يوضح حساب معامل الثبات بالإعادة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الكفايات الشخصية	٢١	٠.٩٧
الكفايات التدريسية	٢٩	٠.٩٨
المقياس ككل		٠.٩٧

يتضح من الجدول (٧) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية، وذلك من خلال قيم معاملات الثبات (ألفا)، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٧). وقد بلغت (٠.٩٧) لبعد الكفايات الشخصية، و(٠.٩٨) لبعد الكفايات التدريسية، وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية أداة الدراسة للتطبيق بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، مما يؤدي إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

بعد إجراء عمليات الصدق والثبات على مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد احتفظ المقياس بمجموع فقراته؛ ذلك لأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً في عمليات اختبار صدق الاتساق الداخلي، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٥٠) فقرة موزعة على بعدين هما: ملحق رقم (١).

- بعد الكفايات الشخصية: ومكون من (٢١) فقرة.
- بعد الكفايات التدريسية: ومكون من (٢٩) فقرة.

وقد وزعت درجات الاجابة على فقرات المقياس على النحو التالي: ٥= تنطبق بدرجة عالية جدا، ٤= تنطبق بدرجة عالية، ٣= تنطبق بدرجة متوسطة، ٢ = تنطبق بدرجة قليلة، ١= لا تنطبق.

طريقة التصحيح: تكونت الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من (٥) مستويات، تراوحت بين المستوى (٥) وتعني انها تنطبق بدرجة عالية جدا الى المستوى (١) وتعني لا تنطبق، حيث تم تحديد نقاط القطع السابقة بناء على المعادلة التالية:

(الحد الاعلى للإجابة - الحد الادنى للإجابة) ÷ (٥)

(٥ - ١) ÷ ٥ = ٠.٨٠ % (الزيادة)

وبالتالي أصبحت نقاط القطع التالية كمعايير تصحيح وهي:

١-المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن (١.٨٠) تعتبر منخفضة جداً.

٢-المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١.٨١) ولغاية (٢.٦٠) تعتبر منخفضة.

٣-المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٢.٦١) ولغاية (٣.٤٠) تعتبر مقبولة.

٤-المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٣.٤١) ولغاية (٤.٢٠) تعتبر متوسطة.

٥-المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تزيد عن (٤.٢١) تعتبر مرتفعة.

الأساليب الاحصائية المستخدمة: لتحليل البيانات والحصول على نتائج الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، النسب المئوية، الأوزان النسبية، معامل الارتباط بيرسون، معامل الثبات ألفا كرونباخ، اختبار مان ويتني.

خطوات اجراء الدراسة: من أجل تحقيق الدراسة، قام الباحث بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة بمتغيرات الدراسة والتي لها علاقة بموضوع الكفايات التعليمية للمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- الاطلاع على المقاييس المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والاطلاع على الدراسات السابقة، ومن ثم إعداد أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين.
- اجراء الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (١٤) معلماً من معلمي أطفال اضطراب التوحد.
- ادخال البيانات في برنامج الإحصاء SPSS وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها: قام الباحث بعرض وتفسير النتائج في ضوء الأسئلة مع بيان الأساليب الاحصائية التي اتبعها الباحث لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة. وبعد تطبيق أدوات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي اضطراب التوحد اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الكفايات الشخصية	٤,٣٠	٠.٥٢	مرتفعة
٢	الكفايات التدريسية	٤.٢٣	٠.٥٤	مرتفعة
المقياس ككل		٤.٣١	٠.٥٠	مرتفعة

يتبين من الجدول (٨) أن بعد الكفايات الشخصية جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤.٣٠)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ثم تلاها بعد الكفايات التدريسية بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وبدرجة تقدير مرتفعة ايضاً.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على كل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً: فيما يتعلق بفقرات البعد الاول (الكفايات الشخصية) والتي تتضح من بيانات جدول رقم (٩).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد على كل فقرة من فقرات البعد الأول (الكفايات الشخصية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	ألتزم بالآداب الاسلامية قولاً وسلوكا كونها قدوة	٤.٥١	٠.٦٣	مرتفعة
٢	١	أهتم بالمظهر الجيد والمناسب	٤.٤٧	٠.٦٥	مرتفعة
٣	٢	أهتم بوضوح الصوت وسلامة النطق	٤.٤٤	٠.٦٧	مرتفعة
٤	٨	أتمتع بقدر وافر من المرونة وروح الدعابة	٤.٤٠	٠.٧١	مرتفعة
٥	١١	أمتلك الانتباه وقوة الملاحظة	٤.٣٨	٠,٧٣	مرتفعة

