المجلة السعودية للدراسات التربوية
والنفسية
الإصدار الثامن عشر
المجلد (٧) العدد (٢)
٢٠٢٦ (٣٩-١)

فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف

فدوى عثمان بشير عبد القادر

باحثة ماجستير بقسم علم النفس التربوي والنمو بكلية الآداب جامعة عين شمس.

أ.د. طلعت حكيم

أستاذ علم النفس الاكلينيكي بكلية الآداب جامعة عين شمس.

أ.د. مايسة أنور

أستاذ علم نفس الطفولة بكلية الآداب جامعة عين شمس.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

نشر إلكترونياً بتاريخ: ٣٠ مايو ٢٠٢٦

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف، وأجريت على الدراسة على عينة تتألف من (٢٠) معلمًا خضعوا للبرنامج، و (٣٢) مشاركًا من ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنة وكلهم من الذكور بمتوسط عمري قدره ٩,٧ وانحراف معياري قدره٠,٨٩، وتم تقسيمهم بالتساوي لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لتنفيذ إجراءات الدراسة، وتألفت أدوات الدراسة من مقياس المشكلات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد من إعداد الباحثة، والبرنامج التدريبي الموجه للمعلمين (إعداد: الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المشاركين من ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح القياس البعدي بمعنى خفض هذه المشكلات، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المشاركين من ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية والضابطة على مقياس

المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المشاركين ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتتبعي، وأوصت الباحثة بضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمين لخفض المشكلات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، خفض المشكلات السلوكية، الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الصف

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of a teacher training program in reducing behavioral problems among children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the classroom setting. The study was conducted on a sample consisting of (20) teachers who participated in the training program, and (32) participants with Autism Spectrum Disorder whose ages ranged between (8–10) years. All participants were male, with a mean age of 9.7 years and a standard deviation of 0.89. The participants were equally assigned to an experimental group and a control group. The study adopted a quasi-experimental design to implement the research procedures. The study instruments included the Behavioral Problems Scale for Children with Autism Spectrum Disorder (developed by the researcher) and the teacher-directed training program (prepared by the researcher). The findings revealed the effectiveness of the training program, as statistically significant differences were found between the mean rank scores of participants with Autism Spectrum Disorder in the experimental group on the Behavioral Problems Scale in the pre- and post-measurements, in favor of the post-measurement, indicating a reduction in behavioral problems following the implementation of the intervention program. Furthermore, statistically significant differences were identified between the experimental and control groups on the Behavioral Problems Scale in favor of the experimental group. In contrast, no statistically significant differences were found between the post-measurement and follow-up measurement scores of the experimental group, indicating the continuity and stability of the program's effectiveness over time. The researcher recommended the necessity of providing specialized training programs for teachers aimed at reducing behavioral problems among children with Autism Spectrum Disorder in classroom environments.

Keywords: Training Program, Reduction of Behavioral Problems, Children with Autism Spectrum Disorder, Classroom.

مقدمة: تظهر الدراسات الحديثة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد يعانون من طيف واسع من المشكلات السلوكية التي تؤثر بصورة مباشرة في توافقهم الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية، ومن أبرزها السلوكيات الفوضوية، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، والسلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والسلوكيات النمطية، وإيذاء الذات. وقد أكدت دراسة Marelle, Tanner, & Paul (2025) أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد تُعد من أكثر العوامل إعاقة لعملية الدمج الصفي الفعّال، نظرًا لما تفرضه من ضغوط على المعلم والبيئة التعليمية. كما أشارت دراسة Karasova & Nehyba (2023) إلى أن استمرار هذه السلوكيات دون تدخل تربوي منظم يؤدي إلى تراجع التفاعل الاجتماعي وارتفاع معدلات العزلة والانفصال عن الأنشطة الصفية.

وفي الاتجاه نفسه، أوضحت دراسة McGuire, Meadan, & Folkerts (2024) أن السلوكيات المشكلة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد ترتبط بدرجة كبيرة بطبيعة المناخ الصفي وأساليب المعلمين في إدارة المواقف التعليمية، مؤكدة أن البيئات الصفية غير المنظمة أو الفقيرة في الدعم النفسي والسلوكي تسهم في تصاعد حدة السلوكيات غير التكيفية. كما بينت دراسة Konstantinidou, Dillenburger, & Ramey (2023) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد يحققون مستويات أفضل من التكيف والانضباط السلوكي عندما يتم توفير بيئة صفية قائمة على الوضوح والتنظيم والدعم الإيجابي. وتنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Paisley et al. (2023) التي أكدت أن التدخلات الصفية الوقائية القائمة على التعزيز الإيجابي وتنظيم المثيرات البيئية تُعد من أكثر الأساليب فاعلية في خفض السلوكيات المشكلة داخل الصف.

كما كشفت مجموعة من الدراسات الحديثة عن العلاقة الوثيقة بين كفاءة الإدارة الصفية ومستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد. فقد أشار Duan, Bissaker, & Xu (2024) إلى أن البيئة الصفية تمثل عاملًا حاسمًا في تشكيل أنماط السلوك لدى الأطفال، وأن ضعف التنظيم الصفي وغياب الاستراتيجيات التربوية المناسبة يؤديان إلى زيادة السلوكيات المعوقة للتعلم والتفاعل الاجتماعي. وفي السياق ذاته، أوضح Wilkins et al. (2023) أن ضعف مهارات المعلمين في إدارة الصف والتعامل مع المواقف السلوكية المعقدة يسهم في تفاقم المشكلات السلوكية داخل البيئة التعليمية، خاصة في الصفوف التي تضم أطفالًا ذوي احتياجات خاصة.

ومن ناحية أخرى، أوضحت الأدبيات الحديثة أن تدريب المعلمين على الإدارة الصفية الفعالة تُعد من أهم العوامل الوقائية والعلاجية في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد. فقد أكدت دراسة Hutchings et al. (2013) وجود علاقة ارتباطية سالبة

بين فعالية الإدارة الصفية والمشكلات السلوكية لدى الطلاب، بينما أشارت دراسة Gage et al. (2017) إلى أن استراتيجيات التدريس النشط والتغذية الراجعة والمشاركة الصفية تسهم في تحسين السلوك داخل الصفوف الدراسية. كما بينت دراسة Nisar et al. (2019) أن البيئة الصفية المنظمة ترتبط بارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي وتحسن الانضباط السلوكي، في حين أوضحت دراسة نوري (٢٠٢١) فاعلية البرامج المعرفية السلوكية في تنمية مهارات تنظيم الذات وخفض المشكلات الصفية.

كما ركزت دراسات أخرى على تطوير مهارات المعلمين بوصفها مدخلًا أساسيًا لتحسين البيئة الصفية وخفض السلوكيات المشكلة، حيث أكدت دراسة أحمد وأسامة (٢٠٢٢) أن تدريب المعلمين على مهارات إدارة الأزمات الصفية يسهم في تحسين قدرتهم على التعامل مع السلوكيات الانفعالية والاندفاعية داخل الصف. وأشارت دراسة شيحا ومبيض (٢٠٢٣) إلى أن توضيح القواعد الصفية وتوفير مناخ تعليمي داعم يُعدان من أكثر الأساليب فاعلية في الحد من المشكلات الصفية، بينما أوضحت دراسة أحمد (٢٠٢٣) أن مشكلات الإدارة الصفية ما تزال تمثل تحديًا كبيرًا للمعلمين في البيئات التعليمية المعاصرة. كما أكدت دراسة خذيري (٢٠٢٤) أن النمط الديمقراطي في الإدارة الصفية يسهم في تعزيز الدافعية والتفاعل الإيجابي وخفض السلوكيات غير التكيفية لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد لم تعد تُفسَّر باعتبارها سلوكيات فردية معزولة، بل بوصفها نتاجًا لتفاعل معقد بين خصائص الطفل وكفاءة البيئة الصفية ومستوى إعداد المعلم. كما تؤكد الدراسات الحديثة، مثل Petersson-Bloom et al. (2023)، و Orr et al. (2023)، و Borosh et al. (2023)، و Chow et al. (2024)، أهمية تصميم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تستهدف تنمية مهارات الإدارة الصفية والتعامل مع السلوكيات المشكلة، وتوفير بيئات صفية صحية وآمنة وداعمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولة للكشف عن تأثير تقديم برنامج تدريبي المعلمين في خفض المشكلات السلوكية لدى ذوي اضطراب التوحد.

*** مشكلة الدراسة**

تتجلى مشكلة الدراسة الحالية في تزايد المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد داخل البيئة الصفية، وما يترتب عليها من آثار سلبية تمس التفاعل الاجتماعي، والانضباط الصفي، والتحصيل الأكاديمي، وجودة العملية التعليمية بصورة عامة. فالأطفال ذوو اضطراب طيف التوحّد يعانون من أنماط سلوكية معقدة، مثل فرط الحركة، والسلوكيات الفوضوية، والعدوان، والانسحاب الاجتماعي، وإيذاء الذات، وقد أكدت دراسات Marelle, Tanner, & Paul (2025)، و McGuire, Meadan, & Folkerts (2024)، و Chow et al. (2024) أن المشكلات السلوكية تُعد من أبرز العوامل

التي تعوق نجاح الدمج التربوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد داخل المدارس.

وتتضح الفجوة البحثية في أن معظم الدراسات السابقة ركزت على التدخلات العلاجية أو السلوكية الموجهة مباشرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، في حين قلّ الاهتمام بالمعلم باعتباره عنصرًا محوريًا في خفض المشكلات السلوكية وتحسين المناخ الصفي. فعلى الرغم من تأكيد الدراسات الحديثة، مثل(2013) .Hutchings et al ، و(2017) .Gage et al، و Petersson-Bloom et al. (2023)، على أهمية الإدارة الصفية الفعالة في تحسين السلوك داخل الصف، فإن هناك ندرة نسبية في الدراسات العربية التي تناولت تصميم برامج تدريبية متخصصة تستهدف تنمية مهارات المعلمين في إدارة السلوك الصفي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد بصورة تطبيقية ومنظمة.

وجاء في توصيات الدراسات السابقة ضرورة تدريب المعلمين على برامج مختلفة من فنيات العلاج السلوكي مثل دراسة Marelle, Tanner, & Paul (2025)؛ Karasova & Nehyba (2023)؛ McGuire, Meadan, & Folkerts (2024)؛ Konstantinidou, Dillenburger, & Paisley et al. (2023)؛Ramey (2023) ؛ Petersson-Bloom et al. (2023)؛ Orr et al. (2023)؛ Borosh et al. (2023) ؛ Chow et al. (2024)؛

وعليه تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:-

"ما فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف ؟"

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية ومنها: -

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب درجات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتتبعي ؟

*** أهداف الدراسة**

١- التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على أسس علمية وتربوية في تنمية كفايات المعلمين المرتبطة بإدارة السلوك الصفي والتعامل مع المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية.

٢- التعرف إلى أثر تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات السلوكية والتربوية المناسبة في تحسين مستوى التكيف الصفي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وزيادة اندماجهم في الأنشطة التعليمية.

*** أهمية الدراسة**

أ- الأهمية النظرية

١- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي من خلال تناولها لموضوع تدريب المعلمين على إدارة المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية، وهو من الموضوعات التي ما تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

٢- تقدم الدراسة إطارًا علميًا يربط بين الجوانب النظرية المرتبطة باضطراب طيف التوحد، ونظريات تعديل السلوك، واستراتيجيات الإدارة الصفية، بما يعزز التكامل المعرفي بين الجوانب النفسية والتربوية في التعامل مع هذه الفئة.

ب- الأهمية التطبيقية

١- تسهم الدراسة في إعداد برنامج تدريبي يمكن الإفادة منه في تدريب المعلمين على استخدام الأساليب التربوية والسلوكية المناسبة لخفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصف الدراسي.

٢- تساعد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية ومؤسسات التربية الخاصة في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بما يتوافق مع الاحتياجات الفعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

*** مصطلحات الدراسة**

تعرف الباحثة مصطلحات الدراسة إجرائيًا كالتالي:-

١- البرنامج التدريبي: هو مجموعة من الجلسات والأنشطة المنظمة والمخطط لها، التي تُقدم للمعلمين وفق أهداف وفنيات محددة؛ بهدف تنمية مهاراتهم في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصف الدراسي، ويُقاس أثره من خلال التغير الذي يحدث في أداء المعلمين وسلوك الأطفال بعد التطبيق.

٢- المعلمون: ويقصد بهم المعلمون القائمون على تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصفوف الدراسية، ممن يتلقون البرنامج التدريبي موضوع الدراسة، ويشاركون في تطبيق الاستراتيجيات السلوكية والتربوية المستخدمة لخفض المشكلات السلوكية.

٣- المشكلات السلوكية: هي مجموعة السلوكيات غير التكيفية أو غير المرغوبة التي يظهرها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية مثل فرط الحركة وتشتت الانتباه والسلوك العدواني وإيذاء الآخرين والسلوكيات الفوضوية والمعوقة للتعلم والانسحاب الاجتماعي وضعف التفاعل والسلوكيات النمطية وإيذاء الذات والاعتمادية وضعف الاستقلالية.

٤- الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد: تعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم الذين يعانون من التوحد والملحقين بمركز الرياض التخصصي للتأهيل (مركز ذكور) بالمملكة العربية السعودية، وتم تشخيصهم من نقبل المركز بقياس جليام ويعانون من توحد خفيف وتتراوح أعمارهم بين من ٨ إلى ١٠ عام

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على متغيرات الدراسة الرئيسة وذلك من خلال التراث النظري للدراسة المتمثل في البرامج التدريبية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية العينة مكونة من (٢٠) مشاركًا من ذوي اضطراب طيف التوحد والذين يعانون من المشكلات السلوكية في الصف والمتواجدين في مركز الرياض التخصصي للتأهيل.

الحدود الزمنية: تم التطبيق للدراسة الميدانية في مارس ٢٠٢٤ إلى يوليو ٢٠٢٥

الحدود المكانية : تم التطبيق في مدينة الرياض بمركز الرياض التخصصي للتأهيل بالرياض بالمملكة العربية السعودية،

الحدود المنهجية: استعانت الدراسة الحالية بالمنهج شبه التجريبي.

