الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وعلاقتها ببعض المتغيرات

أ.م.د. محمد أكرم حمدان

كلية التربية والآداب/ جامعة تبوك/ المملكة العربية السعودية

The Training Needs For Teachers Children With Autism Spectrum (ASD) of In-Service Training Programs and their Relation with Some Variables.

Ass.Prof.Dr. Mohammad Akram Hamdan

Faculty of Education and Art\ University of Tabuk\ KSA

ABSTRACT:

The present study aimed to identify the training needs for teachers of children with autism spectrum of in-Service training programs and their Relation with Some Variables.. The study sample consisted of 73 teachers of children with autism spectrum disorder. They were chosen deliberately from 8 centers of private centers and institutions that provide educational services for those children in Amman city. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a scale composed of 48 items distributed on tow subscale are: the scale of theoretical training needs and the scale of practical training needs. The tool achieved a good validity and reliability semantics.

The study found that the teachers estimated to the training needs were medium in both the theoretical and practical training needs, also it found that there were no statistically significant differences in teachers' estimates of the theoretical and practical training needs related to the teaching experience of teachers and educational qualification. The study recommends to conduct continuous assessment for needs of teachers of children with autism spectrum disorder, and to provide the specialized training program for teachers in autism spectrum disorder in pre-service and in-service programs that focus on the theoretical l and practical knowledge and skills.

Keywords: The Training Needs, Teachers of Children with ASD, In-Service Programs

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (73) معلم ومعلمة من معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تم اختيارهم بطريقة قصدية من (8) مراكز من المراكز والمؤسسات الأهلية التي تقدم خدمات تعليمية لهؤلاء الأطفال في مدينة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد مقياس مكون من (48) فقرة موزعة على بعدين فرعيين وهما: بعد الاحتياجات التدريبية النظرية وبعد الاحتياجات التدريبية العملية، وقد توصل الباحث إلى دلالات صدق وثبات جيدة للمقياس.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية كان متوسطا في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية النظرية والعملية تعود إلى الخبرة التدريسية للمعلم والمؤهل العلمي. وتوصي الدراسة بإجراء التقييم المستمر لاحتياجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة للمعلمين في اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وقبلها، بحيث تتضمن تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف النظرية والعملية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، برامج أثناء الخدمة.

المقدمة والإطار النظري:

يعدّ المعلم أحد عناصر العملية التعليمية وأهم مدخلاتها، فهو المنظم للعملية التعليمية، كما أن نتاجات هذه العملية 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 الواحد والعشرين، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة باتت ضرورة ملحة تلبية لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع (السيد، 2006).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية تُعد نقطة البداية لنجاح البرامج التدريبية، إذ تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها الفرق بين المستوى الأكاديمي والمهني للمتدرب قبل الخدمة، وما يجب أن يكون عليه بعد التحاقه بالخدمة. وهي مجموعة من التغييرات المطلوب احداثها في الفرد، والتي تتعلق بمهاراته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته ومعارفه لجعله لائقا لأداء عمله بكفاءة عالية (بخش، 2009). وقد أشار الخزامي (2001)، إلى أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتم وفق ثلاث خطوات رئيسية وهي:

– التعرف على الاحتياجات بهدف تحديد ما إذا كانت هناك حاجة إلى التدريب.

– تحليل الاحتياجات من خلال تجزئة مشكلة أو حاجة التدريب إلى أجزائها الرئيسية، حيث يمكن تحديد وفهم محتوى التدريب.

– تحليل المهارة والأداء في العمل، وذلك من خلال دراسة الأفعال التي يقوم بها المعلم ذو الخبرة في كل مرحلة من مراحل أداء المهمة المكلف بها.

وأشارت بخش (2009) أيضا نقلا عن الزهار (2002) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب الإجابة على عدد من التسؤلات وهي: ما المستويات المطلوب التدريب عليها؟ وما نوع التدريب المطلوب لهذه المستويات؟ وأين يقع التدريب؟ ومن يجب تدريبه؟ وما المحتوى التدريبي والآثار المتوقعة وراء هذا التدريب؟، كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتم إما على مستوى فردي أو مؤسسي أو على مستوى الدولة، كما أن هناك عدد من الأساليب المستخدمة لتحديد هذه الاحتياجات ومنها ملاحظة السلوك وتقويمه، واستخدام الاستبانات وتقارير الكفاية، وتحليل العمل، والعمليات الاستشارية للخبراء، والمناقشات الجماعية، والاختبارات والسجلات والتقارير.

إن معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد هم من معلمي التربية الخاصة الذين يحتاجون إلى تطوير وتحديث مهارات التدريس نظرا للخصائص التعليمية المميزة للفئة التي يتعاملون معها (الخطيب وآخرون، 2009). إذا أن تدريب وتأهيل هؤلاء المعلمين من أهم العناصر في البرامج التعليمية الناجحة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، فنظراً لتزايد أعداد الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد، وما يترتب على ذلك من ضرورة في توفير المزيد من الخدمات المقدمة التي يحتاجها هؤلاء الأطفال، من حيث عدد المراكز، والأخصائيين المؤهلين القادرين على التعامل مع هؤلاء الأطفال وتعليمهم وتدريبهم، فإنه يتوجب منح القائمين على تقديم هذه الخدمات مزيداً من التطور المهني، وتنمية الكفايات التعليمية الفعّالة والايجابية المؤدية إلى تنمية قدرات الأطفال ذوي اضطراب التوحد (ملحم، 2013).

كما أن العديد من البرامج العالمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كبرنامج لوفاس (Lovass)، ودوغلاس (Douglass)، وليب (LEAP)، وهيقاشي (Higashi)، وتيش (TEACCH)، وغيرها، يتطلب العمل بها مجموعة من العاملين المؤهلين للعمل مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن يحملون شهادة البكالوريس والماجستير في التربية الخاصة وعلم النفس، كما يتطلب البعض من هذه البرامج أن يكون العاملين فيها يحملون رخصة رسمية لمزاولة المهنة (الزريقات، 2010).

لقد ربطت الأبحاث في التربية الخاصة العلاقة بين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتحصيل الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ أن تحديد احتياجات المعلم وتدريبه يقود إلى تحقيق مخرجات مرغوبة مع هؤلاء الطلبة، كذلك فالبيانات تشير إلى أن المعلمين الأقل تأهيلا وخبرة أكثر قابلية للتوقف عن العمل من غيرهم (الخطيب والحديدي، 2010 ,Adams 2004;). وبالتالي فإن إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم يجعل ثمة فروقا كبيرة بين هؤلاء المعلمين ليس فقط في كفاءتهم في عملية التدريس وتحسين مستوى الطلبة، وإنما أيضا استمرارهم في المهنة (Billingsley, 2003).

