

نوقشت أطروحة الطالبة

ساره محمود بوظو

بعنوان:

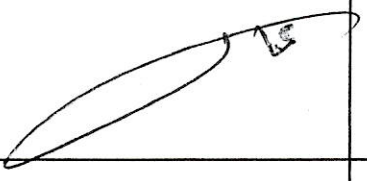
تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد

وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم

حالة دراسية: مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2025/12/24م من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم

التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ. د. عالية الرفاعي	عضواً مشرفاً	
د. غانا حسن	عضواً	
د. أمين شيخ محمد	عضواً	
د. سمر ابراهيم	عضواً	
د. وداد وهبه	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الأطروحة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في

التربية الخاصة - قسم التربية الخاصة.



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد

وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم

حالة دراسية : مدينة دمشق

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

إعداد

ساره محمود بوظو

مشرف مشارك

أ.د محمد وحيد صيام

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف

أ.د. عالية الرفاعي

الأستاذة في قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة دمشق

2026 – 2025 م

1447 – 1446 هـ

الإهداء

إلى سندي وملأذ حياتي

إلى الرُّكنِ المتين الذي آوي إليهِ كلَّ حين

إلى مَنْ أفرح بأنني ابنته حين يُشار إليّ بالبنان

إلى مَنْ أقرأ في عيونه أجمل سطور الفرح عقب كل إنجاز أنجزته

إلى مَنْ تعلمت منه أن العلم رفعة وأن العلم هو سر نجاح الإنسان.

إلى مَنْ تعلمت منه أن من يضع هدفاً عليه أن يحققه.

إلى دليلي ومرشدي عند الحيرة والضياح

(أبي الحبيب)

إلى مَنْ أنارت دربي بحنانها، وفرشته بالورود بعطر نوائها

إلى مَنْ تعلمتُ منها أنَّ الحب ليس مشروطاً

إلى مَنْ كانت المُعينَ في كل محطات حياتي

إلى مَنْ أغبط نفسي أنها أمي.

إلى مَنْ آمنت بي وشجعتني على الوصول رغم كل الصعاب.

إلى مَنْ وصلت إلى هنا من أجل أن أرى الفرح في عيونها.

إلى مَنْ كان لي نصيب من اسمها.

إلى القلب الصافي الذي أغترف منه كل خير حتّى صرتُ أغبط نفسي عليه

أمي الحبيبة

إلى الرفيق الذي يذكّرني دائماً بأنّ السقوط ليس نهاية الطريق بل بداية لكلّ جديد

إلى من جمعتني به ذكريات الطفولة

إلى صاحب القلب الكبير

إلى من كان عوناً لبلوغ الغايات

إلى من أشعر معه بكلّ أمان

إلى العون الذي أستند عليه بكل لحظة

(أخي عبد الله)

إلى توأم روعي وزهرة حياتي

إلى من أستعين بأنسها على مِحن زمني

إلى من كان حبّها يغمرنني ولم يزل

إلى من أرى نفسي بها

إلى من لا أتخيل نفسي بدونها

إلى سرّ حياتي

(أختي ديمة)

إلى من أستمّد طاقتي من ابتسامته

إلى من أنال النور في ظلمات الدرب بدفء مشاركته

إلى من يساندني في كل أحوالي، ويأخذ بيدي عند تعثر خطواتي

إلى من أرى في عيونه الحب والأمل والعطاء

إلى من يشبهني وأشبهه

(أخي ورفيقي نور الدين)

إلى من أبحروا معي في تجربتي، وخاضوا غمار عملي بكل ما يحمله من تحدّيات ومشقّات

إلى من أثق بهم وأعول عليهم للمستقبل المشرق

إلى من آمنوا برسالتني

(المشاركون في البرنامج إسراء - إيناس - بيان - حنان - ديمة - راما - رزان - رنا - رنيم - رنيم
- ساره - سدره - سلوى - صبا - صفاء - فاتن - ليان - لين - مايا - ملك - نور - نوار -
نورا - هيا - ياسمين)

إلى من غدوا بأنسهم جزءاً من حياتني

إلى من صاروا سرّ أمني وبهجة قلبي

إلى من أرى أنّي إنّما خلقتُ لرسم البسمة على مُحيّاهم، وإمالة العقبات عن طريقهم

إلى من أصبحت ضحكاتهم وقودَ نفسي وأساس عزيمتي

أطفال اضطراب طيف التوحد

شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ

يزداد الدَّربُ حلاوةً حينما يزداد وعورةً؛ ذلك أنَّ الحلم جزءٌ من كيانتك فأنتَ هو حلمك وحلمك هو أنتَ، والسرُّ في ذلك أعوان صدقٍ وأصحاب حقٍّ كان لهم كلُّ الفضل عليّ.

أشكر الله تعالى وأحمدُه وأُثني عليه أن هداني لهذا وما كنْتُ لأُهندي لولا أن هداني الله.

ومَن لم يشكر النَّاسَ لم يشكر الله؛ لذلك كان لِزاماً عليّ شكر كلِّ مَنْ أسدى إليّ معروفاً ولو بكلمةٍ برٍّ أو بقطرةٍ حبرٍ.

أستاذتي الأفاضل الذين أناروا لي سبيل العلم، وأخصُّ منهم مشرفتي الرفيعة وأستاذتي القديرة أ. د. عالية الرفاعي التي شرفنتني بقبولها الإشراف على عملي والتي ما بخلت عليّ يوماً بنصائحها؛ بل كانت داعمةً مُوجِّهةً لي في كل خطواتي، ترنو إليّ بحنوٍ يخفق قلبي معه مودّة لها وحبّاً، فكانت القدوة والسند، إلى الشمس التي استمدّ منها ضياء طريقي، إلى من علمتني أن لا مستحيل في الحياة، وأن العطاء هو سر الوصول، إلى من كانت ومازالت قدوتي في حياتي، إلى من تركت بصمتها في قلبي وعقلي، إلى من ساعدتني على النهوض، إلى من تعلمت منها أن كل نهاية هي بداية جديدة في الحياة، إلى من أرى فيها القمّة إليك أستاذتي الفاضلة.

وأزجي وافر الشكر لأستاذي الذي كرّمني بالإشراف المشترك على العمل ثمّ ساندني ومهّد لي الدَّرب؛ فأمن لي مخاوف الطريق، وأقال عثراتي فيه، وعلمني الإتقان والدقّة العلميّة، إلى من تعلمت منه الوفاء في الحياة والعمل، إلى أستاذي الفاضل أ. د. محمد وحيد صيام.

والشكر من بعد ذلك موصول إلى أعضاء اللّجنة الكريمة لتفضلهم بقبول المناقشة وعلى كل الوقت والجهد الذي بذلوه في قراءة الأطروحة وعلى كلّ ملاحظاتهم القيّمة التي ستجعل العمل أكثر جودة وإتقان.

ولا أنسى شكر أستاذتي الأفاضل الذين حكّموا أدوات الدراسة حتى يرقى عملي إلى الوجه المرتضى من الدقّة العلميّة.

والشكر كل الشكر لقسمي قسم التّربية الخاصّة في جامعة دمشق، الذي أتشرف وأفخر بالانتماء إليه، وأشعر بالدفء والأنس بين جنّباته فهو لي بمكانة منزلي الثاني الذي يحتضن طلابه ويرعاهم.

ولا يفوتني أن أشكر المشاركات في التدريب، إلى من يؤمنون بأن التجدد هو سر النّجاح، إلى من يطورون أنفسهم من أجل تطوير أطفال اضطراب طيف التوحد.

فهرس المحتويات

-	شكر وتقدير.
أ	فهرس المحتويات.
هـ	فهرس الجداول.
ط	فهرس الأشكال.
ي	فهرس الملاحق.
ك - س	ملخص الدراسة باللغة العربية.
18-1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها (خلفية الدراسة)
2	أولاً: مقدمة الدراسة.
3	ثانياً: مشكلة الدراسة.
8	ثالثاً: أسئلة الدراسة
8	رابعاً: فرضيات الدراسة.
11	خامساً: أهداف الدراسة.
12	سادساً: أهمية الدراسة.
13	سابعاً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
17	ثامناً: حدود الدراسة ومحدداتها.
76-19	الفصل الثاني: الإطار النظري
21	مقدمة الفصل
37-22	المحور الأول: اضطراب طيف التوحد
22	1. تعريف اضطراب طيف التوحد.
24	2. أعراض اضطراب طيف التوحد.
25	3. خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد.
29	4. أساليب تشخيص اضطراب طيف التوحد.
34	5. المشكلات التي يواجهها معلّمو اضطراب طيف التوحد أثناء عملهم.
35	6. مبادئ التدخّل العلاجيّ مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
67-38	المحور الثاني: الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد بناءً على المعايير العالمية
38	❖ تمهيد
38	1- مفهوم الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد.
40	2- أهميّة تطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد.

43	3- خصائص الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
43	4- مصادر اشتقاق الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
45	5- أسس تصنيف الكفايات المهنية.
46	6- تصنيف الكفايات المهنية.
47	7- مشكلات الكفايات المهنية لدى معلمي اضطراب طيف التوحد.
50	8- الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد حسب المعايير العالمية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
60	9- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
62	10- المهارات الواجب توفرها لدى معلم اضطراب طيف التوحد.
63	11- برامج إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد.
76-68	المحور الثالث: تكنولوجيا التعليم
68	❖ تمهيد.
68	1. مفهوم تكنولوجيا التعليم.
70	2. علاقة تكنولوجيا التعليم ببعض المفاهيم الأخرى.
71	3. خصائص تكنولوجيا التعليم.
72	4. الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج.
73	5. مزايا تكنولوجيا التعليم.
73	6. توظيف تكنولوجيا التعليم في إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد لتكنولوجيا التعليم.
159-77	الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها
78	تمهيد.
78	أولاً: منهجية الدراسة والتصميم التدريبي.
78	ثانياً: متغيرات الدراسة.
79	ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها.
81	رابعاً: أدوات الدراسة.
156	خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة.
157	سادساً: صعوبات تنفيذ الدراسة.
159	سابعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
254-160	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها
162	تمهيد.

162	أولاً: نتائج أسئلة الدراسة.
162	1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتحليلها.
164	2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتحليلها.
170	ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة.
170	1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتحليلها.
172	2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتحليلها.
173	3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتحليلها.
174	4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتحليلها.
176	5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتحليلها.
177	6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتحليلها.
179	7- النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة وتحليلها.
181	8- النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة وتحليلها.
182	9- النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة وتحليلها.
184	10- النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة وتحليلها.
185	11- النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر وتحليلها.
187	12- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشر وتحليلها.
189	13- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشر وتحليلها.
190	14- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة عشر وتحليلها.
192	15- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة عشر وتحليلها.
194	16- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة عشر وتحليلها.
195	17- النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة عشر وتحليلها.
197	18- النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة عشر وتحليلها.
198	19- النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة عشر وتحليلها.
199	ثالثاً: تفسير نتائج أسئلة الدراسة:
199	1- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتحليلها.
207	2- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتحليلها.
210	رابعاً: تفسير فرضيات الدراسة:
210	1. تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.
215	2. تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

218	3. تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.
222	4. تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.
225	5. تفسير نتائج الفرضيتين الخامسة والحادية عشر ومناقشتهما.
227	6. تفسير نتائج الفرضيتين السادسة والثانية عشر ومناقشتهما.
229	7. تفسير نتائج الفرضيتين السابعة والثالثة عشر ومناقشتهما.
232	8. تفسير نتائج الفرضيتين الثامنة والرابعة عشر ومناقشتهما.
237	9. تفسير نتائج الفرضية التاسعة والفرضية الخامسة عشر ومناقشتهما.
240	10. تفسير نتائج الفرضية العاشرة والفرضية السادسة عشر ومناقشتهما.
242	11. تفسير نتائج الفرضيات السابعة عشر والفرضية الثامنة عشر والفرضية التاسعة عشر ومناقشتهم.
245	خامساً: التوصيات والمقترحات.
259-255	مراجع الدراسة
254-246	أولاً: المراجع العربية.
259-254	ثانياً: المراجع الأجنبية.
337-260	الملاحق.
I	.Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
80	المعايير العالمية المعتمدة في توصيف معلم اضطراب طيف التوحد.	1
81	المعايير العالمية المستند إليها في إعداد اختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.	2
84	العبارات التي تم حذفها بعد التحكيم.	3
85	العبارات التي تم تعديلها بعد التحكيم.	4
87	بنود الاختبار وعدد عباراته في كل كفاية.	5
88	ثبات ألفا كرونباخ للاختبار النظري.	6
88	بنود الاختبار وعدد عباراته في كل كفاية.	7
89	معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه من الاختبار الأدائي.	8
90	معامل ارتباط كل بند مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية للاختبار الأدائي.	9
90	ثبات ألفا كرونباخ للاختبار الأدائي.	10
91	ثبات التجزئة النصفية للاختبار الأدائي.	11
91	اختبار "مان ويتني" للتكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي للاختبار النظري.	12
93	اختبار "مان ويتني" للتكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي للاختبار الأدائي.	13
102	المعايير العالمية التي تم بناء الكفاية اعتماداً عليها.	14
138	توزيع جلسات التدريب في البرنامج التدريبي.	15
152	العبارات المعدلة في استبانة الآراء بعد التحكيم.	16
153	وصف استبانة الآراء.	17
153	مقياس ليكرت الخماسي المعتمد في تصحيح استبانة الآراء.	18
154	معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه من استبانة الآراء.	19
155	معامل ارتباط كل بند مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية لاستبانة الآراء.	20
155	ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة الآراء.	21
156	ثبات التجزئة النصفية لاستبانة الآراء.	22
162	قيمة حجم التأثير r^2 مقارنة بالمعايير المثبتة لعينة التدريب من بعد.	23
163	قيم حجم التأثير ومقدار تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي اضطراب طيف التوحد - التدريب من بعد (ن=12).	24
163	قيمة حجم التأثير r^2 نقارنها بالمعايير المثبتة لعينة التدريب الوجيهي.	25

164	قيم حجم التأثير ومقدار تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي اضطراب طيف التوحد - التدريب الواجهي (ن=13).	26
164	التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان.	27
166	التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان.	28
168	التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان.	29
170	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المباشر.	30
171	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المباشر.	31
172	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المؤجل.	32
173	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المؤجل.	33
174	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المباشر.	34
174	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المباشر.	35
175	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المباشر.	36
175	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المباشر.	37
176	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر.	38
177	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر على اختبار الكفايات المهنية.	39
178	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي المباشر والمؤجل.	40
178	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية.	41
179	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي	42

	والبُعديّ المباشر .	
180	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر على اختبار الكفايات المهنية النظريّ.	43
181	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر .	44
182	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر على اختبار الكفايات المهنية الأدائيّ.	45
183	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين البُعديّ المباشر والمؤجلّ .	46
183	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البُعديّ المباشر والمؤجلّ على اختبار الكفايات المهنية النظريّ.	47
184	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين البُعديّ المباشر والمؤجلّ .	48
185	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البُعديّ المباشر والمؤجلّ على اختبار الكفايات المهنية الأدائيّ.	49
186	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر .	50
186	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر على اختبار الكفايات المهنية.	51
187	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البُعديّ المباشر والمؤجلّ .	52
188	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البُعديّ المباشر والمؤجلّ على اختبار الكفايات المهنية.	53
189	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر .	54
190	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر على اختبار الكفايات المهنية النظريّ.	55
191	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبليّ والبُعديّ المباشر .	56
191	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة	57

	التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى المباشر على اختبار الكفايات المهنية الأدائي.	
192	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدى والمؤجل.	58
193	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدى المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية النظري.	59
194	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدى والمؤجل.	60
195	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدى المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية الأدائي.	61
196	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة.	62
196	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة.	63
197	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة.	64
197	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة.	65
198	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة.	66
199	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة.	67

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
36	فطيرة المنهاج.	1
92	التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار النظري.	2
93	التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار الأدائي.	3

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة حسب الرتبة العلمية.	261
2	الصورة الأولى لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد	263
3	الصورة النهائية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.	285
4	الصورة الأولى لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي.	308
5	الصورة النهائية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي.	311
6	نماذج من البرنامج التدريبي.	314
7	صورة عن موافقة عمادة كلية التربية في تطبيق البرنامج التدريبي في قاعة الحاسوب.	334
8	معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه من الاختبار النظري.	335
9	معامل ارتباط كل بعد مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية للاختبار النظري.	337

ملخص الدراسة

تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم

- حالة دراسية: مدينة دمشق -

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات المهنية وفقاً للمعايير العالمية بناءً وأثر تطوير هذه الكفايات بتوظيف تكنولوجيا التعليم، والتحقق من استمرارية تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم بعد انتهاء البرنامج التدريبي، وكذلك الكشف عن الفروق بين الطريقتين (التدريب الجاهي - التدريب من بعد) في تطوير الكفايات لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي المطبق، وقد تكونت عينة الدراسة من (25) معلّمة من معلّات اضطراب طيف التوحد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة التدريب الجاهي" (13) معلّمة، والمجموعة التجريبية الثانية "مجموعة التدريب من بعد" (12) معلّمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- البرنامج التدريبي لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
- اختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
- استبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- 1-إن أثر توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية على متغير لدى معلمي اضطراب طيف التوحد جاء كبيراً في المجموعتين التجريبيتين (مجموعة التدريب الجاهي - مجموعة التدريب من بعد).
- 2-إن غالبية آراء معلمي اضطراب طيف التوحد كانت في اتجاه الموافق بشدة فيما يخص الرضا عن البرنامج التدريبي المطبق ذلك في العينتين التجريبيتين.
- 3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الجاهي) ومتوسطات رتب درجات معلمي

اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المؤجل.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الواجهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الواجهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الواجهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الواجهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

13- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

15- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

16- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

17- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

18- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

19- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

20- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي

اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد في محور محتوى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

21- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد في محور تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج التدريبي من قبل الوزارات والجمعيات العاملة مع أطفال اضطراب طيف التوحد، من خلال الاعتماد عليه في تطوير أداء معلمي اضطراب طيف التوحد، وتطوير برامج جديدة لتدريب المعلمين على بقية الكفايات التي يحتاجون التدريب عليها بشكل مستمر، وكذلك تطوير برامج تدريبية موجهة إلى تدريب المعلمين مع الإعاقات الأخرى، والحث على التطوير المهني للعاملين في مجال التربية الخاصة عموماً واضطراب طيف التوحد خصوصاً، وجعلها ضرورة، وإدراجها ضمن مهمات سنوية يجب على المعلم القيام بها، وتفعيل التدريب من بعد وعقد دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على آلية توظيفه واستخدامه، الاستفادة من المعايير العالمية في إنشاء وثيقة "مزاولة مهنة" لمعلمي التربية الخاصة، وحصر عمل معلمي التربية الخاصة فيمن تنطبق عليهم المعايير العالمية، إدراج مقررات دراسية في درجة التربية الخاصة تهتم بتدريب معلمي اضطراب طيف التوحد على آلية البحث وتطوير المعلومات ومواكبة المستجدات، الاستفادة من الدول المتقدمة في مجال اضطراب طيف التوحد، وإرسال متدربين من سوريا للتدريب، ومن ثم نقل خبرة التدريب إلى سوريا، تسهيل أو تقديم الدعم اللوجستي كتوفير الأجهزة أو المتطلبات للاستفادة من التكنولوجيا في أماكن التعليم والتدريب بشكل عام لأنها ضرورة حتمية في عصرنا الحالي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية - معلمو اضطراب طيف التوحد - المعايير العالمية - تكنولوجيا التعليم.

خلفية الدراسة وأهميتها

- أولاً: مقدمة الدراسة.
- ثانياً: مشكلة الدراسة.
- ثالثاً: أسئلة الدراسة
- رابعاً: فرضيات الدراسة.
- خامساً: أهداف الدراسة.
- سادساً: أهمية الدراسة.
- سابعاً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
- ثامناً: حدود الدراسة ومحدداتها.

أولاً: مقدمة الدراسة Study Introduction:

قد ظهرت في الآونة الأخيرة قضية إعداد الأطر العاملة في مختلف الميادين حيث إنّ الإعداد القوي والصحيح للعاملين يضمن رفع جودة العمل الذي يقوم به هؤلاء، وبالتالي تحسين نوعية الأداء، وكان ميدان التربية الخاصة واحداً من هذه الميادين التي اهتمت بإعداد أطر ذات كفاءة للعمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة. وكما هو معروف، فإنّ اضطراب طيف التوحد واحدٌ من تلك الفئات التي تنتمي للتربية الخاصة، وقد لوحظ في الآونة الأخيرة زيادة نسبة انتشار هذا الاضطراب نتيجة اكتشاف الحالات وتشخيصها بسبب تطوّر أدوات التشخيص، وبالتالي يجب أن يكون معلّمو اضطراب طيف التوحد على درجة عالية من الأداء، ولا بدّ أن يمتلك معلّم اضطراب طيف التوحد مجموعة من الكفايات التي تمكّنه من أداء عمله على الوجه الأكمل، حيث إنّ من أهمّ الاتجاهات المعاصرة هو الاتجاه القائم على الكفايات الذي يعتمد على مجموعة من البرامج التي تسعى إلى تطوير المهارات وإكساب المعلومات للمعلّم لضمان أداء عمله بالوجه الأمثل، وبالتالي رفع جودة الخدمات المقدّمة لذوي الإعاقة ممّا سيضمن تحسين أداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ومن الكفايات المهمة في عمل معلّم اضطراب طيف التوحد والتي تمكّنه من أداء عمله بالوجه الأمثل الكفايات المهنية التي تمثّل مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلّم ليتمكّن من أداء دوره مع الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد بالشكل المطلوب منه ومن ثمّ تحقيق النّقدّم والفائدة لهم.

تماشياً مع أهمية هذه الكفايات ظهر عدّد من المعايير العالمية التي حدّدت تلك الكفايات على مختلف أنواعها وبيّنت شروط تحقيقها، فكانت هذه المعايير بمثابة الدليل المرشد في توضيح وتحديد هذه الكفايات والرّجوع إليها في أثناء إعداد معلّم اضطراب طيف التوحد.

ولرفع مستوى الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد كان لا بدّ من إنشاء برامج منظّمة تهدف لزيادة كفاياتهم وتحسين قدراتهم على العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولا بدّ أن تكون هذه البرامج مواكبة للتطوّرات الحديثة وعلى درجة عالية من الإتقان والجودة والنّظور، فكان من المناسب توظيف تكنولوجيا

التّعليم في تطوير الكفايات المهنية للمعلّم، وذلك لأنّ تكنولوجيا التّعليم تتيح زيادة الخبرات والمعلومات، كما أنّها تساعد في قياس تقدّم ونموّ العملية التّعليميّة، و تتضمن عدداً من طرائق التّعلم التي يمكن الاستفادة من المناسب منها وتحقيق الأهداف المرجوة.

ثانياً: مشكلة الدّراسة Study Problem:

يُعدّ معلّمو اضطراب طيف التّوحد المحرك الأساس في عمليّة تأهيل ذوي اضطراب طيف التّوحد نظراً لأهميّة الدور الذي تتمّ تأديته، لذلك كان لابدّ من تركيز الاهتمام على معلّمي اضطراب طيف التّوحد وإعدادهم إعداداً يتناسب مع متطلّبات المهنة التي يقومون بها، فقد أوصت دراسة (الجوالدة والتّل، 2015) بالاهتمام بمعلّمي اضطراب طيف التّوحد، وخاصة أنّ عمل معلّمي اضطراب طيف التّوحد يحمل العديد من الجوانب الإنسانيّة والتّربويّة والتّعليميّة والتّأهيليّة، من هنا كان لابدّ للمعلّم من أن يمتلك مجموعة من الكفايات المهنية والتي تمثّل وصفاً دقيقاً للشروط والمواصفات والمعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها، والتي تمكّنه من أداء عمله على الوجه الأمثل، ومثل هذه الكفايات تعتبر الأساس الذي يمكن المعلّم من أداء عمله بالشكل الأمثل، كما أنّ هذه الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم متنوّعة، فمنها: كفاية إعداد البرنامج التّربويّ الفردي، كفاية طرائق التّدريس والأنشطة التّعليميّة، كفاية تعديل السلوك، كفاية التّعامل مع الأسر، كفاية الممارسة المهنية والأخلاقيّة، كفاية العمل الجماعي، كفاية التّخطيط للانتقال والدّمج، كفاية تنظيم البيئة التّعليميّة، كفاية التّواصل، كفاية متابعة التّقدّم، وتتشابك هذه الكفايات مع بعضها البعض لتكون الأساس الذي يمتلكه المعلّم ويمكنه من أداء عمله.

وقد ظهر العديد من المعايير العالميّة التي وضّحت هذه الكفايات وصنّفها بشكل دقيق وواضح وكانت المرشد الذي يُسترشّد فيه أثناء إعداد معلّمي اضطراب طيف التّوحد، فمن المعروف أنّ الاستناد إلى المعايير العالميّة أثناء إعداد معلّمي اضطراب طيف التّوحد يجعلهم أكثر دقّة وكفاءة أثناء عملهم، ويجعل عملهم أكثر موثوقيّة، وهذه المعايير العالميّة يُستند إليها في تقييم المعلّمين لتحديد مدى توفّر الكفايات المطلوبة لديهم، ومن ثمّ تحديد جوانب النّقص في عملهم لاتّخاذ خطوات في إعداد برامج تدريبيّة تُطوّر أداءهم المهنيّ وتجعلهم أكثر قدرة على التّعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

واستناداً إلى نتائج رسالة الماجستير التي قامت بها الباحثة سابقاً والتي توصلت فيها إلى أنّ درجة انطباق جودة كفايات اختصاصيي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية كانت تنطبق بدرجة متوسطة، كان ذلك دافعاً لوضع برنامج تدريبيّ لزيادة هذه الكفايات عند معلّمي اضطراب طيف التوحد (بوظو، 2020)، وقد قامت الباحثة بالاجتماع مع عدد من معلّمي اضطراب طيف التوحد للتعرف على رغبتهم في الخضوع لبرامج تدريبية في مجال اضطراب طيف التوحد، وقد عبّروا عن رغبتهم وحاجتهم لهذا التدريب، كما عبّروا عن رغبتهم أن يكون التدريب مستنداً إلى أسس علمية صحيحة ومصادر موثوقة ومدربين قادرين على التدريب.

وحسب المؤتمر الوطني للإعاقة التمكين والشمول والدمج الذي أقيم في دمشق (2025) والذي ركّز على أهمية تطوير كادر قادر على التعامل مع ذوي الإعاقة عموماً ومع ذوي اضطراب طيف التوحد خصوصاً، وذلك كجزء مهم من عملية الدمج، وكذلك عبّرت وزارة التربية من خلال مشاركتها في المؤتمر عن حاجتها لكوادر عاملة مع ذوي الإعاقة تمتلك عدد من الكفايات التي تمكّنها من أداء عملها .

ومن هنا كان لا بدّ من توجيه تدريبات خاصة لمعلّمي اضطراب طيف التوحد يتناسب محتواها مع خصوصية العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وإيماناً من الباحثة أنّ تحسين جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هو حقّ لهم، وأنّ الخطوة الأولى لإكسابهم هذا الحق هي إعداد أطر قادرة على تأهيلهم بالطريقة الصحيحة، فكان من المناسب وضع خطط و برامج لرفع كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحد ومساعدتهم على تطوير أدائهم، وذلك بهدف تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، فمن لا يتجدّد يتبدّد، وكان لا بدّ من التطوير المهني للمعلّمين، حيث يعتبر أساساً في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويساهم في رفع سوية الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويجعل المعلّمين أكثر ثقة بعملهم، فقد توصلت كلّ من دراسة هودس (Hudes, 2017) ودراسة كاتلينو (Catalino, 2018) إلى أنّ هناك ارتباط قوي بين شعور المعلّم بكفاءته والالتحاق ببرامج الاستعداد الوظيفي والالتحاق بورش العمل والبرامج التدريبية، وحسب دراسة ليلانسن وآخرون (Leblance et al., 2009) فإنّ برامج التدريب تزيد من تصوّرات المعلّمين

ومعرفتهم باضطراب طيف التوحد والممارسات القائمة على الأدلة بالإضافة إلى خفض مستويات التوتر والقلق، مما يجعل المعلم أكثر ثقة بمعلوماته وخبراته تجعله يقدم خدمات متطورة، فقد أوصت كل من دراسة (الشهابي وخريص، 2024) ودراسة (عطير، 2017) بتقديم دورات تدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وكي يكون التدريب فعالاً لابد أن ينطلق من احتياجات المتدربين والقيام بالتدريب بناء على تلك الاحتياجات، فليس مهماً أن يكون هناك برامج تطوير مهني فحسب، بل لابد أن تكون هذه البرامج متناسبة مع احتياجات المتدربين، فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من معلمي اضطراب طيف التوحد والبالغ عددهم (18) معلماً ومعلمة من معلمي اضطراب طيف التوحد، حيث قامت بتطوير استبانة متضمنة عدداً من الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلمو اضطراب طيف التوحد، وكانت هذه الاستبانة مفصلة تناولت كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي، كفاية طرائق التدريس والأنشطة التعليمية، كفاية تعديل السلوك، كفاية التعامل مع الأسر، كفاية الممارسة المهنية والأخلاقية، كفاية العمل الجماعي، كفاية التخطيط للانتقال والدمج، كفاية تنظيم البيئة التعليمية، كفاية التواصل، كفاية متابعة التقدم، وقد تم اختيار هذه الكفايات بالعودة إلى المعايير العالمية التي تحدد الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم، وتوصلت الباحثة إلى أن أكثر الكفايات التي عبر المعلمون عن حاجتهم للتدريب عليها هي كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي، كفاية تعديل السلوك، كفاية التعامل مع الأسر.

وإيماناً من الباحثة أن هذه الأطر العاملة مع أطفال اضطراب طيف التوحد يجب أن يكون إعدادها مواكباً للتطور الحاصل، ونظراً لغياب برامج تدريبية تعتمد على توظيف التكنولوجيا، كان من المناسب التركيز على توظيف تكنولوجيا التعليم في بناء برنامج لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد، نظراً لأن تكنولوجيا التعليم تدخل في كافة القطاعات، والاعتماد على الطرائق التقليدية أصبح غير متناسب مع متطلبات العصر الحالي، خاصة أن تكنولوجيا التعليم تعتمد على عدد من الطرق الحديثة التي تتيح زيادة الخبرات العلمية والعملية وقياس مدى التقدم عند المتعلمين، كما أنها تحث المتعلمين على توسيع مداركهم والبحث عن معلومات

جديدة، وتساعدهم على تنمية قدرتهم على حل المشكلات، ولأنها تعتمد على عدد من الأساليب والطرق المشوقة البعيدة عن الجمود ، وتوفر الوقت والجهد.

وإيماناً بضرورة تطبيق البرنامج التدريبي بطريقة فاعلة، أطلقت الباحثة على الطرق التدريبية الأكثر اعتماداً، والتي تنعكس على المعلم وتوجهه نحو التطوير وتقديم خدمات متطورة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فاعتمدت ما يلبي كلاً من متطلبات العصر الحديث عبر طريقة التدريب من بعد وتفضيل بعض المتدربين طريقة التدريب الوجيه.

حيث تمتاز طريقة التدريب من بعد الأكثر رواجاً واعتماداً في دول العالم المتقدم بكثير من الإيجابيات، مثل المرونة وسهولة الاستخدام، والقدرة على تجاوز المسافات وعدم الالتزام بمكان محدد، وإمكانية تلقي التدريب من المكان الذي يوجد به المتدرب، والكلفة الأقل لعدم الحاجة إلى قاعة التدريب وغيرها من التسهيلات اللوجستية، مما أدى إلى انتشارها بشكل كبير في الحياة العملية واقبال المتدربين عليها.

وفيما يخص طريقة التدريب الوجيه، فإن العديد من المتدربين يرغبون بالتدريب الوجيه، ويعتبرونه الشكل الأمثل والوحيد في التدريب الفعال حيث من خلاله يستطيع المدرب التواصل البصري وضبط سلوكيات المتدربين وملاحظة ردات فعلهم بشكل مباشر، ويرفضون فكرة التدريب من بعد ويقولون من أهميته وفعاليته.

لذلك قامت الباحثة بدراسة فاعلية البرنامج التدريبي نفسه وتطبيقه بالطريقتين للتعرف على ميزات كل منهما وبيان الفروق بينهما، ثم الاعتماد على الطريقة الأفضل في الدراسات والتدريبات اللاحقة.

ومن خلال رجوع الباحثة إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التطوير المهني لمعلمي اضطراب طيف التوحد وأثر هذه الورشات و الفعاليات، كدراسة إيركسون وآخرون (Erickson et al., 2017) التي توصلت إلى أن معلمي التربية الخاصة الذين شاركوا في التطوير المهني عبر الإنترنت اكتسبوا المعرفة والقدرة الشخصية على تطبيق الممارسات القائمة على البحوث وممارسات الانتقال القائمة على البحوث داخل فصولهم الدراسية، كما أن المشاركين استطاعوا أن يتعاونوا مع الزملاء، و دراسة وي وآخرون (Wei et al., 2017) و دراسة تشوكويمايكا (Chukwuemeka, 2019)، ودراسة (علي، 2015) التي توصلت

كلّها إلى أن المعلمين عبّروا عن حاجتهم إلى التدريب على مجموعة من الكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي الدمج بدرجة كبيرة ، ودراسة (الذروة، 2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وأوصت بإجراء دراسات وبحوث حول أثر التعلم من بعد في التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، ودراسة هيرزغ (Herzog, 2018) التي توصلت إلى أن هناك قصورا لدى المعلمين في التواصل وتحقيق المستوى المطلوب من الأداء لدى الأطفال، ودراسة (حمدان، 2018) التي توصلت إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية كان متوسطاً في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، وأوصت بالتركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة للمعلمين في اضطراب طيف التوحد أثناء الخدمة وقبلها، بحيث تتضمن تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف النظرية والعملية، ودراسة (العروي وقواسمة، 2020) التي أظهرت نتائج بحثها وجود مشكلات مهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة بدرجة كبيرة، ودراسة باري وآخرون (Barry et al., 2021) التي توصلت إلى أن غالبية المعلمين تلقوا تدريباً أولياً محدوداً في مجال اضطراب طيف التوحد، وأنهم نادراً ما تلقوا أيّ تطوير مهني مستمر قبل تعليم الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، فهم لم يتلقوا سوى دعم ضئيل من المتخصصين الأكاديميين، ولم يتلقوا تدريباً كافياً في مجالهم التعليمي، وإن فرصهم في الوصول إلى التطوير المهني المستمر متفاوتة. وقد أوصت الدراسة بأهمية الوصول إلى تطوير مهني مستمر إضافي في استخدام أساليب التدريس القائمة على الأدلة. ودراسة فولوستينا وآخرون (Folostina et al., 2022) التي أظهرت أن المهنيين اليونانيين لديهم حاجة كبيرة للتدريب، وأكدت النتائج على وجود فجوات مهمة في البرامج التعليمية لمتخصصي اضطراب طيف التوحد، ودراسة ساكارنه وآخرون (Sakarneh et al., 2023) التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك معلمي اضطراب طيف التوحد للكفايات الاجتماعية اللازمة للعمل مع الأطفال كانت بدرجة متوسطة، ودراسة مورير وآخرون (Morrier et al., 2011) ودراسة (الإرياني ، 2020) ودراسة سيغوتا وآخرون (Segota et al., 2020) ودراسة ريان وآخرون (Ryan et al., 2021) ودراسة (بهنساوي، 2024) ودراسة (الشهابي، 2024) ودراسة دورماز وآخرون (Durmaz et al., 2024) التي أوصت كلّها بتطوير

وإعداد برامج تدريبية مقدّمة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد بهدف رفع كفاءتهم في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد. ويتوقع حلّ مشكلة الدّراسة بالإجابة على السّؤال التّالي:

ما أثر توظيف تكنولوجيا التّعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التّوحد وفقاً للمعايير العالمية؟

ثالثاً: أسئلة الدّراسة Study Questions

ستجيب الدّراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر توظيف تكنولوجيا التّعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التّوحد وفقاً للمعايير العالمية ؟ ويتفرع منه السّؤالين الفرعيين الآتيين :

- ما أثر توظيف تكنولوجيا التّعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التّوحد وفقاً للمعايير العالمية لعينة التدريب من بعد؟

- ما أثر توظيف تكنولوجيا التّعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التّوحد وفقاً للمعايير العالمية لعينة التدريب الوجاهي؟

2- ما آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي المطبق؟ ويتفرع منه السّؤالين الفرعيين الآتيين:

- ما آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عينة التدريب من بعد؟
- ما آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عينة التدريب الوجاهي؟

رابعاً: فرضيات الدّراسة Study Hypothesis:

ستختبر الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى (التدريب الوجاهي) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثّانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكليّة لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المؤجل.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

- 8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.
- 9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.
- 10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.
- 11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.
- 12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.
- 13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.
- 14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

16- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

17- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التّوحد في الدّرجة الكلية للاستبانة.

18- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التّوحد في محور محتوى البرنامج التدريبي.

19- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التّوحد في محور تطبيق البرنامج التدريبي.

خامساً: أهداف الدّراسة Study Objects:

- تهدف الدّراسة الحالية إلى ما يلي:

- الكشف عن تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم.
- الكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في تطوير الكفايات لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم.
- التحقق من الاحتفاظ بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم.
- الكشف عن آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي المطبق.

سادساً: أهمية الدراسة. Importance of the study :

- أهمية تدريب معلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للاتجاه القائم على الكفايات، حيث يعدّ من أهمّ الاتجاهات المعاصرة، وتدريب المعلمين وفقاً لهذا الاتجاه يضمن أداء أفضل لهم في أثناء عملهم، وبالتالي تحقيق تقدّم أفضل للأطفال الذين يعملون معهم، خاصة أنّ معلّم اضطراب طيف التوحد يعدّ حجر الأساس في العملية التأهيلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- أهمية الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد، حيث إنّها تمثّل منظومة متكاملة من الشروط والمواصفات التي تضع إطاراً تنظيمياً لعملهم، ممّا يجعل عملهم أكثر منهجيةً و تنظيمياً، وبذلك يضمن تقديم خدمات أفضل للأطفال ممّا يحقق هدف التربية الخاصة المتمثّل بمساعدة الأطفال للوصول إلى أعلى درجة تسمح بها طاقاتهم وإمكانياتهم.
- أهمية المعايير العالمية المتبنّاة في الدراسة الحالية حيث إنّها تتميز بالشمولية والدقة وملاءمتها للاستخدام سواءً من حيث تطوير اختبار خاص يقيس مدى امتلاك المعلمين هذه الكفايات، أم من حيث القدرة على الاستناد إليها أثناء تطوير البرنامج التدريبي.
- أهمية العلاقة بين المعايير العالمية والكفايات المهنية، حيث إنّها تمثّل المرشد الموجه والدليل الذي يستعان به لتحديد المواصفات والشروط الواجب توافرها عند معلّم اضطراب طيف التوحد، وتحديد المهام المطلوبة

منهم في أثناء عملهم، مما سيضمن توفير خدمات أكثر جودةً وإتقاناً، مما سيجعل العمل ممنهجاً ودقيقاً ويتيح فرصة تطوير هذه الكفايات بطرق دقيقة بعيدة عن العشوائية.

- أهمية تكنولوجيا التعليم و توظيفها في تطوير كفايات مهنية معلمي اضطراب طيف التوحد، حيث إنها تتيح فرصة زيادة المعلومات والخبرات بطرق حديثة متطورة بعيدة عن الجمود، وتتيح تقييم العملية التعليمية ومدى التطوير الحاصل في هذه الكفايات كما أنها توفر الوقت والجهد، وتجعل عملية التدريب مشوقة وممتعة.

- أهمية الطرائق المتبعة في التدريب سواء القائمة على التدريب الوجيه أم على التدريب من بعد، حيث يعدّ التدريب الوجيه واحداً من البرامج التي يتم العمل بها وتبنيها في كافة القطاعات، ولما يتميز به من متابعة مستمرة للمتدربين وتحقيق تدريب مباشر لهم، أما التدريب من بعد فهو يعتبر نظاماً عصرياً متطوراً يتماشى مع عصر السرعة لما يوفره من الوقت والجهد، كما أنه يعتمد على استخدام الأساليب المتطورة والحديثة في إيصال المعلومات والأفكار وتطبيقها، كما أن تطبيق البرامج في الطريقتين سيجلب الفرصة لتحديد الطريقة الأكثر فاعلية بينهما بشكل عام، والأكثر فاعلية لكل كفاية من الكفايات بوجه خاص، وهذا ما لا يتيح تبني برنامج واحد فقط.

سابعاً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية Study terms and their procedural definitions

➤ **تطوير (Development):** استراتيجية تتضمن استخداماً محدوداً للقوى الداخلية والخارجية لتحقيق التغيير لتنمية الأفراد والجماعات. (العجمي والدوسري، 2016، ص. 54)

يعرف إجرائياً: تحسين كفايات معلمي اضطراب طيف التوحد ورفع جودتها لديهم، وذلك بهدف رفع مستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

➤ **الكفايات المهنية (Professional Competencies):** مجموعة من المعارف و المهارات والاتجاهات التي توجه السلوك التدريسي لدى المعلم و تساعد في أداء عمله بمستوى معين من التمكن، ويعدّ قياسه بمعايير خاصة متفق عليها. (الشمي، 2020، ص. 549)

تعرف الكفايات المهنية إجرائياً: مجموعة القدرات والمهارات والخبرات والمعلومات التي يجب أن يمتلكها معلّم اضطراب طيف التوحد والتي تؤهلهم لأداء أدوارهم وتحقيق الأهداف المنشودة وهي :

- **الكفاية المعرفية (Cognitive Competence):** هي مجمل المعارف والمهارات اللازمة لمعلّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف 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. (مهيدات وآخرون، 2012، ص. 73)

تعرف الكفاية المعرفية إجرائياً: مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب أن يمتلكها معلّم اضطراب طيف التوحد ليتمكنوا من توظيفها وربطها بالجوانب الأدائية أثناء عملهم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتتمثل بتعريف مفهوم اضطراب طيف التوحد وخصائص أطفال اضطراب طيف التوحد، والأسباب المؤدية له، وأساليب التشخيص المستخدمة، والمبادئ العلاجية التي يجب أن يستخدمها المعلم مع أطفال اضطراب طيف التوحد.

- **كفاية تصميم التربوي الفردي (Preparing The Individual Educational Program Competence) :** ما يمتلكه المعلم من معلومات ومعارف حول المنهاج الذي يصمم لكل طفل ذي إعاقة، والذي يبين الخدمات التي ستقدم له وفقاً لحاجاته ومتطلباته الخاصة بناء على نتائج القياس والتشخيص، ويشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفقاً للمعايير معينة في فترة زمنية محددة، ويتضمن عناصر أساسية هي مستوى الأداء الحالي، الخدمات التربوية والمساندة، الأهداف الطويلة والقصيرة المدى والتقييم. (بجادي وبوضياف، 2024، ص. 285)

تعرف كفاية البرنامج التربوي الفردي إجرائياً: مجموعة القدرات والمعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلّم اضطراب طيف التوحد، ليتمكنوا من تصميم البرنامج التربوي الفردي المناسب للطفل بكل تفصيلاته، بداية من تحديد نقاط القوة والضعف، وصياغة الأهداف السلوكية وتحديد الأنشطة والطرائق المناسبة والإجراءات وآلية التنفيذ وصولاً لمتابعة تقدّم الطفل على البرنامج وإعداد تقارير المتابعة واتخاذ القرارات المناسبة.

- **كفاية تعديل السلوك (Behavior Modification Competence):** المعارف التي يحتاجها معلّم اضطراب طيف التّوحد وتطبيق مهارات تحليل السلوك التّطبيقي (ABA)، والتوافق بين جوانبها التّطورية والتّطبيقية المستمدة من المبادئ السلوكية المطبقة بطريقة منظّمة من أجل تحسين سلوك ذوي اضطراب طيف التّوحد (الغامدي و معاجيني، 2020، ص. 792).
- **تعرف كفاية تعديل السلوك إجرائياً:** مجموعة القدرات والمعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلّم اضطراب طيف التّوحد ليتمكنوا من إعداد خطط تعديل السلوك ابتداء من تحديد السلوك المراد بالتّعديل وتعريفه وقياسه بدقّة وتحديد وتطبيق الفئآت المناسبة لتعديله وإعداد التّقارير السلوكية.
- **كفاية التّعامل مع الأسر (Dealing With Families Competence):** مهارات المعلّم في تبادل المعلومات من شخص لآخر والاتّصال عن طريق الكلام والكتابة، وتمثّل قدرة المعلّم على المشاركة والتّفاعل الإيجابي مع الأهل والمحيطين به من أجل تقديم العون والمساعدة للطفل ذي الإعاقة. (الشهابي وخريص، 2024، ص. 241)
- **تعرف كفاية التّعامل مع الأسر إجرائياً:** مجموعة القدرات والمعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلّم اضطراب طيف التّوحد ليتمكنوا من التّواصل مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح، وتفعيل دورهم مع الطّفل في المنزل ومشاركتهم في كافّة الخطوات، وتتمثّل في بتحديد معلّم اضطراب طيف التّوحد لمشكلات واحتياجات أسرة الطفل ذو اضطراب طيف التّوحد، وآلية تزويد الأهل بالمعلومات حول طفلهم، وتنفيذ المعلّم لطريقة التّواصل الفعّال مع الأسرة، وتنسيق الجهود بين المعلم والأسرة.
- **معلّم اضطراب طيف التّوحد (Autism spectrum disorder teacher):** المعلّمون العاملون والمعلّمات العاملات في مؤسسات التّربية الخاصّة على اختلاف مؤهلاتهم العلميّة وسنوات خبرتهم المهنيّة والذين يعملون في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد. (الشّريف، 2013، ص. 2)
- **ويعرّف إجرائياً:** المعلمون الحائزون والمعلّمات الحائزات على درجة البكالوريوس على الأقل في التّربية الخاصّة ولديهم خبرة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

➤ **المعايير العالمية (Global standers):** هي بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن هدف معين يراد الوصول إليه و يحقق قدراً من الجودة والتّميز . (Bateman & Cline, 2016, p. 17).

وتعرّف **المعايير العالمية إجرائياً** : مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة عالمياً لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد من قبل منظمات الاعتماد الدوليّة، وتمثّل المواصفات والخصائص والشّروط التي ينبغي توفّرها في معلّم اضطراب طيف التّوحد، والتي تمثّلها الأداة التي قامت الباحثة بتطويرها ، واعتمدت الباحثة في بناء الأداة المعايير الآتية : المعايير APQI الصّادرة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ومعايير CEC الصّادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين، ومعايير الإعداد المتقدّمة الصّادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين، ومجموعة التّخصّص الأوليّة : الإعاقات التّمائيّة واضطراب طيف التّوحد، ومقياس تقييم برامج التّوحد لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائيّة، ومعايير فريجينيا في إعداد معلّمي اضطراب طيف التّوحد ، قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، ودليل المستخدمين لمؤشرات جودة برامج التّوحد للمدرسة في لويزيانا.

➤ **توظيف:** استثمار . (المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة، 1985، ص. 1541)

يعرّف **التّوظيف إجرائياً**: استخدام واستثمار أساليب وأدوات تكنولوجيا التّعليم التي تمّ اعتمادها في الدّراسة بشكل علمي ومنهج ومنظّم لرفع كفاءة وتطوير الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد.

➤ **تكنولوجيا التّعليم (Education Technology):** أنظمة جديدة ومتطورة للتّعليم والتّعلّم، وكان لها أثر كبير في إحداث التّغيّرات والتّطوّرات الإيجابيّة في الطّريقة التي يتمّ التّعلّم بها، وفي أساليب الوصول إلى المحتوى العلمي، وكذلك في شكل ومحتوى المناهج الدّراسيّة المقرّرة بما يتناسب مع الاحتياجات التّعليميّة، تعتمد على توظيف تطبيقات الحاسوب والجيل الثاني للإنترنت والوسائل التّفاعليّة بمختلف أنواعها في عملية التّدريس (مازن ومصطفى السيد، 2022، ص. 891-892).

وتعرّف **تكنولوجيا التّعليم إجرائياً**: البرنامج التّربّي الذي قامت الباحثة بإعداده واستخدمته لتطوير الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد، وكان ذلك من خلال توظيف العروض التّقديميّة والصّور ومقاطع الفيديو

والمؤثرات الحسية والصوتية وأساليب التقييم المستخدمة لتنمية بعض كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحّد، وقد تم تطبيق ذلك بطريقتين طريقة التدريب من بعد وطريقة التدريب الواجهي:

- **يعرّف التدريب من بعد إجرائياً:** مجموعة من الأهداف العامة والفرعية والفنيات والأنشطة والإجراءات المناسبة لكلّ هدف المتضمنة العروض التقديمية والصّور ومقاطع الفيديو والمؤثرات الحسية والصوتية والسبورة الإلكترونية وأساليب التقييم المستخدمة لتنمية بعض كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحّد، ثمّ تقديمها تدريجياً وفق خطوات منظّمة في كلّ جلسة مع تقديم التغذية الراجعة بعد كلّ إجراء، وكان ذلك من خلال تدريب المتدرب في مكان تواجدّه دون أن يتواجد في قاعة تدريب حقيقية وإنما من خلال قاعة التدريب الافتراضية، وقد تمّ استخدام برنامج غوغل ميت وبرنامج الواتس أب واستخدام قوالب غوغل فورم لتطبيق البرنامج.

- **ويعرّف التدريب الواجهي إجرائياً:** هو مجموعة من الأهداف العامة والفرعية والفنيات والأنشطة والإجراءات المناسبة لكلّ هدف المتضمنة العروض التقديمية والصّور ومقاطع الفيديو والمؤثرات الحسية والصوتية والحالات الحقيقية وأساليب وأنشطة التقييم المستخدمة لتنمية بعض كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحّد، ثمّ تقديمها تدريجياً وفق خطوات منظّمة في كلّ جلسة مع تقديم التغذية الراجعة بعد كلّ إجراء، من خلال التدريب الذي قامت به الباحثة مع المتدربين من خلال الإشراف المباشر والتّفاعل الحقيقي في القاعة التدريبية الحقيقية باستخدام أجهزة الحواسيب وجهاز العرض والسبورة التقليدية.

ثامناً: حدود الدراسة ومحدداتها. The study Limitation:

➤ حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق الدراسة خلال ثلاث سنوات في الفترة الممتدة من عام 2022 - إلى عام 2025 (وكانت فترة تطبيق البرنامج التدريبي من خلال النّصف الأوّل من عام 2025).
- **الحدود المكانية:** فيما يخص مجموعة التدريب الواجهي: مدينة دمشق، مخبر كليّة التربية، جامعة دمشق. أما فيما يخصّ مجموعة التدريب من بعد فلا حدود مكانية.

- الحدود البشرية: تألفت عينة الدراسة من (25) معلّمة من معلّمي اضطراب طيف التّوحد، (13) معلّمة في عينة التدريب الوجيه، و(12) معلّمة في عينة التدريب من بعد من معلمات اضطراب طيف التّوحد.

➤ محددات الدراسة:

- تقتصر الدراسة على استخدام البرنامج التدريبي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في تدريب مجموعة المعلمين (إعداد الباحثة)، اختبار الكفايات المهنية: إعداد الباحثة - استبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التّوحد حول البرنامج التدريبي: إعداد الباحثة.
- تقتصر الدراسة الحالية على معلّمي اضطراب طيف التّوحد.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات أدوات الدراسة.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى ملائمة الأدوات المستخدمة فيها.

الإطار النظري

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد
المحور الثاني: إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد بناءً على
المعايير العالمية
المحور الثالث: تكنولوجيا التعليم

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد

❖ تمهيد.

1. تعريف اضطراب طيف التوحد.
2. أعراض اضطراب طيف التوحد.
3. خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد.
4. أساليب تشخيص اضطراب طيف التوحد.
5. المشكلات التي يواجهها معلمو اضطراب طيف التوحد أثناء عملهم.
6. مبادئ التدخل العلاجي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المحور الثاني: الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد بناءً على المعايير العالمية

❖ تمهيد

1. مفهوم الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
2. أهمية تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
3. خصائص الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
4. مصادر اشتقاق الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
5. أسس تصنيف الكفايات المهنية.
6. تصنيف الكفايات المهنية.
7. مشكلات الكفايات المهنية لدى معلمي اضطراب طيف التوحد.
8. الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد حسب المعايير العالمية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
9. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطراب طيف التوحد.
10. المهارات الواجب توفرها لدى معلم اضطراب طيف التوحد.
11. برامج إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد.

المحور الثالث: تكنولوجيا التعليم

❖ تمهيد.

- مفهوم تكنولوجيا التعليم.
1. علاقة تكنولوجيا التعليم ببعض المفاهيم الأخرى.
 2. خصائص تكنولوجيا التعليم.
 3. الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج.
 4. مزايا تكنولوجيا التعليم.
 5. توظيف تكنولوجيا التعليم في إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد.

مقدمة الفصل:

تهتم الدراسة الحالية بالكشف عن أثر توظيف تكنولوجيا التعليم في تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية، حيث تعتبر الكفايات المهنية هي الأساس الذي يجب أن يمتلكه المعلم ليتمكن من أداء دوره بالوجه الأمثل أداء عمله في تأهيل ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن هنا كان لابد من تنميتها من خلال برنامج تدريبي يستند إلى أسس علمية صحيحة وليكون البرنامج ذو موثوقية ويستند إلى أسس علمية صحيحة كان لابد من الاستناد إلى المعايير العالمية التي وضعت شروطاً دقيقة وواضحة لهذه الكفايات وامتلاك المعلم لها، من هنا كان لابد أن يكون هذا التطوير المهني المقدم للمعلمين متطوراً من تمّ تبني تكنولوجيا التعليم كطريقة في تطبيق هذا البرنامج.

يُقسّم فصل الجانب النظري إلى ثلاثة محاور، يبدأ المحور الأول الذي يتطرق إلى اضطراب طيف التوحد بتعريف اضطراب طيف التوحد وأعراضه، ثم يبيّن خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد، ليلقي الضوء بعد ذلك أساليب تشخيص اضطراب طيف التوحد، ومن ثمّ يعرض المشكلات التي يواجهها معلّمو اضطراب طيف التوحد أثناء عملهم، أهم مبادئ التدخّل العلاجيّ.

أما المحور الثاني الذي يتناول إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد بناء على المعايير العالمية، فهو يبدأ بمفهوم الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد وأهميّة تطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد، ثمّ يلقي الضوء على خصائص الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد ومصادر اشتقاقها، مع عرض أسس تصنيف الكفايات ومشكلات الكفايات المهنية لدى معلّمي اضطراب طيف التوحد، وكذلك بيان الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد حسب المعايير العالمية لمعلّمي التوحد، ثمّ عرض برامج إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد.

في المحور الثالث: يُعرّف مفهوم تكنولوجيا التعليم وخصائصه، والأسس التي يقوم عليها، والمزايا التي يتمتع بها، ثمّ يعرض دور تكنولوجيا التعليم مع ذوي اضطراب طيف التوحد، وأهميّة توظيفها في تعليمهم، وكذلك عوامل نجاح استخدام تكنولوجيا التعليم مع ذوي اضطراب طيف التوحد، ومتطلبات التوظيف، ثمّ ينتقل لبيان واقع استخدام معلّمي اضطراب طيف التوحد لتكنولوجيا التعليم، وآلية توظيف تكنولوجيا التعليم في إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد، وواقع استخدام التعليم من بعد في إعداد برامج المعلمين.

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد

1. تعريف اضطراب طيف التوحد (Autism Disorder Definition):

اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي وظيفي في الدماغ غير معروف الأسباب، يظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، يُظهر فيه الأطفال الفشل في التواصل مع الآخرين، وضعفاً واضحاً في التفاعل، وعدم تطوير اللغة بشكل مناسب وظهور أنماط شاذة من السلوك وضعفاً في اللعب التخيلي. يعد اضطراب طيف التوحد نوعاً من الاضطرابات الارتقائية المزمنة التي تؤثر على جميع جوانب النمو، والتي قد تتحسن طردياً مع درجة الاهتمام في تعليم المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي والمهارات التفكيرية، وقد يكون التحسن ملحوظاً جداً كلما كان التدخل العلاجي مبكراً (القمش والمعاينة، 2014، ص. 298).

يعرّف اضطراب طيف التوحد أيضاً بأنه مجموعة من الاضطرابات النمائية التي تتميز بضعف في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وظهور سلوك نمطي متكرر، وتكون السمات موجودة قبل السنة الثالثة من العمر، ويكون هذا الاضطراب متفاوت الأعراض والشدة بين الأفراد المصابين أو الفرد نفسه (Whitehouse, et al., 2017, p. 4).

فاضطراب طيف التوحد هو نوع من الاضطرابات الارتقائية المعقدة التي تظل مزمنة مع الطفل منذ ظهورها إلى مدى حياته، وهذا الاضطراب لا شفاء منه ولكن يمكن أن يتحسن بالتدخل العلاجي المبكر (مسعودة وحمادو، 2021، ص. 421).

وتُعرّف الجمعية الوطنية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأنه عبارة عن المظاهر الأساسية التي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى ثلاثين شهراً ويتضمن الاضطرابات الآتية:

(1) اضطراب في سرعة أو تتابع النمو.

(2) اضطراب في الاستجابات الحسية للمثيرات.

(3) اضطراب في الكلام واللغة والمعرفة.

4) اضطراب في القلق والانتماء للناس والأحداث والموضوعات (كوافحة وعبد العزيز، 2012، ص. 167).

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس "DSM-5" اضطراب طيف التوحد بأنه نوع من الاضطرابات النمائية التي تتميز بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي الذي يكون دون الحد الطبيعي للنمو، وظهور النماذج السلوكية المقيدة والتكرارية والاهتمامات المحدودة، وتظهر هذه الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة وتؤثر على الجوانب الاجتماعية والوظيفية ومهارات الحياة اليومية، وهذه الاضطرابات لا تظهر على شكل اضطرابات ذهنية أو تأخر نمائي شامل، ولكن غالباً ما تترافق الإعاقة الذهنية مع اضطرابات طيف التوحد. (William, 2013, p. 50 – 51).

إن النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-V) تعتمد في تعريفها على شدة الاضطراب ومستوى التواصل الاجتماعي والخصائص المعرفية والسلوكيات النمطية كمعايير تشخيصية لاضطراب طيف التوحد. (القمش والمعاينة، 2014، ص. 294-295).

وقد وضع الدليل التشخيصي الإصدار الخامس المعدل (DSM-5-TR) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA عام 2023 وضع جملة من المعايير التي يجب أن تنطبق، وهي:

1. عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة.
2. أنماط متكررة محددة من السلوك والاهتمامات أو الأنشطة.
3. تظهر الأعراض في فترة النمو المبكرة.
4. تسبب الأعراض تدنياً سريراً في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي أو غيرها في المناحي المهمة.
5. لا تفسر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنية أو تأخر النمو الشامل (الحمادي، 1443هـ، ص. 51).

وإنّ الأشخاص ذوي اضطراب طيف التّوحد يظهر لديهم خصائص وقدرات واختلاف في طريقة التّواصل والتّفاعل الاجتماعيّ مترافقاً مع سلوك نمطيّ متكرّر، ويختلفون فيما بينهم حيث إنّ كلّ فرد منهم لديه احتياجات مختلفة عن غيره، ويحتاج إلى دعم وخدمات خاصّة به، وفي بعض الحالات يمكن أن يظهر لديهم قدرات عالية، واضطراب طيف التّوحد يستمرّ مدى الحياة، وإذا تمّ الوصول إلى الخدمات المناسبة يستطيع ذوو اضطراب طيف التّوحد أن يعيشوا حياتهم بشكل جيد. (Autism Wester Australia, <https://www.autism.org>).

في حين أنّ الإحصائيات بالإمارات العربيّة المتّحدة تشير إلى أن نسبة الإصابة باضطراب طيف التّوحد هي: 1 / 110، وأنّ كلّ 20 دقيقة يُشخّص طفل باضطراب طيف توحّد. (Wellness center neat, <https://www.naetdubai.com/autism-facts-in-the-uae>)

وحسب شبكة مراقبة اضطراب طيف التّوحد والإعاقات التّنمويّة في واشنطن (ADDM) فإنّ معدل انتشار اضطراب طيف التّوحد ارتفع من 1 من بين 36 طفلاً إلى 1 من بين 31 طفلاً، وتبلغ نسبة انتشار اضطراب طيف التّوحد عند الذّكور 1 من كل 20 طفلاً. (Department of the health and human services, 2025, <https://www.hhs.gov>)

وحسب مولر (Moller, 2025) فإنّ هذه الزيادة في نسبة انتشار اضطراب طيف التّوحد تعود إلى زيادة الوعي، والنّظور في معايير التّشخيص، وزيادة القدرة على التّشخيص.

تستخلص الباحثة من التعريفات السّابقة أبرز النّقاط في تعريف اضطراب طيف التّوحد، فهو اضطراب نمائيّ تطوّريّ، تظهر أعراضه في السّنات الثلاثة الأولى من حياة الطّفل، وتتلخّص أعراضه بشكل رئيسيّ في الضّعف في التّواصل والتّفاعل الاجتماعيّ مترافقاً مع سلوك نمطيّ متكرّر، وتستمرّ هذه الأعراض مدى الحياة ولا يمكن علاجه، إلّا أنّه يمكن لذوي اضطراب طيف التّوحد أن يتحقّن من خلال إدراجه بالبرامج المناسبة وتلقّيه الخدمات التي يحتاجها.

2. أعراض اضطراب طيف التّوحد (Symptoms of Autism):

تظهر بعض أعراض وعلامات اضطراب طيف التّوحد عند الطّفل لتكون دليلاً على الإصابة باضطراب طيف التّوحد، وتكون مشعراً أولاً ينبّه الأهل والاختصاصيّ لاتّخاذ الإجراءات اللّازمة للطّفل، وأوضح كلّ من (القمش والمعايطة، 2014) أنّ أعراض اضطراب طيف التّوحد تتلخّص فيما يلي:

- **التفاعل الاجتماعي:** ضعف في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، حيث يتصفون بالعزلة المفرطة والانسحاب والتجنب للمواقف الاجتماعية، عاجزين عن التواصل مع المحيطين وكأنهم في قوقعة.
- **التواصل اللفظي وغير اللفظي:** عادة ما يطورون أشكالاً شاذة من اللغة كالمصاداة أو التردد النمطي، وعدم القدرة على التواصل البصري، وارتباط شديد بالجمادات أو بالأشخاص.
- **خلل في الحواس:** في بعض الأحيان تكون الحساسية عالية جداً، وفي أحيان أخرى لا يهتمون، ويضطربون من بعض الأصوات المنبعثة.
- **ضعف في اللعب والتخيل:** معظم أطفال التوحد لا يدركون أبعاد اللعب، وخاصة اللعب التخيلي، ويأخذ اللعب عادة شكلاً نمطياً و تكرارياً محدوداً.
- **ظهور أنماط شاذة من السلوك:** يتمثل ذلك في السلوك النمطي وتحريك أصابعه أو يديه أو جسمه، أو سلوك إيذاء الذات (القمش والمعايطة، 2014، ص. 298).

مما سبق نلخص الباحثة أعراض اضطراب طيف التوحد بأنها: ضعف في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وأنماط سلوكية متكررة و إصرار على الروتين.

3. خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد (Characteristics of Autism):

يعدُّ التعرف على خصائص أطفال اضطراب طيف التوحد ذا أهمية كبيرة، وذلك لأهمية تلك الخصائص في التعرف على طفل اضطراب طيف التوحد وتشخيصه، ومن ثم رسم خطة لتطوير قدراته وإمكانياته ومساعدته للوصول إلى أعلى درجة تسمح بها طاقاته وإمكانياته، وهذه الخصائص بالرغم من تشابهها عند أطفال اضطراب طيف التوحد إلا أنها تختلف من طفل لآخر، وفيما يأتي عرض لأهم خصائص أطفال اضطراب طيف التوحد (الاجتماعية - الحركية - اللغوية - المعرفية - السلوكية - اللعب - الحسية).

A. الخصائص الاجتماعية (Social Characteristics):

يُظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبات في التفاعل الاجتماعي إذا ما قورنوا بغيرهم من الأطفال من غير المصابين باضطراب طيف التوحد، يظهر ذلك في تعلّقهم بالأشياء وضعف التواصل بالعين وافتقاد الدافع والرّفص التأم وضعف القدرة على التقليد وعلى مشاركة الآخرين في اللعب (أحمد، 2018، ص. 406).

ويمكن تحديدُ القصور في السلوك الاجتماعي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بثلاثة مجالات هي:

2. التجنب الاجتماعي (Socially Avoidant)

3. اللامبالاة الاجتماعية (Socially in Different)

4. الإرباك الاجتماعي (Socially Awkward) (مشهور، 2016، ص. 22).

B. الخصائص التواصلية (Communication Characteristics):

تشير كثير من الدراسات أن اضطرابات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تمثل الأعراض أكثر خطورة بين مجموعة الأعراض المميّزة لاضطراب طيف التوحد، وربما تعود خطورة اضطراب التواصل إلى تأثيرها المباشر في ظهور اضطرابات أخرى مثل التفاعل الاجتماعي وغيرها من الاضطرابات التي تتأثر باكتساب اللغة، حيث يعاني بعض أطفال اضطراب طيف التوحد ضعفاً في استخدام اللغة (أحمد، 2018، ص. 406).

- والغالبية العظمى من أطفال اضطراب طيف التوحد يتمسكون بأهداف معيّنة للتواصل، قد يستخدم مثلاً اللغة في طلب الأشياء ولا يستخدمها للتعليق على موقف ما، وقد يستمتع بتسمية الأشياء لمن حوله ليحصل منهم على معلومات حولها.

- استخدام طرق غير معتادة في التواصل: فمنهم من يقوم بتريد الكلام، وهذا لا يمكن اعتباره سلوكاً له وظيفة تواصلية.

- صعوبة تواصل الطفل مع الآخرين ممّا يجعلهم يعجزون عن تفسير هدفه من التواصل أو إساءة فهمه

(الزعيبي، 2015، ص. 107 - 108).

C. الخصائص المعرفية (Cognitive Characteristics):

من أكثر الخصائص التي تظهر للطفل ذي اضطراب طيف التوحد الاضطراب من التوحي المعرفية، فإن أطفال اضطراب طيف التوحد تتراوح مستوياتهم المعرفية ما بين 25% يعانون من إعاقة عقلية شديدة و50% يعانون من إعاقة عقلية متوسطة، و25% معدل الذكاء لديهم 70 فأكثر (أحمد، 2018، ص. 407)، وإن نسبة 10 % من أطفال اضطراب طيف التوحد يظهرون قدرات عقلية مرتفعة في جوانب محددة مثل الذاكرة والموسيقى والحساب والفن، أو قدرات قرائية آلية دون استيعاب (المقابلة، 2016، ص. 31).

وقد بينت دراسة (حسن، 2016) التي طبقت على عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في سورية وجود قصور في مستوى الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لاختبار الذاكرة البصرية، وكذلك وجود فروق في مستوى الذاكرة البصرية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح العاديين، وعدم وجود فروق دالة بين الإناث والذكور ذوي اضطراب طيف التوحد في مستوى الذاكرة البصرية وفقاً لاختبار الذاكرة البصرية.

وكذلك ذكرت دراسة (عبد الفتاح وعبد السلام، 2024) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في الانتباه، ومنهم من يعاني من الحركة الزائدة والتشتت والانتقال من موضوع إلى آخر، وفيما يتعلق بالدافعية فقد يفتقدون إلى الكثير من الدافعية للقيام بالمهام التي تطلب منهم، كما أن لدى معظم أطفال اضطراب طيف التوحد مشكلات في الذاكرة وإن كانت لديهم القدرة عليها، فهم يحتاجون إلى تلميحات تساعدهم على التذكر والاستدعاء، كما تظهر لديهم عيوباً إدراكية تتمثل في دمج المعلومات ومعالجتها.

D. الخصائص السلوكية (Behaviors Characteristics):

من الملاحظ أن الطفل ذي اضطراب طيف التوحد يعاني الكثير من السلوكيات الغير السوية، ويلاحظ

عليه:

- سلوكه محدّد وضيق المدى.
- نوبات انفعالية حادة تجعل سلوكه دائماً مصدر إزعاج للآخرين.

- معظم سلوكيات الطّفّل ذي اضطراب طيف التّوحد تكون بسيطة لارتباطها بشيء بسيط، وتتصف بعدم الاستجابة للنّاس الآخرين بسبب عدم معرفته كيفيّة استخدام اللّغة والاحتفاظ بروتين معيّنين.
- نوبات الغضب والصّراخ تحصل في أيّ مرحلة عمريّة، وقد تكون بدون أسباب أو مقدّمات واضحة.
- النمطيّة والتكراريّة فحسب دراسة لورد وآخرون (Lord et al., 2018) فإنّ الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد يظهرون سلوكيات نمطيّة متكرّرة وتمسّك بالروتين، ولكن تختلف الأعراض في شدّتها بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التّوحد حيث تتأثّر بعوامل جينيّة وبيئيّة مؤثّرة. وحسب دراسة "ماندي وآخرون" (Mandy et al., 2012) فإنّ الإناث المصابات باضطراب طيف التّوحد أقلّ في السّلك العدوانيّ من الذّكور المصابين باضطراب طيف التّوحد.

E. الخصائص الحسيّة (Sensory Characteristics):

يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التّوحد من مشاكل سمعيّة أو حسيّة، ولكن في نفس الوقت يظهرون استجابات سريعة ويقظة لبعض المثيرات، مثل: الصّوت الخافت أو الضّوء المفاجئ أو اللمس، ممّا ينفي وجود أيّ إعاقة سمعيّة أو بصريّة، كما أنّ ليس لديهم القدرة على التّعبير عن المرض أو عن أيّ ألم، فقد يلجأ الطّفّل ذو اضطراب طيف التّوحد إلى ضرب رأسه بيديه للتّعبير عن ألم في الأسنان، وقد يشرب بعض المشروبات الساخنة جدّاً دون أن يظهر الشّعور بالألم أو عدم الرّاحة لشربه لها مع أنّها ساخنة جدّاً، وقد يأكل شيئاً ساخناً جدّاً دون الشّعور بأيّ ردّ فعل أيضاً (محمود، 2022، ص 254).

ويمكن استخلاص أهمّ سمات الطّفّل ذي اضطراب طيف التّوحد المرتبطة بقصور الإدراك الحسيّ فيما يلي:

- الاستجابة لبعض المثيرات بشكل غير طبيعيّ، فأحياناً لا يستجيب لنداء الآخرين، وفي أحيان أخرى يستجيب لبعض الأصوات الخافتة.
- عدم التّقدير للمخاطر التي يمكن أن يتعرّض لها.
- يميل إلى تجاهل الأصوات بدرجة شديدة حين ينجذب إلى صوت تحريك لعبة أو جرس أو باب، وتزعجه بعض الأصوات بدرجة شديدة كنباح الكلب.

- يستطيع الانسحاب والانفصال عن الأصوات والمناظر والزوايح والآلام، كذلك الانسحاب عن الناس.
 - يمتلك خبرات إدراكية غير سوية.
 - يستجيب كأنه لا يشعر بالأشياء التي يلمسها (محمود وآخرون، 2015، ص. 18).
- وحسب دراسة (أبو حسن، 2021) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الملف الحسي للطفل بأبعاده المختلفة ماعدا بعض الاستجابات العاطفية والاجتماعية، وعلى مقياس السلوكات النمطية بأبعاده المختلفة في التطبيق البعدي، والتي تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي، وكما بينت وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعة التجريبية على مقياس الملف الحسي للطفل بأبعاده المختلفة ما عدا بعض الاستجابات العاطفية والاجتماعية، وعلى مقياس السلوكات النمطية بين التطبيقين القبلي والبعدي، والتي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الملف الحسي للطفل وعلى مقياس السلوكات النمطية في القياسين البعدي والمؤجل.
- تلخص الباحثة من خلال ما سبق أنّ الخصائص التي يتّصف بها أطفال اضطراب طيف التّوحد كقيلة بإعطائهم سمات تفرّقهم عن غيرهم بالرّغم من تشابههم في بعضها، إلّا أنّ لكلّ طفل خصائص خاصّة به يجب أخذها بعين الاعتبار، سواء عند التّشخيص والتّقييم أو عند وضع البرنامج التّربويّ الفرديّ، ويجب على معلّم اضطراب طيف التّوحد أن يكون على دراية بهذه الخصائص حتّى يتمكّن من الاستفادة منها وتوظيفها أثناء عمله مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

4. أساليب تشخيص اضطراب طيف التّوحد (Diagnostic of Autism Disorder):

إنّ عمليّة التّشخيص صعبة ومعقّدة وتشمل أكثر من جانب، وبحاجة إلى العديد من المختصّين للقيام بها، ولعلّ ذلك يساعد بشكل مباشر للوصول إلى التّشخيص الدّقيق ، وكذلك يسمح لنا بالتّعرّف على طبيعة الخصائص السلوكيّة والتّربويّة والشّخصيّة التي يتّصف بها الطّفل ذو اضطراب طيف التّوحد قبل الشّروع في إعداد البرامج السلوكيّة والتّربويّة (القمش والمعاينة، 2014، ص. 311).

فلابدّ في العمل مع الطّفل على تشخيص حالته بشكل دقيق بداية، وذلك لأهميّة عمليّة التّشخيص في تحديد حالة الطّفل ودرجة إعاقته، لما لها من تأثير في اختيار برامج التّأهيل المناسبة للطفل وكافّة الإجراءات اللاحقة.

- الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في تشخيص اضطراب طيف التّوحد

(Test and Measurements Used to Diagnose Autism Spectrum Disorders):

▪ قائمة سلوكيات التّوحد :Autism Behavior Checklist ABC

تقيس قائمة سلوكيات التّوحد: الاستجابات الحسيّة، فهم لغة الجسد، المهارات اللّغويّة، مهارات العناية بالذّات، المهارات الاجتماعيّة، وتشتمل على 57 بنداً تُستخدم للتمييز بين التّأخر العقلي واضطراب طيف التّوحد.

▪ جداول الملاحظة العامّ لتشخيص التّوحد (The Autism Diagnostic Observation Schedule

Generic(ADOD):

هي بروتوكول لمراقبة سلوك التّواصل والسلوك الاجتماعيّ للأطفال من سن 30 شهراً فما فوق ممّن يستطيعون الكلام والذين يحتمل إصابتهم باضطراب طيف التّوحد، يستغرق إجراؤه 30 - 40 دقيقة.

▪ مقياس جيليام للتّوحد (GARS) (Gilliam Autism Rating Scales):

صمّم هذا الاختبار لتحديد حالات التّوحد لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم من 3-23 سنة، وتصنّف بنود الاختبارات إلى ثلاثة اختبارات فرعيّة هي: التّواصل والتّفاعل الاجتماعيّ، السلوك التّمطي المتكرّر، الاضطرابات النّطوريّة، ويمكن تعبئة الاستمارة في خمس أو عشر دقائق من قبل شخص لديه معرفة تامّة بسلوك الطّفل (محمد، 2015، ص. 40 - 42).

▪ الدليل الإحصائيّ والتّشخيصيّ - الإصدار الخامس (Diagnostic and Statical Manual of

Mental Disorder Fifth Edition DSM5):

يحتوي على خمسة معايير لتشخيص اضطراب طيف التّوحد (A,B,C,D,E) والتي يجب أن تنطبق جميعها على الطّفل ليتمّ تشخيصه باضطراب طيف التّوحد (الحمادي، 2014، ص. 28-29).

▪ الدليل الإحصائي والتشخيصي - الإصدار الخامس المعدل (Diagnostic and Statical Manual of

Mental Disorder Fifth Edition DSM5):

يحتوي على خمسة معايير لتشخيص التَّوَحُّد (A,B,C,D,E) والتي يجب أن تنطبق جميعها على الطفل ليتم تشخيصه باضطراب طيف التَّوَحُّد وهي كالآتي:

A- وجود عجز دائم في القدرة على التَّوَاصل والتَّفاعل الاجتماعي في سياقات متعدّدة في الفترة الرَّاهنة أو كما ثبت عن طريق التَّاريخ من خلال كلّ ما يلي:

1- عجز في التَّعامل العاطفي بالمثل، على سبيل المثال: الأسلوب الاجتماعيّ الغريب، فشل الأخذ والردّ عند المحادثة، تدنّي المشاركة بالاهتمامات والعواطف أو الانفعالات، ويمتدّ إلى عدم البدء أو الردّ على التَّفاعلات الاجتماعيّة.

2- العجز في سلوكيّات التَّوَاصل غير اللفظيّة المستخدمة في التَّفاعل الاجتماعيّ، ويتراوح من ضعف تكامل التَّوَاصل اللفظي وغير اللفظي، إلى الشَّدوذ في التَّوَاصل البصريّ ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، وصولاً إلى انعدام تامّ للتَّعبير الوجهيّة والتَّوَاصل غير اللفظي.

3- العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح من صعوبات تعديل السُّلوك ليلائم السِّياقات الاجتماعيّة المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللّعب التَّخييليّ أو في تكوين صداقات، وصولاً إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

B- أنماط متكرّرة ومحدّدة من السُّلوك والاهتمامات أو الأنشطة، وذلك بحصول اثنين ممّا يلي على الأقل في الفترة الرَّاهنة أو كما ثبت عن طريق التَّاريخ:

1- نمطيّة متكرّرة للحركة أو استخدام الأشياء أو الكلام، مثل: (أنماط حركيّة بسيطة، صفّ الألعاب أو تقلّيب الأشياء والصّدَى اللفظيّ وخصوصيّة العبارات).

2- الإصرار على التَّشابه و الالتزام غير المرن بالروتين أو أنماط طقسيّة للسُّلوك اللفظيّ أو غير اللفظيّ ، مثل: (الضيق الشّديد عند التَّغييرات الصّغيرة، الصّعوبات عند التَّغيير، أنماط التّفكير الجامدة، طقوس التَّحيّة، الحاجة إلى سلوك نفس الطريق، تناول الطَّعام نفسه كل يوم).

3- اهتمامات محدّدة شاذّة في الشدّة والتركيز، مثل: (التعلّق الشديد، الانشغال بالأشياء غير المعتادة، اهتمامات محصورة بشدّة مفرطة بالمواظبة).

4- فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسيّ أو اهتمام غير عاديّ في الجوانب الحسيّة في البيئة، مثل: (عدم الاكتراث الواضح لآلم درجة الحرارة، الاستجابة السلبيّة للأصوات أو الأنسجة المحدّدة، الإفراط في الشمّ ولمس الأشياء، الانبهار البصري بالأضواء الحركيّة).

C- تظهر الأعراض تدنيّاً سريريّاً هامّاً في مجالات الأداء الاجتماعيّ والمهنيّ الحاليّ أو غيرها في المناحي المهمّة.

D- تسبب الأعراض تدنيّاً سريريّاً هامّاً في مجالات الأداء الاجتماعيّ والمهنيّ الحاليّ أو غيرها في المناحي المهمّة.

E- لا تفسّر هذه الاضطرابات بشكل أفضل بالإعاقة الذهنيّة (اضطراب النّمّوّ الذهنيّ) أو تأخّر النّمّو الشّامل. إن الإعاقة الذهنيّة واضطراب طيف التّوحدّ يحدثان معاً في كثير من الأحيان، وبسبب حالة التّشخيص المرضيّ المشترك للإعاقة الذهنيّة واضطراب طيف التّوحدّ ينبغي أن يكون التّواصل الاجتماعيّ دون المتوقّع للمستوى التّطويز العامّ (الحمادي، 1443هـ، ص. 51).

▪ مقياس مستويات اضطراب طيف التّوحدّ لدى الأطفال Cars

ينتسب إلى - إيريك سكويلر - في أوائل السّبعينات، وحدد شدة ودرجة اضطراب طيف التّوحدّ ويعتمد على ملاحظة سلوك الطّفل من خلال (15) مجال ضمن المجالات الآتية:

- العلاقة بالنّاس.
- التّعبير الجسديّ.
- التّكيف مع التّغيير.
- استجابة الاستماع لغيره.
- الاتّصال الشّفهيّ (النوايسة، 2013، ص. 269).

▪ قائمة M-CHAT

هي أداة التّقصّي والكشف المفضّلة عند المختصّين، وتستخدم على نطاق واسع في الولايات المتّحدة، وتمثّل الطريقة بأنّه أثناء مواعيد الفحص الطّبيّ العامّ للطفل في عمر 18-24 شهراً يتمّ إعطاء الوالدين استبياناً لتقصّي مهارات الطّفل الاجتماعيّة والحركيّة واللّغويّة، تتضمّن النّسخة المعدّلة على أسئلة أقلّ وعدد أقلّ لمقابلات المتابعة بين مقدّم الرّعاية للطفّل وطبيب الأطفال (فرارو، 2018، ص. 2).

▪ التّشخيص الفارقي (Differential Diagnosis):

عند العمل على تشخيص حالات اضطراب طيف التّوحد فإنّه لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار الاضطرابات المشابهة لحالات اضطراب طيف التّوحد، وذلك بسبب التّشابه في الأعراض والخصائص السلوكيّة التي يمكن أن تظهر لدى الأطفال الذين لديهم إعاقات أخرى مثل فصام الطّفولة... الخ، حيث إنّ مثل هذه الاضطرابات يمكن أن يُظهر فيها الطّفل نفس الخصائص أو بعضها المشابهة لأعراض التّوحد، والهدف الرئيس من تلك العمليّة هو العمل على اختيار البرنامج السلوكيّ والتّربويّ المناسب للطفّل، والتّنبؤ بالاستجابات التي يمكن أن يظهرها الطّفل، حيث يتمّ التّعامل بصورة أفضل بناءً على وضع الأهداف المناسبة (القمش والمعاينة، 2014، ص. 307).

تري الباحثة أنّ عمليّة التّشخيص عمليّة متداخلة، يجب أن تتّصف بالتّكامل سواءً باشتراك الأهل والمختصّين أم بتقييم الجوانب كافّة (الاجتماعيّة - التّواصلية - اللّغويّة - السلوكيّة) ويفضّل استخدام أساليب التّشخيص الرّسميّة وغير الرّسميّة وذلك بغية الوصول إلى التّشخيص الدّقيق، كما يفصّل أن يتمّ التّشخيص وفق فريق متعدّد الاختصاصات.

▪ التّشخيص المتكامل:

هي الخطوة الثّانية في عمليّة تشخيص اضطراب طيف التّوحد، حيث يتمّ إجراء تقييم شامل متعدّد التّخصصات، هدف هذه الخطوة التّأكّد من وجود اضطراب طيف التّوحد لدى الطّفل أو عدمه، وهي تتضمّن

توظيف عدد من الأدوات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة، بحيث يتم العمل على قياس وتشخيص أكبر قدر ممكن من المجالات النمائية لدى الطفل، وذلك على النحو الآتي:

- **التقييم الطبي:** يهدف إلى فهم حالة الطفل بصورة أوضح، ويعتبر فحص السمع والفحص الطبي العام من أهم الفحوصات في هذا الشأن، يلي ذلك في درجة الأهمية التخطيط الكهربائي للدماغ.
- **التقييم النمائي:** يتم بهذا التقييم جمع البيانات الأساسية حول الطفل لتحديد مدى وجود التأخر النمائي لديه.
- **التقييم السيكولوجي:** الهدف من هذا التقييم هو التعرف على مستوى القدرات العقلية ومظاهر السلوك التكيفي لدى الطفل ذي اضطراب طيف التوحد.
- **التقييم السلوكي:** يهدف إلى تطبيق الأدوات و المعايير التشخيصية الخاصة باضطراب طيف التوحد، وهذا التقييم يختلف عن التقييمات السابقة بأنه يعطي تسمية نهائية يتم بناءً عليها وصف الطفل بأن لديه اضطراب طيف التوحد أم لا (إبراهيم، 2020، ص. 38-39).
- وترى الباحثة أنّ عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد عملية معقدة بحاجة إلى خبرة أكاديمية ومهنية، ويجب أن يقوم بها فريق متعدد التخصصات، وأن تبنى على اختبارات ومقاييس رسمية وغير رسمية، كما أنّ إشراك الأسر في عملية التشخيص مهمة جداً.

5. المشكلات التي يواجهها معلّمو اضطراب طيف التوحد أثناء عملهم: (Problem faced teachers during their work)

يواجه معلّم اضطراب طيف التوحد العديد من المشكلات أثناء عمله مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعود جزء من هذه الصعوبات إلى خصوصية اضطراب طيف التوحد والقيود التي يفرضها، ومن هذه المشكلات:

- يصعب على الطفل ذي اضطراب طيف التوحد تعميم المعارف والمهارات من موقف إلى آخر.
- الاعتمادية، حيث لا يتمكن الطفل من بدء المهام بنفسه حتى يطلب الذين حوله منه أن يقوم بعمل هذه المهام.
- الانتقائية الشديدة للمثيرات.

- وجود مشكلات في إدراك وتعلّم الطّفل للمعاني.
- اعتماد الطّفل على ذاكرة غير منظّمة.
- ضعف الطّفل في فهم الذات، وبالتالي تصبح سلوكيّاته غير خاضعة لتحكّمه الداخليّ، وإنّما خاضعة للمثيرات الخارجيّة، والأسوأ من ذلك ضعف الوعي بالجسم، وضعف أو غياب التّحكّم الحسيّ.
- صعوبة الرّبط بين الأحداث والأشياء المختلفة.
- صعوبة التّصنيف والتّنبؤ والتّخيّل والاستنتاج (القرشي، 2012، ص. 233-235).

