جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

# مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك

إعداد

**مشعل عبد الله ناصر الغامدي**
باحث ماجستير – قسم التربية الخاصة
جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

**الدكتور / عبد الله محمد العطوى**
أستاذ التربية الخاصة المساعد
جامعة تبوك – قسم التربية الخاصة – كلية التربية والآداب بالمملكة العربية السعودية
Am_alatawi@ut.edu.sa

تاريخ استلام البحث : ١٤ يوليو ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ٢٦ يوليو ٢٠٢٥م

**مستخلص الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلم من معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد استخدم الباحث استبانة توظيف المعلمين لممارسات دعم السلوك الإيجابي (إعداد الباحث). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاصلين على درجة البكالوريوس والحاصلين على درجة الماجستير من أفراد عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي. و أيضًا عدم وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي بين المجموعات وفقًا لمتغير خبرة المعلم في مجالات تنظيم البيئة الصفية و التعليمات الصفية و تدريس المهارات الاجتماعية و تعزيز السلوكيات المرغوبة وتعميم السلوكيات الإيجابية بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي بين المجموعات وفقًا لمتغير خبرة المعلم عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وذلك في مجال جمع و تحليل البيانات و وسائل الدعم البصري والتلقينات الإيمائية و الدرجة الكلية لممارسات دعم السلوك الإيجابي ولتحديد اتجاه الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ووجد أن هناك الفروق لصالح الأفراد ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات. وأخيرًا عدم وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير درجة التوحد، وأوصت الدراسة الى إعداد برامج تدريبية تهدف الى توعية الآباء والأمهات باستخدام مدخل دعم السلوك الإيجابي مما قد يساهم في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى أبنائهم.

**الكلمات المفتاحية:** ممارسات دعم السلوك الإيجابي، اضطراب طيف التوحد، معلمين الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد.

**The extent to which teachers of students with Autism Spectrum Disorder implement Positive Behavior Support practices in Tabuk.**

**Abstract**

The current study aimed to identify the extent of employing teachers of students with autism spectrum disorder on positive behavior support practices in Tabuk city. The study followed the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (75) teachers of students with autism spectrum disorder. The researcher used a questionnaire on employing teachers on positive behavior support practices (prepared by the researcher). The results of the study showed that there were no statistically significant differences between males and females in the study sample regarding positive behavior support practices. There were also no statistically significant differences between those who obtained a bachelor's degree and those who obtained a master's degree in the study sample regarding positive behavior support practices. There were also no differences in the degree of positive behavior support practices between groups according to the variable of teacher experience in the areas of organizing the classroom environment, classroom instructions, teaching social skills, reinforcing desired behaviors, and generalizing positive behaviors, while the results indicated that there were differences in the degree of positive behavior support practices between groups according to the variable of teacher experience in the areas at a significance level of (0.05). In the field of collecting and analyzing data, visual support methods, gestural prompts, and the total score of positive behavior support practices. To determine the direction of significant differences, the Scheffe test for post-comparisons was used and it was found that there were differences in favor of individuals with more than 10 years of experience. Finally, there were no differences in the score of positive behavior support practices that were attributed to the autism level variable. The study recommended the development of training programs aimed at educating parents using a positive behavior support approach, which may help alleviate the severity of behavioral problems in their children.

**Keywords:** Positive behavior support practices, Autism spectrum disorder, Educators of students with autism spectrum disorder

## أولا : مقدمة الدراسة

لقد حظي اضطراب طيف التوحد بالمملكة العربية السعودية مؤخرا باهتمام كبير من الأخصائيين والباحثين، وقد تجلى هذا الاهتمام في مبادرة صاحب السمو الملكي ولي العهد الأمير محمد بن سلمان بإنشاء برنامج الأمير محمد بن سلمان للتوحد، وافتتاح سبعة مراكز تابعة لمستشفيات القوات المسلحة موزعة جغرافيًا حول المملكة لعلاجه (الذكير،٢٠٢٢)

حيث أصبح في الأونة الأخيرة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة مظهر من مظاهر رقي الأمم وتحضرها، ويعد اضطراب طيف التوحد ( ASD ) أحد الاضطرابات النمائية العصبية ، حيث تميز ببعدين اساسين هما عجز في التواصل الاجتماعي ومحدودية الانماط والأنشطة السلوكية ، أشتمل الاضطراب علي ثلاث مستويات من الشدة تتراوح ما بين البسيط والمتوسط الي الشديد وفقا لمستوي الدعم المطلوب بشرط أن تظهر أعراض الاضطراب خلال فترة النمو المبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي وذلك حسب الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية. (American Psychiatric Association,2013).

وعلى حسب الإحصائية الأخيرة للهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٥هـ بلغ عدد الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ٥٣.٢٨٢ شخصًا مصابًا بالتوحد.

ونظرًا لتزايد أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أصبحت هناك حاجة إلى توفير معلمين مؤهلين وقادرين على التعامل مع هذه الفئة، ويتصفون بالكفايات التدريسية والمعرفية المهارية لينعكس أثرها على مهارات هؤلاء الأطفال، ويعتبر معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية من خلال الفهم التام لخصائص لهؤلاء الأطفال النفسي والسلوكية واحتياجاتهم واهتماماتهم، والتخطيط للأنشطة والأساليب والطرق التدريسية التي تتناسب مع مستوياتهم المختلفة (المغاربة،٢٠٢٠).

كما لوحظ في الأونه الأخيرة أن هناك زيادة مطردة في المشاكل السلوكية ويُعد ذلك من أكثر الأمور التي تسبب قلقا في مجال التعليم؛ كونها لا تؤثر فقط على الطلبة من الناحية الاجتماعية، بل تقف عقبة في طريقهم نحو التعلم الفعال، فضلا عن تأثيراتها الممتدة على أداء المعلمين والمناخ المدرسي بشكل عام (Ogulmus & Vuran, 2016).

دعم السلوك الإيجابي ليس حزمة تدخل حديثة ولا نظرية سلوكية حديثة (Sailor et al., 2008)بل هو ممارسة، وعلم تطبيقي، يستند إلى علم السلوك البشري لمعالجة التحديات والمشكلات السلوكية عن طريق نهج الأنظمة القائمة على السلوك (OSEP , 2010)

دعم السلوك الإيجابي يتم من خلال جعل السلوك غير المناسب أقل فعالية وكفاءة وملاءمة، وزيادة وظائف السلوك المناسب. ويعني بالسلوك الإيجابي، هو كل تلك المهارات التي تزيد من احتمالية النجاح والرضا الشخصي في البيئة الأكاديمية والعملية، والاجتماعية، والترفيهية، والأسرية. ويعنى بالدعم كل تلك الأنظمة والأساليب التي يمكن استخدامها لتعليم وتقوية وتوسيع السلوك الإيجابي، لزيادة فرص إظهار السلوك الإيجابي (Car, et ,2002 al).

إن دعم السلوك الإيجابي ليس مفهوما جديدا، لكنه مهم لتحسين جودة التدخلات السلوكية وتخطيط دعم السلوك لرفع مستوى تعليم وتربية الطلاب من ذوي المشكلات السلوكية. وفي المملكة العربية السعودية، تتطلع إلى أن تكون المدارس أماكن محفزة وداعمة للسلوك الإيجابي. ولكن تفتقر العديد من المدارس إلى القدرة على تحديد واعتماد واستدامة السياسات والممارسات والأنظمة التي تلبي بفعالية وكفاءة احتياجات جميع الطلاب (القحطاني، ٢٠٢٢).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول دعم السلوك الإيجابي وفاعليتها على مستوى المدرسة مثل ودراسة (Rachel et al , 2006) التي تناولت تصميم أنظمة دعم فنية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال بناء ثقافة شاملة في المدرسة باستخدام منهج دعم السلوك الإيجابي وقد تناولت بعض الدراسات برامج دعم السلوك الإيجابي مع أطفال ذوي التوحد، مثل دراسة

(Joseph et al , 2006) الممارسة إحدى العائلات لمنهج دعم السلوك الإيجابي لحالة طفل من ذوي التوحد، ودراسة (Johnson et al, 2006)لبناء خطة استراتيجية للتواصل مع حالات التوحد من خلال السلوك التطبيقي.

ودراسة (Mark, et al , 2005) لتطور تحليل السلوك التطبيقي في علاج حالات، ودراسة (Robinson et al., 2008) للتنبؤ بالنتائج من خلال الاستجابة المبكرة للتدخل السلوكي المكثف لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الأمر الذي دفع الباحث الى التعرف على مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي.

## ثانيا: مشكلة الدراسة

يعاني العديد من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مظاهر سلوكية وخصائص انفعالية مضطربة تؤثر سلبًا على اندماجهم في البيئة التعليمية، وقد استشعرت وزارة التعليم في

المملكة العربية السعودية أهمية التصدي لهذه التحديات، فأوصت في "الدليل التنظيمي للتربية الخاصة" (وزارة التعليم، ١٤٣٦-١٤٣٧هـ) بنشر الوعي ببرنامج دعم السلوك الإيجابي، وتطبيقه داخل بيئات التعليم الخاصة.

وعلى الرغم من أهمية هذا المنحى، تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى ندرة الدراسات التي تناولت توظيف ممارسات دعم السلوك الإيجابي في بدائل التربية الخاصة المختلفة، بالرغم من ثبوت فاعليته في تحسين سلوكيات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. فقد أكد Beqiraj, Denne, Hastings & Paris (٢٠٢٢) على أن تطبيق هذا المنحى يسهم في تحسين التفاعل الصفي وخفض السلوكيات السلبية لدى الطلاب، إلا أن الدراسات في السياق العربي والسعودي لا تزال محدودة.

كما أشار MacDonald & McGill (٢٠١٣) إلى وجود فجوة واضحة في الدراسات التي تستهدف المعلمين تحديدًا، من حيث كفاياتهم وتدريبهم في تطبيق منحى دعم السلوك الإيجابي، رغم أهمية دورهم الأساسي في تنفيذ هذا التوجه. وأوضحت دراستهم كذلك الأثر الإيجابي لهذا المنحى على المعلمين أنفسهم من حيث تحسين المهارات الصفية، وزيادة الثقة بالنفس، وتخفيف الضغوط والانفعالات السلبية المرتبطة بإدارة السلوك.

وفي السياق المحلي، بيّن آل داود والحسين (٢٠١٨) ضعف الوعي بكيفية ممارسة دعم السلوك الإيجابي داخل المدارس السعودية، وندرة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في هذا المجال، وهو ما يستدعي الاستفادة من التجارب العالمية في هذا الشأن.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية، تبيّن أن تطبيق برنامج دعم السلوك الإيجابي لا يزال محدودًا في بيئات التربية الخاصة، وغالبًا ما يتم من خلال جهود فردية أو بطرق جزئية لا ترتقي إلى مستوى الممارسات الفعالة المعتمدة عالميًا. ويرتبط نجاح هذا التطبيق بدرجة كبيرة بمدى وعي معلمي التربية الخاصة وإدراكهم لمنطلقاته وأهدافه.

ومن هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك، وذلك بهدف رصد واقع التطبيق، وتحديد العوامل المرتبطة به، واقتراح سبل تطوير الممارسة التربوية في ضوء نتائجها.

**في ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:**

**السؤال الرئيسي: ما مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية:**

**١- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى متغير جنس المعلم؟**

**٢- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى مستوى تعليم المعلم (بكالوريوس – ماجستير)؟**

**٣- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى عدد سنوات خبرة المعلم؟**

**٤- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى الى مستوى درجة التوحد (بسيط – متوسط- شديد)؟**

## ثالثا: أهداف الدراسة

**تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:**

**ما مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك؟**

**ما الفروق في توظيف هذه الممارسات تبعًا لمتغير جنس المعلم؟**

**ما الفروق في توظيف هذه الممارسات تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة؟**

**ما الفروق في توظيف هذه الممارسات تبعًا لمتغير المستوى التعليمي للمعلم؟**

**ما الفروق في توظيف هذه الممارسات تبعًا لمتغير مستوى الفئة التعليمية للطلبة؟**

## رابعا: أهمية الدراسة

**تنبع أهمية هذه الدراسة من طبيعة موضوعها المتعلق بممارسات دعم السلوك الإيجابي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصة في ظل الحاجة إلى بيئات تعليمية داعمة ومحفزة لهذه الفئة في مدينة تبوك. وتُقسَّم أهمية الدراسة إلى جانبين:**

**أولًا: الأهمية النظرية**

- **تقديم إطار نظري يسلّط الضوء على ممارسات دعم السلوك الإيجابي.**
- **تعزيز وعي معلمي التربية الخاصة بأهمية تطبيق هذه الممارسات لتحسين استجابات الطلبة.**
- **إثراء القاعدة المعرفية المرتبطة بتنفيذ برامج دعم السلوك الإيجابي وفق الأسس العلمية الحديثة.**

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية**

- **دعم المعلمين من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم في مجال السلوك الإيجابي.**
- **المساهمة في تقليص الفجوة بين الممارسات العالمية والمحلية في هذا المجال.**
- **تحسين جودة تنفيذ برامج التدخلات السلوكية داخل الصفوف، بما ينعكس إيجابيًا على تحصيل الطلبة وسلوكهم.**

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: **سوف يقتصر البحث على مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك.**
- الحدود المكانية: **سيتم إجراء البحث في مراكز ومعاهد معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة تبوك.**
- الحدود الزمنية: **تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥ هـ / ٢٠٢٤م.**
- **الحدود البشرية: معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز ومعاهد مدينة تبوك.**

**خامسا: مصطلحات الدراسة:**

**يمكن تحديد المصطلحات الرئيسية في الدراسة الحالية على النحو التالي:**

**اضطراب طيف التوحد** Autism spectrum disorder**:**

**ورد في الإصدار الخامس من دليل التشخيص (DSM-V, 2013) أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي يتسم بوجود أوجه قصور ثابتة ودائمة في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي وذلك في العديد من السياقات الوقفية المختلفة تتضمن أوجه القصور في التبادل الاجتماعي، وسلوكيات التواصل غير اللفظي التي يتم استخدامها في التفاعلات الاجتماعية، وقصورًا في المهارات اللازمة لإقامة التفاعلات والإبقاء عليها وفهمها مع وجود أنماط سلوك أو اهتمامات أو أنشطة مقيدة وتكرارية. (محمد، ٢٠٢٢).**

ويُعرفه الباحث إجرائيا: بأنهم الطلاب المشخصين باضطراب طيف التوحد من قبل مؤسسة رسمية معتمدة في مدينة تبوك.

**دعم السلوك الإيجابي** Positive Behavior Support

**ورد في (OSEP, 2010) أن دعم السلوك الإيجابي بأنه إطارا لتحسين تبني وتطبيق متصل لتدخلات مبنية على الأدلة لتحقيق نتائج أكاديمية وسلوكية مهمة لجميع الطلاب.**

**عرفه هانمان (Heinemann, 2015)دعم السلوك الإيجابي على أنها عملية تجمع بين الممارسات القائمة على الأدلة من تحليل السلوك التطبيقي والتخصصات الأخرى لحل التحديات السلوكية وتحسين الاستقلال والمشاركة وجودة الحياة للأفراد ذوي التحديات السلوكية.**

ويُعرفه الباحث إجرائيا: **بأنه نهج يهدف لتحسين جودة التدخلات السلوكية من خلال دعم السلوكيات الإيجابية لرفع مستوى تعليم وتربية الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد**

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولًا: الإطار النظري:

**كفايات المعلمين** Teachers competencies:

اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في السنوات القليلة الماضية اهتماما كبيراً بإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لوجود فئات من الطلبة لا يستطيع معلمو التعليم العام التعامل معهم. ونظرًا لتنوع هذه الفئات وتعدد تصنيفاتها تعرض معلم الصف العادي لمشكلات لا يستطيع حلها او التحكم بها نظراً لتأهيله وإعداده العادي، ولأن مثل هذه الفئات لها احتياجات وخصائص وامكانيات تختلف عن الطلبة العاديين، ومن ثم كان لا بد من مواجهة هذه الاحتياجات والتعرف على الخصائص المميزة لهذه الفئات، وهذا لا يتم إلا بمحاولة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

وظهرت اتجاهات تطالب بإعداد معلمي التربية الخاصة إعداداً يعتمد على الكفايات المهنية للاعتقاد بوجود علاقة قوية بين التدريب قبل الخدمة والعمل في الميدان، وقد عرف هذا الاتجاه بالتدريب المعتمد على الكفايات التعليمية والمهنية، حيث يركز على تحديد المعارف والمهارات والقدرات العامة المتصلة بالمحاور الرئيسية في العملية التربوية الخاصة، والتي يفترض أن تتوفر لدى المعلم لكي يستطيع تدريب وتربية الطفل المعوق بشكل فاعل (الدهيمات والبستنجي، ٢٠٢٢).

