

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربيـــــة والتعليـــم

إدارة الإشراف والتدريب التربوي

دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد

دليل المتدرب

الرتبة

معلم / معلم أول/ معلم خبير/ إداري مساند تربوي / إداري أول/ إداري خبير

إعداد

شارك للاستشارات التربوية

حقوق الطبع محفوظة لوزارة التربية والتعليم

عمان/٢٠٢٤م

هذا الدليل التدريبي مقرر ضمن برنامج:

دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد

الفئة المستهدفة:

- معلمو الاختصاصات / المباحث (رياض الأطفال، والتربية الخاصة، والصفوف الثلاثة الأولى، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات).
- مديرو المدارس.
- مشرفو الاختصاصات (رياض الأطفال، والتربية الخاصة، والصفوف الثلاثة الأولى، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات).
- فريق التدريب المحوري: المشرفون التربويون اختصاص التربية الخاصة.

نوع البرنامج:

متطلب لرتبة: **معلم / معلم أول/ معلم خبير/ إداري مساند تربوي / إداري أول/ إداري خبير**.

المجال:

الاختياري ☒

الإلزامي ☐

عدد الساعات التدريبية:

(٢٥) ساعة.

عدد الأيام التدريبية:

(٤) أيام.

أنواع التدريب:

وجاهي (٢٠) ساعة: في المكان نفسه ☒

عن بعد:

- إلكتروني متزامن (وجاهي إلكتروني) ☐
- إلكتروني غير متزامن ☐
- إلكتروني ذاتي (٥) ساعات ☒

متمازج ☒

جدول المحتويات

جدول المحتويات ٣
رقم الإيداع والردمك ٦
التدقيق اللغوي ٧
أشرف على إعداد هذه الحقيبة التدريبية ٨
الإطار العام للبرنامج التدريبي ٩
مقدمة البرنامج التدريبي ٩
بطاقة البرنامج ١١
شروط اجتياز البرنامج ١٣
منهجية بناء البرنامج التدريبي وآليات عرضه ١٣
الجدول الزمني لتنفيذ المادة التدريبية ١٥
إرشادات عامة للمتدربين ١٧
مسرد المصطلحات ١٨
اليوم التدريبي الأول: مقدمة في فهم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد ٢٥
المقدمة ٢٦
النتاجات التفصيلية لليوم الأول ٢٧
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ٢٨
النشاط رقم (١-١): بينجو التعارف ٢٩
النشاط رقم (١-٢): محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد ٣١
النشرة رقم (١-٢): كيف تطور تعامل المدرسة مع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد ٣٢
النشاط رقم (١-٣): مدخل إلى اضطراب طيف التوحد في المدرسة ومفهومه ٣٥
النشرة رقم (١-٣): قصة صفّية (من دخول المدرسة حتى الخروج) — الطالب عادل ٣٦
النشاط رقم (١-٤): الاختلافات الجوهرية والاستجابة المناسبة ٣٨
النشرة رقم (١-٤): الفروق الجوهرية بين (ADHA) و(ASD) والإعاقة الذهنية ٤٠
النشاط رقم (١-٥): الفروق النمائية والتكييف ٤٥
النشرة رقم (١-٥): الفروق النمائية لطلبة اضطراب طيف التوحد ٤٧
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ٥١
النشاط رقم (١-٦): دور المعلم بوضوح ٥٢
النشرة رقم (١-٦): مهام المعلم المساند ٥٤
النشاط رقم (١-٧): الحواجز المدرسية وتكييفاتها ٥٦
النشرة رقم (١-٧): أنواع الحواجز المدرسية ٥٧
النشاط رقم (١-٨): التصميم الشامل UDL ٦١
النشرة رقم (١-٨): التصميم الشامل في التعلم (Universal Design for Learning – UDL) ٦٣
النشاط رقم (١-٩): النشاط الختامي "سؤال وجواب" ٦٧
اليوم التدريبي الثاني: خصائص تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومتطلباتهم ٦٨

المقدمة ٦٩
النتاجات التفصيلية لليوم الثاني ٦٩
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ٧١
النشاط رقم (٢-١): نشاط افتتاحي "الكرسي الساخن" ٧٢
النشاط رقم (٢-٢): كيف يتعلم الطالب ذو طيف التوحد ٧٣
النشرة رقم (٢-٢): الحمل المعرفي وخصائص التعلم لذوي اضطراب طيف التوحد ٧٥
النشاط رقم (٢-٣): التواصل والخصائص الاجتماعية ٨٠
النشرة رقم (٢-٣): أنماط التواصل والخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ٨٢
النشاط رقم (٢-٤): ربط الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية ٨٦
النشرة رقم (٢-٤): الاستجابة الصفية المناسبة ٨٨
النشاط رقم (٢-٥): الخصائص الحسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ٩١
النشرة رقم (٢-٥): الخصائص الحسية لطلبة اضطراب طيف التوحد: فهم الاختلافات العصبية وتطبيقاتها التربوية ٩٣
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ٩٩
النشاط رقم (٢-٦): الروتين وتنفيذ الانتقالات للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد ١٠٠
النشرة رقم (٢-٦): الروتين والانتقال للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٠٢
النشاط رقم (٢-٧): الملاحظة المهنية ١٠٦
النشرة رقم (٢-٧): الملاحظة الصفية من الرصد الى الفهم التربوي ١٠٨
النشاط رقم (٢-٨): الإسناد والإحالة ١١١
النشرة رقم (٢-٨): الـ (Response to Intervention – RTI) ونموذج الإسناد والإحالة ١١٣
النشاط رقم (٢-٩): النشاط الختامي "سؤال وجواب" ١١٨
اليوم التدريبي الثالث: استراتيجيات التعليم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ودعم البيئة الصفية ١١٩
المقدمة ١٢٠
النتاجات التفصيلية لليوم الثالث ١٢١
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ١٢٢
النشاط رقم (٣-١): نشاط افتتاحي ١٢٣
النشاط رقم (٣-٢): استراتيجية الدعم البصري ١٢٤
النشرة رقم (٣-٢): أنواع الدعم البصري الخاصة بتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٢٦
النشاط رقم (٣-٣): استراتيجية تحليل المهمة وتنظيمها ١٣٠
النشرة رقم (٣-٣): نموذج تحليل المهمة وتنظيمها ١٣٢
النشرة رقم (٣-٣-أ): التعليم المنظم ١٣٥
النشاط رقم (٣-٤): تكييف التعليمات والأسئلة ١٣٧
النشرة رقم (٣-٤): تكييف التعليمات والأسئلة الصفية مع الحفاظ على سقف التعلّم ١٣٩
النشاط رقم (٣-٥): استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية لدعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٤٣
النشرة رقم (٣-٥): التطبيقات الداعمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٤٥
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ١٤٦
النشاط رقم (٣-٦): استراتيجية دعم الأقران ١٤٧

النشرة رقم (٣-٦): دعم الأقران للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٤٩
النشاط رقم (٣-٧): تنظيم البيئة الفيزيائية للغرفة الصفية وتطوير الاستقلالية ١٥٢
النشاط رقم (٣-٨): تصميم أوراق العمل المناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٥٤
النشرة رقم (٣-٨): أوراق العمل ١٥٦
النشاط رقم (٣-٩): النشاط الختامي "أطبق غدًا" ١٥٩
اليوم التدريبي الرابع: دعم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والشراكة مع الوالدين. ١٦٠
المقدمة ١٦١
النتاجات التفصيلية لليوم الرابع ١٦٢
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ١٦٣
النشاط رقم (٤-١): نشاط افتتاحي "السلم والثعبان" ١٦٤
النشاط رقم (٤-٢): فهم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية ١٦٥
النشرة رقم (٤-٢): سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف ١٦٧
النشاط رقم (٤-٣): مدخل للتقييم الوظيفي للسلوك باستخدام نموذج (ABC) ١٧٠
النشرة رقم (٤-٣): التقييم الوظيفي للسلوك ١٧٣
النشاط رقم (٤-٤): مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي ١٧٧
النشرة رقم (٤-٤): مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي ١٨٠
النشاط رقم (٤-٥): استراتيجيات الوقاية الصفية لتقليل السلوكات الصعبة ١٨٣
النشرة رقم (٤-٥): استراتيجيات وقائية لتقليل السلوكات الصعبة ١٨٧
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ١٩٠
النشاط رقم (٤-٦): البدائل السلوكية وبناء سلم خفض التصعيد ١٩١
النشرة رقم (٤-٦): بدائل السلوك وخفض التصعيد لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ١٩٤
النشاط رقم (٤-٧): الشراكة مع الوالدين، وتنظيم اللقاءات الداعمة. ١٩٧
النشرة رقم (٤-٧): الشراكة الاستراتيجية بين المعلم والأسرة وفريق الدمج في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد ٢٠٣
النشاط رقم (٤-٨): متابعة التقدم وتقييم فاعلية التكييفات الصفية ٢٠٧
النشرة رقم (٤-٨): متابعة التقدم، وتقييم فاعلية التكييفات الصفية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. ٢١١
المهمة الختامية ٢١٤
المطلوب: إعداد خطة تربوية فردية متكاملة لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية. ٢١٤
نموذج توزيع العلامات للمهمة الختامية ٢١٨
المراجع ٢١٩

رقم الإيداع والردمك

؟؟

التدقيق اللغوي

تشهد شركة شارك للاستشارات التربوية أن الدليل التدريبي دُقِقَ تدقيقًا لغويًا ونحويًا، وهو يخلو من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية والمطبعية، وتتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك كافة.

الاسم: ؟؟

الختم: ؟؟

أشرف على إعداد هذه الحقيبة التدريبية

شركة شارك للاستشارات التربوية

التعاون الدولي الألماني

برنامج تعزيز الجودة في التعليم الدامج في الأردن (PROMISE)

وقام بمراجعته

إدارة الإشراف والتدريب التربوي

قسم تطوير مناهج وبرامج التنمية المهنية

تحرير وتدقيق لغوي

حقوق الطبع محفوظة لوزارة التربية والتعليم

ص.ب (١٩٣٠) عمان – الأردن

الإطار العام للبرنامج التدريبي

مقدمة البرنامج التدريبي

في كل غرفة صفية دراسية توجد قصص تعلّم لا تُقاس بدرجات الاختبارات فقط، ولكن بقدرة المدرسة والمعلم على أن يجعلا التعلّم ممكنًا ومتاحًا وعادلًا للجميع أيضًا. ومن بين أكثر هذه القصص حساسية وثراءً تلك التي يعيشها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ قد يملكون طاقات معرفية واهتمامات عميقة ونقاط قوة لافتة، وفي الوقت نفسه، قد يواجهون تحديات في التواصل والتفاعل والمرونة والتنظيم الذاتي تجعل البيئة الصفّية التقليدية أقل استجابة لاحتياجاتهم. من هنا ينطلق هذا البرنامج التدريبي ليقدّم للمعلم والقائد التربوي أدوات عملية ورؤية مهنية تُحوّل "الاختلاف" إلى فرص للتعليم المتمايز، وتُبدّل التركيز من تفسير السلوك إلى بناء بيئة تعلّم تتخطى العوائق وتُيسّر المشاركة وتدعم الاستقلالية.

يرتكز البرنامج على فهم اضطراب طيف التوحد بوصفه تنوعًا في طريقة إدراك العالم والتفاعل معه، وعلى قراءة مظاهره داخل المدرسة قراءة تربوية دقيقة، بعيدة عن الوصم أو اللغة التشخيصية. فالمعلّم لا يُطلب منه التشخيص، ولكن يُطلب منه الفهم والملاحظة المهنية، ومن ثمّ التخطيط الواعي والاستجابة التعليمية الملائمة. لذلك يهيئ هذا التدريب المتدربين لإدراك الفروق النمائية كما تظهر في الانتباه واللغة واللعب والتفاعل، والتمييز بين أنماط قد تتشابه ظاهريًا داخل الصف، مثل اضطراب طيف التوحد واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والإعاقة الذهنية، ما يساعد على اختيار استجابات صفية أكثر فاعلية ودقة. ويوسّع البرنامج منظور المشارك من "ما الذي لدى الطالب؟" إلى "ما الذي يعيق تعلمه داخل الدرس؟" أيضًا، ثم إلى "ما الذي يمكن تعديله سريعًا وبأقل كلفة ليصبح التعلم أكثر وصولًا ووضوحًا؟".

وانطلاقًا من هذا الفهم، يتعزز دور المعلم في بناء بيئة صفية دامجة تقوم على احترام التنوع والاعتراف بالفروق الفردية بوصفها عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم، لا معيقًا لها.

فالدمج لا يعني فقط وجود الطلبة في المكان ذاته، بل ضمان مشاركتهم الفاعلة وإتاحة فرص متكافئة للتعلم والتفاعل الاجتماعي. ومن هنا، يتحول الصف إلى مساحة تعليمية مرنة تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين؛ حيث تُبنى الممارسات التعليمية على نقاط القوة، وتُصمَّم الأنشطة بطريقة تسمح لكل طالب بأن يشارك ويتقدم وفق قدراته، ويسهم تعزيز ثقافة التقبل والتعاون بين الطلبة في دعم الدمج الاجتماعي أيضًا، وبناء شعور حقيقي بالانتماء، خاصة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بما ينعكس إيجابًا على تعلمهم ونموهم الشامل، ويجسد مبادئ التعليم الدامج القائم على العدالة والإنصاف.

ويمتد البرنامج على (٢٥) ساعة تدريبية تجمع بين لقاءات حضورية تفاعلية ومهام تطبيقية موجّهة، ليضمن انتقال المعرفة من قاعة التدريب إلى الواقع المدرسي. وفي هذا المسار، لا يكتفي المشارك بتلقي المفاهيم، بل يتدرّب على تحويل المواقف الصفية اليومية إلى بيانات قابلة للملاحظة والتوثيق، وعلى تصميم تكييفات محددة ومقننة داخل خطة الدرس، وعلى بناء تعليمات أكثر وضوحًا، وأسئلة أكثر عدالة وبدائل استجابة تراعي تباين قدرات

التعبير لدى الطلبة. ويطوّر القدرة على تهيئة بيئة الصف أيضًا، ما يقلل العبء الحسي ويزيد التوقعات وضوحًا، ويدعم الانتقالات والروتين اليومي، مما يخفف القلق ويحد من السلوكات الصعبة قبل حدوثها. ويُعزَّز ذلك بمنطق "جرّب–قِس–عدّل": أي أن التكييف لا يُعد قرارًا نهائيًا، بل إجراءً تربويًا يُختبر أثره ويُقاس، ثم يُحسَّن وفق مؤشرات نجاح واضحة.

ويكتسب التدريب قيمته من أنه يبني شراكة تربوية متكاملة؛ فنجاح دعم الطالب لا يتحقق بجهد فردي منعزل، بل بتواصل مهني يحفظ كرامة الأسرة ويعزز اتساق المدرسة والمنزل، وبتعاون منظم داخل المدرسة؛ يوضح الأدوار وحدود المسؤوليات وطرائق طلب الإسناد عند الحاجة. في نهاية البرنامج، يُتوقَّع أن يمتلك المشاركون لغة مهنية دقيقة، وعدّة أدوات قابلة للاستخدام الفوري، وقدرة على اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على الملاحظة والبيانات، بما ينعكس مباشرة على جودة تعلّم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد وعلى مناخ الغرفة الصفية ككل. هذ ليس برنامجًا تدريبيًا لتقديم معلومات فحسب، بل تجربة مهنية تُعيد تعريف "الدعم" باعتباره ممارسة يومية واعية تُصنع داخل الدرس، وتُقاس بقدرة كل طالب على أن يجد طريقه للتعلّم بثقة وأمان وكرامة.

حيث يتكون البرنامج التدريبي من مسارين تكامليين يشملان التدريب الوجاهي والتعلم الذاتي، وصُمّم البرنامج أيضًا ليأخذ شكل التدريب الوجاهي بواقع (٢٠) ساعة تدريبية، ومكون التعلم الذاتي بواقع (٥) ساعات تدريبية، والتي تأخذ شكل التعلم القبلي، ليضمن تهيئة المتدربين، وبناء قاعدة معرفية داعمة قبل الدخول في الممارسات التطبيقية؛ حيث يشمل التدريب الوجاهي سلسلة من الأيام التدريبية التي تتناول موضوعات البرنامج بشكل تدريجي ومنظم، من حيث المفاهيم الأساسية، وصولًا إلى التطبيقات العملية داخل الغرفة الصفية، من خلال أنشطة تفاعلية، ومواقف تطبيقية، ونقاشات موجهة تعزز الفهم وتدعم نقل أثر التعلم إلى الممارس. أما مكون التعلم الذاتي، فيعتمد على القراءة التحليلية للمحتوى العلمي المرتبط بموضوعات التدريب، ويهدف إلى تعميق الفهم النظري للمتدربين؛ حيث يُقدَّم هذا المكون قبيل التدريب الوجاهي (تعلّم قبلي)، مما يسهم في رفع مستوى التفاعل والاستفادة في أثناء الجلسات التدريبية.

بطاقة البرنامج

مقدمة الدورة:	اسم المقرر: دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.	رقم الدورة: ( )	إجمالي الساعات: (٢٥)
	رابط تحميل الدورة:		
نوع البرنامج:	☐إلزامي اختياري☒		
المتطلبات الأساسية			
الرتبة:	معلم / معلم أول/ معلم خبير/ إداري مساند تربوي / إداري أول/ إداري خبير.		
الفئة المستهدفة	معلمو الاختصاصات / المباحث (رياض الأطفال، التربية الخاصة، الصفوف الثلاثة الأولى، العربية، الإنجليزية، الرياضيات). مديرو المدارس. المشرفون التربويون للاختصاصات (رياض الأطفال، التربية الخاصة، الصفوف الثلاثة الأولى، العربية، الإنجليزية، الرياضيات). فريق متعدد الاختصاصات. فريق التدريب المحوري: المشرفون التربويون؛ اختصاص التربية خاصة.		
المعايير:	المجال الرئيس: بيئة التعلم/المعايير العامة. الشمول والتنوع في التعليم/المعايير العامة.		
النتاجات/الهدف العام:	تمكين المتدربين؛ من خلال المعرفة والمهارات التي تدعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.		

النتاجات الخاصة:	بعد إكمال التدريب، من المتوقع أن يحقق المشاركون النتاجات الآتية: · توضيح البدايات التاريخية لدراسة اضطراب طيف التوحد. · فهم مفهوم اضطراب طيف التوحد. التمييز بين مفاهيم اضطراب طيف التوحد واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD). · تحديد مراحل النمو في الجوانب المختلفة. تحديد خصائص الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. يطلع على مؤشرات طيف التوحد لدى الأطفال. تطبيق الأدوات لاكتشاف مؤشرات اضطراب طيف التوحد. توضيح تأثير اضطراب طيف التوحد على تطور الجوانب التنموية. تعزيز أهمية التدخلات التعليمية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. تطبيق استراتيجيات وأساليب التعليم والسلوك المناسبة في تعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. يقدر أهمية الدعم النفسي والاجتماعي لعائلات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.		
منهجية التطبيق:	التدريب وجها لوجه: ☒ وجاهي (قاعة التدريب). ☐ التحكم عن بعد (إلكتروني). ☐ أخرى:	عدد الساعات: عدد الساعات: عدد الساعات:	(٢٠) ( ) ( )
	التدريب غير المباشر: ☒ التعلم الذاتي (إلكتروني غير متزامن، ...). ☐ المهام والتكليفات. ☐ مجتمعات التعلم المهني. ☐ أخرى:	عدد الساعات: عدد الساعات: عدد الساعات: عدد الساعات:	(٥) ( ) ( ) ( )
منهجية التقييم والمهام المصاحبة لها	☒ اختبار الاختبار المعرفي. ☒ تقييم المهام والواجب. ☒ تقييم الأداء القائم على الأداء. ☐ ☐ ملف إكمال الملاحظة المباشرة (زيارة الصف، ...). ☐ مشروع ☒ آخر: تطبيق استراتيجية تعليمية لطفل في الغرفة الصفية الدراسية لطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد.		

شروط اجتياز البرنامج

يشترط لاجتياز البرنامج التدريبي لغايات الترقية، إلى أي رتبة من الرتب، ما يأتي:

أ- ألا يقل عدد الساعات التدريبية عن:

١- (١٦٠) ساعة تدريبية لرتبتي معلم مساعد، وإداري تربوي مساعد.

٢- (١٤٠) ساعة تدريبية لرتبتي معلم، ومساند تربوي.

٣- (١٢٠) ساعة تدريبية لرتبتي معلم أول، وإداري تربوي أول.

٤- (١٠٠) ساعة تدريبية لرتبتي معلم خبير، وإداري تربوي خبير.

٥- (٨٠) ساعة تدريبية لرتبتي معلم قائد، وإداري تربوي قائد.

ب- ١- ألّا تقل العلامة في كل مكون من مكونات تقييم البرنامج التدريبية عن (٧٠٪).

٢- توزع علامات تقييم البرنامج التدريبية على النحو الآتي:

- (٢٠٪) للمشاركة.
- (٤٠٪) للمهام العملية والمشاريع.
- (٤٠٪) للاختبار النظري. **تجريه وزارة التربيّة والتعليم.**

ج- إذا لم يجتز المتدرب الاختبار النظري، يُسمح له بالتقدم لثلاث مرات، وعلى نفقته الخاصة شريطة استمرارية اعتماد البرنامج التدريبية، وبخلاف ذلك عليه إعادة البرنامج التدريبية.

منهجية بناء البرنامج التدريبي وآليات عرضه

تعتمد منهجية بناء البرنامج التدريبي على نموذج (ICARE)، وهو أنموذج تصميم الأنشطة والمحتوى التدريبي الذي قدمه ريتشي وهوفمان (Hoffman & Ritchie)؛ إذ يتكون من الخطوات الآتية: التمهيد للنشاط وأهدافه (I =Introduction) وتوصيل المحتوى التدريبي من حقائق ومفاهيم ومبادئ (C= Connect or Content) والتطبيق (A = Apply)، والتأمل ((R = Reflect، والتقويم (E=Evaluate).

آليات عرض البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج من المحور النظري والتعلم الذاتي الإلكتروني: (٢٥ ساعة تدريبية) تتضمن (٢٠) ساعة تدريب مباشر و(٥) ساعات تعلم ذاتي إلكتروني؛ لتحقيق نتاجات المحاور الآتية ضمن التدريب الوجاهي:

- المحور الأول: مقدمة في فهم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- المحور الثاني: خصائص تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومتطلباتهم.
- المحور الثالث: استراتيجيات التعليم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ودعم البيئة الصفية.
- المحور الرابع: دعم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والشراكة مع الوالدين.

تتضمن حقيبة البرنامج دليل المدرب الذي يستند عليه، وإدارة التدريب لتنسيق تنفيذ البرنامج، بالإضافة لدليلٍ للمتدرب، والذي يحتوي التمارين والأنشطة العملية التي ينفذها المتدرب، والوثائق المساندة التي تتضمن المستندات المرتبطة بمحاور التدريب أيضًا، بالإضافة إلى حقيبة العروض التقديمية اللازمة لتيسير إدارة الجلسات التدريبية.

وتحتوي الحقيبة على قالب التعليم القبلي الذاتي الإلكتروني بواقع (٥) ساعات تدريبية لتحقيق النتاجات المسبقة المكملة للحقيبة، وقد تضمنت محورين تدريبيين ضمن الدراسة الذاتية:

- التأسيس المفاهيمي.
- العبء المعرفي وتصميم التعلم.

الجدول الزمني لتنفيذ المادة التدريبية

اليوم	الجلسة	رقم النشاط	اسم النشاط	الزمن/ دقيقة
الأول	الأولى	١-١	بينجو التعارف	١٥
		١-٢	محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد	٤٠
		١-٣	مدخل إلى اضطراب طيف التوحد في المدرسة ومفهومه	٤٠
		١-٤	الاختلافات الجوهرية والاستجابة المناسبة	٤٠
		١-٥	الفروق النمائية والتكييف	٤٠
	استراحة			
	الثانية	١-٦	دور المعلم بوضوح	٣٥
		١-٧	الحواجز المدرسية وتكييفاتها	٤٠
		١-٨	التصميم الشامل UDL	٤٠
		١-٩	النشاط الختامي "سؤال وجواب"	١٠
مجموع زمن تنفيذ الأنشطة دون الاستراحة				**٣٠٠**
الثاني	الأولى	٢-١	نشاط افتتاحي "الكرسي الساخن"	١٥
		٢-٢	كيف يتعلم الطالب ذو طيف التوحد	٤٠
		٢-٣	التواصل والخصائص الاجتماعية	٤٠
		٢-٤	ربط الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية	٤٠
		٢-٥	الخصائص الحسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٤٠
	استراحة			
	الثانية	٢-٦	الروتين وتنفيذ الانتقالات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٤٠
		٢-٧	الملاحظة المهنية	٣٥
		٢-٨	الإسناد والإحالة	٤٠
		٢-٩	النشاط الختامي "سؤال وجواب"	١٠
مجموع زمن تنفيذ الأنشطة دون الاستراحة				**٣٠٠**
الثالث	الأولى	٣-١	نشاط افتتاحي الرابط العجيب	١٥
		٣-٢	استراتيجية الدعم البصري	٤٠
		٣-٣	استراتيجية تحليل المهمة وتنظيمها	٤٠
		٣-٤	تكييف التعليمات والأسئلة	٣٥

اليوم	الجلسة	رقم النشاط	اسم النشاط	الزمن/ دقيقة
		٣-٥	استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية لدعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٤٠
	استراحة			
	الثانية	٣-٦	استراتيجية دعم الأقران	٤٠
		٣-٧	تنظيم البيئة الفيزيائية للصف وتطوير الاستقلالية	٤٠
		٣-٨	تصميم أوراق العمل المناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٤٠
		٣-٩	النشاط الختامي "أطبق غدا"	١٠
مجموع زمن تنفيذ الأنشطة دون الاستراحة				**٣٠٠**
الرابع	الأولى	٤-١	نشاط افتتاحي "السلم والثعبان"	٢٠
		٤-٢	فهم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية	٤٠
		٤-٣	مدخل للتقييم الوظيفي للسلوك باستخدام نموذج (ABC)	٤٠
		٤-٤	مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي	٤٠
		٤-٥	استراتيجيات الوقاية الصفية لتقليل السلوكات الصعبة	٤٠
	استراحة			
	الثانية	٤-٦	البدائل السلوكية وبناء سلم خفض التصعيد	٤٠
		٤-٧	الشراكة مع الوالدين وتنظيم اللقاءات الداعمة	٤٠
		٤-٨	متابعة التقدم وتقييم فاعلية التكييفات الصفية	٤٠
مجموع زمن تنفيذ الأنشطة دون الاستراحة				**٣٠٠**

إرشادات عامة للمتدربين

عزيزي المتدرب....

يتوقف نجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه على مشاركتك الفاعلة خلال تنفيذ مراحل البرنامج من البداية وحتى نهاية تقويم البرنامج التدريبي، ولكي يحقق البرنامج جميع أهدافه المرسومة ننصح بالآتي:

- الالتزام بوجود الحقيبة التدريبية معك طوال البرنامج التدريبي.
- الالتزام بمواعيد بدء الجلسات التدريبية مع مجموعتك؛ لأنك عضو أساسي فيها، وتأخرك أو غيابك قد يؤثر في مستوى الأداء لكل الأعضاء المتدربين في الجلسة.
- المشاركة الإيجابية في جميع إجراءات التدريب (الفردية، والتعاونية، والجماعية) تحت إشراف المدرب.
- تنفيذ الأعمال التي يقترحها المدرب أو يتم الاتفاق عليها.
- طرح مجموعة من الأفكار أو الآراء الذاتية أو من خلال مجموعتك على المدرب؛ وذلك لمناقشتها أمام الزملاء من المتدربين؛ للاستفادة منها في إثراء المواقف التدريبية.
- المشاركة الفاعلة وتبادل الخبرات هدف أساسي للبرنامج التدريبي.
- تعبئة نموذج تقييم البرنامج بدقة؛ لأن ذلك يساعد على تطويره ونجاحه.
- الممارسة العملية المستمرة للمهارات المكتسبة في البرنامج التدريبي يضمن عدم فقدانها.
- الإغلاق التام لأجهزة الخلوي داخل القاعة التدريبية.
- لا تتردد في طلب المساعدة داخل قاعة التدريب.

شاكرين لك تعاونك

مسرد المصطلحات

الرقم	المصطلح	التعريف
١	**اضطراب طيف التوحد**	هو حالة عصبية نمائية تؤثر في كيفية إدراك الفرد للآخرين وتفاعله معهم، مما يؤدي إلى تحديات في التفاعل الاجتماعي والتواصل، ويتضمن أنماطًا محدودة ومتكررة من السلوك والاهتمامات. كلمة "طيف" تشير إلى التباين الواسع في الأعراض والشدة. (APA, DSM-٥-TR, ٢٠٢٢)
٢	**التعليم الدامج**	يشير التعليم الدامج إلى نظام تعليمي يهدف إلى ضمان مشاركة المتعلمين جميعهم، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقة، أو ذوو الاحتياجات التعليمية المختلفة، في بيئة تعليمية مشتركة وعادلة، من خلال إزالة المعيقات التي قد تحد من تعلمهم، وتوفير الترتيبات الميسّرة، والدعم التربوي المناسب، ما يلبي احتياجاتهم المتنوعة ويحقق تكافؤ الفرص في التعلم. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٢٣م).
٣	**الخطة التربوية الفردية**	الخطة التربوية الفردية هي وثيقة تربوية رسمية تُعدُّ بشكل تعاوني من قبل فريق متعدد الاختصاصات، وتهدف إلى تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة بالطالب ذي الإعاقة أو صعوبات التعلم، ووضع أهداف تعليمية فردية قابلة للقياس، مع تحديد الخدمات الداعمة والاستراتيجيات التعليمية والتعديلات المناسبة التي تساعد الطالب على التقدم في المنهاج العام، وتحقيق أقصى قدر ممكن من الاستقلالية والتعلم. UNESCO. (٢٠٢٠). *Inclusion and education: All means all*. Paris: (UNESCO Publishing.
٤	**الجداول البصرية**	استراتيجية تعليم تعتمد على استخدام الصور، والرموز، أو الكلمات المكتوبة؛ لتمثيل تسلسل الأنشطة أو الأحداث اليومية، ما يساعد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على فهم التوقعات، وتقليل القلق، وزيادة الاستقلالية. (Mesibov et al., ٢٠٠٥)
٥	**التصميم الشامل للتعلم**	إطار عمل تعليمي يهدف إلى تحسين التعليم والتعلّم للجميع، بناءً على رؤى علمية حول كيفية تعلم البشر، ويقوم على توفير وسائل متعددة للتمثيل (عرض المعلومات)، ووسائل متعددة للعمل والتعبير (كيف يظهر الطلبة ما تعلموه)، ووسائل متعددة للمشاركة (تحفيز الطلبة). (CAST, ٢٠١٨)

الرقم	المصطلح	التعريف
٦	**اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه**	نمط مستمر من عدم الانتباه و/أو فرط الحركة والاندفاعية، ويتعارض مع الأداء الوظيفي أو النمو، ويظهر في أكثر من سياق (مثل المنزل والمدرسة). (DSM-٥, APA, ٢٠١٣).
٧	**الإعاقة الذهنية**	اضطراب يشمل قصورًا في الوظائف الفكرية (كالتفكير وحل المشكلات)، وقصورًا في السلوك التكيفي الذي يحد من الأداء في مجالات الحياة اليومية، ويظهر خلال فترة النمو. (DSM-٥, APA, ٢٠١٣).
٨	**السلوك التكيفي**	مجموعة المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي تعلمها الأشخاص ويقومون بتأديتها في حياتهم اليومية؛ للاستجابة لمتطلبات البيئة. (APA, ٢٠١٣/٢٠٢٢)
٩	**التباين المعرفي**	وجود فجوات غير متسقة بين المهارات المختلفة لدى الفرد (مثل التميز في الذاكرة البصرية مع ضعف شديد في التواصل اللفظي)، وهو ما يظهر بوضوح في حالات التوحد. (APA, ٢٠٢٢).
١٠	**ترديد الكلام / المصاداة**	تكرار كلمات أو عبارات نطق بها الآخرون، سواء أكانت فوريةً أم بعد فترة زمنية، وقد تكون لها وظيفة تواصلية أو تنظيمية. (Prizant et al., ٢٠١٥).
١١	**المعالجة الحسية**	الطريقة التي ينظم بها الجهاز العصبي المدخلات الحسية (اللمس، والصوت، والضوء) ويحولها إلى استجابات. وقد تظهر لدى التوحد كفرط أو قلة استجابة. (Boyd et al., ٢٠١٧).
١٢	**التنوع العصبي**	مفهوم يشير إلى أن الاختلافات في الدماغ البشري (مثل التوحد أو ADHD)، هي اختلافات طبيعية في الجنس البشري، وليست "نواقص" يجب إصلاحها، ما يتطلب تكييف الأنظمة لتناسب هذا التنوع. (Saggers et al., ٢٠٢١).
١٣	**الحمل المعرفي**	إجمالي الجهد الذهني والعبء الذي تفرضه مهمة تعليمية معينة على الذاكرة العاملة لدى الإنسان في أثناء معالجة المعلومات الجديدة. (Sweller, ٢٠١١).

الرقم	المصطلح	التعريف
١٤	**الذاكرة العاملة**	"المساحة الذهنية" التي يتم فيها الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها مؤقتًا. تظهر لدى التوحد فجوة بين القوة في الذاكرة البصرية المكانية والضعف في الذاكرة اللفظية. (Haigh et al., ٢٠٢٢).
١٥	**التكامل الحسي**	قدرة الدماغ على معالجة ودمج المعلومات الواردة من حواس مختلفة في وقت واحد، وهي عملية تستهلك موارد معرفية كبيرة لدى طلبة التوحد. (Tomchek et al., ٢٠٢٣).
١٦	**التواصل البراغماتي**	القدرة على استخدام اللغة في سياقات اجتماعية مختلفة، وتشمل فهم القواعد غير المكتوبة للمحادثة، مثل تبادل الأدوار، والبقاء ضمن الموضوع، وفهم السخرية والمجاز. (Tager-Flusberg, ٢٠١٦).
١٧	**التفاعل أحادي الاتجاه**	نمط اجتماعي يميل فيه الطالب للحديث بإسهاب عن اهتماماته الخاصة دون مراعاة لردود فعل الطرف الآخر أو تبادل الأدوار في الحديث. (Lord et al., ٢٠٢٠).
١٨	**برنامج STAT**	برنامج منظم يعزز مهارات الانتقال؛ عبر توفير أدوات تعليمية وجداول وأنشطة محددة، تدعم الطالب في التحرك بسلاسة داخل البيئة الصفية. (PubMed, ٢٠١٧).
١٩	**الاستجابة للتدخل RTI**	إطار عمل متعدد المستويات يهدف إلى التعرف المبكر إلى الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية أو سلوكية، وتقديم تدخلات متدرجة القوة بناءً على بيانات الملاحظة المستمرة.
٢٠	**النمذجة عبر الفيديو**	أداة تعليمية تعتمد على عرض مقاطع فيديو قصيرة تُظهر كيفية أداء مهارة أو سلوك معين، مما يتيح للطالب التعلم عبر الملاحظة دون ضغط الأداء الفوري. (PubMed, ٢٠٢٥).
٢١	**التعليم المنظم**	نهج تربوي شامل يعتمد على تنظيم البيئة الفيزيائية، والجداول الزمنية، وأنظمة العمل بطريقة بصرية ومتوقعة؛ لزيادة استقلالية الطالب وتقليل الغموض والقلق. (Mesibov, Shea, & Schopler, ٢٠١٠).

الرقم	المصطلح	التعريف
٢٢	**التكييفات التعليمية**	تغيير في "طريقة الوصول" إلى التعلم، أو "وسيلة" التعبير عنه، دون تغيير في جوهر المادة العلمية أو معايير النجاح؛ بهدف إزالة المعيقات غير الضرورية. (Friend & Bursuck, ٢٠٢٠).
٢٣	**خفض سقف التعلم**	إجراء سلبي يتضمن حذف أجزاء من المهارة، أو تقليل التحدي المعرفي المطلوب، ما يحد من فرص النمو الأكاديمي للطالب، وهو ما يجب تجنبه عند التكييف. (Friend & Bursuck, ٢٠٢٠).
٢٤	**دعم الأقران**	هم طلبة يتم اختيارهم بناءً على معايير محددة (تطوع، ومهارات تواصل، وتقبل الاختلاف)، للقيام بأدوار مساندة لزملائهم ذوي اضطراب طيف التوحد، ويخضعون لتدريب بسيط لفهم طبيعة التوحد وكيفية المساعدة دون إلغاء استقلالية الطالب. (Carter, ٢٠٢٠; Brock, ٢٠٢١).
٢٥	**التقييم الوظيفي للسلوك**	عملية منهجية تهدف إلى تحديد "لماذا" يحدث السلوك (الوظيفة)، لاستبداله بسلوك بديل يؤدي الغرض نفسه بطريقة مقبولة اجتماعيًا. (Cooper et al., ٢٠٢٠).
٢٦	**الدعم السلوكي الإيجابي**	إطار عمل يركز على تعديل البيئة وتعليم الطالب مهارات جديدة بديلة للسلوكات الصعبة، مع التركيز على الوقاية والتعزيز بدلًا من العقاب. (Sugai & Horner, ٢٠٠٢).
٢٧	**السلوك البديل**	مهارة اجتماعية أو تواصلية يتم تعليمها للطالب لتكون "بديلاً مقبولاً" يؤدي نفس الوظيفة التي كان يؤديها السلوك الصعب (مثل تعليم الطالب رفع بطاقة "استراحة" بدلًا من الصراخ للهروب من المهمة). (Carr et al., ٢٠٠٢).
٢٨	**التواصل الوظيفي**	قدرة الطالب على استخدام لغة أو إشارات أو صور لطلب احتياجاته (طلب استراحة، طلب مساعدة) بدلًا من اللجوء للسلوك الصعب كوسيلة للتعبير. (Wong et al., ٢٠١٥).
٢٩	**خفض التصعيد السلوكي**	مجموعة من التدخلات الوقائية واللحظية التي تهدف إلى تقليل حدة التوتر الانفعالي لدى الطالب قبل وصوله إلى مرحلة الانفجار السلوكي أو "نقطة اللاعودة". (Colvin & Sugai, ٢٠١٩).

الرقم	المصطلح	التعريف
٣٠	**نظرية "الأم الباردة"**	نظرية نفسية قديمة (وسائدة ما قبل السبعينيات) افترضت خطأً أن التوحد ناتج عن برود عاطفي من الأم تجاه طفلها، مما قاد إلى وصم العائلات وعزل الأطفال. (Bettelheim; Donvan & Zucker, ٢٠١٦).
٣١	**الانتباه الانتقائي**	تركيز الطالب الشديد والمستدام على مواضيع أو تفاصيل محددة تهمه (مثل تفاصيل فنية في كتاب)، مع صعوبة في الانتباه للتعليمات اللفظية العامة الموجهة لكامل الصف. (Hume et al., ٢٠٢١).
٣٢	**التطور النمائي**	التغيرات المنظمة، والمتتابعة، والتراكمية التي تحدث للطفل في المجالات الجسدية، والمعرفية، والاجتماعية، واللغوية عبر الزمن. ويتميز بأنه يبدأ من المركز إلى الأطراف ومن العام إلى الخاص. (Zelazo, ٢٠٢٤; Adolph & Franchak, ٢٠٢٢).
٣٣	**الذاكرة العرضية التفصيلية**	نقطة قوة معرفية تتمثل في القدرة العالية على تذكر حقائق وأحداث وتفاصيل دقيقة جدًا (بصرية غالبًا) وقعت في الماضي، مع ضعف مقابل في ربط هذه التفاصيل بسياقها الشامل. (Cooper et al., ٢٠٢٢).
٣٤	**جدول مراقبة تشخيص التوحد (ADOS-٢)**	أداة تقييم تشخيصية مقننة تستخدم الملاحظة المباشرة للسلوكات الاجتماعية والتواصلية واللعب لدى الأفراد المشتبه بإصابتهم باضطراب طيف التوحد، عبر أنشطة منظمة وشبه منظمة.(Lord et al., ٢٠١٢)
٣٥	**مقابلة تشخيص التوحد المنقحة (ADI-R)**	مقابلة تشخيصية شاملة وشبه منظمة تُجرى مع والدَي الطفل أو مقدم الرعاية الرئيس، لجمع معلومات تفصيلية عن التاريخ النمائي والسلوكات الحالية المرتبطة باضطراب طيف التوحد.(Rutter et al., ٢٠٠٣)
٣٦	**مقياس تقييم الطفولة للتوحد (CARS-٢)**	أداة تقييم سلوكية تستند إلى الملاحظة المباشرة، مصممة لتحديد وجود اضطراب طيف التوحد، وتقييم شدة الحالة لدى الأطفال؛ عبر مجموعة من المجالات السلوكية. (Schopler et al., ٢٠١٠)
٣٧	**الاضطرابات المصاحبة (Comorbidities)**	التعريف: وجود حالة طبية أو نفسية إضافية تحدث بشكل متزامن مع اضطراب طيف التوحد الأولي، وتشمل حالات شائعة مثل اضطرابات القلق، الاكتئاب، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واضطرابات النوم. (Lai et al., ٢٠١٩)

الرقم	المصطلح	التعريف
٣٨	**المنهج الخفي (Hidden Curriculum)**	القواعد الاجتماعية غير المعلنة، والتوقعات، والقيم، والمعايير التي يتعلمها الطلبة بشكل غير مباشر من خلال الثقافة المدرسية والتفاعلات اليومية، دون أن تكون جزءًا رسميًا من المنهج الدراسي.(Jackson, ١٩٦٨)
٣٩	**التواصل البديل والمعزز (AAC)**	التعريف: مجال من الممارسة السريرية والتعليمية، يسعى إلى تعويض الإعاقات المؤقتة أو الدائمة للأفراد الذين يعانون من اضطرابات شديدة في التواصل، من خلال استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات المساندة. (Beukelman & Light, ٢٠٢٠))
٤٠	**السلوكات النمطية**	أنماط سلوكية متكررة وثابتة لا تبدو ذات وظيفة اجتماعية واضحة، وتشمل الحركات النمطية (كالرفرفة والدوران)، أو الاستخدام النمطي للأشياء، أو الكلام النمطي.(APA, ٢٠٢٢)
٤١	**فريق متعدد الاختصاصات (Multidisciplinary Team)**	مجموعة من المهنيين من خلفيات اختصاصية مختلفة (كالتربية الخاصة، وعلم النفس، وعلاج النطق، والعلاج الوظيفي) يعملون معًا بشكل تآزري لتقييم احتياجات الفرد ذي الإعاقة، وتخطيط وتنسيق وتقديم الخدمات المناسبة له. (Rainforth & York-Barr, ١٩٩٧)
٤٢	**التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)**	علم تطبيقي يستخدم مبادئ التعلم والسلوك لتطوير وتنفيذ تدخلات منهجية تهدف إلى تحسين السلوكات الاجتماعية الهامة وزيادتها، وتقليل السلوكات التي قد تؤذي التعلم أو المشاركة الاجتماعية، وذلك بناءً على البيانات المستمرة.(Cooper et al., ٢٠٢٠)
٤٣	**نظرية العقل (Theory of Mind)**	القدرة على استنتاج وفهم الحالات العقلية للآخرين (مثل المعتقدات، والنوايا، والرغبات، والمشاعر)، والاعتراف بأن هذه الحالات قد تختلف عن حالاتنا الذاتية؛ ما يسمح لنا بتفسير وتوقع سلوك الآخرين. (Baron-Cohen, ٢٠٠١)
٤٤	**الاختلاف النمائي**	يشير الاختلاف النمائي (Developmental Differences) إلى التباين في أنماط نمو الدماغ والقدرات المعرفية أو السلوكية لدى الأفراد مقارنةً بالنمط النمائي المعتاد، حيث قد يظهر هذا التباين في مجالات مثل التعلم، أو التواصل، أو الانتباه، أو التفاعل الاجتماعي. ويُعد هذا الاختلاف جزءًا من تنوع التطور البشري، وقد يرتبط ببعض الحالات النمائية مثل اضطراب طيف التوحد أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أو صعوبات التعلم. (Haroon, ٢٠٢٣)

الرقم	المصطلح	التعريف
٤٥	**حواجز أمام التعلم والمشاركة**	هي مجموعة العوامل أو الظروف التي تعيق أو تحدّ من التطور الطبيعي لقدرات الفرد المعرفية، أو اللغوية، أو الاجتماعية، أو الحركية خلال مراحل النمو المختلفة. وقد تكون هذه الحواجز ناتجة عن عوامل بيولوجية أو بيئية أو تعليمية، مثل نقص التحفيز، أو صعوبات التعلم، أو الإعاقات النمائية، أو عدم توافر بيئات تعليمية مناسبة، ما يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب المهارات المتوقعة في عمره الزمني، ويُستخدم هذا المفهوم في التربية الخاصة والتعليم الدامج للإشارة إلى المعيقات التي قد تمنع الطالب من الوصول إلى التعلم أو المشاركة الكاملة في البيئة التعليمية، مما يستدعي توفير التكيّفات والدعم التربوي المناسب لتقليل أثر هذه الحواجز. (Loreman et al., ٢٠٢٢)

تنويه

تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسةً تُساوي بين الجنسين، وفق أصول النحو والصرف، وبيان اللغة العربية، لذا؛ يرجى الأخذ بعين الاعتبار بأن أيّ استخدام لألفاظ مذكّرة تذكيرًا لغويًا مثل (موظف، مسؤول، مدير..) سواء أكانت بصيغة المفرد أم المثنى أم الجمع، وما يرتبط بها من حروف وضمائر متصلة، أو منفصلة، فهي جميعها أسماء (نوع) وليست أسماء (علم) أو (ذات)، وهي تدلّ على من ينطبق/ تنطبق عليه/ عليها الصفة المقصودة من كلا الجنسين، دون تفضيل جنس أو تقديمه على الآخر.

اليوم التدريبي الأول:
مقدمة في فهم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد

المقدمة

نحن اليوم على أعتاب تحول جذري في فهمنا للتربية والتعليم. لم يعد "دمج" طالب اضطراب طيف التوحد في المدرسة مجرد إجراء تقني أو تنفيذ بروتوكولات، بل أصبح تحديًا وجوديًا لمؤسسة التعليم ذاتها: هل نحن مستعدون لأن نعيد بناء المدرسة من أجل كل عقل؟ هل نقبل بأن تكون العدالة التعليمية هي تلك، التي لا تطلب من الطالب أن يتشكل كي يناسب القالب، أم تعيد العدالة التعليمية تشكيل القالب نفسه ليتسع لكل أشكال التعلم.

