مجلة البحوث التربوية والنفسية

Journal homepage: https://jperc.uobaghdad.edu.iq

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)

Journal of Educational and Psychological Research

تقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية بمنطقة مكة المكرمة من منظور المعلمين

ثامر حسن كامل الأحمد*

جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية بمنطقة مكة المكرمة من منظور المعلمين. استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة تم توزيعها على 91 من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من منظور المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي عام (3.592)، وبوزن نسبي (71.8%)؛ حيث جاء بُعد البيئة الصفية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.705)، وبوزن نسبي (74.1%)، يليه بعد طرق وأساليب التدريس في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.578)، وبوزن نسبي (71.6%)، ثم يأتي بعد البرنامج التربوي الفردي في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.494)، وبوزن نسبي (69.9%). أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع المؤسسة التعليمية لصالح القطاع الخاص، وكذلك متغير سنوات الخبرة في محور "البيئة الصفية" لصالح المعلمين الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات)، وفي محور "البرنامج التربوي الفردي" لصالح المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات). توصلت نتائج هذه الدراسة الى مجموعة من التوصيات، منها: إنشاء منصة إلكترونية وطنية لتدريب المعلمين على كيفية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وتوظيف أحدث طرق وأساليب التدريس في مجال اضطراب طيف التوحد. إنشاء منصة إلكترونية وطنية تساعد المعلمين على التواصل المباشر مع إدارات التعليم لتوفير الأدوات والمستلزمات الواجب توفرها في البيئة الصفية. تصميم دليل عملي يساعد المعلمين على تنظيم البيئة الصفية وتكييفها بما يتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد واحتياجاتهم.

معلومات المقالة

تاريخ المقالة:
الاستلام: 20، حزيران 2025
إجراء التعديلات: 14، تموز 2025
قبول النشر: 21، آب 2025
النشر على الإنترنت: 2، كانون الثاني 2026

الكلمات المفتاحية:
الخدمات التعليمية
المؤسسات التعليمية
ذوي اضطراب طيف التوحد
مكة المكرمة

1.1 المقدمة:

يُعد التعليم حقًا أساسيًا لجميع أفراد المجتمع، وهو اللبنة الأساسية لبناء المجتمعات وتحقيق التنمية المستدامة. للأشخاص ذوي الإعاقة، يؤدي التعليم جزءًا حيويًا وركنًا مهمًا في تلبية احتياجاتهم والتغلب على المعوقات العقلية والحسية والجسدية التي يواجهونها في حياتهم اليومية. توفير التعليم عالي الجودة للأشخاص ذوي الإعاقة يمكن أن يسهم في تعزيز قدراتهم الفردية، وتحسين مهاراتهم الأكاديمية والمجتمعية، وزيادة فرص استقلاليتهم وتمكينهم ليصبحوا أشخاصًا فاعلين ومؤثرين في المجتمع. البيئة التعليمية الداعمة للأشخاص ذوي الإعاقة لا تحقق فرصًا متساوية للنمو والتعلم فقط، بل توفر خدمات تعليمية تلبي احتياجات هؤلاء الأشخاص.

في ظل الاهتمام المتزايد بالأشخاص ذوي الإعاقة وقضاياهم، شهدت السنوات الأخيرة تطورًا ملحوظًا في الخدمات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة. تم إدراج الخدمات التعليمية في منظومة الأمم المتحدة لحقوق الانسان بوصفها حقًا أساسيًا من

* Corresponding author.
E-mail address: thahmed@uqu.edu.sa
DOI: 10.52839/0111-000-088-011
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

حقوق الإنسان (Reinert, 2018). تهدف هذه الخدمات إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والتدريبية للأشخاص ذوي الإعاقة، وخصوصًا ذوي اضطراب طيف التوحد؛ نظرًا لأوجه القصور في التواصل الاجتماعي والاهتمامات المقيدة والسلوكيات المتكررة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، فإن الخدمات التعليمية المقدمة في المؤسسات التعليمية تساعد في التغلب على أوجه القصور التي يواجهها هؤلاء الطلبة (American Psychiatric Association, 2022). أشار باحثون مثل Horrocks et a. (2008) و Lindsay et al. (2014) إلى أن العديد من المعلمين يجدون صعوبة في تلبية احتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد نظراً للقصور في توفر الخدمات الملائمة لهؤلاء الطلبة في المؤسسات التعليمية. وبناءً على ذلك، يُعد تقييم مستوى الخدمات التعليمية والعمل على تحسينها أمرًا بالغ الأهمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

ففي المملكة العربية السعودية يعد التعليم حقًا أساسيًا لكل فرد، ويزداد هذا الحق أهمية مضاعفة عندما يتعلق الأمر بالأشخاص ذوي الإعاقة. اهتمت المملكة العربية السعودية بالطلبة ذوي الإعاقة؛ ومن ضمنهم ذوو اضطراب طيف التوحد وقضاياهم التعليمية، من خلال توفير العديد من الخدمات داخل المؤسسات التعليمية التي تتلاءم مع قدرات واحتياجات هؤلاء الأشخاص، وبما يضمن حياة كريمة لهم. وتشمل هذه الخدمات تقديم التعليم لجميع الطلبة ذوي الإعاقة باختلاف مراحل تعليمهم، وتحديد المكان التربوي المناسب لكل طالب بما يتناسب وفق قدراته واحتياجاته، وذلك من خلال توفير الوسائل التعليمية، وتقديم الخدمات المساندة من خلال معاهد ومراكز تعليمية متخصصة، بالإضافة الى توفير الأجهزة التعويضية مجانًا، ومنحهم مكافآت شهرية ومقاعد دراسية مجانية في مؤسسات التعليم الخاص، وتطبيق معايير الوصول الشامل في المنشآت التعليمية كافة (وزارة التعليم ، 2023). وعلى الرغم من الجهود المبذولة، إلا أن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المؤسسات التعليمية غير مرضية (Saleh et al., 2024). لذلك، هناك حاجة ماسة لتقييم مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلميهم الذي يقومون بدور رئيسٍ في تعليم هؤلاء الطلبة فهم أكثر ادراكاً لاحتياجاتهم التعليمية ومدى توافرها لهم.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نجاح العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة وبشكل خاص ذوي اضطراب طيف التوحد مرهون بمدى توافر الخدمات التعليمية ذات الجودة العالية داخل المؤسسات التعليمية. تبرز مشكلة الدراسة من خلال التعرف على مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمتمثلة في ثلاثة أبعاد (البيئة الصفية، والبرنامج التربوي الفردي، وطرق وأساليب التدريس) من منظور معلميهم في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة في منطقة مكة المكرمة. وفي ظل ندرة الدراسات والأبحاث محليًا وعالميًا التي تناولت هذه القضية، فقد برزت الحاجة إلى إجرائها من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من منظور المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية وفقًا لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المؤسسة التعليمية)؟

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمتمثلة في البيئة الصفية، والبرنامج التربوي الفردي، وطرق التدريس وأساليبه من منظور معلميهم في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة في منطقة مكة المكرمة. كما تهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية وفقًا لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المؤسسة التعليمية).

4.1 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تسعى إلى سد الفجوة المعرفية المتعلقة بتقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلميهم؛ حيث قد تسهم هذه الدراسة في تطوير فهم أعمق لمستوى هذه الخدمات. أيضًا، تقدم هذه الدراسة إطارًا نظريًا حديثًا يمكن أن يساعد على تطوير الأبحاث المستقبلية حول القضايا التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

وفيما يتعلق بالأهمية التطبيقية، يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. كما يمكن أن تسهم في تطوير السياسات والممارسات التعليمية في مجال اضطراب طيف التوحد. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة صناع السياسات والمسؤولين ومعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في التعرف على مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلبة، وإيجاد حلول تسهم في معالجة أوجه القصور في هذه الخدمات.

5.1 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على الأداة المستخدمة لتقييم مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ثلاثة أبعاد رئيسة (البيئة الصفية، البرنامج التربوي الفردي، طرق وأساليب التدريس).

الحدود المكانية: اقتصرت على المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة.

الحدود البشرية: تم تطبيق الأداة على معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية في منطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني والثالث من العام الدراسي 1446هـ.

6.1 مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد: عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2022) اضطراب طيف التوحد (ASD) بأنه اضطراب نمائي يتضمن تحديات مستمرة في التواصل الاجتماعي، واهتمامات مقيدة، وسلوكيات متكررة.

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الطلبة الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، وفقًا لمعايير التشخيص المعتمدة الرسمية في المملكة العربية السعودية.

الخدمات التعليمية: هي مجموعة من الأنشطة التي تقدم داخل المؤسسات التعليمية، تساعد على حل القضايا التعليمية لفئات مختلفة من المستفيدين داخل المجتمع (VÎJÎITU, 2017).

التعريف الإجرائي: هي تلك الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية، ومدى إلمام ومعرفة المعلمين في كيفية تكييف البيئة الصفية، وإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وتوظيف طرق وأساليب التدريس.

المؤسسات التعليمية: هي المؤسسات التي يقتصر دورها ومهمتها الأساسية على تقديم التعليم، معتمدة وخاضعة للإشراف والمراقبة من قبل الجهات الحكومية (UNESCO, 2018).