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال ما تضمنته معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة(Council for Exceptional Children, CEC, 2009) والتي أشارت إلى مجموعة من المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمين العاملين مع هؤلاء الأطفال وهي:

- البعد الأول، الأسس (Foundations): ويشتمل على مجموعة من المعارف التي على معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد امتلاكها مثل: التعريفات، والفلسفة المتبعة في تعليم هذه الفئة، والقوانين والتشريعات ذات الصلة، والمؤسسات ذات الصلة بالاضطراب، وغيرها.
- البعد الثاني، تطور المتعلمين وخصائصهم (Development & Characteristics of Learner): يتضمن هذا البعد فقرات تركز على مراعاة الخصائص المختلفة للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وتهيئة الظروف التي تسهم في تعلمهم، وتنمية سلوكياتهم، وتأثير هذا على أسرهم.
- البعد الثالث، الفروق الفردية في التعلم (Individual Learning differences): يتضمن هذا البعد فقرات متعلقة بأثر اضطراب طيف التوحد في عملية التعلم، وفي العادات والتقاليد التي تؤثر على العلاقات الأسرية، والمجتمع المدرسي، وكذلك توظيف القدرات الفردية الأكاديمية والاجتماعية.
- البعد الرابع، استراتيجيات التدريس (Instruction Strategies): يتضمن هذا البعد معارف متعلقة بالتركيز على تفريد التعليم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوظيف استراتيجيات تعليمية خاصة، وتعديل البيئات التعليمية لتتناسب مع هؤلاء الأفراد.
- البعد الخامس، بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية (Learning Environments and Social Interactions): يتضمن هذا البعد فقرات تسهم في تنمية التفاعلات الاجتماعية الإيجابية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمشاركة الفعالة في المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد، ودمجهم مع الأفراد العاديين.
- البعد السادس، الاتصال واللغة (Communication &Language): يحتوي على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمهارات المتعلقة بالقدرة على بناء واستخدام اللغة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل، وتوفير نظم الاتصال البديلة لهم.
- البعد السابع، التخطيط للتدريس (Instruction Planning): يحتوي على فقرات من المعارف المتعلقة بتطوير الخطط التعليمية الفردية طويلة المدى، وصياغة الأهداف قصيرة المدى.
- البعد الثامن، التقييم (Assessment): يتضمن فقرات من المعارف ذات العلاقة بتقييم المواد التعليمية المقررة للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وتوظيف نتائج التقييم لتحديد الاحتياجات التعليمية، وتصميم البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، وتعديل طرائق التدريس، وتوظيف نتائج التقييم، والقدرة على تفسير نتائج التقييم.
- البعد التاسع، الممارسات الأخلاقية والمهنية (Professional and Ethical Practice): وتتضمن الاهتمام بالجوانب القانونية والتشريعية التي تحكم الممارسات المهنية.
- البعد العاشر، التعاون (Collaboration): يتضمن فقرات من المعرفة حول التعاون مع أسر ومقدمي الخدمات، والتخطيط للخدمات الانتقالية.

ومهما يكن من أمر، فلعل أهم الاحتياجات التدريبية التي يجب على برامج إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد الالتزام بها كما اشار إليها الزارع (2010)، هي: التعريف باضطراب طيف التوحد، ومعرفة نسبة الانتشار، وتاريخ الاهتمام بالاضطراب، وتصنيف الاضطراب، والأسباب المحتملة لحدوثه، والاضطرابات والإعاقات المصاحبة، والخصائص والسمات المختلفة له، والتسلسل النمائي الطبيعي للأطفال المصابين، ومعايير تشخيص الاضطراب، والأدوات والطرق المستخدمة في التشخيص، والتعريف بالبرامج والتدخلات العلاجية اللازمة، وتصميم البرنامج التربوي الفردي، وصياغة الأهداف التعليمية والسلوكية، والمعرفة بأساليب التدريس، وتنظيم البيئة

التعليمية، وإعداد الوسائل التعليمية، ومتطلبات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية، والمعرفة بأساليب تعديل السلوك، وتقييم وتوثيق عملية تقدم الطفل، والتأهيل المهني للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، والمعرفة بالعمل مع الأسر والأخصائيين الآخرين، والمعرفة بالقوانين والتشريعات المتعلقة بتعليم هؤلاء الأطفال.

الدراسات السابقة:

اجرى كل من أحمد والسويدي (1992)، دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين، حيث اشتملت عينة الدراسة على (64) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وقد قام الباحثان ببناء مقياس لقياس الاحتياجات التدريبية لدى هؤلاء المعلمين تمتع بدلالات صدق وثبات جيدة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة ينقصهم التدريب الجيد، ويشعرون بحاجة تدريبية عالية، كما عبروا عن احتياجاتهم التدريبية حسب أولوياتها وهي: استخدام الاجهزة والتطبيقات التكنولوجية، ثم الحاجة إلى المعرفة بتشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، والمعرفة بالأنشطة التعليمية وتعزيز التعلم، فيما كانت حاجتهم إلى الإدارة وضبط الصف، وبناء العلاقات مع الآخرين.

كما قام كل من هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (Helps, Newsom–Davis and Callias, (1999، بدراسة هدفت إلى عرض تصورات معلمي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد عن مستوى المعرفة بالاضطراب، بالإضافة إلى حاجاتهم التدريبية. تم استخدام مقياس ستاون (Stown) للتوحد، والذي عدّل واستخدم لتقييم مستوى المعرفة، والفهم لدى عينة مكونة من (72) معلماً يعمل مع أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث أخذت العينة من أربع مدارس رئيسية خاصة باضطراب طيف التوحد، وأربع مدارس تربية خاصة أخرى لا تحتوي على صفوف لاضطراب طيف التوحد في جنوب لندن، حيث تم تطبيق نفس المقياس المستخدم عليهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانت لهم وجهات نظر متعددة حول اضطراب طيف التوحد، والتي تختلف اختلافاً كبيراً عن وجهات نظر أخصائي الصحة النفسية، سواءً الذين تلقوا تدريباً قليلاً أم لم يتلقوا تدريباً في مجال اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى أنه كان هناك اتفاقا حول ضرورة تلقي المزيد من التدريب للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكانت النتائج تشير إلى أثر التدريب، والخبرات، والتحصيل بالنسبة للمعلمين على الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس انجلترا.

