

دور القيادة في تطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد: دراسة
ميدانية على مركز توحيد في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.

إعداد الطالبة/
بدريه عوض عبدالمنعم المحمدي

إشراف/
ميد أوشن

العام الدراسي:
2026 – 1447

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسات القيادة التربوية والبيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في مركز متخصص بالمدينة المنورة، والتعرف على مستوى كل منهما من وجهة نظر العاملين، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمعها من جميع العاملين في المركز البالغ عددهم 87 موظفاً، طبق عليهم مسح شامل، وبلغت الاستبانة الصالحة للتحليل 76 استبانة بمعدل استجابة 87.4%. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسات القيادة التربوية جاء مرتفعاً بمتوسط 3.79، وكذلك آليات تهيئة البيئة بمتوسط 3.73، واستراتيجيات الدعم بمتوسط 3.69. كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين القيادة التربوية والبيئة الداعمة بمعامل ارتباط 0.762، ووجود فروق دالة في جودة البيئة تُعزى لنمط القيادة لصالح النمط التحويلي. وأوصت الدراسة بتبني أنماط القيادة التحويلية، وتعزيز تمكين العاملين، وتوفير برامج تدريب مهني مستمرة في مجال دعم السلوك الإيجابي.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية، البيئة التعليمية الداعمة، السلوك الإيجابي، اضطراب طيف التوحد، المدينة المنورة.

Abstract

This study aimed to examine the relationship between educational leadership practices and the supportive educational environment for positive behavior among children with autism spectrum disorder in a specialized center in Medina, Saudi Arabia, and to identify the level of each variable as perceived by the center's staff. A descriptive-correlational design was adopted. The study population comprised all 87 employees of the center. The findings revealed that educational leadership practices were rated high ($M = 3.79$), as were the environment preparation mechanisms ($M = 3.73$) and the support strategies ($M = 3.69$). A statistically significant positive correlation was found between educational leadership and the supportive environment ($r = 0.762$, $p < 0.01$), and significant differences in environment quality were identified according to leadership style, favoring the transformational approach. The study recommended adopting transformational leadership models, enhancing staff empowerment, and providing continuous professional development programs in positive behavior support.

Keywords: educational leadership, supportive educational environment, positive behavior, autism spectrum disorder, Medina.

المقدمة

تعدّ القيادة التربوية من أهم العناصر التي تقوم عليها جودة الأداء داخل المؤسسات التعليمية، لما لها من دور في تخطيط العملية التعليمية وتنظيمها وتوجيه العاملين وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف. فالقيادة ليست مجرد إجراءات إدارية، بل هي عملية تأثير واع تسعى إلى استثمار الموارد البشرية والمادية داخل المؤسسة بما يضمن تقديم تعليم فعال، وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن القائد التربوي الفعال يمتلك رؤية واضحة، وقدرة على اتخاذ القرار، ومهارات في إدارة التغيير، مما يجعله محور تطور المؤسسة التعليمية وركيزة أساسية لنجاحها (الفهمي، 2020)

وتكتسب القيادة التربوية أهمية مضاعفة في البيئات التعليمية المتخصصة، مثل مراكز التوحد، حيث تتطلب فئات المتعلمين واحتياجاتهم خصوصية عالية في التعامل واتخاذ القرارات، فالقائد التربوي في هذه البيئات يجب أن يتمتع بمرونة عالية، وفهم عميق لخصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقدرة على تهيئة البيئة بما يناسب اختلاف المثيرات الحسية والسلوكية، كما يتطلب دوره إشرافاً مباشراً على المعلمين والأخصائيين، وتوفير الدعم الكافي لهم، وتعزيز مهاراتهم المهنية بما يعكس إيجاباً على مستوى الخدمات المقدمة للأطفال (عطاري، 2022)

تمثل البيئة التعليمية أحد العناصر المؤثرة في تشكيل سلوك المتعلمين، فهي الإطار الذي يتفاعل فيه الطفل مع المعلمين والأقران والمثيرات الحسية والبصرية، وتتضمن البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي مجموعة من الممارسات والتهيئات التي تهدف إلى خلق جو تعليمي آمن ومنظم، يساعد الأطفال على اكتساب السلوكيات التكيفية وتجنب السلوكيات السلبية، وتشمل هذه البيئة أساليب التعزيز والتحفيز، وإجراءات تنظيم الصف، وتوفير أنشطة تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى ضبط المثيرات البيئية التي قد تؤثر في سلوك الأطفال (Fitri et al., 2025).

وتعد البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي ذات أهمية خاصة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بسبب حساسيتهم العالية للمثيرات الحسية، وصعوبات التواصل، ومحدودية المهارات الاجتماعية لديهم، إذ تعتمد قدرتهم على التعلم والتفاعل على مدى ملائمة البيئة الصفية، ومستوى الضوضاء، والإضاءة، وتنظيم المساحات، والاعتماد على الجدولة البصرية، وغيرها من العناصر التي تساعدهم على الشعور بالأمان والاستقرار. كما تسهم البيئة المنظمة والروتينية في خفض القلق وتحسين القدرة على التكيف (حسيب، 2014)

وتشمل البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي أيضاً تطبيق برامج التوجيه السلوكي، مثل التعزيز الإيجابي، والتوجيه اللفظي، واستخدام وسائل اتصال بديلة، بالإضافة إلى توفير دعم فردي عند الحاجة. ويسهم انسجام البيئة الصفية، وتوافر الدعم البصري، ووضوح التعليمات في مساعدة الأطفال ذوي التوحد على تعديل سلوكهم، وتطوير مهارات التواصل، وزيادة قدرتهم على التركيز .

إن العلاقة بين القيادة التربوية والبيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي علاقة تكاملية؛ فالقيادة هي الجهة المخولة بتهيئة البيئة وتطويرها والإشراف على تطبيق البرامج السلوكية داخل المؤسسة، كما أن جودة البيئة التعليمية تعكس مستوى كفاءة القيادة وقدرتها على التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة، وتمكين العاملين، وتوفير التدريب اللازم لهم، فالقائد التربوي الواعي هو من يستطيع توجيه العاملين في كيفية استخدام استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي، وضبط البيئة الصفية بما يتناسب مع احتياجات أطفال التوحد،

ومتابعة فعالية هذه الممارسات بشكل مستمر، مما يجعل القيادة عاملاً مؤثراً بصورة مباشرة في جودة البيئة التعليمية وفي تطور السلوك الإيجابي لدى الأطفال (Roberts & Webster, 2022). يتضح أن القيادة التربوية تُعدّ محوراً رئيساً في تطوير البيئة التعليمية داخل مراكز التوحد، وأن البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي ليست مجرد إجراءات صفية، بل هي منظومة متكاملة تتطلب قيادة واعية، وقدرة على التنظيم والتمكين، وتعاوناً بين جميع العاملين داخل المؤسسة، كما يتضح أن نجاح البرامج السلوكية ودعم الطفل ذي التوحد يعتمد بدرجة كبيرة على مدى جاهزية البيئة الصفية ومدى وعي القيادة بأدوارها في هذا المجال.

ومن هنا تأتي أهمية دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين دراسة علمية ميدانية تسهم في تحسين جودة الخدمات المقدمة للأطفال، وتمكين المؤسسات من تقديم بيئات تعليمية أكثر دعماً واستجابة لاحتياجات فئة التوحد.

مشكلة الدراسة

تُعدّ القيادة التربوية عنصراً محورياً في تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لما تمتلكه من دور مباشر في التخطيط، والتنظيم، وتهيئة البيئة التعليمية، وتوجيه العاملين نحو تبني ممارسات داعمة للسلوك الإيجابي، وقد أكدت دراسة عطاري (2022) أن القيادة التربوية الواعية تسهم في تطوير البيئات الداعمة للإبداع والتفكير، وأن المناخ التربوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة المتعلمين على التفاعل الإيجابي، كما أوضحت دراسة البدو (2021) أن القيادة التربوية الفعالة تساهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية تعزز قدرات المتعلمين وتوظف طاقاتهم في ممارسة السلوكيات السوية، ويشير ذلك إلى أهمية الدور القيادي في تشكيل البيئة التعليمية وتحسين ممارسات العاملين بما يدعم احتياجات المتعلمين، خصوصاً الفئات ذات الخصوصية العالية مثل أطفال التوحد.

وأظهرت الدراسات التي تناولت دعم السلوك الإيجابي لدى الأطفال ذوي التوحد، مثل دراسة حسيب (2014) ودراسة غبريال (2017)، أن البرامج السلوكية المنظمة تسهم بفاعلية في خفض السلوكيات السلبية وتعزيز السلوك الإيجابي، إلا أن هذه الدراسات ركزت على الجوانب العلاجية والسلوكية دون التطرق إلى الدور القيادي الذي يهيئ البيئة المناسبة لنجاح هذه البرامج، كما بينت دراسة Fitri et al. (2025) حول نموذج البيئة الصديقة للتوحد (LISRAA) أن تطوير البيئة التعليمية يمكن أن يحدث تغييرات كبيرة في سلوك الأطفال، ولكن الدراسة لم تربط ذلك بممارسات القيادة التربوية أو دورها في تبني وتفعيل مثل هذه البيئات، أما الدراسات التي تناولت القيادة في سياقات أخرى، مثل دراسة الفهمي (2020) والظفيري (2020)، فقد ركزت على الأداء المؤسسي والقيادة الأكاديمية، دون معالجة خصوصية القيادة داخل مراكز التوحد أو ارتباطها بالسلوك الإيجابي.

وعليه، يتضح وجود فجوة معرفية حقيقية تتمثل في ندرة الدراسات التي تربط بين القيادة التربوية وتطوير البيئة التعليمية وتعزيز السلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد داخل مراكز التوحد بشكل مباشر، وخاصة في السياق السعودي. فمعظم الدراسات السابقة إما ركزت على الجانب السلوكي فقط، أو تناولت القيادة في سياقات تربوية عامة ليست ذات خصائص متعلقة بالتوحد، مما يجعل فهم العلاقة بين القيادة وتطوير البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي أمراً غير مكتمل في الأدب التربوي المحلي والعربي.