*** الإطار النظري والدراسات السابقة**

*** البرامج التدريبية**

تُعد البرامج التدريبية القائمة على تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين من أكثر المداخل التربوية فاعلية في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد داخل البيئة الصفية، وذلك لما تتسم به هذه الفئة من خصائص نمائية وسلوكية تتطلب أساليب تدريس وتنظيم بيئي دقيقة ومنظمة. وقد أكدت الأدبيات التربوية أن الإدارة الصفية لم تعد تُفهم بوصفها عملية ضبط للسلوك أو فرض للنظام، وإنما أصبحت منظومة متكاملة من المهارات والإجراءات الوقائية والعلاجية التي يجب تدريب المعلمين عليها؛ بهدف توفير بيئة صفية داعمة للتعلم والتفاعل الاجتماعي والانفعالي (Marelle, (Tanner, & Paul, 2025).

وفي هذا السياق، تشير الأدبيات إلى أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ينبغي أن تركز أولًا على تنمية مهارات بناء البيئة الصفية الإيجابية؛ إذ أوضح (Marelle, , Tanner, & Paul, 2025). أن الإدارة الصفية تمثل عملية تعلم اجتماعي يتم من خلالها اكتساب الأدوار الاجتماعية داخل مناخ نفسي وانفعالي آمن، يقوم على العلاقات الإيجابية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم. وتزداد أهمية هذا النوع من التدريب مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد؛ نظرًا لما يعانونه من قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي وصعوبات فهم القواعد الاجتماعية داخل الصف.

ومن ناحية أخرى، أكد Karasova & (Nehyba, 2023) أن الإدارة الصفية مفهوم مركب يجمع بين الجوانب الإدارية والتنظيمية والتربوية، الأمر الذي يفرض ضرورة تدريب المعلمين على مهارات التخطيط والتنظيم والتفاعل الإنساني داخل البيئة الصفية، وليس الاكتفاء بالأساليب التقليدية القائمة على العقاب أو السيطرة. ومن هنا، تركز البرامج التدريبية الحديثة على إكساب المعلمين مهارات تحليل السلوك، وإدارة المواقف الصفية، واستخدام استراتيجيات التدخل المبكر مع السلوكيات التحدي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

وفي الإطار ذاته، أوضح McGuire, (Meadan, & Folkerts, 2024, Februaryأن الإدارة الصفية تتضمن مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لتعزيز السلوك المرغوب فيه وتقليل السلوك غير المرغوب فيه. وبناءً على ذلك، فإن من أهم مكونات البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين تدريبهم على استراتيجيات تعديل السلوك، واستخدام التعزيز الإيجابي، والتجاهل المخطط، وإعادة

التوجيه، وإدارة المثيرات البيئية، وهي استراتيجيات أثبتت فعاليتها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد داخل الصفوف الدراسية.

كما أشار Konstantinidou, (Dillenburger, & Ramey, 2023) إلى أن الإدارة الصفية عملية منظمة ومخططة تهدف إلى قيادة الأنشطة الصفية بصورة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والسلوكية. وانطلاقًا من ذلك، ينبغي أن تتضمن البرامج التدريبية تدريب المعلمين على مهارات التخطيط للأنشطة الصفية، وتنظيم الوقت، وإعداد الجداول البصرية، وتقسيم المهام التعليمية إلى خطوات بسيطة، بما يتناسب مع الخصائص المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

وقد دعمت الدراسات الأجنبية هذا التوجه؛ حيث أوضح (Paisley et al., 2023) أن الإدارة الصفية الفعالة تتطلب تدريب المعلمين على كيفية تنظيم البيئة المادية للصف، ووضع القوانين والإجراءات الواضحة، والمحافظة على انتباه الطلبة وانخراطهم في الأنشطة التعليمية. وتُعد هذه المهارات ضرورية عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، الذين يعتمدون بدرجة كبيرة على التنظيم البصري والروتين الثابت والشعور بالتنبؤ داخل البيئة الصفية.

أن الإدارة الصفية تتضمن أبعادًا معرفية وسلوكية وإنسانية واجتماعية، وهو ما ينعكس على طبيعة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، إذ ينبغي أن تجمع هذه البرامج بين التدريب على الاستراتيجيات السلوكية، وتنمية مهارات التواصل الإيجابي، وبناء العلاقات الداعمة، وتعزيز الجوانب الانفعالية والاجتماعية للأطفال داخل الصف، أشارت دراسة (Petersson-Bloom et al., 2023) إلى أن الإدارة الصفية تشمل جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف الملائمة للتعلم وإحداث تغييرات إيجابية في سلوك الطلبة واتجاهاتهم. ولذلك، فإن البرامج التدريبية الفعالة يجب أن تُكسب المعلمين مهارات إدارة البيئة الصفية، وتكييف الأنشطة التعليمية، واستخدام التعليم المنظم، والتعامل مع السلوكيات النمطية، وفرط الحركة، ونوبات الغضب، وضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

أن الإدارة الصفية تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف بما يحقق تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين. كما أشار (Orr et al., 2023) إلى أن الإدارة الصفية تشمل تنظيم التفاعلات التعليمية والسلوكية داخل الصف، وهناك مسؤولية للمعلم في خلق بيئة داعمة للنمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي. وتؤكد هذه الطروحات أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ينبغي أن تركز على تنمية الكفايات المهنية اللازمة لبناء بيئة صفية آمنة ومنظمة ومشجعة على التعلم والتفاعل.

كما أوضح (Borosh et al., 2023), أن البيئة الصفية الإيجابية تسهم في تنمية الضبط الذاتي والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، بينما تؤدي البيئات القائمة على التسلط إلى زيادة المشكلات السلوكية. ومن هنا، تهدف البرامج التدريبية الحديثة إلى تدريب المعلمين على استخدام الأساليب الديمقراطية الداعمة بدلًا من الأساليب العقابية أو التسلطية،

خاصة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد الذين يتأثرون بصورة كبيرة بالمناخ النفسي والانفعالي داخل الصف.

وفي الاتجاه نفسه، أشار Chow et al., (2024) إلى أهمية تدريب المعلمين على احترام الفروق الفردية، وتنظيم العلاقات الاجتماعية، واستخدام التعزيز الإيجابي، وإشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية، وتنمية مهارات الضبط الذاتي لديهم. وتُعد هذه المهارات من المكونات الأساسية في البرامج التدريبية التي تستهدف خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد داخل البيئة الصفية.

كما أكدت دراسة Gaiy (2012, p90) أن الإدارة الصفية الناجحة تقلل من فرص التشتت وضعف الانتباه والسلوكيات المعطلة للتعلم، نتيجة اعتمادها على التخطيط والتنظيم والمتابعة المستمرة. وتُبرز هذه النتائج أهمية تدريب المعلمين على مهارات التنظيم الصفي وإدارة الانتباه وتقديم المثيرات التعليمية بصورة تدريجية ومنظمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

كذلك أشار (Orr et al., 2023) إلى أن المعلم الفعال في إدارة الصف يُعد عنصرًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية، مما يستدعي إعداد برامج تدريبية متخصصة تساعد المعلمين على اكتساب مهارات التعامل مع الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة داخل الصفوف الدراسية، والإدارة الصفية تسهم في بناء العلاقات الاجتماعية وتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة، وهو ما يتفق مع أهداف التدخلات التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، وفيما يتعلق بمكونات البيئة الصفية،

ومن المعطيات السابقة يتضح أن البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد ينبغي أن تقوم على إعداد المعلم مهنيًا وسلوكيًا لإدارة البيئة الصفية بصورة وقائية وعلاجية، من خلال تزويده باستراتيجيات تنظيم الصف، وتحليل السلوك، وتعزيز التواصل، وإدارة الأزمات الصفية، والتدخل المبكر مع المشكلات السلوكية، بما يسهم في خفض السلوكيات التحدي وتحسين التفاعل الاجتماعي والأكاديمي للأطفال داخل البيئة الصفية.

*** المشكلات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد**

أولاً: مفهوم المشكلات السلوكية

يُعد السلوك لدى أطفال اضطراب طيف التوحّد محصلةً للتفاعل المستمر بين الطفل والبيئة الصفية المحيطة به، حيث يتأثر بالمثيرات البيئية والاجتماعية والتعليمية التي يتعرض لها داخل المدرسة. ويُنظر إلى السلوك بوصفه مجموعة من الاستجابات الظاهرة وغير الظاهرة التي يصدرها الطفل تجاه المواقف المختلفة، والتي تتشكل بدرجة كبيرة من خلال التعلم والخبرة والتدريب والملاحظة. وتشير الخزيم (٢٠٢٥) إلى أن السلوك في جوهره سلوك متعلَّم يكتسبه الفرد عبر التفاعل مع البيئة، وأن تكراره بصورة مستمرة يؤدي إلى تحوله إلى عادة سلوكية مستقرة.

وفي البيئة الصفية، يظهر السلوك الصفي لدى أطفال طيف التوحّد في صورة مجموعة من الأنشطة والاستجابات التي تصدر داخل غرفة الصف أو المدرسة، والتي قد تكون مرتبطة بالمشاركة التعليمية أو بالتفاعل الاجتماعي والانضباط السلوكي، وينقسم هذا السلوك إلى نمطين رئيسين؛ أولهما السلوك

الأكاديمي، ويشمل استجابات الطفل المتعلقة بالقراءة والكتابة والانتباه وتنفيذ التعليمات والمشاركة في الأنشطة التعليمية، وثانيهما السلوك الانضباطي الذي يظهر في صورة سلوكيات قد تعوق سير العملية التعليمية، مثل الصراخ، أو الحركة الزائدة، أو التحدث دون إذن، أو إيذاء الآخرين، أو الانسحاب من الموقف التعليمي (طه، ٢٠٢٥).

وتزداد حدة هذه السلوكيات لدى أطفال طيف التوحّد نتيجة ما يعانونه من قصور في التواصل الاجتماعي واللغوي وصعوبات التكيف مع المواقف الصفية المختلفة، الأمر الذي قد يدفعهم إلى استخدام أنماط سلوكية معينة للتعبير عن احتياجاتهم أو رفضهم للمواقف المحيطة. وفي هذا السياق، يرى الزبيدي والسليماني(٢٠٢٥) أن بعض السلوكيات التي تصدر عن الأطفال ترتبط بعدم إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، خاصة الحاجة إلى الانتماء والشعور بالأهمية والقبول الاجتماعي. وتتمثل هذه الأنماط لدى أطفال طيف التوحّد في سلوكيات جذب الانتباه، أو محاولة فرض السيطرة، أو السلوك العدواني والانتقامي، أو إظهار العجز والانسحاب نتيجة الإحباط وضعف القدرة على التفاعل والمنافسة داخل الصف.

*** علاقة سلوك أطفال طيف التوحّد ببيئة الصفية**

تُعد الإدارة الصفية من العوامل الأساسية المؤثرة في ضبط سلوك أطفال طيف التوحّد وتحسين تفاعلهم داخل البيئة التعليمية، إذ تعتمد بصورة كبيرة على قدرة المعلم على تنظيم البيئة الصفية وتوفير مناخ تعليمي داعم وآمن يساعد الطفل على التكيف والتعلم. وتشير معظم تعريفات الإدارة الصفية إلى أنها مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم للحفاظ على النظام الصفي وتعزيز مشاركة الطلاب وتفاعلهم الإيجابي (المطيري، ٢٠٢٥).

ويُعد الصف بيئة مليئة بالمثيرات والتحديات بالنسبة لأطفال طيف التوحّد، الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور أنماط مختلفة من السلوكيات المشكلِة. وقد أشار Duan, Bissaker, & Xu,. (2024). إلى عدد من السلوكيات التي تؤثر في المناخ الصفي، مثل السلوكيات المعوقة للتعلم، والعزلة الاجتماعية، وسلوكيات جذب الانتباه، والسلوكيات العدوانية أو كسر القواعد. وتظهر هذه الأنماط بصورة متكررة لدى بعض أطفال طيف التوحّد نتيجة ضعف مهارات التواصل الاجتماعي وصعوبة التكيف مع المواقف الصفية.

ومن ناحية أخرى، فإن ضعف مهارات الإدارة الصفية لدى بعض المعلمين قد يسهم في زيادة المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحّد، خاصة عندما يفتقر المعلم إلى مهارات إدارة الأزمات أو فهم احتياجات الطفل أو التخطيط الجيد للأنشطة الصفية. ويشير (Wilkins et al., 2023) إلى أن المعلمين الذين يواجهون صعوبات في إدارة الصف غالبًا ما يعانون من ضعف القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة وفهم وجهات نظر الطلاب وتنظيم الأنشطة التعليمية، وفي المقابل، فإن المعلمين القادرين على إدارة صفوفهم بكفاءة يمتلكون مهارات أساسية، من أهمها القدرة على التوقع والوضوح، والمرونة في تعديل الاستراتيجيات، والقدرة على احتواء المواقف المضطربة وحل النزاعات بصورة هادئة ومنظمة، وهي مهارات ضرورية عند التعامل مع أطفال طيف التوحّد داخل الصف.

ويتضح أن الإدارة الصفية الفعالة مع أطفال طيف التوحّد لا تقتصر على ضبط النظام داخل الصف، بل تشمل أيضًا قدرة المعلم على فهم خصائص هؤلاء الأطفال، وتوفير بيئة صفية داعمة وآمنة، واستخدام استراتيجيات تعليمية وسلوكية مرنة تساعد على خفض المشكلات السلوكية وتعزيز التفاعل والتعلم داخل البيئة الصفية.

