مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها
اسم الكاتب: محمد علي مهيدات، قيس ابراهيم المقداد، رامي عبدالله طشطوش
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/8856
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 23:20 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
ملتقى الحضارات

مجلة جامعة الشارقة

دورية علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



المجلد 11 ، العدد 2
صفر 1346 هـ / ديسمبر 2014 م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها

محمد علي مهيدات

قيس إبراهيم المقداد

رامي عبدالله طشطوش

كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد - الأردن

تاريخ الاستلام 2012-06-19 **تاريخ القبول 2012-12-18**

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة تحديد أهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها تبعاً لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو التفاعل بينهما. شارك في الدراسة (45) معلماً ومعلمة من العاملين في خمسة مراكز للتربية الخاصة تعنى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عَمَّان خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2010-2011م). ولتحقيق هدف الدراسة طُوِّرَت قائمة بالكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك تبعاً للمعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أشارت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لأهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال التوحديين كانت متدنيةً، في حين كانت تقديرات درجة امتلاكهم تلك الكفايات والمهارات متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهما في تقديرات المعلمين لأهمية تلك الكفايات والمهارات، وأظهرت وجود أثر لمتغير الجنس ولصالح الإناث في تقديرات المعلمين لدرجة امتلاكهم تلك الكفايات والمهارات، في حين لم تظهر أثراً لمتغير المؤهل العلمي أو التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين لدرجة امتلاكهم تلك الكفايات والمهارات. الكلمات المفتاحية: الكفايات والمهارات، معلمو أطفال التوحد.

مقدمة

اكتسب البحث في قضايا الإعاقة مؤخراً عنايةً واهتماماً كبيرين؛ وتجلى ذلك في الدراسات الكمية والكيفية التي انعكست إيجاباً على نوعية البرامج والخدمات المقدمة للمعوقين. ويعتبر المعلم المؤهل الفعال أحد المكونات الرئيسة لتلك البرامج، فمن الواضح أن تدريب الأطفال المعوقين وتأهيلهم يتطلب إعداداً وتأهيلاً جيدين للمعلم لرفع كفاءته المهنية وتنميتها، وتقييم أدائه بشكل مستمر. ومن هنا اتجهت أنظار معدي برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وراسمي السياسات التربوية إلى ضرورة الاهتمام بتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة ومهاراتهم؛ بهدف تمكينهم من تلبية الاحتياجات التربوية الفردية والتعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومواكبة التغيرات المتسارعة التي طرأت على مهنة التربية الخاصة وممارستها على أرض الواقع.

وقد حظي موضوع كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على وجه التحديد بأهمية خاصة؛ لضمان جودة الخدمات التربوية النوعية المستندة إلى الأدلة الإمبريقية-التجريبية المقدمة لخدمة الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Simpson, 2004). فتحديد الكفايات التعليمية والمهارات الأدائية اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعتبر أمراً مهماً، كما أن التحقق من درجة امتلاك المعلمين لتلك الكفايات لا يقل أهمية؛ كونه يساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، وتطوير مناهج التدريب التي تحقق المخرجات والنتاجات المطلوبة. واستجابةً إلى نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال ينبغي على مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في مسار التدريس لجميع المعلمين، وتعديل المناهج الدراسية والتدريبية لتشمل مناهج التدخل المستندة إلى تحليل السلوك التطبيقي للمعلمين، التي سيستفيد منها في نهاية المطاف ليس الأطفال ذوو اضطراب التوحد فحسب، ولكن باقي فئات الإعاقة الأخرى(Loiacono & Valenty, 2010) .

وتأتي أهمية الانشغال بكفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لثلاثة أسباب رئيسة:

أولاً: زيادة نسبة انتشار الأطفال الذين يُشَخَّصون ضمن اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorders (ASDs) (Rice, 2007)؛ إذ يقع اضطراب التوحد في المرتبة السادسة ضمن الإعاقات الشائعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقدر نسبة انتشاره بالمتوسط بين حالة واحدة ضمن كل مئة وخمسين حالة لدى الأطفال في عمر ثماني سنوات حالة واحدة ضمن كل مئة وعشر حالات (Centers for Disease Control and Prevention, 2007)، وتحديداً شهد اضطراب التوحد زيادة مضطردة في أعداد الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في الأعمار بين (1-21) سنة، في المدة بين (1997-2006) (Department of Education, 2007)، وبالمحصلة أثرت هذه الزيادة في عدد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير في الأنظمة التربوية التي تعنى بهذه الفئات (Sansosti, 2008).

ثانياً: على الرغم من استمرار جهود الباحثين والأطباء في مجال التوحد، يواجه المعلمون العاملون مع هذه الفئة من الأطفال جملة من التحديات في تلبية احتياجاتهم التعليمية ضمن المدارس والمؤسسات التعليمية العادية والخاصة، مما يقتضي تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال؛ حيث إن غالبية الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات سلوكيات واضحة تتعارض مع خبراتهم التعليمية، الأمر الذي يتطلب توافر معلمين تلقوا تدريباً مناسباً في التدخلات السلوكية الإيجابية الداعمة لطلبتهم (Loiacono & Valenty, 2010).

ثالثاً: تأكيد التشريعات والقوانين في هذا المجال على ضرورة تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في بيئات تعليمية أقل تقييداً، وباستخدام استراتيجيات تعليمية مستندة إلى نتائج البحث العلمي الرصين، بالإضافة إلى أهمية وضرورة أن يمتلك المعلمون الكفايات والمهارات التي تؤهلهم لاستخدام استراتيجيات التدخل الفعالة؛ مما تطلب تغيير سياسات الأنظمة التربوية وتعليماتها وتطويرها (Goodman & Williams, 2007)، ومن أبرز تلك القوانين: قانون عدم استبعاد أي طفل من التعليم (NCLB) No Child Left Behind، وقانون تعليم الأفراد المعوقين Individual with Disabilities Education Act (IDEA) (Harrower & Dunlap, 2001; McCabe, 2008).

ويعتبر إعداد معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتدريبهم من أبرز التحديات التي تواجه هذا الميدان، خصوصاً في ظل عدم توفر معلومات كافية حول واقع إعداد المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع أطفال هذه الفئة (Webber & Scheuermann, 2008)، ويؤكد سمبسون (Simpson, 2004) الحاجة الملحة لتوافر نماذج فعالة في تدريب المعلمين على استخدام الممارسات المستندة إلى الأدلة العلمية في مجال تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك في ضوء البحوث الكثيرة التي تناولت نقص المعلمين والمهنيين المؤهلين من مختلف التخصصات لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، ومن بينهم الأطفال ذوو اضطراب التوحد، كما يرى سمبسون أن هناك ما يدعو للاعتقاد بأن هذا النقص مرشحٌ للاستمرار في المستقبل.

ويشير هيندريك (Hendrick, 2011) أن عملية إعداد معلمي التربية الخاصة عملية محفوفة بالتحديات، فهناك عدد قليل من الولايات تمنح ترخيص مزاولة المهنة لمعلمي التوحد، ومن ثَمَّ، فليس هناك مجموعة من المبادئ التوجيهية لتحديد المتطلبات النوعية للمعلمين، كما أن عدم وجود ترخيص من الدولة في اضطراب التوحد يقود إلى تعليم هؤلاء الطلبة من معلمين مختلفي المؤهلات مما ينتج عنه تباينا في المعارف والمهارات (Muller, 2006; Simpson, 2004). حيث تزايدت مؤخراً مسألة الترخيص اللاتصنيفي للعمل في مجال التربية الخاصة، التي تشير إلى قيام معلمين بتعليم جميع فئات الأطفال ذوي الإعاقة دون الحصول على تدريب متخصص للتعامل مع فئة بعينها (Katsiyannis, Zhang & Conroy, 2003) .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، استُخدِمت المعايير التربوية لتحديد نوعية المعلمين اللازمة وخصائصهم منذ فترة طويلة (Blanton, 1992)، ولكن ظلت المعايير المهنية المقبولة على الصعيد الوطني، الممكن استخدامها باعتبارها دليلاً للممارسات الفعالة للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد غائبة للأسف حتى عام 2009، عندما قام مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council of Exceptional Children (CEC) باستحداث معايير المعارف والمهارات اللازمة لإعداد معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وبالرغم من أن عملية إعداد هذه المعايير تعد خطوة مهمة لتوجيه الممارسات التعليمية، إلا أنَّ تحديد متطلبات ترخيص المعلمين، ومعرفة المعلمين لهذه المعايير ما تزال غير واضحة. ومن ناحية أخرى، يشير هيندريك (Hendrick, 2011) إلى عدم توفر معلومات كافية حول موضوعات برامج إعداد معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بالرغم من تأكيد الدراسات الحديثة أن توفير برامج التدريب للمعلمين لتلبية احتياجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يحسن من نتاجات أولئك الطلبة (Hopkins, 2003; Jordan, 2003).

ويواجه الأطفال ذوو اضطراب التوحد مشكلات في المهارات التواصلية والاجتماعية، ومحدودية في الاهتمامات وفي القدرة على الانتباه مما يعيقهم عن التعلم، الأمر الذي يؤثر سلباً في حياة أسرهم (American Psychiatric Association, 2004). وتتطلب الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال نوعا مكثفا من استراتيجيات التدخل يقدمها معلمون واختصاصيون على درجة عالية من الكفاءة والتأهيل (Dawson & Osterling, 1997; National Research Council [NRC], 2001). وبعد مراجعة شاملة للجوانب النظرية والعلمية والسياسات المتعلقة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد أوصى المجلس الوطني للبحث (NRC, 2001) بضرورة أن تشتمل تلك الخدمات والتدخلات على (25) ساعة أسبوعياً على مدار العام، بحيث تضمن حصول الطفل على نشاطات نمائية وتعليمية منتظمة ومخططة بشكل مناسب، حيث تعد هذه الاستراتيجيات مكلفة مالياً مما يشكل تحدياً للمدارس، لذلك سعت العديد من المدارس والمؤسسات -مع تزايد أعداد الأطفال ذوي اضطراب التوحد- إلى تقديم المستويات المطلوبة من التدخلات العلاجية في مراحل التدخل المبكر والتربية الخاصة المختلفة (Hume, Bellini & Pratt, 2005). ولتحقيق ذلك يجب أن يتضمن تصميم برامج إعداد المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد أو إعادة تصميمها تركيزاً على الاستراتيجيات التي دعمتها الأبحاث التجريبية.

