وجهات نظر المعلمين نحو معوقات استخدام خُطَطِ التدخّلِ السلوكيّة مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وسُبُل التغلُّب عليها

د. راشد بن عبدالرحمن الدباس
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

الملخص

استهدفت هذه الدراسة الكشفَ عن معوقاتِ استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، وبيان علاقتها بعدد من المتغيرات، كما هدفت الى معرفة سُبُلِ التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة مكونة من(463) معلمًا ومعلمة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وكشفت نتائجها عن أن المشاركين متفقون على أن هناك معوقات تحول دون استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة بدرجة عالية، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي، وذلك لصالح حاملي مؤهل الماجستير فأعلى، إضافة إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر. وتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع إعاقة التلاميذ، وذلك لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير التدريب المسبق في استخدام خطط التدخّل السلوكية، ومتغير نوع غرفة الصف الدراسي. واستنادًا إلى نتائج الدراسة وضِعت عدد من التوصيات التي من شأنها زيادة مستوى استخدام خطط التدخّل السلوكية مع هؤلاء التلاميذ، والتغلب على معوقات استخدامها.

الكلمات المفتاحية: معلمي التربية الخاصة، المشكلات السلوكية، دعم السلوك، التدخلات السلوكية، ذوو الإعاقات.

Teachers' Perspectives of Barriers to Using Behavioral Intervention Plans with Students with Severe Disabilities and Ways to Overcome Them

Rashed A. Aldabas
Associate Professor at Special Education Department
College of Education, King Sand University

Abstract

This study aimed to identify barriers for using behavioral intervention plans (BIPs) with students with severe disabilities (SDs), and their relationship to a number of variables. It also aimed to identify ways to overcome them as perceived by their teachers. The study was followed a descriptive survey method by using a questionnaire to collect data from a sample of (463) male and female teachers Riyadh, the Kingdom of Saudi Arabia. The results revealed that participants highly agreed that there were obstacles that prevent using BIPs with students with SDs, and there were statistically significant differences based on the academic qualification variable, for those with a master's degree or higher. There were also statistically significant differences based on teaching experience variable for those with more than 10 years of experience. It was also found that there were statistically significant differences based on the type of student disability variable for those with moderate and severe intellectual disabilities. The results indicated that there were no statistically significant differences based on gender variable, prior training variable in using BIPs and the classroom type variable. Based on the results, a number of recommendations were developed that would increase the level of using BIPs with these students, and overcome the obstacles to their use.

Keywords: special education teachers, behavioral problems, behavior support, behavioral interventions, students with disabilities.

وجهات نظر المعلمين نحو معوقات استخدام خُطَطِ التدخّلِ السلوكيّة مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وسُبُل التغلُّب عليها

د. راشد بن عبدالرحمن الدباس
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

المقدمة

التربية الخاصة بأهدافها وبرامجها غايتها توفير الدعم لجميع التلاميذ ذوي الإعاقات بغض النظر عن نوع الإعاقة ودرجة شدتها، ومساعدتهم على تجاوز تلك الإعاقات؛ لضمان حصولهم على تعليم مناسب يلبّي احتياجاتهم النمائية والتعليمية الفردية، وللوصول إلى ذلك تقدم خدمات عدة لهذه الفئة المجتمعية، تشمل مجموعة من التدخّلات التعليمية والتربوية والسلوكية لدعم ذوي الإعاقات -ومنهم ذوو الإعاقات الشديدة- تعليميًّا واجتماعيًّا، مما يؤدي إلى اندماجهم في المجتمع والاستفادة من قدراتهم. وإنجاز هذه الأهداف قد تعترضها تحديات عدة، منها المشكلات السلوكية التي تمثل تحدّيًا في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة؛ وتتطلب معالجة للتغلب عليها من أجل حصول هؤلاء التلاميذ -بما فيهم ذوي الإعاقات الشديدة- على التعليم في البيئات التعليمية الأقل تقييدًا (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 [IDEA], 2007). ويواجه التلاميذ ذوو الإعاقات الشديدة تحديات تعليمية، وسلوكية، واجتماعية، وحسية، وهم من أكثر فئات الإعاقات التي تحتاج إلى دعم مستمر في عدد من المجالات لتحقيق أعلى مستوى من الاستقلالية (Agran & Spooner, 2020).

وتعدُّ المشكلات السلوكية من التحديات التي يواجها المعلمون في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة؛ لأن لها دورًا كبيرًا في إعاقة تعلّم هؤلاء التلاميذ وتطورهم معرفيًّا واجتماعيًّا (Conroy et al. ، ٢٠٠٨). ويمكن تحديد المشكلة السلوكية عندما يكون لها تأثير في التعلم والعلاقات الاجتماعية والسلامة الجسدية للفرد (Tanwar et al. ، ٢٠١٧). ومن المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة من التلاميذ تقلبات المزاج العاطفي غير المبرر بل والشاذ، والعدوانية ، ونوبات الغضب غير المنضبطة، وعدم الاستمرارية في

إكمال المهام الدراسية والانسياق للأوامر، مما يجعل هذه المشكلات السلوكية تحدّيًا للمعلمين (Robertson et al., 2020). وربما تسبب ذلك في إحالة التلميذ إلى بيئات أكثر عزلًا (Crimmins et al. ، ٢٠٠٧) نتيجة عدم استخدام الأساليب الفاعلة في التعامل مع المشكلات السلوكية من تحديد وتقييم ومعالجة، مما يؤدي إلى تفادي فشل البرامج التربوية والتأهيلية للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة (Bambara et al., 2009; Horner et al., 2014).

ويندرجُ ضمن الأساليب الفاعلة لمواجهة هذه التحديات والتغلب عليها ومنع آثارها السلبية استخدامُ خطط التدخّل السلوكية "Behavioural Intervention Plans". وقد أكد قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات المطور في الولايات المتحدة الأمريكية وجوب استخدام خطط التدخّل السلوكية للتلاميذ الذين يظهرون سلوكيات غير مرغوبة، أو مشكلات سلوكية تعيق تقدمهم التعليمي (IDEA, 2007). ويقصد بخطط التدخّل السلوكية الخطط المكتوبة التي تحتوي على هدف أو عدة أهداف سلوكية بُنيت وفق خصائص واحتياجات كل تلميذ بشكل فردي (Walker et al. ، ٢٠١٨)، وتتميز بأنها مصممة لكل تلميذ بشكل خاص، وأنها أُعدت عند وجود مشكلات سلوكية تؤثر في التعلم، واعتمادها على نتائج التقييم الوظيفي للسلوك، وقائمة على استخدام الاستراتيجيات السلوكية الإيجابية (Etscheidt،2006; Walker et al. ، ٢٠١٨). فضلًا عن أنها تستهدف تعليم وتعزيز سلوكيات إيجابية، وخفض سلوكيات غير مرغوب فيها(Valenti & Kerr, 2015). لكن فاعلية خطط التدخّل السلوكية تعتمد على مشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الإعداد والتنفيذ عن طريق استخدام استراتيجيات سلوكية محفزة ومحببة لهم، ممّا يُساعد على تحقيق أهدافها(Hogan et al., 2015; Sanetti et al., 2014). وتوصي الدراسات باستخدام خُطَطِ التدخّل السلوكيّة للأطفال ذوي الإعاقات نظرًا لخصائصها الفاعلة، ومن ذلك على سبيل المثال: أنها تُساعد على تقليل النتائج السلبيّة لسلوكيّات سلبية، وتعمل على تنمية مهارات التفاعل والتواصل الإيجابية كسلوكيات بديلة لمشكلات تواصلية (Walker et al., 2018)، إضافة إلى أن بإمكانها تعزيز السلوكيات الإيجابية، والحدُّ من السلوكيّات

السلبيّة، وتُطوِّيرُ بيئة تعليميّة ملائمة تضمن التعلّم وممارسة السلوك الإيجابي (Robertson et al., 2020; Gelbar et al., 2015).

وأظهرت نتائج عدد من الدراسات أن هناك عوامل مؤثرة في نجاح استخدام خُطَطِ تدخّل سلوكية تستهدف دعم السلوك الإيجابي، والتي منها الدعم المالي ودعم الإدارة المدرسيّة والتطوير المهنيّ المُستمر للممارسين التربويين في مجال إعداد وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية خاصة بدعم السلوك الإيجابي (Bambara et al., 2009;Coffey & Horner, 2012; Horner et al., 2014; Chitiyo & Wheeler, 2009). وأيضًا وجد أن تصميم الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية بشكل يدعم خطط التدخّل السلوكية، والعمل التعاوني داخل المدرسة في التخطيط والتنفيذ للعملية التعليمية، ودعم الأسرة تساعد على نجاح هذه الخطط المستخدمة في دعم السلوك الإيجابي (Kincaid et al., 2007; Flannery et al., 2009; Valenti & Kerr, 2015; Tyre et al., 2018; Farrar, 2019; Chitiyo & Wheeler, 2009).

