

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد
للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد
بمحافظة جدة

إعداد

الباحثة/ منال محمد اليافعي أ.د/ فايف بن عابد الزارع
باحثة ماجستير تخصص تربية خاصة - أستاذ التربية الخاصة - كلية التربية
كلية التربية - جامعة جدة المملكة العربية السعودية
جامعة جدة - المملكة العربية السعودية
السعودية

المجلة التربوية. العدد السبعون . فبراير ٢٠٢٠م

Print:(ISSN ١٦٨٧-٢٦٤٩) Online:(ISSN ٢٥٣٦-

٩٠٩١)

DOI: ١٠.١٢٨١٦/EDUSOHAG. ٢٠٢٠

مستخلص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على مدى تطبيق معلّمي ومعلّمات التوحيد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحيد بمحافظة جدة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة البحث في استبانة تم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (٣٠٠) فرد من معلّمي ومعلّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحيد في البرامج الحكومية التابعة لوزارة التعليم، والبرامج الأهلية التابعة لوزارة التعليم، ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمحافظة جدة، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج منها: تفاوت استجابات عينة البحث على مدى تطبيقهم للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحيد ما بين دائماً إلى أحياناً، وبلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات العينة على الأداة ككل (٤.٠٠ من ٥)، مما يدل على أنه غالباً ما يتم تطبيق الممارسات المشار إليها في الأداة، كما بيّنت النتائج أن أبرز الإستراتيجيات التي يتم تطبيقها هي (التعزيز، تحليل المهمة، النمذجة، التلقين)، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة البحث على الأداة تعزى لنوع المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الماجستير في التربية الخاصة، في حين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث بعقد دورات تدريبية تتناول الممارسات المبنية على البراهين لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحيد في المراكز، والمدارس، والبرامج الحكومية، والأهلية محافظة جدة، ومنح حوافز مادية ومعنوية للمعلمين والمعلمات الذين يقومون بتطبيق الممارسات المبنية على البراهين في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: معلّمي ومعلّمات التوحيد، الممارسات المبنية على البراهين، برامج التوحيد.

Abstract:

This study aims to identify how far evidence-based practices are applied by teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) in autism programs in Jeddah. To achieve this objective, the descriptive survey approach was used. The study tool consisted of a questionnaire that was applied to a purposive sample of (٣٠٠) male and female teachers of students with autism in the government programs of the Ministry of Education, and the private programs of the Ministry of Education and the Ministry of Labor and Social Development in Jeddah Governorate. The study results indicated that there was variation between sample responses regarding the extent of their application of evidence-based practices in (ASD) programs. Responses varied between ALWAYS and SOMETIMES. The general mean of the sample responses to the questionnaire as a whole was ٤.٠٠ out of ٥ which indicated that practices referred to in the questionnaire were OFTEN applied. Results showed that the most significant strategies that were applied were (reinforcement, task analysis, modeling, cueing, social skills training, extinction, discrete trial training and natural intervention). “Scripting” was the least strategy used. Results revealed that there were statistically significant differences in the responses of the study sample on the questionnaire attributed to the type of academic qualification in favor of the MA degree holders in special education, while there were no statistically significant differences attributed to the variables of the program type, sex, years of experience or the education level.

Keywords: teachers of students with autism, evidence-based practices, autism programs

المقدمة Introduction :

يُعدّ التعليم الوسيلة الأولى لتطوير المجتمع، ورُقِيته، ونلحظ ذلك التطور الملموس في مجتمعات الدول المتقدمة التي قطعت شوطاً في مجال التعليم؛ كونها استثمرت ذلك بإشراك المعلّم في مواكبة الاتجاهات الحديثة، وتطوير البرامج التعليمية؛ ولذا يعدّ المعلّم حجر الأساس في عملية التطوير، فإتجاهاته، ومهاراته تنعكس بشكل واضح على المخرجات التعليمية.

وقد سعت مراكز البحوث، والباحثون إلى إيجاد أفضل الطرق التي تمكّن العاملين في الميدان التربوي من تحقيق أهداف العمليتين التعليمية، والتعليمية لدى الطلبة العاديين وذوي الإعاقة، ويُعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التي لاقت اهتماماً من قبل مختصين، وجهات متعددة. ويعتبر مجال اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) تحدياً أمام المعلّمين؛ كون هذه المعلومات تتغير، وتتبدل بشكل مستمر، ويتطلب ذلك من المعلّمين أن يبقوا متابعين حثيثين لكل المستجدات في البحث العلمي، والاتجاهات، والقضايا ذات العلاقة بتعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، فبقدر فهمهم للطلبة تزداد قدرتهم على تعليمهم بشكل أفضل (بوتت، ٢٠١١ / ٢٠١٨).

وبالرغم من التقدم الملحوظ في طرق التدخل مع الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد، وفهم طبيعة الاضطراب لديهم، فإن الإعاقات المرتبطة باضطراب طيف التوحد تبقى غير قابلة للتفسير إلى حد كبير (Frith, ٢٠٠٣).

ويبدو أنّ حل هذه المعضلة يتمثل في التعرف على الطرق العلمية، واستخدام الممارسات المبنية على البراهين، لكن تطبيقها محفوف بالتحديات الهائلة. وفيما يتعلق باستخدام إستراتيجية ذات طابع علمي لتحديد وتبني أساليب تقوم على البراهين، توصل أودم وزملاؤه إلى أن هذا الأمر يتطلب جهوداً دؤوبة، والمزيد من الوقت لإتمامها (Odom, Brantinger, Gersten, Horner, Thompson & Harris, ٢٠٠٥).

وتعتبر الممارسات المبنية على البراهين في كافة الميادين محور اهتمام المختصين، وقد برزت حديثاً في مجال التربية الخاصة، كما أنها أحرزت تقدماً كبيراً في تطور هذا المجال؛ لتمتعها بإمكانية تأسيس برامج تعليمية ذات فاعلية، وتزويدنا بنتائج أكثر إيجابية للطلبة من ذوي الإعاقة. لكنّ الفائدة المحتملة، والمرجوة من الممارسات المبنية على البراهين تحدّها

جودة التنفيذ، ومداه، واستمراريته (Cook & Odom, ٢٠١٣).

وتماشياً مع رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية؛ تسعى وزارة التعليم إلى إعادة هيكلة القطاعات التابعة لها، والتشديد على تطوير برامج ذوي الإعاقة لتقديم خدمات المستفيدين؛ للوصول إلى المخرجات المرجوة.

وبناء على ما سبق، تتضح لنا أهمية استخدام الممارسات المبنية على البراهين لاضطراب طيف التوحد؛ لذا جاء هذا البحث ليلسط الضوء على واقع استخدام المعلّمين، والمعلّمات للممارسات المبنية على البراهين.

مشكلة البحث Research Problem:

يُعد اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية العصبية، حيث يتم تشخيص فرد من بين كل ٥٩ شخصاً باضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بحسب مركز ضبط الأمراض، والوقاية منها (Center for Disease Control and Prevention, ٢٠١٤).

وتتعدد طرق التدخل العلاجي على حالات اضطراب طيف التوحد وفقاً للأطر النظرية والعلمية التي انبثقت منها. وتعد الممارسات المبنية على البراهين هي الأساس الذي ينبغي للمعلّمين ومقدّمي الخدمات الاعتماد عليه في تصميم برامج تعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد، وبالرغم من أهميتها فإن معظم معلّمي التربية الخاصة يتلقون القليل من التدريب عليها لتدريس الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن الأدبيات المقدمة في إعداد المعلّمين في هذا المجال تكاد تكون نادرة (بوت، ٢٠١١ / ٢٠١٨).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الميدان التربوي نظرياً وعملياً، فقد لمست قلة الوعي الكافي لدى معلّمي التوحد تجاه أهمية الممارسات المبنية على البراهين، وفعاليتها، وكيفية استخدامها وفق المعايير، وتدني مستوى الأداء المهني لدى بعض المعلمين والمعلّمات، واستخدامهم لممارسات محدودة اعتادوا عليها، أو استخدامهم لممارسات ناشئة، أو غير مثبتة الفاعلية، وتلك المؤشرات تشير إلى افتقار الميدان للتوجه إلى الاتجاه الحديث في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد. كما تبين للباحثة أن هنالك نقصاً واضحاً في الدراسات، والأبحاث التي تناولت الممارسات المبنية على البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد في العالم العربي.

وعلى ضوء ما تقدم تأتي فكرة البحث التي تهدف إلى قياس مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين من قِبَل معلّمي ومعلّمات ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلاقتها ببعض المتغيرات التي تؤثر على مدى استخدامها.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: "ما مدى تطبيق معلّمي ومعلّمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة؟"

أهداف البحث Objectives of research:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي: الكشف عن الممارسات المبنية على البراهين الأكثر استخدامًا والأقل استخدامًا من قِبَل معلّمي التوحد.

أهمية البحث Importance of research:

تمتّلت أهمية البحث في جانبين؛ الجانب الأول الأهمية النظرية، والجانب الثاني

الأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع المتعلق بالممارسات المبنية على البراهين، والتعرف على مدى تطبيق معلّمي اضطراب طيف التوحد للممارسات في المجتمع المحلي.
- تأتي أهميته في كونها الدراسة الأولى من نوعها حسب علم الباحثة؛ حيث لم تتوصل إلى أي دراسة عربية سابقة تقيس مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين.
- تكمن أهمية البحث في الكشف عن أكثر الممارسات استخدامًا من قِبَل المعلّمين والمعلّمات مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وأقلهما استخدامًا في الميدان. ويتوقع أن يمثل البحث إضافة علمية إلى المكتبة العربية، وقد يكون مرجعًا في مجال الممارسات المبنية على البراهين لذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى أهمية البحث من الناحية التطبيقية في إفادة أصحاب القرار من وزارة التعليم، ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية على وضع إجراءات، واتخاذ قرارات خاصة بتطبيق برامج تقوم على أساس الممارسات المبنية على البراهين في المدارس، والمراكز الخاصة بذوي

اضطراب طيف التوحد، وتزويد الباحثين والعاملين في مجال اضطراب طيف التوحد بأداة بحث مقننة على البيئة السعودية؛ لمعرفة درجة استخدام الممارسات المبنية على البراهين، ومن المأمول أن يسهم هذا البحث في تطوير مناهج كلية التربية، وتوجيههم للاتجاه الحديث في التعليم، ودفع المهتمين بعقد مؤتمرات وورش عمل تدريبية وبرامج حول موضوع الممارسات المبنية على البراهين.

حدود البحث Research Limitaions:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تناول موضوع تطبيق الممارسات المبنية على البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الثاني لعام ١٤٤٠هـ/ الموافق ٢٠١٩م.
الحدود المكانية: شمل هذا البحث معلمي التوحد في مراكز، ومدارس، وبرامج ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة.

مصطلحات البحث Termonolgy of reserch:

معلم/معلّمة التوحد (Autism Teacher):

تعرف الباحثة معلم التوحد بأنه: الشخص الذي يحمل درجة البكالوريوس في تخصص اضطراب طيف التوحد، ويقوم بتقديم البرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد في مؤسسة تقدّم خدماتها لذوي اضطراب طيف التوحد.

ويعرّف إجرائيًا بأنه: الشخص الحاصل على مؤهل علمي في التربية الخاصة، ويقوم بالتدريس للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المؤسسات الحكومية والأهلية بمحافظة جدة.

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder):

تعرف جمعية التوحد الأمريكية التوحد Autism Society of America

(٢٠١٨) بأنه: اضطراب نمائي عصبي يظهر في مراحل الطفولة المبكرة، ويؤثر على مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين.

ويعرّف إجرائيًا بأنه: الفرد الذين تم تشخيصه باضطراب طيف التوحد بناء على الاختبارات الرسمية، أو غير الرسمية، والملتحق بمدارس، أو مراكز، أو معاهد تقدم خدماتها لذوي اضطراب طيف التوحد.

الممارسات المبنية على البراهين (Evidence-based practices):

تعرف الممارسات المبنية على البراهين على أنها: التدخلات، أو المناهي/ المناهج التي وجدت أنها فاعلة من خلال البحوث المتكررة (بوتت، ٢٠١١ / ٢٠١٨). وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها: تلك الإستراتيجيات التي أثبتت فاعلية استخدامها لذوي اضطراب طيف التوحد من خلال دراسات عالية الجودة تستند إلى الدليل العلمي، ويتم التعبير عنها من خلال أداة البحث.

الإطار النظري

نتيجة للتغيرات الجوهرية والدعم والجهود المبذولة في مجال التربية الخاصة من قبل المؤسسات، والجهات الحكومية، والتطورات التي طرأت على الصعيد العالمي، وكفلت حقوق ذوي الإعاقة، وصانت كرامتهم، وعملت على تحقيق المساواة في الفرص بين جميع الأفراد في المجتمع بعيداً عن اختلافاتهم، ساهم كل ذلك في تطور مسيرة التربية الخاصة، فالهدف من مساندة ذوي الإعاقة وتقديم الخدمات لهم، هو الوصول بهم إلى تأدية مهارات الحياة اليومية باستقلالية، ولتحقيق هذه الأهداف يتطلب ذلك تطبيق ممارسات مبنية على البراهين بميدان التربية الخاصة. وفي وقتنا الحالي ظهر الاهتمام في تطبيق الممارسات في برامج التوحد، التابعة لوزارة التعليم، ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية.

المحور الأول : الممارسات المبنية على البراهين

١. تعريف الممارسات المبنية على البراهين:

يشير مصطلح الممارسات المبنية على البراهين إلى الممارسات التي تلقى دعماً جيداً من الأدلة والبراهين التجريبية القوية، والتي يُنتظر أن تؤدي إلى نتائج متسقة ومتوقعة للمتعلم، وتشير إلى وجود علاقة سببية أو وظيفية، أو تنطوي على أدلة تدل على إمكانية استخدام إجراء الضبط التجريبي، الذي من شأنه، إن تم تطبيقه، أن يستبعد التفسيرات الأخرى للنتائج (Singer, Agran, & Spooner, ٢٠١٧).

وتعرف الممارسات المبنية على البراهين بأنها تلك العمليات والإجراءات التي تخضع لمراجعات دقيقة من قبل الباحثين المتخصصين، بالإضافة إلى عدد من المعايير الأخرى التي عندما تطبق بموثوقية وإخلاص سيكون لها أثر إيجابي في تحقيق النتائج الإيجابية

(Simpson, La Cava, & Graner, ٢٠٠٤).

