


المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربيـــــة والتعليـــم

إدارة الإشراف والتدريب التربوي

# دعم تعلّم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد

## دليل المدرب

**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 للمدربين** ..... ١٧
**مسرد المصطلحات** ..... ١٩
**اليوم التدريبي الأول: مقدمة في فهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد** ..... ٢٦
المقدمة ..... ٢٧
النتاجات التفصيلية لليوم الأول ..... ٢٨
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ..... ٢٩
النشاط رقم (١-١): بينجو التعارف ..... ٣٠
النشاط رقم (١-٢): محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد ..... ٣٢
النشاط رقم (١-٣): مدخل إلى اضطراب طيف التوحد في المدرسة ومفهومه ..... ٣٦
النشاط رقم (١-٤): الاختلافات الجوهرية والاستجابة المناسبة ..... ٤١
النشاط رقم (١-٥): الفروق النمائية والتكييف ..... ٤٧
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ..... ٥٥
النشاط رقم (١-٦): دور المعلّم بوضوح ..... ٥٦
النشاط رقم (١-٧): الحواجز المدرسية وتكييفاتها ..... ٦١
النشاط رقم (١-٨): التصميم الشامل UDL ..... ٦٦
النشاط رقم (١-٩): النشاط الختامي "سؤال وجواب" ..... ٧١
**اليوم التدريبي الثاني: خصائص تعلّم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومتطلباتهم.** ..... ٧٣
المقدمة ..... ٧٤
النتاجات التفصيلية لليوم الثاني ..... ٧٤
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ..... ٧٦
النشاط رقم (٢-١): نشاط افتتاحي "الكرسي الساخن" ..... ٧٧
النشاط رقم (٢-٢): كيف يتعلم الطالب ذو طيف التوحد ..... ٨٠
النشاط رقم (٢-٣): التواصل والخصائص الاجتماعية ..... ٨٦
النشاط رقم (٢-٤): ربط الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية ..... ٩١

النشاط رقم (٢-٥): الخصائص الحسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ..... ٩٧
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ..... ١٠٢
النشاط رقم (٢-٦): الروتين وتنفيذ الانتقالات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ..... ١٠٣
النشاط رقم (٢-٧): الملاحظة المهنية ..... ١٠٩
النشاط رقم (٢-٨): الإسناد والإحالة ..... ١١٣
النشاط رقم (٢-٩): النشاط الختامي "سؤال وجواب" ..... ١٢٠
**اليوم التدريبي الثالث: استراتيجيات التعليم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ودعم البيئة الصفية. ..... ١٢٢**
المقدمة ..... ١٢٣
النتاجات التفصيلية لليوم الثالث ..... ١٢٤
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ..... ١٢٥
النشاط رقم (٣-١): نشاط افتتاحي "الرابط العجيب" ..... ١٢٦
النشاط رقم (٣-٢): استراتيجية الدعم البصري ..... ١٢٩
النشاط رقم (٣-٣): استراتيجية تحليل المهمة وتنظيمها ..... ١٣٥
النشاط رقم (٣-٤): تكييف التعليمات والأسئلة ..... ١٤١
النشاط رقم (٣-٥): استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية لدعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ..... ١٤٦
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ..... ١٥١
النشاط رقم (٣-٦): استراتيجية دعم الأقران ..... ١٥٢
النشاط رقم (٣-٧): تنظيم البيئة الفيزيائية للصف وتطوير الاستقلالية ..... ١٥٧
النشاط رقم (٣-٨): تصميم أوراق العمل المناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ..... ١٦٢
**النشاط رقم (٣-٩): النشاط الختامي "أطبّق غدا"** ..... ١٦٦
**اليوم التدريبي الرابع: دعم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والشراكة مع الوالدين. ..... ١٦٨**
المقدمة ..... ١٦٩
النتاجات التفصيلية لليوم الرابع ..... ١٧٠
أنشطة الجلسة التدريبية الأولى ..... ١٧١
النشاط رقم (٤-١): نشاط افتتاحي "السلم والثعبان" ..... ١٧٢
النشاط رقم (٤-٢): فهم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية ..... ١٧٤
النشاط رقم (٤-٣): مدخلٌ للتقييم الوظيفي للسلوك باستخدام نموذج (ABC) ..... ١٧٩
النشاط رقم (٤-٤): مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي ..... ١٨٤
النشاط رقم (٤-٥): استراتيجيات الوقاية الصفية لتقليل السلوكات الصعبة ..... ١٨٩
أنشطة الجلسة التدريبية الثانية ..... ١٩٤
النشاط رقم (٤-٦): البدائل السلوكية، وبناء سلم خفض التصعيد ..... ١٩٥
النشاط رقم (٤-٧): الشراكة مع الوالدين، وتنظيم اللقاءات الداعمة ..... ٢٠١
النشاط رقم (٤-٨): متابعة التقدم وتقييم فاعلية التكييفات الصفية ..... ٢٠٧
**المهمة الختامية ..... ٢١٤**
المطلوب: إعداد خطة تربوية فردية متكاملة لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية. ..... ٢١٤

**نموذج توزيع العلامات للمهمة الختامية ..... ٢١٧**
**المراجع ..... ٢١٨**

**رقم الإيداع والردمك**

**؟؟**

## التدقيق اللغوي

تشهد مؤسسة شركة شارك للاستشارات التربوية أن الدليل التدريبي دُقِّقَ 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 صفٍّ دراسية، توجد قصص تعلُّمٍ، لا تُقاس بدرجات الاختبارات فقط، بل بقدرة المدرسة والمعلم على أن يجعلا التعلّم ممكنًا ومتاحًا وعادلًا للجميع. 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 محور التركيز من تفسير السلوك إلى بناء بيئة تعلّم تتخطى المعيقات، 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 وبعيدة عن الوصم أو اللغة التشخيصية. فالمعلّم لا يُطلَب إليه التشخيص، بل الفهم والملاحظة المهنية، والتخطيط 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 الغرفة الصفية، مثل اضطراب طيف التوحد، واضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والإعاقة الذهنية؛ بما يساعد على اختيار استجابات صفية أكثر فاعلية ودقة. ويوسّع البرنامج منظور المشارك من "ما الذي لدى الطالب؟" إلى "ما الذي يعيق تعلمه داخل الدرس؟"، ثمّ 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 وجود الطلبة في المكان ذاته فقط، بل ضمان مشاركتهم الفاعلة، وإتاحة فرص متكافئة للتعلم والتفاعل الاجتماعي. ومن هنا؛ تتحول الغرفة الصفية إلى مساحة تعليمية مرنة، تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين؛ حيث تُبنى الممارسات التعليمية على نقاط القوة، وتُصمَّم الأنشطة بصورة تسمح لكل طالب أن يشارك ويتقدم وفق قدراته، ويسهم تعزيز ثقافة التقبل والتعاون بين الطلبة في دعم الدمج الاجتماعي أيضًا، وبناء شعور حقيقي بالانتماء، خاصةً لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ بما ينعكس إيجابًا على تعلمهم ونموهم الشامل، ويجسّد 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 محدّدة ومقنّنة داخل خطة الدرس، وعلى بناء تعليمات أكثر وضوحًا، وأسئلة أكثر عدالة، وبدائل استجابة تراعي تباين

قدرات التعبير لدى الطلبة. ويطوّر القدرة على تهيئة بيئة الغرفة الصفية أيضًا؛ بما يقلل العبء الحسيّ، ويزيد التوقعات وضوحًا، ويدعم الانتقالات والروتين اليومي؛ بما يخفف القلق ويحدّ من السلوكات الصعبة قبل حدوثها. ويُعزَّز ذلك بمنطق "جرّب–قِس–عدّل": أي إنّ التكييف لا يُعدّ 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 اتّساق المدرسة والمنزل، وبتعاون منظّم داخل المدرسة، يوضّح الأدوار وحدود المسؤوليات وطرائق طلب الإسناد عند الحاجة. في نهاية البرنامج، يُتوقَّع أن يمتلك المشاركون لغة مهنية دقيقة، وأدوات عدّة 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 إيجاد طريقه للتعلّم بثقة وأمان وكرامة.
حيث يتكون البرنامج التدريبي من مسارين تكامليين يشملان التدريب الوجاهي والتعلم الذاتي، حيث صُمّم البرنامج ليأخذ شكل التدريب الوجاهي بواقع (٢٠) ساعة تدريبية، إضافة إلى مكون التعلم الذاتي بواقع (٥) ساعات تدريبية؛ والتي تأخذ شكل التعلم القبلي، بما يضمن 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 التعلّم الذاتي؛ فيعتمد على القراءة التحليلية للمحتوى العلمي المرتبط بموضوعات التدريب، ويهدف إلى تعميق الفهم النظري للمتدربين، حيث يُقدَّم هذا المكون قبيل التدريب الوجاهي (تعلم قبلي)؛ ما يسهم في رفع مستوى التفاعل والاستفادة في أثناء الجلسات التدريبية.

## بطاقة البرنامج

| | | | |
|---|---|---|---|
| مقدمة الدورة: | اسم المقرر: دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. | رقم الدورة:<br>( ) | إجمالي الساعات:<br>(٢٥) |
| | رابط تحميل الدورة: | | |
| نوع البرنامج: | ☐إلزامي<br>اختياري☒ | | |
| المتطلبات الأساسية | | | |
| الرتبة: | معلم / معلم أول/ معلم خبير/ إداري مساند تربوي / إداري أول/ إداري خبير. | | |
| الفئة المستهدفة: | معلمو الاختصاصات/ المباحث (رياض الأطفال، والتربية الخاصة، والصفوف الثلاثة الأولى، والعربية، والإنجليزية، والرياضيات).<br>مديرو المدارس.<br>المشرفون التربويون للاختصاصات (رياض الأطفال، والتربية الخاصة، والصفوف الثلاثة الأولى، والعربية، والإنجليزية، والرياضيات).<br>فريق متعدد الاختصاصات.<br>فريق التدريب المحوري: المشرفون التربويون اختصاص التربية الخاصة. | | |
| المعايير: | المجال الرئيس: بيئة التعلم/ المعايير العامة.<br>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:<br>· توضيح البدايات التاريخية لدراسة اضطراب طيف التوحد.<br>· فهم مفهوم اضطراب طيف التوحد.<br>التمييز بين مفاهيم اضطراب طيف التوحد، واضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه (ADHD).<br>· تحديد مراحل النمو في الجوانب المختلفة.<br>تحديد خصائص الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>يطّلع على مؤشرات طيف التوحد لدى الأطفال.<br>تطبيق الأدوات لاكتشاف مؤشرات اضطراب طيف التوحد.<br>توضيح تأثير اضطراب طيف التوحد في تطور الجوانب التنموي.<br>تعزيز أهمية التدخلات التعليمية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>تطبيق استراتيجيات، وأساليب التعليم، والسلوك المناسبة، في تعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>يقدّر أهمية الدعم النفسي والاجتماعي لعائلات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. | | |
| منهجية التطبيق: | التدريب وجها لوجه:<br>☒ وجاهي (قاعة التدريب).<br>☐ التحكم عن بعد (إلكتروني).<br>☐ أخرى: ..... | عدد الساعات:<br>عدد الساعات:<br>عدد الساعات: | (٢٠)<br>( )<br>( ) |
| | التدريب غير المباشر:<br>☒ التعلم الذاتي (إلكتروني غير متزامن، ...)<br>☐ المهام والتكليفات.<br>☐ مجتمعات التعلم المهني.<br>☐ أخرى: ..... | عدد الساعات:<br>عدد الساعات:<br>عدد الساعات:<br>عدد الساعات: | (٥)<br>( )<br>( )<br>( ) |
| منهجية التقييم والمهام المصاحبة لها | ☒ اختبار الاختبار المعرفي ☒ تقييم المهام والواجب ☒ تقييم الأداء القائم على الأداء.<br>☐ ☐ ملف إكمال الملاحظة المباشرة (زيارة الصف، ...).<br>☐ مشروع ☒ آخر: تطبيق استراتيجية تعليمية لطفل في الغرفة الصفية الدراسية لطفل من ذوي اضطراب التوحد. | | |

## شروط اجتياز البرنامج

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

أ- ألّا 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 والمشروعات.
- (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 تدريبًا مباشرًا، 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، ودليل للمتدرب أيضًا والذي؛ يحتوي التمارين والأنشطة العملية التي ينفذها المتدرب، بالإضافة للوثائق المساندة التي تتضمن مستندات المرتبطة بمحاور التدريب، ومن ثمّ تتضمن الحقيبة 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 | 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 التكنلوجيا 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 غدًا" | 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 للمدربين

- اقرأ المادة التدريبية بعناية؛ لأنه يجب اســتخدام هذه المادة في التدريب على هذا الموضــوع، ولا يجوز استعمال أي مواد أخرى.
- قم بالإعداد للجلسات التدريبية التي ستدرب فيها إعدادًا جيدًا؛ كي يكون واضحًا في ذهنك ما ستفعله، ثم ضع خطة للتدريب، وتأكد أنك تعرف أهداف الجلسة وتفهمها، وأنك حضّرت جميع المواد اللازمة.
- حافظ دائمًا على أن تكون الغرفة مهيأة حســب الطريقة التي تريدها، وتأكد من توفر المصــادر، وهذا يعني أن عليك الوصول دائمًا قبل البداية المبرمجة للتدريب.
- أي خطاب في هذا الدليل موجّه للمعلمين، هو موجّه للمعلمات أيضًــا، ولكنّ صــيغ الخطاب على هذا النحو مراعاة لقواعد اللغة العربية.
- عند تقديم ملاحظاتك، ليكن صوتك واضحًا، ولتبدو مبتسمًا وواثقًا بنفسك.
- عند تقديم ملاحظاتك، يرجى اســتعمال النصــوص الموجودة في هذا الدليل، ومحاولة الالتزام –قدر الإمكان– بالوقت المخصــص لكل مداخلة؛ لأنّ هذا يُمكّنك من الإبقاء على الســرعة المناســبة لعملية التدريب.
- عند تقديم الأنشـطة؛ أشِـر دائمًا إلى هدف ذلك الجزء من المادة في مرحلة مبكرة (وليس بالضـرورة أن يكون ذلك عند البداية – فربما تريد التهيئة لذلك الجزء من العمل بطريقة ما – على ســبيل المثال، عن طريق ربطه بالموضــوع الســابق).. لاحظ أنه لم يتم طرح هذه النقطة بشــكل منفصــل في الإرشــادات المختصة بكل جزء من أجزاء العمل.
- عند تقديم الأنشـطة، أعلِم المتدربين عن المدة الزمنية المخصـصـة لهم للقيام بكل مهمة دائمًا، وإذا كان النشاط طويلًا، ويتكون من عدة أجزاء، فإنّ عليك أن تبيّن الزمن المخصص لكل جزء.
- عند استخلاص الاستجابات من المتدربين، تجنب إصدار الأحكام اللفظية على استجاباتهم وإجاباتهم.
- عند تلقي التغذية الراجعة من أنشـطة المجموعة، أكِّد على ضـرورة أن يقدم أعضــاء المجموعة جميعهم التغذية الراجعة بالدور. لا تسمح لشخص واحد أن يهيمن على بقية أعضاء المجموعة.
- من الضروري أن تقوم كل مجموعة باختيار ممثلها بغرض تقديم التغذية الراجعة في بداية التمارين التي تتطلب ذلك؛ كي تتاح الفرصة لأعضاء المجموعة، الأقل ثقة بشكل خاص، بأن يُعدّوا أنفسهم للمهمة.
- أكّد على أن يشترك المشاركون في مجموعات مختلفة، واستعمل بطاقات الأسماء لتدوير المتدربين.
- عند اســتعمال جهاز العرض، تجنب الوقوف أمامه، بل قف إلى جانبه كي تســتطيع الإشــارة إلى أي قضية من القضايا التي تريد إثارتها، مراعيًا أنك تواجه المتدربين.
- عند عرض الشــرائح، لا تقم بقراءتها، لأن المتدربين يســتطيعون قراءتها، ولديهم نســخ منها في المواد التدريبية التي بين أيديهم أيضًا.

- عند إعداد لوحة Flip chart تجنب وضـــع الكثير من النقاط على اللوحة، لأن وجود الفراغ الأبيض يؤثر في جودة الكلمات ويؤكّدها.
- قم بالتجول بين المتدربين في أثناء عملهم؛ كي تســمع نقاشــاتهم، وتتأكد أنّهم يفهمون المطلوب فهمًا صحيحًا.
- إذا وجدت نفســك طرفًا في نقاشــات المجموعات، فلا تظهر بمظهر الخبير الذي يمتلك الإجابات الصحيحة.
- إذا وجدت إحدى المجموعات نفسـها عالقة في إحدى القضـايا، فلا بأس من تقديم فكرة أو فكرتين لدفع العمل إلى الأمام. وإذا فعلت ذلك، انتقل بعدها بسرعة إلى مجموعة أخرى.
- ابدأ الجلسـة الثانية بعد الاسـتراحة، حسـب الوقت المحدد بدقة لبداية الجلسـة الثانية، حتى إن لم يكن المتدربون جميعهم موجودين.
- احرص دائمًا على أن تنهي الجلسة بملاحظة إيجابية، ومراجعة التعلّم الذي حصل في أثناء الجلسة.

## 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.<br>(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 التيسيرية، والدعم التربوي المناسب؛ بما يلبي احتياجاتهم المتنوعة، ويحقق تكافؤ الفرص في التعلم.<br>(وزارة التربية والتعليم ٢٠٢٣م) |
| ٣ | **الخطة التربوية الفردية** | الخطة التربوية الفردية هي وثيقة تربوية رسمية، تُعدّ بشكل تعاوني من 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.<br>( 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.<br>(Mesibov et al., ٢٠٠٥) |
| ٥ | **التصميم الشامل للتعلم** | إطار عمل تعليمي يهدف إلى تحسين التعليم والتعلم للجميع، بناءً على رؤى علمية حول كيفية تعلم البشر. يقوم على توفير وسائل متعددة للتمثيل (عرض المعلومات)، ووسائل متعددة للعمل والتعبير (كيف يظهر الطلبة ما تعلموه)، ووسائل متعددة للمشاركة (تحفيز الطلبة).<br>(CAST, ٢٠١٨) |

| الرقم | المصطلح | التعريف |
|---|---|---|
| ٦ | **اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه** | نمط مستمر من عدم الانتباه و/ أو فرط الحركة والاندفاعية، يتعارض 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 يحدّ 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 متّسقة 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 أكان ذلك فوراً 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) ويحوّلها إلى استجابات، وقد تظهر لدى التوحد كفرطٍ أو قلة استجابة. (Boyd et al., ٢٠١٧). |
| ١٢ | **التنوع العصبي** | مفهوم يشير إلى إنّ الاختلافات في الدماغ البشري (مثل التوحد أو ADHD) هي اختلافات طبيعية في الجنس البشري، وليست "نواقص" يجب إصلاحها؛ مما 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.<br>(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.<br>(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.<br>(Carter, ٢٠٢٠; Brock, ٢٠٢١). |
| ٢٥ | **التقييم الوظيفي للسلوك** | عملية منهجية تهدف إلى تحديد "لماذا" يحدث السلوك (الوظيفة)، من أجل استبداله بسلوك بديل يؤدي الغرض نفسه بطريقة مقبولة اجتماعيًا.<br>(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.<br>(Sugai & Horner, ٢٠٠٢). |
| ٢٧ | **السلوك البديل** | مهارة اجتماعية أو تواصلية، يتم تعليمها للطالب لتكون "بديلًا مقبولًا"، وتؤدّي نفس الوظيفة التي كان يؤديها السلوك الصعب (مثل تعليم الطالب رفع بطاقة "استراحة" بدلًا من الصراخ للهروب من المهمة).<br>(Carr et al., ٢٠٠٢). |
| ٢٨ | **التواصل الوظيفي** | قدرة الطالب على استخدام لغة أو إشارات أو صور لطلب احتياجاته (طلب استراحة، أو طلب مساعدة) بدلًا من اللجوء للسلوك الصعب كوسيلة للتعبير.<br>(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".<br>(Colvin & Sugai, ٢٠١٩). |

| الرقم | المصطلح | التعريف |
|---|---|---|
| ٣٠ | **نظرية "الأم الباردة"** | نظرية نفسية قديمة (وسائدة ما قبل السبعينيات)، افترضت خطأً أن التوحّد ناتج عن برود عاطفي من الأم تجاه طفلها؛ مما قاد إلى وصم العائلات وعزل الأطفال.<br>(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 للغرفة الصفية كلّها.<br>(Hume et al., ٢٠٢١). |
| ٣٢ | **التطور النمائي** | التغيرات المنظمة، والمتتابعة، والتراكمية التي تحدث للطفل في المجالات الجسدية، والمعرفية، والاجتماعية، واللغوية عبر الزمن. يتميز بأنه يبدأ من المركز إلى الأطراف ومن العام إلى الخاص.<br>(Zelazo, ٢٠٢٤; Adolph & Franchak, ٢٠٢٢). |
| ٣٣ | **الذاكرة العرضية التفصيلية** | نقطة قوة معرفية تتمثل في القدرة العالية على تذكر حقائق وأحداث وتفاصيل دقيقة جدًا (بصرية غالباً)، وقعت في الماضي، مع ضعف مقابل في ربط هذه التفاصيل بسياقها الشامل.<br>(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.<br>(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، والاكتئاب، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واضطرابات النوم.<br>(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) |

| الرقم | المصطلح | التعريف |
| --- | --- | --- |
| 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. ويُعدّ 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, M. (٢٠٢٣). Neurodevelopmental disorders: A practical guide. Wiley. |
| 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؛ مما 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 التكيفات والدعم التربوي المناسب لتقليل أثر هذه الحواجز. |

**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 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 ينكسر حتى يناسب القالب، بل تعيد صياغة القالب نفسه ليتسع لكل أشكال الوجود والتعلم؟

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 الشاملة، ومن حارس للنظام إلى ميسّر للازدهار البشري. وتتحول المدرسة من مؤسسة انتقائية إلى مختبر للعدالة التربوية؛ حيث يصبح التنوع العصبي مصدر إثراء، وليس عقبة يجب تجاوزها.

في هذه الرحلة، سنتعلم كيف نقرأ المؤشرات الخفية: ليس كملصقات نمطية، بل كنوافذ إلى عوالم داخلية فريدة. سنتعرّف 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؛ بحيث يصبح الاختلاف جزءًا طبيعيًا من نسيجها، والدعم الشامل سمة جوهرية من سمات جودتها؛ لأن المدرسة العادلة ليست تلك 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 على 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.
- يستخدم عبارات تربوية بدلًا من عبارات الوصم المنتشرة في البيئة المدرسية.
- يميّز الاختلافات الجوهرية بين اضـــطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، وتشـــتت الانتباه، والإعاقة الذهنية.
- يوائم الاسـتجابة الصـفية المناسـبة مع الحالة (اضـطراب طيف التوحد/ فرط الحركة وتشـتت الانتباه/ الإعاقة الذهنية) في مواقف صفيّة.
- 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 تعليمي يمكن تنفيذها في الغرفة الصفية.

# أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

## النشاط رقم (١-١): بينجو التعارف

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الأول | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٥) دقيقة.**

| تهيئة | تنفيذ النشاط | قواعد العمل |
|---|---|---|
| ٣ | ٥ | ٧ |

- **النتاجات:**
  - يذكر المتدربون أسماء زملائهم.
  - يتوافق المتدربون على قواعد واضحة تحكم التفاعل والانضباط داخل التدريب.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والتعلم التعاوني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: نموذج مرفق رقم (١-١)، أقلام، مؤقت، شوكولاتة.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٧-١٠).**

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (٧)؛ التي تتضمن عنوان النشاط، رحّب بالمتدربين وعرّف بنفسك بصورة مختصرة، ثم ابدأ بالعبارة الآتية: " في بداية اليوم التدريبي، لنقم بنشاطٍ لنتعرف على بعضنا جميعًا، ونفهم قواعد العمل التي سنلتزم بها طوال فترة التدريب. أرجوا منكم تجهيز أقلامكم، راح نحتاج منكم حركة بسيطة داخل القاعة"**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم: الملاحظة.**

**الموقف التقويمي: تعاون المتدرب مع زملائه في تنفيذ النشاط.**

**أداة التقويم: قائمة الشطب**

| المؤشرات | الأداء | |
|---|---|---|
| | نعم | لا |
| يتجوّل بين المتدربين بشكل مناسب. | | |
| يسجّل الأسماء على نموذج البينجو. | | |
| يلتزم بخطوات تنفيذ النشاط. | | |

**مراجع إضافية**

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- اعرض الشريحة رقم (٨) التي تحتوي على مخطط اليوم التدريبي، واشرح لهم المخطط بشكل سريع، ثم اعرض الشريحة (٩) التي تتضمن قواعد اللعبة.

| | |
|---|---|
| | ▪ اطلب إلى المتدربين الاطّلاع على النموذج (١-١)، واشرح لهم فكرة النموذج كالآتي: " هذه ورقة فيها مربعات، في كل مربع عبارة. المطلوب: تتحركون وتسألون بعضكم لتجدوا شخصًا تنطبق عليه العبارة، إما بشكل طولي، أو أفقي، أو قطري، ويكتب اسمه في المربع. والمتدرب الذي يجد الأشخاص، ويكوِّن خطًا طوليًا أو أفقيًا أو قطريًّا، يقول: "بينجو". لا تكرروا نفس الاسم، ومن غير المسموح كتابة اسمك على الورقة الخاصة بك".<br>▪ أخبر المتدربين أنّ كل من ينجح في تكوين الخط يحصل على شوكولاتة.<br>▪ شغل المؤقّت، وامنحهم خمس دقائق فقط لإكمال المهمة.<br>▪ أحضر نسخة من النموذج (١-١)؛ لتقوم بتنفيذ النشاط مع المتدربين.<br>▪ قم بالتجول في أثناء تنفيذ المهمة بين الجميع، باعتبارك أحد أعضاء الفريق.<br>▪ أوقف المؤقّت بعد انقضاء الدقائق الخمس، واطلب إليهم التوقف.<br>▪ اطلب من المتدربين الوقوف على شكل قاطرتين متواجهتين؛ ليقوم كل منهم بالتعريف بالزميل الذي يقابله، بذكر اسم الشخص، ومعلومة لطيفة أو مفيدة اكتشفها عنه.<br>▪ قم بتجهيز قواعد العمل على صحيفة أعمال، وقم بتعليقها أمام المتدربين.<br>▪ يسّر جلسةً نقاشيةً حول قواعد العمل في الشريحة (١٠)، واطلب إلى المتدربين التفكير في أي قواعد إضافية؛ للالتزام بها طوال فترة التدريب.<br>▪ قم بإضافة أي قواعد تم الاتفاق عليها الى صحيفة العمل، واطلب إلى المتدربين كتابة القواعد الإضافية التي تم الاتفاق عليها في المكان المخصص في دليل المتدرب.<br>▪ اطلب إلى المتدربين التوقيع على الصحيفة، كنوع من الالتزام بما فيها.<br>▪ أغلق النشاط بتشجيع المتدربين على التفاعل في اثناء التدريب. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | |
| **معيقات محتملة** | وجود نقاش طويل في أثناء التعارف: "صفق تصفيقًا قصيرًا كل دقيقة للتذكير بالوقت المتبقي".<br>عدد المتدربين كثير: " قلل شروط الفوز مربعين فقط". |
| **نشاط بديل** | عرّف بنفسك، واطلب إلى كل متدرب كتابة اسمه على ورقة، ووضعها أمامه، واطلب إلى كل متدرب التعريف بنفسه وبأبرز إنجازاته، ثم عرّفهم قواعد العمل. |
| **كسر جمود** | |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الأول | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| التهيئة | التعلم النشط | التعلم التعاوني | التفكير الناقد |
|---|---|---|---|
| ٣ | ١٠ | ٢٠ | ٧ |

- **النتاج:** يبيّن المتدرب محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد في الممارسات المدرسية.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتفكير الناقد.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: مغلّفات "حقبة زمنية" مرفقة (١-٢)، أقلام، ورق ملاحظات لاصقة ملونة بالأخضر والأحمر، مؤقّت، نشرة رقم (١-٢).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (١١-١٣).**

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (١١)، وابدأ بالعبارة الآتية: " في هذا اليوم التدريبي سنتعرف تاريخ مفهوم اضطراب طيف التوحد، ولكن ليس بشكل محاضرات التاريخ التي نعرفها، وإنما سنعيشه كمدرسة. سأقدم لكم قصة بسيطة لطالب في المدرسة، لكن بحقبة زمنية مختلفة لكل منكم. سنعيش في كل حقبة، ونتخذ قرار المدرسة بناءً على هذه الحقبة، ثم نراجع: "هل هذا القرار نابع من فهم قديم (وصم/ عزل) أم فهم حديث (دعم/تكييف)؟ جهّزوا أقلامكم لأن لدينا تحدّيًا.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة تعاون المتدربين في المهام المطلوبة.

أداة التقويم: سلم تقدير.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يستمع لتعليمات المدرب. | | | | |
| يتعاون مع الزملاء في تبادل العبارات. | | | | |
| يشارك مجموعته اختيار متحدث يمثلهم. | | | | |
| يتعاون مع زملائه في قراءة المطلوب والإجابات. | | | | |
| يتقبل آراء الآخرين. | | | | |
| يستمع بشكل جيد للغير. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Donvan, J., & Zucker, C. (٢٠١٦). *In a different key: The story of autism*. Crown Publishers. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • جهّز، قبل البدء، خمسة مغلفاتٍ لوضع قصة بسيطة في كل منها.<br>• قم بتوزيع المتدربين إلى خمس مجموعات.<br>• قم بتوزيع القصص الخمس الموجودة في المرافق الإضافية للبرنامج التدريبي رقم ١-٢.<br>• يحوي كل ظرف إحدى القصص الآتية:<br>١- في الحقبة الزمنية ما قبل السبعينيات.<br>٢- في الثمانينات.<br>٣- في التسعينيات.<br>٤- في بدايات القرن الواحد والعشرين.<br>٥- في الوقت الحالي.<br>واكتب على المغلّف من الخارج عبارة "اختر حقبتك"!<br>• يوجد في كل قصة مكان للإجابة:<br>○ المحطة التاريخية وتأثيرها في الممارسة: ما الذي كانت ستفعله المدرسة مع هذا الطالب في تلك الحقبة؟ وما أثر ذلك فيه؟<br>○ البديل الداعم والمهني اليوم: كيف نتعامل مع الموقف نفسه الآن؟ وما البدائل المتاحة؟<br>• اطلب إلى كل مجموعة الاتفاق على اسمٍ يمثل قيمة تعليمية (مثل: مجموعة "التفرّد"، و"التمكين"، و"الشراكة"، و"الإبداع"، و"الاستدامة").<br>• اطلب إلى كل مجموعة تعيين "سفير" ليتحدث باسمها لاحقًا.<br>• اعرض الشريحة رقم (١٢).<br>• وزّع المغلّفات عشوائيًا على المجموعات.<br>• اطلب إلى كل مجموعة فتح المغلّف، وقراءة القصة الخاصة بهم، وتنفيذ الخطوات الآتية بالترتيب:<br>• اطلب إليهم كمجموعة، وقبل الاطلاع على أي معلومات، **مناقشة واتخاذ قرار**: "ماذا تعتقد أن قرار المدرسة كان تجاه هذا الطالب في تلك الحقبة؟."<br>• بعد ذلك، اطلب إليهم الاطلاع على النشرة (١-٢)، وامنح المجموعات **عشرة** دقائق للقيام بما يأتي:<br>١. مناقشة القصة في ضوء الحقبة الزمنية والنشرة.<br>٢. العمل على الإجابة عن المرفق التدريبي الخاص بالنشاط، وقدّم لهم المساعدة التوضيحية الآتية:<br>○ المحطة التاريخية: كتابة الممارسة السائدة آنذاك (مثل: العزل، والتجاهل، والتوبيخ، والنّقل إلى مدرسة خاصة...).<br>○ البديل الداعم اليوم: كتابة الممارسات الحالية (مثل: التقييم الوظيفي للسلوك، واستخدام جدول مرئي، والتواصل البديل، وغرفة المصادر، وخطة التدخل السلوكي الإيجابي). |

| | |
|---|---|
| | ٣. اطلب إلى المجموعات كتابة ملخص على ورقتين لاصقتين:<br>○ الورقة اللاصقة (الحمراء): **تكتب عليها** الكلمة المفتاحية للممارسة التاريخية **مثل: "إقصاء".**<br>○ الورقة اللاصقة (الخضراء): **تكتب عليها** الكلمة المفتاحية للبديل الحالي **مثل: "تعديل البيئة".**<br>• اطلب إلى سفير كل مجموعة أن يأتي إلى الأمام ليقوم بالخطوات الآتية:<br>١. يعلن عن الحقبة الزمنية لمجموعته.<br>٢. يقف عند النقطة المناسبة على الخط الزمني المعروض.<br>٣. يلخّص أهم ما كان يحدث في المدرسة تجاه طلبة التوحد في تلك الحقبة (بناءً على تحليلهم).<br>٤. يلصق الورقة الحمراء (الممارسة التاريخية) في المكان المخصص للحقبة الزمنية على الخط الزمني.<br>٥. يلصق الورقة الخضراء (البديل الحالي) في قسم "البدائل الحديثة" بجانب الخط الزمني.<br>• اعرض الشريحة رقم (١٣) والتي تحتوي على السؤال الآتي: ما السبب الرئيس الذي جعل المدرسة تهتم بطلبة اضطراب طيف التوحد في الوقت الحالي؟"<br>• يسّر جلسة نقاشية تساعد المتدربين للتوصل للإجابة.<br>• اشكر المجموعات على مشاركتهم.<br>• قم بالتعقيب على الخط الزمني والممارسات التاريخية لجميع المحطات بتلخيص أهم النقاط الواردة. |
| **معلومات إثرائية** | **(تطور فهم المدرسة لاضطراب طيف التوحد عبر الزمن)**<br>لطالما تطورت نظرة المدرسة والتعامل التربوي مع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل جذري عبر العقود، حيث انتقلت من الوصم والعزل إلى الدمج والتمكين. يمثل هذا التطور انعكاسًا لتقدم المعرفة العلمية، والفهم المجتمعي، والتشريعات التربوية، وقد مرّ بعدة مراحل مميزة.<br>**١. حقبة الوصم والعزل (ما قبل السبعينيات)**<br>في هذه الحقبة المبكرة، لم يكن هناك فهم علمي واضح للتوحد. كانت السمة الغالبة هي الوصم الاجتماعي واللوم، حيث انتشرت نظريات مؤذية مثل "نظرية الأم الباردة" التي نسبت سبب التوحد إلى برود الأم العاطفي (Bettelheim). في البيئة المدرسية، كان يُنظر إلى السلوكات غير المألوفة على أنها "عناد" أو "سوء تربية" أو علامة على "التخلف العقلي". كانت الاستجابة التربوية السائدة هي العزل الكامل؛ إما برفض تسجيل الطفل في المدرسة أساسًا، أو وضعه في مؤسسات إيوائية، أو فصول منعزلة تمامًا عن المجتمع المدرسي، دون أي محاولة حقيقية للتعليم أو الدعم التربوي المنهجي. |

**٢. حقبة التشخيص والتصنيف (الثمانينيات والتسعينيات)**

مع تقدم المعرفة الطبية، حصل التوحد على اعتراف رسمي كتشخيص مستقل، من خلال إدراجه في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM). هذا التصنيف الطبي وفّر إطارًا لفهم الحالة، لكنه قاد إلى نمطية التعامل مع الطالب أيضًا (APA, DSM). في المدارس، تحول النهج من العزل العام إلى التصنيف ضمن فئات "التربية الخاصة". أصبح الطلبة يُوضعون في غرفٍ صفيةٍ أو برامج منفصلة، مع تركيز كبير على التدخلات السلوكية المكثفة التي هدفت إلى "علاج" الأعراض و"تصحيح" السلوكات. على الرغم من أنّ هذه الفترة شهدت بداية تقديم خدمات مختصّة، إلّا أن النظرة كانت تركز على "عجز" الطالب بدلًا من قدراته، وعلى فصل التربية الخاصة عن التعليم العام.

**٣. حقبة الدمج التشريعي (أواخر التسعينيات وأوائل الألفية)**

تميّزت هذه المرحلة بظهور إطار قانوني قوي يدعم حقوق الطلبة ذوي الإعاقة. في العديد من الدول، صدرت تشريعات تؤكد على حق كل طفل في التعليم في "أقل البيئات تقييدًا" ( Boutot & Myles). تحوّلت الفلسفة التربوية نحو "الدمج" أو "الاحتواء"؛ حيث أصبح من المفترض تعليم الطالب ذي التوحد مع أقرانه في الغرفة الصفية قدر الإمكان. وظهرت أدوات تخطيط جديدة مثل "الخطة التعليمية الفردية" (IEP)؛ التي تهدف إلى توفير الدعم المخصص داخل البيئة المدرسية العامة. لكنّ التطبيق العملي واجه تحديات كبيرة، منها نقص تدريب المعلمين، وعدم كفاية الموارد، وتحول الدمج إلى مجرد "تواجد جسدي" دون دعم فاعل أحيانًا.

**٤. حقبة القبول العصبي والتصميم الشامل (العقد الحالي)**

نشهد اليوم تحولًا نموذجيًا أعمق، ينتقل من نموذج "العجز" إلى نموذج "التنوع العصبي" (Silberman). هذا المفهوم يعترف بالتوحد كجزء طبيعي من التنوع البشري، ويركز على نقاط القوة والقدرات الفريدة للفرد. على المستوى التربوي، تجسَّد هذا التحول في تبني "التصميم الشامل للتعلم" (UDL) كفلسفة وممارسة (CAST)، ولم يعد الهدف مجرد "دمج" الطالب في نظام موجود، بل تصميم البيئة التعليمية والمنهج وطرائق التعليم منذ البداية؛ لتكون مرنة وشاملة لجميع المتعلمين. يشمل ذلك تكييفات بيئية للاحتياجات الحسية، ومرونة في طرائق التقديم والتقييم، واستخدام التكنولوجيا المساعدة، والاعتراف بأنّ دعم الطالب ذي التوحد يفيد جميع الطلبة.

**٥. اتجاهات معاصرة: الشراكة وقدرة الطالب على اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمه**

يكتمل المشهد التربوي المعاصر بالتركيز المتزايد على الشراكة الحقيقية مع الأسر؛ حيث لم تعد الأسرة مجرد مصدر للمعلومات، بل شريكًا أساسيًا في التخطيط واتخاذ القرارات (Myles)، كما يبرز اتجاه نحو احترام **وقدرة الطالب على اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمه** وسماع صوته في العملية التعليمية، "بمعنى أن؛ يشارك الطالب في اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمه بوصفه شريكًا

| | |
|---|---|
| | مؤثرًا، وليس متلقيًا للقرارات المتخذة من أولياء الأمور والمعلمين."، مع الاعتراف بأن الطالب نفسه هو الخبير بتجاربه واحتياجاته، ويتطلب هذا من المدرسة خلق قنوات اتصال مناسبة وتكييف طرائق الاستماع والتعبير لتناسب كل طالب. |
| **الربط بعمل الموظف** | من الضروري أن يفهم المتدرب تدرج فهم المدرسة لطالب اضطراب طيف التوحد عبر الحِقب الزمنية المختلفة؛ لأن هذا الفهم يُخرجه من نظرة "اللحظة الآنية"، التي قد تحكم على السلوك بكلمات مثل "عنيد" أو "مشاغب"، إلى نظرة شاملة تدرك أن ما نراه اليوم هو نتاج تراكم معرفي وتشريعي وإنساني طويل. هذه الرحلة تذكره أن ممارساته الصفية ليست محايدة، بل تحمل في داخلها بصمة من كل حقبة مرّت، وتساعده في اختياره؛ بأن يكون جزءًا من مسار التطور، لا من مسار الوصم. وعندما يعي هذا التسلسل التاريخي، يصبح تغيير عبارةٍ، أو تكييف نشاط في صفه، عملًا واعيًا له وزنه، وليس مجرد تعليمات يتبعها. |
| **معيقات محتملة** | -بعض المتدربين الخبيرين قد يشعرون أن النشاط لن يضيف جديدًا لهم.<br>الحل: الاستفادة من خبراتهم من خلال إسهاماتهم بمشاركة خبراتهم مع المتدربين الزملاء، كمثال حيّ على التطور الذي حدث.<br>-مجموعة تنتهي مبكرًا من النشاط.<br>الحل: تحضير مهمة إضافية جديدة يقومون بها. اطلب إليهم كتابة أهم التصورات التي كانت تقال عن طالب اضطراب طيف التوحد في الحقبة القديمة. |
| **نشاط بديل** | ١. قسّم المتدربين إلى أربع مجموعات، وكل مجموعة تمثل حقبة تاريخية.<br>٢. كل مجموعة تختار دورًا (مدير - معلم - ولي أمر - طالب).<br>٣. تُعرَض على كل مجموعة حالة واحدة فقط من حالات الطلبة الموجودة في القصص. (مثال: طالب يهزّ جسمه في الغرفة الصفية).<br>٤. تقوم كل مجموعة بإدارة عملية نقاشية، متقمّصين الدور الذي اختاروه، وتقرّر ردّ فعلهم حسب منظور الحقبة الزمنية.<br>٥. اطلب إلى المجموعات الاطّلاع على دليل المتدرب في النشرة (١-٢) "محطات تطور مفهوم اضطراب طيف التوحد".<br>٦. اطلب إلى كل مجموعة تقديم مشهد بالتمثيل الصامت لردود أفعالهم في دقيقة واحدة.<br>٧. اطلب إلى المجموعات الأخرى تخمين المرحلة التي تقوم المجموعة بتمثيلها. |
| **كسر جمود** | اطرح سؤالًا على المتدربين ... "لو كان اضطراب طيف التوحد لونًا، ماذا سيكون؟ ولماذا؟ |

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

| معلومات النشاط | اليوم | الجلسة |
|---|---|---|
| | الأول | الأولى ☒ الثانية ☐ |

🕑 **الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| التمهيد | تعلم تعاوني | مناقشة | عصف ذهني |
|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | ١٥ | ١٠ | ١٠ | |

- **النتاجات:**
  - يوضّح اضطراب طيف التوحد في السياق المدرسي.
  - يصف السلوك الظاهر والقابل للقياس بطريقة موضوعية.
  - يستخدم عبارات تربوية بدلًا من عبارات الوصم المنتشرة في البيئة المدرسية.
- **استراتيجيات التدريب:** تعلم تعاوني، ومناقشة، وعصف ذهني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشـــاط وأدواته: ســـماعات خارجية، أقلام، بطاقات، نموذج (١-٣-أ)، (١-٣-ب)، (١-٣-ج)، النشرة رقم (١-٣).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (١٤-١٦).

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (١٤)، والتي تتضمن عنوان النشاط. ابدأ بالحديث: إنّ هناك تعريفات كثيرة تناولت موضوع اضطراب طيف التوحد من عدة مجالات، لكننا لسنا هنا بصدد إيجاد تعريفٍ مناسبٍ عامٍ، وسيقتصر دورنا على المظاهر والمؤشرات التي تظهر في التعلم والسلوك والتواصل داخل المدرسة؛ للخروج بتعريف طالب اضطراب طيف التوحد في سياقه المدرسي، ليساعدنا على فهم طلبة اضطراب طيف التوحد، ومن ثمَّ دعم تعلمهم بالطريقة الصحيحة.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.

الموقف التقويمي: ملاحظة مناقشات المتدربين.

أداة التقويم: سُلَّمُ تقدير بمؤشرات تتضمن:

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|
| يشارك في مناقشة معاني الكلمات والمفاهيم. | | | | |
| يحلل القصة المسموعة، ويستخرج المظاهر والمؤشرات السليمة. | | | | |
| يحول عبارات الوصم الشائعة إلى عبارات محايدة، ويبرّر ذلك. | | | | |
| يتعاون مع أعضاء المجموعة في أداء المهام. | | | | |
| يعمل على صياغة تعريف إجرائي دقيق وواضح خاص بالسياق المدرسي. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Odom, S. L., Hall, L. J., & Suhrheinrich, J. (٢٠٢٠). *Implementing evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: A practical guide*. Routledge. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | ▪ قم بالإبقاء على توزيع المجموعات كما كانت في النشاط المسبق.<br>▪ اعرض الشريحة رقم (١٥)، والمتضمنة عبارة "تكتب ما نراه ونسمعه ونقيسه .... ليس ما نفترضه".<br>▪ اطرح على المتدربين السؤال الآتي: "ماذا تعني لكم هذه العبارة في سياق عملكم اليومي مع الطلبة؟"، " نكتب ما نراه ونسمعه ونقيسه .... ليس ما نفترضه"، "تعلم، وسلوك، وتواصل، ومرونة، وحسي، وتنظيم، وتفاعل"، استمع لـ ٢–٣ إجابات.<br>▪ عقّب على إجابات المتدربين قائلًا: "هذا هو جوهر الملاحظة الموضوعية، ووصف السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس، وعدم الانجرار وراء التفسيرات أو الافتراضات الذاتية."<br>▪ انتقل الى الشريحة رقم (١٦) ثم وجه السؤال الآتي: "ماذا تعني لكم هذه الكلمات كمفاهيم تربوية؟ وكيف يمكن أن تظهر لدى أي طالب، وخاصةً طالب اضطراب طيف التوحد؟"<br>▪ وجّه المجموعات للنقاش داخليًا، ثم اطلب إلى سفير كل مجموعة مشاركة فكرة واحدة عن إحدى الكلمات.<br>▪ اعرض الفيديو المتضمن في الشريحة رقم (١٧).<br>▪ كلّف المجموعات بالإجابة عن الأسئلة الآتية بعد عرض الفيديو:<br>○ مظهر واحد متعلق بالتعلم (ماذا كان يفعل؟).<br>○ مظهر واحد سلوكي (كيف تصرّف؟).<br>○ مظهر واحد تواصلي (كيف عبّر؟).<br>▪ الفت انتباه المتدربين إلى التركيز على الوصف الدقيق للسلوك، وليس التفسير له."<br>▪ اطلب مشاركةً سريعة من مجموعة أو مجموعتين، حول ما جرى ملاحظته بالفيديو.<br>▪ الآن، وبالدخول إلى الغرف الصفية، سنتعرّف عبارات الوصم الشائعة في المدارس، وسنعمل، كسفراء، على تغيير هذه العبارات بعد الانتهاء من أداء النشاط الآتي:<br>▪ المشاركات الواردة: وزّع على كل مجموعة ٣ بطاقات، كل بطاقة تحتوي على عبارة وصمية شائعة موجودة في النموذج (١–٣–أ).<br>▪ اعرض الشريحة رقم (١٨)، ثم وزّع نموذج التحويل (١–٣–ب) على المجموعات.<br>▪ اطلب إلى المتدربين في مجموعاتهم أن يناقشوا كل عبارة وصمية، ويقوموا بإعادة صياغة العبارات إلى لغة محايدة وموضوعية على النموذج. |

| | |
|---|---|
| | ▪ بعد ذلك، اطلب إلى سفير كل مجموعة قراءة عبارة واحدة وصمية، وكيف تم تحويلها.<br>▪ وجّه المجموعات لقراءة القصة من النشرة (١-٣)، والتي تصف يوم طالب اضطراب طيف التوحد في المدرسة (من الوصول إلى المغادرة).<br>▪ بعد قراءة القصة، اطلب منهم كتابة تعريف إجرائي واحد لسلوكٍ أو مظهر محدد ذُكر في القصة.<br>▪ تجول بين المجموعات في أثناء عملهم، وقدم تلميحاتٍ مثل: "هل يمكن لشخص آخر أن يقيس ما كتبتموه بناء على ملاحظته الشخصية؟"، "هل تجنبتم كلمات مثل 'لإثارة الانتباه' أو 'للتحدي'؟".<br>▪ اطلب إلى سفير كل مجموعة قراءة التعريف الإجرائي الذي توصلت إليه مجموعته.<br>▪ في نهاية النشاط، قدّم لهم الدعم بكلمات؛ مثل (ممتاز، هذا بالضبط ما نهدف إليه، تذكروا دائمًا أنّ دوركم ليس تشخيص الطالب أو إصدار أحكام عليه، دوركم الحرفي هو أن تكونوا العين المدققة والقلب الواعي، وأن تلاحظوا مظهرًا تعليميًا أو سلوكيًا أو تواصليًا، وتصفونه بدقة وموضوعية، هذا الوصف هو حجر الأساس الأول والأهم لأي دعم حقيقي ومهني يمكن أن تقدموه للطالب).<br>▪ اشكر المجموعات على تفاعلها وجهودها التحليلية. |
| **معلومات إثرائية** | **المظاهر الصفية الرئيسة: ما قد يلاحظه المعلم داخل الصف**<br>**١. التفاعل مع بيئة الصف والمهام:** صعوبة في بدء المهام أو إكمالها: قد يبدو الطالب عالقًا، أو لا يعرف من أين يبدأ، حتى لو فهم المطلوب. يحتاج أحيانًا إلى تفكيك المهمة إلى خطوات صغيرة، مع دعمٍ بصري.<br>التحديات مع الانتقالات: الانتقال من حصة الرياضيات إلى حصة الفن، أو من وقت الشرح إلى وقت التطبيق العملي، قد يسبب قلقًا أو ارتباكًا أو سلوكًا رافضًا. يحتاج الطالب غالبًا إلى تحضير مسبقٍ (تنبيه) قبل أي تغيير في الروتين.<br>اختلاف في الانتباه: قد لا يتنّبه الطالب لتعليمات شفهية عامة موجهة للغرفة الصفية كلها، مثل؛ (خذوا أقلامكم الملونة)، بينما يُلقي انتباهًا شديدًا ومستدامًا على شيء يهمه، مثل؛ (تفاصيل محرك سيارة في كتاب العلوم). الانتباه الانتقائي هذا هو سمة رئيسة. ((بتصرف، Hume et al., ٢٠٢١)<br>**٢. التواصل والتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة:**<br>في الشروحات: قد يواجه الطالب صعوبة في فهم التعليمات الطويلة أو متعددة الخطوات، وقد يحتاج إلى إعادة صياغتها بلغة واضحة ومباشرة. |

| | |
|---|---|
| | في العمل الجماعي: قد يجد الطالب صعوبة في مشاركة الأدوار، أو انتظار دوره في الحديث، أو فهم النكتة التي يطلقها زميل. قد يبدو "منعزلًا"، ليس لأنه لا يريد الرفقة، بل لأنه لا يعرف كيف ينضمُّ للمجموعة.<br>التواصل غير اللفظي: قد لا يلتفت الطالب عند مناداة اسمه، أو لا يستخدم تعابير الوجه المناسبة للسياق، مثل (الابتسام ردًا على مديح)؛ ولا يعني هذا عدم الفهم أو اللامبالاة بالضرورة، بل قد يعكس اختلافًا في كيفية معالجة الإشارات الاجتماعية.(Bottema-Beutel et al., ٢٠٢١)<br>**٣. المعالجة الحسية وأثرها في الجاهزية للتعلم:**<br>الحساسيات السمعية: ضوضاء الصف المتوسطة، وصوت تمزيق الأوراق و/ أو الدفاتر أو أجراس المدرسة الحادة، التي قد تكون مؤلمةً أو مشتتَّةً بشكل كبير له، مقارنة بزملائه.<br>الحساسيات البصرية: الأضواء الفلوريّة الوامضة (حتى لو كانت غير ملحوظة للآخرين)، أو الفوضى المرئية على الحائط، قد تؤثر في قدرته على التركيز.<br>البحث الحسي: قد يحتاج إلى حركة متكررة (الاهتزاز، والدوران، والمضغ) لتنظيم جهازه العصبي ومساعدته على التركيز. منع هذه الحركات قد يزيد من توتُّره وتشنته.<br>هذه العوامل الحسية هي خلفية دائمة قد تجعل الطالب يستنفذ طاقته في التحمل بدلًا من التركيز على التعلم. (Leader et al., ٢٠٢٢) |
| **الربط بعمل الموظف** | في السياق المدرسي، قد يلاحظ المعلم أن بعض الطلبة يتفاعلون مع المحيط الصفي بطريقة مميزة؛ حيث يظهرون اهتمامًا عميقًا بمواضيع محددة، وقد يفضِّلون العمل الفردي، أو يجدون صعوبة في تفسير الإشارات الاجتماعية غير المباشرة في أثناء التفاعل مع زملائهم. كما يمكن أن يلاحظ حركات جسدية متكررة؛ بهدف تحقيق الراحة أو التركيز، وقد يظهرون حساسية عالية تجاه المؤثرات الحسية في الغرفة الصفية؛ مثل الأضواء أو الأصوات. فهم هذه المظاهر يساعد الموظف على تكوين بيئة تعليمية أكثر دعمًا واندماجًا، من خلال تبني أساليب تواصل واضحة، وبناء الروتين، وتقديم الخيارات التي تراعي الاختلافات في طريقة التعلم والمعالجة الحسية؛ مما يعزز في النهاية مشاركة الطلبة جميعهم، وتمكينهم من الوصول إلى إمكاناتهم التعليمية الكاملة. |
| **معيقات محتملة** | وجود مشتتات حسية قوية في البيئة المحيطة بالقاعة، مثل (ضوضاء أشغالٍ من الخارج، أو أضواء ساطعة مزعجة، أو نظام تكييف مرتفع الصوت)؛ مما قد يؤثر سلبًا في قدرة المتدربين، وخاصةً ذوي الحساسية الحسية، وفي التركيز على المهام السمعية (كالقصّة المسموعة)، والنقاش الجماعي.<br>الحل: في حال وجود المشتتات، يمكن التعامل معها بوضع إشارة "جلسة تدريب – يُرجى الهدوء" على الباب، وتخفيف شدة الإضاءة الاصطناعية إن أمكن. |
| **نشاط بديل** | ١. يشرح المدرب أنّ الهدف هو تدريب العين على ملاحظة السلوكات الصفية دون تفسيرها. |

| | |
|---|---|
| | ٢. يعرض المدرب مقطع فيديو صامتًا (مدته دقيقتان) لطالب داخل الغرفة الصفية الدراسية، ويظهر فيه سلوكات عدّة؛ مثل (النظر من النافذة، وتنظيم الأدوات بتسلسل معين، والردّ على سؤال بتأخر، وتغطية الأذنين عند رنين جرس، وغيرها). يُعرض المقطع مرتين؛ في المرّة الأولى للمشاهدة فقط، وفي المرة الثانية، يكتب المشاركون – بشكل فردي – كل ما لاحظوه من أفعال وسلوكات مرئية، مباشرة على ورقة.<br>٣. ينضمّ المشاركون إلى مجموعاتهم الصغيرة؛ لنقاش الملاحظات الفردية داخل كل مجموعة، ودمجها في قائمة جماعية واحدة، تحت ثلاثة أعمدة: (ملاحظات في **التعلم**، وملاحظات في **السلوك**، وملاحظات في **التواصل**) .الهدف هو (الاتفاق على الوصف الدقيق لما شاهدوه، والخروج بتعريف إجرائي مناسب). |
| **كسر جمود** | ١. يطلب المدرب إلى كل مشاركٍ أن يقف ويقدّم نفسه للجميع في جملة واحدة فقط؛ تجيب عن:<br>"ما أكثر شيء لاحظته ودعمته في طالب، وشعرت بأنه كان فارقًا إيجابيًا له؟"<br>٢. يبدأ المدرب بنفسه كمثال" لاحظت أن طالبًا كان يركز أكثر عندما أكتب التعليمات على السبورة، فكنت أفعل ذلك دائمًا من أجله".<br>٣. يتحدث المشاركون واحدًا تلو الآخر بسرعة. الهدف هو (الاستماع، وبدء التفكير في قوة الملاحظة البسيطة وأثرها؛ وهو جوهر موضوع الجلسة). |

## النشاط رقم (١–٤): الاختلافات الجوهرية والاستجابة المناسبة

| | | | |
|---|---|---|---|
| **معلومات النشاط** | **اليوم** | **الجلسة** | **الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.** |
| | **الأول** | الأولى ☒ الثانية ☐ | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| تهيئة | العصف الذهني | المناقشة | التعلم التعاوني | مشاهدة الفيديو والشرح | |
| ٥ | ٥ | ٥ | ١٠ | ١٥ | |

- **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.
- **استراتيجيات التدريب:** المناقشة، والشرح، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: دراسات حالة (١-٤)، أقلام، ورق أبيض، نشرة رقم (١-٤).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (١٩-٢٦).