هذا اليوم التدريبي ليس مجرد نقل معلومات، بل رحلة في تغيير النظرة. ننتقل من قراءة السلوك كـ "مشكلة انضباط" إلى فك شفرته كلغة إنسانية عميقة، ورسائل صادرة عن نظام عصبي مختلف، يحاول البقاء في عالم لم يصمم له. نتحول من "إدارة الحالات" إلى "تصميم الفرص"، ومن ثقافة التصنيف والتسمية إلى فن الفهم والاستجابة.

هنا، يتحول دور المعلم من منفذ تعليمات إلى مهندس للبيئات الدامجة، ومن حارس للنظام إلى ميسر للازدهار البشري. والمدرسة تتحول من مؤسسة انتقائية إلى مختبر للعدالة التربوية، حيث يصبح التنوع مصدر إثراء، وليس عقبة يجب تجاوزها.

في هذه الرحلة، سنتعلم كيف نقرأ المؤشرات الخفية: ليس بوصفها ملصقات نمطية، بل نوافذ إلى عوالم داخلية فريدة. سنتعرف على الفروق الدقيقة بين التحديات النمائية المختلفة، لأن الفهم الدقيق هو أول خطوات الاستجابة العادلة. وسنتدرب على تحويل الحواجز المدرسية إلى نقاط تحسين؛ من الضوضاء إلى الهدوء، ومن الغموض إلى الوضوح، ومن التقييم الجامد إلى التقييم الحقيقي.

الهدف ليس "تكييف" الطالب، بل إعادة تصميم البيئة التعليمية بصورة يصبح فيها الاختلاف جزءًا طبيعيًا من نسيجها، والدعم الشامل سمة جوهرية من سمات جودتها. لأن المدرسة العادلة ليست التي تقدم الشيء نفسه للجميع، بل التي تمنح كل طالب ما يحتاجه لبلوغ أقصى إمكاناته.

نبدأ اليوم رحلة نغير فيها نظرتنا، لنتمكن غدًا من تغيير عالمنا المدرسي. رحلة من القلب إلى العقل، ومن الفهم إلى الممارسة، ومن العزل إلى الانتماء الحقيقي.

النتاجات التفصيلية لليوم الأول

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا أن:

- يبيّن محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد في الممارسات المدرسية.
- يوضّح اضطراب طيف التوحد في السياق المدرسي.
- يصف السلوك الظاهر والقابل للقياس بطريقة موضوعية.
- يستبدل عبارات الوصم المنتشرة في البيئة المدرسية بعبارات تربوية بديلة.
- يميّز الاختلافات الجوهرية بين اضطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، والإعاقة الذهنية.
- يوائم الاستجابة الصفية المناسبة مع الحالة (اضطراب طيف التوحد/ فرط الحركة وتشتت الانتباه/ الإعاقة الذهنية) في مواقف صفية.
- يطابق بين الفروقات النمائية والتكييفات التعليمية المناسبة لها.
- يحدد أدوار كل من معلم المبحث والمعلم المساند في دعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يوظف مبادئ التصميم الشامل في درسٍ صفي.
- يصمم خطة تكييف لحاجز مدرسي يمكن تنفيذها في المدرسة.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (١-١): بينجو التعارف

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (١٥) دقيقة
	النتاجات: ○ يذكر المتدربون أسماء زملائهم. ○ يتوافق المتدربون على قواعد واضحة تحكم التفاعل والانضباط داخل التدريب.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

- سنقوم بتنفيذ نشاط تعارف " بينجو".

خطوات تنفيذ النشاط:

- الهدف من النشاط: التعرف إلى الزملاء والمدرب.
- وقت العمل على النشاط (٥) دقائق.
- اطّلع على النموذج (١-١).
- اسأل زملاءك أسئلة قصيرة تساعدك على مطابقة العبارات (مثل: "تحب السهر ...؟"، "لديك موهبة ...؟").
- لا تكرر الاسم نفسه في أكثر من مربع.
- اكتب اسم الزميل الذي تنطبق عليه العبارة في المربع المناسب.
- لا تكتب اسمك في أي مربع.
- كوّن خطًا واحدًا من الأسماء (طولي، أو أفقي، أو قطري).

واصـــــل حتى تكوّن خط بينجو (طولي/ أفقي/ قطري)، وإذا انتهيت قل: "بينجو"، أو حتى ينتهي الوقت.

- عندما تكوّن خطًا صحيحًا، ارفع يدك وقل: "بينجو".
- يحصل كل من أكمل خط البينجو على شوكولاتة من المدرب.

- نموذج رقم (١-١)

زار بلدًا خارج بلدك	**لديه حيوان أليف**	**يتحدث لغتين أو أكثر**	**من مدينة مختلفة عن مدينتك**	**يحب القهوة أكثر من الشاي** .....
يفضّل القراءة على مشاهدة التلفاز	**شاهد فيلمًا هذا الأسبوع**	**يعشق الطبخ أو الخَبز**	**يحب الرياضة أو يمارسها أسبوعيًا**	**يستيقظ مبكرًا عادةً** .....
يعمل/يدرس في مجال مختلف عنك	**يعرف مكانًا رائعًا للأكل في المدينة**	**يحب السهر ليلا**	**جرّب هواية جديدة هذا العام**	**يحب الموسيقى (نوع محدد)** .....
لديه موهبة (يرسم/ يعزف/ يكتب...)	**تعلّم شيئًا من الإنترنت مؤخرًا**	**يحب الألعاب (لوحية/إلكترونية)**	**يستخدم تطبيقًا لتنظيم المهام**	**يحب التصوير** .....
يستطيع أن يعلّمك مهارة صغيرة بسرعة	**لديه هدف مهم هذا الشهر**	**يفضّل البحر على الجبل**	**يحب المشي أو الهايكنج**	**حضر ورشة/دورة خلال آخر ٦ أشهر** .....

قواعد العمل خلال الورشات التدريبية:

- علينا الالتزام بالقواعد الآتية:
- الالتزام بالوقت (بدءًا وانتهاءً وعند العودة من الاستراحة).
- المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرصة للجميع.
- احترام الرأي والرأي الآخر.
- الاستماع الفاعل.
- وضع الهاتف على الوضع الصامت أو إغلاقه في أثناء التدريب.
- العمل بروح الفريق والتركيز على الهدف.

- القواعد الإضافية:

.....

.....

.....

النشاط رقم (١-٢): محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاج: يتتبع المتدرب محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد في الممارسات المدرسية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- بالتعاون مع أفراد مجموعتك، قم بقراءة القصة الخاصة بمجموعتكم، والموجودة داخل الظرف.
- ناقش ومجموعتك القصة للتوصل إلى إجابة السؤال الآتي: ("ما هو قرار المدرسة تجاه هذا الطالب في هذه الحقبة الزمنية؟").
- ناقش ومجموعتك ما ورد في النشرة رقم (١-٢).
- املأ ومجموعتك الفراغات الآتية:
  - الممارسة السائدة: .....
  - البديل الداعم اليوم في المدرسة: .....
  - اكتب ومجموعتك على الورقة الحمراء كلمة مفتاحية تلخص الممارسة التاريخية، والورقة الخضراء كلمة مفتاحية تلخص البديل الداعم الذي يُقدّم للطلبة من ذوي اضـــطراب طيف التوحد في الوقت الحالي.
- اطلع على الخط الزمني الذي سيعرضه المدرب.
- يقوم سفير كل مجموعة بعمل الآتي:
  - يعلن الحقبة الزمنية للمجموعة.
  - يقف عند النقطة المناسبة على الخط الزمني.
  - يلخص أهم ما كان يحدث في المدرسة تجاه طلبة اضطراب طيف التوحد في تلك الحقبة (حسب تحليلكم).
  - يلصـــق الورقة الحمراء تحت الحقبة (الممارســـة التاريخية)، والورقة الخضـــراء بجانب الخط (أو المكان الذي يحدده المدرب).
- ناقشوا في مجموعتكم السؤال الآتي: ما السبب الرئيس الذي جعل المدرسة تهتم بطلبة اضطراب طيف التوحد في الوقت الحالي؟".

النشرة رقم (١-٢):
كيف تطور تعامل المدرسة مع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد

مقدمة

مرّ الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد بتجارب كانت مشابهة لمثيلاتها من تجارب الطلبة من ذوي الإعاقات الأخرى داخل المدرسة، حيث كان منعهم من الوصول للخدمات التعليمية أشبه بشيء مُسَلَّم به، ولم يكن أحدٌ يعترض سوى أولياء أمور الطلبة فقط؛ حيث لم يكن يتم اخراجهم للمجتمع، بل كان وجود طفل من ذوي الإعاقة داخل المنزل له تبعات كثيرة جدًا، وتنعكس على الأهل بشكل مباشر.

لم تكن المدرسة تبدي اهتمامًا بالطلبة من ذوي الإعاقة في فترة ما قبل الستينيات، حتى تطورت مفاهيم كثيرة لاحقًا، فلننظر إلى هذه المراحل بالترتيب لتتضح لدينا الصورة.

مراحل تطور تعامل المدرسة مع طالب اضطراب طيف التوحد

- **العزل المدرسي:**

في النصف الأول من القرن العشرين، كانت المدارس تقفل أبوابها أمام الطلبة الذين تظهر عليهم سمات التوحد، حيث كان يُنظر إليهم بوصفهم حالات مستعصية، لا تليق بالتعليم النظامي ففي تلك الحقبة، لم تكن مفاهيم الدعم التربوي موجودة، بل كانت النظرة السائدة نظرة طبية فقط ترى في السلوكات التوحدية مجرد أعراض لاضطراب نفسي خطير؛ حيث كان مصير الطلبة ينحصر بين أربعة جدران في المنازل أو في مؤسسات إيواء بعيدة عن أعين المجتمع. (بتصرف,٢٠١٥ .Silberman, S)

مثال من تلك الحقبة: يذكر أحد الآباء كيف رفضت ست مدارس ابنه البالغ من العمر ثماني سنوات في مطلع الستينيات، بذرائع مختلفة من عدم الجاهزية إلى عدم توافر الإمكانات، حيث كان ذلك الطفل يقضي أيامه في غرفة مغلقة، يرتب ألعابه بنمط متكرر، بينما كان العالم من حوله يرفض فهم طريقته المختلفة في رؤية الأمور.

- **غرف التربية الخاصة:**

مع سبعينيات القرن الماضي، بدأت رياح التغيير تهب على المشهد التربوي، حيث أقرّت قوانين تاريخية حق التعليم لأطفال جميعهم، بغض النظر عن اختلافاتهم، لكن هذا القبول جاء مشروطًا بإنشاء غرف التربية الخاصة التي كانت تشبه جُزرًا منعزلة داخل حرم المدرسة الواحدة، وكانت هذه الغرف خطوة إلى الأمام مقارنة بالإقصاء التام، لكنها حافظت على حواجز نفسية ومادية بين الطالب المختلف وأقرانه. ((بتصرف، (Sailor, ١٩٩١).

في تلك الغرف الصفية، كان التركيز فقط على تدريب الطلبة على مهارات العناية الذاتية الأساسية، بينما ظل المنهج الأكاديمي الحقيقي بعيد المنال.

مثال من تلك الحقبة: كانت المعلمة سامية، التي عملت في إحدى هذه الغرف الصفية في الثمانينيات، تروي كيف كانت تحاول تعليم طلبتها ربط أحذيتهم وتمييز الألوان، بينما كان أقرانهم في الغرف الصفية المجاورة يتعلمون القراءة والكتابة. كانت نظرات الفضول الممزوجة بالخوف تتبع طلبتها حين يخرجون، كأنهم كائنات من عالم آخر.

- **ظهور فكرة الدمج:**

في تسعينيات القرن العشرين، اكتسبت حركة الدمج التعليمي زخمًا كبيرًا، موثقة ببحوث تربوية أثبتت فوائد التفاعل الاجتماعي بين الطلبة جميعهم، بدأت المدارس تفتح أبوابها بصورة أوسع، لكن التطبيق العملي ظل حذرًا ومترددًا. ظهرت مهنة المعلم المرافق أو معلم الظل كحل وسط، حيث يدخل الطالب إلى الغرفة الصفية الدراسية، ولكن برفقة معلمه الخاص. ((بتصرف، ١٩٩٦) ,Stainback & Stainback)

مثال من تلك الحقبة: كانت تجربة الطفل خالد، في منتصف التسعينيات مثالًا حيًا على هذا التحول؛ حيث سُمح له بدخول درس الرياضيات والعلوم، إلّا أنه بقي معزولًا اجتماعيًا. يتذكر خالد، الذي يعمل الآن مهندسًا ناجحًا، كيف كان يشعر بالغربة، وهو يجلس في زاوية الغرفة الصفية مع معلمته الخاصة، يحلّ مسائل رياضية معقدة، بينما كان زملاؤه يتجنبون الحديث معه، لقد كان الدمج جسديًا، لكنه ظل ناقصًا نفسيًا وعاطفيًا.

- **الخطط الفردية:**

"في الألفية الثالثة، حدث تحول جوهري في الممارسات التربوية؛ حيث انتقل التركيز من وجود الطالب في المدرسة فقط، إلى جودة تعليمه وتفاعله، "أصبحت خطط التعليم الفردية (IEP) أداة أساسية في العملية التربوية، وتطورت من مجرد وثائق شكلية إلى برامج ديناميكية، تشمل جميع جوانب حياة الطالب المدرسية". (IDEA, ٢٠٠٤).

في هذه الحقبة، بدأت المدارس توجه النظر لطالب اضطراب طيف التوحد، فتعدل البيئة المادية؛ بتوفير غرف هدوء وتعديل للإضاءة، وتطوير للمناهج؛ بتقديم بدائل بصرية وسمعية، وتعيد النظر في طرائق التقييم؛ لتتناسب مع طرائق التعبير المختلفة.

مثال من تلك الحقبة: كانت الطفلة روان، التي التحقت بالمدرسة في ٢٠٠٨م، من الجيل الأول الذي استفاد من هذه التغييرات؛ حيث خُصّص لها جدول بصري يومي، وسُمِح لها باستخدام الحاسوب اللوحي للتواصل، ووفرت لها سماعات تخفف الضوضاء في أثناء الحصص التي تحتوي على مثيرات سمعية قوية.

- **التنوع العصبي:**

اليوم، نشهد مرحلة متقدمة من التطور التربوي؛ حيث انتقل التركيز من مجرد تلبية الاحتياجات إلى تمكين الطالب وتحقيق ذاته؛ وتحوّل مفهوم التوحد من اضطراب إلى تنوع عصبي، وأصبحت المدارس تصمم بيئاتها وأنشطتها لتلائم أنماط التعلم جميعها.

تعتمد المدارس الرائدة اليوم على فلسفة التصميم الشامل للتعلم؛ والتي تقر بأن الاختلافات بين الطلبة أمر طبيعي، ويجب أن ينعكس في تصميم العملية التعليمية بأكملها، ولم تعد التعديلات حكرًا على طلبة التوحد، بل أصبحت

الغرف الصفية تحتوي على خيارات متعددة للجلوس، وطرائق مختلفة لتلقي المعلومة، وأساليب متنوعة للتعبير عن التعلم. ((بتصرف، ٢٠١٠) Beech, M.).

رغم التقدم الكبير، ما تزال هناك تحديات تواجه تعليم طلبة التوحد، منها التفاوت في تطبيق السياسات بين المدارس، والحاجة المستمرة لتطوير كفايات المعلمين، ومحدودية الموارد في بعض المناطق، وتشكّل المراحل الانتقالية بين الغرف الصفية والمدارس عقبة كبيرة للعديد من الطلبة وعائلاتهم أيضًا.

لقد علمتنا رحلة التحول هذه دروسًا عميقة، أهمها أن الاختلاف ليس عيبًا، ولكنه ثراء في المعرفة، وأن البيئة الداعمة يمكن أن تحول التحديات إلى فرص، وأن النجاح الحقيقي ليس في التعامل مع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد طبيعيًا، ولكن في مساعدتهم ليصبحوا أفضل نسخة من أنفسهم. لقد تحولت المدرسة من مكان يفرز الطلبة وفق معايير ضيقة، إلى مجتمع يتسع للجميع باختلافاتهم.

النشاط رقم (١-٣): مدخل إلى اضطراب طيف التوحد في المدرسة ومفهومه

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يوضّح اضطراب طيف التوحد في السياق المدرسي. ○ يصف السلوك الظاهر والقابل للقياس بطريقة موضوعية. ○ يستنتج عبارات تربوية بديلًا لعبارات الوصم المنتشرة في البيئة المدرسية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- تأمل مع مجموعتك العبارات والكلمات التي سيعرضها المدرب:
- "نكتب ما نراه ونسمعه ونقيسه .... ليس ما نفترضه" "تعلم، سلوك، تواصل، مرونة، حسي، تنظيم، تفاعل.".
- ثم أجب عن السؤال الآتي: "ماذا تعني لكم هذه العبارة في سياق عملكم اليومي مع الطلبة؟"
- ثم عند عرض الكلمات من قبل المدرب أجب عن الأسئلة الآتية: "ماذا تعني لنا هذه الكلمات بوصفها مفاهيم تربوية؟ وكيف يمكن أن تظهر لدى أي طالب، وخاصة طالب اضطراب طيف التوحد؟."
- قم بوصفك سفيرًا لمجموعتك، بمشاركة إجابة المجموعة.

- تابع ومجموعتك الفيديو ثم استخرج منه:
  - مظهرًا واحد متعلقًا بالتعلّم. ماذا كان يفعل؟
  - مظهرًا سلوكيًا واحدًا. كيف تصرّف؟
  - مظهرًا تواصليًا واحدًا. كيف عبّر؟

ركزوا على الوصف الدقيق، وليس التفسير.

- ناقش مع مجموعتك الآتي:
  - العبارة الوصمية (كما في البطاقة).
  - لماذا هي وصمية؟ (هل هي حكم على النية؟ هل فيها تعميم؟ ألا يمكن قياسها؟).
  - أين تتوقع أن تتكرر؟ (في الصف، غرفة المعلمين، ملف الطالب، في أثناء الشكاوى، مع ولي الأمر).
  - الجملة المحايدة: اكتبوا ما يمكن ملاحظته وقياسه بدقة.
- ناقش مع مجموعتك السلوكات الواردة في القصة ثم:
  - اختاروا في مجموعتكم سلوكًا واحدًا، أو مظهرًا محددًا ورد في القصة.
  - اكتبوا في مجموعتكم تعريفًا إجرائيًا واحدًا لهذا السلوك.

- سيقوم سفير كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه المجموعة

النشرة رقم (١-٣):

قصة صفّية (من دخول المدرسة حتى الخروج) — الطالب عادل

عادل طالب في الصف الثالث، يبلغ من العمر تسعَ سنوات، تم تشخيصه باضطراب طيف التوحد، يتواصل بجُمَل قصيرة، ويتقيد بروتين واضح، وجدول بصري، وتنبيهٍ قبل الانتقال بين الأنشطة، ويتأثر بالازدحام والضوضاء، وقد ينسحب من الموقف عندما تطول متطلبات الكتابة.

- **عند دخول المدرسة**



وصل عادل إلى بوابة المدرسة والطلبة مزدحمون، توقف للحظات عند المدخل، وهو ينظر للأرض ويمسك حمالات الحقيبة بقوة، ومع ارتفاع الأصوات وضع يديه على أذنيه لثواني، ثم مشى ببطء باتجاه الغرفة الصفية.

المعلم المناوب: صباح الخير يا عادل... يلّا نروح عالصف؟

عادل (بصوت منخفض): نعم الصف... بدي أنا هدوء.

- **في الطابور الصباحي بعد أن هدأ**



عند تشغيل مكبر الصوت في الإذاعة المدرسية، بدا على عادل انزعاج واضح؛ وغطّى أذنيه وبدأ يهز جسمه بخفة.

- **في درس الرياضيات**



شارك عادل في نشاط عدٍّ باستخدام مكعبات، عندما تغيّر النشاط إلى ورقة عمل، نظر إلى الورقة ثم قال: بدي أنا استراحة. وبدأ بالرسم على الورقة بصورة عشوائية؟

المعلم: بنحلّ سؤالين وبعدين بعطيك استراحة، تمام؟

عادل: تمام وأكمل الجزء المطلوب.

- **في درس الكتابة/ اللغة العربية**



طُلِب إلى الطلبة كتابة أربعة جمل، بدأ عادل يضغط بالقلم بقوة ثم توقف. بعد تكرار الطلب إليه بمباشرة بالكتابة، وقف من مقعده وخرج إلى الممر دون كلام.

المعلم (بهدوء): عادل... تعال ارجع عالصف.

عادل بقي واقفًا في الممر.

بعد فترة، عاد عادل للغرفة الصفية، وجلس في الزاوية.

- **عند الاستراحة**



اختار عادل مكانًا جانبيًا، وبدأ يرتّب سيارات صغيرة. اقترب طالبان منه وتحدثا إليه: عادل تيجي نلعب؟

عادل: لا، دون أن ينظر إليهم. وبقي في نشاطه الفردي.

- **في نهاية اليوم والخروج**



أُعلن تغيير بسيط؛ وهو الخروج من بوابة مختلفة لأعمال صيانة مستعجلة حدثت، بدا على عادل القلق والخوف وسأل: ليش؟ مش هون، وبدأ بالصراخ وهزِّ جسمه بقوة.

النشاط رقم (١-٤): الاختلافات الجوهرية والاستجابة المناسبة

المعلومات 	**اليوم: الأول**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐ **الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
• **النتاجات:** ○ يميّز الاختلافات الجوهرية بين اضطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، والإعاقة الذهنية. ○ يوائم الاستجابة الصفية المناسبة مع الحالة (اضطراب طيف التوحد/ فرط الحركة وتشتت الانتباه/ الإعاقة الذهنية) في مواقف صفية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب: في بداية هذا النشاط سيكون العمل بشكل فردي من خلال:

- شاهد مقطع الفيديو، ثم استخرج ملاحظتين أو ثلاثًا؛ تؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية، بالاستعانة بالنشرة (١-٤).

الحالة	ملاحظات صفّية مؤثرة	كيف يؤثر ذلك على التعلم؟	احتياج/ دعم تربوي محتمل (كلمات مفتاحية)
اضطراب طيف التوحد	١. ٢. ٣.		هيكلة بصرية / روتين / تقليل مثيرات / تمهيد انتقال...
ADHD	١. ٢. ٣.		حركة منظمة / تقسيم المهمة / مؤقت زمني / تعزيز فوري...

- تأمل في الصور التي تعرض أمامك ثم أكتب أول استجابة وردت لذهنك؟

الحالة المصوّرة	(١) ماذا أرى؟ (وصف محايد)	(٢) أول شيء سأفعله الآن (فعل واحد واضح)
١	أرى أن...	سأقوم بـ...
٢	أرى أن...	سأقوم بـ...
٣	أرى أن...	سأقوم بـ...

- قم بالانضمام لإحدى المجموعات الآتية:
  - مجموعة اضطراب طيف التوحد.
  - مجموعة النشاط الزائد (ADHD).
  - مجموعة الإعاقة الذهنية.

- شارك في العمل على مهمة المجموعة باتباع الخطوات الآتية:
  - تحديد نوع التحدي في دراسة الحالة التي سيتم توزيعها عليكم.
  - توصلوا الى تصميم استجابة تعليمية مناسبة.

تذكر خطوات الاستجابة التربوية الفورية

.....

.....

- تقوم المجموعات بتبادل صحائف الأعمال، والاطلاع على ما جاء فيها، وتقديم الملاحظات المناسبة للتحسين.

النشرة رقم (١-٤):
الفروق الجوهرية بين (ADHA) و(ASD) والإعاقة الذهنية

المقدمة:

هناك فروق جوهرية تتضح في تواصل وتعلم وسلوك الفئات الثلاث: (ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي اضطراب فرط الحركة والنشاط الزائد، وذوي الإعاقة الذهنية). وهذه الفئات قد تصنف ضمن الاضطرابات النمائية العصبية، إلّا أنّ لكل فئة طريقة في كيفية التعبير عنها.

يندرج اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD)، واضطراب طيف التوحد (ASD)، والإعاقة الذهنية، ضمن الاضطرابات النمائية العصبية التي تظهر في مرحلة الطفولة، والتي تستمر مدى الحياة، رغم وجود بعض التداخلات في الأعراض والتشخيص بين هذه الحالات، إلا إنّها تختلف في أساسها العصبي والتشخيصي والوظيفي. يسهم الفهم الدقيق لهذه الفروق في تحسين التشخيص والتدخلات العلاجية والدعم المقدم للأفراد.
((بتصرف، ٢٠٢٢) ,American Psychiatric Association).

ولكي نميز بين هذه الفئات، علينا التعرف أولًا على تعريف كل فئة كالآتي:

- **اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD)**

"يُعرّف اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، حسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-٥)، بأنه نمط مستمر من عدم الانتباه و/ أو فرط الحركة والاندفاعية، يتعارض مع الأداء الوظيفي أو النمو، ويظهر في صور عدّة، وفي أكثر من سياق (مثل المنزل والمدرسة)"، (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٣م).

- **اضطراب طيف التوحد (ASD)**

"يتمثل اضطراب طيف التوحد في عجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات عدّة، إلى جانب أنماط سلوكية أو اهتمامات أو أنشطة مقيدة ومتكررة. تشمل الأعراض صعوبات في التواصل غير اللفظي، وتطوير العلاقات، واللعب التخيلي، بالإضافة إلى السلوكات النمطية، والالتزام بالروتين، والاهتمامات المحدودة الشديدة." (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٣م).

- **الإعاقة الذهنية (Intellectual Disability)**

تتحدد الإعاقة الذهنية بـ "قصور في الأداء الفكري (مثل التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط)، يتم قياسه عادةً باختبارات ذكاء معيارية، يرافقه قصور في السلوك التكيفي الذي يؤثر في الأداء اليومي في المجالات المفاهيمية والاجتماعية والعملية. يجب أن يظهر هذا القصور خلال فترة النمو"، (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٣م).

ويمكننا أن نفصّل هذه الفروق إلى أربع مجالات رئيسة، تهمنا كمعلمين كالآتي:

١. المجال الاجتماعي والتواصلي:

- ✓ **ADHD:** "يظهر الأطفال صعوبات في المهارات الاجتماعية غالبًا، نتيجة للاندفاعية وعدم الانتباه (مقاطعة الآخرين، وعدم الاستماع) ، وليس بسبب عجز أساسي في فهم التفاعلات الاجتماعية". (Barkley, ٢٠١٥; APA, ٢٠٢٢).
- ✓ **ASD:** "يوجد عجز أساسي في فهم وتفسير الإشارات الاجتماعية، وصعوبة في التفاعل المتبادل، وضعف في فهم منظور الآخرين (نظرية العقل)". (APA, ٢٠٢٢; Baron–Cohen, ٢٠٠١).
- ✓ **الإعاقة الذهنية:** "تعتمد الصعوبات الاجتماعية على مستوى الإعاقة، وقد تشمل تأخرًا عامًا في المهارات الاجتماعية بما يتناسب مع العمر العقلي، دون وجود عجز نوعي في الفهم الاجتماعي بالضرورة، كما في التوحد". (APA, ٢٠٢٢).

نستنتج الآتي:

طالب النشاط الزائد يعرف القواعد الاجتماعية جيدًا، لكن اندفاعه يشتت انتباهه في أثناء التفاعل، فتجده يقاطع زملاءه، لا لأنه أناني، ولكن لأن الفكرة تولدت فجأة في ذهنه، ولم يستطع كبح رغبته في مشاركتها فورًا، وبعد الموقف يدرك خطأه.

طالب اضطراب طيف التوحد يواجه تحديًا مختلفًا تمامًا، والمشكلة ليست في السيطرة على الاندفاع، ولكن في الفهم الأساسي نفسه. قد لا يدرك أن صمت الآخر يعني ضجرًا، أو أن ابتسامة أحد زملائه قد تحمل سخرية. التفاعل المتبادل يشبه محاولة فهم لغة لم يتعلم قواعدها.

طالب الإعاقة الذهنية تظهر مهاراته الاجتماعية متأخرة، ولكنها متناسقة، ويتصرف كطفل أصغر سنًا؛ فنجده يشارك بألعاب بسيطة تناسب عمره العقلي لا الزمني، تأخره بشكل عام يشمل جميع المهارات وليس محددًا في الجانب الاجتماعي كما في التوحد.

٢. السلوكات النمطية والاهتمامات:

- ✓ ADHD: "لا توجد سلوكات نمطية أو اهتمامات مقيدة كمعيار تشخيصي، على الرغم من أن بعض الأفراد قد يظهرون تركيزًا مفرطًا على أنشطة محببة "(APA, ٢٠٢٢).

- ✓ ASD:" تعد السلوكات النمطية والمصالح المحدودة من المعايير التشخيصية الأساسية (مثل رفرفة اليدين، والترتيب، والاهتمام الشديد بمواضيع محددة)" (APA, ٢٠٢٢).
- ✓ الإعاقة الذهنية: "قد تظهر سلوكات نمطية خاصة في الإعاقات الشديدة، إلّا أنها ليست سمة مميزة أو ضرورية للتشخيص" (APA, ٢٠٢٢).

نستنتج الآتي:

في النشاط الزائد، لا تعد السلوكات النمطية معيارًا تشخيصيًا. قد يظهر تركيز مفرط على نشاط محبب، لكنه يختلف عن الاهتمامات المقيدة في التوحد.

في اضطراب طيف التوحد تكون السلوكات النمطية جوهر التشخيص؛ مثل رفرفة اليدين، والإصرار على الروتين نفسه، والانهماك في موضوع ضيق بدرجة كبيرة. كل هذه سلوكات وظيفية تساعد على التنظيم الذاتي.

في الإعاقة الذهنية، قد تظهر بعض السلوكات النمطية، خاصة في الحالات الشديدة، لكنها ليست سمة مميزة، ولكنها غالبًا ما تكون نتيجة ثانوية لمحدودية القدرة على التواصل أو التعامل مع الملل.

٣. الأداء الإدراكي والتعليمي:

- ✓ ADHD: لا يوجد قصور في القدرة الفكرية العامة، لكن تحديات الانتباه والتنفيذية تؤثر في الأداء الأكاديمي والمهني. نسبة كبيرة من الأطفال يواجهون صعوبات تعلم محددة. (APA, ٢٠٢٢).
- ✓ ASD: يتراوح معدل الذكاء من الإعاقة الذهنية الشديدة إلى الموهبة الفائقة. حتى مع ذكاء طبيعي أو مرتفع، قد تكون هناك فجوات في المهارات. (APA, ٢٠٢٢).
- ✓ الإعاقة الذهنية: يوجد قصور ذهني قابل للقياس (عادة معدل ذكاء أقل من ٧٠)، يؤثر في جميع المجالات المعرفية والتكيفية. (APA, ٢٠٢٢).

نستنتج الآتي:

طالب النشاط الزائد ذكاؤه طبيعي، لكن أداءه الأكاديمي متذبذب، وقد يعرف الإجابة، لكنه يخطئ في كتابتها بسبب التسرع، أو ينسى التعليمات في أثناء التنفيذ. فالصعوبة ليست في الفهم، ولكنها في تطبيق الفهم تحت ضغط أعراض الاضطراب.

طالب اضطراب طيف التوحد يشكل لغزًا في التباين المعرفي، وقد يكون عبقريًا في الرياضيات، لكنه يعجز عن كتابة فقرة بسيطة، أو يحفظ كل تفاصيل الكواكب في مجموعتنا الشمسية، لكنه لا يستطيع إدارة محادثة قصيرة. الذكاء قد يكون مرتفعًا لكن الفجوات بين المهارات كبيرة.

عند طالب الإعاقة الذهنية، يؤثر القصور الذهني في جميع المجالات بشكل متناسق، والتطور لديه أبطؤ لكنه متسق، والمهارات تتناسب مع العمر العقلي لا الزمني.

٤. الوظائف التنفيذية

- ✓ ADHD: يمثل الخلل في الوظائف التنفيذية (التنظيم، والتخطيط، والذاكرة العاملة، والتحكم بالتثبيط) السمة الأساسية للاضطراب (Barkley، ٢٠١٥؛ APA, ٢٠٢٢).
- ✓ ASD: توجد صعوبات في الوظائف التنفيذية، خاصة التخطيط والمرونة المعرفية، لكنها ليست عالمية كما في ADHD (Craig et al., ٢٠١٦).
- ✓ الإعاقة الذهنية: الضعف في الوظائف التنفيذية جزء من القصور المعرفي العام، وليس خللًا محددًا، كما في الحالتين الأخريين (APA, ٢٠٢٢).

نستنتج الآتي:

في النشاط الزائد، الخلل في الوظائف التنفيذية هو القلب النابض للاضطراب، والجزء المسؤول في الدماغ عن التنظيم والتخطيط والتحكم يعمل بكفاءة أقل، مما يؤثر في كل جانب من جوانب الحياة.

في طالب اضطراب طيف التوحد، توجد صعوبات في جوانب محددة من الوظائف التنفيذية، خاصة المرونة المعرفية والتخطيط، لكن هذه الصعوبات ليست شاملة.

في الإعاقة الذهنية، الضعف في الوظائف التنفيذية جزء لا يتجزأ من القصور المعرفي العام، وليس خللًا مستقلًا بذاته.

بوصفك معلمًا، ستلاحظ أن:

- طالب اضطراب فرط الحركة والنشاط الزائد يحتاج مساعدة في البدء بالمهام، والاستمرار فيها، وإنهائها.
- طالب اضطراب طيف التوحد يحتاج تفسيرًا واضحًا وتبسيطًا للقواعد الاجتماعية غير المكتوبة، والتي يفهمها الآخرون تلقائيًا.
- طالب الإعاقة الذهنية يحتاج تعليمًا مبسطًا ومكررًا بمستوى يتناسب مع عمره العقلي، مع توقعات واقعية عن وتيرة التقدم.

على الرغم من أن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة الذهنية تندرج تحت الاضطرابات النمائية العصبية، فإن لكل منها مساراته التشخيصية والوظيفية والنمائية. يعتمد التشخيص الدقيق على التقييم الشامل من فريق متعدد الاختصاصات، وهو أساسي لوضع خطط التدخل الفاعلة. تبقى البحوث مستمرة لفهم أفضل للتداخلات والعلاقات بين هذه الاضطرابات، وتاليًا جدول لتسهيل عملية المقارنة:

- **جدول مقارنة:**

المعيار	اضطراب طيف التوحد(ASD)	فرط الحركة(ADHD)	الإعاقة الذهنية (ID)
الفرق الجوهري	التواصل الاجتماعي والسلوك النمطي.	الانتباه والتحكم في الدوافع والتنظيم.	القدرات الفكرية والمهارات التكيفية.
الفهم الاجتماعي	تحدٍ جوهري في الفهم والتطبيق.	فهم موجود، لكن التطبيق يتأثر بالاندفاعية.	محدود حسب مستوى القدرة المعرفية.
اللغة والتواصل	قد تكون متقدمة في المفردات، ولكن هناك صعوبة في الاستخدام الاجتماعي.	طبيعية عادة، ولكن قد تكون اندفاعية في الكلام.	تأخر عام في التطور اللغوي حسب الشدة.
الانتباه	قد يكون مفرطًا في الاهتمامات الضيقة.	متشتت بسهولة، ولديه صعوبة في التركيز المستمر.	محدود حسب القدرة المعرفية.
التعلم الأكاديمي	قد يكون متفوقًا في مجالات محددة.	متقلب، ويتأثر بعدم الانتباه والتنظيم.	بطيء وشامل عبر جميع المجالات.
الاستجابة للروتين	يحتاج إليه بشدة، ويقاوم التغيير.	يستفيد منه، لكن قد يمل منه بسرعة.	يستفيد منه لتعزيز الاستقلالية.

النشاط رقم (١-٥): الفروق النمائية والتكييف

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاج: يطابق بين الفروقات النمائية والتكييفات التعليمية المناسبة لها		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

- بالتعاون مع أفراد مجموعتك، قم بتوضيح المقصود بمجالات التطور النمائي الآتية، والتي تظهر عند طالب اضطراب طيف التوحد، بالاستعانة بالنشرة (١-٥):
  - النمو الجسدي.
  - النمو المعرفي.
  - النمو الانفعالي.
  - النمو الاجتماعي.
  - النمو اللغوي.
- ناقش في مجموعتك الفرق بين التأخر النمائي والاختلاف النمائي من حيث: (المسار، السرعة، النتيجة، دور المعلم).
- قم بالتعاون مع مجموعتك بانتداب أحد أفراد المجموعة لاستلام بطاقة من البطاقات التي يعرضها المدرب؛ لتقوم المجموعة بالعمل على الخطوات الآتية:
  - يختار بطاقة من البطاقات الملونة.
  - يقرأ ما فيها من محتوى.
  - يمثل الجملة في البطاقة، وتحاول المجموعة تخمين المكتوب فيها.
- تعاونوا في المجموعة للوصول لتعريف مناسب لمعنى التكييف، واكتبوا ما توصلتم له على ورقة.
- أجيبوا في المجموعة عن النموذج الآتي، وحسب البطاقة التي اختارها ممثلكم:

نموذج رقم (١-٥)

نموذج تحليل للمتدرب

بطاقة تحليل الحالة النمائية

البطاقة المختارة :

١.الاختلاف النمائي (كما لاحظته):

٢.حاجز التعلم (في موقف محدد):

في درس: عندما:

يحدث: مما يؤدي إلى:

٣.التكييف العملي:

سأضيف للدرس:

سأعدل في أنشطة الدرس:

سأغير في الدرس "طريقة التعليم، أداة التقويم، طريقة التواصل، أسلوب الشرح ...إلخ:

- تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من نتاجات.

النشرة رقم (١-٥):
الفروق النمائية لطلبة اضطراب طيف التوحد

المقدمة:

عندما ننظر إلى الأطفال والطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، نجد أن كل واحد منهم يحمل عالمه الفريد المليء بالسمات الخاصة والقدرات المميزة، لكن على الرغم من هذا التنوع الكبير، فإن هناك مجالات نمو محددة يشترك كثير منهم في خوض تجارب وتحديات خاصة بها، وهذه المجالات تتعلق بكيفية تفاعلهم مع الآخرين، وتواصلهم، وتصرفاتهم، وأنماط تفكيرهم، وطريقة تحركهم وتعلمهم لمهارات الحياة اليومية أيضًا.

في كثير من الأحيان، يكون النمو في هذه المجالات متشابكًا؛ فما يحدث في الجانب الاجتماعي يؤثر في الجانب اللغوي، والتحديات الحسية تؤثر في السلوك والتعلم؛ لذلك فهم هذه المجالات وكيفية تطورها مع الوقت لا يساعد فقط في تقديم الدعم المناسب، ولكنه يفتح نافذة لفهم العالم كما يراه هؤلاء الطلبة أيضًا، ويسهل طرائق التواصل معهم ودعمهم.

- **المجال الأول: المجال الاجتماعي**

يُعد ضعف المهارات الاجتماعية من السمات الأساسية لاضطراب طيف التوحد. يشمل هذا المجال عدة جوانب:

١. التواصل البصري والاهتمام المشترك

يواجه العديد من أطفال اضطراب طيف التوحد صعوبات في التواصل البصري، حيث يلاحظ "ضعف في استخدام الإشارات البصرية لتوجيه الانتباه أو مشاركة الاهتمام مع الآخرين" (Jones & Klin, ٢٠١٣، ص. ٢). إن مهارة الاهتمام المشترك؛ وهي القدرة على توجيه انتباه شخص آخر إلى شيء ما لمشاركة الاهتمام به، تتأثر بشكل كبير. إنّ "ضعف الاهتمام المشترك في مرحلة الطفولة المبكرة قد يكون مؤشرًا تنبؤيًا مهمًا لتشخيص التوحد" (Mundy, ٢٠١٨، ص. ٤٥).

٢. فهم المشاعر والعلاقات الاجتماعية

يواجه طلبة التوحد صعوبات في تفسير التعبيرات الانفعالية وفهم المشاعر المعقدة. يذكر بارون كوهين (٢٠١٧م) إن "الأفراد من ذوي اضراب طيف التوحد قد يجدون صعوبة في فهم الحالات العقلية للآخرين، وهو ما يعرف بنظرية العقل" (ص. ١١٢). هذا العجز يؤثر في قدرتهم على تكوين الصداقات والمحافظة عليها، حيث يفتقرون أحيانًا إلى فهم القواعد الاجتماعية غير المعلنة.

٣. اللعب التخيلي والتفاعلي

يميل أطفال اضطراب طيف التوحد إلى الانخراط في أنماط لعب نمطية وغير وظيفية، مع ضعف في اللعب التخيلي، إن "اللعب لدى الأطفال من ذوي اضراب طيف التوحد غالباً ما يكون متكرراً ويقتصر على اللعب بالأشياء بدلاً من الاستخدام الوظيفي أو التخيلي لها" (Wolfberg, ٢٠١٩، ص. ٧٨).

- **المجال الثاني: مجال التواصل واللغة**

١. التواصل اللفظي وغير اللفظي

تتفاوت القدرات اللغوية لدى أفراد اضطراب طيف التوحد تفاوتًا كبيرًا، حيث قد يكون بعضهم غير ناطق، بينما يتمتع آخرون بمفردات لغوية غنية، مع صعوبات في الاستخدام الاجتماعي للغة. تشمل التحديات ضعفًا في مهارات المحادثة، وصعوبة في بدء المحادثات أو الاستمرار فيها، " قد يواجه الأفراد من ذوي اضراب طيف التوحد صعوبة في فهم واستخدام الإشارات غير اللفظية، مثل نبرة الصوت وتعبيرات الوجه ولغة الجسد" (Tager–Flusberg, ٢٠١٦، ص. ٩٣).

٢. اللغة التعبيرية والاستقبالية

بعض أطفال التوحد يظلون غير ناطقين، أو يملكون قدرات لغوية محدودة جدًا. حتى الذين يطورون اللغة، غالبًا ما يواجهون صعوبات في الجوانب الدلالية والعملية، "قد يُظهر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تأخرًا في اللغة الاستقبالية مقارنة باللغة التعبيرية، أو العكس" (Kjelgaard & Tager-Flusberg, ٢٠١٩، ص. ٢١٤).

٣. الخصائص اللغوية النمطية

من الخصائص اللغوية الشائعة لدى بعض أفراد التوحد: ترديد الكلام سواءً أكان المباشر أم المتأخر، واستخدام اللغة النمطية أو المتكررة، وصعوبة في استخدام الضمائر بشكل صحيح، "الترديد الكلامي، رغم كونه سمة مميزة للتوحد، قد يكون في الواقع محاولة للتواصل، ويجب فهمه في سياقه الوظيفي" (Prizant et al., ٢٠١٥، ص. ٦٧).

- **المجال الثالث: المجال السلوكي والمعرفي**

١. السلوكات النمطية والمقيدة

يتميز اضطراب طيف التوحد بوجود أنماط سلوكية مقيدة ومتكررة، وقد تشمل:

- الحركات النمطية (كالرفرفة، والدوران، والهز).
- الإصرار على التشابه ومقاومة التغيير.
- الاهتمامات المقيدة والشديدة.
- الاستجابة غير المعتادة للمدخلات الحسية.

"هذه السلوكات قد تعمل كآلية تنظيم ذاتي تساعد الفرد على التعامل مع القلق أو الإفراط في التحفيز الحسي" (Leekam et al., ٢٠١٨، ص. ١٥٥).

٢. الوظائف التنفيذية

يكون الضعف في الوظائف التنفيذية لدى العديد من أفراد اضطراب طيف التوحد، وهي مجموعة من العمليات المعرفية العليا؛ تشمل التخطيط والمرونة الذهنية والتنظيم والتحكم في الاندفاع، "قد يظهر الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات في الانتقال بين الأنشطة أو التكيف مع التغيرات في الروتين، بسبب ضعف المرونة المعرفية" (Hill, ٢٠١٩، ص. ٢٠١).

٣. المعالجة الحسية

يواجه أطفال اضطراب طيف التوحد اضطرابات في المعالجة الحسية، والتي قد تظهر كفرط استجابة، أو قلة استجابة للمؤثرات الحسية، "الاضطرابات الحسية في التوحد قد تؤثر في مجالات متعددة من النمو، بما في ذلك المهارات الاجتماعية والتواصلية" (Boyd et al., ٢٠١٧، ص. ٨٩).

- **المجال الرابع: المجال الحركي والتكيفي**

١. المهارات الحركية

إن العديد من أطفال اضطراب طيف التوحد يواجهون تأخرًا في المهارات الحركية الدقيقة والجسمية. "قد يتأخر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في الوصول إلى المعالم الحركية الرئيسة؛ مثل الجلوس والحبوِ والمشي" (Bhat et al., ٢٠٢٠، ص. ٣١٢). بالإضافة إلى صعوبات في التنسيق والتخطيط الحركي.

٢. المهارات التكيفية

تشير المهارات التكيفية إلى القدرة على القيام بأنشطة الحياة اليومية بشكل مستقل، وتشمل العناية الذاتية والمهارات المنزلية والمهارات المجتمعية، "غالبًا ما يكون هناك تباعد بين القدرات المعرفية والمهارات التكيفية لدى الأفراد من ذوي اضراب طيف التوحد، حيث تكون المهارات التكيفية أقل من المتوقع بناءً على مستوى الذكاء" (Kanne et al., ٢٠١٩، ص. ١٧٨).

٣. الاستقلالية الوظيفية

يواجه طلبة التوحد تحديات في تطوير الاستقلالية في المهام اليومية، مثل ارتداء الملابس وتنظيف الأسنان وإعداد الطعام البسيط، "التدخل المبكر والمكثف الذي يركز على المهارات التكيفية يمكن أن يحسن بشكل كبير من النتاجات الوظيفية للأفراد من ذوي اضراب طيف التوحد" (Smith et al., ٢٠٢٠، ص. ٢٤٥).

يتسم التطور النمائي لطلبة اضطراب طيف التوحد بتباين كبير بين الأفراد، مع وجود تحديات مشتركة في المجالات الاجتماعية والتواصلية، والسلوكية والمعرفية والحركية، تؤكد الأدلة العلمية على أهمية التدخل المبكر والمكثف الذي يراعي الاحتياجات الفردية لكل طفل.