وتبين من مراجعة الأدبيات السابقة أن عددًا من الدراسات تناولت المعيقات، وسُبُل التغلب عليها في استخدام خطط التدخّل السلوكية من قبل المعلمين والمعلمات مع التلاميذ ذوي الإعاقات في المدارس والمراكز التعليمية. ومن ذلك أن بلود ونيل (Blood & Neel,2007) لاحظا عند مراجعة عدد من خطط التدخّل السلوكية لتلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في ولاية واشنطن أن عدم استخدام التقييم الوظيفي للسلوك، وعدم وجود قوائم بيانات سلوكية فردية لكل تلميذ تعد من أهم العوامل المؤدية إلى فشل استخدام هذه الخطط. وأجرى لونج وآخرون (Long et al.,2016) دراسة مسحية على أكثر من (1200) من معلمي المدارس في المراحل التعليمية (ما قبل المدرسة إلى الصف الثالث الثانوي) في الولايات الشرقية من الولايات المتحدة بغية رصد عوائق تخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية، وأظهرت نتائجها أن من المعيقات: قصور دعم الإدارة المدرسية، وعدم توافر

الكوادر البشرية المهنية الكافية، وصعوبة الوصول إلى الأجهزة والمواد التعليميّة اللازمة، وكذلك قلة الوقت المقدم للمعلمين في تخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية.

وقام يونغ ومارتينيز(Young & Martinez, 2016) بدراسة وصفية هدفها تحديد مدى معرفة المعلمين بتقييم السلوك الوظيفي، وعلاقة ذلك باستخدام خطط التدخّل السلوكية. وأشارت نتائجها إلى أن معرفة المعلمين محدودة باستخدام تقييم السلوك الوظيفي وخطط التدخّل السلوكية، إضافة إلى أن المعلمين لديهم مفاهيم خاطئة عن المبادئ الأساسية للسلوك، وكيفية جمع البيانات المتصلة به ومعالجته. وكان هذا من أهم العوائق التي حدت من استخدام المعلمين لهذه الأساليب والاستراتيجيات، مما أثر سلبًا في الاستخدام الفعال لخطط التدخّل السلوكية مع تلاميذهم ممن لديهم مشكلات سلوكية.

وأوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها ميلر وآخرون (Miller et al.,2017) باستخدام أسلوب الاستبانة لعدد (30) من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة لتحديد المعيقات التي تحول دون استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية الصعبة الى عدم توفر الموارد والأجهزة والمواد والوقت، والدعم الإداري والإشرافي، وكلها معيقات تسببت في عزوف المعلمين عن استخدام هذه الخطط مع تلاميذهم.

وسعت الدراسة التجريبية التي أجراها كولير ميك (Collier-Meek et al., 2019) إلى الكشف عن أبرز معوقات تخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية أثناء استخدام هذه الخطط داخل الصفوف الدراسية، وطبقت على عينة مكونة من (33) معلمًا ومعلمة من ذوي الخبرة التدريسية. وأشارت نتائجها إلى صعوبة التعامل مع المشكلات السلوكية من تحديد وتخطيط وتنفيذ للتدخل، إضافة إلى غياب الدعم المدرسي والإشرافي من توفير موارد، وإعطاء مساندة في الوقت للتخطيط والتنفيذ.

وهدفت دراسة روبرتسون وآخرين (Robertson et al., 2020) إلى تحديد العوائق الّتي تحول دون تنفيذ خطط التدخّل السلوكيّة وذلك بناءً على دراسة استقصائيّةٍ لأكثر من (600) معلم. وأشارت نتائجها إلى صعوبة معالجة أسباب المشكلات السلوكية

لدى التلاميذ باستخدام خطط التدخّل السلوكية، وعدم التعاون المنظم بين المهنيين داخل المدرسة في تنفيذ الخطط، والاعتقاد بعدم فاعليتها، إضافة إلى قصور الكفاءة والتدريب لديهم في مجال خطط التدخّل السلوكية. وأجرى اباعود (Abaoud, 2022) دراسة هدفها معرفة الصعوبات والعوائق الّتي تحول دون استخدام تقييم السلوك الوظيفي وخُطط التدخّل السلوكية في برامج اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في المملكة العربيّة السعوديّة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشارك فيها (209) معلمًا. وأظهرت نتائجها أنّ المعلمين واجهوا صعوبات في استخدام تقييم السلوك الوظيفي، أبرزها صعوبة استخدام أدوات قياس السلوك، وتحديد وظائفه، وتطوير الفرضيّات السلوكيّة والسلوكيّات البديلة التي يحتاج إليها التلميذ. أما عوائق استخدام خطط التدخّل السلوكيّة فمنها عدم القدرة على متابعة تنفيذها والحفاظ على السلوكيّات المُكْتَسبة وتعميمها، وقصور التعاون مع المهنيّين الآخرين، وتوافر الموارد وفرص التدريب على خطط التدخّل. وأشارت الدراسةُ أيضًا إلى أنّ الصعوبات في استخدام تقييم السلوك الوظيفيّ يمكن أن تؤدّيَ إلى معوّقات أمام تطبيق خُطَط التدخّل السلوكيّة.

ويتضح من مراجعة الدراسات السابقة أهمية تحديد المعوقات لاستخدام خطط التدخّل السلوكية، وسُبُل التغلُّب عليها، وأثر ذلك في معالجة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة كما يدركها المعلمون أنفسهم في المدارس والمراكز التعليمية؛ وذلك لما لها من تأثير في إعداد هذه الخطط وتنفيذها بالشكل الفعال.

مشكلة الدراسة

أظهرت مراجعة الأدبيات السابقة أن هناك تحديات عدة تعيق تعليم وتربية التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في البيئات الأقل عزلًا، ومنها عدم تحديد المشكلات السلوكية لديهم ومعالجتها، وأن ذلك يؤثر في تطورهم النمائي والتعليمي والاجتماعي؛ لذلك يُنصَح باستخدام خطط التدخّل السلوكية عند التعامل مع المشكلات السلوكية لدى هؤلاء التلاميذ من أجل بناء ودعم السلوكيات الإيجابية (Etscheidt, 2006; IDEA, 2007;Walker et al., 2018; Valenti & Kerr,2015). وتبين أن استخدام خطط التدخّل السلوكية يتأثر بعدد من العوامل -سواء كانت ميسرة أم كانت تحد من الاستخدام- حيث أشارت الدراسات السابقة

إلى أن توافر الدعم الإداري والمالي، ووجود الوقت والتدريب الكافي، والعمل التعاوني ومشاركة الأسرة من أهم السُّبُل التي تساعد على استخدام خطط التدخّل السلوكية (Long et al., 2016; Blood & Neel,2007; Bambara et al., 2009). وأظهرت أن المعيقات التي تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية تشمل قصور المعرفة بمبادئ تقييم السلوك الوظيفي وخطط التدخّل السلوكية، وعدم توفر الدعم الإداري والمالي، والجهد المبذول والوقت الضيق في الإعداد والتنفيذ والمتابعة، وغياب التعاون المنظم، إضافة إلى نقص فرص التدريب في مجال خطط التدخّل (Young & Martinez, 2016; Miller et al.,2017; Robertson et al., 2020; Abaoud, 2022). وتبيّن من الملاحظة الميدانية لعدد من المدارس والمراكز التي تُقدم الخدمة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، أن هناك قصورًا في استخدام خطط التدخّل السلوكية مع هؤلاء التلاميذ، وقد يرجع إلى وجود ضعف في الكفاءة والتدريب في مجال استخدامها، أو قد يكون غياب الدعم الإداري والمادي للمعلمين لاستخدامها مع تلاميذهم الذين يحتاجون إليها في الفصول الدراسية، مما قد يؤثر سلبًا في هؤلاء التلاميذ، سواء سلوكيًّا أو اجتماعيًّا.