فالعديد من الأدلة البحثية تدعم فعالية استراتيجيات التدخل المستندة إلى التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) Applied Behavior Analysis مع ذوي اضطراب التوحد في مراحل الطفولة والمدرسة والمراهقة والرشد (Adair & Schneider, 1993; Davis & Chittum, 1994; Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik, 2002; Heflin & Alaimo, 2007; Matson, Sevin, Fridley & Love, 1990; Repp, Felce & Barton, 1988; Rossenwasser & Axelrod, 2002; Sallows & Grauper,

2005; Smith, Groen & Wynn, 2000). ويعد تحليل السلوك التطبيقي مجالاً من مجالات علم النفس التي يتم من خلالها توظيف قوانين التعلم ومبادئه في تعليم أنماط محددة من السلوك (Lerman, Vorndran, Addison & Kuhn, 2004)، وذلك من خلال تحليل النتاجات لتحديد العلاقة الوظيفية بين التدخلات والتغيرات التي تطرأ على السلوك، وكذلك مساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد في اكتساب مهارات الاستقلالية والعناية بالذات، واللغة والنطق، والمهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية (Bouxsein, Tiger & Fisher, 2008; Lattimore, Parsons, & Reid, 2006; Horner, 2007; Petursdottir, McComas & McMaster, 2001).

وعلى الرغم من الدعم التجريبي لاستخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، فقد أشار المجلس الوطني للبحث أن معظم المعلمين خريجي مؤسسات التعليم العالي يتلقون تدريباً محدوداً في مجالات التدخل المستندة إلى الأدلة التجريبية (NRC, 2001). وفي السياق ذاته وجد ليوكانو واليـن(Loiacono & Allen, 2008) أن (20%) من مؤسسات التعليم العالي في ولاية نيويورك تقدم تدريباً متخصصاً في مجال تحليل السلوك التطبيقي، كما وجد كل من فوكس جاريتو (Foxx & Garito , 2007) أن معظم المعلمين يفتقرون للمهارات الأساسية اللازمة لفهم تقارير البحث العلمي، وتوظيف نتائج الدراسات في التدخلات العلاجية.

وعلى صعيدٍ متصل، طالَبَ آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد بتطبيق استراتيجيات التدخل المستندة إلى الأدلة التجريبية مع أطفالهم في المدارس العادية، ولكن لم تُلَبَّ تلك المطالب؛ بسبب نقص برامج التدريب، وافتقار المعلمين للكفايات المهنية والمهارات التي تؤهلهم لتطبيق استراتيجيات التدخل المناسبة (Maurice, Mannion, Letso & Perry, 2001). ويتضح ذلك من خلال ضرورة تغيير برامج ومناهج تدريب المعلمين لتلبية تلك الاحتياجات ومواكبة التغيرات (Loiacono & Valenty, 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية موضوع الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وللتحديات الكبيرة التي تواجه هؤلاء المعلمين خلال عملهم، والمتمثلة في الطبيعة الخاصة للمشكلات المرتبطة بهذا الاضطراب التي تتجلى في الصعوبات الاجتماعية، والتواصلية، والسلوكية، تبرز الحاجة إلى تحديد أهمية الكفايات المعرفية والمهارات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، في ضوء المعايير والممارسات المهنية المرموقة، وقياس درجة امتلاكها لدى المعلمين الأردنيين، حيث تقوم الجامعات الأردنية بإعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم ضمن ما يسمى بالاتجاه «اللاتصنيفي» العام في التربية الخاصة، إلا أنه لا يتوفر برامج إعداد على مستوى البكالوريوس في تخصص اضطراب التوحد؛ إذ يُتَطَرَّق لهذا الاضطراب من خلال مساقات على مستوى الدكتوراه فقط، ومن ناحية أخرى تؤكد ماك برايد(McBride, 2007) وجود نقص حاد في مجال الكفاءة

التدريبية في الجامعات والكليات في الأردن بغرض تخريج معلمين يمتلكون منظومة مهارات ضرورية في ميدان التربية الخاصة.

وعلى الرغم من قيام المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بإعداد معايير الاعتماد العام لمؤسسات وبرامج التربية الخاصة، ومعايير الاعتماد الخاص لبرامج التوحد وتطويرها (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2009؛ و2010)، إلا أن الحاجة ما تزال ملحة للوقوف على الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي التوحد من أجل تقديم الخدمات والبرامج التي تستند إلى الأدلة العلمية الرصينة التي تنعكس إيجاباً على تحسين قدرات وإمكانات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتطويرها، وكذلك لتمكين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من اعتماد هذه الكفايات في مناهج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة. وبالنظر إلى مضي ما يقارب ثلاثة أعوام على إقرار المعايير الوطنية لبرامج التوحد التي أطلقها المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، وموافقة الوزارات المعنية والجهات ذات العلاقة على تطبيق واعتماد هذه المعايير، كان لابد من دراسة أهمية ودرجة امتلاك المعلمين لتلك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة الجديدة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد، نظراً لتزايد نسبة حدوث وانتشار اضطراب التوحد عالمياً التي تقدر بنسبة حالة واحدة في كل مئة وخمسين حالة. إضافة إلى أن الدراسات العربية المنشورة التي تناولت موضوع الكفايات الخاصة بمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة -على حد علم الباحثِينَ- لم تتناول كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومهاراتهم تبعاً للمعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟
2. ما تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لدرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟
3. هل يختلف تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل، أو التفاعل بينهما؟
4. هل يختلف تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل، أو التفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين وأولياء الأمور والمهنيين وراسمي السياسات في مجال تربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد في التعرف إلى الكفايات اللازمة لمعلمي هذه الفئة من الأطفال؛ وذلك لتوفير فرص حقيقية لتخطيط برامج التوحد في مجالات تصميم مناهج التدريب التي تقدمها وتعتمدها الجامعات في مرحلة ما قبل الخدمة، ومساعدة المراكز والمؤسسات المتخصصة بتقديم برامج التوحد على تطوير برامج التدريب والإعداد للعاملين في أثناء الخدمة؛ مما سينعكس على تحسين نوعية الخدمات والبرامج المقدمة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتمكينهم من الاندماج التعليمي والاجتماعي، ومن ناحية أخرى ستسهم نتائج هذه الدراسة في بعدها التطبيقي في تطوير عمليات اختيار المعلمين العاملين في مجال التوحد وتحسينها، كونها تشكل أساساً علمياً في عملية تقويم كفايات ومهارات معلمي هذه الفئة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي:

- المعلمون العاملون في مراكز التوحد في العاصمة الأردنية عَمَّان وعددها (5) مراكز؛ إذ تعود قلة عدد المعلمين المشاركين في الدراسة إلى قلة عدد الأطفال ذوي اضطراب التوحد المخدومين في تلك المراكز، وقلة نسبة انتشار هذه الفئة عموماً مقارنة مع الفئات الأخرى للتربية الخاصة.
- دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها (قائمة الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد: هي مجمل المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في برامج الإعداد والتدريب المختلفة ويمارسها، لكي يكون مؤهلاً لتعليم هؤلاء الأطفال تبعاً للأساليب والاستراتيجيات المستندة إلى نتائج الدراسات والأبحاث العلمية والمتضمنة في المعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الأطفال ذوو اضطراب التوحد: هم مجموعة الأطفال الملتحقون في مراكز التوحّد بمدينة عَمَّان الذين يظهرون اضطراباً نمائياً واضحاً في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، وأنماطاً سلوكية غريبة ومحددة، وعجزاً في اللعب التخيلي (Colman, 2003)، والمشخصون باضطراب التوحد تبعاً لاختبارات متبعة في تلك المراكز.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أصبحت الكفاية معلماً ومظهراً واضحاً لإعداد المهنيين، وشهدت دراسة الكفايات تطوراً متسارعاً في العقود الثلاثة الأخيرة، إذ هدفت في بداياتها المبكرة إلى تحديد الأداء المتميز وتسهيل التدريب ووضع الأهداف وقياسها. ويستخدم مصطلح الكفاية (Competency) لتحديد قدرة الفرد على تقديم دليل ما يشير إلى مدى واسع من المعلومات والمعرفة والمهارات التي ترتبط بوظيفة ما (Schippmann et al., 2000)، وفي ميدان التربية والتعليم استخدم المصطلح لكن مع تأكيد ارتباطه بجانب المعرفة (Knowledge)، كما يختلف تعريف الكفاية تبعاً للغرض منها، ولاختلاف السياق الثقافي؛ فبينما يُرَكِّز في الولايات المتحدة الأمريكية على الكفايات المرتبطة بالفرد والمعرفة المحددة والمهارات التي يتطلبها الأداء المتميز، نجد أن التركيز في بريطانيا يعتمد على إنهاء المهمة أكثر من التركيز على التميز الفردي.

وشهد العقد الفائت اهتماماً متزايداً بالحاجة إلى تدريب العاملين في برامج التدخلات السلوكية المكثفة في مرحلة الطفولة المبكرة Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) التي تستهدف الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فيشير إيكسيث Eikeseth (2010) إلى أنه لا يوجد في الوقت الراهن برامج لتدريب المهنيين وإعدادهم للقيام بهذه المهام، ويقدم توصيات تتعلق بالمهارات الأساسية المطلوبة للاحتراف المهني في مجال برامج التدخلات السلوكية المكثفة في الطفولة المبكرة، وفي مجالات طرق واستراتيجيات التدخل، وبرمجة المنهاج، والعمل مع أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والإشراف والتقييم.

وتركز الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على امتلاك محاور المعلومات النظرية لاضطراب التوحد، والمعرفة العلمية بالبحث في برامج التدخلات السلوكية المكثفة والمبكرة، والمعلومات الشاملة حول مبادئ تحليل السلوك تطبيقي وإجراءاته، والعمل مع أسر الأطفال التوحديين، والإشراف على برامج التدخل ومتابعة تنفيذها، وتقييم فعالية البرنامج والتدخلات المستخدمة. وفي السياق ذاته، قام مجلس التوحد في ولاية فرجينيا في عام (2010) بتطوير قائمة بالكفايات والمهارات اللازمة للعاملين في مجال تقديم الخدمات للأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ بهدف توجيه أفضل الممارسات الممكنة نحو هذه الفئة من الأطفال، واستندت هذه الكفايات إلى النتائج التي أثبتتها الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجالات تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد ودعمهم في المدرسة والمجتمع. وتهدف عملية تطوير هذه الكفايات إلى توجيه العاملين في مجال التوحد ومساعدتهم لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأسرهم طوال الحياة بدءًا من مرحلة التدخل المبكر وصولاً إلى الخدمات والبرامج في مرحلة المراهقة، وتركز هذه الكفايات على تقييم الاحتياجات الفردية وتخطيط البرامج وليس على التشخيص فقط، إلا إن هذه القائمة ليست شاملة لجميع الكفايات التي يجب أن يمتلكها جميع العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Virginia Autism Council, 2010).

