Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 13 (2023) • P: 143 - 120
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

# The Extent to Which Social Validity Criteria are Met in the Individual Educational Plans of Students with Autism Spectrum Disorder in the City of Jeddah

**Mrs. Bashaer Meshal Alharty*[1], Co- Prof. Hassan Osama Maajeeny[1]**
[1] Jeddah University | KSA

**Received**: 28/11/2022
**Revised**: 09/12/2022
**Accepted**: 02/01/2023
**Published**: 30/04/2023

* Corresponding author: bashaer.meshal13@hotmail.com

**Citation:** Alharty, B. M., & Maajeeny, H. O. (2023). The Extent to Which Social Validity Criteria are Met in the Individual Educational Plans of Students with Autism Spectrum Disorder in the City of Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(13)*,120 – 143. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R281122

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, 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:** The purpose of this study was to determine the social validity of some goals of students with autism spectrum disorder in Jeddah. To accomplish this, the study used the descriptive survey method and created a questionnaire to investigate the social validity of some goals in individual educational plans, then administered to a random sample of community members. The sample consisted of 291 parents of students with autism who attended governmental and private centers and schools in Jeddah. The study concluded with a set of results, the most notable of which was the availability of social validity criteria in some of the goals of students' plans with autism spectrum disorder in Jeddah. The goal of developing creative skills such as drawing, sculpture, and carving and working with them as a profession and career comes first as the highest standard of social validity. The goal of developing musical skills, such as playing an instrument, singing, and working with music as a profession, had the lowest level of social validity. Furthermore, parents of younger students (5- 0) were more accepting of the goals, and the parents' financial status had no influence on their choices. The (illiterate) mothers were also more accepting of the goals. Based on the findings, the current study suggests developing standardized tests to assess the suitability of goals based on social validity in addition to additional investigative research efforts to explore the validity of the goals within students' individualized plans.

**Key words :**social validity- Autism Spectrum Disorder- Individual Educational Plans.

# مدى تَحقُّق معايير الصلاحية الاجتماعية في الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة

**أ. بشائر مشعل الحارثي*[1]، أ.م.د / حسن أسامة معاجيني[1]**
[1] جامعة جدة | المملكة العربية السعودية

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الصلاحية الاجتماعية لبعض الأهداف في خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة؛ ولتحقيق ذلك استُخدم المنهجُ الوصفي المسحي؛ إذ أُعدَّت استبانةٌ لدراسة الصلاحية الاجتماعية لبعض الأهداف في الخطط التربوية الفردية، وطُبِّقت على عينة من أفراد المجتمع اختيروا عشوائيًّا وتكونت من 291 فردًا من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة. وخلصت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، أبرزها: أن الأهداف في خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة مقبولة اجتماعيًّا، وكان الهدف "تنمية المهارات الإبداعية (الرسم، النحت، التشكيل) والعمل بها كمهنةٍ" أكثرَ الأهداف قبولًا اجتماعيًّا، وكان أقل الأهداف قبولًا اجتماعيًّا هو "تنمية المهارات الموسيقية (العزف، الغناء) والعمل بها كمهنةٍ". كما أن أولياء الأمور للطلاب الأصغر سنًّا (5- 0) أبدوا قبولًا أكبر للأهداف، ولم يؤثر المستوى المادي لأولياء الأمور في اختياراتهم. كما كانت الأمهات (الأميات) أكثر قبولًا للأهداف في حال لم يؤثر المستوى الدراسي في اختيارات الآباء. وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصى الباحثان ببناء اختبارات مُقنَّنة تقيس مدى ملاءمة الأهداف لمعايير الصلاحية الاجتماعية، وإجراء دراسات مستقبلية حول تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في الخطط التربوية الفردية للطلاب في المملكة العربية السعودية.

**الكلمات المفتاحية:** الصلاحية الاجتماعية- اضطراب طيف التوحد- الخطط التربوية الفردية.

## المقدمة.

حظيت العملية التعليمية وإصلاحها وتطويرها على اهتمامٍ خاصٍّ في المملكة العربية السعودية، وفْق خططٍ وإستراتيجيات مدروسة لإصلاح منظومة التعليم في المملكة؛ ويرجع هذا الاهتمام إلى الوعي القائم بأن التعليمَ هو السبيل للتنمية والريادة في شتى المجالات والميادين. فقد عملت المملكة العربية السعودية وَفق رؤية المملكة 2030 على تطوير التعليم وأهدافه، وكانت أُولى هذه الخطوات إقرار خطةٍ تطويرية من خلال إنشاء مركزٍ مختصٍّ لتطوير المناهج، وتشكيل لجنة رئيسة للخطط والمناهج في العام 1441هـ. هذا وقد ارتبط تطوير الخطط والمناهج الدراسية بالمحاور والأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة 2030م من خلال العمل على تحقيق العديد من الأهداف التعليمية، مثل: تعزيز القيم الإسلامية والهُوية الوطنية، وتعزيز القيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد بين أطفالنا، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية (دليل الخطط الدراسية المطورة، 2022).

وانطلاقًا من رؤية المملكة (2030) من خلال عملية التنمية المستدامة في جوانب الحياة كافةً؛ فقد أولت هذه الرؤيةُ المنظومةَ التعليمية اهتمامًا خاصًّا، من خلال درايتها بأن التعليم هو عماد المجتمع، وسر تقدمه وتطوره وازدهاره، وكرست الاهتمام بمراحل التعليم كافةً، بدءًا بالتعليم الأساسي وختامًا بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما عزمت على توفير الاهتمام الذي يتناسب مع متطلبات كل مرحلة وَفق بناء المناهج وفلسفة تربوية ناجحة تتوافق مع تعاليم ديننا، وتعمل على وضع المتعلم كمحور للعملية التعليمية.

وكذلك هناك اهتمامٌ واضحٌ بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية، ويظهر ذلك جليًّا في التطوير الذي استحدثته المملكة لسد الثغرة في العجز برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الموهبة، من اهتمام الجامعات السعودية لتخريج أفواج من الكوادر البشرية متخصصة ومزودة بأحدث ما وصلت إليه الأبحاث والدراسات والتوجهات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على توفير فرص التدريب والتأهيل لهم بما يضمن تعزيز قدراتهم ومواكبة التحولات التي ستشهدها المملكة في المجالات جميعها (الزهراني وعرفة، 2020).

وتعمل التربية الخاصة على إكساب ذوي الاحتياجات الخاصة المعارفَ والمهاراتِ التعليميةَ التي تمكنهم من ممارسة حياتهم المستقبلية بنجاحٍ، كما تعمل على تأهيلهم وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب قدراتهم وإمكانياتهم وفق خططٍ مدروسة وبرامجَ خاصةٍ؛ للوصول بهم إلى أفضل المستويات للعمل على اندماجهم في المجتمع (قعدان، 2015). ويُعد اضطرابُ طيف التوحد من المشكلات التي تحظى باهتمام الباحثين والمختصين؛ إذ لا يقتصر تأثيره على جانب واحد فقط من شخصية الطفل ذي اضطراب التوحد؛ وإنما يتعدى ذلك ليشمل جوانبَ مختلفةً، منها الاجتماعي والمعرفي والانفعالي واللغوي، ومن هذا المنطلق تعمل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد أهم الأولويات لدى التربويين؛ وذلك لحصول جميع الأطفال من ذوي اضطراب التوحد على التعليم الملائم والنوعي؛ للعمل على تلقيهم عنايةً خاصةً ومسانَدةً نفسيةً واجتماعيةً؛ ليحققوا مستوى مقبولًا من المهارات الاستقلالية والاندماج في المجتمع (قواسمة، 2016).

إذ تشير الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (2017) إلى أن هناك 53282 فردًا من ذوي اضطراب طيف التوحد بالمملكة العربية السعودية، في حين أن إجمالي عدد الأشخاص ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة المنضمين للمدارس قد بلغ في العام (1443هـ) (1180) من ذوي اضطراب طيف التوحد، منهم 650 مسجلين في المدارس الأهلية، و530 منهم في المدارس الحكومية (إدارة التخطيط والمعلومات). وهناك العديد من البرامج التي ظهرت للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس لتنمية مهاراتهم، مثل: برامج التنمية الاجتماعية، وبرامج تربوية، وتُعد البرامج التربوية أهم العناصر في التدخل للأشخاص ذوي اضطراب التوحد، منها برنامج: تيتش (TEACCH)، ولوفاس (LOVAAS)، ودوغلاس (DOUGLASS)، وبعض برامج تعديل السلوك وذلك لإكسابهم السلوكيات الإيجابية، وبعض البرامج الترفيهية (الشامي، 2004)؛ ولكن تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد يواجه

تحديًا في تحديد الأهداف المناسبة للطالب؛ فطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد متفاوتون في القدرات ومختلفون في الاحتياجات، فغالبًا ما تُعتَمد الخطط التربوية الفردية كمنهج أساسي لهم (الجلامدة، 2016).