٢. معايير الممارسات المبنية على البراهين:

اعتمد المركز الوطني للتنمية المهنية باضطرابات طيف التوحد (٢٠١٠) National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPD] المعايير التالية للممارسات المبنية على البراهين، لكي تعتبر ممارسة قائمة على الأدلة للأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد، فيجب أن تركز الفعالية على البحوث التي خضعت لمراجعة الأقران في المجالات العلمية باستخدام:

- دراسات التصميم العشوائي أو شبه التجريبي (دراستين ذات جودة عالية تستخدمان تصميم المجموعة العشوائية أو شبه التجريبية).
- دراسات تصميم الحالة الواحدة (تتطلب هذه الدراسات أن يقوم ثلاثة من الباحثين أو المجموعات البحثية بإجراء خمس دراسات عالية الجودة تستخدم تصميم الحالة الواحدة).
- الجمع بين البراهين أو الأدلة (تتطلب قيام ثلاثة باحثين مختلفين على الأقل أو ثلاثة مجموعات بحثية مختلفة على الأقل بإجراء دراسة واحدة عالية الجودة باستخدام تصميم المجموعة العشوائية أو شبه التجريبية. وثلاث دراسات عالية الجودة تستخدم تصميم الحالة الواحدة من بين دراسات التصميم الجماعية أو ذات الحالة الواحدة). (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPD-ASD], ٢٠١٠).

٣. أنواع الممارسات المبنية على البراهين:

تري الباحثة أنه ليس هناك نوع واحد من البرامج مثالي مع جميع المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لاختلاف مهاراتهم وقدراتهم، ونقاط القوة لديهم، ولأن كل شخص من ذوي اضطراب طيف التوحد فريد من نوعه، فيجب أن يكون التدخل فريداً لكل فرد، في حين أن هناك مجموعة من الممارسات التي أثبتت فاعلية استخدامها مع ذوي اضطراب طيف التوحد لمساعدتهم على تطوير مهارات متعددة، وتستند أهداف التدخل لكل طالب إلى المستوى النمائي ونقاط قوته، بالإضافة إلى أولويات الأسرة.

١. التلقين Promoting:

تتضمن إجراءات التلقين أي مساعدة مقدمة للمتعلم، لاستخدام مهارة معينة لمساعدته على اكتساب سلوك أو مهارة مستهدفة أو الانخراط بها. ويتضمن التلقين عدة أنواع: (١) التلقين الجسدي، وذلك بمساعدة المتعلم على تأدية السلوك المستهدف من خلال مسك يد أو جسد المتعلم، وأداء السلوك المستهدف بأكمله، ويسمى تلقيناً شاملاً، أو لمس يد أو جسد المتعلم والقيام بجزء من السلوك المستهدف ويسمى تلقيناً جزئياً. (٢) التلقين اللفظي، ويكون من خلال لفظ كلمة أو جزء من الكلمة لمساعدة المتعلم على أداء المهارة. (٣) التلقين الإيمائي، ويكون بإعطاء المتعلم تلميحا بالإشارة لمساعدته على أداء المهارة. (٤) التلقين المكاني، ويكون من خلال وضع الماد التعليمية في مكان يساعد المتعلم على الاستجابة الصحيحة (الخطيب، ٢٠١٧).

٢. التأخير الزمني Time delay:

تعتبر إستراتيجية تأخير الوقت من الممارسات المستخدمة لتلاشي استخدام التلقين بشكل منهجي أثناء أداء الأنشطة التعليمية. فمع هذا الإجراء، يحرص المعلم على توفير تأخير زمني قصير بين التعليم الأولي وأي تعليمات أو تلقينات إضافية. وهناك نوعان من إجراءات تأخير الوقت: المتدرجة، والثابتة، فمع التأخير الزمني التدريجي، يزيد المعلم تدريجياً من وقت الانتظار بين التعليم وأي تلقينات يمكن استخدامها للحصول على استجابة من المتعلم من ذوي اضطراب طيف التوحد. فعلى سبيل المثال، يقدم المعلم مثيراً فورياً عقب قيامه بالتوجيه أو التعليم في حالة بدء المتعلم المصاب باضطراب طيف التوحد في تعلم مهارة ما. وعندما يصبح المتعلم أكثر خبرة في استخدام المهارة، يزيد المعلم تدريجياً من وقت الانتظار بين التعليم والتلقين. أما في حالة التأخير الزمني الثابت، فيتم دائماً استخدام مقدار زمني ثابت بين التعليم والتلقين، حيث يصبح المتعلم أكثر كفاءة في استخدام المهارة الجديدة. ودائماً ما يُستخدم التأخير الزمني بالاقتران مع إستراتيجية التلقين (Wong et al., ٢٠١٤)

٣. تحليل المهمة Task analysis:

يعرّف تحليل المهمة بتجزئة المهارة إلى أجزاء أصغر قابلة للتعليم، بحيث يكون الناتج منها سلسلة من الخطوات المتتابعة، ويكون أداؤها هو إتمام لأداء المهمة كاملة (بوتن، ٢٠١١ / ٢٠١٨). وغالباً ما تستخدم هذه الإستراتيجية في تعليم مهارات الحياة اليومية.

وبدون استخدامه قد يصعب تحقيق الهدف أو تقدير مدى قابليته للتحقيق. ويمكّن المعلم من تعليم المهارة بشكل متسلسل ومنطقي وتحديد المهارات التي يجب اكتسابها للقيام بتعلم سلوك آخر (الزارع، ٢٠١٨).

٤. التعزيز الإيجابي Reinforcement :

يعرف التعزيز الإيجابي على أنه أي شيء يتبع السلوك يؤدي إلى المحافظة على السلوك أو زيادة حدوثه، فقد يكون الثناء على إكمال مهمة سببًا لتكرار السلوك في المستقبل، أو للحفاظ على مستواه الحالي عند بعض الطلبة، أما بالنسبة للطلبة الآخرين فقد لا يكون له أي تأثير على السلوك (هيفلن وأليمو، ٢٠٠٧ / ٢٠١٠). كما يعرف التعزيز الإيجابي على أنه إضافة أي مثير بعد السلوك لزيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه. ويعد التعزيز الإيجابي أكثر استخدامًا من التعزيز السلبي في برامج تحليل السلوك التطبيقي. (الخطيب، ٢٠١٧).

٥. التدريب بالمحاولات المنفصلة Discrete trial teaching :

يعتمد التدريب بالمحاولات المنفصلة على تفاعلات فردية (واحد إلى واحد) يوجهها المعلم، حيث يبدأ المعلم، في هذه التفاعلات، باستخدام مثير لاستحضار استجابة من المتعلم، والتي غالبًا ما تكون مهارة مستقلة، تمثل عنصرًا من حصيلة سلوكية أكبر (Stahmer, rieth, lee, reisinger, mandell & connell, ٢٠١٥). وهي إستراتيجية تعليم مستندة إلى تحليل السلوك التطبيقي، لتعليم المتعلم إتقان مهارة وسلوكًا معقدًا عن طريق إتاحة فرص منفردة ومتكررة لممارسة المهارة والسلوك. ويتضمن التدريب بالمحاولات المنفصلة المثير القبلي (Antecedent)، والسلوك (Behavior)، وما يتبع أو يعقب السلوك (Consequence)، حيث تبدأ كل محاولة تعليمية بتقديم المعلم مثيرًا قبلي ليستحث استجابة معينة من المتعلم. وإذا لم يتعلم الطالب القيام بالاستجابة الصحيحة، يقوم المعلم بتقديم المثير التمييزي مع التلميحات أو التلقين الجسدي. وعندها، يستجيب المتعلم. فإذا استجاب المتعلم بشكل صحيح، يقدم المعلم التعزيز للطالب مباشرة، وإذا كانت الاستجابة غير صحيحة، يقوم المعلم باستخدام أحد إجراءات تصحيح الخطأ. وتتمثل إجراءات التدريب بالمحاولات المنفصلة في التأكد من امتلاك الطالب الدافعية للمشاركة في التعلم، والحصول على انتباه وتركيز الطالب لملاحظة المثير المناسب عند تقديمه لهم، وذلك من خلال ضبط التدريس، كما يجب استخدام المثيرات القبليّة الأقرب للطبيعة، منها عند تعليم كل مهارة

(بوتت، ٢٠١١ / ٢٠١٨).

٦. التدخل المبني على المثيرات القبلية Antecedent-based intervention:

تتضمن إستراتيجية التدخلات المبنيّة على المثيرات القبلية مجموعة متنوعة من التعديلات التي يتم إجراؤها على البيئة أو السياق في محاولة لتغيير سلوك الطالب أو تشكيله. وعادة ما يتم تنفيذ تلك الإستراتيجية بعد إجراء تقييم السلوك الوظيفي الذي يمكن أن يساعد في تحديد وظيفة السلوك غير المرغوب فيه، جنبًا إلى جنب مع الظروف البيئية التي ارتبطت بمرور الوقت بذلك السلوك. وبمجرد تحديد العوامل التي قد تعزز السلوك المزعج في البيئة، يتم تنفيذ إستراتيجية التدخل المبني على المثيرات القبلية من أجل تعديل البيئة أو النشاط، بحيث لا يؤدي ذلك العامل بعد ذلك إلى السلوك. وتشمل أهم إجراءات ذلك التدخل تعديل الأنشطة أو المواد التعليمية أو الجدول الزمني، والإعداد المبكر للطلاب للأنشطة القادمة، وتنويع شكل أو مستوى صعوبة أو ترتيب خطوات التدريس أثناء أداء الأنشطة التعليمية، وإثراء البيئة من أجل تقديم المزيد من التلقينات المعدلة أو الوصول إلى مواد إضافية (مثل الإشارات البصرية، والوصول إلى المثيرات الحسية)، وتعديل جداول التلقين وتعزيز (Wong et al., ٢٠١٤).

٧. التدخل السلوكي المعرفي Cognitive behavioral intervention:

هو نوع من أنواع العلاج النفسي لمساعدة المتلقي على التعامل مع مشاكله بشكل أفضل، وتحسين حياته، من خلال تعليمه كيف يفكر بشأن أفكاره ومشاعره وسلوكه، وتوجيه سلوكه في الاتجاه الصحيح، ومن خلال أساليب التحدث إلى الذات، وتوجيه الذات (ويبر وبلوتس، ٢٠٠٧ / ٢٠١٤). وغالبًا ما يعاني الأشخاص ذوو اضطراب طيف التوحد من صعوبات في التبصر وفهم مشاعرهم، وأفكارهم، وسلوكياتهم، وكيفية ارتباطهم ببعض، ويتطلب التدخل السلوكي المعرفي مهارات ذهنية وأكاديمية ومعرفية وتواصلية ضمن النطاق المتوسط للأداء، أي ما يقارب الـ ٦ سنوات، ومستوى قراءة يتوافق مع اللغة المكتوبة، ومهارات التأهب للمجموعة في حال استخدام التدخل في شكل مجموعة. وتتراوح مدة الجلسة الفردية بين ٤٥ إلى ٦٠ دقيقة، بينما في الجلسة الجماعية ما يقارب ٩٠ دقيقة (Mussey, Dawkins & AFIRM Team, ٢٠١٧).

٨. التعزيز التفاضلي أو غير المتوافق، أو سلوك آخر Defferntial reinforcement of

:Alternative Incompatible, or Other Behavior

يُعد التعزيز التفاضلي تطبيقاً لعملية التعزيز من خلال تعزيز عدم حدوث السلوك غير المرغوب فيه، أو تعزيز السلوكيات الأكثر وظيفية أو غير متوافقة مع السلوك السلبي (Savage & AFIRM Team, ٢٠١٧).

٩. التمارين الرياضية Exercise:

تعد التمارين الرياضية إستراتيجية تتضمن زيادة في الجهد البدني كوسيلة للحد من السلوكيات المشكّلة، أو زيادة السلوكيات المناسبة، مع زيادة مستوى اللياقة البدنية والمهارات الحركية. وباستخدام هذه الإستراتيجية يقضي المتعلمون فترة زمنية محددة في أداء نشاط بدني مخطط له على أساس منظم. وغالباً ما تبدأ جلسات التمارين البدنية بتمارين الإحماء، وتنتهي بأنشطة التهدئة، وقد تشمل الأنشطة الهوائية (مثل الركض والقفز والسباحة) وتمارين القوة أو التمدد التي يمكن أدائها في الأماكن المغلقة أو المفتوحة، أو في حمام السباحة، حيث يمكن تنفيذ برامج التمارين المائية (Wong et al., ٢٠١٤).

١٠. الإطفاء Extinction:

يشير الإطفاء إلى حجب التعزيز عن سلوك تم المحافظة عليه من خلال تعزيزه سابقاً، فإذا أراد المعلم إزالة سلوك معين يجب عليه التأكد من عدم وجود معزز بعد السلوك المستهدف. وغالباً ما يتم تعزيزه من خلال الانتباه، ويعتبر الإطفاء فعالاً لأنواع معينة من السلوك التي لا تؤثر على سلامة الفرد والآخرين، مثل إيذاء الذات والعدوان. ويجب أن يستخدم بعناية لتجنب تعزيز السلوكيات غير المرغوب فيها، وأن يكون المعلمون على بينة من الآثار الجانبية المحتملة للإطفاء (سشيرمان وهول، ٢٠٠٨/٢٠١٨).

١١. التقييم الوظيفي للسلوك Functional behavior assessment:

يعرف التحليل الوظيفي للسلوك بأنه معرفة وظيفة السلوك غير المرغوب فيه، وتعليم الفرد السلوك البديل والمناسب لتحقيق نفس الهدف (محمد، ٢٠١٤). كما يعرف بأنه معرفة ما وراء السلوك، ويهدف إلى فهم العلاقة بين السلوك والمثيرات الأخرى، ويشمل ذلك التعرف على مصدر التعزيز الذي يحدث السلوك المشكّل، والدافع الأساسي للسلوك. ويهدف هذا

التحليل - في الأساس - إلى التعرف على تحقيق غرض معين بالنسبة له. ويعتبر جمع البيانات عنصراً أساسياً في التقييم الوظيفي للسلوك، ويجب على المعلم جمعها من مصادر متعددة بما فيها المقابلات الرسمية وغير الرسمية، والملاحظة المباشرة، ومراجعة السجلات بما فيها السجلات الطبية، والاختبارات، والتقارير، وخطة الخدمات الأسرية، ومقياس تقدير السلوك (Kearney, ٢٠١٥).