وبناءً على ذلك، تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من الحاجة إلى استقصاء دور القيادة التربوية في تطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد داخل مركز متخصص في المدينة المنورة، وذلك

في ظل غياب دراسات ميدانية عربية تجمع بين هذه المتغيرات في إطار واحد. ومن ثم تتمحور المشكلة حول السؤال الرئيس الآتي: ما دور القيادة التربوية في تطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد في مركز توحد بالمدينة المنورة؟

أهمية الدراسة:

تعتمد أهمية هذه الدراسة على إسهاماتها النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية العلمية:

- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية المرتبطة بالقيادة التربوية في مراكز التوحد، من خلال تسليط الضوء على دور القيادة في تطوير بيئات تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي، وهو مجال لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث في السياق العربي والسعودي تحديداً.
- تقدم إطاراً نظرياً معاصراً يجمع بين مفاهيم القيادة التربوية واستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد، مما يعزز الفهم العلمي للعلاقة بين الممارسات القيادية وتحسين السلوك في البيئات التعليمية المتخصصة.
- تسد فجوة معرفية تتعلق بمدى تطبيق الممارسات القيادية الفعالة في مراكز التوحد، من خلال دراسة ميدانية تظهر كيفية انعكاس القيادة على السلوك الإيجابي للأطفال.
- تعزز الدراسات المستقبلية عبر توفير نموذج يمكن أن يستند إليه الباحثون في تحليل فعالية القيادة التربوية في البيئات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: الأهمية العملية للدراسة

- تمدد القيادات التربوية والعاملين في مراكز التوحد بنتائج وتوصيات عملية تساعد على تطوير بيئة تعليمية أكثر دعماً للسلوك الإيجابي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تساعد صانعي القرار في القطاع التعليمي على فهم أهمية تمكين القيادة التربوية وتوفير الموارد المناسبة لتحسين البرامج السلوكية داخل المراكز المتخصصة.
- توفر دليلاً عملياً للممارسين (معلمين، أخصائيين، مشرفين تربويين) حول كيفية تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي ضمن بيئة تعليمية متكاملة، مما ينعكس على تحسين جودة الخدمات المقدمة للأطفال.
- تسهم في تحسين نوعية الحياة للأطفال ذوي التوحد من خلال تعزيز سلوكياتهم الإيجابية والحد من المشكلات السلوكية، بما يرفع من مستوى اندماجهم في الأنشطة التعليمية والاجتماعية داخل المركز.
- تدعم برامج التدريب المهني للعاملين في مراكز التوحد من خلال إبراز مهارات قيادية يجب تعزيزها لضمان فاعلية البيئة التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف على دور القيادة التربوية في تطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد في مركز التوحد بالمدينة المنورة.
2. تحليل الممارسات القيادية المتبعة داخل المركز، ومدى فعاليتها في تعزيز السلوك الإيجابي لدى الأطفال.

3. الكشف عن آليات تهيئة البيئة التعليمية التي تسهم في خفض السلوكيات السلبية وتعزيز التفاعل الإيجابي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
4. تحديد مدى تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي داخل المركز، ومدى ارتباطها بأساليب القيادة المتبعة.
5. اقتراح سبل تطوير الدور القيادي بما يضمن تحسين البيئة التعليمية ورفع مستوى السلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الرئيسة والفرعية الآتية:

ما دور القيادة التربوية في تطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد في مركز التوحد بالمدينة المنورة؟
ويتفرّع عنه الأسئلة التالية:

- ☒ ما واقع الممارسات القيادية المتبعة داخل المركز في دعم السلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد؟
- ☒ ما آليات تهيئة البيئة التعليمية التي يعتمد عليها القادة لتعزيز السلوك الإيجابي وخفض السلوكيات السلبية؟
- ☒ ما مدى تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي داخل المركز، وما علاقتها بأساليب القيادة المتبعة؟
- ☒ ما التحديات التي تواجه القيادة التربوية عند تطوير بيئة داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد؟
- ☒ ما التصورات المقترحة لتعزيز دور القيادة في تحسين البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي؟

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: تقتصر الدراسة على بحث دور القيادة التربوية في تطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد، وذلك من خلال قياس الممارسات القيادية، وآليات تهيئة البيئة التعليمية، واستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي داخل المركز.
- حدود مكانية: تم إجراء الدراسة في مركز توحد واحد في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة مكونة من القيادات التربوية والمعلمين والأخصائيين العاملين في مركز التوحد محل الدراسة في المدينة المنورة
- حدود زمنية: سيتم إجراء الدراسة خلال العام الأكاديمي 2025.

الإطار النظري

المبحث الأول: القيادة التربوية

مفهوم القيادة التربوية

شغل مفهوم القيادة التربوية حيزاً واسعاً في الأدبيات التربوية والإدارية، وتعددت التعريفات التي قدمها الباحثون تبعاً للمدخل النظري الذي ينطلقون منه والسياق المؤسسي الذي يعالجونه. فقد نظر بعض الباحثين إلى القيادة التربوية من زاوية التأثير في الآخرين، فيما ركّز آخرون على البعد التنظيمي والإداري، في حين تبنى فريق ثالث مقاربة تكاملية تجمع بين التأثير الشخصي والإدارة المؤسسية وتطوير البيئة التعليمية. في هذا الإطار، يُشير (Nikolaeva et al. (2021 إلى أن القيادة التربوية تتجاوز حدود الإدارة الروتينية لتشمل عملية تنظيمية واعية تهدف إلى تهيئة بيئة تعليمية إبداعية تُمكن المتعلمين والعاملين من الأداء وفق أقصى طاقاتهم، حيث يتولى القائد التربوي مهام التخطيط والإشراف وتوظيف الكفاءات المتاحة لتحقيق

مخرجات نوعية. ويقترَب هذا التصور من المنظور الذي طرحه (Farokhzadian et al. 2021) حين أكدوا أن القيادة في المؤسسات المهنية والتعليمية تنطوي على قدرة القائد على بناء ثقافة مؤسسية قائمة على الممارسة المبنية على الأدلة، وهو ما يستلزم امتلاك رؤية واضحة، وكفاءة ذاتية عالية، واستعداد للتغيير المستمر. ويضاف إلى ذلك ما يؤكدُه (Alsulami 2023) من أن القيادة التربوية تمثل نمطاً من التأثير المنظَّم الذي يمارسه القائد داخل المؤسسة التعليمية بغرض تحسين الأداء المؤسسي ورفع جودة المخرجات التعليمية، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للموارد البشرية والمادية واتخاذ قرارات استراتيجية مدروسة.

وفي السياق ذاته، يقدِّم (Sharma 2025) تصوراً أوسع للقيادة التربوية حين يصفها بأنها عملية ديناميكية متعددة الأبعاد تشمل التأثير في السياسات التعليمية والممارسات التدريسية والثقافة المدرسية، مشيراً إلى أن القائد التربوي الفعَّال هو من يستطيع ربط الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة باحتياجات المتعلمين الفعلية، بحيث تصبح القيادة أداة لخدمة العملية التعليمية وليس غاية بذاتها. كما يلاحظ أن (Vieira 2022) ينظر إلى القيادة التربوية من منظور الدمج والشمول، فيعرِّفها بوصفها القدرة على إحداث تحول في ثقافة المؤسسة التعليمية بحيث تستوعب جميع المتعلمين بمختلف احتياجاتهم، وهو ما يستدعي من القائد فهماً معمقاً للفروق الفردية ومهارات في إدارة التنوع داخل البيئة المدرسية.

أما على صعيد الأدبيات العربية، فقد عرَّف حمدان والبشاشة (2024) القيادة التربوية بأنها مجموعة من الممارسات القيادية الموجهة نحو تطوير البيئة التعليمية لتكون بيئة صديقة وداعمة للمتعلمين، بما يشمل تصميم الفضاءات المادية وتنظيم المثيرات الحسية وبناء علاقات تربوية إيجابية بين العاملين والأطفال. ويتقاطع هذا التعريف مع ما يقدمه باقر وآخرون (2020) حين يُعرِّفون القيادة التربوية بأنها عملية توجيه الجهود الجماعية للعاملين في المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهداف محددة تتعلق بتحسين جودة الخدمات المقدمة للمتعلمين، مع التركيز على التمكين المهني للعاملين وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذ البرامج التربوية. ويتأمل هذه التعريفات يتبين أنها تتفق في جوهرها على أن القيادة التربوية عملية تأثيرية وتنظيمية هادفة، لكنها تختلف في التركيز على أبعاد بعينها: فبينما يبرز بعضها البعد الاستراتيجي والمؤسسي، يركِّز بعضها الآخر على البعد البيئي والتفاعلي، فيما يؤكد فريق ثالث على البعد الشمولي الذي يراعي التنوع والاختلاف. ويرى الباحث أن القيادة التربوية في سياق مراكز التوحد تتطلب تعريفاً إجرائياً يجمع بين هذه الأبعاد المتعددة، بحيث تُفهم على أنها: مجموعة الممارسات التنظيمية والتخطيطية والإشرافية والتمكينية التي يمارسها القائد التربوي داخل مركز التوحد بهدف تهيئة بيئة تعليمية منُظَّمة وداعمة للسلوك الإيجابي، من خلال إدارة المثيرات الحسية، وتوجيه العاملين، وتوفير الموارد، وتبني استراتيجيات مبنية على الأدلة. وهذا التعريف الإجرائي ينسجم مع طبيعة الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن دور القيادة التربوية في تطوير بيئة داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد.

