مجلة

كلية التربية

جامعة الخرطوم

العدد التاسع

السنة السابعة

ديسمبر ٢٠١٥م

ربيع الأول ١٤٣٧هـ

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية

د. علي بن محمد بكر هوساوي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية

د. علي بن محمد بكر هوساوي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية جامعة الملك سعود

المستخلص

استهدفت الدراسة تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (من وجهة نظرهم). والكشف عن طبيعة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وفقًا لعدد من المتغيرات هي: المؤهلات العلمية، والدورات التدريبية السابقة، ونوع المعلمين (ذكور–إناث)، والبرنامج التربوي (معهد خاص، برنامج دمج). وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٧) معلماً ومعلمة، (١٤٠) معلمًا، و(٧٧) معلمة. وقد تم تطبيق مقياس الاحتياجات التدريبية (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد). وقد كشفت النتائج عن أن ترتيب الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد جاءت على التوالي التالي: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، والتواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وإدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، واستخدام التقنيات التعليمية للتدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث نوع المعلمين (ذكور–إناث)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث نوع التخصص (متخصص– غير متخصص) لصالح غير المتخصصين (أي أنهم أكثر حاجة للدورات التدريبية) وذلك في خمسة أبعاد، وكذلك وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث الدرجة العلمية (ماجستير في التربية الخاصة / بكالوريوس في التربية الخاصة) وذلك في خمسة أبعاد، وأخيراً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من حيث نوع البرنامج التعليمي للتلاميذ (معهد خاص، مدرسة عادية).

مقدمة

إن تعليم المعلمين وتطويرهم، واستمرار نموهم يجب أن يكون من أولويات اهتمام التربويين في سعيهم لتحسين أحوال التربية والتعليم في مجتمعاتهم، وأن ما يجعل النمو المهني للمعلمين أمرًا ملحًا هو ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات التعليم الذي يمارسه المعلم والمتمثلة في طلابه (Sykes، 1996).

إن المعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله، وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة، وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار في محيط عمله، فلا يستكين للعمل الرتيب الروتيني الذي يقوم به عاماً بعد عام، ولكن ينبغي أن يدرك أن لكل عام ظروفه ومتطلباته ومقتضيات العمل به (سليمان، ١٩٩٠)

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، وهذا يعني أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة؛ ليلحق بركب النمو والتطور؛ وليعوض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة (موسى، ١٩٩٦).

والتدريب أثناء الخدمة، لم يعد أمراً هامشياً في العصر الحالي، فقد صار من العوامل المهمة في زيادة فاعلية النظام التعليمي، حيث يعد التدريب عملية تربوية لها أنشطتها الخاصة التي تساعد المعلم على النمو كصاحب مهنة، وذلك من خلال تزويده بالمعلومات الجديدة وتنمية مهاراته،

كما أنه يؤدي إلى تحسين أوضاعه المهارية والاجتماعية والإنتاجية (الخطيب والعنزي ٢٠٠٨؛ النقيب وديباب، ١٩٨٣). ويذكر جريفن (Griffin,1999) أن هناك أربعة عوامل تقف وراء ضرورة التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة، وهذه العوامل هي:

(١) التوسع في الأساس المعرفي للتدريس الفعّال.

(٢) زيادة مجالات البحوث المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.

(٣) التوقعات العالية التي ينتظرها أفراد المجتمع من المعلمين.

(٤) الاتفاق بين الجميع على ضرورة تغيير المدارس وتحسينها كمؤسسات اجتماعية.

وقد أشار السيف (١٤٢٦هـ) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل مرحلة التشخيص للعملية التدريبية، فكما أن الطبيب لا يستطيع أن يصف العلاج قبل فحص المريض، وتحديد نوع المرض، فإنه من الصعب تحديد أهداف التدريب ومحتوى البرنامج والأسلوب المفضل استخدامه في التدريب وأخيراً التقويم الموضوع لنشاط التدريب بدون التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية.

إن قضية تدريب المعلم وفقًا لما يرى سكر والخزندار (٢٠٠٥) تشغل مكاناً بارزًا من اهتمامات الباحثين، والدليل على ذلك كثرة الدراسات التي تتناول هذا الموضوع، إذ تؤكد غالبيتها على أن هذا المجال – كان ولا يزال– في حاجة إلى المزيد من الجهود البحثية التي تعكس وزنه وأهميته من جهة، وتلبي متطلبات العصر الذي نعيشه بمتغيراته السريعة والمتلاحقة من جهة أخرى.

وقد أكد كل من ستامر وكولنجز وبالينكس (Stahmer, Collings, & Palinkas, 2005) أنه على الرغم من كثرة البحوث التي تتقصى احتياجات المهنيين إلى المعرفة والممارسات والتدريب، لم يتم إجراء دراسات وافية على معلمي التربية الخاصة أو المعلمين الذين يخدمون الطلاب ذوي اضطراب التوحد حاليًا. وذلك الأمر يشكل فجوة كبيرة في الأدبيات تحتاج لسدها. والمعلومات حول المعلمين الذين يخدمون الطلاب ذوي اضطراب التوحد حالياً يمكن أن تقدم معلومات ثمينة حول جوانب القوة والضعف. ويمكن الاستفادة من هذه المعلومات في تحسين عمليات تدريب المعلمين واختيار المعلمين جيدي الإعداد لخدمة هذه المجموعة.

ومما سبق يتضح أن التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على درجة كبيرة من الأهمية في تحديد نوعية برامجهم التدريبية، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال – في حدود علم الباحث – عمد الباحث إلى دراسة تلك المشكلة والكشف عن المتغيرات ذات العلاقة بها.

أولاً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يتزايد عدد الطلاب الذين يتلقون الخدمات التعليمية ضمن فئة التوحد (Sack–Min, 2008; Dymond, Gilson, Myran, 2007; Fitzgerald & Ryan, 2006). وثمة حاجة إلى توفير فرص تربوية أفضل للأفراد ذوي اضطرابات التوحد في المدارس. وقد كان من أوائل الاحتياجات التي ظهرت في المجال الحاجة إلى زيادة عدد المهنيين المعدين جيداً للعمل مع الأطفال وأسرهم (Simpson, LaCava, Graner, 2004; Palmer, Blanchard, Jean & Mandell, 2005).

وعلى الرغم من وجود قاعدة بحثية كبيرة حول الممارسات التدريسية الفعالة للطلاب ذوي اضطراب التوحد؛ إلا أن الجهود المبذولة قليلة لتحديد القاعدة المعرفية المحددة التي يجب أن تتوفر لدى المعلمين لكي يخدموا تلك المجموعة من الطلاب بفعالية (NRC, 2001). وحتى خريف عام ٢٠٠٩ لم تكن ثمة معايير مهنية مقبولة على المستوى القومي بالولايات المتحدة الأمريكية لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد. قدم مجلس الأطفال غير العاديين معايير تربوية للمعلمين في ثمانية مجالات أخرى للتربية الخاصة، بينما لم يقدم معايير في مجال التوحد (CEC, 2004). وقد طورت عدة ولايات توجيهات guidelines لتعليم الطلاب ذوي اضطراب التوحد. لكن معظم الولايات لا تمتلك حاليًا توجيهات تربوية محددة لتعليم الطلاب ذوي اضطراب التوحد. ونتيجة لأن معظم الولايات لا تتبنى إجراءات ترخيص محددة لمجال التوحد، يتلقى هؤلاء الطلاب تعليمهم على يد معلمين يحملون تشكيلة متنوعة من التراخيص. ومع استمرار تزايد انتشار اضطراب التوحد، سيكون على المربين في مجال التربية الخاصة بالتأكيد أن يقدموا

خدمات للطلاب ذوي اضطراب التوحد في أثناء حياتهم المهنية، بغض النظر عن مجال اعتمادهم الأساسي (McLeskey, Tyler, & Flippin, 2003).