١٢. التدريب على التواصل الوظيفي Functional communication training:

يواجه المتعلم من ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة التواصل مع من حوله والتعبير عن احتياجاته، ولذلك يقوم بسلوكيات غير مرغوبة، وعادةً ما تكون هذه السلوكيات ناتجة عن الإحباط من تلك الصعوبة. ويهدف التدريب على التواصل الوظيفي إلى تحديد طريقة التواصل غير المرغوب فيها التي يظهرها المتعلم بهدف التواصل، ومن ثمَّ تعليمه طريقة بديلة، سواء كانت طريقة لفظية أو غير لفظية تتيح للمتعلم الوصول إلى احتياجاته بطريقة أكثر قبولاً، ويعتبر نظام التواصل بتبادل الصور (بيكس) من الأمثلة على التواصل الوظيفي (Griffin & AFIRM Team, ٢٠١٧).

١٣. النمذجة Modeling:

تعرف النمذجة بأنها عملية تهدف إلى تغيير سلوك الفرد بعد ملاحظته لشخص آخر يؤدي نفس السلوك بدلاً من أدائه شخصياً (Kearney, ٢٠١٥). وقبل أن يقوم المعلم باستخدام النمذجة، يجب أن يتأكد أن المتعلم يمتلك المهارات القبلية حتى يتمكن من التقليد، وتتضمن هذه المهارات قدرة المتعلم على الانتباه إلى السلوك المستهدف وإلى نتائج السلوك، والاحتفاظ، وتذكر المهارة لمدة طويلة، والاستخراج الحركي، بحيث يترجم المتعلم الرموز المخزونة في الذاكرة إلى سلوك ملائم (الخطيب، ٢٠١٧).

١٤. إدارة الذات Self management:

يُعد الدعم الخارجي أو التدخلات السلوكية الخارجية ضرورية لتأسيس سلوكيات جديدة أو تحسين سلوكيات مكتسبة، وبمجرد إرساء تلك السلوكيات المستهدفة، يجب على التربويين التخطيط لكيفية انتقال إدارة السلوك خارجياً إلى الإدارة الذاتية (سشيرمان وهول، ٢٠٠٨/٢٠١٨). وتتضمن إدارة الذات عدة إستراتيجيات، منها المراقبة الذاتية، فيقوم المتعلم

بتسجيل عدد مرات حدوث السلوك، وطول الفترة الزمنية لحدوث السلوك الذي يصدر منه، والتقييم الذاتي، بحيث يقارن التغيير في السلوك بمعايير محددة للسلوك لتحديد إن كان هنالك تقدم أو لا، وتقييم جودة أداء السلوك، والتعزيز الذاتي، وذلك بتعزيز أنفسهم عند أداء السلوك المناسب (بيرانجلو وجولياني، ٢٠٠٨ / ٢٠١٤).

١٥. التدخل الطبيعي Naturalistic intervention:

يبدأ التدخل الطبيعي بمبادرة المتعلم بالتواصل، ويتم إجراء جلسات التدخل دون كرسي وطاولة، وانقياد المعلم خلف المتعلم خلال الجلسة التدريبية، والسماح له بأن يتعلم التواصل من خلال الفرص الطبيعية (بوت، ٢٠١١ / ٢٠١٨). وبمراقبة اهتمام المتعلم وتنظيم العملية التعليمية حول هذه الاهتمامات، واستخدام المواد التي تصادف المتعلم يوميًا، على سبيل المثال، يقوم المعلم بتعليم الأرقام باستخدام قطع الحلوى، والانتقال من البيئة التعليمية الأكثر تنظيمًا إلى البيئة الأقل تنظيمًا (Kearney, ٢٠١٥).

١٦. تدخل الوالدين Parent-implemented intervention:

يواجه ذوو اضطراب طيف التوحد تحديات لها تأثير عميق على الوالدين وغيرهم من أفراد الأسرة، لذا كان لزامًا على الخدمات أن تقيم باستمرار احتياجات الطفل والأسرة، وأن تقدم الدعم الذي يتوافق مع متطلبات الأسرة، والتي قد تتغير مع مرور الوقت. ولا بد من اعتبار الوالدين مشاركين نشطين في أي برنامج تدخل، بحيث يعملان عن كثب مع المهنيين الصحيين والتربويين؛ إذ يمتلك الوالدان معرفة وخبرة فريدة من نوعها بأبنائهما، وإذا ما تم دعم قدرتهما على مساعدة أبنائهما بشكل أفضل، فمن المتوقع أن يكونا أكثر قدرة وفعالية على تلبية احتياجات أبنائهما. علاوة على ذلك، عادة ما يكون الوالدان هما مقدمي الرعاية الأساسيين لأطفالهما، وهما اللذان سيرافقان أطفالهما أيضًا في سن المراهقة والبلوغ. لذلك يجب أن يكون تدريب الوالدين جزءًا من أي برنامج تدخل (Prata, Lawson & Coelho, ٢٠١٨).

١٧. التدخل بواسطة الأقران Peer-mediated instruction and intervention:

يلعب المعلمون وأولياء الأمور وغيرهم من البالغين دورًا مهمًا في تعزيز النتائج الاجتماعية للأطفال والشباب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، إلا أن الاهتمام يتحول - بشكل متزايد - إلى الدور الواعد الذي يمكن أن يلعبه الأقران في تعزيز النتائج الاجتماعية

والتواصلية وغيرها من النتائج التعليمية للطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد. وتتضمن التدخلات الداعمة التي يقدمها الأقران إعداد واحد أو أكثر من الأقران من غير ذوي الإعاقات لتقديم دعم اجتماعي أو دراسي مستمر، أو كليهما، إلى أقرانهم من ذوي الإعاقات ونفس العمر تحت إشراف المعلمين والمعاونين، أو غيرهم من طاقم العمل في المدارس (كارتر وكينيدي، ٢٠٠٦).

١٨. نظام التواصل بتبادل الصور Picture Exchange Communication System:

تم إنشاء نظام التواصل بتبادل الصور من قبل عالم النفس أندريه بوندي وأخصائية التخاطب لوريا فروست في عام ١٩٨٥، ويشجع نظام التواصل بتبادل الصور الأطفال غير اللفظيين من ذوي اضطراب طيف التوحد على التواصل، للمبادرة بالحديث والتعبير عن مقاصدهم من خلال تزويدهم بملف يحمل صور الأشياء المحيطة بهم، ويختار الفرد صورة الشيء ويتبادل الصورة ليحصل على الشيء الحقيقي (O'Brien, Daggett, ٢٠٠٦).

١٩. التدريب على الاستجابة المحورية Pivotal response training:

تعد الاستجابة المحورية إستراتيجية مستندة إلى مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، ومصممة من أجل استهداف عدد من السلوكيات المحورية، ويستهدف أربعة جوانب محورية هي: الانتباه والاستجابة للتلميحات المتعددة في البيئة، واختيار التلميحات ذات العلاقة بالموقف، والمبادرة بالتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وزيادة الدافعية وإدارة الذات (بونت، ٢٠١١ / ٢٠١٨). ففي ممارسة التدريب على الاستجابة المحورية، يبدأ المتعلم الدرس بإبداء اهتمامه بشيء أو نشاط ما، أو الاختيار من بين المواد التعليمية المتاحة. وكثيراً ما تتصف المواد في كثير من الأحيان بالتنوع لتعزيز تحفيز الطلبة وتعميم المهارات وجعل التدريب على الاستجابة المحورية مناسبة للغة التعبيرية المستهدفة. وبعد أن يعرب المتعلم عن اهتمامه بنشاط أو عنصر ما، يجب عليه القيام بسلوك معين يتصل بهذا العنصر أو النشاط، حيث تتمثل عاقبة السلوك المرغوب في الوصول إلى ذلك النشاط أو الشيء (Suhreinrich, J., Chan, J., Melgarejo, M. Reith, S., Stahmer, A., & AFIRM Team, ٢٠١٨).

٢٠. مقاطعة الاستجابة/ وإعادة توجيهها Response interruption :redirection

تتضمن ممارسة مقاطعة الاستجابة/ وإعادة توجيهها استخدام التلقين أو التعليق أو أي مشئت آخر عند حدوث سلوك غير مرغوب، حيث تستهدف هذه الممارسة صرف انتباه المتعلم بعيداً عن السلوك غير المرغوب، وبالتالي إلى الحد منه أو تقليله. وغالباً ما تُستخدم لمعالجة السلوكيات المتكررة أو النمطية أو الضارة بالنفس، كما يُجرى تنفيذ هذه الممارسة أيضاً بعد إجراء تقييم سلوكي وظيفي لتحديد وظيفة السلوك. ويمكن القول بأن لهذه الممارسة فائدة خاصة مع السلوكيات غير المرغوبة المستمرة التي تحدث في غياب الأشخاص الآخرين، وفي بعض السياقات والبيئات المختلفة، وأثناء أداء مجموعة متنوعة من المهام، وهي السلوكيات التي لا يرجع حدوثها واستمرارها - في الغالب - إلى عاملي الاستحواذ على الانتباه أو الهروب، بل يرجع بقاءها - على الأرجح - إلى التعزيز الحسي، وغالباً ما تقاوم محاولات التدخل. وتظهر ممارسة وقف الاستجابة أو إعادة توجيهها فعالية خاصة مع السلوكيات التي يرجع استمرارها إلى العوامل الحسية (Wong et al., ٢٠١٤).

٢١. البرمجة النصية Scripting:

هي تقديم نص محدد للمتعلم يصف ما يجب أن يقوله المتعلم خلال الحوار أو ما يجب أن يفعله خلال القيام بنشاط ما. مثلاً، يمكن أن يتم تعليم نصاً معيناً بغرض تعليمه المبادرة في التفاعل مع أقرانه. بدايةً يتم تدريب المتعلم على النص كاملاً، ومن ثم يتم إخفاؤه تدريجياً بشكل منتظم من أجل حث المتعلم على المحافظة على أداء السلوك وتعميمه (بوتت، ٢٠١١/٢٠١٨).

٢٢. القصص الاجتماعية Social narratives:

تعتبر القصص الاجتماعية من التدخلات التي يمكن استخدامها في المدرسة، والمنزل، وخارج المنزل. ومن الممكن استخدامها لإكساب المتعلم سلوكيات مقبولة اجتماعياً، أو الحفاظ على السلوكيات الاجتماعية لدى المتعلم، أو إزالة السلوكيات المشكّلة، وتستخدم أيضاً في تعليم المتعلم مهارات المساعدة الذاتية. وتزود القصص الاجتماعية الفرد بمعلومات دقيقة حول المواقف التي قد تكون صعبة أو محيرة، حيث تقوم تلك القصص بوصف الموقف بالتفصيل والتركيز على بضعة نقاط رئيسية، وهي: الإشارات الاجتماعية الهامة، والأهداف

التي يتوقّع الفرد حدوثها في الموقف، والأحداث وردود الفعل المتوقّعة وأسبابها (Prelock & Mccauley, ٢٠١٢).

٢٣. التدريب على المهارات الاجتماعية Social skills training:

يعرّف التدريب على المهارات الاجتماعية على أنه تدريس أو دعم مصمم لأداء مهارة اجتماعية، أو تحسين أداء مهارة اجتماعية متعلّمة سابقًا، أو تسهيل تعميم المهارات عبر العديد من الأماكن ومن قبل العديد من الأشخاص (مثل أفراد الأسرة، والمعلم، والمرشد، والأخصائي الاجتماعي، وأخصائي النطق والتخاطب، وأخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي علم النفس، والطبيب). ويمكن تعليم المهارات الاجتماعية بشكل فردي أو جماعي. ويجب على المعلم التعرف على العوامل التي تسهم في عجز الطالب عن استخدام المهارات الاجتماعية، ومحاولة تحسين جوانب العجز من خلال التدريب. ومعرفة التطور الطبيعي للمهارات الاجتماعية عبر ثلاث مراحل نمائية: الطفولة المبكرة، والطفولة المتوسطة، والمراهقة (بوتت، ٢٠١١ / ٢٠١٨).

٢٤. مجموعة اللعب المنظم Structured play group:

يقوم اللعب المنظم بتكوين أنشطة جماعية صغيرة تتميز بحدوثها في منطقة محددة وحول نشاط محدد، وباختيار مقصود لبعض الأقران الذين يحققون تطورًا ليكونوا ضمن المجموعة، وتحديد الأدوات التي سيتم القيام بها، والأدوات التي سيتم استخدامها، والمكان الذي ستقام به، والوقت الذي يجب أن تستغرقه كل لعبة لمدة الجلسة الواحدة. ويعدّ اللعب المنظم مقابلًا للعب الموجه أو اللعب الغرضي، ويأخذ الراشدون دورًا مهمًا عن طريق القيام بالتوجيه، أو التلقين، أو الدعم حسب الحاجة لدعم أداء الطلاب المتعلق بأهداف النشاط، ويعرف بأنه ذلك اللعب الذي يوجهه شخص راشد حتى يتمكن من المهارات التي يريد أن يتعلّمها المتعلم. وتتيح مجموعة اللعب المنظم الفرصة لاكتساب المفردات اللغوية، وتحقيق التواصل، وحدوث التفاعلات الاجتماعية وتنميتها، وحدوث الفرص لتعلم بعض السلوكيات المهمة، كالنظام، وانتظار الدور (محمد، ٢٠١٤).

٢٥. التعليم والتدخل بمساعدة التقنية Technology-aided instruction :and intervention

للتقنية جاذبية خاصة للعديد من الشباب المصابين باضطراب طيف التوحد (Keintz, ٢٠١٣ Goodwin, Hayes & Abowd)، وتعزّف التقنية بأنها "أي مواد أو معدات أو تطبيقات إلكترونية أو شبكة افتراضية تستخدم بشكل مقصود لزيادة أو تحسين أو الحفاظ على قدرات أداء أنشطة الحياة اليومية أو العمل أو الإنتاجية أو الترويج أو الترفيه للمراهقين الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد" (Odom, Thampson, Hedges, Boyd, ٢٠١٣ Dykstra, Duda & Bord). ويعرف التعليم بمساعدة التقنية بالتدخل الذي يكون فيه التقنية السمة الأساسية التي تدعم اكتساب المتعلم للهدف (Wong et al., ٢٠١٤).

٢٦. النمذجة باستخدام الفيديو Video modeling :

يعد التعلم البصري نقطة قوة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، سواء كانت الصور ثابتة أم متحركة، ففي ممارسة النمذجة باستخدام الفيديو تم دمج التدريس باستخدام التلميحات البصرية مع النمذجة، وتعتبر شاشات الحاسوب أو الأجهزة اللوحية وحدها وسيلة جاذبة (بوت، ٢٠١١ / ٢٠١٨).