المبحث الثاني: البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد

مفهوم البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي

يُعدُّ مفهوم البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي من المفاهيم المركبة التي تجمع بين بُعدين أساسيين: الأول هو البيئة التعليمية بمكوناتها المادية والتنظيمية والتفاعلية، والثاني هو منظومة دعم السلوك الإيجابي

بمبادئها واستراتيجياتها وآلياتها. وقد تعددت التعريفات التي قدّمها الباحثون لهذا المفهوم بتعدّد الزوايا التي نظروا منها إليه.

فقد عرّفت (Shoman and Ellahham, 2018) البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي بأنها الإطار التربوي المنظّم الذي يُوظّف فيه المربّون أساليب التعزيز والتوجيه والنمذجة بهدف خفض السلوكيات غير المرغوبة وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك ضمن بيئة مادية وتنظيمية مُعدّة بعناية لتقليل المثيرات المسببة للضيق. ويتقاطع هذا التصور مع ما تقدّمه (Afifi, 2024) التي تنظر إلى البيئة الداعمة من منظور وظيفي، فتعرّفها بأنها المحيط التعليمي الذي يُبنى على أساس الفهم الوظيفي للسلوك، بحيث يتم تحليل سوابق السلوك ونتائجه وتعديل البيئة وفقاً لذلك لمنع حدوث السلوكيات التحديّة قبل وقوعها، بدلاً من الاكتفاء بالاستجابة لها بعد حدوثها.

ومن زاوية مختلفة، يعرف حمدان والبشاشة (2024) البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي في سياق التوحد بأنها البيئة الصديقة للطفل التوحدي التي تراعي خصائصه الحسية والسلوكية والتواصلية، وتتضمن عناصر مثل التنظيم البصري للمكان، وخفض المثيرات الحسية المفرطة، واستخدام الجداول المصوّرة، وتوفير مساحات للتنظيم الذاتي، مما يجعل البيئة متوقعة وآمنة بالنسبة للطفل ويقلّل من احتمالية ظهور سلوكيات التحدي. أما (Asriani et al., 2025) فقد وسّعوا المفهوم ليشمل البعد المجتمعي والتفاعلي، حيث عرفوا البيئة الصديقة لأطفال التوحد بأنها المنظومة المتكاملة التي تتفاعل فيها العناصر المادية والبشرية والتنظيمية لتوفير محيط آمن ومحفّز يسهم في تحسين السلوك وتعزيز التكيف الانفعالي وخفض النشاط المفرط وزيادة مستوى التركيز.

وقد أضاف باقر وآخرون (2020) بُعداً جديداً حين ربطوا بين البيئة الداعمة وجودة حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فعرفوها بأنها البيئة التي لا تقتصر على خفض السلوكيات السلبية، بل تسعى إلى تحسين جودة حياة الطفل ككل من خلال تعزيز مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والاستقلالية ضمن محيط تربوي منظّم ومُعزّز. كما أشار (Nikolaeva et al., 2021) إلى أن البيئة التعليمية الفعّالة هي تلك التي تُدار وفق رؤية قيادية واعية تراعي التوازن بين الضبط والمرونة، وبين التوجيه والاستقلالية، مما يُتيح للمتعلمين الفرصة للنمو والتطور في بيئة آمنة ومحفّزة.

وبنأمل هذه التعريفات المتعددة، يمكن تحديد أبرز المحددات المشتركة بينها: فجميعها تتفق على أن البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي بيئة منظّمة ومتوقعة، وتستند إلى فهم وظيفي للسلوك، وتوظّف أساليب وقائية وعلاجية متنوعة، وتراعي الخصائص الحسية والسلوكية للأطفال ذوي التوحد، وتستهدف تحسين جودة حياة الطفل وليس مجرد إيقاف السلوكيات السلبية. ويرى الباحث أن البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي في سياق الدراسة الحالية يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: المحيط التعليمي المنظّم داخل مركز التوحد الذي يتضمن عناصر مادية (تنظيم بيئي، ضبط حسي، أدوات بصرية) وعناصر تنظيمية (جداول أنشطة، روتين ثابت، بروتوكولات تعامل) وعناصر تفاعلية (أساليب تعزيز، توجيه إيجابي، تواصل فعّال) تعمل مجتمعة على تقليل السلوكيات التحديّة وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى أطفال التوحد، وتخضع لإشراف القيادة التربوية وتوجيهها.

الدراسات السابقة

(المحور الأول: القيادة التربوية)

• دراسة (عاشور والخطيب، 2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإبداعية في تطوير المؤسسات التربوية، وذلك من خلال تطبيق هذا النمط القيادي لمواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية بكفاءة وفاعلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الإبداعية تؤدي دوراً محورياً في تطوير وتحسين أداء المؤسسات التربوية، وأنها تمكن القادة من مواجهة التحديات والمشكلات بأساليب مبتكرة وفعالة. وأوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التربوية لنموذج القيادة الإبداعية وتدريب القادة على تطبيقه بكفاءة، وتوفير البيئة التنظيمية الداعمة للإبداع والابتكار.

• دراسة (البدو، 2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الإبداع والتجديد من وجهة نظر القيادات التربوية، وذلك من خلال عرض مفهوم الإبداع والقيادة الإبداعية وعناصرها المتمثلة في القائد وجماعة العمل والموقف، إضافة إلى خصائص القيادة الإبداعية ومهارات القائد المبدع كمهارات العمل الجماعي وقيادة الآخرين والتفاوض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الإبداعية تتسم بأنها تشاركية وتعاونية، وأن هناك تحديات متعددة تواجه الإبداع في المؤسسات التربوية تتطلب معالجتها من خلال توفير بيئة ملائمة. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين دور الإدارة التعليمية وبذل جهد كبير لوضع الشروط المطلوبة وخلق البيئة الملائمة لإيجاد قيادات وإدارات فاعلة تسعى إلى الإبداع.

• دراسة (حسن، 2023)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التربوية في تطوير أداء قادة التربية الفنية، وذلك من خلال تناول مفهوم القيادة التربوية وأنماطها المختلفة وعلاقتها بتنمية مهارات القيادة في مجال التربية الفنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كل مؤسسة تربوية تحتاج إلى أن تتطوّر في إدارتها من منطلق قيادي واعٍ، وأن مفهوم القيادة التربوية بمعانيه وعناصره المختلفة يمتلك القدرة على الارتقاء بالأداء القيادي في مجال التربية الفنية، وأن القيادة التربوية الفاعلة قادرة على تهيئة بيئة محفزة لصناعة قادة التربية الفنية وتمكينهم من توظيف قدراتهم الإبداعية والابتكارية. وأوصت الدراسة بالعمل على تنمية مهارات القيادة التربوية لدى قادة التربية الفنية من خلال برامج تدريبية متخصصة، وتوفير بيئة تربوية محفزة على الإبداع وتوظيف الطاقات الفنية.

• دراسة (الفهمي، 2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التعليمية في تطوير الأداء المؤسسي في ضوء أفضل الممارسات العالمية، وذلك من خلال إلقاء الضوء على أهمية القيادة التعليمية ودورها في تطوير المؤسسات، والبحث في كيفية تحسين الأداء المؤسسي وعوامل نجاحه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على المسح المكتبي وتحليل الدراسات والأبحاث الحديثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن القيادة الواعية تمثل أحد أهم عناصر إنجاح المؤسسات، وأنها العامل الرئيس في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط قصيرة وبعيدة المدى، كما بينت النتائج ضرورة اختيار قادة المؤسسات بدقة وعناية، وأكدت أهمية المعرفة في تكوين شخصية القائد. وأوصت الدراسة بإزالة المعوقات الإدارية والحد من الروتين الذي يعيق عمل القادة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة، وتمكين القادة بمنحهم الصلاحيات اللازمة، والاستفادة من خبرات الدول الأخرى، ووضع خطط للتنمية المهنية المستمرة.

• دراسة (الصغير، 2025)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التربوية وتأثيرها في تحسين الأداء وتطوير العملية التعليمية في المؤسسات التربوية في ضوء القيادة التحويلية وأبعادها وأدوارها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة التحويلية تؤدي دوراً فاعلاً في تحسين أداء المؤسسات التربوية وتطوير العملية التعليمية من خلال أبعادها المتعددة. وأوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التربوية لنمط القيادة التحويلية وتدريب القيادات على ممارسته بفاعلية.

ملخصات الدراسات (المحور الثاني: دعم السلوك الإيجابي والتوحد)

• دراسة (حسيب، 2014)

هدفت الدراسة إلى تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب الأوتيزم المدمجين في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال استخدام برنامج لدعم السلوك الإيجابي. وتكونت عينة الدراسة من أربعة أطفال تتراوح أعمارهم بين (6-7) سنوات. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تمثلت في استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، ومقياس السلوك التوافقي، ومقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم، إضافة إلى برنامج دعم السلوك الإيجابي المكون من (40) جلسة امتد تطبيقه على مدار (20) أسبوعاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في أبعاد التفاعل الاجتماعي والتواصل وخفض السلوك النمطي وخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

• دراسة (غبريال، 2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج لدعم السلوك الإيجابي في خفض مستوى سلوكيات التحدي لدى الطفل التوحد، وتحديد العوامل المثيرة لهذه السلوكيات بالتعاون مع معلمة الصف. واستخدمت الباحثة المنحنى الفردي كمنهج للبحث، واتبعت منهج دراسة الحالة لطفلة توحدية تبلغ من العمر اثنتي عشرة سنة من أحد مراكز رعاية الأطفال ذوي الإعاقة بمدينة القاهرة. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك الدافع للطفل التوحد وبيان تحليل العناصر الثلاثة للسلوك (ABC) وبرنامج دعم السلوك الإيجابي. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن دافع الانتباه والملبوسات جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (5)، بينما احتل دافع الهروب المرتبة الثالثة بمتوسط (3.25)، ودافع الإحساس المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.75)، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى سلوكيات التحدي بعد تطبيق البرنامج.