**مفهوم الكفايات المهنية**

عرفها خليفة (٢٠٢١) بأنها إلمام المعلم بقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية تساعده في توجيه سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة.

عرفها العجمي والدوسري (٢٠١٦) بأنها تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لدى المعلم كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقييم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة، وطرق تنفيذها، وطرق التواصل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم.

كما عرفها دهشان (٢٠١٤) بأنها قيام الفرد بالعمل المهني والمهام المهنية التي تطلب منه بطريقة جيدة، وبطريقة تحدد قدرته المهنية ومهاراته في العمل.

عرفها يحيى (٢٠٠٦) بأنها امتلاك المعلم المعرفة العامة، والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى اتقانه لها، والقدرات المطلوبة في العمل، وسلوكه، ومستوى التعلم. وتحدد مجالاتها بكفايات القياس والتشخيص، والكفايات الشخصية، كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها، وكفايات الاتصال بالأهل.

**إعداد معلمين مؤهلين للعمل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:**

لقد أشار كل من مكيوليك ومارتن (McCulloch & Martin , 2011) إلى خطوتين تسهمان في ايجاد المعلمين المؤهلين في هذا المجال، الأولى: هي تحديد إجراءات التدريس لذوي اضطراب طيف التوحد المبنية على الأدلة. فقد نشر المركز الوطني لذوي التوحد الخطوط العريضة لمشروع المعايير الوطنية في عام (٢٠١٠) وهو نقطة انطلاق جديدة، حيث ركزت على (١١) تدخلاً معمولاً به مع ذوي التوحد، تضمنت التدريس العادي، النمذجة، الاستجابة للعلاج، وإدارة السلوك بجميع أساليب تحليل السلوك التطبيقي. والخطوة الثانية: تدريب المعلمين بشكل صحيح من أجل دعم الفريق لتنفيذ هذه التدخلات المتعلقة باضطراب طيف التوحد وبدقة.

معايير اعداد معلمي التربية الخاصة التي تشمل على العديد من المعارف والمهارات التي تساعد معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في مجال التربية الخاصة للنهوض في العملية التعليمية والارتقاء بأداء هم التحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفيما يلي عرض لهذه المعايير كما تضمنها مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ( CEC , 2015 ): –

وهي المعيار الأول: كفايات التقييم والتي تحدد مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة المهارات الخاصة بعملية تقييم وتحديد أهلية الطلبة لتلقي خدمات التربية الخاصة وتقييم الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

اما المعيار الثاني فقد تضمن كفايات البرامج والخدمات والمخرجات والتي تعتمد على امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات والنظريات والكفايات المتعلقة في عملية التدريس وتكييف المناهج للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وبناء برامج تربوية فردية.

واشتمل المعيار الثالث على كفايات العمل الجماعي والتعاون والامتلاك المهارات التواصل والمشورة الجيدة بالإضافة لامتلاك معلمي التربية الخاصة القدرة على العمل الجماعي واشراك أعضاء الفريق في عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم.

واشتمل المعيار الرابع على الكفايات المهنية والبحثية والتي تستند على المعرفة بالحقوق القانونية والمسؤوليات الاخلاقية التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة واستخدام الأساليب التعاونية الاشراك أعضاء الفريق في التخطيط والتنفيذ والتقويم بالإضافة إلى المعرفة بالممارسات التي تساعد في تحسين العملية التعليمية.

والمعيار الخامس والأخير والذي اختص بالكفايات القيادية والسياسات التعليمية، والمتمثل في معرفة معلمين التربية الخاصة معرفة تامة باحتياجات الطلبة ذوي الاعاقة، ومعرفة الممارسات الإدارية المبنية على نظريات الإدارة.

وتماشيا ما مع تم ذكره من اهمية اعداد المعلمين وتزويدهم بالكفايات المهنية، فقد ظهر في العقود الأخيرة دعوات لتقديم خدمات من قبل المعلمين تسهم بشكل ايجابي في تحسين حياة الفرد ذوي الاعاقة ولإعدادهم للحياة بشكل مستقل (Alkali, 2017)

**الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي اضطراب طيف التوحد:**

أشار كل من Lerman, Vorndran, Addison, and Kuhn (٢٠٠٤) إلى مجموعة من الكفايات الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ليؤدوا أدوارهم بكفاءة. وتتضمن هذه الكفايات: الثبات في تطبيق الروتين الصفي ونوع الحث والتلقين والتعليمات والنتائج المترتبة على سلوك الطالب، والإصرار على أهمية تعليم هذه الفئة وتحمل مسؤولية التواصل مع أسرهم ودمجهم في العملية التعليمية، إلى جانب الإبداع في خلق فرص تعلم متنوعة وتحليل السلوكيات وتعديلها بدلاً من مجرد علاجها. كما تشمل المرونة في استخدام أساليب تدريس جديدة، والتنظيم في البيئة الصفية وصياغة الأهداف ومتابعة عمل الفريق، والفطنة والحساسية في فهم الطالب رغم ضعف التواصل اللفظي من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد. وتُختتم الكفايات بمحبة الأطفال، والنشاط والحيوية في العمل، والإيمان العميق بأهمية الرسالة التعليمية والإخلاص في أدائها. كما أشار (Semuyiga , ٢٠١٦) إلى أن كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد تتمثل في معرفة المعلمين للخصائص المحددة حول جميع أنواع الإعاقات ومنهجيات واستراتيجيات التدريس التي من شأنها خلق بيئة محفزة للتعلم. كما أكد (Mastropieri and Scruggs, 2017)إلى ضرورة امتلاك معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد الكفايات التالية: القدرة على التخطيط لتغطية المنهج ومراعاة الفروقات الفردية بين الطلاب ذوي الاعاقة، القدرة على التعرف على طرق التقييم،

القدرة على استخدام معلومات التقييم وتوظيفها بالشكل الصحيح، القدرة على اتخاذ قرارات بشأن الدمج والتخطيط والتدريس وتطوير المناهج.

**الأدوار التي على معلم ذوي اضطراب طيف التوحد أن يؤديها:**

أشار الخطيب (٢٠١٠) إلى أهم الأدوار التي على معلم ذوي اضطراب طيف التوحد إتقانها أثناء تعامله معهم، والتي تعود بأثار إيجابية إذا تمَّ ممارستها بصورة صحيحة، وهذه الأدوار تتمثل: –

للمعلم، أو الأخصائي الدور الأكبر في عملية الملاحظة الدقيقة، والمباشرة للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد لقضائه الساعات الطويلة مع الطفل ذوي التوحد، فهو يساعد بشكل كبير في عملية التشخيص، والتقييم، وتحديد مستوى الأداء الحالي.

يستطيع المعلم قياس الاستجابات التي يظهرها الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تعليمه المهارات، ومن ناحية أخرى فإنَّ المعلم لديه الخبرة الميدانية من خلال التعامل مع هذه الفئة بقياس تحصيل الطفل، وتسجيل تقدمه.

مساهمة المعلم في وضع مكونات المنهاج واختياره، لأنه على إطلاع بطبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد، ويبين نقاط الضعف، والقوة، ومنها ينتقل لبناء الأهداف السلوكية والتربوية في البرنامج العلاجي.

يستطيع المعلم أن يقيس مدى التطور، والتحسن فإنه على تواصل مع أسرته، حيث أنه ينقل خبراته التعليمية، وطرق التدريس التي يستخدمها في الصف إلى المنزل.

ومما سبق يمكن استخلاص انه يجب تبني أنظمة لدعم المعلمين تشمل الإعداد المهني الوظيفي والتدريب المستمر، والمساعدة الفنية؛ حيث تمثل هذه الممارسات أمرًا ضروريًا لتنفيذ دعم السلوك الإيجابي وتحسين نتائج الطلاب.

**دعم السلوك الإيجابي Positive Behavior Support:**

ظهر دعم السلوك الإيجابي في الثمانينيات من القرن العشرين نتيجة التقدم في الخدمات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة؛ كأحد برامج التدخل المبنية على الأدلة القائمة على النظريات المعرفية لإدارة السلوك مثل: تحليل السلوك التطبيقي والنهج القائم على البيانات وتقييم السلوك الوظيفي والتدخل السلوكي متعدد المكونات والملاحظة والتقييم المبني على خطة التدخل باعتبار دعم السلوك الإيجابي إطار يعمل على فهم المشكلات السلوكية وتحليلها وتقييم البيئة

المادية والاجتماعية والتعليمية التي تحدث المشكلات السلوكية فيها. (Iommi, et al., 2016)

**مفهوم دعم السلوك الإيجابي**

يُعرف دعم السلوك الإيجابي (OSEP) بأنه إطار لتحسين تبني وتطبيق متصل لتدخلات مبنية على الأدلة لتحقيق نتائج أكاديمية وسلوكية مهمة لجميع الطلاب.

(Center of Positive Behavioral Intervention and support, 2010)

ويذكر جور وآخرون (Gore, et al., 2013) إن دعم السلوك الإيجابي هو نهج معتمد وقائم على الأدلة يهدف إلى تحسين نوعية حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، لاسيما أولئك الأشخاص ذوو المشكلات السلوكية وكنهج وظيفي.

كما يعرف دعم السلوك الإيجابي على أنه نهج يمزج القيم بين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مع العلم التطبيقي وبين كيفية حدوث التعلم وتغيير السلوك، فالهدف الأسمى لدعم السلوك الإيجابي هو تحسين نوعية الحياة للأفراد ومقدمي الدعم لهم (Alotaibi, 2016,)

وعرفها القحطاني وآبا عود (٢٠٢٢) بأنه نهج استباقي، وإطار عمل ثلاثي المستويات، قائم على مجموعة من البرامج والممارسات والاستراتيجيات المستندة على البيانات والأدلة العلمية. تستخدمه المدارس بهدف وجود مدارس ينجح فيها الطلاب. ويهدف إلى تحسين وتعزيز السلوك الإيجابي، ونمو الطلاب في الأداء الأكاديمي والسلوكي وإنشاء ثقافة مدرسية إيجابية والحفاظ عليها. ويلبي هذا النظام الاحتياجات متعددة المستويات لجميع الطلاب، إضافة إلى الطلاب المعرضين للخطر.

**مستويات دعم السلوك الإيجابي**

وتشير دراسة مصطفى وعلي (٢٠١٣) الى مستويات للدعم النفسي الإيجابي الى ثلاث مستويات، هي:

المستوى الذاتي: يدل على الخبرات الذاتية الإيجابية مثل: الوجود الأفضل جودة الحياة الرضا القناعة الاطمئنان الإشباع. وهذه الخبرات ترتبط بماضي الإنسان فإدراكها، واستشعارها يتطلب استرجاع الخبرات الماضية.

المستوى الشخصي :– يدل على السمات الشخصية الإيجابية مثل: القدرة على الحب والعمل مؤشرا الصحة النفسية، فكلاهما يتطلب توافقا ذاتيا وتكيفا اجتماعيًا مع الآخر، أداء

المهام، الشجاعة، مهارات تكوين علاقات شخصية الحساسية للجمال المثابرة، القدرة على المغفرة، الرؤية المستقبلية الروحانية، والحكمة هذا المستوى يتضح من التعامل مع الآخر.

المستوى الاجتماعي: – يدل هذا المستوى على الفضائل، القيم، الأعراف التي تحرك الفرد نحو مواطنة أفضل مثل الشعور بالمسئولية، القدرة على الرعاية، الإيثار، الاعتدال، الصبر، والعمل الأخلاقي، والقيم هي المحك لهذا المستوى فالمسئولية والرعاية والاحترام ثلاثة عناصر مهمة تسهم في تنمية المواطنة وشخصية الفرد.

وهناك اتفاق بين الباحثين (Sugar, 2002) على أن مدخل دعم السلوك الإيجابي يتكون من ثلاثة مستويات هي: –

- أولاً: مستوى الوقاية الأول وأنظمة الدعم على نطاق المدرسة أو البرنامج أو القاعة وتكون كافية لما يقرب من ٨٠–٨٥٪ من الأفراد.
- ثانياً: مستوى الوقاية الثاني (مجموعة التدخلات الخاصة للأطفال المعرضين للخطر وتكون ضرورية لحوالي من ٥–١٥٪ من الأفراد.
- ثالثاً: مستوى الوقاية الثالث التدخلات الفردية والمكثفة ويحتاج إليها من ١ –٥٪ فقط من الأفراد. وظهرت العديد من البحوث التي تدعم استخدام دعم السلوك الإيجابي (PRS)في بيئات متنوعة ومع فئات أيضا متنوعة، تدعم السلوك الإيجابي لديه بيانات تجريبية توضح فعاليته الفئات الخاصة مثل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة العقلية (Neufeld Law &Lushyn,2014).

**محددات السلوك الإيجابي**

حدد كمال (٢٠١٠) محددات السلوك الإيجابي فيما يلي: –

– العامل الحيوي ويتمثل في العوامل الجينية والوراثية التي تؤثر على اختلاف الأفراد في استعداداتهم ونزعاتهم تجاه الغير.

– العامل الثقافي ويتمثل في انفعال الفرد ودوافعه وتوجهاته وقيمة تتأثر بالثقافة التي يستمدها الفرد فكل مظاهر السلوك والوظائف الاجتماعية تحدد ما يتعلمه الفرد كعضو في جماعة وليس أكثر.

– الخبرات الاجتماعية وتشير إلى تفاعلات الفرد مع العوامل الاجتماعية من حوله من الزملاء، وسائل الإعلام والتي لها دور حاسم في تشكيل استجاباته.

– الإجراءات المعرفية وتشمل الإدراك الحسي للمواقف لدى الفرد والقدرة على رؤية وتقدير المواقف من منظور الآخرين والقدرة على صنع القرار.

– سرعة الاستجابة الشعورية وتتمثل في التأييد العاطفي للآخرين والشعور بالندم.

– الشخصية ومن سماتها التأييد والنزعة الاجتماعية.

– المحددات الوقفية وتتمثل في الضغوط الخارجية والأحداث الاجتماعية والتي تمثل قوة منظمة في ردود الأفعال المؤيدة للمجتمع.

**أهداف دعم السلوك الإيجابي:**

ويحدد إبراهيم (٢٠١٠) أهداف الدعم النفسي الإيجابي في:

إبطال تأثير الأحداث السلبية أو الضاغطة عندما يواجه الفرد ضغوطا نفسية ما يظهر مجموعة من التوافقات السلبية للحدث الصادم.

ليس فقط حل مشاكل الحياة فيهدف الدعم النفسي الإيجابي إلى مساعدة العملاء على حل مشاكلهم من أجل العيش بفعالية، وتطوير الفرص.

التوسيع والبناء: إن الأفراد الذين تسيطر عليهم الانفعالات الإيجابية معظم الوقت، لديهم نموا في الكثير من الأبعاد النفسية الإيجابية، وهذا ما يهدف إليه علم النفس الإيجابي.