٢٧. الدعم البصري Visual support :

يعتبر التعلم البصري أحد جوانب القوة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، فهم مفكرون بصريون، يفهمون الأشياء التي تقدم لهم بطريقة مرئية أفضل من أن تقدم لهم لفظياً، فعندما تنطق الكلمات لفظياً تختفي حال نطقها، فيشكل ذلك صعوبة كبيرة لديهم؛ لأنهم يستغرقون فترة من الزمن لمعالجة المعلومات اللفظية، وعلى العكس في الإستراتيجيات البصرية فإنها لا تختفي بمجرد عرضها فيتاح لهم الوقت لمعالجتها، إضافة إلى ذلك تعتبر اللغة نظاماً بالغ التجريد (الشامي، ٢٠٠٤ ب).

المحور الثاني : اضطراب طيف التوحد :

يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات التي تم التعرف عليها مؤخراً، حيث كانت أول حالة اضطراب طيف التوحد تم التعرف عليها تعود إلى أربعينيات القرن الماضي. ويعود الفضل في اكتشاف اضطراب طيف التوحد إلى الطبيب النفسي النمساوي ليو كانر (Leo Kenner)، وهو أول من وصف أعراض اضطراب طيف التوحد وذلك في عام ١٩٤٣، فمن

خلال ملاحظته على أحد عشر طفلاً وجد أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في تطوير اللغة، ولم يتفاعلوا اجتماعياً مع أقرانهم، ولديهم سلوكيات نمطية، وصعوبة في تقبل تغيير الروتين، وفقدهم لمهارات تم تأسيسها سابقاً (Feinstein, ٢٠١٠).

١. تعريف اضطراب طيف التوحد:

يشير مصطلح "طيف" إلى عدم تجانس الأفراد الذين يتم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد واختلاف شدة الاضطراب وجوانب القصور بشكل كبير بين كل فرد وآخر (Volkmar & Iod, ٢٠٠٧).

وتعرف جمعية التوحد الأمريكية التوحد بأنه إعاقة نمائية معقدة تظهر في مراحل الطفولة المبكرة وتؤثر على مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويتم تمييز الاضطراب وفقاً لثلاثة مستويات من الشدة (Autism Society Of America, ٢٠١٨).

٢. أعراض طيف التوحد:

يصنف مركز التوحد الوطني (٢٠١٥) The National Autism Center أعراض اضطراب طيف التوحد تحت نفس الأعراض الأساسية الواردة في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، حيث تتناول طريقة التصنيف الأولى قصور التواصل الاجتماعي، الذي يشمل: أ) عدم استجابة المريض عند سماع اسمه، والافتقار إلى التواصل البصري. ب) صعوبات في بدء الحوار والاستمرار فيه أو التركيز فقط على الموضوع الذي يهتم به، أو صعوبات في معرفة متى يبدأ ومتى ينهي الحوار. ج) استخدام اللغة المستخدمة في التلفزيون أو تكرار جمل من البرامج التلفزيونية. د) العجز عن إظهار التعاطف. هـ) صعوبات في فهم اللغة غير اللفظية مثل لغة الجسد والإيماءات. و) صعوبات في فهم لغة التواصل مثل النكات والتعليمات المكثفة. ز) الرغبة في الجلوس بمفرده خلال فترة الاستراحة واللعب. ح) عدم التمكن من اللعب أو التظاهر باللعب. ط) صعوبات في استخدام اللغة المنطوقة وبالتالي يتحول البعض منهم إلى استخدام لغة بصرية مثل نظام التواصل بتبادل الصور. وتتناول الطريقة الثانية من التصنيف نمطاً مقيداً أو متكرراً من السلوك، أو الاهتمام، أو النشاط، ويشمل: أ) الاهتمام بموضوع معين أو ألعاب معينة. ب) ذاكرة ممتازة تمكنه من تذكر الأشياء. ج) عدم الشعور بالملل من تكرار الأشياء التي تهتمه مثل تكرار وضع الألعاب بطريقة متوازية لعدة مرات. د) مقاومة تغيير الأعمال الروتينية. هـ)

حركات الجسم التقليدية مثل هز الجسد، أو تحريك اليد، أو المشي على أصابع القدم. و) تحديات حساسة مثل نقص أو فرط الاستجابة لمثير ما (مثل الضوء، أو الأصوات، أو الأنسجة). ز) طريقة غير عادية للعب بالألعاب (مثل النقر على عجلة السيارة لفترة طويلة، أو تصنيف الألعاب في شكل معين).

٣. البرامج العلاجية والتربوية لطيف التوحد:

نظرًا لكون اضطراب طيف التوحد غير متجانس، لذلك لا يوجد أسلوب تدخل يلائم جميع المصابين به. وعلى الرغم من وجود عدة أساليب للتدخل، إلا أنه لم يتم التوصل إلى علاج شافٍ تامٍّ إلى الآن. ومن تلك الأساليب:

■ الأساليب الطبية:

- الأدوية والعقاقير: تتضمن الأساليب الطبية العلاج بالأدوية التي يهدف استخدامها إلى تقليل أعراض التوحد، وليس للشفاء منه تمامًا. فإيقاف الأدوية يؤدي لعودة الأعراض مرة أخرى، وينبغي أن تطبق البرامج التربوية إلى جانب الأدوية لتحسين قدرات ومهارات الحياة اليومية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد (سهيل، ٢٠١٥).

الحمية الغذائية: حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن أعراض اضطراب طيف التوحد، ينتج عن التحليل غير السليم للبروتينات: الجلوتين والكازين، المتواجدة في الأغذية المشتقة من الحليب، والقمح (Wing, ٢٠٠١).

٤. الفيتامينات المتعددة: يعد الكثير ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد لديهم نقص في بعض الفيتامينات والمعادن، لذا فإعطاء كميات من الفيتامينات يمكن من تخفيف أعراض اضطراب طيف التوحد التي تحدث بعض الاختلالات الكيماوية، لكون الأمعاء لديهم ذات نفاذية (سهيل، ٢٠١٥).

■ الأساليب التربوية:

برنامج علاج وتعليم اضطراب طيف التوحد وإعاقات التواصل المشابهة له (تيتش): يُعد برنامج تيتش أسلوبًا منظمًا يركز على تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال نقاط القوة لديهم في مجال الإدراك البصري، ومن المبادئ الرئيسية التي يعتمد عليها البرنامج هو تكوين روتين محدد، وتنظيم المساحات، والجدول اليومية، وتنظيم العمل، والتعليم البصري (الشامي، ٢٠٠٤ ج). ويشتمل البرنامج على جانبين هما: الجانب التربوي، ويتضمن التقليد

والمهارات الحسية، والحس حركية الدقيقة، والمهارات المعرفية اللفظية، والجانب السلوكي، ويتضمن مهارات العناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، والسلوكيات غير المرغوبة (سهيل، ٢٠١٥).

▪ برنامج لوفاس:

بدأ ظهور تحليل السلوك التطبيقي في الستينيات من القرن الماضي، ويُعد تدخلاً فعالاً في معالجة جوانب القصور المرتبطة باضطراب طيف التوحد، ولا يوجد تدخل آخر لديه قوة البراهين العلمية كما في تحليل السلوك التطبيقي، وعلى الرغم من كمية الأبحاث حول تحليل السلوك التطبيقي، إلا أنه لا يصنف كعلاج لاضطراب طيف التوحد إلى الآن (Maston, ٢٠١١). وتستند المدرسة السلوكية إلى عدد من المبادئ العلمية التي تعتمد على الملاحظة، والاختبار، والموضوعية، ويعتبر تحليل السلوك التطبيقي الجانب الإجرائي لتحقيق أهداف محددة وزيادة السلوكيات الإيجابية، والعمل على تطوير نوعية السلوك، والحد من السلوك غير المرغوب، وتعليم السلوكيات الجديدة، ويعد التعزيز والتدريب من خلال المحاولات المنفصلة من أكثر الممارسات استخداماً في برنامج لوفاس (Lovas, ١٩٩٦).

٥. برنامج هيجاشي: علاج الحياة اليومية:

يعتمد برنامج هيجاشي على عدة مبادئ، وتُعد الرياضة البدنية ركناً رئيسياً للبرنامج، وذلك لتطبيق واتباع ما يسمى بـ"نغمة الحياة"، وهذا مبني على فرضية أنه عند ممارسة الفرد الرياضة الشديدة، يقوم الجسم بإفراز كيماويات عصبية (الإندروفين) التي بدورها تعمل على خفض نسبة التوتر والحركات النمطية التي تظهر غالباً على الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد، كما يتم العمل على تنشيط العمليات الذهنية والمهارات الإدراكية، كما يعنى بتدريبهم على اكتساب المهارات الاستقلالية، وتحقيق الاستقرار وتوازن المشاعر لديهم (الشامي، ٢٠٠٤ ج).

وترى الباحثة أنه عادة ما يواجه الوالدان خيارات لا حصر لها لعلاج طفلهما، وغالباً ما يجدان صعوبة في تقييم التدخلات، وفهم الآراء ووجهات النظر من التخصصات المختلفة، وتؤكد الباحثة أهمية التدخل من خلال الممارسات المبنية على البراهين.

الدراسات السابقة:

٦. الدراسات العربية:

قام الحسين بدراسة (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٣) طالبًا وطالبة، باستخدام مقياس تم التحقق من ثباته وصدقه. وقد أظهرت النتائج أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين بتلك الفنيات ٤٧.٧ %، وهذا يشير إلى أن مستوى معرفتهم منخفضة جدًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة المشاركين بتلك الفنيات وذلك لصالح المشاركين الإناث، والمختصين في التربية الخاصة، والدارسين لمادة عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وأيضًا بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى معرفة المشاركين بتلك الفنيات وحماسهم لاستخدامها.

– وقد أجرى الزارع (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بناء مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد، وتحديد درجة انطباقها على مراكزهم في المملكة العربية السعودية. وتكوّنت عينة البحث من (٢٠) مركزًا من المراكز الحكومية في المملكة العربية السعودية التي تقدم خدماتها للذكور من ذوي اضطراب طيف التوحد، بحيث مثّلت مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، وتنوعت البرامج بين (معهد، وبرنامج دمج). وتكوّن المقياس من (١٧٥) مؤشرًا رئيسًا، و(١٠٧) مؤشرًا فرعيًا. وأظهرت النتائج أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية؛ هي مؤشرات عنصر "البرنامج التربوي الفردي، والخطة التعليمية الفردية"، ومؤشرات عنصر "تحليل السلوك التطبيقي وتعديل السلوك". في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: مؤشرات عنصر "طرق التدريس والتدريب"، وتتضمن استخدام إستراتيجيات عدة انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: نظام التواصل بتبادل الصور (بيكس)، والتعلم بالأقران، والتلقين، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والدعم البصري، وحصلت إستراتيجيتنا استخدام القصص الاجتماعية، واستخدام الحاسب الآلي على درجة متوسطة. أما مؤشرات عنصر "المنهاج المرجعي"، ومؤشرات عنصر "التهيئة للدمج"، ومؤشرات عنصر "التقييم والتشخيص".

الدراسات الأجنبية:

– أجرى نايت وهوبر وكينتز وكارتير وجوريز (٢٠١٩) Knight, Huber, Kuntz,

Carter, and Juarez دراسة تقيس مدى تطبيق معلّمي التوحد ومعلّمي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنية على البراهين، وتكونت عينة البحث من (٥٣٥) معلم توحد، أو معلم إعاقة فكرية. وتكونت الاستبانة من (٢٦) ممارسة، كانت (١٨) ممارسة مبنية على البراهين، و(٥) ممارسات منها غير فعالة أو ضارة، واثنان من الممارسات الواعدة، وواحدة من الممارسات الناشئة. وأظهرت النتائج وجود تباين كبير في استخدام المعلمين للممارسات، فكانت نسبة الممارسات التي تستخدم يومياً كأدنى حد هي التعليم المباشر (٨٢.٤%)، والنمذجة (٧٠.٣%)، وتنظيم البيئة (٥٠.١%). وأفاد المعلمون بالممارسات التي لم يستخدموها وهي التدريب على التكامل الصوتي (٧١.٦%)، والنمذجة باستخدام الفيديو (٦٠.٩%)، والتواصل الميسر (٥٧.٨%)، والعلاج باللعب (٥٦.٦%)، والتدريب على الاستجابة المحورية (٥٥.١%)، ومجموعة اللعب المنظم (٥٢.٣%)، ونظام التواصل بتبادل الصور (٥٠.٥%). وأظهرت النتائج وجود علاقة محدودة بين سنوات الخبرة والمؤهل العلمي واستخدام الممارسات، وكان استخدام معلّمي المرحلة الابتدائية أعلى من استخدام معلّمي المرحلة الثانوية لتلك الممارسات.

– كما أجرى روبنسون وبوند وأولفيلد (٢٠١٨) Robinson, Bond & Oldfield

دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام أخصائي علم النفس التربوي للتدخلات المبنية على البراهين في المملكة المتحد وإيرلندا، والعوامل المؤثرة على اتخاذ القرار بشأن تنفيذ التدخل، وقام الباحثون باستطلاع نتائج (١٤٦) استبانة وزعت على الأخصائيين حول استخدامهم للتدخلات من بين (٣١) تدخلاً مصنفاً من التدخلات المبنية على البراهين، وتشير النتائج أن الممارسين كانوا غالباً ما يستخدمون المعينات البصرية، والقصص الاجتماعية، والتعزيز، والنمذجة، والتدخلات المبنية على المثيرات القبلية، والتلقين، والتدريب على المهارات الاجتماعية. وكانت التدخلات التي تستخدم بدرجة أحياناً هي: التدخل متعدد الحواس، ومجموعة اللعب المنظم، والتدخل الطبيعي، ونظام التواصل بتبادل الصور (بيكس)، والتقييم الوظيفي للسلوك، وإدارة الذات، والتدخل المبني على اللعب، وتدخلات الاهتمام المشترك، والبرمجة النصية، وتدخل الوالدين، وتحليل المهمة، والتدخل السلوكي المعرفي، وانقطاع الاستجابة/ وإعادة توجيهها، والتدخل بوساطة الأقران، والتعزيز التفاضلي، والتدريب على التواصل الوظيفي، وفي حين كانت التدخلات التي تستخدم نادراً أو لم تستخدم هي التدريب

على المحاولات المنفصلة، والرياضة البدنية، والتدريب على الاستجابة المحورية، والتعلم بمساعدة التقنية، والإطفاء، والتأخير الزمني، والعلاج بالليجو، والنمذجة بالفيديو - قام فريري وويتمر وشيفرز (Ferreri, Witmer & Shivers) (٢٠١٦) بدراسة استكشافية حول برامج مدارس التعليم العام المقدمة لطلاب الصف الثاني عشر من ذوي اضطراب طيف التوحد في ولاية ميتشغان. ولتحديد مدى تطبيق المدارس العامة لمنهجية الممارسات المبنية على البراهين، ومدى اختلاف استخدام هذه الممارسات حسب المنطقة التعليمية، تم استخدام استبانة، وتكوّنت العينة من (١٩٤) من المعلّمين، وأشارت نتائج البحث إلى قيام جميع المعلّمين بتطبيق واستخدام منهجية الممارسة المبنية على البراهين مرة واحدة على الأقل، وكانت التدخلات الخمسة الأكثر شيوعاً: الدعم البصري، والتدريس المنظم، والتعليم المباشر، وتحليل السلوك التطبيقي، والقصص الاجتماعية. وأن أربعمائة من أصل خمس ممارسات كانت من الممارسات المبنية على البراهين باستثناء التعليم المباشر. غير أنه لا يتم تطبيق هذه الممارسات كافة بصورة متكررة، ويختلف استخدامها حسب المنطقة الجغرافية.

