شناسایی عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در سه زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری، چالش‌های موجود در کلاس‌های درسی آنها و راهکارها از نگاه معلمان

▫ **مظهر بابایی***، استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
▫ **پرستو صالحی**، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

● تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/ ۱۰ ● تاریخ انتشار: مرداد و شهریور ۱۴۰۴ ● نوع مقاله: پژوهشی ● صفحات ۱۹ - ۳۶

چکیده

زمینه و هدف: کلاس‌های آموزشی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، یکی از کلاس‌های درسی چالش‌برانگیز برای معلمان است. هدف پژوهش حاضر، شناسایی عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ۳ زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری، چالش‌های موجود در کلاس‌های درس و راهکارها از نگاه معلمان بود.

روش: از الگوی تفسیری، رویکرد کیفی و راهبرد تحلیل محتوای کیفی بهره برده شد. میدان پژوهش، شامل ۸ نفر از معلمان زن و مرد دارای دانش‌آموز با اختلال اُتیسم در مقطع ابتدایی و پیش‌دبستانی در شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که تا درجه اشباع‌یافتگی ادامه یافت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش در ۲ بخش ارائه شد: ۱. عملکرد دانش‌آموزان در ۳ زمینه‌ی تعاملی، رفتاری و یادگیری و چالش‌های معلمان؛ ۲. روش‌های آموزشی در ۲ زمینه‌ی روش تعامل و آموزش محتوای درسی و راهکارها. تحلیل یافته‌ها نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس درس، تا حدودی ترکیبی از سایر گروه‌های با نیازهای ویژه همچون کم‌توان ذهنی و بیش‌فعال، به‌علاوه ویژگی‌های اختصاصی اختلال طیف اُتیسم است؛ لذا معلمان با چالش‌های متعدد و ترکیبی در هنگام تدریس به آنان روبه‌رو می‌شوند. ازاین‌رو، از روش‌های آموزشی ابتکاری و مبتنی بر تجارب نیز استفاده می‌کنند.

نتیجه‌گیری: باتوجه به یافته‌ها، چالش‌های معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم از لحاظ نوع با سایر معلمان، تفاوت‌های کمّی و کیفی دارد و منحصربه‌فرد می‌باشند؛ لذا راهکارهای ارائه‌شده برای غلبه بر این چالش‌ها، بر اهمیت آگاه‌سازی معلمان و سایر افراد دارای تعامل با دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، تأکید دارد.

واژه‌های کلیدی: اختلال طیف اُتیسم، تعامل، چالش‌های کلاسی، دانش‌آموزان، عملکرد کلاسی، معلمان

* Email: m.babaie@cfu.ac.ir

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

مقدمه

یکی از اختلالاتی که عموماً به اشتباه با کم‌توانی ذهنی یکسان پنداشته می‌شود، اختلال طیف اُتیسم[1] است (۱). اُتیسم از واژه یونانی «اُتوس» به معنای «خود» گرفته شده است و به معنای گرایش به خود داشتن و عدم توجه به دنیای خارج است (۲)؛ لذا درخودماندگی نیز خوانده می‌شود. این اختلال به‌عنوان یک طیف درنظر گرفته می‌شود؛ چراکه تظاهرات آن بسیار متنوع و ناهمگن است (۳).

ویژگی اصلی طیف درخودمانده یا اُتیسم، نقصان مداوم در برقراری ارتباط و تعاملات اجتماعی دوجانبه و الگوهای تکراری و محدود رفتار، علایق یا فعالیت‌ها است. این عوامل از اوایل کودکی وجود دارند و سبب اختلال یا محدودیت در کارکرد روزمره می‌شوند (۴). این اختلال، معمولاً قبل از ۳ سالگی تشخیص داده می‌شود (۵). کودکان با اختلال طیف اُتیسم در نظریه ذهن و بازی نمادین، عملکرد پایین‌تری نسبت به کودکان عادی دارند (۶)، یکی از مشکلات عمده آنها نقص پردازش حسی، بویژه، ناهنجاری‌های مربوط به پردازش شنیداری است (۷) و ناتوانایی‌های شناختی و کلامی نیز در این اختلال بسیار شدید است؛ حال آنکه ممکن است برخی دیگر، دارای نبوغ ذهنی و استعداد بسیار بالایی باشند (۸)؛ گروه با بهره هوشی بالا را پیش از شناخته شدن اُتیسم به‌عنوان طیف، گروه کودکان با اختلال آسپرگر[2] می‌نامیدند. کودکان آسپرگر از یک طرف دارای هوش متوسط یا بالاتر از متوسط هستند و از طرف دیگر، معمولاً در رشد اجتماعی‌شان، چندین سال از کودک عادی، عقب‌ترند (۹)؛ در حال حاضر، این گروه با سایر اختلال‌های طیف اُتیسم ادغام شده است و اختلال طیف اُتیسم در جدیدترین دسته‌بندی‌های انجمن روان‌پزشکی آمریکا در ۳ درجه (درجه یک: نیازمند حمایت، درجه دو: نیازمند حمایت قابل توجه و درجه سه: نیازمند حمایت بسیار زیاد) و براساس ۲ شاخصه (ارتباطات اجتماعی و رفتارهای تکراری محدود)، طیف‌بندی شده است (۴).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شیوع اختلال طیف اُتیسم در ۲۰ سال گذشته، افزایش چشمگیری داشته است (۷). تجربه‌های بالینی در ایران نیز نشان می‌دهد، میزان شیوع این اختلال در کشور ما در حال افزایش است (۸) و گزارش‌ها نیز حاکی از آن است (۱۰)، این درحالی است که اختلال مزمن اُتیسم، درمان قطعی ندارد (۲)؛ لذا به‌دلیل روند افزایش و نبود علت شناخته‌شده‌ی مشخص در این زمینه، درمان این اختلال پیچیده و مبهم رشدی، مسئله اساسی برای افرادی است که با این کودکان ارتباط دارند (۱۱)؛ اُتیسم درمان پذیر نیست، اما مشکلات زبانی و مشکلات تعامل اجتماعی که کودکان با اختلال طیف اُتیسم با آن مواجه‌اند، می‌تواند به‌طور معناداری از طریق آموزش و مداخلات درمانی، بهبود یابد (۹)؛ لذا اختلال طیف اُتیسم، نیازمند مراقبت‌هایی جامع، هماهنگ و مبتنی بر شواهد در راستای ارتقای کیفیت زندگی و بهبود افراد دارای آن می‌باشد (۱۲)؛ از این‌رو، نیاز است که ویژگی‌ها و نیازهای آنان، در محیط‌های مختلف و راهکارهای کمک به آنها با توجه به شواهد و دیدگاه افرادی که در نگهداری، آموزش و تربیت آنان نقش دارند، بررسی شود. در این میان، یکی از گروه‌های دارای نقش تأثیرگذار در تربیت کودکان با اختلال طیف اُتیسم، معلمان‌اند که در فضای آموزشی و کلاس درس در حیطه‌های مختلف تعاملی، رفتاری و یادگیری به آموزش این دانش‌آموزان می‌پردازند؛ لذا شناسایی دیدگاه آنان، علاوه بر در اختیار گذاشتن ویژگی‌های مختلف این دانش‌آموزان در کلاس درس، راهکارهایی مناسب جهت آموزش و غلبه بر چالش‌های این فرایند در اختیار معلمان، پژوهشگران و سایر افراد دارای نقش در تربیت این کودکان، قرار می‌دهد.