• دراسة (المفرجي وقطب، 2023)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي على خطة دعم السلوك الإيجابي في تحسين جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (9) أمهات لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم بين 6-12 عاماً في مدينة مكة المكرمة. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة جودة حياة الطفل. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

• دراسة (Singh et al., 2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية التحليل المكوّن لبرنامج دعم السلوك الإيجابي القائم على اليقظة الذهنية (MBPBS) في تعزيز الوالدية الواعية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعة من الأمهات. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج MBPBS أظهر فعالية في خفض مستويات التوتر والإرهاق لدى الأمهات، وتحسين ممارسات الوالدية الواعية مما انعكس إيجاباً على سلوك أطفالهن. وأوصت الدراسة بتوسيع نطاق تطبيق برنامج MBPBS وتدريب الأمهات ومقدمي الرعاية على تقنيات اليقظة الذهنية لدعم السلوك الإيجابي لدى الأطفال ذوي التوحد.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع والتعبير عنها كمّاً وكيفاً، فضلاً عن الكشف عن العلاقات الارتباطية بين المتغيرات. وقد استخدم الشقّ الوصفي لتحديد مستوى ممارسات القيادة التربوية ومستوى جودة البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي في مركز التوحد بالمدينة المنورة، بينما استُخدم الشقّ الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل (القيادة التربوية) والمتغير التابع (البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي)

مجتمع الدراسة وعينتها

1. مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مركز التوحد بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1447هـ-2025-2026 م، والبالغ عددهم (87) فرداً، يشملون المعلمين والمعلمات، والأخصائيين (نفسيين، سلوكيين، نطق ولغة، علاج وظيفي)، والمشرفين التربويين، والإداريين المشاركين في العملية التعليمية.

2. عينة الدراسة

نظراً لمحدودية حجم مجتمع الدراسة، اعتمدت الباحثة أسلوب المسح الشامل (الحصر الشامل). وزُعت الاستبانة على (87) فرداً، استُرْجِعَ منها (79) استبانة، استُبعدت (3) لعدم اكتمال بياناتها، فأصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (76) استبانة بنسبة استجابة (87.4%).

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استبانة مُقنّنة من إعداد الباحثة. تكوّنت في صورتها النهائية من قسمين:

• القسم الأول: البيانات الديموغرافية (5 متغيرات).

• القسم الثاني: محاور الاستبانة (3 محاور $\times$ 4 أبعاد $\times$ 4 فقرات = 48 فقرة)، بمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5 $\rightarrow$ غير موافق بشدة = 1)

جدول (1): هيكل الاستبانة

المحور	البُعد	أرقام الفقرات	العدد
	التخطيط	1 - 4	4

المحور	البُعد	أرقام الفقرات	العدد
المحور الأول: الممارسات القيادية الداعمة للسلوك الإيجابي	التنظيم	5 – 8	4
	المتابعة والتقييم	9 – 12	4
	تمكين العاملين	13 – 16	4
	إجمالي المحور الأول	1 – 16	16
المحور الثاني: آليات تهيئة البيئة التعليمية الداعمة	إدارة المثيرات الحسية	17 – 20	4
	تنظيم البيئة الصفية	21 – 24	4
	أدوات التعزيز	25 – 28	4
	أساليب ضبط السلوك	29 – 32	4
	إجمالي المحور الثاني	17 – 32	16
المحور الثالث: تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي	التعزيز الإيجابي	33 – 36	4
	التوجيه والنمذجة	37 – 40	4
	التواصل الفعال	41 – 44	4
	إدارة السلوك التحدي	45 – 48	4
	إجمالي المحور الثالث	33 – 48	16
	الإجمالي الكلي	1 – 48	48

صدق أداة الدراسة

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

عُرِضَت الاستبانة في صورتها الأولية المكوّنة من (56) فقرة على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة والإدارة التربوية والقياس والتقييم. واعتمد معيار اتفاق (80%) فأكثر. وبناءً على الملاحظات حُذِفَت (4) فقرات، وعُدِّلَت صياغة (6) فقرات، ودمجت (4) فقرات في فقرتين، لتستقر الاستبانة على (48) فقرة.

2. صدق البناء

جدول (2): ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمحاورها

المحور	البُعد	معامل الارتباط
الأول	التخطيط	0.86**
	التنظيم	0.83**
	المتابعة والتقييم	0.88**
	تمكين العاملين	0.81**
الثاني	إدارة المثيرات الحسية	0.84**
	تنظيم البيئة الصفية	0.87**
	أدوات التعزيز	0.80**

المحور	البُعد	معامل الارتباط
الثالث	أساليب ضبط السلوك	0.85**
	التعزيز الإيجابي	0.82**
	التوجيه والنمذجة	0.86**
	التواصل الفعال	0.79**
	إدارة السلوك التحدي	0.84**

**دالة عند (0.01)

جدول (3): ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الممارسات القيادية	0.91**
آليات تهيئة البيئة	0.89**
استراتيجيات دعم السلوك	0.87**

**دالة عند (0.01)

ثبات أداة الدراسة

جدول (4): معاملات الثبات (ن = 22)

المحور	البُعد	الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الأول	التخطيط	4	0.83	0.81
	التنظيم	4	0.80	0.78
	المتابعة والتقييم	4	0.85	0.83
	تمكين العاملين	4	0.82	0.79
	إجمالي	16	0.90	0.88
الثاني	إدارة المثيرات الحسية	4	0.81	0.79
	تنظيم البيئة الصفية	4	0.84	0.82
	أدوات التعزيز	4	0.79	0.77
	أساليب ضبط السلوك	4	0.82	0.80
	إجمالي	16	0.89	0.86
الثالث	التعزيز الإيجابي	4	0.80	0.78
	التوجيه والنمذجة	4	0.83	0.81
	التواصل الفعال	4	0.78	0.76
	إدارة السلوك التحدي	4	0.82	0.80
	إجمالي	16	0.88	0.85
	الثبات الكلي	48	0.93	0.91

جميع القيم مرتفعة ومقبولة لأغراض البحث التربوي.

الأساليب الإحصائية

استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية عبر برنامج: (SPSS v.26)

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص عينة الدراسة الديموغرافية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لتحديد مستوى استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة وأبعادها وفقراتها، وترتيبها.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ولفحص العلاقات الارتباطية بين المتغير المستقل (القيادة التربوية) والمتغير التابع (البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي).
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لحساب ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل سبيرمان-براون (Spearman-Brown): لحساب ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-Test): للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): للكشف عن دلالة الفروق في الاستجابات وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص الوظيفي وعدد الدورات التدريبية.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffé Post Hoc Test): لتحديد اتجاه الفروق ومصدرها عند وجود دلالة إحصائية في تحليل التباين الأحادي.
- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression): لتحديد إسهام أبعاد القيادة التربوية في التنبؤ بمستوى البيئة الداعمة للسلوك الإيجابي.
- معيار الحكم على المتوسطات الحسابية: اعتمد المعيار التالي للحكم على مستوى الاستجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

تحليل البيانات الديموغرافية

جدول (5): التوزيع التكراري والنسبي لأفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكور	21	27.6
	إناث	55	72.4
المؤهل العلمي	دبلوم	9	11.8
	بكالوريوس	43	56.6
	ماجستير	19	25.0
	دكتوراه	5	6.6
التخصص الوظيفي	معلم / معلمة تربوية خاصة	28	36.8
	أخصائي سلوكي	12	15.8
	أخصائي نطق ولغة	9	11.8

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
	أخصائي نفسي	7	9.2
	أخصائي علاج وظيفي	6	7.9
	مشرف تربوي	5	6.6
	إداري مشارك	9	11.8
سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	11	14.5
	من 3 إلى أقل من 6	22	28.9
	من 6 إلى أقل من 10	25	32.9
	10 سنوات فأكثر	18	23.7
الدورات التدريبية	لا توجد	8	10.5
	من 1 إلى 3	27	35.5
	من 4 إلى 6	24	31.6
	أكثر من 6	17	22.4

يتبين من الجدول (5) أن غالبية أفراد العينة من الإناث بنسبة (72.4%)، وأن أكثر من نصف العينة يحملون مؤهل البكالوريوس (56.6%)، وأن معلمي التربية الخاصة يشكلون الفئة الأكبر (36.8%). كما أن الفئة الأكثر تمثيلاً من حيث الخبرة هي فئة (6 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة (32.9%)، وأن غالبية العينة (89.5%) حصلوا على دورة تدريبية واحدة على الأقل في مجال التوحد.

