Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 4, Issue 8 (2025) • P: 37 - 16
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

The Role of Incentives Used by Teachers on the Achievement of Autistic Students in East Jerusalem Schools from Teachers' Perspective

Ms. Nancy Mohammed Abdelsalam Issa* , Ms. Amal Sami Ahmad Abdel-Rabu

An-Najah National University | Palestine

Received: 08/06/2025

Revised: 16/06/2025

Accepted: 23/06/2025

Published: 30/08/2025

* Corresponding author: abedelrahmanabudalu301@gmail.com

Citation: Issa, N. M., & Abd-Rabu, A. S. (2025). The Role of Incentives Used by Teachers on the Achievement of Autistic Students in East Jerusalem Schools from Teachers' Perspective. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4*(8), 16 – 37. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N100625

2025 © AISRP • Arab Institute for Sciences & Research Publishing (AISRP), United States, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This study aimed to investigate the role of educational incentives used by teachers in enhancing the academic achievement and social behavior of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in East Jerusalem schools, from the perspective of teachers. The significance of this study stems from the urgent need to develop effective educational strategies that address the specific needs of this group and support their psychological and educational integration within diverse school environments. The study employed a descriptive analytical methodology. The sample consisted of 80 male and female teachers working in the field of special education in schools and kindergartens in East Jerusalem, selected randomly. The participants included teachers from both inclusive and segregated classrooms, and varied in terms of gender, years of experience, and academic qualifications, which enhanced the diversity of perspectives and the credibility of the findings. The results revealed that both material incentives (such as prizes and rewards) and moral incentives (such as verbal praise and symbolic reinforcement) significantly contribute to improving motivation for learning, increasing focus, and reducing negative behaviors among students with ASD. The findings also indicated that the effectiveness of incentives increases when they are tailored to the individual characteristics of each student and applied consistently within a supportive educational environment. The study recommends training teachers on how to systematically design and implement incentive-based strategies that align with the unique nature of autism. It also emphasizes the importance of strengthening cooperation between schools and families to ensure the continuity of motivational support both in the classroom and at home, which positively impacts students' learning and social adaptation.

Keywords: educational incentives, social behavior, moral incentives, material incentives, school inclusion.

دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين في تحسين التحصيل والسلوك الاجتماعي لطلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين

أ. نانسي محمد عبد السلام عيسى*، أ. أمل سامي أحمد عبد ربه

جامعة النجاح الوطنية | فلسطين

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الحوافز التعليمية التي يستخدمها المعلمون في تعزيز التحصيل التعليمي والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس شرقي القدس، وذلك من وجهة نظر المعلمين، تم قياس السلوك الاجتماعي لديهم من خلال استبانة وأيضا ملاحظات للتعامل والتصرف والسلوكيات في الواقع. تكتسب الدراسة أهميتها من الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تواكب احتياجات هذه الفئة، وتسهم في دعم دمجها النفسي والتربوي ضمن بيئات مدرسية متنوعة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عيّنتها من (80) معلماً ومعلمة من العاملين في مجال التربية الخاصة ضمن مدارس ورياض أطفال في شرقي القدس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. شملت العينة معلمين يعملون في صفوف الدمج والتعليم المنفصل، وتنوعوا من حيث الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، مما عزز من تنوع وجهات النظر وموثوقية النتائج. وأظهرت النتائج أن الحوافز، سواء المادية (كالجوائز والمكافآت) أو المعنوية (كالتشجيع اللفظي والتعزيز الرمزي)، تُسهم بشكل ملحوظ في رفع الدافعية للتعلم، وزيادة التركيز، وتقليل السلوكيات السلبية لدى الطلبة ذوي التوحد. كما أشارت النتائج إلى أن فعالية الحوافز تزداد عندما تُصمّم بما يتوافق مع الخصائص الفردية لكل طالب، وتُستخدم بشكل منتظم ضمن بيئة تعليمية داعمة. بناء على النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الحوافز بطريقة ممنهجة تتلاءم مع طبيعة اضطراب طيف التوحد، مع تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لضمان استمرارية الدعم التحفيزي داخل وخارج الصف، مما ينعكس إيجابًا على تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الحوافز التعليمية، السلوك الاجتماعي، التحفيز المعنوي، التحفيز المادي، الدمج المدرسي.

1- المقدمة.

تُعدّ الحوافز من الركائز الأساسية في البيئة التعليمية، لما لها من أثر فعّال في تعزيز دافعية الطلاب نحو التعلم، وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم الإيجابية داخل الصفوف الدراسية. وتشمل الحوافز أنواعًا متعددة، منها المادية كالمكافآت والهدايا، والمعنوية كالتشجيع والمديح، ويتم توظيفها بطرائق مختلفة حسب احتياجات المتعلمين، مما يسهم في تحسين أدائهم التعليمي وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية (Haidar et al., 2021, p. 34). وتكتسب الحوافز أهمية متزايدة عند التعامل مع فئات من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا سيما الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، حيث تصبح أداة تعليمية محورية ضمن خطة تربوية تراعي الفروق الفردية وتدعم عملية التكيّف والتعلم.

يُعدّ اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتّسم بصعوبات في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى سلوكيات متكررة واهتمامات محدودة. وتتفاوت الأعراض من طفل لآخر، مما يتطلّب تدخلات تربوية مرنة تتلاءم مع التحديات النمائية لكل حالة. (American Psychiatric Association, 2017, p. 50)إن فهم طبيعة هذا الاضطراب يُمكّن البيئة التعليمية من بناء برامج تربوية متخصصة تستند إلى أسس علمية، وتُلبّي احتياجات الطلبة بطريقة فعّالة.

يلعب المعلمون دورًا محوريًا في تحسين التحصيل التعليمي لطلبة طيف التوحد من خلال تكييف المناهج، وتبنّي استراتيجيات تعليمية مرنة، وتوظيف أدوات دعم مثل الحوافز التعليمية، التي تساهم في رفع مستوى المشاركة الصفية، وتعزيز الثقة بالنفس، ودعم التقدّم الأكاديمي(Alharbi, 2022, p. 112) .وتُجسّد المدرسة، في هذا السياق، بيئة تعليمية دامجة تسعى إلى إشراك هؤلاء الطلبة في إطار تربوي داعم ومتكامل، وهو ما يستدعي تأهيل الكوادر التعليمية وتطوير البرامج التربوية بما ينسجم مع مبادئ الدمج والعدالة التعليمية.

وتُعدّ الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي عنصرًا حاسمًا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حيث تُساهم هذه العلاقة التشاركية في دعم الطلبة وتعزيز اندماجهم(Smith et al., 2020, p. 76) .

وانطلاقًا مما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف "دور الحوافز المستخدمة من قِبل المعلمين في تحصيل الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين"، وذلك بهدف تحليل العلاقة بين استخدام استراتيجيات الحوافز ومستويات التحصيل التعليمي والاجتماعي لدى هذه الفئة، بالاعتماد على آراء وتجارب المعلمين العاملين ميدانيًا، بما يسهم في تطوير الممارسات التربوية وتحسين جودة التعليم المقدّم لهؤلاء الطلبة.

1-2-مشكلة الدراسة:

تُعد فئة الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد من أكثر الفئات التي تتطلب تدخلات تربوية متخصصة، نظرًا لما يواجهونه من صعوبات بارزة في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى السلوكيات النمطية التي تعيق اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية. (American Psychiatric Association, 2017, p. 52)وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هؤلاء الطلاب غالبًا ما يعانون من تدنٍ في التحصيل التعليمي، وعزوف عن التفاعل مع المعلمين والزملاء، الأمر الذي يستدعي من الكوادر التربوية اعتماد أساليب تعليمية قائمة على التكييف والتحفيز.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الحوافز تلعب دورًا محوريًا في تحسين الأداء التعليمي والسلوكي للطلبة ذوي اضطراب التوحد، حيث تساهم في رفع الدافعية الداخلية، وتعزيز الانخراط في الأنشطة الصفية، وتخفيف مظاهر السلوك العدواني أو الانسحابي (Watty et al., 2024; Alharbi, 2022; بدران وعبد الله، 2020). كما أن تخصيص الحوافز وفقًا للخصائص الفردية والتفضيلات الخاصة بالطالب يرتبط بشكل إيجابي بتحسين التفاعل والاستجابة للأنشطة التعليمية(Haidar et al., 2021) .

ورغم هذه النتائج المشجعة، إلا أن فعالية الحوافز قد تتأثر بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي تُطبّق فيه. فمدارس شرقي القدس، بوصفها بيئة تعليمية ذات خصوصية سياسية واجتماعية مركّبة، تواجه تحديات تنظيمية وبنيوية قد تُلقي بظلالها على جودة الخدمات التربوية المقدّمة، ومن ضمنها استراتيجيات التحفيز. ومن هنا تبرز الإشكالية في مدى قدرة المعلمين على توظيف الحوافز بشكل فعّال داخل هذه البيئة المعقدة، وعلى وجه الخصوص: ما مدى تأثير أنواع الحوافز المختلفة (المادية، المعنوية، والاجتماعية) على التحصيل التعليمي والسلوك الاجتماعي للطلبة ذوي اضطراب التوحد في هذه المدارس؟

بناءً على ما سبق، تكمن مشكلة الدراسة الحالية في غياب التقييم والمعرفة اللازمة بالعلاقة بين استخدام أنواع الحوافز المختلفة ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي للطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدارس شرقي القدس، من وجهة نظر المعلمين وتحديد النوع الأكثر تأثيرًا منها، إلى جانب استكشاف مدى تأثر ذلك بالعوامل الديموغرافية والاجتماعية للطلبة والمعلمين على حدّ سواء.

1-3-أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:" ما دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما دور الحوافز المادية في تحسين التحصيل التعليمي لدى طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس؟
2- ما دور الحوافز المعنوية في تحسين التحصيل التعليمي لدى طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس؟
3- ما دور الحوافز الاجتماعية (مثل الثناء الجماعي والتفاعل مع الأقران) في تحسين التحصيل التعليمي لدى طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس؟
4- ما الدور الكلي لاستخدام الحوافز (بأنواعها المختلفة) في تعزيز التحصيل التعليمي لدى طلبة التوحد؟
5- ما دور الحوافز المختلفة (المادية، المعنوية، والاجتماعية) في تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس؟

1-4-فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير الجنس (معلم/ معلمة).
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير، دكتوراه).
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 – إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

1-5-أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. دراسة تأثير أنواع الحوافز المختلفة (المادية، المعنوية، الاجتماعية) على تحصيل الطلاب المصابين بالتوحد في مدارس شرق القدس.
2. تحليل دور الحوافز في تحسين سلوك الطلاب الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية.
3. تحديد العلاقة بين استخدام الحوافز وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بين الطلاب المصابين بالتوحد وزملائهم.
4. مقارنة فعالية الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية في التأثير على الأداء التعليمي والسلوك الاجتماعي.
5. استكشاف أفضل أنواع الحوافز التي يمكن استخدامها في مدارس شرقي القدس لتحفيز طلاب التوحد.

1-6-أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة على عدة مستويات، سواء من الناحية التعليمية أو العملية:

- **من الناحية التعليمية** توفر هذه الدراسة إطارًا جديدًا لفهم كيفية تأثير الحوافز على تحصيل طلاب التوحد، وتساهم في سد الفجوة في الأدبيات المتاحة حول هذا الموضوع في سياق مدارس الشرق الأوسط، خاصة في منطقة شرقي القدس.
- **من الناحية العملية**: تساعد النتائج المستخلصة من هذه الدراسة المعلمين والمختصين في التربية الخاصة على تطبيق استراتيجيات تحفيزية فعالة، ما يساهم في تحسين أداء طلاب التوحد في المجال التعليمي وفي تحسين تفاعلهم الاجتماعي. كما تساهم في تطوير أدوات تعليمية يمكن الاستفادة منها في المدارس التي تقدم خدمات لطلاب التوحد.
- **من الناحية الاجتماعية**: تسهم الدراسة في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين طلاب التوحد وزملائهم، مما يعزز من الانتماء الاجتماعي والشعور بالقبول، ويعمل على تقليل السلوكيات السلبية والانطوائية.

1-7-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين في تحسين التحصيل التعليمي والسلوك الاجتماعي لطلاب التوحد وتشمل الحوافز (المادية، المعنوية، والاجتماعية) وتأثيرها على الطلاب المصابين بالتوحد.

- **الحدود البشرية:** معلمي طلاب التوحد في المدارس الابتدائية ويشمل المشاركون في الدراسة المعلمين الذين لديهم خبرة في تدريس طلاب التوحد والذين يستخدمون الحوافز كجزء من استراتيجياتهم التعليمية.
- **الحدود المكانية:** مدارس شرق القدس وروضاتها، بما في ذلك المدارس الحكومية والخاصة التي تستقبل طلاب التوحد.
- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2025.