ومن جهة أخرى فإن الصلاحية الاجتماعية أو ما يُسمى بالصدق الاجتماعي للأهداف في الخطط التربوية الفردية التي يتدرَّب الطلاب عليها أمرٌ بالغ الأهمية؛ لأنها تتنبأ بقبول المجتمع لنتائج هذه الأهداف أو رفضها، وقد أشار كازدين Kazdin (1977) وولف Wolf (1978) أن الصلاحية الاجتماعية هي الأهمية الاجتماعية لأهداف التدخل، والقبول الاجتماعي لإجراءات التدخل، والأهمية الاجتماعية للتأثيرات، وقد حدد وولف Wolf (1978) ثلاثة محاور أساسية لتقييم الصلاحية الاجتماعية، وهي الصلاحية الاجتماعية لأهداف التدخل، ولتقبل إجراءات التدخل، ولتأثيرات التدخل، وهو تصوريٌّ نظريٌّ أساسيٌّ لتطوير مناهج الصلاحية الاجتماعية.

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على الأهداف التربوية المقدمة لذوي اضطراب التوحد، ومعرفة مدى مناسبتها للصلاحية الاجتماعية.

**مشكلة الدراسة:**

إن عملية تحديد الأهداف التربوية الفردية للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد وصياغتها عمليةٌ مهمةٌ جدًّا، ويمكن عدُّها الركيزةَ الأساسية التي تعتمد عليها عملية التعلم ودعم الطلبة (الثبيتي، 2009)، كما أن عمليةَ اختيار الطرق والإستراتيجيات المناسبة وتطبيق الأهداف وتعميم النتائج من المعايير الأساسية لتحديد الأهداف وَفق معايير الصلاحية الاجتماعية. وحيث إن هناك الكثيرَ من الأهداف التربوية التي تُقرَّر وتُنفَّذ دون التأكد من صلاحيتها الاجتماعية، خصوصًا لفئة ذوي الاضطرابات السلوكية ومنها اضطراب طيف التوحد بعدِّها أنها من ضمن أكثر الفئات حساسيةً، وتحتاج إلى أن تكون الأهداف الخاصة بهذه الفئة سبيلًا لهم للاندماج في المجتمع، فعدم وقوع الأهداف ضمن نطاق الصلاحية الاجتماعية يحتاج إلى تدخلٍ أو تغييرٍ لسد الثغرة في هذا الجانب (Park & Blair, 2019). وقد أشار Francisco & Butterfoss (2007) أن الصلاحية الاجتماعية تلعب دورًا محوريًّا في عملية قبول الأهداف أو الحاجة إلى التدخل أو تغييرها، وذلك من خلال توافر المقارنات المعيارية التي تُعد أساسًا كمعيارٍ للكشف عن مستوى أو درجة التغيير والتدخل.

ومن خلال عمل الباحثين لعدة سنوات في مراكز ومدارس دمج للتوحد؛ لاحظا ضرورةَ تسليط الضوء على مدى تحقيق معايير الصلاحية الاجتماعية في الخطط المنهجية المقدَّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك لعدة أسبابٍ، منها: ملامسة هذه المشكلة من خلال التعامل المباشر مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد، وملاحظة عدم تضمين بعض الأهداف التربوية للصلاحية الاجتماعية، وكذلك من مبدأ الأمانة التربوية والإنسانية؛ لأن عملية اختيار أهداف مقبولة اجتماعيًّا تزيد من فرص تقبل الطالب واندماجه بالمجتمع؛ وهذا ما يزيد من تحسن علاقته بمجتمعه وتطور المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل لديه. كما وجدت الباحثان قصورًا كبيرًا في تناول معايير الصلاحية الاجتماعية في الخطط التربوية لذوي اضطراب التوحد، وتتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية لبعض الأهداف في خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة؟
2- هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل (أقل من 5، من 5 لـ10 سنوات، من 10 لـ15 سنة، أكثر من 15)؟
3- هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة (متدنٍّ- متوسط- مرتفع).

4- هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (أمي- ابتدائي- متوسط- ثانوي- جامعي).

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على مدى الصلاحية الاجتماعية لبعض الأهداف في خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة.
2. التعرف على الفروق ذوات الدلالة الإحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل (أقل من 5، من 5 لـ10 سنوات، من 10 لـ15 سنة، أكثر من 15).
3. التعرف على الفروق ذوات الدلالة الإحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة (متدنٍّ- متوسط- مرتفع).
4. التعرف على الفروق ذوات الدلالة الإحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (أمي- ابتدائي- متوسط- ثانوي- جامعي).

**أهمية الدراسة**

تظهر أهمية الدراسة فيما يأتي:

- **الأهمية النظرية:**

- تُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها على المستوى الإقليمي- حسب علم الباحثين- التي تناولت موضوع الصلاحية الاجتماعية ومدى توافرها في خطط الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- توضح هذه الدراسة أهم أدبيات الصلاحية الاجتماعية ومعاييرها.

- **الأهمية التطبيقية:**

- توفر هذه الدراسة أهدافًا دُرِستْ صلاحيتُها الاجتماعية في منطقة جدة، يمكن الاستفادة منها كمرجعٍ للأهالي والمؤسسات التعليمية.
- يمكن اتخاذ الدراسة نموذجًا لدراسة أهداف أخرى في مناطق مختلفة.

**حدود الدراسة**

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على مدى تَحقُّق معايير الصلاحية الاجتماعية في الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة.
- **الحدود البشرية:** أولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والمراكز الحكومية والأهلية.
- **الحدود المكانية:** طُبقت أداة الدراسة في مدينة جدة على أولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **الحدود الزمنية:** طُبقت في الفصل الأول للعام 1443هـ/ 2022م.

**مصطلحات الدراسة:**

- **الصلاحية الاجتماعية**: مصطلح صاغه محللو السلوك للإشارة إلى أهمية أهداف التدخل وإجراءاته، ونتائجه، وقبوله الاجتماعي (Foster & Mash, 1999). ويعرفها Kazdin (1977) و(1978) Wolf بأنها الأهمية الاجتماعية لأهداف التدخل، والقبول الاجتماعي لإجراءات التدخل، والأهمية الاجتماعية للتأثيرات. ويقصد بها إجرائيًّا بأنها مدى تَقبُّل مجتمع الطالب الأهدافَ التي يدرسها الطالب ذو اضطراب طيف التوحد والطرقَ والإستراتيجيات المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف ونتائجها.
- **اضطراب طيف التوحد**:"التوحد هو إعاقة نمائية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي والغير لفظي في التفاعل الاجتماعي، وعادة ما تظهر هذه الإعاقة قبل عمر (3) سنوات، بحيث تؤثر سلبيًّا على أداء الطفل التعليمي. ومن الخصائص الأخرى التي عادة ما تترافق مع التوحد انخراط الطفل في النشاطات نفسها مرارًا وتكرارًا والحركات النمطية، ورفض أي تغيير في البيئة أو التغيير في الروتين اليومي، واستجابة غير عادية للخبرات الحسية" (Bouto, 2018).
- **الخطط التربوية الفردية**: "الخطة التعليمية الفردية: هي وثيقة أساسية ومُلزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب- فريق العمل المدرسي- الأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة- مبني على نتائج التشخيص والقياس- ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية" (وزارة التعليم، 2015/ 2016).

## 2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

يتناول الإطار النظري مبحثين: المبحث الأول عن الصلاحية الاجتماعية: مفهومها ومحاورها وطرق تقييمها. والمبحث الثاني عن اضطراب طيف التوحد: مفهومه وخصائص الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد

**الصلاحية الاجتماعية:**

مفهوم الصلاحية الاجتماعية متغيرٌ وليس ثابتًا؛ إذ وضح فوستر وماش(1999) Foster & Mash ارتباط أبعاد مفهوم الصلاحية الاجتماعية بسياقه؛ وبالتالي قد تتغير مع تغير الأعراف والآراء الاجتماعية والتعليم؛ وتبعًا لذلك، ينبغي دراسة إمكانية تعميم مفاهيم الصلاحية الاجتماعية بمرور الوقت، وعبر المجتمعات، وعدم اتخاذها افتراضاتٍ مسلمًا بها.وعلى الرغم من أن بعضهم يتصور أحيانًا الصلاحية الاجتماعية بكونها نتيجةً؛ إلا أن آخرين مثل Schwartz & Baer (1991) رأوا بأنه من الأفضل التفكير في أنها عمليةٌ؛ وبالتالي يمكن أن يحدث التقييم الذي يستهدف الكشف عما إذا كانت هناك أهميةٌ للهدف أو النتيجة أو قبول العلاج، في نقاطٍ زمنية مختلفة، في أثناء تصميم البرنامج، وخلال المراحل التجريبية المبكرة، وبعد التطبيق على نطاق واسع. كما يمكن إجراء تلك التقييمات أيضًا خلال مراحل مختلفة من عملية التدخل، في بداية التدخل، وفي أثنائه، وبعد الانتهاء منه مباشرةً، وعند المتابعة (Fawcett, 1991).

وقد حدد وولف Wolf (1978) ثلاثة محاور أساسية لتقييم الصلاحية الاجتماعية:

1- الصلاحية الاجتماعية لأهداف التدخل.
2- الصلاحية الاجتماعية لتقبل إجراءات التدخل.
3- الصلاحية الاجتماعية لتأثيرات التدخل.