وفي دراسة له قام القثامي (2001)، بالتعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمدينة الطائف، حيث تكونت عينة الدراسة على من (65) معلما من معلمي الإعاقة العقلية تم اختيارهم من مراكز الإعاقة العقلية ومعلمي الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وقد استخدم الباحث قائمة مكونة من (75) فقرة تمثل الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات التربوية كانت ضرورية بالنسبة للمعلمين، كما اظهرت وجود فروق ذات دلالة في الكفايات الشخصية وكفايات التشخيص والتقييم ومحتوى البرنامج وتنفيذه تعزى لمتغير العمر والتخصص، ولم توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة في أي بعد من أبعاد الكفايات، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما أجرى كل من باول وكاترين (2004) Paul & Catherine دراسة هدفت إلى تقييم مستوى المعرفة لأخصائيي اضطرابات طيف التوحد، واضطرابات التواصل المرتبطة بها. حيث تكونت عينة الدراسة على (182) أخصائي. وقد استخدم الباحثون مقياساً مكوّنا من (53) فقرة وموزعا على (9) أبعاد، وقد اظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته (54%) من هؤلاء الأخصائيين لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني فيما يتعلق بتقديم الخدمات المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وسبب ذلك ضعف تدريبهم الأكاديمي والمهني على التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، مما أظهر حاجتهم إلى تدريب خاص في استراتيجيات التدخل التربوي والسلوكي مثل: تحليل السلوك التطبيقي، التكامل الحسي، التعليم العرضي، والتدريب على لغة الإيماءات والإشارة. كما أظهر بقية أفراد العينة مستوى منخفضا أيضاً من المعرفة بخصائص وسمات الاضطراب، واستراتيجيات التعامل معها، وأقروا حاجتهم إلى التدريب المستمر على التقنيات الجديدة في هذا المجال.

وأجرت الشمايلة (2005)، دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، حاولت الباحثة من خلالها تحديد درجة أهمية وامتلاك المهارات والمعارف المعتمدة من المجلس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أثر كل من متغير الخبرات التدريسية والمؤهل العلمي، وتحديد واقع غرفة المصادر والممارسات التعليمية المتبعة، حيث استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC) على شكل مقياس بعد أن استخرجت له دلالات الصدق والثبات، وقد تكونت عينة الدراسة من (341) معلم ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة. وقد أشارت النتائج أن إدراك المعلمين لهذه المعايير كانت مرتفعة على جميع الأبعاد، وكانت أكثر الأبعاد أهمية هي تلك المتعلقة بالإستراتيجيات التدريسية، وأشارت النتائج أيضا إلى درجة امتلاك متوسطة على الدرجة الكلية للمعايير ودرجة مرتفعة على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية، والتعاون مع المعلم العادي، في حين أظهرت درجات منخفضة لبعد المشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية التي تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولم توجد فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة العامة والخاصة، في حين وجدت فروق ذات دلالة في متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين المتخصصين.

كما قام سكر (2007)، بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين من وجهة نظرهم في سوريا، حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي الأطفال التوحديين العاملين في مراكز وصفوف التوحد بمحافظات (دمشق، وريف دمشق، وحمص، واللاذقية). بلغ عدد أفراد الدراسة (107) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بتصميم استبيان يتألف من (60) فقرة. وقد أشارت النتائج إلى أن تقدير أهمية امتلاك المعارف والمهارات عموماً كان عالياً، كما أشارت النتائج إلى 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 لهذا 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 هندريسك (2011) Hendricks دراسة هدفت إلى عمل مسح لمعلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لتحديد مهارات المعلمين، والبيئة، وخصائص الطلبة ذوي اضطراب التوحد، والتعرف على التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية المبلّغ عنها في التقارير الذاتية، والتعرف على تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية من خلال التقارير الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (498) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وخاصة الذين يمتلكون مجموعة كبيرة من المؤهلات والخبرة، وممن يحملون رخصة مزاولة المهنة، حيث استخدمت الدراسة مقياسا مكوّنا من (32) فقرة. وأشارت النتائج إلى خصائص المعلم التي تؤثر مباشرة في إيصال التعليم، كما أن زيادة مدة الخبرة يؤثر وبصورة إيجابية في تقديم الخدمات، كما أن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية كانت إيجابية، وأن تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة كان جيداً. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب وطبيعة الإعاقة وضرورة امتلاكهم للمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتقديم البيانات الأساسية التي تحتوي على مضامين من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، والاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لما لها من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

وقام أوستن (2013) Austin بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد الذين يقدمون الدعم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ولاية فرجينيا. تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومدراء مراكز التربية الخاصة، واستخدم الباحث تصميم الطرق التي تعتمد على الاستطلاع والمقابلة من خلال استخدام مقياس يشتمل على الممارسات التدريبية والاحتياجات التدريبية ومعيقات التدريب. توصلت أبرز نتائج الدراسة إلى وجود نقص في عملية الاشراف والتدريب والمهارات لدى المعلمين ومدراء المراكز. وأدى بهم إلى تعلم المهارات والخبرات من خلال المحاولة والخطأ، كما توصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى رغبتهم في التدريب الفردي الذي يركز على إدارة وتعديل السلوك.

وفي دراسة قام بها مهيدات والمقداد وطشطوش (2014)، هدفت إلى تحديد أهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تبعا لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهما، وشارك في الدراسة (45) معلما ومعملة من العاملين في خمسة مراكز للتربية الخاصة التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان. ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثون قائمة بالكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك تبعا للمعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أشارت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين حول أهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة كانت متدنيةً . كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس أو المؤهل أو التفاعل بينهما في تقديرات المعلمين لأهمية تلك الكفايات والمهارات، وأظهرت وجود أثر لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر أثرا لمتغير المؤهل العلمي أو التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي.