من التوصيات الهامة:

١. اعتماد نهج متعدد الاختصاصات في التقييم والتدخل.

٢. تصميم برامج تعليمية فردية تراعي نقاط القوة والضعف لكل طالب.

٣. دمج استراتيجيات التدخل المبنية على الأدلة، مثل التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)، والعلاج النطقي واللغوي، والعلاج المهني.

٤. توفير الدعم الأسري وتدريب أولياء الأمور على استراتيجيات التدخل.

٥. تهيئة البيئة التعليمية لتكون داعمة وميسرة للتعلم.

يستمر البحث العلمي في الكشف عن تعقيدات النمو النمائي في اضطراب طيف التوحد، مما يفتح آفاقًا جديدة للتدخلات الداعمة؛ التي تهدف إلى تعزيز جودة الحياة والاستقلالية الوظيفية للأفراد من ذوي اضراب طيف التوحد.

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (١-٦): دور المعلم بوضوح

المعلومات	**اليوم: الأول**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٣٥) دقيقة**
	النتاج: يحدد أدوار كلٍ من معلم المبحث، والمعلم المساند، في دعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- سنقوم بالعمل ضمن أربع مجموعات (حسب الاختصاص).
- لكل مجموعة رقم/لون للتعريف: (.....).

- تقوم كل مجموعة بمسح الرمز أدناه للحصول على نموذج للخطة التربوية الفردية.

- والرمز أدناه للحصول على خطة الدرس أيضًا.

- تعاون مع المجموعة في العمل على تعبئة النموذج الآتي رقم (١-٦):

البند	الخطة التربوية الفرديةIEP	خطة الدرس
الغرض منها		
من يشارك في إعدادها		
ماذا تتضمن		
كيفية استخدامها في الدرس		

- استخلص بالتعاون مع مجموعتك نقاط الربط والاختلاف بين الخطتين، واعرضها على المدرب.
- داخل مجموعتكم ستقومون بالآتي:
  - الاطلاع على بطاقة أدوار معلم المبحث.
  - قراءة الحالة التي ستختارونها.
  - تقوم كل مجموعة بالعمل كتابيًا على بطاقة الأدوار، بناءً على الحالة التي اختارتها.

- شــارك في الإمســاك بالكرة التي يرميها لك المدرب، ثم انتقل لصـــحائف الأعمال لكتابة مهمةٍ لمعلم المبحث أو للمعلم المساند.
- عد لمجموعتك في حال لم تكن تعرف مهمة أخرى، وللمعلم المساند لطلب المساعدة وعاود الكرَّة للكتابة على صحيفة العمل.

ملاحظة: يحق للمجموعة النظر في النشرة (١-٦) لاستخراج المهام.

النشرة رقم (١-٦):

مهام المعلم المساند

- **المهام التفصيلية والمسؤوليات**

١. يعد خطة العمل السنوية الخاصة به للإسهام بالارتقاء بالتعليم الدامج.

٢. يساعد المعلمين الجدد على تنفيذ إجراءات العمل المتبعة حسب القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في وزارة التربية والتعليم الخاصة بالتعليم الدامج.

٣. يعمل كمنسق للفريق متعدد الاختصاصات.

٤. يسهل عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، مع مراعاة الفروق الفردية، وتقديم التسهيلات التربوية اللازمة بالتنسيق مع الهيئة التعليمية والفريق متعدد الاختصاصات من خلال :

٥. <u>أولاً: التقييم الأولي / الإحالة</u>

٦. يشارك بإجراء التقييم المسحي الشامل لجميع الطلبة في بداية وخلال العام الدراسي؛ بهدف تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى متابعة.

٧. يشارك بمتابعة الطلبة الذين تبين أن لديهم حاجة للمتابعة وفقًا لنتاجات التقييم المسحي.

٨. يجري تقييمًا تربويًا غير رسميٍ للطلبة ممن لم يظهروا تحسنًا في الأداء وفق التغذية الراجعة من مربي الصفوف أو معلمي المواد .

٩. يشارك في التنسيب بإحالة الطلبة إلى المراكز المعتمدة لغايات التقييم والتشخيص.

١٠. <u>ثانيًا : التوثيق</u>

١١. **(ملف الطالب)** : يستحدث ملف الطالب ويوثق بياناته الخاصة (بيانات الطالب الأساسية ، ودراسة الحالة ، والتقارير الرسمية (إن وجدت) ، ومستوى الأداء الحالي ، والاختبارات الرسمية (إن وجدت) وغير الرسمية ، وخطة تعديل السلـــوك (إن وجدت) ، ونوع الإعاقة وأسبابها ، والعلاجات المقدمة للطالب ، والأجهزة المساندة للطالب (كراسي ، وجبائر ، ومعينات بصرية ، وسمعية ..) ، وكل ما يستجد للاحتفاظ به بالتنسيق مع (مربي الصف ، والممرض ، والمشرف التربوي، والمرشد التربوي) حسب الأصول.

١٢. **(ملف الإنجاز)** : يستحدث ملف الانجاز ويوثق إنجازات الطالب التعليمية مثل (عينات من أوراق عمل ، واختبارات تقييمية وتقويمية ، وسجلات العمل اليومية ، والتقارير الشهرية ، والأنشطة ، وجداول الملاحظة،... وغيرها) بهدف متابعة الطالب ومشاركة إنجازاته وتطوره مع الأهل وفق خطة العمل الفردية .

١٣. <u>ثالثًا : تحليل النتاجات وبناء الخطط التربوية الفردية</u>

١٤. يشارك في تحليل نتاجات التقييم الخاص بالطالب وبيئة التعليم؛ بهدف تحديد نقاط القوة وفرص التحسين لتقديم الدعم اللازم.

١٥. يشارك في إعداد الخطة الفردية التربوية والتعليمية لتنمية المهارات في ضوء متطلبات التعليم للطالب ، وبالتنسيق مع فريق متعدد الاختصاصات .

١٦. يشارك في تقييم الطالب وفقًا لأهداف الخطة التربوية الفردية، ويوثق أداء الطالب على نموذج الخطة .

١٧. يشارك في التقييم والمراجعة الدورية للخطة التربوية الفردية .

١٨. يعد الخطط الانتقالية (Transition Plans) للطلبة ذوي الإعاقة.

١٩. يلتقي مع أولياء الأمور دوريًا؛ بهدف مناقشة تَقدُّم (ابنهم / ابنتهم)، ويوثق اللقاءات .

٢٠. <u>رابعًا : الاستراتيجيات / المحتوى التعليمي</u>

٢١. يشارك معلم المادة / الصف باختيار وتكييف استراتيجيات التعليم والتقويم والمصادر المناسبة والمحتوى التعليمي، وفقًا للمتطلبات التعليمة للطالب .

٢٢. يشارك باختيار الترتيبات التيسيرية والأشكال الميسرة المناسبة وفقًا للدليل المعدّ لهذه الغاية .

٢٣. <u>خامسًا : الأنشطة التعليمية ، والإثرائية ، والصفية واللاصفية</u>

٢٤. يسهم في تنفيذ الخطة التعليمية للطلبة الذين يحتاجون مساندة .

٢٥. يسهم بإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية بما يناسب النتاجات المحددة لكل طالب .

٢٦. يسهم بإعداد وتنفيذ الأنشطة الإثرائية بما يناسب النتاجات المحددة لكل طالب .

٢٧. <u>سادسًا : نشر الوعي ، ونقل الأثر ، والتطوير الذاتي</u>

٢٨. يسهم بإعداد وتنفيذ برامج توعوية المتعلقة بالتعليم الدامج داخل المدرسة، مثل (النشرات، وتوظيف الإذاعة المدرسية، وعقد اللقاءات مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة)، وخارج المدرسة من خلال مجتمعات التعلم والمجتمع المحلي، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

٢٩. يقدم الدعم لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في مجال التعليم ومتابعة الدراسة.

٣٠. يشارك بحضور الندوات واللقاءات والاجتماعات على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات ومؤسسات القطاع العام والخاص؛ للتعرف إلى أحدث الطرائق للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ونقل أثرها في مجتمعات التعلم ، والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي.

النشاط رقم (١-٧): الحواجز المدرسية وتكييفاتها

المعلومات	اليوم: الأول	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: يصمم خطة تكييف لحاجز تعليمي يمكن تنفيذها في الغرفة الصفية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

- بالتعاون مع مجموعتك، قم بقراءة القصة بصوتٍ مسموعٍ داخل مجموعتكم (يمكن لأحدكم القراءة).
- بعد القراءة، تقوم المجموعة بتحليل القصة بالاعتماد على الجدول الآتي:

السؤال	المطلوب منك	
من هو الطالب؟	اكتب اسمه والعمر	
أين يحدث الموقف؟	حدد المكان في المدرسة	
ماذا حدث بالضبط؟	صف السلوك الملاحظ	
ما الحاجز الذي واجهه؟	حدد المعيق البيئي	
كيف أثر في تعلمه؟	صف التأثير التعليمي	
ما شعوره تجاه الموقف؟	حاول تفهم المشاعر	

- اختر مع مجموعتك صورة واحدة من الصور التي يعرضها المدرب، والتي تعبر عن الحاجز الرئيس.
- اتّفق مع مجموعتك على سبب اختيار الصورة بالإجابة عن الجملة الآتية:

"اخترنا صورة .....لأن....."

- بالتعاون مع مجموعتك، صنّف (الحاجز وأثره في التعلم، وتكييفًا مناسبًا، ونتاجًا تعليميًا، ومؤشر نجاح) بناءً على وصف الحالة مستعينًا بالنشرة (١-٨).

تذكر:

- البطاقة الحمراء للحاجز المدرسي.
- البطاقة الزرقاء لتكييف المصمم.
- البطاقة الصفراء للنتاج التعليمي.
- البطاقة الخضراء لمؤشر النجاح.

➢ بالتعاون مع مجموعتك، رتّبوا البطاقات بالقرب منكم، بدءًا من الحاجز ووصولًا للمؤشر.

- تعاون مع مجموعتك لعمل خطة تكييف بسيطة ضمن خطة الدرس، على أن تراعي الخطة النقاط الآتية جميعها: (تحديد حاجز، وتحديد نتاج، ووضع تكييف مناسب ومؤشر نجاح).

النشرة رقم (١-٧):
أنواع الحواجز المدرسية

المقدمة:

يواجه طلبة اضطراب طيف التوحد مجموعة معقدة ومتداخلة من الحواجز في البيئة المدرسية، تعيق وصولهم الكامل إلى التعليم، وتحد من مشاركتهم الفاعلة في الحياة المدرسية. وهذه الحواجز لا تنبع فقط من خصائص التوحد نفسها، ولكنها تتفاقم بسبب تصميم الأنظمة التعليمية والبيئات المدرسية والمناهج الدراسية التي لا تأخذ في الاعتبار التنوع العصبي، تظهر الدراسات أن ٧٠-٨٠٪ من طلبة التوحد يواجهون صعوبات كبيرة في التكيف مع البيئات المدرسية التقليدية ((بتصرّف، (٢٠٢١) ,.Saggers et al).

التصنيف الشامل للحواجز المدرسية

١. الحواجز الفيزيائية والبيئية

- **تصميم المباني والفضاءات**

إن التصميم الفيزيائي للمدارس يشكل معيقًا رئيسًا،" فالممرات الواسعة، والقاعات الكبيرة، والغرف الصفية المفتوحة، رغم أنها تبدو جذابة من الناحية الجمالية، لكنها قد تسبب ارتباكًا وإرهاقًا حسيًا للطلبة ذوي التوحد". (Mostafa, ٢٠١٨م). الأبواب الزجاجية الشفافة، والجدران ذات الألوان الفاقعة، والإضاءة، كلّها عوامل تزيد العبء الحسي.

- **تنظيم الصفوف الدراسية**

الغرف الصفية التقليدية المرتبة في صفوف مستقيمة لا تناسب متطلبات العديد من طلبة التوحد الذين يحتاجون لمساحات شخصية واضحة، وحدود مادية بينهم وبين الآخرين، "نقص الملاذات الآمنة، أو المساحات الهادئة للراحة في أثناء فترات الاستراحة، أو عند الشعور بالإرهاق الحسي، يمثل حاجزًا كبيرًا "(McAllister & Sloan, ٢٠١٦).

٢. الحواجز الاجتماعية والتواصلية

التفاعلات الاجتماعية المعقدة

الحياة الاجتماعية المدرسية مليئة بالقواعد غير المكتوبة، والإشارات الاجتماعية الخفية، التي يصعب على طلبة التوحد فهمها. "دراسة أجراها Dean et al. (٢٠١٧م) على (٢٠٠) طالبٍ من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس النظامية وجدت أن ٨٥٪ منهم يعانون من صعوبات في:

- تفسير النبرة الصوتية والسخرية والمجاز.
- فهم لغة الجسد والإيماءات.
- المشاركة في المحادثات التلقائية.
- التناوب في الحديث واللعب.

التنمر والعزلة الاجتماعية

"تشير الإحصاءات إلى أن طلبة التوحد أكثر عرضة للتنمر بمعدل ٣–٤ مرات مقارنة بأقرانهم من المرحلة النمائية نفسها" (Schroeder et al., ٢٠١٩). هذا التنمر يأخذ أشكالًا مختلفة: جسدية، ولفظية. والعزلة الاجتماعية الناتجة لا تؤثر فقط في الصحة النفسية، بل في التحصيل الأكاديمي أيضًا.

توقعات المعلمين غير الواقعية

كثير من المعلمين ليس لديهم فهم كافٍ لطبيعة التوحد، ما يؤدي إلى توقعات غير واقعية، مثل تفسير قلة التواصل البصري على أنه عدم اهتمام أو تكبر، أو اعتبار السلوكات النمطية سلوكًا تخريبيًا لا أكثر.

٣. الحواجز الأكاديمية والتعليمية

✓ **المناهج الجامدة**

المناهج الدراسية التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين لا تناسب أنماط التعلم المختلفة لطلبة التوحد. "دراسة مقارنة في (٥٠) مدرسة أظهرت أن المناهج المرنة، التي تسمح بالتعلم القائم على المشروعات والاهتمامات الشخصية، تحسن نتاجات طلبة التوحد بنسبة ٤٠٪ مقارنة بالمناهج التقليدية" (Roberts & Webster, ٢٠٢٠).

✓ **طرائق التعليم غير الملائمة**

الاعتماد المفرط على المحاضرات الشفهية والشرح النظري لا يناسب الطلبة الذين يتعلمون أفضل عبر الوسائل البصرية أو الحسية. نقص الوسائل التعليمية المتعددة والوسائط، وعدم تكييف طرائق التعليم لتناسب أنماط المعالجة المختلفة، يشكل حاجزًا كبيرًا.

✓ **أنظمة التقييم التقليدية**

الامتحانات الكتابية ذات الوقت المحدد تمثل تحديًا كبيرًا لطلبة التوحد الذين قد يحتاجون وقتًا أطول للمعالجة، أو يعانون من القلق من الاختبار، "دراسة مسحية على (٣٠٠) طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد أظهرت أن ٧٨٪ منهم يعتبرون الامتحانات التقليدية غير عادلة، ولا تقيس قدراتهم الحقيقية" (Ashburner et al., ٢٠١٩).

٤. الحواجز الحسية والمعرفية

✓ **الإرهاق الحسي**

المدارس التقليدية هي بيئات حافلة بالمحفزات الحسية: الأجراس العالية، وضوضاء الممرات، والروائح من الكافتيريا، واللمس غير المتوقع من الآخرين؛ هذه "المحفزات قد تسبب إرهاقًا حسيًا يؤدي إلى الانهيارات أو الانسحابات، وهي استجابات طبيعية للبيئات الحسية غير الملائمة" (Robertson & Baron-Cohen, ٢٠١٧).

✓ **صعوبات المعالجة الحسية**

أظهرت دراسة باستخدام التصوير الدماغي أن "أدمغة أفراد التوحد تعالج المعلومات الحسية بشكل مختلف؛ حيث تكون بعض الحواس مفرطة الحساسية، وأخرى قليلة الحساسية" (Tavassoli et al., ٢٠١٨). هذا الاختلاف يجعل البيئات المدرسية التقليدية المصممة للطلبة من نفس المرحلة النمائية غير مناسبة.

✓ **التحديات التنفيذية**

"ضعف الوظائف التنفيذية بما في ذلك التخطيط، التنظيم، إدارة الوقت، والمرونة الذهنية يجعل من الصعب على طلبة التوحد تتبع الجداول المدرسية المعقدة، تنظيم المواد الدراسية، والانتقال بين الدروس والأنشطة المختلفة".
(Cragg & Nation, ٢٠٢٣)

٥. الحواجز المؤسسية والتنظيمية

١) السياسات والإجراءات المدرسية

السياسات المدرسية الجامدة، التي لا تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الفردية، تمثل حاجزاً كبيراً." قواعد اللباس الموحد، ونظام العقوبات السلوكية الموحد، والجدول الزمني الثابت، كلها قد لا تناسب احتياجات طلبة التوحد".
(Sansosti & Sansosti, ٢٠٢١)

٢) نقص الدعم والتأهيل المتخصص

معظم المدارس تفتقر إلى الكوادر المؤهلة للتعامل مع طلبة التوحد. "دراسة أجرتها منظمة Autism Speaks (٢٠٢١م) في (١٠٠٠) مدرسة أمريكية وجدت أن ٦٠٪ من المعلمين لم يتلقوا أي تدريب خاص في التعامل مع طلبة التوحد، وأن ٧٥٪ من المدارس لا يوجد فيها اختصاصي توحد متفرغ".
(Autism Speaks, ٢٠٢١).

٣) التواصل مع الأسرة

ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة، وعدم إشراك أولياء الأمور في وضع الخطط التعليمية الفردية، يؤدي إلى فجوة بين الدعم المقدم في المدرسة والمنزل، وهذا التنسيق الضعيف يقلل من فاعلية التدخلات.

٦. الحواجز العاطفية والنفسية

- **القلق المدرسي**

طلبة التوحد يعانون من "معدلات قلق مرتفعة تصل إلى ٤٠-٥٠٪، مقارنة بـ ٥-١٠٪ لدى أقرانهم"، (Van Steensel & Heeman, ٢٠١٧). مصادر هذا القلق متعددة: الخوف من المواقف الاجتماعية غير المتوقعة، والقلق الأدائي، والخوف من الفشل.

- **تدني احترام الذات**

"التجارب السلبية المتكررة في المدرسة، سواء أكانت أكاديميةً أم اجتماعيةً، تؤدي إلى تدني احترام الذات والشعور بعدم الكفاءة. دراسة طويلة على مدى (٥) سنوات أظهرت أن طلبة التوحد في المدارس النظامية يعانون من انخفاض تدريجي في تقدير الذات مع تقدمهم في المراحل الدراسية" (Humphrey & Lewis, ٢٠١٩).

- **الإرهاق التراكمي**

الجهد المستمر المطلوب للتكيف مع بيئة غير مصممة لاحتياجاتهم" يؤدي إلى إرهاق تراكمي، قد يظهر على شكل انسحاب اجتماعي، وتراجع أكاديمي، أو زيادة في السلوكات النمطية".
(Higgins et al., ٢٠٢١)

- **الآثار المترتبة على هذه الحواجز**

يواجه الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات التعليمية التقليدية سلسلة من التحديات التي تترك آثارًا عميقة في مسارهم الأكاديمي والنفسي على المدى القصير، وغالبًا ما يُلاحظ تراجع في التحصيل الأكاديمي؛ حيث تتسع الفجوة بينهم وبين أقرانهم مع مرور الوقت، بسبب عدم تلقي الدعم المناسب. وقد يلجأ هؤلاء الطلبة إلى الانسحاب الاجتماعي، كشكل من أشكال العزلة الذاتية التي تستخدم كآلية للتكيف مع الضغوط الاجتماعية المحيطة، ويمكن أن تظهر لديهم سلوكات التحدي؛ التي قد تكون في جوهرها محاولةً للتواصل أو هروبًا من المواقف التعليمية والاجتماعية التي يشعرون بأنها صعبة أو مثيرة للقلق.

أما على المدى الطويل، فإن تداعيات هذه الحواجز قد تصبح أكثر حدة؛ حيث تؤدي غالبًا إلى ارتفاع معدلات التسرب المدرسي مقارنة بالمعدلات المعتادة، ويترتب على ذلك ضعف في المخرجات التعليمية، يتجلى في معدلات أقل للانتقال إلى التعليم العالي أو التدريب المهني المتقدم. وقد تترك هذه التجارب الصعبة تأثيرات نفسية دائمة أيضًا، تزيد من خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق المزمن.

- **استراتيجيات التخفيف من أثر هذه الحواجز**

✓ لمواجهة هذه التحديات، يمكن تبني مجموعة من الاستراتيجيات الشاملة على مستويات مختلفة. على مستوى السياسات المدرسية؛ يكون الحل عبر تطوير سياسات مرنة تراعي التنوع العصبي، مع تخصيص الموارد الكافية لتقديم الدعم المتخصص، ووضع تدريب إلزامي للمعلمين حول خصائص التوحد وأساليب الدفع الفاعلة.

✓ أما على صعيد البيئة المادية للتعلم، فيمكن التخفيف من الحواجز الحسية عبر تصميم غرف صفية دراسية هادئة، تستفيد من الإضاءة الطبيعية، وتوفير مساحات آمنة يلجأ إليها الطالب للراحة والتنظيم الذاتي، واستخدام إشارات بصرية واضحة أيضًا؛ لتسهيل التنقل والتوجيه داخل المدرسة.

✓ وعلى مستوى المناهج وطرائق التعليم؛ تُعد مراعاة الاحتياجات الفردية أمرًا محوريًا، من خلال تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وتنويع طرائق التقييم لتشمل بدائل مثل المشروعات العملية والعروض التقديمية، وتكييف المحتوى التعليمي ليتناسب مع الاهتمامات الخاصة والقوى الفردية للطلبة.

✓ وأخيرًا، يكتسي الدعم النفسي والاجتماعي بأهمية قصوى؛ عبر تنفيذ برامج مستهدفة لمكافحة التنمر، وتدريب الأقران على كيفية التفاعل بطريقة داعمة ومناسبة، وتقديم دعم نفسي مختص ومستمر يساعد الطلبة على بناء المرونة والتكيف الإيجابي مع محيطهم التعليمي والاجتماعي. (بتصرف، (٢٠٢٠) .Hume et al).

تجاوز الحواجز التي يواجها طلبة التوحد في المدارس يتطلب تحولًا شاملًا في الثقافة المدرسية، من نموذج يركز على إصلاح الطالب ليتناسب مع النظام، إلى نموذج يصمم النظام ليتناسب مع تنوع الطلبة، هذا التحول ليس ترفًا تربويًا، ولكنه ضرورة أخلاقية وقانونية واجتماعية أيضًا. المدارس الشاملة الحقيقية هي تلك التي تعترف بالتنوع العصبي كجزء من التنوع البشري الطبيعي، وتصمم بيئاتها وبرامجها لتناسب هذا التنوع. الاستثمار في إزالة هذه الحواجز لا يفيد طلبة التوحد فقط، بل يحسّن جودة التعليم للجميع، ويخلق مجتمعات مدرسية أكثر تعاطفًا وتقبلًا للاختلاف.

النشاط رقم (١-٨): التصميم الشامل UDL

المعلومات	**اليوم: الأول**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاج: يوظف مبادئ التصميم الشامل في درسٍ صفي		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

- قم بالانضمام لإحدى المجموعات الآتية:
  - مجموعة رقم (١) مجموعة العلوم، درس أجزاء الزهرة.
  - مجموعة رقم (٢) مجموعة الرياضيات، درس الجمع ضمن العدد عشرة.
  - مجموعة رقم (٣) مجموعة اللغة العربية، درس قراءة.
- بالتعاون مع مجموعتك قم بالعمل على النموذج (١-٧) الآتي؛ لتصميم درس باستخدام مبادئ التصميم الشامل، بالإضافة إلى التعاون في كيفية شرح الدرس بالتفصيل.

نموذج تصميم الدرس (UDL)

١. اسم الدرس:_____

٢. الهدف التعليمي:_____

٣.التمثيل المتعدد (كيف سأقدمه؟)

- بصري_____
- سمعي_____
- ملموس_____

٤. التعبير المتعدد (كيف سيقيم الفهم؟)

- الخيار أ_____
- الخيار ب_____
- الخيار ج_____

٥ .الانخراط المتعدد (كيف سأزيد الدافعية؟)

- سأربطه بـ_____
- سأعطي خيار_____
- سأستخدم_____

كيفية تنفيذ الحصة الصفية "إجراءات تفصيلية":

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشرة رقم (١-٨):

التصميم الشامل في التعلم (Universal Design for Learning – UDL)

المقدمة:

في كل غرفة صف دراسية نواجه مجموعة متنوعة من الطلبة، كل منهم يأتي من خلفيات مختلفة، وقدرات متباينة، وطرائق تعلم فريدة، بعضهم يتعلم بشكل أفضل عندما يسمع المعلومات، والبعض الآخر يحتاج إلى رؤية الأشياء أو لمسها، والكثيرون يحتاجون مزيجًا من هذه الطرائق. التصميم الشامل للتعلم مثل تصميم مبنى به منحدرات للمقعدين، وأبواب عريضة، ومقابض سهلة الفتح، لكنه مصمم للتعليم.

فكرة التصميم الشامل للتعلم ببساطة هي: بدلًا من انتظار فشل بعض الطلبة ثم مساعدتهم، لمَ لا نصمم التعليم منذ البداية ليناسب الجميع؟ وبدلًا من طريقة واحدة للتعليم تناسب عددًا محدودًا من الطلبة، نقدم خيارات متعددة، تتيح لكل طالب أن يجد الطريقة المناسبة له.

هذا النهج لا يفيد الطلبة ذوي الإعاقات أو الصعوبات التعليمية فقط، بل يفيد الطلبة جميعهم؛ لأننا –ببساطة– نتعلم جميعاً بطرائق مختلفة، وفي أيام مختلفة، قد نحتاج إلى دعم مختلف.

ما هو التصميم الشامل للتعلم؟

التصميم الشامل للتعلم هو إطار تربوي، يقوم على فكرة أن "التعليم يجب أن يكون مصممًا منذ البداية ليلبي احتياجات المتعلمين جميعهم، وليس تكييفه لاحقًا ليلائم البعض" (Meyer et al., ٢٠١٤، ص. ٧). هذا يعني أن المدرس عندما يخطط للدرس، يفكر مسبقًا في الطرائق المختلفة التي قد يحتاجها الطلبة؛ لفهم المحتوى والمشاركة والتعبير عن تعلمهم.

هذا النهج مبني على بحوث علوم الأعصاب التي تؤكد أن "أدمغتنا تعمل بشكل مختلف، وأن الشبكات الدماغية المسؤولة عن التعلم تختلف من شخص لآخر" (CAST, ٢٠١٨، ص. ٢). لذلك؛ لا يوجد طريقة تعليم واحدة مثالية للجميع، بل يجب تقديم خيارات متنوعة تسمح لكل طالب بالوصول إلى المحتوى والتعلم بطريقة تناسبه.

المبادئ الثلاثة الأساسية للتصميم الشامل للتعلم:

١. المبدأ الأول: توفير طرائق متعددة للتمثيل (كيف نقدم المعلومات)

هذا المبدأ يعني تقديم المعلومات بطرائق مختلفة، بدلًا من الاعتماد فقط على المحاضرة أو الكتاب المدرسي، "يجب أن توفر المواد التعليمية بدائل للإدراك، مثل النصوص المسموعة للمكفوفين، أو الترجمات المكتوبة للصم" (Rose & Meyer, ٢٠١٩، ص. ٤٥).

على سبيل المثال، عند شرح درس عن نمو النباتات، يمكن تقديمه عن طريق:

- شرح لفظي.
- رسم بياني أو مخطط.
- فيديو توضيحي.
- نموذج مادي مجسم.
- قصة أو حالة عملية.

٢. المبدأ الثاني: توفير طرائق متعددة للتعبير (كيف يظهر الطلبة تعلمهم)

بدلًا من اقتصار التقييم على الاختبارات التقليدية، "يسمح التصميم الشامل للتعلم للطلبة بإظهار ما تعلموه بطرائق مختلفة تناسب قدراتهم" (Edyburn, ٢٠١٥، ص. ٣٤).

إنّ الطالب الذي يعاني من صعوبة في الكتابة قد يقدم عرضًا شفهيًا أو مشروعًا عمليًا، والطالب الذي يجد صعوبة في التحدث أمام الجمهور قد يكتب تقريرًا أو يصمم ملصقًا، والهدف هو تقييم فهم الطالب للمفاهيم، وليس فقط قدرته على أداء نوع معين من المهام.

٣. المبدأ الثالث: توفير طرائق عدّة للانخراط (كيف نحفز الطلبة للتعلم)

يختلف ما يحفز الطلبة للتعلم، "بعض الطلبة يتحمسون للعمل الجماعي، والبعض الآخر يفضل العمل الفردي، وبعضهم يحتاج إلى تحديات، والبعض الآخر يحتاج إلى دعم إضافي" (Hall et al., ٢٠١٧، ص. ١١٢).

لذلك، يمكن تقديم خيارات للمشاركة مثل:

- العمل الفردي أو الجماعي.
- مشروعات عملية أو بحوث نظرية.
- اختيار موضوعات ذات صلة باهتمامات الطالب الشخصية.
- تقديم مستويات مختلفة من التحدي.

فوائد التصميم الشامل للتعلم

١. للطلبة ذوي الإعاقات

"يوفر التصميم الشامل للتعلم فرصًا حقيقية للطلبة ذوي الإعاقات للمشاركة الكاملة في الغرفة الصفية الدراسية العامّة دون الحاجة إلى تعديلات منفصلة ومكلفة" (Rao & Meo, ٢٠١٦، ص. ٢٨)؛ فهو يزيل الحواجز مسبقًا، بدلًا من محاولة التغلب عليها لاحقًا.

٢. لجميع الطلبة

الفوائد لا تقتصر على الطلبة ذوي الإعاقات، "في صفوف التصميم الشامل للتعلم، تُظهر البحوث أن الطلبة جميعهم، بمن فيهم الموهوبون والمتوسطون، يظهرون تحسنًا في التحصيل الدراسي والمشاركة" (Katz, ٢٠٢٠، ص. ٧٧)؛ لأننا، ببساطة، نقدم خيارات متعددة، يمكن لكل طالب أن يجد منها الطريقة التي تناسبه للتعلم.

٣. للمعلمين

بدلًا من إعداد خطط دراسية منفصلة، أو تكييفات خاصة لبعض الطلبة، "يوفر التصميم الشامل للتعلم إطارًا شاملًا يمكّن المعلمين من استخدامه لتخطيط دروسهم جميعها بشكل فاعل" (Novak, ٢٠١٦، ص. ٩٣)؛ وهذا يوفر الوقت والجهد على المدى الطويل.

تطبيقات عملية في الغرفة الصفية الدراسية

في المواد الدراسية:

- **في مادة الرياضيات، بدلًا من الاكتفاء بالمسائل المكتوبة، يمكن استخدام:**
  - نماذج مادية للمفاهيم المجردة.
  - برامج حاسوبية تفاعلية.
  - ألعاب تعليمية.
  - ربط المفاهيم بحياتهم اليومية.

- **في مادة اللغة العربية، يمكن:**
  - – تقديم النصوص بخطوط مختلفة الأحجام.
  - – توفير تسجيلات صوتية للنصوص.
  - – استخدام الصور والرسوم لتوضيح المفردات.
  - – السماح باختيار مواضيع القراءة والكتابة.

- **في التقييم**

"التقييم في إطار التصميم الشامل للتعلم يركز على قياس فهم الطالب للمفاهيم، وليس قدرته على أداء مهمة محددة بطريقة محددة" (Basham et al., ٢٠١٨، ص. ١٥٦). لذلك يمكن استخدام:

- مشروعات عملية.
- عروض تقديمية.

- مقابلات شفهية.
- ملفات إنجاز رقمية.
- اختبارات تقليدية مع خيارات دعم (مثل وقت إضافي، وقراءة الأسئلة).

➢ **في البيئة الصفية**

حتى ترتيب الصف يمكن أن يدعم التصميم الشامل للتعلم. "الغرف الصفية التي تطبق هذا النهج غالبًا ما تحتوي على مناطق للعمل الفردي، ومناطق للعمل الجماعي، ومساحات مفتوحة للحركة، ومصادر تعلم متنوعة يسهل الوصول إليها" (Lieberman & Houston-Wilson, ٢٠١٨، ص. ٢٠٥).

التحديات وكيفية التغلب عليها

١. تحدي الوقت والجهد

في البداية، قد يستغرق التخطيط للدروس بطريقة التصميم الشامل للتعلم وقتًا أطول، لكنّ "المعلمين الذين يستمرون في تطبيق هذا النهج يجدون أنه -مع الوقت- يصبح جزءًا طبيعيًا من تخطيطهم، ولا يتطلب جهدًا إضافيًا" (Courey et al., ٢٠١٩، ص. ٦٣).

٢. تحدي التدريب والدعم

لا يمكن تطبيق هذا النهج بدون تدريب مناسب، "المعلمون يحتاجون إلى تدريب عملي ومستمر، وليس ورش عمل نظرية فقط" (King-Sears, ٢٠١٧، ص. ٨٩). ويحتاجون إلى دعم من الإدارة المدرسية وتوفير الموارد اللازمة أيضًا.

٣. تحدي التقييم

قد يواجه المعلمون تحديًا في تقييم أعمال مختلفة للطلبة، لكن "استخدام قواعد تقييم واضحة وموحدة لمختلف أنواع الأعمال يمكن أن يحل هذه المشكلة" (Rao et al., ٢٠٢١، ص. ١٣٤).

التصميم الشامل للتعلم ليس مجرد استراتيجية تعليمية، بل هو فلسفة تربوية تؤمن بأن الطلبة جميعهم يمكنهم التعلم، لكن بطرائق مختلفة، وهو يعترف بالتنوع البشري، لا كمشكلة تحتاج إلى حل، بل كواقع جميل يمكن الاستفادة منه لتعميق التعلم للجميع.

عندما نطبق هذا النهج، لا نساعد الطلبة الذين يواجهون صعوبات فقط، بل نخلق بيئة تعليمية أغنى وأكثر فاعلية للجميع. نكون بذلك نبني الغرف الصفية الدراسية التي ترحب بالتنوع، وتحترم الفروق الفردية، وتؤمن بأن كل طالب له طريقته الخاصة في التعلم، تستحق الاعتراف بها ودعمها.

النشاط رقم (١-٩): النشاط الختامي "سؤال وجواب"

المعلومات	**اليوم: الأول**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٠) دقائق**
	النتاج: يلخص المتدربون أهم المعلومات الواردة في اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب، في نهاية اليوم التدريبي نرجو منك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- لو طُلب منك شرح "اضطراب طيف التوحد" لزميل جديد في المدرسة، بجملة واحدة تربوية غير وصمية، فماذا ستقول؟

.....

- ما هو التغيير الأعمق في تفكيرك الشخصي اليوم حول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بعد هذا اللقاء؟

.....

- أي من الحواجز المدرسية، التي ناقشناها، تراها الأكثر تأثيرًا في مدرستك، وما هي الإجراءات التي ستقوم بها لاجتيازها؟

.....

- ما هو التحدي الشخصي الأكبر الذي تتوقعه في رحلتك مع دعم طلبة اضطراب طيف التوحد، وكيف تستعد له؟

.....

- "إذا التقيت بأحد أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد غدًا، وأعطاك دقيقة واحدة فقط لتطمئنه، فماذا ستقول له عن مدرسة ابنه/ ابنته بعد هذا التدريب؟"

.....

اليوم التدريبي الثاني:
خصائص تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومتطلباتهم

المقدمة

اليوم نفتح نافذة جديدة نحو فهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المدرسة. لن يكون هذا اليوم مجرد تقديم معلومات أو إجراءات تعليمية، بل هو رحلة في إعادة التفكير بكيفية تصميم بيئات تعلم تراعي الاختلاف، وتحوّل التحديات إلى فرص.

سنبدأ بالتعمق في طرائق تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، لفهم الفروق المعرفية وأسلوب استقبالهم للمعلومات، وكيفية توظيف نقاط القوة لديهم لتعزيز التعلم. سنتعرّف مهارات التواصل والخصائص الاجتماعية، وكيف يمكن أن تؤثر هذه الخصائص في التفاعل داخل الصف، وكيفية دعم الطالب ليعبر عن نفسه ويشارك بفاعلية.

كما سنربط هذه الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية المحتملة، لنتمكن من تحديد المعيقات وتحويلها إلى فرص تحسين، ونفهم كيف تؤثر الديناميكيات الاجتماعية في التعلم اليومي. سنستكشف الخصائص الحسية، ونحلل تأثير المحفزات الحسية، مثل الأصوات والأضواء والروائح، في سلوك الطالب وقدرته على الانتباه، لنصمم بيئات دراسية أكثر ملاءمة لدعم تعلمهم.

سنهتم أيضًا بموضوع الروتين والانتقالات، لفهم أهميتهما في تعزيز إحساس الطالب بالأمان والاستقرار، ما يساعد على تقليل القلق وزيادة التركيز. وسنتدرب على الملاحظة المهنية الدقيقة؛ لتحديد احتياجات كل طالب بدقة، بعيدًا عن التعميمات أو التوصيفات النمطية. أخيرًا، سنتناول الإسناد والإحالة كأداة لضمان حصول الطالب على الدعم الملائم في الوقت المناسب، بما يحافظ على استمرارية تعلمه، ويعزز فرص نجاحه.

هذا اليوم التدريبي هو فرصة لتغيير طريقة رؤيتنا للتعليم: من إدارة السلوك إلى فهمه، ومن تعديل الطالب إلى تصميم بيئة تعليمية عادلة ودامجة، ومن التفاعل السطحي إلى استجابة مدروسة لكل طالب، بطريقة تراعي خصوصيته وتدعم إمكاناته الكاملة.

النتاجات التفصيلية لليوم الثاني

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على أن:

- يصف الخصائص المعرفية والتعلمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وصفًا دقيقًا.
- يحدد نقاط القوة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد استنادًا إلى الملاحظة وتحليل الحالة.
- يوظف نقاط القوة لدى طلبة اضطراب طيف التوحد في تخطيط الدرس وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- يميز بين خصائص التواصل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعطي مثالًا صفّيًا لكل نوع .
- يصف الخصائص الاجتماعية داخل المواقف الصفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يحلل موقفًا صفيًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ من خلال الربط بين خاصية من خصائص التفاعل الاجتماعي وحاجزٍ تعليمي داخل الغرفة الصفية.
- يصمم استجابة صفية مناسبة للتقليل من أثر الحاجز التعليمي.
- يحدد الفروق الحسية التي تؤثر في الانتباه والسلوك لطلبة اضطراب طيف التوحد.

- يصف المثيرات الصفية الشائعة وتأثيرها في التعلم.
- يقترح استراتيجيات عملية لتقليل تأثير هذه المثيرات وتعزيز بيئة صفية داعمة للطلبة.
- يكتب استراتيجيات وقائية لإدارة الانتقالات والروتين؛ لتقليل القلق والسلوكات الصعبة.
- يوثّق نقاط القوة، والمثيرات، والاستجابات باستخدام الملاحظة المهنية.
- يحدد مؤشرات طلب الاسناد والإحالة بشكل مهني.
- يصف دور المعلم المساند في التدخلات الصفية المباشرة لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (٢-١): نشاط افتتاحي "الكرسي الساخن"

المعلومات	**اليوم: الثاني**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٥) دقيقة**
	النتاج: مراجعة المعارف المكتسبة من اليوم التدريبي الأول.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

سنعمل معًا على نشاط الكرسي الساخن.

- شارك في تشكيل مجموعات العمل على النشاط.
- شارك مجموعتك في اختيار اسم المجموعة.
- شارك مجموعتك اختيار ترتيب سفراء المجموعة.
- شارك في وضع الأسئلة التي تلخص المعارف المكتسبة من اليوم التدريبي الأول.
- شارك في الإجابة عن الأسئلة الموجهة للمجموعة.
- تفوز المجموعة التي تجيب عن أكبر عدد من الأسئلة بطريقة صحيحة.
- اكتب الأسئلة الخاصة بمجموعتك في الأسفل.

السؤال الأول: .....؟

السؤال الثاني: .....؟

السؤال الثالث: .....؟

السؤال الرابع: .....؟

السؤال الخامس: .....؟

السؤال السادس: .....؟

النشاط رقم (٢-٢): كيف يتعلم الطالب ذو طيف التوحد

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يصف الخصائص المعرفية والتعلمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وصفًا دقيقًا. ○ يحدد نقاط القوة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد استنادًا إلى الملاحظة وتحليل الحالة. ○ يوظف نقاط القوة لدى الطالب في تخطيط الدرس وتنفيذ الأنشطة التعليمية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- ستعمل في مجموعات، بحيث تكوّن كل مجموعة الأدوار الآتية:
  - قارئ (.....)
  - كاتب (.....)
  - مراقب وقت (.....)
  - متحدث (.....)
- قم بقراءة المغلّف الموزع من المدرب، وتأكد من احتوائه على:
  - بطاقات الخصائص.
  - بطاقات الاستثمار.
  - نموذج ملاحظة.
  - نموذج وصفة تعليم.
  - ملف طالب.
- تعاون مع مجموعتك للقيام بالخطوات الآتية:

١. اختيار خاصـــيتين تعليميتين من ملف الطالب الموجود في بطاقات الخصـــائص، وتقوم كل مجموعة بتسجيل الخصائص على نموذج الملاحظة مع نقطة القوة المحتملة.

٢. اختيار درس تجدونه مناسـبًا في مجموعتكم، ثم العمل على إيجاد ثلاث اسـتثمارات مناسـبة لتطبيقها في الدرس.

٣. قم بمشاركة مجموعتك في العمل على نموذج وصفة التعليم، كما هو موضح في النموذج، بعد الاطلاع على النشرة (٢-٢).
٤. شارك مجموعتك في كتابة جملة واحدة توضح مؤشر تحسن التعلم.
٥. يتقدم متحدث المجموعة لعرض ما توصلت اليه مجموعتهم.
٦. في نهاية النشاط، وحسب تعليمات المدرب، أكمل بطاقة الخروج الآتية:

بطاقة الخروج

١. اكتب خاصيتين معرفيتين/تعليمتين:

- _____
- _____

٢. اكتب استثمارًا واحدًا ستطبقه في درس قادم:

- _____

٣. تعديل واحد لتقليل الحمل المعرفي:

- _____

النشرة رقم (٢-٢):

الحمل المعرفي وخصائص التعلم لذوي اضطراب طيف التوحد

ما هو الحمل المعرفي؟

الحمل المعرفي هو "العبء الذهني الذي تفرضه مهمة تعليمية على ذاكرة الإنسان العاملة المحدودة السعة في أثناء معالجة المعلومات الجديدة" (Sweller, ٢٠١١). في السياق التربوي الحديث، "يُنظر إليه على أنه التفاعل الديناميكي بين تعقيد المادة، وقدرات المتعلم، وتصميم التعليم" (Sweller et al., ٢٠١٩).

- **أنواع الحمل المعرفي:**

١. **الحمل المعرفي الجوهري:** "الحمل الناتج عن التعقيد الطبيعي والفطري للمحتوى الذي يتعلمه الفرد. ويرتبط مباشرة بأهداف التعلم، ولا يمكن إزالته، ولكن يمكن إدارته". (Chen et al., ٢٠١٨).

٢. **الحمل المعرفي الخارجي:** الحمل الناجم عن الطريقة التي يُقدَّم أو يُنظَّم بها المحتوى. "ينشأ من التصميم التعليمي غير الأمثل (مثل التعليمات غير الواضحة، والتنسيق المشتت)، وهو الهدف الرئيس لتقليله" (Sweller, ٢٠٢٠).

٣. **الحمل المعرفي الهام:** الجهد العقلي الإيجابي الذي يبذله المتعلم لمعالجة المعلومات وفهمها وبناء أنماط عقلية جديدة، ودمجها مع المعرفة المسبقة. هذا الحمل ضروري للتعلم العميق (Kalyuga & Singh, ٢٠١٦).

- **<u>تأثير الحمل المعرفي على طلبة التوحد</u>**

طلبة التوحد معرضون بشكل خاص للحمل المعرفي الخارجي الزائد بسبب الخصائص العصبية الفريدة، مما يؤثر سلبًا في المشاركة والاستبقاء الأكاديمي (Caron et al., ٢٠٢١). تشمل الأسباب:

١. الاختلافات في المعالجة الحسية: الحساسية أو عدم الحساسية للمدخلات الحسية تستهلك موارد ذهنية إضافية (Ashburner et al., ٢٠١٩).
٢. تحديات الوظائف التنفيذية: تشمل صعوبات في المرونة العقلية، والتنظيم، والتخطيط، وتبديل الانتباه؛ مما يقلل من سعة الذاكرة العاملة المتاحة للمهمة الأساسية (Demetriou et al., ٢٠١٨).
٣. أنماط المعالجة المركزة على التفاصيل: قد تؤدي المعالجة الجزئية (Weak Central Coherence) إلى صعوبة في استخلاص المعنى الكلي من السياق، مما يزيد الجهد المطلوب لفهم المهمة التعليمية (Happé & Frith, ٢٠٢٠).

٤. مطالب التواصل والمطالب الاجتماعية: فهم اللغة غير المباشرة، وتفسير الإشارات الاجتماعية، والتعبير عن الاحتياجات في البيئة الصفية، يستهلك طاقة معرفية كبيرة (Ke et al., ٢٠٢٢).

- **<u>الخصائص التعلمية والمعرفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد</u>**

تشكل الخصائص المعرفية والتعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مجالًا بالغ التعقيد والأهمية في البحث التربوي الحديث. "لا تمثل هذه الخصائص تحديات تعليمية فقط، بل أنماطًا معرفية فريدة تتطلب فهمًا عميقًا وتصميمًا تعليميًا متخصصًا" (Fletcher-Watson & Happé، ٢٠٢٣). ينطلق هذا التحليل من منظور يقبل التنوع العصبي كجزء طبيعي من التنوع البشري، مع التركيز على فهم كيفية تعلم الطلبة ذوي طيف التوحد بدلًا من التركيز على كيفية تعليمهم فحسب.