٦	٩	أمتلك القدرة على السيطرة والتحكم داخل غرفة الفصل	٤.٣٥	٠.٧٦	مرتفعة
٧	٤	أتمتع باتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس	٤.٣٤	٠.٧٥	مرتفعة
٨	١٣	أتحكم بالأعصاب وضبط النفس	٤.٣٣	٠.٨٢	مرتفعة
٩	١٤	أتحمل الضغوطات المختلفة	٤.٣١	٠.٦٩	مرتفعة
١٠	١٠	أعدل وأهتم برعاية جميع الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٩	٠.٧٤	مرتفعة
١١	١٢	أمتلك سرعة البديهة وحسن التصرف في المواقف المفاجئة	٤.٢٨	٠.٧٥	مرتفعة
١٢	١٧	أتواصل مع الأسر وأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٦	٠.٧٣	مرتفعة
١٣	٢٠	أرغب في الابتكار والتفكير العلمي	٤.٢٥	٠.٨١	مرتفعة
١٤	١٨	أتعاون مع الفريق متعدد التخصصات	٤.٢٣	.٠٧٦	مرتفعة
١٥	٢١	أجدد في المناخ التعليمي والتربوي باستمرار	٤.٢٣	٠.٨٢	مرتفعة
١٦	١٦	أستخدم الأساليب التربوية في التوجيه والإرشاد	٤.٢٢	٠.٦٧	مرتفعة
١٧	٧	أتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد بروح المحبة والصبر	٤.٢١	٠.٧١	مرتفعة
١٨	١٩	أتمتع بالقدرات الإبداعية المختلفة	٤.٢١	٠.٧٥	مرتفعة
١٩	١٥	أجذب انتباه الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.١٨	٠.٧٨	متوسطة
٢٠	٦	أتقبل الطلبة ذوي اضطراب التوحد على اختلاف أطيافهم	٤.١٦	٠.٨٣	متوسطة
٢١	٥	أتمتع باتجاهات ايجابية نحو تعليم ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٦	٠.٩٢	مقبولة

يتبين من الجدول (٩) أن عدد (١٨) كفاية شخصية من مجموع (٢١) كفاية شخصية حصلت على درجة مرتفعة ، وحصلت (٢) من الكفايات الشخصية على درجة متوسطة ، في حين تم الحصول على (١) من الكفايات الشخصية على درجة مقبولة ، حيث أن الفقرة رقم (٣) والتي تنص على ''ألتزم بالآداب الاسلامية قولاً وسلوكاً كونها قدوة' 'جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥١)، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وهذا دليل على أن الكثير من المعلمين الفاضلين ما زالوا يتمسكون بالآداب والأخلاق الإسلامية والتي دائماً تنعكس أثارها بشكل ايجابي على سلوك الطلاب ذوي اضطراب التوحد. أما الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على ''أتمتع باتجاهات ايجابية نحو تعليم ذوي اضطراب التوحد ''فقد جاءت في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٦)، وبدرجة تقدير مقبولة، وهذا يدل على أن هناك