تاکنون پژوهش‌های متنوعی در رابطه با شرایط کودکان با اختلال طیف اُتیسم و راهکارهای آموزش و کمک به آنها صورت گرفته است. برای نمونه، در رابطه با ویژگی‌های این افراد، نتایج پژوهش پیران و همکاران (۷) مشخص کرد، توانایی پردازش شنیداری، یک آسیب‌شناسی مهم در برون‌داد کلامی کودکان با اختلال طیف اُتیسم در معرض خطر عدم تکلم می‌باشد. بهزادپور و همکاران (۱۳) نشان دادند که هرچقدر، شدت علائم اُتیسم افزایش می‌یابد، توانایی‌های شناختی در این کودکان کاهش می‌یابد. کیانی و همکاران (۱۴) در مقایسه کودکان عادی و با اختلال طیف اُتیسم در توجه بصری، نشان دادند که کودکان با اختلال طیف اُتیسم در توجه به بخش‌هایی از تصاویر که شامل مضامین اجتماعی است، کندتر عمل می‌کنند. پژوهش آهار و همکاران (۱۵) نشان داد که فرایندهای شناختی و مهم درگیر در یادگیری و کنترل مهارت‌های حرکتی با افزایش سن، به‌طور معمول در کودکان با اختلال طیف اُتیسم، ارتقا نخواهند یافت. نتایج پژوهش آقابابایی و صمدی (۱۶) حاکی

1. Speech
2. Stuttering

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

از آن است که تفاوت معناداری بین کودکان عادی و با اختلال طیف اُتیسم در مؤلفه‌های مجری مرکزی، حلقه واج‌شناختی و الگوی دیداری-فضایی حافظه فعال وجود دارد. در اکثر پژوهش‌ها عملکردهای کودکان با اختلال طیف اُتیسم بررسی شده است؛ اما چگونگی آن در کلاس درسی و تأثیر آن، مورد توجه نبوده است.

در رابطه با راه‌های کمک و آموزش به کودکان با اختلال طیف اُتیسم نیز راهکارهایی ارائه شده است. پژوهش تقی‌لو و همکاران (۱۷) نشان‌دهنده اثربخشی آموزش آوازخوانی ریتمیک بر تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال طیف اُتیسم بود. حافظی و میرانی‌سرگزی (۱۸) نشان دادند که آموزش مفاهیم ریاضی به کودکان با اختلال طیف اُتیسم با روش تحلیل رفتار کاربردی، به مرور زمان باعث جذاب‌تر شدن آموزش و افزایش مهارت‌های ریاضی می‌شود. ملکوتی‌اصل و همکاران (۱۹) نشان دادند که داستان‌های اجتماعی با روش الگودهی ویدئویی، روشی مناسب برای آموزش مهارت‌های ارتباطی به‌صورت مجازی و توسط والد به کودک با اختلال طیف اُتیسم است. سلطانی‌نژاد (۲۰) نشان داد که فعالیت‌های موسیقایی-حرکتی و کربلایی و همکاران (۸) نشان دادند که بازی‌های حرکتی، باعث بهبود و تسهیل در تعاملات اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و کاهش رفتارهای کلیشه‌ای در این کودکان می‌شود. کریمی و همکارن (۲۱) نشان دادند، روش تعامل همه جانبه، می‌تواند از طریق اثرگذاری بر مشوق‌های بافتی و محیطی، باعث کاهش رفتارهای قالبی کودکان با اختلال طیف اُتیسم شود. رضایی‌دهنوی و همکاران (۲۲) نشان دادند، آموزش تنظیم هیجان با بالابردن مهارت‌های تنظیم هیجانی در روابط اجتماعی و دیدگاه‌گیری عاطفی و شناختی، باعث بهتر شدن درک عاطفی، آغاز و حفظ تعامل اجتماعی در کودکان با اختلال طیف اُتیسم می‌شود. پژوهش‌ها در این زمینه متعددند؛ اما با وجود راهکارهای متنوع و با اینکه راهکارهای ارائه‌شده کاربردی به نظر می‌رسند؛ اینکه آیا در کلاس درس نیز کاربرد دارند و معلمان از آنها بهره می‌برند، مشخص نیست.