علمًا بأن هذا التصور النظري ثلاثي الأجزاء كان الدليل الأساسي لتطوير مناهج الصلاحية الاجتماعية في الأدبيات البحثية، ويأتي تفصيلها وطرق تقييمها فيما يأتي:

**الصلاحية الاجتماعية لأهداف التدخل:**

لأهداف التدخل أهميةٌ حاسمةٌ؛ لأنها تحدد طبيعة الصعوبات الأساسية التي يستهدفها التدخل، كما تحدد محتوى مقاييس تقييم النتائج (Francisco & Butterfoss, 2007) وهذا ما ارتكزت عليه هذه الدراسة، فتقييم الصلاحية الاجتماعية للأهداف أمرٌ مهمٌ جدًّا. وتُقيَّم الصلاحية الاجتماعية للأهداف باستخدام ثلاث طرق؛ أولها طريقة المقارنة المعيارية، فيمكن مقارنة مستويات المشكلة أو القصور المستهدف بالبيانات المعيارية ( Kendall & Grove, 1988)؛ إذ تُستخدم المستويات التي تقع خارج النطاق "الطبيعي" لتبرير أهمية الهدف طويل المدى أو قصير المدى.

كما تستخدم التقييمات الذاتية لدراسة أهداف التدريب، وتتمثل في جعْل بعض المتدربين يقيّمون هدفًا أو أكثر من حيث أهميته أو مدى قبولهم له، ويُستخدم التقييم الذاتي أحيانًا في صياغة التدخل، وفي هذه الحالة يستخدم الباحث المدخلات الواردة من المتدربين أو أفراد المجتمع لوضع أهداف التدريب بدلًا من توثيق أهمية الأهداف المحددة بالفعل أو قبولها (Cone & Hoier, 1986). واعتُمدت هذه الطريقة لتقييم الصلاحية الاجتماعية لأهدافٍ محددة في أداة هذه الدراسة؛ إذ هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ملاءمة الأهداف لقيم المجتمع، وهذا ما أكده Davison (1976) أن الغرض الرئيس من جمْع تقييمات مقبولية الهدف هو تقييم مدى ملاءمة أهداف التدخل لقيم المجتمع؛ إلا أن تعريف "المجتمع" ليس بالأمر السهل؛ إذ يحتوي المجتمع على مجموعات فرعية متنوعة عديدة، ولبعضها وجهاتُ نظرٍ متعارضةٌ تمامًا حول الأهمية الاجتماعية ومقبولية أهداف التدخل.

والطريقة الثالثة لتقييم الصلاحية الاجتماعية هي الضعف الوظيفي والتكيف. فقد اقترح Hawkins (1991) أن يتبنى الباحثون نهجًا بديلًا لفحص أهمية أهداف التدخل؛ من أجل الكشف عن إسهاماتها في الأداء الوظيفي للعميل أو أي ضعف في حياته؛ بمعنى أنه يجب اختيار أهداف التدخل؛ لأنها تزيد من النتائج الإيجابية قصيرة وطويلة الأجل، وتقلل من التكاليف التي يتحملها الطالب والتي تتضمنها بيئة الطالب، وهو ما أطلق عليه هوكينز الصلاحية التأهيلية. وتتضمن إحدى الطرق الرئيسة لإثبات الصلاحية التأهيلية إثبات الارتباطات بين أهداف التدخل والنتائج التكيفية أو غير التكيفية.

**الصلاحية الاجتماعية لإجراءات التدخل:**

تعرف إجراءات التدخل بأنها طريقة تنفيذ البرنامج، وبناءً على ذلك فالصلاحية الاجتماعية لإجراءات التدخل تعني تقييم وتنفيذ الأنشطة أو البرامج (Francisco & Butterfoss, 2007). ولقد قُيِّمت الصلاحية الاجتماعية لإجراءات التدخل بطريقتين رئيستين: باستخدام الدراسات التناظرية التجريبية وباستخدام استبانات رضا المستفيد. وتمثلت الدراسات التناظرية التجريبية في تزويد الطلاب أو العملاء المحتملين أو أفراد الجمهور أو العاملين في مجال الصحة العقلية بصور افتراضية لمشكلات الطالب وإجراءات التدخل الممكنة، ثم مطالبة المقيِّمين بتقييم الخطط باستخدام مقياس التقدير (Foster & Mash, 1999).

اعتمدت الطريقة الأخرى لتقييم مقبولية إجراءات التدخل على استبانات التقرير الذاتي التي يعبِّئها العملاء عادةً بعد التدخل، وهي ما يطلق عليها غالبًا مقاييس رضا المستفيد؛ إذ تتطلب هذه الاستبانات عمومًا من العملاء تقييم جوانب مختلفة من التدخل باستخدام مقياس من مقاييس التقييم العامة، وهناك عوامل عديدة مهمة يجب مراعاتها عند تقييم رضا المستفيد عند إجراءات التدخل؛ رضا المستفيدين عن: أ- درجة التغيير في الأهداف قصيرة أو طويلة المدى، ب- إجراءات التدخل، ج- المدرب (Foster & Mash, 1999).

**أهمية نتائج التدخل:**

يتضمن التحقق من المقبولية الاجتماعية لتأثيرات التدخلات إجراءاتٍ تركز على مخرجات وتأثيرات البرامج والتدخلات (Francisco & Butterfoss, 2007) كما هو الحال في ميادين الصلاحية الاجتماعية الأخرى، وتوفر المقارناتُ المعيارية أساسًا واحدًا كمعيار للكشف عن مستوى التغيير أو درجته بعد التدخل. أما الطريقة الثانية لدراسة التغيير الهادف فهي التقييم الذاتي الذي يقوم به الطالب أو الآخرون ممَّن لهم أهمية في بيئة الطالب، وتتمثل إحدى الطرق التي استخدمها الباحثون التحليليون للسلوك في تصوير أداء الطالب أو تسجيله صوتيًّا قبل التدخل وبعده، ثم تحكيم الأفراد الآخرين لتقييم جودة أداء الطالب بشكل عام.

اقتصر هذا النهج على توثيق أهمية المخرجات في حالة عدم قابلية أهداف التدخل للملاحظة بشكل مباشر (كما هو الحال مع الأهداف العاطفية أو المعرفية مثلًا)، عندما يكون للهدف النهائي للتدخل نطاقٌ واسعٌ يشمل العديد من جوانب أداء الطالب في مجموعة متنوعة من السياسات، مثل: حالات الاكتئاب أو السلوك المعادي للمجتمع، أو عندما يرفض الطالب الإجراءَ. وفي هذه الحالات، يمكن استخدام الاستبانات لتقييم الأحكام التي يصدرها الطلاب (أو الآخرون) بشأن درجة تحقيق التدخل لأهدافه النهائية (Foster & Mash, 1999).

**اضطراب طيف التوحد:**

تعريفه: يُعرف اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب يؤثر في التواصل والعلاقات الاجتماعية وأحيانًا القدرات العقلية، وهو اضطراب متزامن من ولادة الطفل ويستمر معه مدى الحياة؛ ولكنه قد يتحسن نتيجة التدخل العلاجي المبكر (الجلامدة، 2016).

**خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:**

يختلف أفراد ذوو اضطراب طيف التوحد في الخصائص والسمات؛ بل قد تختلف الخصائص عند الطفل نفسه من وقت لآخر؛ ولا يعني هذا عدم وجود خصائص عامة تساعد على تشخيص ذوي اضطراب طيف التوحد (الجلامدة، 2016). إذ يعاني الأفراد ذوو اضطراب التوحد من صعوبة في بدء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، وتضيف الشامي (2004) أن ذلك بسبب القصور الشديد في معرفة كيفية التعامل مع الناس وفهم القوانين الاجتماعية المعقدة وتطبيقها، والتي تتمثل في صعوبة استخدام التواصل البصري في المواقف الاجتماعية، وصعوبة التعبير عن المشاعر الذاتية وفهم مشاعر الآخرين، وصعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها. كما ذكر الزارع (2010) ثلاث نقاط تصف المشكلات المتعلقة بالتواصل لدى الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي عدم تطور اللغة بشكل كلي والاستعاضة عنها بالإشارة أحيانًا، أو تطور اللغة ولكن بشكل غير طبيعي؛ فتقتصر على بعض الكلمات النمطية والمصادة، وأخيرًا تطور اللغة بشكل طبيعي مع وجود مشكلات في الاستخدام الصحيح للغة، والتي تتمثل في استخدام لغة الجسم، وتعبيرات الوجه، ومهارات الاستماع، واستعمال درجة الصوت المناسبة، وفهم الكلام الرمزي، والإلمام بأساليب النقاش. كما يتميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن غيرهم من الأطفال الآخرين بالسلوك النمطي، والسلوك الروتيني، والتعلق بأشياء محددة (Hallahan & Kauffman, 2006). كما أن 70% وأكثر من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون قدرات عقلية متدنية (Smith, 2007). ويذكر كلٌّ من (2004) Koegel & Lezebnik, أن الأفراد من ذوي اضطراب التوحد يعانون من اضطرابات في الانتباه وفقدان الدافعية والاهتمام بالمهمات.