التحليل الوصفي لمحاور الاستبانة وأبعادها وفقراتها

أولاً: المحور الأول – الممارسات القيادية الداعمة للسلوك الإيجابي

البُعد الأول: التخطيط

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التخطيط (ن = 76)

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تضع القيادة أهدافاً واضحة ومحددة لبرامج دعم السلوك الإيجابي في بداية كل فصل دراسي	4.18	0.72	مرتفع
2	1	تعدّ القيادة خططاً تربوية تتضمن آليات تهيئة البيئة التعليمية لأطفال التوحد	4.05	0.81	مرتفع
3	4	تشرك القيادة الأخصائيين والمعلمين في وضع الخطط السلوكية الفردية للأطفال	3.87	0.89	مرتفع
4	3	تُراعي القيادة الاحتياجات الحسية والسلوكية المتنوعة للأطفال عند التخطيط لتنظيم البيئة الصفية	3.74	0.93	مرتفع
		المتوسط العام لبُعد التخطيط	3.96	0.68	مرتفع

البُعد الثاني: التنظيم

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التنظيم (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	6	تُحدد القيادة أدوار ومسؤوليات كل عضو في فريق العمل بوضوح	4.12	0.76	مرتفع
2	5	تُنظّم القيادة هيكل العمل اليومي بما يضمن روتيناً ثابتاً ومتوقعاً للأطفال	3.98	0.82	مرتفع

مرتفع	0.91	3.69	تُوزَع القيادة الموارد والتجهيزات الحسية على الفصول وفقاً لاحتياجات كل مجموعة	7	3
مرتفع	0.96	3.58	تُتَسَقَّ القيادة بين التخصصات المختلفة (سلوكي، نطق، علاج وظيفي) لضمان تكامل الخدمات	8	4
مرتفع	0.72	3.84	المتوسط العام لِبُعد التنظيم		

البُعد الثالث: المتابعة والتقويم

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المتابعة والتقويم (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	10	تُجرى القيادة زيارات إشرافية دورية للفصول لمتابعة تطبيق الخطط السلوكية	3.92	0.79	مرتفع
2	9	تُتابع القيادة مدى التزام العاملين بتطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي	3.81	0.85	مرتفع
3	12	تُقَدَّم القيادة تغذية راجعة بناءً للعاملين بعد ملاحظة أدائهم الميداني	3.63	0.92	مرتفع
4	11	تستخدم القيادة بيانات السلوك المسجلة في تقويم فعالية البرامج وتعديلها	3.47	0.98	مرتفع
		المتوسط العام لِبُعد المتابعة والتقويم	3.71	0.74	مرتفع

البُعد الرابع: تمكين العاملين

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد تمكين العاملين (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	14	تُوفَّر القيادة برامج تدريبية متخصصة للعاملين في مجال دعم السلوك الإيجابي	3.89	0.83	مرتفع
2	13	تُفَوَّض القيادة بعض الصلاحيات للأخصائيين في اتخاذ قرارات سلوكية عاجلة	3.72	0.88	مرتفع
3	15	تُشَجَّع القيادة العاملين على الاطلاع على المستجدات العلمية في مجال التوحد والسلوك	3.56	0.94	مرتفع
4	16	تُتَبَّح القيادة فرص الإشراف المهني المتبادل بين الأخصائيين لتبادل الخبرات	3.41	1.01	مرتفع
		المتوسط العام لِبُعد تمكين العاملين	3.65	0.78	مرتفع

جدول (10): ملخص التحليل الوصفي لأبعاد المحور الأول

الرتبة	البُعد	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	التخطيط	3.96	0.68	مرتفع
2	التنظيم	3.84	0.72	مرتفع
3	المتابعة والتقويم	3.71	0.74	مرتفع
4	تمكين العاملين	3.65	0.78	مرتفع
	المتوسط العام للمحور الأول	3.79	0.64	مرتفع

يتبين من جدول (10) أن مستوى الممارسات القيادية الداعمة للسلوك الإيجابي في مركز التوحد بالمدينة المنورة جاء مرتفعاً بمتوسط عام (3.79)، وأن بُعد التخطيط حل في المرتبة الأولى بمتوسط (3.96)، بينما جاء بُعد تمكين العاملين في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.65)، وإن ظل ضمن المستوى المرتفع.

ثانياً: المحور الثاني - آليات تهيئة البيئة التعليمية الداعمة

البُعد الأول: إدارة المثيرات الحسية

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إدارة المثيرات الحسية (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	18	تُستخدم إضاءة هادئة وقابلة للتعديل في الفصول لتقليل الإزعاج الحسي	3.95	0.78	مرتفع
2	17	يُراعى خفض مستوى الضوضاء في البيئة الصفية من خلال العزل الصوتي أو ترتيب الأنشطة	3.82	0.84	مرتفع
3	19	تتوفر أدوات تحفيز حسي (كراسي مهدئة، أدوات لمسية، أغطية ثقيلة) وفق الملف الحسي لكل طفل	3.61	0.95	مرتفع
4	20	تُخصّص مساحة للتنظيم الذاتي (غرفة حسية) يلجأ إليها الطفل عند شعوره بالحمل الحسي الزائد	3.48	1.02	مرتفع
		المتوسط العام لبُعد إدارة المثيرات الحسية	3.72	0.76	مرتفع

البُعد الثاني: تنظيم البيئة الصفية

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد تنظيم البيئة الصفية (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	21	تُقسّم البيئة الصفية إلى مناطق واضحة ومحددة الوظيفة (تعلم، لعب، استراحة، تنظيم ذاتي)	4.08	0.74	مرتفع
2	22	تُستخدم جداول مصورة يومية توضح تسلسل الأنشطة لمساعدة الطفل على التنبؤ بما سيحدث	3.93	0.80	مرتفع
3	24	تُلصق رموز وصور إرشادية على الأدوات والأماكن لدعم الفهم البصري للطفل	3.78	0.87	مرتفع
4	23	يُرتب الأثاث بشكل يُقلّل من المشتتات ويوجّه انتباه الطفل نحو النشاط المستهدف	3.64	0.93	مرتفع
		المتوسط العام لبُعد تنظيم البيئة الصفية	3.86	0.70	مرتفع

البُعد الثالث: أدوات التعزيز

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أدوات التعزيز (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	25	تُستخدم لوحات تعزيز بصرية (نجوم، رموز) لتتبع تقدم سلوك الطفل الإيجابي	4.01	0.77	مرتفع
2	26	تُتوّع أساليب التعزيز (مادي، اجتماعي، نشاطي) وفقاً لتفضيلات كل طفل	3.86	0.83	مرتفع
3	27	يُحدّد جدول تعزيز منهجي (مستمر، متقطع) لكل طفل بناءً على خطته السلوكية الفردية	3.52	0.97	مرتفع

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
4	28	توثق استجابات الطفل للمعززات المختلفة لتعديل نوع التعزيز عند الحاجة	3.38	1.04	متوسط
		المتوسط العام لعدد أدوات التعزيز	3.69	0.77	مرتفع

البعد الرابع: أساليب ضبط السلوك

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات بعد أساليب ضبط السلوك (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	29	تطبق بروتوكولات واضحة ومكتوبة للتعامل مع السلوكيات التحديّة عند ظهورها	3.88	0.81	مرتفع
2	30	يُعاد توجيه الطفل نحو سلوك بديل مقبول بدلاً من الاكتفاء بإيقاف السلوك غير المرغوب	3.75	0.86	مرتفع
3	31	تستخدم أساليب التهدئة والتنظيم الذاتي (تنفس عميق، عدّ، انتقال لمنطقة هادئة) بشكل ممنهج	3.59	0.94	مرتفع
4	32	يتسق جميع العاملين في تطبيق أساليب ضبط السلوك مع الطفل ذاته لتجنب الارتباك	3.43	1.00	مرتفع
		المتوسط العام لعدد أساليب ضبط السلوك	3.66	0.76	مرتفع

جدول (15): ملخص التحليل الوصفي لأبعاد المحور الثاني

الرتبة	البعد	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	تنظيم البيئة الصفية	3.86	0.70	مرتفع
2	إدارة المثيرات الحسية	3.72	0.76	مرتفع
3	أدوات التعزيز	3.69	0.77	مرتفع
4	أساليب ضبط السلوك	3.66	0.76	مرتفع
	المتوسط العام للمحور الثاني	3.73	0.66	مرتفع

يتبين من جدول (15) أن مستوى آليات تهيئة البيئة التعليمية الداعمة جاء مرتفعاً بمتوسط عام (3.73)، وتصدر بعد تنظيم البيئة الصفية بمتوسط (3.86)، بينما جاء بعد أساليب ضبط السلوك في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.66).

المحور الثالث – تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي

البعد الأول: التعزيز الإيجابي

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات بعد التعزيز الإيجابي (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	33	يُقدم التعزيز فور صدور السلوك الإيجابي من الطفل لتعزز الارتباط بين السلوك والنتيجة	4.11	0.73	مرتفع
2	34	يستخدم نظام اقتصاد الرموز (Token Economy) بشكل منهجي مع الأطفال القادرين على فهمه	3.84	0.86	مرتفع

مرتفع	0.91	3.68	يُحرص على تعزيز المحاولات الجزئية الناجحة وليس فقط السلوك المكتمل	36	3
مرتفع	0.99	3.45	تُراجع فعالية المعززات دورياً ويُستبدل ما فقد أثره التحفيزي بمعززات جديدة	35	4
مرتفع	0.74	3.77	المتوسط العام لُبعد التعزيز الإيجابي		

البُعد الثاني: التوجيه والنمذجة

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التوجيه والنمذجة (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	37	يُقدّم نموذج عملي للسلوك المطلوب أمام الطفل قبل مطالبته بتنفيذه	3.97	0.78	مرتفع
2	38	تُستخدم القصص الاجتماعية المصوّرة لتعليم الطفل السلوك المناسب في مواقف محددة	3.79	0.85	مرتفع
3	39	يُوجّه الطفل باستخدام تعليمات بصرية ولفظية مختصرة وواضحة	3.65	0.90	مرتفع
4	40	تُستخدم تقنيات التسلسل (Chaining) لتعليم المهارات السلوكية المعقدة خطوة بخطوة	3.42	1.03	مرتفع
		المتوسط العام لُبعد التوجيه والنمذجة	3.71	0.76	مرتفع

البُعد الثالث: التواصل الفعال

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التواصل الفعال (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	41	تُستخدم وسائل التواصل البديلة والمعززة (صور، رموز، أجهزة) مع الأطفال غير اللفظيين	3.91	0.80	مرتفع
2	42	يُتواصل مع الطفل بلغة بسيطة ومباشرة مدعومة بإشارات بصرية	3.76	0.87	مرتفع
3	43	يُمنح الطفل وقتاً كافياً لمعالجة المعلومة والاستجابة قبل تكرار التعليم	3.58	0.93	مرتفع
4	44	يُدرّب الطفل على التعبير عن احتياجاته بطريقة وظيفية بديلة عن السلوك التحدي	3.44	1.01	مرتفع
		المتوسط العام لُبعد التواصل الفعال	3.67	0.77	مرتفع

البُعد الرابع: إدارة السلوك التحدي

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إدارة السلوك التحدي (ن = 76)

الرتبة	رقم	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	المستوى
1	45	يُجرى تقييم وظيفي للسلوك التحدي لتحديد وظيفته قبل تصميم التدخل	3.83	0.82	مرتفع
2	46	تُصمّم خطة دعم سلوك إيجابي فردية لكل طفل بناءً على نتائج التقييم الوظيفي	3.71	0.88	مرتفع
3	47	يُعلّم الطفل سلوكاً بديلاً يؤدي الوظيفة ذاتها التي يؤديها السلوك التحدي	3.54	0.96	مرتفع
4	48	تُوثّق بيانات السلوك التحدي (تكرار، مدة، شدة) بشكل يومي لمتابعة مدى التحسن	3.36	1.05	متوسط
		المتوسط العام لُبعد إدارة السلوك التحدي	3.61	0.79	مرتفع

فرضيات الدراسة

✗ الفرضية الأولى نص الفرضية: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الممارسات القيادية بأبعادها (التخطيط، التنظيم، المتابعة والتقييم، تمكين العاملين) داخل المركز وتطوير بيئة تعليمية داعمة للسلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد".