وقد بدأت الجامعات السعودية في الآونة الأخيرة بافتتاح مسارات لتخريج معلمين متخصصين في "الاضطرابات السلوكية والتوحد"، فتخرجت الدفعة الأولى في جامعة الملك عبد العزيز في العام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، وكان الاعتماد ومازال حتى الآن في تربية وتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد ملقياً على عاتق معلمي التربية الفكرية، وهم بالطبع غير متخصصين في هذا المجال، أما المتخصصون فهم حديثو الخبرة ويحتاجون إلى دورات تدريبية مكثفة في مجال التعامل مع هذه الفئة من الأطفال مما يعني أن هناك حاجة ملحة للتعرف على ماهية الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، يرتبط ذلك بعدد من المتغيرات الديمغرافية ذات العلاقة بتلك الاحتياجات.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال طرح تساؤل رئيس عن أكثر الاحتياجات التدريبية التي يفتقر إليها معلمو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. وتتفرع عنه تساؤلات فرعية تتناول تلك المتغيرات الديمغرافية ذات العلاقه بتلك الاحتياجات كمتغير النوع والتخصص ونوع البرنامج التعليمي للتلاميذ والدرجة العلمية للمعلم.

ثانياً: أهداف الدراسة

تتلخص أهداف هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (من وجهة نظرهم).

الكشف عن طبيعة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وفقاً لعدد من المتغيرات هي: نوع المعلمين (ذكور/ إناث)، والبرنامج التعليمي (معهد تربية فكرية/ برنامج دمج)، والدرجة العلمية (ماجستير/ بكالوريوس)، والتخصص الجامعي (مسار إعاقة فكرية / مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد). وتصميم وتكييف مقياس الاحتياجات التدريبية (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد).

ثالثًا: أهمية الدراسة

لقد ركزت الدراسات التي أجريت في مجال الاحتياجات التدريبية للتربية الخاصة على المعلمين بوجه عام على اختلاف تخصصاتهم وخاصة معلمي التربية الفكرية وصعوبات التعلم، ولم يكن من بين هذه الدراسات – في حدود علم الباحث – من اهتم بالتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

سوف تتيح هذه الدراسة – إن شاء الله– للباحثين والقائمين على تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد التعرف على الاحتياجات التدريبية الأكثر إلحاحاً، ومن ثم تصميم دورات تدريبية في ضوء الاحتياجات الفعلية، إذ يشير بيودين (Beaudoin, 2004) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد المدخل العلمي لحل كثيرٍ من مشكلات تدريب المعلمين، من خلال الاهتمام بإعداد وتخطيط البرامج التدريبية الفعّالة والنابعة من احتياجاتهم.

رابعًا: مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الاحتياجات التدريبية: "هي مجموعة التطورات والتغيرات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعلم".

معلمو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد: لقد ورد في القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في تعريف معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد أن يكون المعلم من المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس – على الأقل – (مسار التوحد أو اضطرابات سلوكية وانفعالية) وفي حالة عدم توفر هذا المؤهل، فيشترط أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي جامعي – على الأقل – بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة (مسار اضطرابات توحد أو اضطرابات سلوكية وانفعالية) لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٢هـ).

خامسًا: حدود الدراسة

الحدود المنهجية: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

الحدود المكانية: قام الباحث بإجراء هذه الدراسة في (٧) معاهد للتربية الفكرية التي توجد بها فصول للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، و(١٥) برنامجاً للدمج ملحق بها برنامج تعليمي للتلاميذ

ذوي اضطراب التوحد وذلك في كل من مدن الرياض، وبريدة، والدمام، وجدة، وأبها بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣١ / ١٤٣٢هـ.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٢١٧) معلمًا ومعلمة منهم (١٤٠) معلماً، و(٧٧) معلمة.

سادسًا: الإطار النظري:

وفقا للمجلس القومي للبحوث (National Research Council, 2001) الذي قدم أحدث مجموعة بيانات متوفرة، فإن المعلمين يفتقرون إلى الخبرة في مجال اضطرابات التوحد، ولم تتوفر بيانات منذ ذلك الحين تشير إلى أن هذه الظاهرة تغيرت بدرجة ملحوظة. وقد فرض هذا النقص في الخبرة تحدياً هائلاً على المدارس، إذ إنها ملزمة بتلبية الاحتياجات المتنوعة والمعقدة للأفراد ذوي اضطرابات التوحد. ومما زاد الأمر تعقيداً أنه لا تتوفر بحوث كافية توضح التصميمات الفعالة والملائمة لبرامج إعداد المعلمين المتخصصة في اضطرابات التوحد. ورغم بعض الجهود المبذولة، لا تزال معايير بلوغ مكانة المعلم الكفء Highly Qualified Teacher (HQT) للأفراد ذوي اضطرابات التوحد غير رسمية وغير مختبرة (Scheurmann, Webber, Boutot, & Goodwin, 2003). وإذا طبقت المعايير والإجراءات المحاسبية بطريقة ملائمة في عملية تحسين جودة المعلمين، سيكون لزاماً على كليات التربية أن تأخذ بزمام المبادرة لتعريف إعداد المعلم الكفء وقياسه وتحسينه (McArdle, 2010).

وفي ضوء هذه القضايا، يقترح البحث إطاراً ممكناً لتصميم برامج إعداد المعلمين المتخصصة في اضطرابات التوحد. وإجمالاً، فلا بد من التوازن بين معايير التدريس العامة والاحتياجات المتخصصة في تدريب المعلمين للأفراد التوحديين. سيوجز هذا القسم ثلاث مجموعات رئيسة من المعايير التي يجب أخذها في الاعتبار. يحدد المجلس القومي لمعايير التدريس المهني The

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2002) هذه المجالات الخمسة الرئيسة في إعداد المعلمين هي:

(١) أن يكون المعلمون ملتزمين بالطلاب والتعلم.

(٢) أن يكون المعلمون ملمين بالموضوعات التي يدرسونها وطريقة تدريسها للطلاب.

(٣) أن يكون المعلمون مسؤولين عن إدارة ومراقبة تعلم الطلاب.

(٤) أن يفكر المعلمون بطريقة منظمة في ممارساتهم وأن يتعلموا من الخبرة.

(٥) أن يكون المعلمون أعضاء في جماعات تعلم.

وينبغي أن نلاحظ أن كل واحد من هذه المعايير ينقسم إلى مؤشرات أداء أكثر تفصيلاً. وإلى جانب أهمية مجالات الخبرة والممارسة للتدريس عموماً، أصبح من الثابت أن الأفراد ذوي اضطرابات التوحد لهم احتياجات محددة تتطلب أنواعاً محددة من التدريب والمعرفة (Hess *et.al* 2008; Scheurmann *et.al* 2003; Simpson, 2007). ولذلك نحتاج إلى مبادئ توجيهية أكثر تحديداً للتوصل إلى إطار ملائم لبرنامج إعداد المعلمين المتخصصين في اضطراب التوحد.

يقدم شورمان وآخرون (Scheurmann *et.al* .2003) قائمة بمجالات كفايات يقترحونها كمكونات أساسية لبرنامج شامل لإعداد المعلمين في اضطرابات التوحد. وقد تم إيجازها على النحو التالي:

(١) المعرفة بالاضطراب.

(٢) مشاركة الوالدين.

(٣) الأسس النظرية للمداخل التعليمية (مداخل متعددة).

(٤) تعليم اللغة والتواصل والكفايات الاجتماعية والسلوك التكيفي والانتقالات.

(٥) تنظيم الفصل الدراسي.

(٦) إدارة سلوك.

(٧) قضايا خاصة (يحددها الميدان).

وفي هذا الإطار، فقد اقترح مجلس الأطفال غير العاديين CEC معايير إضافية لجودة التدريس في اضطراب التوحد/الإعاقات النمائية. وقد تم إيجازها كذلك على النحو التالي:

(١) الأسس (تتضمن النماذج، النظريات، القوانين/السياسات، التاريخ، التعريفات، اتجاهات الممارسة).