وإن معرفة هذه المعيقات والسُّبُلِ يؤدي إلى استخدام خطط التدخّل السلوكية بشكل واسع مع التلاميذ الذين يحتاجون إليها في الفصول الدراسية، وهذا الأمر يحتم ضرورة حل هذه المعيقات بإيجاد الحلول المناسبة لها، وتعزيز السُّبُل عن طريق العمل على توفرها في الميدان. واستنادًا إلى ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: ما معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، وسُبُل التغلُّب عليها من وجهة نظر معلميهم؟

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المعوقات التي تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم؟

٢- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين في تحديد معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة تعزى إلى متغير الجنس، ووجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية؟

٣- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين في تحديد معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية، نوع الإعاقة، نوع غرفة الصف الدراسي؟

٤- ما السُّبُلُ التي تسهم في التغلب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم؟

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى تحديد معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم، وعلاقتها بمتغيرات الدراسة: (الجنس، ووجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية، المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية، نوع الإعاقة، نوع غرفة الصف الدراسي)، إضافة إلى تحديد السُّبُلِ التي تساعد على التغلب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى الآتي:

- تُعدُّ إضافة جديدة لأدبيات التربية الخاصة العربية فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة؛ نظرًا لندرة الدراسات العربية التي تطرقت لمعيقاتها وسُبُل تعزيز استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم.

- تتيح فرصة للمهتمين لمعالجة أي معيقات تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة بشكل استباقي، وذلك عن طريق تحديد السُّبُل التي تعزز من استخدامها من وجهة نظر مستخدميها.
- تسهم في تحسين واقع استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة عن طريق التعرف على معيقاتها وسُّبُل استخدامها، مما يؤدي إلى إيجاد الحلول المناسبة لتذليل هذه المعيقات، والأخذ بالسُّبُل لتيسير استخدامها مع هؤلاء التلاميذ.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** تحديد معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم، وعلاقتها بمتغيرات الدراسة: (الجنس، ووجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية، المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية، نوع الإعاقة، نوع غرفة الصف الدراسي)، إضافة إلى تحديد السُّبُل التي تساعد على استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ.
- **الحدود البشرية:** المعلمون والمعلمات العاملون في المدارس والمراكز التعليمية التي تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في المراحل التعليمية الثلاث (رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة).

١. مصطلحات الدراسة

المعوقات: جمع مفردها "عائق"، يقال: "عاقه عن الشيء يعوقه: صرفه وحبسه، والتعويق معناه: إذا أراد أمرًا فصرفه عنه صارف" (ابن منظور، 1994، ص279).

وتعرف إجرائيًا بأنها: العوامل التي تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من قبل معلميهم، مما يجعل استخدامها أكثر صعوبة، وقد يؤدي إلى عدم استخدامها.

السُّبُل: جمع مفردها "السَّبيلُ"، ويعرف بأنه "الطريقُ وما وَضَحَ منه، يُذَكَّر ويؤنث، وأصلُ الكَلِمَةِ يَدُلُّ على امْتِدادِ شَيْءٍ، ومنه الطَّرِيقُ؛ سُميَ سَبِيلًا لِامْتِدادِهِ" (ابن منظور، 1994، ص304).

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعات من العوامل التي تسهم في رفع مستوى استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة بالشكل الفعال من قبل معلميهم من خلال تذليل الصعوبات التي تحدُّ من استخدامها.

خطط التدخّل السلوكية: هي خطط مكتوبة تحتوي على هدف أو عدة أهداف سلوكية تم بناؤها وفقًا لخصائص واحتياجات كلِّ تلميذ بشكل فردي، وتحتوي على تدخلات واستراتيجيات مصممة إما لزيادة السلوكيات الإيجابية وإما لتقليل السلوكيات غير المرغوبة وحل محلها سلوكيات بديلة إيجابية بناء على نتائج تقييم السلوك الوظيفي (Walker et al,2018).

وتعرف إجرائيًا بأنها خطة علاجية فردية تحدد الاستراتيجيات والتدخّلات لتعديل وإدارة المشكلات السلوكية لدى التلميذ، صممت بناءً على تقييم شامل لسلوك التلميذ والعوامل المساهمة فيه عن طريق استخدام أدوات قياس وتقييم السلوك وظيفيًّا لتحديد وظائفه، ووضع أهداف سلوكية واضحة لتنفيذها، سواء لبناء ورفع مستوى السلوكيات المرغوب فيها، أو تقليل السلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوكيات إيجابية بديلة.

التلاميذ ذوو الإعاقات الشديدة: هم فئة من التلاميذ يواجهون تحديات تعليمية وسلوكية واجتماعية، إضافة إلى التحديات الحسية، وتشمل هذه الإعاقات الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، وتعدد العوق، والأصم الكفيف، واضطراب طيف التوحد، إلا أن التلاميذ من ذوي الإعاقات الشديدة يعدون من أكثر الفئات التي تحتاج إلى دعم مستمر في عدد من المجالات لتحقيق أعلى مستوى من الاستقلالية (Agran & Spooner, 2020).

وإجرائيًا هم التلاميذ الذين جرى تشخيصهم بأن لديهم إحدى الإعاقات التالية: الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، وتعدد العوق، واضطراب طيف التوحد، ويتلقون تعليمهم في المدارس والمراكز التعليمية بمختلف المراحل التعليمية الآتية: رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته طبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المدارس والمراكز التعليمية التي تقدم خدمات تعليمية وتربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقات الشديدة (إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد، تعدد العوق) في المراحل التعليمية الآتية: رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية بمدينة الرياض للعام الدراسي 1442، وحسب البيانات المتوفرة من وزارة التعليم (1442) يقدّر عددهم بـ(821) معلمًا ومعلمة.

عيّنة الدراسة

وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس والمراكز التعليمية الملتحق بها تلاميذ من ذوي الإعاقات الشديدة في المراحل التعليمية (رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بمدينة الرياض، واستجاب منهم (211) معلمًا و(252) معلمة، بإجمالي بلغ (463) معلمًا ومعلمة، وتمثل هذه العينة مجتمع الدراسة (Krejcie & Morgan, 1970). ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١) توزيع المشاركين على حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات		التكرارات	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	211	45.6
		أنثى	252	54.4
٢	المؤهل الدراسي	بكالوريوس تربية خاصة	252	54.4
		دبلوم تربية خاصة بعد البكالوريوس	55	11.9
		ماجستير تربية خاصة	156	33.7
٣	المرحلة التعليمية	رياض الأطفال	108	23.3
		الابتدائية	209	45.1
		المتوسطة	82	17.7
		الثانوية	64	13.8
٤	نوع الإعاقة	الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة	207	44.7
		تعدد العوق	84	18.1
		اضطراب طيف التوحد	72	37.1
٥	نوع غرف الصف الدراسي	غرفة صف عادي	76	16.4
		غرفة صف تربية خاصة	206	44.5
		معهد/مركز تربية خاصة	181	39.1
6	الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	111	24.0
		من 6 سنوات إلى 10 سنوات	203	43.8
		أكثر من 10 سنوات	149	32.2
7	وجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية	نعم	244	52.7
		لا	219	47.3

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية أعدت أداتان (استبانتان) تفصيلهما على النحو الآتي:

الاستبانة الأولى: معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية.

تستهدف الاستبانة الأولى جمع معلومات عن المعوقات التي تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية، وجرى بناؤها بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت المعوقات. وجاءت مكونة من جزأين: أحدهما يركّز على جمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات

الدراسة (الجنس، المؤهل الدراسي، المرحلة التعليمية، نوع الإعاقة، نوع غرفة الصف الدراسي، الخبرة التدريسية، وجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية). والجزء الآخر يركز على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، أحدهما يهدف إلى جمع معلومات متعلقة بمتغيرات الدراسة، والآخر خصص لجمع معلومات متعلقة بمعوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية، ويتكون من (20) فقرة موزعة على بعدين: أحدهما يتناول معوقات تتعلق بالمعرفة والمهارات، ويتكون من (10) فقرات، والآخر يتناول معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، ويتكون من (10) فقرات. واستخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، وذلك على النحو الآتي: أوافق بشدة = (5)، أوافق = (٤)، محايد =(3)، غير موافق = (2)، غير موافق بشدة = (1). ولتصنيف الإجابات على خمس مستويات متساوية المدى، والوصول للتصنيف حسب جدول رقم (2) استخدمت المعادلة الآتية: طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة-أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠.

جدول رقم (٢) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	محايد	غير موافق بدرجة متوسطة	غير موافق بدرجة عالية
مدى المتوسطات	٤,٢٤-٥,٠٠	٣,٤٣-٤,٢٣	٢,٦٢-٣,٤٢	١,٨١-٢,٦١	١,٠٠-١,٨٠

الاستبانة الثانية: سُبُلُ التغلُّب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية.