وهدفت الدراسة التي قامت بها المعمرية والتاج (2017)، بالتحقق من الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (115) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي وذلك من خلال تطوير مقياس اشتمل على (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على بعد توظيف التكنولوجيا والتكنولوجيا التعليمية كانت مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى، ويليها بعدي التخطيط وتنفيذ عملية التدريس، وأن درجة الاحتياجات التدريبية على بعد التواصل وبعد القياس والتشخيص جاءت في المرتبة الثالثة، وأخيرا بعد تعديل السلوك وبعد المعرفة النظرية في التدريس جاءا في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع للجنس والمؤهل العلمي، وسنوات خبرة التدريس، ونوع الإعاقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق، يُلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة على وجه العموم، ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، وتحديدا في مدينة عمان والبيئات العربية بشكل عام. لذا فإن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، أنها تعتبر من الدراسات النادرة والحديثة في الأردن والتي بحثت بشكل مباشر في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بهدف التعرف على تلك الاحتياجات والاستفادة منها في تخطيط وإعداد البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمين في برامج ما قبل الخدمة وأثنائها. وتختلف عن سابقاتها التي بحثت إما في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام دون تحديد معلمي اضطراب طيف التوحد، مثل دراسة أحمد والسويدي (1992)، ودراسة المعمرية والتاج (2017)، أو بحثت في معرفة وتقييم كفايات ومهارات هؤلاء المعلمين أو معلمي التربية الخاصة بشكل عام دون البحث في تحديد احتياجاتهم، كما في دراسة هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999)، ودراسة القثامي (2001)، ودراسة باول وكاترين (2004)، ودراسة هندريسك (2011)، وأخيرا، دراسة مهيدات والمقداد وطشطوش (2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أشارت أدبيات التربية الخاصة أن ثمة تحديات كبيرة تكتنف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بما فيهم معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فعلى المستوى العالمي تشير الأدبيات المتعلقة بإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة أن هذه البرامج غالبا ما تتضمن فكرا تربويا يختلف باختلاف الظروف والتطورات الحاصلة، وبالتالي فهي لا تواكب تلك التطورات التي تُحدث فروقا في حياة الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم (Billingsely & Cross,1992).

وعلى المستوى العالمي يؤكد آدمز (Adams, 2004)، أن نتائج الأبحاث التي درست قضايا برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أشارت أن معلمي التربية الخاصة في السنة الأولى من عملهم بعد التخرج يواجهون العديد من التعقيدات نتيجة النقص الواضح

في برامج إعدادهم وتدريبهم سواء على مستوى الجامعة أم برامج التطور المهني أثناء الخدمة، إذ أن ثمة نقصا في الإعداد الكافي في هذه البرامج، الأمر الذي يؤدي إلى تركهم لعملهم مبكرا.

إن تحقيق ضمان فاعلية البرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بما فيهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقليل فرص تسرب المعلمين العاملين مع هؤلاء الأطفال، يتطلب تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهؤلاء المعلمين والعمل على تنفيذ برامج إعداد فاعلة من خلال التركيز على الكفايات والاحتياجات الأساسية لهم في العمل مع أولئك الأفراد والقضايا الأساسية المرتبطة في إعدادهم، لذلك فإن نجاح برامج إعداد المعلمين وتدريبهم يرتكز على تحديد احتياجاتهم، من خلال التركيز على ما يجب أن يكون عليه مستواهم بعد الإعداد، وما يجب أن يكون من تغيرات في المهارات والكفايات والمعارف والاتجاهات الحديثة (Ludlow, 1998; بخش، 2009).

ولسوء الحظ فإن ما يلاحظ في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وميدان اضطراب طيف التوحد بشكل خاص في الأردن، يرى أن ثمة قصور واضح في برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين الملتحقين في هذه البرامج، إذ أنه وحسب علم الباحث وخلال خبراته العملية في الميدان، فإنه لا يوجد شيء واضح ومنظم في هذه المسألة، وإن وجدت فهي عبارة عن اجتهادات فردية يقوم بها بعض الأفراد والمؤسسات في القطاعات الحكومية والخاصة والتطوعية، ولا تقوم هذه البرامج على دراسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بشكل علمي منظم ومدروس، حيث يعاني الكثير من هؤلاء المعلمين من نقص كبير في هذه الاحتياجات. وبناء عليه خرجت مشكلة البحث الحالي من خلال تحديد الأهداف والإجابة عن التساؤلات الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع لمتغير "الخبرة التدريسية "؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ترجع لمتغير "المؤهل العلمي" ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء مقياس لتقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك معرفة أثر كل من مستوى الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مبررات الدراسة:

1- قلة وجود الدراسات وخاصة العربية التي بحثت في موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة.
2. الحاجة الى الاهتمام بهذا النوع من الدراسات على الصعيد الوطني (داخل الأردن) والذي سيعمل على تحسين واقع برامج إعداد معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. التوجه العالمي والعربي نحو دراسة وتقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الخدمة وقبلها أيضا.

أهمية الدراسة:

1. تقديم اطار نظري يستفيد منه العاملون والباحثون في ميدان اضطراب طيف التوحد والتربية الخاصة.
2. بناء أداة قياسية تتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة للاستفادة منها من قبل المراكز والمؤسسات التي تخدم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل تطويرها.

3. جذب الإنتباه إلى ضرورة إهتمام برامج الإعداد والتدريب الخاصة بمعملي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال التركيز على الاحتياجات الفعلية والميدانية لهؤلاء المعلمين، والذي يضمن تقديم أفضل الخدمات التربوية المتخصصة لؤلئك الأطفال.

مصطلحات الدراسة الاجرائية:

الاحتياجات التدريبية(The Training Needs): وهي مجموعة المعارف والمهارات النظرية والعملية التي يحتاجها معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والمشار إليها في مقياس الدراسة.

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(Children with ASD): هم الأطفال الملتحقين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة والتوحد والذين تم تشخيصهم رسميا من قبل تلك المراكز أو جهات رسمية بأن لديهم اضطراب طيف التوحد.

معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(Teachers of Children with ASD): هم المعلمون الذين يحملون شهادة الماجستير أو البكالوريوس أو الدبلوم في التربية الخاصة والعاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز والمؤسسات التي تقدم خدمات لهؤلاء الأطفال.

برامج أثناء الخدمة(In–Service Programs): هي تلك البرامج التي يلتحق بها معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خلال فترة خدمتهم والتي تقع في مدينة عمّان.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة الأهلية المتخصصة والتي تقدم خدمات تعليمية وتدريبية لهؤلاء الأطفال والمتواجدة في الأردن وتحديدا في مدينة عمان، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015–2016م. وقد تكونت عينة الدراسة من (73) معلم ومعلمة (28) معلم و(45) معلمة، تم اختيارهم من مراكز ومؤسسات التربية الخاصة التي تمثل مجتمع الدراسة وعددها (8) مراكز ومؤسسات، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية ممن يقدمون خدمات تعليمية وتدريبية لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وممن استطاع الباحث الوصول إليهم. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (1). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

المتغير	مستوى المتغير	المجموع
مستوى الخبرة التدريسية	2-0	19
	4-3	40
	5-فما فوق	14
المؤهل العلمي	دبلوم	8
	بكالوريوس	61
	ماجستير	4
المجموع		73

أداة الدراسة:

لغايات تحديد وقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، قام الباحث بإعداد مقياس لتحديد مستوى الاحتياجات التعليمية لهؤلاء المعلمين من خلال الرجوع للأدب المتعلق بالكفايات والاحتياجات التدريبية النظرية والعملية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ تم الرجوع إلى عدد من الدراسات، كدراسة سكر (2007)، ودراسة ملحم (2013)، ودراسة أوستين (2013) Austin، كذلك الرجوع إلى معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC, 2015; CEC. 2012)، والرجوع أيضا إلى عدد من الكتب العربية والأجنبية المتخصصة. وقد اشتمل المقياس بصورته النهائية على (48) فقرة، موزعة على بعدين وهما: بعد الاحتياجات التدريبية النظرية وبعد الاحتياجات التدريبية العملية.

