برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد

إعداد

د. بسمة أسامة السيد فؤاد
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية جامعةعين شمس

الملخص

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبى قائم على الممارسات المبنية على الأدلة يتم إعداده خصيصا لذلك.

عينة الدراسة: تكونت من (١٢) معلماً للأطفال ذوي اضطراب التوحد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠-٣٠) عاماً وعدد سنوات الخبرة لديهم خمس سنوات .

وتكونت أدوات الدراسة:

١. مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد (إعداد الباحثة)
٢. برنامج قائم على الممارسات المبنية على الادلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد. (إعداد الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية وجدوي البرنامج القائم على الممارسات المبنية على الأدلة فى تحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد من خلال الممارسات المبنية على الادلة

الكلمات المفتاحية:

- الممارسات المبنية على الأدلة
- كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد .

Abstract

Title: Evidence-based practice program to improve teacher competency for a child with autism

Name: Dr. Basma Osama Elsayed Fouad
Lecture of Special Education, Faculty of Education, Ain-Shams University

The current study aims to improve the efficiency of the teacher of a child with autism disorder through a training program based on evidence-based practices that is specially prepared for that.
Sample of the study: It consisted of (12) teachers of children with autism, their ages ranged (20-30) years and their level of experience was five years.
The Tools of the study:

1. A measure of the competence of the teacher of a child with autism disorder (prepared by the researcher)
2. A program based on evidence-based practices to improve the competence of the teacher of a child with autism. (Prepared by the researcher).

The results have revealed the effectiveness and the verification of the study hypotheses. This means that the program evidence-based practices in improving the efficiency of the teacher of a child with autism disorder.

Key Words:

- Evidence-Based Practices
- Efficiency of the teacher of a child with autism disorder.

برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد

إعداد

د. بسمة أسامة السيد فؤاد
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية جامعةعين شمس

مقدمة

يعد التوحد أحد الاضطرابات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم الاجتماعي وكذلك التواصل اللفظي وغير اللفظى، كما تعيق نشاطهم التعليمي والتخيل وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة، حيث يظهر هذا الاضطراب خلال الثلاث سنوات الأولي من عمر الطفل وتكون أعراضه واضحة في الثلاثين شهرا من عمر الطفل. (خالد عرب.٢٠١١: ١٥).

وأشارت Grattan, amy (2017:35) أن الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان التربية الخاصة تعد جوهر التعليم الناجح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن هناك وعى متزايد في ميدان التربية الخاصة أن تحسن نتائج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة سوف يحدث من خلال إعادة هيكلة النظام التعليمي وقدرة المعلمين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتي عند تطبيقها بدقة سوف تحقق نتائج إيجابية، كما أنه على العاملين في ميدان التربية الخاصة بالتعاون مع الأسرة أن يحددوا احتياجات الطفل والمعلومات الخاصة بالطفل لوضع استراتيجية التدخل الناجحة، واستخدام الممارسات التي تتناسب معه ومع احتياجاته.

ويشهد مجال الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان التربية الخاصة تطوراً واضحاً وذلك بسبب أن هذا المجال يتطلب تدريب جيد للمعلم على استخدام الاستراتيجيات التي تساعده على تطوير البرامج التربوية بفعالية والوصول إلي نتائج إيجابية واضحة مع الطلاب ذوى اضطراب التوحد، وكذلك الوصول للخدمات التي

يحتاج إليها كل طالب والتقييم المستمر وتعديل سلوكيات الأطفال وتحقيق الرضا النفسي للمعلم عند شعوره بالنجاح في التوفيق بين متطلبات التعليم داحل الفصل الدراسي ومواجهة العقبات والصعوبات التي تظهر أمامه، وتركز الممارسات المبنية على الأدلة التدريب على التواصل الإيجابي الفعال وتعديل السلوكيات. (Meyar, Johncon.2017:56)

كما يتيح الدمج الفرصة أمام الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتفاعل مع أقرانهم العاديين في الدراسة أو ممارسة الأنشطة والألعاب، وتتضمن الاستراتيجيات التي تعتمد على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة التي يساعد استخدامها في زيادة التفاعل بين الأطفال لتسهيل ممارسة المهارات من قبيل التحية والمبادأة في اللعب واتباع التعليمات والاستجابة لموضوع المحادثة، فعلى سبيل المثال استخدام استراتيجية التعلم من خلال الأقران في تعليم الطفل التوحدي البقاء في مكانه وإلقاء التحية وطلب شيء ما والانتظار للحصول عليه، والنظر للمتحدث، وانتظار دوره للتحدث، واستخدام القصص الاجتماعي يساعد ويسهل من عملية اتقان الطفل التوحدي للمهارات الاجتماعية. (Maddox, Laura L.2020:65)

وذكر(Solberg, Bryce Alan .2019:55) أن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يرتكز على ثلاث مفاهيم أساسية يجب أن تتوافر لدى المعلم وهي:

١) **المبادئ** : كان يتم التعليم الطفل ذو اضطراب التوحد في بيئات خاصة تختلف عن البيئة المحيطة بالطفل في الواقع، حيث يتم وضعهم في مدارس خاصة من قبل الوالدين ومدارس منفصلة عن مدارس الأطفال العاديين، وأنه يتم التعامل مع الأطفال بناء على مدى توافر الخدمات وليس بناء على احتياجات الطفل، ولذلك ظهر اتجاه إعداد معلمين ومربين يتعاملون مع الطفل على أسس علمية ونظرية ومساعدة الطفل على الاندماج في المجتمع.

٢) **الرعاية:** يجب الإشارة إلى أن العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد ليس عملاً خيرياً يقدم للطفل ولكنه عمل يقوم على أسس علمية ونظرية يجب أن يؤهل ويعد المعلم من أجل تلبية احتياجات الطفل الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

٣) **الكفاءة:** يجب أن يكون المعلم على قدر من الكفاءة يؤهله لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال من خلال التدريب الذي يحصل عليه.

وأثبت نتائج الدراسات أن الكفاءة تعد بُعداً من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية حول القدرة على التغلب على متطلبات والمشكلات التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية، وأن المعلم الكفء هو الذي يستطيع إحداث التغييرات المطلوبة في إطار الأهداف التعليمية الموضوعة وإحداث تحسين في السلوك ومساعدة في اكتساب العلم في حياة طلابهم، حيث نجد أن المعلمين الذين يمتلكون كفاءة ذات مرتفعة لديهم القدرة على تحقيق الاختلاف في حياة طلابهم، وفى قيامهم بالتدريس بطرائق تظهر معتقداتهم، المعلم ذو الكفاءة المرتفعة يشعر بالرضا عن حياته والحب تجاه عمله ويستخدم أساليب حديثة في التدريس وإنفاق مزيد من الوقت في التعلم والتدريب وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة(Hudes, Alexandra .2017:45) .

مشكلة الدراسة :

يرى المختصصون في ميدان التربية الخاصة أن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة بالنسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ظهر ضمن حركة الطب القائم على الأدلة، حيث أنه في الولايات المتحدة الأمريكية قامت وكالة what Works (WWC) Clearinghouse لتلخيص الأدلة حول الممارسات التي تتضمن أدلة على فعاليتها، وقد أحرز هذا المركز تقدما في تحديد الممارسات في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت الوكالة على ضرورة أن استخدام أساس علمي واضح ومحدد عند الاعتماد في التدخلات القائمة على الأدلة.(Denniston, lindsey .2017:36)

مع بداية عام ٢٠١٣ كان الاهتمام الأكبر بكيفية نقل الممارسات المبنية على الأدلة من حيز الاهتمام البحثي إلى حيز التطبيق والتمكين داخل ميدان التربية الخاصة لسد الفجوة بين الجانب العلمي والجانب التطبيقي، حيث أن عدد كبير من المعلمين يفتقرون للمهارات الأساسية التي تؤهلهم لتنفيذ الاستراتيجيات القائمة على الممارسات المبنية على الأدلة. (wong, clam.2017:38)

حيث يعد المعلمون مسئولين عن توفير التعليم المناسب لجميع الطلاب، فهم مسئولون مسئولية كاملة عما يحدث داخل الفصل وهم من يقضون أطول وقت مع الطلاب، لذلك لابد من توفير علاقة إيجابية متبادلة بين المعلم والطالب، وتوفير بيئة مدرسية تقدر الطلاب والمعلمين بداخلها، ولذلك يمكن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتوطيد العلاقة بين المعلم والطالب حيث تتضمن مجموعة من الأبعاد الأساسية هي (التواصل الإيجابي، والسلوكيات الإيجابية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية

(Wang, P., Spillane, A., 2009 :98) .

يمثل المعلمون فئة مهنية ذات أهمية خاصة في المجتمع ككل، وفى العملية التربوية بشكل خاص، ولذلك يجب أن يبدأ أي إصلاح أو تطوير من المعلم، لأنه هو الذي سوف يقوم بتنفيذ سياسات العمل بعد إقرارها من المتخصصين، وإذا تعرض المعلم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم فيها يؤدى ذلك إلى إحساسه بعدم القدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالمستوى التي تتوقعه المدرسة وقد يرتب على ذلك بعض الأثار السلبية على الطلاب.(Hudes, Alexandra .2017:28)

يجب أن تتبنى التدخلات السلوكية الفعالة لاضطراب التوحد وفقاً لأساس قوى من الدليل العلمي، وكجزء من تشريعات قانون عدم ترك أي طفل No Child left behind (NCLB.2002) فإن نظام التعليم أصبح يتطلب استخدام الممارسات

المبينية على الأدلة لدعم عملية التعلم والتحقق من مسارها الصحيح عن طريق البحوث القائمة على أساس علمي.

ويعد من أهم العوائق التي تواجه الاعتماد على الممارسات المبينة على الأدلة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد نقص التوافق في الآراء حول كيفية تحديد وتقسيم التدخلات الفعالة والصالحة علميا، وطبقا لقانون عدم ترك أي طفل فإن البحوث القائمة على أساس علمي يمكن تعريفها على أنها بحوث تتضمن إجراءات صارمة ومنهجية وموضوعية للحصول على معرفة تتميز بالثبات والصدق.

ونجد أن بعض المعلمين نجحوا في أن يكونوا معلمين متميزين يستطيعون تنمية قدرات واقعية طلابهم، ويساعدونهم على وضع أهداف لأنفسهم، والبعض الآخر لا يستطيع تلبية احتياجات طلابهم بسبب عبء ضغوط العمل وعبء الضغوط اليومية ويعد ذلك أحد الأسباب التي تكمن وراء انخفاض مستوي الكفاءة لدى المعلم.

وقد قدم (Simpson,ralf.2015) منظوراً متوازناً لتقييم التدخلات المبنية على الأدلة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ وذلك على النحو الآتى:

- يجب أن يكون هناك بحث دقيق وعلمي لاعتباره قائم على التدخلات المبنية على الأدلة.
- يجب الاهتمام بالمطابقة بين احتياجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وهدف التدخل.
- يجب تحديد بعض العناصر الأساسية قبل التدخل (التكلفة، الوقت، التأثير على الأطفال).
- لا يوجد تدخل واحد فعال وشامل يتلاءم مع احتياجات الأطفال.

ومن هنا تسعى الباحثة إلى تصميم مقياس وبرنامج لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد من خلال منظور الممارسات المبنية على الأدلة ؛ حيث يتم اكساب المعلم استراتيجيات الممارسات المبنية على الأدلة والاستفادة منها بشكلٍ يسهم في تحسين شعور المعلم بكفاءته لنجاحه في إحداث التغييرات المطلوبة لدي طلابه.

ولذلك تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتى:

ما مدى فاعلية برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد ؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية لتصميم برنامج لتحسين كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال الممارسات المبنية على الأدلة.

أهمية الدراسة: تتبين أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظرى والتطبيقى من خلال النقاط التالية:

١. تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على بعض الحقائق والمهارات عن الممارسات المبنية على الأدلة
٢. تسهم في توضيح أهمية كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد.
٣. تصميم مقياس لتحديد كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال منظور الممارسات المبنية على الادلة.
٤. تصميم برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد.

مصطلحات الدراسة :

١. كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد:

إدراكات المعلم عن المهارات والقدرات التي يمتلكها لمساعدة الطفل ذي اضطراب التوحد على التعليم، وإعداد البرامج الفعالة من أجل تحسين سلوكيات الطفل ذي اضطراب التوحد وتغيير مستواه للأفضل، وإحداث تغيير للأفضل في سلوكياته. (Biasotti, Nancy A.,2017:10)

٢. الممارسات المبنية على الادلة:

هي الطرائق والأساليب العلاجية التي أثبتت فعّاليتها من خلال البحث العلمي، والتي يكون فيها اتخاذ القرار لتقديم خدمات الرعاية والتعليم حيث يستفيد الأفراد ذوي

التوحد من العلاجات التي تدمج الأساليب القائمة على الأدلة، مثل تقنيات تحليل السلوك والدعم البصري، ولكن يجب مراعاة :أنه لا يمكن التوقع بأن جميع هذه الممارسات قابلة للتطبيق مع جميع ذوي اضطراب طيف التوحد، ويحتاج المعلم إلى تدريب مكثف على كل نوع من أنواع الممارسات التي سنقوم بذكرها هنا، ويحتاج المعلم إلى قياس مدى فاعلية هذه الممارسات من خلال وضع أهداف ذكية لكل فرد يقوم بتطبيق هذه الممارسات معه، وهذه الممارسات لا تحدد نوع او الأهداف التي يمكن العمل عليها و إنما تعتمد على قدرة المعلم على استنباط الأهداف التي قد تكون تلك الممارسات مناسبة لها(Denniston, lindsey .2017:25) .

الاطار النظري :

يتناول هذا الجزء مفهوم الممارسات المبنية على الادلة ومفهوم كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد .

أولاً: مفهوم الممارسات المبينة على الأدلة

ظهر مفهوم الممارسة المبنية على الأدلة كأحد المفاهيم التي تؤكد على اتخاذ القرارات بناء على مشاهدات واقعية معتمدة على النتائج الدقيقة للبحث العلمي، مما يقلل التحيز، ويؤدى إلى الوصول لممارسة تتمتع بكفاءة وفعالية تؤدى إلى الاتساق في ممارسة عملية منظمة.

ويمكن عرض مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة كالآتي:

عرف (Lopata ,thomeer 2010:55) الممارسات المبنية على الأدلة بأنها تدخلات أو استراتيجيات تبين أنها ذات أثار إيجابية على الأداء السلوكي والأكاديمي للطلبة ذوي اضطراب التوحد من خلال البحوث التجريبية ذات الجودة العالية.

وقد وصف cook, odem(2013:53) الممارسات المبنية على الأدلة على أنها الممارسات والبرامج التي تظهر البحوث ذات الجودة العالية أن لها آثارا إيجابية، ولكى ينظر إلى برنامج أو ممارسة على أنه قائم على الأدلة ينبغي أن تدعمه نظرية

علمية، حيث تحتاج الدراسات التي تقوم على الممارسات المبنية على الأدلة إلى تقديم أدلة واضحة على نتائج إيجابية ذات صلة بالفرد موضوع الدراسة مثل(دراسة الأفراد الذين يعانون من تحديات سلوكية شديدة، الطلاب الذين يظهرون صعوبات في القراءة، والراشدون الذين يعانون من احتمالية التعرض للاكتئاب والقلق).

عرف (Aukes, Jo Ann Beth .2018:26) الممارسات المبنية على الأدلة بأنها استراتيجية أو تدخل مصمم للاستخدام من قبل المعلم بهدف دعم التعليم لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويشير Denniston, lindsey (2017:37) أن الممارسات المبنية على الأدلة بأنها المنهج أو التدخل السلوكي، أو المناهج التربوية التي تم تصميمها من أجل الاستخدام من الأسرة أو المعلمين أو التلاميذ، مع توقع أن هذه الممارسات سوف ينتج عنها فائدة تعليمية اجتماعية سلوكية يمكن قياسها.