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (١٩) والتي؛ تتضمن اسم النشاط، وثلاث صور، وقم بلفت انتباه المتدربين إلى أنه: "مشهد صفي واحد لثلاثة طلبة، وثلاث استجابات مختلفة من المعلم، لماذا هذا التغير في الاستجابة؟ ". استمع لأربعة أو خمسة متدربين، ثم عقّب: "لأن الفهم الدقيق لمصدر التحدي يحدد فاعلية مساعدتنا للطلبة. اليوم لن نكتفي بالتمييز بين الاضطرابات، بل سنتدرب على الخطوة الآتية: وهي الاستجابة الصحيحة للاضطرابات؟".**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء**

**الموقف التقويمي: ملاحظة قدرة المجموعات على استخراج الفروق بدقة**

**أداة التقويم: قائمة الرصد**

| المعيار | ممتاز | جيد جدًا | جيد |
|---|---|---|---|
| يحدد نوع الاضطراب بشكل صحيح. | | | |
| يقترح استجابة تربوية صحيحة. | | | |
| يقدم تبريرًا يربط الاستجابة المقترحة بطبيعة التحدي. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **يتعاون مع الزملاء، ويتقبل الآراء المختلفة.** | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Hall, L. J. (٢٠١٨). Autism Spectrum Disorders: From Theory to Practice (٣rd ed.). Pearson. |

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- اعرض الفيديو المتضمن في الشريحة (٢٠).
- اطلب إليهم التركيز في أثناء المشاهدة على تسجيل ملاحظتين أو ثلاث مؤثّرةٍ بشكل مباشر على العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، مثل (الاستجابة للتوجيهات، والتفاعل مع الزملاء، وإكمال المهام)."
- يسّر جلسة نقاشية سريعة حول ذوي الإعاقة الذهنية في الغرفة الصفية. إنّ من المهم أن نتذكر أنهم:
  - يحتاجون إلى تكرار التعليمات وتقديمها بخطوات أبسط وأقصر.
  - يظهرون تحديات في التعميم (تطبيق ما تعلموه في مكان جديد).
  - تكون فترة الانتباه أقصر، ويحتاجون لمهام مقسمة وأنشطة عملية.
  - يواجهون صعوبة في المهارات الاجتماعية التلقائية، ويتطلبون تدريبًا مباشرًا عليها.
  - يجب أن يكون التركيز على نقاط القوة والمهارات الوظيفية."
- انتقل للشريحة رقم (٢١)، والتي تتضمن صورا كالآتي:
  - طالب يتململ كثيرًا على كرسيه وينظر للنافذة.
  - طالب منعزل في زاوية، يلعب بمكعب لوحده.
  - طالب يكرر السؤال نفسه للمعلم بعد شرح المعلومة.
- وجّه السؤال الآتي للمتدربين: "ماذا لو كنت معلم هذا الصف؟ وما أول شيء ستقوم به تجاه كل طالب؟".
- استمع لإجابات أربعة – خمسة متدربين، ثم ناقش معهم منطق كل استجابة تم اقتراحها. ركّز على أفعال المعلم المباشرة، مثل (الاقتراب بلطف، واستخدام لغة بصرية، وإعطاء خيار، والتحقق من الفهم بطريقة بديلة).
- انتقل للشريحة رقم (٢٢)، واعرض "الاستجابة التربوية الفورية"، ثم ناقش الآتي مع المتدربين:
  - الهدوء والملاحظة: لا تتفاعل بانفعال.
  - الوصف المحايد: صف ما تراه ("أرى أنك تتحرك كثيراً").
  - عرض الدعم: ("هل تحتاج إلى استراحة حركية قصيرة؟").
  - تبسيط المطلب: قدّم تعليماتٍ واضحةٍ ومحددة.

| | |
|---|---|
| | ○ المرونة: كن مستعدًا لتعديل النشاط.<br>• أعد توزيع المتدربين لثلاث مجموعات، واعط لكل مجموعة اسمًا من الأسماء الآتية:<br>○ مجموعة اضطراب طيف التوحد.<br>○ مجموعة النشاط الزائد.<br>○ مجموعة الإعاقة الذهنية.<br>• قدم لهم دراسات الحالة في النموذج (١-٤) بشكل متعاكس مع اسم المجموعة بحيث:<br>○ تعطي مجموعة اضطراب طيف التوحد دراسة حالة لطالب لديه نشاط زائد.<br>○ تعطي مجموعة النشاط الزائد دراسة حالة لطالب من ذوي الإعاقة الذهنية.<br>○ تعطي مجموعة الإعاقة الذهنية دراسة حالة لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• اطلب إليهم قراءة الحالة التي وزعت لهم، ثم محاولة تحديد نوع التحدي من خلال تحليل المواقف الصفية المذكورة في دراسة الحالة، والفئة التي تعود لها.<br>• اطلب إليهم تصميم استجابة تربوية واحدة مباشرة، ومناسبة لموقف رئيسٍ في الحالة.<br>• عند انتهاء عمل المجموعات، اطلب من المجموعات تبادل نتاجات عملهم مع مجموعة أخرى؛ للاطلاع على ما صمّمته المجموعات الأخرى.<br>• اعرض الشرائح رقم (٢٣-٢٥) بصورة متتالية، وبيّن لهم التحديات الصفية لكل فئة، مع ذكر الاستجابة المناسبة.<br>• انتقل للشريحة رقم (٢٦)، وأخبر المتدربين: "إننا نلاحظ أن هناك سلوكات قد تتشابه، مثل (صعوبة الانتباه أو الانسحاب)". اشرح بشكل بسيط سبب التشابه: "ما يهمّنا كمعلمين، ليس التشخيص الدقيق – فهذا دور الفريق المتخصص – بل كيف تستجيب تربويًا، ودورك هو تقديم الدعم المناسب داخل الغرفة الصفية، حتى لو تشابهت السلوكات، ففهمك للاحتياجات الكامنة هو ما يصنع الفرق، ويوجّه استجابتك لتكون مفتاحًا للدعم.".<br>• اختم النشاط بالحديث عن "إنّ الاستجابة المناسبة لا تعتمد على التصنيف، بل على معرفتك بالطالب، وكيف يتعلم، وما يشغله، وما يربكه، وما هي نقاط قوته". "عندما تركّز على هذا الفهم، تصبح استجابتك كالمفتاح المصمم خصيصًا للقفل، وتفتح له باب التعلم والدعم، بدلًا من أن تكون ردّ فعلٍ عامًا؛ يحاول كسر كل الأبواب".<br>• اشكر المجموعات على تفاعلهم وتعاونهم. |
| **معلومات إثرائية** | **التشابه بين اضطراب طيف التوحد والنشاط الزائد وتأثيرهما في الغرفة الصفية**<br>كثيرًا ما يحدث خلطٌ بين اضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) في السياق المدرسي، وذلك بسبب وجود بعض الأعراض المشتركة بينهما. "هذا |

التشابه قد يؤدي إلى اشتباه في التشخيص، أو صعوبة في التمييز بين الحالتين، وخاصةً في الغرفة الصفية؛ حيث تكون السلوكات الظاهرية هي الدليل الأول للمعلمين" (APA, ٢٠١٣).

أوجه التشابه الرئيسة

١. صعوبات الانتباه.

قد يتضمن الاضطرابان مشاكل في الانتباه والتركيز. "في حالة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، تكون صعوبات الانتباه مركزية، وغالبًا ما تكون مصحوبة بفرط حركة واندفاعية. أما في اضطراب طيف التوحد؛ فقد تظهر صعوبات الانتباه بشكل انتقائي، حيث يركز الطفل على محفزات محددة ويهمل أخرى، أو يواجه صعوبة في تحويل الانتباه بين المهام" ( Mayes et al., ٢٠١٢).

٢. الاندفاعية والسلوكات الحركية

الاندفاعية وعدم القدرة على انتظار الدور قد تظهران في الحالتين؛ "في اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، تكون هذه السلوكات ناتجة عن صعوبة في التنظيم الذاتي، بينما في اضطراب طيف التوحد، قد تكون مرتبطة بصعوبات في فهم السياق الاجتماعي أو التخطيط". (Rommelse et al., ٢٠١١). كما يمكن أن تظهر حركات متكررة أو نمطية في كلا الاضطرابين، وإن كانت أكثر ارتباطًا بالتوحد.

٣. التحديات الاجتماعية

على الرغم من أن طبيعة الصعوبات الاجتماعية تختلف بين الاضطرابين، إلّا أن كليهما قد يؤدي إلى عزلة أو علاقات متوترة مع الأقران. "في اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، قد تنشأ المشاكل الاجتماعية من الاندفاعية أو فرط النشاط. أما في اضطراب طيف التوحد، فترتبط بالمشاكل في التواصل غير اللفظي، وفهم السياقات الاجتماعية" (Kotte et al., ٢٠١٣).

أمثلة من غرفة الصف:

- التململ وعدم الجلوس بهدوء: قد يظهر على الطفل في الحالتين.
- صعوبة اتباع التعليمات متعددة الخطوات: مشترك بين الاضطرابين، لكن لأسباب مختلفة.
- التفاعل مع الأقران: قد يكون محدودًا أو محرجًا في كلتا الحالتين.
- الحساسية الحسية (حساسية الحواس): موجودة في كليهما، وإن كانت أكثر شيوعًا في اضطراب طيف التوحد.

التمييز بين اضطراب طيف التوحد، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، يتطلب تقييمًا شاملًا من اختصاصيين؛ لأن التشابه في الأعراض الظاهرية قد يخفي أسبابًا ومسارات علاجية مختلفة. فهم هذه الفروق الدقيقة يساعد في توفير الدعم التعليمي المناسب لكل حالة.

| | |
|---|---|
| **الربط بعمل الموظف** | في الممارسة الصفية اليومية، يواجه المعلمون سلوكات متنوعة، قد تبدو متشابهة ظاهريًا، لكن أسبابها مختلفة. هذا النشاط يدرب المعلم على كيفية الملاحظة الدقيقة، وتحليل السيناريوهات الصفية بدلًا من التعميم؛ مما يمكِّنه من تصميم استجابات تعليمية وسلوكية أكثر دقة وفاعلية. عندما يستطيع المعلم التمييز بين تحديات التواصل الاجتماعي (التي قد تميز التوحد)، وتحديات الانتباه والاندفاعية (التي قد تميز اضطراب فرط الحركة)، وتحديات التعلم المعرفي (المرتبطة بالإعاقة الذهنية)، يصبح تدخله أكثر استهدافًا، ويقل اللجوء إلى التوصيم الخاطئ أو الاستراتيجيات غير الملائمة. |
| **معيقات محتملة** | • المعيق: صعوبة التفريق أو التمييز بين الاضطرابات لدى بعض المتدربين، خاصةً إذا كانت خبرتهم المسبقة محدودة.<br>الحل: تقديم أمثلة إضافية واقعية وتشجيع المناقشة الجماعية بقيادة المدرب.<br>• المعيق: الميل إلى إصدار أحكام سريعة بناءً على سلوك واحد، دون النظر للصورة الكاملة.<br>الحل: تذكير المتدربين بأن الهدف هو الفهم وليس التشخيص، والتركيز على وصف السلوك وتحليله تربويًا<br>• المعيق: إسقاطات شخصية من تجارب مسبقة مع طلبة قد تؤثر في الحيادية.<br>الحل: توجيه النقاش نحو السياق التعليمي والدعم بدلًا من التركيز على التشخيصات الطبية. |
| **نشاط بديل** | • يُعطى كل فريق مجموعة من البطاقات تحتوي على سلوك صفي شائع مثال: "يترك مقعده دون إذن"، ويكرر السؤال نفسه مراراً"، و"يحتاج إلى تكرار التعليمات بشكل مبسط".<br>• تُصنّف البطاقات على لوحة مقسمة إلى ثلاثة أعمدة :اضطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، وإعاقة ذهنية، مع إمكانية وجود سلوك مشترك.<br>• بعد التصنيف، تناقش كل مجموعة سبب التصنيف، وتقترح استجابة تربوية واحدة مناسبة لكل سلوك. |
| **كسر جمود** | لعبة تخيل لو ....<br>• يقف المدرب ويقول" :تخيل لو أنك طالب في الصف، وتشعر أن الأضواء ساطعة جدًا، والأصوات مرتفعة، ومطلوب منك التركيز على شرح المعلم. ما هو أول شيء تتمنى أن يفعله معلمك؟".<br>• يفسح المدرب المجال لـ ٢–٣ متدربين بالإجابة السريعة (كلمة أو جملة قصيرة).<br>• ثم يقول: "والآن تخيل أنك طالب تشعر بالملل الشديد، وتحتاج إلى الحركة، ولكن عليك البقاء جالسًا. ماذا تحتاج من معلمك؟"<br>• أيضًا ٢–٣ إجابات سريعة. |

| | |
|---|---|
| | • الهدف: تحويل المنظور من "المعلم الذي يصنِّف" إلى "الطالب الذي يشعر"؛ مما يخلق تفاعلًا إنسانيًا سريعًا، ويعيد تركيز المجموعة على الاحتياج بدلًا من التصنيف. |

**النشاط رقم (١-٥): الفروق النمائية والتكييف**

| | | |
|---|---|---|
| **اليوم** | **الجلسة** | **الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **معلومات النشاط**  | **الأول** | الأولى ☒ الثانية ☐ | | **التهيئة** | **التعلم النشط** | **العرض والنقاش** |
| | | | | ٣ | ٣٠ | ٧ |

- **النتاج:** يطابق بين الفروقات النمائية والتكييفات التعليمية المناسبة لها.
- **استراتيجيات التدريب:** النقاش، والتعلم النشط، والتعلم التعاوني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: بطاقات ملونة، ونموذج رقم (١-٥)، والنشرة رقم (١-٥)**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٢٧-٣٦).

**التهيئة للنشاط**

**ابدأ النشاط بعرض الشريحة رقم (٢٧)، والتي تتضمن عنوان النشاط، ثم أكمل بعرض شريحة رقم (٢٨)، والتي تتحدث عن التطور النمائي للطالب، وقم بشرح المفهوم للمتدربين بأنه؛ يُعرّف بـ "التغيرات المنظمة والمتتابعة التي تحدث للطفل في المجالات المختلفة عبر الزمن، ومن مزاياها أنها تسلسلية: اعرض الشريحة رقم (٢٩)، والتي تحوي مراحل التطور النمائي، ثم أكمل كما في الصورة، وفي عنوان النشاط؛ يمر التطور النمائي بمراحل مرتبة (من الجلوس، إلى الوقوف، ومن ثم المشي، وأخيراً الركض)، فإن هذه المراحل هي أيضًا:**

- **تراكمية: بمعنى أنّ كل مرحلة تبني على سابقتها.**
- **ومن الداخل إلى الخارج: إن تطور الحركة والتعلم يبدأ من مركز الجسم، ثم يمتد تدريجيًا إلى الأطراف. فالطالب يكتسب أولًا القدرة على التحكم بالجذع والكتفين، ثم ينتقل إلى استخدام الذراعين، وبعدها يصل إلى التحكم الدقيق باليدين والأصابع. لذلك؛ فإن إتقان المهارات الأساسية الكبرى يُعد شرطًا ضروريًا قبل توقع أداء مهارات دقيقة مثل الكتابة أو القص.**
- **ومن العام إلى الخاص: إن التعلم الحركي يبدأ بالحركات الكبيرة والعامة التي يستخدم فيها الطالب العضلات الكبرى، ثم يتدرج لاحقًا إلى الحركات الدقيقة والمختصّة التي تتطلب تحكمًا أعلى وتناسقًا أدق. فقبل إتقان مهارات مثل الكتابة أو التلوين، يمرُّ الطالب بمرحلة استخدام الذراع كاملة والحركات الواسعة؛ مما يهيِّئه تدريجيًا لاكتساب المهارات الدقيقة بكفاءة.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.
الموقف التقويمي: ملاحظة مناقشات المتدربين.
أداة التقويم: سلّم تقدير بمؤشرات تتضمن:

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|
| يحدد الفرق النمائي بدقة من خلال تحليل البطاقة. | | | | |
| يحول الفرق النمائي إلى حاجز تعلم واضح ومحدد. | | | | |
| يحدد تكييفًا تعليميًا مناسبًا وقابلًا للتطبيق في الغرفة الصفية. | | | | |
| يتعاون مع أعضاء المجموعة بفاعلية. | | | | |
| يشارك في التمثيل بالجسد أو المناقشة بفاعلية. | | | | |

**مراجع إضافية**

Mavilidi, M. F., et al. (٢٠٢٢). Effects of physical activity on executive functions and attention in children: A systematic review. Frontiers in Psychology, ١٣, ٨٤٢٠٩٦.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قم بالإبقاء على المجموعات كما هي من المهمة المسبقة.
- اعرض الشريحة رقم (٣٠).
- اطلب إليهم قراءة النشرة (١–٥)؛ للإجابة بتوضيح عن كل مجال من مجالات التطور النمائي الخاصة بطفل اضطراب طيف التوحد.
- اشرح كل مجال بشكل بسيط:
  - النمو الجسدي: المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، التآزر الحسي.
  - النمو المعرفي: التفكير، والذاكرة، وحل المشكلات، والانتباه.
  - النمو الانفعالي: فهم المشاعر، والتنظيم الذاتي، والثقة.
  - النمو الاجتماعي: التفاعل مع الآخرين، والمشاركة، وفهم القواعد.
  - النمو اللغوي: الفهم، والتعبير، والتواصل اللفظي وغير اللفظي.
- اعرض الشريحة رقم (٣١) تحتوي على الجدول الآتي:

| الجانب | التأخر النمائي | الاختلاف النمائي |
|---|---|---|
| **مسار النمو** | نفس التسلسل، ولكن ببطء. طفل يتعلم الكلام بنفس ترتيب أقرانه (أصوات، وكلمات، وجُمَل)، لكنه يصل إلى كل مرحلة بعدهم بفترة أطول. | تسلسل مختلف. طفل يستخدم الإشارات أو الصور للتواصل قبل أو بدل الكلام، وقد لا يمر بتسلسل تطور اللغة المعتاد نفسه. |

| | | |
|---|---|---|
| **طريقة التعلم** | أبطأ من المتوسط. طالب يحتاج وقتًا أطول لتعلّم الحروف، لكنه يتقنها جميعًا مع التكرار والدعم. | غير منتظمة. بطء في مجالات، وتقدم في أخرى. طالب يقرأ كلمات معقدة مبكرًا، لكنه يواجه صعوبة في فهم التعليمات الشفوية البسيطة. |
| **محصلة النمو** | قد يلحق بالأقران، مع التدخل المبكر. يلتحق الطالب بمستوى أقرانه في المهارات الأكاديمية. | قد يطوّر مسارًا بديلًا. ينجح الطالب باستخدام طرائق بديلة، مثل التعلّم البصري أو التكنولوجيا المساندة، دون أن يشبه أداء الأقران تمامًا. |
| **دور المعلم** | تسريع الدعم. يركز المعلم على زيادة التكرار، وتبسيط الخطوات، وتسريع اكتساب المهارة التي يتعلمها بقية الطلبة نفسها. | فهم وتكييف البيئة. تكييف المعلم البيئة الصفية من (دعم بصري، وخيارات استجابة عدّة، وتقليل المثيرات)، ويقبل مسارات تعلم مختلفة لتحقيق الهدف. |

- وجّه المجموعات لعمل حلقة نقاش للخروج بالفرق بين التأخر النمائي والاختلاف النمائي.
- جهز البطاقات الملونة مسبقًا كالآتي:
  - بطاقة زرقاء مكتوب فيها: "طفل لا ينظر إلى عينيك عند الحديث".
  - بطاقة خضراء مكتوب فيها: "طفل يكرر اللعب نفسه كل يوم".
  - بطاقة صفراء مكتوب فيها: "طفل يتحرك كثيرًا ولا يجلس".
  - بطاقة حمراء مكتوب فيها: "طفل لا يتكلم، لكنه يفهم كل شيء".
  - بطاقة بنفسجية مكتوب فيها: "طفل يغضب إذا تغير الروتين".
- اطلب إلى كل مجموعة اختيار شخصٍ للخروج واختيار بطاقة، ويقرأ ما في البطاقة دون أن يخبر مجموعته على محتواها.
- اطلب إلى الشخص الذي وقع عليه الاختيار أن يمثّل محتوى البطاقة، وتقوم المجموعة بتخمين الجملة المكتوبة.
- اعرض الشريحة رقم (٣٢)، ثم قُل ما يأتي: " أيها الزملاء الأفاضل، يُقصد بالاختلاف النمائي باختصار؛ أنه النمط الفردي المميّز الذي يتطور ويُعلَّم وفق كل طفل، من حيث أسلوب التعلم، وتنظيم الانتباه، والاستجابة للمثيرات؛ فبعض الأطفال يتعلمون بكفاءة

| | |
|---|---|
| | أعلى من خلال الحركة، وآخرون يفضلون الهدوء وتقليل المثيرات، بينما يظهر لدى بعضهم تركيز عميق ومكثف على موضوعات محددة. أما الحاجز النمائي فينشأ عندما لا تتوافق خصائص الطفل النمائية وأسلوب تعلمه مع متطلبات البيئة الصفية، أو طرائق التعليم المستخدمة؛ مما يؤدي إلى صعوبات في المشاركة أو الأداء، رغم امتلاك الطفل لقدرات تعلم حقيقية".<br>• انتقل للشريحة رقم (٣٣)، والتي تحتوي على العبارة الآتية: "إذا أجبرنا الطفل الذي يتعلم بالحركة على الجلوس صامتًا طوال الحصة، فإننا نحوّل الفرق إلى حاجز".<br>• اعرض الشريحة رقم (٣٤)، والتي تحتوي على العبارة الآتية: إذا أعطينا الطفل الذي يحتاج للمس الأشياء لفهمها ورقة فقط، فإننا نحوّل الفرق إلى حاجز.<br>• اعرض الشريحة رقم (٣٥)، والتي تتضمن السؤال الآتي: "ما هو التكييف؟". وجّه المجموعات للتعاون للوصول لتعريف مناسب.<br>• استمع للإجابات باختصار من المجموعات.<br>• اطلب إليهم تعبئة النموذج رقم (١-٥) الموجود في ملف المتدرب بالرجوع للبطاقة التي اختاروها مسبقًا.<br>• ناقش مع كل مجموعة ما توصلت إليه من تكييف، واعرضه على المجموعات الأخرى.<br>• اختم بعرض الشريحة رقم (٣٦)، والتي تحتوي على السؤال الآتي: ما هو التكييف الذي تستطيع عمله في صفك؟ بعد هذا النشاط، استمع لعينات من الإجابة. |
| **معلومات إثرائية** | **مجالات التطور النمائي الطبيعي**<br>**١. النمو الحركي والإدراك الحسي**<br>(٠-١٢) شهرًا:<br>التحكم بالرأس، والتدحرج، والجلوس، والزحف، والوقوف مع دعم، وبدايات المشي.<br>(١-٣) سنوات:<br>المشي المستقل، والجري، والتسلق، وصعود الدرج، والقفز البسيط، واستخدام ألعاب الحركة.<br>(٣-٥) سنوات:<br>تحسن التوازن، والقفز المنظم، والركل، واستخدام الأدوات الحركية بدقة أولية.<br>(٦-١٢) سنة:<br>تناسق حركي أعلى، ومهارات رياضية، وتحكم أدقّ بالحركة.<br>(١٢-١٨) سنة:<br>اكتمال النضج الحركي، وتنسيق معقد، ووعي جسدي متقدم. |

"يُعدّ التطور الحركي محرّكًا أساسيًا للتطور الإدراكي والمعرفي؛ إذ يتعلم الأطفال من خلال الحركة النشطة والاستكشاف الفاعل للبيئة."

(Adolph & Franchak, ٢٠٢٢)

**٢. التطور المعرفي والوظائف التنفيذية**

(٠–١٢) شهرًا:

التعلم الحسي–الحركي، والاستكشاف، وفهم السبب والنتيجة.

(١–٣) سنوات:

استخدام الرموز البسيطة، وحل المشكلات الأولية، وتقليد السلوك.

(٣–٥) سنوات:

بدايات الوظائف التنفيذية (الانتباه، وضبط السلوك)، والتفكير ما قبل العمليات.

(٦–١٢) سنة:

تفكير منطقي ملموس، وتخطيط، وذاكرة عاملة أكثر كفاءة.

(١٢–١٨) سنة:

تفكير مجرد، ومرونة معرفية، واتخاذ القرار.

"تشهد الوظائف التنفيذية –بما في ذلك الانتباه والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية– نموًا ملحوظًا في مرحلة الطفولة المبكرة، وتستمر في النضج التدريجي حتى مرحلة المراهقة."

(Zelazo, ٢٠٢٤)

**٣. التطور اللغوي والتواصلي**

(٠–١٢) شهرًا:

المناغاة، والإشارة، وفهم كلمات مألوفة.

(١–٣) سنوات:

الكلمات الأولى، وجمل قصيرة، وزيادة المفردات.

(٣–٥) سنوات:

جمل مركبة، وأسئلة، وسرد قصير.

(٦–١٢) سنة:

لغة أكاديمية، وفهم المجاز، والحوار المنظم.

(١٢–١٨) سنة:

لغة مجردة، ونقاش، وتبرير الرأي.

"تُعدّ التفاعلات التواصلية الغنية مع العائلة والأفراد خلال السنوات الأولى مؤشرًا قويًا للتطور اللغوي اللاحق لدى الطفل."

(Hirsh-Pasek et al., ٢٠٢٣)

**٤. التطور الاجتماعي والانفعالي**

(٠-١٢) شهرًا:

التعلق، والاستجابة لمقدمي الرعاية.

(١-٣) سنوات:

الاستقلالية، والتعبير الانفعالي، واللعب الموازي.

(٣-٥) سنوات:

اللعب التعاوني، وفهم المشاعر، والمبادرة.

(٦-١٢) سنة:

الكفاءة الاجتماعية، وضبط الانفعالات، والانتماء للجماعة.

(١٢-١٨) سنة:

تكوين الهوية، والاستقلال العاطفي، والعلاقات المعقدة.

"يشمل التطور الاجتماعي والانفعالي تعلم تنظيم المشاعر، وتطوير التعاطف، وفهم القواعد والمعايير الاجتماعية."

(Thompson, ٢٠٢٣)

**٥. تطوّر اللعب**

(٠-١٢) شهرًا:

اللعب الحسي الوظيفي.

(١-٣) سنوات:

اللعب الاستكشافي والتمثيلي البسيط.

(٣-٥) سنوات:

اللعب التخيلي ولعب الأدوار.

(٦-١٢) سنة:

اللعب ذو القواعد المنظمة.

(١٢-١٨) سنة:

اللعب الاجتماعي التنافسي والاستراتيجي.

| | |
|---|---|
| | "تتطور أنماط اللعب من الاستكشاف الحسي البسيط إلى اللعب الرمزي التخيلي، ثم إلى اللعب المنظم القائم على القواعد."<br>(Lillard et al., ٢٠٢٣) |
| **الربط بعمل الموظف** | سيتمكن من تحويل الملاحظات اليومية عن الطلبة إلى خطط عملية فورية؛ فبدلًا من وصف الصعوبات بشكل عام، سيقوم بتصميم تكييفات محددة تناسب الفرق النمائي لكل طفل، مثل استخدام أدوات بصرية لدعم من يواجه ضعف الانتباه، أو إتاحة الحركة للمحتاجين لها. هذا التحول سيُسهم بشكل مباشر في رفع مشاركة الطلبة، وتحسين تحصيلهم من خلال تعليم أكثر شمولية ودقة. |
| **معيقات محتملة** | معيق: تردد المتدربين في تمثيل البطاقات بلغة الجسد.<br>الحل: تقديم مثال توضيحي أولًا، وتشجيع المتطوعين بمكافآت رمزية.<br>معيق: عطلٌ تقني في عرض الشرائح.<br>الحل: نسخٌ ورقية من الشرائح الرئيسة، والقدرة على تنفيذ الجلسة بدون تقنية. |
| **نشاط بديل** | الخطوة الأولى: اكتشاف الفرق.<br>المهمة: اختر طفلًا تعرفه في صفك.<br>اكتب: "الفرق النمائي الذي لاحظته: _____".<br>مثال: "يحتاج لوقت أطول لفهم التعليمات الشفهية".<br>الخطوة الثانية: تحويل للحاجز.<br>المهمة: حوّل الفرق إلى حاجز تعلم محدد.<br>أكمل الجملة: "هذا يعني في درس _____ عندما _____ يحدث _____".<br>مثال: "في درس الرياضيات، عندما أشرح مسألة جديدة، لا يبدأ حلها مع الزملاء".<br>الخطوة الثالثة: تصميم التكييف.<br>المهمة: صمم تكييفًا عمليًا واحدًا.<br>اختر واحدة:<br>أضف!: _____ (وسيلة بصرية، وقتًا إضافيًا...).<br>غيّر!: _____ (طريقة الشرح، مكان الجلوس...).<br>بدّل!: _____ (نشاط جماعيّ بفرديّ، كتابيّ بعمليّ...). |
| **كسر جمود** | اطلب إلى كل متدرب أن يفكر في أول سنة تعليم له. ما أهم درس تعلمته عن الفروق بين الطلبة؟<br>اطلب أن يشارك مع زميل واحد بجملة واحدة:<br>"من خبرتي، اكتشفت أن كل طفل يحتاج _____". |

# أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

## النشاط رقم (١-٦): دور المعلّم بوضوح

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الأول | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٣٥) دقيقة.**

| التعلم النشط | دراسة الحالة | التعلم باللّعب | العصف الذهني |
|---|---|---|---|
| ١٠ | ١٠ | ٥ | ١٠ |

- **النتاج:** يحدد أدوار كلّ من: معلم المبحث، والمعلم المساند في دعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. التركيز على التكاملية بين التعليم المساند ومعلم المبحث.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم القائم على الحالات، والتعلم النشط، والعصف الذهني، والتعلم باللعب.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته:** نموذج (١-٦)، نموذج مهام معلم المبحث (١-٦-أ)، نموذج رقم (١-٦-ب)، صندوق صغير، بطاقات ملونة، نشرة رقم (١-٦)، أوراق فليب شارت، أقلام، كرة صغيرة، أقلام لوح (٤) ألوان.
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٣٨-٤٣).

**التهيئة للنشاط**

**ابدأ بمراجعة النتاجات التي تم تحقيقها في الجلسة الأولى لهذا اليوم؛ من تعرّف مفهوم اضطراب طيف التوحد، والمراحل التي مر بها، وانتقالًا إلى تغيير العبارات الوصمية، وتعرّف الفروقات الجوهرية والظاهرة بين اضطراب طيف التوحد واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والإعاقة الذهنية، وصولًا إلى هذا النشاط، والمختص بتعرف الأدوار المطلوب من المعلمين أداءها بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي، ثم اعرض الشريحة رقم (٣٨) التي تحتوي عنوان النشاط، ثم اسأل هذا السؤال: " ما الفرق بين "هدف فردي للطالب" وهدف الدرس"؟ استمع لبعض الإجابات، ثم اطرح السؤال الآتي: " أين يحدث الدعم فعليًا: في الخطة أم في الدرس؟ استمع أيضًا لبعض الإجابات، ثم أجبهم عن الأسئلة كالآتي: " الدعم الفعلي يحدث في التفاعل اليوميّ بين المعلم والطالب، لكن هذا التفاعل يكون منظمًا وهادفًا عندما يستند إلى خطة واضحة. إضافة سؤال: "ماذا ستفعل في حال عدم وجود معلم مساند"؟**

**التقويم**

- استراتيجية التقويم: الأداء.
- الموقف التقويمي: راقب المتدربين في أثناء تنفيذهم للمهام.
- أداة التقويم: سلم تقدير عددي.

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | يتعاون مع الزملاء في أثناء تنفيذ المهام. | | | | | | | |
| | | ٢ | يحدّد دور معلم المبحث مع طالب اضطراب طيف التوحد. | | | | | | | |
| | | ٣ | يحدّد دور المعلم المساند. | | | | | | | |
| | | ٤ | يشارك في النقاش بفاعلية. | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (٢٠٢٣). Teacher collaboration in co-teaching: A systematic review. Teaching and Teacher Education, ١٠٤٠٣٥, ١٢٤. |

| | |
|---|---|
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قسّم المتدربين إلى أربع مجموعات متجانسة (حسب التخصص)، ووجّه كل مجموعة للجلوس حول طاولة محددة، وامنح كل مجموعة رقمًا أو لونًا للتعريف.<br>• اعرض الشريحة رقم (٣٩) التي تحتوي على QR، واطلب من المتدربين مسح الرمز للاطّلاع على الخطة التربوية الفردية.<br>• اعرض الشريحة رقم (٤٠) التي تحتوي على QR؛ ليمسحوا الرمز الذي يحتوي على خطة الدرس.<br>• تحدّث عن مكونات الخطة التربوية الفردية وخطة الدّرس باختصار.<br>• وجّه المجموعات للنظر للنموذج (١-٦)، والتعاون في العمل عليه بالشكل صحيح.<br>• اطلب إليهم استخلاص الروابط والاختلافات بين الخطتين.<br>• اعرض الشريحة رقم (٤١)، والتي تتضمن الجملة المحورية:<br>'الخطة التربوية الفردية تحدّد (ماذا) يحتاج الطالب فرديًا، وخطة الدرس تحدّد (كيف) نعلم محتوى المنهاج للجميع، والتكييفات هي الجسر بينهما داخل الدرس.'<br>• يسّر جلسة نقاشية حول الجملة المسبقة.<br>• قدّم لكل مجموعة بطاقة أدوار المعلم (نموذج ١-٦-أ) التي توضح المهام الأربع لمعلم المبحث مع طالب التوحد.<br>• اعرض الشريحة رقم (٤٢) التي تذكر هذه الأدوار بشكل مرئي.<br>• جهز صندوقًا صغيرًا فيه أربع حالات مختلفة من نموذج (١-٦-ب).<br>• تجول بين المجموعات لتختار كل مجموعة حالة من الصندوق.<br>• وجّه المجموعات لقراءة حالتهم ومناقشتها.<br>• اطلب منهم تعبئة البطاقات الموزعة مسبقًا (١-٦-أ) بناءً على الحالة المسحوبة.<br>• خلال المهمة المطلوبة منهم، قم بالمرور بين المجموعات لمراقبة أدائهم، والإجابة عن الأسئلة، وتقديم التوجيه عند الحاجة." |

| | |
|---|---|
| | • قف في وسط القاعة وامسك الكرة، ثم اشرح اللعبة الآتية:<br>'سأرمي الكرة عشوائيًا لكل مجموعة، ومن يمسكها يأتي أمام صحيفة العمل ويكتب مهمة واحدة للمعلم المساند.<br>• ابدأ بإلقاء الكرة على المجموعات بالتناوب.<br>• اطلب إلى كل متدرب مسك الكرة والتقدم للأمام، ثم:<br>○ اعط كل متدرب قلمًا بلون مختلف.<br>○ اطلب إليهم كتابة مهمة واضحة للمعلم المساند؛ تكون بصيغة إجرائية واضحة.<br>○ اطلب إلى بقية المتدربين الهدوء والمراقبة بصمت.<br>○ في حال لم يعرف المتدرب مهمات أخرى للمعلم المساند، يعود لمجموعته للاستفادة من معلومات جديدة، ويرجع لكتابتها.<br>• شجع المجموعات بقول: 'المجموعة التي تكتب أكبر عدد من المهام الصحيحة ستفوز بتعليق اسمها لنهاية اليوم على اللوح'.<br>• في ختام النشاط، قم بعرض الشريحة رقم (٤٣) التي تحتوي على سؤال: "هل أصبحت مهامك واضحة؟".<br>• قم بالإشارة إلى تكاملية المهام التي يؤديها معلم المبحث مع المهام التي يؤديها المعلم المساند من بين المهام المكتوبة على صحيفة العمل.<br>• اطلب من المتدربين التقاط صورة لصحيفة العمل ومشاركتها في ما بينهم للرجوع إليها في ما بعد.<br>• استمع لإجابات ثلاثة – خمسة متدربين، ثم لخّص النقاط الرئيسة التي تعلمتها خلال الجلسة.<br>• قم بالإشارة إلى أن هذه الأنشطة تؤسس للنشاط القادم؛ وهو الحواجز المدرسية وتكييفاتها، بغرض تنفيذها داخل الغرفة الصفية. |
| **معلومات إثرائية** | **(دور معلم المبحث في تعليم طالب التوحد)**<br>يلعب معلم المبحث (مثل معلم الرياضيات أو العلوم أو اللغة العربية) دورًا حاسمًا في نجاح الطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في البيئة التعليمية العامة، ويتعدّى دوره مجرد نقل المعرفة إلى تكييف البيئة والاستراتيجيات؛ لتناسب الاحتياجات الفريدة للطالب. تشمل الأدوار الرئيسة ما يأتي:<br>١. التخطيط والتقييم التعاوني: "العمل ضمن فريق متعدد التخصصات (يشمل اختصاصيي النطق والسلوك ووالدي الطالب)؛ للمشاركة، وتنفيذ، وتقييم الخطة التعليمية الفردية" (IEP) للطالب. (APA, ٢٠١٣). |

| | |
|---|---|
| | ٢. إجراء التعديلات البيئية: "تهيئة البيئة الصفية لتقليل المثيرات الحسية، مثل (الإضاءة أو الضوضاء)، وإنشاء مناطق هادئة، واستخدام الجداول البصرية والروتين الواضح لتعزيز الشعور بالأمان والتنبؤية" (Hume et al., ٢٠٢١).<br>٣. تكييف أساليب التعليم: "استخدام استراتيجيات تعليمية واضحة ومباشرة، وتقسيم المهام إلى خطوات صغيرة، واستخدام الدعم البصري (صور، ورسوم بيانية، ونماذج) لشرح المفاهيم المجردة". (Steinbrenner et al., ٢٠٢٠).<br>٤. تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية: دمج فرص لتعلم هذه المهارات ضمن دروس المبحث؛ مثل العمل في أزواج أو مجموعات صغيرة بإرشاد، واستخدام أنظمة الاتصال البديلة أو المعززة (AAC) إذا لزم الأمر. (APA, ٢٠١٣).<br>٥. إدارة السلوك: فهم وظيفة سلوكات ذوي اضطراب طيف التوحد مثلاً؛ كتعبير عن الإحباط أو القلق، وتطبيق استراتيجيات استباقية وإيجابية لدعم السلوك المناسب، بالتعاون مع اختصاصي السلوك. (Hume et al., ٢٠٢١). |
| **الربط بعمل الموظف** | النشاط التدريبي يُحاكي واقع العمل اليومي في المدرسة. فهو يركّز على كيفية تحويل الخطط النظرية إلى أفعال عملية داخل الغرفة الصفية، من خلال تعاون واضح بين معلم المادة والمعلم المساند. الهدف هو بناء لغة عمل مشتركة، وتفعيل دور معلم المبحث والمعلم المساند؛ لتحقيق الفائدة للطالب. باختصار، النشاط يربط التعلم بالتطبيق المباشر في البيئة المدرسية. |
| **معيقات محتملة** | معيق: عدم توفر كرة صغيرة.<br>الحل: كوّر ورقة واجعلها على شكل كرة.<br>معيق: صدور أصوات وأحاديث جانبية في أثناء نشاط الكرة.<br>الحل: كرّر القاعدة في النشاط: "أرجو عدم إصدار اي صوت". |
| **نشاط بديل** | اعرض شريحة العنوان مع صورتين: معلم مبحث ومعلم مساند. اطرح سؤالًا افتتاحيًا: "ما الفرق بين أن ندعم طالبًا في حل المسائل المختلفة في ورقة العمل الخاصة به في خطة التعلّم الفردية، وأن ندعمه داخل حصتك؟".<br>قسّم المتدربين إلى ٤ مجموعات، واعطِ كل مجموعة لونًا أو رقمًا للتعبئة.<br>اعرض شريحة واحدة مركّزة تحتوي على تعريفٍ موجزٍ للخطة التربوية الفردية؛ (تركّز على "ماذا" يحتاج الطالب)، وخطّة الدرس (تركّز على "كيف" نعلم الجميع).<br>وزّع بطاقة واحدة على كل مجموعة تحتوي على حالة دراسية قصيرة لطالب توحد (من النماذج المعدة مسبقًا).<br>اطلب إلى كل مجموعة مناقشة حالتهم والإجابة عن: "ما التكييف العملي الذي يمكن تطبيقه غدًا في الغرفة الصفية لهذا الطالب؟". |

| | |
|---|---|
| | وزّع على كل مجموعة قسمًا من "بطاقة الأدوار المشتركة" (مقسمة إلى عمودين: مهام معلم المبحث/ مهام المعلم المساند).<br>اطلب إلى المجموعات تعبئة البطاقة بناءً على حالتهم، مع تحديد مهمة واحدة إجرائية واضحة للمعلم المساند.<br>اطلب إلى مندوبٍ من كل مجموعةٍ تعليق جزءٍ من بطاقتهم على لوحة (الفليب تشارت) المركزية.<br>ناقش مع المجموعات الناتج المجمّع على اللوحة، وركّز على عنصرين: التكامل بين الأدوار، وكيفية تحويل مهام المعلم المساند إلى إجراءات عملية.<br>اختتم بعرض شريحة تلخيصٍ تحتوي على جملة: "الخطة تحدد الهدف، والدرس هو موقع التنفيذ، والتعاون هو سرّ النجاح". اطلب إلى كل مشارك كتابة "أهم عنصر تعلمته" على ورقة صغيرة، ووضعها في صندوق الختام. |
| **كسر جمود** | قسّم المتدربين إلى مجموعات ثنائية؛ بحيث يقابل كل منهما الآخر.<br>قم بتوضيح الأدوار للمجموعات الثنائية؛ ليقوم أحدهم بدور 'معلم المبحث'، والآخر بدور 'المعلم المساند'".<br>معلم المبحث يؤدي حركة بسيطةً مثل (كتابة على السبورة، أو فتح كتاب).<br>المعلم المساند يقوم بنفس الحركة فورًا، وكأنه مرآة، ثم يُضيف حركة مساعدة (مثل تسليم قلم، أو الإشارة إلى فقرة في الكتاب).<br>يتبادلان الأدوار مرة واحدة. |

## النشاط رقم (١-٧): الحواجز المدرسية وتكييفاتها

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الأول | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| التعلم القائم على حل المشكلات | التعلم التعاوني | التعلم من خلال الاكتشاف |
|---|---|---|
| ٢٠ | ١٠ | ١٠ |

- **النتاج:** يصمم خطة تكييف لحاجز تعليمي يمكن تنفيذها في الغرفة الصفية.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم من خلال الاكتشاف.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: قصص الطلبة مرفقة، صور للطلبة مرفق، بطاقات ملونة، بالون، شريط لاصق ملون، قمع صغير، أقلام، ورق، النشرة (١-٨)**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٤٤-٤٨).**

**التهيئة للنشاط**

**أخبر المتدربين: إننا قمنا بتجهيز مجموعة من المغلفات الغامضة واعرض الشريحة رقم (٤٤) التي تتضمن عنوان النشاط، وقم بالإشارة للمتدربين أنّ في هذه المغلفات الغامضة على طاولاتكم: تحديات حقيقية، وقصص طلبة، وصور من مدارسنا. مهمتكم ستكون هي التحقيق. أنتم الآن محققون ستكتشفون حاجزًا، وتصممون حلًا، وتقدّموه لنا!"**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة تعاون المتدربين في المهام المطلوبة.