عدداً من المعلمين لا زالوا يرفضون العمل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد، وقد يكون ذلك راجعاً إلى ثقافة المعلمين اتجاه الأطفال ذوي اضطراب التوحد، أو اظهار الطلبة ذوي اضطراب التوحد لكثير من أشكال السلوك غير المرغوبة، وأشكال من السلوك النمطي والتي تنعكس سلباً بشكل مباشر على رغبة وكفاءة هؤلاء المعلمين في تعاملهم مع هذه الفئة. ويرى الباحث أن معلمو اضطراب التوحد يمتلكون الكثير من الكفايات الشخصية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد ، وهذا ما أظهرته المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس ككل وعلى بعد الكفايات الشخصية ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن تدريب المعلمين قبل الخدمة كان ايجابياً ، والتي تم فيها صقل خبرات المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ، ومع الطلبة ذوي اضطراب التوحد بشكل خاص ، إما من خلال المواد المطروحة في الخطة الدراسية ، أو من خلال التدريب الميداني في برامج الإعداد قبل الخدمة ، والذي يشرف عليه المتخصصون في هذا المجال. ومع ذلك فان هناك عدداً من الكفايات الشخصية التي ما زال معلمي اضطراب التوحد بحاجة إلى اكتسابها بشكل أفضل، والتي قد تكون انخفضت لدى معلمي اضطراب التوحد بسبب عدم التركيز عليها أو مواجهتها قبل الخدمة، من مثل: أجذب انتباه الطلبة ذوي اضطراب التوحد، أتقبل الطلبة ذوي اضطراب التوحد على اختلاف أطيافهم، وأتمتع باتجاهات ايجابية نحو تعليم ذوي اضطراب التوحد. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة هيلبس ونيوزوم وكلايس(Helps, Newsom & Callias,1999) والتي أشارت في نتائجها إلى ضرورة تلقي معلمو اضطراب التوحد المزيد من التدريب للتعامل مع أطفال اضطراب التوحد ، واتفقت مع نتائج دراسة بوسبي وانجرام وبورن واليفر وليونز(Busby, Ingram, Bowron, Olever & Lyons,2012) والتي أظهرت نتائجها أن خمسة تحديات يواجهها معلمو اطفال اضطراب التوحد منها : الاعتقاد بأن تعليم الأطفال المصابون باضطراب التوحد هي عملية على درجة عالية من الفردية والخصوصية ، والتي تتطلب مهارات متخصصة وصفات شخصية فريدة ، وأن سلوك الأطفال ذوي اضطراب التوحد نمطي ومعقد. واتفقت مع دراسة ديمبليو (Dimopoulou,2012) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أي أدلة لدعم الكفايات الذاتية، والكفاءات الجماعية، وتدني في بعض المعارف المتعلقة باضطراب التوحد. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سكر (٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى أن تقدير أهمية امتلاك المعارف والمهارات عموماً لمعلمي أطفال اضطراب التوحد كان عالياً.

ثانياً: فيما يتعلق بفقرات البعد الثاني (الكفايات التدريسية) والتي تتضح من بيانات جدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد على كل فقرة من فقرات البعد الأول (الكفايات التدريسية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤٠	أختار المعزز المناسب لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٥٤	٠.٦١	مرتفعة
٢	٢٢	أستخدم لغة بسيطة، سهلة ومناسبة لمستوى الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٥٢	٠.٦٣	مرتفعة
٣	٥٠	أتواصل مع أسرة الطالب ذوي اضطراب التوحد لمعرفة رأيهم حول مدى تقدم ابنهم	٤.٤٩	٠.٦٦	مرتفعة
٤	٤٣	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٤٧	٠.٦٨	مرتفعة
٥	٤٧	أستثمر وقت الحصة بفاعلية	٤.٤٧	٠.٦٩	مرتفعة
٦	٤١	أستغل الوقت والموقف المناسب لتقديم المعزز للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٤٦	٠.٧١	مرتفعة
٧	٣٣	أشرك أسرة الطالب ذوي اضطراب التوحد في تحديد	٤.٤٤	٠.٧٣	مرتفعة

		الأهداف التعليمية والسلوكية			
٨	٢٥	أنظم البيئة الصفية بشكل ملائم لاحتياجات الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٤٢	٠.٧٥	مرتفعة
٩	٢٣	أستخدم وسائل التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٤١	٠.٧٦	مرتفعة
١٠	٣٧	أختار المهارات والأنشطة المناسبة لعمر ومستوى الطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٤١	٠.٧٠	مرتفعة
١١	٤٥	أقيم باستمرار للتأكد من تنفيذ الاهداف وقياس تقدم الطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٩	٠.٧١	مرتفعة
١٢	٣٨	أعمم المهارات والأنشطة التي تم تعليمها للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٨	٠.٧٣	مرتفعة
١٣	٣٢	أنوع في صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٥	٠.٦٩	مرتفعة
١٤	٢٤	أوفر البيئة التعليمية المناسبة والداعمة	٤.٣٥	٠.٦٥	مرتفعة
١٥	٤٨	أتعامل مع مشكلات الطلبة ذوي اضطراب التوحد الطارئة كالصراخ والحركات النمطية	٤.٣٣	٠.٧٤	مرتفعة
١٦	٣٥	أستخدم طرق التدريس المختلفة والمناسبة لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٣١	٠.٧٦	مرتفعة
١٧	٤٢	أقوم بإجراءات تعديل السلوك المختلفة للطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٣٠	٠.٧٩	مرتفعة
١٨	٣١	أحدد الأهداف السلوكية القابلة للقياس والملاحظة للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٩	٠.٧٧	مرتفعة
١٩	٣٦	أقدم المهمات التعليمية والسلوكية للطالب ذوي اضطراب التوحد بشكل فردي	٤.٢٩	٠.٨٠	مرتفعة
٢٠	٤٦	أراعي الفروق الفردية في أساليب تقييم الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.٢٦	٠.٨١	مرتفعة
٢١	٢٨	أتعرف على السلوك المدخلي للطالب ذوي اضطراب التوحد	٤.١٩	٠.٨٣	متوسطة