١. كما تتمثل أهداف دعم السلوك الإيجابي في
٢. بناء وتطوير بيئات تدعم نتائج التعلم والنتائج الاجتماعية (Trussell, 2008).
٣. منع المشاكل قبل حدوثها (Boyd, 2015).
٤. تصميم خطط دعم السلوك الفردية وتطبيق ممارسات الوقاية التي تستهدف عينة المدرسة بالكامل.
٥. خفض والتخلص من الخطط الإقصائية العقابية التفاعلية في صالح التوجيه الوقائي الاستباقي الخاص ببناء المهارات (Loiselle, etal., 2005).
٦. الارتقاء بالسلوك الإيجابي للأطفال حتى لا يعودوا بحاجة الارتقاء بالسلوك الإيجابي للأطفال حتى لا يعودوا بحاجة إلى السلوك المشكل لتحقيق رغباتهم والتغلب على ظروف حياتهم (فاينمان وآخرون، ٢٠١١).
٧. تحسين نوعية حياة الفرد من خلال إحداث تغيير إيجابي ملحوظ في سلوكه (Turnus, 2008, Car, et al., 2002)

**أهمية دعم السلوك الإيجابي:**

**وقد أشار إدريس وآخرون (٢٠١٣) إلى أن أهمية دعم السلوك الإيجابي في المدارس يتمثل بما يأتي:**

١. **زيادة نسبة انتشار السلوكيات الإيجابية وخفض السلوكيات السلبية.**
٢. **رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب.**
٣. **شعور المستهدفين بالرضا والإنجاز.**
٤. **غرس القيم الإيجابية التي تعود بالنفع على الفرد والمجتمع.**
٥. **يولد التعزيز شعورًا إيجابيًا عند الطالب، ويعمل على تثبيت السلوك المناسب واستمراره.**

**يشير كأفيون وآخرون (Cavioni, et al, 2017) إلى أنه ترجع أهمية التركيز على دعم السلوكي أنها وسيلة لضمان تحقيق الدمج الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي المشكلات السلوكية.**

**وتشير الدراسات العلمية الى فاعلية دعم السلوك الإيجابي وأهميته في مجالات عدة، ودوره في إضفاء مناخ تعليمي إيجابي في المدارس وتقليل المشكلات السلوكية، وزيادة السلوكيات المرغوبة، وتقليل سلوك غير المرغوبة، وتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتعزيز العلاقات الإيجابية والودية والقائمة على المودة والثقة، وزيادة المهارات الاجتماعية، وتقليل انقطاع الطلبة عن الدراسة ( Bradshaw, Waasdorp & Leaf ,2012)**

**استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي:**

**فقد أشار فلويك ويدرسون (٢٠١٣) إلى الاستراتيجيات التالية للتحقيق دعم السلوك الإيجابي: –**

١. **صياغة القوانين والتعليمات الصفية والمدرسية بطريقة إيجابية وبسيطة وواضحة، ويتم إيصالها للطلبة وتوضيحها لهم.**
٢. **نمذجة السلوكيات المقبولة التي تلبي هذه التوقعات في مرافق المدرسة المختلفة (على سبيل المثال، في الفصول الدراسية، والكافيتريا، والساحة الخارجية، وما إلى ذلك).**
٣. **استخدام التعزيز المنتظم والمنسق، بأشكاله المتنوعة.**
٤. **تهيئة مناخ مدرسي إيجابي يقوم على الاحترام والثقة والمودة بين الطلبة والكوادر العاملة.**
٥. **تنفيذ عواقب ثابتة وعادلة وقائمة على الأدلة إذا لم يلتزم الطالب بالتوقعات السلوكية.**

**٦. تقييم السلوك الوظيفي (FBA) لتحديد الأحداث التي تسبق سلوك المشكلة وتتبعه، والتي يتم استخدامها بعد ذلك في إنشاء خطة سلوك فردية.**

**٧. الإرشاد النفسي الفردي للمشكلات التي يواجها الطالب.**

**٨. إحالة الطالب إلى بدائل تربوية أخرى كالصف الخاص لتوفير دعم مكتف وإضافي.**

**٩. إشراك الأسرة في خطة تعديل السلوك.**

**وقد أشار هينمان وآخرون (Hieneman, etal., 2005) إلى أن استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي تتضمن ما يأتي:**

**الاستراتيجية الأولى:** تأتي ضمن تطبيق إطار دعم السلوك الإيجابي، فإن الخطوة الأولى لتنفيذه على مستوى الغرفة الصفية هي التنبؤ بالسلوك، وذلك من خلال فهم من، وماذا ومتى، وأين، ولماذا تحدث السلوكيات المشكلة وغير المناسبة في الغرفة الصفية، فعلى سبيل المثال قد يحتاج الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد إلى المزيد من التذكير عندما تكون هناك أي تغيير.

**الاستراتيجية الثانية:** – تعتمد هذه الاستراتيجية على البيئة التعليمة والمادية، وذلك بتوفير بيئة تعليمية آمنة معززة للسلوك الإيجابي وتعديل البيئة لتناسب الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد، وذلك لمنع حدوث السلوكيات المشكلة غير المناسبة، والعمل على تطوير أبسط الاستراتيجيات الوقائية المناسبة الممكنة لتسهيل عملية التعلم لجميع الطلاب من دون أية مشكلات تعيق عملية التعلم.

**الاستراتيجية الثالثة:** – في هذه الاستراتيجية يتم التنفيذ الفعلي للإجراءات الروتينية في غرفة الصف الدراسي مع التركيز على سلوكيات الطالب، إذ يعد الروتين والبيئة التعليمية المناسبة مهمة، وذلك لزيادة احتمالية اتباع الإجراءات التي يمكن من أجلها تحقيق أقصى درجة من التعلم، وإن تعلم السلوك المناسب المتوقع من الطالب يهدف إلى تعميم ذلك مع بقية السلوكيات مع توقع ردود فعل إيجابية مناسبة.

**الاستراتيجية الرابعة:** – تتضمن الخطوة الأخيرة من استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي تقييم الإجراءات والبيئة المادية، إذ أثبتت من حيث الفاعلية في تقليل السلوك المشكل وغير المناسب وذلك من خلال تحديد الأهداف والنتائج. وقد تم رصدها في معايير التقييم، فمن الممكن تطوير طرق بسيطة وفعالة لتتبع الأداء السلوكي للطلاب، بالإضافة إلى ذلك، فإن مشاركة الأهداف ومراقبة التقدم مع الطلاب يعزز ثقتهم بأنفسهم ويشعروا بالفجر بالأداء والنجاح.

**آلية تنفيذ دعم السلوك الإيجابي**

**ذكر رايلستون (Raulston ,2016) أن تطبيق دعم السلوك الإيجابي يتم على ثلاث مراحل تتم المرحلة الأولى على مستوى المدرسة لجميع الطلاب، وتتم المرحلة الثانية للطلبة الذين لا يستجيبون للمرحلة السابقة لكنهم لا يحتاجون إلى دعم فردي، أما المرحلة الثالثة والأخيرة فإنها تقدم دعما فرديا للطلبة الذين يظهرون أنماطاً ثابتة من المشكلات السلوكية.**

**ولتحقيق الهدف في تنفيذ دعم السلوك الإيجابي الذي يتم على مستوى المدرسة يجب أن يتوفر الوقت والموارد، ولا تعني الجاهزية الالتزام على مستوى واحد دون غيره، بل على جميع المستويات؛ حيث يشمل ذلك الالتزام في التمويل، والالتزام بالثبات، قد يكون هذا الالتزام تحديًا عند بداية التنفيذ في بعض الأحيان؛ حيث يتحول التركيز عادة إلى تنفيذ البرامج ومدى وصول البرامج، عوضًا من تطوير البنية التحتية واستدامتها (Bradshaw & Pas, 2011)**

**وتشير المراجع الحديثة إلى أن أهم العناصر في مجال تنفيذ برنامج دعم السلوك الإيجابي هو موضوع الممارسات القائمة على الأدلة؛ حيث يركز برنامج دعم السلوك الإيجابي على استخدام الممارسات التي أثبتت فعاليتها الدراسات العلمية (Gagnon, et al., 2020).**

**وقد ذكر راي لستون (Roulston, 2016) أن اختيار الممارسات الجيدة والمناسبة يلعب دورا رئيسًا في تركيز الدعم، إضافة إلى خلق بيئة تعليمية إيجابية؛ لإبقاء الطلاب مشاركين في المهمة، وتعليم السلوكيات الصحيحة للطلاب الذين يحتاجون إلى الدعم.**

**وقد ذكر دوكان (Duncan, 2019 ) أن من أهم الممارسات الجديدة المبنية على الأدلة في مجال دعم السلوك الإيجابي إرساء القوانين ووضع توقعات وقواعد سلوكية.**

**يجب التعامل مع توقعات السلوك المناسب بنفس الطريقة والأهمية التي يتعامل بها مع المهمات الأكاديمية، إضافة إلى وجود توقعات عامة وواسعة منشورة في الصفوف ومرافق المدرسة، يتم التعبير عنها بشكل إيجابي؛ وتُدرّس بشكل استباقي لجميع الطلاب في بداية كل عام دراسي قبل أن يقوم الطلاب ببناء أنماط لمشكلات السلوكية. كما إن تطوير تنفيذ دعم السلوك الإيجابي يجب أن يشمل عملية تقييم ومراقبة مستمرة، وإجراء تقييم للسلوك الوظيفي (Horner, et al., 2018).**

**أساليب دعم السلوك الإيجابي**

١- التعزيز الإيجابي **Positive Reinforcement**

**عرف غبريال (٢٠١٧) التعزيز بوصفه مكافأة الطالب ماديا أو معنويا على السلوك الإيجابي الذي قام بتأديته مما يعزز هذا السلوك لديه ويحفزه إلى تكراره في مواقف مماثلة، ويتمثل التعزيز الإيجابي في إعطاء الطالب الهدايا كالألعاب والطعام أو الثناء والتشجيع.**

٢- التعزيز بالاقتصاد الرمزي **Token Economy**

**هذا الأسلوب أحد أنواع التعزيز الذي يكون عبر إعطاء ملصقات أو رموز معينة بعد تعلم الطالب لمهارات وخبرات تزيد من احتمالية حدوث السلوك المستهدف ( Adibsereshki et al., 2015)**

٣- انظمة التعزيز الجماعي **Social reinforcement**

**هذا الأسلوب يهدف إلى تعزيز السلوك المستهدف لدى مجموعة صغيرة من الطلبة في ذات الوقت، وتكون المعززات الاجتماعية مثلا المديح والثناء ولفت الانتباه والتربيت على الطالب أو الابتسامة أو إماءة الموافقة أمام الآخرين أكثر فعالية من المعززات الأخرى كالطعام والشراب والألعاب لرفع الثقة وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي .(Adibsereshki,etal.2015)**

٤- التعزيز التفاضلي **Differential Reinforcement**

**وعرف بيروتي وحمدي (٢٠١٢) التعزيز التفاضلي بأنه تعزيز السلوك دون آخر حيث يعتمد التعزيز التفاضلي على أن الطالب يقوم بتمييز سلوك معين والاستجابة له من السلوك الآخر، ومن أنواعه التعزيز التفاضلي للسلوكيات البديلة أو المتناقضة، التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي (بيروتي وحمدي، ٢٠١٢).**

٥- الاطفاء **Extinction**

**هذا الأسلوب يقوم على التوقف عن خفض سلوك معين لفترة زمنية محددة بحيث يتم الثناء على الطالب عندما يلاحظ عدم الالتفات إليه أثناء قيامه بالسلوك السلبي. (غبريال, ٢٠١٧).**

٦- النمذجة **Modeling**

**هذا الأسلوب يتم فيه اكتساب السلوكيات الإيجابية نتيجة ملاحظة الآخرين ومحاكات تصرفاتهم عن طريق التعلم بالملاحظة والتقليد ثم يطلب من المتعلم تأدية ما قام به المنمذج سواء أكان النموذج حيا أو على شكل قصص تخيلية أو صور يتم مشاهدتها افتراضيا ثم يُقتدى بالسلوكيات التي لوحظت بصورة قصدية (عياد وآخرون، ٢٠٢٠).**

٧- التعاقد السلوكي المشروط **Contingency Behavioral Contracting**

**يهدف أسلوب التعاقد السلوكي إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية بأسلوب التعزيز الإيجابي في تنظيم الطالب لسلوكياته ذاتيا دون الحاجة إلى توجيه مباشر من المعلم حسب الشروط المتفق عليها في العقد، لكون العقد يحتوي على قائمة بالأنشطة المطلوب تأديتها بمعايير محددة مثل متى ستؤدى هذه الأنشطة، وما هي الشروط الواجب توافرها لتأديتها، والمكافأة التي سيتم تعزيز الطالب بها بعد تحقيق هذه الشروط في نهاية مدة العقد (بنيان، ٢٠١٨).**

٨- ادارة الذات **Self- Management**

**هذه الاستراتيجية تفيد أن يقوم الطالب باختيار المعززات المفضلة له بعد تطبيق أدائه لسلوكه وتحقيق المعايير المطلوبة لذلك، مثال إذا كان الطالب لم يؤد سلوك سلبي معين لمدة ٣٠ دقيقة ويراقب ذاته ثلاث مرات خلال كل عشرة دقائق يعطى حينها المعززات ويختار معزز بنفسه منيب وآخرون، ٢٠١٤).**

٩- مبدأ بريماك **Premark**

**هذا الأسلوب متعارف عليه في استخدامات الحياة اليومية بشكل عام ويعرف بقانون الجدّة أي يتم الاتفاق وديا على أنه لا يؤدي الطالب النشاط المرغوب فيه إلا بعد إنجاز النشاط المطلوب منه والذي قد لا يقوم بتأديته إلا نادرا، فمثلا يسمح المعلم للطلبة بقضاء الوقت بالمرح بعد إكمال جمل المفردات اللغوية، كما يطلب المعلم من الطالب بالاتفاق إكمال الأنشطة الصفية قبل الشروع في الأعمال الفنية (شرمانا وهالة، ٢٠١٩).**

**تأثير دعم السلوك الإيجابي على الأداء السلوكي**

**التقليل من استخدام الأساليب العقابية والإقصاء، كوسيلة للحد من السلوكيات السلبية من أكثر الأهداف المهمة التي يطمح لها مؤيدو دعم السلوك الإيجابي، حيث لم تشر أية دراسة إلى فاعلية الأساليب العقابية في التقليل من سلوكيات الطلبة السلبية، بل على العكس تعد**

الأساليب العقابية عوامل خطر تزيد من تفاقم السلوكيات السلبية على المدى البعيد، وتؤثر سلباً على علاقات الطالب الاجتماعية، وتعيقة عن إكمال تعليمه الأكاديمي.
( McIntosh, Filter, Bennett, Ryan & Sugar, 2010)

وبدلاً من ذلك تعنى ممارسات دعم السلوك الإيجابي بتعليم الطلبة بالتوقعات السلوكية والمهارات الاجتماعية، ومكافأتهم عند التزامهم بها. وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة، وتحسين علاقتهم بمعلميهم، وشيوع الاحترام المتبادل (Martin, 2013).

وقد ذكر الجوزاين ودونيك وسميث (٢٠١٥) أن التنفيذ عالي الجودة لدعم السلوك الإيجابي يحدث تغييرات إيجابية في مختلف المجالات، بما في ذلك خفض الإحالات التأديبية، وخفض معدل تكرار الطلاب لانتهاكات القواعد، وتقليل أعداد الطلبة الذين يحتاجون لدعم سلوكي مكثف، والأهم من ذلك الحد الحاجة إلى استخدام القيود الجسدية، أو الاستبعاد الإقصائية خارج المدرسة.

**ثانيا: اضطراب طيف التوحد** Autism spectrum disorder:

**مفهوم اضطراب طيف التوحد**

عرفته منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٣) بأنها مجموعة من الاعتلالات المتنوعة التي تتصف ببعض الصعوبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل ولهذه الاعتلالات سمات أخرى تتمثل في أنماط لا نموذجية من الأنشطة والسلوكيات مثل صعوبة الانتقال من نشاط إلى آخر والاستغراق في التفاصيل وردود الفعل غير الاعتيادية على الأحاسيس.

عرفته سيلفيا (Silvia,2023) بأنه اضطراب نمائي عصبي يتم تشخيصه من خلال أعراض وسمات وخصائص تتمثل في القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع وجود سلوكيات نمطية متكررة.

كما عرفه الشخص (٢٠١٣) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي شديد يشمل مختلف الجوانب النمائية للطفل، ويحدث خلال الثالث سنوات الأولى من عمره، ويتضمن مشكلات في عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومشكلات التفاعل الاجتماعي، والمشكلات تتعلق بالسلوكيات النمطية والإصرار على ثبات البيئة، والمشكلات الخاصة بالحركة والإدراك الحسي سمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأوجه القصور لديهم.

كما عرفه الزريقات (٢٠٢٠) اضطراب طيف التوحد هو اضطراب في النمو يؤثر سلباً على التواصل والسلوك مما يؤدي إلى تغيرات في شدته، ويتميز بالصعوبة المستمرة أو عدم القدرة على التفاعلات الاجتماعية والفوائد المحدودة والسلوكيات المتكررة، ويختلف تأثير الاضطراب وشدة الأعراض التي تؤثر على قدرة الشخص على الأداء في المدرسة أو العمل في مجالات الحياة الأخرى من شخص لآخر، تختلف شدة الاضطراب من خفيفة إلى شديدة اعتمادا على مستوى الدعم والحاجة إلى التشخيص في مرحلة الطفولة، ومنذ الولادة وحتى عمر ٨ سنوات.