(٢) النمو وخصائص المتعلمين (النمو الإنساني النموذجي/الشاذ، التأثيرات البيئية/الثقافية، المسائل الطبية، النطق، اللغة، التواصل).

(٣) فروق التعلم الفردية (تأثيرات الحالة، الفروق في اكتساب المهارات، تأثير نظرية العقل/الأداء المعرفي، الصعوبات السلوكية).

(٤) الاستراتيجيات التعليمية (الممارسات المستمدة من الأدلة، تصميم منهج متخصص، الانتقالات، التعلم الأكاديمي، الدعم السلوكي الإيجابي).

(٥) بيئات التعلم/التفاعلات الاجتماعية (نظريات إدارة الفصل، اتجاهات المعلمين، الحساسية الثقافية، التوقعات الواقعية، دعم الدمج).

(٦) اللغة (الاحتفاظ بالقيم الثقافية للفرد، تحسين اللغة/التواصل، الإصلاح/ تجنب سوء التواصل).

(٧) التخطيط التعليمي (النظريات/البحوث في مجال تطوير المنهج، التقنية، أدوار المهنيين المساعدين، التكييفات /التعديلات، اختيار المحتوى).

(٨) التقييم (المصطلحات الأساسية، الاشتراطات القانونية، استخدامات/قيود التقييم، تطبيق تقييمات غير متحيزة، إمساك السجلات، إجراء التقييم السلوكي الوظيفي FBA).

(٩) الممارسة/التعاون المهني والأخلاقي (تحيزات المعلمين، النمو المهني، مستويات عالية للكفاءة والأمانة، الحساسية الثقافية، العمل بطريقة فعالة مع المهنيين في فرق متعددة التخصصات).

خرج شورمان وآخرون (Scheuermann,*et.al* 2003:203) بملخص لمجالات الكفايات لمعلمي الطلاب ذوي اضطرابات التوحد. ذكر الملخص ١٣ مجالاً تضم الموضوعات التي سبق أن عرضها أيوفانون وآخرون (Iovannone,*et.al* ,2003) وهي:

(١) المعرفة بالاضطراب.

(٢) مشاركة الوالدين.

(٣) الأسس النظرية للمداخل التعليمية.

(٤) تطوير المنهج (تفريد التعليم، التخطط المستقبلي).

(٥) استراتيجيات إضافية (التشكيل، الأعمال الروتينية المشتركة، الانتباه المشترك).

(٦) تعليم اللغة والتواصل.

(٧) تعليم الكفاءة الاجتماعية.

(٨) السلوك التكيفي والانتقالات.

(٩) تنظيم الفصل الدراسي.

(١٠) التدريس محاولة بعد أخرى.

(١١) التدريس الطبيعي.

(١٢) تقليل السلوكيات المشكلة.

(١٣) قضايا خاصة.

ويذكر برانيل وبولواي وسوموتكا (Barnhill, Polloway, and Sumutka, 2011) أن التدريب ما قبل الخدمة في مؤسسات التعليم العالي يتفاوت في مستوى الإعداد. ففي مسح لممارسات الإعداد شمل ٨٧ مؤسسة تعليم عالي، أظهرت تنوعاً كبيراً عبر المؤسسات، فقد أظهر المسح أن ٤١% من المؤسسات لا تقدم مقرراً محدداً لاضطرابات التوحد ضمن مقررات نيل درجة التربية الخاصة. ومن النتائج اللافتة للانتباه أن ٧٧% من المؤسسات ذكرت أن مقررات اضطرابات التوحد تقدم في سنة واحدة فقط من سبع سنوات. كما أوضح نصف المؤسسات أن ولاياتها لم تُعد كفايات للعمل مع أطفال التوحد، وذكر ٣٠% منها أن ولاياتها لا تمتلك كفايات

للعمل مع أطفال التوحد، وذكر ١٤% منها أنها لا تعرف ما إذا كانت الولاية تمتلك كفايات للتوحد أم لا.

ومن الشائع أكثر في برامج التدريب في المستويات المتقدمة (برامج درجة الماجستير) أن تكون تلك البرامج متخصصة في الإعداد الفئوي. وقد وجدت مراجعة لمواقع جامعة تكساس على الشبكة (أجريت في مارس٢٠١٢) أن ٣٥ من ٦٦ من برامج الجامعات تقدم درجة الماجستير في التربية الخاصة. ومن بين البرامج الجامعية أل٣٥ في درجة الماجستير في التربية الخاصة، كان أكثر من نصف البرامج (٥٣%) مخصصاً لإعداد اختصاصيي التشخيص العام و/أو التربويgeneralist and/or educational diagnostician. وكانت هناك خمس جامعات أخرى تقدم درجة الماجستير في التربية الخاصة، والتوحد موضوع ثانوي فيها، وثلاث تقدم التحليل السلوكي التطبيقي كموضوع ثانوي. وكانت هناك أربعة جامعات فقط تقدم درجة ماجستير كاملة في دراسات التوحد.

ويرى كل من جولانتا وشارزينزكي (Jolanta & Charzynski, 2005) أن الاحتياجات التدريبية هي الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي لدى المعلم، ويمكن تحديدها من خلال التعرف على أوجه النقص والقصور في أداء المعلمين ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان، وما يجب أن يكون عليه المعلم في أداء مهنته وممارسة متطلباتها.

ويمكن تلخيص أهداف التدريب التربوي في أثناء الخدمة وفقاً لما صدر عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٣هـ، ص ٧) فيما يلي: "(١) تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته؛ مما يساعد على رفع الروح المعنوية لديه، وينعكس إيجابيًا على تدريسه، وعلى تعلم طلابه. (٢) تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، والعلاقات الإنسانية بين المعلمين. (٣) تزويد المتدربين بالمعلومات التربوية، والمهارات، والمستحدثات العلمية، والتقنية، والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات. (٤) سد الاحتياجات التدريبية للمعلمين عن طريق التدريب التربوي في الداخل بواسطة مراكز التدريب التربوي وكليات المعلمين، والجامعات السعودية، وغيرها من مؤسسات التدريب الأخرى".

ويرى سيلي (Sally, 2004) أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية ترجع إلى أنها: (١) تُعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة المعلمين في تأدية الأعمال الموكلة إليهم. (٢) تُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح. (٣) تساعد في معرفة السبب الحقيقي وراء الأداء المنخفض.

أنواع التدريب أثناء الخدمة:

تتعدد البرامج التدريبية، ويمكن تصنيفها وفقاً لما أورده كل من عبد الحميد (١٩٩٢، ص ص ٤٤- ٤٥)؛ حسين (١٩٩٦: ٦٠) على النحو التالي:

أولاً: من حيث الشكل (برامج التدريب الرسمي، برامج التدريب غير الرسمي).

ثانيًا: من حيث المضمون (التدريب الإداري، التدريب الإشرافي، التدريب التخصصي).

ثالثًا: من حيث إعداد المتدربين (التدريب الفردي، التدريب الجماعي).

الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحث على دراسات عربية – في حدود علمه – تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وخاصة في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى أن عدد الدراسات التي تناولت تلك الاحتياجات في التراث الأجنبي قليل للغاية– في حدود علم الباحث – ؛ ولذلك فقد استعان الباحث بعرض للدراسات التي أجريت على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بوجه عام وبعض الدراسات القليلة التي عثر عليها في مجال التوحد، وذلك حتى يستفاد منها في صياغة فروض الدراسة، وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

أجرى عزيز، ونصر (١٩٩١) دراسة استهدفت التعرف على بعض المشكلات التي تواجه برنامج تأهيل معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين قبل وأثناء الخدمة وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٠) دارس في برامج التأهيل التربوي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بفئاتها الثلاث (السمعية، والفكرية، والبصرية)، (١٠٠) معلم بمدارس ذوي الإعاقة، وقد تم تطبيق مقياس للمشكلات التي تواجه برنامج تأهيل معلمي ذوي الإعاقة. وتوصلت الدراسة

إلى عدم وجود الوعي الكافي لدى الدارسين وعدم كفاءة ما يدرسونه من مقررات علاوة على أن البرنامج لا يساعد على إكساب المعلمين المهارات اللازمة للعمل في هذا المجال.

