مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٧) – يوليو ٢٠٢٤م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

مستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لنموذج SCERTS ومعوقات استخدامه

د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم
أُستاذ مُساعد – كليةُ التربية
جامعةُ الإمام محمد بن سعود الإسلامية
–المملكة العربية السعودية

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٠ / ٣ /٢٠٢٤ م
تاريـــخ قبول البحـث : ١٢ / ٥ /٢٠٢٤ م
البريد الالكتروني للباحث : Relashram@imamu.edu.sa

DOI: JFTP-2403-1387

المستخلصُ

هدفت الدراسة فحص مستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لنموذج SCERTS ومعوقات استخدامه في الفصول الدراسية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٦ معلمًا ومعلمة (١٢٠ معلمًا، ١٠٦ معلمة) للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وكانت أداة الدراسة استبانة لجمع البيانات تم إعدادها لأغراض البحث. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية بنموذج SCERTS. ووجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو استخدام نموذج SCERTS في تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. بالإضافة إلى وجود أسباب تعوق استخدام نموذج SCERTS منها تركيز المشرفين على استخدام طرق تدريس محددة لا تتضمن نموذج SCERTS، ونقص تدريب المعلمين على كيفية استخدام نموذج SCERTS. ويوصي الباحث بتوفير المزيد من الأفكار حول كيفية استخدام SCERTS بطرق بديلة، وتدريب المعلمين على استخدام نموذج SCERTS.

***الكلماتُ المفتاحيةُ*: الاتجاه نحو استخدام نموذج SCERTS، معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.**

The level of use teachers of students with autism spectrum disorder uses the SCERTS model and the barriers to its use

Abstract

The study aimed to examine the level of use of the SCERTS model by teachers of students with autism spectrum disorder and the barriers to its use in the classroom. The author used the descriptive survey approach. The study sample consisted of 226 male and female teachers (120 male and 106 female teachers) of students with autism spectrum disorder. The study tool was a data collection questionnaire developed for research purposes. The results showed a low level of knowledge of teachers of students with autism spectrum disorder in the Riyadh region of the Kingdom of Saudi Arabia on the SCERTS model. And the presence of negative attitudes among teachers towards the use of the SCERTS model in teaching students with autism spectrum disorder. In addition, there are reasons that hinder the use of the SCERTS model, including the focus of supervisors on the use of specific teaching methods that do not include the SCERTS model, and the lack of teacher training on how to use the SCERTS model. The author recommends providing more ideas on how to use SCERTS in alternative ways, and training teachers to use the SCERTS model.

***Keywords*: Attitude toward using the SCERTS model, teachers of students with autism spectrum disorder, students with autism spectrum disorder.**

١. مُقـــدمـــةُ

اضطرابُ طيف التوحد هو اضطراب نمائي معقد يتطلبُ أساليبَ تعليمية محددةٍ ومناسبة بسببِ التحدياتِ الاجتماعية والتواصلية التي يواجهها الأفرادُ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد (Laurent et al., 2018). وتتطلبُ الملامحُ المعرفية والاجتماعية للأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ التكيف في سياقِ التدريس، بما في ذلك الجوانب الجسدية والاجتماعية والعلائقية (Fontani, 2015). إن فهمَ كيفية إدراك الأفراد ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ للعالم من خلالِ أنظمتهم الحسية الفريدة الحساسية أمر بالغ الأهمية لتطويرِ تدخلاتٍ مخصصة لهم. ومن خلالِ التعرف على شخصيةِ كل طفلٍ مصابٍ باضطرابِ طيفِ التوحدِ ودراسة احتياجاتهِ الخاصة، يمكننا إنشاء استراتيجيات تعليمية فعالة تراعي احتياجاته (Scott, 2015).

وتركزُ معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد على مجالينِ رئيسيين: العجزُ في التواصلِ والتفاعلِ الاجتماعي، بما في ذلك التبادل الاجتماعي الانفعالي، وسلوكيات التواصل غير اللفظية، وتطوير العلاقات المناسبة، والقيود والتكرار في السلوكياتِ والاهتماماتِ، مثل اللغة والحركات النمطية، والالتزام بالروتينِ، والاهتمامات الشديدة، والتلاعب بالأشياءِ، والتغيرات في الحساسيةِ (American Psychiatric Association, 2013). وتوفرُ هذه الملامح السلوكية –التي تتميزُ بالتغيراتِ في الحياةِ الاجتماعية والاهتمامات– نظرةً ثاقبةً للاحتياجاتِ التعليميةِ الخاصة للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، مع التركيزِ على أهميةِ بيئات التعلم التي يمكنُ التنبؤ بها، والروتين اليومي، ومراعاة العجز في التوافقِ الانفعالي (Fontani, 2015).

وقد أدت الزيادةُ الكبيرةُ في عددِ الأطفال الذين تم تشخيص إصابتهم باضطرابِ طيفِ التوحدِ إلى تزايدِ الحاجة إلى تدخلاتٍ تعليميةٍ فعالةٍ يمكنها تلبية الاحتياجات التعليمية الفريدة للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. أحد هذه التدخلات التي حظيت باهتمامِ المعلمين والباحثين هو نموذج التواصل الاجتماعي Social Communication والتنظيم الانفعالي Emotional Regulation وتقديم الدعم عبر التفاعلات Transactional Support (SCERTS) (Yi et al., 2022). وقد تم تطويرُ نموذج SCERTS بواسطةِ Prizant et al. (2003) وهو عبارة عن نهجٍ تعليمي شاملٍ ومتعدد التخصصات يستهدفُ التحديات الأساسية لاضطرابِ طيفِ التوحدِ – التواصل الاجتماعي، والتنظيم الانفعالي، ودعم التفاعلات – ويهدفُ إلى تعظيمِ إمكاناتِ الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ طوال حياتهم.

وقد تم دعمُ نموذج SCERTS بأكثرِ من عقدينِ من الأبحاثِ التجريبية والسريرية. وهو يتوافقُ مع المبادئ الموصى بها للممارسةِ المبنية على الأدلةِ في مجالِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ (ASD) والإعاقاتِ ذاتِ الصلةِ (Prizant et al., 2003). ويتضمنُ النموذجُ التركيزَ التنموي والاجتماعي العملي، والذي كان السمةُ

المميزة للأبحاثِ السابقةِ والعمل السريري من قبلِ المؤلفين. ويتأثرُ أيضًا بنماذج تدخل الاتصالات الأخرى، ويتوافقُ فلسفيًا مع العملِ الحديثِ في دعمِ السلوكِ الإيجابي (Prizant et al., 2006).

نشأ نموذجُ SCERTS في الولاياتِ المتحدة، وهو عبارةٌ عن إطارِ تقييم تعليمي قائمُ على الأبحاثِ يهدفُ إلى تقييمِ ودعمِ تطور المتعلمين في مجالاتِ احتياجاتهم المحددة. ويعززُ النموذجُ التعاون بين أولياءِ الأمورِ والمتعلمين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين في مجالِ الصحةِ، مع التركيزِ على نهجِ الشراكة لتحقيقِ النتائج المستهدفة المشتركةِ (Hayes, 2015). ويتمُ تحقيقُ التعلمُ من خلالِ التوسط الاجتماعي والتركيز على الشركاءِ الاجتماعيين الذين يوفرون الدعمَ المناسب للطفلِ ليتعلمَ ويكتسبَ المهارات بنجاحٍ (O'Neill et al., 2010).

كما يهدفُ SCERTS–كإطارِ عملٍ– إلى تعزيزِ فعاليةِ وكفاءة أساليب التدخل القائمة على الأدلةِ لاضطرابِ طيفِ التوحدِ، ومعالجة تزايد أعداد حالاتِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ على مستوى العالمِ (Scott, 2015). وتمَ تطويرُ نموذجُ SCERTS لدمجِ الأساليبِ الحاليةِ وتلبيةِ الاحتياجاتِ التعليميةِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، مما يوفرُ منهجًا تعليميًا متكاملًا بدلاً من نموذجِ تدخلٍ محددٍ (Fontani, 2015). وتم تخصيصُ نموذجُ SCERTS لتلبيةِ الاحتياجاتِ المحددةِ لكلِ طفلٍ مصابٍ باضطرابِ طيفِ التوحدِ. ويتضمنُ التقييمَ المستمر، وتحديد الأهداف، وتخطيط التدخل. كما يدركُ النموذجُ أهمية إشراكِ أسرةِ الطفل والفريقِ التعليمي في عمليةِ التدخلِ لضمانِ اتساقِ وتعميم المهارات المكتسبة عبر البيئاتِ المختلفةِ (Fiaz & Rehman, 2020).

ويُنظرُ إلى نموذجِ SCERTS على أنه نموذجُ تدريبٍ شاملٍ ومصمم جيدًا بأهدافٍ واضحةٍ وطرق تقييم وإجراءات تدخل وتقييم، وفقًا للمعلمين وأولياء الأمور. ويتناولُ التحدياتِ الأساسيةِ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ ويقيسُ احتياجاتهم التنمويةِ الفردية، ويوفرُ جهود دعم مصممة خصيصًا (Yu & Zhu, 2018). ويلعبُ المعلمون دورًا حاسمًا في توفيرِ الدعمِ المناسب والتعليمِ الفعال للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. ويؤكدُ نموذجُ SCERTS على أهميةِ التعاون بين المختصين وأولياءِ الأمور والمعلمين لخلقِ بيئةٍ داعمةٍ للأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وقد حصلَ نموذجُ SCERTS على تقديرِ وردودِ فعلٍ إيجابيةٍ من المعلمين وأولياء الأمور، الذين يقدرون فوائده في فهمِ ودعمِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Knight, 2019). ومع ذلك هناك عقبات أمامَ استخدامِ نموذجِ SCERTS، مثل الحاجة إلى مزيدٍ من البحثِ لقياسِ التطورِ المعرفي، ومراقبة كثافة التدخل، وضمانُ التنفيذ المتسق من قبلِ المعلمين (Hayes, 2015). وعليه تبحثُ الدراسةُ الحاليةُ في مستوى استخدامِ وطبيعة اتجاهات المعلمين نحو نموذجِ SCERTS في تدريسِ الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، ومعوقاتِ استخدامه.

مشكلةُ وأسئلةُ البحث

في السنواتِ الأخيرةِ، كان هناك تركيز متزايد على أهميةِ التعليمِ الشامل، لاسيما للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Wray et al., 2022). ونتيجة لذلك، كان المعلمون يستكشفون أساليب التدخل المختلفةِ لتعزيزِ خبرات التعلم للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Carson et al., 2022). وكان أحد هذه الأساليبِ التي حظيت بالاهتمامِ هو نموذج التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي ودعم التفاعلاتِ SCERTS. أظهرت الأبحاث أن المعلمين بشكلٍ عام لديهم تصورات إيجابية نحو نموذج SCERTS، مع إدراكِ الكثيرين لقدرتهِ على تلبيةِ الاحتياجاتِ المتنوعة للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، ودعم نموهم في التواصلِ الاجتماعي والتنظيمِ الانفعالي ودعمِ التفاعلات (SCERTS) (Fiaz & Rehman, 2020). وقد تم تنفيذ هذا النموذج بشكلٍ متزايد في المدارسِ، وتعدُ تصوراتُ المعلمين لتأثيرهِ على تعزيزِ التعلم أمرًا بالغ الأهميةِ لفهمِ وإدراك فعاليتهِ (Love et al., 2022).

وقد تم استخدام نموذج SCERTS على نطاقٍ واسع في الدولِ الغربية، مثل الولايات المتحدة الأمريكية (Prizant et al., 2003)، والمملكةِ المتحدة (Hayes, 2015)، ونيوزيلندا (Disley et al., 2011)، وإيطاليا (Fontani, 2015)، والصين (Yu & Zhu, 2018)، وكوريا (Yi et al., 2022). وأظهر تأثيرًا إيجابيًا على الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ والشركاء ذوي الصلة، بما في ذلك الوالدين ومعلمي التربية الخاصة والمعالجين. ومع ذلك، هناك حاجة لمزيدٍ من الدراساتِ التقييمية حول فعالية نموذج SCERTS، لاسيما في السياقاتِ الثقافيةِ المختلفة، مثل البيئةِ العربية؛ لتقديمِ مزيدٍ من الأدلةِ على فوائدهِ.

بالتالي تتحددُ مشكلةُ الدراسةِ في الأسئلةِ التاليةِ:

١. ما مستوى استخدامُ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذجِ SCERTS في منطقةِ الرياضِ بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟
٢. ما اتجاهاتُ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ نحو استخدامِ نموذجِ SCERTS في التدريسِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد؟
٣. ما معوقاتُ استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟
٤. ما سُبل تعزيز فهم واستخدام نموذجِ SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظرِ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟
٥. ما الفروق بين استجابات معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في تقدير مستوى الاستخدام، وطبيعة الاتجاه، وسبل تعزيز استخدام نموذج SCERTS في ضوء المتغيرات الآتية: (جنس المعلم، والدوراتِ التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تهدفُ الدراسةُ الحاليةُ إلى:

تحديدُ مستوى استخدام معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذجِ SCERTS واتجاهاتهم نحو استخدامهِ في التدريسِ في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية. بالإضافةِ إلى تحديدِ مُعوقاتُ وتحدياتُ استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذجِ SCERTS في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية. وتحديدُ سُبل تعزيز/ فهم واستخدام المعلمين لنموذجِ SCERTS في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية. وتحديد دلالة الفروق في استجابات المعلمين بناءً على جنسهم والدوراتِ التدريبية.