**مشكلات الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد:**

يتفق معظم الباحثين بأن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ثلاث مشكلات رئيسية:

١. ضعف القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية.
٢. ضعف القدرة على الاتصال اللفظي.
٣. ج- الاهتمامات والنشاطات المحدودة والسلوكيات النمطية المتكررة.

**١- ضعف القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية**

يتصف الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد بالعزلة، وفقدان القدرة على الاستجابة للآخرين، حيث يبدو أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يعيشون مع أنفسهم دون أن يعيروا أي انتباه لوجود الآخرين أو عدم وجودهم. ففي حالة وجود الناس بالقرب منهم فقد يعاملوا هؤلاء الأطفال باعتبارهم أشياء وليسوا بشراً. فقد نجد أحد هؤلاء الأطفال يتعامل مع أي جزء من جسم الفرد الآخر كأنه لعبة أو وسيلة يستخدمها دون أن يتفاعل مع هذا الشخص مطلقا (Brandi, 2004).

**٢- ضعف القدرة على الاتصال اللفظي**

يتصف الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بالبطء في النمو اللغوي بشكل عام، ويمكن ملاحظة ذلك في مراحل الطفولة المبكرة، كما أنهم يتأخرون في النطق واكتساب اللغة وتشيع بينهم صعوبات الكلام، ومفرداتهم قليلة وتعتبر بسيطة ولا تتناسب مع عمرهم الزمني (سليمان, ٢٠٠١). ويفشل نصف هؤلاء الأطفال في تعلم الكلام فشلاً تاماً في حين يطور آخرون نمطاً خاصاً من الكلام يسمى المصاداة (Echolalia) أي أن كلامهم يكون صدى للكلمات التي يسمعونها. (الشخص، مرسي، ٢٠١٦).

**٣-الاهتمامات والنشاطات المحدودة والسلوكيات النمطية المتكررة**

**يظهر الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد سلوكًا نمطيًا في التعامل مع الأشياء يتصف بالتكرار وخاصة أثناء اللعب ببعض الأدوات كتحريك جسم ما بشكل معين وبتكرار دائم ودون توقف أو شعور بالملل أو التعب (صندقلي، ٢٠١٢). وهناك مجموعة من الأعراض الدالة على قصور الأنشطة وغياب الاهتمامات لدى الطفل التوحدي والتي تتمثل في:**

١. **الاندماج في حركات نمطية قوية.**
٢. **الاندماج في التعامل مع بعض الأشياء أو الأدوات.**
٣. **استجابات سلوكية شديدة العنف لأي تغيير في البيئة المحيطة.**
٤. **التعرض لثورات من الغضب، أو العنف، أو إيذاء الذات، أو الغير.**
٥. **الالتزام أو التمسك الشديد بالروتين اليومي.**
٦. **قصور أو نقص ملحوظ في الاهتمامات والأنشطة التي يندمج فيها مع أقرانه العاديين**
٧. **(عودة، ٢٠١٥).**

## الدراسات السابقة

**يستعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتعرف على أهدافها ونتائجها التي يمكن أن ترتبط بنتائج الدراسة الحالية وسوف يتم تقديم الدراسات السابقة بتسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم وذلك وفق الآتي:**

**Auld (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في تمكينهم من تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي في البيئات التعليمية العامة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٧) معلمين ما قبل الخدمة، وتم استخدام الملاحظة المباشرة ومقاييس السلوك للتحقق من مدى استخدام استراتيجيات PBS. توصلت النتائج إلى أن الإعداد المسبق للمعلمين يساهم بشكل ملحوظ في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلاب، وزيادة استخدام التعزيز الإيجابي.**

**حسيب (٢٠١٤) أجرى دراسة تجريبية هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي في تنمية مهارات المعلمين في التعامل مع السلوكيات السلبية لدى الطلبة ذوي الإعاقة. تكونت العينة من معلمين في إحدى المدارس المتخصصة، واشتمل البرنامج على ورش تدريبية مكثفة. أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في أداء المعلمين بعد**

البرنامج، وزيادة قدرتهم على استخدام استراتيجيات التدعيم الإيجابي، مما انعكس على انخفاض معدلات السلوكيات السلبية لدى الطلاب.

Phillips (٢٠١٤) أجرت دراسة لفحص تصورات المعلمين حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي في المدارس العامة، وشملت العينة (١٦٢) معلمًا ومعلمة من المراحل الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث مزيجًا من الاستبانة والمقابلات الفردية. أشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين يمتلكون وعيًا إيجابيًا حول أهمية PBS، لكنهم عبروا عن حاجتهم للتدريب المنظم والتوجيه المستمر لضمان التطبيق الفعال. كما أظهرت الدراسة أن البيئة المدرسية الداعمة تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز استخدام هذه الممارسات.

Hansen Labat & Labat (٢٠١٤) تناولت هذه الدراسة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو دعم السلوك الإيجابي وبين مدى تطبيقهم لتلك الممارسات داخل الفصول الدراسية. أجريت الدراسة على معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وبيّنت النتائج أن المعلمين ذوي الاتجاهات الإيجابية كانوا أكثر استخدامًا لاستراتيجيات PBS مقارنة بزملائهم ممن لديهم اتجاهات سلبية. وأكد الباحثان على أهمية بناء اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من خلال التدريب والدعم الإداري.

Fallon, O'Keeffe, Gage & Sugai (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات المعلمين نحو دعم السلوك الإيجابي للطلبة ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية. تكونت العينة من (٩١) معلمًا في مدارس أمريكية متنوعة. اعتمد الباحثون على استبيانات لقياس التصورات، وخلصت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين يؤمنون بفعالية PBS في تقليل المشكلات السلوكية وتعزيز التفاعل الصفي، إلا أنهم أشاروا إلى معوقات في التطبيق العملي مثل ضيق الوقت، وعدم كفاية التدريب المستمر.

العشري (٢٠١٨) أجرت دراسة شبه تجريبية للتحقق من فاعلية برنامج قائم على دعم السلوك الإيجابي في تحسين أداء طالبات معلمات رياض الأطفال في التعامل مع مشكلات السلوك داخل الصف. ضمت العينة (٥٠) طالبة معلمة من جامعة الأزهر في مصر، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في أداء المجموعة التجريبية في تطبيق استراتيجيات PBS، مع انخفاض في معدلات السلوكيات غير المقبولة داخل الصف، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين هذه البرامج في تدريب المعلمين.

آل داود (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات العاملين بالمدارس نحو تطبيق دعم السلوك الإيجابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديد الفروق وفقًا لمتغيرات الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة. شملت العينة (٢٧٥) من العاملين بالمدارس، وكان المعلمون ضمن العينة الأساسية. أظهرت النتائج أن الاتجاهات العامة نحو PBS كانت إيجابية بدرجة كبيرة، إلا أن وجود معوقات مثل كثافة الطلاب، ونقص التدريب، أثّر على مستوى التطبيق. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة.

Mahon et al. (٢٠٢١) نفذ الباحثون مراجعة منهجية لعدد من الدراسات حول استراتيجيات تدريب المعلمين على ممارسات دعم السلوك الإيجابي. شملت العينة النهائية ١٣٥٢ فردًا، معظمهم من المعلمين في مختلف البيئات التعليمية. توصلت المراجعة إلى أن استخدام التغذية الراجعة المباشرة والدعم العملي أثناء المواقف التعليمية كان أكثر فاعلية في تحسين أداء المعلمين مقارنة بالشرح النظري أو المحاضرات العامة. وأوصت المراجعة بأهمية تطوير نماذج تدريب تعتمد على التفاعل والتطبيق العملي داخل البيئة الصفية.

الطوافرة (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لممارسات دعم السلوك الإيجابي في الأردن، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في التطبيق وفقًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. تكونت العينة من (٧٠) معلمًا ومعلمة يعملون في غرف المصادر. أظهرت النتائج أن درجة التطبيق كانت مرتفعة بشكل عام، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرات السابقة. كما أوصت الدراسة بضرورة دعم هذه الممارسات من خلال برامج تدريبية مستمرة.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق من دراسات وأبحاث تناولت موضوعات متعلقة بالدراسة الحالية، سيتم التعقيب عليها وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وفق المحاور التالية:

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة تتجلى في التأكيد على الدور المحوري للمعلم في إنجاح تطبيق ممارسات دعم السلوك الإيجابي (PBS)، حيث اتفقت معظم الدراسات – مثل Auld (٢٠٠٦) وحسيب (٢٠١٤) وآل داود (٢٠١٨) – على أن إعداد المعلمين وتدريبهم المسبق يمثلان عنصرًا أساسياً في فاعلية تنفيذ هذه الممارسات داخل الصف. كما أشارت دراسات مثل

Phillips (٢٠١٤) وFallon et al. (٢٠١٥) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى بعض المعلمين تجاه هذه الممارسات، رغم وجود تحديات تتعلق بالخبرة والمعرفة والموارد المتاحة. كما اتفقت الدراسات أيضًا، مثل Mahon et al. (٢٠٢١) والطوافرة (٢٠٢٣)، على أهمية وجود إطار منهجي لتقييم الأداء الفعلي للمعلمين في هذا الجانب، مما يعكس اتساقًا بين الدراسات العربية والأجنبية في أهمية الممارسات المستندة إلى الأدلة ( evidence-based practices).

أما أوجه الاختلاف، فقد برزت في الفئات المستهدفة أو البيئات التعليمية. فبعض الدراسات مثل العشري (٢٠١٨) ركزت على معلمات ما قبل الخدمة، في حين تناولت دراسات مثل الطوافرة (٢٠٢٣) معلمي غرف المصادر، بينما اتجهت دراسات أخرى مثل Phillips (٢٠١٤) وHansen Labat & Labat (٢٠١٤) إلى دراسة الاتجاهات دون الربط المباشر بدرجة التطبيق الواقعي. كذلك، اختلفت الدراسات في أدوات القياس والمنهجيات، حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج الكمي، فيما استخدمت أخرى مراجعات منهجية أو مزيجًا من المناهج.

ومن حيث السياق الثقافي والتربوي، ركزت الدراسات الأجنبية على سياقات تعليمية غربية متقدمة، مما يُبرز الحاجة إلى دراسات محلية تتناول خصائص البيئة التعليمية السعودية، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال سد هذه الفجوة.

### أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- ساعدت في بناء الإطار النظري لموضوع دعم السلوك الإيجابي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ساهمت في صياغة أهداف وتساؤلات الدراسة بشكل أكثر دقة، خاصة المتعلقة بمتغيرات: الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، ومستوى الفئة.
- أظهرت وجود فجوة بحثية في البيئة التعليمية السعودية تتعلق بمدى تطبيق هذه الممارسات، مما دعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة.
- وفّرت نماذج وأمثلة لأدوات قياس يمكن الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة (الاستبانة).
- ساعدت في تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بدعم السلوك الإيجابي وأساليب تطبيقه.

- مكّنت الباحث من مقارنة النتائج لاحقًا وتحليل مدى توافق أو اختلاف نتائج دراسته مع الأدبيات السابقة.
- كشفت عن أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون، مما أعان على صياغة التوصيات وتفسير النتائج.

## إجراءات بناء أدوات البحث وتطبيقاتها

### منهج الدراسة

البحث الحالي يستهدف التعرف على مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك، لذا فإن من المناسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعني بدراسة الواقع المعاصر، حيث إن مجال البحث يدور حول تحديد ووصف لموقف راهن وتوضيح جوانبه

### مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يتكون من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس ومعاهد مدينة تبوك خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٤م.

عينة الدراسة

١- العينة الاستطلاعية: -

تكونت العينة من (٤٢) معلم ومعلمة بغرض تقنين أداة الدراسة والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الفعلية.

٢- العينة الفعلية: -

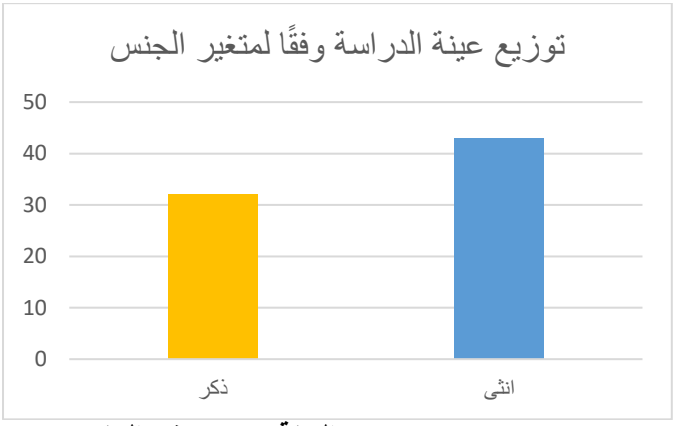
قام الباحث بإعداد الاستبانة وإرسال الرابط الإليكتروني وقد أجاب على الرابط (٧٥) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة

- توزيع عينة الدراسة وفقًا للجنس

جدول (١)
توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| انثى | ٤٣ | ٥٧٪ |
| ذكر | ٣٢ | ٤٣٪ |
| المجموع | ٧٥ | ١٠٠٪ |




**رسم توضيحي (١) توزيع العينة حسب متغير الجنس**

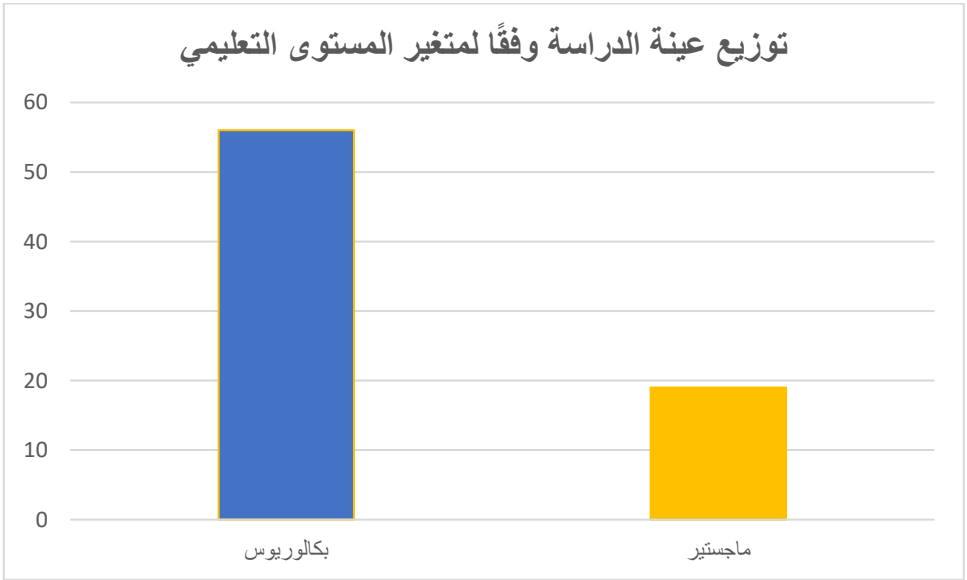
**يتضح من جدول (١) أن هناك (٥٧٪) من افراد العينة من معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بينما (٤٣٪) من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.**

- **توزيع عينة البحث وفقًا المستوى التعليمي**

**جدول (٢)**

**توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير المستوى التعليمي**

| المستوى التعليمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٥٦ | ٧٥٪ |
| ماجستير | ١٩ | ٢٥٪ |
| المجموع | ٧٥ | ١٠٠٪ |