التعريف الإجرائي: هي المؤسسات الحكومية والخاصة التي توفر خدمات التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، المرخصة والخاضعة للإشراف من قبل وزارة التعليم ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 اضطراب طيف التوحد

يُعرف اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي يتصف بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويتميز بأنماط مقيدة ومتكررة من السلوكيات والاهتمامات (American Psychiatric Association, 2022). كذلك، هو عبارة عن حالة طيفية تؤثر في المهارات الاجتماعية والتواصلية للفرد بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة (وزارة التعليم، 2020). من خلال التعريفات السابقة، يلاحظ بأن التوحد ليس مرضًا، وإنما طريقة عمل الدماغ للأشخاص المصابين به بطريقة مختلفة؛ مما يجعلهم يعانون من صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي واللغوي وسلوكيات واهتمامات مقيدة ومكررة (وزارة الصحة السعودية، ب.ت). فعلى الرغم من اختلاف مستويات الذكاء بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن بعضهم يمتلكون مستويات عالية من الذكاء والموهبة، وبعضهم يتمتع بمستويات ذكاء طبيعي، وثلثهم يعانون من إعاقات فكرية (Rezkiani & Diana, 2023; Wei et al., 2014). لذلك فهم يتميزون عن غيرهم من الأفراد ذوي الإعاقة، ويحتاجون إلى خدمات تعليمية ذات جودة عالية تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم (Epler & Ross, 2018; Koegel et al., 2009).

وفقًا Centres for Disease Control and Prevention (2025)، فإن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد للأطفال بعمر ثماني سنوات يقدر بنحو 1 مقابل 31 طفلًا في الولايات المتحدة الأمريكية بحسب المسوحات التي أجريت في عام 2022، وأنه أكثر شيوعًا للأولاد بثلاث مرات مقابل الفتيات. بينما في المملكة العربية السعودية وفقًا لهيئة الإحصاء العامة (2023)، فإن عدد الأفراد ذوي الإعاقة 1,8% من إجمالي عدد السكان، إلا أنه لا توجد إحصائيات رسمية لعدد الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد. فبحسب الأدلة العلمية المتاحة، حتى الآن لا يوجد سبب محدد لاضطراب طيف التوحد، وقد يكون للعوامل الوراثية والبيئية دور في ذلك (World Health Organization, 2023).

2.1.2 الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية

ساهمت الأنظمة والتشريعات في حماية وحفظ حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في جميع المجالات، ومن ضمنها المجال التعليمي. وفقًا لهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (2023)، تضمنت المادة الثامنة لنظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن للأشخاص ذوي الإعاقة الحق في الحصول على الخدمات التعليمية بما يحقق لهم أقصى قدر ممكن من التقدم الأكاديمي والاجتماعي والتقني والمهني أسوة بغيرهم من الأشخاص غير المعاقين، وذلك من خلال:

- توفير وتكييف المناهج التعليمية والخطط والاستراتيجيات والتقنيات المساعدة وأدوات القياس والتشخيص في البيئة التعليمية بما يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم.
- العمل على توفير ومراعاة الاحتياجات الفردية لهم.
- إعداد وتنفيذ برامج التدخل المبكر لهم.
- العمل على توفير فرص لقبولهم في التعليم الجامعي والابتعاث.

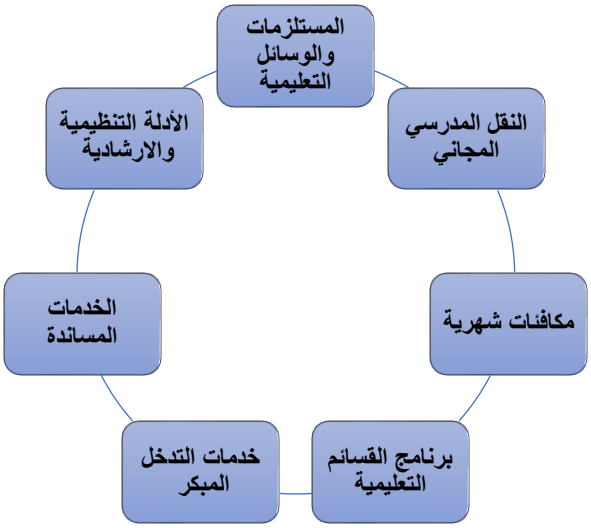
اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تقديم العديد من الخدمات التعليمية، والنفسية، والاجتماعية، والمساندة، والسلوكية لهم، سواءً أكان ذلك في معاهد ومراكز التوحد أم فصول التوحد الملحقة بالمدارس، أم برامج الدمج الكلي، أم الإسكان الداخلي. الشكل (1) يوضح أبرز الخدمات المقدمة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

3.1.2 البيئة الصفية وأهميتها لذوي اضطراب طيف التوحد

بيئة الفصل الدراسي هي المساحة المادية التي يحدث فيها التعلم، وتشمل عوامل، مثل: درجة الحرارة والإضاءة، ومستويات الضوضاء والراحة، ويمكن أن تؤثر هذه الضغوطات البيئية في قدرة الطلبة على التعلم بفعالية Noe (2013,). يمكن القول بأن بيئة الفصل ترتبط بالجوانب الاجتماعية والفكرية والجسدية والعاطفية للمعلم والمتعلم (Hawkins et al., 2023). لذلك، توفير بيئة صفية ملائمة يسهم في تحسين نواتج التعلم، ولا سيما للطلبة ذوي اضطراب التوحد (Lekan-Kehinde et al., 2023).

تؤدي البيئة الصفية دورًا مهمًا في تحسين نواتج التعلم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. توصلت دراسة الزهراني

(2023) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين تنظيم البيئة الصفية والمشكلات الحسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. على سبيل المثال، توفير البيئات الصفية البصرية يسهم بشكل كبير في التقليل من المشكلات الحسية البصرية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Martin, 2021). أيضًا تقليل نسبة الضوضاء يساعد على زيادة السلوكيات الإيجابية وتحسين سلوكيات الاستماع والتعرف على الكلام (van der Kruk et al., 2017).



وزارة التعليم (2023، أبريل 2)

الشكل (1): الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

4.1.2 البرنامج التربوي الفردي

يعد البرنامج التربوي الفردي ركناً أساسياً في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. يساعد على تنظيم وتخطيط عملية التعليم، ويسهم في عملية التقييم من خلال ما تم إعداده من أهداف وتحقيقها، أيضًا يفعّل عملية التواصل بين أعضاء الفريق، وبشكل خاص بين المعلم والأسرة (هارون، 2013). ذكر الروسان (2013) عددًا من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند إعداد البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

- لا بد أن يركز البرنامج التربوي الفردي على الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد، مثل: مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، وأساليب تعديل السلوك.
- يجب تنفيذ البرنامج في صفوف خاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تصميم برنامج تربوي فردي خاص بكل طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التأهيل والإعداد الجيد للمعلمين لتصميم وتنفيذ البرنامج بشكل ناجح وفعال.
- تضمين الأسرة للمشاركة في إعداد البرنامج وتنفيذه.
- متابعة فعالية البرنامج من خلال التقييم المستمر للبرنامج.
- التركيز على العمل التعاوني بين أعضاء الفريق لإنجاح البرنامج.

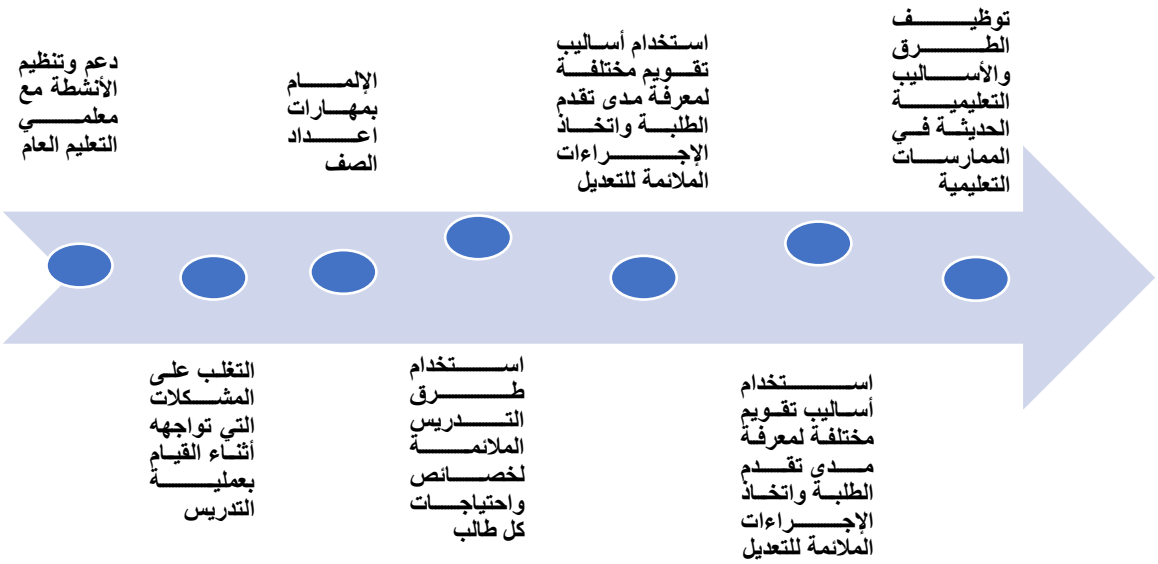
يواجه تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كثير من الأحيان العديدَ من التحديات والمعوقات، المتمثلة في نقص الخبرة والمعرفة الكافية لدى بعض المعلمين حول آلية تصميمه وتنفيذه، وأيضًا عدم تعاون أعضاء الفريق، أو عدم مشاركة الأسرة، بالإضافة إلى التقلبات المزاجية، والسلوكيات التي قد تصدر من الطالب (الظفيري، 2023).

5.1.2 طرق واستراتيجيات التدريس

تختلف طرق واستراتيجيات التدريس للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف القدرات والاحتياجات الموجودة عند كل طالب. تقييم مستوى الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد يحدد طريقة التدريس الملائمة له (Schnell et al., 2020). على سبيل المثال، أشارت الأبحاث العلمية إلى أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد متعلمون بصريون (Sonia & Hepi, 2024). توصلت نتائج دراسة Bidari & Yanti (2021) إلى أن الطرق البصرية كانت فعالة في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. بينما توصلت نتائج دراسة Dolah & Chal (2020) إلى أن الأساليب البصرية أسهمت في تحسين اكتساب الكلمات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. لذلك، ينبغي على المعلمين استغلال طرق التدريس البصري واستراتيجياته لتلبية احتياجات الطلبة ذوي اضطراب التوحد التعليمية (Martin & Wilkins, 2022).

