

## الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وفقاً للمؤهل الدراسي والتخصص وسنوات الخبرة

د. رامي عبدالله طشطوش

أستاذ مساعد علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك

نوال فلاح السهلي

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل الدراسي والتخصص وسنوات الخبرة، وقد تم اختيار عينة الدراسة من جميع معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض وعددهن (152) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبيان للكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية لدى افراد الدراسة، وقد اشتمل الاستبيان على محورين (الفاعلية الذاتية العامة، والفاعلية الذاتية الشخصية). وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع في الفاعلية الذاتية الشخصية والعامة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى افراد الدراسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص)، وعدم وجود فروق دالة احصائية لمتغير (سنوات الخبرة).  
**الكلمات الدالة:** الفاعلية الذاتية المدركة، اضطراب طيف التوحد، معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

### المقدمة

إن اضطراب طيف التوحد من أكثر الإعاقات صعوبة وتعقيداً، وتستمر هذه الإعاقة مدى الحياة، وتصيب الآباء والمعلمين بالإحباط وذلك لصعوبة ظهور الأعراض الناتجة عن هذا الاضطراب وملاحظتها والتعامل معها. ويظهر مشوار المعاناة بداية مع أسرة الفرد ذي اضطراب طيف التوحد، لعدم توفر المعلومات الكافية للتعامل مع هذه الأعراض، وفي سن المدرسة يزداد الأمر سوءاً حيث يجد الطفل رفضاً من المدرسة، ويبدأ مشوار البحث عن البيئة والمدرسة المناسبة والمعلم المؤهل والمناسب لتعليم هذه الفئة (الجلبي، ٢٠٠٥).

ويعد الطبيب النفسي الأمريكي ليو كانر (Leo Kanner) أول من أطلق تسمية التوحد (Autism)، وقدم وصفاً له وذلك في عام ١٩٤٣، حيث هدف كانر (Kanner) إلى فصل هذه الحالة وتصنيفها بشكل منفصل عن الحالات النفسية الأخرى التي يعاني منها الأطفال. ولقد بدأ الاهتمام باضطراب التوحد عندما كرّس الأخصائي النفسي ريمالد (Remnald) وقته لدراسة التوحد الذي كان يعاني منه أحد أطفاله، لذلك قام بتأسيس الجمعية الأمريكية الوطنية للأطفال التوحديين (National Society of Autism)، وقد انضم لتلك الجمعية مجموعة من الآباء الذين لديهم أطفال يعانون من اضطراب طيف التوحد (زريقات، ٢٠٠٤).

ويعتبر اضطراب اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية صعوبة وشدة من حيث تأثيرها على سلوك الفرد، وقابليته للتعلم والتدريب، أو قابليته للإعداد المهني، أو قدرته على العمل، والاستقلال الاجتماعي والاقتصادي البسيط، أو القدرة على حماية الذات إلا بدرجة محدودة حسب شدة الاضطراب. بالإضافة إلى وجود عقبات في تشخيص الاضطراب، وتعديل السلوك والتأهيل الاجتماعي والمهني حيث لم تتكشف حتى الآن العوامل المسببة لأعراض هذا الاضطراب ما إذا كان وراثياً أو بيئياً أو اجتماعياً أو هي نتيجة لتلك العوامل مجتمعة (الجلبي، ٢٠٠٥؛ محمد، ٢٠٠٧).

كما لم يتم التوصل إلى العوامل المباشرة التي تؤدي إلى حدوث اضطراب طيف التوحد، ويؤكد محمد (٢٠٠٧) على أن اضطراب طيف

التوحد من الاضطرابات الصعبة والشديدة، لأنه يؤثر في سلوك الفرد وفي قابليته للتعلم أو التواصل أو التدريب أو الإعداد المهني، كما أنه يؤثر على قدرته في الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي، كما أن اضطراب طيف التوحد يعيق قدرة الفرد في المجالات اللغوية والعلاقات الاجتماعية والتواصل، حيث تقل قدرته على التفاعل بينه وبين الافراد المحيطين به، وتعيقه على التفاعل مع البيئة المحيطة.

من هنا برز اهتمام العاملين في المجال التربوي بشكل خاص بتلك المعلومات المتعلقة بالجانب التعليمي والتربوي لاضطراب التوحد (Autism)، وعليه فقد ظهر العديد من البرامج والدراسات التربوية التي تستهدف الوصول بالفرد ذي اضطراب طيف التوحد إلى أقصى ما تسمح به قدراته للعيش بشكل مستقل، ومن تلك البرامج برنامج علاج وتربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذوي الإعاقات التواصلية المشابهة (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children: TEACCH) (زريقات، ٢٠١٠).

وقد تعددت تعريفات اضطراب طيف التوحد؛ وذلك لتعدد الباحثين به، ولاختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية، إلا أن معظم التعريفات تركز على وصف الاعراض حيث استخدم كانر (Kanner) مصطلح (Autism) وهو مشتق من الكلمة اليونانية (Auto) وهي تعني الذات (Self) أي الانغماس داخل الذات للتعبير عن العزلة الشديدة لهؤلاء الأطفال فمن أبرز أعراض الأطفال التوحديين القصور الشديد في استجاباتهم للبالغين (السيد وعبدالله، ٢٠٠٣).

وتعرّف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي، يؤدي إلى قصور في الجوانب النمائية الثلاثة التالية: الكفاءة الاجتماعية، التواصل واللغة والنشاطات والاهتمامات، بحيث تظهر هذه الأعراض قبل سن ثلاث سنوات (APA, 1994).

ويشير الصمادي (٢٠٠٧) إلى تعريف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, WHO) لطيف التوحد بأنه اضطراب نمائي يظهر قبل سن ثلاث سنوات، ويظهر على شكل عجز في استخدام اللغة وفي

اللعب، والتفاعل الاجتماعي والتواصل. وهذا ما أكدت عليه أيضاً الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) بأنه اضطراب يشمل (الكفاءة الاجتماعية، التواصل واللغة، والسلوك النمطي والاهتمامات والنشاطات).

أما تعريف الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين (National Society for Children Autistics) بأنه عبارة عن اضطراب تظهر به مجموعة من المظاهر المرضية الأساسية قبل ان يصل عمر الطفل إلى (٣٠) شهراً، وتتضمن اضطرابات في الاستجابات الحسية للمثيرات واضطرابات في الكلام واللغة والمعرفة بالإضافة لاضطرابات في القلق أو الانتماء للناس والأحداث والموضوعات.

بينما يعرفه القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين (Individuals with Disabilities) Education Act بأنه اضطراب نمائي يؤثر بشكل واضح على التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، والأداء التعليمي، ويترافق مع العديد من الخصائص السلوكية أهمها: الانغماس في النشاطات غير العادية، الحركات النمطية، مقاومة التغيير في روتين الحياة اليومية، والاستجابة غير الطبيعية للمثيرات الحسية، وتوضح هذه الأعراض قبل عمر ثلاث سنوات (الزارع، ٢٠١٠).

كما يعرف هيندريكس (Hendricks, 2011) اضطراب طيف التوحد بأنه عجز في النمو بشكل ملحوظ يؤثر سلباً في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، ويرتكز على الأنشطة والحركات النمطية والمتكررة ومقاومة التغيير، ويكون لديه اضطراب في النمو.

ومع تطور ميدان التربية الخاصة عموماً وميدان تربية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خصوصاً، تبلورت قناعة الباحثين والمربين العاملين في هذا المجال بضرورة وجود أخصائيين ومعلمين قادرين على فهم الحالات المتنوعة للأطفال التوحديين والتعامل معها بطريقة تضمن تقدمها وحصولها على خدمات تربوية ونفسية ومساندة مناسبة (صديق، ٢٠٠٥).

وتعتبر الفاعلية الذاتية المدركة أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم

على ما يستطيع انجازه، فالفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرتة، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل حيث يبدأ إدراك الفرد لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته (اليوسف، ٢٠١٣).

ولأهمية موضوع الفاعلية الذاتية فقد تناوله الباحثون والمهتمون في الميدان التربوي على وجه الخصوص، بالبحث والتحليل، وقد عرّف باندورا الفاعلية الذاتية (Bandora, 2007) انها القدرة الإجرائية المدركة، والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف. ويعكس تقييم الأفراد لفاعليتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها. كما عرّفها باجرز (Pajares, 1999) بأنها اعتقاد الفرد في امكانياته الذاتية وثقته في قدرته ومعلوماته، وما يملك من المقومات التي تساعد على تحقيق المستوى الذي يرتضيه او يحقق له التوازن.

ويعد مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة من مفاهيم علم النفس الحديثة حيث أشار إليه باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (اليوسف، ٢٠١٠).

ويشير علي (٢٠٠٨) إلى أن الفاعلية الذاتية المدركة تعتبر من العوامل المهمة، التي تؤدي دوراً كبيراً في التأثير على أداء الفرد. فالأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية في مجالات متنوعة تكون قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة، والفشل أكثر فاعلية ممن يمتلكون فاعلية ذاتية أقل. كما ترى قطامي (٢٠٠٤) أن الفاعلية الذاتية تؤثر على مستوى اختيار

المهمة، ومستوى الأداء، ودرجة المثابرة، والإصرار على تحقيق النجاح، ويتصف أداء المتعلم الذي يمتلك كفاءة بأنه ذو درجة عالية في الأداء، ودرجة متفوقة في الإنجاز والمثابرة والاستمرار لمدة أطول حتى يحقق الهدف.