وقد اشتملت الاستجابات على المقياس على سلم تقدير مكون من (4) تقديرات حسب طريقة ليكرت، وهي: (مهمة بدرجة كبيرة، ومهمة بدرجة متوسطة، ومهمة بدرجة بسيطة، وغير مهمة) وقد تم تحديد نقاط القطع الآتية (2.21–3) وتشير إلى درجة تقدير احتياج مرتفع، (1.31–2.20) وتشير إلى درجة تقدير احتياج متوسط، (0–1.30) وتشير إلى درجة تقدير احتياج منخفض.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال استخدام طريقة تقييم المحكمين وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية والمتخصصين في ميدان اضطراب طيف التوحد والتربية الخاصة، وذلك لتقييم محتوى المقياس ومدى ملائمة ومطابقة الأبعاد مع موضوع الدراسة، ومدى مطابقة الأبعاد مع الفقرات التي يتضمنها المقياس، كذلك مدى مناسبة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، حيث تم اعتماد الفقرات والأبعاد التي اتفق عليها أكثر من 80% من المحكمين.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات المقياس فقد استخدمت طريقة معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار test–retest من خلال تطبيق المقياس على (10) معلمين خلال فترتين مختلفتين بفارق زمني خمسة أيام، حيث وصل معامل الارتباط بهذه الطريقة إلى درجة (85%)، وهي نسبة مقبولة. كما تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، من خلال حساب معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمة المقياس ككل (0.97). واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. كما قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم وإخراج المقياس بصورته النهائية.

منهجية الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي من خلال استطلاع آراء المعلمين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء عدد من المتغيرات. وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، واشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية: الخبرة التدريسية للمعلم وقد اشتملت على ثلاثة مستويات (من صفر–2، من 3–4، من 5–فما فوق)، المؤهل العلمي، وقد اشتمل على ثلاثة مستويات (ماجستير، بكالوريوس، دبلوم). كما اشتملت على المتغير التابع وهو درجة تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت عينة الدراسة على معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والتوحد الأهلية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015–2016م، والمتواجدة في مدينة عمان، كما اعتمدت الدراسة على تحديد احتياجات المعلمين من خلال وجهات نظرهم أنفسهم على مقياس الدراسة، كما تتحدد الدراسة بأداتها من حيث دلالات الصدق والثبات، والمنهجية المستخدمة، كذلك تعميم نتائجها.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين حسب أهميتها. والجدول رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية النظرية اللازمة، ومرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول رقم 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية النظرية اللازمة والدرجة الكلية مرتبة ترتيبا تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاحتياجات
العلاقة التعاونية والتشاركية بين المعلمين والأسر.	2.54	0.50	مرتفعة
القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.53	0.54	مرتفعة
الضغوط التي تتعرض لها أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.48	0.45	مرتفعة
أدوات تقييم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الحديثة.	2.32	0.56	مرتفعة
محكات ومعايير تشخيص اضطراب طيف التوحد العالمية.	2.31	0.85	مرتفعة
الحميات الغذائية المستخدمة مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.30	0.64	مرتفعة
الأدوية والعلاجات الطبية المستخدمة مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.29	0.59	مرتفعة
المكملات الغذائية المستخدمة مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.28	0.58	مرتفعة
أسباب اضطراب طيف التوحد.	2.27	0.52	مرتفعة
الاضطرابات والإعاقات المصاحبة لاضطراب طيف التوحد.	2.24	0.66	مرتفعة
معرفة تاريخ وتطور الاهتمام باضطراب طيف التوحد.	2.21	0.49	مرتفعة
التصنيفات الجديدة لاضطراب طيف التوحد.	2.02	0.55	متوسطة
نسبة الانتشار الحديثة لاضطراب طيف التوحد.	1.91	0.68	متوسطة
المؤشرات الحمراء وغير المطمئنة لاضطراب طيف التوحد.	1.80	0.58	متوسطة
العناصر الرئيسية في برامج الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	1.75	0.60	متوسطة
تعريف اضطراب طيف التوحد.	1.66	0.68	متوسطة
الخصائص المميزة لاضطراب طيف التوحد.	1.64	0.60	متوسطة
المفاهيم والإجراءات الاساسية في تعديل سلوك الأفراد ذوي اضطراب التوحد.	1.50	0.61	متوسطة
الدرجة الكلية	2.11	0.59	متوسطة

يظهر الجدول (2) أن درجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطا، بمتوسط حسابي بلغ (2.11)، حيث بلغت أعلى قيمة متوسط (2.53)، وبلغت أدنى قيمة متوسط (1.50)، حيث يظهر الجدول أن هناك أحد عشر احتياجا من الاحتياجات التدريبية النظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة مرتفعة، وتشير قيم المتوسطات أن أكثر الاحتياجات التدريبية النظرية التي أشار إليها المعلمين هي: "العلاقة التعاونية والتشاركية بين المعلمين والأسر" بمتوسط (2.54)، والحاجة إلى معرفة القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.53)، "والمعرفة بالضغوط التي تتعرض لها أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.48).

كما يشير الجدول أن هناك سبعة احتياجات تدريبية نظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، حيث تشير قيم المتوسطات أن أقل الاحتياجات التدريبية النظرية أهمية هي الاحتياجات المتعلقة "بتعريف اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.66)، والخصائص المميزة لاضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.64)، "والمفاهيم والإجراءات الأساسية في تعديل سلوك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.50).