- **الخصائص المعرفية الأساسية:**

١. أنماط المعالجة المعرفية

أ. المعالجة الجزئية والعملية المركزية

"يتميز العديد من طلبة التوحد بأسلوب معالجة يركز على التفاصيل الدقيقة، مع تحديات في تكوين صورة كلية متماسكة" (Happé & Frith، ٢٠٢١). هذا النمط المعرفي، المعروف بنظرية الضعف في العملية المركزية، يتجلى في:

- الدقة في معالجة التفاصيل: قدرة استثنائية على ملاحظة التفاصيل الصغيرة.
- التحديات في التكامل: صعوبة في ربط العناصر لتكوين معنى كلي.
- التأثير في التعلم: قوة في المهام التي تتطلب تنبّهًا للتفاصيل، وتحديات في المهام التي تتطلب فهمًا سياقيًا.

ب. أنماط التفكير المنطقي والمنهجي

"يظهر العديد من طلبة التوحد تفكيرًا تحليليًا ومنطقيًا قويًا، خاصة في المجالات المنظمة والقائمة على القواعد" (Baron-Cohen، ٢٠٢٢). ويتضمن هذا:

- التفكير الخوارزمي: تفضيل للخطوات المنهجية والمنطقية.
- الالتزام بالقواعد: دقة في تطبيق القواعد والأنظمة.
- التفكير التصنيفي: ميل لتصنيف المعلومات بشكل منهجي.

٢. الوظائف التنفيذية

أ. الذاكرة العاملة

"تظهر تحديات خاصة في الذاكرة العاملة اللفظية، بينما قد تكون الذاكرة العاملة البصرية–المكانية قوية نسبيًا" (Haigh et al., ٢٠٢٢). هذا التفاوت يؤثر في:

- معالجة التعليمات متعددة الخطوات.
- الاحتفاظ بالمعلومات في أثناء المهام المعقدة.
- التكامل بين المعلومات الجديدة والمعرفة المسبقة.

ب. المرونة المعرفية

"تمثل المرونة المعرفية أحد التحديات الرئيسة، مع تأثيرات عميقة على التعلم والتكيف" (Geurts et al., ٢٠٢٣). تشمل مظاهر هذا التحدي:

- صعوبة التبديل بين المهام أو الاستراتيجيات
- التحديات في التكيف مع التغييرات غير المتوقعة
- التفضيل للروتين والأنماط المتوقعة

ج. التخطيط والتنظيم

"تحديات في التخطيط الأمامي وتنظيم الخطوات المتسلسلة للمهام المعقدة" (Kenworthy et al., ٢٠٢٢). هذا يؤثر في:

- تنفيذ المشروعات متعددة المراحل.
- إدارة الوقت والموارد التعليمية.
- التنظيم الذاتي للتعلم.

٣. المعالجة الحسية والإدراكية

أ. التكامل الحسي

"الاختلافات في المعالجة والتكامل الحسي تؤثر بشكل مباشر في الجاهزية للتعلم والقدرة على المشاركة التعليمية" (Tomchek et al., ٢٠٢٣). وتتضمن:

- الحساسيات الحسية: استجابات مفرطة أو مخفضة للمثيرات الحسية.

- التحديات في التكامل: صعوبة في دمج المعلومات من حواس متعددة.
- التأثير في التركيز: استنفاذ الموارد المعرفية للتعامل مع المدخلات الحسية.

ب. الإدراك البصري والمكاني

"قوة في المعالجة البصرية والمكانية، مع قدرات استثنائية في بعض المجالات البصرية" (Grandin، ٢٠٢١،). وتشمل:

- المعالجة البصرية التفصيلية.
- القدرات المكانية المتقدمة.
- التفكير بالصور والتمثيلات البصرية.

- **الخصائص التعليمية والتعلّمية**

١. أنماط التعلم المفضلة

أ. التعلم البصري والملموس

"يظهر معظم طلبة التوحد تفضيلًا قويًا للتعلم البصري والملموس على التعلم السمعي المجرد" (Mayer & Moreno، ٢٠٢٢). ويتجلى هذا في:

- فاعلية الوسائل البصرية: الصور، والمخططات، والنماذج المادية.
- التعلم بالممارسة: التجريب العملي والتطبيق المباشر.
- الصعوبات مع التجريد: تحديات في فهم المفاهيم المجردة غير الملموسة.

ب. التعلم المنظم والمتسلسل

"التعلم المتسلسل والمنظم يحقق نتاجات أفضل من التعلم العشوائي أو المفتوح" (Wong et al., ٢٠٢٣). ويشمل:

- التفضيل للهيكل الواضح: خطوات محددة وتوقعات واضحة.
- التعلم التراكمي: بناء المعرفة خطوة بخطوة.
- الحاجة للتكرار والاتساق: تعزيز التعلم من خلال الممارسة المتكررة.

٢. الدافعية والانخراط في التعلم

أ. الدافعية الداخلية المرتبطة بالاهتمامات

"الدافعية للتعلم غالبًا ما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بموضوعات الاهتمام الخاصة" (Winter-Messiers، ٢٠٢٣، ص. ١٧٨). وتتضمن:

- الانخراط العميق: تركيز مكثف على مجالات الاهتمام.
- التعلم الذاتي: مبادرة شخصية للتعلم في مجالات الاهتمام.
- التحدي في تعميم الدافعية: صعوبة في نقل الدافعية لمجالات أخرى.

ب. تأثير العوامل البيئية في الانخراط

"العوامل البيئية مثل الإضاءة، والصوت، والتنظيم المكاني تؤثر بشكل كبير في القدرة على الانخراط في التعلم" (Ashburner et al.، ٢٠٢٢، ص. ١٨٩). وتشمل:

- الحساسية للعوامل البيئية: تأثير كبير للبيئة المادية في التركيز.
- الحاجة للبيئات المنظمة: مساحات تعلم هادئة ومنظمة.
- تأثير القلق في التعلم: القلق البيئي يقلل من القدرة على التعلم.

النشاط رقم (٢-٣): التواصل والخصائص الاجتماعية

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يميز بين أنواع التواصل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعطي مثالًا صفّيًا لكل نوع. ○ يصف الخصائص الاجتماعية داخل المواقف الصفية لطالب اضطراب طيف التوحد.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

- في بداية النشاط قم باختيار واحدٍ من أنماط التواصل الثلاثة (لفظي، أو غير لفضي، أو براغماتي) التي تفضلها.
- قم بالانضمام لأحد المجموعات الثلاث حسب اختيارك في الخطوة المسبقة. المجموعات هي:
  - المجموعة أ مجموعة التواصل غير اللفظي: مسموح فقط بالإيماءات الجسدية والاشارات.
  - المجموعة ب مجموعة التواصل اللفظي: مسموح فقط بكلمات مفردة أو جمل ناقصة.
  - المجموعة ج مجموعة التواصل البراغماتي: جمل صحيحة نحويًا لكنها غير مرتبطة بالموقف.

- سيقوم المدرب بإعطاء أحد أفراد مجموعتكم جملة سرية.
  - سيقوم المتدرب بالتواصل معكم معتمدًا على طريقة التواصل التي قامت المجموعة باختيارها، ومهمتكم هي: "فهم الجملة ضمن المجموعة بشكل صحيح".
- شارك المجموعة في النقاش حول الصعوبات التي واجهتكم ومشاعركم في أثناء العمل ومدى دقة فهم الجملة.

.....

.....

.....

- شارك مجموعتك في تحديد نوع التواصل في الصور المعروضة أمامكم، وللمساعدة؛ تخيلوا مجريات الحديث الذي يدور بين الشخصيتين.

.....

.....

.....

- قم بمشاركة مجموعتك في عمل حلقة بحث للخروج بأهم خصائص التواصل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم مشاركة ما توصلتم إليه مع المجموعات الأخرى.

.....

.....

.....

- شارك مجموعتك في كتابة الخصائص الاجتماعية والتواصلية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مع إعطاء مثال صفي لكل خاصية بالاستعانة بالنشرة المرفقة رقم (٢-٣).

.....

.....

- ناقش مع مجموعتك النشرة (٢-٣)، ثم قم بمشاركتهم في العمل على إكمال النموذج الآتي:

نموذج (٢-٣)

نوع الخاصية (تواصلية / اجتماعية)	وصف الخاصية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	المثال الصفي	مهمة المعلم / الإجراء التربوي

النشرة رقم (٢-٣):
أنماط التواصل والخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

يُظهر الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تباينًا كبيرًا في أنماط التواصل، والتي تتطلب فهمًا دقيقًا واستجابات تربوية مدروسة. تشير الدراسات إلى" أن ٢٥-٣٠٪ من أفراد طيف التوحد يواجهون تحديات في التواصل اللفظي، بينما يواجه الغالبية صعوبات في الجوانب البراغماتية والعملية للغة" (Tager-Flusberg, ٢٠١٦). يمثل التواصل الفاعل مع هؤلاء الطلبة عنصرًا حاسمًا في نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي.

- **أنماط التواصل:**

١. التواصل اللفظي

- الخصائص: استخدام كلمات مفردة، وجمل قصيرة، وصعوبات في بناء الجمل النحوية، وتكرار الكلمات أو العبارات (الصدى اللغوي).
- التحديات: محدودية المفردات، وصعوبة التعبير عن الاحتياجات، ومشكلات في الوضوح الصوتي.
- مثال صفي: طالب يقول: "ماء... أنت... عطشان"، بدلًا من: "أنا عطشان وأريد ماء".

٢. التواصل غير اللفظي

- الخصائص: اعتماد على الإيماءات، وتعابير الوجه، والتواصل البصري المحدود، واستخدام الأشياء للتواصل.
- التحديات: صعوبة تفسير إشارات الآخرين، وتعابير وجه لا تتطابق مع المشاعر.
- مثال صفي: طالب يشير إلى حقيبته دون كلام عندما يريد الذهاب للبيت.

٣. التواصل البراغماتي

- الخصائص: صعوبة في بدء المحادثة، والحفاظ على الموضوع، وفهم السخرية أو المجاز، وتفسير نبرة الصوت.
- التحديات: الحديث في أوقات غير مناسبة، وصعوبة فهم منظور الآخر.
- مثال صفي: طالب يبدأ الحديث عن القطارات في أثناء شرح درس الرياضيات.

- **استراتيجيات تدخل فاعلة:**

١. استراتيجيات للدعم اللفظي

- نمذجة اللغة: تقديم جمل كاملة كنماذج ("هل يمكنني الحصول على الكتاب؟").
- الخيارات المحددة: "هل تريد القلم الأحمر أم الأزرق؟" بدلًا من "ماذا تريد؟".
- التوسيع اللغوي: إضافة كلمة على ما قاله الطالب (يقول: "سيارة"؛ ترد: "سيارة حمراء سريعة").

٢. استراتيجيات للدعم غير اللفظي

- البدائل البصرية: استخدام الصور، والرموز، والجداول البصرية.
- لغة الجسد الواضحة: تعابير وجه مبالغ فيها، وإيماءات واضحة.
- نمذجة السلوك: توضيح الاستجابات المناسبة عبر التمثيل.

٣. استراتيجيات للدعم البراغماتي

- السيناريوهات الاجتماعية: تمثيل مواقف محادثة شائعة.
- قصص القواعد الاجتماعية: قصص قصيرة توضح التوقعات في مواقف معينة.
- التلميحات البصرية: بطاقات تذكير بقواعد المحادثة (دوري في الكلام، النظر للمتحدث).

- **الخصائص الاجتماعية**

تُعد الخصائص الاجتماعية من أكثر الجوانب تأثيرًا في حياة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ليس لأنها تمثل ضعفًا بحد ذاتها، بل لأنها تتقاطع بشكل مباشر مع توقعات المجتمع ومعاييره غير المعلنة للتفاعل الاجتماعي. فالمدرسة، والصف، وساحة اللعب، كلها مساحات اجتماعية قبل أن تكون تعليمية. وهنا تحديدًا تظهر الفجوة بين طريقة تفكير الطالب ذو طيف التوحد، وطريقة تنظيم المجتمع لعلاقاته.

التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يتسم بالاختلاف النوعي وليس بالعجز المطلق، حيث يذكر الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس أنّ "الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون عجزًا مستمرًا في التواصل والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة" (APA, ٢٠٢٢).

هذا الاقتباس، رغم دقته التشخيصية، كثيرًا ما يُفهم بطريقة اختزالية. فمصطلح العجز هنا لا يعني غياب الرغبة في التفاعل، بل يشير إلى اختلاف في آلية الفهم والاستجابة الاجتماعية. يرغب كثير من طلبة الطيف في تكوين صداقات، لكنهم لا يمتلكون الخريطة الاجتماعية غير المكتوبة التي يعتمد عليها أقرانهم.

١. صعوبات فهم الإشارات الاجتماعية

تؤكد الدراسات الحديثة أن من أبرز الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة تفسير الإشارات غير اللفظية، مثل تعابير الوجه، ونبرة الصوت، وحركات الجسد. وقد ورد في إحدى الدراسات أن "الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون تحديات في تفسير الإشارات الاجتماعية الدقيقة، ما يؤثر في جودة تفاعلهم مع الآخرين" (Frith & Happé, ٢٠١٨).

هذا لا يعني أن الطالب غير مهتم بالآخرين، ولكن عالَمه الاجتماعي يشبه لغة ثانية، لم يتعلم قواعدها بعد. في الصف، قد لا يفهم الطالب متى يكون الكلام مناسبًا أو متى يجب عليه التوقف. وقد يسيء تفسير الضحك أو المزاح، مما يعرضه أحيانًا للرفض أو السخرية دون قصد من الطرف الآخر.

وهنا يظهر الدور التربوي الإنساني المشكلة ليست فقط في الطالب، بل في غياب تعليم صريح للمهارات الاجتماعية داخل المدرسة.

٢. صعوبات بناء العلاقات والصداقات

تكوين الصداقات يُعد تحديًا مركزيًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد أوضحت دراسة حديثة أن "العديد من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعبرون عن رغبتهم في تكوين صداقات، إلا أن محدودية المهارات الاجتماعية تعيق تحقيق ذلك" (Dean et al., ٢٠١٩).

كثير من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يشعرون بالوحدة، لكنهم لا يعرفون كيف يبدؤون العلاقة أو يحافظون عليها، وقد يفسر المعلم أو الزملاء انعزال الطالب على أنه عدم اهتمام، بينما هو في الحقيقة خوف من الفشل الاجتماعي، أو تكرار تجارب الرفض المسبقة.

الطالب ذو طيف التوحد لا يفتقد المشاعر الاجتماعية، بل يفتقد الأدوات التي تساعده على التعبير عنها بصورة مفهومة اجتماعيًا.

٣. أنماط التفاعل الاجتماعي غير النمطية

من الخصائص الاجتماعية الشائعة أيضًا استخدام أساليب تواصل، قد تبدو غير مألوفة للآخرين، حيث تشير إحدى الدراسات إلى أنّ "التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد قد يتسم بالتركيز على اهتمامات خاصة، أو أساليب تواصل أحادية الاتجاه" (Lord et al., ٢٠٢٠).

في الواقع، حين يتحدث الطالب بإسهاب عن موضوع واحد يحبه، فهو لا يحاول إقصاء الآخرين، بل يحاول التواصل بالطريقة التي يشعر فيها بالأمان. وتظهر المشكلة عندما لا يُقابَل هذا الأسلوب بالتفهم، فيُطلب إلى الطالب التوقف، أو يُنظر إليه على أنه مزعج.

٤. التفاعل الاجتماعي في البيئة المدرسية

إن البيئة المدرسية قد تكون عامل دعم، أو عامل ضغط اجتماعي، فقد ورد أن "البيئات المدرسية غير المهيأة قد تزيد من العزلة الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتَحدُّ من مشاركتهم" (Odom et al., ٢٠٢١). المدرسة التي تعتمد فقط على التفاعل العفوي تظلم الطالب ذو طيف التوحد، لأن هذا النوع من التفاعل يفترض فهمًا ضمنيًا للقواعد الاجتماعية. أما المدرسة الداعمة فهي التي تُدرّس المهارات الاجتماعية كما تُدرّس القراءة والرياضيات، وتخلق فرصًا منظمة للتفاعل، وتدرّب الأقران على القبول والاحترام.

النشاط رقم (٢-٤): ربط الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية

المعلومات 	**اليوم: الثاني**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاجات: ○ يحلل موقفًا صفيًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ من خلال الربط بين خاصية من خصائص التفاعل الاجتماعي وحاجز تعليمي داخل الصف. ○ يصمم استجابة صفية مناسبة للتقليل من أثر الحاجز.	

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب

- بالتعاون مع أفراد مجموعتك، نفّذ المهام الآتية:
  - قراءة السيناريو الصفي المقدم لمجموعتك قراءة متأنية.
  - مشاركة المجموعة في النقاش حول ما يحدث داخل الغرفة الصفية.
  - شارك مجموعتك في تحديد خاصية واحدة من خصائص التفاعل الاجتماعي الظاهرة في الموقف (التواصل / الإدراك / الانتباه). واكتبها في المكان المخصص الآتي:

    الخاصية: .....
- شارك مجموعتك في تحديد حاجز تعليمي واحد ظهر في الموقف الصفي (الشرح / طرح الأسئلة / وتيرة التقديم / المشاركة الصفية). واكتبها في المكان المخصص الآتي:

  الحاجز التعليمي: .....
- بعد الرجوع للنشرة (٢-٤)، شارك مجموعتك تحديد الاستجابة المناسبة ولخّصها.

.....

.....

.....

- شارك مجموعتك الربط بين الخاصية الاجتماعية التي حددتها المجموعة والحاجز التعليمي، وتفسير أثر هذه الخاصية على تعلّم الطالب داخل الموقف الصفي، وكتابة التحليل الخاص بالمجموعة.

.....

.....

.....

- شارك مجموعتك في اقتراح تصميم مناسب لاستجابة صفية؛ يمكن للمعلم تطبيقها للتقليل من أثر الحاجز التعليمي.
  - الإجراء المقترح:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- شارك المجموعة في عرض ما توصلت إليه مع بقية المجموعات.
- شارك المجموعات النقاش حول أوجه التشابه والاختلاف بين التحليلات المختلفة للمجموعات.

النشرة رقم (٢-٤):
الاستجابة الصفية المناسبة

التعليم داخل الغرفة الصفية لا يقتصر على تقديم الدرس، بل يتعلق بكيفية تفاعل المعلم مع الطالب في اللحظة نفسها. يحتاج طلبة اضطراب طيف التوحد إلى وضوح، وهدوء، ودعم عاطفي، وتوجيه صبور. "الاستجابة الصفية المناسبة يمكن أن تجعل الطالب يشعر بالأمان، والفهم، والتحفيز على المشاركة، بينما قد يضاعف غياب هذه الاستجابات القلق أو الانسحاب" (Rao & Meo, ٢٠١٦).

"الاستجابة الفورية والداعمة للمعلم ليست مجرد مهارة، بل رسالة للطالب: أنا أراك، وأفهمك، وسأدعمك." (CAST, ٢٠١٨).

١. عند تقديم الشرح

- **الموقف الشائع:**

يواجه الطالب صعوبة في متابعة الشرح الطويل أو اللغة المعقدة.

استجابة المعلم المناسبة داخل الصف:

- **استخدم جمل قصيرة وواضحة:**

سنشرح خطوة واحدة في كل مرة، وإذا احتجت مساعدة (باستخدام المصطلح المناسب)، سأساعدك لفهمها.

- **دمج التمثيل البصري مع الشرح:**

انظر إلى هذا الرسم التوضيحي، وسأريك كل خطوة.

- **التعاطف اللفظي:**

أعلم أن بعض الكلمات قد تكون صعبة، دعنا نتقدم ببطء.

" يستفيد الطلبة ذوو التوحد من الدعم البصري واللغة المبسطة لتقليل العبء على الذاكرة العاملة" (Grandin, ٢٠٠٩; CAST, ٢٠١٨).

٢. عند طرح الأسئلة

الموقف الشائع:

يتردد الطالب أو يتوتر عند الإجابة عن سؤال شفهي.

استجابة المعلم المناسبة داخل الغرفة الصفية:

- **امنح وقتًا كافيًا للتفكير:**

خذ وقتك، سأنتظر حتى تكون مستعدًا!

- **تقديم بدائل للإجابة:**

يمكنك الإجابة كتابة، ورسمًا، أو الإشارة للبطاقة المناسبة.

- **تعزيز الجهد لا النتاج:**

كل محاولة تقوم بها مهمة، أنت تتقدم خطوة خطوة.

"منح وقت إضافي وطرائق بديلة للإجابة يدعم الاستقلالية ويقلل القلق" (Knight et al., ٢٠١٨; Rowe, ١٩٨٦).

٣. عند الانتقال بين الأنشطة

الموقف الشائع:

يشعر الطالب بالارتباك أو القلق عند التغيير المفاجئ للنشاط.

استجابة المعلم المناسبة داخل الغرفة الصفية:

- **تمهيد الانتقال مسبقًا:**

بعد دقيقتين سننتقل إلى النشاط التالي، هل ترغب في أخذ استراحة قصيرة قبل ذلك؟

- **استخدام جدول مرئي أو تسلسل النشاطات:**

انظروا إلى هذا الجدول، سننتقل خطوة خطوة!

- **تقسيم الأنشطة الطويلة إلى خطوات صغيرة:**

سننجز هذه المهمة على مراحل، ولننتقل للمرحلة التالية بعد كل خطوة!

"التمهيد البصري والتنظيم الزمني يقللان القلق ويحسّنان المشاركة" (Bryan & Gast, ٢٠٠٠; Strang et al., ٢٠١٧).

٤. عند التفاعل الاجتماعي والمشاركة الجماعية

الموقف الشائع:

الطالب يجد صعوبة في المشاركة ضمن المجموعات الكبيرة بسبب القلق أو التحسس الحسي.

استجابة المعلم المناسبة داخل الغرفة الصفية:

- **تهيئة بيئة هادئة:**

إذا شعرت بالتوتر، يمكنك الجلوس هنا قليلًا لتستعيد هدوئك!

- **بدء التعاون مع شريك قبل البدء بمجموعة كبيرة:**

لنبدأ مع صديق، ثم نشارك المجموعة الكبيرة!

- **توضيح الأدوار بوضوح:**

أنت ستسجل النتاجات، وأنت ستقرأ التعليمات، وهكذا يعرف كل شخص ما عليه فعله.

"هيكلة التفاعل الاجتماعي وتقليل التحفيز الحسي يعززان المشاركة ويقللان السلوكات الانسحابية" (Bogdashina, ٢٠١٦; Kamps et al., ٢٠١٥).

استجابة المعلم داخل الصف يجب أن تكون سريعة، وصبورة، وداعمة، ومتفهمة لمشاعر الطالب، وليست لإيصال المعرفة فقط، بل لتوفير الأمان النفسي، وتعزيز الثقة، وتشجيع المشاركة. كل كلمة أو جملة يقولها المعلم قد تكون جسرًا للطالب نحو التعلم والفهم والشعور بالانتماء.

النشاط رقم (٢-٥): الخصائص الحسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يحدد الفروق الحسية للطلبة التي تؤثر في الانتباه والسلوك داخل الصف. ○ تعرُّف مثيرات صفية شائعة مثل: الضوضاء العالية، والإضاءة غير المناسبة، وازدحام الغرفة الصفية، والروائح القوية وتأثيرها في التعلم. ○ اقتراح استراتيجيات عملية لتقليل تأثير هذه المثيرات، وتعزيز بيئة صفية داعمة للطلبة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- ستشارك مجموعتك نشاطًا عمليًا يتضمن المرور بعدة محطات حسية، وفي كل محطة ستنفذون مهمة بسيطة تحت ظروف حسية مختلفة، ثم تحللون أثرها في التعلم والسلوك.
- انتقل مع مجموعتك عبر المحطات الحسية حسب توجيهات المدرب.
- شارك مجموعتك بتنفيذ المهمة المطلوبة منكم في كل محطة (ستكون مكتوبة على بطاقة).
- شارك مجموعتك في تدوين الملاحظات باستخدام الجدول الآتي:

المحطة الحسية	ما الشعور الذي مررت به؟	ما الصعوبة التي واجهتها في أثناء أداء المهمة؟
الضوضاء		
الإضاءة		
الازدحام / الفوضى		
الروائح		

- شارك مجموعتك في اختيار محطة واحدة، ثم تحديد كل من الآتي:
  - التحدي الحسي الظاهر:

.....

  - أثره في انتباه الطالب أو سلوكه داخل الغرفة الصفية:

.....

  - شارك مجموعتك باقتراح استراتيجيتين عمليتين لمعالجة التحدي عبر استخدام الجدول الآتي:

نوع الاستراتيجية	الوصف
تعديل البيئة الصفية	
أداة / وسيلة مساعدة للطالب	

- بالتعاون مع مجموعتك، اعمل على استكمال استمارة خطة التكييف البيئي، مستعينين بالنشرة رقم (٢-٥).

المثير الحسي	الأثر في التعلم أو السلوك	التكييف البيئي المقترح	الأداة المساعدة

- شارك مجموعتك في اختيار ممثل عن المجموعة؛ للقيام بعرض أبرز التحديات والحلول التي توصلت إليها المجموعة.
- فكّر في غرفتك الصفية، ثم أكمل الجملة الآتية:
  - أول إجراء عملي سأقوم بتطبيقه في غرفتي الصفية لدعم الطلبة حسيًا هو:

.....

.....

.....

النشرة رقم (٢-٥):

الخصائص الحسية لطلبة اضطراب طيف التوحد: فهم الاختلافات العصبية وتطبيقاتها التربوية

"تعدّ الاختلافات في معالجة المدخلات الحسية سمة أساسية في اضطراب طيف التوحد" (American Psychiatric Association, ٢٠٢٢). هذه الاختلافات ليست مجرد تفضيلات أو سلوكات، بل هي نتيجة لاختلافات عصبية في كيفية استقبال الدماغ وتنظيمه وتفسيره للمعلومات الحسية الواردة من البيئة. يمثل فهم هذه الخصائص مفتاحًا أساسيًا لفهم سلوكات الطلبة، والتواصل معهم بشكل فاعل في السياق التعليمي.
(بتصرف،(٢٠١٦) ,Bogdashina)

١. الأساس النظري: نموذج المعالجة الحسية المختلف

أ. فرضية العالم المكثف

تقترح هذه الفرضية أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يتلقون كميات أكبر من المعلومات الحسية غير المفلترة؛ مما يجعل التجربة الحسية أكثر شدة وإرباكًا. ويفسر هذا السبب في تكوين البيئات المدرسية الساحقة للغاية.
(بتصرف، (٢٠١٠) ,Markram & Markram).

ب. نظرية التكامل الحسي

يشرح هذا الإطار كيف تعمل الأنظمة الحسية مجتمعةً لتكوين صورة متكاملة عن الجسم والبيئة المحيطة في طلبة اضطراب طيف التوحد، وقد يكون هذا التكامل غير متوازن أو غير فاعل.
(بتصرف، (١٩٧٢) ,Ayres).

٢. الأنظمة الحسية وخصائصها في اضطراب طيف التوحد

أ. النظام البصري

الخصائص الشائعة:

- الحساسية الزائدة: "يعاني ما يقرب من ٨٥٪ من الأفراد ذوي التوحد من حساسية بصرية متزايدة".
- التفاصيل مقابل الكلّ: الميل إلى التركيز على التفاصيل الصغيرة بدلًا من الصورة الكلية.
- صعوبة في التكيف مع الحركة: قد تبدو الحركات السريعة متقطعة أو مربكة.

تأثيرات في البيئة الصفية:

- الانزعاج من الأضواء الفلورية الوامضة.
- التشتت بسبب الحركات الزائدة في الغرفة.

– صعوبة في تتبع المواد التعليمية على اللوح.
– التحديق المطول في الأشياء الدوارة أو أنماط الضوء.
(بتصرف، (٢٠٠٩) ,.Simmons et al).

ب. النظام السمعي

الخصائص الشائعة:

– التمييز الانتقائي: "صعوبة في فصل الأصوات الرئيسة عن ضجيج الخلفية".
– الحساسية العالية: قد تكون الأصوات ذات المستوى المنخفض إلى المتوسط مؤلمة جسديًا.
– فروق في معالجة النبرة والموسيقى: قد تكون الحساسية للموسيقى مختلفة عن الحساسية للكلام.

تأثيرات في البيئة الصفية:

– صعوبة التركيز في الصفوف الصاخبة.
– ردود فعل قوية للأصوات المفاجئة (جرس، أو تصفيق).
– قد يبدو وكأنه لا يسمع عندما يكون منشغلاً بحاسة أخرى.
– تفضيل الأصوات المنتظمة والمتوقعة.
(بتصرف، (٢٠١٢) ,O'Connor).

ج. النظام اللمسي

الخصائص الشائعة:

– الدفاع اللمسي: "ردود فعل سلبية أو قوية للمسات الخفيفة أو غير المتوقعة".
– صعوبة في التمييز اللمسي: قد لا يميز بين ملمس الأجسام المختلفة بسهولة.
– البحث عن الإحساس العميق: الحاجة إلى ضغط عميق للشعور بالتموضع في الفضاء.

تأثيرات في البيئة الصفية:

– مقاومة الأنشطة اليدوية (الطين، أو الطلاء).
– صعوبة في تحمل بعض أقمشة الملابس أو الزي المدرسي.
– قد يضغط على الأقلام بقوة أو يكسرها.
– حب الألعاب ذات الوزن أو المقاومة.
(بتصرف، (٢٠٠٢) ,Baranek).

د. النظام الدهليزي (التوازن)

الخصائص الشائعة:

- مشكلات في التوازن: صعوبة في المهارات الحركية الكبرى.
- تجنب الحركة أو البحث عنها: إما الخوف من الحركة أو البحث الدائم عنها.
- صعوبة في تنسيق الحركات: خاصة تلك التي تتطلب تتابعًا حركيًا.

تأثيرات في البيئة الصفية:

- صعوبة في الجلوس الثابت على الكرسي.
- مشكلات في المشاركة في حصة الرياضة.
- قد يدور أو يهتز لتنظيم نفسه.
- صعوبة في صعود السلالم ونزولها.

(بتصرف، (٢٠١١) ,Mulligan)

هـ. النظام الذوقي والشمّي

الخصائص الشائعة:

- حساسية مفرطة: تجاه بعض النكهات أو الروائح.
- تجنب أو انجذاب: لبعض الأطعمة أو الروائح بشكل قوي.
- البحث الحسي عن طريق الفم: مضغ الأشياء غير الغذائية (غير الصالحة للأكل).

تأثيرات في البيئة الصفية:

- صعوبات في مواقف تناول الطعام (الكافتيريا)
- انزعاج من روائح الصف (معقمات، أو عطور الطلبة)
- قد يمضغ الأقلام أو الملابس.
- تفضيلات غذائية محددة جدًا.

(بتصرف، (٢٠٠٧) ,.Bennetto et al)

و. الإحساس الداخلي

الخصائص الشائعة:

- ضعف الوعي بالإشارات الجسدية: "صعوبة في تعرّف مشاعر الجوع والعطش والألم، أو الحاجة لدورات المياه".
- صعوبة في تعرّف المشاعر العاطفية: بسبب الالتباس بين الإشارات الجسدية والعاطفية.

تأثيرات في البيئة الصفية:

- صعوبة في تعرّف الحاجة للراحة أو الغذاء.
- قد لا يطلب الذهاب لدورة المياه حتى يصبح الأمر طارئًا.
- صعوبة في وصف المشاعر أو الأعراض الجسدية.

(بتصرف، (٢٠١٦) ,.Garfinkel et al)

٣. أنماط الاستجابة الحسية

أ. الباحث الحسي

- يبحث بنشاط عن مدخلات حسية مكثفة.
- قد يبدو غير منتبه أو مفرط النشاط.
- يحتاج لحركة مستمرة ولمس الأشياء.

ب. المتجنب الحسي

- يتجنب المدخلات الحسية.
- قد ينسحب أو يغطي حواسه.
- يفضل الأماكن الهادئة منخفضة التحفيز.

ج. المتأثر الحسي

- يلاحظ التفاصيل الحسية الدقيقة.
- يتشتت بسهولة بالمثيرات الخلفية.
- يحتاج وقتًا للتكيف مع التغيرات الحسية.

د. الخامل حسيًا

- لا يستجيب للمثيرات الحسية التي يستجيب لها أقرانه من الطلبة.
- قد يبدو غير منتبه أو خاملًا.
- يحتاج لمثيرات قوية ليستجيب.

(بتصرف، (١٩٩٧) ,Dunn)

٤. التطبيقات التربوية: استراتيجيات داعمة

أ. تعديلات بيئة الصف

١. البيئة البصرية:

- استخدام إضاءة طبيعية أو مصابيح LED دافئة.
- تقليل الفوضى البصرية على الجدران.
- توفير أماكن جلوس بعيدة عن النوافذ أو مصادر الإلهاء.

٢. البيئة السمعية:

- استخدام السجاد والستائر لتقليل الصدى.
- توفير سماعات كاتمة للضوضاء.
- إنشاء "إشارات هادئة" لطلب الانتباه بدلًا من الصراخ.

٣. البيئة اللمسية:

- توفير خيارات للجلوس (وسائد هوائية، وكراسي هزازة).
- تقديم أدوات كتابة بمقابس مختلفة.
- السماح بفترات استراحة حركية منتظمة.

(بتصرف، (٢٠٠٠) ,Murray–Slutsky & Paris)

ب. أدوات وتكيفات فردية

١. الأدوات الحسية:

- الدمى المضغية المعتمدة.
- الأغطية الثقيلة أو الوسائد المضغوطة.
- كرات التوتر أو الأدوات اللمسية.

٢. الجداول البصرية:

- جداول يومية مصورة.
- ساعات رملية مرئية.
- إشارات للانتقالات مسبقة التحذير.

٣. البرامج الحسية:

- أنشطة حسية منظمة قبل المهام الصعبة.
- روتينيات حّسية للتهدئة.
- برامج "الاستراحة الحسية" المخططة.

ج. استراتيجيات تعليمية

١. التعليم متعدد الوسائط:

- تقديم المعلومات بطرائق بصرية وسمعية ولمسية.
- استخدام النماذج المادية للتجريدات.

(بتصرف، (٢٠٠٥) ,Kranowitz)

٢. التنظيم الذاتي:

- تعليم مهارات تعرّف الإرهاق الحسي.
- تطوير إشارات اتصال للاحتياجات الحسية.
- تعزيز الاستراتيجيات التنظيمية المناسبة.

٣. التقييم المرن:

- تقديم خيارات في طرائق التعبير عن التعلم.
- السماح بالحركة في أثناء التفكير.
- توفير بيئات تقييم هادئة.

(بتصرف، (٢٠١٥) ,Schaaf & Lane)

التحول المطلوب هو (التحوّل من رؤية الاختلافات الحسية كمشكلات سلوكية، إلى فهمها كاختلافات عصبية، تتطلب استجابات بيئية وتعليمية مناسبة). هذا التحول هو جوهر التربية الدامجة الحقيقية؛ حيث لا نطلب من الطالب أن يتغير ليناسب البيئة، بل نغير البيئة لتناسب المتعلمين جميعهم.

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (٢-٦): الروتين وتنفيذ الانتقالات للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد

المعلومات	**اليوم: الثاني**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاج: تمكين المتدربين من وضع استراتيجيات وقائية لإدارة الانتقالات والروتين؛ لتقليل القلق والسلوكات الصعبة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- شارك مجموعتك استلام بطاقة موقف تمثل انتقالًا صفيًا، ثم بالتعاون في ما بينكم، تقوم كل مجموعة بـ:
  - تحديد نوع الانتقال.
  - وصف السلوك أو القلق المتوقع.
  - تحديد السبب المحتمل للقلق (غموض / مفاجأة / تغيير روتين).
- اطّلع مع مجموعتك على بطاقة «مثير القلق» المخصصة لمجموعتكم، ثم أجب، بالتعاون مع المجموعة، عن الأسئلة الآتية:
  - متى يظهر القلق؟
  - ما السلوك المتوقع داخل الغرفة الصفية؟
- شارك مجموعتك العمل على نموذج الجدول المرئي الآتي، حيث تقوم كل مجموعة باستخدام الجدول في تنظيم النشاط، معتمدين على بطاقة الموقف الصفي، مع مراعاة الآتي:
  - تنظيم تسلسل النشاط أو الدرس.
  - تحديد نقطة الانتقال المسببة للقلق داخل الجدول.
  - اختر مع مجموعتك بطاقة «إشارة انتقال» مناسبة (صورة / كلمة / عدّ تنازلي)، ثم:
  - شارك مجموعتك في توظيف الإشارة داخل الجدول المرئي.

الترتيب	النشاط / الجزء من الدرس	الزمن التقريبي	هل يوجد انتقال؟ (نعم/لا) وظف الإشارة	درجة القلق المتوقعة (منخفض / متوسط / مرتفع)	علامة ✓ على نقطة القلق
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

- صمّم مع مجموعتك استراتيجية وقائية لإدارة الانتقال بالرجوع للنشرة (٢-٦) تشمل:
  - قبل الانتقال (تهيئة).
  - في أثناء الانتقال (إشارة ودعم).
  - بعد الانتقال (تعزيز واستقرار).

- شارك مجموعتك العمل على نموذج خطة إدارة الانتقال بالاستعانة بما توصلتم إليه.
- اعمل مع مجموعتك على اختيار استراتيجية واحدة، وشاركوا في تمثيلها عمليًا أمام بقية المجموعات.
- شارك في النقاش مع مجموعتك حول: "كيف تسهم هذه الاستراتيجيات في تقليل القلق والسلوكات الصعبة، ودور المعلم المساند في إدارة الانتقالات".

النشرة رقم (٢-٦):
الروتين والانتقال للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

يواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder – ASD) تحديات متعددة في بيئة الصف، بسبب الفروق في التواصل الاجتماعي، والإدراك الحسي، والتنظيم الذاتي. إحدى السمات البارزة هي الاعتماد على الروتين، والحاجة إلى التنبؤ المسبق بما سيحدث. عدم وضوح الروتين أو الانتقالات بين الأنشطة قد يؤدي إلى زيادة القلق والسلوكات الانفعالية.

(American Psychiatric Association, ٢٠١٣)

الروتين لا يعني الجمود، بل هو أداة تعليمية تساعد الطلبة على فهم التسلسل اليومي للأنشطة، وتقليل الشعور بعدم اليقين؛ ما يدعم التركيز والاستعداد النفسي للطلبة خلال الحصص الدراسية.

أولًا: أهمية الروتين في الغرف الصفية:

١. تقليل القلق

الروتين اليومي الواضح يقلل شعور الطالب بعدم اليقين، ويمنحه أمانًا نفسيًا. على سبيل المثال، إذا كان الطالب يعرف أن بعد النشاط القرائي مباشرة يأتي نشاط الرياضيات، ثم النشاط الفني، فإن ذهنه يكون مستعدًا، ويقل التململ أو الانسحاب.

(بتصرف)

(Autism Little Learners, ٢٠٢٢)

٢. دعم الانتباه والتعلم

الروتين يساعد على تركيز الانتباه على المهمة بدلًا من التفكير في ما سيحدث لاحقًا. وهذا مهمٌ، خاصة للطلبة ذوي الصعوبات في التحويل الذهني والتنظيم التنفيذي.

(Leafwing Center, ٢٠٢١)

٣. تعزيز الاستقلالية

عندما يعرف الطالب التسلسل، يمكنه الانتقال بين الأنشطة بشكل مستقل، مثل الانتقال من مكتبه إلى الركن الفني بدون مساعدة المعلم المباشرة. ويعزز هذا المهارات الذاتية ويقلل الاعتماد على البالغين.
(American Psychiatric Association, ٢٠١٣)

ثانيًا: الانتقالات — تعريفها وأهميتها

الانتقالات هي اللحظات التي ينتقل فيها الطالب من نشاط إلى آخر، أو من مكان إلى آخر داخل المدرسة. على الرغم من أنها قصيرة، إلّا إنّها تمثل حوالي ٢٥٪ من اليوم المدرسي، وقد تكون مصدرًا رئيسًا للقلق عند الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
(Iowa Institute for Disability Research, ٢٠٢٠)

أمثلة على الانتقالات اليومية:

- من القراءة الجماعية إلى النشاط الرياضي.
- من الغرفة الصفية إلى الساحة أو المكتبة.
- من نشاط فردي إلى نشاط جماعي.

كل انتقال يمثل تحديًا للتنظيم الذهني والاستجابة للسلوكات المتغيرة.

ثالثًا: تحديات الانتقالات لدى الطلبة:

١. الصعوبة في التكيف مع التغيرات

الطلبة ذوو طيف التوحد غالبًا ما يحتاجون إشارات مسبقة واضحة قبل أي تغيير في النشاط. الانتقال المفاجئ قد يؤدي إلى:

- التململ أو الانسحاب.
- مقاومة الانتقال أو رفض المشاركة.
- سلوكات انفعالية، مثل الصراخ أو تغطية الأذنين.

(Iowa Institute for Disability Research, ٢٠٢٠)

٢. الحاجة إلى الثبات والنمطية

الروتين يوفر ثباتًا نفسيًا وبيئة متوقعة. أي تغير مفاجئ يُمكن أن يؤدي إلى زيادة مستوى القلق وسلوك التحدي. (بتصرف)
(Leafwing Center, ٢٠٢١)

رابعًا: استراتيجيات عملية لدعم الروتين والانتقالات:

١. الجداول البصرية

استخدام الجداول البصرية والرموز أو الصور؛ لتوضيح تسلسل الأنشطة اليومية. هذه الجداول تساعد الطلبة على توقع ما سيحدث لاحقًا وتقليل القلق.
(PubMed, ٢٠١٧)

٢. إشارات التحضير للانتقال

تقديم إشارات مسبقة قبل الانتقال، مثل:

- عد تنازلي ٣–٥ دقائق.
- بطاقة تحمل عبارة "استعد للنشاط التالي".
- استخدام إشارات جسدية أو صوتية بسيطة.

تهدف هذه الإشارات إلى تهيئة الطالب نفسيًا للانتقال القادم، وتخفيف الاستجابات الانفعالية.
(Iowa Institute for Disability Research, ٢٠٢٠)

٣. التدريب والتنظيم السلوكي

استخدام برامج منظمة مثل STAT (Schedules, Tools, and Activities for Transitions) التي تعزز مهارات الانتقال تدريجيًا، وتوفر أدوات تعليمية واضحة لدعم الطلبة في الغرفة الصفية.
(PubMed, ٢٠١٧)

٤. القصص الاجتماعية

القصص الاجتماعية تشرح ما سيحدث في المواقف المختلفة، وتوجّه السلوكات المتوقعة، مثل الانتقال من نشاط إلى آخر، أو استقبال زائر في الغرفة الصفية.
(Autism Little Learners, ٢٠٢٢)

خامسًا: التقييم التربوي

نجاح الروتين والانتقالات يقاس بـ:

- انخفاض مستوى القلق وسلوك التحدي.
- زيادة مشاركة الطالب في الأنشطة.
- القدرة على الانتقال بين الأنشطة بشكل مستقل.

يجب على المعلم تعديل الروتين حسب حاجات الطلبة الفردية، وتقديم الدعم التدريجي لكل طالب؛ لضمان أكبر استفادة ممكنة.
(American Psychiatric Association, ٢٠١٣)

تنظيم الروتين والانتقالات يمثل أداة تربوية قوية لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ من خلال الجداول البصرية، وإشارات التحضير، والقصص الاجتماعية، والتدريب التدريجي. يمكن للطلبة التنقل بين الأنشطة بثقة وانخراط أكبر في التعلم مع تقليل القلق. هذه الاستراتيجيات تعزز الاستقلالية، والانتباه، والاستجابة الإيجابية داخل الغرفة الصفية، وهي أساس لنجاح أي خطة تعليمية فردية.

النشاط رقم (٢-٧): الملاحظة المهنية

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٣٥) دقيقة
	النتاج: تطوير مهارات المتدربين في الملاحظة المهنية، وتوثيق نقاط القوة والمثيرات والاستجابات بطريقة احترافية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

سيكون العمل على هذا النشاط بشكل فردي في البداية.

- اقرأ مع مجموعتك الموقف الصفّي، ثمّ أكمل النموذج الآتي:

النموذج (٢-٧-أ)

ملاحظتك حـــــول الموقف		
كـــيـــف تفســر ما حدث؟		

- تبادل مع أفراد مجموعتك النماذج بينكم، ثم حددوا العبارات التي تحتوي تفسيرًا أو حكمًا أو تعميمًا غير مبني على الملاحظة.
- قم بالتعاون مع مجموعتك بقراءة النشرة (٢-٧) قراءة صامتة.
- بعد قراءتكم للنشرة، عبّئوا النموذج الآتي لنفس الموقف الصّفي، كالآتي:

استخدم الأقلام الملونة:

- الأخضر: لنقاط القوة.
- الأصفر: للمثيرات.

- الأزرق: للاستجابات.

نموذج الملاحظة البعدي (٢-٧-ب)

نقطة قوة لاحظتها لدى الطالب.	
المثير (ما الذي حدث قبل السلوك؟).	
الاستجابة السلوكية (ماذا فعل الطالب؟).	
ملاحظة مهنية محايدة	
كيف يمكن استخدام هذا التوثيق؟	☐طلب إسناد. ☐تخطيط تدخل. ☐مشاركة مع فريق الدعم. ☐أخرى.....

- ناقش مجموعتك الاختلافات التي طرأت على النموذج الثاني مقارنة بالنموذج الأول.

النشرة رقم (٢-٧):
الملاحظة الصفية من الرصد الى الفهم التربوي

تُعدّ الملاحظة الصفية إحدى الركائز الأساسية في العمل التربوي؛ إذ تمثل نقطة الالتقاء بين ما يُخطط له المعلم وما يحدث فعليًا داخل غرفة الصف. ومع تطور النظريات التربوية الحديثة، لم تعد الملاحظة أداة رقابية أو وسيلة للحكم على الأداء، بل أصبحت ممارسة مهنية منظمة تهدف إلى فهم سلوك المتعلم في سياقه الطبيعي، ودعم اتخاذ القرار التربوي المستند إلى الأدلة (بتصرف (٢٠٢٠) ,OECD).

في السياقات الصفية التي تضم طلبة ذوي احتياجات متنوعة –ومنهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد– تكتسب الملاحظة الصفية أهمية مضاعفة؛ لأنها تساعد المعلم على التمييز بين السلوك بوصفه استجابة بيئية، وبين التفسيرات الافتراضية التي قد تقود إلى تدخلات غير مناسبة.