والممارسات المبنية على الأدلة هي أسلوبا أو منهجا أو تدخلا أو نظاما أو برنامجا، لا يهدف فقط إلى تحسين حالة أو خفض سلوك وإنما إلى تقييم التدخل، حيث أنه يتم وصفها بأنها الاستخدام الأمثل للأدلة التي تم جمعها في اتخاذ قرارات حول رعاية الطفل ووضع البرنامج الملائم له.(Carson, Brook young .2014:55)

عرف (Meyar, Johncon.2017:39) الممارسات المبنية على الأدلة بأنها هي ممارسات مدعومة بممارسات تجريبية قوية، يمكن أن تؤدى إلى نتائج ثابتة، ومتنبأ بها لدى الطفل، وتسير إلى علاقة سببية أو وظيفية.

عرف(Goforth,Krystyn R. 2018:28) الممارسات المبنية على الأدلة هي العملية المنهجية التي يتم فيها اتخاذ القرارات المناسبة من خلال استخدام إجراءات وأنشطة عن طريق أفضل الأدلة المتاحة والهدف منها هو الابتعاد عن الآراء الشخصية والمعتقدات التي لا أساس لها أو التحيز لقرارات أو إجراءات معينة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

عرف (Dotta,reeve.2020:21) الممارسات المبنية على الأدلة بأنها هي تلك العمليات والإجراءات التي تخضع لمراجعات دقيقة من قبل الباحثين المتخصصين، بالإضافة إلى عدد من المعايير الأخرى التي يجب أن تطبق بموثوقية وإخلاص سوف يكون لها تأثيرات إيجابية.

عرف (Christina N. Chatlos.2020:34) الممارسات المبنية على الأدلة بأنها عبارة عن استراتيجيات ذات معايير محددة ترتبط بجودة البحوث العلمية مما يعطى هذه الاستراتيجيات القدرة على سد الفجوة بين البحث العلمي والممارسة الفعلية مما يحسن من النتائج التي يصل إليها الطفل ذو اضطراب التوحد.

استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

يعد اضطراب التوحد من الاضطرابات واسعة الانتشار، وشديدة التأثير على الطفل، حيث أنها تؤثر على جميع جوانب النمو لدى الطفل، وقد كثرت التدخلات والممارسات المعدة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتعددت توجهاتها، إلا أن كثيراً منها لا يرتبط بأدلة علمية موثقة تؤكد فعاليتها، لذلك أصبح من الضروري دراسة الممارسات المبنية على الأدلة الخاصة بهؤلاء الأطفال.(Traci, Shepherd.D .2020)

كما يجب على معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن يكونوا على دراية بالممارسات التربوية التي تشمل (التدخلات، والمنهجيات التدريسية، والتكيفات)، ويجب أن يكونوا قادرين على اختيار وتطبيق تلك الممارسات بصورة ملائمة بناء على الحاجة الفردية لدى كل طفل .(Theodouluo, Anna. 2017)

ويعد من أهداف تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد إتاحة الفرصة أمام الطفل لاكتساب المعرفة والمهارات التي تؤدى للإستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية، ووفقا لقانون IDEA فإن الهدف الأول والأساسي للتعليم المناسب هو إعداد التلاميذ ذوي الإعاقة للعمل وللحياة المستقلة ولن يأتي ذلك إلا باستخدام أساليب وممارسات قائمة على الأدلة. (Solberg, Bryce Alan .2019)

ويشير(cook, odem:2013) إلى أن الخطوة الأولى لبناء برنامج فعال للمتعلمين ذوي اضطراب التوحد هي تقييم مهارات المعلمين، وتقييم متطلبات مدرستهم، واستخدام المعلومات لإنشاء أهداف التعلم (تحديد أهدف البرنامج التربوي الفردي للمتعلم)، ويجب إشراك المتعلم وأسرته في هذه العملية، وبمجرد وضع هدف التعلم فإنه يتم تحديد الممارسات المبنية على الأدلة التي سوف تحقق الهدف.

وهنا تجدر الإشارة إلى ملاحظتين أساسيتين يجب أن يضعهما معلمو الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الاعتبار وهما:

١. أن التدخل القائم على الأدلة لا يضمن النجاح مع جميع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
٢. يواجه المعلمون تحدياً هو إحداث التوازن بين استخدام الممارسات المبنية على الأدلة التي تم التحقق منها ومن صحتها، والإجراءات الجديدة والفعالة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أو الصعوبات الخاصة.

وقد أوضح (Meyar,Johncon.2017) بعض المبادئ المهمة للتدخل الفعال في الطفولة المبكرة للأطفال ذوي اضطراب التوحد على النحو الآتي:

- يجب التدخل بمجرد تشخيص اضطراب التوحد لدى الطفل.
- تقديم التدخل بشكل مكثف مع المشاركة الفعالة للطفل في أنشطة تعليمية مخططة بشكل منهجي، وملائمة لعمر الطفل وتحقق الأهداف المحددة.
- خفض نسبة الأطفال بالنسبة للمعلمين لإتاحة الوقت للتعلم وتحقيق الأهداف الفردية.
- يجب أن يتم الدمج الأسرى (التدريب الوالدي).
- تعزيز فرص التفاعل بين الأقران العاديين والأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- التسجيل الفوري لتطور وتقدم حالة الطفل لإمكانية ادخال أي تعديلات على البرنامج.
- تنفيذ استراتيجيات الممارسات المبنية على الأدلة لتطبيق المهارات المتعلمة في البيئة الواقعية (التعميم) وربط تلك المهارات المتعلمة بالحياة الواقعية.

- استخدام المناهج القائمة على التقييم وهي:

١) المهارات الاجتماعية وتشتمل على: الانتباه المشترك، والتقليد، والتفاعل التبادلي، والمبادأة، وإدارة الذات.

٢) مهارات السلوك التكيفي التي تعد الطفل لتحمل المسئولية والاستقلالية.

٣) تقليل السلوكيات المضطربة.

٤) المهارات المعرفية وتشتمل على المهارات الأكاديمية.

ويجب الإشارة إلى أن هناك العديد من التدخلات القائمة على الأدلة تستخدم في تعليم واكساب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتشتمل على القصص الاجتماعية والاستراتيجيات القائمة على التفاعل مع الأقران، والنمذجة بالفيديو، والتدرب على المهارات الاجتماعية

(Wang, P., Spillane, A.,2009:77).

- **تصنيف الممارسات المبنية على الأدلة لذوي اضطراب التوحد:**

حدد باحثوا المركز القومي للنمو المهني حول اضطراب التوحد The national professional development center on autism spectrum disorder(٢٤) ممارسة قائمة على الأدلة تم تجميعهم في نوعين من الممارسات كل مجموعة تندرج تحت وصف شامل وذلك على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى: استراتيجيات التدريس السلوكية والتي تعد فنيات تدخل أساسية وهي: (الحث، والتعزيز، وتحليل المهمة، والتسلسل، وتأخير الوقت، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، والتدريب على المحاولة المنفصلة، والمساعدات من قبل الأقران، ونظام تبادل الصور، والتدريب على الاستجابة).
- المجموعة الثانية: وتشتمل على الاستراتيجيات التي تستخدم لتقليل السلوكيات المضطربة ودعم السلوك الإيجابي (التقييم المستمر للسلوك، والتعديل في البيئة

وضبط المثيرات وإدارة الذات، القصص الاجتماعية والتدريب على المهارات الاجتماعية، النمذجة بالفيديو، والمعينات البصرية، وأجهزة إنتاج الكلام).

ويمكن تحديد التدخلات والممارسات الأتية على أنها تحقق معايير الممارسات المبنية على الأدلة لذوي اضطراب التوحد:

١. التدخلات القائمة على الأحداث السابقة: تشتمل على التعديلات التي يتم القيام بها في البيئة في محاولة لتغيير أو تشكيل سلوك الطالب، ويتم تطبيقها بشكل نموذجي بعد إجراء تقييم وظيفي للسلوك الذى يساعد على تحديد وظيفة السلوك المشكل، الظروف البيئية التي ترتبط بالسلوك، وهذه التدخلات يتم تطبيقها لتعديل البيئة أو النشاط بحيث لا تصبح هي السبب في حدوث السلوك المضطرب وتشمل الإجراءات الشائعة للتدخلات القائمة على الأدلة على : (تعديل الأنشطة، ودمج الطلاب في الأنشطة التعليمية، وتنويع شكل ومستوى صعوبة الأنشطة، وتعديل جداول التعزيز)، وتستخدم تلك التدخلات لتنمية المهارات الاجتماعية، والتواصل، واللعب، والمهارات الأكاديمية، و المهارات الحركية، والمهارات التكيفية.

٢. التعلم القائم على الكمبيوتر: استخدام التكنولوجيا باختلاف أشكالها وصورها لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد على الترفيه عن أنفسهم والتعلم وقضاء أوقات فراغهم، وزيادة قدراتهم التعبيرية، وتحسين شعورهم بحياتهم اليومية، وزيادة إنتاجيتهم.

٣. التدريب التجريبي الفردي: يتكون الموقف التعليمي من طفل واحد ومعلم واحد مع تخطيط جيد للأهداف والنتائج المراد الوصول إليها، وعدم الانتقال من تدريب لآخر قبل التأكد من اتقان التدريب السابق.

٤. الإطفاء: التقليل أو التخفيف من إعطاء المعزز للسلوك للحد من حدوثه، ويستخدم كتدريب منفصل للطفل للتدريب على التواصل الوظيفي وتقييم السلوك الوظيفي للطفل.

٥. التقييم السلوكى الوظيفي: يقصد به وصف السلوك المضطرب وتحديد الأحداث السابقة لحدوثه، والأحداث التي تتبع حدوثه والتعرف على وظيفة السلوك والهدف من حدوثه لدى الطفل، يستخدم بشكل أساسي لتحديد السلوكيات المضطربة، ويستخدم هذا التدخل بشكل فعال في تنمية مهارات التواصل، والاستعداد للمدرسة، والمهارات التكيفية، والمهارات الأكاديمية.

٦. التدريب على التواصل الوظيفي: أن يحل السلوك الملائم والمناسب محل السلوك المضطرب.

٧. التدخلات الواقعية (الطبيعية): استراتيجيات التدخل التي تحدث في ظروف تعلم طبيعية (داخل الفصل أو من خلال الأنشطة اليومية) يتم من خلالها إكساب الطفل السلوكيات المحددة مسبقا للحصول على نفس الاستجابات والسلوكيات في حياته اليومية.

٨. التدخل الوالدي: يشارك الوالدان ضمن البرامج التي تعد للطفل لتحسين وزيادة اكتساب الطفل للمهارات المرغوبة والتقليل من السلوكيات المضطربة، والتأكيد على تطبيق الوالدين للتدريبات والاستراتيجيات داخل المنزل والمجتمع.

٩. التعلم بواسطة الأقران: أن يساعد الأطفال العاديون أقرانهم ذوي اضطراب التوحد على اكتساب السلوكيات السوية كالتواصل البصري والتفاعل الاجتماعي، من خلال توفير فرص للتعلم والمشاركة الاجتماعية.

١٠. تبادل الصور (كنظام للتواصل): إعطاء الطفل صورة لشيء ما يريده ويتم تدريبه على طلبه من صديق له، يتم من خلال ست خطوات : كيفية التواصل والطلب، والإصرار على الطلب، تمييز الصور والتعميم، تركيب الجمل والتواصل اللفظي، الحصول على الاستجابة، والتعميم في المواقف المختلفة.

١١. التدريب على الاستجابة الأساسية: متغيرات الاستجابات الأساسية (الدافعية، وإدارة الذات، الاستجابة تجاه عدة منبهات، المبادرة الذاتية) تعتبر دليلاً للمساعدة على التخطيط للتدخلات التي يتم وضعها للطفل بناء على اهتماماته واختياراته.

١٢. الحث والتلقين: سواء اللفظي أو البدني والإشارات، لمساعدته على إتقان المهارة أو السلوك، تقدم من قبل المعلم أو الأقران.

١٣. التعزيز: تقديم أي شيء يحقق السعادة للطفل ويكون مرغوب لديه بعد حدوث السلوك للحرص على حدوث السلوك في المستقبل.

١٤. الانقطاع/ إعادة توجيه السلوك: منع أو تقديم مشتتات للطفل تساعد على الحد من السلوك المضطرب وتقليل حدوثه في المستقبل.

١٥. إدارة الذات: تمييز الطفل للسلوكيات السوية والصحيحة والسلوكيات المضطربة، والمراقبة الذاتية للطفل لنفسه وتسجيل سلوكه ومكافأة نفسه على إصداره للسلوك الصحيح.

١٦. السرد القصصي: مواقف اجتماعية تتضمن سلوكيات ملائمة للحصول على استجابات صحيحة تجاه تلك السلوكيات الصادرة، تتضمن صور ومساعدات بصرية ويجب أن تكوت قصيرة وموجزة.

١٧. التدريب الجماعي على المهارات الاجتماعية: تدريبات فردية أو جماعية تقدم للأطفال على التواصل والتفاعل مع أقرانهم والأفراد المحيطين بهم، وترتكز على عدة عوامل أساسية هي: المفاهيم الأساسية، ولعب الدور، والحصول على التغذية الراجعة لمساعدة الطفل على اكتساب والتدريب على التواصل واللعب وتشجيعه على التواصل الإيجابي مع أقرانه.

١٨. أجهزة توليد / نطق الكلام: تسهل من عملية نطق الكلام لدى الأطفال بطريقة سليمة وصحيحة.

١٩.نظام العمل المنظم: طريقة من طرائق التدريس التي تعتمد على المساعدات البصرية لزيادة وتحسين استقلالية الطفل ليتخلص من توجيه المعلم والتصحيح المستمر لسلوكه، نظام فردى حيث يمارس الطفل السلوكيات التي تم تدريبه عليها وإتقانها عليها تحت إشراف المعلم.

٢٠.تحليل المهمة: تقسيم السلوك إلى عدة مهام صغيرة، ليسهل من اكتساب الطفل للسوك وإتقانه.

٢١.تأجيل الوقت : تأخير الوقت بين السلوك الصادر من الطفل والتعزيز أو المكافأة التي يحصل عليها، الهدف منه أن يصدر السلوك عقب المثير مباشرة ودون الحاجة لتقديم تعزيز.

٢٢.المساعدات البصرية: استخدام تسجيلات الفيديو والأفلام المصورة لاكتساب سلوكيات ملائمة سواء في السلوك والتواصل أو اللعب الجماعي.

٢٣.النمذجة بالفيديو: الاعتماد على حاسة البصر في اكساب السلوكيات المرغوبة للأطفال كالصور والكلمات المكتوبة، والخرائط والجداول.

(Lopata thomeer.2010) & (Ahrens, kodk.2011) & (Dota, reeve.2020)

خطوات الممارسة المبنية على الأدلة:

ذكر (Goforth, Krystyn R. , 2018:56) أنه مهما اختلفت التعريفات والمفاهيم بين الباحثين بسبب اختلاف توجهاتهم واختصاصاتهم فإن الممارسة المبنية على الأدلة تتضمن الخطوات التالية:

١. توفر الاستعداد والرغبة لتطبيق الممارسة المبنية على الأدلة.

٢. طرح سؤال يتم فيه تحديد المشكلة.

٣. تتبع مصادر المعلومات التي تحتاجها للإجابة عن السؤال المطروح.

٤. عملية تقييم للمعلومات التي تم التوصل إليها، لمعرفة صحتها ومدى فائدتها للحالة.