خصصت الاستبانة الثانية لجمع معلومات عن السُبُلُ التي تساعد على استخدام خطط التدخّل السلوكية، وجرى بناؤها بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع وأهداف الدراسة فيما يخص سُبُل التغلُّب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية. وتكونت في صورتها النهائية من (14) فقرة تستهدف جمع معلومات عن سُبُل التغلُّب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية. وجرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، وذلك على النحو الآتي: أوافق بشدة= (5)، أوافق=(٤)، محايد=(3)،غير موافق = (2)،غير موافق بشدة = (1). واستخدمت المعادلة

الآتية لتصنيف إجابات المشاركين وتوزيعها على خمس مستويات متساوية المدى. وللوصول للتصنيف حسب جدول رقم (2) استخدمت المعادلة الآتية: طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة-أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠.

إجراءات الدراسة

صدق وثبات أدوات الدراسة:

صدق الاستبانة الأولى: معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية

٢. صدق المحكمين:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المختصين في مجال الإعاقات الشديدة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية، لإبداء المقترحات في مدى مناسبة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة، ووضوح فقراتها، وصحة صياغتها لغويًّا، ومدى ائتمانها للبُعد. واستنادًا إلى ذلك استبعدت الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق تعادل (80%) فأكثر، وأجريت التعديلات والإضافات اللازمة على بعض الفقرات للوصول إلى الصورة النهائية للاستبانة.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبُعد، وبالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١). والجدول رقم (٣) يشير إلى قِيم معاملات الارتباط لكلِّ فقرة.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط كلِّ فقرة بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه، والدرجة الكلية للاستبانة الأولى

فقرات البُعد الأول	معامل الارتباط مع البعد الأول	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	فقرات البعد الثاني	معامل الارتباط مع البعد الثاني	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
١	0.853**	0.702**	11	0.790**	0.773**
٢	0.740**	0.731**	12	0.800**	0.782**
٣	0.930**	0.711**	13	0.840**	0.741**
٤	0.728**	0.704**	14	0.901**	0.812**
٥	0.819**	0.711**	15	0.911**	0.880**
٦	0.724**	0.701**	16	0.940**	0.851**
7	0.862**	0.840**	17	0.922**	0.833**
8	0.826**	0.788**	18	0.863**	0.791**
9	0.903**	0.861**	19	0.900**	0.820**
10	0.840**	0.782**	20	0.842**	0.931**

** دالة عند مستوى٠,٠١ فأقل

وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعد، والدرجة الكلية للاستبانة الأولى ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) . ويُظهر الجدول رقم (4) قِيم معاملات الارتباط لكلِّ بُعد والدرجة الكلية.

جدول رقم (4) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة الأولى

م	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
١	معوقات تتعلق بالمعرفة والمهارات	٠.710**
٢	معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	٠.889**

** دالة عند مستوى٠,٠١ فأقل

ثبات الاستبانة الأولى: معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية

جرى التحقق من ثبات الاستبانة الأولى باحتساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وأشارت النتائج إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت درجةُ ثباتها العام (0.960)، وبلغت درجة ثبات البُعد الأول (0.940)، والبُعد الثاني بلغت (0.975)؛ وهذا يظهر تمتع الاستبانة الأولى بدرجة عالية من الثبات.

صدق الاستبانة الثانية: سُبُلُ التغلُّب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية.

صدق المحكمين:

عرضت الاستبانة الثانية بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال الإعاقات الشديدة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية من أجل التأكد من مناسبة فقراتها لأهداف الدراسة، ووضوح فقراتها، وسلامتها من ناحية الصياغة اللغوية. واستنادًا إلى مقترحات المحكمين وآرائهم حذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق تعادل ٨٠٪ فأكثر، وأجريت التعديلات اللازمة على بعض فقرات الاستبانة الثانية.

الاتساق الداخلي:

جرى التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية بحساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ فقرة، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات مرتبطة بالدرجة

الكلية للاستبانة، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١). والجدول رقم (5) يوضح قِيم معاملات الارتباط لكلِّ فقرة.

جدول رقم (5) معاملات ارتباط كلِّ فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة الثانية

فقرات البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
1	0.785**
2	0.840**
3	0.781**
4	0.846**
5	0.873**
6	0.910**
7	0.886**
8	0.732**
9	0.861**
10	0.890**

** دالة عند مستوى٠,٠١

ثبات الاستبانة الثانية: سُبُلُ التغلِّب على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية

جرى التحقق من ثبات الاستبانة الثانية باحتساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وأوضحت النتائج أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت درجةُ ثباتها العام (0.970).

الأساليب الإحصائية

أُدخلت البيانات بعد جمعها إلى برنامج SPSS لتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson)، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test)، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (one-way analysis of variance)، وللمقارنة اللاحقة استُخدِم اختبار شيفيه (Scheffe).

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما المعوقات التي تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم؟

تطلبت الإجابة عن هذا السؤال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لفقرات الاستبانة الأولى (المعوقات)، وللأبعاد، وللاستبانة ككل. ويوضح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين نحو فقرات الاستبانة وفق بعديها.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة (المعوقات) مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي.

البُعد	الرقم	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الموافقة
البُعد الأول: معوقات متعلقة بالمعرفة والمهارات	6	1	نقص المعرفة والمهارات اللازمة لتحديد السلوك البديل للمشكلة السلوكية.	4.43	0.82	عالية
	8	2	نقص المعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام الرسوم البيانية لتمثيل بيانات خطط التدخّل السلوكية .	4.43	0.82	عالية
	4	3	نقص المعرفة والمهارات اللازمة لإجراء تحليل السلوك الوظيفي (ABC) لتحديد أسباب وآثار المشكلات السلوكية.	4.41	0.80	عالية
	7	4	نقص المعرفة والمهارات اللازمة لجمع وتسجيل البيانات قبل وأثناء وبعد تنفيذ خطط التدخّل السلوكية.	4.41	0.83	عالية
	5	5	نقص المعرفة والمهارات اللازمة لتطوير الفرضيات السلوكية بناء على بيانات تقييم السلوك وظيفيًّا.	4.37	0.88	عالية
	10	6	صعوبة حضور برامج التطوير المهني الخاصة بخطط التدخّل السلوكية .	4.34	0.97	عالية

	2	7	نقص المعرفة والمهارات حول مبادئ وأسس خطط التدخّل السلوكية.	4.31	1.13	عالية
	9	8	نقص المعرفة والمهارات اللازمة للتعاون مع المتخصصين في المدرسة لتخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية.	4.30	0.87	عالية
	3	9	نقص المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات السلوكية من خلال تقييم السلوك وظيفيًّا.	4.28	0.96	عالية
	1	10	عدم فعالية استخدام خطط التدخّل السلوكية.	3.98	1.05	متوسطة
			مجموع البُعد الأول	4.32	٠,١٣	عالية
البُعد الثاني: معوقات متعلقة بالبيئة المدرسية	9	1	عدم وجود تعاون من الأسرة في تخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية.	4.62	0.67	عالية
	6	2	ضعف توفر برامج التوعية الكافية الخاصة باستخدام خطط التدخّل السلوكية داخل المدرسة.	4.60	0.78	عالية
	8	3	عدم توفير إدارة المدرسة وقتًا بشكل كافٍ لتخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية.	4.58	0.71	عالية
	10	4	صعوبة تنفيذ خطط التدخّل السلوكية في بيئات مختلفة (داخل المدرسة أو خارجها).	4.55	0.85	عالية
	4	5	عدم وجود تعاون بين المعلم والمهنيين لدعم استخدام خطط التدخل السلوكية في المدرسة.	4.53	0.84	عالية
	7	6	صعوبة تخطيط وإعداد الأنشطة الصفية واللاصفية التي تدعم الاستخدام الفعال لخطط التدخّل السلوكية داخل المدرسة.	4.53	0.86	عالية
	1	7	عدم اهتمام إدارة المدرسة في تقديم موارد وأدوات داعمة لتخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية.	4.50	0.76	عالية

5	8	ضعف الاهتمام بتهيئة غرفة الصف الدراسي بشكل خاص والمدرسة بشكل عام لتكون مناسبة لاستخدام خطط التدخّل السلوكية.	4.50	0.91	عالية
3	9	عدم توفر المهنيين (أخصائي علم النفس المدرسي، أخصائي التقنية المساعدة ومعالج اضطرابات اللغة والكلام) الداعمين لاستخدام خطط التدخّل السلوكية في المدرسة.	4.47	0.81	عالية
2	10	تجاهل إدارة المدرسة لأهمية الخطط السلوكية في تربية التلاميذ وتعليمهم.	4.33	0.86	عالية
		مجموع البُعد الثاني	٤,٥٢	٠,٨١	عالية
		المجموع الكلي للاستبانة	٤,٤٢	٠,١٤	عالية