أداة التقويم: سلم تقدير.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يستجيب لتعليمات المدرب. | | | | |
| يتعاون مع مجموعته في إيجاد الحاجز. | | | | |
| يشارك مجموعته اختيار تكييف صحيح. | | | | |
| يتقبل آراء الآخرين. | | | | |
| يصمم تكييفًا لنشاط داخل الغرفة الصفية. | | | | |

**مراجع إضافية**

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (٢٠٢١). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning and

| | |
|---|---|
| differenti ation in inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, ١٠٧, ١٠٣٤٨٤. https://doi.org/١٠.١٠١٦/j.tate.٢٠٢١.١٠٣٤٨٤ | |
| • جهّز قبل النشاط ثلاثة أكياس أو مغلّفاتٍ ورقية، وقسّمها كالآتي:<br>○ الكيس رقم (١) يحتوي على:<br>١- قصة ياسر الحسّاس للضوء.<br>٢- بالون.<br>٣- صور (ضوضاء، وفوضى، وإضاءة).<br>٤- بطاقات (أحمر، أخضر، أصفر، أخضر).<br>○ الكيس رقم (٢) يحتوي على:<br>١- قصة سارة والصعوبة في الانتقالات.<br>٢- شريط لاصق ملون.<br>٣- صور (طابور، وانتقال، وازدحام).<br>٤- بطاقات (أحمر، أخضر، أصفر، أخضر).<br>○ الكيس رقم (٣) يحتوي على:<br>١- قصة على صعوبة تنظيمية.<br>٢- قمع بلاستك.<br>٣- صور (فوضى طاولة، وسبورة، وتنظيم).<br>٤- بطاقات (أحمر، أخضر، أصفر، أخضر).<br>• اعرض الشريحة رقم (٤٥)، والتي تتضمن إرشادات للنشاط، ووزّع الأكياس. تأكد إنها مغلقة على المجموعات الثلاث.<br>• اطلب إلى المجموعات فتح الأكياس والتحقق مما فيها.<br>• وجّههم كما يأتي:<br>○ اطلب إليهم قراءة القصة أولًا.<br>○ اطلب إليهم أن يختاروا صورة واحدة فقط، تعبّر عن الحاجز الرئيس.<br>○ اطلب إليهم تصنيف الحاجز وأثره، بالاستعانة بالنشرة (١-٧).<br>• وجّههم عند استخدام البطاقات كالآتي: اعرض الشريحة رقم (٤٦)، والتي تتضمن استخدام البطاقات:<br>○ اكتبوا على البطاقة الحمراء الحاجز المدرسي.<br>○ اكتبوا على البطاقة الزرقاء التكييف المصمم.<br>○ اكتبوا على البطاقة الصفراء النتاج التعليمي.<br>○ اكتبوا على البطاقة الخضراء مؤشّر نجاح. | **إرشادات لتنفيذ النشاط** |

| | |
|---|---|
| | • وجّههم، باستخدام ما في الكيس، لإيجاد الحل: "استخدموا أي شيء من حولكم".<br>• عند انتهائهم، اطلب إليهم إلصاق البطاقات بشكل مرتّب، من الحاجز لمؤشر النجاح.<br>• استمع للحلول التي توصَّلتْ إليها كل مجموعة، بتوجيه السؤالين الآتيين:<br>○ ما الحاجز في قصتكم؟<br>○ ما الحل الذي توصلتم له؟<br>• اعرض الشريحة رقم (٤٧) التي تحتوي شرحًا عن الحواجز المدرسية.<br>• اعرض الشريحة رقم (٤٨) التي تتضمن أنواع الحواجز المدرسية، واطلب من المتدربين إعطاء مثالٍ عن كل نوع.<br>• اطلب إلى المجموعات عمل خطة تكييف بسيطة ضمن خطة الدرس؛ تشمَل ما تعلّموه: (الحاجز، والنتاج، والتكييف، ومؤشر نجاح).<br>• تجوّل بينهم واطّلع على خططهم.<br>• في ختام النشاط، اطرح السؤال الآتي:<br>"من يشرح لنا ما هو الحاجز المدرسي، وما هي مهمتك؟"<br>• استمع لعيّنَةٍ من الإجابات.<br>• اشكر المتدربين على تفاعلهم وتعاونهم.<br>• حفّز المتدرّبين إلى الانتقال إلى نشاط التصميم الشامل القادم. |
| **معلومات إثرائية** | **التكييف التعليمي**<br>**التعريف العلمي الحديث:**<br>"التكييف هو تعديل في البيئة التعليمية، أو العرض، أو التوقيت؛ يسمح للطالب بالوصول إلى المحتوى نفسه، والأهداف التعليمية التي يتمتع بها أقرانه، مع الحفاظ على معايير التقييم نفسها، ويختلف عن التعديل الذي يغيّر في المحتوى أو مستوى التوقعات.".<br>أنواع التكييفات المبنية على الأدلة:<br>**١. تكييفات العرض (كيف يُقدَّم المحتوى)**<br>الوسائط المتعددة: استخدام فيديو، وصور، ورسوم بيانية.<br>التجزئة: تقسيم المهمة إلى خطوات أصغر.<br>الأمثلة الإيضاحية: تقديم نماذج ونماذج محلولة.<br>**٢. تكييفات الاستجابة (كيف يُعبِّر الطالب عن التعلم؟)**<br>بدائل الكتابة: تسجيل صوتي، وعرض شفهي، ورسوم.<br>الأدوات المساعدة: معالج كلمات، وآلة حاسبة، وقوالب جاهزة.<br>تعديل التوقيت: وقت إضافي، وفترات راحة. |

| | |
|---|---|
| | **٣. تكييفات البيئة (مكان التعلم)**<br>التعديل الحسي: إضاءة، وضوضاء، ودرجة حرارة.<br>التنظيم المكاني: ترتيب المقاعد، ومساحات فردية.<br>التنظيم الزماني: جدول مرئي، ومؤقتات بصرية.<br>**٤. تكييفات الدعم (المساعدة المقدمة)**<br>الأقران: شريك تعلم، ومجموعاتٌ تعاونية.<br>التكنولوجيا: تطبيقات مساعدة، وكتبٌ رقمية.<br>الإرشاد: تلميحات، وتذكيرات، وقوائم مراجعة.<br>(Friend & Bursuck, ٢٠٢٣). |
| **الربط بعمل الموظف** | هذا النشاط يُحوّل النظرة نحو التحديات الصفية، من التركيز على المشكلة إلى البحث عن الحل. فهو يطوّر قدرة المتدربين على استغلال أبسط الموارد المتاحة؛ لتصميم تدخلات سريعة وفاعلة. الهدف الأساسي هو بناء عقلية إبداعية تنظر لكل معيقٍ تعليمي بوصفه فرصةً لابتكار حلّ عمليٍ وقابلٍ للتنفيذ المباشر؛ مما يمكّن المعلمين من تحسين بيئة التعلم بشكل فوري وواقعي. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: مجموعة تنتهي مبكرًا جدًا وتصبح غير منتظمة.<br>الحل: تكليفهم بمراجعة بطاقات المجموعات الأخرى أو مساعدتهم.<br>المعيق: خلاف أو جدال داخل المجموعة.<br>الحل: تيسير الحوار: "لنجمع كل الأفكار أولًا، ثم نختار الأفضل".<br>المعيق: عدم توفر قمع.<br>الحل: استخدام كأس كرتون وثَقبُه من الأسفل. |
| **نشاط بديل** | وزّع على كل متدرّب:<br>بطاقة حاجز واحدة، مثال "طالب يشعر بالقلق من الأصوات العالية".<br>بطاقتا موارد، مثال "سماعات أذن" + "ورقة وقلَم".<br>قل لهم:<br>" اختر موردًا واحدًا، وصمم حلًا سريعًا!".<br>اطلب إليهم:<br>ارسموا أو اكتبوا الحل على ورقة (رسم تخطيطي بسيط أو ٣ نقاط قصيرة).<br>حددوا مؤشر نجاح واحد (كلمة واحدة فقط، مثال: "هدوء").<br>اطلب إلى المتدربين:<br>علّقوا حلولهم على الحائط أو على طاولة مركزية.<br>تجوّلوا سريعًا لمشاهدة (٣) حلول أخرى. |

| | |
|---|---|
| | اسأل سريعًا:<br>"أي حل تعتقدون أنه الأكثر تطبيقًا في صفكم غدًا؟" (تصويت سريع برفع الأيدي). |
| **كسر جمود** | اطلب إلى الجميع الوقوف في دائرة.<br>قل: "كل شخص سيذكر ٣ معلومات عنه: اثنتان حقيقيتان، وواحدة خيالية".<br>ابدأ بنفسك كمثال:<br>"أنا أحب القراءة". (حقيقي)<br>"أستطيع طبخ ٥ أطباق مختلفة". (حقيقي)<br>"سبقت في ماراثون دولي". (خيالي)<br>دع المتدربين يخمنون أيها غير حقيقي.<br>مرر الدور للشخص التالي.<br>في نهاية الجولة، قل: "الآن تعرفنا إلى بعضنا بطريقة مختلفة".<br>اسأل: "ما أكثر حقيقة مفاجئة سمعتموها اليوم؟" |

## النشاط رقم (١-٨): التصميم الشامل UDL

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الأول | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| العرض المباشر | التعلم التعاوني | حلّ المشكلات | المناقشة |
|---|---|---|---|
| ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ |

- **النتاج:** يوظف مبادئ التصميم الشامل في درسٍ صفي.
- **استراتيجيات التدريب:** العرض المباشر، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم بحل المشكلات.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☐
- **متطلبات النشاط وأدواته: أقلام، أوراق، نموذج رقم (١-٨).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٤٩-٥٢).**

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (٤٩) التي تحتوي على عنوان النشاط، تحدّث للمتدربين: "تخيلوا معي هذا الموقف: طالب في الصف الرابع، يحب العلوم ويفهم كل شيء عن دورة الماء في الطبيعة، لكنه عندما يُطلب منه تقرير مكتوب بالطريقة المعتادة للدرس الصفي، يرفض أو يصبح مضطربًا.**

**الطالب لا يفتقر إلى المعرفة، لكنه يواجه مشكلة في الطريقة التقليدية للتعليم، ولا تتوافق مع أسلوب تعلّمه الخاص.**

**طلبة اضطراب طيف التوحد غالبًا يمتلكون فهمًا عميقًا، لكن طرائق التعليم والتقييم الموحدة تسبب لهم القلق أو الانسحاب."**

**اطلب إلى المتدربين أن يعبّروا عن فهمهم لدورة الماء في الطبيعة باستخدام الرسم، أو الإشارات، أو الكلمات، أو التلخيص الشفهي (أيّ طريقة يختارها المتدرب).**

**لا تفرض أي طريقة محددة للتعبير.**

**بعد الانتهاء، يسّر جلسة نقاشية بسيطة، واطرح من خلالها الأسئلة الآتية:**

**ما شعوركم عندما اختَرتم طريقة خاصة بكم للتعبير عن فهمكم؟**

**ما التحديات التي ستواجهونها إذا حاولتم استخدام طريقة واحدة مفروضة عليكم؟**

**ما هو شعور الطالب ذو اضطراب طيف التوحد عندما نصر على طريقة تعليمٍ واحدة للجميع؟**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم:** الملاحظة.

**الموقف التقويمي:** تعاون المتدرب مع زملائه في تنفيذ النشاط.

**أداة التقويم:** قائمة الشطب.

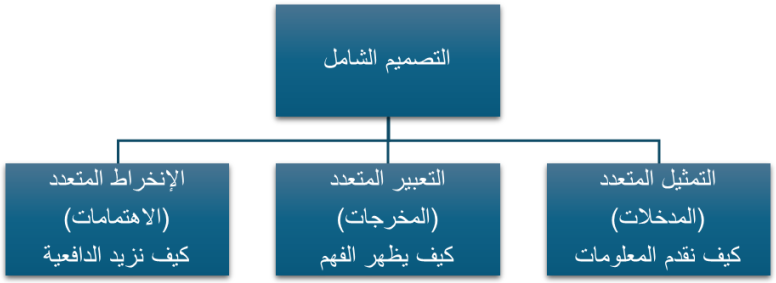
| | المؤشرات | الأداء | | |
|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | |
| | يشارك مجموعته في تصميم درس بطريقة التمثيل المتعدد. | | | |
| | يشارك مجموعته تصميم الدرس بطريقة التعبير المتعدد. | | | |
| | يشارك مجموعته تصميم الدرس بطريقة الانخراط المتعدد. | | | |
| | يتعاون في جميع أجزاء النشاط. | | | |

**مراجع إضافية**

Rao, K., & Meo, G. (٢٠١٦). **Using universal design for learning to design standards-based lessons** https://journals.sagepub.com/doi/full/١٠.١١٧٧/٢١٥٨٢٤٤٠١٦٦٨٠٦ ٨٨

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- اعرض الشريحة (٥٠) التي تحتوي على الرسم الآتي:




- اشرح كل مبدأ من خلال مثال من الأمثلة الموجودة آنيًا لكل منها:
- التمثيل المتعدد: "بدل أن أشرح درس النبات شفهيًا فقط، أضيف صورًا + فيديو + نموذجًا حقيقيًا".
- التعبير المتعدد: "بدل أن أطلب كتابة تقرير، اعطِ خيار: تقرير، أو رسم، أو نموذج، أو تسجيل صوتي".
- الانخراط المتعدد: "بدل الإجبار، أربط الدرس باهتماماته، مثل (شرح الرياضيات باستخدام أرقام تتعلق بالقطط إذا كان يحب القطط)".
- اعرض الشريحة رقم (٥١)، والتي تتضمن صورة طالب طيف توحّدٍ يحاول جاهدًا التعلّم، وتحتوي على ثلاث عبارات هي:
  - "يواجه طالب اضطراب طيف التوحد صعوبة في المعالجة السمعية، لذا؛ فالتمثيل المتعدد يعني توفير طرائق عدّةٍ لعرض المعلومة للطلبة جميعهم.

| | |
|---|---|
| | ○ "كثير من طلبة التوحد يفهمون المادة، لكنهم يعجزون عن التعبير بالطريقة التقليدية. هنا يأتي دور التعبير المتعدد."<br>○ "كثير من طلبة التوحد لهم اهتمامات خاصة؛ هنا يأتي دور الانخراط المتعدد."<br>• اطلب إلى المتدربين شرح هذه العبارات، واستمع لعينة من الإجابات، ثم قسّم المتدربين إلى ثلاث مجموعات.<br>• أخبر المتدربين: إننا سنعمل في ثلاث مجموعات؛ بحيث تأخذ كل مجموعة درسًا مختلفًا من الدروس الآتية:<br>• قم بتوزيع المعلمين المساندين على المجموعات الثلاث.<br>○ مجموعة (١): درس علوم (أجزاء الزهرة).<br>○ مجموعة (٢): درس رياضيات (الجمع ضمن العدد عشرة).<br>○ مجموعة (٣): لغة عربية، درس قراءة.<br>• وجّه المجموعات لاستخدام نموذج (١-٨)؛ لتصميم الدرس الموجود في ملف المتدرب وتصميم الدرس بمبادئ التصميم الشامل.<br>• قم بالتجول بين المجموعات، قدّم لهم الدعم عند الحاجة، وتأكّد أن التصميم يراعي دعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وزملاءه في الغرف الصفية المتعارف عليها في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية.<br>• اختم النشاط بعرض الشريحة رقم (٥٢)، والتي تختصر مبادئ التصميم الشامل، وناقش المجموعات بالتصاميم التي تم الوصول إليها تبعًا لهذه المبادئ.<br>• اشكر المتدربين على تصميم الدروس واطلب إليهم الاحتفاظ بنسخة من كل درس، كلٌ حسب تخصصه. |
| **معلومات إثرائية** | **تعريف التصميم الشامل للتعلم**<br>"التصميم الشامل للتعلم (UDL) هو إطار تربوي قائم على بحوث علوم الأعصاب، ويهدف إلى تحسين وتعميم التعليم للجميع، من خلال تقليل الحواجز في المناهج الدراسية، وتوفير وسائل دعم مناسبة، وتحديات معقّبة، ومحفزات فاعلة، تحافظ على مشاركة المتعلمين جميعهم" (CAST, ٢٠١٨، ص. ٥).<br>المبادئ الثلاثة الرئيسة لـ UDL<br>١. التمثيل (تقديم المعلومات بطرائق عدّة).<br>"يوفِّر المبدأ الأول بدائل للإدراك الحسي، واللغة، والرموز الرياضية، والفهم الشامل" (CAST, ٢٠١٨، ص. ٦).<br>٢. التعبير والعمل (توفير خيارات متعددة للتعبير عن المعرفة). |

| | |
|---|---|
| | "يوفر المبدأ الثاني بدائل للتعبير البدني، ومهارات التعبير والاتصال، والوظائف التنفيذية" ( CAST, ٢٠١٨، ص. ٨).<br>٣. الانخراط (استثارة الاهتمام والتحفيز بطرائق متنوعة).<br>"يوفر المبدأ الثالث بدائل لجذب الاهتمام، والحفاظ على الجهد والمثابرة، وتنظيم الذات" ( CAST, ٢٠١٨، ص. ١٠).<br>التطبيقات العملية<br>في الصف الدراسي:<br>تقديم المحتوى بطرائق عدّة (نص، وفيديو، ورسوم، ونماذج).<br>السماح للطلبة بإظهار تعلمهم بأساليب متنوعة.<br>توفير خيارات للتفاعل والمشاركة.<br>في تصميم المناهج:<br>استخدام مواد رقمية قابلة للتكييف.<br>توفير أدوات مساعدة متنوعة.<br>تصميم أنشطة تلبي احتياجات متنوعة منذ البداية. |
| **الربط بعمل الموظف** | سيركّز المعلم في تحضيره لكل درس على خلق بدائل تصل لطالب اضطراب طيف التوحد؛ فيعرض المعلومة بصريًا وحركيًا لتجاوز تحدي المعالجة السمعية. وعند التقييم، سيهتم بقياس الفهم الحقيقي، لا الكتابة التقليدية؛ فيقبل الإجابة بالترتيب البصري أو النمذجة بالصلصال. وسيتعلم "الاستماع" إلى سلوك الطالب بوصفه شكلًا من التواصل غير اللفظي؛ فيرى في قلق الطالب رسالةً عن حاجز في التصميم يحتاج كسرًا. وسيجعل من اهتمامات الطالب جسرًا لتعليم المفاهيم المجردة في الرياضيات والعلوم أيضًا. وأخيرًا، سيتحول حواره مع أسرة الطالب من مناقشة الصعوبات إلى شراكة عملية حول أفضل الخيارات البصرية والحسية؛ لدعم ابنهم في الصف والبيت، مبينًا كيف أن المرونة في التعليم هي أقوى أدوات الدمج. |
| **معيقات محتملة** | معيق: انقطاع التيار الكهربائي.<br>الحل: تحويل النشاط فورًا إلى نشاط حركي/ ملموس، مثل: "بما أن الإضاءة انقطعت، دعونا نعيش تجربة التعلم عن طريق اللمس والحركة بوصفها إحدى استراتيجيات التمثيل المتعدد".<br>معيق: نسيان أدوات النشاط (أوراق، وأقلام، ونماذج مطبوعة) أو عدم كفايتها.<br>الحل:<br>استبدال النماذج المطبوعة بكتابة العناوين على أوراق (A٤).<br>استخدام عناصر من البيئة المحيطة كنماذج (كوب الماء، والمفاتيح، والهواتف)؛ لتمثيل مفاهيم الدرس في أثناء التمرين. |

| | |
|---|---|
| | تشجيع المتدربين على استخدام هواتفهم لرسم رسوم توضيحية بسيطة أو كتابة ملاحظات. |
| **نشاط بديل** | • اطلب إلى كل معلم أن يتذكر طالبًا واحدًا (حقيقيًا أو تخيّليًا) من اضطراب طيف التوحد واجه صعوبة في نشاط صفي.<br>• اطرح السؤال: "ما هو الحاجز الذي واجهه هذا الطالب؟ هل كان في طريقة عرض المعلومة، أم في طريقة التعبير عن الفهم؟ أم في الانخراط؟".<br>• وزّع أوراق الملصقات واطلب إلى كل متدرّب كتابة حاجز واحد على كل ورقة. مثال: ("الطالب لا يستطيع الجلوس طويلًا في أثناء الشرح الشفهي"، أو "الطالب يمتنع عن الكتابة رغم فهمه").<br>• اطلب إليهم تعليق الأوراق على اللوحة تحت الأعمدة المناسبة: "تمثيل"، و"تعبير"، و"انخراط".<br>• اختر ثلاثة حواجز من اللوحة (واحدًا من كل عمود).<br>• وزع المتدربين إلى (٣) مجموعات صغيرة، واعطِ كل مجموعة حاجزًا واحدًا.<br>○ المطلوب من المتدربين أن يصمموا حلًّا عمليًا واحدًا، يمكن تطبيقه في الحصة القادمة لهذا الحاجز، باستخدام مبدأ التصميم الشامل المناسب، مع مراعاة أن يكون التصميم مناسبًا للطلبة جميعهم داخل الغرفة الصفية.<br>○ مثال: الحاجز: "الطالب يغطي أذنيه في أثناء الشرح الطويل".<br>○ المبدأ: التمثيل المتعدد.<br>○ الحل: تقديم خريطة مصوّرة بسيطة (إنفو جرافيك) تلخّص خطوات الشرح، والسماح له باستخدام سماعات تخفيف الضوضاء.<br>• تقدم كل مجموعة فكرتها في (٦٠) ثانية.<br>• لخص بعبارة: "التصميم الشامل يبدأ بخطوة: أن تسأل نفسك، ما الحاجز؟ ثم تقدم بديلًا واحدًا مرنًا. الهدف ليس الكمال، بل التحسّن التدريجي". |
| **كسر جمود** | • اطلب إلى الجميع التفكير في جملة "أنا سعيد اليوم".<br>• اطلب إليهم التعبير عنها بثلاث طرائق مختلفة:<br>○ طريقة بصرية: برسم رمز بسيط.<br>○ طريقة حركية: بإيماءة أو حركة جسد.<br>○ طريقة سمعية: بنبرة صوت معينة (مثل همسة أو غناء).<br>• اطلب إلى (٢–٣) متطوعين عرض طرائقهم. |

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

| | | |
|---|---|---|
| **معلومات النشاط** | **اليوم** | **الجلسة** |
| | **الأول** | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٠) دقائق.**

| التهيئة | الإجابة عن الأسئلة | الغلق |
|---|---|---|
| دقيقتان | (٥) دقائق | (٣) دقائق |

- **النتاج:** يلخص المتدربون أهم المعلومات الواردة في اليوم التدريبي.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم من خلال الاكتشاف.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☐
- **متطلبات النشاط وأدواته: دليل المتدرب النشاط (١-٩)، أقلام.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٥٣).

**التهيئة للنشاط**

**أخبر المتدربين أننا وصلنا لنهاية اليوم التدريبي الأول، وأننا الآن بصدد تلخيص ما تعلمناه خلال هذا اليوم. شجع المتدربين على التأمل في جميع الممارسات والأنشطة والمعارف التي اكتسبوها خلال اليوم التدريبي، والإجابة عن الأسئلة في دليل المتدرب بعمق.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة إجابات المتدربين عن الأسئلة الواردة في دليل المتدرب.

أداة التقويم: سلّم تقدير لفظي.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يجيب عن جميع الأسئلة الواردة في دليل المتدرب. | | | | |
| أجاب عن جميع الأسئلة. | | | | |
| دعم زملاءه في الإجابة عن الأسئلة. | | | | |
| استذكر جميع محاور اليوم التدريبي. | | | | |

**مراجع إضافية**

| | |
|---|---|
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • أخبر المتدربين أننا سنقوم بأداء النشاط الختامي بطريقة فردية.<br>• وجّه المتدربين لدليل المتدرب (النشاط الختامي).<br>• اطلب من المتدربين التأمل في الأسئلة الواردة في دليل المتدرب.<br>• أخبر المتدربين بأن عليهم الإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في النموذج بعمق.<br>• شجّع المتدربين على التأمل في جميع مجريات اليوم التدريبي.<br>• قم بالتجول بين المتدربين في أثناء العمل على النشـــاط، وشـــجّعهم على التأمل العميق، والإجابة عن جميع الأسئلة.<br>• اطلب من (٥) متطوعين الإجابة عن الأسئلة الواردة (سؤالٌ لكل منهم بالترتيب).<br>• لخّص جميع محاور اليوم التدريبي والنتاجات المتحققة من اليوم الأول.<br>• اشكر المتدربين على تواجدهم وتفاعلهم في اليوم التدريبي، وحفّزهم لحضور الأيام التدريبية القادمة. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | ترتبط مثل هذه الأنشطة بطبيعة عمل المعلم داخل الغرفة الصفية؛ إذ يمكن له، وبإجراء بعض التعديلات عليها، استخدامها مع الطلبة داخل الغرفة الصفية؛ بما يتناسب وخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |
| **معيقات محتملة** | عدم إجابة المتدربين عن جميع الأسئلة الواردة في النشاط.<br>الحل: توجيه المتدربين إلى استكمال الإجابة في طريق العودة أو عند الوصول للمنزل. |
| **نشاط بديل** | • |
| **كسر جمود** | |

# اليوم التدريبي الثاني:
# خصائص تعلّم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومتطلباتهم.

## المقدمة

نفتح اليوم 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 تعلُّمٍ، تراعي الاختلاف، وتحوّل التحديات إلى فرص.

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

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

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

هذا اليوم التدريبي هو فرصة لتغيير طريقة رؤيتنا للتعليم: من إدارة السلوك إلى فهمه، من 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 قادرً 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.
- يوظّف نقاط القوة لدى طلبة اضطراب طيف التوحد في تخطيط الدرس وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- يميّز بين خصائص التواصل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعطي مثالًا صفّيًا لكل نوع .
- يصف الخصائص الاجتماعية داخل المواقف الصفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يحلّل موقفًا صفيًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ من خلال الربط بين خاصية من خصائص التفاعل الاجتماعي وحاجز تعليمي داخل الغرفة الصفية.
- يصمّم استجابة صفية مناسبة للتقليل من أثر الحاجز التعليمي.
- يحدّد 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.
- يحدّد 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"

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثاني | الأولى ☒ الثانية ☐ |

الزمن المقترح للتنفيذ: (١٥) دقيقة.

| تهيئة | مراجعة | تعرّف النتاجات |
|---|---|---|
| (٣) | (٧) | (٥) |

- **النتاجات:** مراجعة المعارف المكتسبة من اليوم التدريبي الأول.
- **استراتيجيات التدريب:** الكرسي الساخن، وأسئلة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☐
- **متطلبات النشاط وأدواته:**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٥٧).

**التهيئة للنشاط**

**١- رحب بالمتدربين في بداية اليوم التدريبي الثاني مستعرضًا شريحة عنوان اليوم التدريبي، ثمّ اعرض الشريحة التي تتضمن الجدول الزمني لليوم التدريبي الثاني.**

**٢- أخبر المتدربين بأننا سنقوم بأداء نشاط لمراجعة المعارف المكتسبة في اليوم الأول يسمى "الكرسي الساخن".**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم: الملاحظة.**

**الموقف التقويمي: تعاون المتدرب مع زملائه في تنفيذ النشاط الافتتاحي.**

**أداة التقويم: قائمة الشطب**

| المؤشرات | الأداء | |
|---|---|---|
| | نعم | لا |
| يتحدث عما تم تعلمه في اليوم السابق. | | |
| يشارك في صياغة الأسئلة ضمن مجموعته. | | |
| يجيب عن أسئلة المجموعات الأخرى. | | |

**مراجع إضافية**

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- اعرض الشريحة رقم (٥٧) التي تتضمن عنوان النشاط.
- وزّع المتدربين على خمس مجموعات.
- اطلب إلى كل مجموعة كتابة مجموعة من الأسئلة التي تلخص المعارف المكتسبة من اليوم التجريبي الأول.

| | |
|---|---|
| | • أخبر المجموعات أن نشاط الكرسي الساخن يبدأ بجلوس سفير المجموعة الأولى على الكرسي أمام المتدربين.<br>• من خلال القرعة على أسماء المجموعات، تقوم المجموعة التي وقعت عليها القرعة بطرح سؤال على السفير.<br>• يتشاور السفير مع مجموعته للإجابة عن السؤال في خمس ثوانٍ، وإن كانت الإجابة صحيحة، يختار السفير إحدى المجموعات الأخرى لتُخرج سفيرًا منها.<br>• في حال أخطأت المجموعة في الإجابة عن السؤال، يختار المدرب المجموعة التالية.<br>• يطلب إلى مجموعة أخرى طرح سؤال على السفير.<br>• تتكرر العملية ذاتها لاستعراض جميع الأسئلة المكتوبة من المجموعات.<br>• في حال انتهاء الدقائق العشرة، وتبقّي أسئلة لدى المجموعات، يجلس المدرب على الكرسي الساخن ويجيب عن الأسئلة.<br>• ذكّر المتدربين بقواعد العمل التي تم الاتفاق عليها في اليوم التدريبي الأول.<br>• أخبر المتدربين أن هذه المراجعة هي مقدمة للعمل على أنشطة اليوم التدريبي الثاني. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | |
| **معيقات محتملة** | المعيق: ضعف قدرة المجموعات على الإجابة في غضون الثواني الخمس.<br>الحل: التلميح للإجابة من قبل المدرب، أو إعادة صياغة السؤال.<br>المعيق: عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط للإجابة عن أسئلة المجموعات جميعها.<br>الحل: استخدام حائط الأسئلة لتعليق الأسئلة المتبقية، والإجابة عنها خلال العمل على الورشة التدريبية. |
| **نشاط بديل** | ثنائيات الإبداع:<br>• أخبر المتدربين أن العمل على هذا النشاط سيكون فرديًا.<br>• اطلب من كل متدرب صياغة سؤال واحد فقط يغطي أحد محاور ورشة العمل المسبقة.<br>• في أثناء عمل المتدربين على كتابة أسئلة، جهّز أسماء المتدربين على قصاصات ورقية؛ بحيث تكتب اسم متدرب واحد على كل قصاصة، ثم ضعها على يسار طاولة المدرب.<br>• عند انتهاء المتدربين من صياغة وكتابة الأسئلة، اطلب منهم ثني ورقة السؤال، ووضعها على يمين طاولة المدرب. |

| | |
|---|---|
| | • أخبر المتدربين بأنك ستقوم بسحب سؤال من اليمين، واسم المتدرب الذي سيقوم بالإجابة عن السؤال من اليسار.<br>• اسحب الأسئلة والأسماء لحين الانتهاء من جميع الأسئلة، مع شطب الأسئلة المكررة.<br>• في حال لم تكف الأسئلة لجميع المتدربين، اطرح أسئلة إضافية من معرفتك في اليوم التدريبي الأول، لحين التأكد من مشاركة المتدربين في النشاط جميعًا. |
| **كسر جمود** | |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثاني | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تعلم نشط | تعلم تعاوني | نمذجة |
|---|---|---|
| ١٥ | ٢٠ | ٥ |

- **النتاجات:**
  - يصف الخصائص المعرفية والتعلمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وصفًا دقيقًا.
  - يحدد نقاط القوة لدى طلبة اضطراب طيف التوحد استنادًا إلى الملاحظة وتحليل الحالة.
  - يوظّف نقاط القوة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في تخطيط الدرس، وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والنمذجة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☐
- **متطلبات النشاط وأدواته: بطاقات ملونة، ورق ابيض، أقلام، أربعة مغلّفات، ملف طالب (٢-٢)، بطاقات الخصائص (٢-٢-أ)، بطاقات الاستثمارات (٢-٢-ب)، بطاقة خروج (٢-٢-هـ)، نموذج الملاحظة (٢-٢-ج)، وصفة التعليم (٢-٢-د)، النشرة (٢-٢).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٥٨-٦١).**

**التهيئة للنشاط**

- **ابدأ بإخبار المتدربين بأننا في هذا اليوم التدريبي سنبدأ بالدخول إلى الغرف الصفية، ونتعلّم كيفية دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد خلال العملية التعليمية، ثم اعرض الشريحة رقم (٥٨) التي تتضمن عنوان النشاط.**
- **أخبر المتدربين بأن يتخيّلوا طالبًا يفهم محتوى الدرس، لكنه يتعثر بسبب طريقة معالجة المعلومات، وقد يضيع مع تعدد الخطوات، أو يختل أداؤه عند تغيير القاعدة، أو يركّز على التفاصيل الدقيقة دون أن يلتقط الفكرة العامة.**
- **أخبر المتدربين بأن هذه التحديات لا تعكس ضعفًا في القدرة على التعلم، بل اختلافًا في المسار المعرفي.**
- **في هذا النشاط سنركز على ملاحظة الخصائص المعرفية والتعلمية لطلبة اضطراب طيف التوحد، ثم ننتقل خطوة أبعد: كيف نحول نقاط القوة لدى الطالب إلى قرارات تعليمية عملية، تُوظَّفُ داخل الحصة الصفية.**

**التقويم**

- استراتيجية التقويم: المعتمد على الأداء.

الموقف التقويمي: رصد أداء المتدربين وتفاعلهم واندماجهم في أثناء تأديتهم للنشاط.

أداة التقويم: سلم تقدير عددي.

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| ١ | يستخلص المعلومات الرئيسة من سيناريو الطالب، ويربطها ببطاقات الخصائص بدقة. | | | | |
| ٢ | يختار بطاقتي الخصائص الأكثر بروزًا، ويعزّز ذلك بأدلة من السيناريو والقوة المحتملة لكل خاصية. | | | | |
| ٣ | يقترح تعديلين فعليين لتقليل الحمل المعرفي في أثناء الدرس. | | | | |
| ٤ | يلتزم بأدوار المجموعة (قارئ، وكاتب...إلخ)، والمشاركة الفاعلة في مناقشات الفريق، واتخاذ القرارات المشتركة. | | | | |
| ٥ | يعرض استنتاجات المجموعة (الخصائص، والقوى، والاستثمارات) عند التحدث أمام الآخرين بشكل منظم. | | | | |

**مراجع إضافية**

Mottron, L. (٢٠٢١). A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes. Autism Research, ١٤(١٠), ٢٢١٣–٢٢٢٠. https://doi.org/١٠.١٠٠٢/aur.٢٥٧٤

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- ابدأ بتوزيع المتدربين للعمل ضمن خمس مجموعات.
- قم بتجهيز المغلّفات الخاصة بالنشاط قبيل البدء باليوم التدريبي.
- اطلب إلى كل مجموعة تعيين قارئ وكاتب، ومراقب، ومؤقت، ومتحدث.
- وزّع مغلّف النشاط على كل مجموعة موضحًا محتوياته:
  ١. بطاقات الخصائص.
  ٢. بطاقات الاستثمارات.
  ٣. نموذج الملاحظة.
  ٤. نموذج وصفة تعليم.
  ٥. ملف طالب.
- اعرض الشريحة رقم (٥٩) التي تتضمن كيفية معالجة طالب اضطراب طيف التوحد للمعلومات، وقدّم تمهيدًا معتمدًا على ما ذكر في الشريحة.
- وضّح أن المهمة القادمة تتطلب تركيزًا على الملاحظة.
- اعرض الشريحة رقم (٦٠) والتي تتضمن خطوات تنفيذ المهمة التالية:

| | |
|---|---|
| | • وجّه القارئ في كل مجموعة لقراءة ملف الطالب المرفق.<br>• اطلب إلى المتدربين وضع بطاقات الخصائص أمامهم.<br>• وجّه المجموعات لاختيار خاصـــيتين، وأخبرهم أنّ مهمة الكاتب ســـتكون تدوين الخصـــائص التي تتفق عليها المجموعة مع الدليل على وجود هذه الخصـــائص من ملف الطالب، إضافة إلى نقطة قوة محتملة يتم تسجيلها في نموذج الملاحظة.<br>• اطلب إلى كل مجموعة اختيار درس واحدٍ يتم الاتفاق عليه من المجموعة، ومن أيّ مادة دراسية يختارونها.<br>• اطلب إليهم اختيار ثلاث استثمارات تعليمية مناسبة للخصائص المختارة.<br>• وجّه المجموعات للقيام بالعمل على نموذج خطة التعليم.<br>• وجّه مراقب الوقت في كل مجموعة بأن يراقب الوقت المحدد، وهو (١٠) دقائق، وتذكير مجموعته بالوقت المتبقي.<br>• اطلب إلى كل مجموعة كتابة جملة قصـــيرة تصـــف تغيرًا إيجابيًا قابلًا للملاحظة في تعلم الطالب داخل الموقف الصفي.<br>• اطلب إلى المتحدثين عرض مخرجات مجموعاتهم.<br>• اعرض الشريحة رقم (٦١) والتي تحتوي على خلاصة الخصائص المعرفية والتعلمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ووضّحها اعتمادًا على خبرتك الشخصية، واطلب إلى المتدربين تدوينها في دليل المتدرب.<br>• اختم النشاط بالطلب إلى المتدربين تعبئة بطاقة الخروج، واطّلع على إجاباتهم، واربط الإجابات مع النشاط القادم، وهو "التواصل والخصائص الاجتماعية". |
| **معلومات إثرائية** | **(الخصائص المعرفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد)**<br>**١. الانتباه والإدراك البصري والسمعي**<br>مزايا الانتباه البصري<br>تُظهر البحوث أن "أطفال التوحد غالبًا ما يمتلكون انتباهًا بصريًا استثنائيًا للتفاصيل المحلية، مع صعوبة نسبية في التكامل الشامل للمشهد البصري. نمط المسح البصري لدى طلبة طيف التوحد يكون موجهًا بقوة نحو العناصر البارزة بصريًا والمفاجئة في المشهد، مثل (جسم لامع أو حركة مفاجئة)، بغضّ النظر عن أهمية تلك العناصر للسياق العام. وهذا يشير إلى قوة في المعالجة البصرية من الأسفل إلى الأعلى، أي المعالجة القائمة على خصائص المثير نفسه، مقابل ضعف نسبي في المعالجة من الأعلى إلى الأسفل؛ الموجهة بالأهداف والسياق. في الصف يمكن أن تترجم هذه القوة إلى دقة ملاحظة عالية للتفاصيل في الرسوم البيانية، والخرائط، أو المواد المرئية.<br>Albrecht et al. (٢٠٢٠). |

**نمط الانتباه الانتقائي والتنبيه**

يتميز الانتباه لدى طلبة طيف التوحد بملف مختلط؛ حيث تُظهِر البحوث تحديًا في تصفية المعلومات غير ذات الصلة، مثل (الضوضاء السمعية أو البصرية في الغرفة الصفية، والتحول السلس بين المهام). صعوبة الانتباه عند ذوي اضطراب طيف التوحد قد تكون وظيفية، وتعتمد على طبيعة المهمة والمنافسة بين المثيرات؛ فعندما تتطلب المهمة تركيزًا مستمرًا على مثير رئيس وسط مشتتات (كاستماع المعلم وسط ضجيج الغرفة الصفية)، تظهر التحديات بوضوح. القوة المحتملة هنا تكمن في القدرة على الانغماس الشديد في مهمة، أو موضوع يثير اهتمامه الشخصي؛ ما يؤدي إلى فترات طويلة من الإنتاجية والتركيز الاستثنائي.

Keehn et al. (٢٠٢٠).

**٢. الذاكرة وأنماط المعالجة**

نمط الذاكرة غير المتجانس: قوة التفاصيل وضعف السياق

يعد ملف الذاكرة عند الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من أكثر المجالات التي تُظهر تباينًا كبيرًا بين القوة والضعف. التحليلات التجميعية تُظهر وجود "قوة واضحة في الذاكرة العرضية التفصيلية، وقدرة ممتازة على تذكر حقائق محددة وروتينيات دقيقة"، (كأن يتذكر ما حدث في رحلة مدرسية قبل سنوات، أو تفاصيل كتاب قرأه). هذه الذاكرة غالبًا ما تكون أقوى عندما تكون المعلومات مقدمّة بصريًا. في المقابل، تظهر التحديات في الذاكرة السياقية والذاكرة العاملة صعوبة في تذكر مصدر المعلومة، أو الربط بين أجزاء المعلومات لتشكيل فكرة شاملة، وتكون الذاكرة العاملة، المسؤولة عن التلاعب بالمعلومات مؤقتًا لحل مسألة، محدودة السعة غالبًا.

Cooper et al. (٢٠٢٢).

**٣. الوظائف التنفيذية (المرونة والتخطيط)**

المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility)

تُعد الصلابة، وصعوبة التحول بين المهام أو الأفكار، من السمات المعرفية المركزية عند ذوي اضطراب طيف التوحد. تشير الدراسات إلى أن "صعوبات المرونة المعرفية ليست مجرد عناد، بل هي تحدٍ عصبي معرفي حقيقي في إعادة توجيه الانتباه، وتثبيط الاستجابات القديمة، وتنشيط استجابات جديدة". نقطة القوة المقابلة لهذا التحدي هي حب النظام والروتين والاتساق. عندما يُعرف ما سيحدث، يقلُّ الحمل على النظام التنفيذي. لذلك؛ فإن البيئة المنظمة والمتوقعة ليست مجرد تفضيل، بل هي دعم معرفي ضروري، يحرر الموارد العقلية للطالب للتركيز على التعلم، بدلاً من التكيف مع التغييرات غير المتوقعة.

Geurts et al. (٢٠٢١).

**التخطيط والتنظيم (Planning)**

| | |
|---|---|
| | ترتبط صعوبات التخطيط الطويل المدى وتنظيم الخطوات لتحقيق هدف معين بالوظائف التنفيذية، وخاصةً الذاكرة العاملة. تشير الدراسات إلى أنّ" أداء أفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في مهام التخطيط يتأثر سلبًا بزيادة تعقيد المهمة، وعدد الخطوات المطلوبة. القوة المقابلة تكمن في الأداء الممتاز عند تفكيك المهمة المعقدة إلى خطوات صغيرة وواضحة ومتسلسلة". إن تقديم مخطط مرئي متسلسل، أو قائمة تحقُّقٍ، لا يعوّض ضعفًا فحسب، بل يستثمر القدرة البصرية والقدرة على اتباع التسلسل المنطقي؛ لتحقيق إنجاز عالٍ في المهام متعددة الخطوات. Van Eylen et al. (٢٠٢١). |
| **الربط بعمل الموظف** | فهم الخصائص المعرفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يُشكّل جسرًا للتواصل بين عالمهم الفريد ومنظومة المدرسة؛ فهو يمكّن المعلمين من تحويل التحديات إلى نقاط قوة، واستثمارها في عمليتي التعليم والتعلّم. هذا الفهم يسمح بتصميم دروس مرنة تتكيف مع أنماط التعلم المختلفة، مما يزيد مشاركة الطالب وتحقيقه الأكاديمي، ويُسهم في بناء مناخ صفي إيجابي أيضًا، يشعر فيه كل طالب بالتقدير والفهم على مستوى المدرسة بأكملها، ويعزز مفهوم البيئة الشاملة التي تحوّل الاختلافات إلى مصادر إثراء. |
| **معيقات محتملة** | معيق: خلاف المجموعة على اختيار الخاصيتين البارزتين فقط.<br>الحل: آلية التصويت السريع: "لديكم (٣٠) ثانية للتصويت السريع".<br>تذكير بالإطار: "تذكروا أننا نبحث عن الأكثر بروزًا في ملف الطالب، وليس عن كل الخصائص". معيق: تفاوت المشاركة داخل المجموعة (بعضهم يتحدث كثيرًا/ بعضهم صامت).<br>الحل: تذكير بالأدوار: مراقب الوقت: تذكيرنا كل (٥) دقائق. القارئ: هل يمكنك تلخيص النقطة؟<br>توجيه مباشر: "لنسمع من الكاتب ما دوّنه حتى الآن"، أو "لنجعل لكل عضو دقيقة واحدة ليقول رأيه في اختيار البطاقتين". |
| **نشاط بديل** | أخبر المتدربين أننا سنقوم بتنفيذ نشاط بسيط جدًا، والأسئلة محظورة، وسنقوم بتنفيذ المطلوب فقط كما هو.<br>• اعرض للمتدربين تعليمات متناقضـــة جزئيًا، أو غير مكتملة مثل (افتحوا الملف على آخر صفحة، والتي تحتوي الرقم (٦٠)، وقوموا بكتابة الرقم الأخير من أول صفحة). بسرعة دون فواصل<br>○ غيّر شرطًا في منتصف التنفيذ.<br>○ قدّم التعليمات شفهيًا فقط، بسرعة.<br>○ لا تشرح، ولا تبرّر، ولا تُعِد.<br>• اسألهم شفهيًا:<br>○ من منكم شعر أنه استطاع فهم الكلام، لكنه لم يستطع التنفيذ؟<br>○ من منكم شعر أنه يعرف ماذا يفعل، لكنه فقد التسلسل؟ |

| | |
|---|---|
| | ○ من منكم استطاع التركيز على جزء واحد فقط، ولم يستطيع تنفيذ جميع التعليمات؟<br>• اطلب إليهم – بشكل فرديٍّ هذه المرة – إكمال الجملة:<br>"المشكلة لم تكن في قدرتي على التعلم، بل في _____".<br>• اطلب إليهم مشاركة إجاباتهم داخل مجموعتهم.<br>• أخبر المتدربين أن عليهم اتباع التعليمات الآتية:<br>○ ما هو الشيء الوحيد الذي ستقوم بتغييره في طريقة عرض الدرس؟<br>○ ما هي الأقسام التي ستبقي ثابتة؟<br>لا تخطيط، ولا كتابة دروس، وقرار واحد فقط.<br>• اطلب إليهم كتابة جملة واحدة:<br>"سأعرف أن التعلم تحسّن، عندما ألاحظ أن الطالب _____".<br>• يسِّر جلسة نقاشية بين المتدربين لمناقشة الإجابات.<br>• اعرض شريحة الخصائص المعرفية والتعلمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• اختم النشاط بـ:<br>"ما خَبِرتموه قبل قليل هو شكل مبسّط من اختلاف معالجة المعلومات.<br>الفرق أن طالب اضطراب طيف التوحد يعيش هذا يوميًا، لا لدقائق." |
| **كسر جمود** | اطلب إلى المتدربين جميعهم الوقوف في مساحة مفتوحة بحيث يمكنهم التحرك بحرية.<br>اطرح الأسئلة الآتية على المتدربين، وأخبرهم أنّ عليهم الاختيار بسرعة:<br>السؤال الأول: طبيعة التركيز: هل تفضّل التركيز على التفاصيل الدقيقة أم الصورة الكبيرة؟"<br>من يختار التفاصيل: اتجهوا إلى اليمين!<br>من يختار الصورة الكبيرة: اتجهوا إلى اليسار!<br>السؤال الثاني: أسلوب التعلم: "أتتعلم أفضل عن طريق التكرار والروتين أم التنوع والتجديد؟"<br>التكرار: قوموا بالجلوس!<br>التجديد: قوموا بالقفز قفزة خفيفة!<br>السؤال الثالث: بيئة العمل المفضّلة: "تفضّل العمل: بهدوء وبشكل فردي، أم بضجيج جماعي؟"<br>الفردي: افتحوا ذراعيكم كأجنحة!<br>الجماعي: اصنعوا دائرة صغيرة مع أقرب ثلاثة أشخاص!<br>الملاحظة والنقاش<br>اطلب إلى الجميع النظر حولهم، وملاحظة اختلاف تحركات الآخرين. ثم عقّب:<br>"لاحظوا كيف اختلفت اختياراتنا رغم أننا جميعًا متعلمون ونسعى للتعلم.<br>هذا يشبه اختلاف الطلبة في الغرفة الصفية: كل طالب له أسلوبه الخاص في معالجة المعلومات." |

## النشاط رقم (٢-٣): التواصل والخصائص الاجتماعية

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثاني | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| التمهيد | التعلم النشط | متعدد الحواس | النقاش |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٠) | (١٥) | (١٠) |

- **النتاجات:**
  - يميّز بين خصائص التواصل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعطي مثالًا صفّيًا لكل نوع.
  - يصف الخصائص الاجتماعية داخل المواقف الصفية لطالب طيف التوحد.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والتعلم متعدد الحواس، والنقاش.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: أقلام، ورق، نشرة رقم (٢-٣)، نموذج جُمل (٢-٣-أ)، سيناريوهات (٢-٣-ب)، نموذج مهام المعلم (٢-٣-ج).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٦٢-٦٥).**

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (٦٢) التي تتضمن عنوان النشاط، وابدأ بتحفيز المتدربين لأداء النشاط، من خلال التأكيد على أن "التواصل داخل الغرفة الصفية ليس مجرد كلمات تُقال، بل هو نسيج معقد من الإشارات اللفظية وغير اللفظية، ومن العلاقات الاجتماعية. عندما تتعطل أي من خيوط هذا النسيج، قد يفقد الطالب ما يصل إلى ٧٠٪ من المحتوى التعليمي."**
- **ثم، قف في منتصف القاعة صامتًا تمامًا لمدة (١٥) ثانية.**
- **حدّق في المتدربين بتعبير وجه حزين أو مرتبك.**
- **ارفع يديك كأنك استسلمت.**
- **بعد انتهاء المدّة، ابدأ فجأة بالحديث:**
- **"خلال هذه اللحظات، حدث الكثير من التواصل بدون أي كلمة واحدة. رأيتم التعبير على وجهي، رأيتم التردد والارتباك والاستسلام. هذا بالضبط ما يشعر به الطالب الذي يواجه صعوبات في التواصل كل يوم داخل غرفنا الصفية".**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم: التقويم بالقلم والورقة.**

**الموقف التقويمي: إجابة المتدرب عن أسئلة الاختبار.**

**أداة التقويم: الاختبار**

| | |
|---|---|
| | **قم بالإجابة عن السؤالين الآتيين:**<br>• **ما هي تحديات التواصل التي يواجها طالب اضطراب طيف التوحد؟**<br>• **اذكر ثلاث خصائص اجتماعية لطالب اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية؟** |
| **مراجع إضافية** | Tager-Flusberg, H. (٢٠٢١). The origins of social impairments in autism spectrum disorder: Studies of infants at risk. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, ١٢٦, ١٣٢-١٣٨. https://doi.org/١٠.١٠١٦/j.neubiorev.٢٠٢١.٠٢.٠٤٢ |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | اعرض الشريحة رقم (٦٣)، والتي تتضمن أنواع التواصل الثلاثة، واطلب إلى المتدربين اختيار أي نمط تواصل يفضلونه؛ والذي سيحدد المجموعة التي سينضم إليها المتدرب كالآتي:<br>○ المجموعة (أ) التواصل غير اللفظي: وجّههم بأن يتواصلوا فقط بالإيماءات والإشارات.<br>○ المجموعة (ب) التواصل اللفظي: وجّههم بأن يتواصلوا فقط بكلمات مفككة وجمل غير مكتملة.<br>○ المجموعة (ج) التواصل البراغماتي: وجّههم بأن يتواصلوا بلغة سليمة، لكنها في غير سياقها.<br>• قم بتسليم المتدرب (سفير كل مجموعة) جملة عشوائية من النموذج (٢-٣-أ)، أو أي جملة تراها مناسبة، واطلب إليه أن يتواصل مع مجموعته بالطريقة التي تم تحديدها لهم في توزيع المجموعات، ثمّ زِد مستوى صعوبة الجملة باختيار جمل أصعب، إذا وجدت أن المتدربين انتهوا خلال النشاط في وقت أقل من المجموعات الأخرى.<br>• وجّه سفراء المجموعات إلى ضرورة إبلاغ مجموعاتهم بالجملة الخاصة بهم (وفق نمط التواصل الخاص بالمجموعة).<br>• اطلب إلى كل مجموعة محاولة فهم الجملة، وإعادة نقلها إلى بقية أفراد المجموعة، باستخدام قواعد النمط المحدد.<br>• يسّر جلسة نقاشية في المجموعات حول الشعور الذي عاشوه خلال مرورهم بالتجربة، والعقبات التي واجهتهم في أثناء العمل على النشاط، واطلب إلى مجموعة التواصل البراغماتي أن تتكلم عما شعرت به، أمام جميع المجموعات.<br>• تحدّث عن أهمية التواصل البراغماتي كالآتي: التحدي الأساسي لدى كثير من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لا يكون في اللغة نفسها، بل في استخدامها اجتماعيًا. |

| | |
|---|---|
| | قد يتكلم الطالب بجمل سليمة، لكن في وقت غير مناسب، أو بطريقة لا تخدم الموقف. يظهر الخلل البراغماتي في ضعف فهم السياق، وعدم إدراك المقصد الاجتماعي للكلام، وصعوبة تبادل الأدوار في الحوار، مع التفسير الحرفي للغة. داخل الغرفة الصفية، قد يبدو الطالب غير متنبّهٍ، أو غير متعاون، بينما يواجه –في الحقيقة– صعوبة تواصلية براغماتية، لذلك؛ فإنّ دور المعلم لا يقتصر على تعليم ما يقوله الطالب، بل يمتد إلى تعليمه متى يقوله، وكيف يقوله، ولماذا يقوله.<br>• اعرض الشريحة رقم (٦٤) التي تحتوي على ثلاث صور، ثم اسأل المتدربين عن نوع التواصل الظاهر في كل صورة.<br>• قدّم السيناريوهات (٢–٣–ب) للمجموعات (سيناريو مختلف لكل مجموعة)، واطلب إلى المجموعات تحديد نوع التواصل.<br>• اطلب إلى المجموعات عمل حلقة بحث داخل مجموعتهم لاستخراج خصائص التواصل لدى طلبة اضطراب طيف التوحد خلال (٧) دقائق فقط، ثم اطلب إليهم مشاركة نتاجاتهم مع المجموعات الأخرى.<br>• اعرض الشريحة رقم (٦٥) التي تحتوي الخصائص الاجتماعية لطلبة اضطراب طيف التوحد.<br>• اطلب إلى المجموعات ذكر مثال صفي واحد لكل خاصية اجتماعية.<br>• اطلب إلى كل مجموعة كتابة الخصائص التواصلية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وإعطاء مثالٍ صفي لكل نوع بالاستعانة بالنشرة (٢–٣).<br>• تجول بين المجموعات لترتيب سير العمل.<br>• اختم النشاط بالطلب إلى المتدربين تعبئة نموذج مهام المعلّم في ملف المتدرب حسب الأمثلة الصفية التي قامت المجموعات بكتابتها.<br>• عقّب على النشاط بربطه بالنشاط القادم: "بأن هذا النشاط يؤسس للعمل على النشاط التالي، والذي يختص بربط الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية". |
| **معلومات إثرائية** | **صعوبات التواصل في اضطراب طيف التوحد:**<br>١. الصعوبات البراغماتية (الاستخدام الاجتماعي للغة): تعتبر السمة الأكثر انتشارًا وتأثيرًا في التفاعلات الاجتماعية، حتى عند الأفراد ذوي الكفاءة اللغوية الشكلية العالية، وتتضمن صعوبات في تبادل الأدوار في المحادثة، والحفاظ على الموضوع، وفهم اللغة المجازية (السخرية، والتشبيهات)، وتعديل اللغة حسب المستمع والسياق ( Tager–Flusberg & Caronna, ٢٠٠٧). مثال صفي: طالب يجيب بإسهاب ودقة علمية عن سؤال بسيط مثل "كيف الحال؟"، أو لا يعرف كيف يبدأ محادثة مع زميل. |

| | |
|---|---|
| | ٢. الصعوبات غير اللفظية: تشمل ضعفًا في استخدام وفهم إشارات التواصل غير اللفظي، مثل تعابير الوجه، ونبرة الصوت، ولغة الجسد، والاتصال البصري. هذا الخلل يُفقد الشخص القدرة على تفسير المشاعر أو النوايا وراء الكلمات (American Psychiatric Association, ٢٠١٣). مثال صفي: طالب لا يلاحظ أن تعبير وجه المعلم ونبرة صوته الحادة تدلّان على أنه منزعج من الضوضاء في الغرفة الصفية.<br><br>٣. الصعوبات اللفظية (الشكلية): تتراوح بين غياب الكلام تمامًا (غير لفظي) إلى وجود تأخير أو خلل في الجوانب الشكلية للغة، مثل القواعد النحوية (Syntax)، والصرف (Morphology)، والأصوات (Phonology)، والمفردات (Semantics). قد يتميز كلام البعض بالتكرار الصوتي أو اللغوي (Lord et al., ٢٠١٨) (Echolalia). مثال صفي: طالب يكرر سؤال المعلم بدلًا من الإجابة عليه (مصاداة)، أو يستخدم ضمائر بشكل معكوس، فيقول: "أنت" بدلًا من "أنا". |
| **الربط بعمل الموظف** | بعد هذا النشاط، يصبح المعلم أكثر قدرة على ملاحظة مصدر انقطاع التواصل مع طالب طيف التوحد في الصف، سواء أكان لفظياً أم غير لفظي، أو براجماتي. هذا الوعي يمكّنه من تعديل أسلوب شرحه وطريقة تفاعله لتعويض هذه الصعوبات، ويمكنه تصميم تدخلات داعمة تستهدف النوع المحدد من الصعوبات التي يواجها الطالب؛ مما يزيد من فاعليته التعليمية، ويقلل من شعور الطالب بالإحباط والعزلة في البيئة الصفية. |
| **معيقات محتملة** | معيق: عدم كفاية الأقلام أو تلفها في أثناء النشاط.<br>الحل: توفير صندوق به (٢٠–٣٠) قلمًا إضافيًا، ووضع ورق لاصق (فليكس) على كل قلم لكتابة اسم المجموعة عليه. |
| **نشاط بديل** | • عرض صور موشحة بالشروحات، بحيث تُظهر مواقف صفية لـ:<br>• طالب يشرح مفهومًا علميًا بكلمات دقيقة، لكن بصوت رتيب، وبلا تعابير وجه (غير لفظي).<br>• طالب يحاول الإجابة، لكن كلامه مفكّك، وجُملُه غير مكتملة (لفظي).<br>• طالب يردّ بإجابة صحيحة، لكنها ليست عن سؤال المعلم (براجماتي).<br>• تقسيم المتدربين لثلاث مجموعات؛ كل مجموعة تحصل على ثلاث بطاقات ملونة:<br>○ البطاقات الحمراء: تحتوي على أمثلة صفية للصعوبات اللفظية.<br>○ البطاقات الزرقاء: تحتوي على أمثلة صفية للصعوبات غير اللفظية.<br>○ البطاقات الخضراء: تحتوي على أمثلة صفية للصعوبات البراغماتية.<br>• المهمة: كل مجموعة تحلل البطاقات المعطاة لها وتحدد: |

| | |
|---|---|
| | ○ نوع الصعوبة.<br>○ تأثيرها في فهم الطالب للمحتوى.<br>○ إجراء واحد ممكن للمعلم.<br>• تمثيل كل مجموعة لمثال واحد من بطاقاتها.<br>• المجموعات الأخرى تحدد نوع الصعوبة.<br>• عرض شريحة تلخّص الأنواع الثلاثة، مع رمز مميّز لكل نوع:<br>○ لفظي: رمز (كلام).<br>○ غير لفظي: رمز (وجه).<br>○ براجماتي: رمز (تفاعل اجتماعي). |
| **كسر جمود** | اعرض مقطع الفيديو الآتي للمتدربين ( المقطع )<br>ملاحظة: يجب العمل على تسجيل الدخول للتمكن من عرض الفيديو، وهو باللغة الإنجليزية؛ لكسر الجمود في التعرف إلى كيفية تواصل الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن الممكن الاستعاضة عن الفيديو من المدرب، أو الاستغناء عنه كليًا، إذا لم تكن هناك حاجة للعمل على كسر الجمود قبل النشاط. |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثاني | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تهيئة | عرض العمل والنقاش | عصف ذهني | التعلم التعاوني |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٥) | (١٠) | ١٠ |

- **النتاجات:**
  - يحلّل موقفًا صفيًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال الربط بين خاصية من خصائص التفاعل الاجتماعي وحاجز تعليمي داخل الغرفة الصفية.
  - يصمم استجابة صفية مناسبة للتقليل من أثر الحاجز.
- **استراتيجيات التدريب: النقاش، والعصف الذهني الموجه، والتعلم التعاوني.**
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: سيناريوهات صفية (٢-٤)، النشرة رقم (٢-٤).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٦٦-٦٨).