وتتمثل أغراض استخدام هذه الكفايات في مساعدة مقدمي الرعاية بتحديد احتياجاتهم في مجالات النمو والتطوير المهني، وتوجيه تطوير برنامج يمكن أن يتعامل بدقة مع احتياجات الأشخاص الذين يعملون مع الأطفال والبالغين الذين يعانون من اضطراب التوحد، وتوجيه الجامعات لطرح مساقات جامعية يمكن أن تستخدم هذه الكفايات باعتبارها موجهات لمناهج تدريبية لإعداد المعلمين، وتشكيل إطار عملي يمكن أن تستفيد منه الجامعات في إعدادا المختصين للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتطوير دليل تدريبي لغايات تطوير العاملين وتحسين خدماتهم المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتشمل الكفايات المعرفية والأدائية التخصصية للمعلمين أطفال ذوي اضطراب التوحد على كفايات الدعم البصري والتنظيم البيئي، والبرامج التعليمية، والتواصل، والمهارات الاجتماعية والاستقلالية والسلوكية، وتطوير النمو الحسي الحركي (Hendrick, 2011).

وقد عقدت شبكة التدريب وبرامج المساعدة التقنية Network of Training and Technical Assistance Programs (NATTAP) أول مؤتمر رسمي لها في سبتمبر 2007 بمشاركة (400) خبير ومختص في مجال تعليم ذوي اضطراب التوحد، الذين قاموا بوضع مسودة للمعايير الوطنية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، التي تخضع حالياً لمراجعة مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتضمن وثيقة المسودة أكثر من (30) كفاية يجب على معلمي الأطفال التوحديين امتلاكها موزعة على أبعاد: خصائص الطلبة ذوي اضطراب التوحد والأسباب والمحكات التشخيصية المستخدمة للتعرف إلى الاضطراب، وأساليب التقويم المستندة للبحث بأشكاله ونماذجه وأدواته، وتخطيط التعليم بما يتضمنه من كيفية الوصول إلى منهاج التعليم العام والتعديلات والمواءمات المناسبة وجمع وتحليل البيانات، والاستراتيجيات التعليمية بما في ذلك التعليم الفردي والمكثف ودعم السلوك الإيجابي وطرق التواصل البديلة، ومساعدة الطلبة ذوي اضطراب التوحد على الانتقال الناجح إلى مراحل المراهقة والرشد والعيش المستقل (Draft National Teacher Standards, 2007)، والتعاون وزيادة فاعلية الفريق متعدد التخصصات، تبعاً لتوافر متطلبات الأهداف والرؤى المشتركة، ووضوح الأدوار، والتواصل بفاعلية وبانفتاح، والدعم والاحترام، والقدرة على الوصول للقرار الاستراتيجي لتقدم الطفل، وتحديد استراتيجيات المراقبة والتقويم للأداء وتنفيذها (Fleming, Mandan & Amaya, 2001). وتتسق هذه المعايير مع الأدب الحالي المتصل بإعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Callahan, Henson & Cowan, 2008).

يتضح مما سبق أهمية امتلاك معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد للكفايات والمهارات اللازمة لتحقيق النتاجات المتوقعة من هؤلاء الأطفال، وبما يتسق مع نتائج الدارسات والأبحاث ذات العلاقة بتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتأهيلهم. وأما فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي استقصت أهمية ودرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد فلم يعثر الباحثون على دراسات تناولت الموضوع بشكل مباشر، باستثناء دراسة واحدة تحت مسمى الاحتياجات التدريبية للمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، أما بقية الدراسات فقد تناولت العديد من

القضايا المرتبطة بالتدخل التعليمي والتربوي، وتالياً عرضٌ لأبرز تلك الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية.

فقد أجرت ويلي)Whaley, 2002(دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة واخْتِصَاصي النطق بإعداد البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد. بلغت عينة الدراسة (292) معلماً واخْتِصَاصيًّا ً. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود مظاهر للقصور في مستويات معرفة المعلمين والاخْتِصَاصيين في تصميم البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، بالرغم من أن درجاتهم في تصميم البرامج التربوية كانت أعلى وبشكل واضح منها في تصميم البرامج الطبية. إلا أنه تبقى هناك حاجة مستمرة لتدريب أفراد الدراسة لمواكبة آخر ما توصل إليه الأبحاث العلمية في هذا المجال.

وقام كاسيلا وكوليلا (Cascella, & Colella, 2004) بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى معرفة اخْتِصَاصي النطق باضطرابات طيف التوحد، واضطرابات المرتبطة بها، وقد اشتملت عينة الدراسة على (182) واخْتِصَاصيًّا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبة (54%) من هؤلاء الاخْتِصَاصيين لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني فيما يتعلق بتقديم الخدمات المناسبة للأطفال التوحديين، وتجلى ذلك في ضعف تدريبهم الأكاديمي والعيادي على التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، مما أظهر حاجتهم إلى تدريب خاص في استراتيجيات التدخل التربوي والسلوكي مثل: تحليل السلوك التطبيقي، والتكامل الحسي، والتعليم العرضي، والتدريب على لغة الإيماء والإشارة. كما أظهر بقية أفراد العينة مستوى منخفضاً من المعرفة بخصائص التوحد وسماته، واستراتيجيات التعامل معها، وأقروا بحاجتهم إلى تدريب مستمر على التقنيات الجديدة في هذا المجال.

وأجرى ليبيرت وبروبست (Leppert & Probst, 2005)دراسة هدفت إلى تقييم وتطوير برامج التدريب الجمعي النفس التربوي المقدمة لمعلمي الأطفال المصابين بالتوحد المصاحب للإعاقة العقلية. اشتملت عينة على (10) معلمين ممن تلقوا تدريباً على تطبيق استراتيجيات التدريس المنظم لمدة (9) أشهر، وقُيِّمت برامج التدريب باستخدام أسلوب الاختبار القبلي والبعدي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأعراض السلوكية التي يظهرها الأطفال تؤثر بشكل كبير في ردود فعل معلميهم إزاء الضغوط النفسية التي يعانون منها، كما أظهرت النتائج تحسناً في درجة التكيف النفسي لدى المعلمين، بالإضافة إلى زيادة التفاعلات القائمة بينهم وبين الأطفال، وأنه في المتوسط نجح المعلمون في تطبيق استراتيجيتين من استراتيجيات التدريس المنظم التي تدربوا عليها.

وأجرى كوجنز (Coggins) 2006, دراسة حول التطوير المهني الفعّال لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال التحليل النوعي لأربعة من الطرق العلاجية ومعرفة تأثيرات ذلك على أداء الطلبة ورضا المعلمين. وهدفت الدراسة توفير فرص للتدريب على استراتيجيات التعليم المستندة إلى أساس علمي لمعلمي الأطفال ذوي

اضطرابات التوحد. حيث دُرِّب (200) معلم ومعلمة في واحد أو أكثر من منهجيات تحليل السلوك التطبيقي، وبرنامج درّس TEACH، والعلاج والتدريس النمائي، وتلقوا 50 ساعةً تدريبيةً في استراتيجيات التعليم لذوي اضطراب التوحد. أشارت نتائج الدراسة إلى إظهار المعلمين الذين شاركوا في واحدة أو أكثر من وحدات التطوير المهني فهماً أكبر لأنماط التعلم الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتمكنوا من فهم مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، وتطورت لديهم مهارات تنظيم البيئة التعليمية واستخدام الجداول البصرية، وساعد أسلوب التدريس العلاجي النمائي كلاً من المعلمين وأولياء الأمور في تحقيق فهم أفضل للطبيعة التطورية لاكتساب المهارات والحاجة إلى تزويد الطلبة بالنشاطات المناسبة نمائياً.

وهدفت دراسة الضمور (2006) إلى معرفة مدى امتلاك العاملين للكفايات التربوية الضرورية للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة, والتعرف إلى مدى تقديرهم لأهمية تلك الكفايات التربوية, وتحديد احتياجات العاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة, ومعرفة أثر متغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية) في تقدير الكفايات وامتلاك العاملين لها واحتياجاتهم للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، واشتملت على (145) عاملاً مع الأطفال التوحديين من مختلف التخصصات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العاملين يمتلكون الكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً للجنس على تقدير أهمية الكفايات التربوية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح العاملين ذوي تخصص التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير العاملين لأهمية الكفايات التربوية تعزى لمتغير التخصص، وأشارت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي. وفيما يتعلق بمدى امتلاك العاملين للكفايات التربوية تبعاً لمتغيرات الدراسة أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك العاملين للكفايات التربوية تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص.

وأما سكر (2007) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين من وجهة نظر هؤلاء المعلمين؛ وتقديرهم لدرجتي أهمية وامتلاك مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بتعليم الأطفال التوحديين وتدريبهم في محافظات دمشق، وريف دمشق، وحمص، واللاذقية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير المعلمين لدرجتي أهمية وامتلاك المعارف والمهارات كان عالياً، وأن أعلاها أهمية كان ذلك المتعلق بالخصائص المميزة للأطفال التوحديين، ومفاهيم تعديل السلوك وإجراءاته، بينما كان أدناها أهمية ذلك المتعلق بتاريخ التوحد، ونسبة انتشاره، وتأثير استخدام هرمون «السيكرتين» والمكملات الغذائية في الأطفال التوحديين، والزيارات المنزلية لأسرهم. في حين أن أعلاها امتلاكاً كان أيضاً ذلك المتعلق بالخصائص المميزة للأطفال التوحديين، ومفاهيم تعديل السلوك وإجراءاته، بينما كان أدناها امتلاكاً وإجراءاته بأدوات

تقييم أداء الأطفال التوحديين، وأنواع الأدوية المستخدمة معهم، وتأثير استخدام هرمون «السيكرتين» والمكملات الغذائية عليهم، وتفسير التقارير الطبية التشخيصية، والتشخيص الفارقي للتوحد مع متلازمة الكروموسوم الهش Fragile x، وطرائق التعامل مع المشكلات الجنسية للفرد التوحدي في مرحلة المراهقة، وأساليب الكشف عن الميول المهنية لديه، ومتطلبات دمج الطفل التوحدي في المدرسة العادية، والزيارات المنزلية لأسر الأطفال التوحديين، وكان لتصميم المركز وجنس المعلم أثرٌ ذو دلالة إحصائية على تقدير أفراد الدراسة لدرجة أهمية المعارف والمهارات، ولصالح العاملين في مراكز القطاع الخاص والمعلمات الإناث، بينما لم يظهر تأثير لهذين المتغيرين في تقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم للمعارف والمهارات. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات نوع العمل، ودرجة المؤهل العلمي، ومجال الخبرة التعليمية، وعدد سنواتها في تقدير أفراد الدراسة لدرجتي أهمية وامتلاك المعارف والمهارات.