*** أسباب المشكلات السلوكية في الصف**

يمكن فهم هذه المشكلات باعتبارها نتاج تفاعل معقد بين عوامل تتعلق بالطالب، وأخرى ترتبط بالمعلم، إضافة إلى السياق التعليمي والبيئي العام. وعليه، فإن برامج تدريب المعلمين ينبغي أن تُبنى على فهم تحليلي دقيق لمصادر هذه المشكلات وكيفية تشكلها داخل الصف، تُعرَّف المشكلات الصفية بأنها السلوكيات غير المقبولة التي يصدرها الطلاب نتيجة عوامل ترتبط بالجو الصفي أو بعوامل فردية، مع الإشارة إلى أن تقدير ‘‘القبول’’ و‘‘الرفض’’ السلوكي يختلف من معلم لآخر تبعاً لتصوراته ومعاييره، حيث يُعد السلوك مشكلاً عندما يرفضه المعلم ويعوق سير العملية التعليمية (الشرع، ٢٠٢٣) كما تُفهم أيضاً بوصفها صعوبات يواجهها المعلم أثناء أداء دوره التعليمي وتؤثر في قدرته على تحقيق الأهداف التربوية المخططة (عبد الله، ٢٠١١، ١١). وفي بيئة التوحد الصفية، يزداد هذا التعقيد نتيجة تباين الاستجابات الفردية وصعوبات التواصل والانتباه.

حددت دراسة الداوود (٢٠٢٤) مجموعة من العوامل الصفية المرتبطة بالطالب والتي تُسهم في ظهور المشكلات السلوكية، ويمكن إعادة تحليلها من منظور برامج تدريب المعلمين كما يلي: –

١– الملل والضجر: ينتج عن الجمود في الأنشطة الصفية، ويزداد لدى أطفال التوحد عند ضعف التنوع الحسي–التعليمي، مما يستدعي تدريب المعلمين على تصميم أنشطة جاذبة متعددة الوسائط.

٢– الإحباط والتوتر: يرتبط بعدة عوامل منها غموض القواعد الصفية، أو الاعتماد على التعلم الفردي دون دعم كافٍ، أو سرعة تقديم المحتوى، أو رتابة الأنشطة؛ وهي عوامل تتطلب تدريب المعلم على التدرج، والتفريد، وتنويع الاستراتيجيات.

٣– جذب الانتباه: يظهر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتوحد عندما لا تُلبى حاجاتهم للتعزيز الإيجابي، مما يستلزم تدريب المعلمين على إدارة الانتباه بشكل متوازن وعادل.

٤– السلوك العدواني: يُعد من أكثر السلوكيات تعقيداً، ويتخذ أشكالاً لفظية وجسدية متعددة، ويرتبط بعوامل نفسية وأسرية وصحية.

*** المشكلات المرتبطة بالمعلم**

يُعد سلوك المعلم عاملاً محورياً في تشكيل المناخ الصفي، حيث يؤثر مباشرة في مستوى الانضباط والسلوك لدى الطلاب. فالمعلم الكفء القائم على الديمقراطية والعدالة والاحترام يسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية، بينما يؤدي الانحراف عن هذه القيم إلى زيادة احتمالات ظهور المشكلات السلوكية وتؤكد دراسة أبو عيشة (٢٠٢٢) أن بعض ممارسات المعلم قد تُسهم في تفاقم المشكلات الصفية، مثل: –

١– التهكم أو السخرية من الطلاب.

٢– التهديد غير المتبوع بالتنفيذ.

٣– التناقض في السلوك.

٤- العقاب الجماعي.

٥- ضعف إدارة الوقت والانتباه داخل الصف.

*** أنماط المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحّد في الصف**

تُعد المشكلات السلوكية من أكثر التحديات التي تواجه المعلمين والأسر عند التعامل مع أطفال طيف التوحّد داخل البيئة الصفية، لما لها من تأثير مباشر في العملية التعليمية والتفاعل الاجتماعي والتوافق النفسي للطفل. وقد أشارت الخزيم (٢٠٢٥) إلى أن المشكلات السلوكية ترتبط بظهور العديد من الاضطرابات والانفعالات السلبية، مثل العزلة الاجتماعية، وضعف الانتباه، وفرط النشاط، والسلوك العدواني، والقلق، والخوف، ونوبات الغضب.

ويتعرض أطفال طيف التوحّد داخل الصف إلى العديد من المثيرات البيئية والاجتماعية التي قد تسهم في ظهور السلوكيات المشكلِة، خاصة في ظل ما يعانونه من صعوبات في التواصل وفهم القواعد الاجتماعية والتكيف مع التغيرات البيئية. وفي هذا الإطار، يؤكد علي (٢٠٢٠، ٤٢) أن التكيف مع البيئة المحيطة يُعد عملية تربوية تهدف إلى مساعدة الطفل على الاندماج وتحقيق النمو المتكامل لشخصيته.

كما تختلف المشكلات السلوكية من طفل إلى آخر تبعًا لاختلاف خصائصهم الفردية ومستوياتهم اللغوية والمعرفية وخبراتهم الأسرية والتعليمية، الأمر الذي يستدعي استخدام استراتيجيات وقائية وعلاجية تتناسب مع احتياجات كل طفل، وتشير المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحّد إلى الأنماط غير التكيفية التي تعوق توافق الطفل مع نفسه أو مع البيئة الصفية، وقد تتخذ شكل سلوكيات داخلية مثل الانسحاب والعزلة، أو سلوكيات خارجية مثل العدوان والتمرد وإيذاء الآخرين (سليمان، ٢٠١٥).

وترى الباحثة أن المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحّد داخل البيئة الصفية تتمثل في مجموعة من السلوكيات المتكررة وغير المرغوب فيها، مثل العدوان، ونوبات الغضب، والتمرد، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط الزائد، والقلق، والسلوك النمطي، واضطرابات التواصل، وهي سلوكيات تؤثر بصورة سلبية في توافق الطفل وتفاعله مع المعلمين والأقران.

وتُعدّ المشكلات السلوكية والانفعالية من أكثر الجوانب تعقيدًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، لما تتركه من آثار سلبية على توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي، فضلًا عن تأثيرها المباشر في جودة تفاعلهم مع البيئة المحيطة. ويرى عبد الله (٢٠١٤، ١٥٨-١٥٩) أن الأطفال ذوي التوحّد يعانون من طيف واسع من الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية، يتجسد في مظاهر متعددة، من أبرزها: عدم الامتثال للتعليمات، والسلوك العدائي، والسلوكيات المؤذية للذات، واضطرابات النوم، ومشكلات الأكل، إضافة إلى بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة. ويُرجع الباحث جانبًا كبيرًا من هذه المشكلات إلى القصور الواضح في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، الأمر الذي يحدّ من قدرة الطفل على التعبير عن احتياجاته وانفعالاته بصورة تكيفية.

وفي السياق ذاته، سعت دراسة أوي وتان وليم وجو وسنج (Ooi, Tan, Lim, Goh, & Sung, 2011) إلى استقصاء مدى انتشار المشكلات السلوكية

والانفعالية لدى الأطفال ذوي التوحّد مرتفعي الأداء الوظيفي، حيث شملت الدراسة عينة قوامها (٧١) طفلًا بمتوسط عمري بلغ (٢٤,١٠) سنة، وتم استخدام قائمة رصد المشكلات السلوكية والانفعالية (CBCL) لجمع البيانات المتعلقة بالجوانب السلوكية والانفعالية. وقد كشفت النتائج عن ارتفاع معدلات انتشار تلك المشكلات؛ إذ تبين أن ما نسبته (٧٢٪–٨٦٪) من أفراد العينة يعانون من مشكلة سلوكية أو انفعالية واحدة على الأقل. كما أوضحت النتائج أن (٦٠٪) من الأطفال يعانون من مشكلات سلوكية عامة، و(٥٠٪) لديهم مشكلات فكرية، و(٤٩٪) يعانون من اضطرابات الانتباه، في حين ظهر السلوك الانسحابي والاكتئابي لدى (٤١٪) من العينة، بينما عانى (٣٥٪) من فرط الحركة وضعف الانتباه. وانتهت الدراسة إلى أن استمرار هذه المشكلات لدى الأطفال ذوي التوحّد مرتفعي الوظيفية قد يسهم في ظهور اضطرابات عقلية ونفسية أكثر تعقيدًا مستقبلاً.

ومن منظور أسري واجتماعي، تناولت دراسة جو ووتشو ولي وونج وتشو وتشن وآخرين (Gou, Chou, Lee, Wong, Chou, Chen et al., 2010) طبيعة المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي التوحّد وانعكاساتها على أشقائهم داخل البيئة الأسرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥١) طفلًا من الأطفال ذوي التوحّد، تراوحت أعمارهم بين (٣–١٢) سنة، تم تشخيصهم وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، بالإضافة إلى (١٣٤) شقيقًا من الأطفال العاديين. واعتمدت الدراسة على بيانات الوالدين المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية، إلى جانب توصيف البروفيل النفسي والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي التوحّد. وأظهرت النتائج أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات سلوكية حادة، ويُظهرون مستويات منخفضة من التفاعل العاطفي والتعاطف، كما أن الوالدين يميلان إلى استخدام الحماية الزائدة والسيطرة المفرطة معهم مقارنة بإخوتهم العاديين. كذلك أوضحت النتائج أن أشقاء الأطفال ذوي التوحّد يعانون بدورهم من بعض الاضطرابات السلوكية نتيجة انخفاض مستوى الرعاية الوالدية الموجهة إليهم. وانتهت الدراسة إلى أن السلوك الانسحابي، ومشكلات الانتباه، والقصور في التفاعل الاجتماعي، إضافة إلى المشكلات الفكرية، تمثل أكثر الأنماط السلوكية شيوعًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

وفيما يلي عرض لأهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال التوحد: –

١– فرط الحركة Hyperactivity

يُعد فرط الحركة أحد الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، ويرتبط بصورة وثيقة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث يظهر في صورة نشاط حركي مفرط، وصعوبة في الثبات والاستقرار، وعدم القدرة على البقاء في حالة سكون لفترات مناسبة. ويرى عادل عبد الله (٢٠١٤، ٣٠٢)

وفي السياق ذاته، يوضح عادل عبد الله (٢٠٠٤، ١٩٤) أن السلوك الحركي لدى الطفل ذي التوحّد يتسم بوجود حركات جسمية غير مألوفة تتكرر بصورة نمطية ومتواصلة، مثل القفز المتكرر في المكان، والدوران لفترات طويلة، والرفرفة

بالذراعين، وكثرة تحريك اليدين والرجلين عند التعرض للمثيرات أو أثناء التركيز البصري على شيء معين. وعلى الرغم من كثافة هذه الحركات، فإنها غالبًا ما تفتقر إلى الرشاقة والتناسق الحركي، سواء أثناء المشي أو التسلق أو حفظ التوازن.

كما أشار عادل عبد الله (٢٠٠٤، ١٥٨) إلى أن أطفال التوحّد يظهرون درجة من النشاط الزائد تفوق ما لدى أقرانهم من ذوي الإعاقات الفكرية الأخرى، حيث ترتبط اضطراباتهم بمجموعة من السلوكيات الحركية النمطية، مثل الدوران المستمر، والرفرفة بالذراعين، والحركة العشوائية داخل المكان، وهو ما يعكس مستوى مرتفعًا من الاندفاعية والنشاط الحركي الزائد. ويتفق مع ذلك عامر (٢٠٠٨، ٣٦) الذي يرى أن الأطفال ذوي التوحّد يتسمون بفرط النشاط الحركي، وعدم الاستخدام المتكامل لليدين، والاندفاع المفاجئ يعقبه التوقف الحاد، بالإضافة إلى تمايل الرأس وبعض الأنشطة الحركية المفرطة التي تعكس اضطرابًا في التنظيم الحركي والسلوكي.

ومن جانب آخر، يؤكد الزريقات (٢٠١٠، ١٥٧–١٥٨)، وليساج وباين (٢٠١٤، ٢٧) أن النشاط الحركي الزائد يمثل سمة بارزة لدى الأطفال ذوي التوحّد، حيث يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات واضحة في تركيز الانتباه على مهمة أو نشاط محدد، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الإنتاجية وعدم إتمام الأنشطة المطلوبة. كما يوصف هؤلاء الأطفال بالتململ المستمر وعدم القدرة على الجلوس بثبات لفترات مناسبة، فضلًا عن مغادرة أماكنهم الدراسية أو مقاعدهم بصورة متكررة في المواقف التي تستلزم الهدوء والثبات، مع وجود صعوبات في ممارسة اللعب الهادئ أو الانخراط المنظم في الأنشطة.

٢– تشتت الانتباه Attention Deficit

يمثل الانتباه أحد العمليات المعرفية الأساسية التي تقوم عليها قدرة الفرد على التفاعل مع المثيرات البيئية المختلفة، ويُعرف بأنه قدرة الشخص على توجيه تركيزه نحو مثير محدد والمحافظة على هذا التركيز لفترة زمنية مناسبة، بما يصاحبه من وضوح إدراكي واستعداد عصبي للاستجابة للمثيرات المختلفة. كما يشير إلى عملية انتقائية يتم من خلالها التركيز على جوانب معينة من البيئة وفقًا لعوامل داخلية ترتبط بالنشاط القائم، وأخرى خارجية ترتبط بطبيعة المثيرات المحيطة. وفي المقابل، يُعرف تشتت الانتباه بأنه اضطراب يتمثل في ضعف القدرة على الانتباه للمثيرات أو الاحتفاظ به لفترة كافية، ويظهر في صورة صعوبة إتمام المهام، وضعف الإصغاء، وعدم القدرة على التركيز أثناء أنشطة اللعب أو العمل (سليمان، ٢٠١٢، ٢٥–٢٦).

٣– السلوكيات الفوضوية Disruptive Behaviors

تُعد السلوكيات الفوضوية من أبرز المشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، لما تسببه من اضطراب للنظام البيئي والاجتماعي المحيط بالطفل، سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المواقف الاجتماعية المختلفة. وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد تعريف موحد للسلوك الفوضوي تبعًا لاختلاف البيئات والثقافات، فإن هناك اتفاقًا عامًا على أن هذا النوع من السلوك يتمثل في أنماط سلوكية غير مقبولة اجتماعيًا تؤدي إلى إحداث الفوضى وتعطيل النظام العام.

وفي هذا السياق، يرى أبو زيد (٢٠٠٧، ٢٥) أن السلوك الفوضوي يتجسد في مجموعة من المظاهر السلوكية غير الملائمة، مثل الشتم، والضرب، والركل، ورمي الأشياء، وترك المقعد بصورة متكررة، أو الطرق عليه دون مبرر، والتسلق فوق الطاولات أو الاختباء تحتها، والجري المفاجئ، والصراخ وإصدار أصوات غير مفهومة، والسقوط على الأرض دون سبب واضح. كما يتسم الطفل الفوضوي بعدم الراحة وكثرة المشاجرات وسرعة الغضب والتمرد والعصيان والتهور وعض الآخرين، فضلًا عن ضعف المشاركة الاجتماعية.