٢٢	٣٩	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٤.١٥	٠.٨٢	متوسطة
٢٣	٢٩	أحدد مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٩	٠.٧٠	مقبولة
٢٤	٣٠	أعد خطة تربوية فردية لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٨	٠.٦٩	مقبولة
٢٥	٣٤	أنفذ الخطة التعليمية الفردية لكل طالب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٥	٠.٧١	مقبولة
٢٦	٤٩	أوظف التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب في تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد	٣.٣٢	٠.٧٣	مقبولة
٢٧	٤٤	أوظف أحدث البرامج العلاجية المستخدمة مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد	٣.٣١	٠.٧٨	مقبولة
٢٨	٢٦	أعرف وألم بأدوات القياس والتشخيص المناسبة للطلبة ذوي اضطراب التوحد	٢.٥٩	٠.٨٥	منخفضة
٢٩	٢٧	أطبق أدوات القياس والتشخيص المتخصصة لتقييم الطالب ذوي اضطراب التوحد	٢.٥٦	٠.٨٩	منخفضة

يتبين من الجدول (١٠) أن معلمو اضطراب التوحد يمتلكون الكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد ، وهذا ما أظهرته المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على بعد الكفايات التدريسية ، حيث تبين أن (٢٠) كفاية تدريسية من مجموع (٢٩) كفاية تدريسية حصلت على درجة مرتفعة ، وحصلت (٢) من الكفايات التدريسية على درجة متوسطة ، في حين حصلت (٥) من الكفايات التدريسية على درجة مقبولة ، وحصلت (٢) من الكفايات التدريسية على درجة منخفضة ، حيث أن الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على ''أختار المعزز المناسب لكل طالب ذوي اضطراب التوحد ''جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٤)، وبدرجة تقدير مرتفعة ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي طلبة اضطراب التوحد مدركين لأهمية التعزيز للطفل التوحدي في زيادة انتباهه و دافعيته للعمل والتعلم ، فضلاً عن معرفتهم بضرورة تنويع المعززات لهم ، بحيث أن تقديم معزز واحد لا يصلح لجميع أطفال اضطراب التوحد ، بسبب اختلاف خصائصهم والتباين الواضح بينهم ، وتمسكهم بالروتين. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على ''أستخدم لغة بسيطة وسهلة ومناسبة لمستوى الطلبة ا ذوي اضطراب التوحد ''وبمتوسط حسابي (٤.٥٢)، وبدرجة تقدير مرتفعة. أما الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على ''أطبق أدوات القياس والتشخيص المتخصصة لتقييم الطالب ذوي اضطراب التوحد ''فقد جاءت في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، وبدرجة تقدير منخفضة. ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن ارتفاع متوسط الحاجة إلى التدريب والتعليم تبدو واضحة، فأفراد العينة غير متمكنين من المعرفة التامة بأساليب القياس والتشخيص للطفل ذوي اضطراب التوحد وتنقصهم الكفايات اللازمة لتطبيق تلك الأدوات عليهم. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم التركيز الكلي من المعلمين على هذه الكفاية، وذلك لاعتمادهم على التشخيص المعد من الأخصائيين في وحدة القياس والتشخيص، وعدم الاطلاع والمعرفة ببعض المقاييس المتعلقة بتشخيص هؤلاء الطلاب، إما بسبب عدم توفرها بين يدي المعلمين أو عدم امتلاكهم لخبرة تطبيقها على بعض الطلاب ذوي اضطراب التوحد قبل الخدمة. كما وأن تطبيق أدوات القياس والتشخيص تتطلب مهارة ودقة ووقت كافي، لذلك قد لا يهتم كثير من المعلمين لإجراءات التشخيص المتبعة، وإنما جل اعتمادهم على الملاحظة المباشرة في عملية التشخيص لأنها أسهل وتختصر الكثير من الوقت والجهد. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتيجة دراسة ديمبليو(Dimopoulou,2012) والتي أشارت إلى أن هناك قصور في بعض المهارات لمعلمي ذوي اضطراب التوحد كمهارة التقييم والتشخيص المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد، واختلفت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة ونكوف وزيوج اندرسون واليروسالاس (Weinkauf, Zeug, & Ala-Rosales,2011) والتي أشاروا فيها إلى قدرة المعلمين على إجراء