**رسم توضيحي (٢) توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي**

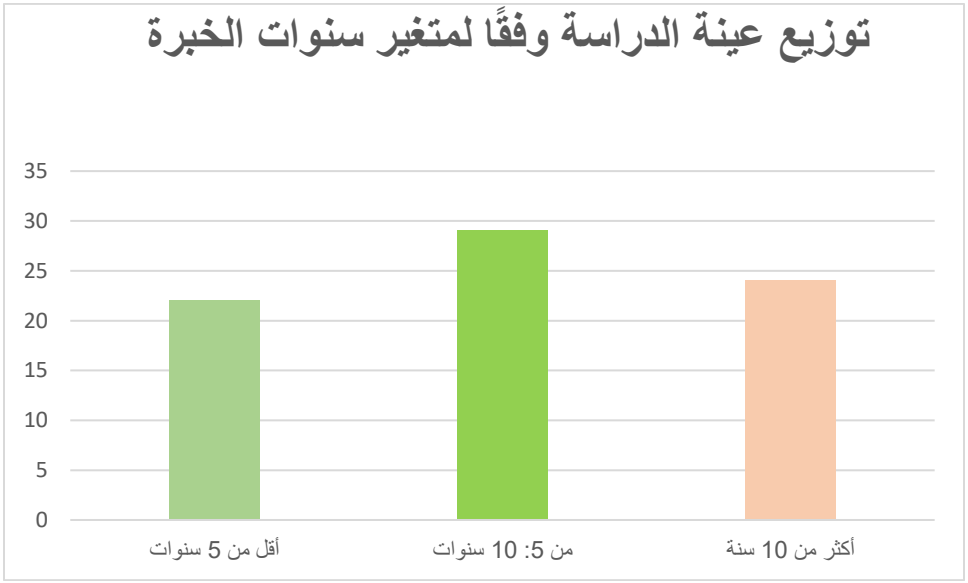
**يتضح من جدول (٢) أن هناك (٧٥٪) من افراد العينة من الحاصلين على درجة البكالوريوس بينما (٢٥٪) من الحاصلين على درجة الماجستير.**

- **توزيع عينة الدراسة وفقًا لسنوات الخبرة**

**جدول (٣)**

**توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من ٥ سنوات | ٢٢ | ٢٩٪ |
| من ٥: ١٠ سنوات | ٢٩ | ٣٩٪ |
| أكثر من ١٠ سنة | ٢٤ | ٣٢٪ |
| المجموع | ٧٥ | ١٠٠٪ |




**رسم توضيحي (٣) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة**

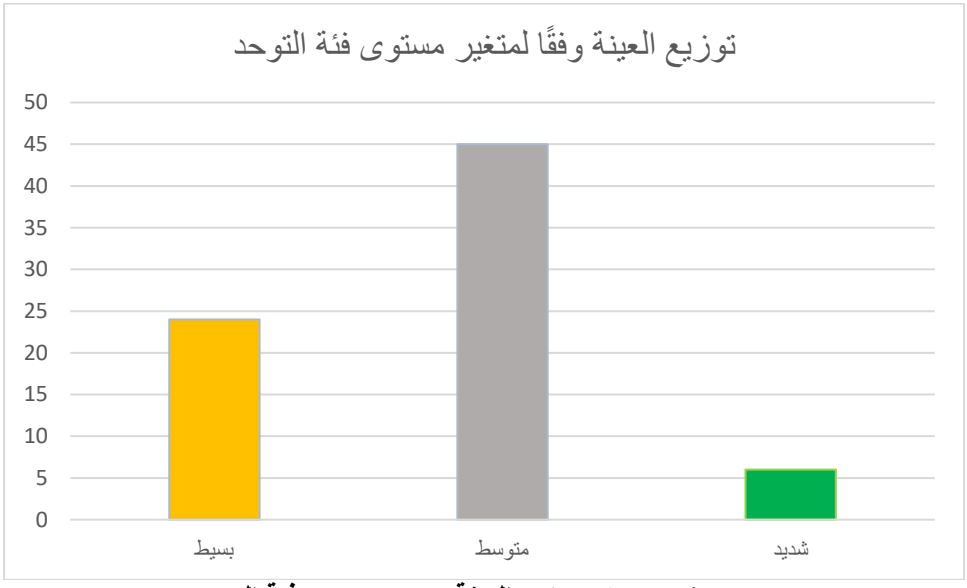
**يتضح من جدول (٣) أن (٢٩٪) من افراد العينة خبرتهم أقل من ٥ سنوات بينما (٣٩٪) كانت خبرتهم من ٥: ١٠ سنوات و (٣٢٪) كانت خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات.**

- **توزيع عينة الدراسة وفقًا لمستوى فئة التوحد**

**جدول (٤)**

**توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير مستوى فئة التوحد**

| فئة التوحد | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بسيط | ٢٤ | ٣٢٪ |
| متوسط | ٤٥ | ٦٠٪ |
| شديد | ٦ | ٨٪ |
| المجموع | ٧٥ | ١٠٠٪ |




**رسم توضيحي (٤) توزيع العينة حسب مستوى فئة التوحد**

**يتضح من جدول (٤) أن (٣٢٪) من افراد العينة فئتهم توحد بسيط بينما (٦٠٪) كانت فئتهم توحد متوسط و (٨٪) كانت فئتهم توحد شديد.**

**أدوات الدراسة: –**

**لتحقيق اهداف الدراسة صمم الباحث استبانة توظيف المعلمين لممارسات دعم السلوك الإيجابي من إعداد الباحث، ويتضمن (٤٤) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية:**

**البعد الأول: جمع وتحليل البيانات.**

**البعد الثاني: تنظيم البيئة الصفية.**

**البعد الثالث: التعليمات الصفية.**

**البعد الرابع: تدريس المهارات الاجتماعية.**

**البعد الخامس: وسائل الدعم البصري.**

**البعد السادس: التلقينات الإيمائية.**

**البعد السابع: تعزيز السلوكيات المرغوبة.**

**البعد الثامن: تعميم السلوكيات الإيجابية.**

**تتكون الأداة من قسمين هما: –**

**القسم الأول: – وهو عبارة عن البيانات الديموغرافية للمستجيبين (الجنس، مستوى التعليم، مستوى الخبرة، مستوى اضطراب طيف التوحد لدى الطلاب).**

**القسم الثاني: – عبارة عن توظيف المعلمين لممارسات دعم السلوك الإيجابي ويتكون هذا القسم من (٤٤) مفردة.**

**تحديد الهدف من استبانة:**

**تهدف الاستبانة إلى التعرف على مدى توظيف معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك.**

**خطوات إعداد استبانة توظيف المعلمين لممارسات دعم السلوك الإيجابي في صورته الأولية:**

**اتبع الباحث الخطوات التالية لبناء اداة الدراسة: –**

**قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت ممارسات دعم السلوك الإيجابي لذوي اضطراب طيف التوحد والاطلاع على مقاييس ممارسات دعم السلوك الإيجابي مثل مقياس العشري (٢٠١٨)، آل داود والحسن (٢٠١٨)، الطوافرة والزبون (٢٠٢٣)، ومن ثم قام الباحث بالاستفادة منها في بناء الأداة وصياغة فقراتها في صورتها الأولية.**

**مراجعة وتنقيح الأداة من قبل المشرف.**

**الصورة النهائية:**

**من اجل استخراج الاستبانة في صورتها النهائية، قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وبلغ فريق سادة المحكمين (٣) من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة تبوك، وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من تعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلهم في نموذج تم إعداده، وبذلك خرجة الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٤٤) فقرة ليتم تطبيقها على عينة الدراسة.**

**وصف استبانة**

**اشتملت استبانة توظيف معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي على (٤٤) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد هم البعد الأول جمع و تحليل البيانات عدد مفرداتها (٧) مفردات وأرقامها من (١: ٧)، البعد الثاني تنظيم البيئة الصفية عدد مفرداتها (٥) مفردات وأرقامها من (٨: ١٢) بينما البعد الثالث التعليمات الصفية عدد مفرداتها (٦) مفردات وأرقامها من (١٣: ١٨)، البعد الرابع تدريس المهارات الاجتماعية عدد مفرداتها (٥) مفردات وأرقامها (١٩: ٢٣)، وجاء البعد الخامس وسائل الدعم البصري بعدد مفردات (٦) وأرقامها (٢٤: ٢٩)، بينما جاء البعد السادس التلقينات الإيمائية بعدد مفردات (٤) مفردات وأرقامها (٣٠: ٣٣)، وجاء البعد السابع تعزيز السلوكيات المرغوبة بعدد مفردات (٦) وأرقامها (٣٤: ٣٩)، واخيرًا جاء البعد الثامن بعدد مفردات (٥) وأرقامها من ( ٤٠: ٤٤).**

**تصحيح الاستبانة**

**تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وهي تمثل رقميًا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب حيث تمت صياغة العبارات في الاتجاه الموجب وعلية تكون اعلى درجة للمقياس (٢٢٠) وأقل درجة هي (٤٤) وعليه كلما زادت علامات المعلم على الاستبانة دل ذلك على ارتفاع في مستوى توظيف المعلمين لممارسات دعم السلوك الإيجابي والعكس صحيح.**

**المعيار الإحصائي: وقد تم اعتماد المعيار الآتي لغرض تحليل النتائج:**

- **١,٠٠ – ٢,٣٣ منخفض**
- **٢,٣٤ – ٣,٦٧ متوسط**
- **٣,٦٨ – ٥,٠٠ مرتفع**

**صدق أداة الدراسة:**

**قام الباحث بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس عن طريق:**

**١– الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

**عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين، وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من تعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلهم في نموذج تم إعداده، وبذلك خرجت الاستبانة بصورتها النهائية ليتم تطبيقها على عينة الدراسة.**

**٢– صدق الاتساق الداخلي:**

**وللتحقق من صدق الأداة للدراسة الحالية قام الباحث الحالي بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٢) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للتحقق من صدق وثبات الأداة.**

**ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد**

**قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (٥).**

**جدول (٥)**

**معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه**

| جمع و تحليل البيانات | | تنظيم البيئة الصفية | | التعليمات الصفية | | تدريس المهارات الاجتماعية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | درجة الارتباط | رقم المفردة | درجة الارتباط | رقم المفردة | درجة الارتباط | رقم المفردة | درجة الارتباط |
| ١ | **٠,٦٠٩ | ٨ | **٠,٧٣٣ | ١٣ | **٠,٦٢٩ | ١٩ | **٠,٧٤٢ |
| ٢ | **٠,٦٦٩ | ٩ | **٠,٦٩٤ | ١٤ | **٠,٦٢٣ | ٢٠ | **٠,٦٣٣ |
| ٣ | **٠,٦٠٨ | ١٠ | **٠,٧٩٥ | ١٥ | **٠,٤٦٨ | ٢١ | **٠,٨١٥ |
| ٤ | **٠,٦٥٣ | ١١ | **٠,٧٩٦ | ١٦ | **٠,٥٣٠ | ٢٢ | **٠,٦٧٦ |
| ٥ | **٠,٤٠١ | ١٢ | **٠,٧٥٠ | ١٧ | **٠,٧٢٧ | ٢٣ | *٠,٣٥٥ |
| ٦ | **٠,٥٩٨ | | | ١٨ | *٠,٣٨٤ | | |
| ٧ | **٠,٧٧٣ | | | | | | |
| وسائل الدعم البصري | | التلقينات الإيمائية | | تعزيز السلوكيات المرغوبة | | تعميم السلوكيات الإيجابية | |
| رقم المفردة | درجة الارتباط | رقم المفردة | درجة الارتباط | رقم المفردة | درجة الارتباط | رقم المفردة | درجة الارتباط |
| ٢٤ | **٠,٤٣٥ | ٣٠ | **٠,٧٣٦ | ٣٤ | **٠,٤٠٣ | ٤٠ | **٠,٥٥٨ |
| ٢٥ | **٠,٧٤٧ | ٣١ | **٠,٦٩٠ | ٣٥ | **٠,٦٥٦ | ٤١ | **٠,٧٣٤ |
| ٢٦ | **٠,٧٤٠ | ٣٢ | **٠,٥٢٥ | ٣٦ | **٠,٤٤٧ | ٤٢ | **٠,٥٤٠ |
| ٢٧ | **٠,٧٨٩ | ٣٣ | **٠,٨٢٥ | ٣٧ | **٠,٥٥٦ | ٤٣ | **٠,٦٨٤ |
| ٢٨ | **٠,٥٣٧ | | | ٣٨ | **٠,٦١٦ | ٤٤ | **٠,٦٨١ |
| ٢٩ | **٠,٧١٣ | | | ٣٩ | **٠,٦٤٧ | | |

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

**يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١؛ ٠,٠٥)، مما يدل على وجود علاقة جيدة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.**

**ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس**

**تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالأبعاد الآخرى وبالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (٦) الآتي:**

**جدول (٦)**

**معاملات ارتباط درجة كل بعد بالأبعاد الآخرى وبالدرجة الكلية لاستبانة ممارسة دعم السلوك الايجابي**

| الأبعـــاد | جمع و تحليل البيانات | تنظيم البيئة الصفية | التعليمات الصفية | تدريس المهارات الاجتماعية | وسائل الدعم البصري | التلقينات الإيمائية | تعزيز السلوكيات المرغوبة | تعميم السلوكيات الإيجابية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | | **٠,٤٧٣ | **٠,٤٦١ | **٠,٦٤٥ | **٠,٧٠٢ | **٠,٣٧٨ | **٠,٣٤٩ | **٠,٤٩٩ | **٠,٨٠٠ |
| تنظيم البيئة الصفية | | | *٠,٣١٦ | **٠,٥٤٢ | **٠,٤٦٩ | **٠,٤٢٩ | **٠,٥٣٣ | **٠,٤٤٧ | **٠,٧٢٤ |
| التعليمات الصفية | | | | **٠,٤١٨ | **٠,٥٤٨ | **٠,٤٠٩ | *٠,٣١٥ | *٠,٣٧٨ | **٠,٥٩٥ |
| تدريس المهارات الاجتماعية | | | | | **٠,٦٨٦ | **٠,٤٤٤ | **٠,٤٩٤ | **٠,٤٩٦ | **٠,٨٢٣ |
| وسائل الدعم البصري | | | | | | **٠,٤٨١ | **٠,٤٩٠ | **٠,٤٦٥ | **٠,٨٥٩ |
| التلقينات الإيمائية | | | | | | | **٠,٤١٦ | *٠,٣١٩ | **٠,٦٣٨ |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | | | | | | | | **٠,٤٧٨ | **٠,٦٥٤ |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | | | | | | | | | **٠,٦٥٨ |

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

**يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث جاءت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد (جمع و تحليل البيانات، تنظيم البيئة الصفية، التعليمات الصفية، تدريس المهارات الاجتماعية، وسائل الدعم البصري، التلقينات الإيمائية، تعزيز السلوكيات المرغوبة، تعميم السلوكيات الإيجابية ) بالدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٠٠) ، (٠.٧٢٤) ، (٠.٥٩٥) ،(٠.٨٢٣) ، (٠.٨٥٩) ، (٠.٦٣٨) ، (٠.٦٥٤) ، (٠.٦٥٨) على الترتيب مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.**

**– صدق المقارنة الطرفية**

**تم تقدير الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، وقد اعتمدنا على أداء أفراد العينة على أساس محك خارجي والمتمثل في أدائهم (درجاتهم) على استبانة توظيف معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي، وحددنا مجموعات المقارنة من خلال سحب أعلى وأدنى ٢٧ % من أفراد العينة حيث بلغت (١٢) من معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ما يمثل ٢٧ % من ذوي الدرجات المرتفعة) في المجموعة العليا، و (١٢) من معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ما يمثل ٢٧ % من ذوي الدرجات المنخفضة) في المجموعة الدنيا. ثم تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على استبانة توظيف معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لممارسات دعم السلوك الإيجابي وعلى أبعاده الفرعية. والنتائج يوضحها الجدول التالي:**