٥. تطبيق الأدلة العلمية في عملية التدخل والتي تم اختيارها بناء على النتائج.
٦. مراجعة دقيقة لتقييم فائدة المعلومات التي تم الحصول عليها واستخدامها في عملية التدخل.
٧. تقييم الأداء.
٨. تقييم التدريب اللازم لتكرار نفس أسلوب التدخل المهني.

وذكر(Herzog, Tania. 2018:98) أن هناك عشر خطوات يجب على معلم التربية الخاصة اتباعها لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة بشكل صحيح وهى كالتالي:

١. تحديد سمات الطالب (العمر والصف، ودرجة الإعاقة، المستوى اللغوي، احتياجاته التعليمية)، والبيئة التعليمية تتضمن (الوقت المتاح للممارسات وتطبيقها، الموارد المتاحة، الدعم المادي)، والمعلم يتضمن (خصائصه كمستواه المعرفي، وخبرته، وفلسفته وأسلوبه في التدريس).
٢. قيام المعلم بالبحث عن الممارسات المبنية على الأدلة.
٣. اختبار الممارسات المبنية على الأدلة مع مراعاة الخصائص التي تم تحديدها في الخطوة الأولى، حيث اختيار الملائم منها في ضوء سمات الطلاب والبيئة التعليمية والمعلم.
٤. تحديد المكونات الأساسية للممارسات المبنية على الأدلة التي تم اختيارها لأن ذلك يساعد المعلم على معرفة كيفية إيصالها للمتعلم بشكل صحيح.
٥. تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة من خلال دائرة التعليم الفعال حيث أن المشاركة الفعالة تساعد المعلم على زيادة المشاركة الأكاديمية، ومراقبة أداء الطالب، وزيادة الحماس، لأن الجمع بين استخدام الممارسات المبنية على الأدلة وأساليب التدريس الفعال سيوفر الفرصة لتحسين مخرجات المتعلم.
٦. مراقبة مدى دقة تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة بشكل دوري للتأكد من تطبيقها بطريقة صحيحة كما هو مخطط لها.

٧. مراقبة تقدم الطالب من خلال القياس المتكرر لأدئه للتأكد من فعالية الممارسة المستخدمة معه.

٨. إحداث ملائمة بعد تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين النتائج مع مراعاة عدم إحداث أي تغييرات في المكونات الرئيسية.

٩. اتخاذ المعلم قرار الاستمرار في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة إذا حققت النتائج المرجوة أو القيام بعدد من الإجراءات للتأكد من سبب عدم تحقيقها للنتائج المرجوة.

١٠. في النهاية يصبح المعلم خبيراً في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة ويشارك خبراته التي اكتسبها مع المعلمين ليصبح أدائهم أكثر كفاءة وفعالية.

وهناك بعض العوامل التي يجب مراعاتها عند تطبيق التدخلات المبنية على الأدلة:

ذكر (Ahrens, kodk.2011:86) بعض العوامل التي يجب مراعاتها عند إعداد برامج للتدخل أو برامج التى تقوم على الممارسات المبنية على الأدلة كالآتي:

١. العوامل المتعلقة بالطفل:

- عمر الطفل عند الاستيعاب: حيث أن التدخل المبكر في تعديل السلوك يجعل الأطفال أكثر إيجابية وأكثر تكيفا مع التغيرات التي يمكن إحداثها.
- المستوى المعرفي ومستوى المهارات التكيفية: معدل ذكاء الطفل يؤدى دوراً مهماً في استجابته لبرامج التدخل، وكذلك مستوى قدرته على أداء بعض المهارات التكيفية يجعله أكثر قدرة على تحقيق نتائج إيجابية فى استجاباته لبرامج التي تقوم على أساس الممارسات المبنية على الأدلة.
- دقة التشخيص قبل استخدام الممارسات المبنية على الأدلة: ثبت أن هناك علاقة بين دقة التشخيص والنتيجة باستخدام مقياس ملاحظة شدة التوحد، حيث أظهر الأطفال ذوو الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد مقابل

الأطفال ذوي اضطراب التوحد تحسن وظيفي متوسط قبل استخدام الممارسات المبنية على الأدلة.

- وجود حالات طبية / وراثية: أثبتت نتائج بعض الدراسات أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد المصاحب لمشكلات طبية آخري يكون معدل نتائجهم أقل عن الأطفال ذوي اضطرب التوحد الذين لا يعانون من حالات طبية أو وراثية حتى إذا كانوا بدأوا في الحصول على البرامج التدريبية في سن مبكرة عنهم.

٢. العوامل المتعلقة بالتدخل:

- كمية التدخل: التحديد لعدد الجلسات والمدة الزمنية التي يستغرقها البرنامج المقدم للطفل.
- كثافة التدخل: وضع خطة فردية لكل طفل تتناسب مع أوجه القصور والنقص لديه.
- جودة العلاج: تقييم البرنامج المقدم للطفل والحكم على مدى نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف التي تم وضعها من أجله، وتحديد جوانب القصور التي تسببت في إخفاق البرنامج في تحديد أهدافه للتغلب عليها ووضع خطط مستقبلية لمواجهتها.

كما أشار (مصطفى القمش وناجى السعايدة ٢٠٠٧ :٣٣١) إلى عدد من المهام الضرورية للمعلم العادي من أجل العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

١. القدرة على ملاحظة السلوك وتسجيله في المواقف الصعبة.
٢. القدرة على العمل كعضو فعال مع الفريق متعدد التخصصات.
٣. المعرفة حول فئات الأطفال، وأسبابها، وأبعادها التربوية والنفسية.
٤. معرفة خصائص النمو الطبيعي وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.
٥. بناء علاقات عمل مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات ذات العلاقة بفئات الإعاقة.

٦. معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الأطفال.
٧. القدرة على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير النفسية والطبية والتربوية حول الأطفال.
٨. القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة لكي تتلاءم مع طبيعة هؤلاء الأطفال.
٩. القدرة على بناء وتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتنظيم البيئة الصفية من أجل مشاركتهم في الأنشطة إلى أقصى درجة ممكنة.
١٠. القدرة على تكييف عناصر المنهج عند الحاجة وتكييف الوسائل التعليمية مع طبيعة الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مهام معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

ذكر هشام الخولى ومحمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٣: ٣٤٠) بعض مهام معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد كالآتي:

١. يجب على المعلم الذي سيتولى مسؤولية تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد الإلمام بالمعلومات التالية على أقل تقدير: التوحد وخصائصه، تعديل السلوك والتعليم المنظم، وطرائق التعليم المتبعة مع الاطفال التوحد، وأهمية استخدام الدلائل البصرية والجداول، وتحديد احتياجات الطفل وتصميم أهداف تعليمية بما يتناسب مع ذلك، والموضوعات التي سوف يجد الطفل صعوبة في المشاركة فيها، وإذا لم تكن لديه مثل هذه المعلومات ينبغي توفيرها من خلال محاضرات وورش عمل ومطبوعات.

٢. مراقبة الطفل وتسجيل ملاحظات حول التعليمات والكلمات المستخدمة في الفصل ونوعية الأنشطة وتسلسها وملاحظة الطرائق المستخدمة في الانتقال من نشاط لآخر (كيف يعرف الأطفال أن النشاط قد انتهى وبدء نشاط آخر).
٣. تدريب الأطفال على تقبل المثيرات الحسية (صوت الأجراس وصراخ الأطفال) من خلال الخفض التدريجي والمنظم للحساسية.
٤. تحديد المهارات التي قد يحتاجها الطفل التوحدي ليتماشى مع أقرانه العاديين داخل الفصل.
٥. إتاحة الفرصة أمام الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتفاعل والتعامل مع أقرانهم العاديين خلال اللعب والأنشطة الجماعية كنوع من التدريب.

المفهوم الثانى : كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد:

تعد كفاء معلم التربية الخاصة أحد العوامل التي تؤدى إلى النجاح المهني للمعلم، حيث أن هناك خمسة عوامل ينبغي توافرها في معلم التربية الخاصة ليستطيع التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهي: الدعم الأسري، وتطبيق نظام الدمج، والقدرة على مواجهة تحديات الحياة، والشعور بكفاءة الذات، وفهم الجوانب القانونية في ميدان التربية الخاصة.(Theodouluo, Anna .2017:65)

كما أن ارتفاع شعور بالمعلم بكفائته يساعده على تحسين أدائه في العمل وينعكس على سلوكه مع طلابه، فالمعلمون ذوو كفاءة مرتفعة يكونوا منظمون، وملتزمون، وقادرون على التخطيط، وأكثر ميلا للتجربة التعليمية في تجربة وسائل تعليمية مختلفة في التدريس، واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

وترجع أهمية كفاءة المعلم إلى أنها المفتاح الرئيسي القوى المحرك لسلوك المعلم، فهي تساعد على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله في نشاط معين ومقدار المثابرة في مواجهة التحديات والعقبات وقدرته على اختيار الأنشطة والقدرة على التعلم والإنجاز (Catalino, corinne Gaffany.2018:25).

- **تعريف كفاءة المعلم**

يعد مفهوم كفاءة المعلم قوة دافعية أساسية تقف خلف أفعال الفرد، فهي تعد وسيطاً بين العقل والمعرفة، ولذلك فإن درجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي يمكن أن يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي يواجهها، كما يحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات.

(Christina N. Chatlos.2020.33)

عر(2013:13) Eric, Ridel كفاءة الذات لدى المعلم بأنها اعتقاد المعلم في كفاءته على التأثير على الطلاب وتعليمهم ويساعده ذلك على التخطيط الجيد وإعداده للأنشطة التعليمية واستثمار قدرات طلاب.

تعرف(2017:11) Denniston, lindsey بأنها معتقدات المعلم حول قدراته على القيام بمستويات معينة من الأداء، واعتقاده بقدرته على أداء مهام محددة.

تعرف (Theodouluo, Anna .2017:65) كفاءة المعلم بأنها ثقته أو اعتقاده في قواه الشخصية الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة.

وعرفتها (Hudes, Alexandra .2017:28) بأنها اعتقاد أو إدراك المعلم لمستوى أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات، وكذلك التأثير على الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

وعرفتها Bressette,Keri Anne (2018:12) بأنها ايمان المعلم بقدرته على القيام بمهام التدريس الفعال في التحصيل والتعامل الجيد مع الطلاب وفهمهم وتمكنه العلمي في مادة تخصصه ومتابعة الجديد فيها.

وتعرفها Catalino, corinne Gaffany (2018:25) بأنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن المعلم، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بمستويات معينة من الأداء ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة.

وعرفتها Corona, Laura L. (15:2020) أنها توقع المعلم بأنه قادر على أداء السلوك الذي يخلق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين.

وعرفها(Phillips, Lenardo .2020:55) بأنها ثقة المعلم في التعليم الفعال والتأثير الإيجابي على طلابه، وقدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات عمله كي يحقق النتائج التي يتوقعها.

وعرفتها Strong, Jane E (2020:22) بأنها اعتقاد المعلم وتوقعه بقدرته على النجاح في المهام والسلوكيات الحياتية على النحو المرغوب وبذل الجهد والمثابرة وتذليل العقبات التي تمنع الوصول للأهداف المخطط لها.

- **أبعاد كفاءة المعلم:** والمتتبع للتعريفات السابقة يمكن تعريف كفاءة المعلم بأنها تتضمن النقاط التالية:

ذكر Phillips, Lenardo (2020:57) أبعاد كفاءة المعلم في ثلاثة أبعاد مرتبطة بالأداء هي كلآتي:

١. **الأهمية (مقدار الفاعلية)Magnitude** : وهو مستوى قوة الدافع لدى المعلم للأداء في المجالات والمواقف التعليمية، ويتحدد من خلال صعوبة الموقف نفسه لذلك يمكن أن يرتب المعلم المهام من السهل إلى الصعب للتدرج في تحقيق أهدافه.
٢. **العموميةGenerality :** ويشير إلى انتقال الكفاءة من موقف ما إلى مواقف مشابهة، والنجاح في تحقيق أداء تلك المهام بصورة واقعية وعلى مواقف آخري.
٣. **القوةStrength:** ويقصد به احساس المعلم بمدى كفاءته ومدى إدراكه لقدراته وإمكاناته لأداء المهام والأنشطة المخطط لها.

وأشارت Biasotti, Nancy A. (2017:56) إلى أن كفاءة المعلم تشمل ثلاثة أبعاد هي:

١. **كفاءة تعليم عامة:** وتتمثل في اعتقاد المعلم حول قدرته في التغلب على التأثيرات الخارجية على نتائج طلابه.
٢. **كفاءة تعليم شخصية:** تتمثل في اعتقاد المعلم حول قدرته في تحقيق التغيير في طلابه.
٣. **كفاءة المعلم الجماعية:** تشير إلى التعاون الجماعي للمعلمين في المدرسة، والتعاون بين المعلم والأسرة.

- **مصادر كفاءة المعلم:** تمثل مصادر كفاءة المعلم في:

١. **الإنجازات الأدائية:** تعنى الخبرات والإنجازات الشخصية أو المباشرة التي يمتلكها المعلم أو يكتسبها، حيث أن التجارب الناجحة ترفع معدل الكفاءة بينما يخفض الفشل من احساسه بكفاءة.
٢. **الخبرات البديلة:** وتعنى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها المعلم من ملاحظة الآخرين، أو من النماذج والدورات التدريبية والبحوث الحديثة حيث تساعده على اكتساب خبرات ترفع من إحساسه بكفاءة الذات.
٣. **الإقناع اللفظي:** ويحدث من خلال حديث الآخرين أو الحديث الإيجابي مع الذات، ويفيد فى تعزيز الشعور بكفاءة الذات لدى المعلم من خلال المناقشات التي تحدث ومن خلال التغذية الراجعة.
٤. **الحالات الانفعالية الفسيولوجية:** مثل القلق والخوف والتردد والتي تعطى مؤشرات لمستوى كفاءة الذات لدى المعلم. Theodouluo, Anna (2017:25)

يشير Vaughn, Elizabeth (2019: 46) إلى أن كفاءة المعلم تؤثر على أنماط التفكير، وتحفزه لوضع أهداف عالية وتنمى من ثقته في النجاح وتزيد من قدرته

على الإنتاج، حيث ان إتقان العمل بمستوى مرتفع من الكفاءة يساعده على التخلص من مصادر الضغط ويكرس وقته للعمل والتعلم، واستخدام التقنيات الحديثة مع الأطفال وانخفاض شعوره بالضغط النفسي لأن المعلم يسعي لحل مشكلاتهم والاعتماد على وسائل الإقناع والتشجيع مع الطلاب، والإكثار من استخدام الأنشطة التعليمية.

وتساعد كفاءة المعلم على التقدم العلمي للطلاب باعتباره موصلا للمعرفة والمعارف والمعلومات والمعلم الكفء يتمتع بخصائص شخصية تتلاءم مع نموه المهني لمساعدة التلاميذ على التحصيل الدراسي النمو العقل السليم. (Bressette, Keri Anne .2018:26)

وأشار Phillips, Leandro (2020:23) أن كفاءة المعلم ليست مجموعة من المهارات لدى المعلم ولكن ما يمكن فعله بتلك المهارات، لأن المهارات وحدها ليست كافية ولكن يجب أن يكون لدى المعلم القدرة على استثمار تلك المهارات واستخدامها بأفضل طريقة ممكنة

ويذكر Raffiel, Sedrani (2018:36) أن مفهوم المعلم عن كفاءته يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها وتساعده في التغلب على المشكلات التي يمر بها، وتعتبر هامة لدى المعلين لأنها ترتبط بالدافعية والحماس للعمل والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد ومساعدة الطلاب على رفع مستواهم الأكاديمي.