التقييم والتشخيص للطلبة ذوي اضطراب التوحد بصورة ايجابية. كما بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن تقدير معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد للكفايات التدريسية الواردة في المقياس كان مرتفعاً ، وهذا ما أظهرته المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس ككل وعلى بعد الكفايات التدريسية ، وهذا يشير إلى أن أغلب معلمي اضطراب التوحد تتوافر لديهم الكفايات التدريسية المهمة واللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد ، ويمكن تفسير ذلك أن تدريب المعلمين قبل الخدمة كان ايضاً ايجابياً على هذا البعد ، وقد يعود ذلك أيضاً إلى كونهم درسوا مساقات متخصصة في مجال التربية الخاصة وتحديداً مجال التوحد والإعاقات النمائية ، مما يشعرهم بأهمية هذه الكفايات التدريسية في الجانب المعرفي والمهاري، كذلك الالتحاق بالتدريب الميداني قبل الخدمة كان له الأثر الواضح في اكتساب وإتقان معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد للكثير من المهارات التدريسية والتي انعكست على أدائهم أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج هندريسك (Hendricks,2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن مهارات المعلمين في التدريس والاستراتيجيات التعليمية كانت جيدة وايجابية، كذلك جاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى قدرة المعلمين على توظيف أساليب تعديل السلوك بصورة ايجابية لضبط السلوكيات التي قد تصدر عن الطلبة ذوي اضطراب التوحد. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ديمبليو (Dimopoulou,2012) والتي أشار فيها إلى أن هناك قصوراً في بعض المهارات التدريسية التي يمتلكها معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، كمهارة الإدارة الصفية والتخطيط للتدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم؟

جدول (١١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف المؤهل العلمي للمعلم

البعد	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية Sig(2-tailed)	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
الكفايات الشخصية	دبلوم التربية الخاصة	٨	٧.٨١	٦٢.٥	-٢.٠٢٦-	٠.٤٣	دالة
	بكالوريوس التربية الخاصة	١٤	١٣.٦١	١٩٠.٥			
الكفايات التدريسية	دبلوم التربية الخاصة	٨	٦.٣١	٥٠.٥	-٢.٨٤١-	٠.٠٠٤	دالة
	بكالوريوس التربية الخاصة	١٤	١٤.٤٦	٢٠٢.٥			
المقياس ككل	دبلوم التربية الخاصة	٨	٦.٦٣	٥٣.٠	-٢.٦٦٣-	٠.٠٠٨	دالة
	بكالوريوس التربية الخاصة	١٤	١٤.٢٩	٢٠٠.٠			

يتبين من الجدول (١١) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٦٦٣) للدرجة الكلية لتوافر الكفايات التعليمية لدى معلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد باختلاف المؤهل العلمي للمعلم (دبلوم التربية الخاصة ، بكالوريوس التربية الخاصة)، وهذه القيمة دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (□ = ٠.٠٥) في توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد باختلاف المؤهل العلمي، وبمقارنة متوسطات الرتب اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة، وهذا يدل على أن متوسط أداء المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة أفضل من أداء المعلمين الحاصلين على دبلوم التربية الخاصة في الكفايات التعليمية.