**جدول (٧)**

**نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على توظيف ممارسة دعم السلوك الايجابي**

| أبعاد استبانة توظيف ممارسة دعم السلوك الايجابي | مجموعات المقارنة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | العليا | ١٢ | ٤٢.٣٤ | ٠,٥١٥ | ٢٢ | ٤٦٢.٢٠ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٠٠.١٩ | ٢,٥٥٨ | | | |
| تنظيم البيئة الصفية | العليا | ١٢ | ٩٢.٢٤ | ٠,٢٨٩ | ٢٢ | ٠٨٨.٩ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٥٠.١٧ | ٢,٨١٢ | | | |
| التعليمات الصفية | العليا | ١٢ | ٥٨.٢٩ | ٠,٥١٥ | ٢٢ | ٢٧٠.١٢ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٢٥.٢٣ | ١,٧١٢ | | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | العليا | ١٢ | ٨٣.٢٣ | ٠,٨٣٥ | ٢٢ | ٩٧٤.١٣ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٧٥.١٦ | ١,٥٤٥ | | | |
| وسائل الدعم البصري | العليا | ١٢ | ٣٣.٢٩ | ٠,٨٨٨ | ٢٢ | ١٠.٤٨١ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٠٠.٢٠ | ٢,٩٥٤ | | | |
| التلقينات الإيمائية | العليا | ١٢ | ٧٥.١٩ | ٠,٤٥٢ | ٢٢ | ٨.٤٢٩ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ١٧.١٤ | ٢,٢٥٠ | | | |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | العليا | ١٢ | ٦٧.٢٨ | ٠,٧٧٨ | ٢٢ | ١٤.٦٣٢ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٥٠.٢١ | ١,٥٠٨ | | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | العليا | ١٢ | ٠٠.٢٤ | ٠,٩٥٣ | ٢٢ | ٨.٥٧٠ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٠٨.١٨ | ٢,١٩٣ | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | العليا | ١٢ | ٠٠.٢١١ | ٦,٢٦٧ | ٢٢ | ١١.٥٩١ | دالة إحصائيا |
| | الدنيا | ١٢ | ٢٥.١٥٠ | ١٧,٠٤١ | | | |

يظهر من خلال الجدول رقم (٧) أن متوسط استبانة توظيف ممارسة دعم السلوك الايجابي وكل بعد من أبعاده الفرعية عند المجموعة العليا تراوح ما بين (٧٥.١٩ و٢١١.٠٠) بانحراف معياري وقع في مدى يتراوح من (٠.٢٨٩) إلى (٦.٢٦٧)، بينما تراوح المتوسط عند المجموعة الدنيا ما بين ( ١٤.١٧و ١٥٠.٢٥) بانحراف معياري يتراوح بين (١.٥٤٥) إلى (١٧.٠٤١) وتراوحت قيم "ت" من (٨.٤٢٩) إلى (٢٠.٤٦٢) بمستوى دلالة لا يزيد عن (٠.٠٠١) أي أن جميع قيم "ت" تمتعت بالدلالة الإحصائية, بناء على هذه النتائج يمكن القول إنه توجد فروق بين متوسط توظيف ممارسة دعم السلوك الايجابي عند المجموعتين العليا والدنيا وذلك على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجته الكلية. أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أن هناك فروق في الاستجابة وهو ما يعبر عن تمتع الاستبانة و أبعادها الفرعية بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض على هذا المتغير(توظيف ممارسة دعم السلوك الايجابي). لذلك يمكن الاشارة إلى أنه إذا ما كانت الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في السمة المقاسة دالة إحصائيا دل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار. ويقودنا هذا إلى القول بأن المقياس بأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تمييزي بمجتمع الدراسة الحالية.

**ثبات المقياس**

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات "ألفا" للمقياس وأبعاده وكانت النتائج كما هي مبينة بجدول (٨):

**جدول (٨)**

**معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" استبانة توظيف ممارسة دعم السلوك الايجابي (الأبعاد والدرجة الكلية)**

| م | أبعاد استبانة توظيف ممارسة دعم السلوك الإيجابي | معامل ثبات ألفا – كرونباخ |
|---|---|---|
| ١ | جمع وتحليل البيانات | ٠.٧٢٤ |
| ٢ | تنظيم البيئة الصفية | ٠.٨٠٦ |
| ٣ | التعليمات الصفية | ٠.٥٠٧ |
| ٤ | تدريس المهارات الاجتماعية | ٠.٥٨٩ |
| ٥ | وسائل الدعم البصري | ٠.٧٥١ |
| ٦ | التلقينات الإيمائية | ٠.٦٥٢ |

| | | |
|---|---|---|
| ٧ | تعزيز السلوكيات المرغوبة | ٠.٥٤٢ |
| ٨ | تعميم السلوكيات الإيجابية | ٠.٦٤٢ |
| | الدرجة الكلية | ٠.٨٦٢ |

يتضح من جدول (٨) أن قيم الثبات للأبعاد هي (٠.٧٢٤)،(٠.٨٠٦)، (٠.٥٠٧)، (٠.٥٨٩)،(٠.٧٥١)، (٠.٦٥٢)، (٠.٥٤٢) و (٠.٦٤٢) كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٨٦٢) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيا.

وبذلك تكون اداة البحث في صورتها النهائية ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات أداة البحث، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على تساؤلات البحث.

## إجراءات الدراسة:

تم تطبيق أدوات البحث وفق الإجراءات التالية:

١. الحصول على خطاب تسهيل المهمة من سعادة عميد الكلية موجه إلى سعادة مدير التعليم بمدينة تبوك للسماح بتطبيق أداة البحث.

٢. الحصول على خطاب من مكتب التعليم بمدينة تبوك إلى قادة المدارس للتعاون مع الباحث.

٣. تم تطبيق المقياس على معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

٤–ارسال الرابط الالكتروني عن طريق الواتس اب لمعلمين ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في معاهد ومراكز التربية الخاصة في مدينة تبوك.

## الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لتحليل البيانات وفقا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

للتحقق من صدق وثبات الأدوات استخدم الباحث:

- معادلة ارتباط بيرسون: للكشف عن صدق الإتساق الداخلي للأدوات.
- معادلة الفاكرونباخ: لإيجاد ثبات الأدوات.
- اختبار "ت" للمقارنة بين عينتين مستقلتين.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وللتحقق من الفرضيات، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
- اختبار " ت" لعينتين مستقلتين
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

## الاعتبارات الأخلاقية:

تم التواصل مع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وكانت معلوماتهم سرية لدي حتى اكتملت العينة من المعلمين والمعلمات ولم يطلع عليها أحد سوى الباحث وكانت سرية تامه وعدم مشاركة بياناتهم مع أحد.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ممارسات دعم السلوك الإيجابي في مدينة تبوك، فقد تناول الباحث في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية التي استعان بها الباحث لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من عينة البحث.

### عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته وتفسيره

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى جنس المعلم؟

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى لمتغير الجنس قام الباحث بحساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما هو مبين في الجدول (٩).

**جدول (٩)**
**قيمة اختبار "ت" بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي للفروق بين الذكور والإناث**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | ذكور | ٣٢ | ٢٤,٦٩ | ٤,٨٧ | ١,٥٥٤ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ٢٢,٩٣ | ٤,٨٣ | | |
| تنظيم البيئة الصفية | ذكور | ٣٢ | ٢٠,١٦ | ٣,٥٠ | ٠,٧٦٧ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ١٩,٤٤ | ٤,٣٢ | | |
| التعليمات الصفية | ذكور | ٣٢ | ٢٥,١٦ | ٢,٩٢ | ٠,٦١٤ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ٢٤,٦٥ | ٣,٩١ | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | ذكور | ٣٢ | ١٩,٥٠ | ٣,٤٩ | ٠,٨٨١ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ٢٠,١٩ | ٣,٢٢ | | |
| وسائل الدعم البصري | ذكور | ٣٢ | ٢٤,١٦ | ٤,٠٠ | ٠,٩٥٦ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ٢٣,٣٣ | ٣,٥٠ | | |
| التلقينات الإيمائية | ذكور | ٣٢ | ١٦,١٨ | ٢,٤٧ | ١,٦٤٩ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ١٥,٧٩ | ٢,٧٨ | | |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | ذكور | ٣٢ | ٢٤,٢٥ | ٣,٦٣ | ٠,١٣٨ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ٢٤,١٤ | ٣,٢٩ | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | ذكور | ٣٢ | ٢٠,٣٨ | ٢,٦٠ | ١,١٠٢ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ١٩,٥٨ | ٣,٤٠ | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | ٣٢ | ١٧٥,٠٩ | ٢١,٦٤ | ٠,٩٩٧ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ١٧٠,٠٥ | ٢١,٧٠ | | |

**يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي.**

**يفسر الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي إلى أن جميع المعلمين سواء الذكور او الإناث يمرون بنفس الظروف في العمل من حيث طبيعة العمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد وأنهم يدركون أهمية تقديم التدخلات الوقائية المناسبة لطلابهم و كذلك استخدامهم لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي كما يعزو الباحث ذلك إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة كان إيجابيًا، والتي تم خلالها صقل خبرات المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ومع ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص من خلال المواد المطروحة في الخطة الدراسية، أو من خلال التدريب الميداني في برامج الإعداد قبل الخدمة، تحت إشراف متخصصين في المجال .**

**اتفقت هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة الطوافرة (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة حول تطبيقهم لمنحى دعم السلوك الإيجابي تعزى لمتغير الجنس. وكذلك مع دراسة آل داود (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي كانت إيجابية بغض النظر عن طبيعة جنس المشاركين وأيضا توصلت دراسة هانسس لابات، ولابات (Hansen Labat & bat, 2014) إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق دعم السلوك الإيجابي، والجهود المبذولة لتنفيذه.**

**عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره**

**السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى المستوى التعليمي (بكالوريوس – ماجستير)؟**

**لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى لمتغير المستوى التعليمي (بكالوريوس – ماجستير) قام الباحث بحساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما هو مبين في الجدول (١٠).**

**جدول (١٠)**

**قيمة اختبار "ت" بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي للفروق بين البكالوريوس والماجستير.**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | المستوى التعليمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | بكالوريوس | ٥٦ | ٢٣,٤٥ | ٥,١٤ | ٠,٧٠٨ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢٤,٣٧ | ٤,٠١ | | |
| تنظيم البيئة الصفية | بكالوريوس | ٥٦ | ١٩,٣٨ | ٣,٨٧ | ١,٣٩٧ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢٠,٨٤ | ٤,٢١ | | |
| التعليمات الصفية | بكالوريوس | ٥٦ | ٢٤,٥٥ | ٣,٦١ | ١,٣٣٤ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢٥,٧٩ | ٣,٠٨ | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | بكالوريوس | ٥٦ | ١٩,٦٣ | ٣,٣٠ | ١,٢٠١ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢٠,٦٨ | ٣,٣٨ | | |
| وسائل الدعم البصري | بكالوريوس | ٥٦ | ٢٣,٤٦ | ٣,٦٤ | ٠,٨٦١ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢٤,٣٢ | ٣,٩٩ | | |
| التلقينات الإيمائية | بكالوريوس | ٥٦ | ١٥,٨٢ | ٢,٧١ | ٢,٣٠٩ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ١٧,٤٢ | ٢,٢٧ | | |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | بكالوريوس | ٥٦ | ٢٣,٩٨ | ٣,٥٦ | ٠,٨٨٩ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢٤,٧٩ | ٢,٩٤ | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | بكالوريوس | ٥٦ | ١٩,٥٥ | ٣,١٩ | ١,٧٩١ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ٢١,٠٠ | ٢,٥٤ | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | ٥٦ | ١٦٩,٨٢ | ٢١,٩٥ | ١,٦٥٠ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ١٧٩,٢١ | ١٩,٧٥ | | |

**يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاصلين على درجة البكالوريوس والحاصلين على درجة الماجستير من أفراد عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي.**

**يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه المرجعية العلمية لكل معلمي التربية الخاصة بما فيهم معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث الإعداد والخطط والتطبيق في مختلف المراحل الدراسية سواء بكالوريوس او ماجستير حيث تشابه المساقات الدراسية والعلمية التي حصلوا عليها وبالتالي يتشابهون في ذات الخبرات والمهارات المعارف.**

**كما أن معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يقومون بنفس المهام بغض النظر عن طبيعة مؤهلهم العلمي بالإضافة إلى التركيز على جميع الممارسات الفعالة خلال فترة الإعداد الجامعي و التي تؤهل المعلمين للعمل بشكل كفوء مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد كما**

أن معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على اختلاف مؤهلهم العلمي يعملون في ميدان واحد بكل ما يواجهونه من صعوبات يفرضها عليهم هذا الميدان.

اتفقت هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة الطوافرة (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة حول تطبيقهم لمنحى دعم السلوك الإيجابي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

كما تشابهت هذه النتيجة مع دراسة فالون، وأوكيف، وغيج، وسوجايأ ( Fallon O'Keeffe, Gage & Sugai, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تقييم اتجاهات المعلمين نحو السلوك الإيجابي في التعرف على الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية بغض النظر عن خبراتهم

وأيضا تشابهت هذه النتيجة مع دراسة فيليبس (Phillips, 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في تقييم المعلمين لنهج دعم السلوك الإيجابي في مدرستهم وتصوراتهم حول دعم السلوك الإيجابي وتنفيذه على مستوى المدرسة.

**عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره**

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى لمتغير عدد سنوات خبرة المعلم (أقل من ٥ سنوات – من ٥: ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنة)؟

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير خبرة المعلم (أقل من ٥ سنوات – من ٥: ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنة)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وحساب قيمة (ف) والدلالة الإحصائية لقيمة (ف)، وكانت النتائج وفق ما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (١١)**
**نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير خبرة المعلم**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | بين المجموعات | ٣٠٦,٧٦٠ | ٢ | ١٥٣,٣٠٨ | ٧,٥٤٦ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ١٤٦٢,٥٦٠ | ٧٢ | ٢٠,٣٢٧ | | |
| | المجموع | ١٧٧٠,٣٢٠ | ٧٤ | | | |
| تنظيم البيئة الصفية | بين المجموعات | ٢٩ ,٥٤١ | ٢ | ١٤,٧٧١ | ٠,٩٣١ | ٠,٣٩٩ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٢,٦٤٥ | ٧٢ | ١٥,٨٧٠ | | |
| | المجموع | ١١٧٢,١٨٧ | ٧٤ | | | |
| التعليمات الصفية | بين المجموعات | ٥,٢٥١ | ٢ | ٢,٦٢٦ | ٠,٢٠٩ | ٠,٨١٢ |
| | داخل المجموعات | ٩٠٥,٤١٥ | ٧٢ | ١٢,٥٧٥ | | |
| | المجموع | ٩١٠,٦٦٧ | ٧٤ | | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | بين المجموعات | ٥٠,٨٣٩ | ٧٢ | ٢٥,٤١٩ | ٢,٣٧٦ | ٠,١٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٧٧٠,٣٠٨ | ٧٤ | ١٠,٦٩٩ | | |
| | المجموع | ٨٢١,١٤٧ | ٢ | | | |
| وسائل الدعم البصري | بين المجموعات | ٨٨,١٧٠ | ٧٢ | ٤٤,٠٨٥ | ٣,٣٩١ | ٠,٠٣٩ |
| | داخل المجموعات | ٩٣٦,١٥٠ | ٧٤ | ١٣,٠٠٢ | | |
| | المجموع | ١٠٢٤,٣٢٠ | ٢ | | | |
| التلقينات الإيمائية | بين المجموعات | ٦١,٠٦٣ | ٧٢ | ٣٠,٥٣١ | ٤,٦٥٧ | ٠,٠١٣ |
| | داخل المجموعات | ٤٧٢,٠٨٤ | ٧٤ | ٦,٥٥٧ | | |
| | المجموع | ٥٣٣,١٤٧ | ٧٢ | | | |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | بين المجموعات | ٤٥,٥٢٠ | ٧٤ | ٢٢,٧٦٠ | ٢,٠٠٤ | ٠,١٤٢ |
| | داخل المجموعات | ٨١٧,٨٦٦ | ٢ | ١١,٣٥٩ | | |
| | المجموع | ٨٦٣,٣٨٧ | ٧٢ | | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | بين المجموعات | ٤٨,٦٥٧ | ٧٤ | ٢٤,٣٢٨ | ٢,٦٦٧ | ٠,٠٧٦ |
| | داخل المجموعات | ٦٥٦,٨٦٣ | ٢ | ٩ ,١٢٣ | | |
| | المجموع | ٧٠٥,٥٢٠ | ٧٢ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٣٦٣٥,٠١٠ | ٧٤ | ١٨١٧,٥٠٥ | ٤,٢٠٢ | ٠,٠١٩ |
| | داخل المجموعات | ٣١١٤٢,٩٩٠ | ٧٢ | ٤٣٢,٥٤٢ | | |
| | المجموع | ٣٤٧٧٨,٠٠٠ | ٧٤ | | | |

**واتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي بين المجموعات وفقًا لمتغير خبرة المعلم في مجالات تنظيم البيئة الصفية و التعليمات الصفية و تدريس المهارات الاجتماعية و تعزيز السلوكيات المرغوبة و تعميم السلوكيات الإيجابية بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي بين المجموعات وفقًا لمتغير خبرة المعلم في مجالات عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وذلك في مجال جمع و تحليل البيانات و وسائل الدعم البصري و التلقينات الإيمائية و الدرجة**