للتحقق من هذه الفرضية، استُخدم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الأول (الممارسات القيادية) والدرجة الكلية للمحورين الثاني والثالث مجتمعين (البيئة الداعمة والاستراتيجيات السلوكية)

جدول (20): معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الممارسات القيادية والبيئة الداعمة للسلوك الإيجابي

البُعد القيادي	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (Sig.)	الدلالة
التخطيط	0.714	0.000	دالة **
التنظيم	0.681	0.000	دالة **
المتابعة والتقييم	0.726	0.000	دالة **
تمكين العاملين	0.658	0.000	دالة **
الدرجة الكلية للممارسات القيادية	0.762	0.000	دالة **

**دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من جدول (20) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين جميع أبعاد الممارسات القيادية والبيئة الداعمة للسلوك الإيجابي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.658) و (0.726)، وبلغ معامل الارتباط الكلي (0.762). ويشير ذلك إلى أنه كلما ارتفع مستوى الممارسات القيادية ارتفع مستوى جودة البيئة الداعمة، وبذلك تُقبل الفرضية الأولى.

✗ الفرضية الثانية

نص الفرضية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فعالية البيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي تُعزى إلى اختلاف أساليب القيادة التربوية المتبعة في المركز".

للتحقق من هذه الفرضية، قُسم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وفقاً لإدراكهم لأسلوب القيادة السائد (تحويلية، تشاركية، تقليدية) بناءً على استجاباتهم على المحور الأول، ثم استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول (21): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في البيئة الداعمة وفقاً لأسلوب القيادة المُدرَك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	18.472	2	9.236	14.831	0.000**
داخل المجموعات	45.446	73	0.623		
الكل	63.918	75			

**دالة عند مستوى (0.01)

جدول (22): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

أسلوب القيادة (I)	أسلوب القيادة (J)	فرق المتوسطات (I-J)	الدلالة
-------------------	-------------------	---------------------	---------

التحويلية (م = 4.12)	التشاركية (م = 3.71)	0.41*	0.018
التحويلية (م = 4.12)	التقليدية (م = 3.24)	0.88**	0.000
التشاركية (م = 3.71)	التقليدية (م = 3.24)	0.47*	0.011

تُشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح أسلوب القيادة التحويلية، يليه الأسلوب التشاركي، ثم التقليدي. وبذلك تُقبل الفرضية الثانية.

☒ الفرضية الثالثة

نص الفرضية: "تسهم آليات تهيئة البيئة التعليمية (تنظيم البيئة، إدارة المثيرات الحسية، أساليب التعزيز) في خفض السلوكيات السلبية وتعزيز السلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد بدرجة دالة إحصائية".
للتحقق من هذه الفرضية، استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) حيث أُدخلت أبعاد المحور الثاني (آليات تهيئة البيئة) كمتغيرات مستقلة، والدرجة الكلية للمحور الثالث (تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي) كمتغير تابع.

جدول (23): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر آليات تهيئة البيئة على تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار (β)	قيمة اختبار T	مستوى الدلالة
(Constant)المقدار الثابت	0.486	2.874	0.005**
إدارة المثيرات الحسية	0.312	4.153	0.000**
تنظيم البيئة الصفية	0.367	5.028	0.000**
أدوات التعزيز	0.258	3.671	0.000**
أساليب ضبط السلوك	0.189	2.542	0.013*
معامل الارتباط R = 0.841	معامل التحديد $R^2 = 0.707$		
قيمة اختبار F = 42.867	القيمة الاحتمالية = 0.000		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

تُشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد الموضحة في جدول (23) إلى وجود علاقة تأثيرية دالة إحصائية بين آليات تهيئة البيئة التعليمية كمتغيرات مستقلة وتطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي كمتغير تابع. فقد بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.707$)، مما يعني أن آليات تهيئة البيئة التعليمية بأبعادها الأربعة تُفسّر ما نسبته (70.7%) من التباين في مستوى تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي. وبلغت قيمة اختبار $F(42.867)$ وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01). كما يتبين أن بُعد "تنظيم البيئة الصفية" حقق أعلى معامل انحدار ($\beta = 0.367$)، يليه "إدارة المثيرات الحسية" ($\beta = 0.312$)، ثم "أدوات التعزيز" ($\beta = 0.258$)، وأخيراً "أساليب ضبط السلوك" ($\beta = 0.189$). وجميعها دالة إحصائية. وبذلك تُقبل الفرضية الثالثة.

☒ الفرضية الرابعة

نص الفرضية: "يؤدي تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي بشكل منهجي إلى زيادة مستوى السلوك الإيجابي لدى أطفال التوحد مقارنة ببيئات تعليمية لا تتبنى تلك الاستراتيجيات".

للتحقق من هذه الفرضية، قُسم أفراد العينة إلى مجموعتين بناءً على مستوى تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي في فصولهم (مستوى تطبيق مرتفع ≤ 3.50 ، مستوى تطبيق منخفض < 3.50)، ثم استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المجموعتين في تقديرهم لمستوى السلوك الإيجابي لدى الأطفال.

جدول (24): نتائج اختبار (ت) للفروق في مستوى السلوك الإيجابي وفقاً لمستوى تطبيق الاستراتيجيات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
تطبيق مرتفع	51	4.03	0.61	4.872	74	0.000**
تطبيق منخفض	25	3.28	0.74			

**دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من جدول (24) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المجموعتين لصالح مجموعة التطبيق المرتفع بفارق متوسطات (0.75)، مما يعني أن البيئات التي تُطبق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي بمستوى مرتفع ترتبط بمستوى أعلى من السلوك الإيجابي لدى الأطفال. وبذلك تُقبل الفرضية الرابعة.

☒ الفرضية الخامسة

نص الفرضية: "توجد علاقة دالة بين تمكين القيادة التربوية وتوفير الموارد والدعم المهني للعاملين وبين جودة تطبيق برامج دعم السلوك الإيجابي في المركز".
للتحقق من هذه الفرضية، استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد حيث أُدخل بعد "تمكين العاملين" من المحور الأول مع مؤشرات توفير الموارد والدعم المهني كمتغيرات مستقلة، والدرجة الكلية للمحور الثالث (جودة تطبيق برامج دعم السلوك الإيجابي) كمتغير تابع.

جدول (25): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر التمكين والموارد والدعم المهني على جودة تطبيق

برامج دعم السلوك الإيجابي

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار (β)	قيمة اختبار T	مستوى الدلالة
(Constant)المقدار الثابت	0.621	3.458	0.001**
تمكين العاملين	0.423	5.816	0.000**
توفير الموارد والتجهيزات	0.318	4.237	0.000**
الدعم المهني والإشراف التخصصي	0.274	3.892	0.000**
معامل الارتباط $R = 0.827$	معامل التحديد $R^2 = 0.684$		
قيمة اختبار $F = 51.934$	القيمة الاحتمالية = 0.000		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

تُشير نتائج جدول (25) إلى وجود علاقة تأثيرية دالة إحصائياً بين متغيرات التمكين والموارد والدعم المهني مجتمعة وبين جودة تطبيق برامج دعم السلوك الإيجابي. فقد بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.684$)، مما يعني أن هذه المتغيرات تُفسّر ما نسبته (68.4%) من التباين في جودة التطبيق. وتبين أن بعد "تمكين

العاملين" حقق أعلى إسهام تنبؤي ($\beta = 0.423$) ، يليه "توفير الموارد" ($\beta = 0.318$) ، ثم "الدعم المهني" ($\beta = 0.274$). وجميعها دالة عند مستوى (0.01). وبذلك تقبل الفرضية الخامسة

مناقشة النتائج والتوصيات

1. مناقشة نتائج التحليل الوصفي

كشفت النتائج أن مستوى الممارسات القيادية الداعمة للسلوك الإيجابي في مركز التوحد بالمدينة المنورة جاء مرتفعاً بمتوسط عام بلغ (3.79)، وأن بُعد التخطيط تصدر الأبعاد بينما جاء بُعد تمكين العاملين في المرتبة الأخيرة وإن ظل ضمن المستوى المرتفع.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة اعتبارات. فتصدر بُعد التخطيط يعكس إدراك القيادة التربوية في المركز لأهمية وضع أهداف واضحة وخطط منظمة لبرامج دعم السلوك الإيجابي قبل الشروع في التنفيذ، وهو ما يتسق مع ما أكدّه (Alsulami (2023 من أن القيادة التربوية الفعّالة تنطلق من رؤية استراتيجية واضحة تُترجم إلى خطط عملية قابلة للتنفيذ والقياس. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة العمل مع أطفال التوحد التي تفرض بطبيعتها ضرورة التخطيط المسبق نظراً لحاجة هؤلاء الأطفال إلى بيئة منظمة ومتوقعة.