وتتكون الفاعلية الذاتية كما يرى باندورا (Bandora) من ثلاثة أبعاد: الفاعلية الذاتية السلوكية المرتبطة بالمهارات الاجتماعية، والفاعلية المعرفية المرتبطة بالمعتقدات حول السيطرة على الأفكار، والفاعلية الذاتية الانفعالية المرتبطة بالسيطرة على المزاج أو المشاعر في مواقف محددة. فالفاعلية الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوفرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف (Bandora, 1997).

وتعد الفاعلية الذاتية للمعلمين جزء لا يتجزأ من فاعليتهم كأفراد، إذ أنها فكرة بسيطة ولكنها بالغة الأهمية عند التنفيذ (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وقد وجهت هذه الفكرة البحوث المتعلقة بالتعليم وجهة جديدة بعيدة عن التركيز على المهارات المعرفية فحسب، فالفاعلية الذاتية نظام معقد من عواطف المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم (Knoblauch, 2004)، تؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العملية التعليمية، ونتائج تعلم طلبتهم (Ross & Gary, 2004). وتشير الفاعلية الذاتية للمعلمين إلى أحكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات التعليمية للحصول على النتائج المطلوبة من تعليم الطلبة (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998).

كما ذكر باجارييس (Pajares, 2002) أن فاعلية المعلمين الذاتية تؤثر على أنشطتهم التعليمية، وعلى اتجاهاتهم نحو العملية التربوية، فمثلاً المعلمون ذوي الفاعلية المنخفضة يميلون لتبني سلوكيات متشددة ويشددون على السيطرة والحزم في إدارة الصف، ويعتمدون على الحوافز الخارجية وفرض العقوبات لدفع الطلاب نحو الدراسة، ويتأثر الطلاب بسهولة بكفاءة معلمهم، فمن يثق بنفسه ينمي الثقة لطلابه والعكس صحيح.

وهناك نوعان من الفاعلية الذاتية للمعلمين: أولهما الفاعلية التعليمية العامة وتتعلق بالنتائج على التأثير في تعلم الطلبة بصرف النظر عن الظروف المحيطة؛ بمعنى الاعتقاد العام بمقدرة العملية التعليمية على تنشئة الطلبة ودعم التحصيل الأكاديمي لديهم بغض النظر عن المؤثرات الخارجية (Gibson & Dembo, 1984). أما النوع الثاني فهو الفاعلية التعليمية الخاصة وهي اعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المطلوب في تحصيل طلبته، فاعتقادات المعلمين بفاعليتهم الذاتية الخاصة تؤثر بشكل مباشر في خياراتهم وجهودهم المبذولة، ومقدرتهم على تحمل ظروف العمل الصعبة (Hoy, 2004).

وتؤثر بالفاعلية الذاتية للمعلمين مجموعة من العوامل، بعضها يتعلق بالسمات التي يتمتع بها المعلم وبعضها يتعلق بتلك التي يكتسبها بفعل العوامل المحيطة به. وأولى هذه العوامل هو عامل النوع؛ إذ يختلف المعلمون والمعلمات بدرجة الفاعلية الذاتية التي يتمتعون بها، فقد أشار روس (Ross, 1998) إلى أن المعلمات هن أكثر فاعلية من المعلمين، مما قد يفسر سيطرة المعلمات على مهنة التدريس في كثير من الدول. بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات نتائج مغايرة فأشارت إلى أن فاعلية المعلمين الذاتية لا تتأثر بنوعه (Fortman & Pointus, 2000).

أما الخبرة التدريسية والتي تتمثل في الفترة الزمنية التي يقضيها المعلمون في هذه المهنة، فقد أثبتت الدراسات أن اعتقاد المعلم بفاعليته الذاتية يتزايد بشكل مطرد مع زيادة السنوات التي يقضيها في التدريس (Giallo & Little, 2004)، وذلك لما يتاح له من الفرص لخوض تجارب عملية، تعد من أهم المصادر الأساسية للفاعلية (Bandura, 1997)، أما المعلمون حديثو العهد بالمهنة فإنهم بحاجة إلى مزيد من التشجيع والثناء على إنجازاتهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبناء فاعلية ذاتية قابلة للتطور لديهم (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). كما أن الخبرات التي قد يكتسبونها من خلال ملاحظة إنجازات زملائهم كنوع من الخبرات المتبادلة (Giallo & Little, 2004). وهنا لابد من الإشارة إلى دور الإعداد الجيد والتدريب للمعلمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات وتوفير فرص لتبادلها، وتقديم التغذية

الراجعة البناء مما يؤثر إيجابياً في دافعتهم، وشعورهم بالرضا، ويرفع مستوى إنتاجيتهم (Bandura, 2000). كما أن المعلمين الذين يمتلكون مؤهلات علمية يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية، واتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية التعلمية (Darling-Hammond, 2002). Chung & Frelow, 2002). وهم أكثر إبداعاً في تنفيذ استراتيجيات التعليم الحديثة، وأكثر تفاعلاً مع أفكار طلبتهم (Anthony & Kritsonis, 2007). وإتساقاً مع ما تقدم، ونظراً لما تشكله الفاعلية الذاتية للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص من أهمية في تشكيل سلوك المعلمين واتجاهاتهم، جاءت هذه الدراسة لتقدم صورة واضحة عن مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض للكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغيرات الآتية: التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، أملاً في أن يستفيد القائمين على العملية التربوية لتعديل المعتقدات لدى المعلمات عن فاعليتهن لينعكس ذلك على اتجاهتهن وممارستهن التعليمية.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشهد ميدان رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماماً وتطوراً سريعاً في المملكة العربية السعودية. ونتيجة لتعمق إدراك القائمين على هذا الميدان إلى أهمية دور المعلم، ومهاراته، وفعاليته الذاتية في تطور طبيعة الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ظهرت مجموعة من الدراسات التي تناولت كفايات ومهارات معلمي أطفال هذه الفئة، ولكن يبقى السؤال العام يرتبط بأهمية الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في السعودية. بالتالي جاءت هذه الدراسة لتقدم صورة جلية عن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض. وتحديدًا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

• ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض بالسعودية؟

• هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تبعاً لمتغيرات: التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

### فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد تم تحويله إلى الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

### أهداف الدراسة

حاولت الدراسة الحالية تحقيق الهدفين التاليين:

- الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن الفروق ما بين معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مستوى الفاعلية الذاتية في ضوء بعض المتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

### أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية تتمثل بالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- عدم توفر أبحاث ودراسات كافية في هذا الجانب وخاصة في المملكة العربية السعودية -في حدود علم الباحثين- إذ أن أغلب الأبحاث أو الدراسات قد انصبّت بالبحث على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر من تركيزها على المعلم.
  - التركيز المتزايد على ضرورة الاهتمام بالمعلم، باعتباره حجر الزاوية في تنفيذ البرامج في قطاع التربية الخاصة وبشكل خاص معلمي ذوي اضطراب التوحد.
  - إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات وذلك من خلال ما تقدمه هذه الدراسة من إطار نظري وأداة جمع البيانات وبذلك تفسح المجال أمام دراسات أخرى.
- ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تعد هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة ومكملة لها؛ حيث اهتمت الدراسات السابقة بالتعرف على المظاهر المختلفة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية التعامل معهم، في حين تناولت هذه الدراسة متغيراً مهماً، وهو الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي أكدت نتائج الدراسات التربوية أهمية ذلك على أداء المعلمات.
- تتمثل أهمية الدراسة بتطوير أداة لقياس مستوى الفاعلية الذاتية المدركة (العامة، والشخصية) لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وفق أسس منهجية علمية، مما يتيح الفرصة لاستخدامها من قبل باحثين آخرين في مجتمعات عربية أخرى.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في البيئة السعودية - في حدود علم الباحثين- التي تكشف الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

• يمكن أن تقود الدراسة الحالية إلى التوصل إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تحسين الفاعلية الذاتية لمعلم الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد.

• تشكّل هذه الدراسة محاولة لسد النقص العلمي في المكتبة العربية بشكل عام والوطنية بشكل خاص عن طريق إثرائها بالمزيد من الدراسات.

### مصطلحات الدراسة

اضطراب طيف التوحد: مصطلح يقصد به مجموعة من الإضطرابات النمائية العصبية والتي تسبب عدة مشكلات في المهارات الإجتماعية والتواصلية والعاطفية وفي ظهور انماط سلوك غريبة وبالإضافة إلى محدودية في الإهتمامات لدى المصابين، ومع مراعاة أنّ أعراض التوحد تختلف من طفل إلى آخر وبالتالي تختلف تصنيفاته ما بين طيف التوحد الشديد حيث تظهر فيه جميع أعراض التوحد ويوصف الطفل بأنه صاحب قدرات عقلية منخفضة إلى آخر تظهر عليه بعض الأعراض ويشار إليه بأنه صاحب قدرات عقلية جيدة أو فوق الطبيعية وهذا ما يعرف بطيف التوحد من النوع الخفيف، ومن أبرز هذه الأعراض والتي تبدأ بالظهور قبل سن الثالثة: الإنعزال والعجز عن التفاعل الإجتماعي، التقليد وتكرير الأفعال، الدوران، عدم إدراك الخطر، النشاط الزائد، فشل في التواصل البصري مع الآخرين، الإعتماد على الإهل في أبسط الأمور اليومية، صعوبات في التأقلم تجاه أي تغير في روتين حياتهم، حساسية عالية تجاه لمسهم أو معانقتهم (الجابري، ٢٠١٤).