أما دراسة أحمد، والسويدي (١٩٩٢) فقد استهدفت رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر هؤلاء المعلمين. وتتكون عينة الدراسة من (٦٤) معلماً ومعلمة (٣٦ معلماً و٢٨ معلمة)، وقد أعد الباحثان استبانة لقياس الاحتياجات التدريبية وتحديد أولوياتها ضمت عشرة مجالات رئيسة من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة، وضم كل مجال رئيس منها ثلاثة مجالات فرعية بحيث احتوت الاستبانة في مجموعها (٣٠) حاجة تدريبية. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها ما يأتي: إن أفراد العينة ككل يشعرون بحاجتهم للتدريب بشكل كبير، والفرق الوحيد الدال إحصائياً بشأن درجات الاحتياجات التدريبية وُجد بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين. بينما نالت بعض مجالات التدريب اهتماماً أكبر من حيث أولويات الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة ككل (كمجال استخدام الأجهزة والأساليب الحديثة، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، ومجال الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم)، ونَالت بعض المجالات الأخرى اهتماماً أقل من حيث أولويات هذه الاحتياجات (مجال الإدارة والسيطرة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين). وقد وُجد اتفاق بدرجة كبيرة بين فئات العينة بشأن ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية.

وقد كشفت نتائج دراسة مراد (١٩٩٣) والتي استهدفت التعرف على جوانب القوة والضعف في برامج تدريب معلمي مدارس التربية الخاصة في أثناء الخدمة عن مجموعة من النتائج المتعلقة بمشكلات الدورات التدريبية، من أهمها: التركيز على النواحي النظرية وقلة الاهتمام بالنواحي العملية، عدم توفير الإمكانات اللازمة لعمل الوسائل التعليمية، ومدة الدورة التدريبية غير كافية، وعدم مناسبة مقر التدريب من حيث المقاعد والتهوية والإقامة وبعده عن سكن المتدربين، واقتصار الدورات التدريبية على المعلمين القدامى دون اشتراك المعلمين حديثي التخرج.

أما دراسة العبد الجبار (٢٠٠٣) فقد استهدفت التعرف على احتياجات معلمي التربية الخاصة التدريبية أثناء الخدمة، وأثر عدد من المتغيرات (العمر، والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص،

والدورات التدريبية) على تلك الاحتياجات وأهمية تلك البرامج لمعلمي التربية الخاصة. وقد تم استقصاء آراء (٧٨٣) معلماً من معلمي التربية الخاصة. وكشفت النتائج بأن الاتفاق بين أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة على نوع البرنامج التدريبي جاءت مرتبة على النحو التالي (البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقييم والتشخيص)، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج ويعود لمتغيرات (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل التعليمي، التخصص، والدورات التدريبية).

وفي دراسة قام بها العلوي (٢٠٠٣) استهدفت الكشف عن الاحتياجات الخدمية الحالية المتمثلة في إيصال الخدمات وتطوير العاملين والتعرف على بعض المعوقات التي قد تحد من تحقيق تلك الاحتياجات، وذلك من وجهة نظر بعض العاملين في هذا الحقل ممن يعملون مع الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية في وزارة التربية والتعليم، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية بمملكة البحرين. وقد أشارت النتائج إلى أن العديد من العاملين في مجال الإعاقة الفكرية لم يتلقوا منذ مدة طويلة أي تدريب في كيفية التعامل مع التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أظهرت النتائج المسحية أن ما نسبته ٨٣–١٠٠% من العوامل المؤثرة على مجال ذوي الإعاقة الفكرية تعود إلى قلة الدعم الحكومي، وندرة المرافق التدريبية والتجهيزات، وقلة المدربين.

بينما قام الشيباني (٢٠٠٤) باستهداف تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال أساليب التعليم لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم. وطور الباحث أداة الدراسة التي تمثلت في ثلاث استبانات للمعلمين والمشرفين التربويين وأعضاء هيئة التدريس. وشملت استبانة المعلمين والمشرفين التربويين لصعوبات التعلم ثلاثة محاور أبرزها: آراؤهم حول أهمية التدريب عامة وفي مجال تقنية التعليم بصفة خاصة، ومدى الحاجة إلى التدريب في مجال أساليب التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أبرزها: وجود حاجة تدريبية بدرجة كبيرة في جميع أساليب التعليم المذكورة في أداة الدراسة وذلك بإجماع عينة الدراسة. وجود حاجة تدريبية بدرجة كبيرة جدًا في مرحلة التخطيط للدرس

بحسب آراء أعضاء هيئة التدريس، ووجود حاجة تدريبية بدرجة كبيرة جدًا في مرحلة تنفيذ الدرس بحسب آراء أعضاء هيئة التدريس.

واستهدفت دراسة كاسيلا وكوليلا (Cascella & Colella, 2004) التعرف على مدى معرفة العاملين بالتربية الخاصة باضطرابات التوحد. وطبقت الدراسة على (٨٢) أختصاصياً يعملون بمدارس في ولاية كونيكتيكت الأمريكية، حيث تم تقييم المعارف لديهم بسؤالهم حول الخصائص السلوكية والتواصلية واستراتيجيات التعليم والتدخل وصيغ التقييم واستراتيجيات الدمج. جاءت معرفة المشاركين أعلى في الخصائص السلوكية والتواصلية المرتبطة باضطرابات التوحد، بينما جاءت المعرفة باستراتيجيات التعليم والتدخل في حدها الأدنى.

وفحص ستامر وكولنجز وبالينكس (Stahmer, Collings, & Palinkas, 2005) المعارف والممارسات التي يقوم بها مقدمو خدمات التدخل المبكر. وقد تكونت العينة من (٢٢) أختصاصياً ممن يعملون مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد تحت عمر الخامسة، واعتمد في جمع المعلومات على مجموعات النقاش. وقد عبروا جميعًا عن حاجتهم إلى التدريب ومزيد من المعلومات حول التدخلات الفعالة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أما دراسة ويلي (Whaley, 2002) فقد استهدفت إجراء مسح لمعلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد في ولاية تينيسي الأمريكية. وقد قوَّمت الدراسة مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بالبرامج التربوية، وأنواع طرق التدريس المتبعة، والاحتياجات التدريبية للمعلمين. أكمل (٢٩٢) من معلمي التربية الخاصة يعملون في (١١) مدرسة بالولاية استبانات هذه الدراسة، تراوحت خبرتهم في العمل مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد ما بين عام إلى واحد وعشرين عامًا، وقد أشارت نتائج الدراسة الى انتشار مفاهيم خاطئة بين المعلمين، ومنها: أن المعلمين كانوا ينظرون إلى التوحد على أنه اضطراب عاطفي، رغم الأدلة على كونه اضطراب عصبي بيولوجي في طبيعته. وأكدت الدراسة أيضاً أن معظم المعلمين لم يكونوا يستخدمون استراتيجيات تدريسية سليمة في تعليم ذوي التوحد. وخلصت الدراسة إلي حاجة معظم

المعلمين (٧٧%) إلى المزيد من التدريب على الاستراتيجيات التدريسية والتعامل بشكل فعال مع المشكلات السلوكية.