أولًا: مفهوم الملاحظة الصفية

تُعرَّف الملاحظة الصفية بأنها "عملية منهجية ومقصودة لجمع بيانات مباشرة حول سلوك الطلبة، والتفاعل الصفي، والبيئة التعليمية، باستخدام أدوات واضحة ومعايير محددة، بهدف تحسين التعليم والتعلم" (Goe et al., ٢٠٢٠).

وتؤكد الدراسات الحديثة أن الملاحظة الفاعلة لا تقتصر على تسجيل ما يفعله الطالب، بل تشمل:

- ✓ الظروف التي حدث فيها السلوك.
- ✓ طبيعة التعليمات المقدمة.
- ✓ استجابات المعلم والطلبة الآخرين (Danielson, ٢٠٢٢).

هذا الفهم الموسّع يحوّل الملاحظة من فعل آنيٍّ إلى عملية تحليل تربوي تُستخدم في التخطيط، والتقويم، وبناء التدخلات الوقائية.

ثانيًا: الفرق بين الملاحظة والتفسير في السياق الصفي

"أحد أكثر الأخطاء شيوعًا في الممارسة الصفية هو الخلط بين الوصف الموضوعي والتفسير الشخصي" (Hattie, ٢٠٢٠).

فعبارات مثل: "الطالب غير مهتم"، أو "يرفض المشاركة"، تُعد تفسيرات، بينما الملاحظة المهنية تقتصر على ما يمكن رؤيته أو سماعه مباشرة.

تؤكد Danielson (٢٠٢٢م) أن الملاحظة المهنية الجيدة:

"تركز على ما يحدث فعليًا داخل الغرفة الصفية، دون إضفاء نوايا أو افتراضات على سلوك المتعلم" (Danielson, ٢٠٢٢).

ومن هنا، تصبح الملاحظة أداة حماية للمعلم والطالب معًا؛ لأنها تقلل من التحيز، وتبني الفهم على معطيات واقعية.

ثالثًا: الملاحظة الصفية ونقاط القوة

تشير الاتجاهات الحديثة في التربية الدامجة إلى ضرورة أن تتضمن الملاحظة الصفية توثيق نقاط القوة، لا الاقتصار على التحديات (Florian & Beaton, ٢٠١٨؛ مع تأكيدات لاحقة في Florian, ٢٠٢٠).

إذ أظهرت دراسات حديثة أن التركيز على نقاط القوة:

- ✓ يغير نظرة المعلم للطالب.
- ✓ يدعم بناء تدخلات أكثر واقعية.
- ✓ يعزز شعور الطالب بالقبول داخل البيئة الصفية (OECD, ٢٠٢٠).

وعليه، فإن الملاحظة المهنية المتوازنة تُعد مدخلًا أساسيًا لتصميم بيئات تعلم داعمة، خاصةً للطلبة الذين تظهر لديهم استجابات غير نمطية في أثناء الانتقالات أو التفاعل الاجتماعي.

رابعًا: المثيرات والاستجابات في الملاحظة الصفية

أهمية ربط السلوك بالسياق الذي ظهر فيه، من خلال تحليل المثيرات البيئية التي سبقته (Gage et al., ٢٠٢١). فالسلوك الصفي لا يحدث بمعزل عن:

- ✓ طريقة تقديم التعليمات.
- ✓ الانتقالات المفاجئة.
- ✓ مستوى الضوضاء.
- ✓ تنظيم المكان.

وتشير Gage وآخرون (٢٠٢١م) إلى أن توثيق المثيرات يساعد المعلمين على الانتقال من منطق تصحيح السلوك إلى منطق تعديل البيئة، وهو ما يُعد أكثر فاعلية واستدامة.

خامسًا: الملاحظة الصفية كأساس لاتخاذ القرار التربوي

تُستخدم بيانات الملاحظة الصفية اليوم في عدة مجالات مهنية، منها:

- ✓ تخطيط التدخلات الوقائية.
- ✓ دعم فرق الاستجابة للتدخل (RTI).
- ✓ طلب الإسناد أو الإحالة التربوية.
- ✓ متابعة أثر التكييفات الصفية (Goe et al., ٢٠٢٠).

"إن القرارات المبنية على ملاحظات موثقة تكون أكثر دقة، وأقل عرضة للتقدير الشخصي أو الانطباعات السريعة" (OECD, ٢٠٢٠).

إن الملاحظة الصفية ليست مهارة ثانوية في عمل المعلم، بل هي أساس الممارسة التربوية الواعية، وعندما تُمارس الملاحظة بطريقة مهنية، فإنها تفتح الباب لفهم أعمق للطالب، وتُسهم في بناء بيئات تعلم أكثر عدالة واحتواءً. ومن هنا؛ فإن تدريب المعلمين على الملاحظة الصفية الموضوعية يُعد استثمارًا مباشرًا في جودة التعليم، وفي دعم الطلبة على اختلاف احتياجاتهم.

النشاط رقم (٢-٨): الإسناد والإحالة

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يحدد المتدرب مؤشرات لطلب الاسناد والإحالة بشكل مهني. ○ يصف المتدرب دو المعلم المساند في التدخلات الصفية المباشرة لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- انضمّ للمجموعة التي يحددها لك المدرب.
- بالتعاون مع مجموعتك، اقرأ بطاقة الطالب التي يقدمها المدرب قراءة متأنية.
- بالتعاون مع المجموعة، حدّد المؤشرات التي تنطبق على الموقف الصفي على بطاقة المؤشرات من حيث:
  - التكرار.
  - الشدة.
  - الخطورة.
  - التأثير الأكاديمي.
  - السلامة.
- بالتعاون مع مجموعتك، قارن البطاقة ببطاقة الطالب من خلال النقاش ضمن المحاور الآتية:
  - ما الذي جُرِّب داخل الغرفة الصفية؟
  - ما الذي نجح؟
  - ما الذي لم ينجح؟
- بعد استلام المجموعة لبطاقة مهام المعلم المساند تقوم كل مجموعة بـ:
  - اختيار دورين واقعيين فقط للمعلم المساند بالرجوع لبطاقة الطالب.

.....

.....

  - تبرير سبب اختيار كل دور.

.....

.....

.....

- تقوم كل مجموعة بالعمل على نموذج الإحالة والاسناد في النشرة (٢-٨) مع مراعاة الآتي:
  - البحث عما تمت ملاحظته (وصف).
  - البحث عما تمت تجربته.
  - البحث عما نجح / لم ينجح.
  - كتابة المطلوب من المعلم المساند تحديدًا؟
- بالتعاون مع مجموعتك، اختَر متحدثًا عن المجموعة؛ ليقوم بعرض ما تم الاتفاق عليه في المجموعة حول ملف الإسناد والإحالة.

النشرة رقم (٢-٨):

الـ (Response to Intervention – RTI) ونموذج الإسناد والإحالة

- **تعريف نموذج (Response to Intervention – RTI)**

نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention – RTI) هو إطار تربوي شامل يهدف إلى التعرف المبكر إلى الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم أو السلوك، وتقديم تدخلات تعليمية فاعلة، ومراقبة التقدم لتعديل التدخلات حسب استجابة كل طالب، مع تقليل انتظار الفشل مقارنة بالنماذج التقليدية.

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (٢٠٠٥)

- **مكونات النموذج (الطبقات الثلاث)**

ينقسم RTI عادةً إلى ثلاث طبقات رئيسة:

- الطبقة الأولى (Tier ١): تعليم عالي الجودة للطلبة داخل الصف كافة، مع مراقبة التقدم المنتظمة.
- الطبقة الثانية (Tier ٢): تدخلات مكثفة أكثر للطلبة الذين لم يحققوا تقدّمًا في الطبقة الأولى، غالبًا في مجموعات صغيرة.
- الطبقة الثالثة (Tier ٣): تدخلات فردية عالية التخصيص للطلبة الذين لم يستجيبوا لتدخلات الطبقة الثانية، وقد تشمل تشخيصًا متخصصًا، أو خدمات التربية الخاصة.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (٢٠٠٦)

- **الفروق بين RTI والنماذج التقليدية**

على عكس النماذج التقليدية التي تعتمد على الفرق بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم، يعتمد RTI على استجابة الطالب للتدخلات التعليمية، ويبدأ التدخل مبكرًا عند أول علامات الخطر، مع تقييمٍ مستمر للطلبة.

Vaughn, S., & Wanzek, J. (٢٠١٤).

- **أحدث التطبيقات والبحوث**

أظهرت بحوث حديثة في السياق العربي وأمريكا أنّ RTI فاعل في تحسين أداء الطلبة في القراءة والرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم، مع ملاحظة أن نجاح التطبيق يحتاج إلى تدريب المعلمين ودعم البنية المدرسية. Alotaibi, A., & Rababah, S. (٢٠٢٤).

- **نموذج الإسناد**

هذا النموذج يُستخدم داخل الغرفة الصفية مباشرة لتسجيل ملاحظات المعلم حول الصعوبات أو الحواجز التعليمية التي يواجهها الطالب، ثمّ تطبيق استراتيجيات مساندة لمساعدته على التعلم بصورة أفضل.

- **كيف يعمل:**

١. **تسجيل المعلومات الأساسية:** اسم الطالب والصف والمادة والتاريخ واسم المعلم.
٢. **تحديد السلوك أو الحاجز التعليمي:** يصف المعلم المشكلة بدقة، مثل: صعوبة التركيز، ومقاومة التعليم الجماعي، والتشتت، أو التأخر في تنفيذ التعليمات.
٣. **تقييم شدة وتأثير المشكلة:** يساعد المعلم على معرفة مدى تأثير السلوك في التعلم (مرتفع/ متوسط/ منخفض).
٤. **اقتراح إجراءات مساندة:** يُدرج المعلم الاستراتيجيات الممكنة لتخفيف المشكلة، مثل:

- تبسيط التعليمات خطوة بخطوة.
- استخدام وسائل بصرية أو إشارات.
- دعم فردي، أو تعديل بيئة التعلم.
- مكافآت تحفيزية.

٥. **توثيق النتاجات:** بعد تطبيق الإجراءات، يكتب المعلم مدى تحسن السلوك أو استمرار المشكلة.
٦. **ملاحظات إضافية:** أي ملاحظات مهمة تساعد في تحسين التعليم أو التواصل مع الأسرة.

- **الفائدة:**

✓ يمكن للمعلم تعديل أسلوب التعليم بناءً على احتياجات الطالب.
✓ يساعد في التدخل المبكر قبل الحاجة لإحالة الطالب إلى فريق دعم متخصص.
✓ يعطي سجلًا واضحًا لكل ما تم فعله داخل الغرفة الصفية.

- **نموذج الإحالة**

  - **الغرض:**

يُستخدم هذا النموذج عندما تستمر الصعوبات على الرغم من التدخل داخل الغرفة الصفية، أو إذا كان السلوك يتطلب تقييمًا متخصصًا، أو دعمًا خارجيًا (مثل اختصاصي سلوك، أو اختصاصي دمج، أو خدمات دعم أخرى).

  - **كيف يعمل؟**

١. **تسجيل المعلومات الأساسية:** اسم الطالب والصف والمادة والتاريخ واسم المعلم الذي لاحظ المشكلة.
٢. **وصف المشكلة والسلوك:** يقدم وصفًا واضحًا للسلوك أو الصعوبة، مع أمثلة محددة.
٣. **تقييم خطورة وتأثير السلوك:** هل هو مستمر أم متكرر؟ هل يؤثر على التعلم، أو قد يضر بالسلامة الأكاديمية أو الشخصية؟
٤. **توضيح الإجراءات الصفية المسبقة:** يذكر المعلم كل ما طُبِّقَ من دعم داخل الغرفة الصفية.
٥. **تحديد سبب الإحالة:** لماذا يحتاج الطالب لتقييم متخصص؟ مثال: استمرار صعوبات التعلم، وضعف التفاعل الاجتماعي، ونوبات سلوك متكررة.
٦. **ملاحظات لفريق الدعم:** أي معلومات إضافية تساعد الاختصاصي على فهم الطالب بسرعة، مثل المحفزات أو الأساليب الفاعلة معه.
٧. **تسجيل جهة الإحالة والمتابعة:** لمن تم إحالة الطالب وتاريخ الاستجابة أو متابعة الحالة؟

  - **الفائدة:**

✓ يربط الصف بفريق الدعم المختص بشكل واضح وموثق.
✓ يضمن أن الإحالة مبنية على سلوكات قابلة للرصد، وليس على تشخيص.
✓ يسهل على الاختصاصي وضع خطة دعم دقيقة وملائمة للطالب.

- **الفرق بين النموذجين:**

الخاصية	نموذج الإسناد	نموذج الإحالة
المكان	داخل الغرفة الصفية	خارج الغرفة الصفية/ إلى فريق دعم مختص
الهدف	تقديم دعم مباشر للطالب داخل الغرفة الصفية	تحويل الطالب لتقييم أو دعم مختص عند استمرار المشكلة
نوع المعلومات	سلوكات قابلة للرصد، تأثيرها في التعلم، إجراءات مساندة	كل ما تم داخل الصف + سبب الإحالة + اقتراحات للاختصاصي
من يستخدمه	المعلم أو المعلم المساعد	المعلم الذي لاحظ الحاجة + فريق الدعم
زمن الاستخدام	مستمر في أثناء اليوم الدراسي	عند الحاجة لإحالة أو تقييم مختص

- **نموذج الإسناد:**

البند	التفاصيل
اسم الطالب:	
الصف/ المستوى:	
التاريخ:	
اسم المعلم/ الملاحظ:	
المادة/ النشاط:	
السلوك/ الحاجز التعليمي الملحوظ:	
تكرار السلوك/ شدة المشكلة:	
تأثير السلوك في التعلم:	
الإجراءات المساندة المقترحة:	
نتاجات الملاحظة بعد التدخل:	
ملاحظات إضافية:	

- **نموذج الإحالة:**

البند	التفاصيل
اسم الطالب:	
الصف/ المستوى:	
التاريخ:	
المعلم صاحب الإحالة/ الملاحظ:	
المادة/النشاط:	
السلوك/ الحاجز التعليمي الملحوظ:	
تكرار/شدة/ خطورة السلوك:	
الإجراءات الصفية التي طُبّقَت مسبقًا:	
سبب الإحالة:	
الملاحظات والاقتراحات لفريق الدعم:	
اسم جهة الإحالة/ الاختصاصي:	
تاريخ الاستجابة/ المتابعة:	

النشاط رقم (٢-٩): النشاط الختامي "سؤال وجواب"

المعلومات	**اليوم: الثاني**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٠) دقائق**
	النتاج: يلخص المتدربون أهم المعلومات الواردة في اليوم التدريبي.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب، في نهاية اليوم التدريبي، نرجو منك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- تخيل نفسك في حصة رياضيات، وطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد يواجه صعوبة في الانتقال من نشاط العدّ بالمكعبات إلى حل ورقة عمل. ما هي الاستراتيجية الوقائية التي ستطبقها قبل وفي أثناء هذا الانتقال؟

.....

.....

- من خلال فهمك للخصائص الحسية للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، ما هي التعديلات البيئية التي يمكنك تطبيقها في صفك لتقليل الإرهاق الحسي وتحسين الانتباه؟ (اذكر مثالًا واحدًا على الأقل).

.....

.....

- كيف يمكنك توظيف "نقاط القوة" التي لاحظتها في طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد –مثل الذاكرة البصرية القوية أو الاهتمام العميق بموضوع معين– في تصميم نشاط تعليمي؟

.....

.....

.....

- واجهت موقفًا صفيًا، حيث يجد طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في تفسير نبرة صوت زميلته في أثناء العمل الجماعي. كيف ستتدخل كمعلم لدعم التواصل الاجتماعي بينهما؟

.....

.....

.....

اليوم التدريبي الثالث:

استراتيجيات التعليم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ودعم البيئة الصفية

المقدمة

في ضوء التحديات الفريدة التي يواجهها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، أصبح من الضروري تبني استراتيجيات تعليمية متكاملة تضمن وصول التعليم إلى كل طالب بطريقة فاعلة ومؤثرة؛ إذ لا يكفي تقديم المحتوى التعليمي فحسب، بل يجب تصميم البيئة التعليمية والأنشطة بشكل يراعي الفروق الفردية، ويحفّز الاستقلالية والتفاعل الاجتماعي.

تلعب استراتيجية الدعم البصري دورًا محوريًا في تبسيط المعلومات، وجعلها أكثر وضوحًا، بما يعزز قدرة الطالب على الفهم والتذكر. ويكمل ذلك تحليل المهمة وتنظيمها؛ مما يسمح بتقسيم الأنشطة إلى خطوات واضحة ومتتابعة، تُمكِّن الطالب من تنفيذها بنجاح وباستقلالية. ومن ثمَّ يسهم تكييف التعليمات والأسئلة في مواءمة المحتوى مع مستوى الطالب وقدراته التعبيرية؛ ما يضمن استيعاب المفاهيم وتحقيق التعلم الفاعل.

ولا يمكن إغفال دور التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة التي توفر بيئة تعليمية تفاعلية محفزة، وتدعم التعلم الذاتي، وتنمي مهارات الطلبة عبر أدوات مبتكرة تتناسب مع احتياجاتهم. وتعزز استراتيجية دعم الأقران التفاعل الاجتماعي أيضًا، وتوفر فرصًا للتعلم التعاوني، مما يرسخ المهارات التواصلية، ويشجع الطالب على المشاركة الفاعلة.

ويُكمِل ذلك تنظيم البيئة الفيزيائية للغرفة الصفية وتطوير الاستقلالية، حيث يسهم ترتيب الغرف الصفية والموارد بشكل منظم في خلق بيئة آمنة وسهلة التنقل، ويساعد الطالب على إدارة نشاطاته اليومية بفاعلية. أما أوراق العمل المصممة خصيصًا، فتعمل على توظيف التعلم النظري في تطبيقات عملية، مع مراعاة الخصائص الفردية للطلبة؛ ما يحقق توازنًا بين التحدي والتحفيز.

إن الجمع بين هذه الاستراتيجيات يشكّل إطارًا تربويًا متكاملًا، ويعكس فهمًا عميقًا للفروق الفردية، ويضمن تعلّمًا فاعلًا ومستدامًا، مع تنمية الاستقلالية والمهارات الاجتماعية، بما يمكّن الطلبة من تحقيق أفضل إمكاناتهم التعليمية والشخصية.

النتاجات التفصيلية لليوم الثالث

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا على أن:

- يطبق استراتيجية الدعم البصري في درس من المنهاج، بما يتناسب مع أهداف الدرس وخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يوظف وسائل بصرية واضحة ومنظمة تدعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يبني تحليل مهمة لمهارة صفية واحدة إلى خطوات صغيرة قابلة للتعليم والمتابعة.
- ينظم المهمة التعليمية بما يتناسب مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يعيد صياغة تعليمات وأسئلة الدرس، بما يحقق وضوح المطلوب الذي يراعي خصائص الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يطبق تكييفات تعليمية (لغة، ووقت انتظار، وبدائل استجابة) دون خفض سقف التعلم.
- يصمم نشاطًا صفيًا يتضمن دعمًا بصريًا وخيارات متعددة للاستجابة.
- يوظف تطبيقًا متوفرًا ومجانيًا لدعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية.
- يقترح وسيلة تعليمية منخفضة الكلفة وداعمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية.
- يحدد الأدوار الخاصة للأقران في دعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يرسم مخططًا مبسطًا لبيئة الصف (جلوس، ومثيرات، وزاوية تهدئة، وتنظيم مواد) لتقليل العبء الحسي.
- يكتب خطة تدرج الاستقلالية (من التلقين/ المساندة إلى الاستقلال) مع معايير انتقال واضحة.
- يصمم أوراق عمل مناسبة تراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (٣-١): نشاط افتتاحي

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (١٥) دقيقة
	النتاج: يربط المتدربون بين المعارف المكتسبة من الأيام التدريبية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- سيتم تشكيل مجموعات في بداية النشاط، شارك بانضمامك لأحد هذه المجموعات التي يحددها المدرب لكم.

.....

.....

- شارك بالإجابة عن الأسئلة التي توضح الروابط بين ما تعلمته في الأيام التدريبية المسبقة، والتي سيعرضها عليكم المدرب.

.....

.....

- تعرّف النتاجات الخاصة لليوم التدريبي الثالث، والتي يعرضها لكم المدرب، وشارك رأيك في هذه النتاجات.

.....

.....

.....

- اكتب ما تذكر من قواعد العمل التي عرفتها في اليوم الأول.

.....

.....

.....

النشاط رقم (٣-٢): استراتيجية الدعم البصري

المعلومات 	**اليوم: الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٥) دقيقة**
	النتاجات: ○ يطبق استراتيجية الدعم البصري في درس من المنهاج بما يتناسب مع أهداف الدرس وخصائص ذوي اضطراب طيف التوحد. ○ يوظف وسائل بصرية واضحة ومنظمة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

في هذا النشاط، ستقوم مع مجموعتك بالتخطيط لدرسٍ يتضمن أدوات دعم بصري، تُسهّل فهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقلل من الحمل المعرفي والقلق في أثناء التعلّم.

- بعد تسلمكم للدرس المخصص لمجموعتكم ونموذج تخطيط الدرس المطلوب منكم:
  - حدد مع مجموعتك هدفًا واضحًا وقابلًا للقياس للدرس.
  - اختَر مع مجموعتك ثلاث نقاط في الدرس، قد تكون مربكة، أو تشكل عبئًا معرفيًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - حدد مع مجموعتك نوع الحاجز في كل نقطة.

.....

.....

- باستخدام نموذج تخطيط الدرس نفسه، تعاون مع مجموعتك للقيام بما يأتي:
  - اختر مع مجموعتك نوعين فقط من أدوات الدعم البصري المتاحة في النموذج.
  - شارك مجموعتك في ضمان أنّ الدعم البصري:
    - يخدم هدف الدرس.
    - تأكد بالتعاون مع مجموعتك أنّ الدرس يتوافق مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - اختر مع مجموعتك الأدوات المناسبة، بالاستعانة بالنشرة (٣-٢).

.....

.....

- بعد إتمام المهام المسبقة، وبالاعتماد على نفس نموذج تخطيط الدرس، قُم ضمن المجموعة بالآتي:
  - تنظيم الدعم البصري في تسلسل منطقي خلال مراحل الدرس المختلفة، وهي:
    - التهيئة.
    - الشرح.

- التطبيق.
- الختام.

- شارك مجموعتك في تصميم الدرس بصيغته النهائية، مع توضيح الطريقة التي سيتم بها توظيف الدعم البصري خلال تنفيذ الدرس.
- اعرض مع مجموعتك تصميم الدرس على المجموعات الأخرى، بحيث يشمل العرض ما يأتي:
  - نوع الدعم البصري وسبب اختياره.
  - الطريقة التي يراعي بها الخصائص الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - ارتباط الدعم البصري بهدف الدرس.

.....

.....

.....

النشرة رقم (٣-٢):
أنواع الدعم البصري الخاصة بتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

في الغرف الصفية المدرسية، لا يواجه كثير من الطلبة صعوبة في المحتوى نفسه، بل في الوصول إليه وتنظيمه ذهنيًا.

المعلم يرى الدرس كوحدة متكاملة: بداية، ووسط، ونهاية، بينما يراه بعض الطلبة – خصوصًا ذوي اضطراب طيف التوحد – كمجموعة مثيرات غير مترابطة، أو خطوات مجزأة غير واضحة.

الدعم البصري هنا ليس مجرد وسيلة توضيحية، بل هيكلًا معرفيًا بديلًا، ينظّم الخبرة التعليمية ويحوّل غير المرئي إلى مرئي؛ مما يسهّل على الطالب الاستقلالية في التعلم.

" Visual supports are recommended interventions for individuals with autism spectrum disorders because they can reduce anxiety, increase predictability, support communication, and improve participation."

"يُوصى باستخدام الدعم البصري كأحد التدخلات للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لأنه قد يقلل القلق، ويزيد من قابلية التنبؤ، ويدعم التواصل، ويحسن المشاركة" (PubMed, ٢٠٢٥).

- **أنواع الدعم البصري واستخداماتها العملية**
  - **الجداول المرئية (Visual Schedule)**
    - الغرض: تنظيم الزمن، وتسلسل الأنشطة داخل الدرس أو اليوم الدراسي.
    - المشكلة التي يعالجها: عدم معرفة الطالب ما سيحدث لاحقًا، وصعوبة الانتقال بين الأنشطة، وزيادة القلق عند عدم وجود توقع.
    - أمثلة عملية:
      - رسم جدول اليوم: تهيئة، وشرح، وتطبيق، وختام.
      - استخدام رموز أو صور تمثل كل نشاط.

" Visual supports provide a series of steps or cues to children to guide them in what comes or happens next."

"يوفّر الدعم البصري سلسلة من الخطوات أو المؤشرات للأطفال؛ لإرشادهم لما سيأتي أو يحدث لاحقًا." (naset.com,٢٠٢٣)

- توجيه المعلم للتطبيق:

- ارسم جدولًا بصريًا لكل حصة أو نشاط جديد.
- استخدم ألوانًا ورموزًا ثابتة لتسهيل التنبؤ للطالب.
- راقب سلوك الطالب عند الانتقال بين الأنشطة، وعدّل الجدول إذا لاحظت مقاومة أو قلقًا.

- **الصور والرموز (Visual Icons / Pictures)**

- الغرض: تقليل العبء المعرفي الناتج عن الشرح اللفظي المكثف، وتوفير مسار إدراكي إضافي للفهم.
- المشكلة التي يعالجها: صعوبة المعالجة اللفظية أو زيادة الحمل المعرفي للطالب.

- أمثلة عملية:
  - استخدام رموز استمع – اكتب – توقف، بدل التعليمات اللفظية المتكررة.
  - صور لتوضيح مفاهيم مجردة، مثل: يوم ممطر = صورة مظلة.

" Visual supports provide an alternative pathway for processing information, reducing cognitive load and supporting understanding for students who struggle with verbal instruction."

"يوفّر الدعم البصري مسارًا بديلًا لمعالجة المعلومات، ويقلل الحمل المعرفي ويدعم فهم الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التعليمات اللفظية." (naset.com)

- توجيه المعلم للتطبيق:

  - اختصر التعليمات اللفظية مع وضع صورة أو رمز لكل خطوة.
  - ثبّت الرموز في مكان واضح في الصف لتصبح مرجعية دائمة للطلبة.

- **لوحات الاختيار (Choice Boards)**
- الغرض: تعزيز مشاركة الطالب وتمكينه من الاختيار بشكل مرئي.
- المشكلة التي يعالجها: غياب التحكم الإيجابي، والسلوكات الإشكالية الناتجة عن عدم القدرة على التعبير عن الرغبات.
- أمثلة عملية:

- لوحة تحتوي على (٣) أنشطة مختلفة للطالب للاختيار من بينها.
- اختيار لون القلم أو نوع النشاط الفني.

"Providing visual choices to students enhances a sense of positive control and leads to increased engagement and reduced challenging behavior."

"إتاحة خيارات مرئية للطلبة تعزز الشعور بالسيطرة الإيجابية، وتزيد المشاركة وتقلل السلوكات الإشكالية." (Odom et al., ٢٠٢٢)

- توجيه المعلم للتطبيق:
  - جهز لوحة خيارات لكل نشاط يسمح بالاختيار.
  - اشرح للطلبة كيفية استخدام اللوحة قبل بدء النشاط.

- **تحليل المهمة بصريًا (Task Analysis / Visual Task Steps)**

- الغرض: تقسيم المهمة إلى خطوات مرئية لتشخيص التعثر بدلًا من وصم الفشل.
- المشكلة التي يعالجها: صعوبة أداء مهمة معقدة، أو فقدان المسار في خطوة معينة.
- أمثلة عملية:
  - قائمة مرئية بخطوات تجربة علمية.
  - رسم مخطط لإنجاز نشاط فني خطوة خطوة.

"Analyzing tasks visually allows learners to complete complex tasks step by step without excessive reliance on verbal instructions."

"تحليل المهمة بصريًا يمكّن المتعلم من أداء المهام المعقدة خطوة بخطوة، دون اعتماد مفرط على التعليمات اللفظية." (IRIS Center, ٢٠٢٢)

- توجيه المعلم للتطبيق:
  - اكتب كل خطوة على بطاقة أو شريط مرئي.
  - راقب الطالب في أثناء التطبيق، وحدّد الخطوة التي يحتاج فيها دعمًا إضافيًا.

- **الإشارات البصرية (Visual Cues / Signals)**

- الغرض: تقليل الاعتماد على التعليمات اللفظية، ودعم التنظيم الذاتي.
- المشكلة التي يعالجها: زيادة الارتباك نتيجة التعليمات اللفظية المتكررة.
- أمثلة عملية:

- إشارات رفع اليد للتوقف أو البدء.
- رموز للحركة بين المناطق المختلفة في الصف.

"Visual cues reduce reliance on continuous verbal prompts and support self-regulation in the classroom."

"الإشارات البصرية تقلل اعتماد الطالب على التذكير اللفظي المستمر، وتدعم التنظيم الذاتي داخل الغرفة الصفية." (Hume et al., ٢٠٢١)

- توجيه المعلم للتطبيق:
  - ضع الإشارات في مكان ظاهر للطلبة.
  - استخدم الإشارات نفسها بشكل ثابت لتصبح عادة مرجعية.

- **النمذجة عبر الفيديو (Video Modeling)**

- الغرض: عرض المهارة أو السلوك المراد تعلمه دون ضغط الأداء الفوري على الطالب.
- المشكلة التي يعالجها: الطالب يحتاج فهمًا قبل أداء المهمة.
- أمثلة عملية:
  - فيديو قصير لطريقة أداء نشاط علمي أو رياضي.
  - تسجيل طالب يقوم بالمهمة كنموذج لبقية الطلبة.

"Video modeling allows learners to acquire skills through observation without immediate performance demands."

"تتيح النمذجة عبر الفيديو للمتعلمين اكتساب المهارات من خلال الملاحظة دون متطلبات أداء فورية." (PubMed, ٢٠٢٥)

- توجيه المعلم للتطبيق:
  - عرض الفيديو قبل التطبيق العملي.
  - اسمح للطالب بالمشاهدة عدة مرات إذا لزم الأمر.

الدعم البصري أداة تصميم تعليمية أساسية ليس مجرد وسيلة، بل وسيلة لتحويل المعلومات المجردة إلى خبرة ملموسة. كل نوع من أنواع الدعم البصري يعالج مشكلة صفية محددة.

خطوات المعلم العملية:

الملاحظة، واختيار الدعم البصري، والتطبيق، والتقييم، والتعديل.

التطبيق المتكرر والملاحظة الدقيقة تضمن نجاح استخدام الدعم البصري.

النشاط رقم (٣-٣): استراتيجية تحليل المهمة وتنظيمها

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يبني المتدرب تحليل مهمة لمهارة صفية واحدة إلى خطوات صغيرة قابلة للتعليم والمتابعة. ○ ينظم المهمة التعليمية بما يتناسب مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب،

- عند استلام نموذج تحليل المهمة رقم (٣-٣) وتنظيمها، وبالعمل ضمن المجموعة، يُتوقَع منك:
  - الاتفاق على درس مناسب من بين المواد الدراسية.
  - اختيار مهمة صفية واحدة يقوم الطالب بتنفيذها بشكل متكرر خلال الحصة.

.....

.....

- صغ مع مجموعتك وصفًا للمهمة كما تطلب من الطالب عادة.

.....

- اطّلع مع مجموعتك على النشرة رقم (٣-٣) في أثناء العمل على المهمة، والاستفادة من النموذج المحلول الوارد فيها لفهم الطريقة الصحيحة في تحليل المهمة.

.....

- حلّل مع مجموعتك المهمة المختارة إلى خطوات صغيرة ومتسلسلة ضمن نفس النموذج، مع مراعاة ما يأتي:
  - أن تتضمن كل خطوة فعلًا واحدًا فقط.
  - أن تكون الخطوة قابلة للملاحظة والمتابعة داخل الغرفة الصفية.

.....

.....

- بعد الانتهاء من تحليل الخطوات، اطلع مع مجموعتك على النشرة رقم(٣-٣-أ)، والتي تتحدث عن استراتيجية التعليم المنظم، ثم وباستخدام نفس النموذج، قم بالآتي:
  - حدد مع مجموعتك بداية واضحة للمهمة يفهمها الطالب.
  - رتّب مع مجموعتك الخطوات بشكل بصري أو زمني.
  - حدّد مع مجموعتك نهاية واضحة للمهمة، تشير للطالب باكتمالها.

.....

.....

- ناقش ومجموعتك النقطة الرابعة في النموذج (٣-٣)، وأجيبوا عن الآتي:
  - شارك مجموعتك بالإجابة عن السؤال الآتي: "هل التحليل قابل للتنفيذ داخل الحصة؟"
  - شارك مجموعتك في صياغة كيفية تطبيقه في غرفة صفية تحتوي على عدد كبير من الطلبة؟

.....

.....

- اختر مع مجموعتك عضوًا لعرض ناتج العمل أمام بقية المجموعات، مع توضيح:
  - المهمة المختارة.
  - طريقة تحليلها.
  - طريقة تنظيمها بما يدعم فهم الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد واستقلاليته.

.....

.....

النشرة رقم (٣-٣):

نموذج تحليل المهمة وتنظيمها

المادة / الحصة :الرياضيات – مهارة جمع عددين من رقمين دون إعادة تجميع

الصف :الثالث الأساسي

تاريخ التنفيذ.....

- **أولًا: وصف المهمة العامة**
  - **كما تُطلب عادة من الطالب – قبل التحليل:**

اجمع العددين ٤٦ + ٢٧ واكتب الناتج.

  - **تحليل تربوي للمهمة قبل التفكيك:**

تتضمن هذه المهمة عدة متطلبات معرفية وتنفيذية غير مصرح بها، مثل:

- ✓ القدرة على تحليل العدد إلى آحاد وعشرات.
- ✓ معرفة تسلسل خطوات الجمع.
- الاحتفاظ بالمعلومة في أثناء التنفيذ.
- التمييز بين المهم والثانوي.

وهي متطلبات قد تشكل عبئًا معرفيًا مرتفعًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصةً في ظل غياب تنظيم بصري واضح للمهمة.

- **ثانيًا: تحليل المهمة إلى خطوات صغيرة**

تمت صياغة كل خطوة بحيث:

- ✓ تحتوي فعلًا واحدًا فقط.
- ✓ تكون قابلة للملاحظة والتقييم.
- ✓ تقلل الاعتماد على التفسير اللفظي.

رقم الخطوة	وصف الخطوة (فعل واحد فقط)	نوع الدعم المطلوب	ملاحظات المدرب
١	يوجه نظره إلى بطاقة العددين المعروضة أمامه.	☑بصري ☐ لفظي ☐ نمذجة ☐ لا يوجد	
٢	يحدد رقم الآحاد في كل عدد.	☑بصري ☐ لفظي ☐ نمذجة ☐ لا يوجد	

رقم الخطوة	وصف الخطوة (فعل واحد فقط)	نوع الدعم المطلوب	ملاحظات المدرب
٣	يجمع رقمي الآحاد باستخدام أدوات محسوسة.	☑بصري ☐ لفظي ☐ نمذجة ☐ لا يوجد	
٤	يكتب ناتج جمع الآحاد في الخانة المخصصة.	☑بصري ☐ لفظي ☐ نمذجة ☐ لا يوجد	
٥	يجمع رقمي العشرات ويكتب الناتج النهائي.	☑بصري ☐ لفظي ☐ نمذجة ☐ لا يوجد	

ملاحظة تربوية:

تم تفكيك المهمة بناءً على مبدأ تقليل العبء المعرفي، بحيث يؤدي الطالب عملية واحدة فقط في كل خطوة، دون الحاجة للانتقال الذهني بين إجراءات متعددة.

- **ثالثًا: تنظيم المهمة**

بداية المهمة (كيف يعرف الطالب أن المهمة بدأت؟)

☑إشارة بصرية.

☑تعليمات قصيرة.

☐مؤقت بصري.

☐أخرى.....

التنفيذ التربوي:

تبدأ المهمة بعرض بطاقة تحمل رمز (ابدأ) مع صورة عملية جمع مبسطة، ويستخدم المعلم جملة قصيرة ثابتة لا تتغير:

"الآن سنبدأ الجمع خطوة خطوة".

يسمح هذا الإجراء بتهيئة الطالب ذهنيًا، وتقليل القلق الناتج عن الغموض.

تنظيم التسلسل (كيف يعرف الخطوة التالية؟)

☑ترتيب بصري.

☑أرقام.

☐صور.

☑جدول خطوات.

☐أخرى.....

التنفيذ التربوي:

توضع أمام الطالب لوحة خطوات مرقمة من (١-٥) وكل خطوة مرتبطة ببطاقة مرئية مستقلة.

بعد إنهاء كل خطوة، يقوم الطالب بقلب البطاقة أو وضع علامة (صح) على البطاقة؛ مما يتيح له التنبؤ بالخطوة التالية دون الحاجة لتدخل المعلم.

نهاية المهمة (كيف يعرف الطالب أنه أنهى المهمة؟)

☑رمز انتهاء.

☐مؤقت بصري.

☑بطاقة (انتهيت).

☐أخرى.....

التنفيذ التربوي:

عند إتمام الخطوة الأخيرة، يضع الطالب بطاقة (انتهيت) في مكان مخصص، ويظهر رمز بصري يدل على الإكمال، يتبعه تعزيز إيجابي فوري؛ ما يعزز الإحساس بالإنجاز ويغلق المهمة بوضوح.

- **رابعًا: التحقق من قابلية التنفيذ**

سؤال تحقق	نعم	لا
هل يستطيع الطالب تنفيذ كل خطوة دون إعادة شرح؟	☑	☐
هل التسلسل واضح دون تدخل المعلم؟	☑	☐
هل البداية والنهاية واضحتان للطالب؟	☑	☐

النشرة رقم (٣-٣-أ):
التعليم المنظم

- **التعليم المنظم (Structured Teaching):**

التعليم المنظم هو نهج تربوي قائم على تنظيم البيئة التعليمية، والمهام، والجدول، وأنظمة الدعم بطريقة مرئية ومتوقعة؛ بهدف زيادة استقلالية الطالب، وتحسين الفهم، وتقليل السلوكات غير المرغوبة، وخاصةً مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD). يساعد التعليم المنظم على تقليل الغموض، وتعزيز الروتين، وتقديم دعم بصري واضح يمكّن الطالب من فهم ما هو متوقع منه في كل لحظة.
(Mesibov, Shea, & Schopler, ٢٠١٠; TeachersGuide, ٢٠٢٥)

- **أصل وتأسيس نموذج التعليم المنظم**

نشأ التعليم المنظم ضمن برنامج TEACCH في جامعة نورث كارولينا، حيث تم تطويره لفهم الفروق الفردية في معالجة المعلومات لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصةً القدرة الأعلى على المعالجة البصرية مقارنة بالمعالجة السمعية اللفظية. يقلل هذا الأسلوب ارتباك الطلبة الناتج عن البيئة التعليمية التقليدية غير المنظمة.
(Mesibov et al., ٢٠١٠; InclusionED, ٢٠٢٥)

- **الأهداف التربوية للتعليم المنظم**

  - تقليل القلق والتوتر لدى الطلبة، عبر بيئة تعليمية واضحة ومتوقعة.
  - تعزيز استقلالية الطالب في تنفيذ المهام، دون اعتماد كامل على المعلم.
  - تحسين القدرة على التفاعل مع الأنشطة اليومية وفهم التسلسل الزمني للمهام.
  - زيادة الوصول إلى المنهاج الدراسي بأكمله بطريقة منظمة وفاعلة.

(TeachersGuide, ٢٠٢٥; MonashSDS, ٢٠٢٥)

- **المكونات الأساسية للتعليم المنظم**

- تنظيم البيئة الماديّة: تقسيم الصف إلى مناطق واضحة لكل نشاط لتقليل التشتيت.
- الجدولة البصرية: استخدام جداول وصور لتوضيح تسلسل الأنشطة اليومية أو المهام.
- أنظمة العمل: هيكلة المهام لعرض خطوات العمل، وحجم المهمة، وطريقة إنهائها.
- الهيكلة البصرية للمواد: استخدام الصور والألوان والرموز؛ لتوضيح كيفية استخدام المواد.
- روتين ثابت ومرن: جدول يومي متوقع، مع إمكانية التعديل حسب مستوى الطالب واحتياجاته.

(AutismCRC, ٢٠٢٥)

- **الأساس النظري لمعالجة التعلّم في ASD**

تشير البحوث إلى أن الأفراد ذوي التوحد يمتلكون قدرة أعلى على المعالجة البصرية، ويواجهون صعوبات في التنظيم الذاتي والتنقل بين المهام غير المنظمة. يوفر التعليم المنظم الطرائق البصرية والهيكلية للتغلب على هذه الصعوبات.

(InclusiveChildcare, ٢٠٢٥)

- **التطبيقات التربوية والنتاجات البحثية**

- تحسين مهارات الاستقلالية والتواصل لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عند تطبيق استراتيجيات التعليم المنظم.
- زيادة المشاركة وتقليل السلوكات غير المرغوبة في الغرفة الصفية.
- تطوير مهارات لغوية ووظيفية عند استخدام التعليم المنظم في برامج تعليمية مختصّة.

(MonashSDS, ٢٠٢٥; InclusionED, ٢٠٢٥)

التعليم المنظم ليس مجرد ترتيب للصف، بل إطار تربوي متكامل لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفهم بيئتهم التعليمية، وإنجاز المهام، وتحقيق الاستقلالية. التنظيم البصري، وتسلسل المهام، والروتين الثابت يجعل التعلم أكثر وضوحًا، وأقل توترًا، وأكثر فاعلية.

النشاط رقم (٣-٤): تكييف التعليمات والأسئلة

المعلومات 	**اليوم: الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٣٥) دقيقة**
	النتاجات: ○ يعيد صياغة تعليمات وأسئلة الدرس، بما يحقق وضوح المطلوب الذي يراعي خصائص الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. ○ يطبق تكييفات تعليمية (لغة، ووقت انتظار، وبدائل استجابة) دون خفض سقف التعلم. ○ يصمم نشاطًا صفيًا يتضمن دعمًا بصريًا، وخيارات متعددة للاستجابة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- اطّلع مع مجموعتك على بطاقة التعليمات والأسئلة المقدمة من المدرب، ثم القيام بما يأتي:
  - ناقش مجموعتك في محتوى البطاقة، ودوّن الملاحظات على البطاقة نفسها، حول:
    - مواطن الغموض في اللغة، والتي قد تكون غير واضحة للطلبة ذوي اصطراب طيف التوحد.
    - التعليمات أو الأسئلة التي تحتمل أكثر من تفسير.
    - وجود وقت انتظار غير كافٍ أو غيابه.
    - غياب بدائل الاستجابة.

.....

.....

- بعد استلام بطاقات عدسات التكييف من المدرب، يتم استخدامها لإعادة العمل على التعليمات والأسئلة المسبقة من خلال:
  - إعادة صياغة اللغة لتكون أبسط وأكثر تحديدًا.
  - تحديد وقت انتظار مناسب لكل تعليمات أو سؤال.
  - إضافة خيارين على الأقل للاستجابة.

.....

.....

- كتابة الصيغة النهائية المعدّلة لكل التعليمات أو الأسئلة على ورقة جانبية.

.....

.....

- اختيار عضو من المجموعة لعرض النتاجات، مع التركيز على ما يأتي:

- صيغة التعليمات أو السؤال قبل التكييف.
- صيغة التعليمات أو السؤال بعد التكييف.

.....

.....

- بعد استلام نموذج تصميم النشاط، اختر نشاطًا من الأنشطة المعروضة، ثم صممّ نشاطًا صفّيًا، مع الالتزام بما يأتي:
  - الحفاظ على ناتج التعلّم الأصلي دون خفض سقف التعلّم.
  - عدم حذف أي جزء من النشاط.
  - توسيع طريقة تنفيذ النشاط؛ لتناسب طلبة طيف التوحد.
  - تضمين ما يأتي:
    - دعم بصري.
    - خطوات واضحة.
    - خياران على الأقل للاستجابة.

.....

.....

.....

- اطّلع على النشرة رقم (٣-٤)، ثم لخّص محتواها بشكل فردي في خمسة أسطر، واعرض نتاجات التلخيص على المجموعات عند طلب المدرب.

.....

.....

.....

.....

.....

النشرة رقم (٣-٤):
تكييف التعليمات والأسئلة الصفية مع الحفاظ على سقف التعلّم

أولا: لماذا تُعد التعليمات الصفية نقطة مفصلية في تعلم طلبة طيف التوحد؟

في الغرف الصفية الدراسية، يُنظر غالبًا إلى التعليمات الصفية على أنها خطوة عابرة قبل البدء بالنشاط، إلّا أن البحوث الحديثة تؤكد أن طريقة صياغة التعليمات والأسئلة قد تكون العامل الحاسم بين المشاركة الفاعلة أو الانسحاب الكامل من التعلم، خاصّةً لدى طلبة طيف التوحد.

"لا يواجه العديد من الطلبة، من ذوي اضطراب طيف التوحد، صعوبة في المحتوى الأكاديمي نفسه، بل في فهم التعليمات الغامضة، أو السريعة، أو متعددة الخطوات."
(Ashburner et al., ٢٠١٦)

فبدلًا من التساؤل «لماذا لم يفهم الطالب؟» يصبح السؤال المهني:
«هل كانت التعليمات قابلة للمعالجة الإدراكية؟»
وهذا جوهر التكييف التعليمي: إزالة المعيقات غير الضرورية دون المساس بجوهر التعلم.

ثانيًا: الغموض اللغوي وتأثيره في القلق والسلوك

تشير الدراسات إلى أن الغموض اللغوي لا يسبب ضعف الاستجابة فقط، بل قد يؤدي إلى ارتفاع القلق وظهور سلوكات صعبة، خاصةً في البيئات الصفية سريعة الإيقاع.

"التعليمات غير المحددة تزيد من العبء المعرفي، وتؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق؛ مما ينعكس على السلوك والمشاركة الصفية."
(Hume et al., ٢٠٢١)

- عندما يسمع الطالب تعليمات مثل:
  - «فكّر جيدًا ثم اكتب إجابتك»
- فإنه يواجه ثلاث مشكلات في آن واحد:

- ماذا يعني فكّر جيدًا؟
- متى أبدأ؟
- كيف أعرف أنني انتهيت؟

وهنا، لا يكون السلوك الصعب مشكلة انضباط، بل استجابة طبيعية لعدم الوضوح.