**ثانياً- الدراسات السابقة:**

صُنِّفت الدراسات والبحوث السابقة إلى محورَين، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

**أ- دراسات تناولت الصلاحية الاجتماعية:**

- **بحث Carr et al., (1999)** تقييمَ اتجاهات الصلاحية الاجتماعية في تحليل السلوك التطبيقي؛ بهدف تقييم مدى الإبلاغ عن تدابير الصلاحية الاجتماعية لنتائج التدخل ومقبوليته. وكانت العينةُ المقالاتِ البحثيةَ المنشورة في مجلة تحليل السلوك التطبيقي من (1968) إلى (1998). وأشارت النتائج إلى ندرة استخدام مقاييس الصلاحية الاجتماعية حتى أواخر السبعينيات، وهي الفترة التي شهدت نشر مقالتين مهمتين حول هذا الموضوع (كازدين Kazdin، 1977 وولف Wolf، 1978)، بينما شهدت حقبة الثمانينيات زيادة في مستوى هذه المقاييس واتجاهها وتنوع ذكرها.
- **وأجرى Kennedy, (1992)** تحليلًا لمحتوى مجلتين سلوكيتين (تعديل السلوك ومجلة تحليل السلوك التطبيقي)؛ لتقييم مدى انتشار مقاييس الصلاحية الاجتماعية؛ إذ قيَّم الصلاحيةَ الاجتماعية من ناحية المعايير المستخدمة (التقييم الذاتي أو المقارنة المعيارية)، ومحاورها (مقبولية أهداف التدخل، ومقبولية إجراءات التدخل، وأهمية نتائج التدخل)، ووقت التقييم (قبلي أو بعدي)، وأفاد بأن مقاييس الصلاحية الاجتماعية وردت في أقل من 20% من المقالات البحثية، في الوقت الذي ورد ذكر التقييمات الذاتية بشكل متكرر مقارنة بالمقارنات المعيارية. وكانت أهداف التدخل أكثر عرضة للتقييم قبل التدخل، بينما كانت الإجراءات والنتائج أكثر عرضة للتقييم بعد التدخل. وأضاف كينيدي أن العديد من الدراسات البحثية استهدفت دراسة العمليات السلوكية الأساسية.
- **كما اهتم Hurley et al., (2010)** بدراسة تقييم الصلاحية الاجتماعية لأهداف سلوك الكفاءة الاجتماعية لأطفال التدخل المبكر، وتمثلت العينة في80 هدفًا سلوكيًّا من 78 دراسة في الفترة ما بين (1970- 2000) و36 معلمًا وإداريًّا في مرحلة الطفولة المبكرة. وكانت النتائج تدل على أن هناك تناقضًا بين أهداف السلوك التي يرشحها المشتركون وما استُخدِم في خطط تدخل الصلاحية الاجتماعية.
- **ودرس D'Agostino, et al., (2019)** التدخلات السلوكية التنموية الطبيعية التي ينفذها الممارس: مراجعة منهجية للصلاحية الاجتماعية؛ بهدف تقييم مدى تدريب الممارسين على تطبيق التدخلات السلوكية التنموية الطبيعية مع الأطفال الصغار ذوي الإعاقة في الفصول في مرحلة الطفولة المبكرة للأهداف والإجراءات والنتائج. وكانت العينةُ المقالاتِ التي اشتملت على تدريب الممارسين في تطبيق تقييم للصلاحية الاجتماعية من عام (2001) إلى عام (2018). وأسفرت النتائج عن عدم وجود تقييم للصلاحية الاجتماعية لدى الممارسين الذين نفذوا الدراسات، وأن 12 دراسة فقط من بين 23 دراسة حُدِّدت، أبلغتْ عن تنفيذ تطبيق الصلاحية الاجتماعية، كما أن هناك نقصًا في التقييم الشامل للصلاحية الاجتماعية.
- **وأجرى Park and Blair (2019)** دراسة بعنوان تقييم الصلاحية الاجتماعية في التدخلات السلوكية للأطفال الصغار: مراجعة منهجية. هدفت إلى تحديد الأدبيات التجريبية وفحصها وتلخيصها، والتي ترتكز على تدخلات سلوك الطفولة المبكرة التي طُبِّقت على حالات فردية. وتحديد الأبحاث التي طبقت المعايير الموضوعة بالصلاحية الاجتماعية. وكانت العينةُ المقالاتِ البحثيةَ المنشورة المتعلقة بتدخلات سلوك الطفولة المبكرة التي نُفِّذت على حالات فردية بين العام (2001) و(2019). ودلت النتائج على أن 39.3% من الدراسات تضمنت سؤالًا بحثيًّا عن الصلاحية الاجتماعية، وناقشت 17.9% منها أدبيات الصلاحية الاجتماعية. أما عند دراسة ما إذا كانت معايير الصلاحية الاجتماعية قُيِّمت رسميًّا، فوضحت النتائج أن 25% فقط من الدراسات قدمت نتائج تقييم الصلاحية الاجتماعية للأهداف، في حين عرضت 78.6% من الدراسات نتائج قياس مقبولية إجراءات التدخل، بينما تضمنت 85.7% من الدراسات نتائج قياس مقبولية نتائج التدخل. واقترحت الدراسةُ دعمَ تطبيق الأهداف وتعزيزها لتحسين نتائج الصلاحية الاجتماعية وتوفير مبادئ وتوجهات لاستمرار تقييم الصلاحية الاجتماعية وتطوير أدواتٍ لتقييم الصلاحية الاجتماعية للأهداف والإجراءات والنتائج.

- **وقد اختبر Shlesinger, et al. (2020)** معاييرَ الصلاحية الاجتماعية في بحث كان عنوانه: الوصف، ودقة التنفيذ، والصلاحية الاجتماعية لنظام مراقبة النوم المدعوم بالحاسوب وفقًا لمقدمي الرعاية السكنية الداخلية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؛ بهدف تصميم نظام يقوم بوظائف، منها: المساعدة لمراقبة النوم وتسجيل البيانات لتحسين سلامة القياس لمقدمي الرعاية الليلية في مدرسة سكنية، ومناقشة نظام قياس النوم ومزاياه، وتقييم الأطفال والشباب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ويتلقون خدمات في أماكن الرعاية السكنية. وكانت العينةُ الأوراقَ العلمية التي تناقش اقتراح نظام مراقبة النوم من عام (2004) إلى (2019)، ومجموعة من الطلبة المقيمين في مدرسة سكنية. وأسفرت نتائج تقييم الصلاحية الاجتماعية عن أن 95% من مقدمي الرعاية الليلية أعربوا عن موافقتهم التامة على أن نظام تسجيل بيانات مراقبة النوم كان سهل التعلم، و95% على أنه كان من السهل فهم نظام تسجيل بيانات مراقبة النوم، و90% على أنه كان من السهل تنفيذ نظام تسجيل بيانات مراقبة النوم.

ب- **دراسات تناولت الخطط التربوية الفردية للطلاب وأهميتها:**

- **كما بحث Kurth & Mastergeorge (2010)** دراسة بعنوان: أهداف خطة التعليم الفردية والخدمات للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد: تأثير العمر والإعداد التعليمي؛ بهدف وصف البرامج التعليمية للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد (من سن 12 إلى 16 عامًا) في إعدادات الشمول وعدم الإدماج، وركزت على تطوير المهارات التطبيقية لدى الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الاندماج. واقتصرت العينة على 5 من معلمي المدارس ومديريها المشمولة في العينة، و15 طالبًا ومن ذوي اضطراب طيف التوحد (12 طالبًا- 3 طالبات). وأسفرت النتائج عن أن تحديد المستوى والعمر قد يؤثران في قرارات الفريق المختص بإعداد الخطط الفردية وتطويرها لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد. وتهدف محتويات الخطط الفردية إلى أن تكون مهتمة فقط باحتياجات الطلبة الفردية.
- **ووضح محمد (2011)** في دراسته واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها من وجهة نظر الآباء ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي هدفت إلى التعرف على واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها. وتكونت العينة من 157 أبًا من أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من المسارات المختلفة. وأشارت النتائج إلى مناسبة الخطة التربوية الفردية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرًا لعدم تجانس الأفراد في الخصائص والقدرات والاستعدادات، كما أن فاعلية الخطة التربوية الفردية تتوقف على مشاركة كلٍّ من الآباء والمعلمين، ويصعب تحديد الأهمية النسبية لكل من الآباء والمعلمين، وذلك بحسب مدى وعيهم بمتطلبات الخطة التربوية الفردية، ومدى التزامهم بالمشاركة.
- **ودراسة حميدي (2013)**، وهي بعنوان: درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. هَدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل التعليمي لمعلمي التوحد. وكانت العينة (85) من معلمي التوحد في المراكز الحكومية والخاصة اختيروا بصورة عشوائية. وأكدت النتائج أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لدى معلمي التوحد؛ ولكن توجد فروق دالة إحصائيا بين فئة الخبرة أقل من 5 سنوات وبين أكثر من 10 سنوات، لصالح أقل من 5 سنوات، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي لمعلمي التوحد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ماجستير فأعلى من جهة، وكل من دبلوم وبكالوريوس من جهة أخرى، لصالح ماجستير فأعلى.