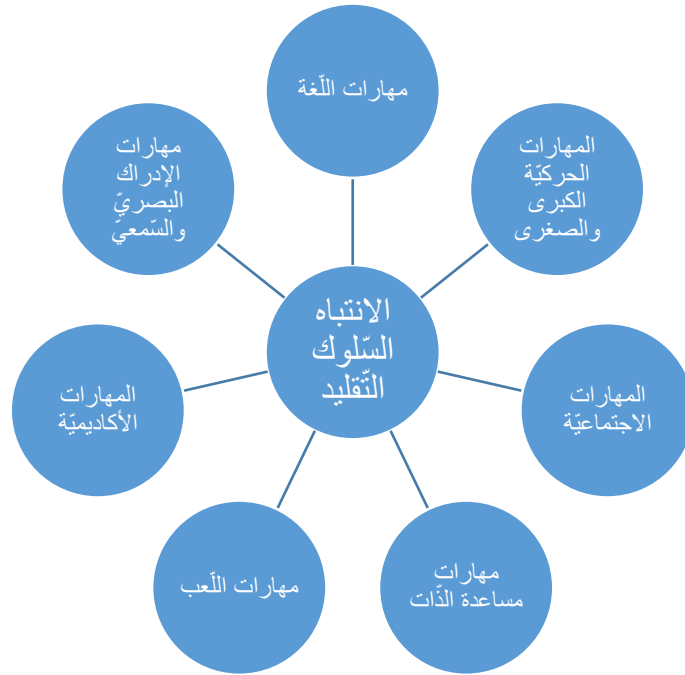
6. مبادئ التّدخل العلاجيّ مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد the principle of treatment with

:autism children disorders

هناك بعض الأمور المهمّة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تطبيق برامج التّدخل العلاجيّ مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد، أهمّها:

- البدء في تعليم وتدريب الطّفل بعمر مبكّر، لأنّ ذلك يسهّل عمليّة الاكتساب والتّعلّم.
- تحديد احتياجات الطّفل الفرديّة من خلال أساليب التّشخيص والتّقييم المناسبة لهؤلاء الأطفال.
- مراعاة أن يكون التّدريب بشكل فرديّ وضمن مجموعة صغيرة.
- مراعاة أن يتمّ التّعليم أو التّدريب على مدار العامّ لأنّه يجب التّكرار المستمرّ وعدم التّوقّف.
- تنوّع أساليب وطرق التّعليم للمحافظة على عمليّة التّواصل مع الطّفل.
- مراعاة أن يكون الوالدان جزءاً من القائمين بالتّدخل وتقديم المهارات الأكثر إلحاحاً في عمليّة التّعليم والتّدريب كالبدء بالتّدريب على المهارات الاستقلاليّة والاجتماعيّة.
- التّركيز على التّخلص من العادات والسلوكيات الخاطئة وتدريبه على السلوكيات الجيدة وتحفيزه على الاستمرار بممارستها.
- عدم التّسرّع بمراحل تدريب الطّفل قبل التّأكّد من إنجاز المهامّ الموكلة إليه، وفي كلّ مرّة يجب أن تتمّ عمليّة الإعادة على جميع المهارات السابقة التي تمّ تدريب الطّفل ذي اضطراب طيف التّوحد عليها من قبل، وذلك للتّأكّد أنّ الطفل مازال ينجزها بنجاح.

- تنظيم البيئة التعليمية بشكل يتيح عملية الحركة والانتقال بسهولة في المكان.
- استخدام جداول عامة وجداول خاصة بالأنشطة لكل طفل حسب قدراته.
- الاعتماد على خطة الطفل الفردية في تعليمه وإكسابه المهارات.
- متابعة وضع الطفل الصحي وما يطرأ عليه من تغيرات ناتجة.
- لفت انتباه الطفل قبل البدء بالتدريب من خلال استخدام أساليب ووسائل مناسبة له.
- مراعاة أن يجلس الطفل بشكل صحيح (محمود وآخرون، 2015، ص. 80).
- اشتغال البرنامج الفردي الذي يتم وضعه للطفل ذي اضطراب طيف التوحد على بعض العناصر الأساسية التي لا غنى عنها لمساعدة الطفل على التواصل والتكيف مع المجتمع بقدر الإمكان، وهذه العناصر تتم التعبير عنها بما يعرف بـ: "فطيرة المنهاج"، وذلك حسب الشكل الآتي:



الشكل (1) فطيرة المنهاج

- تحقيق الألفة والتواصل بين المعلم والطفل.
- مدة التدريب الأكاديمي ينبغي ألا تستغرق أكثر من 10 - 15 دقيقة بسبب ضعف قدرة الطفل على التركيز، يمارس بعده لعب هادف، ثم يعود بعده مرة أخرى للتدريب الأكاديمي.

- مساحة الصّف تكون مناسبة، وفيها أركان للّعب، واختيار أثاث يمكن تغييره من وقت لآخر.
- التّركيز على استخدام المحسوسات والوسائل التّعليميّة السّمعية والبصريّة وتحقيق التّواصل مع البيئة المحيطة.
- قيام المعلّم بالملاحظة الدّقيقة للطفّل وتحديد النّشاطات الّتي تستثيره للاستفادة في عملية التّدريب.
- جلوس المعلّم في مواجهة الطّفّل أثناء التّدرّيس.
- استخدام وسائل معيّنة متنوّعة.
- التّدرّيس في مكان هادئ وخال من المثيرات البصريّة والسّمعية.
- إعداد المعلّم الأدوات مسبقاً (القرشي، 2012، ص . 336 – 343).

تري الباحثة بعد تحليلها للمبادئ المذكورة أن هذه المبادئ مهمّة جدّاً في العمل مع الطّفّل ذي اضطراب طيف التّوحد، ولعلّها الأساس في النّجاح أثناء التّعامل مع الطّفّل، لذا يجب أن يكون المعلّم متمكناً منها ويتقن العمل أثناء تطبيقها، ليس مجرد معرفة نظريّة، لأنّ عدم إتقان المعلّم لتطبيق هذه المبادئ سيؤدّي ذلك إلى عدم قدرته على القيام بتأهيل الطّفّل، وبالتالي فإنّ الطفل لن يستطيع التّقدّم.

المحور الثاني: إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد بناء على المعايير العالمية

تمهيد:

نظراً لأهمية دور معلم اضطراب طيف التوحد في عمله مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث يعدّ حجر الأساس في العملية التأهيلية، كان لابدّ للمعلم أن يكون لديه كفايات تمكنه من أداء دوره بالشكل الأمثل، ولابدّ أيضاً من تطوير هذه الكفايات بشكل مستمرّ يتناسب مع احتياجات المعلمين، لذلك كان لابدّ من معايير عالمية تحدّد هذه الكفايات وتطوّرها، ولقد ظهر العديد من البرامج التي استندت إلى تلك المعايير وهدفت إلى تطوير كفايات المعلمين بالشكل الأمثل وبطريقة منهجية تواكب التطور.

1- مفهوم الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد (Professional Competencies Concept):

لقد أصبحت الكفاية مظهراً واضحاً لإعداد المهنيين، وشهدت دراسة الكفايات تطوراً متسارعاً في العقود الثلاثة الأخيرة، إذ هدفت في بدايتها المبكرة إلى تحديد الأداء المتميّز وتسهيل التدريب ووضع الأهداف وقياسها (مهيدات وآخرون، 2014، ص. 74).

إنّ الكفاية تتناول التمكن من المعارف والمهارات والقدرات الخاصة بالفرد وفق معايير محدّدة، فهي مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية لأداء مهمة معيّنة أو وظيفة ما في محيط العمل، وهي ضرورية أيضاً للوصول إلى درجة عالية من القدرة على عمل شيء معيّن في ضوء المعايير والمقاييس المتفق عليها، وهي كذلك قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة من المهمات: (المعرفية- المهارية - الوجدانية)، والتي تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معيّن ومرضٍ من ناحية الفاعلية (معلا، 2016، ص. 53).

ويستخدم مصطلح الكفاية لتحديد قدرة الفرد على تقديم دليل يشير إلى مدى واسع من المعلومات والمعرفة والمهارات التي ترتبط بوظيفة ما، وفي ميدان التربية والتعليم استُخدم هذا المصطلح مرتبطاً بجانب المعرفة بشكل وثيق، كما يختلف تعريف الكفاية تبعاً للغرض منها (مهيدات وآخرون، 2014، ص. 74).

فمفهوم الكفايات يدور حول فكرة النشاط الذي يتمّ داخل سياق معيّن، يتوجّب على الفرد من خلاله أن ينجز نشاطاً من خلال استخدام الكفايات التي يمتلكها، فهي سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة

والقياس، أي جملة من السلوكيات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية)، في حين يُنظر إلى الكفايات تارة أخرى بأنها إمكانية أو استعداد ذهني ذو طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن الكفايات كي تتجسد وتظهر -حسب هذا المفهوم- عدداً من الإنجازات باعتبارها مؤشرات تدلّ على حدوث الكفايات لدى المعلم (الطعمة، 2013، ص. 44).

وتعرّف الكفايات في المجال التربوي بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادراً على تطبيقها بفعالية وإتقانها أثناء التدريس (العجمي والدوسري، 2016، ص. 54).

كما أنّها امتلاك المعلم لقدر كافٍ من المعارف، والكفايات المعرفية والمهارية، والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وسلوكه خلال المواقف التعليمية المدرسية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض (المغاربة والحميدان، 2020، ص. 127).

من هنا تعرّف الكفايات المهنية بأنها مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين توجه سلوكه وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر، وتهتم الكفايات المهنية بنقطيتين أساسيتين هما:

- ما يفعله المعلم (أداء المعلم).

- ما يمكن أن يكون كامناً بداخله ويستطيع أن يفعله لو توفرت ظروف معينة (محمد وآخرون، 2016، ص. 61 - 63).

وتعرّف كفاية معلم التربية الخاصة بأنها تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توفرها لديه كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الإعاقة، والمعرفة بنظريات التعلم والتشخيص والتقييم، وتخطيط البرامج والأنشطة وطرائق تنفيذها، وطرائق التواصل، وأساليب التعلم في التعامل مع ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم (العجمي والدوسري، 2016، ص. 54-55).

تركز الكفايات المهنية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على امتلاك محاور المعلومات النظرية لاضطراب التوحد، والمعرفة العلمية بالبحث في برامج التدخلات السلوكية المكثفة والمبكرة، والمعلومات

الشاملة حول مبادئ تحليل السلوك التطبيقي وإجراءاته، والعمل مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والإشراف على برامج التدخل ومتابعة تنفيذها، وتقييم فعالية البرامج والتدخلات المستخدمة، وتهدف عملية تطوير الكفايات إلى توجيه العاملين في مجال اضطراب طيف التوحد لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسره طوال الحياة بدءاً من مرحلة التدخل المبكر وصولاً إلى الخدمات والبرامج في مرحلة المراهقة، وتركز هذه الكفايات على تقييم الاحتياجات الفردية وتخطيط البرامج، وليس على التشخيص فقط، وتشمل الكفايات المعرفية والأدائية الاختصاصية للعاملين مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على كفايات الدعم البصري والتنظيم البيئي، والبرامج التعليمية، والتواصل، والمهارات الاجتماعية والاستقلالية، وتطوير النمو الحسي الحركي (مهيدات وآخرون، 2014، ص. 74-75).

فهي تعبر عن امتلاك المعلمين معلومات أساسية حول مفهوم اضطراب طيف التوحد، والقدرة على تحديد أهداف الخطة التربوية الفردية، وتحديد الأدوات والأساليب المناسبة، كذلك تنظيم وترتيب المهام التعليمية مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والتخطيط السليم لاستخدام استراتيجيات تدريسية وأنشطة تعليمية مناسبة (الشمي، 2020، ص. 547-549).

لذا تقصد الباحثة من خلال هذه الدراسة أن الكفاية المهنية مجموعة من المهارات و المعلومات و الخبرات التي يجب أن يمتلكها معلم اضطراب طيف التوحد، والتي تساعده على أداء واجبه بالشكل الأمثل لمساعدة الأطفال للوصول إلى أعلى درجة تسمح بها طاقاتهم وإمكانياتهم.

2. أهمية تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد The Important of professional competences developing)

يجمع التربويون على أهمية ضرورة إعداد الكوادر المتخصصة بمهمة تدريب هؤلاء الطلبة، كما يجمعون على ضرورة تدريب هؤلاء المختصين أكاديمياً ومهنياً، وتمكينهم من إكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات لأداء الأدوار المختلفة (الجبري وآخرون، 2014، ص. 885).

وقد اهتمت التربية الحديثة بالتدريب المعتمد على الكفايات التعليمية، والذي ينادي بتحديد القدرات والمهارات التي ينبغي توفرها لدى المعلم الناجح (السبحي وآخرون، 2014، ص. 27-28).

وإنَّ التَّقدِّمَ الشَّامِلَ في المفاهيم المرتبطة باضطراب طيف التَّوَحُّد - والذي شهدته العقود الأخيرة مقارنة بما كانت عليه النَّتائِج العلميَّة في الحقبة السَّابقة والطَّبيعة الخاصَّة لاضطراب طيف التَّوَحُّد والتَّغاير والتَّمايز الواضح في الخصائص السلوكيَّة الَّتِي يَظهرها طلبة هذه الفئة- أدَّى إلى الحاجة المتزايدة لوجود معلِّمين قادرين على تلبية احتياجات الطَّلَبَة ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد (الجابري وآخرون، 2014، ص. 886).

وإنَّ برامج التَّطوِير المهنيَّ الَّتِي تقوم على الكفايات تتعكس إيجابياً على العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وإنَّ برامج إعداد المعلِّمين وتدريبهم القائم على الكفاية يحقِّق التَّرابط بين النَّظريَّات والتَّطبيقات، ممَّا يؤدِّي إلى ممارسة المعلِّم لوظائفه، والذي ينعكس على تعليم الطَّلَاب للوصول إلى تحقيق درجة الإِتقان المطلوبة. (الدعبل، 2016، ص. 88)، فقد أكَّدت دراسة (رضوان، 2016) وجود علاقة بين درجات الكفاءة المهنيَّة لمعلِّمي التَّربية الخاصَّة ودرجات التَّواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقليَّة، وكذلك حسب دراسة شتيو وآخرون (Chitiyo et al., 2017) الَّتِي عبر فيها معلِّمو التَّربية الخاصَّة عن حاجتهم بشكل كبير إلى تنميتهم مهنيّاً في مجال عملهم.

ونظراً لأهميَّة موضوع الكفايات لمعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد، وبسبب التَّحدّيات الكبيرة الَّتِي تواجه هؤلاء المعلِّمين خلال عملهم، والمتمثَّلة في الطَّبيعة الخاصَّة للمشكلات الكبيرة المرتبطة بهذا الاضطراب، والَّتِي تتجلَّى في الصَّعوبات الاجتماعيَّة والتَّواصلية والسلوكيَّة، تبرز الحاجة إلى تحديد الكفايات المعرفيَّة والمهارات التَّعليميَّة اللَّازمة لمعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد من أجل تطوِيرها.

ولذلك برزت أهميَّة أغراض استخدام هذه الكفايات في مساعدة مقدِّمي الرِّعاية بتحديد احتياجاتهم في مجالات النِّمو والتَّطوِير المهنيّ، وتوجيه تطوِير البرنامج الَّذِي يمكن له أن يتعامل بدقَّة مع احتياجات الأشخاص الَّذين يعملون مع الأطفال والبالغين الَّذين يعانون من اضطراب طيف التَّوَحُّد، وتوجيه الجامعات لطرح مساقات جامعيَّة يمكن أن تستخدم هذه الكفايات باعتبارها موجِّهات لمناهج تدريبيَّة لإعداد المعلِّمين، وتشكيل إطار عمليّ يمكن أن تستفيد منه الجامعات في إعداد المختصِّين بالعمل مع الأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد، وتطوِير دليل

تدريبٍ لغايات تطوير العاملين وتحسين خدماتهم المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد (مهيدات وآخرون، 2014، ص. 71-75).

فقد توصَّلت دراسة ليبلايس وآخرون (leblance et all., 2009) إلى أنَّه لو كان هناك قدر محدود من التطوير المهنيِّ و/أو التَّدريب ضمن إطار برنامج تدريب المعلمين لكان من الممكن أن تزيد - بشكل كبير - تصوُّرات المشاركين ومعرفتهم باضطراب طيف التَّوَحُّد (ASD)، وكذلك الممارسات القائمة على الأدلة، إضافة إلى خفض مستويات التَّوتُّر والقلق بشكل عامٍّ، على الأقل فيما يتعلَّق بدمج طلاب اضطراب طيف التَّوَحُّد في تجربة الفصل الدَّرَاسي "العاديَّة".

وقد أوصت دراسة (النَّهدي وآخرون، 2017) في تأهيل معلِّمي التَّربية الخاصَّة والتطوير المهني لهم بشكل مستمر.

وكذلك بيَّنت دراسة هودس (Hudes, 2017) أنَّ هناك ارتباطاً قوياً بين شعور المعلِّم بكفائته والالتحاق ببرامج الاستعداد الوظيفيِّ وورش العمل والبرامج التَّدريبية.

وحسب دراسة كوردينجلي (Cordinglely, 2015) فإنَّ الدَّورات التَّدريبية مهمَّة جدًّا، حيث تقوم بتحديث معرفة المعلِّمين بالاستراتيجيات الحديثة والممارسات التَّعليمية المستحدثة في البيئة التَّعليمية، وكذلك تحديث مهارات المعلِّمين ومواقفهم وخبراتهم في ضوء تطوير أساليب التَّدريس الجديدة والأهداف والظُّروف الجديدة والبحث التَّربويِّ الجديد، وتمكين الأفراد من تطبيق التَّغيُّرات التي أدخلت على المناهج الدَّرَاسية أو الجوانب الأخرى في ممارسة التَّدريس.

وكذلك حسب ما أكَّدت دراسة ساتين (Steen et al., 2025) فإنَّ الدَّورات التَّدريبية المتخصَّصة بمعلِّمي اضطراب طيف التَّوَحُّد مهمَّة جدًّا في المساعدة على فهم احتياجات الطَّلاب المصابين باضطراب طيف التَّوَحُّد وتعزيز كفاءتهم الدَّاتية.

وأيضاً حسب دراسة كوبر (Cooper et al., 2018)، عبَّر المعالجون لاضطراب طيف التَّوَحُّد

عن أهميَّة تلقِّيهم تدريباً يساعد في توظيف مهاراتهم أثناء العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد.

وحسب دراسة (بهنساوي وآخرون، 2024) التي هدفت إلى التّحقّق من الخصائص السيّكومترية لاستبانة تطوير المعايير الخاصّة بالبرامج التّربّية المقدّمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بهدف تأمين حصول جميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد على التّعليم الملائم والنّوعي، فإنّها أوصت بالعمل على تطوير البرامج التّربّية المقدّمة للأطفال اضطراب طيف التّوحد في ضوء تلك المعايير الموضوعية لضمان تأهيل وتدريب أكثر فاعليّة وكفاية لهذه الفئة.

3. خصائص الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد (Characteristics of Professional Competencies):

- تتّسم الكفايات بمجموعة من الخصائص التي تميّزها وتمنحها طابعها الخاصّ، وتتجسّد هذه الخصائص بما يلي:
- النّصّور النّظريّ لمهنة التّدرّيس والتّحليل المنطقيّ لأبعاد هذا النّصّور في هذا الأسلوب، حيث يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التّدرّيس وما ينبغي أن يكون عليه المعلّم، ومنها يحدّد الكفايات المناسبة.
- قابلية التّقويم الذي يرتبط بنوعيّة المهمّة ونوعيّة النّتيجة، ويتمّ ذلك وفق مجموعة من المحكّات والمعايير.
- تتنوّع الكفايات من معرفيّة ووجدانيّة ومهاريّة (أدائيّة)، وقد يتفوّق فيها نوع من القدرات على الأنواع الأخرى.
- توظّف الكفايات بكلّ مكوناتها من المعلومات والمعارف المتّصلة بالخبرة والأفعال الآليّة والقدرات والمهارات المختلفة في السّياق التّعليميّ (أبو سيف، 2016، ص. 62).
- الواقعيّة: في مقابل الطّابع الأكاديميّ النّظريّ تميل مقارنة الكفايات إلى حلّ المشكلات ذات الدّلالة العمليّة وترتبط بالحياة اليوميّة الواقعيّة (معلا، 2016، ص. 64).

4. مصادر اشتقاق الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد (Sources for Deriving Professional Competencies):

- لابدّ من أن يتمّ اشتقاق كفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد من عدة مصادر ومن أهمّ هذه المصادر:
- دراسة حاجات المتعلّمين وقيمهم وطموحاتهم، ثمّ ترجمتها إلى كفايات يجب توفّرها عند المعلّم الذي يقوم بالعملية التّعليميّة (الطعمة، 2013، ص. 51).

- تحليل المقررات الدراسية وترجمتها إلى كفايات: حيث تعدّ هذه المقررات في أيّ مرحلة مجالاً حيويّاً لاشتقاق الكفايات التي يؤمّل تحصيلها من الذين يدرسونها.
- ما يُستقى من خبراء المهنة: خبراء المهنة هم الموجهون والأساتذة المميزون، ويتوقّع أن يشمل هذا المصدر معلومات عن حاجات الممارسة المهنية الفنيّة كما يرونها، ومعلوماتٍ حول احتمالات المستقبل بالنسبة لهذه المهنة.
- التّخمين والاستقراء واستشراف متطلبات المستقبل: يُعدّ هذا المصدر على قدرٍ كبير من الأهميّة، لأنّه يساعد على استشراف المستقبل واستطلاع آفاقه من خلال تضمين قائمة الكفايات التي يصبو إليها الميدان في إعداد معلّم المستقبل، ويصبح هذا المصدر مرغوباً به عند الاقتناع بأنّ أدوار المدرّس تتغيّر بتغيّر الظروف المؤثّرة في المجتمع، ولهذا فإنّ تغيير الأدوار يفرض تغيّراً في نوعيّة الكفايات التي أُعدّ المعلّم على ضوئها.
- تقدير الاحتياجات: تتمّ عمليّة تقدير الاحتياجات من خلال دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة ومعرفة متطلّباته وتحديد ما يلزم عند الخريجين لأداء الوظيفة (الدّعل، 2016، ص. 89-90).
- حسب دراسة (الشّهابي والخريص، 204) فإنّ من أهمّ مصادر اشتقاق الكفايات لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد تبني إحدى النّظريّات التّربويّة، وكذلك أسلوب تقدير الحاجات، حيث يتمّ النّظر إلى حاجات المجتمع والطلّاب وتوضيح المتطلّبات التي تستدعي إعداد وتهيئة المعلّم على شكل كفايات، وكذلك قوائم الكفايات التي تعتبر من المصادر الهامّة لاشتقاق الكفايات التّعليميّة، حيث يتمّ الاعتماد على قوائم الكفايات الجاهزة، وتتميّز هذه الطّريقة بأنّها تشكّل مجموعة واسعة من الكفايات التّعليميّة، الأمر الذي يسهّل من عمليّة الاختيار بين هذه الكفايات بما يتّسق مع احتياجات البرنامج التّعليمي.
- وترى الباحثة أنّ من أهمّ مصادر اشتقاق الكفايات المهنية المصادر العلميّة الأكاديميّة، حيث تشكّل الدّليل المرشد والقالب الذي يحدّد آليّة العمل، والذي لا يمكن الاستغناء عنه، لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار

دراسة احتياجات الواقع الميداني للمعلمين من خلال الزيارات الميدانية وتقييم المعلمين بشكل مستمر، والتشبيك بين المصادر الأكاديمية والخبرة العملية.

5. أسس تصنيف الكفايات (Principles of Proficiency Classification):

إنَّ الكفايات متنوعة ومتشعبة، ولا بدَّ عندما تصنَّف أن يكون هناك اعتماد على أسس واضحة في التصنيف، وهذه الأسس هي:

• الأساس الفلسفي:

يقصدُ به التصوُّر العام عند الفرد الذي يراد إعداده، ومقدارُ العطاء المنتظر منه، والتصوُّر العام عن دور المؤسسة التي تُعدُّ هذا الفرد، وطبيعةُ الدور الذي تقوم به، ومن خلال ذلك يتمُّ تحديد المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته، ولتُحدَّد على أساسها النتاجات المرغوب فيها للعملية التربوية، ممَّا يساعد على وضع مفهوم معيَّن لدور العامل في التربية، والتي تُحدَّد على ضوء الكفايات المطلوبة.

• الأساس التطبيقي:

يتمُّ تحديد الكفايات المطلوبة في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية (التطبيقية الميدانية)، والتي تتشكَّل بعد ذلك أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التربوية المطلوبة.

• الأساس الواقعي:

يقصد به العودة إلى البرامج الحالية و إشراك العاملين في المؤسسة إلى جانب وجود وسائل وأدوات يتم اللجوء إليها في تحديد الكفايات التي تتمثل بأدوات البحث العلمي، مثل: الملاحظة والاستبانة والمقابلة الشخصية، والتي تعتبر من الأدوات الهامة التي يمكن توظيفها في تحديد كفايات التربويين (معلا، 2016، ص. 57).

• أساس المادة الدراسية:

تعدُّ المادة الدراسية من أهمِّ مكونات الموقف التعليمي، وهذا الموقف يتضمن كلاً من المعلم والطالب والمادة العلمية (المنهج)، ولا يمكن أن تتمَّ العملية التعليمية بدون وجود خبرات ومعارف تُقدَّم للمتعلم.

• أساس الممارسة:

تعدّ ممارسة العملية التعليمية من الجوانب المهمة في صقل شخصية المعلم وتزويده بالخبرات، فإنّ الممارسة تقوم على مفهوم مفاده أنّ الكفايات اللازمة للمعلم يمكن تحديدها من خلال التّحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التّعليم (الطعمة، 2013، ص. 52).

6. تصنيف الكفايات المهنية (Classification of Competencies) :

تصنّف الكفايات المهنية اللازمة لنجاح المعلم في أداء عمله إلى أربعة أنواع هي:

1- الكفايات المعرفية: تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي/ العلمي.

2- الكفايات الوجدانية: تشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعدّدة مثل: حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التّعليم.

3- الكفايات الأدائية: تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم، وتتضمّن المهارات النفس حركية، مثل توظيف وسائل وتكنولوجيا التّعليم وإجراء العروض العملية ..الخ، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم سابقاً من كفايات معرفية.

4- الكفايات الإنتاجية : تشير إلى أثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في الميدان التربوي، أي أثر كفايات المعلم في المتعلّمين ومدى تكيفهم في تعليمهم المستقبليّ أو مهنتهم (الشّيمي، 2020، ص. 552).

وقد اقترح روبرت على رابطة البحث التربويّ الأمريكيّة سنة 1975 في اجتماعها السنويّ تصنيفاً عُرف

بعد ذلك بتصنيف "روبرت" للكفايات، ويتضمّن هذا التّصنيف المجالات الآتية:

- كفايات مجال المعرفة.
- كفايات مجال السلوك.
- كفايات مجال الاتجاهات.
- كفايات مجال النّتائج والآثار.
- كفايات مجال الخبرة (معلا، 2016، ص. 60-61).

ويذكر (التبراوي) تصنيفاً صادراً عن كلية التربية بجامعة "عين شمس"، و فيه تمّ تصنيف الكفايات إلى

تسعة محاور رئيسة كالآتي:

- كفايات إعداد الدرس والتخطيط له.
- كفايات تحقيق الأهداف.
- كفايات عملية التدريس.
- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.
- كفايات إدارة الفصل.
- كفايات عملية التقويم.
- كفايات انتظام المعلم.
- كفايات إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- كفايات الإعداد لحلّ المشكلات البيئية (الطعمة، 2013، ص. 48).

5- الكفايات الشخصية:

- **التعاطف:** حيث يمكن المعلمين من فهم الاحتياجات العاطفية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

- **الصبر:** حيث يحتاج الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد إلى وقت لاستيعاب المفاهيم والمهارات (Building blocks therapy, 2025, <https://www.buildingblockstherapy.org>).

7. مشكلات الكفايات المهنية لدى معلمي اضطراب طيف التوحد (problems of professional competences among autism spectrum disorders)

لابدّ من أخذ مشكلات معلمي اضطراب طيف التوحد بعين الاعتبار عند التطوير المهني لهم لأنّ هذه المشكلات تؤثر سلباً على عملهم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد بينت دراسة بلوم وآخرون (Bloom et al., 2023) الحاجة إلى تدريب قائم على الممارسة مع التركيز على التحديات التي يواجهها المعلمون في مدارسهم.

ومن أبرز المشكلات التي تواجه معلّمي اضطراب طيف التّوحد أثناء عملهم:

- غموض الدور المسند إلى المعلّم وعدم وضوح مسؤولياته.
- عدم توفّر الوقت الكافي للمعلّم ليقوم بتلبية الاحتياجات الفرديّة الخاصّة للأطفال ذوي الإعاقة، سواء كان بسبب عدد الأطفال أو بسبب المهامّ الموكلة إليه.
- محتويات برامج قبل الخدمة وطبيعتها.
- عدم توفّر الأدوات التّعليميّة اللاّزمة.
- علاقة المعلّم بالإدارة حيث تُجمع أدبيّات التّربية الخاصّة بأنّ هذه العلاقة ذات أثر بالغ على أداء المعلّم.

- علاقة المعلّم بالطلّبة وقدرته على ضبط سلوكيّاتهم وتعديلها.
- عدم توفّر الحوافر الماديّة وعدم تعاون الأسرة والمؤسّسات ذات العلاقة والانشغال بمهامّ إداريّة وروتيّنة.
- ضعف إدراك النّقد حيث يكون كلّ تركيزهم منصباً على المشكلة، ممّا يمنعهم من ملاحظة أيّ تطوّر أو تقدّم في حالة الطّفل نتيجة التّدريب، وهذا يسهم في ضعف تقديرهم لذاتهم، وقد يضع المعلّم أهدافاً غير واقعيّة.

- عدم وضوح الدور (حمد الله وراشد، 2015، ص. 4-8).

كذلك يوجد بعض المعوّقات التي تتعلّق بالبرامج التّدريبية نفسها:

- عدم مسايرة بعض البرامج للتّطورات العلميّة والتّربويّة الحديثة.
- عدم التّناسب بين محتوى البرنامج التّربوي والوقت الذي يتمّ فيه البرنامج.
- عدم وضوح الهدف من برامج التّثنية المهنيّة بالنّسبة للمتدربين.
- اعتماد أغلب برامج التّثنية المهنيّة الدّورات القصيرة (محمد، 2019، ص. 90).
- فرص التّدريب قليلة نوعاً ما، فحسب دراسة وي وآخرون (Wei et al., 2017)، إنّ معظم المعلّمين لا يتلقّون تدريباً حول اضطراب طيف التّوحد بشكل كامل أو جزئيّ. كما أنّ الدّورات التي تُعقد هي غالباً

دورات قصيرة دون إشراك جميع المعلمين. لذلك بعضهم لديهم فرص لحضور الدورات يكتسبون المعرفة حول اضطراب طيف التوحد، وحسب دراسة باري وآخرون (Barry et al., 2021) التي أشارت نتائجها أن غالبية المعلمين تلقوا تدريباً أولياً محدوداً في مجال اضطراب طيف التوحد، ونادراً ما اكتسبوا أي تطوير مهني مستمر قبل تعليم طفل ذي اضطراب طيف التوحد، وإن فرصهم في الوصول إلى التطوير المهني المستمر متفاوتة.

- عدم التركيز على النواحي التطبيقية في التدريبات المقدمة والتركيز فقط على النواحي النظرية، فقد أشارت دراسة وآخرون (Wei et al., 2017) أنه لا توجد فرص عملية لاستخدام استراتيجيات التدريس مما يجعل المعلم ليس لديه فكرة عن كيفية تطبيق استراتيجيات التدريس بشكل صحيح.
 - ضعف وجود المشرفين على المعلمين الذين يقدمون الدعم لهم أثناء عملهم، فحسب دراسة باري وآخرون (Barry et al., 2021) لم يتلق معلمو اضطراب طيف التوحد سوى دعم ضئيل من المتخصصين أثناء عملهم مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- إن المشكلات المهنية التي تواجه المعلمين لا تقتصر على ماسبق فحسب، إنما يواجهون مشكلات متنوعة تخص امتلاكهم للكفايات المهنية، فكما هو معروف أن الكفايات المهنية متنوعة ومتعددة، وقد يواجه المعلمون مشكلات في مختلف هذه الكفايات، فقد توصلت دراسة هيرزونج (Herzog, 2018) إلى أن هناك قصوراً لدى المعلمين في التواصل وتحقيق مستوى أفضل في أداء الأطفال.
- وقد توصلت دراسة (بوظو، 2020) إلى أن درجة انطباق جودة كفايات اختصاصيي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية كانت تنطبق بدرجة متوسطة، وأن درجة انطباق كل من كفاية (التقييم والتشخيص، كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي، كفاية طرائق التدريس والأنشطة التعليمية، كفاية تعديل السلوك، كفاية التعامل مع الأسر، كفاية الممارسة المهنية والأخلاقية، كفاية التخطيط للانتقال والدمج، كفاية تنظيم البيئة التعليمية، كفاية متابعة التقدم) جاءت بدرجة متوسطة، وأما درجة انطباق كل من كفاية (العمل الجماعي، كفاية متابعة التقدم) جاء بدرجة منخفضة.

وحسب دراسة (العروي وقواسمة، 2020) فإنه يوجد مشكلات مهنية لدى معلّمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد في مدينة جدّة بدرجة كبيرة، حيث جاءت المشكلات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المساعدة في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً، ثم جاءت المشكلات المتعلقة بالتّجهيزات وظروف العمل في المرتبة الثانية، تليها المشكلات الإدارية والفنية، ثم المشكلات التي تتعلّق بإعداد وتنفيذ الخطط التّربويّة الفرديّة، وبعدها مشكلات تتعلّق بالأسر وأولياء الأمور، وآخرها مشكلات الدّخل الماديّ والتّرقّيات.

ويتأثّر حجم المشكلات المهنية التي يواجهها معلّمو اضطراب طيف التّوحد أثناء عملهم بالعديد من المتغيّرات، فقد هدفت دراسة (زين الدين والحميدي، 2021) إلى التّعرف على أبرز معوّقات تطبيق الخطّة العلاجيّة الفرديّة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد من وجهة نظر معلّمي/ات تدريبات النّطق في المنطقة الغربيّة، والتّعرف على الفروق في ذلك المستوى تبعاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلميّ، مقرّ العمل، سنوات الخبرة، عدد الدّورات المهنية)، وقد أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّرجة الكلّيّة لمعوّقات تطبيق الخطّة العلاجيّة الفرديّة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد تبعاً لمتغيّري الجنس والمؤهل العلميّ، في حين أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّرجة الكلّيّة لمعوّقات تطبيق الخطّة العلاجيّة الفرديّة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد تبعاً لمتغيّر مقرّ العمل لصالح المناطق الثلاثة (المدينة المنورة، جدّة، الطّائف) مقابل مكّة المكرّمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة التّدرسيّة من (4 - 6 سنوات) مقابل الفئة الأخرى (7 سنوات فأكثر)، كما أسفرت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعاً لمتغيّر عدد الدّورات المهنية لصالح معلّمي/ات تدريبات النّطق الذين تلقّوا عدد الدورات من (1 - 5) مقابل الفنّين الأخرين.

8. الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد حسب المعايير العالميّة لمعلّمي التّوحد (professional competences for autism spectrum disorders teachers according to international standers)

تُعرّف المعايير العالميّة بوجه عامّ بأنّها بيانُ المستوى المتوقّع الذي وضعته هيئة معترفّ بها بشأن درجة هدف معيّن يراد الوصول إليه، ويحقّق قدراً منشوداً من الجّودة أو التّميّز (الخطيب وآخرون، 2013، ص. 13).

وتمثل الجودة في التعليم معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، حيث إن تطبيق أي نظام من أنظمة إدارة الجودة العالمية من قبل أي مؤسسة تعليمية والحصول على شهادة معتمدة عالمياً يؤدي إلى زيادة الثقة بجودة نشاطه وأدائه، إلا أن استمرارها مرهون بمدى التزامها بالتحسين والتطوير المستمر والوفاء بمتطلبات نظام الجودة الدولي الذي تم الاعتماد عليه (قواسمة، 2016، ص. 197-199).

كما حددت المعايير العالمية في قسم الإدارة والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، مثل معايير دور الإدارة في إعداد السياسات واتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعليمية، وتوفر الكوادر البشرية الفنية والتعليمية المدربة والمؤهلة لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية، وذلك ليتم تحليل وتقييم كفاءة استخدام هذه الموارد كجزء من عملية التقييم المستمر للمؤسسة التعليمية (الخطيب وآخرون، 2013، ص. 399-400).

ولذلك أكدت دراسة شيمان (Shyman, 2012) أنه لا بد من وجود بروتوكولات تدريب محددة للمعلمين الذين يعملون مع اضطراب طيف التوحد.

وعليه فإن معلم اضطراب طيف التوحد حسب ما جاء عالمياً يجب أن يكون:

- مؤهلاً أكاديمياً في مجال التربية الخاصة.
- لديه خبرة في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ملتزماً بعمله وأداء مسؤولياته.
- لديه القدرة على التواصل مع الآخرين والتعامل معهم.
- يتقن مهارة إدارة السلوك.
- يمتلك مهارة العمل الجماعي ضمن فريق.
- لديه القدرة على الملاحظة والاستجابة السريعة لاحتياجات الأطفال وتكييف الخطط وتغييرها حسب الحاجة.
- أن يكون لديه نظرة إيجابية في العمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد. (www.prospects.com)

لقد وضعت كثير من الجهات العالمية معايير خاصة بمعلم ذوي اضطراب طيف التوحد، تحدّد من خلالها الشّروط الواجب توفّرها عنده والمهام المطلوبة منه، وفيما يلي سيتم ذكر أهم هذه المعايير العالمية الخاصة بمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تبنتها الدّراسة الحاليّة:

➤ مؤشّرات ضبط الجودة لبرامج اضطراب طيف التوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتيّة للمدراس والبرامج التي تخدم الطّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد .

Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI) -

طُوّر هذا المؤشّر في عام (2001) بهدف تحسين جودة البرامج المقدّمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والذين تتراوح أعمارهم 3 - 12 عاماً، بحيث يكون التّعليم متوافقاً مع المعايير العالمية، وتمّ تطويرها من قبل شركة "نيويورك" لاضطراب طيف التوحد، وتمّ اشتقاق هذه المؤشّرات من مراجعة الأدبيّات العلميّة، والخبرة المهنيّة والمدخلات والمراجعة من قبل الخبراء في مجال اضطراب طيف التوحد، وشارك بها المجموعات الاستشاريّة الإقليميّة لشبكة اضطراب طيف التوحد في نيويورك، بما في ذلك أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد والعاملين معهم.

تضمّنت 13 مؤشراً وهي: التّقييم الفرديّ، دعم ومشاركة الأسرة، البرنامج التّربويّ الفرديّ، التّضمين (الاحتواء)، المنهاج، التّخطيط للانتقال، النّشاطات التّعليميّة، الخطّة السلوكيّة، الطّرق التّعليميّة، التّعاون المجتمعيّ، البيئات التّعليميّة، الكادر، مراجعة ومراقبة النّقد، تقييم البرامج.

وتضمّن الكادر عدداً من المؤشّرات وهي: دراية الكادر في التّربية الخاصّة باضطراب طيف التوحد بما في ذلك امتلاكه المعرفة بخصائص اضطراب طيف التوحد، أساليب التّقييم، تطوير البرنامج التّربويّ الفرديّ، المناهج والتكيّفات البيئيّة، تعديل السلوك، كفاية التّطوير المهنيّ، وجود عدد كافٍ من العاملين لتحقيق أهداف البرنامج الموضوع، الإشراف على معلّمي اضطراب طيف التوحد ، القدرة على حلّ المشكلات التي يمكن مواجهتها أثناء التّعلم أو ضبط سلوك طّفّل ذي اضطراب طيف التوحد.

تم تطوير المؤشرات في قسم التربية الخاصة في ولاية كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية بالتعاون مع فريق مهام اضطراب طيف التوحد في الولاية، وباشتراك الدكتور ريتش سيمبسون من جامعة كنساس بهدف تحديد نقاط القوة والضعف فيها، وهذه المؤشرات ترشد وتوجه المعلمين والمشرفين ومديري التربية الخاصة للتأكد من أن جميع الخدمات التي يتلقاها الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد ذات جودة عالية.

فالهدف أن تكون هذه المؤشرات دليلاً للمعلمين و المديرين و المشرفين لتقديم تعليم فعال و مناسب لذوي اضطراب طيف التوحد، فهذه المؤشرات يمكن استخدامها لتقييم البرنامج المقدم ، كما يمكن استخدامها من قبل المعلم لتقييم البرامج المقدمة للطالب وتستخدم أيضاً من قبل المديرين لمعرفة ما إذا كان الطلاب يتلقون خدمات جيدة، وفيما إذا كان المعلمون يتمتعون بالكفايات والمهارات اللازمة للمعلم وتحديد حاجات المعلمين لزيادة كفاياتهم وتطوير نقاط الضعف الموجودة لديهم.

وتتألف هذه المؤشرات من المجالات الآتية:

1- التقييم الفردي والبرنامج التربوي الفردي.

2- المنهاج والطرق التعليمية.

3- مراجعة ومراقبة التقدم والنتائج.

4- دعم ومشاركة الأسرة.

5- خطط التحويل (الانتقال).

6- السلوك.

يحتوي كل مجال عدة مؤشرات، وكل مؤشر يحتوي على عدد من المكونات، والرموز الآتية تعبر عن

مدى تحقق كل مؤشر:

- الرمز (FI) : يعبر عن تنفيذ كامل لكل المجالات والمؤشرات والمكونات في جميع البيئات والمناهج الدراسية والمعلمين والطلاب

- الرمز (PI) : يعبر عن تنفيذ جزئي لواحد على الأقل من المؤشرات وواحد من المجالات وواحد من المكونات.

- الرمز (EI) يعبر عن تنفيذ جزئي (حيث المجال غير مطبق) حيث يطبق فيه واحد على الأقل من المؤشرات، وواحد على الأقل من المكونات.

- الرمز (NI) : يعبر أنه لا ينفذ في أي من المؤشرات أو المجالات أو المكونات.

نجد أنّ هذه المعايير تتشابه مع معايير (APQI- 2001) ومعايير (Aper-pe)، (APQI- 2013- 2019) (2019) حيث إنّ كلّاً من المعايير السابقة تناول معيار البرنامج التربويّ الفرديّ - معيار المناهج - معيار مشاركة الأسرة- معيار التخطيط للانتقال معيار تعديل السلوك، إلا أنّ معايير (APQI- 2013- 2019) كانت أكثر دقة من حيث شروط النّحقق، حيث تألفت من مؤشرات و مكونات ومجالات، وكما أنّها لم تحدد مدى عمري للأطفال كما سابقتها.

➤ دليل المستخدمين، مؤشرات جودة برامج اضطراب طيف التّوحد للمدرسة في لويزيانا (2010)

User's Guide to Louisiana Autism Quality Indicators for Schools

صدرت في ولاية لويزيانا في الولايات المتّحدة الأميركيّة من خلال الشّراكة بين وزارة التّعليم العالي DOCE ومركز التّثنية البشريّة HDC في مركز العلوم الصحيّة بجامعة لويزيانا LSUHSC، وهي عبارة عن استراتيجيّات منظّمة ومخطّطة للأسر ومقدّمي الرّعاية لذوي اضطراب طيف التّوحد، وذلك من خلال تحديد احتياجاتهم في التّدريب بهدف تقييم البرامج المقدّمة لذوي اضطراب طيف التّوحد، وتطوير النّتائج التي يصل لها ذوو اضطراب طيف التّوحد وتعزيز المشاركة في تدريب وتأهيل الطّلبة.

وهي عبارة عن 75 مؤشراً موزعة على 8 مجالات: (التّعاون - الممارسات الشّاملة - البيئة - المناهج وطرق التّدريس - التّفاعل الاجتماعيّ - التّواصل - السلوك - الانتقال) ويتمّ التّقييم بناء على 3 مستويات:

- 1 : الممارسة غير موجودة.
- 2 : الممارسة موجودة لكن بدرجة غير كافية.
- 3 : موجودة ومطبّقة.

ثمّ يتمّ حساب الدّرجات والنّسبة المئويّة.

نلاحظ أنّ معايير لويزيانا - 2010 تتشابه مع معايير (Aper-pe)، ومعايير (APQI) حيث تضمنت المناهج وتعديل السلوك والانتقال ، لكن معايير لويزيانا لم تتطرق لمعايير الأسر، كما أنّ الفئة التي ستطبقها كانت الأسرة والمعلّمين وليس فقط المعلّمين كما في المعايير السابقة، وكما أنّ طريقة تطبيق المعايير كانت

شاملة فلم تعط سَلَم دقيق كما في معايير (APQI- 2013 – 2019) واعتمدت على حساب النسبة المئوية في جرحه الانطباق بعد حساب الدرجات.

➤ معايير الإعداد المتقدمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015.

Advanced Preparation Standards CEC

صدرت عن مجلس الأطفال غير العاديين في عام 2015، CEC Council For Exceptional Children، توزعت على (7) معايير أساسية و(35) معياراً فرعياً: التقييم (3) معايير فرعية، محتوى المناهج الدراسية (4) معايير فرعية، البرامج والخدمات (6) معايير فرعية، البحث والاستفسار (4) معايير فرعية، القيادة والسياسة (6) معايير فرعية، الممارسة المهنية والأخلاقية (8) معايير فرعية، التعاون (4) معايير فرعية. نلاحظ أن المعايير الصادرة عن CEC في عام 2015 تتميز بالدقة، كما إنها وضعت معايير خاصة للكادر وبذلك تتشابه مع معايير (APQI) ومعايير (Aper-Pe) ومعايير لوزيانا حيث وضعت معايير خاصة بالبرامج ومعايير التعاون كما تميزت هذه المعايير بأنها تناولت معايير خاصة بالممارسة المهنية والأخلاقية ومعايير القيادة والسياسة وهذا ما لم تتناوله المعايير السابقة.

➤ معايير فريجينيا في إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد.

تقوم هذه المعايير على الأدلة من المجلس الوطني لتنمية المهارات (NPDC) لتوجيه تدريب معلّمي اضطراب طيف التوحد، ووضعت بسبب ضرورة إعداد المعلمين إعداداً كاملاً لتلبية جميع احتياجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتوفير التعليم لجميع الأعمار ومراعاة اختلاف الاحتياجات باختلاف وضع الطفل، وتتناول ثمانية مجالات هي:

- المعرفة الأساسية في اضطراب طيف التوحد والتشخيص.
- إعداد البرنامج التربوي الفردي.
- التركيز على ممارسات ومهارات اللغة والتواصل.
- تحسين الممارسات والمهارات اللازمة لتحسين الأداء الاجتماعي.

- تصحيح السلوكيات ووضع خطط إيجابية لتعليم مهارات جديدة والحد من السلوكيات الإشكالية غير المناسبة.
- الاهتمام بالتطور الحسي الحركي من خلال ضرورة الدعم الحسي الحركي.
- البيئة التعليمية.
- الاستقلالية والكفاءة. (Litton et al.,2017)

ونلاحظ أنّ هذه المعايير قدمت بطريقة جديدة حيث أنّها تطرقت للمعرفة الأساسية باضطراب طيف التوحد وكذلك إلى المعايير الخاصة والاهتمام بالتطور الحسي والحركي والاستقلالية وهذا ما لم تقدّمه المعايير السابقة، وتشابهت مع معايير الإعداد المتقدمة من CEC وكذلك مع معايير (APQI) ومعايير (Aper-Pe) ومعايير لويزيانا حيث عرضت معايير خاصة بالبرامج .

➤ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2019).

Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA)

وتتألف من خمسة قوانين أساسية، وهي كالاتي:

- 1- **قوانين إعداد المركز للكادر:** تتضمن تدريب وإعداد الكوادر على المعارف والمهارات اللازمة لتنفيذ أهداف العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة.
- 2- **الشروط الواجب توفرها في المعلمين:** تحتوي على اثنين من البنود الفرعية، ومفادها أن يكون المعلم حاصلاً على ترخيص مزاولة المهنة والعمل مع ذوي الإعاقة.
- 3- **التأهيل الأكاديمي للمعلمين:** يتضمن عدداً من البنود الفرعية، ومفادها أن يكون حاصلاً على شهادة في التربية الخاصة أو ما يوازيه (إرشاد نفسي أو علم نفس)، ألا يكون لديه مشكلة تمنعه من ممارسة مهنته كسحب الشهادة منه، أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس على الأقل، أن يتلقّى المعلم التطوير المهني من خلال المشاركة بالتدريبات وبرامج التطوير والتوجيه المهني ، أن تتوفر لديه خبرة 3 سنوات في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة.
- 4- **سياسة الدولة في التوظيف من خلال تأمين وظائف للمعلمين الذين تتحقّق لديهم الشروط.**

5- عدم وجود شكوى على المعلم من قبل ولي أمر الطفل ذي الإعاقة.

نلاحظ أنّ هذه القوانين فيها توصيف دقيق للمعلمين والشهادة التي يجب أن يحصلوا عليها، وكذلك مدة الخبرة وشهادة مزاولة المهنة، وهي تضمن أيضاً شروط التطوير المهني للمعلمين وشروطاً خاصة للتوظيف والعمل، وكذلك تدابير خاصة في حال وجود شكوى قضائية على المعلمين من قبل الأسر، وهي الأولى من المعايير التي أخذت شكلاً قانونياً.

➤ معايير الجودة للعاملين في التربية الخاصة (2019).

Highly Qualification Definition for Special Education Teachers

صدرت عن جمعية التربية الوطنية (NEA) national education association في الولايات

المتحدة الأمريكية، وتضمنت 4 معايير أساسية هي:

1- معايير اختصاصي التربية الخاصة: وهي (3) معايير فرعية (شهادة ترخيص - شهادة بكالوريوس - لا يوجد شكوى تمنعه من متطلبات الترخيص).

2- معايير معلمي التعليم الخاص الجدد: تضمنت معيارين فرعيين (تلبية متطلبات NCLB لمدرّس في المرحلة الابتدائية، أي اختبار المهارات الأساسية في مواضيع المحتوى الدراسي - معرفة بمستوى التعليم المتقدم).

3- معايير معلمي التعليم الخاص الذين يقومون بتدريس المواد الأكاديمية: تضمنت معيارين فرعيين (قانون الامتثال NCLB- الخضوع لمعايير Housse الذي يشمل معياراً موحداً للتقييم وكذلك مواضيع متعددة).

4- معايير معلمي التعليم الخاص الذين يقومون بتدريس مواد متعددة: تضمنت معيارين فرعيين (قانون الامتثال NCLB- الخضوع لمعايير Housse الذي يشمل معياراً موحداً للتقييم وكذلك مواضيع متعددة).

نلاحظ أنّ هذه المعايير تميّزت عن سابقتها بأنها اعتمدت كي تطبق على المعلمين، وهذا ما جعلها تتميز بالدقة، وكذلك نلاحظ أنّها أخذت بالمعايير السابقة ممّا أعطاهها قيمة إضافية حيث لم تكتفِ بمعيار واحد فقط، وكذلك إنّ هذه المعايير فصلت بين المعايير التي يجب أن تطبق على الاختصاصي والمعايير التي يجب أن تنطبق على المعلم، وهذا جعل العمل أكثر دقة حيث يبين مسؤوليات كلّ منهم بشكل واضح ومفصل.

➤ المعايير المهنية لإعداد معلّمي التربية الخاصة، مجلس الأطفال غير العاديين 2020.

Special Educator Professional Preparation CEC

صدرت عن مجلس الأطفال غير العاديين في عام 2020، CEC Council For Exceptional

Children، وهي معايير مهنية لإعداد معلّمي التربية الخاصة مبنية على الأبحاث ومعالجتها بشكل كامل للمعرفة والمهارات التي يجب على معلّمي التربية الخاصة إتقانها، وتضمنت 3 معايير أساسية: الشهادة الجامعية، الخبرة، الإعداد الأكاديمي.

وهنا نلاحظ تركيز هذه المعايير على الكفايات الأكاديمية والمهنية، وهذه الكفايات لم تكن محدّدة بهذا

الشكل في المعايير الصادرة عن 2015-CEC ففي معايير 2015-CEC كانت أدائية فقط

ترى الباحثة أنّ اعتماد المعايير العالمية وجعلها دليلاً أثناء إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد يمنح العمل منهجية ودقة أكثر، وكذلك يعتبر نقطة قوة تعود لصالح الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالدرجة الأولى، فمثل هذه المعايير تجعل الأشخاص الذين يعملون مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد محدّدين خاضعين لشروط ومتطلبات، وبذلك يتمّ التقليل من المشكلة التي نلاحظها في الآونة الأخيرة عند الكثير من العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي أنّه عندما نقف على إمكانياتهم ومؤهلاتهم نلاحظ أنّهم ليسوا خريجي تربية خاصة ولا تتحقق فيهم المعايير العالمية، فكل من عمل دورة في مجال اضطراب طيف التوحد يقوم بالعمل مع الأطفال، وهذه مشكلة كبيرة تعود سلباً على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ؛ لأنّ العمل معهم بهذه الطريقة يجعله غير منظمّ مفتقداً للدقة. فإن جعل المعايير العالمية دليلاً يتمّ الرجوع عليه ونبني أيّ جهة نظاماً من أنظمة الجودة تجعل العمل أكثر موثوقية ومصداقية.

نلاحظ أيضاً من خلال مراجعة كافة المعايير السابقة أنّ هذه المعايير تتميز كلّ مجموعة فيها عن الأخرى وبنفس الوقت متكاملة مع بعضها، فكلّ منها قدّم نقاطاً هامة تتكامل مع بقية المعايير، فكلّما تطوّرت المعايير أكثر أصبحت أكثر دقةً وتحديداً لمن يكون معلّم اضطراب طيف التوحد، ولذلك من الأفضل الاعتماد على مجموعة المعايير أثناء تصميم معايير جديدة حتى تكون بأفضل صورة ممكنة.

9. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطراب طيف التوحد . (The important of identify the training needs of autism spectrum disorder teachers)

إن تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي لتحقيق أهدافه، فكلما ازداد التعرف عليها وتحديدها أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب، لذلك يقاس نجاح تصميم أي برنامج تدريبي بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتحديدها بدقة، ويجب أيضاً تحديد الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي المنظم لتحديد احتياج المتدرب كمّاً وكيفاً للمعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث التغيير ورفع الكفاءة، فتحديد الاحتياجات التدريبية له أهمية كبيرة في:

- تحديد المؤشر الذي يوجّه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
 - تحديد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.
 - عدم ضياع الجهد والمال المبذول في التدريب (الأحمد، 2020، ص. 123-124).
- لذلك لا بدّ أن يتناسب التطوير المهنيّ مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين، فقد أكّدت دراسة (الذورة، 2016) على ضرورة تناسب محتوى برامج التنمية المهنية لاحتياجات المعلمين، وأن يتضمن محتوى البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة الأساليب الحديثة في التعامل مع ذوي الإعاقة.
- وقد أكّدت دراسة (عبد المغيري، 2024) أن معلمي اضطراب طيف التوحد أكدوا على حاجتهم إلى تدريب نوعي حول استخدام استراتيجيات السلوك التطبيقي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- وقد أوصت دراسة (حمدان، 2018) بإجراء التقييم المستمر للاحتياجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة لهم في برامج أثناء الخدمة وقبلها.
- وقد ربطت الأبحاث في التربية الخاصة العلاقة بين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتقدّم الأطفال ذوي الإعاقة بما فيهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث إنّ تحديد احتياجات المعلم وتدريبه يقود إلى تحقيق مخرجات مرغوبة مع هؤلاء الأطفال، وأشارت كذلك البيانات إلى أنّ المعلمين الأقلّ تأهيلاً وخبرة أكثر قابلية للتوقف عن العمل من غيرهم، وبالتالي فإنّ إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم يجعل ثمة فروق كبيرة بين هؤلاء المعلمين ليس فقط في كفاءتهم إنّما في تحسين مستوى الأطفال أيضاً.

وبيّنت دراسة ساتين وآخرون (Steen et al., 2020) أن الاحتياجات التدريبية لأربعة مجموعات من معلّمي اضطراب طيف التوحد تباينت فيما بينهم، حيث عبّرت المجموعة الأولى عن احتياجها للتدريب على أسس التعاون داخل المدرسة، بينما أظهرت المجموعة الثانية رغبتها في التدريب على آلية تدريس ذوي اضطراب طيف التوحد، في حين أكّدت المجموعة الثالثة على حاجتها للتدريب حول أهمية اكتساب الثقة في تعليم الطّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، أما المجموعة الأخيرة فقد عبّرت عن رغبتها في تدريب المعلّمين على آلية تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على المهارات الاجتماعية والتواصلية.

وقد توصّلت نتائج دراسة (حمدان، 2018) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات - إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية كان متوسطاً في كلّ من الاحتياجات النظرية والعملية. أما دراسة أوزكان وبيوزنبولو (Ozcan & Uzunboylyu, 2015) التي هدفت إلى تحديد احتياجات معلّمي التربية الخاصة في تطوير المناهج الدراسية فقد توصّلت إلى أن احتياجاتهم للتدريب على تطوير المناهج الدراسية وصل إلى مستوى أعلى.

وحسب دراسة ستاجوتا وآخرون (Segota et al., 2020) فقد حدّد المعلّمون أنهم بحاجة إلى تعليم مناسب يهتم بالمعلومات النظرية والاستراتيجيات العملية ذات الصلة والتوجيه/الإشراف. وكذلك دراسة (علي، 2015) التي هدفت إلى تقديم تصوّر مقترح لبرنامج تدريبي لمعلّمي الدمج في المدرسة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم، حيث توصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة الاحتياجات العامة لصالح الذين يرون أن هذه الاحتياجات كبيرة جداً، أو كبيرة. واختتمت الدراسة باستعراض التّصوّر المقترح للبرنامج التدريبي لمعلّمي الدمج بمدارس التعليم الابتدائي في ضوء احتياجاتهم.

وتوصّلت دراسة (هوساوي، 2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلّمي التّلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث كون المعلّم متخصصاً أو غير متخصص، حيث إن

المعلمين غير المتخصصين لديهم احتياجات تدريبية أكبر للتعرف على طبيعة اضطراب طيف التوحد، وكيفية تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وإدارة صفوفهم، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لهم، واستخدام التقنيات التعليمية عند تدريسهم، والتدريب على التخطيط لتعليمهم، كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الدرجة العلمية (ماجستير في التربية الخاصة، بكالوريوس في التربية الخاصة) وذلك في الأبعاد الخمسة لصالح المعلمين الحائزين على بكالوريوس في التربية الخاصة.

وتختلف الاحتياجات التدريبية للمعلمين حسب عدة عوامل ومتغيرات، فحسب دراسة (المغاربة وحميدان، 2020) التي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من (10) سنوات، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الممارسات التدريسية الفعالة لصالح من حضروا الدورات التدريبية في هذا المجال.

10. المهارات الواجب توفرها لدى معلم اضطراب طيف التوحد (Skills required for autism teacher)

- يتصرف بشكل إيجابي في جميع المواقف التي يتعرض لها.
- يسجل الملاحظات الميدانية على مستوى التلميذ ويستفيد منها.
- لديه مهارة تخطيط برنامج تربوي فردي.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- لديه خبرة كافية باستخدام كافة أنواع الوسائل التعليمية.
- يوفر بيئة محفزة للتلاميذ تشجعهم على المشاركة.
- يستخدم أساليب تعزيز مناسبة.

- ينوّع من الأنشطة التعلّيمية.
- يوزّع وقت الحصّة بطريقة جيّدة.
- لديه خبرة كافية بفنّيات تعديل السلوك.
- قادر على التعاون مع فريق العمل المتعدّد التخصصات.
- يعمل على إيجاد تواصل مستمرّ بينه وبين أولياء الأمور.
- لديه خبرة كافية في برامج التّدخل المبكّر.
- يشارك في تنظيم دورات تدريبية إرشادية لأسر ذوي الإعاقة.
- يخطّط برامج ترفيهية للأطفال.
- قادر على تكييف عناصر المنهج بما يتناسب مع طبيعة المتعلّم (القرشي، 2012، ص. 129-130).

11. برامج إعداد معلّمي اضطراب طيف التّوحد (the training program of autism teacher):

إنّ تطوير الخدمات التّربويّة يحتاج لمنهجية وخطط منظّمة، فهذه الخدمات تؤثر تأثيراً واضحاً على تحسين ممارسات المعلّم التّربويّة وتنمية قدراته وكفاياته العلميّة (القيصرين، 2018، ص. 102).

فهو عملية منظّمة مدروسة لبناء مهارات تربويّة وإداريّة وشخصيّة جديدة، تلزم المعلّمين بقيامهم الفعّال في المسؤوليات اليوميّة أو ترميم ما يتوقّر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها أو سدّ العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين، وبالتالي زيادة التّحصيل الكميّ والنوعيّ لهم (الذروة وعبد العزيز، 2016، ص. 100).

إنّ عملية إعداد المعلّمين تتضمّن نوعين من التّدريب هما:

- التّدريب قبل الخدمة: وهو عبارة عن تدريب مهنيّ وأكاديميّ يهدف إلى إعداد المختصّين المؤهلين في تخصصاتهم المختلفة عبر الدّراسات الجامعيّة.
- التّدريب أثناء الخدمة: وهو عملية مستمرة ومنظّمة للتّدريب تهدف إلى تلبية احتياجات العاملين في الميدان التعلّيمية والأدائيّة لصقل خبراتهم وسدّ الثّغرات التي قد تكون ناشئة عن نقص التّدريب في النوع

الأول، إذ لابدّ من العمل على تطوير المهارات التدريسية للمعلمين وإثراء مستوى المعرفة التخصصية لديهم، خاصة ما ارتبط منها بالتجديدات والتطورات التي تحدث في الميدان، ويتم تنفيذ هذا النوع من التدريب عبر وسائل متعددة، مثل: الالتحاق بالدورات التدريبية، المشاركة في الورش التعليمية، حضور المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية المتخصصة (الجابري وآخرون، 2014، ص. 886).

وتعتبر برامج التطوير المهني مهمة جداً لمعلمي اضطراب طيف التوحد حيث تساعدهم على أداء عملهم بالشكل الأمثل، فقد أوصت دراسة (حمدان، 2018) بالتركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة لمعلمي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وقبلها، بحيث تتضمن تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف النظرية والعملية.

وحسب دراسة باري وآخرون (Barry et al., 2021) التي حددت أهمية الوصول إلى تطوير مهني مستمر إضافي في استخدام أساليب التدريس القائمة على الأدلة (EBPs)، فقد خلصت إلى أنّ الوصول إلى التطوير المهني المستمر المناسب في الوقت المناسب أمر ضروري، كما يُعدّ الدعم من المتخصصين المساعدين أمراً أساسياً لشعور المعلمين بالدعم والثقة في استخدام أساليب التدريس القائمة على الأدلة (EBPs) الخاصة باضطراب طيف التوحد.

وأوصت كذلك دراسة تشوكوميكا (Chukwuemeka, 2019) بأن تنظّم الحكومة وغيرها من أصحاب المصلحة حلقات عمل وأخرى دراسية وغير ذلك من دورات التدريب لبناء قدرات المدرسين بانتظام، فإنّ ذلك من الوسائل الضرورية لتحديث معارفهم ومهاراتهم في استخدام الأجهزة المساعدة بالنظر إلى الطابع الديناميكي لتكنولوجيا التعليم الخاص.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى زيادة كفاءة معلمي اضطراب طيف التوحد، مثل:

- دراسة أوزكان وبيوزنبوليو (Ozcan & Uzunboyly, 2015) : التي هدفت إلى تحديد احتياجات معلمي التربية الخاصة في تطوير المناهج الدراسية، وكذلك تنفيذ برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة يعمل على

تطوير المناهج الدراسية، حيث توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في تطوير كفاءة معلمي التربية الخاصة في تطوير المناهج الدراسية.

- دراسة إيركسون وآخرون (Erickson et al., 2017) :التي توصلت إلى أن معلمي التربية الخاصة الذين شاركوا في التطوير المهني عبر الإنترنت اكتسبوا المعرفة والقدرة الشخصية على تطبيق الممارسات القائمة على البحوث داخل فصولهم الدراسية، كما أن المشاركين استطاعوا أن يقيموا تعاوناً مع الزملاء.
- دراسة حمدان (Hamdan, 2017): التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
- دراسة (إبراهيم وعبد الله، 2020): التي ركزت على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لرفع معارف معلمات وأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي، حيث ساهم بشكل دالّ إحصائياً في رفع مستوى معرفة معلمات وأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.
- دراسة فيليبس (Philips, 2020): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتطوير كفايات معلمي اضطراب طيف التوحد، وقد توصلت إلى فاعلية البرنامج في مساعدة معلم اضطراب طيف التوحد على رفع كفاءته.
- دراسة بياسوتي (Biasotti, 2020): التي عملت على فحص درجة كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد الحصول على التدريب والخبرات اللازمة التي تؤهله للتعامل مع هؤلاء الأطفال، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في رفع كفاءة المعلم وتحقيق مستوى عالٍ من كفاءة الذات، وأن زيادة فاعلية المعلم ورفع كفاءته تزيد من معدلات التحصيل الدراسي للأطفال.
- دراسة الخطيب وآخرون (Al-khateeb et al., 2021): التي بحثت في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مستوى الكفاءات التعليمية لمعلمي طلاب مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطراب طيف

التّوحد في الأردن، وقد توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية.

- دراسة (فؤاد، 2022): التي هدفت إلى تحسين كفاءة معلّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد من خلال برنامج تدريبيّ قائم على الممارسات المبنية على الأدلّة، تمّ إعدادها خصيصاً لذلك، وقد توصّلت نتائج الدّراسة إلى فعالية وجدوى البرنامج القائم على الممارسات المبنية على الأدلّة في تحسين كفاءة معلّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد من خلال الممارسات المبنية على الأدلّة.

- دراسة ليرمان وآخرون (Lerman et al., 2004): حيث ركّزت على تقييم برنامج نموذجيّ مُصمّم لإعداد المعلّمين الحاليين على ممارسات قائمة على الأدلّة للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد، حيث أشارت النتائج إلى أنّ المعلمين أتقنوا جميع هذه المهارات أثناء لعب الأدوار، ثم طبّقوها بنجاح مع ستّة أطفال شاركوا في البرنامج. كما ارتبط إعداد المعلّم بزيادة في استجابات المهامّ الصحيحة والتّواصل بين الأطفال.

- دراسة ريان وآخرون (Ryan et al., 2021): قامت بتقييم معرفة المتدربين باضطراب طيف التّوحد وثقتهم الذاتية في العمل مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التّوحد، وسعت إلى تحديد ما إذا كان التّدريب من خلال برنامج LEND يزيد من هذه الكفاءات، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنه ازدادت المعرفة المُقاسة باضطراب طيف التّوحد لدى المتدربين وتعمّقت ثقتهم الذاتية، واكتسبوا المزيد من الخبرات مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التّوحد في نهاية عام التّدريب.

- دراسة دورماز وآخرون (Durmaz et al., 2024): عملت على توفير التّدريب ودراسة آثاره على مدى معرفة الموظّفين ومواقفهم ومهاراتهم. أظهرت هذه الدّراسة زيادة في تحسين المواقف الاجتماعيّة تجاه اضطراب طيف التّوحد، بالإضافة إلى زيادة المعرفة والوعي من خلال التّدريب على اضطراب طيف التّوحد.

وخلصت هذه الدّراسات بمجملها إلى النقاط الآتية:

- تعبير المعلمين عن احتياجاتهم للتّطوير المهنيّ لرفع مختلف كفاياتهم.
- أداء مجموعات المعلّمين الذين تلقّوا التّدريب أفضل ممّا كان عليه قبل التّدريب.

- أداء المعلمين الذين خضعوا لدورات التنمية المهنية كان أفضل، وأصبحوا أكثر قدرة على العمل مع

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وترى الباحثة أن برامج التطوير المهني لمعلمي اضطراب طيف التوحد تقوم بدور فعال في: تنمية قدرات معلم اضطراب طيف التوحد، إكسابه المهارات التي يحتاجها في العمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد، حلّ المشكلات التي تواجهه، تجاوز نقاط الضعف الموجود لديه، اطلاعه على الجديد في مجال تعليم وتدريب ذوي اضطراب طيف التوحد. إن برامج إعداد المعلمين مهمة جداً سواء كانت في التدريب قبل الخدمة أو أثناءها، فكلٌّ منها ميزاتٍها، وكلا البرنامجين متكاملان مع بعضهما، فلا يمكن الاكتفاء بواحد دون الآخر، وكلٌّ منهما يتبنّى خطة عمل ممنهجة وواضحة تتماشى مع التطور بعيدة عن الأساليب الرتيبة، لذلك يجب أن يتم بناء هذه البرامج بناء على حاجة المتدربين حتى تحقق الفائدة المرجوة.

المحور الثالث تكنولوجيا التعليم

تمهيد:

لعلّ الاهتمام في العصر الحاليّ يتركز على تكنولوجيا التعليم في كافة قطاعات الحياة ومع مختلف الفئات، ولعلّ اضطراب طيف التوحد واحدٌ من الفئات التي يمكن توظيف تكنولوجيا التعليم أثناء العمل معها، ولابدّ للمعلّمين أن يكتسبوا المفاهيم و الخطوات الأساسية في توظيف تكنولوجيا التعليم لتقديم أفضل الخدمات لذوي اضطراب طيف التوحد.

1. مفهوم تكنولوجيا التعليم (The concept of educational technology)

أسهمت مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ظهور أنظمة جديدة ومتطورة للتعليم والتعلّم، وكان لها أثر كبير في إحداث التغيرات والتطورات الإيجابية في الطريقة التي يتمّ التعلّم بها، وفي أساليب الوصول إلى المحتوى العلمي، وكذلك في شكل ومحتوى المناهج الدراسية المقررة بما يتناسب مع الاحتياجات التعليمية، ومن النظم التي أفرزتها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم ما يسمّى بالتعليم الإلكتروني، والذي يعتمد على توظيف تطبيقات الحاسوب والجيل الثاني للإنترنت والوسائل التفاعلية بمختلف أنواعها في عملية التدريس (مازن ومصطفى السيد، 2022، ص. 891-892).

فهي تطبيق النظريات العلمية للتربية وعلم النفس وطرائق التدريس والتقييم وتصميم وبناء المواقف التعليمية، بما تشمله من طرق وأساليب ووسائل وأجهزة لتحقيق أهداف محددة. (جخبخ و جاب الله، 2023، ص.4).

تمّ الوصول إلى مصطلح تكنولوجيا التعليم عن طريق جمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية، ويُعرّف بأنه منحنى نظامي لتصميم وتنفيذ العملية التعليمية التعلّمية تبعاً لأهداف محدّدة نابعة من نتائج البحوث في مجال التعليم الخاص والاتصال البشري مستخدماً مصادر بشرية وغير بشرية للوصول إلى تعليم فعّال. بتعبير آخر هو عملية منهجية منظّمة في تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقييم كامل عملية التعلّم والتعليم في ضوء أهداف محدّدة تقوم أساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة، في جميع الموارد المتاحة البشرية

وغير البشرية لتحقيق التعليم بكفاءة وفاعلية أكثر. إنّ لتكنولوجيا التعليم عدّة مفاهيم، المفهوم الأول يؤكد على أهمية معيّات التعليم ويتمّ فيه التركيز على استخدام الأجهزة والأدوات. المفهوم الثاني يؤكد على إعداد البرامج والموادّ التعليمية أيّاً كانت أدوات العرض والأجهزة المستخدمة، ومن خلال إعداد البرامج والموادّ التعليمية يتمّ تطبيق مبادئ سيكولوجية التعلّم في مواقف التعليم، ويعدّ أكثر دقّة وحداثّة من المفهوم الأول (مفهوم تكنولوجيا التعليم، د. ت، ص. 27 - 26).

ومما يؤثّر على تكنولوجيا التعليم العلوم السلوكية، بدأ ذلك واضحاً بنظرية (سكنر) للتعزيز الفوري في التعليم المبرمج في بداية الستينيات، والتي أسهمت في نموّ الإطار النظري لتكنولوجيا التعليم، وقد اتّضح ذلك في:

أ- التحوّل من التركيز على المثير المتمثّل في الرسالة إلى التركيز على سلوك المتعلّم.

ب- التحوّل من استخدام التقنية أثناء التدريس إلى استخدامها في تعزيز سلوك المتعلّم المرغوب فيه.

ت- تقويم المتعلّم بناء على ما يحقّقه من أهداف سلوكية.

ومع تطوّر مبادئ التعليم المبرمج نتيجة لظهور العلوم السلوكية، سمّيت عملية إعداد البرامج والموادّ التعليمية باسم "تصميم التعليم" والذي أصبح من خلاله مجال تكنولوجيا التعليم أكثر شمولاً واتّساعاً من ميدان الوسائل التعليمية، حيث إنّ تكنولوجيا التعليم تتناول ميدان التصميم التعليمي من خلال الاهتمام بتحديد السلوك المدخلي للمتعلّم وخصائص المتعلّمين والأهداف التعليمية وتحليل المحتوى... الخ (جامعة حماة، 2014، ص. 4 - 6).

ومن أبرز إسهامات العلوم السلوكية في مجال تكنولوجيا التعليم:

أ- التحوّل من المثيرات إلى السلوك المعزّز، هذه النظرة أدّت إلى الاهتمام باستجابة المتعلّم والتغذية الراجعة حول هذه الاستجابة.

ب- استخدام الأدوات، فهي تؤكد على ضرورة استخدام المعلم الأدوات لمساعدته على التعزيز بدلاً من العرض، حيث إنّ المعلم لا يستطيع أن يحقّق هذه التعزيز بنفسه.

ج- التحوّل من موادّ العرض إلى الآليات التّعليميّة والتّعليم المبرمج، فقد كانت نظرية "سكّنر" التّعليميّة وحركة التّعليم المبرمج بمثابة تطبيقات عمليّة للمفهوم الذي يشير إلى الأدوات والموادّ، حيث تقوم بعمل أكثر من مجرد تقديم المعلومات.

د- الأهداف السلوكيّة: حيث يقول مجر Mejar : إنّ الهدف يتكون من السلوك (الأداء)، ومع معيار الأداء وبذلك قدّمت الأهداف السلوكيّة مفهوماً جديداً ركّز على سلوك المتعلّم والظروف التي يحدث في ظلّها (مفهوم تكنولوجيا التّعليم، د.ت، ص. 30).

تري الباحثة أنّ تكنولوجيا التّعليم هي عبارة عن مجموعة من المستحدثات التكنولوجيّة التي يمكن استثمارها بشكل إيجابي أثناء العمل في كافّة الميادين، فهي تسهّل العمل وتجعله أكثر مواكبة للتّطور والحدّات، كما أنّها يمكن استخدامها في مجال التّربية الخاصّة عموماً ومع أطفال اضطراب طيف التّوحد خصوصاً إذا ما تمّ ملائمتها مع خصوصيّة هذه الفئة.

2. علاقة تكنولوجيا التّعليم ببعض المفاهيم الأخرى the relationship of educational technology to some other concept

• تكنولوجيا التّعليم والتّربية:

إنّ مصطلح التّربية أعمّ من مصطلح التّعليم، أو التّعليم شكل من أشكال التّربية، فكلّ عمليّة تربية تؤدّي إلى تعليم وتعلّم، لكن ليست كلّ عمليّة تعليم تؤدّي بالضرورة إلى عمليّة تربية، فعملية التّعليم تدخل في إطار التّربية ، وبالقيااس يتضح أنّ تكنولوجيا التّربية أعمّ وأشمل من تكنولوجيا التّعليم ، فتكنولوجيا التّربية تهتمّ بميدان العمل التربويّ التي تتضمّن تكنولوجيا التّعليم المهتمّة بالعملية التّعليميّة.

• تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليميّة:

تكنولوجيا التّعليم عمليّة فكريّة عقلية تهتمّ بالتّطبيق المنهجي لنظريّات التّعلّم والتّعليم والاتّصال ونتائج البحوث المرتبطة بتطوير العملية التّعليميّة في حين أنّ الوسائل التّعليميّة أجهزة وأدوات ماديّة تظهر فاعليّتها في إطار علاقتها بباقي مكونات تكنولوجيا التّعليم، حيث إنّ مجال تكنولوجيا التعليم ميدان أكثر اتّساعاً وشمولاً من ميدان الوسائل التّعليميّة (جامعة حماة، 2014، ص. 7 - 11).

يُتَّضح مما سبق أنَّ مصطلح تكنولوجيا التَّعليم مصطلح ضخم وكبير وله خصوصيَّته، لكن بنفس الوقت يتداخل مع العلوم الأخرى، ولا يمكن فصله عن بقية العلوم والمجالات، وهذا يعتبر نقطة إيجابية لتكنولوجيا التَّعليم حيث ستدخل كافة المجالات في المستقبل.

3. خصائص تكنولوجيا التَّعليم (Characteristics of educational technology)

إنَّ لتكنولوجيا التَّعليم العديد من الخصائص الخاصَّة بها، منها:

- **تقليص الوقت والمكان.**
- **اقتسام المهارة الفكرية مع الآلة نتيجة للتفاعل بين الباحث والنظام.**
- **النمنمة:** بمعنى آخر أسرع وأرخص... الخ، وتلك هي وتيرة تطوُّر منتجات تكنولوجيا المعلومات.
- **الذكاء الاصطناعي:** أهم ما يميِّز تكنولوجيا المعلومات، وهو تطوير المعرفة وتقوية فرص تكوين المستخدمين للشمولية والتَّحكم في عملية الإنتاج.
- **تكوين شبكات الاتِّصال.**
- **التفاعلية:** أي إنَّ المستعمل لهذه التكنولوجيا يمكن أن يكون مستقبلاً ومرسلاً في نفس الوقت، فالمشاركون في عملية الاتِّصال يستطيعون تبادل الأدوار، وهو ما يسمح بخلق نوع من التفاعل أثناء الأنشطة.
- **اللاتزامنية:** إمكانية استقبال الرسالة في أي وقت يناسب المستخدم.
- **اللامركزية:** فهي خاصية تسمح باستقلالية تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات، فالإنترنت مثلاً يتمتَّع باستمرارية عمله في كلِّ الأحوال، فلا يمكن لأيِّ جهة أن تعطله على مستوى العالم.
- **قابلية التَّوصيل:** الربط بين الأجهزة الاتِّصالية المتنوعة في الصنع.
- **قابلية التَّحرك والحركة:** أي إنَّه يمكن للمستخدم أن يستفيد من خدماتها أثناء تنقُّلاته من أي مكان عن طريق وسائل اتِّصال كثيرة.
- **قابلية التَّحويل:** فهناك إمكانية لنقل المعلومات من وسيط لآخر، كتحويل الرسالة المسموعة إلى رسالة مطبوعة أو مقروءة مع إمكانية التَّحكم في نظام الاتِّصال.

• **اللاجماهيرية:** تعني إمكانية توجيه الرسالة الاتصالية إلى معلّم أو متعلّم واحد أو جماعة معينة بدل توجيهها بالضرورة إلى جماهير ضخمة.

• **الشّيوخ والانتشار العالمي** (اللانقاني، 2022، ص. 55 - 56).

ترى الباحثة أنّ هذه الخصائص تشكّل حجر أساس يمكن الاعتماد عليه في قابلية الاعتماد عليه لاستثمار وتوظيف تكنولوجيا التّعليم مع أطفال اضطراب طيف التّوحد، فكما ظهر من هذه الخصائص أنّها مرنة، وهذا يتيح توظيفها مع أطفال اضطراب طيف التّوحد، لأنّ أفراد هذه الفئة غير متشابهين، وهم بحاجة دائماً إلى تكيّفات خاصّة بهم تتيحها تكنولوجيا التّعليم، وتجعل هذه الفئة تتلقّى خدمات متطورة بعيدة عن النمطية والتقليدية، وبالتالي لا تكون هذه الفئة بمعزل عن التّطوّرات في العصر الحديث.

4. الأسس التي يقوم عليها التّعليم المبرمج (the foundations of programmed education):

يعتمد التّعليم المبرمج على عدّة أسس ومبادئ أرساها "سكينر"، وهي:

1- **تحليل العمل:** وهو تقسيم كلّ مهمّة إلى أجزاء صغيرة لإنجازها بدقة بحيث لا ينتقل المتعلّم إلى جزء إلا إذا أتقن سابقه.

2- **التّدعيم:** أي إنّ تكرار الاستجابة عند المتعلّم متوقّف على التّعليم، حيث تزداد بالتّدعيم رغبته في التّعلّم، وبدونه يحدث الانطفاء.

3- **الإثارة:** وجود هذا المبدأ يحفّز المتعلّم لبذل المزيد من النّشاط والاستقرار فيه، حيث إنّ أسلوب طرح الأسئلة المتكرّرة على المتعلّم أو تشجيعه على مساءلة نفسه فيه من الإثارة ما يمنعه أحياناً من التّوقّف عن العمل.

4- **قدرة المتعلّمين:** هو أن يكون البرنامج المعدّ يعتمد على قدرات المتعلّمين وسرعتهم في الإدراك.

5- **التّقويم الذاتي:** التّعليم المبرمج يقضي أن يقوم المتعلّم أداءه ذاتياً، حيث يكتشف أخطاءه بنفسه (إسماعيل،

2019، ص. 20 - 21).

ترى الباحثة أنّ هذه الأسس يجب أن تكون شاملة وتساعد في الوصول إلى الإتقان، ممّا يساعد في تحقيق البرنامج المصمّم أهدافه أثناء تدريب المعلّمين.

5. مزايا تكنولوجيا التعليم advantages of educational technology

1. تكنولوجيا التعليم ليست مجرد أجهزة وآلات تعليمية.
 2. تكنولوجيا التعليم تعتمد أسلوب التفكير في حل المشكلات التربوية.
- تعمل تكنولوجيا التعليم على تحديد أهدافها بدقة، وذلك لأجل تحققها باستخدام الطرائق والأساليب المناسبة ((مفهوم تكنولوجيا التعليم، د.ت، ص. 31)).
- وترى الباحثة أنّ استخدام تكنولوجيا التعليم له الكثير من المزايا التي تنعكس على شخصية مستخدميه فيؤدي استخدام تكنولوجيا التعليم إلى زيادة الثقة في النفس والاعتماد على الذات في أداء المهمات، وكذلك يفسح المجال لتبادل الآراء بين الأشخاص وتبادل الخبرات والاستفادة منها.

6. توظيف تكنولوجيا التعليم في إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد using educational technology to prepare teachers of autism spectrum disorders

إنّ النّقد الكبير في العلوم التربوية والنفسية في مجال العلوم البيولوجية، والوعي المتزايد في الاهتمام بالتربية، وضعف القناعة في قدرة العاملين في التربية بسبب استخدام الأساليب التقليدية ساهم في تفعيل الكفايات التربوية، وقد تطوّر ذلك نتيجة المتغيرات المتمثلة بالتقدم التكنولوجي وأبحاث التربويين الإبداعية (معلاً، 2016، ص. 55).

لذا تعتبر تكنولوجيا التعليم نظام تدريب نشط Active Training غير تقليدي يعتمد على استخدام مواقع شبكة الإنترنت لتوصيل المعلومات للمتدرب، والإفادة العلمية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب، ودون وجود المدرب والمتدربين في نفس الحيز المكاني مع تحقيق التفاعل ثلاثي الأبعاد (المحتوى التدريبي الرقمي - المتدربين - المدرب) وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة. تقوم فلسفة التدريب الإلكتروني على الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتاحة حالياً كالإنترنت والوسائط الفائقة المختلفة، مع توفير فرص التدريب لجميع المعلمين أو من يرغب منهم في التدريب بغض النظر عن العمر أو مكان الإقامة أو الظروف الاقتصادية (عبد المعطي وزراع، 2012، ص. 286).

هناك فرق كبير بين نظام التدريب التقليدي ونظام التدريب الإلكتروني، حيث إنّ التدريب التقليدي تدفّق في المعلومات باتجاه واحد، بينما التدريب الإلكتروني تدفّق المعلومات بشكل تفاعلي ذي اتجاهين. في التدريب

التقليدي تكون التدريبات جامدة، أما في التدريب الإلكتروني فتتميز تدريباته بأنها تعتمد على البحث والتّحري من خلال شبكة الإنترنت. في التدريب التقليدي يكون سير العملية التعليمية وفق خطة محدّدة دون مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، أما في التدريب الإلكتروني فإن العملية التعليمية تهتمّ بظروف المتدربين ومراعاة قدرتهم الفردية. في التدريب التقليدي يكون المدرب فقط ناقلاً للحقيقة وملقناً للمعرفة، إذ هو محور العملية التعليمية، في حين يكون المدرب بالتدريب الإلكتروني مشاركاً ومرشداً، حيث هو محور العملية التدريبية. في التدريب التقليدي يكون المتدرب سلبياً مستمعاً ومتعلماً، أما في التدريب الإلكتروني يكون إيجابياً مشاركاً. المحتوى في التدريب التقليدي ثابت ويهتمّ بالكم، أما في التدريب الإلكتروني فالمحتوى متغير يهتمّ بالكيف. المعرفة في التدريب التقليدي حفظ وتذكّر وتراكم للحقائق، أما في التدريب الإلكتروني فهي عبارة عن استفسار ومعايير أخرى مقننة. في التدريب التقليدي يكون التقدير معيارياً ويعتمد على الأداء، أما التدريب الإلكتروني فيرتبط التقدير بمقاييس ومعايير أخرى مقننة. في التدريب التقليدي تكون التكلفة عالية، أما التدريب الإلكتروني فتكلفته نسبية (عبد المعطي وزراع، 2012، ص. 294).