در جدیدترین پژوهش‌ها در سایر کشورها نیز در این زمینه، پژوهش‌هایی صورت گرفته است. برای نمونه نتایج پژوهش توئیتو[1] و همکاران (۲۳) نشان داد، افراد با اختلال طیف اُتیسم، چالش‌هایی را در درک به هنگام تغییرات و حالات چهره دارند. پژوهش هاسون[2] و همکاران (۲۴) به نقش مهم مراقبان و کارکنان آموزشی کودکان با اختلال طیف اُتیسم و اهمیت حمایت از این افراد، اشاره دارد. لوکینز[3] و همکاران (۲۵) در رابطه با شیوه‌های مبتنی بر شواهد در آموزش افراد با اختلال طیف اُتیسم، نشان دادند که حمایت‌های رفتاری مثبت و برنامه‌های بصری، معتبرترین و اجراشده‌ترین شیوه‌های اجتماعی آموزش افراد با اختلال طیف اُتیسم می‌باشند. الانازی[4] و همکاران (۲۶) با ارزیابی اثرات یکپارچه‌سازی راهبردهای حضور شناختی بر نگرش معلمان و نتایج یادگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های درس آموزش ویژه و کودکان با اختلال طیف اُتیسم، ضرورت انتقال آموزشی به سمت یادگیری دانش‌آموزمحور، کمک شخصی برای دانش‌آموزان با شرایط استثنایی و توسعه حرفه‌ای مستمر و حمایت از مربیان را نشان دادند. ویزبارد - بارتوف[5] و همکاران (۲۷) برای بررسی ارتباط شدت اختلال طیف اُتیسم با ناتوانی، یک چشم‌انداز جامع که آسیب‌ها، قابلیت‌ها، شرایط هم‌زمان و عوامل محیطی را تصدیق کند، برای شناسایی زیر گروه‌های افراد و همچنین برای تعیین نیازها و نقاط قوت فردی در ارزیابی‌های بالینی، ارائه دادند.

می‌توان گفت که گرچه تاکنون پژوهش‌های متنوعی در رابطه با ویژگی‌های کودکان با اختلال طیف اُتیسم، صورت‌گرفته؛ اما هیچ‌کدام به بررسی عملکرد کودکان با اختلال طیف اُتیسم به‌طور اختصاصی در کلاس‌های آموزشی نپرداخته‌اند و بیشتر در محیط‌های آزمایشی بوده است. همچنین راهکارهای مختلفی برای آموزش این کودکان ارائه شده؛ اما هیچ‌کدام به‌طور اختصاصی، مبتنی بر تجارب آموزشی معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کشور خودمان، نبوده است. ازآنجاکه، منابع در دسترس معلمانی که برای تدریس به این طیف آموزش می‌بینند، بیشتر کتاب‌های ترجمه شده‌اند که در بعضی موقعیت‌های کشور ما کاربرد ندارند و باتوجه‌به اینکه آگاهی معلمان از ویژگی‌های بالینی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس آموزشی، سهم مهمی در افزایش کیفیت یادگیری و آموزش دانش‌آموزان آنها دارد؛ بررسی نحوه عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و چگونگی بروز نشانه‌های طیف اُتیسم در محیط‌های آموزشی طبیعی در کشور خودمان، شناسایی چالش‌های موجود در کلاس‌های آموزشی این افراد و روش‌ها و راهکارهای به‌کارگرفته‌شده برای برآورد نیازهای

1. Twito
2. Hasson
3. Lukins
4. Alanazi
5. Waizbard-Bartov

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

آموزشی و تربیتی این دانش‌آموزان توسط معلمان، علاوه‌براینکه آگاهی‌هایی جامع و متناسب با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ایران در اختیار معلمان قرار می‌دهد، تا حدودی آمادگی‌های لازم برای حضور در کلاس‌های آموزشی کودکان با اختلال طیف اُتیسم را فراهم می‌آورد و به ارتقای کیفیت آموزش دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و دستاوردهای آموزشی آنان نیز کمک می‌کند.

بر چنین زمینه‌هایی، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی نحوه عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و چگونگی بروز نشانه‌های اختلال طیف اُتیسم در محیط کلاس‌های درسی در ۳ زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری و چالش‌های پیش روی معلمان آنان از دید معلمان این دانش‌آموزان است و همچنین در پی آن است که براساس پیشنهادات و تجارب آنان، روش‌ها و راهکارهای آموزشی مناسب برای آموزش به دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم را شناسایی کند و راهکارهایی جهت همکاری و بهبود کیفیت کاری معلمان آنان ارائه دهد. ازاین‌رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش‌ها است که: ۱. از دید معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، عملکرد این دانش‌آموزان در کلاس آموزشی در ۳ زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری چگونه است و معلمان با چه چالش‌هایی روبه‌رو هستند؟ و ۲. از دید همین معلمان، چه روش‌ها و راهکارهایی برای آموزش به دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و غلبه بر چالش‌های کاری معلمان وجود دارد؟

روش

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ۳ زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری، چالش‌های موجود در کلاس‌های درسی آنها و راهکارها از نگاه معلمان آنان بود. برای دستیابی به این هدف، از الگوی تفسیری، رویکرد کیفی و راهبرد تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی و استقرائی، بهره برده شد. میدان پژوهش، شامل معلمان زن و مرد دارای دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم در مقطع ابتدایی و پیش‌دبستانی در شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند معیارمحور انتخاب شدند. معیار انتخاب معلمان، داشتن حداقل ۳ سال سابقه کار در مدرسه کودکان با اختلال طیف اُتیسم و تمایل اختیاری به مشارکت در پژوهش بود. معیار خروج از مصاحبه نیز، نداشتن شناخت تخصصی و تجربه کافی از دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، عدم تمایل به ابراز نظر خود در زمینه موضوع پژوهش، اعلام کمبود وقت و عدم تمایل به ادامه بحث بود. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته محقق‌ساخته بود که تا درجه اشباع‌یافتگی داده‌ها و به تعداد ۸ نفر از معلمان کودکان استثنایی ادامه یافت (جدول ۲). برای تحلیل داده‌ها از تکنیک قیاسی - استقرائی بهره برده شد.