تعد كفاءة المعلم أمر هام وضروري ولذلك ذكر نايف الزارع (٢٠١٤: ٢٣٧) بعض الاعتبارات لتحديد مدى كفاءةالمعلم للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الآتي:

- هل يمتلك المعلم القدرة على ضبط سلوك طلابه؟ هناك بعض المعلمين الذين لا يمتلكون قدرة للسيطرة على الأطفال، حتي أنهم لم يستخدموا كيفية استخدام التعزيز لتشجيع الأطفال على التصرف بشكل مقبول.

- هل يمتلك المعلم القدرة على تفريد التعليم حسب قدرات الطلبة في غرفة الصف؟ أن كل طفل في الصف يمتلك مستوى مختلفا عن غيره من الأطفال، ولذلك يجد بعض المعلمين صعوبة في تكييف التدريس بحيث يستطيع كل طفل التعلم.
- هل يمتلك المعلم الرغبة والحماس بقبول طفل توحدى في صفه؟ بعض المعلمين يحبون وجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم ويطالبون بوجوده، وبعض المعلمين يخشون وجودهم داخل الفصل بسب الخوف من الفشل في التعامل معهم، ولذلك يحتاج المعلم للتشجيع حتى يتخلص من خوفه ويكتسب الخبرات والمعلومات وتنمية مهاراته لمساعدة الطفل.
- هل يمتلك المعلم القدرة الكافية على التنظيم بحيث يمكن تحقيق عملية التعليم؟ يعنى إعداد المعلمين للتدريس وفق خطة مسبقة تكون لديهم القدرة على التخطيط وتوفير مهام النمو الدراسي وتنظيم الوقت والجهد لتحقيق أقصى استفادة للأطفال.
- هل يستخدم المعلم إيحاءات بصرية وسمعية مشتركة لمساعدة مختلف أنواع الطلبة؟ إن الأطفال يتعلمون بطرائق مختلفة، البعض قد يعتمد على حاسة البصر بصورة أفضل والبعض يعتمد على حاسة السمع، ولذلك يجب على المعلم أن يستخدم كلتا الطريقتين ليحقق نجاحا أكبر مع مختلف أنواع الطلبة في غرفة الصف.
- هل يستخدم المعلم استراتيجيات إيجابية لمساندة السلوك من أجل ضبط السلوك بدلا من استراتيجيات العقاب؟ اعتماد المعلم على استراتيجيات العقاب بشكل كبير أو كلى لن يوفر بيئة مناسبة للطالب، ويجب أن نتذكر دائما أننا نريد لأطفالنا أن يتعلموا لأنهم مهتمون بالتعليم وليس لأنهم يحاولون تجنب العقاب.
- هل يتفاعل الأطفال في غرفة الصف بشكل جيد مع المعلم ويستمتعون بهذا التفاعل؟ إن الارتباط القوى بين الطفل والمعلم هو أمر جيد، لأن الأطفال يحبون العمل بشكل أفضل مع شخص يحبونه ويحاولون الحصول على معلومات من شخص يسهل الوصول إليه.

- هل يمكن اعتبار أن الأنشطة التي يعرضها المعلم والمنهج مفيدة؟ يواجه الأطفال صعوبات في اكتساب وتعلم المعلومات إذا يتم شرحها بطريقة هادفة وعملية وهذا يتطلب الكثير من العمل من ناحية المعلم لكي يطور أنشطة هادفة.
- هل يستخدم المعلم استراتيجيات الدافعية في التدريس؟ إن التعلم يجب أن يكون ممتعاً، هل تحتوي الأنشطة على معززات؟ هل هناك تنويع في الأنشطة؟ هل يتم تعزيز ومكافأة الأطفال على محاولاتهم، هل يتم تزويد الأطفال بخيارات؟ كل تلك الاستراتيجيات تساعد على المحافظة على اهتمام الأطفال.
- هل يمتلك المعلم الرغبة في العمل مع الطفل ومع فريق التربية الخاصة لوضع برامج متخصصة، الطفل يحتاج إلى اكتساب مهارات التعاون وإدارة الذات وهذا يعنى أن الأخصائي يجب أن يتواجد في غرفة الصف لتطوير وتنسيق البرنامج، أنه كلما كان المعلم يحاول معرفة هذه الاستراتيجيات سوف يجعل من العملية التعليمية أكثر سهولة.

دراسات سابقة :

أولاً: دراسات استخدمت الممارسات المبنية على الأدلة مع معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

هدفت دراسة **Carson, Brook young (2014)** إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الممارسات المبنية على الأدلة في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٤٠) معلماً، وطبق الباحث الأدوات التالية: استبيان المعلومات الديموجرافية للمعلم، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الممارسات المبنية على الأدلة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك اتجاهات إيجابية من المعلمين نحو الممارسات المبنية على الأدلة، وأن هناك علاقة قوية بين اتجاهات المعلمين نحو التدريس والاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة.

هدفت دراسة**Grattan, amy(2017)** إلى التعرف على دور المعلمين في التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتعليم وتنمية مهارات هؤلاء الأطفال، وتكونت العينة من (١٢٥) معلماً، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس توجهات معلمي الأطفال ذوى اضطراب التوحد، ومقياس الممارسات المبنية على الأدلة، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين لديهم معلومات ومعارف حول الأطفال ذوى اضطراب التوحد ولكن هناك قصور في التدريب على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتعليم وتنمية مهارات هؤلاء الأطفال.

هدفت دراسة **Denniston, lindsey(2017)** إلى التحقق من معرفة المعلمين الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد بالممارسات المبنية على الأدلة، ومصدر تلك المعلومات، ومعتقداتهم وأفكارهم حول ذلك الأسلوب، وتكونت العينة من (٢٠) معلم، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس المعلومات الديموجرافية عن المعلم، ومقياس استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الأبعاد التالية: التواصل، والسلوكيات المضطربة، و المهارات الاجتماعية، المهارات الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية من المعلمين نحو استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، ولكن يوجد قصور في التعامل والتدريب عليها كاستراتيجيات النمذجة، والتدخل الإيجابي، والتعزيز، والحث، والتقييم الوظيفي، والتحفيز.

هدفت دراسة **Aukes, Jo Ann Beth (2018)** إلى التعرف على العلاقة بين سنوات خبرة العمل لدى المعلم وقدرته على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٢٢٨) معلم، وطبق الباحث مقياس المعلومات الديموجرافية عن المعلم، ومقياس مهارات المعلم لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وبرنامج تدريب المعلم على الممارسات المبنية على الأدلة لتعليم وتدريب الطفل، وتوصلت النتائج إلى أن زيادة سنوات الخبرة لدى المعلم

تجعله أكثر قدرة على التعامل بالممارسات المبنية على الأدلة وقد يجد صعوبة في تسمية الاستراتيجيات المختلفة بأسمائها الصحيحة، ويتم تطبيقها.

هدفت دراسة **Herzog, Tania(2018)** إلى التعرف على الدعم والتدريب الذي يقدم للمعلم قبل الالتحاق بالعمل وأثناء العمل لإعداده للتعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٧٧) معلماً، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: مقياس مهارات معلم الأطفال ذوى اضطراب التوحد، مقياس الممارسات المبنية على الأدلة لمعلم الطفل ذي اضطراب التوحد وبرنامج لتدريب المعلم على الممارسات المبنية على الأدلة تكون من أربعة عناصر هي :(التدخل الأسرى، التعليم الممنهج والمخطط، والتدخل الوظيفي لحل مشكلات السلوك، والتدخل المتخصص لحل مشكلات التفاعل والتواصل الاجتماعي)، وتوصلت النتائج إلى أن هناك قصور لدى المعلمين في التواصل مع الأطفال وتحقيق مستوى مرتفع من الأداء لدى الأطفال.

هدفت دراسة**Klebanoff, sami (2018)** إلى التعرف على أراء ووجهات نظر الموجهين والأخصائيين النفسيين في المدرسة نحو الاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة داخل المدارس مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٢٠) أخصائي نفسى وموجه نفسى يعملون داخل المدراس، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس الموقف من الممارسات المبنية على الأدلة من خلال المقابلات المباشرة مع الموجهين والأخصائيين النفسيين في المدرسة يحتوى على ١٢ بعداً وهى:(مميزات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، واحتمالية الاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة، ومعرفة كيفية الممارسات المبنية على الأدلة، والفرق بين الاستراتيجيات الأخرى و الممارسات المبنية على الأدلة، حدود استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، التوافق بين الأخصائي والطالب في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وجهات النظر السلبية تجاه المراقبة والإشراف على الأداء، والموازنة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي، و صعوبات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، زيادة الشعور بالأمن الوظيفي لدى

الأخصائيين، الحصول على المساندات والتدريب على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتغذية الراجعة الإيجابية تجاه التنفيذ والمراجعة)، وتوصلت النتائج إلى أن هناك قصور في التدريب الموجه للأخصائيين النفسيين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في التعامل مع الأطفال ذوى اضطرب التوحد.

هدفت دراسة **Solberg, Alan Bryce (2019)** إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد واتجاهاتهم لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وتكونت العينة من (٩٣) معلم في ثلاث مدارس مختلفة، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس اتجاه المعلمين نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد، ومقياس للتعرف على مستوى المعلم حول الممارسات المبنية على الأدلة، وتوصلت النتائج أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد واتجاهاتهم لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة.

هدفت دراسة **Mytua, Ngumbi Fastac(2019)** إلى تحديد مدى استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة وبين عدم استخدامها في التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة (٣٥) معلماً، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس اتجاه المعلمين نحو الممارسات المبنية على الأدلة، واستبيان حول مدى دراية المعلم بتلك الممارسات، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون الأساليب التقليدية في رعاية وتعليم الأطفال ولكن مع التدريب المستمر والفعال نجد أن بعض المعلمين يستخدمون بعض الاستراتيجيات مثل: (تحليل المهام، والتواصل المتبادل بين المعلم والطفل، والتعزيز).

هدفت دراسة **Zaldiver, Tracey Silveria ; etal (2019)** إلى تحديد الاختبارات التي تعتمد على الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد في مدارس الدمج، وتكونت العينة من (٢٤) معلم قسمت إلى مجموعتين، وطبقت الدراسة الأدوات التالية: المقابلات للتعرف

علـى المعلمـين وسـنوات الخبـرة والمعلومـات الديموجرافيـة عـنهم، واسـتبيان حـول الاتجاهات نحو اضطراب التوحد، وبرنامج يعتمد على الممارسات المبنية على الأدلة لمواجهة المشكلات التي تواجه المعلمين في التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد داخل مدارس الدمج، وتوصلت النتائج إلى أن هناك ثلاثة عناصر أساسية لنجاح التدخلات القائمة على الممارسات المبنية على الأدلة وهى المساندة والدافعية والتجهيز، وأن تلك الممارسات هي التي تسد الفجوة بين البحث والدارسة في التدريب على الواقع العملي والممارسة الفعلية للعمل.

هدفت دراسة **Dynia, M Jaclyn ; etal (2020) التحقق من** فاعلية استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٤٧) معلماً، وطبق الباحثون الأدوات التالية: مقياس أداء المعلم مع الطفل وتكون من ثمانية أبعاد: (المهارات الاجتماعية، التواصل، السلوكيات المضطربة، المهارات الحركية، السلوك التكيفي، مشكلات الانتباه، المهارات قبل الأكاديمية، اللعب مع الأقران)، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يعتمدون على الاستراتيجيات والأساليب الحسية لتنمية مهارات الأطفال عن استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة التي تشمل المساعدات البصرية، والتفاعل الاجتماعي، والاستراتيجيات المتنوعة لتعديل السلوك.

هدفت دراسة **oster, Teresa Jean Gregor (2020)** إلى التحقق من تقبل المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة وأثر استخدامها على درجات التقييم الوظيفي للأطفال داخل الفصول وتكونت العينة من (٣٠) معلماً، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس اتجاه المعلم نحو الممارسات المبنية على الأدلة، ومقياس التقييم الصفي للأطفال، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط بين استخدام الممارسات المبنية على الأدلة ودرجات التقييم الصفي، وأن استخدام المعلم للأساليب الحديثة يحقق الرضا لدى كل من الطفل والمعلم.

ثانياً: دراسات تناولت كفاءة الذات لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

هدفت دراسة **Theodouluo, Anna(2017)** إلى التعرف على كفاءة معلم الأطفال ذوى اضطراب التوحد في فصول الدمج، وتكونت العينة من(١٢) معلم، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: المقابلات و مقياس كفاءة المعلم، ومقياس اتجاه المعلمين نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتوصلت النتائج إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر على شعور المعلم بالكفاءة وهى استعداد المعلم للتعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد قدرته على إدارة الفصل، ومعرفته بأساليب تدخل وتدريب حديثة، ومعرفته لاستراتيجيات حديثة لتدريس المنهج، ومعرفة تقنيات وأساليب حديثة لإدارة الفصل، و معرفة طرائق حديثة للتعلم والتدريب، وقدرته في التعرف على متطلبات الأطفال.

هدفت دراسة **Hudes, Alexandra (2017)** إلى التعرف على تصورات المعلم وتقديره لكفاءته حول تعامله مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وهل هناك علاقة بين كفاءة المعلم ومستواه التعليمي وسنوات الخبرة و مستوى الصف الدراسي الذى يدرس فيه، وتكونت العينة من حوالى(١١٥) معلم، وطبقت الباحثة استبيان حول المعلومات الديموجرافية، ومقياس كفاءة المعلم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك ارتباط قوى بين شعور المعلم بكفاءته والالتحاق ببرامج الاستعداد الوظيفي والالتحاق بورش العمل والبرامج التدريبية، كما أن هناك ارتباط قوى بين شعور المعلم بكفاءة الذات ومستوى التعليم وسنوات الخبرة و مستوى الصف الدراسي الذى يدرس فيه.

هدفت دراسة **Catalino,corinne Gaffany(2018)** إلى التعرف على كفاء معلم الطفل التوحدي، وتكونت العينة من (١٤) معلم، قسموا إلى (٧) مجموعة تجريبيه، و(٧) مجموعة ضابطة، وطبق الباحث الأدوات التالية: استبيان لجمع المعلومات الشخصية عن المعلم، مقياس كفاءة المعلم، برنامج رفع كفاءة معلم الطفل التوحدي، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في رفع كفاءة الذات لدى المعلم، وأنه كلما زادت خبرة وسنوات العمل لدى المعلم حقق مستوى أعلى من الكفاءة ، كما أن

ارتفاع شعور المعلم بكفاءته يؤثر على مستوى التحصيل لدى الطفل فيصبح مرتفع أيضاً.

هدفت دراسة**Vaughn , Elizabeth Leandres(2019)** إلى معرفة العلاقة بين كفاءة المعلم وقدرته على التطوير المهني واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد في مدارس الدمج، وتكونت العينة من (١١٣) معلم لمرحلة رياض الأطفال، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: مقياس كفاءة للمعلم، مقياس الممارسات المبنية على الأدلة، وبرنامج للتطوير المهني لمعلم رياض الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتوصلت النتائج إلى حدوث تطور في كفاءة الذات لدى المعلم وتطوير قدراته ومهاراته واكتساب أساليب مختلفة للتعامل بطرائق فعالة مع الأطفال .

هدفت دراسة **Phillips, Lenardo (2020)** إلى التعرف على الفجوة بين شعور معلم الأطفال ذوى اضطراب التوحد بكفاءته والخبرات التي تكون لديه، وتكونت العينة من (٢٠) معلم قسمت إلى (١٠) معلمين مجموعة ضابطة، و(١٠) معلمين مجموعة تجريبية، وطبق الباحث الأدوات التالية: استبيان المعلومات الشخصية عن المعلم، مقياس كفاءة المعلم، برنامج رفع كفاءة معلم الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في مساعدة المعلم على رفع كفاءته، وأن المعلمين الذين يعملون مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد يكونوا أقل كفاءة ورغبة في العمل عن المعلمين الذين يعملون مع أطفال عاديين، أن المعلمين الذين لديهم مشاعر سلبية تجاه الأطفال ذوي اضطراب التوحد يكون مستوى كفاءتهم منخفضاً عن الذين يتعاملون مع الأطفال بطريقة سوية وطبيعية ويتقبلون إعاقتهم.