- **دراسة حمادنة وعاتى (2018)**، وهي بعنوان: واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. هدفت إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والفروق فيه وفقًا لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؛ إذ كانت عينة الدراسة عشوائية مكونة من 103 معلمين ومعلمات من معلمي صعوبات التعلم في منطقتي جيزان وعسير بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من 5 سنوات، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيرَي النوع والمؤهل العلمي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

أن الهدف من هذه الدراسة هو دراسة الصلاحية الاجتماعية لعدد من الأهداف المختلفة تمهيدًا لتضمينها في خطط الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ويتفق هذا مع دراسة هيرلي وآخرين (2010) التي تتشابه مع الدراسة الحالية في تقييم الصلاحية الاجتماعية لأهداف محددة؛ ولكنهما اختلفتا في العينة والمنطقة المكانية. كما استخدمت دراسة شليسينغر وآخرين (2020) معايير الصلاحية الاجتماعية لتطبيق نظام معين وتسجيل بياناته.

واتفقت أغلبية النتائج على ضعف تقييم الصلاحية الاجتماعية في مجالات مختلفة، كما في دراسة بارك وبلير (2019)، ودراسة داغوستينو وآخرين (2019)، ودراسة كار وآخرين (1999)، ودراسة كينيدي (1992). ودعت أيضًا إلى الحاجة إلى مزيد من الأبحاث والدراسات في هذا الموضوع. وتضمنت دراسة بارك وبلير (2019)، ودراسة كينيدي (1992) محاور الصلاحية الاجتماعية (مقبولية أهداف التدخل، ومقبولية إجراءات التدخل، وأهمية نتائج التدخل) وقارنت بينها.

أما ما يخص المحور الثاني فتشابهت دراسة كارث وآخرين (2010) مع الدراسة الحالية بدراسة أهداف الخطة الفردية التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد. وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة محمد (2011) في أهمية مشاركة أولياء الأمور مع المعلمين لإعداد الخطة التربوية الفردية. وأما دراسة حميدي (2013) فتشابهت مع الدراسة الحالية في المنطقة المكانية.

## 3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

**منهج الدراسة:**

فرضت الدراسةُ الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدامَ المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدُّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، 2018)؛ إذْ يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن مدى تَحقُّق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، ومعرفة الفروق بين هذه المعايير وفقًا لمتغيرات الدراسة. وتأسيسًا على ما سبق، يرى الباحثان أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء الأمور للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والمراكز الحكومية والأهلية، وبعد الرجوع إلى إحصائيات إدارة التعليم؛ اتَّضح أن عدد أولياء الأمور للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز والمدارس الحكومية والأهلية بلغ (1180) وليَّ أمرٍ حسب إحصائية إدارة التعليم

لأعداد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة من العام (2022م)، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي 1443هـ/2022م.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اختيرت عينةٌ عشوائية بسيطة من المجتمع بواقع (291) وليِّ أمرٍ من أولياء الأمور للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والمراكز الحكومية والأهلية.

**خصائص أفراد عينة الدراسة:**

**جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة**

| المتغير | الفئة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| عمر الطفل | أقل من خمس سنوات | 34 | %11.7 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | %42.3 |
| | من عشر إلى خمس عشرة سنة | 117 | %40.2 |
| | أكثر من خمس عشرة سنة | 17 | %5.8 |
| دخل الأسرة | متدنٍ (أقل من 4000) | 32 | %11.0 |
| | متوسط (من 4000- 8000) | 238 | %81.8 |
| | مرتفع (أكثر من 8000) | 21 | %7.2 |
| مستوى تعليم الوالدَين (الأم) | أُمّي | 4 | %1.4 |
| | ابتدائي | 16 | %5.5 |
| | متوسط | 33 | %11.3 |
| | ثانوي | 104 | %35.7 |
| | جامعي | 134 | %46.0 |
| مستوى تعليم الوالدَين (الأب) | أمّي | 6 | %2.1 |
| | ابتدائي | 15 | %5.2 |
| | متوسط | 31 | %10.7 |
| | ثانوي | 92 | %31.6 |
| | جامعي | 147 | %50.5 |
| المجموع الكلي للعينة | | 291 | %100 |

**أداة الدراسة:**

توافقًا مع طبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استُخدِمت الاستبانةُ كأداة لجمع البيانات كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية، والتي تُعرّف بأنها: وسيلة من الوسائل المعنيّة بجمع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي يُعتمد عليها في جمع استجابات العينة المستهدفة بالدراسة؛ للحصول على آرائهم وتطلعاتهم، ويعتمد عليها أيضًا في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

**أولًا- وصف الأداة:**

بعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها؛ بُنيت أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، وفيما يأتي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتُبعت للتحقق من صدقها وثباتها:

**القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تُجمَع من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدَّمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

**القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (عمر الطفل- دخل الأسرة- مستوى تعليم الوالدَين (الأم)- مستوى تعليم الوالدَين (الأب)- المركز الملتحق به الطالب/الطالبة).

**القسم الثالث:** يتكون هذا القسم من (22) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد.

**تصحيح الأداة:**

استُخدِم مقياس ليكرت الرباعي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (عالية جدًّا- عالية- متوسطة- هدف غير مقبول اجتماعيًّا)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: الهدف مقبول اجتماعيًّا (4) درجات، الهدف مقبول إلى حد ما (3) درجات، الهدف صعب قبوله اجتماعيًّا (2) درجات، هدف غير مقبول اجتماعيًّا (1) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الرباعي، فحُسِب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (4– 1 = 3)، ثم قُسِّم على أكبر قيمة في المقياس (3 ÷ 4 = 0.75)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

**جدول رقم (2): تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| 1 | (الهدف مقبول اجتماعيًّا) | 3.26 | 4 |
| 2 | (الهدف مقبول إلى حد ما) | 2.51 | 3.25 |
| 3 | (الهدف صعب قبوله اجتماعيًّا) | 1.76 | 2.50 |
| 4 | (هدف غير مقبول اجتماعيًّا) | 1 | 1.75 |

وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًّا.

**صدق أداة الدراسة:**

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها للعناصر كلِّها التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بالاستبانة، بحيث تكون مفهومةً لكل مَن يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

**أولًا- الصدق الظاهري للأداة Face Validity (صدق المحكِّمين):**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه؛ عُرِضت بصورتها الأولية والتي تكونت من (22) فقرة، على عدد (3) من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة؛ إذ طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعِدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة، وأهميتها، وسلامتها لغويًّا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة.

وأوصى المحكمون بإعادة صياغة بعض العبارات، مثل عبارة (تدريب الطالب/ة على مشاركة أشيائه مع الآخرين (أقلام، ألعاب، سيارة في عمر متقدم)) إلى (تدريب الطالب على الأشياء التي من الممكن مشاركة الآخرين بها).

وبعد استرداد الاستبانات، اعتُمِدت الفقراتُ التي أجمع (80%) فأكثر من المحكِّمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها أغلبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية؛ إذْ أصبحت الاستبانة تتألف من (22) فقرة.

**ثانيًا- الاتساق الداخلي للأداة:**

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة؛ اختيرت عينةٌ استطلاعية مكونة من (32) وليَّ أمرٍ من أولياء الأمور للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والمراكز الحكومية والأهلية، ووفقًا للبيانات حُسِب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

**جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة**

| رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| 1 | **0.865 | 12 | **0.606 |
| 2 | **0.608 | 13 | **0.519 |
| 3 | **0.814 | 14 | **0.568 |
| 4 | **0.733 | 15 | **0.495 |
| 5 | **0.499 | 16 | **0.687 |
| 6 | **0.766 | 17 | **0.728 |
| 7 | **0.749 | 18 | **0.541 |
| 8 | **0.614 | 19 | **0.644 |
| 9 | **0.488 | 20 | **0.786 |
| 10 | **0.635 | 21 | **0.869 |
| 11 | **0.614 | 22 | **0.861 |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيمَ معامل ارتباط كل عبارةٍ مع الدرجة الكلية موجبةٌ، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**ثبات أداة الدراسة**

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، بالإضافة إلى استخدام طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم (4) قيمَ معاملات الثبات للاستبانة.

**جدول رقم (4): ثبات أداة الدراسة**

| | عدد العبارات | ألفا كرونباخ | التجزئة النصففية |
|---|---|---|---|
| الثبات العام | 22 | 0.868 | 0.912 |

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.868)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.912)؛ وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

**أساليب المعالجة الإحصائية**

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمعت؛ استُخدِم عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثم استُخدِمت المقاييس الإحصائية الآتية:

1- **التكرارات، والنسب المئوية**؛ لتحديد استجابات أفراد العينة على العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة.
2- **المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3- **المتوسط الحسابي "Mean"**؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة أو انخفاضها عن الدرجة الكلية للاستبانة.
4- **الانحراف المعياري "Standard Deviation"**؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، وللدرجة الكلية للاستبانة.
5- **اختبار (ت) Independent Samples T Test**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين لبياناتٍ تتبع التوزيع الطبيعي.
6- **اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبياناتٍ لا تتبع التوزيع الطبيعي.