روند کار پژوهش در ۲ مرحله اصلی و هر مرحله در پاسخ به یک پرسش از پرسش‌های پژوهش انجام شد. هر کدام از این مراحل دارای چند گام بود. در گام نخست از مرحله نخست، که با کمک تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی، صورت گرفت، پس از تدوین پرسش‌های پژوهش و اجرای مصاحبه‌ها، با مراعات تمام اصول اخلاق حرفه‌ای پژوهش، بلافاصله پیاده‌سازی آنها با دقت و تمرکز شروع شد. در گام دوم از این مرحله، داده‌ها در ۲ بخش تقسیم‌بندی شدند: ۱. عملکردها: که خود در ۳ قسمت حاصل شدند: عملکرد تعاملی، رفتاری و یادگیری و ۲. چالش‌های پیش روی معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم. مرحله دوم نیز که در راستای پاسخ‌گویی به پرسش دوم بود و با کمک تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرائی صورت گرفت، در ۲ گام حاصل شد. در گام نخست به روش‌ها در ۲ قسمت تعاملی و آموزشی و گام دوم به ارائه راهکارهایی برای کاهش چالش این دسته از معلمان، از منظر خود آنها، پرداخته شد.

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش و اطمینان از دقیق بودن یافته‌ها، اقدامات زیر انجام گرفت: ۱. اطمینان‌پذیری[1]: بازنگری و بازاندیشی اسناد در پژوهش توسط پژوهشگران: پژوهشگران مدت زیادی را صرف بازنگری اسناد و متن مصاحبه‌ها و تحلیل و دسته‌بندی آنها کردند و تا حد امکان تلاش شد تا سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگران کنترل شود. ۲.بررسی همکار: بهره بردن از نظر چند نفر از همکاران متخصص، در این زمینه.۳. باورپذیری[2]: در این مرحله به این مسئله پرداخته شد که داده‌ها همساز و همبسته باشند نه پراکنده و متناقض. این امر از طریق حفظ ارتباط با تعدادی از مشارکت کنندگان، جهت اطمینان از اینکه داده‌های دسته‌بندی‌شده، واقعاً همان چیزی است که آنها می‌دانند و عمل می‌کنند، صورت گرفت. ۴.روش بعدی، تأییدپذیری[3] بود. این روش که به عینیت کیفی یا گزارش طبیعی‌گرایانه کیفی هم اطلاق می‌شود، به این امر می‌پردازد که یافته‌ها عملاً و

1. Dependability.
2. Credibility.
3. Confirmability.
4. Transformability.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

در واقع مبتنی بر داده‌ها هستند یا خیر. ۵. انتقال‌پذیری[۴]: این روش که به کاربردپذیری یافته‌های پژوهش اطلاق می‌شود و به تعدد و گوناگونی واقعیت‌های ساخته‌شده تأکید دارد، در قسمت نتیجه‌گیری، مورد تبیین واقع شده است. جهت پایایی پژوهش، درصد توافق ۲ کدگذار بر حسب نسبت ۲ برابر تعداد توافقات به تعداد کل کدها محاسبه شد (جدول ۱).

جدول ۱) محاسبه پایایی بین ۲ کدگذار

ردیف	مقولات فرعی	مجموع کُدهای ۲ کُدگذار	تعداد کُدهای موردتوافق	تعداد کُدهای ناموافق	پایایی (درصد)
۱	نحوه تعامل با معلم	۵	۲	۳	۹۰
۲	ویژگی‌های رفتاری در کلاس درس	۱۷	۸	۹	۹۴
۳	ویژگی‌های یادگیری	۱۲	۶	۶	۱۰۰
۴	چالش‌های معلمان	۹	۴	۵	۸۸
۵	روش تعامل	۴	۲	۲	۱۰۰
۶	روش آموزش	۱۶	۶	۱۰	۷۵
۷	نحوه کمک به معلمان	۷	۳	۴	۸۵
	مجموع	۷۰	۳۱	۳۹	۹۱

جدول۲) مشخصات مشارکت کنندگان

کُد	جنسیت	سن به سال	رشته تحصیلی	سابقه معلمی به سال	سابقه معلمی دانش‌آموزان استثنایی به سال	مقطع تحصیلی در حال آموزش
۱	زن	۴۳	آموزش علوم تجربی	۲۶	۱۲	پیش‌دبستانی
۲	زن	۵۳	آموزش ابتدایی	۲۸	۶	ابتدایی
۳	زن	۴۲	ادبیات عرب	۱۸	۱۶	پیش‌دبستانی
۴	زن	۴۱	روان‌شناسی عمومی	۱۷	۱۰	پیش‌دبستانی
۵	زن	۴۷	روان‌شناسی عمومی	۱۴	۳	ابتدایی
۶	مرد	۲۵	آموزش کودکان استثنایی	۳	۳	ابتدایی
۷	زن	۴۶	ریاضی	۱۸	۵	پیش‌دبستانی
۸	مرد	۴۴	علوم تربیتی	۱۱	۱۱	ابتدایی