ومما تقدم، يرى الباحثون أن الدراسات السابقة بحثت موضوعات محددة كتقويم فعالية البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتقويم فعالية البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، إلا أن الدراسة الحالية تهدف إلى تطوير قائمة شاملة بالكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً للمعايير الصادرة عن بعض المنظمات الدولية المتخصصة في مجال تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد، ولتخدم كأداة للتقويم، والتقويم الذاتي بحيث يستفيد منها صانعو السياسات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة المنفذة في المؤسسات التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ بغية تطوير وتحسين مستويات أداء هذه المؤسسات. بالإضافة إلى الاطلاع على بعض مخرجات البرامج الجامعية، والاستفادة من الممارسات الناجحة في مجال تعليم الطلبة ذوي التوحد، وذلك لضبط نوعية الخدمات المقدمة في برامح التوحد في الأردن.

ويستنتج من ذلك أن نتائج جميع الدراسات التي تم استعراضها تعزز عملية تطوير وصياغة الإطار الإجرائي العام لمؤشرات برامج التوحد وتدعمها، وتعطيها استحقاقاً خاصاً لتنمية وتطوير برامج التربية الخاصة؛ نظراً لحاجة البرامج العاملة إلى المتابعة والتطوير والتقويم، ولإمكانية توظيف استخدام تلك الكفايات في المكونات المرتبطة بالمدخلات والعمليات والمخرجات، باعتبارها جزءاً من متطلبات ضمان جودة البرامج المقدمة، وربما ضرورة عدم الاكتفاء عند تطوير هذه الكفايات وتوظيفها في تقويم وتطوير البرامج، بل تحديثها بالشكل الذي يسهم في متابعة المستجدات والتطورات المتصلة بتربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

إجراءات الدراسة:

المشاركون في الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين العاملين في مراكز التوحد في عَمَّان والبالغ عددهم (67) معلماً ومعلمة ، استجاب منهم على أداة الدراسة (45) معلماً ومعلمة ، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2010-2011م)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات جنس المعلم والمؤهل

المتغيرات		العدد	الكلي
الجنس	ذكر	12	45
	أنثى	33	
المؤهل	دبلوم متوسط	12	45
	بكالوريوس	33	

أداة الدراسة:

مرت عملية تطوير قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالمراحل الآتية:

- إعداد قائمة الكفايات وبناؤها اعتماداً على الكفايات المقترحة لمعلمي التربية الخاصة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في ولاية مينوسوتا (2003)، التي طُوِّرَتْ بعد دراسة مستفيضة ومراجعة لمعايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد والمعتمدة من لدن مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي من أكبر المنظمات المهنية المتخصصة التي تلتزم وتعنى بتطوير المخرجات التربوية للأفراد ذوي الإعاقات والموهوبين، ودراسة وثائق المنظمات المهنية المعنية بتطوير برامج الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتوصيات المتعلقة ببرامج الجامعات المرموقة والمعنية بتطوير كفايات المهنيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في العديد من الولايات الأمريكية.
- تحديد قائمة بالكفايات المعرفية والمهارات اللازمة والأساسية للمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، والخروج بصورة ملائمة لواقع البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن، والتي تكونت في صورتها الأولية من (39) فقرة تقيس معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

- التحقق من صدق القائمة ظاهرياً؛ إذ عُرِضَتْ على (10) محكمين من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة العاملين في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة؛ وطُلِبَ إليهم إبداء آرائهم في وضوح الفقرات، ومدى انتمائها وتمثيلها للكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، واقتراح فقرات إضافية، وقد أفاد المحكمون بشمولية الفقرات وتغطيتها للكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال التوحد، وقد عُدِّلَتْ صياغة بعض الفقرات لتناسب البيئة العربية الأردنية، مثل: «الإلمام بمعايير برامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين» بدلاً من «الإلمام بمعايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة»، وإضافة فقرة جديدة نصها «كتابة وتنفيذ الأهداف الفردية للطلبة التوحديين استناداً إلى نتائج تقويمهم وتشخيصهم»، وبهذا يصبح العدد النهائي لفقرات القائمة (40) فقرة.

- تحديد سلم تقدير الإجابة لجانب تقدير المعلمين لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال التوحديين وسلم لجانب تقدير درجة امتلاكهم لتلك الكفايات والمهارات في ثلاثة مستويات، وهي بحسب وزنها: (مرتفعة =3، متوسطة =2، منخفضة =1)، بحيث تتراوح العلامة الكلية على القائمة بين (40-120) لكل جانب من الأهمية أو درجة الامتلاك.

- التحقق من دلالات ثبات القائمة بحساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل على عينة مكونة من (20) معلماً من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل ثبات القائمة لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد (0.95)، في حين بلغ ثبات القائمة لدرجة امتلاك تلك (0.85).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة (التصنيفية): وهما متغيران:
   - جنس المعلم: وله فئتان (ذكر، أنثى).
   - المؤهل: وله مستويان (دبلوم متوسط تربية خاصة، وبكالوريوس تربية خاصة).
2. المتغيرات التابعة: وهما متغيران:
   - أهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
   - درجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

إجراءات التطبيق:

1. حصر المراكز التي تقدم برامج وخدمات للأطفال التوحديين في مدينة عَمَّان, وتحديد عدد المعلمين والمعلمات فيها.
2. زيارة الباحثين مراكز التوحد في مدينة عَمَّان، وعقد لقاء مع المدراء الفنيين في هذه المراكز لتوضيح أهداف الدراسة وشرح مكونات القائمة، ومن ثم توزيع الاستبانات على جميع المعلمين البالغ عددهم (67) معلماً ومعلمة، وطلب إليهم تعبئتها وإعادتها لإدارة المركز في اليوم التالي.
3. قيام الباحثون بجمع الاستبانات لغايات إدخال البيانات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، حيث بلغ عدد الاستبانات المعادة (45) استبانة.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة «ما تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟» حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على القائمة ككل وحسب كل فقرة؛ حيث كان تقدير المعلمين لأهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد متدنياً، بمتوسط حسابي (1.35)، وبانحراف معياري مقداره (0.26)، والجدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القائمة مرتبة تنازليا وفقا لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية امتلاك فقرات القائمة مرتبة تنازليا

الكفايات المعرفية والمهارات	س	ع	الدرجة
الإلمام بمعايير برامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.	1.91	0.70	متوسط
الوصول إلى المعلومات النظرية والبحثية، والمتطلبات القانونية والطبية المتصلة بالممارسات الواعدة في تعليم الأفراد التوحديين.	1.71	0.70	متوسط
الإلمام بالمصادر المهنية كالمنشورات والمجلات، والمنظمات المتخصصة، والمواقع الالكترونية الخاصة باضطراب التوحد.	1.69	0.60	متوسط
الإلمام بتشريعات التربية الخاصة والخدمات المساندة المتصلة بالأفراد التوحديين.	1.69	0.70	متوسط

المشاركة في فعاليات وأنشطة التطوير المهني المستمر في مجال التوحد.	1.62	0.61	متوسط
تفسير نتائج التقويم لتصميم التدخلات المناسبة للأفراد التوحديين.	1.56	0.73	متوسط
الإلمام بالتأثيرات المحتملة لعوامل الصحة العقلية والحسية، والتغذية، والأدوية على سلوك الأفراد التوحديين.	1.49	0.73	متدنٍ
تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المستندة إلى نتائج الأبحاث في تعليم الأطفال التوحديين.	1.49	0.70	متدنٍ
تطبيق تقويم السلوك الوظيفي مع الاهتمام بالحاجات الحسية، وتطبيق النتائج في البرمجة للأفراد التوحديين.	1.49	0.70	متدنٍ
الإلمام بنتائج الأبحاث الداعمة لطرق وممارسات تعليم الأطفال التوحديين.	1.47	0.59	متدنٍ
الإلمام بالنظريات ونتائج الأبحاث المتصلة ببرامج التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد التوحديين.	1.44	0.50	متدنٍ
الإلمام بوظائف السلوك، وبأغراض السلوكيات التواصلية المقصودة (تحليل السلوك الوظيفي) .	1.42	0.62	متدنٍ
تبادل نتائج الأبحاث ومصادر المعلومات الأخرى ذات العلاقة باضطراب التوحد مع الآباء والعاملين في المدرسة.	1.42	0.50	متدنٍ
استخدام استراتيجيات تفاعلية لدعم السلوك الايجابي لدى الطلبة التوحديين.	1.40	0.69	متدنٍ
الإلمام بالخدمات والخيارات التربوية والتعليمية المتوفرة للأفراد التوحديين.	1.36	0.65	متدنٍ
تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية التي تعزز وتشجع مهارات التواصل الفعال باستخدام أساليب التواصل اللفظية، وأنظمة التواصل البديلة لدى الأفراد التوحديين.	1.36	0.57	متدنٍ
الإلمام بتأثيرات الاتجاهات الطبية والعصبية في تعليم الأفراد التوحديين.	1.36	0.53	متدنٍ
تقديم التدريب الآباء، والمعلمين الجدد، والعاملين الآخرين في المدرسة لتحسين الخدمات المقدمة للأفراد التوحديين.	1.33	0.56	متدنٍ
الإلمام بطرق التدريس عالية التنظيم، وأنظمة التواصل، والتعديلات البيئية وتأثيراتها المحتملة في إدارة سلوك الأفراد التوحديين.	1.31	0.56	متدنٍ
الإلمام بتأثيرات خصائص الأطفال التوحديين على الاستفادة من فرص التعلم العارض.	1.31	0.47	متدنٍ