أشار دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد في المملكة العربية السعودية (2020) إلى 27 ممارسة مبنية على البراهين أثبتت فاعليتها في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. تهدف هذه الممارسات إلى القضاء على الممارسات غير السليمة التي عفا عليها الزمن (Paynter et al., 2022). توصلت نتائج

دراسة حسن وآخرون (2019) إلى أن نقص المعرفة لدى معلمي اضطراب طيف التوحد حول الممارسات المبنية على البراهين كان من أبرز العوائق في تنفيذها. يمكن القول إن الإعداد التعليمي والمهني لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أمر بالغ الأهمية في تقديم تعليم ذي جودة عالية يحسن من تعليمهم (Petersson-Bloom et al., 2023). اهتمت المملكة العربية السعودية من خلال هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) بإعداد معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال إعداد 18 معيارًا تتناول التخصص وطرق تدريسه، أحد هذه المعايير يشير إلى وجوب امتلاك معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لأسس الممارسات التدريسية، ويكون ذلك من خلال تحقق المؤشرات الآتية التي يوضحها الشكل (2):



الشكل (2): مؤشرات الالمام بأسس الممارسات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

2.2 الدراسات السابقة

هدفت دراسة Rezkiani & Diana (2023) إلى تحليل الخدمات التعليمية المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد في مدرسة خاصة في باندونج بإندونيسيا. تم استخدام المنهج النوعي؛ تصميم دراسة الحالة من خلال ملاحظة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأيضًا إجراء مقابلات عدد من أولياء أمورهم ومعلمي الصفوف. وتوصلت الدراسة إلى أن مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة باضطراب طيف التوحد قد قدمت خدمات تعليمية مثالية تلبي احتياجات الطلبة، وكذلك تلتزم هذه الخدمات بمبادئ التعليم والتعلم، والمناهج، والأساليب، وأدوات التعليم والتعلم، والتقييم.

هدفت دراسة Teeti et al. (2023) إلى التعرف على واقع البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في مراكز التربية الخاصة بالمحافظات الشمالية بالضفة الغربية بفلسطين من وجهة نظر المتخصصين. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة تم توزيعها على 50 مختصًا يعملون مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أظهرت النتائج أن متوسطات البرامج والخدمات التعليمية المُقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة بالمحافظات الشمالية بالضفة الغربية من وجهة نظر الأخصائيين، كانت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.00)، والانحراف المعياري الكلي (0,29). وجاء في مقدمة هذه المجالات: مجال (خدمات العلاج التكاملي الحسي والغرف الحسية)، بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.34) بدرجة مرتفعة جدًا، ثم مجال (تعديل السلوك)، بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0,35) بدرجة عالية، ثم مجال (خدمات التشارك والدعم الأسري)، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.29) بدرجة عالية، ثم مجال (الخطة الفردية وتنمية المهارات)، بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.51) بدرجة عالية، ثم مجال (خدمات النطق واللغة)، بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.61) بدرجة عالية. وفي ضوء هذه النتائج، خرج الباحثون بمجموعة من التوصيات، وهي: الدعوة إلى ضرورة توعية الباحثين والمتخصصين بأهم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخاصة خدمات علاج التكامل الحسي والغرف الحسية.

هدفت دراسة Athbah (2023) إلى تحديد مستوى خدمات التربية الخاصة المقدمة في المملكة العربية السعودية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر مقدمي الخدمة. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة تم توزيعها على 35 مديرًا ومشرفًا ومعلمًا يعملون في 12 مركزًا

لتقديم الخدمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة عسير، وأشارت النتائج إلى أن خدمات الدمج والانتقال احتلت المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.59)، تلتها البرامج والخدمات، بمتوسط حسابي بلغ (3.57)، بينما جاء التقييم ثالثًا، بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وجاءت البيئة التعليمية في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2,61)، وبلغ متوسط الأداة ككل (3.31)؛ مما يعني أن مستوى الخدمات المقدمة لأطفال التوحد في مراكز التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية كان متوسطًا.

هدفت دراسة الشهري والقصرين (2021) إلى تقييم معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للخدمات المساندة في مدارس الدمج في مدينة جدة. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة تم توزيعها على 149 معلمًا ومعلمة يعملون في مدراس الدمج بجدة، وتوصلت إلى أن واقع الخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج بمدينة جدة من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات التقييم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة.

هدفت دراسة المغاربة (2019) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة، وعلاقتها ببعض. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة تم توزيعها على 29 معلمًا ومعلمة تربية خاصة يعملون في مراكز التربية الخاصة بمحافظة المجمعة، أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة جاء مرتفعًا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ومتغير فئة الإعاقة والخبرة.

هدفت دراسة Ahmed et al. (2019) إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بالخدمات والدعم المقدم للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بعملية التشخيص، والتدخل المبكر، والخدمات التعليمية، وتعاون الأسرة/ مشاركة الوالدين، والممارسات التعليمية، والممارسات القائمة على البحث. توصلت إلى هناك حاجة إلى مزيد من البحث في هذا المجال لزيادة الوعي باضطراب طيف التوحد، وتعزيز خدمات وبرامج تأهيل أفضل للأشخاص المصابين به في المملكة العربية السعودية. كما أوصت بأن يأخذ معلمو التعليم العام دورات في التربية الخاصة ضمن برامجهم الإعدادية؛ ليتمكنوا من دعم الطلبة المصابين باضطراب طيف التوحد بفعالية في بيئة التعليم الشامل.

هدفت دراسة طلافحة وحميدان (2017) إلى التعرف على مستوى خدمات التربية الخاصة لذوي اضطراب طيف التوحد في مخيم الزعتري في الأردن من وجهة نظر مقدمي الخدمات، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات المقدَّمة تُعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تم توزيعها على 41 من مقدمي الخدمات العاملة مع ذوي اضطراب طيف التوحد في المخيم. وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بأداة الدراسة تقييم مستوى الخدمات لذوي اضطراب طيف التوحد في مخيم الزعتري في الأردن من وجهة نظر مقدمي الخدمات على الأداة ككل، بمستوى منخفض بمتوسط حسابي (2.27)؛ فحصلت ثلاثة أبعاد على درجة متوسطة، وهي بالترتيب: إدارة المؤسسة، بمتوسط (3.47)، والتقييم والتشخيص، بمتوسط (3.29)، والرعاية الطبية والخدمات المساندة، بمتوسط (2,52). وحصلت الأبعاد الآتية على درجة منخفضة، وهي بالترتيب: البرنامج التربوي الفردي وخطط تعديل السلوك، بمتوسط (1.81)، والتكنولوجيا والأنشطة التعليمية، بمتوسط (1.79)، والدمج المكاني والوظيفي والاجتماعي والمجتمعي، بمتوسط (1.68)، والبيئة التعليمية، بمتوسط (1,38). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (a=0.05) في مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد في مخيم الزعتري في الأردن من وجهة نظر مقدمي الخدمات تبعًا لمتغير(الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي). وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: الارتقاء بمستوى البرنامج التربوي الفردي لذوي اضطراب طيف التوحد وخطط تعديل السلوك، والبعد التكنولوجي والأنشطة التعليمية، والبيئة التعليمية، والدمج المكاني والوظيفي والاجتماعي والمجتمعي.

هدفت دراسة قواسمة (2016) إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة تم توزيعها على عدد من المديرين والمشرفين والمعلمين يعملون في 10 مراكز تقدم برامج وخدمات تربوية لذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة جدة. وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3,26 - 2,33)؛ حيث جاءت البيئة التعليمية في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3,26)، بينما جاء الدمج والخدمات الانتقالية في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2,33)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2,91).

1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بالنظر إلى الدارسات السابقة، فإن البحث الحالي يختلف عما سبقه من دراسات تكسبه أهمية وإضافة علمية في مجال تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. اتفقت الدراسة الحالية في منهجها وأداتها وعينتها مع دراسة Teeti et al., (2023)، Athbah (2023)، طلافحة وحميدان (2017)، وقواسمة (2016)، والمغاربة (2019) في منهج وأداة الدراسة، وهو المنهج الوصفي المسحي (الاستبانة). أيضًا، اتفقت الدراسة الحالية في الهدف مع دراسة Rezkiani & Diana (2023) و Teeti et al., (2023) و Athbah (2023) وطلافحة وحميدان (2017)، وقواسمة (2016)، إلا أنها اختلفت وتميزت عن الدراسات السابقة في تركيزها على الخدمات التعليمية فقط للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلميهم في منطقة مكة المكرمة وفق ثلاثة متغيرات (البيئة الصفية - البرنامج التربوي الفردي - طرق وأساليب التدريس)، والتي لم يتم تناولها في الدراسات السابقة. بالإضافة إلى اختلاف مكان تطبيق الدراسة وزمانه ، وهو منطقة مكة المكرمة للعام الدراسي 1446هـ. وهذا ما تسعى إليه الدراسة

الحالية في سد الفجوة المعرفية للدراسات السابقة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء خلفية معرفية ساعدت على صياغة الإطار النظري، وعلى بناء أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

1.3 الطريقة وإجراءات الدراسة:

1.1.3 منهج الدراسة

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أهداف الدراسة وما تتناوله من أسئلة. ويُعرف المنهج الوصفي المسحي على أنه منهج يدرس الظواهر كما تبدو في الواقع من خلال جمع البيانات عن خصائصها، وتحديد مدى انتشارها، بهدف تقديم وصف دقيق للظاهرة، وتفسير العلاقات بين مكوناتها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٠؛ خليل، ٢٠٠٩). وفي ضوء ما سبق، فقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لتقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من منظور المعلمين.