- وقام مارينو ومايك وايني (Marino, & Myck-Wayne) (٢٠١٥) بدراسة تهدف إلى الكشف عن استخدام النمذجة والتعرف على معوقات استخدامها في جنوب ولاية كاليفورنيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لجمع البيانات، وتكوّنت العينة من (٥٦) مشاركاً من الذكور والإناث، وتراوح أعمارهم بين ٢٠-٦٠ سنة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها أن (٢١) مشاركاً (٣٧.٥٠%) أجابوا بـ(أوافق) على أنهم لا يستخدمون النمذجة بالفيديو في غرفة الصف، وفي السؤال المعاكس (أستخدم النمذجة بالفيديو مع الطلاب يومياً) أجاب ٢٦ مشاركاً (٤٦.٤٣%) بـ(لا أوافق). وكانت النتائج متشابهة في السؤالين (أستخدم النمذجة بالفيديو من مرتين إلى ثلاث مرات كل أسبوع) وسؤال (أستخدم النمذجة بالفيديو مرة واحدة في الشهر مع الطلاب) حيث إن (٢٢) مشاركاً (٣٩.٢٩%) اختاروا (لا أوافق)، بينما (١٩) مشاركاً (٣٣.٩٣%) اختاروا (لا أوافق بشدة)، كما أظهرت النتائج أن أكثر ٥ عوائق حصلت على نسبة مرتفعة هي على التوالي: ضيق الوقت لإنشاء مقاطع فيديو، وضيق الوقت في غرفة الصف، ونقص الموارد، والمعتقدات، والاتجاهات الشخصية.

– وفي دراسة قام بها بروك وهوبر وكارتير وجواريز ووارين (٢٠١٤) Brock, Huber, Carter, Juarez and Warren هدفت إلى تقييم احتياجات التطوير المهني المتعلقة بتعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت العينة من ٤٥٦ مشاركًا، بما فيهم ٢٤١ معلم تربية خاصة، و٣٣ معلم تعليم عام، و١٢٦ مدير مدرسة أو مساعد مدير المدرسة، و١٠ من مشرفي التربية الخاصة، و٣٦ من مديري التربية الخاصة على مستوى المنطقة المشرفين على خدمات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. فكان عدد المعلمين ٢٧٤ معلمًا، والمسؤولين ١٧٢ مشاركًا، وتم استبعاد ١٠ مشاركين. وقاست أداة البحث (استبانة) ٢٤ ممارسة مبنية على البراهين، وأظهرت النتائج أعلى نسبة من الممارسات التي لا تُستخدم أو لا يثق المعلمون في استخدامها وهي التدريب على الاستجابة المحورية (٦٤.٢%)، وأجهزة توليد الكلام (٦٤.٢%)، والتدريب من قبل الوالدين (٥١.٨%)، والتأخير الزمني (٥١.٨%)، والتدخل بواسطة الأقران (٥١.٥%)، وكانت أعلى نسبة من الممارسات المستخدمة التعزيز (٥٥.١%)، وتحليل المهمة (٤٩.٣%)، والتلقين (٤٨.٥%)، والمعينات البصرية (٤٣.٤%)، والتدخل المبني على المثيرات القبلية (٣٧.٦%). وكانت أعلى نسبة من الممارسات التي لا يثق الإداريون في استخدام المعلمين لها هي النمذجة بالفيديو (٦٨.٠%)، والتدخل من قبل الوالدين (٥٦.١%)، والتدريب على الاستجابة المحورية (٦٢.٢%)، وأجهزة توليد الكلام (٥٧.٠%)، وتأخير الوقت (٥٣.٥%)، وكانت نسبة الممارسات التي حصلت على نسبة مرتفعة من الثقة هي التقييم الوظيفي للسلوك (٤٥.٩%)، والتعزيز (٤٤.٢%)، والتعليم بالحاسب الآلي (٤٤.٢%)، وتحليل المهمة (٤٢.٤%)، والتلقين (٤١.٩%).

– وأجرى راندزو (٢٠١١) Randazzo دراسة مقارنة تهدف إلى قياس مدى معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية لأساسيات تحليل السلوك التطبيقي، والمقارنة بين مستوى معرفة معلّمي التعليم العام ومعلّمي التربية الخاصة، وتأثير عدد من المتغيرات على تلك المعرفة. وتكونت عينة البحث من (٢٠٣) معلمين من مدارس ولاية نيوجيرسي، حيث تم توزيع استبانة على المعلمين، حيث أظهرت النتائج أن معلّمي المرحلة الابتدائية لديهم وعي مرتفع بأساسيات تحليل السلوك التطبيقي، ويقومون باستخدام الإستراتيجيات الإيجابية (التعزيز الإيجابي) بدرجة أعلى من السلبية (العقاب). كما أظهرت النتائج أن المشاركات

من الإناث هن أكثر وعياً من الذكور، ومن يملكون خبرة أطول في الميدان هم أكثر وعياً من ذوي الخبرة القصيرة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين المعرفة بأساسيات تحليل السلوك التطبيقي وتكرار استخدام تلك الإستراتيجيات.

– وأجرى بيرنز، وسسيلدايك (٢٠٠٩) Burns & Ysseldyke دراسة مسحية هدفت إلى معرفة مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في تعليم ذوي الإعاقة، لدى عينة مكونة من (١٧٤) معلم تربية خاصة، و(٣٣٣) أخصائي علم نفس تربوي، وتكوّنت الاستبانة من اثني عشر بنداً صنّفت بها معدّل تكرار طرائق التدريس المختلفة المستخدمة في تعليم ذوي الإعاقة، وقد أوضحت النتائج أن التدريس المباشر هو المنهجية الأكثر استخداماً، وأنّ التعليم الإدراكي الحركي هو الأقل. ومع ذلك، فقد أفاد المشاركون من تكرار استخدام بعض طرائق التدريس التعليمية المفترقة للدعم التجريبي إلى حدّ ما (كالتعليم الحسي)، كما أفاد معلّم التربية الخاصة من استخدام طرائق غير فعّالة في كثير من الأحيان بنفس المعدّل الذي تطبّق فيه وسائل تعليمية مدعومة بحثياً (كتحليل السلوك التطبيقي).

التعقيب على الدراسات:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لم تجد – فيما وقفت عليه من دراسات وبحوث – دراسة تقيس واقع استخدام معلّمي التوحد للممارسات المبنية على البراهين، ومن حيث المكان أجريت الدراسات السابقة في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وإيرلندا، ولا توجد دراسة قاست استخدام تلك الممارسات في العالم العربي – حسب علم الباحثة – في حين طبقت الباحثة هذا البحث بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، ومن حيث هدف البحث تنوعت الدراسات، فقد ركزت بعض الدراسات على مدى معرفة واستخدام الممارسات المبنية على البراهين مع اضطراب طيف التوحد أو الإعاقات الأخرى، مثل دراسة فريري وويتمر وشيفرز (٢٠١٦)، ودراسة بيرنز، وسسيلدايك (٢٠٠٩)، ودراسة روبنسون وبوند وأولفيلد (٢٠١٧)، ودراسة نايت وهوبر وكينتنز وكارتير وبابلو جوزيز (٢٠١٨)، ودراسة الحسين (٢٠١٥)، وركزت بعض الدراسات على قياس مدى امتلاك المعلمين المعرفة بإستراتيجيات التحليل التطبيقي، مثل دراسة راندزو (٢٠١١)، ودراسة الحسين (٢٠١٥)، مثل دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة السريع (٢٠١٤)، وهناك دراسات لتحديد الممارسات المبنية على البراهين للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهي دراسة

أودوم، ووينج، وهيوم، وكوكس، وفلوري، وبروك، وآخرون (٢٠١٤)، وهناك دراسة مختلفة لمعرفة مدى استخدام كل ممارسة على حدة، مثل دراسة مارينو ومايك وايني (٢٠١٥)، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات المبنية على البراهين مع ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن حيث المنهجية استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج الوصفي المسحي بينما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. كما يلاحظ عدم وجود دراسات سابقة عربية تحت عنوان الممارسات المبنية على البراهين وذلك لحدثة موضوع الممارسات المبنية على البراهين.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

وفقاً لمعطيات البحث وأهدافه وأسئلته، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمية ومناهجها، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، رأت الباحثة ملاءمة المنهج الوصفي المسحي، حيث يقدم البحث المسحي وصفاً كمياً أو رقمياً للاتجاهات أو التوجهات أو الآراء لمجتمع ما من خلال دراسة عينة من ذلك المجتمع، وتحليل نتائج عينة البحث يمكن للباحث أن يعمم النتائج على مجتمع البحث (كريسول، ٢٠١٣ / ٢٠١٨).

مجتمع البحث:

طبّقت الباحثة البحث على معلّمي، ومعلّمات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز، والمدارس، والبرامج الحكومية، والأهلية بمحافظة جدة التي تخدم فئة ذوي اضطراب طيف التوحد. ويبلغ عدد مجتمع البحث (٩١) معلّماً في المدارس الحكومية، و(٣٥) معلّماً في المدارس الأهلية، ويبلغ عدد المعلّمات (٤٠) معلّمة في المدارس الحكومية، و(٢٥) معلّمة في المدارس الأهلية، و(٣٩٢) معلّمة في مراكز الرعاية النهارية.

عينة البحث:

مثّلت عينة البحث معلّمي، ومعلّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في البرامج الحكومية التابعة لوزارة التعليم، والأهلية التابعة لوزارة التعليم، ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمحافظة جدة، والتي حصلت عليها الباحثة باستخدام العينة القصدية. فقد تم توزيع (٣٤١) استبانة، وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٣٢٦) استبانة، واستُبعد منها (٢٦) استبانة تبين أنها غير صالحة أو غير مكتملة البيانات، وبها أصبح عدد الاستبانات

الصالحة للتحليل (٣٠٠) استبانة.

أداة البحث:

لبناء هذه الاستبانة قامت الباحثة ببناء أداة البحث في صورتها الأولية، معتمدة على الأدبيات النظرية، وذلك من خلال الرجوع إلى مركز التطوير المهني (National Professional Development Center)، وموديوالات مصادر التدخل المتمركز حول التوحد (Autism Focusedl Intervention Resources Modules). وقد تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور البحث، وذلك من خلال حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠.٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١) درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الخماسي		
مدى الموافقة	الترميز	درجة الموافقة
١ إلى ١.٨٠	١	أبداً
١.٨١ إلى ٢.٦٠	٢	نادراً
٢.٦١ إلى ٣.٤٠	٣	أحياناً
٣.٤١ إلى ٤.٢٠	٤	غالباً
٤.٢١ إلى ٥	٥	دائماً

صدق أداة البحث (validity): يقصد بصدق الاستبانة أنه إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً. (عباس، نوفل، العبسي، أبو عواد، ٢٠١٢).

وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة البحث من خلال ما يلي:

أ- الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity): للتعرف على مدى صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، للتأكد من الصدق الظاهري؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل فقرة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف أو تعديل بعض الفقرات؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء

التعديلات التي اتفقوا عليها، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها حتى تزداد الاستبانة وضوحًا وملاءمة لقياس ما وضعت لأجله، وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بإعداد أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها ميدانيًا على معلّمي التوحيد.

ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي): بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية عددها (٣٠) معلّمًا ومعلمة، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package For Social Sciences** ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون " **Pearson Correlation**" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل إستراتيجية من إستراتيجيات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل إستراتيجية من إستراتيجيات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠.٦٠١	١٥	**٠.٥٣٢	١
**٠.٥٩٧	١٦	**٠.٥٥٧	٢
**٠.٥٢٥	١٧	**٠.٥٩٥	٣
**٠.٧٠٠	١٨	**٠.٥٥٧	٤
**٠.٦٩٤	١٩	**٠.٥٥٣	٥
**٠.٥٤٥	٢٠	**٠.٦٤٠	٦
**٠.٦١٢	٢١	**٠.٦٥٤	٧
**٠.٧١٣	٢٢	**٠.٦٨٣	٨
**٠.٦٧٦	٢٣	**٠.٥١٧	٩
**٠.٦٥٨	٢٤	**٠.٥٢٢	١٠
**٠.٦٩٦	٢٥	**٠.٥٥٦	١١
**٠.٥٧٤	٢٦	**٠.٧٥٦	١٢
**٠.٦٤٨	٢٧	**٠.٦٧٧	١٣
-	-	**٠.٧٧٢	١٤

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل إستراتيجية من الإستراتيجيات بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة البحث (Reliability):

يقصد بثبات أداة البحث: بأنها الأداة التي تعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، ٢٠١٢، ص ٢٦٦). ولقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha) كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية. والجدول رقم (٣) - ٨) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور البحث.

جدول رقم (٣) يوضح "قيم معاملات الثبات للاستبانة"

ثبات أداة البحث	عدد الإستراتيجيات المطبقة	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
	٢٧	٠.٩١٧	٠.٨٢٨

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٩١٧)، أما بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغت (٠.٨٢٨)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج البحث

قامت الباحثة في هذا الجزء بعرض بيانات البحث، وتحليل نتائجها؛ لتحقيق أهداف البحث التي تمثلت في التعرف على (الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي برامج التوحيد بمحافظة جدة).

وفيما يلي ما توصل إليه البحث من نتائج في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته.