الإلمام بتعليم طرق التواصل الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية المرغوبة وتشجيع الطرق البديلة لها للتصدي للسلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال التوحديين.	1.31	0.51	متدنٍ
الإلمام بالاستراتيجيات التفاعلية لتعليم السلوكيات المتوافقة اجتماعياً للأطفال التوحديين، والحد من السلوكيات غير الاجتماعية، والتقليل من استخدام استراتيجيات الإقصاء ومعالجة الأزمة.	1.29	0.55	متدنٍ
الإلمام بجوانب قوة وضعف الإجراءات والأدوات المستخدمة في الكشف والتقويم لغايات تحديد أهلية الأطفال التوحديين لتلقي الخدمات التربوية والمساندة.	1.29	0.46	متدنٍ
التعاون مع العاملين لإجراء التعديلات البيئية للطلبة التوحديين الملتحقين في الصف العادي وفي المواقف الطبيعية الأخرى كالبيت، والمؤسسة النهارية.	1.27	0.54	متدنٍ
كتابة خطط تعديل السلوك للأفراد التوحديين المتضمنة تعليم المهارات وأنماط السلوك الوقائية والبديلة.	1.27	0.58	متدنٍ
توظيف استخدامات التكنولوجيا المساندة في تعليم الأفراد التوحديين كنظام تبادل الصور، والوسائل الالكترونية، والمعدات الحسية، والجداول البصرية، وغيرها.	1.27	0.54	متدنٍ
تصميم البيئة التعليمية بإجراء التعديلات الخاصة بتحديد الاحتياجات البصرية، والسمعية، والحسية الأخرى للطلبة التوحديين.	1.24	0.48	متدنٍ
تطبيق مدى من استراتيجيات التعليم المباشر لتمكين الطالب التوحدي من تعميم المهارة.	1.24	0.44	متدنٍ
تقديم تعديلات عالية التنظيم في البيئة التعليمية للطلبة التوحديين، مثل: استخدام الصور والجداول البصرية، وأساليب الإدارة الانتقالية، الروتين الصفي، وغيرها.	1.22	0.42	متدنٍ
جمع وتفسير البيانات الدالة على تقدم الطلبة التوحديين، وإجراء التعديلات الضرورية في البرنامج عند الحاجة.	1.22	0.42	متدنٍ
استخدام البرامج التعليمية الهادفة إلى تحديد الاحتياجات الانتقالية للإفراد التوحديين في التوظيف والتدريب، والعيش المنزلي، والأنشطة الترفيهية، والتعليم والعيش في المجتمع في مرحلة ما بعد المدرسة.	1.22	0.52	متدنٍ

الإلمام ببرامج تطوير العاملين في مجال التوحد وتأثيراتها على الأفراد التوحديين منذ مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.	1.20	0.41	متدنٍ
كتابة وتنفيذ الأهداف الفردية للطلبة التوحديين استنادا إلى نتائج تقويمهم وتشخيصهم.	1.18	0.44	متدنٍ
التواصل مع الجهات الأخرى خارج المؤسسة -كأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي علاج النطق، وخدمات التكامل الحسي، والأطباء، والأخصائيين النفسيين- والعاملة مع الأفراد التوحديين.	1.18	0.39	متدنٍ
الإلمام بالخصائص التواصلية، والسلوكية والاجتماعية لاضطراب التوحد، والحالات المصاحبة له.	1.18	0.39	متدنٍ
الإلمام بالمؤشرات الأولية الدالة على اضطراب التوحد في مراحل الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال، والمدرسة .	1.16	0.42	متدنٍ
استخدام الإجراءات والأدوات للكشف والتقويم لغايات تحديد أهلية الأطفال التوحديين لتلقي الخدمات التربوية والمساندة.	1.16	0.37	متدنٍ
تعزيز تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأفراد التوحديين بتشجيع تفاعلات الأقران المستمرة، والتعليم المباشر، ولعب الأدوار في مختلف المواقف.	1.16	0.42	متدنٍ
الإلمام بطرق واستراتيجيات إدارة وضبط سلوك الأفراد التوحديين.	1.13	0.41	متدنٍ
استخدام البرامج التعليمية المفيدة في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة التوحديين وبين أقرانهم والكبار في مختلف المواقف.	1.11	0.32	متدنٍ
التواصل مع الوالدين والعاملين الآخرين حول المؤشرات المبكرة، والخصائص، ونماذج التعلم الخاصة بالطلبة التوحديين.	1.09	0.29	متدنٍ
الكلي	1.35	0.26	متدنٍ

عدد المشاركين= 45، س=المتوسط الحسابي، ع=الانحراف المعياري. لتحديد مستوى الأهمية تبعاً للمتوسط تم استخدام التصنيف الثلاثي الآتي: متدني=1.49 فأقل، متوسط=1.50-2.49، مرتفع= 2.50 فأكثر

يتبين من الجدول (2) أن أفراد الدراسة قدّروا أهمية معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد بمستوى متدنٍّ، بينما قدروا عدداً قليلاً من تلك الكفايات والمهارات بمستوى أهمية متوسط، ولم يقدروا أيًّا من تلك الكفايات والمهارات بمستوى مرتفع على الإطلاق. وقد جاءت كفاية الإلمام بمعايير برامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في المرتبة الأولى من حيث أهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد،

بمتوسط حسابي (1.91)، وبانحراف معياري (0.70)، تلتها في الأهمية كفاية الوصول إلى المعلومات النظرية والبحثية، والمتطلبات القانونية والطبية المتصلة بالممارسات الواعدة في تعليم الأفراد التوحديين بمتوسط حسابي (1.71) وبانحراف معياري (0.70). في حين كانت كفاية التواصل مع الوالدين والعاملين الآخرين حول المؤشرات المبكرة، والخصائص، ونماذج التعلم الخاصة بالطلبة التوحديين الأقل أهمية بالنسبة لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (1.09)، وبانحراف معياري (0.29)، تلتها ثاني أقل أهمية كفاية استخدام البرامج التعليمية المفيدة في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة التوحديين وبين أقرانهم والكبار في مختلف المواقف، بمتوسط حسابي (1.11)، وبانحراف معياري (0.32).

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة «ما تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لدرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟» حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على القائمة ككل وحسب كل فقرة؛ حيث جاء تقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد متوسطاً، بمتوسط حسابي (1.77)، وبانحراف معياري مقداره (0.40)، والجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القائمة مرتبة تنازليا وفقا لدرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك فقرات القائمة مرتبة تنازليا

الكفايات المعرفية والمهارات	س	ع	الدرجة
الإلمام بمعايير برامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.	2.33	0.67	متوسط
المشاركة في فعاليات وأنشطة التطوير المهني المستمر في مجال التوحد.	2.20	0.79	متوسط
الوصول إلى المعلومات النظرية والبحثية، والمتطلبات القانونية والطبية المتصلة بالممارسات الواعدة في تعليم الأفراد التوحديين.	2.16	0.71	متوسط
تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المستندة إلى نتائج الأبحاث في تعليم الأطفال التوحديين.	2.07	0.69	متوسط
الإلمام بالمصادر المهنية كالمنشورات والمجلات، والمنظمات المتخصصة، والمواقع الالكترونية الخاصة باضطراب التوحد.	2.07	0.62	متوسط
تبادل نتائج الأبحاث ومصادر المعلومات الأخرى ذات العلاقة باضطراب التوحد مع الآباء والعاملين في المدرسة.	2.02	0.69	متوسط

الإلمام بتشريعات التربية الخاصة والخدمات المساندة المتصلة بالأفراد التوحديين.	2.00	0.80	متوسط
الإلمام بتأثيرات الاتجاهات الطبية والعصبية في تعليم الأفراد التوحديين.	1.98	0.62	متوسط
تفسير نتائج التقويم لتصميم التدخلات المناسبة للأفراد التوحديين.	1.93	0.78	متوسط
الإلمام بالنظريات ونتائج الأبحاث المتصلة ببرامج التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد التوحديين.	1.93	0.78	متوسط
جمع وتفسير البيانات الدالة على تقدم الطلبة التوحديين، وإجراء التعديلات الضرورية في البرنامج عند الحاجة.	1.84	0.80	متوسط
الإلمام بالاستراتيجيات التفاعلية لتعليم السلوكيات المتوافقة اجتماعياً للأطفال التوحديين، والحد من السلوكيات غير الاجتماعية، والتقليل من استخدام استراتيجيات الإقصاء ومعالجة الأزمة.	1.84	0.71	متوسط
استخدام استراتيجيات تفاعلية لدعم السلوك الايجابي لدى الطلبة التوحديين.	1.82	0.81	متوسط
تصميم البيئة التعليمية بإجراء التعديلات الخاصة بتحديد الاحتياجات البصرية، والسمعية، والحسية الأخرى للطلبة التوحديين.	1.82	0.54	متوسط
تقديم التدريب الآباء، والمعلمين الجدد، والعاملين الآخرين في المدرسة لتحسين الخدمات المقدمة للأفراد التوحديين.	1.82	0.65	متوسط
تطبيق تقويم السلوك الوظيفي مع الاهتمام بالحاجات الحسية، وتطبيق النتائج في البرمجة للأفراد التوحديين.	1.80	0.84	متوسط
استخدام الإجراءات والأدوات للكشف والتقويم لغايات تحديد أهلية الأطفال التوحديين لتلقي الخدمات التربوية والمساندة.	1.80	0.73	متوسط
كتابة خطط تعديل السلوك للأفراد التوحديين المتضمنة تعليم المهارات وأنماط السلوك الوقائية والبديلة.	1.80	0.87	متوسط
الإلمام بطرق التدريس عالية التنظيم، وأنظمة التواصل، والتعديلات البيئية وتأثيراتها المحتملة في إدارة سلوك الأفراد التوحديين.	1.80	0.79	متوسط
الإلمام بجوانب قوة وضعف الإجراءات والأدوات المستخدمة في الكشف والتقويم لغايات تحديد أهلية الأطفال التوحديين لتلقي الخدمات التربوية والمساندة.	1.78	0.82	متوسط