یافته ها

یافته‌های پژوهش (جدول۳) در ۲ گام اصلی ارائه می‌شود. در گام اول، عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و نحوه بروز نشانه‌های اختلال طیف اُتیسم توسط آنان در کلاس آموزشی و چالش‌های معلمان توسط خود معلمان این دسته از کودکان، شناسایی می‌شود، سپس در گام دوم، روش‌ها و راهکارهای آموزش به اختلال طیف اُتیسم و راه‌های غلبه بر چالش‌های موجود، براساس تجارب معلمان، ارائه می‌شود. لازم به ذکر است که نشانه‌های اختلال طیف اُتیسم در اکثر موارد، غیرقابل‌درمان‌اند، ازاین‌رو، در صورت بروز نشانه‌ها در کلاس درسی، نمی‌توان چالش ایجادشده توسط آنان را به‌طور کامل رفع کرد؛ بلکه می‌توان رفتارها را هدایت و سازماندهی کرد و برای آنها روش‌ها و راهکارهایی جهت کاهش نسبی چالش‌ها ارائه داد.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

جدول۳) تم، مقولات و مفاهیم پژوهش

تم‌ها	مقولات اصلی	مقولات فرعی	مفاهیم
عملکرد کلاسی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و چالش‌های معلمان آنان	عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس آموزشی	نحوه تعامل با معلم	سطح تعامل پایین با معلم
			وجود طیف‌های مختلف شروع تعامل
			وجود مشکل تعامل در تمامی طیف‌های اختلال اُتیسم
			نبود تماس چشمی
			عدم بازخورد دانش‌آموز به معلم
		ویژگی‌های رفتاری در کلاس درس	رفتار کلیشه‌ای و حرکات تکراری
			بیش‌حسی
			نشان دادن علائم ناشنوایی
			تحرک و راه رفتن بیش از حد در کلاس
			همبودی بیش‌فعالی با اختلال طیف اُتیسم
			پرخاشگری
			آسیب‌رسانی به معلم
			با خود حرف زدن
			بروز رفتار ناسازگار به‌طور ناگهانی
			آشفته شدن نسبت به حضور غریبه
			نداشتن درک از خطر
			عدم درک قوانین
			پافشاری بر دست‌یابی به خواسته‌ها
			آشفتگی هنگام ناکامی
			بازی‌کردن به تنهایی
			علاقه به ریتم و آهنگ
			علاقه به تعادل
		ویژگی‌های یادگیری	یادگیری وابسته به شدت اختلال
			توانایی‌های یادگیری ناهمگن
			علایق متفاوت تقویتی
			ناتوانی در درک دستورات طولانی و پیچیده
			همبودی با کم‌توانی ذهنی
			ظرفیت یاگیری پایین
			حافظه ضعیف
			یادگیری دیداری
			تقلید و حفظ طوطی‌وار
			یادگیری صرفاً در صورت رغبت
			توانایی یادگیری مهارت‌های اجتماعی
			تغییر مداوم نیازهای آموزشی

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

تم‌ها	مقولات اصلی	مقولات فرعی	مفاهیم
عملکرد کلاسی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و چالش‌های معلمان آنان	چالش‌های معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم	چالش‌های معلمان	کلاس‌هایی با چند اختلال ناسازگار با یکدیگر
			ناهماهنگی در آموزش کتاب‌های یک پایه
			انتظارات نادرست آموزشی از دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم با بهره هوشی بالا
			غیرکاربردی بودن طرح درس روزانه
			غیرکاربردی بودن روش‌های آموزشی مطرح برای کلاس‌های پرجمعیت
			کمبود امکانات آموزشی
			عدم پذیرش اختلال طیف اُتیسم از سوی والدین
			ناتوانی والدین در همکاری با معلم به‌علت ناآگاهی
			پذیرش تدریس به دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم به‌علت جبر موقعیتی
روش‌ها و راهکارهای آموزش به دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم	روش‌های آموزش و تعامل با دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم	روش تعامل	برقراری ارتباط با دانش‌آموز
			جلب اعتماد دانش‌آموز
			برخورد محبت‌آمیز و عدم تندی
			رفتار آیینه‌ای
		روش آموزش	آموزش در هنگام آمادگی دانش‌آموز
			آموزش با توجه به تقویت‌کننده‌ها و علایق دانش‌آموز
			انتخاب روش آموزشی متمایز از سایر اختلالات
			آموزش با جملات کوتاه
			کم‌کردن عوامل حواسپرتی
			تکرار مطالب
			آموزش عینی و عملی
			آموزش مفاهیم در محیط واقعی
			آموزش با بازی
			انتخاب مفاهیم محدود برای تدریس
			آموزش با کارت تصویر
			استفاده از گوشه حسی
			ابداع روش و عدم تأکید بر روش‌های کتابی
			تربیت شنیداری
			آموزش با توجه به توانمندی خاص افراد
			اولویت دادن به آموزش مهارت‌های اجتماعی
	راهکارهای بهبود کیفیت کار معلمان دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم	نحوه کمک به معلمان	مداخله زود هنگام
			به‌کارگیری روان‌شناس در کنار کارشناس بهداشت
			همکاری خانواده با معلم
			همکاری گفتاردرمانگر و کاردرمانگر
			سازماندهی تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها
			تدوین محتوای آموزشی کاربردی
			مطالعه و کسب تجربه از همکار

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

۱) عملکرد کلاسی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و چالش‌های معلمان آنان

در گام اول پژوهش، نحوه عملکرد و رفتارهایی که دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس درس بروز می‌دهند، براساس تجارب معلمان، شناسایی می‌شود؛ این موارد، خود به نوعی چالش‌برانگیزند و شناسایی این موارد به شناخت دقیق دانش‌آموزان و چالش‌هایی که توسط شرایط خاص دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم برای کلاس آموزشی آنان ایجاد می‌شود، کمک می‌کند و جهت تدوین راهکارهای مناسب برای کاهش آنها ضروری است. ازاین‌رو، در ابتدا عملکرد و رفتار کلاسی دانش‌آموزان و پس از آن، چالش‌های اختصاصی معلمان دارای دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم شناسایی می‌شود.

۱-۱) عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس آموزشی

با توجه به تجارب بیان‌شده از سوی معلمان، عملکرد کلاسی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ۳ زمینه نحوه تعامل با معلم، رفتارها و واکنش‌ها در کلاس و ویژگی‌های یادگیری منحصربه‌فرد آنان ارائه می‌شوند.