2.1.3 مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يقدمون خدمات تعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية بمنطقة مكة المكرمة، ووفقًا للبيانات المتوفرة من إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي 1446هـ، فإن عدد المعلمين والمعلمات العاملين مع هذه الفئة من الطلبة يبلغ (106) معلمًا ومعلمة.

2.1.3 عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (91) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة الأصلي، وهم المعلمون والمعلمات الذين يقدمون خدمات تعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة بمنطقة مكة المكرمة، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة. ويُعد هذا الأسلوب في اختيار العينة مناسبًا لضمان تمثيل العينة للمجتمع؛ مما يعزز من إمكانية تعميم النتائج المتحصل عليها، ويدعم موثوقيتها العلمية.

جدول (1): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	75	82.4
	أنثى	16	17.6
الخبرة	أقل من 5 سنوات	34	37.4
	من 5 إلى 10 سنوات	40	44.0
	أكثر من 10 سنوات	17	18.7
المؤهل	بكالوريوس	60	65.9
	دراسات عليا	31	34.1
المؤسسة	قطاع حكومي	40	44.0
	قطاع خاص	51	56.0

يتضح من جدول (1) أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة كانوا من الذكور؛ حيث بلغت نسبتهم (82.4%). وفيما يتعلق بالخبرة، فقد جاءت الفئة التي تراوحت خبرتها من 5 إلى 10 سنوات الأكثر تمثيلًا، بنسبة (44.0%)، تليها فئة أقل من 5 سنوات. أما من حيث المؤهل العلمي، فقد شكّل حملة البكالوريوس النسبة الأكبر من العينة، بنسبة (65.9%). وأخيرًا، يتبين أن القطاع الخاص يستحوذ على النسبة الأكبر من المشاركين؛ حيث بلغت نسبتهم (56.0%)، مقارنة بالقطاع الحكومي.

3.1.3 العينة الاستطلاعية

تشير الى عينة صغيرة يتم تطبيقها من اجل تجربة وتقييم أداة البحث قبل تطبيقها على العينة الأساسية، وتُعرف أيضاً بالدراسة الكشفية أو التمهيدية. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية المتعلقة بتقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (15) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية، وذلك لضمان صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

4.1.3 أداة الدراسة

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين، واستند تصميمها إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بتقديم الخدمات التعليمية لهذه الفئة من الطلبة. مثل دراسة عنوز والعيد (2022)، ودراسة Teeti et al. (2023)، ودراسة Athbah. (2023). وتضمنت الاستبانة في جزئها الأول بيانات ديموغرافية حول المعلم/ة المجيب/ة، وشملت الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، ونوع المؤسسة التعليمية (قطاع حكومي - قطاع خاص). أما الجزء الثاني، فقد ركز على الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وشمل ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: البيئة الصفية (13) عبارة، والبرنامج التربوي الفردي (13) عبارة، وطرق وأساليب التدريس (13) عبارة. وبعد إعداد النسخة الأولية، عُرضت على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، وتم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم.

5.1.3 الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولًا: الاتساق الداخلي

لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة، استخدم الباحث معامل بيرسون لفحص قوة العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. يوضح جدول (4) ذلك.

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت عالية ومعنوية إحصائيًا عند مستويات دلالة (0.01 و0.05)؛ حيث تراوحت هذه المعاملات لجميع أبعاد الاستبانة بين (0.361*) و(0.824**). تُشير هذه النتائج إلى وجود اتساق داخلي عالٍ لفقرات الاستبانة؛ مما يؤكد صدقها في قياس ما وُضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة):

استخدم الباحث معامل بيرسون لفحص العلاقة بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح جدول (3) ذلك.

جدول (2): قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=15).

البيئة الصفية		البرنامج التربوي الفردي		طرق وأساليب التدريس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.675	14	**0.754	27	**0.602
2	**0.732	15	**0.805	28	**0.558
3	**0.611	16	**0.656	29	**0.824
4	**0.818	17	**0.713	30	**0.607
5	**0.659	18	**0.633	31	**0.565
6	**0.712	19	**0.700	32	*0.361
7	**0.565	20	**0.718	33	**0.667
8	**0.681	21	**0.454	34	**0.629
9	**0.578	22	**0.726	35	**0.505
10	**0.648	23	**0.735	36	**0.606
11	**0.804	24	*0.428	37	*0.401
12	**0.681	25	**0.571	38	**0.566
13	**0.637	26	**0.767	39	*0.440

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة (ن= 15).

الأبعاد	معامل الارتباط
البيئة الصفية	**0.791
البرنامج التربوي الفردي	**0.727
طرق وأساليب التدريس	**0.817

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة كانت مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يدل على وجود اتساق داخلي عالٍ للأبعاد.

ثانيًا: ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية. وقد تم مراعاة معادلة التجزئة النصفية في حالة عدم تساوي الطول. يوضح جدول (3) قيم معاملات الثبات المحسوبة بناءً على العينة الاستطلاعية.

جدول (4): معاملات الثبات لاستبانة تقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 15).

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
البيئة الصفية	13	0.903
البرنامج التربوي الفردي	13	0.780
طرق وأساليب التدريس	13	0.704
الاستبانة الكلية	39	0.893

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة كانت مرتفعة؛ حيث بلغت

(0.893). مما يُشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ مما يؤكد موثوقيتها في قياس ما وُضعت لقياسه في الدراسة الحالية.

6.1.3 تصحيح الاستبانة:

لتقييم مفردات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تقيس مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين، تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي. خصصت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للاستجابات المتدرجة من "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة". ولغرض تفسير المتوسطات الحسابية، جرى تحديد مدى الفئة لكل مستوى باستخدام المعادلة: مدى الفئة = (أعلى قيمة - أدنى قيمة) ÷ عدد الخيارات، ليصبح 0.8. بناءً على ذلك، صنفت مستويات الاستجابة على النحو الآتي: "منخفض جدًا" (1 إلى < 1.8)، "منخفض" (1.8 إلى < 2.6)، "متوسط" (2.6 إلى < 3.4)، "مرتفع" (3.4 إلى < 4.2)، و"مرتفع جدًا" (4.2 إلى 5).

7.1.3 إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة بشكلها النهائي، تم الحصول على موافقة وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي لتسهيل مهمة الباحث، وتوجيهه لإدارة تعليم منطقة مكة من أجل الموافقة بتطبيق الأداة. قام الباحث بتحويل النسخة الورقية للاستبانة إلى نسخة إلكترونية قابلة للتداول والنشر بشكل أسرع. وتم الحصول على الموافقة المستنيرة للمشاركين في الدراسة قبل البدء في الإجابة على الاستبانة من خلال الضغط على كلمة "موافق". وهذا يعني بأنه قد تم توضيح في الصفحة الأولى للاستبانة الإلكترونية هدف الدراسة وطبيعتها ، وكيفية تحليل البيانات، وأن مشاركتهم تطوعية، وأنه سيتم المحافظة على سرية هوياتهم. كما تم التوضيح أن لهم الحق بالانسحاب من المشاركة في الدراسة في أي وقت دون تطبيق أي عواقب ضدهم. وأخيرًا، تم جمع البيانات وإدخالها حاسوبيًا من أجل تحليلها، واستخراج النتائج.

8.1.3 الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، استُخدمت أساليب إحصائية متنوعة. شمل ذلك حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للثبات. كما طُبّق الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية، والرتب)؛ لوصف استجابات عينة الدراسة. وللتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، استُخدم اختبار كولموجوروف – سميرنوف. أما لاختبار الفروق بين متغيرات الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللا معلمية المناسبة؛ حيث تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لتحليل الفروق حسب متغير الجنس. أما لتحليل الفروق حسب متغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المؤسسة التعليمية، فقد تم استخدام اختبار كروسكال - واليس (Kruskal-Wallis H).

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4 عرض نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الذي ينص على **"ما مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من منظور المعلمين؟"**، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب لاستجابات المعلمين على محاور مستوى الخدمات التعليمية. وجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور استبانة تقييم مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبة تنازليًا.

المحاور	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى	الترتيب
البيئة الصفية	3.705	0.785	%74.1	مرتفعة	1
طرق وأساليب التدريس	3.578	0.582	%71.6	مرتفعة	2
البرنامج التربوي الفردي	3.494	0.691	%69.9	مرتفعة	3
الدرجة الكلية	3.592	0.469	%71.8	مرتفعة	

يتضح من جدول (5) أن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية من منظور المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي عام (3.592) وبوزن نسبي (71.8%) كما يتضح أن محور البيئة الصفية جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.705)، وبوزن نسبي (74.1%)؛ مما يشير إلى أن المعلمين يرون أن هذا الجانب من الخدمات التعليمية له فاعلية عالية. يليه محور طرق وأساليب التدريس في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.578)، وبوزن نسبي (71.6%)، ثم يأتي محور البرنامج التربوي الفردي في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.494)، وبوزن نسبي (69.9%). هذه النتائج تشير إلى أن المعلمين يرون أن الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية بشكل عام هي في مستوى مرتفع، مع وجود تميز ملحوظ في جانب البيئة الصفية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Teeti et al., (2023) التي توصلت إلى أن الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة بالضفة الغربية بفلسطين جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت مع نتائج

دراسة طلافحة وحميدان (2017)، التي توصلت إلى أن مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد كان منخفضًا. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في توفير بيئات تعليمية داعمة ومكيفة تتلاءم مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل يسهم في تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، كما أن التأهيل والتطوير المهني للمعلمين قد يكون له دور إيجابي في رفع مستوى الخدمات، خاصة في جانبي تنظيم البيئة الصفية وتوظيف طرق وأساليب التدريس؛ مما يعود بالنفع لتفاعل الطالب واندماجه في العملية التعليمية. أما كون "البرنامج التربوي الفردي" جاء في المرتبة الثالثة، فقد يعزى ذلك إلى التحديات المرتبطة بالتطبيق العملي لهذه البرامج، مثل: الحاجة إلى وقت إضافي، وتوفر موارد متخصصة، وأعداد كافية من الكوادر المدربة، بالإضافة إلى التنسيق المستمر مع الأسر؛ مما قد يمثل صعوبة في الوصول لأعلى مستويات الرضا مقارنة بالجوانب الأخرى. توصلت نتائج دراسة الظفيري (2023) إلى أن أكثر معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية كانت بسبب المعلمين، والتقلبات المزاجية والسلوكية للطبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وعدم قيام الفريق متعدد التخصصات بدوره المطلوب في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي. الجداول الآتية توضح بالتفصيل عبارات كل بعد.