الإلمام بنتائج الأبحاث الداعمة لطرق وممارسات تعليم الأطفال التوحديين.	1.78	0.70	متوسط
استخدام البرامج التعليمية الهادفة إلى تحديد الاحتياجات الانتقالية للإفراد التوحديين في التوظيف والتدريب، والعيش المنزلي، والأنشطة الترفيهية، والتعليم والعيش في المجتمع في مرحلة ما بعد المدرسة.	1.76	0.71	متوسط
الإلمام بالخدمات والخيارات التربوية والتعليمية المتوفرة للأفراد التوحديين.	1.73	0.72	متوسط
تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية التي تعزز وتشجع مهارات التواصل الفعال باستخدام أساليب التواصل اللفظية، وأنظمة التواصل البديلة لدى الأفراد التوحديين.	1.71	0.76	متوسط
الإلمام بتأثيرات خصائص الأطفال التوحديين على الاستفادة من فرص التعلم العارض.	1.71	0.66	متوسط
الإلمام بالخصائص التواصلية، والسلوكية والاجتماعية لاضطراب التوحد، والحالات المصاحبة له.	1.71	0.76	متوسط
التعاون مع العاملين لإجراء التعديلات البيئية للطلبة التوحديين الملتحقين في الصف العادي وفي المواقف الطبيعية الأخرى كالبيت، والمؤسسة النهارية.	1.67	0.71	متوسط
الإلمام بتعليم طرق التواصل الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية المرغوبة وتشجيع الطرق البديلة لها للتصدي للسلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال التوحديين.	1.67	0.71	متوسط
الإلمام بالتأثيرات المحتملة لعوامل الصحة العقلية والحسية، والتغذية، والأدوية على سلوك الأفراد التوحديين.	1.64	0.48	متوسط
الإلمام ببرامج تطوير العاملين في مجال التوحد وتأثيراتها على الأفراد التوحديين منذ مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.	1.64	0.65	متوسط
الإلمام بوظائف السلوك، وبأغراض السلوكيات التواصلية المقصودة (تحليل السلوك الوظيفي) .	1.62	0.65	متوسط
تقديم تعديلات عالية التنظيم في البيئة التعليمية للطلبة التوحديين، مثل: استخدام الصور والجداول البصرية، وأساليب الإدارة الانتقالية، الروتين الصفي، وغيرها.	1.60	0.69	متوسط
التواصل مع الجهات الأخرى خارج المؤسسة -كأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي علاج النطق، وخدمات التكامل الحسي، والأطباء، والأخصائيين النفسيين- والعاملة مع الأفراد التوحديين.	1.58	0.66	متوسط

توظيف استخدامات التكنولوجيا المساندة في تعليم الأفراد التوحديين كنظام تبادل الصور، والوسائل الالكترونية، والمعدات الحسية، والجداول البصرية، وغيرها.	1.56	0.73	متوسط
استخدام البرامج التعليمية المفيدة في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة التوحديين وبين أقرانهم والكبار في مختلف المواقف.	1.56	0.73	متوسط
تعزيز تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأفراد التوحديين بتشجيع تفاعلات الأقران المستمرة، والتعليم المباشر، ولعب الأدوار في مختلف المواقف.	1.56	0.62	متوسط
تطبيق مدى من استراتيجيات التعليم المباشر لتمكين الطالب التوحدي من تعميم المهارة .	1.51	0.66	متوسط
التواصل مع الوالدين والعاملين الآخرين حول المؤشرات المبكرة، والخصائص، ونماذج التعلم الخاصة بالطلبة التوحديين.	1.47	0.66	متدنٍ
الإلمام بطرق واستراتيجيات إدارة وضبط سلوك الأفراد التوحديين.	1.47	0.63	متدنٍ
الإلمام بالمؤشرات الأولية الدالة على اضطراب التوحد في مراحل الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال، والمدرسة.	1.44	0.62	متدنٍ
كتابة وتنفيذ الأهداف الفردية للطلبة التوحديين استنادا إلى نتائج تقويمهم وتشخيصهم.	1.42	0.69	متدنٍ
الكلي	1.77	0.40	متوسط

عدد المشاركين= 45، س=المتوسط الحسابي، ع=الانحراف المعياري. لتحديد مستوى درجة الامتلاك تبعاً للمتوسط تم استخدام التصنيف الثلاثي الآتي: متدني=1.49 فأقل، متوسط=1.50-2.49، مرتفع= 2.50 فأكثر

يتبين من الجدول (3) أن أفراد الدراسة قدّروا درجة امتلاكهم معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد بمستوى متوسط، في حين قدروا درجة امتلاكهم لأربع كفايات بمستوى متدنٍّ، ولم يقدروا درجة امتلاكهم لأي من تلك الكفايات والمهارات بمستوى مرتفع على الإطلاق أيضاً. وقد جاءت أيضاً كفاية الإلمام بمعايير برامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في المرتبة الأولى من حيث درجة امتلاكها لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد المشاركين، بمتوسط حسابي (2.33)، وبانحراف معياري (0.67)، تلتها في درجة الامتلاك كفاية المشاركة في فعاليات وأنشطة التطوير المهني المستمر في مجال التوحد، بمتوسط حسابي (2.20)، وبانحراف معياري (0.79)، في حين كانت كفاية كتابة وتنفيذ الأهداف الفردية للطلبة التوحديين استنادا إلى نتائج تقويمهم وتشخيصهم الأقل امتلاكاً لدى

المعلمين المشاركين في الدراسة، بمتوسط حسابي (1.42) وبانحراف معياري (0.69)، تلتها كثاني أقل درجة امتلاك كفاية الإلمام بالمؤشرات الأولية الدالة على اضطراب التوحد في مراحل الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال، والمدرسة، بمتوسط حسابي (1.44) وبانحراف معياري (0.62).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث «هل يختلف تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل، أو التفاعل بينهما؟» حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد الدراسة على القائمة ككل تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل للتعرف على تقدير أهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد الدراسة لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد على القائمة ككل تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
دبلوم متوسط	ذكر	1.26	0.13	6
	أنثى	1.24	0.20	6
	كلي	1.25	0.16	12
بكالوريوس	ذكر	1.33	0.28	6
	أنثى	1.39	0.28	27
	كلي	1.38	0.28	33
كلي	ذكر	1.29	0.21	12
	أنثى	1.37	0.27	33
	كلي	1.35	0.26	45

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؛ إذ أظهر المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس أهمية أعلى لامتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال التوحد من المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم المتوسط، بمتوسط حسابي (1.38، 1.25) على التوالي، كما يبين الجدول أن المعلمات الإناث أظهرن أهمية أعلى لامتلاك تلك الكفايات والمهارات من المعلمين الذكور، بمتوسط حسابي (1.37، 1.29) على التوالي. وللتأكد من الدلالة الإحصائية

للفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two-Way-Anova ، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

تحليل التباين الثنائي لتقدير المعلمين لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.004	1	0.004	0.061	0.807
المؤهل العلمي	0.081	1	0.081	1.225	0.275
المؤهل العلمي * الجنس	0.014	1	0.014	0.213	0.647
الخطأ	2.726	41	0.066		
كلي	84.457	45			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود أثر لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي أو التفاعل بينهما بالنسبة لتقدير أفراد الدراسة لأهمية امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد؛ حيث بلغت قيمة ف لمتغير الجنس (0.061)، في حين كانت قيمة (ف) للمؤهل العلمي (1.225)، وبلغت قيمة (ف) التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي (30.21)، وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة «هل يختلف تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل، أو التفاعل بينهما؟» حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد الدراسة على القائمة ككل تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل للتعرف على تقدير درجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد على القائمة ككل تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
دبلوم متوسط	ذكر	1.48	0.258	6
	أنثى	1.76	0.512	6
	كلي	1.62	0.413	12
بكالوريوس	ذكر	1.57	0.423	6
	أنثى	1.88	0.370	27
	كلي	1.82	0.393	33
كلي	ذكر	1.53	0.337	12
	أنثى	1.86	0.393	33
	كلي	1.77	0.404	45

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي؛ إذ أظهر المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس تقديراً أعلى لامتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال التوحد من المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم المتوسط، بمتوسط حسابي (1.82، 1.62) على التوالي، كما يبين الجدول ذاته أن المعلمات الإناث أظهرن تقديراً أعلى لامتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال التوحد من المعلمين الذكور، بمتوسط حسابي (1.86، 1.53) على التوالي. وللتأكد من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، استُخْدِم تحليل التباين الثنائي Two-Way-Anova ، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

تحليل التباين الثنائي لتقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	**0.655**	**1**	**0.655**	**4.404**	**0.042**
المؤهل العلمي	0.077	1	0.077	0.515	0.477
المؤهل العلمي * الجنس	0.002	1	0.002	0.013	0.910
الخطأ	6.097	41	0.149		
كلي	148.351	45			

يظهر الجدول (7) وجود أثر لمتغير الجنس بالنسبة لتقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد (ف= 44.40، α=0.042)، وعند الرجوع إلى جدول المتوسطات تبين أن هذه الفروق في درجة الامتلاك تعزى لصالح الإناث بمتوسط حسابي (1.86) مقابل متوسط حسابي (1.53) للذكور. كما تظهر النتائج عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي أو التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي بالنسبة لتقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد.

تفسير النتائج:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أهمية ودرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن، وفيما يأتي مناقشة لنتائجها.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: «ما تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟»
دلت نتائج هذا السؤال أن تقدير المعلمين لأهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد كان متدنياً بشكلٍ عام؛ حيث إن المعلمين المشاركين قدّروا أهمية معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد بمستوى متدنٍّ، بينما قدروا عدداً قليلاً من تلك الكفايات والمهارات بمستوى أهمية متوسط، ولم يقدروا أي منها بمستوى مرتفع على الإطلاق. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة برامج إعداد وتأهيل المعلمين و طبيعة النظام الإداري والتربوي في الأردن مقارنة بدول أخرى كالولايات المتحدة مثلاً؛ إذ يستجيب كل معلم تبعا للتدريب الذي تلقاه، بالإضافة إلى أن متطلبات الاستمرار في المهنة في الدول الغربية تتطلب من

المعلم الحرص على تحقيق مستوى من النمو والتطور المهني، بينما في الأردن ينظر لمهنة التعليم بوصفها وظيفة لكسب العيش في ظل غياب شروط ومتطلبات واضحة للاستمرار في الوظيفة.

ومن ناحية أخرى تضمنت التقديرات المتوسطة لأهمية الكفايات التعليمية على كفايات: «الإلمام بمعايير برامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين»، و«الوصول إلى المعلومات النظرية والبحثية، والمتطلبات القانونية والطبية المتصلة بالممارسات الواعدة في تعليم الأفراد التوحديين»، و«الإلمام بالمصادر المهنية كالمنشورات والمجلات، والمنظمات المتخصصة، والمواقع الإلكترونية الخاصة باضطراب التوحد»، و«الإلمام بتشريعات التربية الخاصة والخدمات المساندة المتصلة بالأفراد التوحديين»، و«المشاركة في فعاليات وأنشطة التطوير المهني المستمر في مجال التوحد»، و«تفسير نتائج التقويم لتصميم التدخلات المناسبة للأفراد التوحديين». وربما يعزى ذلك إلى جهود المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين التي أسفرت عن إطلاق معايير الاعتماد الخاص لبرامج التوحد، وسلسلة برامج التطوير المهني للعاملين في المجال التي استندت إلى تلك المعايير.