ثالثًا: تكييف التعليمات لا يعني خفض سقف التعلّم

من أكثر المفاهيم التي يُساء فهمها في الميدان التربوي هو الاعتقاد بأن تبسيط اللغة، أو توفير بدائل استجابة، يعني خفض مستوى التعلم. ترفض الأدبيات التربوية هذا التصور بشكل واضح.

"التكييفات التعليمية تغيّر طريقة الوصول إلى التعلم، لكنها لا تغيّر ناتج التعلم أو مستوى التوقعات."
(Friend & Bursuck, ٢٠٢٠)

- **التكييف الجيد:**
  - يحافظ على الهدف التعليمي نفسه.
  - يغيّر الوسيلة لا الغاية.
  - يسمح للطالب أن يُظهر فهمه بطرائق مختلفة.

- بينما، خفض سقف التعلم:

  - يحذف جزءًا من المهارة.
  - يقلل التحدي المعرفي.
  - يحد من فرص النمو الأكاديمي.

رابعًا: عدسة اللغة الواضحة وأثرها في المعالجة الإدراكية

يعتمد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة كبيرة على اللغة الصريحة المباشرة، ويواجهون صعوبة مع اللغة المجازية أو المفتوحة.

"استخدام لغة واضحة ومباشرة يقلل العبء المعرفي، ويساعد الطلبة ذوي الفروق العصبية على فهم ما هو متوقع منهم بدقة."
(Meyer, Rose, & Gordon, ٢٠١٤)

المعلم المحترف لا يكتفي بسؤال: هل التعليمات صحيحة لغويًا؟
بل يسأل:
هل يمكن تنفيذ هذه التعليمات دون تفسير إضافي؟

خامسًا: وقت الانتظار كاستراتيجية غير مرئية لكنها حاسمة

يعدُّ وقت الانتظار عنصرًا يُهمل غالبًا، رغم كونه من أكثر التكييفات تأثيرًا في الاستجابة.

"الطلبة الذين يعانون من فروق في المعالجة يحتاجون إلى وقت أطول لترتيب أفكارهم وصياغة استجاباتهم."
(Carnett et al., ٢٠٢٢)

- **عندما يُعيد المعلم السؤال بسرعة، فهو يرسل رسالة غير مباشرة مفادها أن:**
  - السرعة أهم من الفهم.
  - الإجابة الفورية هي المعيار.

- **بينما تحديد وقت انتظار واضح:**
  - يقلل القلق.
  - يزيد جودة الاستجابة.
  - يدعم العدالة الصفية.

سادسًا: بدائل الاستجابة كحق تربوي، لا كامتياز.

تؤكد مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) أن تنويع طرائق التعبير عن الفهم ضرورة تربوية.

"إتاحة أكثر من وسيلة للتعبير عن التعلم يزيد من مشاركة الطلبة دون المساس بجودة التعلم أو عمقه."
(CAST, ٢٠١٨)

البدائل لا تعني السهولة، بل العدالة.
فالطالب الذي يختار صورة أو ترتيبًا أو إجابة شفوية، لا يقدّم تعلمًا أقل، بل يقدّم تعلمه بطريقة تتوافق مع بنيته المعرفية.

سابعًا: الحفاظ على سقف التعلّم كمسؤولية مهنية

"التوقعات العالية مع توفير الدعم المناسب هي حجر الأساس في التعليم المنصف."
(Tomlinson, ٢٠١٧)

- **المعلم الذي يحافظ على سقف التعلم:**

  - لا يخفض المعايير.
  - لا يُلغي التحدي.
  - بل يُزيل المعيقات التي لا علاقة لها بالتعلم.

إن تكييف التعليمات والأسئلة ليس إجراءً إضافيًا، بل ممارسة تعليمية أخلاقية تضمن أن يُقاس تعلم الطالب بقدرته الحقيقية، لا بقدرته على فك شيفرة تعليمات غامضة.
وحين يحافظ المعلم على سقف التعلم مع توسيع طرائق الوصول إليه، فإنه لا يدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد فقط، بل يرفع جودة التعليم للجميع.

النشـاط رقم (٣-٥): اسـتخدام التكنولوجيا والوسـائل التعليمية لدعم تعلم الطلبة ذوي اضـطراب طيف التوحد

المعلومات 	**اليوم: الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاجات: ○ يوظف تطبيقًا متوافرًا ومجانيًا لدعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية. ○ يقترح وسيلة تعليمية منخفضة الكلفة داعمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- انضمّ إلى إحدى المجموعات الخمس التي ينظمها المدرب، واختاروا اسمًا مناسبًا لمجموعتكم.
- شارك مجموعتك قراءة السيناريو بعناية، ثم ناقشوا ما يأتي:
  - التحدي الأساسي الذي يواجهه الطالب في الموقف الصفي.
  - ارتباط التحدي بأحد الجوانب الآتية: التواصل، أو التنظيم، أو الانتباه، أو الانتقال، أو تنفيذ المهمة.

.....

.....

- اطّلع مع مجموعتك على النشرة رقم (٣-٥)؛ والتي تتضمن مجموعة من التطبيقات التعليمية المجانية المفيدة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- بعد الاطلاع:
  - شكّل مع مجموعتك حلقة بحث داخل المجموعة؛ لبحث فوائد هذه التطبيقات.
  - اختر مع مجموعتك تطبيقًا واحدًا يُعتبر الأنسب لمعالجة التحدي الوارد في السيناريو.
  - وضّح مع مجموعتك سبب اختيار التطبيق.
  - بيّنْ مع مجموعتك كيفية توظيف التطبيق: في بداية النشاط، أو في أثناء تنفيذ النشاط، أو بعد تنفيذ النشاط.

.....

.....

- اقترح ومجموعتك وسيلةً تعليميةً صفيةً منخفضة الكلفة (غير رقمية)؛ لدعم الطالب في السيناريو نفسه، باستخدام المواد المقدمة من المدرب.
- شارك مجموعتك في تعبئة النموذج الموزع من قبل المدرب، متضمنًا ما يأتي:
  - اسم التطبيق الذي قامت المجموعة باختياره.

- التحدي الذي يعالجه التطبيق.
- كيفية توظيف التطبيق داخل الدرس الصفيّ.
- وصف الوسيلة التعليمية المقترحة ودورها في دعم الطالب.

.....

- ضع ومجموعتك نموذج خطة توظيف التطبيق، والوسيلة على الطاولة، ثم قوموا بالآتي:
  - تجوّلوا في المكان للاطلاع على نماذج المجموعات الأخرى.
  - قدّموا ملاحظاتٍ بنّاءةً حول وضوح الفكرة، وواقعية التوظيف، وقابلية التطبيق داخل الغرفة الصفية.

النشرة رقم (٣-٥):

التطبيقات الداعمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

الهدف التعليمي	اسم التطبيق	وظيفة التطبيق التربوية	مثال استخدام داخل الصف
التواصل (AAC)	Avaz AAC	تمكين الطالب من تكوين جمل باستخدام رموز وصور مع نطق صوتي.	الإجابة عن سؤال شفهي عبر اختيار الرموز.
	Spoken – Tap to Talk	تحويل اختيار الرموز إلى كلام مسموع.	التعبير عن الاحتياجات أو الإجابة.
	Speech Assistant AAC	كتابة النص وتحويله إلى كلام مع تنظيم الفئات.	مشاركة رأي أو طلب مساعدة.
	Let Me Talk	إنشاء لوحات تواصل مصورة مجانية.	بديل للاستجابة اللفظية.
	GoTalk NOW LITE	لوحات تواصل مخصصة مع صوت.	التواصل في أثناء الأنشطة الجماعية.
	Cboard AAC	تواصل بصري قائم على رموز مع نطق.	المشاركة الصفية دون ضغط لفظي.
	JABTalk AAC	لوحات رموز مرتبطة بصوت ونص.	دعم الطلبة غير الناطقين.
	Gabby Tabs AAC	واجهة بسيطة للأطفال للتعبير.	التعبير عن الاختيارات.
	AAC Speech Communicator	إنشاء جمل ناطقة من صور.	الإجابة عن الأسئلة.
	Alexicom AAC	مكتبة صور واسعة للتواصل.	بناء مفردات وجمل بسيطة.

الهدف التعليمي	اسم التطبيق	وظيفة التطبيق التربوية	مثال استخدام داخل الصف
القراءة وتنمية اللغة	Autism iHelp	تنمية المفردات باستخدام صور واقعية.	مطابقة الكلمة بالصورة.
	AutiSpark	ألعاب تعليمية معرفية ولغوية.	مركز تعلم فردي.
	ABC Kids – Tracing & Phonics	تعلم الحروف والأصوات.	دعم القراءة المبكرة.
	Read Along by Google	قراءة تفاعلية مع تغذية راجعة صوتية.	قراءة فردية موجهة.
	Otsimo	أنشطة لغوية وتعليمية متدرجة.	تعزيز الفهم والمشاركة.
	Speech Blubs	تطوير النطق والتعبير الصوتي.	تدريب نطقي قصير.
	Lightbot	تنمية التفكير المنطقي وحل المشكلات.	دعم الفهم التسلسلي.

الهدف التعليمي	اسم التطبيق	وظيفة التطبيق التربوية	مثال استخدام داخل الصف
التنظيم وإدارة الوقت والسلوك	Visual Countdown Timer	إظهار الزمن المتبقي بصريًا.	تهيئة نهاية النشاط.
	Visual Auditory Timer	مؤقت بصري وصوتي للانتقالات.	تقليل قلق الانتقال.
	Reward Chart / Lite	تعزيز السلوك الإيجابي.	تشجيع الالتزام بالمهمة.

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (٣-٦): استراتيجية دعم الأقران

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاج: يحدد الأدوار الخاصة للأقران في دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- شارك مجموعتك في قراءة بطاقة السيناريو الصفي التي تستلمها من المدرب، والتي تصف موقفًا اجتماعيًا أو تعليميًا يواجهه الطالب ذي اضطراب طيف التوحد صعوبة معينة.

.....

.....

- بالتعاون مع أفراد مجموعتك، حلّل السيناريو لتحديد ما يأتي:
  - نوع التحدي الذي يواجهه الطالب في هذا الموقف.
  - الحاجة الفعلية لدعم الأقران في السيناريو المطروح.

.....

.....

- على نموذج الزميل الداعم، خطط مع مجموعتك لنشاط لدعم الأقران؛ بحيث يكون مناسبًا للسيناريو، من خلال العمل على المحاور الآتية:
  - ماذا يفعل الزميل الداعم؟
  - ماذا لا يفعل الزميل الداعم؟
  - متى يتدخل الزميل الداعم؟ ومتى ينسحب؟

.....

.....

- في أثناء العمل مع المجموعة على النموذج، ناقشوا مدى مناسبة الدور المقترح، مع التركيز على:
  - هل يدعم هذا الدور الطالب دون خلق اعتماد زائد؟
  - هل الدور آمن اجتماعيًا للطرفين (الطالب والزميل)؟

.....

.....

- صغ مع مجموعتك معايير نجاح نشاط دعم الأقران على النموذج، على أن تتضمن:
  - مؤشرات سلوكية واضحة تدل على استفادة الطالب.
  - مؤشرات على التزام الزميل الداعم بدوره دون تجاوز أو تدخل مفرط.

.....

.....

- استخدم بطاقة فارغة لتصميم رسالة توعوية قصيرة ضمن المجموعة؛ تشرح فكرة دعم الأقران بأسلوب إيجابي، دون وصم أو إحراج للطالب.

.....

.....

- شارك بعرض عمل مجموعتك أمام بقية المتدربين، موضحًا:
  - السيناريو الصفي.
  - دور الزميل الداعم كما تم تحديده.
  - معايير النجاح المتفق عليها.

النشرة رقم (٣-٦):
دعم الأقران للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

- **كيفية تطبيق استراتيجية دعم الأقران للمعلمين داخل الغرف الصفية الدراسية.**

- **ما يحتاج المعلمون معرفته أولا:**
  - دعم الأقران يزيد تفاعل الطلبة بنسبة ٧٠٪ (دراسة Carter ٢٠٢٠).
  - يقلل السلوكات غير المرغوب فيها بنسبة ٦٠٪ (دراسة Brock ٢٠٢١).
  - يحسّن المشاركة الأكاديمية بنسبة ٥٥٪ (دراسة Asmus ٢٠٢١).

تعريف عملي:

"دعم الأقران هو توجيه طالب عادي ليدعم زميله ذا التوحد في أنشطة محددة، بعد تدريب بسيط، وتحت إشراف المعلم."

- **أولا: اختيار الأقران الداعمين**
  - معايير الاختيار للمعلم:
    - ✓ طالب يتطوع باختياره.
    - ✓ لديه مهارات تواصل جيدة.
    - ✓ يحضر بانتظام.
    - ✓ يتقبل الاختلاف.

يمكنك استخدام هذا النموذج البسيط لاختيار زميل داعم:

☑ يسأل: "من يريد أن يكون صديقًا داعمًا؟"
☑ يلاحظ: من يقدم المساعدة تلقائيًا.
☑ يختار: (٢-٣) طلبة لكل طالب من ذوي طيف توحد.

- **الخطوة الثانية: تدريب الأقران الداعمين**

جدول تدريبي جاهز:

الوقت	المحتوى	النشاط
(٥) دقائق	**ما هو اضطراب طيف التوحد؟**	صور قصيرة، شرح بسيط.

الوقت	المحتوى	النشاط
(٥) دقائق	**كيف تدعم؟**	تمرينات عملية، أمثلة.
(٥) دقائق	**ماذا ""لا تفعل""؟**	قائمة "ممنوعات".

قائمة "الممنوعات" للأقران:

- ❌ لا تفعل المهمة نيابة عنه.
- ❌ لا تتحدث عنه أمام الآخرين.
- ❌ لا تجبره على المشاركة.
- ❌ لا تهمل دروسك من أجله.

- **الخطوة الثالثة: تصميم الأدوار**

نماذج أدوار جاهزة:

- دور "الصديق في الفرصة":
  - ✓ يمشي معه في الاستراحة.
  - ✓ يجلس إلى جواره وقت الأكل.
  - ✓ يدعوه للعب مع مجموعة صغيرة.
- دور "المساعد في الدرس":
  - ✓ يشرح التعليمات مرة أخرى.
  - ✓ يساعده في ترتيب الأدوات.
  - ✓ يذكره بالخطوات التالية.

الخطوة الرابعة: المتابعة اليومية

أسئلة سريعة للزميل الداعم:

- ✓ "كيف كان الدعم اليوم؟"
- ✓ "هل احتاج الطالب مساعدة أقل؟"
- ✓ "هل واجهت أي مشكلة؟"

- **نماذج جاهزة للتطبيق**

نموذج ١: بطاقة المهمة الأسبوعية

اسم الطالب الداعم: _____

المهمة هذا الأسبوع: [ ] الجلوس بجانبه.

[ ] شرح نشاط واحد.

[ ] اللعب معه في الساحة.

موعد المراجعة: يوم _____

نموذج ٢: سجل الملاحظة السريع

اليوم	ما نجح	ما يحتاج إلى تحسين
الأحد		
الإثنين		
الثلاثاء		

نموذج ٣: شهادة تقدير للطالب الداعم

شهادة تقدير

لطالبنا المتميز _____

لجهوده في دعم زملائه.

التوقيع: _____

التاريخ: _____

النشاط رقم (٣-٧): تنظيم البيئة الفيزيائية للغرفة الصفية وتطوير الاستقلالية

المعلومات	اليوم: الثالث	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يرسم المتدرب مخططًا مبسطًا لبيئة الصف (جلوس، ومثيرات، وزاوية تهدئة، وتنظيم مواد)؛ لتقليل العبء الحسي، ودعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. ○ يصيغ خطة تدرج الاستقلالية (من التلقين/ المساندة إلى الاستقلال)، مع معايير انتقال واضحة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- ارسم مع مجموعتك مخططًا صفيًا مبسطًا على ورقة ال (A٣) التي يقدمها لك المدرب، مراعيًا الآتي:
  - تمثيل الغرفة الصفية كما هي في وضعها الطبيعي، مع إظهار أماكن الجلوس، ومصادر الضوء، والنوافذ، والمراوح، ومناطق اللعب، وتنظيم المواد والوسائل المعروضة على الجدران.
  - تحديد المثيرات الحسية الموجودة في البيئة الصفية على المخطط، مع الإشارة إلى شدّتها المحتملة، وتأثيرها في الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

.....

.....

- بعد اتمام الرسم وتحديد المطلوب، يرجى عمل الآتي:
  - اقترح ومجموعتك تعديلات عملية على البيئة الصفية؛ تهدف إلى تقليل العبء الحسي، مع الحفاظ على الوظيفة التعليمية للغرفة الصفية.
  - ناقش مجموعتك في الحلول المقترحة داخل المجموعة، مع التركيز على وضوحها وقابليتها للتطبيق في الغرف الصفية الواقعية.

.....

.....

- بالتعاون مع مجموعتك، قم بعرض المخطط الصفي بعد الانتهاء من العمل؛ لإتاحة الاطّلاع والمقارنة بين أعمال المجموعات.

.....

.....

- اختر مع مجموعتك مهارة صفية واحدة متكررة يؤديها الطالب داخل الدرس؛ ليتم العمل عليها ضمن سلم الاستقلالية.

.....

.....

- استخدم ومجموعتك نموذج سلّم الاستقلالية لتصميم التدرج وفق المستويات الآتية:
  - المستوى الأول: التلقين أو المساندة الكاملة.
  - المستوى الثاني: المساندة الجزئية.
  - المستوى الثالث: الاستقلال في أداء المهارة.
- في أثناء استخدام النموذج، وبالتعاون مع مجموعتك، قم بالآتي:
  - تحديد معيار واضح للانتقال بين مستويات السلم؛ بحيث يكون قابلًا للملاحظة والقياس.
  - مراجعة سلم الاستقلالية؛ للتأكد من وضوح صياغة المستويات ومنطقية التدرج في سحب الدعم.

.....

.....

- شارك مع مجموعتك في تقديم عرض مختصر عن:
  - المثيرات الحسية التي حُدِّدت في المخطط الصفي.
  - التعديلات المقترحة على البيئة الصفية.
  - المهارة المختارة وسلم التدرج في الاستقلالية.

.....

.....

- شارك في نقاشٍ ختاميٍ مع بقية المجموعات لتبادل الملاحظات البنّاءة، وربط الحلول المقترحة بإمكانية تطبيقها داخل الغرف الصفية المدرسية الواقعية.

النشاط رقم (٣-٨): تصميم أوراق العمل المناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

المعلومات	**اليوم: الثالث**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاج: يصمّمُ أوراق عملٍ مناسبةٍ تراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- سيتم العمل ضمن ثلاث مجموعات حسب التخصص؛ بحيث تمثّل كل مجموعة مادةً دراسيةً مختلفة.

.....

.....

- اطّلع مع مجموعتك على ورقة العمل الخاصة بالمادة التي تختص بها مجموعتك والموجودة في النشرة رقم (٣-٨).

.....

.....

- يسِّر مع مجموعتك لنقاشٍ داخلي، ودوّنوا الملاحظات الخاصة بالمجموعة حول المحاور الآتية:
  - وضوح التعليمات.
  - تنظيم صفحة ورقة العمل.
  - ملاءمة مساحة الإجابة.

.....

.....

- تقوم المجموعة بتحديد الجوانب التي قد تشكّل صعوبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل:
  - طول التعليمات أو غموضها.
  - ازدحام الصفحة أو كثرة المثيرات البصرية.
  - ضيق مساحة الإجابة.
  - غياب الأمثلة أو الخطوات الواضحة.

.....

.....

- تعمل كل مجموعة على إعادة تصميم ورقة العمل الخاصة بها من خلال إعداد نسختين:

- نسخة أساسية تراعي وضوح المطلوب وتنظيم الصفحة.
- نسخة مدعّمة تتضمن تعليمات مبسطة، ومثالًا واضحًا، وخطوات مرتبة، ودعمًا بصريًا مناسبًا، ومساحة إجابة كافية.

.....

.....

- تناقش المجموعة كيفية توظيف النسخة المدعّمة؛ بما يعزز استقلالية الطالب، دون خلق اعتماد مفرط، مع مراعاة خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

.....

.....

- بعد الانتهاء من إعداد أوراق العمل، يتم تبادلها بين المجموعات؛ للاطلاع عليها، وتقديم ملاحظات بنّاءة تركز على:
  - وضوح المطلوب.
  - ملاءمة الدعم البصري.
  - تنظيم الصفحة.
  - قابلية التطبيق داخل الغرفة الصفية.

النشرة رقم (٣-٨):
أوراق العمل

الموضوع: الفهم القرائي – التراكيب اللغوية – التعبير

الصف: الخامس الأساسي

التعليمات:

اقرأ النص الآتي قراءة متأنية ومركزة، ثم أجب عن جميع الأسئلة الواردة أدناه، إجابة كاملة ومفصلة، مع مراعاة سلامة اللغة، ودقة الأفكار، وحسن الخط، واستخدام علامات الترقيم المناسبة.

النص:

في صباح يوم مشمس من أيام الربيع، قررت أسرة سامر القيام برحلة ترفيهية إلى إحدى الحدائق العامة البعيدة عن ضجيج المدينة، حيث اجتمع أفراد الأسرة منذ ساعات الصباح الباكر استعدادًا للخروج، وبعد وصولهم إلى الحديقة، بدأ الأطفال باللعب، بينما جلس الكبار يتبادلون أطراف الحديث، ثم تناول الجميع وجبة الغداء قبل أن يعودوا إلى المنزل في وقت متأخر من النهار، وقد شعروا بالسعادة والارتياح.

الأسئلة:

اشرح الفكرة العامة للنص بأسلوبك الخاص.

استخرج من النص:

ثلاثة أفعال.

اسمين معرفين.

كلمة تدل على الزمان.

ما سبب ذهاب الأسرة إلى الحديقة؟ وهل توافق على هذا التصرف؟ علل إجابتك.

ضع عنوانًا مناسبًا للنص مع ذكر سبب اختيارك له.

حوّل الجملة الآتية إلى المثنى، ثم إلى الجمع:

"جلس الطفل في الحديقة."

استخرج جملة فعلية، ثم غيّرها إلى جملة اسمية.

عبّر في فقرة، من خمسة أسطر، عن رحلة قمت بها مع أسرتك، مع الالتزام بعناصر الفقرة.

الموضوع: العمليات الأربع – المسائل اللفظية
الصف: الرابع الأساسي

التعليمات:
اقرأ المسائل الآتية بعناية، ثم أجب عن جميع الأسئلة، موضحًا طريقة الحل كاملة في كل مسألة.

الأسئلة:

أوجد ناتج العمليات الآتية:

٣٤٨ + ٢٧٦ = _____

٥١٢ – ١٨٩ = _____

٢٤ × ٦ = _____

١٤٤ ÷ ١٢ = _____

إذا كان في المكتبة ٤٢٥ كتابًا، اشترت الإدارة ١٣٨ كتابًا جديدًا، ثم تبرعت بـ ٩٦ كتابًا، فكم عدد الكتب الموجودة في المكتبة الآن؟

لدى متجر أدوات مدرسية ٦ صناديق، في كل صندوق ٢٤ قلمًا، باع المتجر ٣٧ قلمًا خلال اليوم، كم قلمًا بقي في المتجر؟

رتب الأعداد التالية ترتيبًا تصاعديًا ثم تنازليًا:
٣١٢ – ١٤٥ – ٤٠٨ – ٢٧٦ – ١٨٩

اشرح بالكلمات كيف توصلت إلى حل المسألة رقم (٣).

Topic: Present Simple & Writing

Grade: ٦

Instructions:

Read the following tasks carefully and complete all the questions using correct grammar and full sentences.

Questions:

Write a paragraph of at least six sentences about your daily routine.

Complete the following sentences using the correct form of the verb in brackets:

My brother _____ (wake) up early every day.

They _____ (play) football after school.

She _____ (study) English at home.

Answer the following questions in complete sentences:

What time do you go to school?

What do you do in the afternoon?

Write a short paragraph about your favorite hobby and explain why you like it.

النشاط رقم (٣-٩): النشاط الختامي "أطبق غدًا"

المعلومات	اليوم: الثاني	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (١٠) دقائق
	النتاج: يلخّص المتدرب أهم المعارف المكتسبة خلال اليوم التدريبي الثالث.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب في نهاية اليوم التدريبي، نرجو منك الإجابة عن البطاقة الآتية:

تعديل واحد ستجريه على بيئة الصف لتقليل العبء الحسي.

إجراء واحد ستدعمه لتعزيز استقلالية الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

عنصر واحد ستحرص عليه عن تصميم أوراق العمل.

اليوم التدريبي الرابع:
دعم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والشراكة مع الوالدين.

المقدمة

في كل صف دراسي، هناك – على الأقل – سلوك واحد يُربك المعلم، ويستهلك وقت الحصة، ويضعف فرص التعلّم للجميع. وغالبًا ما نُسارع إلى التعامل مع هذا السلوك بوصفه خللًا يجب إيقافه، قبل أن نسأل السؤال التربوي الأهم: لماذا يحدث هذا السلوك أصلًا؟

في التعليم الدامج، وخاصةً مع الطلبة ذوي طيف التوحد، لا يُفهم السلوك الصفي بمعزل عن الروتين، والانتقال، والمثيرات الحسية، ومتطلبات المهمة التعليمية. فالسلوك هنا ليس انفعالًا عشوائيًا، ولا تحدّيًا مقصودًا، بل هو استجابة وظيفية لموقف لم يتمكن الطالب من التعبير عنه بطريقة أخرى. وكل استجابة صفية لا تنطلق من هذا الفهم، تتحول دون قصد إلى عامل يزيد السلوك بدل أن يدعمه.

ينطلق هذا اليوم التدريبي من فرضية تربوية واضحة:
السلوك يُدار بالتخطيط، لا بردّ الفعل؛ ويُدعَم بالتعليم، لا بالعقاب.

سننتقل معًا، من ملاحظة السلوك إلى تحليله، ومن التحليل إلى الوقاية، ومن الوقاية إلى تعليم بدائل سلوكية تحافظ على كرامة الطالب، وتضمن استمرارية التعلم. وسنُفعّل مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي داخل الصف بوصفها إطارًا عمليًا لاتخاذ القرار التربوي، لا كإجراءات منفصلة أو استجابات طارئة.

كما سنبني سُلّمًا واضحًا لخفض التصعيد، يضمن للمعلم أن يعرف متى يتدخل، وكيف، وبأي مستوى، دون أن يفقد السيطرة على الموقف أو العلاقة التعليمية. وسنربط ذلك بشراكة واعية مع الأسرة، قائمة على لغة غير وصمية، وبيانات واضحة، وأدوار محددة، لأن السلوك لا يتغيّر في الغرفة الصفية وحدها، ولا يُتابَع دون اتّساق حقيقي بين المدرسة والمنزل.

هذا اليوم ليس بشأن ضبط السلوك، بل لبناء بيئة صفية يستطيع فيها الطالب أن ينجح ويبرز قدراته وسط بيئة داعمة خطّها المعلّم بيديه ونفذها بحرفية عالية.
ومع نهاية اليوم، سيكون لدى المتدربين إطار عملي يجعلهم أكثر ثقة في قراءة السلوك، وأدق في اختيار الاستجابة، وأكثر قدرة على تحويل التحدي السلوكي إلى فرصة تعليمية حقيقية.

النتاجات التفصيلية لليوم الرابع

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادراً على أن:

- يفسّر سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية بوصفه تواصلًا وظيفيًا مرتبطًا بالسياق الصفي.
- يميّز بين أنماط سلوك شائعة لدى الطلبة ذوي طيف التوحد (الروتين، والانتقال، والقلق، والاندفاع).
- يذكر وظائف السلوك الأساسية (انتباه/ هروب/ حصول على شيء/ حسي) في مواقف صفية مختلفة.
- يطبّق نموذج الملاحظة المبسّط (مثير–سلوك–نتيجة) على موقف صفّي واقعي.
- يستنتج وظيفة محتملة لسلوك صعب اعتمادًا على تحليل (ABC).
- يربط بين نوع المثير والنتيجة ونمط التعزيز غير المقصود داخل الغرفة الصفية.
- يشرح مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي داخل الغرفة الصفية في إطار التعليم الدامج.
- يفرّق بين التدخلات الوقائية والتعليمية والاستجابة في التعامل مع السلوك.
- يربط مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي بتحسين التعلم والمشاركة، وليس خفض السلوك المشكل فقط.
- يختار استراتيجيات وقائية مناسبة للموقف الصفي (روتين واضح، وإشارات انتقال، وتقليل مثيرات، ووضوح التوقعات).
- يبرّر اختياره للاستراتيجية بناءً على طبيعة السلوك والسياق الصفي.
- يكتب أثر التعديلات الوقائية في خفض القلق وتحسين الانتقال والمشاركة.
- يكتب نموذج رسالة تواصل مع ولي الأمر تتضمن: السلوك، والسياق، والدعم، والمتابعة.
- يخطط لاجتماع مختصر مع ولي الأمر وفق هيكل واضح (هدف – نقاط قوة – بيانات – خطة – أدوار – متابعة).
- يحدّد دور المعلم المساند قبل، وفي أثناء، وبعد اللقاء، ضمن فريق التعليم الدامج.
- يصمّم أداة متابعة واحدة بسيطة (Rubric قصيرة / قائمة فحص / تتبع سلوك أو مشاركة).
- يحدّد مؤشرات نجاح التكييف؛ بوضع خطة تقيس نجاح التكييف.
- يقترح تعديلًا واحدًا على التكييف استنادًا إلى بيانات (قبل/ بعد) وفق منطق جرّب–قِس–عدّل.

أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

النشاط رقم (٤-١): نشاط افتتاحي "السلم والثعبان"

المعلومات	**اليوم: الرابع**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٢٠) دقيقة**
	النتاجات: ○ تحفيز المتدربين لمراجعة المعارف المكتسبة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- سيكون العمل على هذا النشاط في مجموعات خماسية.
- شارك بالعمل في مجموعتك لمساعدتهم في الفوز في هذه المسابقة.
- التزم ومجموعتك بتعليمات المسابقة، وهي كالآتي:

١. سنقوم باختيار سفير من إحدى المجموعات عشوائيًا ليقوم بسحب سؤال من الأسئلة الموجودة في مغلف الأسئلة.
٢. على مجموعة السفير القيام بالإجابة عن السؤال، وإن كانت الإجابة صحيحة، فلهم أن يرموا حجر النرد والتحرك بحسب الرقم الظاهر من حجر النرد.
٣. يجب على السفير أن يسحب ورقة من مغلف الفرص، وتنفيذ ما فيها أيضًا.
٤. للعلم؛ قد تكون الفرص إيجابية أو سلبية، ومن الممكن أن تكون الخطوات إضافية أو سلبية 😊.
٥. في حال لم تجب المجموعة عن السؤال، أو أجابت بطريقة خاطئة، يرمي السفير حجر النرد، وتعود المجموعات إلى الوراء بالعدد الذي يظهر على الحجر.
٦. ستكرر العملية للوصول إلى نهاية الوقت أو وصول إحدى المجموعات للقسم النهائي.
٧. ستفوز المجموعة التي وصلت للقسم الأخير، أو المجموعة صاحبة المركز المتقدم.
٨. ستحصل المجموعة التي تفوز على جائزة من المدرب.

النشاط رقم (٤-٢): فهم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية.

المعلومات	**اليوم: الرابع**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاجات: ○ يفسّر سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية بوصفه تواصلًا وظيفيًا مرتبطًا بالسياق الصفي. ○ يميّز بين أنماط سلوك شائعة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (الروتين، والانتقال، والقلق، والاندفاع). ○ يذكر وظائف السلوك الأساسية (انتباه/ هروب/ الحصول على شيء/ حسي) في مواقف صفية مختلفة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- مشاركًا مجموعتك، اعمل على بطاقة الحالة (٤-٢)، ونسخة من لوحة تحليل السلوك (٤-٢-أ) التي سيقوم المدرب بتوزيعها على كل مجموعة.
- ناقش مجموعتك في الحالة الخاصة بالمجموعة، واعمل معهم على استكمال لوحة تحليل السلوك، وفق التسلسل الآتي:
  - صِف مع مجموعتك السلوك الظاهر وصفًا موضوعيًا؛ يقتصر على ما يمكن ملاحظته أو سماعه دون تفسير أو حكم.
  - حدّد مع مجموعتك الأحداث المسبقة للسلوك (المثير)، ثم الأحداث اللاحقة له (النتيجة) داخل الموقف الصفي.
  - حدّد مع مجموعتك نمط السلوك الأكثر توافقًا مع الحالة من بين الأنماط الآتية:
    - الروتين – الانتقال – القلق – الاندفاع.
  - بالتعاون مع مجموعتك، رجّح وظيفة السلوك من بين الوظائف الآتية:
    - جذب الانتباه.
    - الهروب أو التجنب.
    - الحصول على شيء أو نشاط ملموس.
    - التنظيم الحسي.
- اقرأ مع مجموعتك النشرة رقم (٤-٢)؛ والتي تتحدث عن سلوكات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة الصفية.
- صغ مع مجموعتك جملة تواصلية تعبّر عمّا قد يحاول الطالب إيصاله من خلال سلوكه.
- اختَر مع مجموعتك سفيرًا للمجموعة، يقوم بشرح موجز، ويتناول العناصر الآتية:

- السلوك الملاحظ والسياق الذي ظهر فيه.
- نمط السلوك الذي تنتمي إليه الحالة.
- الوظيفة المرجحة للسلوك، والرسالة التواصلية التي افترضتها المجموعة.

- شارك مجموعتك النقاش حول "إبراز أن السلوك الواحد قد يحمل تفسيرات وظيفية عدّة، وأنّ فهم الوظيفة يعتمد على السياق المسبق واللاحق للسلوك، وليس على شكل السلوك بحد ذاته".

النشرة رقم (٤-٢):
سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف

- **السلوك الصفي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد**

السلوك الصفي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لا ينبغي تفسيره بوصفه سلوكًا مخالفًا أو متعمدًا، بل بوصفه انعكاسًا لطبيعة الاضطراب، وتفاعل الطالب مع متطلبات البيئة الصفية. ويؤكد الباحثون أن كثيرًا من السلوكات الصعبة تمثل محاولات للتواصل أو التكيف مع المواقف التعليمية.

"السلوكات الصعبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد غالبًا ما تؤدي وظيفة تواصلية."
(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠, p. ٣٢)

- **أنماط السلوك الصفي الشائعة**

١. صعوبات التفاعل والتواصل الاجتماعي

يواجه الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد تحديات واضحة في التفاعل الاجتماعي داخل الصف، مثل ضعف المبادأة الاجتماعية، وصعوبة تبادل الأدوار في الحوار، ومحدودية استخدام الإشارات غير اللفظية. وقد أشار الدليل التشخيصي إلى أن هذه الصعوبات تمثل سمة أساسية من سمات الاضطراب.

"يعاني الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد من قصور في التبادلية الاجتماعية والانفعالية."
(American Psychiatric Association, ٢٠١٣, p. ٥٠)

وتنعكس هذه الصعوبات في الغرفة الصفية على شكل انسحاب اجتماعي أو مشاركة محدودة في الأنشطة التعاونية.

٢. السلوكات النمطية والمتكررة

تُعد السلوكات النمطية من أكثر السلوكات ظهورًا لدى الطلبة ذوي طيف التوحد، وتشمل الحركات المتكررة، أو الالتزام الصارم بالروتين، أو الانشغال باهتمامات محددة. داخل الغرفة الصفية، قد تظهر هذه السلوكات عند الانتقال بين الأنشطة أو عند تغيير الجدول اليومي.

"تتضمن أنماط السلوك المقيدة والمتكررة حركات نمطية أو تمسكًا مفرطًا بالروتين."
(American Psychiatric Association, ٢٠١٣, p. ٥٠)

٣. السلوكات الانفعالية وتنظيم الانفعال

يعاني العديد من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من صعوبات في تنظيم الانفعال، مما قد يؤدي إلى نوبات غضب أو انسحاب أو بكاء داخل الغرفة الصفية، خاصةً عند مواجهة مطالب تعليمية تفوق قدرتهم على التكيف.
"يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من صعوبات ملحوظة في تنظيم الانفعال مقارنة بأقرانهم."
(Mazefsky et al., ٢٠١٣, p. ٦٧٩)

٤. التحديات الحسية وأثرها السلوكي

تؤثر الحساسية الحسية بشكل مباشر في سلوك الطلبة داخل الغرفة الصفية، حيث قد يكون الطالب مفرط الحساسية للأصوات أو الإضاءة أو اللمس؛ مما يؤدي إلى سلوكات تجنبيه أو اندفاعية.
"تؤثر مشكلات المعالجة الحسية في الأداء السلوكي والانفعالي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرف الصفية الدراسية."

(Ashburner, Ziviani, & Rodger, ٢٠٠٨, p. ٥٦٥)

- **تفسير السلوك الصفي من منظور وظيفي**

يعتمد المدخل الوظيفي للسلوك على افتراض؛ إنّ كل سلوك يؤدي وظيفة محددة للطالب، مثل الهروب من مهمة صعبة، أو الحصول على انتباه، أو تلبية حاجة حسية. ويُعد هذا المدخل أساسًا في تصميم التدخلات السلوكية التربوية داخل الغرفة الصفية.

"يهدف التقييم الوظيفي للسلوك إلى تحديد وظيفة السلوك من أجل استبداله بسلوك بديل مناسب."
(Cooper et al., ٢٠٢٠, p. ١١٥)

- **دور البيئة الصفية في تشكيل السلوك**

تلعب البيئة الصفية دورًا محوريًا في خفض أو زيادة السلوكات الصعبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وتشير الدراسات إلى أن الغرف الصفية المنظمة، وذات الروتين الواضح، والدعم البصري، تقلل من القلق وتعزز الاستقلالية السلوكية.
"يسهم التنظيم البيئي والدعم البصري في تحسين السلوك والاستقلالية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد."

(Hume et al., ٢٠١٤, p. ١٠٤)

- **استراتيجيات تربوية داعمة للسلوك الصفي**

١. الدعم السلوكي الإيجابي

يركز الدعم السلوكي الإيجابي على تعزيز السلوك المرغوب وتعليم بدائل مناسبة بدل الاعتماد على العقاب.

"يركز الدعم السلوكي الإيجابي على الوقاية وتعليم السلوك المناسب بدل الاستجابة العقابية."

(Sugai & Horner, ٢٠٠٢, p. ٢٤)

٢. استخدام الدعم البصري

الجداول المصورة، والقصص الاجتماعية، تساعد الطلبة على فهم التوقعات الصفية والتنبؤ بالأحداث.

"تُعد الاستراتيجيات البصرية أداة فاعلة لتحسين الفهم وتقليل القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد."

(Hodgdon, ١٩٩٥, p. ٣)

٣. تعليم المهارات الاجتماعية

يسهم التدريب المنظم على المهارات الاجتماعية داخل السياق الصفي في تحسين تفاعل الطلبة مع أقرانهم ومعلميهم.

"أظهرت التدخلات المدرسية للمهارات الاجتماعية فاعلية ملحوظة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد."

(Bellini et al., ٢٠٠٧, p. ١٥٤)

يتضح أن سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية الدراسية يمثّل نتاجًا لتفاعل معقد بين الخصائص النمائية للطالب والبيئة التعليمية. ويؤكد الأدب التربوي أن فهم السلوك بوصفه تواصلًا وظيفيًا، إلى جانب تهيئة بيئة صفية داعمة، وتطبيق استراتيجيات قائمة على الأدلة، يشكّل أساسًا لتحسين تعلم هؤلاء الطلبة ودمجهم التربوي.

النشاط رقم (٤-٣): مدخل للتقييم الوظيفي للسلوك باستخدام نموذج (ABC)

المعلومات	**اليوم: الرابع**	**الجلسة:** الأولى ☒ الثانية ☐	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاجات: ○ يطبّق نموذج الملاحظة على موقف صفّي واقعي. ○ يستنتج وظيفة محتملة لسلوك صعب، اعتمادًا على تحليل (ABC). ○ يربط بين نوع المثير والنتيجة ونمط التعزيز غير المقصود داخل الغرفة الصفية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- ستشارك في بداية النشاط بتنفيذ موقف صفّي تمثيلي داخل مجموعتك؛ بهدف التدرب على ملاحظة السلوك وتحليله.
- في بداية النشاط، ستقومون في مجموعاتكم بـ:
  - اختيار متدرب واحد من مجموعتكم لتنفيذ الموقف الصفي.
  - سيكوِّن السفير الخاص بكم مجموعة، يمثّل فيها دور الطالب ذو اضطراب طيف التوحد.

.....

.....

- في أثناء النشاط، يُرجى الالتزام بالآتي:
  - إذا كنت سفير المجموعة: قم بأداء السلوك المطلوب منك كما هو، دون تفسير أو تعديل.
  - إذا كنت منفذ الموقف الصفي: طبّق الموقف كما ورد، دون إضافة أو حذف.
  - إذا كنت ملاحظًا: اكتفِ بالملاحظة فقط، دون أي تدخل.

.....

.....

- في أثناء تنفيذ الموقف الصفي، قم بتسجيل ملاحظاتك على النموذج (٤-٣-ب) بشكل فردي بالتركيز على:
  - ما الذي حدث قبل السلوك (A).
  - وصف السلوك كما ظهر دون تفسير (B).
  - ما الذي حدث بعد السلوك مباشرة (C).

نموذج تحليل السلوك (٤-٣-ب)

المثير(A – Antecedent)

ما الذي حدث مباشرة قبل السلوك؟ .....

.....

السلوك(B – Behavior)

صف السلوك كما شوهد دون تفسير أو حكم :

.....

.....

النتيجة(C – Consequence)

ما الذي حدث مباشرة بعد السلوك؟ .....

.....

التحليل

وظيفة محتملة للسلوك: ☐ الهروب من المهمة ☐ طلب الانتباه ☐ الحصول على شيء ☐ التنظيم الحسي

هل شكّلت النتيجة تعزيزًا غير مقصود؟ ☐ نعم ☐ لا

فسّر إجابتك.....

- بعد انتهاء تنفيذ الموقف الصفي، ناقش مع أفراد مجموعتك ما يأتي:
  - مقارنة الملاحظات التي تم تسجيلها.
  - الاتفاق على وصفٍ موحّدٍ ودقيقٍ للسلوك دون تفسير.
  - استنتاج وظيفة محتملة للسلوك بالاعتماد على تسلسل (A–B–C)، وتحديدها على النموذج.
- بعد شرح المدرب لمفهوم التعزيز غير المقصود، ناقش مع مجموعتك:
  - هل كانت النتيجة، التي حدثت بعد السلوك في الموقف الصفي، تمثل تعزيزًا غير مقصود؟
  - ما الذي يجعلها، أو لا يجعلها كذلك؟ أجب عن نفس النموذج السابق

.....

.....

- فكّر في السؤال الآتي وناقشه مع مجموعتك:

هل أصبحت الآن أكثر استعدادًا لملاحظة السلوكات الظاهرة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل غرفتك الصفية؟

.....

.....

النشرة رقم (٤-٣):

التقييم الوظيفي للسلوك

- **أولًا: مفهوم التقييم الوظيفي للسلوك**

يُعدّ التقييم الوظيفي للسلوك (Functional Behavioral Assessment – FBA) أحد المداخل الأساسية في التربية الخاصة وتحليل السلوك، ويهدف إلى فهم أسباب السلوك، من خلال تحليل العوامل البيئية والسياقية المرتبطة بحدوثه، بدل الاكتفاء بوصفه أو الحكم عليه.

وقد عرّف الدليل التطبيقي لتحليل السلوك التقييم الوظيفي للسلوك بأنه:

"عملية منهجية تهدف إلى تحديد وظيفة السلوك، من خلال تحليل المثيرات المسبقة للسلوك، والنتاجات المترتبة عليه."

(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠, p. ١١٦)

ويُستخدم هذا المدخل على نطاق واسع مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية داخل البيئة الصفية.

- **ثانيًا: أهمية التقييم الوظيفي للسلوك في البيئة الصفية**

تؤكد الأدبيات التربوية أن فهم السلوك من منظور وظيفي يُسهم في تصميم تدخلات سلوكية أكثر فاعلية واستدامة، ويقلل من الاعتماد على الأساليب العقابية غير المجدية.

"يُعد التقييم الوظيفي للسلوك عنصرًا أساسيًا في تصميم خطط التدخل السلوكي الفاعلة في المدارس."

(Sugai, Lewis-Palmer, & Hagan-Burke, ٢٠٠٠, p. ١٣١)

كما يتيح هذا المدخل للمعلم الانتقال من سؤال: «كيف أوقف السلوك؟» إلى سؤال تربوي أكثر عمقًا: «لماذا يحدث هذا السلوك؟».

- **ثالثًا: نموذج (ABC) في التقييم الوظيفي للسلوك**

يُعد نموذج (ABC) من أكثر النماذج استخدامًا في التقييم الوظيفي المبسّط للسلوك، ويتكون من ثلاثة عناصر رئيسة:

- A – Antecedent (المثير المسبق).
- B – Behavior (السلوك).
- C – Consequence (النتيجة أو الاستجابة اللاحقة).

وقد وُصف هذا النموذج في أدبيات تحليل السلوك على النحو الآتي:

"يركز نموذج (ABC) على تحليل العلاقة بين المثيرات المسبقة للسلوك، والسلوك نفسه، والنتاجات التي تليه."
(Miltenberger, ٢٠١٦, p. ٩٦)

- **رابعًا: المكوّن الأول – المثيرات المسبقة (Antecedents)**

تشير المثيرات المسبقة إلى الأحداث أو الظروف التي تسبق السلوك مباشرة، وتسهم في حدوثه، مثل: تقديم تعليمات، وتغيير نشاط، وضوضاء صفية، أو متطلبات أكاديمية.
"تشمل المثيرات المسبقة أي حدث أو شرط يحدث مباشرة قبل السلوك، ويزيد من احتمالية ظهوره."
(Cooper et al., ٢٠٢٠, p. ١١٧)
في البيئة الصفية، قد يكون المثير المسبق طلبًا أكاديميًا صعبًا، أو انتقالًا مفاجئًا بين الأنشطة؛ وهو ما يستدعي انتباه المعلم عند تحليل السلوك.