البُعد الأول: البيئة الصفية

يتضح من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات بعد "البيئة الصفية" لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت بين درجة متوسطة (3.066) إلى درجة مرتفعة جدًا (4.319)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.705)، وبوزن نسبي (74.1%). هذا يدل على أن مستوى الخدمات التعليمية المتعلقة بالبيئة الصفية من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى "مرتفع" بشكل عام.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (13) "تقع البيئة الصفية بجانب المرافق والخدمات التي يحتاجها الطالب/ـة" حققت أعلى متوسط؛ حيث بلغ متوسطها (4.319)، وانحرافها المعياري (0.842)، وبوزن نسبي (86.4%)؛ مما يعني درجة مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (9) "حجم الكرسي والطاولة مناسب لعمر وقدرات الطالب/ـة"، حيث بلغ متوسطها (4.077)، وانحرافها المعياري (1.057)، وبوزن نسبي (81.5%)؛ مما يعني درجة مرتفعة.

كما يكشف الجدول أن العبارة رقم (6) "يوجد جداول بصرية موضح بها الأنشطة الخاصة بكل طالب/ـة حسب قدراته واحتياجاته" حققت المرتبة قبل الأخيرة؛ حيث بلغ متوسطها (3.385)، وانحرافها المعياري (1.381)، وبوزن نسبي (67.7%)؛ مما يدل على مستوى "متوسط". تليها العبارة رقم (5) "يوجد حواجز أو فواصل بين كل ركن وآخر يساعد الطلبة في التعرف على حدود وأماكن العمل"، التي حققت أقل متوسط؛ حيث بلغ متوسطها (3.066)، وانحرافها المعياري (1.348)، وبوزن نسبي (61.3%)؛ مما يعني درجة "متوسطة" من وجهة نظر المعلمين.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المغاربة (2019)، التي توصلت إلى أن مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية جاءت بمستوى مرتفع. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون بشكل جيد أهمية توفير بيئة صفية ميسرة للوصول إلى المرافق الأساسية، وكذلك أهمية توفير الأثاث والوسائل التعليمية المناسبة لعمر وقدرات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. هذا يعكس اهتمام المؤسسات التعليمية بالجوانب الأساسية التي تضمن راحة الطالب وسلامته. في المقابل، تشير المستويات المتوسطة للعبارات المتعلقة بالجداول البصرية والحواجز/ الفواصل إلى تحديات قد تواجه تطبيق هذه الجوانب، أو أنها قد لا تكون مطبقة بشكل كامل أو موحدة في جميع المؤسسات. ربما يرى بعض المعلمين أن المرونة في تنظيم الصف قد تكون أكثر ملاءمة من التحديد الصارم للمساحات، أو أن توفير الجداول البصرية يتطلب جهدًا مستمرًا، وتحديثًا قد لا يتوفر دائمًا. هذه النتائج تعكس تركيزًا على الجوانب الهيكلية والمادية للبيئة، مع وجود مجال للتطوير في الجوانب التنظيمية والتكييفية الأكثر دقة لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

البعد الثاني: البرنامج التربوي الفردي

يتضح من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات بعد "البرنامج التربوي الفردي" لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت بين درجة متوسطة (2.670) إلى درجة مرتفعة جدًا (4.297)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.494)، وبوزن نسبي (69.9%). هذا يدل على أن مستوى الخدمات التعليمية المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى "مرتفع" بشكل عام.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (9) "أمتلك الخبرة الكافية حول إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي" حققت أعلى متوسط؛ حيث بلغ متوسطها (4.297)، وانحرافها المعياري (0.949)، وبوزن نسبي (85.9%)؛ مما يعني درجة مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (11) "ندرة البديل التربوي المناسب (خارج الصف) لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي"؛ حيث بلغ متوسطها (4.011)، وانحرافها المعياري (1.090)، وبوزن نسبي (80.2%)؛ مما يعني درجة مرتفعة.

كما يكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (3) "اختلاف وتعارض في الآراء بين أعضاء الفريق في آلية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي" حققت المرتبة قبل الأخيرة؛ حيث بلغ متوسطها (3.132)، وانحرافها المعياري (1.098)، وبوزن نسبي (62.6%)؛ مما يدل على مستوى "متوسط". تليها العبارة رقم (10) "لا يوجد وقت محدد لبدء وانتهاء كل هدف تربوي"، التي حققت أقل متوسط؛ حيث بلغ متوسطها (2.670)، وانحرافها المعياري (1.300)، وبوزن نسبي (53.4%)؛ مما يعني درجة "متوسطة" من وجهة نظر المعلمين.

جدول (6): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد البيئة الصفية لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
13	تقع البيئة الصفية بجانب المرافق والخدمات التي يحتاجها الطالب/ـة	4.319	0.842	%86.4	مرتفعة جدًا	1
9	حجم الكرسي والطاولة مناسب لعمر وقدرات الطالب/ـة	4.077	1.057	%81.5	مرتفعة	2
10	حجم الوسائل التي يعمل بها الطالب/ـة مناسب لعمره وقدراته	3.923	0.885	%78.5	مرتفعة	3
3	جدران الصف ذات ألوان فاتحة غير مشتتة، تراعي من لديه حساسية للألوان الصارخة من الطلبة	3.912	1.217	%78.2	مرتفعة	4
12	توفر وسائل السلامة العامة داخل البيئة الصفية، وتتم مراجعتها دوريًا	3.890	1.069	%77.8	مرتفعة	5
11	نوع الوسائل التي يعمل بها الطالب/ـة مناسب لحالته من حيث التحسس	3.747	0.984	%74.9	مرتفعة	6
7	يوجد جدول يوضح الأنظمة الخاصة بالبيئة الصفية	3.637	1.169	%72.7	مرتفعة	7
8	يوجد مكان مخصص لحفظ حقيبة ومستلزمات كل طالب/ـة	3.604	1.210	%72.1	مرتفعة	8
1	تصميم البيئة الصفية منظم ولا يحتوي على مشتتات بصرية كثيرة	3.604	1.191	%72.1	مرتفعة	9
4	حجم البيئة الصفية ملائم ومناسب لحركة الطفل وتحديد أركان العمل	3.549	1.327	%71.0	مرتفعة	10
2	إضاءة الفصل جيدة تراعي من لديه حساسية للإضاءة وألوانها من الطلبة	3.451	1.204	%69.0	مرتفعة	11
6	يوجد جداول بصرية موضح بها الأنشطة الخاصة بكل طالب/ـة حسب قدراته واحتياجاته	3.385	1.381	%67.7	متوسطة	12
5	يوجد حواجز أو فواصل بين كل ركن وآخر يساعد الطلبة في التعرف على حدود وأماكن العمل	3.066	1.348	%61.3	متوسطة	13
	المتوسط الحسابي العام	3.705	0.785	%74.1	مرتفعة	

جدول (7): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد البرنامج التربوي الفردي لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
9	أمتلك الخبرة الكافية حول إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي	4.297	0.949	%85.9	مرتفعة جدا	1
11	ندرة البديل التربوي المناسب (خارج الصف) لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	4.011	1.090	%80.2	مرتفعة	2
8	ضعف التواصل والمشاركة بين المعلم والأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي	3.857	1.017	%77.1	مرتفعة	3
12	قلة الوسائل والمواد التعليمية لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	3.736	1.290	%74.7	مرتفعة	4
2	يوجد تعاون فعال بين أعضاء الفريق في آلية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	3.516	1.196	%70.3	مرتفعة	5
6	أجد صعوبة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي بفاعلية بسبب كثرة المهام المطلوبة من المعلم خارج المنهج	3.484	1.129	%69.7	مرتفعة	6
5	قلة توفر المعلومات الكافية عن الطالب/ـة لإعداد البرنامج التربوي الفردي	3.473	1.129	%69.5	مرتفعة	7
1	الإعداد التعليمي والمهني لكيفية تصميم البرنامج التربوي الفردي لم يكن كافيًا	3.363	1.121	%67.3	متوسطة	8
7	أجد صعوبة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي بفاعلية بسبب كثرة عدد الطلبة في الصف	3.319	1.365	%66.4	متوسطة	9
13	ضعف متابعة إدارة المدرسة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	3.286	1.276	%65.7	متوسطة	10
4	اختلاف الآراء ووجهات النظر بين المعلم والمشرف التربوي حول آلية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	3.275	1.106	%65.5	متوسطة	11
3	اختلاف وتعارض في الآراء بين أعضاء الفريق في آلية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي	3.132	1.098	%62.6	متوسطة	12
10	لا يوجد وقت محدد لبدء وانتهاء كل هدف تربوي	2.670	1.300	%53.4	متوسطة	13
	البرنامج التربوي الفردي	3.494	0.691	%69.9	مرتفعة	