أولاً. إجابة السؤال الأول، والذي نص على الآتي:

ما الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد

بمحافظة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة التي تُبين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي برامج التوحيد بمحافظة جدة، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات عينة البحث على الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي برامج التوحيد بمحافظة جدة

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة التطبيق والاستخدام					الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
			أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً			
١	أستخدم التلقين؛ وذلك بتقديم المساعدة الإيمائية، أو اللفظية، أو الجسدية لإكساب المتعلم سلوكاً، أو مهارة مستهدفة.	ك	١٧١	١٠٠	٢٦	٣	٠	٠.٦٩٥	٤	دائماً
		%	٥٧	٣٣.٣	٨.٧	١	٠			
٢	أستخدم التأخير الزمني - تأخير قصير متعمد - في الأنشطة التي يشارك بها المتعلم؛ بهدف إتاحة الفرصة لتقديم الاستجابة دون الحاجة إلى تلقين.	ك	٩٧	١٢١	٧٢	٩	١	٠.٨٤٦	١٣	غالباً
		%	٣٢.٣	٤٠.٣	٢٤	٣	٠.٣			
٣	أقوم بتحليل المهمة؛ وذلك بتجزئة المهارة إلى السلوك إلى خطوات صغيرة قابلة للتعليم والتقييم.	ك	٢٠٧	٧٣	١٧	٢	١	٠.٦٥٨	٢	دائماً
		%	٦٩	٢٤.٣	٥.٧	٠.٧	٠.٣			
٤	أقوم بالتعزيز عند تأدية الطالب السلوك المطلوب بهدف زيادة حدوثه في المستقبل.	ك	٢٣٦	٥٥	٨	١	٠	٠.٥١	١	دائماً
		%	٧٨.٧	١٨.٣	٢.٧	٠.٣	٠			
٥	أستخدم التدريبات المنفصلة؛ وذلك من خلال تجزئة السلوك إلى	ك	١٥٥	٨٣	٤٤	١٤	٤	٠.٩٥٨	٧	دائماً
		%	٥١.٧	٢٧.٧	١٤.٧	٤.٧	١.٣			

درجة الاستخدام	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق والاستخدام					التكرار والنسب المئوية	العبارة	رقم العبارة
				أبداً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا			
										خطوات مفصلة تُسعى محاولات التعلّم، وتتضمن كل محاولة على المثير، والتلقين، واستجابة المتعلم، وتوابع السلوك وتكرر المحاولات عدة مرات مع تلقي المتعلم للتعزيز على الاستجابة الصحيحة.	
غالبًا	١٠	٠.٩١٩	٤.١٢	٣	١٣	٥٣	١٠.٦	١٢٥	ك	أستخدم التدخل المبني على المثيرات القبلية للحد من السلوك غير المرغوب به، من خلال إعداد أو ضبط مجموعة من الأحداث أو الظروف التي تسبق حدوث السلوك.	٦
				١	٤.٣	١٧.٧	٣٥.٣	٤١.٧	%		
غالبًا	٢١	١.١٨٤	٣.٦٤	٢٥	٢١	٧١	١٠.٤	٧٩	ك	أستخدم التدخل السلوكي المعرفي؛ بهدف إحداث تغييرات في السلوك الظاهر من خلال التحكم بالعمليات المعرفية ومخاطبة مشاعره وأفكاره.	٧
				٨.٣	٧	٢٣.٧	٣٤.٧	٢٦.٣	%		
غالبًا	٩	٠.٩١٧	٤.١٨	٢	١٢	٥٦	٩١	١٣٩	ك	أستخدم التعزيز التفاضلي؛ وذلك بتعزيز المتعلم عند تأديته لسلوك بديل، أو عند عدم حدوث السلوك غير المرغوب به، أو تأديته لسلوك غير متوافق معه.	٨
				٠.٧	٤	١٨٧	٣٠.٣	٤٦.٣	%		
غالبًا	١٨	١.٠٩	٣.٨٥	٨	٢٦	٧٧	٨٠	١٠٩	ك	أقوم بالرياضة البدنية مع المتعلم؛ وذلك من خلال ممارسة الرياضة وتوظيفها لتعليم مهارة معينة أو الحد من	٩
				٢.٧	٨.٧	٢٥.٧	٢٦.٧	٣٦.٣	%		

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة التطبيق والاستخدام					درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
			أبداً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا				
	السلوكيات غير المرغوبة أو زيادة السلوك المرغوب.										
١٠	أستخدم الإطفاء؛ بهدف الحد من حدوث السلوك غير المرغوب وذلك بسحب أو إزالة معززات ذلك السلوك.	ك	٠	٨	٤٩	٩٥	١٤٨	٤.٢٨	٠.٨٣	٦	دائمًا
			٠	٢.٧	١٦.٣	٣١.٧	٤٩.٣				
١١	أستخدم التقويم الوظيفي للسلوك؛ وذلك من خلال وصف السلوك غير المرغوب وتحديد المثيرات القبلية والبعديّة التي تؤثر على السلوك.	ك	٩	١٩	٧٤	١٠٤	٩٤	٣.٨٥	١.٠٣٢	١٩	غالبًا
			٣	٦.٣	٢٤.٧	٣٤.٧	٣١.٣				
١٢	أقوم بالتدريب على التواصل الوظيفي؛ وذلك بتبديل السلوك غير المرغوب الذي يحتوي على وظيفة تواصلية بسلوك مناسب يحقق نفس الوظيفة.	ك	٩	١٧	٦٣	٩٣	١١٨	٣.٩٨	١.٠٥	١٤	غالبًا
			٣	٥.٧	٢١	٣١	٣٩.٣				
١٣	أستخدم النمذجة؛ وذلك بتمثيل أو عرض السلوك المستهدف بهدف تشجيع المتعلم على اكتساب السلوك المقلّد.	ك	٠	٤	٢٧	٨٩	١٨٠	٤.٤٨	٠.٧١٥	٣	دائمًا
			٠	١.٣	٩	٢٩.٧	٦٠				
١٤	أقوم بتدريب المتعلم على الإدارة الذاتية؛ وذلك بتعليمه مراقبة سلوكياته وتسجيلها بنفسه، ومكافأة نفسه عند التصرف بشكل مناسب.	ك	٣٢	٣٨	٦٢	٦٧	١٠١	٣.٥٦	١.٣٤٩	٢٤	غالبًا
			١٠.٧	١٢.٧	٢٠.٧	٢٢.٣	٣٣.٧				
١٥	أستخدم التدخل الطبيعي؛ وذلك من خلال تنظيم البيئة	ك	٤	١٨	٤٢	٧٥	١٦١	٤.٢٤	٠.٩٩٢	٨	دائمًا
			١.٣	٦	١٤	٢٥	٥٣.٧				

مدى تطبيق معلّمي ومعلّمات التوحيد للممارسات المبنيّة على البراهين

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة التطبيق والاستخدام					الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاستخدام
			أبداً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا			
	وجعل عملية التعليم طبيعية قدر الإمكان، بتوفير الدعم اللازم للمتعلم باستخدام معززات من نفس نوع النشاط وجعل المتعلم يتعلم من خلال المثبرات التي أمامه.									
١٦	أقوم بالتدريب على تدخل الوالدين؛ من خلال تخطيط برنامج تدريبي للوالدين ليكونا مدرّبين لأبناهما لتحسين المهارات اللازمة أو اكتسابها، أو الحد من السلوكيات غير المرغوبة.	ك	٧	٤٣	٦١	٧٠	١١٩	٣.٨٤	٢٠	١.١٦٧
		%	٢.٣	١٤.٣	٢٠.٣	٢٣.٣	٣٩.٧			
١٧	أقوم بالتخطيط على التدخل بواسطة الأقران؛ من خلال إشراك الأقران العاديين مع زملائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في التفاسحات الاجتماعية الإيجابية.	ك	٣٦	٣٠	٧٢	٦٢	١٠٠	٣.٥٣	٢٦	١.٣٥٧
		%	١٢	١٠	٢٤	٢٠.٧	٣٣.٣			
١٨	أستخدم نظام التواصل بتبادل الصور (بيكس) مع المتعلم.	ك	٤٨	٣	٧٧	٦٥	١٠٧	٣.٦٠	٢٢	١.٣٩٣
		%	١٦	١	٢٥.٧	٢١.٧	٣٥.٧			
١٩	أستخدم التدريب على الاستجابة المحورية؛ وذلك من خلال الحصول على انتباه المتعلم أولاً واستخدام مواد محببة له، وجعله يدير الجلسة ومن ثمّ تعزيزه على ذلك.	ك	١١	٢٠	٦٠	٨٩	١٢٠	٣.٩٦	١٦	١.٠٩٥
		%	٣.٧	٦.٧	٢٠	٢٩.٧	٤٠			
٢٠	أقوم بإعادة توجيهه الاستجابة؛ بهدف	ك	٣	١٤	٦١	٩٨	١٢٤	٤.٠٩	١١	٠.٩٤٣
		%	١	٤.٧	٢٠.٣	٣٢.٧	٤١.٣			

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة التطبيق والاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
			أبداً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا				
	صرف انتباه المتعلم بعيدًا عن السلوك غير المرغوب والحد منه، وذلك من خلال تقديم تلقين أو تعليق أو غيره من وسائل التثبیت عند حدوثه.										
٢١	أستخدم البرمجة النصية؛ وذلك من خلال وصف لفظي أو خطي لمهارة، أو موقف معين يكون بمثابة نموذج للمتعلم، ويتم التدريب عليه قبل استخدام المهارة في الموقف الواقعي.	ك	٣٧	٤٨	٧٤	٧٧	٦٤	٣.٢٨	١.٣٠١	٢٧	أحيانًا
		%	١٢.٣	١٦	٢٤.٧	٢٥.٧	٢١.٣				
٢٢	أوظّف القصص الاجتماعية؛ وذلك من خلال وصف موقف اجتماعي والسلوكيات الملائمة له بناءً على احتياجات المتعلم، وعادة ما تكون قصصًا قصيرة مكتوبة من وجهة نظر المتعلم وتتضمن معينات بصرية.	ك	٢٣	٣٩	٧٣	٨٢	٨٣	٣.٥٤	١.٢٣٦	٢٥	غالبًا
		%	٧.٧	١٣	٢٤.٣	٢٧.٣	٢٧.٧				
٢٣	أستخدم التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل فردي أو جماعي؛ بهدف إكسابهم مهارات التواصل، أو اللعب، أو المهارات الاجتماعية لتعزيز التفاهات الإيجابية.	ك	٠	٤	٣٩	٧٦	١٨١	٤.٤٥	٠.٧٦٨	٥	دائمًا
		%	٠	١.٣	١٣	٢٥.٣	٦٠.٣				
٢٤	أقوم بتكوين مجموعة للعب المنظم؛ وذلك من خلال عمل أنشطة	ك	٩	١٦	٥٨	٨٢	١٣٥	٤.٠٦	١.٠٦٢	١٢	غالبًا
		%	٣	٥.٣	١٩.٣	٢٧.٣	٤٥				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة التطبيق والاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
			أبداً	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا				
	جماعية صغيرة مع المتعلمين باختيار مقصود للأقران وتحديد واضح للموضوع والأدوار.										
٢٥	أستخدم التعليم بمساعدة التقنية؛ وذلك من خلال اعتماد التقنية كسمة أساسية في التعليم لزيادة أو تحسين أو الحفاظ على المهارات اليومية لدى المتعلم.	ك	١١٢	٨٥	٦٤	٢٧	١٢	٣.٨٦	١.١٣٦	١٧	غالبًا
		%	٣٧.٣	٢٨.٣	٢١.٣	٩	٤				
٢٦	أستخدم النمذجة باستخدام الفيديو؛ وذلك من خلال تسجيل فيديو وعرضه لتعلم سلوك أو مهارة أو الاتخراط به.	ك	٩٣	٧٥	٦٤	٤٨	٢٠	٣.٥٨	١.٢٦١	٢٣	غالبًا
		%	٣١	٢٥	٢١.٣	١٦	٦.٧				
٢٧	أستخدم الدعم البصري؛ من خلال عرض مرئي أو بصري يدعم انخراط المتعلم في السلوك أو المهارة المرغوبة بشكل مستقل دون الاعتماد على التلقين، ويشمل ذلك ترتيب البيئة والحدود المرئية، والجدول الزمنية.	ك	١٣٩	٦٨	٥١	٢٦	١٦	٣.٩٦	١.٢١	١٥	غالبًا
		%	٤٦.٣	٢٢.٧	١٧	٨.٧	٥.٣				
			المتوسط الحسابي العام					٤.٠٠	٠.٥٨٤	غالبًا	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة البحث على تطبيق الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي برامج التوحيد بمحافظة جدة بلغ (٤.٠٠ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ - ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة

غالبًا، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد عينة البحث يرون أنه غالبًا ما يتم تطبيق الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد بمحافظة جدة.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتًا في درجة تطبيق الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد ما بين (٣.٢٨ - ٤.٧٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللّتين تشيران إلى التطبيق بدرجة (دائمًا - أحيانًا)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة البحث يرون أنه دائمًا ما يتم تطبيق ثماني إستراتيجيات وهي رقم (٤-٣-١٣-١-٢٣-١٠-١٥-٥)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٤.٢٤ إلى ٤.٧٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤.٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى التطبيق بدرجة دائمة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث يرون أنه غالبًا ما يتم تطبيق ثمانية عشر إستراتيجية وهي رقم (٨-٦-٢٠-٢٤-٢-١٢-٢٧-١٩-٢٥-٩-٢١-١٦-٧-١٨-٢٦-١٤-٢٢-١٧)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣.٥٣ إلى ٤.١٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى التطبيق بدرجة غالبًا، وأخيرًا يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث يرون أنه أحيانًا ما يتم تطبيق إستراتيجية واحدة وهي رقم (٢١)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (٣.٢٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى التطبيق بدرجة أحيانًا، وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر أفراد عينة البحث في استجاباتهم على الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد بمدينة جدة.

١- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "أقوم بالتعزيز عند تأدية الطالب السلوك المطلوب بهدف زيادة حدوثه في المستقبل" بالمرتبة الأولى بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٧٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥١).

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أقوم بتحليل المهمة؛ وذلك بتجزئة المهارة أو السلوك إلى خطوات صغيرة قابلة للتعليم والتقييم" بالمرتبة الثانية بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٦١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٥٨).

٣- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "أستخدم النمذجة؛ وذلك بتمثيل أو عرض السلوك المستهدف بهدف تشجيع المتعلم على اكتساب السلوك المقلّد" بالمرتبة الثالثة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٤٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧١٥).

٤- جاءت العبارة رقم (١) وهي "أستخدم التلقين؛ وذلك بتقديم المساعدة الإيمائية، أو اللفظية، أو الجسدية لإكساب المتعلم سلوكًا، أو مهارة مستهدفة" بالمرتبة الرابعة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٤٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٩٥).