ولمعرفة الفروق في توافر كل كفاية من الكفايات التعليمية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف مؤهلاتهم العلمية، يتبين من الجدول (٩) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٠٢٦) للكفايات الشخصية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف المؤهل العلمي، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة. ويبين الجدول أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٨٤١) للكفايات التدريسية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة) = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي أطفال التوحد

باختلاف المؤهل العلمي، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن معلمي المستوى الجامعي البكالوريوس تلقوا تدريباً أكبر قبل الخدمة من ذوي مستوى الدبلوم، امتد إلى ما يقارب الأربع سنوات في تلقيهم للكثير من المقررات المطروحة في الخطة الدراسية لتخصص التوحد، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التدريب ما قبل الخدمة)، وهذا بدوره أكسب المعلمين الكثير من الكفايات، والتي عملت على صقل خبراتهم للعمل مع الطلبة التوحديين. عوضاً عن ذلك فهذه النتيجة تعتمد على التقرير الذاتي للمعلم ووجهة نظره الخاصة حول ما يمتلك من مهارات. وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هندريسك (Hendricks,2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين من ذوي المؤهلات العالية، يؤثرون بصورة ايجابية في تقديم الخدمات والتعليم للطلبة التوحديين، كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مازن (Mazin,2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن أفضل تنبؤ حول المعرفة في التوحد وامتلاك المهارات لدى المعلمين كانت في المجالات التالية: تقارير التقديرات العالية، والمؤهلات العالية، وعدد سنوات الخبرة المهنية مع الطلبة التوحديين، وعدد الطلاب التوحديين الذين تم التعامل معهم. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) والتي أشار فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بمعرفة المعلمين لأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة الدراسات العليا، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سكر(٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغيرات المؤهل العلمي على درجة أهمية وامتلاك المهارات والمعارف لدى معلمي اطفال التوحد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعزى لمتغير الخبرة لديهم؟

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف الخبرة للمعلم

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية Sig(2-tailed)	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
الكفايات الشخصية	أقل من ٣ سنوات	٩	٧.٨٩	٧١.٠	-٢.١٩٥-	٠.٠٢٨	دالة
	٣ سنوات فأكثر	١٣	١٤.٠٠	١٨٢.٠			
الكفايات التدريسية	أقل من ٣ سنوات	٩	٧.٢٨	٦٥.٥	-٢.٥٦٣-	٠.٠١٠	دالة
	٣ سنوات فأكثر	١٣	١٤.٤٢	١٨٧.٥			
المقياس ككل	أقل من ٣ سنوات	٩	٧.٢٢	٦٥.٠	-٢.٥٧٤-	٠.٠١٠	دالة
	٣ سنوات فأكثر	١٣	١٤.٤٦	١٨٨.٠			

يتبين من الجدول (١٢) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٥٧٤) للدرجة الكلية لتوافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد باختلاف الخبرة للمعلم (أقل من ٣ سنوات ، ٣ سنوات فأكثر)، وهذه القيمة دالة إحصائياً ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (□ = ٠.٠٥) في توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد باختلاف الخبرة ، وبمقارنة متوسطات الرتب اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات ، وهذا يدل على أن متوسط أداء المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات أفضل من أداء المعلمين الذين تتراوح خبرتهم من (٣) سنوات فأكثر.

ولمعرفة الفروق في توافر كل كفاية من الكفايات التعليمية لدى معلمي طلاب ذوي اضطراب التوحد باختلاف خبرتهم، يتبين من الجدول (١٠) أن قيمة (Z) تساوي (-٢.١٩٥) للكفايات الشخصية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف خبرتهم، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات. ويبين الجدول أن قيمة (Z) تساوي (-٢.٥٦٣) للكفايات التدريسية. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي أطفال التوحد باختلاف خبرتهم، وبمقارنة متوسطات الرتب، اتضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن (٣) سنوات.