وإجرائياً يعرف في هذه الدراسة بأنهم الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب طيف التوحد والذين تم تشخيصهم من قبل وزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، والملتحقين بمراكز الأطفال التوحديين في الرياض.

الفاعلية الذاتية المدركة: هي معتقدات الأفراد عن إمكاناتهم للأداء في مستويات من الأداء المتوقعة التي تمارس تأثيراً ونفوذاً على الأفعال، والتي بدورها لها تأثير على نتائج الطلبة، وهي تحدد كيف يشعر الناس وكيف يفكرون وكيف يحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون (Bandora, 1994).  
وإجرائياً تعرف الفعالية الذاتية المدركة بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

مراكز الأطفال التوحديين: ويعرف هذا المصطلح إجرائياً بأنها تلك المراكز التربوية التي تقدم الخدمات التربوية الخاصة لفئة الأطفال ذوي

إضطراب طيف التوحد بإشراف وزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وهذه المراكز تعبر عن المدارس والمعاهد الملتحقين بها الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد.

معلمات الأطفال ذوي إضطراب التوحد: ويعرفن إجرائياً في هذه الدراسة بأنهن المعلمات العاملات في المراكز التي تقدم الخدمات للأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، واللاتي أقتصرت عليهن الدراسة الحالية.

#### محددات الدراسة وحدودها

- تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات التالية:
- بشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات مراكز الأطفال ذوي إضطراب التوحد في مدينة الرياض.
- مكانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في مدينة الرياض حيث تتوزع المراكز في مدينة الرياض.
- زمانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2013/2014.

- يقتصر تعميم نتائج الدراسة على مجتمعها الإحصائي المماثل لعينتها.
- تقتصر الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ لذا تتحدد نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق أداة الدراسة وثباتها، ودرجة دقة ومصداقية وموضوعية أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على أداة الدراسة.

#### الدراسات السابقة

قام الباحثان بعرض مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى موضوع الدراسة وأهميتها في المؤسسات التعليمية، وتناولت أيضا موضوع الفاعلية الذاتية للمعلمين والمعلمات كما يدركونها داخل الميدان التربوي. وفيما يأتي استعراض لبعض هذه الدراسات، تم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، لمراعاة تطور الدراسات حول موضوع الدراسة:

قامت الحديدي (١٩٩٠) بدراسة استطلاعية هدفت التعرف إلى المهارات التي يعتقد معلمو التربية الخاصة في الأردن أنها مهمة لأدائهم عملهم بفعالية، والتي ينبغي على برامج التدريب أن تشتمل عليها. بالإضافة إلى تحديد أثر بعض المتغيرات في ذلك (الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي) لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد تكونت العينة من (١٣٠) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة يشعرون بحاجة إلى التدريب فيما يتعلق بتعديل سلوك الأطفال المعوقين، والمشكلات السلوكية للإعاقات المختلفة، والنشاطات اللامنهجية وأساليب التدريس في التربية الخاصة. وأظهرت النتائج أيضاً إلى عدم توفر التدريب المناسب فيما يتعلق بأسباب الإعاقات المختلفة، وتعريف الإعاقات وتصنيفها، وتاريخ التربية الخاصة، وأخيراً تبين أن عوامل الجنس والمؤهل العلمي لا تلعب دوراً مهماً في تحديد احتياجات المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة، بينما يلعب متغير الخبرة التدريسية دوراً كبيراً في هذا الشأن.

وأجرت الزعبي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) معلماً من العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن. وبعد مراجعة الأدب المتعلق بموضوع البحث تمكنت الباحثة من تطوير أداة تكونت من (١٤٧) تم توزيعها على عشرة أبعاد هي (التخطيط التعليم، الإدارة الصفية، التقوية، تعديل السلوك، الكفاءة العلمية والإعداد المهني، الخصائص الشخصية، التعامل مع الأهل، التعامل مع الزملاء والإدارة، التفاعل مع المجتمع المحلي). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، تم التحقق منها بأكثر من طريقة، مما يبرر

صلاحية استخدامها لأغراض قياس فاعلية معلم التربية الخاصة في الأردن.

وأشار كل من ليفرزون وشافيز (Lverson & Chavez, 1997) بدراستهم حول مقارنة مستويات المعرفة والمهارة المتوفرة لدى كل من معلمي التربية الخاصة في الريف والمدينة، وذلك ضمن (١٣) مجال كفاية لمعلمي الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) خريجاً من برنامج التربية الخاصة في جامعة ولاية كاليفورنيا الامريكية لمستوى الدرجة الجامعية الأولى، حيث شغل (٥٥%) منهم وظائف في مدارس المدن، بينما شغل (٤٤%) منهم وظائف في مدارس المناطق الريفية، وقد تعرضوا للتقييم على قائمة كفايات معلمي الاطفال المضطربين سلوكياً بعد مضي ثلاث سنوات على تخرجهم. وأظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين في كلتا المجموعتين شعروا بأنهم ماهرون بدرجة عالية في ادارة البيئة التعليمية، وفي تطبيق المحتوى التعليمي، وأكثر قدرة على التواصل باللهجات المحلية. كما أظهر معلمو الريف أدنى مستويات الكفاية في مجال المعرفة بخصائص المتعلمين، وقابلهم معلمون المدن بأدنى مستويات الكفاية لديهم في مجال الملاحظة والتقييم.

بينما أجرت ويلي (Whaley, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة واختصاصي النطق بإعداد البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب التوحد وقد بلغت عينة الدراسة (٢٩٢) معلماً واختصاصياً. وأشارت النتائج إلى عدم وجود مظاهر للقصور في مستويات معرفة المعلمين والاختصاصيين في تصميم البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطرابات التوحد، بالرغم من أن درجاتهم في تصميم البرامج التربوية كانت أعلى، بشكل واضح، منها في تصميم البرامج الطبية. إلا أنه تبقى هناك حاجة مستمرة لتدريب أفراد الدراسة لمواكبة آخر ما تتوصل إليه الأبحاث العلمية في هذا المجال.

كما قام الغزو والقريوتي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للمعايير العالمية. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (١٢٠) معلماً

ومعلمة ممن يعملون في المدارس والمراكز، وتركزت الدراسة حول مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المدارس والمراكز في الإمارات العربية المتحدة لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وأثر عامل الخبرة، وعامل الجنس بالإضافة إلى عامل مكان العمل في ذلك. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وبين العاملين في المدارس والمراكز، كما أظهرت الدراسة أن الأفراد الذين تزيد خبراتهم على عشر سنوات لديهم القدرة على تحقيق المعايير العالمية أكثر من الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين.

وأجرى تشييونغ (Cheung, 2008) دراسة مقارنة بين الفاعلية الذاتية في هونج كونج لمعلمي المدارس، ومعلمي المدارس في شنغهاي. تكونت عينة الدراسة من (٧٢٥) معلماً ومعلمة في هونج كونج، و(٥٧٥) معلماً ومعلمة من شنغهاي. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي شنغهاي عنه لدى معلمي هونج كونج، وهي أعلى لدى المعلمات، ولدى ذوي الخبرة العالية.

كما هدفت دراسة سين وهوو (Sin & Ho, 2010)، إلى تسليط الضوء على العلاقة بين التزام المدرسين تجاه العلاج وفاعليتهم الذاتية، حيث اشتملت الدراسة على (115) مدرساً لأطفال التوحد، حيث استخدم المدرسون التزاماً تجاه استخدام التحليل السلوكي التطبيقي، بحيث تمّ المقارنة بين مجموعتي المعلمين بحيث تكونت مجموعة المقارنة من المعلمين الذين ليس لديهم التزام تجاه أي أسلوب، مع المعلمين الذين اظهروا التزاماً تجاه استخدام التحليل السلوكي التطبيقي من حيث فاعليتهم التدريسية والشخصية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين الذين يستخدمون تحليل السلوك التطبيقي قد تمتعوا بمستويات كفايات تدريس شخصية اكبر ولم يتم إيجاد فروق بين المجموعات الثلاثة من حيث كفاءات التدريس العامة، وقد تم مناقشة نتائج الدراسة ومحدداتها.