1-8-مصطلحات الدراسية:

- **الحو افز:** التعريف اللغوي: الحوافز جمع "حافز"، وتعني الدافع أو المحرك (ابن منظور، لسان العرب، 2017).
  - التعريف الاصطلاحي: الحوافز هي العوامل المؤثرة في دفع الأفراد لأداء المهام، وقد تكون مادية أو معنوية(الخطيب، 2018؛ Smith & Jones, 2020).
  - التعريف الإجرائي: الحوافز في هذه الدراسة تشير إلى الأدوات والطرق التي يستخدمها المعلمون لتحفيز طلاب التوحد على تحسين تحصيلهم التعليمي وسلوكهم الاجتماعي، وتشمل الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية المستخدمة في المدارس.
- **التحصيل التعليمي:** التعريف اللغوي: التحصيل يأتي من الجذر "حصل"، أي الوصول أو الإدراك(ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، 2017).
  - التعريف الاصطلاحي: التحصيل التعليمي هو مقياس الأداء التعليمي للطالب، ويشمل درجاته .(العيسى، 2019؛ Williams & Green, 2021).
  - التعريف الإجرائي: التحصيل التعليمي في هذه الدراسة يقيس الأداء التعليمي لطلاب التوحد كما يتم تحديده من خلال درجات الاختبارات والمهام المدرسية التي يقوم بها الطالب تحت تأثير الحوافز.
- **السلوك الاجتماعي:** التعريف اللغوي: السلوك هو التصرف، و"الاجتماعي" يتعلق بالعلاقة مع الآخرين (الراغب الأصفهاني، مفردات القرآن، 2018).
  - التعريف الاصطلاحي: السلوك الاجتماعي هو التفاعل بين الأفراد في المجتمع(النمر، 2018؛ Brown & Richards, 2019).
  - التعريف الإجرائي: السلوك الاجتماعي في هذه الدراسة يشير إلى مستوى التفاعل الاجتماعي لطلاب التوحد مع معلميهم وزملائهم في الصف، كما يتم قياسه من خلال الاستبانات والملاحظات الصفية.
- **التوحد:** التعريف اللغوي: التوحد من "وحد"، أي الانفراد بالنفس(ابن منظور، لسان العرب، 2017).
  - التعريف الاصطلاحي: التوحد هو اضطراب نمائي يؤثر على التواصل والسلوك(الباز، 2020؛ Brown & Richards, 2019).
  - التعريف الإجرائي: التوحد في هذه الدراسة يشير إلى الطلاب الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد وفقًا للمعايير الطبية والتعليمية، ويعتمد قياس تأثير الحوافز على تحصيلهم وسلوكهم الاجتماعي بناءً على استجاباتهم للمحفزات المقدمة من معلمهم.
- **معلمي طلاب التوحد:** التعريف اللغوي: المعلم هو من ينقل المعرفة، وطلاب التوحد يشير إلى المصابين باضطراب التوحد (ابن منظور، لسان العرب، 2017).
  - التعريف الاصطلاحي: معلمي طلاب التوحد هم الذين يقدمون الدعم التعليمي والتربوي(عبد الحميد، 2019؛ Smith & Jones, 2020).
  - التعريف الإجرائي: معلمو طلاب التوحد في هذه الدراسة هم المعلمون في مدارس شرقي القدس الذين يقدمون الدعم التعليمي والتربوي لطلاب التوحد، ويتم تقييم تأثير أساليب تحفيزهم على تحصيل الطلاب وسلوكهم الاجتماعي.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-الحو افزومفهومها:

تُعد الحوافز من الركائز الأساسية في البيئة التربوية، إذ تهدف إلى تعزيز الدافعية الذاتية لدى المتعلمين، وتحفيزهم على التفاعل والمشاركة الفاعلة داخل الصف، كما تسهم في دعم الأداء التعليمي والاجتماعي. وقد عُرفت بأنها "مجموعة الوسائل أو الإجراءات التي تُتخذ ضمن البيئة التعليمية بهدف جذب انتباه الطالب وتحفيزه نحو تبني سلوكيات تعليمية إيجابية" (عايش، 2019، ص. 75). وتشمل هذه الوسائل المكافآت بأنواعها المختلفة، التي تُمنح للطلبة عند تحقيق تقدم ملموس أو الالتزام بسلوك مرغوب فيه. وفي السياق ذاته، يؤكد القحطاني (2020) أن الحوافز تُعد من أهم أدوات ضبط الصف وإدارة السلوك، حيث تُسهم في رفع مستوى المشاركة الصفية، وتُوجَّه لتحقيق أهداف تعليمية محددة، لا سيما لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين قد يواجهون صعوبات في الاستجابة لأساليب التعليم التقليدية. وبالتالي،

فإن الحوافز ليست مجرد أدوات تكميلية، بل تُعد استراتيجيات تعليمية فاعلة تتطلب تخطيطًا دقيقًا وتكييفًا مع الخصائص الفردية لكل طالب(Alqahtani, 2020) .

كما تشير دراسة السوبي وستينباك (2018) إلى أن استخدام الحوافز يسهم في تحسين العلاقة بين المعلم والطالب، ويُعزز مناخًا من الثقة المتبادلة، ما يقلل من السلوكيات السلبية داخل الصف الدراسي(Alsubaie & Stainback, 2018) .

وبناءً على ما سبق، ترى الباحثتان أن الحوافز تؤدي دورًا محوريًا في تحفيز المتعلمين وتعزيز تفاعلهم داخل البيئة الصفية، فضلاً عن مساهمتها في بناء علاقات إيجابية بين المعلم والطالب. ومن ثمّ، فهي لا تُعد فقط أدوات لضبط السلوك، وإنما تدخل في إطار استراتيجيات تعليمية مدروسة تركز على تلبية احتياجات الطلبة، خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتسهم في تقليل السلوكيات السلبية وخلق مناخ تعليمي قائم على الثقة والاحترام المتبادل.

2-1-2-أهمية الحوافز في البيئة التعليمية

تبرز أهمية الحوافز في قدرتها على توجيه السلوك وتحفيز الطلبة نحو بذل مزيد من الجهد، بالإضافة إلى دورها في بناء بيئة تعليمية محفّزة تُعزز من التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية. وتشير الدراسات إلى أن تطبيق نظام تحفيزي فعّال يُعد من العوامل الجوهرية في رفع مستوى التحصيل التعليمي وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية (الجهني، 2021). وتتجلى الأهمية الخاصة للحوافز عند التعامل مع فئة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تُستخدم كوسائل لضبط السلوك، وتشجيع المشاركة الصفية، وتحفيز التفاعل الاجتماعي. ويؤكد لورد وآخرون (2018) أن استخدام المعززات الإيجابية مع هذه الفئة يسهم في تشكيل السلوك وتعزيز المهارات التعليمية والاجتماعية، لا سيما عند اختيار الحافز بناءً على اهتمامات الطالب الفردية(Lord et al., 2018) . كما يشير القحطاني (2020) إلى أن الحوافز تؤثر بشكل إيجابي على الثقة بالنفس لدى الطلبة، وتعزز من شعورهم بالنجاح والانتماء، مما يساعدهم على التكيّف مع بيئة التعلم.(Alqahtani, 2020)

وانطلاقًا من هذه المعطيات، تجد الباحثتان أن الحوافز تمثل أداة تربوية فاعلة في تنمية السلوك الإيجابي وتشكيل بيئة تعليمية تُعزز من التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية. وتكتسب هذه الأداة أهمية مضاعفة عند التعامل مع طلبة التوحد، حيث تُسهم في تطوير مهاراتهم وتعزيز اندماجهم الاجتماعي. كما أن اختيار الحوافز بعناية وفقًا لاهتمامات الطالب يعزز من فعاليتها، ويُسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس وتكيّف الطلبة مع البيئة التعليمية.

2-1-3-أنواع الحوافز

تتعدد أنواع الحوافز التربوية المستخدمة في البيئة الصفية بحسب الهدف التعليمي، وخصائص الطالب، ونوعية السلوك المراد تعزيزه. ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين:

1. **الحوافز المادية**: وهي حوافز ملموسة تشمل المكافآت، الهدايا، النقاط، أو الامتيازات الخاصة. وغالبًا ما تُستخدم هذه الحوافز مع طلبة التوحد في المراحل التعليمية المبكرة لما لها من تأثير فوري في تعزيز السلوك (عايش، 2019).
2. **الحوافز المعنوية**: وهي غير ملموسة وتشمل كلمات التشجيع، الابتسامة، الإطراء، الثناء العلني، أو منح الطالب دورًا قياديًا داخل الصف. وتُسهم هذه الحوافز في تعزيز العلاقة النفسية بين المعلم والطالب، وتوليد شعور بالرضا والانتماء (Alsubaie & Stainback, 2018).

ويشير عدد من الباحثين إلى أن الدمج بين النوعين يُعد أكثر فاعلية من الاعتماد على أحدهما فقط، خصوصًا عندما يتم تخصيص الحوافز لتتلاءم مع احتياجات الطالب وميوله. وقد بيّنت دراسة الجهني (2021) أن استخدام الحوافز المتنوعة يُقلل من المشكلات السلوكية، ويزيد من معدلات التركيز والانتباه لدى الطلبة المصابين بالتوحد (الجهني، 2021).

وتؤكد الباحثتان، في ضوء هذه المعطيات، على أهمية التنوع في الحوافز التربوية، إذ تُسهم الحوافز المادية في إحداث تعزيز فوري للسلوك، بينما تُساعد الحوافز المعنوية في بناء علاقات إيجابية بين المعلم والطالب. كما أن الدمج بين النوعين يعزز من فعالية العملية التعليمية، لا سيما عند تخصيص الحافز ليتماشى مع الخصائص الفردية للطالب، مما يقلل من السلوكيات غير المرغوب فيها ويُحسن الانتباه داخل الصف.

2-1-4-دور الحوافز في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

تُعد الحوافز من الأدوات الأساسية في تعليم الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد، إذ تُسهم في تشكيل سلوكيات جديدة وتثبيت المهارات المكتسبة. وقد بيّنت دراسة لـ Kim et al. (2020) أن تصميم أنظمة تحفيزية فردية يسهم في تقليل السلوكيات غير المرغوبة، ويزيد من القدرة على الانخراط في الأنشطة الصفية والتفاعل الاجتماعي. كما تؤكد الأدبيات الحديثة على أهمية دمج الحوافز ضمن برامج التدخل المبكر، إذ تُعد عاملًا مساعدًا في تحسين مهارات التواصل، وتطوير مهارات التكيف، وتقليل نوبات الغضب والانسحاب لدى هذه الفئة (Brown et al., 2021).

وترى الباحثتان أن نظام الحوافز يمثل استراتيجية تعليمية فعّالة، خاصة عند تخصيصه بما يتلاءم مع احتياجات الطالب واهتماماته. ويُسهم هذا النظام في تعزيز جودة التعليم والاندماج الاجتماعي لطلبة التوحد ضمن بيئة تعليمية داعمة ومرنة.

2-1-5-مفهوم اضطراب طيف التوحد

يُعرف اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder - ASD) بأنه اضطراب نمائي عصبي يظهر في الطفولة المبكرة، ويؤثر على التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل، ويتميز بأنماط سلوكية متكررة ومقيدة (APA, 2017) .وتُشير التقديرات الحديثة إلى أن معدل الإصابة ارتفع عالميًا ليصل إلى طفل واحد من كل 54 طفلًا(CDC, 2020) . ولا يُعد التوحد مرضًا يمكن علاجه، بل حالة نمائية تستمر مدى الحياة وتتفاوت في حدتها، ما يتطلب تدخلات تربوية مبكرة واستراتيجيات تعليمية فردية تراعي الخصائص السلوكية والمعرفية للطفل (McLeod & Jenkins, 2019).

وتوصي الباحثتان، في ضوء ما سبق، بضرورة تطوير برامج تعليمية شاملة تعتمد على الحوافز الملائمة وتُراعي الجوانب النمائية والسلوكية لطلبة التوحد، بما يُعزز فرصهم في التعلم والتكيف داخل بيئات تعليمية دامجة.