فيما قام مسعود (٢٠٠٥) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على الأدوار الفعلية التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة في المعاهد والبرامج ومقارنتها بالأدوار التي يجب أن يقوموا بها بناء على إعدادهم الأكاديمي، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين للقيام بالأدوار المتوقعة منهم. وبلغت عينة الدراسة (٢٥٦) معلمًا. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين أولوية لتدريس المهارات السلوكية والاجتماعية أكثر من المهارات الأكاديمية التي احتلت المرتبة الثانية، بينما جاءت الأدوار المتعلقة بالعلاقة مع التلاميذ والتقييم والتشخيص وتنظيم الأنشطة المدرسية في مراتب لاحقة أقل أهمية. كما أظهرت الدراسة أن المعلمين يرون أهمية التركيز على مهام أخرى بالإضافة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية والأكاديمية، من أهمها: الاهتمام بشخصية التلميذ والتقييم المستمر، والعلاقة مع أُسر التلاميذ المعاقين. وقد أشارت الدراسة إلى أن الاختلاف بين واقع العمل المدرسي والإعداد الأكاديمي للمعلم، والتواصل مع أولياء الأمور يعد من أهم الصعوبات التي يواجهها المعلمون، كما أوضح المعلمون من خلال هذه الدراسة مدى حاجتهم إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

بينما استهدفت دراسة جننجز (Jennings, 2007) جمع معلومات حول البرامج التربوية المستخدمة في ولاية فرجينيا الأمريكية لخدمة الطلاب ذوي اضطراب التوحد. وقد استطلع الباحث آراء مديري التربية الخاصة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٣٩) مديرًا. أوضحت النتائج أن أقل من نصف المناطق التعليمية تستخدم الخدمات التربوية التقليدية (٤١,٩%) المصممة في الأصل لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، بينما كانت باقي المناطق تستخدم البرامج المصممة خصيصًا لخدمة الطلاب ذوي اضطراب التوحد. ومن بين المناطق التعليمية التي كانت تستخدم البرامج المتخصصة، نجد أن (٣١،٢%) منهم يوظفون تشكيلة من الاستراتيجيات، بينما يستخدم (٢٧%) طريقة تعليمية واحدة (تحليل السلوك التطبيقي أو التدريس المنظم). وقد كشفت الدراسة عن عوامل عديدة كانت تؤثر على نوع البرامج المستخدمة، منها أن احتياجات

الطلاب كما تحددها الخطط التربوية الفردية IEP تقع على رأس هذه العوامل بنسبة (٣١,٢%)، تليها المتطلبات التدريبية للموظفين بنسبة (٢٥,٨%)، ثم المصادر المتاحة بنسبة (١٩,٤%)، ثم البحوث حول التوحد بنسبة (١٢,٩%).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة التي أوردها الباحث في المحاور السابقة، نورد فيما يلي أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات.

لقد تنوعت الاحتياجات التدريبية بين معلمي التربية الخاصة في البحوث والدراسات السابقة وفقًا لطبيعة العينة التي تم التطبيق عليها، وطبيعة تخصصاتهم العلمية، إلا أن جميعها أكدت على حاجة هؤلاء المعلمين إلى الدورات التدريبية، ومنها دراسة كل من : العلوي (٢٠٠٣)؛ الشيباني (٢٠٠٤)؛ والعبد الجبار (٢٠٠٣)؛ كاسيلا وكوليلا (Cascella & Colella, 2004)؛ وستامر وكولنجز وبالينكس (Stahmer, Collings, & Palinkas, 2005)، ومسعود (٢٠٠٥)؛ وجننجز (Jennings, 2007).

كشف عدد من الدراسات أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمعلمات، كدراسة هندي، ويحيى (١٩٩٧)؛ والكوري (٢٠٠٦). بينما أكدت دراسات أخرى على وجود فروق ذات دلالة معنوية في الاحتياجات التدريبية وفقًا لمتغير النوع، ومن بينها دراسة أحمد والسويدي (١٩٩٢).

تبين من نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمتغير التخصص العلمي عدم وجود تأثير لذلك العامل، ومن بين تلك الدراسات دراسة الكوري (٢٠٠٦)، وجود تأثير لعامل التخصص العلمي كدراسة العبد الجبار (٢٠٠٣)؛ وسلام (١٩٩٦)؛ والشمايلة (٢٠٠٥).

فيما يتعلق بمتغيري نوع البرنامج التعليمي والدرجة العلمية لم يجد الباحث – في حدود علمه – أي دراسات تناولت المتغيرين في علاقتهما بالاحتياجات التدريبية.

في ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تعزى لنوع المعلمين (ذكور/ إناث).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع التخصص (مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد "متخصص"/ مسار إعاقة فكرية "غير متخصص").
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع البرنامج التعليمي للتلاميذ (معهد تربية فكرية/ برنامج دمج).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع الدرجة العلمية (ماجستير في التربية الخاصة/ بكالوريوس في التربية الخاصة).

ثامنًا:إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة

انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين، هما:

القسم الأول: هو عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت بغرض تقنين أداة الدراسة وقد تكونت من (٥٠) معلماً ومعلمة بمعاهد وبرامج التوحد.

القسم الثاني: هو عينة الدراسة الرئيسة: وكانت مكونة في صورتها النهائية من(٢١٧) معلماً ومعلمة منهم (١٤٠) معلماً، و(٧٧) معلمة وجميعهم من العاملين بمعاهد التربية الفكرية التي يوجد بها فصول للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد وبرامج الدمج الملحق بها للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمدن الرياض، وبريدة، والدمام، وجدة، وأبها بالمملكة العربية السعودية، وفيما يلي وصف عينة الدراسة. كما يتضح ذلك في جدول(١).

جدول(١) **وصف عينة الدراسة الرئيسة**

م	المتغير	مستوي المتغير	العدد	النسبة	المجموع
١	النوع	معلم	١٤٠	٦٤،٥	٢١٧
		معلمة	٧٧	٣٥،٥	
٢	البرنامج التعليمي	معاهد التربية فكرية	٧١	٣٢،٧	٢١٧
		برامج الدمج	١٤٦	٦٧،٣	
٣	الدرجة العلمية	ماجستير تربية خاصة	١٩	٨،٨	٢١٧
		بكالوريوس تربية خاصة	١٩٨	٩١،٢	
٤	التخصص	مسار الإعاقة الفكرية	١٧٤	٨٠،٢	٢١٧
		"مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد"	٤٣	١٩،٨	

أداة الدراسة:

مقياس الاحتياجات التدريبية (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد)

لإعداد وبناء مقياس الاحتياجات التدريبية (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد) اعتمد الباحث على ما يلي:

تم الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بمجال الاحتياجات التدريبية لدى معلمي التعليم العام على وجه العموم ومعلمي التربية الخاصة بوجه خاص.

الاطلاع على الأدوات أو المقاييس ذات العلاقة بالاحتياجات التدريبية.

إجراء استفتاء مفتوح موجه إلى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد للتعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لديهم (الملحق الأول).

استفاد الباحث من استجابات الاستفتاء المفتوح، وأدبيات التربية الخاصة والأدوات والمقاييس ذات العلاقة بالاحتياجات التدريبية، والتي في ضوئها تم تصنيفها في سبعة أبعاد، بيانها كما يلي:-

البعد الأول: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد.

البعد الثاني: التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

البعد الثالث: إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

البعد الرابع : استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

البعد الخامس: التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

البعد السادس: تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

البعد السابع: تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وقد تمت صياغة (١٠) عبارات في كل بعد بحيث يتكون المقياس من (٧٠) عبارة، ثم قام الباحث بتحديد الاستجابة على عبارات المقياس وفقًا لدرجة الاحتياج للدورات التدريبية (مهمة جداً، مهمة، غير مهمة) وتأخذ درجات (٣، ٢، ١) على التوالي.

رابعًا: كفاءة المقياس

لكي يتأكد الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس بما يخدم أهداف الدراسة الحالية، فقد قام بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (ن = ٥٠) من خلال الإجراءات التالية:

(١) صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس الاحتياجات التدريبية (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد) على (١٠) من المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، وذلك لتحديد مدى ملاءمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها، وإجراء التعديلات الملائمة سواء بالحذف أو الإضافة، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم حذف (٣) عبارات، وإعادة صياغة (٨) عبارات.

(٢) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد).

وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد على النحو الوارد في الجدول(٢):

جدول (٢) معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد ودلالتها الإحصائية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠،٦٧٨*	١٠	٠،٥٧٤*	٤٠	٠،٧٢٣*	٣٠	٠،٥٨٧*	٤٠	٠،٧٣٤	٥٠	٠،٣٩٨*	٥٩	٠،٤٧٥*
٢	٠،٥١٧*	١١	٠،٦٨٧*	٤١	٠،٦٧٣*	٣١	٠،٣٨٧*	٤١	٠،٤٧٦	٥١	٠،٦٩٤*	٦٠	٠،٦٧٤*
٣	٠،٤٦٢*	١٢	٠،٨٩٧*	٤٢	٠،٨٩٣*	٣٢	٠،٥٦٤*	٤٢	٠،٥٧٨	٥٢	٠،٦٥٤*	٦١	٦٨٣**
٤	٠،٦٧٦*	١٣	٠،٦٧٥*	٤٣	٠،٦٧٥*	٣٣	٠،٧٨٩*	٤٣	٠،٦٧٨	٥٣	٠،٥٧٤*	٦٢	٠،٥٣٦*
٥	٠،٥٩٥*	١٤	٠،٤٦٧*	٤٤	٠،٥٩٣*	٣٤	٠،٧٨٦*	٤٤	٠،٤٩٢	٥٤	٠،٦٧٤*	٦٣	٠،٦٥٤*
٦	٠،٤٧٨*	١٥	٠،٣٩٦*	٤٥	٠،٤٨٦*	٣٥	٠،٦٧٤*	٤٥	٠،٥٧٣	٥٥	٠،٧٨٦*	٦٤	٠،٧١٢*
٧	٠،٣٧٨*	١٦	٠،٤٨٧*	٤٦	٠،٥٦٨*	٣٦	٠،٤٦٥*	٤٦	٠،٤٦٧	٥٦	٠،٦٧٥*	٦٥	٠،٥٦٢*
٨	٠،٤٩٨*	١٧	٠،٥٦٧*	٤٧	٠،٤٧٦*	٣٧	٠،٧٦٥*	٤٧	٠،٧٣٨	٥٧	٠،٥٥٦*	٦٦	٠،٧٤٢*
٩	٠،٤٥٦*	١٨	٠،٧٨٦*	٤٨	٠،٥٢٩*	٣٨	٠،٤٨٧*	٤٨	٠،٥٩٧	٥٨	٠،٤٧٨*	٦٧	٠،٦٨٩*
		١٩	٠،٥٦٧*	٢٩	٠,٧٣٢*	٣٩	٠،٥٦٣*	٤٩	٠،٤٩٩				

*دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد تمتع جميع عبارات المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٣) معامل الارتباط البينية للأبعاد وكذلك معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معامل الارتباط على النحو الوارد في الجدول(٣):

جدول(٣) معامل الارتباط البينية للأبعاد، ومعامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية.

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع
البعد الأول							
البعد الثاني	٠،٧٨٩**						
البعد الثالث	٠،٨٥٦**	٠،٥٧٤**					
البعد الرابع	٠،٧٨٦**	٠،٦٩٨**	٠،٦٧٥**				
البعد الخامس	٠،٧٨٥**	٠،٨٩٧**	٠،٦٨٣**	٠،٥٨٩**			
البعد السادس	٠،٦٥٣**	٠،٦٢١**	٠،٦٧٥**	٠،٧٦٥**	٠،٥٣٩**		
البعد السابع	٠،٧٦٩**	٠،٦٣٨**	٠،٧٥٨**	٠،٨٣٧**	٠،٧٣١**	٠،٦٧٣**	

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معامل الارتباط البينية سواء بين الأبعاد بعضها البعض أو علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٤) الثبات، تم حساب معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان- برون، جتمان، وجاء معامل الثبات على النحو الوارد في الجدول (٤).

جدول(٤) معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية.

م	الأبعاد	ألفا	سبيرمان- برون	جتمان
١	الأول	٠،٧٩	٠،٧٤	٠،٧٣
٢	الثاني	٠،٧٣	٠،٦٨	٠،٦٨
٣	الثالث	٠،٧٤	٠،٦٩	٠،٦٨
٤	الرابع	٠،٨٥	٠،٧٩	٠،٧٨
٥	الخامس	٠،٦٩	٠،٦٤	٠،٦٣
٦	السادس	٠،٧٩	٠،٧٥	٠،٧٤
٧	السابع	٠،٧١	٠،٦٦	٠،٦٥

يتضح من جدول (٤) أن معامل ارتباط جميع الأبعاد كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وكذا معاملات الارتباط البينية للأبعاد مع بعضها وبالدرجة الكلية للمقياس.

مفتاح تصحيح لمقياس الاحتياجات التدريبية (من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد)

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٧) عبارة موزعة على (٧) أبعاد وتتم الاستجابة على عبارات المقياس باختيار أحد الاستجابات (مهمة جداً، مهمة، غير مهمة) وتأخذ درجات (٣، ٢، ١) على التوالي (جدول ٥).

جدول (٥) الصورة النهائية لمقياس الاحتياجات التدريبية

م	البعد	العبارات	عدد العبارات
١	التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد	١ – ٩	٩
٢	التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	١٠ – ١٩	١٠
٣	إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٢٠ – ٢٩	١٠
٤	استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٣٠ – ٣٩	١٠
٥	التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٤٠ – ٤٩	١٠
٦	تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٥٠ – ٥٨	٩
٧	تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٥٩ – ٦٧	٩

الأساليب الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي شملت العمليات الإحصائية التالية: معاملات الارتباط بيرسون، وألفا وسبيرمان براون، وجتمان لحساب الثبات والصدق، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت).

تاسعًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: **ما أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد؟**

للإجابة عن ذلك التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية الأكثر إلحاحًا من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (ن=٢١٧)

م	أبعاد الاحتياجات التدريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب*
١	التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد	٢،٩٢٨٣	٠،٥٨٠٠٠	١
٢	التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٠،٦٩٢٢	٠،١٤٢٣٥	٧
٣	إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٢،١٦٣١	٠،٣٤٢٩٥	٣
٤	استخدام التقنيات التعليمية للتدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	١،٢٢٧٦	٠،٢١٤٨٩	٦
٥	التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٢،٣٥٧١	٠،٤٢٨٧٨	٢
٦	تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	١،٨١٢١	٠،١٩٩٧٨	٥
٧	تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	٢،١٩٧٩	٠،٣٢٠٨٧	٤

* نظرًا لاختلاف عدد البنود في الأبعاد فقد تم تقسيم المجموع الكلي لكل بعد على بنوده حتى يمكن ترتيب المتوسطات.

يتبين من الجدول (٦) أن الاحتياجات التدريبية الأكثر إلحاحاً من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، هي:

التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد.

التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

تقويم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه ويلي (Whaley, 2002) أنه عندما سُئل معلمو التربية الخاصة حول الأسباب المؤدية للتوحد، أوضحت الإجابات انتشار المفاهيم الخاطئة، ومنها: أن المعلمين كانوا ينظرون إلى التوحد بطريقة خاطئة على أنه اضطراب عاطفي. وقد أوضح تقييم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة أن غالبيتهم (٧٧%) يحتاجون مزيداً من التدريب على الاستراتيجيات المطلوبة لدعم الطلاب ذوي اضطراب التوحد(العلوي، ٢٠٠٣).

كما أشارت النتائج إلى ضرورة حصول العاملين والمهتمين على معلومات ومهارات خاصة حول طبيعة هذه الفئة وكيفية التعامل معها بشكل ملائم للتمكن من تقديم خدمات أفضل للمجتمع، إضافة إلى ذلك، فإن العديد من العاملين في مجال الإعاقة الفكرية لم يتلقوا منذ مدة طويلة أي تدريب في كيفية التعامل مع التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.