وفي دراسة أجرتها كابور (٢٠١٠) هدفت للتعرف على مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم، وأثر ذلك على تكوين مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المعلم. وقد بلغ حجم عينة

الدراسة (١١٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من سبع مدارس يمثلون المناطق الجغرافية لمدينة دمشق. واستخدمت الباحثة في دراستها (مقياس مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، تكون من (٦٠) بنداً، تناولت (مهاراة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة الكتابة، ومهارة القراءة. ومقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداد شوارزر وجورسيلم (Schwarz & Jerusalem, 1986) وتألف من (١٠) بنود وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

وهدف دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2010) التعرف على العلاقات ما بين الاحتراق الذاتي والفاعلية الذاتية لدى المعلم، وكان الهدف الجزئي للدراسة هو اختبار تطور الفاعلية الذاتية لدى المعلمين النرويجيين، والهدف الآخر للدراسة هو اكتشاف العلاقة ما بين ادراك المعلمين ومعتقداتهم حول العامل الخارجي المسؤول عن محدودية الأعمال المنجزة من قبلهم، وتكونت عينة الدراسة من (2249) معلم من المدارس الابتدائية والمتوسطة في النرويج. وبعد تحليل النتائج، ظهر هناك عاملان في الاحتراق الذاتي لدى المعلمين يرتبطان بشكل مؤثر مع الفاعلية الذاتية لديهم وهم: المحتوى المدرسي ومدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وقد قامت هندريكس (Hendricks, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تحديد معايير وخصائص المعلمين الذين يعملون مع التوحيدين والكشف عن معرفتهم، والأساليب التي يستخدمونها في العمل. تكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) معلم تربية خاصة يعملون في مناطق فرجينيا التعليمية، وقد تم اختيار المعلمين بناء على خبرة لا تقل عن خمس سنوات في العمل مع التوحيدين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فرجينيا لكفايات التربية الخاصة المكوّن من (28) فقرة موزعة على المجالات التالية: استراتيجيات الدعم الفردي والجماعي، التواصل، المهارات الاجتماعية، السلوك. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للوصول لنتائج الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلم الأطفال التوحيدين يجب أن يمتلك كفايات التواصل

والدعم الاجتماعي لكي يتمكن من العمل مع هذه الفئة من الطلاب، بالإضافة لأساليب التدريس الفردي والجماعي والمعرفة التامة بطبيعة اضطراب التوحد لينعكس ذلك على ممارساته الصفية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير التدريب اللازم للمعلمين أثناء الخدمة ليحققوا جميع الكفايات الضرورية التي تضمن نجاح الطالب التوحد في المدرسة.

وقام روبل واشير وماك جرو (Ruble, Usher & McGrew, 2011) بدراسة حول مصادر الفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشار الباحثون إلى أن الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ترتبط بمدى إيمان المعلمين بقدرتهم على إحداث ما هو مطلوب منهم انجازه فعلاً، وهذا يسهّل عليهم فهم واستيعاب بعض القضايا الحرجة مثل استنزاف المعلم والاستعانة بنتائج البحوث والدراسات التطبيقية. كما أن الطلبة الذين يعانون من اضطراب التوحد يخلقون تحديات لمعلميهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً ممن يتعاملون مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد أعمارهم ما بين (٩-٣) أعوام. وبعد تطبيق الدراسة أظهرت النتائج وجود ثلاثة مصادر من مصادر الفاعلية الذاتية الأربعة التي أشار إليهم باندورا وهي الشعور بالاتقان، والارتباطات الاجتماعية، والعوامل الفسيولوجية والوجدانية، وكان هناك وجود دلالة إحصائية للعوامل الفسيولوجية والوجدانية في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

وهدفت دراسة فورس (Voris, 2011) إلى تحديد العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي وبين نوع الشهادة لدى معلمي التربية الخاصة حديثي التخرج (٥-٠) سنوات. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات لمعلم التربية الخاصة، وبين زيادة تحصيل الطلبة، كما كشفت النتائج أن فاعلية الذات، والرضا المهني هو أقل لدى المعلمين حديثي الخبرة.

كما أجرت ديموبويلو (Dimopoulou, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات ومعتقدات الفاعلية الجماعية لدى معلمي الأطفال التوحيدين. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم الحصول على معلومات حول (١٣٧) من معلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع

الأطفال التوحديين في بريطانيا. كما استخدمت الدراسة ثلاثة استبانات من أجل جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وأشارت النتائج بأن مستوى فاعلية الذات ومستويات الفاعلية الجماعية لمعلمي الأطفال التوحديين كانت منخفضة.

قام حيمور وعبيدات (Haimour & Obaidat, 2013) بدراسة حول مدى معرفة المعلمين في المملكة العربية السعودية باضطراب التوحد، وأثر بعض المتغيرات مثل الجنس والموقع والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية وطبيعة التواصل مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد، وقد تمثلت عينة الدراسة بـ (٣٩١) معلم تربية خاصة من مختلف المدارس في مدينة جدة السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة مستوى ضعيف في المعرفة عن اضطراب التوحد، كما أظهرت النتائج وجود دلالة احصائية في مستوى المعرفة لصالح متغيرات الموقع والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية والتواصل مع طلبة اضطراب التوحد لصالح معلمي التربية الخاصة.

وأخيراً، هدفت دراسة حجازي (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات، ومستوى التوافق المهني، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية، والأبعاد لمقاييس فاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلمة من معلمات غرف المصادر خلال العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لفاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء من إعداد الباحثة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات يزيد عن ٨٠% كمستوى افتراضي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس فاعلية الذات.

من خلال المراجعة لأدبيات الدراسات السابقة يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع هذه الدراسة خصوصاً في المملكة العربية السعودية حيث لا توجد - في حدود علم الباحثين - دراسات حول الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال ذوي اضطراب التوحد في

مدينة الرياض. لذلك جاءت هذه الدراسة لتسهم نتائجها في توفير معلومات لأصحاب القرار ومصممي برامج إعداد المعلمين ذوي اضطراب التوحد لاستخدامها في تطوير تلك البرامج الدراسية الجامعية التي تسعى لإعداد معلمين مميزين للطلبة التوحديين. كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات الحديثة التي تبحث في الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أعداد المقياس المستخدم في الدراسة، وفي صياغة فرضياتها وأهدافها، وتفسير نتائجها.

### الطريقة والإجراءات

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث مثل المجتمع عينة الدراسة وبالتالي فإنّ عينة الدراسة تضمنت جميع معلمات أطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض، حيث تم توزيع (١٨٠) استبانة على جميع معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض، وبعد استرجاع الاستبانات، تم استرجاع (١٦٨) وتم استبعاد (١٦) استبانة لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي لعدم اكتمال تعبئتها، فتمثلت العينة النهائية بـ (١٥٢) استبانة، والجدول رقم (١) يمثل عرضاً للتوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية

| المتغير                | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------------|---------|----------------|
| المؤهل العلمي          |         |                |
| دبلوم                  | ٢٢      | ١٤,٥           |
| بكالوريوس              | ١٠٨     | ٧١,١           |
| بكالوريوس مع دبلوم عال | ١٩      | ١٢,٥           |
| دراسات عليا            | ٣       | ٢,٠            |

| التخصص            |     |      |
|-------------------|-----|------|
| توحد              | ٢٧  | ١٧,٨ |
| تربية خاصة        | ٤٣  | ٢٨,٣ |
| تخصصات أخرى       | ٨٢  | ٥٣,٩ |
| سنوات الخبرة      |     |      |
| أقل من خمس سنوات  | ١٣٠ | ٨٥,٥ |
| من 5 إلى 10 سنوات | ١٥  | ٩,٩  |
| أكثر من عشر سنوات | ٧   | ٤,٦  |
| المجموع           | ١٥٢ | %١٠٠ |

#### منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة الحالية، ولقدرته على الإسهام في تزويدنا بالمعلومات اللازمة للتعرف على مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة. إذ يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. ويعبر عنها كميّاً أو كميّاً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عودة وملكوي، ١٩٩٢).

#### أداة الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة وضعت لتقيس مدى مستوى الفاعلية الذاتية المدركة من قبل معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة، مثل دراسة

(Hendricks, 2011) ودراسة هندريكس (Ruble, Usher, & McGrew, 2011) ودراسة أبو العلا (٢٠٠٤)؛ حيث تكونت أداة الدراسة من (٣٨) فقرة موزعة على مجالين؛ هما: الفاعلية الذاتية العامة ولها (١٢) فقرة، والفاعلية الذاتية الشخصية ولها (٢٦) فقرة؛ حيث تم تبني تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: غير موافق بشدة (١)، غير موافق (٢)، محايد (٣)، موافق (٤)، موافق بشدة وتأخذ الدرجة (٥) .

### ثبات أداة الدراسة

وللتأكد من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية المدركة، قام الباحثان باستخدام طريقتين للتحقق من ثبات المقياس:

١- التطبيق وإعادة التطبيق (test-retest): تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (٤٠) معلمة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة للمقياس ككل (٠,٩٢).

٢- معامل كرونباخ-ألفا ( $\alpha$ ): تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (٠,٩٦)، حيث كانت قيم كرونباخ ألفا أعلى من (٦٠%) وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط ومعاملات الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية.

| مقياس الفاعلية ومجالاته  | ثبات الإعادة | ثبات الإتساق الداخلي |
|--------------------------|--------------|----------------------|
| الفاعلية الذاتية العامة  | ٠,٨٩         | ٠,٩٥                 |
| الفاعلية الذاتية الشخصية | ٠,٩٣         | ٠,٩٨                 |
| الأداة ككل               | ٠,٩٢         | ٠,٩٦                 |

### صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال الدراسة، والمقياس والتقويم في الجامعات الاردنية والسعودية، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملائمة الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات من الناحية المنطقية للمجالات التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة. حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (٣٨) فقرة موزعة على مجالين.

#### طريقة التصحيح

لقد تم الاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي الوصفي للبيانات، والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الدراسة المستقلة والفقرات المكونة لكل محور، وقد تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة كما يلي: موافق بشدة: (٥)، موافق: (٤)، محايد: (٣)، غير موافق: (٢)، غير موافق بشدة: (١). واعتماداً على ذلك فقيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها على النحو التالي: (٣,٦٧-٣، فما فوق: مرتفع)، (٢,٣٤-٣,٦٦: متوسط)، (٢,٣٣-٢، فما دون: منخفض)، وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الاجابة مقسومة على عدد المستويات:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

#### إجراءات الدراسة

تم القيام بالخطوات الآتية:

- ١- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها التي سيقوم الباحثان بإجراء الدراسة عليها، وهن معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- إعداد وتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- ٣- تطبيق أداة الدراسة وذلك بتوزيع الإستمارة على عينة الدراسة، بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وإخراجها في صورتها النهائية.
- ٤- تم جمع استبانات أدوات الدراسة، ثم تفرغها عن طريق برنامج SPSS وأجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها.
- ٥- استخلاص النتائج ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج.