في حين اشتملت التقديرات المتدنية لأهمية الكفايات المعرفية والأدائية المتعلقة بالبيئة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية، مثل: «الإلمام بالتأثيرات المحتملة لعوامل الصحة العقلية والحسية، والتغذية، والأدوية على سلوك الأفراد التوحديين»، و«الإلمام بوظائف السلوك، وبأغراض السلوكيات التواصلية المقصودة (تحليل السلوك الوظيفي)» و«الإلمام بطرق التدريس عالية التنظيم، وأنظمة التواصل، والتعديلات البيئية وتأثيراتها المحتملة في إدارة سلوك الأفراد التوحديين»، والكفايات المتعلقة باستراتيجيات التدريس، مثل: «تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المستندة إلى نتائج الأبحاث في تعليم الأطفال التوحديين»، والكفايات المتعلقة بتقييم الأفراد ذوي اضطراب التوحد، مثل: «تطبيق تقويم السلوك الوظيفي مع الاهتمام بالحاجات الحسية»، و«تطبيق النتائج في البرمجة للأفراد التوحديين»، و«الإلمام بنتائج الأبحاث الداعمة لطرق وممارسات تعليم الأطفال التوحديين»، والكفايات المتعلقة بالتعاون في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مثل: و«الإلمام بالخدمات والخيارات التربوية والتعليمية المتوفرة للأفراد التوحديين»، و«تبادل نتائج الأبحاث ومصادر المعلومات الأخرى ذات العلاقة باضطراب التوحد مع الآباء والعاملين في المدرسة ، و«الإلمام بتأثيرات الاتجاهات الطبية والعصبية في تعليم الأفراد التوحديين»، و«تقديم التدريب للآباء، والمعلمين الجدد، والعاملين الآخرين في المدرسة لتحسين الخدمات المقدمة للأفراد التوحديين»، والكفايات المتعلقة بالتقييم، مثل: «الإلمام بجوانب قوة وضعف الإجراءات والأدوات المستخدمة في الكشف والتقويم لغايات تحديد أهلية الأطفال التوحديين لتلقي الخدمات التربوية والمساندة»، و«استخدام الإجراءات والأدوات للكشف والتقويم لغايات تحديد أهلية الأطفال التوحديين لتلقي الخدمات التربوية والمساندة»، و«كتابة وتنفيذ الأهداف الفردية للطلبة التوحديين استنادا إلى نتائج تقويمهم وتشخيصهم»، و«الإلمام ببرامج تطوير العاملين في مجال التوحد وتأثيراتها في الأفراد

التوحديين منذ مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد»، والكفايات المتعلقة بتطور الأفراد ذوي اضطراب التوحد وخصائصهم، مثل: «الإلمام بالخصائص التواصلية، والسلوكية والاجتماعية لاضطراب التوحد، والحالات المصاحبة له»، و«الإلمام بالمؤشرات الأولية الدالة على اضطراب التوحد في مراحل الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال، والمدرسة»، و«تعزيز تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأفراد التوحديين بتشجيع تفاعلات الأقران المستمرة».

وتعد هذه النتيجة مثيرة للاهتمام؛ كونها تتعارض مع الكفايات المعرفية والأدائية الواجب امتلاكها من لدن المعلمين، فربما يعود تدني تقديرات المعلمين لأهمية هذه المعايير إلى طبيعة إعدادهم ضمن برامج تربية خاصة جامعية عامة لا تصنيفية؛ التي تفتقر إلى مساقات تركز بشكل خاص على ضرورة استناد ممارسات المعلمين إلى استخدام الأساليب والتطبيقات التعليمية المثبتة بحثياً، كما يبدو أن تقديرات المعلمين لأهمية الكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال التوحديين تنسجم مع الطبيعة الحقيقية لممارساتهم لتلك الكفايات والمهارات؛ بمعنى أنهم لم يقدروا أهميتها بشكل مرتفع؛ لأنهم لا يمتلكونها في الواقع.

بالإضافة إلى عدم توفر برامج تدريب خاصة في أثناء الخدمة تركز على هذه الكفايات والمهارات؛ مما ينعكس سلباً على إدراكات المعلمين العاملين لأهمية هذه الكفايات، ومنها ما يتعلق بمحدودية الخدمات والبرامج الريادية التي تعنى بالأفراد ذوي اضطراب التوحد، إذ يبلغ عدد المراكز التي تعنى بهؤلاء الأفراد في العاصمة عَمَّان (6) مراكز فقط. وأخيراً، ربما بسبب عدم وجود اختبار يتوجب اجتيازه من خريجي البرامج الجامعية في التربية الخاصة ضمن إجراءات نظام يضبط آلية الحصول على رخصة لمزاولة مهنة التربية الخاصة عموماً ومهنة تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد على وجه الخصوص.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كاسيلا وكوليلا (Cascella & Colella, 2004) التي أشارت إلى أن ما نسبته (54%) من معلمي الأطفال التوحيد المشاركين في دراستهما لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني فيما يتعلق بتقديم الخدمات المناسبة للأطفال التوحديين. كما تتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة تيفيس ووايت بريد وكاثلين (Teffes, Whitebread & Cathleen, 2010) التي أشارت إلى أن عدداً من المعلمين أظهروا عدم تلقيهم تدريباً رسمياً في مجالات اضطراب التوحد المختلفة، وأنهم حصلوا على تدريبهم من خلال العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن قراءتهم بعض الكتب والمقالات في هذا الميدان، فضلاً عن تأكيد (77%) منهم على حاجتهم لتلقي مستويات متقدمة من التدريب المتخصص في مجال رعاية وتعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد.

في حين اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراستي كل من (سكر، 2007) التي أشارت إلى أن معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد قدروا أهمية امتلاكهم المعارف والمهارات

المتعلقة بتدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد بدرجة مرتفعة، ودراسة ويلي)2002 (Whaley, التي أشارت إلى عدم وجود مظاهر للقصور في مستويات معرفة المعلمين والاختصاصين بتصميم البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد؛ وربما يعود هذا الاختلاف إلى كبر حجم عينة دراستيهما مقارنة بعدد أفراد الدراسة الحالية، الذي أُشِير إليه سابقاً.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: «ما تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لدرجة امتلاك الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟» جاءت تقديرات المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد متوسطةً عموماً؛ حيث إن المعلمين المشاركين قدّروا درجة امتلاكهم معظم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد بمستوى متوسط، في حين قدروا درجة امتلاكهم لأربع كفايات بمستوى متدنٍّ، ولم يقدروا درجة امتلاكهم لأي من تلك الكفايات والمهارات بمستوى مرتفع على الإطلاق أيضاً.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما أشارت إليه دراسة (الضمور، 2006) حيث أظهرت نتائجها بأن العاملين في برامج التدخل المبكر يمتلكون الكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول إن البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد ما تزال حديثة من ناحية ومحدودة من ناحية أخرى، وخصوصاً في مجالات التطوير والتدريب المهني للعاملين، أو نتيجة كون أفراد الدراسة من حملة المؤهلات العلمية في التربية الخاصة اللاتصنيفية. وقد يقودنا ذلك إلى التأكيد على حاجة العاملين مع هؤلاء الأطفال إلى برامج تدريبية تصنيفية مبنية على الكفايات Program Based Competencies، واختبارات تسمح لمن يجتازها بمزاولة مهنة التدريس في التربية الخاصة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (سكر، 2007) التي أشارت إلى أن تقديرات المعلمين المشاركين في دراسته كانت مرتفعة لدرجة امتلاك المعارف والمهارات المتعلقة بتدريس الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وربما يعزى هذا الاختلاف الى تعرض المعلمين الى فرص التطوير المهني في مجال التوحد بشكل واضح.

ويلاحظ من النتائج أن تقدير أفراد الدراسة لكفايات «التواصل مع الوالدين والعاملين الآخرين حول المؤشرات المبكرة، والخصائص، ونماذج التعلم الخاصة بالطلبة التوحديين»، و«الإلمام بطرق واستراتيجيات إدارة وضبط سلوك الأفراد التوحديين»، و«الإلمام بالمؤشرات الأولية الدالة على اضطراب التوحد في مراحل الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال، والمدرسة»، و«كتابة وتنفيذ الأهداف الفردية للطلبة التوحديين استناداً إلى نتائج تقويمهم وتشخيصهم»، كان متدنياً.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة مثيرة للاهتمام -كونها تقع في صلب عمل معلم التربية

الخاصة- قد تعود إلى عدم توفر برامج متخصصة لإعداد المعلمين في مجال تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد لمستوى ما قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة مما ينعكس سلباً على تقديرهم لدرجة امتلاكهم لهذه الكفايات مقارنة بالمعايير الدولية المعتمدة في هذا الشأن (Hendrick, 2011)، وربما نتيجة تقصير الجهات والمؤسسات الرسمية في إشراك المعلمين العاملين في هذا الميدان بورش عمل متخصصة تهدف إلى تنمية إدراكهم لأهمية تلك الكفايات وتمكينهم من ممارستها في واقعهم العملي وذلك وفقاً للتطورات العالمية في هذا الحقل.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث: «هل يختلف تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل، أو التفاعل بينهما؟» أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهما على القائمة بالنسبة لتقديرات المعلمين لأهمية امتلاك الكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وربما يعكس ذلك أن غالبية أفراد الدراسة وبصرف النظر عن جنسهم أو مؤهلهم العلمي لم يختلفوا بتقديرهم لأهمية الكفايات والمهارات المعرفية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ مما يتفق مع التفسير المقدم لسؤالي الدراسة السابقين، ومفاده أن برامج الإعداد الأكاديمي والتدريب في أثناء الخدمة لا توفر أو تركز على تدريب المعلمين على امتلاك تلك الكفايات أو المهارات.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (الضمور، 2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير أهمية كفايات معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومع ما توصلت إليها دراسة (سكر، 2007)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير درجة المؤهل العلمي للمعلم على تقدير درجة أهمية الكفايات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ وربما يعود ذلك جزئياً إلى تشابه أفراد الدراسة في المستوى المهني والمسلكي، ومن حيث محدودية برامج التطوير المهني. في حين تختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة(سكر، 2007) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير جنس المعلم في تقديرهم لدرجة أهمية امتلاك الكفايات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد ولصالح المعلمات الإناث.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: «هل يختلف تقدير معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي أطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل، أو التفاعل بينهما؟» أظهرت نتائج هذا السؤال وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمات الإناث، وكذلك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي أو التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من (سكر، 2007؛ والضمور، 2006) من حيث عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؛ مما قد يشير جزئياً إلى تشابه أفراد الدراسة مع عينيتي دراستيهما السابقتين في المستوى المهني والمسلكي، أو إلى أن العاملين في الميدان يعيشون الظروف نفسها ويمارسون النشاطات المشتركة ذاتها، أو إلى محدودية برامج التطوير المهني المقدمة لهم على صعيد الأردن. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (سكر، 2006)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم الكفايات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى لمتغير جنس المعلم.