أهميةُ الدراسة

أولاً: الأهميةُ النظريةُ:

١. إثراءُ المكتبة التربوية النفسية العربية بأطرٍ نظريةٍ عن نموذجِ SCERTS.
٢. أهميةُ الفئةُ المستهدفة في الدراسةِ الحالية، وأهميةُ الوفاء بمتطلباتِ تعليمهم وتأهيلهم.
٣. التعرفُ على نموذجِ SCERTS، كتدخلٍ علاجيٍ سلوكي، وله تأثير كبير على سلوكِ الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.
٤. تناولُ الدراسة لنموذجِ SCERTS؛ بوصفهِ أحد أهم التدخلات العلاجية الحديثة المبنيةِ على الأدلةِ لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.
٥. تستمدُ الدراسةُ الحالية أهميتها من ندرةِ الدراساتِ السابقة -في حدودِ اطلاعِ الباحث- التي عُنيت بدراسةِ نموذجِ SCERTS في البيئةِ العربيةِ.

ثانياً: الأهميةُ التطبيقية:

١. إعدادُ استبانةٍ لتقييمِ وقياسِ مستوى استخدام معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذجِ SCERTS، والتي يمكنُ الاعتمادُ عليها واستخدامها في بحوثٍ ودراساتٍ أخرى مستقبليةٍ.
٢. قد تُفيدُ نتائجُ الدراسة في الخروجِ بتوصياتٍ تفيدُ كلٍ من المعلمين، والوالدين، والقائمين على مؤسساتِ التربيةِ الخاصة في إعدادِ برامجَ قائمةٍ على نموذجِ SCERTS لتنميةِ عديدٍ من السماتِ الإيجابيةِ لدى الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.
٣. قد تُفيدُ نتائجُ الدراسة في توجيهِ أنظارِ القائمين على مؤسساتِ التربيةِ الخاصةِ والمعلمين، والوالدين، إلى أهميةِ نموذجِ SCERTS في تنميةِ التواصلِ الاجتماعي، والتنظيمِ الانفعالي، ودعم التفاعلات لدى الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

٤. يمكنُ الاستفادةُ من النتائجِ التي سيتمُ التوصلُ إليها في وضعِ الخططِ والبرامج للتدريبِ على تطبيقِ نموذجِ SCERTS بطريقةٍ صحيحةٍ.

المفاهيمُ الإجرائيةُ للدراسةِ

نموذجُ Model SCERTS

نموذجُ SCERTS (التواصلُ الاجتماعي Social Communication (SC)، والتنظيمُ الانفعالي Emotional Regulation (ER)، وتقديم الدعمُ عبر التفاعلات Transactional Support (TS)) هو تدخلٌ قائمٌ على الأدلةِ يتضمنُ فريقًا متعدد التخصصات من الأخصائيين والمعلمين مصممٌ لدعمِ تنمية وتعلمِ الأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، ويركزُ على تعزيزِ مهاراتِ التواصلِ الاجتماعي، والتنظيمِ الانفعالي، وتقديم الدعم عبر التفاعلاتِ، ومعالجة الترابط المعقد بين هذه المجالات؛ لتعزيزِ المشاركةِ في بيئاتٍ مختلفةٍ (Prizant et al., 2003).

معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ

ويَقصدُ بهم الباحثُ في هذه الدراسة الأشخاصُ الذين يحملونَ درجةً علميةً (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) في مجالِ التربيةِ الخاصة في مسارِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ، المكلفين من قِبلِ وزارة التعليم بالتدريسِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في المدارسِ والبرامجِ والمراكزِ الحكومية والأهلية التي تسجلُ الطلبةَ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ التابعةِ لوزارةِ التعليمِ في منطقةِ الرياضِ للفصلِ الدراسي الثاني للعامِ (١٤٤٥هـ) (الباحث).

مستوى استخدام نموذج SCERTS

ويُقدرُ مستوى الاستخدام -إجرائيًا- بالدرجةِ الكليةِ التي يحصلُ عليها المعلم على الاستبانةِ المستخدمةِ في الدراسةِ الحاليةِ والمتضمنةِ الأبعاد الآتية: المعرفةُ باستخدامِ نموذجِ SCERTS، اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذجِ SCERTS، معوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذجِ SCERTS، سُبل تعزيز/ فهم وتطبيق المعلمين لنموذجِ SCERTS.

الطلبةُ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ

اضطرابُ طيفِ التوحدِ هو "اضطرابُ نمائيُ عصبيُ يستمرُ مدى الحياة، ويتميزُ بضعفٍ في التواصلِ والتفاعلِ الاجتماعي والسلوكِ المحدودِ والمتكررِ عبر سياقاتٍ متعددةٍ" (American Psychiatric Association [APA], 2013, p. 50). ويظهرُ اضطرابُ طيفِ التوحدِ في السنةِ الثانيةِ من العمرِ ولكن قد تظهرُ بعضُ الأعراض في وقتٍ مبكرٍ، ويحدثُ في الغالبِ عند الذكورِ أكثر من الإناثِ بنسبةِ ٤ إلى ١. (APA, 2013).

وفي سياقِ الدراسة الحالية يُقصد بهم الطلبةُ الذين تم تشخيصهم باضطرابِ طيفِ التوحدِ، وتتراوحُ أعمارهم الزمنيةُ بين ٥-١٣ سنة، وفي المرحلتين الدراسيتين الابتدائية والمتوسطة، ويتلقونَ خدماتِ التربية الخاصة في مدارسِ الدمجِ التابعةِ لوزارةِ التعليمِ في منطقةِ الرياضِ للفصلِ الدراسي الثاني للعامِ (١٤٤٥هـ) (الباحث).

حدودُ الدراسة

تتحددُ الدراسةُ الحاليَة بموضوعِها، كما تتحددُ بعينتِها المستهدفة والتي اقتصرتْ على (١٨٦) منْ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ بمنطقةِ الرياض، وذلكَ خلالَ الفترةِ منْ ١٤ يناير ٢٠٢٤م إلى ٢٢ فبراير ٢٠٢٤م، كما التزمَت الدراسةُ بالأداةِ التي قام الباحثُ بإعدادها، وينبغي توخي الحذرِ في تعميمِ النتائجِ على جميعِ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ وعلى معلمي فئات الاضطراباتِ الأخرى.

٢. الإطارُ المفاهيمي ودراسات ذات صلة

فهمُ نموذج SCERTS

نموذجُ SCERTS (التواصلُ الاجتماعي Social Communication (SC)، والتنظيمُ الانفعالي Emotional Regulation (ER)، وتقديم الدعمُ عبر التفاعلات Transactional Support (TS)) هو إطارُ تدخل مصمم لدعمِ تنميةِ وتعلم الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (ASD). ويركزُ على تعزيزِ مهاراتِ التواصل الاجتماعي، والتنظيمِ الانفعالي، وتوفيرُ دعم التفاعلاتِ، ومعالجةُ الترابطُ المعقد بين هذه المجالاتِ؛ لتعزيزِ المشاركةِ في بيئاتٍ مختلفةٍ (Prizant et al., 2003). إنه منهجُ قائمُ على الأدلةِ يتضمنُ فريقًا متعددِ التخصصاتِ من الأطباءِ والمعلمين الذين يعملون معًا لدعمِ الأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. بالإضافةِ إلى ذلك، يسلطُ نموذجُ SCERTS الضوءَ على أهميةِ إشراكِ الوالدين والأشقاء في عمليةِ التدخل، وتعزيزُ تعميم ممارسة المهارات خارج الفصل الدراسي (Walworth, 2007).

يركزُ نموذجُ SCERTS على ثلاثةِ مكوناتٍ رئيسةٍ:

مجالُ مهاراتُ التواصل الاجتماعي Area of Social Communication Skills

في سياقِ نظام SCERTS يشيرُ مجالُ التواصلُ الاجتماعي إلى التدخلاتِ التي تهدفُ إلى تطويرِ مهاراتِ التواصل الأساسية لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. تركزُ هذه التدخلاتُ على اكتسابِ المكوناتِ الأساسيةِ اللازمةِ لفهمِ التفاعلاتِ الاجتماعيةِ والمشاركةِ فيها. الهدفُ هو معالجةُ العجز الذي يتمُ ملاحظته عادةً في الإدراكِ الاجتماعي وتعزيزُ قدرات التواصلِ الفعال لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Fontani, 2015). ويهدفُ هذا المكونُ إلى تحسينِ قدرةِ الطفل على المشاركةِ في تفاعلاتٍ اجتماعيةٍ متبادلةٍ وهادفةٍ. ويركزُ على تطويرِ مهارات متعددة مثل الانتباهِ المشترك، وتبادلُ الأدوار، وبدءُ التواصل والاستجابة له (Fiaz & Rehman, 2020). ويشملُ التواصلُ الاجتماعي تعزيزَ قدرات الانتباه

المشترك، وتوسيعُ نطاقُ وظائف التواصل، وتعزيزُ التبادلُ الاجتماعي، وتعزيزُ النظرة التواصلية، ومشاركةُ الحالات الانفعالية (Prizant et al., 2003).

ويلعبُ المعلمون دورًا حاسمًا في خلقِ وتهيئة فرصٍ للتفاعلاتِ الاجتماعيةِ وتسهيلُ التواصلُ داخل الفصولِ الدراسيةِ (Yu & Zhu, 2018). ويركزُ نموذجُ SCERTS على تعزيزِ القدراتِ التواصليةِ الرمزية والاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لتسهيلِ التواصل، واستخدامُ الاستراتيجياتِ اللغوية المعرفية لدعمِ الانتباهِ والانتقالاتِ (Laurent et al., 2018). ويمكنُ تنفيذها بسهولةٍ ضمن العلاقة التعليمية بين معلمي الدعم الخاص والطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. كما يمكنُ دمجُ هذه التسلسلات في السياقاتِ التعليميةِ الطبيعية، مثل رياضِ الأطفال والمدارسِ الابتدائية، ويمكنُ تعزيزها من خلالِ استخدام جداول الاتصالِ القائمة على رموزِ التواصل المعزز والبديل (AAC). ومن خلالِ تعليم الأقران الرموز الأساسية لـ AAC، يمكنُ توسيعُ الإمكانات الشاملة لهذه الأنشطة لتشملَ الفصل بأكملهِ، مما يعززُ كفاءةَ التواصل، ويعززُ التعليمَ الشامل الفعال (Fontani, 2015).

وقد تمَ دعم فعاليةُ نموذج SCERTS من خلالِ الدراسات التجريبية، بما في ذلك دراسات الحالة التجريبية والتجارب العشوائية ذات الشواهد. على سبيل المثال أجرت Morgan et al. (2018) تجربة عنقودية عشوائية لتقييمِ فعاليةِ تدخل SCERTS في الفصلِ الدراسي Classroom SCERTS (CSI) Intervention مقارنةً بالتعليمِ المدرسي المعتاد مع وحداتِ التدريب على التوحدِ Autism (ATM) Training Modules للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وأظهرت النتائجُ أن مجموعةَ الفصلِ الدراسي حققت نتائجَ أفضل بكثيرٍ من حيثُ المشاركةِ في الفصولِ الدراسيةِ، والتواصلُ التكيفي، والمهاراتُ الاجتماعية، والأداءُ التنفيذي مقارنةً بمجموعةِ وحداتِ التدريب على التوحدِ. دعمت هذه النتائجُ فعالية التدخل المبني على الصفِ الدراسي في تحسينِ جوانب مختلفة من الأداءِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

كما تم إجراءُ تجربة عشوائية ذات شواهد randomized controlled trial (RCT) كجزءٍ من مشروعِ التفاعل الاجتماعي المبكر Early Social Interaction (ESI)، الذي يشملُ الأطفالَ الصغار ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. قارنت التجربةُ تأثير تدخلين تم تنفيذهما من قبلِ الوالدين، فرديًا وجماعيًا، باستخدامِ منهج SCERTS لتحديدِ الأهداف وملاحظة التقدم. وأظهرت النتائجُ أن التدخلَ الفردي أدى إلى تحسيناتٍ كبيرةٍ في التواصلِ الاجتماعي، والسلوك التكيفي، ومستوى النمو، مما سلطَ الضوء على فعاليةِ الأساليب الفردية في دعمِ الأطفال الصغار ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Wetherby et al., 2014).

كما قدمَ Fiaz & Rehman (2020) من خلالِ دراسةٍ أجراها في مركزِ للتوحدِ في لاهور، باكستان دليلاً على أن التدخلَ القائم على نموذجِ SCERTS يمكنُ أن يسهلَ تطوير اللغة وتحسين المهارات

الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ الذين تراوحت أعمارهم بين ٣ إلى ٦ سنواتٍ، مما يشيرُ إلى أنه يعززُ تعلمهم.