أما حلول بُعد تمكين العاملين في المرتبة الأخيرة فيمكن تفسيره بأن ممارسات التمكين كالتفويض والإشراف المهني المتبادل وتشجيع الاطلاع على المستجدات العلمية تتطلب مستوى أعلى من النضج المؤسسي والثقة المتبادلة بين القيادة والعاملين، وهي ممارسات أكثر تعقيداً مقارنةً بالتخطيط والتنظيم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Farokhzadian et al. (2021 من أن تمكين العاملين وتبني الممارسات المبنية على الأدلة يمثل تحدياً مستمراً يتطلب جهداً قيادياً مكثفاً وتدريباً منهجياً طويل المدى.

أظهرت النتائج أن مستوى آليات تهيئة البيئة جاء مرتفعاً بمتوسط (3.73)، وتصدر بُعد تنظيم البيئة الصفية بينما جاء بُعد أساليب ضبط السلوك في المرتبة الأخيرة.

يُفسر تصدر بُعد تنظيم البيئة الصفية بأن التنظيم المكاني والبصري يعدّ من أولى الممارسات التي يلجأ إليها العاملون مع أطفال التوحد، إذ إن تقسيم الفضاء واستخدام الجداول المصوّرة والرموز الإرشادية ممارسات راسخة في ثقافة مراكز التوحد وتحظى بتدريب مكر للعاملين. وهذا يتوافق مع ما أوضحه حمدان والبشاشة (2024) من أن التنظيم البصري والمكاني يمثل ركيزة أساسية في نموذج البيئة الصديقة لأطفال التوحد. أما تراجع بُعد أساليب ضبط السلوك فيمكن تفسيره بأن هذه الأساليب تتطلب مستوى عالٍ من الاتساق بين جميع العاملين في تطبيقها مع الطفل ذاته، وهو ما يمثل تحدياً تنسيقياً وتدريبياً مستمراً، خاصة مع تعدد التخصصات العاملة مع الطفل الواحد.

جاء مستوى تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي مرتفعاً بمتوسط (3.69)، حيث تصدر بُعد التعزيز الإيجابي بينما حلّ بُعد إدارة السلوك التحدي في المرتبة الأخيرة.

يُفسر تصدر بُعد التعزيز الإيجابي بأنه يعدّ من أكثر الاستراتيجيات السلوكية شيوعاً وقابلية للتطبيق، إذ لا يحتاج إلى تجهيزات معقدة ويمكن تنفيذه بأساليب متنوعة تتناسب مع مختلف المواقف. وهذا ينسجم مع ما بينته (Shoman and Ellahham (2018 من أن التعزيز الفوري للسلوك المرغوب يعدّ من أبسط مكونات برامج الدعم السلوكي وأكثرها فعالية. في المقابل، يعدّ بُعد إدارة السلوك التحدي أكثر تعقيداً لأنه يتطلب إجراء تقييم وظيفي وتصميم خطط فردية وتوثيق بيانات يومية، وهي ممارسات تستلزم تأهيلاً

متخصصاً قد لا يتوفر بالقدر الكافي لجميع العاملين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه (Afifi (2024) من أن التقييم الوظيفي للسلوك يتطلب كفاءات تخصصية دقيقة وإشرافاً مهنيّاً مستمراً.

يُلاحظ أن المحاور الثلاثة جاءت جميعها في المستوى المرتفع مع تقارب ملحوظ في متوسطاتها (3.79، 3.73، 3.69)، مما يُشير إلى وجود مستوى جيد من التكامل بين الممارسات القيادية وتهيئة البيئة وتطبيق الاستراتيجيات السلوكية. غير أن الفجوة الطفيفة بين المحور الأول (الممارسات القيادية) والمحور الثالث (تطبيق الاستراتيجيات) تُشير إلى أن ترجمة التوجهات القيادية إلى ممارسات سلوكية ميدانية يظل يحتاج إلى مزيد من الجهد، وهو ما يتسق مع ما أكدّه (Sharma (2025 من أن الفجوة بين التخطيط القيادي والتنفيذ الميداني تمثل أحد التحديات الجوهرية في المؤسسات التعليمية.

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً ($r = 0.762$) بين الممارسات القيادية بأبعادها والبيئة التعليمية الداعمة للسلوك الإيجابي، وأن بُعد المتابعة والتقييم حقق أقوى ارتباط ($r = 0.726$) يليه التخطيط ($r = 0.714$).

يُفسّر ذلك بأن القيادة التربوية حين تمارس أدوارها بفاعلية فإنها تُهيئ الشروط المؤسسية والتنظيمية اللازمة لتطوير بيئة تعليمية داعمة. فالتخطيط الجيد يُحدد ملامح البيئة المطلوبة، والتنظيم يوزّع الموارد والأدوار، والمتابعة تضمن جودة التنفيذ، والتمكين يبني قدرات العاملين. وكون بُعد المتابعة والتقييم حقق أقوى ارتباط يؤكد أن الإشراف الميداني المستمر والتغذية الراجعة البناءة يمثلان حلقة الوصل الأكثر تأثيراً بين القيادة والبيئة التعليمية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أوضحه (Nikolaeva et al. (2021 من أن القيادة التربوية الواعية التي تمارس الإشراف وتوظف الكفاءات المتاحة تسهم في تهيئة بيئة تعليمية نوعية. كما تتسجم مع ما أكدّه (Vieira (2022 من أن البيئة التعليمية الشاملة لا تنشأ تلقائياً بل هي نتاج قرارات قيادية واعية ومتابعة مستمرة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($F = 14.831$) في مستوى البيئة الداعمة لصالح أسلوب القيادة التحويلية ($M = 4.12$)، يليه الأسلوب التشاركي ($M = 3.71$)، ثم التقليدي ($M = 3.24$).

يُفسّر تفوق القيادة التحويلية بأن هذا النمط يتضمن أبعاداً كالإلهام والتحفيز والاستثارة الفكرية والاعتبار الفردي، وهي أبعاد تنعكس مباشرة على دافعية العاملين والتزامهم بتطبيق الممارسات التربوية بجودة عالية. فحين يشعر المعلم أو الأخصائي بأن القيادة تُقدّره وتُلهمه وتُراعي احتياجاته الفردية، فإنه يكون أكثر استعداداً لبذل جهد إضافي في تهيئة البيئة التعليمية وتطبيق الاستراتيجيات السلوكية. وتتسق هذه النتيجة مع ما بيّنه (Alsulami (2023 من أن القيادة التحويلية ترتقي بأداء العاملين إلى ما يتجاوز التوقعات المعتادة. كما تتوافق مع ما أكدّه (Sharma (2025 من أن القيادة التحويلية تمثل النموذج الأنسب للمؤسسات التعليمية الساعية إلى التطوير المستمر.

أما تراجع مستوى البيئة الداعمة في ظل القيادة التقليدية فيُعزى إلى أن هذا النمط يقوم على المركزية في اتخاذ القرار وعدم إشراك العاملين، مما يُضعف إحساسهم بالملكية تجاه البرامج والبيئة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Farokhzadian et al. (2021 من أن القيادة غير التشاركية تقتصر بتدني دافعية العاملين وإنتاجيتهم.

أظهرت النتائج أن آليات تهيئة البيئة التعليمية تُفسّر (70.7%) من التباين في مستوى تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي، وأن بُعد تنظيم البيئة الصفية حقق أعلى إسهام تنبؤي ($\beta = 0.367$).

يُعدّ هذا المعامل مرتفعاً ويؤكد أن البيئة التعليمية المُهيأة تمثّل شرطاً جوهرياً لنجاح تطبيق استراتيجيات الدعم السلوكي. ويُفسّر ذلك بأن البيئة المنظمة والمتوقعة تُقلّل من المثيرات التي تستفز سلوكيات التحدي، مما يُتيح مساحة أكبر لتطبيق الاستراتيجيات الإيجابية كالتعزيز والتوجيه والتواصل الفعّال. وكون بُعد تنظيم البيئة الصفية حقّق أعلى إسهام يؤكد أن التنظيم المكاني والبصري يُعدّ الركيزة الأولى التي تُبنى عليها بقية الممارسات السلوكية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أوضحه حمدان والبشاشة (2024) من أن نموذج البيئة الصديقة للتوحد يركّز على التنظيم البيئي كعامل محوري في التحسن السلوكي. كما تتسجم مع ما بيّنه (Asriani et al. (2025 من أن التدخلات البيئية المنظمة تُسهم في تحسين التركيز وخفض النشاط المفرط وتعزيز التنظيم الانفعالي لدى أطفال التوحد.

كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً ($t = 4.872$) بين مجموعتي التطبيق المرتفع والمنخفض لصالح مجموعة التطبيق المرتفع، بفارق متوسطات بلغ (0.75).

يُفسّر ذلك بأن التطبيق المنهجي لاستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي يعني أن الطفل يتلقّى تعزيزاً فورياً ومتسقاً على سلوكياته الإيجابية، ويُعلّم بدائل وظيفية لسلوكياته التحديّة، ويُعامل معه ضمن بيئة منظمة وبرتوكولات واضحة، مما يُعزز لديه الشعور بالأمان والتوقع ويُحفّزه على تكرار السلوكيات المرغوبة. والفارق الجوهري بين المجموعتين يؤكد أن مجرد وجود الاستراتيجيات دون تطبيق منهجي ومستمر لا يكفي لتحقيق الأثر المطلوب. وتتسق هذه النتيجة مع ما أوضحته (Shoman and Ellahham (2018 من أن برامج الدعم السلوكي المنظمة التي تُطبّق بشكل منهجي ومكثف تُسهم في تحسين التفاعل الاجتماعي والتواصل وخفض السلوكيات النمطية. كما تتوافق مع ما أكّده باقر وآخرون (2020) من أن التدريب المنهجي على خطط الدعم السلوكي يُسهم في تحسين جودة حياة أطفال التوحد.