وأكد أخصائيو التدخل المبكر ممن يعملون مع أطفال ذوي اضطراب التوحد تحت عمر الخامسة مثل ستامر وكولنجز وبالينكس (Stahmer, Collings, and Palinkas, 2005) عن حاجتهم إلى التدريب الكافي والمزيد من المعلومات حول التدخلات الفعالة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وكشفت نتائج دراسة العبد الجبار (٢٠٠٣) أن الاتفاق بين أفراد مجتمع معلمي التربية الخاصة في احتياجاتهم التدريبية جاءت مرتبة على النحو التالي: البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقويم والتشخيص.

وقد أظهرت دراسة مسعود (٢٠٠٥) أن المعلمين يرون أهمية التركيز على مهام أخرى بالإضافة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية والأكاديمية، من أهمها: الاهتمام بشخصية التلميذ والتقويم المستمر، والعلاقة مع أُسر التلاميذ ذوي الإعاقة. وقد أشارت الدراسة إلى أن الاختلاف بين واقع العمل المدرسي والإعداد الأكاديمي للمعلم، والتواصل مع أولياء الأمور يعد من أهم الصعوبات

التي يواجهها المعلمون، كما أوضح المعلمون من خلال هذه الدراسة مدى حاجتهم إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

يمكن تفسير هذا الفرض في ضوء أن العدد الأكبر من العينة في الدراسة الحالية من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد كانوا من المتخصصين في الإعاقة الفكرية (ن = ١٧٤) ولذلك كان التركيز بشكل واضح على الدورات التدريبية التي تلبي حاجاتهم الملحة في التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، والقدرة على التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتنمية مهارة إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وفهم أساليب تشخيص وتقويم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، بينما جاء في نهاية حاجاتهم التدريبية استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

نتائج الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع المعلمين (ذكور – إناث). للتحقق من ذلك الفرض تم استخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول(٧):

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) لتحليل التباين بين متوسط درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد فيما يختص بالحاجات التدريبية حسب النوع

م	البعد	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد	معلمو	١٤٠	٢٦،٧١	٤،٩٨٧	١،٧٨٦
		معلمات	٧٧	٢٥،٧١	٥،٦٣٤	
٢	التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معلمو	١٤٠	٦،٨٩	١،٤٩٧	٠،٤٠١
		معلمات	٧٧	٦،٩٧	١،٢٧٨	
٣	إدارة صفوف التلاميذ ذوي	معلمو	١٤٠	٢١،٩٩	٢،٩٧٦	٠،١٣٠

م	البعد	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
	اضطراب التوحد	معلمات	٧٧	٢٠،٩٩	٤،٠٨٣	
٤	استخدام التقنيات التعليمية التدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معلمو	١٤٠	١٢،٣٤	٢،٢٤٧	٠،٦١٣
		معلمات	٧٧	١٢،١٦	١،٩٧٦	
٥	التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معلمو	١٤٠	٢١،٨٧	٣،٥٦٧	١,٩١٤
		معلمات	٧٧	٢٠،٦٥	٤،٢٤	
٦	تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معلمو	١٤٠	٢٠،٠٣	٢،٦٥٨	١،٧٢٦
		معلمات	٧٧	١٩،٣٢	٣،٣٤٠	
٧	تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معلمو	١٤٠	١٦،٤٣	١،٥٨٧	١،٣٢٦
		معلمات	٧٧	١٦،٠٩	٢،١٢٢	

* دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية حسب النوع.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: أحمد، والسويدي (١٩٩٢)، ودراسة هندي، ويحيى (١٩٩٧)، ودراسة الكوري (٢٠٠٦) وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية حسب متغير النوع.

ويرجع العاجز (٢٠٠٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين (ذكور/ إناث)، إلى أن البرامج الحالية لم تشبع تماماً حاجة المتدربين من كلا النوعين فيما يخص معرفة الجديد في المجالات التي تم تناولها، ومن ثم فإنهم يحتاجون إلى مزيد من التدريب في شتى ميادين التدريب.

اختلفت نتيجة الفرض الحالي مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كنعان (٢٠٠٢) والتي كشفت عن وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التعليمية.

ويرى الباحث عدم وجود فروق معنوية بين النوعين في الاحتياجات التدريبية، ويرجع ذلك إلى مدى شعور المتدربين من النوعين بالحاجة إلى مثل هذه الدورات وخاصة أن طبيعة البرامج الدراسية التي حصلوا عليها في المرحلة الجامعية تكاد تكون متقاربة رغم اختلاف الجامعات السعودية، هذا بالإضافة إلى أن العدد الأكبر من العينة في الدراسة الحالية من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد هم من المتخصصين في الإعاقة الفكرية، ولذلك ظهرت الحاجة بشكل واضح للدورات التدريبية في كافة المجالات التي تم طرحها في المقياس وخاصة في الجوانب التي لا تطرح في برامج إعداد معلمي التربية الفكرية في الجامعات السعودية، وهي: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، والتواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وإدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع التخصص الجامعي (مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد "وتخصص"/ مسار إعاقة فكرية "غير متخصص").

للتحقق من ذلك الفرض تم استخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول(٨).

جدول (٨) نتائج اختبار(ت) لتحليل التباين بين متوسط درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد والاحتياجات التدريبية حسب التخصص

م	البعد	التخصص الجامعي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	١٨،٦٣	٧،٥٥٠	١٦،٠١٤**
		غير متخصص	١٧٤	٢٨،٢٦	١،٢٩٤	

م	البعد	التخصص الجامعي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
٢	التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	٦،٦٠	١،٤٦٢	١،٦٣٧
		غير متخصص	١٧٤	٧،٠٠	١،٢١٨	
٣	إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	٢٢،٩١	١،٢٦٠	١٦،٦٥٦**
		غير متخصص	١٧٤	١٦،٤٧	٤،٤٥٨	
٤	استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	١٢،٣٤	٢،٣٠٣	٠،٩٤٢
		غير متخصص	١٧٤	١٢،٠٠	١،٣٤٥	
٥	التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	١٧،٥٨	٦،٤٦٠	١٤،٢١٦**
		غير متخصص	١٧٤	٢٥،٠٥	١،٣٠٥	
٦	تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	٢٠،٧١	١،٤٥٩	١٢،٤٧٤**
		غير متخصص	١٧٤	١٦،٠٢	٤،٠١٥	
٧	تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	متخصص	٤٣	١٤،١٤	١،٩٢٢	١١،٠٣٠**
		غير متخصص	١٧٤	١٦،٨٤	١،٢٩٧	

** دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع التخصص (مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد "متخصص"/ مسار إعاقة فكرية "غير متخصص") وذلك في خمسة أبعاد، هي: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، وإدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وذلك لصالح معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد غير المتخصصين مسار إعاقة فكرية (أي أنها تأتي في مرتبة متقدمة لاحتياجاتهم التدريبية).

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع التخصص (مسار إعاقة فكرية / مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد) في اثنين من الأبعاد، هما: التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، واستخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة العبد الجبار (٢٠٠٣) والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج حسب التخصص العلمي. وقد أظهرت نتائج دراسة الشمايلة (٢٠٠٥) أثراً على بعض أبعاد المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المعلمين ذوي الاختصاص. هذا وقد اختلفت نتيجة الفرض الحالي مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الكوري (٢٠٠٦) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التربوية حسب المؤهل العلمي. وهذا ما توصلت إليه دراسة سلام (١٩٩٦) من أن جميع أفراد عينة الدراسة يحتاجون إلى التدريب المهني والأكاديمي حسب اختلاف المؤهل الدراسي.

ويرى الباحث أن ما كشفت عنه نتائج الفرض الحالي نتيجة منطقية إلى حد كبير، وذلك لأن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من غير المتخصصين في اضطراب التوحد هم أكثر احتياجاً للدورات التدريبية من المعلمين خريجي أقسام التربية الخاصة مسار الاضطرابات

السلوكية والتوحد، وذلك لأن طبيعة البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية التي حصل عليها معلمو الإعاقة الفكرية لم يكن من بينها أية مقررات خاصة باضطراب التوحد كمقرر مستقل؛ ومن ثم فإن تعاملهم مع هؤلاء التلاميذ يكاد يكون دون خلفية علمية متخصصة تمكنهم من معرفة خصائصهم وطرق تدريسهم، وإدارة صفوفهم، وغيرها من الجوانب الأخرى التي تتعلق بتربية وتعليم هذه الفئة.