۱-۱-۱) نحوه تعامل با معلم

نحوه تعامل با معلم، مربوط به چگونگی ارتباط‌گیری دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم با معلمش در کلاس درس است. با توجه به نظرات معلمان، این موارد، عبارت‌اند از:

۱-۱-۱-۱) سطح تعامل پایین با معلم: به گفته معلمان، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، در تعاملات کلاسی به سختی با معلم ارتباط برقرار می‌کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۳) توضیح می‌دهد: «نحوه ارتباط‌گیری با این دانش‌آموزان خیلی سخته، مثلاً ۴ ماه طول می‌کشه تا بتونی بری نزدیکشون.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۲، ۴، ۵ و ۷).

۱-۱-۱-۲) وجود طیف‌های مختلف شروع تعامل: با اینکه سطح تعامل دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم نسبت به دانش‌آموزان دیگر پایین است؛ اما در میان آنها نیز تنوع سطح وجود دارد. مصاحبه‌شونده شماره (۲) بیان می‌کند: «بعضی بچه‌ها در یک روز و بعضی در یک هفته و بعضی باید طولانی‌تر تا یک ماه و یک سال، براشون وقت بگذاری تا ارتباط برقرار کنند.» (موارد مشابه: کُد ۳).

۱-۱-۱-۳) وجود مشکل تعامل در تمامی طیف‌های اختلال طیف اُتیسم: با توجه به نظر معلمان، بدون توجه به انواع اختلال طیف اُتیسم، مشکل تعامل در تمامی سطوح آن دیده می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۵) توضیح می‌دهد: «ما دانش‌آموز داریم که اُتیسم شدیده؛ اما ۳ زبان انگلیسی، آلمانی و ژاپنی بلده. با این حال نمی‌تونه کفش پاش کنه یا باهات حرف بزنه. اختلال طیف اُتیسم هر نوع بهره هوشی داشته باشد، تعاملاتش پایین است.» (موارد مشابه: کُدهای ۱ و ۲).

۱-۱-۱-۴) نبود تماس چشمی: نبود تماس چشمی یکی از ویژگی‌های تعاملی کودکان با اختلال طیف اُتیسم است. این حالت در رفتار کلاسی دانش‌آموزان نیز دیده می‌شد. مصاحبه شونده شماره (۳) بیان می‌کند: «یک دانش‌آموز دارم، می‌ره گوشه کلاس و اصلاً سرش رو بلند نمی‌کنه. تماس چشمی برقرار نمی‌کنه.» (موارد مشابه: کُدهای ۵ و ۷).

۱-۱-۱-۵) عدم بازخورد دانش‌آموز به معلم: بنا به گفته معلمان، این دانش‌آموزان، بازخورد مناسب به خواسته‌های معلم نمی‌دهند و معلم در فهم سطح دریافتشان با چالش مواجه است. مصاحبه‌شونده شماره (۱) اظهار می‌کند: «این بچه‌ها کمتر بازخورد می‌دهند و باعث دلسردی معلم‌ها می‌شوند. مثلاً وقتی مشکلی دارند، نمی‌توانند بیان کنند.»

۱-۱-۲) ویژگی‌های رفتاری در کلاس درس

دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم حالت‌های رفتاری ویژه خود را در کلاس درس بروز می‌دهند که هرکدام به نوعی در کارکرد معلم مؤثرند و نیاز است مورد توجه قرار گیرند. با توجه به بیانات معلمان، این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱-۱-۲-۱) رفتار کلیشه‌ای و حرکات تکراری: حرکات تکراری از ویژگی‌های اصلی اختلال طیف اُتیسم است و اکثر معلمان نیز به وجود رفتار کلیشه‌ای در دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. مصاحبه شونده شماره (۷) نیز بیان می‌کند: «کلیشه‌شان خیلی بالاست. حرکات تکراری خیلی دارند.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۲ و ۴).

۱-۱-۲-۲) بیش‌حسی[1]: دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در رفتار کلاسی خود، نسبت به مسائل عادی معلم و پدیده‌های طبیعی، واکنش شدید نشان می‌دهند. مصاحبه شونده شماره (۱) توضیح می‌دهد: «بیش‌حسی دارند؛ مثلاً دانش‌آموزی داشتم که وقتی یکی از همکارامون عطر می‌زد و از راهرو رد می‌شد،

۱. بیش‌حسی به معنای دریافت بیشتر از حد معمول محرکات طبیعی، همچون صدا و نور توسط حواس است. برای مثال، صدای مکالمه‌ی طبیعی بیش از حد ممکن بلند و آزاردهنده دریافت می‌شود.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

دانش‌آموز از وسط کلاس بو می‌کشید و می‌گفت خانم فلانیه و این بو آشفته‌ش می‌کرد.» (موارد مشابه: کُدهای ۴، ۵ و ۸).

۳-۲-۱-۱) نشان دادن علائم ناشنوایی: بنا به گفته معلمان، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در بعضی موارد، حالت‌هایی از رفتار دانش‌آموزان ناشنوا را از خود نشان می‌دهند. البته این کار، به‌عمد صورت نمی‌گیرد. مصاحبه شونده شماره (۲) بیان می‌کند: «وقتی صداش می‌زنم، واکنش نشون نمی‌ده.»

۴-۲-۱-۱) تحرک و راه رفتن بیش از حد در کلاس: به گفته معلمان، اکثر دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس تحرک زیاد دارند و کمتر در جای خود می‌نشینند. مصاحبه شونده شماره (۲) بیان می‌کند: «اوایل، همش می‌اومد و می‌رفت. در رفت‌وآمد، باهاش ارتباط برقرار کردم و آموزشش دادم.» (موارد مشابه: کُدهای ۳ و ۶).