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (٦٦) التي تتضمن عنوان النشاط، وأخبر المتدربين بأننا بصدد العمل على نشاط يحقق النتاجات الموجودة.**
- **قم بعرض الشريحة رقم (٦٧) والتي تحتوي على:**
  - **صورة لطالب من طلبة اضطراب طيف التوحد يبدو منعزلًا، أو غير منتبه داخل الغرفة الصفية.**
  - **صورةٌ لمعلم يطرح سؤالًا على الطلبة، وتظهر فيها أيدٍ مرفوعة للمشاركة.**
- **ثم وجّه للمتدربين الأسئلة الآتية:**
- **"ما الجسر التعليمي المفقود بين هاتين الصورتين؟**
- **ما العوامل التواصلية أو الصفّية التي قد تمنع الطالب في الصورة الأولى من الانتقال إلى موقع المشاركة الظاهر في الصورة الثانية؟ استمع لآراء المتدربين.**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم:** التقويم المعتمد على الأداء.

**الموقف التقويمي:** يشارك في النشاط المطلوب.

**أداة التقويم:** سلم التقدير.

| المؤشرات | المعايير |
|---|---|

| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
|---|---|---|---|---|
| يربط بين خاصية اجتماعية محددة وحاجز تعليمي محدد، ويشرح العلاقة السببية مع أمثلة واقعية. | | | | |
| يشارك في العمل مع مجموعته. | | | | |
| يستمع لآراء زملائه ويبني على أفكارهم. | | | | |
| يقترح تعديلً عمليًا قابلًا للتطبيق الفوري في الغرفة الصفية. | | | | |

**مراجع إضافية**

.(٢٠٢٣) .Morrison, K. E., DeBrabander, K. M., & Faso, D. J
Social cognition in the classroom: Practical strategies for autistic "
".students
.Journal of Educational Psychology, ١١٥(٤), ٥٦٧-٥٨٢

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قم بتوزيع السيناريو الصفي من النموذج (٢-٤)، وتأكد من وضوح إجراءات العمل على المهمة للمتدربين.
- قم بعرض الشريحة رقم (٦٨) التي توضح المهام، وقم بتحديد الوقت المخصص للتحليل والمشاركة.
- وجّه المجموعات خطوة بخطوة لتحليل المواقف الصفية من خلال:
  - قيام المجموعات بتحديد الخاصية الاجتماعية الظاهرة (التواصل/ الإدراك/ الانتباه).
  - قيام المجموعات بتحديد الحاجز التعليمي المرتبط (الشرح/ طرح السؤال/ وتيرة التقديم/ المشاركة).
  - قيام المجموعات بالاطلاع على النشرة (٢-٤) لتحديد الاستجابة المناسبة.
- اطلب إلى المجموعات الربط بين الخاصية الاجتماعية والحاجز التعليمي، وكتابة تحليلهم الخاص.
- قدم مثالًا توضيحيًا سريعًا على الربط عند اللزوم بالاعتماد على المثال الآتي:

الخاصية الاجتماعية: صعوبة المبادرة والتفاعل.
الحاجز التعليمي: عدم مشاركة الطالب في الأسئلة الصفية.
التحليل: لأن المشاركة تتطلب مبادرة لفظية سريعة، تتحول الصعوبة الاجتماعية إلى حاجز يمنع إظهار الفهم رغم توافره.

| | |
|---|---|
| | • قم بالتجول بين المجموعات، واستمع إلى نقاشاتهم، واطرح أسئلة توجيهية لتعميق قدرتهم على التحليل، مثل: "ما الدليل الذي تم الاعتماد عليه في السيناريو؟"، أو "كيف يؤثر هذا الحاجز في تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟".<br>• اطلب إلى المجموعات تصميم استجابة صفية لتقليل تأثير الحاجز التعليمي.<br>• شجع المجموعات على التركيز على الحلول العملية في أثناء عملهم.<br>• اطلب إلى كل مجموعة مشاركة التحليل الخاص بها مع المجموعات الأخرى، بتقديم الخاصية والحاجز والاستجابة المقترحة.<br>• يسّر جلسة نقاشية ختامية، موجّهًا أسئلة تربط الخصائص الاجتماعية بالحواجز التعليمية وأثرها في التعلم، مثل:<br>○ "ما الرابط الذي تمت ملاحظته بين نوع الحاجز التعليمي وطبيعة الاستجابة المناسبة؟".<br>○ "كيف يمكن لهذه الحواجز التعليمية أن تشكل تحديً يوميًا للطالب والمعلم؟". |
| **معلومات إثرائية** | **الفهم العلمي للخصائص الاجتماعية لطلبة طيف التوحّد**<br>يؤثر اضطراب طيف التوحد في قدرة الطالب على التواصل الاجتماعي، مثل بدء التفاعل والاستجابة للآخرين؛ مما قد يحدّ من مشاركته في الأنشطة الصفية وارتباطه بزملائه ( Ganz et al., ٢٠١٨، بتصرف).<br><br>تشير الدراسات إلى أن التدخلات الصفية التي تشمل تدريب الطلبة، وتدريب الأقران، وتدريب المعلمين، وتعديل بيئة الغرفة الصفية، يمكن أن تزيد من تكرار ومدة سلوكات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي التوحّد (Tsou et al., ٢٠٢٤، بتصرف).<br><br>**الحواجز التعليمية الناتجة عن الخصائص الاجتماعية**<br>ضعف التواصل الاجتماعي يؤدي إلى صعوبة مشاركة الطالب في النقاش أو العمل الجماعي داخل الغرفة الصفية. (Ganz et al., ٢٠١٨، بتصرف).<br>ضعف الانتباه المشترك يؤدي إلى صعوبة متابعة شرح المعلم أو فهم تعليماته. ( Tsou et al., ٢٠٢٤، بتصرف).<br>ضعف مهارات بدء التفاعل، أو الردّ على الآخرين، يزيد من عزلة الطالب وانخفاض مشاركته. (Zaitouni & Salima, ٢٠٢٥، بتصرف). |

| | |
|---|---|
| | **استراتيجيات صفية:**<br>**١) تعديل بيئة التعلم والدعم البصري**<br>استخدام الوسائل البصرية، مثل المخططات أو تعليمات خطوة-بخطوة، يساعد الطالب على فهم المطلوب وتقليل التشتت. (Almotwaa, ٢٠١٩، بتصرف).<br>**٢) التدخلات متعددة المستويات**<br>تدخلات تشمل الطالب، والأقران، والمعلمين، وبيئة الغرفة الصفية، وتزيد من إمكانية مشاركة الطلبة ذوي التوحّد في الأنشطة. (Tsou et al., ٢٠٢٤، بتصرف).<br>**٣) تدريب المعلمين وزملاء الغرفة الصفية**<br>تدريب المعلمين على تعديل اللغة، وتوفير وقت إضافي للرد، واستخدام التعزيز الإيجابي، يحسّن التفاعل الاجتماعي للطلبة. (Almotwaa, ٢٠١٩، بتصرف).<br><br>**٤. نماذج تطبيقية سريعة داخل الغرفة الصفية**<br><br>مثال ١: إذا لاحظ المعلم أن طالبًا لا يشارك في الإجابة، يمكن إعطاء خيارين للإجابة بدلًا من السؤال المفتوح؛ مما يقلل الضغط عليه ويزيد استجابته.<br>مثال ٢: استخدام بطاقات دعم بصري تذكر تسلسل النشاط، مثل الاستماع، والتفكير، ورفع اليد، والرد.<br>مثال ٣: إشراك طالب من الأقران، كمساعد للطالب ذو طيف التوحد خلال النشاط الجماعي؛ لتعزيز بدء الاتصال والاستجابة. |
| **الربط بعمل الموظف** | بعد المشاركة في هذا النشاط، يصبح العمل اليومي للمعلم عملية تفاعلية أكثر وعيًا، ويبدأ بملاحظة التفاعلات والمواقف بعين تحليلية؛ حيث يربط التحديات الظاهرة بالعوامل الاجتماعية أو التواصلية الكامنة، ثم ينتقل إلى مرحلة التصميم العملي، فيطبق تعديلات صغيرة ومرنة في أسلوبه أو بيئة عمله؛ لتعزيز التفاعل وتحقيق الأهداف، وينتهي دائمًا بالملاحظة والتقييم، ليعيد ضبط وتطوير نهجه باستمرار؛ ما يحوّل المواقف الصعبة إلى فرصٍ للتحسين والابتكار في الأداء. |
| **معيقات محتملة** | المعيق:<br>انتقال المتدربين مباشرة إلى تفسيرٍ أو حلول، دون التمييز أولًا بين الخاصية الاجتماعية والحاجز التعليمي.<br>الحل:<br>ذكّرهم بقاعدة النشاط: "نصف أولًا، نفسّر ثانيًا، نقترح لاحقًا." |

| | |
|---|---|
| | اطلب صياغة جملة منفصلة لكل من: الخاصية ← الحاجز.<br>قدّم مثالًا سريعًا يوضّح الفرق بين الوصف والتحليل قبل بدء العمل. |
| **نشاط بديل** | • قم بوضع كرسيّ في منتصف القاعة دون أي شروحات:<br>أخبر المتدربين أن هذا الكرسي لطالب موجود معنا في الغرفة الصفية، يعرف الإجابة لكنه لا يرفع يده، ولا يشارك.<br>توقف لحظة، وأخبر المتدربين بأنه:<br>○ لا يحق لكم وصف الطالب.<br>○ لا يحق لكم اقتراح حلول.<br>○ مسموح لكم فقط تسمية شيء واحد يمنعه من الجلوس هنا والمشاركة.<br>• اطلب إلى المتدربين الوقوف.<br>• ارسم خطًا وهميًا في القاعة.<br>○ أخبر المتدربين أننا سنقوم بتقسيم هذا الخط عبر استخدام مسميات الخصائص الآتية:<br>○ طرف الخط الأيمن: خاصية التواصل.<br>○ وسط الخط: خاصية الإدراك الاجتماعي.<br>○ طرف الخط الأيسر: خاصية الانتباه.<br>• اطلب إلى كل متدرب أن يقف حيث يعتقد أنها الخاصية الأقرب لما يمنع الطالب من المشاركة.<br>• قم بالإشارة إلى الكرسي وأخبر المتدربين أنّ ما قمنا به يشكّل فهمنا للمعيق التعليمي الآن. متى يصبح هذا المعيق حاجزًا تعليميًا حقيقيًا؟<br>• قم بتعليق أربع صحائف أعمال متفرقة في القاعة التدريبية معنونة كالآتي:<br>○ سؤال.<br>○ شرح.<br>○ وتيرة.<br>○ مشاركة.<br>• اطلب إلى كل متدرب أن يشير بيده إلى الخيار الذي يراه الحاجز.<br>• قُل للمتدربين: لو بقي هذا الكرسي فارغًا غدًا، فهذه ليست مشكلة الطالب، بل قرار تعليمي لم يُتخذ، في حينه.<br>• ما التعديل الواحد الذي لو غيّرته، لامتلأ هذا الكرسي؟<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة النشرة وعمل التعديلات المطلوبة؛ ليصبح هذا الكرسي مكانًا للإجابة، بدلاً من أن يكون معيقًا تعليميا. |

| | |
|---|---|
| **كسر جمود** | اطلب إلى الجميع الوقوف في دائرة.<br>أخبر المتدربين أننا سنقوم معًا بتمرينٍ للتنفس؛ بحيث نأخذ معًا شهيقًا لمدة (ثلاث ثوانٍ) ونخرج زفيرًا لمدة (ثلاث ثوانٍ) أيضًا. بعدها سأشير إلى مصطلح ذي علاقة بموضوع النشاط (التواصل، والانتباه، والمشاركة...).<br>ثم سيقوم المتدرب الذي على اليمين بالإشارة إلى كلمة مرتبطة بالمصطلح الذي أخبرتكم به، ومن ثمّ المتدرب الذي يليه من اليمين وصولًا إلى مرة أخرى.<br>اعمل على تسريع استجابة المتدربين للنشاط بسرعة.<br>أخبر المتدربين بأنه إذا توقف أحد منكم أكثر من ثانيتين، نبدأ من جديد بسرعة أكبر. |

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

| | | | |
|---|---|---|---|
| **معلومات النشاط** | **اليوم** | **الجلسة** | **الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.** |
| | **الثاني** | الأولى ☒ الثانية ☐ | |

| تمهيد | التعلم النشط | المحطات | العصف الذهني |
|---|---|---|---|
| ٥ | ١٠ | ٢٠ | ٥ |

- **النتاجات:**
  - يصنّف الفروق الحسية للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد التي تؤثر في الانتباه والسلوك داخل الغرفة الصفية.
  - يكتب المثيرات الصفية الشائعة وتأثيرها في التعلم.
  - يقترح استراتيجيات عملية لتقليل تأثير المثيرات الحسية.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم بالتجربة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، ولعب الأدوار.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: أربع محطات حسية تمثل مثيرات صفية:**
  - محطة الضوضاء: سماعات بأصوات صاخبة، سدادات أذن.
  - محطة الإضاءة: مصباح وامض، نظارات داكنة، حواجز بصرية.
  - محطة الازدحام والتنظيم: مساحة ضيقة، أدوات مبعثرة، حقيبة تنظيم.
  - محطة الروائح: روائح قوية، كمامات أو أغطية قماشية.

  بطاقات المهام (٢-٥)، النشرة رقم (٢-٥).
- ارقام شرائح العرض التقديمي: (٦٩-٧٠).

**التهيئة للنشاط**

- **قم بعرض الشريحة رقم (٦٩) التي تتضمن عنوان النشاط، وأخبر المتدربين عن النتاجات التي سيتم تحقيقها من خلال العمل على النشاط.**
- **اعرض مقطع الفيديو في الشريحة رقم (٧٠)، ووجّه المتدربين للتركيز على المثيرات الحسية الظاهرة، واستجابات الطالب لها، ولاستنتاج الخصائص الحسية التي يمكن ملاحظتها، وتسجيلها على ورقة جانبية.**

**التقويم**

- استراتيجية التقويم: الأداء.
- الموقف التقويمي: رصد أداء المتدربين في أثناء تصميمهم للدرس الشامل، ومدى مراعاته للخصائص التعلمية والتواصلية والاجتماعية لطالب طيف التوحد.
- أداة التقويم: سلم تقدير عددي

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| ١ | يشارك بفاعلية في التجربة الحسية. | | | | |
| ٢ | يربط المثير الحسي بالتحدي التعليمي. | | | | |
| ٣ | يقترح حلولًا عملية قابلة للتطبيق. | | | | |
| ٤ | يشارك أفراد مجموعته في العمل. | | | | |
| ٥ | يربط النشاط بتطبيقه في غرفته الصفية. | | | | |

**مراجع إضافية**

Schauder, K. B., & Bennetto, L. (٢٠٢١). Implications of sensory processing and attentional differences associated with autism in academic settings: An integrative review. Journal of Autism and /Developmental Disorders.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قم بتجهيز المحطات الحسية ووضع المواد اللازمة في كل منها حسب متطلبات النشاط، وتأكد من سلامة الترتيب ووضوح التعليمات.
- وجّه المجموعات للانتقال بين المحطات الحسية بشكل منظم، محددًا وقتًا مناسبًا لكل محطة؛ لضمان تجربة المتدربين لجميع المحطات.
- اطلب إلى كل مجموعة تنفيذ المهمة المدوَّنة في بطاقة المحطة تحت الظروف الحسية المحددة (مثل: استخدام ضوء قوي، ونظارات، وسدادات أذن).
- نظم عملية الانتقال بين المحطات، وشجع الجميع على المشاركة الفعلية في التجربة لضمان الاستفادة الكاملة.
- بعد الانتهاء من جميع المحطات، يّسر جلسة نقاشية سريعة حول المشاعر والصعوبات التي واجهها المتدربون في أثناء النشاط، باستخدام أسئلة موجهة مثل: ما الذي كان أكثر تحديًا؟ أو "كيف أثرت الظروف في أدائكم؟ واطلب إليهم قراءة النشرة (٢-٥).
- اطلب إلى المجموعات كتابة التحديات الحسية التي لاحظوها وتحليل أثرها في الانتباه والسلوك في السّياق الصفي.
- وجّه المتدربين لوضع حلول عملية قابلة للتطبيق تركّز على:
  - تعديل البيئة الصفية (مثل: الإضاءة، والتنظيم، والضوضاء).
  - تزويد الطالب بأدوات مساعدة مناسبة (مثل: وسائل بديلة، وأدوات تخفيف).
- اطلب إليهم تعبئة استمارة خطة التكييف البيئي الموجودة في دليل المتدرب، مع التأكيد على الواقعية والمناسبة للسياق التعليمي.

| | |
|---|---|
| | • اختم النشاط بأن تطلب إلى كل مجموعة اختيار ممثل لعرض أبرز التحديات والحلول التي توصلوا إليها، مع تشجيع النقاش البناء حول القابلية للتطبيق.<br>• اطلب إلى كل متدرب كتابة إجراء عملي واحد سيطبقه في غرفته الصفية، واطّلع على إجاباتهم.<br>• قم بالربط بين النشاط والأنشطة القادمة في الجلسة الثانية (تصميم الدروس). |
| **معلومات إثرائية** | **أثر المعالجة الحسية عند طلبة طيف التوحد في التعلم والانتباه**<br>"الاختلافات في المعالجة الحسية، والانتباه لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تؤثّر بشكل مباشر في قدرتهم على المشاركة في الأنشطة الصفية، والأداء الأكاديمي داخل البيئات التعليمية التقليدية."<br>(Schauder & Bennetto, ٢٠٢١)<br>المشكلة ليست في دافعية الطالب أو قدرته العقلية، بل في طريقة استقبال الدماغ للمثيرات الحسية. عندما يكون الصف مليئًا بالضوضاء أو الإضاءة المزعجة، يستهلك دماغ الطالب طاقته في التعامل مع المثير بدل التركيز على التعلم؛ مما يظهر على شكل تشتت أو انسحاب.<br>**الضوضاء كحاجز تعليمي خفي**<br>"الصعوبات في فلترة الأصوات داخل البيئات الصفية المزدحمة ترتبط بانخفاض الانتباه وزيادة سلوكات التجنب لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد."<br>(Lane et al., ٢٠٠٩)<br>في كثير من الأحيان، لا يدرك المعلم أن الأصوات التي يراها طبيعية (حديث جانبي، وتحريك كراسٍ)، وقد تكون مؤلمة أو مربكة حسيًا لبعض الطلبة. استجابة الطالب بتغطية أذنيه أو مغادرة مقعده ليست سلوكًا مقصودًا، بل محاولة ذاتية للحماية الحسية.<br><br>**تعديل البيئة الصفية بوصفه مدخلًا للتدخل التربوي**<br>"تعديل العناصر الحسية في البيئة الصفية، مثل الإضاءة والضوضاء والتنظيم البصري، يسهم في زيادة مشاركة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقليل المعيقات أمام تعلمهم."<br>(Little et al., ٢٠١٦)<br><br>التدخل لا يبدأ بالطالب، بل بالبيئة. أحيانًا؛ تغيير بسيط، مثل إعادة ترتيب المقاعد، أو توفير ركن هادئ، قد يُحدث فرقًا أكبر من أي استراتيجية تعليمية معقدة.<br><br>**العلاقة بين الحساسية الحسية والسلوك الصفي** |

| | |
|---|---|
| | "البيئات التعليمية غير المهيأة حسيًا قد تؤدي إلى انخفاض المشاركة الاجتماعية، وظهور سلوكات انسحابية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.".<br>(Rachwani et al., ٢٠١٦)<br>هذا يفسّر سبب ظهور بعض الطلبة كأنّهم غير مهتّمين، أو منعزلين داخل الغرفة الصفية. في الواقع؛ قد يكون الطالب منهكًا حسيًا، وغير قادر على التفاعل الاجتماعي، أو متابعة التعليمات، بسبب ضغط المثيرات المحيطة. |
| **الربط بعمل الموظف** | يساعد هذا النشاط المعلّم على نقل الخبرة التدريبية إلى ممارسته اليومية داخل الغرفة الصفية؛ حيث يصبح أكثر وعيًا بتأثير المثيرات الحسية في البيئة الصفية على انتباه وسلوك الطلبة، وخاصةً طلبة طيف التوحد.<br>ويمكّن هذا النشاط الموظف من تحليل البيئة الصفية التي يعمل بها، وتحديد المثيرات الحسية المعيقة للتعلم، مثل الضوضاء أو الإضاءة أو الازدحام، واتخاذ قرارات تربوية عملية لتعديلها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.<br>ويسهم النشاط أيضًا في تعزيز قدرة المعلم على تطبيق استراتيجيات تكييف بيئية بسيطة وقابلة للتنفيذ داخل الغرفة الصفية؛ مما ينعكس إيجابًا على تحسين المشاركة الصفية، وتنظيم السلوك، وتهيئة بيئة تعليمية داعمة للتعلم الشامل. |
| **معيقات محتملة** | • عدم توافر بعض الأدوات أو المثيرات الحسية المطلوبة لتنفيذ المحطات بالشكل المخطط له.<br>○ الحل:<br>• استخدام بدائل بسيطة ومتاحة (مقاطع صوتية من الهاتف، وإضاءة الغرفة الصفية، وأوراق بديلة).<br>• تنفيذ المحطة بطريقة محاكاة أو وصفٍ عند تعذر التطبيق العملي.<br>• تفاوت عدد المتدربين داخل المجموعات؛ مما قد يؤثر في مشاركة جميع الأفراد بفاعلية.<br>○ الحل:<br>• تحديد أدوار واضحة داخل كل مجموعة (منفذ، وملاحظ، وكاتب، ومنسق).<br>• دمج المجموعات الصغيرة أو إعادة توزيع المتدربين عند الحاجة.<br>• ارتفاع مستوى الضوضاء في أثناء تنفيذ النشاط، بما قد يربك إدارة الوقت أو وضوح التعليمات.<br>○ الحل:<br>• الاتفاق مسبقًا على إشارات لضبط الصوت والتنقل. |

| | |
|---|---|
| | • فصل المحطات ذات الضوضاء العالية مكانيًا عن بقية المحطات. |
| **نشاط بديل** | • وزّع ورقة على كل متدرب تحتوي ثلاثة أعمدة فارغة:<br>○ النوع الحسي المحتمل (حاسة سمعية، وبصرية، ولمسية... إلخ).<br>○ المثير الصفّي الذي يلاحظه أو يعيقه.<br>○ تعديل عملي لتقليل التأثير السلبي.<br>• اطلب إلى كل متدرب أن يختار موقفًا صفّيًا مسبقًا، أو أن يتخيّله، ويربط بين الأعمدة الثلاثة.<br>• مثال توضيحي للمتدرب:<br>○ النوع: حساس للضوضاء.<br>○ المثير: صوت الكتابة أو حركة الطلبة.<br>○ التعديل: السماح باستخدام سماعات أو زاوية هادئة.<br>• كل متدرب يشارك أحد المواقف الثلاثة مع زملائه.<br>• تُدار بين المتدربين جلسة نقاشية؛ بحيث يطرح كل منهم الأسئلة الآتية: هل هناك مثيرات مشتركة؟ هل يمكن تعديل بيئة الصف لتقليل كل هذه المثيرات؟<br>• كل مجموعة تختار استراتيجية عملية واحدة لعرضها أمام الجميع.<br>• المدرب يعلّق ويبرز كيف تحوّل الملاحظة الحسية إلى قرار مهني ملموس. |
| **كسر جمود** | • أخبر المتدربين أن لديكم لغزًا صفّيًا يحتاج إلى حلٍّ جماعي.<br>• في غرفة صفية في مدرسة "س"، نشاهد (٥) طلبة، كل منهم لديه سلوك مختلف، تتوزع السلوكات المشاهدة كالآتي:<br>○ طالب هادئ.<br>○ طالب مشاغب.<br>○ طالب سريع الفهم.<br>○ طالب يحتاج وقتًا.<br>○ طالب متردد.<br>• كل سلوك من هذه السلوكات مرتبط بلون دفتر مختلف (أحمر، أخضر، أصفر، أزرق، أخضر). سؤالي لكم:<br>• هل يمكنكم ترتيب الطلبة مع الألوان بحيث يوافق كل سلوك دفتره بطريقة منطقية؟ |

# أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

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

| | اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة. |
|---|---|---|---|
| معلومات النشاط | الثاني | الأولى ☐ الثانية ☒ | |

| تمهيد | تعلم تعاوني | تعبئة النموذج |
|---|---|---|
| ٥ | ٢٥ | ١٠ |

- **النتاج:** يصمم استراتيجيات وقائية لإدارة الانتقالات والروتين، لتقليل القلق والسلوكات الصعبة.
- **استراتيجيات التدريب:** حل المشكلات، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، والتصميم
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشـــاط وأدواته: بطاقات مواقف صـــفية (٢-٦)، نموذج جدول متابعة النشـاط والقلق للطالب (٢-٦-أ)، بطاقات مثيرات القلق (٢-٦-ب)، نموذج خطة انتقال (٢-٦-ج)، بطاقات إشـارة انتقال (٢-٦-د)، أقلام، ورق، نشـرة رقم (٢-٦).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٧٢-٧٣).**

**التهيئة للنشاط**

- **قم بمراجعة النتاجات التي تم تحقيقها خلال الجلسة الأولى والتأكيد للمتدربين على أن هذه النتاجات تصبّ في العمل على المهام القادمة في هذا اليوم التدريبي.**
- **اعرض الشريحة رقم (٧٢) والتي تتضمن عنوان النشاط، وقدّم عنوان النشاط والنتاجات التي سوف يتم تحقيقها من خلال هذا النشاط. ثم اعرض الشريحة رقم (٧٣) التي تحتوي على صورةٍ لطالب اضطراب طيف التوحد، يظهر عليه القلق عند الانتقال بين الأنشطة.**
- **اطلب إلى المتدربين الوقوف، ثم أخبرهم أننا وخلال الدقيقة القادمة، سنعمل على نشاط سريع، وستتغير التعليمات أكثر من مرة. المطلوب منكم هو المتابعة السريعة للتعليمات.**
- **اطلب إلى المتدربين التركيز، وأعلن البداية، واطلب منهم القيام بتنفيذ الإجراءات الآتية بسرعة، والزمن المخصص لكل منها هو ثلاث ثواني فقط:**
- **بدايةً، اطلب إلى المتدربين فتح ملف المتدرب على الصفحة رقم (٨٧).**
- **ثم: اطلب إليهم إغلاقه.**
- **ثم: اطلب إليهم النظر إلى الشاشة.**
- **ثم: اطلب إليهم الحديث مع شخص بجانبهم عن عنوان النشاط.**
- **ثم: اطلب إليهم تغيير موضوع الحديث عن النشاط المسبق.**
- **ثم: توقف فجأة، واصمت لثانيتين.**

| | |
|---|---|
| | • **بعد ذلك، اسألهم بهدوء:**<br>• **ما الشعور الذي بدأ يظهر لديكم عند طلبي لكم تنفيذ هذه المهام بهذه السرعة دون تنبيه مسبق؟**<br>• **دوّن الكلمات التي يذكرونها على صحيفة العمل المخصصة للنشاط، ويسّر جلسة نقاشية.** |

**التقويم**

التقويم:

- استراتيجية التقويم :التقييم القائم على الأداء.
- أداة التقويم :ملاحظة الأداء + نموذج خطة الانتقال.

| المعيار | ممتاز | جيد جدًا | جيد |
|---|---|---|---|
| يحدد نقاط الانتقال الحساسة داخل اليوم الدراسي. | | | |
| يقترح استراتيجيات وقائية واضحة وقابلة للتطبيق. | | | |
| يربط الاستراتيجية المناسبة بتقليل القلق والسلوكات الصعبة. | | | |
| يشارك بفاعلية في لعب الأدوار. | | | |

**مراجع إضافية**

Hou, Y., Yan, T., & Zhang, J. (٢٠٢٣). The relationship between parental involvement and psychological adjustment among Chinese children with autism spectrum disorder in the transition from kindergarten to primary school: a chain-mediating model. Frontiers in Psychology, ١٤, ١٠٨٧٧٢٩. https://doi.org/١٠.٣٣٨٩/fpsyg.٢٠٢٣.١٠٨٧٧٢٩

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- أعد توزيع المتدربين إلى ثلاث مجموعات متساوية، واطلب إلى كل مجموعة اختيار اسمٍ مناسب يعكس فكرة التنظيم أو الانتقال الصفي.
- قدّم لكل مجموعة بطاقة موقف تمثل انتقالًا صفيًا واقعيًا من البطاقات في المواد المرفقة "بطاقات المواقف الصفية" (٢–٦)، واطلب إليهم قراءة الموقف بهدوء، مع التأكيد على التركيز على اللحظة التي تسبق السلوك.
- اطلب إلى المجموعات العمل على بطاقة الموقف من خلال:
  - تحديد نوع الانتقال. (هل هو متعلق بالمكان، أم بالتوقيت، أم بين الحصص، أم بين الأنشطة الصفية؟).
  - وصف السلوك أو القلق المتوقع لدى الطالب وصفًا سلوكيًا قابلًا للملاحظة.
  - تحديد السبب المحتمل للقلق (غموض، أو مفاجأة، أو تغيير في الروتين).

| | |
|---|---|
| | • وزّع على كل مجموعة بطاقات (مثير القلق) المناسبة للموقف الصفي.<br>• اطلب إلى المتدربين قراءة بطاقة "مثير القلق" وتحديد:<br>○ متى يظهر القلق زمنيًا، في أثناء الحصة أم النشاط.<br>○ ما السلوك المتوقع ظهوره في تلك اللحظة، مع ربط السلوك بلحظة الانتقال نفسها.<br>• قدّم لكل مجموعة نموذج جدول متابعة النشاط والقلق للطالب من دليل المتدرب، واطلب إليهم استخدامه لتنظيم النشاط أو الحصة من الموقف الصفي وفق تسلسل زمنيٍ واضحٍ، يمكن للطالب توقع ما سيحدث بمجرد النظر إليه.<br>• اطلب إلى المتدربين تحديد نقطة الانتقال المسببة للقلق داخل الجدول المرئي، مع التفكير في ما إذا كان الجدول يقدّم للطالب إجابة واضحة عن سؤال: «ماذا سيحدث بعد ذلك؟».<br>• وزّع بطاقات إشارة انتقال، واطلب إلى كل مجموعة اختيار إشارة واحدة مناسبة للانتقال المحدد (صورة، كلمة، عدّ تنازلي)، ثم توظيف هذه الإشارة داخل الجدول المرئي بوصفها أداة وقائية تسبق القلق.<br>• وجّه المجموعات لتصميم استراتيجية وقائية، بحيث تشمل:<br>• إجراءات تهيئة قبل الانتقال.<br>• إشارات ودعم في أثناء الانتقال.<br>• أساليب تعزيز واستقرار بعد الانتقال، مع مراعاة دور كل من معلم المبحث والمعلم المساند في تنفيذ هذه الإجراءات.<br>• اطلب إلى المتدربين الاطلاع على النشرة رقم (٢-٦)، واستخدامها كمرجعٍ داعمٍ عند مراجعة الاستراتيجيات أو تطويرها.<br>• قدّم لهم نموذج خطة إدارة الانتقال، واطلب إلى المجموعات تعبئتها بشكل عملي قابل للتطبيق داخل الغرفة الصفية، مع التأكيد على وضوح الخطوات والمسؤوليات.<br>• اطلب إلى كل مجموعة اختيار استراتيجية واحدة من خطتها لتمثيلها عمليًا أمام بقية المجموعات، مع التركيز على واقعية التنفيذ داخل الغرفة الصفية.<br>• يسّر جلسة نقاشية ختامية تربط بين الاستراتيجيات التي صممتها المجموعات وبين تقليل القلق والسلوكات الصعبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مع إبراز دور المعلم المساند في دعم هذه الانتقالات داخل الغرفة الصفية. |
| **معلومات إثرائية** | **أهمية إدارة الانتقالات والروتين**<br>تعد الانتقالات بين الأنشطة (Transitions) من أكبر التحديات التي تواجه الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حيث تشير الدراسات إلى أن ٧٠-٨٠٪ من السلوكات الصعبة تظهر في أثناء فترات الانتقال أو التغيير في الروتين اليومي (Hume, ٢٠٠٨). |

**الأسباب العلمية لصعوبة الانتقالات**

**صعوبات في الوظائف التنفيذية:** يعاني أطفال التوحد من ضعف في المرونة الذهنية ( Mental Flexibility)؛ ما يجعل الانتقال من نشاط لآخر تحديًا إدراكيًا.

الحاجة إلى التنبؤ والسيطرة: يحتاج أطفال التوحد إلى بيئة قابلة للتنبؤ لتقليل القلق ( Rodgers et al., ٢٠١٦).

**مشكلات في المعالجة الحسية:** التغيرات المصاحبة للانتقال (أصوات، حركة، إضاءة) قد تكون مثيرة للقلق.

استراتيجيات وقائية مدعومة بأدلة علمية

١. **الجداول المرئية** (Visual Schedules)

الفاعلية: تزيد الاستقلالية وتقلل السلوكات الصعبة بنسبة تصل إلى ٧٥٪ ( Mechling, ٢٠٠٧).

التطبيق: استخدام صور حقيقية أو رموز بسيطة مرتبة أفقيًا أو رأسيًا.

٢. **إشارات الانتقال** (Transition Cues)

**أنواع فاعلة:**

مؤقتات بصرية (Timer Visual).

عد تنازلي (٥-٤-٣-٢-١).

أغاني، أو جمل انتقالية ثابتة.

الدليل: أظهرت دراسة أن التحذير المسبق قلل من مقاومة الانتقال بنسبة ٦٨٪ (Sterling-Turner & Jordan, ٢٠٠٧).

٣. **التهيئة الاجتماعية**

الوصف: قصص قصيرة تعد الطفل للتغيير القادم.

الفاعلية: تقلل القلق وتحسن المشاركة في ٨٥٪ من الحالات (Gray, ٢٠١٠).

٤. **الانتقال التدريجي (Gradual Transition)**

الاستراتيجية: استخدام "نشاط انتقالي" محايد بين النشاطين.

مثال: "أولًا نلوّن، ثم نذهب لحصة الرياضة!".

**نموذج الوقاية الثلاثي (قبل- في أثناء -بعد):**

**قبل الانتقال:**

التحذير المسبق؛ (٥-١٠) دقائق مسبقًا.

عرض جدول النشاطات المرئي.

مراجعة توقعات السلوك.

**في أثناء الانتقال:**

| | |
|---|---|
| | توجيهات واضحة ومحددة.<br>تعزيز فوري للتعاون.<br>الحفاظ على هدوء البيئة.<br>**بعد الانتقال:**<br>تعزيز إيجابي فوري.<br>تسجيل النجاح في الجدول.<br>التحضير للانتقال التالي.<br>(Indiana Institute on Disability and Community, ٢٠٢٣) |
| **الربط بعمل الموظف** | يساعد هذا النشاط المعلم على الانتقال من التعامل مع السلوك بعد حدوثه إلى التدخل الوقائي المسبق؛ من خلال تنظيم الروتين وإدارة الانتقالات بطريقة واضحة ومتوقعة؛ مما يقلل القلق، ويعزز الاستقرار السلوكي والتعلم داخل الغرفة الصفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: صعوبة تصميم استراتيجيات عملية وقابلة للتطبيق.<br>الحل:<br>• التنقل بين المجموعات وتقديم توجيهات استباقية.<br>• طرح أسئلة توجيهية:<br>– كيف ستطبق هذا عمليًا مع (٢٥) طالبًا في الغرفة الصفية؟<br>– ما الموارد التي تحتاجها؟ وهل هي متاحة؟<br>– كيف تتأكد من فاعلية الاستراتيجية؟<br>• تخصيص (٥) دقائق لمراجعة التطبيق العملي قبل العرض. |
| **نشاط بديل** | • قسّم المتدربين إلى فرق، كل فريق يحوي خمسة معلمين مبحث، ومعلمًا مساندًا واحدًا، واطلب إليهم أن يتعاملوا مع أنفسهم بوصفهم فريق دعمٍ صفي.<br>• امنح كل فريق صورة لغرفة صفٍ دراسيٍ مرفقة بوصف مختصر للسياق، واطلب إليهم النظر إلى الصورة لمدة دقيقة كاملة دون كتابة أي شيء، ملاحظة التفاصيل فقط.<br>• اطلب إلى كل فريق تحديد ثلاث لحظات انتقال حرجة في الصورة، مع صياغتها على شكل سؤال:<br>في أي لحظة قد يتساءل الطالب: ماذا سيحدث الآن؟<br>• اطلب إلى الفرق اقتراح حلٍ عمليٍ لكل لحظة انتقال، على أن يكون الحل وقائيًا، لا استجابةً بعد السلوك.<br>• وجّه كل فريق لتصميم حزمة انتقال متكاملة تتضمن:<br>○ إشارة انتقال واحدة مبتكرة (بصرية أو لفظية أو زمنية). |

| | |
|---|---|
| | ○ جدولًا مصغرًا يوضّح نشاطين متتاليين بوضوح.<br>○ جملة تهيئة واحدة قصيرة تُقال قبل الانتقال.<br>• اطلب إلى كل فريق عرض تصميمه كما لو أنه يشرحه لزميل جديد في المدرسة، لا كعرضٍ نظري.<br>• قم بالعمل على عقد تصويت سريع يعتمد على معيار واحد معلن هو:<br>○ أي فكرة هي الأفضل في تقليل المفاجأة؟<br>• بعد قيام المجموعات بعرض ما توصلت إليه من نتاجات، اطلب إلى المتدربين استخراج ثلاثة مبادئ مشتركة ظهرت في الحلول الناجحة، واكتبها أمام الجميع بصيغة قواعد صفية عامة.<br>• اختم النشاط بربط هذه المبادئ مباشرة بتقليل القلق والسلوكات الصعبة، مع التأكيد على أن: "التخطيط للانتقال الجيّد لا يُلاحَظ... لكن غيابه يُرى فورًا". |
| **كسر جمود** | سأقوم بالعد من واحدٍ لثلاثة، من ثمّ يجب على كل مشارك الالتفات إلى (يلتفت لليمين) ويقول: مرحبًا لجاره على اليمين و(يلتفت لليسار) ويبتسم لجاره الآخر، بعد انتهاء النشاط يعلّق المدرب: "أن الهدف من هذا النشاط السريع هو معرفة أن الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون لتحذير مسبق قبل الانتقال، هل حصلتم على تحذير وعدٍّ تنازلي؟ |

## النشاط رقم (٢-٧): الملاحظة المهنية

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثاني | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٣٥) دقيقة.**

| التهيئة | التنفيذ | النقاش | القراءة |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٥) | (٥) | (١٠) |

- **النتاج:** تطوير مهارات المتدربين في الملاحظة المهنية، وتوثيق نقاط القوة والمثيرات والاستجابات بطريقة احترافية.
- **استراتيجيات التدريب:** التفكير الناقد، والتعلم التعاوني، وتحليل المواقف، والنقاش
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☒
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: مواقف صفية (٢-٧)، نموذج ملاحظة قبلي (٢-٧-أ)، نموذج ملاحظة بعدي (٢-٧-ب)، أقلام ملونة (أخضر، أحمر، أزرق)، أوراق.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٧٤-٧٥).

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (٧٤) التي تحتوي على عنوان النشاط وأخبر المتدربين بأننا خلال الممارسات الصفية اليومية، نواجه مواقف يتغير فيها سلوك بعض الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد عند الانتقال بين الأنشطة، أو عند تغيير نمط التفاعل داخل الدرس، كما رأينا في النشاط المسبق. غالبًا ما يُفسَّر هذا التغير بسرعة من قبل المعلمين، بينما تكمن الخطوة المهنية الأهم في ملاحظة ما يحدث كما هو، وقبل الانتقال إلى التفسير، أو اتخاذ القرار.**

**التقويم**

**الموقف التقويمي:**

**مقارنة التوثيق قبل التدريب وبعده.**

**أداة التقويم:**

**سلم تقدير لفظي.**

| المؤشر | ممتاز | جيد جدًا | جيد | يحتاج للتحسين |
|---|---|---|---|---|
| يوثق الموقف بلغة وصفية غير تشخيصية. | | | | |
| يحدد مثيرًا واضحًا مرتبطًا بالسلوك. | | | | |
| يبيّن نقطة قوة حقيقية لدى الطالب. | | | | |
| يميز بين الملاحظة والتفسير. | | | | |

**مراجع إضافية**

Bailey, J. S., & Burch, M. R. (٢٠١٨). Research Methods in Applied Behavior Analysis (٢nd ed.). Routledge.

| | |
|---|---|
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قم بتقسيم المتدربين إلى مجموعات خماسية.<br>• قم بإعطاء المجموعات موقفًا صفيًا واحدًا لكل مجموعة، من النموذج (٢-٧) الموجود في الملفات المرفقة.<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة الموقف الصفي بهدوء، ومناقشته داخل مجموعتهم لفهم تفاصيله.<br>• وجّه المتدربين لتعبئة النموذج (٢-٧-أ) في ملف المتدرب في البداية بشكل فردي، حيث يعتمد كل متدرب على فهمه الشخصي دون مناقشة زملائه.<br>• بعد الانتهاء، اطلب إلى كل مجموعة تبادل نماذج أعضائها وتحديد العبارات التي تضمنت تفسيرًا أو حكمًا، والتعميمات غير المبنية على الملاحظة المباشرة.<br>• اطلب إليهم تسجيل هذه الملاحظات على هامش النماذج.<br>• اعرض الشريحة رقم (٧٥) التي تتضمن كيفية ملاحظة السلوك واطلب إلى المتدربين شرح هذه النقاط.<br>• قم بالتأكيد للمتدربين أن المثير هو ما يسبق السلوك، والاستجابة هي ما يلي المثير مباشرة، مع التأكيد على أهمية تسجيل نقاط القوة.<br>• اطلب إلى المتدربين قراءة النشرة (٢-٧) قراءة صامتة وفردية.<br>• وجّه المتدربين للعمل على نموذج الملاحظة البعدي (٢-٧-ب) الموجود في ملف المتدرب، مع إعادة توثيق الموقف نفسه باستخدام الألوان المحددة: الأخضر لنقاط القوة، الأصفر للمثيرات، والأزرق للاستجابات.<br>• يسّر جلسةً نقاشيةً ختاميةً لمقارنة التوثيق بين النموذجين ومناقشة الاختلافات والتطور في التحليل. |
| **معلومات إثرائية** | **لا يجب أن تكون الملاحظة المنهجية معقدة.**<br>يمكن للمعلم استخدام أدوات عملية مثل:<br>١. سجلات الحوادث (Anecdotal Records): تدوين ملاحظات سريعة وموضوعية في دفترٍ صغيرٍ أو تطبيقٍ على الهاتف بعد الدرس مباشرة.<br>٢. عدادات التكرار: استخدام عدّادٍ يدويٍّ بسيط، أو تحريك حبّات من مكان إلى آخر؛ لحساب عدد مرات حدوث سلوك معين في فترة محددة.<br>٣. عينات الزمن (Time Sampling): تحديد فترات زمنية قصيرة، مثل كل (١٥) دقيقة، وتسجيل ما إذا كان السلوك المستهدف يحدث أم لا في تلك اللحظة. |

| | |
|---|---|
| **الربط بعمل الموظف** | يمكّن هذا النشاط المعلم من الانتقال من ردود الفعل التلقائية والانطباعات الشخصية، في أثناء المواقف الصفية، إلى منهجية مهنية قائمة على الملاحظة الموضوعية والتحليل الدقيق، من خلال التدرّب على توثيق المثيرات والاستجابات ونقاط القوة بطريقة منظمة؛ ليصبح المعلم قادرًا على تحديد الأنماط السلوكية للطالب، وفهم وظائفها؛ مما يمكنه من تصميم تدخلات استباقية وتعديلات بيئية مناسبة، بدلًا من التركيز على "تصحيح" السلوك فقط. هذه المهارة تعزز من دقة التخطيط التربوي الفردي، وتجعل التواصل مع فريق الدعم وأولياء الأمور أكثر مهنية ووضوحًا، حيث يعتمد على وقائع ملاحظة، وليس على تأويلات شخصية. |
| **معيقات محتملة** | عدم توفر الأقلام الملونة المطلوبة (أخضر، أصفر، أزرق).<br>الحل: التكيّف باستخدام رموز بسيطة بديلة (مثل: إشارة + لنقاط القوة، إشارة $\Delta$ للمثيرات، إشارة $\rightarrow$ للاستجابات)، ويمكن رسمها بقلم واحد، أو استخدام التظليل بأقلام حبر. |
| **نشاط بديل** | • قم بتوزيع بطاقة واحدة تحمل جملة واحدة تصف سلوكًا صفيًا لكل متدرب:<br>○ "الطالب يرفض فتح كتاب الرياضيات فجأة.".<br>○ "الطالبة تضحك بصوت عالٍ في أثناء اختبار.".<br>○ "الطالب يبدأ بترتيب ممحاة زميله في أثناء الشرح.".<br>• اطلب إلى كل متدرب، بشكل فردي، كتابة ثلاث تخمينات مهنية محايدة للإجابة عن: ما الذي كان يحدث للطالب؟، مثال: ربما كان الكتاب مفتوحًا على صفحة مكتظة بصريًا، وربما كان هناك صوت مفاجئ، وربما يحتاج إلى حركة لتنظيم تركيزه.<br>• شكّل مجموعات خماسية ليقوم المتدربون بتبادل بطاقاتهم وتخميناتهم، والقيام بالخطوات الآتية:<br>○ الخطوة الأولى: تطرح المجموعة سؤالًا: "ما القوة الخفية التي قد يعبّر عنها هذا السلوك؟" لكل سلوك مدوّن، مثال: "رفض فتح الكتاب" قد يشير إلى فهم حاد للروتين والتغير "الضحك في أثناء الاختبار" قد يشير إلى محاولة تخفيف توترٍ عالٍ / و"ترتيب أدوات الآخرين" قد يشير إلى مهارة تنظيمية عالية.<br>○ الخطوة الثانية: تتفق المجموعة على مثير محتمل واحدٍ في البيئة يمكن ملاحظته، مثال: تغيير صوت المعلم، أو رنين جرس غير متوقع، أو فوضى بصرية على الطاولة.<br>• تعرض كل مجموعة نتاجاتها على صـــحيفة عمل، وتظهر النقاط الآتية: (القوة/ المثير/ الاستجابة). |
| **كسر جمود** | اطرح السؤال الآتي على المتدربين: ما هو أكثر صوت مريح تسمعونه في المدرسة (غير صوت جرس انتهاء الدوام)؟ ☺. |

| | |
|---|---|
| | عدّ تنازلياً من (١٠)!<br>عند الصافرة، يشير المدرب لأحد المتدربين وعليه الإجابة بسرعة، مثال: صوت قلَم على الورق، حفيف شجرة، همسات المكتبة). |

## النشاط رقم (٢-٨): الإسناد والإحالة

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثاني | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تمهيد | قراءة وتحليل | تعبئة النماذج والشرح |
|---|---|---|
| (٥) | (١٥) | (٢٠) |

- **النتاجات:**
  - يحدد المتدرب مؤشرات لطلب الاسناد والإحالة بشكل مهني.
  - يصف المتدرب دور المعلم المساند في التدخلات الصفية المباشرة لدعم طلبة طيف التوحد.
- **استراتيجيات التدريب:** التفكير التحليلي، والتعلم التعاوني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشـــاط وأدواته: بطاقات مؤشـــرات (٢-٨)، بطاقات طلبة (٢-٨-أ)، بطاقات دور المعلم المساند (٢-٨-ب)، النشرة رقم (٢-٨)، أقلام، ورق.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٧٦-٧٩).**

**التهيئة للنشاط**

- **قم بعرض الشريحة رقم (٧٦) التي تحتوي عنوان النشاط، وأخبر المتدربين بعنوان النشاط والنتاجات الخاصة به، ثم اعرض الشريحة رقم (٧٧) واطرح السؤالين الآتيين:**
  1. **هل كل سلوك يحتاج إحالة؟**
  2. **متى يصبح طلب الإسناد مسؤولية مهنية، لا خيارًا شخصيًا؟**
- **استمع لبعض الإجابات من المتدربين.**

**التقويم**

**الموقف التقويمي:**

**عرض شفهي مختصر لمسودة طلب الإسناد والإحالة.**

**أداة التقويم:**

**سلم تقدير لفظي.**

| المؤشر | ممتاز | جيد جدًا | جيد | يحتاج تحسين |
|---|---|---|---|---|
| يحدد مؤشرات الإسناد دون تشخيص. | | | | |
| يربط السلوك بتأثير أكاديمي أو سلامة. | | | | |
| يحدد دورًا واقعيًا للمعلم المساند. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | السلمي، م. أ.، &الفريح، ع. ب .(٢٠٢٠) .*أخلاقيات المهنة ومسؤوليات المعلم تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة* .دار المسيرة للنشر والتوزيع.<br>الجمعية الوطنية للتعليم العام. (٢٠٢١م). دليل المعلم في التدريس المتمايز للطلبة ذوي الاحتياجات الفردية. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قم بتقسيم المتدربين إلى خمس مجموعات متساوية، واحرص على أن يكون في كل مجموعة معلم مساند.<br>• اشرح للمتدربين أن هذا النشاط يمثل محاكاة مهنية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention – RTI) بعد المرور بمستويات الدعم الثلاثة **١ Tier و٢ Tier و٣ Tier** وهي كالآتي:<br>○ **المستوى الأول – ١ Tier:** هو التعليم الأساسي لكل الطلبة داخل الغرفة الصفية. هنا نستخدم استراتيجيات التعليم العامة، والتعليم منظم، وأنشطة تفاعلية للجميع. معظم الطلبة، حوالي ٨٠ إلى ٨٥٪، يحققون النجاح في هذا المستوى من الدعم، ولا يحتاجون لتدخل إضافي.<br>○ **المستوى الثاني – ٢ Tier:** بعض الطلبة لا يستجيبون بشكل كافٍ لدعم Tier (١)، وهنا ننتقل إلى دعم إضافي، يكون غالبًا في مجموعات صغيرة، مع تعديل طريقة الشرح أو تقديم أدوات المساعدة. هذه الفئة تشكل حوالي ١٠ إلى ١٥٪ من الطلبة.<br>○ **المستوى الثالث – ٣ Tier:** إذا لم يستجب الطالب حتى بعد الدعم المكثف في Tier(٢)، نقدم له تدخلًا فرديًا مكثفًا. هنا نضع خطة تعليمية فردية، وجلسات مركزة، ومتابعة مستمرة. هذه الفئة تشكل نسبة صغيرة جدًا، عادة ١ إلى ٥٪ من الطلبة.<br>• اعرض الشريحة رقم (٧٨) التي توضح المستويات الثلاثة لاستجابة التدخل، وعرّفهم بهذه المستويات.<br>• قم بتسليم كل مجموعة بطاقة طالب تتضمن:<br>○ ملاحظات قصيرة من معلم المادة (تمثل مخرجات ١ Tier).<br>○ ملاحظة من معلم آخر (تعزيز لمراقبة الاستجابة في ١ Tier).<br>○ وصف سلوك متكرر غير موصوف تشخيصيًا (يشير إلى الانتقال إلى ٢ Tier).<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة بطاقة الطالب بهدوء، وتحليل الحالة على أنها نتيجة محاولات تعليمية صفية وتدخلات موجهة مسبقة. |