هدفت دراسة **Shook,Sohna Njie (2020)** إلى فحص العلاقة بين الإجهاد والتوتر الذى يواجه معلم الطفل ذو اضطراب التوحد والعلاقة بين المعلم ووالدي الطفل وتأثير ذلك على شعور المعلم بكفاءته لمواجهة تلك المصاعب، وتكونت العينة من (٢٠) معلم من مرحلة رياض الأطفال قسمت إلى (١٠) مجموعة ضابطة، و(١٠)

مجموعة تجريبية، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقياس الضغوط لدى معلم الطفل التوحدي، مقياس كفاءة معلم الطفل التوحدي، وبرنامج خفض ضغوط العمل لدى معلم الطفل ذى اضطراب التوحد، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض الضغوط لدى المعلم ومساعدته على التخلص من القلق و التوتر الذى يفرضه تعامله مع الطفل من صعوبات وتحديات وأنه كلما فشل المعلم في إيجاد حلقة تواصل وتفاعل إيجابي مع الطفل أو والديه انخفض شعوره بكفاءة الذات.

هدفت دراسة **Biasotti, Nancy (2020)** إلى فحص درجة كفاءة معلم الطفل التوحدي قبل وبعد الحصول على التدريب والخبرات اللازمة التي تؤهله للتعامل مع هؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من(٢٤) معلم قسمت إلى (١٢) معلم مجموعة تجريبية، و(١٢) معلم مجموعة ضابطة، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: استبيان لجمع المعلومات الشخصية عن المعلم، مقياس كفاءة المعلم، والبرنامج التدريبي لرفع كفاءة المعلم للتعامل مع الطفل التوحدي، وتوصلت النتائج إلى أن فعالية البرنامج في رفع كفاءة المعلم وتحقيق مستوى عالي من كفاءة الذات، و زيادة فعالية الذات لدى المعلم ورفع كفاءته تزيد من معدلات التحصيل الدراسي للأطفال .

هدفت دراسة **Strong, Jane E (2020)** إلى التعرف على تنبؤات وتوقعات المعلمين عن شعورهم بالكفاءة من خلال اعتمادهم على الممارسات المبنية على الأدلة في التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة من(٢٥ معلم)، وطبق الباحث الأدوات التالية: مقابلات لتطبيق مقياس كفاءة المعلم، مقياس اتجاه المعلم نحو الأطفال ذوى اضطرب التوحد، برنامج لتدريب المعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة للتعامل مع الأطفال، وتوصلت النتائج إلى أن المعلم يشعر بكفاءة عندما ينجح في التواصل والتفاعل الإيجابي مع الأطفال، وعندما يحصل على معلومات وتدريبات حديثة تتصل اتصالا مباشرا مع عمله.

هدفت دراسة **Corona, Laura L. (2020)** إلى التعرف على بعض المتغيرات (سنوات الخبرة، المعرفة والاطلاع، و التدريب على الممارسات المبينة على الأدلة لرفع مستوى أداء الأطفال)، التي قد تؤثر على شعور المعلم بكفاءته عند تعامله مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتكونت العينة من (٢٠) معلم قسمت إلى(١٠) مجموعة ضابطة، و(١٠)مجموعة تجريبية، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: مقياس للمعلومات الديموجرافية للمعلم، مقياس كفاءة للمعلم، وبرنامج تدريبي قائم على الممارسات المبنية على الأدلة للحصول على نتائج إيجابية مع الأطفال، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في رفع مستوى الطفل ورفع شعور المعلم بكفاءته، وأنه لابد من توفير مزيد من التدريب والمعلومات للمعلم بصفة مستمرة للحفاظ على شعوره بكفاءته.

هدفت دراسة **Christina N. Chatlos(2020)** إلى فحص العلاقة بين معرفة المعلم للممارسات المبنية على الأدلة وعلاقتها بكفاءة المعلم، وتكونت العينة من (٣٠) معلم داخل مدارس الدمج، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: استبيان لجمع المعلومات الشخصية عن المعلم، ومقياس مدى معرفة المعلم للممارسات المبنية على الأدلة، ومقياس كفاءة معلم الطفل التوحدي، وتوصلت النتائج إلى أن المعلم ليس لديه قدر وافى من المعلومات حول الممارسات المبنية على الأدلة أو كيف يستخدمها لمساعدة الطفل على رفع مستوى تحصيله الدراسي، وأنه يحتاج إلى التدريب على تلك الممارسات، ولذلك نجد أن المعلم يشعر بانخفاض في شعوره بكفاءة الذات.

تعقيب على المفاهيم والدراسات السابقة

إن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في البيئة التعليمية يسهم في تحقيق نتائج إيجابية لكل من المعلم والطفل، حيث يتمكن المعلمين من استخدام استراتيجيات تدريس فعالة تقوم على أساس علمي صحيح في التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي يعانون منها، حيث يعد اضطراب التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة وشدة من حيث تأثيره على سلوك الطفل وقابليته

للتعلم والتدريب والاستقلال الاجتماعي، كما يجد هذا الطفل صعوبة في التواصل وتكوين صداقات داخل الفصل والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به ويعجز عن التواصل اللفظي أو غير اللفظي مع المحيطين به.

كما أسفرت نتائج الدراسات عن أهمية تدريب وتزويد المعلم بالمهارات والأساليب التعليمية والاستراتيجيات الحديثة للتعلم ليستطيع تلبية احتياجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد ضمن نظام التعليم العادي، ومساعدتهم في التخلص من الشعور بالعجز وعدم القدرة على تلبية احتياجات الطفل ذي اضطراب التوحد ومساعدته على رفع مستوى شعوره بكفاءة الذات ليستطيع تحقيق متطلبات عمله ليشعر بالرضا عن نفسه وعن عمله وكذلك يحقق الطالب اقصى استفادة من البرنامج التعليمي في اكتساب المعلومات ورفع معدلات التحصيل الدراسية وكذلك تعديل واكتساب السلوكيات ليسهل من عملية دمج الطفل في المستقبل داخل المجتمع، ولذلك فهم يحتاجون إلى إعداد برامج تدريبية تساعدهم في التغلب على تلك المشكلات.

أدوات الدراسة :

١) مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد .

٢) برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد.

فروضا الدراسة :

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد في اتجاه القياس البعدي .
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد.

أدوات الدراسة :

الأداة الأولى: مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد (ملحق) .

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلي تحديد مستوى كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال تحديد الممارسات المبنية على الأدلة .

خطوات إعداد المقياس: تم اتخاذ الإجراءات التالية في سبيل إعداد هذا المقياس والتحقق من صدقه وثباته:

١. الإطلاع على الآراء والأفكار المتاحة في مجال الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي اضطراب التوحد بصفة خاصة؛ لتحديد مستوى كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢. الإطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة .

٣. إجراء العديد من اللقاءات مع مجموعة من معلمى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتعرف على تصورات المعلمين لموقفهم من الكفاءة في سياق ثقافة المجتمع وتقاليده التي يعيشون فيها ومن خلال أهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم والعلاقات الإجتماعية، والمعتقدات الشخصية التى تؤثر على العلاقات مع اسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من أربعة أبعاد، وعدد عبارات المقياس ككل (69) عبارة وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (موافق ٣٠-٤٠%)،(موافق ٥٠-٦٠%)، (موافق ٨٠-٩٠%) مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، ولكن الإجابة تعبر عن مدى شعور وانطباق العبارة على المعلم، ويمكن عرض الأبعاد على النحو التالي:

البعد الأول : يقوم المعلم بتكييف المناهج و طرائق التدريس للأطفال

البعد الثاني: يقوم المعلم بتعديل السلوكيات للطفل

البعد الثالث: يدعم المعلم التفاعل الاجتماعي بين للأطفال

البعد الرابع: يتعاون المعلم مع أعضاء الفريق بما فيها الأسر

تطبيق المقياس وتصحيحه:

تتم قراءة تلك التعليمات للمعلم يقوم القائم بعملية التطبيق بحساب مجمل الاختيارات التي تم اختيارها لتحديد مستوى كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد حيث يعطى رقم (١) عند اختيار (موافق ٣٠-٤٠%)، رقم (٢) عند اختيار (موافق ٥٠-٦٠%)، ، رقم (٣) عند اختيار (موافق بشدة) **التحقق من صدق المقياس وثباته:**

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٧٥) من معلمى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ثم حساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها المعلم في كل عبارة ودرجاتهم الكلية في البعد الذي تنتمي اليه العبارات، وجدول(١) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (١) يوضح معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها المعلم في كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارات

البعد الاول		البعدالثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١.	0.524**	١.	0.487**	١.	0.280*	١.	0.426**
٢.	0.466**	٢.	0.650**	٢.	0.437**	٢.	0.256*
٣.	0.554**	٣.	0.560**	٣.	0.548**	٣.	0.473**
٤.	0.357**	٤.	0.604**	٤.	0.406**	٤.	0.433**
٥.	0.585**	٥.	0.596**	٥.	0.659**	٥.	0.238*
٦.	0.534**	٦.	0.454**	٦.	0.760**	٦.	0.441*
٧.	0.599**	٧.	0.370**	٧.	0.580**	٧.	0.672**
٨.	0.677**	٨.	0.225*	٨.	0.606**	٨.	0.619**
٩.	0.413**	٩.	0.491**	٩.	0.635**	٩.	0.556**
١٠.	0.277*	١٠.	0.202*	١٠.	0.596**	١٠.	0.712**
١١.	0.525**	١١.	0.418**	١١.	0.523**	١١.	0.694**
١٢.	0.536**	١٢.	0.156	١٢.	0.668**	١٢.	0.617**
١٣.	0.636**	١٣.	0.093	١٣.	0.621**	١٣.	0.659**
١٤.	0.651**	١٤.	0.371**	١٤.	0.658**	١٤.	0.568**
١٥.	0.651**	١٥.	0.641**	١٥.	0.606**	١٥.	0.602**
١٦.	0.625**	١٦.	0.588**	١٦.	0.539**	١٦.	0.644**
		١٧.	0.292*	١٧.	0.512**	١٧.	0.616**
		١٨.	0.363**	١٨.	0.400**		

جدول (٢)
يوضح معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها المعلم في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

البعد الاول		البعدالثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
١.	0.460**	١.	0.588**	١.	0.224*	١.	0.430**
٢.	0.489**	٢.	0.321**	٢.	0.363**	٢.	0.221*
٣.	0.369**	٣.	0.342**	٣.	0.447**	٣.	0.324**
٤.	0.281*	٤.	0.576**	٤.	0.230*	٤.	0.412**
٥.	0.558**	٥.	0.488**	٥.	0.540**	٥.	0.211*
٦.	0.487**	٦.	0.495**	٦.	0.665**	٦.	0.351**
٧.	0.415**	٧.	0.287*	٧.	0.577**	٧.	0.542**
٨.	0.545**	٨.	0.268*	٨.	0.477**	٨.	0.518**
٩.	0.291*	٩.	0.540**	٩.	0.584**	٩.	0.383**
١٠.	0.278*	١٠.	0.089	١٠.	0.406**	١٠.	0.505**
١١.	0.406**	١١.	0.480**	١١.	0.492**	١١.	0.519**
١٢.	0.395**	١٢.	0.230*	١٢.	0.600**	١٢.	0.407**
١٣.	0.552**	١٣.	0.441**	١٣.	0.454**	١٣.	0.565**
١٤.	0.488**	١٤.	0.561**	١٤.	0.546**	١٤.	0.486**
١٥.	0.618**	١٥.	0.590**	١٥.	0.443**	١٥.	0.386**
١٦.	0.539**	١٦.	0.634**	١٦.	0.479**	١٦.	0.617**
١٧.		١٧.	0.311**	١٧.	0.436**	١٧.	0.462**
		١٨.	0.555**	١٨.	0.457**		

** دالة عند (٠,٠١)، * دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١) و جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط التى حصلت عليها كل عبارة ترتبط بالدرجة الكلية للبعد وترتبط بالدرجة الكلية للمقياس وأنها دالة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥) مما يدل أن جميع عبارات كل بعد تنتمي للبعد وتنمتي للدرجة الكلية للمقياس ككل .

جدول (٣)

معاملات الارتباط البينية بين درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الأول	1	0.533**	0.516**	.614**٠
البعد الثاني	-	1	0.620**	0.402**
البعد الثالث	-	-	1	0.510**
البعد الرابع	-	-	-	1

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل محور من الابعاد الفرعية مع بعضها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس ومجموع درجاتهم في المقياس ككل

الأبعاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
البعد الأول	0.830**
البعد الثاني	0.768**
البعد الثالث	0.834**
البعد الرابع	0.788**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس *Reliability* :

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة القسمة النصفية لأبعاد المقياس وللمقياس ككل وجدول (٥) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٥)
معاملات الثبات للمقياس ككل

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
البعد الأول	0.831	0.729
البعد الثاني	0.559	0.564
البعد الثالث	0.863	0.810
البعد الرابع	0.830	0.705
المقياس ككل	0.916	0.771

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

المعايير التائية والميئينية للمقياس:

تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى للدرجة الكلية للمقياس وقد بلغت على الترتيب (م = 154، ع=18.84)، وبناء على ذلك تم حساب معايير المقياس، حيث حولت الدرجات الخام إلى درجات تائية ذات متوسط (50) وانحراف معيارى(10)، كما تم تحويل الدرجات الخام إلى رتب ميئينية، وذلك كما موضح بالجدول (٦)

جدول (٦)
الدرجات التائية والميئينية للدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الخام	الدرجة التائية	المئينى	الدرجة الخام	الدرجة التائية	المئينى	الدرجة الخام	الدرجة التائية	المئينى	الدرجة الخام	الدرجة التائية	المئينى
69	4.78	1.3	104	23.40	1.3	139	40.95	20	174	59.57	86.7
70	5.31	1.3	105	23.93	1.3	140	41.48	20	175	60.10	88
71	5.85	1.3	106	24.46	1.3	141	42.02	22.7	176	60.63	89.3
72	6.38	1.3	107	25	1.3	142	42.55	22.7	177	61.17	89.3
73	6.91	1.3	108	25.53	1.3	143	43.08	22.7	178	61.70	90.7
74	7.44	1.3	109	26.06	1.3	144	43.61	28	179	62.23	92

الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية	الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية	الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية	الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية
75	1.3	7.97	110	1.3	26.59	145	1.3	44.14	180	32	62.76	92
76	1.3	8.51	111	1.3	27.12	146	1.3	44.68	181	34.7	63.29	92
77	1.3	9.04	112	1.3	27.65	147	2.7	45.21	182	37.3	63.82	94.7
78	1.3	9.57	113	1.3	28.19	148	2.7	45.74	183	38.7	64.36	97.3
79	1.3	10.10	114	1.3	28.72	149	4	46.27	184	40	64.89	98.7
80	1.3	10.63	115	1.3	29.25	150	4	46.80	185	44	65.42	98.7
81	1.3	11.17	116	1.3	29.78	151	5.3	47.34	186	44	65.95	98.7
82	1.3	11.70	117	1.3	30.31	152	5.3	47.87	187	45.3	66.48	98.7
83	1.3	12.23	118	1.3	30.85	153	5.3	48.40	188	46.7	67.02	98.7
84	1.3	12.76	119	1.3	31.38	154	5.3	48.93	189	46.7	67.55	98.7
85	1.3	13.29	120	1.3	31.91	155	6.7	49.46	190	48	68.08	100
86	1.3	13.82	121	1.3	32.44	156	6.7	50	191	50.7	68.61	100
87	1.3	14.36	122	1.3	32.97	157	6.7	50.53	192	56	69.14	100
88	1.3	14.89	123	1.3	33.51	158	8	51.06	193	58.7	69.68	100
89	1.3	15.42	124	1.3	34.04	159	8	51.59	194	58.7	70.21	100
90	1.3	15.95	125	1.3	34.57	160	8	52.12	195	58.7	70.74	100
91	1.3	16.48	126	1.3	35.10	161	9.3	52.65	196	58.7	71.27	100
92	1.3	17.02	127	1.3	35.63	162	9.3	53.19	197	60	71.80	100
93	1.3	17.55	128	1.3	36.17	163	10.7	53.72	198	62.7	72.34	100
94	1.3	18.08	129	1.3	36.70	164	12	54.25	199	64	72.87	100
95	1.3	18.61	130	1.3	37.23	165	12	54.78	200	66.7	73.40	100
96	1.3	19.14	131	1.3	37.76	166	13.3	55.31	201	68	73.93	100
97	1.3	19.68	132	1.3	38.29	167	13.3	55.85	202	72	74.46	100
98	1.3	20.21	133	1.3	38.8	168	13.3	56.38	203	77.3	75	100

الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية	الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية	الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية	الدرجة الخام	المئينى	الدرجة التائية
99	1.3	20.74	134	13.3	39.36	169	56.91	81.3	204	75.53	100
100	1.3	21.27	135	13.3	39.89	170	57.44	82.7	205	76.06	100
101	1.3	21.80	136	14.7	40.42	171	57.97	85.3	206	76.59	100
102	1.3	22.34	137	17.3	40.95	172	58.51	85.3	207	77.12	100
103	1.3	22.87	138	18.7	41.48	173	59.04	86.7			

الإرباعيات:

يوضح جدول(٧) الارباعيات والمتوسط والانحراف المعياري لكل بعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٧)

الإرباعيات على مقياس كفاءة معلم الطفل ذو اضطراب التوحد

الأبعاد	م	ع	إرباعى أول	إرباعى ثانى	إرباعى ثالث
البعد الأول	34.87	6.13	31	36	39
البعد الثاني	35.89	4.73	33	36	39
البعد الثالث	42.19	6.68	38	43	47
البعد الرابع	41.11	5.76	338	42	46
المقياس ككل	154.05	18.84	142	156	168

يوضح جدول (٧) تقسيم مقياس كفاءة معلم الطفل ذى اضطرابا التوحد إلي أربعة مستويات (منخفض، أقل من المتوسط، أعلي من المتوسط، مرتفع)، فإذا وجدت درجة معلم الطفل ذو اضطراب توحدى أسفل الإرباعي الأول فهذا يدل على أن المعلم لديه مستوى منخفض من الكفاءة ، وإذا كانت درجة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد أعلى أو تساوى الأرباعى الأول وأقل من الإرباعي الثاني فهذا يدل على أن معلم الطفل ذي اضطراب التوحد في المدي أقل من المتوسط في الكفاءة ، وإذا كانت درجة معلم الطفل ذي اضطراب أعلى من أو تساوى الإرباعي الثاني وأقل من الإرباعي الثالث فهذا يدل على أن معلم الطفل ذي اضطراب في مدى أعلى من المستوى في الكفاءة ، وإذا كانت

درجة معلم الطفل ذي اضطراب أعلى من أو تساوى الإرباعي الثالث فهذا يدل على أن معلم الطفل ذي اضطراب مرتفع في تقديره لكفاءته.

الأداة الثانية: برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الأطفال ذي اضطراب التوحد:

إجراءات إعداد البرنامج:

يتحدد مفهوم هذا البرنامج التدريبي في أنه "برنامج مخطط ومنظم قائم على الممارسات المبنية على الأدلة في ضوء أسس علمية ويتضمن استخدام مجموعة من الأنشطة والفنيات بهدف تحسين كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج بصورة عامة إلي تحسين كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن طريق برنامج مخطط ومنظم قائم على الممارسات المبنية على الأدلة

بناء وحدات البرنامج:

إعتمدت الباحثة في بناء وحدات البرنامج على مجموعة من المصادر العلمية العربية والإنجليزية وذلك على النحو التالى:

١. الإطار النظري للدراسة، وما أتيح الإطلاع عليه من الكتب والمراجع الأجنبية والعربية .
٢. البحوث والدراسات الأجنبية والعربية التي إستخدمت برامج تدريبية تهدف لتحسين كفاءة معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد

الفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

هناك مجموعة من الفنيات التي تمت الاستعانة بها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج :

١- النمذجة:

تعد النمذجة جزءاً أساسياً من برامج تعديل السلوك حيث تتضمن تغيير سلوك الفرد عن طريق قدرته على التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، فالتعلم بالنموذج

عبارة عن أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام المعلم بهدف مساعدته على محاكاته، وعادة يكون التعلم بالنموذج أكثر فاعلية إذا احتل النموذج مكانة مميزة في الحياة لأن الأفراد بصورة عامة يميلون إلي تقليد أبطالهم المفضلين أكثر من غيرهم (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٨: ٧٥) وفي البرنامج تؤدي النمذجة دوراً مهماً يتمثل في أن يقوم المدرب أمام المعلم بالسلوك الذي يرغب في توضيحه ببطء وعدة مرات حتى يستطيع المعلم تقليده وإعادته .

٢- **التكرار:**

يشير مصطلح التكرار إلي إعادة السلوك حتي يظهر بصورة تلقائية بعد ذلك، ويلزم ذلك تغيير الأنشطة بهدف زيادة الإهتمام والدافعية، وهي استراتيجية تهدف إلي تحسين قدرة المعلم على اكتساب المهارات المرتبطة بجوانب الكفاءة والثقة وتحسين عملية التذكر عن طريق جعل المعلم يكرر ما يتعلمه أو تكرار المثيرات بأي طريقة أخرى لمرة واحدة، أو لعدة مرات، أو لعدد غير محدود من المرات، ويتحقق ذلك من خلال تكرار التدريب خلال الجلسات وخلال العمل، لاكساب المعلم مهارات جديدة.

٣- **لعب الدور:**

قيام المعلم بتمثيل أدوار، كأن يمثل دور الأب أو دور المعلم أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين، حيث يكشف الفرد من خلال التمثيل مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي، وينفس عن إنفعالاته، ويستبصر بذاته ويعبر عن إتجاهاته وصراعاته ودوافعه، وهذا الأسلوب مفيد في علاج المشكلات الإجتماعية ومشكلتي الخوف والخجل (بطرس حافظ،٢٠١٢: ٣٠٩ -٣١٠). وفي البرنامج يحتل لعب الدور أهمية كبيرة تتمثل في توفير فرصة تعلم للفرد والتدرب على الحلول الممكنة في موقف معين، وتحديد المشاعر والإنفعالات لنفسه أو للآخرين في نفس الموقف، ومعرفة طريقة تفكير الآخرين عند تمثيل حالاتهم العقلية.

٤- **التغذية الراجعة :**

يعود مفهوم التغذية الراجعة إلي المعلومات التي تقيم أو تصحح أداء الأفراد، التي يحصل عليها المعلم بإستمرار حول أفعاله الحركية التي أدت إلي تحقيق الهدف، وعند تلقى تغذية راجعة إيجابية فإن المعلومات تشير إلي أن السلوك كان إيجابياً أو صحيحاً، والتغذية الراجعة لها إيجابيات عند استخدام المعززات ولا تعيق استمرار القيام بالسلوك موضع التنفيذ كما أنها يمكن أن تطبق بسهولة وسرعة وضمن أى موقف كان.

٥- **التكليفات المنزلية :**

تقوم فكرة الواجبات المنزلية على أساس تكليف المعلم بالقيام ببعض التكليفات المنزلية التى تحدد عقب كل جلسة وهى تساعده على أن يكتشف إمكانيات الطفل، وتزيد وعيه بما يفعله المدرب، ويستطيع الطفل أن يفعله بنفسه، وبالتالى فهى تتيح الفرصة للمعلم لإكتساب خبرات بنفسه من خلال تنفيذ الواجبات المنزلية.

٦- **العصف الذهنى :**

هو احدى الطرائق الشائعة في تنمية الابتكار وفيها يطلب من كل معلم من المعلمين ان يكتب أفكار قد ترد الي اذهانهم دون قيود او شروط ، ويعد أسلوب العصف الذهني أحد استراتيجيات التعلم الجماعي التى تهدف لبناءعلاقات تكاملية بين المفاهيم الموجودة في ذخيرة المعلمين وما يتلقونه من مفاهيم جديدة يتفاعل معها المتعلم من أجل توالد مفاهيم جديدة يوظفها المتعلم في حياته اليومية حينما يتعرض لمشكلة غير مألوفة لديه من خلال ثلاث خطوات متسلسلة هي (مرحلة تحديد المشكلة – بناء الافكار -مرحلة تقويم الافكار)

٧- **المحاضرات والمناقشات الجماعية :**

تعد المحاضرة أو المناقشة الجماعية من أساليب الإرشاد الجماعي ويلعب فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيسياً حيث يعتمد على إلقاء المحاضرات ويتخللها

مناقشات هدفها تغيير الاتجاهات، ويمكن استخدام المناقشة الجماعية إما بعد المحاضرة أو أثنائها أو بعد التدريب على مهارة معينة، ويقوم المحاضر بإدارة المناقشة لأن المسترشد يستمع إلي المحاضرة وهو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها، ويلاحظ أن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يستخدم بنجاح وفي نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس والمؤسسات (حامد زهران، ٢٠٠٥: ٣٣٠-٣٣١) ، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المحاضرات والمناقشات الجماعية مع المعلمين لتبادل خبرات ومهارات التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتعرف على المشكلات التي تواجههم وكيفية مواجهتها، وإتاحة الفرصة للتعرف على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الأطفال وخصائصهم وأساليب تدريبهم وكيفية التعامل معهم وكيفية تحسين شعور المعلم بكفاءته ، وتوضيح دورهم الأساسي والفعال في تحقيق الهدف من البرنامج وكذلك قيام الباحثة بمناقشتهم حول المشكلة التى تواجههم فى التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكيفية تحسين شعورهم بالكفاءة .

مراحل تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ هذا البرنامج على ثلاث مراحل؛ تمهيدية، وتنفيذية، وتقييمية، وذلك على النحو التالى:

المرحلة التمهيدية: تم خلال هذه المرحلة تطبيق المقاييس اللازمة لإختيار عينة الدراسة مثال ذلك؛ مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد. كما تم في هذه المرحلة عقد عدة لقاءات مع المسؤولين في المدرسة والمعلمين؛ وذلك على النحو التالي:

- **اللقاءان الأول والثاني:** مع معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك بهدف التعرف عليهم وتوضيح ومناقشة المعلمين بالطريقة التى يتعاملون بها مع الاطفال ذوي اضطراب التوحد وتوضيح موضوع البحث وهدفه وأدواته، وفائدته للمعلم.

- **اللقاءان الثالث والرابع :** مع إدارة المدرسة والمتمثلة فى (المسئولين فى المدرسة المدير ومدرس الفصل)، وذلك بهدف التعرف على المدرب والإطلاع على المقياس الذي سوف يتم تطبيقه وهو مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد وعرض فكرة عامة لهم عن البرنامج التدريبى ودوره في استخدام الممارسات المبنية على الادلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد، ومن ناحية آخرى فإن هذين اللقاءان مهمين لإقامة علاقة مهنية وتنمية الاحترام بين الباحثة وإدارة المدرسة.
- **اللقاءان الخامس والسادس** : مع معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بهدف التعرف على المدرب والإطلاع على المقياس الذي سوف يتم تطبيقه وهو مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد وعرض فكرة عامة لهم عن البرنامج التدريبى ودوره في استخدام الممارسات المبنية على الادلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد، ومن ناحية آخرى فإن هذين اللقاءين مهمين لإقامة علاقة مهنية وتنمية الاحترام بين الباحثة والمعلمين.

ملحوظة مهمة: إن اللقاءات السابقة جميعها تتفق على هدف عام هو تعزيز العلاقة بين المدرب وإدارة المدرسة من ناحية، والمعلمين من ناحية أخرى، وإقامة علاقة تتسم بالود والتقبل بين المدرب والمعلم مع التأكيد على وجود جلسات تمهيدية أخرى في البرنامج بهدف تحقيق حلقة وصل بين المرحلة التمهيدية ومرحلة تطبيق جلسات البرنامج.

المرحلة التنفيذية: يتكون هذا البرنامج من (٣٧) جلسة، استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بواقع (ثلاث) جلسات أسبوعياً، ويستغرق زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، يتم تطبيق الجلسات بشكل جماعي، وزمن الجلسة ممكن يستغرق زمناً أكثر من هذا حيث يجب أن تتخلل الجلسة فترات راحة حسبما تقتضي طبيعة الإجراءات في كل جلسة، وتتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة من أهداف البرنامج، وتخصص أول

خمس دقائق للترحيب بالمعلم ومراجعة ما سبق عرضه في الجلسة السابقة من خلال مراجعة الواجبات المنزلية المطلوبة منهم، ويتم إنهاء الجلسة بطريقة إيجابية يمتدح فيها المعلم ومدى إيجابيته وتفاعله مع المدرب طوال زمن الجلسة، ويسود الجلسة مناخ من المرح والإرتياح بما يحث المعلم على الإستجابه لأنشطة وفعاليات البرنامج، مع استخدام معززات منوعة لزيادة دافعية المعلم لمواصلة المشاركة في أنشطة البرنامج.

وهناك بعض الإعدادات العامة التي يجب إتباعها في كل جلسة من جلسات البرنامج يمكن إجمالها في نقاط منعاً لتكرارها داخل الجلسات وذلك على النحو التالي:

١- يراعى عقد الجلسة في مكان هادئ خالٍ من الضوضاء والمشتتات المختلفة.

٢- تتم الجلسة في زمن ٤٥ دقيقة مع المعلمين.

٣- يتم تقييم الأنشطة التي قام بها في كل جلسة والتكليفات المنزلية التي نفذها، والمعززات التي تم استخدامها معه، ومدى تقدمه خلال جلسات البرنامج وأخيراً التوصيات والمقترحات التي يقترحها المعلمون.

مرحلة التقويم: يتم تقويم فعالية هذا البرنامج، وكذلك التحقق من إستمرار تأثيره من خلال أربعة مستويات على النحو التالي:

- **التقويم القبلي:** عن طريق البحث والإطلاع وإضافة التعديلات اللازمة على الجلسات وفاعليات البرنامج في ضوء نتائج الإختبارات القبلية وذلك قبل التطبيق.
- **التقويم المستمر:** تقويم البرنامج أثناء التطبيق من خلال إجراء تقويم في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج، للوقوف على مدى استفادة الأطفال من أنشطة وفاعليات الجلسة، وتحديد النقاط التي تحتاج إلي تعديلات لتتناسب مع التطبيق العملي للجلسات وإجراءات البرنامج، والتي لم تتضح أثناء الإعداد النظري للجلسات.
- **التقويم البعدي:** بعد الانتهاء من أنشطة البرنامج التدريبي يعاد تطبيق الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة الدراسة للكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية المهارات المستهدفة لدى المعلمين المشاركين فيه.

- **التقويم التتبعى:** حيث يعاد تطبيق نفس أداة الدراسة المستخدمة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، على عينة الدراسة للوقوف على مدى احتفاظ المعلمون بما تعلموه وتدربوا عليه من مهارات أثناء جلسات البرنامج.