يوضح الجدول رقم (٦) أن المشاركين متفقين بدرجة عالية على معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية، حيث بلغ المتوسط العام للاستبانة ككل (٤,٤٢)، وانحراف معياري (٠,١٤)، وتراوحت المتوسطات للفقرات العشرين ما بين (٣,٩٨-٤,٦٢) وهذا يدل على أن هناك اتفاقًا بين المشاركين على وجود هذه المعيقات ما بين متوسط إلى عالٍ. وعند مقارنة متوسطات البُعدين (المعرفة والمهارات، البيئة المدرسية) تشير النتائج إلى أن البُعد الثاني (المعيقات المتعلقة بالبيئة المدرسية) حصل على أعلى المعوقات بمتوسط حسابي (٤,٥٢) وانحراف معياري (0.81) مقارنة بالبُعد الأول (المعيقات المتعلقة بالمعرفة والمهارات). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد البيئة المدرسية بين (٤,٣٣-٤,٦٢)؛ ويشير ذلك إلى أن المشاركين يرون أن هذه المعوقات تحدُّ من استخدامهم خطط التدخّل السلوكية بدرجة اتفاق عالية. وقد صنف العائق الوارد في الفقرة رقم (19)، التي تنص على "عدم وجود تعاون من الأسرة في تخطيط وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية " على أنه أعلى عائق ضمن هذا البُعد والاستبانة ككل؛ حيث بلغ متوسّطُه الحسابي (4.62)، وانحراف معياري (0.67)، في حين جاءت العائق المضمن في الفقرة رقم (12) "تجاهل إدارة المدرسة

لأهمية الخطط السلوكية في تربية التلاميذ وتعليمهم" كأدنى عائق ضمن هذا البعد بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري (0.68).

وجاء البُعد الأول (المعيقات المتعلقة بالمعرفة والمهارات) في المرتبة الثانية في معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية بمتوسط عام (4.32)، وانحراف معياري (0.13). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد ما بين (٣,٩٨-٤,٤٣)، فحصلت الفقرتان رقم (6، 8) "نقص المعرفة والمهارات اللازمة لتحديد السلوك البديل للمشكلة السلوكية، نقص المعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام الرسوم البيانية لتمثيل بيانات خطط التدخّل السلوكية" على اتفاق المشاركين بدرجة موافقة عالية كعائق ضمن هذا البعد بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.82). وحصلت الفقرة رقم (1) "عدم فعالية استخدام خطط التدخّل السلوكية" على أدنى موافقة بين المشاركين كعائق ضمن هذا البُعد والاستبانة ككل بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (1.03).

وتتّفق نتائج الدراسة الحالية مع ما نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن هناك معيقات تحد من استخدام خطط التدخّل السلوكية، وتشمل المعيقات المتعلقة بالمعارف والمهارات، والمعيقات المتعلقة بالبيئة المدرسية. (Abaoud, 2022; Bambara et al., 2012; Collier-Meek et al., 2019 Chitiyo & Wheeler, 2009; Long et al., 2016; Pinkleman et al., 2015; Robertson et al., 2020; Tyre & Feuerborn, 2017). وكشفت النتائج الحالية عن أنّ البيئة المدرسيّة والعناصر المرتبطة بها -كعدم توفر الوقت الكافي، وعدم توافُر الموارد المادية، ونقص الدعم من الإدارة المدرسية، وغياب تعاون المهنيين داخل المدرسة في تخطيط وتنفيذ خطط التدخل- تشكل معيقات تحول دون تنفيذ خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات. وأشارت النتائج الحالية إلى أن المعلمين يتفقون بدرجة عالية على أن إدارة المدرسة وتجاهلها أهمية خطط التدخّل السلوكية، وضعف الاهتمام بتوفير الموارد، تعد معوقات تحد من استخدام الخطط، وهو ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Blood & Neel, 2007;

Chitiyo & Wheeler, 2009; Miller et al.,2017; Long et al., 2016; (Collier-Meek et al., 2019

وفيما يتعلق بالدعم الأسري، أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن غياب التعاون الأسري صُنِّف كأعلى عائق يحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية، وهو ما توصلت إليه نتائج دراسات كلٍّ من (Bambara et al., 2009; Flannery et al., 2009). وأشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن عدم فاعلية استخدام خطط التدخّل السلوكية صُنف كأدنى عائق (درجة متوسطة) لاستخدام الخطط من قبل المشاركين؛ وهذا يدل على عدم وجود وعي كافٍ واتجاه إيجابي عام نحو فاعلية خطط التدخل وأهميتها مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من قبل المعلمين والمعلمات، وأنها قد تمثل عائقًا؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (Robertson et al., 2020; Young & Martinez, 2016)؛ وهذا يؤكد أهمية إعطاء الأولويّة لـتوفير الوقت الكافي، والموارد اللازمة لتنفيذ خطط التدخّل السلوكيّة، إضافةِ إلى بذلِ جُهْدٍ لإشراك الأُسَرِ في التخطيط والتنفيذ من قبل الإدارة المدرسية (Miller et al.,2017; Farrar, 2019; Tyre et al., 2018).

وأظهرت نتائج الدراسات الحالية في جزئية المعارف والمهارات أن نقص المعرفة والمهارات المتعلقة بتحديد السلوك البديل للمشكلة السلوكية واستخدام الرسوم البيانية في تمثيل السلوكيات، وتحليل السلوك وظيفيًّا لتحديد وظائفه، وجمع البيانات قبل وأثناء وبعد تنفيذ خطط التدخّل، صنفت كأعلى المعوقات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Abaoud, 2022; Robertson et al., 2020; Young & Martinez, 2016). وجاء نقص المعارف والمهارات وأثرها في تطوير الفرضيات السلوكية بناء على تقييم السلوك وظيفيًّا، وصعوبة حضور برامج التطوير، ونقص المعرفة والمهارات حول مبادئ وأسس خطط التدخّل السلوكية، وكيفية التعاون مع المتخصصين في المدرسة، في المرتبة الثانية كمجموعة معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة كما صنفها معلموهم. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كل من (Robertson et al., 2020; Abaoud, 2022; Bambara

(2007; Young & Martinez, 2016 et al., 2009; Blood & Neel,). وجاءت نقص المعارف والمهارات (التقييم الوظيفي للسلوك، فاعلية خطط التدخّل السلوكية) في المرتبة الأخيرة، وصنفها المشاركون كمعيقات تحدُّ من استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة؛ وهذه تتفق مع دراسات كل من (Abaoud, 2022; Horner et al., 2014; Young & Martinez, 2016; Robertson et al., 2020). وهذا يؤكد أن قلة فرص تدريب المعلمين والمعلمات في مجال خطط التدخّل السلوكية يؤدي إلى إعاقة استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة؛ لذلك ينبغي توفير هذه الفرص التدريبية لرفع كفاءات المعلمين والمعلمات في هذا المجال.

السؤال الثاني: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين في تحديد معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة تعزى إلى متغير الجنس، ووجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية؟

متغير الجنس:

استُخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف عن مدى وجوود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقًا لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7).

جدول (7) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين حسب متغير الجنس.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	211	4.44	0.71	0.489	0.625
أنثى	252	4.41	0.61		

يظهر من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين إجابات المشاركين (المعلمين والمعلمات)؛ وهذا يدل أن الجنس لا يؤثر في إدراك المعوقات بين المعلمين والمعلمات. وهذه النتيجة جاءت معاكسة لنتائج دراسة (Long et al., 2016) التي أظهرت أن هناك فروقًا بين المعلمين والمعلمات في إدراك معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية لصالح المعلمات، وذلك بسبب استشعار المعلمات

مسؤوليتهن نحو استخدام خطط التدخّل مع تلاميذهن؛ وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أن الجميع (ذكور وإناث) في الدراسة الحالية يستشعرون مسؤوليتهم نحو استخدام خطط التدخل مع هذه الفئة من التلاميذ، ويدركون هذه المعوقات بالمستوى نفسه عند استخدام خطط التدخّل السلوكية.