- وزّع على كل مجموعة بطاقة المؤشرات الخمسة، وبيّن لهم أنّ هذه المؤشرات تمثل معايير اتخاذ القرار في ٣ Tier.
- في أثناء تحليل المجموعات، ادعم النقاش بطرح الأسئلة الآتية:
  - هل السلوك متكرر رغم التدخلات المسبقة؟
  - هل شِدَّتهُ تؤثر في التعلم؟
  - هل يشكل خطرًا على الطالب أو الطلبة الآخرين؟
  - هل له أثر أكاديمي مباشر في الطالب؟
  - هل يمس السلامة الجسدية أو النفسية للطالب؟
- وجّه المجموعات إلى تحديد المؤشـــرات التي تنطبق بوضـــوح على حالة الطالب، ووضـع بطاقة المؤشـر المقابل أمام بطاقة الطالب، مع تبرير الاختيار بالاسـتناد إلى ما ورد في البطاقة.
- يسّر نقاشًا داخل كل مجموعة حول:
- ما الذي تم تجربته في ١ Tier داخل الغرفة الصفية.
- ما الذي تم تطبيقه في ٢ Tier من تدخلات موجهة.
- ما الذي نجح جزئيًا، وما الذي لم ينجح؟، ولماذا؟
- اعرض الشريحة رقم (٧٩) التي تتضمن السؤالين المركزيين:
  - متى نحتاج الإسناد؟
  - ومتى نحتاج الإحالة؟
- استمع لإجابات المتدربين، ووجّه النقاش للتأكيد على أن الإسناد والإحالة **هما قرارات ٣ Tier ولا يُتخذ أي منهما دون استنفاد مستويات التدخل المسبقة.**
- وزّع على المجموعات بطاقات مهام المعلم المساند، واطلب إلى كل مجموعة:
- اختيار دورين واقعيين فقط.
- تبرير اختيار كل دور بناءً على مستوى التدخل (٣ Tier).
- وجّه المجموعات إلى تعبئة نموذج الإســناد والإحالة الوارد في النشــرة (٢-٨)، مع التأكيد على:
- البحث عما تمت ملاحظته (وصف)، (١ Tier).
- البحث عما تمت تجربته، (٢ Tier).
- البحث عما نجح/ لم ينجح.
- توضيح المطلوب تحديدًا من المعلم المساند أو جهة الإحالة (٣ Tier).
- اختتم النشـــاط بطلب اختيار متحدث واحدٍ من كل مجموعة لعرض ملخص القرار المتخذ، مع توضيح سبب اختيار الإسناد أو الإحالة.

| | |
|---|---|
| **معلومات إثرائية** | **مؤشرات طلب الإسناد والإحالة المهنية**<br>**مؤشرات الإحالة تتجاوز التشخيص:** أصبح التركيز الحديث ينص على أن طلب الإسناد لا يجب أن ينتظر حتى يكون لدى المعلم "تشخيص" محتمل للطالب، بل يجب أن يُبنى على الاستجابة للتدخل (RTI)، أو النموذج متعدد المستويات (MTSS). إذا لم يستجب الطالب للتدخلات العامة والمكثفة داخل الغرفة الصفية، فهذا –بحد ذاته– مؤشرٌ قوي على الحاجة إلى استشارة الاختصاصيين (Fuchs & Fuchs, ٢٠٠٦؛ كما ورد في Brown–Chidsey & Steege, ٢٠٢١).<br><br>**مؤشرات الخطر والسلامة أولوية مطلقة:** أي سلوك، بغض النظر عن التشخيص، إذا شكّل خطرًا على السلامة الجسدية للطالب نفسه، أو للآخرين، مثل (العدوانية الجسدية المتكررة، أو السلوكات المؤذية للذات، أو الهرب من الصف/ المدرسة)، فهو مؤشر فوري لطلب الإسناد. تعتبر هذه مسؤولية أخلاقية وقانونية للمعلم والمدرسة (Jimerson et al., ٢٠١٦).<br><br>**الأثر الأكاديمي والنمائي بوصفه معيارًا أساسيًا:** حتى لو لم يكن السلوك خطيرًا، فإن تأثيره السلبي والمستمر في تعلّم الطالب نفسه، أو في تعلّم زملائه، هو مؤشر رئيس. ويشمل هذا؛ السلوكات التي تعيق المشاركة، أو تقلل من وقت التعلم، أو تمنع اكتساب المهارات الأكاديمية أو الاجتماعية (Gresham, ٢٠١٦).<br><br>**وثّق ما جربت، وليس ما ظننت!:** النقطة الأهم مهنيًا؛ هي أن تكون طلبات الإسناد والإحالة قائمة على الملاحظة والبيانات، وليس على الانطباعات. يجب أن يُظهر الطلب ما يأتي:<br>✓ الوصف الدقيق للسلوك: ماذا يحدث؟ متى؟ كم مرة؟ (تواتر).<br>✓ شدة السلوك وتأثيره: ما عواقبه على التعلم والبيئة؟<br><br>**التدخلات المسبقة:** ما الاستراتيجيات التي طبّقها المعلم داخل الغرفة الصفية؟ مثل (التعديلات المكانية، أو تغيير طريقة التقديم، أو استخدام جدول مرئي، أو التعزيز الإيجابي).<br><br>**نتاجات تلك التدخلات:** ما الذي نجح جزئيًا؟ ما الذي لم ينجح؟ (Bambara & Kern, ٢٠٢١).<br><br>**دور المعلم المساند في التدخلات الصفية** |

تطوّر دور المعلم المساند من مجرد "مساعدٍ" إلى شريك في التخطيط والتنفيذ، ضمن نموذج الفريق التعاوني:

**الدور الاستباقي والتشاركي:** الدور الأكثر فاعلية للمعلم المساند هو المشاركة في التخطيط المسبق للدرس مع معلم المادة. في هذا التخطيط، يتم:

- تحليل مطالب الدرس، وتحديد المعيقات المحتملة للطالب.
- تصميم التعديلات والتكيفات، مثل (توفير منظم رسومي، أو تبسيط التعليمات، أو تحضير أدوات مساعدة بصرية).
- تحديد استراتيجيات التيسير الاجتماعي والتعليمي (Causton & Theoharis, ٢٠١٤).
- دور الميّسر الاجتماعي والترميزي: يعمل المعلم المساند كجسر بين الطالب من فئة طيف التوحد وزملائه، من خلال:
- تسهيل التفاعلات الاجتماعية المناسبة خلال العمل الجماعي.
- مساعدة الطالب على فهم القواعد الاجتماعية الضمنية في السياق الصفي.
- تفسير إشارات التواصل اللفظي، وغير اللفظي، من وإلى الطالب. (Hunt & McDonnell, ٢٠٢٠).
- دور جمع البيانات والتقييم المستمر: لا يقتصر دور المعلم المساند على التنفيذ، بل يُسهم بشكل حاسم في رصد استجابة الطالب للتدخلات، ويقوم بتسجيل البيانات حول:
  - معدل تكرار السلوك المستهدف (للزيادة أو النقصان).
  - مدى إنجاز المهام الأكاديمية.
  - فترات المشاركة الإيجابية في النشاط.

هذه البيانات هي التي تُعطي فريق الدعم صورة موضوعية عن فاعلية الخطة وتعديلها (Bambara & Kern, ٢٠٢١).

| | |
|---|---|
| **الربط بعمل الموظف** | يمثل هذا النشاط محاكاة واقعية للعملية التربوية التي يمر بها المعلم عند ملاحظة سلوكات متكررة لطالب داخل الغرفة الصفية؛ حيث يتدرب على منهجية تحليل الحالة والاستجابة المنظمة التي تُطبق يوميًا في البيئة المدرسية؛ فبدلاً من التعامل مع السلوك بردود فعل عفوية، يتعلم الموظف:<br>التوثيق المهني المنظم من خلال جمع الملاحظات من مصادر متعددة (معلم المادة، زملاء، ملاحظات ذاتية) دون استعجال الحكم؛ ما يعكس الممارسة الحقيقية في تكوين صورة شاملة عن الطالب. |
| **معيقات محتملة** | • اختلاف آراء أعضاء المجموعة في تحديد المؤشرات المناسبة للسلوك الموصوف في البطاقة؛ مما قد يؤدي إلى جدال، أو تأخير في إتمام المهمة.<br>○ الحل: تذكير المجموعات بأن الهدف هو التدرب على عملية التحليل، وليس الوصول إلى إجابة "صحيحة" واحدة. تشجيعهم على تسجيل المؤشرات المحتملة جميعها، مع تبرير كل اختيار، ويمكن تحديد المؤشر الأكثر وضوحًا بالتصويت إذا لزم الأمر. |
| **نشاط بديل** | • قم بتسليم كل متدرب بطاقة واحدة تحتوي على:<br>• مكان فارغ ليكتب المتدرب وصفًا لسلوك طالب، بمعدل سطرين فارغين.<br>• مكان فارغ ليكتب المتدرب سطر واحد حول ما تمت تجربته في الغرفة الصفية (نجح/ لم ينجح).<br>• مهمة المتدرب الفردية:<br>• قراءة البطاقة.<br>الاختيار الفوري: وضع علامة (✓) أمام خيار واحد فقط من اثنين مطبوعين في أسفل البطاقة:<br>١. إسناد داخلي (أحتاج أفكارًا من المعلم المساند).<br>٢. إحالة خارجية (أحتاج تدخلًا اختصاصيًا).<br>• قف في منتصف القاعة.<br>• اطلب إلى كل متدرب أن يرفع بطاقته عاليًا.<br>• اطلب إلى المتدربين الذين اختاروا (أ) الإسناد أن يذكروا السبب، وعلى بقية المتدربين الاستماع وإعطاء التغذية الراجعة.<br>• قم بتيسير جلسة نقاشية حول الإجابات والتغذية الراجعة المقدمة<br>• ثم اطلب من الذين اختاروا (ب) الإحالة أن يذكروا السبب وعلى بقية المتدربين الاستماع وإعطاء التغذية الراجعة.<br>• يسّر جلسة نقاشية حول الإجابات والتغذية الراجعة المقدمة. |
| **كسر جمود** | • يُطلب إلى الجميع الوقوف. |

| | |
|---|---|
| | • أخبر المتدربين أن لديهم: "دقيقة واحدة لتمثيل حالة كل منهم من غير كلام".<br>• اطلب إلى الجميع البدء بتمثيل حالته، مثل (متعب، متفائل، مشتت)، بدون كلام.<br>• أخبر المتدربين أن لديهم: "دقيقة واحدة لتمثيل حالتك المطلوبة لهذا اليوم".<br>• اطلب من الجميع البدء بتمثيل الحالة التي يحتاجها (منتبه، هادئ، مفعم بالطاقة). |

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

| | | |
|---|---|---|
| **معلومات النشاط** | **اليوم** | **الجلسة** |
| | **الثاني** | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٠) دقائق.**

| التهيئة | الإجابة على الأسئلة | الغلق |
|---|---|---|
| دقيقتان | (٥) دقائق | (٣) دقائق |

- **النتاج:** يلخص المتدربون أهم المعلومات الواردة في اليوم التدريبي.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم من خلال الاكتشاف.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☒
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: دليل المتدرب النشاط (١-٩)، أقلام.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٨٠)**

**التهيئة للنشاط**

**أخبر المتدربين أننا وصلنا لنهاية اليوم التدريبي الثاني، وأننا الآن بصدد تلخيص ما تعلمناه خلال هذا اليوم. شجع المتدربين على التأمل في جميع الممارسات والأنشطة والمعارف التي اكتسبوها خلال اليوم التدريبي، والإجابة عن الأسئلة في دليل المتدرب بعمق.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة إجابات المتدربين عن الأسئلة الواردة في دليل المتدرب.

أداة التقويم: سلم تقدير لفظي.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يجيب عن الأسئلة الواردة في دليل المتدرب جميعها. | | | | |
| قام بعكس المعارف المكتسبة في الورشة التدريبية في الإجابة عن الأسئلة. | | | | |
| دعم زملائه في الإجابة عن الأسئلة. | | | | |
| استذكر محاور اليوم التدريبي جميعها. | | | | |

**مراجع إضافية**

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- أخبر المتدربين أننا سنقوم بأداء النشاط الختامي بطريقة فردية.
- وجّه المتدربين لدليل المتدرب (النشاط الختامي).
- اطلب إلى المتدربين التأمل في الأسئلة الواردة في دليل المتدرب.

| | |
|---|---|
| | • أخبر المتدربين بأن عليهم الإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في النموذج بعمق.<br>• شجع المتدربين على التأمل في جميع مجريات اليوم التدريبي.<br>• تجوّل بين المتدربين في أثناء العمل على النشـاط، وشـجعهم على التأمل العميق والإجابة عن جميع الأسئلة.<br>• اطلب إلى (٥) متطوعين الإجابة عن الأسئلة الواردة (سؤال لكل منهم بالترتيب).<br>• لخّص جميع محاور اليوم التدريبي والنتاجات المتحققة من اليوم الثاني.<br>• اشكر المتدربين على تواجدهم وتفاعلهم في اليوم التدريبي، وحفّزهم لحضور الأيام التدريبية القادمة. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | ترتبط مثل هذه الأنشطة بطبيعة عمل المعلم داخل الغرفة الصفية؛ إذ يمكن له، وبإجراء بعض التعديلات عليها، استخدامها مع الطلبة داخل الغرفة الصفية بما يتناسب وخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |
| **معيقات محتملة** | • خروج بعض المتدربين قبل حل الأسئلة.<br>○ الحل: إرسال الأسئلة عبر رسائل أو إيميلات للإجابة عنها لاحقًا. |
| **نشاط بديل** | |
| **كسر جمود** | |

# 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 الذي يسمح بتقسيم الأنشطة إلى خطوات واضحة ومتتابعة، تمكّن الطالب من تنفيذها بنجاح وبشكل مستقل. ويسهم تكييف التعليمات والأسئلة أيضًا 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، تدعم التعلم الذاتي، وتنمّي مهارات الطلبة، عبر أدوات مبتكرة تتناسب مع احتياجاتهم. كما تعزز استراتيجية دعم الأقران التفاعل الاجتماعي، وتوافر فرصًا للتعلم التعاوني؛ مما يرسخ المهارات التواصلية، ويشجع الطالب على المشاركة الفاعلة.

ويكمل ذلك؛ تنظيم البيئة الفيزيائية للغرفة الصفية، وتطوير الاستقلالية؛ حيث يسهم ترتيب الغرف الصفية والموارد بشكل منظم في خلق بيئة آمنة وسهلة التنقل، تساعد 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.

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

## النتاجات التفصيلية لليوم الثالث

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادراً 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، وقت انتظار، بدائل استجابة) دون خفض سقف التعلّم.
- يصمم نشاطًا صفيًا يتضمن دعمًا بصريًا وخيارات متعددة للاستجابة.
- يوظف تطبيقًا متوافرًا 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.
- يحدّد الأدوار الخاصة للأقران في دعم تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يرسم مخططًا مبسطًا لبيئة الغرفة الصفية (جلوس، ومثيرات، وزاوية تهدئة، وتنظيم مواد) لتقليل العبء الحسي.
- يكتب خطة تدرُّج الاستقلالية (من التلقين/ المساندة إلى الاستقلال)، مع معايير انتقال واضحة.
- يصمّم أوراق عمل مناسبة تراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

# أنشطة الجلسة التدريبية الأولى

## النشاط رقم (٣-١): نشاط افتتاحي "الرابط العجيب"

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثالث | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٥) دقيقة.**

| تهيئة | إعادة توزيع المجموعات | تعرّف النتاجات |
|---|---|---|
| (٥) | (٥) | (٥) |

- **النتاج:** يربط المتدربون بين المعارف المكتسبة من الأيام التدريبية.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم التعاوني، والاسئلة المباشرة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☒عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته:**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٨١-٨٤).**

**التهيئة للنشاط**

**اعرض الشريحة رقم (٨١) التي تحتوي عنوان اليوم التدريبي الثالث، ورحّب بالمتدربين من جديد، وأخبرهم أننا اليوم سنعمل على أحد الأنشطة التي تساعدنا في الربط بين المعارف المكتسبة من الأيام التدريبية، وما يمكن استخدامه مع طلبتنا لاحقًا داخل غرفنا الصفية. ثمّ اعرض الشريحة رقم (٨٢) والتي تحتوي على عنوان النشاط.**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء.**

**الموقف التقويمي: عمل المجموعات على النشاط.**

**أداة التقويم: سلم تقدير عددي.**

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| ١ | يعمل مع زملائه ضمن المجموعة المختارة. | | | | |
| ٢ | يذكر ما تم تعلّمه في اليوم السابق. | | | | |
| ٣ | يشارك في تعرّف النتاجات الخاصة. | | | | |

**مراجع إضافية**

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قسّم المتدربين إلى أربع مجموعات متساوية، مع مراعاة تمثيل المعلمين المساندين داخل كل مجموعة، بما يثري تبادل الخبرات، ويعزز تنوّع وجهات النظر في أثناء العمل التعاوني.

| | |
|---|---|
| | • مهّد للانتقال إلى موضوع اليوم من خلال نقاش شفهي قصير، يستكشف فيه المتدربون المعارف التي اكتسبوها في الأيام التدريبية السابقة، وما يتوقع اكتسابه اليوم.<br>• أخبر المتدربين أننا بصدد العمل على نشاط الرابط العجيب بين المعلومات والمعارف المكتسبة خلال الأيام التدريبية السابقة، وما يتوقع تعلمه في هذا اليوم التدريبي.<br>• قم بتجهيز ورقة مطبوعة تحتوي الأسئلة الآتية:<br>١. ما الرابط بين مفهوم اضطراب طيف التوحد ومفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟<br>٢. ما الرابط بين عمل المعلم المساند وعمل معلم المبحث؟<br>٣. ما الرابط بين طرائق التعليم المتبعة في المدارس وطرائق التعليم المستخدمة لدعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد؟<br>٤. ما الرابط بين أسلوب التصميم الشامل وأساليب التعليم المتبعة داخل الغرفة الصفية؟<br>• يسّر جلسة نقاشية بين المجموعات للإجابة عن الأسئلة الأربعة المذكورة مسبقًا، بحيث تعمل كل مجموعة على الإجابة عن جميع الأسئلة.<br>• اطلب من المجموعات عرض ما توصلت إليه من نتاجات على بقية المجموعات، بمعدّل سؤالٍ لكل مجموعة.<br>• افسح المجال لبقية المجموعات بالإضافة و/ أو/ الاعتراض و/ أو الاتفاق مع ما يُعرض من المجموعة.<br>• قم بعرض (عرض النتاجات) المتوقعة والجدول الزمني للتدريب، كما هو موضّح في الشريحتين رقم (٨٣ و٨٤)، موضحًا العلاقة بين هذه النتاجات ومسار اليوم التدريبي، ثم افتح المجال لتبادل الآراء حولها، مستمعًا إلى ملاحظات المتدربين وتوقعاتهم، ومعزّزًا نقاط الربط التي تم العمل عليها في النشاط والتي؛ تدعم تحقيق أهداف البرنامج.<br>• ذكّر المتدربين بقواعد العمل والتفاعل المتفق عليها في بيئة التدريب، موضحًا أهميتها في دعم التعلم التشاركي وبناء مناخ تدريبي إيجابي، وشجّع المتدربين على استحضار هذه القواعد من أيام التدريب السابقة وكتابتها، تمهيدًا للالتزام بها خلال أنشطة اليوم. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | |
| **معيقات محتملة** | المعيق: اعتراض بعض المتدربين على توزيعهم في المجموعات المحددة لهم.<br>الحل: يمكنك إعطاؤهم الحرية في اختيار المجموعة التي يريدونها. |

| | |
|---|---|
| **نشاط بديل** | اطلب إلى كل متدرب كتابة أبرز خمس نقاط تم تعلمها في الأيام التدريبية السابقة، وإيجاد الروابط بين نقاط التعلم.<br>اطلب إلى كل متدرب الحديث عن هذه النقاط التي كتبها وخصوصًا الروابط ما بين هذه النقاط. |
| **كسر جمود** | |

## النشاط رقم (٣-٢): استراتيجية الدعم البصري

| | اليوم | الجلسة |
|---|---|---|
| معلومات النشاط | الثالث | الأولى ☒ الثانية ☐ |

الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.

| تهيئة | تنفيذ الاستراتيجية | عرض الأعمال |
|---|---|---|
| (٥) | (٢٥) | (١٠) |

- **النتاجات:**
  - يطبق استراتيجية الدعم البصري في درس من المنهاج، بما يتناسب مع أهداف الدرس وخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - يوظّف وسائل بصرية واضحة ومنظمة داعمة لتعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والمناقشة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐ عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: دروس من المنهاج (٣-٢)، نموذج تخطيط الدعم البصري (٣-٢-أ)، أقلام ملونة، صحائف أعمال.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٨٥-٨٧).

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (٨٥) والتي تحتوي على عنوان النشاط، ثم اعرض الشريحة رقم (٨٦) التي تحتوي على: تعليمات مكتوبة في فقرة واحدة مزدحمة بالنص.**
- **اطلب إلى المتدربين تنفيذ التعليمات لمدة دقيقة، ثم اسألهم مباشرة:**
  - **من منّا استطاع إنهاء المهمة؟**
  - **من منّا بدأ في تنفيذ المهمة ولم يُكمل؟**
  - **من توقف عن أداء المهمة لأنه لم يعرف من أين يبدأ؟**
- **اعرض الشريحة رقم (٨٧) التي فيها نفس التعليمات، لكنها موزّعة بصريًا (أيقونات – ترقيم – مسافات – سهم انتقال).**
- **اطرح السؤال الآتي دون الاستماع إلى الرد من المتدربين:**
  - **هل كانت المشكلة في التعليمات... أم في طريقة عرضها؟**

**التقويم**

**استراتيجية التقويم:**

**التقييم القائم على الملاحظة.**

**الموقف التقويمي:**

**ملاحظة قدرة المتدرب على تطبيق الدعم البصري داخل درس فعليّ.**

**أداة التقويم**

**سلّم تقدير.**

| المعيار | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
|---|---|---|---|---|
| يحدد الحاجز التعليمي بدقة. | | | | |
| يختار نوع دعم بصري مناسب. | | | | |
| يوظف الدعم البصري ضمن تسلسل الدرس. | | | | |
| يوظف خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. | | | | |
| يعمل بتعاون داخل المجموعة. | | | | |

**مراجع إضافية**

Chen, L., Wang, Y., & Thompson, R. H.(٢٠٢٣) .
Visual activity schedules and task engagement: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental designs.
Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, ٣٨(٢), ١١٢-١٢٥.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قدّم لكل مجموعة درسًا من المنهاج الوارد في ورقة الدروس رقم (٣-٢)، ثم زوّدهم بنموذج التخطيط رقم (٣-٢-أ)، ممهّدًا لاستخدامهما كمرجعية أساسية خلال تنفيذ النشاط.
- وجّه المجموعات في المرحلة الأولى نحو تحليل الدرس من خلال العمل على هدف واضح للدرس، واستكشاف ثلاث نقاط يُتوقَّع أن تشكّل عبئًا معرفيًا، أو حالة إرباك للطلبة في أثناء تنفيذ الدرس، إلى جانب تحديد نوع الحاجز المحتمل المرتبط بكل نقطة.
- خلال هذه المرحلة، ادعم تفكير المتدربين عبر طرح أسئلة إرشادية تساعدهم على تعميق التحليل، مثل:
  - التحقّق من وضوح الهدف وقابليته للقياس.
  - والتأمل في طبيعة الصعوبات التي قد يواجهها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في سياق الدرس.
- انتقل بعد ذلك بالمجموعات إلى مرحلة التخطيط للدعم البصري داخل الدرس، موضحًا إطار العمل الذي يتضمن اختيار نوعين فقط من أدوات الدعم البصري المتاحة في النموذج.

| | |
|---|---|
| | • في أثناء تجوُّلك؛ أكِّد على المتدربين أهمية أن يخدم الدعم البصري المختار هدف الدرس بشكل مباشر، وأن يراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مع تشجيع المتدربين على التفكير في بساطة الأداة، ووضوحها، وأثرها المتوقع في الفهم.<br>• وجّه المتدربين للاستعانة بالنشرة رقم (٣-٢)، بوصفها مصدرًا داعمًا لاختيار أدوات الدعم البصري المناسبة، من خلال تيسير نقاشات مرتبطة بترتيب استخدام الدعم البصري ضمن تسلسل الدرس، بدءًا من التهيئة، مرورًا بالشرح والتطبيق، وصولًا إلى ختام الدرس.<br>• قدّم ملاحظات فورية، واطرح أسئلة تفكيرية تعزّز جودة التصميم، مثل مدى إسهام الدعم البصري في مساعدة الطلبة على فهم الخطوة التالية، أو إمكان تعديل الدعم البصري في حال عدم تحقيقه للهدف المرجو.<br>• شجّع كل مجموعة على اختبار الدعم البصري الذي صممته، والتفكير به بصورة تخيلية داخل سيناريو الدرس المفترض، مع فتح المجال للابتكار وتجريب أفكار متنوعة تتناسب مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مع تقديم تلميحات إرشادية عند الحاجة بهدف توجيه التفكير دون التدخل المباشر في الحل.<br>• اطلب إلى المجموعات عرض تصاميمها، حيث توضّح كل مجموعة مبررات اختيار أدوات الدعم البصري وآلية ربطها بهدف الدرس وخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم يسّر نقاشًا تشاركيًا مع بقية المجموعات لتقديم تغذية راجعة بنّاءة، مع التأكيد على أهمية الوضوح في التطبيق العملي.<br>• اختتم النشاط بتعزيز الجهد المبذول من خلال عبارات تشجيعية تعكس جوهر الممارسة المهنية، مؤكدًا أن الدور الأساسي للمعلم يتمثل في توفير دعم بصري؛ يساعد طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على فهم الدرس وتحقيق أهدافه التعليمية. |
| **معلومات إثرائية** | **أهمية الدعم البصري لطلبة طيف التوحد**<br>**١. تعزيز المشاركة والتواصل والسلوك**<br>في الغرف الصفية الدراسية، يواجه طلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في متابعة التعليمات أو فهم ما هو متوقع منهم، مما قد يؤدي إلى التوقف عن المشاركة أو إظهار سلوكات مختلفة. هنا يصبح الدعم البصري أداة مركزية لتعزيز التواصل والمشاركة، حيث تُستخدم الجداول اليومية، والقصص المصورة، أو لوحات التواصل، لتوضيح الخطوات والسلوكات المطلوبة.<br>"يُوصى باستخدام الدعم البصري في الإرشادات التوجيهية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويمكن أن يقلل من القلق، ويزيد من قابلية التنبؤ، ويدعم التواصل ويحسّن المشاركة."<br>(Rutherford et al., ٢٠٢٠) |

عند تصميم الدعم البصري، يمكن للمعلم أن يضع الخطوات في بطاقات أو جدول مصور؛ بحيث يعرف الطالب ما الذي يجب فعله أولًا وثانيًا، مما يعزّز استقلاليته، ويقلل الاعتماد المستمر على المعلم.

**٢. تحسين الفهم الأكاديمي والتعامل مع المحتوى المدرسي**

غالبًا ما يجد الطلبة صعوبة في فهم النصوص أو المحتوى المجرد، لذا؛ فإن التمثيلات البصرية، مثل الخرائط القصصية والرسوم البيانية، تسهل إدراكهم للمعلومات، وتقلل العبء المعرفي، وتوضح العلاقات بين الأفكار.

"يُستخدم الدعم البصري على نطاق واسع، ويُنظر إليه عمومًا كأداة فاعلة للتدخل مع الأفراد الذين لديهم طيف التوحد، وهناك دليل على فاعليته في تعزيز المشاركة والتعلم والانخراط الاجتماعي لدى هذه الفئة.".

(Arthur-Kelly, Sigafoos, Green, Mathisen & Arthur-Kelly, ٢٠٠٩)

يمكن للمعلم تقديم محتوى الدرس من خلال مخططات أو رسوم بيانية أو بطاقات مفاهيمية، ما يساعد الطلبة على استيعاب المعلومات بطريقة بصرية ومنظمة، مع التركيز على العلاقة بين الأفكار بدلًا من الاعتماد فقط على النصوص المكتوبة.

**٣. دعم التنظيم الذاتي وتقليل القلق**

الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، غالبًا ما يعانون من التوتر أو القلق بسبب عدم القدرة على توقع ما سيحدث، أو فهم تسلسل الأنشطة. الدعم البصري يسهم في تحسين التنظيم الذاتي، وتقليل القلق، وزيادة قدرة الطالب على التنبؤ بما سيأتي، ويعزز المشاركة في المهام الصفية المختلفة أيضًا.

"أظهرت نتاجات الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات التمييز البصري للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد."

(PECS Program Study, ٢٠٢٣)

يمكن للمعلم استخدام بطاقات أو صور مرتبة لتوضيح خطوات النشاط، أو استخدام لوحة مهام يومية بصور؛ بحيث يعرف الطالب ما يجب القيام به أولًا وثانيًا، مما يقلل من القلق، ويزيد إحساسه بالتحكم في يومه الدراسي.

| | |
|---|---|
| **الربط بعمل الموظف** | يعكس هذا النشاط، بشكل مباشر، الدور اليومي للمعلم في تحضير وتقديم الدروس، بشكل يلائم احتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فمن خلال تدريب المعلمين على تصميم وتوظيف أدوات الدعم البصري ضمن خطط الدروس، يتم تمكينهم من تحويل المحتوى التعليمي المجرد إلى صيغ بصرية واضحة ومنظمة؛ مما يسهّل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد فهم المهام، واتباع التعليمات، والانخراط في الأنشطة الصفية. ومن ثمّ فإنّ هذا النشاط يعزز قدرة المعلم على التوقع الوقائي للعقبات التعليمية وتصميم حلول عملية قابلة للتطبيق الفوري في البيئة الصفية؛ ما يعزز الشمولية التعليمية ويقلل من الاعتماد على التوجيه اللفظي المستمر، ويدعم استقلالية الطالب وتحسين نتاجات التعلم لديه. |
| **معيقات محتملة** | • المعيق: قد تميل بعض المجموعات إلى تصميم أدوات بصرية معقدة أو زخرفية تفقد هدفها الوظيفي الأساسي، أو تبالغ في عدد الأدوات البصرية، مما قد يربك الطالب بدلًا من مساعدته.<br>الحل:<br>○ التأكيد المتكرر على مبدأ "البساطة والوظيفية" كمعيار أساسي.<br>○ توافر معايير تقييم واضحة تتضمن: الوضوح، والملاءمة للهدف، والتكامل مع تسلسل الدرس.<br>○ تخصيص دقيقة "اختبار الفاعلية": تطلب من كل مجموعة عرض تصميمهم على شخص من خارج المجموعة، وتسأله: هل تعرف ماذا يجب أن أفعل هنا؟<br>○ تذكيرهم باختيار دعمين فقط. |
| **نشاط بديل** | • وزّع على كل مجموعة بطاقتين فقط:<br>○ بطاقة التحدي: تحتوي على مشكلة صفية واحدة لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>(مثال: "طالب لا يعرف كيف يبدأ الواجب الكتابي").<br>○ بطاقة الحل البصري: تحتوي على خيارات لأدوات بصرية.<br>(صور، رموز، جداول، أسهم، ألوان محددة).<br>• اطلب إلى كل مجموعة:<br>○ اختيار أداة بصرية واحدة فقط من البطاقة.<br>○ رسمها على ورقة A٤<br>○ كتابة جملة واحدة تشرح كيف ستساعد الطالب.<br>• اطلب إلى كل مجموعة تعلق تصميمها.<br>كل متدرب يمشي ويرى التصاميم. |

| | |
|---|---|
| | يضع إشارة 👍 على أفضل تصميمين.<br>• اسأل: "ما أسهل أداة بصرية يمكنك استخدامها غدًا في صفّك؟"<br>• خذ إجابات المتدربين، واعرف منهم كيف سيعملون بها في أثناء درسهم. |
| **كسر جمود** | اطلب إلى الجميع: كل متدرب يلتفت لزميله الجالس بجانبه.<br>يطرح سؤالًا مهنيًا بسيطًا لزميله:<br>ما أقصر نصيحة عملية استخدمتها مع طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد، وساعدته على الفهم؟<br>أو: ما أفضل أداة بصرية بسيطة جربتها في غرفتك الصفية هذا الأسبوع؟<br>حدد لهم دقيقة لمشاركة الإجابات بينهم. |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة. |
|---|---|---|
| الثالث | الأولى ☒ الثانية ☐ | |

| تهيئة | تحليل المهمة | تنظيم المهمة | العرض |
|---|---|---|---|
| ٥ | ١٥ | ١٠ | ٥ |

- **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.
- **استراتيجيات التدريب: التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والمناقشة، والتوجيه المباشر.**
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: نموذج تحليل المهمة (٣-٣)، أوراق، أقلام، النشرة رقم (٣-٣)، النشرة رقم (٣-٣-أ)**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٨٨-٩٠).

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (٨٨) والتي تحتوي عنوان النشاط، عرّفهم العنوان وما سيتم التدرب عليه خلال هذا النشاط، واعرض الشريحة رقم (٨٩) والتي تحتوي على مهمة صفية مكتوبة بصيغة عامة (افتح الكتاب وابدأ الحل).**
- **اطلب إلى المتدربين قراءة المهمة كما هي.**
- **اطرح السؤال الآتي: هل توضح هذه المهمة للطالب كيف ينفذها، أم فقط ماذا يفعل؟**
- **استمع لإجابتين فقط.**
- **وضّح أن النشاط سيركّز على تحويل المهمة العامة إلى خطوات منظمة قابلة للتعليم.**

**التقويم**

**التقويم: التقويم بالملاحظة.**

**استراتيجية التقويم: تقييم أداء المتدرب في أثناء تحليل المهمة والتعليم المنظم.**

**أداة التقويم: سلم تقدير.**

| المؤشر | ممتاز | جيد جدًا | جيد |
|---|---|---|---|
| يقسم المهمة إلى خطوات صغيرة. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| يوضح الخطوات. | | | | |
| ينفذ الخطوات بتسلسل واضح. | | | | |
| يحلّل بصورة صحيحة ومنظمة. | | | | |
| يتعاون مع مجموعته في العمل. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Padmadewi, N. N., Santosa, I., & Wijaya, A. (٢٠٢٥). Task performance analysis for students with autism. In Proceedings of the ٨th International Conference on Education Innovation (pp. ٤٥–٥٢). Atlantis Press. https://www.atlantis-press.com/article/١٢٦٠٠٩٦٢١.pdf |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قدّم لكل مجموعة نموذج تحليل المهمة وتنظيمها رقم (٣–٣)، موضحًا أن النموذج سيُستخدم بوصفه أداة عمل أساسية خلال النشاط.<br>• وجّه المجموعات إلى اختيار درس محدد من مادة يتم الاتفاق عليها داخل المجموعة، ثم حدّد مهمة صفية واحدة يؤديها الطالب داخل الدرس بشكل متكرر، مثل الانتقال إلى صفحة محددة في الكتاب، أو حل سؤال بعينه، أو ترتيب الأدوات بعد النشاط، أو نسخ جملة قصيرة من السبورة، مع التأكيد على أن تكون المهمة واضحة ومألوفة في السياق الصفي.<br>• ادعم المجموعات في أثناء صياغة وصف مختصر للمهمة، كما تُقدَّم عادةً للطالب، وأثْرِ تفكيرهم من خلال طرح تساؤلات تساعد على مراجعة الصياغة، مثل التمييز بين ما إذا كانت الجملة الموضوعة توضّح ما المطلوب من الطالب أم تشرح كيفية أداء المهمة.<br>• وجّه المجموعات إلى الرجوع للنشرة رقم (٣–٣)، والتي تتضمن نموذجًا محلولًا، للاستفادة من الطريقة المعروضة في تحليل المهمة وتنظيمها، مع إبراز أهم النقاط التي يمكن الاسترشاد بها في أثناء العمل.<br>• تابع تقدّم المجموعات للتأكد من توثيق جميع المتطلبات في النموذج وبصياغة صحيحة، ثم اطلب إلى المتدربين الانتقال إلى مرحلة تقسيم المهمة المختارة إلى خطوات صغيرة ومتسلسلة داخل النموذج نفسه، على أن تتضمن كل خطوة فعلًا واحدًا فقط، وأن تكون قابلة للملاحظة والمتابعة داخل الغرفة الصفية.<br>• في أثناء تجوُّلِك بين المجموعات، دَوِّن ملاحظاتك مباشرة على النماذج، وقدم توجيهًا فوريًا عند الحاجة، واطلب إليهم التركيز على وضوح صياغة الخطوات، ومنطقية تسلسلها، ومدى الحاجة إلى دعم إضافي، سواء أكان لفظيًا أم صوريًا أو رمزيًا.<br>• اطلب إلى المجموعات النظر للنشرة الثانية رقم (٣–٣–أ) التي توضح استراتيجية التعليم المنظم. |

| | |
|---|---|
| | • اعرض الشريحة رقم (٩٠) التي توضح تنظيم المهمة بالرجوع لاستراتيجية تنظيم التعلم.<br>• بعد الانتهاء من قراءة النشرة، وجّه المجموعات إلى تنظيم المهمة على النموذج نفسه من خلال تحديد بداية واضحة للمهمة، وترتيب الخطوات ترتيبًا بصريًا أو زمنيًا، وتحديد نهاية واضحة يمكن للطالب إدراكها.<br>• تجوَّل بين المجموعات في اختبار النموذج من خلال الإجابة عن النقطة الرابعة الواردة فيه، مع تيسير نقاش داخلي داخل كل مجموعة للوصول إلى قرار حول قابلية تنفيذ هذا النموذج داخل الدروس الصفية في ظل وجود عدد كبير من الطلبة.<br>• استمع إلى آراء المجموعات وعقّب عليها، مذكّرًا بمبادئ التصميم الشامل للتعلم وأهميتها في دعم تنوّع المتعلمين داخل الغرفة الصفية.<br>• وفي ختام النشاط، اطلب إلى المجموعات عرض نتاجات عملها أمام بقية المتدربين؛ بهدف الاطّلاع على نماذج متنوعة لتحليل المهمة وتنظيمها، وإبراز الممارسات الأكثر دقة ووضوحًا. |
| **معلومات إثرائية** | **التعليم المنظم وتحليل المهمة**<br>• **أولًا: التعليم المنظم (Structured Teaching)**<br>○ **التعريف والأهمية**<br>التعليم المنظم هو نهج تربوي يعتمد على تنظيم البيئة التعليمية، والأنشطة، وتسلسل المهام باستخدام وسائل بصرية واضحة؛ بهدف تقليل الغموض وزيادة القدرة على التنبؤ لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD). لا يهدف هذا النهج إلى تبسيط المحتوى الأكاديمي، بل إلى تنظيم طريقة تقديمه والوصول إليه بما يتلاءم مع أنماط المعالجة المعرفية المميزة لهؤلاء الطلبة. يسهم هذا التنظيم في دعم الفهم والاستقلالية، والحد من القلق الناتج عن عدم وضوح التوقعات داخل الغرفة الصفية.<br>(Mesibov, Shea, & Schopler, ٢٠٠٥; Hume et al., ٢٠٢١)<br>ينبع التعليم المنظم من برنامج TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)، وهو برنامج تربوي شامل يركز على استخدام الجداول البصرية، وأنظمة العمل الفردية، وتنظيم البيئة الفيزيائية بطريقة تجعل المعلومات مرئية وواضحة؛ مما يدعم التعلم الذاتي، ويقلل الاعتماد على التوجيه اللفظي المباشر.<br>(Mesibov & Shea, ٢٠١٠) |

أظهرت الدراسات أن استراتيجيات التعليم المنظم، مثل الجداول البصرية وأنظمة العمل، تؤدي إلى زيادة السلوكات الموجهة نحو المهمة (On-task behaviors)، وتحسين الاستقلالية الأكاديمية، وتقليل السلوكات غير المرغوبة، والمرتبطة بالانتقالات أو غياب الوضوح في الروتين اليومي. وتسهم هذه الاستراتيجيات في تسهيل الانتقال بين الأنشطة وتقليل التوتر داخل البيئة الصفية.

(Hume et al., ٢٠٢١; Wong et al., ٢٠١٥)

- **مكونات التعليم المنظم**

- الهيكل الفيزيائي: تنظيم المساحة الصفية لتوضيح أماكن العمل واللعب والاستراحة.
- الجداول البصرية: عرض تسلسل الأنشطة اليومية أو الحصص بشكل مرئي.
- أنظمة العمل: توضيح ما المطلوب من الطالب، وكم سينفذ، ومتى ينتهي.
- البنية البصرية للمهام: تنظيم خطوات المهمة نفسها بطريقة مرئية.

(.Hume, ٢٠١١; Reading Rockets, n.d)

- **ثانيًا: تحليل المهمة (Task Analysis)**
  - **التعريف والأهمية**

تحليل المهمة هو إجراء تعليمي منهجي، يهدف إلى تفكيك المهارة أو النشاط المعقد إلى خطوات صغيرة وواضحة ومتسلسلة منطقيًا؛ بحيث يمكن تعليم كل خطوة على حدة ومراقبتها وتقويمها. يتيح هذا الأسلوب للمتعلمين فهم المهارات بشكل أدق، ويُعدّ من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في التربية الخاصة والتدخل المبكر.

(Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠)

- **الأساس النظري والتطبيق العملي**

يُعدّ تحليل المهمة أحد المكونات الأساسية لتحليل السلوك التطبيقي (ABA)، حيث يسمح بتحديد السلوك المستهدف بدقة، وتقديم التعليم بشكل منظم، وقياس التقدم بشكل موضوعي. من خلال

| | |
|---|---|
| | هذا الأسلوب، يمكن للمعلم تحديد مواضع القوة والصعوبة لدى الطالب، وتقديم الدعم المناسب لكل خطوة حتى تتحقق الاستقلالية.<br><br>(Cooper et al., ٢٠٢٠)<br><br>تشير البحوث إلى أن تحليل المهمة لا يقتصر على تعليم المهارات الجديدة، بل يسهم أيضًا في تحسين دقة الأداء، وتقليل الأخطاء التعليمية، خاصةً عند دمجه مع الدعم البصري والتلقين التدريجي. وقد أثبت فاعليته في تعليم المهارات الحياتية والأكاديمية واللغوية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم والإعاقات المتعددة.<br><br>(Browder et al., ٢٠٠٦; Wong et al., ٢٠١٥)<br><br>○ **خطوات تحليل المهمة**<br>▪ تحديد المهارة المستهدفة بدقة ووضوح.<br>▪ تقسيم المهارة إلى خطوات فرعية صغيرة ومتسلسلة منطقيًا.<br>▪ تقديم كل خطوة للطالب بشكل واضح ومنظم.<br>▪ مراقبة وتقويم أداء الطالب في كل خطوة على حدة.<br>▪ تجميع الخطوات تدريجيًا حتى إتقان المهارة الكاملة والاستقلال في أدائها.<br><br>(Cooper et al., ٢٠٢٠; Snell & Brown, ٢٠١٥) |
| **الربط بعمل الموظف** | سيساعد هذا النشاط المعلم على تحويل المهام الصفية من تعليمات عامة إلى خطوات صغيرة ومنظمة؛ مما يجعل التعلّم أكثر وضوحًا واستقلالية للطلبة، خاصة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فبدلًا من قول "افتح الكتاب وحل التمرين"، سيتمكن المعلم من تفكيك المهمة إلى خطوات بصرية أو لفظية قابلة للتنفيذ والملاحظة؛ مما يدعم جميع الطلبة، ويقلل من القلق والسلوكات الناتجة عن الغموض. ومن ثمّ سيعزز استخدام أدوات تنظيمية بسيطة مثل البطاقات المصورة أو قوائم الخطوات؛ مما يحقق بيئة صفية أكثر شمولًا وفاعلية، وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: تفاوت مستوى التحليل بين المجموعات (بعضها يبقى سطحيًا، والآخر يتعمق كثيرًا)<br>الحل:<br>• توفير أمثلة جاهزة: أعطِ كل مجموعة مثالًا مبتدئًا بمقارنة. |

| | |
|---|---|
| | • المهام ذات المستويات: يمكن تقديم مهمات بدرجات صعوبة مختلفة (مهمة أساسية + مهمة توسعية للمجموعات الأسرع |
| **نشاط بديل** | • قم بتقسيم المتدربين إلى أربع مجموعات متساوية.<br>• وجّه كل مجموعة للوقوف عند إحدى المحطات الأربع المُعَدّةِ مسبقًا، حيث كل محطة تمثل مهمة صفية يومية:<br>o المحطة الأولى: "نسخ الواجب من السبورة".<br>o المحطة الثانية: "الاستعداد لدرس التربية الرياضية".<br>o المحطة الثالثة: "ترتيب الأدوات بعد نشاط الرسم".<br>o المحطة الرابعة: "حل المسألة الأولى في ورقة العمل".<br>• ضع النموذج نفسه على كل محطة بعدد المجموعات؛ لكي تستخدم كل مجموعة نموذجًا.<br>• على كل مجموعة القيام بما يأتي:<br>o قراءة المهمة المكتوبة في المحطة.<br>o تحليل المهمة إلى (٣–٤) خطوات رئيسة فقط، مع التركيز على جوهر العملية.<br>o اختيار طريقة دعم واحدة مناسبة لكل خطوة (بصرية، لفظية، حركية، نمذجة).<br>• أعلن عن تبديل المحطات. تنتقل كل مجموعة إلى المحطة التالية في اتجاه عقارب الساعة.<br>• كرر العملية حتى تعود كل مجموعة إلى محطتها الأصلية.<br>• عند العودة إلى المحطة الأصلية، تطّلع كل مجموعة على تحليلات المجموعات الأخرى التي عملت على المهمة نفسها.<br>• تختار كل مجموعة أفضل تحليل (أو تدمج أفضل الأفكار) لتطويره إلى "بطاقة إرشاد سريعة" مكتوبة أو مرسومة، تكون جاهزة للاستخدام الفوري في الغرفة الصفية.<br>• تعرض كل مجموعة بطاقة الإرشاد النهائية في دقيقتين، مع شرح سبب اختيارهم لتلك الخطوات وطرائق الدعم. |
| **كسر جمود** | اطلب إلى المتدربين الالتفات إلى زميلٍ بجوارهم.<br>اطلب إليهم الآتي: فكّروا في أمنية واحدة صغيرة لطلبتكم خلال هذا الفصل الدراسي.<br>اطلب إليهم مشاركة زميلهم هذه الأمنية في جملة واحدة فقط. |

**النشاط رقم (٣-٤): تكييف التعليمات والأسئلة**

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٣٥) دقيقة. | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | تهيئة | العمل على البطاقات | تصميم النشاط | العرض |
| الثالث | الأولى ☒ الثانية ☐ | (٥) | (١٥) | (١٠) | (٥) |

- **النتاجات:**
  - يعيد صياغة تعليمات وأسئلة الدرس؛ بما يحقق وضوح المطلوب الذي يراعي خصائص الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - يطبّق تكييفات تعليمية (لغة، ووقت انتظار، وبدائل استجابة) دون خفض سقف التعلم.
  - يصمم نشاطًا صفيًا يتضمن دعمًا بصريًا وخيارات متعددة للاستجابة.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم بالتجربة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته:** بطاقات تعليمات وأسئلة صفية (٣-٤)، بطاقات عدسة التكييف(٣-٤-أ)، نموذج تصميم النشاط(٣-٤-ب)، أقلام، أوراق.
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٩١-٩٢).

**التهيئة للنشاط**

- **قم بعرض شريحة عنوان النشاط رقم (٩٠)، وقم بتقديم التفسير الآتي للمتدربين:**
- **بينما تبدو معظم التعليمات والأسئلة واضحة وقابلة للتنفيذ بالنسبة للعديد من الطلبة، فإنّ الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد غالبًا ما يواجهون تحديات في الفهم والاستجابة للمهام والأنشطة اليومية داخل الغرفة الصفية.**
- **لماذا؟**

**لأنهم قد يعانون من صعوبات في:**

- **تفسير اللغة الضمنية أو المجردة.**
- **فهم التوجيهات متعددة الخطوات.**
- **الانتقال بين المهام أو الأنشطة.**

**الحل:**

**نحتاج إلى تعليمات مُكيّفة تكون:**

✓ **أكثر وضوحًا وتحديدًا.**

✓ **مُقسَّمة إلى خطوات صغيرة.**

| | |
|---|---|
| | ✓ **مدعومة بوسائل بصرية.**<br>✓ **متسقة ومتوقعة.**<br>**في هذا النشاط، سنعمل معًا على تحويل التعليمات العامة إلى تعليمات مكيّفة، لتمكين كل طالب وخاصة ذوي اضطراب طيف التوحد من الفهم، والمشاركة، والتفاعل بفاعلية داخل الغرفة الصفية.** |

**التقويم**

نوع التقويم: تقويم قائم على الأداء.