٤- إيذاء الذات Self-Injury

يُعد سلوك إيذاء الذات من أكثر المشكلات السلوكية تعقيدًا وخطورة لدى أطفال اضطراب طيف التوحّد، لما يترتب عليه من آثار نفسية وجسمية شديدة على الطفل وأسرته ومعلميه. ويشير كمال (٢٠١١، ٢٩٠) إلى أن هذا السلوك يُمثل أحد أكثر السلوكيات إزعاجًا وصعوبة من حيث الملاحظة أو المناقشة أو التعامل، إلا أنه من الظواهر الشائعة التي تستوجب التدخل العلاجي المنظم.

ويعرّف سليمان (٢٠١٢، ٢٧٠) سلوك إيذاء الذات بأنه مجموعة من الأفعال التي يُلحق الفرد من خلالها الضرر بجسده، مثل ضرب الرأس، وصفع الوجه، وعض الشفاه، والتعثر المتعمد. ويظهر هذا السلوك لدى أطفال التوحّد في صور متعددة، من أبرزها خبط الرأس بصورة متكررة وعنيفة، وخدش الجلد، وعض اليدين، وضرب الأذنين أو الوجه بحركات نمطية متكررة. وقد تتسم بعض هذه المظاهر بدرجة مرتفعة من العنف؛ الأمر الذي يستدعي استخدام وسائل وقائية، كواقيات الرأس ومثبتات اليدين، إلى جانب إخضاع الطفل لبرامج تعديل السلوك المناسبة.

وفي السياق ذاته، أوضح الخولي (٢٠٠٨، ٧٣-٧٤) أن سلوكيات إيذاء الذات تختلف من حيث الشكل والمدة والحدة، إذ تتراوح بين مستويات بسيطة لا ينتج عنها أذى جسدي واضح، ومستويات شديدة قد تؤدي إلى أضرار وظيفية أو تهدد حياة الطفل، مما يجعلها من المشكلات الخطيرة التي تؤثر سلبًا في الطفل وأسرته على حد سواء.

٥- الاعتمادية على الآخرين Dependency on Others

تُعد الاعتمادية على الآخرين من السمات السلوكية الشائعة لدى أطفال اضطراب طيف التوحّد، حيث يعاني العديد منهم من قصور واضح في مهارات الاستقلالية والاعتماد على النفس، ولا يقتصر ذلك على مرحلة الطفولة، بل يمتد غالبًا إلى المراحل العمرية اللاحقة، بما ينعكس سلبًا على قدرتهم على التكيف المهني والاجتماعي مستقبلًا. وفي هذا السياق، يؤكد هشام الخولي (٢٠٠٨، ٧٣) أهمية تدريب أطفال التوحّد على مهارات الحياة اليومية؛ لما لها من دور جوهري في مساعدتهم على التكيف مع متطلبات البيئة المحيطة، ومن هذه المهارات: ارتداء الملابس، وتناول الطعام، وترتيب السرير، واختيار الملابس المناسبة للطقس، وعدّ النقود، والمشاركة في الأعمال المنزلية، وتجنب الأخطار.

*** الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:**

تعود كلمة "التوحد" (Autism) إلى الأصل الإغريقي Autos الذي يعني "الذات"، وقد استخدمها لأول

مرة الطبيب النفسي السويسري يوجين بلولر عام ١٩١٠ لوصف أحد أعراض الفصام، والمتمثل في الانسحاب من الواقع والانغماس في العالم الداخلي للفرد. لاحقًا، أعاد الطبيب النمساوي–الأمريكي ليو كانر توظيف المصطلح عام ١٩٤٣ في دراسته الشهيرة حول "اضطرابات التوحد في التواصل الانفعالي"، حيث قدّم أول وصف سريري منهجي لما يُعرف حاليًا باضطراب طيف التوحد (الحارثي ومعاجيني، ٢٠٢٣، ٢٩٢).

وقد مرّ اضطراب التوحد بفترة طويلة من الغموض والالتباس التشخيصي، حيث اختلط في بداياته مع اضطرابات أخرى مثل الفصام نتيجة التشابه في بعض الأعراض. واستمر هذا الالتباس حتى نشر كانر عام ١٩٤٣ دراسته التي تناولت ١١ حالة من الأطفال تمت متابعتهم إكلينيكيًا لفترة طويلة، حيث قدّم وصفًا دقيقًا لسمات لم تكن متوافقة مع التصنيفات الطبية السائدة آنذاك. وقد شملت هذه السمات الانسحاب الاجتماعي العميق، الحاجة الشديدة للتماثل، الحساسية المفرطة للمثيرات، وتأخرًا لغويًا ملحوظًا أو استخدامًا للغة دون وظيفة تواصلية حقيقية. وقد استخدم كانر مصطلح "التوحد" (Autism) للإشارة إلى هذه الحالة، مستندًا إلى مصطلح بلولر ولكن في سياق مختلف (Gallo, 2010, 1؛ المغلوث، ٢٠٠٦، ١٩–٢٠؛ عبد الله، ٢٠٠٤، ١٥٢؛ سليمان، ٢٠٠٠، ٧).

وفي دراسته التأسيسية، قدّم كانر تصورًا علميًا جديدًا لاضطراب التوحد من خلال تحليل ١١ حالة لأطفال (٩ ذكور و٢ إناث)، حيث لاحظ مجموعة من الأنماط السلوكية التي أصبحت لاحقًا أساسًا لفهم هذا الاضطراب. وقد شملت أبرز الملاحظات ما يلي (الزارع، ٢٠١٢، ٢٠–٢١): –

١– الانعزالية المفرطة: حيث يظهر الطفل انفصالًا واضحًا عن البيئة المحيطة، مع ضعف شديد في التواصل البصري والاجتماعي، وارتباط أكبر بالأشياء مقارنة بالأشخاص.

٢– قصور اللغة والتواصل: تأخر ملحوظ في اكتساب اللغة، وقد يصل إلى غياب الكلام لدى بعض الحالات، أو استخدام لغة غير وظيفية لدى آخرين.

٣– المصاداة (Echolalia): تكرار الكلمات أو العبارات بشكل آلي دون فهم معناها أو استخدامها في سياق تواصلي.

٤– ذاكرة قوية غير وظيفية: قدرة عالية على الحفظ والاسترجاع، لكنها لا تُترجم إلى استخدام وظيفي للمعلومات.

٥– الحساسية المفرطة: استجابات انفعالية شديدة تجاه المثيرات الحسية مثل الأصوات أو الأضواء.

٦– التمسك بالروتين ورفض التغيير: قلق واضح عند حدوث تغييرات في البيئة أو الروتين اليومي.

٧– قدرات إدراكية متفاوتة: وجود مؤشرات على ذكاء جيد لدى بعض الحالات رغم الصعوبات النمائية.

٨– النمو الجسدي الطبيعي: عدم وجود تشوهات جسمية، مما يشير إلى أن الاضطراب غير مرتبط بالجوانب العضوية الظاهرة.

٩– خلفية أسرية ذات مستوى معرفي مرتفع: ملاحظة انتماء بعض الحالات لأسر ذات مستوى تعليمي أو معرفي مرتفع، وهو ما أثار تساؤلات بحثية لاحقة.

*** تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة**

بمراجعة التراث النظري لمتغيرات الدراسة يُظهر تحليل الأدبيات الحديثة المرتبطة بالبرامج التدريبية الموجهة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد تحوّلًا واضحًا في النظرة إلى الإدارة الصفية؛ إذ لم تعد تُقدَّم بوصفها مجموعة من الإجراءات العقابية أو أساليب الضبط التقليدي، بل أصبحت إطارًا تربويًا شاملاً يقوم على بناء بيئة تعليمية داعمة نفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا. وقد اتفقت معظم الدراسات الحديثة على أن فاعلية البرامج التدريبية لا ترتبط فقط بقدرة المعلم على السيطرة على السلوك، وإنما بمدى تمكنه من توظيف استراتيجيات التدخل الوقائي، وتنظيم البيئة الصفية، وإدارة التفاعل الاجتماعي والانفعالي داخل الصف. ففي حين ركّزت دراسة Marelle, Tanner, & Paul (2025) على البعد الإنساني والاجتماعي للإدارة الصفية، مؤكدةً أن البيئة الصفية الآمنة تمثل مدخلًا رئيسيًا لاكتساب الأدوار الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، ذهبت دراسة Karasova & Nehyba (2023) إلى توسيع مفهوم الإدارة الصفية ليشمل الجوانب التنظيمية والتخطيطية والتفاعلية، معتبرةً أن نجاح المعلم يرتبط بامتلاكه مهارات تحليل السلوك والتدخل المبكر مع السلوكيات التحدّية. كما دعمت نتائج McGuire, Meadan, & Folkerts (2024) هذا التوجه عندما أكدت أن البرامج التدريبية الأكثر فاعلية هي تلك التي تُكسب المعلمين مهارات تعديل السلوك، وإدارة المثيرات البيئية، واستخدام التعزيز الإيجابي بصورة منهجية، في حين ركزت دراسة Konstantinidou, Dillenburger, & Ramey (2023) على أهمية تدريب المعلمين على التخطيط البصري، وتنظيم الوقت، واستخدام الجداول المصورة بما يتناسب مع الخصائص الإدراكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد. ويكشف هذا التباين النسبي بين الدراسات أن بعض الأدبيات ركزت على البعد السلوكي الإجرائي للإدارة الصفية، بينما اتجهت أخرى نحو البعد الإنساني والتنموي، إلا أن جميعها التقت عند حقيقة أساسية مفادها أن المعلم يمثل المحور الرئيس في نجاح التدخلات الصفية الموجهة لهذه الفئة.

ومن خلال التحليل المقارن للدراسات، يتضح أن البرامج التدريبية الحديثة أصبحت تتبنى نموذجًا تكامليًا يجمع بين الاستراتيجيات السلوكية، والتنظيم البيئي، والدعم الانفعالي والاجتماعي، وهو ما أكدته دراسات Paisley et al. (2023) و Petersson-Bloom et al. (2023) و Orr et al. (2023)، حيث أشارت إلى أن الإدارة الصفية الفعالة تعتمد على تنظيم البيئة المادية للصف، وتوضيح القواعد والإجراءات، وتعزيز التفاعل الإيجابي، والمحافظة على انتباه الطلبة وانخراطهم في الأنشطة التعليمية. كما أوضحت الدراسات أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد يستجيبون بصورة أفضل للبيئات الصفية التي تتسم بالوضوح، والتنظيم، والروتين الثابت .

وتكشف القراءة التحليلية للمحور الثاني أن الأدبيات الحديثة لم تعد تنظر إلى المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد بوصفها مظاهر سلوكية منفصلة أو اضطرابات فردية معزولة، بل باعتبارها ناتجًا ديناميًا لتفاعل معقد

بين الخصائص النمائية للطفل، وطبيعة البيئة الصفية، وكفاءة المعلم في إدارة المواقف التعليمية والسلوكية. وقد اتفقت معظم الدراسات الحديثة على أن قصور التواصل الاجتماعي وضعف التنظيم الذاتي والحساسية المرتفعة للمثيرات البيئية تمثل منطلقًا أساسيًا لتفسير السلوكيات المشكلة داخل الصف، إلا أن اتجاهات التفسير اختلفت في تحديد العامل الأكثر تأثيرًا. ففي حين ركزت دراسات مثل دراسة Duan, Bissaker, & Xu (2024) ودراسة Wilkins et al. (2023) على أثر البيئة الصفية وكفاءة الإدارة الصفية في خفض السلوكيات المعوقة للتعلم، اتجهت دراسات أخرى مثل Duerden (2012) و Richards (2012) إلى تفسير بعض السلوكيات – خاصة إيذاء الذات وفرط الحركة – في ضوء العوامل العصبية والحسية والقصور المعرفي المرتبط بالتوحّد. ويعكس هذا التباين تطورًا واضحًا في الأدبيات الحديثة من التفسير الأحادي للمشكلة السلوكية إلى التفسير التكاملي متعدد الأبعاد، الذي يجمع بين العوامل العصبية والنفسية والبيئية والاجتماعية داخل السياق التعليمي.

ومن زاوية تحليلية مقارنة، يتضح أن الدراسات الحديثة اتجهت بصورة متزايدة نحو الربط بين فعالية الإدارة الصفية وبرامج التدخل السلوكي من جهة، ومستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد من جهة أخرى. فقد أكدت دراسات(2013) Hutchings et al. ، و(2017) Gage et al.، و Nisar et al. (2019) أن البيئة الصفية المنظمة القائمة على التوقع والوضوح والتغذية الراجعة الإيجابية تسهم بصورة مباشرة في خفض السلوكيات الفوضوية وتحسين الانتباه والتفاعل الأكاديمي. كما أظهرت الدراسات العلاجية – مثل(2004) Adams et al. ، و(2008) Ozdemir، و Graetz, Mastropieri, & Scruggs (2009) – فاعلية التدخلات السلوكية والقصص الاجتماعية في تعديل السلوكيات غير التكيفية وتنمية المهارات الاجتماعية داخل الصف. وتكشف هذه النتائج عن تحوّل نوعي في فلسفة التدخل التربوي؛ إذ لم تعد البرامج العلاجية تركز فقط على ضبط السلوك أو خفضه، وإنما أصبحت تستهدف بناء بيئة صفية داعمة نفسيًا واجتماعيًا، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي والاستقلالية والتواصل لدى الطفل. كما يتضح أن الدراسات الأحدث – مثل أحمد وأسامة (٢٠٢٢)، وشيحا ومبيض (٢٠٢٣)، وخذيري (٢٠٢٤) – بدأت تُولي اهتمامًا متزايدًا بتدريب المعلمين على إدارة الأزمات الصفية والأنماط الديمقراطية في الإدارة الصفية.