متغير وجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية:

للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين نحو تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقًا لوجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية أم لا، جرى استُخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

جدول (8) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين حسب متغير وجود تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	244	4.45	0.71	1.059	0.158
لا	219	4.39	0.59		

يتضح من الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين استجابات المشاركين، سواء من لديهم تدريب مسبق على استخدام خطط التدخّل السلوكية أم الذين ليس لديهم تدريب مسبق. وهذه النتيجة جاءت مغايرة لنتائج دراسة (Hogan et al., 2015) التي أظهرت تحسنًا في أداء المشاركين في تطبيق خطط التدخّل السلوكية بعد حصولهم على برنامج تدريبي خاص بخطط التدخّل السلوكية. وهذا يمكن تفسيره بأن المشاركين جميعًا يحملون إدراكًا متشابهًا في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية، حتى لدى من سبق لهم حضور دورات تدريبية، ويمكن أن يكون محتوى هذه البرامج التدريبية لم يتناول معارف ومهارات في جوانب يعاني منها هؤلاء المشاركون بقصور، ويحتمل أن هذه البرامج لم تتيح الفرصة للمشاركين في تطبيق ما تم تناوله نظريًّا في مدارسهم ومع تلاميذهم ذوي الإعاقات الشديدة، كما جرى القيام به في دراسة (Hogan et al., 2015).

السؤال الثالث: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين في تحديد معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية، نوع الإعاقة، نوع غرفة الصف الدراسي؟

متغير المؤهل الدراسي:

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	11.264	2	5.632	13.502	*<.001	دالة إحصائيًّا
داخل المجموعات	191.880	460	0.417			

*دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠5) فأقل.

استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي، وأشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي في التربية الخاصة (ماجستير فأعلى، دبلوم ما بعد البكالوريوس، بكالوريوس). واستُخدم الاختبار البعدي شيفيه (Scheffe) للكشف عن مصدر هذه الفروق بين المشاركين باختلاف مؤهلاتهم الدراسية؛ إذ أوضحت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠1) بين المشاركين الحاصلين على مؤهل (دبلوم ما بعد البكالوريوس، بكالوريوس)، وبين الحاصلين على مؤهل الماجستير فأعلى، وذلك لصالح حملة درجة الماجستير. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات الحاصلين على قدر أكبر من التعليم لديهم معرفة أعلى بالمعوقات، مما قد يؤدّي بهم إلى إدراك المزيد من المعوقات التي تحول دون استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة بسبب ما يحملونه من معرفة حصلوا عليها في مرحلة الماجستير فأعلى، لا يمكن الحصول عليها في مرحلة البكالوريوس والدبلوم.

متغير الخبرة التدريسية:

للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين نحو تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقا لاختلاف الخبرة التدريسية (اقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات، 10سنوات فأكثر)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف).

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين وفقا لمتغير الخبرة التدريسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	12.035	2	6.017	14.483	*<.001	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	191.111	460	0.415			

*دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠5) فأقل.

يوضح جدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقًا لاختلاف الخبرة التدريسية. وللكشف عن مصدر هذه الفروق بين استجابات المشاركين استُخدم الاختبار البعدي شيفيه (Scheffe). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠5) فأقل بين المشاركين ذوي الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات)، وبين ذوي الخبرة الأكثر من 10سنوات، وذلك لصالح ذوي الخبرة التدريسية الأكثر من 10سنوات. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Collier-Meek et al., 2019; Robertson et al., 2020) وهو أن الخبرة التدريسية تؤثر في إدراك معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية.

متغير المرحلة التعليمية:

استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف عن مدى وجوود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع

التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقًا لاختلاف المرحلة التعليمية (رياض الأطفال، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11).

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.508	3	0.836	1.913	0.127	غير دالة إحصائيًّا
داخل المجموعات	200.637	459	0.437			

أظهرت النتائج أن ليس هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المشاركين باختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Robertson et al., 2020)، لكنها جاءت معاكسة لما أشارت إليه دراسة (Long et al., 2016) وهو أن معلمي ومعلمات المراحل التعليمية الدنيا (رياض الأطفال، الابتدائية) كانوا أكثر اهتمامًا في تنفيذ خطط التدخل، وتحديد معوقاتها مقارنة بمعلمي المراحل التعليمية العليا (المتوسطة، الثانوية). ويمكن تفسير ذلك بأن المشاركين في الدراسة الحالية مهتمين باستخدام خطط التدخّل السلوكية مع تلاميذهم، واختلاف المرحلة التعليمية لا يغير هذا الاهتمام، وكذلك معوقات استخدامها تكون ملاحظة في جميع المراحل التعليمية من قبل المشاركين بالمستوى نفسه.

متغير نوع الإعاقة:

استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف عن مدى وجوود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقًا لاختلاف نوع الإعاقة (الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، اضطراب طيف التوحد، تعدد العوق). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12).

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين وفقا لمتغير نوع الإعاقة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	7.582	2	3.792	8.920	<.001*	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	195.561	460	0.425			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠5) فأقل.

أظهرت النتائج في جدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين باختلاف نوع الإعاقة التي يتعاملون معها. وللكشف عن مصدر هذه الفروق بين استجابات المشاركين استخدمت الدراسة الاختبار البعدي شيفيه (Scheffe)، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠5) فأقل بين المشاركين الذي يعملون مع التلاميذ ذوي (اضطراب طيف التوحد، تعدد العوق)، وبين المشاركين الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، وذلك لصالح معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة قد يحتاجون إلى دعم وموارد إضافية لمساعدتهم على استخدام خطط التدخّل مع تلاميذهم، حيث يدركون المزيد من المعوقات بسبب احتياجات تلاميذهم السلوكية.

متغير نوع غرفة الصف الدراسي:

استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف عن مدى وجوود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في تحديد معوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وفقًا لمتغير نوع غرفة الصف الدراسي (غرفة الصف العادي، غرفة صف تربية خاصة، معهد/مركز تربية خاصة).

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغير نوع غرفة الصف.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.585	2	1.293	2.965	0.052	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	200.559	460	0.436			

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13)، بانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين نحو تحديد المعوقات تبعا لاختلاف غرفة الصف الدراسي. وتشير هذه النتيجة بأن نوع غرفة الصف الدراسي الذي يتلقى فيه التلميذ ذو

الإعاقة الشديدة خدمات تعليمية وسلوكية لا يؤثر على إدراك المعلمين والمعلمات لمعوقات استخدام خطط التدخّل السلوكية مع تلاميذهم، وان هذه المعوقات يمكن ملاحظتها في جميع البيئات التعليمية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة (Long et al., 2016; Robertson et al., 2020).

السؤال الرابع: ما السُبُلُ التي تساعد على استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة من وجهة نظر معلميهم؟

أجيب عن السؤال الرابع عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركين لفقرات الاستبانة الثانية (سُبُلُ التغلب على معيقات استخدام خطط التدخّل السلوكية)، كما تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للاستبانة ككل. ويعرض الجدول رقم (14) تلك النتائج.

جدول (14) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة (السُّبُلُ) مرتبة تنازليًّا وفق المتوسط الحسابي.

الرقم	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الموافقة
٩	1	التعاون بين المعلم والمهنيين لدعم الاستخدام الناجح لخطط التدخّل السلوكية في المدرسة.	4.71	0.53	عالية
١٤	2	توفير المرونة والمساعدة في تخطيط وإعداد الأنشطة الصفية واللاصفية التي تدعم الاستخدام الفعال لخطط التدخّل السلوكية داخل المدرسة.	4.68	0.59	عالية
٧	3	تقديم الدعم لتسهيل حضور المعلمين برامج التطوير المهني الخاص خطط التدخّل السلوكية.	4.67	0.69	عالية
١١	4	توفير الوقت الكافي لإعداد وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية في اليوم الدراسي.	4.63	0.82	عالية
١٠	5	تعاون الأسرة مع المعلمين لدعم الاستخدام الناجح لخطط التدخّل السلوكية.	4.62	0.73	عالية
١٢	6	توفير الموارد والتسهيلات المالية والإدارية في البيئة المدرسية لتكون داعمة لاستخدام خطط التدخّل السلوكية.	4.62	0.83	عالية

وجهات نظر المعلمين نحو معوقات استخدام خُطَطِ التدخُّلِ السلوكيّةِ مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وسُبُل التغلُّب عليها