2-1-6-خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

يتّسم الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد بتفاوت ملحوظ في أنماط السلوك والقدرات المعرفية، إلا أن هناك سمات مشتركة تظهر بوضوح، منها القصور في المهارات الاجتماعية، الميل إلى الانسحاب من التفاعل الجماعي، إضافة إلى الحساسية الزائدة أو الاستجابة المنخفضة للمثيرات الحسية. وقد يُظهر بعض الأطفال اهتمامًا مفرطًا بمواضيع محددة أو سلوكيات نمطية متكررة. تشير الأدبيات الحديثة إلى أن السمات التعليمية لهؤلاء الطلبة غالبًا ما تشمل ضعف التركيز، تشتت الانتباه، وسرعة الانفعال، مما يستدعي توفير بيئة تعليمية مُهيّأة تتضمن روتينًا يوميًا ثابتًا، واستخدام الوسائل البصرية، ونظام حوافز يتناسب مع ميول الطالب. ويُعد تعزيز الدافعية للتعلّم من خلال التحفيز عنصراً أساسياً في دعم الاستجابة الأكاديمية لدى هؤلاء الطلبة(Alsubaie & Stainback, 2018) . وتُوضح البحوث أن هذه الخصائص تُلقي بظلالها على قدرة الطالب على التكيّف مع البيئة الصفية التقليدية، مما يستوجب وجود دعم تعليمي متخصص، وتعاون متكامل بين المدرسة والأسرة لضمان فعالية البرامج التربوية المقدمة. ومن خلال التطبيق العملي، يتبين أن استخدام الوسائل البصرية وتنظيم الروتين يعززان من فعالية الاستجابة التعليمية.

وعليه، تستنتج الباحثتان أن تنوّع خصائص الطلبة ذوي اضطراب التوحد يفرض على المعلمين مسؤولية كبرى في تكييف المحتوى الدراسي بما يتناسب مع هذه الاحتياجات، ويتطلب دعمًا ممنهجًا يدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لتحقيق نتائج تعليمية فعّالة.

2-1-7-دور المعلم في دعم التحصيل الدراسي لطلبة التوحد

يلعب المعلم دورًا محوريًا في بناء بيئة تعليمية داعمة تتماشى مع خصوصيات الطلبة ذوي التوحد، حيث يُعد بمثابة همزة الوصل بين البرامج التربوية واحتياجات الطالب الفردية. وقد أظهرت دراسات حديثة أن استخدام استراتيجيات تدريس فردية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتوظيف الحوافز بفعالية، كلها عوامل تساهم في تحسين التحصيل التعليمي لدى الطلبة(Alqahtani, 2020) . كما أشارت نتائج دراسة حديثة إلى أن تدريب المعلمين على استراتيجيات التعامل مع الطلبة من ذوي التوحد يُسهم في رفع كفاءتهم داخل الصف، وتحقيق تفاعل إيجابي ينعكس على تحصيل الطالب التعليمي وسلوكه الاجتماعي. ومن جانب آخر، بيّنت نتائج البحوث أن المعلمين الذين يمتلكون معرفة معمقة بخصائص الطلبة يظهرون قدرة أكبر على تعديل الأنشطة والمهام التعليمية بما يتلاءم مع قدرات الطلاب.

يتبيّن من تحليل هذه الدراسات للباحثتان أن دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل يشمل أيضًا احتضان الطالب نفسيًا واجتماعيًا، من خلال تعزيز ثقته بنفسه وتوفير بيئة صفية مشجعة. كما أن التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب يُعد من العوامل الأساسية في إنجاح البرامج التربوية العلاجية، ويساهم في تنمية الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلبة ذوي التوحد.

2-1-8-دور المدرسة في دعم الطلبة ذوي التوحد

تُعد المدرسة الفضاء الأول الذي يخوض فيه الطفل تجربة الانخراط الاجتماعي ضمن إطار تربوي منظم، ولهذا فإنّ مسؤوليتها تجاه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالغة الأهمية. فنجاح المدرسة في دمج هؤلاء الطلبة يعتمد على توافر بيئة تعليمية مرنة تستند إلى الفروق الفردية، وتُعزّز من قدرة الطالب على التكيّف والتفاعل. تشير الأدبيات الحديثة إلى أن نجاح برامج الدمج مرهون بتوفير كوادر تعليمية مدرّبة، وغرف مصادر مزوّدة بأدوات تعليمية حديثة، واستخدام الوسائل التكنولوجية المساعدة. (Lord et al., 2018)كما أن التنسيق المستمر بين المدرسة والأسرة يُعد من العوامل المؤثرة في تحسين استجابات الطلبة وتسهيل دمجهم في المجتمع المدرسي.

من خلال ما سبق، يتضح للباحثتان أن المدرسة تمثل بيئة تعليمية واجتماعية تُسهم في تعزيز مهارات التواصل والانضباط لدى الطلبة ذوي التوحد، الأمر الذي يتطلب تبني سياسات تعليمية تراعي هذه الاحتياجات وتُشرك الأطراف المعنية كافة في عملية التعليم. إن توفير بيئة دامجة قائمة على الفهم العميق لطبيعة الاضطراب يمثل ركيزة أساسية في تحسين فرص التعلّم والتفاعل الاجتماعي للطلبة داخل النظام التعليمي الرسمي.

2-2-الدراسات السابقة

- هدفت **دراسة و اتي وآخرون(2024):** إلى تطوير أداة لقياس تفضيلات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل تحديد المعززات الإيجابية الأنسب لكل طالب. استخدمت الدراسة منهجًا كميًا تجريبيًا، وشملت عينة من 60 طالبا في المرحلة الابتدائية. تم تطبيق أداة جديدة لتحديد تفضيلات الأطفال، ولاحظ الباحثون أن استخدام المعززات التي تتوافق مع تفضيلات الطالب أدى إلى تحسينات ملحوظة في الاستجابة التعليمية والسلوكية.
- سعت **دراسة الزهر اني (2023):** إلى التعرف على أثر استخدام الحوافز المادية والمعنوية في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي اضطراب طيف التوحد. اعتمدت على المنهج التجريبي، وتكوّنت العينة من 40 طالبًا في مدينة الرياض. استخدمت استبيانات لقياس التحصيل والتحفيز. أظهرت النتائج أن الحوافز المادية (مثل المكافآت والجوائز) كانت فعالة في تحسين التحصيل التعليمي، بينما ساهمت الحوافز المعنوية (مثل الثناء والاهتمام) في تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.
- استهدفت **دراسة فيفانتي وآخرون(2022):** مقارنة فاعلية التدخلات التعليمية في بيئات شاملة مقابل بيئات متخصصة. استخدم الباحثون المنهج المقارن، واعتمدوا على عينة من 80 طالبا من ذوي اضطراب طيف التوحد بمستويات معرفية واجتماعية مختلفة. تم استخدام ملاحظات منظمة ومقاييس سلوكية لمتابعة الأداء. أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي القدرات الأعلى استفادوا أكثر في البيئات الشاملة، مما يشير إلى أهمية تكييف البيئة التعليمية حسب احتياجات الطالب.
- هدفت **دراسة الحربي وعبد الغني (2022):** إلى تحليل دور المعززات التربوية في برامج التعليم الدامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة المنهج الكيفي من خلال المقابلات شبه المنظمة مع 20 معلمًا ومعلمة في مدارس دامجَة. بيّنت النتائج أن استخدام الحوافز المناسبة يسهم بشكل كبير في تحسين الاستجابة الصفية، وأن الحوافز المعنوية ذات أثر إيجابي مستمر على السلوكيات التكيفية للطلبة.
- هدفت **دراسة جابين وآخرون(2021):** إلى دراسة أثر التعزيز الإيجابي في تحسين مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى طلاب التعليم الابتدائي من ذوي اضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبّقت على عينة من 45 طالبًا، حيث تم دمج التعزيز الإيجابي في أنشطة تعليمية تفاعلية. بينت النتائج تحسنًا واضحًا في تفاعل الطلاب ومهاراتهم الاجتماعية ضمن الأنشطة الجماعية.
- هدفت **دراسة السالمي (2021):** إلى تحليل أثر استخدام التعزيز الإيجابي في تنمية مهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من 30 طالبا تتراوح أعمارهم بين 6–10 سنوات. تم استخدام مقياس خاص بالاستقلالية اليومية وأداة ملاحظة منظمة. أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في قدرة الطلاب على أداء المهام الذاتية مثل ارتداء الملابس وتناول الطعام، خصوصًا عند استخدام أساليب التعزيز الفردية المستندة إلى تفضيلات الطفل.
- سعت **دراسة بدران وعبد الله (2020):** إلى الكشف عن دور الحوافز التعليمية في خفض السلوكيات العدوانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التربية الخاصة. اعتمدت على المنهج التجريبي، وبلغت العينة 36 طالبًا موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية. استُخدم مقياس السلوك العدواني واستمارات متابعة سلوكية يومية. أظهرت النتائج انخفاضًا واضحًا في مستويات السلوك العدواني لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا حوافز منتظمة عقب كل سلوك إيجابي.
- سعت **دراسة جين وآخرون:(2020)** إلى استكشاف أثر استخدام تقنيات الواقع المعزز كوسيلة تحفيزية على دافعية الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. تم اعتماد المنهج التجريبي على عينة مكونة من 50 طالبًا، حيث استُخدمت تطبيقات الواقع المعزز في الحصص التعليمية. أظهرت النتائج زيادة في معدلات المشاركة والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب.
- هدفت **دراسة عبيدات وآخرون (2020):** إلى دراسة أثر الحوافز الصفية في تعزيز التكيف السلوكي لدى طلبة التوحد في المدارس الخاصة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة من 25 طالبًا و15 معلمًا. أظهرت النتائج أن تطبيق نظام الحوافز المنتظم يؤدي إلى تحسن في السلوكيات الاجتماعية والالتزام بالتعليمات، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تقنيات التحفيز الفعّالة.
- تناولت **دراسة شيرما وآخرون(2019):** أثر نماذج التمويل على جودة التعليم المُقدَّم لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا، وطبّقت على عينة من 30 مدرسة. أظهرت النتائج أن التمويل القائم على النتائج يُعزز من فعالية البرامج التعليمية، ويوفر بيئة داعمة ومحفّزة للطلاب.
- هدفت **دراسة جين وآخرون(2019):** إلى قياس أثر السياسات التعليمية التي تقدم حوافز مالية للمؤسسات التعليمية على معدلات تشخيص اضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة المنهج الكمي التحليلي، وشملت بيانات من عدة مدارس ابتدائية. وجدت الدراسة أن تقديم مكافآت مالية أدى إلى زيادة ملحوظة في حالات التشخيص، ما يعكس أهمية الحوافز في الكشف المبكر وتقديم الدعم المناسب.

2-2-2-التعقيب على الدراسات السابقة

- كشفت الدراسات السابقة عن إجماع ملحوظ حول فعالية الحوافز التعليمية في تعزيز التحصيل الأكاديمي وتحسين السلوكيات الاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد أشارت العديد من هذه الدراسات، مثل دراسة واتي وآخرون (2024) والسالمي (2021)، إلى ضرورة تصميم الحوافز وفقًا لميول واحتياجات كل طفل، مؤكدين أن التخصيص الفردي في تصميم الحافز يسهم مباشرة في رفع دافعية الطالب وزيادة استجابته الإيجابية داخل البيئة الصفية.
- واتسمت هذه الدراسات بتنوعها المنهجي، إذ استخدم بعضها المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، فيما اعتمدت أخرى على المنهج الكيفي، مما يُضفي على النتائج قدرًا من المصداقية والتعمق في تفسير الظواهر. كما تنوعت أدوات القياس بين الاستبيانات، والملاحظات المنظمة، والمقاييس السلوكية، مما يعكس محاولات الباحثين لقياس تأثير الحوافز من زوايا متعددة، ويعزز بالتالي من صلابة النتائج ودقتها. وقد بيّنت معظم هذه النتائج تحسّنًا ملموسًا في التفاعل الاجتماعي، والسلوك التكيفي، والانخراط الفاعل في الأنشطة الصفية.
- أظهرت الدراسات كذلك أهمية البيئة التعليمية كعامل مؤثر في فعالية الحوافز. فمثلًا، تناولت دراسة فيفانتي وآخرون (2022) فعالية الدمج الشامل في دعم الطلبة ذوي القدرات المعرفية المرتفعة ضمن بيئة تعليمية مرنة، بينما بينت دراسة بدران وعبد الله (2020) أن المدارس المتخصصة – عند استخدام الحوافز المناسبة – تساهم في تقليل السلوكيات العدوانية وتعزيز التنظيم الذاتي لدى الأطفال. كما أشارت دراسات أخرى (جين وآخرون، 2019؛ شيرما وآخرون، 2019) إلى أن السياقات المؤسسية مثل السياسات التعليمية وأنظمة التمويل لها دور حاسم في تحديد نوعية الخدمات التربوية ومدى فاعلية الحوافز المطبقة.
- ورغم القيمة العلمية الغنية التي تقدمها هذه الدراسات، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر الخصوصية الجغرافية والاجتماعية لبيئات تعاني من تحديات مركّبة، مثل مدارس شرقي القدس، حيث تتداخل الأبعاد السياسية والثقافية والتربوية في آنٍ واحد. وهنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى إلى استكشاف دور الحوافز من وجهة نظر المعلمين ضمن هذا السياق المتفرد، الأمر الذي يُعد إضافة نوعية إلى الأدبيات السابقة.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من مجمل ما توصلت إليه الأدبيات السابقة في ثلاثة محاور رئيسة:
  - تعزيز الإطار المفاهيمي لتأثير الحوافز على الطلبة ذوي اضطراب التوحد؛
  - تبنّي أدوات منهجية مجرّبة أثبتت فعاليتها في قياس السلوك والتحصيل؛
  - الربط بين طبيعة الحافز (مادي/معنوي) ونتائج التعلم والسلوك.
- تتميز هذه الدراسة بمعالجتها الشاملة للحوافز المادية والمعنوية معًا، إضافة إلى اعتمادها على ميدان مدرسي يتسم بتركيبة معقدة، لم تُتناول بعمق في دراسات سابقة. ومن المتوقع أن تُسهم النتائج في تقديم توصيات تطبيقية قابلة للتنفيذ في بيئات تعليمية مماثلة تواجه تحديات ثقافية أو سياسية مشابهة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

تقوم منهجية هذه الدراسة على اتباع النهج الوصفي التحليلي لدراسة تأثير الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل وسلوك الطلبة المصابين بالتوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. وتأتي هذه المنهجية استجابةً لأهداف الدراسة الرامية إلى فهم طبيعة العلاقة بين الحوافز التعليمية والاجتماعية والتحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي لطلبة التوحد.