ومن خلال مراجعة الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بتوظيف تكنولوجيا التعليم في إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد والتي أوصت بمجملها بتوظيف تكنولوجيا التعليم في إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد، كدراسة (عبد المعطي وزارع، 2012) إلى أن للتدريب الإلكتروني دوراً فعالاً في تحقيق تنمية المعلمين في مجال تطوير الذات والنمو المهني والتربوي والمجال الأكاديمي والتكنولوجي، وأوصت بضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التدريب المهني للمعلمين.

وحسب دراسة (الحري، 2020) التي هدفت إلى معرفة فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين، فقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية وإيجابية حول فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق الجودة الشاملة.

وحسب دراسة (الأسود، 2020) فإنّ تبني تكنولوجيا التعليم من أجل تطوير التعليم يعدّ أحد روافد التنمية في الجزائر والتدرّج في تحسين عمليّة التعليم ضمن مكونات النظام التربويّ، ممّا يكسب الطالب تعلّماً أفضل، علاوة على تحسين مستويات التدريس والتعليم اللّازمين للارتقاء فيه وتحقيق أهدافه بجودة عالية.

وأما دراسة برانيت ومور (Barnett & More, 2013) التي هدفت إلى تحديد تأثير أسلوب التدريب على أداء المعلّمين مع أطفال اضطراب طيف التّوحد، فقد قامت بتقديم برنامج تدريبيّ لمجموعتين من معلّمي اضطراب طيف التّوحد، وذلك لتحسين كفاءتهم في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد. المجموعة الأولى تلقّت تدريبها ضمن برنامج يعتمد على تكنولوجيا التعليم وتوظيف الطرائق الحديثة، مثل: (عرض تقديمي مدعوم بنصوص وصور وصوت)، والمجموعة الثانية تلقّت تدريبها وفق برنامج تقليديّ بصيغة نصيّة فقط. توصّلت الدّراسة إلى تفوّق المجموعة التي تلقّت تدريبها بطريقة تكنولوجيا التعليم، وانعكس ذلك على أدائهم أثناء عملهم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

يعرّف التعليم من بعد بأنّه التعليم بواسطة الإنترنت وتطبيقاته على الشبكة العنكبوتيّة، سواء كان تعلّماً تزامنيّاً أو غير تزامنيّ، ويوظف طرائق وأساليب وتقنيّات التعليم التي تتّصف بالمرونة وتستجيب لحاجاتهم وتناسب قدراتهم والفروق الفرديّة (السّعيد، 2021، ص. 53).

فهو يهتمّ بمساعدة المعلّمين في الحصول على المعرفة والعلم والتّدريب اللّازم وتطوير مهاراتهم وقدراتهم العلميّة والعمليّة في مختلف التّخصّصات عن طريق استخدام وسائل وأساليب تختلف عن الأساليب المستخدمة في نظم التعليم العاديّة، ويستخدم هذا الأسلوب إمكانيّات ووسائط متعدّدة، مثل: مؤتمرات الفيديو والبرامج الإذاعيّة والتلفزيونيّة وشبكة الإنترنت لنشر المعرفة المهنيّة المستقاة من البحوث الفعليّة التي تجريها بعض المدارس من أجل تبادل الخبرات ومناقشة بعض الموضوعات الخاصّة بالنّمو المهنيّ والتّطوير (محمّد، 2019، ص. 87).

تستخدم تطبيقات "جوجل" نظراً لسهولة الاستخدام وتوفّر البريد الإلكترونيّ للتّربويّين وأولياء الأمور والطّلبة ووجودها في تطبيقات الهاتف المحمول، بالإضافة إلى الأمان العالي في الحفاظ على سرّيّة المعلومات والبيانات،

وكذلك أثرها الإيجابي في تحصيل الطلبة، فقد أكدت دراسة السعيد والمطري (AL saidi & Matari, 2021) أن فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات المعلمين في استخدام منصات التعلم الإلكترونيّة جاء بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى توفر مهارات التعلم الرقمي لدى الطلبة كان بدرجة كبيرة، وأوصى الباحثان بضرورة تدريب المعلمين على تفعيل مواقع شبكة الإنترنت التعليمية في الموقف الصفّي، وتدريب الطلبة على استخدام منصات التعلم الإلكتروني.

وكذلك أكدت دراسة "الشّمرى" عن فاعلية توظيف تطبيقات "جوجل" التفاعلية في تنمية مهارات تصميم ملفات الإنجاز الإلكتروني والتفكير المنتج (السعيد، 2021، ص. 46).

في حين توصّلت دراسة (الجراح، 2020) أن تطبيق Google Classroom له أثر ذو دلالة إحصائية "بحجم متوسط" على تنمية مهارات التفكير العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويعود ذلك إلى ميزات Google Classroom كتنظيم المحتوى والتفاعل المستمر والتغذية الراجعة الفورية، فيمكن اعتماده كأداة مكملة للتعليم التقليدي، وأوصت الدراسة بدمج تطبيقات التعليم الإلكتروني في المناهج الدراسية لتدريس المواد العلمية، وتدريب المعلمين على كيفية تصميم أنشطة تعليمية عبر هذه المنصات لتنمية مهارات التفكير وليس فقط لنقل المعلومات وإجراء مزيد من الدراسات لقياس أثر المنصة على مهارات أخرى وعلى فئات عمرية مختلفة.

وترى الباحثة أن تكنولوجيا التعليم مهمة جداً، وأنها أصبحت ضرورة في العصر الحالي، فمن خلالها يمكن تقديم العديد من الخدمات التي تفيد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكما أنها تساعد في إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحد، فحينما يعتمد عليها في إعداد المعلمين يصبح المعلم أكثر قدرة على توظيفها أثناء عمله ويخرج من الدائرة التقليدية في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكن لكي يكون توظيفها ذو نتائج إيجابية لابدّ من مراعاة خصائص المتعلمين وأهداف التعليم، وكذلك لابدّ أن يتم هذا التوظيف بعد دراسة وافية لأسس تكنولوجيا التعليم، وتطبيقها وفق خطة منظّمة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.

أولاً: منهجية الدراسة والتصميم التدريبي.

ثانياً: متغيرات الدراسة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها.

رابعاً: أدوات الدراسة.

خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة.

سادساً: صعوبات تنفيذ الدراسة.

سابعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومتغيراتها، وتحديدًا لمجتمع الدراسة وعيّناتها وطريقة اختيارها وإجراءات ضبطها، ويتضمن عرضاً لأدوات الدراسة من ناحية التصميم والتحقق من الخصائص السيكمترية عن طريق دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات، بالإضافة إلى حدود الدراسة وإجراءات تنفيذها، وينتهي الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المتبعة.

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التدريبي:

أُستُخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على أثر توظيف تكنولوجيا التعليم في تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية، ويعرف المنهج شبه التجريبي بأنه تغيير شيء ما وملاحظة أثر هذا التغيير على شيء آخر (أبو علام، 2011، ص211).

وفي ضوء اختيار المنهج شبه التجريبي، تلقت المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التدريب الجاهي) البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد بأسلوب التدريب الجاهي، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التدريب من بعد) البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات المهنية بأسلوب التدريب من بعد، كما تم تطبيق اختبار الكفايات المهنية (إعداد الباحثة) على كلتا المجموعتين التجريبيتين خلال ثلاثة مراحل، المرحلة الأولى: التطبيق القبلي، المرحلة الثانية: التطبيق البعدي المباشر، المرحلة الثالثة: التطبيق البعدي المؤجل، وتم تطبيق استبيان آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي المطبق لكلتا المجموعتين التجريبيتين (إعداد الباحثة).

ثانياً: متغيرات الدراسة:

- المتغير التابع: تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم.
- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وله عاملان:
 - تدريب جاهي (المجموعة التجريبية الأولى) بتوظيف تكنولوجيا التعليم.

- تدريب من بعد (المجموعة التجريبية الثانية) بتوظيف تكنولوجيا التعليم.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

- مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي اضطراب طيف التوحد الموجودين في مدينة دمشق، والحائزين على إجازة جامعية في التربية الخاصة على الأقل، أو درجة الماجستير في التربية الخاصة، والذين لديهم خبرة في مجال العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (25) معلّمة من معلّّات اضطراب طيف التوحد الذين تنطبق عليهم المعايير العالمية التي اعتمدتها الباحثة المبينة في الجدول (1) وكانت العينة كلها إناث نظراً لتوافر العينة فقد تواصلت الباحثة مع معلّمين ذكور وإناث لكن المعلّمين الذكور لم يتمكنوا بالالتزام بالبرنامج التدريبي بسبب عملهم وعند اختيار العينة كانت الباحثة تؤكد على المشتركين على شرط الالتزام بالتدريب، وقد أعتمدت الشروط الآتية في اختيار العينة:

- أن يكون المعلّم حاصلاً على إجازة في التربية الخاصة على الأقل، أو حاصلاً على ماجستير في التربية الخاصة.

- أن يكون لدى المعلّم خبرة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- أختيرت العينة بطريقة قسدية من معلمي اضطراب طيف التوحد، وتم اختيار العينة من خلال المراحل الآتية :

1- الخطوة الأولى: تم الرجوع إلى المعايير العالمية التي تحدد توصيف معلّم اضطراب طيف التوحد، وقد تم

اعتماد المعايير المهنية الآتية:

الجدول (1) المعايير العالمية المعتمدة في توصيف معلم اضطراب طيف التوحد

➤ معايير الجودة للعاملين في التربية الخاصة (2019).
Highly Qualification Definition for Special Education Teachers
➤ المعايير المهنية لإعداد معلمي التربية الخاصة، مجلس الأطفال غير العاديين 2020.
Special Educator Professional Preparation CEC
➤ معايير الإعداد الأولي لمعلمي التربية الخاصة (2015).
Standers for initial and advanced special educator preparation

2- الخطوة الثانية: تم حصر أعداد معلمي اضطراب طيف التوحد الحاملين إجازة التربية الخاصة أو ماجستير في التربية الخاصة، والذين لديهم خبرة في التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد.

حيث قامت الباحثة بالتواصل مع معلمي اضطراب طيف التوحد، وعرضت فكرة برنامج الكفايات المهنية وآلية تنفيذه ومدته، والكفايات التي سيتم العمل عليها، وحددت الباحثة المعلمين الذين لديهم رغبة بالمشاركة في البرنامج التدريبي والذين تنطبق عليهم الشروط.

3- الخطوة الثالثة: أخذت الباحثة موافقة المشاركة من قبل معلمي اضطراب طيف التوحد، ثم قامت الباحثة بتحديد:

- **العينة الأساسية:** شملت العينة الأساسية (25) معلمة اضطراب طيف التوحد، وقد قامت الباحثة بتوزيع أفراد العينة بالطريقة القصدية، فشملت المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة التدريب الوجيه" (13) معلمة اضطراب طيف التوحد، والمجموعة التجريبية الثانية "مجموعة التدريب من بعد" (12) معلمة اضطراب طيف التوحد.
- **العينة الاستطلاعية :** (35) معلماً من معلمي اضطراب طيف التوحد.

ولا بدّ من توضيح العينات التي أخذتها الباحثة فقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لتحديد الاحتياجات التدريبية على (18) معلّم ومعلمة من معلمي اضطراب طيف التوحد، وأما العينة التي تم أخذها للتحقق من الخصائص السكومترية لاختبار الكفايات فكانت (34) معلّم ومعلمة، وأما العينة الاستطلاعية لتحديد مدى ملائمة الاختبار وتحديد وضوح عباراته وتحديد الزمن اللازم فكانت (35) معلّم ومعلمة. وأما العينة التي تم التطبيق الاستطلاعي لتحديد ملائمة جلسات البرنامج وتحديد زمنها وللتحقق من الخصائص السكومترية لاستبانة الآراء فكانت (15) معلّم ومعلمة، وأما العينة الرئيسية التي تم تطبيق البرنامج في صورته النهائية واختبار الكفايات المهنية واستبانة الآراء فكانت (25) معلمة من معلمات اضطراب طيف التوحد.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الأدوات الرئيسية الآتية:

- اختبار كفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد .
- البرنامج التدريبي لتنمية كفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد.
- استبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التّوحد حول البرنامج التدريبي المطبق.

اختبار كفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد (إعداد الباحثة).

قامت الباحثة بتصميم اختبار كفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد، بالاعتماد على المعايير العالمية لكفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد. يهدف الاختبار إلى تحديد درجة امتلاك معلّمي اضطراب طيف التّوحد كلّ كفاية من الكفايات الأربعة: (الكفاية المعرفية – كفاية البرنامج التربويّ الفرديّ – كفاية تعديل السلوك – كفاية التّعامل مع الأسر) قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيق البرنامج ومن ثمّ تحديد أثر البرنامج التدريبيّ المطبق.

مراحل تصميم الاختبار:

وقد مرّ تصميم الاختبار بمراحل مخطّطة ومنظمة بدقّة وفق الأصول العلميّة وفق الآتي:

الخطوة الأولى: الاطلاع على المعايير العالمية الخاصة بكفايات معلّمي اضطراب طيف التّوحد، بهدف التّعرّف على أهمّ مكوّنات هذه المعايير وأبعادها والكفايات التي تناولتها، والشروط التي وضعتها لعمل معلّمي اضطراب طيف التّوحد وفيما يلي جدول يبيّن المعايير العالمية المستند إليها في إعداد اختبار الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد.

الجدول (2) المعايير العالمية المستند إليها في إعداد اختبار الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد

➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد – دليل الجودة والمراجعة الذاتيّة للمدارس والبرامج التي تخدم الطّلاب ذوي اضطراب طيف التّوحد. Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders- (APQI) ➤ معايير الإعداد المتقدّمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015. Advanced Preparation Standards CEC ➤ مجموعة التّخصّص الأوليّة: الإعاقات الثّمانيّة واضطراب طيف التّوحد 2015. Initial Specialty Set: Developmental Disabilities and Autism Spectrum Disorder	الكفاية المعرفيّة
➤ معايير فريجينيا في إعداد معلّمي اضطراب طيف التّوحد (2017). ➤ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2019) Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA)	

➤ دليل المستخدمين، مؤشرات جودة برامج التّوحد للمدرسة في لويزيانا (2010). ➤ User's Guide to Louisiana Autism Quality Indicators for Schools ➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد - دليل الجودة و المراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطراب طيف التّوحد 2001. Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI) ➤ مقياس تقييم برامج التّوحد لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية (2011). Autism Program Environment Rating Scale- Preschool/Elementary (APER-PE) ➤ مؤشرات جودة برامج التّوحد: Autism Program Quality Indicators (2013- 2019) ➤ معايير الإعداد المتقدمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015. ➤ Advanced Preparation Standards CEC ➤ مجموعة التّخصّص الأولى: الإعاقات الثمانية واضطراب طيف التّوحد 2015. Initial Specialty Set: Developmental Disabilities and Autism Spectrum Disorder	كفاية البرنامج التربوي الفردى
➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطرابات طيف التّوحد (2001). Autism Program Quality Indicators - A Self-Review and Quality Improvement Guide for Schools and Programs Serving Students with Autism Spectrum Disorders-(APQI) ➤ معايير فريجينيا في إعداد معلّمي اضطراب طيف التّوحد (2017). ➤ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2019) Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA) ➤ دليل المستخدمين، مؤشرات جودة برامج التّوحد للمدرسة في لويزيانا (2010). User's Guide to Louisiana Autism Quality Indicators for SchoolsQ ➤ مؤشرات جودة برامج التّوحد: Autism Program Quality Indicators (2013- 2019)	كفاية تعديل السلوك
➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطرابات طيف التّوحد (2001). Autism Program Quality Indicators - A Self-Review and Quality Improvement Guide for Schools and Programs Serving Students with Autism Spectrum Disorders-(APQI) ➤ مقياس تقييم برامج التّوحد لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية (2011). Autism Program Environment Rating Scale- Preschool/Elementary (APER-PE) ➤ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2019) Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA) ➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطراب طيف التّوحد . Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI) ➤ مؤشرات جودة برامج التّوحد: Autism Program Quality Indicators (2013- 2019) ➤ معايير الإعداد المتقدمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015. ➤ Advanced Preparation Standards CEC	كفاية التعامل مع الأسر

الخطوة الثانية: تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار:

الهدف العام للاختبار: قياس درجة امتلاك معلّمي اضطراب طيف التّوحد الكفايات اللّازمة حسب المعايير العالمية.

الأهداف الفرعية:

- قياس درجة امتلاك معلّمي اضطراب طيف التّوحد للكفاية النّظرية حول اضطراب طيف التّوحد.
- قياس درجة امتلاك معلّمي اضطراب طيف التّوحد لكفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ لأطفال اضطراب طيف التّوحد.
- قياس درجة امتلاك معلّمي اضطراب طيف التّوحد لكفاية تعديل السلوك لأطفال اضطراب طيف التّوحد.
- قياس درجة امتلاك معلّمي اضطراب طيف التّوحد لكفاية التّعامل مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

الخطوة الثالثة: وضع الاختبار بصورته الأولى، حيث تكوّن الاختبار من:

- معلومات عامّة عن المعلّم تتعلّق باسم المتدرّب ونوع التّدريب
- بنود الاختبار، والتي راعت الباحثة عند صياغتها:
 - الدّقة والسّلامة اللّغويّة.
 - وضوحها وخلوها من الغموض.
 - شمولها للكفايات المراد قياسها.

وُرّعت بنود الاختبار على أربع كفايات:

- الكفاية المعرفيّة (الاختبار النظري).
- كفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ (الاختبار النظري والأدائي).
- كفاية تعديل السلوك (الاختبار النظري والأدائي).
- كفاية التّعامل مع الأسر (الاختبار النظري والأدائي).

الخطوة الخامسة: تعليمات الاختبار: بعد تحديد عدد البنود وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار

التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة في أبسط صورة ممكنة، وقد كُتبت هذه التّعليمات في بداية الاختبار، وقامت الباحثة بشرح التّعليمات للمشاركين بطريقة شفهيّة.

الخطوة السادسة: عرض الاختبار على مجموعة من المحكّمين، حيث تمّ عرض الاختبار على (16) محكّماً من

ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التّربية الخاصّة وتقنيات التّعليم والقياس والنّقويم "الملحق (1)"، وذلك من

أجل التَّحَقُّق من ملائمة البنود لهدف الاختبار وللهدف العام للدراسة الحالية وللافادة من آرائهم ومقترحاتهم في مدى ملائمة الاختبار لما وُضِع لقياسه ومدى وضوح البنود والعبارات وطريقة التصحيح، وقد تمَّ توضيح تعليمات التطبيق للمتدربين، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات الموصى بها من قبل السادة المحكمين في حذف بعض البنود، وحذف أو إضافة بعض الكلمات، وإعادة صياغة بعض البنود التي تجاوزت نسبة الاتفاق عليها الـ (80%)، ومن هذه التعديلات:

- تم حذف بند من بنود كفاية تعديل السلوك "الجزء النظري"

الجدول (3) العبارات التي تم حذفها بعد التحكيم



- تم إعادة صياغة بعض العبارات:

الجدول (4) العبارات التي تم تعديلها بعد التحكيم

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
من أعراض التّواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التّوحد.	من مظاهر التّواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التّوحد.
من مظاهر التّواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التّوحد: اضطرابات النطق وعدم وضوح الكلام	من مظاهر التّواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التّوحد: اضطرابات النطق
رامي طفل مصاب باضطراب طيف توحّد عمره 4 سنوات يقوم بالمصاداة الكلاميّة، من الطّرق المناسبة لتقليل المصاداة : الحوار والنّقاش معه لتقليل المصاداة - استخدام مقاطع الفيديو كطريقة مناسبة لتقليل المصاداة - سرد القصص له - استخدام الخبرة المباشرة معه لتقليل المصاداة الكلاميّة.	رامي طفل مصاب باضطراب طيف توحّد عمره 4 سنوات يقوم بالمصاداة الكلاميّة، من الطّرق المناسبة لتقليل المصاداة : الحوار والنّقاش - الفيديو - القصّة - الخبرة المباشرة.
من شروط متابعة التّقدّم في البرنامج التّربويّ الفرديّ: أن تكون المتابعة شاملة لجميع الجوانب التي تمّ تدريب الطّفل عليها.	من شروط متابعة التّقدّم في البرنامج التّربويّ الفرديّ: أن تكون المتابعة شاملة لجميع الجوانب التي تمّ عمل فيها المعلم مع الطّفل.
قبل البدء بالبرنامج وبعد تنفيذه.	أثناء تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء منه.
العقاب والتّعزيز السّلبيّ مصطلحان: هدفهما متعاكسان، حيث يؤدّي العقاب إلى تخفيض السّلك في حين يؤدّي التّعزيز السّلبيّ زيادة السّلك المرغوب.	العقاب والتّعزيز السّلبيّ مصطلحان: هدفهما متعاكسان، حيث يؤدّي العقاب إلى تخفيض السّلك في حين يؤدّي التّعزيز السّلبيّ زيادة السّلك المرغوب.
تقليل السّلك غير المرغوب.	تقليل وخفض السّلك غير المرغوب.
الابتعاد عن المعلومات الأكاديميّة البحتة والمعلومات الصّعبة.	تقديم المعلومات بأسلوب مبسّط ومفهوم ويراعي المستوى الثقافيّ للأسرة.
A. تحديد المشكّلات الخاصّة والمشكّلات المشتركة وتبادل المشكّلات بين الأسر و طرق التّعامل معها.	A. تحديد المشكّلات الخاصّة والمشكّلات المشتركة والمشكّلات المشتركة وتبادل المشكّلات بين الأسر وطرق التّعامل معها.
من أهداف التّواصل اليوميّ مع الأهل : زيادة الضّغط النّفسيّ على الأهل.	من أهداف التّواصل اليوميّ مع الأهل: تخفيض الضّغط النّفسيّ على الأهل.
من استراتيجيّات تحقيق مشاركة المعلم للأهل في التّواصل اليوميّ: عدم الإجابة عن أسئلة الأهل.	من استراتيجيّات تحقيق مشاركة المعلم للأهل في التّواصل اليوميّ: حسب وقت المعلم، عندما يجد وقتاً يُجبّ عن أسئلة الأهل، ولكنّها ليست أولويّة.
وظيفة واحدة لا تعدّ من وظائف مجموعات الدّعم هي:	وظيفة واحدة لا تعدّ من وظائف مجموعات الدّعم هي:
وظيفة واحدة لا تعدّ من وظائف مجموعات الدّعم: حلّ الخلافات الأسريّة الدّعم الاقتصاديّ.	وظيفة واحدة لا تعدّ من وظائف مجموعات الدّعم: تأمين الدّعم الاقتصاديّ.

الخطوة الأخيرة في عقد اجتماع بين الأسر هي: تلخيص الأفكار وإعطاء موعد للاجتماع القادم.	الخطوة الأخيرة في عقد اجتماع بين الأسر هي: تلخيص الأفكار.
A. التأكد من صحة تدريب الطفل في المنزل.	B. التأكد من صحة تدريب الطفل في المنزل ودقة اتباع الأهل للتعليمات.

الخطوة السابعة: الدراسة الاستطلاعية، بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه على عينة

استطلاعية مكونة من (35) معلماً من معلّمي اضطراب طيف التوحد، والهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من بنود الاختبار وملاءمتها للمشاركين.

- وضوح العبارات وملاءمتها للمشاركين.

- تحديد الفترة الزمنية للاختبار.

الخطوة الثامنة: إخراج الاختبار في صورته النهائية، الاختبار مؤلف من أربعة كفايات، ولكل كفاية بنود محدّدة.

وفق آراء السادة المحكمين ونتائج الدراسة على العينة الاستطلاعية، تم صياغة الاختبار بصورته النهائية،

الملحق (3) يبين الاختبار بصورته النهائية، تم كذلك تحديد مدة الاختبار لتطبيقه، ويتألف الاختبار من جزئين

رئيسيين:

- الجزء الأول: الاختبار النظري: ويتألف من 70 سؤالاً نظرياً يغطي الكفايات الأربعة: (الكفاية المعرفية -

كفاية البرنامج التربوي الفردي - كفاية تعديل السلوك - كفاية التعامل مع الأسر)، وهو عبارة عن أسئلة

تحمل أربع إجابات، على المعلم أن يختار الإجابة التي يراها صحيحة، يُعطى المعلم درجة واحدة لكل إجابة

صحيحة، ولا يُعطى درجة إذا كانت الإجابة خاطئة، ومن هنا تكون العلامة العظمى للاختبار (70) درجة،

والعلامة الدنيا (0) درجة.

- الجزء الثاني: الاختبار الأدائي: ويتألف من (30) سؤالاً أدائياً حول حالة الطّلة راما، يغطي الكفايات

الثلاثة: (كفاية البرنامج التربوي الفردي - كفاية تعديل السلوك - كفاية التعامل مع الأسر)، على المعلم

أن يختار الإجابة الصحيحة، وكلّ إجابة تحمل أداء يتوقع من المعلم، وعلى المعلم أن يختار الإجابة التي

يراهنا صحيحة، يُعطى المعلم درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ولا يُعطى درجة إذا كانت الإجابة خاطئة، ومن هنا تكون العلامة العظمى للاختبار (30) درجة، والعلامة الدنيا (0) درجة.

وفيما يلي توضيح لبنود الاختبار وعدد عباراته في كل كفاية:

الجدول (5) بنود الاختبار وعدد عباراته في كل كفاية

عبارات الاختبار الأدائي		عبارات الاختبار النظري	
عدد العبارات	عنوان الكفاية	عدد العبارات	عنوان الكفاية
-	-	12	الكفاية المعرفية.
9	كفاية البرنامج التربوي الفردي.	20	كفاية البرنامج التربوي الفردي.
12	كفاية تعديل السلوك.	22	كفاية تعديل السلوك.
9	كفاية التعامل مع الأسر.	16	كفاية التعامل مع الأسر.
30	الدرجة الكلية النظرية.	70	الدرجة الكلية النظرية.

تدوين الإجابة وفق اختبار الكفايات:

يحتوي كل سؤال من الأسئلة أربعة اختيارات تصف احتمالات للإجابة عن الأسئلة، وعلى المعلم أن يختار الإجابة الصحيحة وتم تصحيح الاختبار بالشكل الآتي:

- الإجابة الصحيحة تعطى درجة واحدة.
- الإجابة الخاطئة تعطى صفر درجة.
- والدرجة العظمى للاختبار (100) درجة تتألف من (70) درجة للاختبار النظري، و(30) درجة للاختبار الأدائي.

الخطوة التاسعة: دراسة الخصائص السيكمترية للاختبار، وللتحقق من صدق وثبات الاختبار تم تطبيقه على العينة السيكمترية التي تألفت من (34) معلم اضطراب طيف التوحد.

الخصائص السيكمترية للاختبار النظري:

أولاً: الصدق: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق:

1) صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب

معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومن ثم حساب معامل ارتباط كل بعد

مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية للاختبار النظري، والنتائج مبينة في الملحق (8).

يُتّضح من الملحق (8) وجود ارتباط بين كلّ بند والدّرجة الكلّية للبعد الذي ينتمي إليه وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.339-0.947) وهي جميعها موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، ويتّضح من الملحق (9) وجود ارتباط بين كلّ بعد وبقيّة الأبعاد وكذلك مع الدّرجة الكلّية للاختبار وهذه الارتباطات تراوحت بين (0.496-0.936) وهي ارتباطات موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدلّ على درجة عالية من الاتّساق الدّاخلية.

ثانياً: الثّبات: قامت الباحثة بالتحقّق من ثبات الاختبار عن طريق:

(1) ألفا كرونباخ: عن طريق معامل ألفا كرونباخ للاتّساق الدّاخلية:

الجدول (6) ثبات ألفا كرونباخ للاختبار النّظريّ

ألفا كرونباخ	البعد
0.744	الكفاية المعرفيّة
0.781	كفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ
0.785	كفاية تعديل السّلك
0.890	كفاية التّعامل مع الأسر
0.909	الدّرجة الكلّية

يتبيّن من الجدول (6) أنّ قيم ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.744-0.909) وهي قيم موجبة ومرتفعة، وتدلّ على درجة عالية من الثّبات.

(2) التّجزئة النّصفية: عن طريق تقسيم بنود الاختبار إلى نصفين وحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثمّ تصحيح الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون.

الجدول (7) ثبات التّجزئة النّصفية للاختبار النّظريّ

التّجزئة النّصفية		الاختبار النّظريّ
سبيرمان براون	جوثمان	
.962	.961	

يتبيّن من نتائج اختبار التّجزئة النّصفية للاختبار أنّ الاختبار يتمتّع باتّساق داخليّ قويّ نظراً لنتيجة الاختبار الكلّية وهي (0.961) لجوثمان و(0.962) لسبيرمان براون، وهي قيم موجبة ومرتفعة وتدلّ على درجة عالية من الثّبات.

الخصائص السيكومترية للاختبار الأدائي:

أولاً: الصدق: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق:

(1) **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل

الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومن ثمّ حساب معامل ارتباط كلّ بعد مع بقية الأبعاد

ومع الدّرجة الكليّة للاختبار النظريّ، وكانت النّتائج على الشّكل الآتي:

الجدول (8) معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه من الاختبار الأدائي

الارتباط correlation											
كفاية التعامل مع الأسر				كفاية تعديل السلوك				كفاية البرنامج التربوي الفردي			
معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البند	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البند	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البند
.806**	.497	.60	1	.385*	.443	.26	1	.728**	.471	.69	1
.606**	.382	.83	2	.512**	.502	.43	2	.712**	.406	.20	2
.664**	.443	.74	3	.436**	.507	.51	3	.672**	.458	.71	3
.809**	.323	.89	4	.413*	.471	.69	4	.688**	.426	.77	4
.359*	.406	.80	5	.525**	.490	.37	5	.578**	.490	.63	5
.354*	.507	.49	6	.389*	.507	.51	6	.609**	.406	.80	6
.809**	.323	.89	7	.441**	.507	.49	7	.382*	.323	.89	7
.666**	.406	.80	8	.576**	.497	.60	8	.813**	.426	.77	8
.595**	.355	.14	9	.663**	.406	.80	9	.632**	.355	.86	9
				.553**	.426	.77	10				
				.551**	.323	.89	11				
				.823**	.323	.89	12				
*الارتباط دالّ عند مستوى دلالة (0.05)											
**الارتباط دالّ عند مستوى دلالة (0.01)											

الجدول (9) معامل ارتباط كل بعد مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية للاختبار الأدائي

الدرجة الكلية	كفاية التعامل مع الأسر	كفاية تعديل السلوك	كفاية البرنامج التربوي الفردي	
.781**	.668**	.487**	–	كفاية البرنامج التربوي الفردي
.879**	.565**	–	.487**	كفاية تعديل السلوك
.853**	–	.565**	.668**	كفاية التعامل مع الأسر
**الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)				

يتضح من الجدول (9) وجود ارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.382-0.813)، وهي جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، ويتضح من الجدول (13) وجود ارتباط بين كل بعد وبقية الأبعاد وكذلك مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذه الارتباطات تراوحت بين (0.487-0.879) وهي ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: الثبات: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق:

(1) ألفا كرونباخ: عن طريق معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

الجدول (10) ثبات ألفا كرونباخ للاختبار الأدائي

ألفا كرونباخ	البعد
0.744	كفاية البرنامج التربوي الفردي
0.836	كفاية تعديل السلوك
0.903	كفاية التعامل مع الأسر
0.954	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (10) أن قيم ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.744-0.954) وهي قيم موجبة ومرتفعة، وتدل على درجة عالية من الثبات.

(2) التجزئة النصفية: عن طريق تقسيم بنود الاختبار إلى نصفين وحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم تصحيح الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون.

الجدول (11) ثبات التجزئة النصفية للاختبار الأدائي

التجزئة النصفية		
سبيرمان براون	جوثمان	
.811	.809	الاختبار الأدائي

يتبين من نتائج اختبار التجزئة النصفية للاختبار أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي قوي نظراً لنتيجة الاختبار الكليّة وهي (0.809) لجوثمان و(0.811) لسبيرمان براون، وهي قيم موجبة ومرتفعة وتدلّ على درجة عالية من الثبات.

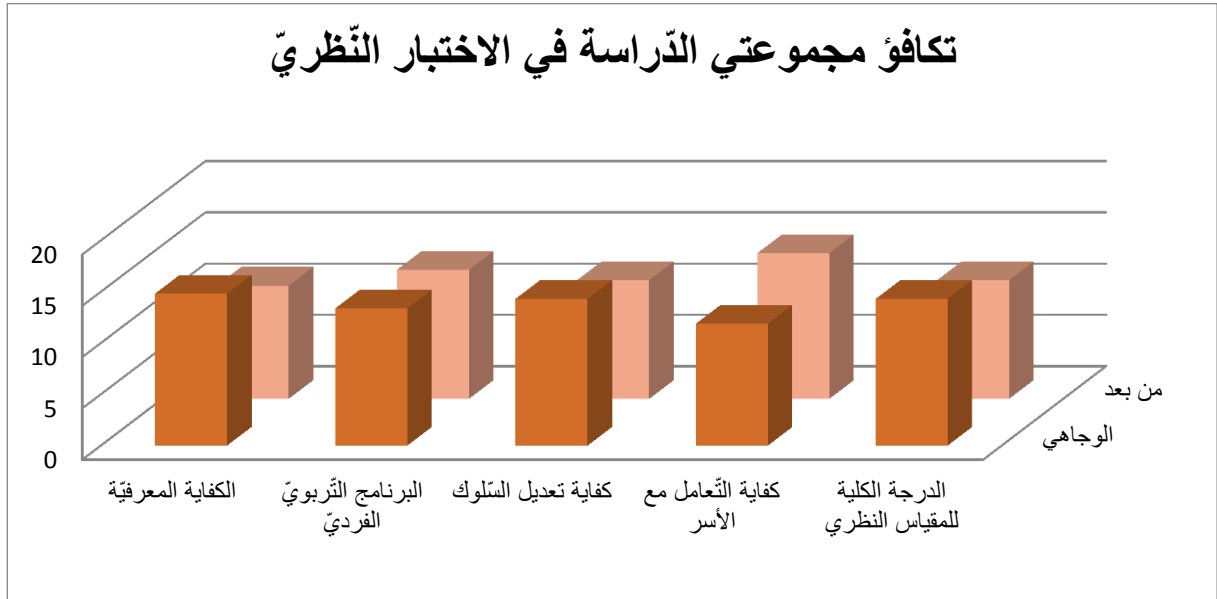
- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

- بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبتين، مجموعة التدريب الوجيه ومجموعة التدريب من بعد، قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتني" للعينات المستقلة صغيرة الحجم قبل تطبيق البرنامج التدريبي لكل من الاختبارين النظري والأدائي، وذلك للتأكد من أن أي فروق ستظهر في القياس البعدي ستكون عائدة للبرنامج التدريبي، وفيما يلي توضيح لنتائج اختبار "مان ويتني":

الجدول (12) اختبار "مان ويتني" للتكافؤ بين المجموعتين التجريبتين في القياس القبلي للاختبار النظري

القرار	الدلالة الإحصائية	قيمة (Z)	قيمة (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العيّة	
غير دالّ	.194	-1.299	54.500	192.50	14.81	وجاهي	الكفاية المعرفية
				132.50	11.04	من بعد	
غير دالّ	.782	151.000	73.000	174.00	13.38	وجاهي	كفاية البرنامج التربوي الفردي
				151.00	12.58	من بعد	
غير دالّ	.351	-.933	61.000	186.00	14.31	وجاهي	كفاية تعديل السلوك
				139.00	11.58	من بعد	
غير دالّ	.421	-.804	63.500	154.50	11.88	وجاهي	كفاية التعامل مع الأسر
				170.50	14.21	من بعد	
غير دالّ	.353	-.928	61.000	186.00	14.31	وجاهي	الدرجة الكليّة للاختبار النظري
				139.00	11.58	من بعد	

- والرسم البياني التالي يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار النظري:



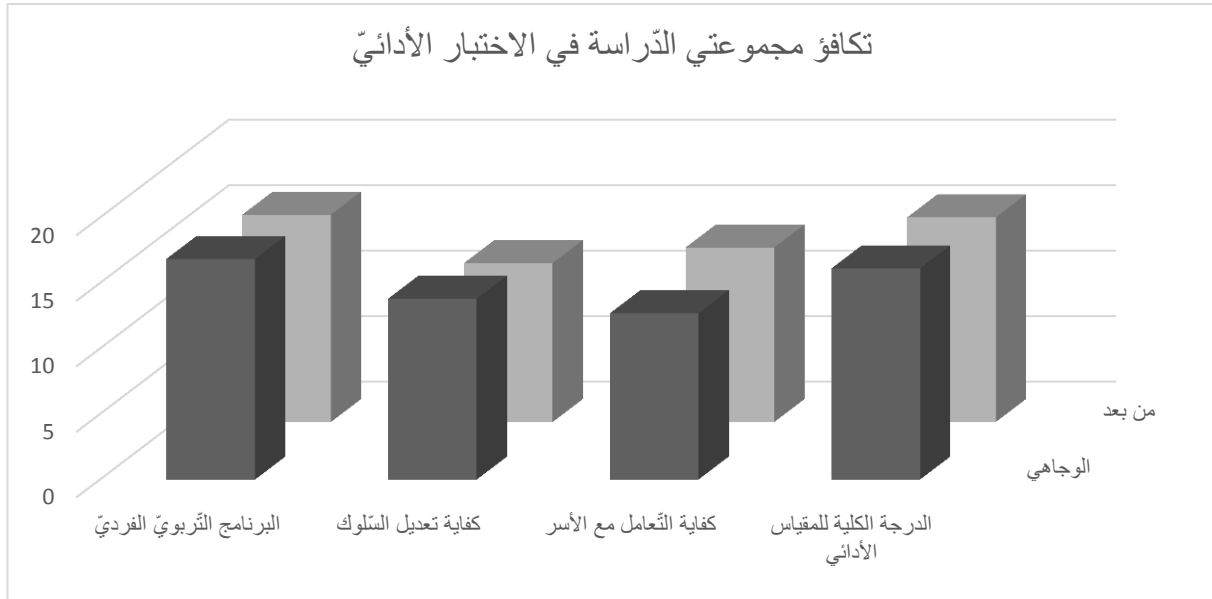
الشكل (2) التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار النظري

- يتضح من الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في الكفايات الأربعة المدروسة (الكفاية المعرفية- كفاية البرنامج التربوي الفردي- كفاية تعديل السلوك- كفاية التعامل مع الأسر) تتراوح بين (0.194-0.782) وهي جميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين "الوجاهي" و "من بعد" في الكفايات النظرية.
- ويتضح أيضاً أن قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار كانت (0.353) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين "من بعد" و "الوجاهي" في الدرجة الكلية لاختبار الكفايات النظرية.
- وعليه يتبين وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفايات النظرية لمعلمي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج، وبالتالي فإن وجود فروق في الكفايات النظرية بين أفراد المجموعتين بعد تطبيق البرنامج يمكن أن يعزى للبرنامج التدريبي.

الجدول (13) اختبار "مان ويتني" للتكافؤ بين المجموعتين التجريبتين في القياس القبلي للاختبار الأدائي

القرار	الدلالة الإحصائية	قيمة (Z)	قيمة (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العينة	
غير دالّ	.115	-1.786	48.000	219.00	16.85	وجاهي	كفاية البرنامج التربوي الفردي
				106.00	15.83	من بعد	
غير دالّ	.557	-.587	67.500	179.50	13.81	وجاهي	كفاية تعديل السلوك
				145.50	12.13	من بعد	
غير دالّ	.818	-.230	74.000	165.00	12.69	وجاهي	كفاية التعامل مع الأسر
				160.00	13.33	من بعد	
غير دالّ	.226	-1.219	47.500	209.50	16.12	وجاهي	الدرجة الكلية للاختبار الأدائي
				115.50	15.63	من بعد	

- والرسم البياني التالي يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار الأدائي:



الشكل (3) التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاختبار الأدائي

- يتضح من الجدول السابق أنّ الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في الكفايات الثلاث المدروسة

(كفاية البرنامج التربوي الفردي - كفاية تعديل السلوك - كفاية التعامل مع الأسر) تتراوح بين (-0.115 -

0.818)، وهي جميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين المجموعتين "الوجاهي" و "من بعد" في الكفايات الأدائية.

- ويتضح أيضاً أن قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار كانت (0.226)، وهي أكبر من

مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين

"الوجاهي" و "من بعد" في الدرجة الكلية لاختبار الكفايات النظرية.

- وعليه يتبين وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبتين في الكفايات الأدائية لمعلمي اضطراب طيف

التوحد قبل تطبيق البرنامج، وبالتالي فإن وجود فروق في الكفايات الأدائية بين أفراد المجموعتين بعد

تطبيق البرنامج يمكن أن يُعزى للبرنامج التدريبي.

A- ثانياً: البرنامج التدريبي لتنمية كفايات معلمي اضطراب طيف التوحد. (إعداد الباحثة)

اعتمدت الباحثة في تصميم البرنامج على مجموعة من الأسس وهي:

1- الأسس النظرية: إن حصول معلم اضطراب طيف التوحد على التطوير المهني فيما يتعلق باضطراب

طيف التوحد يعتبر عنصراً مهماً في أداء المعلم لواجباته مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن

معلمي اضطراب طيف التوحد معرضون للإرهاق نتيجة طبيعة عملهم، ومثل هذه التدريبات في التطوير

المهني الموجّه لمعلمي اضطراب طيف التوحد يجب أن يقدّم لهم، يجعله أكثر كفاءة لمواجهة المواقف أثناء

عمله مع أطفال اضطراب طيف التوحد (Bloom, 2020)، ويعتبر التطوير المهني النشاط المستمر

لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعل الفرد صالحاً لمزاولة العمل (ضاوية، 2022،

ص.9).

كما أنه يوجد حاجة ملحة لتوفير نماذج فعّالة في تدريب المعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد على استخدام

الممارسات المستندة إلى الأدلة العلمية في مجال تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (مؤهلات

وآخرون، 2012، ص. 69).

ويقوم البرنامج بالاستناد على النظرية السلوكية التي تعتبر أن السلوك الإنساني متعلم في معظم أنماطه الإيجابي منه والسلبي على حد سواء، وبهذا فمن الممكن إكساب الطالب السلوك الإيجابي، وتعديل السلوك السلبي لديه أو إلغاؤه واستبداله بسلوك إيجابي (ميول من أجل الإنسان والحياة، <https://moyoul.com> إن النظرية السلوكية ترى أن التعلم يحدث من خلال إيجاد ربط أو صلة بين مثير واستجابة، والتعلم بالترابط يتجاوز كثيراً الربط بين مثير واستجابة فيزيولوجية أو كلامية، وهكذا الانفعالات والأفكار، وكذلك الأفكار المجردة يمكن اكتسابها بنفس الطريقة، ثم إن المثيرات والاستجابات تصبح مترابطة بطرق معقدة في التعلم الواقعي.

وحسب النظرية السلوكية فإن الصلات سوف تتكون بين العمليات السيكلوجية إذا ما حدثت بصورة معينة أو تتابع مباشر، وإن المثير الجديد سوف يثير استجابة كانت قد حصلت بالنسبة لمثير مشابه في الماضي، وإن الظروف التي تؤثر في تكوين الصلة بين المثير والاستجابة وقوتها تشمل أيضاً على مقدار التكرار الذي يكون للمثير وعدد مرات ظهوره، كما تشتمل على حيويته وعلى وجوده، أو عدم وجود استجابات بديلة وعلى الفروق البنائية والعادات والخبرات السابقة (عافل، 1985، 152-155).

2- الأسس العامة: يستند البرنامج التدريبي إلى اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة وبشكل خاص على:

المادة (26) التأهيل وإعادة التأهيل (2): تشجيع الدول الأطراف على وضع برامج التدريب الأولي والمستمر للأخصائيين والموظفين العاملين في مجال تقديم خدمات التأهيل وإعادة التأهيل . (الأمم المتحدة حقوق الإنسان مكتب المفوض السامي، 2021، ص. 31)

3- الأسس النفسية والتربوية: تم الاستناد في إعداد البرنامج التدريبي لتطوير كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحد على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية وهي:

- تقديم توصيف تفصيلي للبرنامج وأهدافه وأدواته قبل بداية الجلسات.
- اعتماد طرائق حديثة ومشوقة ومتنوعة عند تقديم المادة التدريبية.

- تقديم تعزيز فوريّ لإجابات المشاركين.
- تنويع طرائق التعزيز في البرنامج المعتمد.
- عدم الإفراط في تقديم المعززات.
- التدريب المتكرر على المهمة الواحدة حتى يتم إتقانها من المتدربين.
- اعتماد طريقتين في تقديم البرنامج نفسه، الطريقة الأولى: طريقة التدريب الواجهي، والثانية: طريقة التدريب من بعد، تقدّم كلّ طريقة على عينة مختلفة.
- تمّ تصميم البرنامج الحاسوبيّ بطريقة تسمح تقديم نفس البرنامج للعَينَتين (التدريب من بعد - التدريب الواجهي)، وهذا يسمح بتحديد دقيق للفروقات بين التدريب الواجهي والتدريب من بعد.
- اعتماد برنامج GOOGLE MEET في التطبيق على عينة التدريب من بعد، فهو برنامج يسمح بالتفاعل، ومشاركة البرنامج، والسّماح لعدد غير محدود من المشاركين بنفس الوقت في البرنامج، كما يسمح بفتح الفيديو والصّوت، ويعطي البرنامج المدرب إمكانية التّحكّم بجلسة التدريب، كما أنّه متاح عند الجميع ويسهّل تشغيله على الموبايل أو اللّابتوب حسب ما يرغب المتدرب.
- تحليل كلّ معيار إلى مؤشرات وكلّ مؤشر إلى أبعاد وكلّ بعد إلى أبعاد تعليميّة إذا لزم الأمر، وهذا التحليل يسمح بإتقان الأهداف والوقوف على كافّة التفاصيل.
- التدرج بالصّعوبة بين الكفايات وداخل كلّ كفاية، إذ تمّ الابتداء بالكفاية المعرفيّة لأنّها الأساس التي سيعتمد عليها في كافّة الكفايات، ثمّ تمّ الانتقال إلى كفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ لأنّه الخطوة الأولى التي يجب أن يمتلكها المعلّم، والتي من خلالها يمتلك العديد من المهارات التي تمكّنه من العمل مع الطّفل وتوظيف الخبرة في كفاية تعديل السلوك وربط معلومات البرنامج التّربويّ الفرديّ مع المعلومات الواردة في كفاية تعديل السلوك، ثمّ تمّ الانتقال إلى كفاية التّعامل مع الأسر لأنّها تعتمد على أن يمتلك المعلّم الخبرة والمعرفة بالكفايات السابقة حتّى يتمكّن من التّعامل مع الأسر بالشكل الصّحيح.
- تقديم البرنامج بلغة واضحة بعيدة عن الصّعوبة والتّعقيد.

- ربط التّعليم السّابق بالتّعليم اللاحق.
- تمّ تصميم البرنامج على أنّ المتدرّب لن يتمكّن من الانتقال من هدف لآخر حتّى يصل لمرحلة الإتقان، فكلّ هدف يلحقه تدريب يعطي المتدرّب تغذية راجعة فورية، وإذا لم يتقن الهدف لا يستطيع الانتقال للهدف التّالي حتّى يعيد التّدريب ويصل لمستوى الإتقان.
- التّدريب المتنوّع والمتكرّر على الهدف التّدريبّي الواحد، وذلك ليتمكّن المتدرّبون من الكفايات التّدريبية المقدّمة.
- المرونة بالبرنامج بحيث يسمح بإدخال التّعديلات إذا اقتضت الحاجة، حيث قامت الباحثة بالتّصميم الحاسوبيّ بالشّكل الكامل وعدم الاعتماد على مبرمج في التّصميم، إنّما تمّ أخذ استشارات من مبرمجين مختصين حول آليّة التّصميم في المراحل المختلفة، ممّا جعل بناء البرنامج يتّصف بالمرونة والمناسبة لمحتوى التّدريب وخصائص المتدرّبين.
- اعتماد التّعدّد في الأنشطة والتّدريبات (الفيديوهات - روابط الانترنت - التّسجيلات الصّوتيّة - الملفّات الإلكترونيّة - الواجبات المنزليّة - التّفاعل عبر منصّة، google form) للتّأكّد من أنّ المتدرّب أنقن المهمة المطلوبة.
- اعتماد الواجبات المنزليّة والتّدريبات تتطلّب من المتدرّب تطبيقها بشكل عمليّ مع الأطفال وإرسالها عبر البريد الإلكترونيّ، وهذا يسمح بتوظيف المعلومات بطريقة صحيحة وعدم الاقتصار على المعلومات النّظريّة.
- اعتماد نظام التّقييم في البرنامج والذي يعتمد في جزء كبير منه على التّطبيق بعد إنهاء الجلسة وذلك يضمن الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها.
- اعتماد نظام تقييم متكرر، حيث يخضع المتدرّب لثلاث مراحل من التّقييم، في المرحلة الأولى يتمّ تقييم قبل البدء بالتّدريب على البرنامج، ثمّ ينتقل لمرحلة التّقييم الخاصّ لكلّ مؤشر داخل كلّ كفاية، وهذا التّقييم يكون قبل بداية التّدريب على الكفاية وبعد الانتهاء منها، أخيراً تعتمد المرحلة الأخيرة من التّقييم على تقييم نهائيّ

بعد الانتهاء من الكفاية بالشكل الكامل، ثم بعد الانتهاء من البرنامج يتمّ التقييم بشكل كامل لكافة أبعاد البرنامج.

- الاعتماد على التعاون بين المتدربين وإقامة علاقات اجتماعية فيما بينهم.
- استخدام التغذية الراجعة.
- إثارة دافع المشاركين بشكل متكرر لجعلهم متشوقين للإكمال.
- مراعاة أن يكون التدريب فيه تفاعل ومشاركة من المشاركين سواء في التدريب من بعد أو التدريب الوجيه.

❖ مراحل تصميم البرنامج:

مرّ تصميم البرنامج التدريبي بمراحل عدة منظمة ومخططة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التدريبية وفق ما يلي:

- 1- الاطلاع على الأدبيات والبرامج والدراسات المتعلقة بتنمية كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحّد.
- 2- تحديد أهمية البرنامج.
- 3- تحديد الكفايات التي سيتمّ العمل عليها في البرنامج.
- 4- تحديد المعايير العالمية التي سيتمّ الاعتماد عليها.
- 5- تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الفرعية.
- 6- تصميم أنشطة البرنامج.
- 7- تحديد الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج.
- 8- وضع البرنامج بصورته الأولية.
- 9- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.
- 10- تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية.
- 11- تحديد أشكال تقويم البرنامج.
- 12- كتابة السيناريو التعليمي للبرنامج التدريبي .

13- وضع البرنامج بصورته النهائية.

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل مرحلة من المراحل:

1- الاطلاع على الأدبيات والبرامج والدراسات المتعلقة بتنمية كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحد:

نظراً لأهمية موضوع الكفايات لمعلّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وللتحديات الكبيرة التي تواجه هؤلاء المعلمين خلال عملهم، والمتمثلة في الطبيعة الخاصة للمشكلات الكبيرة المرتبطة بهذا الاضطراب، والتي تتجلى في الصعوبات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية، تبرز الحاجة إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل تطويرها. (مهيدات وآخرون، 2014، 71-75).

من هنا ظهر عددٌ من المعايير العالمية التي وضّحت هذه الكفايات وصنّفتها بشكل دقيق وواضح، و من هذه الهيئات مجلس الأطفال الغير العاديين CEC، و APQI في الولايات المتحدة الأمريكية، فكانت هذه المعايير بمثابة أداة يمكن أن يستخدمها المديرون والمشرفون والمعلمون لتقييم عملهم مع المصابين باضطراب طيف التوحد ووضع خطط لتحسين أدائهم.

وتمثل الجودة في التعليم معايير عالمية قابلة للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، حيث إنّ تطبيق أيّ نظام من أنظمة إدارة الجودة العالمية يؤدي إلى زيادة الثقة بجودة نشاطه وأدائه، إلا أنّ استمرارها مرهون بمدى التزامها بالتحسين والتطوير المستمرّ والوفاء بمتطلبات نظام الجودة الدوليّ الذي اعتمد البناء عليه. (قواسمة، 2016، ص. 197-199).

وحسب معيار الإدارة والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة - كما حدّد في المعايير العالمية - يحدّد النظام المؤسسيّ أدوار الإدارة في إعداد السياسات ورسمها واتخاذ القرارات وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعليمية، وتوفّر الكوادر البشرية الفنية والتعليمية المدربة والمؤهلة لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية وليتمّ تحليل وتقييم كفاءة استخدام هذه الموارد كجزء من عملية التّقييم المستمرّ للمؤسسة التعليمية. (الخطيب وآخرون، 2013، ص. 399-400).

وقد عادت الباحثة إلى العديد من الدراسات التي كانت تهدف إلى زيادة كفاءة معلّمي اضطراب طيف التّوحد، كدراسة دورمانز وآخرين (Durmaz et al., 2024)، ودراسة بلوم وآخرون (Bloom et al., 2023)، ودراسة (فؤاد، 2022)، ودراسة ريان وآخرون (Ryan et al., 2021)، ودراسة فيليبس (Philips, 2020)، ودراسة الخطيب وآخرون (Al-khateeb et al., 2021)، ودراسة (الشّيمي، 2020) ودراسة (إبراهيم و أحمد، 2020)، ودراسة كاتلينو (Catalino, 2018)، ودراسة هيرزونج (Herzog, 2018)، ودراسة حمدان (Hamdan, 2017) ودراسة التّاجي والعويد (Al- Taj & Al-Oweidi, 2017)، ودراسة وي وآخرون (Wei et al., 2017)، ودراسة (مغاوي، 2017)، ودراسة إيركسون وآخرون (Erickson et al., 2017) ودراسة (علي، 2015)، ودراسة تشوك ويمايكا (Chukwuemeka, 2019)، ودراسة (عبد المعطي، 2010)، ودراسة كوكينيس (Coggins, 2006)، ودراسة ليرمان وآخرون (Lerman et al., 2004).

وخلصت هذه الدراسات بمجملها إلى الآتي:

- عبّر المعلمون عن احتياجاتهم للتّطوير المهنيّ لرفع مختلف كفاياتهم.
- أصبح أداء مجموعات المعلّمين الخاضعة للتّدريب بعد انتهائه أفضل من المجموعة التي لم تتلقّ التّدريب.
- كان أداء المعلّمين الذين خضعوا لدورات التّثمية المهنيّة أفضل، وكانوا أكثر قدرة على العمل مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التّوحد.

2- تحديد أهميّة البرنامج:

تتبع أهميّة البرنامج التّربويّ في الدّراسة الحاليّة من النّقاط الآتية:

- أهميّة تدريب معلّمي اضطراب طيف التّوحد وفقاً للاتّجاه القائم على الكفايات، خاصّة أنّ معلّم اضطراب طيف التّوحد يعدّ حجر الأساس في العمليّة التأهيليّة للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.
- أهميّة الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد، حيث أنّه من أهمّ الاتّجاهات المعاصرة، ممّا يجعل عمل معلّمي اضطراب طيف التّوحد أكثر منهجيّة وتنظيماً

- أهميّة المعايير العالمية حيث إنّها تمثّل المرشد الموجّه والدليل الذي يستعان به لتحديد المواصفات والشروط الواجب توفّرها عند معلّمي اضطراب طيف التّوحد.
- أهميّة تكنولوجيا التّعليم وتوظيفها في تطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد، حيث إنّها تتيح الفرصة لزيادة المعلومات والخبرات بطرق حديثة متطورة بعيدة عن الجمود، وتتيح تقييم العملية التّعليميّة ومدى التّطوير الحاصل في هذه الكفايات كما أنّها توفّر الوقت والجهد.
- أهميّة الطرائق المتبنّاة في التّدريب سواء القائم على التّدريب الوجيه أو التّدريب من بعد، حيث يعدّ التّدريب الوجيه واحدًا من الطرائق التي يتمّ العمل بها وتبنّيها في كافّة القطاعات لما يميّز به من متابعة مستمرة للمتدربين والتّدريب المباشر لهم، أمّا التّدريب من بعد فهو نظام عصريّ ومتطور يتماشى مع عصر التّطور.

3- تحديد الكفايات التي سيتمّ العمل عليها في البرنامج. (مرحلة التّحليل)

تعدّ هذه المرحلة من أهمّ المراحل التي مرّ بها تصميم البرنامج، حيث إنّ من خلالها تمّ تحديد المشكلة ومصدرها والحلول الممكنة لها، فقامت الباحثة بالاطّلاع على الأدب النّظريّ والدراسات السابقة والمعايير العالمية التي تناولت موضوع الكفايات اللازمة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد، كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعيّة لعيّنة من معلّمي اضطراب طيف التّوحد البالغ عددهم (35) معلّمًا ومعلمة الحائزين على الإجازة في التّربية الخاصّة أو الماجستير في التّربية الخاصّة، والذين لديهم خبرة في التّعامل مع أطفال اضطراب طيف التّوحد، حيث قامت الباحثة بتصميم استبيان للاحتياجات التّربويّة يتضمّن الكفايات الواردة في المعايير العالمية التي يجب أن يمتلكها معلّم اضطراب طيف التّوحد، وتألّفت القائمة من (87) بنداً، وهذه الكفايات هي:

- كفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ (11) بنداً.
- كفاية طرائق التّدريس والطرائق التّعليميّة (8) بنود.
- كفاية تعديل السلوك (15) بنداً.
- كفاية التّعامل مع الأسر (10) بنود.
- كفاية الممارسة المهنية والأخلاقيّة (8) بنود.

- كفاية العمل الجماعي (6) بنود.
- كفاية التخطيط للدمج والانتقال (8) بنود.
- كفاية تنظيم البيئة التعليمية (9) بنود.
- كفاية متابعة التقدم (12) بنوداً.

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية كانت أكثر البنود احتياجاً للتدريب حسب آراء المعلمين هي:

- كفاية البرنامج التربوي الفردي.
- كفاية تعديل السلوك.
- كفاية التعامل مع الأسر.

وقد أضافت الباحثة الكفاية المعرفية لتكون أول كفاية في التدريب حتى يكون للمعلمين أساس نظري يمكنهم الاعتماد عليه في تطوير بقية الكفايات، فدون وجود أساس نظري لا يمكن أن يمتلك المعلمون بقية الكفايات، كما أن الباحثة تعمل على هذه الكفاية بطريقة جديدة تقتضي تحويل هذه المعلومات النظرية أثناء الأداء العملي، وهذا ما عبر المعلمون عن احتياجهم له، فأثناء اجتماع الباحثة مع المعلمين كانت الملاحظة المشتركة بينهم أنهم يمتلكون معلومات نظرية يحفظونها بطريقة الحفظ الأصم، ولكن لا يعرفون آلية ربطها وتطبيقها في المجال العملي.

4- تحديد المعايير العالمية التي سيتم الاعتماد عليها في البرنامج:

بعد اطلاع الباحثة على المعايير العالمية التي تحدّد الكفايات الخاصة بمعلمي اضطراب طيف التوحد قامت بترجمة المعايير، وتمّ اعتماد المعايير العالمية الآتية في الدراسة الحالية (تمّ شرحها بشكل مفصّل في الإطار النظري):

الجدول (14) المعايير العالمية التي تمّ بناء الكفاية اعتماداً عليها

المعايير العالمية التي تمّ بناء الكفاية اعتماداً عليها.	الكفاية
➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتية للمدراس والبرامج التي تخدم الطّلاب ذوي اضطراب طيف التّوحد.	الكفاية المعرفية
Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For	

Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI)- ➤ معايير الإعداد المتقدمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015 Advanced Preparation Standards CEC ➤ مجموعة التخصص الأوليّة : الإعاقات النمائية و اضطراب طيف التوحد 2015. Initial Specialty Set: Developmental Disabilities and Autism Spectrum Disorders	
➤ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2019) Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA) ➤ دليل المستخدمين، مؤشرات جودة برامج التوحد للمدرسة في لويزيانا (2010). User's Guide to Louisiana Autism Quality Indicators for Schools ➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد 2001. Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI) - ➤ مقياس تقييم برامج التوحد لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية (2011). Autism Program Environment Rating Scale- Preschool/Elementary (APER-PE) ➤ مؤشرات جودة برامج التوحد: Autism Program Quality Indicators (2013- 2019) ➤ معايير الإعداد المتقدمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015 Advanced Preparation Standards CEC ➤ مجموعة التخصص الأوليّة : الإعاقات النمائية واضطراب طيف التوحد 2015. Initial Specialty Set: Developmental Disabilities and Autism Spectrum Disorders	كفاية البرنامج التربوي الفردى
➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التوحد _ دليل الجودة والمراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطرابات طيف التوحد-(2001). Autism Program Quality Indicators - A Self-Review and Quality Improvement Guide for Schools and Programs Serving Students with Autism Spectrum Disorders-(APQI) ➤ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2019). Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA) ➤ دليل المستخدمين، مؤشرات جودة برامج التوحد للمدرسة في لويزيانا (2010). User's Guide to Louisiana Autism Quality Indicators for Schools. ➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التوحد - دليل الجودة و المراجعة الذاتية للمدارس والبرامج التي تخدم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI) -	كفاية تعديل السلوك

➤ مؤشرات جودة برامج التّوحد: Autism Program Quality Indicators (2013- 2019)	
➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد _ دليل الجودة والمراجعة الذاتيّة للمدارس والبرامج التي تخدم الطّلاب ذوي اضطرابات طيف التّوحد-(2001). Autism Program Quality Indicators - A Self-Review and Quality Improvement Guide for Schools and Programs Serving Students with Autism Spectrum Disorders-(APQI) ➤ مقياس تقييم برامج التّوحد لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائيّة(2011). Autism Program Environment Rating Scale- Preschool/Elementary (APER-PE) ➤ قانون تعليم الافراد ذوي الإعاقة (2019). Personnel Qualifications , Individuals with Disabilities Act (IDEA) ➤ مؤشرات ضبط الجودة لبرامج التّوحد - دليل الجودة والمراجعة الذاتيّة للمدارس والبرامج التي تخدم الطّلاب ذوي اضطراب طيف التّوحد. Autism Program Quality Indicators - A Self-Review And Quality Improvement Guide For Schools And Programs Serving Students With Autism Spectrum Disorders-(APQI) - ➤ مؤشرات جودة برامج التّوحد: Autism Program Quality Indicators (2013- 2019) ➤ معايير الإعداد المتقدّمة، مجلس الأطفال غير العاديين 2015. Advanced Preparation Standards CEC	كفاية التعامل مع الأسر

5- تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الفرعية.

- الهدف العام للبرنامج:
 - تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التّوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم.
 - الأهداف الفرعية للبرنامج:
- يتفرّع عن الهدف العام مجموعة أهداف فرعية، وتمّ تقسم البرنامج إلى أربعة كفايات وكلّ كفاية يتفرّع منها معايير وكلّ معيار يتفرّع عنه مؤشرات ولكلّ مؤشر يتفرّع منه مجموعة من الأبعاد وكل بعد يتفرّع منه أبعاد تعليمية، ويتمّ التقسيم حسب الحاجة، وفيما يلي شرح تفصيلي لكلّ كفاية.
- 🌈 **الكفاية المعرفية:** تتألف من (مفهوم اضطراب طيف التّوحد - أعراض اضطراب طيف التّوحد - أسباب اضطراب طيف التّوحد - أساليب التشخيص - مبادئ العلاج)، وتتضمّن الأهداف الآتية:

المعيار الأول : أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يعرف المعلّم اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
 2. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد نسبة انتشار طيف التّوحد بشكل صحيح، ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد نسبة انتشار اضطراب طيف التّوحد عند الذّكور والإناث بشكل صحيح.

❖ أن يفسّر معلّم اضطراب طيف التّوحد أسباب ازدياد نسبة انتشار اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

المعيار الثاني : أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد أعراض اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يميّز معلّم أعراض اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح ، ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض المتعلقة بالتّفاعل الاجتماعي بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض المتعلقة بالجانب الاتّصالي بشكل صحيح، ويندرج تحته الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض الخاصّة بالتّواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض الخاصّة بالتّواصل غير اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض المتعلقة بالتّكامل الحسي بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض المتعلقة باللّعب والتّخيل بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأعراض المتعلقة بالجانب السلوكي بشكل صحيح.

المعيار الثالث : أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد أسباب اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد الأسباب الفسيولوجيّة لاضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد العوامل المتعلّقة بالخلل الوظيفيّ في الدّماغ والعوامل العصبيّة المؤدّية لاضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
- ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد العوامل البيوكيميائيّة المؤدّية لاضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
- ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد العوامل الأيضيّة المؤدّية لاضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
2. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد الأسباب الجينيّة المؤدّية لاضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
3. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد الأسباب التي تعود إلى التلوث البيئيّ المؤدّية لاضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

المعيار الرابع: أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم تشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد عمليّة تشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
2. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أهميّة تشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
3. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد العمر المناسب لتشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
4. أن يميّز المعلّم أساليب تشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم تشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. وتندرج تحته الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد الأساليب المقتّنة في تشخيص اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

- أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ الأساليب غير المقتنّة في تشخيص اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

5. أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ الفريق المتعدّد التّخصّصات في تشخيص اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ أعضاء الفريق المتعدّد التّخصّصات في تشخيص اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ دور كلّ عضو من أعضاء فريق المتعدّد التّخصّصات في تشخيص اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ أساسيات تنظيم عمل فريق المتعدّد التّخصّصات مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

المعيار الخامس: أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مفهوم تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ.
ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ تأهيل اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.
2. أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ أهميّة تأهيل أطفال اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.
3. أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحدّ المبادئ العلاجيّة أثناء العمل مع الطّفل ذي اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

4. أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحدّ المبادئ العلاجيّة في تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

🌈 **كفاية البرنامج التربويّ الفرديّ :** يتضمّن الأهداف حول تصميم البرنامج التربويّ الفرديّ وتنفيذه، ويتضمّن المحاور الآتية: (مفهوم البرنامج التربويّ الفرديّ - أهداف البرنامج التربويّ الفرديّ - تطبيق البرنامج التربويّ الفرديّ - متابعة النّقدّم) .

المعيار الأول: أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم البرنامج التّربويّ بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
2. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات تصميم البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
3. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد وظائف البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
4. أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد مكوّنات البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

المعيار الثاني: أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد خطة تربوية فردية لطفل ذو اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية :

1. أن يصيغ معلّم اضطراب طيف التّوحد أهداف سلوكية بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يراعي المعلّم شروط صياغة الأهداف السلوكية في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع الأهداف السلوكية بشكل صحيح. وتندرج تحته الأبعاد التعليمية الآتية:

- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهداف طويلة المدى بشكل صحيح.
- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهداف قصيرة المدى بشكل صحيح.
- أن يقارن معلّم اضطراب طيف التّوحد بين الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى بشكل صحيح.

- أن يصيغ معلّم اضطراب طيف التّوحد أهدافاً طويلة المدى بشكل صحيح.
- أن يصيغ معلّم اضطراب طيف التّوحد أهدافاً قصيرة المدى بشكل صحيح.
2. أن يحدّد المعلّم الظروف المناسبة لتحقيق الأهداف في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد الظروف بشكل صحيح.
- ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد ظرف الزّمان بشكل صحيح.

- ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد ظرف المكان بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد الأدوات بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة تقديم المعلومات بشكل صحيح.
 - ❖ أن يختار معلّم اضطراب طيف التّوحد الظرف المناسب للهدف السلوكي بشكل صحيح.
3. أن يحدّد المعلّم المعايير المناسبة لتحقيق الأهداف في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد معايير تحقّق الأداء بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد معيار المدة الزمنية بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد معيار دقّة الأداء بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد معيار عدد المرات بشكل صحيح.
4. أن يحدّد المعلّم الطرائق المناسبة لتحقيق الأهداف في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد الطرائق في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
 - ❖ أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الطرائق في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
 - ❖ أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة الحوار والنقاش في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التعليمية الآتية:
- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة الحوار والنقاش في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
 - أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة الحوار والنقاش في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
 - أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد شروط تطبيق طريقة الحوار والنقاش في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة الحوار والنّقاش مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة التّوجيه في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة التّوجيه في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع طريقة التّوجيه في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة التّوجيه في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة التّوجيه مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة الدّراما في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة الدّراما في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة الدّراما في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة الدّراما مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح

❖ أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة اللّعب في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة اللّعب في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة اللّعب في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة اللّعب مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يطبق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة التّقليد في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة التّقليد في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة التّقليد في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة التّقليد مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يطبق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة الخبرة المباشرة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة الخبرة المباشرة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة الخبرة المباشرة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة الخبرة المباشرة مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يطبق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة القصّة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة القصّة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة القصّة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة القصّة مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

❖ أن يطبق معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة تحليل المهمّة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة تحليل المهمة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات طريقة تحليل المهمة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد طريقة تحليل المهمة في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لاستخدام طريقة تحليل المهمة مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
- 5. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
 - ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد الوسائل التّعليميّة بشكل صحيح.
 - ❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أهميّة استخدام الوسائل التّعليميّة مع أطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
 - ❖ أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد الشّروط في اختيار الوسيلة التّعليميّة لأطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
 - ❖ أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً لوسيلة تعليميّة لأطفال اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.

المعيار الثالث: أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد القواعد العامّة في تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ

بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1. أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم القواعد العامّة في تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

2. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أهميّة تطبيق القواعد العامّة في تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

3. أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد القواعد العامّة المتعلّقة بالأهداف أثناء تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

4. أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد القواعد العامّة المتعلّقة بالشّموليّة أثناء تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

5. أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد القواعد العامّة المتعلّقة بالطفّل أثناء تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

6. أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد القواعد العامّة المتعلّقة بالبيئة أثناء تطبيق البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

المعيار الرابع: أن يقيم المعلّم البرنامج التّربويّ الفرديّ دورياً بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية :

1. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أهميّة متابعة التّقدّم في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

2. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد الشّروط الواجب توفّرها في متابعة التّقديم بشكل صحيح.

3. أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد مراحل متابعة التّقدّم في البرنامج التّربويّ الفرديّ بشكل صحيح.

4. أن يعدّ معلّم اضطراب طيف التّوحد تقريراً حول تقدّم الطّفّل دورياً بشكل صحيح.

كفاية تعديل السلوك: وتتضمّن أهدافاً حول المعلومات اللازمة لمعلّم اضطراب طيف التّوحد من بناء

خطة تعديل سلوك وتطبيقها خلال المحاور الآتية: (مفهوم تعديل السلوك - قياس السلوك - الأهداف

السلوكيّة - زيادة السلوك المرغوب - تشكيل السلوك - خفض السلوك غير المرغوب).

المعيار الأول : أن يميز معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم تعديل السلوك بشكل صحيح. ويتألف من

المؤشرات الآتية:

- 1- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم تعديل السلوك بشكل صحيح.
 - 2- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد خصائص تعديل السلوك بشكل صحيح.
 - 3- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد معايير التّمييز بين السلوك السّوي والسلوك غير السّوي بشكل صحيح.
- ويتألف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك السّوي بشكل صحيح.
- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك غير السّوي بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد أبعاد السلوك بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد معايير التّمييز بين السلوك السّوي والسلوك غير السّوي بشكل صحيح.

4- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد أهداف تعديل السلوك بشكل صحيح.

5- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك المستهدف بالتّعديل بشكل صحيح.

6- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك المستهدف بالتّعديل بشكل صحيح.

المعيار الثاني : أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك المستهدف بالتّعديل بشكل صحيح. ويتألف من

المؤشرات الآتية:

1. أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد الشّروط اللازم اتباعها لقياس السلوك المستهدف بشكل صحيح.
2. أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد الملاحظة السلوكيّة بتحديد السلوك المستهدف بالتّعديل مع ذوي الطفل بشكل صحيح. ويتألف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم الملاحظة السلوكيّة بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد شروط الملاحظة السلوكيّة بشكل صحيح.

3. أن يوظف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ قوائم التّقدير في تعديل السّلك بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مفهوم قوائم التّقدير السّلكيّة بشكل صحيح.
- ❖ أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحدّ قوائم التّقدير السّلكيّة أثناء عمله في تعديل السّلك بشكل صحيح.

4. أن يقيس معلّم اضطراب التّوحدّ السّلك المستهدف بطرق قياس نتائج السّلك بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يذكر مفهوم طرائق قياس نتائج السّلك بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد الطّرائق المستخدمة في حساب قياس نتائج السّلك بشكل صحيح.
- 5. أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحدّ السّلك المستهدف باستخدام الملاحظة المباشرة بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مفهوم الملاحظة المباشرة بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ خطوات الملاحظة المباشرة بشكل صحيح.
- ❖ أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحدّ السّلك المستهدف باستخدام الطّريقة المناسبة للملاحظة المباشرة بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحدّ السّلك المستهدف باستخدام تسجيل تكرار حدوث السّلك بشكل صحيح.

- ❖ أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحدّ السّلك المستهدف باستخدام تسجيل مدّة حدوث السّلك بشكل صحيح.

- ❖ أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحدّ السّلك المستهدف باستخدام الفواصل الزّمنيّة المتساوية بشكل صحيح.

❖ أن يقيس معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك المستهدف باستخدام تسجيل العيّات اللّحظيّة بشكل صحيح.

❖ أن يقيس معلّم اضطراب التّوحد السلوك المستهدف بطريقة حساب تكرار حدوث السلوك بشكل صحيح.

❖ أن يقيس معلّم اضطراب التّوحد السلوك المستهدف بطريقة حساب معدّل حدوث السلوك بشكل صحيح.

❖ أن يقيس معلّم اضطراب التّوحد السلوك المستهدف بطريقة حساب نسبة حدوث السلوك بشكل صحيح.

❖ أن يحسب معلّم اضطراب طيف التّوحد نسبة الاتفاق بين الملاحظين، ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم نسبة الاتفاق بين الملاحظين بشكل صحيح.

- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الطّريقة المناسبة لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين بشكل صحيح.

6- أن يفسّر معلّم اضطراب طيف التّوحد نسبة الاتفاق بين الملاحظين بشكل صحيح.

7- أن يستخدم معلّم اضطراب طيف التّوحد الرّسوم البيانيّة بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم الرّسوم البيانيّة بشكل صحيح.

❖ أن يذكر أسباب استخدام الرّسوم البيانيّة في قياس السلوك بشكل صحيح.

❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد عناصر الرّسوم البيانيّة بشكل صحيح.

❖ أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد الرّسوم البيانيّة بشكل صحيح.

المعيار الثالث: أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهداف السلوكيّة بشكل صحيح. ويتألّف من

المؤشّرات الآتية:

1- أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع الأهداف السلوكيّة بشكل صحيح.

2- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد عناصر الهدف السلوكيّ بشكل صحيح.

المعيار الرابع: أن يميز معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيات زيادة السّلك بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

- 1- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم التّعزّيز بشكل صحيح.
- 2- أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع المعرّزات بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
 - ❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد المعرّزات الأولى والثّانوية بشكل صحيح.
 - ❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد التّعزّيز الإيجابي والسلبي بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد المعرّز الإيجابي والمعرّز السلبي في المواقف التي يحدث بها السّلك المستهدف بالتّعديل بشكل صحيح.
 - ❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد المعرّزات الطّبيعيّة والاصطناعيّة بشكل صحيح.
 - ❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أشكال التّعزّيز المختلفة بشكل صحيح.
- 3- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد العوامل التي تؤثر في فاعليّة التّعزّيز بشكل صحيح.
- 4- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد جداول التّعزّيز في زيادة السّلك المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم جداول التّعزّيز بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد جداول التّعزّيز المتواصل بالوقت المناسب بشكل صحيح.
- ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد جداول التّعزّيز المتواصل بشكل صحيح.
- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد سلبيات جداول التّعزّيز المتواصل بشكل صحيح.
- أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد جدول التّعزّيز المتواصل للسّلك المستهدف بشكل صحيح.
- ❖ أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد جداول التّعزّيز المتقطّع بالوقت المناسب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد جداول التّعزيز المتقطع بشكل صحيح.
 - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع جداول التّعزيز المتقطع بشكل صحيح.
 - أن يصمم معلّم اضطراب طيف التّوحد جدول تعزيز متقطع للسلوك المستهدف بشكل صحيح.
 - 5. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مصادر تحديد المعزّزات المناسبة بشكل صحيح.
- المعيار الخامس: أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّات تشكيل السلوك بشكل صحيح. ويتألّف من

المؤشّرات الآتية:

- 1- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة ضبط المثير أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم ضبط المثير بشكل صحيح.
- ❖ أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد إجراءات زيادة فاعليّة ضبط المثير بشكل صحيح.
- ❖ أن يكون معلّم اضطراب طيف التّوحد قادراً على تحديد المثيرات التّمييزيّة للسلوك المستهدف بشكل صحيح.

- 2- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة التّلقين أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم التّلقين بشكل صحيح.
 - ❖ أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع التّلقين بشكل صحيح.
 - ❖ أن يختار معلّم اضطراب طيف التّوحد أسلوب التّلقين المناسب للسلوك المستهدف بشكل صحيح.
3. أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة الإخفاء أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة الإخفاء بشكل صحيح.
- ❖ أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد شروط استخدام فنيّة الإخفاء بشكل صحيح.

❖ أن يحدد معلّم اضطراب طيف التّوحد الوقت المناسب لاستخدام الإخفاء للسلوك المستهدف بشكل صحيح.

4- أن يطبّق معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة التشكيل أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم التشكيل بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات التشكيل بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مدى ملائمة استخدام أسلوب التشكيل لتعديل السلوك المستهدف بشكل صحيح .

❖ أن يحلّل معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك ليوظّف فنّيّة التشكيل بشكل صحيح.

5- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة التسلسل أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم التسلسل بشكل صحيح.
- ❖ أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد بين فنّيّة التشكيل وفنّيّة التسلسل بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات التسلسل بشكل صحيح.
- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مدى ملائمة استخدام أسلوب التسلسل لتعديل السلوك المستهدف بشكل صحيح.

❖ أن يحلّل معلّم اضطراب طيف التّوحد السلوك ليوظّف فنّيّة التسلسل بشكل صحيح.

المعيار السادس: أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّات خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.

ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

1- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة العقاب أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم العقاب بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد أشكال العقاب بشكل صحيح.
 - ❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع المثيرات العقابية بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد كيفية استخدام العقاب بشكل صحيح.
- 2- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة الإطفاء أثناء خفض السّلك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم الإطفاء بشكل صحيح.
 - ❖ أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد بين الإطفاء والتّجاهل بشكل صحيح.
 - ❖ أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد بين الإطفاء والعقاب بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد الاعتبارات أثناء استخدام الإطفاء بشكل صحيح.
- 3- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّات التّقليل المستندة إلى التّعزيز أثناء خفض السّلك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم فنيّات التّقليل المستندة إلى التّعزيز بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد التّعزيز التّفاضليّ للسلوك الأخرى بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:
- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد التّعزيز التّفاضليّ للسلوك الأخرى بشكل صحيح.
 - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات استخدام التّعزيز التّفاضليّ للسلوك الأخرى بشكل صحيح.
 - ❖ أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد التّعزيز التّفاضليّ للسلوك التّقيض بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:
- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد التّعزيز التّفاضليّ للسلوك التّقيض بشكل صحيح.

- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ الاعتبارات الأساسيّة في تطبيق التّعزّيز التّفاضليّ للسلوك النقيض بشكل صحيح.

❖ أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ التّعزّيز التّفاضليّ للنقصان التّدرّجيّ بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ التّعزّيز التّفاضليّ للنقصان التّدرّجيّ بشكل صحيح.

- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحدّ خطوات تطبيق التّعزّيز التّفاضليّ للنقصان التّدرّجيّ بشكل صحيح.

4- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ فنيّة تكلفة الاستجابة أثناء تخفيض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مفهوم تكلفة الاستجابة بشكل صحيح.

❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحدّ أشكال تكلفة الاستجابة بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ خطوات تكلفة الاستجابة بشكل صحيح.

5- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ فنيّة الإقصاء عن التّعزّيز الإيجابيّ أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مفهوم الإقصاء عن التّعزّيز الإيجابيّ بشكل صحيح.

❖ أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحدّ أنواع الإقصاء عن التّعزّيز الإيجابيّ بشكل صحيح.

❖ أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحدّ بين الإقصاء عن التّعزّيز الإيجابيّ وتكلفة الاستجابة بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ خطوات استخدام الإقصاء عن التّعزّيز الإيجابيّ بشكل صحيح.

6- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ فنيّة التّصحّيح الرّائد أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مفهوم التّصحّيح الرّائد بشكل صحيح.

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ خطوات التّصحّيح الرّائد بشكل صحيح.

- 7- أن يوظف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة الإشباع أثناء تخفيض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.
- 8- أن يوظف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة الممارسة السّليبيّة أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم الممارسة السّليبيّة بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد شروط تطبيق الممارسة السّليبيّة بشكل صحيح.
- 9- أن يوظف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة تغيير المنبر أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.
- 10- أن يوظف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنّيّة التّوبيخ أثناء تخفيض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.
- كفاية التّعامل مع الأسر:** تتضمّن أهدافاً حول تعامل معلّم اضطراب طيف التّوحد مع أسر الأطفال من خلال المحاور الآتية: (مشكلات واحتياجات الأسر - تزويد الأهل بالمعلومات - التّواصل الفعّال - تنسيق الجهود) .
- المعيار الأوّل: أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مشكلات واحتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من المؤشّرات الآتية:

- 1- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد على الآثار النّاجمة عن وجود طفل ذي اضطراب طيف توحّد في الأسرة بشكل صحيح .ويتألّف من الأبعاد الآتية:
- ❖ أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد المراحل النّفسية التي يمرّ بها الأهل بعد تشخيص الطّفل بشكل صحيح.
 - ❖ أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد بين المراحل النّفسية التي يمرّ بها الأهل بعد تشخيص حالة الطّفل بشكل صحيح.
- 2- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مشكلات الآباء النّاجمة عن وجود طفل ذي اضطراب طيف توحّد في الأسرة بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية :
- ❖ أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد المشكلات التي يواجهها الآباء أثر وجود طفل مصاب باضطراب طيف توحّد بشكل صحيح.

❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الآباء النّاجمة عن وجود طفل اضطراب طيف توحّد بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل المتعلّقة بفهم حالة الطّفل بشكل صحيح.
- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل المتعلّقة بمساعدة الطفل ورعايته بشكل صحيح.
- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل المادية بشكل صحيح .
- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل المتعلّقة بالخوف من مستقبل الطفل بشكل صحيح.
- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل المتعلّقة بتغيير أسلوب الحياة بشكل صحيح.
- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل الانفعاليّة والنّفسيّة بشكل صحيح.
- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأهل المتعلّقة بعدم معرفة الأماكن والخدمات التي يتوجّهون لها بشكل صحيح.

3. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ مشكلات الأخوة النّاجمة عن وجود طفل ذي اضطراب طيف توحّد في الأسرة بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التّوحدّ المشكلات التي يواجهها الأخوة إثر وجود طفل مصاب باضطراب طيف توحّد بشكل صحيح.

❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحدّ العوامل المؤثّرة في علاقة الأخوة مع الأخ المصاب باضطراب طيف توحّد بشكل صحيح.

4. أن يزود معلّم اضطراب طيف التّوحدّ الأسر بالإرشادات العامّة التي يجب اتّباعها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ بشكل صحيح.

المعيار الثّاني: أن يزود معلّم اضطراب طيف التّوحدّ الأهل بمعلومات حول اضطراب طيف التّوحدّ بشكل

صحيح. ويتألّف من المؤشرات الآتية:

1. أن يختار معلّم اضطراب طيف التّوحدّ المعلومات التي تهّم الأهل بشكل صحيح.

2. أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحد حالة الطّفل بموضوعيّة للأهل بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التّوحد النقاط الأساسية التي يجب أن يراعيها في شرح حالة الطّفل بشكل صحيح.

❖ أن يتجنب معلّم اضطراب طيف التّوحد التّطمين الزائد في شرح حالة الطفل للأهل بشكل صحيح.

❖ أن يتجنب معلّم اضطراب طيف التّوحد التحذير الزائد في شرح حالة الطفل للأهل بشكل صحيح.

المعيار الثالث : أن يتواصل معلّم اضطراب طيف التّوحد مع أهالي الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل

صحيح. ويتألّف من المؤشرات الآتية:

1. أن يتواصل معلّم اضطراب طيف التّوحد بشكل يوميّ مع الأهل بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الهدف من التّواصل اليوميّ مع الأهل بشكل صحيح.

❖ أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد الشروط الواجب توفّرها في التّواصل اليوميّ مع الأهل بشكل صحيح.

❖ أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد نموذجاً للتّواصل اليوميّ مع الأهل بشكل صحيح.

2. أن ينفذ معلّم اضطراب طيف التّوحد عمليّة مشاركة الأهل في التّواصل اليومي بشكل صحيح. ويتألّف من

الأبعاد الآتية:

❖ أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد استراتيجيات التّواصل اليوميّ مع أسر الأطفال بشكل صحيح.

❖ أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد سياسة المركز في التّواصل مع الأهل بشكل صحيح.

3. أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد القضايا المشتركة بين أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل

صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:

❖ أن يشكّل معلّم اضطراب طيف التّوحد مجموعة دعم الآباء بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:

- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التّوحد مجموعة دعم الآباء بشكل صحيح.

- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد مجموعة دعم الآباء بشكل صحيح.

- أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات مجموعات دعم الآباء بشكل صحيح.
 - ❖ أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد الشّروط الأساسيّة لتبادل الخبرات بين الأهل بشكل صحيح.
 - ❖ أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التّوحد اجتماعاً لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
- ويتألّف من الأبعاد التّعليميّة الآتية:
- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد النّقاط الأساسيّة لاجتماع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
 - أن يراعي معلّم اضطراب طيف التّوحد الخطوات الأساسيّة في اجتماع الأسر ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
- المعيار الرابع: أن ينسق معلّم اضطراب طيف التّوحد الجهود بين المعلّم و الأهل في المنزل بشكل صحيح.
- ويتألّف من المؤشّرات الآتية:
- 1- أن يشارك معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهل في اتخاذ القرارات المتعلّقة بالطفّل ذي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد إشراك الأسرة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالطفّل ذي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
 - ❖ أن ينفذ معلّم اضطراب طيف التّوحد خطوات إشراك الأسرة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالطفّل ذي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.
 - 2- أن يدرّب معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهل على تنفيذ الإجراءات الّتي يجب أن يتبعها الأهل مع الطّفّل أثناء تحقيق الهدف بشكل صحيح. ويتألّف من الأبعاد الآتية:
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد إجراءات تفعيل دور الأهل في تنفيذ الأهل بشكل صحيح.
 - 3- أن يستخدم معلّم اضطراب طيف التّوحد طريقة تحليل الفيديو لتفاعل وتدريب الطّفّل في المنزل بشكل صحيح.
- ويتألّف من الأبعاد الآتية:

- ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد فوائد أسلوب الفيديو بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف خطوات أسلوب الفيديو بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد المطلوب من الأهل تصويره بدقّة بشكل صحيح.
 - ❖ أن يحلّل معلّم اضطراب طيف التّوحد الفيديو المصوّر بشكل صحيح.
- وبعد أن قامت الباحثة بتحديد أهداف البرنامج، قامت بتحديد المحتوى التّعليمي للبرنامج، وقد تمّ ذلك بناء على الأهداف العامّة للبرنامج.

6- تصميم أنشطة البرنامج:

تهتمّ هذه المرحلة بوضع المخطّطات والمسوّدات الأولى لتطوير عمليّة التّدريب، وفي هذه المرحلة يتمّ وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلّق بكيفيّة تنفيذ عمليّة التّدريب شاملة مخرجاتها:

- تحديد أنشطة البرنامج لتحقيق الأهداف، حيث كانت تمتاز بما يلي:
 - التّنوّع في طريقة تقديم النشاط.
 - احتواء الأنشطة على فيديوهات وصور وتسجيلات صوتيّة ممّا يجعل التّدريب عملياً ومشوّقاً للمشاركين.
 - تناسب الأنشطة مع الهدف الذي يتمّ العمل عليه.
 - تقديم تغذية راجعة فوريّة لأداء المشارك في النشاط.
 - إمكانيّة إعادة النشاط أكثر من مرّة حتّى يتمكّن المشارك من إتقان المهمّة.
 - إمكانيّة التّفاعل بين المشاركين أثناء التّطبيق.
 - تقديم إجابات صحيحة لكلّ نشاط، حيث يتمكّن المشارك من الحصول عليها من خلال الضّغط على زرّ مفتاح التّصحيح.
- تحديد التّقويم المناسب لكلّ هدف إذ تضمّن التّقويم ثلاثة أنواع: (التّقويم القبلي والتّقويم التكويني والتّقويم النهائي).

- تصميم البرنامج التدريبي: قامت الباحثة بتصميم البرنامج بنفسها وبالمتابعة مع مبرمجين ومختصين، وتم الاعتماد على المكونات المتوفرة في البيئة التعليمية (جهاز العرض - حاسوب).
- مرحلة التطوير: يتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تدريبية حقيقية، ثم تنزيل المحتوى والأنشطة والتدريبات والتقويم على البرنامج الإلكتروني.

7- تحديد الفئات والأدوات المستخدمة في البرنامج:

الفئات والطرائق والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

- **التوضيح:** الإجراءات التي تُتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء (كلمات، مفاهيم، تعبيرات، أفكار)، مما يساعد المتعلم على اكتشاف قدرة المؤلف على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني في التغلب على هذه الصعوبات (الشرييني، 2017، ص. 17)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال توضيح وتفسير المعلومات التي وردت في البرنامج التدريبي من خلال تبسيط المعلومات وشرح المعاني والمصطلحات العلمية الصعبة وإعطاء الأمثلة.
- **التعزيز:** أي فعل يؤدي إلى زيادة في حدوث استجابة معينة أو تكرارها، وذلك مثل: (كلمات المدح والتشجيع، الإثابة المادية أو المعنوية) لنمط من الاستجابات الصادرة عن الشخص (أبو زيد، 2016، ص. 123-124)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال المثيرات السمعية والبصرية التي كان يتضمنها البرنامج بعد الأنشطة والتدريبات، وكذلك من خلال التعزيز اللفظي الذي استخدمته الباحثة من خلال الثناء على الأداء الصحيح للمتدربين، وكذلك التعزيز الرمزي من خلال وضع النقاط عند تقسم المتدربين لمجموعات تنافسية، ومن خلال الرموز التي يحتويها برنامج غوغل ميت والواتس أب مثل التصفيق أو القلوب أو غيرها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.
- **التشكيل:** تعزيز لسلسلة متدرجة من التغيرات الطفيفة في اتجاه السلوك النهائي بدءاً من أقرب استجابة للسلوك المستهدف، وصولاً بالتدريج إلى السلوك النهائي (أبو زيد، 2016، ص. 228)، وقد وظفته الباحثة

في البرنامج التدريبي من خلال تشجيع وتعزيز أداء المتدربين لأدائهم الصحيح والقريب من الهدف المراد تحقيقه وحتى الوصول إلى تحقيق الأهداف بالشكل النهائي.

- **التسلسل:** ربط مجموعة من الاستجابات المنفصلة والتي تكون معاً السلوك البشري المعقد (أبو زيد ، 2016، ص. 235)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال التدرج المتبع في البرنامج من خلال تقسيم الكفايات إلى مؤشرات والمؤشرات إلى أبعاد والأبعاد إلى أبعاد تعليمية والتدريب عليها تدريجياً حتى الوصول إلى تحقيق الكفاية المراد التدريب عليها، وكذلك من خلال ربط الكفايات مع بعضها البعض.
- **التلقين:** استخدام مثيرات إضافية تساعد على زيادة احتمال أداء الفرد للسلوك المطلوب تعليمه، حيث تساعد المثيرات الإضافية هنا مع المثيرات المتوقعة في البيئة على إتيان السلوك (أبو زيد ، 2016، ص. 24)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال استخدام التلقين اللفظي عندما يحتاج المتدربين عن سؤالهم عن معلومة محددة ولا يعرفونها، وكذلك من خلال التلقين الإشاري عند التأشير لهم أثناء تطبيق البرنامج التدريب على الحواسيب أو الأجهزة المحمولة.
- **المناقشة والحوار:** أسلوب تدريسي نشط يكون من خلاله المعلم والمتعلم في حالة من الإيجابية، يتم من خلالها تبادل الآراء وعرض الموضوعات أو الأسئلة بشكل حوارى أو طرح موضوع يتم بعده تبادل الآراء وتوليد الأفكار حوله، ثم يقوم المعلم بالتعقيب على الآراء الصائبة وغير الصائبة (رياني، 2012، ص. 86)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال المناقشات والحوارات التي كانت تدور مع المتدربين حول المعلومات التي يتم إعطائها وكذلك حول الحالات والامثلة الواقعية التي كان يتم التطبيق عليها.
- **المحاضرة :** عرض شفوي من قبل المعلم للمعلومات والمهارات وأساليب التفكير والقيم التي يراد نقلها إلى المتعلم باستخدام بعض الوسائل التعليمية البسيطة ومشاركة ضعيفة من المتعلم (فريق الجودة بمعيار (8) التدريس والتعلم، 2021، ص. 8)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال استخدام الباحثة البرنامج التدريبي وإلقاء المعلومات النظرية المراد شرحها والمتعلقة بالهدف المراد تحقيقه.

- **التّعلّم التّعاونيّ:** عمل جماعيّ يُقسّم فيه المتعلّمون إلى مجموعات مصغّرة تتكوّن غالباً من 3 إلى 4 أعضاء، تعطى لهم واجبات محدّدة لأهداف مشتركة، ويطلب منهم التّعاون والتّبادل المعرفيّ والمهاريّ من أجل إنجاز المهمّة المطلوبة (فريق الجودة بمعيّار (8) التّدرّيس والتّعليم، 2021، ص. 15)، وقد وظّفته الباحثة في البرنامج التّدرّيبيّ من خلال تقسيم المتدرّبين إلى مجموعات سواء حقيقيّة في مجموعة التّدرّيب الوجيه أو مجموعات افتراضية في مجموعة التّدرّيب من بعد والتّطبيق من خلال هذه المجموعات الأنشطة والتّدرّيبات والتّشاور بالحالات الواقعية التي كان يتم عرضها.
- **التّغذية الرّاجعة:** المعلومات التي تعطى للمتعلّم عن إنجازها في محاولة لتعلّم المهارة التي توضّح دقّة الحركة خلال أو بعد الاستجابة أو كليهما. (عبد الغفور، 2024، ص. 2)، وقد وظّفته الباحثة في البرنامج التّدرّيبيّ من خلال المثيرات السمعية والبصرية التي يحتويها البرنامج والتي توضّح للمتدرّب هل كان أدائه صحيح أم لا، وكذلك من خلال التغذية الرّجعة التي كانت تقدّمها الباحثة عند الحوار والنقاش مع المتدرّبين وعند تطبيق الأمثلة والتّدرّيبات والواجبات المنزليّة.
- **تحليل المهمّة:** تحليل المهارة إلى عدد من الخطوات المطلوب أدائها، بحيث تعطي صورة كاملة عن كلّ ما يحدّدها من متطلّبات وظروف العمل فيها، فهي تقدير السلوك الأوّل للمتعلّم يتم التأكّد فيه من أنّ المتعلّم تمكّن من كلّ العناصر الأوّلّة المطلوبة في أداء المهارة المعقّدة. (عبد العظيم، 2019، ص. 423).
- **النّمذجة:** الاستراتيجية التي تتم من خلال الاعتماد على نقل الخبرة أو الفكرة من فرد لآخر أو لمجموعة من خلال النموذج عن طريق التّقليد والمحاكاة. (علام، 2021، ص. 10)، وقد وظّفته الباحثة في البرنامج التّدرّيبيّ من خلال وقد وظّفته الباحثة في البرنامج التّدرّيبيّ من خلال التطبيق المباشر أمامهم للأمثلة والتّدرّيبات والأنشطة، وكذلك من خلال تقديم نموذج جيد من أداء المتدرّبين أمام البقيّة.
- **اللّعب:** أسلوب يستخدم في التّعليم والتّدرّيب، ويقوم على التّنافس وعلى إيجابيّة التّلاميذ ويجعلهم يحقّقون الأهداف المرغوبة من خلال الأطر والقوانين المحدّدة للمهارات. (جويّة، 2024، ص. 15)، وقد وظّفته

الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال تطبيق الباحثة لبعض الألعاب التي تتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها مع كل من المجموعتين.

- **العصف الذهني:** استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات، وهي تقنية تستعملها مجموعة من الأفراد لإيجاد حل لمشكلة محددة من خلال جمع الأفكار التي تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية (جيدة، 2024، ص. 42)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال إعطاء حالات أو تدريبات محددة والطلب من المتدربين إيجاد حلول للمشكلة المعروضة.
- **التعليم المباشر والمنظم:** يسمى بالتعليم الإيقاني أو التعليم التسلسلي للمهارات أو التعليم الصريح ، كما يقصد به التعليم المنظم للمهارات الأكاديمية (الشربيني والطنطاوي، 2015، ص. 81)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال التدريب المباشر وعرض المعلومات والأهداف المراد تحقيقها على المتدربين بشكل واضح وتوضيحها لهم.
- **التكرار:** نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والمتعلمين يلعب فيه كل منهم دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة (الشربيني، 2017، ص. 9)، وقد وظفته الباحثة في البرنامج التدريبي من خلال إعادة وتكرار المعلومات والمهارات المراد تحقيقها مع المتدربين بشكل مستمر وعدم الاكتفاء بعرضها مرة واحدة وكذلك ربط هذه المعلومات والمهارات مع بعضها البعض.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

حاسوب شخصي - فلاشة - بروجيكتور - برنامج Google meet - نماذج غوغل Google Form - سبيكر

8- وضع البرنامج بصورته الأولى:

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تم تنظيم الصورة الأولى للبرنامج التدريبي، حيث ضمت (140) جلسة تدريبية، (70) جلسة لمجموعة التدريب الوجيه و(70) جلسة لمجموعة التدريب من بعد، هدفت الجلسات إلى تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم،

وصياغته من حيث الأهداف، والبرنامج الإلكتروني الذي سيتم الاعتماد عليه ومحتوى كل جلسة، والأنشطة وأساليب التجريب وإجراءات التطبيق، وآلية التقييم، وزمن التطبيق لكل من المجموعتين.

9- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج في صورته الأولى تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أجل دراسة صدق المحتوى، بلغ عددهم الإجمالي (19) محكماً "الملحق (1)"، بهدف تحكيم البرنامج في النقاط الآتية:

- وضوح أهداف البرنامج.
- ملائمة إجراءات الجلسات لأفراد العينة.
- ملائمة المدة الزمنية للجلسة.
- ملائمة الأنشطة المستخدمة لأفراد العينة.
- ملائمة البرنامج المستخدم للتطبيق.
- ملائمة إجراءات التطبيق المتبعة بكل جلسة، وكيفية تطبيق النشاط.
- وقدّم السادة المحكمون مجموعة ملاحظات تضمنت ما يلي:
- تعديل صياغة بعض الأهداف.
- التوسع ببعض الأهداف.

10- تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية:

بعد إجراء التعديلات الملائمة وفق ملاحظات السادة المحكمين تم تطبيق بعض جلسات البرنامج على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (15) متدرّياً. تم التطبيق على (8) متدربين بطريقة التدريب من بعد، وعلى (7) متدربين بطريقة التدريب الوجيه، وذلك من أجل معرفة مناسبة محتوى البرنامج للعينة المستهدفة منه، وتحديد زمن التطبيق، وملائمة الطرق البرامج المتبعة في التدريب، ومعرفة المشكلات التي تواجه إجراءات التطبيق. وتم تطبيق (8) جلسات بواقع جلستين لكل كفاية، وذلك خلال الفترة الممتدة من 15 / 1 / 2025 إلى 22 / 1 / 2025، وقد نتج عن التطبيق الاستطلاعي ما يلي:

- تحديد زمن الجلسات بما يتناسب محتواها مع المتدربين (وقد تمّ تحديد زمن كل جلسة بساعتين).
- تعديل استخدام برنامج Zoom إلى استخدام برنامج Google Meet في عينة التدريب من بعد بسبب السّلاسة في برنامج Google Meet في سورية، وإمكانية تشغيله على كافّة الأجهزة.

11- تحديد أشكال تقويم البرنامج:

- تمّ تحديد أشكال التّقويم في البرنامج على عدّة مراحل كالآتي:
- **الاختبار القبلي:** تمّ من خلاله تطبيق اختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد "إعداد الباحثة"، استهدف الكفايات الأربعة بقسميه النظريّ والعملّي، وطُبّق على أفراد المجموعتين: "التدريب الوجيه" و"التدريب من بعد" قبل البدء بتنفيذ البرنامج.
- تقويم مرحليّ لكلّ كفاية من الكفايات: تمّ تطبيقه قبل البدء بالتدريب على الكفاية، وبعد الانتهاء من التدريب على الكفاية.
- تقويم واجب منزليّ: تمّ تطبيقه في كلّ جلسة لمعرفة مدى تحقّق الأهداف في كلّ جلسة.
- التّقويم البعديّ: تمّ من خلاله تطبيق اختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد "إعداد الباحثة"، استهدف الكفايات الأربعة بقسميه النظريّ والعملّي، طُبّق على أفراد المجموعتين: "التدريب الوجيه" و"التدريب من بعد" بعد الانتهاء من البرنامج.
- التّقويم المؤجّل: تمّ من خلاله إعادة تطبيق اختبار الكفايات على أفراد المجموعتين بعد شهر من التّطبيق البعديّ للتّحقّق من بقاء أثر البرنامج التّدريبيّ في تطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد.

12- كتابة السيناريو التعليمي للبرنامج التدريبيّ:

- إن كتابة السيناريو التعليمي للبرنامج التّدريبيّ يحتاج إلى التركيز على تفاصيل العمل بأكمله حيث يشكل السيناريو التعليمي ترجمة الخطوط العريضة، التي وضعها مصمم البرمجة إلى إجراءات تفصيليّة مسجّلة على الورق وتتلخص خطة العمل في هذه المرحلة بتسجيل ما ينبغي أن يعرض على الشاشة، على نماذج خاصة تعرف بنماذج السيناريو، وهي مصممة ومقسّمة بطريقة تشبه تماما شاشة الحاسوب. (جعفر، 2009، ص. 81)

وإنَّ مرحلة كتابة السيناريو تشتمل على عدة مراحل تؤدي في النهاية إلى تكامل المادة العلميَّة واندماجها بصورة البرنامج التَّربِّيِّ وهذه المراحل هي:

- اختيار شكل شاشات عرض المادة التَّعليميَّة:

قامت الباحثة باختيار شكل شاشات عرض المادة العلميَّة التي سيحتويها البرنامج التَّربِّيِّ، وكذلك اختارت الرسوم والصور والأيقونات ومقاطع الفيديو والتَّسجيلات الصَّوتيَّة، وراعت الباحثة أن يكون التصميم موحد في كل الشَّاشات من حيث الألوان أو من حيث مكان وضع أيقونات التَّحكم وحتى شكل الأيقونات كان موحدًا، كما راعت أن يكون كل لون مستخدم له دلالة، وحتى الصور وشكل الأيقونات راعت الباحثة أن تكون واضحة وسهلة الاستخدام، فكل ما هو مدرج في البرنامج التَّربِّيِّ مدروس من حيث الوظيفة، وكما راعت الباحثة شكل الخط وحجمه حيث يكون واضح يسهل قراءته وغير مجهد للعين، وكانت الباحثة تراعي بشكل مستمر عنصر التشويق والانسجام في شكل الشاشات.

وقد قامت الباحثة بتضمين البرنامج التَّربِّيِّ الاختبارات كافة (القبليَّة - المرحليَّة - البعديَّة).

- أساليب عرض المادة التَّعليميَّة بأسلوب تفاعلي:

اعتمدت الباحثة على البرنامج الإلكتروني من أجل التنوع في عرض المعلومات وتبني طريقة حديثة توظف فيها تكنولوجيا التعليم، وذلك من أجل الابتعاد عن الطرق التقليديَّة، وهذا يجعل المتدربين أكثر تشويقًا وتفاعلاً مع البرنامج التَّربِّيِّ، كما قامت الباحثة من خلال الأنشطة التَّربِّيَّات بتقديم تغذية راجعة فوريَّة وقدمتها الباحثة بطريقتين الطريقتين الأولى من خلال النقر على الاستجابة حيث تقدِّم تغذية راجعة فوريَّة فإن كانت إجابته صحيحة يقدم له التعزيزات الصَّوتيَّة واللونية بأنَّه قد أجاب إجابة صحيحة ليكمل تدريبه، وفي حال كانت الإجابة الَّتِي أجابها خاطئة تقدِّم له تغذية راجعة أن الإجابة الَّتِي أجابها خاطئة ويطلب منه أن يعيد المحاولة، والطريقة الثَّانية من التَّغذية الرَّاجعة من خلال الضغط على مفتاح التصحيح وتقدم له كل الإجابات الصحيحة، كما قامت الباحثة بوضع أيقونة للعودة للمحتوى التَّعليمي المرتبط بالتَّربِّيَّات والأنشطة بشكل مباشر عند الضغط عليه ليتمكن المتدرب من مراجعة المحتوى العلمي المرتبط بالأنشطة وهذا يساعده على إتقان المعلومات.

- أساليب التّقدم في تعلّم البرنامج من خلال البرنامج التدريبيّ:

قامت الباحثة في البرنامج التدريبيّ بتقسيم البرنامج التدريبيّ إلى فقرات رئيسية على شكل أزرار أو أيقونات وفقرات فرعية، تقدم للمتعلّم في خطوات متتابعة تسمى كل منها إطار أو شاشة تقوم الباحثة بتطبيق البرنامج من خلال عرض الشاشة، وتم تصميم الشّاشات وفق ما يلي:

- شاشة البدء : تحتوي أيقونة البدء بالبرنامج التدريبيّ.
- دليل الاستخدام: يحتوي التّعليمات لاستخدام البرنامج.
- فهرس الكفايات: يحتوي على أربعة أيقونات (الكفاية المعرفيّة - كفاية البرنامج التربويّ الفرديّ - كفاية تعديل السلوك - كفاية التّعامل مع الأسر) عند النقر على أحد الأيقونات ينتقل المتدرّب إلى المحتوى العلميّ المرتبط بها وأنشطة وتدريباته وأساليب تقيمه.
- شاشة بدء التّدريب: تحتوي على ثلاثة أيقونات (التّقييم الأوّلّي - التّدريب - التّقييم النهائيّ) عند النقر على التّقييم الأوّلّي ينتقل المتدرّب إلى رابط الذي يقوم به المتدرّب بالتّقييم الأوّلّي، عند النقر على التّدريب سينقل إلى قائمة التّدريب، التّقييم النهائيّ عند النقر عليه ينقل المتدرّب إلى التّقييم الهائي الخاص بالكفاية)
- شاشة التّدريب: تحتوي على أيقونتين (الأهداف - المحتوى والتدريبات)، عند النقر على أيقونة الأهداف ينقل المتدرّب إلى شاشة التي تحتوي معايير وكل معيار يحتوي مؤشرات وكل مؤشر يحتوي أبعاد تعليميّة وكل بعد تعليمي يحوي أبعاد تعليميّة فرعيّة وهذا التقسيم يكون حسب الحاجة، وعند الضغط على كل هدف من الأهداف السابقة ينقل المتدرّب إلى المحتوى العلمي المرتبط بهذا الهدف بشكل خاص، أيقونة المحتوى عند الضغط عليها ينتقل المتدرّب إلى المحتوى العلمي المرتبط بالكفاية الذي يتدرّب عليها.
- شاشة المادّة العلميّة: تحتوي على المادّة العلميّة وأنشطتها وتدريباتها.
- شاشة التّغذية الراجعة: تظهر للمتدرّب عندما يجيب على الأنشطة والتدريبات، وتحتوي على مثيرات مرئية وصوتية إما تعزز للمتدرّب إجابته أو تطلب منه إعادة المحاولة، وتحتوي على أيقونات (العودة للتدريب -

العودة للمحتوى)، أيقونة العودة للتدريب عند الضغط عليها يعود للتدريب ليستكملها، أما أيقونة العودة للمحتوى عند الضغط عليها يعود المتدرب للمحتوى العلمي المرتبط بالتدريب.

وقامت الباحثة باعتماد هذه الشاشات لتكون المادة العلمية متسلسلة، وتسمح للمتدرب بإعادة المادة العلمية والتدريبات والأنشطة ومن ثم الوصول للإتقان، وتسمح لكل متدرب أن يعيد ما يحتاج له من مادة علمية وأنشطة وتدريبات حسب حاجاته، كما قامت الباحثة بعرض المادة العلمية بطريقة مقسمة وموزعة في خرائط مفاهيم وأشكال مما جعل المادة العلمية تتميز بالوضوح والتشويق.

وعمدت الباحثة لاستخدام المؤثرات المناسبة من أصوات وصور ومقاطع فيديو لتتكامل مع بعضها وخلق تفاعل مع المتدربين.

- برمجية حقيبة البرنامج التدريبي:

أ- اختيار البرنامج المناسب لبرمجة البرنامج التدريبي:

تم اعتماد برنامج (Power Point) في تصميم البرنامج التدريبي، وذلك لمناسبته أغراض التدريب، ولسهولة استعماله وسهولة التنقل بين الأيقونات في البرنامج، وكذلك التنقل بين الشاشات، ولسهولة عمله على الحواسيب وعلى الجوال، وخاصة أن البرنامج سيتم اعتماده على مجموعة التدريب الوجيه ومجموعة التدريب من بعد فلا بد أن يتميز بسهولة العمل مع المجموعتين .

ب- مراحل برمجة البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي المقترح من أربعة كفايات وكل كفاية تشتمل عدد من المعايير وكل معيار يحتوي عدة مؤشرات وكل مؤشر يحتوي على عدد من الأبعاد وكل بعد يحتوي على عدد من الأبعاد التعليمية، وكل هدف يحتوي على شاشات تعرض من خلالها المادة العلمية وقد مرت عملية إعداد البرنامج بعدة مراحل وهي:

1- مرحلة التصميم:

وضعت الباحثة في هذه المرحلة تصورا كاملاً لمشروع البرنامج التدريبي، وقد تم اعتماد أن يكون

البرنامج التدريبي يتألف من: دليل الاستخدام - البرنامج التدريبي - المحتوى التعليمي.

بالنسبة لدليل البرنامج التدريبي فقد وضعت الخطوط العريضة لاستخدام البرنامج ورموز الأزرار التي تم استخدامها من قبل المتدرب، وآلية التعامل مع البرنامج، بالنسبة للبرنامج التدريبي فقد خططت الباحثة أن يتضمن الأهداف التي سيتم التدريب عليها، المحتوى العلمي، الأنشطة والتدريبات، التقييم القبلي والبعدي الخاص بكل كفاية، وبالنسبة للمحتوى العلمي فهو عبارة عن ملفات تضمن المعلومات النظرية الخاصة بكل كفاية.

2- مرحلة التجهيز والإعداد:

قامت الباحثة بتجهيز متطلبات البرنامج من محتوى علمي ومعلومات نظرية، وأنشطة وتدريبات، وصور، ومقاطع فيديو، وتسجيلات صوتية، كما قامت الباحثة بصياغة أهداف البرنامج بطريقة إجرائية وتحليل المحتوى وتنظيمه وإعادة صياغته بطريقة منظمة ومتسلسلة، كما قامت الباحثة بتخطيط المحتوى العلمي والأهداف من خلال توزيعها على الوقت اللازم لكل جزء من الأجزاء، واختيار طريقة عرض المعلومات والأنشطة بطريقة جذابة فقد راعت الباحثة التنسيق الجمالي لشاشات العرض وتحديد الوسائل المتضمنة في البرنامج كالأشكال التوضيحية ولقطات الفيديو والألوان والخطوط المختلفة، وحددت الباحثة الأنشطة التي سيتم استخدامها وطريقة تطبيقها وراعت أن تكون متنوعة (اختيار الإجابة الصحيحة- التصنيف- اختيار من متعدد - الصح والخطأ - ترتيب الفقرات- تحديد الخطأ- استبعاد الخطأ - الوصل) كما ضمنت الباحثة بعض الأنشطة الأدائية مثل (تصوير ملفات الفيديو - التسجيلات الصوتية - الملفات الإلكترونية- دراسة الحالة - الأسئلة المفتوحة- تصميم الجلسات)، كما حددت الباحثة طريقة التعزيز والتغذية الراجعة وعملت على تنويعها، وتأكدت الباحثة من الصياغة اللغوية للمحتوى العلمي وللأنشطة والتدريبات، كما قامت الباحثة بتحديد المراجع والمصادر والمواد التعليمية المناسبة لموضوع البرنامج ووسائل التقويم الملائمة، وحددت الباحثة بهذه المرحلة الآلية التي سيتم اعتمادها في التنقل بين الشاشات وآلية توظيف الارتباطات التشعبية ببيت أقسام البرنامج والأهداف والمحتوى العلمي والأنشطة والتدريبات.

3- مرحلة كتابة السيناريو:

قامت الباحثة بوضع خطة عمل بتسجيل ما ينبغي أن يعرض على الشاشة، من نماذج مقسمة بطريقة تشبه شاشة الحاسوب، مراعية أبعاد الشاشة ومساحتها، وحددت تسلسل ظهور هذه المعلومات والفواصل الزمنية بين كل مضمون معرفي وآخر، وطريقة الارتباطات التشعبية التي سيتم اعتمادها، بالإضافة إلى تحديد نوع التغذية الراجعة بعد استجابة المتدرب لكل سؤال يعرض عليه.

4- مرحلة التنفيذ:

قامت الباحثة بالاجتماع مع مبرمج ، لقف البرنامج وحفظه من التغير، وكذلك لوضع الكفايات بصورة متسلسلة فلا يستطيع المتدرب أن ينتقل إلى كفاية قبل إنهاء الكفاية التي تسبقها.

5- مرحلة التجريب والتطوير:

بعد إنتاج البرنامج التدريبي وعرضه على الأساتذة المشرفين عدة مرات، قد تم الأخذ بعين الاعتبار كافة الملاحظات والتوجيهات والتعديل وفقها، بعد ذلك تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من السادة المحكمين الواردة أسماؤهم في المعلق(1)، وتم تعديل البرنامج التدريبي وفق الملاحظات التي تم توجيهها .

أسلوب عرض البرنامج التدريبي:

استخدمت الباحثة طريقة مراجعة المعلومات السابقة في بداية جلسة التدريب، والتأكد أن المتدربين لا يوجد لديهم أسئلة، وأنهم أتقنوا المعلومات السابقة، ثم تنقل وتعرض المعلومات الجديدة وتدعمها بأمثلة واقعية، ثم تطلب من المتدربين أن يطبقوا الأنشطة والتدريبات، وتقدم لهم تغذية راجعة فورية فإذا كانت إجابته صحيحة يقدم له تعزيز وإذا كانت إجابته خاطئة يقدم له تغذية راجعة بأن إجابته خاطئة وعليه المحاولة مرة أخرى، بحيث لا ينتقلوا إلى هدف جديد قبل أن يتقنوا الأهداف السابقة، وبعد أن يجيب المتدرب بصورة صحيحة ينتقل للهدف التالي:

- برمجة المادة العلمية في البرنامج التدريبي:

تم برمجة المحتوى العلمي في البرنامج بطريقة البرمجة التفرعية (مثير - استجابة - تغذية راجعة)، وقد تم عرض شاشة يختار فيها المتدرب الكفاية التي يحتاج للتدريب عليها، ومنها ينقل للأهداف وعند النقر على الهدف ينتقل إلى المحتوى والأنشطة والتدريبات.

13- وضع البرنامج بصورته النهائية:

بعد تطبيق الخطوات السابقة تم وضع البرنامج التدريبي بصورته النهائية لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد، طبق البرنامج المكون من (70) جلسة فقط على عيّنتين تجريبيتين: (70) جلسة لمجموعة "التدريب الوجيه"، و(70) جلسة لمجموعة "التدريب من بعد"، وتم تحديد الوسائل والفنيات وزمن وإجراءات الجلسة، وفي نهاية كل جلسة عملية تم التقييم للتأكد من تحقيق أهداف الجلسة، ثم إعطاء واجب منزلي.

الجدول (15) توزيع جلسات التدريب في البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف العام	الفنيات والطرائق والاستراتيجيات المستخدمة
1	التعارف بين الباحثة والمشاركين في عينة البحث وتطبيق اختبار الكفايات المهنية.	- التعارف بين الباحثة والمشاركين في عينة البحث وتطبيق اختبار الكفايات المهنية.	الحوار والنقاش
2	- مفهوم اضطراب طيف التوحد. - أعراض اضطراب طيف التوحد في المجالات المختلفة.	- أن يوضح معلم اضطراب طيف التوحد مفهوم اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح. - أن يوضح معلم اضطراب طيف التوحد أعراض اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	المحاضرة - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة.
4	أسباب اضطراب طيف التوحد.	- أن يوضح معلم اضطراب طيف التوحد أسباب اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	المحاضرة - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التوضيح.
5	مفهوم تشخيص اضطراب طيف التوحد وأساليبه.	- أن يوضح معلم اضطراب طيف التوحد مفهوم تشخيص اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	المحاضرة - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة.

6	البرنامج التربوي الفردي في تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوضّح معلّم اضطراب طيف التوحد مفهوم تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح. - أن يميّز معلّم اضطراب طيف التوحد مفهوم البرنامج التربوي بشكل صحيح.	المحاضرة -العصف الذهني- الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة.
7	صياغة وتحديد الأهداف السلوكية.	- أن يصيغ معلّم اضطراب طيف التوحد أهدافاً سلوكية بشكل صحيح.	المحاضرة - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش- التكرار -التعزيز- التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني.
8	الظروف المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية.	- أن يحدّد المعلّم الظروف المناسبة لتحقيق الأهداف في البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح.	المحاضرة - التعلم المباشر والمنظم- الحوار والنقاش- التكرار -التعزيز- التغذية الراجعة - تحليل المهمة- التعلم التعاوني.
9	المعايير المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية.	- أن يحدّد المعلّم المعايير المناسبة لتحقيق الأهداف في البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح.	المحاضرة - التعلم المباشر والمنظم- الحوار والنقاش- التكرار -التعزيز- التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني.
10	الطرائق المتبعة في البرنامج التربوي الفردي.	- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التوحد الطرائق في البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. - أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التوحد الطرائق في البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح.	التعلم المباشر و المنظم- الحوار والنقاش- التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
11	استخدام طريقة الحوار والنقاش أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يطبق معلّم اضطراب طيف التوحد طريقة الحوار والنقاش في البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. - أن يعدّد معلّم اضطراب طيف التوحد طريقة	التعلم المباشر والمنظم- الحوار والنقاش- التكرار - التعزيز- التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني- اللعب.
12	استخدام طريقة التوجيه أثناء تطبيق البرنامج	- أن يطبق معلّم اضطراب طيف التوحد طريقة	التعلم المباشر و المنظم- الحوار والنقاش- التكرار - التعزيز- التغذية الراجعة - تحليل

التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	التوجيه في البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح.	المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
13	استخدام طريقة الدراما أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
14	استخدام طريقة اللعب أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
15	استخدام طريقة التقليد أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
16	استخدام طريقة الخبرة المباشرة أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
17	استخدام طريقة القصة أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.
18	استخدام طريقة تحليل المهمة أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي	التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلم التعاوني - اللعب.

	مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	صحيح.	
19	مفهوم الوسائل التعليمية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التوحد الوسائل التعليمية بشكل صحيح. - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التوحد أهمية استخدام الوسائل التعليمية مع أطفال اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التشكيل - التعلّم التعاوني.
20	تصميم الوسائل التعليمية واستخدامها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يراعي معلّم اضطراب طيف التوحد الشروط في اختيار الوسيلة التعليمية لأطفال اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح. - أن يصمّم معلّم اضطراب طيف التوحد نموذجاً لوسيلة تعليمية لأطفال اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التعلّم التعاوني.
21	القواعد في تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التوحد مفهوم القواعد العامة في تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التوحد أهمية تطبيق القواعد العامة في تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح.	التعلّم المباشر و المنظم - التوضيح - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التسلسل - تحليل المهمة - التعلّم التعاوني - اللعب.
22	- قواعد تطبيق البرنامج التربوي الفردي المرتبطة بالأهداف والشمولية. - قواعد تطبيق البرنامج التربوي الفردي المرتبطة بالطفل والبيئة.	- أن يراعي معلّم اضطراب طيف التوحد القواعد العامة المتعلقة بالأهداف أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. - أن يراعي معلّم اضطراب طيف التوحد القواعد العامة المتعلقة بالشمولية أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. - أن يراعي معلّم اضطراب طيف التوحد القواعد العامة المتعلقة بالطفل أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. - أن يراعي معلّم اضطراب طيف التوحد القواعد العامة المتعلقة بالبيئة أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح.	التعلّم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة - التسلسل - التلقين - التعلّم التعاوني - اللعب.

23	مفهوم متابعة التقدم وشروطه ومراحله للطفل ذو اضطراب طيف التوحد.	- أن يذكر معلّم اضطراب طيف التوحد أهمية متابعة التقدم في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح. - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التوحد الشروط الواجب توفّرها في متابعة التقدم بشكل صحيح. - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التوحد مراحل متابعة التقدم في البرنامج التربويّ الفرديّ بشكل صحيح.	المحاضرة - التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التوضيح - التلقين.
24	تصميم تقرير متابعة تقدم الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يعدّ معلّم اضطراب طيف التوحد تقريراً بتقديم الطفل دورياً بشكل صحيح .	التعلّم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - تحليل المهمة- التعلّم التعاوني.
25	مفهوم تعديل السلوك، وخصائصه.	- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التوحد مفهوم تعديل السلوك بشكل صحيح. - أن يذكر معلّم اضطراب طيف التوحد خصائص تعديل السلوك بشكل صحيح.	المحاضرة - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التسلسل.
26	التمييز بين السلوك السويّ وغير السويّ.	- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التوحد معايير التمييز بين السلوك السويّ والسلوك غير السوي بشكل صحيح.	التعلّم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - العصف الذهني.
27	تحديد السلوك المستهدف بالتعديل.	- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التوحد أهداف تعديل السلوك بشكل صحيح. - أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف بالتعديل بشكل صحيح.	التعلّم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني.
28	تعريف السلوك المستهدف بالتعديل.	- أن يعرف معلّم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف بالتعديل بشكل صحيح.	التعلّم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني.
29	شروط السلوكي.	- أن يراعي معلّم اضطراب طيف التوحد الشروط اللازم اتباعها لقياس السلوك المستهدف بشكل صحيح.	المحاضرة - التوضيح - العصف الذهني - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة.
30	المقابلة السلوكية في قياس السلوك.	- أن يوظف معلّم اضطراب طيف التوحد المقابلة السلوكية بتحديد السلوك المستهدف	التشكيل - التعلّم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية

		بالتعديل مع ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
31	قوائم التقدير السلوكية في قياس السلوك.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد قوائم التقدير في تعديل السلوك بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
32	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة قياس نتائج السلوك.	- أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف بطرق قياس نتائج السلوك بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
33	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة الملاحظة المباشرة.	- أن يعرّف معلم اضطراب طيف التوحد مفهوم الملاحظة المباشرة بشكل صحيح. - أن يحدد معلم اضطراب طيف التوحد خطوات الملاحظة المباشرة بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
34	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة تكرار السلوك و طريقة مدة حدوث السلوك	- أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف باستخدام تسجيل تكرار حدوث السلوك بشكل صحيح. - أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف باستخدام تسجيل مدة حدوث السلوك بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
35	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة الفواصل الزمنية / العيّنات اللحظية.	- أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف باستخدام الفواصل الزمنية المتساوية بشكل صحيح. - أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف باستخدام تسجيل العيّنات اللحظية بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
36	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة تكرار السلوك / معدل حدوث السلوك.	- أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف بطريقة حساب تكرار حدوث السلوك بشكل صحيح. - أن يقيس معلم اضطراب طيف التوحد السلوك المستهدف بطريقة حساب معدل حدوث السلوك	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.

	بشكل صحيح.		
37	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة نسبة حدوث السلوك.	- أن يقيس معلّم اضطراب التّوحد السلوك المستهدف بطريقة حساب نسبة حدوث السلوك بشكل صحيح.	التّشكيل - التّعلّم المباشر والمنظّم - الحوار والنّقاش - التّكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
38	قياس السلوك المستهدف بالتعديل بطريقة نسبة الاتفاق بين الملاحظين.	- أن يحسب معلّم اضطراب طيف التّوحد نسبة الاتفاق بين الملاحظين بشكل صحيح. - أن يفسّر معلّم اضطراب طيف التّوحد نسبة الاتفاق بين الملاحظين بشكل صحيح. - أن يستخدم معلّم اضطراب طيف التّوحد الرسوم البيانيّة بشكل صحيح.	التّشكيل - التّعلّم المباشر و المنظّم - الحوار والنّقاش - التّكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
39	صياغة الأهداف في تعديل السلوك.	- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهداف السلوكيّة بشكل صحيح.	التّسلسل - التّعلّم المباشر والمنظّم - الحوار والنّقاش - التّكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
40	زيادة السلوك المرغوب (طريقة التّعزيز)، أنواع التّعزيز.	- أن يعرّف معلّم اضطراب طيف التّوحد مفهوم التّعزيز بشكل صحيح. - أن يميّز معلّم اضطراب طيف التّوحد أنواع المعززات بشكل صحيح.	المحاضرة - التّشكيل - التّعلّم المباشر والمنظّم - الحوار والنّقاش - التّكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين - اللّعب.
41	- العوامل التي تؤثر في التّعزيز. - جداول التّعزيز المتواصل في زيادة السلوك المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد العوامل التي تؤثر في فاعليّة التّعزيز بشكل صحيح. - أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد جداول التّعزيز المتواصل بشكل صحيح.	التّسلسل - التّعلّم المباشر والمنظّم - الحوار والنّقاش - التّكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
42	جداول التّعزيز المتقطّع	- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد	التّسلسل - التّعلّم المباشر و المنظّم -

	في زيادة السلوك المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	جداول التعزيز المنقطع في الوقت المناسب بشكل صحيح.	الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
43	توظيف فنية ضبط المثير في تشكيل السلوك المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية ضبط المثير أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
44	توظيف فنية التلقين في تشكيل السلوك المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية التلقين أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
45	توظيف فنية الإخفاء في تشكيل السلوك المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية الإخفاء أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح.	التسلسل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
46	توظيف فنية التشكيل في تشكيل السلوك المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يطبق معلم اضطراب طيف التوحد فنية التشكيل أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
47	توظيف فنية التسلسل في تشكيل السلوك المرغوب للأطفال	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية التسلسل أثناء تشكيل السلوك المرغوب بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.

		ذوي اضطراب طيف التوحد.	
48	توظيف فنية العقاب في خفض السلوك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية العقاب أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
49	توظيف فنية الإطفاء في خفض السلوك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية الإطفاء أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.	التشكيل - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
50	توظيف فنيات التقليل المستندة إلى التعزيز (فنية التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى) في خفض السلوك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنيات التقليل المستندة إلى التعزيز (فنية التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى) أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.	تحليل المهمة - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.
51	توظيف فنيات التقليل المستندة إلى التعزيز (فنية التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض) في خفض السلوك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنيات التقليل المستندة إلى التعزيز (فنية التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض) أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.	تحليل المهمة - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلم التعاوني - التلقين.

تحليل المهمة - التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني - التلقين.	- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّات التّقليل المستندة إلى التّعزّيز (فنيّة التّعزّيز التّفاضليّ للنقصان التّدرّجيّ) أثناء خفض السّلوّك غير المرغوب بشكل صحيح.	توظيف فنيّات التّقليل المستندة إلى التّعزّيز (فنيّة التّعزّيز التّفاضليّ للنقصان التّدرّجيّ) في خفض السّلوّك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	52
التّشكيل - التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني - التلقين - اللّعب.	- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة تكلفة الاستجابة أثناء تخفيض السّلوّك غير المرغوب بشكل صحيح.	توظيف تكلفة الاستجابة في خفض السّلوّك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	53
التّشكيل - التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني - التلقين.	- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة الإقصاء عن التّعزّيز الإيجابيّ أثناء خفض السّلوّك غير المرغوب بشكل صحيح.	توظيف فنيّة الإقصاء في خفض السّلوّك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	54
التّشكيل - التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني - التلقين - اللّعب.	- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة التّصحّيح الرّائد أثناء خفض السّلوّك غير المرغوب بشكل صحيح.	توظيف فنيّة التّصحّيح الرّائد في خفض السّلوّك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	55
التّشكيل - النّمذجة - التعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة - التعلّم التعاوني - التلقين.	- أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة الإشباع أثناء تخفيض السّلوّك غير المرغوب بشكل صحيح. - أن يوظّف معلّم اضطراب طيف التّوحد فنيّة	توظيف فنيّة كلّ من: (الإشباع - الممارسة السّلبية - تغيير المثير - التّوبيخ) في خفض	56

	السلوك غير المرغوب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. الممارسة السلبية أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. - أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية تغيير المثير أثناء خفض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح. - أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد فنية التوبيخ أثناء تخفيض السلوك غير المرغوب بشكل صحيح.		
57	الآثار الناجمة عن وجود طفل ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة. - أن يحدد معلم اضطراب طيف التوحد الآثار الناجمة عن وجود طفل ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة بشكل صحيح. أن يحدد معلم اضطراب طيف التوحد مشكلات الآباء الناجمة عن وجود طفل ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة بشكل صحيح.	المحاضرة - التوضيح - تحليل المهمة - التعلم المباشر و المنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة.	
58	مشكلات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. - أن يشرح معلم اضطراب طيف التوحد مشكلات الأهل المتعلقة بفهم حالة الطفل بشكل صحيح. - أن يشرح معلم اضطراب طيف التوحد مشكلات الأهل المتعلقة بمساعدة الطفل ورعايته بشكل صحيح. - أن يشرح معلم اضطراب طيف التوحد مشكلات الأهل المادية بشكل صحيح. - أن يشرح معلم اضطراب طيف التوحد مشكلات الأهل المتعلقة بالخوف من مستقبل الطفل بشكل صحيح.	المحاضرة - التوضيح - تحليل المهمة - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة.	
59	مشكلات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. - أن يشرح معلم اضطراب طيف التوحد مشكلات الأهل المتعلقة بتغيير أسلوب الحياة بشكل صحيح.	المحاضرة - التوضيح - تحليل المهمة - التعلم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التعزيز - التغذية الراجعة.	

		- أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحد مشكلات الأهل الانفعاليّة والنفسية بشكل صحيح. - أن يشرح معلّم اضطراب طيف التّوحد مشكلات الأهل المتعلّقة بعدم معرفة الأماكن والخدمات التي يتوجّهون لها بشكل صحيح.	
60	مشكلات أخوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد مشكلات الأخوة الناجمة عن وجود طفل ذي اضطراب طيف توحد في الأسرة بشكل صحيح.	المحاضرة - التّوضيح - تحليل المهمة - التّعلّم المباشر و المنظم -الحوار والنقاش - التكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة.
61	إرشاد أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	- أن يزود معلّم اضطراب طيف التّوحد الأسر بالإرشادات العامّة التي يجب اتّباعها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.	المحاضرة - التّوضيح - تحليل المهمة - التّعلّم المباشر والمنظم -الحوار والنقاش - التكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
62	تزويد الأهل بالمعلومات حول حالة الطّفل.	- أن يزود معلّم اضطراب طيف التّوحد الأهل بمعلومات حول اضطراب طيف التّوحد بشكل صحيح.	التّوضيح - التّعلّم المباشر والمنظم -الحوار والنقاش - التكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
63	أسس التّواصل اليوميّ مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.	- أن يتواصل معلّم اضطراب طيف التّوحد بشكل يوميّ مع الأهل بشكل صحيح.	التّشكيل - تحليل المهمة - التّعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين.
64	مشاركة الأهل للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في التّواصل اليوميّ.	- أن ينفذ معلّم اضطراب طيف التّوحد مشاركة الأهل في التّواصل اليومي بشكل صحيح	التّعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم التّعاوني - التّلقين - العصف الذّهني.
65	تحديد القضايا المشتركة بين أسر	- أن يحدّد معلّم اضطراب طيف التّوحد القضايا المشتركة بين أسر الأطفال ذوي	التّعلّم المباشر والمنظم - الحوار والنقاش - التكرار - التّعزيز - التّغذية الرّاجعة - التّعلّم

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.	التعاوني - التلقين - العصف الذهني.
66	تصميم الاجتماع مع الأسر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	- أن يصمم معلم اضطراب طيف التوحد اجتماعاً لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.
67	مشاركة أهل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اتخاذ القرار.	- أن يشارك معلم اضطراب طيف التوحد الأهل في اتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.
68	تدريب معلم اضطراب طيف التوحد للأهل على تنفيذ الإجراءات المتبعة مع الطفل.	- أن يدرب معلم اضطراب طيف التوحد الأهل على تنفيذ الإجراءات التي يجب أن يتبعها الأهل مع الطفل أثناء تحقيق الهدف بشكل صحيح.
69	استخدام معلم اضطراب طيف التوحد لطريقة تحليل الفيديو في المنزل.	- أن يستخدم معلم اضطراب طيف التوحد طريقة تحليل الفيديو لتفاعل وتدريب الطفل في المنزل بشكل صحيح.
70	إنهاء التدريب، الاختبار البعدي المباشر.	التطبيق الاختبار البعدي المؤجل.

B- ثالثاً: استبيان آراء معلمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بتصميم استبيان آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على عينة من معلمي اضطراب طيف التوحد، وذلك للتعرف على آرائهم حول البرنامج، ونظراً لخصوصية كل من

البرنامج التدريبيّ وفئة معلّمي اضطراب طيف التّوحد لم يتمّ الاعتماد على استبيانات أخرى، بل قامت الباحثة بتصميم الاستبيان بشكل يتناسب مع البرنامج ويمكن تطبيقه مع معلّمي اضطراب طيف التّوحد.

وقد مرّ تصميم الاستبيان بمراحل مخطّطة ومنظمة بدقّة وفق الأصول العلميّة والاختبارات وفق الآتي:

الخطوة الأولى: الاطلاع على الأدب النظري المختصّ باستبيانات تستهدف قياس آراء المعلّمين حول البرامج التدريبيّة المقدّمة، مثل: دراسة (كامل، 2022)، ودراسة (الحاجّ، 2023)، ودراسة (بيازي، 2024)، ودراسة (الحارثي، 2023).

الخطوة الثانية: وضع الاستبيان بصورته الأولى وفقاً للاختبار، وتكوّن من :

- معلومات عامّة عن المعلّم تتعلّق بـ: (الاسم - نوع التدريب)

- ضوابط صياغة بنود الاستبيان التي راعتها الباحثة:

• الدقّة والسّلامة اللّغويّة.

• وضوحها وخلوّها من الغموض.

• تمثيلها للكفايات المراد قياسها.

وُرعت البنود على محورين:

- المحور الأوّل: محتوى البرنامج التدريبيّ.

- المحور الثّاني: محور تطبيق البرنامج التدريبيّ.

الخطوة الثالثة: تعليمات الاستبيان، بعد تحديد عدد البنود وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاستبيان التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة في أبسط صورة ممكنة، وكانت هذه التّعليمات مكتوبة في بداية الاستبيان، وقامت الباحثة أيضاً بشرح التّعليمات للمشاركين بطريقة شفهيّة.

الخطوة الرابعة: عرض الاستبيان على مجموعة من المحكّمين، تمّ عرض الاختبار "الملحق (1)" على مجموعة من المحكّمين الذين بلغ عددهم (19) محكّماً من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التّربية الخاصّة وتقنيات

التعليم والقياس والتفوييم، وذلك من أجل التّحقّق من ملائمة البنود لكلّ من هدف الاختبار والهدف العامّ للدراسة الحاليّة، وكذلك للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم في مدى ملائمة الاختبار لما وضع لاختباره، ومدى وضوح البنود والعبارات وطريقة التّصحيح، وقد تمّ توضيح تعليمات التّطبيق الخاصّة بكلّ بند، ثمّ قامت الباحثة بإجراء التّعديلات الموصى بها من قبل السّادة المحكّمين من حيث حذف بعض البنود، وحذف أو إضافة بعض الكلمات، وإعادة صياغة بعض البنود الّتي تزيد نسبة الاتفاق حولها عن (80%)، ومن هذه التعديلات:

- تمّ حذف البند:

حسن البرنامج مهاراتي التّطبيقية في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

- تمّ إعادة صياغة بعض العبارات:

الجدول (16) العبارات المعدّلة في استبانة الآراء بعد التّحكيم

العبارات المعدّلة	العبارات قبل التّعديل
تمّ استخدام فنيّات متنوعة أثناء تطبيق البرنامج، ممّا جعل التّدريب فاعلاً وجذاباً.	تمّ تطبيق فنيّات تطبيق البرنامج أثناء تطبيق البرنامج، ممّا جعل التّدريب فاعلاً وجذاباً.
تميّزت طريقة تطبيق البرنامج بالمرونة.	كانت طريقة تطبيق البرنامج تتميّز بالمرونة.

الخطوة الخامسة: الدراسة الاستطلاعية، بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (15) متدرّجاً، تمّ التّطبيق على (8) متدرّبين بطريقة التّدريب من بعد و (7) متدرّبين بطريقة التّدريب الوجيه، والهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- التّأكد من سلامة بنود الاستبيان وملاءمتها للمشاركين.

- وضوح العبارات ومناسبتها لمستوى المشاركين.

- تحديد الفترة الزمنية للاستبيان.

الخطوة السادسة: إصدار الاستبيان في صورته النهائيّة المؤلّف من محورين: (محور البرنامج التدريبي، ومحور تطبيق البرنامج التدريبي)

وفق آراء السّادة المحكّمين والعيّنة الاستطلاعية تمّ صياغة الاختبار بصورته النهائيّة "الملحق (5)"، وتحديد مدّة الاستبيان بـ: (15) دقيقة لتطبيقه.

وقد تمّ تصميم الاستبيان على محورين:

- محور محتوى البرنامج التدريبي: يتألف من (17) سؤالاً "اختيار من متعدّد"، و سؤال حرّ يعبر فيه المشاركون عن أيّ رأي آخر حول البرنامج التدريبي.

- محور تطبيق البرنامج التدريبي: يتألف من (16) سؤالاً "اختيار من متعدّد" و سؤال حرّ يعبر فيه المشاركون عن أيّ رأي آخر حول البرنامج التدريبي.

وفيما يلي توضيح لبنود الاستبيان وعدد عباراته في كلّ محو:

الجدول (17) وصف استبانة الآراء

محور البرنامج التدريبي	17 سؤالاً
محور تطبيق البرنامج التدريبي	16 سؤالاً

تدوين الإجابة وفق الاستبيان:

يحتوي كلّ سؤال من الأسئلة خمسة اختيارات تصف احتمالات للإجابة عن الأسئلة، وعلى المعلم أن يختار الإجابة الصحيحة، وتمّ تصحيح الاستبيان باعتماد مقياس ليكرت الخماسي بالشكل الآتي:

الجدول (18) مقياس ليكرت الخماسي المعتمد في تصحيح استبانة الآراء

موافق بشدّة	5 درجات
موافق	4 درجات
محايد	3 درجات
غير موافق	2 درجة
غير موافق بشدّة	درجة واحدة

الخطوة السابعة: دراسة الخصائص السيكمترية لاستبانة الآراء، بهدف التّحقّق من الخصائص السيكمترية

لاستبانة آراء أفراد المجموعة التجريبية تجاه البرنامج التدريبي تمّ تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي تمّ تجريب

بعض جلسات البرنامج عليها، والمكوّنة من (15) فرداً، وفيما يلي توضيح لصدق وثبات الأداة.

(1) **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ثم حساب معامل ارتباط كل بعد مع البعد الآخر ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الارتباط correlation							
محتوى البرنامج التدريبي							
البند	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
1	4.67	.488	.726**	10	4.73	.458	.831**
2	4.73	.458	.611*	11	3.93	.799	.830**
3	4.67	.488	.534*	12	4.27	.704	.735**
4	4.60	.507	.503*	13	4.33	.488	.865**
5	4.73	.458	.611*	14	4.27	.704	.735**
6	4.60	.507	.578*	15	4.47	.516	.789**
7	4.40	.507	.754**	16	4.27	.458	.631**
8	4.67	.488	.493*	17	4.67	.488	.664**
9	4.60	.507	.653**				
تطبيق البرنامج التدريبي							
البند	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
1	4.33	.617	.682**	9	4.60	.632	.623**
2	4.67	.488	.613**	10	4.67	.488	.794**
3	4.60	.507	.578*	11	4.40	.507	.742**
4	4.60	.507	.827**	12	4.40	.632	.635*
5	4.67	.488	.613**	13	4.47	.516	.667**
6	4.67	.617	.709**	14	4.67	.488	.664**
7	4.80	.414	.781**	15	4.80	.414	.567*
8	4.67	.488	.613**	16	4.53	.516	.776**
*الارتباط دالّ عند مستوى دلالة (0.05)							
**الارتباط دالّ عند مستوى دلالة (0.01)							

الجدول (20) معامل ارتباط كل بُعد مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية لاستبانة الآراء

الدرجة الكلية	تطبيق البرنامج التدريبي	محتوى البرنامج التدريبي	
.941**	.759**	-	محتوى البرنامج التدريبي
.934**	-	.759**	تطبيق البرنامج التدريبي
**الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)			

يتضح من الجدول (20) وجود ارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.493-0.865) في بُعد محتوى البرنامج التدريبي، وبين (0.567-0.827) في بُعد تطبيق البرنامج، وهي جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، ويتضح من الجدول (22) وجود ارتباط بين كل بُعد والبعد الآخر وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه الارتباطات تراوحت بين (-0.934-0.759)، وهي ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: الثبات: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة عن طريق:

(1) ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

الجدول (21) ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة الآراء

ألفا كرونباخ	البعد
0.915	محتوى البرنامج التدريبي
0.920	تطبيق البرنامج التدريبي
0.950	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (21) أن قيم ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.915-0.950)، وهي قيم موجبة ومرتفعة، وتدل على درجة عالية من الثبات.

(2) التجزئة النصفية: عن طريق تقسيم بنود الاختبار إلى نصفين، وحساب معامل الارتباط بين نصفي

الاختبار ثم تصحيح الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون.

الجدول (22) ثبات التَّجْزِئة النَّصْفِيَّة لاسْتِبانة الآراء

التَّجْزِئة النَّصْفِيَّة		
سبيرمان براون	جوثمان	
.965	.963	استبانة الآراء

يتبيّن من نتائج اختبار التَّجْزِئة النَّصْفِيَّة للاستبانة أنَّها تتمتع باتِّساق داخليّ قويّ نظراً لنتيجة اختبار التَّجْزِئة النَّصْفِيَّة وهي: (0.963) لجوثمان و(0.965) لسبيرمان براون، وهي قيم موجبة ومرتفعة، وتدلّ على درجة عالية من الثَّبات.

خامساً: إجراءات تنفيذ الدَّراسة:

قامت الباحثة بتنفيذ الخطوات الآتية لتحقيق الهدف العامّ للدَّراسة الحاليّة:

- العودة إلى أدبيّات التَّربية الخاصّة المتعلّقة باضطراب طيف التَّوحد وكفايات معلّمي اضطراب طيف التَّوحد والمعايير العالميّة الموجهة لمعلّمي اضطراب طيف التَّوحد، إضافة إلى العودة أدبيّات تكنولوجيا التَّعليم، واستعراض الدَّراسات السَّابقة المتعلّقة بموضوع الدَّراسة الحاليّة.
- تصميم اختبار الكفايات المهنيّة والتَّحقّق من صدقه وثباته بطرائق عدة، واستخدامه كأداة لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التَّوحد، وتعرّف فاعليّة البرنامج التَّربويّ لتطوير الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التَّوحد وفقاً للمعايير العالميّة.
- تصميم البرنامج الإلكترونيّ، حيث قامت الباحثة بتصميم البرنامج بنفسها، ولم يتمّ الاعتماد على مبرمج، وذلك لأنّ تصميمه بهذه الطريقة يمنح الباحثة فرصة التَّحكم بالبرنامج والمرونة في تصميمه بطريقة تتناسب مع الأهداف، كما قامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من المبرمجين وأخذ آرائهم وإجراء التَّعديلات المقترحة على آليّة البرنامج.
- تصميم جلسات البرنامج التَّربويّ وعرضه على مجموعة من المحكّمين للتَّحقّق من وضوح الأهداف ودقّة الإجراءات ومناسبة الفتيّات والأنشطة وزمن التَّطبيق لكلّ جلسة.

- اختيار عينة الدراسة، من خلال الإعلان عن الرغبة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي واختيار الأفراد الذين تنطبق عليهم الشروط المستقاة من المعايير العالمية، وقد ضمنت الباحثة استمرارهم في التدريب من خلال التوضيح لهم قبل بداية البرنامج كافة الخطوات وزمن البرنامج التدريبي وزمن كل جلسة وأهمية الالتزام، كما أن كان لديهم دافع للتدريب لأن البرنامج التدريبي كان متناسباً مع احتياجاتهم التدريبية، وكان ينمي مهاراتهم وكفاياتهم وخاصة أنهم يعملون في الميدان فكانت فرصة لتطوير أدائهم.
 - تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة التدريب الوجيهي (13) متديراً، ومجموعة التدريب من بعد (12) متديراً.
 - أخذ الموافقة من كلية التربية لتطبيق البرنامج في مخبر الحاسوب للعينة الوجيهية.
 - تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة في المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة التدريب الوجيهي"، والمجموعة التجريبية الثانية "مجموعة التدريب من بعد".
 - تطبيق البرنامج التدريبي من قبل الباحثة على المجموعتين: (التدريب الوجيهي - التدريب من بعد) خلال المدة الزمنية الممتدة من 7 / 3 / 2025 إلى 12 / 5 / 2025.
 - التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي بإجراء القياس البعدي المباشر لاختبار كفايات معلّمي اضطراب طيف التوحد على أفراد المجموعتين (التدريب الوجيهي - التدريب من بعد)، كذلك إجراء المقارنة القبلية و البعدية لأفراد المجموعتين.
 - التحقق من استمرارية أثر البرنامج التدريبي بإعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين (التدريب الوجيهي - التدريب من بعد).
 - مناقشة نتائج الدراسة والتوصل إلى مجموعة من المقترحات والنوصيات.
- سادساً: صعوبات تنفيذ الدراسة:**
- صعوبة حصر المجتمع الأصلي بدقة وذلك لعدم وجود إحصائيات دقيقة تبين أسماء معلّمي اضطراب طيف التوحد بالرغم من الجهود التي بذلتها الباحثة للحصول على قائمة بأسماء المعلمين.

- رفض بعض معلّمين اضطراب طيف التّوحد المشاركة في البرنامج التّربّبي بسبب انشغالهم بالعمل.
- الانقطاع المستمر في شبكة الإنترنت وضعفه في بعض الأيام مما أدى إلى جهود أكبر في الإعادة والتكرار عند الانقطاع.
- عدم عمل كافة أجهزة الحاسوب في مختبر الكمبيوتر في كلية التّربية مما اضطر الباحثة إلى تأمين عدد كبير من اللابتوبات للمتدريّات خاصّة أن بعضهم لا يوجد لديه أجهزة حواسيب محمولة يحضرها معه للتدريب.
- انقطاع التيار الكهربائي في بعض الأحيان في مختبر الكمبيوتر مما كان يؤدي إلى إطفاء الأجهزة والانتظار لإعادة إقلاعها.
- ضعف تجهيزات قاعة مختبر الكمبيوتر وعدم عمل بعض الأجهزة مثل بعض الحواسيب ومكبرات الصّوت وعدم توافر إنترنت بها مما اضطر الباحثة إلى تأمين ذلك.
- ضعف الوعي بآلية التّدريب من بعد من قبل المشاركين، ففكرة التّدريب من بعد عند معظم المشاركين كانت تقتصر في أذهانهم أن دورهم سيكون فقط في الاستماع، وأن المشاركة والالتزام تكون فقط في التّدريب الوجيه، مما اضطر الباحثة إلى بذل جهد كبير في زيادة وعيهم بآلية التّدريب من بعد وأنه عملية تدريبيّة تفاعلية وضرورة المشاركة والتفاعل وهذا جعل المدربة تبذل جهد مستمر لتفعيل مشاركتهم وتفاعلهم والتزامهم.
- العدد الكبير من الفرضيات بسبب كبر حجم موضوع الدراسة وكثرة الكفايات التي تطرّق لها البرنامج، وكذلك بسبب تطبيق البرنامج التّربّبي على مجموعتين تجريبيين مما اضطر الباحثة إلى دراسة عدد كبير من الفرضيات، وهذا كان متعباً بشكل كبير، وبسبب العدد الكبير من الفرضيات لم تستطيع الباحثة دراسة فرضيات متعلقة بالمتغيرات بالرغم من وجود بيانات عندها تخص المتغيرات.

سابعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج الدراسة:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

1- اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon** للكشف عن دلالة الفروق للعينات الصغيرة المرتبطة (قبلي-بعدي)

(بعدي-مؤجل).

2- اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (تجريبية أولى-تجريبية ثانية).

3- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي.

4- معادلة ألفا-كرونباخ: وذلك لاختبار مدى الاعتمادية على أداة جمع البيانات المستخدمة في قياس

المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة.

5- معادلة سبيرمان براون: لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، المعادلة الرياضية لسبيرمان براون

$$r^{11} = \frac{2r}{1+r}$$

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها
تمهيد.
أولاً: نتائج أسئلة الدراسة.
1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتحليلها.
2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتحليلها.
ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة.
1. 1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتحليلها.
2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتحليلها.
3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتحليلها.
4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتحليلها.
5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتحليلها.
6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتحليلها.
7. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة وتحليلها.
8. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة وتحليلها.
9. النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة وتحليلها.
10. النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة وتحليلها.
11. النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر وتحليلها.
12. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية الثانية عشر وتحليلها.
13. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية الثالثة عشر وتحليلها.
14. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية الرابعة عشر وتحليلها.
15. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية الخامسة عشر وتحليلها.
16. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية السادسة عشر وتحليلها.
17. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية السابعة عشر وتحليلها.
18. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية الثامنة عشر وتحليلها.
19. النتائج المتعلقة بالفرضية الفرضية التاسعة عشر وتحليلها.
ثالثاً: تفسير نتائج أسئلة الدراسة :
1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتحليلها.
2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتحليلها.

رابعاً: تفسير فرضيات الدراسة:
1. تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.
2. تفسير نتائج الفرضيتين الثانية مناقشتها.
3. تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.
4. تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.
5. تفسير نتائج الفرضيتين الخامسة والحادية عشر ومناقشتها.
6. تفسير نتائج الفرضيتين السادسة والثانية عشر ومناقشتها.
7. تفسير نتائج الفرضيتين السابعة الثالثة عشر ومناقشتها.
8. تفسير نتائج الفرضيتين الثامنة والرابعة عشر ومناقشتها.
9. تفسير نتائج الفرضية التاسعة والفرضية الخامسة عشر ومناقشتها.
10. تفسير نتائج الفرضية العاشرة والفرضية السادسة عشر ومناقشتها.
11. تفسير نتائج الفرضيات السابعة عشر والفرضية الثامنة عشر والفرضية التاسعة عشر ومناقشتهم
خامساً: التوصيات والمقترحات.

تمهيد:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج القائم على توظيف تكنولوجيا التعليم في تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد، ولهذا تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها، وذلك من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينة في أدوات الدراسة المستخدمة، ومن ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الواقع الملاحظ والدراسات السابقة وما أشارت إليه الأدبيات النظرية، وبناء على ذلك تم وضع جملة من التوصيات والمقترحات.

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة:

1- ما أثر توظيف تكنولوجيا التعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية؟ ويتفرع منه السؤالان الفرعيان الآتيان:

- السؤال الفرعي الأول: ما أثر توظيف تكنولوجيا التعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية لعينة التدريب من بعد؟

استخدمت الباحثة لهذا الغرض معادلة حجم التأثير r للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى المتغير المستقل للبحث، ويمكن استخراج حجم الأثر بهذه الطريقة بقسمة قيمة z على جذر حجم العينة، وقد تم استخراج قيمة Z من اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي المباشر للعينة على اختبار الكفايات المهنية.

وبعد استخراج قيمة حجم التأثير r نقارنها بالمعايير المثبتة في الجدول الآتي:

الجدول (23): قيمة حجم التأثير r مقارنة بالمعايير المثبتة لعينة التدريب من بعد

حجم التأثير			الطريقة المستعملة
كبير	متوسط	صغير	
0.5	0.3	0.1	حجم التأثير r

تم حساب قيم حجم التأثير r والتي تعبر عن حجم تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد، ويبين الجدول السابق قيم حجم التأثير r ومقدار التأثير.

وتحسب قيمة حجم التأثير r بالمعادلة الآتية: $Z/\sqrt{n}R=$

الجدول (24): قيم حجم التأثير ومقدار تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي

اضطراب طيف التوحد - التدريب من بعد (ن=12)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة Z	حجم التأثير r	مقدار حجم التأثير
تكنولوجيا التعليم	الكفايات المهنية	-3.062	0.88	كبير

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أثر تطوير الكفايات المهنية على متغير توظيف تكنولوجيا لدى معلمي اضطراب

طيف التوحد كبيراً نظراً لأن قيمة (r) كانت أكبر من المعيار المعتمد، وهذا يدل على أثر تطوير الكفايات

المهنية على متغير توظيف تكنولوجيا التعليم.

2- السؤال الفرعي الثاني: ما أثر توظيف تكنولوجيا التعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب

طيف التوحد وفقاً للمعايير العالمية لعينة التدريب الوجيه؟

استخدمت الباحثة لهذا الغرض معادلة حجم التأثير r للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق

حقيقية تعود إلى المتغير المستقل للبحث، ويمكن استخراج حجم الأثر بهذه الطريقة بقسمة قيمة Z على جذر

حجم العينة، وقد تم استخراج قيمة Z من اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي المباشر للعينة

على اختبار الكفايات المهنية.

وبعد استخراج قيمة حجم التأثير r نقارنها بالمعايير المثبتة في الجدول الآتي:

الجدول (25): قيمة حجم التأثير r نقارنها بالمعايير المثبتة لعينة التدريب الوجيه

حجم التأثير			الطريقة المستعملة
كبير	متوسط	صغير	
0.5	0.3	0.1	حجم التأثير r

تم حساب قيم حجم التأثير r والتي تعبر عن حجم تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية

، ويبين الجدول السابق قيم حجم التأثير r ومقدار التأثير.

وتحسب قيمة حجم التأثير r بالمعادلة الآتية: $Z/\sqrt{n}R=$

الجدول (26): قيم حجم التأثير ومقدار تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على تطوير الكفايات المهنية لدى معلّمي اضطراب طيف التوحد - التدريب الوجيهي (ن=13)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة Z	حجم التأثير r	مقدار حجم التأثير
تكنولوجيا التعليم	الكفايات المهنية	-3.182	0.88	كبير

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ أثر تطوير الكفايات المهنية على متغير توظيف تكنولوجيا لدى معلّمي اضطراب طيف التوحد كبيراً نظراً لأنّ قيمة (r) كانت أكبر من المعيار المعتمد، وهذا يدلّ على أثر تطوير الكفايات المهنية على متغير توظيف تكنولوجيا التعليم.

السؤال الثاني: ما آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي المطبق؟

للتعرّف على آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات معلّمي اضطراب طيف التوحد على كلّ بند من بنود الاستبيان كما يوضّح الجدول الآتي:

الجدول (27): التكرارات والنسب المئوية لكلّ بند من بنود الاستبيان

البند	عدد الاستجابات					النسبة المئوية %				
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	موافق بشدة %	موافق %	محايد %	غير موافق %	غير موافق بشدة %
البند 1	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 2	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 3	18	7	0	0	0	72	28	0	0	0
البند 4	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 5	19	5	0	0	0	76	24	0	0	0
البند 6	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 7	12	13	0	0	0	48	52	0	0	0
البند 8	19	6	0	0	0	76	24	0	0	0
البند 9	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 10	20	5	0	0	0	80	20	0	0	0
البند 11	10	9	6	0	0	40	36	24	0	0

البند 12	11	12	2	0	0	44	48	8	0	0
البند 13	10	15	0	0	0	40	60	0	0	0
البند 14	13	10	2	0	0	52	40	8	0	0
البند 15	14	10	1	0	0	56	40	4	0	0
البند 16	7	18	0	0	0	28	72	0	0	0
البند 17	18	7	0	0	0	72	28	0	0	0
البند 1	12	12	1	0	0	48	48	4	0	0
البند 2	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 3	15	10	0	0	0	60	40	0	0	0
البند 4	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 5	17	8	0	0	0	68	32	0	0	0
البند 6	19	5	1	0	0	76	20	4	0	0
البند 7	21	3	1	0	0	84	12	4	0	0
البند 8	19	6	0	0	0	76	24	0	0	0
البند 9	17	6	2	0	0	68	24	8	0	0
البند 10	19	6	0	0	0	76	24	0	0	0
البند 11	11	14	0	0	0	44	56	0	0	0
البند 12	14	9	2	0	0	56	36	8	0	0
البند 13	15	10	0	0	0	60	40	0	0	0
البند 14	18	7	0	0	0	72	28	0	0	0
البند 15	21	4	0	0	0	84	16	0	0	0
البند 16	16	9	0	0	0	64	36	0	0	0
المجموع					%51.63	%34.30	%2.18	0	0	0

يتبين من الجدول السابق أنّ آراء المعلمين نحو تطبيق البرنامج التدريبي جاءت كالآتي: في المرتبة الأولى فئة

"موافق بشدة" بنسبة بلغت 63.51% ، وفي المرتبة الثانية فئة "موافق" بنسبة بلغت 34.30%، وحلت في

المرتبة الثالثة فئة "محايد" بنسبة 2.18%، وبالنسبة لفئتي "لا أوافق" و "لا أوافق مطلقاً" لم تسجل أي إجابة

عليها، وبالتالي فإنّ غالبية آراء معلمي اضطراب طيف التوحد كانت في اتجاه الموافقة الشديدة فيما يخص

الرضا عن البرنامج التدريبي.

ويتفرع من السؤال الثاني الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الفرعي الأول: ما آراء معلمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عينة التدريب من بعد؟

للتعرف على آراء معلمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عينة التدريب من بعد، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات معلمي اضطراب طيف التوحد على كل بند من بنود الاستبيان كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (28): التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان

البند	عدد الاستجابات				النسبة المئوية %			
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	موافق بشدة %	موافق %	محايد %	غير موافق %
البند 1	6	6	0	0	50	50	0	0
البند 2	6	6	0	0	50	50	0	0
البند 3	6	6	0	0	50	50	0	0
البند 4	8	4	0	0	66.7	33.3	0	0
البند 5	7	5	0	0	58.3	41.7	0	0
البند 6	7	5	0	0	58.3	41.7	0	0
البند 7	3	9	0	0	25	75	0	0
البند 8	8	4	0	0	66.7	33.3	0	0
البند 9	6	6	0	0	50	50	0	0
البند 10	8	4	0	0	66.7	33.3	0	0
البند 11	3	4	5	0	25	33.3	41.7	0
البند 12	4	6	2	0	33.3	50	16.7	0
البند 13	3	9	0	0	25	75	0	0
البند 14	3	8	1	0	25	66.7	8.3	0

0	0	8.3	58.3	33.3	0	0	1	7	4	البند 15
0	0	0	83.3	16.7	0	0	0	10	2	البند 16
0	0	0	25	75	0	0	0	3	9	البند 17
0	0	8.3	66.7	25	0	0	1	8	3	البند 1
0	0	0	50	50	0	0	0	6	6	البند 2
0	0	0	50	50	0	0	0	6	6	البند 3
0	0	0	41.7	58.3	0	0	0	5	7	البند 4
0	0	0	33.3	66.7	0	0	0	4	8	البند 5
0	0	0	33.3	66.7	0	0	0	4	8	البند 6
0	0	8.3	16.7	75	0	0	1	2	9	البند 7
0	0	0	33.3	66.7	0	0	0	4	8	البند 8
0	0	16.7	50	33.3	0	0	2	6	4	البند 9
0	0	0	33.3	66.7	0	0	0	4	8	البند 10
0	0	0	83.3	16.7	0	0	0	10	2	البند 11
0	0	16.7	41.7	41.7	0	0	2	5	5	البند 12
0	0	0	58.3	41.7	0	0	0	7	5	البند 13
0	0	0	33.3	66.7	0	0	0	4	8	البند 14
0	0	0	25	75	0	0	0	3	9	البند 15
0	0	0	50	50	0	0	0	6	6	البند 16
0	0	3.78	46.96	49.24	المجموع					

يتبين من الجدول السابق أنّ آراء المعلمين نحو تطبيق البرنامج التدريبي جاءت كالآتي: في المرتبة الأولى فئة "موافق بشدة" بنسبة بلغت 49.24%، وفي المرتبة الثانية فئة "موافق" بنسبة بلغت 46.96%، وحلت في المرتبة الثالثة فئة "محايد" بنسبة 3.78%، وبالنسبة لفئتي "لا أوافق" و "لا أوافق مطلقاً" لم تسجل أي إجابة عليها، وبالتالي فإنّ غالبية آراء معلمي اضطراب طيف التوحد من عينة التدريب من بعد كانت في اتجاه الموافقة الشديدة فيما يخص الرضا عن البرنامج التدريبي.

السؤال الفرعي الثاني: ما آراء معلمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عينة التدريب الوجيه؟

للتعرف على آراء معلمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عينة التدريب الوجيه، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات معلمي اضطراب طيف التوحد على كلّ بند من بنود الاستبيان كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (29): التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان

البند	عدد الاستجابات					النسبة المئوية %				
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	موافق بشدة %	موافق %	محايد %	غير موافق %	غير موافق بشدة %
البند 1	11	2	0	0	0	84.6	15.4	0	0	0
البند 2	11	2	0	0	0	84.6	15.4	0	0	0
البند 3	12	1	0	0	0	92.3	7.7	0	0	0
البند 4	9	4	0	0	0	69.2	30.8	0	0	0
البند 5	12	1	0	0	0	92.3	7.7	0	0	0
البند 6	12	1	0	0	0	92.3	7.7	0	0	0
البند 7	9	4	0	0	0	69.2	30.8	0	0	0
البند 8	11	2	0	0	0	84.6	15.4	0	0	0
البند 9	11	2	0	0	0	84.6	15.4	0	0	0
البند 10	12	1	0	0	0	92.3	7.7	0	0	0
البند	7	5	1	0	0	53.8	38.5	7.7	0	0

										11
0	0	0	46.2	53.8	0	0	0	6	7	البند 12
0	0	0	46.2	53.8	0	0	0	6	7	البند 13
0	0	7.7	15.4	76.9	0	0	1	2	10	البند 14
0	0	0	23.1	76.9	0	0	0	3	10	البند 15
0	0	0	61.5	38.5	0	0	0	8	5	البند 16
0	0	0	30.8	69.2	0	0	0	4	9	البند 17
0	0	0	30.8	69.2	0	0	0	4	9	البند 1
0	0	0	15.4	84.6	0	0	0	2	11	البند 2
0	0	0	30.8	69.2	0	0	0	4	9	البند 3
0	0	0	23.1	76.9	0	0	0	3	10	البند 4
0	0	0	30.8	69.2	0	0	0	4	9	البند 5
0	0	7.7	7.7	84.6	0	0	1	1	11	البند 6
0	0	0	7.7	92.3	0	0	0	1	12	البند 7
0	0	0	15.4	84.6	0	0	0	2	11	البند 8
0	0	0	0	100	0	0	0	0	13	البند 9
0	0	0	15.4	84.6	0	0	0	2	11	البند 10
0	0	0	30.8	69.2	0	0	0	4	9	البند 11
0	0	0	30.8	69.2	0	0	0	4	9	البند 12
0	0	0	23.1	76.9	0	0	0	3	10	البند 13
0	0	0	23.1	76.9	0	0	0	3	10	البند

14									
البند	12	1	0	0	0	92.3	7.7	0	0
15									
البند	10	3	0	0	0	76.9	23.1	0	0
16									
المجموع						77.13	22.16	0.7	0

يتبين من الجدول السابق أنّ آراء المعلمين نحو تطبيق البرنامج التدريبي جاءت كالآتي: في المرتبة الأولى فئة "موافق بشدة" بنسبة بلغت 77.13%، وفي المرتبة الثانية فئة "موافق" بنسبة بلغت 22.16%، وحلت في المرتبة الثالثة فئة "محايد" بنسبة 0.7%، وبالنسبة لفئتي "لا أوافق" و "لا أوافق مطلقاً" لم تسجل أي إجابة عليها، وبالتالي فإنّ غالبية آراء معلمي اضطراب طيف التوحد من عينة التدريب الوجيه كانت في اتجاه الموافقة الشديدة فيما يخص الرضا عن البرنامج التدريبي.

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية

الأولى والثانية في القياس البعدي لاختبار الكفايات المهنية كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس

البعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
كفاية البرنامج التربوي الفردى	التجريبية الأولى	13	25.08	3.48
	التجريبية الثانية	12	24.33	2.93
كفاية تعديل السلوك	التجريبية الأولى	13	25.46	4.84

6.83	24.67	12	التجريبية الثانية	كفاية التعامل مع الأسر
2.06	22.38	13	التجريبية الأولى	
2.71	21.33	12	التجريبية الثانية	
9.87	83.00	13	التجريبية الأولى	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية
11.81	80.58	12	التجريبية الثانية	

بعد ذلك جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة لأجل الكشف عن دلالة الفروق بين معلّمي المجموعة التجريبية الأولى ومعلّمي المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية في القياس البعدي المباشر كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (31): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
كفاية البرنامج التربوي الفردي	التجريبية الأولى	13	14.08	183	64	-0.768	0.443	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	11.83	142				
كفاية تعديل السلوك	التجريبية الأولى	13	13.54	176	71	-0.383	0.702	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	12.42	149				
كفاية التعامل مع الأسر	التجريبية الأولى	13	14.58	189.5	57.5	-1.145	0.252	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	11.29	135.5				
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	التجريبية الأولى	13	13.92	181	66	-0.654	0.513	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	12	144				

تشير النتائج في الجدول السابق مع تحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلّمي المجموعة التجريبية الأولى والثانية في اختبار الكفايات المهنية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في

المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المؤجل.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المؤجل لاختبار الكفايات المهنية كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (32): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المؤجل

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
كفاية البرنامج التربوي الفردي	التجريبية الأولى	13	24.07	3.30
	التجريبية الثانية	12	23.5	5.24
كفاية تعديل السلوك	التجريبية الأولى	13	25.76	4.24
	التجريبية الثانية	12	24.91	7.27
كفاية التعامل مع الأسر	التجريبية الأولى	13	22.07	2.49
	التجريبية الثانية	12	19.25	5.49
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	التجريبية الأولى	13	81.8	9.48
	التجريبية الثانية	12	77.83	18.50

وقد جرى بعد ذلك استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى ومعلمي المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية في القياس البعدي المؤجل كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (33): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المؤجل

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
كفاية البرنامج التربوي الفردي	التجريبية الأولى	13	12.92	168	77	-0.055	0.956	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	13.08	157				
كفاية تعديل السلوك	التجريبية الأولى	13	12.65	164.5	73.5	-0.246	0.806	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	13.38	160.5				
كفاية التعامل مع الأسر	التجريبية الأولى	13	15.23	198	49	-1.611	0.107	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	10.58	127				
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	التجريبية الأولى	13	13	169	78	0	1.000	غير دالّ
	التجريبية الثانية	12	13	156				

تشير النتائج في الجدول السابق مع تحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلّمي المجموعة التجريبية الأولى والثانية في اختبار الكفايات المهنية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المؤجل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية

الأولى والثانية في القياس البعدي لاختبار الكفايات المهنية الأدائي كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (34): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في القياس البعدي المباشر

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار
5.45	59.08	13	التجريبية الأولى	
7.22	57.58	12	التجريبية الثانية	

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى ومعلمي المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية النظري في القياس البعدي كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (35): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على القياس البعدي المباشر

القرار	القيمة الاحتمالية	قيمة (Z)	قيمة (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار
غير دال	0.513	-0.654	66	181	13.92	13	التجريبية الأولى	
				144	12	12	التجريبية الثانية	

تشير النتائج في الجدول السابق مع تحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى والثانية في اختبار الكفايات المهنية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري في القياس البعدي المباشر.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات

معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثّانية (التّدريب من بعد) على الدّرجة الكلّية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر.

للتّحقّق من هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبية الأولى والثّانية في القياس البعديّ لاختبار الكفايات المهنية الأدائيّ كما يوضّح الجدول الآتي:

الجدول (36): المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبية الأولى والثّانية في القياس البعديّ المباشر

الانحرافات المعياريّة	المتوسطّات الحسابيّة	العدد	المجموعة	الدّرجة الكلّية للاختبار
4.66	23.92	13	التّجريبية الأولى	
4.91	23	12	التّجريبية الثّانية	

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصّغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين معلّمي

المجموعتين التّجريبيتين على اختبار الكفايات المهنية الأدائي في القياس البعديّ كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (37) نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطّات درجات معلّمي المجموعتين التّجريبية الأولى والثّانية على القياس البعديّ المباشر

الدرجة الكلّية للاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتماليّة	القرار
التّجريبية الأولى	13	13.81	179.5	67.50		-0.576	0.656	غير دالّ
	12	12.12	145.5					

تشير النّتائج في الجدول السّابق مع تحليل القيم الإحصائيّة لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتماليّة مع

مستوى الدّلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين معلّمي المجموعة التّجريبية الأولى والثّانية في

اختبار الكفايات المهنية الأدائي، وهذا يعني قبول الفرضيّة الصّفرية ورفض الفرضيّة البديلة، أي لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطّ رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في

المجموعة التّجريبية الأولى (التدريب الوجاهي) ومتوسطّ رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في

المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدنى لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المهنية كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	القبلي	13	5.69	1.93
	البعدي	13	10.08	1.03
كفاية البرنامج التربوي الفردي	القبلي	13	18	4.63
	البعدي	13	25.07	3.47
كفاية تعديل السلوك	القبلي	13	13.61	4.31
	البعدي	13	25.46	4.84
كفاية التعامل مع الأسر	القبلي	13	9.92	1.60
	البعدي	13	22.38	2.06
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	القبلي	13	47.23	5.13
	البعدي	13	83	9.86

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى على القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (39): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدى المباشر على اختبار الكفايات المهنية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفايات المعرفية	الرتب السالبة	0	0	0	195-3.	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	0	0	0	075-3.	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	1	1	1	117-3.	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	7.5	90			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	0	0	0	203-3.	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	الرتب السالبة	0	0	0	-3.182	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الكفايات المهنية والأبعاد الفرعية على التطبيقين القبلي والبعدى المباشر، ويوضح الجدول أن قيمة Z قد تراوحت بين (-3.075/-3.203) وبلغت القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من (0.05)، وبذلك تكون دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه توجد فروق عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدى المباشر لصالح القياس البعدى المباشر.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدى المباشر والبعدى المؤجل.