## 4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **النتائج الخاصة بالسؤال الأول:** "إلى أي مدى تتوافر معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة؟"

لتحديد مدى تَحقُّق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة؛ حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يأتي:

**جدول رقم (5): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة**

| # | العبارات | ك % | درجة الموافقة: غير مقبول | صعب قبوله | مقبول إلى حد ما | مقبول اجتماعيًا | المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط | درجة الموافقة | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إكساب الطالب/ة مصطلحات لغوية تتناسب مع بيئته التعليمية والاجتماعية. | ك | 4 | 11 | 82 | 194 | 3.6 | مقبول اجتماعيًا | 0.632 | 6 |
| | | % | 1.4 | 3.8 | 28.2 | 66.7 | | | | |
| 2 | تعلم اللغات غير اللغة العربية والتحدث بها. | ك | 13 | 42 | 100 | 136 | 3.23 | مقبول إلى حد ما | 0.859 | 11 |
| | | % | 4.5 | 14.4 | 34.4 | 46.7 | | | | |
| 3 | تعلم مهارات الخياطة وتصميم الملابس والاهتمام بصيحات الموضة، والعمل بها كمهنة. | ك | 31 | 61 | 80 | 119 | 2.99 | مقبول إلى حد ما | 1.024 | 20 |
| | | % | 10.7 | 21.0 | 27.5 | 40.9 | | | | |
| 4 | تعلم الأحداث التاريخية والجغرافية. | ك | 22 | 38 | 105 | 126 | 3.15 | مقبول إلى حد ما | 0.92 | 13 |
| | | % | 7.6 | 13.1 | 36.1 | 43.3 | | | | |
| 5 | تهيئة الطالب/ة | ك | 9 | 18 | 37 | 227 | 3.66 | مقبول | 0.733 | 3 |

| # | العبارات | ك % | درجة الموافقة غير مقبول | صعب قبوله | مقبول إلى حد ما | مقبول اجتماعيًا | المتوسط الحسابي قيمة المتوسط | درجة الموافقة | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | للتصرف السليم عند التعرض للتحرش الجنسي أو الاحتيال. | % | 3.1 | 6.2 | 12.7 | 78.0 | | اجتماعيًا | | |
| 6 | تهيئة الطالب/ة للسفر بمفرده للسياحة أو العمل أو الدراسة، عند عمر 18 عامًا. | ك | 43 | 76 | 91 | 81 | 2.72 | مقبول إلى حد ما | 1.028 | 21 |
| | | % | 14.8 | 26.1 | 31.3 | 27.8 | | | | |
| 7 | التدريب على مهارات الطبخ والتنظيف وغسيل الملابس، عند عمر 10 أعوام | ك | 8 | 31 | 91 | 161 | 3.39 | مقبول اجتماعيًا | 0.786 | 9 |
| | | % | 2.7 | 10.7 | 31.3 | 55.3 | | | | |
| 8 | تنمية مهارات تقرير المصير واعتماد الطالب على نفسه في اتخاذ قراراته الخاصة. | ك | 3 | 28 | 82 | 178 | 3.49 | مقبول اجتماعيًا | 0.711 | 7 |
| | | % | 1.0 | 9.6 | 28.2 | 61.2 | | | | |
| 9 | التدريب على قيادة المركبة، عند عمر 18 عامًا. | ك | 34 | 54 | 81 | 122 | 3 | مقبول إلى حد ما | 1.037 | 19 |
| | | % | 11.7 | 18.6 | 27.8 | 41.9 | | | | |
| 10 | التدريب على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر، سناب شات..)، عند عمر 15 عامًا. | ك | 21 | 37 | 122 | 111 | 3.11 | مقبول إلى حد ما | 0.888 | 15 |
| | | % | 7.2 | 12.7 | 41.9 | 38.1 | | | | |
| 11 | تدريب الطالب على الأشياء التي من الممكن مشاركة الآخرين بها (أقلام، ألعاب، سيارة في عمر متقدم..). | ك | 3 | 14 | 61 | 213 | 3.66 | مقبول اجتماعيًا | 0.619 | 2 |
| | | % | 1.01 | 4.8 | 21.0 | 73.2 | | | | |
| 12 | تنمية المهارات الإبداعية (الرسم، النحت، التشكيل) والعمل بها كمهنة. | ك | 5 | 15 | 46 | 225 | 3.69 | مقبول اجتماعيًا | 0.65 | 1 |
| | | % | 1.7 | 5.2 | 15.8 | 77.3 | | | | |
| 13 | تنمية المهارات الرياضية المحترفة (رفع الأثقال، تمارين كمال الأجسام، الجمباز). | ك | 14 | 19 | 76 | 182 | 3.46 | مقبول اجتماعيًا | 0.819 | 8 |
| | | % | 4.8 | 5.6 | 26.1 | 62.5 | | | | |
| 14 | تنمية مهارات الدفاع عن النفس (الجودو، | ك | 9 | 12 | 61 | 209 | 3.62 | مقبول اجتماعيًا | 0.712 | 5 |
| | | % | 3.1 | 4.1 | 21.0 | 71.8 | | | | |

| # | العبارات | ك % | درجة الموافقة: غير مقبول | صعب قبوله | مقبول إلى حد ما | مقبول اجتماعيًا | المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط | درجة الموافقة | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكاراتيه..). | | | | | | | | | |
| 15 | تنمية المهارات الموسيقية (العزف، الغناء) والعمل بها كمهنة. | ك | 67 | 50 | 82 | 92 | 2.68 | مقبول إلى حد ما | 1.146 | 22 |
| | | % | 23.0 | 17.2 | 28.2 | 31.6 | | | | |
| 16 | تنمية مهارات الأداء المسرحي (الإلقاء والتمثيل) والعمل بها كمهنة. | ك | 24 | 51 | 93 | 123 | 3.08 | مقبول إلى حد ما | 0.961 | 17 |
| | | % | 8.2 | 17.5 | 32.0 | 42.3 | | | | |
| 17 | تنمية مهارات التعامل مع الجنس الآخر في العمل أو الدراسة، عند عمر 18 عامًا | ك | 26 | 39 | 94 | 132 | 3.14 | مقبول إلى حد ما | 0.964 | 14 |
| | | % | 8.9 | 13.4 | 32.3 | 45.4 | | | | |
| 18 | تنمية مهارات برمجة الأجهزة. | ك | 8 | 8 | 62 | 213 | 3.65 | مقبول اجتماعيًا | 0.67 | 4 |
| | | % | 2.7 | 2.7 | 21.3 | 73.2 | | | | |
| 19 | التدريب على الالتزام بوظيفة وتحمل تكاليف المعيشة، عند عمر 18 عامًا | ك | 15 | 51 | 79 | 146 | 3.22 | مقبول إلى حد ما | 0.914 | 12 |
| | | % | 5.2 | 17.5 | 27.1 | 50.2 | | | | |
| 20 | التدريب على أساسيات الحياة الزوجية، عند عمر 18 عامًا | ك | 22 | 59 | 84 | 126 | 3.08 | مقبول إلى حد ما | 0.967 | 18 |
| | | % | 7.6 | 20.3 | 28.9 | 43.3 | | | | |
| 21 | التدريب على المهارات الجنسية السليمة المتوافقة مع حدود الشريعة الإسلامية، عند عمر 18 عامًا | ك | 27 | 49 | 82 | 133 | 3.1 | مقبول إلى حد ما | 0.995 | 16 |
| | | % | 9.3 | 16.8 | 28.2 | 45.7 | | | | |
| 22 | تنمية مهارات التعامل وتكوين صداقات من خارج محيط المعارف | ك | 10 | 30 | 88 | 163 | 3.39 | مقبول اجتماعيًا | 0.808 | 10 |
| | | % | 3.4 | 10.3 | 30.2 | 56.0 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | 3.28 | مقبول اجتماعيًا | .49486 | - |

يتضح من الجدول (5) أن مدى توافر معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة كان بمتوسط (3.28)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (أكبر من 3.25 إلى 4.0)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **الهدف مقبول اجتماعيًا** على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أبرز معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة تتمثل في العبارات رقم (5، 11، 12)، وقد كانت جميعها بدرجة **الهدف مقبول**

**اجتماعيًّا**، ورُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، وتتمثل في العبارة رقم (12) وهي: "**تنمية المهارات الإبداعية (الرسم، النحت، التشكيل) والعمل بها كمهنة**"، والعبارة رقم (11) وهي: "**تدريب الطالب على الأشياء التي من الممكن مشاركة الآخرين بها (أقلام، ألعاب، سيارة في عمر متقدم..)**"، والعبارة رقم (5) وهي: "**تهيئة الطالب/ة للتصرف السليم عند التعرض للتحرش الجنسي أو الاحتيال**".

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أقل معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة تتمثل في العبارات رقم (3، 6، 15)، وقد كانت جميعها بدرجة **الهدف مقبول إلى حدٍ ما**، ورُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل في العبارة رقم (15) وهي: "**تنمية المهارات الموسيقية (العزف، الغناء) والعمل بها كمهنة**"، والعبارة رقم (6) وهي: "**تهيئة الطالب/ة للسفر بمفرده للسياحة أو العمل أو الدراسة، عند عمر 18 عامًا**"، والعبارة رقم (3) وهي: "**تعلم مهارات الخياطة وتصميم الملابس والاهتمام بصيحات الموضة، والعمل بها كمهنة**".