أظهرت الدراسات الحديثة اهتمامًا بتحليل الخصائص الاجتماعية واللغوية والانفعالية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، حيث أكدت دراسة شومان وآخرون (٢٠٢٤) أن الاضطراب يتمثل أساسًا في القصور في التفاعل الاجتماعي واضطرابات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية. كما أوضحت دراسة غنيم (٢٠٢١) وجود علاقة ارتباطية بين الاضطرابات الحسية والسلوكيات النمطية واضطراب القلق، مما يشير إلى تداخل الجوانب الحسية والانفعالية لدى الأطفال ذوي التوحّد.

وفي السياق نفسه، كشفت دراسة الشحي وآخرون (٢٠١٨) عن وجود قصور واضح في اللغة العملية والتفاعل

الاجتماعي، مع تحسن نسبي لدى الأطفال الأكبر سنًا. كما أكدت دراسة نعيم (٢٠٢٤) ودراسة منيب وآخرون (٢٠٢٤) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد يعانون من ضعف فهم المواقف الاجتماعية والمشاعر، مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية وضعف التفاعل داخل البيئة المدرسية.

ومن الجانب العلاجي، أوضحت دراسة غجاتي وبوسبتة (٢٠٢٣) فاعلية البرامج التدريبية في تحسين المهارات الاجتماعية، بينما أظهرت دراسة عبد الغني (٢٠٢٤) فعالية السيكودراما في تنمية التفاعل الاجتماعي والتواصل. وتؤكد هذه الدراسات مجتمعة أهمية التدخلات التربوية والعلاجية الشاملة التي تراعي الجوانب الاجتماعية واللغوية والحسية والانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي أوصت بضرورة تقديم برامج لأطفال التوحد مثل دراسة شومان وآخرون (٢٠٢٤)؛ دراسة غنيم (٢٠٢١)؛ دراسة غجاتي وبوسبتة (٢٠٢٣)؛ دراسة عبد الغني (٢٠٢٤)؛ دراسة الحارثي ومعاجيني (٢٠٢٣)؛ دراسة نعيم (٢٠٢٤)؛ دراسة منيب وآخرون (٢٠٢٤)؛ دراسة الشحي وآخرون.(2018)

كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي هدفت إلى خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة وقد عزز شعور الباحثة بالمشكلة توصيات الدراسات السابقة مثل Duan, Bissaker, & Xu (2024)؛ Wilkins et al. (2023)؛ الداوود (٢٠٢٤)؛ الخزيم (٢٠٢٥)؛ طه (٢٠٢٥)؛ الزبيدي والسليماني (٢٠٢٥)؛ Hutchings et al. (2013)؛ Gage et al. (2017) ؛ Karakaya et al. (2018)؛ Nisar et al. (2019)؛ نوري (٢٠٢١)؛ أبو عيشة (٢٠٢٢)؛ أحمد وأسامة (٢٠٢٢)؛ شيحا ومبيض (٢٠٢٣)؛ أحمد (٢٠٢٣)؛ خذيري.(2024) التي اوصت بخفض المشكلات السلوكية لدى ذوي اضطراب التوحد. قد أسهمت الدراسات السابقة في مساعدة الباحثة على صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد أهدافها، وتصميم البرنامج العلاجي، وبناء أدوات القياس المناسبة، وتحديد المحاور العلاجية والتقويمية للبرنامج، فضلًا عن بلورة رؤية نقدية مقارنة ساعدت في تفسير النتائج المتوقعة ووضع التوصيات العملية المناسبة لسياق مرحلة رياض الأطفال.

*** فروض الدراسة**

من خلال استقراء التراث النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بمتغيرات الدراسة، قامت الباحثة بصياغة فروض الدراسة كالتالي: –

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية لدى المشاركين ذوي من اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في الاتجاه الإيجابي بمعنى خفض المشكلات.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية بين المشاركين من ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب درجات المشاركين لذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتتبعي.

*** إجراءات الدراسة**

أولاً: عينة الدراسة

١**–عينة الصدق والثبات:** تم التأكد من ثبات وصدق مقياس المشكلات السلوكية ، وذلك بتطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٩٠) طالب من ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك لتطبيق بعض الجلسات عليهم على سبيل التجريب وكتقييم أولي للبرنامج، وتم تحديد الطلاب الأكثر مستوى في المشكلات السلوكية ليكونوا ضمن العينة النهائية للدراسة.

٢**– العينة النهائية:** أجريت على الدراسة على عينة تتألف من (٢٠) معلمًا خضعوا للبرنامج، و (٣٢) مشاركًا من ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (٨–١٠) سنة وكلهم من الذكور بمتوسط عمري قدره ٩,٧ وانحراف معياري قدره٠,٨٩، وتم تقسيمهم بالتساوي لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم إجراء المجانسة بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر ومستوى المشكلات السلوكية.

ثانياً: منهج الدراسة: تم الاستعانة بالمنهج شبه التجريبي الذي يقوم على الصياغة التجريبية للبحث ذي المجموعتين.

ثالثاً : أدوات الدراسة

ذلتحقيق أهداف الدراسة، استعانت الباحثة بمقياس المشكلات السلوكية ، من إعداد الباحثة الحالية، كما قامت الباحثة بتصميم البرنامج العلاجي وجلساته وبتطبيقها على عينة الدراسة الحالية وبيان هذه الأدوات كالتالي: –

١– مقياس المشكلات السلوكية (إعداد الباحثة)

ولتصميم مقياس المشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية قامت الباحثة بالخطوات الآتية: –

الخطوة الأولى: قامت الباحثة باستعراض التراث النظري ومراجعات أدبيات المشكلات السلوكية مثل Duan, Bissaker, & Xu (2024)؛ Wilkins et al. (2023)؛ الداوود (٢٠٢٤)؛ الخزيم (٢٠٢٥)؛ طه (٢٠٢٥)؛ الزبيدي والسليماني (٢٠٢٥)؛ Hutchings et al. (2013)؛ Gage et al. (2017) ؛ Karakaya et al. (2018)؛ Nisar et al. (2019)؛ نوري (٢٠٢١)؛ أبو عيشة (٢٠٢٢)؛ أحمد وأسامة (٢٠٢٢)؛ شيحا ومبيض (٢٠٢٣)؛ أحمد (٢٠٢٣)؛ خذيري.(2024)

ووضع تعريف للمشكلات السلوكية على انها " مجموعة من السلوكيات غير التكيفية والمتكررة التي تصدر عن الطفل داخل البيئة الصفية، وتؤثر سلبًا في توافقه النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وتعيق اندماجه وتفاعله مع المعلم والأقران وسير العملية التعليمية، ويمكن ملاحظتها وقياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المشكلات السلوكية المعدّ في الدراسة الحالية.

الخطوة الثانية: الاطلاع على المقاييس السابقة التي تم إجراؤها عن المشكلات السلوكية لتحديد أبعاد المقياس، ومن هذه المقاييس ما يلي: –

١– مقياس سليمان (٢٠١٥) للمشكلات السلوكية لأطفال التوحد.

٢– مقياس جرجس وآخرون (٢٠٢٤) الذي ركز على قياس المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة.

٣- مقياس قباجة (٢٠٢٤) وتناول المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الأساسية .

الخطوة الثالثة: حددت الدراسة الحالية تعريف للمشكلات السلوكية، ووضعت (٦) أبعاد لمقياس المشكلات السلوكية ووضع عبارات تعبر عن هذا البعد، وعليه فقد تكون المقياس من (٦) أبعاد وتحت كل بعد (٨) عبارات وتكون المقياس من (٤٨) مفردة، وتنوه الباحثة لوجود نسخة من المقياس في الملحق (١)

*** أبعاد المقياس**

البعد الأول: فرط الحركة وتشتت الانتباه: يشير إلى النشاط الحركي الزائد، وصعوبة التركيز والانتباه، وكثرة الحركة والتنقل داخل الصف، وعدم القدرة على الاستمرار في أداء المهام التعليمية. ويشمل هذا البعد العبارات من رقم (١) إلى رقم (٨)

البعد الثاني: السلوك العدواني وإيذاء الآخرين: يتمثل في السلوكيات اللفظية أو الجسدية المؤذية، مثل الضرب، والصراخ، والدفع، وإتلاف الممتلكات، والاعتداء على الأقران أو المعلمين. ويشمل هذا البعد العبارات من رقم (٩) إلى رقم (١٦).

البعد الثالث: السلوكيات الفوضوية والمعوقة للتعلم: تشمل السلوكيات التي تعطل النظام الصفي وسير العملية التعليمية، مثل إصدار الأصوات المرتفعة، ومقاطعة المعلم، والخروج من المقعد، ورفض الالتزام بالقواعد الصفية. ويشمل هذا البعد العبارات من رقم (١٧) إلى رقم (٢٤).

البعد الرابع : الانسحاب الاجتماعي وضعف التفاعل: يشير إلى ميل الطفل للعزلة، وضعف المشاركة في الأنشطة الجماعية، وتجنب التواصل البصري والاجتماعي، وضعف المبادرة بالتفاعل مع الآخرين، ويشمل هذا البعد العبارات من رقم (٢٥) إلى رقم (٣٢).

البعد الخامس: السلوكيات النمطية وإيذاء الذات: تتمثل في الحركات أو الأفعال التكرارية غير الوظيفية، مثل رفرفة اليدين، وهز الجسم، وتكرار الحركات بصورة نمطية، إضافة إلى السلوكيات المؤذية للذات كضرب الرأس أو عض اليدين.، ويشمل هذا البعد العبارات من رقم (٣٣) إلى رقم (٤٠).

البعد السادس الاعتمادية وضعف الاستقلالية :وتشير إلى اعتماد الطفل المفرط على المعلم أو الآخرين في أداء المهام اليومية والصفية، وضعف قدرته على المبادرة أو إنجاز الأنشطة بصورة مستقلة. ويشمل هذا البعد العبارات من رقم (٤١) إلى رقم (٤٨).

الخطوة الرابعة: حساب الخصائصُ السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية"

للتحقق من الاضطرابات السيكومترية للمقياس؛ قامت الباحثة بتطبيق مقياس " المشكلات السلوكية " على عينة قوامها (٩٠) من ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض؛ وذلك لحساب الخصائصِ السيكومترية للمقياس.

٢- الصدق Validity

استخدمت الباحثة عدة طرق؛ للتحقق من صدق المقياس (المحتوى، البنية العاملية، التمييزي).

أ- الصدق الظاهري "المحكمون" Face Validity

عرضت الباحثة الصورة المبدئية للمقياس المكون من (٤٨) عبارة على مجموعة من المحكمين عددهم (١٠) محكمًا من أساتذة التربية في الجامعات السعودية والعربية وذلك بهدف: –

١– معرفة مدى اتفاق أو اختلاف المحكمين على ملائمة العبارات لقياس ما أعدت من أجله وفق تعريف محدد للمشكلات السلوكية، وسلامة ودقة التعليمات، ودقة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.

٢– تحديد العبارات الغامضة أو تلك التي تحمل أكثر من معنى، حتى يتم تعديل هذه العبارات.

٣– إضافة أو حذف البنود التي يقترح المحكمون إضافتها أو حذفها.

وفي نهاية هذه الخطوة لم يتم استبعاد أي عبارة ولكن تم تعديل بعض العبارات وفقًا لتوجيهات السادة المحكمين، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٤٨) عبارة. وقد عملت الباحثة على أن تكون تعليمات المقياس سهلة وبسيطة، وقد تضمنت بعض البيانات الأولية مثل الاسم، والسن، النوع ، وتاريخ التطبيق

ب– مؤشراتُ صدق البنية لمقياس" المشكلات السلوكية "

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي الإستكشافي وسوف يتم عرضها كما يلي: التحليل العاملي الاستكشافي للمفردات مقياس المشكلات السلوكية ، حيث يستخدم التحليل العاملي الاستكشافي في التحقق من البنية العاملية للمقاييس؛ حيث أن المؤشرات التي تقيس كل عامل قد تظهر لدى مجموعة معينة، وتختفي عند مجموعة أخرى؛ لذلك فهو بإمكانه الكشف عن الاختلافات التي قد تظهر على مستوى العوامل والمتغيرات، من خلال معرفة بنية السمة المراد قياسها، والعوامل المكونة لها، والمتغيرات التي تتشبع على كل عامل، ودرجة الارتباط بينهما، ولقد هدفت هذه الخطوة إلى الكشف عن البنية العاملية للمقياس، وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (٩٠) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٤٨) مفردة ، بطريقة المكونات الأساسية لـ "هوتلينج"، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس، واعتمد على محك كايزر، (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة عن الواحد الصحيح)، وقَدْ أسفر التحليل عَنْ ظهور ٦ عوامل "بجذر كامن قيمته (٤,٧٥) فأكثر تفسر (٦٥,٣٤ %) من قيمة التباين الكلي للمقياس؛ ويمكن عرض نتنج التحليل العاملي في الجدول التالي:–

جدول (١) مفردات مقياس " المشكلات السلوكية " بعد التدوير باستخدام "التحليل العاملي الاستكشافي" ن= ٩٠

المفردة	العامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٤	٠,٧٠					
٢	٠,٧١					
٦	٠,٦٩					
٥	٠,٦٨					
٣	٠,٦٤					
٨	٠,٦٢					
٧	٠,٥٩					
١	٠,٥٨					
١٤		٠,٦٩				
١٦		٠,٦٦				
١٢		٠,٦٤				
١١		٠,٦٠				
١٠		٠,٥٩				
١٥		٠,٥٨				
٩		٠,٥٦				
١٣		٠,٥٥				
١٩			٠,٦٨			
٢٢			٠,٦٧			
٢١			٠,٦٥			
٢٤			٠,٦٢			
٢٣			٠,٥٩			
١٨			٠,٥٨			
١٧			٠,٥٨			
٢٠			٠,٥٧			
٣١				٠,٧٠		
٢٧				٠,٦٨		
٢٦				٠,٦٥		
٢٥				٠,٦٤		
٢٩				٠,٦٣		
٢٨				٠,٦١		
٣٠				٠,٥٩		
٣٢				٠,٥٧		
٣٨					٠,٧٥	
٣٦					٠,٧١	
٣٧					٠,٦٩	
٣٥					٠,٦٧	
٣٣					٠,٦٥	
٣٩					٠,٦٥	
٣٤					٠,٦٣	
٤٠					٠,٦٢	
٤٨						٠,٧٤
٤٤						٠,٦٩
٤٦						٠,٦٧
٤٣						٠,٦٥٠
٤١						٠,٦٤٩
٤٢						٠,٦٢٩
٤٧						٠,٥٨٩
٤٥						٠,٥٥٩
القيمة المميزة	٥,٢٠	٤,٧٨	٤,٨٩	٥,٠٣٩	٥,٣٥	٥,٢٠
نسبة التباين المفسر لكل عامل	١١,٣٠	١٠,٢٢٥	١٠,٢٢٩	١١,٢٠	١١,٣٧	١١,٣٠
قيمة التباين المفسر للمقياس ككل	٦٥,٣٨					

يتضح من جدول(٥) ظهور عاملين هما: –

العامل الأول: كان عدد العبارات التي تشبعت عليه (٨) عبارة، امتدت تشبعاتها من ٠,٥٨ إلى ٠,٧٣، وفسر هذا العامل ١١,٣٠ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٥,١٩).