جدول (٨)
ملخص جلسات البرنامج

م	الموضوع	الهدف العام
١	جلسة تعارف	أن يتعرف أفراد المجموعة على بعضهم وبناء علاقات صداقة بينهم
٢	الطفل التوحدي	أن يتعرف المعلم على مفهوم اضطراب التوحد وتشخيصه
٣	الحاجات المعرفية	أن يتعرف المعلم على أوجه القصور المعرفية للطفل ذوي اضطراب التوحد
٤	الحاجات النفسية	أن يتعرف المعلم على اهم السمات النفسية للطفل ذوي اضطراب التوحد وكيفية التعامل معها .
٥	الحاجات التواصلية	أن يتعرف المعلم على اساليب التواصل مع الطفل ذي اضطراب التوحد
٦	الحاجات الاجتماعية	ان يحدد المعلم السمات الاجتماعية للطفل ذي اضطراب التوحد
٧	الممارسات المبنية على الأدلة	أن يتعرف المعلم على مفهوم الممارسات المبنية على الادلة ومكوناته
٨	حوار ومناقشة	ان يشارك المعلم بخبراته معلوماته عما سبق عرضه وتبادل الخبرات
٩	التدخلات القائمة على الاحداث السابقة	أن يتعرف المعلم على استخدام طريقة التدخلات القائمة على الاحداث السابقة وكيفية تطبيقها مع الطفل بشكل نموذجي وتعديل البيئة او النشاط لتناسب مستوى الطفل .
١٠	التعلم القائم على الكمبيوتر	ان يتعرف المعلم على استخدام التكنولوجيا باختلاف أشكالها وصورها لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد على الترفيه عن أنفسهم والتعلم وقضاء أوقات فراغهم وزيادة قدراتهم التعبيرية.
١١	التدريب التجريبي الفردي	ان يتعرف المعلم على التدريب التجريبي الفردى وتكوين الموقف التعليمي مع التخطيط الجيد للأهداف والنتائج المراد الوصول إليها.
١٢	الإطفاء	ان يتعرف المعلم على اسلوب الإطفاء وطريقة استخدامه

م	الموضوع	الهدف العام
		لتدريب الطفل على التواصل الوظيفي وتقييم السلوك الوظيفي للطفل.
١٣	التقييم السلوك الوظيفي	– أن يتعرف المعلم على تقييم السلوك الوظيفي للطفل ذي اضطراب التوحد ليصف السلوك المضطرب وتحديد الأحداث السابقة لحدوثه، والأحداث التي تتبع حدوثه والتعرف على وظيفة السلوك والهدف من حدوثه لدى الطفل.
١٤	التدريب على التواصل الوظيفي	أن يتعرف المعلم على التواصل الوظيفي ليتمكن من ان يعدل السلوك المضطرب.
١٥	حوار ومناقشة	أن يتمكن المعلم من التطبيق العملى على ما تمت معرفته من الممارسات السابقة وكيفية توظيفها في الواقع العملى له
١٦	التدخلات الواقعية (الطبيعية)	أن يتعرف المعلم على التدخلات الواقعية ويستفيد منها لإكساب الطفل السلوكيات المحددة مسبقا للحصول على نفس الاستجابات والسلوكيات في حياته اليومية.
١٧	التدخل الوالدي	أن يحدد المعلم طريقة التدخل الوالدي لتحسين وزيادة اكتساب الطفل للمهارات المرغوبة وخفض حدة أعراض السلوكيات المضطربة.
١٨	التعلم بواسطة الأقران	ان يتمكن المعلم من توفير فرص للتعلم والمشاركة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التوحد على اكتساب السلوكيات السوية كالتواصل البصري والتفاعل الاجتماعي.
١٩	تبادل الصور (نظام للتواصل)	أن يتمكن المعلم من تحديد طرائق تواصل الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال انظمة التواصل (تبادل الصور) لتنمية التواصل اللفظى للطفل.
٢٠	التدريب على الاستجابة الأساسية	أن يتعرف المعلم على متغيرات الاستجابات الأساسية وطريقة استخدامها لمساعدته على التخطيط للتدخلات التي يتم وضعها للطفل بناء على اهتماماته واختياراته.
٢١	الحث والتلقين	ان يتعرف المعلم على فنية الحث والتلقين سواء اللفظي أو البدني والإشارات، لمساعدة الطفل على إتقان المهارة أو السلوك، والتى تقدم من قبل المعلم أو الأقران.
٢٢	حوار ومناقشة	أن يتمكن المعلم من التطبيق العملى على ما تمت معرفته من الممارسات السابقة وكيفية توظيفها في الواقع العملى له

م	الموضوع	الهدف العام
٢٣	التعزيز	ان يتعرف المعلم على استراتيجية التعزيز وطريقة وتوقيت استخدامها مع الطفل.
٢٤	الانقطاع/ إعادة التوجيه للسلوك	أن يتمكن المعلم من منع أو تقديم مشتتات للطفل تساعد على الحد من السلوك المضطرب وتقليل حدوثه في المستقبل.
٢٥	إدارة الذات	أن يتعرف المعلم على استراتيجية ادارة الذات وكيفية استخدام الطفل لها ليميز السلوكيات السوية والصحيحة والسلوكيات المضطربة، والمراقبة الذاتية للطفل على نفسه وتسجيل سلوكه ومكافأة نفسه على إصداره للسلوك الصحيح.
٢٦	السرد القصصي	أن يتعرف المعلم على استراتيجية السرد القصصي للمواقف الاجتماعية للحصول على استجابات صحيحة تجاه السلوكيات الصحيحة، تتضمن صور ومساعدات بصرية ويجب أن تكون قصيرة وموجزة.
٢٧	التدريب الجماعي على المهارات الاجتماعية	أن يتمكن المعلم من القيام بالتدريبات الفردية أو الجماعية التى تقدم للأطفال على التواصل والتفاعل مع أقرانهم والأفراد المحيطين بهم.
٢٨	حوار ومناقشة	أن يتمكن المعلم من التطبيق العملى على ما تمت معرفته من الممارسات السابقة وكيفية توظيفها في الواقع العملى له
٢٩	أجهزة توليد / نطق الكلام	أن يتمكن المعلم من استخدام اجهزة توليد / نطق الكلام لتسهيل عملية نطق الكلام لدى الأطفال بطريقة سليمة وصحيحة.
٣٠	نظام العمل المنظم	أن يتمكن المعلم من استخدام طريقة التدريس التي تعتمد على المساعدات البصرية لزيادة وتحسين الاستقلال للطفل ليتخلص من توجيه المعلم والتصحيح المستمر لسلوكه.
٣١	تحليل المهمة	أن يتعرف المعلم على استراتيجية تحليل المهمة إلي تقسيم السلوك إلى عدة مهام صغيرة، ليسهل من اكتساب الطفل للسوك وإتقانه.
٣٢	تأجيل الوقت	أن يتعرف المعلم على استراتيجية تأخير الوقت بين السلوك الصادر من الطفل والتعزيز أو المكافأة التي يحصل عليها.
٣٣	المساعدات البصرية	أن يتعرف المعلم على طريقة استخدام تسجيلات الفيديو والأفلام المصورة لاكتساب سلوكيات ملائمة سواء في

م	الموضوع	الهدف العام
		السلوك والتواصل أو اللعب الجماعي.
٣٤	النمذجة بالفيديو	أن يتعرف المعلم على استراتيجيات الاعتماد على حاسة البصر في اكتساب السلوكيات المرغوبة لدى لطفل كالصور والكلمات المكتوبة، والخرائط والجداول.
٣٥	حوار ومناقشة	أن يتمكن المعلم من التطبيق العملى على ما تمت معرفته من الممارسات السابقة وكيفية توظيفها في الواقع العملى له
٣٦	جلسة ختامية	ان تقوم الباحثة بتوجيه الشكر والتحية للمعلمين المشاركين في البرنامج.
٣٧	جلسة تتبعية	ان تقوم الباحثة بتقييم المعلمين المشاركين بعد شهر من انتهاء البرنامج من خلال تطبيق مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد

نتائج الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١٢ معلماً للأطفال ذوي اضطراب التوحد تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٢٠-٣٠) عام وكان مستوى الخبرة لديهم خمس سنوات في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أ. النتائج العامة للدراسة

يوضح الجدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس كفاءة معلم الطفل ذى اضطراب التوحد والدرجة الكلية للأبعاد لمعلمى عينة الدراسة، وذلك في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

جدول(٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد والدرجة الكلية لكل عينة الدراسة، وذلك في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية (ن=١٢)

الأبعاد	المتوسط/ الانحراف المعياري	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي
البعد الأول	المتوسط	27.33	41.83	41.75
	الانحراف المعياري	4.96	2.82	2.73
البعد الثانى	المتوسط	31.5	46.41	46.5
	الانحراف المعياري	4.3	1.98	1.93

الأبعاد	المتوسط/ الانحراف المعياري	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي
البعد الثالث	المتوسط	36	47.91	47.91
	الانحراف المعياري	5.64	1.31	1.37
البعد الرابع	المتوسط	32.25	46.33	46.33
	الانحراف المعياري	3.93	1.83	1.83
الدرجة الكلية	المتوسط	127.08	182.5	182.5
	الانحراف المعياري	10.29	4.4	4,5

يوضح جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد والدرجة الكلية للأبعاد لكل معلم من عينة الدراسة، وذلك في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

١. نتائج التحقق من صحة الفرض الاول

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد في اتجاه القياس البعدي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك على مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ وذلك على أبعاد مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد ودرجته الكلية(ن = ١٢)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z*[١]	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البعد الأول	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	3.065	دال عند مستوى ١٠,٠	١ قوى جداً
	الرتب الموجبة	١٢	٥.٦	٧٨			
	الرتب	٠					

[١] • تعتبر قيمة(Z) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ٢,٥٨، وتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ١,٩٦.

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z*[1]	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	المتعادلة						
	الإجمالي	21					
ألبعد الثانى	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	3.065	دال عند مستوى ٠,٠١	١ قوى جداً
	الرتب الموجبة	١٢	٥.٦	٧٨			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	21					
البعد الثالث	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٧٢3.0	دال عند مستوى ٠,٠١	١ قوى جداً
	الرتب الموجبة	١٢	٥.٦	٧٨			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	21					
البعد الرابع	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	3.065	دال عند مستوى ٠,٠١	١ قوى جداً
	الرتب الموجبة	١٢	٥.٦	٧٨			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	21					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢3.06	دال عند مستوى ٠,٠١	١ قوى جداً
	الرتب الموجبة	١٢	٥.٦	٧٨			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	21					

يتضح من جدول(١٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ على أبعاد مقياس كفاءة معلم الطفل ذى اضطراب التوحد، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس في اتجاه القياس البعدي؛ مما يعني تحسن درجات معلمي المجموعة التجريبية بعد مشاركاتهم في جلسات البرنامج ، وهذا يحقق الفرض الاول للدراسة.

ولحساب حجم تأثير نقوم بالتعويض فى المعادلة على النحو التالى:

r= 4(55)10/(10+1)-1=1

٢. نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابرامتري لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى على كفاءة معلم الطفل ذى اضطراب التوحد ومتوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي وذلك على مقياس كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد وفيما يلى جدول(١١) يوضح ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد:

جدول(١١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي؛ وذلك على أبعاد مقياس كفاءة معلم الطفل ذى اضطراب التوحد ودرجته الكلية(ن = ١٢)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z •	مستوى الدلالة
البعد الأول	الرتب السالبة	١	٠٠	٠٠	٠٠.١	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠٠.١	٠٠.١		
	الرتب المتعادلة	١١				
	الإجمالي	١٢				
ألبعد الثانى	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	1.00	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	1	٠٠.١	٠٠.١		
	الرتب المتعادلة	1١				

• تعتبر قيمة(Z) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ٢,٥٨، وتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ١,٩٦.

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z •	مستوى الدلالة
	الإجمالي	٢١				
البعد الثالث	الرتب السالبة	1	1.5	1.5	0.00	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	1	1.5	1.5		
	الرتب المتعادلة	10				
	الإجمالي	٢١				
البعد الرابع	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	0.00	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠٠	٠٠		
	الرتب المتعادلة	١٠				
	الإجمالي	٢١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	2	2.50	5	0.00	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٢	2.50	5		
	الرتب المتعادلة	٨				
	الإجمالي	٢١				

يتضح من جدول(١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وبعد فترة المتابعة، على كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد ، مما يعني استمرار تحسن درجات معلمي المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة، وهذا يحقق الفرض الثانى للدراسة.

مناقشة نتائج الدراسة:

تشير النتائج بوجه عام إلى فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الممارسات المبنية على الادلة المستخدم فى الدراسة الحالية فى تحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد ويتضح ذلك فى النقاط الآتية:

- التغيير الذى حدث فى كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد من حيث محاولة فهم أطفالهم ذوى اضطراب التوحد، وإعدادهم للحياة فى المجتمع والتخطيط لمستقبلهم.

- إسهام أنشطة البرنامج التى اختارتها الباحثة بعناية فى تنمية كفاءة المعلم لتحسين الخدمات التى تقدم للطفل ذي اضطراب التوحد من خلال الممارسات المبنية على الأدلة.
- ووجوب الاعتماد على الوالدين فى برامج الممارسات المبنية على الأدلة في رعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

التوصيات :

فى ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج أكدت فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الممارسات المبنية على الادلة المستخدم فى الدراسة الحالية فى تحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد يمكن تقديم بعض التوصيات والتطبيقات التربوية على النحو التالى :

- الاهتمام بالأطفال ذوى اضطراب التوحد فى سن مبكرة، وتفعيل دور الوالدين فى برامج تدريب الأطفال.
- توعية المعلمين بطبيعة الإعاقة، وكيفية التعامل معها، وذلك من خلال دورات تدريبية، وكتب توضح بشكل عملى ما يمكنهم القيام به لمساعدة الاطفال.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام الأنشطة المختلفة فى تنمية الكثير من مهارات الأطفال ذوى اضطراب التوحد فى جميع مجالات النمو لما لها من أهمية بالغة فى رفع وتحسين مستوى الأداء والمهارات لدى الأطفال.

المراجع

المراجع العربية

- **بطرس حافظ بطرس (٢٠١٢).** تعديل وبناء سلوك الاطفال . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- **حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٥).** التوجيه والارشاد النفسي. ط٤، القاهرة، عالم الكتب.
- **خالد عرب (٢٠١١).** مدخل إلى اضطرابات التوحد. الرياض: دار الزهراء.
- **عبد العزيز السيد الشخص(٢٠١٨).** تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوى الحاجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٩).** دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج والآليات). القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- **مصطفى نوري القمش وناجى السعايدة (٢٠٠٧).** قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **نايف بن عابد الزارع (٢٠١٤).** المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- **هشام عبد الرحمن الخولى ومحمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٣).** استراتيجيات تدريس وتعليم التلاميذ ذوي الأوتيزم (التوحد/ الذاتوية) دليل معلم التربية الخاصة الناجح). الرياض: دار الزهراء.

المراجع الأجنبية

- **Ahrens, kodk(2011**). An analysis of education program for student with autism spectrum disorder. PhD. Colorado University.
- **Aukes, Jo Ann Beth (2018).** Relationships Between Special Education Teaching Experience and the Implementation of Evidence-Based Practices for Students with Autism. PhD. Grand Canyon University.