الموقف التقويمي: ملاحظة أداء المجموعات في أثناء:

| المؤشر | متحقق بدرجة عالية | متحقق | متحقق جزئيًا |
|---|---|---|---|
| يعيد صياغة التعليمات والأسئلة بلغة واضحة ومحددة. | ☐ | ☐ | ☐ |
| يحدد وقت انتظار مناسب يتوافق مع طبيعة السؤال. | ☐ | ☐ | ☐ |
| يوفّر بدائل متعددة للاستجابة دون حصرها في طريقة واحدة. | ☐ | ☐ | ☐ |
| يصمّم نشاطًا يتضمن دعمًا بصريًا وخطوات واضحة. | ☐ | ☐ | ☐ |
| يحافظ على ناتج التعلم دون خفض مستوى التحدي الأكاديمي. | ☐ | ☐ | ☐ |
| يبرّر اختياراته التربوية في أثناء العرض والمناقشة. | ☐ | ☐ | ☐ |

**مراجع إضافية**

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (٢٠٢٣). Universal design for learning: Theory and practice (٢nd ed.). CAST Professional Publishing.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قدّم لكلّ مجموعة بطاقة التعليمات والأسئلة الصفية رقم (٣-٤)، الواردة في النماذج المرفقة، مبيّنًا أن البطاقة تمثّل نقطة الانطلاق لتحليل اللغة الصفيّة المستخدمة مع الطلبة.
- وجّه المجموعات، بعد استلام البطاقة، إلى فحص محتواها بدقة بهدف استكشاف مواطن الغموض في اللغة التي قد تشكّل عائقًا أمام فهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، واختيار جملة واحدة، وتحليل التعليمات غير الواضحة، ومن ثمّ التحقق من وجود وقت انتظار محدد أو بدائل استجابة مناسبة للأسئلة والتعليمات.
- بعد إنجاز المجموعات لهذه المرحلة، زوّدهم ببطاقات عدسات التكييف رقم (٣-٤-أ)، موضحًا دور هذه البطاقات في إعادة النظر في صياغة التعليمات والأسئلة لتصبح مناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

| | |
|---|---|
| | • وجّههم لاختيار جملة واحدة من بطاقة التعليمات والاسئلة وتعبئة بطاقات التكييف.<br>• تجوّل بين المجموعات في أثناء استخدام بطاقات العدسات، ووجّههم لإعادة صياغة الأسئلة والتعليمات بلغة أبسط وأكثر تحديدًا، وضبط وقت انتظار مناسب للأسئلة والتعليمات، وتوفير خيارين على الأقل للاستجابة؛ بما يراعي تنوّع أنماط تفاعل الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• وجّه المجموعات إلى توثيق الصياغة النهائية للأسئلة أو التعليمات بعد التكييف، ثم اطلب إليهم عرض نتاجات عملهم على بقية المجموعات، مع توضيح شكل الأسئلة والتعليمات قبل التعديل، وكيف أصبحت بعد تطبيق التكييف.<br>• قدّم للمجموعات نموذج تصميم النشاط رقم (٣-٤-ب)، واطلب إليهم اختيار أحد الأنشطة المعروضة في الشريحة رقم (٩٢)، تمهيدًا للانتقال إلى مرحلة التصميم.<br>• وجّه المجموعات لتصميم نشاط صفي على النموذج المخصص، مع الحفاظ على ناتج التعلم الأصلي للنشاط، وأكد في أثناء المتابعة على الالتزام بعدم حذف أي جزء من مكوّنات النشاط، والعمل على توسيع آلية تنفيذه؛ بما يجعله أكثر ملاءمة لخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• بعد الانتهاء من تصميم الأنشطة، وجّه المتدربين إلى قراءة النشرة رقم (٣-٤) قراءةً فردية متأنية، تمهيدًا لاستخلاص أفكارها الرئيسة في ملخص مكتوب موجز من خمس أسطر.<br>• في ختام النشاط، اختر من كل مجموعة متدربين لعرض ملخصاتهم، وأدر نقاشًا ختاميًا يبرز أهمية تكييف اللغة الصفية، وتصميم الأنشطة الداعمة لوصول الطلبة جميعهم إلى التعلم. |
| **معلومات إثرائية** | **الحفاظ على سقف التعلم في أثناء التكييف**<br>الحفاظ على سقف التعلم يعني أن يظل الطلبة يعملون على الأهداف التعليمية العالية المتوقعة نفسها من المنهج، حتى عند تطبيق استراتيجيات تكييف (Differentiation) لدعم احتياجاتهم المختلفة.<br>لا يعني التكييف خفض مستوى ما يُتوقع من الطلبة، بل هو توسيع طرائق الوصول إلى التعلم نفسه دون التفريط في جودة أو عمق المفاهيم.<br>في السياق التربوي، يشير هذا إلى خلق بيئة تعليمية يتوقع فيها من كل طالب التعلّم على مستويات عالية، بينما يتلقى الدعم الذي يمكّنه من الوصول إلى هذه المستويات، ولا يتنافى مع التكييف، بل يكمّله التكييف ويوفر المسارات المتعددة للتعلم، بينما يبقى المعيار الأكاديمي موحدًا للجميع. |

| | |
|---|---|
| | "الـ Rigor في التعليم هو خلق بيئة يُتوقع فيها من كل طالب أن يتعلم على مستويات عالية، وكل طالب مدعوم ليتمكن من التعلم على هذه المستويات، وكل طالب يظهر تعلمه على مستويات عالية." (Blackburn, ٢٠٠٨).<br>التعليم المتمايز لا يعني تقليل صعوبة المحتوى، بل يعني تخصيص طرائق التقديم والاستجابة؛ بحيث يتمكن جميع الطلبة، بغض النظر عن قدراتهم، من الوصول إلى نفس نتاجات التعلم؛ فالمعلّم قد يقدم المفاهيم بأدوات مختلفة، لكنه لا يغيّر المحتوى الأكاديمي المطلوب إتقانه.<br>يتم ذلك من خلال:<br>تكييف اللغة: تبسيط صياغة السؤال دون تغيير المطلب الأكاديمي.<br>توفير وقت انتظار كافٍ: يمنح الطلبة فرصةً للتفكير قبل الاستجابة، وهو جزء من ضمان وصولهم إلى فهم عميق.<br>بدائل الاستجابة: مثل الخيارات الشفهية أو الكتابية أو باستخدام صور/رموز، مما يتيح للطالب أن يعبر عن تعلمه بطريقته دون أن يُخفض مستوى المطلوب.<br>بهذا، يضمن المعلم احتفاظ الطلبة بسقف التعلم نفسه، عبر مسارات متعددة، للوصول إلى هذا السقف، وهو جوهر التكييف الفاعل الذي يدعم جميع المتعلمين في الغرفة الصفية.<br>(Blackburn, ٢٠٠٨) |
| **الربط بعمل الموظف** | يعزّز هذا النشاط الممارسة المهنية اليومية للمعلم، من خلال تمكينه من تحويل التعليمات الصفية العامة إلى خطوات إجرائية واضحة ومحددة في أثناء تخطيطه للدروس. ثمّ يطوّر قدرته على إعادة صياغة الأسئلة بلغة ميسّرة وتقديم خيارات استجابة متنوعة خلال التنفيذ الصفي المباشر، مع الحفاظ الدائم على المستوى الأكاديمي المطلوب؛ مما يمكنه من دعم فهم ومشاركة الطلبة جميعهم بفاعلية أكبر. |
| **معيقات محتملة** | معيق: شعور بعض المتدربين بأن هذا التكييف يصمم فقط لطالب واحد في الغرفة الصفية.<br>الحل: التوضيح بأنّ التكييفات نفسها تفيد الطلبة بطيئي التعلم، والطلبة ذوي اضطراب صعوبات التعلم، وحتى الطلبة المتفوقين الذين يحتاجون إلى تحدٍ بطريقة مختلفة، مع أمثلة واقعية من غرف الصفوف الدراسية. |
| **نشاط بديل** | • اعمل على توزيع المجموعات إلى فرق صغيرة، (٤) أفراد لكل فريق.<br>• وزّع الأدوار داخل كل فريق:<br>○ معلم.<br>○ طالب زميل.<br>○ طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>○ مراقب/ مقيم. |

| | |
|---|---|
| | • قدّم لكل فريق النشاط الآتي: يميّز الطالب بين كتابة الهمزة على الألف والواو والياء.<br>○ المعلّم يقدم التعليمات، كما يفعل عادة (بدون تكييف).<br>○ الطالب من غير ذوي الإعاقة وطالب التوحد يؤديان الدور.<br>○ المراقب يسجل الملاحظات.<br>• يسّر لنقاش داخل الفرق؛ لمعرفة الصعوبات التي واجهها الطالب ذو طيف التوحد<br>• بعد انتهاء النقاش، اطلب إليهم الآتي:<br>○ المعلم يطبّق التكييفات على النشاط (لغة واضحة، خطوات، دعم بصري، خيارات استجابة).<br>○ المراقب يقارن النتاجات.<br>• اطلب إلى كل فريق أن يقدّم ملخصًا لتجربتهم. |
| **كسر جمود** | ملاحظة: هذا الجزء من المادة التدريبية مخصص للاستخدام كفكرة للمدرب في حال دعت الحاجة للاستخدام؛ فالفيديوهات، أو الأنشطة المخصصة لكسر الجمود هي لجذب الانتباه فقط، وقد تكون بلغة مختلفة لضمان لفت انتباه المتدربين، وإن أراد المدرب تغيير بعض الأنشطة، فله ذلك؛ للتصرّف بناءً على ما تقتضيه مصلحة التدريب.<br>من الممكن عرض مقطع الفيديو الآتي (الفيديو)<br>مترجم من اللغة الفرنسية إلى اللغة الإنجليزية البسيطة.<br>أو من الممكن القيام بنشاط آخر لكسر الجمود، مثل مجموعة من الأسئلة السريعة من المواد الدراسية المختلفة، والطلب إلى المتدربين العمل على إعادة صياغتها بطريقة مبدئية لتناسب الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. |

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

| | | |
|---|---|---|
| **معلومات النشاط** | **اليوم** | **الجلسة** |
| | **الثالث** | الأولى ☒ الثانية ☐ |

الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.

| تهيئة | حلقة البحث | اقتراح الوسيلة المناسبة | عرض النماذج |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٠) | (١٥) | (١٠) |

- **النتاجات:**
  - يوظف تطبيقًا متوافرًا ومجانيًا لدعم تعلم الطلبة ذوي اضـــطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية.
  - يقترح وسيلة تعليمية منخفضـة الكلفة وداعمةً للطلبة ذوي اضـطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية.
- **اســـتراتيجيات التدريب:** المحاكاة الصـــفية، والتصـــميم، والتعلم التعاوني، وحلقات البحث.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته:** سيناريوهات صفية نموذج (٣-٥)، نموذج خطة توظيف التطبيق والوسيلة الصفية (٣-٥-أ)، النشرة رقم (٣-٥)، أوراق، أقلام، انترنت، هواتف المتدربين أو أجهزة لوحية، بطاقات فارغة، أقلام ملونة.
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٩٣).

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (٩٣) التي تحتوي عنوان النشاط، واشرح للمتدربين أثر التكنولوجيا في تعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد كالآتي:**
- **في عالم اليوم، أصبحت التكنولوجيا أداةً محورية لإتاحة التعلم لكل الطلبة، وخاصةً الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فبينما يواجه بعض الطلبة تحديات في التواصل، والتنظيم، أو التركيز، تقدم التطبيقات الذكية والأجهزة التفاعلية والبرمجيات التعليمية بيئة داعمة تتيح لهم التعلم بطريقة مرنة وشخصية، ومن خلال التكنولوجيا؛ يمكن للطالب أن يتفاعل مع المحتوى بالوتيرة التي تناسبه، ويعبّر عن أفكاره بصريًا وسمعيًا، ويتلقى تغذية راجعة فورية تعزز من مهاراته الأكاديمية والاجتماعية.**
- **بهذا الشكل، تتحول التكنولوجيا من مجرد أدوات إلى شركاء حقيقيين في رحلة التعلم، تجعل العملية التعليمية أكثر وضوحًا وتحفيزًا واستقلالية.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.

الموقف التقويمي: ملاحظة عمل المتدربين في النشاط.

أداة التقويم: سلّم تقدير بمؤشرات تتضمن:

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|
| يختار تطبيقًا مناسبًا للتحدي الموجود في السيناريو. | | | | |
| يقترح وسيلة من المواد المتوافرة لدعم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. | | | | |
| يحدد توقيت استخدام التطبيق في أثناء الدرس الصفي. | | | | |
| يشارك في تعبئة خطة توظيف التطبيق والوسيلة. | | | | |
| يقدم ملاحظات بنّاءةً على النماذج الأخرى. | | | | |

**مراجع إضافية**

Khowaja, K., Al-Thani, D., & Salim, S. S.(٢٠٢٠) .
Augmented reality for learning of children with autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. IEEE Access, ٨, ٧٨٧٧٩-٧٨٨٠٧.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قم بتقسيم المتدربين إلى خمس مجموعات متساوية، واطلب إليهم اختيار اسم يعكس هوية كل مجموعة، ثم زوّد كل مجموعة بسيناريو صفي مختلف مأخوذ من النموذج رقم (٣-٥).
- اطلب إلى المجموعات قراءة السيناريو الخاص بكل مجموعة، موجّهًا تفكيرهم نحو تحليل الموقف الصفي واستكشاف التحدي الذي يواجه الطالب كما ورد في السيناريو.
- وجّه المجموعات إلى الاطّلاع على النشرة رقم (٣-٥) التي تتضمن مجموعة من التطبيقات الخاصة المفيدة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم يسّر داخل كل مجموعة حلقة بحث؛ تهدف إلى اختيار التطبيق الأكثر ملاءمة للسيناريو الصفي المطروح.
- خلال هذه المرحلة، وجّه المجموعات لاستخدام هواتفهم للبحث عن التطبيق المناسب لحالة الطالب الموجودة في السيناريو، مع متابعة آلية البحث وتوجيهها بما يخدم الهدف التدريبي للنشاط.
- قم بمتابعة عمل المجموعات في أثناء العمل واطلب إليهم التركيز على مبررات اختيار التطبيق في ضوء الموقف المحدد، إضافة إلى تحديد توقيت استخدام التطبيق داخل الدرس، وآلية توظيفه بشكل عملي.

| | |
|---|---|
| | • بعد ذلك، زوّد المجموعات ببطاقات فارغة وأوراق وأقلام ملوّنة، واطلب إلى المتدربين اقتراح وسيلة صفية داعمة للطالب ذي طيف التوحد، تتلاءم مع السيناريو الخاص بكل مجموعة، مع فتح المجال لاستخدام المواد المتوافرة في القاعة التدريبية.<br>• قدّم لكل مجموعة نموذج خطة التوظيف رقم (٣-٥-أ)، لتلخيص ما توصّلوا إليه من اختيار التطبيق الرقمي واقتراح الوسيلة الصفية الداعمة ضمن النموذج المخصص.<br>• في المرحلة الختامية، اطلب إلى المجموعات عرض نماذج خطط التوظيف، ثم قم بتيسير جلسة تقييم تشاركية للمجموعات بطريقة الجولة، حيث تتجول المجموعات للاطّلاع على أعمال بعضهم البعض.<br>• اختم النشاط بالتعقيب على ما تم عرضه من قبل المجموعات وربطه بالنشاط التالي بعد الاستراحة. |
| **معلومات إثرائية** | **التكنولوجيا المساعدة ودعم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد**<br>يشهد العقد الحالي تطورًا ملحوظًا في استخدام التكنولوجيا المساعدة ( Assistive Technology) لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئات التعليمية؛ حيث أظهرت الدراسات أن الأدوات والتطبيقات التكنولوجية يمكن أن تكون جسرًا فاعلًا للتغلب على العديد من التحديات التعليمية والاجتماعية التي يواجهها هؤلاء الطلبة (Odom et al., ٢٠١٥).<br><br>**أهمية التكنولوجيا في تعليم طلبة طيف التوحد**<br>**١. تعزيز التواصل والتعبير**<br>يعاني حوالي ٣٠-٤٠٪ من طلبة طيف التوحد من تحديات في التواصل اللفظي. وتظهر هنا أهمية تطبيقات التواصل المعزز والبديل (AAC)، مثل تطبيقات PECS الرقمية، والتي تسمح للطلبة بالتعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم باستخدام الرموز والصور ( Kagohara et al., ٢٠١٣).<br>**٢. تحسين المهارات الاجتماعية**<br>يمكن للتكنولوجيا، مثل الواقع الافتراضي والروبوتات التعليمية، توفير بيئات آمنة ومتحكّم بها لممارسة المهارات الاجتماعية. دراسة Parsons & Mitchell (٢٠٠٢) أظهرت أن الواقع الافتراضي يساعد الطلبة على فهم المشاعر، وتفسير الإشارات الاجتماعية، في بيئة خالية من الضغط.<br>**٣. زيادة المشاركة التعليمية**<br>التطبيقات التعليمية المصممة خصيصًا لطلبة طيف التوحد تتميز عادة بكونها:<br>▪ متعددة الحواس (بصرية، سمعية، لمسية).<br>▪ قابلة للتخصيص حسب احتياجات كل طالب.<br>▪ توفر تغذية راجعة فورية.<br>(Grynszpan et al., ٢٠١٤)<br><br>**معايير اختيار التطبيقات المناسبة** |

| | |
|---|---|
| | **١. التصميم الشامل للتعلم (UDL)**<br>اختر التطبيقات التي تتماشى مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم:<br>▪ تمثيل متعدد: تقديم المعلومات بطرائق مختلفة (نص، صور، فيديو).<br>▪ تعبير متعدد: السماح للطالب بالإجابة بطرائق متنوعة.<br>▪ انخراط متعدد: تقديم خيارات تحفيزية مختلفة.<br>(CAST, ٢٠١٨)<br><br>**٢. الخصائص الفنية المهمة**<br>▪ البساطة: واجهة مستخدم واضحة وغير مشتتة.<br>▪ التخصيص: إمكانية تعديل الصعوبة والسرعة والمحتوى.<br>▪ التحفيز: استخدام التعزيز الإيجابي المناسب.<br>▪ التقارير: تتبع التقدم وتقديم بيانات للمعلمين والأهل.<br>(Mineo et al., ٢٠٠٩) |
| **الربط بعمل الموظف** | من خلال هذا النشاط، يتدرب المعلم على تحويل ملاحظاته اليومية داخل الغرفة الصفية إلى استجابات عملية سريعة تتناسب مع الطلبة ذو طيف التوحد؛ فبدلًا من الاقتصار على ملاحظة الصعوبة، يصبح قادرًا على تحديد التحدي التعليمي وتحويله إلى تكييف عملي، باستخدام أدوات بسيطة متوافرة، أو باستخدام التكنولوجيا المساعدة. يتعلم المعلم كيفية اختيار التطبيق أو الوسيلة المناسبة وتوظيفها في اللحظة التعليمية المناسبة؛ مما يحوّل الحاجز إلى فرصةٍ لدعم الطالب دون إرباك سير الدرس، ومن ثمّ يعزز النشاطُ العملَ التعاوني مع الزملاء وتبادل الخبرات؛ مما يثري الحلول المقترحة ويدعم بناء بيئة صفية أكثر استيعابًا لكل طالب. |
| **معيقات محتملة** | عدم توافر التطبيقات الإلكترونية على أجهزة بعض المتدربين أو ضعف الإنترنت.<br>الحل: توفير قائمة مسبقة بـ (٣–٥) تطبيقات مجانية يمكن تحميلها مسبقًا، مع إعداد عرض توضيحي قصير لكل تطبيق كبديل في حال تعذر الوصول للإنترنت. ويمكن الاستعاضة بوسائل تقليدية (بطاقات صور، جداول بصرية مطبوعة) لتحقيق الهدف نفسه أيضًا. |
| **نشاط بديل** | • تختار كل مجموعة تحديًا من قائمة محددة، مثل (الانتقال بين الأنشطة، أ تنظيم المهام، أو تحسين التواصل، أو إدارة الحساسية الحسية).<br>• يبحث الفريق عن تطبيق مجاني مناسب (من قائمة معدّة أو عبر بحث سريع)، ويحدد وسيلة مادية بسيطة يمكن صنعها بتكلفة منخفضة (أقلّ من دينارين) مثلًا.<br>• يصمم الفريق بروشورًا على ورقة A٤ مطوية، أو نموذجًا جاهزًا، يحتوي على:<br>○ عنوان جذاب.<br>○ شرح مختصر للتحدي التعليمي. |

| | |
|---|---|
| | ○ اسم وصورة التطبيق المجاني، وطريقة استخدامه في الغرفة الصفية.<br>○ شرح للوسيلة المادية (مع رسم أو صورة توضيحية).<br>○ خطة تطبيقية من (٣) خطوات للدمج بين التطبيق والوسيلة.<br>○ نصائح سريعة للمعلم.<br>• تُعلّقُ البروشورات على الحائط.<br>• يقوم المشاركون بجولة سريعة لمشاهدتها.<br>• يمنح كل مشارك "ملصق إعجاب"، ويضعه على أفضل بروشور من حيث الوضوح والتطبيق العملي. |
| **كسر جمود** | يطلب المدرب إلى الجميع الوقوف في دائرة، مع ترك مسافة كافية بينهم.<br>يشرح باختصار: "سنلعب لعبة صامتة. عندما تتوقف الموسيقى (أو أقول 'تجمّد')، سأريكم بطاقة مشاعر. مهمتكم هي التعبير عن هذا الشعور بتعابير وجه وجسد فقط، دون كلام أو أصوات".<br>تشغيل موسيقى خفيفة أو عد تنازلي.<br>عند التوقف، يرفع المدرب بطاقة "فرح".<br>اطلب إلى المتدربين الوقوف بلا حراك، معبّرين عن وضعية الفرح.<br>يتجوّل المدرب بينهم ببطء، ويُبدي إعجابه بوضعيات المتدربين.<br>قم بتكرير النشاط مع مشاعر أكثر تعقيدًا مثل "القلق، التركيز، الخوف، التوتر". |

# أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

## النشاط رقم (٣-٦): استراتيجية دعم الأقران

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثالث | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تهيئة | قراءة وتحليل | تعبئة النموذج | المناقشة والعرض |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٠) | (١٥) | (١٠) |

- **النتاج:** يحدد الأدوار الخاصة للأقران في دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **استراتيجيات التدريب: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والمناقشة الموجهة.**
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: سيناريوهات صفية (٣-٦)، نموذج الزميل الداعم (٣-٦-ا)، أقلام، أوراق.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٩٥).**

**التهيئة للنشاط**

- **قم بعمل مراجعة للنتاجات التي تحققّت في الجلسة الأولى من استراتيجيات دعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، وكيفية استخدامها داخل الغرف الصفية، واستخداماتها في إجراء التعديلات على المهام والأنشطة وطرائق التعليم.**
- **قم بعرض الشريحة رقم (٩٥) التي تحتوي على صورة لطالبين يتعاونان في نشاط صفي.**
- **اطرح الأسئلة الآتية على المتدربين: "ماذا يحدث في هذه الصورة؟ ما شعور كل طالب برأيك؟".**
- **استمع لإجابات سريعة. ثم عقّب كالآتي: دعم الأقران ليس مجرد مساعدة أكاديمية، بل هو جسر للانتماء الاجتماعي، اليوم سنتعلم كيف نوجه هذا الدعم ليكون آمنًا وفعالًا للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد وللزميل الداعم نفسه. سننتقل من فكرة "المساعدة"، إلى مفهوم "الشراكة الموجهة".**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.

الموقف التقويمي: ملاحظة عمل المتدربين في النشاط.

أداة التقويم: سلّم تقدير بمؤشرات تتضمن:

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|
| يحدد دور الزميل الداعم. | | | | |
| يميز بين السلوك الداعم والسلوك المسيطر أو المتطفل. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| يصمم معايير نجاح واضحة وقابلة للملاحظة. | | | | | |
| يشارك في تعبئة نموذج الزميل الداعم. | | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Carter, E. W., et al. (٢٠٢٠). Peer support strategies for improving all students' social lives and learning. Brookes Publishing. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قم بتزويد كل مجموعة ببطاقة سيناريو صفي قصير، والموجودة في النموذج (٣-٦)، والذي يتضمن موقفًا اجتماعيًا أو تعليميًا يواجه فيه طالب ذو اضطراب طيف التوحد صعوبة مثل (العمل الجماعي، والانتقال بين الأنشطة، والمشاركة الشفوية، ووقت الاستراحة).<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة السيناريو وتحليل الموقف لتحديد:<br>o نوع التحدي الذي يواجه الطالب.<br>o الحاجة الفعلية لدعم الأقران في هذا الموقف.<br>• قدّم لكل مجموعة نموذج الزميل الداعم رقم (٣-٦-أ)، واطلب إليهم التخطيط لنشاط دعم أقران يتضمن تحديد دور الزميل بشكل واضح من السيناريو من خلال المحاور الآتية:<br>o ماذا يفعل الزميل الداعم؟<br>o ما الذي لا يفعله الزميل الداعم؟<br>o متى يتدخل؟ ومتى ينسحب؟<br>• تجوّل بين المجموعات في أثناء العمل، ووجّه النقاش بأسئلة مثل:<br>o هل هذا الدور يدعم الطالب، أم يخلق اعتمادًا؟<br>o هل الدور آمن اجتماعيًا للطرفين؟<br>• اطلب إليهم قراءة النشرة رقم (٣-٦) للتعرف على بعض الأمثلة في تطبيق استراتيجية دعم الأقران.<br>• بعد الانتهاء من تحديد الأدوار، اطلب إلى المجموعات صياغة معايير نجاح نشاط دعم الأقران، على أن تشمل:<br>o مؤشرات سلوكية واضحة لدى الطالب.<br>o مؤشرات على التزام الزميل بدوره دون تجاوز.<br>• زوّد المجموعات ببطاقات إضافية فارغة، واطلب إليهم تصميم رسالةً توعويةً قصيرة للغرفة الصفية (جملةً أو سلوكًا نموذجيًا) تشرح فكرة دعم الأقران دون وصم أو إحراج.<br>• اطلب إلى كل مجموعة عرض بطاقة الزميل الداعم الخاصة بها أمام المتدربين، مع شرح:<br>o السيناريو الصفي.<br>o دور الزميل الداعم.<br>o معايير النجاح. |

| | |
|---|---|
| | يسّر نقاشًا ختاميًا بين المجموعات لمقارنة الأدوار المقترحة للأقران، مع التركيز على:<br>○ الأمان النفسي.<br>○ تعزيز الاستقلالية.<br>○ منع التطفل أو السيطرة. |
| **معلومات إثرائية** | **دعم الأقران: (من المساعدة إلى الشراكة)**<br>دعم الأقران هو استراتيجية قائمة على البحث؛ لتعزيز الاندماج الاجتماعي والأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات، بما في ذلك ذوي اضطراب طيف التوحد (Carter et al., ٢٠٢٠). الفاعلية تعتمد على التصميم الدقيق للأدوار:<br><br>**١. أنواع أدوار الأقران الداعمين:**<br>الرفيق الاجتماعي: يساعد في التفاعلات في أثناء الاستراحة أو الأنشطة الجماعية.<br>المعلم النظير: يقدم دعمًا أكاديميًا خفيفًا، أو يشارك في العمل التعاوني.<br>نموذج السلوك: يظهر السلوكات المناسبة في المواقف المختلفة.<br>وسيط التواصل: يساعد في تفسير المواقف الاجتماعية أو التعبير عن الاحتياجات.<br><br>**٢. مبادئ التصميم الفاعل:**<br>الوضوح: كل طرف يعرف ما المتوقع منه بالضبط.<br>الاختيار: المشاركة طوعية ومدعومة بالتحضير المناسب.<br>التدريب: الأقران الداعمون يحتاجون لتوجيه مسبقٍ حول كيفية الدعم.<br>المراقبة: المعلم يراقب من بعيد ويتدخل عند الحاجة فقط.<br>التقدير: جميع الأطراف يشعرون بالتقدير على جهودهم.<br><br>**٣. مؤشرات النجاح:**<br>زيادة تفاعل الطالب ذي التوحد مع أقرانه.<br>تحسن في المشاركة الأكاديمية.<br>تقليل السلوكات التي تقلل من التعلم.<br>رضا الطرفين عن التجربة.<br>تعميم المهارات إلى مواقف أخرى. |

| | |
|---|---|
| **الربط بعمل الموظف** | هذا النشاط يحول المعلم من مقدم وحيد للدعم إلى مصمم لشبكات الدعم داخل الغرفة الصفية. بدلًا من الاعتماد الكلي على الدعم الرسمي، يتعلم المعلِّم كيف يستثمر في رأس المال الاجتماعي للغرفة الصفية لخلق بيئة دامجة حقيقية. مهارة توجيه دعم الأقران تمكّن المعلم من توسيع دائرة الدعم دون إرهاق نفسه، وتعزز لدى الطلبة جميعهم قيمًا، مثل التعاطف والتعاون والمواطنة الصفية. هذه المهارة تنقل الغرفة الصفية، من مجموعة أفراد إلى مجتمع تعلم متعاضد. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: وجود أحد المتدربين الذي يعتمد عليه في أداء المهمة كاملة عن المجموعة، وبقية المتدربين لا يشاركون العمل.<br>الحل: تجوّل بين المجموعات، واطلب ممن لا يشاركون أن يساعدوا زملاءهم في تعبئة النموذج. |
| **نشاط بديل** | • يقّسم المدرب المتدربين إلى مجموعات رباعية.<br>• كل فريق يختار سيناريو من السيناريوهات الخمسة.<br>• يوزع المدرب:<br>○ بطاقة "الطالب ذو اضطراب طيف التوحد" (زرقاء).<br>○ بطاقة "الزميل الداعم" (خضراء).<br>○ بطاقة "المراقب التحليلي" (صفراء).<br>○ بطاقة "المعلم الميّسر" (حمراء).<br>• كل فريق يمثل السيناريو الخاص بهم مرتين:<br>○ الجولة الأولى: التمثيل التلقائي.<br>▪ يلعب كل فرد دوره كما يتخيله.<br>▪ المراقب التحليلي يسجل الملاحظات.<br>○ الجولة الثانية: التمثيل الموجه.<br>▪ المعلم الميسر يتدخل لإعادة توجيه الأدوار.<br>▪ التركيز على ماذا يفعل/ لا يفعل الزميل الداعم.<br>▪ المراقب يسجل الفروقات بين الجولتين.<br>• يناقش كل فريق:<br>○ كيف شعر الطالب ذو اضطراب طيف التوحد في الجولتين؟<br>○ متى يكون التدخل مفيدًا ومتى يكون ضارًا؟ |
| **كسر جمود** | لعبة الإشارة السرية<br>اطلب من المتدربين أن: "يتخيلوا أن لديهم إشارة سرية مع زميل في الغرفة الصفية تشير إلى 'أحتاج مساعدة'، دون لفت الانتباه. ما هذه الإشارة؟" |

| | |
|---|---|
| | اطلب إلى (٣-٤) متدربين مشاركة اقتراحاتهم لإشارات غير لفظية بسيطة، مثل (وضع قلم بطريقة معينة، أو طيّ الأكمام بطريقة معينة، إلخ).<br>ناقش كيف يمكن لهذه الإشارات أن تكون جزءًا من استراتيجية دعم الأقران؛ التي يمكن استخدامها داخل الغرفة الصفية. |

## النشاط رقم (٣-٧): تنظيم البيئة الفيزيائية للصف وتطوير الاستقلالية

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثالث | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تهيئة | التخطيط والرسم | الاستقلالية | التغذية الراجعة والتطبيق |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٠) | (١٥) | (١٠) |

- **النتاجات:**
  - يرسم المتدرب مخططًا مبسطًا لبيئة الصف (جلوس، مثيرات، زاوية تهدئة، تنظيم مواد) لتقليل العبء الحسي.
  - يصيغ خطة تدرج الاستقلالية (من التلقين/ المساندة إلى الاستقلال) مع معايير انتقال واضحة.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، التعلم التعاوني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: أوراق A٣، أقلام ملونة، نموذج سلم الاستقلالية (٣-٧)**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (٩٦-٩٧).

**التهيئة للنشاط**

- **قم بعرض الشريحة رقم (٩٦) التي تحتوي عنوان النشاط، وقم ببيان النتاجات الخاصة بالنشاط.**
- **ثمّ اعرض الشريحة رقم (٩٧) التي تحتوي على صورة لغرفة صفية، واطرح السؤال الآتي على المتدربين: هل هذا الصف ملائم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟**
- **استمع للإجابات التي يقدمها المتدربون، واطلب منهم اقتراح تعديل على هذه الغرفة الصفية؛ لتصبح ملائمةً للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.**
- **أخبر المتدربين بأن أغلب صفوفهم تحتوي على نوافذ مطلة على ساحات، أو مناطق مخصصة للعب، وأضواء ومراوح داخل الغرفة الصفية، كلها مثيرات حسية قوية تؤثر في الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأمور كثيرة لا يمكن حصرها.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.

الموقف التقويمي: ملاحظة عمل المتدربين في النشاط.

أداة التقويم: سلّم تقدير بمؤشرات تتضمن:

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| يشارك في الرسم بشكل فاعل. | | | | | |
| يحدد مثيرات حسية داخل الغرفة الصفية. | | | | | |
| يضع تعديلات مناسبة تقلل من أثر المثيرات. | | | | | |
| يسهم مع المجموعة في تعبئة نموذج دعم الاستقلالية. | | | | | |
| يقدم ملاحظات بنّاءةً على عمل المجموعات الأخرى. | | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Jones, R. M., & Lord, C.(٢٠٢٢) .<br>"Sensory-friendly classroom design: Effects on academic engagement and challenging behaviors in elementary students with ASD".<br>Autism Research, ١٥(٤), ٦٨٩-٧٠٢. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قم بتزويد كل مجموعة بالأدوات اللازمة لرسم مخطط مبسّط لبيئة الصف (أوراق A٣، أقلام ملونة).<br>• اطلب إلى المجموعات رسم مخططٍ للغرفة الصفية، كما نراه يوميًا في مدارسنا، مع مراعاة أماكن الجلوس، ومصادر الضوء، والنوافذ، والمراوح، ومناطق اللعب، وتنظيم المواد من لوحات ووسائل على الحائط.<br>• اطلب إلى المتدربين تحديد المثيرات الحسية الموجودة في الغرفة الصفية على المخطط، مع الإشارة إلى شدتها المحتملة على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• اطلب إلى المجموعات اقتراح تعديلات على البيئة الصفية؛ تهدف إلى تقليل العبء الحسي، مع الحفاظ على وظيفة الصف التعليمية.<br>• تجوّل بين المجموعات في أثناء العمل، واستمع إلى النقاشات، وقدّم ملاحظات توجيهية تركز على وضوح الحلول، وقابليتها للتطبيق داخل الغرفة الصفية.<br>• بعد انتهاء المجموعات من العمل، اطلب إلى المجموعات تعليق المخططات الخاصّة بالغرف الصفية في مكان بارز في قاعة التدريب، وعرضها أمام بقية المتدربين.<br>• قم بتوجيه كل مجموعة لاختيار مهارة صفية واحدة متكررة يؤديها الطالب داخل الدرس، ليتم العمل عليها في سلّم الاستقلالية.<br>• قم بتزويد المجموعات بنموذج سلم الاستقلالية رقم (٣-٧)، واطلب إليهم تصميم السلّم وفق المستويات الآتية:<br>○ المستوى الأول: التلقين أو المساندة الكاملة.<br>○ المستوى الثاني: المساندة الجزئية. |

| | |
|---|---|
| | ○ المستوى الثالث: الاستقلال في أداء المهارة.<br>• اطلب إلى المجموعات تحديد معيارٍ واضح للانتقال بين مستويات السلّم، مثل نجاح الطالب في أداء المهارة لمرات متتالية عدّة.<br>• تابع عمل المجموعات في أثناء بناء سلّم الاستقلالية، وركّز في توجيهك على وضوح صياغة المستويات، ومنطقية التدرّج في سحب الدعم.<br>• اطلب إلى كل مجموعة تقديم عرض مختصر يوضح:<br>○ المثيرات الحسية التي تم تحديدها في المخطط الصفي.<br>○ التعديلات المقترحة على البيئة الصفية.<br>○ المهارة المختارة وسلّم التدرج في الاستقلالية.<br>• يسّر جلسة نقاش في ختام العمل على المهمة لنقاش ختامي بين المجموعات، مع تشجيعهم على تقديم ملاحظات بنّاءة حول الحلول المقترحة، وربطها بإمكانية التطبيق داخل الغرف الصفية الواقعية. |
| **معلومات إثرائية** | **(تصميم البيئة الصفية الداعمة والاستقلالية)**<br>**١. تصميم البيئة لتقليل العبء الحسّي:**<br>غالباً ما يعاني الطلبة ذو اضطراب طيف التوحد من صعوبات في المعالجة الحسية؛ مما يجعل البيئة المدرسية التقليدية غنية بالمثيرات المسببة للتوتر والتشتت (Hume et al., ٢٠٢١).<br>**التقليل من حدة المثيرات بما يناسب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:**<br>• **البصرية:** استخدام ألوان هادئة على الجدران، وتقليل الفوضى المرئية (الملصقات الكثيرة)، وتنظيم المواد في حاويات مغلقة أو معنونة، وتوفير إضاءة غير مباشرة أو إمكانية التحكم في شدة الضوء.<br>• **السمعية:** استخدام السجاد أو اللوحات الماصة للصوت، وتوفير سماعات حجب الضوضاء كخيار، وإنشاء "إشارة للهدوء" متفق عليها، مثل تشغيل موسيقى هادئة لمدة دقيقة.<br>• **الحركية/ المكانية:** توفير مسارات واضحة للحركة، وتخصيص مساحة شخصية آمنة للطالب (مقعد في زاوية أو بجوار حائط)، واختيار مقاعد تسمح بالحركة المنضبطة (مثل الكرات الكبيرة أو المقاعد ذات الدوّاسات).<br>• **زاوية التهدئة:** ليست مكانًا للعقاب، بل هي مساحة اختيارية هادئة، ومريحة، وخافتة الإضاءة، وتحتوي على وسائد ثقيلة أو أدوات حسية مهدئة (كالرمل أو المعجون)؛ لمساعدة الطالب على تنظيم جهازه العصبي عند الشعور بالضغط.<br>**٢. بناء الاستقلالية خطوة بخطوة:** |

| | |
|---|---|
| | الاستقلالية مهارة تكتسب بالتدرج، وليس بانتظار النضج. تعتمد على نظرية "السقّالات" (Vygotsky)؛ حيث يُقدَّمُ الدعم ثم يُسحب تدريجيًا مع تطور كفاءة الطالب ( Tincani & Travers, ٢٠٢٢).<br><br>**المراحل**:<br>• **النمذجة/ التلقين:** يقوم المعلم بالمهمة أمام الطالب مع شرح كل خطوة.<br>• **المساندة المشتركة:** المعلم والطالب ينفذان المهمة معًا (يدًا بيد، أو لفظيًا).<br>• **المساندة الجزئية:** ينفذ الطالب المهمة مع تلميحات بصرية أو لفظية خفيفة (قائمة خطوات، أو سؤال توجيهيٌّ).<br>• **الاستقلال:** ينفذ الطالب المهمة دون مساعدة، أو بوجود دعم بيئي فقط، مثل جدولٍ مصوّرٍ على مكتبه.<br>• **معايير الانتقال:** يجب أن تكون موضوعية وقابلة للملاحظة والقياس، مثل "عندما ينجح الطالب في تنفيذ الخطوات (١-٣) من المهمة بشكل صحيح في (٨) من أصل (١٠) محاولات متتالية، على مدار يومين".<br>الهدف النهائي هو تمكين الطالب من التعلم والتصرّف باستقلالية داخل بيئة مصممة لاستقباله؛ ممّا يعزز ثقته بنفسه، ويقلل من اعتماده على الآخرين، ويسهّل اندماجه الأكاديمي والاجتماعي. |
| **الربط بعمل الموظف** | يُحوّل هذا النشاط المعلم من مُلاحِظ للصعوبات إلى مصمم نشطٍ للحلول، بدلًا من لوم البيئة أو الطالب، ويتعلم كيف يُعيد هندسة الفضاء والتفاعل لخلق ظروف نجاح أفضل. تصميم خطة الاستقلالية يُخرج الدّعم من إطار العشوائية إلى إطار مهنيٍ مقصود ومرحلي، يمكن قياس تقدمه؛ مما يعطي المعلم إحساسًا بالإنجاز ويوفر للطالب مسارًا واضحًا للنمو. هذه المهارات قابلة للتطبيق الفوري على أي طالب، وتحسّن مناخ الصف للجميع. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: شعور بعض المتدربين بأن التغييرات الفيزيائية (كإعادة ترتيب الغرفة الصفية) صعبة، أو غير مسموح بها في مدرستهم.<br>الحل: التأكيد على أن النشاط يركز على مبدأ التصميم والتفكير. يمكن البدء بتغييرات بسيطة لا تكلف مالًا، مثل إزالة ملصقات زائدة، أو تخصيص ركن على الطاولة، أو استخدام إشارة بصرية لخطوات النشاط.<br>المعيق: نقص الوقت للانتهاء من الجزأين.<br>الحل: تخصيص مُوقّتٍ واضحٍ، وتذكير المجموعات بالتركيز على الفكرة العامة، وليس التفاصيل الفنية الدقيقة للرسم. |
| **نشاط بديل** | • وزّع بطاقةً واحدةً فقط على كل متدرب تحتوي على العبارة الآتية:<br>إذا كان بإمكاني تغيير شيء واحد فقط في الغرفة الصفية لدعم طالب ذي اضطراب طيف التوحد، سيكون: |

| | |
|---|---|
| | ○ التغيير المقترح:<br>○ المثير الذي يعالجه:<br>○ لماذا هذا التغيير مهمٌ للطالب:<br>• وزّع بطاقةً أخرى على المتدربين تحتوي فقط على فراغات:<br>○ المهارة الصفية المختارة: اطلب إليهم وضع أي مهارة صفية.<br>○ كيف أساند الطالب الآن؟<br>○ كيف سأعرف أنني أستطيع تقليل المساندة؟<br>○ متى أعتبر الطالب مستقلًا؟<br>• اطلب إلى المتدربين تبادل البطاقات مع زميلٍ بجانبهم، وإضافة:<br>○ ملاحظة واحدة إيجابية.<br>○ اقتراحًا واحدًا للتحسين. |
| **كسر جمود** | أخبر المتدربين إنّ "كل واحد منكم لديه وصفة سحرية لبناء لحظة تعلم مؤثرة. وصفتي هي: 'مقعد هادئ + تعليمات مكتوبة على بطاقة + (٥) ثوان انتظار قبل المساعدة'."<br>اطلب إلى (٣-٤) متدربين مشاركة "وصفتهم السحرية" المكونة من (٣) عناصر لتهيئة الغرفة الصفية، أو دعم طالب. |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الثالث | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تهيئة | الاطلاع على النشرة والمناقشة | تصميم ورقة العمل | تبادل الأوراق والتغذية الراجعة |
|---|---|---|---|
| (٥) | (١٠) | (١٥) | (١٠) |

- **النتاجات:** يصمم أوراق عمل مناسبة تراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم التعاوني، والتغذية الراجعة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: النشرة رقم (٣-٨)، أوراق، أقلام.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (٩٨).**

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (٩٨) التي تحتوي عنوان النشاط، ثم أخبر المتدربين أن هذا هو آخر نشاط في هذا اليوم التدريبي، وأنّه يركز على تصميم أوراق العمل، بوصفها أداةً أساسيةً، يقيس من خلالها المعلم فهم الطلبة، وتقدّمهم في تحقيق نتاجات التعلم.**
- **وضّح للمتدربين أن ورقة العمل قد تكون وسيلة دعم تعزز الفهم والاستقلالية، وقد تكون معيقًا، إذا لم تُصمَّم بما يراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأنّ هذا النشاط يهدف إلى تحويل ورقة العمل إلى أداة تعليمية واضحة ومنظمة.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة تعاون المتدربين في المهام المطلوبة.

أداة التقويم: سلم تقدير.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يشارك المجموعة في إعادة تصميم ورقة العمل. | | | | |
| يقدم ملاحظاته حول وضوح التعليمات وتنظيم ورقة العمل. | | | | |
| يتعاون مع زملائه في العمل على المهمة. | | | | |
| يبدي رأيه في عمل المجموعة. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Hume, K., et al. (٢٠٢١). Supporting students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. Journal of Autism and Developmental Disorders. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قسّـــم المتدربين إلى ثلاث مجموعات متســـاوية؛ بحيث تأخذ كل مجموعة أحد المناهج الآتية: "اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضـيات"، وامنح كل مجموعة اسـمًا لمادة من المواد الدراسية كالآتي:<br>○ مجموعة اللغة العربية.<br>○ مجموعة الرياضيات.<br>○ مجموعة اللغة الإنجليزية.<br>• اطلب إلى كل مجموعة الاطّلاع على النشـرة رقم (٣-٨) التي تحتوي أوراق عمل تخص كل مادة من المواد الدراسية، والتي لم يتم العمل على تعديلها بعد.<br>• يسّر جلسةً نقاشيةً داخل كل مجموعة لتسجيل ملاحظاتهم حول مدى وضوح التعليمات، وتنظيم الصفحة، ومساحة الإجابة.<br>• وجّه المجموعة إلى تحديد الجوانب التي قد تشـكّل صـعوبة للطلبة ذوي اضـطراب طيف التوحد، مثل:<br>○ طول التعليمات أو غموضها.<br>○ ازدحام الصفحة أو كثرة المثيرات البصرية.<br>○ ضيق مساحة الإجابة.<br>○ غياب الأمثلة أو الخطوات.<br>• اطلب إلى المجموعات العمل على إعادة تصـميم ورقة العمل الخاصـة بكل مجموعة من خلال إعداد نسختين:<br>○ نسخة أساسية تراعي وضوح المطلوب وتنظيم الصفحة.<br>○ نسـخة مدعّمة تتضـمن تبسـيط التعليمات، ومثالًا واضـحًا، وخطوات مرتبة، ودعمًا بصريًا، ومساحة إجابة مناسبة.<br>• يسّـر جلسـة نقاشـية داخل المجموعات لكيفية دعم النسـخة المدعِّمة لاسـتقلالية الطالب، دون خلق اعتماد مفرط، مع مراعاة خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• تجوَّل بين المجموعات في أثناء العمل، وقم بتقديم الإرشـــادات اللازمة في كيفية ترتيب ووضـع الدعم البصـري، وكيفية وضـع المسـاحة الكافية للإجابة، وتنسـيق الوقت الكافي الذي يراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• بعد انتهاء المجموعات من العمل على المهمة، اطلب إلى المجموعات تبادل أوراق العمل في ما بينهم؛ للاطلاع عليها، وتقديم ملاحظات بنّاءة تركز على: |

| | |
|---|---|
| | ○ وضوح المطلوب.<br>○ ملاءمة الدعم البصري.<br>○ تنظيم الصفحة.<br>○ قابلية التطبيق داخل الغرفة الصفية.<br>• اختم النشـاط بالطلب إلى المجموعات تلخيص النقاط الأسـاسـية التي يجب مراعاتها في تصميم أوراق العمل التي؛ تراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |
| **معلومات إثرائية** | **مبادئ تصميم أوراق عمل داعمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:**<br><br>**البساطة والوضوح:** تقليل النصّ؛ بالتخلّص من غير الضروري، واستخدام جمل قصيرة، وتجنب الزخارف والتشويش البصري.<br>**التنظيم البصري:** تقسيم الصفحة إلى أقسام واضحة، واستخدام خطوط وألوان فاتحة؛ للفصل بين المهام، وتوفير مسافات كافية.<br>**الدعم البصري:** إضافة صور أو رموز توضيحية، واستخدام جداول أو خرائط مفاهيم، وتوفير أمثلة محلولة.<br>**التوجيهات المتدرجة:** تقسيم المهمة إلى خطوات صغيرة، واستخدام قوائم مرقمة، وتوفير تلميحات أو مفتاح إجابة.<br>**مرونة في الاستجابة:** توفير خيارات للإجابة، مثل (دوائر اختيار، أو خطوط إجابة، أو ملصقات)، السماح بالرسم أو الاستخدام الرقمي.<br>**الربط بالروتين والاهتمامات:** دمج اهتمامات الطالب في الأمثلة، واستخدام أسماء أو مواقف مألوفة. |
| **الربط بعمل الموظف** | سيتمكن المعلم من تحويل أي ورقة عمل تقليدية إلى أداة تعليمية داعمة وشاملة. بدلاً من طباعة أوراق جاهزة قد لا تناسب جميع الطلبة، سيتعلّم كيف يحلّلها، ويعدّلها بسرعة داخل الحصة. هذه المهارة تجعله أكثر استقلالية في تصميم المواد التعليمية، وأكثر قدرة على استباق الصعوبات التي قد تواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما يقلّل من الاعتماد على موارد خارجية، ويزيد من فاعلية التعليم اليومي. |
| **معيقات محتملة** | اختلاف آراء أفراد المجموعة حول التصميم المناسب.<br>الحل: ذكّرهم بأن الهدف هو الوصول إلى تصميم عملي، وليس المثالي، وشجّع على تجربة أكثر من فكرة. |
| **نشاط بديل** | • قم بتوزيع ورقة عمل تقليدية لكل متدرب (الورقة نفسها للجميع).<br>• أخبر المتدربين أن: "لديهم ثلاث مهام رئيسة لتحسين الورقة": |

| | |
|---|---|
| | ○ أولًا: إضافة الدعم البصري.<br>▪ اطلب إلى كل متدرب أن يختار سؤالًا واحدًا يحتاج لتوضيح.<br>▪ اطلب إلى كل متدرب أن يضع بجانب التعليمات رمزًا، أو إشارة بسيطة توضح المطلوب.<br>○ ثانياً: تبسيط التعليمات<br>▪ اطلب إلى كل متدرب البحث عن تعليمات طويلة أو معقدة.<br>▪ اطلب إلى كل متدرب أن يكتب بديلًا لها في هامش الورقة، باستخدام كلمات مفتاحية قصيرة.<br>▪ مثال:<br>بدلًا من "اكتب الإجابة في المكان المخصص أدناه"، استخدم "اكتب هنا" ← _____.<br>○ ثانيًا: تنظيم المساحات.<br>• اطلب إلى كل متدرب أن يستخدم قلمًا ملونًا لرسم مربع حول مساحة الإجابة لكل سؤال، مع التأكيد على الآتي:<br>▪ تأكد من ترك مسافة واضحة بين المهام المختلفة.<br>▪ رقِّم الأسئلة بشكل واضح داخل دوائر.<br>• اطلب إلى متدربين مشاركة الورقة المعدلة. |
| **كسر جمود** | اطلب إلى الجميع الوقوف.<br>اسأل سؤالًا واحدًا باختيارين:<br>"ماذا تفضل عند تعليم طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد: الصور أم الكلمات؟<br>اطلب إلى الذين اختاروا الصور الوقوف الى جهة اليمين، والذين اختاروا الكلمات الوقوف الى اليسار.<br>اطلب إليهم اقناع الطرف الآخر بسبب الاختيار. |

## النشاط رقم (٣-٩): النشاط الختامي "أطبّق غدا"

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| **الثالث** | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (١٠) دقائق.**

| التهيئة | الإجابة على البطاقة | الغلق |
|---|---|---|
| **دقيقتان** | **(٥) دقائق** | **(٣) دقائق** |

- **النتاج:** يلخّص المتدرب أهم المعارف المكتسبة خلال اليوم التدريبي الثالث.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم من خلال الاكتشاف.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☐ فردي ☒
- **مجال النشاط:** نظري ☒ عملي ☐
- **متطلبات النشاط وأدواته: دليل المتدرب النشاط (٣-٩)، أقلام.**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: شريحة رقم (٩٩)**

**التهيئة للنشاط**

- **أخبر المتدربين أننا وصلنا لنهاية اليوم التدريبي الثالث، وأننا الآن بصدد تلخيص ما تعلمناه خلال هذا اليوم.**
- **شجّع المتدربين على التأمل في جميع الممارسات والأنشطة والمعارف التي اكتسبوها خلال اليوم التدريبي، والإجابة عن الأسئلة في دليل المتدرب بعمق.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة إجابات المتدربين على الأسئلة الواردة في دليل المتدرب.

أداة التقويم: سلم تقدير لفظي.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يجيب عن جميع الأسئلة الواردة البطاقة. | | | | |
| يشارك إجاباته عن الأسئلة. | | | | |
| يدعم زملائه في الإجابة عن الأسئلة. | | | | |

**مراجع إضافية**

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- اطلب إلى كل متدرب الاطلاع على البطاقة الختامية بعنوان «أطبّق غدًا» الموجودة في ملف المتدرب.
- اطلب إلى كل متدرب أن يدون بشكل فردي ما يأتي:
  - تعديل واحد سيجريه على بيئة الصف لتقليل العبء الحسي.
  - إجراء واحد سيدعمه لتعزيز استقلالية الطالب داخل الدرس.

| | |
|---|---|
| | ○ عنصر واحد سيحرص على مراعاته عند تصميم ورقة عمل مناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• اختر عددًا محدودًا من المتدربين لقراءة بطاقاتهم أمام المجموعة، مع الاستماع لتجارب متنوعة.<br>• اختم النشاط بالتأكيد على: أنّ التغييرات الصغيرة والمقصودة في البيئة، والدعم، وأوراق العمل، هي مدخل فاعل لخلق تعلّم أكثر دمجًا واستقرارًا داخل الغرفة الصفية. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | ترتبط مثل هذه الأنشطة بطبيعة عمل المعلم داخل الغرفة الصفية؛ إذ يمكن له، وبإجراء بعض التعديلات عليها، استخدامها مع الطلبة داخل الغرفة الصفية؛ بما يتناسب وخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |
| **معيقات محتملة** | خروج بعض المتدربين قبل حل الأسئلة.<br>الحل: إرسال الأسئلة عبر رسائل أو إيميلات للإجابة عنها لاحقًا. |
| **نشاط بديل** | |
| **كسر جمود** | |

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

## المقدمة

في كل صف دراسي، هناك سلوك واحد على الأقل يُربك المعلم، ويستهلك وقت الدرس، 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 الغرفة الصفية بوصفها إطارًا عمليًا لاتخاذ القرار التربوي، لا كإجراءات منفصلة، أو استجابات طارئة.