ويرى الباحث ان هذه النتيجة منطقية، لأنه كلما زادت خبرة المعلم زادت معرفته واتقانه للمهارات المختلفة سواء المتعلقة بالمهارات الشخصية أو التدريسية، بحيث أن المعلم يستفيد من التجارب السابقة والمواقف المختلفة في تطوير نفسه وتطوير خبراته العملية، فزيادة الخبرة في الميدان تعمل على صقل الخبرات وتنمية القدرات للمعلمين في امتلاكهم للكفايات والممارسات التعليمية والشخصية، وفنيات التعامل مع الطلبة التوحديين، وهذا بدوره ينعكس على أداء المعلمين بصورة ايجابية. ويمكن ارجاع ذلك أيضاً إلى أن هؤلاء ذوي

الخبرة الأكثر قد تعرضوا لدورات تدريبية أكثر خلال فترة خدمتهم، وتبادل للخبرات مع معلمين من نفس المجال أو زيارات ميدانية لمؤسسات أو مراكز أخرى لمعرفة الجديد واكتساب المفيد. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) والتي أشارت في نتائجها إلى أن هناك توظيف أفضل للأساليب التعليمية مع زيادة الخبرة ، كذلك اتفقت مع دراسة هيلبس ونيوسوم وكالياس (Helps, Newsom & Callias,1999) والتي أشارت نتائجها إلى أن عامل الخبرة له أثر في صقل ممارسات المعلمين وتنميتها في مجال التعامل مع التوحديين ، كما اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة هندريسك (Hendricks,2011) والتي بين فيها أن زيادة فترة الخبرة للمعلم تؤثر بصورة ايجابية على طريقة تقديم الخدمات للطلبة التوحديين ، وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سيجال وكامبيل (Segall & Campbell,2012) والذين أشاروا فيها أيضاً إلى الدور الايجابي لعامل الخبرة في التعامل مع الطلبة التوحديين ، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلا من سكر (٢٠٠٧)، و دراسة الشمري(٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة في تعليم الطلبة التوحديين.

التوصيات: بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- تبني الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب معلمي التوحد قبل أو أثناء الخدمة.
- تدريب المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية في ضوء الكفايات الأكاديمية والتربوية والشخصية.
- عقد المعاهد والمراكز التي تعنى بالمعاقين من ذوي التوحد دورات تدريبية أثناء الخدمة تسهم في اكساب معلمي طلبة التوحد العاملين كافة المعارف والمهارات التي يحتاجونها أو يعانوا من ضعف فيها.
- عمل ورشات تدريبية للمستجدين من معلمي طلبة التوحد لتهيئتهم ميدانياً قبل العمل معهم.

الاقتراحات:

- اجراء دراسة على عينة أشمل من هذه العينة لتشمل جميع معلمي اضطراب التوحد في مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الكفايات التعليمية ذات العلاقة بمعلمي طلبة التوحد باستخدام أسلوب ملاحظة المعلمين.
- اجراء المزيد من الدراسات والبحوث بهدف معرفة كل الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ذوي اضطراب التوحد.

المراجع:

- الباتع، عبد العزيز السيد. (١٩٩٢). الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والإسلامية**. جامعة الملك سعود. ٤ (٢). المملكة العربية السعودية.
- البطاينة، أسامة. (٢٠٠٧). تقييم الكفايات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الارشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة دمشق.٢٣ (١). الجمهورية العربية السورية.
- الخطيب، جمال، الصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خوله والناطور، ميادة والزريقات، ابراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (٢٠١٠). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. دار الفكر، الاردن.
- الراوي، فضيلة وحماد، آمال. (١٩٩٩). **التوحد الإعاقة الغامضة**. مؤسسة حسن علي. قطر.
- الزريقات، ابراهيم. (٢٠١٠). **التوحد السلوك والتشخيص والعلاج**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- الزهراني، علي ورشدي، سري. (٢٠٠٩). الرضا المهني كمتنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية**. جامعة الزقازيق.٢١ (١). مصر.
- السيد، مُحَمَّد. (٢٠٠٦). **الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر في عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمنية ومدى توافرها لديه**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية. مصر.
- الشامي، وفاء. (٢٠٠٤). **خفايا التوحد أشكاله وأسبابه وتشخيصه**. مركز جدة للتوحد. مكتبة العبيكان. المملكة العربية السعودية.
- الشمري، طارش. (٢٠٠١). الأطفال التوحديون: أساليب التدخل ومقومات النجاح. **ندوة الاعاقات النمائية**. جامعة الخليج العربي ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود. البحرين.
- المساعدة، معتصم. (٢٠١١). **الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- ذيب، رائد. (٢٠٠٤). **تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- الموسى، ناصر بن علي. (٢٠٠٨). مسيرة **التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**. دار القلم. الامارات العربية المتحدة.
- الهذلي، عبد الله محسن. (١٩٩٥). مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت. ٣٥ (٩). الكويت.
- سكر، عدنان وليد. (٢٠٠٧). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- عبد الرحمن، مُحَمَّد. (٢٠٠٥). **رعاية الأطفال التوحديين، دليل الوالدين والمربين**. دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عرابي، وضاح. (٢٠٠٧). **معرفة معلمي التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب السلوك**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