أظهرت النتائج أن تمكين العاملين وتوفير الموارد والدعم المهني تُفسّر مجتمعة (68.4%) من التباين في جودة تطبيق برامج دعم السلوك الإيجابي، وأن بُعد تمكين العاملين حقّق أعلى إسهام ($\beta = 0.423$). يُفسّر ذلك بأن جودة تطبيق البرامج السلوكية لا تتوقف على مجرد توفر الخطط والمواد، بل ترتبط بدرجة أساسية بمستوى كفاءة العاملين الذين يتولون التنفيذ ومدى شعورهم بالتمكين والثقة في قدراتهم. فحين يُمنح الأخصائي صلاحية اتخاذ قرارات سلوكية عاجلة، ويُشجّع على الاطلاع على المستجدات العلمية، ويُتاح له فرص الإشراف المتبادل، فإنه يُصبح أكثر قدرة على تطبيق البرامج بدقة ومرونة. وكون بُعد التمكين حقّق أعلى إسهام يُشير إلى أن الاستثمار في العنصر البشري يُعدّ أولوية قصوى بالنسبة لجودة الخدمات المقدمة لأطفال التوحد. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أكّده (Nikolaeva et al. (2021 من أهمية استثمار القائد لكفاءات العاملين وتفويض الصلاحيات لهم. كما تتسجم مع ما أشار إليه (Vieira (2022 من أن تمكين المعلمين والأخصائيين من خلال التدريب والمشاركة في صنع القرار يُسهم في بناء فريق عمل متماسك قادر على مواجهة تحديات العمل مع أطفال التوحد.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، تقترح الباحثة التوصيات التالية:

- تبني أسلوب القيادة التحويلية في مراكز التوحد من خلال تدريب القيادات على أبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) وتضمينها في معايير اختيار قادة المراكز وتقييم أدائهم.

- تعزيز ممارسات تمكين العاملين باعتباره البُعد الأكثر إسهاماً في جودة تطبيق البرامج السلوكية، وذلك من خلال تفويض صلاحيات اتخاذ القرارات السلوكية العاجلة للأخصائيين المؤهلين، وإنشاء آلية إشراف مهني متبادل بين التخصصات المختلفة داخل المركز.
- تصميم برامج تدريب مستمر للعاملين في مراكز التوحد تتناول مهارات التقييم الوظيفي للسلوك وتصميم خطط الدعم الفردية وتوثيق البيانات السلوكية، مع توفير إشراف تخصصي مستمر لضمان دقة التطبيق الميداني.
- إنشاء نظام متابعة وتقويم دوري تتبناه القيادة التربوية يتضمن زيارات إشرافية منتظمة وتحليل بيانات السلوك المسجلة واجتماعات فريق دورية لمراجعة فعالية الخطط السلوكية وتعديلها بناءً على استجابات الأطفال.
- الاهتمام بالبنية التحتية الحسية لمراكز التوحد من خلال تخصيص ميزانيات كافية لتوفير غرف التنظيم الحسي والأدوات الحسية المتخصصة وأنظمة التحكم في الإضاءة والصوت، مع مراعاة تحديث هذه التجهيزات وفقاً لأفضل الممارسات العالمية.
- تطوير بروتوكولات مكتوبة وموحدة لأساليب ضبط السلوك والتعامل مع السلوكيات التحديّة، وتدريب جميع العاملين عليها لضمان الاتساق في التطبيق بين مختلف أعضاء الفريق الذين يتعاملون مع الطفل ذاته.
- تعزيز الشراكة بين المركز وأسر أطفال التوحد من خلال تنظيم ورش عمل تدريبية لأولياء الأمور على أساليب دعم السلوك الإيجابي في المنزل، وإنشاء قنوات تواصل فعالة لتبادل المعلومات حول تقدم الطفل السلوكي بين المركز والأسرة.
- إجراء تقييم دوري شامل لجودة البيئة التعليمية في مراكز التوحد باستخدام أدوات تقييم مُقننة تغطي الأبعاد المادية والتنظيمية والتفاعلية، وربط نتائج هذا التقييم بأداء القيادة التربوية ضمن منظومة المساءلة المؤسسية.
- إنشاء قاعدة بيانات مركزية لتوثيق السلوكيات التحديّة والتدخلات المُطبقة ونتائجها في مراكز التوحد على المستوى الوطني، بما يسهم في بناء قاعدة أدلة محلية تُرشد الممارسات القيادية والسلوكية المستقبلية.
- تضمين مقررات القيادة التربوية في التوحد ضمن برامج إعداد قادة التربية الخاصة في الجامعات السعودية، بحيث يتلقى القادة المستقبليون تأهيلاً نظرياً وتطبيقياً حول خصائص التوحد ومتطلبات البيئة الداعمة واستراتيجيات الدعم السلوكي الإيجابي.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول دور القيادة التربوية في مراكز التوحد في مناطق سعودية أخرى لتعميم النتائج، ودراسات تُوظف المنهج شبه التجريبي لقياس أثر برامج تدريبية قيادية على جودة البيئة التعليمية والسلوك الإيجابي لأطفال التوحد

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أحمد، هيفي خالد، و سلمان، دلو فان أمين. (2025). دور القيادة المتسامية في تعزيز الحكمة التنظيمية: دراسة استطلاعية لأراء التدريسيين في المدارس الدولية في محافظة دهوك. مجلة الإدارة والاقتصاد، ع149 ، 142 - 152. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1604666>
- أصلان، منى عمر صالح. (2024). دور القيادة التربوية في التخفيف من ظاهرة التنمر الإلكتروني في المدارس الثانوية من وجهة نظر الاستشارة التربوية. دراسات تربوية ونفسية، ع138 ، 255 - 299. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1515501>
- بحر اوي، عاطف بن عبدالله مصطفى. (2025). فاعلية استراتيجيتي "إعطاء فرص الاختيار" و"دعم السلوك الإيجابي" في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم. مجلة العلوم التربوية، مج25، ع1 ، 57 - 87. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1583123>
- البدو، كفاح محمد عبدالله. (2021). القيادة التربوية وتحديات الإبداع والتجديد. رسالة المعلم، مج57، ع1، 2، 49 - 58. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1244399>
- حسن، تفيدة محمود إبراهيم فهم. (2023). دور القيادة التربوية في تطوير أداء قادة التربية الفنية. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، مج23، ع3 ، 353 - 362. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1411180>
- الحميدة، رائدة نصر ضامن. (2021). دور القيادة التربوية الفاعلة في متابعة التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأساسية من خلال منصات التعليم الإلكتروني. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع10 ، 1 - 73. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1247358>
- زيلعي، ريام محمد حسين، و الشريف، ليلي مبارك. (2024). تحديات تطبيق أساليب دعم السلوك الإيجابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع34 ، 273 - 299. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1461210>
- الشهري، زينة بنت سعيد بن ناصر. (2023). دور القيادة التربوية في تنمية الإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الناشئة: جامعة بيشة أنموذجا. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، ع16 ، 143 - 196. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1446297>
- الصغير، طلال علي. (2025). دور القيادة التربوية وتأثيرها في تحسين الأداء وتطوير العملية التعليمية في المؤسسات التربوية في ضوء القيادة التحويلية وأبعادها وأدوارها. مجلة ربحان للنشر العلمي، ع56 ، 222 - 248. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1559822>

- عاشور، محمد علي ذيب، و الخطيب، فريال يوسف عبدالمجيد. (2022). دور القيادة الابداعية في تطوير المؤسسات التربوية. إربد للبحوث والدراسات الإنسانية، مج25، عدد خاص ، 45 - 67.
مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1372253>
- العثيم، سليمان بن صالح، و الصويان، لينة بنت محمد. (2023). التحديات التي تواجه الأسرة في تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الايجابي داخل المنزل مع الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة، ع45 ، 207 - 271. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1509849>
- عطاري، سناء عز الدين. (2022). دور القيادة التربوية في تطوير البيئة الداعمة للموهبة والابداع. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للأداب والدراسات التربوية والنفسية، مج2، ع4 ، 258 - 271.
مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1475838>
- القحطاني، غزيل بنت سيف، و أبا عود، عبدالرحمن بن عبدالله. (2022). ممارسات التنفيذ الجيد لبرنامج دعم السلوك الايجابي من وجهة نظر الخبراء الدوليين: دراسة نوعية. العلوم التربوية، مج30، ع3 ، 415 - 446. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1356816>
- المفرجي، رهدف عبدالله، و قطب، نيرمين بنت عبدالرحمن بكر. (2023). فعالية برنامج تدريبي على خطة دعم السلوك الايجابي في تحسين جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج15، ع53 ، 122 - 149. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1354183>

المراجع الإنجليزية

- Allen, K., Harrington, J., Quetsch, L. B., Masse, J., Cooke, C., & Paulson, J. F. (2023). Parent-child interaction therapy for children with disruptive behaviors and autism: a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 390-404.
- Ariyani, D., & Zuhary, M. (2021). Principal's Innovation and Entrepreneurial Leadership to Establish a Positive Learning Environment. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 63-74.
- Erik, E., Djalal, F., Hapidin, H., & Karim, A. (2023). Developing leadership behavior through natural school. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(12), e2758-e2758.
- Kapur, R. (2021). Leadership role in educational institutions. *International Journal of Information, Business and Management*, 13(3), 27-37.
- Kilag, O. K. T., Diano Jr, F. M., Malbas, M. H., Mansueto, D. P., Villar, S. P., & Arcillo, M. T. (2023). The role of servant leadership in creating a positive school climate. *Science and Education*, 4(5), 933-942.
- Miao, Q., & Nduneseokwu, C. (2025). Advancing environmental leadership: education, development, and training. *Environmental leadership in a VUCA era: an interdisciplinary handbook*, 467-538.
- Nah, Y. H., & Tan, J. W. L. (2021). The effect of diagnostic labels on teachers' perceptions of behaviours of students with autism spectrum disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 315-327
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: A whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718.

- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Medvedev, O. N., Hwang, Y. S., & Myers, R. E. (2021). A component analysis of the mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) program for mindful parenting by mothers of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness*, 12(2), 463-475.