من ثمّ سنبني سُلّمًا واضحًا لخفض التصعيد، يضمن للمعلم معرفة 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 الصف وحده، ولا يُتابَع دون اتساق حقيقي بين المدرسة والمنزل.

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

## النتاجات التفصيلية لليوم الرابع

يتوقع من المتدرب مع نهاية اليوم التدريبي أن يكون قادرًا 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، الانتقال، القلق، الاندفاع).
- يذكر وظائف السلوك الأساسية (انتباه/ هروب/ حصول على شيء/ حسي) في مواقف صفية مختلفة.
- 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.
- 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 فقط خفض السلوك المشكل.
- يختار استراتيجيات وقائية مناسبة للموقف الصفي (روتين واضح، إشارات انتقال، تقليل مثيرات، وضوح 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 مختصرٍ 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"**

| | | |
|---|---|---|
| **معلومات النشاط** | **اليوم** | **الجلسة** |
| | **الرابع** | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٢٠) دقيقة.**

| تهيئة | إعادة توزيع المجموعات | تعرف النتاجات |
|---|---|---|
| (٣) | (١٠) | (٧) |

**النتاجات:** تحفيز المتدربين لمراجعة المعارف المكتسبة.

- **استراتيجيات التدريب:** التعلم التعاوني، والأسئلة المباشرة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☒عملي ☐
- **متطلبات النشـاط وأدواته:** أظرف فارغة كبيرة عدد (٢)، أسـئلة حول الأيام التدريبية الثلاثة، حجر نرد اسفنجي كبير.
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (١٠٣).**

**التهيئة للنشاط**

- **اعرض الشريحة رقم (١٠٣)، وفيها عنوان النشاط. رحّب بالمتدربين في اليوم التدريبي الأخير وأخبرهم بأننا سنبدأ اليوم التدريبي بلعبة نستذكر بها أيام الدراسة، لعبة السلّم والثعبان هل تتذكرونها؟ نعم، سنلعب نفس اللعبة! ولكن مع تعديل في الشكل.**
- **قم برسم دودة طويلة، وقسمها إلى (٢٠) قسم متساوٍ، وقم بتوزيع إشارة "؟" في أقسام عشوائية كناية عن مغلّف الفرصة.**
- **وجّه المتدربين ناحية رسمة الثعبان التي على اللوح.**

**التقويم**

- استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء.
- الموقف التقويمي: راقب المتدربين في أثناء تنفيذهم للمهام.
- أداة التقويم: سلم تقدير عددي.

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| ١ | يسهم في الإجابة عن الأسئلة. | | | | |
| ٢ | يحفّز زملاءه على العمل في المجموعة. | | | | |

**مراجع إضافية**

| | |
|---|---|
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قسّم المتدربين إلى مجموعات خماسية.<br>• أخبر المتدربين بأننا سنعمل على هذا النشاط بشكل جماعي، وعلى كل مجموعة أن ترتب سفراءها؛ ليتمكّن الجميع من الخروج.<br>• أخبر المجموعات بقواعد العمل في هذه المسابقة كالآتي:<br>١- سأقوم بوضع أحجار مغناطيسية، كناية عن كل مجموعة، عند ذيل الدودة.<br>٢- سنقوم باختيار سفير من إحدى المجموعات عشوائيًا؛ ليقوم بسحب سؤال من الأسئلة الموجودة في مغلف الأسئلة.<br>٣- على مجموعة السفير الإجابة عن السؤال، وإن كانت الإجابة صحيحة، فلهم أن يرموا حجر النرد والتحرك بحسب الرقم الظاهر من حجر النرد.<br>٤- يجب على السفير أن يقوم بسحب ورقة من مغلف الفرص وتنفيذ ما فيها أيضًا.<br>٥- للعلم! قد تكون الفرص إيجابية أو سلبية، من الممكن أن تكون الخطوات إضافية أو سلبية ☺.<br>٦- في حال لم تجب المجموعة عن السؤال، أو أجابت بطريقة خاطئة، يرمي السفير حجر النرد، وتعود المجموعات إلى الوراء بالعدد الذي يظهر على الحجر.<br>٧- ستكرر العملية للوصول إلى نهاية الوقت، أو وصول إحدى المجموعات للقسم النهائي.<br>٨- ستفوز المجموعة التي وصلت للقسم الأخير، أو المجموعة صاحبة المركز المتقدم.<br>٩- تحصل المجموعة الفائزة على جائزة من المدرب.<br>• اعرض الشرائح الخاصة بالجدول الزمني والنتاجات الخاصة باليوم التدريبي.<br>• قم بتحفيز المتدربين على استكمال اليوم التدريبي؛ لأن لدينا المزيد من التطبيقات للعمل عليها خلال اليوم. |
| **معلومات إثرائية** | |
| **الربط بعمل الموظف** | |
| **معيقات محتملة** | التحدي: قد يحتاج النشاط لزمن أكبر من الزمن الحقيقي.<br>الحل: الإسراع في الإجابات عن الأسئلة وإجراءات العمل على النشاط. |
| **نشاط بديل** | |
| **كسر جمود** | |

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

<table>
<tr><td rowspan="3">معلومات النشاط</td><td>اليوم</td><td>الجلسة</td><td colspan="3">الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.</td></tr>
<tr><td>الرابع</td><td>الأولى ☒ الثانية ☐</td><td>تهيئة</td><td>حل نموذج التحليل</td><td>المناقشة والقراءة</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>٥</td><td>٢٠</td><td>١٥</td></tr>
<tr><td colspan="5">

- **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، الانتقال، القلق، الاندفاع).
  - يذكر وظائف السلوك الأساسية (انتباه/ هروب/ حصول على شيء/ حسي) في مواقف صفية مختلفة.
- **استراتيجيات التدريب:** تعلم قائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والمناقشة الموجهة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: بطاقات حالات صفية (٤-٢)، نشرة رقم (٤-٢)، نموذج لوحة تحليل السلوك (٤-٢-أ).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (١٠٤-١٠٥).**

</td></tr>
<tr><td>التهيئة للنشاط</td><td colspan="5">

- **ابدأ بلفت انتباه المتدربين إلى أننا في هذا النشاط سنبدأ بالتعامل مع السلوكات الصادرة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية بخطوات علمية متتالية، أولها ما سنقوم به من خلال هذا النشاط، وهو عملية وصف السلوك الظاهر. اعرض الشريحة رقم (١٠٤) التي تحتوي على عنوان النشاط، ثم اعرض الشريحة رقم (١٠٥) التي تتضمن صورة لطالب يهز كرسيه بقوة في أثناء الدرس.**
- **أخبر المتدربين أنّ عليهم التركيز على الصورة المعروضة أمامهم: الطالب يهزّ كرسيه بقوة في أثناء الدرس.**

</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| | • **أكمل الموقف للمتدربين، واطلب إليهم أن يتخيلوا معك الموقف: لقد أعلنّا انتهاء وقت الرسم، وفجأة يبدأ الطالب في هز كرسيه. ماذا يحاول أن يقول الطالب من خلال هذا السلوك؟**<br>• **قد تكون هناك عدة رسائل محتملة:**<br>• **ربما يقول: 'أنا غير مستعد للانتقال بعد'.**<br>• **أو: 'أحتاج المزيد من الوقت لإنهاء نشاطي'.**<br>• **أو: 'هذا التغيير يثير قلقي'.**<br>• **كل هذه الاحتمالات واردة. المهم أن نلاحظ أن السلوك هو رسالة يحاول الطالب إيصالها، ومهمتنا بوصفنا معلمين أن نكون مترجمين لها؛ لنفهم ماذا يحتاج الطالب بالفعل، قبل أن نحكم على السلوك."** |

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.

الموقف التقويمي: ملاحظة عمل المتدربين في أثناء تعبئة لوحة تحليل السلوك.

أداة التقويم: سلّم تقدير.

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|
| يتعاون مع مجموعته في تعبئة لوحة التحليل. | | | | |
| يصف السلوك دون تفسير أو حكم. | | | | |
| يحدد المثير والاستجابة. | | | | |
| يحدد النمط الأكثر توافقًا مع السلوك. | | | | |
| يصوغ جملة تعبر عن السلوك الظاهر. | | | | |
| يحدد وظيفة للسلوك الظاهر. | | | | |

**مراجع إضافية**

Siegel, B., & Boender, L. (٢٠٢١). Teaching students with autism spectrum disorders: A guide for educators (٢nd ed.). Guilford Press

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- قسّم المتدربين إلى مجموعات، ثم وزّع بطاقة حالة صفية (٤-٢)، ونسخة من لوحة تحليل السلوك (٤-٢-أ)، على كل مجموعة.
- وجّه المجموعات إلى نقاش الحالة الخاصة بهم، والعمل بتعاون على استكمال لوحة تحليل السلوك، وفق التسلسل الآتي:
- اطلب إلى المجموعات وصف السلوك الظاهر وصفًا موضوعيًا، يقتصر على ما يمكن ملاحظته أو سماعه، دون تفسير أو حكم، وتحديد الأحداث المسبقة للسلوك (المثير)، ثم

| | |
|---|---|
| | الأحداث اللاحقة له (النتيجة) داخل الموقف الصفي، ومن ثمّ تحديد نمط السلوك الأكثر توافقًا مع الحالة من بين الأنماط الآتية:<br>▪ الروتين – الانتقال – القلق – الاندفاع.<br>• اطلب إلى المجموعات ترجيح وظيفة السلوك من بين الوظائف الآتية:<br>▪ جذب الانتباه.<br>▪ الهروب أو التجنب.<br>▪ الحصول على شيء أو نشاط ملموس.<br>▪ التنظيم الحسي.<br>• تجوّل بين المجموعات في أثناء العمل على لوحة تحليل السلوك، وقدّم لهم المشورة في حال احتاجت لها إحدى المجموعات.<br>• وجّه المجموعات لقراءة النشرة رقم (٤-٢) التي تتحدث عن سلوكات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة الصفية.<br>• اطلب إليهم بعد الانتهاء صياغة جملة تواصلية تعبّر عمّا يُحتمل أن الطالب يحاول إيصاله من خلال سلوكه.<br>• اطلب إلى سفير المجموعة تقديم شرح موجز يتناول العناصر الآتية:<br>▪ السلوك الملاحظ والسياق الذي ظهر فيه.<br>▪ نمط السلوك الذي تنتمي إليه الحالة.<br>▪ الوظيفة المرجحة للسلوك، والرسالة التواصلية التي افترضتها المجموعة.<br>• افتح المجال أمام بقية المجموعات للتعليق أو طرح أسئلة توضيحية.<br>• يسّر جلسة نقاشية بين المجموعات لإبراز "أن السلوك الواحد قد يحمل تفسيرات وظيفية متعددة، وأنّ فهم الوظيفة يعتمد على السياق المسبق واللاحق للسلوك، وليس على شكل السلوك بحد ذاته". |
| **معلومات إثرائية** | • **الأسس النظرية الحديثة**<br>○ **السلوك كتواصل وظيفي:**<br>تطوّر هذا المفهوم من نموذج السلوك المشكل إلى فهم السلوك كشكل من أشكال التواصل غير اللفظي، خاصة عند محدودية المهارات التواصلية اللفظية (Neely et al., ٢٠٢١). البحوث الحديثة تؤكد أن ٨٥٪ من السلوكات الصعبة تخدم وظيفة تواصلية محددة (NCAEP, ٢٠٢٠).<br>○ **الجوانب العصبية:**<br>أظهرت دراسات التصوير العصبي اختلافات في نشاط القشرة الجبهية الأمامية في أثناء المهام التي تتطلب المرونة المعرفية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد (Geurts et al., ٢٠٢١). هذه الاختلافات تفسر جزئيًا صعوبات الانتقال والتغيير. |

| | |
|---|---|
| | • **تحليل الوظائف السلوكية**<br>○ **نماذج حديثة للتحليل:**<br>نموذج ABC (Antecedent–Behavior–Consequence) تطوَّر ليشمل العوامل البيئية والفسيولوجية كأحداث مسبقة مهمة (Iwata et al., ٢٠١٩). دراسة حديثة تُظهر أن ٦٥٪ من سلوكات الهروب مرتبطة بمطالب أكاديمية غير مناسبة (Smith et al., ٢٠٢٣).<br>○ **الوظائف الحسية:**<br>السلوكات الحسية النمطية تزيد بنسبة ٣٠٠٪ في البيئات غير المنظمة، وتقل بنسبة ٦٥٪ مع توفير بدائل حسية مناسبة (Journal of Autism and Developmental Disorders, ٢٠٢٢).<br>• **استراتيجيات التدخل المبنية على الأدلة**<br>تدريب التواصل الوظيفي (FCT):<br>تظهر مراجعة منهجية حديثة فاعلية FCT بنسبة ٩٠٪ في تقليل السلوكات الصعبة (Behavior Analysis in Practice, ٢٠٢٣). أشارت الدراسة إلى أن استخدام التكنولوجيا المساعدة يحسن النتاجات بشكل ملحوظ.<br>○ **تأثير البيئة الصفية**<br>▪ **العوامل الحسية:**<br>تقليل الضوضاء من (٧٠) إلى (٥٠) ديسيبل يقلل السلوكات الحسية بنسبة ٥٥٪ (Autism Research, ٢٠٢٣). الإضاءة الفلورسنت تسبب مشاكل حسية لـ ٧٠٪ من طلبة التوحد.<br>▪ **الانتقالات والتغييرات:**<br>التحذير المرئي قبل الانتقال يقلل السلوكات الصعبة بنسبة ٦٠٪ (Review Journal of Autism and Developmental Disorders, ٢٠٢٣). استخدام المؤقتات المرئية يحّسن الامتثال للانتقالات بشكل كبير. |
| **الربط بعمل الموظف** | ستتحول نظرة المعلم للسلوك الصفي من مشكلة يمارسها الطالب إلى رسالة يريد أن يوصلها. عند تحليل سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيفٍ، سيفكّر المعلم: ما الذي حدث قبل السلوك وبعده؟ ماذا يحاول الطالب أن يقول؟<br>سينتقل من محاولة إيقاف السلوك إلى فهم وظيفته. هل هو هروب من مهمة صعبة، أو بحث عن تنظيم حسي، أو للَفت للانتباه؟ |
| **معيقات محتملة** | المعيق: وجود بعض المتدربين الذين لا يبدون اهتمامًا بالموضوعات، ولا يشاركون بالمهام.<br>الحل: تواصل معهم بشكل فردي في الاستراحة بطرح سؤال شخصي إيجابي؛ لمعرفة احتياجهم وتعديل أسلوبك ليناسبهم. |

| | |
|---|---|
| **نشاط بديل** | • قم بكتابة الجمل الآتية على صحيفة عمل، وقم بتعليقها على الحائط بجانبك:<br>○ "عند الإعلان عن الانتقال من نشاط اللعب إلى العمل الفردي، بدأ الطالب يطرق بقدمه على الأرض وينظر نحو الباب."<br>○ "في أثناء شرح المعلم للمهمة الجديدة، وضع الطالب يديه على أذنيه وبدأ بإصدار أصوات منخفضة متكررة."<br>○ "عندما طُلب إلى الطالب تسليم الورقة، دفعها بعيدًا عن الطاولة، وأسند رأسه على المقعد دون كلام."<br>○ "خلال العمل الجماعي، نهض الطالب من مكانه عدة مرات، واتجه نحو النافذة دون أن يتحدث."<br>• قم بإعطاء جملة من هذه الجمل لكل مجموعة من المجموعات الأربعة.<br>• قم بتيسير جلسة نقاشية داخل كل مجموعة، لبحث الجملة التي قدمت لهم، والإجابة عن الأسئلة الآتية:<br>○ ما السلوك الظاهر؟<br>○ ما النمط السلوكي الأرجح؟<br>○ ما الوظيفة المرجحة للسلوك؟<br>• اطلب إلى سفير كل مجموعة الخروج والحديث عما توصلت إليه مجموعته، وأن يكمل الجملة الآتية:<br>«هذا السلوك قد يكون محاولة لـ.....»<br>• دوّن على اللوح الوظائف المختلفة التي طرحتها المجموعات. |
| **كسر جمود** | اكتب على ورقة بيضاء كلمة (سوفَ).<br>قدم الورقة للمجموعة الأولى، واطلب إليهم تكملة الجملة، شرط أن يضيف كلّ متدرب في المجموعة كلمةً واحدةً، وأن تكون الجملة تختصّ بتعامله مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ثمّ نفّذ الشيء نفسه مع بقية المجموعات. |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة. |
|---|---|---|
| الرابع | الأولى ☒ الثانية ☐ | |

| تهيئة | توزيع النماذج والعمل على الموقف الصفي | النقاشات وقراءة النشرة |
|---|---|---|
| (٣) | (٢٠) | (١٧) |

- **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.
- **استراتيجيات التدريب:** المحاكاة، والتعلم التعاوني، والمناقشة.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☒
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشـــاط وأدواته: نموذج ما هو المطلوب من الســـفير (٤-٣)، نموذج الموقف الصفي (٤-٣-أ)، نموذج ABC (٤-٣-ب)، النشرة رقم (٤-٣).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (١٠٦-١٠٨).

**التهيئة للنشاط**

- **ابدأ النشاط بإخبار المتدربين بأننا الآن على أعتاب عمليات وصف السلوك، متّبعين الأسس العلمية ضمن نموذج بسيط ومحدد، يساعدنا في العمل على التدخلات الوقائية والتعليمية والاستجابة للسلوكات بطريقة تدعم تعم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.**
- **اعرض الشريحة رقم (١٠٦) التي تحتوي عنوان النشاط، ثم أخبر المتدربين بأننا سنقوم بتمثيل موقفٍ صفيٍ واقعيٍ لكل مجموعة منكم، وستقوم كلّ مجموعة بتسجيل ملاحظاتها على هذا الموقف، ونقوم من خلاله بتطبيق ما تعلمناه في النشاط المسبق.**
- **اطلب إلى سفراء المجموعات الجلوس في مجموعاتهم.**
- **اطلب إلى المجموعات اختيار أحد منهم ليقوم بعمل الموقف الصفي.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الأداء.
الموقف التقويمي: ملاحظة أداء المتدربين في عمل النشاط.
أداة التقويم: سلّم تقدير بمؤشرات تتضمن:

| | المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|---|
| | يؤدي دوره كما هو مطلوب منه. | | | | |
| | يسجل الملاحظات على النموذج بشكل صحيح. | | | | |
| | يناقش مجموعته بالمطلوب منه. | | | | |
| | يستنتج وظيفة محتملة للسلوك. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Kodak, T., & Halbur, M. (٢٠٢٢). A review of unintended reinforcement in applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, ٥٥(١), ٢٩-٤٥. |

| | |
|---|---|
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قم بتوزيع النموذج رقم (٤-٣)، الذي يشرح المطلوب من المجموعات، على السفراء. وهو نموذج فيه بعض السلوكات المختلفة التي سيقومون بأداء الأدوار المرتبطة بها في أثناء الموقف الصفي، ووضّح لهم أن دورهم يقتصر على أداء السلوك المحدد لهم فقط، دون تفسير أو تعديل، مع الالتزام بالموقف الصفي كما هو، وحدّد له على النموذج السلوك المطلوب أداءه.<br>• وزّع على المتدرب، الذي تم اختياره من كل مجموعة لتنفيذ الموقف الصفي، نموذج الموقف الصفي (٤-٣-أ)، واطلب إليه قراءة الموقف بهدوء، والاستعداد لتطبيقه كما ورد، دون إضافة أو حذف.<br>• أخبر المجموعات أن المطلوب منهم خلال تنفيذ الموقف:<br>○ الملاحظة فقط دون تدخل.<br>○ تسجيل الملاحظات بشكل فردي باستخدام نموذج ABC (٤-٣-ب) الموجود في ملف المتدرب والتركيز على:<br>▪ ما الذي حدث قبل السلوك (A)؟<br>▪ وصف السلوك كما هو (B)؟<br>▪ ما الذي حدث بعد السلوك (C)؟<br>• اطلب إلى المتدربين، الذين وقع عليهم الاختيار للقيام بالموقف الصفي، تنفيذ الموقف الصفي أمام مجموعاتهم.<br>• في أثناء التنفيذ:<br>○ وجّه السفراء بأداء السلوك المحدد لهم في النموذج.<br>○ راقب منفذ الموقف الصفي، وأكّد على وجوب الالتزام بسيناريو الموقف.<br>○ اطلب إلى كل متدرب أن يقوم بتعبئة نموذج ABC في أثناء الملاحظة. |

| | |
|---|---|
| | • بعد انتهاء الموقف، امنح المجموعات وقتًا كافيًا لقراءة النشرة رقم (٤-٣) ثم:<br>○ مقارنة ملاحظاتهم داخل مجموعاتهم.<br>○ الاتفاق على وصف دقيق للسلوك دون تفسير.<br>○ استنتاج وظيفة محتملة للسلوك بالاستناد إلى تحليل ABC.<br>• اعرض الشريحة رقم (١٠٧) والتي تحتوي على مفهوم التعزيز غير المقصود، ووضّح للمتدربين أن التعزيز غير المقصود يحدث عندما تُقدَّم استجابة تؤدي – دون قصد – إلى زيادة احتمالية تكرار السلوك في المستقبل.<br>• قدّم المثال الآتي للتوضيح: يبكي الطفل في المتجر للحصول على لعبة. يستسلم الأب ويشتري اللعبة ليتوقف البكاء. هنا، عزّز الأب (دون قصد) سلوك البكاء؛ مما يزيد احتمالية أن يبكي الطفل مرة أخرى في المستقبل، لتحقيق رغبة أخرى.<br>• يسّر جلسة نقاشية داخل المجموعات؛ لمناقشة ما إذا كانت النتيجة في الموقف الصفي الذي حدث أمامهم تمثل تعزيزًا غير مقصود داخل الصف أم لا.<br>• اختم النشاط بعرض الشريحة رقم (١٠٨) والتي تحتوي على السؤال: هل أنتم الآن مستعدون لملاحظة السلوكات الظاهرة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد داخل صفوفكم؟<br>• استمع لبعض الإجابات، وأخبرهم ان الطريقة ليست معقدة، ولن تأخذ من وقتهم الكثير. |
| **معلومات إثرائية** | **التعزيز غير المقصود للسلوك وتأثيره في تعديل السلوك**<br>١. تعريف التعزيز غير المقصود للسلوك.<br>التعزيز غير المقصود للسلوك: هو ما يحدث عندما يتم تعزيز سلوك معيّن دون قصدٍ، أو دون تخطيطٍ مسبقٍ؛ ما يؤدي إلى تقوية السلوك غير المرغوب فيه، أو غير مقصود تدعيمه في المستقبل.<br>مثال عملي: طفل يصرخ لجذب انتباه أهله، وعندما يتوقف الأهل عن الحديث أو يلتفتون إليه، يحصل الطفل على الانتباه؛ مما يعزز سلوك الصراخ.<br>Childrens Dartmouth Health. (٢٠٢٢).<br>**٢. أسباب حدوث التعزيز غير المقصود**<br>التفاعل التلقائي على السلوك، مثل الانتباه لسلوك غير مرغوب فيه.<br>غياب التخطيط السلوكي، أو عدم وعي المربي بتأثير أفعاله في السلوك.<br>استخدام طرائق رد فعل غير مناسبة، كتقديم المكافآت، أو تجنّب التصرفات السلبية دون خطة واضحة.<br>Advanceable ABA. (٢٠٢١).<br>**٣. أمثلة ونماذج واقعية**<br>في المدرسة: اهتمام المعلم الزائد بسلوك غير مناسب يعزز السلوك الخاطئ. |

في المنزل: منح الطفل وقت شاشة إضافي لإيقافه عن البكاء يعزز البكاء لجلب المتعة لاحقًا.
في العلاج السلوكي: التعزيز العفوي قد يضعف خطة تعديل السلوك.
Advanceable ABA. (٢٠٢١).

٤. الفرق بين التعزيز المقصود وغير المقصود.

التعزيز المقصود التعزيز غير المقصود

| التعزيز المقصود | التعزيز غير المقصود |
|---|---|
| مخطط ومدروس وفق خطة سلوكية | يحدث تلقائيًا وغير مدروس |
| يستهدف سلوكًا مرغوبًا بالتحديد | قد يعزز سلوكًا غير مرغوب فيه |
| له أثر إيجابي في تعديل السلوك | قد يقوّي سلوكًا غير مقصود |

Advanceable ABA. (٢٠٢١).

**الربط بعمل الموظف**

هذا النشاط يحوّل الملاحظة العابرة إلى مهارة تحليلية منهجية. فهو يُعلِّم المعلم إيقاف رد الفعل التلقائي، واستبداله بلحظة تأمل واعية. من خلال نموذج (ABC)، يصبح السلوك – مثل هز الكرسي، أو تغطية الأذنين – رسالةً يمكن فك شفرتها، وليس مشكلة عشوائية.
هذا التحول يمنح المعلم عدسة جديدة لفهم ما يحدث: ما الذي سبق السلوك؟ كيف ظهر بالتحديد؟ وما النتاجات المباشرة؟ كما يتنبّه إلى التعزيز غير المقصود؛ حيث قد تتحول محاولة التهدئة إلى مكافئة غير مرئية، تعزّز السلوك نفسه.

**معيقات محتملة**

المعيق: قد يكون هنالك إزعاجٌ عندما تقوم كل مجموعة بتنفيذ الموقف الصفي، مما يؤدي إلى تشتت المجموعات.
الحل: إعطاء كل مجموعة وقتًا للقيام بمهمتها، والمجموعات الأخرى تراقب. أو إذا كانت مساحة القاعة جيّدةً، نوزعّ المجموعات على أماكن بعيدة عن بعضها.

**نشاط بديل**

- قم بقراءة الموقف الصفي الآتي على المتدربين بصوت واضح:

في أثناء حصة صفية، يطلب المعلم إلى الطلبة إنهاء العمل الفردي، والانتقال إلى نشاط جماعي. أحد الطلبة يبدأ برفع صوته، ويدفع الأدوات الموجودة أمامه، ويرفض الانتقال. يتوجه المعلم إليه، ويحاول تهدئته، ثم يسمح له بالبقاء في مكانه، وعدم المشاركة في النشاط الجماعي.

- اطلب إلى المتدربين العمل ضمن مجموعاتهم لمناقشة الموقف، وفق الإرشادات الآتية:
  - تحديد ما الذي حدث قبل السلوك مباشرة (المثير).
  - وصف السلوك كما ظهر دون تفسير.
  - تحديد ما الذي حدث بعد السلوك (النتيجة).

| | |
|---|---|
| | • وجّه المجموعات إلى استنتاج وظيفة محتملة للسلوك، بالاعتماد على التسلسل السابق، دون استخدام مصطلحات تشخيصية، أو إطلاق أحكام.<br>• اطلب إلى كل مجموعة مناقشة ما إذا كانت استجابة المعلم قد شكّلت تعزيزًا غير مقصود للسلوك، مع توضيح السبب.<br>• اطلب إلى متحدثٍ واحد من كل مجموعة مشاركة استنتاجات المجموعة شفهيًا أمام بقية المتدربين.<br>• يسِّر جلسة نقاشية مع المتدربين، لبحث الفروقات بين استنتاجاتهم، ووجّههم إلى أهمية:<br>○ الفصل بين وصف السلوك وتفسيره.<br>○ الانتباه إلى العلاقة بين المثير والنتيجة.<br>○ إدراك "كيف يمكن لبعض استجابات المعلم، رغم حسن النية، أن تعزز السلوك دون قصد".<br>• أكّد أنّ هذا النوع من التحليل يمكن تطبيقه ذهنيًا، وبسرعة داخل الغرفة الصفية، دون الحاجة إلى أدوات مكتوبة، ويعدّ أساسًا لفهم سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |
| **كسر جمود** | لعبة اكتشاف السر<br>قم بإخفاء ورقة في القاعة التدريبية في أثناء تجوّلك، دون أن يراك المتدربون، واكتب على الورقة: اكتشاف (١٧) جينًا جديدًا مرتبطًا بالتوحد، خاصةً جينٌ يسمى MAPK٣ الذي يؤثّر في تشابك الخلايا العصبية.<br>أخبر المتدربين: "يوجد اكتشاف مسجّلٌ على ورقة حديث مخبّأةٌ في مكان داخل القاعة، والمتدرب الذي يجدها، سيعلّق اسمه أمام المجموعات حتى نهاية اليوم التدريبي".<br>اطلب إليهم التحرك والبحث عن هذه الورقة، ومن يجدها، يقرأ المعلومة أمام الجميع. |

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

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة. |
|---|---|---|
| الرابع | الأولى ☒ الثانية ☐ | |

| تهيئة | إجراءات تنفيذ النشاط | القراءة والمناقشات |
|---|---|---|
| (٥) | (٢٠) | (١٥) |

- **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.
- **استراتيجيات التدريب:**
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: نشرة رقم (٤-٤)، نموذج تحليل موقف صفي (٤-٤)، بطاقات تصنيف التدخلات السلوكية (٤-٤-أ)،**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (١٠٩-١١٢).

**التهيئة للنشاط**

- **بعد أن قمنا بتحليل السلوكات الصفية للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد اعتمادًا على نموذج ABC، سنكمل، من خلال هذا النشاط، العمل على مبادئ الدعم السلوكية، بطريقة مبسطة، ثم اعرض الشريحة رقم (١٠٩) التي تحتوي على عنوان النشاط، ثم قم بعرض الشريحة رقم (١١٠) التي تحتوي السؤال الآتي:**
- **عندما يظهر سلوك صعب داخل الغرفة الصفية، ما الإجراء الأكثر شيوعًا الذي يتخذه المعلم؟**
- **استمع للإجابات التي يقدمها المتدربون دون إطالة.**
- **وضّح أن هذا النشاط يركّز على الانتقال من التعامل مع السلوك بوصفه مشكلة، إلى فهمه ضمن إطار الدعم السلوكي الإيجابي كمدخل لتحسين التعلم والمشاركة الصفية.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقويم القائم الأداء.

الموقف التقويمي: راقب المتدربين في أثناء تنفيذهم للمهام.

أداة التقويم: سلم تقدير عددي.

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | يتعاون في المجموعة على تحليل الموقف الصفي. | | | | | | | |
| | | ٢ | يدون كيف أثّرت استجابة المعلم في تعلم الطالب ومشاركته. | | | | | | | |
| | | ٣ | يتعرّف مبادئ دعم السلوك الإيجابي. | | | | | | | |
| | | ٤ | يناقش زملاءه بإيجابية. | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Sugai, G., Simonsen, B., Freeman, J., & La Salle, T. (٢٠٢٢). Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions. In J. K. Luiselli & R. M. Gardner (Eds.), Applied behavior analysis advanced guidebook: A manual for professional practice (٢nd ed., pp. ٧٩-١٠٣). Academic Press. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • عرّف المتدربين في بداية النشاط لمفهوم دعم السلوك الإيجابي كالآتي: هو نهج تربوي يهدف إلى تحسين سلوك الفرد، من خلال فهم أسباب السلوك وتعليم السلوكات المناسبة وتعزيزها، مع تهيئة بيئة داعمة تقلل السلوكات غير المرغوبة، دون الاعتماد على العقاب.<br>• اعرض الشريحة رقم (١١١) التي تتضمن الموقف الصفي الآتي:<br>داخل صف دامج، يواجه أحد الطلبة صعوبة في البدء بالمهمة الكتابية. كانت المهمة الكتابية طويلة، وتُعرَض شفهيًا فقط، دون نموذج بصري، أو تقسيم للخطوات، بدأ الطالب يتجول داخل الغرفة الصفية، ويتجنب الجلوس عند الطلب. يكرّر المعلم توجيه التعليمات، ثم يطلب إلى الطالب الجلوس في آخر الغرفة الصفية، وعدم المشاركة في النشاط.<br>• وجّه المتدربين لنموذج تحليل الموقف الصفي الموجود في ملف المتدرب رقم (٤-٤).<br>• اطلب إلى المجموعات تحليل الموقف من خلال النموذج، بالتركيز على:<br>○ ما الذي في البيئة الصفية قد يكون أسهم في ظهور السلوك؟<br>○ كيف أثّرت استجابة المعلم في تعلم الطالب ومشاركته؟<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة النشرة رقم (٤-٤) الموجودة في ملف المتدرب قراءةً صامتةً.<br>• اطلب إلى المجموعات تحديد مبدأ الدعم السلوكي الذي حدث في الموقف الصفي على النموذج (٤-٤).<br>• اطلب إلى المجموعات اقتراح تدخلٍ إيجابيٍ بديلٍ للموقفِ الصفّي يتماشى مع مبادئ التدخل الإيجابي الواردة في النشرة.<br>• وزع على المجموعات بطاقة تصنيف التدخلات السلوكية رقم (٤-٤-أ)، ثم اطلب إلى المجموعات الآتي:<br>○ قراءة كل تدخل. |

| | |
|---|---|
| | ○ تصنيفه إلى أحد الأنواع الآتية:<br>▪ تدخل وقائي.<br>▪ تدخل تعليمي.<br>▪ تدخل قائم على استجابة.<br>• وجّه المجموعات إلى تبرير تصنيفها بالاستناد إلى مبادئ الدعم السلوكي الإيجابي.<br>• في ختام النشاط اطلب إلى كل مجموعة اختيار تدخل واحد، ثم الإجابة عن السؤال المعروض على الشريحة رقم (١١٢): "كيف يسهم هذا التدخل في تحسين تعلم الطالب أو مشاركته الصفية؟<br>• استمع لإجابات المتدربين بسرعة. |
| **معلومات إثرائية** | **علاقة الدعم السلوكي الإيجابي بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد: أدلة وتطبيقات محددة**<br>١. فاعلية مثبتة علميًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:<br>الدراسة المرجعية الرئيسة (تجربة عشوائية محكمة):<br>النتاجات الرئيسة:<br>الدعم السلوكي الإيجابي (PBS) مصنّف كـ "ممارسة قائمة على الأدلة" للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>فاعل في تقليل السلوكات الصعبة بنسبة تصل إلى ٦٧٪.<br>يحسّن المهارات الاجتماعية والتواصلية بشكل ذي دلالة إحصائية.<br>(Hume et al., ٢٠٢١)<br>٢. التطبيقات العملية المبنية على الأدلة:<br>أ) تعديل البيئة (Environmental Modifications):<br>التنظيم البصري يقلل القلق، ويزيد الاستقلالية بنسبة ٤٥٪.<br>الروتين المتّسق مع إشارات بصرية يقلل السلوكات النمطية بنسبة ٥٢٪.<br>(Wong et al., ٢٠١٥)<br>ب) تدخلات وظيفيّة للسلوك (FBA-based Interventions):<br>تحليل السلوك الوظيفي (FBA) المتبع بتدخلات إيجابية:<br>فاعل بنسبة ٨٢٪ في تقليل السلوكات الصعبة.<br>يحسّن الانتباه والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية.<br>(Wood et al., ٢٠١٨)<br>٣. نتاجات أكاديمية واجتماعية محددة:<br>دراسة طولية على (١٥٦) طالبًا من ذوي اضطراب طيف التوحد:<br>زيادة في الوقت الأكاديمي المنتج من ٤٢٪ إلى ٧٨٪ خلال (٦) شهور. |

| | |
|---|---|
| | تحسّن في المهارات الاجتماعية بمتوسط (٣.٢) نقطة على مقياس Social Skills Improvement System<br>انخفاض في الحاجة للتدخلات في الأزمة بنسبة ٧١٪.<br>(Iovannone et al., ٢٠١٩) |
| **الربط بعمل الموظف** | سيتمكَّن المعلم من تحويل أي موقف سلوكي صعب داخل الغرفة الصفية إلى فرصة لتعليم مهارة جديدة وتعزيز المشاركة. بدلًا من التعامل مع السلوك كمشكلة تحتاج إلى قمع، سيتعلّم المعلّم كيف يحلّله، ويستجيب له، بطريقة استباقية ومُعلَّمة. هذه المهارة تجعله أكثر فاعلية في إدارة الغرفة الصفية، وأكثر قدرة على فهم ودعم احتياجات الطلبة المختلفين؛ مما يقلل من التصادمات والضغط النفسي اليومي، ويزيد من وقت التعلّم النوعي للجميع. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: عدم مشاركة المتدربين جميعهم في المجموعة، بسبب تفاوت الخبرة؛ مما قد يحوّل النشاط التعاوني إلى نقاش يهيمن عليه قلّةٌ فقط.<br>الحل:<br>شكّل مجموعات مختلطة تجمع بين المعلمين ذوي الخبرة والمبتدئين.<br>وزع أدوارًا محددة داخل كل مجموعة (مُيسّر، مُدوّن، متحدث).<br>في أثناء النشاط:<br>تجوّل بين المجموعات، ووجّه أسئلة محددة للأفراد الهادئين، لتحفيز مشاركتهم.<br>استخدم "بطاقات تفكير" يكتب فيها كل متدرب أفكاره فرديًا قبل المناقشة الجماعية؛ لضمان مشاركة الجميع. |
| **نشاط بديل** | • اطلب إلى المتدربين التفكير فرديًا لمدة دقيقة واحدة في سلوك صعب واحد واجهوه داخل غرفهم الصفية مؤخرًا، دون ذكر أسماء أو تفاصيل شخصية.<br>• بعد دقيقة، اطلب إليهم مناقشة السلوك داخل مجموعاتهم، مع الالتزام بالإرشادات الآتية:<br>عدم وصف الطالب أو الحكم عليه.<br>○ التركيز على ما يمكن تغييره في طريقة التعليم أو البيئة الصفية.<br>○ التفكير في السلوك بوصفه استجابة تعليمية، وليس مخالفة.<br>• وجّه المجموعات للإجابة عن الأسئلة الآتية شفهيًا:<br>○ ما الذي كان يمكن فعله قبل حدوث السلوك؟<br>○ ما المهارة التي كان من الممكن تعليمها بدلًا من منع السلوك؟<br>○ كيف يمكن أن تكون استجابة المعلم داعمة للتعلم بدل إيقاف السلوك؟<br>• اطلب إلى كل مجموعة مشاركة فكرة واحدة فقط تمثل: |

| | |
|---|---|
| | ○ تدخلًا وقائيًا.<br>○ تدخلًا تعليميًا.<br>○ تدخلًا داعمًا قائمًا على استجابة.<br>• ناقش الإجابات مع المتدربين، مع إبراز الفروق بين الأنواع الثلاثة من التدخلات، وربطها بمبادئ الدعم السلوكي الإيجابي.<br>• في ختام النشاط، اطرح السؤال الآتي:<br>كيف يغيّر هذا النوع من التفكير دورك كمعلم داخل الغرفة الصفية؟<br>• استمع لبعض الإجابات، ثم اختم النشاط بالتأكيد على أنّ الدعم السلوكي الإيجابي:<br>○ لا يهدف إلى خفض السلوك فقط.<br>○ بل إلى تحسين جودة التعلم والمشاركة الصفية.<br>○ ويبدأ دائمًا من قرارات المعلم التعليمية اليومية. |
| **كسر جمود** | قم بإعداد بطاقات تحتوي على أسئلة خفيفة وعشوائية، مثل: "إذا كنت تستطيع اختيار أي بلد للسفر إليه غدًا، فأين تذهب؟"، أو "ما هو الفيلم المفضل لديك؟<br>اجعل كل متدرب يسحب بطاقة ويجيب عن السؤال الموجود فيها. |

## النشاط رقم (٤-٥): استراتيجيات الوقاية الصفية لتقليل السلوكات الصعبة

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الرابع | الأولى ☒ الثانية ☐ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تهيئة | قراءة النشرة وتعبئة النماذج | النقاش والعرض |
|---|---|---|
| (٣) | (٢٠) | (١٧) |

- **النتاجات:**
  - يختار استراتيجيات وقائية مناسبة للموقف الصفي (روتين واضح، إشارات انتقال، تقليل مثيرات، وضوح التوقعات).
  - يبرّر اختياره للاستراتيجية بناءً على طبيعة السلوك والسياق الصفي.
  - يتنبأ بأثر التعديلات الوقائية في خفض القلق وتحسين الانتقال والمشاركة.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم التعاوني، والحوار والنقاش.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: نموذج تحليل الموقف الصفي وقائيا (٤-٥)، نموذج اختيار الاستراتيجية الوقائية (٤-٥-أ)، نموذج التنبؤ بالأثر الوقائي (٤-٥-ب)، النشرة رقم (٤-٥)**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (١١٣-١١٤).

**التهيئة للنشاط**

**بعد أن تعلمنا في الأنشطة المسبقة تحليل السلوكات والتدخلات الإيجابية، نحن الآن على أعتاب العمل على الإجراءات الوقائية من خلال النشاط الآتي، ثم قم بعرض الشريحة رقم (١١٣) التي تحتوي عنوان النشاط، وأخبر المتدربين بمفهوم الوقاية السلوكية وهو كالآتي: هي إجراءات صفّية تُنفّذ قبل ظهور السلوك، وتهدف إلى خفض القلق، وتوضيح التوقعات، وتنظيم البيئة؛ بما يدعم مشاركة الطلبة وتعلّمهم.**

**مهمتكم في هذا النشاط وضع استراتيجيات وقائية تخدم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة عمل المتدربين في النشاط.

أداة التقويم: سلّم تقدير بمؤشرات تتضمن:

| المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|
| يشارك المتدرب بفاعلية في قراءة وتحليل الموقف الصفّي المخصص لمجموعته. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| يحدد مؤشر القلق الأساسي، أو السلوك المتوقع ضمن الموقف الصفّي. | | | | | |
| يختار العامل الصفي الأكثر تأثيرًا في احتمالية ظهور السلوك. | | | | | |
| يختار استراتيجية وقائية مناسبة، ويبرر سبب اختيارها. | | | | | |
| يستقرئ التأثير الوقائي المتوقع في القلق ومشاركة الطالب. | | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | Karlberg, M., Klang, N., & Svahn, J. (٢٠٢٤). Positive behavior support in school – a quasi-experimental mixed methods study and a randomized controlled trial. BMC Psychology, ١٢, Article ٥٢١. |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • قم بعرض الشريحة رقم (١١٤) التي تحتوي على أربع مواقف صفية والتي تحتاج لتدخل وقائي، ثم كلّف كل مجموعة من المجموعات الأربعة بموقف صفي من المواقف الأربعة الآتية:<br>○ ينتهي نشاط محبّب بشكل مفاجئ بسبب ضيق الوقت، ويُطلب إلى الطلبة الانتقال مباشرة إلى مهمة كتابية فردية. يظهر التململ، ويتأخر بعض الطلبة في الجلوس. (انتقال مفاجئ).<br>○ الغرفة الصفية مزدحمةٌ بالملصقات، والضوضاء في الممر الخارجي مرتفعة. قبل بدء النشاط، يبدو أحد الطلبة مشتتًا، ويراقب البيئة أكثر من المهمة. (مثيرات صفية عالية).<br>○ يبدأ المعلم الحصة دون توضيح تسلسل الأنشطة أو زمنها. يكثر سؤال الطالب عن "ماذا بعد؟"، ويظهر القلق قبل البدء. (روتين غير واضح).<br>○ يُطلب إلى الطلبة الانتقال من العمل الجماعي إلى العمل الفردي في أماكن مختلفة داخل الغرفة الصفية، دون تحديدٍ واضحٍ للمكان أو الزمن. (انتقال مكاني غير مهيأ).<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة النشرة رقم (٤–٥)، وقم بالتأكيد للمجموعات أنّ النشرة ستكون مرجعيتهم في اختيار الاستراتيجيات الوقائية في بقية النشاط.<br>• وجه المجموعات بعد قراءة النشرة للاطّلاع على النموذج (٤–٥) الموجود في ملف المتدرب؛ لتحليل الموقف الصفي وقائيًا، واطلب إلى المجموعات تعبئة النموذج بحسب الحالة التي قُدّمت لكل مجموعة.<br>• تجول بين المجموعات، وراقب طريقة نقاشهم في تحليل الموقف، وقدّم لهم المشورة في حال طلبت منك.<br>• أخبرهم عن المطلوب إلى الطلبة فعله، وفي أي لحظة يطلب إليهم ذلك. |

| | |
|---|---|
| | • وجّههم لاختيار مؤشر قلقٍ واضح موجود في الموقف الصفي.<br>• اطلب إليهم اختيار عامل صفي أكثر تأثيرًا في احتمالية ظهور السلوك.<br>• بعد انتهاء المجموعات من المهمة المسبقة، وجّههم الى النموذج رقم (٤-٥-أ) الموجود في ملف المتدرب، واطلب إليهم تحديد استراتيجية يرونها مناسبة للموقف.<br>• اطلب إليهم التعاون داخل المجموعة لكتابة السبب الذي جعلهم يختارون هذه الاستراتيجية بالتحديد.<br>• أخبر المتدربين بأنه يجب أن يكون لديهم حدس تنبؤي بالأثر الوقائي الذي سيحدث عند وضع الاستراتيجية قبل الموقف.<br>• وجّههم للاطلاع على النموذج (٤-٥-ب) للتنبؤ بالأثر الوقائي الموجود في ملف المتدرب، والتعاون في مجموعتهم لاختيار:<br>○ كيف سيتأثر مستوى القلق لدى الطالب؟<br>○ كيف ستتغير مشاركة الطالب؟<br>• في الختام اطلب إلى كل مجموعة اختيار متحدث ومشارَكَةَ:<br>○ اسم الاستراتيجية الوقائية المختارة.<br>○ أثر واحد متوقع في تعلم الطالب أو مشاركته. |
| **معلومات إثرائية** | **أولوية تعديل البيئة الصفية قبل تعديل السلوك**<br>تشير الأدبيات إلى أن كثيرًا من السلوكات الصعبة لا تعود إلى خصائص الطالب، بل إلى عدم مواءمة البيئة الصفية من حيث الروتين، ووضوح التوقعات، أو تنظيم الانتقالات. لذلك؛ يُعدُّ تعديل البيئة الصفية أحد أكثر التدخلات الوقائية فاعلية، خاصةً في الغرف الصفية الدامجة.<br>"السلوك المشكل غالبًا ما يعكس عدم توافق بين المتعلم والبيئة التعليمية."<br>Horner, R. H., et al. (٢٠٠٥).<br><br>**العلاقة بين الوقاية وخفض القلق لدى الطلبة**<br>توضح الدراسات أن الاستراتيجيات الوقائية مثل الروتين الواضح، والإشارات البصرية، والتهيئة المسبقة للانتقالات، تسهم بشكل مباشر في خفض القلق وتحسين شعور الطالب بالأمان داخل الغرفة الصفية؛ مما ينعكس إيجابًا على الاستعداد للتعلم.<br>"الروتينات المتوقعة، والتوقعات الواضحة، تقلل القلق، وتزيد مشاركة الطلبة."<br>Simonsen, B., et al. (٢٠٠٨).<br><br>**الدعم السلوكي الإيجابي وتحسين المشاركة الصفية** |

| | |
|---|---|
| | لا يهدف الدعم السلوكي الإيجابي إلى خفض السلوك المشكل فقط، بل إلى تعزيز المشاركة النشطة في التعلم؛ فعندما تُنفّذ التدخلات الوقائية قبل الموقف، يصبح الطالب أكثر قدرة على البقاء في النشاط، والمشاركة فيه، دون الحاجة لتدخلات استجابية لاحقة.<br>"الهدف من دعم السلوك الإيجابي هو تحسين جودة الحياة والمشاركة الفاعلة، وليس مجرد تقليل السلوك."<br>Carr, E. G., et al. (٢٠٠٢).<br><br>**أهمية القرار الوقائي المهني للمعلم**<br>يُعد اتخاذ القرار الوقائي مهارة مهنية أساسية للمعلم؛ حيث يتطلب قراءة الموقف، وتحديد عوامل الخطورة، واختيار تدخل مناسب قبل تصاعد السلوك. هذا النوع من القرارات يعكس فهمًا عميقًا للدعم السلوكي الإيجابي بوصفه عملية استباقية، لا رد فعل لحظي.<br>"المعلمون الفاعلون يتخذون قرارات تعليمية وبيئية استباقية لمنع السلوك المشكل قبل حدوثه."<br>Stormont, M., et al. (٢٠١١). |
| **الربط بعمل الموظف** | سيكون المعلم بعد هذا التدريب قادرًا على قراءة المواقف الصعبة في الغرفة الصفية، وتحديد السلوك المتوقع، وعوامل التأثير، واختيار الاستراتيجيات الوقائية المناسبة. سيكون قادرًا أيضًا على التنبؤ بأثر هذه الاستراتيجيات في قلق ومشاركة الطلبة؛ مما يؤدي إلى صف أكثر هدوءًا، ومشاركة أعلى، وسلوك إيجابي مستمر. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: اختلاف آراء أعضاء المجموعة حول الاستراتيجية الوقائية المناسبة.<br>الحل: تشجيع المناقشة الجماعية، وطلب توضيح أسباب كل اقتراح، ثم الوصول إلى توافق جماعي قبل اختيار الاستراتيجية النهائية. |
| **نشاط بديل** | • كل مجموعة تختار أو يُسند إليها موقف صفي صعب مثل:<br>○ الانتقال المفاجئ: من نشاط محبب إلى مهمة كتابية.<br>○ وجود مثيرات صفية عالية (ضوضاء، ملصقات كثيرة، مشتتات).<br>○ روتين غير واضح في بداية الحصة.<br>○ انتقال مكاني غير مهيأ بين الأنشطة.<br>• اطلب إلى المجموعات مناقشة الموقف داخل المجموعة من حيث:<br>○ وصف ما يحدث في الغرفة الصفية، وكيف يبدو سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>○ تحديد السلوك المتوقع أو مؤشر القلق الأساسي.<br>○ تحديد العوامل الصفية الأكثر تأثيرًا في احتمالية ظهور السلوك. |

| | |
|---|---|
| | • اطلب إلى كل مجموعة أن تناقش كيفية تعديل البيئة أو الروتين أو طريقة العرض لتقليل السلوك المشكل.<br>• اطلب إليهم كتابة السبب وراء اختيار هذه الاستراتيجية بشكل مختصر (جملة أو اثنتين).<br>• اطلب إليهم توقع تأثير الاستراتيجية في مستوى القلق لدى الطلبة.<br>• اطلب توقع تأثير الاستراتيجية في مشاركة الطلبة في النشاط.<br>• كل مجموعة تختار متحدثًا لعرض:<br>o اسم الاستراتيجية الوقائية.<br>o العامل الصفّي الذي تم تعديله.<br>o أثر متوقع في تعلم الطلبة أو مشاركتهم.<br>بقية المجموعات تقدم ملاحظات بناءة على ما تم عرضه.<br>تشجيع النقاش حول فاعلية الاستراتيجية والأثر المتوقع. |
| **كسر جمود** | لعبة من أنا<br>اطلب إلى متدرب الخروج واختيار شخصية مشهورة.<br>واطلب إليه أن يحاول أن يضع تلميحات بسيطة للمتدربين؛ كي يعرف المتدربون ما هي الشخصية.<br>اطلب إلى متدرب آخر الخروج وعمل الشيء نفسه. |

# أنشطة الجلسة التدريبية الثانية

## النشاط رقم (٤-٦): البدائل السلوكية، وبناء سلم خفض التصعيد

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة |
|---|---|
| الرابع | الأولى ☐ الثانية ☒ |

**الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة.**

| تهيئة | توزيع المواقف والعمل عليها | القراءة وعرض العمل |
|---|---|---|
| ٥ | ٢٥ | ١٠ |

- **النتاجات:**
  - يصمّم بدائل سلوكية وظيفية (طلب المساعدة، طلب استراحة، مهارات تنظيم ذاتي) بدل السلوك المشكل.
  - يبني سلّم خفض تصعيد مختصر يتضمن إشارات مبكرة، وتدخلات مبكرة، واستجابة في أثناء التصعيد، ما بعد الحدث.
  - يربط بين تعليم البدائل واستدامة السلوك الإيجابي داخل الغرفة الصفية.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم التعاوني، والنقاش، والتعلم القائم على حل المشكلات.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: بطاقات المواقف الصفية (٤-٦)، نموذج تصميم بدائل السلوك (٤-٦-أ)، نموذج تصميم سلم خفض التصعيد (٤-٦-ب).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (١١٦).**

**التهيئة للنشاط**

- **بعد أن قمنا بالتعامل مع السلوكات، وملاحظتها، ووصفها، وبناء الاستجابات الإيجابية لهذه السلوكات في الجلسة الأولى من هذا اليوم التدريبي. سنقوم الآن بالعمل على وضع البدائل السلوكية التي تدعم تعلم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال النشاط الآتي.**
- **قم بعرض الشريحة رقم (١١٦) التي تحتوي على عنوان النشاط، وأخبر المتدربين أننا في الأنشطة المسبقة تعلمنا كيف نلاحظ السلوك، وكيف نختار استجابة مناسبة للوقاية من السلوك المتوقع. في هذا النشاط؛ سنتدرب على تصميم بدائل سلوكية مناسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وسنقوم أيضا بتصميم سلم لتخفيض تصعيد السلوك لدى الطلبة، ثم:**
- **قسّم المتدربين الى ثلاث مجموعات متساوية كالآتي:**
  - **مجموعة طلب المساعدة.**
  - **مجموعة طلب الاستراحة.**

| | |
|---|---|
| | ○ **مجموعة التنظيم الذاتي.** |

**التقويم**

- استراتيجية التقويم: الأداء.
- الموقف التقويمي: رصد أداء المتدربين في أثناء تصميمهم البدائل السلوكية وسلم خفض التصعيد.
- أداة التقويم: سلم تقدير عددي.

| الرقم | المعيار | التقدير | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| ١ | يحدد سلوكًا يحتاج لبديل من الموقف الصفي. | | | | |
| ٢ | يختار سلوكًا بديلًا مناسبًا للموقف، وحسب اسم المجموعة. | | | | |
| ٣ | يكتب طريقة تعليم السلوك البديل. | | | | |
| ٤ | يستخدم نموذج خفض التصعيد بالشكل الصحيح. | | | | |
| ٥ | يناقش بطريقة فاعلة، ويتقبل الآراء. | | | | |

**مراجع إضافية**

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (٢٠٢٠). Applied behavior analysis (٣rd ed.). Pearson Education.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- وزّع بطاقة من بطاقات المواقف الصفية رقم (٤-٦) على كل مجموعة، ووضّح للمتدربين أنّ هذه المواقف ليست للتشخيص أو الحكم على الطالب.
- أكّد أنّ كل مجموعة ستعمل على الموقف مع نمط البديل السلوكي المخصص لها فقط (طلب المساعدة/ طلب الاستراحة/ التنظيم الذاتي).
- اطلب إلى المجموعات قراءة الموقف قراءة متأنية، ثم وجّههم بأسئلة تيسيرية مثل:
  - ماذا نرى أمامنا فعليًا؟
  - ما السلوك الظاهر دون تفسير؟
  - ما الذي قد يكون الطالب يحاول الحصول عليه أو الهروب منه؟
- في أثناء نقاش المجموعات، تجوّل بينهم، وراقب طريقة التفكير، وتدخّل عند الحاجة لتصويب أي ميل إلى:
  - تفسير السلوك بدل وصفه.
  - اختيار بديل لا يحقق وظيفة السلوك.
- بعد ذلك، وجّه المجموعات إلى استخدام نموذج تصميم بدائل السلوك و (٤-٦-أ)، واطلب إليهم قراءة الجزء الذي يتحدث عن بدائل السلوك في النشرة رقم (٤-٦) وذكّرهم بأن:
  - البديل السلوكي الجيد ليس سلوكًا مثاليًا، بل سلوكًا ممكنًا، وأسهل من السلوك المشكل.
  - وجّه المتدربين خلال تجولك على أن البديل المختار يجب أن:

| | |
|---|---|
| | ▪ يؤدي وظيفة السلوك نفسها.<br>▪ يمكن تعليمه وتعزيزه داخل الغرفة الصفية.<br>▪ يراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث الوضوح والبساطة.<br>• عند ملاحظتك لاختيار بدائل غير وظيفية، تدخّل بسؤال موجه مثل:<br>o هل هذا البديل سيساعد الطالب فعليًا في الحصول على ما يحتاجه؟<br>• بعد الانتهاء من تصميم البديل، وجّه المجموعات إلى الاطلاع على نموذج تصميم سلّم خفض التصعيد (٤-٦-ب)، ثم قراءة الجزء المخصص لخفض التصعيد الموجود في النشرة (٤-٦) ووضّح لهم أن الهدف من السلم هو:<br>o التدخل مبكرًا قبل أن يصل السلوك إلى ذروته، لا إدارة الأزمة فقط.<br>o في أثناء بناء السلم، ساعد المجموعات على التمييز بين:<br>▪ الإشارات المبكرة (ما يظهر أولًا).<br>▪ التدخلات الوقائية البسيطة.<br>▪ الاستجابة في أثناء التصعيد دون تهديد أو تصعيد مقابل.<br>▪ ما بعد الحدث كفرصة تعليم لا كعقوبة.<br>• وجههم على أن السلم يجب أن يكون:<br>o مختصرًا وقابلًا للتطبيق.<br>o واقعيًا ضمن وقت الحصة.<br>o قابلًا للتكرار بثبات من المعلم.<br>• اطلب إلى كل مجموعة اختيار متحدث، ووجّه المتحدثين إلى التركيز على:<br>o البديل السلوكي الذي اختارته المجموعة.<br>o مرحلة واحدة فقط من سلّم خفض التصعيد.<br>• في أثناء عرض المجموعات، شجّع بقية المتدربين على تقديم إضافات أو تساؤلات، مع التأكيد على احترام اختلاف الحلول ما دامت وظيفيّة وقابلة للتطبيق.<br>• اختم النشاط بتيسيرٍ لنقاشات موجّهة داخل المجموعات حول السؤال:<br>كيف يسهم تعليم هذا البديل في تقليل تكرار السلوك المشكل على المدى البعيد؟<br>• أضف في النقاش النقاط الآتية:<br>o شعور الطالب بالقدرة والسيطرة عندما يمتلك بديلًا واضحًا.<br>o وضوح التوقعات يقلل القلق ويمنع التصعيد.<br>o ثبات استجابة المعلم هو مفتاح استدامة السلوك الإيجابي. |
| **معلومات إثرائية** | **الأسس العلمية لتصميم بدائل السلوك الوظيفية**<br>**١. المبدأ الأساسي: الوظيفة قبل الشكل** |

لا يمكن اختيار بديل سلوكي فاعل دون فهم وظيفة السلوك (الهدف الذي يحققه الطالب من سلوكه).