للتحقّق من هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التجريبيّة

الأولى في القياسين البعديّ والمؤجّل لاختبار الكفايات المهنيّة وأبعاده الفرعيّة كما يوضّح الجدول الآتي:

الجدول (40): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التجريبيّة الأولى في القياسين البعديّ

المباشر والمؤجّل

الأبعاد الفرعيّة	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابيّة	الانحرافات المعياريّة
الكفايات المعرفيّة	البعدي	13	10.08	1.03
	المؤجّل	13	9.92	0.954
كفاية البرنامج التربويّ الفرديّ	البعدي	13	25.07	3.47
	المؤجّل	13	24.07	3.30
كفاية تعديل السلوك	البعدي	13	25.46	4.84
	المؤجّل	13	25.76	4.24
كفاية التعامل مع الأسر	البعدي	13	22.38	2.06
	المؤجّل	13	22.07	2.49
الدرجة الكليّة لاختبار الكفايات المهنيّة	البعدي	13	83	9.86
	المؤجّل	13	81.84	9.48

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعَيّتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبيّة الأولى على التّطبيقات البعديّ

والمؤجّل لاختبار الكفايات المهنيّة كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (41): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة

التجريبية الأولى في القياسين البعديّ المباشر والمؤجّل على اختبار الكفايات المهنيّة

الأبعاد الفرعيّة	اتجاه الرّتب	ن	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتماليّة	القرار
الكفايات المعرفيّة	الرّتب السّالبة	5	4.10	20.5	-0.355	0.722	غير دالّ
	الرّتب الموجبة	3	5.17	15.5			
كفاية البرنامج التربويّ الفرديّ	الرّتب السّالبة	7	5.86	41	-1.389	0.165	غير دالّ
	الرّتب الموجبة	3	4.67	14			
كفاية تعديل السلوك	الرّتب السّالبة	6	6	36	-0.236	0.814	غير دالّ

			42	7	6	الرتب الموجبة	
			26.5	5.3	5	الرتب السالبة	كفاية التعامل مع الأسر
غير دالّ	0.631	-0.480	18.5	4.63	4	الرتب الموجبة	
			50	6.25	8	الرتب السالبة	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية
غير دالّ	0.752	-0.316	41	8.2	5	الرتب الموجبة	

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الكفايات المهنية على التطبيقين البعدي والمؤجل، ويوضح الجدول أنّ قيمة Z تراوحت بين (-1.389/-0.236)، وتراوحت القيم الاحتمالية بين (0.814/0.165) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية

الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية النظري كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (42): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي

والبعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	القبلي	13	5.69	1.93
	البعدي	13	10.08	1.03
كفاية البرنامج التربوي الفردي	القبلي	13	13.3	3.92
	البعدي	13	17.77	2.35

3.63	9.08	13	القبلي	كفاية تعديل السلوك
2.72	16.62	13	البعدي	
1.60	6.69	13	القبلي	كفاية التعامل مع الأسر
1.38	14.62	13	البعدي	
4.89	34.85	13	القبلي	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية
5.45	59.08	13	البعدي	

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى على التطبيقين القبلي والبعدي

المباشر لاختبار الكفايات المهنية النظرية كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (43): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر على اختبار الكفايات المهنية النظرية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفايات المعرفية	الرتب السالبة	0	0	0	3.-195	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	0	0	0	3.-219	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	0	0	0	3.-186	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	0	0	0	3.-241	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية	الرتب السالبة	0	0	0	-3.184	0.001	دال*
	الرتب الموجبة	13	7	91			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلّمي

اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الكفايات المهنية النظرية والأبعاد الفرعية على

التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، ويوضّح الجدول أنّ قيمة Z قد تراوحت بين (-3.241/-3.184) وبلغت

القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من (0.05)، وبذلك تكون دالة إحصائية، وهذا يدلّ على أنّه توجد

فروق عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التّوحد في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

للتحقّق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية الأدائي كما يوضّح الجدول الآتي:

الجدول (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
كفاية البرنامج التربوي الفردي	القبلي	13	4.62	1.60
	البعدي	13	7.31	1.54
كفاية تعديل السلوك	القبلي	13	4.54	1.12
	البعدي	13	8.85	2.47
كفاية التعامل مع الأسر	القبلي	13	3.23	0.599
	البعدي	13	7.77	1.23
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي	القبلي	13	12.38	2.18
	البعدي	13	23.92	4.66

ثم جرى استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الأولى على القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية الأدائي والأبعاد الفرعية كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (45): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي المباشر على اختبار الكفايات المهنية الأدائي

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	0	0	0	075-3.	0.002	دال *
	الرتب الموجبة	13	6.50	78			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	0	0	0	117-3.	0.002	دال *
	الرتب الموجبة	13	6.50	78			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	0	0	0	203-3.	0.001	دال *
	الرتب الموجبة	13	6.50	78			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي	الرتب السالبة	0	0	0	182-3.	0.001	دال *
	الرتب الموجبة	13	6.50	78			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلّمي

اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الكفايات المهنية الأدائي والأبعاد الفرعية على التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، ويوضح الجدول أن قيمة Z قد تراوحت بين (-3.075/-3.203) وبلغت القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من (0.05)، وبذلك تكون دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه توجد فروق عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية

الأولى في القياسين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية النظرية وأبعاده الفرعية كما يوضح الجدول

الآتي:

الجدول (46): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي المباشر والمؤجل

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	التطبيق	الأبعاد الفرعية
1.03	10.08	13	البعدي	الكفايات المعرفية
0.954	9.92	13	المؤجل	
2.35	17.77	13	البعدي	كفاية البرنامج التربوي الفردي
2.56	16.62	13	المؤجل	
2.72	16.62	13	البعدي	كفاية تعديل السلوك
3.09	16.38	13	المؤجل	
1.38	14.62	13	البعدي	كفاية التعامل مع الأسر
1.33	14.54	13	المؤجل	
5.45	59.08	13	البعدي	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية
6.70	57.46	13	المؤجل	

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى على القياسين البعدي والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية النظرية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (47): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية النظرية

القرار	القيمة الاحتمالية	قيمة (Z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	اتجاه الرتب	الأبعاد الفرعية
غير دالّ	0.722	-0.355	20.5	4.10	5	الرتب السالبة	الكفايات المعرفية
			15.5	5.17	3	الرتب الموجبة	
غير دالّ	0.174	-1.358	48	6.86	7	الرتب السالبة	كفاية البرنامج التربوي الفردي
			18	4.5	4	الرتب الموجبة	
غير دالّ	0.875	-0.158	41	5.86	7	الرتب السالبة	كفاية تعديل السلوك
			37	7.4	5	الرتب الموجبة	
غير دالّ	0.660	-0.439	21	4.2	5	الرتب السالبة	كفاية التعامل مع الأسر
			15	5	3	الرتب الموجبة	
غير دالّ	0.238	-1.181	39	5.57	7	الرتب السالبة	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية
			16	5.33	3	الرتب الموجبة	

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الكفايات المهنية النظري على التطبيقين البعدي والمؤجل، ويوضح الجدول أن قيمة Z تراوحت بين (-1.358/-0.158)، وتراوحت القيم الاحتمالية بين (0.174/0.875) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية

الأولى في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المهنية الأدائي كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (48): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي

المباشر والمؤجل

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
كفاية البرنامج التربوي الفردي	البعدي	13	7.31	1.54
	المؤجل	13	7.46	1.05
كفاية تعديل السلوك	البعدي	13	8.85	2.47
	المؤجل	13	9.38	1.44
كفاية التعامل مع الأسر	البعدي	13	7.77	1.23
	المؤجل	13	7.54	1.45
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي	البعدي	13	23.92	4.66
	المؤجل	13	24.38	3.07

ثم جرى استخدام اختبار (ويلكوسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى على القياسين البعديّ المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية الأدائيّ كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (49): نتائج اختبار ويلكوسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التّجريبية الأولى في القياسين البعديّ المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية الأدائيّ

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرّتب	ن	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
كفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ	الرّتب السّالبة	5	4.30	21.5	-0.122	0.903	غير دالّ
	الرّتب الموجبة	4	5.88	23.5			
كفاية تعديل السلوك	الرّتب السّالبة	5	6.5	32.5	-0.517	0.605	غير دالّ
	الرّتب الموجبة	7	6.5	45.5			
كفاية التّعامل مع الأسر	الرّتب السّالبة	6	5.42	32.5	-0.518	0.604	غير دالّ
	الرّتب الموجبة	4	5.63	22.5			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائيّ	الرّتب السّالبة	7	6.14	43	-0.176	0.860	غير دالّ
	الرّتب الموجبة	6	8	48			

تشير النّاتج في الجدول السّابق إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطي رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى على اختبار الكفايات المهنية الأدائيّ على التّطبيقات البعديّ المباشر والمؤجل، ويوضّح الجدول أنّ قيمة Z بلغت (-0.176)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.860) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالّة إحصائيّاً، وهذا يدلّ على أنّه لا توجد فروق عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى (التّدريب الوجاهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائيّ لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر والبعديّ المؤجل.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثانية (التّدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبليّ والبعديّ المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية

في القياسين القبلي والبعدى المباشر لاختبار الكفايات المهنية وأبعاده الفرعية كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (50): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي

والبعدى المباشر

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	القبلي	12	4.92	1.44
	البعدى	12	10.25	0.866
كفاية البرنامج التربوي الفردي	القبلي	12	16.08	3.67
	البعدى	12	24.33	2.93
كفاية تعديل السلوك	القبلي	12	12.08	3.67
	البعدى	12	24.66	6.82
كفاية التعامل مع الأسر	القبلي	12	17.58	2.35
	البعدى	12	21.3	2.70
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	القبلي	12	43.58	5.66
	البعدى	12	80.58	11.81

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية على التطبيقين القبلي والبعدى

المباشر لاختبار الكفايات المهنية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (51): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة

التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى المباشر على اختبار الكفايات المهنية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفايات المعرفية	الرتب السالبة	0	0	0	3-078	0.002	دال *
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	0	0	0	3-070	0.002	دال *
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	0	0	0	-0.9462	0.003	دال *

			66	6	12	الرتب الموجبة	
			0	0	0	الرتب السالبة	كفاية التعامل مع الأسر
			78	605	12	الرتب الموجبة	
			0	0	0	الرتب السالبة	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية
			78	6.5	12	الرتب الموجبة	
دال *	0.002	-3.103					
دال *	0002	-3.062					

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية على التطبيقين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول أن قيم Z تراوحت بين (-2.989/-3.078)، وبلغت القيمة الاحتمالية بين (0.002) وهي أصغر من (0.05)، وبذلك تكون دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه توجد فروق عند مستوى دلالة 0.05 $a \leq$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية الثانية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 $a \leq$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والمؤجل.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية

الثانية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (52): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	البعدي	12	10.25	0.86
	المؤجل	12	10.17	1.33
كفاية البرنامج التربوي الفردي	البعدي	12	24.33	2.93
	المؤجل	12	23.50	5.24

6.82	24.66	12	البعدي	كفاية تعديل السلوك
7.27	24.91	12	المؤجل	
2.70	21.33	12	البعدي	كفاية التعامل مع الأسر
5.49	19.25	12	المؤجل	
11.81	80.58	12	البعدي	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية
18.50	77.83	12	المؤجل	

ثم جرى استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية على القياسين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (53): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفايات المعرفية	الرتب السالبة	4	4.38	17.5	071-0.	9430.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	4	4.63	18.5			
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	5	7.1	35.5	223.0-	8240.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	6	5.08	30.5			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	6	6.5	39	000-0.	1.000	غير دالّ
	الرتب الموجبة	6	6.5	39			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	8	5.81	46.5	207.1-	2270.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	3	6.5	19.5			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية	الرتب السالبة	6	7.08	42.5	275-0.	7830.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	6	5.92	35.5			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية على التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل، ويوضّح الجدول أنّ قيم Z تراوحت بين (-1.207/-0.000) وتراوحت القيم الاحتمالية بين (1.000/0.227) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائية، وهذا يدلّ على أنّه لا توجد فروق

عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والمؤجل.

الفرضية الثالثة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

للتحقّق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية النظري وأبعاده الفرعية كما يوضّح الجدول الآتي:

الجدول (54): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	القبلي	12	4.92	1.44
	البعدي	12	10.25	0.866
كفاية البرنامج التربوي الفردي	القبلي	12	13.42	3.05
	البعدي	12	17.25	1.71
كفاية تعديل السلوك	القبلي	12	8	2.76
	البعدي	12	15.92	4.98
كفاية التعامل مع الأسر	القبلي	12	7.08	1.83
	البعدي	12	14.17	1.26
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري	القبلي	12	33.42	4.01
	البعدي	12	57.58	7.22

تمّ جرى استخدام اختبار (ويلكوسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية على القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية النظري كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (55): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي المباشر على اختبار الكفايات المهنية النظري

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفايات المعرفية	الرتب السالبة	0	0	0	078-3.	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	0	0	0	070-3.	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	1	1	1	989.2-	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	11	7	77			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	0	0	0	071-3.	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري	الرتب السالبة	0	0	0	-3.064	0002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية النظري على التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، ويوضح الجدول أن قيم Z تراوحت بين (3.078/-2.989)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.002) وهي أصغر من (0.05)، وبذلك تكون دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه توجد فروق عند مستوى الدلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية الرابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى المباشر لاختبار الكفايات المهنية الأداي وأبعاده الفرعية كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (56): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى المباشر

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
كفاية البرنامج التربوي الفردي	القبلي	12	2.67	1.49
	البعدى	12	7.08	1.78
كفاية تعديل السلوك	القبلي	12	4.08	1.73
	البعدى	12	8.75	2.17
كفاية التعامل مع الأسر	القبلي	12	3.42	1.31
	البعدى	12	7.17	1.80
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأداي	القبلي	12	10.17	2.88
	البعدى	12	23	4.91

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية على القياسين القبلي والبعدى المباشر لاختبار الكفايات المهنية الأداي كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (57): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى المباشر على اختبار الكفايات المهنية الأداي

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	0	0	0	-2.944	0.003	دال*
	الرتب الموجبة	11	6	66			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	0	0	0	-3.076	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	0	0	0	-3.103	0.002	دال*
	الرتب الموجبة	12	6.5	78			

الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي	الرتب السالبة	0	0	0	الرتب الموجبة	0020.	دال*
		78	6.5	12			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية الأدائي على القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول أنّ قيم Z تراوحت بين $(-2.944/-3.103)$ ، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.002) وهي أصغر من (0.05) ، وبذلك تكون دالة إحصائية، وهذا يدلّ على أنّه توجد فروق عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية الخامسة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

للتحقّق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية النظري كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (58): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي

والمؤجل

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	البعدي	12	10.25	0.86
	المؤجل	12	10.17	1.33
كفاية البرنامج التربوي الفردي	البعدي	12	17.25	1.71
	المؤجل	12	15.83	3.48
كفاية تعديل السلوك	البعدي	12	15.92	4.98
	المؤجل	12	15.75	5.31

1.26	14.17	12	البعدي	كفاية التعامل مع الأسر
3.64	13	12	المؤجل	
7.22	57.58	12	البعدي	الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية
13.21	54.75	12	المؤجل	

ثم جرى استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعيتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية على التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية النظرية كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (59): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية النظرية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
الكفايات المعرفية	الرتب السالبة	4	4.38	17.5	071-0.	9430.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	4	4.63	18.5			
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	6	9.17	55	266.1-	2050.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	6	3.83	23			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	5	7.1	35.5	223-0.	8240.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	6	5.08	30.5			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	5	4.4	22	564-0.	5730.	غير دالّ
	الرتب الموجبة	3	4.67	14			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظرية	الرتب السالبة	5	8.70	43.5	-0.353	0.724	غير دالّ
	الرتب الموجبة	7	4.93	34.5			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية النظرية على التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل، ويوضّح الجدول أنّ قيم Z تراوحت بين (-0.564/-0.071) وتراوحت القيم الاحتمالية بين (0.250/0.943) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائية، وهذا يدلّ على أنّه

لا توجد فروق عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (الب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

الفرضية السادسة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

للتحقّق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الكفايات المهنية الأدائي كما يوضّح الجدول الآتي:

الجدول (60): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والمؤجل

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
كفاية البرنامج التربوي الفردي	البعدي	12	7.08	1.78
	المؤجل	12	7.67	1.96
كفاية تعديل السلوك	البعدي	12	8.75	2.17
	المؤجل	12	9.17	2.08
كفاية التعامل مع الأسر	البعدي	12	7.17	1.80
	المؤجل	12	6.25	2.17
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي	البعدي	12	23	4.91
	المؤجل	12	23.08	5.45

ثمّ جرى استخدام اختبار (ويلكوسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية على القياسين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار الكفايات المهنية الأدائي كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (61): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي المباشر والمؤجل على اختبار الكفايات المهنية الأدائي.

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
كفاية البرنامج التربوي الفردي	الرتب السالبة	3	8	24	-0.810	0.418	غير دال
	الرتب الموجبة	8	5.25	42			
كفاية تعديل السلوك	الرتب السالبة	6	4.33	26	-0.629	0.529	غير دال
	الرتب الموجبة	5	8	40			
كفاية التعامل مع الأسر	الرتب السالبة	8	5.25	42	-1.535	0.125	غير دال
	الرتب الموجبة	2	6.5	13			
الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي	الرتب السالبة	6	6.25	37.5	-0.118	0.906	غير دال
	الرتب الموجبة	6	6.75	40.5			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية على اختبار الكفايات المهنية الأدائي على التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل، ويوضح الجدول أن قيم Z تراوحت (-0.810/-0.188)، وبلغت القيم الاحتمالية بين (0.906/0.125) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائية، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطي رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

الفرضية السابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية للاستبانة.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي المباشر على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (62): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	المجموعة	الدرجة الكلية لاستبانة الآراء
8.10	157.23	13	التجريبية الأولى	
9.48	146.83	12	التجريبية الثانية	

جرى بعد ذلك استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى ومعلمي المجموعة التجريبية الثانية على محور محتوى البرنامج التدريبي من استبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (63): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة

الدرجة الكلية لاستبانة الآراء	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
لاستبانة	التجريبية الأولى	13	16.73	217.5	29.5	2-646	0070.	دال
	التجريبية الثانية	12	8.96	107.5				

تشير النتائج في الجدول السابق مع تحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى والثانية على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء

معلمي اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

الفرضية الثامنة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد في محور محتوى البرنامج التدريبي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي المباشر على محور محتوى البرنامج التدريبي من استبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (64): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة

مجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التجريبية الأولى	13	80.54	4.63
التجريبية الثانية	12	74.83	5.16

تم جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى ومعلمي المجموعة التجريبية الثانية على محور محتوى البرنامج التدريبي من استبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (65): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الاستبانة

محور محتوى البرنامج التدريبي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
التجريبية الأولى	13	16.46	214	33	33	-2.464	0.014	دال
التجريبية الثانية	12	9.25	111					

تشير النتائج في الجدول السابق ومع تحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين معلّمي المجموعة التجريبية الأولى والثانية على محور محتوى البرنامج التدريبي من استبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد في محور محتوى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

الفرضية التاسعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد في محور تطبيق البرنامج التدريبي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي على محور تطبيق البرنامج من استبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (66): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية على

الاستبانة

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	المجموعة	محور تطبيق البرنامج التدريبي
4.02	76.69	13	التجريبية الأولى	
5.52	72	12	التجريبية الثانية	

ثم جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين معلّمي المجموعة التجريبية الأولى ومعلّمي المجموعة التجريبية الثانية على محور تطبيق البرنامج التدريبي من استبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (67): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي المجموعتين التجريبيّة الأولى والثانية على الاستبانة

محور محتوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
تطبيق البرنامج التدريبي	التجريبية الأولى	13	16.19	210.5	36.5	-2.285	0.022	دالّ
	التجريبية الثانية	12	9.54	114.5				

تشير النتائج في الجدول السابق ومع تحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين معلّمي المجموعة التجريبية الأولى والثانية على محور تطبيق البرنامج التدريبي من استبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحّد، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحّد في محور تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

ثالثاً: تفسير نتائج أسئلة الدراسة:

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتحليلها:

ما أثر توظيف تكنولوجيا التعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحّد وفقاً للمعايير العالمية؟ ويتفرّع منه السؤالان الفرعيان الآتيان:

السؤال الفرعي الأول: ما أثر توظيف تكنولوجيا التعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحّد وفقاً للمعايير العالمية لعينة التدريب من بعد؟

السؤال الفرعي الثاني: ما أثر توظيف تكنولوجيا التعليم بتطوير الكفايات المهنية لمعلّمي اضطراب طيف التوحّد وفقاً للمعايير العالمية لعينة التدريب الوجيه؟

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ البرنامج كان له أثر كبير بكلتا المجموعتين، ويعود ذلك لفعاليّة البرنامج على إحداث التّغيير والتّطوير في أداء المشاركين، وكما حرصت الباحثة أن يكون تصميمه جذاباً وحديثاً، ويعمل بطريقة سلسلة ومرنة، وهذا ما جعل استخدامه سهلاً ومتاحاً لكلتا المجموعتين، ممّا انعكس إيجاباً بشكل كبير على أداء المتدريين، وكذلك يعود ذلك إلى وجود عامل الدافعيّة عند المتدريين، فقد تواصلت الباحثة مع المتدريين قبل البدء وتأكّدت من دافعيّتهم للمشاركة التي أدت إلى زيادة إنتاجهم، فالدافعيّة أمر مهمّ جدّاً، ومن يفقد الدافعيّة يفقد الإنجاز، كما أنّ هناك عوامل أخرى، حيث خضعت الباحثة لتدريب إعداد مدرّبين (TOT) الذي أكسبها خبرة آليّة التّدريب الصّحيح سواء في التّدريب المباشر أو التّدريب من بعد، وبدورها نقلت هذه الخبرة ووظّفتها في كلتا المجموعتين مع مراعاة خصوصيّة كل طريقة، فلم تقم الباحثة بالتّدريب بطريقة اعتباطيّة، إنّما اعتمدت على أسس تدريبيّة صحيحة، ويعود ذلك أيضاً إلى أنّ البرنامج الذي تمّ تصميمه من قبل الباحثة راعت فيه أن يتضمّن الكفايات التي عبّر المعلّمون عن حاجتهم للتّدريب عليها، وذلك عبر الدّراسة الاستطلاعيّة التي قامت بها الباحثة عند اختيار البرنامج حول الكفايات التي سيتناولها التّدريب، وتمّ اختيار الكفايات الأكثر أهميّة من وجهة نظر المعلّمين، خاصّة أنّهم يعملون في الميدان وكانت قائمة الاحتياجات التدريبيّة التي عرضتها الباحثة عليهم تفصيليّة وشاملة، ممّا ساعدهم على التّعبير بدقّة عن احتياجاتهم، فهي نابعة من عملهم وليس مجرد تخمينات منهم، علماً أنّ جميع هذه الكفايات الواردة في البرنامج معتمدة في المعايير العالميّة المختلفة الموجهة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد، والتي كانت بمثابة الدليل المرشد الذي اعتمدته الباحثة، وكذلك تمّ اختيار المحتوى لكلّ كفاية وأهدافها بأفضل صورة ممكنة وفقاً لأكثر من معيار عالمي، ممّا جعل التّدريب على هذه الكفايات يمتاز بالشّمولية والدقّة والموثوقيّة، كما أنّ ترتيب الكفايات في البرنامج التدريبي كان مناسباً، فقد تمّ البدء بالكفاية المعرفيّة التي زوّدتهم بالمعلومات حول اضطراب طيف التّوحد والخصائص والأسباب، وكيفيّة مراعاة ذلك خلال سير الجلسة بطريقة تكنولوجية وحديثة ولم تعرض من قبل، ثمّ الانتقال إلى كفاية البرنامج التّربويّ الفرديّ، فمن غير الممكن أن يتمّ البدء بالبرنامج التّربويّ الفرديّ من غير امتلاكهم للكفاية المعرفيّة، وتمّ تزويدهم في البرنامج التّربويّ الفرديّ بالمهارات التي يجب أن يمتلكوها لإعداد وتصميم البرنامج بمفردهم، بدءاً من تحديد مستوى الأداء

الحالي وصولاً إلى تصميم الأهداف واختيار الطريقة المناسبة مع أطفال اضطراب طيف التوحد لتنفيذ الهدف، ثم اختيار الأدوات اللازمة وتصميمها لتحقيق الهدف المراد، ثم إعداد تقارير بمتابعة التقدم عند الطفل وكان البرنامج التكنولوجي يعرض حالات أطفال بطريقة حديثة تجمع بين تكنولوجيا والواقعية أي مثل الفيديوهات التي كانت تعرض حالات واقعية لأطفال، وكل هذه المراحل طبقت بأمانة عملية وحالات حقيقية في بعض الأحيان يختارها المتدربون من الأطفال الذين يعملون معهم، بعد ذلك تم الانتقال إلى كفاية تعديل السلوك من خلال تحديد الهدف السلوكي وقياس السلوك المستهدف وتحديد الفئات المستخدمة حسب الهدف وآلية اختيار الفئة حسب حالة الطفل وسلوكه، علماً أنه لم يكن ذلك واضحاً في الأذهان قبل التدريب حسب رأي المتدربين، وتم أيضاً هنا التطبيق على حالات حقيقية، فقد صمم كل متدرب خطة تعديل سلوك لحالة حقيقية اختارها، وقد تم الربط بين كفاية تعديل السلوك وكفاية البرنامج التربوي الفردي. في النهاية تم الانتقال إلى كفاية التعامل مع الأسر التي زودتهم باستراتيجيات تفعيل دور الأسرة في المنزل مع الطفل، وآلية حل المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلمين أثناء العمل مع الطفل، وتم ربط الكفايات السابقة مع هذه الكفاية مما جعل الصورة واضحة في أذهانهم، ففي بداية التدريب كان المتدربون يطرحون مشكلات متنوعة تواجههم أثناء العمل مع أسر الأطفال مما ينعكس سلباً على تقدم الأطفال، فلم يمتلك المتدربون قبل التدريب الكفاية اللازمة لإيجاد حلول لتلك المشكلات التي تواجههم، ولكن استطاع المتدربون بعد انتهاء التدريب تحديد المشكلات التي تواجههم وإيجاد حلول مناسبة لها، كما تطورت لديهم القدرة على تفعيل دور الأسرة في المنزل بطرق فعالة. وحرصت الباحثة أن تسير المجموعتان بنفس الترتيب في التدريب ونفس السرعة وعدم تجاوز أي كفاية من الكفايات أو هدف من الأهداف، فكان التدريب شاملاً وأخذ وقتاً يتناسب مع المحتوى التدريبي الذي يتضمنه، بعد أن تم اختيار الكفايات التي سيتضمنها البرنامج قامت الباحثة بالاستناد إلى مبادئ صحيحة في التصميم، وإن توظيف تكنولوجيا التعليم ساعد الباحثة على تحقيق ذلك حيث إن من أهم الأسس التي تقوم عليها تكنولوجيا التعليم تحليل العمل وهو تقسيم كل مهمة إلى أجزاء صغيرة لإنجازها بدقة بحيث لا ينتقل المتعلم إلى جزء إلا إذا أتقن سابقه (إسماعيل، 2019، ص. 20) حيث اعتمدت صياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس، واعتمدت في تنسيق الأهداف على ما تم اعتماده عالمياً، حيث إن كل

كفاية تحتوي على مؤشرات، وكلّ مؤشر يحتوي على أبعاد، وكل بعد يحتوي على أبعاد تعليمية، ممّا جعل عملية التعلّم دقيقة شاملة لكلّ جوانب الكفاية، كما اعتمدت الباحثة على مصادر علمية أكاديمية تمّ اشتقاقها من أحدث المراجع العلمية. كذلك احتوى البرنامج التدريبيّ الذي صمّمته الباحثة جزءاً خاصاً بالأهداف، وتمدت الباحثة إلى أن يطّلع المتدربون على كل هدف يتمّ التدريب عليه في كلتا المجموعتين، وكانت هذه الأهداف مرتّبة ممّا جعل عملية التدريب منظّمة، وكان المتدرب يستطيع الانتقال إليها بسهولة.

وحرصت الباحثة أيضاً عند تطبيق البرنامج التدريبيّ أن يكون متطوراً وسلساً، إيماناً منها بمقتضيات التطور الحاصل عالمياً والاعتماد عليه في كافّة المجالات، وأن تكون عملية التدريب مشوّقة بعيدة عن الجمود والأساليب التقليديّة وذلك من خلال اعتماد **تكنولوجيا التعليم** وتوظيفها بتصميم البرنامج وتنفيذه واضطلاع الباحثة على مجموعة واسعة من بدائل تكنولوجيا التعليم التي يمكن استخدامها أثناء التدريب واختيار الأفضل منها والمناسب لخصوصية البرنامج التدريبيّ، وهذا جعل المتدربون يجدون المتعة أثناء التدريب وكذلك يحققون الأهداف بسلاسة وكذلك إن توظيف تكنولوجيا التعليم ساعد الباحثة على تطبيق البرنامج التدريبيّ نفسه لكلا المجموعتين بطريقة مشوّقة ومن أهم الآراء التي كان يوجهها المتدربون أن التدريب بتوظيف تكنولوجيا التعليم طريقة حديثة جعلتهم أكثر دقة في الاحتفاظ بالمعلومات وجعلت التدريب ممتع، وحيث أنّه لا بدّ من إعداد معلّمي اضطراب طيف التوحّد بطريقة تتناسب مع التطور والحدّات صمّمت الباحثة البرنامج التدريبيّ بطريقة تفاعلية إيماناً من أنّ التدريب الفعّال يجب أن يكون تفاعلياً سواء في التدريب الوجيه أو التدريب من بعد، فحسب دراسة (الدوسري، 2016)، تعتبر تطبيقات التعليم الإلكتروني ومنصّاته من أهمّ أدوات التعليم الإلكتروني التي يمكن توظيفها في تدريب المعلّمين، وذلك لما لها من خصائص التفاعل وتجاوب المتدرب وتوفّر الوسائط المتعدّدة والجاذبة التي تؤدي للنمو الفعّال مهنيّاً وتنمية الأداء المهنيّ للمعلّمين، وتتيح فرصاً حقيقيّة للتواصل بين المتدربين بشكل أفضل لتحقيق بيئة من التعلّم التشاركيّ وتفعيل المناقشات وتبادل الخبرات والتجارب فيما بينهم، فإنّ من أهمّ خصائص تكنولوجيا التعليم التفاعلية وهذا ما استفادت منه الباحثة مع كلتا المجموعتين أثناء التطبيق.

كما أنّ الطّريقة التي اعتمدتها الباحثة في التّطبيق ساعدت في كسر الجمود، ففي مجموعة التّدريب الوجيهي حرصت الباحثة على تقسم المتدربين إلى مجموعات حقيقيّة واستخدام طريقة اللعب والتّنافس، وكذلك حرصت أن يكون التّدريب مريحاً لهم، فكانت تعطيهم أوقاتاً للاستراحة وبناء علاقات وديّة خلالها، مما انعكس إيجاباً على تعاونهم أثناء التّدريب بشكل أكبر، وفي عيّنة التّدريب من بعد كانت المهمّة أصعب، لأنّ المتدربين لم يتفعلوا في البداية واكتفوا بسماع ما تقوله الباحثة فقط، وكانت مشاركتهم ضعيفة، لذلك قامت الباحثة بتشكيل مجموعات (واتس أب) وتوزيع المتدربين على هذه المجموعات وتفعيل جوّ التّنافس بين هذه المجموعات، ممّا جعل المتدربين يتحمسون بشكل أكبر، كما أنّ الباحثة كانت تحرص على مساعدة المتدربين على بناء علاقات فيما بينهم من خلال طلبها لأداء بعض الواجبات بشكل ثنائي جعلتهم يتعرفون على بعضهم البعض وأصبحوا أكثر تعاوناً، وكذلك من خلال إعطائهم استراحات طبّقت الباحثة خلالها بعض الألعاب البسيطة التي كسرت الجمود في التّدريب.

كما تفسّر الباحثة هذه النتيجة بسبب آليّة البرنامج المصمّم، فقد صمّمت الباحثة البرنامج بنفسها بعد أن استشارت عدداً من المهندسين والخبراء في مجال التّصميم، وبالرغم من صعوبة التّصميم والوقت الطويل الذي استغرقه إلا أنّ النتيجة كانت تستحقهما، لأنّ ذلك جعل البرنامج مرناً يمكن التّعديل عليه، ومتناسباً مع المحتوى التّدريبي، وسهلاً في استخدامه من قبل المشاركين، ومتلائماً مع احتياجاتهم وخصائصهم، وأيضاً راعت الباحثة تصميمه بطريقة تناسب أن يقدم البرنامج نفسه لعيّنة التّدريب الوجيهي وعيّنة التّدريب من بعد، وكما أنّ البرنامج التّدريبي كان يتميز بوضوح الأزرار وسهولة التّعامل معها، حيث تستخدم أزار محدّدة من أوّل البرنامج إلى نهايته لنفس الهدف، مثل: الضّغط على زرّ العلم الأخضر ينقل المتدرب إلى التّشاطر، الضّغط على زرّ العودة للمحتوى يمكن المتدرب من العودة إلى المحتوى النظريّ الموافق للتّشاطر، الضّغط على زرّ الأهداف ينقله إلى الأهداف التي يتمّ التّدريب عليها، وهكذا إلى نهاية البرنامج، وكذلك وضّحت المدربة للمشاركين آليّة الاستخدام في دليل استخدام البرنامج الذي ذكرت فيه كافّة خطوات التّعامل مع البرنامج، وصمّمت شاشات البرنامج كذلك بشكل جذّاب يظهر المعلومات بطريقة منظّمة، وتميّز البرنامج بكثرة الأنشطة والتّدريبات التي غطّت مختلف الأهداف

والمعلومات، وكما أنّ جميع الأنشطة والتدريبات كانت تفاعلية وتُقدّم تغذية راجعة فورية للمتدرب ليتأكد من أدائه، وعرضت بطرق متنوعة ومتجددة جعلت الأنشطة ممتعة، وتثبت المعلومات التي تمّ عرضها، وقد خصّصت بعض الأنشطة والتدريبات لتحقيق هدف ربط المعلومات ومراجعتها، وعند تطبيق البرنامج قامت الباحثة بعرض حالات وأمثلة واقعية من خلال عرض فيديو وتسجيلات صوتية لحالات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد بعد أن تمّ أخذ موافقة الأهل على عرض حالات أبنائهم، وكذلك عرضت الباحثة مقاطع فيديو حقيقية من "اليوتيوب" بغرض زيادة تدريب المتدربين، وكلفت الباحثة المشاركين بواجبات منزلية تطبيقية بشكل مستمرّ مع متابعتهم في حلّها وتعزيز الخبرات الصحيحة وتصحيح الأخطاء مؤكّدة للمتدربين على ضرورة القيام بها، ممّا جعل المتدربين يتقنون المادّة التدريبية.

كما قامت الباحثة بتصميم البرنامج بطريقة تسمح بالتفاعل بين المشاركين والباحثة، ففي كلّ مجموعة قامت الباحثة بتقسيم المشاركين إلى مجموعات تمكّنهم من التفاعل عند تطبيق الأنشطة، كما أنّ الباحثة حرصت على تبديل الأشخاص في المجموعات كلّ مرة كي يتجدّد التفاعل بين المشاركين، وقد قامت الباحثة أيضاً ببناء علاقة إيجابية مع المتدربين ممّا أزال العقبات أمام التفاعل وزاد التّنافس فيما بينهم، ولكن واجهت الباحثة في مجموعة "التدريب من بعد" صعوبة انقطاع الانترنت عند بعض المتدربين لوقت قصير، وهذا كان يقف عائقاً أمام استكمال مشاركتهم في المجموعات، ممّا كان يضطر الباحثة إلى إعطائهم وقتاً إضافياً لتطبيق الأنشطة عند عودة انضمام المشاركين كافة.

وقد راعت الباحثة خصوصية البيئة المكانية لكلّ طريقة، ففي عينة "التدريب الواجهي" اختارت الباحثة مكاناً مناسباً يسهل الوصول إليه ويتناسب مع المتدربين ومع العملية التدريبية، وقامت بتوفير الأجهزة التي يتطلّبها التدريب، مثل: الحواسيب وأجهزة تكبير الصّوت والبروجيكتور والسّبورة والأقلام والأوراق اللاّزمة، وكانت الباحثة في بداية كلّ جلسة تتأكد من سلامة الأجهزة وتشغيلها، علماً أنّ خبرة الباحثة في تشغيل الحواسيب والتّعامل مع البرنامج التدريبيّ المصمّم ساعدها على حلّ أيّ مشكلة تواجه المتدربين أثناء التدريب، كما تواصلت بشكل مستمرّ مع خبير في مجال التكنولوجيا والحواسيب ليقدم المساعدة في حين واجه التدريب مشكلة تقنية. وقد تمّ

اختيار الوقت المناسب للمتدربين مما ساعدهم على الالتزام بالتدريب، وتم الاتفاق مع المتدربين على قواعد لضبط وتنظيم قاعة التدريب، حيث قامت الباحثة بتنظيم غرفة التدريب وتوزيع المتدربين في القاعة بطريقة يسمح بالتفاعل وضبطها بأن معاً.

أما في عينة التدريب من بعد فقد اعتمدت الباحثة برنامج "غوغل ميت" الذي يعمل على كافة الأجهزة، تم تنزيله بشكل مجاني من الإنترنت، فهو برنامج يسمح بالتفاعل بين المتدربين وليس جعلهم مجرد متلقين، ويحتوي على العديد من الأزرار التي تضمن التفاعلية مع الباحثة أثناء التدريب، حيث أعطى ذلك الباحثة إشارات تدل على تركيز المتدربين معها، لا أنهم يدخلون فقط للبرنامج من غير تفاعل وتركيز، كما أنه يتميز بقدرة الباحثة على التحكم بالبرنامج، مثل: فتح مكبرات الصوت أو الكاميرات، مما جعل عملية التدريب منضبطة بعيدة عن التشويش، كما أن برنامج "غوغل ميت" فيه ميزة الكتابة على "الشآت" مما ساعد على تبادل الأفكار وكتابة المشاركين أسئلتهم والإجابة عنها، مع استخدامهم لهذه الميزة أيضاً في حال تعذر عمل "المايك". البرنامج يقدم العديد من الحلول للعرض والتفاعل والمشاركة، فهو يتميز بمشاركة الشاشة بوضوح، ويتيح للمشاركين مشاركة شاشاتهم مع بعضهم البعض لعرض معلومات إضافية بعد سؤال الباحثة، وقد أكدت دراسة (الجراح، 2020) و دراسة (الشّمري، 2018) فاعلية توظيف تطبيقات "جوجل" التفاعلية في تنمية مهارات تصميم ملفات الإنجاز الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج (السعيد، 2021، ص. 46)، وحسب دراسة (العساف، 2019) فإن واقع استخدام بعض تطبيقات "جوجل" التفاعلية جاء بدرجة مرتفعة لدى الطلبة.

وحول إجراءات تنفيذ التدريب من بعد قامت الباحثة بالخطوات الآتية: أرسلت الباحثة قبل بداية التدريب أيقونة البرنامج للمشاركين، وتأكدت من قيام الجميع بتنزيله على أجهزتهم، وفي أول جلسة شرحت الباحثة لهم آلية التعامل مع البرنامج، ثم طلبت منهم تجربته للتأكد من قدرتهم على التعامل معه بشكل صحيح، وكانت الباحثة تذكر المشاركين بالموعد قبل التدريب بيوم، وكذلك قبل بداية التدريب بنصف ساعة لتفادي مشكلة نسيان الموعد، وكانت تتأكد من دخول جميع المشاركين للاجتماع، وقد ساعد إتقان الباحثة العمل ببرنامج "غوغل ميت" على حل أي مشكلة قد تواجه المشاركين أثناء التشغيل على أجهزتهم، كما أن الباحثة وضعت قواعد وضوابط

لآلية سير التدريب من بعد، مثل: ضرورة فتح الكاميرات في فترة التدريب للتأكد من وجودهم طوال وقت التدريب، وإغلاق المايكات وعدم تشغيلها إلا بإذن المدربة، وطلبت منهم حين تشغيلها الهدوء في البيئة الموجودين فيها حتى يتمكن المتدربون من سماع الصوت بقاء، وكذلك ضرورة أن يكونوا موجودين من أول التدريب إلى آخره، وكذلك ضرورة استخدام الأزرار التفاعلية مثل زر "رفع اليد" عند وجود مداخلة، أو زر "لا" في حين عرضت معلومة أو مشاركة لم يوافق عليها المتدرب، أو زر "قلب" في حين عرض معلومة أو مشاركة أعجب بها المشارك....الخ.

كما قامت الباحثة أيضاً بإنشاء مجموعات "واتس آب" تتيح التفاعل بين المتدربين، وقسمت المتدربين إلى فريقين، وأجرت بعض التدريبات بطريقة تنافسية بين الفريقين من خلال تطبيق بعض الأنشطة، فأدى ذلك إلى إعطاء المتدربين فرصة للحوار والنقاش في الحالات والتمرينات خلال الوقت الكافي الذي تم منحهم إياه، وكانت الباحثة موجودة في كل مجموعات "الواتس آب" وتقديم التغذية الراجعة الفورية أثناء النقاش والحوار الذي يدور في تلك المجموعات، ثم العودة إلى برنامج "غوغل ميت" مما ساعدهم على التفاعل وتنظيم الأفكار، فحسب ما جاء في دراسة (الأسود 2012)، إن نظام التعليم من بعد يتم من خلال مجموعة واحدة أو أكثر من مجموعة، وإن حضور المتعلمين في هذه المجموعات يتطلب أدوات تكنولوجيا الاتصال، وذلك بهدف حدوث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية بين المتعلم والمعلم وعناصر المنهج أو المقرر الدراسي. وهذا ما حرصت الباحثة على تطبيقه في كل جلسة من الجلسات، وكذلك حسب دراسة (الأسود، 2021) إن من خصائص بيئة التعليم أن تكون بيئة مقصودة ومنظمة، ويكون لدى المتعلمين فيها أهداف يسعون لتحقيقها.

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة بأنها استخدمت طرائق متنوعة من تكنولوجيا التعليم، فقد اعتمدت البرنامج الإلكتروني المصمم، ومجموعات "الواتس آب"، ونماذج غوغل Google Form للتقييم، والتسجيلات الصوتية والصورة والفيديو، والملفات الإلكترونية والمجموعات الافتراضية في كلتا المجموعتين، وعملت على تفعيلها بطرائق مناسبة لكل مجموعة مما جعل عملية التدريب معتمدة على تكنولوجيا التعليم بشكل كلي، وطبقت ذلك في كافة مراحل التدريب ومتطلباته من بداية مرحلة التقييم القبلي وصولاً إلى عملية التدريب وعرض المحتوى

العلمي وانتهاء بالتقييم البعدي، وقد حرصت الباحثة أن يكون التطبيق على كلتا المجموعتين في الفترة الزمنية نفسها، واعتمدت على فنيات متنوعة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، مثل: النمذجة ولعب الدور والحواس والنقاش وتوضيح وتحليل المهمة والتغذية الراجعة... الخ، وكذلك نوعت الباحثة طرق تقديم التعزيز.

كذلك ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى التقييم المستمر بالاعتماد على طرق تكنولوجية، فكانت تقوم بتقييم كل جلسة تدريبية وكل كفاية على حدة، ثم بعد التقييم يتم الاختبار البعدي، مما زاد فرصة إتقان المتدربين للمهام وتحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (Hamdan, 2017)، ومع نتيجة دراسة (عطير، 2017) ونتيجة دراسة فليبس (Philips, 2020)، ونتيجة بايسوتي (Biasotti, 2020)، ونتيجة دراسة (فؤاد، 2022)، ونتيجة دراسة (إبراهيم وأحمد، 2020)، ونتيجة دراسة أوزكان ويوزنبوي (Ozcan & Uzunboyl, 2015)، ونتيجة دراسة التاجي والعويدي (Al-Taj & Al-Oweidi, 2017)، ودراسة الخطيب وآخرون (Al-khateeb et al., 2021)، ودراسة (عبد الله، 2016)، ودراسة (الشّمي، 2020)، ودراسة ليرمان وآخرون (Lerman et al., 2004)، والتي بينت أن البرنامج التدريبي المقدم كان له أثر إيجابي للبيئة التجريبية، وكذلك مع نتيجة دراسة إيركسون وآخرون (Erickson et al., 2017) التي توصلت إلى أن معلّمي التربية الخاصة الذين شاركوا في التطوير المهني عبر الانترنت اكتسبوا المعرفة والقدرة الشخصية على تطبيق الممارسات القائمة على الأدلة داخل فصولهم الدراسية، كما أن المشاركين استطاعوا أن يقيموا التعاون المطلوب مع الزملاء. وكذلك مع نتيجة دراسة (السّعدي والمطري، 2021) التي كشفت نتائجها أن فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات المعلمين في استخدام منصات التعلم الإلكترونيّة جاء بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني وأسئلته الفرعية:

2- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتحليلها.

السؤال الثاني: ما آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي المطبق؟

السؤال الفرعي الأول: ما آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عتبة التدريب من بعد؟

السؤال الفرعي الثاني: ما آراء معلمي اضطراب طيف التوحد نحو البرنامج التدريبي في عتبة التدريب الجاهي؟

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنها راعت أثناء تطبيق البرنامج الكثير من الأمور في كلتا المجموعتين، مثل أن يكون محتوى البرنامج التدريبي تتضافر فيه المعلومات النظرية مع الجانب الأدائي، وأن الباحثة قامت بالحديث مع كل متدرّب من المتدرّبين على حدة قبل بدء البرنامج التدريبي وشرحت له ما سيقدمه البرنامج والطريقة المتبعة، وأنها راعت تطبيق كلّ ما زودتهم به من معلومات حول البرنامج، كما أنها أجابت عن جميع أسئلة المشاركين قبل البدء، وراعت أيضاً آراءهم أثناء التطبيق، وسألتهم عن رأيهم في كلّ جلسة وعن الصّعوبات التي واجهوها، وقامت بإيجاد الحلول لها بشكل فوري، كما أنها طلبت من المشاركين كتابة آرائهم وملاحظاتهم بشكل دوريّ دون أن يذكروا أسماءهم ليكونوا أكثر قدرة على التعبير بعيداً عن الخجل، وكانت تأخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار، كما أنّ الباحثة اعتمدت البرنامج التدريبي نفسه مع كلتا المجموعتين مع مراعاة خصائص كل مجموعة، وقامت الباحثة بالتدريب بشكل جماعي، وعند الحاجة قامت بتقديم المساعدة للمشاركين بشكل فردي، كما أنها وضعت برنامجاً تدريبياً يحدّد الوقت اللازم لكلّ هدف يُراد تحقيقه بشكل يتناسب مع المتدرّبات، وبيّنت ما سيتمّ تحقيقه في كلّ جلسة تدريبية مع مراعاة خصوصية كلّ مجموعة، وكذلك حرصت الباحثة على خلق علاقة إيجابية بين المتدرّبين مع بعضهم ومع الباحثة، وراعت الباحثة أن يكون محتوى البرنامج التدريبي متناسباً مع المشاركين واحتياجاتهم من خلال الدّراسة الاستطلاعية التي قامت بها لاختبار الكفايات، كما أن الباحثة راعت المرونة في تصميم وتطبيق البرنامج، فهو سهل الاستخدام يمكن تطبيقه على أيّ حاسوب، وكذلك قامت الباحثة بتقديم البرنامج والأنشطة والتّدرّبات بطريقة متنوّعة وجديدة بعيدة عن الطّرق التقليديّة، ممّا جعل الأساليب المتبعة في التّدريب ممتعة للمشاركين، وكذلك التّطبيق على أمثلة واقعية كثيرة كانت تعرض على كلا المجموعتين، مع الأخذ بعين الاعتبار اختيار المعلومات النظرية من مراجع حديثة.

وكذلك اعتمدت الباحثة فَنَيَّاتٍ متنوّعة في تطبيق البرنامج، مثل: الحوار والتّقاش والنّمذجة والعصف الذّهني وغيرها من الفَنَيَّات، والتي راعت الباحثة عند اختيارها خصوصية التّدريب والطّريقة المتّبعة وخصوصيّة العينة المشاركة في التّدريب، ممّا جعل التّدريب جذاباً للمتدّربين.

تفسر الباحثة هذه النّتيجة أيضاً بأنّها قامت باعتماد بيئة تدريبيّة مناسبة لكلا المجموعتين، حيث اختارت مخبر كَلِيّة التّربية لعينة التّدريب الوجيهي، حيث ناسب المتدّربين من حيث الموقع، كما أنّه كان مهياً لأغراض التّدريب، وقد أمنت المدرّسة الأغراض اللازمة للتّدريب، مثل: الانترنت واللابتوبات ومكبّرات الصّوت والبروجيكتور، أمّا في عينة التّدريب من بعد فقد اختارت الباحثة برنامج "غوغل ميت" حيث يتميز بسهولة الاستخدام وإمكانية تنزيله على أي هاتف جوال، فلم تكن هناك حاجة إلى اللابتوب لتنزيله، ممّا جعل المشاركة سهلة ومرنة على المشاركين، كما أنّ **توظيف تكنولوجيا التّعليم** في كافّة مراحل التّدريب جعل التّدريب سهلاً ومرناً وجذاباً للمتدّربين، ففي معظم التّدريبات التي خضع لها المتدّربون سابقاً كانت تعتمد على التّدريب التقليدي فهذا جعلهم يتلقّون المعلومات بطريقة جديدة أثارت فيهم الدافعية وكذلك إن استفادة الباحثة من ميزات تكنولوجيا التّعليم مثل القدرة على تقسيم المعلومات وعرضها بطريقة جذابة وكذلك إمكانية تقديم تغذية راجعة فوريّة متنوّعة للمتدّربين وإمكانية مشاركة الصور ومقاطع الفيديو ساعدت الباحثة على تحقيق أهداف التّدريب، كما أنّ الباحثة اعتمدت اختيار **طرائق مختلفة من تكنولوجيا التّعليم**، مثل: البرنامج التّدريبي والصّور والفيديو ومجموعات "الواتس آب" والمجموعات الافتراضيّة ونماذج "جوجل"، وقد اعتمدت هذه الطرائق في كلتا المجموعتين ممّا جعل التّدريب يتميز بالجدة والتشويق، وكذلك إن من أهم الميزات التي تمّ الاستفادة منها أن البرنامج التّدريبي يحتوي كل المعلومات السّابقة وكل الكفايات ففي حين أن أحد المتدربين لم يتقن هدف محدد أو كان لديه رغبة بإعادة جزء محدد كان يتمكّن من ذلك بسهولة حيث كانت الباحثة تتيح لهم فرصة لذلك بشكل مستمر سواء قبل وقت التّدريب أو بعده.

ونتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2018) التي توصلت إلى أن معلّّات اضطراب طيف التّوحد اللّواتي شاركن في التّدريب لتنمية كفاية تعديل السّلك لديهم كنّ راضيات عن المحتوى العلمي والتّطبيقي للبرنامج.

رابعاً: تفسير فرضيّات الدّراسة:

1- تفسير نتائج الفرضيّة الأولى ومناقشتها:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى (التّدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثانية (التّدريب من بعد) على الدّرجة الكليّة لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلّّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر.

نتيجة الفرضيّة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى (التّدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثانية (التّدريب من بعد) على الدّرجة الكليّة لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلّّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ البرنامج التّربوي الذي اعتمدته طبق نفسه مع كلتا المجموعتين، فكان يعتمد على الأهداف والأنشطة والتّدريبات ذاتها، وكذلك قدّم المحتوى العلمي نفسه لكلتا المجموعتين، وكذلك اعتماد الباحثة على المعايير العالمية نفسها أثناء بناء البرنامج المصمّم ممّا جعل المحتوى التّربوي وأهدافه موحّدة للمجموعتين، ولذلك يلاحظ أنّ النّتائج في الاختبار البعديّ المباشر لكلتا المجموعتين جاء بدرجة مرتفعة، وهذا يدلّ على فعالية البرنامج وأنه ذو أثر كبير على الأداء مع كلتا المجموعتين، كما أنّ الباحثة اعتمدت على طرائق متنوّعة من تكنولوجيا التّعليم، مثل: (البرنامج الإلكترونيّ ، المجموعات الافتراضية ، مجموعات الواتس آب، نماذج غوغل، الصّور والمقاطع الصوتية وتسجيلات الفيديو، المّلّفات الإلكترونيّة)، حيث وظّفت كلّ هذه الطرائق مع كلتا المجموعتين، مع مراعاة أن تكون طريقة التّوظيف مناسبة لكلّ مجموعة، وقد لوحظ من خلال

التطبيق أنّ مجموعة التدريب من بعد كانت أكثر اعتماداً في التعامل على مجموعات "لواتس آب"؛ لأنها كانت طريقة التواصل فيما بينهم، أما مجموعة التدريب الوجيه فكانت أكثر اعتماداً على المجموعات الحقيقية والتواصل الحقيقي في القاعة التدريبية بالرغم من أنّ الباحثة أنشأت لهم مجموعة "واتس آب"، وكما لوحظ أيضاً أنّ مجموعة التدريب من بعد كان لديهم قدرة أكبر على توظيف تكنولوجيا التعليم أثناء التدريب فكانوا أكثر خبرة وسلاسة، أما مجموعة التدريب الوجيه فكان لعدد كبير منهم ضعف في قدرتهم على التعامل مع تكنولوجيا التعليم مفضلين الطرق التقليدية، وقد عملت الباحثة خلال البرنامج التدريبي على زيادة قدرتهم على التعامل مع تكنولوجيا التعليم، ممّا جعل المشاركين في عينة التدريب الوجيه يذكرون خلال الملاحظات في نهاية التدريب أنهم تعرّفوا على طرق حديثة في التدريب، وأنّ هذا جعل التدريب أكثر سهولة ومتعة.

كما أنّ الباحثة اعتمدت في تطبيق البرنامج الفنيّات نفسها مع كلتا المجموعتين، مثل: الحوار والنقاش والعصف الذهنيّ والنمذجة وتحليل المهمة، وطبقته بطريقة مناسبة لكلّ مجموعة من المجموعات، وبالرغم من اعتماد الفنيّات نفسها مع المجموعتين لكن كل فنية طبقت بطريقة تناسب طريقة التدريب المعتمدة، مثلاً: فنية النمذجة طبقت مع عينة التدريب الوجيه بشكل مباشر في القاعة الحقيقية، وشعر المتدربون بالمتعة فيها، وصار لديهم دافعية كبيرة للمشاركة وتقديم ملاحظات وأسئلة حول ما تمّ عرضه، وقد قامت الباحثة بتصويب الخطأ وأجابت عن الأسئلة، أما في عينة التدريب من بعد فكان الجهد الأكبر على الباحثة، حيث نظّمت المتدربين وقسمتهم إلى مجموعات وتابعتهم في تنفيذ النمذجة، ففي المرة الأولى التي طلبت فيها الباحثة تطبيق النمذجة لم يكن هناك دافعية من المتدربين، فقامت الباحثة بتحديد مجموعات النمذجة وشرحت لهم الآلية، وكذلك بذلت جهداً بأن تحافظ على انتباه بقية المتدربين من خلال طلب استخدام أزرار التفاعل أثناء تقديم النمذجة. في فنية الحوار والنقاش أيضاً كانت طريقة الحفاظ على جعل التطبيق موظفاً وموجّهاً مختلفة، ففي عينة التدريب الوجيه كانوا أكثر قدرة على الحوار بطريقة فعّالة، أما في عينة التدريب من بعد فكان المتدربون في البداية يقاطعون بعضهم أو لا يتفاعلون أحياناً، لذلك استخدمت الباحثة ميزات برنامج "غوغل ميت" من حيث كتم الصوت والسماح لأشخاص محددين بالمشاركة، ووضعت قواعد شرحتها للمتدربين، وفعلت ميزة "النشآت" عبر

"غوغل ميت" وكذلك الأضرار التفاعلية. كما أنّ الباحثة راعت أن يكون هناك تناسب وتضافر بين الجانبين الأدائي والتطري، بحيث يدعم كلّ منهما الآخر، وبالعودة إلى الجدول (32)، نجد أنّ ترتيب الكفايات في الاختبار البعدي لمجموعة التدريب الوجيه كآلاتي: في المرتبة الأولى تعديل السلوك، في المرتبة الثانية كفاية البرنامج التربوي الفردي، في المرتبة الثالثة كفاية التعامل مع الأسر، وجاء ترتيب الكفايات في مجموعة التدريب من بعد كآلاتي: في المرتبة الأولى كفاية تعديل السلوك، في المرتبة الثانية كفاية البرنامج التربوي الفردي، في المرتبة الثالثة كفاية التعامل مع الأسر، وتفسّر الباحثة ذلك بأنّ كفاية تعديل السلوك تعتمد على التضافر بين الجانبين التطري والأدائي، فكانت تلاحظ في المجموعتين أنّ المتدربين لديهم معلومات عامّة عن تعديل السلوك، لكنهم لا يمتلكون القدرة على تطبيق التفاصيل، كما أنّ لديهم ضعفاً في آلية تطبيق فنيّات تعديل السلوك مع أطفال اضطراب طيف التوحّد نظراً لخصوصيّة هذا الاضطراب، فكان يوجهون دائماً هذا السؤال: كيف نطبق الفنيّة مع الطّفل وهو لديه ضعف في التّواصل والتّفاعل، فهذا ما قدّمه البرنامج حول زيادة قدرتهم على توظيف تعديل السلوك مع أطفال اضطراب طيف التوحّد بوجه الخصوص وكيفية التعامل معه وخاصّة أن الباحثة عمدت على توظيف تكنولوجيا التعليم في ذلك من خلال عرض مقاطع الفيديو والصور والحالات السريرية وتطبيق تعديل السلوك عليها. وفيما يتعلّق بالبرنامج التربوي الفردي فإنّه يفسّر بأنّ المعلومات المقدّمة كانت عميقة وتهتمّ بكافة تفاصيل التطبيق، فلم يتمّ الاكتفاء بتصميم الأهداف، وإنّما تمّ تدريبهم على آلية التعامل مع الطّفل وكيفية تطبيق الأهداف، فكان من الملاحظ أنّ عدداً كبيراً من المتدربين - مع أنّ معظمهم يعملون في الميدان - لا يستطيعون ضبط الطّفل، وهذا يعيق تقدم الطّفل، لذلك ركّز البرنامج التدريبي في أنشطته وتدريباته على ذلك، وقدّم لهم طرائق متعدّدة في تطبيق البرنامج التربوي الفردي بعيداً عن الطرائق التي كانوا يعتمدونها، والتي كانت معظمها تقليدية، مما يجعل الطّفل يملّ، لوحظ أيضاً أنّه في نهاية التدريب أصبح المتدربون يقدمون طرائق مختلفة ويعرضونها أثناء تطبيقهم مع الأطفال في الميدان، وأصبحوا أكثر دافعية في التطبيق، فقد ركّزت الباحثة على فكرة أنّ هناك أريحية في اختيار الطريقة المناسبة للطّفل، وليس الاعتماد على ما يطبق أمامهم فقط. كذلك تمّ تدريبهم على قياس مدى التّقدم وإعداد التقارير بذلك، وهذا لم يكن موجوداً عند المتدربين، فقد تطرّق البرنامج

إلى نقاط لم يكن المتدربون قد درّبوها عليها من قبل وخاصةً أنه تمّ الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في ذلك من خلال استخدام ميزات البرنامج الإلكتروني لعرض المادة التدريبية بشكل منظم والقدرة على استخدام ألوان ورسوم بيانية وأشكال وخرائط ذهنية تساعد في تنظيم المعلومات وشرحها والتطبيق العملي. وفيما يخص كفاية التعامل مع الأسر، تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ هذا التدريب هو التدريب الأول -على حد علم الباحثة- المقدم حول تفعيل التواصل بين المعلمين والأسر، فلم يسبق وأن قدّم تدريب يفعل دور الأسر ويعطي المعلم آلية التعامل مع الأسر، ممّا جعل هذه الكفاية فيها الكثير من الصّعوبة قبل التدريب، وكانت عبارة عن نظريات يمتلكها المعلّم، أما في التدريب فقد تمّ وضع تدريبات وأنشطة لتفعيل التواصل بطرق عملية، وكان من الملاحظ أن المعلمين طبّقوا هذه الكفاية مع أسر الأطفال الذين يعملون معهم في الميدان، وفي نهاية التدريب تحسّن تواصلهم مع الأهل وأصبحوا أكثر وعياً بواجباتهم وحدود تواصلهم مع الأهل مما انعكس إيجاباً على الأطفال، لذلك لوحظ ارتفاع أداء المعلمين في كلتا المجموعتين، وهذا يدلّ على أثر البرنامج في الدّرجة الكليّة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ البرنامج المتّبع كان هو نفسه مع كلتا المجموعتين، وأنّ احتواءه على الأنشطة والتدريبات بصورة كبيرة جعل الفرصة أكبر في تطوّر أدائهم، وبأنّ البرنامج التدريبيّ كان شاملاً لمختلف الكفايات وأعطى كلّ كفاية حقّها في التدريب، مع عدم الفصل بين الكفايات المختلفة، فقد اعتمدت الباحثة على الرّبط بين هذه الكفايات، والاستفادة من المعلومات والمهارات الواردة في كلّ كفاية وتوظيفها في أثناء العمل، وهذا ما ميّز هذا البرنامج التدريبيّ حيث كان شاملاً، وقد احتوى على أكثر من كفاية ولم يقتصر على كفاية واحدة، وبالرغم من ذلك سجّل المتدربون تحسّناً في كافّة الكفايات بغضّ النظر عن طريقة التدريب المتّبعة.

واتّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أونيل وآخرون (Oneill et al., 2017) التي أظهرت تحسّناً في دقّة كتابة الخطّة التربويّة الفرديّة بنسبة 75% لدى المعلمين بعد التدريب، وزيادة النّقة في تطبيق الخطط الفرديّة في داخل الصّف، وكذلك مع نتيجة دراسة (السّيد والغامدي، 2019) التي توصّلت إلى وجود تحسّن في أداء معلّمي اضطراب طيف التّوحد في صياغة أهداف قابلة للقياس بنسبة 80%، وانخفاض نسبة الأخطاء في تقييم الاحتياجات الفرديّة لذوي اضطراب طيف التّوحد، ومع نتيجة دراسة (القيوتي والسّرطاوي، 2015) التي توصّلت

إلى أن معلمي اضطراب طيف التوحد الذين شاركوا في التدريب تحسنت كفاياتهم التعليمية في استخدام استراتيجيات التدريس الفردي والتواصل الفعال مع أطفال اضطراب طيف التوحد.

وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة بروك وآخرون (Broch et al., 2014) التي أظهرت أن التدريب المكثف على استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي زاد من دقة تطبيق المعلمين لتعديل السلوك مع تحسن ملحوظ في تفاعل الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وكذلك مع نتيجة دراسة بلافينك وآخرون (Plavnick et al., 2015) التي أظهرت تحسناً في أداء المعلمين في تطبيق استراتيجيات التعزيز التفاضلي بنسبة 65%، مع انخفاض السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب بنسبة 30%. وكذلك مع نتيجة دراسة (العتيبي والذهيشي، 2020) التي بينت تحسناً في كفايات المعلمين بنسبة 60% بعد تطبيق البرنامج مع انخفاض السلوكيات العدوانية للطلاب بنسبة 35%. ونتيجة دراسة (العتيبي، 2018) التي توصلت إلى أن أداء معلمي اضطراب طيف التوحد تحسن في تطبيق تقنيات السلوك التطبيقي بعد التدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آزاد وماندل (Azad & Mandell, 2016) التي توصلت إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً على استراتيجيات المشاركة الأسرية حققوا تحسناً كبيراً في سلوكيات الأطفال مقارنة بمن لم يتلقوا التدريب، كذلك زادت ثقة الأسر بالمدرسة بنسبة 40%. وكذلك تتفق هذه نتيجة دراسة ديكسترا وآخرون (Dykstra et al., 2018) التي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي المكثف لمدة 6 أسابيع رفع كفاءة المعلمين في حل النزاعات مع الأسر، وكذلك في تصميم أنشطة مشتركة بين البيت والمدرسة، وأن 85% من المعلمين أفادوا بتحسين علاقاتهم مع الأسر بعد التدريب. وأيضاً دراسة (العتيبي، 2019) التي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي زاد في وعي المعلمين بثقافة الأسرة وخصوصيتها، وفي استخدام استراتيجيات التواصل غير اللفظي، مثل: الصور والإرشادات والتوصيات والتواصل مع الأسر. وكذلك دراسة قلاجو وآخرون (Kelago et al., 2016) التي أظهرت تحسناً في أداء معلمي اضطراب طيف التوحد بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي، فقد زادت قدرتهم على تحسين جودة التعديلات الصفية المدرجة في الخطة التربوية الفردية وارتفاع مشاركة أولياء الأمور في وضع الأهداف.

وهذه النتيجة تعتبر مغايرة لنتيجة ما جاء في دراسة (الأسود، 2021) بأنّ التّعليم من بعد يتميّز بعدة خصائص وامتيازات تجعله ينافس التّعليم النظامي ويتفوّق عليه من حيث إنّه الأقدر على الإسهام في البرامج التنمويّة والثّقافيّة والأنظمة المختلفة.

2- تفسير نتائج الفرضيّة الثّانية ومناقشتها:

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسّطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى (التّدريب الوجيه) ومتوسّطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثّانية (التّدريب من بعد) على الدرجة الكلّيّة لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المؤجّل.

نتيجة الفرضيّة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسّط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الأولى (التّدريب الوجيه) ومتوسّط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجريبية الثّانية (التّدريب من بعد) على الدرجة الكلّيّة لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المؤجّل.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المتدربين استطاعوا أن يحافظوا على المهارات والمعارف والمعلومات التي تمّ تدريبهم عليها خلال البرنامج التّربوي في كلتا المجموعتين بدرجة عالية، ويعود ذلك إلى أنّ البرنامج التّربوي المعتمد كان فعّالاً من حيث قدرته على إيصال المعلومات والاحتفاظ بها بعد انتهاء التّدريب، وتعزي الباحثة قدرتهم على الاحتفاظ بسبب الدّقة في البرنامج المتّبعة سواء من حيث صياغة الأهداف أو التّدريب عليها، فقد اعتمدت الباحثة أهدافاً دقيقة واضحة لا يستطيع المتدرب الانتقال إلى الهدف اللاحق قبل أن ينهي التّدريب على الهدف السّابق، وكذلك الارتباط بين هذه الأهداف، خاصّة أنّ البرنامج التّربوي كان موحّداً لكلتا المجموعتين من حيث الأهداف، فكانت الأهداف التي يتمّ التّدريب عليها في عيّنة التّدريب الوجيه هي نفسها المقدّمة لعيّنة التّدريب من بعد. وكذلك تعود هذه النتيجة إلى الاستراتيجيّات التي اتبعتها الباحثة مع كلتا المجموعتين حيث اعتمدت استراتيجيّة الإعادة والتّكرار والتّقييمات المتكرّرة مع كلتا المجموعتين، بالرّغم من الصّعوبات التي

واجهتها الباحثة عند الإعادة، ففي مجموعة التدريب من بعد كانت الصعوبة تتعلق بضعف الإنترنت عند بعض المتدربين، فبعد أن تكون المدربة قد قدمت المعلومة يطلب أحد المتدربين الإعادة لأنه لم يسمع ما تم تقديمه، فتعيده المدربة مرة إضافية، أما في مجموعة التدريب الوجيهي كانت الصعوبة التي تواجهها الباحثة هي انقطاع الكهرباء، مما يؤدي إلى إغلاق الحواسيب، فكانت تضطر إلى انتظار عودة الكهرباء وإعادة تشغيل الحواسيب، ثم الاستئناف لما تم عرضه. وتعود هذه النتيجة أيضاً إلى اعتماد الباحثة أسلوب المنافسة بين المجموعتين مما جعل المشاركين يتحمسون للتدريب، وقد ساعدهم ذلك على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة زمنية طويلة، وبالرغم من أن مجموعة التدريب الوجيهي كان المتدربون فيها أكثر حماساً من مجموعة التدريب من بعد، إلا أن الباحثة بذلت جهداً أكبر في عينة التدريب من بعد لاستثارة دافعيتهم، تم تطبيق كل ما سبق بطريقة تناسب خصوصية تدريب كل مجموعة، ففي عينة التدريب الوجيهي كانت الباحثة تعرض في بداية الجلسة الأهداف التي تم التدريب عليها، ثم توجه أسئلة للمشاركين بطرق تفاعلية حول المعلومات السابقة، ثم تبين للمشاركين الأهداف التي سيتم التدريب عليها في الجلسة الحالية، وخاصة أن البرنامج كان يحوي على زر خاص بالأهداف، وعند النقر عليه تظهر للمتدرب الأهداف الخاصة بالكفاية، وفي عينة التدريب من بعد كانت تعرض الباحثة الأهداف التي تم التدريب عليها من خلال ميزة مشاركة الشاشة، وتتأكد من أن جميع المشاركين قد اطلعوا عليها. وعند تطبيق الأنشطة والتدريبات كانت تعتمد الباحثة أسلوب المراقبة المباشرة في تطبيق الأنشطة لكل متدرب في عينة التدريب الوجيهي وتساعد من عنده أخطاء وتعود معه لشرح المعلومات مرة جديدة فمن ميزات تكنولوجيا التعليم أنها تسمح للمتدرب بالتقويم الذاتي حيث أن كل إجابة يجيبها المتدرب مرتبطة بتغذية راجعة فورية تظهر للمتدرب وهذا ما يعنيه أن تكنولوجيا التعليم تعتمد على التقويم الذاتي حيث يقوم المتعلم أداءه ذاتياً حيث يكتشف أخطاؤه (إسماعيل، 2019، ص. 21) وكانت تعود الباحثة وتحل التدريب بشكل جماعي لترسيخ المعلومة وتبادل الفائدة بين المتدربين، أما في عينة التدريب من بعد فقد كانت تحدد وقتاً لحل كل تدريب وتتأكد قبل التصحيح من أن كل المتدربين أنجزوا التدريب وتطلب من كل متدرب أن يرسل الإجابات بشكل فردي عبر الواتس أب للمدربة للتأكد أنهم أنجزوا التدريب، وبعد الانتهاء كانت تطلب مشاركة المتدربين بشكل جماعي من خلال تحديد الباحثة

لكلّ متدرّب سؤالاً يجب عنه، وقبل التصويب تطلب الباحثة من الآخرين استخدام الأزرار التفاعلية بالضغط على الزرّ "نعم" عند الموافقة على الإجابة و زرّ "لا" في حين عدم الموافقة على الإجابة التي قدّمها المتدرّب، ومن خلال هذه الأزرار كانت تلاحظ الباحثة دقّة المشاركين في الإجابات، وعندما تلاحظ أنّ أحدهم لا يستطيع المشاركة أو يجب بشكل خاطئ تكرر المعلومة له، ولا تنتقل إلى المعلومة اللاحقة قبل الانتهاء من الأهداف كاملة مع كلّ متدرّب. وكذلك تفسّر الباحثة هذه النتيجة بسبب اعتماد أسلوب الواجبات المنزلية مع كلتا المجموعتين، حيث تطلب من كلّ مشارك إرسال الواجب عبر ملفّ إلكتروني يرسله على الإيميل الخاصّ بالباحثة، ثمّ تصحّح الباحثة الواجب وترسل التغذية الراجعة له. وتفسّر الباحثة هذه النتيجة أيضاً باحتواء البرنامج التدريبات المناسبة على حالات وأمثلة واقعية عرضتها خلال البرنامج من خلال صور ومقاطع فيديو لأطفال اضطراب طيف التوحّد، وكذلك الأمثلة التي كان يعرضها كل من أفراد المجموعتين، وفي حين عرض أحد المجموعتين لمثال جيّد تنقله الباحثة للمجموعة الثانية. وكذلك تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المتدربين في المجموعتين يعملون في الميدان، فكانت معظم واجباتهم يطبقونها بطريقة عملية واقعية في عملهم، ولم يكتفوا بتطبيق الواجب، إنّما كان لديهم دافعية لمناقشة الباحثة حول ما تمّ تطبيقه ممّا زاد من قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات.

وبالعودة إلى الجدول (34) يتبيّن أنّ ترتيب الكفايات في مجموعة التدريب الوجيه كانت كالآتي: في المرتبة الأولى كفاية تعديل السلوك، وفي المرتبة الثانية كفاية البرنامج التربوي الفردي، وجاءت في المرتبة الثالثة كفاية التعامل مع الأسر، وكذلك جاءت بنفس الترتيب في عينة التدريب من بعد. تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ معظم المتدربين يعملون في الميدان، وكفاية تعديل السلوك تتميز بأنّها تحتاج للتطبيق العملي، ولكن يجب أن يكون التطبيق يستند إلى مبادئ علمية صحيحة وطرق تطبيق مناسبة، وهذا ما قدّمه البرنامج التدريبي للمجموعتين، ممّا جعلهم أكثر قدرة على تطبيق كفاية تعديل السلوك بطريقة عملية تطبيقية، وعدم الاكتفاء بالمعلومات النظرية فقط، واختيار المناسب منها لحالة الطفل، وقد ساعد عمل المتدربين أيضاً في تطوير كفاية البرنامج التربوي الفردي وزيادة قدرتهم على تصميمه وتعديله وتطبيقه بشكل يتناسب مع حالة الطفل وكذلك

متابعته. وفيما يخص كفاية التعامل مع الأسر فقد كانت معرفتهم بهذه الكفاية ضعيفة جداً نظراً لعدم وجود تدريبات اهتمت بهذا الجانب، وكذلك لأنهم كانوا يركزون في عملهم مع الأطفال، ولا يولون التعامل مع الأسر الاهتمام الكافي، وكذلك يعود ذلك إلى تبني الباحثة الطرق والأمثلة والتدريبات نفسها مع كلتا المجموعتين، والمراجعات المستمرة لكل الكفايات، وعدم التركيز على كفاية دون الأخرى، وإعطاء المجموعتين نفس الجهد، وخاصة أنه تم تطبيق البرنامج التدريبي بنفس الفترة الزمنية لكل من المجموعتين، وكذلك أن تبني تكنولوجيا التعليم في التدريب ساعد في تحقيق ذلك وخاصة أنه تم الاعتماد على تكنولوجيا التعليم المتاحة للمشاركين وعدم الاعتماد على طرق صعبة وإنما كانت متوفرة للجمع فالبرنامج كان يعمل على أجهزة الحاسوب أو الموبايل وكذلك تأكدت الباحثة أن الإنترنت كان متاح لكل من المجموعتين وقامت بتوفيره بقاعة التدريب الوجيه لعدم توافره فإن التدريب الإلكتروني يقوم على الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتاحة مع توفير فرص التدريب لكل المعلمين أو من يرغب في التدريب. (عبد المعطي وزراع، 2012، ص. 286).

وهذه النتيجة تعتبر مغايرة لنتيجة ما جاء في دراسة (الأسود، 2021) بأن التعليم من بعد يتميز بعدة خصائص وامتيازات تجعله ينافس التعليم النظامي، ويتفوق عليه من حيث أنه الأقدر على الإسهام في البرامج التنموية والثقافية والأنظمة المختلفة.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر.

نتيجة الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسطات رتب

درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدّرجة الكلّية لاختبار الكفايات المهنية النظريّ لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ كلاً من المجموعتين التجريبيتين قد تحسّن أدائهما بعد تطبيق البرنامج، وهذا ما تبين من خلال الاختبار البعديّ، حيث ارتفع أداء كلّ من المجموعتين مقارنة مع الاختبار القبليّ، وهذا يدلّ على فاعليّة البرنامج التدريبيّ المقدم لكلّ من المجموعتين، فقد تمّ اعتماد المحتوى النظريّ نفسه، وكذلك نفس الأهداف والتّدريبات والأنشطة، مع الاستناد إلى المعايير العالمية الموثوقة والخاصّة بمعلّمي اضطراب طيف التّوحد أثناء اختيار تلك الأهداف والمحتوى في كلتا المجموعتين: "عيّنة التّدريب الوجيهي" و"عيّنة التّدريب من بعد"، وقد قامت الباحثة بجمع وتصميم المحتوى النظريّ من أحدث المراجع العربيّة والأجنبيّة لكلّ الكفايات التي تمّ التّدريب عليها، فلم يتمّ الاعتماد على المراجع القديمة فقط، فقد أكّدت دراسة (الشّهابي وخريص، 2024) على ضرورة اطلاع معلّمي ذوي اضطراب طيف التّوحد بشكل مستمرّ على المعلومات والأبحاث الجديدة في مجال اضطراب طيف التّوحد. وهذا ما حرصت عليه الباحثة في البرنامج التدريبيّ، ممّا زاد تفاعل المشاركين بسبب تزويدهم بمعلومات جديدة، كما تمّ تخصيص ملفّ خاصّ لكلّ كفاية على حدة، حيث تضمّن هذا الملفّ المعلومات النظريّة الخاصّة بالكفاية المستهدفة، ممّا جعل المحتوى النظريّ في النهاية شاملاً لكلّ الكفايات المستهدفة في البرنامج، كذلك قامت الباحثة بإرسال المحتوى النظريّ الذي صمّمته بنفسها لكلا المجموعتين "عيّنة التّدريب الوجيهي" و"عيّنة التّدريب من بعد"، وممّا ساعد في الوصول لهذه النتيجة تنوع الطّرائق والوسائل التي اعتمدتها الباحثة في تقديم المحتوى النظريّ، فبالنسبة للوسائل استخدمت الباحثة الوسيلة التي تناسب كلّ مجموعة لإيصال المعلومات المختلفة، مثلاً مع مجموعة "التّدريب الوجيهي" استخدمت الباحثة السّبورة الموجودة في القاعة التدريبيّة لشرح وتقديم المحتوى النظريّ، في حين استخدمت مع مجموعة "التّدريب من بعد" السّبورة الإلكترونيّة ومشاركتها بشكل مباشر مع المتدربين. أمّا بالنسبة للطّرائق فقد اعتمدت الباحثة في مجموعة "التّدريب الوجيهي" على طريقة التّفاعل المباشر في الحوار والنّقاش، حيث قامت بتقسيم المتدربين إلى مجموعات حقيقيّة، وهذا ما زاد من روح المشاركة والتّفاعل بين أعضاء المجموعات، وبالتالي زيادة الحافز للمشاركة في مختلف التّدريبات. أمّا في

مجموعة "التدريب من بعد" فقد قامت الباحثة بتقسيم المتدربين إلى مجموعات افتراضية عبر برنامج "واتس آب" للمشاور، حيث كانت تعطيهم وقتاً للنقاش في المجموعة عبر التسجيلات الصوتية أو عبر الكتابة حسب اختيارهم، ثم تطلب منهم بعد انتهائهم من المناقشة اختيار مندوب عن كل مجموعة لعرض ما تم تداوله في هذه المجموعات من خلال الحوار والنقاش المباشر على برنامج "غوغل ميت"، وهذا ما أضفى روح التفاعل والمشاركة في مجموعة التدريب من بعد وزيادة استيعاب المشاركين للمحتوى النظري الذي قدمته الباحثة. إضافة إلى ذلك قدمت الباحثة المحتوى النظري بطريقة متسلسلة تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، وتتعلق من المعلومات السابقة وصولاً إلى معلومات جديدة، وخاصة أن العينة المشاركة كان أفرادها خريجي تربية خاصة أو طلاب دراسات عليا في التربية الخاصة، فقد قدمت الباحثة معلومات معمقة ولم تكتف بالمعلومات البسيطة والسطحية، وهذا مما ساهم في زيادة حماس المشاركين، كما أن طريقة تصميم البرنامج التدريبي المتبع مع كلتا المجموعتين كان يتمتع بتنظيم المعلومات فيما يخص بعرض المعلومات، مما جعل المعلومات تُنظم في أذهان المتدربين، إذ ظهر في بداية التدريب لدى المتدربين تشويش في تنظيم المعلومات وتداخل فيما بينها، كما اعتمدت الباحثة طريقة الإعادة والتكرار بكل جلسة ثم التلخيص للمحتوى النظري، ومما ساعد في الوصول لهذه النتيجة بالنسبة لكلا المجموعتين (الوجاهي - من بعد) طريقة الباحثة في تنظيم الجلسة وتقديم المعلومات، حيث كانت الباحثة تبدأ جلستها بمراجعة شاملة لمحتويات الجلسة السابقة، ثم تبدأ بشرح المحتوى النظري الخاص بالجلسة وتدعيمه بالعديد من الأمثلة المختلفة الخاصة بالكفاية التي يتم التدريب عليها بشكل كافٍ، ثم تطلب من المشاركين قراءة المحتوى النظري الذي كان مدرجاً خلال البرنامج التدريبي، ثم تقوم بالإجابة عن أسئلتهم في حال وجودها. بعد ذلك كانت تطلب من المشاركين تنفيذ الأنشطة والتدريبات المختلفة حيث إن البرنامج المصمم احتوى على أنشطة وتدريبات متنوعة خاصة بالمحتوى النظري. وقد اعتمدت الباحثة التدريبات والأنشطة نفسها لكل من المجموعتين باعتبار أن البرنامج هو برنامج حاسوبي يعتمد على التكنولوجيا بشكل أساسي، فالأنشطة والتدريبات الخاصة بالجانب النظري أداها كل متدرب على حدة، مما أتاح للمتدربين فرصة اختبار مدى حفظهم للمعلومات التي تم تقديمها خلال الجلسة، وحصولهم على تغذية راجعة خاصة بكل نشاط أو تدريب على حدة،

علماً أنّ التّغذية الرّاجعة تنوّعت بين تغذية راجعة سمعية وأخرى بصرية. ومما ساعد في الوصول إلى هذه النتيجة ميزة البرنامج في إتاحة الفرصة للمتدربين بإمكانية إعادة الأنشطة والتّدريبات في حال عدم إتقانها بالقدر الذي يرغبونه دون وجود عدد محدّد من المحاولات، بالإضافة إلى إمكانية العودة للمحتوى النظري في حال وجد المتدرب حاجة لمراجعة بعض المعلومات، ومن ثمّ إعادة تنفيذ التّدريبات المختلفة وإتقانها، وفي حين أنّ مجموعة "التّدريب من بعد" كانوا أكثر التزاماً بمراجعة المعلومات النظرية المقدّمة بعد انتهاء الجلسة، حيث كانوا يعودون ويقرأون المعلومات التي تمّ تقديمها، كانت مجموعة "التّدريب الوجيه" يقرأون المعلومات النظرية السابقة بناء على طلب المدربة من خلال تخصيص وقت محدّد لقراءة المعلومات السابقة، فكانت الباحثة تتأكّد من كلّ متدرب أنّه قرأها. وكذلك اتّباع الباحثة أسلوب المراجعة الجماعية مع كلتا المجموعتين، وأسلوب توجيه الأسئلة لأفراد المجموعتين عن المعلومات السابقة التي تمّ عرضها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليرمن وآخرون (Lerman et al., 2004) التي قدّمت تدريباً نظرياً وتطبيقياً للمعلّمين المشاركين، وأشارت النتائج إلى أنّ المعلمين أُنقنوا جميع هذه المهارات، وكذلك مع نتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أداء معلّمي التربية الفكرية في التّعامل مع اضطرابات التّواصل لدى التّلاميذ عند مستوى دلالة 0.05، بين متوسطي رتب المجموعتين التّجريبية القبلي والبعدي لصالح البعدي، وكذلك نتيجة دراسة (إبراهيم و أحمد، 2020) التي توصلت إلى وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطات درجات (المعلّمت - الأمّهات) للمجموعة التّجريبية والضّابطة على اختبار استراتيجيات تحليل السلوك التّطبيقي في القياس البعدي لصالح المجموعة التّجريبية (المعلّمت - الأمّهات) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ونتيجة دراسة (الشّمي، 2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الكفايات المهنية لمعلّم التربية الخاصة في اتّجاه القياس البعدي، ونتيجة دراسة ريان وآخرون (Ryan et al., 2021) التي أظهرت ازدياد معرفة المتدربين المُقاسة باضطراب طيف التّوحّد، ودراسة دورماز وآخرون (Durmaz et al., 2024) التي توصلت إلى أنّ المعلّمين ازدادت لديهم المعرفة والوعي من خلال التّدريب على اضطراب طيف

التّوحد، ونتيجة دراسة بلوم وآخرون (Bloom et al., 2024) التي توصّلت إلى أنّ المعلّمين اكتسبوا معرفة خاصّة باضطراب طيف التّوحد من خلال التّدريب، وكذلك اتّفقت مع نتيجة دراسة (عطير، 2017) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين القياس القبليّ والبعديّ لصالح القياس البعديّ.