۵-۲-۱-۱) همبودی بیش‌فعالی با اختلال طیف اُتیسم: به‌نظر می‌رسد، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم به‌طور معمول علائم بیش‌فعالی را نیز از خود نشان می‌دهند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) معتقد است: «بعضی‌ها، علاوه بر اُتیسم، بیش‌فعالی هم دارند.»

۶-۲-۱-۱) پرخاشگری: با اینکه پرخاشگری جزو علائم اختلال طیف اُتیسم نیست؛ اما به‌نظر می‌رسد در تعدادی از دانش‌آموزان دیده می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۵) اظهار می‌کند: «بعضی‌ها پرخاشگرند و زود عصبانی می‌شوند.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۲، ۴ و ۶).

۷-۲-۱-۱) آسیب‌رسانی به معلم: بنا به گفته معلمان، ضربه زدن به معلم، یکی از رفتارهای بارز دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم است. مصاحبه شونده شماره (۲) توضیح می‌دهد: «من با یکی از دانش‌آموزام ۶ ساله که کلاس دارم و الان کلاس چهارم ابتداییه. ۳ سال در پایه اول مونده، ۳ سال اول، ازش کتک خوردم.» (موارد مشابه: کُد ۱).

۸-۲-۱-۱) با خود حرف زدن: معلمان اظهار کرده‌اند که این دانش‌آموزان به‌طور معمول، رفتار خودگویی نشان می‌دهند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) بیان می‌کند: «یکی از دانش آموزانم، همیشه باخودش حرف می‌زند.»

۹-۲-۱-۱) بروز رفتار ناسازگار به‌طور ناگهانی: به گفته معلمان، حالت‌های هیجانی و رفتاری در این دانش‌آموزان به‌طور ناگهانی بروز می‌کند و باعث اختلال در آموزش‌شان می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۷) بیان می‌کند: «مثلاً دست می‌زنند و راه می‌روند، یکدفعه می‌رن در فکر و خیال خودشون، یکدفعه می‌خندند، بدون دلیل یکدفعه گریه می‌کنند.» (موارد مشابه: کُد ۲).

۱۰-۲-۱-۱) آشفته شدن نسبت به حضور غریبه: به‌نظر می‌رسد، وجود افراد ناآشنا برای این دانش‌آموزان موجب آشفتگی‌شان می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۱) بیان می‌کند: «بعضی بچه‌ها در حضور افراد ناآشنا آشفته می‌شوند.»

۱۱-۲-۱-۱) نداشتن درک از خطر: به گفته معلمان، این دانش‌آموزان همچون یک دانش‌آموز عادی، درک از خطر ندارند و نمی‌توانند از خود محافظت کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۴) توضیح می‌دهد: «دانش‌آموز در مدرسه عادی درک می‌کنه که قیچی خطرناکه؛ اما کودک اُتیستیک این را متوجه نمی‌شه.»

۱۲-۲-۱-۱) عدم درک قوانین: به‌نظر می‌رسد، این دانش‌آموزان نمی‌توانند دستورات معلم را درک کنند و آنها را اجرا کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۴) اظهار می‌کند: «بچه‌های اُتیسم، قوانین و مقررات را خوب متوجه نمی‌شوند.»

۱۳-۲-۱-۱) پافشاری بر دست‌یابی به خواسته‌ها: به گفته معلمان، سطح اصرار و پافشاری این کودکان نسبت به خواسته‌هایشان بسیار بالاست. مصاحبه‌شونده شماره (۴) توضیح می‌دهد: «بعضی وقت‌ها، یک درخواست را ۳۰ بار تکرار می‌کنه تا به هدفش برسه. مثلاً می‌گه: این کار را بکنم، بکنم، بکنم، ... تا بگم، باشه.»

۱۴-۲-۱-۱) آشفتگی هنگام ناکامی: به‌نظر می‌رسد، این دانش‌آموزان نسبت به ناکامی واکنش شدید نشان می‌دهند. مصاحبه‌شونده شماره (۵) بیان می‌کند: «وقتی دوست داره کاری کنه و ممانعت می‌کنی، آشفته می‌شه.» (موارد مشابه: کُد ۴).

۱۵-۲-۱-۱) بازی‌کردن به تنهایی: با اینکه در سن مدرسه، اغلب، بازی کودکان به شکل گروهی است؛ اما این بچه‌ها همچنان به تنها بازی‌کردن علاقه دارند. مصاحبه‌شونده شماره (۲) توضیح می‌دهد: «دانش‌آموز از بقیه بچه‌ها دور می‌شه و خودش تنهایی بازی می‌کنه.»

۱۶-۲-۱-۱) علاقه به ریتم و آهنگ: به‌نظر می‌رسد، این دانش‌آموزان بیشتر به ریتم‌های تکرارشونده علاقه دارند و آموزش عادی برایشان جذاب نیست. مصاحبه‌شونده شماره (۲) بیان می‌کند: «از چیزهای آهنگین خوششون می‌یاد.»

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

۱۷-۲-۱-۱) علاقه به تعادل: به گفته معلمان، این دانش‌آموزان علاقه زیادی به مسائل مربوط به تعادل و نظم دارند. مصاحبه‌شونده شماره (۷) بیان می‌کند: «تعادلشون خیلی خوبه، دوست دارند، چند تا چیز را روی هم بگذارند یا روی یک جدول، راه بروند.»

۳-۱-۱) ویژگی‌های یادگیری

دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم علاوه بر رفتار و نحوه تعامل ویژه‌ای که دارند، ویژگی‌های یادگیری منحصر به خود را نیز دارند که جهت درک نیازهای آموزشی و پیش‌بینی چالش‌ها و راهکارهای احتمالی، نیاز است مورد توجه قرار گیرند. باتوجه‌به نظرات معلمان، این موارد عبارت‌اند از:

۱-۳-۱-۱) یادگیری وابسته به شدت اختلال: با توجه به بیانات معلمان، به‌نظر می‌رسد سطح یادگیری دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم وابسته به بهره هوشی آن‌هاست، به‌طوری‌که هرچه بهره هوشی بالاتر باشد، یادگیری بهتر صورت می‌گیرد و برعکس. مصاحبه‌شونده شماره (۳) توضیح می‌دهد: «بستگی به هوش داره. هر چقدر هوش بهتر باشه، آموزش بهتر جواب می‌ده.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۲، ۴، ۵ و ۶).