جدول (8): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد طرق وأساليب التدريس لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
8	أمتلك الخبرة الكافية حول كيفية التعامل مع سلوكيات الطلبة	4.319	0.905	%86.4	مرتفعة جدًا	1
3	يوجد نقص في المعلمين المساعدين	4.231	1.274	%84.6	مرتفعة جدًا	2
1	يتم استخدام طرق وأساليب تدريسية متنوعة تتلاءم مع قدرات واحتياجات الطالب/ـة	4.099	0.844	%82.0	مرتفعة	3
7	أمتلك الخبرة الكافية حول كيفية التعامل مع صعوبات التواصل والتفاعل الاجتماعي واللغوي مع الطالب/ـة	4.088	0.950	%81.8	مرتفعة	4
11	لدي المعرفة الكافية حول الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة لذوي اضطراب طيف التوحد	4.088	0.770	%81.8	مرتفعة	5
6	أمتلك الخبرة الكافية حول توظيف التقنيات المساعدة الملائمة لقدرات الطلبة في غرفة الصف	3.736	1.009	%74.7	مرتفعة	6
10	أجد صعوبة في تنفيذ أكثر من استراتيجية تدريسية بسبب كثرة الطلبة	3.571	1.156	%71.4	مرتفعة	7
13	أجد صعوبة في تنفيذ عملية التقييم بكامل مراحلها	3.330	1.184	%66.6	متوسطة	8
5	توفر التقنيات المساعدة في غرفة الصف	3.187	1.406	%63.7	متوسطة	9
9	أجد صعوبة في تكييف المنهج مع مستوى قدرات واحتياجات الطالب/ـة	3.110	1.090	%62.2	متوسطة	10
4	توفر الوسائل والمواد التعليمية المناسبة لقدرات واحتياجات الطالب/ـة التعليمية	3.077	1.455	%61.5	متوسطة	11
12	أجد صعوبة في تحديد واختيار المعزز الملائم للطالب/ـة	2.923	1.310	%58.5	متوسطة	12
2	الإعداد التعليمي والمهني للمعلم حول طرق واستراتيجيات التدريس لم يكن كافيًا	2.758	1.205	%55.2	متوسطة	13
	طرق وأساليب التدريس	3.578	0.582	%71.6	مرتفعة	

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة النجار والرشيدي (2015)، والتي توصلت إلى أن إدراك وتقدير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية لتخطيط البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه جاءت بدرجة متوسطة. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون خبرة جيدة في إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه وتقييمه، وهذا يؤشر إلى الجهود المبذولة في تدريبهم أو خبرتهم التراكمية في هذا المجال، كما أنهم يدركون أهمية توفر بدائل تربوية خارج الصف لدعم تنفيذ هذه البرامج. ومع ذلك، تشير المستويات المتوسطة للعبارات في ذيل الترتيب إلى تحديات جوهرية تواجه تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفاعلية. هذه التحديات تشمل غياب الوقت المحدد لبدء وانتهاء الأهداف التربوية؛ مما يعكس مرونة مفرطة قد تؤثر في التخطيط والتنفيذ الدقيق، وكذلك وجود اختلافات وتعارض في الآراء بين أعضاء الفريق؛ مما قد يعيق التعاون الفعال وتوحيد الجهود. بالإضافة إلى ذلك، فإن ضعف المتابعة الإدارية، وكثرة عدد الطلبة والمهام الأخرى للمعلمين، بالإضافة إلى نقص المعلومات الكافية، كلها عوامل تضاف إلى صعوبة التنفيذ الأمثل للبرنامج التربوي الفردي. هذه النتائج تدل على أن الجانب المعرفي والخبراتي لدى المعلمين موجود، إلا أن هناك حاجة ماسة لمعالجة المعوقات التنظيمية والإجرائية والفنية التي تحد من فعالية تطبيق البرنامج التربوي الفردي على أرض الواقع.

البعد الثالث: طرق وأساليب التدريس

يتضح من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات بعد "طرق وأساليب التدريس" لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت بين درجة متوسطة (2.758) إلى درجة مرتفعة جدًا (4.319)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.578)، وبوزن نسبي (71.6%). هذا يدل على أن مستوى الخدمات التعليمية المتعلقة بطرق وأساليب التدريس من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى "مرتفع" بشكل عام.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (8) "أمتلك الخبرة الكافية حول كيفية التعامل مع سلوكيات الطلبة" حققت أعلى متوسط؛ حيث بلغ متوسطها (4.319)، وانحرافها المعياري (0.905)، وبوزن نسبي (86.4%)؛ مما يعني درجة مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (3) "يوجد نقص في المعلمين المساعدين"، التي جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.231)، وانحرافها المعياري (1.274)، وبوزن نسبي (84.6%)؛ مما يعني درجة مرتفعة جدًا في الإدراك بوجود هذا النقص.

كما يكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (12) "أجد صعوبة في تحديد واختيار المعزز الملائم للطالب/ـة" حققت المرتبة قبل الأخيرة؛ حيث بلغ متوسطها (2.923)، وانحرافها المعياري (1.310)، وبوزن نسبي (58.5%)؛ مما يدل على مستوى "متوسط". تليها العبارة رقم (2) "الإعداد التعليمي والمهني للمعلم حول طرق التدريس واستراتيجياته لم يكن كافيًا"، التي حققت أقل متوسط؛ حيث بلغ متوسطها (2.758)، وانحرافها المعياري (1.205)، وبوزن نسبي (55.2%)؛ مما يعني درجة "متوسطة" من وجهة نظر المعلمين.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شكوكاني والصمادي (2018)، والتي توصلت إلى أن أساليب التدريس واستراتيجياته في برامج اضطراب طيف التوحد في الأردن جاءت بدرجة مرتفعة. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون خبرة جيدة في التعامل مع سلوكيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما قد يعكس طبيعة التدريب أو الممارسات الميدانية التي تركز على هذا الجانب الحيوي، كما أن هناك وعيًا كبيرًا، ومستوى إدراك عاليًا، بوجود نقص في المعلمين المساعدين، وهو ما يُعد تحديًا رئيسًا يؤثر في جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلبة. هذا النقص يمكن أن يعيق تطبيق طرق التدريس المتنوعة، ويؤثر في توفير الدعم الفردي المطلوب. في المقابل، تشير المستويات المتوسطة للعبارات في أدنى الترتيب إلى تحديات تتعلق بالجانب الفني والتدريبي؛ فصعوبة اختيار المعزز الملائم وتحديده قد تعود إلى نقص في التدريب العملي الموجه حول هذا الجانب المهم من تعديل السلوك والتعلم لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن شعور المعلمين بأن إعدادهم التعليمي والمهني حول طرق التدريس واستراتيجياته لم يكن كافيًا يشير إلى فجوة في برامج التأهيل والتطوير المهني، التي تركز على أساليب التدريس المتخصصة، والتقنيات المساعدة، وتكييف المناهج، وهي جوانب أساسية لتقديم تعليم فعال للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. هذه النتائج تؤكد على ضرورة توفير المزيد من الدعم البشري والتدريب المتخصص لسد هذه الفجوات، وتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة.

2.1.4 عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات التعليمية وفقًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المؤسسة التعليمية)؟"**، قام الباحث أولًا بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات. وأظهرت النتائج أنها لا تتبع التوزيع الطبيعي، بالإضافة إلى وجود تفاوت كبير بين أعداد المجموعات. وبناءً على هذه المعطيات، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية المناسبة؛ حيث تم استخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لتحليل الفروق حسب متغير الجنس. أما لتحليل الفروق حسب متغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المؤسسة التعليمية، فقد تم استخدام اختبار كروسكال - واليس (Kruskal-Wallis H).

أولًا: الجنس

جدول (9): نتائج اختبار مان - ويتني للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقييم مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تعزى لمتغير الجنس.

البُعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البيئة الصفية	ذكر	75	47.8	3586	464	1.42-	0.156
	أنثى	16	37.5	600			
البرنامج التربوي الفردي	ذكر	75	43.8	3283	433	1.75-	0.08
	أنثى	16	56.5	903.5			
طرق وأساليب التدريس	ذكر	75	47.4	3551	499	1.06-	0.289
	أنثى	16	39.7	635			
الدرجة الكلية	ذكر	75	46.4	3482	568	0.33-	0.738
	أنثى	16	44	704			

يتضح من جدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد التي تُعزى لمتغير الجنس، وذلك في جميع أبعاد الاستبانة (البيئة الصفية، البرنامج التربوي الفردي، طرق وأساليب التدريس) وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث تراوحت قيمة (Z) بين (−1.75) و(−0.33)، وتراوح مستوى الدلالة بين (0.08) و(0.738)، وهي قيم جميعها أكبر من (0.05)؛ مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في تقييم مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وهذا يشير إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم مستوى متقارب في تقييم هذه الخدمات، بغض النظر عن جنسهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تقييم مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعتمد بشكل أساسي على الخبرة المهنية المباشرة، والتعامل اليومي مع هؤلاء الطلبة واحتياجاتهم، وليس على المتغير الديموغرافي للجنس؛ فالمعلمون والمعلمات على حد سواء يتعاملون مع التحديات نفسها، ويقدمون الخدمات نفسها في هذا المجال. كما يعكس ذلك وجود وعي مشترك وفهم موحد لطبيعة الخدمات المطلوبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بين الجنسين؛ مما يؤدي إلى تقييمات متقاربة، بغض النظر عن الفروقات الجندرية.