وكذلك نتيجة دراسة روغريس وآخرون (Rogres et al., 2012) التي أظهرت تحسّناً في كفايات المعلّمين في تطبيق استراتيجيّات التّدخل المبكّر القائم على النّموذج المعرفيّ بنسبة 55%، و زيادة فهم المعلّمين لخصائص التعلّم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد، وهذه النّتيجة تعتبر مغايرة لنتيجة ما جاء في دراسة (الأسود، 2021) بأنّ التّعليم من بعد يتميّز بعدة خصائص وامتيازات تجعله ينافس التّعليم النّظامي ويتفوّق عليه من حيث أنّه الأقدر على الإسهام في البرامج التّثمويّة والثّقافيّة والأنظمة المختلفة.

4- تفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة ومناقشتها:

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسّطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجربيّة الأولى (التّدريب الوجيه) ومتوسّطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجربيّة الثّانية (التّدريب من بعد) على الدّرجة الكلّيّة لاختبار الكفايات المهنيّة الأدائيّ لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر.

نتيجة الفرضيّة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسّط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجربيّة الأولى (التّدريب الوجيه) ومتوسّط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التّجربيّة الثّانية (التّدريب من بعد) على الدّرجة الكلّيّة لاختبار الكفايات المهنيّة الأدائيّ لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ المباشر.

تفسّر الباحثة هذه النّتيجة بأنّ البرنامج التّدريبي كان فعّالاً مع المجموعتين التّجربيّتين (التّدريب الوجيه - التّدريب من بعد)، وقد سجّل المشاركون تحسّناً ملحوظاً في أدائهم في كلّ من المجموعتين، ويعود ذلك إلى أنّ المتدريّين في المجموعتين كانوا يعملون في الميدان (في المجموعتين)، ويطبقون بشكل فوريّ ما يأخذونه في عملهم، ممّا زاد من فرصة تطبيقهم التّدريب بشكل عمليّ، وجعل أداءهم يتحسّن في الاختبار البعديّ، كما وقد

بني البرنامج التدريبي على أساس احتياجات المعلمين التدريبية التي عبروا عنها بالدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة قبل البدء بتصميم البرنامج التدريبي واختيار الكفايات التي سيحتويها، حيث يتطلب إعداد المعلم على أساس الكفايات تحليل أداء المتدربين تحليلاً دقيقاً يساعد في تحديد الكفايات اللازمة للقيام بالتدريس بفعالية، وقد اهتمت التربية الحديثة بالتدريب المعتمد على الكفايات التعليمية الذي ينادي بتحديد القدرات والمهارات التي ينبغي توفرها لدى المعلم الناجح في غرفة الصف. (السبحي وآخرون، 1436هـ، ص. 27-28). وعلى هذا تم تصميم البرنامج التدريبي ليغطي الكفايات التي عبر المعلمون عن حاجتهم لتطويرها، انطلقت الباحثة من أساس **توظيف المعلومات النظرية** أثناء العمل مع أطفال اضطراب طيف التوحد، وحسب دراسة كوبر (Cooper et al., 2018) فقد عبر معلمو اضطراب طيف التوحد عن أهمية تلقّيهم تدريباً يساعد في توظيف مهاراتهم أثناء العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما افتقدته العديد من البرامج التدريبية التي اعتمد معظمها على المحتوى النظري فقط، في حين أنّ الباحثة طلبت من المتدربين في كلّ من المجموعتين توظيف المحتوى النظري وشرح آلية التوظيف، كما أنّ الباحثة حرصت على إدراج كم كبير من الأنشطة والتدريبات الأدائية نفسها لكلّ من المجموعتين حيث استفادت الباحثة من **ميزات تكنولوجيا التعليم** في ذلك حيث أن البرنامج المصمم كان يسمح بالتنوع في الأنشطة والتدريبات وإدراج عدد لا محدود منها وبطرق متنوعة، وقد عرض البرنامج حالات وأمثلة واقعية متنوعة على كلتا المجموعتين، وفتح باب المناقشة والتطبيق لكلّ من المجموعتين، فكل الأمثلة كانت مدرجة داخل البرنامج التدريبي المصمم من قبل الباحثة، كذلك قامت الباحثة بتقديم تغذية راجعة فورية للمشاركين. كانت طريقة الأنشطة متنوعة، فتعددت الأنشطة كالآتي: (الاختيار من متعدد، الترتيب، استبعاد الخطأ، اختيار الإجابة الصحيحة، مشاهدة فيديوهات وتحليلها، سماع تسجيلات صوتية وتحليلها وغيرها من الطرق المثبتة في التدريب...الخ). وقد راعت الباحثة خصوصية كلّ طريقة من طرائق التدريب المتبعة، ففي حين عُرضت الأمثلة التطبيقية على عينة التدريب الوجيه في قاعة التدريب باستخدام البروجيكتور بشكل جماعي، تمّ عرض الأمثلة نفسها على متدربي مجموعة التدريب من بعد باستخدام مشاركة الشاشة التي يتيحها برنامج "غوغل ميت" بطريقة جماعية. كما قامت الباحثة بإيجاد حلول للمشكلات التي قد تواجه المتدربين أثناء التدريب والتي

كان يمكن أن تقف عائقاً أمام التدريب، مثلاً في عينة التدريب من بعد قامت الباحثة بإرسال الأمثلة مثل: (الفيديوهات - التسجيلات الصوتية... الخ) للمتدربين قبل جلسة التدريب تحسباً لأي قطع أو بطء في النت حتى يتمكنوا من الاطلاع عليها. وفي عينة التدريب الواجهي واجهت المتدربين مشكلة عدم عمل كل الحواسيب في قاعة التدريب، فقامت الباحثة بتزويد المتدربين الذين لا يملكون حواسيب بحواسيب "لابتوب" إضافية قد أحضرتها مسبقاً. كما قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الفئات التي كانت تتيح تنمية الكفايات في الجانب الأدائي مثل: (النمذجة - المحاكاة - لعب الأدوار) وغيرها من الفئات، فحسب دراسة ليرمن وآخرون (Lerman et al., 2004) إن فنية لعب الدور مكنت المشاركين من إتقان مهارات البرنامج التدريبي المقدم لمعلمي اضطراب طيف التوحد. وقد تم مراعاة تطبيق هذه الفئات بطريقة تتناسب مع خصوصية طريقة التدريب المتبعة، مثلاً: تم تطبيق فنية لعب الدور بطريقة مباشرة في عينة التدريب الواجهي في قاعة التدريب، في حين قُسم المتدربون في مجموعات ثنائية افتراضية في عينة التدريب من بعد، تم خلالها العرض عبر برنامج "غوغل ميت" وفتح الكاميرات. وقد قامت الباحثة بتطبيق نفس الأنشطة والتقييمات والواجبات العملية على كلا المجموعتين، حتى إن زمن الجلسات وتاريخها كان متماثلاً بينهما. اعتمدت الباحثة أيضاً طريقة الواجبات المنزلية بكل جلسة تدريبية لكلا المجموعتين، وكان الاختلاف فقط في طريقة تطبيق البرنامج. كما أن لكل طريقة مميزات، ففي عينة التدريب الواجهي تميز التدريب بحماسة المتدربين ووجود تواصل فعال فيما بينهم وبناء علاقة إيجابية جعلهم يتحمسون لحضور التدريب، أما فيما يخص عينة التدريب من بعد فكان لديهم أريحية في وجودهم بالمكان، فلم يتكلفوا عناء الوصول، وهذا جعل التطبيق مريحاً بالنسبة لهم، وقد جاءت هذه النتيجة مغايرة لما جاء في دراسة (الأسود، 2021) بأن التعليم من بعد يتميز بعدة خصائص وامتيازات تجعله ينافس التعليم النظامي ويتفوق عليه من حيث أنه الأقدر على الإسهام في البرامج التنموية والثقافية والأنظمة المختلفة.

5- تفسير نتائج الفرضيتين الخامسة والفرضية الحادية عشر ومناقشتها:

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدى المباشر.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدى المباشر لصالح القياس البعدى المباشر.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدى المباشر.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدى المباشر لصالح القياس البعدى المباشر.

تفسر الباحثة بأن البرنامج المستخدم فعال وله أثر إيجابي على أداء المعلمين، وأنه زود المعلمين بمهارات ومعلومات مختلفة بكافة الكفايات من خلال الاعتماد على المعايير العالمية المناسبة لذلك، فقد رجعت الباحثة إلى عدد كبير من المعايير واختارت المناسب منها، ولم تعتمد على معيار عالمي واحد مما جعل التدريب شاملاً لكافة الجوانب، وكذلك اختارت الباحثة المعايير العالمية الموجهة بشكل خاص لمعلمي اضطراب طيف التوحد، والتي كانت دقيقة وشاملة وجعلت التدريب يمتاز بشموليته، ويعود ذلك إلى الطريقة التي اتبعتها الباحثة في رفع كفايات المعلمين النظرية والأدائية، وعدم التركيز على جانب واحد، وساعدها بذلك التنوع في تكنولوجيا

التعليم المستخدمة في البرنامج التدريب سواء في الجانب النظري أو الأدائي فمثلاً صممت الملفات الإلكترونية وزوّدت المتدربين بها، وكذلك الطريقة المنظمة والمنسقة التي عرضت بها الباحثة المحتوى النظري، وكذلك التركيز على الجانب الأدائي من خلال إدراج عدد كبير من الأنشطة والتدريبات التي ساعدت المتدربين على ترسيخ المعلومات وتطبيقها عملياً، وكذلك الحالات الواقعية التي عرضتها الباحثة من خلال مقاطع الفيديو والحالات السريرية والتسجيلات الصوتية، وكذلك التدرّج بعرض الكفايات والربط فيما بينها، فقد كانت الباحثة تقوم برسم خرائط ذهنية في كلتا المجموعتين للتركيز على الروابط والعلاقات بين هذه الكفايات، ففي مجموعة التدريب الوجيه كانت ترسمها على السبورة الحقيقية الموجودة في قاعة التدريب، في حين كانت ترسمها على السبورة الذكية في مجموعة التدريب من بعد، كما أنّ اعتماد الباحثة طريقة الحوار والنقاش لكلتا المجموعتين زادت من تنمية قدرة المتدربين لكلتا المجموعتين، وكي يكون الحوار والنقاش فعالاً كانت الباحثة تبذل جهداً كبيراً مع كلّ من العيّنتين، فحرصت مع عيّنة التدريب من بعد على ضبط البيئة لتكون هادئة، حيث كان المشاركون ببعض الأحيان يشاركون وحولهم ضجيج، كما ركّزت مع مجموعة التدريب الوجيه على ضبط الوقت في عملية النقاش وعدم الخروج عن الموضوع والهدف من الحوار، وكذلك الفتيات التي استخدمتها الباحثة في تطبيق البرنامج كانت مناسبة، ففي عيّنة التدريب الوجيه استخدمت فنية الحوار والنقاش والنمذجة واللعب والعصف الذهني وتحليل المهمة والتغذية الراجعة والمحاضرة والتسلسل والتشكيل والتعلم التعاوني والتعزيز والتوضيح، وقامت بتطبيق هذه الفتيات بطريقة تناسب التدريب الوجيه، حيث عملت على تطبيقها بطريقة حقيقية من خلال تقسيم المتدربين إلى مجموعات وتقديم التعزيز بصورة مباشرة ومن خلال البرنامج التدريبي، وقدمت المحاضرة بطريقة مباشرة من خلال الوجود بالقاعة التدريبية. في حين اعتمدت الفتيات نفسها مع مجموعة التدريب من بعد وطبقها بصورة افتراضية، واستخدمت الأزرار التفاعلية لتقديم التعزيز، والمجموعات الافتراضية لتقسيم المتدربين، وقدمت المحاضرة بطريقة افتراضية من خلال تشغيل الكاميرا والميكروفون ومشاركة الشاشة، ووظفت مهارة لغة الجسد والتلوين الصوتي كي تجذب انتباه المتدربين وتحافظ على دافعيتهم. كذلك اعتمدت الباحثة طريقة التدريبات والأنشطة الكثيرة في البرنامج، وحرصت على أن يتم تطبيق نفس التدريبات والأنشطة مع كلتا المجموعتين.

وكانت تضبط الوقت، إلا أن ضبط الوقت مع مجموعة التدريب الوجيه كان أكثر سهولة، لأنها كانت على تواصل مباشر بما يتم تطبيقه، في حين كانت تجد الباحثة صعوبة في ضبط الوقت لعينة التدريب من بعد وخصوصاً أن بعض المشاركين يتأخرون عن الانضمام للتدريب، فكانت تنتظر حتى ينضم الجميع، وكذلك بسبب انقطاع الانترنت عن بعض المشاركين، مما كان يضطرها للإعادة، وكانت تحدّد وقتاً إضافياً لتطبيق كافة التدريبات والأنشطة وعدم تجاوز أيّ منها، وكما اعتمدت الباحثة طريقة الواجب المنزلي وتقديم تغذية راجعة حول أدائهم، وهذا ساعد على زيادة أداء المعلمين.

6- تفسير نتائج الفرضيتين السادسة والثانية عشر ومناقشتها.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

نتيجة الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

نتيجة الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ البرنامج المتّبع في التّدريب أحرز تقدّماً في أداء كلّ من المجموعتين، حيث كان عالياً ومحافظةً عليه في الاختبار البعديّ، فالبرنامج التّربوي كان إيجابياً مع المجموعتين، وبالرّغم من عدم وجود فروق بين المجموعتين إلا أنّ المجموعتين أبدأتا تحسّناً واحتفاظاً بالمعلومات، حيث قدّم البرنامج التّربوي نفسه المعلومات النّظريّة والمهارات الأدائيّة لكلتا المجموعتين بطريقة جذّابة منظمّة وهادفة، فقد حرصت الباحثة أثناء تصميم البرنامج التّربوي أن يصلح نفسه لاعتماده مع كلتا المجموعتين، وقد ساعد ذلك على الاحتفاظ بالكفايات المقدّمة والتّسلسل في تقديم المعلومات، وإنّ اعتماد الباحثة على فنّيّة التّسلسل والتّشكيل وتحليل المهمّة أثناء تطبيق البرنامج ساعد المتدريين على الوصول إلى الإتقان والحفاظ على المعلومات، لأنّ المعلومات قدّمت بطريقة متدرّجة، كذلك طريقة تصميم البرنامج كانت واضحة وجذّابة، واحتوت على العديد من المثيرات البصريّة، مثل: الصّور والخرائط الذّهنيّة والأشكال ومقاطع الفيديو، وكذلك المثيرات السّميّة كالسّجلات الصّوتيّة، حيث ساعد الاعتماد على أكثر من حاسة في تقديم المعلومات على الاحتفاظ بها.

كما أنّ الباحثة اعتمدت على طرائق متنوّعة من تكنولوجيا التّعليم وعملت على توظيفها بكلتا المجموعتين، ممّا جعل المتدريين يتحمّسون وينظّمون المعلومات بعيداً عن الطّرائق التّقليديّة، وكذلك الكمّ الكبير من الأنشطة والتّدريبات الذي ساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات، وخاصّة أنّ البرنامج تميّز بإعطاء المتدرب فرصة إعادة التّدريب أكثر من مرّة حسب ما يشاء حتى يصل لمرحلة الإتقان، وكانت الباحثة تخصّص وقتاً إضافياً في كلّ جلسة تفتح فيه المجال لإعادة المتدريين التّدريبات والأنشطة التي يشاءون، وخصوصاً أنّ البرنامج قدّم تغذية راجعة فوريّة. كما أنّه كان لدى المتدريين في كلّ من المجموعتين حماس كبير لتطبيق الأنشطة والتّدريبات، فكانوا دائماً يتناقشون فيما بينهم حول تطبيق التّدريبات، وكانت الباحثة تفتح المجال لهم بذلك. وكذلك اعتمدت الباحثة طريقة الواجبات المنزلية مع كلتا المجموعتين، وهذه الواجبات كانت متنوّعة تتضمّن جوانب نظريّة وجوانب أدائيّة، مثل أن تطلب منهم إرسال ملفّات إلكترونيّة بمعلومات محدّدة أو إرسال مقاطع فيديو أثناء عملهم مع أطفال اضطراب طيف التّوحّد أو تحليل فيديوهات ومقاطع صوتيّة وغيرها، وكلّ ما ذكر سابقاً طبّق على المجموعتين "عيّنة التّدريب الوجيهي" و "عيّنة التّدريب من بعد". تتفق هذه النتيجة مع

نتيجة دراسة حمدان (Hamdan, 2017) التي توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ونتيجة دراسة (عطير، 2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي، في حين تختلف عن نتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي.

7- تفسير نتائج الفرضيتين السابعة والثالثة عشر ومناقشتها:

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية الثالثة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

تفسّر الباحثة النتيجة بأنّها اعتمدت على اختيار المحتوى النظريّ الذي يفيد المعلمين أثناء ممارستهم العملية، وتمّ الابتعاد عن السرد، كما أنّه تمّ اختيار المفردات الرئيسيّة في المحتوى النظريّ بالاعتماد على المعايير العالمية، وخاصةً بعض المعايير التي كانت موجّهة للجانب النظريّ، والتي تحدّد المعارف والمفاهيم النظريّة التي يجب أن يمتلكها المعلم، فكانت هذه المعلومات دقيقة وهامّة، كما قامت بتقديم المحتوى النظريّ بطريقة مشوّقة تسهّل على المتدربين حفظها، حيث بدأت الباحثة في كلّ جلسة مراجعة معلومات الجلسة السابقة للتأكد من أنّ المشاركين قد أتقنوا المحتوى النظريّ المطلوب، ثمّ زوّدت المشاركين بملفّات تمكّنهم من مراجعة المحتوى النظريّ الذي تمّ تقديمه أثناء التدريب، والعودة إليه بأيّ وقت يريدون، حيث كان لكلّ كفاية ملفّ خاصّ بها، مع ضرورة الإشارة أنّه أُعتمد في تصميم المحتوى النظريّ على مراجع عربيّة وأجنبيّة حديثة، وكانت الباحثة دائماً تحدّد للمتدربين المحتوى النظريّ الذي تمّ التطرق إليه في جلسة التدريب ومكان وجوده في الملفّات النظريّة، فحسب دراسة (الأسود، 2021)، إن من أهمّ خصائص بيئة التدريبات أن تكون بنائيّة، حيث تقوم بتنسيق الأفكار الجديدة بناءً على المعرفة السابقة للمتعلم. وهذا ما عملت الباحثة عليه في ربط المعلومات الموجودة لدى المشاركين بالمعلومات الجديدة سواء في مجموعة التدريب الوجيهي أو مجموعة التدريب من بعد. كذلك جاء في دراسة (الأسود، 2021) أنّ إنتاج البرامج والمناهج والمقرّرات الدّراسيّة من أهمّ العوامل التي تحقّق فعاليّة نظام التّعليم. ومما جعل عمليّة التدريب تتميّز بالوضوح والإتقان أنّ الأهداف التي تمّ التدريب عليها كانت واضحة محدّدة، وأنّ الباحثة قسّمتها إلى أهداف طويلة وقصيرة وتعليميّة، كما قد تمّ اعتماد الأهداف نفسها وتطبيقها كافّة مع المجموعتين، وعدم تجاوز أيّ هدف من الأهداف. كما أدخلت الباحثة تدريبات تهدف إلى ترسيخ المحتوى النظريّ من خلال تقديم تغذية راجعة فوريّة لإجابات المشاركين، وفي حال وجود خطأ كان لا بدّ لهم من مراجعة المحتوى النظريّ المطلوب وإعادة التدريب، حيث لا يستطيعون الانتقال إلى مادّة علميّة جديدة قبل إتقان المادّة السابقة، وكذلك المراجعات الجماعيّة المستمرة لكلتا المجموعتين. كما أنّ الباحثة رحّبت وشجّعت المتدربين على مشاركة أيّ معلومات جديدة اطّلعوا عليها ليتبادلوها فيما بينهم. ومن مميّزات البرنامج الذي صمّمته الباحثة أنّه يعرض المحتوى النظريّ بطريقة منظّمة بعيدة عن الجمود والعشوائية، حيث استخدم في عرضه الألوان والأشكال

والرّسوم التّوضيحية، فتقديم المعلومات بطريقة تكنولوجيّة حديثة زادت من قدرة المتدرّبين على الاحتفاظ بالمعلومات لوقتٍ طويل. كما راعت الباحثة تقديم المحتوى النظريّ بوسائل تتناسب مع خصوصيّة طريقة تدريب كلّ مجموعة، فاستخدمت أسلوب الكتابة على السّبورة وعلى الورق في مجموعة التّدريب الوجيه، في حين استخدمت وسيلة السّبورة الإلكترونيّة مع مجموعة التّدريب من بعد. عملت الباحثة أيضاً على طريقة تقسيم المتدرّبين إلى مجموعات وتبني طريقة المسابقة ممّا ساعد المشاركين في كلّ مجموعة على الاحتفاظ بالمحتوى النظريّ وتوظيفه، ففي مجموعة التّدريب الوجيه قسّمهم إلى مجموعات حقيقة، في حين قسّمهم إلى مجموعات افتراضيّة عبر مجموعات "الواتس آب" في مجموعة التّدريب من بعد.

تنفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة ليرمن وآخرون (Lerman et al., 2004) التي قدّمت تدريباً نظرياً وتطبيقياً للمعلّمين المشاركين، والتي أشارت نتائجها إلى أنّ المعلّمين أتقنوا جميع هذه المهارات، وكذلك مع نتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً في أداء معلّمي التّربية الفكرية في التّعامل مع اضطرابات التّواصل لدى التّلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطي رتب المجموعتين التّجريبية القبلي والبعديّ لصالح البعديّ. وأيضاً مع نتيجة دراسة (إبراهيم وأحمد، 2020) التي توصّلت إلى وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسّطات درجات (المعلّمت - الأمّهات) للمجموعة التّجريبية والضّابطة على اختبار استراتيجيّات تحليل السّلك التّطبيقي في القياس البعديّ لصالح المجموعة التّجريبية (المعلّمت - الأمّهات) في القياسين القبلي والبعديّ لصالح القياس البعديّ. وكذلك مع نتيجة دراسة (الشّمي، 2020) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعديّ على اختبار الكفايات المهنية لمعلّم التّربية الخاصّة في اتّجاه القياس البعديّ. ومع نتيجة دراسة ريان وآخرون (Ryan et al., 2021) التي أظهرت ازدياد معرفة المتدرّبين المُقاسة باضطراب طيف التّوحد. وكذلك مع دراسة دورماز وآخرون (Durmaz et al., 2024) التي توصّلت إلى أنّ المعلّمين ازدادت لديهم المعرفة والوعي من خلال التّدريب على اضطراب طيف التّوحد. ومع نتيجة دراسة بلوم وآخرون (Bloom et al., 2024) التي توصّلت إلى أنّ المعلمين اكتسبوا معرفة خاصّة بالتّوحد من خلال التّدريب. وكذلك اتّفقت مع نتيجة دراسة (عطير، 2017) التي

توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وكذلك مع نتيجة دراسة روغريس وآخرون (Rogres et al., 2012) التي أظهرت تحسناً في كفايات المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدخل المبكر القائم على النموذج المعرفي بنسبة 55%، و زيادة فهم المعلمين لخصائص التعلم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

8- تفسير نتائج الفرضيتين الثامنة والرابعة عشر ومناقشتها

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي و البعدي المباشر.

نتيجة الفرضية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي و البعدي المباشر لصالح القياس البعدي المباشر.

الفرضية الرابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب عن بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب عن بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي المباشر لمصلحة القياس البعدي المباشر.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي المعتمد كان فعالاً، وأحرز المتدربون تقدماً في الاختبار البعدي في الجانب الأدائي على جميع الكفايات التي يتضمنها الاختبار في المجموعتين، وهذا دليل أن البرنامج

لم يقتصر فقط على المعلومات النظرية، وإنما أعطى أهمية للجانب الأدائي، واستطاع أن يرفع مستوى كفايات المعلمين في المجموعتين (طريقة التدريب الوجيهي - طريقة التدريب من بعد) بالرغم من اختلاف طريقة التدريب المتبعة التي اعتمدتها الباحثة في البرنامج، حيث إن المعايير العالمية التي اعتمدتها الباحثة كانت تعتمد على التشبيك بين الجانب النظري والجانب الأدائي، واحتوت على معايير خاصة بالجانب الأدائي، وتصف المهارات التي يجب أن يمتلكها معلم اضطراب طيف التوحد بشكل إجرائي، وعندما اعتمدت الباحثة هذه المعايير مرشدة وموجهة أثناء تصميم البرنامج التدريبي أدى ذلك إلى أن يهتم البرنامج بشكل مباشر برفع أداء ومهارات معلمي اضطراب طيف التوحد، وليس فقط برفع مستوى معلوماتهم النظرية، وكذلك حرصت الباحثة عند تصميم البرنامج المعتمد مع كلتا المجموعتين على أن يوظف المحتوى النظري بطريقة تطبيقية عملية أثناء العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن يكون تطبيقياً يعتمد على رفع مستوى أداء المعلمين أثناء عملهم وهذا ما وفره توظيف تكنولوجيا التعليم من خلال أن البرنامج المصمم كان يعطي إمكانية عرض حالات واقعية وكذلك كان بالإمكان من خلال المجموعات الافتراضية عرض حالات والنقاش بها وكذلك من خلال السبورة الإلكترونية لمجموعة التدريب من بعد، وخاصة أن المشاركين يعملون في الميدان مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فعندما تواصلت الباحثة مع المتدربين أدركوا أنهم بحاجة إلى تدريب عملي وآلية تحول المعلومات النظرية إلى تطبيقية على أرض الواقع، فإن من أهم مشكلات التنمية المهنية التي يواجهها معلمو اضطراب طيف التوحد اقتصار محتوى برامج التنمية المهنية على الجوانب النظرية فقط وعدم إشباع حاجات المعلمين (محمد، 2019)، وهذا ما حاولت الباحثة الابتعاد عنه من خلال ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية. فكان من أهم ملاحظات المشاركين التي تكررت في كلتا المجموعتين بشكل دائم أن التدريب سمح لهم بالتطبيقات العملية، وهذا ما لم يتلقوه في تدريبات أخرى، فقد تم تصميم البرنامج بشكل تفاعلي يسمح بالتطبيق العملي، حيث تضمن كما هائلاً وكبيراً من الواجبات والأنشطة والتدريبات المتنوعة، والتي عرضت حالات مختلفة لأطفال اضطراب طيف التوحد، ولم تعتمد على عرض نموذج واحد وإنما تم عرض نماذج مختلفة، وذلك ليتمكن المتدربون من التعامل مع مختلف الحالات التي يعملون معها، واتبعت الباحثة طريقة عرض المشكلة أثناء التعامل مع الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد، وطلبت من المتدربين أن يعرضوا أكبر قدر من الحلول وآلية التعامل الصحيحة، ووجد المتدربون في ذلك متعة وفائدة كبيرة، وأصبحوا بنهاية التدريب أكثر قدرة على عرض حلول أكبر، كما أنهم أصبحوا أكثر مرونة في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومع المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم، فقد كانوا يجدون قبل التدريب على البرنامج صعوبة في ربط المحتوى النظري بالجانب التطبيقي، ولكن مع استخدام البرنامج والتقدم في التدريب أصبحوا أكثر قدرة على الربط وتحويل المحتوى النظري إلى خطوات عملية، وقد احتوى البرنامج التدريبي على العديد من الأساليب والتدريبات العملية، مثل: عرض حالات عملية حقيقية لأطفال اضطراب طيف التوحد -تم أخذ موافقة الأهل قبل عرضها- على المشاركين، إما عن طريق الفيديو أو التسجيلات الصوتية، ثم تطبيق تدريبات عليها، وقد وفرت الباحثة جهاز عرض بروجيكتور وأجهزة حواسيب مناسبة لعرض مثل هذه الحالات في عينة التدريب الوجيهي، ولكن من المشكلات التي كانت تواجهها الباحثة في التدريب الوجيهي الأعطال في الأجهزة بعض الأحيان، فكانت تؤمن أجهزة إضافية لتتأكد من قدرة المتدربين على الاطلاع على الحالات، وفي عينة التدريب من بعد كانت ترسل هذه الملفات بشكل مسبق وتطلب منهم تحميلها، وأثناء تطبيق البرنامج كانت تشغلها وتشارك الشاشة مع المتدربين وتتأكد من اطلاعهم عليها، لكن من المشكلات التي واجهتها الباحثة أثناء التدريب بطء الإنترنت، فكانت تعطي وقتاً إضافياً ليطلع كافة المتدربين على هذه الملفات، وكانت تطلب منهم استخدام الأزرار التفاعلية بعد الانتهاء من الاطلاع على الملفات، وقد تفاعل المتدربون في استخدام هذه الأزرار، كما أن الباحثة اعتمدت دائماً أسلوب تحفيز المتدربين على المشاركة فيما بينهم للمناقشة حول الحالات المعروضة، وقسمت المتدربين إلى مجموعات أثناء التطبيقات العملية مع الربط بين هذه المجموعات وإتاحة فرصة تبادل الخبرات فيما بينهم، وصوّبت الباحثة الأخطاء وعززت الخبرات الصحيحة، فكانت مجموعة التدريب من بعد أكثر تفاعلاً في تحليل الحالات المعروضة والمناقشة فيها، بينما كانت مجموعة التدريب الوجيهي تكتفي بالاطلاع على الفيديو أو التسجيلات الصوتية، ثم تقوم الباحثة بتحفيزهم على المشاركة وتحليل هذه الفيديوهات، فقد فضّل متدربو هذه المجموعة الحوار والنقاش وفية النمذجة ولعب الدور، أي الفئات التي تعتمد على التطبيق المباشر، في حين أنّ مجموعة التدريب من بعد كانوا يجدون صعوبة

في آلية تطبيق النمذجة، وكانوا يعتقدون أنّ مثل هذه الفئّة لا يمكن أن تطبق من بعد، لكنّ الباحثة شرحت لهم بطريقة أدائيّة كيفية تفعيل البرنامج التّربّي والمجموعات الافتراضيّة والاستفادة من ميزات برنامج "غوغل ميت" لتطبيق هذه الفئّة، ويعود ذلك إلى أنّ معظم المشاركين في عيّنة التّدريب من بعد لم يشاركوا في أيّ تدريب من بعد، أو إنّ التّدريبات من بعد التي خضعوا لها كانت تعتمد على مجموعات الواتس آب أو التّغرام فقط، والتي تعتمد في مجملها على إرسال ملفات وتسجيلات صوتيّة يطلع عليها المتدرب بالوقت الذي يريد، في حين أنّ هذا التّدريب اعتمد على توظيف أكثر من أداة لتكنولوجيا التّعليم وجعل التّدريب تفاعليّاً، وهم لم يطبقوا تدريبات على أكثر من أداة لتكنولوجيا التّعليم، فكان لديهم قصور في ذلك، فقد استخدمت الباحثة دائماً مع كلتا المجموعتين طريقة لعب الدور بين المشاركين وفئّة النمذجة، هاتان الفئّتان فسحتا المجال أمام المتدربين للتطبيق الواقعيّ، ممّا شجع الكثير من المشاركين على عرض حالات واقعيّة يعملون معها على الباحثة ليتأكّدوا من سلامة تطبيقهم. وحسب نتيجة الفرضيّة (7 - 13) فقد تطوّر أدائهم في الجانب النظريّ الذي أدّى بالضرورة إلى زيادة فرصة ارتفاع الأداء في الجانب التّطبيقيّ. كما صمّمت الباحثة البرنامج الإلكترونيّ أيضاً بأسلوب يتّسم بالحدّات والتّطور، فقد أسفر التّطور التّكنولوجي المعاصر عن ظهور أساليب جديدة بمجال التّربية والتّعليم، وكذلك ظهور الكثير من الأساليب التّربويّة الحديثة في مجال إعداد المعلّمين وتدريبهم، وذلك نتيجة تفاعل مؤسسات إعداد المعلّم وتدريبه مع المتغيّرات المعاصرة (العيسري والمعمريّة، 2021، ص.459)، فقد تمّ توظيف تكنولوجيا التّعليم بأكثر من طريقة مع المجموعتين، ففي عيّنة التّدريب الوجاهيّ لم يتمّ الاكتفاء بالطّرق التّقليديّة، وإنّما كان البرنامج المستخدم إلكترونياً بشكل كامل، حتّى الاختبارات تمّ تطبيقها معهم بشكل إلكترونيّ من خلال نماذج "غوغل"، وهذا كان جديداً على مجموعة التّدريب الوجاهيّ، حيث اعتقدوا أنّ نماذج "غوغل" تستخدم فقط للاستبيانات، وكذلك تمّ تفعيل مجموعات "الواتس آب" والملفات الإلكترونيّة، ممّا جعل المتدربين ينظرون للتّدريب أنّه حديث بشكل كامل، وأصبحوا أكثر ميلاً لتوظيف الحدّات والتّطور، وبسبب مراعاة البرنامج التّربّي طريقتي التّدريب الوجاهيّ والتّدريب من بعد صمّم البرنامج بأسلوب يتناسب مع كلتا الطريقتين في آن معاً، فكانت كل طرائق تكنولوجيا التّعليم التي سبق ذكرها والتي تمّ توظيفها مع المجموعة الوجاهيّة قد وُظّفت مع مجموعة التّدريب

من بعد، وخاصة أن البرنامج التدريبي مصمم نفسه للمجموعتين. كذلك وضعت الباحثة دائماً خطاً مسبقاً وحلولاً إضافية لمواجهة أي مشكلة قد تحدث مع إحدى المجموعتين، ففي عينة التدريب الجاهي تأكدت الباحثة من عمل البرنامج ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية قبل البدء بجلسة التدريب، وفي عينة التدريب من بعد أرسلت الباحثة للمتدربين الملفات، مثل: الفيديوهات أو التسجيلات الصوتية عبر "الواتس آب" كي يتمكن كل متدرب من رؤية وسماع المواد التدريبية بعيداً عن مشكلات ضعف الإنترنت، وتأكدت الباحثة من اطلاع كل المشاركين على المواد التدريبية التي ربطتها الباحثة بأنشطة وتدريبات يتضمنها البرنامج. كلفت الباحثة المشاركين بالوظائف، فأعطت المشاركين في نهاية كل جلسة واجبات عملية تطبيقية يتم إرسالها للباحثة بعد حلها، ثم تقوم الباحثة بتصحيح الوظائف بشكل فردي كي يتم تحديد أخطاء كل متدرب بشكل دقيق وإعطائه تغذية راجعة حول الأداء، فيتمكن المتدرب من تصويب أخطائه، ثم تصحيح الواجب المنزلي بداية كل جلسة بشكل جماعي مرة أخرى كي تترسخ الحلول الصحيحة في الأذهان، ثم عرض النموذج الأفضل من بين نماذج واجبات المتدربين، والسماح للمتدربين بمشاركة نماذج الواجبات بعد الانتهاء منها. وحرصت الباحثة على أن تكون الواجبات المنزلية أدائية، فكان يطلب منهم إرسال خطط تربوية فردية وخطط تعديل سلوك طلب منهم أن يطبقوها على حالة يختارونها. كذلك كان لكل كفاية من الكفايات تطبيق عملي خاص بها، حيث يطلب منهم إرسال تسجيلات صوتية لبعض الوظائف وتصوير فيديوهات، ثم إرسالها أيضاً على شكل ملفات إلكترونية إلى الباحثة عبر الإيميل، وكانت الباحثة تصحح الوظائف وترسل لهم النتيجة. اختارت الباحثة أيضاً وقتاً يتناسب مع المتدربين، مما جعل الفرصة أكبر لالتزامهم ووجودهم بالجلسات التدريبية، ولم تعان مجموعة التدريب من بعد من صعوبة الوصول إلى مكان التدريب، مما جعل التدريب أسهل بالنسبة لهم، كما كانت الباحثة مرنة في وقت تطبيق البرنامج، ففي بعض الأحيان طلب المشاركون تعديل الوقت، فكانت توافق على ذلك بعد أخذ آراء بقية المشاركين. كذلك نوعت الباحثة التقييمات، ففي نهاية كل جلسة قامت الباحثة بتقييم خاص لمحتويات كل جلسة، وقد اعتمدت التقييمات نفسها للمجموعتين، وكانت تطبق بطريقة إلكترونية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليرمن وآخرون (Lerman et al., 2004) التي قدمت تدريباً نظرياً وتطبيقياً للمعلمين المشاركين، والتي أشارت

نتائجها إلى أن المعلمين أتعفوا جميع هذه المهارات، كما ارتبط إعداد المعلم بزيادة في استجابات المهام الصحيحة والتواصل بين الأطفال، وكذلك مع نتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أداء معلّمي التربية الفكرية في التعامل مع اضطرابات التواصل لدى التلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية القبلي والبعدي لصالح البعدي، ومع نتيجة دراسة (إبراهيم وأحمد، 2020) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات (المعلمات - الأمهات) للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية (المعلمات - الأمهات) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك مع نتيجة دراسة (الشمي، 2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة في اتجاه القياس البعدي، وكذلك نتيجة دراسة ريان وآخرون (Ryan et al., 2021) التي أظهرت أن المشاركين اكتسبوا المزيد من الخبرات مع الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد في نهاية عام التدريب، ونتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية القبلي والبعدي لصالح البعدي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عطير، 2017) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

9- تفسير نتائج الفرضيتين التاسعة والخامسة عشر ومناقشتها:

الفرضية التاسعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر و البعدي المؤجل.

نتيجة الفرضية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر و البعدي المؤجل.

الفرضية الخامسة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب

درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب عن بعد) على الدرجة الكلية

لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

نتيجة الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a \leq 0.05$ بين متوسطات رتب

درجات معلّمي اضطراب طيف التّوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب عن بعد) على الدرجة الكلية

لاختبار الكفايات المهنية النظري لمعلّمي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ البرنامج التدريبيّ الذي صمّمته الباحثة عرض المحتوى النظريّ بطريقة

مشوّقة وخصوصاً أن توظيف تكنولوجيا التعلّم ساعد في الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات لمدة زمنية طويلة حيث

أن ذلك ساعد بعرض المعلومات النظرية بطريقة منظمة وممتعة وسمح بإدراج تدريبات خاصّة بذلك مما ساعد

على الاحتفاظ بتلك المعلومات لمدة طويلة، وقد تمّ اعتماد البرنامج التدريبيّ نفسه للمجموعتين، وقد اعتمد عرض

المحتوى النظري على البرنامج التدريبيّ، ممّا جعل المتدربين في كلتا المجموعتين يحافظون على المعلومات

النظرية لفترة طويلة، ودلّ ذلك على أنّ البرنامج المعتمد مع المجموعتين كان فعّالاً، كما أنّ الباحثة زوّدت

المشاركين بملفات تضم المحتوى النظريّ، واستخدمت استراتيجيات متعدّدة مثل: (الإعادة والتكرار - الخرائط

الذهنية - التلخيص)، واعتمدت في بداية كلّ جلسة استراتيجية الأسئلة عن المعلومات السابقة، حيث فعّلت

الباحثة في عيّنة التدريب من بعد طريقة "التّشات" في توجيه الأسئلة، فكانت توجيه السّؤال وتطلب من جميع

المتدربين أن يكتبوا إجاباتهم على صفحة التّشات، وبذلك شارك الجميع في المراجعة، وفي عيّنة التدريب الوجيه

فسجت الباحثة فرصة المشاركة لجميع المتدربين، حيث اعتمدت طريقة توجيه الأسئلة والإجابة عليها بشكل

شفهيّ، ثمّ كتابة المهمّ منها على السّبورة، وذلك لتفعيل أكثر من حاسة أثناء عرض المعلومات، ممّا يزيد من

فرصة الاحتفاظ بالمعلومات لمدة زمنية طويلة، كل ذلك جعل المتدربين ينظّمون المعلومات بطرق فعّالة تمكّنهم

من الاحتفاظ بها لوقت زمنيّ طويل لما بعد انتهاء التدريب ومراجعتها في الوقت الذي يريدون. وممّا أدّى إلى

الوصول إلى هذه النتيجة أنّ البرنامج التدريبيّ مصمّم على عرض المحتوى النظريّ في البداية مع وضع المادة

العلمية داخل البرنامج التدريبي، بحيث يمكن المتدربين من مراجعة المعلومات بشكل مستمر، كما أن الباحثة استخدمت طريقة شرح المحتوى النظري للمتدربين شفويًا بالتزامن مع كتابتها على البرنامج التدريبي، ثم أعطتهم وقتًا لقراءة المحتوى النظري بشكل مستمر، مما أتاح الاعتماد على أكثر من حاسة لتلقي المعلومات المعروضة وإعطاء فرصة أكبر للاحتفاظ بالمعلومات. خصّصت الباحثة أيضاً في بداية جلسة التدريب وقتاً يتيح للمتدربين الاطلاع على المعلومات السابقة لتضمن تمكّنهم من معرفتها، وفي حالات الغياب كانت الباحثة تتواصل مع المتدرب الغائب، وتحدّد له ما تمّ أخذه وتتابع معه بشكل دقيق لضمان أنّه اطّلع على المعلومات السابقة، كما كانت تفسح المجال لكافة المتدربين الفرصة بالبقاء لوقت إضافي عن وقت التدريب في حال الرغبة بمراجعة أو إعادة أحد الأهداف التي يجد نفسه أنّه لم يتقنها، وفي ختام الجلسة تفتح باب الاستفسارات إن وجدت وتجيّب عليها. ربطت الباحثة كذلك بين المحتوى النظري للكفايات جميعها نظراً لوجود صلة قوية بينهم، فكانت لا تفصل الكفايات عن بعضها، وهذا ما لم يقدمه حسب رأي المتدربين أي برنامج سابق، فكانت الباحثة لا تكتفي بمراجعة معلومات الجلسة السابقة فقط، وإنما تعود وتراجع بشكل سريع كافة المعلومات وربطها مع بعضها، وخلال جلسة التدريب عند عرض معلومة جديدة مرتبطة بمعلومة تمّ ذكرها في السابق كانت تعود وتذكّر بالمعلومة السابقة وتربطها مع المعلومة الجديدة، فكانت النظرة الأولية للمتدربين أنّ المحتوى النظري لكل كفاية منفصل عن المحتوى النظري للكفاية الأخرى، لكن ما إن انتهى التدريب حتى عبّر المتدربون عن امتلاكهم مهارة ربط المعلومات مع بعضها، وأنّ المعلومات كلّ لا يتجزأ ويكمل بعضها بعضاً. كما أنّ الباحثة اعتمدت على طرق مختلفة من التقييم والواجبات المنزلية، ممّا جعل المتدربين على اطلاع مستمر على المعلومات. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (Hamdan, 2017) التي توصّلت لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبّعي، ونتيجة دراسة (عطير، 2017) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبّعي، في حين تختلف عن نتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية البعدي والتتبّعي لصالح القياس البعدي.

10- تفسير نتائج الفرضيتين العاشرة والسادسة عشر ومناقشتهما:

الفرضية العاشرة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الواجهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

نتيجة الفرضية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الواجهي) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

الفرضية السادسة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب عن بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

نتيجة الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسطات رتب درجات معلمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب عن بعد) على الدرجة الكلية لاختبار الكفايات المهنية الأدائي لمعلمي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن الباحثة ركزت أثناء تطبيق البرنامج على رفع مهارات المعلمين والتأكد من قدرتهم على توظيف المحتوى النظري بطريقة تطبيقية، وخاصة أن البرنامج التدريبي كان موحداً لكلتا المجموعتين في الجانب الأدائي سواء من حيث الأهداف أو الأنشطة والتدريبات أو من حيث إجراءات التطبيق، فقد تمكنت المجموعتان من الاحتفاظ بقدرتهم على الأداء بشكل مرتفع حتى بعد انتهاء التدريب، وهذا ما يفسر تحسن أداء المجموعتين بشكل ملحوظ. وكذلك تميز البرنامج بكثرة الأنشطة والتدريبات والأمثلة الواقعية التي قدمتها الباحثة خلال البرنامج التدريبي وذلك لاعتماده على تكنولوجيا التعليم فسمح بعرض حالات وأنشطة متنوعة ومتعددة بطريقة سهلة وكذلك إمكانية عرض حالات واقعية من خلال مقاطع الفيديو والصور التي وضحت الأهداف

والأفكار المعروضة، وسمح البرنامج التدريبي كذلك بالإعادة والتكرار للأنشطة، وكانت الباحثة دائماً تفسح المجال للمتدربين لإعادة ما يريدون من الأنشطة والتدريبات والمحتوى النظري بالوقت الذي يختارونه قبل البدء بالجلسات أو بعدها، مما أعطى للمتدربين فرصة للاحتفاظ بالمحتوى المقدم وإتقانه، وعند تصميم البرنامج اعتمدت الباحثة أن يقدم البرنامج - إضافة إلى فرصة إعادة المتدربين للتدريبات حسب ما يريدون - التغذية الراجعة الفورية لاستجابة المتدرب.

استخدمت الباحثة أيضاً طريقة الواجبات العملية من خلال عرض فيديوهات ومقاطع صوتية لحالات أطفال حقيقية وطلبت من المشاركين التطبيق عليها، مما جعل الأداء يتسرخ في أذهان المشاركين. قامت الباحثة كذلك بتطبيقات عملية داخل غرفة التدريب من خلال لعب الدور والنمذجة، وأعطت المشاركين دائماً فرصة عرض حالات حقيقية من واقعهم يتناقشون حولها، وخاصة أن معظم المتدربين يعملون مع أطفال اضطراب طيف التوحد، فكانت مثل هذه المناقشات تساهم في قدرتهم على رفع أدائهم والاحتفاظ به ونقل خبراتهم لبعضهم، لكن لاحظت الباحثة أن مجموعة التدريب الوجيه كانت أكثر ميلاً للمناقشة بشكل جماعي في الحالات التي يعمل المتدربون معها، بينما فضلت مجموعة التدريب من بعد عرض الحالات والنقاش التي يعمل المتدربون بها على الباحثة بشكل فردي، ثم تقوم الباحثة بتفعيل النقاش الجماعي ونقل الخبرات وإثارة دافعيتهم للنقاش فيما بينهم، فكان المتدربون في عينة التدريب الوجيه أكثر قدرة على بناء علاقات ودية فيما بينهم، أما في مجموعة التدريب من بعد كانوا يجدون صعوبة، وخاصة أنهم لا يعرفون بعضهم، فكان هناك نوعاً من الحاجز في التعامل فيما بينهم، مما جعل الباحثة تقوم بجهد أكبر لبناء علاقات ودية فيما بينهم وكسر حاجز عدم الالتقاء بشكل شخصي، والكثير من المشاركين كانوا يطبقون ما يأخذونه على حالات يعملون عليها، وهذا أدى إلى الاحتفاظ بالاستجابات لفترة زمنية طويلة. وفي عينة التدريب من بعد قامت الباحثة بإنشاء مجموعات "واتس آب" خاصة بالتطبيقات العملية يتناقش من خلالها المشاركون بحالات ثم يقومون بحل التدريبات التي تطلبها الباحثة، وقد زادت هذه المجموعات من دافعية المتدربين وبثت روح التنافس فيما بينهم، مما دفع المتدربين لبذل جهد أكبر

وتفاعل أكثر من أجل تأدية التطبيقات بشكل صحيح، كما قامت الباحثة بالربط بين هذه المجموعات وتبادل الأفكار والخبرات، مما أتاح للمتدربين زيادة كفاءتهم في الجانب الأدائي والاحتفاظ بهذه القدرة لمدة زمنية طويلة. كما أن البرنامج التدريبي كان غنياً ومميزاً بكثرة الأنشطة والتدريبات، مما وفر للمتدربين فرصة التطبيق العملي، وكذلك التقييم المستمر كان جزءاً مهماً بالبرنامج، فكان دائماً يتم تخصيص وقت كافٍ للتقييم والتركيز على الجوانب التي يحتاج المتدربون تطويرها في نهاية كل جلسة. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (Hamdan, 2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ونتيجة دراسة (عطير، 2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي، وتختلف النتيجة عن نتيجة دراسة (عبد الله، 2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي.

11- تفسير نتائج الفرضيات السابعة عشر والثامنة عشر والتاسعة عشر ومناقشتهم:

الفرضية السابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية للاستبانة.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية للاستبانة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

الفرضية الثامنة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحّد في محور محتوى البرنامج التدريبي.

نتيجة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحّد في محور محتوى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

الفرضية التاسعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحّد في محور تطبيق البرنامج التدريبي.

نتيجة الفرضية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq a$ بين متوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه) ومتوسط رتب درجات معلّمي اضطراب طيف التوحّد في المجموعة التجريبية الثانية (التدريب من بعد) على الدرجة الكلية لاستبانة آراء معلّمي اضطراب طيف التوحّد في محور تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الوجيه).

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المتدربين ما يزالون يتّجهون بشكل أكبر نحو التدريب الوجيه، فالخبرة في تجربة التدريب من بعد جديدة في الأذهان، وما زالت بحاجة إلى مزيد من التطبيق حتّى تترسّخ فيها، فعندما تواصلت الباحثة مع المتدربين قبل بدء التدريب كان هناك اتّجاهان: الاتّجاه الأول اختار المتدربون طريقة

التدريب من بعد نظراً لسهولة استخدامه وملاءمته لظروفهم، وأما الاتجاه الثاني فقد رفض المتدربون التدريب من بعد لأنهم يظنون أنه أقل فعالية، وأن الجهد المبذول من قبل المدربة في التدريب الوجيه أكبر، وأن المعلومات التي سيتلقونها في التدريب الوجيه أكثر وأدق، فقامت الباحثة بالشرح لهم وبيان أن كلا من الطريقتين في التدريب تحتاجان الالتزام، وأن التدريب من بعد ليس أقل التزام من التدريب الوجيه، وأن البرنامج نفسه سيقدم بنفس الفئات والطرائق، لكن الاختلاف فقط يكمن في كونهم في قاعة حقيقية أو قاعة افتراضية، وقبل التدريب قامت الباحثة بالشرح لمجموعة التدريب من بعد عن آلية التدريب وكيفية استخدام البرنامج المتبع، وفي بداية التدريب خاصة في الجلسة الأولى لاحظت الباحثة أن الفكرة الموجودة في أذهان المشاركين في التدريب من بعد أنهم فقط سيفتحون البرنامج وسيستمعون للمعلومات دون مشاركة، لكن الباحثة اتخذت إجراءات لضبط التفاعل وضمان الالتزام، مثل: الطلب منهم فتح الكاميرات، وتشغيل المكرفونات واستخدام أزارا التفاعل، كما حرصت على أن يشارك الجميع في كل جلسة تدريب، وفي حين أن أحد المشاركين لم يشارك تطلب الباحثة منه المشاركة، وكانت في كل جلسة تدريب تؤكد على أهمية الالتزام، وتذكرهم بجلسة التدريب قبل يوم من التدريب وقبل بداية التدريب بنصف ساعة، فكانت الجهود التي تبذلها الباحثة مع عينة التدريب من بعد لضمان التزامهم أكبر من الجهود المبذولة لضمان الالتزام مع مجموعة التدريب الوجيه، فمجموعة التدريب الوجيه أكثر التزاماً. وبالعودة إلى الجداول (29) و(30) و(31) نلاحظ أن فئة "موافق بشدة" بكلتا المجموعتين جاءت بنسبة 63.51%، في حين بلغت نسبتها 77.13% في عينة التدريب الوجيه و49.24% في عينة التدريب من بعد، كما نلاحظ أن فئة "موافق" بكلتا المجموعتين جاءت بنسبة 34.30، ففي عينة التدريب الوجيه جاءت بنسبة 22.16% وفي عينة التدريب من بعد جاءت بنسبة 46.96%، في حين أن فئة "محايد" جاءت بكلتا المجموعتين بنسبة 2.18، ففي مجموعة التدريب الوجيه جاءت بنسبة 0.7%، وفي مجموعة التدريب من بعد جاءت بنسبة 3.78، وأن فئة "غير موافق" وفئة "غير موافق بشدة" لم تسجلا أي نسبة، وتفسر الباحثة هذه النتائج بسبب مراعاة خصوصية كل طريقة من الطرائق المتبعة من قبل الباحثة وشمولية التدريب، واستخدام طرائق متنوعة من تكنولوجيا التعليم، مما جعل آراءهم إيجابية، وعمدت الباحثة في كل من المجموعتين على تفعيل التواصل والتفاعل بين المدربة والمتدربين، فإن طريقة التعليم من بعد ليس مجرد نقل معلومات من المدرس

إلى الطالب، بل تتيح له فرصاً أكثر للتعلم ليتحول دور الطالب من متلقٍ إلى متعلم، ويتحول دور المدرس من ملقن إلى قائد وموجه ومرشد للعملية التعليمية (الأسود، 2021، ص. 272)، وعدم وجود آراء في فئة غير موافق أو غير موافق بشدة يعتبر دليل على الاتجاه الإيجابي للآراء المقدمة وعدم وجود آراء سلبية نحو التدريب.

خامساً: التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن التقدم ببعض التوصيات في مجال متغيرات الدراسة مجملتها كالاتي:

- الاستفادة من البرنامج التدريبي من قبل الوزارات والجمعيات العاملة مع أطفال اضطراب طيف التوحد، من خلال الاعتماد عليه في تطوير أداء معلمي اضطراب طيف التوحد.
- تطوير برامج جديدة لتدريب المعلمين على بقية الكفايات التي يحتاجون التدريب عليها بشكل مستمر.
- تطوير برامج تدريبية موجهة إلى تدريب المعلمين مع الإعاقات الأخرى.
- الحث على التطوير المهني للعاملين في مجال التربية الخاصة عموماً واضطراب طيف التوحد خصوصاً، وجعلها ضرورة، وإدراجها ضمن مهمات سنوية يجب على المعلم القيام بها .
- تفعيل التدريب من بعد وعقد دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على آلية توظيفه واستخدامه.
- الاستفادة من المعايير العالمية في إنشاء وثيقة "مزاولة مهنة" لمعلمي التربية الخاصة، وحصر عمل معلمي التربية الخاصة فيمن تنطبق عليهم المعايير العالمية.
- إدراج مقررات دراسية في درجة التربية الخاصة تهتم بتدريب معلمي اضطراب طيف التوحد على آلية البحث وتطوير المعلومات ومواكبة المستجدات.
- الاستفادة من الدول المتقدمة في مجال اضطراب طيف التوحد، وإرسال متدربين من سوريا للتدريب، ومن ثم نقل خبرة التدريب إلى سوريا.
- تسهيل أو تقديم الدعم اللوجستي كتوفير الأجهزة أو المتطلبات للاستفادة من التكنولوجيا في أماكن التعليم والتدريب بشكل عام لأنها ضرورة حتمية في عصرنا الحالي.

أولاً : المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، أحمد. (2020). التوحد بين ضرورة التشخيص المبكر وصعوباته. *المجلة الاجتماعية*، 57، (2)، 2 - 50.
- إبراهيم، فايزة، وأحمد، عبد الله. (2020). The effectiveness of a training program to raise knowledge of teachers and mothers of children with autism spectrum disorder with applied behavior analysis states . *journal of education college education college – waits university*, 2(40).
- أبو حسن، فاديه. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لمشاركة الأمهات في خفض اضطرابات المعالجة الحسية لأطفال التوحد وأثر ذلك على السلوكيات النمطية [دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة]. جامعة دمشق .
- أبو زيد، أحمد. (2016). *تحليل وتعديل السلوك الإنساني*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- أبو سيف، وفاء. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم في ضوء تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال دراسة ميدانية على عينة من معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.
- أبو علام، رجاء. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط. 6). دار النشر للجامعات القاهرة.
- أحمد، هشام الدين. (2018). تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحدين باستخدام برنامج تدريبي للتواصل غير اللفظي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 400 - 432.
- الأحمد، خالد. (2020). *إعداد المعلم وتدريبه*. جامعة دمشق.
- الإيراني، بسام عبد هلال. (2020). مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالمظاهر السلوكية لاضطراب طيف التوحد. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - رابطة التربويين العرب*، (127)، 473 - 490.
- إسماعيل، محمود. (2019). *التعليم المبرمج الخطي ودوره في تحسين تعليمية القواعد النحوية قراءة في كتاب النحو العربي المبرمج للتعلم الذاتي* {أطروحة ماجستير}. جامعة 8 ماي 1945 قالمة. كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي، الجزائر
- الأسود، الزهرة. (2020). تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التعليم الجامعي. نواصري للطباعة والنشر. www.researchgate.net

- الأسود، الزهرة. (2021). معوقات التعليم عن بعد وسبل مواجهتها. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 5 (17)، 271 - 284.
- الأمم المتحدة حقوق الإنسان مكتب المفوض السامي. (14/6/2021). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. www.ohchr.org.
- بجادي، الزهرة، وبوضياف، نادية. (2024) مفهوم البرنامج التربوي الفردي لدى العاملين بالمراكز النفسية البيداغوجية. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، 8(2)، 280 - 292.
- بهنساوي، نادية، والبنّا، أحمد، وحمودة، داليا. (2024). الخصائص السيكومترية لاستبانة تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التدريبية المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد. *مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، 7(4)، 180 - 205.
- بوظو، ساره. (2020). *تقييم جودة كفايات اختصاصي التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية دراسة ميدانية في مدينة دمشق [أطروحة ماجستير غير منشورة]*. جامعة دمشق.
- بيازي، لبنى. (2024). *وحدات تعليمية مصممة وفق أسلوب تفريد التعليم لإكساب مهارات إنتاج محتوى إلكتروني تفاعلي حالة دراسية : طلبة كلية التربية في جامعة دمشق [أطروحة ماجستير]*. جامعة دمشق.
- الجابري، محمد عبد الفتاح، وملحم، عايد، والعبدالات، بسام. (2014). *مستوى المعرفة باضطراب التوحد لدى معلمي التربية الخاصة العاملين مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان*. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 41(2)، 881 - 902.
- جامعة حماة. (2014). *محاضرات في تقنيات العليم لطلبة دبلوم التأهيل التربوي*. كلية التربية - جامعة حماة.
- جخبخ، دنيا، وجاب الله، ناريمان. (2023). *أثر التكنولوجيا الحديثة على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- ثانوية حاجي عمار لغروس أنموذجاً [أطروحة ماجستير]*. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- الجراح، عبد المهدي علي. (2020). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط*. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 1(2)، 44-62.
- جعفر، أسمهان. (2009). *فاعلية الحقيبة التعليمية الإلكترونية في التعلم الذاتي والجمعي في تعلم وتعليم مادة التاريخ في المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه]*. جامعة دمشق.

- الجوالده، فؤاد، والتل، سهير. (2015). الفروق في الأعراض السكوماترية بين معلمي أطفال صعوبات التعلم والتوحد. كلية العلوم التربوية والنفسية - جامعة عمان العربية.
- جويده، مقاتلي. (2024). طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة. جامعة لونيبي علي - البليدة2.
- الحاج، هبا. (2023). فاعلية برنامج تدريبي في توظيف المدخل البصري وتنمية مهارات التفكير التألمي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [رسالة دكتوراه]. جامعة دمشق.
- الحربي، حنان. (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم - من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت - . مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، (44)، 2020 - 306
- حسن، إلهام. (2016). الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين: بالتوحد في مراكز التربية الخاصة والأطفال العاديين: دراسة مقارنة [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق .
- الحمادي، أنور. (1443 هـ). معايير DSM-5-TR.
- الحمادي، أنور. (2014). خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM (ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- حمد الله، منذر و راشد، أنور. (2015). المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، دراسة ميدانية مقارنة بين عمان والرياض، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث جسر، 1(4)، 42 - 1.
- حمدان، محمد أكرم. (2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ب ارمج أثناء الخدمة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل، (37)، 21 - 38.
- الخطيب، عاطف، والزعبي، سهيل، وبنو عبد الرحمن، مجولين. (2013). مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية. المجلة التربوية المتخصصة، 1(3)، 394 - 425.
- الدعبل، ولاء. (2016). درجة التنور التكنولوجي و ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.
- الدوسري، محمد سالم. (2016). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية في تدريس اللغة الإنكليزية في جامعة الملك سعود [أطروحة ماجستير]. جامعة اليرموك.
- الذروة، مبارك، وعبد العزيز، صفوت. (2016). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت، مجلة الثقافة والتنمية، (108)، 1-87.

- الذروة، متولي ، وعبد الله، عبد العزيز. (18 / سبتمبر/2016)._التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء التحديات المستقبلية. مجلة الثقافة من أجل التنمية. 108 ، 3 - 87.
- رضوان، خديجة فتحى.(2016). العلاقة بين الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومهارات التواصل الكلي مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية [أطروحة ماجستير]. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- رباني، علي. (2012). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة [رسالة دكتوراه] . جامعة أم القرى.
- الزعبي، عبد الله. (2015). التوحد تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- زين الدين، أحلام والحميدي، مؤيد. (2021). معوقات تطبيق الخطة العلاجية الفرجية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمين /ات تدريبات النطق في المنطقة الغربية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (13)، 37-72، https://journals.ekb.eg/article_214091.html
- السبحي، عبد الحي، والرشيدي، خالد، والنجا، حسين. (1436هـ). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. مجلة العلوم التربوية، (1)، 15 - 76.
- السعيد، حميد، والمطري، علي. (2021). فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين ومهارات التعلم الرقمي لدى طلبة مدراس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، 22(4)، 39 - 74.
- السيد، هناء، والغامدي، منى. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم البرامج التربوية الفردية لدى معلمي الأطفال التوحديين. مجلة التربية الخاصة، 12(4)، 89 - 112.
- الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت. (2015). طرق واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة (ط.1). مركز الكتاب للنشر.
- الشربيني، فوزي. (2017). تطبيقات في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة (ط.1). مركز الكتاب للنشر.
- الشريف، ريم. (2013). دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريات في جامعة عبد العزيز بجدة. جامعة الملك عبد العزيز.

- الشمري، فهد. (2019). فاعلية توظيف تطبيقات جوجل التعليمية التفاعلية لتنمية مهارات تصميم الإنجاز الإلكتروني والتفكير المنتج لدى طلاب دبلوم التربية العام. جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، 19(3)، 239 - 292.
- الشهابي، نوران وخريص، ولاء. (2024). مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء المعايير السعودية في مدينة جدة. المجلة العربية للنشر العلمي، (67)، 223-256.
- الشيمي، رضوى. (2020). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة - جامعة تبوك. مجلة كلية التربية، (185)، 543 - 577.
- ضاوية، حمودي. (2022). دور التدريب المهني في تحسين الفعالية التنظيمية للعامل داخل المؤسسة - دراسة ميدانية بالمديرية العملية لإتصالات الجزائر - ورقلة [أطروحة ماجستير]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة
- الطعمة، عبد الناصر. (2013). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في مراكز التربية الخاصة للصم في محافظتي دمشق وريف دمشق [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.
- عاقل، فاخر. (1985). علم النفس التربوي (ط10). دار العلم للملايين .
- عبد العظيم، محمود. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في تنمية بعض مهارات الطباعة اليدوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية، (8)، 419 - 477 .
- عبد الغفور، عمر. (2024). التغذية الراجعة. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. الجامعة المستنصرية.
- عبد الفتاح، رأفت، وعبد السلام، أحمد. (2024). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين بعض المهارات المعرفية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. مجلة الدراسات النفسية المعاصرة، 6(1)، 1 - 37.
- عبد الله، حنان. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمات التربية الفكرية في التعامل مع اضطراب ات التواصل لدى تلاميذهن. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، 18 (18)، 235، 302.
- عبد المعطي، أحمد، وزارع، أحمد. (2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية دراسات تقييمية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، (31)، 286 - 323

- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2010). متطلبات استخدام التعليم من بعد في إعداد و تدريب معلمي و معلمات التربية الخاصة [دراسة استطلاعية]. جامعة الزقازيق، (69)، 11 - <https://search.mandumah.com/Record/111242>. 82
- عبد المغيري، سلمان. (2024). تصورات معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تحليل السلوك التطبيقي APA لتحسين المهارات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 1(48).
- العتيبي، أحمد. (2019) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل بين معلمي الأطفال التوحديين وأسرهـم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 8(2)، 45- 72
- العتيبي، أمل والدهيشي، نوال. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفايات تعديل السلوك لدى معلمي التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(2)، 45- 67
- العتيبي، شبيخة. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي (ABA) في تنمية كفايات معلمات طالبات التوحد [أطروحة ماجستير]. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- العتيبي، محمد. (2019). أثر برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي APA في تنمية مهارات معلمي التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 8(1)، 112- 134
- العجمي، ناصر، والدوسري، عبد الهادي. (2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية و أهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 39، 48- 85
- العروي، نوار، وقواسمة، كوثر. (2020). المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4(11)، 245- 293.
- العساف، حمزة. (2019). واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل (goggle) التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية. [أطروحة ماجستير]. جامعة الشرق الأوسط.
- عطير، ربيع. (2017). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة التوحد في محافظة طولكرم. *International journal of educational psychological studies*، 2(2). 249 - 268.

- علام، صابر. (2021). برنامج قائم على استراتيجيّة النمذجة لعلاج مشكلات التحدث الناتجة عن الثنائية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس اللغات. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، 37(10)، 1-55.
- علي، هيام. (2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الدمج في المدرسة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم. *مجلة كلية التربية*، 25(3)، 309-403.
- العيسري، عامر، والمعمري، ثريات. (2021). مدى فاعلية برنامج تدريبي عن بعد لدى معلمات ومشرفات التعليم قبل المدرسي في سلطنة عمان. *المجلة الجولية للدراسات التربوية والنفسية*، 10(2)، 476-453.
- الغامدي، رعد، ومعاجيني، فايز. (2020). مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد الاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة. *المجلة التربوية*، 73(73)، 832 - 790.
- فر فارو، هانا. (2018). تشخيص اضطراب طيف التوحد .
- فريق الجودة بمعيار (8) التدريس والتّعليم. (2021). *استراتيجيات التدريس والتعلم والتّقييم بكلية التربية النوعية بقنا* . جامعة جنوب الوادي كلية التربية النوعية وحدة ضمان الجودة والاعتماد.
- فؤاد ، بسمة. (2022). برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، 46(3)، 280 - 209.
- القرشي، امير. (2012). *التدريس لنوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتّفيذ (ط.1)*. عالم الكتاب.
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية*، 27(2)، 67-45.
- القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل. (2014). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة (ط.6)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قواسمة، كوثر. (2016). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*. 35(171)، 229 - 189.

- القيصرين، إلهام. (2018). تقييم كفايات اختصاصي ذوي اضطراب التَّوَحَّد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال غير العادين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 7(3)، 101-112.
- كامل، فاطمة. (2023). إعداد برنامج تدريبي قائم على تقنية اتصال (telegtam) . لإكساب الطلبة مهارات تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وإنتاجها حالة دراسية: طلبة معلم صف في كلية التربية جامعة دمشق [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.
- كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر. (2012). *مقدمة في التربية الخاصة* (ط. 6). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- اللاذقاني، ليلي. (2022). *درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في عملية التوجيه التربوي من وجهة نظر الموجهين التربويين و المعلمين في مدينة دمشق [أطروحة ماجستير]* . جامعة دمشق
- مازن، حسام، ومصطفى السيد، يسري. (2022). *بيئة تعلم إلكترونية تشاركية لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. [أطروحة ماجستير]. جامعة سوهاج.
- محمد، زينب. (2019). *معوقات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومتطلبات مواجهتها*. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 106(3)، 71-97.
- محمد، عادل، وكاشف، إيمان، وعزازي، أحمد. (2016). *مستوى الكفايات الأدائية لأخصائي تعديل السلوك للأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة التربية الخاصة*، 16(1)، 52-78
- محمد، وليد محمد علي. (2015). *استخدام الاستراتيجيات البصرية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال التوحيين*. مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع .
- محمود، الفرحاني، وأبو العينين، مرفت، والمقدامي، نعيمة، والطلی، فاطمة. (2015). *اضطراب التَّوَحَّد دليل المعلم و الأسرة في التشخيص و العلاج*. وحدة الاختبارات النفسية والتربوية بقسم البحوث.
- محمود، سارة. (2022). *خصائص النمو الحسي والانفعالي لدى الأطفال الذاتويين، مجلة الطفلة*، 42(4)، 246-273.
- مسعودة، خليدة، وحما دو، خليدة. (2021). *تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق المعايير الجديدة ل DSM-5 دراسة وصفية تحليلية بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنياً بتقريت - ورقة* . *المجلة العربية للإعاقة والموهبة*، 5(18)، 417-436.

- مشهور، ميرفت. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبوظبي [أطروحة ماجستير]. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- معلا، رماز. (2016). الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة [أطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.
- المغاربة، انشراح، والحميدان، عمر. (2020). كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة و التأهيل، (25)، 113-147.
- مفهوم تكنولوجيا التعليم.
- المقابلة، جمال. (2016). اضطرابات طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية (ط.1). دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة. (2001). المنجد في اللغة العربية المعاصرة (ط.1). دار المشرق.
- مهيدات، محمد علي، والمقداد، قيس، وطشطوش، رامي. (2014). الكفايات المعرفية و المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية- جامعة الشارقة، 11(2)، 67-104 .
- النظرية السلوكية وتطبيقاتها التربوية، ميول من أجل الإنسان والحياة، <https://moyoul.com>.
- النهدي، غالب، والعرجي، فهد، وعبد الحميد، أيمن. (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(19)، 9-47.
- النوايسة، فاطمة. (2013). زوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- هوساوى، علي. (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، (7)، 1-39.

- ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Al Saidi, H., & Matari, A. (2021). The effectiveness of e-training in the development of teachers' distance education and digital learning skills among students of the second episode of basic education in oman, *Researchgate*, <https://www.researchgate.net>

- Al-khateeb, A., Beirat, M., & Alshurman, W. (2021). The effectiveness of a training program to develop the level of educational competencies for teachers of kindergarten children with integrated autism spectrum disorder in Jordan. *Multicultural Education*, 7(6), 552 – 570
- Al-Taj, H., & Al-Oweidi, A. (2017). The effect of a training program in improving first classes teachers skills in dealing with special needs students in regular classroom in Amman. *Canadian Center of Science and Education*, 10(5), 136 – 143.
- Autism Program Quality Indicators. A Self Review and Quality Improvement Guide for Schools and Programs Serving Students with Autism Spectrum Disorders. (2019). The University Of New York . 200/ ; p12.nysed.gov/specialed/autism/app.htm .
- Autism wester Australia. *What is autism , Autism is a complex neurodevelopmental; condition.* https://www.autism.org.au/what-is-autism/?gclid=EAIaIQobChMIi43ssLCWhAMVt0NBAh3QowNNEAAYBCAAEgJ_BPD_BwE
- Azad, G., & Mandell, S. (2016). Parents teacher collaboration for children with autism spectrum disorders. *Journal Of Autism And Development Disorders* . 46(6), 2106- 2118
- Barnett, J., & More, C. (2013). Investigating the impact of technology on pre-service teacher knowledge of autism spectrum disorder. *Researchgate*, https://www.researchgate.net/publication/275044550_Investigating_the_Impact_of_Technology_on_Pre-Service_Teacher_Knowledge_of_Autism_Spectrum_Disorder
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2021). Teacher Characteristics, Knowledge And Use Of Evidence-Based Practices In Autism Education In Ireland, *National Library Of Medicine*, 52(8), 3536-3546 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9296378/>
- Bateman, D., & Cline, J. (2016). *A Teacher's guide to special education*. USA , ASCD Alexandria.
- Biasotti, N. (2020). *The impact of professional development training in autism and experience on teachers' self-efficacy* [PhD]. Walden University
- Bloom, I. (2020). Professional development for enhancing autism spectrum disorders awareness in in preschool professionals. *National library of medicine*, 51(3). 950 -960. pmc.ncbi.nlm.nih.gov
- Bloom, L., LEifer, E., & Holmqvist, M. (2023). The Use of Professional Development to Enhance Education of Students with Autism: A Systematic Review, 13(9). MDPI, <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/9/966>

- Brock, M., Hurber, H., Carter, W., Juarzer, A., & Warren, Z. (2014). Training teachers to use evidence – based practices for autism ; a systematics review . *Teachers Education And Special Educational* ,37(2), 165- 189
- Building blocks therapy. (15/ 1/ 2025). *How to become an autism support teacher*. <https://www.buildingblockstherapy.org/blog/how-to-become-an-autism-support-teacher>
- Catalino, G. (2018). *Developing and validating the teacher self-Efficacy for Students with Autism Spectrum Disorder in inclusive classrooms* [PhD]. Montclair State University.
- CEC. (2015). *Initial Specialty Set, Developmental Disabilities and Autism Spectrum Disorder*. cec.sped.org//media/files/standards/cec%inational%26advanced%20specialty%20sets%20.
- CEC. (2020). *Special educator professional Preparation*. CEC. remote learning +training and support.
- CEC. *Advanced Preparation Standards*. (2015).<http://www.cec.sped.org/-/media/files/standards/proffissional%20preparation%20standerds/Advanced%20exploration.pdf> .
- Chitiyo, M., Hughes, E., Changara, D., Chitiyo, G., & Montgomery, K. (2017). Special Education Professional Development Needs In Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1).
- Chukwuemeka, E. (2019). Teachers Perception and Factors Limiting the use of High-Tech Assistive Technology in Special Education Schools in NorthWest Nigeria, *المنارة للاستشارات*, 99- 109 www.manara.com
- Cognis, B. (2006). Effective professional development teachers of student with autism, qualitative analysis of four treatment approaches unpublished doctorate dissertation. Sameford University
- Cooper, K., Loades, M., & Russell, A. (2018). Adapting psychological therapies for autism – therapist experience, skills and confidence. *national library of medicine*, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6150418/>
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review Of Education*, 41(2), 234-252.
- Department of the health and human services. (15/ 4/ 2025). *Autism Epidemic Runs Rampant*.
- Durmaz, N., Kandemiroglu, G., kartal, A., Koc, O. (2024). Knowledge of autism and attitudes toward autistic children: evaluation of child protection service staff in türkiye. *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/381469512_Knowledge_of_Autism_and_Attitudes_Toward_Autistic_Children_Evaluation_of_Child_Protection_Service_Staff_in_Turkiye

- Dykstra, R., Boyd, B., Hume, K., & Odom, S. (2018). Improving teachers competences in working with families of student with autism; a randomized control trial. *Focus on autism and other development*, 33(4), 206-216
- Erickson, A., Noonan, P., & McCall, Z. (21 / April / 2017). Effectiveness of online professional development for rural special educators. *SAGE journal Author Gateway*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/875687051203100104>
- Folostina, R., Dumitru, C., Iacob, C., & Syriopoulou-Delli, Ch. (2022). Mapping knowledge and training needs in teachers working with students with autism spectrum disorder: a comparative cross-sectional investigation. *Sustainability*, 14(5). <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/5/2986>
- Hamdan, S. (2017). The effectiveness of a proposed training for the development of educational counselors professional competencies to deal with autistic children in the tulkarm Governorate. *International Journal Of Education Psychological Studies*, 12(2), 249-268
- Herzog, T. (2018). *Evidence-Based Practices in Public School Programs for Young Students with Autism Spectrum Disorder* [phd]. Fairleigh Dickinson University.
<https://eric.ed.gov/?q=teacher+of+autism&id=EJ1240308>.p 36-43
<https://www.abtaba.com/blog/autism-increasing-dramatically>
[https://www.researchgate.net/publication/352063077 Preliminary investigation of interdisciplinary trainee's improvement in knowledge about autism spectrum disorder](https://www.researchgate.net/publication/352063077_Preliminary_investigation_of_interdisciplinary_trainee's_improvement_in_knowledge_about_autism_spectrum_disorder)
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1829865#abstract>
- Hudes, A. (2017). *Self-Efficacy Of Teachers Working With Students With Autism Spectrum Disorder* [phd]. Wilmington University.
- Kelago, L., Kelago, R., & Bruinsma, Y. (2016). Practical training for teachers developing IEPs for autism ; hands on approach focus on autism and other developmental disabilities. 31(2), 112- 124
- Leblance, L., Richardson, W., & Burns, K. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices,
https://www.researchgate.net/publication/234641831_Autism_Spectrum_Disorder_and_the_Inclusive_Classroom_Effective_Training_to_Enhance_Knowledge_of_ASD_and_Evidence-Based_Practices
- Lerman, D., Vorndarn, CH., Addison, L & Kuhn, S. (2004). Preparing Teachers in Evidence-Based Practices for Young Children With Autism, 33(4), 510-526.

https://www.researchgate.net/publication/285769470_Preparing_Teachers_in_Evidence-Based_Practices_for_Young_Children_With_Autism

- Litton, F., Rotatori, A., Richardson, R., & Martinez, R. s(2017). Preparation for teachers for students with autism spectrum disorders: a call for quality and quantity. *American Journal Of Educational Research*, 5(2). <https://pubs.sciepub.com/education/5/2/19/index.html>
- Lowrey, A., Wilson, Ph., Altman, J., Hammons, D., Polotzola, B., & Blanco, M. (2010). Users guide to Louisiana autism quality indicators for school. LSU HSC Human Development center.
- Mandy, W., Chilver, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012). Sex differences in autism spectrum disorder; evidence a large sample of children and adolescents. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(7), 1304- 1313.
- Moller, R. (2025). *Why is autism increasing*.
- Morrier, M., Hess, K., & Hefline, J. (2011). *Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders*, Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/258193111_Teacher_Training_for_Implementation_of_Teaching_Strategies_for_Students_With_Autism_Spectrum_Disorders
- NEA National Education Association. (2019). *Highly Qualification Definition for Special Education Teacher*. <http://www.cde.state.co.us/cdesped/autismqualityindicator-pdf>
- O'Neill, S., Webb, J., & Lane, K. (2017). Online training for teachers in individualized education programs for student with autism. *Journal Of Special Education Technology*, 23(3), 148- 162,
- Ozcan ,D., & Uzunbolu, H. (2015). Training Of Special Education Teachers About Curriculum Development. *Andragoški Glasnik*, (19). 23- 37.
- *Personal Qualification IDEA Individual With Disabilities Education Act*. (2019). <http://sites.ed.gov/idea/>.
- Phillips, L. (2020). Teachers' self-efficacy and experiences teaching children with autism spectrum disorder [PhD]. Walden University.
- Plavnick, J., Kaid, T., & Macfaian, M. (2015). Effects of a video – based training program on teachers of students of autism. *Journal Of Autism And Development Disorders* , 45(6), 1694- 1706
- Rogers, S., Dawson, G., & Vismara ,L. (2012). An early start for your children with autism ; using everyday activities to help kids connect. *communicate and learn* Guilford press. ISBN.

- Ryan, T., McClain, M., Merrill, A., & Dahir, naima. (2021). Preliminary investigation of interdisciplinary trainee's improvement in knowledge about autism spectrum disorder.
- Sakarneh, M., Ziadat H., Almakahleh, A., Rababah, M., Alhassan, H., Al-Muhairat, L., & Al-Rababah, H. (2023). Socio-educational competencies required for teachers of students with autism spectrum disorder: Parents. *The educational and science journal. scholarly journal*, 25(5), 176- 194.
- Segota ,N., Listiakova, I., Kossewska, S., & Nikolovska, T. (2020). *Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers*. Taylor @ Francis online
- Shyman, E. (2012). Teacher education in autism spectrum disorders: a potential blueprint. *Researchgate*, 47(2), 187-197, https://www.researchgate.net/publication/288249425_Teacher_Education_in_Autism_Spectrum_Disorders_A_Potential_Blueprint
- SOCS . (2011). *Autism Program Environment Rating Scale (AERS) Self Assessment Companion Toll Pre School And Elementary Version*. hku/JCA-connect/head 2018/pdf/pre-conference%
- *Special education needs teacher job profile prospects.at.uk*. www.prospects.com
- Steen, S., & Minnaert, A. (2025). Teachers' needs in mainstream secondary schools regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: a cross-country study. *International Journal Of Inclusive Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2025.2508986#abstract>
- Wei, L., Yasin, M., & Hanifi, M. (1 / NOV / 2017) . Teacher training to increase teacher's competency. *journal of ICSAR*. <http://jornal2.um.ac.id>.
- Wellness center neat Dubai. *Autism facts in the UAE autism 101*. <https://www.naetdubai.com/autism-facts-in-the-uae/>
- Whitehouse, A., Evans. K., Eapen, V., Prior ,M., & wrary, J. (2017). The Diagnostic Process for Children, Adolescents And Adults Refeered for Assment of Autisim Spectrum Disorder in Australia A National Guideline. CRC Ltd .
- William, D. (2013). Teaching children with high functioning autism – what teachers understand about high functioning autism and what support they would like to receive.

ملاحق الدراسة

- 1- أسماء السادة المحكّمين لأداة الدّراسة حسب الرتبة العلميّة.
- 2- الصّورة الأولى لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلمي اضطراب طيف التّوحد
- 3- الصّورة النهائية لاختبار الكفايات المهنيّة لمعلمي اضطراب طيف التّوحد.
- 4- الصورة الأولى لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي.
- 5- الصورة النهائية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي.
- 6- نماذج من البرنامج التدريبي.
- 7- صورة عن موافقة عمادة كلية التربية في تطبيق البرنامج التدريبي في قاعة الحاسوب.
- 8- معامل ارتباط كلّ بند مع الدّرجة الكلّيّة للبعد الذي ينتمي إليه من الاختبار النظريّ

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة حسب الرتبة العلمية

الاسم	الاختصاص	القسم	الصفة العلمية
أ.د. دانية القدسي	التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)	التربية الخاصة	الأستاذ في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق
د. فواز العبد الله	تقنيات تعليم	المناهج وطرائق التدريس	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية جامعة دمشق
أ.د. آذار عبد اللطيف	التربية الخاصة (الإعاقة الحركية)	التربية الخاصة	الأستاذ في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق
د. أوصاف ديب	تقنيات التعليم في رياض الأطفال	المناهج وطرائق التدريس	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. سوسن سمعان	تقنيات تعليم اللغة الفرنسية	المناهج وطرائق التدريس	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. بشرى بركات	التربية الخاصة (اضطرابات نطق وكلام)	التربية الخاصة	الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق
د. عفراء خليل	التربية الخاصة (اضطرابات النطق و الكلام)	التربية الخاصة	الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق
د. غانا حسن	التربية الخاصة (التوحد)	التربية الخاصة	الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق
د. سمر إبراهيم	التربية الخاصة (التوحد)	التربية الخاصة	الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق
د. فادي جريج	التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)	التربية الخاصة	الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة في كلية

التربية جامعة دمشق			
المدرّس في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق	التربية الخاصة	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	د. رجاء عوّاد
المدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس	تقنيات الخط والرسوم التعليمية	د. رولى مهنا
المدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس	تقنيات التعليم في رياض الأطفال	د. هاني محرز
المدرّس في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق	التربية الخاصة	التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)	د. عمار الحلبي
المدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	المناهج وطرائق التدريس	تقنيات التعليم في رياض الأطفال	د. لولوه العبد
المشرف على الأعمال في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق	التربية الخاصة	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	د. سوسن المللي
القائم بالأعمال في قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق	التربية الخاصة	التربية الخاصة (التوحد)	د. راشد درويش
اختصاصي في القياس النفسي والتربوي	القياس والتقويم	القياس والتقويم	د. كنان العلي

الملحق (2)

الصورة الأولى لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد

عزيزي المعلم/ المعلمة

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان (تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقا للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم - حالة دراسة لمعلمي اضطراب طيف التوحد)

ترجو الباحثة من حضرتكم التفصل باختيار الإجابة الصحيحة على البنود الآتية ، ولا تترك أي سؤال بدون إجابة .