3-2-مجتمع الدراسة:

تكوّن **مجتمع الدراسة** من جميع المعلمين والمعلمات العاملين مع طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس ورياض الأطفال الواقعة في شرقي مدينة القدس، والذين يعملون في برامج دمج أو تعليم خاص في مؤسسات تعليمية رسمية أو خاصة. ويشمل هذا المجتمع التربويين الذين لديهم خبرة مباشرة في التعامل مع هذه الفئة، ويُفترض أن لديهم معرفة بأنواع الحوافز المستخدمة ومدى تأثيرها على التحصيل التعليمي والسلوك الاجتماعي للطلبة.

3-3-عينة الدراسة:

تم اختيار العينة باستخدام **الطريقة العشوائية البسيطة**، حيث تم توزيع أداة الدراسة (الاستبيان) على عينة مكوّنة من (150) معلمًا ومعلمة، وتم استرجاع (80) استبيانًا مكتملًا وصالحًا للتحليل الإحصائي، أي بنسبة استجابة بلغت حوالي 53.%

وقد تم اختيار المشاركين في العينة بناءً على **خبرتهم العملية المباشرة** في تدريس الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، ومعرفتهم بأنواع الحوافز التربوية المطبقة في البيئة المدرسية وتأثيرها على الطلبة.

وتُظهر البيانات الديموغرافية أن غالبية أفراد العينة من الإناث (72 مشاركًا) بنسبة (90%)، في حين أن عدد الذكور بلغ (8) فقط بنسبة (10%). كما أن (48) من المشاركين (60%) يحملون مؤهل البكالوريوس فما دون، بينما يمتلك (30) من المشاركين خبرة تزيد عن 10 سنوات في مجال تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد، بنسبة.(37.5%)

ويعرض **الجدول (1)** خصائص أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية المعتمدة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، طبيعة المدرسة).

الجدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة%	المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	8	10.0	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	23	28.7
	أنثى	72	90.0		من 5 إلى 10 سنوات	27	33.8
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	48	60.0		أكثر من 10 سنوات	30	37.5
	ماجستير	30	37.5				
	دكتوراه	2	2.5				

3-4-أداة الدراسة:

تم تقنين وتطوير استبيان بناء على المراجعات الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة الدروبي (2021) ودراسة الجهيني (2021). تألفت الأداة من جزأين الأول: البيانات الأولية حول المشاركين في الدراسة (معلومات ديموغرافية) مثل الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. الجزء الثاني مقسم إلى ثلاثة مجالات: المجال الأول وهو دور الحوافز المستخدمة في تحسين التحصيل الدراسي، المجال الثاني وهو دور الحوافز (المادية والمعنوية) على التحصيل الدراسي والمجال الثالث وهو دور الحوافز (المادية والمعنوية) على تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي.واستفادت الباحثة أيضا من المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات، واختيرت بعض العبارات واعيد صياغتها،وصيغت بعض العبارات في ضوء الادب النظري المتشكل لديها، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (29) عبارة موزعة على مقياس ليكرت الخماسي (من 1 إلى 5)، حيث يعبر كل مشارك\ة عن درجة موافقته على كل عبارة. بحيث أن: 1- أوافق بشدة، 2- أوافق، 3-محايد، 4-أعارض، 5- أعارض بشدة. وتوزعت مجالات الدراسة كالآتي: المجال الأول: وهو دور الحوافز المستخدمة في تحسين التحصيل الدراسي، ويتكون من (9) عبارات.المجال الثاني:دور الحوافز (المادية والمعنوية) على تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي، ويتكون من (10) عبارات. المجال الثالث: دور الحوافز (المادية والمعنوية) على تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي، ويتكون من (10) عبارات.

3-4-1-صدق أداة الدراسة:

تم استخدام نوعين من الصدق:

أ. **الصدق الظاهري**: للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين للأداء الوظيفي عرض بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص وبلغ عددهم (5) محكمين، إذا اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول العبارة وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة واستناداً إلى ملاحظاتهم فقد عدلت صياغة بعض العبارات.

ب. **صدق البناء**: للتحقق من صدق البناء، قامت الباحثتان بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكوّنة من مجموعة من المعلمين والمعلمات في مدارس شرقي القدس، من خارج العينة الأساسية للدراسة، وذلك بهدف فحص مدى اتساق العبارات مع المجالات النظرية التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى اتساق المجالات الفرعية مع الدرجة الكلية للأداة.

وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب ما يلي:

1. معاملات ارتباط كل عبارة بالمجال الذي تنتمي إليه (وليس فقط مع الدرجة الكلية)، وذلك للتحقق من مدى تمثيل كل عبارة للبُعد الذي تنتمي إليه داخل الأداة.
2. معاملات ارتباط كل مجال فرعي (المجالات الثلاثة: الحوافز المادية، المعنوية، والاجتماعية) مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك للتحقق من البناء العام للمقياس واتساقه الداخلي.

وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات ومجالاتها دالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، وتراوحت بين (0.45) و(0.82)، مما يدل على قوة العلاقة بين العبارات والمجالات التي تنتمي إليها.

كما أظهرت معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية دلالة إحصائية قوية، حيث تراوحت ما بين (0.67) و(0.88)، مما يشير إلى صدق بناء مرتفع ومقبول إحصائيًا لأداة الدراسة.

ويُبيّن الجدول (2) معاملات ارتباط العبارات بالمجالات الفرعية، فيما يُوضّح الجدول (3) معاملات ارتباط المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للأداة.

الجدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط عبارات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة.

العبارات	معامل الارتباط (R)	الدلالة	العبارات	معامل الارتباط (R)	الدلالة
1	0.344	0.002	16	0.739	0.000
2	0.500	0.000	17	0.754	0.000
3	0.311	0.005	18	0.650	0.000
4	0.480	0.000	19	0.648	0.000
5	0.493	0.000	20	0.732	0.000
6	0.444	0.000	21	0.624	0.000
7	0.442	0.000	22	0.701	0.000
8	0.360	0.001	23	0.757	0.000
9	0.346	0.002	24	0.665	0.000
10	0.438	0.000	25	0.740	0.000
11	0.554	0.000	26	0.701	0.000
12	0.564	0.000	27	0.717	0.000
13	0.559	0.000	28	0.760	0.000
14	0.360	0.001	29	0.686	0.000
15	0.472	0.000			

يتضح من الجدول (2): أن جميع قيم ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وأنها تشترك معا في قياس دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين.

3-4-2-ثبات أداة الدراسة

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وكما هو واضح في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج معامل كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة.

المجالات	عدد العبارات	قيمة ألفا
الحوافز المادية	5	0.75
الحوافز المعنوية	5	0.84
الحوافز الاجتماعية	5	0.70
التحصيل التعليمي لطلبة التوحد	8	0.91
السلوك الاجتماعي الإيجابي	6	0.94
الدرجة الكلية	29	0.92

يتضح من الجدول (3): أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة تتراوح بين(0.75- 0.94), وبلغت نسبة الثبات الكلي (0.92) واعتبرت هذه القيم عالية. حيث أنه كلما اقتربت القيم من (100%) دل هذا على درجات ثبات أعلى للأداة الدراسة أي أنه هناك دور للحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين.

3-5-الوزن المعياري المحك للإجابات:

سلم المتوسط الحسابي

منخفضة	1.00-2.33
متوسطة	2.34-3.67
كبيرة	3.68-5.00

3-6-المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثتان بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وقد أدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة كبيرة جدا 5 درجات، كبيرة 4 درجات، متوسطة 3 درجات، قليلة درجتين، وأعطيت قليلة جدا درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة، زادت درجة دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين والعكس صحيح. وقد تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى α=0.05، عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار ت (t-test)، اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ومعامل الثبات (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

4- عرض النتائج ومناقشتها.

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين على الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يبينها الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين على تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. N=80

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الحوافز المادية	3.68	0.68	كبيرة
الحوافز المعنوية	4.32	0.63	كبيرة
الحوافز الاجتماعية	3.77	0.64	كبيرة
التحصيل التعليمي لطلبة التوحد	3.27	0.72	متوسطة
السلوك الاجتماعي الإيجابي	3.32	0.81	متوسطة
الدرجة الكلية	3.62	0.51	متوسطة

أوضحت نتائج الجدول (4) أن دور الحوافز المستخدمة من قبل المعلمين – بشكل مجتمع – في تعزيز تحصيل طلبة التوحد في مدارس شرقي القدس، من وجهة نظر المعلمين، جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (M = 3.62) والانحراف المعياري (SD = 0.51) ورغم أن النتائج الخاصة بكل نوع من أنواع الحوافز على حدة (المادية، المعنوية، الاجتماعية) أشارت إلى أنها تحقّق تأثيرًا مرتفعًا نسبيًا في تحصيل الطلبة، فإن المتوسط العام للحوافز مجتمعة جاء متوسطًا. ويُحتمل أن يُعزى هذا التباين إلى اختلاف أعداد العبارات بين المجالات أو التفاوت في تقييم بعض العبارات داخل المجالات، مما خفّض من المتوسط الكلي.وتُبرز هذه النتيجة أهمية مراجعة شمولية استراتيجية الحوافز المطبقة، والنظر في توازن استخدامها، ومدى ارتباطها بالفروق الفردية لدى الطلبة. كما أن هذه النتيجة تؤكد أن فعالية الحوافز – وإن وُجدت – ما زالت بحاجة إلى تطوير منهجي وتدريب مستمر للمعلمين، لضمان تكاملها وتفعيلها في سياق تعليمي فعّال ومتكامل. وقد بينت دراسة الديب (2021) أن فعالية الحوافز في تحسين أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصًا المصابين بالتوحد، تعتمد بدرجة كبيرة على مدى ملاءمة نوع الحافز لخصائص الطالب، وعلى درجة التكرار والتعزيز الزمني له. وعند النظر إلى أنواع الحوافز، أظهرت النتائج أن الحوافز المعنوية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع(M = 4.32, SD = 0.63) ، وهو ما يعكس أهمية الدعم النفسي والتشجيع اللفظي والإشادة بأداء الطلبة كمحفزات فعالة في تحسين تجاوب الطلبة المصابين بالتوحد داخل البيئة الصفية. تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من Alqahtani & Alenazi (2020) إلى أن الحوافز المعنوية مثل كلمات التشجيع، الابتسامة، أو إشارات التقدير، تعد أدوات فعالة في