- **النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:** "هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل (أقل من 5، من 5 لـ 10سنوات، من 10 لـ 15 سنة، أكثر من 15)؟

وللإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro- Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة "أكثر من 15 سنة" بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبيرٌ نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة، وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذوات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عمر الطفل؛ استُخدِم الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (6): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عمر الطفل**

| | عمر الطفل | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | أقل من 5 سنوات | 34 | 170.12 | 12.319 | 0.006 | دالة إحصائيًّا |
| | 5 إلى 10 سنوات | 123 | 159.33 | | | |
| | من 10 إلى 15 سنة | 117 | 128.29 | | | |
| | أكثر من 15 سنة | 17 | 123.24 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية حول درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل تساوي (0.006)، وهي أقل من مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل لصالح أولياء أمور الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات؛ إذ تبين أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة من بين باقي الفئات.

- **النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:** "هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة (متدنٍّ- متوسط- مرتفع)؟

وللإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro- Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة "مرتفع" بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة، وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذوات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير دخل الأسرة؛ استُخدِم الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test": لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (7): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير دخل الأسرة**

| | دخل الأسرة | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | متدنٍّ | 32 | 157.77 | 0.752 | 0.387 | غير دالة إحصائيًا |
| | متوسط | 238 | 144.89 | | | |
| | مرتفع | 21 | 140.69 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية حول درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة تساوي (0.387) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة.

- **النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:** "هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (أمي- ابتدائي- متوسط- ثانوي- جامعي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro- Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة "أمي، وابتدائي" بالنسبة للدرجة الكلية ي المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب، كلًا على حدة؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبيرٌ نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة، وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذوات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير مستوى تعليم الوالدَين (الأم)؛ استُخدِم الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test": لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كالآتي:

**أولًا- المستوى التعليمي للأم:**

جدول رقم (8): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير مستوى تعليم الوالدَين (الأم)

| | مستوى تعليم الوالدَين (الأم) | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | أُمّي | 4 | 195.75 | 15.851 | 0.003 | دالة إحصائيًا |
| | ابتدائي | 16 | 132.44 | | | |
| | متوسط | 33 | 102.26 | | | |
| | ثانوي | 104 | 140.02 | | | |
| | جامعي | 134 | 161.55 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية حول درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (الأم) تساوي (0.003) وهي أقل من مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (الأم) لصالح الأمهات الأميات؛ إذ تبين أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة من بين باقي الفئات.

### ثانيًا- المستوى التعليمي للأب:

جدول رقم (9): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير مستوى تعليم الوالدَين (الأب)

| المحور | مستوى تعليم الوالدَين (الأب) | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | أُمّي | 6 | 144.17 | 3.804 | 0.433 | غير دالة إحصائيًا |
| | ابتدائي | 15 | 131.90 | | | |
| | متوسط | 31 | 121.13 | | | |
| | ثانوي | 92 | 152.15 | | | |
| | جامعي | 147 | 148.91 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية حول درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (الأب) تساوي (0.433) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (الأب).

### مناقشة النتائج:

- مناقشة نتائج السؤال الأول: "إلى أي مدى تتوافر معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة؟" وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مدى توافر معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة كان بمتوسط (3.2785)، وهو بدرجة الهدف مقبول اجتماعيًّا، وذلك وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الرباعي؛ ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن المجتمع أصبح منفتحًا ومطلعًا على ثقافات مختلفة، وقد أسهمت وسائل التواصل الاجتماعي في ذلك؛ فأصبحت المجتمعات أكثر تقبلًا لأهدافٍ وممارساتٍ كانت مرفوضة فيما مضى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Shlesinger et al. (2020) التي تشير إلى أن هناك نسبةً مرتفعة من أهداف الصلاحية الاجتماعية التي يمكن تحقيقها لدى عينة الدراسة.

وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة محمد (2011) التي تشير إلى مناسبة الخطة التربوية الفردية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتختلف مع نتيجة دراسة D'Agostino et al. (2019) التي تشير إلى أن هناك نقصًا في التقييم الشامل للصلاحية الاجتماعية.

و يتضح من نتائج الجدول (5) أن أبرز معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة تتمثل في المرتبة الأولى في عبارة "**تنمية المهارات الإبداعية (الرسم، النحت، التشكيل) والعمل بها كمهنة**"، وهي بدرجة **الهدف مقبول اجتماعيًا**، تليها عبارة "**تدريب الطالب على الأشياء التي من الممكن مشاركة الآخرين بها (أقلام، ألعاب، سيارة في عمر متقدم..)**" بالمرتبة الثانية، وهي بدرجة **الهدف مقبول اجتماعيًا**، وفي المرتبة الثالثة جاءت عبارة "**تهيئة الطالب/ة للتصرف السليم عند التعرض للتحرش الجنسي أو الاحتيال**"، وهي بدرجة **الهدف مقبول اجتماعيًا**، وقد تعزى هذه النتائج أولًا بالنسبة لحصول فقرة تنمية المهارات الإبداعية (الرسم، النحت، التشكيل) والعمل بها كمهنة على المرتبة الأولى إلى أن المهارات الإبداعية مثل الرسم والنحت والتشكيل قد تكون أكثر الأهداف ملاءَمةً للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وأنه يمكن عدُّ هذا المجال مجالًا للإبداع لديهم؛ وذلك لامتلاكهم مقومات الإبداع في الرسم أو النحت أو التشكيل وميولهم لأحد هذه المجالات، ثانيًا بالنسبة لحصول فقرة تدريب الطالب على الأشياء التي من الممكن مشاركة الآخرين بها (أقلام، ألعاب، سيارة في عمر متقدم..) على المرتبة الثانية؛ فقد يُعزى ذلك إلى أنه من الضروري تدريب الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على المشاركة مع الآخرين، وذلك في إطار السعي نحو اندماجهم في المجتمع، وتقوية علاقاتهم الاجتماعية، وكسر الحواجز بينهم وبين الآخرين، وهي وسيلة مهمة نحو رفع مستوى العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ثالثًا بالنسبة لحصول فقرة تهيئة الطالب/ة للتصرف السليم عند التعرض للتحرش الجنسي أو الاحتيال على المرتبة الثالثة؛ فقد يعزى ذلك إلى أن عملية تهيئة الطفل للتصرف السليم عند التعرض للتحرش الجنسي أو الاحتيال يمكن عدُّها عمليةً ضرورية جدًّا؛ وذلك لضمان عدم وقوع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد للتحرش الجنسي أو الاحتيال؛ بهدف تقديم الحماية لهم، كما يمكنهم التعلم بطرق التصرف السليمة في مثل هذه الحالات؛ لضمان عدم تدهور الحالة النفسية لهم نتيجة تعرضهم للتحرش الجنسي أو الاحتيال، وبذلك يُعد هذا الهدف من ضمن الأهداف ذوات الأهمية الكبرى بغرض تقديم الحماية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أقل معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف خطط الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة تتمثل في المرتبة 22 في العبارة "**تنمية المهارات الموسيقية (العزف، الغناء) والعمل بها كمهنة**"، وهي بدرجة **الهدف مقبول إلى حد ما**، تليها عبارة "**تهيئة الطالب/ة للسفر بمفرده للسياحة أو العمل أو الدراسة، عند عمر 18 عامًا**" تتمثل في المرتبة الحادية والعشرين، وهي بدرجة **الهدف مقبول إلى حد ما**، تليها العبارة "**تعلم مهارات الخياطة وتصميم الملابس والاهتمام بصيحات الموضة، والعمل بها كمهنة**" بالمرتبة العشرين، وهي بدرجة **الهدف مقبول إلى حد ما**.

وتعزى حصول فقرة تنمية المهارات الموسيقية (العزف، الغناء) والعمل بها كمهنة على المرتبة الأخيرة إلى أن هذه النتيجة قد تعود إلى عدم ميل الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إلى العزف والغناء؛ وقد يكون سبب ذلك مشكلات حسية، وقد تعود هذه النتيجة إلى رفض أهالي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد توجُّه أطفالهم إلى الميل للعزف والغناء؛ وذلك لطبيعة الميول الدينية لدى مجتمع الدراسة التي ترى أن هذه الأعمال تتعارض مع الشريعة

الإسلامية؛ وهذا ما أدى إلى حصولها على المرتبة الأخيرة، أما بالنسبة لحصول فقرة تهيئة الطالب/ة للسفر بمفرده للسياحة أو العمل أو الدراسة، عند عمر 18 عامًا على المرتبة قبل الأخيرة، فقد يعود ذلك إلى أن الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد يلاقون الكثير من المتاعب عندما يكونون بعيدين عن ذويهم، وبذلك لا يفضل ذووهم سفرَهم بعيدًا عن أعينهم؛ بل يفضلون إبقاءهم قريبًا منهم لتقديم الرعاية الخاصة لهم، وتقديم المساندة النفسية والاجتماعية لهم، وبالنسبة لحصول فقرة تعلم مهارات الخياطة وتصميم الملابس والاهتمام بصيحات الموضة والعمل بها كمهنة على المرتبة عشرين؛ فيعود ذلك إلى أن هذا الهدف يحتاج إلى قدرات إدراكية عالية ومهارات دقيقة (وظيفية) ممتازة للقص والخياطة، ومن الممكن أن يشكل ذلك صعوبة لدى طلاب طيف التوحد، كما يمكن أن يكون عدم تقبل الهدف من منطلق حمايتهم من الأشياء الخطرة؛ إذ يستدعي التعاملَ مع أدوات حادة وأجهزة مختلفة في هذا الهدف. وقد تُعزى النتيجة أيضًا إلى زيادة عدد أولياء الأمور للطلبة الذكور عن أولياء الأمور للطالبات الإناث في عدد الاستجابات؛ مما يجعلها مهنة غير شائعة لدى الذكور في المجتمع.