بالإضافةِ إلى ذلك أظهرَ التدخلُ القائم على نموذجِ SCERTS تأثيراتٍ إيجابيةٍ على مهاراتِ التواصل الاجتماعي للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، بما في ذلك التحسيناتِ في الانتباهِ المشترك، والبدء الاجتماعي، والتواصل، والتفاعل، كما لاحظ المعلمون وأولياء الأمور (Yu & Zhu, 2018). وقدمَ (2022) Yi et al. مقالة مراجعة تستكشفُ فعالية التدخلات القائمةُ على نموذجِ SCERTS في دعمِ المهارات التنموية للأطفالِ الذين تم تشخيص إصابتهم بالتوحدِ أو المعرضين لخطرِ الإصابة به. وحللت المراجعةُ ست دراسات وخلصت إلى أن نموذجَ SCERTS قد يكونُ نهجًا فعالاً لتعزيزِ المهارات النمائية والتواصلية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد.

مجالُ التنظيم الانفعالي Area of Emotional Regulation

يشيرُ التنظيمُ الانفعالي إلى تطويرِ القدراتِ التنظيمية الذاتية والمتبادلة لتنظيمِ الانتباهِ والإثارةِ والحالة الانفعالية (Prizant et al., 2003). كما يشيرُ التنظيمُ الانفعالي إلى مجموعةٍ واسعةٍ من القدراتِ والسلوكياتِ النمائية التي تتضمنُ تنظيمَ الإثارةِ الفسيولوجية والعاطفةِ والانتباهِ، وتعزيزُ الاستجاباتِ التكيفيةِ (Laurent et al., 2018). وهو ينطوي على تحقيقِ والحفاظِ على الحالاتِ الانفعاليةِ والإثارةِ التي تدعمُ المشاركةَ والتعلم، حيثُ ترتبطُ قدراتُ التنظيم الانفعالي الفعال في مرحلةِ الطفولة المبكرة بالتطورِ الاجتماعي الانفعالي الإيجابي، والمشاركةُ الاجتماعية، والكفاءةُ الاجتماعية، والنتائجُ الأكاديمية المرغوبة (Fontani, 2015). ويركزُ هذا المكونُ على مساعدةِ الأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ على تنظيمِ انفعالاتهم وإدارةِ سلوكهم. وهو يعلمُ استراتيجياتِ التنظيم الذاتي، مثل تحديدِ الانفعالات والتعبيرِ عنها بشكلٍ مناسبٍ، والتعاملُ مع الإحباطِ، وإدارةُ الحساسيات الحسية (Fiaz & Rehman, 2020).

ويؤكدُ نهج SCERTS على أهميةِ تحسين مهارات التواصل واستخدام الرموز الرمزية المشتركة لتعزيزِ التنظيمِ الذاتي الانفعالي، حيثُ أنه يمكّنُ الأفراد ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ من تقديمِ الطلباتِ والتأثيرِ على بيئتهم من خلالِ استخدامِ الرموز. ويسلطُ هذا المنظورُ –المتجذرُ في تحليلِ السلوكِ التطبيقي– الضوءَ على التفاعلِ بين كفاءاتِ التواصل الاجتماعي وعمليات التنظيم الانفعالي لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Fontani, 2015).

يدركُ نموذجُ SCERTS أهمية التنظيم الانفعالي ويوفرُ استراتيجياتٍ لمساعدةِ الأفرادِ على تنظيمِ انفعالاتهم ذاتيًا. من خلالِ دمج الأنشطة التي تعززُ الفهمَ والتعبير الانفعالي في الروتينِ اليومي، يمكنُ للمعلمين تسهيل النمو الانفعالي والرفاهية لدى الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Prizant et al., 2006). تتضمنُ معالجة سلوكيات التحدي داخل مجالِ التنظيم الانفعالي ERA تقييم السلوك وتحديد عوامل

الخطر المساهمة وفهم المحفزات وتحديدُ وظيفة السلوك. ثم يتمُ إنشاءُ الاستراتيجياتِ بشكلٍ تعاوني وإضافتها إلى الخطةِ التربوية الخاصة بالطفلِ (Laurent et al., 2018).

ومن وجهةِ نظرِ SCERTS يتمُ تسهيلُ تطوير مهارات التنظيم الذاتي للإثارةِ الانفعاليةِ لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ من خلالِ التجاربِ المتكررة لتعديلِ البيئةِ من خلالِ طلبِ واستخدامِ الرموز الرمزية. ويؤكدُ هذا النهجُ على أن زيادةَ الوعي واستخدامَ هذه الاستراتيجياتِ يمكنُ أن يكون له تأثير إيجابي على تنظيمِ الحالاتِ الانفعالية، وتقليل السلوكيات اللاتكيفيةِ المرتبطةِ عادة باضطرابِ طيفِ التوحدِ. وقد تم دعمُ هذه النتائج من خلالِ دراساتٍ مختلفةٍ أجراها (Prizant et al., 2003; 2006; Mirenda & Iacono, 2009; Rieffe et al., 2011; Mazefsky et al., 2012).

ومن خلالِ اعتمادِ نهجٍ فردي قائمٍ على النموِ، مع التركيزِ على الممارسةِ التي تركزُ على الأسرةِ، ودعمُ قدرات التنظيم الانفعالي الحاسمة للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، يمكنُ لنموذجِ SCERTS أن يساهمَ في علاقاتٍ إيجابيةٍ، وتعزيز التعلم، وتحسين التفاعلاتِ لكلٍ من الأطفالِ وأسرهم (Laurent et al., 2018). كما قدمت دراسةُ Yu & Zhu (2018) دليلاً على أن التدخلَ القائم على نموذجِ SCERTS يمكنُ أن يحسنَ التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي والمهارات الأخرى لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. حيثُ أظهرَ الأطفالُ تحسنًا بشكلٍ ملحوظٍ في تواصلهم الاجتماعي وسلوكهم الانفعالي بعد التدخلِ.

مجالُ تقديم الدعم عبر التفاعلات Area of Transactional Supports

يسلطُ تقديم الدعمُ عبر التفاعلات –وهو العنصرُ الثالثُ في نموذجِ SCERTS– الضوءَ على أهميةِ الشراكاتِ التعاونيةِ بين المختصين التربويين والأسر والمجتمع الأوسع في دعمِ النمو الشامل للأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد. من خلالِ الاعترافِ بتأثيرِ البيئة والتفاعلات على تعلمِ الطفلِ ونموه، يؤكدُ نموذجُ SCERTS على الحاجةِ إلى دعمٍ متسقٍ ومنسقٍ عبرَ سياقاتٍ مختلفةٍ، بما في ذلك سياقات وبيئاتِ المنزلِ والمدرسةِ والمجتمعِ (Kent, 2021). ويعكسُ هذا النهجُ التعاوني الاعترافَ المتزايد بأهميةِ بناءِ شراكاتٍ قويةٍ بين المعلمين والأسر وأصحاب المصلحة الآخرين لدعمِ التنميةِ الشاملة لجميعِ الأطفالِ.

يعتمدُ هذا المكونُ من النظامِ على الأبحاثِ التي أجراها المعلمون وأولياء الأمور والأقران لتحديدِ الطريقةِ الأكثرِ فعالية لتنسيقِ الدعمِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. بالإضافةِ إلى ذلك، يؤكدُ نهجُ SCERTS على إشراكِ أفرادِ الأسرةِ والأقرانِ في التدخلاتِ التعليميةِ، مع تسليطِ الضوءِ على الحاجةِ إلى دعمِ التفاعلاتِ الموسعِ داخلِ السياقاتِ التعليميةِ المحليةِ والشاملةِ (Fontani, 2015). ويؤكدُ هذا المكونُ على أهميةِ توفيرِ بيئةٍ داعمةٍ للطفلِ. وهو ينطوي على التعاونِ مع أولياءِ الأمورِ ومقدمي الرعايةِ والمعلمين لخلقِ بيئةٍ متسقةٍ ومنظمةٍ تعززُ تواصلَ الطفل ونموه الاجتماعي (Fiaz & Rehman, 2020). ويهدفُ نموذجُ SCERTS إلى تقديمِ الدعمِ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ للمشاركةِ في الأنشطةِ

المناسبةِ للنمو. كما يؤكدُ نموذجُ SCERTS على تقديمِ الدعمِ عبر التفاعلاتِ الذي يتضمنُ تعديلُ العواملِ البيئيةِ لضمانِ المشاركةِ الناجحةِ. ويمكنُ للمعلمين إنشاءِ بيئاتٍ تعليميةٍ داعمةٍ من خلالِ تنفيذِ الدعمِ البصري، واستخدامُ لغةٍ واضحةٍ ومتسقةٍ، وتكييفِ الموادِ التعليميةِ لتلبيةِ الاحتياجاتِ الفرديةِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Kent, 2021).

وفي سياقِ دعمِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، تلعبُ علاقاتُ الأخوةِ دورًا فريدًا ويمكنُ أن تؤدي إلى تغييراتٍ محددةٍ في ديناميكياتِ الأسرةِ. ويتمُ تحديدُ الوساطةُ الوالديةُ كعنصرٍ حاسمٍ يؤثرُ بشكلٍ إيجابيٍ على التدخلاتِ التعليميةِ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، كما أكدت ذلك الدراساتُ والمبادئُ التوجيهيةُ المختلفةُ. بالإضافةِ إلى أن إشراكَ الأقران في تنظيمِ دعمِ التفاعلاتِ، مثل تعلمُ طرق التواصل الفعالة، يتماشى مع نماذجِ التعليم الشاملِ ويمكنُ أن يعززَ بشكلٍ كبيرٍ مهاراتِ التواصل لدى الطالبِ وقدراتِ التنظيمِ الذاتي الانفعالي (Fontani, 2015).

تصوراتُ المعلمين حول تعزيزِ التعلم من خلالِ SCERTS

تعتبرُ تصوراتُ المعلمين فيما يتعلقُ بنموذجِ SCERTS في دعمِ تعلم الأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ أمرًا بالغَ الأهميةِ في فهمِ فعاليته وتنفيذه في البيئاتِ التعليمية. لقد حظي نموذجُ SCERTS باهتمامٍ متزايدٍ من المعلمين بسببِ تركيزِهِ على توفيرِ نهجٍ شاملٍ وفردي لدعمِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في البيئاتِ التعليميةِ (Cartron & Trotman, 2022)، وتلبيةِ احتياجاتهم المحددةِ (Walworth, 2007). ويعملُ نموذجُ SCERTS على تمكينِ المعلمين من إنشاءِ بيئاتٍ صفيةٍ شاملةٍ تدعمُ الاحتياجاتِ الفريدةِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Fiaz & Rehman, 2020).

حيثُ يركزُ نموذجُ SCERTS على مجالاتِ مثل التواصلِ والأداءِ الاجتماعي والانفعالي وبناء العلاقاتِ، مما يوفرُ للمعلمين إطارًا لتلبيةِ هذه الاحتياجاتِ المحددةِ للأطفالِ ذوي اضطراباتِ طيفِ التوحدِ (Walworth, 2007). علاوة على ذلك، سلطَ المعلمون الضوء أيضًا على فوائدِ نموذج SCERTS في تعزيزِ الشراكاتِ التعاونيةِ بين المعلمين والأسر وغيرهم من المختصينِ المشاركين في دعمِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Yi et al., 2022).

ومن خلالِ استخدامِ نموذجِ SCERTS، يمكنُ للمعلمين تطويرِ خطط علاج فردية بناءً على الاحتياجاتِ الفريدة لكلِ طالبٍ مصابٍ باضطرابِ طيفِ التوحدِ. ويؤكدُ النموذجُ على التدخلاتِ القائمةِ على الأدلةِ، مما يضمنُ استخدامُ المعلمين لاستراتيجياتِ أثبتت فعاليتها في دعمِ الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Walworth, 2007).

من خلالِ تعزيزِ الفهم المشترك لاحتياجاتِ الطفلِ ونقاطِ قوتهِ (Wagner & Ruch, 2022)، يُنظرُ إلى نموذجِ SCERTS على أنهُ يسهلُ التعاون وتنسيق الدعم بشكلٍ أكثر فعالية عبر سياقاتٍ مختلفةٍ

(Van Druten et al., 2022). ويعدُ هذا النهجُ التعاوني ضروريًا في خلقِ بيئةٍ تعليميةٍ داعمةٍ وشاملةٍ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، ويتوافقُ مع الانتقالِ الأوسعِ نحو نهجٍ أكثر شمولاً ومتعدد التخصصات في التعليمِ.