(Cooper et al., ٢٠٢٠)

يؤكد تحليل السلوك التطبيقي أن السلوك يخدم وظائف أساسية (كالحصول على شيء أو الهروب من شيء). البديل الناجح يجب أن يقدم طريقة أكثر كفاءة لتحقيق الوظيفة نفسها. "هل البديل المختار سيحقق للطالب النتيجة نفسها التي كان يحصل عليها من السلوك المشكل؟".

**٢. هرمية استبدال السلوك**

الأولوية تعطى للبدائل التي تعلم مهارات تواصل وحل مشكلات جديدة، وليس فقط لإدارة اللحظة.

(Sugai et al., ٢٠٠٠)

**يفرق نموذج الدعم السلوكي الإيجابي (PBS) بين:**

**بدائل وظيفية مكافئة (مثل تعليم طلب المساعدة):** هذه الأكثر فاعلية لأنها تقضي على سبب السلوك.

**بدائل غير متوافقة (مثل تشابك اليدين):** تدير الموقف مؤقتًا.

**٣. التواصل الوظيفي (FCT): السلاح السري**

تعليم التواصل المناسب هو أكثر بدائل السلوك دعمًا بالأدلة البحثية، خاصة في اضطراب طيف التوحد.

(Carr & Durand, ١٩٨٥; Tiger et al., ٢٠٠٨)

العديد من السلوكات المشكلة هي محاولات تواصل فاشلة. تعليم الطفل طريقة واضحة للتواصل (كلمة، إشارة، صورة) للحصول على ما يريد أو للرفض، يجعل السلوك المشكل يفقد وظيفته. هذا هو الأساس العلمي لبديلي "طلب المساعدة" و"طلب الاستراحة".

**٤. التنظيم الذاتي: من رد الفعل إلى الاستباقية**

مهارات التنظيم الذاتي تمكّن الطالب من إدارة حالته الداخلية قبل التصعيد.

(Baker, ٢٠٠٨; Raver, ٢٠٠٤)

تعليم التنظيم الذاتي (كالتعرف على المشاعر واستراتيجيات التهدئة) هو استثمار وقائي. بدلًا من انتظار الانفجار، تعلّم الطالب مؤشرات داخلية ("أشعر بالضيق")، واستراتيجيات مبكرة ("آخذ نفسًا عميقًا"). هذا يزيد استقلاليته.

**٥. سلم التصعيد**

فاعلية سلم التدخل تعتمد على فهم مراحل الاستثارة العصبية والتدخل المبكر.

| | |
|---|---|
| | (Colvin, ٢٠٠٤; Greene, ٢٠١٤)<br>الهدف من "الإشارات المبكرة" و"التدخلات المبكرة" هو منع الدماغ من الدخول في حالة "القتال أو الهروب"؛ حيث يتعذر التفكير المنطقي. التدخل في البداية (كاستراحة قصيرة) أسهل وأكثر فاعلية من احتواء السلوك في ذروته. |
| **الربط بعمل الموظف** | بعد هذا التدريب، يتحول المعلم من ردّ الفعل العاطفي للسلوك الصعب إلى التحليل الهادئ لوظيفته، ومن ثم التصميم الاستباقي لبدائل سلوكية وظيفية، تُعلِّم الطالب مهارات التواصل والتنظيم الذاتي. بدلًا من إدارة الأزمة فقط، ويبني خطة وقائية تستند إلى فهم إشارات الطالب المبكرة، ويعمل بشكل منهجي عبر مراحل سلم التصعيد؛ مما يحوِّل التحدي السلوكي إلى فرصة لتعليم مهارة حياتية تدعم استقلالية الطالب على المدى الطويل. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: انشغال المجموعات بالجدال حول تفسير سبب السلوك بدلًا من وصف السلوك ووظيفته.<br>الحل: توجيه المجموعات بسؤال محدد: ما الذي يحدث قبل السلوك وبعده مباشرة؟ بدلًا من: لماذا يفعل ذلك؟ هذا يحول النقاش من التخمين النفسي إلى الملاحظة الموضوعية، ويركزهم على تحليل الوظيفة الأساسية للسلوك. |
| **نشاط بديل** | • اطلب إلى كل متدرب أن يذكر سلوكًا صفيًا واحدًا يواجهه بشكل متكرر.<br>• اكتب ثلاثة منها على اللوحة (الأكثر شيوعًا).<br>• قسّم المتدربين إلى (٣) مجموعات.<br>• اعطِ كل مجموعة سلوكًا واحدًا من اللوحة.<br>• اسأل المتدربين ماذا يمكن أن يعمل الطالب بدلًا من هذا السلوك؟<br>• اطلب إليهم اختيار واحد من هذه البدائل: طلب مساعدة، أو طلب استراحة، أو مهارة تنظيم ذاتي.<br>• اطلب إليهم كتابة طريقة تعليم هذا السلوك بطريقة تفصيلية.<br>• بعد الانتهاء، اطلب إليهم أن يصمموا خطة خفض تصعيد من (٤) خطوات<br>o إشارة مبكرة (كيف نعرف أن السلوك على وشك الحدوث؟)<br>o تدخل مبكر (ماذا نفعل فور رؤية الإشارة؟)<br>o استجابة في أثناء الحدث (إذا حدث السلوك، ماذا نفعل؟)<br>o ما بعد الحدث (كيف نتعلم من الموقف؟)<br>• تعرض كل مجموعة خطتها.<br>• اطرح السؤال الآتي: "ما العنصر المميز في خطة المجموعة الأخرى الذي ستستعيره لتطبيقه في صفك؟" |

| | |
|---|---|
| **كسر جمود** | اطلب إلى كل متدرب فتح هاتفه الشخصي، واختيار صورة واحدة التقطت له في أثناء عمله في المدرسة أو مع الطلبة. يعرض كل مشارك صورته ويشرح –في نصف دقيقة فقط– الموقف الذي تعكسه الصورة، مستخدمًا عبارة أو كلمتين تلخص التجربة. |

## النشاط رقم (٤-٧): الشراكة مع الوالدين، وتنظيم اللقاءات الداعمة

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة. |
|---|---|---|
| الرابع | الأولى ☐ الثانية ☒ | |

| تهيئة | إجراءات النشاط | شرح تكامل البطاقات |
|---|---|---|
| (٣) | (٣٠) | (٧) |

- **النتاجات:**
  - يكتب نموذج رسالة تواصل مع وليّ الأمر تتضمن: السلوك، والسياق، والدعم، والمتابعة.
  - يخطط لاجتماع مختصر مع وليّ الأمر وفق هيكل واضح (هدف – نقاط قوة – بيانات – خطة – أدوار – متابعة).
  - يحدّد دور المعلم المساند قبل، وفي أثناء، وبعد اللقاء، ضمن فريق التعليم الدامج.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والتعلم التعاوني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: نموذج مواقف صفية (٤-٧) نموذج رسالة التواصل (٤-٧-أ)، حبل طويل عدد ٣، ملاقط غسيل، لاصق ملون عدد ٣، النشرة رقم (٤-٧)، بطاقات فارغة، نموذج تخطيط للاجتماع (٤-٧-ب)، النشرة رقم (٤-٧).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي: (١١٧).**

**التهيئة للنشاط**

**ابدأ بتهيئة المتدربين للعمل على النشاط من خلال الرابط الآتي: بعد أدائنا لجميع المهام المسبقة من العمل مع السلوكات الصادرة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، جاء الوقت للعمل على تأسيس بيئة تعلم داعمة، بالتعاون مع أولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لذلك سنعمل معًا على النشاط الآتي، ثم اعرض الشريحة رقم (١١٧) التي تحتوي عنوان النشاط، وقل الآتي: "في التعليم الدامج، العلاقة بين معلم الصف والمعلم المساند مثل العلاقة بين (الطيّار) و (الملاح). الطيار (معلم الغرفة الصفية) يقود الطائرة نحو الوجهة (المنهج)، والملّاح (المعلم المساند) يراقب العدادات والظروف الجوية ويحدد المسار الآمن (التكييفات). إذا قدم كلاهما معلومات خاطئة في الوقت نفسه، ضاع الراكب (وليّ الأمر). اليوم سنفكك هذا الاشتباك ونضع كل شخص في مكانه الصحيح، ونتعلم كيف نتواصل بالشكل الصحيح مع أولياء الأمور، ونخطط لاجتماع قوي وهادف.**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: الملاحظة.

الموقف التقويمي: ملاحظة تعاون المتدربين في المهام المطلوبة.

أداة التقويم: سلم تقدير.

| المؤشرات | المعايير | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ممتاز | جيد جدًا | جيد | متوسط |
| يصوغ رسالة متكاملة تشمل (السلوك، والسياق، والدعم المقدم، والمتابعة) بلغة إيجابية تمامًا. | | | | |
| يعبئ نموذج الاجتماع وخاناته الست بدقة، معتمدًا على بيانات واقعية من الحالة الدراسية. | | | | |
| يميز بدقة عالية بين مهام المعلم المساند (البيانات قبل اللقاء/ التفسير في أثناء اللقاء/ التكييف بعد اللقاء). | | | | |
| يوظف الحبل والبطاقات بفاعلية لتنظيم الأفكار، ويظهر تعاونًا كاملًا بين أعضاء المجموعة. | | | | |

**مراجع إضافية**

Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Francis, G. L., & Burke, M. M. (٢٠٢١). Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust (٨th ed.). Pearson.

**إرشادات لتنفيذ النشاط**

- وزّع المتطلبات الآتية لكل مجموعة من المجموعات الثلاث: "حبل طويل، ومجموعة من الملاقط، ولاصق ملون، وعشر بطاقات فارغة.
- اطلب إلى المجموعات إيصال الحبل بين كرسيين، وشدّ الحبل، وتقسيم الحبل لنصفين باستخدام اللاصق الملون.
- وجّه المتدربين لقراءة النموذج (٤-٧) الموجود في ملف المتدرب، والذي يحتوي على مواقف صفية على مدار أسبوع، قام بها طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد في الغرفة الصفية، ثم اطلب إليهم الاطلاع على نموذج رسالة التواصل رقم (٤-٧-أ) الموجود في ملف المتدرب.
- اطلب إلى المتدربين في مجموعاتهم تعبئة النموذج (٤-٧-أ)، وكتابة رسالة تواصلية للأهل، تعبّر عن نتاج ما حصل، كالآتي:
  - ما حدث خلال الأسبوع.
  - ما الظروف التي حدث فيها السلوك.
  - ما الدعم الذي قُدّم في المدرسة.
  - المطلوب من وليّ الامر عمله.

| | |
|---|---|
| | • في أثناء كتابة المتدربين الرسالة، تجول بينهم، ووجّههم؛ بطرح السؤال الآتي: لو كنت وليّ أمر، كيف ستشعر عند قراءتك الرسالة؟ أكّد عليهم الحرص على صياغة رسالة تخلو من السلبيات وتحميل الأهل المسؤولية.<br>• اطلب إليهم كتابة كل جزءٍ من الرسالة في بطاقة من البطاقات الفارغة، وتعليقها على بداية الحبل بالترتيب.<br>• أخبر المتدربين، بعد انتهائهم من المطلوب، أننا سنقوم بتخطيط لاجتماع هادف لأولياء الأمور، والاجتماع الهادف يجب أن يكون قد خُطِّطَ له بدقة.<br>• اطلب إلى المجموعات قراءة النشرة رقم (٤-٧) قراءة صامتةً في المجموعة.<br>• اطلب إلى المجموعات الاطّلاع على نموذج تخطيط الاجتماع رقم (٤-٧-ب) الموجود في ملف المتدرب.<br>• اطلب إلى المجموعات تعبئة النموذج، ثم كتابة كل خانة في بطاقة فارغة، وتعليقها في آخر الحبل.<br>• في أثناء تعبئتهم للنموذج، وجههم لتوزيع الأدوار بشكل صحيح؛ لتشمل الفريق الدامج.<br>• اطلب إليهم، في أثناء وضع الأدوار، صياغة الأدوار المناسبة للمعلم المساند قبل وفي أثناء وبعد الاجتماع.<br>• اطلب إلى كل المجموعات الانتقال لرؤية البطاقات المعلّقة على حبال المجموعات الأخرى.<br>• اطلب إلى كل مجموعة، بعد رجوعهم، اختيار بطاقة من كل جزء، واختيار متحدث ليقوم بشرح كيفية تكامل هذه البطاقات؛ لخدمة الطالب والتعاون مع وليّ الأمر. |
| **معلومات إثرائية** | **الشراكة المبنية على الثقة**<br>١. **المبادئ السبعة للشراكة الفاعلة (The Seven Principles of Partnership):**<br>تُجمِع الأدبيات الحديثة على أنّ الشراكة الناجحة بين المدرسة والأسرة لا تحدث صدفة، بل تُبنى على سبعة أعمدة رئيسة وضعها الباحثون "تيرنبول وآخرون". غياب أحد هذه الأعمدة يؤدي إلى اهتزاز "جسر الثقة":<br>○ التواصل (Communication): أن يكون صادقًا، وودودًا، ومستمرًا، (وليس فقط عند الأزمات).<br>○ الكفاءة المهنية (Professional Competence): ثقة الأهل بأنّ المعلم يمتلك المهارة اللازمة لتعليم ابنهم؛ وهنا يأتي دور المعلم المساند في إظهار البيانات والخبرة.<br>○ الاحترام (Respect): تقدير ثقافة الأسرة ونقاط قوة الطالب، وتجنب "توصيم" الطفل.<br>○ الالتزام (Commitment): إشعار الأهل بأن المدرسة لن تتخلى عن الطالب عند أول تحدٍ.<br>○ المساواة (Equality): التعامل مع ولي الأمر كـ "خبير بطفله" وليس كمتلقٍ للتعليمات. |

- المناصرة (Advocacy): الوقوف بجانب الطالب لحماية حقوقه في التعلم والدمج.
- الثقة (Trust): وهي النتيجة النهائية لتطبيق المبادئ الستة المسبقة.

(Turnbull, A., et al. (٢٠٢١). Families, Professionals, and Exceptionality)

**٢. قاعدة "لا مفاجآت" (The No-Surprises Rule):** في تخطيط الاجتماعات المدرسية (IEP Meetings)، القاعدة الذهبية هي: "لا يجب أبدً أن يسمع وليّ الأمر عن مشكلة سلوكية كبيرة لأول مرة في الاجتماع الرسمي". الاجتماعات مخصّصة للتخطيط والحلّ، أما المشكلات الطارئة، فيجب إبلاغ الأهل بها فور حدوثها، عبر قنوات التواصل اليومية. المفاجآت السلبية في الاجتماع تضع الأهل في موقف دفاعي وتدمّر الشراكة.

(Friend, M., & Cook, L. (٢٠٢١). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals)

**٣. استراتيجية "الشطيرة" في التواصل (The Sandwich Method):** عند تقديم ملاحظات صعبة أو حساسة للأهل، يُنصح باستخدام هيكلية "الشطيرة" لضمان تقبل الرسالة:

الطبقة العليا (إيجابية): ابدأ بذكر نقاط قوة الطالب، أو تحسّنٍ لاحظتهُ مؤخرًا (لخفض التوتر).
الطبقة الوسطى (التحدي/ اللحم): اطرح المشكلة بوضوح وموضوعية مستندًا إلى البيانات (دور المعلم المساند)، وركز على السلوك لا الشخصية.
الطبقة السفلى (إيجابية/ خطة): اختم بخطة العمل، والتفاؤل بالقدرة على التغيير، والدعم الذي ستقدِّمُهُ المدرسة.

(Heward, W. L., et al. (٢٠٢٢). Exceptional Children: An Introduction to Special Education)

**٤. البيانات لغة الثقة:** غالبًا ما يكون أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مُثْقلين بالآراء المتضاربة. ما يبني مصداقية المعلم ليس "الوعود"، بل "البيانات". عندما يعرض المعلم رسمًا بيانيًا يوضّح انخفاض السلوك من (١٠) مرات إلى (٣) مرات، فإنه ينقل النقاش من "العاطفة" إلى "الحقيقة"، وهذا هو جوهر الشراكة المهنية.

| | |
|---|---|
| **الربط بعمل الموظف** | ينقل هذا النشاط المعلم من دائرة "رد الفعل اليومي"، واستنزاف الجهد في الشكاوى المتكررة، إلى منهجية "التواصل الاستراتيجي" المبني على الأدلة. فمن خلال تطبيق ديناميكية "الطيّار والملّاح" في الميدان، يصبح الموظف قادرًا على إدارة توقعات أولياء الأمور بمهنية؛ حيث يتولى المعلم المساند "هندسة البيانات" وتحليل الأنماط السلوكية قبل أي لقاء؛ ما يسلِّحُ معلم الغرفة الصفية بالحقائق اللازمة لقيادة الحوار بثقة. هذا التنظيم الدقيق للأدوار والزمن لا يختصر وقت الاجتماعات فحسب، بل يحول المعلم في نظر الأسرة من "مشرف يشتكي" إلى "شريك خبير"، يقدم الحلول؛ مما يعزز الثقة المتبادلة، ويخفف الضغط النفسي عن كاهل الفريق المدرسي. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: حدوث جدالٍ أو "تداخلٍ في الصلاحيات" داخل المجموعة الواحدة عند فرز البطاقات، مثل (إصرار معلم الغرفة الصفية على أنه هو من يجب أن يشرح التكييفات للأهل، أو تهميش دور العلم المساند).<br>الحل: تدخل المدرب لتوجيه النقاش باستخدام "قاعدة التخصص": ذكّرهم بأنّ الاجتماع الناجح هو (مسرحية منظّمة)؛ فإذا تحدث الاثنان في الوقت نفسه عن النقطة نفسها، فقدنا ثقة وليّ الأمر. وجّههم لقاعدة الحسم: "إذا كانت البطاقة تتعلق بالمنهج العام؛ فهي للمعلم، وإذا كانت تتعلق بالأدوات والبيانات الفردية؛ فهي للمساند". |
| **نشاط بديل** | اطلب إلى كل مجموعة وضع يد أحد الأعضاء على ورقة بيضاء، ورسم حدودها؛ بحيث تكون اليد مفتوحة وكبيرة، مع ترك مساحة فارغة أعلى وأسفل اليد.<br>أخبرهم: "هذه اليد ستمثل خطّة اجتماعنا بالكامل".<br>المَهمة: في المساحة الفارغة (فوق اليد)، اطلب إليهم كتابة "رسالة واتساب" لوليّ الأمر حول سلوك "كريم".<br>القاعدة: استخدموا قلم الرصاص لوصف المشكلة (لغة معلم الغرفة الصفية)، وقلم الحبر/ لون آخر لكتابة التفسير والدعم (لغة المعلم المساند).<br>الهدف: التمييز البصري بين (الحدث) و (السياق).<br>اطلب إليهم تعبئة "أصابع اليد الخمسة" + "راحة اليد" بعناصر الاجتماع الستة:<br>الإبهام (الأقوى): نقاط القوة (نبدأ بها).<br>السبابة (تشير للهدف): هدف الاجتماع.<br>الوسطى (الأطول/المرتكز): خطة العمل والتكييفات.<br>الخنصر (العهد): توزيع الأدوار (من يفعل؟).<br>البنصر (الأصغر): المتابعة وموعد اللقاء القادم.<br>راحة اليد (الأساس): البيانات والأدلة (Data) – أكد أنّ الاجتماع لا يقوم بدون هذه القاعدة. |

| | |
|---|---|
| | المَهمة: في المساحة الفارغة (تحت اليد/ عند المعصم)، اطلب إليهم رسم (٣) "جذور" أو خطوط تخرج من اليد.<br>اطلب إليهم عنونة الجذور: (قبل – في أثناء – بعد).<br>اطلب إليهم كتابة مهام المعلم المساند حصرًا على هذه الجذور (لأن المعلّم المساند هو الجذر الذي يغذي الاجتماع بالبيانات).<br>مثال: على جذر "قبل" يكتبون: (تجهيز الرسوم البيانية). |
| **كسر جمود** | نقطة التقاء<br>اطلب إلى المتدربين الوقوف واختيار شريك (يفضل شخص لم يعملوا معه مسبقًا).<br>الجولة الأولى: عند العد لـ (٣)، يجب على كل شخص أن ينطق أي كلمة عشوائية تخطر بباله في اللحظة نفسها مع زميله (مثلاً: الشخص الأول قال "بحر"، والثاني قال "مدرسة").<br>الجولة الثانية: عند العد لـ (٣) مرة أخرى، يجب عليهما نطق كلمة ثالثة تمثل رابطًا مشتركًا بين الكلمتين السابقتين (بين "بحر" و"مدرسة").<br>مثال: قد يقول الاثنان "رحلة" أو "عطلة".<br>الهدف: الاستمرار في المحاولة بسرعة حتى ينجحا في نطق الكلمة نفس في آنٍ واحد.<br>علّق في نهاية النشاط: في البداية، كانت كلماتكم متباعدة، مثل (رأي المعلم ورأي ولي الأمر). احتجتم لمحاولات عدّة، وتفكير سريع لإيجاد (كلمة وسط) تربط بين الفكرتين. هذا بالضبط ما نفعله في اجتماعات أولياء الأمور: نبحث عن نقطة الالتقاء بين (المنهج) و(البيت) لننطق بكلمة واحدة وهي: مصلحة الطالب. |

## النشاط رقم (٤-٨): متابعة التقدم وتقييم فاعلية التكييفات الصفية

**معلومات النشاط**

| اليوم | الجلسة | الزمن المقترح للتنفيذ: (٤٠) دقيقة. |
|---|---|---|
| الرابع | الأولى ☐ الثانية ☒ | |

| تهيئة | العمل على النشاط | عرض النتاجات |
|---|---|---|
| (٤) | (٣٠) | (٦) |

- **النتاجات:**
  - 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)، ووفق منطق جرّب-قِس-عدّل.
- **استراتيجيات التدريب:** التعلم النشط، والنقاش، والتعلم التعاوني.
- **نوع النشاط:** تعاوني ☒ فردي ☐
- **مجال النشاط:** نظري ☐عملي ☒
- **متطلبات النشاط وأدواته: نموذج الحالات الصفية (٤-٨)، نموذج أدوات القياس (٤-٨-أ)، نموذج المؤشرات رقم (٤-٨-ب)، نموذج قرار المجموعة رقم (٤-٨-ج).**
- **أرقام شرائح العرض التقديمي:** (١١٨-١٢١).

**التهيئة للنشاط**

- **قم بتهيئة المتدربين للنشاط من خلال التأكيد على النتاجات التي تم تحقيقها خلال اليوم التدريبي والأيام المسبقة، ثم اعرض الشريحة رقم (١١٨) التي تتضمن عنوان النشاط، ثم قم بإجراء جلسة نقاشية سريعة حول الجملة الآتية: "في أنشطة الأيام المسبقة، صمّمنا تكييفات صفية، واخترنا استراتيجيات، وعدّلنا البيئة".**
- **لكن السؤال المهني الحقيقي هو:**
- **كيف نعرف أن ما قمنا به نجح؟**

**من خلال النشاط الآتي، سيتم العمل على إصدار أحكامنا المهنية على التكييفات التي تم تصميمها مسبقًا؛ بحيث يكون الحكم متمحورًا حول التكييف المصمم: "هل نُبقيه؟ هل نعدّله؟ أم نوقفه؟".**

**التقويم**

استراتيجية التقويم: التقييم القائم على الملاحظة.
الموقف التقويمي: ملاحظة عمل المتدربين في النشاط.
أداة التقويم: سلّم تقديرٍ بمؤشرات تتضمن:

| | المعيار | ممتاز (٤) | جيد جدًا (٣) | مقبول (٢) | ضعيف (١) |
|---|---|---|---|---|---|
| | يختار أداة قياس تتناسب تمامًا مع طبيعة السلوك/ المهارة. | | | | |
| | يكتب مؤشرات قابلة للقياس والملاحظة المباشرة. | | | | |
| | يبني التعديلات المقترحة على تحليل البيانات (السبب والنتيجة)، وواقعية التطبيق. | | | | |

| | |
|---|---|
| **مراجع إضافية** | **Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (٢٠٢٢). Applied Behavior Analysis for Teachers (١٠th ed.). Pearson** |
| **إرشادات لتنفيذ النشاط** | • اعرض الشريحة رقم (١١٩) التي تحتوي على صور لثلاث طلبة، كل صورة تحتها شرح عن التكييف المقدم لها.<br>• أخبر المتدربين عند عرض الصور بأن: كل حالة أمامكم تم تطبيق تكييف واحد عليها فقط. مهمتكم ليست وصف الحالة، ولا اقتراح أفكار عامة، بل الإجابة عن سؤال واحد: هل هذا التكييف فاعل أم لا؟ ولماذا؟ لا احتاج منكم إجابة الآن. سأطلب الإجابة منكم في نهاية النشاط.<br>• قم بتوزيع الحالات الصفية الموجودة في النموذج رقم (٤–٨)، لكل مجموعة حالة صفية واحدة.<br>• اطلب إليهم في مجموعاتهم قراءة الحالة المقدمة لهم قراءة دقيقة.<br>• وجّههم لاختيار أداة قياس واحدة من الأدوات الموجودة في النموذج رقم (٤–٨–أ) الموجود في ملف المتدرب كالآتي:<br>○ قائمة فحص.<br>○ Rubric قصيرة.<br>○ تتبع سلوك أو مشاركة.<br>• تجوّل بين المجموعات، وأكّد لهم أن الأداة المختارة تخدم الحالة، وليست مفضلة شخصيًا.<br>• اسأل سؤال العصف الذهني الآتي: "لو طلب منك مدير المدرسة دليلًا على نجاح التكييف، هل هذه الأداة تقنعه؟".<br>• بعد انتهاء المتدربين من عمل المسبق، وجّه المتدربين إلى المرحلة الآتية بالحديث: الآن، لو تحسّن الطالب قليلًا... هل نعتبر التكييف ناجحًا؟ أم نحتاج إلى مؤشرات واضحة، قابلة للملاحظة، ويمكن الاتفاق عليها؟<br>• وجّه المجموعات للنموذج رقم (٤–٨–ب)، ثم اطلب إلى كل مجموعة:<br>○ تحديد مؤشرين أو ثلاثة. |

- صياغتها بلغة:
  - قابلة للقياس.
  - مرتبطة مباشرة بسلوك الطالب أو مشاركته.
  - واقعية داخل الدرس الصفي.
- تدخّل عند اللزوم لتصويب المؤشرات العامة التي قد يكون المتدربين اختاروها مثل:

  جملة تحسن الطالب.

  واطلب تحويلها إلى:

  جلس في مكانه (١٠) دقائق متصلة/ انتقل دون مساعدة في (٣) من (٤) مرات.
- اعرض الشريحة رقم (١٢٠) التي تحتوي على بيانات افتراضية لكل حالة من الحالات الثلاث (قبل/ بعد)، (إما تحسن جزئي – أو عدم تغير – أو تحسن غير مستقر).
- تحدث للمتدربين كالآتي: هذه ليست بيانات مثالية، وهي تشبه الواقع تمامًا. الآن نصل للّحظة المهنية الحاسمة، هل نستمر؟ أم نعدّل؟
- اطلب إليهم قراءة النشرة رقم (٤-٨)، ثم اطلب إلى كل مجموعة:
  - قراءة البيانات بهدوء.
  - الإجابة عن السؤالين الآتيين:
    - ماذا تقول لنا البيانات؟
    - هل المؤشرات التي اخترناها كافية للحكم؟
- وجّههم للنموذج رقم (٤-٨-ج) الموجود في ملف المتدرب، والإجابة عنه بحسب البيانات التي ذكرت في الشريحة المسبقة المعروضة.
- اطلب إلى المجموعات اختيار تعديل مناسب حسب البيانات الافتراضية التي تم عرضها على الشريحة المسبقة، ووجّههم للنموذج رقم (٤-٨-د) الموجود في ملف المتدرب، واطلب إليهم أن يكون التعديل:
  - مرتبطًا بالتكييف الأصلي.
  - واقعيًا داخل الغرفة الصفية.
  - مبررًا بالبيانات، وليس بالرأي.
- تجول بين المتدربين في أثناء عمل التعديلات، ثم اطرح السؤال الآتي: لو لم تتغير البيانات بعد هذا التعديل، ماذا ستفعلون لاحقًا؟
- بعد انتهاء المجموعات من عمل المطلوب، اطلب إلى كل مجموعة اختيار متحدث ليقوم بعرض ما تم عمله داخل المجموعة ومشاركة:
  - اسم التكييف الأصلي.
  - الأداة التي استخدموها.

| | |
|---|---|
| | ○ مؤشر نجاح واحد.<br>○ التعديل المقترح.<br>• اختم بتعقيب تربوي واضح، وقُل الآتي: المعلم المحترف لا يُقاس عمله بعدد الاستراتيجيات التي يعرفها، بل بقدرته على قراءة البيانات، واتخاذ قرار هادئٍ ومسؤول، التكييف الجيد ليس بكثرة استخدام طرائق التكييف، بل ما يثبت أثره في تعلم الطالب.<br>• اطلب إليهم الإجابة عن السؤال الذي طرحته في بداية النشاط، وهو: هل هذا التكييف الذي طبق على الحالة فاعل أم لا؟ ولماذا؟ |
| **معلومات إثرائية** | **اتخاذ القرارات التربوية المستندة إلى البيانات**<br>١. **نموذج التفريد القائم على البيانات (Data-Based Individualization – DBI)**: لا يعتبر تعديل التكييفات الصفية عملية عشوائية، أو قائمة على الحدس، بل هو علم منهجي يُعرف عالميًا بـ (DBI). يتكون هذا النموذج من خمس خطوات دقيقة:<br>○ البدء ببرنامج تدخل معتمد.<br>○ مراقبة التقدم بانتظام.<br>○ جمع بيانات تشخيصية (إذا لم يستجب الطالب).<br>○ تكييف التدخل (تغيير الكثافة أو النوع).<br>الاستمرار في مراقبة التقدم. تشير البحوث إلى أن المعلمين الذين يستخدمون (DBI)، ويعدّلون خططهم بناءً على قواعد البيانات، يحقق طلبتهم مكاسب أكاديمية أعلى بكثير ممن يعتمدون على الحكم الشخصي. (National Center on Intensive Intervention, ٢٠٢١)<br><br>٢. **التمييز بين فاعلية التكييف وأمانة التنفيذ (Intervention Fidelity)**: قبل أن نحكم على التكييف بالفشل، ونقرر تغييره، يجب أن نطرح سؤالًا جوهريًا: هل طُبّق التكييف كما خُطِّط له. تشير الدراسات إلى أن ٤٠٪ من فشل الخطط التربوية لا يعود لضعف الطالب، أو سوء الاستراتيجية، بل لنقص الأمانة في التنفيذ (Fidelity).<br><br>مثال: الخطة تنص على تعزيز الطالب فورًا بعد السلوك الجيد، لكن المعلم يعزّزه في نهاية الدرس. الخلل هنا في التنفيذ، لا في أسلوب التعزيز. لذا؛ يجب قياس دقة تطبيق المعلم قبل قياس استجابة الطالب. (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, ٢٠١٧)<br><br>٣. **قواعد تحليل خط الاتجاه (Trend Line Analysis Rules)**: في القياس القائم على المنهج (CBM)، توجد قواعد صارمة لاتخاذ القرار، تُسمّى قواعد القرار (Decision Rules): |

| | |
|---|---|
| | ○ قاعدة التغيير (Change Rule): إذا كانت آخر (٣-٤) نقاط بيانات تقع أسفل خط الهدف المرسوم، يجب على المعلم تغيير التدخل فورًا (زيادة الوقت، وتغيير الأداة، وتبسيط المحتوى).<br><br>○ قاعدة الرفع (Raise Rule): إذا كانت نقاط البيانات تقع فوق خط الهدف بشكل مستمر، يجب رفع سقف التوقعات (زيادة صعوبة الهدف)؛ لأن الطالب تجاوز التكييف الحالي. هذا النهج يمنع هدر الوقت في استراتيجيات غير مجدية. (Heward, Alber-Morgan, & Konrad, ٢٠٢٢)<br><br>**٤. صلاحية التكييفات (Validity of Accommodations)**: ليس كل تكييف يعتبر عادلا. التكييف الصحيح هو الذي يزيل المعيق، دون أن يغير المهارة المقاسة.<br>تكييف مقبول: قراءة الأسئلة للطالب في اختبار العلوم (لأننا نقيس المعرفة العلمية وليس القراءة).<br>تكييف غير مقبول: قراءة الأسئلة للطالب في اختبار القراءة الجهرية (لأن التكييف هنا ألغى المهارة المستهدفة). يجب على المعلم ومسؤول الدعم التأكد من أن التكييف لا يضرب صدق الاختبار (Construct Validity). (Bolt & Thurlow, ٢٠١٨)<br><br>**٥. أهمية الرسوم البيانية البصرية (Visual Analysis)**: الاعتماد على الجداول الرقمية وحدها قد يكون مضللًا. تحويل البيانات إلى رسم بياني خطي (Line Graph) يساعد الدماغ على اكتشاف الأنماط (Patterns)، والتذبذبات (Variability)، والاتجاه العام (Trend)، بشكل أسرع. بالنسبة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، قد تكون البيانات متذبذبة جدًّا، والرسم البياني هو الأداة الوحيدة التي تكشف عن التحسن البطيء الذي لا تظهره الأرقام المجردة. (Cooper, Heron, & Heward, ٢٠٢٠) |
| **الربط بعمل الموظف** | ينقل هذا النشاط المعلم من (أشعر أن الطالب تحّسن) إلى (بيانات الطالب تظهر تحسنًا بنسبة ٢٠٪). في الميدان، حمايتك المهنية أمام الإدارة وأولياء الأمور تكمن في ورقة البيانات. عندما يسألك وليّ الأمر: لماذا غيّرت طريقة تعليم ابني؟، ستكون إجابتك: لأن الرسم البياني للأسبوع الماضي أظهر ثباتًا في المستوى، فقررنا تجربة استراتيجية بصرية جديدة. هذا النشاط يمنحك الثقة، ويوفر وقتك الضائع في تجربة استراتيجيات لا تعمل. |
| **معيقات محتملة** | المعيق: شكوى المتدربين من أن جمع البيانات يأخذ وقتًا من الدرس. |

| | |
|---|---|
| | الحل: وجّههم لاستخدام أدوات قياس سريعة (Quick Ticks)، مثل وضع شريط لاصق على الطاولة، ووضع علامة عليه بقلم رصاص عند كل سلوك، أو استخدام تطبيقات الهاتف البسيطة. البيانات لا تعني كتابة تقارير طويلة. |
| **نشاط بديل** | **نشاط المحكمة**<br>○ المتهم (التكييف): استخدام "الوسادة الحسية" + "المؤقت البصري".<br>○ المتضرر (الطالب): عمر (ذو اضطراب طيف توحد – يعاني من كثرة القيام عن الكرسي).<br>○ الهدف: أن يجلس عمر مدة (١٠) دقائق متصلة في الدرس الصباحي.<br>○ دليل الإثبات (الرسم البياني للأسبوع الأول): حضّر رسمًا بيانيًا بالمعلومات الآتية:<br>▪ الأحد: جلس دقيقتين فقط (فشل).<br>▪ الاثنين: جلس (٨) دقائق (نجاح كبير).<br>▪ الثلاثاء: جلس (٣) دقائق (تراجع حاد).<br>▪ الأربعاء: جلس (٧) دقائق (عودة للنجاح).<br>▪ الخميس: جلس (٤) دقائق (تراجع متوسط).<br>• قسّم القاعة لنصفين، واعط كل فريق اسمًا خاصًا بهم:<br>○ فريق (أ): النيابة العامة (فريق التغيير).<br>مهمتكم: إقناع القاضي(المدرب) بأن هذا التكييف خاطئٌ، ويجب تغييره فورًا؛ لأنه يضيع وقت الطالب.<br>○ قدّم لهم هذه النقاط، للاستناد إليها في أثناء المرافعة:<br>▪ البيانات تظهر عدم استقرار. كيف نعتمد وسيلة تنجح يومًا، وتفشل يومًا؟<br>▪ يوم الثلاثاء والخميس كانت النتاجات كارثية، وهذا دليل على أن عمر ملّ من الوسادة.<br>▪ المتوسط الحسابي للأسبوع هو (٤.٨) دقيقة فقط، وهذا بعيد جدً عن الهدف.<br>○ فريق (ب): محامي الدفاع (فريق الصبر).<br>مهمتكم: إقناع القاضي بأن التكييف ناجح، ولكنه يحتاج لمزيد من الوقت، ويجب الإبقاء عليه.<br>○ قدم لهم هذه النقاط للاستناد إليها في أثناء الدّفاع:<br>▪ انظروا للقمم (الاثنين والأربعاء)! الطالب وصل لـ (٨) دقائق؛ يعني هذا أنه قادر، والوسيلة فاعلة.<br>▪ التذبذب في بداية التطبيق طبيعي جدًا. الطفل يجرّب حدود الوسيلة الجديدة.<br>▪ إذا غيرنا التكييف الآن، سنعزّز لدى الطالب عدم الاستقرار. يجب أن نمنحه فرصة التعميم. |

| | |
|---|---|
| | • اعطهم وقتًا كافيًا، واطلب إليهم إرفاق أدوات القياس والمؤشرات والتعديلات التي يجب وضعها.<br>• تحدث كالآتي: محكمة القضية رقم (٤-٨). هل نستمر بالوسادة أم نلقيها؟<br>o ممثل النيابة: يقدم حججه.<br>o ممثل الدفاع: يرد بحماس، ويفند الحجج.<br>• الشهود (بقية القاعة): يسمح المدرب بمداخلة واحدة سريعة من كل طرف (اعتراض).<br>• اطلب إليهم الهدوء، ولخّص ما سمعته، ثم أصدر الحكم التربوي (وهو زبدة النشاط):<br>• قُل الآتي: بعد الاطلاع على البيانات، وسماع المرافعات. حكمت المحكمة بالآتي:<br>o رفض طلب النيابة بتغيير التكييف فورًا (لأن التغيير السريع يشتت الطالب).<br>o قبول طلب الدفاع بالاستمرار، ولكن بشروط:<br>o يجب تحليل (يوم الثلاثاء والخميس): لماذا نزل الخط؟ هل كان عمر مريضًا؟ هل تعطّل المؤقت؟<br>o الاستمرار لمدة أسبوع آخر فقط. إذا لم تستقر البيانات، نعود للمحكمة.<br>o الحكم النهائي: (الإبقاء على التكييف مع مراقبة المتغيرات الدخيلة). |
| **كسر جمود** | اطلب إلى المتدربين جميعهم الوقوف.<br>أخبرهم: سأقول ابدأ، وعليكم إغلاق أعينكم، والجلوس عندما تشعرون أن دقيقة كاملة (٦٠ ثانية) قد مرت تمامًا. ممنوعٌ النظر إلى الساعة.<br>ابدأ التوقيت. سيجلس البعض بعد (٣٠) ثانية، والبعض بعد (٤٥)، والبعض سيبقى واقفًا بعد الدقيقة.<br>التعليق: "لاحظوا التفاوت الكبير! البعض جلس مبكرًا جدًا، والبعض تأخّر. بدون (ساعة) حكمنا جميعًا خطأ. وكذلك بدون (أداة قياس) في الغرفة الصفية، حكمنا على تطوّر الطالب سيكون مجرّد تخمين. |

## المهمة الختامية

المطلوب: إعداد خطة تربوية فردية متكاملة لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الغرفة الصفية.

| | |
|---|---|
| **معلومات المهمة**  | **الإطار الزمني: (١٤) يوم عمل فعلي**<br>**النتاج:** إعداد خطة تربوية فردية شاملة (بيئية، أكاديمية، سلوكية) مصممة خصيصًا لطالب من ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>**الاستراتيجية:** التطبيق العملي. |
| **الممارسات المطلوبة** | • اختيار طالب وتحديد خصائصه: اختيار طالب (أو دراسة حالة)، وتعبئة "نموذج الملاحظة الأولية" لتحديد الفروق النمائية والحسية.<br>• تحليل البيئة الصفية: إجراء مسح للبيئة الصفية، وتحديد "المثيرات الحسية" التي قد تسبب عبئًا على الطالب، واقتراح تعديلات مادية (الإضاءة، الضجيج، تنظيم المقاعد).<br>• تحليل المهمة (Task Analysis): اختيار مهارة أكاديمية أو روتينية معقدة، وتجزئتها إلى خطوات صغيرة متسلسلة.<br>• تصميم الدعم البصري: إعداد جداول بصرية، أو لوحات مهام (Visual Schedules) تناسب مستوى الطالب؛ لزيادة توقعاته وفهمه للمطلوب.<br>• تطبيق تقييم السلوك الوظيفي (FBA): مراقبة سلوك غير مرغوب وتعبئة نموذج سوابق ولواحق السلوك (A–B–C) لتحديد "وظيفة السلوك".<br>• تصميم خطة تروية فردية: وضع استراتيجيات "وقائية" (قبل حدوث السلوك)، واستراتيجيات "استبدال السلوك" بمهارة وظيفية جديدة.<br>• تطبيق مبادئ التصميم الشامل (UDL): إعداد خطة درس واحد يتضمن بدائل استجابة، وخيارات عدّة، تراعي الطالب وزملائه البقية.<br>• التواصل مع الأسرة: صياغة رسالة أو خطة اجتماع مع ولي الأمر، تركّز على نقاط القوة، وتوحيد الأهداف بين البيت والمدرسة.<br>• متابعة تقدم الطالب وفاعلية الاستراتيجيات المتبعة.<br>• تصميم أوراق عمل ووسائل تعليمية بسيطة مناسبة لخصائص للطالب.<br>• يستخدم الاستراتيجيات الخاصة بتعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.<br>• يكيّف تعليمات وأسئلة بشكل مناسب، ويراعي خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. |

| | |
|---|---|
| **الفعاليات المطلوبة وأدلة ملف الإنجاز** | • إرفاق نموذج المسح الحسي والبيئي للصف.<br>• إرفاق مخطط تحليل المهمة (Task Analysis) للهدف التعليمي المختار.<br>• صورٌ أو نماذج إلكترونية للوسائل البصرية التي تم تصميمها (الجداول، البطاقات).<br>• إرفاق نموذج (A–B–C) المعبأ ببيانات حقيقية لسلوك مستهدف.<br>• كتابة خطة التدخل السلوكي (الاستراتيجيات الوقائية + السلوك البديل).<br>• إرفاق خطة الدرس المعدلة وفق التصميم الشامل للتعلم.<br>• توثيق التغذية الراجعة الذاتية (ما الذي نجح؟ وما الذي يحتاج لتعديل؟).<br>• إرفاق الرسائل ونماذج الاجتماعات التي تخص أولياء الأمور.<br>• إرفاق نماذج متابعة التقدم للطالب.<br>• إرفاق أوراق العمل المصممة.<br>• إرفاق فيديو قصير يوثق استخدام الاستراتيجيات المتبعة.<br>• إرفاق نموذج تكييف تعليمات وأسئلة. |
| **التقويم** | **استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء.**<br>**الموقف التقويمي: تسليم ملف الإنجاز، ومناقشة الخطة.**<br>**أداة التقويم: سلم التقدير اللفظي/ العددي.** |

**التقييم الختامي: سلم التقدير العددي:**

| المعيار/التقدير | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
|---|---|---|---|---|---|
| يختار طالبًا أو دراسة حالة مناسبة، ويعبّئ نموذج الملاحظة الأولية لتحديد الفروق النمائية والحسية (الإدراكية، والحركية، والحسية، والاجتماعية، واللغوية)، ومعرفة نقاط القوة والتحديات لدى الطالب؛ لتصميم تدخلات ملائمة. | | | | | |
| يُجري مسحًا شاملًا للغرفة الصفية، بما في ذلك الإضاءة، والصوت، وترتيب المقاعد، والمواد التعليمية، والمثيرات الحسية. ويحدد أي عناصر قد تسبب عبئًا على الطالب، أو تُشتّت انتباهه ويقترح تعديلات عملية، تقلّل من هذه المثيرات، وتدعم التعلّم. | | | | | |

| المعيار/التقدير | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
|---|---|---|---|---|---|
| يختار مهارة أكاديمية أو روتينية معقدة، ثم يجزئها إلى خطوات صغيرة متسلسلة واضحة، تسهّل تعلّم المهارة للطالب، وتجعلها قابلة للتنفيذ بشكل مستقلٍ، أو شبه مستقل. | | | | | |
| يُعدّ 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 استراتيجيات وقائية قبل حدوث السلوك، واستراتيجيات بديلة لتعليم الطالب مهارة وظيفية جديدة. | | | | | |
| يُعدّ خطة درس واحدة تشمل بدائل استجابة عدّة، وخيارات تعلّم متنوعة، تراعي الطالب المستهدف وبقية الزملاء. | | | | | |
| يصيغ رسالة تواصل مناسبة مع ولي الامر، ويُعدّ خطة اجتماع مع ولي الأمر تركز على نقاط القوة، وتقدّم معلومات عن التقدم، ويُوحِّد الأهداف بين البيت والمدرسة. | | | | | |
| يُوثّقُ تقدم الطالب وفاعلية الاستراتيجيات المطبقة؛ مثل تسجيل الإنجازات أو الصعوبات، وإجراء التعديلات عند الحاجة. | | | | | |
| يُصمّم مواد تعليمية مبسطة ومناسبة للطالب، تشمل البطاقات، وأوراق العمل، أو الوسائل البصرية. | | | | | |
| يُطبِّق استراتيجيات تربوية خاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. | | | | | |
| يُعدّل التعليمات والأسئلة لتكون بسيطة، وواضحة، ومناسبة لقدرات الطالب، مع استخدام الإشارات، والصور، أو الأمثلة العملية. | | | | | |
| يُرفِق كل النماذج والتوثيقات المطلوبة: المسح الحسي، وتحليل المهمة، والوسائل البصرية، ونموذج A–B–C، وخطة التدخّل، وخطة الدرس، والتغذية الراجعة، ورسائل أولياء الأمور، ومتابعة التقدم، وأوراق العمل. | | | | | |
| يُسجّل فيديو يُوضِّح 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 حسِّي وبيئي للغرفة الصفية، وتحديد المثيرات الحسية، واقتراح تعديلات مناسبة. | ١٠ | |
| ٣ | تجزئة المهارة إلى خطوات واضحة (Task Analysis) وتحليل المهمة. | ٨ | |
| ٤ | تصميم جداول أو وسائل بصرية مناسبة للطالب. | ٨ | |
| ٥ | تحليل وظيفة السلوك **A–B–C** وتعبئة نموذج. | ٨ | |
| ٦ | إعداد خطة تربوية فردية تتضمن استراتيجيات وقائية وسلوكية بديلة. | 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)