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني:** "هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل (أقل من 5، من 5 لـ 10 سنوات، من 10 لـ 15 سنة، أكثر من 15)؟"

وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أن هناك فروقًا ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.01) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير عمر الطفل لصالح أولياء أمور الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن توقعات أولياء الأمور تكون عالية في بداية عمر الطالب، وشعورهم بأن المعايير الاجتماعية تكون غير مقيدة وأكثر انفتاحًا وتقبلًا للأهداف في الأعمار الصغيرة؛ وعلى النقيض من ذلك كلما كبر الطالب زادت رغبة أولياء الأمور في دمج طفلهم مع مجتمعه؛ فيُسهمون في اختيار أهداف ذات صلاحية اجتماعية، كما أن معرفتهم بقدرات أطفالهم واحتياجاتهم يُسهم في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع نتيجة دراسة Kurth & Mastergeorge (2010) التي تشير إلى أن تحديد المستوى والعمر قد يؤثران في قرارات الفريق المختص بإعداد الخطط الفردية وتطويرها لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **مناقشة نتائج السؤال الثالث:** "هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة (متدنٍّ- متوسط- مرتفع)؟"

وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a=0.05) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير دخل الأسرة؛ وقد تعزى النتيجة إلى أن المعايير الاجتماعية في الغالب قد لا تتأثر بمستوى دخل الأسرة؛ إذ إن المجتمع يتكون عادة من فئات مختلفة في مستواهم المادي؛ ولكن تربطهم قيم المجتمع ومبادئه.

- **مناقشة نتائج السؤال الرابع:** "هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم الوالدَين (أمي- ابتدائي- متوسط- ثانوي- جامعي)؟"

وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أنه:

1- توجد فروق ذوات دلالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a=0.01) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم

(الأم) لصالح الأمهات الأميات، فقد أظهرت الاستجابات أن الأمهات الأميات أكثر تقبلًا للأهداف، وتحتاج هذه الفقرة إلى المزيد من الدراسة والبحث عن سبب ذلك.

وتختلف هذه النتيجة جزئيًّا مع نتيجة دراسة حمادنة وعاتى (2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق إحصائية في واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغيرَي المؤهل العلمي.

2- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a=0.05) في درجة تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير مستوى تعليم (الأب).

وتُعزى النتيجة إلى أنه قد لا تتأثر المعايير الاجتماعية بمستوى تعليم الأب؛ فغالباً الأباء لديهم علاقات وارتباطات اجتماعية مع المجتمع المحيط به من أهل وجيران وأصدقاء بغض النظر عن مستواه التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع نتيجة دراسة حمادنة وعاتى (2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق إحصائية في واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف هذه النتيجة جزئيًّا مع نتيجة دراسة حميدي (2013) التي تشير نتائجها إلى وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى.

## توصيات الدراسة ومقترحاتها.

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان ويقترحان الآتي:

1- بناء اختبارات مقننة تقيس مدى ملاءمة الأهداف لمعايير الصلاحية الاجتماعية.

2- إضافة مفهوم الصلاحية الاجتماعية في المقررات الدراسية إلى الجامعات وخاصةً طلبة التربية وتوضيح معاييره.

3- وضع قوائم لأهداف دُرِست صلاحيتها الاجتماعية ورفعها كاقتراحات للمستفيدين.

4- كما يقترح الباحثان إجراءا دراسات مستقبلية حول كل من:

1. واقع تطبيقِ المراكز والبرامج المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد معاييرَ الصلاحية الاجتماعية للخطط التربوية الفردية للطلاب في المملكة العربية السعودية.
2. تحقق معايير الصلاحية الاجتماعية في بعض أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.
3. درجة تأثير المجتمع في بناء الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

## قائمة المراجع.

### أولًا- المراجع بالعربية:


- Bouto, E. (2018). اضطراب طيف التوحد: الأسس والخصائص والإستراتيجيات الفعالة. ترجمة: غالب الحباري، عمان: دار الفكر.
- الثبيتي، عايض ضيف الله. (2009). الأهداف السلوكية المعرفية من خلال الخطط الدراسية للمعلمين وعلاقتها بطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم: دراسة تحليلية ميدانية. مجلة جامعة الطائف- الآداب والتربية، 1 (1)، 274- 229.
- الجلامدة، فوزية. (2016)، قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في DSM- 5 \DSM- 4 (ط.2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمادنة، برهان محمود، وعاتي، إسماعيل أحمد ثابت. (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 25(6)، 336- 294.

- حميدي، مؤيد عبد الهادي. (2013). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. International Interdisciplinary Journal of Education, 1(1043), 1- 12.
- دليل الخطط الدراسية المطورة. (2022). ارتباط تطوير الخطط والمناهج الدراسية بالمحاور والأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة 2030. الرياض: مركز تطوير المناهج.
- الزارع، نايف. (2010). المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الزهراني، أحمد، وعرفة، عبد الباقي. (2020م). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030. مجلة العلوم التربوية، 1 (24)، 224- 288.
- الشامي، وفاء. (2004). علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية في المملكة العربية السعودية.
- الصددرويش، محمود. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- قعدان، هنادي. (2015). درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4(5)، 17- 182.
- قواسمة، كوثر عبد ربه. (2016). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 4(171)، 189- 229.
- محمد، عبد الصبور منصور. (2011). واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها من وجهة نظر الآباء ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (71).
- الهيئة العامة للإحصاء. (2017). التوزيع النسبي للسكان السعوديين المصابين بالتوحد حسب المنطقة الإدارية والجنس، متوافر على https://www.stats.gov.sa/ar/e- services
- وزارة التعليم. (2015- 2016). الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. البرنامج الوطني لتطوير المدارس. الرياض، الإصدار الأول.


## ثانيًا- المراجع بالإنجليزية:


- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 14(4), 223- 231. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1099- 078X(199910/12)14:4%3C223::AID-BIN37%3E3.0.CO;2- Y
- Cone, J. D. & Hoier, T. S. (1986). Assessing children: The radical behavioral perspective. Advances inbehavioral assessment of children and families, 2, 1- 27.
- D'Agostino, S. R., Douglas, S. N., & Duenas, A. D. (2019). Practitioner- Implemented Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Systematic Review of Social Validity Practices. Topics in Early Childhood Special Education, 39(3), 170- 182. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121419854803
- Davison, G. C. (1976). Homosexuality: The ethical challenge. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44, 157- 162.
- Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. Journal of Applied Behavior Analysis, 24,235- 239.
- Foster, S. L., & Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research: Issues and procedures. Journal of consulting and clinical psychology, 67(3), 308.
- Francisco, V. T., & Butterfoss, F. D. (2007). Social validation of goals, procedures, and effects in public health. Health promotion practice, 8(2), 128- 133.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). Exceptional Learners: Introduction to Special Education (1th Ed). New Jersey: Prentice- Hall.
- Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for a functional approach. Journal ofApplied Behavior Analysis, 24, 205- 213.

- Hurley, J. J., Wehby, J. H., & Feurer, I. D. (2010). The social validity assessment of social competence intervention behavior goals. Topics in early childhood special education, 30(2), 112- 124. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121409359426
- Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. Behavior modification, 1(4), 427- 452. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014544557714001
- Kendall, P. C. & Grove, W. M. (1988). Normative comparisons in therapy outcome. Behavioral Assessment, 10, 147-158.
- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. The Behavior Analyst, 15,147- 156.
- Koegel, L & LaZebnik, C. (2004). Overcoming Autism (1st ed). New York: Viking Penguin Inc.
- Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. The Journal of Special Education, 44(3), 146- 160. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022466908329825
- Park, E. Y., & Blair, K. S. C. (2019). Social Validity Assessment in Behavior Interventions for Young Children: A Systematic Review. Topics in Early Childhood Special Education, 39 https://journals- sagepub-com.sdl.idm.oclc.org/doi/full/10.1177/0271121419860195
- Schwartz, I. & Baer, D. (1991). Social validity assessment: Is current practice state of the art? Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 189- 204.
- Shlesinger, A., Duhanyan, K., Bird, F., Harper, J. M., & Luiselli, J. K. (2020). Description, implementation integrity, and social validity of a computer- assisted sleep monitoring system among residential care providers of students with autism spectrum disorder. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32(2), 365- 374. https://link.springer.com/article/10.1007/s10882- 019- 09698- w
- Smith, D. (2007). Introduction to Special Education: Making a Difference, (6th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. Journal of applied behavior analysis, 11(2), 203- 214. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.1978.11- 203