ثانيًا: المؤهل التعليمي

يتضح من جدول (10) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد التي تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي في أبعاد البيئة الصفية، البرنامج التربوي الفردي، وطرق وأساليب التدريس؛ حيث كانت الفروق في بعد البيئة الصفية لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس، بمتوسط رتب (50.2)، بينما كانت الفروق في بعدي البرنامج التربوي الفردي وطرق وأساليب التدريس لصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا، بمتوسطي رتب بلغ (54.1)، و(58.3) على التوالي؛ حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.001)، وبين

(0.035)، وهي أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأبعاد. أما في الدرجة الكلية للاستبانة، فلم توجد فروق دالة إحصائيًا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة (0.383)، وهو أكبر من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود تأثير للمؤهل التعليمي على التقييم الكلي للخدمات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المؤهلات الأكاديمية المختلفة تزود المعلمين بخبرات ومعارف متباينة قد تؤثر في نظرتهم وتقييمهم لجوانب محددة من الخدمات التعليمية؛ فالمعلمون ذوو المؤهلات العليا قد يكونون أكثر اطلاعًا على الأطر النظرية والممارسات المتقدمة في إعداد البرامج الفردية وتطبيق أساليب التدريس المتخصصة للطلبة اضطراب طيف التوحد؛ مما ينعكس على تقييماتهم لتلك الأبعاد. كما يفسر الفروق في بعد "البيئة الصفية" لصالح حملة البكالوريوس بأن المعلمين من حملة البكالوريوس قد يكونون أكثر انخراطًا في التطبيق العملي اليومي المباشر والتكييفات الفورية للبيئة، أو أن حملة الدراسات العليا لديهم معايير أعلى في تقييم هذه الجوانب. أما عدم وجود تأثير للمؤهل التعليمي على الدرجة الكلية، فقد يشير إلى أن المعرفة الأساسية المشتركة والتجربة العملية المتراكمة بين جميع المعلمين في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة قد تطغى على الفروقات الدقيقة الناتجة عن المؤهل الأكاديمي عندما يتعلق الأمر بالتقييم الشامل.

ثالثًا: نوع المؤسسة التعليمية

جدول (10): نتائج اختبار مان - ويتني للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

البُعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البيئة الصفية	بكالوريوس	60	50.2	3013	677	2.12-	0.034
	دراسات عليا	31	37.8	1173			
البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	60	41.8	2510	680	2.1-	0.035
	دراسات عليا	31	54.1	1677			
طرق وأساليب التدريس	بكالوريوس	60	39.7	2379	549	3.21-	0.001
	دراسات عليا	31	58.3	1807			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	60	44.3	2656	826	0.87-	0.383
	دراسات عليا	31	49.4	1530			

جدول (11): نتائج اختبار مان - ويتني للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تعزى لمتغير نوع المؤسسة التعليمية.

البُعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البيئة الصفية	قطاع حكومي	40	38.1	1522	702	2.55-	0.011
	قطاع خاص	51	52.2	2664			
البرنامج التربوي الفردي	قطاع حكومي	40	49.2	1968	892	1.03-	0.305
	قطاع خاص	51	43.5	2218			
طرق وأساليب التدريس	قطاع حكومي	40	42	1680	860	1.29-	0.198
	قطاع خاص	51	49.1	2506			
الدرجة الكلية	قطاع حكومي	40	39.2	1568	748	2.18-	0.029
	قطاع خاص	51	51.3	2618			

يتضح من جدول (11) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد التي تُعزى لمتغير نوع المؤسسة التعليمية في بعد "البيئة الصفية" وفي الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث كانت الفروق في بعد البيئة الصفية والدرجة الكلية لصالح المعلمين العاملين في القطاع الخاص، بمتوسطي رتب بلغ (52.2)، و(51.3) على التوالي، ومستوى دلالة (0.011)، و(0.029)، وهو أصغر من (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين والدرجة الكلية. أما في بعدي "البرنامج التربوي الفردي" و"طرق وأساليب التدريس"، فلم توجد فروق دالة إحصائيًا؛ حيث تراوح مستوى الدلالة بين (0.198)، وبين (0.305)، وهي أكبر من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين.

وهذا يختلف مع نتائج دراسة عنوز والعيد (2022)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق إحصائية وفقا لبعد نوع المركز (حكومي - خاص) فيما يتعلق بالخدمات المقدمة لأطفال التوحد في محافظة عمان بالأردن. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة المؤسسات التعليمية في القطاع الخاص قد تختلف عن القطاع الحكومي من حيث الموارد المتاحة، ومرونة الأنظمة، وحجم الصفوف، ونوعية الدعم المقدم؛ مما ينعكس إيجابًا على تقييم المعلمين للبيئة الصفية بشكل خاص، وعلى الخدمات التعليمية بشكل عام. كما قد تعزى إلى أن المؤسسات الخاصة قد توفر بيئات صفية أكثر تكييفًا وملاءمة لاحتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، أو قد تتيح مرونة أكبر في توفير الوسائل والمرافق والدعم المتخصص. كما يفسر عدم وجود فروق في بعدي "البرنامج التربوي الفردي"، و"طرق وأساليب التدريس" بأنه قد يعزى إلى أن هذه الجوانب قد تعتمد

بشكل أكبر على الخبرة الفردية للمعلم وتدريبه المباشر، أو أن هناك معايير مهنية موحدة يتم تطبيقها في كلا القطاعين في هذا الصدد؛ مما يقلل من تأثير نوع المؤسسة على هذه الأبعاد تحديدًا.

رابعًا: عدد سنوات الخبرة

يتضح من جدول (12) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد التي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في بعدي "البيئة الصفية"، و"البرنامج التربوي الفردي"؛ حيث كانت الفروق في بعد البيئة الصفية لصالح المعلمين ذوي الخبرة "أقل من 5 سنوات"، بمتوسط رتب بلغ (56)، ومستوى دلالة (0.02). بينما كانت الفروق في بعد البرنامج التربوي الفردي لصالح المعلمين ذوي الخبرة "أكثر من 10 سنوات"، بمتوسط رتب بلغ (58.7)، ومستوى دلالة (0.01). أما في بعدي "طرق وأساليب التدريس" والدرجة الكلية، فلم توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)؛ حيث تراوح مستوى الدلالة بين (0.07)، و(0.09)، وهي أكبر من (0.05). وهذا يعني أن عدد سنوات الخبرة يؤثر في تقييم المعلمين لبعض جوانب الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة تؤثر بشكل متفاوت في إدراك المعلمين لمستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فالفروق في بعد "البيئة الصفية" لصالح المعلمين الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات) قد تشير إلى أنهم أكثر حداثة في الاطلاع على أحدث الممارسات والتوصيات المتعلقة بالبيئة الصفية المثالية، أو أن لديهم توقعات مختلفة. أما الفروق في بعد "البرنامج التربوي الفردي" لصالح المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات)، فقد تعكس تراكم الخبرة والمعرفة المتعمقة لديهم في تطوير وتطبيق البرامج الفردية بشكل فعال مع مرور السنوات؛ مما يجعلهم أكثر تقديرًا أو وعيًا بجودتها. في المقابل، قد يشير عدم وجود فروق في بعد "طرق وأساليب التدريس" والدرجة الكلية إلى أن جوانب التدريس الأساسية والتقييم الشامل للخدمات قد تكون مهارات أساسية يكتسبها المعلمون بغض النظر عن سنوات خبرتهم الطويلة، أو أن هناك معايير تدريبية موحدة تضمن مستوى معينًا من الفهم والتطبيق للمعلمين كافة.

1.5 التوصيات

- تكثيف البرامج التدريبية لتدريب المعلمين على كيفية إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، وتوظيف أحدث طرق وأساليب التدريس في مجال اضطراب طيف التوحد.
- إنشاء منصة إلكترونية وطنية تساعد المعلمين في التواصل المباشر مع إدارات التعليم لتوفير الأدوات والمستلزمات الواجب توفرها في البيئة الصفية.
- تصميم دليل عملي يساعد المعلمين على تنظيم البيئة الصفية وتكييفها بما يتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد واحتياجاتهم.

1.6 المقترحات:

- إجراء دراسات وأبحاث لتقييم مستوى الخدمات التعليمية مع فئات أخرى من الطلبة ذوي الإعاقة.
- الاستفادة من أداة الدراسة الحالية في تقييم مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدن داخل المملكة العربية السعودية أو خارجها.
- التركيز على البحوث النوعية أو المختلطة التي توفر فهم ومعلومات أعمق للمعوقات التي تحد من تقديم الخدمات التعليمية بشكل فعال وناجح للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال - واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال - واليس	مستوى الدلالة
البيئة الصفية	أقل من 5 سنوات	34	56	8.191	0.02
	من 5 إلى 10 سنوات	40	41.3		
	أكثر من 10 سنوات	17	37		
البرنامج التربوي الفردي	أقل من 5 سنوات	34	35.6	9.977	0.01
	من 5 إلى 10 سنوات	40	49.5		
	أكثر من 10 سنوات	17	58.7		
طرق وأساليب التدريس	أقل من 5 سنوات	34	47.3	4.885	0.09
	من 5 إلى 10 سنوات	40	40.3		
	أكثر من 10 سنوات	17	56.8		
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	34	51.3	5.442	0.07
	من 5 إلى 10 سنوات	40	38.7		
	أكثر من 10 سنوات	17	52.6		

المراجع العربية

[1] حسن، هشام فتحي، الدايخ، فتحي طاهر، وحسين، خليل معيوف محمد. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، (32) ، 182 – 201.

[2] خليل، حسن. (2009). *مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان.