٥- جاءت العبارة رقم (٢٣) وهي "أستخدم التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل فردي أو جماعي؛ بهدف إكسابهم مهارات التواصل، أو اللعب، أو المهارات الاجتماعية لتعزيز التفاعلات الإيجابية" بالمرتبة الخامسة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٤٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٦٨).

٦- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "أستخدم الإطفاء؛ بهدف الحد من حدوث السلوك غير المرغوب وذلك بسحب أو إزالة معززات ذلك السلوك" بالمرتبة السادسة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٢٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٣).

٧- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "أستخدم التدريب بالمحاولات المنفصلة؛ وذلك من خلال تجزئة السلوك إلى خطوات منفصلة تُسمّى محاولات التعلّم، وتتضمن كل محاولة على المثير، والتلقين، واستجابة المتعلم، وتوابع السلوك. وتتكرر المحاولات عدة مرات مع تلقي المتعلم للتعزيز على الاستجابة الصحيحة" بالمرتبة السابعة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٢٤ من ٥)،

وانحراف معياري (٠.٩٥٨).

٨- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي "أستخدم التدخل الطبيعي؛ وذلك من خلال تنظيم البيئة وجعل عملية التعليم طبيعية قدر الإمكان، بتوفير الدعم اللازم للمتعلم باستخدام معززات من نفس نوع النشاط وجعل المتعلم يتعلم من خلال المثيرات التي أمامه" بالمرتبة الثامنة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٢٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٩٢).

٩- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "أستخدم التعزيز التفاضلي؛ وذلك بتعزيز المتعلم عند تأديته لسلوك بديل، أو عند عدم حدوث السلوك غير المرغوب به، أو تأديته لسلوك غير متوافق معه" بالمرتبة التاسعة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.١٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩١٧).

١٠- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "أستخدم التدخل المبني على المثيرات القبلية للحد من السلوك غير المرغوب به، من خلال إعداد أو ضبط مجموعة من الأحداث أو الظروف التي تسبق حدوث السلوك" بالمرتبة العاشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.١٢ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩١٩).

١١- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي "أقوم بإعادة توجيه الاستجابة؛ بهدف صرف انتباه المتعلم بعيداً عن السلوك غير المرغوب والحد منه، وذلك من خلال تقديم تلقين أو تعليق أو غيره من وسائل التثيت عند حدوثه" بالمرتبة الحادية عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٠٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٤٣).

١٢- جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي "أقوم بتكوين مجموعة اللعب المنظم؛ وذلك من خلال عمل أنشطة جماعية صغيرة مع المتعلمين باختيار مقصود للأقران وبتحديد واضح للموضوع والأدوار" بالمرتبة الثانية عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٠٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٦٢).

١٣- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "أستخدم التأخير الزمني - تأخير قصير متعمّد - في الأنشطة التي يشارك بها المتعلم؛ بهدف إتاحة الفرصة لتقديم الاستجابة دون الحاجة إلى تلقين" بالمرتبة الثالثة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٤.٠١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٤٦).

١٤- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "أقوم بالتدريب على التواصل الوظيفي؛ وذلك بتبديل السلوك غير المرغوب الذي يحتوي على وظيفة تواصلية بسلوك مناسب يحقق نفس الوظيفة" بالمرتبة الرابعة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٩٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٥).

١٥- جاءت العبارة رقم (٢٧) وهي "أستخدم الدعم البصري؛ من خلال عرض مرئي أو بصري يدعم انخراط المتعلم في السلوك أو المهارة المرغوبة بشكل مستقل دون الاعتماد على التلقين، ويشمل ذلك ترتيب البيئة والحدود المرئية، والجداول الزمنية" بالمرتبة الخامسة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٩٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٢١).

١٦- جاءت العبارة رقم (١٩) وهي "أستخدم التدريب على الاستجابة المحورية؛ وذلك من خلال الحصول على انتباه المتعلم أولاً واستخدام مواد محببة له، وجعله يدير الجلسة ومن ثم تعزيره على ذلك" بالمرتبة السادسة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٩٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٩٥).

١٧- جاءت العبارة رقم (٢٥) وهي "أستخدم التعليم بمساعدة التقنية؛ وذلك من خلال اعتماد التقنية كسمة أساسية في التعليم لزيادة أو تحسين أو الحفاظ على المهارات اليومية لدى المتعلم" بالمرتبة السابعة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٨٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٣).

١٨- جاءت العبارة رقم (٩) وهي "أقوم بالرياضة البدنية مع المتعلم؛ وذلك من خلال ممارسة الرياضة وتوظيفها لتعليم مهارة معينة أو الحد من السلوكيات غير المرغوبة أو زيادة السلوك المرغوب" بالمرتبة الثامنة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من

قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٨٥ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٩).

١٩- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "أستخدم التقييم الوظيفي للسلوك؛ وذلك من خلال وصف السلوك غير المرغوب وتحديد المثيرات القبلية والبعديّة التي تؤثر على السلوك" بالمرتبة التاسعة عشرة بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٨٥ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٣٢).

٢٠- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي "أقوم بالتدريب على تدخل الوالدين؛ من خلال تخطيط برنامج تدريبي للوالدين ليكونا مدرّبين لأبنائهما لتحسين المهارات اللازمة أو اكتسابها، أو الحد من السلوكيات غير المرغوبة" بالمرتبة العشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٨٤ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠١٦).

٢١- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "أستخدم التدخل السلوكي المعرفي؛ بهدف إحداث تغييرات في السلوك الظاهر من خلال التحكم بالعمليات المعرفية ومخاطبة مشاعره وأفكاره" بالمرتبة الحادية والعشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٦٤ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٨).

٢٢- جاءت العبارة رقم (١٨) وهي "أستخدم نظام التواصل بتبادل الصور (بيكس) مع المتعلم" بالمرتبة الثانية والعشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٦٠ من ٥)، وانحراف معياري (١.٣٩).

٢٣- جاءت العبارة رقم (٢٦) وهي "أستخدم النمذجة باستخدام الفيديو؛ وذلك من خلال تسجيل فيديو وعرضه لتعلم سلوك أو مهارة أو الانخراط به" بالمرتبة الثالثة والعشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٥٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.٢٦).

٢٤- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "أقوم بتدريب المتعلم على الإدارة الذاتية؛ وذلك بتعليمه مراقبة سلوكياته وتسجيلها بنفسه، ومكافأة نفسه عند التصرف بشكل مناسب" بالمرتبة الرابعة والعشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلّمي ومعلّمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٥٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٣٤).

٢٥- جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي "أوظف القصص الاجتماعية؛ وذلك من خلال وصف موقف اجتماعي والسلوكيات الملائمة له بناءً على احتياجات المتعلم، وعادة ما تكون قصصاً قصيرة مكتوبة من وجهة نظر المتعلم وتتضمن معينات بصرية" بالمرتبة الخامسة والعشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٥٤ من ٥)، وانحراف معياري (١.٢٣).

٢٦- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي "أقوم بالتخطيط على التدخل بواسطة الأقران؛ من خلال إشراك الأقران العاديين مع زملائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في التفاعلات الاجتماعية الإيجابية" بالمرتبة السادسة والعشرين بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٥٣ من ٥)، وانحراف معياري (١.٣٥).

٢٧- جاءت العبارة رقم (٢١) وهي "أستخدم البرمجة النصية؛ وذلك من خلال وصف لفظي أو خطي لمهارة، أو موقف معين يكون بمثابة نموذج للمتعم، ويتم التدريب عليه قبل استخدام المهارة في الموقف الواقعي" بالمرتبة السابعة والعشرين "الأخيرة" بين الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات برامج التوحيد، بمتوسط حسابي (٣.٢٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.٣٠).

ملخص النتائج

أظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث يرون أنه غالباً ما يتم تطبيق الممارسات المبنية على البراهين المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات برامج التوحيد بحفاظة جدة.

وقد بينت النتائج أن أفراد عينة البحث يرون أنه دائماً ما يتم تطبيق ثماني

إستراتيجيات، وهي:

١. أقوم بالتعزيز عند تأدية الطالب السلوك المطلوب بهدف زيادة حدوثه في المستقبل. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية استخدام أسلوب التعزيز في العملية التعليمية، كما أنه أسلوب مناسب لجميع المراحل التعليمية. كما يساهم أسلوب التعزيز في معالجة المهارات الاجتماعية، والتواصل، والسلوك، والاهتمام المشترك، واللعب، والاستعداد للمدرسة، والمهارات الأكاديمية، والحركية، والتكيفية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بكون التعزيز فعالاً مع مختلف المراحل العمرية، ومستويات الذكاء. ويعتبر من أوائل الممارسات التي أثبتت فعالية

استخدامها، كما يعد حجر الأساس في برامج تحليل السلوك التطبيقي، وغالبًا ما تكون نتائجها فورية، فعندما يعزز المتعلم على أداء مهمة ما يحفز لإكمالها في نفس اللحظة، كما أن معظم معلّمي التوحيد على وعي كافٍ بطريقة استخدام وأنواع المعززات، بالإضافة إلى أنه لا يتطلب المزيد من الوقت، ولا يحتاج إلى أدوات مكلفة، أيضًا يعتبر التعزيز من الممارسات التي تقترن مع الممارسات أخرى، أو قد تكون جزءًا منها، مثل التدريب بالمحاولات المنفصلة، والتدريب على الاستجابة المحورية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قام بها بروك وهوبر وكارتر وجواريز ووارين (٢٠١٤) Brock, Huber, Carter, Juarez and Warren والتي أظهرت نتائجها بأن التعزيز من أعلى الممارسات المستخدمة، ودراسة روبنسون وبوند وأولفيلد (٢٠١٧) Robinson, Bond & Oldfield والتي أظهرت أن الممارسين غالبًا ما يستخدمون التعزيز. ودراسة وويتمر وشيفرز (٢٠١٦) Ferreri, Witmer & Shivers والتي أظهرت نتائجها أن تحليل السلوك التطبيقي من التدخلات الأكثر استخدامًا، ودراسة راندزو (٢٠١١) Randazzo والتي أظهرت أن معلّمي المرحلة الابتدائية يقومون باستخدام الإستراتيجيات الإيجابية (التعزيز الإيجابي) بدرجة أعلى من الإستراتيجيات السلبية (العقاب). ودراسة الزارع (٢٠٠٨) والتي أظهرت أن مؤشر تحليل السلوك التطبيقي ينبثق بدرجة عالية.

٢- أقوم بتحليل المهمة؛ وذلك بتجزئة المهارة أو السلوك إلى خطوات صغيرة قابلة للتعليم والتقييم. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية استخدام أسلوب تحليل المهمة، فبدون استخدامه يصعب تعليم السلوك المستهدف. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أغلب المصابين بذوي اضطراب طيف التوحيد يعانون من فقدان واضح في مجال الرعاية الذاتية، لذلك فإن معلّميهم أو العاملين معهم، يقومون باستخدام تحليل المهارة بشكل مستمر ودائم، نظرًا لصعوبة تعلم أو تحقيق المهارة كاملة لدى ذوي اضطراب طيف التوحيد، وصعوبة احتفاظهم بكم من المعلومات في ذاكرتهم، وصعوبة التركيز على عدة مهارات في آن واحد، كما أن هذه الممارسة مناسبة لتعليم معظم المهارات، وخصوصًا في مهارات الحياة اليومية مثل تعليم مهارة العناية بالذات ودخول الحمام، والمهارات الاجتماعية التي يفتقر إليها المتعلمون من ذوي اضطراب طيف التوحيد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وويتمر وشيفرز (٢٠١٦) Ferreri, Witmer & Shivers والتي أظهرت نتائجها أن تحليل السلوك التطبيقي من

التدخلات الأكثر استخدامًا، ودراسة الزارع (٢٠٠٨) والتي أظهرت أن مؤشر تحليل السلوك التطبيقي ينطبق بدرجة عالية، وتُعد تحليل المهمة من ممارسات تحليل السلوك التطبيقي، ودراسة قام بها بروك وهوبر وكارتير وجواريز ووارين **Brock, Huber, Carter, Juarez** and **Warren** (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها أن تحليل المهمة من أعلى الممارسات المستخدمة.

٣. أستخدم النمذجة؛ وذلك بتمثيل أو عرض السلوك المستهدف بهدف تشجيع المتعلم على اكتساب السلوك المقلّد. وتفسر الباحثة استخدام النمذجة بشكل مرتفع لاستخدامها في تعليم مهارات التواصل وبعض المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة، حيث إن هذه الممارسة أسلوب مقنن يساعدهم على التغلب على قصور مهارة التقليد لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نايت وهوبر وكينتز وكارتير وبابلو جوريز **(Knight, Huber, Kuntz, Carter, and Pablo Juarez)**، حيث بينت النتائج أن أبرز الممارسات التي تستخدم يوميًا هي النمذجة، ودراسة روبنسون وبوند وأولفيلد **(Robinson, Bond & Oldfield)** والتي توصلت إلى أن الممارسين يستخدمون إستراتيجية النمذجة بدرجة غالبًا. ودراسة الزارع (٢٠٠٨) والتي أظهرت أن مؤشر تحليل السلوك التطبيقي ينطبق بدرجة عالية.