الرقم	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الموافقة
٣	7	توفير برامج تدريبية مهنية للمعلمين خاصة بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحديد وتقييم المشكلات السلوكية من خلال تقييم السلوك وظيفيًّا وتحليل السلوك ABC .	4.61	0.72	عالية
٦	8	توفير برامج تدريبية مهنية للمعلمين خاصة بالمعرفة والمهارات اللازمة لجمع وتسجيل البيانات قبل وأثناء وبعد تنفيذ خطط التدخّل السلوكية وتمثيلها بيانيًّا.	4.61	0.72	عالية
٨	9	توافر المهنيين (أخصائي علم النفس التربوي، وأخصائي التقنية المساعدة، ومعالج اضطرابات اللغة والكلام) الذين يدعمون استخدام خطط التدخل السلوكي في المدارس.	4.61	0.74	عالية
١٣	10	إعداد وترتيب غرفة الصف الدراسي لتكون داعمه لاستخدام خطط التدخّل السلوكية.	4.59	0.84	عالية
5	١١	توفير برامج تعريفية للأسر باستخدام خطط التدخّل السلوكية وأهميتها للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة.	4.58	0.72	عالية
٤	١٢	توفير برامج تدريبية مهنية للمعلمين خاصة بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحديد أسباب وآثار المشكلات السلوكية وتطوير الفرضيات السلوكية.	4.56	0.84	عالية
١	١٣	توفير برامج تعريفية للمهنيين داخل المدرسة خاصة باستخدام خطط التدخّل السلوكية وأهميتها لتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة.	4.52	0.72	عالية
٢	١٤	توفير برامج تدريبية مهنية للمعلمين خاصة بمبادئ وأسس إعداد وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية.	4.50	0.87	عالية
		المجموع الكلي للاستبانة	٤,٦٤	٠,٥٧	عالية

يشير الجدول رقم (14) إلى أن المشاركين لديهم اتفاق بدرجة عالية على أن هذه السُّبُل من شأنها تسهيل استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (4.64)، وانحراف معياري (0.57)، فضلا عن أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين على فقرات الاستبانة تراوحت بين

(4.50-4.71)؛ وهذه القيم تدل على أن المشاركين متفقون بدرجة عالية على أهمية هذه السُّبُل وأثرها في تذليل الصعاب لاستخدام خطط التدخّل السلوكية، وذلك وفق التدرج المستخدم في الاستبانة.

ونجد من النظر في الفقرات أن الفقرة رقم (9) والتي تنص على "التعاون بين المعلم والمهنيين لدعم الاستخدام الناجح لخطط التدخّل السلوكية في المدرسة" جاءت في المرتبة الأولى كأعلى ميسر لاستخدام خطط التدخّل السلوكية حسب استجابات المشاركين بمتوسط حسابي (4.71)، وانحراف معياري (0.53)، في حين جاءت الفقرات رقم (7، 14) ، واللتان تنصان على "توفير المرونة والمساعدة في تخطيط وإعداد الأنشطة الصفية واللاصفية التي تدعم الاستخدام الفعال لخطط التدخّل السلوكية داخل المدرسة، وتقديم الدعم لتسهيل حضور المعلمين برامج التطوير المهني الخاص بخطط التدخّل السلوكية" في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي بمتوسطين حسابيين (4.68، 4.67). وبعد ذلك جاءت الفقرة رقم (11)"توفير الوقت الكافي لإعداد وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية في اليوم الدراسي" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.63) وانحراف معياري(0.82). وجاءت الفقرتان رقم (10، 12) في المرتبة الخامسة والسادسة حسب استجابات المشاركين، واللتان تنصان على "تعاون الأسرة مع المعلمين لدعم الاستخدام الناجح لخطط التدخّل السلوكية، وتوفير الموارد والتسهيلات المالية والإدارية في البيئة المدرسية لتكون داعمة لاستخدام خطط التدخّل السلوكية" بمتوسط حسابي (4.62).

وجاءت الفقرات رقم (3,6,8) التي تناولت توفير برامج تدريبية للمعلمين خاصة بتقييم السلوك وظيفيًّا، وأساليب جمع وتسجيل البيانات وتمثيلها بيانيًّا، وتوفير المهنيين الذين يدعمون استخدام خطط التدخل السلوكية في المدارس، في المراتب السابعة والثامنة والتاسعة، بمتوسط حسابي (4.61). وفي المرتبة العاشرة جاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على "إعداد وترتيب غرفة الصف الدراسي لتكون داعمة لاستخدام خطط التدخّل السلوكية" كميسر لاستخدام خطط التدخّل السلوكية بمتوسط حسابي (4.59)، وتلتها في المرتبة الحادية عشرة الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي (4.58) والتي تنص على "توفير

برامج تعريفية للأسر خاصة باستخدام خطط التدخّل السلوكية وأهميتها للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة". أما في المرتبة الثانية عشرة فجاءت فقرة رقم (4) التي تركز على توفر برامج تدريبية للمعلمين خاصة بتحديد أسباب المشكلات السلوكية وتطوير فرضيات سلوكية بمتوسط حسابي (4.56)، بينما جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "توفير برامج تعريفية للمهنيين داخل المدرسة حاصة باستخدام خطط التدخّل السلوكية وأهميتها لتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة" في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (4.52)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) التي تنص على "توفير برامج تدريبية مهنية للمعلمين خاصة بمبادئ وأسس إعداد وتنفيذ خطط التدخّل السلوكية" بمتوسط حسابي(4.52) وانحراف معياري (0.87).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Bambara et al., 2009; Coffey & Horner, 2012; Flannery et al., 2019; Richards et al., 2014) وكشفها عن أهمية التعاون بين المهنيين داخل المدرسة، والمساعدة على التخطيط للأنشطة المدرسية بما يتناسب مع تنفيذ خطط التدخل، وتسهيل فرص التطوير المهني، وتعزيز التعاون الأسري، وتوفير الوقت والموارد. وهذه العوامل جميعها تندرج ضمن دعم الإدارة المدرسية في تحقيقها؛ وهذا يدل على أن المشاركين يدركون دور الإدارة المدرسية في تذليل جميع المعوقات التي تحدُّ من استخدام خط التدخّل السلوكية. وأظهرت أيضًا وجود موافقة إيجابية عالية للمشاركين بشكل عام على دور البرامج التدريبية وأثرها في مجال خطط التدخّل السلوكية من تخطيط وتنفيذ وتقييم في تسهيل الاستخدام الناجح لهذه الخطط؛ وهذه النتيجة تتفق مع ما أظهرته الدراسات السابقة، ومنها دراسات كلٍّ من (Abaoud, 2022; Horner et al., 2014; Young & Martinez, 2016; Robertson et al., 2020).

وتظهر النتائج السابقة الدور المهم الذي تسهم به العوامل الآتية: (إعداد وترتيب غرف الصف الدراسي، وتوفير المهنيين الداعمين لاستخدام خطط التدخّل السلوكية، وتوفير برامج توعوية موجهه للعاملين داخل المدرسة إضافة للأسرة) في تعزيز استخدام خطط التدخّل

السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كلٍّ من (Long et al., 2016; Robertson et al., 2020). وتقترح هذه النتائج طرقًا مثمرة للمضي قدمًا لزيادة استخدام خطط التدخّل السلوكية وتحسين تجارب المعلمين والطلاب. ويمكن للعوامل الآتية:(التطوير المهني للمعلمين، وبرامج التوعية، ومشاركة الأسرة) أن تؤدي دوراً كبيراً في معالجة بعض المعوقات التي تحول دون استخدام خطط التدخّل والتي حددها المشاركون. وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن تصنيف الحاجة إلى برامج تدريبية خاصة بأسس ومبادئ خطط التدخّل السلوكية في المرتبة الأخيرة ضمن العوامل الميسرة لاستخدام خطط التدخل؛ وهذا يدلُّ على وجود معارف أولية خاصة بخطط التدخّل، لكنهم يدركون أهمية الحصول على معارف أكثر تركيزًا وتنوعًا من جانب نظري وتطبيقي؛ وهذا يتفق مع الدراسات السابقة، ومنها (Young & Martinez, 2016; Collier-Meek et al., 2019).