## المعالجة الإحصائية

لإجراءات التحليل الإحصائي بعد إجراء القياس في الدراسة الحالية، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية (SPSS) كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس الدراسة، وعلى المقياس ككل.
- للإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

## عرض النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّه: ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض بالسعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في السعودية، والجدول (٣،٤،٥) توضّح ذلك:

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات

الفاعلية الذاتية المدركة مرتبة ترتيباً تنازلياً

| الرقم | المجال                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | التقدير |
|-------|--------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------|
| ١     | الفاعلية الذاتية العامة  | ٤,٣٦            | ٠,٨٥              | ١       | مرتفع   |
| ٢     | الفاعلية الذاتية الشخصية | ٤,١٩            | ٠,٩٣              | ٢       | مرتفع   |
|       | المتوسط العام الحسابي    | ٤,٢٧            | ٠,٨٩              |         | مرتفع   |

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة ومجالاتها (الفاعلية الذاتية العامة، الفاعلية الذاتية الشخصية) لدى

المعلومات قد كانت مرتفعة، حيث جاءت مجالات مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في السعودية، وفقاً للترتيب الآتي: جاء مجال الفاعلية الذاتية العامة أولاً، وقد حصل على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٣٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٥)، تلاه مجال الفاعلية الذاتية الشخصية ثانياً وحصل على متوسط حسابي (٤,١٩)، وبانحراف معياري (٠,٩٣)، بينما حازت المجالات مجتمعة على متوسط حسابي إجمالي (٤,٢٧)، وهذا يشير إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى المعلمات كانت مرتفعة من وجهة نظرهم.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الفاعلية الذاتية العامة مرتبة ترتيباً تنازلياً

| الرقم      | الفقرة<br>(مستوى الفاعلية الذاتية العامة)                                                                                   | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | الترتيب<br>المستوى |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| ٦          | أعمل على إشراك أسر طلبة ذوي اضطراب التوحد في تحقيق الأهداف المنشودة                                                         | ٤,٦١               | ٠,٦٩                 | ١ مرتفع            |
| ١٢         | أعتقد أن للمعلمة دوراً مؤثراً في دافعية الطلبة ذوي اضطراب التوحد للتعلم أكثر من دور الأسرة                                  | ٤,٦٠               | ٠,٥٧                 | ٢ مرتفع            |
| ١          | بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد                                                   | ٤,٥٩               | ٠,٦٦                 | ٣ مرتفع            |
| ٨          | أستطيع تقديم مساعدة أكثر للطلبة ذوي اضطراب التوحد مما تقدمه الأمهات لأطفالهن                                                | ٤,٤٩               | ٠,٧٥                 | ٤ مرتفع            |
| ٤          | بإمكاني التعاون مع الأخصائيات الأخريات (المعلمة، معالجة النطق... إلخ) في تصميم ووضع الخطط التربوية للطلبة ذوي اضطراب التوحد | ٤,٤٣               | ٠,٨٦                 | ٥ مرتفع            |
| ٢          | بإمكاني مساعدة الأسر لتعليمهم كيفية التعامل مع أطفالهم ذوي اضطراب التوحد بشكل جيد                                           | ٤,٤١               | ٠,٧٨                 | ٦ مرتفع            |
| ١١         | تستطيع المعلمة أن تؤثر بشكل فعال في تعلم الطالب أكثر من البيت إذا استخدمت طرق التدريس الفعال                                | ٤,٣٩               | ٠,٩٤                 | ٧ مرتفع            |
| ١٠         | أعتقد أن تعلم الطالب ذو اضطراب التوحد مرتبط بما يقوم به المعلم أكثر من ارتباطه بأساليب التنشئة الأسرية                      | ٤,٣٦               | ٠,٨٦                 | ٨ مرتفع            |
| ٧          | الوقت الذي اقضيه مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد له أثر أكثر مقارنة مع تأثير المنزل                                             | ٤,١٧               | ١,٠١                 | ٩ مرتفع            |
| ٣          | أثق في قدراتي على جعل الأمهات يشاركن في الأنشطة المدرسية لأطفالهن ذوي اضطراب التوحد                                         | ٤,١٦               | ١,٠٣                 | ١٠ مرتفع           |
| ٥          | بإمكاني العمل بشكل مشترك مع المهنيات والموظفات (المساعدات، المعلمات) لتعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد في الفصول الدراسية.    | ٤,١٥               | ١,٠٦                 | ١١ مرتفع           |
| ٩          | أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتقبلون النظام داخل الصف إذا تعودوا عليه في البيت.                                        | ٣,٩٤               | ٠,٩٩                 | ١٢ مرتفع           |
| المجال ككل |                                                                                                                             | ٤,٣٦               | ٠,٨٥                 | مرتفع              |

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة (مجال الفاعلية الذاتية العامة) لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في السعودية كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية (٤,٣٦)، بانحراف معياري (٠,٨٥). وجاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٦) على بمتوسط حسابي (٤,٦١)، وبانحراف معياري (٠,٦٩)، وقد نصت الفقرة على (أعمل على إشراك أسر طلبة ذوي اضطراب التوحد في تحقيق الأهداف المنشودة). بينما حصلت الفقرة رقم (١٢) على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٧) وهو من المستوى المرتفع أيضاً، حيث نصت الفقرة على (أعتقد أن للمعلمة دوراً مؤثراً في دافعية الطلبة ذوي اضطراب التوحد للتعلم أكثر من دور الأسرة). وجاءت الفقرة رقم (١) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٥٩) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد). بينما جاءت الفقرة رقم (٩) في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وهو من المستوى المرتفع حيث نصت الفقرة على أن (أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتقبلون النظام داخل الصف إذا تعودوا عليه في البيت).

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال

الفاعلية الذاتية الشخصية مرتبة ترتيباً تنازلياً

| الرقم | الفقرة                                      | المتوسط الانحراف | الترتيب المستوى |
|-------|---------------------------------------------|------------------|-----------------|
|       | (مستوى الفاعلية الذاتية الشخصية)            | الحسابي المعياري |                 |
| ٢٥    | أستطيع قضاء وقت أطول في بذل جهد إضافي       | ٤,٥٧             | مرتفع           |
|       | لتحسين مستوى طلبتي ذوي اضطراب التوحد        | ٠,٨٤             | ١               |
|       | عندما يظهر الطالب ذو اضطراب التوحد مشكلة    |                  |                 |
| ٢٣    | سلوكية أحاول معرفة اضطراب التوحد أو الأسباب | ٤,٥٦             | مرتفع           |
|       | المسببة للمشكلة                             | ٠,٨٤             | ٢               |

تابع الجدول رقم (٥).

| الرقم | الفقرة                                                                                                    | المتوسط الانحراف | الترتيب المستوى |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------|
|       | (مستوى الفاعلية الذاتية الشخصية)                                                                          | الحسابي المعياري |                 |
| ٦     | بإمكاني تصميم مهام وأنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية للطلبة ذوي اضطراب التوحد                           | ٤,٥٢             | ٣ مرتفع         |
| ١     | بإمكاني تحديد سلوكيات الطالب ذو اضطراب التوحد                                                             | ٤,٥١             | ٤ مرتفع         |
| ٣     | بإمكاني قياس استيعاب الطالب ذوي اضطراب التوحد بدقة                                                        | ٤,٤٩             | ٥ مرتفع         |
| ٢٠    | مبادئ التعلم من مثل التعزيز، التشكيل، التسلسل، هي جوانب أساسية في طريقتي في التعليم                       | ٤,٤٦             | ٦ مرتفع         |
| ٢١    | إحدى مسؤولياتي كمعلمة هي فهم الخبرة الشخصية للطلاب ذو اضطراب التوحد                                       | ٤,٤٦             | ٧ مرتفع         |
| ١٥    | أبحث عن طرق تعليم أفضل للطلبة ذوي اضطراب التوحد الذين يتحسنون ويتقدم مستواهم                              | ٤,٤٥             | ٨ مرتفع         |
| ١٧    | أعتقد أن تغيير المنهاج الصفّي والشعور بالثقة هي مهارات ضرورية لحدوث التغيير لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد  | ٤,٤٣             | ٩ مرتفع         |
| ١٨    | أعتقد بأنني أعرف الخطوات الضرورية لجعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتعلمون ويتقنون المفاهيم الجديدة بسرعة    | ٤,٤٣             | ١٠ مرتفع        |
| ١١    | يمكنني التنويع بالأنشطة المقدمة للطلاب ذوي اضطراب التوحد                                                  | ٤,٤١             | ١١ مرتفع        |
| ١٦    | أعتقد بأنني أستخدم أساليب تدريس أكثر فعالية لذلك يتحسن مستوى الطلبة ذوي اضطراب التوحد                     | ٤,٣٨             | ١٢ مرتفع        |
| ٩     | بإمكاني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقويم                                                      | ٤,٣٦             | ١٣ مرتفع        |
| ١٠    | أثق في قدراتي على استخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة                                                     | ٤,٣٤             | ١٤ مرتفع        |
| ١٤    | بإمكاني تعديل المهام والواجبات التي يواجهها الطالب ذوي اضطراب التوحد صعوبة في أدائها بما يتناسب مع مستواه | ٤,٣٤             | ١٥ مرتفع        |
| ٢٦    | بإمكاني التأثير الإيجابي على كل من النمو الشخصي والأكاديمي لطلّبي ذوي اضطراب التوحد إذا حاولت بجدية كافية | ٤,٢٢             | ١٦ مرتفع        |