[3] الروسان، فاروق. (2023). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. (ط13). دار الفكر.
[4] الشهري، العنود، والقصيرين، إلهام. (2021). مستوى الخدمات المساندة المقدمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5*(17)، 53-100.
[5] شكوكاني، هيثم، والصمادي، جميل محمود. (2018). تقييم برامج اضطراب طيف التوحد في الأردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة. *دراسات: العلوم التربوية، 4*(45)، 1-26.
[6] طلافحة، روان صالح عبد الحميد. (2018). *تقييم مستوى خدمات التربية الخاصة لذوي اضطراب طيف التوحد في مخيم الزعتري في الأردن من وجهة نظر مقدمي الخدمات*. (رسالة ماجستير). جامعة عمان العربية، الأردن.
[7] الظفيري، فيصل مقضب. (2023). معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 7*(26)، 261-286.
[8] عبيدات، ذوقان. (2010). *البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، وأساليبه*. ط 6. دار الفكر، عمّان.
[9] عنوز، أسامة، والعيد، عائشة. (2022). واقع الخدمات المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 7*(2)، 200 -217.
[10] قواسمه، كوثر عبد ربه. (2016). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 35*(171 جزء 4)، 189 - 229 .
[11] المغاربة، انشراح سالم. (2019). مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 5*(35)، 419-441.
[12] النجار، حسين، والرشيدي، خالد. (2015). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. *مجلة التربية الخاصة 4*(11)، 260 -284.
[13] هارون، صالح. (2015). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
[14] الهيئة العامة للإحصاء. (2023). *إحصاءات الإعاقة*. https://www.stats.gov.sa/documents/20117/2435259/Disability+Statistics+Publication+2023+AR.pdf/16e70653-a0ca-b472-eb19-380f044764ce?t=1734056104625
[15] هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي التوحد*. https://spapi.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AD%D8%AF.pdf?csf=1&e=UzGROw
[16] هيئة رعاية الأشخاص ذوي الاعاقة. (2023). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية*. https://apd.gov.sa/web/content/28796?unique=1056897c4fd027a71866b77f2ad9646636e28679
[17] وزارة التعليم. (2020). *دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد*. *وزارة التعليم السعودية*. https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84%20%D9%84%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AD%D8%AF.pdf
[18] وزارة التعليم [@moe_gov_sa]. (2023، أبريل 2). *#انفوجرافيك | بمناسبة #اليوم_العالمي_للتوحد.. أبرز جهود #وزارة_التعليم في دعم طلاب وطالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس والمراكز والمعاهد التعليمية*. https://x.com/moe_gov_sa/status/1642532488881876993
[19] وزارة الصحة السعودية. (ب.ت). *اضطراب طيف التوحد*. صحة الطفل. https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/BabyHealth/Pages/Autism-Spectrum-Disorder.aspx

المراجع الأجنبية

[1] Ahmed, S., Chitiyo, M., & Al-Jaffal, M. (2019). Services and Supports for Individuals with Autism Spectrum Disorders in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 38-46. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254469.pdf
[2] American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*. Washington, DC: APA Publishing.
[3] Athbah, S. Y. (2023). Evaluation the level of services provided to ASD students spectrum disorder in special education center's in Saudi Arabia. *Information Sciences Letters*, *12*(2), 707-716. http://dx.doi.org/10.18576/isl/120214
[4] Bidari, N. P. I., & Yanti, M. V. (2021). Visual aids for teaching English to students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of English Teaching and Applied Linguistic*, *2*(1), 24-37.
[5] Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html
[6] Dolah, J., & Chal, A. K. (2020). VISUAL SUPPORT FOR VOCABULARY ACQUISITION IN AUTISM. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, *32*(3), 7200-7207.
[7] Epler, P. L., & Ross, R. (2018). *Case study analysis of a behavior intervention service delivery model with autism spectrum disorder students*. IGI Global Scientific Publishing. https://www.igi-global.com/chapter/case-study-analysis-of-a-behavior-intervention-service-delivery-model-with-autism-spectrum-disorder-students/189337
[8] Hawkins, G. T., Chung, C. S., Hertz, M. F., & Antolin, N. (2023). The school environment and physical and social-emotional well-being: implications for students and school employees. *Journal of School Health*, *93*(9), 799-812. https://doi.org/10.1111/josh.13375
[9] Horrocks, J.L., White, G. & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of learners with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1462-1473.

spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *53*(2), 1111-1129. https://doi.org/10.1002/jaba.623

[21] Sonia, C., & Hepi, P. (2024). A visual Language Design as A New Media for Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Social Economics and Ecology International Journal (SEEIJ)*, *8*(2), 126-134. https://doi.org/10.21512/seeij.v8i2.12047

[22] Teeti, A., Awad, S., & Abu Khairan, A. (2023). Reality of Educational Programs and Services that Special Education Centers Presented to Children with Autism Spectrum Disorders in the West Bank Districts. *Migration Letters*, *20*(S7), 549–571. https://doi.org/https://doi.org/10.59670/ml.v20iS7.4419

[23] UNESCO. (2018). *Instruction Manual - Survey of Formal Education.* https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/instruction-manual-survey-formal-education-2017-en.pdf

[24] van der Kruk, Y., Wilson, W. J., Palghat, K., Downing, C., Harper-Hill, K., & Ashburner, J. (2017). Improved signal-to-noise ratio and classroom performance in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *4*, 243-253. https://doi.org/10.1007/s40489-017-0111-7

[25] VÎJÎITU, I. L. (2017). Education Management And Education Services. *Contemporary Economy Journal*, *2*(3), 97–111. https://ideas.repec.org/a/brc/brccej/v2y2017i3p97-111.html

[26] Wei, X., Wagner, M., Christiano, E. R. A., Shattuck, P., & Yu, J. W. (2014). Special Education Services Received by Students With Autism Spectrum Disorders From Preschool Through High School. *The Journal of Special Education, 48*(3), 167–179. https://doi.org/10.1177/0022466913483576

[27] World Health Organization. (2023). *Autism*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

[10] Koegel, L. K., Robinson, S., & Koegel, R. L. (2009). Empirically supported intervention practices for autism spectrum disorders in school and community settings: Issues and practices. In W. Sailor, G. Dunlop, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 149–176). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_7

[11] Lekan-Kehinde, M., Asojo, A., & Sanborn, B. (2023). Indoor Environmental Quality (IEQ) factors in K–12 learning spaces: The impact of acoustic performance on students with autism spectrum disorder. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *153*(3_supplement). https://doi.org/10.1121/10.0018394

[12] Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N., (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 102-122. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320

[13] Martin, R., & Wilkins, J. (2022). Creating visually appropriate classroom environments for students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, *57*(3), 176–181. https://doi.org/10.1177/10534512211014882

[14] Noe, N. (2013). *Creating and maintaining an information literacy instruction program in the twenty-first century: An ever-changing landscape*. Elsevier.

[15] Paynter J., Sulek R., Westerveld M. (2022). The importance of evidence based practices and autism. In Matson J. L., Sturmey P. (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder: Assessment, diagnosis, and treatment* (pp. 579–598). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88538-0_25

[16] Petersson-Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). The use of professional development to enhance education of students with autism: A systematic review. *Education Sciences*, *13*(9), 966. https://doi.org/10.3390/educsci13090966

[17] Rezkiani, K., & Diana, I. (2023). Educational Services for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Autism Special School. *Journal Of Education And Teaching Learning (JETL)*, *5*(2), 148-156. https://doi.org/10.51178/jetl.v5i2.1307

[18] Reinert, K. A. (2018). *No small hope: Towards the universal provision of basic goods*. Oxford University Press.

[19] Saleh, S. R., Alaoufi, H. M., & Eltantawy, M. M. (2024). Parental satisfaction with the quality of services provided to persons with autism spectrum disorder and their families in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychiatry*, *15*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1469513

[20] Schnell, L. K., Vladescu, J. C., Kisamore, A. N., DeBar, R. M., Kahng, S., & Marano, K. (2020). Assessment to identify learner-specific prompt and prompt-fading procedures for children with autism

Journal of Educational and Psychological Research

Journal homepage: https://jperc.uobaghdad.edu.iq

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)

Journal of Educational and Psychological Research

Evaluating the Level of Educational Services Provided to Students with Autism Spectrum Disorder in Educational Institutions in the Makkah Region from the Teachers' Perspective

Thamer Hassan Kamel Al-Ahmad*

Umm Al-Qura University, Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: June 20, 2025
Revised: July 14, 2025
Accepted: August 21, 2025
Available online: January 2, 2026

Keywords:
Educational services
Educational institutions
People with autism spectrum disorder
Makkah

ABSTRACT

The current research aims to identify the level of educational services provided to students with autism spectrum disorder (ASD) in educational institutions in the Makkah region from the teachers' perspective. The current research employed a descriptive analytical approach, using a questionnaire distributed to 91 teachers of students with ASD in the Makkah region. The results indicated that the level of educational services provided to students with ASD in educational institutions, from the teachers' perspective, was high, with an overall mean score of 3.592 and a relative weight of 71.8%. The classroom environment dimension ranked first, followed by teaching methods and techniques in second place, and the individualized educational program dimension came in third place. The results also indicated there are no statistically significant differences attributable to the variables of gender and academic qualifications. However, there are statistically significant differences attributable to the variable of educational institution in favor of the private sector. The variable of years of experience also favored less experienced teachers (less than 5 years) in the "Classroom Environment" dimension and more experienced teachers (more than 10 years) in the "Individual Educational Program" dimension. Future recommendations including the establishment of a national electronic platform that trains teachers on how to prepare and implement individual educational programs and employ the latest teaching methods and techniques in the field of ASD and that helps teachers communicate directly with education departments to provide the necessary tools and supplies in the classroom environment. In addition, designing a practical guide that helps teachers organize and adapt the classroom environment to suit the abilities and needs of students with ASD is recommended.

* Corresponding author.
E-mail address: thahmed@uqu.edu.sa
DOI: 10.52839/0111-000-088-011

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.