**الكلية لممارسات دعم السلوك الإيجابي ولتحديد اتجاه الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول التالي:**

**جدول (١٢)**

**اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي**

| المجال | متغير الخبرة | أقل من ٥ سنوات | من ٥: ١٠ سنوات | أكثر من ١٠ سنة |
|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | أقل من ٥ سنوات | | ٢,٤٢٦ | *٥,١٥٩ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | ٢,٧٣٣ |
| وسائل الدعم البصري | أقل من ٥ سنوات | | ١,٣٤٨ | *٢,٧٦٩ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | ١,٣٤٨ |
| التلقينات الإيمائية | أقل من ٥ سنوات | | ٠,٠٥٠ | *١,٩٠٥ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | *١,٩٥٥ |
| الدرجة الكلية | أقل من ٥ سنوات | | ٨,٦١١ | *١٧,٧٧٧ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | ٩,١٦٥ |

**يتضح من الجدول السابق أن الفروق لصالح الأفراد ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات ويفسر الباحث ذلك في ضوء أن المعلمين الذين يتمتعون بسنوات أكثر خبرة هم أكثر دراية بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم لها وأنه كلما زادت خبرة المعلم زادت معرفته واتقانه للمهارات المختلفة سواء المتعلقة بالمهارات او الممارسات فزيادة الخبرة في الميدان تعمل على صقل الخبرات و تنمية القدرات للمعلمين في امتلاكهم للكفايات و الممارسات و فنيات التعامل مع الطلبة التوحديين، وهنا بدوره ينعكس على أداء المعلمين بصورة إيجابية ويرجع ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرات العالية قد تعرضوا لمزيد من الدورات التدريبية أكثر خلال فترة عملهم و تبادل الخبرات مع المختصين من نفس المجال أو الزيارات الميدانية لمؤسسات أو مراكز أخرى لمعرفة الجديد واكتساب مزيد من الخبرات. كما يرى الباحث أن الخبرة المهنية لها أثر في زيادة المعرفة بالممارسات السلوكية و دعم السلوك الإيجابي و كيفية التعامل مع المشكلات اليومية أثناء عملية التعلم للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.**

**اتفقت هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة الطوافرة (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة حول تطبيقهم لمنحى دعم السلوك الإيجابي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

**عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره**

**– السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الفا أقل أو يساوي ٠.٠٥ في مدى توظيف معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي تعزى إلى لمتغير مستوى درجة التوحد (بسيط – متوسط– شديد)؟**

**لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى مستوى درجة التوحد (بسيط – متوسط– شديد)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وحساب قيمة (ف) والدلالة الإحصائية لقيمة (ف)، وكانت النتائج وفق ما هو موضح في الجدول التالي:**

**جدول (١٣)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير درجة التوحد**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | بين المجموعات | ٩,٧٤٢ | ٢ | ٤,٨٧١ | ٠,١٩٩ | ٠,٨٢٠ |
| | داخل المجموعات | ١٧٦٠,٥٧٨ | ٧٢ | ٢٤,٤٥٢ | | |
| | المجموع | ١٧٧٠,٣٢٠ | ٧٤ | | | |
| تنظيم البيئة الصفية | بين المجموعات | ٣,٨٧٦ | ٢ | ١,٩٣٨ | ٠,١١٩ | ٠,٨٨٨ |
| | داخل المجموعات | ١١٦٨,٣١١ | ٧٢ | ١٦,٢٢٧ | | |
| | المجموع | ١١٧٢,١٨٧ | ٧٤ | | | |
| التعليمات الصفية | بين المجموعات | ٨٥,٦٨٩ | ٢ | ٤٢,٨٤٤ | ٣,٧٣٩ | ٠,١٢٩ |
| | داخل المجموعات | ٨٢٤,٩٧٨ | ٧٢ | ١١,٤٥٨ | | |
| | المجموع | ٩١٠,٦٦٧ | ٧٤ | | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | بين المجموعات | ١١,١١٣ | ٧٢ | ٥,٥٥٧ | ٠,٤٩٤ | ٠,٦١٢ |
| | داخل المجموعات | ٨١٠,٠٣٣ | ٧٤ | ١١,٢٥٠ | | |
| | المجموع | ٨٢١,١٤٧ | ٢ | | | |
| وسائل الدعم البصري | بين المجموعات | ٢٢,٨٤٢ | ٧٢ | ١١,٤٢١ | ٠,٨٢١ | ٠,٤٤٤ |
| | داخل المجموعات | ١٠٠١,٤٧٨ | ٧٤ | ١٣,٩٠٩ | | |
| | المجموع | ١٠٢٤,٣٢٠ | ٢ | | | |
| التلقينات الإيمائية | بين المجموعات | ٣٤,٣٣٦ | ٧٢ | ١٧,١٦٨ | ٢,٤٧٨ | ٠,٠٩١ |
| | داخل المجموعات | ٤٩٨,٨١١ | ٧٤ | ٦,٩٢٨ | | |
| | المجموع | ٥٣٣,١٤٧ | ٧٢ | | | |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | بين المجموعات | ٣,٣٠٩ | ٧٤ | ١,٦٥٤ | ٠,١٣٨ | ٠,٨٧١ |
| | داخل المجموعات | ٨٦٠,٠٧٨ | ٢ | ١١,٩٤٦ | | |
| | المجموع | ٨٦٣,٣٨٧ | ٧٢ | | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | بين المجموعات | ٣١,٧٠٩ | ٧٤ | ١٥,٨٥٤ | ١,٦٩٤ | ٠,١٩١ |
| | داخل المجموعات | ٦٧٣,٨١١ | ٢ | ٩,٣٥٨ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | ٧٠٥,٥٢٠ | ٧٢ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٩١٠,٢٥٦ | ٧٤ | ٤٥٥,١٢٨ | ٠,٩٦٨ | ٠,٣٨٥ |
| | داخل المجموعات | ٣٣٨٦٧,٧٤٤ | ٧٢ | ٤٧٠,٣٨٥ | | |
| | المجموع | ٣٤٧٧٨,٠٠٠ | ٧٤ | | | |

واتضح من الجدول (١٣) السابق عدم وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير درجة التوحد، حيث جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائياً ويعزى الباحث ذلك إلى أن جميع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف درجة وشدة الإعاقة يحصلون على نفس الدرجة من الدعم للسلوك الإيجابي والذي يهدف إلى خلق محيط اجتماعي إيجابي لكل الطلاب باختلاف شدة إعاقاتهم للوقاية من المشكلات السلوكية التي قد تصاحب إعاقتهم.

يرى الباحث أن استخدام إستراتيجية دعم السلوك الإيجابي تقوم على تقديم الدعم والتعزيز اللازم للسلوك الإيجابي الذي يأتي به الطالب ذي اضطراب التوحد عامة حتى يقوى ويستمر هذا السلوك كما أنها في الوقت ذاته تتجاهل ما قد يصدر عنه من سلوكيات غير مناسبة فلا يتم التركيز عليها أو الالتفات لها وعلى هذا الأساس فإن هذه الإستراتيجية تعمل على استخدام نسق معين يتم في ضوئه فهم تلك الظروف التي عادة ما يكون من شأنها أن تبقي على السلوك الغير مناسب من جانب الطالب، فمن المعروف أن عملية تغيير تلك السلوكيات الغير مناسبة لا تعد مسألة يسيرة بأي حال من الأحوال ولكنها مسألة صعبة نظرا لأنها تأخذ الصفة الوظيفية فتعد بذلك سلوكيات وظيفية وتمثل في حد ذاتها غرضًا معينًا بالنسبة للطالب أو أنها قد تصبح في حد ذاتها هدفًا من جانبه.

تتفق هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة (Melissa & Sandra, 2007) التي تحققت من فاعلية استخدام دعم السلوك الإيجابي مع (٢٥) طفل من ذوي الدرجات المتفاوتة من اضطراب طيف التوحد والذين لديهم مشكلات سلوكية وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام دعم السلوك الإيجابي في الحد من المشاكل السلوكية لديهم.

## ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

**مقدمة**

**يحتوي هذا الفصل على ملخص الدراسة، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج، بالإضافة إلى تقديم التوصيات اللازمة على ضوء النتائج، والمقترحات التي قد تساعد في إثراء الأدب البحثي ذي العلاقة بموضوع الدراسة.**

**أولًا: ملخص نتائج الدراسة:**

**توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:**

**نتيجة السؤال الأول: – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي ويتضح ذلك من الجدول التالي: –**

**جدول (١٤)**

**قيمة اختبار "ت" بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي للفروق بين الذكور والإناث**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | ذكور | ٣٢ | ١٧٥,٠٩ | ٢١,٦٤ | ٠,٩٩٧ | غير دالة |
| | اناث | ٤٣ | ١٧٠,٠٥ | ٢١,٧٠ | | |

**نتيجة السؤال الثاني: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاصلين على درجة البكالوريوس والحاصلين على درجة الماجستير من أفراد عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي ويتضح ذلك من الجدول التالي: –.**

**جدول (١٥)**

**قيمة اختبار "ت" بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي للفروق بين الحاصلين على البكالوريوس والماجستير**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | المستوى التعليمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | ٥٦ | ١٦٩,٨٢ | ٢١,٩٥ | ١,٦٥٠ | غير دالة |
| | ماجستير | ١٩ | ١٧٩,٢١ | ١٩,٧٥ | | |

**نتيجة السؤال الثالث:– عدم وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي بين المجموعات وفقًا لمتغير خبرة المعلم في مجالات تنظيم البيئة الصفية و التعليمات الصفية و تدريس المهارات الاجتماعية و تعزيز السلوكيات المرغوبة و تعميم السلوكيات الإيجابية بينما**

**أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي بين المجموعات وفقًا لمتغير خبرة المعلم في مجالات عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وذلك في مجال جمع و تحليل البيانات و وسائل الدعم البصري و التلقينات الإيمائية و الدرجة الكلية لممارسات دعم السلوك الإيجابي ولتحديد اتجاه الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ووجد أن هناك الفروق لصالح الأفراد ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات ويتضح ذلك من الجداول الآتية:-**

**جدول (١٦)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير خبرة المعلم**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | بين المجموعات | ٣٠٦,٧٦٠ | ٢ | ١٥٣,٣٠٨ | ٧,٥٤٦ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ١٤٦٢,٥٦٠ | ٧٢ | ٢٠,٣٢٧ | | |
| | المجموع | ١٧٧٠,٣٢٠ | ٧٤ | | | |
| تنظيم البيئة الصفية | بين المجموعات | ٢٩ ,٥٤١ | ٢ | ١٤,٧٧١ | ٠,٩٣١ | ٠,٣٩٩ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٢,٦٤٥ | ٧٢ | ١٥,٨٧٠ | | |
| | المجموع | ١١٧٢,١٨٧ | ٧٤ | | | |
| التعليمات الصفية | بين المجموعات | ٥,٢٥١ | ٢ | ٢,٦٢٦ | ٠,٢٠٩ | ٠,٨١٢ |
| | داخل المجموعات | ٩٠٥,٤١٥ | ٧٢ | ١٢,٥٧٥ | | |
| | المجموع | ٩١٠,٦٦٧ | ٧٤ | | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | بين المجموعات | ٥٠,٨٣٩ | ٧٢ | ٢٥,٤١٩ | ٢,٣٧٦ | ٠,١٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٧٧٠,٣٠٨ | ٧٤ | ١٠,٦٩٩ | | |
| | المجموع | ٨٢١,١٤٧ | ٢ | | | |
| وسائل الدعم البصري | بين المجموعات | ٨٨,١٧٠ | ٧٢ | ٤٤,٠٨٥ | ٣,٣٩١ | ٠,٠٣٩ |
| | داخل المجموعات | ٩٣٦,١٥٠ | ٧٤ | ١٣,٠٠٢ | | |
| | المجموع | ١٠٢٤,٣٢٠ | ٢ | | | |
| التلقينات الإيمائية | بين المجموعات | ٦١,٠٦٣ | ٧٢ | ٣٠,٥٣١ | ٤,٦٥٧ | ٠,٠١٣ |
| | داخل المجموعات | ٤٧٢,٠٨٤ | ٧٤ | ٦,٥٥٧ | | |
| | المجموع | ٥٣٣,١٤٧ | ٧٢ | | | |
| تعزيز السلوكيات المرغوبة | بين المجموعات | ٤٥,٥٢٠ | ٧٤ | ٢٢,٧٦٠ | ٢,٠٠٤ | ٠,١٤٢ |
| | داخل المجموعات | ٨١٧,٨٦٦ | ٢ | ١١,٣٥٩ | | |
| | المجموع | ٨٦٣,٣٨٧ | ٧٢ | | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | بين المجموعات | ٤٨,٦٥٧ | ٧٤ | ٢٤,٣٢٨ | ٢,٦٦٧ | ٠,٠٧٦ |
| | داخل المجموعات | ٦٥٦,٨٦٣ | ٢ | ٩ ,١٢٣ | | |
| | المجموع | ٧٠٥,٥٢٠ | ٧٢ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٣٦٣٥,٠١٠ | ٧٤ | ١٨١٧,٥٠٥ | ٤,٢٠٢ | ٠,٠١٩ |
| | داخل المجموعات | ٣١١٤٢,٩٩٠ | ٧٢ | ٤٣٢,٥٤٢ | | |
| | المجموع | ٣٤٧٧٨,٠٠٠ | ٧٤ | | | |

**جدول (١٧)**

**اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارسات دعم السلوك الإيجابي**

| المجال | متغير الخبرة | أقل من ٥ سنوات | من ٥: ١٠ سنوات | أكثر من ١٠ سنة |
|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | أقل من ٥ سنوات | | ٢,٤٢٦ | *٥,١٥٩ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | ٢,٧٣٣ |
| وسائل الدعم البصري | أقل من ٥ سنوات | | ١,٣٤٨ | *٢,٧٦٩ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | ١,٣٤٨ |
| التلقينات الإيمائية | أقل من ٥ سنوات | | ٠,٠٥٠ | *١,٩٠٥ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | *١,٩٥٥ |
| الدرجة الكلية | أقل من ٥ سنوات | | ٨,٦١١ | *١٧,٧٧٧ |
| | من ٥: ١٠ سنوات | | | ٩,١٦٥ |

**يتضح من الجدول السابق أن الفروق لصالح الأفراد ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات.**

**نتيجة السؤال الرابع: عدم وجود فروق في درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير درجة التوحد (بسيط – متوسط– شديد) كما يتضح من الجدول التالي: –**

**جدول (١٨)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسات دعم السلوك الإيجابي والتي تعزى لمتغير درجة التوحد**

| ممارسات دعم السلوك الإيجابي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع و تحليل البيانات | بين المجموعات | ٩,٧٤٢ | ٢ | ٤,٨٧١ | ٠,١٩٩ | ٠,٨٢٠ |
| | داخل المجموعات | ١٧٦٠,٥٧٨ | ٧٢ | ٢٤,٤٥٢ | | |
| | المجموع | ١٧٧٠,٣٢٠ | ٧٤ | | | |
| تنظيم البيئة الصفية | بين المجموعات | ٣,٨٧٦ | ٢ | ١,٩٣٨ | ٠,١١٩ | ٠,٨٨٨ |
| | داخل المجموعات | ١١٦٨,٣١١ | ٧٢ | ١٦,٢٢٧ | | |
| | المجموع | ١١٧٢,١٨٧ | ٧٤ | | | |
| التعليمات الصفية | بين المجموعات | ٨٥,٦٨٩ | ٢ | ٤٢,٨٤٤ | ٣,٧٣٩ | ٠,١٢٩ |
| | داخل المجموعات | ٨٢٤,٩٧٨ | ٧٢ | ١١,٤٥٨ | | |
| | المجموع | ٩١٠,٦٦٧ | ٧٤ | | | |
| تدريس المهارات الاجتماعية | بين المجموعات | ١١,١١٣ | ٧٢ | ٥,٥٥٧ | ٠,٤٩٤ | ٠,٦١٢ |
| | داخل المجموعات | ٨١٠,٠٣٣ | ٧٤ | ١١,٢٥٠ | | |
| | المجموع | ٨٢١,١٤٧ | ٢ | | | |
| وسائل الدعم البصري | بين المجموعات | ٢٢,٨٤٢ | ٧٢ | ١١,٤٢١ | ٠,٨٢١ | ٠,٤٤٤ |
| | داخل المجموعات | ١٠٠١,٤٧٨ | ٧٤ | ١٣,٩٠٩ | | |
| | المجموع | ١٠٢٤,٣٢٠ | ٢ | | | |
| التلقينات الإيمائية | بين المجموعات | ٣٤,٣٣٦ | ٧٢ | ١٧,١٦٨ | ٢,٤٧٨ | ٠,٠٩١ |
| | داخل المجموعات | ٤٩٨,٨١١ | ٧٤ | ٦,٩٢٨ | | |
| | المجموع | ٥٣٣,١٤٧ | ٧٢ | | | |
| تعزيز السلوكيات | بين المجموعات | ٣,٣٠٩ | ٧٤ | ١,٦٥٤ | ٠,١٣٨ | ٠,٨٧١ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المرغوبة | داخل المجموعات | ٨٦٠,٠٧٨ | ٢ | ١١,٩٤٦ | | |
| | المجموع | ٨٦٣,٣٨٧ | ٧٢ | | | |
| تعميم السلوكيات الإيجابية | بين المجموعات | ٣١,٧٠٩ | ٧٤ | ١٥,٨٥٤ | ١,٦٩٤ | ٠,١٩١ |
| | داخل المجموعات | ٦٧٣,٨١١ | ٢ | ٩,٣٥٨ | | |
| | المجموع | ٧٠٥,٥٢٠ | ٧٢ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٩١٠,٢٥٦ | ٧٤ | ٤٥٥,١٢٨ | ٠,٩٦٨ | ٠,٣٨٥ |
| | داخل المجموعات | ٣٣٨٦٧,٧٤٤ | ٧٢ | ٤٧٠,٣٨٥ | | |
| | المجموع | ٣٤٧٧٨,٠٠٠ | ٧٤ | | | |