وقد أظهرت الأبحاثُ أن المعلمين بشكلٍ عام لديهم تصوراتٍ إيجابيةٍ نحو نموذجِ SCERTS، على سبيلِ المثالِ، حيث أدى نهجُ SCERTS إلى تحسينِ فهمِ المختصين التربويين لاضطرابِ طيفِ التوحدِ، وتعزيزُ تأملاتهم، وزيادة ثقتهم في الممارسةِ المهنيةِ (Laurent et al., 2018). كما أدت المشاركةُ في مشروعِ SCERTS إلى تغييرِ اتجاهات ومعارفِ ومهارات المعلمين وأولياء الأمور، مما أدى إلى زيادةِ الثقةِ وتغييرِ التصوراتِ حول العملِ مع الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، مما يشيرُ إلى الآثارِ العمليةِ لدمجِ النموذجِ في البرامجِ العلاجيةِ/التعليميةِ الحاليةِ وتوفير التدريب المنتظم للوالدينِ (Yu & Zhu, 2018). وكان لدى المعلمين وأولياء الأمور تصورات إيجابية مع الاعترافِ بفعاليةِ التدخل القائم على نموذجِ SCERTS في تحسينِ التواصلِ الاجتماعي والسلوك الانفعالي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Knight, 2019).

كما وجدت دراسةُ أجراها López-Belmonte et al. (2022) أن المعلمين لاحظوا تحسنًا في قدرةِ طلابهم على الانخراطِ والاشتراك في التفاعلاتِ الاجتماعيةِ المتبادلة وإدارة انفعالاتهم بشكلٍ أكثر فعالية بعد تنفيذِ استراتيجياتِ SCERTS. مما يشيرُ إلى أن المعلمين يدركون قيمة SCERTS في استهدافِ مجالاتِ الصعوبةِ الأساسيةِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ وتعزيز تطورهم الشاملِ.

كما وجدتُ دراسة Disley et al. (2011) أن هناك زيادة في الثقةِ لدى المعلمين وأنهم أصبحوا أكثر إيجابية تجاه ممارساتهم ومشاركة معارفهم ومهاراتهم. كما أظهروا إيجابية تجاه استمرار استخدام نموذج SCERTSواعتبروه نهجًا مثاليًا للتعاملِ مع الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وأشارَ بعضهم إلى أنه يفضلُ استخدام نموذج SCERTS عوضًا عن النهجِ الأخرى للتعاملِ مع اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وتم التأكيدُ على أهميةِ استمرار استخدام النموذج وتعزيزه من قبلِ وزارةِ التعليم.

ووفقًا لدراسةِ O'Neill et al. (2010) كان لنموذج SCERTS تأثير إيجابي على العمليةِ التعليميةِ في المدرسةِ. حيثُ أشارَ المعلمون إلى عدةِ نقاطٍ إيجابيةٍ، بما في ذلك: زيادةُ الوعي بسلوكياتِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ وتقبلها من قبلِ الموظفين. وتحسينُ التواصل والتفاعل بين الموظفين والأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. واستخدامُ استراتيجياتُ ملائمةٍ لتنظيمِ الانفعالاتِ والتحفيز الحسي للأطفالِ. وتحسينُ التوقعات المناسبة للأطفالِ وتلبيةِ احتياجاتهم الفردية. وتغييرُ في أساليبِ التدريسِ والتعلم لتلبيةِ احتياجاتِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وزيادةُ استخدام الموارد المرئية والحسية لدعمِ عمليةِ التعلم.

وتحسينُ ملاحظةِ وتقييم الممارسات التعليمية في الصفوفِ. كما أشارَ بعض المعلمين إلى أهميةِ توسيع نطاق تطبيق نموذج SCERTS ليشمل جميع الأطفالِ في المدرسةِ وتدريبِ الموظفين على استخدامهِ.

وفي حينِ أن نموذجَ SCERTS قد حصل على تصوراتٍ إيجابيةٍ من المعلمين، فمن المهم الاعتراف بالتحدياتِ والتعقيداتِ المرتبطة بتنفيذهِ في البيئاتِ التعليميةِ. فقد يواجهُ استخدام نموذج SCERTS عدةُ تحدياتٍ وصعوباتٍ. وقد أوردَ O'Neill et al. (2010) بعض المعوقات التي قد تواجهُ استخدام نموذجSCERTS ، ومنها: قلةُ الوعي والتدريب على نموذج SCERTS بين المعلمين والمختصين في مجالِ التربيةِ الخاصةِ؛ مما يجعلُ من الصعبِ تطبيقه بشكلٍ فعالٍ. وقد تواجهُ المدارسُ والمؤسساتُ عديد من القيودِ المؤسسيةِ والتنظيميةِ التي تعيقُ تنفيذُ نموذج SCERTS بشكلٍ كاملٍ، مثل الضغوط الوقتية والموارد المحدودة. وقد يكونُ تنفيذُ نموذج SCERTS مكلفًا، حيثُ يتطلبُ توفيرُ التدريب والموارد اللازمة لتنفيذه بشكلٍ صحيحٍ، وهذا قد يكون تحديًا للمدارسِ والمؤسسات ذات الموارِدِ المحدودة. بعضُ التحديات المتعلقة بالوقتِ والحاجةِ إلى تعاونٍ جماعي في تنفيذِ نموذجِ SCERTS. وقد يواجهُ استخدامُ نموذج SCERTSتحديًا في التوافقِ مع الممارساتِ الحاليةِ في المدارسِ والمؤسساتِ، وقد يكونُ من الصعبِ تغييرِ الأساليبِ والبرامجِ المستخدمةِ بالفعلِ. كما قد يواجهُ استخدامُ نموذجُ SCERTS تحدياتٍ ثقافيةٍ واجتماعيةٍ، حيثُ قد يكونُ هناك اختلافاتٍ في القيمِ والمعتقداتِ بين الثقافاتِ المختلفةِ، مما يؤثرُ على تطبيقِ النموذجِ بشكلٍ فعالٍ.

وقد ذكرَ Hayes (2015) مجموعة من العقباتِ التي تحولُ دون استخدامِ نموذج SCERTS منها الحاجةُ إلى مزيدٍ من البحثِ لقياسِ التطورِ المعرفي ومراقبةُ كثافةِ التدخلِ. وقد يكونُ التنفيذُ المتسقُ لنموذجِ SCERTS من قبلِ المعلمين أمرًا صعبًا ويتطلبُ تدريبًا ودعمًا مستمرين. كما قد يؤدي التوافرُ المحدود للمواردِ والتمويلِ إلى إعاقةِ الاعتماد الواسع لنموذجِ SCERTS في البيئاتِ التعليميةِ. وقد تؤثرُ العواملُ الثقافيةُ والسياقيةُ على قابليةِ تطبيقِ وفعاليةِ نموذج SCERTS، مما يسلطُ الضوء على الحاجةِ إلى التكيفِ والتخصيصِ لمختلفِ فئاتِ المجتمعِ. كما يتطلبُ نموذجُ SCERTS التعاونَ والتنسيقَ بين المختصين وأولياء الأمور والمعلمين، الأمرُ الذي قد يكونُ من الصعبِ تحقيقهُ عمليًا. وقد لا يعالجُ نموذجُ SCERTS جميع الاحتياجاتِ والتحدياتِ الفريدة التي يواجهها الأفرادُ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، مما يستلزمُ دمج التدخلات والدعم الإضافي.

ومن التحدياتِ التي تواجه استخدامِ نموذج SCERTS أنه قد يواجهُ المعلمون صعوبة في ممارسةِ المعرفةِ والمهاراتِ التي أصبحوا نموذجًا لها بسببِ قلة الحالات المتاحة للتدريبِ والتطبيقِ العملي. ويمكنُ أن يكون استخدام SCERTS مكلفًا من حيثُ الوقت والجهد المطلوب بشكلٍ صحيحٍ. وقد يصعبُ على

المعلمين فهم المواد الصعبةِ والمعقدةِ المتعلقة بنموذجِ SCERTS. وقد يتحملُ المعلمون العناء في استخدامِ التكنولوجيا المستخدمة في تنفيذِ نموذجِ SCERTS (Disley et al., 2011).

وقد تشملُ العوائقُ التي قد تحولُ دون استخدامِ نموذجُ SCERTS تحدياتِ التكيفِ والمرونةِ، والاستخدامُ المحدودِ مع الأطفالِ الأكبرِ سنًا، والصعوباتُ في تنفيذِ النموذجُ في الممارسةِ، والعوائقُ المتعلقةُ بالتعاونِ المهني والعمل متعدد التخصصات (Knight, 2019). إحدى العقبات التي تحولُ دون استخدام نموذج SCERTS هي العاملُ المربك المحتمل لعدمِ قياس مستوى التطور المعرفي للأطفالِ، والذي يجبُ أخذه في الاعتبارِ في الأبحاثِ المستقبلية. هناك عقبة أخرى تتمثلُ في عدمِ وجود سجل حضور واضح للأطفالِ المشاركين وحساب مشاركتهم الفعلية في التدريبِ، مما يمكنُ أن يراقب كثافة التدخل بشكلٍ أفضل (Yu & Zhu, 2018).

ولتنفيذِ نموذج SCERTS بشكلٍ فعالٍ، يحتاجُ المعلمون إلى امتلاكِ مستوى كافٍ من المعرفةِ واتجاهِ إيجابي نحو مبادئهِ وممارساته. حيثُ يستطيعُ المعلمون الذين لديهم معرفة بنموذجِ SCERTS تكييفِ الاستراتيجيات التعليميةِ لتلبيةِ الاحتياجاتِ الفريدة للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، وتسهيلُ التفاعلات الاجتماعية، وتعزيزُ التنظيم الانفعالي. كما ورد في بريزانت وآخرون (2006) Prizant et al. تؤثرُ معرفة المعلمين بنموذجِ SCERTS بشكلٍ إيجابي على قدرتهم على خلقِ بيئاتٍ تعليميةٍ داعمةٍ وإشراكُ الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في التواصلِ الهادفِ. وكما ناقش ويذربي وآخرون (2014) Wetherby et al. فإن الاتجاهاتِ الإيجابيةِ للمعلمين نحو نموذج SCERTS تساهمُ في خلقِ بيئةٍ صفيةٍ داعمةٍ وشاملةٍ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

بالإضافةِ إلى ذلك، تتطلبُ الطبيعةُ الفرديةُ لنموذجِ SCERTS من المعلمين أن يكون لديهم فهمُ عميقُ لنقاطِ القوةِ والتحدياتِ الفريدة لكلِ طفلٍ، بالإضافةِ إلى القدرةِ على التكيفِ وتصميم استراتيجيات التدريس لتلبيةِ الاحتياجاتِ المتنوعةِ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ (Lang et al., 2022). كما أشار المعلمون إلى الحاجةِ إلى الدعمِ المستمرِ والتطوير المهني لتنفيذِ نموذجِ SCERTS بشكلٍ فعالٍ، بالإضافةِ إلى الحاجةِ إلى الموارِدِ والبنيةِ التحتيةِ لإنشاءِ بيئاتٍ تعليميةٍ داعمةٍ تتوافقُ مع مبادئِ نموذجِ SCERTS (Palinkas et al., 2015).

في الختامِ، يقدمُ نموذجُ SCERTS نهجًا شاملاً ومتعدد التخصصات لدعمِ تعلم الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وكانت تصوراتُ المعلمين لنموذجِ SCERTS إيجابيةٍ بشكلٍ عامٍ، حيثُ أدركَ الكثيرون قدرته على تلبيةِ الاحتياجاتِ المتنوعة للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ ودعم نموهم في البيئاتِ التعليميةِ. ومع ذلك، فإن التنفيذَ الناجح لنموذجِ SCERTS يتطلبُ دعمًا مستمرًا وموارد وتطويرًا مهنيًا للمعلمين، بالإضافةِ إلى الفهمِ العميقِ للاحتياجاتِ الفرديةِ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. بشكلٍ

عامٍ، يمثلُ نموذجُ SCERTS نهجًا واعدًا لدعمِ تعلمِ وتنميةِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في البيئاتِ التعليميةِ.

لذلك كان هدفُ الدراسة الحالية تحديدُ مستوى معرفةُ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في منطقةِ الرياضِ لنموذجِ SCERTS واتجاهاتهم نحو استخدامهِ وهو سؤالُ أساسيُ في الدراسةِ الحالية، والعواملُ المحتملةُ التي قد تعوقُ استخدامَ نموذج SCERTS.

٣. الطريقةُ

منهجُ الدراسة

اعتمدَت الدراسةُ الحاليةُ على المنهجِ الوصفي الكمي التحليلي لمناسبتهِ وتوافقهِ مع طبيعةِ وخصائصِ الأهداف والأسئلةِ المحددةِ للدراسةِ، وللتعرفِ على مستوى استخدام معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذجِ SCERTS في منطقةِ الرياضِ بالمملكةِ العربيةِ السعودية، وقد اعتمدَت الدراسةُ أداةَ الاستبانة لتجميعِ البيانات من مجتمعِ الدراسةِ حول هذا الواقعِ بغرضِ تحليلها والوقوف على أهمِ ملاحِ هذا الواقع. ساعد هذا المنهجُ الباحثَ على جمعِ البيانات حول الموقفِ واستخلاصُ النتائجِ التي مكنت من توصيفِ الظاهرةِ وطرق تطوير الحلولِ العمليةِ (Sykes et al., 2018). ويعتمدُ المنهجُ الوصفي المسحي على القضيةِ أو المشكلةِ محل الدراسة وتأسيس اتجاهٍ عامٍ من إجاباتِ المشاركين توضحُ وجهةِ نظر عينةٍ كبيرةٍ نسبيًا نحو الموضوعِ قيد الدراسةِ (Creswell & Creswell, 2022).