نتائج الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب الدرجة العلمية (ماجستير في التربية الخاصة / بكالوريوس في التربية الخاصة)،

وللتحقق من ذلك الفرض تم استخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول(٩).

جدول (٩) نتائج تحليل التباين لاستجابات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لاحتياجاتهم التدريبية حسب الدرجة العلمية

م	البعد	الدرجة العلمية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	٢٦،٧٧	٤،٦٩٤	٣،٩٣٢*
		ماجستير	١٩	٢٢،٠٠	٧،٩٩٣	
٢	التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	٦،٩٦	١،٤٢٦	١،٤٤٠
		ماجستير	١٩	٦،٤٧	١،٣٤٩	
٣	إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	٢١،٩٠	٣،١٣٣	٣،٩٠٤*
		ماجستير	١٩	١٨،٧٩	٤،٩٣٩	
٤	استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	١٢،٢٩	٢،١٩٩	٠،٢٥١
		ماجستير	١٩	١٢،١٦	١،٥٧٣	

م	البعد	الدرجة العلمية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
٥	التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	٢٣،٩٥	٣،٧٩٣	٤،٣٦٥*
		ماجستير	١٩	١٩،٦٣	٦،٧٢٦	
٦	تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	١٩،٩٥	٢،٧٢٦	٢،٨٥٧*
		ماجستير	١٩	١٨،٠٠	٣،٨٨٧	
٧	تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	بكالوريوس	١٩٨	١٦،٤٦	١،٦٧٩	٤،١٣٥*
		ماجستير	١٩	١٤،٧٤	٢،٢٥٧	

** دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب الدرجة العلمية (ماجستير في التربية الخاصة / بكالوريوس في التربية الخاصة) وذلك في خمسة أبعاد هي: التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، وإدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وذلك لصالح معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد غير المتخصصين مسار إعاقة فكرية أي أنها تأتي في مرتبة متقدمة لاحتياجاتهم التدريبية. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع التخصص (مسار إعاقة فكرية / مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد) في اثنين من الأبعاد هما: التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، واستخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

هذه النتيجة مشابهة لنتيجة الفرض الثالث ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس لم تتح لهم الخبرة والبرامج العلمية التي أتيحت للحاصلين على درجة الماجستير، فبرامج الماجستير المطروحة بأقسام التربية الخاصة من بين مقرراتها ما تركز على اضطراب التوحد بشكل من الأشكال، ومن ثم فإن الحاصلين على درجة البكالوريوس هم أكثر حاجة للدورات التدريبية من حملة درجة الماجستير.

نتائج الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد حسب نوع البرنامج التعليمي للتلاميذ (معهد تربية فكرية / برنامج دمج)، وللتحقق من ذلك الفرض تم استخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول(١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار(ت) لتحليل التباين بين متوسط درجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لاحتياجاتهم التدريبية حسب نوع البرنامج التعليمي

م	البعد	البرنامج التعليمي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	التعرف على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد	معاهد	٧١	٢٥،٨٠	٥،٦٤٦	١،٠٨٧
		برامج	١٤٦	٢٦،٦٢	٤،٩٩٨	
٢	التخطيط لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معاهد	٧١	٦،٩٣	١،٧٤٣	٠،٠٥٧
		برامج	١٤٦	٦،٩٢	١،٢٤٦	
٣	إدارة صفوف التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معاهد	٧١	٢١،٠٠	٣،٧٥٧	١،٩٠٣
		برامج	١٤٦	٢١،٩٤	٣،٢٢٨	
٤	استخدام التقنيات التعليمية لتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معاهد	٧١	١٢،١٨	١،٩٦٧	٠،٤٤٦
		برامج	١٤٦	١٢،٣٢	١،٢٥٠	
٥	التواصل مع التلاميذ ذوي اضطراب	معاهد	٧١	٢٣،٠٠	٤،٦٦٠	١،٣٧٢

	التوحد	برامج	١٤٦	٢٣،٨٥	٤،٠٨٢	
٦	تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معاهد	٧١	١٩،٥٥	٣،٤٣٤	٠،٨١٦
		برامج	١٤٦	١٩،٨٩	٢،٥٨٧	
٧	تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد	معاهد	٧١	١٦،٤٠	١،٥٤٥٦	١،٢٣٥
		برامج	١٤٦	١٦،١٢	٢،١٢٢	

يتضح من جدول (١٠) ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تعزى لنوع البرنامج التعليمي للتلاميذ (معهد تربية فكرية / برنامج دمج).

يرى الباحث أن عدم وجود فروق معنوية بين المعلمين في احتياجاتهم التدريبية للبرنامج التدريبي(معاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج) تعزى إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الملتحقين بتلك البرامج التعليمية لديهم نفس الخصائص، والسمات، والمشكلات السلوكية، والانفعالية، والاجتماعية، واللغوية..،الخ، إذ إن توزيع هؤلاء التلاميذ على المعاهد أو البرامج لا يخضع لشروط معينة، ولذلك فإن التنوع في الالتحاق نجده بنفس الكيفية، ومن ثم فإن المعلمين في معاهد التربية الفكرية وبرامج الدمج يتعاملون مع نفس التلاميذ دون اختلاف، ولذلك فإن حاجتهم للتدريب تكاد تكون واحدة دون اختلاف ظاهر.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- دراسة احتياجات معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من غير المتخصصين في مجال الكفايات المهنية ومتابعة كل جديد فيها؛ فالاهتمام بأداء المعلم ضروري لإجادة دوره التدريسي والتعليمي بمهارة فائقة.

- تقديم الحوافز المادية، والمعنوية عند التدريب على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد؛ إذ ينبغي أن يوجد دافع عند العاملين لكي يقبلوا على التدريب، بدافع تحسين أدائهم وتطوير كفاياتهم.
- توفير التدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين ودعم هذه الأنشطة بأساليب التعليم عن بعد وغيرها من تقنيات التعلم الذاتي.
- ينبغي أن يُدمج التدريب المتخصص لجميع المعلمين ودعم هذه الأنشطة بأساليب التعليم عن بعد وغيرها من تقنيات التعلم الذاتي.
- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- ضرورة أن يتولى مسؤولية التدريب مدربون أكفاء ويفضل أن يكونوا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التوحد.

المراجع :

المراجع العربية :

١- أحمد، شكري سيد، والسويدي، ضحي على (١٩٩٢). **الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر**. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (١)، ٩٥- ١٣٣.

٢- الخطيب، أحمد، والعنزي، عبدالله زامل (٢٠٠٨). **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

٣- الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد (٢٠٠٦). **التدريب الفعال**. عمان: جدار الكتاب الجامعي.

٤- السيف، عادل محمد (١٤٢٦). **الاحتياجات التدريبية لمهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥- الشيباني، ثامر محسن (٢٠٠٤). **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفو ومعلمو**

صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٦- العاجز، فؤاد على (٢٠٠٤). **تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة**، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)،٢١ – ٢٢ / ٧.

٧- العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٣). **البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة**. رسالة التربية وعلم النفس، (٢١): ١٣٩-١٨٠.

٨- العلوي، خالد إسماعيل (٢٠٠٣). **الاحتياجات الحالية لتطوير مجال التخلف العقلي كما يدركها العاملون بمملكة البحرين (دراسة استطلاعية)**، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، (٣): ٧٥-١٢١.

٩- الكوري، عبدالله علي (٢٠٠٦). **الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير، (١١٠): ١٣٥- ١٦٤.

١٠- حسين، عادل أحمد (١٩٩٦). **تقويم بعض الكفايات المهنية للأختصاصين النفسي المدرسي ووضع برنامج تدريبي لتنميتها، رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية البنات، جامعة عين شمس.