الجدول رقم 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية العملية اللازمة والدرجة الكلية مرتبة ترتيبا تنازلياً.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياجات
العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.	2.66	0.70	مرتفعة
تصميم برامج تدريب أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.45	0.55	مرتفعة
أساليب إرشاد أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.42	0.55	مرتفعة
دمج الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.	2.40	0.55	مرتفعة
التعامل مع المشكلات الجنسية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.38	0.56	مرتفعة
أساليب الكشف عن الميول المهنية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.37	0.52	مرتفعة
توظيف برنامج التحليل السلوكي التطبيقي.	2.32	0.54	مرتفعة
توظيف وتطبيق البرامج الخاصة بالتواص كبرنامج برنامج. التبادل من خلال الصور (PECS) وبرنامج التواصل الميسر.	2.24	0.61	مرتفعة
توظيف القصص في تدريس الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.21	0.66	مرتفعة
توظيف برنامج التدريس المنظم TEAACH في تدريس الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.17	0.62	متوسطة
توظيف برامج التدخل الحسي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.16	0.60	متوسطة
توظيف الروتين اليومي في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.12	0.31	متوسطة
تنظيم البيئة الصفية.	2.12	0.70	متوسطة
استخدام المثيرات البصرية في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.11	0.64	متوسطة
تقييم فاعلية البرنامج التربوي الفردي.	2.11	0.34	متوسطة
تفسير التقارير الطبية مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	2.10	0.63	متوسطة
التشخيص الفارقي بين اضطراب طيف التوحد والاضطرابات الأخرى.	2.03	0.59	متوسطة
إعداد التقارير التربوية والنفسية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	1.95	0.63	متوسطة
توظيف وتطبيق ادوات التقييم مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	1.94	0.65	متوسطة
تنفيذ عملية الإحالة للمكان المناسب.	1.94	0.71	متوسطة
مهارات التخطيط للتدريس.	1.93	1.72	متوسطة
إدارة البيئة الصفية.	1.92	0.73	متوسطة
استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية.	1.91	0.67	متوسطة
استراتيجات تعميم المهارات.	1.89	0.65	متوسطة
تطبيق برامج التدريب على التواليت.	1.80	0.73	متوسطة
توظيف البرنامج التربوي الفردي في تعليم الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	1.73	0.68	متوسطة
توثيق تقدم الطفل.	1.68	0.65	متوسطة
اجراء التعديلات والتكييفات اللازمة في الصف العادي.	1.67	0.67	متوسطة
إدارة البيئة الصفية.	1.40	0.65	متوسطة
اجراءات بناء وتعديل السلوك.	1.37	0.58	متوسطة
الدرجة الكلية	2.05	0.64	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (3)، أن درجة تقدير الاحتياجات التدريبية العملية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطا، بمتوسط (2.05). وقد بلغت أعلى قيمة متوسط (2.66)، وبلغت أدنى قيمة متوسط (1.37)، حيث يبين الجدول أن هناك تسعة احتياجات من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة مرتفعة، وتشير قيم المتوسطات أن أكثر الاحتياجات التدريبية العملية التي أشار إليها المعلمين هي "العمل ضمن فريق متعدد التخصصات" بمتوسط (2.66)، والحاجة إلى "تصميم برامج تدريب أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.45)، والمعرفة "بأساليب إرشاد أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.42).

كما يشير الجدول أن هناك واحدا وعشرون احتياجا من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، إذ تشير قيم المتوسطات أن أقل الاحتياجات التدريبية العملية أهمية هي: الاحتياجات المتعلقة "باجراءات بناء وتعديل السلوك" بمتوسط (1.37)، و"إدارة البيئة الصفية" بمتوسط (1.40)، و"اجراء التعديلات والتكييفات اللازمة في الصف العادي" بمتوسط (1.67).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الخبرة التدريسية للمعلم (من 0–2، من 3–4، من 5–فما فوق).

الجدول رقم 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وفقا لمتغير الخبرة التدريسية.

البعد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية النظرية	2-0	19	2.05	0.39
	4-3	40	092.	0.22
	5- فما فوق	14	04.2	0.20
الاحتياجات التدريبية العملية	2-0	19	1.93	0.39
	4-3	40	142.	0.24
	5- فما فوق	14	212.	31.0

يُلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والاحتياجات التدريبية العملية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لمتوسطات فقرات مقياس الاحتياجات التدريبية، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول رقم 5. تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة التدريسية على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية النظرية	بين المجموعات	0.60	2	0.20	1.972	0.021
	داخل المجوعات	10.47	71	0.10		
	الكلي	11.07	73			
الاحتياجات التدريبية العملية	بين المجموعات	0.85	2	0.28	2.560	0.059
	داخل المجوعات	11.45	71	0.11		
	الكلي	12.31	73			

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن قيمة مستوى الدلالة أعلى من القيمة (0.05)، بالنسبة لدرجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية بين المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية مختلفة، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة التدريسية على درجة تقدير أفراد العينة للاحتياجات التدريبية سواء النظرية أم العملية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ترجع لدرجة المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي (ماجستير، بكالوريوس، ودبلوم)، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب المؤهل العلمي

البعد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية النظرية	ماجستير	4	2.12	0.24
	بكالوريوس	61	2.11	0.27
	دبلوم	8	2.14	0.37
الاحتياجات التدريبية العملية	ماجستير	4	2.08	0.32
	بكالوريوس	61	2.02	0.33
	دبلوم	8	2.19	0.34

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتوسطات مقياس الاحتياجات التدريبية في الجانب النظري والعملي، استخدم تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم 7. تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج إثناء الخدمة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية النظرية	بين المجموعات	0.12	3	0.07	3.61	0.781
	داخل المجوعات	10.96	70	0.06		
	الكلي	11.07	73			
الاحتياجات التدريبية العملية	بين المجموعات	0.31	3	0.10	0.886	0.451
	داخل المجوعات	12.00	70	0.12		
	الكلي	12.31	73			

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) بالنسبة للاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية بين مجموعة المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية سواء البكالوريوس أم الماجستير أم الدبلوم، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج السؤال أن درجة تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطا لكل من الاحتياجات التدريبية النظرية بمتوسط (2.11) والاحتياجات التدريبية العملية بمتوسط (2.05)، كما اظهرت النتائج أن هناك أحد عشر احتياجا من الاحتياجات التدريبية النظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة لدى المعلمين بدرجة مرتفعة، حيث كان أكثر الاحتياجات التدريبية النظرية التي أشاروا إليها هي "العلاقة التعاونية والتشاركية بين المعلمين والأسر" بمتوسط (2.54) والحاجة إلى "القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.53)، و"المعرفة بالضغوط التي تتعرض لها أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.48).