المشاركون

تم تعريفُ معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ بأنهم الأشخاصُ الذين يحملونَ درجةً علميةً (بكالوريوس، دراسات عليا) في مجالِ التربيةِ الخاصة في مسارِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ، المكلفين من قِبلِ وزارة التعليم بالتدريسِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في المدارسِ والبرامجِ والمراكزِ الحكوميةِ والأهليةِ التي تسجلُ الطلبةَ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ التابعةِ لوزارةِ التعليمِ في منطقةِ الرياضِ للفصلِ الدراسي الثاني للعامِ (١٤٤٥هـ) وعددهم (٢٨٣) معلمًا ومعلمة بواقعِ (١٦٣) معلمًا، (١٢٠) معلمة. على الرغمِ من أن الباحث أرسل الاستبانةَ عبرَ البريدِ الإلكتروني إلى جميعِ المشاركين، إلا أنه لم يكملها الجميع، ربما نتيجة زيادة المتطلبات والأعباء المتعددة وتأثيرها على وقتِ المعلم خلالَ العام الدراسي. ظلت الاستبانةُ مفتوحةُ لمدةِ ٥ أسابيعٍ ثم تم حذفها من الوصولِ العام. استجابَ ما مجموعه ٢٢٦ معلمًا ومعلمة لهذه الاستبانة، كان الذكورُ (٥٣.٠٩٪) والإناث (٤٦.٩٠%). ومن المثيرِ للاهتمامِ أن ٥٢,٦٥٪ من المشاركين لدينا أفادوا بأنهم حصلوا على درجةِ الماجستيرِ بينما أفاد ٤٧,٣٤٪ فقط أن أعلى درجة لديهم هي البكالوريوس. كما أبلغَ المشاركون عن سنواتِ خبرتهم في التدريسِ في التربيةِ الخاصة، ومن بين المشاركين، أفاد ٢٧,٤٣٪ أن لديهم خبرة تتراوحُ بين صفرٍ و٥ سنواتٍ من الخبرةِ في التدريسِ، في حين

أفادَ ٣٢,٣٠٪ أن لديهم ما بين ست سنوات وعشر سنوات من الخبرةِ، وأشارَ ٤٠,٢٦٪ إلى أن لديهم أكثر من ١٠ سنواتٍ من الخبرةِ التدريسيةِ في التربيةِ الخاصةِ. يُلخص جدولُ ١ الخصائصُ الديموغرافيةُ والتعليميةُ للمشاركين.

جدولُ ١ الخصائصُ الديموغرافيةُ والتعليميةُ للمشاركين

المتغيرُ	الفئة	العدد	النسبة %
الجنسُ	ذكر	١٢٠	%٥٣,٠٩
	أنثى	١٠٦	%٤٦,٩٠
المستوى التعليمي	بكالوريوس	١٠٧	%٤٧,٣٤
	دراسات عليا	١١٩	%٥٢,٦٥
سنواتُ الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٦٢	%٢٧,٤٣
	من ٥-١٠ سنوات	٧٣	%٣٢,٣٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٩١	%٤٠,٢٦
الدوراتُ التدريبية	حضرَ دورة أو أكثر عن نموذج SCERTS	٩٤	%٤١,٥٩
	لم يحضر أي دورة عن نموذج SCERTS	١٣٢	%٥٨,٤٠
المجموعُ		٢٢٦	%١٠٠

الاعتباراتُ الاخلاقيةُ

تمت الموافقةُ على إجراءِ البحث وحصلَ على الإذنِ الأخلاقي برقمٍ مرجعيٍ ٤٥٠٠٧٧٤٢٠٨/ ١٤٤٥هـ. طبقنا أخذُ عيناتٍ منْ المعلمينَ، تمَ إخطارُ كلِ مشاركٍ بالهدفِ منْ الدراسةِ، وضمانَ عدمِ الكشفِ عنْ هويتهِ أثناءَ تحليلِ البياناتِ ونشرِ النتائجِ. وكانت فترة الدراسةُ الاستقصائية ٥ أسابيع.

أداةُ البحث

استبانةُ كفايات استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذجِ SCERTS (إعدادُ الباحث): تم تصميم استبانة لتقييم مستوى استخدام واتجاهات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد نحو نموذجِ SCERTS في الفصولِ الدراسيةِ. أعدَ الباحثُ الاستبانةَ كأداةٍ لهذا البحث، لمناسبتِها لتحقيقِ الأهداف والإجابة عن الأسئلةِ. تم اعتماد عناصرُ القياس من الأدبياتِ النظريةِ والتجريبيةِ السابقةِ وتم تعديلها لتلائم سياق معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وتكوّنَت الاستبانةُ من جزئينِ، الجزءُ الأولُ: يتضمنُ المعلومات الديموغرافية للمعلمين أفرادِ عينةِ البحث مثل (الجنس، الدورات التدريبية)، والجزءُ الثاني: يتكونُ من ٤٣ عنصرًا تم تبنيهِ واقتباسهِ وتعديلهِ من (O'Neill et al., 2010; Disley et al., 2011; Molteni et al., 2013; Hayes, 2015; Laurent et al., 2018; Morgan et al., 2018; Knight, 2019; Rutherford & Johnston, 2019) لتلائم الغرض من الدراسة الحالية.

وتم توزيع عناصرَ الاستبانة على أربعةِ مقاييس فرعية: (أ) المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS (١٠ عناصر) (مثل "*أعرفُ مجالات نموذج SCERTS*")، (ب) اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS (١٢ عنصر) (مثل "*أعتقدُ أن نموذجَ SCERTS فعالٌ في تعليمِ الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ*")، (ج) مُعوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS (١٣ عنصر) (مثل "*من الصعبِ إدراج نموذج*

SCERTS في البرنامجِ التربوي الفردي")، (د) سُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS (٨ عناصر) (مثل *توفيرُ المزيدُ من الأفكارِ حول كيفيةِ استخدام SCERTS بطرقٍ بديلةٍ*"). قيّم المشاركون مدى اتفاقهم مع كل عنصر باستخدامِ مقياس ليكرت المكون من ٥ نقاط (أوافقُ تمامًا= ٥، أوافقُ= ٤، مُحايد= ٣، لا أوافقُ= ٢، لا أوافقُ إطلاقاً= ١). وتم تصنيفُ مستوى المستجيب على المقاييسِ الفرعية للاستبانةِ كما يلي: (١-٢,٣٣) تعني مستوى منخفض، (٢,٣٤-٣,٦٧) تعني مستوى متوسط، و(٣,٦٨-٥,٠٠) تعني مستوى مرتفع.

الخصائصُ السيكومترية للاستبانة: تمَ أخذُ الآراءِ منْ خمسةِ متخصصينَ في إرشادِ وتعليمِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ كانوا على اطلاعٍ جيدٍ بالموضوعِ لتقييمِ وضوحِ اللغةِ والتعبيراتِ الخاصةِ بالعناصرِ واختبارِ مدى صدقِ نطاقها. كما تمَ التحققُ منْ صدقِ وثباتِ الاستبانةِ بالتطبيق على٤٥ معلمًا ومعلمة. وتراوح الاتساقُ الداخلي لعناصرِ مقاييس الاستبانة (٠,٨٢٤**- ٠,٥٣٥**) وجميعها مُعاملات ارتباط دالةٍ عند مستوى (٠,٠١). وكان ثباتُ الاستبانة بأسلوبِ ألفا كرونباخ Cronbach's alpha للمقاييسِ الفرعيةِ المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS، واتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS، ومعوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS، وسُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS ٠,٩٨٦ و٠,٩٧٠ و٠,٩٥٨ و٠,٩٧٩ على التوالي، وجميعها مُعاملات ثباتٍ مقبولة. وبلغت مُعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان- براون (٠,٩٢٧)، وهو مُعامل ثبات مرتفع.

إجراءاتُ تحليلُ البيانات

تم تنزيلُ البيانات الأولية النهائية من Google Forms إلى ملفِ Microsoft Excel لإجراءِ التحليلات الإحصائية باستخدامِ برنامج IBM-SPSS Statistics، الإصدار ٢٧.٠. بعد التحقق من اعتداليةِ توزيع درجات أفراد عينة البحث على استبانة كفايات استخدام المعلمين لنموذج SCERTS، واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية من أجلِ الإجابة عن أسئلةِ البحث وتحقيقًا لأهدافه: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، المتوسطاتُ والانحرافاتُ المعيارية، واختبار- ت (T-Test)، واختبار التباين الأحادي.

٤. النتائجُ

نتائج السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذج SCERTS في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟

جدول ٢ التكراراتُ والمتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لاستجاباتِ معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في مجالِ المعرفة باستخدام نموذج SCERTS

العامل	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق اطلاقا		
معرفة معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام نموذج SCERTS	١	١,٧٣	١,١٢	١٦	-	٢٤	٥٤	١٣٢	١	منخفض
	٢	١,٥٣	١,٠٣	١٣	-	١٥	٣٨	١٦٠	٥	منخفض
	٣	١,٥٣	١,٢٦	٢٣	-	١٥	-	١٨٨	٦	منخفض
	٤	١,٣٥	١,١٣	٢٠	-	-	-	٢٠٦	١٠	منخفض
	٥	١,٤٦	١,١٢	١٩	-	-	٢٩	١٧٨	٧	منخفض
	٦	١,٦٥	١,٢٥	٢٣	-	١٤	٢٨	١٦١	٢	منخفض
	٧	١,٥٤	١,٢١	٢٣	-	-	٢٩	١٧٤	٣	منخفض
	٨	١,٤٦	١,١٣	١٩	-	-	٢٩	١٧٨	٨	منخفض
	٩	١,٣٨	٠,٩٠	٩	-	١١	٢٩	١٧٧	٩	منخفض
	١٠	١,٥٤	١,٢٢	٢٣	-	-	٢٩	١٧٤	٤	منخفض

يتضحُ من جدول ٢ العبارات التي تعبر عن المعرفة باستخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذج SCERTS حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٣٥– ١,٧٣)، وهي قيم جميعها منخفضة، وحصلت العبارة (١) *"لدي معرفةٌ سابقة بنموذجِ SCERTS قبل الاستجابةِ على هذهِ الاستبانة"* على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (١,٧٣)، بينما حصلت العبارة (٤) *"أعرفُ أساليب تقييم نموذج SCERTS"* على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٣٥).

ولتحديدِ مستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لنموذج SCERTS في البُعد ككل تم حساب المتوسط الحسابيّ حيث بلغ (١٥,١٩) والانحراف المعياري (٩,٩٨) وهي قيمة أعلى من قيمةِ المتوسط الفرضيّ (٣٠)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" (٢٢,٢٩)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية لنموذج SCERTS منخفض.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "ما اتجاهاتُ معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ نحو استخدام نموذج SCERTS في التدريسِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟

جدولُ ٣ التكراراتُ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في مجال الاتجاه نحو استخدام نموذج SCERTS في التدريسِ

اتجاهات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد نحو استخدام نموذج SCERTS في التدريس	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق اطلاقا		
	١١	٢,٥٣	١,٦١	٣٥	٥٦	٤	٢٨	١٠٢	٤	متوسط
	١٢	١,٩٣	١,٣٩	٢١	٢٤	١٣	٢٩	١٣٩	١٢	منخفض
	١٣	٢,٦٩	١,٦٤	٥٢	٣٥	٢٠	٢٩	٩٠	٢	متوسط
	١٤	٢,٣٢	١,٣٤	٢١	٢٦	٤٩	٤٠	٩٠	٨	منخفض
	١٥	٢,٤٥	١,٤٥	٢٧	٣٦	٤٢	٢٨	٩٣	٥	متوسط
	١٦	٢,٤٣	١,٣٥	١٦	٣٥	٧٨	-	٩٧	٧	متوسط
	١٧	٢,٢٩	١,١٥	-	٣١	١٠٠	-	٩٥	٩	منخفض
	١٨	١,٩٨	١,٢٦	١٤	٨	٧١	-	١٣٣	١١	منخفض
	١٩	٢,٤٣	١,٢٦	١٣	٢٥	٩٩	-	٨٩	٦	متوسط
	٢٠	٢,٧٠	١,٢٥	١٦	٣٧	١٠٥	-	٦٨	١	متوسط
	٢١	٢,٦٣	١,٣٦	١٦	٥٢	٧٥	-	٨٣	٣	متوسط
	٢٢	٢,٠٧	١,١٩	١٥	٩	٥٤	٤٩	٩٩	١٠	منخفض

يتضحُ من جدول ٣ أن العبارات التي تعبر عن اتجاهات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ نحو نموذج SCERTS حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٩٣- ٢,٧٠)، وهي قيم تتراوح بين المنخفضة والمتوسطة، وحصلت العبارة (٢٠) *أعتقدُ أن استخدامَ نموذج SCERTS يساهمُ في بناءِ علاقاتٍ قويةٍ بين الشخص ذو اضطرابِ طيفِ التوحد والآخرين*" على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٢,٧٠)، بينما حصلت العبارة (١٢) *أعتقدُ أن نموذجَ SCERTS فعالٌ في تعليمِ الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ*" على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٩٣).