- **خامسًا: المكوّن الثاني – السلوك (Behavior)**

يشير السلوك إلى الفعل القابل للملاحظة والقياس الذي يقوم به الطالب، ويجب وصفه بدقة دون استخدام أوصاف تفسيرية أو انفعالية.
"يجب تعريف السلوك تعريفًا إجرائيًا؛ بحيث يكون قابلًا للملاحظة والقياس من قبل أكثر من شخص."
(Alberto & Troutman, ٢٠١٣, p. ٤٣)

على سبيل المثال؛ يُفضَّل وصف السلوك بعبارات مثل: «يغادر مقعده دون إذن» بدلًا من «يتصرف بعدوانية».

- **سادسًا: المكوّن الثالث – النتاجات (Consequences)**

تشير النتاجات إلى ما يحدث مباشرة بعد السلوك، سواء أكان انتباهًا من المعلم، أم تجنبًا للمهمة، أم الحصول على محفز حسي.
"تلعب النتاجات دورًا رئيسًا في المحافظة على السلوك أو زيادته أو تقليله."
(Miltenberger, ٢٠١٦, p. ١٠٢)
وتُعد النتاجات عنصرًا حاسمًا في تحديد وظيفة السلوك؛ إذ إن السلوك الذي يتبعه تعزيزٌ غالبًا ما يتكرر.

- **سابعًا: وظائف السلوك وفق نموذج (ABC)**

تشير الدراسات إلى أن معظم السلوكات الصفية تؤدي واحدة أو أكثر من الوظائف الآتية:

- الهروب أو تجنب المهمة.
- الحصول على الانتباه.
- الحصول على شيء ملموس.
- الإشباع أو التنظيم الحسي.

"يمكن تصنيف السلوكات الصعبة وفق الوظيفة التي تؤديها، وليس وفق شكلها الظاهري."
(O'Neill et al., ٢٠١٥, p. ١٩)
ويُعد تحديد وظيفة السلوك الأساس الذي تُبنى عليه أي خطة تربوية فردية فاعلة.

- **ثامنًا: تطبيق مبسّط لنموذج (ABC) داخل الغرفة الصفية**

يُستخدم نموذج (ABC) المبسّط من خلال الملاحظة المباشرة وتسجيل البيانات في مواقف طبيعية داخل الغرفة الصفية، دون الحاجة إلى أدوات معقدة، خاصةً في الحالات التربوية اليومية.

"تُعد نماذج (ABC) أداة عملية وفاعلة للمعلمين لفهم السلوك داخل الغرف الصفية الدراسية."
(Lane et al., ٢٠٠٧, p. ٢١٤)

ويساعد هذا النموذج المعلم على تعديل المثيرات المسبقة، أو تغيير النتاجات، بدل التركيز على السلوك نفسه فقط.

تاسعًا: القيمة التربوية لنموذج (ABC)

تكمن القيمة التربوية لنموذج (ABC) في كونه:

- يعزز الفهم الإنساني للسلوك.
- يدعم اتخاذ قرارات تربوية قائمة على البيانات.
- يقلل من التفسيرات الشخصية والانفعالية للسلوك.

- يشكل أساسًا لخطط الدعم السلوكي الإيجابي.

"يسهم التقييم الوظيفي للسلوك في تحسين النتاجات السلوكية والأكاديمية للطلبة."

(Gresham et al., ٢٠٠١, p. ١٦١)

يُعدّ مدخل التقييم الوظيفي للسلوك، باستخدام نموذج (ABC)، إطارًا عمليًا ومبسّطًا، يساعد المعلمين على فهم السلوك الصفي بوصفه تفاعلًا وظيفيًا مع البيئة التعليمية. ومن خلال تحليل المثيرات المسبقة والنتاجات اللاحقة، يمكن تصميم تدخلات تربوية أكثر فاعلية وإنسانية، خاصةً عند العمل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم.

النشاط رقم (٤-٤): مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي

المعلومات	اليوم: الرابع	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يشرح مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي داخل الغرفة الصفية في إطار التعليم الدامج. ○ يفرّق بين التدخلات الوقائية، والتعليمية، والاستجابة في التعامل مع السلوك. ○ يربط مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي بتحسين التعلم والمشاركة، وليس خفض السلوك المشكل فقط.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

سيعرض المدرب عليكم موقفًا صفيًا، قم بالتعاون مع أفراد مجموعتك في قراءته وتحليله.

- باستخدام النموذج رقم (٤-٤)، وبالتعاون مع مجموعتك، ناقش النموذج، ثم دوّن النتاجات على النموذج، مع التركيز على المحاور الآتية:
  - ما العوامل التي قد تكون أسهمت في ظهور السلوك في البيئة الصفية؟
  - كيف أثّرت استجابة المعلم في تعلم الطالب ومشاركته الصفية؟

.....

.....

- اقرأ مع مجموعتك (٤-٤) مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي، ثم ناقشوا الأفكار الرئيسة الواردة فيها.

.....

.....

- بالاستناد إلى الموقف الصفي والنشرة، حدّد مع مجموعتك مبدأ الدعم السلوكي الإيجابي الذي يساعد الطالب في الموقف، وسجّله في النموذج (٤-٤).

.....

.....

- ضمن مجموعتك ناقش تدخّلًا إيجابيًا بديلًا للموقف الصفي، بحيث:
  - يتماشى مع مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي.
  - يركز على تحسين تعلم الطالب ومشاركته الصفية.
  - دوّن التدخل المقترح في النموذج (٤-٤).

.....

.....

- بعد استلامكم في المجموعة لبطاقة تصنيف التدخلات السلوكية، مهمتكم كالآتي:
  - اقرأوا التدخلات الواردة فيها، ثمّ:
  - صنّفوا كل تدخل إلى أحد الأنواع الآتية:
    - ✓ تدخل وقائي.
    - ✓ تدخل تعليمي.
    - ✓ تدخل قائم على استجابة.
- شارك مع مجموعتك في تبرير التصنيف الذي توصلت إليه بالاستناد إلى مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي وتسجيل التبرير على النموذج (٤-٤).

.....

.....

- اختَر مع مجموعتك تدخلًا واحدًا فقط، ثم ناقشوا الإجابة عن السؤال الآتي:
  - كيف يسهم هذا التدخل في تحسين تعلم الطالب أو مشاركته الصفية؟
  - استعدوا لمشاركة إجابتكم عند الطلب.

نموذج (٤-٤): تحليل موقف صفّي وفق مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي (PBS)

المجموعة: .....

وصف الموقف الصفي

اكتب وصفًا موضوعيًا للموقف الصفي كما ورد، أو كما تم عرضه، دون تفسير أو أحكام:

.....

.....

تحديد السلوك الظاهر

ما السلوك الذي ظهر من الطالب؟ (وصف دقيق لما شوهد فقط):

.....

.....

تحليل البيئة الصفية

ما العوامل البيئية أو التعليمية التي قد تكون أسهمت في ظهور السلوك؟ (مثل: طبيعة المهمة، وطريقة العرض، وزمن الانتقال، وتنظيم الغرفة الصفية):

.....

.....

استجابة المعلم في الموقف

كيف كانت استجابة المعلم للسلوك؟

.....

.....

أثر الاستجابة في التعلم والمشاركة

هل أسهمت استجابة المعلم في دعم تعلم الطالب ومشاركته الصفية؟ وضّح:

.....

.....

مبدأ الدعم السلوكي الإيجابي المرتبط بالموقف

ضع ✓ أمام المبدأ الذي كان سيعالج الموقف:

☐ الوقاية من السلوك قبل حدوثه.

☐ تعليم السلوك المتوقع أو البديل.

☐ تعديل البيئة الصفية لدعم التعلم.

☐ الاستجابة الداعمة بدل العقابية.

اقتراح تدخل إيجابي بديل

اقترح تدخلًا داعمًا يتماشى مع مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي، ويركّز على تحسين التعلم والمشاركة:

.....

.....

النشرة رقم (٤-٤):

مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي

- **مفهوم الدعم السلوكي الإيجابي**

يُعد الدعم السلوكي الإيجابي (Positive Behavior Support – PBS) إطارًا تربويًا وقائيًا، يهدف إلى تحسين السلوك الإنساني من خلال فهم أسبابه الوظيفية، وتعزيز السلوكات الإيجابية، وتعديل البيئة بدل التركيز على العقاب، أو إيقاف السلوك فقط.

وقد عرّف الباحثون الدعم السلوكي الإيجابي على النحو الآتي:

"الدعم السلوكي الإيجابي هو تطبيق مبادئ تحليل السلوك التطبيقي ضمن إطار قيمي يركّز على تحسين جودة حياة الفرد والحد من السلوكات الصعبة."

(Carr et al., ٢٠٠٢, p. ٤)

ويُستخدم هذا المدخل على نطاق واسع في المدارس، خاصةً مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم.

- **الخلفية النظرية للدعم السلوكي الإيجابي**

ينطلق الدعم السلوكي الإيجابي من مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، إلا أنه يتجاوز التركيز السلوكي الضيق ليشمل البعد الإنساني، والبيئي، والتربوي، مع التأكيد على الوقاية بدل التدخل العلاجي المتأخر.

"يمثل الدعم السلوكي الإيجابي امتدادًا تطبيقيًا لتحليل السلوك، مع تركيز واضح على الوقاية وتعديل السياق البيئي."

(Sugai & Horner, ٢٠٠٢, p. ٢٣)

- **مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي:**
  - **المبدأ الأول – فهم السلوك بوصفه وظيفة**

يقوم الدعم السلوكي الإيجابي على افتراض أن السلوك الإنساني ليس عشوائيًا، بل يؤدي وظيفة محددة للفرد، مثل الحصول على الانتباه أو تجنب موقف غير مرغوب.

"يُفهم السلوك الصعب في إطار الدعم السلوكي الإيجابي بوصفه سلوكًا وظيفيًا يخدم غرضًا معينًا للفرد."

(Horner et al., ٢٠٠٠, p. ٩٧)

ويمثل هذا المبدأ الأساس الذي تُبنى عليه جميع التدخلات اللاحقة.

- **المبدأ الثاني – الوقاية قبل التدخل**

يركّز الدعم السلوكي الإيجابي على الوقاية من السلوكات الصعبة من خلال تعديل البيئة التعليمية، وتوضيح التوقعات، وتوفير روتين واضح، بدل الانتظار حتى وقوع المشكلة.

"يركز الدعم السلوكي الإيجابي على منع السلوكات الصعبة قبل حدوثها من خلال تصميم بيئات داعمة."

(Sugai et al., ٢٠٠٠, p. ١٥٠)

وتشمل الوقاية استخدام الجداول البصرية، وتبسيط التعليمات، وتنظيم الغرفة الصفية.

- **المبدأ الثالث – تعليم السلوك البديل**

لا يهدف الدعم السلوكي الإيجابي إلى إيقاف السلوك غير المرغوب فقط، بل إلى تعليم سلوك بديل مناسب يؤدي الوظيفة نفسها، بطريقة مقبولة اجتماعيًا.

"يتضمن الدعم السلوكي الإيجابي تعليم سلوكات بديلة فاعلة تحل محل السلوكات الصعبة."

(Carr et al., ٢٠٠٢, p. ٦)

فعلى سبيل المثال، يُعلَّم الطالب طلب الاستراحة لفظيًا أو بصريًا بدل الانسحاب أو الصراخ.

- **المبدأ الرابع – تعزيز السلوك الإيجابي**

يُعد التعزيز الإيجابي عنصرًا محوريًا في الدعم السلوكي الإيجابي؛ حيث تُدعَم السلوكات المرغوبة بشكل منتظم ومقصود لزيادة احتمالية تكرارها.

"يعتمد الدعم السلوكي الإيجابي على استخدام التعزيز الإيجابي لتعزيز السلوكات المناسبة اجتماعيًا."

(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠, p. ٢٥٧)

ويشمل التعزيز الثناء، والامتيازات، أو المكافآت ذات المعنى للطالب.

- **المبدأ الخامس – تعديل البيئة التعليمية**

يؤكد الدعم السلوكي الإيجابي أن البيئة الصفية قد تكون سببًا مباشرًا في ظهور السلوكات الصعبة، وبالتالي؛ فإن تعديلها يُعد جزءًا أساسيًا من التدخل.

"غالبًا ما تكون السلوكات الصعبة ناتجة عن عدم توافق بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة."

(Albin et al., ١٩٩٦, p. ١٦٥)

ويشمل ذلك تقليل المثيرات المزعجة، وتنظيم المساحة الصفية، وتكييف المهام التعليمية.

- **المبدأ السادس – اتخاذ القرار بناءً على البيانات**

يعتمد الدعم السلوكي الإيجابي على جمع البيانات وتحليلها لاتخاذ قرارات تربوية موضوعية، بدل الاعتماد على الانطباعات الشخصية.

"تُعد البيانات عنصرًا أساسيًا في تقييم فاعلية تدخلات الدعم السلوكي الإيجابي."

(Horner et al., ٢٠٠٠, p. ٩٩)

وتُستخدم أدوات مثل الملاحظة المباشرة، ونماذج ABC، وسجلات السلوك.

- **المبدأ السابع – العمل التعاوني**

يركّز الدعم السلوكي الإيجابي على العمل ضمن فريق يضم المعلمين، والأسرة، والاختصاصيين؛ لضمان اتساق التدخلات عبر البيئات المختلفة.

"يتطلب الدعم السلوكي الإيجابي تعاونًا وثيقًا بين المدرسة والأسرة والاختصاصيين."

(Carr et al., ٢٠٠٢, p. ٨)

- **القيمة التربوية للدعم السلوكي الإيجابي**

أثبتت الدراسات أن تطبيق مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي في المدارس يسهم في:

- تقليل السلوكات الصعبة.
- تحسين المناخ الصفي.
- رفع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- تعزيز جودة حياة الطلبة.

"أظهرت تطبيقات الدعم السلوكي الإيجابي تحسنًا ملحوظًا في السلوك والمناخ المدرسي."

(Bradshaw, Mitchell, & Leaf, ٢٠١٠, p. ٤٠٩)

يمثل الدعم السلوكي الإيجابي إطارًا تربويًا إنسانيًا قائمًا على الفهم الوظيفي للسلوك، والوقاية، وتعليم البدائل الإيجابية. وتكمن قوته في تركيزه على تحسين جودة حياة الطالب وتهيئة بيئة تعليمية داعمة، بدل الاكتفاء بإدارة السلوكات الصعبة؛ مما يجعله مدخلًا أساسيًا في التربية الحديثة، خاصةً مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

النشاط رقم (٤-٥): استراتيجيات الوقاية الصفية لتقليل السلوكات الصعبة

المعلومات	اليوم: الرابع	الجلسة: الأولى ☒ الثانية ☐	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يختار استراتيجيات وقائية مناسبة للموقف الصفي (روتين واضح، وإشارات انتقال، وتقليل مثيرات، ووضوح التوقعات). ○ يبرّر اختياره للاستراتيجية بناءً على طبيعة السلوك والسياق الصفي. ○ يتنبأ بأثر التعديلات الوقائية في خفض القلق وتحسين الانتقال والمشاركة.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

ستُعرض أمامكم أربعة مواقف صفية مختلفة، وستُكلَّف كل مجموعة بموقف واحد فقط.

- اقرأ مع مجموعتك الموقف المخصص لمجموعتكم قراءةً دقيقة، وركّز على ما يحدث قبل ظهور أي سلوك.

.....

.....

- بالتعاون مع مجموعتك، اقرأ النشرة رقم (٤-٥).
- استخدم النشرة كمرجع رئيس لاختيار الاستراتيجيات الوقائية خلال النشاط.

.....

.....

- في النموذج (٤-٥) الآتي، وبالتعاون داخل المجموعة، حلّل الموقف من منظور وقائي من خلال:
  - تحديد مؤشر قلق واضح يظهر في الموقف.
  - اختيار عامل صفي واحد ترون أنه الأكثر تأثيرًا في احتمالية ظهور السلوك.
  - دوّن إجاباتك في الأماكن المخصصة في النموذج.

نموذج (٤-٥): تحليل القرار الوقائي للموقف الصفي

اسم المجموعة: _____ رقم الموقف: _____

توصيف الموقف الصفي

ماذا يُطلب من الطلبة؟

.....

في أي لحظة من الحصة يحدث الموقف؟ (بداية – انتقال – في أثناء المهمة).

مؤشرات القلق المتوقعة

(اختر ما ينطبق)

☐ تردد في البدء بالمهمة.

☐ بطء في الانتقال.

☐ تشتت / مراقبة البيئة.

☐ انسحاب صامت.

☐ توتر حركي بسيط.

☐ أخرى: _____

العامل الصفي الأكثر تأثيرًا في ظهور السلوك

(اختر عاملًا واحدًا فقط)

☐ غموض التوقعات.

☐ انتقال غير مهيأ.

☐ مثيرات حسية مرتفعة.

☐ طول المهمة/ عدم تقسيمها.

☐ غياب روتين واضح.

- انتقل ومجموعتك إلى النموذج (٤-٥-أ).

- اختر بالتعاون مع المجموعة استراتيجية وقائية واحدة فقط ترى أنها الأنسب للموقف.
- اكتبوا سبب اختياركم لهذه الاستراتيجية، بالاستناد إلى طبيعة الموقف والعامل الصفي المحدد.

النموذج (٤-٥-أ): اختيار الاستراتيجية الوقائية

الاستراتيجية الوقائية الأنسب للموقف

☐ روتين بصري / زمني واضح.

☐ إشارة انتقال مسبقة.

☐ تقليل المثيرات البيئية.

☐ توضيح التوقعات قبل البدء.

☐ تقسيم المهمة إلى خطوات.

لماذا هذه الاستراتيجية تحديدًا؟

اربط الإجابة بالموقف لا بالسلوك.

.....

.....

- ناقش مجموعتك في الأثر المتوقع لتطبيق الاستراتيجية قبل حدوث الموقف، ثم حدّد على النموذج (٤-٥-ب:
  - كيف سيتأثر مستوى القلق لدى الطالب؟
  - كيف ستتغير مشاركة الطالب الصفية؟
  - سجّل تنبؤك في النموذج بالتعاون مع المجموعة.

النموذج (٤-٥-ب): التنبؤ بالأثر الوقائي

في حال تطبيق الاستراتيجية قبل الموقف:

كيف سيتأثر مستوى القلق لدى الطالب؟

☐ سينخفض بشكل واضح ☐ سينخفض جزئيًا ☐ قد لا يتغير.

وضح ذلك:

.....

.....

كيف ستتغير مشاركة الطالب؟

☐ يبدأ المهمة بثبات.

☐ ينتقل بسلاسة.

☐ يشارك دون تذكيره المتكرر.

وضح ذلك:

.....

.....

- شارك باختيار متحدثٍ باسم مجموعتكم، ليقوم بعرض نتاج عملكم على النماذج كالآتي:
  - يعرّف باسم المجموعة ورقم الموقف الصفي.
  - اسم الاستراتيجية الوقائية التي اخترتموها.
  - أثرًا واحدًا متوقعًا على تعلم الطالب ومشاركته الصفية.

النشرة رقم (٤-٥):
استراتيجيات وقائية لتقليل السلوكات الصعبة

- **أولًا: تهيئة البيئة الصفية المنظمة (Structured Classroom Environment)**

"يشير تنظيم البيئة الصفية إلى ترتيب المساحة المادية، والروتين التعليمي، بطريقة تساعد الطلبة على فهم ما هو متوقع منهم، وأين يجب أن يكونوا، وماذا عليهم أن يفعلوا، وكيف ينتقلون بين الأنشطة."
(Odom et al., ٢٠١٥)

تُعد البيئة الصفية المنظمة حجر الأساس في الوقاية من السلوكات الصعبة، إذ إن كثيرًا من هذه السلوكات لا تنشأ بسبب رفض الطالب للتعلم، بل نتيجة شعوره بالارتباك أو فقدان السيطرة على البيئة المحيطة. الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعتمدون بدرجة كبيرة على الوضوح البصري والثبات المكاني لفهم السياق التعليمي. وعندما تكون البيئة غير منظمة، أو مليئة بالمثيرات المتداخلة، يزداد الحمل الحسي والمعرفي؛ مما يدفع الطالب إلى استخدام السلوك الصعب كوسيلة للهروب أو التنظيم الذاتي.

إن التنظيم المسبق للبيئة يقلل الحاجة إلى التدخل العلاجي اللاحق، ويحوّل الغرفة الصفية إلى مساحة داعمة للسلوك الإيجابي والاستقلالية.

- **ثانيًا: استخدام الجداول البصرية والروتين المتوقع (Visual Schedules and Predictability)**

"تساعد الجداول البصرية الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على التنبؤ بالأحداث القادمة؛ مما يقلل من القلق، ويزيد من الامتثال للمهام والانتقالات."
(Wong et al., ٢٠١٥)

عدم القدرة على التنبؤ بالأحداث يُعدّ من أبرز مصادر القلق لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويُترجَم هذا القلق غالبًا إلى سلوكات صعبة، مثل الرفض، أو الانسحاب، أو نوبات الغضب. الجداول البصرية لا تؤدي وظيفة تنظيم الوقت فقط، بل توفر إحساسًا بالأمان النفسي والسيطرة المعرفية على اليوم الدراسي.

عندما يعرف الطالب ما الذي سيحدث، ومتى، ولماذا، تقل حاجته لاستخدام السلوك كوسيلة للاحتجاج أو المقاومة. كما إنّ الروتين المتوقع يساعد على بناء مهارات التنظيم الذاتي، ويُعدّ خطوة أساسية نحو الاستقلالية الوظيفية داخل الغرفة الصفية وخارجها.

- **ثالثًا: وضوح التوقعات والقواعد الصفية الإيجابية**

"عندما يتم تعليم القواعد السلوكية بشكل صريح وإيجابي، يصبح السلوك المناسب أكثر احتمالًا للحدوث من السلوك غير المناسب."

(Sugai & Horner, ٢٠٠٢)

كثير من السلوكات الصعبة تنشأ نتيجة غياب التوقعات الواضحة، أو تقديمها بطريقة مجردة لا تتناسب مع أنماط التعلم لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. إنّ توضيح القواعد بلغة إيجابية، ومدعومة بصريًا، يحول السلوك المقبول من مفهوم غامض إلى مهارة يمكن تعلمها وممارستها.

كما إنّ الاتساق في تطبيق القواعد يمنع الإرباك السلوكي، ويقلل من الصراعات الصفية، ويُسهم في بناء بيئة عادلة يمكن التنبؤ بها، وهي عنصر وقائي أساسي للسلوكات المرتبطة بالإحباط أو الشعور بعدم الأمان.

- **رابعًا: تعديل المهام التعليمية وتقليل العبء المعرفي**

"يظهر السلوك غير المناسب غالبًا عندما تتجاوز متطلبات المهمة القدرات الحالية للطالب."

(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠)

يُعد الفشل المتكرر في أداء المهام أحد أقوى مسببات السلوكات الصعبة، خاصةً السلوكات الانسحابية. عندما تُقدَّم المهام دون مراعاة الفروق الفردية، أو الخصائص النمائية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، يصبح السلوك الصعب أداةً للتخلص من الضغط الأكاديمي.

تكييف المهام من حيث الطول، أو التعقيد، أو طريقة العرض، لا يعني خفض مستوى التوقعات، بل إعادة تصميم المسار التعليمي؛ بما يضمن النجاح التدريجي. هذا النجاح المتكرر يعزز الدافعية الداخلية، ويقلل الحاجة لاستخدام السلوكات غير التكيفية.

- **خامسًا: دعم الانتقال بين الأنشطة (Transition Supports)**

"تُعد الانتقالات من أكثر الأوقات التي يظهر فيها السلوك الصعب لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ما لم يتم دعمها باستراتيجيات واضحة."

(Odom et al., ٢٠١٥)

الانتقال بين الأنشطة يتطلب مرونة معرفية وتنظيمًا ذاتيًا عاليًا، وهما من أكثر الجوانب تحديًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. غياب الدعم في أثناء الانتقال قد يؤدي إلى شعور مفاجئ بفقدان السيطرة؛ مما يثير استجابات سلوكية دفاعية.

استخدام التنبيهات المسبقة، والمؤقتات البصرية، والتعليمات المتدرجة، يقلل من صدمة التغيير، ويحوّل الموقف الضاغط إلى مهارة مكتسبة يمكن تدريب الطالب عليها تدريجيًا.

- **سادسًا: تعزيز السلوك البديل المناسب (Teaching Replacement Behaviors)**

"لا يكفي تقليل السلوك غير المناسب، بل يجب تعليم سلوك بديل يؤدي الوظيفة نفسها، بطريقة مقبولة اجتماعيًا."

(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠)

غالبًا ما يكون السلوك الصعب وسيلة تواصل، وليس مجرد مخالفة سلوكية. وعندما يتم إيقاف السلوك دون توفير بديل وظيفي، فإن المشكلة تعود للظهور بشكل آخر.

تعليم السلوك البديل يمنح الطالب أداة تواصل فاعلة تحقق له الهدف نفسه (طلب المساعدة، والهروب من مهمة صعبة، ولفت الانتباه) دون الحاجة إلى السلوكات غير المقبولة. وهذا يُعد من أقوى التدخلات الوقائية المستدامة.

- **سابعًا: بناء علاقة إيجابية داعمة بين المعلم والطالب**

"العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب تُعدّ عاملًا وقائيًا قويًا يقلل من احتمالية ظهور السلوكات الصعبة." (Simonsen et al., ٢٠٠٨)

العلاقة الإيجابية لا تُعد عنصرًا وجدانيًا فقط، بل تدخلًا ضمن صميم الوقاية السلوكية. الطالب الذي يشعر بأن المعلم يفهمه ويحترم احتياجاته يكون أقل ميلًا لاستخدام السلوكات الدفاعية أو التصعيدية.

كما إنّ هذه العلاقة تسهم في زيادة تقبل الطالب للتوجيه، وتعزز ثقته في البيئة الصفية، مما ينعكس مباشرة على استقراره السلوكي وتقدمه الأكاديمي.

أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

النشاط رقم (٤-٦): البدائل السلوكية وبناء سلم خفض التصعيد

المعلومات	اليوم: الرابع	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يصمّم بدائل سلوكية وظيفية (طلب المساعدة، وطلب استراحة، ومهارات تنظيم ذاتي) بدل السلوك المشكل. ○ يبني سلّم خفض تصعيد مختصرًا، يتضمن إشارات مبكرة، وتدخلات مبكرة، واستجابة في أثناء التصعيد، وما بعد الحدث. ○ يربط بين تعليم البدائل واستدامة السلوك الإيجابي داخل الغرفة الصفية.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- ستُسلَّم مجموعتك بطاقة موقف صفي تحتوي على موقف صفي بسيط.
- كل مجموعة ستعمل على الموقف البديل المخصص لها حسب اسم المجموعة:
  - طلب المساعدة.
  - طلب الاستراحة.
  - التنظيم الذاتي.
- اقرأ بالتعاون مع مجموعتك الموقف قراءةً دقيقة، وركّز على:
  - السلوك المشكل الظاهر كما هو، دون تفسير.
  - ما الذي قد يكون الطالب يسعى إلى تحقيقه، أو تجنبه، من خلال هذا السلوك.

.....

.....

- اطلع بالتعاون مع المجموعة على النموذج (٤-٦-أ)، وقم بقراءة الجزء المخصص في النشرة (٤-٦)، والذي يتحدث عن بدائل السلوك، واختاروا بديلًا سلوكيًا وظيفيًا واحدًا فقط، يتناسب مع الموقف واسم المجموعة. تأكّدوا أن البديل الذي اخترتموه:
  - يحقق وظيفة السلوك المشكل نفسها.
  - يمكن تعليمه وتطبيقه داخل الغرفة الصفية.
  - مناسب لخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، من حيث الوضوح والبساطة.

تذكير:

الهدف من البديل السلوكي ليس إيقاف السلوك فقط، بل تزويد الطالب بطريقة تواصل أو تنظيم ذاتي أكثر فاعلية.

نموذج تصميم بدائل السلوك (٤-٦-أ)

رقم الموقف: _____

السلوك المشكل الظاهر: .....

ما الذي قد يسعى الطالب إلى تحقيقه أو تجنبه؟ .....

البديل السلوكي الوظيفي المقترح (اختر واحدًا): ☐ طلب المساعدة ☐ طلب استراحة ☐ مهارة تنظيم ذاتي

كيف يحقق هذا البديل وظيفة السلوك المشكل نفسها؟ .....

كيف يمكن تعليم هذا البديل داخل الغرفة الصفية؟ .....

- اطلع مع المجموعة على النموذج (٤-٦-ب) لتصميم سلّم خفض التصعيد، واقرأ الجزء المخصص لخفض التصعيد الموجود في النشرة (٤-٦).
- استخدم النموذج في مجموعتك؛ لبناء سلّمٍ مختصر للموقف نفسه، يتضمن المراحل الآتية:
  - الإشارات المبكرة التي تسبق السلوك.
  - تدخلات مبكرة تمنع التصعيد (مثل: التهيئة، التذكير، وإتاحة خيار).
  - استجابة في أثناء التصعيد تحافظ على الأمان وتدعم البديل.
  - ما بعد الحدث (إعادة تعليم البديل، وتعزيز، واستعادة العلاقة).
  - احرصوا على أن يكون السلّم:
    - واضحًا وسهل التطبيق.
    - واقعيًا ضمن وقت الدرس الصفي.
    - قابلًا للتكرار بثبات من المعلم.

نموذج تصميم سلّم خفض التصعيد (٤-٦-ب)

رقم الموقف: _____

الإشارات المبكرة قبل التصعيد: .....

التدخلات المبكرة المقترحة: .....

الاستجابة في أثناء التصعيد: .....

ما بعد الحدث (إعادة تعليم البديل / تعزيز / استعادة العلاقة):

.....

.....

- اختر من مجموعتك متحدثًا باسمكم، يقوم بمشاركة:
  - البديل السلوكي الذي صممته المجموعة.
  - مرحلة واحدة من سلّم خفض التصعيد.
  - استمعوا لمشاركات المجموعات الأخرى، وقدّموا ملاحظات أو إضافات بنّاءة عند الحاجة.

.....

.....

.....

النشرة رقم (٤-٦):
بدائل السلوك وخفض التصعيد لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

- **اولاً: بدائل السلوك**

"يُعد السلوك البديل استجابة يتم تعليمها للفرد؛ لتحلّ محل السلوك غير المناسب، على أن تؤدي الوظيفة التي كان يحققها السلوك الأصلي نفسها."

(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠)

ينطلق مفهوم بدائل السلوك من افتراض أساسي مفاده أن السلوك الصعب ليس عشوائيًا، بل وسيلة تواصل وظيفية يستخدمها الطالب لتحقيق غاية معينة داخل البيئة الصفية، مثل الهروب من مهمة، أو لفت انتباه، أو تنظيم استثارة حسية. وعليه؛ فإنّ التركيز على إيقاف السلوك فقط، دون معالجة وظيفته، يُعد تدخّلًا غير مكتمل، وغالبًا ما يؤدي إلى ظهور سلوك بديل غير مرغوب فيه.

تعليم السلوك البديل يحقق نقلة نوعية في التعامل مع السلوكات الصعبة؛ إذ يحوّل الطالب من متلقٍ للعقاب إلى متعلم لمهارة تواصل أكثر فاعلية ومقبولةً اجتماعيًا.

- **العلاقة بين التقييم الوظيفي وتعليم بدائل السلوك**

"يعتمد اختيار السلوك البديل الفاعل على نتاجات التقييم الوظيفي للسلوك، وليس على شكل السلوك الظاهر."

(Iovannone et al., ٢٠١٩)

لا يمكن تصميم بدائل سلوكية ناجحة دون فهم دقيق لوظيفة السلوك. فالسلوكات المتشابهة في الشكل قد تختلف جذريًا في الوظيفة، وبالتالي؛ فإن البديل السلوكي يجب أن يُبنى على سبب السلوك، وليس على مظهره الخارجي. عندما يتم تجاهل التقييم الوظيفي، قد يُعلَّم الطالب سلوكًا لا يحقق له الغاية التي يسعى إليها، مما يؤدي إلى فشل التدخل وتصاعد السلوكات الصعبة، لذلك؛ يُعدّ الربط بين نموذج (ABC) وتعليم السلوك البديل أساسًا علميًا لأي خطة تربوية فردية.

- **خصائص السلوك البديل الفاعل**

"لكي يكون السلوك البديل فاعلًا، يجب أن يكون أسهل في الأداء، وأسرع في تحقيق النتيجة، وأكثر كفاءةً من السلوك غير المناسب."

(Cooper et al., ٢٠٢٠)

من الأخطاء الشائعة في الميدان التربوي تعليم بدائل سلوكية، تتطلب جهدًا معرفيًا أو لغويًا يفوق قدرات الطالب الحالية. السلوك البديل لا ينجح لأنه "أفضل أخلاقيًا"، بل لأنه "أكثر كفاءة وظيفيًا".

إذا كان السلوك الصعب يحقق للطالب ما يريد بسرعة، فإن البديل يجب أن يحقق الغاية نفسها بجهد أقلّ أو مساوٍ. وإلا؛ سيبقى السلوك الصعب هو الخيار الأكثر فاعلية من منظور الطالب، مهما بلغت شدة العواقب المفروضة عليه.

- **ثانيا: خفض التصعيد السلوكي**

"خفض التصعيد هو مجموعة من الاستراتيجيات الوقائية، وكيفية الاستجابة التي تهدف إلى تقليل شدة التوتر الانفعالي قبل أن يتحول إلى سلوك خطير."

(Colvin & Sugai, ٢٠١٩)

خفض التصعيد لا يُعد استجابة طارئة فقط، بل جزءًا أساسيًا من منظومة الوقاية السلوكية. الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد قد يمرون بمراحل تصاعد انفعالي تدريجي، تبدأ بإشارات بسيطة مثل التململ أو الانسحاب، وتنتهي بسلوكات شديدةٍ، إذا لم يتم التدخل في الوقت المناسب.

التدخل المبكر خلال مراحل التصعيد الأولى يمنع الوصول إلى نقطة الانفجار السلوكي، ويحافظ على كرامة الطالب، وسلامة البيئة الصفية.

- **استراتيجيات تعليم بدائل السلوك قبل حدوث التصعيد**

"تعليم مهارات التواصل الوظيفي يُعد من أكثر التدخلات فاعلية في تقليل السلوكات الصعبة."

(Wong et al., ٢٠١٥)

تعليم الطالب كيفية طلب المساعدة، أو الاستراحة، أو التوضيح، يمثّل حجر الزاوية في الوقاية من التصعيد السلوكي. كثير من نوبات الغضب لا تنشأ بسبب رفض التعلم، بل بسبب عجز الطالب عن التعبير عن احتياجاته في اللحظة المناسبة.

عندما يمتلك الطالب بدائل تواصل واضحة ومدعومة بصريًا، تقل الحاجة إلى استخدام السلوكات الصعبة كوسيلة تعبير.

- **استراتيجيات خفض التصعيد في أثناء حدوث التوتر**

"يجب أن تركز استجابات المعلم في أثناء التصعيد على تقليل المثيرات، والحفاظ على الهدوء، وتجنب المواجهة اللفظية."

(Simonsen et al., ٢٠٠٨)

في أثناء التصعيد، يكون الطالب في حالة حمل انفعالي مرتفع؛ ما يجعل التوجيهات اللفظية، أو النقاش المنطقي غير فاعلة. التدخل التربوي في هذه المرحلة يجب أن يركز على تقليل المدخلات الحسية، وتبسيط اللغة، وتوفير مسافة نفسية آمنة.

الهدف في هذه المرحلة ليس التعليم أو التصحيح، بل استعادة التوازن الانفعالي ومنع تفاقم السلوك.

- **دور التعزيز في تثبيت السلوك البديل ومنع التصعيد المستقبلي**

"تعزيز السلوك البديل مباشرة بعد حدوثه يزيد من احتمالية استخدامه بدلًا من السلوك غير المناسب."
(Cooper et al., ٢٠٢٠)

بدون تعزيز منهجي، يبقى السلوك البديل مهارة ضعيفة لا تصمد أمام الضغوط الصفية. التعزيز هنا لا يعني المكافآت المادية فقط، بل يشمل التعزيز الاجتماعي، وتخفيف المتطلبات، وإتاحة الخيارات.

التعزيز المتسق للسلوك البديل يسهم في بناء تاريخ تعلم إيجابي، ويقلل تدريجيًا من شدة وتكرار نوبات التصعيد.

- **البعد الأخلاقي والتربوي لخفض التصعيد**

"التدخلات السلوكية الفاعلة يجب أن تحافظ على كرامة الطالب وأمنه النفسي."
(Iovannone et al., ٢٠١٩)

خفض التصعيد لا يهدف فقط إلى السيطرة على السلوك، بل إلى حماية العلاقة التربوية بين المعلم والطالب. التدخلات القسرية أو العقابية قد تنجح مؤقتًا، لكنها تترك أثرًا سلبيًا طويل الأمد على ثقة الطالب بالبيئة التعليمية. المدخل القائم على بدائل السلوك وخفض التصعيد يعكس تحولًا مهنيًا من منطق الضبط إلى منطق الدعم والتمكين.

النشاط رقم (٤-٧): الشراكة مع الوالدين، وتنظيم اللقاءات الداعمة.

المعلومات	**اليوم: الرابع**	**الجلسة:** الأولى ☐ الثانية ☒	**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة**
	النتاجات: ○ يكتب نموذج رسالة تواصل مع ولي الأمر تتضمن: السلوك، والسياق، والدعم، والمتابعة. ○ يخطط لاجتماع مختصر مع ولي الأمر وفق هيكل واضح (هدف، ونقاط قوة، وبيانات، وخطة، وأدوار، ومتابعة). ○ يحدّد دور المعلم المساند، قبل، وفي أثناء، وبعد اللقاء، ضمن فريق التعليم الدامج.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- تسلَّم، بالتعاون مع مجموعتك، المواد الخاصة للتدريب على النشاط، وهي كالآتي:
  - حبلًا طويلًا.
  - مجموعة من الملاقط.
  - لاصقًا ملونًا.
  - مجموعة بطاقات فارغة.
- المطلوب منكم هو تثبيّت الحبل بين كرسيين، بحيث يكون مشدودًا.
- اقسم مع مجموعتك الحبل إلى نصفين باستخدام اللاصق الملون.

.....

.....

- اطّلع مع مجموعتك على نموذج المواقف الصفية لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد رقم (٤-٧).
- اطلع مع مجموعتك على النموذج (٤-٧-أ).
- صغ مع مجموعتك رسالة تواصل، موجّهة لولي الأمر، تعبّر عن مجريات الأسبوع على النموذج (٤-٧-أ)، على أن تتضمن العناصر الآتية:
  - ما الذي حدث خلال الأسبوع؟
  - السياق أو الظروف التي ظهر فيها السلوك.
  - أشكال الدعم التي قُدّمت للطالب داخل المدرسة.
  - ما هو المطلوب من ولي الأمر متابعته أو دعمه في المرحلة القادمة.
  - احرص في أثناء الصياغة على أن تكون الرسالة:
    - مكتوبة بلغة مهنية داعمة.
    - خالية من اللوم أو تحميل المسؤولية.

نموذج المواقف الصفية (٤-٧)

يوم الأحد: في حصة اللغة العربية، طلب المعلم من الطلبة نسخ فقرة قصيرة من السبورة.

الموقف: أمسك كريم قلم الرصاص، وكتب كلمتين، ثم توقف فجأة، وبدأ يضغط برأس القلم بقوة على الورقة حتى انكسر الرأس.

رد الفعل: وضع رأسه على الطاولة وأغلق عينيه.

يوم الاثنين: في حصة الرياضيات، تم توزيع ورقة عمل تتطلب حل مسائل حسابية في مربعات صغيرة.

الموقف: بمجرد توزيع الورقة، طلب كريم الذهاب للحمام ٣ مرات في حصة واحدة. عندما عاد، قام ببري قلم الرصاص بشكل مستمر لمدة (١٠) دقائق دون أن يكتب رقمًا واحدًا.

رد الفعل: عندما سأله المعلم، قال كريم بصوت منخفض: "القلم مزعج".

يوم الثلاثاء: في حصة العلوم، طلب المعلم رسم "دورة حياة النبات" وتسمية الأجزاء.

الموقف: بدأ كريم بالرسم، ولكنه عندما أخطأ، وأراد استخدام الممحاة، تمزّقت الورقة. هنا انفجر كريم غاضبًا، ورمى الدفتر على الأرض، وصرخ بصوت عالٍ جدًا غطّى على صوت المعلم، وبدأ يضرب يده اليمنى بقوة على فخذه.

تدخل المعلم المساند: لاحظ أن أطراف أصابع كريم كانت حمراء قليلًا من شدة الضغط على القلم.

يوم الأربعاء: دخل معلم التربية الفنية (وهي حصة كريم المفضلة عادة).

الموقف: وزع المعلم الأوراق البيضاء وأقلام رصاص للتخطيط الأولي للرسمة. بمجرد رؤية قلم الرصاص، تراجع كريم للخلف ورفض الجلوس في مقعده، ووقف في زاوية الصف وهو يهمهم بصوت عالٍ لتغطية صوت المعلم.

رد الفعل: رفض المشاركة تمامًا حتى في التلوين.

يوم الخميس: في الاختبار القصير (الإملاء).

الموقف: المعلم يملي الكلمات بسرعة. كريم يحاول اللحاق، ويده ترتجف، والخط غير مقروء. فجأة، قام كريم بكسر القلم لنصفين، ورمى الطاولة أمامه، وجلس على الأرض يبكي ويقول: "صوت القلم بوجّع، ما بدي أكتب".

نموذج (٤-٧-أ)

اكتب بصيغة موجهة لولي الأمر

السلوك (ماذا حدث؟)

.....

.....

السياق (ما الظروف التي حدثت ليظهر السلوك؟)

.....

.....

الدعم المقدم داخل المدرسة

.....

.....

المتابعة المقترحة مع ولي الأمر

.....

.....

- اكتب مع مجموعتك كل جزء من أجزاء الرسالة في بطاقة مستقلة من البطاقات الفارغة.
- علّق البطاقات على بداية الحبل بالترتيب المناسب.

.....

.....

- في المجموعة اقرأ النشرة رقم (٤-٧) قراءة صامتة.
- اطّلع على نموذج تخطيط الاجتماع رقم (٤-٧-ب) الموجود في ملف المتدرب.
- بالتعاون مع مجموعتك، عبّئ النموذج، بحيث يشمل:
  - هدف الاجتماع بشكل مفصل.
  - نقاط القوة لدى الطالب.
  - بيانات أو ملاحظات داعمة.
  - الخطة المقترحة لتنظيم الاجتماع.
  - توزيع الأدوار ضمن الفريق الدامج.

- المتابعة المتفق عليها بعد الاجتماع: ركّز على **التواصل الفاعل** بين أعضاء فريق التعلم الدامج لتوثيق تحسن الطالب.
- في أثناء توزيع الأدوار خلال الاجتماع، احرص على:
  - تحديد دور المعلم المساند، قبل الاجتماع، وفي أثنائه، وبعده، بشكل واضح.

نموذج (٤-٧-ب)

عنصر الاجتماع	التخطيط
هدف الاجتماع	
نقاط قوة لدى الطالب	
بيانات أو ملاحظات	
الخطة المقترحة لتنظيم الاجتماع	
توزيع الأدوار	
المتابعة	

- بعد كتابة محتوى النموذج:
  - اكتب كل خانة في بطاقة فارغة.
  - علّق البطاقات على النصف الآخر من الحبل.

.....

.....

- تنقّل مع مجموعتك للاطلاع على البطاقات المعلّقة على حبال المجموعات الأخرى.
- بعد العودة إلى مكانكم المخصص:
  - اختر بطاقة واحدة –بالتعاون مع مجموعتك– من بداية الحبل (رسالة التواصل)، وبطاقة واحدة من النصف الاخر للحبل (تخطيط الاجتماع).
- اختر مع المجموعة متحدثًا عن مجموعتك ليشرح:
  - كيف تتكامل هذه البطاقات في خدمة الطالب.
  - كيف تسهم في تعزيز التعاون الإيجابي مع ولي الأمر.

.....

.....

النشرة رقم (٤-٧):

الشراكة الاستراتيجية بين المعلم والأسرة وفريق الدمج في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد

تعد العلاقة بين المدرسة والمنزل حجر الزاوية في دعم الطلبة، وتزداد أهميتها بشكل استثنائي مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ نظرًا لحاجتهم الماسة للروتين الثابت وتعميم المهارات. إنّ الانتقال من مفهوم "إشراك الوالدين" إلى مفهوم "الشراكة الكاملة" هو ما يضمن نجاح الطالب في بيئة الدمج.

١. أهمية الشراكة وتوحيد الرؤية

لا يمكن عزل السلوكات أو المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة عما يحدث في المنزل. بالنسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، قد يؤدي اختلاف الاستراتيجيات بين البيئتين إلى انتكاسات سلوكية وتشتت في التعلم. التعاون هنا ليس خيارًا، بل هو ضرورة حتمية لضمان الاستقرار النفسي للطالب. تشير الدراسات إلى أن "الأسر التي تشعر بالتمكين والمشاركة الفاعلة تسهم بشكل مباشر في تحسين المخرجات الأكاديمية والاجتماعية لأطفالها".

Turnbull, A., et al. (٢٠٢٢).

٢. التواصل الفاعل: استراتيجيات تتجاوز الاجتماعات التقليدية

يعاني أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد غالبًا من ضغوط نفسية عالية، لذا؛ يجب أن يتسم تواصل المعلم بالشفافية والتعاطف. التواصل الفاعل لا يعني إبلاغ الأهل عن المشكلات فقط، بل مشاركة النجاحات الصغيرة أيضًا. يُنصح باستخدام "سجل التواصل اليومي" (Home-School Log) سواء أكان دفتريًا أم إلكترونيًا؛ لتدوين ملاحظات حول (المزاج، والنوم، والمثيرات الحسية، والوجبات)؛ حيث أن أي خللٍ في هذه الجوانب يؤثر في أداء الطالب المدرسي.

Staples, K. E., & Diliberto, J. A. (٢٠٢٠

٣. دور فريق التعلم الدامج (Multidisciplinary Team)

لا يعمل المعلم بمفرده؛ فالطالب ذو اضطراب طيف التوحد يحتاج إلى تدخل متعدد الاختصاصات، يشمل: معلم التربية الخاصة، ومعلم الصف، واختصاصي النطق (SLP)، والمعالج الوظيفي (OT)، والاختصاصي النفسي. يجب أن يكون الوالدان عضوين أساسيين في هذا الفريق عند إعداد الخطة التربوية الفردية (IEP). دور الفريق هو التأكد من أن التعديلات البيئية والمنهجية تناسب الخصائص الحسية والمعرفية للطالب، وتدريب الوالدين على كيفية تطبيق هذه التعديلات في المنزل. "العمل الجماعي الفاعل يتطلب تحديد أدوار واضحة، واحترامًا متبادلًا لخبرة كل عضو، بما في ذلك خبرة الوالدين بطفلهم".