تحسين تفاعل الطفل التوحدي وتعزيز سلوكياته الإيجابية. كما دعمت دراسة العمري (2022) هذه النتيجة عندما أكدت على دور المعززات اللفظية في تحسين دافعية الإنجاز لدى أطفال التوحد، خاصة في المواقف التعليمية التي تتطلب تكرارًا وتدرجًا في الاستجابة. في المرتبة الثانية، جاءت الحوافز الاجتماعية بمتوسط(M = 3.77, SD = 0.64) ، مما يشير إلى أن المعلمين يقدّرون أثر دمج الطفل التوحدي في الأنشطة الاجتماعية التربوية (مثل اللعب الجماعي أو المشاركة الصفية) كأداة تعزيزية إيجابية. وقد ربطت دراسة بركات (2019) بين المشاركة الاجتماعية وحصول الطفل التوحدي على شعور بالانتماء، مما يسهم تدريجيًا في تقليل حدة العزلة وتحفيز التفاعل مع الأقران. إلا أن هذه النتائج أيضًا تبرز الحاجة إلى بيئة صفية مُهيأة، ومشاركة فاعلة من قبل المعلمين لتنفيذ الحوافز الاجتماعية بالشكل الأمثل، كما بينت دراسة Baranek et al. (2021) التي شددت على ضرورة تدريب المعلمين على تصميم بيئات تفاعلية ملائمة لحاجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أما الحوافز المادية، فقد حققت متوسطًا بلغ(M = 3.68, SD = 0.68) ، ما يشير إلى تقدير متوسّط إلى كبير لأثر هذه الحوافز، مثل الهدايا أو النقود الرمزية أو الأشياء المفضلة لدى الطالب، في تحسين استجابات الطلبة داخل الصف. تتفق هذه النتيجة مع ما أورده Skinner (1953) في نظريته حول التعلم الشرطي، والتي أكدت على فاعلية المعززات المادية في تعديل السلوك لدى الطلاب، بما في ذلك الأطفال التوحديين. غير أن الاعتماد الحصري على هذه الحوافز قد يؤدي إلى فقدان أثرها على المدى الطويل، إذا لم تُستخدم بشكل متوازن مع الحوافز المعنوية والاجتماعية، كما أكدت دراسة سعادة (2020) التي أوصت بدمج الحوافز المادية ضمن برامج شاملة قائمة على تحليل السلوك التطبيقي (ABA). فيما يتعلق بالنتائج المرتبطة بالتحصيل التعليمي لطلبة التوحد، فقد أظهر المعلمون تقييماً متوسطاً لتأثير الحوافز على هذا الجانب (M = 3.27, SD = 0.72)يشير هذا إلى أن الحوافز، رغم فاعليتها، لم تحقق تحسنًا كبيرًا في الأداء التحصيلي التعليمي للطلبة التوحديين. وقد يُعزى ذلك إلى أن التحديات المعرفية التي يواجهها هؤلاء الطلبة تتطلب تدخلات تعليمية أكثر تخصصًا، وليس فقط معززات خارجية. وقد بينت دراسة Lord et al. (2022) أن التدخل السلوكي القائم على التحفيز لا يكون فعالًا تعليميا ما لم يكن مترافقًا مع تعديل استراتيجيات التدريس بما يتوافق مع مستوى الأداء المعرفي واللغوي للطالب. أما السلوك الاجتماعي الإيجابي، فقد حصل على متوسط(M = 3.32, SD = 0.81) ، وهو أيضاً متوسط يدل على فاعلية محدودة للحوافز في تعزيز التفاعل الاجتماعي والسلوكيات المرغوبة، مثل الاستجابة للآخرين، الانتظار في الدور، أو التعاون مع الزملاء. ويُلاحظ أن هذا الجانب السلوكي أكثر تعقيدًا لدى الطلاب المصابين بالتوحد، ويتطلب تدخلات علاجية متعددة الأبعاد، كما أكدت دراسة Koegel et al (2021) التي أوصت باستخدام الحوافز داخل برامج تأهيلية شاملة تستهدف المهارات الاجتماعية الأساسية كجزء من الخطة التربوية الفردية لكل طالب.

يتبين في هذه الدراسة من تحليل نتائج الجدول أن الحوافز، وخاصة المعنوية والاجتماعية، تحظى بتقدير مرتفع نسبيًا من قبل معلمي شرقي القدس في تأثيرها على طلبة التوحد، إلا أن مستوى تأثيرها العام لا يزال متوسطًا على الجوانب التعليمية والسلوكية. وهذا يستدعي تطوير برامج تدريبية تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين في استخدام الحوافز بشكل استراتيجي وفعال، وربطها بخطط علاجية تربوية متخصصة. كما أن تصميم بيئات تعليمية تراعي الفروق الفردية لهؤلاء الطلبة سيكون عاملاً مساعدًا في رفع مستوى التحصيل التعليمي وتعزيز التكيف الاجتماعي.

2-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما دور الحوافز المادية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرقي القدس؟

وللإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز المادية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرقي القدس، وذلك كما هو واضح في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز المادية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرقي القدس.

الرقم	المظاهر	المتوسط	الانحراف	الدرجة
q3	أقدم مكافآت مادية (مثل الحلوى أو الألعاب) لتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى طلاب التوحد.	3.95	0.85	كبيرة
q4	أدمج الحوافز المادية ضمن خطة تعديل السلوك الفردية لكل طالب توحد.	3.72	0.95	كبيرة
q1	استخدم الحوافز المادية مثل (المكافآت والهدايا) لتحفيز طلاب التوحد على التعلم.	3.65	0.94	متوسطة
q2	أطبق نظام النقاط أو الملصقات كوسيلة لتحفيز وتحسين سلوكيات طلاب التوحد.	3.63	0.99	متوسطة
q5	أوثق استخدام الحوافز المادية و أقوم بتقييم مدى فعاليتها بانتظام.	3.46	1.06	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.68	0.68	كبيرة

أظهرت نتائج الجدول (5) أن دور الحوافز المادية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (M = 3.68) بانحراف معياري(SD = 0.68) ، مما يشير إلى اتفاق غالبية أفراد العينة على أن الحوافز المادية

تُسهم بفعالية في تحسين تحصيل طلبة التوحد، على الرغم من تفاوت مستويات تأثيرها بين العبارات. وقد جاءت العبارة" (q3) أقدم مكافآت مادية (مثل الحلوى أو الألعاب) لتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى طلاب التوحد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(M = 3.95, SD = 0.85) ، ما يعكس اعتمادًا واضحًا على المكافآت الملموسة كأداة لتحفيز الطالب التوحدي داخل البيئة التعليمية. ويُفسّر ذلك بكون الطلاب المصابين بالتوحد يستجيبون بشكل أكبر للمثيرات الحسية الملموسة، مقارنة بالمعززات المجردة، كما أشارت إلى ذلك دراسة Allday & Pakurar (2017)، التي بينت أن التعزيز المادي من أكثر المحفزات فاعلية في المراحل الأولى من التعليم السلوكي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. تلتها العبارة " (q4)أدمج الحوافز المادية ضمن خطة تعديل السلوك الفردية لكل طالب توحد" بمتوسط(M = 3.72, SD = 0.95) ، مما يعكس وعيًا تربويًا متقدمًا لدى عدد من المعلمين بضرورة تخصيص استخدام الحوافز بما يتلاءم مع حاجات كل طالب على حدة. وهذا يتماشى مع مبادئ تحليل السلوك التطبيقي(ABA) ، والذي يؤكد على ضرورة بناء خطط فردية قائمة على معززات محددة وملائمة لطبيعة استجابة الطالب (Lovaas, 2003) .

أما الفقرتان (q1) و (q2)فقد حصلتا على متوسطات (M = 3.65) و (M = 3.63)على التوالي، بدرجة متوسطة، مما يشير إلى استخدام مقبول نسبيًا للحوافز التقليدية مثل الهدايا والنقاط أو الملصقات، إلا أن الاستخدام لم يصل إلى مستوى عالٍ من الاتساق أو التكرار. وقد تعود هذه النتيجة إلى غياب برامج تدريبية كافية تساعد المعلمين على استخدام هذه الوسائل بشكل منظم واستراتيجي. في هذا السياق، أوضحت دراسة Horner et al. (2020)أن فاعلية المعززات المادية تعتمد بدرجة كبيرة على كيفية إدراجها ضمن بيئة صفية منظمة وخطة تعليمية واضحة.

وأخيرًا، جاءت العبارة" (q5) أوثق استخدام الحوافز المادية وأقوم بتقييم مدى فعاليتها بانتظام" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (M = 3.46, SD = 1.06)، وهو ما يشير إلى تقصير نسبي في عملية التقييم المنهجي لاستخدام الحوافز، ما قد يؤثر على فعالية هذه الوسائل على المدى الطويل. وقد أشارت دراسة Koegel et al. (2016)إلى أن غياب المتابعة والتقييم المنهجي قد يُفقد المعززات قيمتها بمرور الوقت، ويحد من قدرتها على إحداث تعديل سلوكي أو تعليمي مستدام لدى الطلبة. تُظهر النتائج في هذه الدراسة أن الحوافز المادية تلعب دورًا كبيرًا في دعم التحصيل التعليمي لطلبة التوحد في مدارس شرقي القدس، خاصة عندما تُستخدم بشكل فردي ومتكرر. إلا أن هناك فجوة في عمليات التوثيق والتقييم، الأمر الذي يتطلب من الإدارات المدرسية تطوير أنظمة متابعة مهنية تُمكّن المعلمين من قياس أثر هذه الحوافز وتحديثها باستمرار. كما توصي النتائج بضرورة تأهيل المعلمين في مجال تصميم وتنفيذ خطط تعزيز سلوكي قائمة على المعززات المادية، ضمن سياق تربوي تكاملي يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة لكل طالب.

3-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "ما دور الحوافز المعنوية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرقي القدس؟

وللإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز المعنوية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرقي القدس، وذلك كما هو واضح في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز المعنوية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرقي القدس.

م	المظاهر	المتوسط	الانحراف	الدرجة
q9	أظهر فخري بإنجازات طلاب التوحد بشكل منتظم لدعمهم نفسياً.	4.48	0.72	كبيرة
q6	استخدم الحوافز المعنوية، مثل التشجيع اللفظي، لتعزيز تفاعل طلاب التوحد مع العملية التعليمية.	4.46	0.72	كبيرة
q7	أحتفل بإنجازات الطلاب الصغيرة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحفيزهم.	4.40	0.77	كبيرة
q8	أحرص على تقديم الحوافز المعنوية مثل الثناء أمام الأقران لرفع دافعية طلاب التوحد.	4.40	0.73	كبيرة
q10	أوثق استخدام الحوافز المعنوية و أقيم فعاليتها بشكل منتظم.	3.90	0.98	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.32	0.63	كبيرة

أظهرت نتائج الجدول (6) أن دور الحوافز المعنوية على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (M = 4.32) بانحراف معياري(SD = 0.63) ، مما يشير إلى اتفاق واسع بين أفراد العينة على أهمية وفعالية الحوافز المعنوية في دعم وتطوير التحصيل التعليمي لدى طلاب التوحد. جاءت العبارة" (q9) أُظهر فخري بإنجازات طلاب التوحد بشكل منتظم لدعمهم نفسيًا" في المرتبة الأولى بمتوسط(M = 4.48, SD = 0.72) ، وهي دلالة على إدراك المعلمين لأهمية الدعم النفسي والعاطفي المستمر في بناء ثقة الطلاب بأنفسهم، الأمر الذي يُعزز من قدرتهم على الانخراط الفعّال في العملية التعليمية. وتؤكد الأدبيات التربوية أن التعزيز الإيجابي المعنوي يلعب دورًا مركزيًا في دعم السلوكيات التعليمية المرغوبة، وخاصة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(Ryan & Deci, 2020) . كما

حصلت العبارة" (q6) أستخدم الحوافز المعنوية، مثل التشجيع اللفظي، لتعزيز تفاعل طلاب التوحد مع العملية التعليمية" على متوسط مرتفع(M = 4.46, SD = 0.72) ، ما يعكس أهمية التشجيع اللفظي في تحفيز التلاميذ التوحديين على التفاعل والمشاركة داخل الصف. وقد أثبتت دراسات مثل دراسة Koegel et al. (2012)أن العبارات التحفيزية تمثل واحدة من أكثر الاستراتيجيات تأثيرًا في رفع مستوى الانتباه والمشاركة التعليمية لدى هؤلاء الطلبة .في المرتبة التالية، جاءت الفقرتان (q7) و (q8)بمتوسط متماثل(M = 4.40) ، حيث ركزت الأولى على الاحتفاء بالإنجازات الصغيرة، والثانية على الثناء أمام الأقران .وتُظهر هذه النتائج إدراك المعلمين لأهمية تعزيز الدافعية الذاتية والاجتماعية، من خلال توفير بيئة صفية داعمة تثمّن جهود الطالب وتُبرزها، وهو ما ينسجم مع ما طرحته نظرية التقدير الذاتي في التحفيز التعليمي(Self-Worth Theory)التي ترى أن الاعتراف العلني بإنجازات الطالب يعزز من هويته الذاتية ويسهم في رفع أدائه التعليمي(Covington, 1992) أما العبارة" (q10) أوثق استخدام الحوافز المعنوية وأقيم فعاليتها بشكل منتظم" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط(M = 3.90, SD = 0.98) ، على الرغم من حصولها على تقدير كبير، إلا أن هذه النتيجة تشير إلى أن بعض المعلمين قد يُغفلون الجانب التوثيقي والتقويمي في استخدام الحوافز المعنوية. وهذا النقص قد يؤدي إلى صعوبة تقييم الأثر الفعلي لتلك الحوافز على تقدم الطالب، كما أظهرت دراسة Dunlap & Fox (2014)، التي أكدت على أهمية التقييم المستمر لاستراتيجيات التحفيز لضمان فعاليتها على المدى الطويل.