تابع الجدول رقم (٥).

| الرقم                 | الفقرة                                                                                                                                                  | المتوسط الانحراف<br>الحسابي المعياري | الترتيب المستوى |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| ١٣                    | أعتقد بأنني أمتلك مهارات التدريس الضرورية<br>واللازمة لأكون المعلمة الفعالة                                                                             | ٤,١٤ ٠,٨٨                            | ١٧ مرتفع        |
| ٢٢                    | أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتعلمون<br>بشكل أفضل عندما يتم التركيز على نقاط القوة لديهم<br>وعندما يتم قبول مظاهر العجز لديهم                      | ٤,١٤ ١,٢١                            | ١٨ مرتفع        |
| ١٩                    | بإمكاني زيادة قدرة الطلبة ذوي اضطراب التوحد<br>على الاحتفاظ بالمعلومات                                                                                  | ٣,٩٨ ١,٠٩                            | ١٩ مرتفع        |
| ٢٤                    | بإمكاني إيجاد طرق إبداعية للتكيف مع العقبات التي<br>قد تواجهني (عجز الموازنة، مشكلات إدارية،<br>...إلخ) والاستمرار في تدريس الطلبة ذوي<br>اضطراب التوحد | ٣,٩٨ ٠,٩٦                            | ٢٠ مرتفع        |
| ٤                     | أثق في قدراتي على منع السلوك التخريبي في<br>الصف قبل حدوثه.                                                                                             | ٣,٨٢ ١,٠٣                            | ٢١ مرتفع        |
| ١٢                    | أعتقد بأنني حصلت على التدريب الكافي للتعامل مع<br>معظم مشاكل التعلم                                                                                     | ٣,٧٨ ١,٠٥                            | ٢٢ مرتفع        |
| ٧                     | أعتقد أنني قادرة على جعل الطالب ذو اضطراب<br>التوحد يلتزم ويتقيد بأنظمة الصف والمدرسة                                                                   | ٣,٧٤ ١,٢٨                            | ٢٣ مرتفع        |
| ٥                     | بإمكاني السيطرة على السلوكات المضطربة في<br>الصف                                                                                                        | ٣,٥٧ ٠,٩٧                            | ٢٤ متوسط        |
| ٢                     | بإمكاني تعديل السلوكات المضطربة للطلاب ذو<br>اضطراب التوحد                                                                                              | ٣,٥٥ ١,٣٠                            | ٢٥ متوسط        |
| ٨                     | أثق في قدراتي على جعل الطلبة ذوي اضطراب<br>التوحد يعملون من خلال نظام الأزواج أو<br>المجموعات الصغيرة                                                   | ٣,٢٧ ١,١٧                            | ٢٦ متوسط        |
| المتوسط العام الحسابي |                                                                                                                                                         | ٤,١٩ ٠,٩٣                            | مرتفع           |

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٥) أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة (مجال الفاعلية الذاتية الشخصية) لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية (٤,١٩)، بانحراف معياري (٠,٩٣). وقد حصلت الفقرة رقم (٢٥) على الترتيب الأول

بمتوسط حسابي (٤,٥٧)، وبانحراف معياري (٠,٨٤)، وقد نصت الفقرة على (أستطيع قضاء وقت أطول في بذل جهد إضافي لتحسين مستوى طلبتي ذوي اضطراب التوحد). بينما حصلت الفقرة رقم (٢٣) على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٥٦) وانحراف معياري (٠,٨٤)، حيث نصت الفقرة على (عندما يظهر الطالب ذو اضطراب التوحد مشكلة سلوكية أحاول معرفة اضطراب التوحد أو الأسباب المسببة للمشكلة). في حين حصلت الفقرة رقم (٨) على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري (١,١٧)، وهو من المستوى المرتفع حيث نصت الفقرة على أن (أثق في قدراتي على جعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعملون من خلال نظام الأزواج أو المجموعات الصغيرة).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصّه: هل يختلف مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال التوحدين في مدينة الرياض تبعاً لمتغيرات: التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لإختبار الفرضيات الثلاث استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) وذلك للتعرف على الفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة عن الفاعلية الذاتية العامة والشخصية تبعاً لمتغيرات: التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الثلاثي للتعرف على الفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية العامة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

| المصدر         | Type III Sum of Squares | درجات الحرية | مربع المتوسطات | F     | Sig.   |
|----------------|-------------------------|--------------|----------------|-------|--------|
| المؤهل         | ٢,٠٠٥                   | ٣            | ٠,٦٦٨          | ٣,٣٩٢ | *٠,٠٢٠ |
| التخصص         | ١,٣٣٥                   | ٢            | ٠,٦٦٧          | ٣,٣٨٨ | *٠,٠٣٧ |
| الخبرة         | ٠,٧٧٣                   | ٢            | ٠,٣٨٦          | ١,٩٦٢ | ٠,١٤٥  |
| الخطأ          | ٢٦,٤٠٠                  | ١٣٤          | ٠,١٩٧          |       |        |
| المجموع        | ٢٩٨٢,٧٧١                | ١٥٢          |                |       |        |
| المجموع المصحح | ٩٤,٥٠٣                  | ١٥١          |                |       |        |

\*دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية العامة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) للمؤهل العلمي (٣,٣٩٢) وللتخصص (٣,٣٨٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية العامة تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (١,٩٦٢) وبدلالة إحصائية أعلى من (٠,٠٥).

وللتعرف على الفروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الفاعلية الذاتية العامة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدولان (٧,٨) يوضحان نتائج ذلك التحليل.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار شيفيه للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية العامة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

| المؤهل (I) | المؤهل (J) | (I-J) الفرق بين المتوسطات | الدلالة الاحصائية |
|------------|------------|---------------------------|-------------------|
| دبلوم      | بكالوريوس  | ٠,٧٨٣٤                    | ٠,٠٠٠             |

|       |         |                    |                    |
|-------|---------|--------------------|--------------------|
| ٠,١٩٣ | ٠,٣٠٤٤  | بكالوريوس مع دبلوم |                    |
| ٠,٠٠٠ | ١,٧٦٦٤  | دراسات عليا        |                    |
| ٠٠٠٠  | -٠,٧٨٣٤ | دبلوم              | بكالوريوس          |
| ٠٠١٠  | -٠,٤٧٩٠ | بكالوريوس مع دبلوم |                    |
| ٠٠٣٠  | ٠,٩٨٣٠  | دراسات عليا        |                    |
| ٠,١٩٣ | -٠,٣٠٤٤ | دبلوم              | بكالوريوس مع دبلوم |
| ٠,٠٠١ | ٠,٤٧٩٠  | بكالوريوس          |                    |
| ٠,٠٠٠ | ١,٤٦٢٠  | دراسات عليا        |                    |
| ٠,٠٠٠ | -١,٧٦٦٤ | دبلوم              | دراسات عليا        |
| ٠,٠٠٣ | -٠,٩٨٣٠ | بكالوريوس          |                    |
| ٠,٠٠٠ | -١,٤٦٢٠ | بكالوريوس مع دبلوم |                    |

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن الفروقات في المتوسطات على مستوى الفاعلية الذاتية العامة كانت لصالح الدبلوم، ومن ثم مرحلة البكالوريوس مع الدبلوم ومن ثم تأتي مرحلة البكالوريوس.

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار شيفيه للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية العامة تبعاً لمتغير التخصص.

| التخصص (I) | التخصص (J) | الفرق بين المتوسطات (I-J) | الدلالة الإحصائية |
|------------|------------|---------------------------|-------------------|
| توحيد      | تربية خاصة | ٠,٠٢٣                     | ٠,٩٧٧             |
|            | أخرى       | ١,١٥٨٤                    | ٠,٠٠٠             |
| تربية خاصة | توحيد      | -٠,٠٢٣                    | ٠,٩٧٧             |
|            | أخرى       | ١,١٣٤٧                    | ٠,٠٠٠             |
| أخرى       | توحيد      | -١,١٥٨٤                   | ٠,٠٠٠             |
|            | تربية خاصة | -١,١٣٤٧                   | ٠,٠٠٠             |

\*دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن الفروق في المتوسطات على مستوى الفاعلية الذاتية العامة كانت لصالح تخصص التوحيد ومن ثم تخصص التربية الخاصة.

## ٢- الفاعلية الذاتية الشخصية

الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين الثلاثي للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

| المصدر         | Type III Sum of Squares | درجات الحرية | مربع المتوسطات | F     | Sig.  |
|----------------|-------------------------|--------------|----------------|-------|-------|
| المؤهل         | ١,٩٦٧                   | ٣            | ٠,٦٥٦          | ٣,٠٧٢ | ٠,٠٣٠ |
| التخصص         | ١,٨٥٩                   | ٢            | ٠,٩٣٠          | ٤,٣٥٥ | ٠,٠١٥ |
| الخبرة         | ٠,١٥٠                   | ٢            | ٠,٠٧٥          | ٠,٣٥٢ | ٠,٧٠٤ |
| الخطأ          | ٢٨,٦٠٢                  | ١٣٤          |                |       |       |
| المجموع        | ٢٧٧١,٧٤٧                | ١٥٢          |                |       |       |
| المجموع المصحح | ١٠٥,١١٥                 | ١٥١          |                |       |       |

\*دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية الشخصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) للمؤهل العلمي (٣,٠٧٢) وللتخصص (٤,٣٥٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية الشخصية تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (٠,٣٥٢) وبدلالة إحصائية أعلى من (٠,٠٥).