Friend, M., & Cook, L. (٢٠٢١).

٤. التعامل مع التحديات السلوكية والحسية

غالبًا ما تكون السلوكات غير المرغوبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وسيلة للتواصل، أو ردّ فعل لمثيرات حسية. يتطلب التعاون هنا اتفاقًا دقيقًا بين المعلم والأهل وفريق الدمج على خطة تعديل السلوك (BIP). يجب الاتفاق على:

- المثيرات القبلية: ما الذي يسبق السلوك في البيت والمدرسة؟
- الوظيفة: لماذا يحدث السلوك؟ (هروب، أم جذب انتباه، أم حسي).

الاستجابة: كيف نستجيب بشكل موحد؟ إذا تم تعزيز سلوكٍ في المدرسة وتم تجاهله في المنزل (أو العكس)، فلن ينطفئ السلوك غير المرغوب.

Heward, W. L., et al. (٢٠٢٢).

٥. تعميم المهارات (Generalization)

أكبر تحدٍ يواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد هو صعوبة نقل المهارة من بيئة لأخرى (التعميم). قد يتقن الطالب طلب "الماء" في غرفة الصف، لكنه يعجز عن طلبها في المنزل. هنا يأتي دور التنسيق المشترك:

- يخبر المعلم الأهل بالمهارة المكتسبة حديثًا.
- يقوم فريق الدمج بتزويد الأهل باستراتيجيات لتدريب الطفل عليها في سياقات طبيعية (الحديقة، والسوق، والمنزل).
- يتم استخدام نفس المعينات البصرية (Visual Supports) في البيئتين لتقليل القلق.

Hall, L. J. (٢٠١٨).

٦. استخدام التكنولوجيا لتعزيز الشراكة

في العصر الرقمي، أصبح استخدام التطبيقات (مثل ClassDojo أو مجموعات الواتساب المهنية المغلقة) وسيلة فاعلة لتوثيق التطور لحظة بلحظة. يمكن للمعلم إرسال فيديو قصير للطالب وهو ينجز مهمة ما؛ مما يمنح الأهل نموذجًا حيًا لكيفية دعم طفلهم. ومع ذلك، يجب وضع حدود مهنية لأوقات التواصل؛ لضمان استمرارية العلاقة بشكل صحي.

Obeid, R., et al. (٢٠٢٠).

- **ملخص النقاط العملية للمعلم:**
  - الاستماع الفاعل: ابدأ دائمًا بسؤال الأهل عن رؤيتهم ومخاوفهم قبل طرح ملاحظاتك.
  - توحيد المصطلحات: استخدم لغة بسيطة وواضحة عند شرح الأهداف التربوية، وتجنب المصطلحات المعقدة، إلّا مع الشرح.
  - الاجتماعات الدورية: لا تنتظر حدوث مشكلة لتدعو لاجتماع؛ اجعل هناك اجتماعات "إنجاز" دورية.
  - احترام الثقافة: راعِ الخلفية الثقافية للأسرة في كيفية تعاملهم مع ذوي الإعاقة.

نموذج تواصل يومي بين المعلم والوالدين:(للاطلاع)

اسم الطالب: .....التاريخ: .....

الجزء الأول: من المنزل إلى المدرسة

(يعبأ من قبل الوالدين صباحًا ويرسل مع الطالب).

١. كيف كان النوم الليلة الماضية؟

[ ] نوم متواصل وجيد.

[ ] متقطع/ واجه صعوبة في النوم.

[ ] استيقظ مبكرًا جدًا.

[ ] نام في وقت متأخر (عدد الساعات التقريبي: .....).

٢. الحالة الصحية والمزاجية صباحًا:

[ ] تناول الفطور جيدًا.

[ ] رفض تناول الفطور.

[ ] تناول الدواء (إن وجد).

[ ] يبدو سعيدًا/ هادئًا.

[ ] يبدو قلقًا/ متوترًا.

[ ] يبدو خاملًا/ناعسًا.

٣. ملاحظات هامة للمعلم (تغيرات قد تؤثر في يومه):

[ ] تغيير في الروتين (سفر، ضيوف، غياب أحد الوالدين).

[ ] ضياع لعبة مفضلة أو انزعاج صباحي.

[ ] ملاحظات أخرى: .....

الجزء الثاني: من المدرسة إلى المنزل

(يعبأ من قبل المعلم/فريق الدمج).

١. المشاركة الأكاديمية والأنشطة:

[ ] شارك بفاعلية في الحصة.

[ ] احتاج لمساعدة كبيرة لإنجاز المهام.

[ ] جلسات فردية (نطق/ وظيفة): [ ] تمت [ ] لم تتم.

[ ] فترات الراحة/ اللعب: [ ] لعب مع أقران [ ] لعب منفردًا.

٢. السلوك والتحديات الحسية اليوم:

[ ] كان اليوم هادئًا ومستقرًا.

[ ] واجه صعوبة في الانتقال بين الأنشطة.

[ ] ظهرت سلوكات نمطية/ تكرارية بشكل ملحوظ.

[ ] نوبة غضب/ بكاء (السبب المحتمل: .....)

٣. الوجبات في المدرسة:

[ ] تناول وجبته كاملة.

[ ] تناول جزءًا منها.

[ ] رفض الطعام.

نجمة اليوم (إنجاز نفخر به):

.....

مطلوبٌ إلى الأهل (واجب/تدريب):

.....

النشاط رقم (٤-٨): متابعة التقدم وتقييم فاعلية التكييفات الصفية

المعلومات	اليوم: الرابع	الجلسة: الأولى ☐ الثانية ☒	الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة
	النتاجات: ○ يصمّم أداة متابعة بسيطة واحدة (Rubric قصيرة/ قائمة فحص/ تتبع سلوك أو مشاركة). ○ يحدّد مؤشرات نجاح التكييف بوضع خطة تقيس نجاح التكييف. ○ يقترح تعديلًا واحدًا على التكييف استنادًا إلى بيانات (قبل/ بعد)، وفق منطق جرّب–قِس–عدّل.		

إجراءات تنفيذ النشاط:

عزيزي المتدرب:

- اطّلع مع مجموعتك على الحالة الصفية المخصصة لكم، والتي يقدمها المدرب.
- اقرأ الحالة قراءة دقيقة ومتأنية.

.....

.....

- اختر مع مجموعتك، بالاستعانة بالنموذج رقم (٤-٨-أ)، أداة قياس واحدة فقط تناسب الحالة، من بين الخيارات الآتية:
  - قائمة فحص.
  - Rubric قصيرة.
  - تتبع سلوك أو مشاركة.
  - عند اختيار الأداة، ناقشوا في مجموعتكم:
    - هل هذه الأداة تخدم الحالة الصفية فعلًا؟
    - هل يمكن استخدامها كدليل واضح على نجاح التكييف؟

النموذج (٤-٨-أ): أداة المتابعة الصفّية

☐ قائمة فحص (Checklist)

ضع إشارة ✓ أمام السلوك عند تحققه خلال الدرس:

- ☐ يبدأ المهمة دون تذكير.
- ☐ يبقى في مكانه المحدد.
- ☐ يطلب المساعدة بطريقة مناسبة.
- ☐ يُكمل المهمة حتى النهاية.

عدد مرات تحقق السلوك_____

☐ تتبع سلوك/ مشاركة.

الزمن. قبل التكييف. بعد التكييف.

بداية الدرس. ☐ ☐

منتصف الدرس. ☐ ☐

نهاية الدرس. ☐ ☐

☐ روبرك قصيرة (مقياس تقدير).

المستوى. الوصف.

١ لا يظهر السلوك.

٢ يظهر السلوك مع دعم كبير.

٣ يظهر السلوك مع دعم بسيط.

٤ يظهر السلوك باستقلالية.

التقدير قبل التكييف: ___ / ٤ التقدير بعد التكييف: ___ / ٤

- انتقل مع مجموعتك إلى النموذج رقم (٤-٨-ب).
- حدّدوا مؤشرين أو ثلاثة مؤشرات نجاح فقط، مع الالتزام بأن تكون المؤشرات:
  - قابلة للقياس.
  - مرتبطة مباشرة بسلوك الطالب أو مشاركته.
  - واقعيةً، ويمكن ملاحظتها داخل الدرس الصفيّ.

النموذج (٤-٨-ب): مؤشرات نجاح التكييف

حدّد مؤشرين، على الأقل، لنجاح التكييف:

١-

٢-

٣-

- اطلع في مجموعتك على البيانات الافتراضية المعروضة من المدرب، ثم اقرأ النشرة رقم (٤-٨).
- أجب مع مجموعتك عن السؤالين الآتيين:
  - ماذا تخبرنا هذه البيانات عن فاعلية التكييف؟
  - هل المؤشرات التي اخترناها كافية للحكم على النجاح؟
  - دوّنوا استنتاجكم في النموذج رقم (٤-٨-ج).

النموذج (٤-٨-ج): تحليل البيانات (قبل/ بعد).

ماذا تخبرنا البيانات؟ ☐ تحسّن واضح ☐ تحسّن طفيف ☐ لا يوجد تحسّن.

تفسير المجموعة

.....

.....

.....

.....

- بالاستناد إلى البيانات البعدية المعروضة أمامك، انتقل إلى النموذج رقم (٤-٨-د).
- اقترح مع المجموعة تعديلًا واحدًا فقط على التكييف، على أن يكون:
  - مرتبطًا بالتكييف الأصلي.
  - قابلًا للتطبيق داخل الغرفة الصفية.

- مبررًا بالبيانات، وليس بالرأي أو الانطباع.

النموذج (٤-٨-د): قرار المجموعة

اختر قرارًا واحدًا فقط: ☐ الاستمرار في التكييف كما هو ☐ تعديل التكييف ☐ إيقاف التكييف واستبداله.

مبرر القرار (استنادًا إلى البيانات): .....

ما الذي سيتم تعديله؟ ☐ طريقة التقديم ☐ الزمن ☐ مستوى الدعم ☐ البيئة الصفية.

وصف التعديل المقترح:

.....

.....

.....

كيف سنقيس أثر التعديل؟

.....

.....

.....

- تعاون مع المجموعة في اختيار متحدثٍ ليشارك أمام بقية المجموعات ما يأتي:
  - اسم التكييف الأصلي.
  - أداة المتابعة التي تم اختيارها.
  - مؤشر نجاح واحد.
  - التعديل المقترح بناءً على البيانات.

.....

.....

النشرة رقم (٤-٨):

متابعة التقدم، وتقييم فاعلية التكييفات الصفية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **أولًا: مدخل تربوي لمفهوم متابعة التقدم (Progress Monitoring)**

"تشير متابعة التقدم إلى عملية جمع البيانات بشكل منهجي ومتكرر لتحديد مدى استجابة الطالب للتدخلات التعليمية أو السلوكية."
(Fuchs & Fuchs, ٢٠٠٦)

متابعة التقدم ليست إجراءً إداريًا، بل ركيزة أساسية لضمان عدالة وفاعلية التكييفات الصفية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. فالتكييف، مهما كان مدروسًا، يظل افتراضًا تربويًا يحتاج إلى دليل واقعي يثبت أثره. ودون بيانات منتظمة، يصبح الحكم على نجاح التكييفات قائمًا على الانطباعات الشخصية، لا على الممارسات المبنية على الدليل.

تمكّن متابعة التقدم المعلِّمَ من الانتقال من سؤال: هل نطبق التكييف؟ إلى سؤال أكثر مهنية: هل التكييف يُحدِثُ فرقًا حقيقيًا في تعلم الطالب وسلوكه؟

- **ثانيًا: أهمية تقييم فاعلية التكييفات الصفية**

"لا تُعد التكييفات فاعلة إلا إذا أدت إلى تحسين قابل للقياس في الأداء الأكاديمي أو السلوكي للطالب."
(Odom et al., ٢٠١٥)

تُقدَّمُ التكييفات الصفية بهدف إزالة المعيقات أمام التعلّم، لا بهدف تخفيف المتطلبات التعليمية فقط. وعندما لا يتم تقييم فاعلية هذه التكييفات، قد تتحول من أداة دعم إلى عامل تثبيت للتدني الأكاديمي أو الاعتمادية الزائدة.

تقييم الفاعلية يضمن أن التكييف يخدم الغاية التربوية الأساسية؛ وهي تمكين الطالب من الوصول إلى المنهاج بأقصى قدر من الاستقلالية، وليس عزله داخل مسار تعليمي منخفض التوقعات.

- **ثالثًا: تحديد مؤشرات الأداء قبل تطبيق التكييف**

"يتطلب التقييم الفاعل تحديد سلوك أو مهارة مستهدفة، وقابلة للملاحظة والقياس، قبل بدء التدخل."
(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠)

لا يمكن الحكم على فاعلية أي تكييف صفي دون وجود خط أساس واضح. تحديد مؤشرات الأداء قبل التطبيق يسمح بمقارنة موضوعية بين وضع الطالب قبل التكييف وبعده.
هذه المؤشرات قد تكون أكاديمية (معدل إنجاز المهام، ودقة الإجابة)، أو سلوكية (تكرار السلوك الصعب، ومدة المشاركة)، أو تنظيمية (القدرة على الانتقال، والالتزام بالروتين). وضوح المؤشر يحمي الفريق التربوي من التقييم العشوائي أو التفسيرات المتناقضة.

- **رابعًا: أدوات جمع البيانات لمتابعة التقدم**

"تُعد البيانات المباشرة المستمدة من الملاحظة المنظمة أكثر مصادر التقييم موثوقية في قياس التغير السلوكي."
(Cooper et al., ٢٠٢٠)
تشمل أدوات جمع البيانات: قوائم الملاحظة، وسجلات التكرار، وقياس المدة، وعينات العمل، والجداول الزمنية.
اختيار الأداة يعتمد على طبيعة التكييف والسلوك المستهدف.
استخدام أدوات منتظمة رغم بساطتها، يضمن استمرارية المتابعة دون إثقال كاهل المعلم، ويحوّل التقييم إلى جزء طبيعي من الممارسة الصفية اليومية، بدلًا من كونه إجراءً طارئًا.

- **خامسًا: تحليل البيانات واتخاذ القرار التربوي**

"تُستخدم بيانات متابعة التقدم لاتخاذ قرارات تعليمية تتعلق باستمرار التدخل أو تعديله أو إيقافه."
(Fuchs & Fuchs, ٢٠٠٦)

جمع البيانات دون تحليلها يفقدها قيمتها التربوية. تحليل الاتجاهات (تصاعد، أو ثبات، أو تراجع) يمكّن الفريق من معرفة ما إذا كان التكييف مناسبًا، أو يحتاج إلى تعديل في الشدة، أو النوع، أو طريقة التطبيق.
هذا المدخل يمنع الاستمرار في تكييفات غير فاعلة، ويعزز ثقافة القرار المبني على الأدلة بدلًا من الاجتهاد الفردي.

- **سادسًا: العلاقة بين التكييفات الصفية والسلوك**

"يمكن للتكييفات الصفية المناسبة أن تؤدي إلى انخفاضٍ ملحوظٍ في السلوكات الصعبة المرتبطة بالإحباط أو العجز الأكاديمي."
(Wong et al., ٢٠١٥)

كثير من السلوكات الصعبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تكون استجابة مباشرة لمهام غير مكيّفة، أو بيئة غير داعمة. وعند تقييم فاعلية التكييفات، يجب النظر إلى الأثر السلوكي بالتوازي مع الأثر الأكاديمي.
انخفاض السلوكات الانسحابية أو الاعتراضية يُعدّ مؤشرًا قويًا على نجاح التكييف، حتى لو كان التحسن الأكاديمي تدريجيًا.

- **سابعًا: دور الفريق متعدد الاختصاصات في التقييم**

"تُعد عملية التقييم أكثر فاعلية عندما تتم من خلال فريق متعدد الاختصاصات يشمل المعلمين والاختصاصيين والأسرة."
(Odom et al., ٢٠١٥)
إشراك الفريق متعدد الاختصاصات يضمن شمولية التقييم ويقلل من التحيز المهني. الأسرة –على سبيل المثال– توفر معلومات نوعية عن تعميم أثر التكييف خارج الصف، وهو عنصر أساسي في الحكم على فاعليته الحقيقية.
هذا التعاون يعزز الاتّساق بين البيئات التعليمية المختلفة، ويزيد من فرص نجاح التكييفات على المدى الطويل.

المهمة الختامية

المطلوب: إعداد خطة تربوية فردية متكاملة لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية.

معلومات المهمة 	**الإطار الزمني: (١٤) يوم عملٍ فعلي** • **النتاج:** اعداد خطة تربوية فردية شاملة (بيئية، وأكاديمية، وسلوكية) مصممة خصيصًا لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد. • **الاستراتيجية:** التطبيق العملي.
الممارسات المطلوبة	• اختيار طالب وتحديد خصائصه: اختيار طالب (أو دراسة حالة)، وتعبئة "نموذج الملاحظة الأولية"؛ لتحديد الفروق النمائية والحسية. • تحليل البيئة الصفية: إجراء مسح للبيئة الصفية، وتحديد "المثيرات الحسية" التي قد تسبب عبئًا على الطالب، واقتراح تعديلات مادية (الإضاءة، والضجيج، وتنظيم المقاعد). • تحليل المهمة (Task Analysis): اختيار مهارة أكاديمية أو روتينية معقدة، وتجزئتها إلى خطوات صغيرة متسلسلة. • تصميم الدعم البصري: إعداد جداول بصرية، أو لوحات مهام (Visual Schedules)، تناسب مستوى الطالب؛ لزيادة توقعاته وفهمه للمطلوب. • تطبيق تقييم السلوك الوظيفي (FBA): مراقبة سلوك غير مرغوب، وتعبئة نموذج سوابق ولواحق السلوك (A–B–C)؛ لتحديد "وظيفة السلوك". • تصميم خطة تربوية فردية: وضع استراتيجيات "وقائية" (قبل حدوث السلوك)، واستراتيجيات "استبدال السلوك"، بمهارة وظيفية جديدة. • تطبيق مبادئ التصميم الشامل (UDL): إعداد خطة درس واحد يتضمن بدائل استجابة، وخيارات متعددة، تراعي الطالب وبقية زملائه. • التواصل مع الأسرة: صياغة رسالة أو خطة اجتماع مع ولي الأمر، تركّز على نقاط القوة وتوحيد الأهداف بين البيت والمدرسة. • متابعة تقدم الطالب وفاعلية الاستراتيجيات المتبعة. • تصميم أوراق عمل ووسائل تعليمية بسيطة مناسبة لخصائص للطالب. • يستخدم الاستراتيجيات الخاصة بتعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. • يقوم بتكييف تعليمات وأسئلة بشكل مناسب، ويراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الفعاليات المطلوبة وأدلة ملف الإنجاز	• إرفاق نموذج المسح الحسي والبيئي للغرفة الصفية. • إرفاق مخطط تحليل المهمة (Task Analysis) للهدف التعليمي المختار. • صور أو نماذج إلكترونية للوسائل البصرية التي تم تصميمها (الجداول، البطاقات). • إرفاق نموذج (A–B–C) المعبأ ببيانات حقيقية لسلوك مستهدف. • كتابة خطة التدخل السلوكي (الاستراتيجيات الوقائية + السلوك البديل). • إرفاق خطة الدرس المعدّلة وفق التصميم الشامل للتعلم. • توثيق التغذية الراجعة الذاتية (ما الذي نجح وما الذي يحتاج لتعديل). • إرفاق الرسائل ونماذج الاجتماعات التي تخص أولياء الأمور. • إرفاق نماذج متابعة التقدم للطالب. • إرفاق أوراق العمل المصممة. • إرفاق فيديو قصير يوثق استخدام الاستراتيجيات المتبعة. • إرفاق نموذج تكييف تعليمات وأسئلة.
التقويم	**استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء.** **الموقف التقويمي: تسليم ملف الإنجاز ومناقشة الخطة.** **أداة التقويم: سلم التقدير اللفظي/العددي.**

التقييم الختامي: سلم التقدير العددي:

المعيار/ التقدير	٥	٤	٣	٢	١
يختار طالبًا أو دراسة حالة مناسبة، ويعبئ نموذج الملاحظة الأولية لتحديد الفروق النمائية والحسية (الإدراكية، والحركية، والحسية، والاجتماعية، واللغوية)، ومعرفة نقاط القوة والتحديات لدى الطالب لتصميم تدخلات ملائمة.					
يجري مسحًا شاملًا للغرفة الصفية، بما في ذلك الإضاءة، والصوت، وترتيب المقاعد، والمواد التعليمية، والمثيرات الحسية، وتحديد أي عناصر قد تسبب عبئًا على الطالب، أو تشتت انتباهه، ويقترح تعديلات عملية تقلل من هذه المثيرات وتدعم التعلم.					
يختار مهارة أكاديمية أو روتينية معقدة، ثم يجزئها إلى خطوات صغيرة متسلسلة وواضحة، تسهّل تعلم المهارة للطالب وتجعلها قابلة للتنفيذ بصورة مستقلة، أو شبه مستقلة.					
يعد جداول أو لوحات مهام (Visual Schedules) تتناسب مع خصائص الطالب، وتشمل الصور، والرموز، أو النصوص المبسطة.					
يراقب سلوكًا غير مرغوب، ويعبئ نموذج A–B–C (Antecedent–Behavior–Consequence) لتحديد وظيفة السلوك.					
يضع استراتيجياتٍ وقائيةٍ قبل حدوث السلوك، واستراتيجيات بديلة لتعليم الطالب مهارة وظيفية جديدة.					
يعد خطة درس واحدة تشمل بدائل استجابة متعددة، وخيارات تعلم متنوعة تراعي الطالب المستهدف وبقية الزملاء.					
يصيغ رسالة تواصل مناسبة مع ولي الامر، ويعد خطة اجتماع مع ولي الأمر، تركز على نقاط القوة، وتقدم معلومات عن التقدم وتوحيد الأهداف بين البيت والمدرسة.					
يوثق تقدّم الطالب وفاعلية الاستراتيجيات المطبقة، مثل تسجيل الإنجازات أو الصعوبات، وإجراء التعديلات عند الحاجة.					

المعيار/ التقدير	٥	٤	٣	٢	١
يصمم المواد التعليمية المبسطة والمناسبة للطالب، وتشمل البطاقات، وأوراق العمل، أو الوسائل البصرية.					
يطبق استراتيجيات تربوية خاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.					
يعدّل التعليمات والأسئلة لتكون بسيطة، وواضحة، ومناسبة لقدرات الطالب، مع استخدام الإشارات، والصور، أو الأمثلة العملية.					
يرفق كل النماذج والتوثيقات المطلوبة: المسح الحسي، وتحليل المهمة، والوسائل البصرية، ونموذج A–B–C، وخطة التدخل، وخطة الدرس، والتغذية الراجعة، ورسائل أولياء الأمور، ومتابعة التقدم، وأوراق العمل.					
يسجل فيديو يوضح استخدام الاستراتيجيات المطبقة مع الطالب في الغرفة الصفية.					

نموذج توزيع العلامات للمهمة الختامية

إعداد خطة تربوية فردية لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد

اسم المتدرب: _____

تاريخ التقييم: _____

م	معيار التقييم	الدرجة القصوى	الدرجة المستحقة
١	اختيار الطالب، وتعبئة نموذج الملاحظة الأولية، وتحديد الفروق النمائية والحسية ونقاط القوة والتحديات.	١٠	
٢	إجراء مسح حسي وبيئي للغرفة الصفية، وتحديد المثيرات الحسية، واقتراح تعديلات مناسبة.	١٠	
٣	تجزئة المهارة إلى خطوات واضحة (Task Analysis) تحليل المهمة.	٨	
٤	تصميم جداول أو وسائل بصرية مناسبة للطالب.	٨	
٥	تحليل وظيفة السلوك **A–B–C** تعبئة نموذج.	٨	
٦	إعداد خطة تربوية فردية تتضمن استراتيجيات وقائية وسلوكًا بديلًا.	١٠	
٧	(UDL) إعداد خطة درس تراعي مبادئ التصميم الشامل للتعلم.	٨	
٨	إعداد رسالة تواصل، أو خطة اجتماع مع ولي الأمر.	٦	
٩	توثيق متابعة تقدم الطالب وفاعلية الاستراتيجيات.	٦	
١٠	تصميم أوراق عمل ووسائل تعليمية مناسبة.	٦	
١١	استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لطلبة اضطراب طيف التوحد.	٦	
١٢	تكييف التعليمات والأسئلة بما يناسب خصائص الطالب.	٤	
١٣	إرفاق جميع النماذج المطلوبة في ملف الإنجاز.	٦	
١٤	توثيق التطبيق من خلال فيديو قصير داخل الغرفة الصفية.	٤	

المراجع

- Adolph, K. E., & Franchak, J. M. (2022). The development of motor skills and perception-action coupling. Annual Review of Developmental Psychology, 4, 115–142.
- Advanceable ABA. (2021). Unintentional reinforcement: How problem behaviors are accidentally reinforced.
- Addaeroby, M. F., & Febriani, E. (2024). Application of Skinner's behaviorist learning theory in learning Arabic speaking proficiency. Jurnal Bahasa Arab, 1(1), 33–42.
- Albrecht, M. A., Charness, N., & Golan, O. (2020). Visual attention in autism spectrum disorder: Bottom-up and top-down processing. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(4), 1201–1216.
- Almotwaa, A. (2019). Visual supports and structured teaching in classrooms for students with autism. International Journal of Special Education, 34(1), 45–60.
- Alotaibi, A., & Rababah, S. (2024). Effectiveness of RTI implementation in reading and mathematics for students with learning difficulties in the Arab context. Journal of Special Education Research, 9(2), 45–61.
- American Psychiatric Association. (2022). DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.).
- American Psychiatric Association. (2022). Neurodevelopmental disorders. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Armstrong, T. (2017). Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life (2nd ed.). ASCD.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2019). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorder to perform academically and socially in mainstream schools. Research in Autism Spectrum Disorders, 59, 101–112.
- Asmus, J. M., Fowler, S. A., & Kamps, D. (2021). Improving academic engagement through peer-mediated interventions. Exceptional Children, 87(4), 456–470.
- Autism Little Learners. (2022). Supporting routines and transitions for children with autism.
- Autism Speaks. (2021). Autism in schools: Teacher survey and support needs. Autism Speaks.
- AutismCRC. (2025). Structured teaching and visual supports for autism. Cooperative Research Centre for Living with Autism.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2021). Individualized supports for students with high-incidence disabilities: A problem-solving approach (3rd ed.). Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). Guilford Press.
- Basham, J. D., Meyer, A., & Perry, N. (2018). Supporting learning with universal design for learning. Teaching Exceptional Children, 50(3), 150–160.

- Behavior Analysis in Practice. (2023). Functional communication training for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. 16(2), 345–360.
- Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. (2020). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. Physical Therapy, 100(3), 312–324.
- Bogdashina, O. (2016). Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: Different sensory experiences — different perceptual worlds. Jessica Kingsley Publishers.
- Bottema-Beutel, K., Kim, S. Y., Crowley, S., & Cannon, E. (2021). Social communication interventions for individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 1517–1538.
- Boyd, B. A., McDonough, S. G., & Bodfish, J. W. (2017). Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(1), 88–101.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2021). Effects of peer-mediated supports on problem behaviors in inclusive classrooms. Behavioral Disorders, 46(3), 147–160.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2021). Response to intervention: Principles and strategies for effective practice (3rd ed.). Guilford Press.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST.
- Carnett, A., McDonnell, A., & Sanderson, S. (2022). Processing differences and wait time strategies in classrooms for students with autism. Journal of Special Education Practice, 24(2), 45–58.
- Caron, M., Droit-Volet, S., & Jouvent, R. (2021). Cognitive load and autism: Implications for learning and attention. Frontiers in Psychology, 12, 657894.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Amirault, K. A., Biggs, E. E., Bolt, D. M., ... Weir, K. (2020). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. Exceptional Children, 86(4), 463–483.
- Children's Dartmouth Health. (2022). Positive reinforcement and behavior. Dartmouth Health Children's.
- Colvin, G., & Sugai, G. (2019). Proactive strategies for managing problem behaviors. Beyond Behavior, 28(2), 6–15.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis (3rd ed.). Pearson.
- Cooper, R., Richdale, A., & Shic, F. (2022). Memory profiles in children with autism spectrum disorder: Strengths in details, weaknesses in context. Autism Research, 15(3), 415–430.
- Courey, S., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2019). Implementing universal design for learning in the classroom: Teacher perspectives. Preventing School Failure, 63(1), 61–70.
- Cragg, L., & Nation, K. (2023). Executive functioning in autism spectrum disorder: Implications for learning and schooling. Developmental Review, 72, 101020.

- Craig, F., Lamanna, A. L., Margari, F., Matera, E., Matera, L., & Margari, L. (2016). Neuropsychological assessment in autism spectrum disorder: The role of executive functions. Frontiers in Psychiatry, 7, 20.
- Danielson, C. (2022). Enhancing professional practice: A framework for teaching (3rd ed.). ASCD.
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2017). The social participation of children with autism spectrum disorder in school settings. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(3), 775–787.
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2019). The social participation of children with autism spectrum disorder: A systematic review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(12), 4957–4975.
- Demetriou, A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S., Song, Y. J., & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. Psychological Medicine, ٤٨(١٢), ١٩٠١–١٩١٣.
- Ecker, C., et al. (2015). Brain anatomy and connectivity in autism. The Lancet Psychiatry, 2(9), ٧٦٤–٧٧٣.
- Edyburn, D. L. (2015). Rethinking universal design and inclusive education. Journal of Special Education Technology, 30(1), 34–45.
- Fletcher-Watson, S., & Happé, F. (2023). Autism and learning: Understanding strengths and challenges. Cambridge University Press.
- Florian, L. (2020). The future of inclusive education: Lessons from research. Routledge.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action. Cambridge Journal of Education, 48(2), 149–166.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2020). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (8th ed.). Pearson.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2023). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (9th ed.). Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2021). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (9th ed.). Pearson.
- Frith, U., & Happé, F. (2018). Autism: Beyond "theory of mind." Current Psychology Reports, 4(1), 7–13.
- Gage, N. A., MacSuga-Gage, A. S., & Sugai, G. (2021). Classroom observation in support of evidence-based practices. Journal of Positive Behavior Interventions, 23(4), 223–234.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., & Hong, E. R. (2018). Social skills interventions for children with autism spectrum disorder: A review of single-case research. Autism, 22(5), 550–562.
- Garfinkel, S. N., Tsalamlal, C., Mortimore, C., et al. (2016). Interoceptive dimensions across cardiac and respiratory axes in autism. Psychological Medicine, 46(15), 1–15.

- Geurts, H., Bos, M. G., & Ruzzano, L. (2023). Cognitive flexibility in autism spectrum disorders: A meta-analysis. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 145, 105036.
- Geurts, H., Corbett, B., & Solomon, M. (2021). The paradox of cognitive flexibility in autism spectrum disorders. Trends in Cognitive Sciences, 25(4), 293–306.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2020). Approaches to evaluating teacher effectiveness through classroom observation. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality (6th ed.). SAGE Publications.
- Grandin, T. (2021). Thinking in pictures: My life with autism. Vintage.
- Gresham, F. M. (2016). Assessment of student behavior: Advances in behavioral and educational assessment. Guilford Press.
- Haigh, S. M., Foulsham, T., & Hayes, R. (2022). Working memory profiles in autism spectrum disorder: Visual-spatial versus verbal components. Autism Research, 15(4), 724–737.
- Haroon, M. (2023). Neurodevelopmental disorders: A practical guide. Wiley.
- Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. H. (2017). Universal design for learning in the classroom: Practical applications. Guilford Press.
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward — changes in the concept of autism and implications for future research. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61(3), 218–232.
- Happé, F., & Frith, U. (2021). Weak central coherence in autism spectrum disorders: Implications for theory and practice. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(7), 2311–2326.
- Hattie, J. (2020). Visible learning: Feedback for teachers. Routledge.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2022). Exceptional Children: An Introduction to Special Education (12th ed.). Pearson.
- Higgins, A., O'Neill, D., & Murphy, C. (2021). Psychological impact of school environments on children with autism spectrum disorders: A longitudinal study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62(5), 612–623.
- Hill, E. L. (2019). Executive dysfunction in autism. Trends in Cognitive Sciences, 23(3), 201–213.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Hollich, G. (2023). The power of play: Learning and development in early childhood. Oxford University Press.
- Hume, K., Boyd, B. A., Hamm, J. V., & Kucharczyk, S. (2020). Supporting students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children, 52(6), 371–383.

- Hume, K., Plavnick, J. B., Odom, S. L., & Strain, P. (2021). Evidence-based practices for individuals with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 3783–3800.
- Hume, K., Plavnick, J., & Odom, S. (2021). Visual cues and self-regulation strategies for learners with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(7), 2431–2445.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(7), 2705–2726.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(11), 4013–4032.
- Hume, K., et al. (2021). Evidence-based practices for ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 4013–4032.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2019). "Make me normal": The impact of school experiences on the self-perceptios of pupils with autism. Autism, 23(2), 425–437.
- Hunt, P., & McDonnell, A. (2020). Supporting students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms: Evidence-based practices for teachers. Routledge.
- IRIS Center. (2022). Task analysis and visual supports for students with autism. Vanderbilt University.
- Inclusion ED. (2026). Implementing TEACCH principles in inclusive classrooms. Inclusion Education Journal.
- InclusionED. (2025). Implementing structured teaching in inclusive classrooms.
- InclusiveChildcare. (2025). Theoretical foundations of structured teaching for children with autism. Inclusive Childcare Resources.
- Journal of Autism and Developmental Disorders. (2022). Sensory environments and stereotypy in autism spectrum disorder. 52(9), 4031–4045.
- Indiana Institute on Disability and Community. (2023). Transitions and routines for students with autism. Indiana University.
- Iovannone, R., Greenbaum, P. E., Wang, W., Kincaid, D., Dunlap, G., & Strain, P. (2019). Randomized controlled trial of positive behavior support in elementary schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 21(4), 224–235.
- Iowa Institute for Disability Research. (2020). Supporting transitions in students with autism spectrum disorder. University of Iowa.
- Iwata, B. A., Beavers, G. A., & Lerman, D. C. (2019). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 52(3), 550–567.

- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2016). Handbook of school violence and school safety: International research and practice (2nd ed.). Routledge.
- Journals EKB. (2023). Step-by-step skill instruction: Applications of task analysis in classroom settings. Educational Knowledge Base Journal.
- Kalyuga, S., & Singh, A. (2016). The expertise reversal effect and cognitive load theory. Educational Psychology Review, 28(4), 667–684.
- Kamps, D. M., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I. S., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of students with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(6), 1809–1824.
- Kamps, D., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (2015). Classwide peer tutoring. Teaching Exceptional Children, 38(1), 36–40.
- Kanne, S. M., Mazurek, M. O., Sikora, D. M., & Pan, H. (2019). Adaptive behavior in autism: Developmental trajectories from early childhood to adulthood. Autism Research, 12(2), 178–190.
- Kapp, S. K. (2020). Autistic community and the neurodiversity movement. Palgrave.
- Katz, J. (2020). Universal design for learning: Enhancing learning for all students. Journal of Learning Disabilities, 53(1), 70–80.
- Ke, X., Yao, X., & Li, J. (2022). Social cognitive load and learning outcomes in students with autism. Learning and Instruction, 77, 101556.
- Keehn, B., Müller, R.-A., & Townsend, J. (2020). Atypical attentional networks and the emergence of ASD. Trends in Cognitive Sciences, 24(8), 634–650.
- Kenworthy, L., Case, L. K., Harms, M. B., & Martin, A. (2022). Planning and organization in autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 52(1), 115–129.
- King-Sears, M. E. (2017). Universal design for learning: Technology and pedagogy. Learning Disabilities Research & Practice, 32(2), 88–95.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2019). Language and communication in autism. In F. Volkmar (Ed.), Autism and pervasive developmental disorders (3rd ed., pp. 214–237). Cambridge University Press.
- Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2018). Supporting students with autism spectrum disorder in the general education classroom. Intervention in School and Clinic, 53(2), 87–94.
- Lai, M.-C., et al. (2019). Co-occurring conditions in autism. The Lancet Psychiatry, 6(10), 819–829.
- Landa, R. J. (2018). Social communication development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59(1), 16–30.

- Leader, G., McDonnell, A., Mannion, A., & Dwyer, R. (2022). Sensory processing and autism spectrum disorder: A systematic review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 1–20.
- Leafwing Center. (2021). Routines and independence in autism.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). Strategies for including students with disabilities in general physical education. Human Kinetics.
- Lillard, A., Lerner, M., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E., & Palmquist, C. (2023). The development of play: From sensory exploration to structured games. Developmental Review, 67, 101020.
- Little, L. M., Dean, E., Tomchek, S., & Dunn, W. (2016). Sensory interventions for children with autism: A meta-analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46(1), 13–32.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. The Lancet, 392(10146), 508–520.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. C., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2018). Autism spectrum disorder. The Lancet, 392(10146), 508–520.
- Lord, C., et al. (2020). Autism spectrum disorder. The Lancet, 392(10146), 508–520.
- Lord, C., et al. (2020). Autism spectrum disorder. The Lancet, 392, 508–520.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2022). Learning and instruction in autism spectrum disorder: Insights from cognitive psychology. Review of Educational Research, 92(2), 112–139.
- McAllister, A., & Sloan, K. (2016). Classroom environments and the needs of students with autism spectrum disorder. Australasian Journal of Special Education, 40(2), 127–141.
- Miltenberger, R. G. (2016). Behavior modification: Principles and procedures (6th ed.). Cengage Learning.
- Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism. Molecular Psychiatry, 22, 100–109.
- MonashSDS. (2025). Structured teaching and learning outcomes for students with ASD. Monash University, School of Disability Studies.
- Mostafa, M. (2018). Architecture for autism: Autism-friendly design. International Journal of Architectural Research, 12(1), 33–50.
- Mundy, P. (2018). Joint attention and social-emotional development in autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(1), 43–56.
- Myles, B. S. (2017). Autism spectrum disorders in the classroom: Practical strategies for teachers. Routledge.
- NASET. (2023). Using visual supports for students with autism. National Association of Special Education Teachers.
- National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. University of North Carolina at Chapel Hill.

- Neely, L., Rispoli, M., Camargo, S., Davis, H., & Boles, M. (2021). The effect of functional communication training on challenging behavior and communication responses: A review of the literature. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33(3), 347–369.
- Novak, K. (2016). Universal design for learning in the K–12 classroom. Routledge.
- Nawi, S. N. A. M., & Nordin, M. N. (2025). B.F. Skinner's learning theory and teaching strategies for special education students. Special Education, 3(1), Article e0043.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (2015). Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook (3rd ed.). Cengage Learning.
- OECD. (2020). Inclusive teaching and learning: Classroom observation guidelines. OECD Publishing.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B., Dykstra, J., & Duda, M. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(11), 3948–3964.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B., Dykstra, J., Duda, M., ... & Schwartz, I. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(12), 3805–3819.
- Odom, S. L., et al. (2015). Evidence-based practices for ASD. Preventing School Failure, 54(4), ٢٧٥–٢٨٢.
- Odom, S. L., et al. (2015). Evidence-based practices for autism. Preventing School Failure, ٥٤(٤), ٢٧٥–٢٨٢.
- Odom, S., Thompson, J., & Hume, K. (2022). Evidence-based practices for children with autism spectrum disorder. Paul H. Brookes Publishing.
- Ouwehand, K., Lespiau, F., Tricot, A., & Paas, F. (2025). Cognitive Load Theory: Emerging Trends and Innovations. Education Sciences, 15(4), 458.
- PECS Program Study. (2023). Picture Exchange Communication System (PECS) and visual supports for children with autism: Implementation and outcomes. Pyramid Educational Consultants.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2015). The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Paul H. Brookes Publishing.
- PubMed. (2017). Visual schedules and transition support in children with autism: A review. Journal of Autism and Developmental Disorders.
- PubMed. (2025). Visual supports for individuals with autism spectrum disorders: Benefits and applications. PubMed.
- Rachwani, J., Hocking, D. R., Roberts, J. E., & Kennedy, C. (2016). The impact of sensory processing difficulties on social participation of children with autism. Autism Research, 9(11), 1192–1203.

- Ramaswami, G., & Geschwind, D. H. (2018). Genetics of autism. Nature Neuroscience, 21(1), 130–140.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. TEACHING Exceptional Children, 48(1), 28–35.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. Young Exceptional Children, 19(3), 28–36.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2021). Universal design for learning: A systematic review of the empirical literature. Journal of Special Education, 54(3), 125–139.
- Reading Rockets. (2026). Visual supports and structured teaching: Practical classroom strategies. Reading Rockets.
- Roberts, J., & Webster, A. (2020). Impact of flexible curriculum design on the engagement of students with autism. Journal of Special Education, 54(3), 145–158.
- Robertson, C., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. Nature Reviews Neuroscience, 18, 671–684.
- Rodgers, J., Glod, M., Connolly, B., & McConachie, H. (2016). The relationship between anxiety and repetitive behaviors in autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46(3), 905–916.
- Rose, D., & Meyer, A. (2019). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.
- Rutherford, M., Anderson, G., & McConnell, S. (2020). Visual supports for children with autism spectrum disorder: Enhancing communication, social, and academic outcomes. Routledge
- Rorije, M., Damen, S., Janssen, M., & Minnaert, A. (2023). Applying Erikson's theory of psychosocial development to understand autonomy development in children and youths with deaf blindness: A systematic literature review. Frontiers in Education, 8, Article
- Review Journal of Autism and Developmental Disorders. (2023). Supporting transitions for students with autism: Visual supports and behavioral outcomes. 10(3), 289–304.
- Saggers, B., Dillen burger, K., Keenan, M., & Gallagher, S. (2021). School experiences of children with autism: Barriers and facilitators to inclusion. Autism, 25(6), 1552–1564.
- Sandin, S., et al. (2017). Heritability of autism spectrum disorder. JAMA, 318(12), 1182–1184.
- Sansosti, F. J., & Sansosti, J. M. (2021). Inclusive education policies for students with autism spectrum disorder. Review of Educational Research, 91(1), 45–72.
- Schaaf, R. C., & Lane, A. E. (2015). Toward a best-practice protocol for assessment and treatment of sensory features in autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(5), 1380–1395.
- Schauder, K. B., & Bennetto, L. (2021). Sensory dysfunction in autism spectrum disorder. Current Opinion in Psychology, 40, 45–50.

- Schroeder, J., Cappadocia, M., Bebko, J., Pepler, D., & Weiss, J. (2019). Shedding light on the social experiences of children with autism in school. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(2), 732–744.
- Silberman, S. (2015). NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity. Avery.
- Smith, J. D., Poling, A., & Ruscio, J. (2023). Academic task difficulty and escape-maintained behavior in students with autism spectrum disorder. Behavior Modification, 47(4), 567–589.
- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2020). Early intensive behavioral treatment for children with autism: Age and IQ effects on outcomes. American Journal on Mental Retardation, 125(3), 245–262.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2015). Instruction of students with severe disabilities (8th ed.). Pearson Education.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Fourth edition. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(11), 4001–4016.
- Strang, J. F., Kenworthy, L., Daniolos, P., Case, L., Wills, M., & Wallace, G. L. (2017). Depression and anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(1), 68–82.
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. Cognitive Science, 44(3), e12820.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2019). Cognitive load theory: Implications for learning, teaching, and instruction. Springer.
- Tager-Flusberg, H. (2016). Language development in autism. In H. Tager-Flusberg (Ed.), Neurodevelopmental disorders: A clinical guide (pp. 91–105). Academic Press.
- Tager-Flusberg, H. (2016). The origins of social impairments in autism spectrum disorder: Studies in infants and toddlers. Current Opinion in Neurobiology, 40, 31–37.
- Tavassoli, T., Miller, L. J., Schoen, S. A., Nielsen, D. M., & Baron-Cohen, S. (2018). Sensory over-responsivity in adults with autism spectrum conditions. Autism, 22(4), 428–439.
- TeachersGuide. (2025). Structured teaching strategies for students with autism. TeachersGuide.
- Thompson, R. A. (2023). Social and emotional development in childhood and adolescence. Guilford Press.
- Tincani, M., & Travers, J. C. (2022). Applied behavior analysis for teachers (3rd ed.). Routledge.
- Tomchek, S. D., Koenig, K. P., & Koenig, L. L. (2023). Sensory processing and learning in autism spectrum disorder. Occupational Therapy International, 2023, 9876543.
- Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.

- Tsou, Y.-J., Lin, C.-Y., & Lee, G.-H. (2024). Enhancing social interaction in children with autism spectrum disorder: Multi-level classroom interventions. Research in Autism Spectrum Disorders, 92, 102015.
- Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Francis, G. L., & Burke, M. M. (2021). Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust (8th ed.). Pearson.
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., & Noens, I. (2021). Planning and organizing in autism spectrum disorder: Challenges and strengths. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(6), 1952–1967.
- Van Steensel, F., & Heeman, E. (2017). Anxiety levels in children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. Journal of Child and Family Studies, 26(7), 1753–1767.
- Winter-Messiers, M. A. (2023). Motivation and special interests in autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(1), 175–188.
- Wolfberg, P. (2019). Play and imagination in children with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(1), 75–88.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), 1951–1966.
- Wong, C., et al. (2015). Evidence-based practices for autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), 1951–1966.
- Wong, M., Kwan, B., & Cheng, H. (2023). Structured learning and sequence-based instruction for children with autism. Autism, 27(5), 1123–1137.
- Wood, C. L., Kisinger, K. W., Brosh, C. R., Fisher, L. B., & Muharib, R. (2018). Use of functional behavior assessment-based interventions to address challenging behavior of students with autism spectrum disorder. Behavioral Disorders, 43(3), 389–402.
- World Health Organization. (2019). International classification of diseases (ICD-11).
- Zaitouni, M., & Salima, R. (2025). Peer-mediated strategies for promoting social engagement in students with autism spectrum disorder. Journal of Special Education, 59(2), 130–145.
- Zelazo, P. D. (2024). Executive function in development: Cognitive processes and mechanisms. Cambridge University Press.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٢٣م). مهام المعلم المساند] ملف .[Word تم الاسترجاع في ٢٨ يناير ٢٠٢٦م من الرابط الإلكتروني (https://share.google/HJTdV43xms1Lo7t87)