العامل الثاني: كان عدد العبارات التي تشبعت عليه (٨) عبارة، امتدت تشبعاتها من ٠,٥٥ إلى ٠,٦٩، وفسر هذا العامل ١٠,٢٢٩% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤,٧٨).

العامل الثالث: كان عدد العبارات التي تشبعت عليه (٨) عبارة، امتدت تشبعاتها من ٠,٥٧ إلى ٠,٦٨، وفسر هذا العامل ١٠,٢٣% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤,٨٩).

العامل الرابع: كان عدد العبارات التي تشبعت عليه (٨) عبارة، امتدت تشبعاتها من ٠,٥٧ إلى ٠,٦٩، وفسر هذا العامل ١١,١٦% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٥,٠٣٩).

العامل الخامس: كان عدد العبارات التي تشبعت عليه (٨) عبارة، امتدت تشبعاتها من ٠,٦٠ إلى ٠,٧٣، وفسر هذا العامل ٣٦,١١% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته (٥,٣٥).

العامل السادس: كان عدد العبارات التي تشبعت عليه (٨) عبارة، امتدت تشبعاتها من ٠,٥٥ إلى ٠,٧٠، وفسر هذا العامل ١١,٣٠% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته (٥,١٤).

ج- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

قامت الباحثة بتطبيق مقياس " المشكلات السلوكية " علي عينةٍ قوامها (٩٠) مشارك من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتمَّ ترتيب درجاتهم على المقياس تنازليًا، وتمَّ حساب أعلى (٣٠٪) مِن الطلاب على المقياس، وأدنى (٣٠٪) مِن المشاركين على المقياس، وتمَّ استخدام أسلوب "صدق المقارنة الطرفيَّة"؛ للتحقُّق من قدرة المقياس على التفرقة بين المشاركين مرتفعي ومنخفضي "المشكلات السلوكية"، وتمَّ حساب الفرق بين منخفضي ومرتفعي المشكلات السلوكية " على مقياس " المشكلات السلوكية "، مِنْ خلال اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك كما مُوضَّحُ في الجدول رقم (٢)، والذي يُوضَّحُ دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين مرتفعي ومنخفضي " المشكلات السلوكية ".

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي " المشكلات السلوكية "

أبعاد المقياس	ن	المجموعة وفق درجة التواصل البصري لأطفال التوحد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول	٢٧	منخفض	١١,٨٣	١,٥٣	١٣,٣٦٩	٠,٠١
	٢٧	مرتفع	١٥,٧٣	٠,٤٤٩		
البعد الثاني	٢٧	منخفض	١٢,١٣	١,٧٤	١٣,٦٥٩	٠,٠١
	٢٧	مرتفع	١٦,٦٣	٠,٤٩٠		
البعد الثالث	٢٧	منخفض	١١,٧٠	١,٢٦	١١,٣٩٧	٠,٠١
	٢٧	مرتفع	١٤,٥٣	٠,٥٠٧		
البعد الرابع	٢٧	منخفض	٨,٨٣	٠,٥٩٢	١٨,٣١٥	٠,٠١
	٢٧	مرتفع	١١,٤٣	٠,٥٠٤٠		
البعد الخامس	٢٧	منخفض	٩,٣٦	٠,٦١٥	١٧,١٧٥	٠,٠١
	٢٧	مرتفع	١١,٨٦	٠,٥٠٧		
الدرجة الكلية	٢٧	منخفض	٦٠,١٠	٣,٢٦	١٢,٢٧٥	٠,٠١
	٢٧	مرتفع	٦٧,٥٠	٠,٥٠٩		

ويتضح من جدول رقم (٢) أن جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي؛ وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

١- الثباتُ Reliability : تم التحقق من الثبات باستخدام بعض مؤشرات الثبات، ومِنها معامل "ألفا- كرونباخ"، وطريقة "التجزئة النصفية"، وطريقة "إعادة الاختبار"، والجدول التالي يوضِّحُ هذه المعاملات:

جدول (٣) ثبات الأبعاد مقياس " المشكلات السلوكية "

الأبعاد	معامل "ألفا- كرونباخ"	التجزئةُ النصفيَّةُ (سبيرمان براون)	إعادة الاختبار
البعد الأول	٠,٧٣٩	٠,٧٠	٠,٨٢٩
البعد الثاني	٠٨٢٦	٠,٧٩	٠,٨٨
البعد الثالث	٠,٧٩	٠,٨٨	٠,٨٩٨
البعد الرابع	٠,٨٩	٠,٨٩١	٠,٨٤٩
البعد الخامس	٠,٨٩	٠,٧٦	٠,٨٩٩
البعد السادس	٠,٧٨٩	٠,٧٩١	٠,٨٤٧
الدرجة الكلية	٠,٩٨٩	٠,٩١	٠,٩٨٨

دال عند (٠,٠١).

تصحيح المقياس: تم الاستجابة على فقرات المقياس من خلال توزيع ليكرت الثلاثي المتدرج (نعم – أحيانًا- لا) ، وتكون درجة التصحيح ثلاث درجات للبديل الأول (نعم)، ودرجتين للبديل الثاني (أحيانًا)، ودرجة واحدة للبديل الثالث (لا)، وتجمع درجات كل بعد، ويتم جمع درجات الأبعاد للحصول على الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة التي يتم الحصول عليها تدل مستوى المشكلات السلوكية للطالب، ، وأعلى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي (١٤٤) درجة، وأدنى درجة هي (٤٨) درجة، ودرجة القطع Cut Off Point للمقياس

هي (٨٧) درجة، أي بنسبة (٦٠٪) من مجموع الدرجات الكلي.

٢-البرنامج العلاجي المقترح: قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي للمعلمين لخفض المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد.

*** المرحلة الأولى: التهيئة**

تُمثل المرحلة الأساسية المرحلة المحورية في البرنامج التدريبي، حيث يتم خلالها التطبيق الفعلي للفنيات والاستراتيجيات الموجهة للمعلمين بهدف خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصف. وقد بُنيت هذه المرحلة بصورة تدريجية ومنظمة، بحيث تنتقل من تنمية الوعي بالمشكلات السلوكية وأسبابها إلى تدريب المعلمين على مهارات التدخل السلوكي والإدارة الصفية الفعالة. كما روعي في تصميمها التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، بما يساعد المعلمين على نقل أثر التدريب إلى المواقف الصفية الواقعية بصورة مباشرة.

وتضمنت المرحلة الأساسية مجموعة من المكونات التدريبية والمعرفية والسلوكية، شملت تدريب المعلمين على فهم خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتحليل أنماط السلوك المشكل داخل البيئة الصفية، والتعرف على العوامل البيئية والنفسية المرتبطة بظهور هذه السلوكيات. كما ركزت الجلسات على تنمية مهارات إدارة الصف، وتوضيح القواعد الصفية، وتنظيم البيئة التعليمية، وضبط المثيرات الحسية داخل الصف، إلى جانب التدريب على استخدام استراتيجيات التعزيز الإيجابي، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتلقين، والانطفاء، والتعامل مع السلوكيات العدوانية والفوضوية والانسحابية بصورة تربوية منظمة.

كما اشتملت المرحلة الأساسية على أنشطة تدريبية تطبيقية متنوعة هدفت إلى رفع كفاءة المعلمين في التعامل مع المواقف الصفية المختلفة، مثل لعب الأدوار، وتحليل المواقف السلوكية، والمناقشات الجماعية، والتدريب العملي على تصميم خطط تعديل السلوك الفردية للأطفال. وتم تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع مشكلات فرط الحركة وتشتت الانتباه، والسلوكيات النمطية، وضعف التفاعل الاجتماعي، والاعتمادية الزائدة، من خلال استخدام استراتيجيات صفية داعمة تساعد على خفض السلوكيات غير التكيفية وتعزيز السلوك الإيجابي والتفاعل الاجتماعي داخل الصف.

*** المرحلة الثالثة: التقويم والمتابعة**

تُعد مرحلة التقويم والمتابعة المرحلة الختامية في البرنامج، وتهدف إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية، وذلك من خلال متابعة أثر التدريب على أداء المعلمين وانعكاسه على سلوك الأطفال. وقد تضمنت هذه المرحلة تطبيق القياس البعدي لمقياس المشكلات السلوكية المطبق على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد الانتهاء من تنفيذ جلسات البرنامج؛ بهدف الكشف عن مقدار التغير الذي حدث في مستوى المشكلات السلوكية مقارنة بالقياس القبلي. كما شملت المرحلة إجراء القياس التتبعي بعد فترة زمنية محددة من انتهاء البرنامج؛ للتحقق من استمرارية أثر البرنامج واستمرار انخفاض المشكلات السلوكية لدى الأطفال داخل الصف.

واعتمدت هذه المرحلة كذلك على الملاحظة الصفية، وسجلات المتابعة السلوكية، والتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين؛ بهدف الوقوف على مدى ثبات التحسن السلوكي، والكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى دعم أو تعزيز مستقبلي، بما يضمن استمرارية فاعلية البرنامج داخل البيئة التعليمية.

*** وقائع ووصف جلسات البرنامج:**

عدد الجلسات المقترح : ٣٠جلسة علاجية بمعدل ٣ جلسات اسبوعيًا

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة

نوع العلاج: جمعي

مكان الجلسات: غرفة التدريبات

يتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الجلسات المنظمة التي تهدف إلى تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تربوية وسلوكية فعالة لخفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية. وقد روعي في تصميم الجلسات أن تكون تطبيقية، مرنة، وقابلة للتنفيذ داخل الصفوف الدراسية، مع التركيز على تمكين المعلم من إدارة السلوك، وتنظيم البيئة الصفية، وتعزيز التفاعل الإيجابي لدى الأطفال. ويتكون البرنامج من (٣٠) جلسة تدريبية موزعة على عشرة أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، بحيث تتدرج الجلسات من التهيئة وبناء الوعي بالمشكلات السلوكية، إلى التدريب على الفنيات العلاجية والتطبيقات الصفية، ثم المتابعة والتقويم.

*** تقويم البرنامج**

وذلك عن طريق اتباع الخطوات التالية: –

١- تطبيق مقياس المشكلات السلوكية على أطفال التوحد قبل تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وبعد التطبيق.

٢- تقويم البرنامج: قامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وأيضا تم التحقق من فعالية البرنامج من خلال المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية على مجموعتي الدراسة.

٣- المتابعة: تمت بعد شهر من الاجراء البعدي، كفترة متابعة وذلك للاطمئنان لاستمرارية أثر البرنامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

رابعاً: اجراءات الدراسة

١- تم تطبق أدوات الدراسة الحالية على العينة تتألف وأجريت على الدراسة على عينة تتألف من (٢٠) معلمًا خضعوا للبرنامج، و (٣٢) مشاركًا من ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنة وكلهم من الذكور بمتوسط عمري قدره ٩,٧ وانحراف معياري قدره٠,٨٩، وتم تقسيمهم بالتساوي لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة

٢- تم مراعاة تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في السن ومستوى المشكلات السلوكية حيث تم استخدام نتائج مقياس المشكلات السلوكية.

٣- تم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين احداهما ضابطة (١٦ طالبًا)، والاخرى تجريبية (١٦) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد وروعي التجانس بين العينتين .

٤- تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية كتطبيق قبلي، ثم تم تطبيق البرنامج المقترح على العينة التجريبية.

٥- تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية كتطبيق بعدي لكلا المجموعتين وبناء عليه تم رصد الدرجات ومقارنة المتوسطات في القياس القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة وبين القياس القبلي والبعدي وذلك للتعرف على الفروق الاحصائية.

٦- بعد مرور شهر من التطبيق قامت الباحثة بتطبيق مقاييس الدراسة على العينة التجريبية للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج المقترح.

٧- تم مقارنة الدرجات في القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية للتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج المقترح.

٨- تم معالجة البيانات احصائيا باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة.

خامسا: الاساليب الاحصائية

تتمثل الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في الأساليب اللابارامترية الإحصائية التالية: -

١- اختبار "مان وتني" للكشف عن الفروق بين المجموعات المستقلة.

٢- اختبار ولكوكسون (Willcoxon) للكشف عن الفروق بين المجموعات المرتبطة.

٣- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٤- معامل ارتباط بيرسون وألفا كرنباخ.