كما أن هناك تسعة احتياجات من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة مرتفعة، حيث كان من أهم وأكثر هذه الاحتياجات هي: الحاجة إلى "العمل ضمن فريق متعدد التخصصات، والحاجة إلى تصميم برامج تدريبية لأسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، والمعرفة بأساليب إرشاد أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" ، وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر

الباحث، إلى ضرورة مثل هذه الاحتياجات والمهارات للعمل مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخصوصا أن العمل مع هؤلاء الأطفال يتطلب حتما فريق متعدد التخصصات وبالتالي ضرورة اكتساب المهارات اللازمة للعمل ضمن هذا الفريق للوصول إلى أفضل النتائج مع الأطفال، كذلك فإن غالبية برامج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تركز على الاسرة والعمل معها كون أن الطفل يحتاج إلى تدريب مكثف أيضا في المنزل، مما يستوجب الحاجة لمثل هذه المهارات. فثمة. كما يفسر الباحث وجود مثل هذه الاحتياجات أيضا نتيجة قلة البرامج التدريبية والمهنية المقدمة لمعلمي هؤلاء الأطفال، سواء في برامج ما قبل الخدمة أو برامج أثناء الخدمة. ففي برامج ما قبل الخدمة في الجامعات والكليات الأدرنية مثلا، فإن معظم المقررات المطروحة تتناول معارف ومهارات عامة في التربية الخاصة، فالطالب المعلم غالبا لا يتلقى معارف ومهارات متخصصة في اضطراب طيف التوحد، وإذا تلقى معلومات متخصصة، فغالبا ما تكون هذه المعلومات محددة وليست شاملة، مما يؤثر على مستوى معرفته ومهاراته في اضطراب طيف التوحد وبالتالي يؤدي إلى زيادة الاحتياجات التدريبية سواء النظرية أم العملية في هذا المجال.

وبالاطلاع على النتائج أيضا فإن هناك سبعة احتياجات تدريبية نظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، وكانت أقل هذه الاحتياجات هي الاحتياجات المتعلقة "بتعريف اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.66)، والخصائص المميزة لاضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.64)، "والمفاهيم والإجراءات الأساسية في تعديل سلوك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.50). ويفسر الباحث هذه النتيجة من وجهة نظره، إلى أن مثل هذه الاحتياجات أو المعارف وخاصة فيما يتعلق بتعريف اضطراب طيف التوحد أو الخصائص المميزة للإضطراب، هي من المعارف الأساسية التي يكتسبها المعلمون في مجال التربية الخاصة بشكل عام ومنهم المعلمون في مجال اضطراب طيف التوحد، وذلك نتيجة التحاقهم في برامج ما قبل الخدمة وما يكتسبوه في الميدان من خلال الخبرات والمعارف التي يتلقونها بشكل مستمر خلال عملهم وتفاعلهم المباشر مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتبادل الخبرات مع الاخصائين الآخرين، أو من خلال قرائاتهم النظرية في هذه المواضيع من خلال الانترنت.

كما تشير نتائج الدراسة أن هناك واحد وعشرون احتياجا من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، إذ تشير قيم المتوسطات أن أقل الاحتياجات التدريبية العملية أهمية هي: الاحتياجات المتعلقة "باجراءات بناء وتعديل السلوك" بمتوسط (1.37)، و"إدارة البيئة الصفية" بمتوسط (1.40)، و"اجراء التعديلات والتكييفات اللازمة في الصف العادي" بمتوسط (1.67). وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مثل هذه الاحتياجات أو المهارات وخاصة فيما يتعلق بتعديل السلوك وإدارة الصف هي من المهارات الأساسية التي يمتلكها كثير من المعلمين سواء في مجال اضطراب طيف التوحد أوالتربية الخاصة بشكل عام لضبط سلوكيات الأطفال وتنظيم بيئاتهم لتسهيل عملية التعلم، وذلك نتيجة اكتسابهم لها خلال فترة الإعداد ما قبل الخدمة وتعرضهم للخبرات العملية المباشرة مع الأطفال في الميدان كما ذكر سابقا. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمرية والتاج (2017)، التي أشارت نتائجها إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في بعد تعديل السلوك جاءا في المرتبة الأخيرة. ولكنها اختلفت مع دراسة أوستن (2013) Austin التي توصلت إلى رغبة أفراد عينة دراسته في التدريب الفردي الذي يركز على إدارة وتعديل السلوك، ودراسة أحمد والسويدي (1992)، التي توصلت إلى حاجة أفراد عينة دراستهما إلى الاحتياجات المتعلقة بالإدارة وضبط الصف. وقد يعود الاختلاف في النتائج بسبب اختلاف نوع العينة، وطبيعة الخبرات، ونوع التدريب الذي يتعرضون له في بيئاتهم.

وفيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتعديلات والتكيفات اللازمة في الصف العادي، فيعزو الباحث إلى أنه ربما قد لا يحتاجها معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصا أنهم لا يعملوا في برامج الدمج في المدارس العادية، وبالتالي قد لا تكون مهمة بالنسبة لهم.

وعلى الرغم من أن الدرجة الكلية والتي تشير إلى أن تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطا، إلا أن ذلك لا يعني أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين كافية، ولكن لا بد من وضع برامج تدريبية مكثفة وشاملة لاكساب وتطوير هذه الاحتياجات، للوصول إلى درجة الكفاءة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ومهما

يكن من أمر، وبالاطلاع على النتائج العامة لهذا السؤال، فإنه يمكن القول بأن ثمة احتياجات ضرورية وهامة لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي يمكن أن نستنتج بأن هذه النتيجة هي محصلة وجود نقص وضعف في برامج إعداد هؤلاء المعلمين سواء في مستوى الخدمة أو ما قبل الخدمة، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد والسويدي (2006)، والتي أشارت إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة ينقصهم التدريب الجيد، ويشعرون بحاجة تدريبية عالية. ودراسة باول وكاترين Paul & Catherine(2004) التي أشارت أن ما نسبته (54%) من الأخصائيين لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني فيما يتعلق بتقديم الخدمات المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وسبب ذلك ضعف تدريبهم الأكاديمي والمهني في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، وبالتالي حاجتهم إلى التدريب الخاص. وتتوافق وبشكل غير مباشر أيضا مع نتائج دراسة هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999) ,Helps, Newsom–Davis and Callias والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك اتفاقا حول ضرورة تلقي المزيد من التدريب للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما تتوافق مع دراسة أوستن (2013) Austin التي توصلت أبرز نتائجها إلى وجود نقص في عملية الاشراف والتدريب والمهارات لدى المعلمين ومدراء المراكز.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية بين المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية مختلفة، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة التدريسية على درجة تقدير أفراد العينة للاحتياجات التدريبية سواء النظرية أم العملية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية، وقد يعزو الباحث السبب إلى أن معظم العاملين مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء الذين لديهم خبرات طويلة أم خبرات جديدة في العمل مع هؤلاء الأطفال، تنقصهم المعلومات والمهارات الشاملة والمتخصصة في مجال اضطراب طيف التوحد، وأن معظمهم لم يلتحق في برامج إعداد متخصصة في اضطراب طيف التوحد. كذلك فإن معظم الخبرات التي يتلقاها هؤلاء المعلمين هي خبرات عملية مباشرة مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تركز على تدريسهم أهدافا ضمن خطط وبرامج فردية، وقد يعزو الباحث السبب أيضا إلى قلة عدد افراد عينة الدراسة وعدم وجود نسب متساوية من حيث توزيع المجموعات وفقا لمستوى الخبرة التدريسية، وبالتالي الامر الذي قد أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات.