ولتحديدِ مستوى اتجاهات المعلمين نحو استخدام نموذج SCERTS في التدريسِ تم حساب المتوسط الحسابيّ حيث بلغ (٢٨,٥١) والانحراف المعياري (١٣,٥٨) وهي قيمة أعلى من قيمة المتوسط الفرضيّ (٣٦)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" (٨,٢٨)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى اتجاهات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ نحو استخدام نموذج SCERTS في التدريسِ للطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد منخفض.

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على "ما مُعوقاتُ استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟

جدولُ ٤ التكراراتُ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ على معوقاتُ استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ

مُعوقاتُ استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق اطلاقا	
	٢٣	٢,٢١	١,٠٩	٩	-	١١١	١٦	٩٠	١٣
	٢٤	٢,٤٢	١,١٣	٩	١١	١٢٧	-	٧٩	١٢
	٢٥	٣,٠٧	١,١٨	٢٥	٥١	١٠٨	-	٤٢	١٠
	٢٦	٣,٢٦	١,٢٦	٣٣	٧٧	٧٥	-	٤١	٥
	٢٧	٣,٥٥	١,٤٢	٧٢	٦٨	٤٣	-	٤٣	٢
	٢٨	٣,١٦	١,١٩	١٦	٩٢	٧٥	-	٤٣	٧
	٢٩	٣,١١	١,١٧	١٧	٧٦	٩١	-	٤٢	٨
	٣٠	٣,١١	١,٢٩	٣١	٦٤	٧٥	١١	٤٥	٩
	٣١	٣,٢٦	١,٢٥	٣٣	٧٧	٧٥	-	٤١	٤
	٣٢	٣,٨٤	١,٠٤	-	٦٥	١٠٣	١٦	٤٢	١
	٣٣	٣,١٩	١,٢٦	٣٦	٥٧	٩١	-	٤٢	٦
	٣٤	٣,٣٢	١,٣٣	٥١	٥٦	٧٧	-	٤٢	٣
	٣٥	٢,٩٨	١,٢٥	٢٦	٥٦	٧٥	٢٧	٤٢	١١

يتضحُ من جدول ٤ معوقاتُ استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٢١- ٣,٨٤)، وحصلت العبارة (٣٢) *"تركيزُ المشرفين بإلزامِ المعلمين بطرقِ تدريسٍ محدودةٍ في تدريسِ الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لا تتضمنُ استخدام نموذج SCERTS"* على أعلى متوسط حسابي حيث تُعد تلك العبارة أكثر مُعوقات استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (٣,٨٤)، بينما حصلت العبارة (٢٣) *"من الصعبِ إدراج نموذج SCERTS في البرنامجِ التربوي الفردي"* على أقل متوسّط حسابي حيث تعد تلك العبارة أقل معوقات استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٢١).

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على "ما سُبل تعزيز فهم واستخدام نموذجِ SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية؟

جدولُ ٥ التكراراتُ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ على سُبل تعزيز فهم واستخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ

سُبل تعزيز فهم واستخدام نموذج SCERTS في التدريس من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق اطلاقا	
	٣٦	٣,١١	١,٠٣	٩	٨١	٩٢	١٦	٢٨	٣
	٣٧	٣,٣٢	١,٠٨	٢٣	٨٤	٩١	-	٢٨	١
	٣٨	٣,٣٠	١,١٢	٣٤	٥٦	١٠٨	-	٢٨	٢
	٣٩	٢,٩٩	١,٣٤	٢٣	٧٣	٧٠	-	٦٠	٦
	٤٠	٣,٠٣	١,٣٦	٢٤	٨٢	٥٩	-	٦١	٥
	٤١	٢,٩٠	١,٣٦	٢٢	٧٣	٥٤	١٥	٦٢	٨
	٤٢	٢,٩٤	١,٣٩	٢٣	٨٢	٤٣	١٦	٦٢	٧
	٤٣	٣,٠٩	١,٤١	٣٥	٧٢	٥٩	-	٦٠	٤

يتبينُ من جدول ٥ العبارات التي تشير إلى سُبل تعزيز فهم واستخدام نموذجِ SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٩٠– ٣,٣٢)، وهي قيم مرتفعة، وحصلت العبارة (٣٧) *"توفيرُ المزيدُ من الأفكارِ حول كيفيةِ استخدام SCERTS بطرقٍ بديلةٍ"* على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٣,٣٢)، بينما حصلت العبارة (٤١) *"تقديمُ محفزات أو مكافآت للمعلمين الذين يتميزون في تطبيقِ نموذجِ* SCERTS" على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (٢,٩٠).

نتائج السؤال الخامس والذي ينص على "ما الفروق بين استجابات معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في أبعادِ استبانة كفايات استخدام نموذج SCERTS التي تعزى لمتغيري الجنس (ذكور– إناث)، والدورات التدريبية؟

جدولُ ٦ قيمةُ "ت" ودلالتها الإحصائية للفروقِ بين متوسطي درجات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في استجاباتهم على استبانةِ كفايات استخدام نموذج SCERTS تبعًا لمتغيرِ الجنس

أبعادُ الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS	ذكور	١٢٠	١٥,٣٢	١٠,١٣	*٠,٢٠١	٠,٨٤١ غير دالة
	إناث	١٠٦	١٥,٠٥	٩,٨٥		
اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS	ذكور	١٢٠	٢٨,٨٤	١٣,٨٤	*٠,٣٨١	٠,٧٠٤ غير دالة
	إناث	١٠٦	٢٨,١٥	١٣,٦٠		
معوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS	ذكور	١٢٠	٣٩,٥٣	١٣,٤٧	*٠,٠٣٩	٠,٩٦٩ غير دالة
	إناث	١٠٦	٣٩,٦٠	١٣,٤٠		
سُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS	ذكور	١٢٠	٢٤,٧٨	٩,٤٧	*٠,٠٩٨	٠,٩٢٢ غير دالة
	إناث	١٠٦	٢٤,٦٦	٩,٣١		

*** قيم (ت)غير دالة إحصائيًا.**

يتضحُ من جدولِ ٦ أن قيمة "ت" في المجالات الأربعة على الترتيب (٠,٢٠١- ٠,٣٨١- ٠,٠٣٩-٠,٠٩٨) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ أي أنه لا توجد فروق في استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ على استبانة كفايات استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ تبعًا لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

جدولُ ٧ قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروقِ بين متوسطي درجات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ في استجاباتهم على استبانةِ كفايات استخدام نموذج SCERTS في التدريسِ تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

أبعادُ الاستبانة	الدوراتُ التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS	حضر دورة أو أكثر	٩٤	١٩,٩٨	١٣,٧٦	**٦,٦٤	٠,٠١
	لم أحضر أي دورة	١٣٢	١١,٧٨	٢,٨٨		
اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS	حضر دورة أو أكثر	٩٤	٣٩,٧٨	٧,٩٥	**١٤,٧٤	٠,٠١
	لم أحضر أي دورة	١٣٢	٢٠,٤٩	١٠,٧٦		
مُعوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS	حضر دورة أو أكثر	٩٤	٣٥,٧٤	١٤,٤٦	**٣,٧١	٠,٠١
	لم أحضر أي دورة	١٣٢	٤٢,٢٨	١١,٩٣		
سُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS	حضر دورة أو أكثر	٩٤	٢٨,٤٦	٥,٧١	**٥,٣٦	٠,٠١
	لم أحضر أي دورة	١٣٢	٢٢,٠٦	١٠,٥٢		

** قيم (ت) دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضحُ من جدول ٧ أن قيمة "ت" في المجالات الأربعة على الترتيب (٦,٦٤- ١٤,٧٤- ٣,٧١- ٥,٣٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ أي أنه توجد فروق في استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ على استبانةِ كفايات استخدام نموذج SCERTS في التدريسِ تبعًا لمتغيرِ الدورات التدريبية (حضر دورة- لم يحضر دورة) كانت في اتجاهِ من حضروا دورة أو أكثر وتدربوا على استخدامِ نموذج SCERTS بالنسبةِ للمجالات الأول والثاني والرابع، وفي اتجاهِ من لم يتدرب بالنسبةِ للمجالِ الثالث الخاص بمُعوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS.

٥. المناقشةُ

كان الهدفُ الأساسي من الدراسة الحالية هو تقييمِ مستوى استخدام واتجاهات معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ نحو نموذج SCERTS في التدريس في منطقةِ الرياضِ بالمملكةِ العربية السعودية. بالإضافةِ إلى تحديدِ التحديات والمعوقات التي تواجههم في تطبيقِ نموذج SCERTS. وهلْ تختلفُ استجاباتهمْ باختلافِ الخصائصِ الديموغرافيةِ للمعلمينَ؟ لم تُقدم النتائج التي تمَ الحصولُ عليها في

الدراسةِ رؤى قيمةً للأدبياتِ فحسبَ، بلْ دعمتْ أيضًا نتائجَ دراساتٍ مماثلةٍ سابقةٍ منْ خلالِ توسيعِ نطاقها؛ لأنها أظهرتْ أنهُ منْ الضروريِ أنْ يعتبرَ معلمو التربيةِ الخاصةِ تنفيذَ نموذج SCERTS مهمًا، ويدمجونَ نموذج SCERTS في برامجهمْ، ويستخدمونَ الممارساتِ القائمةَ على الأدلةِ في تدريسِ الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

أوضحتْ النتائجُ أنَ لدى معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، معرفةً منخفضةً بنموذج SCERTS وكيفيةِ استخدامه. رُبما يُعزى ذلكَ إلى أن نموذج SCERTS معقدًا وصعبَ الفهمِ، مما يُشكلُ تحديًا للمعلمين والمعلماتِ في تطبيقِهِ بشكلٍ فعّالٍ. وقد يكون بسبب أنهم يفتقرون إلى المعرفة المتعمقة بنموذج SCERTS وتطبيقاته وتقييمه. وربما لأن البرامج التدريبية تركز على الجوانب النظرية لنموذج SCERTS دون إيلاء اهتمام كافٍ لتطبيقاته العملية، مما يفسر انخفاض المعرفة بأساليب تقييمه. كما أنه قد لا تتاح للمعلمين فرص كافية لتطبيق نموذج SCERTS في بيئة الصف، مما يؤثر على مستوى استيعابهم لفنياته وتقييمه. وتختلفُ هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Disley et al., 2011; Fontani, 2015; Hayes, 2015; Prizant et al., 2003; Yi et al., 2022; Yu & Zhu, 2018) التي حددت نموذج SCERTS على أنه ممارسةُ قائمةُ على الأدلةِ يكثر استخدامه.

وحصلت العبارة (١) "***لدي معرفةٌ سابقة بنموذجِ SCERTS قبل الاستجابةِ على هذهِ الاستبانة***" على أعلى متوسط في استجابات المعلمين على مجال المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS، وقد يكونُ ذلك بسبب أن نموذج SCERTS منْ أكثرِ النماذجِ استخدامًا في مجالِ تعليمِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، ممّا أدّى إلى زيادةِ وعيِ المعلمينَ بهِ. أو أن هناكَ موادّ تعليميةٌ كافيةٌ عنْ نموذجِSCERTS ، مثلُ الكتبِ والمقالاتِ ومقاطعِ الفيديوِ، ممّا ساعدَ المعلمينَ على التعرّفِ عليهِ. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2011) .Disley et al التي ذكرت أن المعلمين اعتبروا نموذج SCERTS نهجًا مثاليًا للتعاملِ مع الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

بينما حصلت العبارة (٤) "***أعرفُ أساليب تقييم نموذج SCERTS***" على أقل متوسّط حسابي في استجابات المعلمين على مجال المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS. وقد يعزى ذلك إلى تركيز برامج إعداد المعلمين على الجوانب التطبيقية للنموذج أكثر من تقييم فعاليته (Yu & Zhu, 2018). كما أن تقييم مدى نجاح تطبيق نموذج SCERTS عملية معقدة تتطلب مهارات وخبرات خاصة (Walworth et al., 2009). وقد يكون بسبب عدم توفر عدد كافٍ من أدوات تقييم نموذج SCERTS سهلة الاستخدام للمعلمين (Yi et al., 2022). بناءً على هذه التفسيرات، يحتاج المعلمون على الأرجح إلى المزيد من التدريب على أساليب تقييم نموذج SCERTS وأدوات فعالة لقياس مدى نجاحه.

وهذهِ النتيجةُ تتفقُ معَ نتائج دراسةِ Hauber et al. (2015) في أنَ المعلمينَ لمْ يكونوا على درايةٍ كافيةٍ بالتدخلاتِ المناسبةِ لتعليمِ طلبتهمْ منْ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. أيضًا اتفقت نتائجُ الدراسةِ الحاليةِ معَ دراسةِ Alnemary (2017) في أنَ استخدامَ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ للإستراتيجياتِ التدريسيةِ الفعالةِ جاءتْ بنسبةٍ معتدلةٍ. كما اتفقت نتائجُ الدراسةِ الحاليةِ معَ دراسةِ Edward (2015) في انخفاضِ درجةِ معرفةِ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، في أساليبِ تدريسِ طلبتهمْ.