التوصيات:

توصلت الدراسة الحالية في مراجعتها للأدب النظري السابق إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يواجهون جملة من التحديات والمشكلات الناجمة عن النقص النوعي في جانب التواصل اللغوي، والتفاعل الاجتماعي والسلوكي، مما يستدعي إيجاد برامج تدريبية للمعلمين على مستويي ما قبل الخدمة وأثنائها، في الجامعات لتمكينهم من تقديم الخدمات والبرامج والتدخلات العلاجية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة. وفي ضوء النتائج تقترح الدراسة التوصيات الآتية:

قيام الجامعات الأردنية بالعمل على سد النقص الحاصل في عدد الكوادر المدربة من خلال الإفادة من قائمة الكفايات التدريبية اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وطرح مساقات إضافية في التوحد إلى برامج البكالوريوس والماجستير، واستحداث برامج للتطوير، وإعداد الكوادر المؤهلة على مستوى الجامعات الأردنية.

دعوة وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين للتنسيق المشترك لتطوير السياسات الخاصة بتوفير الإمكانات المناسبة لتوفير برامج التدريب والتطوير المهني المستندة إلى الكفايات ونتائج الدراسات العلمية، وإصدار نظام مزاولة مهنة التربية الخاصة بعد اجتياز محك واضح يضمن امتلاك المعلمين للكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، والطلبة ذوي اضطراب التوحد على خصوصاً.

دعوة الباحثين والأكاديميين والمهنيين لإجراء الدراسات والأبحاث المتخصصة بمضامين الكفايات التعليمية وتطبيقاتها؛ بهدف الوقوف على الكفايات التي تحقق النتاجات والتدخلات العلاجية المناسبة.

المراجع:

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (2009). معايير اعتماد مؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن. عَمَّان الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (2010). معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات التوحد. عَمَّان الأردن.

الضمور، نور. (2006). الكفايات التربوية اللازمة للعاملين في ميدان التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة، واحتياجاتهم بمدينة عَمَّان في المملكة الأردنية الهاشمية، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

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

السرطاوي ، عبد العزيز. (1994). بناء مقياس في الكفايات التعليمية بمعلمي التربية الخاصة، مجلة كلية التربية-جامعة الإمارات، السنة التاسعة، العدد العاشر.

Adair, G., & Schneider, L. (1993). Banking on learning: An incentive system for adolescents in the resource room. Teaching Exceptional Children, 25, 30-34.

American Psychiatric Association (2004). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition-Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: American Psychiatric Press Inc.

Bouxsein, K., Tiger, J., & Fisher, W. (2008). A comparison of general and specific instructions to promote task engagement and completion by a young man with Asperger syndrome. Journal of Applied Behavior Analysis, 41, 133-116.

Cascella, P., & Colella, C. (2004). Knowledge of autism spectrum disorders among-connecticut school speech language pathologists. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19, 4, 245-252.

Centers for Disease Control and Prevention. (2009). Autism information center. Retrieved November 26, 2009 from http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html

Callahan, K., Henson, R., & Cowan, A. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and

administrators. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(4), 678-692.

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

Colman, A .M. (2003). A dictionary of psychology. New York: Oxford University Press.

Coulter, E. (2007). Autism spectrum disorder and general education classroom strategies for cognitive and social inclusion, A project submitted to the Evergreen State College.

Council of Exceptional Children. (2009). What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines (6th ed.). Arlington, VA: Author

Davis, K., & Chittum, R. (1994). A group oriented contingency to increase leisure activities of adults with traumatic brain injury. Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 553-554.

Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In M. Guralnick (Ed.), The effectiveness of early intervention (pp. 307–326). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Denne, L., Hastings, R., Hughes, C., Bovellc, V., & Redford, L. (2011). Developing a competence framework for ABA and Autism, What can we learn from others? European Journal of Behavior Analysis, 12 (1), 217 - 230

Dengle, M., Falvey, A., Givner, C., & Hagger, D. (2004). Essentional special and general education teachers competencies for preparing teachers for inclusion settings, Issues in Teacher Education, 13 (1), 115-125 .

Detrich,R. (2008). Evidence-based, empirically supported, or best practice? A guide for the scientist-practitioner. In J. Luiselli, D. Russo, W. Christian, & S. Wilczynski. (Eds.), Effective Practices for Children with Autism (pp. 3–27). New York: Oxford University

Press, Inc

Eikeseth, S. (2010). Examination of Qualifications Required of an EIBI Professional. European Journal of Behavioral Analysis. 11 (2), 239 - 246.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, E. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7- year old children with autism: A 1 year comparison controlled study. Behavior Modification, 26, 49-68.

Fleming, J. L., & Monda-Amaya, L. E. (2001). Process variables critical for team effectiveness: A Delphi study of wraparound team members. Remedial and Special Education, 22 (3), 158–171

Foxx, RM and Garito, J (2007). The long term successful treatment of the very severe behaviors of a preadolescent with autism. Behavioral Interventions 22(1), 69-82.

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

Harrower, J., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. Behavior Modification, 25, 762-784.

Heflin, L., & Alaimo, D. (2007). Students with autism spectrum disorders. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed, Journal of Vocational Rehabilitation. 35, 37–50. DOI:10.3233/JVR-2011-0552 IOS Press

Hume, K., Bellini, S., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder.Topics in Early

Childhood Special Education, 25, 195–207.

Hurth, J., Shwa, E., Izeman, S.G., Whaley, K., & Rogers, S. (1999). Areas of agreement about effective practices among programs serving young children with autism spectrum disorders. Infants and Young Children, 12, 17–26.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disorders, 18, 150-165

Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. The International Journal of Research and Practice, 7 (4), 347-360.

Leppert, T., & Probest P. (2005). Development and evaluation of psychoeducational group training program for teachers of autistic pupils with mental retardation. Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother. [Article in German] 33 (1) :49-58.

Lerman, D., Vorndran, C., Addison, L., & Kuhn, S. (2004). Preparing teachers in evidenced-based practices for young children with autism. School Psychology Review, 33(4), 510-526.

Loiacono, V., & Valenti,V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings, International Journal of Special Education, 25 (3): 24-32.

Loiacono, B., & Allen, L. (2008). Are special education teachers prepared to teach the increasing number of students diagnosed with autism. International Journal of Special Education, 23 2. http://www.internationalsped.com/documents/14%20Loicano%20Sp%20Ed%20Tchrs1.doc

Lovaas, O., Koegel, R., Simmons, J., & Long, J. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 131-166.

Matson, L., Sevin, A., Fridley, D., & Love, R. (1990). Increasing spontaneous language in three autistic children. Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 227-233.

McBride, S. (2007). Review of Special Education – Grades 1-12: Summary Report. The Ministry of Education, Hashemite Kingdome of Jordan. ERfKE 1 Project.

Muller, E. (2006). State approaches to serving students with autism spectrum disorders. In inForum: An analysis of a critical issue in special education. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education..

National Research Council. (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academies Press.

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

National Teacher Standards. (2007). Autism spectrum disorders Document presented at the first annual conference Network of Training and Technical Assistance Programs (NATTAP). Retrieved on January 3, 2009 from http://www.autismsocietync.org/Draft_Copy_of_National_Teacher_Standards.pdf

New York Department of Health. (1999). Clinical practice guidelines: Report of the recommendations. Autism/pervasive developmental disorders: Assessment and intervention for young children (age 0-3 years). Albany: New York, Department of Health.

Repp, C., Felce, D., & Barton, E. (1988). Basing the treatment of stereotypic and self-injurious behaviors on hypotheses of their causes. Journal of Applied Behavior Analysis, 21, 281-289.

Rice, C. (2007). Prevalence of autism spectrum disorders: Autism and developmental disabilities monitoring network. Centers for Disease Control and Prevention, 56, 1-11.

Rossenwasser, B., & Axelrod, S. (2002). More contributions of

applied behavior analysis to the education of people with autism. Behavior Modification, 26, 3-8.

Sallows, G., & Grauper, T. (2005). Intensive behavior treatment for children with autism: Fouryear outcome and predictors. American Journal of Mental Retardation, 110, 417-438.

Sansosti, F. (2008). Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using social stories: Implications for school-based practice. Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis, 2.4-3.1, 36-45.

Smith, T., Groen, A., & Wynn, J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. American Journal on Mental Retardation, 105, 269-285.

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

Schippmann, J., Ash, R., Battista, M., Carr, L., Eyde, L., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E., & Sanchez, J. (2000). The practice of competency modeling. Personnel Psychology, 53 (3): 703-740.

Virginia Autism Council. (2010). Skill Competency for professionals and paraprofessionals in Virginia supporting individuals with Autism across the lifespan. Retrieved on March 3rd, 2012 from

http://www.autismtrainingva.org/documents/Revised%20Skill%20Competencies.pdf

Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). Educating Students with Autism: A Quick Start Manual. Austin, TX: Pro-Ed.

Whaley, H. (2002). Special Education Teachers and Speech Therapist Knowledge of Autism Spectrum disorder, Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University.

Cognitive Competencies and Skills of Teachers of Autistic Children in Jordan

Muhammad A. Mehidat

Qais I. Almeqdad

Rami A. Tashtoush

Faculty of Education - Yarmouk University
Irbid - Jordan

Abstract

The study aimed at identifying the importance cognitive competencies and skills for teachers of autistic children in Jordan according to variables of gender, academic qualification, or their interaction. Forty five teachers working at (5) special education centers for autistic children in Amman city during the 1st semester of the school year (2010-2011) participated in the study. To achieve the aims of the study, a list of knowledge competencies and required skills for teachers of autistic children were developed according to the international standards issued by the Council of Exceptional Children (CEC). The results indicated that the teachers' estimations of the importance of having knowledge competencies and required skills for teachers of autistic children were low, whereas their estimations to the degree of having these competencies and skills were moderate. It also revealed that there were no effect to variables of gender, academic qualification, and their interaction in the teachers' estimations of the importance of having knowledge competencies and required skills for teachers of autistic children, and showed an effect of the gender variable in favor of female teachers who estimated the degree of having these competencies and skills higher than male teachers; whereas the results did not show an effect for academic qualification or the interaction between gender and academic qualification on the teachers' estimation of the degree of having these competencies and skills.

Key words: Competencies, Skills, Teachers of Autistic Children.