*** نتائج الدراسة ومناقشتها**

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول: ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية لدى المشاركين ذوي من اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في الاتجاه الإيجابي بمعنى خفض المشكلات. " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدد من الأساليب اللابارامترية تتمثل في "ويلكوكسون" (Wilcoxon-test)، لحساب قيمة Z لمستوى المشكلات السلوكية بعد تطبيق البرنامج، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس المشكلات السلوكية

ابعاد المقياس	نتائج القياس قبلي / بعدي	العدد	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيم الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول	الرتب السالبة	١٦	٣٦,٢٥	٢,٣٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٨٨	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	صفر			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	صفر	١٨,٣٩	١,٤٩	-	-			
	المجموع	١٦			-	-			
البعد الثاني	الرتب السالبة	١٠	٢٨,٣٩	١,٩٠	٥,٥٠	٥,٥٠	٣,٩٢٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٦	صفر		١٠,٥٠	صفر			
	الرتب المتعادلة	صفر	١٥,٠٢	١,٥٢	-	-			
	المجموع	١٦	١٠		-	-			
البعد الثالث	الرتب السالبة	صفر	٣٦,٠٩	٢,٥٦	٥,٥٠	٥,٥٠	٣,٩٣٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٦	١٠		١٠,٥٠	صفر			
	الرتب المتعادلة	صفر	صفر	١٨,٤٠	١,٥١	-			
	المجموع	١٦	١٠		-	-			
البعد الرابع	الرتب السالبة	صفر	٣٦,٢٠	٢,١٠	٥,٥٠	٥,٥٠	٣,٩٣٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٦	١٠		١٠,٥٠	صفر			
	الرتب المتعادلة	صفر	صفر	١٨,٤٠	١,٥٠	-			
	المجموع	١٦	١٠		-	-			
البعد الخامس	الرتب السالبة	صفر	٩,٦٨	١,٢٠	صفر	صفر	٣,٩٣٠	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٦	١٠		١٠,٥٠	٢١٠			
	الرتب المتعادلة	صفر	١٧,٠٧	٢,٠٤٩	-	-			
	المجموع	١٦	١٠		-	-			
البعد السادس	الرتب السالبة	صفر	١٠,٣٩	١,٤٤	صفر	صفر	٣,٩٣١	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٦	١٠		١٠,٥٠	٢١٠			
	الرتب المتعادلة	صفر	١٧,٠٤	٢,٠٣	-	-			
	المجموع	١٦	١٠		-	-			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	٦٠,٠٧	٣,٣٩	صفر	صفر	٣,٩٢٥	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٦	١٠		١٠,٥٠	٢١٠			
	الرتب المتعادلة	صفر	١٠٣,٢٥	٦,٧١	-	-			
	المجموع	١٦	١٠		-	-			

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية، وهذا الفرق لصالح القياس البعدي، وبذلك يتم قبول الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية لصالح القياس البعدي، يوضح ذلك.

ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية بين المشاركين من ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية." ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام "مان ويتني" (Mann Whitnet-test) لحساب قيمة Z لمستوى المشكلات السلوكية لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المشكلات السلوكية

المجموعات / أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية (ن=١٦) م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المجموعة الضابطة (ن=١٦) م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول	١٠,١٠	١,٤٦	١٠,٥٠	٢١٠	١٧,٠٥	٢,٠٥	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٤١	دالة عند ٠,٠١
البعد الثاني	١٠,١٥	١,٢٨	١٠,٥٠	٢١٠	١٦,٨٥	٢,٢٢	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٣٩	دالة عند ٠,٠١
البعد الثالث	١٠,٢٠	١,٢٩	١٠,٥٠	٢١٠	١٨,٨٥	١,٨٣	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٤٥	دالة عند ٠,٠١
البعد الرابع	١٠,٠٦	١,٢٤	١٠,٥٠	٢١٠	١٧,٢٥	٢,٠٥	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٤١	دالة عند ٠,٠١
البعد الخامس	٩,٤٩	١,٢٥	١٠,٥٠	٢١٠	١٧,٠٥	٢,٠٥	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٤٠	دالة عند ٠,٠١
البعد السادس	٩,٢١	١,١٢	١٠,٥٠	٢١٠	١٦,٤٠	٢,٠٩	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٤٠	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٩,١٩	٢,٩٥	١٠,٥٠	٢١٠	١٠٣,٢٥	٦,٧١	٣٠,٥	٦١١	٥,٤٣٠	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، وكما يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهي المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطلاب في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثًا: اختبار صحة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه " ٣لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب درجات المشاركين لذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتتبعي." ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدد من الأساليب اللابارامترية تتمثل في "ويلكوكسون" (Wilcoxon-test)، لحساب قيمة Z لمستوى المشكلات السلوكية، والجدول (٦)، يوضح ذلك.

جدول (٦) قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية (ن١=ن٢=١٦)

أبعاد المقياس	تدفق القياس قبلي / بعدي	العدد	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيم الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول	الرتب السالبة	١	١٩,٥٨	١,٩٠	٤,٢٥	٢٥,٥٠	١,٩٧٥	٠,٣١٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	صفر			٢,٥٠	٢,٥٠			
	الرتب المتعادلة	١٩	١٨,٠٩	١,٤٤	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			
البعد الثاني	الرتب السالبة	١	١٦,٤٠	٢,٢٨	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٣٠	٠,٢٥٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	١٦	١٥,٣٨	١,٦٤	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			
البعد الثالث	الرتب السالبة	١	٢٠,٦٨	٢,١٦	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٠٣٩	٠,١٥٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	١٥	١٩,٨٠	١,٢٣	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			
البعد الرابع	الرتب السالبة	صفر	٢١,٢٠	٣,٠٥	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٨٥٥	٠,٣٢٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	١٩	٢٠,٢٠	١,٩٨	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			
البعد الخامس	الرتب السالبة	٢	٧٨,٤٠	٦,٥٣	٥,٠٠	٥,٠٠	١,٩٨٠	٠,٠٥٨٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	١٤	١٩,٦٠	١,٨٩	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			
البعد السادس	الرتب السالبة	صفر	١٨,١٠	١,٤٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٣٢	٠,١٠٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	١٧	١٦,٩٠	٢,٢٨	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	١٥,٤٠	١,٦٥	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٠٤١	٠,٠٤٤٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٨			صفر	صفر			
	الرتب المتعادلة	١١	٧٣,٤٩	٤,٢٠	-	-			
	المجموع	٢٠			-	-			

ويتضح من الجدول (١٣) عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية ، وبذلك يقبل الفرض.

*** مناقشة النتائج وتفسيرها**

تشير النتيجة الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية لصالح القياس البعدي، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الموجَّه للمعلمين في خفض المشكلات السلوكية داخل الصف. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج لم يركز على الطفل بصورة مباشرة، وإنما استهدف المعلم بوصفه العنصر الأكثر تأثيرًا في البيئة الصفية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الفنيات السلوكية المستخدمة في البرنامج، والتي استندت إلى مبادئ النظرية السلوكية المعرفية، حيث اعتمد البرنامج على التعزيز الإيجابي، والنمذجة، والتجاهل المنظم، والتعزيز التفاضلي، والتلقين التدريجي، وتحليل المهام، والجداول البصرية، وهي فنيات أثبتت فعاليتها في تعديل السلوك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فقد ساعد التعزيز الإيجابي المعلمين على زيادة تكرار السلوكيات المرغوبة داخل الصف، في حين أسهمت الجداول البصرية وتقسيم المهام في خفض التشتت والارتباك لدى الأطفال، خاصة أن أطفال التوحد يعتمدون بدرجة كبيرة على المثيرات البصرية لفهم التعليمات وتنظيم السلوك. كما أن تدريب المعلمين على استخدام أساليب التهدئة وإدارة نوبات الغضب أدى إلى خفض السلوك العدواني والانفعالات الحادة داخل البيئة الصفية، وهو ما ساعد على تحسين المناخ الصفي بصورة عامة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات النظرية التي ترى أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط بدرجة كبيرة بطبيعة البيئة الصفية وأساليب تعامل المعلمين مع الطفل. فقد أوضح كل من Duan, Bissaker, & Xu (2024) و Wilkins et al. (2023) أن البيئة الصفية المنظمة والداعمة تسهم في خفض السلوكيات المعوقة للتعلم وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي التوحد، كما أشار Hutchings et al. (2013) إلى أن تدريب المعلمين على استراتيجيات إدارة الصف يؤدي إلى تحسن واضح في السلوك التكيفي للأطفال. كذلك أكدت دراسة Gage et al. (2017) أن التدخلات الصفية القائمة على التعزيز الإيجابي والدعم السلوكي تقلل من معدلات السلوك العدواني والسلوكيات الفوضوية داخل الصفوف التي تضم أطفالًا من ذوي اضطراب طيف التوحد.

كذلك تتسق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تدريب المعلمين على التعامل مع المشكلات السلوكية داخل البيئة التعليمية، حيث أشارت دراسة Karakaya et al. (2018) إلى أن البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين تساعد في تحسين إدارة السلوك وتقليل السلوكيات المشتتة للتعلم. كما أوضحت دراسة Nisar et al. (2019) أن استخدام استراتيجيات التدخل السلوكي داخل الصف يؤدي إلى خفض السلوكيات النمطية والسلوك العدواني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتتفق النتيجة أيضًا مع دراسة الداوود (٢٠٢٤) التي أكدت أن

كفاءة المعلم في إدارة الصف ترتبط بصورة مباشرة بانخفاض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، ومع دراسة الخزيم (٢٠٢٥) التي أشارت إلى أن البيئة الصفية الداعمة تسهم في تحسين التفاعل الاجتماعي والانضباط السلوكي للأطفال ذوي التوحد.

تشير النتيجة الثانية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعكس فاعلية البرنامج التدريبي الموجَّه للمعلمين في خفض المشكلات السلوكية داخل الصف مقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة مع المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين الذين خضعوا للتدريب أصبحوا أكثر قدرة على فهم طبيعة اضطراب طيف التوحد وخصائصه السلوكية والانفعالية، وأكثر كفاءة في استخدام استراتيجيات التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة بطريقة علمية منظمة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة البيئة الصفية التي وفرها البرنامج التدريبي داخل صفوف المجموعة التجريبية، حيث ركز البرنامج على تنظيم البيئة التعليمية وتقليل المثيرات المشتتة واستخدام الجداول البصرية والقواعد الصفية الواضحة، وهي عناصر تُعد ضرورية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نظرًا لاعتمادهم الكبير على الروتين والتنظيم البصري.

ومن الأسباب المحتملة أيضًا لظهور هذه الفروق بين المجموعتين أن البرنامج ركز على بناء علاقة إيجابية بين المعلم والطفل، وهو جانب تؤكد عليه الأدبيات الحديثة في مجال التربية الخاصة. فقد أدى تحسين أساليب التواصل، واستخدام التشجيع المستمر، وإظهار التقبل والدعم الانفعالي، إلى تعزيز شعور الأطفال بالأمان النفسي والثقة داخل الصف، مما ساعد على تقليل الانسحاب الاجتماعي والسلوكيات العدوانية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فقد أوضحت دراسة Gage et al. (2017) أن تدريب المعلمين على استراتيجيات الدعم السلوكي داخل الصف يؤدي إلى تحسن ملحوظ في السلوك التكيفي للأطفال، كما أكدت دراسة Karakaya et al. (2018) أن البرامج الصفية القائمة على التعزيز الإيجابي والتنظيم البيئي تساعد في خفض السلوكيات العدوانية والمعوقة للتعلم. كذلك أشارت دراسة Duan, Bissaker, & Xu (2024) إلى أن البيئة الصفية الداعمة تُعد عاملًا حاسمًا في تحسين التفاعل الاجتماعي والانضباط السلوكي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما أوضحت دراسة McGuire, Meadan, & Folkerts (2024)أن تدريب المعلمين على التدخلات السلوكية يسهم في تقليل السلوكيات النمطية والسلوكيات المشتتة للتعلم بصورة أكثر فاعلية مقارنة بالممارسات التقليدية داخل الصفوف الدراسية.

تشير النتيجة الثالثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية بين القياسين البعدي والتتبعي، وهو ما يدل على

استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق. وتعكس هذه النتيجة أن التحسن الذي ظهر لدى الأطفال لم يكن تحسنًا مؤقتًا أو مرتبطًا بفترة التطبيق فقط، بل امتد أثره إلى ما بعد انتهاء البرنامج، مما يشير إلى نجاح البرنامج في إحداث تغيرات سلوكية مستقرة نسبيًا داخل البيئة الصفية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن البرنامج لم يعتمد على خفض السلوك المشكل بصورة مباشرة ومؤقتة، بل ركز على تدريب المعلمين على امتلاك مهارات مستمرة في إدارة السلوك والتعامل مع المشكلات الصفية بأساليب علمية قابلة للتطبيق اليومي.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة مثل دراسة Marelle, Tanner, & Paul (2025)؛ Karasova & Nehyba (2023)؛ McGuire, Meadan, & Folkerts (2024)؛ Konstantinidou, Dillenburger, & Ramey (2023)؛ Paisley et al. (2023) ؛ Petersson-Bloom et al. (2023)؛ Orr et al. (2023)؛ Borosh et al. (2023) ؛ Chow et al. (2024)؛ والتي اكدت على ضرورة الاستعانة بفنيات العلاج السلوكي وتدريب المعلمين لخفض المشكلات السلوكية.

*** توصيات الدراسة**

١- ضرورة تدريب المعلمين بصورة مستمرة على استراتيجيات إدارة السلوك داخل الصف بما يتلاءم مع خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع التركيز على الأساليب العلمية الحديثة القائمة على التعزيز الإيجابي والتدخل المبكر.

الدراسات المستقبلية المقترحة: بناء على نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية التالية

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم القائم على اللعب في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصف.

٢- فاعلية برنامج قائم على التعزيز الإيجابي في تنمية مهارات الانتباه وخفض فرط الحركة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

*** المراجع**

اولاً- المراجع العربية

إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز، رضوى، إبراهيم. (٢٠٠٣). العلاج السلوكي للطفل والمراهق. ط٢، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

أبو زيد، أحمد (٢٠٠٧). السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم في المرحلة العمرية من ٩- ١٢ سنة ومدى فعالية العلاج في خفضه. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.

ابو عيشه، اسلام سعود عبد الله. (٢٠٢٢). أثر البيئة المحيطة على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة مأدبا. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٨(٩,٢), ٧٦-٩٧.

أحمد، شيماء وأسامة و أمينة. (٢٠٢٣). برنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي

التخرج وفاعليته في الحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد، ع٣٩.

أحمد، عائدة على .(٢٠٢٣). مشكلات إدارة الصف من وجهة نظر عينة من المعلمات التربويات في مدارس مديرية تربية لواء القويسمة،. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث والتعليم العالي . مج ٤٣ . ع ٣

إسماعيل، هالة خير سناري وعثمان، محمد أبو المجد حسن. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي للمعلمين علي الإدارة الصفية وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم. المجلة المصرية للدراسات النفسية, ٢٧(٩٤), ٤١١-٤٥٨.