تُشير نتائج هذه الدراسة لهذا المحور إلى أن الحوافز المعنوية تُعد من الأدوات الأساسية التي يستخدمها المعلمون لتحفيز طلاب التوحد على التحصيل العلمي، سواء من خلال التشجيع اللفظي، أو الثناء، أو التعبير عن الفخر بالإنجازات. كما أنها تسهم في تعزيز الصحة النفسية والثقة بالنفس والانتماء الاجتماعي، وهي عوامل مؤثرة في تحسين الأداء التعليمي. ورغم ذلك، فإن الجانب المرتبط بتوثيق هذه الحوافز وتقييم فعاليتها لا يزال بحاجة إلى تطوير ومأسسة ضمن برامج تربوية واضحة المعالم.

4-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: "ما دور الحوافز الاجتماعية (مثل الثناء الجماعي والتفاعل مع الأقران) على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز الاجتماعية (مثل الثناء الجماعي والتفاعل مع الأقران) على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس، وذلك كما يبينها الجدول(7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز الاجتماعية (مثل الثناء الجماعي والتفاعل مع الأقران) على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس.

م	المظاهر	المتوسط	الانحراف	الدرجة
q14	أستخدم التعزيز الاجتماعي (كالتصفيق أو التشجيع الجماعي) لتحفيز طلاب التوحد.	4.42	0.63	كبيرة
q13	أشجع التعاون بين الطلاب مع مراعاة خصوصية بعضهم في العمل الفردي عند الحاجة.	3.98	0.79	كبيرة
q15	أوثق استخدام الحوافز الاجتماعية و أقيم أثرها على تفاعل الطلاب بانتظام.	3.85	1.08	كبيرة
q11	أخصص وقتاً فردياً للتواصل مع كل طالب توحد بهدف تعزيز العلاقة والشعور بالاهتمام.	3.82	0.91	كبيرة
q12	في حال تغيب الطالب بسبب المرض، أرسل له بطاقات معايدة موقعة مني ومن زملائه في الصف.	2.79	1.21	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.77	0.64	كبيرة

تشير بيانات الجدول (7) إلى أن دور الحوافز الاجتماعية في تعزيز التحصيل التعليمي لدى طلاب التوحد جاء بتقدير كبير، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (M = 3.77) بانحراف معياري(SD = 0.64) ، ما يعكس اتفاق غالبية المعلمين على فاعلية هذا النوع من الحوافز في تحسين الأداء التعليمي وتفاعل الطلاب في البيئة الصفية. وقد جاءت العبارة" (q14) أستخدم التعزيز الاجتماعي (كالتصفيق أو التشجيع الجماعي) لتحفيز طلاب التوحد" في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع(M = 4.42, SD = 0.63) ، مما يدل على إدراك كبير من قبل المعلمين لأهمية ردود الفعل الاجتماعية الفورية في تشجيع الطلاب ذوي التوحد على الاستمرار في السلوكيات الإيجابية والتعليمية، وهو ما تدعمه نتائج دراسة Baer, Wolf & Risley (1968)التي أكدت على فعالية التعزيز الاجتماعي في تعديل سلوك الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. تلتها العبارة " (q13)أشجع التعاون بين الطلاب مع مراعاة خصوصية بعضهم في العمل الفردي عند الحاجة" بمتوسط(M = 3.98, SD = 0.79) ، وهو مؤشر على أن التفاعلات الصفية الاجتماعية المنظمة تمثل أداة فعّالة لتحسين دافعية التعلم وتطوير المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلاب التوحديين. وتتماشى هذه النتيجة مع دراسات مثل Kasari et al. (2011)، التي أوضحت أن دمج الطلاب في أنشطة جماعية تزيد من فرص التعلم والمشاركة، بشرط احترام الفروق الفردية. أما العبارة" (q15) أوثق استخدام الحوافز الاجتماعية وأقيم أثرها على تفاعل الطلاب

بانتظام" فقد حققت متوسطاً(M = 3.85, SD = 1.08) ، وتشير إلى وجود وعي معتدل بأهمية التقييم الدوري لفعالية الحوافز الاجتماعية . ورغم تصنيفها ضمن الدرجة الكبيرة، إلا أن الانحراف المعياري المرتفع نسبياً يوحي بتفاوت بين المعلمين في تطبيق أو توثيق هذا النوع من الحوافز، مما يتطلب دعمًا تدريبيًا إضافيًا في هذا المجال. جاءت العبارة" (q11) أخصص وقتاً فردياً للتواصل مع كل طالب توحد بهدف تعزيز العلاقة والشعور بالاهتمام" بمتوسط(M = 3.82, SD = 0.91) ، وهو ما يشير إلى أهمية العلاقة الشخصية بين المعلم والطالب في بناء شعور بالأمان والانتماء، وهي عوامل تلعب دوراً محورياً في تسهيل التعلم، كما أكدت ذلك دراسة Hamre & Pianta (2006) حول العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب وتأثيرها على التحصيل التعليمي. أما العبارة" (q12) في حال تغيب الطالب بسبب المرض، أرسل له بطاقات معايدة موقعة مني ومن زملائه في الصف" فقد حصلت على أدنى متوسط (M = 2.79, SD = 1.21) وبتقدير متوسط، مما يشير إلى ضعف توظيف هذا النوع من الحوافز الاجتماعية الشخصية، ربما نتيجة لضغوط الوقت أو غياب الثقافة المؤسسية التي تعزز هذا النوع من التواصل الإنساني. ورغم أن هذه المبادرات قد تبدو بسيطة، إلا أن دراسات مثل Wentzel (2010) أثبتت أن مثل هذه الأفعال تزيد من شعور الطالب بالقبول الاجتماعي والانتماء، مما ينعكس إيجابيًا على أدائه التعليمي.

وتُظهر النتائج في هذه الدراسة إلى أن الحوافز الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في دعم طلاب التوحد تعليمياً وسلوكياً، وخاصة تلك التي تتعلق بالتشجيع الجماعي والتفاعل مع الأقران. غير أن بعض الممارسات الاجتماعية ذات الطابع الإنساني العميق، كالتواصل الشخصي أثناء الغياب، لا تزال ضعيفة الاستخدام، ما يدل على الحاجة إلى تعزيز الوعي بثقافة الحوافز الوجدانية الجماعية في المدارس.

4-5-نتيجة الإجابة عن السؤال الخامس: "ما دور الحوافز على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد، وذلك كما هو واضح في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد.

م	المظاهر	المتوسط	الانحراف	الدرجة
q21	يعبر طالب التوحد عن احتياجاته شفهياً أو عن طريق بطاقات الدعم البصري.	3.72	0.79	كبيرة
q22	يظهر طالب التوحد تحسناً في استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة خلال الأنشطة الصفية.	3.69	0.75	كبيرة
q23	يستجيب طالب التوحد للملاحظات التعليمية ويظهر قابلية للتعلم.	3.40	0.85	متوسطة
q20	يُظهر الطالب تحسنًا في مهارات اللغة والتواصل اللفظي وغير اللفظي.	3.25	0.81	متوسطة
q17	يتابع طالب التوحد الإرشادات التعليمية وينفذها بدقة.	3.24	0.91	متوسطة
q19	يُظهر طالب التوحد فهمًا للمفاهيم العلمية البسيطة.	3.04	1.08	متوسطة
q16	يُظهر طالب التوحد تحسناً ملحوظاً في مهارات القراءة والكتابة.	3.04	0.94	متوسطة
q18	يتمكن طالب التوحد من إجراء العمليات الحسابية الأساسية بشكل مستقل.	2.80	1.07	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	0.72	متوسطة

أظهرت نتائج الجدول (8) أن تقديرات المعلمين لدور الحوافز – بجميع أنواعها – في تحسين التحصيل التعليمي لطلبة التوحد جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (M = 3.27) وانحراف معياري(SD = 0.72) .ورغم أن النتائج الخاصة بدور الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية كلٌ على حدة أشارت إلى تقديرات مرتفعة، إلا أن هذا البُعد الذي يقيس الأثر التعليمي النهائي على الطلبة أظهر أن ذلك التأثير لا يرتقي إلى مستوى "مرتفع." ويُعزى هذا التباين إلى أن الحوافز رغم استخدامها الواسع من قبل المعلمين، إلا أن نتائجها تظهر بوضوح أكبر في الجوانب السلوكية والتفاعلية (مثل التعبير، والانتباه، والتفاعل الصفي)، لكنها تبقى أقل فاعلية في التأثير على الجوانب المعرفية المعقدة (مثل القراءة والرياضيات).وقد تصدرت العبارة (q21) بمتوسط (M = 3.72) حيث أشار المعلمون إلى تحسن ملحوظ في قدرة الطلبة على التعبير عن احتياجاتهم باستخدام وسائل بصرية ولفظية. وتدعم هذه النتيجة ما ورد في أدبيات مثل Bondy & Frost (2001) بشأن فعالية نظم التواصل البديل.في المقابل، جاءت أدنى العبارات في بُعد المهارات الحسابية والقراءة(q18 ، q16)، مما يُشير إلى أن الحوافز وحدها غير كافية لتحسين الأداء التعليمي المجرد، بل تتطلب دعمًا تكامليًا من استراتيجيات تدريس متخصصة، كما أشار Koegel et al. (2012) .

بناءً على ذلك، تُشير النتائج إلى أن الحوافز تُعد عنصرًا داعمًا ومكمّلًا، لكنها ليست أداة مستقلة كافية لرفع التحصيل التعليمي، مما يستدعي دمجها ضمن برامج تعليمية شاملة، مرنة، وتراعي الفروق الفردية.

4-6-نتيجة الإجابة عن السؤال السادس: "ما دور الحوافز على السلوك الاجتماعي الإيجابي؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز على السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكما يبينها الجدول (9).

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز على السلوك الاجتماعي الإيجابي

م	المظاهر	المتوسط	الانحراف	الدرجة
q24	يشارك طالب التوحد بشكل منتظم وفعال في الأنشطة الصفية.	3.53	0.94	متوسطة
q25	يبدي طالب التوحد اهتمامًا وتفاعلاً مع المحتوى التعليمي المعروض.	3.40	0.86	متوسطة
q28	يتمكن طالب التوحد من التركيز والاندماج أثناء تمرير الأنشطة التعليمية.	3.36	0.87	متوسطة
q27	يستجيب طالب التوحد بشكل مناسب للتوجيهات التعليمية.	3.25	0.93	متوسطة
q26	يلتزم طالب التوحد بالتوجيهات والتعليمات المقدمة داخل الصف.	3.22	0.91	متوسطة
q29	يتفاعل طالب التوحد بشكل إيجابي مع زملائه ويظهر تقبلاً اجتماعياً.	3.21	0.96	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.32	0.81	متوسطة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات الواردة في الجدول (9) أن درجة تقدير أفراد العينة لدور الحوافز في تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب التوحد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (M = 3.32) بانحراف معياري (SD = 0.81). وهذا يشير إلى أن الحوافز التعليمية تلعب دوراً نسبياً في تحسين أنماط التفاعل والسلوك الاجتماعي لطلاب التوحد، لكنها لا تصل إلى مستوى التأثير العالي الذي قد يُحدث نقلة نوعية في هذا المجال. تصدرت العبارة "(q24) يشارك طالب التوحد بشكل منتظم وفعال في الأنشطة الصفية" أعلى متوسط(M = 3.53, SD = 0.94) ، ما يعكس تأثيراً إيجابياً ملحوظاً للحوافز في تعزيز المبادرة والمشاركة النشطة داخل البيئة الصفية، وهي من المؤشرات المهمة على تقدم السلوك الاجتماعي. وتدعم هذه النتيجة دراسات مثل دراسة Horner et al. (2002) التي أكدت على أن استراتيجيات التعزيز الإيجابي تُحفز المشاركة الطوعية وتُقلل السلوكيات الانسحابية لدى الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد. الفقرتان (q25)و (q28)واللتان تناولتا الاهتمام بالمحتوى والاندماج في الأنشطة التعليمية، حصلتا على متوسطات M = 3.40 و3.36 على التوالي، مما يشير إلى وجود تأثير متوسط للحوافز في رفع التركيز والانتباه السلوكي أثناء الدروس، وهو ما يُعتبر مؤشرًا على تطور مهارات التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الصف. أما الفقرتان (q27) و (q26)فقد حققتا متوسطات M = 3.25) و3.22 على التوالي)، وتتناولان الاستجابة للتوجيهات والالتزام بالتعليمات، وهو ما يؤكد أن الحوافز تسهم بدرجة معتدلة في تعزيز سلوك الطاعة والانضباط داخل الصف، لكنها ما زالت بحاجة إلى أن تُدعم بخطط تعديل سلوك فردية وموجهة. وسجلت العبارة "(q29) يتفاعل طالب التوحد بشكل إيجابي مع زملائه ويظهر تقبلاً اجتماعياً" أدنى متوسط(M = 3.21, SD = 0.96) ، ما يدل على أن التفاعل الاجتماعي مع الأقران يمثل تحدياً أكبر مقارنة بالسلوكيات المرتبطة بالمعلم أو النشاط، وأن الحوافز لوحدها لا تُعد كافية لتحقيق تقدم كبير في هذا الجانب، خاصة في ظل ما توثقه الدراسات من محدودية التفاعل الاجتماعي كأحد المحاور الأساسية في طيف التوحد(American Psychiatric Association, 2013) .