بينما تختلفُ نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسةِ الصمادي والزريقات (٢٠٢٠) التي أوضحت أن درجةَ معرفة معلّمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحُّد للممارساتِ القائمة على الأدلةِ والبراهينِ، جاءت بنسبةٍ مرتفعةٍ، ودراسة المغاربة والحميدان (٢٠٢٠) التي أشارتْ إلى ارتفاعِ كفاياتِ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، حولَ الممارساتِ الفعالةِ، منْ وجهةِ نظرهمْ.

بشكلٍ عامٍ، كانَ لدى معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ اتجاهاتٍ منخفضة نحوَ نموذج SCERTS. هناك العديد من التفسيرات لِهذهِ النتيجةِ: قدْ لا يملكونَ المعرفةَ الكافيةَ بنموذجِ SCERTS، ممّا قدْ يؤدّي إلى عدمِ وعيِهمْ بفوائدهِ وتأثيرهِ الإيجابيّ على الطلابِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. وقدْ يجدُ بعضُ المعلمينَ صعوبةً في فهمِ نموذجِ SCERTS بسببِ تعقيدهِ. وقدْ لا يحصلُ المعلمونَ على فرصٍ كافيةٍ لتطبيقِ نموذجِ SCERTS في بيئةِ الصفِّ. وقدْ لا يملكونَ الأدواتِ والدعمَ اللازمَ لتطبيقِ نموذجِ SCERTS بشكلٍ فعّالٍ. وقد يكون بسببِ عدمُ قناعةِ بعضِ المعلمينَ بفعاليةِ نموذج SCERTS في تحسينِ مهاراتِ الطلابِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. هذهِ النتيجةُ لا تعكسُ بالضرورةً مستوى فهمِ المعلمينَ لنموذجِ SCERTS بشكلٍ فعّالٍ. قدْ يكونُ هناكَ بعضُ المعلمينَ الذينَ يملكونَ اتجاهاتٍ إيجابيةً نحوَ نموذجِ SCERTS، على الرغمِ منْ أنّهمْ قدْ لا يملكونَ المعرفةَ الكافيةَ بهِ. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة Laurent et al. (2018) التي أظهرت أن المعلمين بشكلٍ عام لديهم تصوراتٍ إيجابيةٍ نحو نموذجِ SCERTS. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة Knight (2019) التي بينت اعتراف المعلمين وأولياء الأمور بفعاليةِ التدخل القائم على نموذجِ SCERTS في تحسينِ التواصلِ الاجتماعي والسلوك الانفعالي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

وحصلت العبارة (٢٠) *أعتقدُ أن استخدامَ نموذج SCERTS يساهمُ في بناءِ علاقاتٍ قويةٍ بين الشخص ذو اضطرابِ طيفِ التوحد والآخرين*" على أعلى متوسط في استجابات المعلمين على مجال اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS، قد يكون ذلك بسبب أن نموذج SCERTS (التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي وتقديم الدعم عبر التفاعلات) يركزُ على الدعم الفردي للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، والتواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي، وهي مهارات أساسية لبناء العلاقات. ويوفر تقديم الدعم عبر التفاعلات، ويساعد الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في التنقل في التفاعلات الاجتماعية وفهم

الإشارات الاجتماعية للآخرين. ومن خلال استهداف هذه المجالات، يمكن للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد تطوير مهارات اجتماعية معززة، وتعزيز روابط أقوى مع الآخرين. وعندما يقوم الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد بتحسين تواصلهم الاجتماعي وتنظيمهم الانفعالي، فقد يشعرون بمزيد من التمكين والثقة في البيئات الاجتماعية التي يتواجدون فيها، مما يؤدي إلى علاقات أفضل. وتتفقُ هذه النتيجة مع نتائج دراسةُ López-Belmonte et al. (2022) أن المعلمين لاحظوا تحسنًا في قدرةِ طلابهم على الانخراطِ في التفاعلاتِ الاجتماعيةِ المتبادلة وإدارة انفعالاتهم بشكلٍ أكثر فعالية بعد تنفيذِ استراتيجياتِ SCERTS.

بينما حصلت العبارة (١٢) *"أعتقدُ أن نموذجَ SCERTS فعالٌ في تعليمِ الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ"* على أقل متوسّط حسابي في استجابات المعلمين على مجال اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS، قدْ يعزى ذلك إلى عدم قناعةِ بعضِ المعلمينَ بفعاليةِ نموذج SCERTS، وقدْ يجدُ بعضُ المعلمينَ صعوبةً في فهمِ نموذجِ SCERTS بسببِ تعقيدِهِ. وقدْ تكونُ هناكَ بعضُ العواملِ الأخرى التي قدْ تكونُ ساهمتْ في هذهِ النتيجةِ، مثل: قدْ لا يحظى نموذجُ SCERTS باهتمامٍ كبيرٍ منْ قبلِ المعلمينَ في المنطقةِ التي تمّ إجراءُ البحثِ فيها. وقدْ يكونُ المعلمونَ ذوو الخبرةِ الأقلّ أكثرَ تردّدًا في استخدامِ نموذجٍ جديدٍ مثلَ SCERTS. وقدْ لا تشجعُ بعضُ المدارسِ استخدامَ نموذجِ SCERTS أوْ غيرِهِ منْ النماذجِ الجديدةِ. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسةِ O'Neill et al. (2010) التي أظهرت أن لنموذج SCERTS تأثير إيجابي على العمليةِ التعليميةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

وكشفتْ النتائجُ ارتفاعَ مستوى مُعوقاتِ استخدامِ معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ نموذج SCERTS في التدريسِ. وقد يكون بسبب عدم توافق طبيعة نموذج SCERTS مع احتياجات جميع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مما قد يجعل تطبيقه صعباً في بعض الحالات. وقد يكون بسبب أن المعلمين قد تلقوا تدريباً غير كافٍ على استخدام نموذج SCERTS، مما قد يؤثر على قدرتهم على تطبيقه بشكل فعال. وربما لا تكون الموارد التعليمية اللازمة لتطبيق نموذج SCERTS متوفرة بسهولة، مما قد يزيد من صعوبة استخدامه. وقد لا يرى بعض المعلمين أن نموذج SCERTS فعالاً بما يكفي لتبرير الجهد المبذول في تطبيقه. وتتوافقُ هذهِ النتيجةِ للدراسةِ الحاليةِ معَ الاتجاهاتِ العامةِ التي تشيرُ إلى الفجوةِ الكبيرة بينَ البحثِ والممارسةِ. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوردَه O'Neill et al. (2010) بأن قلة الوعي والتدريب حول نموذج SCERTS بين المعلمين والمختصين في مجالِ التربيةِ الخاصةِ أحد التحديات المرتبطة بتنفيذهِ في البيئاتِ التعليميةِ.

وحصلت العبارة (٣٢) *"تركيزُ المشرفين بإلزامِ المعلمين بطرقِ تدريسٍ محدودةٍ في تدريسِ الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ لا تتضمنُ استخدام نموذج SCERTS"* على أعلى متوسط حسابي في استجابات المعلمين على مجال معوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS، حيث تُعد تلك العبارة أكثر

مُعوقات استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم امتلاك المشرفين معرفة كافية بنموذج SCERTS، مما قد يؤدي إلى عدم وعيهم بفوائده وتأثيره الإيجابي على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد يعتقد بعض المشرفين أن نموذج SCERTS معقد للغاية أو صعب التطبيق، مما قد يدفعهم إلى إلزام المعلمين بطرق تدريس أخرى يعتقدون أنها أسهل أو أكثر فاعلية. وقد يقاوم بعض المشرفين تغيير أساليب التدريس المعمول بها في المدارس، حتى لو كانت هناك أدلة على فاعلية أساليب جديدة مثل نموذج SCERTS. وقد لا يحصل المعلمون على الدعم الكافي من المشرفين أو زملائهم في تطبيق نموذج SCERTS. وقد لا يرى بعض المشرفين أن نموذج SCERTS مناسب لجميع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره O'Neill et al. (2010) أن استخدام نموذج SCERTS قد يواجهُ تحديًا في التوافقِ مع الممارساتِ الحاليةِ في المدارسِ والمؤسساتِ.

بينما حصلت العبارة (٢٣) "*من الصعبِ إدراج نموذج SCERTS في البرنامجِ التربوي الفردي*" على أقل متوسّط حسابي في استجابات المعلمين على مجال معوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS، حيث تعد تلك العبارة أقل معوقات استخدامُ نموذج SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد. قد تكون هذه النتيجة بسبب الاستخدام المحدودِ مع الأطفالِ الأكبرِ سنًا (Knight, 2019). وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Hayes (2015) أن نموذجُ SCERTS قد لا يعالجُ جميع الاحتياجاتِ والتحدياتِ الفريدة التي يواجهها الأفرادُ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ، مما يستلزمُ دمج التدخلات والدعم الإضافي. وقد يُنظر إلى نموذج SCERTS على أنه يمثل تحديًا لدمجه في البرامج التعليمية الفردية نظرًا لطبيعته الشاملة، والتي تتضمن معالجة التواصل الاجتماعي، والتنظيم الانفعالي، ودعم التفاعلات في وقت واحد (Rubin et al., 2013). وربما يفتقر المعلمون إلى التدريب أو الدعم الكافي في تنفيذ نموذج SCERTS بشكلٍ فعال في سياق البرامج التعليمية الفردية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تعيق الموارد المحدودة الدمج السلس لنموذج SCERTS في البرامج التعليمية الفردية، مما يؤدي إلى تصورات بوجود صعوبة لدى المعلمين.

وأشارتْ النتائجُ أيضًا إلى سُبل تعزيز فهم واستخدام نموذجِ SCERTS في التدريسِ من وجهةِ نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في منطقةِ الرياض بالمملكةِ العربيةِ السعودية. وحصلت العبارة (٣٧) "*توفيرُ المزيدُ من الأفكارِ حول كيفيةِ استخدام SCERTS بطرقٍ بديلةٍ*" على أعلى متوسط في استجابات المعلمين على مجال سُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS، وقد يعزى ذلك إلى أن تقديم أفكار إضافية حول طرق بديلة لاستخدام نموذج SCERTS في التدريس يمكن أن يعزز فهم المعلمين للنموذج وتنفيذه. كما يتيح تقديم أساليب متنوعة لتطبيق نموذج SCERTS للمعلمين تكييفه مع

احتياجات الطلاب الفردية وديناميكيات الفصل الدراسي، مما يعزز بيئة تعليمية أكثر مرونة وفعالية. كما أن استكشاف طرق مختلفة لاستخدام نموذج SCERTS، يمكن للمعلمين العثور على حلول مخصصة تتوافق مع أسلوب التدريس الخاص بهم وتفضيلات التعلم لدى الطلاب، مما يؤدي إلى نتائج أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Fiaz and Rehman (2020). كما تتفقُ هذه النتيجة مع ما ذكره Lang et al. (2022) أنه لتنفيذِ نموذج SCERTS بشكلٍ فعالٍ، يحتاجُ المعلمون إلى القدرةِ على التكيفِ وتصميم استراتيجيات التدريس لتلبيةِ الاحتياجاتِ المتنوعةِ للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

بينما حصلت العبارة (٤١) *"تقديمُ محفزات أو مكافآت للمعلمين الذين يتميزون في تطبيقِ نموذجِ SCERTS"* على أقل متوسّط حسابي في استجابات المعلمين على مجال سُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS. قد يكون بسبب أن المعلمين الذين يتفوقون في تنفيذ نموذج SCERTS لديهم دوافع داخلية جوهرية بالفعل من خلال شغف حقيقي لمساعدة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يجعل المكافآت الخارجية أقل تأثيرًا. وقد يتطلب تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات متعددة الأوجه تتجاوز أنظمة المكافأة البسيطة. كما يتضمن إتقان نموذج SCERTS فهم الاحتياجات النمائية المعقدة والأساليب الفردية، والتي قد لا يتم تحفيزها بالكامل من خلال المكافآت الخارجية. وقد يكون التنفيذ الفعال لنموذج SCERTS مجزيًا بطبيعته للمعلمين نظرًا لتأثيره الإيجابي على تنمية الطلاب ورفاهيتهم، مما يوفر رضاً جوهريًا للمعلمين يفوق الحاجة إلى حوافز خارجية (Velasco et al., 2023). وتتفقُ هذه النتيجة مع نتائج دراسة Palinkas et al. (2015) التي أشارت إلى حاجة المعلمين إلى الدعمِ المستمرِ والتطوير المهني لتنفيذِ نموذجِ SCERTS بشكلٍ فعالٍ.

كما أظهرت نتائجَ البحثِ تساوي معلمي الطلبةِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ على اختلافِ جنسهمْ ذكورًا وإناثًا في استجاباتهمْ على مجالاتِ استبانةِ كفايات استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد نموذج SCERTS في التدريس (المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS– اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS– مُعوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS– سُبل/ تعزيز فهم وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS)، ويُعزي الباحثُ السببُ في هذهِ النتيجةِ إلى التدريبِ والتأهيلِ المتساوي الذي يتلقونه في هذا المجال. وقد تكون هناك ثقافة مؤسسية متساوية تدعم التعاطي مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بشكلٍ متساوٍ بين الجنسين، مما ينعكسُ على المعرفةِ والتوجه نحو تطبيق نموذج SCERTS. كما قد يكون بسبب تساوي فرص التدريب والتأهيل والدعم الإداري، والتي قد تؤدي إلى تحقيقِ تساوي في المعرفة والتوجه نحو تطبيق نموذج SCERTS بين المعلمين والمعلمات.