مع شكري الجزيل وامتناني

المعلومات العامة :

الاسم :

نوع التدريب : وجاهي

من بعد

أولا الاختبار النظري:

الكفاية المعرفية

1. عرض واحد لا يعتبر من أعراض اضطراب طيف التوحد هو:			
A. ضعف في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي	B. ضعف في مهارات التفاعل الاجتماعي	C. الحركات النمطية المتكررة	D. الشكل الجسمي المميز
2. كل مما يلي من أعراض اضطراب طيف التوحد ما عدا:			
A. خلل في التكامل الحسي	B. خلل في اللعب و التخيل	C. خلل في مهارات التفاعل والتواصل	D. ضعف في المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة.
3. من أعراض التواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التوحد:			
A. المصاداة الكلامية	B. الكلام الطبيعي	C. ظهور التأتأة أثناء الكلام	D. اضطرابات النطق وعدم وضوح الكلام .
4. من أعراض التواصل غير اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التوحد:			
A. القصور في استخدام الإشارات والإيماءات	B. الكلام في مثل الروبوت	C. ضعف في اللعب التخيلي	D. يستخدم الإشارات بشكل طبيعي
5. تقع مسؤولية تشخيص اضطراب طيف التوحد على عاتق:			
A. اختصاصي التربية الخاصة	B. الأطباء النفسيين	C. أسرة طفل اضطراب طيف التوحد	D. فريق متعدد التخصصات

6. يتم تشخيص اضطراب طيف التوحد بالاعتماد على			
A. المقاييس المقننة و المقاييس غير المقننة	B. تخطيط الدماغ	C. التحاليل الطبية	D. الملاحظة المباشرة فقط
7. مبدأ واحد لا يعتبر من مبادئ تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هو:			
A. العمل بشكل جماعي	B. أولوية التخلص من السلوكيات الخاطئة	C. عدم الانتظام بالجلسات	D. جلوس الطفل بشكل صحيح
8. يجب أن يكون تدريب طفل اضطراب طيف التوحد بناء على:			
A. رأي الأهل	B. حاجات الطفل	C. خطة عامة لكل الأطفال	D. رغبة الطفل
9. من الأفضل أن يتم..... أثناء تدريب طفل اضطراب طيف التوحد:			
A. إشراك الأهل في التدريب	B. عدم إشراك الأهل في التدريب	C. أخذ رأي المعلم في إشراك الأهل	D. معرفة رغبة الأهل في إشراكهم
10. يجب أن يتصف تدريب طفل اضطراب طيف التوحد على المهارات المختلفة بـ:			
A. السرعة في تحقيق الاهداف	B. البطء في تحقيق الأهداف	C. الإتقان وعدم الانتقال لمهمة جديدة قبل التأكد من إتقان المهمة السابقة	D. الانتقال من هدف إلى آخر بناء على الزمن المحدد لكل هدف وليس بناء على الإتقان .
11 . تعتبر البيئة المنظمة لطفل اضطراب طيف التوحد:			
A. غير مجدية (غير فعالة)	B. مهمة للبدء بتدريبه	C. لا حاجة لها	D. مفيدة بعد انتهاء تدريب الطفل

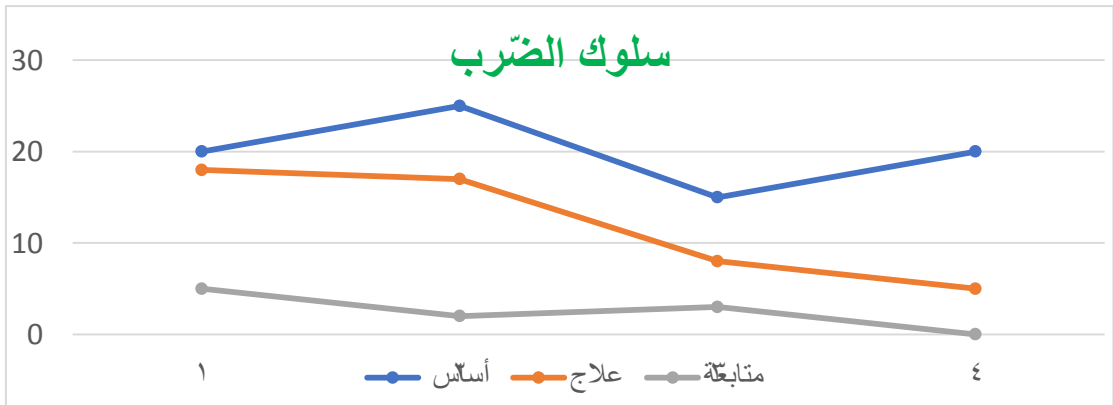
كفاية البرنامج التربوي الفردي

1. الخطوة الأولى في تصميم البرنامج التربوي الفردي هي :			
A. تحديد مستوى الأداء الحالي	B. إعداد الخطة التربوية الفردية	C. متابعة تقدم الطفل في المهارات المختلفة.	D. إعداد التقارير بحالة الطفل.
2. يتكون تحديد مستوى الأداء الحالي من:			
A. نقاط القوة التي يظهرها الطفل	B. نقاط الضعف التي يظهرها الطفل	C. نقاط القوة و الضعف التي يظهرها الطفل	D. نقاط تُتوقع من الطفل أدائها بعد انتهاء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي
3. ليس من وظائف البرنامج التربوي الفردي:			
A. التقييم المستمر للطفل	B. إشراك الوالدين في تأهيل الطفل	C. تحديد احتياجات الطفل والخدمات التي يحتاجها	D. تشخيص حالة الطفل.
4. من الأخطاء أثناء صياغة الأهداف السلوكية أن يكون الهدف السلوكي:			
A. أن تكون واضحة	B. أن تكون مناسبة لأداء الطفل واحتياجاته	C. أن تكون قابلة للقياس	D. أن تحتل التخمين
5. لديك الهدف السلوكي الآتي اختر الخيار الذي يحدد الخطأ بهذا الهدف (أن يفهم الطفل ما قاله المعلم)			
A. هدف غير قابل للقياس	B. هدف يحمل أكثر من معنى	C. الهدف غير محدد	D. هدف لا يحتمل التأويل
6. لارا طفلة مصابة باضطراب طيف توحد عمرها 4 سنوات تحب اللعب بالكرة وتلعب بها دائما لوحدها، يجب العمل على:			

A. اللعب الجماعي مع الأطفال	B. اللعب الوظيفي بالكرة	C. اللعب التخيلي	D. اللعب بالمكان الصحيح
7. مثال واحد لا يعتبر من الظروف في الأهداف قصيرة المدى هو:			
A. بعد تناول الطعام	B. في غرفة الصف	C. 3 مرات متتالية	D. باستخدام التلقين الجسدي
8. في صياغة الهدف " أن يكتب الطفل جملة مؤلفة من ثلاث كلمات باستخدام القلم الرصاص بشكل صحيح" الظرف المستخدم هو:			
A. ظرف زمان	B. ظرف مكان	C. أدوات يستخدمها الطفل	D. طريقة تقديم المعلومات
9. (أن يكتب الطفل حرف "ب" عندما تطلب منه المعلمة ذلك بشكل صحيح)، نوع المعيار المستخدم في هذا الهدف هو:			
A. المدة الزمنية التي يجب على الطفل أداء المهمة خلالها	B. دقة الأداء المطلوبة من الطفل	C. عدد المرات التي يجب أن يؤديها الطفل	D. المكان المطلوب من الطفل أن يؤدي المهمة به
10. " أن يكتب سامي الحروف عندما تطلب منه المعلمة ذلك " هدف ينقصه :			
A. ظرف	B. بيان أداء الطفل	C. وضع معيار قابل للقياس	D. لا ينقصه شيء
11. " أن يقرأ رامي الكلمات الموضوعة أمامه " المعيار المناسب لهذا الهدف هو:			
في المنزل	3 مرات متتالية	4. بخط واضح	في الصف
12. لا يمكن اعتباره من الطرائق المستخدمة في البرنامج التربوي الفردي:			
A. التوجيه والتلقين	B. الدراما	C. الخبرة المباشرة	D. السبورة والقلم
13. من فوائد توظيف طريقة التقليد في تعليم طفل اضطراب طيف التوحد:			
A. تقديم نموذج واضح للطفل	B. تنمية اعتماد الطفل على ذاته	C. تنمية المهارات الحركية فقط	D. تنمية مهارات العناية الذاتية فقط
14. تعني طريقة..... الممارسة داخل الصف أو خارجه بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب التطبيقي.			
A. التلقين الكلامي	B. الخبرة المباشرة	C. القصة	D. الدراما
15. الطريقة التي تساعد الطفل للوصول لمستوى الإتقان في تحقيق الهدف هي:			
A. التلقين الإشاري	B. تحليل المهمة	C. القصة	D. الدراما
16. رامي طفل مصاب باضطراب طيف توحد عمره 4 سنوات يقوم بالمصاداة الكلامية، من الطرق المناسبة لتقليل المصاداة :			
A. الحوار و النقاش	B. الفيديو	C. القصة	D. الخبرة المباشرة
17. مراعاة قدرات الطفل ونوع إعاقته أثناء اختيار الوسيلة التعليمية من :			
A. فوائد استخدام الوسيلة التعليمية	B. شروط استخدام الوسائل التعليمية	C. أشكال الوسائل التعليمية	D. أنواع الوسائل التعليمية
18. التدرج بالمهارات من البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً تعتبر من :			
A. قواعد تطبيق البرنامج التربوي الفردي	B. أهداف البرنامج التربوي الفردي	C. شروط متابعة الخطة مع الأهل	D. لا حاجة للمعلم الالتزام بها
19. من شروط متابعة التقدم في البرنامج التربوي الفردي:			
A. أن تكون المتابعة شاملة لجميع	B. أن تتم المتابعة مع الأهل	C. أن تكون متقطعة وعلى	D. أن تتم المتابعة عندما يجد المعلم ضرورة

جوانب التي تم عمل فيها المعلم مع الطفل	مرة واحدة في السنة	فترات قصيرة للاضطلاع على مدى تقدم الطفل	لذلك
20. من قواعد تقييم طفل اضطراب طيف التوحد في الخطة التربوية الفردية أن يكون التقييم:			
A. قبل البدء بالبرنامج	B. بعد تنفيذ البرنامج	C. لا داعي للتقييم	D. قبل البدء بالبرنامج وبعد تنفيذه

كفاية تعديل السلوك

1. ليس من أهداف تعديل السلوك:																							
A. زيادة السلوك غير المرغوب	B. تشكيل السلوك	C. تقليل السلوك غير المرغوب	D. جعل السلوك مثاليا																				
2. سلمى طفلة مصابة باضطراب طيف توحّد تقوم بسلوك ضرب الرأس - اللعب بالأصابع - تدوير الأشياء، عند وضع خطة تعديل للسلوك يجب العمل على:																							
A. سلوك واحد فقط ، ثم بعد الانتهاء يتم الانتقال للسلوك الثاني ثم الثالث.	B. العمل على تعديل السلوكات الثلاثة معا	C. تحدد عدد الأهداف حسب قدرة سلمى واستجابتها	D. المعلمة هي من تقدر وتحدد عدد الأهداف التي ستعمل عليها																				
3. تعتبر المقابلة السلوكية واحدة من أساليب:																							
A. تعديل السلوك	B. قياس السلوك	C. البرنامج التربوي الفردي	D. تعريف السلوك.																				
4. يتم استخدام الملاحظة المباشرة مع السلوكات:																							
A. التي تترك أثراً بعد حدوثها	B. التي لا تترك أثراً بعد حدوثها	C. السلوكات الصعبة	D. التي يصعب ملاحظتها فوراً																				
5. فيما يلي رسم بياني لسلوك الضرب ، هل خطة تعديل السلوك ناجحة أم لا بناء على قراءتك للرسم البياني؟																							
 <table border="1"> <caption>بيانات رسم بياني سلوك الضرب</caption> <thead> <tr> <th>نقطة زمنية</th> <th>أساس</th> <th>علاج</th> <th>متابعة</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>20</td> <td>18</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>25</td> <td>17</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>15</td> <td>8</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>20</td> <td>5</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>				نقطة زمنية	أساس	علاج	متابعة	1	20	18	5	2	25	17	2	3	15	8	3	4	20	5	0
نقطة زمنية	أساس	علاج	متابعة																				
1	20	18	5																				
2	25	17	2																				
3	15	8	3																				
4	20	5	0																				
E. ناجحة	F. غير ناجحة	G. البيانات غير واضحة	H. هناك عناصر ناقصة.																				

6. الشوكولا - الكرات - العصير هي معززات لكل الأطفال:			
A. نعم كل الأطفال يحبونها	B. ليس بالضرورة يعود ذلك حسب رغبة الطفل	C. لا أقدم مثل هذه المعززات فهي غير مناسبة	D. يعود ذلك لرغبة المعلم
7. المثيرات الحياضية اكتسبت خاصية التعزيز بسبب اقترانها بمعزز آخر هو:			
A. معزز شرطي	B. معزز غير شرطي	C. معزز معمم	D. معزز أولي
8. المبدأ العام في استخدام التعزيز الطبيعي و الاصطناعي:			
A. استخدام المعززات الطبيعية فقط	B. استخدام المعززات الاصطناعية فقط	C. استخدام المعزز الطبيعي وعدم اللجوء إلى المعزز الاصطناعي إلا عند الحاجة	D. استخدام المعزز الاصطناعي وعدم اللجوء إلى المعزز الطبيعي إلا عند الحاجة
9. نعتمد في ضبط المثير على ضبط السلوك من خلال التحكم بالمثيرات التي:			
A. تسبقه وتحدث قبله	B. تلحقه وتحدث بعده	C. تسبقه وتلحقه	D. تحدث أثناء السلوك
10. يجب أن تعتمد طريقة الإخفاء على:			
A. نوع التلقين المستخدم مع الطفل	B. الشخص الذي استخدم معه الإخفاء .	C. الزمن المستخدم في استخدام الإخفاء	D. المكان المناسب الذي يتم فيه التدريب
11. تركز فنية التشكيل على:			
A. السلوك النهائي المطلوب من الفرد أن يؤديه	B. السلوك الذي يقترب من السلوك النهائي	C. السلوك الأولي الذي يؤديه الفرد	D. كل سلوك الفرد
12. يتم استخدام التسلسل مع:			
A. سلوكات موجودة عند الفرد	B. سلوكات غير موجودة عند الفرد	C. كافة السلوكات	D. السلوكات التي نهدف إلى زيادتها
13. يمكن استخدام النمذجة عندما يكون الهدف من تعديل السلوك:			
A. زيادة السلوك المرغوب	B. تشكيل السلوك المرغوب	C. تقليل السلوك غير المرغوب	D. الأهداف في المجال الاجتماعي فقط
14. العقاب والتعزيز السلبي مصطلحان:			
A. يحملان نفس المعنى ولا فرق بينهما	B. هدفهما متعاكسان ،حيث يؤدي العقاب على تخفيض السلوك في حين يؤدي التعزيز السلبي زيادة السلوك المرغوب.	C. يؤديان لخفض السلوك المستهدف .	D. الإجراءات المتبعة فيهما متماثلة
15. جدول العقاب الأكثر فاعلية هو:			
A. جدول العقاب المتقطع	B. جدول العقاب المتواصل	C. جدول العقاب المتقطع و المتواصل	D. أي جدول عقابي حيث لا يوجد فرق

16. إضعاف السلوك من خلال إيقاف تقديم المعززات التي تسبقه يسمى:			
A. الإطفاء	B. التجاهل	C. العقاب	D. التعزيز السلبي
17. فنيات التقليل المستندة إلى التعزيز تستخدم في :			
A. تقليل السلوك غير المرغوب	B. تشكيل السلوك المستهدف بالتعديل	C. زيادة السلوك المرغوب	D. كل الأهداف بغض النظر عن الهدف سواء كان زيادة السلوك المرغوب أو تقليل السلوك غير المرغوب أو تشكيل السلوك المرغوب
18. الفرق بين الإقصاء عن التعزيز الإيجابي و تكلفة الاستجابة هي			
A. اعتماد أخذ المعززات في كل من الإجراءات	B. حرمان الفرد من التعزيز مدة زمنية محددة	C. تكلفة الاستجابة تقوم على أخذ جزء من المعززات مدة غير محددة في حين الإقصاء عن التعزيز الإيجابي يقوم على حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز مدة زمنية محددة.	D. الإقصاء عن التعزيز الإيجابي يقوم على أخذ جزء من المعززات مدة غير محددة في حين تكلفة الاستجابة تقوم على حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز مدة زمنية محددة
19. تعتمد فنية التصحيح الزائد على :			
A. إزالة الأضرار التي نتجت عن السلوك غير المقبول	B. تأدية سلوكات نقيضة للسلوك غير المقبول	C. تأدية سلوكات مزعجة للمعاقب	D. اعتماد إجراءات عقابية تتعلق بكل السلوكات غير المرغوبة
20. تعتمد فنية الإشباع على إعطاء الفرد كمية كبيرة من المعززات خلال فترة زمنية قصيرة، فذلك يؤدي إلى:			
A. زيادة أداء السلوك المرغوب	B. رغبة الطفل بالحصول على المعزز بشكل أكبر	C. زيادة قيمة المعزز	D. فقد المعزز قيمته
21. تعتمد الممارسة السلبية على ممارسة السلوك فترة زمنية محددة			
A. المرغوب لدى الطفل	B. غير المرغوب أداؤه	C. المناقض للسلوك المستهدف	D. المراد تشكيله
22. يتعلق الإشباع بال.....			
A. المعزز للسلوك المستهدف	B. السلوك المراد تعزيزه	C. السلوك والمعزز معا	D. العقاب
23. تعديل الظروف التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب يسمى:			
A. ضبط المثير	B. تغيير المثير	C. تعديل المثير	D. تشكيل المثير

كفاية التعامل مع الأسر

1. تم تشخيص أحمد باضطراب طيف توحّد ، والدته تنكر ذلك ، ووالده يلوم الأم بأنها السبب في ذلك، أخته عمرها 15 عام تخاف من كلام المجتمع ورفاقها عنها ، مشكلات أفراد الأسرة، أم أحمد في مرحلة:			
A. الصدمة	B. النكران	C. الشعور بالذنب	D. الغضب والعنصرية
2. من المشكلات التي يواجهها الأخوة من وجود أخ مصاب باضطراب طيف توحّد:			
A. ترتيب الطفل في الأسرة	B. اتجاهات الوالدين	C. تحميلهم مسؤوليات إضافية	D. استراتيجيات التعامل الأسري
3. من النقاط التي يجب أن يراعيها معلم اضطراب طيف التوحّد أثناء تقديم معلومات للأسرة حول طفلهم :			
A. الابتعاد عن المعلومات الأكاديمية البحتة والمعلومات الصعبة	B. تزويد الاهل بكافة المعلومات عن اضطراب طيف التوحّد سواء كانت مفيدة أو لا	C. تزويد الأهل بالمعلومات فقط دون التأكد من أن الاهل سيوظفونها مع طفلهم	D. تزويدهم بالمعلومات بلغة غير لغتهم الأم
4. عند شرح حالة الطفل للأهل ينبغي عدم شرح:			
A. شدة الإصابة	B. نقاط القوة	C. نقاط الضعف	D. المصطلحات الأكاديمية الصعبة التي لا يستفيد منها الأهل
5. من أهداف التواصل اليومي مع الأهل :			
A. تخفيف الضغط النفسي على الأهل	B. تحديد الطريقة التي يجب استخدامها مع الطفل أثناء التدريب	C. إشعار الطفل بالاهتمام	D. إبراز الجهد الذي يقوم به المعلم
6. عند تقييم راما المصابة باضطراب طيف توحّد تبين أن لديها نقاط قوة ونقاط ضعف، من الأفضل مشاركة الأهل في:			
نقاط القوة فقط	نقاط القوة والضعف	نقاط الضعف فقط	النقاط التي تحسن بها الطفل فقط
7. من استراتيجيات تحقيق مشاركة المعلم للأهل في التواصل اليومي:			
A. قراءة ملاحظات الأهل بعناية وأخذها بعين الاعتبار والإجابة عن كافة التساؤلات	B. عدم الإجابة عن أسئلة الاهل واضحة الإجابة هنا	C. التركيز على أسئلة الاهل المهمة فقط	D. تجميع أسئلة الأهالي جميعا ثم الرد عليها بشكل جماعي
8. مجموعة واحدة لا تعتبر من مجموعات دعم الآباء هي:			
A. مجموعة الدعم الانفعالي و الأبوي لأطفال اضطراب طيف التوحّد	B. مجموعة تعليم آباء أطفال اضطراب طيف التوحّد	C. مجموعة آباء أطفال اضطراب طيف التوحّد المنصرين	D. مجموعة آباء أطفال توحديين ولكن ذوي خبرة بالتوحّد
9. وظيفة واحدة لا تعد من وظائف مجموعات الدعم هي :			
A. تعلم المهارات المساعدة و التكيفية	B. التقليل من الضغط النفسي	C. مشاركة الخبرات	D. تأمين الدعم الاقتصادي
10. كي تكون مجموعات الدعم الأسرية فعالة يجب التركيز على:			
B. مشكلات اسرة واحدة فقط عند كل جلسة	C. المشكلات المشتركة الكبيرة	D. تحديد المشكلات الخاصة و المشكلات المشتركة وتبادل	E. المشكلات النفسية الخاصة بالآباء فقط

	المشكلات بين الأسر وطرق التعامل معها		
11. الخطوة الأخيرة في عقد اجتماع بين الأسر هي :			
A. تحديد الهدف من الاجتماع	B. تنظيم إجراءات الاجتماع	C. تلخيص الأفكار	D. إخبار الأهل بموعد الاجتماع
12. من الأفضل عند اتخاذ قرارات حول الطفل أن يتم:			
A. إشراك الأهل في القرار	B. عدم إشراك الأهل في القرار بسبب قلة الخبرة أو عدمها غالباً	C. إشراك الأهل في اتخاذ القرار حسب الحاجة لذلك	D. اتخاذ القرار فقط من قبل اختصاصي اضطراب طيف التوحد
13. لا يعتبر فائدة من فوائد إشراك الأهل في اتخاذ القرار.			
A. مشاركة الأهل في تدريب الطفل	B. إبعاد الأهل وإلقاء عبء إضافي عليهم	C. تعزيز فاعلية الذات عند الوالدين	D. توفير التغذية الراجعة التي يقدمها الأهل
14. دور المعلم في تدريب الأهل للطفل في المنزل:			
A. تأمين الوسائل التعليمية المناسبة لتدريب الطفل ذي اضطراب طيف التوحد	B. الطلب من الأهل وضع خطة خاصة بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد	C. تزويد الأهل بالإجراءات المتبعة في المنزل وكيفية تطبيقها	D. اتخاذ القرار في حل الخلافات الأسرية الناتجة عن وجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد
15. إجراء من هذه الإجراءات يعد معرقلاً لتفعيل دور الأهل في تنفيذ الخطة :			
A. تحديد الهدف	B. تحديد المعزز	C. تحديد مدة التدريب	D. إيقاف تنفيذ خطة تعديل السلوك لفترة بسيطة للتخفيف من العبء على الأسرة
16. هدف تصوير الأهل للطفل في المنزل أثناء تطبيق التدريب في المنزل:			
C. التأكد من صحة التدريب للطفل في المنزل	D. مراقبة سلوك الأهل	E. صفع قدرة الأهل على تدريب الطفل في المنزل دائماً	F. كشف الأسلوب التربوي المتبع في الأسرة

عزيري المعلم / المعلمة فيما يلي مجموعة من الأسئلة ،المتعلقة بالطفلة راما المصابة باضطراب طيف التوحد ،حيث إن جميع الأسئلة متعلقة بنفس الطفلة ، اقرأ السؤال واختر الإجابة التي تراها مناسبة.

1- راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد عمرها 7 سنوات ،تمّ تحديد مستوى الأداء الحالي لها ،حيث إن راما لا تستجيب للاسم لا تلقي التحية، ولا تتواصل بصرياً ،لا تلعب وظيفياً ،تردد الكلام ،لا تلعب مع الأطفال الآخرين، تميّز الألوان ،وتقلّد الرسم وترسم الخطوط ، لا تستطيع التلوين ، لا تميز الأحرف - لا تميز الأرقام ، لا تنفذ الأوامر البسيطة، تغسل يديها بمفردها ، لا تأكل بمفردها، تستطيع خلع الثياب ولا تستطيع ارتدائها .

من خلال ما سبق حدد نقاط القوة والضعف الصحيحة لراما الذي يتوجب عليك تحديده وصياغتها في الخطة التربوية الفردية من خلال اختيارك الإجابة التي تعبر عن أداها

نقاط القوة:	نقاط القوة : المهارات المعرفية - ما قبل الأكاديمية - مهارات العناية الذاتية	نقاط القوة: تميز الألوان - تقليد الرسم - رسم الخطوط - لا تميز الحروف - لا تميز الأرقام - تغسل يديها
نقاط الضعف:	نقاط الضعف : المهارات الاتصالية - المهارات الاجتماعية- المهارات المعرفية - مهارات العناية الذاتية	نقاط الضعف: لا تلعب وظيفياً - لا تلقى التحية - لا تستجيب للاسم - لا تلعب مع الأطفال الآخرين - لا تتواصل بصرياً - تردد الكلام - التلويين - لا تميز الحروف - لا تميز الأرقام - لا تنفذ الأوامر البسيطة - لا تأكل بمفردها - لا تستطع ارتداء الثياب
نقاط القوة:	نقاط القوة: تلعب وظيفياً - لا تستجيب للاسم - لا تتواصل بصرياً - تردد الكلام - لا تلعب مع الأطفال الآخرين - التلويين - لا تنفذ الأوامر البسيطة - لا تأكل بمفردها - لا تستطع ارتداء الثياب	نقاط القوة: تميز الألوان - تقليد الرسم - رسم الخطوط - لا تميز الحروف - لا تميز الأرقام - تغسل يديها
نقاط الضعف:	نقاط الضعف : المهارات الاتصالية - المهارات الاجتماعية- المهارات المعرفية - مهارات العناية الذاتية	نقاط الضعف: لا تلعب وظيفياً - لا تلقى التحية - لا تستجيب للاسم - لا تلعب مع الأطفال الآخرين - لا تتواصل بصرياً - تردد الكلام - التلويين - لا تميز الحروف - لا تميز الأرقام - لا تنفذ الأوامر البسيطة - لا تأكل بمفردها - لا تستطع ارتداء الثياب

- أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال. - أن تنتظر راما الدور. - أن تلون راما بالألوان.	- أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال.	- أن تتفد راما الأوامر البسيطة. - أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال. - أن تنتظر راما الدور.
---	---	--

3- ستعمل مع راما على تحقيق الهدف الطويل المدى الآتي : (أن تلعب راما بالألعاب وظيفياً) الأهداف القصيرة المدى التي يجب أن تختارها ،علماً أن راما تحب اللعب بالأشياء التي لها ملمس قاسي، وتتزعج من الأشياء الناعمة و الطرية .

- أن تلعب رامما بالكرة. - أن تلعب رامما بالمعجون. - أن تلعب رامما بالمكعبات.	- أن تلعب رامما بالكرة في غرفة الصف بشكل صحيح. - أن تلعب رامما بالمعجون في المنزل بشكل صحيح. - أن تلعب رامما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح .	- أن تلعب رامما بالكرة في الحديقة بشكل صحيح. - أن تلعب رامما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح .	- أن تلعب رامما بالكرة في الحديقة بشكل صحيح . - أن تلعب رامما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح .
--	--	---	--

4- ستقوم بتدريب رامما على توظيف الكلام ، فيما يلي مجموعة من الطرائق التي يمكن أن تستخدمها المعلمة مع رامما لتدريبها على ذلك اختر الخطوات الأنسب التي ستستخدمها مع رامما :

سأقول : مرحبا رامما رامما ستجيب مرحبا رامما ، هنا سأقول (أهل....) ستجيب رامما أهلين ، سأقول :كيفك ،ستجيب رامما كيفك ستقول المعلمة (مني...) ستجيب رامما منيحة، سأقول ما لون الموزة ستجيب رامما لون الموزة سأقول (أص...) ، سأسأل رامما ما اسم ماما ستقول رامما ما اسم ماما سأقول (تو....) ستقول رامما تولاي . في كل مرة ستجيب رامما إجابة صحيحة سأصفق لها وأعطيها المعزز الذي تحبه رامما	سأقول مرحبا رامما ستقول رامما مرحبا رامما سأقول لا خطأ ستكرر رامما لا خطأ ، سأقول كيفك رامما ستجيب رامما كيفك رامما سأقول لا تكرري الكلام ، سأقول ما لون الموزة ستقول رامما ما لون الموزة سأقول خطأ رامما تقول رامما خطأ رامما ،سأسأل رامما ما اسم ماما ستقول رامما ما اسم ماما سأقول لا .	سأعرض صورة وأبدأ بالكلام هؤلاء أطفال يلعبون بالألعاب في الحديقة يأكلون حلوى ، سأقول لرامما دورك ، تقول رامما يلا دورك تنتظر رامما إلى الأرض وتقول هؤلاء أطفال يلعبون بالألعاب في الحديقة يأكلون حلوى يلا رامما دروك.	سأحضر سيارة و أجلس أمام رامما وأرسل لها السيارة وأقول لرامما أرسل السيارة ، ثم أمسك يد رامما وأرسل السيارة في الاتجاه الآخر أقول لها أرسلني السيارة ،وأثناء ذلك سأقوم بغناء أغنية السيارة .
--	--	---	--

5- ستعمل على الهدف الآتي (أن تميز رامما حرف ب عندما تطلب منها المعلمة ذلك بشكل صحيح) مع رامما ،رامما تحب الصور و المجسمات ،لكن لا تحب الأشياء التي تلامس يديها وتلتصق بها مثل الماء أو العجين أو أي شيء له نفس الخواص، اختر الوسيلة المناسبة التي تساعد في تحقيق الهدف

سأحضر لوح رمل أمام رامما وأكتب عليه حرف ب وأشير له وأقول هذا حرف (ب) سأعيد المحاولة 3 مرات ،ثم سأمسك يد رامما وأرسم بإصبعها حرف دائرة بالرمل حول حرف ب ، ثم سأطلب من رامما إعادة المحاولة 10 مرات مع مساعدة	سأحضر قالب حرف ب مخصص للاستخدام على المعجون، سأضع صورة حرف ب أمام رامما أطلب منها أن تشير له، تشير رامما على الصورة ثم سأطلب من رامما أن تصنع حرف ب بالمعجون باستخدام القالب	سأحضر بطاقة حرف ب وأضعها أمام رامما وأسمي حرف ب سأعيد المحاولة 3 مرات، ثم أضع مكعبات مكتوب على كل منها عددا من الحروف وبينها مكعبات مكتوب عليها حرف ب ،ثم أطلب من رامما أن تشير الى المكعبات التي مكتوب عليها حرف ب	سأضع ورقة أمام رامما مكتوب عليها مجموعة من الحروف ، أضع جانب رامما ألوان لزجة مخصصة أن توضع على اليدين، سأطلب من رامما أن تضع الألوان اللزجة على يديها ،ثم ترسم دائرة حول حرف ب من بين مجموعة الحروف .
--	---	--	---

6- ستقوم بتدريب راما على الهدف الآتي (أن تلقي راما على الشخص المقابل مع مساعدة)، علماً أن راما تكره أن يلمسها أحد ، الطريقة الأنسب التي يجب أن تستخدمها :

سأقف وراء راما ،وأقول لها يلا راما قولي مرحبا وأمسك يدها تقوم بهذا التدريب كل ما تأتي راما إلى الجلسة، في كل مرة تلقي راما التحية أقول لها أهلين.	سأقول لراما مرحبا ،ثم سألقن راما وأقول لها أهليبيبي، تكمل راما الكلمة ونقول أهلين ، أعيد المحاولة (10 مرات) حسب استجابة الطفلة، في كل مرة تنجح بها راما بعد إلقاء التحية سأصفق لها، سأسحب المساعدة تدريجياً من راما حتى تصبح راما تسلم على الشخص المقابل بمفردها، ثم سأقوم بإحضار أطفال آخرين والأهل ومعلمات أخريات أقوم بتدريب راما على إلقاء التحية عليهم ،وأطلب من الأهل أن يديروا راما على إلقاء التحية في المنزل بنفس الطريقة التي دربتها عليها في المركز	أمد يدي لراما وأقول لها مرحبا راما ،أمسك يد راما باليد الأخرى وأسلم عليها، لأعيد المحاولة (10 مرات، في كل مرة تنجح بها راما بعد إلقاء التحية أصفق لها.	أطلب من راما عندما تدخل إلى غرفة الصف أن تلقي التحية سأقول لراما (سلمي) إذا تجاهلتي راما سأوبخها وأبدأ بتحقيق الأهداف
---	--	--	---

7- راما تفضل الصور ،وتحب الجلوس على كراسي الأطفال، تنزعج من اللون الأحمر، وتنتظر إلى الأشياء المدورة بشكل مكرر ويتشتت انتباهها،عندما تقومين بتدريب راما ما التنظيم الذي ستتبعينه في بيئة الصف

- سأضع في غرفة الصف جدول يحتوي على صور للأهداف التي سيتم العمل مع راما عليها. - سأجعل مكان الجلوس على الأرض الأرض ممدود عليها سجادة لونها أحمر	- سأدرب راما على طاولة وكروسي و سأختار الكرسي الذي لونه زهري والطاولة ذات اللون الأزرق . - سأضع الكراسي بالطريقة التي تناسب راما وتناسبني . - سأكتب اسم راما على الكرسي . - سأضع حقيبة راما في الخزانة المخصصة - سأضع في غرفة الصف جدول يحتوي على صور للأهداف التي سيتم العمل مع راما عليها. - سأؤكد أن تكون خزانة ألعاب مغلقة. - سأبعد كل الأشياء المدورة أو الأشياء التي لونها أحمر عن راما.	- سأجعل راما تختار المكان الذي تريده. - سأختار أشياء مدورة وأجعلها أمام راما حتى تنجذب للتدريب. - سأضع حقيبة راما جانبها .	- سأختار طاولة التدريب المدورة فهي كبيرة ومريحة. - سأجعل راما تجلس جانب خزانة الألعاب. - سأترك باب غرفة الصف مفتوحاً .
---	--	--	--

8- عند تدريب رامّا على الهدف الآتي (أن تلوّن رامّا شكل أمامها عندما يطلب منها ذلك بشكل صحيح) قمت برسم مربع أمام رامّا أعطتها ألوان خشبية طلبت منها أن تلوّن المربع وكررت الطلب بتوجيه لفظي عدة مرات بالرغم من كل المحاولات ترفض رامّا ذلك ، التصرف الأنسب الذي يجب أن تقوم به في هذه الحالة:

سأمسك بيد رامّا وأضعها فوق المربع تماماً وأحرك يدها فوق المربع بهدوء وعند ظهور اللون فوق المربع أقدم لها التعزيز الفوري احسنت جميلة والتعزيز الذي تحبه (السيارة) ،ومن ثم سأستبدل المربع بعد الانتهاء من تلوينه ويدي فوق يدها بصورة كرة مدورة ثم أسحب يدي تدريجياً حتى تلوّن بمفردها .	سأمسك يد رامّا أقول لها بلا ستلونين ذلك، سأساعدك على ذلك ، ورامّا تنتظر إلى السقف أثناء التلوين.	سأقوم بعرض فيديو للأطفال يقومون بالتلوين ، تنتظر له رامّا وتحب أن تراه مرة ثانية ، ثم سأطلب رامّا أن تلوّن الشكل الذي أمامها ، ترفض رامّا ، سأكتفي برؤية الفيديو .	سأعطي رامّا الألوان وأطلب منها أن تلوّن لكن رامّا تشببط فقط على الدفتر دون النظر إلى الشكل المرسوم أقول لها لوني هنا لكن رامّا لا تستجيب لي .
---	--	--	---

9- بعد الانتهاء من تطبيق الخطة التربوية الفردية مع رامّا مدة ثلاثة أشهر حيث بدأت العمل مع رامّا في 2024 / 1/1 ، كنت تعطيها جلسة واحدة يومياً قررت إعداد تقرير تقدم بحالة رامّا ، اختر التقرير الصحيح.

تاريخ البدء 2024 / 1 / 1 تاريخ الانتهاء 2024 / 4 / 1 تم العمل مع رامّا على الأهداف الآتية : - أن تستجيب رامّا للاسم : أصبحت استجابة رامّا 10/4 مع تلقين جسدي جزئي . - أن تلعب رامّا مع الأطفال: أصبحت تلعب مع الأطفال بمعدل 10/2 مع تلقين جسدي كلي - أن تلعب رامّا بشكل وظيفي: أصبحت رامّا تلعب (بالسيارة - الدمية - المكعبات) بمعدل: 10/7 - أن تلوّن رامّا شكل مرسوم أمامها: أصبحت رامّا تلوّن شكل مرسوم أمامها بمعدل 10/7	تاريخ البدء 2024 / 1 / 1 تاريخ الانتهاء 2024 / 4 / 1 تم العمل مع رامّا على الأهداف الآتية : - أن تستجيب رامّا للاسم - أن تلعب رامّا مع الأطفال - أن تلعب رامّا بشكل وظيفي - أن تلوّن رامّا شكل مرسوم أمامها - أن تميز رامّا حرف (ب) - أن تأكل رامّا باستخدام الشوكة : ملاحظة : كانت استجابات رامّا مقبولة في جميع الأهداف	تم العمل مع رامّا في مختلف المحالات بمعدل 3 جلسات ، لمدة ثلاثة أشهر ، تم العمل على : - المهارات الاجتماعية - المهارات الاتصالية - المهارات المعرفية - المهارات العناية الذاتية كانت استجابات رامّا جيدة ماعدا استجاباتها في المهارات الاجتماعية ، الخطة اللاحقة: - الاستمرار في الجلسات الفردية - الإدراج في جلسات جماعية تفعيل دور الأسرة في المنزل	تاريخ البدء 2024 / 1 / 1 تاريخ الانتهاء 2024 / 4 / 1 تم العمل مع رامّا على الأهداف الآتية : - أن تستجيب رامّا للاسم : أصبحت استجابة رامّا 10/4 مع تلقين جسدي جزئي . الاستجابة القبلية: 10/1 - أن تلعب رامّا مع الأطفال: أصبحت تلعب مع الأطفال بمعدل 10/2 مع تلقين جسدي كلي الاستجابة القبلية : لا يوجد . - أن تلعب رامّا بشكل وظيفي: أصبحت رامّا تلعب (بالسيارة - الدمية - المكعبات) بمعدل: 10/7 الاستجابة القبلية: 10/3 - أن تلوّن رامّا شكل مرسوم أمامها:
--	---	---	--

- أن تميز راما حرف (ب): أصبحت راما تميز 10/9 - أن تأكل راما باستخدام الشوكة : أصبحت راما تأكل بمعدل 10/9 بدون مساعدة ملاحظة : كانت استجابات راما مقبولة في جميع الأهداف ما عدا هدف اللعب مع الأطفال ويعود ذلك إلى عدم تعاون الأسرة في تعميم المهارة وعدم إتاحة فرص تفاعل اجتماعي.	ما عدا هدف اللعب مع الأطفال ويعود ذلك إلى عدم تعاون الأسرة في تعميم المهارة وعدم إتاحة فرص تفاعل اجتماعي. الخطوة للمرحلة اللاحقة : الاستمرار في البرنامج التربوي الفردي ، لكن سيتم التركيز على الأهداف الاجتماعية في المركز ، وإيجاد حلول لتفعيل دور الأهل، سيتم إدراج راما في جلسات جماعية.		أصبحت راما تلون شكل مرسوم أمامها بمعدل 10/7 الاستجابة القبلية : لا يوجد استجابة - تمييز حرف (ب): أصبحت راما تميز 10/9 الاستجابة القبلية : لا يوجد - أن تأكل راما باستخدام الشوكة : أصبحت راما تأكل بمعدل 10/9 بدون مساعدة الاستجابة القبلية : لا يوجد ملاحظة : كانت استجابات راما مقبولة في جميع الأهداف ما عدا هدف اللعب مع الأطفال ويعود ذلك إلى عدم تعاون الأسرة في تعميم المهارة وعدم إتاحة فرص تفاعل اجتماعي. الخطوة للمرحلة اللاحقة: الاستمرار في البرنامج التربوي الفردي ، لكن سيتم التركيز على الأهداف الاجتماعية في المركز ، وإيجاد حلول لتفعيل دور الأهل ، يجب إدراج راما في جلسات جماعية.
--	--	--	---

كفاية تعديل السلوك

1- راما تقوم بالسلوكات الآتية:

- تدور حول نفسها بشكل متكرر عندما لا يكون عندها نشاط آخر تقوم به.
- ترفرف بيديها عند الفرح .
- تنتظر إلى الأشياء التي تدور أحيانا إذا كان الشيء جديد لكن تنتظر إليه ولا تطيل النظر له.
- تلعب بأصابعها بشكل متكرر .
- تضع يديها على أذنها عندما تكون أذنها فيها التهاب .
- ترمي الأشياء الموضوعة على طاولة التدريب أثناء الجلسة

من خلال السلوكات السابقة ماهي السلوكات التي ستستهدفها بخطة تعديل السلوك:

- الدوران حول النفس	- الدوران حول النفس	- الدوران حول النفس	- الدوران حول النفس
- الرفرفة	- الرفرفة	- الرفرفة	- الرفرفة
- النظر إلى الأشياء التي تدور	- النظر إلى الأشياء التي تدور	- رمي الأشياء	- رمي الأشياء
- اللعب بالأصابع	- اللعب بالأصابع	- اللعب بالأصابع	- اللعب بالأصابع
- رمي الأشياء	- رمي الأشياء		
- وضع اليدين على الأذن			

2- ستقوم بقياس سلوك رمي الأشياء عند راما ، حيث إن راما ترمي الأشياء الموضوعة على الطاولة أثناء جلسة التدريب في الصف ، الإجراء الأنسب الذي ستتبعه هو :

سأقابل الاهل وأسألهم عن الوقت الذي ترمي به راما الأغراض ، وماذا يتصرف الأهل عند قيام راما بذلك ، وما الحدث الذي سيسبق رمي الأشياء	سألاحظ راما بشكل دقيق ، ما يسبق سلوك رمي الأشياء ثم سأحسب المدة الزمنية التي سترمي بها راما الأغراض أثناء الجلسة.	سألاحظ راما بشكل دقيق ، وما يسبق سلوك رمي الأشياء ثم سأحسب عدد المرات التي سترمي بها راما الأغراض أثناء الجلسة.	سألاحظ راما بشكل دقيق ، وما يسبق سلوك رمي الأشياء ثم سأقسم عدد مرات رمي الأشياء (9 مرات) على العدد الكلي لرمي الأغراض وأضرب النتائج ب 100
---	---	---	---

3- تقوم راما بسلوك الرفرفة عند الفرح ب 4 مرات في كل 40 دقيقة معدل سلوك الرفرفة عند راما

0.1	1	0.4	40
-----	---	-----	----

4- راما تقوم برمي الأشياء الموضوعة أمامها على طاولة التدريب في الجلسة قمت أنت بقياس السلوك وعد المرات التي تقوم بها راما وجدت أنها ترمي 15 مرة ، طلبت من زميلك / زميلتك ملاحظة نفس السلوك لاحظت أن راما قامت بالسلوك 14 مرة ، ما نسبة الاتفاق بينكما :

93.3	107.1	19	1
------	-------	----	---

5- ستقوم بتشكيل سلوك التواصل البصري عند راما (أن تتواصل راما بصرياً مع الشخص المقابل عندما يطلب منها ذلك بشكل صحيح) ، هي حالياً لا تتواصل بصرياً أبداً . راما تحب اللعب بالكرة الزرقاء جداً ، وتكره أن تضع يدها على الشخص المقابل ، كما أنها تحب التصفيق، الطريقة المناسبة التي

ستستخدمها لتشكيل سلوك التواصل البصري:			
سأجلس أمام راما وأطلب منها ان تنتظر لعيني ، في كل مرة تنتظر فيها لعيني أعطيها الكرة الزرقاء .	سأجلس أمام راما وأضع يديها على وجهي، وأطلب منها ان تنتظر إلي .	سأجلس أمام راما وأطلب منها أن تلعب معي بالكرة الزرقاء وفي كل مرة ترسل لي الكرة أصفق لها.	سأجلس أمام راما وأطلب منها ان تنتظر لعيني ، كل ما تنتظر لي راما 3 مرات متتابة أعطيها الكرة الزرقاء.
6- قررت أن تتخذ بعض الإجراءات لزيادة استجابة راما في التواصل البصري الإجراءات التي ستخذها هي، علما ان راما تحب اللون الأزرق، وتحب ت			
- لن أعطي راما السيارة الزرقاء إلا أثناء استجابة راما في التدريب. - سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء بعد استجابتها لمدة دقيقة. - سأقدم السيارة الزرقاء لراما بعد الانتهاء من كل مرات التدريب في النهاية .	- لن أعطي راما السيارة الزرقاء إلا أثناء استجابة راما في التدريب. - سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء بعد استجابتها فوراً لمدة 3 دقائق - سأقدم السيارة الزرقاء لراما بعد كل استجابة صحيحة تؤديها. - في بعض المرات سأصفق لراما، وبعض المرات سأعطيها السيارة الزرقاء	- سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء لمدة 3 دقائق - سأقدم السيارة الزرقاء لراما في نهاية جلسة التدريب	- سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء بعد استجابتها لمدة غير محددة حسب ما ترغب هي . - سأقدم السيارة الزرقاء لراما بعد كل استجابة صحيحة تؤديها.
7- أنت تعمل على توظيف الكلام (أن تسمي راما الصورة المعروضة أمامها بمعدل 10/ 8) ،راما أصبحت الآن تسمي الصورة المعروضة عليها بمعدل 10/8 ،ستستخدم المعزز : التصفيق وفق جدول تعزيز ثابت، ماهي الطريقة الأفضل التي ستقدم فيها التعزيز لراما:			
سأقدم المعزز في كل مرة لراما تسمي بها الصورة المعروضة عليها .	سأقدم المعزز قبل بداية التدريب فقط .	في كل 3 استجابات صحيحة لراما سأقدم لها المعزز بداية، ثم بعد فترة سأقدم لها المعزز كل 6 استجابات صحيحة ، ثم بعد 9 استجابات صحيحة سأقدم لها المعزز .	سأستخدم المعزز كلما دعت الحاجة لذلك.
8- عند قيامك بتحقيق هدف (أن تميز راما حرف ب في غرفة الصف عندما تطلب منها المعلمة ذلك) لم تستجيب راما بمفردها ، علماً أن راما تكره أن يلمسها أحد كما تكر أن يلامس يدها أي مادة ،لمساعدة راما على الاستجابة ستقوم ب:			
سأمسك يد راما ، وأشير معها للحرف المطلوب	سأشير إلى الحرف المطلوب وأقول وأقول لراما أشيري هنا.	سأشير إلى الحرف المطلوب وأقول لراما أشيري هنا ، ثم بعد عدة محاولات أكتفي فقط بالإشارة وبعد عدة	سأشير إلى الحرف المطلوب ثم سأمسك يد راما وأضعه فوق الحرف المطلوب ، وأقول لراما أشيري هنا ،

		محاولات أقل من الإشارة تدريجياً	ثم بعد عدة محاولات أكتفي فقط بالإشارة وبعد عدة محاولات أقل من الإشارة تدريجياً ، ثم أقل من مسك يدها تدريجياً.
9- ستقوم بتدريب راما على الهدف الآتي (أن تغسل راما يديها في الحمام بعد تناول الطعام بدون مساعدة) ، الطريقة الأمثل التي ستستخدمها مع راما :			
سأطلب من راما بعد تناول الطعام أن تتوجه للحمام وتغسل يديها، وإذا لم تستجيب أوبخها، وأضع يدي على وجهها، وأغسل لها يديها.	- سأحلل مهارة غسل اليدين إلى الأجزاء التي تتألف منها. - سأحدد ما تستطيع راما تأديته من هذه الأجزاء. - سأضع خطة لتدريب راما بناء على التقييم. - سأستخدم التعزيز في كل مرحلة من مراحل التدريب.	- سأحلل مهارة غسل اليدين إلى الأجزاء التي تتألف منها. - سأدرب راما ابتداء من الصفر . - سأستخدم التعزيز في كل مرحلة من مراحل التدريب.	سأطلب من راما غسل يديها، وإذا لم تستجيب لي أغسل لها أنا يديها من خلال التلقين الجسدي الكلي.
10- تقوم راما دائماً باللعب بالألعاب جميعها وتركها ولا تضعها في مكانها ، ستعمل مع راما على الهدف الآتي (أن تجمع راما الألعاب في مكانها بعد الانتهاء من اللعب بها عندما يطلب منها ذلك) علماً أن راما تحب الصور كثيراً، وتستجيب للتعليمات اللفظية ، وتكره أن يلمسها أحد الطريقة الأنسب التي ستستخدمها لتشكيل سلوك جمع الألعاب هي:			
سأضع صورة طفل يضع الألعاب في خزانة الألعاب ، وأضعها على الجدار ، وأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق، أطلب من راما أن تضعها في مكانها أقول لها راما ضعي اللعبة في الخزانة ، إذا تجاهلتي راما سأمسك يدها و أضع اللعبة بالخزانة معها .	سأضع صورة طفل يضع الألعاب في خزانة الألعاب ، وأضعها على الجدار ، وأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق، أطلب من راما أن تضعها في مكانها أقول لها راما ضعي اللعبة في الخزانة إذا نظرت راما للخزانة أقول لراما برفاوا وأعيد أنا اللعبة لمكانها .	سأضع صورة طفل يضع الألعاب في خزانة الألعاب ، وأضعها على الجدار ، وأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق، أحضر الصورة وأعرضها على راما وأقول لها راما ضعي اللعبة في الخزانة ، وأقول لها أحملتي اللعبة ، توجهي إلى الخزانة ، افتحي الخزانة ، ضعي اللعبة ، أنا أشجعها ، أعيد المحاولة وأقلل المساعدة تدريجياً . أعطي الصورة نفسها للام في المنزل وأطلب منها تدريب راما بنفس الطريقة في المنزل .	سأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق، وأقول لها أحملتي اللعبة ، توجهي إلى الخزانة ، افتحي الخزانة ، ضعي اللعبة ، أنا أشجعها ، أعيد المحاولة وأقلل المساعدة تدريجياً .
11- ستقوم بتعديل سلوك رمي الأشياء عند راما ، حيث تقوم راما برمي الأشياء الموضوعة على طاولة التدريب أثناء الجلسة، الطريقة التي ستستخدمها لتعديل سلوك رمي الأشياء هي :			
أتجاهل راما وأحضر الأشياء التي ترميها ،	كلما رمت الأشياء على	كلما رمت الأشياء على الأرض أقول	كلما رمت راما الأشياء أقول لها خطأ

وكلمًا حاولت رمي الأشياء أعيد الأشياء لمكانها .	الأرض أقول لها خطأ راما لا ترمي الأشياء ،مهما كررت المحاولة أصر على التوبيخ	لها راما خطأ ، وأطلب منها الوقوف اما الحائط وترفع قدمها	،وأطلب منها أن تحضر ما رمته وتعود للجلوس على الكرسي، ثم أمسك ما رمته راما وأرميه أنا على الأرض وأطلب من راما أن تحضره أعيد المحاولة 3 مرات .
12- قالت لك أم راما أنها تقوم راما بسلوك شد شعر الشخص المقابل عندما تكون سعيدة وتتفاعل معه ،الطريقة الأنسب التي ستعلمها للام لتطبيقها مع راما لتعديل سلوك شد الشعر :			
عندما تشد راما شعر الشخص المقابل شدي لها شعرها أيضاً لتشعر بالوجع .	عندما تكون راما سعيدة وتحاول شد شعرك امسكي يدها وجعلها تصفق .	عندما تشد راما شعرك احرميها من النشاط التي كنت تقومين به معها.	عندما تشد شعرك وبخيها.

✚ كفاية التعامل مع الأسر :

1- والد راما يعمل سائق ومستواه التحصيلي حتى الصف السابع، والدة راما تعمل ربة منزل ومستواها التحصيلي للصف التاسع ، قالت لك والدة راما إلى الآن لا أفهم ماذا تعني إصابة ابنتي وأشك أنها مصابة باضطراب طيف التوحد يمكن أن يكون هناك خطأ في التشخيص، كما أنني تعبت من كثرة المهام المرتبة علي ولا أستطيع الموازنة بين راما وأخوتها ، وعند اجتماعك مع والد راما قال لك : أنا تعبت من وضع راما ، وأخشى أن لا تشفى في الأيام القادمة ، كما أنني أخاف على مستقبلها اختار الطريقة الأفضل في التعامل مع مشكلات أسرة راما

راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد وهو اضطراب نمائي تطوري يصيب الأطفال في السنوات الأولى من العمر ، ويشخص من قبل فريق متعدد التخصصات ، من خلال اختبارات ومقاييس مقننة مثل مقياس DSM-5 TR واختبارات غير مقننة مثل الملاحظة المباشرة ..الخ، هو غير معروف الأسباب ، لكن من خلال الجلسات والمتابعة يمكن أن تتحسن وتتطور تدريجياً.	راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد وهذا يعني أنه اضطراب يؤدي إلى ضعف التفاعل، كما تلاحظون راما لا تحب اللعب مع الأطفال وتفضل البقاء وحيدة، كما أنه يؤدي إلى ضعف في التواصل فراما لا تنتظر في عيون الشخص المقابل ولا تلقي التحية ولا تستخدم الكلام بالشكل الوظيفي فهي تكرر الكلام فقط ولا تستخدم الإشارات كبقية الأطفال فلا تعمل باي أو مرحبا أو غيرها، كما تلاحظون سلوكياتها نمطية فراما تدور حول نفسها وترفرف بيديها وتلعب بأصابعها ، وهذه الأعراض مجتمعة ممكن أن تدل على أعراض الإصابة باضطراب طيف التوحد ، لكن من خلال الجلسات والمتابعة يمكن أن تتحسن وتتطور تدريجياً. أنصحكم بتنظيم المهام و ترتيب الأولويات في العمل في المنزل فهذا يؤدي إلى	أشعر بكم ،لكن إصابة راما باضطراب طيف التوحد أصبحت مؤكدة ،والانكار لا يفيد شيء ،بل يزيد الأمر تعقيد ، ومعكم كل الحق فإن وجود راما في المنزل سيؤدي إلى العديد من المشكلات المادية و النفسية والاجتماعية ، لكن هذا هو الواقع وعليكم أن تتقبلوه بأي طريقة فأنتم لستم العائلة الوحيدة التي لديها طفل مصاب باضطراب طيف التوحد .	صحيح أن راما مصابة باضطراب طيف التوحد لكن هذا لا يعني أن نفقد الأمل بشفاءها ، فمن خلال متابعة العلاج سنشفي بشكل كامل ،وستصبح الأمور طبيعية ، وبالنسبة للضغط التي تمر بها فهي ستختفي بشكل كلي وبسرعة.
--	---	--	---

		وراحتكم فيمنكم وضع قائمة بالمهام التي عليكم وترتيب أوقاتكم واختيار المهام الأولى فالأولى.	
2- من خلال اجتماعك مع والدته راما لاحظت أن أم راما غير متقبلة لوضع راما ،وتخشى عليها من المستقبل ،ولا تستطيع التصرف معها بالشكل الصحيح ، الخطوات التي يجب عليك اتخاذها:			
- سأشرح لأم راما بشكل متكرر ومفصل عن حالة راما. - سأشجع أم راما وأظهر لها التحسن الذي تظهره راما. - سأساعد أم راما بتحديد الصعوبات التي تواجهها و سأساعدها على إيجاد حلول مناسبة. - سأعرض على أم راما تجارب ناجحة .	- سأحاول أم راما إلى طبيب نفسي حتى يتكفل هو بتقبل راما	- سأعرض فقط الجوانب الإيجابية الموجودة عند راما ، ولن اعرض الجوانب السلبية ونقاط الضعف فهذا يؤدي إلى توتر الام وعدم تقبلها .	- سأقترح على الام تسجيل راما بوقت مكثف في المركز حيث تقضي معظم الوقت بعيداً عن المنزل وهذا سيخفف من توتر أم راما
3- من خلال اجتماعك مع أسرة راما قالت ام راما : أن تيا أخت راما لا تساعدها في رعاية راما، عمر تيا 9 سنوات وهي في الصف الرابع ، فالأم تحاول إجبارها على الاعتناء بأختها ولكن لا تستجيب معها ودائماً تتأفف من وضع تيا، ودائماً تيا تطلب من الأم أن تقضي معها وقت وتساعدها في حل واجباتها لكن أم راما لا يوجد لديها وقت لذلك، ما هي النصائح التي ستقدمها لأم راما :			
- إيجاد حل بعيداً عن العنف حتى تشعر تيا بواجبها اتجاه تدريب راما.	- التعامل مع تيا كطفلة وعدم إرهاقها بتدريب راما ، وإنما يمكن العمل على إيجاد علاقة ودية بين راما وتيا لكن دون الضغط على راما بالمسؤوليات التي تفوق تحملها .	- إعطاء راما الاهتمام الأكبر من تيا فهي لها احتياجات خاصة ،ومحاولة شرح ذلك لتيا حتى تفتنع بسبب الاهتمام الأكبر بتيا.	- اصطحاب تيا إلى جلسات التدريب ، وتدريب تيا من قبلك حتى تقوم بتدريب أختها .
- التعامل مع تيا كطفلة وعدم إرهاقها بتدريب راما - إيجاد علاقة ودية بين راما وتيا - عدم الضغط على تيا بالمسؤوليات التي تفوق تحملها . - تخصيص وقت محدد لراما ومساعدتها في واجباتها والسماع لمشكلاتها وحلها . - خلق نشاطات مشتركة ومسلية بين راما وتيا. - تفهم احتياجات تيا وتخصيص وقت مخصص لها.			
4- تقوم أم راما بالاستماع إلى النصائح من المحيطين ومن أسر أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد تتواصل معهم من خلال مواقع التواصل حول التعامل مع راما لكن لا تجد الاستجابة المطلوبة من راما، وتشعر أن استجابة راما أبطأ من غير أطفال ، ما هي النصائح التي ستقدمها لأم راما :			

- التواصل مباشرة مع أسر أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد. البحث عن سبب بطء استجابة راما.	- فهم راما بحد ذاتها عدم مقارنتها بأحد. إيقاف التواصل مع الأسر .	- مقارنة نيا مع بقية الأطفال قد يكون نافع لكن يجب أن تكون المقارنة بمشورتك.	- فهم راما بحد ذاتها عدم مقارنتها بأحد. التأكد من صحة المعلومات التي تسمعها من الاهل فليس كل ما تسمعه صحيح . التخطيط لاجتماع أم راما مع اسر أطفال آخرين بإشراف من المعلم.
5- اختر النموذج الذي تراه مناسباً والذي سترسله للأهل حول تقدم راما بشكل يومي			
تم العمل اليوم على الأهداف الآتية : - اللعب بالكرة: أوقف أمام راما ،وأحضر كرة متوسطة الحجم ،أرسلها لراما وأقول لها مسكها وأساعد لتتلاقها ، في كل مرة تنجح راما أصفق لها. - كتابة حرف ب: أحضر بطاقة مكتوب عليها حرف ب و أحضر مكعبات وأسمي لراما حرف ب ثم أضع مكعبين الأول عليه حرف ب والثاني أي حرف آخر مختلف وأطلب من راما أن تعطيني مكعب حرف ب ، كل 3 محاولات صحيحة لراما أصفق لها . - إلقاء التحية : أحضر صورة طفل يلقي التحية على الشخص المقابل وأضع الصورة جانب الباب ، أوقف راما خارج غرفة الصف أمامي ، وعندما تدخل أشير إلى الصورة وأقول لها سلمي وأقول مرحبا يجب أن تقول أهلين في كل مرة تنجح بها راما أعطيها الكرة الزرقاء . كان أداء راما اليوم جيد في المركز ،لكن قامت برمي الأغراض الموضوعة أمامها على طاولة التدريب. ملاحظات : أحضر راما اليوم جيد في المركز ،لكن قامت برمي الأغراض الموضوعة أمامها على طاولة التدريب. ملاحظات: حول ملاحظتكم التي أرسلتموها حول إغماض راما لعيونها بشكل متكرر ، قمت بملاحظة راما اليوم ولم تقوم بهذا السلوك وستتم متابعة السلوك في المركز الرجاء تزويدنا حول	تم العمل اليوم على الأهداف الآتية : - اللعب بالكرة - كتابة حرف ب - إلقاء التحية كان أداء راما اليوم جيد في المركز ،لكن قامت برمي الأغراض الموضوعة أمامها على طاولة التدريب. ملاحظات : حول ملاحظتكم التي أرسلتموها حول إغماض راما لعيونها بشكل متكرر ، قمت بملاحظة راما اليوم ولم تقوم بهذا السلوك وستتم متابعة السلوك في المركز الرجاء تزويدنا حول ملاحظتكم لهذا السلوك .	تم العمل اليوم على الأهداف الآتية في المجالات الآتية : - المجال الاجتماعي . - المجال الأكاديمي . كان أداء راما اليوم جيد في المركز ،لكن قامت برمي الأغراض الموضوعة أمامها على طاولة التدريب . ملاحظات : حول ملاحظتكم التي أرسلتموها حول إغماض راما لعيونها بشكل متكرر ، قمت بملاحظة راما اليوم ولم تقوم بهذا السلوك وستتم متابعة السلوك في المركز الرجاء تزويدنا حول ملاحظتكم لهذا السلوك .	تم العمل اليوم على الأهداف الآتية : اللعب بالكرة: أوقف أمام راما ،وأحضر كرة متوسطة الحجم ،أرسلها لراما وأقول لها مسكها وأساعد راما لتتلقها ، في كل مرة تنجح راما أصفق لها. - كتابة حرف ب: أحضر بطاقة مكتوب عليها حرف ب و أحضر مكعبات وأسمي لراما حرف ب ثم أضع مكعبين الأول عليه حرف ب والثاني أي حرف آخر مختلف وأطلب من راما أن تعطيني مكعب حرف ب ، كل 3 محاولات صحيحة لراما أصفق لها . إلقاء التحية : أحضر صورة طفل يلقي التحية على الشخص المقابل وأضع الصورة جانب الباب ، أوقف راما خارج غرفة الصف أمامي ، وعندما تدخل أشير إلى الصورة وأقول لها سلمي وأقول مرحبا يجب أن تقول أهلين في كل مرة تنجح بها راما أعطيها الكرة الزرقاء .

			السلوك وستتم متابعة السلوك في المركز الرجاء تزويدنا حول ملاحظتكم لهذا السلوك.
6- قررت أن تعقد اجتماع لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجودين في المركز كيف ستخطط للاجتماع:			
- سأحدد موضوع محدد واطرحه على الأسر . - أفضل سماع مشاركة الأهل وسأخصص وقت محدد لسماعها. - سأجمع أهم مشكلات الأسر . - سأختار موضوع يهم كافة الأسر . - سأضع النقاط الأساسية التي سأطرحها في الاجتماع. - سأسمح بمشاركة الأهل وسأؤكد الخبرات الصحيحة وأصحح الخاطئة .	- سأجمع أهم مشكلات الأسر . - سأختار موضوع يهم كافة الأسر . - سأضع النقاط الأساسية التي سأطرحها في الاجتماع. - سأجعل مشاركة الأهل بشكل محدد سأستمع بشكل شخصي لكل أسرة ، ولن أسمح بعرض الخبرات بشكل جماعي فقد يؤدي ذلك إلى التشتت .	- سأحدد موضوع محدد واطرحه على الأسر . - أفضل سماع مشاركة الأهل وسأخصص وقت محدد لسماعها. - سأجمع أهم مشكلات الأسر . - سأختار موضوع يهم كافة الأسر . - سأضع النقاط الأساسية التي سأطرحها في الاجتماع. - سأسمح بمشاركة الأهل وسأؤكد الخبرات الصحيحة وأصحح الخاطئة .	- سأختار موضوع أراه مناسباً يهم كافة الأسر . - سأجعل الاجتماع يدور حول الأسر مع بعضهم ، فأنا أرى أن الموضوعات التي سيطرحها الأهل هي التي ستقود الاجتماع وتجعله أفضل لأنها نابعة من حياتهم وهذا سيجعل الاجتماع واقعي .
7- جاءت إليك أم راما ، وطلبت منك ما يلي : - أن يكون التركيز في الجانب الاجتماعي أكثر ،حيث أنها تلاحظ أن راما لازالت تواجه صعوبة في التفاعل مع المحيطين. - أن تدرب راما على كتابة الكلمات فوراً وعدم إضاعة الوقت في الحروف . - أن لا يكون هناك وقت مخصص في الجلسة للعب (مثل اللعب بالسيارة أو المكعبات) فهي تجد أن هذا يضيع الوقت على راما . - أن يكون هناك تدريب للام حول النشاطات التي ستقوم بها مع راما في المنزل فهي لا تعرف كيف تقضي وقت راما. بدورك كمعلم :			
سأخذ الملاحظات بعين الاعتبار وأناقش مع أم راما وأشرح لها خطتي، وسأنفذ ما أراه مناسباً من طلباتها. حيث أنني سأقوم : - بوضع أهداف وخطة حول زيادة التفاعل الاجتماعي - سأشرح للأم أننا لا يمكننا التدريب على كتابة الكلمات قبل أن نتقن راما الأحرف ،فالكلمات هي عبارة عن أحرف ولا يمكن أن يكون الطفل قادراً على كتابة الكلمات دون أن يكتب الأحرف	سأخذ الملاحظات بعين الاعتبار ، وأنفذ ما أراه مناسباً وسأشرح للأم راما وجهة نظري إذا وافقت سأكمل وإذا لم توافق سأنفذ ما تطلب .	ما طلبته أم راما يعتبر من التدخل في مهامها ،وهذه مسؤوليتي ولن أسمح للأسرة بالتدخل في مهامها .	سأخذ كافة ما طلبته أم راما ،وأنفذه فهي المسؤولة عن ابنتها ،ومن واجبي أن تكون الأم مرتاحة .

ويميزها. - سأشرح لأم راما أن تدريب على الألعاب بشكل صحيح و وظيفي هو هدف بحد ذاته ،فراما لا تعرف اللعب بالشكل الصحيح وهذه مهارة يجب أن تدرب عليها وهي هدف بحد ذاته. سأجتمع مع الأم بشكل دوري وأقترح عليها النشاطات التي يمكن أن تطبقها مع راما في المنزل			
8- لاحظت من خلال تدريبك لراما أن راما أنها لا تحقق التّقدم المطلوب منها قررت الاجتماع مع الأهل ، من خلال الاجتماع ستقوم ب :			
- سأؤكد من قيام الأهل بتدريب - سأشرح للأهل عن آلية التدريب . - سأطلب من الأهل تدريب راما أمامك أو تصوير فيديو للتأكد من تدريب راما .	- سأؤكد من قيام الأهل بتدريب - سأشرح للأهل عن آلية التدريب . - سأطلب من الأهل تدريب راما أمامي أو تصوير فيديو للتأكد من تدريب راما . - سأشرح للأهل بشكل مفصل عن الوسائل التي يجب أن يستخدمونها في التدريب - وأطلب من الال تحديد المعوقات التي تواجههم أثناء تدريب راما - سأحدد الوقت اللازم للتدريب في المنزل. سأتفق مع الأهل المعزز الذي يجب تقديمه وكيفية تقديمه.	- سأجتمع مع الأهل وأؤكد من تدريبهم لراما. سأشرح لهم طريقة التدريب .	- التأكد من قيام الأهل بتدريب - سأشرح للأهل عن آلية التدريب . - سأطلب من الأهل تدريب راما أمامك أو تصوير فيديو للتأكد من تدريب راما . سأشرح للأهل بشكل مفصل عن الوسائل التي يجب أن يستخدمونها في التدريب.
9- قررت أن تطلب من الأهل فيديو لتدريبهم لراما على تمييز حرف ب ستطلب منهم ما يلي			
لن أطلب منهم تصوير فيديو فانا أرى أن الفيديو لا يفي بالغرض ،وسأكتفي بتدريبهم بشكل مباشر فهو أكثر فائدة	سأترك لهم الخيار في أي فيديوهات يصورونها	- مدة الفيديو . محتوى الفيديو .	- المكان الذي يصورون به الفيديو - مدة الفيديو . - محتوى الفيديو . الأشخاص الذي سيظهرون في الفيديو

الملحق (3) الصورة النهائية لاختبار الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد

عزيزي المعلم/ المعلمة

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان (تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقا للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم - حالة دراسة معلمي اضطراب طيف التوحد)

ترجو الباحثة من حضرتكم التفصل باختيار الإجابة الصحيحة على البنود الآتية ، ولا تترك أي سؤال بدون إجابة.

مع شكري الجزيل وامتناني

المعلومات العامة:

الاسم :

☐

من بعد

☐

نوع التدريب: وجاهي

أولا الاختبار النظري:

عزيزي المعلم / المعلمة اختر الإجابة الصحيحة

الكفاية المعرفية

1. عَرِّض واحد لا يعتبر من أعراض اضطراب طيف التوحد هو:			
E. ضعف في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي	F. ضعف في مهارات التفاعل الاجتماعي	G. الحركات النمطية المتكررة	H. الشكل الجسمي المميز
2. كل مما يلي من أعراض اضطراب طيف التوحد ما عدا:			
E. خلل في التكامل الحسي	F. خلل في اللعب و التخيل	G. خلل في مهارات التفاعل والتواصل	H. ضعف في المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة.
3. من مظاهر التواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التوحد:			
A. المصاداة الكلامية	B. الكلام الطبيعي	C. ظهور التأناة أثناء الكلام	D. اضطرابات النطق.
4. من أعراض التواصل غير اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التوحد:			
A. القصص في استخدام الإشارات والإيماءات	B. الكلام مثل الروبوت	C. ضعف في اللعب التخيلي	D. يستخدم الإشارات بشكل طبيعي
5. تقع مسؤولية تشخيص اضطراب طيف التوحد على عاتق:			

A. اختصاصي التربية الخاصة	B. الأطباء النفسيين	C. أسرة طفل اضطراب طيف التوحد	D. فريق متعدد التخصصات
6. يتم تشخيص اضطراب طيف التوحد بالاعتماد على			
A. المقاييس المقننة و المقاييس غير المقننة	B. تخطيط الدماغ	C. التحاليل الطبية	D. الملاحظة المباشرة
7. مبدأ واحد لا يعتبر من مبادئ تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هو:			
A. العمل بشكل جماعي	B. أولوية التخلص من السلوكيات الخاطئة	C. عدم الانتظام بالجلسات	D. جلوس الطفل بشكل صحيح
8. يجب أن يكون تدريب طفل اضطراب طيف التوحد بناء على:			
رأي الأهل	حاجات الطفل	خطة عامة لكل الأطفال	رغبة الطفل
9. من الأفضل أن يتم..... أثناء تدريب طفل اضطراب طيف التوحد:			
A. إشراك الأهل في التدريب	B. عدم إشراك الأهل في التدريب	C. أخذ رأي المعلم في إشراك الأهل	D. معرفة رغبة الأهل في إشراكهم
10. يجب أن يتصف تدريب طفل اضطراب طيف التوحد على المهارات المختلفة بـ:			
A. السرعة في تحقيق الاهداف	B. البطء في تحقيق الأهداف	C. الإتيان وعدم الانتقال لمهمة جديدة قبل التأكد من إتقان المهمة السابقة	D. الانتقال من هدف إلى آخر بناء على الزمن المحدد لكل هدف وليس بناء على الإتيان .
12 . تعتبر البيئة المنظمة لطفل اضطراب طيف التوحد:			
A. غير مجدية (غير فعالة)	B. مهمة للبدء بتدريبه	C. لا حاجة لها	D. مفيدة بعد انتهاء تدريب الطفل

✚ كفاية البرنامج التربوي الفردي

1. الخطوة الأولى في تصميم البرنامج التربوي الفردي هي :			
E. تحديد مستوى الأداء الحالي	F. إعداد خطة التربية الفردية	G. متابعة تقدم الطفل في المهارات المختلفة.	H. إعداد التقارير بحالة الطفل.
2. يتكون تحديد مستوى الأداء الحالي من:			
E. نقاط القوة التي يظهرها الطفل	F. نقاط الضعف التي يظهرها الطفل	G. نقاط القوة و الضعف التي يظهرها الطفل	H. نقاط تُتوقع من الطفل أدائها بعد انتهاء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي
3. ليس من وظائف البرنامج التربوي الفردي:			
E. التقييم المستمر للطفل	F. إشراك الوالدين في تأهيل الطفل	G. تحديد احتياجات الطفل والخدمات التي يحتاجها	H. تشخيص حالة الطفل.
4. من الأخطاء أثناء صياغة الأهداف السلوكية أن يكون الهدف السلوكي:			
E. واضحاً	F. مناسباً لأداء الطفل واحتياجاته	G. قابلاً للقياس	H. يحتمل التخمين
5. لديك الهدف السلوكي الآتي اختر الخيار الذي يحدد الخطأ بهذا الهدف (أن يفهم الطفل ما قاله المعلم)			
E. هدف غير قابل للقياس	F. هدف يحمل أكثر من معنى	G. الهدف غير محدد	H. هدف لا يحتمل التأويل

6. لارا طفلة مصابة باضطراب طيف توحدها 4 سنوات تحب اللعب بالكرة وتلعب بها دائما لوحدها، يجب العمل على:			
E. اللعب الجماعي مع الأطفال	F. اللعب الوظيفي بالكرة	G. اللعب التخيلي	H. اللعب بالمكان الصحيح
7. مثال واحد لا يعتبر من الظروف في الأهداف قصيرة المدى هو:			
E. بعد تناول الطعام	F. في غرفة الصف	G. 3 مرات متتالية	H. باستخدام التلقين الجسدي
8. في صياغة الهدف " أن يكتب الطفل جملة مؤلفة من ثلاث كلمات باستخدام القلم الرصاص بشكل صحيح" الطرف المستخدم هو:			
E. ظرف زمان	F. ظرف مكان	G. أدوات يستخدمها الطفل	H. طريقة تقديم المعلومات
9. (أن يكتب الطفل حرف "ب" عندما تطلب منه المعلمة ذلك بشكل صحيح)، نوع المعيار المستخدم في هذا الهدف هو:			
E. المدة الزمنية التي يجب على	F. دقة الأداء المطلوبة من	G. عدد المرات التي يجب أن	H. المكان المطلوب من الطفل أن يؤدي المهمة
الطفل أداء المهمة خلالها	الطفل	يؤديها الطفل	به
10. " أن يكتب سامي الحروف عندما تطلب منه المعلمة ذلك " هدف ينقصه :			
E. ظرف	F. بيان أداء الطفل	G. وضع معيار قابل للقياس	H. لا ينقصه شيء
11. " أن يقرأ رامي الكلمات الموضوعية أمامه " المعيار المناسب لهذا الهدف هو:			
A. في المنزل	B. 3 مرات متتالية	C. 4 بخط واضح	D. في الصف
12. لا يمكن اعتباره من الطرائق المستخدمة في البرنامج التربوي الفردي:			
E. التوجيه والتلقين	F. الدراما	G. الخبرة المباشرة	H. التعزيز
13. من فوائد توظيف طريقة التقليد في تعليم طفل اضطراب طيف التوحد:			
E. تقديم نموذج واضح للطفل	F. تنمية اعتماد الطفل على	G. تنمية المهارات الحركية	H. تنمية مهارات العناية الذاتية
	ذاته	فقط	
14. تعني طريقة..... الممارسة داخل الصف أو خارجه بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب التطبيقي.			
E. التلقين الكلامي	F. الخبرة المباشرة	G. القصة	H. الدراما
15. الطريقة التي تساعد الطفل للوصول لمستوى الإتقان في تحقيق الهدف هي:			
E. التلقين الإشاري	F. تحليل المهمة	G. القصة	H. الدراما
16. رامي طفل مصاب باضطراب طيف توحده عمره 4 سنوات يقوم بالمصاداة الكلامية، من الطرق المناسبة لتقليل المصاداة :			
E. الحوار و النقاش معه لتقليل المصاداة	F. استخدام مقاطع الفيديو كطريقة مناسبة لتقليل المصاداة	G. سرد القصص له.	H. استخدام الخبرة المباشرة لتقليل المصاداة الكلامية.
17. مراعاة قدرات الطفل ونوع إعاقته أثناء اختيار الوسيلة التعليمية من :			
E. فوائد استخدام الوسيلة التعليمية	F. شروط استخدام الوسائل التعليمية	G. أشكال الوسائل التعليمية	H. أنواع الوسائل التعليمية
18. التدرج بالمهارات من البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً تعتبر من :			
E. قواعد تطبيق البرنامج التربوي	F. أهداف البرنامج التربوي	G. شروط متابعة الخطة مع	H. لا حاجة للمعلم الالتزام بها

الفردى	الفردى	الأهل	
19. من شروط متابعة التقدم في البرنامج التربوي الفردى:			
E. أن تكون المتابعة شاملة لجميع جوانب التي تم تدريب الطفل عليها	F. أن تتم المتابعة مع الأهل مرة واحدة في السنة	G. أن تكون متقطعة وعلى فترات قصيرة للاضطلاع على مدى تقدم الطفل	H. أن تتم المتابعة عندما يجد المعلم ضرورة لذلك أثناء تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من تنفيذه.
20. من قواعد تقييم طفل اضطراب طيف التوحد في الخطة التربوية الفردية أن يكون التقييم:			
E. قبل البدء بالبرنامج	F. بعد تنفيذ البرنامج	G. لا داعي للتقييم	H. قبل البدء بالبرنامج وبعد تنفيذه

كفاية تعديل السلوك

1. ليس من أهداف تعديل السلوك:			
E. زيادة السلوك غير المرغوب	F. تشكيل السلوك	G. تقليل السلوك غير المرغوب	H. جعل السلوك مثاليا
2. سلمى طفلة مصابة باضطراب طيف توحّد تقوم بسلوك ضرب الرأس - اللعب بالأصابع - تدوير الأشياء، عند وضع خطة تعديل للسلوك يجب العمل على:			
E. سلوك واحد فقط، ثم بعد الانتهاء يتم الانتقال للسلوك الثاني ثم الثالث.	F. العمل على تعديل السلوكات الثلاثة معا	G. تحدد عدد الأهداف حسب قدرة سلمى واستجابتها	H. المعلمة هي من تقدر وتحدد عدد الأهداف التي ستعمل عليها
3. في الرسم البياني الذي يتم اعتماده لرصد السلوك كم خط يجب أن يحتوي :			
A. خط واحد (خط متابعة)	B. خطين (خط أساس - خط متابعة)	C. ثلاثة خطوط (خط أساس - خط علاج - خط متابعة)	D. لا يوجد عدد محدد من الخطوط
4. تعدّ المقابلة السلوكية واحدة من أساليب:			
E. تعديل السلوك	F. قياس السلوك	G. البرنامج التربوي الفردى	H. تعريف السلوك.
5. يتم استخدام الملاحظة المباشرة مع السلوكات:			
E. التي تترك أثراً بعد حدوثها	F. التي لا تترك أثراً بعد حدوثها	G. السلوكات الصعبة	H. التي يصعب ملاحظتها فوراً
6. الشوكولا - الكرات - العصير هي معززات لكل الأطفال:			
E. نعم كل الأطفال يحبونها	F. ليس بالضرورة يعود ذلك حسب رغبة الطفل	G. لا أقدم مثل هذه المعززات فهي غير مناسبة	H. يعود ذلك لرغبة المعلم
7. المثبرات الحياضية اكتسبت خاصية التعزيز بسبب اقترانها بمعزز آخر هو:			
E. معزز شرطي	F. معزز غير شرطي	G. معزز معمم	H. معزز أولي
8. المبدأ العام في استخدام التعزيز الطبيعي و الاصطناعي:			

E. استخدام المعززات الطبيعية فقط	F. استخدام المعززات الاصطناعية فقط	G. استخدام المعزز الطبيعي وعدم اللجوء إلى المعزز الاصطناعي إلا عند الحاجة	H. استخدام المعزز الاصطناعي وعدم اللجوء إلى المعزز الطبيعي إلا عند الحاجة
9. نعتد في ضبط المثير على ضبط السلوك من خلال التحكم بالمثيرات التي:			
E. تسبقه وتحدث قبله	F. تلحقه وتحدث بعده	G. تسبقه وتلحقه	H. تحدث أثناء السلوك
10. يجب أن تعتمد طريقة الإخفاء على:			
E. نوع التلقين المستخدم مع الطفل	F. الشخص الذي استخدم معه الإخفاء .	G. الزمن المستخدم في استخدام الإخفاء	H. المكان المناسب الذي يتم فيه التدريب
11. تركز فنية التشكيل على:			
E. السلوك النهائي المطلوب من الفرد أن يؤديه	F. السلوك الذي يقترب من السلوك النهائي	G. السلوك الأولي الذي يؤديه الفرد	H. كل سلوك الفرد
12. يتم استخدام التسلسل مع:			
E. سلوكيات موجودة عند الفرد	F. سلوكيات غير موجودة عند الفرد	G. كافة السلوكيات	H. السلوكيات التي نهدف إلى زيادتها
13. يمكن استخدام النمذجة عندما يكون الهدف من تعديل السلوك:			
E. زيادة السلوك المرغوب	F. تشكيل السلوك المرغوب	G. لتقليل وخفض السلوك غير المرغوب	H. الأهداف في المجال الاجتماعي فقط
14. العقاب والتعزيز السلبي مصطلحان:			
E. يحملان نفس المعنى ولا فرق بينهما	F. هدفهما متعاكسان ،حيث يؤدي العقاب إلى تخفيض السلوك غير المرغوب في حين يؤدي التعزيز السلبي زيادة السلوك المرغوب.	G. يؤديان لخفض السلوك المستهدف .	H. الإجراءات المتبعة فيهما متماثلة
15. جدول العقاب الأكثر فاعلية هو:			
E. جدول العقاب المتقطع	F. جدول العقاب المتواصل	G. جدول العقاب المتقطع و المتواصل	H. أي جدول عقابي حيث لا يوجد فرق
16. إضعاف السلوك من خلال إيقاف تقديم المعززات التي تسبقه يسمى:			
E. الإطفاء	F. التعزيز الإيجابي	G. العقاب	H. التعزيز السلبي
17. فنيات التقليل المستندة إلى التعزيز تستخدم في :			
E. تقليل السلوك غير المرغوب	F. تشكيل السلوك المستهدف بالتعديل	G. زيادة السلوك المرغوب	H. كل الأهداف بغض النظر عن الهدف سواء كان زيادة السلوك المرغوب أو تقليل

السلوك غير المرغوب أو تشكيل السلوك المرغوب			
18. 18. يقوم الإقصاء عن التعزيز الإيجابي على			
E. حرمان الفرد من إمكانية الحصول على المعززات بفترة زمنية محددة أو غير محددة	F. حرمان الفرد من الحصول على المعززات بغض النظر عن المدة الزمنية .	G. حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز مدة زمنية محددة.	H. حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز مدة زمنية غير محددة
19. تعتمد فنية التصحيح الزائد على :			
E. إزالة الأضرار التي نتجت عن السلوك غير المقبول	F. تأدية سلوكات نقيضة للسلوك غير المقبول	G. تأدية سلوكات مزعجة للمعاقب	H. اعتماد إجراءات عقابية تتعلق بكل السلوكات غير المرغوبة
20. تعتمد فنية الإشباع على إعطاء الفرد كمية كبيرة من المعززات خلال فترة زمنية قصيرة، فذلك يؤدي إلى:			
E. زيادة أداء السلوك المرغوب	F. رغبة الطفل بالحصول على المعزز بشكل أكبر	G. زيادة قيمة المعزز	H. فقد المعزز قيمته
21. تعتمد الممارسة السلبية على ممارسة السلوك فترة زمنية محددة			
E. المرغوب لدى الطفل	F. غير المرغوب أداؤه	G. المناقض للسلوك المستهدف	H. المراد تشكيله
22. يتعلق الإشباع بال.....			
E. المعزز للسلوك المستهدف	F. السلوك المراد تعزيزه	G. السلوك والمعزز معا	H. العقاب
23. تعديل الظروف التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب يسمى:			
E. ضبط المثير	F. تغيير المثير	G. تعديل المثير	H. تشكيل المثير

كفاية التعامل مع الأسر

1. تم تشخيص أحمد باضطراب طيف توحّد ، والدته ترفض ذلك ، ووالده يلوم الأم بأنها السبب في ذلك، أخته عمرها 15 عام تخاف من كلام المجتمع ورفاقها عنها ، مشكلات أفراد الأسرة، أم أحمد في مرحلة:			
E. الصدمة	F. النكران	G. الشعور بالذنب	H. الغضب والعداوية
2. من المشكلات التي يواجهها الأخوة من وجود أخ مصاب باضطراب طيف توحّد:			
E. ترتيب الطفل في الأسرة	F. اتجاهات الوالدين	G. تحميلهم مسؤوليات إضافية	H. استراتيجيات التعامل الأسري
3. من النقاط التي يجب أن يراعيها معلم اضطراب طيف التوحّد أثناء تقديم معلومات للأسرة حول طفلهم :			
E. تقديم المعلومات بأسلوب مبسط ومفهوم يراعي المستوى الثقافي للأسرة .	F. تزويد الاهل بكافة المعلومات عن اضطراب طيف التوحّد سواء كانت مفيدة أو لا	G. تزويد الأهل بالمعلومات فقط دون التأكد من أن الاهل سيوظفونها مع طفلهم	H. تزويدهم بالمعلومات بلغة غير لغتهم الأم
4. عند شرح حالة الطفل للأهل ينبغي عدم شرح:			
E. شدة الإصابة	F. نقاط القوة	G. نقاط الضعف	H. المصطلحات الأكاديمية الصعبة التي لا يستفيد منها الأهل
5. من أهداف التواصل اليومي مع الأهل :			
E. زيادة الضغط النفسي على الأهل.	F. تحديد الطريقة التي يجب استخدامها مع الطفل أثناء التدريب	G. إشعار الطفل بالاهتمام	H. إبراز الجهد الذي يقوم به المعلم
6. عند تقييم راما المصابة باضطراب طيف توحّد تبين أن لديها نقاط قوة ونقاط ضعف، من الأفضل مشاركة الأهل في:			
A. نقاط القوة فقط	B. نقاط القوة والضعف	C. نقاط الضعف	D. النقاط التي تحسن بها الطفل
7. من استراتيجيات تحقيق مشاركة المعلم للأهل في التواصل اليومي:			
E. قراءة ملاحظات الأهل بعناية وأخذها بعين الاعتبار والإجابة عن كافة التساؤلات	F. حسب وقت المعلم فعندما يجد وقتاً يجيب عن أسئلة الأهل ولكنها ليست أولوية	G. التركيز على أسئلة الاهل المهمة فقط	H. تجميع أسئلة الأهالي جميعاً ثم الرد عليها بشكل جماعي
8. مجموعة واحدة لا تعتبر من مجموعات دعم الآباء هي:			
E. مجموعة الدعم الانفعالي و الأبوي لأطفال	F. مجموعة تعليم آباء	G. مجموعة آباء أطفال	H. مجموعة آباء لأطفال غير

اضطراب طيف التوحد	أطفال اضطراب طيف التوحد	اضطراب طيف التوحد المنصرين	توحيدين ولكن ذوي خبرة بالتوحد
9. وظيفة واحدة لا تعد من وظائف مجموعات الدعم الأسري هي :			
E. تعلم المهارات المساعدة و التكيفية	F. التقليل من الضغط النفسي	G. مشاركة الخبرات	H. حل الخلافات الأسرية الخاصة بين الأم والأب
10. كي تكون مجموعات الدعم الأسرية فعالة يجب التركيز على:			
F. مشكلات اسرة واحدة فقط عند كل جلسة	G. المشكلات المشتركة الكبيرة	H. تحديد المشكلات الخاصة للأسرة و المشكلات المشتركة وتبادل المشكلات بين الأسر و طرق التعامل معها	I. المشكلات النفسية الخاصة بالآباء .
11. الخطوة الأخيرة في عقد اجتماع بين الأسر هي :			
E. تحديد الهدف من الاجتماع	F. تنظيم إجراءات الاجتماع	G. تلخيص الأفكار وإعطاء موعد للاجتماع القادم.	H. إخبار الاهل بموعد الاجتماع
12. من الأفضل عند اتخاذ قرارات حول الطفل أن يتم:			
E. إشراك الأهل في القرار	F. عدم إشراك الأهل في القرار بسبب قلة الخبرة أو عدمها غالبا	G. إشراك الأهل في اتخاذ القرار حسب الحاجة لذلك	H. اتخاذ القرار فقط من قبل اختصاصي اضطراب طيف التوحد
13. لا يعتبر فائدة من فوائد إشراك الاهل في اتخاذ القرار .			
E. مشاركة الاهل في تدريب الطفل	F. إعتاب الأهل وإلقاء عيب إضافي عليهم	G. تعزيز فاعلية الذات عند الوالدين	H. توظيف التغذية الراجعة التي يقدمها الاهل
14. دور المعلم في تدريب الاهل للطفل في المنزل:			
E. تأمين الوسائل التعليمية لمناسبة لتدريب الطفل ذي اضطراب طيف التوحد	F. الطلب من الأهل وضع خطة خاصة بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد	G. تزويد الأهل بالإجراءات المتبعة في المنزل وكيفية تطبيقها	H. اتخاذ القرار في حل الخلافات الأسرية الناتجة عن وجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد

15. إجراء من هذه الإجراءات يعد معرقلاً لتفعيل دور الأهل في تنفيذ الخطة :			
E. تحديد الهدف	F. تحديد المعزز	G. تحديد مدة التدريب	H. إيقاف تنفيذ خطة تعديل السلوك لفترة بسيطة للتخفيف من العبء على الأسرة
16. هدف تصوير الاهل للطفل في المنزل اثناء تطبيق التدريب في المنزل:			
G. التأكد من صحة التدريب الطفل في المنزل والتأكد من اتباع الأهل للتعليمات بشكل دقيق	H. مراقبة سلوك الاهل	I. صعف قدرة الأهل على تدريب الطفل في المنزل دائماً	J. كشف الأسلوب التربوي المتبع في الأسرة

ثانياً الاختبار الأدائي

عزيزي المعلم / المعلمة فيما يلي مجموعة من الأسئلة، المتعلقة بالطفلة راما المصابة باضطراب طيف التوحد، حيث إن جميع الأسئلة متعلقة بنفس الطفلة، اقرأ السؤال واختر الإجابة التي تراها مناسبة.