- وج، مُحَمَّد عبد الرزاق. (٢٠٠٣). **منظومة تكوين المعلم في ضوء المعايير الجودة الشاملة**. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- يحيى، خولة. (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**. دار المسيرة. عمان.
-Autism Society of America. (2003).**Papers about autism,** http://www.autis-m society.org/html.
-Busby, R.Ingram, R.Bowron, R.Oliver, J & Lyons. (2012).**Teaching Elementary Children with Autism**: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs.33 (2).27-35.
-Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2005).Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. **Am J Psychiatry** 162:1133-1141.
-Christin, S. Dimitrios, C. Grigorios, T. & Stavroula, P. (2012). Teachers Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism & Developmental Disorders**.42 (5).755-780.
-Dimopoulou, E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. **Literacy Information and Computer Education Journal (LICED)**.3(1).509-512.
-Hallahan, D. Kauffman, J. & Pullen. P. (2009). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**. (11 Ed). Boston: Allyn & Bacon.
-Helps, S. Newsom-Davis, I. & Callias, M. (1999). Autism The Teachers View**. Autism SAGE Publications and the National Autistic Society**. 3(3) 287-298.
-Hendricks, D. (2011). Special education teaches serving students with autism: A descriptive study of characteristics and self- reported knowledge and practices employed. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 35-37-50.
-Lerman, D. Vorndran, Addison, L. & Kuhn, S. (2004). Preparing Teachers in Evidence- based Practices for Young Children with Autism. **School Psychology Review**, 33(4).510-517.
-Mazin, A. (2011).Preparing Teachers in Autism Spectrum Disorders: Reflections on Teacher Quality. **Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy under the Executive Committee of Graduate School of Arts and Sciences. Columbia University.**
-McCulloh, E. & Martin, J. (2011). Where Are the Autism Teaching **Competencies? Education Week**. P27.
-Muller, E. (2006**). State Approaches to Serving Students with Autism Spectrum Disorders**. Washington: NASDSE.
-Perko, s. & Mclaughhlin, T. (2002).Autism: Characteristics Causes and Some Educational Interventions**. International Journal of Special Education**, 17(2), 59-68.
-Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). **Autism: Teaching does make a difference**. Belmont, CA: Thomson Learning.
-Segall. & Campbell, J. (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.
-Weinkauf, S. Zeug, N. Anderson, C. & Ala-Rosales, S. (2011). Evaluating the effectiveness of a comprehensive staff training package for behavioral interventions for children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**.5.864-871.

Availability of educational competencies for teachers of students with autism in special education institutes and integration classes in Medina

Dr. Ashraf Ibrahim Almalak

Abstract

This study aimed to detect the availability of educational competencies of teachers of students with autism in special education institutes and integration classes in Medina. The study sample consisted of (22) teachers of students with autism who teach at the Institute of Intellectual Education for Boys, and the teachers of integration classes in the Medina. The researcher prepared scale of the educational competencies for teachers of students with autism, which consisted of (50) items distributed on two fundamental aspects: personal competencies, and the teaching competencies, the researcher used, percentages, averages, standard deviations, and statistical analysis Man Whitney.

The results showed availability of personal competencies for teachers of students with autism necessary for dealing with autism students, which came in first rank, with a mean score of (4.30), and a high degree. The results also showed availability of teaching competencies for teachers, which came in second rank with a mean score of (4.23), and with highly degree also.

The results indicated that there are statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) between the average performance of teachers on the dimensions the personal competencies, and the teaching competencies,, according to the variable (Bachelor's level and the level of diploma) in favor of the bachelor level.

The results also indicated the presence of statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) between the average performance of teachers on the dimensions of the personal competencies, and the teaching competencies, according to the experience variable (less than three years, three years and more) in favor of three years and more.

Key words: Autism – Educational Competencies – Teachers of Autism Students