كما يعزو الباحث إلى أن المعلمين بغض النظر عن خبراتهم التدريسية يرون أن الاحتياجات التدريبية مهمة بالنسبة لهم، ولا بد من تحقيقها لهم بشكل مكثف ومستمر، اضافة إلى تزويدهم المعلومات المتطورة والحديثة في ميدان اضطراب طيف التوحد، الأمر الذي قد أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة.

وعموما، فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الشمايلة (2005)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير المعلمين لدرجتي أهمية وامتلاك المعارف والمهارات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم. وتتفق أيضا مع دراسة سكر (2007)، والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة التعليمية، وعدد سنواتها على تقدير أفراد الدراسة لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات. ودراسة المعمرية والتاج (2017)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى سنوات خبرة التدريس. ولكنها اختلفت مع دراسة القثامي (2001)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لحاجتهم لبعض الكفايات وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون مستويات تعليمية عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية بين مجموعة المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي لتقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين سواء الذين يحملون شهادة الماجستير أم البكالوريس أم الدبلوم هي متساوية، وذلك لأنه ربما أن معظم برامج إعداد ما قبل الخدمة التي يلتحق بها هؤلاء المعلمون لم تقدم برامج تعليمية متخصصة ومكثفة في اضطراب طيف التوحد بحيث تلبي جميع الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي تؤهلهم للعمل بشكل كفوء مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كذلك فإن برامج الإعداد أثناء الخدمة ربما أيضا لا تقدم لهم المعلومات الكافية والمكثفة، وإذا قدمت لهم فإنها تقدم على مستوى محدود.

كما يعزو الباحث أيضا إلى أن نسبة أفراد عينة الدراسة في كل مجموعة من المجموعات الثلاث للمعلمين الذين يحملون مؤهلات مختلفة (ماجستير وبكالوريوس ودبلوم) غير متساوية، فمثلا فإن عدد أفراد العينة في مجموعة المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير هي أربعة معلمين، وفي الدبلوم ثمان معلمين، بالمقابل تم اختيار واحد وستين معلما ممن يحملون درجة البكالوريوس، وبالتالي فإن هذه النسبة قد لا تكون كافية بالضرورة ولا تعطي قوة ومصداقية في تعميم النتائج.

وأخيرا، فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج نتيجة دراسة العايد (2005)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة توفر الكفايات لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق مع نتائج دراسة سكر (2007)، والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير المؤهل العلمي على تقدير أفراد الدراسة، لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات. ودراسة المعمرية والتاج (2017)، التي التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع للمؤهل العلمي. ودراسة مهيدات والمقداد وطشطوش (2014)، والتي توصلت إلى عدم وجود أثر للمؤهل العلمي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يأتي:

1- اجراء التقييم المستمر لاحتياجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل المؤسسات والمراكز الملتحقين بها بهدف التعرف عليها.

2- التركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة للمعلمين في اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وقبلها، بحيث تتضمن تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف النظرية والعملية، ومنها تحديدا المهارات الآتية:

- ارشاد وتصميم برامج تدريب أسر ذو اضطراب طيف التوحد.
- العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.
- القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- اجراء المزيد من الدراسات من قبل الباحثين ومراكز البحث من خلال التركيز على متغيرات أخرى، كذلك التركيز على الدراسات النوعية من خلال المقابلات المباشرة والمفتوحة، للتعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لهؤلاء المعلمين.

المراجع العربية:

أحمد، سيد، والسويدي، علي (1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد الأول، 97–133.

بخش، أميرة (2009). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 23، العدد 90.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2010). التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. دار وائل للنشر والتوزيع. عمّان: الأردن.

الزارع، نايف (2010). المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. دار الفكر، عمّان: الأردن.

القثامي، عادل (2001). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مهيدات، محمد. المقداد، قيس. طشطوش، رامي (2014). الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتالكها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11، العدد 2، 67–104.

ملحم، عايد (2013). مستوى الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة التوحديين و *فاعلية برنامج* تدريبي أثناء الخدمة في تطويرها . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان الأردن.

المعمرية، فاطمة والتاج، هيام (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة االمارات المجلد 41 العدد 3.

سكر، عدنان وليد (2007). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

السيد، محمد (2006). الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر في عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمنية ومدى توافرها لديه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية. معهد البحوث الدراسات التربوية. مصر.

العايد، واصف (2003). مشكلات معلمي غرف المصادر في المدرسة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى، يحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (2010). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط3)، دار الفكر، عمّان: الأردن.

الخزامى، أحمد (2001)، تنمية مهارات مسئولي التدريب. إيتراك للطباعة والنشر للتوزيع، القاهرة.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2010)، قضايا معاصرة في التربية الخاصة. ط1، عمان: دار وائل للنشر.

الشمايلة، سمية (2005)، تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

المراجع الأجنبية:

Adams, R. Jane (2004), The perspectives of beginning special education teachers regarding their preparation and induction experiences. A Doctoral Dissertation of education, the graduate faculty of the university of Georgia.

Austin, Kira (2013). Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders. A doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia.

Billingsley, S. Bonnie (2003), Special education teachers Retention and attrition: A critical Analysis of the literature. Center on Personnel studies in special education, University of Florida. Retrieved from: http://www.coe.ufl.edu/copsse/docs/RS-2/1/RS-2.pdf.

Billingsley, B. & Cross, L. (1992), Prediction of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching. Journal of special education, 25,453-471.

Council for Exceptional children - CEC (2012), CEC's revised special education teacher preparation standards. Retrieved: http://www.cec.sped.org/Standards/SpecialEducator..Preparation.pdf.

Council for Exceptional Children – CEC (2015), Advanced Special Education Developmental Disabilties and Autism Specialist. https://www.cec.sped.org.pdf

Helps, S,. Newsom-Davis, I. & Callias, M. (1999), Autism The teacher's view. autism SAGE Publications and The National Autistic Society. 3(3) 287–298.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.p35.37–50.

Ludlow, L. Barbara (1998). Preparing Special Education Personnel for Rural Schools. Current Practices and Future Directions. Journal of Research in Rural Education,14,(2).

Leppert,T.&Probst.P.(2005).Development and Evaluation of a psycho educational group training program for Teachers of Autistic Pupils with Mental Retardation. Psychologists Institute,33(1): 49 –58.

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.