- **Biasotti, Nancy (2020).** The Impact of Professional Development Training in Autism and Experience on Teachers' Self-Efficacy. PhD. Walden University.
- **Biasotti, Nancy A. (2017).** Teacher Self-Efficacy with Regard to Providing Appropriate Intervention Services for Children with Autism Spectrum Disorder in Cyprus. PhD. San Diego, California University.
- **Bressette, Keri Anne (2018).** Relationship Between Teacher Self-efficacy and Use of Evidence-based Practices in Managing Students with Challenging Behaviors. PhD. Walden University.
- **Carson, Brook young (2014).** An Evaluation of the Attitudes Teachers Have Towards Adopting Evidence-Based Practices for Students with Autism in Preschool Classrooms. phd. University of Kansas.
- **Carson, Brook young (2014).** Translating evidence-based practice into an autism specific special school: Model, evaluation and outcomes. PhD. Hong Kong university.
- **Catalino, corinne Gaffany (2018).** Developing and validating the teacher self-Efficacy for Students with Autism Spectrum Disorder in inclusive classrooms. PhD. Montclair State University.
- **Christina N. Chatlos (2020)**. the relationship between knowledge of evidence-based practices for autism spectrum disorders (ASD) and Teachers'self-efficacy. PhD. Fairleigh Dickinson University.
- **Cook, odem (2013).** Evidence based practices and implementation science in special education.Vol.79, No12, pp136-144.
- **Corona, Laura L. (2020)**. Investigation of Teacher' Self-Efficacy for Working with Students with ASD :Impact of Prior Experience, Knowledge, and Training on evidence-based practices. PhD. University at Albany, State University of New York.
- **Denniston, lindsey (2017).** Evidence-Based Practices for student with autism disorder. Phd.California State Polytechnic University.
- **Dotta,reeve(2020).** The implementation Evidence-Based Practices in public school. PhD. Bosten University.
- **Dynia, Jaclyn; Waltonb, M Katherine M; Brockb, Matthew E; Gabrielle, Tiedeb (2020).** Early childhood special education teachers' use of evidence-based practices with children with

autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders.Vel.77, No 55.pp. 995-1004.

- **Eric, Ridel(2013).** The Impact of Professional Development Training in Autism and Experience on Teachers' Self-Efficacy. PhD. Walden University.
- **Goforth, Krystyn R. (2018).** Evidence Based Practices social competence interventions with autism spectrum disorder. PhD. Alliant International University, Irvine, California.
- **Gratin, Barbara C (2016).** Attuited of elementary school teacher toward the Inclusion of children with autism in public school. PHD. University of Arkansas.
- **Grattan, amy (2017).** Early childhood educators' perspectives on autism and Evidence-Based Practices. PhD. University of Phodeisland.
- **Herzog, Tania (2018).** Evidence-Based Practices in Public School Programs for Young Students with Autism Spectrum Disorder. phd. Fairleigh Dickinson University.
- **Hudes, Alexandra (2017).** Self-Efficacy of Teachers Working with Students with Autism Spectrum Disorder.phd. Wilmington University.
- **Klebanoff, sami (2018).** School Psychologists' and Counselors' Perspectives on Evidence-Based Practices for Children with Autism Spectrum Disorders. PhD. University of California.
- **Lopata, thomeer (2010).** Evidence-Based Practices in intervention for student with autism spectrum disorder. PhD. North of California University
- **Maddox, Laura L. (2020).** Effects of systemic Social Skills training on the Social-Communication behavior on young children with autism. University of Nebraska.
- **Meyar, Johncon(2017).** Evidence-Based Practices for student with autism spectrum disorder. PhD. California University.
- **Mytua, Ngumbi Fastac(2019).**Aligning autism focused classroom teaching with evidence-based practices .phd. California State Polytechnic University.
- **oster, Teresa Jean Gregor (2020).** An investigation of head start teachers attitudes toward adopting evidence-based practices and

classroom assessment scoring system. PhD. The University of Utah

- **Phillips, Lenardo (2020).** Teachers' Self-Efficacy and Experiences Teaching Children with Autism Spectrum Disorder. PhD. Walden University.
- **Raffiel, Sedrani (2018).** General education teacher attitude toward the Inclusion of student with autism in General education classroom. PHD. Walden University.
- **Shook,Sohna Njie (2020).** Parent-Teacher Relationships of Students Diagnosed with Autism, Job Burnout, and Stress as Predictors of Teacher Self-Efficacy. PhD. Walden University.
- **Simpson, ralf(2015)**.finding effective intervention and personal preparation practices for student with Autism Spectrum Disorder. PhD. Northcentral University.
- **Solberg, Bryce Alan (2019).** Examining the Attitudes of Teachers who Utilize Evidence-Based Practices to Teach Autistic Students: A Quantitative Correlational Study.phd. Grand Canyon University.
- **Strong, Jane E (2020).** Preparing teacher of student with autism spectrum disorder: Evidence-Based Practices and Teacher Self-Efficacy. PhD. Virginia Commonwealth University.
- **Theodouluo, Anna (2017).** Teacher Self-Efficacy with Regard to Providing Appropriate Intervention Services for Children with Autism Spectrum Disorder in Cyprus. PhD. Northcentral University.
- **Traci, Shepherd.D (2020).** Development of Social Skills for Students with Autism. PhD. Northcentral University.
- **Vaughn, Elizabeth Leandres(2019).** Exploring Relationships among Professional Development, Teacher Efficacy, and Implementation of Evidence-Based Practices in Inclusive Settings. PhD. Northcentral University.
- **Wang, P., Spillane, A. (2009).** Evidence-based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. Education and Training in Developmental Disabilities, 44, 318–342.
- **Wong,c lam (2017).** Evidence-Based Practices with children, youth, young adults with autism spectrum disorder.pdf. Northcentral University.

- **Zaldivar, Tracey Silveira (2019).** Utilizing Participatory Action Research to Implement Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusive Classroom Settings. PhD. Northwest Nazarene University.
- **Zaldiver, Tracey Silveria; Curtis, Heidi (2019). other barriers to** Evidence-Based Practices social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion. International electronic journal of elementary of education. Vel .12, No.623.pp .53-66.

ملحق

مقياس كفاءة معلم الطفل ذى اضطراب التوحد

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
البعد الأول : يقوم المعلم بتكييف المناهج و طرائق التدريس للأطفال				
١.	اتعرف على نقاط القوة لدى الطفل (الحفظ ، التفكير المجرد،الحركات الكبري والصغرى ، الموسيقى، الفن)			
٢.	اتمكن من إجراء تعديلات على محتوى منهج مستوى الصف، ويتمكن الطفل من الانخراط في الأنشطة المنهجية (المشاركة في درس الرياضيات ، المساهمة في مشروع جماعي)			
٣.	اتمكن من تعديل الدروس لتلبية المستوى التمثيلي للطالب لتمثيل أفكاره (الصور ، رموز الصورة ، الإملاء ، إخراج الصوت ، نص)			
٤.	أرى أنه يمكن تحسين المستوى التحصيلي للأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٥.	أستطيع التعامل مع جميع الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمختلف درجاتهم المتفاوتة			
٦.	أستطيع تلبية احتياجات الطفل ذى اضطراب التوحد داخل الفصل الدراسي			
٧.	افهم ما يثير اهتمام هذا الطالب؟			
٨.	أقدم طرائق متعددة للسماح للطفل بالتعبير عن إجاباته أو أفكاره أثناء الدرس أو النشاط (الصور، الرموز، إخراج الصوت، الكتابة)؟			
٩.	أواجه صعوبات في جعل الطفل ذى اضطراب التوحد منتبها داخل الفصل الدراسي			

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
١٠.	اعانى قصور في التدريب على التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد			
١١.	اعدل كيفية تقديم الدروس للسماح لهذا الطالب بفهم المحتوى (توفير العناصر المرئية وتقليل اللغة)؟			
١٢.	اقوم بإجراء تغييرات على التدريس و / أو بيئة الفصل لتقليل التحديات التي يواجهها هذا الطالب			
١٣.	أدمج الاستراتيجيات المقدمة من قبل الآخرين الذين يعرفون هذا الطالب جيدًا (معالج النطق واللغة والمعالج المهني ومعلم آخر والآباء ومقدمي الرعاية)			
١٤.	أخطط لأنشطة المناهج الدراسية (درس الرياضيات أو مشروع مجموعة العلوم) للسماح لهذا الطالب بالمشاركة بنشاط			
١٥.	أحب استخدام أنواع جديدة من الأساليب / التدخلات لمساعدة طلابي			
١٦.	أقدم طرائق التدريس القائمة على البحث / المداخلات مفيدة في الممارسة			
البعد الثانى : يقوم المعلم بتعديل السلوكيات للطفل				
١٧.	اتعرف على مصادر توتر الطفل (التوتر الحسي التحفيز، المطالب الحركية، التواصل التعبيري وتحديات الفهم والتغييرات في الروتين أو جداول ، ومشاعر شخص آخر)			
١٨.	أحدد السبب الكامن وراء السلوك الصعب الذي صدر من هذا الطفل (التحفيز الحسي، المحرك المطالب وتحديات التواصل التعبيري، تحديات الفهم والتغييرات في الروتين أو الجداول، عواطف الشخص وانفعالاته.			

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
١٩.	أرى أن الدمج هو أفضل طريقة لمساعدة الطفل ذى اضطراب التوحد على المشاركة في المجتمع مستقبلا			
٢٠.	اتمكن من استبدال السلوك المضطرب للطفل ذي اضطراب التوحد بسلوك اخر			
٢١.	أرى أن سلوك الأطفال العاديين داخل الفصل يقدم نموذجا إيجابيا يشجع الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تقليده			
٢٢.	أرى أن لدى القدرة على التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٢٣.	أشعر بالسعادة والراحة عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٢٤.	أشعر بالقلق من وجود الطفل ذى اضطراب التوحد داخل الفصل			
٢٥.	افهم متى يظهر الطفل سلوك التوتر داخل الفصل (الضرب ، الهروب ، التأرجح ، الانسحاب)			
٢٦.	أواجه بعض الصعوبات عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٢٧.	اعلم الطفل ذي اضطراب التوحد استراتيجيات لتهدئة نفسه			
٢٨.	اتمكن من تقليل مصادر التوتر التي قد تكون المسهمة في السلوكيات المضطربة للطفل ذي اضطراب التوحد			
٢٩.	اتعرف على الأشياء التي يجدها الطالب صعبة أو مزعجة (الضوضاء العالية، الكتابة اليدوية، التواصل التعبيري، فهم اللغة أو النص)			
٣٠.	احدد السلوكيات المضطربة للطفل ذي اضطراب التوحد في غرفة الصف			

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
٣١.	سأجرب طريقة /أو تدخلاً جديدًا حتى لو كان مختلفًا تمامًا عما اعتدت فعله			
٣٢.	أنا على استعداد لاستخدام أنواع جديدة ومختلفة من الأساليب / المداخلات التي طورها الباحثون حتى لو كان علَّي اتباع دليل تعليمي / تدريبي			
٣٣.	أواجه صعوبة في الحفاظ على سلوك الطفل ذى اضطراب التوحد عند وجوده داخل الفصل الدراسي			
٣٤.	ارتب بيئة الفصل الدراسي لمساعدة الطفل ذي اضطراب التوحد على أن يكون أكثر استقلالية (توفير تسلسل صور للروتين مهمة)			
البعد الثالث : يدعم المعلم التفاعل الاجتماعي بين الأطفال				
٣٥.	أجد أن وجود الأطفال ذوي اضطراب التوحد داخل الفصل العادي يعوق تقدم الأطفال العاديين			
٣٦.	أجد أن دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد داخل الفصل العادي يساعد أقرانهم العاديين على تقبل الاختلافات بين البشر			
٣٧.	أجد أن عملية التعلم تحدث بشكل أسهل لدى الطفل ذى اضطراب التوحد من خلال مراقبته لسلوك أقرانه العاديين			
٣٨.	أجد أن معدلات التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تكون مرتفعة في الفصول العادية			
٣٩.	ادعم قدرة الأقران على(التواصل) فهم كلام الطفل			
٤٠.	ادعم قدرة الطفل على (التواصل) فهم كلام مع الأقران			
٤١.	ادعم قدرة الطفل على التواصل مع أفراد الأسرة المألوفين لديه			

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
٤٢.	أرى أن من حق الأطفال ذوي اضطراب التوحد التعلم في بيئة مماثلة لأقرانهم العاديين			
٤٣.	أشجع على التفاعل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٤٤.	ادعم قدرة الأطفال على التفكير في حل مشكلاتهم من وجهات نظر			
٤٥.	ادعم مشاركة الطفل ذى اضطراب التوحد في انشطة المجتمع			
٤٦.	ادعم مشاركةالطفل ذي اضطراب التوحد في تنظيم اجتماعي الأنشطة			
٤٧.	دعم قدرة الطفل ذي اضطراب التوحد على تقبل أفكار شخص آخر			
٤٨.	ادعم مشاركة الطفل ذي اضطراب التوحد في الأنشطة الاجتماعية المنظمة			
٤٩.	أساعد الطفل ذي اضطراب التوحد على فهم ما يقصده زملاءه اثناء اللعب والترويح			
٥٠.	اتمكن من تسهيل قدرة الطفل ذوي اضطراب التوحد على توصيل الأفكار لأقرانه			
٥١.	اتمكن من تسهيل قدرة الطفل ذي اضطراب التوحد على توصيل أفكار الآخرين إليه			
٥٢.	اشرح تحديات التواصل الاجتماعي الخاصة مع الطفل ذي اضطراب التوحد مع زميل متخصص			
البعد الرابع : يتعاون المعلم مع أعضاء الفريق بما فيهم الأسر				
٥٣.	أجد الدعم والمساعدة التي احتاجها من ادارة المدرسة في			

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
	مواجهة الصعوبات التي تظهر أثناء العمل			
٥٤.	أجد أن الطفل ذو اضطراب التوحد يجب أن يوجد في بيئة تعليمية خاصة به وتتناسب مع احتياجاته			
٥٥.	أجد أن بيئة الفصل وتجهيزاته تساعد الطفل ذو اضطراب التوحد على تلبية احتياجاته			
٥٦.	احتفظ بهدوئي حتى أتمكن من المساعدة في تهدئة الطفل ذي اضطراب التوحد عند الضرورة			
٥٧.	أرفض القيام بمجهود بدنى لجعل بيئة الفصل ملائمة لقدرات الطفل ذى اضطراب التوحد			
٥٨.	أحتاج إلى تدريب مستمر ومكثف أثناء العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٥٩.	اشرح لأسرة الطفل أسباب استخدامى لاستراتيجيات معينة أو تدخلات معينة			
٦٠.	أشعر أنى مؤهل للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد			
٦١.	اطلب المعلومات التي تسهم في فهم نقاط القوة والتحديات التي استثمرها مع الطفل من أسرته.			
٦٢.	اتمكن من إنشاء نظام أو طريقة التواصل مع أسرة الطفل			
٦٣.	أحدد المهام الصريحة للعمل للمساعدين القائمين برعاية الطفل			
٦٤.	اتمكن من التخطيط بشكل تعاوني مع الزملاء في فريق العمل			
٦٥.	أبحث عن الجديد في كيفيةتقديم الرعاية المناسبة للاطفال ذوي اضطراب التوحد			

م	العبارة	أوافق بنسبة (٨٠-٩٠%)	اوافق بنسبة (٦٠-٧٠%)	أوافق بنسبة (٣٠-٤٠%)
٦٦.	ادمج الاستراتيجيات التي يقدمها فريق متعدد التخصصات، سواء الاسرة، أو المركز في تعديل بيئة التعلم للطفل ذي اضطراب التوحد			
٦٧.	أبحث عن معلومات لدى الأسرة تسهم في فهمى لنقاط القوة والتحديات التي يواجهها هذا الطالب			
٦٨.	اتمكن من تدريب مساعدين مهنيين في المهام الموكلة إليهم للعمل مع الطفل			
٦٩.	اناقش الأنماط السلوكية للطفل ذي اضطراب التوحد مع زميل اخر للاخذ برأيه			