تشير نتائج هذه الدراسة بشكل عام إلى أن الحوافز تساهم بدرجة متوسطة في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي، لاسيما في الجوانب المرتبطة بالمشاركة الصفية والاستجابة للمعلم والانخراط في الأنشطة، لكنها أقل فاعلية في تنمية التفاعل الاجتماعي مع الأقران، وهو ما يُعد من الجوانب الأكثر تعقيداً في خصائص التوحد.وتتسق هذه النتائج مع دراسات متعددة تؤكد أن فاعلية الحوافز ترتبط بدرجة كبيرة بخصائص الطالب، ونوع الحافز، وطريقة تقديمه (Koegel & Koegel, 2006)، وأن تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي يتطلب دمج الحوافز ضمن إطار برامج تدخل تكاملي، مثل التدريب على المهارات الاجتماعية، ونمذجة السلوك الإيجابي، واستخدام القصص الاجتماعية واللعب التفاعلي الجماعي.

4-7-1-نتائج ومناقشة الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير الجنس (معلم/ معلمة)

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار ت (t-test) للفروق في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير الجنس (معلم/ معلمة)، وذلك كما هو واضح في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبارت (t-test) للفروق في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير الجنس (معلم/ معلمة).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
معلم	8	4.13	0.21	78	3.094	0.003
معلمة	72	3.56	0.51			

كشفت نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول (10) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم دور الحوافز على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد، تُعزى إلى متغير الجنس (معلم/معلمة). إذ أظهرت النتائج أن المعلمين الذكور قيّموا تأثير الحوافز بشكل أعلى (متوسط = 4.13) مقارنة بزميلاتهم المعلمات (متوسط = 3.56)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة (3.094) بدلالة إحصائية (0.003)، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. عند ربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة، نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصل إليه النعيمي(2021) ، الذي أوضح وجود اختلافات في أساليب التعزيز والتفاعل التعليمي بين المعلمين والمعلمات، مما يؤثر على إدراكهم لأثر الحوافز على التحصيل التعليمي. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما ورد في دراسة Alghamdi et al. (2020) التي أكدت أن المعلمين الذكور يميلون إلى استخدام الحوافز الخارجية (مثل الجوائز والمكافآت) بشكل أكبر، مما يجعل تقييمهم لتأثير الحوافز أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمات. في المقابل، تخالف هذه النتائج ما ورد في دراسة Salim & Khoury (2022)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقييم فعالية الحوافز بين المعلمين والمعلمات العاملين مع طلاب ذوي اضطرابات التوحد، واعتبرت أن استخدام الحوافز يعتمد بدرجة أكبر على التكوين الأكاديمي والتدريب المهني، وليس على متغير الجنس. ويُحتمل تفسير الفروق المسجلة في هذه الدراسة الحالية في ضوء الفروق النمطية في الأنماط التدريسية بين الجنسين. فقد يميل الذكور إلى اعتماد أساليب تدريس تعتمد على النتائج السلوكية والتحصيلية بشكل مباشر، مما ينعكس في تقييمهم المرتفع لتأثير الحوافز. بينما قد تعتمد المعلمات على تعزيز العلاقات الاجتماعية والعاطفية في الصف، مما قد يجعلهن أكثر تحفظًا في الحكم على الأثر المباشر للحوافز على الأداء التعليمي، وهو ما أكدته دراسة Chen et al. (2021) حول الأساليب التربوية القائمة على النوع الاجتماعي.

وبناءً عليه، فإن نتائج هذه الدراسة تقدم دلالة على ضرورة تصميم برامج تدريبية تراعي الخصائص المختلفة للمعلمين والمعلمات، وتستهدف توحيد الفهم والتطبيق الفعال لاستراتيجيات الحوافز، مع أخذ الفروق الفردية في الاعتبار.

4-7-2-نتائج ومناقشة الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير، دكتوراه).

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير، دكتوراه)، وذلك كما هو واضح في الجدول (11).

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير، دكتوراه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	0.456	2	0.228	0.846	0.433
داخل المجموعات	20.757	77	0.270		
المجموع	21.214	79			

تشير النتائج إلى أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (0.846) عند مستوى دلالة(Sig = 0.433) ، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة المعتمد($\alpha \leq 0.05$) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين حول تأثير الحوافز على تحصيل الطلاب ذوي التوحد بحسب مؤهلاتهم العلمية. وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. يمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أوجه. فمن جهة، قد يشير عدم وجود فروق إلى أن الوعي بأهمية الحوافز التعليمية واستخدامها في التعامل مع طلاب التوحد لم يعد مقتصرًا على درجة علمية معينة، بل أصبح من المعايير المهنية التي يتلقاها المعلمون خلال التدريب الأساسي أو التطوير المهني المستمر. وبذلك، فإن استخدام الحوافز قد أصبح سلوكًا تربويًا مشتركًا بين مختلف الفئات التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العساف (2020) التي بينت أن استخدام استراتيجيات الحوافز لا يتأثر بشكل كبير بالمستوى الأكاديمي للمعلم، بل يعتمد أكثر على الخبرة العملية وعدد سنوات العمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أيدت دراسة Kern et al. (2021) هذا التوجه، مشيرة إلى أن الفروق بين حاملي البكالوريوس والدراسات العليا في تطبيق استراتيجيات التحفيز غالبًا ما تكون غير دالة إحصائيًا عند توفّر تدريب موحد في البيئة المدرسية. في المقابل، تخالف هذه النتيجة ما ورد في دراسة Zahra & Ahmed (2019) التي أوضحت أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا يميلون إلى استخدام استراتيجيات تعزيز أكثر تنوعًا وفاعلية، وذلك بناءً على اطلاعهم الأكاديمي الأوسع على أساليب التربية الخاصة الحديثة، وهو ما انعكس في تقييمهم الإيجابي الأكبر لأثر الحوافز.

ورغم هذا التباين، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تعزز فرضية أن المؤهل العلمي وحده ليس المحدد الأساسي في فهم وتطبيق أدوات التحفيز مع طلاب التوحد، ما لم يقترن بتدريب متخصص وتفاعل ميداني حقيقي.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون/ ماجستير، دكتوراه)

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس فما دون	48	3.57	0.52
ماجستير	30	3.67	0.52
دكتوراه	2	4.00	0.29

أشارت نتائج الفرضية الثانية كما موضح في جدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم دور الحوافز على التحصيل التعليمي لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون، ماجستير، دكتوراه). وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ، والذي أظهر أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (0.846)، بدرجة دلالة بلغت (0.433)، وهي غير دالة إحصائيًا. هذه النتيجة تعني أن اختلاف المؤهل العلمي للمعلم لا يرتبط ارتباطًا ذا دلالة في تقييمه لأهمية الحوافز التعليمية في تعزيز تحصيل الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. وبالرغم من أن المعلمين الحاصلين على درجات أكاديمية أعلى أظهروا متوسطات حسابية أعلى قليلًا في تقييمهم لدور الحوافز (حيث بلغ المتوسط لحملة الدكتوراه 4.00، مقابل 3.67 للماجستير، و3.57 للبكالوريوس)، إلا أن هذه الفروق لم تكن معنوية إحصائيًا، ما قد يُعزى إلى صغر حجم العينة في فئة الدكتوراه (ن=2)، وهو ما يقلل من القدرة على التعميم. ويُحتمل أن العامل الأهم في إدراك فاعلية الحوافز لا يكمن فقط في المؤهل العلمي، بل في عوامل أخرى مثل الخبرة الميدانية، والتدريب التخصصي، وطبيعة العمل المباشر مع طلاب التوحد. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العساف(2020) ، التي أكدت أن الكفاءة في استخدام الحوافز التعليمية ترتبط بشكل أساسي بالخبرة العملية والتدريب المتخصص أكثر من ارتباطها بالمستوى الأكاديمي والعلمي للمعلم. وأشارت الدراسة إلى أن التفاعل اليومي مع طلاب التوحد يتيح للمعلمين تطوير فهم أعمق للحاجات التحفيزية لهؤلاء الطلاب، بغض النظر عن الدرجة العلمية التي يحملونها. كما دعمت نتائج دراسة Alquraini & Gut (2019)هذا التوجه، حيث أشارت إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا عمليًا في استراتيجيات التحفيز وإدارة الصف كانوا أكثر قدرة على تكييف أساليبهم التحفيزية بطريقة تتلاءم مع القدرات المتنوعة لطلاب التوحد، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وأكد الباحثان أن اكتساب المهارات السلوكية اللازمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غالبًا ما يتم من خلال التجربة والتدريب المهني، وليس فقط عبر المعرفة النظرية. في المقابل، تخالف هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة Zahra & Ahmed (2019)، التي بيّنت وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية استخدام الحوافز لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا. وقد فسّرت الدراسة هذه النتيجة بأن المعلمين الحاصلين على درجات عليا غالبًا ما يمتلكون وعيًا نظريًا أكبر بأساليب التحفيز الحديثة، ويميلون إلى توظيفها بشكل أكثر فاعلية داخل الصف. ومع ذلك، يمكن تفسير تعارض النتائج بين الدراستين بوجود اختلافات في السياق التعليمي، ونوعية البرامج التعليمية، والتدريب العملي المصاحب لها.

وفي ضوء ما سبق، يبدو أن التأهيل العلمي وحده لا يكفي للحكم على كفاءة المعلم في توظيف الحوافز التعليمية مع طلاب التوحد، بل يتطلب الأمر دمج المؤهل العلمي مع التدريب العملي المستمر والوعي النفسي والسلوكي باحتياجات هذه الفئة. وهو ما ينسجم مع توجهات الأدبيات الحديثة التي تدعو إلى ربط النظرية بالممارسة في إعداد معلمي التربية الخاصة(McLeskey et al., 2020) .

4-7-3-نتائج ومناقشة الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 – إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 – إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)، وذلك كما هو واضح في الجدول (13).

الجدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في دور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 – إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
بين المجموعات	0.127	2	0.063	0.232	0.794
داخل المجموعات	21.087	77	0.274		
المجموع	21.214	79			

تشير نتائج اختبار الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم دور الحوافز على التحصيل الدراسي لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية لدى المعلمين (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى

10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.232)، وهي غير دالة إحصائيًا(sig = 0.794) ، كما هو موضح في الجدول (13). تُشير هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة لم تكن عاملاً مؤثرًا بشكل جوهري في نظرة المعلمين إلى فاعلية الحوافز في رفع تحصيل الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتعكس هذه النتيجة واقعًا تربويًا مهمًا مفاده أن الخبرة الزمنية وحدها لا تضمن بالضرورة امتلاك كفايات مهنية مؤثرة في مجال التعليم المتخصص، مثل استخدام الحوافز مع طلاب التوحد، إذ أن نوعية التدريب والتأهيل النفسي والتربوي قد تلعب دورًا أكثر أهمية من مجرد عدد سنوات الخدمة. ويُعزز هذا التفسير ما توصلت إليه دراسة Al-Agha & Al-Harbi (2020)، والتي أشارت إلى أن الفروقات في أداء المعلمين في برامج التعليم الخاص ترتبط بدرجة أكبر بالمشاركة في الدورات المتخصصة والتدريب التطبيقي مقارنة بطول الخدمة وحده. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه Carter et al. (2021) في دراستهم التي تناولت العلاقة بين الخبرة المهنية وفعالية أساليب التعزيز والتحفيز في التعليم الخاص، حيث أوضحوا أن المعلمين المتمرسين لا يختلفون جوهريًا عن زملائهم الأقل خبرة ما لم يكونوا قد حصلوا على تدريب متخصص يربط بين أساليب التحفيز وخصائص الاضطرابات النمائية كالتوحد. ومن جهة أخرى، تُخالف هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة Abu-Snieneh & Al-Zboon (2019) التي بيّنت أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة كانوا أكثر وعيًا وفعالية في استخدام الحوافز المناسبة لاحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة، وأرجعت الدراسة ذلك إلى تراكم الخبرات الصفية والتجريب الميداني الذي يوفر للمعلم أدوات واقعية للتعامل مع تحديات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، يُمكن تفسير هذا التباين بين الدراسات من خلال اختلاف بيئات الدراسة ونوعية الدعم المهني الذي توفره المؤسسات التعليمية للمعلمين بحسب سنوات خبرتهم، مما يؤثر بشكل مباشر في قدرتهم على تكييف استراتيجيات التحفيز مع طبيعة كل حالة.