وللتعرف على الفروقات بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الفاعلية الذاتية الشخصية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدولان (١٠,١١) يوضحان نتائج ذلك التحليل.

الجدول رقم (١٠). نتائج اختبار شيفيه للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

| المؤهل (I)         | المؤهل (J)         | الفرق بين المتوسطات (I-J) | الدلالة الاحصائية |
|--------------------|--------------------|---------------------------|-------------------|
| دبلوم              | بكالوريوس          | ٠,٩٠٤٧                    | ٠,٠٠٠             |
|                    | بكالوريوس مع دبلوم | ٠,٥١٦٦                    | ٠,٠٠٧             |
|                    | دراسات عليا        | ١,٩٠٧٩                    | ٠,٠٠٠             |
| بكالوريوس          | دبلوم              | -٠,٩٠٤٧                   | ٠,٠٠٠             |
|                    | بكالوريوس مع دبلوم | -٠,٣٨٨٢                   | ٠,٠١٢             |
|                    | دراسات عليا        | ١,٠٠٣٢                    | ٠,٠٠٤             |
| بكالوريوس مع دبلوم | دبلوم              | -٠,٥١٦٦                   | ٠,٠٠٧             |
|                    | بكالوريوس          | ٠,٣٨٢٢                    | ٠,٠١٢             |
|                    | دراسات عليا        | ١,٣٩١٤                    | ٠,٠٠٠             |
| دراسات عليا        | دبلوم              | -١,٩٠٧٩                   | ٠,٠٠٠             |
|                    | بكالوريوس          | -١,٠٠٣٢                   | ٠,٠٠٤             |
|                    | بكالوريوس مع دبلوم | -١,٣٩١٤                   | ٠,٠٠٠             |

يتضح من الجدول (١٠) أن الفروقات في المتوسطات على مستوى الفاعلية الذاتية الشخصية كانت لصالح حملة الدبلوم، ومن ثم كانت لحملة البكالوريوس مع الدبلوم وأخيراً كانت لحملة البكالوريوس.

الجدول رقم (١١). نتائج اختبار شيفيه للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير التخصص.

| التخصص (I) | التخصص (J) | الفرق بين المتوسطات (I-J) | الدلالة الإحصائية |
|------------|------------|---------------------------|-------------------|
| توحد       | تربية خاصة | ٠,٠٩٢                     | ٠,٧١٧             |
|            | أخرى       | ١,٣١٥٧                    | ٠,٠٠٠             |
| تربية خاصة | توحد       | -٠,٠٩٢                    | ٠,٧١٧             |
|            | أخرى       | ١,٢٢٣٠                    | ٠,٠٠٠             |
| أخرى       | توحد       | -١,٣١٥٧                   | ٠,٠٠٠             |
|            | تربية خاصة | -١,٢٢٣٠                   | ٠,٠٠٠             |

يتضح من الجدول (١١) أن الفروقات في المتوسطات على مستوى الفاعلية الذاتية الشخصية كانت لصالح تخصص التوحد، ومن ثم كانت لتخصص التربية وأخيراً كانت لباقي التخصصات.

### مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض السعودية؟ أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية الذاتية (العامة، والشخصية) لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض السعودية كانت (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى الاهتمام الكبير من الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية في مجال التربية الخاصة، وتطور الكادر التعليمي على الصعيد الأكاديمي والاجتماعي، فقد تنبّه صنّاع القرار في الإدارة التربوية على أهمية رعاية الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وبشكل خاص الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، فالإدارة التربوية الآن في مرحلة النضوج والتطور ومواكبة النمو المعرفي في الدول المتطورة.

وقد برز دور وزارة التربية والتعليم الفعال والمستمر في تطوير معلمي التربية الخاصة وصقل مهارات الاتصال والتواصل لديهم، وتنظيم الدورات التدريبية وحضورها بانتظام. ومواكبة ما يستجد في النظريات والممارسات التربوية وخاصة في المشاركة داخل المراكز والمدارس بعملية صنع القرار والتطوير وصولاً للكفاءة الذاتية الإيجابية. وتبادل الخبرات والمعرفة من تفاعلهم مع المعلمين، والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وأفراد المجتمع المحلي. وانعكس ذلك على نتائج الدراسة الحالية من حيث مستوى الفاعلية الذاتية المرتفعة لدى المعلمين، ذلك بالإضافة إلى عملية الإعداد والتطوير التي تتعامل معها الإدارة التعليمية ومتابعتها

المتواصلة لتطوير دافعية المعلمات، كما أنّ التشجيع المستمر للمعلمات يرفع من مستوى دافعيتهم ورغبتهم في التطوير.

ويمكن تفسير وجود المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء السمات الشخصية لديهن، والتي ساعدت على إكسابهن الثقة بالنفس والمبادرة، وفي ضوء عامل الجنس؛ حيث أثبتت الدراسات تمتع المعلمات بفاعلية ذاتية عالية (Ross, 1998). كما يمكن أن تعزى إلى الخبرات البديلة التي تتعلم منها المعلمات من خلال ملاحظة إنجازات زملائهن كنوع من الخبرات المتبادلة زادت من فاعليتهن الذاتية.

كما قد يعزى المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى ما تلقته هؤلاء المعلمات من إشراف دائم ومتواصل عبر مشرفي التربية الخاصة، وتدريب عبر ورشات العمل والدورات؛ مما عزز من الفاعلية الذاتية لديهن، حيث يؤكد جبالو وليتل (Giallo & Little, 2003) على أن التدريب يساهم بشكل إيجابي في رفع الفاعلية الذاتية للمعلمين. كما يؤكد باندورا (Bandura, 2000) على دور الإعداد الجيد والتدريب للمعلمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات، وتوفير الفرص لتبادلها، وتقديم التغذية الراجعة البناءة؛ مما يؤثر إيجابياً في دافعيتهم، وشعورهم بالرضا، ويرفع مستوى إنتاجيتهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ليفروزن وشافيز (Levenson & Chavez, 1997)؛ ودراسة يلي (Whaley, 2002)؛ ودراسة سين وهوو (Sin & Ho, 2010)؛ ودراسة روبل واشير وماك جرو (Ruble, Usher & McGrew, 2011)؛ ودراسة حجازي (٢٠١٣) اللاتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هندريكس (Hendricks, 2011)؛ ودراسة ديموبويلو (Dimopoulou, 2012)؛ ودراسة حيمور وعبيدات (Haimour & Obaidat, 2013) اللاتي أشارت إلى وجود مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تبعاً لمتغيرات: التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

تم مناقشة النتائج وفقاً لفرضيات الدراسة كالاتي:  
 - الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير التخصص.  
 أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية باختلاف التخصص لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد كانت لصالح فئة اصحاب تخصص التوحد، ومن ثم تخصص التربية الخاصة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة المنطقية، من منطلق أن أصحاب التخصصات العلمية ذات الصلة الاكبر بموضوع التوحد، يكونون عادةً أكثر دراية وعلم وموضوعية من ذوي التخصصات الأخرى، وأكثر معرفة وكفاءة في تطبيق الأساليب والفنيات التعليمية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهذا قد يعود إلى كون المعلمين من ذوي التخصصات المرتبطة بالموضوع (التوحد، ومن ثم التربية الخاصة بشكل عام) قد درسوا مواد ترتبط بتطورات حالات التوحد والتي تعتبر من أساسيات تعليمهم وتدريبهم، وهذا يجعل عنايتهم واهتمامهم وفاعليتهم أعلى في مستوى الفاعلية الذاتية، لتلقيهم مواد تختص بمفاهيم التوحد وكيفية التعامل معها، مما يزودهم بالخبرات والمهارات العلمية نظراً لطبيعة ونوعية الإعداد العلمي والمهني الذي يتلقونه في هذه التخصصات. كذلك إن أصحاب التخصصات التطبيقية (التوحد) أكثر تصوراً لمهارات الاتصال الفعال ما بين المعلمين والاسر والطلبة من

ذوي حالات التوحد، وأكثر تفاعلاً وتكيفاً مع البيئة المدرسية، وأكثر إدراكاً وتفهماً لمشكلات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأكثر حصة في رصد وقياس وتقييم استجابات حالات التوحد الذي يرتبط عادةً بتحقيق الأهداف المنشودة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حيمور وعبيدات (Haimour & Obaidat, 2013) والتي أوجدت فروق دالة إحصائية لصالح معلمي تخصص التربية الخاصة مقارنة مع باقي التخصصات التعليمية.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ )

في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية العامة والشخصية باختلاف المؤهل العلمي لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في السعودية، ولصالح المعلمات من فئة المؤهل العلمي (الدبلوم) في المرتبة الأولى، ومن ثم مرحلة (البكالوريوس مع الدبلوم العال)؛ وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية. وقد يعزى ذلك إلى تلقي فئة الدبلوم جانب تدريبي أكبر على حساب الجانب الأكاديمي، فاصحاب المؤهل العلمي من فئة (الدبلوم) ينهون دراستهم بشكل أسرع من طلاب الجامعات الذين يحتاجون فترة زمنية أطول حتى يلتحقوا بالعمل التطبيقي، فالفترة الأكاديمية الأقل والالتحاق بالعمل مبكراً يعطيهم المجال لرفع مستوى الرضا والفاعلية الذاتية لديهم. حيث أنّ طبيعة البرامج الإعدادية التي يلتحق بها المعلمات من فئة الدبلوم لها التأثير الكبير على مستوى الفاعلية الذاتية لديهم. وقد أشارت نتائج دراسة هندريكس (Hendricks, 2011) إلى أهمية الجانب التطبيقي وكفايات التواصل والدعم الاجتماعي بشكل أكبر من أساليب التدريس والمهارات التدريسية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حيمور وعبيدات (Haimour & Obaidat, 2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف نتيجة الدراسة

الحالية مع نتيجة دراسة الحديدي (١٩٩٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0,05$ )

في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في استجابات بين تصورات أفراد عينة الدراسة للفاعلية الذاتية حيث لم يتأثر مستوى الفاعلية الذاتية باختلاف سنوات الخبرة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهذا مؤشر على أن مستوى الفاعلية الذاتية كانت متساوية فيما بين معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في السعودية؛ مما يعني قبول الفرضية الصفرية. وقد يعزى ذلك إلى تساوي الرعاية التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات في التدريب والتعليم في جانب حالات التوحد مما شكّل لديهم رؤية مشتركة بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحديدي (١٩٩٠)؛ ودراسة الغزو والقريوتي (٢٠٠٣)؛ ودراسة تشييونغ (Cheung, 2008)؛ ودراسة فورس (Voris, 2011)؛ ودراسة حيمور وعبيدات (Haimour & Obaidat, 2013) اللاتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

### التوصيات

في إطار نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- العمل على الاستمرار في مستوى الفاعلية الذاتية الخاصة والعامّة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية.

- العمل على مشاركة المعلمات في برامج تدريبية لرفع مستواهم في الفاعلية الذاتية الخاصة والعامة، والاستمرار في التقدم بهذا الخصوص، وخاصة لفئة مرحلة البكالوريوس.
- إجراء المزيد من الدراسات على متغيرات أخرى لها علاقة بالفاعلية الذاتية مثل: الوضع الاقتصادي والاجتماعي.
- إعادة قياس مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمات من وجهة نظر المديرات ومشرفات التربية الخاصة.
- دعوة الباحثين والدارسين للإستفادة من هذه الدراسة ونتائجها، والإستفادة أيضاً من أدواتها لتطويرها وتعديلها، لتتسق مع بيئتنا العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

### المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- [١] ابو العلا، مسعد (٢٠٠٤). الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٢٤ (١)، ٣٣٧-٣٨٠.
- [٢] الجابري، محمد (٢٠١٤). التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتربية الخاصة: الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية (٨-٩ أبريل ٢٠١٤).
- [٣] الجلي، سوسن (٢٠٠٥). التوحد الطفولي، أسبابه - خصائصه - تشخيصه - علاجه. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر.
- [٤] حجازي، جولتان (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (٤)، ٤٣٣-٤١٩.

- [٥] الحديدي، منى (١٩٩٠). حاجة معلمي التربية في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة. مجلة دراسات، الجامعة الاردنية، ١٧(٤)، ١٧٢-١٤٥.
- [٦] الزارع، نايف (٢٠١٠). المدخل الى اضطراب التوحد المفاهيم الاساسية وطرق التدخل. عمان: دار الفكر.
- [٧] زريقات، ابراهيم (٢٠٠٤). التوحد: الخصائص والعلاج. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- [٨] زريقات، ابراهيم (٢٠١٠). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- [٩] الزعبي، ناجية (١٩٩٣). بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- [١٠] السيد، عبد الحميد وعبدالله، أحمد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- [١١] صديق، لينا (٢٠٠٥). دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية، ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمواكبة التحديث والتحديات المستقبلية (٢٩-٣٠/١١/٢٠٠٥).
- [١٢] الصمادي، جميل (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم ذوو الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر.
- [١٣] علي، طلعت (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكدر الخاص لهم كما يدركه الطلاب. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٥١-١٠٢.
- [١٤] عودة، احمد والملكاوي، فتحي (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. اربد: مكتبة الكتاني.
- [١٥] الغزو، عماد والقريوتي، إبراهيم (٢٠٠٣). مدى تحقق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، لمعايير جمعية التربية الخاصة (CEC). مؤتمر إعداد المعلم لللفية الثالثة، كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة (٢١-٢٠).

- ٢٣/١٠/٢٠٠٣). كلية التربية بجامعة الإمارات وجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.
- [١٦] قطامي، يوسف (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- [١٧] كابور، هند (٢٠١٠). مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية "دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (ملحق)، ٢٧٣-٣٢٠.
- [١٨] محمد، مصطفى (٢٠٠٧). الجودة - جودة التعليم- إدارة الجودة الشاملة. بيروت: دار نوفل.
- [١٩] اليوسف، رامي (٢٠١٠). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- [٢٠] اليوسف، رامي (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٣٢٧-٣٦٥.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- [21] A.P.A. (1994). *A Learning companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, D.C: American Psychiatric Press, Inc.
- [22] Anthony, T. & Kritsonis, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e mentoring in improving the self efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research*. (1).1-8.
- [23] Bandora, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Bandura.
- [24] Bandora, A. (1994). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- [25] Bandora, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self? Efficacy grounded faulty experimentation, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (6), 641-658.

- [26] Bandura, A. (2000). *Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness*. In E. A. Locke, Handbook of Principles of Organization Behavior (pp. 120-136). UK, Oxford: Blackwell.
- [27] Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy: "Acomparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary in-Service Teachers". *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- [28] Darling-Hammond, L.; Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*. 53(4) . 286-302.
- [29] Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy Beliefs of Teacher for Children with Autism, *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 509-520.
- [30] Fortman, K. & Pontius, R. (2000). There were no statistically significant changes by gender. self-efficacy during student teaching. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Chicago.
- [31] Giallo, R. & Little, E. (2004). Classroom Behavior Problems, The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- [32] Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy. A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, (76), 569-582.
- [33] Haimour, A. & Obaidat, Y. (2013). School teachers knowledge about autism in saudia Arabia. *World Journal of Education*, 3(5),45-56.
- [34] Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1),37-50.
- [35] Hoy, A. (2004). Changes in Teacher Efficacy during the Early of Teaching. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, (pp. 1-26). New Orleans: LA.
- [36] Knoblauch, D. (2004). *Contextual Factors and the Development of Student Teachers Sense of Efficacy*. Unpublished Doctoral dissertation. Ohio: Ohio State University.
- [37] Lverson , L & Chavez , J.(1997). A Comparison of Rural and Urban Special Education Teacher needs in Working with Children behavior Disorders. *Conferences Paper At the Promoting Progress in Times of Chang: Rural Communities Leading the Way*, California State.
- [38] Pajares, K (2002). Gender and perceived self efficacy in self - regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2),116-125.
- [39] Pajares, K. (1999). *Current direction in self – efficacy research In M. Maehr & Pintrish* (Ed.). *Advances in motivation and achievement*, (10), 1-49.
- [40] Ross, J. & Gray, P. (2004). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values, The Mediating Effects of Collective

- Teacher Efficacy. *Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego.
- [41] Ross, J. (1998). The antecedent and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, (7), 49-73.
- [42] Ruble, L.; Usher, E. & McGrew, J. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Foucus of Autism and other Developmental Disabilities*, 26(2),67-74.
- [43] Sin, A. & Ho, E. (2010) Relations between Commitment to a Treatment Orientation and Self-efficacy among Teachers Working with Children with Autism, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(3),180-192.
- [44] Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: Astudy of relations. *Teaching and Education*,26,1059-1069.
- [45] Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers , Efficacy Beliefs. *Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: LA.
- [46] Tschannen-Moran, M.; Woolfolk, A. & Hoy, K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Education Research*, 68, 202-248.
- [47] Voris, B. (2011). *Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers*. Abstract of Dissertation, College of Education, University of Kentucky. Lexington, Kentucky.
- [48] Whaley, H. (2002). *Special Education Teachers and Speech Therapists Knowledge of Autism Spectrum Disorder*. East Tennessee state University.

## **Perceived Self-Efficacy in Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder in Riyadh City in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Qualification, specialization and experience**

**Dr. Rami Abdullah Thtoh<sup>1</sup>, and Nawal Al Falah al-Sahli**

<sup>1</sup> Assistant prof. educational psychology, Yarmouk University

**Abstract.** The purpose of this study detected the level of perceived self-efficacy in teachers with autism spectrum disorder in Riyadh city in the kingdom of Saudi Arabia in light of some of qualification, specialization and experience. The sample of the study consisted of 152 female teachers of autistic spectrum disorder children in the city of Riyadh. To achieve the aim of the study, the researchers prepared a questionnaire for detecting the level of self-efficacy among members of the study after approving its validity and reliability. The results of the study showed a high level of self-efficacy (personal and general) among the teachers of children with autism spectrum disorder, results also showed presence of statistically significant differences among the teachers due to the variables (qualification and specialization), and there are no statistically significant differences among the teachers due to the years of experience.

**Keywords:** Perceived Self-efficacy, teachers of students with autism, autism spectrum disorder.