بلعباس، خيرة وقيدوم، أحمد (٢٠٢٣). بناء مقياس المشكلات السلوكية (العنف، الخجل، العناد) لدى تلاميذ التعليم الابتدائي–دراسة ميدانية لتلاميذ ابتدائيات مدينة تيارت. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف, ٨(٠٢), ٢٣٨-٢٢٠.

جرجس، وردة كامل و الحسيني، نادية وفاروق, & ميادة. (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر اضطرابات التعلم. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة, ١٢(٤٣,٣), ٨٤٣-٨٧٨.

الحارثي، محمد ومعاجيني، فايز. (٢٠٢٣). واقع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٥(٥٥,٢)، ٢٨٥-٣٤٢

خذيري، عمر. (٢٠٢٣). أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي في مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية, ٨(٢), ٢٠٧-٢٢١.

الخزيم ,، رائد حسن نصار محمد. (٢٠٢٥). المشكلات الاجتماعية والنفسية لأطفال التوحد وتأثيرها على الأسرة والمجتمع دراسة. المجلة العلمية بكلية الآداب.807-770 ,(61)2025 ,

الخولي ، هشام (٢٠٠٨). الأوتيزم: الإيجابية الصامتة، استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم. القاهرة، دار النهضة العربية.

خير، هالة ومحمد أبو المجد . ٢٠١٧. فعالية برنامج تدريبي للمعلمين علي الإدارة الصفية وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم . بحث منشور . المجلة المصرية للدراسات النفسية مج٢٧. ع٩٤

الداود، رنا بنت حمد بن عبدالله .(٢٠٢٤). المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات والمديرات وسبل علاجها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, ٥(١), ٣٢٤-٣٥٦.

الرشيدي، أحمد كامل. (٢٠١١). المشكلات المدرسية المعاصرة. الدار العربية للعلوم ناشرون دار المسيرة

للطباعة والنشر دار الكتب العلمية منشورات الحلبي الحقوقية الهيئة المصرية العامة ...

الزارع، نايف (٢٠١٢) المدخل إلى اضطراب التوحّد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. ط٢، عمان: دار الفكر

الزبيدي، عائشة, وسليماني، منى. (٢٠٢٥). تأثير العوامل البيئية والأسرية على المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: مراجعة منهجية The Impact of Environmental and Family Factors on Behavioral Problems in Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. مجلة البحوث التربوية والنوعية, ٣٦(٣٦,١), ٨١-٩٩.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٠). التوحّد: السلوك والتشخيص والعلاج .دار وائل للنشر والتوزيع.، عمان.

السرطاوي، زيدان وعواد، أحمد .(٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة. الرياض : دار الناشر الدولي.

سليمان، عبد الرحمن. (٢٠٠٠). الذاتوية: إعاقة التوحّد لدى الأطفال. زهراء الشرق، القاهرة.

سليمان، عبد الرحمن. (٢٠١٢). معجم مصطلحات اضطراب التوحّد: عربي – إنجليزي. القاهرة، الأنجلو المصرية

سليمان، منى عيادة (٢٠١٥). فعالية برنامج سلوكي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي وخفض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية تربية العريش.

الشرع، إبراهيم احمد. (٢٠٢٣). دور المعلمين في معالجة المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. المشكاة للعلوم الانسانية والاجتماعية, ١٠(٢).

الشريف، تامر (٢٠١٢) فعالية برنامج سلوكي تدريبي في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال التوحّديين وأثره على مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية.

شومان، شروق محمود محمد والإتربي، رضا وسليمان، منى عيادة (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد في دولة الامارات العربية. مجلة القراءة والمعرفة, ٢٤(٢٧٧), ٤١٧-٤٥١.

شيحا، سماح مهند مبيض. (٢٠٢٣). المشكلات السلوكية الصفية والأساليب المستخدمة في معالجتها في مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلّمين. Latakia University Journal-Arts and Humanities Sciences Series, 45(5), 377-398.

طه، إيمان رجب محمد. (٢٠٢٥). واقع تنظيم البيئة الصفية ودورها في تنمية التفكير الناقد من وجهة نظر

معلمات رياض الأطفال. مجلة آفاق بحثية للعلوم الاجتماعية والإنسانية, ٢(١), ٢٧٩-٣١٤.

عامر، طارق (٢٠٠٨). الطفل التوحّدي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، لمياء (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحّديين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش

عبد الله، عادل (٢٠٠٣) الأطفال التوحّديون: دراسات تشخيصية وبرامجية.القاهرة: دار الرشاد.

عبد الله، عادل (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الله، عادل (٢٠١٣) .النظريات المفسرة لاضطراب التوحّد. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية التربية بالعريش :التربية الخاصة في الوطن العربي آفاق ورؤى مستقبلية جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش ٢٨- ٢٩ /٤.

عبد الله، عادل (٢٠١٤). مدخل إلى اضطراب التوحّد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية

عبد الله، عادل. (٢٠١٤). مدخل إلى اضطراب التوحّد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية

عبد المعطي، سهام (٢٠١٢). فعالية برنامج علاجي لتعديل بعض الاضطرابات لدى عينة من التوحّديين. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة المنصورة.

علي، عبير عبد الحميد فتحي محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على تدريب طفل توحدي على انتاج فيديو رسوم متحركة لتعديل السلوك في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي, ٣(١), ١٨٩-١٩٦.

علي، فاطمة سعد و سليمان، منى مصباح. (٢٠٢٢). مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة سيدي خليفة. مجلة المنارة العلمية، (٥), ١٤٤-١٥٦.

علي، مروة عزت محمد. (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على استخدام القصص الاجتماعية المصورة في تحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، ٢٠٢٣(٦), ٨٦-١٢٧.

عمارة، عمارة. (٢٠٠٥) إعاقة التوحّد بين التشخيص والتشخيص الفارق. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

غجاتي، فاروق وبوسبتة، يمينة. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لأطفال طيف التوحد المتمدرسين بالأقسام الخاصة. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف. ٨(٠٢)، ٤١٨-٣٩٩.

غنيم، وائل ماهر محمد. (٢٠٢١). الاضطرابات الحسية وعلاقتها بالسلوكيات النمطية التكرارية واضطراب القلق لدى عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة التربوية، ٨٩ ،١٤٥٧ – ١٥٢٦.

قباجة، سوسن (٢٠٢٤). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم في مديرية الخليل. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٤٠(٤), ١٥٧-١٨٤.

ليساج. باين (٢٠١٤). اضطراب نقص الانتباه: دليل المعلم والوالدين. ترجمة هشام سلامة وحمدي عبد العزيز، القاهرة: دار الفكر العربي

محمد، أمل محمد حسونة والشامي، هديل أحمد يسرى، السيد، أحمد عبد العظيم عبدالحميد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في خفض حدة أنماط السلوك التكراري لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٢، ٨٦ – ١٤٥

محمد، دعاء منصور (٢٠٢٠). برنامج بيئة واقع افتراضي وأثرها في تنمية بعض مهارات اللعب الجماعي لدى عينة من أطفال الأوتيزم. مجلة كلية التربية. بنها, ٣١(١٢٣), ٥٠٣-٥٢٦.

المطيري، شريفة. (٢٠٢٢). التدريب على تطبيق بعض فنيات تعديل السلوك وأثره فى أداء معلمات رياض الأطفال في الضبط الصفي بدولة الكويت. دراسات في الارشاد النفسي والتربوي, ٥(٢), ١٢٨-١٦٢.

المغلوث، فهد بن حمد .(٢٠٠٦). التوحّد: كيف نفهمه ونتعامل معه. الرياض: مؤسسة الملك خالد الخيرية.

منيب، تهاني محمد عثمان ونافع، جمال محمد حسن وحسن، نورهان حسن خطاب. (٢٠٢٤). مقياس تشخيص الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة الإرشاد النفسي، ٨٠(٣)، ٣٦٣-٣٩٧.

نعيم، نادين معين. (٢٠٢٤). بَرْنَامَجٌ إرشادي قَائِمٌ عَلَى اسْتِرَاتِيجِيَّاتِ صنّ رَايِزْ فِي تَدْرِيبِ أُمَّهَاتِ أَطِّفَالِ التَّوَحُّدِ لِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التِوَاصُلِ والنُّطْقِ لَدَى أَطْفَالِهِنَّ. مجلة القراءة والمعرفة, ٢٤(٢٧٧), ٢٧٣-٤١٢.

نوري، مصطفي (٢٠٢١). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، ع٤٤.

وسام، أسماء. (٢٠١٢) تقييم فاعلية العلاج باللعب في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال الذاتويين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، كلية الآداب.

ثانياً– المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association,(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5. 5th edition, American Psychiatric publishing : Washington D.C., London.

Borosh, A. M., Newson, A., Mason, R. A., Richards, C. D., & Collins Crosley, H. (2023). Special education teacher-delivered training for paraeducators: A systematic and quality review. Teacher Education and Special Education, 46(3), 223-242.

Carothers, D. & Taylor, R. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19 (2), 102-104.

Chow, J. C., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K. L., McCullough, S., Kingsbery, C., & Morse, A. (2024). A systematic meta-review of measures of classroom management in school settings. Assessment for Effective Intervention, 49(2), 60-74.

Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. Educational Psychology Review, 36(2), 43.

Eccles, R. G., & Krzus, M. P. (2010). One report: Integrated reporting for a sustainable strategy. John Wiley & Sons(.

Gage et al. (2018). The Relationship between teacher's implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school, vol. 34 (2) 302- 315.

Gallo, D.,(2010). Diagnosing autism spectrum disorders: A lifespan perspective. London : Willy-Blackwell.

Gallo, D.,(2010). Diagnosing autism spectrum disorders: A lifespan perspective. London : Willy-Blackwell.

Gou, W., Chou, M., Lee, J., Wong, C.,Chou, W., Chen, M., Soong, W., Wu, Y.,(2010). Behavioral problems and parenting style among Taiwanese children with autism and their siblings. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 64, 70 -78.

Graetz, J., Mastropieri,A., M., Scruggs, T., E.,(2009) Decreasing inappropriate behaviors for adolescents with autism spectrum disorders using modified social stories. Education and Training in Developmental Disability, 44(1), 91- 104.

Hallahan , D.,& Kauffman, J.,(2006). Exceptional learners:

behaviour support: a systematic literature review of the effect of staff training and organisational behaviour management. International Journal of Developmental Disabilities, 69(1), 29-44.

Kouch, H., Morenda, P.,(2005). Social story intervention for young children with Autism Spectrum Disorder. Autism & Other Developmental Disabilities, 18(4),219-229.

Marelle, C., Tanner, E., & Paul, C. D. (2025). Special education teacher training to address challenging behaviors for students with ASD in the classroom setting: A systematic review of the literature. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 12(3), 507-516.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. Educational leadership, 61(1), 6-13.

McGuire, S. N., Meadan, H., & Folkerts, R. (2024, February). Classroom and behavior management training needs and perceptions: A systematic review of the literature. In Child

Introduction to special education. 11th Ed. New Jersey: Prentice Hall.

Heflin, L., Alaimo, D.,(2007). Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices . Ohio (USA), Pearson Prentice Hall.

Hutchings et al. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems, journal of school psychology, 571-585.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous child, 2(3), 217-250.

Karakaya et al. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings, vol6.

Karasova J and Nehyba J (2023) Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. Front. Educ. 8:1156530. doi: 10.3389/feduc.2023.1156530

Konstantinidou, I., Dillenburger, K., & Ramey, D. (2023). Positive

Educational and Developmental Psychology, 13(2), 95-112.

Ozdemir, S.,(2008) The effectiveness of social stories in decreasing disruptive behavior of children with autism : Three case study. journal oF Autism Dev Disord, 38, 1689- 1696.

Paisley, C. A., Eldred, S. W., Cawley, A., & Tomeny, T. S. (2023). Teacher-reported classroom strategies and techniques for students with autism spectrum disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 38(3), 158-167.

Petersson-Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). The Use of Professional Development to Enhance Education of Students with Autism: A Systematic Review. Education Sciences, 13(9), 966. https://doi.org/10.3390/educsci13090966

Quinn., C.,(2006) .100 question and answers about autism: Expert advice from physician ,parent, caregivers. Massachusetts: Jones and Bartlett publisher.

Richards, C., Oliver, ., Nelson, L., Moss, J.,(2012). Self- injurious behavior in individuals with & Youth Care Forum (Vol. 53, No. 1, pp. 117-139). New York: Springer US.

Nisar et al. (2019). Relationship between classroom management and students academic achievement, 209- 220.

Nordahl, T., & Sunnevåg, A. K. (2008). Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter.

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. Behavioral Disorders, 35(3), 188-199.

Ooi, Y.,P.,Tan,Z.,J.,Lim,C., Goh, T., Sung, M.,(2011). Prevalence of behavioral and emotional problems in children with high-functioning autism spectrum disorders. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 45, 370-375.

Orr, M., Isaacs, J., Ilie, A., Chambers, C. T., Smith, I. M., & Corkum, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of teacher-implemented interventions for disruptive behaviour in the inclusive classroom. Journal of

autism spectrum disorders and intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 56(5), 476- 489.

Rogers, J., Riby, D., Janes, E., Connolly, B., McConachie, H.,(2012). Anxiety and repetitive behaviors in autism spectrum disorders and William Syndrome : A cross-syndrome comparison. Journal of Autism Dev Disord, 42, 175- 180.

Schrandt, J., Townsend, D., & Poulson, C.,(2009). Teaching empathy skills to children with autism. Journal of Applied Behavior Analyses, 42(1), 17-32.

Soles, T., Bloom, E. L., Heath, N. L., & Karagiannakis, A. (2008). An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. Emotional and behavioural difficulties, 13(4), 275-290.

Wilkins, N. J., Verlenden, J. M., Szucs, L. E., & Johns, M. M. (2023). Classroom management and facilitation approaches that promote school connectedness. Journal of School Health, 93(7), 582-593