## ثانيًا: توصيات الدراسة والتطبيقات التربوية:

١. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى توعية وتدريب الآباء والأمهات باستخدام مدخل دعم السلوك الإيجابي مما قد يساهم في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لأبنائهم.
٢. نشر ثقافة دعم السلوك الإيجابي بين معلمي التعليم العام والذين يتعاملون مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والملتحقين ببرنامج الدمج الكلي.
٣. إقامة العديد من الدورات والمؤتمرات والندوات حول دعم السلوك الإيجابي مع الاستفادة من الخبرات العالمية.
٤. تطوير الميدان التربوي بإجراء المزيد من الدراسات حول مدى فاعلية البرامج التدريبية في تحسين معرفة العاملين بالمدارس بدعم السلوك الإيجابي.
٥. تطبيق دراسات وبحوث في دعم السلوك الإيجابي على فئات أخرى من ذوي الإعاقات المختلفة، ومن وجهات نظر عدّة (كالأسر والعاملين بمراكز الرعاية النهارية).

## ثالثًا: بحوث مقترحة:

١. في ضوء ما توصلت إلية الدراسة الحالية من نتائج أمكن للباحث اقتراح عدد من البحوث المرتبطة بموضوع الدراسة:
٢. فعالية برنامج قائم على دعم السلوك الإيجابي في تطوير المهارات الاكاديمية والنمائية لدى الطلاب ذوي اضطراب.
٣. دراسة واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي في مراكز الرعاية النهارية ومدارس الدمج (دراسة مقارنة).
٤. فاعلية برنامج لدعم السلوك الإيجابي لخفض بعض مظاهر المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والمعاق عقليًا.
٥. معوقات تطبيق استخدام دعم السلوك الإيجابي في مدارس الدمج بمدينة تبوك.

# المراجع


آل داود، حنان؛ والحسين، عبد الكريم. (٢٠١٨). اتجاهات العاملين بالمدارس نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي ومعوقات تطبيقه. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ٨١– ١٠٥.

بنيان، عبد الله علي محمود. (٢٠١٨). فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٤ (٥)، ٤٨٠– ٥٢٣.

بيروتي، عائدة؛ وحمدي، نزيه. (٢٠١٢). فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨(٤)، ٢٨٣– ٣٠٢.

الجرجاوي، زياد علي؛ وعبد الفتاح، عبد الغني. (٢٠١٢). دراسة تقويمية ناقدة للبرامج المقدمة من جمعية الحق في الحياة للأطفال الفلسطينيين المصابين بالتوحد بمحافظات غزة. دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي الدولي الرابع تحت عنوان " الاتجاهات المعاصرة في التربية وتطبيقاتها" في الفترة من ١٧–١٨ إبريل، *بكلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية الأردن*.

جوزاين، بوب؛ ودونيك، آن و سيمث، ستيفن (٢٠١٥). الوقاية من المشكلات السلوكية. (ترجمة د. محمد مصطفى قاسم). الرياض، السعودية. الناشر الدولي.

حسيب، حسيب محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٥٥، ١٧– ٤٣.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). *المدخل إلى التربية الخاصة*، (ط٢). عمان: دار الفكر.

خليفة، حسن علي سالم. (٢٠٢١). الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي التربية الخاصة ببعض مراكز التدريب وتأهيل ذوي الإعاقة زليتن. *مجلة القلعة*، ١٧(٢٠٩)، ٢٠٩–٢٢٦.

دعوة، سميرة؛ وشنوفي، نورة. (٢٠١٣). الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، *علم النفس العيادي*، جامعة البويرة.

دهشان، محسن. (٢٠١٤). الكفايات المهنية للتعليم ما قبل الجامعي. مصر: دار الكتب.

الدهيمات، يحي؛ والبستنجي، مراد. (٢٠٢٢). درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*.١٥(١٤)، ١٧٧–٢٠١.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٢٠). التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد، الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

سهيل، تامر فرح. (٢٠١٥). التوحد، التعريف، الأسباب، التشخيص والعلاج، ط (١)، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشرقاوي، محمود. ( ٢٠١٨). مشكلات الطفل التوحدي. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الشيخ، أفنان عبد الله. (٢٠١٨). مستوى معرفة واستخدام المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(١٣)، ١٧٥– ١٩٩.

شرمانا، بريدنا؛ وهالة، جودي. (٢٠١٩). الدعم السلوكي الإيجابي بالصف (ترجمة: عبد الكريم حسين الحسين). دار جامعة الملك سعود للنشر.

الطوافرة، مريم خالد علي؛ والزبون، إيمان خليف علي. (٢٠٢٣). درجة تطبيق معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم لمنحى دعم السلوك الإيجابي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

العجمي، ناصر؛ والدوسري، عبد الهادي. (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية،٣٩، ٤٨–٨٥.

العشري، إيناس فاروق رمضان. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على دعم السلوك الإيجابي لتدريب الطالبة المعلمة لتدريب الطالبة المعلمة على استخدام استراتيجياته في التربية العملية لحل المشكلات التي تواجهها. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٤)، ٢٢١– ٢٨٦.

عياد، أحمد؛ وسالم، الشيماء؛ وفوزي طارق. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية النمذجة السلوكية على خفض السلوك العدواني لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، مجلة المنهج العلمي والسلوك، ١– ٣٤.

القحطاني، غزيل بنت سيف؛ وأباعود، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠٢٢). ممارسات التنفيذ الجيد لبرنامج دعم السلوك الإيجابي من وجهة نظر الخبراء الدوليين: دراسة نوعية. مجلة العلوم التربوية، ٣٠(٣)، ٤١٥– ٤٤٦.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٥). اضطرابات التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج. (ط٢). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

كمال، هدى. (٢٠١٠). نحو برنامج لتنمية السلوك الإيجابي لأخصائي الجماعة لمواجهة الأزمات. رسالة ماجستير. مجلة كلية التربية. جامعة حلوان. جمهورية مصر العربية.

كيحل، مريم. (٢٠٢٠). التوافق الزواجي لدى أمهات الأطفال المصابين بطيف التوحد. مذكرة ماستر، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

لذكير، منيرة يوسف. (٢٠٢٢). التوحد وثنائية النادي والمدرسة، جريدة الرياض https://www.alriyadh.com/1976595

مدلل، شهرزاد. (٢٠١٥). الخصائص النفسية الاجتماعية للطفل التوحدي من وجهة نظر المربية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، علم النفس العيادي، جامعة بسكرة.

المغاربة، انشراح سالم؛ والحميدان عمر فندي. (٢٠٢٠). كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٥)، ١١٢–١٤٧.

منظمة الصحة العالمية،٢٠٢٣. التوحد، متاح على

منيب، تهاني؛ وحسانين، محمد؛ والكيلاني، السيد. (٢٠١٤). استخدام إدارة الذات مع ذوي صعوبات التعلم: دراسة مرجعية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٩)، ٦٧٣– ٧٠٦.

يحي، خولة. (٢٠٠٦). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار المسيرة عمان.

Adibsereshki, N., Abkenar, S. J., Ashoori, M., & Mirzamani, M. (2015). The effectiveness of using reinforcements in the classroom on the academic achievement of students with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 19(1), 83-93. https://doi.org/10.1177/1744629514559313

Almalki, N. (2017). Perspectives of Saudi Special Education Teachers towards Secondary and Post- Secondary Transition Services for Youth with Multiple Disabilities. International Journal for Research in Education, 41(1), 304-337.

Alotaibi, F. (2016). Behaviour Problems in Children With Autism: How They can be Reduced by Applied Behaviour Analysis (ABA). *International Journal of Research In Humanities & Soc. Sciences, 4(*4),71-78.

American Psychiatric Association (APA). (2021). *Autism Spectrum Disorder*. Retrieved from https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/autism.Spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928.

American Psychiatric Association. (2013). *Clinical-Rated Severity of Autism Spectrum Disorders and Social Communication Disorder.* Washington, DC: American Psychiatric Association.

Auld, R. (2006). Preparing Preservice Teachers to Use Positive Behavior Supports in General Education Classrooms, *Doctoral dissertation*, Duquesne University.

Beqiraj, L., Denne, L., Hastings, R. & Paris, A. (2022). Positive behavioral support for children and young people with developmental disabilities in special education settings: A systematic review. *Journal of Applied Research in intellectual Disabilities*, 35, 719-375.

Boyd, J. R. (2015). An examination of the impact of positive behavior support and school climate on student behavior. *Published doctoral of Education*. Missouri Baptist University

Bradshaw, C. P. & Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-Wide positive behavior interventions and supports on child behavior problems. Pediatrics, 130, 1136- 1145.

Brandi, W. (2004). How mathess cope with having a child with autism, MSW, California state University long U.S.A .

Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, L., Turnbull, A., & Sailor, W., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.

Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education, (2)* 9, 109- 100 .

Council for Exceptional Children. (CEC). (2015). What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators (7th ed.). Arlington, VA: Author

Duncan, Jr, A. A. (2019). Successful Implementation of PBIS and Restorative Practices (Doctoral dissertation), *Southern lllinois University at Edwardsville*.

Fallon, L. M., O'Keeffe, B. V., Gage, N. A. & Sugai, G. (2015). Brief Report: Assessing Attitudes toward Culturally and Contextually Relevant Schoolwide Positive Behavior Support Strategies, *Behavioral Disorders, 40(*4), 251-260.

Gagnon, J.C., Barber, B. R. & Soyturk, I. (2020). Policies and practices supporting positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) implementation in highpoverty Florida middle schools. *Exceptionality, 28(*3), 176-194 .

Gardener,H., Spiegelman, D. & Buka,S.L.(2009). Prenatal risk factors for autism: comprehensive meta- analysis. *British Journal of Psychiarty, 159*(1),7-14.

Gore, N.J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J.C., Baker, P., Denne, L. D. (2013). Definition and scope for positive behavioural support. *International Journal of positive Behavioural Support,*3, 14-23.

Guinchat, V., Thorsen, P., Laurent, C., Cans, C., Bodeau, N. & Cohen, D. (2012). Pre-, Peri-, and neonatal risk factors for autism. Acta *Obstetricia at Gynecologica Scandinavica, 91(3)*, 287-300.

Hansen, M., Labat, B. & Labat, A. (2014). The Relationship between Teacher Perceptions of Positive Behaviour Intervention Support and the Implementation Process. *Delta Journal of Education, 4*(2), 61-79.

Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). POSITIVE SUPPORT STRATEGIES FOR STUDENTS WITH BEHAVIORAL DISORDERS IN GENERAL EDUCATION SETTINGS. *Psychology in the Schools, 42*(8), 779 794.

Horner, R.H., Macaya, M. (2018). A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports. *Pedagogicka orientace, 28*(4). 663-685.

Iemmi, V., Knapp, M., & Brown, F. J. (2016). Positive behavioural support in schools for children and adolescents with intellectual disabilities whose behaviour challenges: An exploration of the economic case. *Journal of Intellectual Disabilities, 20*(3), 281-295

Johnson, K. (2006). The effects of autism on families and educators: A case study, Dissertation Abstract International, UMI, 3205719.

Joseph, J., Fox, R. & Jacabson, J. (2006). Positive behavior support and Applied Behavior Analysis, The Behavior Analysis, 29, 51-64.

Lerman, D, Vorndran,C., Addison, L, & Kuhn,S.(2004) . Preparing Teacher in Evidence-Based Practices for Young Children with Autism. School Psychology Review. 33(4). 510-517.

Luiselli, J.K., Putanam, R. F., Handler,M. W. & Feinberg, A. B. (2005). Whole - School positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. Educational Psychology, 25(2-3), 183- 198.

MacDonald, A. & McGil, P. (2013). Outcomes of Staff Training in Positive Behavior Support: A Systematic Review Journal of Development and Physical Disabilities, 25, 17-33.

Mahon, D., Holloway, J., Lydon, H., Walsh, E. (2022). A systematic review of training methods to increase staff's Knowledge and implementation of positive behavior support in residental and day settings for individuals with intellectual and development disabikities. Journal of Intellectual Disabilities. 26(3), 733-756.

Mark, W., Erin, E. & Jeffery, F.(2005).Evaluation of applied behavior analysis in the treatment of individuals with Autism, Lawrence, Erlbum Associates, Inc, Exceptionality, 13910,11-23.

Martin, D. C. (2013). Teachers' Perceptions and Satisfaction with PBIS in a Southeast Georgia School District. (Doctoral Dissertation), the Georgia Southern University, P. 874.

Mastropieri, M.A. & Scruggs, T. E. (2017). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (5th Ed.). Pearson.

McCulloch, E. & Martin, J. (2011), Where Are the Autism Teaching. Competencies? Education Week ,p.27

Neufeld, V. , Law, K. C. & Lucyshyn, J. M. (2014). Integrating best practices in positive behavior support and clinical psychology for a child with autism and anxiety- related problem behavior: A clinical case study. Canadian Journal of School Psychology, 29(3), 258- 276. Retrieved from doi:10.1177/0829573514540603.

Ogulmus, K. & Vuran, S. (2016). Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support Practices: Review of Studies in the Journal of Positive

Behavior Interventions. Educational Sciences: Theory & Practice, 16(5), 1693-1710.

Phillips, T. D. (2014). Teacher Assessments of Positive Behavior Support in School. (Doctoral dissertation). Walden University.

Rachel, F., Lucill, E., Monica, B., & Glen, D. (2006). Building inclusive school cultures using school- wide positive behavior support: Effective individual support systems for student with significant disabilities, Research & practive for personhd with sever disabilities, 31(1), 4-17.

Retrieved from https://dsc.duq.edu/etd/18

Robinson, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: Confidence In knowledge gained from testimony, Cognitive Developmental Disorder.

Semuyiga, R. (2016). Teachers' Competence needs in inclusive education: A case study of primary inclusive education teachers' opinions in Kampala City, Uganda. Master's thesis.

Shadbolt, H. (2018). The effects of the prevent-teach-reinforce for families (PTR-F) intervention with three young children.

Silvia, S. (2023). Developmental profiles in Autism spectrum disorder. John Benjamens publishing company. USA, p15.

Ternus, J. (2008). Evaluation of positive behavior support program implementation in a community summer program. Published educational specialist applied research project. Faculty of the Gradute College. University of Nebraska at Omah. Retrieved from http://www.proquest.com.

Trussel, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors Intervention In School and Clinic, 43(3), 179-185. Retrieved from doi:10.1177/1053451207311678.

World Health Organization [WHO]. (2022). International Classification of Diseases 11th Revision [ICD-11]. The global standard for diagnostic health information. Retrieved from https://icd.who.int/e