✚ كفاية البرنامج التربوي الفردي:

1- راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد عمرها 7 سنوات، تمّ تحديد مستوى الأداء الحالي لها، حيث إن راما لا تستجيب للاسم لا تلقي التحية، ولا تتواصل بصرياً، لا تلعب وظيفياً، تردد الكلام، لا تلعب مع الأطفال الآخرين، تميّز الألوان، وتقلّد الرسم وترسم الخطوط، لا تستطيع التلوين، لا تميز الأحرف - لا تميز الأرقام، لا تنفذ الأوامر البسيطة، تغسل يديها بمفردها، لا تأكل بمفردها، تستطيع خلع الثياب ولا تستطيع ارتدائها، كما أن راما تحب اللعب بالأشياء التي لها ملمس قاسي وتزعج من الأشياء الناعمة والطرية.			
من خلال ما سبق حدد نقاط القوة والضعف الصحيحة لراما الذي يتوجب عليك تحديده وصياغتها في الخطة التربوية الفردية من خلال اختيارك الإجابة التي تعبر عن أدائها			
نقاط القوة : المهارات المعرفية - ما قبل الأكاديمية - مهارات العناية الذاتية نقاط الضعف : المهارات الاتصالية - المهارات الاجتماعية - المهارات المعرفية - مهارات العناية الذاتية	نقاط الضعف : تميز الألوان - تقليد الرسم - رسم الخطوط - تغسل يديها نقاط القوة: تلعب وظيفياً - لا تستجيب للاسم - لا تتواصل بصرياً - تردد الكلام - لا تلعب مع الأطفال الآخرين - التلوين - لا تنفذ الأوامر البسيطة - لا تأكل بمفردها - لا تستطيع ارتداء الثياب	راما لديها ضعف في المهارات المختلفة وتحتاج للعمل على المهارات الاجتماعية والاتصالية والمعرفية والاتصالية .	
2- وضعت خطة تربوية فردية للعمل مع راما لتنمية المهارات الاجتماعية، اختر الأهداف الطويلة التي يجب العمل عليها مع راما			
- أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال. - أن تنتظر راما الدور. - أن تلون راما بالألوان.	- أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال. - أن تنتظر راما الدور. - أن تلون راما بالألوان.	- أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال. - أن تنتظر راما الدور. - أن تلون راما بالألوان.	- أن تستجيب راما لاسمها - أن تلعب راما مع الأطفال. - أن تنتظر راما الدور. - أن تلون راما بالألوان.

3- ستعمل مع راما على تحقيق الهدف الطويل المدى الآتي : (أن تلعب راما بالألعاب وظيفياً) الأهداف القصيرة المدى التي يجب أن تختارها ،علماً أن راما تحب اللعب بالأشياء التي لها ملمس قاسي وتنزعج من الأشياء الناعمة و الطرية .			
- أن تلعب راما بالكرة - أن تلعب راما بالمعجون - أن تلعب راما بالمكعبات.	- أن تلعب راما بالكرة في غرفة الصف بشكل صحيح - أن تلعب راما بالمعجون في المنزل بشكل صحيح - أن تلعب راما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح.	- أن تلعب راما بالكرة في الحديقة بشكل صحيح - أن تلعب راما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح عندما تطلب منها المعلمة ذلك - أن تلعب راما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح عندما تطلب منها المعلمة ذلك.	- أن تلعب راما بالكرة في الحديقة بشكل صحيح - أن تلعب راما بالمكعبات بالصف بشكل صحيح
4- ستقوم بتدريب راما على توظيف الكلام ، فيما يلي مجموعة من الطرائق التي يمكن أن تستخدمها المعلمة مع راما لتدريبها على ذلك اختر الخطوات الأنسب التي ستستخدمها مع راما :			
سأقول : مرحباً راما ، راما ستجيب مرحباً راما ، هنا سأقول (أهل....) ستجيب راما أهلين ، سأقول :كيفك ،ستجيب راما كيفك ستقول المعلمة (مني...) ستجيب راما منيحة، سأقول ما لون الموزة ستجيب راما لون الموزة سأقول (أص...) ، سأسأل راما ما اسم ماما ستقول راما ما اسم ماما سأقول (تو....) ستقول راما تولاي . في كل مرة ستجيب راما إجابة صحيحة سأصفق لها وأعطيها المعزز الذي تحبه راما	سأقول مرحباً راما ستقول راما مرحباً راما سأقول لا خطأ ستكرر راما لا خطأ ، سأقول كيفك راما ستجيب راما كيفك راما سأقول لا تكرري الكلام ، سأقول ما لون الموزة ستقول راما ما لون الموزة سأقول خطأ راما تقول راما خطأ راما ،سأسأل راما ما اسم ماما ستقول راما ما اسم ماما سأقول لا .	سأعرض صورة وأبدأ بالكلام هؤلاء أطفال يلعبون بالألعاب في الحديقة يأكلون حلوى ، سأقول لراما دورك ، تقول راما يلا دورك تنتظر راما إلى الأرض وتقول هؤلاء أطفال يلعبون بالألعاب في الحديقة يأكلون حلوى يلا راما دروك.	سأحضر سيارة و أجلس أمام راما وأرسل لها السيارة وأقول لراما أرسلي السيارة ، ثم أمسك يد راما وأرسل السيارة في الاتجاه الآخر أقول لها أرسلي السيارة ،وأثناء ذلك سأقوم بغناء أغنية السيارة .
5- ستعمل على الهدف الآتي (أن تميز راما حرف ب عندما تطلب منها المعلمة ذلك بشكل صحيح) مع راما ،راما تحب الصور و المجسمات ،لكن لا تحب الأشياء التي تلامس يديها وتلتصق بها مثل الماء أو العجين أو أي شيء له نفس الخواص، اختر الوسيلة المناسبة التي تساعد في تحقيق الهدف			
سأحضر لوح رمل أمام راما وأكتب عليه حرف ب وأشير له وأقول هذا حرف (ب) سأعيد المحاولة 3 مرات ،ثم سأمسك يد	سأحضر قالب حرف ب مخصص للاستخدام على المعجون، سأضع صورة حرف ب أمام راما أطلب منها أن تشير	سأحضر بطاقة حرف ب وأضعها أمام راما وأسمي حرف ب سأعيد المحاولة 3	سأضع ورقة أمام راما مكتوب عليها مجموعة من الحروف ، أضع جانب راما ألوان لزجة مخصصة أن توضع

راما وأرسم بإصبعها حرف دائرة بالرمل حول حرف ب ، ثم سأطلب من راما إعادة المحالة 10 مرات مع مساعدة	له، تشير راما على الصورة ثم سأطلب من راما أن تصنع حرف ب بالمعجون باستخدام القالب	مرات، ثم أضع مكعبات مكتوب على كل منها عددا من الحروف وبينها مكعبات مكتوب عليها حرف ب ،ثم أطلب من راما أن تشير الى المكعبات التي مكتوب عليها حرف ب	على اليدين، سأطلب من راما أن تضع الألوان اللزجة على يديها ،ثم ترسم دائرة حول حرف ب من بين مجموعة الحروف .
6- ستقوم بتدريب راما على الهدف الآتي (أن تلقي راما التحية على الشخص المقابل مع مساعدة)، علماً أن راما تكره أن يلمسها أحد ، الطريقة الأنسب التي يجب أن تستخدمها :			
سأقف وراء راما ،وأقول لها يلا راما قولي مرحبا وأمسك يدها تقوم بهذا التدريب كل ما تأتي راما إلى الجلسة ، في كل مرة تلقي راما التحية أقول لها أهلين .	سأقول لراما مرحبا ،ثم سألقن راما وأقول لها أهليبيبي، تكمل راما الكلمة وتقول أهلين ، أعيد المحاولة (10 مرات) حسب استجابة الطفلة، في كل مرة تنجح بها راما بعد إلقاء التحية سأصفق لها ، سأسحب المساعدة تدريجياً من راما حتى تصبح راما تسلم على الشخص المقابل بمفردها، ثم سأقوم بإحضار أطفال آخرين و الأهل و معلومات أخريات أقوم بتدريب راما على إلقاء التحية عليهم ،وأطلب من الأهل أن يدربوا راما على إلقاء التحية في المنزل بنفس الطريقة التي دربتها عليها في المركز	أمد يدي لراما وأقول لها مرحبا راما ،أمسك يد راما باليد الأخرى وأسلم عليها، لأعيد المحاولة (10 مرات، في كل مرة تنجح بها راما بعد إلقاء التحية أصفق لها .	أطلب من راما عندما تدخل إلى غرفة الصف أن تلقي التحية سأقول لراما (سلمي) إذا تجاهلتي راما سأوبخها وأبدأ بتحقيق الأهداف
7- راما تفضل الصور ،وتحب الجلوس على كراسي الأطفال، تنزعج من اللون الأحمر، وتتنظر إلى الأشياء المدورة بشكل مكرر ويتشتت انتباهها،عندما تقومين بتدريب راما ما التنظيم الذي ستنبعينه في بيئة الصف			
- سأضع في غرفة الصف جدول يحتوي على صور للأهداف التي سيتم العمل مع راما عليها - سأجعل مكان الجلوس على الأرض - الأرض ممدود عليها سجادة لونها أحمر	- سأدرب راما على طاولة وكروسي و سأختار الكرسي الذي لونه زهري والطاولة ذات اللون الأزرق ، - سأضع الكراسي بالطريقة التي تناسب راما وتناسبني - سأكتب اسم راما على الكرسي ، سأضع حقيبة راما في الخزانة المخصصة	- سأجعل راما تختار المكان الذي تريده. - سأختار أشياء مدورة وأجعلها أمام راما حتى تتجذب للتدريب - سأضع حقيبة راما جانبها .	- سأختار طاولة التدريب المدورة فهي كبيرة ومريحة - سأجعل راما تجلس جانب خزانة الألعاب - سأترك باب غرفة الصف مفتوحاً .

		- سأضع في غرفة الصف جدول تحتوي على صور للأهداف التي سيتم العمل مع راما عليها، سأؤكد أن تكون خزانة ألعاب مغلقة، سأبعد كل الأشياء المدورة أو الأشياء التي لونها أحمر عن راما.	
8- عند تدريب راما على الهدف الآتي (أن تلون راما شكل أمامها عندما يطلب منها ذلك بشكل صحيح) قمت برسم مربع أمام راما أعطتها ألوان خشبية طلبت منها أن تلون المربع وكررت الطلب بتوجيه لفظي عدة مرات بالرغم من كل المحاولات ترفض راما ذلك ، التصرف الأنسب الذي يجب أن تقوم به في هذه الحالة:			
سأعطي راما الألوان وأطلب منها أن تلون لكن راما تشببط فقط على الدفتر دون النظر إلى الشكل المرسوم أقول لها لوني هنا لكن راما لا تستجيب لي .	سأقوم بعرض فيديو لأطفال يقومون بالتلوين ، تنتظر له راما وتحب أن تراه مرة ثانية ، ثم سأطلب راما أن تلون الشكل الذي أمامها ، ترفض راما ، سأكتفي برؤية الفيديو .	سأمسك يد راما أقول لها بلا ستلونين ذلك، سأساعدتها على ذلك ، وراما تنتظر إلى السقف أثناء التلوين.	سأمسك بيد راما وأضعها فوق المربع تماما وأحرك يدها فوق المربع بهدوء وعند ظهور اللون فوق المربع أقدم لها التعزيز الفوري احسنت جميلة والتعزيز الذي تحبه (السيارة) ،ومن ثم سأستبدل المربع بعد الانتهاء من تلوينه ويدي فوق يدها بصورة كرة مدورة ثم أسحب يدي تدريجياً حتى تلون بمفردها .
9- بعد الانتهاء من تطبيق الخطة التربوية الفردية مع راما مدة ثلاثة أشهر حيث بدأت العمل مع راما في 2024 / 1/1 ، كنت تعطيها جلسة واحدة يومياً قررت إعداد تقرير تقدم بحالة راما ، اختر التقرير الصحيح.			
تم العمل مع راما على الأهداف الآتية : أن تستجيب راما للاسم : أصبحت استجابة راما 10/4 مع تلقين جسدي جزئي ، أن تلعب راما	تاريخ البدء 2024 / 1 / 1 تاريخ الانتهاء 2024 / 4 / 1 تم العمل مع راما على الأهداف الآتية : أن تستجيب	تم العمل مع راما في مختلف المحالات بمعدل 3 جلسات ، لمدة ثلاثة أشهر ، تم العمل على المهارات الاجتماعية و الاتصالية و المعرفية والعناية الذاتية ،	تاريخ البدء 2024 / 1 / 1 ، تاريخ الانتهاء 2024 / 4 / 1 تم العمل مع راما على الأهداف الآتية : أن تستجيب راما للاسم : أصبحت استجابة راما 10/4 مع تلقين

مع الأطفال: أصبحت تلعب مع الأطفال بمعدل 10/2 مع تلقين جسدي كلي، أن تلعب راماً بشكل وظيفي: أصبحت راماً تلعب (بالسيارة - الدمية - المكعبات) بمعدل: 10/7، أن تلون راماً شكل مرسوم أمامها: أصبحت راماً تلون شكل مرسوم أمامها بمعدل 10/7، أن تميز راماً حرف (ب): أصبحت راماً تميز 10/9، أن تأكل راماً باستخدام الشوكة : أصبحت راماً تأكل بمعدل 10/9 بدون مساعدة، ملاحظة : كانت استجابات راماً مقبولة في جميع الأهداف ما عدا هدف اللعب مع الأطفال ويعود ذلك إلى عدم تعاون الأسرة في تعميم المهارة وعدم إتاحة فرص تفاعل اجتماعي.	راماً للاسم، أن تلعب راماً مع الأطفال، أن تلعب راماً بشكل وظيفي، أن تلون راماً شكل مرسوم أمامها، أن تميز راماً حرف (ب) أن تأكل راماً باستخدام الشوكة ملاحظة : كانت استجابات راماً مقبولة في جميع الأهداف ما عدا هدف اللعب مع الأطفال ويعود ذلك إلى عدم تعاون الأسرة في تعميم المهارة وعدم إتاحة فرص تفاعل اجتماعي. الخطة للمرحلة اللاحقة : الاستمرار في البرنامج التربوي الفردي ، لكن سيتم التركيز على الأهداف الاجتماعية في المركز ، وإيجاد حلول لتفعيل دور الأهل ، سيتم إدراج راماً في جلسات جماعية .	كانت استجابات راماً جيدة ما عدا استجاباتها في المهارات الاجتماعية ، الخطة اللاحقة : الاستمرار في الجلسات الفردية ، الإدراج في جلسات جماعية، تفعيل دور الأسرة في المنزل	جسدي جزئي الاستجابة القبلية: 10/1، أن تلعب راماً مع الأطفال: أصبحت تلعب مع الأطفال بمعدل 10/2 مع تلقين جسدي كلي الاستجابة القبلية : لا يوجد، أن تلعب راماً بشكل وظيفي: أصبحت راماً تلعب (بالسيارة - الدمية - المكعبات) بمعدل: 10/7، الاستجابة القبلية : 10/3، أن تلون راماً شكل مرسوم أمامها: أصبحت راماً تلون شكل مرسوم أمامها بمعدل 10/7 الاستجابة القبلية : لا يوجد استجابة، تميز حرف (ب): أصبحت راماً تميز 10/9 الاستجابة القبلية : لا يوجد، أن تأكل راماً باستخدام الشوكة : أصبحت راماً تأكل بمعدل 10/9 بدون مساعدة الاستجابة القبلية : لا يوجد، ملاحظة : كانت استجابات راماً مقبولة في جميع الأهداف ما عدا هدف اللعب مع الأطفال ويعود ذلك إلى عدم تعاون الأسرة في تعميم المهارة وعدم إتاحة فرص تفاعل اجتماعي، الخطة للمرحلة اللاحقة : الاستمرار في البرنامج التربوي الفردي ، لكن سيتم التركيز على الأهداف الاجتماعية في المركز ، وإيجاد حلول لتفعيل دور الأهل ، يجب إدراج راماً في جلسات جماعية .
---	--	---	---

كفاية تعديل السلوك

13- راما تقوم بالسلوكيات الآتية: تدور حول نفسها بشكل متكرر عندما لا يكون عندها نشاط آخر تقوم به ، ترفرف بيديها عند الفرح ، تنظر إلى الأشياء التي تدور أحيانا إذا كان الشيء جديد لكن تنظر إليه ولا تطيل النظر له ، تلعب بأصابعها بشكل متكرر ، تضع يديها على أذنها عندما تكون أذنها فيها التهاب ، ترمي الأشياء الموضوعة على طاولة التدريب أثناء الجلسة من خلال السلوكيات السابقة ما هي السلوكيات التي ستستهدفها بخطة تعديل السلوك:			
- الدوران حول النفس ، الرفرقة ، رمي الأشياء	- الدوران حول النفس ، الرفرقة ، النظر إلى الأشياء التي تدور ، اللعب بالأصابع ، رمي الأشياء	- الدوران حول النفس ، الرفرقة ، رمي الأشياء ، اللعب بالأصابع	- الدوران حول النفس ، الرفرقة ، النظر إلى الأشياء التي تدور ، اللعب بالأصابع ، رمي الأشياء ، وضع اليدين على الأذن
14- سنقوم بقياس سلوك رمي الأشياء عند راما ، حيث إن راما ترمي الأشياء الموضوعة على الطاولة أثناء جلسة التدريب في الصف ، الإجراء الأنسب الذي سنتبعه هو :			
سأقابل الالهل وأسألهم عن الوقت الذي ترمي به راما الأغراض ، وماذا يتصرف الأهل عند قيام راما بذلك ، وما الحدث الذي سيسبق رمي الأشياء	سألاحظ راما بشكل دقيق ، ما يسبق سلوك رمي الأشياء ثم سأحسب المدة الزمنية التي سترمي بها راما الأغراض أثناء الجلسة.	سألاحظ راما بشكل دقيق ، ما يسبق سلوك رمي الأشياء ثم سأحسب عدد المرات التي سترمي بها راما الأغراض أثناء الجلسة.	سألاحظ راما بشكل دقيق ، وما يسبق سلوك رمي الأشياء ثم سأقسم عدد المرات رمي الأشياء (9 مرات) على العدد الكلي لرمي الأغراض وأضرب النتائج ب 100
15- نقوم راما بسلوك الرفرقة عند الفرح ب 4 مرات في كل 40 دقيقة معدل سلوك الرفرقة عند راما			
0.1	1	0.4	40
16- راما تقوم برمي الأشياء الموضوعة أمامها على طاولة التدريب في الجلسة قمت أنت بقياس السلوك وعد المرات التي تقوم بها راما وجدت أنها ترمي 15 مرة ، طلبت من زميلك / زميلتك ملاحظة نفس السلوك لاحظت أن راما قامت بالسلوك 14 مرة ، ما نسبة الاتفاق بينكما :			
93.3	107.1	19	1
17- سنقوم بتشكيل سلوك التواصل البصري عند راما (أن تتواصل راما بصرياً مع الشخص المقابل عندما يطلب منها ذلك بشكل صحيح) ، هي حالياً لا تتواصل بصرياً أبداً . راما تحب اللعب بالكرة الزرقاء جداً ، وتكره أن تضع يدها على الشخص المقابل ، كما أنها تحب التصفيق ، الطريقة المناسبة التي سنستخدمها لتشكيل سلوك التواصل البصري :			
سأجلس أمام راما وأطلب منها ان تنظر لعيوني ، في كل مرة تنظر فيها لعيوني أعطيها الكرة الزرقاء.	سأجلس أمام راما وأطلب منها أن تلعب معي بالكرة الزرقاء وفي كل مرة ترسل لي الكرة أصفق لها.	سأجلس أمام راما وأطلب منها أن تلعب معي بالكرة الزرقاء وفي كل مرة ترسل لي الكرة أصفق لها.	سأجلس أمام راما وأطلب منها ان تنظر لعيوني ، كل ما تنظر لي راما 3 مرات متتابة أعطيها الكرة الزرقاء.
18- قررت أن تتخذ بعض الإجراءات لزيادة استجابة راما في التواصل البصري الإجراءات التي ستخذها هي، علما ان راما تحب اللون الأزرق، وتحب ت			

- لن أعطي راما السيارة الزرقاء إلا أثناء استجابة راما في التدريب، سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء بعد استجابتها لمدة دقيقة، سأقدم السيارة الزرقاء لراما بعد الانتهاء من كل مرات التدريب في النهاية .	- لن أعطي راما السيارة الزرقاء إلا أثناء استجابة راما في التدريب، سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء بعد استجابتها فوراً لمدة 3 دقائق، سأقدم السيارة الزرقاء لراما بعد كل استجابة صحيحة تؤديها، في بعض المرات سأصفق لراما، وبعض المرات سأعطيها السيارة الزرقاء	- سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء لمدة 3 دقائق، سأقدم السيارة الزرقاء لراما في نهاية جلسة التدريب	- سأجعل راما تلعب بالسيارة الزرقاء بعد استجابتها لمدة غير محددة حسب ما ترغب هي: سأقدم السيارة الزرقاء لراما بعد كل استجابة صحيحة تؤديها.
---	--	--	--

19- أنت تعمل على توظيف الكلام (أن تسمي راما الصورة المعروضة أمامها بمعدل 10/ 8)، راما أصبحت الآن تسمي الصورة المعروضة عليها بمعدل 10/8، ستستخدم المعزز : التصفيق وفق جدول تعزيز ثابت، ماهي الطريقة الأفضل التي ستقدم فيها التعزيز لراما:

سأقدم المعزز في كل مرة لراما تسمي بها الصورة المعروضة عليها .	سأقدم المعزز قبل بداية التدريب فقط .	في كل 3 استجابات صحيحة لراما سأقدم لها المعزز بداية، ثم بعد فترة سأقدم لها المعزز كل 6 استجابات صحيحة ، ثم بعد 9 استجابات صحيحة سأقدم لها المعزز .	سأستخدم المعزز كلما دعت الحاجة لذلك.
---	--------------------------------------	--	--------------------------------------

20- عند قيامك بتحقيق هدف (أن تميز راما حرف ب في غرفة الصف عندما تطلب منها المعلمة ذلك) لم تستجيب راما بمفردها ، علماً أن راما تكره أن يلمسها أحد كما تكر أن يلامس يدها أي مادة ، لمساعدة راما على الاستجابة ستقوم ب:

سأمسك يد راما ، وأشير معها للحرف المطلوب	سأشير إلى الحرف المطلوب وأقول لراما أشيري هنا ، ثم بعد عدة محاولات أكتفي فقط بالإشارة وبعد عدة	سأشير إلى الحرف المطلوب وأقول لراما أشيري هنا.	سأشير إلى الحرف المطلوب ثم سأمسك يد راما وأضعه فوق الحرف المطلوب ، وأقول لراما أشيري هنا ،
--	--	--	--

ثم بعد عدة محاولات أكتفي فقط بالإشارة وبعد عدة محاولات أقل من الإشارة تدريجياً ، ثم أقل من مسك يدها تدريجياً.	محاولات أقل من الإشارة تدريجياً		
21- ستقوم بتدريب راما على الهدف الآتي (أن تغسل راما يديها في الحمام بعد تناول الطعام بدون مساعدة) ، الطريقة الأمثل التي ستستخدمها مع راما :			
سأطلب من راما غسل يديها ، وإذا لم تستجيب لي أغسل لها أنا يديها من خلال التلقين الجسدي الكلي.	- سأحلل مهارة غسل اليدين إلى الأجزاء التي تتألف منها، سأدرب راما ابتداء من الصفر ، سأستخدم التعزيز في كل مرحلة من مراحل التدريب.	- سأحلل مهارة غسل اليدين إلى الأجزاء التي تتألف منها، سأحدد ما تستطيع راما تأديته من هذه الأجزاء، سأضع خطة لتدريب راما بناء على التقييم، سأستخدم التعزيز في كل مرحلة من مراحل التدريب.	سأطلب من راما بعد تناول الطعام أن تتوجه للحمام وتغسل يديها، وإذا لم تستجيب أويخها ، وأضع يدي على وجهها ، وأغسل لها يديها.
22- تقوم راما دائماً باللعب بالألعاب جميعها وتتركها ولا تضعها في مكانها ، ستعمل مع راما على الهدف الآتي (أن تجمع راما الألعاب في مكانها بعد الانتهاء من اللعب بها عندما يطلب منها ذلك) علماً أن راما تحب الصور كثيراً، وتستجيب للتعليمات اللفظية ، وتكره أن يلمسها أحد الطريقة الأنسب التي ستستخدمها لتشكيل سلوك جمع الألعاب هي:			
سأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق ، وأقول لها أحملني اللعبة ، توجهي إلى الخزانة ، افتحي الخزانة ، ضعي اللعبة ، أنا أشجعها ، أعيد المحاولة وأقلل المساعدة تدريجياً .	سأضع صورة طفل يضع الألعاب في خزانة الألعاب ، وأضعها على الجدار ، وأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق ، أحضر الصورة وأعرضها على راما وأقول لها راما ضعي اللعبة في الخزانة ، وأقول لها أحملني اللعبة ، توجهي إلى	سأضع صورة طفل يضع الألعاب في خزانة الألعاب ، وأضعها على الجدار ، وأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق ، أطلب من راما أن تضعها في مكانها أقول لها راما ضعي	سأضع صورة طفل يضع الألعاب في خزانة الألعاب ، وأضعها على الجدار ، وأسمح لراما أن تختار لعبة من خزانة الألعاب و تلعب بها بعد 5 دقائق ، أطلب من راما أن تضعها في مكانها أقول لها راما ضعي اللعبة في الخزانة ، إذا تجاهلنتي راما سأمسك يدها و أضع اللعبة بالخزانة معها .

	اللعبة في الخزانة إذا نظرت راما للخزانة أقول لراما برفاوا وأعيد أنا اللعبة لمكانها . الخزانة ، افتحي الخزانة ،ضعي اللعبة ، أنا أشجعها ، أعيد المحاولة وأقلل المساعدة تدريجياً . أعطي الصورة نفسها للأم في المنزل وأطلب منها تدريب راما بنفس الطريقة في المنزل .		
23- ستقوم بتعديل سلوك رمي الأشياء عند راما ، حيث تقوم راما برمي الأشياء الموضوعة على طاولة التدريب أثناء الجلسة، الطريقة التي ستستخدمها لتعديل سلوك رمي الأشياء هي :			
أتجاهل راما وأحضر الأشياء التي ترميها ، وكلما حاولت رمي الأشياء أعيد الأشياء لمكانها .	كلما رمت الأشياء على الأرض أقول لها خطأ راما لا ترمي الأشياء ،مهما كررت المحاولة أصر على التوبيخ	كلما رمت الأشياء على الأرض أقول لها خطأ الوقوف اما الحائط وترفع قدمها	كلما رمت راما الأشياء أقول لها خطأ ،وأطلب منها رمته وتعود للجلوس على الكرسي، ثم أمسك ما رمته راما وأرميه أنا على الأرض وأطلب من راما أن تحضره أعيد المحاولة 3 مرات .
24- قالت لك أم راما أنها تقوم راما بسلوك شد شعر الشخص المقابل عندما تكون سعيدة وتتفاعل معه ،الطريقة الأنسب التي ستعلمها للام لتطبيقها مع راما لتعديل سلوك شد الشعر :			
عندما تشد راما شعر الشخص المقابل شدي لها شعرها أيضاً لتشعر بالوجع .	عندما تكون راما سعيدة وتحاول شد شعرك امسكي يدها وجعلها تصفق .	عندما تشد راما شعرك احرميها من النشاط التي كنت تقومين به معها.	عندما تشد شعرك وبخيها.

كفاية التعامل مع الأسر :

10- والد راما يعمل سائق ومستواه التحصيلي حتى الصف السابع، والدته راما تعمل ربة منزل ومستواها التحصيلي للصف التاسع ، قالت لك والدته راما إلى الآن لا أفهم ماذا تعني إصابة ابنتي وأشك أنها مصابة باضطراب طيف التوحد يمكن أن يكون هناك خطأ في التشخيص، كما أنني تعبت من كثرة المهام المرتبة علي ولا أستطيع الموازنة بين راما وأخوتها ، وعند اجتماعك مع والد راما قال لك : أنا تعبت من وضع راما ،وأخشى أن لا تشفى في الأيام القادمة ،كما أنني أخاف على مستقبلها اختار الطريقة الأفضل في التعامل مع مشكلات أسرة راما

راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد وهو اضطراب نمائي تطوري يصيب الأطفال في السنوات الأولى من العمر ، ويشخص من قبل فريق متعدد التخصصات ،من خلال اختبارات ومقاييس مقننة مثل مقياس DSM-5 TR واختبارات غير مقننة مثل الملاحظة المباشرة ..الخ، هو غير معروف الأسباب ، لكن من خلال الجلسات والمتابعة يمكن أن تتحسن وتتطور تدريجياً.	راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد وهو اضطراب نمائي تطوري يصيب الأطفال في السنوات الأولى من العمر ، ويشخص من قبل فريق متعدد التخصصات ،من خلال اختبارات ومقاييس مقننة مثل مقياس DSM-5 TR واختبارات غير مقننة مثل الملاحظة المباشرة ..الخ، هو غير معروف الأسباب ، لكن من خلال الجلسات والمتابعة يمكن أن تتحسن وتتطور تدريجياً.	أشعر بكم ،لكن إصابة راما باضطراب طيف التوحد أصبحت مؤكدة ،والانكار لا يفيد شيء ،بل يزيد الأمر تعقيد ، ومعكم كل الحق فإن وجود راما في المنزل سيؤدي إلى العديد من المشكلات المادية و النفسية والاجتماعية ، لكن هذا هو الواقع وعليكم أن تتقبلوه بأي طريقة فأنتم لستم العائلة الوحيدة التي لديها طفل مصاب باضطراب طيف التوحد .	صحيح أن راما مصابة باضطراب طيف التوحد لكن هذا لا يعني أن نفقد الأمل بشفائها ، فمن خلال متابعة العلاج ستشفى بشكل كامل ،وستصبح الأمور طبيعية ، وبالنسبة للضغوط التي تمر بها فهي ستخف بشكل كلي وبسرعة.
راما طفلة مصابة باضطراب طيف التوحد وهذا يعني أنه اضطراب يؤدي إلى ضعف التفاعل، كما تلاحظون راما لا تحب اللعب مع الأطفال وتفضل البقاء وحيدة، كما أنه يؤدي إلى ضعف في التواصل فراما لا تنتظر في عيون الشخص المقابل ولا تلقي التحية ولا تستخدم الكلام بالشكل الوظيفي فهي تكرر الكلام فقط ولا تستخدم الإشارات كبقية الأطفال فلا تعمل باي أو مرحبا أو غيرها، كما تلاحظون سلوكياتها نمطية فراما تدور حول نفسها وترفرف بيديها وتلعب بأصابعها ، وهذه الأعراض مجتمعة يمكن أن تدل على أعراض الإصابة باضطراب طيف التوحد ، لكن من خلال الجلسات والمتابعة يمكن أن تتحسن وتتطور تدريجياً. أنصحكم بتنظيم المهام و ترتيب الأولويات في العمل في المنزل فهذا يؤدي إلى	أشعر بكم ،لكن إصابة راما باضطراب طيف التوحد أصبحت مؤكدة ،والانكار لا يفيد شيء ،بل يزيد الأمر تعقيد ، ومعكم كل الحق فإن وجود راما في المنزل سيؤدي إلى العديد من المشكلات المادية و النفسية والاجتماعية ، لكن هذا هو الواقع وعليكم أن تتقبلوه بأي طريقة فأنتم لستم العائلة الوحيدة التي لديها طفل مصاب باضطراب طيف التوحد .	صحيح أن راما مصابة باضطراب طيف التوحد لكن هذا لا يعني أن نفقد الأمل بشفائها ، فمن خلال متابعة العلاج ستشفى بشكل كامل ،وستصبح الأمور طبيعية ، وبالنسبة للضغوط التي تمر بها فهي ستخف بشكل كلي وبسرعة.	صحيح أن راما مصابة باضطراب طيف التوحد لكن هذا لا يعني أن نفقد الأمل بشفائها ، فمن خلال متابعة العلاج ستشفى بشكل كامل ،وستصبح الأمور طبيعية ، وبالنسبة للضغوط التي تمر بها فهي ستخف بشكل كلي وبسرعة.

		وراحتكم فيمنكم وضع قائمة بالمهام التي عليكم وترتيب أوقاتكم واختيار المهام الأولى فالأولى.	
11- من خلال اجتماعك مع والدة راما لاحظت أن أم راما غير متقبلة لوضع راما ،وتخشى عليها من المستقبل ،ولا تستطيع التصرف معها بالشكل الصحيح ، الخطوات التي يجب عليك اتخاذها:			
سأشرح لأم راما بشكل متكرر ومفصل عن حالة راما، سأشجع أم راما وأظهر لها التحسن الذي تظهره راما،سأساعد أم راما بتحديد الصعوبات التي تواجهها و سأساعدها على إيجاد حلول مناسبة، سأعرض على أم راما تجارب ناجحة .	سأحاول أم راما إلى طبيب نفسي حتى يتكفل هو بتقبل راما	سأعرض فقط الجوانب الإيجابية الموجودة عند راما ، ولن اعرض الجوانب السلبية ونقاط الضعف فهذا يؤدي إلى توتر الام وعدم تقبلها .	سأقترح على الام تسجيل راما بوقت مكثف في المركز حيث تقضي معظم الوقت بعيداً عن المنزل وهذا سيخفف من توتر أم راما
12- من خلال اجتماعك مع أسرة راما قالت ام راما : أن تيا أخت راما لا تساعد في رعاية راما، عمر تيا 9 سنوات وهي في الصف الرابع ، فالأم تحاول إجبارها على الاعتناء بأختها ولكن لا تستجيب معها ودائماً تتأفف من وضع تيا، ودائماً تيا تطلب من الأم أن تقضي معها وقت وتساعد في حل واجباتها لكن أم راما لا يوجد لديها وقت لذلك، ما هي النصائح التي ستقدمها لأم راما :			
إيجاد حل بعيداً عن العنف حتى تشعر تيا بواجبها اتجاه تدريب راما.	- التعامل مع تيا كطفلة وعدم إرهاقها بتدريب راما ، إيجاد علاقة ودية بين راما وتيا ، عدم الضغط على تيا بالمسؤوليات التي تفوق تحملها ، تخصيص وقت محدد لراما ومساعدتها في واجباتها والسماع لمشكلاتها وحلها، خلق نشاطات مشتركة ومسلية بين راما وتيا، تفهم احتياجات تيا وتخصيص وقت مخصص لها.	اصطحاب تيا إلى جلسات التدريب ، وتدريب تيا من قبلك حتى تقوم بتدريب أختها .	- التعامل مع تيا كطفلة وعدم إرهاقها بتدريب راما ، وإنما يمكن العمل على إيجاد علاقة ودية بين راما وتيا لكن دون الضغط على راما بالمسؤوليات التي تفوق تحملها ،إعطاء راما الاهتمام الأكبر من تيا فهي لها احتياجات خاصة ،ومحاولة شرح ذلك لتيا حتى تقتنع بسبب الاهتمام الأكبر بتيا.
13- تقوم أم راما بالاستماع إلى النصائح من المحيطين ومن أسر أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد تتواصل معهم من خلال مواقع التواصل حول التعامل مع راما لكن لا تجد الاستجابة المطلوبة من راما ، وتشعر أن استجابة راما أبطأ من غير أطفال ، ما هي النصائح التي ستقدمها لأم راما :			
- التواصل مباشرة مع أسر أطفال	- فهم راما بحد ذاتها عدم	- مقارنة تيا مع بقية الأطفال قد	- فهم راما بحد ذاتها عدم مقارنتها

مصابين باضطراب طيف التوحد، البحث عن سبب ببطء استجابة راما.	مقارنتها بأحد، إيقاف التواصل مع الأسر .	يكون نافع لكن يجب أن تكون المقارنة بمشورتك.	بأحد، التأكد من صحة المعلومات التي تسمعها من الاهل فليس كل ما تسمعه صحيح ،التخطيط لاجتماع أم راما مع اسر أطفال آخرين بإشراف من المعلم.
--	---	---	--

14- اختر النموذج الذي تراه مناسباً والذي سترسله للأهل حول تقدم راما بشكل يومي

تم العمل اليوم على الأهداف الآتية : - اللعب بالكرة: أقف أمام راما ،وأحضر كرة متوسطة الحجم ،أرسلها لراما وأقول لها مسكها وأساعد لتتلاقها ، في كل مرة تتجج راما أصفق لها ، في كل مرة تتجج راما أصفق لها ، كتابة حرف ب: أحضر بطاقة مكتوب عليها حرف ب و أحضر مكعبات عليها حرف ب ثم أضع مكعبين الأول عليه حرف ب والثاني أي حرف آخر مختلف وأطلب من راما أن تعطيني مكعب حرف ب ، كل 3 محاولات صحيحة لراما أصفق لها ، صورة طفل يلقي التحية على الشخص المقابل وأضع الصورة جانب الباب ، أوقف راما خارج غرفة الصف أمامي ، وعندما تدخل أشير إلى الصورة وأقول لها سلمى وأقول مرحبا يجب أن تقول أهلين في كل مرة تتجج بها راما أعطيتها الكرة الزرقاء ، كان أداء راما اليوم جيد في المركز ،لكن قامت برمي الأغراض الموضوعه أمامها على طاولة التدريب، ملاحظات: حول ملاحظتكم التي أرسلتموها حول إغماض راما لعيونها بشكل متكرر ، قمت بملاحظة راما اليوم ولم تقوم راما بهذا السلوك وستتم متابعة السلوك في المركز الرجاء تزويدنا حول ملاحظتكم لهذا السلوك .	تم العمل اليوم على الأهداف الآتية : الآتية : اللعب بالكرة، كتابة حرف ب، إلقاء التحية، كان أداء راما اليوم جيد في المركز ،لكن قامت برمي الأغراض الموضوعه أمامها على طاولة التدريب. ملاحظات : حول ملاحظتكم التي أرسلتموها حول إغماض راما لعيونها بشكل متكرر ، قمت بملاحظة راما اليوم ولم تقوم راما بهذا السلوك وستتم متابعة السلوك في المركز الرجاء تزويدنا حول ملاحظتكم لهذا السلوك .	تم العمل اليوم على الأهداف الآتية : اللعب بالكرة: أقف أمام راما ،وأحضر كرة متوسطة الحجم ،أرسلها لراما وأقول لها مسكها وأساعد لتتلاقها ، في كل مرة تتجج راما أصفق لها ، في كل مرة تتجج راما أصفق لها ، كتابة حرف ب: أحضر بطاقة مكتوب عليها حرف ب و أحضر مكعبات عليها حرف ب ثم أضع مكعبين الأول عليه حرف ب والثاني أي حرف آخر مختلف وأطلب من راما أن تعطيني مكعب حرف ب ، كل 3 محاولات صحيحة لراما أصفق لها ، صورة طفل يلقي التحية على الشخص المقابل وأضع الصورة جانب الباب ، أوقف راما خارج غرفة الصف أمامي ، وعندما تدخل أشير إلى الصورة وأقول لها سلمى وأقول مرحبا يجب أن تقول أهلين في كل مرة تتجج بها راما أعطيتها الكرة الزرقاء .
---	---	---

ملاحظتكم لهذا السلوك.			
15- قررت أن تعقد اجتماع لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجودين في المركز كيف ستخطط للاجتماع:			
- سأحدد موضوع محدد وإطرحة على الأسر ، أفضل سماع مشاركة الأهل وسأخصص وقت محدد لسماعها.	- سأجمع أهم مشكلات الأسر، سأختار موضوع يهم كافة الأسر، سأضع النقاط الأساسية التي سأطرحها في الاجتماع، سأسمح بمشاركة الأهل وسأؤكد الخبرات الصحيحة وأصحح الخاطئة .	- سأجمع أهم مشكلات الأسر ، سأختار موضوع يهم كافة الأسر، سأضع النقاط الأساسية التي سأطرحها في الاجتماع، سأجعل مشاركة الأهل بشكل محدد سأستمع بشكل شخصي لكل أسرة ، ولن أسمح بعرض الخبرات بشكل جماعي فقد يؤدي ذلك إلى التشتت .	- سأختار موضوع أراه مناسباً بهم كافة الأسر، سأجعل الاجتماع يدور حول الأسر مع بعضهم ، فأنا أرى أن الموضوعات التي سي طرحها الاهل هي التي ستقود الاجتماع وتجعله أفضل لأنها نابعة من حياتهم وهذا سيجعل الاجتماع واقعي.
16- جاءت إليك أم راما ، وطلبت منك ما يلي :أن يكون التركيز في الجانب الاجتماعي أكثر ،حيث أنها تلاحظ أن راما لازالت تواجه صعوبة في التفاعل مع المحيطين، أن تدرب راما على كتابة الكلمات فوراً وعدم إضاعة الوقت في الحروف ،أن لا يكون هناك وقت مخصص في الجلسة للعب (مثل اللعب بالسيارة أو المكعبات) فهي تجد أن هذا يضيع الوقت على راما ،أن يكون هناك تدريب للام حول النشاطات التي ستقوم بها مع راما في المنزل فهي لا تعرف كيف تقضي وقت راما، بدورك كمعلم :			
سأخذ كافة ما طلبته أم راما ،وأنفذه فهي المسؤولة عن ابنتها ،ومن واجبي أن تكون الأم مرتاحة .	ما طلبته أم راما يعتبر من التدخل في مهامي ،وهذه مسؤوليتي ولن أسمح للأسرة بالتدخل في مهامي .	سأخذ الملاحظات بعين الاعتبار ، وأنفذ ما أراه مناسباً وسأشرح لأم راما وجهة نظري إذا وافقت سأكمل وإذا لم توافق سأنفذ ما تطلب .	سأخذ الملاحظات بعين الاعتبار وأتناقش مع أم راما وأشرح لها خطتي، وسأنفذ ما أراه مناسباً من طلباتها. حيث أنني سأقوم : بوضع أهداف وخطة حول زيادة التفاعل الاجتماعي، سأشرح للأم أننا لا يمكننا التدريب على كتابة الكلمات قبل أن تتقن راما الأحرف ،فالكلمات هي عبارة عن أحرف ولا يمكن أن يكون الطفل قادراً على كتابة الكلمات دون أن يكتب الأحرف ويميزها، سأشرح لأم راما أن تدريب على الألعاب بشكل صحيح وظيفي هو هدف بحد ذاته ،فاما لا تعرف اللعب بالشكل الصحيح وهذه مهارة يجب أن تدرب عليها وهي هدف بحد ذاته، سأجتمع مع الأم بشكل دوري وأقترح عليها النشاطات التي

يمكن أن تطبقها مع راما في المنزل			
17- لاحظت من خلال تدريبك لراما أن راما أنها لا تحقق التّقدم المطلوب منها قررت الاجتماع مع الأهل ، من خلال الاجتماع ستقوم ب :			
- سأؤكد من قيام الأهل بتدريب، سأشرح للأهل عن آلية التدريب، سأطلب من الأهل تدريب راما أمامك أو تصوير فيديو للتأكد من تدريب راما .	- سأؤكد من قيام الأهل بتدريب، سأشرح للأهل عن آلية التدريب، سأطلب من الأهل تدريب راما أمامي أو تصوير فيديو للتأكد من تدريب راما ،سأشرح للأهل بشكل مفصل عن الوسائل التي يجب أن يستخدمونها في التدريب، واطلب من الاهل تحديد المعوقات التي تواجههم أثناء تدريب راما، سأحدد الوقت اللازم للتدريب في المنزل، سأتفق مع الأهل المعزز الذي يجب تقديمه وكيفية تقديمه.	- سأجتمع مع الأهل وأتأكد من تدريبهم لراما، سأشرح لهم طريقة التدريب .	- التأكد من قيام الأهل بتدريب ، سأشرح للأهل عن آلية التدريب ،سأطلب من الأهل تدريب راما أمامك أو تصوير فيديو للتأكد من تدريب راما ،سأشرح للأهل بشكل مفصل عن الوسائل التي يجب أن يستخدمونها في التدريب.
18- قررت أن تطلب من الأهل فيديو لتدريبهم لراما على تمييز حرف ب ستطلب منهم ما يلي			
لن أطلب منهم تصوير فيديو فانا أرى أن الفيديو لا يفي بالغرض ،وسأكتفي بتدريبهم بشكل مباشر فهو أكثر فائدة	سأترك لهم الخيار في أي فيديوهات يصورونها	- مدة الفيديو ومحتوى الفيديو .	- المكان الذي يصورون به الفيديو،مدة الفيديو ،محتوى الفيديو ، الأشخاص الذي سيظهرون في الفيديو

ملحق (4) الصورة الأولى لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي

عزيري المعلم/ المعلمة

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان (تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقا للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم - حالة دراسة معلمي اضطراب طيف التوحد)

ترجو الباحثة من حضرتكم التفصل باختيار الإجابة التي ترونها تعبر عن رأيكم حول البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه من قبل الباحثة معكم

مع شكري الجزيل وامتناني

المعلومات العامة :

الاسم :

نوع التدريب : وجاهي

من بعد

المحور الأول : محتوى البرنامج التدريبي					
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	1. ساعدني البرنامج في توظيف المعلومات بطريقة عملية.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	2. قدم لي البرنامج التدريبي معلومات جديدة مفيدة في الممارسة المهنية.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	3. أتاح لي البرنامج فرصة ربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	4. ساعدني البرنامج على ربط المعلومات السابقة بمعلومات حديثة.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	5. ما تعلمته في هذا البرنامج مهم لمستقبلي المهني.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	6. حفّزني البرنامج على زيادة اهتمامي بالاستمرار في تحديث معلوماتي حسب ما يستجد في مجال مهنة التربية الخاصة.
غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	7. طوّر البرنامج مهاراتي على العمل بفاعلية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف

التَّوَحَّد.					بشدة
8. تناول البرنامج كفايات متنوعة ومهمة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحَّد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
9. قدّم البرنامج لي معلومات تتميز بالشمولية والدقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10. راعى البرنامج الترابط بين أجزائه المختلفة واتّسم بالتناسق.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11. حسن البرنامج مهاراتي التطبيقية في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحَّد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
12. زوّد البرنامج قدرتي على إقامة علاقة إيجابية مع زملائي في العمل.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
13. طوّر البرنامج قدرتي على إقامة علاقة مهنية سليمة مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحَّد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
14. ساعدني البرنامج على التفكير بطرق حديثة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحَّد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
15. حفّز البرنامج التدريبي قدرتي على خلق أفكار جديدة ومبدعة أثناء عملي بعيداً عن الأفكار وطريقة العمل التقليدية المتبعة سابقاً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
16. جعلني البرنامج أكثر دقة أثناء عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحَّد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
17. ساعدني البرنامج التدريبي في أن أكون أكثر تنظيماً في عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحَّد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
18. أشعر بالرضا عن جودة المعلومات المقدمة في البرنامج.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

محور تطبيق البرنامج التدريبي

1. الأسلوب المتبع في التدريب شدني للالتزام لحضور التدريب.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
2. كانت طريقة تطبيق البرنامج جذابة وشيقة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
3. كان الأسلوب التعليمي المتبع في التدريب مناسباً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
4. راعى أسلوب التدريب محتوى البرنامج من حيث قدرته على إيصال	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

المعلومات وترسيخها.					بشدة
5. تم تطبيق فنيّات تطبيق البرنامج أثناء تطبيق البرنامج جعل التدريب فاعلاً وجذاباً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
6. تناسب الأنشطة والتدريبات مع المحتوى التعليمي مما ساعد على ترسيخه في الأذهان.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
7. كانت التدريبات والأنشطة متنوعة وممتعة بعيدة عن الجمود.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
8. حاكت الأمثلة المعروضة في التدريب الحالات الحقيقية.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
9. ساعدت الواجبات المنزلية المعطاة على اكتساب المهارات التي تم التدريب عليها.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10. أتاحت لي طريقة التدريب فرصة المشاركة في الأنشطة المتضمنة في البرنامج.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11. أعطاني الأسلوب المستخدم في التدريب مرونة كبيرة في الزمن الذي أحتهاجه لاكتساب المهارة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
12. كان الوقت المخصص للتدريب على كل محور من المحاور كافياً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
13. ساعد الأسلوب المتبع من قبل المدرب في تقديم الجلسات بشكل منتظم.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
14. راعى الأسلوب الذي يتبعه المدرب جميع المشاركين وأعطى الجميع فرصة المشاركة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
15. سعدت بأن كنت ضمن مجموعتي التدريبية التي التحقت بها.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
16. كانت طريقة تطبيق البرنامج تتميز بالمرونة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

ملحق (5) الصورة النهائية لاستبانة آراء معلمي اضطراب طيف التوحد حول البرنامج التدريبي

عزيزي المعلم/ المعلمة

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان (تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقا للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم - حالة دراسة معلمي اضطراب طيف التوحد)

ترجو الباحثة من حضرتكم التفصل باختيار الإجابة التي ترونها تعبر عن رأيكم حول البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه من قبل الباحثة معكم

مع شكري الجزيل وامتناني

المعلومات العامة :

الاسم :

نوع التدريب : وجاهي

من بعد

المحور الأول : محتوى البرنامج التدريبي					
1. ساعدني البرنامج في توظيف المعلومات بطريقة عملية.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
2. قدّم لي البرنامج التدريبي معلومات جديدة مفيدة في الممارسة المهنية.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
3. أتاح لي البرنامج فرصة ربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
4. ساعدني البرنامج على ربط المعلومات السابقة بمعلومات حديثة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
5. ما تعلمته في هذا البرنامج مهم لمستقبلي المهني.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
6. حفّزني البرنامج على زيادة اهتمامي بالاستمرار في تحديث معلوماتي حسب ما يستجد في مجال مهنة التربية الخاصة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
7. طوّر البرنامج مهاراتي على العمل بفاعلية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
8. تناول البرنامج كفايات متنوعة ومهمة في العمل مع الأطفال ذوي	موافق	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق

اضطراب طيف التوحد.	بشدة			موافق	بشدة
9. قدم البرنامج لي معلومات تتميز بالشمولية والدقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10. راعى البرنامج الترابط بين أجزائه المختلفة واتسم بالتناسق.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11. زود البرنامج قدرتي على إقامة علاقة إيجابية مع زملائي في العمل.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
12. طور البرنامج قدرتي على إقامة علاقة مهنية سليمة مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
13. ساعدني البرنامج على التفكير بطرق حديثة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
14. حفز البرنامج التدريبي قدرتي على خلق أفكار جديدة ومبدعة أثناء عملي بعيداً عن الأفكار وطريقة العمل التقليدية المتبعة سابقاً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
15. جعلني البرنامج أكثر دقة أثناء عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
16. ساعدني البرنامج التدريبي في أن أكون أكثر تنظيمًا في عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
17. أشعر بالرضا عن جودة المعلومات المقدمة في البرنامج.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
محور تطبيق البرنامج					
1. الأسلوب المتبع في التدريب شديني للالتزام لحضور التدريب.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
2. كانت طريقة تطبيق البرنامج جذابة وشيقة.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
3. كان الأسلوب التعليمي المتبع في التدريب مناسباً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
4. راعى أسلوب التدريب محتوى البرنامج من حيث قدرته على إيصال المعلومات وترسيخها.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5. تم استخدام فنيات متنوعة أثناء تطبيق البرنامج جعل التدريب فاعلاً وجذاباً.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
6. تناسبت الأنشطة والتدريبات مع المحتوى التعليمي مما ساعد على	موافق	موافق	محايد	غير	غير موافق

بشدة	موافق			بشدة	ترسيخه في الأذهان.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	7. كانت التّدريبات والأنشطة متنوّعة وممتعة بعيدة عن الجمود.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	8. حاكت الأمثلة المعروضة في التّدريب الحالات الحقيقيّة.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	9. ساعدت الواجبات المنزليّة المعطاة على اكتساب المهارات التي تمّ التّدريب عليها.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	10. أتاحت لي طريقة التّدريب فرصة المشاركة في الأنشطة المتضمّنة في البرنامج.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	11. أعطاني الأسلوب المستخدم في التّدريب مرونة كبيرة في الزّمن الذي أحتاجه لاكتساب المهارة.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	12. كان الوقت المخصّص للتّدريب على كل محور من المحاور كافيًا.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	13. ساعد الأسلوب المتّبع من قبل المدرّب في تقديم الجلسات بشكل منتظم.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	14. راعى الأسلوب الذي يتّبعه المدرب جميع المشاركين وأعطى الجميع فرصة المشاركة.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	15. سَعِدْتُ بأن كنت ضمن مجموعتي التّربّيّة التي التحقت بها.
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	16. تميّزت طريقة تطبيق البرنامج بالمرونة.

ملحق (6) نماذج من البرنامج التدريبي

شاشة البدء



فهرس الكفايات:



نماذج من دليل الاستخدام

دليل استخدام البرنامج

أهلاً وسهلاً بكم في برنامج تطوير كفايات معلمي اضطراب طيف التوحد.

- سيوفر لك البرنامج إمكانية تطوير مهاراتك في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .
- للبدء بالبرنامج اقرأ التعليمات الآتية.
- اضغط على زر **اضغط هنا** لتقرأ تعليمات البرنامج.

اضغط للانتقال

دليل استخدام البرنامج

- عند وجود **اضغط لاستكمال الأهداف** .
- عند وجود **اضغط عليها لاستكمال المادة العلمية** .
- للعودة إلى الشريحة السابقة اضغط على **توجد أعلى يسار الصفحة** .
- للعودة إلى الشريحة التالية اضغط على **توجد أعلى يسار الصفحة** .

اضغط للانتقال

هذا البرنامج مصمم لإتاحة الفرصة للمعلمين في التعرف على أهداف البرنامج التعليمية، والهدف من هذا البرنامج هو تطوير كفايات المعلمين في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ملاحظات البرنامج:

1- يجب عدم استخدام البرنامج في أي مكان آخر.

2- يجب عدم استخدام البرنامج في أي مكان آخر.

3- يجب عدم استخدام البرنامج في أي مكان آخر.

نموذج من شاشة البدء للتدريب:



نماذج من شاشات التقييم المرحلي الأولي الخاص بكل كفاية:



التقييم الأولي لكفاية البرنامج التربوي الفردي

اختر الإجابة الصحيحة برأيك :

☐ انقر على الرابط .

https://docs.google.com/forms/d/1Hv7EyIS2nvBps9ZGmL8ZW0ol0rmPbiU-LakWUy-tGAA/edit?usp=forms_home&pli=1

العودة إلى شاشة البدء



التقييم الأولي لكفاية التعامل مع الأسر

اختر الإجابة الصحيحة برأيك :

☐ انقر على الرابط .

https://docs.google.com/forms/d/1XTJ55yGg712Lc7JGnOPj42tTIL554r2l_ZYZnq6PFMU/edit

العودة إلى شاشة البدء



التقييم الأولي لكفاية تعديل السلوك

اختر الإجابة الصحيحة برأيك :

☐ انقر على الرابط .

<https://docs.google.com/forms/d/1mtlFQ0mOvNC07Pzt-WtkS0xXy7gxqstxhhDaLVk24Do/edit>



العودة إلى
شاشة البدء



التقييم الأولي للكفاية المعرفية

اختر الإجابة الصحيحة برأيك :

☐ انقر على الرابط .

<https://docs.google.com/forms/d/1TKoxw7b-3JgnugOh-4O-EaoBFR-Qku1yh3TVRAgDaZ4/edit>



العودة إلى
شاشة البدء

نماذج من قائمة التقييم المرحلي النهائي:



التقييم النهائي للكفاية المعرفية

اختر الإجابة الصحيحة برأيك :

☐ انقر على الرابط .

<https://docs.google.com/forms/d/1qfuwSa4poiPnueMy2XGRNkJez7IgyPvkYM-v9iOVMzo/edit>

العودة إلى شاشة البدء



التقييم النهائي لكفاية تعديل السلوك

اختر الإجابة الصحيحة برأيك :

☐ انقر على الرابط .

<https://docs.google.com/forms/d/1QDspT7wD7QySN8-GEroRQ-qCvfuwjBnWHyJ0kGwRKNc/edit>

العودة إلى شاشة البدء



التقييم النهائي لكفاية البرنامج التربوي الفردي
اختر الإجابة الصحيحة برأيك :
انقر على الرابط .

<https://docs.google.com/forms/d/1uiq7eSOZdbcXKCye2T5X9yAQx3mcu37lebmVfvxj1ow/edit>



العودة إلى قائمة
شاشة التقييم



التقييم النهائي لكفاية التعامل مع الأسر
اختر الإجابة الصحيحة برأيك :
انقر على الرابط .

https://docs.google.com/forms/d/1eTID2J_ROcyMj3jji90ubWE2PfG1pSDUybud0arMOlg/edit



العودة إلى
شاشة البدء

نماذج من قائمة الأبعاد:

قائمة التدريب على:
كفاية البرنامج التربوي الفردي



- المفهوم
- الخطوة
- التطبيق
- متابعة التقدم

العودة إلى شاشة البدء

قائمة أبعاد تعديل السلوك



- مفهوم تعديل السلوك
- الأهداف السلوكية
- تشكيل السلوك المرغوب
- قياس السلوك
- زيادة السلوك المرغوب
- خفض السلوك غير المرغوب

العودة إلى شاشة البدء

قائمة أبعاد كفاية التعامل مع الأسر



- مشكلات واحتياجات الأسر
- تزويد الأهل بالمعلومات
- التواصل الفعال
- تنسيق الجهود

العودة إلى شاشة البدء

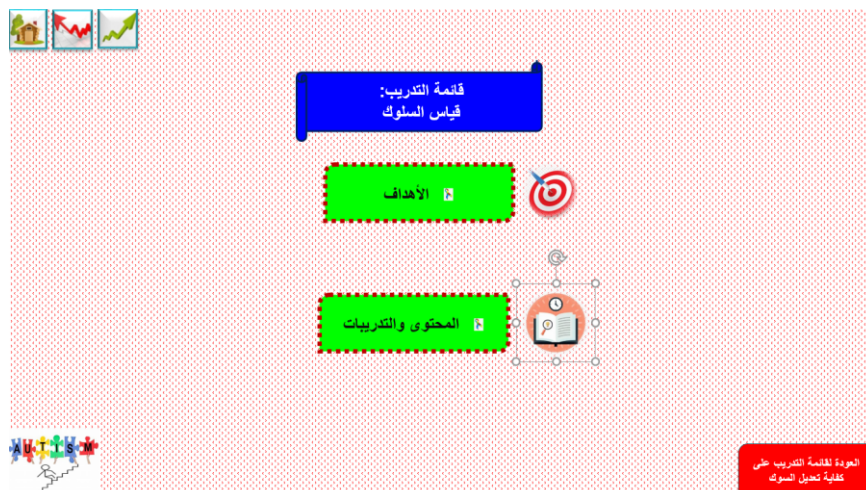
قائمة أبعاد الكفاية المعرفية



- مفهوم اضطراب طيف التوحد
- الأسباب
- مبادئ العلاج
- الأعراض
- أساليب التشخيص

العودة إلى شاشة البدء

نماذج من قائمة التدريب :





نماذج من شاشات الأهداف:

المعيار الرابع : أن يميز معلم اضطراب طيف التوحد فنيات زيادة السلوك بشكل صحيح.

المؤشرات

٣- أن يحدد معلم اضطراب طيف التوحد العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز بشكل صحيح.

٤- أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد جداول التعزيز في زيادة السلوك المرغوب بشكل صحيح.

ويتألف من الأبعاد الفرعية الآتية :

- ❖ أن يعرّف معلم اضطراب طيف التوحد مفهوم جداول التعزيز بشكل صحيح.
- ❖ أن يوظف معلم اضطراب طيف التوحد جداول التعزيز المتواصل بالوقت المناسب بشكل صحيح.

ويتألف من الأبعاد التعليمية الآتية :

- أن يعرّف معلم اضطراب طيف التوحد جداول التعزيز المتواصل بشكل صحيح.
- أن يذكر معلم اضطراب طيف التوحد سليات جداول التعزيز المتواصل بشكل صحيح.
- أن يصمم معلم اضطراب طيف التوحد جدول تعزيز متواصل للسلوك المستهدف بشكل صحيح.

العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الثاني : أن يوضح معلم اضطراب طيف التوحد أعراض اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.

المؤشرات :

١. أن يميز هذا المعلم أعراض اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح .

ويتألف من الأبعاد الفرعية الآتية :

- ❖ أن يحدد معلم اضطراب طيف الأعراض المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي بشكل صحيح .
- ❖ أن يحدد معلم اضطراب طيف الأعراض المتعلقة بالجانب الاتصالي بشكل صحيح ويتفرع عنه الأهداف التعليمية الفرعية الآتية :

- أن يحدد معلم اضطراب طيف التوحد الأعراض الخاصة بالتواصل اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.
- أن يحدد معلم اضطراب طيف التوحد الأعراض الخاصة بالتواصل غير اللفظي عند أطفال اضطراب طيف التوحد بشكل صحيح.

العودة إلى قائمة التدريب

نماذج من شاشات المحتوى العلمي :

المعلم الأول - المعلم الثاني

عملية صعبة و معقدة طبية ونفسية تجرى لتحديد ما إذا كان الفرد يعاني من اضطراب طيف التوحد أم لا ، حيث تتضمن عملية التشخيص تقييم مجموعة من العلامات والأعراض التي يظهرها الفرد، كما أنها تشمل أكثر من جانب وبحاجة إلى العديد من المختصين للقيام بها .
تؤدي عملية التشخيص إلى تحديد :

- هل الشخص مصاب باضطراب طيف توحد أم لا

- درجة الإصابة .

وتشتمل عملية التشخيص على العديد من الخطوات :

مقابلة الاهل - دراسة حالة الطفل- استشارة فريق طبي - تطبيق الأساليب غير المقننة - تطبيق المقاييس المقننة - تحديد مستوى الأداء الحالي — تصميم الخطة العلاجية

العودة إلى قائمة التدريب

المعلم الأول - المعلم الثاني

إن للبرنامج التربوي الفردي مجموعة من الوظائف هي :

اختيار محتوى التدريس وتسلسل المحتوى وتحديد الإجراءات التعليمية .

ضمان إجراء تقييم مستمر للطفل وتحديد الخدمات المناسبة له .

تحديد مسؤوليات كل فرد من افراد فريق العمل في تقديم الخدمات التربوية الخاصة .

إشراك الوالدين في تأهيل الطفل .

قياس مدى تقدم الطفل.

تحديد احتياجات الطفل و الخدمات التي ستقدم له وتحديد النتائج المتوقعة منه .

العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الثاني - المؤشر الرابع - الهدف الفرعي الثالث - الهدف التعليمي الأول

الحوار و النقاش

هي أحد طرق التدريس الحديثة التي تعتبر مفيدة مع أطفال اضطراب طيف التوحد في المجال والاتصالي ، حيث تساعد على نمو المهارات الاتصالية و كذلك مهارات التفاعل الاجتماعي.



العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الرابع - المؤشر الرابع

التقدم الذي أحرره الطفل في الخطة المتبعة لكل هدف من الأهداف في الخطة التربوية الفردية

الأهداف التي تم العمل عليها

تحديد الفترة التي أعدّ من أجلها التقرير البداية و النهاية

الخطوات الانتقالية في المرحلة اللاحقة ، وكذلك التغيرات في الخطة

تحديد فيما إذا كان هناك تغيرات تعليمية في فترة تطبيق الخطة ومدى تأثيرها على أداء الطفل

هل كان تقدم الطفل بالنسبة المتوقعة

استكمال الجلسة

شرط : يجب أن يكون بلغة مفهومة وسهلة

العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الثاني - المؤشر السادس - البعد الفرعي الأول

طريقة اللعب

أحد طرق التدريس الحديثة ، حيث يكون الطفل عنصر من فعال خلال النشاط المطلوب منه ، وذلك من خلال أنشطة وألعاب بعدها المعلم بطريقة منظمة ومناسبة للطفل ، ويمكن خلال هذه الطريقة أن يتعلم الطفل الكثير من المعلومات والحقائق في مختلف المجالات بطريقة ممتعة و سهلة وتجذب الانتباه .





العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الأول - البعد الفرعي الثالث - البعد التعليمي الثالث

أبعاد السلوك

٣. طوبوغرافية السلوك

هو الشكل الذي يأخذه السلوك والمكونات الحركية للسلوك ومستوى شدته.

مثال: اللعب بالسيارة سلوك مقبول ومطلوب من الطفل، إلا أن أطفال التوحد يلعبون بها بطريقة غريبة، حيث يدور الطفل العجلة أو يركّز على جزء واحد منها، ومن هنا يجعله سلوكاً شاذاً.



٤. قوة السلوك

يعد السلوك شاذاً إذا كانت شدته أو قوته غير عادية ويصعب قياسها، فالسلوك يكون قوياً جداً أو ضعيفاً جداً.

مثال: عندما ينزعج الشخص بشكل عام قد يصرخ، ولكن ما يحدث عند ذوي اضطراب طيف التوحد أن الصراخ يظهر بقوة كبيرة جداً مما يجعله سلوكاً شاذاً.



العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الثالث - البعد الفرعي الأول - البعد التعليمي الأول

وحتى يكون التواصل فعال يجب أن يكون التواصل اليومي مع الأهل:

- ١- منظّمًا:** المعلومات واضحة، الأهل قادرون على فهمها واستخدامها.
- ٢- هادفًا:** يضع المعلم هدفًا واضحًا من التواصل مع الأهل، مثال: شرح الأهداف التي يتم العمل عليها.
- ٣- واضحًا:** يستخدم المعلم لغة وطريقة واضحة يفهمها الأهل.

كما يجب على المعلم أن يحدد وقتًا خاصًا يوميًا للتواصل مع الأهل، ويحدد هذه الوقت حسب الخطة التي يضعها.

العودة إلى قائمة التدريب

المعيار الثالث - البعد الفرعي الثاني - البعد الفرعي الأول

الاستراتيجيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق مشاركة الأهل في التواصل اليومي:

- قراءة ملاحظات الأهل بعناية.
- توظيف المعلومات التي أرسلها الأهل في العمل مع الطفل.
- أن يجيب عن أسئلة الأهل المرسلة.
- متابعة مدى اطلاع الأهل على دفتر التواصل.
- تحديد الهدف الذي يريدونه من التواصل والمعلومات التي سيكتبونها.
- تنظيم تقديم المعلومات بحيث يكون الوصول إليها سهلًا.

العودة إلى قائمة التدريب

نماذج من شاشات الأنشطة والتدريبات:



تدريب الترتيب

فيما يلي مجموعة الخطوات التي يجب مراعاتها أثناء بناء البرنامج التربوي الفردي رتب هذه الخطوات باختيار الرقم المناسب لكل خطوة:

٤	٣	٢	١	تقييم مدى تقدم الطفل .
٤	٣	٢	١	إجراء دراسة حالة و تقييم مهارات للطفل .
٤	٣	٢	١	وضع اهداف طويلة وقصيرة المدى .
٤	٣	٢	١	تحديد الوسائل و الطرق المناسبة .



مفتاح
التصحيح



العودة
إلى
المحتوى



التقويم

جاءت إليك والددة الطفل رامي الذي يعاني من اضطراب طيف توحده عمره أربع سنوات ، ولديه ضعف في المهارات الاجتماعية والاتصالية وحركات نمطية متكررة ، طلبت منك والددة رامي الاجتماع معها والإجابة عن أسئلتها الآتية :

١. ماذا يعني أن أدرج رامي في برنامج تربوي فردي؟
٢. من سيقوم بتصميم البرنامج؟
٣. ما خطوات البرنامج التربوي الفردي لرامي ؟

سجل تسجيلاً صوتياً لكل سؤال وأرسل الملفات الصوتية على الرابط الآتي :

Sarah.ice95@gmail.com

مفتاح
التصحيح



العودة
إلى
المحتوى

التقويم

فيما يلي سيتم عرض نماذج لتواصل يومي بين الأهل والمعلمين. صنف الصّور في المكان الصحيح،

(مكتمل - غير مكتمل).

النموذج التالي

مفتاح التصحيح

العودة للمحتوى

١. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.
٢. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.
٣. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.
٤. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.
٥. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.
٦. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.
٧. اكتب بالبريد الإلكتروني رسالة لوالديك في المدرسة في اليوم التالي لحدث ما.

تدريب مهارات التواصل

فيما يلي سيتم عرض تسجيل صوتي لطفلة تتكلم معها الاختصاصية ، ما هي الكلمات التي قامت الطفلة بمصادقتها ، أرسل الكلمات على ملف ورد على الرابط الآتي sarah.ice@gmail.com

مفتاح التصحيح

العودة إلى قائمة التمرين

نماذج من شاشات التغذية الراجعة (مفتاح التصحيح)

تدريب الترتيب

فيما يلي مجموعة الخطوات التي يجب مراعاتها أثناء بناء البرنامج التربوي الفردي رتب هذه الخطوات باختيار الرقم المناسب لكل خطوة:

٤	٣	٢	١	تقديم مدى تقدم الطفل .
٤	٣	٢	١	إجراء دراسة حالة و تقديم مهارات للطفل .
٤	٣	٢	١	وضع اهداف طويلة وقصيرة المدى .
٤	٣	٢	١	تحديد الوسائل و الطرائق المناسبة .



[العودة إلى المحتوى](#)

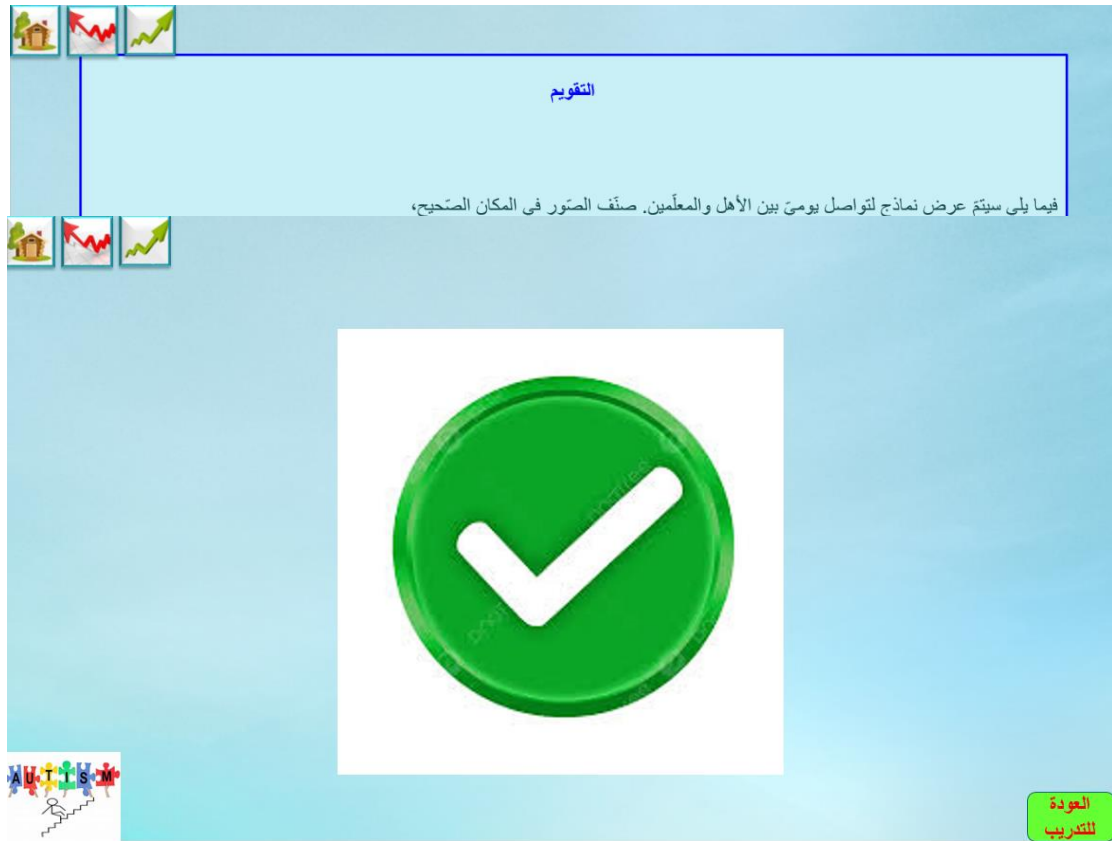
تدريب مهارات التواصل

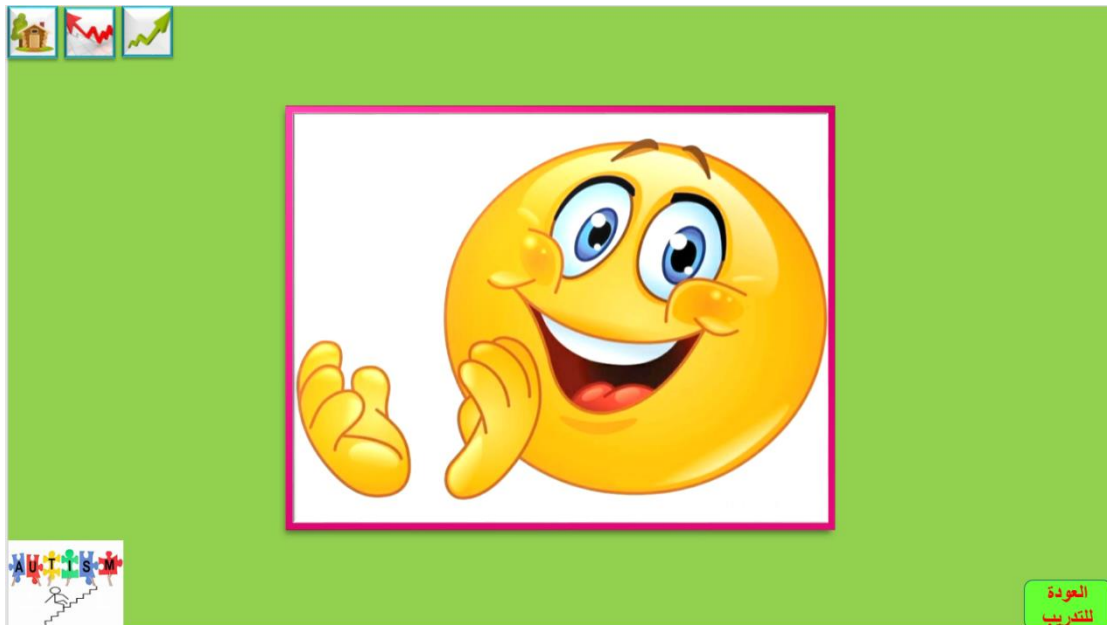
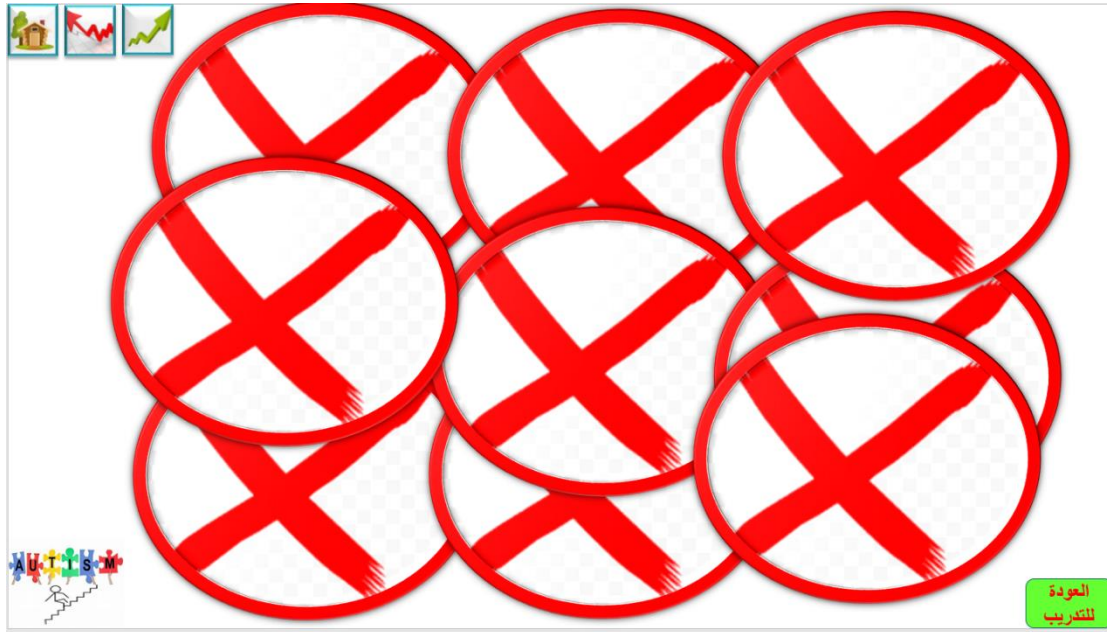
فيما يلي سيتم عرض تسجيل صوتي لطفل تتكلم معه الاختصاصية ، ما هي الكلمات التي قام الطفل بإعادتها .

- مرحباً
- كيفك



[العودة إلى شاشة التدريب](#)





الملحق (7) صورة عن موافقة عمادة كلية التربية في تطبيق البرنامج التدريبي في قاعة الحاسوب

السيد عميد كلية التربية المحترم

مقدمة الطلب : ساره محود بوظو

أنا طالبة الدكتوراه ساره محمود بوظو أقوم بإجراء دراسة الدكتوراه بعنوان : تطوير الكفايات المهنية لمعلمي اضطراب طيف التوحد وفقا للمعايير العالمية بتوظيف تكنولوجيا التعليم - حالة دراسية - مدينة دمشق ، بإشراف الأستاذة الدكتورة عالية الرفاعي ، والأستاذ الدكتور محمد وحيد صيام .

أرجو الموافقة على طلب استخدام مخبر الكمبيوتر لتطبيق البرنامج على عينة الدراسة الوجيهة ، من تاريخ 3/8 / 2025 ، وحتى تاريخ 15 / 5 / 2025 ، ولكم جزيل الشكر

الطالبة ساره بوظو



(١) امرآء ما يلزم به أهل إرفاقه

المعيد

أبار

الملحق (8) معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه من الاختبار النظري

الارتباط correlation							
كفاية البرنامج التربوي الفردي				الكفاية المعرفية			
معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط	البند	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط	البند
.749**	.323	.89	1	.574**	.236	.94	1
.687**	.236	.94	2	.353*	.471	.69	2
.339*	.471	.69	3	.593**	.458	.71	3
.647**	.323	.89	4	.782**	.458	.71	4
.505**	.490	.63	5	.530**	.458	.71	5
.476**	.458	.71	6	.593**	.458	.71	6
.529**	.236	.06	7	.947**	.497	.60	7
.647**	.458	.71	8	.602**	.236	.94	8
.747**	.323	.89	9	.390*	.323	.89	9
.601**	.443	.74	10	.451**	.236	.94	10
.726**	.382	.83	11	.834**	.382	.83	11
.812**	.497	.40	12				
.454**	.382	.83	13				
.673**	.502	.43	14				
.712**	.382	.83	15				
.421**	.458	.29	16				
.614**	.284	.91	17				
.628**	.497	.60	18				
.540**	.382	.83	19				
.633**	.426	.77	20				
كفاية التعامل مع الأسر				كفاية تعديل السلوك			
معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط	البند	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط	البند
.663**	.471	.69	1	.518**	.458	.29	1
.398*	.502	.57	2	.711**	.505	.46	2
.868**	.382	.83	3	.497*	.490	.63	3
.895**	.382	.83	4	.794**	.505	.46	4

[illegible]

الملحق (9) معامل ارتباط كل بعد مع بقية الأبعاد ومع الدرجة الكلية للاختبار النظري

الدرجة الكلية	كفاية التعامل مع الأسر	كفاية تعديل السلوك	كفاية البرنامج التربوي الفردي	الكفاية المعرفية	
.788**	.703**	.496**	.682**	–	الكفاية المعرفية
.888**	.768**	.608**	–	.682**	كفاية البرنامج التربوي الفردي
.842**	.742**	–	.608**	.496**	كفاية تعديل السلوك
.936**	–	.742**	.768**	.703**	كفاية التعامل مع الأسر
**الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)					

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education



**Developing the Professional Competencies of
Teachers of Autism Spectrum Disorder
According to International Standards through
the Use of Educational Technology
A Case Study: Damascus City**
**A dissertation submitted to obtain a doctorate degree
in Special Education**

Prepared by
Sarah Mahmoud bouzo

Supervisor
prof. Alia Al-refaie
Professor in Department
of Special Education
Faculty of Education - Damascus University

Co-Supervisor:
Mohammad Wahid Siam
Professor in Department of curricula
& method of instruction,
Faculty of Education - Damascus University

2025 – 2026 م

1446 – 1447 هـ

Study Abstract

Developing the Professional Competencies of Teachers of Autism Spectrum Disorder According to International Standards Through the Use of Educational Technology

A Case Study: Damascus City

The present study aimed to examine the development of professional competencies among teachers of Autism Spectrum Disorder (ASD) in accordance with international standards through the use of educational technology. It also sought to verify the sustainability of developing these competencies, to identify the differences between the two experimental groups in competency development, and to explore the perceptions of ASD teachers regarding the implemented training program.

The study sample consisted of **25 female teachers** of ASD selected purposefully and divided into two groups:

- **First experimental group:** face-to-face training (13 teachers)
- **Second experimental group:** distance training (12 teachers)

To achieve the study objectives, the researcher used the following tools:

1. A training program for ASD teachers
2. A professional competencies test for ASD teachers
3. A questionnaire on ASD teachers' perceptions of the training program

The study yielded the following results:

1. The impact of developing professional competencies on the variable of educational technology integration among ASD teachers was significant in both experimental groups (face-to-face and distance training).
2. The majority of opinions teachers of autism spectrum disorder were strongly in favor regarding satisfaction with the training program implemented in the tow experimental samples.
3. No statistically significant differences at the significance level $\alpha \geq 0.05$ were found between the mean rank scores of ASD teachers in the first experimental group (face-to-face training) and the second experimental group (distance training) on the total score of the professional competencies test in the immediate post-test.
4. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the two groups on the total score of the professional competencies test in the delayed post-test.
5. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the two groups on the total score of the theoretical professional competencies test in the immediate post-test.
6. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the two groups on the total score of the performance-based professional competencies test in the immediate post-test.
7. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the pre-test and immediate post-test scores of ASD teachers in the first experimental group (face-to-face training) on the total professional competencies test, in favor of the immediate post-test.

8. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the immediate and delayed post-test scores of the first experimental group on the total professional competencies test.
9. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the pre-test and immediate post-test theoretical competencies scores for the first experimental group, in favor of the post-test.
10. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the pre-test and immediate post-test performance-based competencies scores for the first experimental group, in favor of the post-test.
11. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the immediate and delayed post-test scores of the first experimental group for theoretical competencies.
12. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the immediate and delayed post-test scores of the first experimental group for performance-based competencies.
13. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the pre-test and immediate post-test scores of the second experimental group (distance training) on the total professional competencies test, in favor of the immediate post-test.
14. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the immediate and delayed post-test scores of the second experimental group on the total professional competencies test.
15. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the pre-test and immediate post-test theoretical competencies scores for the second experimental group, in favor of the post-test.
16. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the pre-test and immediate post-test performance-based competencies scores for the second experimental group, in favor of the post-test.
17. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the immediate and delayed post-test scores of the second experimental group for theoretical competencies.
18. No statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the immediate and delayed post-test scores of the second experimental group for performance-based competencies.
19. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the mean rank scores of ASD teachers in the first experimental group and the second experimental group on the total score of the perceptions questionnaire, in favor of the first experimental group (face-to-face training).
20. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the two groups on the questionnaire dimension related to the training program content, in favor of the first experimental group.
21. Statistically significant differences at $\alpha \geq 0.05$ were found between the two groups on the questionnaire dimension related to the implementation of the training program, in favor of the first experimental group.

Keywords: professional competencies; Autism Spectrum Disorder teachers; international standards; educational technology.