في ضوء ما سبق، تؤكد نتائج هذه الدراسة على ضرورة التركيز على تنمية الكفايات النوعية للمعلمين من خلال برامج تدريبية منهجية ومستمرة، بدلاً من الاعتماد فقط على سنوات الخبرة كمعيار لتقدير الكفاءة في استخدام الحوافز مع طلاب التوحد. ويُعد هذا التوجه متسقًا مع ما أوصت به الأدبيات الحديثة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة، والتي شددت على أهمية التكوين العملي والتدريب المستمر في بيئة الصف(Florian & Spratt, 2021) .

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الحوافز على التحصيل لطلاب التوحد في مدارس شرق القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 –10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	**23**	**3.65**	**0.58**
من 5 إلى 10 سنوات	**27**	**3.56**	**0.52**
أكثر من 10 سنوات	**30**	**3.65**	**0.47**

تشير نتائج الجدول (14)،أن المتوسطات الحسابية لتقديرات دور الحوافز في تعزيز تحصيل طلاب التوحد جاءت متقاربة للغاية بين الفئات المختلفة من حيث سنوات الخبرة. فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات (3.65) بانحراف معياري (0.58)، وهو ذاته تقريبًا لمعلمي فئة "أكثر من 10 سنوات" (3.65) بانحراف معياري أقل (0.47)، بينما كان المتوسط الأدنى لدى الفئة المتوسطة (من 5 إلى 10 سنوات) حيث بلغ (3.56) بانحراف معياري (0.52). هذا التقارب الشديد في المتوسطات الحسابية يعزز النتائج الإحصائية المستخلصة من اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) المذكور في الجدول (13)، والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة(sig = 0.794) . إن هذه النتائج تُعطي دلالة تربوية مهمة، إذ تُشير إلى أن الخبرة الزمنية في حد ذاتها ليست معيارًا حاسمًا في تشكيل فعالية استخدام الحوافز لتحسين التحصيل لدى طلاب التوحد، بل ربما تُعزى الفروقات في كفاءة توظيف الحوافز لعوامل أخرى مثل التدريب التخصصي، والدعم المؤسسي، والوعي بخصائص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. ويؤيد هذا الطرح ما توصل إليه Florian & Spratt (2021)، حيث أشارا إلى أن فعالية التدخلات التربوية تعتمد بدرجة أكبر على جودة الإعداد المهني والقدرة على التكيف مع احتياجات الطالب، وليس فقط على عدد سنوات العمل في المجال. كما تتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Carter et al. (2021) بأن السنوات الطويلة في مجال التدريس لا تضمن دائمًا امتلاك مهارات تطبيقية متقدمة، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بأساليب التعزيز الفعّالة والمبنية على نظريات التعلم السلوكي مع طلاب التوحد. وفي المقابل، يخالف هذا التوجه ما ورد في دراسة Abu-Snieneh & Al-Zboon (2019) التي بيّنت أن طول الخبرة يرتبط إيجابيًا بفعالية المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة من حيث اختيار الحوافز المناسبة وتحقيق الأهداف التعليمية.

إجمالًا، تُعزز هذه النتائج أهمية التركيز على برامج التدريب المستمر التي تُحدث الأثر التربوي بغض النظر عن سنوات الخبرة، وهو ما يُعد اتجاهًا حديثًا في تطوير أداء معلمي التربية الخاصة. كما أن التشابه في المتوسطات بين مختلف الفئات يعكس وجود درجة من الوعي

العام لدى المعلمين حول أهمية الحوافز، إلا أن مدى فعاليتها لا يبدو مرتبطًا بمؤشر الخبرة بل ربما بمؤشرات أخرى لم تتناولها هذه الفرضية مثل نوع التدريب، مستوى الدافعية الذاتية، أو البيئة المدرسية.

4-8-الاستنتاجات:

1. وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس (معلم/معلمة) في دور الحوافز على التحصيل لدى طلاب التوحد، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذكور يطبقون الحوافز بشكل أكثر فاعلية مقارنة بالمعلمات، مما يشير إلى احتمالية وجود فروقات في أساليب التعامل التربوي أو درجة فاعلية استخدام الحوافز بين الجنسين.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) في دور الحوافز على تحصيل طلاب التوحد، ما يدل على أن الدرجة العلمية للمعلم لا تشكل عاملاً مؤثرًا حاسمًا في كيفية استخدام الحوافز التعليمية لهذه الفئة من الطلاب.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، مما يدل على أن عدد سنوات الخبرة لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا بمستوى استخدام الحوافز أو فاعليتها، وهو ما قد يعكس أهمية المهارات التدريبية والتأهيل المتخصص أكثر من عامل الخبرة الزمنية.
4. تقارب المتوسطات الحسابية بين جميع فئات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة يعزز فرضية أن هناك اتساقًا عامًا في فهم المعلمين والمعلمات لدور الحوافز في العملية التعليمية لطلاب التوحد، ويشير إلى نوع من الاستقرار المهني في هذا المجال.
5. تشير النتائج إلى أهمية التدريب العملي والتأهيل التخصصي في مجال اضطرابات التوحد على نحو يفوق تأثير العوامل الديموغرافية كالخبرة أو التحصيل الأكاديمي، مما يستدعي تطوير البرامج التدريبية المعتمدة للمعلمين في هذا المجال.
6. تُبرز النتائج الحاجة إلى إجراء دراسات نوعية إضافية لتفسير الفروقات بين الجنسين في استخدام الحوافز، بهدف الوقوف على الأسباب النفسية أو الاجتماعية أو التربوية التي قد تسهم في هذا التباين.
7. تدعو النتائج المؤسسات التعليمية إلى تبني استراتيجيات تطوير مهني قائمة على الكفاءة الفعلية والتطبيقات التربوية الواقعية، مع التركيز على فاعلية المعلمين في توظيف الحوافز السلوكية والتعزيزية بما يتلاءم مع احتياجات طلاب التوحد.

التوصيات والمقترحات.

1. **تعزيز برامج التدريب المهني المتخصص للمعلمين والمعلمات**، مع التركيز على فنيات استخدام الحوافز التعليمية مع طلاب التوحد، لتقليل الفروقات الناتجة عن النوع الاجتماعي وضمان توظيف أكثر فاعلية للحوافز.
2. **تصميم ورش عمل عملية ومكثفة** تركز على استراتيجيات التعزيز السلوكي والتحفيز التربوي الملائم لطلاب التوحد، بحيث تُبنى على أسس علمية تراعي احتياجاتهم النمائية والمعرفية.
3. **عدم الاكتفاء بالمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة عند تقييم جاهزية المعلمين للتعامل مع طلاب التوحد**، بل يجب اعتماد تقييمات قائمة على الأداء العملي والكفاءات التطبيقية داخل البيئة الصفية.
4. **دمج وحدات تدريبية إلزامية حول التوحد وأساليب التعليم الداعم** في برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات التربوية، لضمان تأهيل مسبق وشامل قبل الممارسة الميدانية.
5. **توجيه سياسات التوظيف والترقي الوظيفي نحو اعتماد مؤشرات الكفاءة التربوية والتفاعل الفعلي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة** بدلاً من التركيز فقط على المؤهل الأكاديمي أو سنوات الخدمة.
6. **إجراء مزيد من الدراسات النوعية والكمية** للكشف عن العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تفسر الفروقات في تطبيق الحوافز بين المعلمين والمعلمات، بما يسهم في تطوير فهم أعمق للسلوك المهني في هذا السياق.
7. **تطبيق تقييم دوري لفاعلية الحو افز المستخدمة في المدارس** التي تخدم طلاب التوحد، وتعديل تلك الاستراتيجيات بناءً على نتائج المتابعة والتحليل التربوي المستمر.
8. **تشجيع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين** في بناء خطط تعزيز متكاملة للطالب داخل الصف وفي المنزل، بما يعزز من الأثر التراكمي للحوافز على السلوك والتحصيل التعليمي.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

- بارانيك، و. (2021). ضرورة تدريب المعلمين على تصميم بيئات تفاعلية ملائمة لحاجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- البركات، م. (2019). المشاركة الاجتماعية وحصول الطفل التوحدي على شعور بالانتماء.
- الجهني، م. (2021). أهمية الحوافز في دعم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في التعليم الشامل. مجلة التعليم الخاص، 36(4)، 245-262.
- الدروبي، أ. (2021). استراتيجيات المعلمين لدعم الطلاب ذوي التوحد: دراسة نوعية. مجلة التربية الخاصة، 30(2)، 100-115.
- الديب، ع. (2021). فعالية الحوافز في تحسين أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- زهراء، م.، &أحمد، ر. (2019). استخدام استراتيجيات تعزيز أكثر تنوعًا وفاعلية.
- الزهراني، ع. (2020). خصائص الطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد واحتياجاتهم التعليمية. مجلة علم النفس التربوي، 112(1)، 98-110.
- السعادة، م. (2020). دمج الحوافز المادية ضمن برامج شاملة قائمة على تحليل السلوك التطبيقي.
- عايش، م. (2019). الحوافز وأثرها على سلوكيات الطلاب في البيئات التعليمية. مجلة البحث التربوي، 45(3)، 75-90.
- عبد الحميد، س. (2019). معلمو طلاب التوحد ودورهم في تحسين الأداء الأكاديمي. مجلة التربية الخاصة، 28(1)، 50-65.
- العساف، ر. (2020). استخدام استراتيجيات الحوافز في التعامل مع طلاب التوحد.
- العمري، م. (2022). دور المعززات اللفظية في تحسين دافعية الإنجاز لدى أطفال التوحد.
- القحطاني، م. (2020). استراتيجيات التحفيز في الفصول الشاملة وأثرها على سلوك الطلبة ذوي الإعاقة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(2)، 44–60.
- كوجل، ل. (2021). استخدام الحوافز داخل برامج تأهيلية شاملة تستهدف المهارات الاجتماعية الأساسية.
- النعيمي، ع. (2021). اختلافات في أساليب التعزيز والتفاعل التعليمي بين المعلمين والمعلمات.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

- Alharbi, A. (2022). The role of teachers in enhancing academic achievement among students with autism spectrum disorder through incentives. *Journal of Special Education, 14*(2), 115–130.
- Alqahtani, M. (2020). Motivational strategies in inclusive classrooms: Effective tools for supporting students with disabilities. *Educational Research International, 9*(1), 55–67.
- Alqahtani, M., & Alenazi, A. (2020). The effectiveness of moral incentives in enhancing the interaction of children with autism.
- Alsubaie, M., & Stainback, S. (2018). The effect of classroom incentives on student behavior and participation in special education. *International Journal of Educational Psychology, 6*(3), 87–98.
- American Psychiatric Association. (2017). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *The Picture Exchange Communication System*.
- Brown, T., Miller, C., & Andrews, R. (2021). Early intervention and motivational systems in teaching children with ASD: A practical approach. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 42*(4), 322–330.
- Carter, E. W., et al. (2021). The relationship between professional experience and effective reinforcement strategies in special education.
- Chen, X., et al. (2021). Gender differences in teaching strategies and their impact on student achievement.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*.
- Dunlap, G., & Fox, L. (2014). The importance of ongoing evaluation in motivational strategies.
- Florian, L., & Spratt, J. (2021). Preparing teachers for inclusive education: A global perspective.
- Haidar, S., Rahman, N., & Zayed, K. (2021). Utilizing reinforcement in autism education: Exploring individualized incentive plans. *International Journal of Autism Research, 13*(1), 45–59.
- Horner, R. H., et al. (2002). The effects of positive behavior support on student behavior.
- Horner, R. H., et al. (2020). The role of organizational systems in the effectiveness of behavioral interventions.
- Kern, L., et al. (2021). The impact of training on teachers' use of reinforcement strategies.

- Kim, Y., Park, S., & Lee, J. (2020). Behavioral reinforcement systems and classroom inclusion for children with autism: A longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(7), 2481–2494.
- Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2006). The importance of social motivation in children with autism.
- Koegel, R. L., et al. (2012). The role of reinforcement in the treatment of autism.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet, 392*(10146), 508–520. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2
- Lord, C., et al. (2022). Behavioral interventions for children with autism: A review of the literature.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*.
- Smith, D., Thomas, K., & Jordan, L. (2020). Building inclusive education partnerships: The role of schools, families, and communities in supporting students with autism. *Journal of Inclusive Education Studies, 18*(2), 203–219.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as a motivational context.