ويعزي الباحث وجود فروق في استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في مجالات (المعرفةُ باستخدامِ نموذج SCERTS– اتجاهُ المعلمين نحو تطبيقِ نموذج SCERTS– سُبل/ تعزيز فهم

وتطبيق المعلمين لنموذج SCERTS)، لصالح المعلمين الذين تدربوا على تطبيق نموذج SCERTS إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا متخصصًا في تطبيق نموذج SCERTS قد يكونون على دراية أكثر بمفاهيمه وطرق تطبيقه، مما يؤدي إلى فهم أفضل واستجابات مختلفة أكثر إيجابية (Yu & Zhu, 2018). وقد يتغير توجه المعلمين الذين تدربوا على نموذج SCERTS نحو تطبيقه بشكل أكثر إيجابية، حيث يتمكنون من رؤية فوائد ونتائج إيجابية أكثر للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Scott, 2015). وقد تكون هناك جهود من الإدارة المدرسية لتشجيع ودعم المعلمين الذين تلقوا التدريب على تطبيق نموذج SCERTS، مما يؤدي إلى تعزيز الفهم والتطبيق الناجح للنموذج.

أوضحتْ النتائجُ أيضًا وجود فروق في استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في مجالِ مُعوقاتُ وتحدياتُ تطبيق نموذج SCERTS، لصالح المعلمين الذين لم يتدربوا على تطبيق نموذج SCERTS. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبًا على تطبيق نموذج SCERTS قد يواجهون صعوبة في فهم مبادئه وتطبيقها بفعالية، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد يفتقرُ المعلمون إلى الدعمِ اللازم والموارد الكافية لتعلمِ وتطبيق نموذج SCERTS، مما قد يجعلهم يواجهون صعوبات في التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. ويمكن أن يكون لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد احتياجات فردية متنوعة، وقد لا يكون النموذج الواحد كافيًا لتلبية احتياجاتهم، مما يزيد من تحدي تطبيق نموذج SCERTS من قبل المعلمين غير المدربين عليه (O'Neill et al., 2010). بالإضافةِ إلى الحاجةِ إلى الموارِدِ والبنيةِ التحتيةِ لإنشاءِ بيئاتٍ تعليميةٍ داعمةٍ تتوافقُ مع مبادئِ نموذجِ SCERTS (Palinkas et al., 2015).

الاستنتاجُ

توفرُ هذه الدراسة الدعم العملي الأساسي للتدخل القائم على نموذج SCERTS لاضطرابِ طيفِ التوحد في البيئةِ السعودية. يؤثرُ مستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام نموذج SCERTS بشكلٍ كبيرٍ على فعاليةِ تدريس الطلاب ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. فالمعلمون الذين يمتلكون مستوى أعلى من المعرفةِ والاتجاهِ الإيجابي نحو نموذج SCERTS يكونوا مجهزين بشكلٍ أفضل لتقديمِ الدعم المستهدف وتلبية الاحتياجات الفريدة للطلابِ ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن خلال دمج مبادئ واستراتيجيات نموذج SCERTS، يمكنُ للمعلمين إنشاء بيئات دراسية شاملة وتسهيل التطوير الشامل للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

التوصيات

على ضوءِ نتائجِ هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١. تحسين مستوى المعرفة بنموذجSCERTS من خلال توفير برامج تدريبية شاملة تركز على الجوانب النظرية والتطبيقية للنموذج، مع توفير فرص لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتطبيق ما تعلموه في بيئة الصف.

٢. استخدام أدوات تقييمية فعالة لقياس مستوى فهم معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لنموذج SCERTS وتحديد احتياجاتهم التدريبية.

٣. توفير الدعم والمتابعة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال جلسات نقاشية وورش عمل لتبادل الخبرات والتغلب على تحديات استخدام نموذج SCERTS.

٤. دمج نموذج SCERTS في المناهج الدراسية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

بحوثُ مستقبليةُ

١. دراسة العواملِ التي تؤثّرُ على تحسين اتجاهاتِ معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد نحوَ نموذجِ SCERTS بشكلٍ أفضلَ.

٢. دراسة تأثير استخدام نموذج SCERTS على ثقة معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في قدراتهم على التدريس.

٣. تطوير أدوات تقييم لقياس مستوى فهم معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لنموذج SCERTS.

٤. دراسة نوعية لتحديد أفضل الطرق لدمج نموذج SCERTS في الممارسات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

٥. دراسة فعالية نموذج SCERTS في تعزيز التواصل الاجتماعي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

المـــراجـــع

الصمادي، أريج إبراهيم؛ والزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٢٠). درجة معرفة معلمي اضطراب طيف التوحد بالممارسات المستندة إلى الأدلة العلمية بالأردن The Degree of Knowledge of Autism Spectrum Disorder Teachers in Evidence-Based Practice in Jordan. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩ (٤) ٥٨ – ٧٨. doi.10.34027/1849-009-004-003

المغاربة، انشراح سالم؛ والحميدان، عمر فندي (٢٠٢٠). كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعّالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات The competencies of teachers of children with autism in effective teaching practices from their point of view in the Hashemite Kingdom of Jordan in light of some variables. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠ (٣٥ الجزء الأول)، ١١٣-١٤٧. doi.10.21608/SERO.2020.97519

سليمان، عبدالرحمن سيد؛ فؤاد، بسمة أسامة السيد؛ وعبد الفتاح، علية مجدي محمود (٢٠٢٢). مقياس SCERTS لتحسين التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٦٩، ١ – ٤٥.

Alnemary, F. (2017). *Knowledge, self-efficacy, use of practices and focus of teaching among teachers of students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia: A cross-sectional study*. [Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles].

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Carson, L., Baker, E., & Munro, N. (2022). A systematic review of interventions for late talkers: intervention approaches, elements, and vocabulary outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology, 31*(6), 2861-2874. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00168

Cartron, G., & Trotman, J. (2022). Time for an individualized approach to first-line management of follicular lymphoma. *Haematologica, 107*(1), 7–18. https://doi.org/10.3324/haematol.2021.278766

Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed)*. SAGE Publications, Inc.

Disley, B., Weston, B., Kolandai-Matchett, K., & Peirce, P. V. (2011). *Evaluation of the use of the Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support (SCERTS) Framework in New Zealand*. Crown Copyright, Ministry of Education. http://hdl.handle.net/2292/45354

Edward, G. (2015). Teachers' knowledge and perceived challenges of teaching children with autism in Tanzanian regular primary schools. *International Journal of Academic Research and Reflection, 3*(5), 36-47.

Fiaz, H., & Rehman, A. U. (2020). Effectiveness of the social communication emotional regulation and transactional support (SCERTS) model based intervention in language development and fostering social communication in children with autism spectrum disorder. ***Journal of Fatima Jinnah Medical University, 14*****(1), 16-18.**

Fontani, S. (2015). The SCERTS System. An integrated approach for the emotional regulation of the student with Autism Spectrum Disorders. ***Italian Journal of Special Education for Inclusion*****, 1, 199-212.**

Hauber, J. A., Mehta, S. S., & Combes, B. H. (2015). The Extent of Autism Knowledge of Novice Alternatively Certified Special Education Teachers in Texas. ***Journal of Special Education Apprenticeship, 4*****(2), n2. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127752.pdf**

Hayes, M. J. (2015). An evaluation of the impacts of the Social Communication Emotional Regulation and Transactional Support (SCERTS®) Model on multidisciplinary collaboration. ***International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 5*****(1), 2411-2415.**

Kent, D. G. (2021). Transactional Support (SCERTS) Model. ***Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*****, 4888-4892.**

Knight, R. (2019). ***The SCERTS model: an exploration of educational psychology practice*** **[Doctoral dissertation, University of Birmingham].**

Lang, F., Schrörs, B., Löwer, M., Türeci, Ö., & Sahin, U. (2022). Identification of neoantigens for individualized therapeutic cancer vaccines. ***Nature reviews Drug discovery, 21*****(4), 261-282. https://doi.org/10.1038/s41573-021-00387-y**

Laurent, A. C., Prizant, B. M., & Gorman, K. S. (2018). Supporting parents to promote emotion regulation abilities in young children with autism spectrum disorders: A SCERTS model perspective. ***Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism*****, 301-320. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90994-3_19**

López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., & Lampropoulos, G. (2022). The Impact of gender on the use of augmented reality and virtual reality in students with ASD. ***Education in the Knowledge Society (EKS)*****, 23. https://doi.org/10.14201/eks.28418**

Love, T. S., Roy, K. R., Gill, M., & Harrell, M. (2022). Examining the influence that safety training format has on educators' perceptions of safer practices in makerspaces and integrated STEM labs. ***Journal of safety research, 82*****, 112-123. https://doi.org/10.1016/j.jsr.2022.05.003**

Mazefsky, C. A., Pelphrey, K. A., & Dahl, R. E. (2012). The need for a broader approach to emotion regulation research in autism. ***Child development perspectives, 6*****(1), 92-97. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00229.x**

Mirenda, P., & Iacono, T. (2009). ***Autism spectrum disorders and AAC*****. Brookes Publishing.**

Morgan, L., Hooker, J. L., Sparapani, N., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2018). Cluster randomized trial of the classroom SCERTS intervention for elementary students with autism spectrum disorder. ***Journal of consulting and clinical psychology, 86*****(7), 631. https://dx.doi.org/10.1037/ccp0000314**

Molteni, P., Guldberg, K., & Logan, N. (2013). Autism and multidisciplinary teamwork through the SCERTS Model. ***British Journal of Special Education, 40*****(3), 137-145.**

O'Neill, J., Bergstrand, L., Bowman, K., Elliott, K., Mavin, L., Stephenson, S., & Wayman, C. (2010). The SCERTS model: Implementation and evaluation in a primary special school. ***Good Autism Practice (GAP), 11*****(1), 7-15.**

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. ***Administration and policy in mental health, 42*****(5), 533–544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y**

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. ***Infants & Young Children, 16*****(4), 296-316.**

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006). ***The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders, Vol. 1*****. Paul H Brookes Publishing.**

Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt, M. M., Mootz, S., Van Leeuwen, E., & Stockmann, L. (2011). Emotion regulation and internalizing symptoms in children with autism spectrum disorders. ***Autism, 15*****(6), 655-670. https://doi.org/10.1177/1362361310366571**

Rubin, E., Prizant, B. M., Laurent, A. C., & Wetherby, A. M. (2013). Social communication, emotional regulation, and transactional support (SCERTS). In ***Interventions for autism spectrum disorders: Translating science into practice*** **(pp. 107-127). New York, NY: Springer New York.**

Rutherford, M., & Johnston, L. (2019). ***An Autism Evidence Based Practice Toolkit for use with the SCERTS™ Assessment and Planning Framework*****. National Autism Implementation Team.**

Scott, J. (2015). SCERTS, the prologue to Prizant's "Uniquely Human". ***Logopedija, 5*****(1), 31-33.**

Sykes, B. L., Verma, A., & Hancock, B. H. (2018). Aligning sampling and case selection in quantitative-qualitative research designs: Establishing generalizability limits in mixed-method studies. ***Ethnography, 19*****(2), 227–253. https://doi.org/10.1177/1466138117725341.**

Van Druten, V. P., Bartels, E. A., Van de Mheen, D., De Vries, E., Kerckhoffs, A. P. M., & Nahar-van Venrooij, L. M. W. (2022). Concepts of health in different contexts: A

scoping review. *BMC Health Serv Res 22, 389*. https://doi.org/10.1186/s12913-022-07702-2

Velasco, I. S., Rosado, A. R., Magaña, D., & Mendoza, E. B. (2023, November 28). Challenges for Teachers in the Classroom with Students with Autism. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/FCT3N

Wagner, L., & Ruch, W. (2022). Assessment of character strengths. In W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, & F. Gander (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Hogrefe.

Walworth, D. D. (2007). The use of music therapy within the SCERTS model for children with autism spectrum disorder. *Journal of Music Therapy, 44*(1), 2-22.

Walworth, D. D., Register, D., & Engel, J. N. (2009). Using the SCERTS model assessment tool to identify music therapy goals for clients with autism spectrum disorder. *Journal of Music Therapy, 46*(3), 204-216. https://doi.org/10.1093/jmt/46.3.204

Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Morgan, L., & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: an RCT. *Pediatrics, 134*(6), 1084–1093. https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.

Yi, J., Kim, W., & Lee, J. (2022). Effectiveness of the SCERTS Model–Based Interventions for Autistic Children: A Systematic Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65*(7), 2662-2676. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00518

Yu, L., & Zhu, X. (2018). Effectiveness of a SCERTS model-based intervention for children with autism spectrum disorder (ASD) in Hong Kong: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3794-3807. https ://doi.org/10.1007/s10803-018-3649-z