الخاتمة والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن المشاركين يدركون أنهم يواجهون معوقات عدة تحول بينهم وبين استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، ومنها غياب التعاون الأسري، وضيق الوقت، وقلة الاهتمام من الإدارة المدرسية. ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعوقات بين الذكور والإناث من المشاركين، ولم يكن لنوع غرفة الصف الدراسي، والمؤهل الدراسي أي تأثير. وتبين أن المشاركين الذين يعملون في المراحل التعليمية العليا، والذين لديهم سنوات خبرة تدريسية أكثر صنفوا المعيقات بشكل أعلى. وأخيرًا، حدد المشاركون الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية المتوسطة والشديدة المزيد من المعوقات. أما سُبل التغلُّب على هذه المعوقات فقد أظهرت النتائج مقترحات عدة، منها تسهيل التعاون داخل المدرسة، ودعم الإدارة المدرسية، وإعطاء الوقت الكافي، والتعاون الأسري، وتوفير فرص التدريب والتطوير المهني، وكل هذه يجب أن تكون أولوية من أجل تسهيل استخدام خطط التدخّل

السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصى بالآتي:

1. تقديم برامج تدريبية وتطوير مهني لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة تركز على المعارف والمهارات في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم لخطط التدخّل السلوكية، وتضمينها معارف ومهارات متخصصة بالفئات المختلفة من الإعاقات، وحفز المعلمين لحضورها.
2. تنفيذ برامج توعوية الخاصة بأهمية استخدام خطط التدخّل السلوكية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة موجهة لجميع المهنيين داخل المدرسة من جهة، وللأسر من جهة أخرى؛ لزيادة التعاون بين المعلمين والمهنيين والأسر في سبيل تسهيل استخدام خطط التدخّل السلوكية، وبالتالي تحقيق أهداف هذه الخطط بنجاح.
3. تقديم الدعم والمساندة من الإدارة المدرسية للمعلمين بتوفير الموارد البشرية والمادية، وتذليل الصعاب للاستخدام الناجح لخطط التدخّل السلوكية داخل البيئات التعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة.
4. هناك حاجة إلى إنجاز دراسات مستقبلية تسعى إلى التعرف على وجهات نظر العديد من المهنيين العاملين في المراكز والمدارس، بما في ذلك مديرو المدارس وأولياء الأمور؛ لفهم كيفية إدراكهم للمعوقات التي تحول دون استخدام خطط التدخّل السلوكية، وسبل التغلُّب عليها، مما يؤدي إلى وصف الواقع من وجهات نظر مختلفة، ويساعد على اتخاذ قرارات مناسبة.
5. هناك حاجة إلى إجراء دراسات مستقبلية تتبع المنهج النوعي؛ لمنح المشاركين فرصة لوصف تجاربهم في استخدام خطط التدخّل السلوكية بشكل عميق من غير الاقتصار على الاستبانة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

ابن منظور. (1997). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، لبنان.

مجمع اللغة العربية. (2008). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، مصر.

وزارة التعليم (١٤٤٢). *بيانات التعليم العام للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ*.

https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Pages/default.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abaoud, A. (2022). An Exploratory Investigation of Difficulties in Applying Functional Behavior Assessment and Implementing Behavioral Intervention Plans in ADHD Programs in Saudi Arabia. *International Journal of Mental Health Promotion, 24*(4), 595-601. https:/doi.org/ 10.32604/ijmhp.2022.021286

Agran, M. & Spooner, F. (2020, August 05). *Severe disabilities*. Oxford Bibliographies. https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0098.xml

Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. (2012). Perceived barriers and enablers to implementing individualized positive behavior interventions and supports in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(4), 228-240. https:/doi.org/10.1177/1098300712437219.

Bambara, L. M., Nonnemacher, S., & Kern, L. (2009). Sustaining school-based individualized positive behavior support: Perceived barriers and enablers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*(3), 161-176. https:/doi.org/10.1177/1098300708330878

Blood, E., & Neel, R. S. (2007). From FBA to implementation: A look at what is being delivered. *Education and Treatment of Children*, 67-80. https:/doi.org/10.1353.2007.0021

Chitiyo, M., & Wheeler, J. J. (2009). Challenges faced by school teachers in implementing positive behavior support in their school systems. *Remedial and Special Education*, *30*(1), 58-63. http//:doi.10.1177/0741932508315049.

Coffey, J. H., & Horner, R. H. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children*, *78*(4), 407-422. https:/doi.org/10.5604/17345537.1233863

Collier-Meek M. A, Sanetti LM. H, Boyle A. M. (2019). Barriers to implementing class-room management and behavior support plans: An exploratory investigation. *Psychol Schs.*. *56(*1), 7–15. https://doi.org/10.1002/pits.22127

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L., & Marsh, S. (2008). Class-wide interventions: Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children*, *40*(6), 24-30. ISSN-0040-0599

Crimmins, D., Farrell, A. F., Smith, P. W., & Bailey, A. (2007). *Positive strategies for students with behavior problems*. Paul H Brookes Publishing. TDD/TTY: 202-336-6123

Etscheidt, S. (2006). Behavioral intervention plans: Pedagogical and legal analysis of issues. *Behavioral Disorders*, *31*(2), 223-243.

Farrar, E. P. (2019). *Perceptions of Urban Teachers regarding School-Wide Application of Positive Behavioral Interventions and Support* (Doctoral dissertation, Indiana State University). https://doi.org/10.4073/csr.2018.1

Flannery, K. B., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2009). School-wide positive behavior support in high school: Early lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*(3), 177-185. https://doi.org/10.1177/1098300708316257

Gelbar, N. W., Jaffery, R., Stein, R., & Cymbala, H. (2015). Case study on the implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports in an alternative educational setting. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *25*(4), 287-313. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929958

Hogan, A., Knez, N., & Kahng, S. (2015). Evaluating the use of behavioral skills training to improve school staffs' implementation of behavior intervention plans. *Journal of Behavioral Education*, *24*(2), 242-254. https://doi.org/10.1007/s10864-014-9213-9

Horner, R. H., Kincaid, D., Sugai, G., Lewis, T., Eber, L., Barrett, S., ... & Algozzine, B. (2014). Scaling up school-wide positive behavioral interventions and supports: Experiences of seven states with documented success. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(4), 197-208. https://doi.org/10.1177/1098300713503685

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 [IDEA]. *(2017, May 03). Sec. 300.530 (f).* https://sites.ed.gov/idea/regs/b/e/300.530/f

Kincaid, D., Childs, K., Blase, K. A., & Wallace, F. (2007). Identifying barriers and facilitators in implementing schoolwide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *9*(3), 174-184. https://doi.org/10.1177/10983007070090030501

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, *30*(3), 607-610.

Long, A. C., Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., Gallucci, J., Altschaefl, M., & Kratochwill, T. R. (2016). An exploratory investigation of teachers' intervention planning and perceived implementation barriers. *Journal of school psychology*, *55*, 1-26. https://doi.org/10.1002/pits.22127

Miller, S., Smith-Bonahue, T., & Kemple, K. (2017). Preschool Teachers' Responses to Challenging Behavior: The Role of Organizational Climate in Referrals and Expulsions. *International Research in Early Childhood Education*, *8*(1), 38-57. ISSN 1838-0689 online

Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). Examining contextual influences on classroom-based implementation of positive behavior support strategies: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Prevention Science*, *16*(8), 1096-1106. https:/doi.org/10.1007/s11121-014-0492-0.

Pinkelman, S. E., & Horner, R. H. (2017). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *19*(4), 228-238. https:/doi.org/10.1177/1098300719888748.

Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplica, C. K., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, *40*(3), 171-183. ISSN-0198-7429

Richards, M. G., Aguilera, E., Murakami, E. T., & Weiland, C. A. (2014). Inclusive Practices in Large Urban Inner-City Schools: School Principal Involvement in Positive Behavior Intervention

Programs. *In National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, *31* (4).

Robertson, R. E., Kokina, A. A., & Moore, D. W. (2020). Barriers to Implementing Behavior Intervention Plans: Results of a Statewide Survey. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *22*(3), 145-155.

Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., Long, A. C., Kim, J., & Kratochwill, T. R. (2014). Using Implementation Planning To Increase Teachers' adherence And Quality To Behavior Support Plans. *Psychology in the Schools*, *51*(8), 879-895. https://doi.org/10.1002/pits.21787

Tanwar, M., Lloyd, B., & Julies, P. (2017). Challenging behaviour and learning disabilities: prevention and interventions for children with learning disabilities whose behaviour challenges: NICE guideline 2015. *Archives of Disease in Childhood-Education and Practice*, *102*(1), 24-27. doi: 10.1136/archdischild-2015-309575.

Tyre, A. D., & Feuerborn, L. L. (2017). The minority report: The concerns of staff opposed to schoolwide positive behavior interventions and supports in their schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *27*(2), 145-172. https:/doi.org/10.1080/10474412.2016.1235977

Tyre, A. D., Feuerborn, L. L., & Woods, L. (2018). Staff concerns in schools planning for and implementing school-wide positive behavior interventions and supports. *Contemporary School Psychology*, *22*(1), 77-89. https:/doi.org/10.1080/10474412.2016.1235977

Valenti, M. W., & Kerr, M. M. (2015). Addressing individual perspectives in the development of schoolwide rules: A data-informed process. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *17*(4), 245-253. https:/doi.org/10.1177/1098300714544405.

Walker, V. L., Chung, Y. C., & Bonnet, L. K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *20*(4), 203-216. https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-417

Young, A., Martinez, R. (2016). Teachers' explanations for challenging behavior in the classroom: What do teachers know about functional behavior assessment?. *National Teacher Education Journal, 9(1),* 39–46