٤. أستخدم التلقين؛ وذلك بتقديم المساعدة الإيمائية، أو اللفظية، أو الجسدية لإكساب المتعلم سلوكًا، أو مهارة مستهدفة. وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن التلقين يعتبر إستراتيجية أساسية مع ذوي اضطراب طيف التوحد، فمهما وصل المتعلم إلى مراحل متقدمة من الاستقلالية وتحسن في الجوانب المختلفة، إلا أنه يكون بحاجة إلى التلقين، حتى إذا كان التلقين إيمائيًا. وكلما كان أداء المتعلم منخفضًا احتاج إلى تلقين أكبر (كامل). كما أن التلقين يستخدم مع جميع الممارسات الأخرى لتعلم مهارة جديدة بشكل واضح ومستمر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وويتمر وشيفرز **(Ferreri, Witmer & Shivers)** (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أن تحليل السلوك التطبيقي من التدخلات الأكثر استخدامًا، ودراسة روبنسون وبوند وأولفيلد **(Robinson, Bond & Oldfield)** (٢٠١٧) في أن الممارسين يستخدمون التلقين بدرجة غالبًا، ودراسة قام بها بروك وهوبر وكارتير وجواريز ووارين **(Brock, Huber, Carter, Juarez and Warren)** (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها بأن التلقين من أعلى الممارسات

المستخدمة، ودراسة الزارع (٢٠٠٨) حيث تضمنت استخدام إستراتيجيات عدة انطبقت بدرجة مرتفعة وكان من أبرزها التلقين
بينما أظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث يرون أنه أحياناً ما يتم تطبيق إستراتيجية واحدة، وهي:

١- أستخدم البرمجة النصية؛ وذلك من خلال وصف لفظي أو خطي لمهارة ما، أو موقف معين يكون بمثابة نموذج للمتعلم، ويتم التدريب عليه قبل استخدام المهارة في الموقف الواقعي، وتفسر الباحثة مجيء هذه الإستراتيجية في المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام بأنها ممارسة حديثة نوعاً ما، وأضاف المركز الوطني للتطوير المهني هذه الإستراتيجية كممارسة مبنية على البراهين في آخر تصنيف للممارسات المبنية على البراهين في عام ٢٠١٤، كما أن استخدامها يتطلب المزيد من الوقت، كما أنها تتطلب أن يكون لدى المتعلم مهارات تواصلية مقبولة، لأن هذه الممارسة قائمة على النصوص، كما أن نسبة كبيرة من المعلمين ليسوا على دراية بطريقة استخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أجراها روبنسون وبوند وأولفيلد (٢٠١٧) Robinson, Bond & Oldfield والتي أشارت إلى أن الممارسين يستخدمون إستراتيجية البرمجة النصية بدرجة أحياناً.

التوصيات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج توصي الباحثة بالآتي:
١. إيجاد السبل المناسبة لإقناع أصحاب القرار، وقادات المدارس والمراكز بأهمية تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في العملية التعليمية واتخاذ قوانين، وقرارات خاصة بتطبيق برامج لذوي اضطراب طيف التوحيد تقوم على أساس الممارسات المبنية على البراهين.
 ٢. توعية معلّمي ومعلّمات ذوي اضطراب طيف التوحيد بأهمية استخدام الممارسات المبنية على البراهين من خلال عقد دورات تدريبية بعنوان الممارسات المبنية على البراهين لمعلّمي، ومعلّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحيد في المراكز، والمدارس، والبرامج الحكومية، والأهلية بمحافظة جدة، حيث بينت النتائج أن الغالبية العظمى لم يحصلوا على دورات تدريبية.
 ٣. إعادة النظر في منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والمعلّمات الذين يقومون

- بتطبيق الممارسات المبنية على البراهين في العملية التعليمية لتطويرهم مهنيًا.
٤. تقليص الفجوة بين العلم والممارسة من خلال عقد برنامج بين الأكاديميين في المجال والمهنيين لتحسين البرامج، والخدمات التربوية.
 ٥. تحسين جودة التعليم من خلال تطوير القادات المدرسية، والمعلم، ومناهج الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد لتوجيههم للاتجاه الحديث.
 ٦. إعادة هيكلة ووضع سياسات لتعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، كإجراء رخصة مهنية تُمنح لمعلمي التوحد لمزاولة المهنة.
 ٧. إنشاء جهة متخصصة لتقييم جودة التعليم وتقديم الاستشارات التعليمية في مختلف الجهات.
 ٨. استقطاب كفاءات متميزة من الدول الأجنبية لتقديم برامج عملية للمعلمين وتبادل الخبرات معهم.
 ٩. إجراء بحوث حول الممارسات المبنية على البراهين لرفع مستوى المعرفة حولها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- بوتت، أماندا. (٢٠١٨). اضطرابات طيف التوحد - الأسس والخصائص والإستراتيجيات الفاعلة. (ترجمة غالب الحيارى). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١١).
- بيرانجلو، روجر؛ جوليانى، جورج. (٢٠١٥). الإدارة الصفية للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. (ترجمة ختام القحطاني). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).
- الحسين، عبدالكريم. (٢٠١٥). مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة، مصر، (١٣)، ١٥٨-١٨٤.
- الخطيب، جمال. (٢٠١٧). تحليل السلوك التطبيقي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى. (٢٠٠٩). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- الزارع، نايف (٢٠١٨). المدخل إلى اضطراب التوحد "المفاهيم الأساسية وطرق التدخل". طه. عمان: دار الفكر ناشرون، وموزعون.
- الزارع، نايف. (٢٠٠٨). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحدين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحدين في المملكة العربية السعودية. [ملخص] رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- سشيرمان، بريندا؛ هول، جودي. (٢٠١٨). الدعم السلوكي الإيجابي. (ترجمة عبدالكريم الحسين). الرياض: جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).
- سعيد، لانا. (٢٠١٤). الممارسة المبنية على البراهين في الخدمة الاجتماعية ومدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتبني هذا الاتجاه: دراسة ميدانية مطبقة على أعضاء هيئة تدريس تخصص الخدمة الاجتماعية في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض. مجلة شؤون اجتماعية، ٣١ (١٢٢)، ١٣٥-١٨٢.
- سهيل، تامر. (٢٠١٥). التوحد: التعريف - الأسباب - التشخيص - والعلاج. ط١. عمان: دار الإحصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الشامي، وفاء. (٢٠٠٤، أ). خفايا التوحد أشكاله وأسبابه وتشخيصه. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.
- الشامي، وفاء. (٢٠٠٤، ب). سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معها. جدة: الجمعية

- الفصلية الخيرية النسوية.
- الشامي، وفاء. (٢٠٠٤، ج). علاج التوحد الطرق التربوية والنفسية والطبية. جدة: الجمعية الفصيلية الخيرية النسوية.
- الشرفاوي، محمود. (٢٠١٦). التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.
- القحطاني، سالم؛ والعامري، أحمد؛ وآل مذهب، معدي؛ والعمر، بدران. (٢٠٠٠). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض، المطابع الوطنية الحديثة.
- كريسول، جون. (٢٠١٨). تصميم البحوث الكمية - النوعية - المزجية. (ترجمة عبدالمحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٣).
- كوفمان، راون. (٢٠١٧). اختراق التوحد. (ترجمة حسن شاهين). الرياض: العبيكان. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).
- كينجتون، كارول؛ وأنان، روث. (٢٠١٢). موسوعة اضطرابات طيف التوحد. (ترجمة عبدالعزيز البريثن) الرياض: جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٦).
- محمد، عادل. (٢٠١٤). إستراتيجيات التعلم والتأهيل وبرامج التدخل. مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- هيفلن، جوان؛ وألامو، دونا فيورينو. (٢٠١٠). الطلاب ذوو اضطرابات طيف التوحد. (ترجمة نايف الزارع ويحيى عبيدات). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٧).
- ويبر، جو؛ وبلوتس، سبنثيا. (٢٠١٤). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق. (ترجمة إبراهيم الحنو). الرياض: جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٧).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association. (٢٠١٣). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-٥®). American Psychiatric Pub.
- Autism Society of America. (٢٠١٨). What is Autism. Retrieved from <http://www.autism-society.org/what-is>
- Bal, V. H., Kim, S., Cheong, D., & Lord, C. (٢٠١٥). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from ٢ to ٢١ years of

age. Autism, 19 (7), 774-784. doi:10.1177/1362361310505840

- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P., & Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29(2), 67-79.
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. The Journal of Special Education, 43(1), 3-11.
- Center For Autism Research. (2016). Saudi National Professional Development Program on Autism Spectrum Disorder. From <https://cfar.kfshrc.edu.sa/en/SNPDP>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2014). National and state healthcare-associated infections progress report. CDCwebsite. <http://www.cdc.gov/hai/progress-report/index.html>.
- Chudley, A. E., Gutierrez, E., Jocelyn, L. J., & Chodirker, B. N. (1998). Outcomes of genetic evaluation in children with pervasive developmental disorder. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics.
- Committee on Educational Interventions for Children With Autism. (2001). Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, 79(2), 130-144.
- Feinstein, A. (2010). A history of autism: Conversations with the pioneers. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ferreri, S. J., Witmer, S. E., & Shivers, C. M. (2016). Autism Spectrum Disorders and Evidence Based Practices: A Statewide Exploration of Public-School Programming. Austin J Autism & Relat Disabil, 2(2), 1018.
- Frith, U. (2003). Autism: Explaining the enigma. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Gelfand, D. M., & Hartmann, D. P. (1984). Child behavior analysis and therapy. Pergamon Press.
- Green, G. (1999). Science and ethics in early intervention for autism. In P. M. Ghezzi, W. L. Williams, & J. E. Carr (Eds.), Autism: Behavior analytic perspectives. Reno, NV: Context Press.
- Griffin, W., & AFIRM Team. (2017). Functional communication training. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/functional->

communication-training

- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (٢٠٠٨). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. Journal of autism and developmental disorders, ٣٨(٥), ٩٦١-٩٧١.
- Kearney, A. J. (٢٠١٥). Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals. Jessica Kingsley Publishers.
- Keintz, J., Goodwin, M. S., Hayes, G., & Abowd, G. (٢٠١٣). Interactive technologies for autism. In Synthesis Lectures on Assistive, Rehabilitative, and Health-Preserving Technologies (Vol. ٢, Issue ٢, pp. ١-١٧٧). Morgan & Claypool. doi:١٠.٢٢٠٠/s٠٠٥٣٣ed١٧٠١y٢٠١٣٠٩arh٠٠٤
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (٢٠١٩). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, ٣٤(١), ٣-١٤.
- Kreiser, N. L., & White, S. W. (٢٠١٥). ASD traits and co-occurring psychopathology: the moderating role of gender. Journal of autism and developmental disorders, ٤٥(١٢), ٣٩٣٢-٣٩٣٨.
- Law, G. C., Neihart, M., & Dutt, A. (٢٠١٨). The use of behavior modeling training in a mobile app parent training program to improve functional communication of young children with autism spectrum disorder. Autism, ٢٢(٤), ٤٢٤-٤٣٩.
- Lorah, E.R., Karnes, A. & Speight, D.R. J Dev Phys Disabil (٢٠١٥) ٢٧: ٥٥٧. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9436-2>
- Lovaas, Ivar.(١٩٩٦). Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professional. Texas; pro publisher.
- Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., & Wilczynski, S. M. (٢٠٠٨). Effective practices for children with autism: educational and behavior support interventions that work. Oxford University Press.
- Marino, D., & Myck-Wayne, J. (٢٠١٥). The Technological Barriers of Using Video Modeling in the Classroom. Journal of Special Education Apprenticeship, ٤(١), n١.
- Marshall, v (٢٠٠٤). Living with Auism. London: A sheldon Press Book.
- Matson, J. L. (Ed.). (٢٠١١). Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders. Elsevier.
- Mineo, B., Ziegler, W., Gill, S., & Salkin, D. (٢٠٠٩). Engagement with electronic screen media among students with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, ٣٩(١), ١٧٢-١٨٧.

- Mussey, J., Dawkins, T., & AFIRM Team. (٢٠١٧). Cognitive behavioral intervention. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/cognitive-behavioral-intervention>
- Myles, F., & Mitchell, R. (٢٠٠٧). Using information technology to support empirical SLA research. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, ١(٢), ١٦٩-١٩٦.
- National Autism Center. (٢٠١٥). Evidence-based practice and autism in the schools (٢nd ed.). Randolph, MA: Author
- O'Brien, M., & Daggett, J. A. (٢٠٠٦). Beyond the Autism Diagnosis: A Professional's Guide to Helping Families. Brookes Publishing Company. PO Box ١٠٦٢٤, Baltimore, MD ٢١٢٨٥.
- Odom, S. L. (٢٠١٣). Technology-aided instruction and intervention (TAII) fact sheet. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., ... & Bord, A., et al. (٢٠١٥). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, ٤٥(١٢), ٣٨٠٥-٣٨١٩
- Odom, S., Brantinger, E., Gersten, R., Horner, R., Thompson, B., & Harris, K. (٢٠٠٥). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, ٧١(٢), ١٣٧-١٤٨.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (٢٠٠٨). Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators. Corwin Press.
- Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (٢٠١٨). Parent training for parents of children on the autism spectrum: a review. *Health*, ٥, ٣.
- Prelock, P. A., & McCauley, R. J. (٢٠١٢). Treatment of Autism Spectrum Disorders. Baltimore: Brooks Publishing.
- Randazzo, M. E. (٢٠١١). Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology)
- Reed, F. D. D., Hyman, S. R., & Hirst, J. M. (٢٠١١). Applications of technology to teach social skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, ٥(٣), ١٠٠٣-١٠١٠.
- Robinson, L., Bond, C., & Oldfield, J. (٢٠١٨). A UK and Ireland survey of educational psychologists' intervention practices for students with autism

spectrum disorder. Educational Psychology in Practice, ٣٤(١), ٥٨-٧٢.

- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (١٩٩٦). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. British Medical Journal, ٣١٢, ٧١-٧٢. doi: ١٠.١١٣٦/bmj.٣١٢.٧٠٢٣.٧١.
- Savage, M. N., & AFIRM Team. (٢٠١٧). Differential reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/differential-reinforcement>
- Sealey, L. A., Hughes, B. W., Sriskanda, A. N., Guest, J. R., Gibson, A. D., Johnson-Williams, L & Bagasra, O. (٢٠١٦). Environmental factors in the development of autism spectrum disorders. Environment international, ٨٨, ٢٨٨-٢٩٨.
- Simpson, R. L. (٢٠٠٥). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, ٢٠(٣), ١٤٠-١٤٩.
- Simpson, R., La Cava, P., & Graner, P. (٢٠٠٤). The No Child Left Behind Act (NCLB): Challenges and implications for educators. Intervention in School and Clinic, ٤٠(٢٠), ٦٧-٧٥
- Singer, G. H., Agran, M., & Spooner, F. (٢٠١٧). Evidence-based and values-based practices for people with severe disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, ٤٢(١), ٦٢-٧٢.
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (Eds.). (٢٠٠٩). Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom. Prufrock Press.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (٢٠١٥). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. Psychology in the Schools, ٥٢(٢), ١٨١-١٩٥.
- Suhrheinrich, J., Chan, J., Melgarejo, M. Reith, S., Stahmer, A., & AFIRM Team. (٢٠١٨). Pivotal response training. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Pivotal-response-training>
- the National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, Department of Education (٢٠٠٧). NPDC project information.U.S.
- Volkmar, F., & Lord, C. (٢٠٠٧). Diagnosis and definition of autism and

other pervasive developmental disorders. In F. Volkmar (Ed.), Autism and pervasive developmental disorders (2nd ed., pp. 1-31). New York, NY: Cambridge University Press.

- Wing, L., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2001). The autistic spectrum: a parents' guide to understanding and helping your child. Ulysses Press.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., . . . Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.