۲-۳-۱-۱) توانایی‌های یادگیری ناهمگن: بنا به گفته معلمان، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در تمامی مطالب ضعف ندارد؛ بلکه در بعضی دروس توانایی‌های بالاتر از انتظار نشان می‌دهند. مصاحبه‌شونده شماره (۲) بیان می‌کند: «دانش‌آموزی داشتم، پایه ششم بود، ریاضیش خیلی قوی بود؛ ولی بقیه درس‌هاش خیلی ضعیف بود.» (موارد مشابه: کُدهای ۵، ۷ و ۸).

۳-۳-۱-۱) علایق متفاوت تقویتی: به‌نظر می‌رسد، هر یک از دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم از طریق متفاوتی به آموزش جذب می‌شوند و نیاز به طیف متنوعی از تقویت‌کننده‌ها است. مصاحبه‌شونده شماره (۷) توضیح می‌دهد: «روش جذب‌کردنشان فرق دارد؛ مثلاً یک بچه از کیسه فریزر خوشش می‌آید، می‌دی دستش و تا آخر وقت خوش‌حاله.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۶ و ۸).

۴-۳-۱-۱) ناتوانی در درک دستورات طولانی و پیچیده: به‌نظر می‌رسد، این دانش‌آموزان نمی‌توانند دستورات چندبخشی را درک کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۴) توضیح می‌دهد: «بچه‌های اُتیسم، فرمان‌پذیرشدن‌شون یک کلمه‌ای است، مثلاً آب بخور. نباید توضیحات اضافه داد یا دستور را پیچیده کرد.» (موارد مشابه: کُد ۵).

۵-۳-۱-۱) همبودی با کم‌توانی ذهنی: به‌نظر می‌رسد، در اکثر موارد، اختلال طیف اُتیسم با کم‌توانی ذهنی همبودی دارد و در جمعیت این دانش‌آموزان نسبت به جمعیت دانش‌آموزان عادی شیوع کم‌توان ذهنی بیشتر است. مصاحبه‌شونده شماره (۴) معتقد است: «بچه‌های اُتیسم، اکثراً کم‌توان ذهنی هم دارند.»

۶-۳-۱-۱) ظرفیت یاگیری پایین: به گفته معلمان، توان یادگیری و سرعت یادگیری این دانش‌آموزان پایین است. مصاحبه‌شونده شماره (۱) بیان می‌کند: «زود خسته می‌شوند و توان یادگیری‌شان پایین است. دانش‌آموزی داشتم که یک ماه باهاش مفهوم دایره رو کار کردم.» (موارد مشابه: کُدهای ۲ و ۷).

۷-۳-۱-۱) حافظه ضعیف: به‌نظر می‌رسد، در کنار سرعت پایین یادگیری، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم سرعت بالایی در فراموشی مطالب دارند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) بیان می‌کند: «حافظه کوتاه‌مدتشان خیلی ضعیف است. شاید یک نشانه جمع و تفریق را ۱۵ بار تکرار کرده‌ام.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۴، ۷ و ۸).

۸-۳-۱-۱) یادگیری دیداری: به‌نظر می‌رسد، این دانش‌آموزان مطالبی که حالت دیداری دارند را بهتر از سایر مطالب می‌آموزند. مصاحبه‌شونده شماره (۷) بیان می‌کند: «بچه‌های اُتیسم، چیزی که می‌بینن رو بهتر یاد می‌گیرند. بیشتر یادگیری دیداری دارند. مثلاً توالت رفتن را باید مرحله به مرحله با تصویر، آموزش بدهی.» (موارد مشابه: کُدهای ۴ و ۵).

۹-۳-۱-۱) تقلید و حفظ طوطی‌وار: باتوجه‌به توضیحات معلمان، نحوه یادگیری این دانش‌آموزان صرفاً تقلید و تکرار است و مفهوم مطالب را نمی‌آموزند. مصاحبه‌شونده شماره (۷) توضیح می‌دهد: «مفاهیم را یاد نمی‌گیرند، فقط حفظ می‌کنند؛ مثلاً شعر را طوطی‌وار تکرار می‌کنند.» (موارد مشابه: کُد ۲).

۱۰-۳-۱-۱) یادگیری صرفاً در صورت رغبت: به اعتقاد معلمان، این دانش‌آموزان تنها زمانی آموزش را می‌پذیرند که خود به آن علاقه داشته باشند؛ در غیر این صورت، همکاری نمی‌کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۲) اینگونه توضیح می‌دهد: «هر روز که حوصله نداشت، هزارتا برنامه براش می‌ریختم، اول روز یک علامت ضرب در می‌زد رو دفتر و تمام. اصلاً نمی‌تونید مجبورشون کنید، حتماً باید به دلخواه خودشون باشه.» (موارد مشابه: کُدهای ۳ و ۷).

۱۱-۳-۱-۱) توانایی یادگیری مهارت‌های اجتماعی: با اینکه اختلال طیف اُتیسم، اختلالی نیست که قابل درمان باشد و

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

ویژگی‌ها همچنان پایدارند؛ اما به گفته معلمان، بعضی مهارت‌های اجتماعی را با اینکه خودشان به طور طبیعی یاد نمی‌گیرند؛ اما می‌توان به آنان آموزش داد. مصاحبه‌شونده شماره (۱) تجربه‌اش را اینگونه توضیح می‌دهد: «یکی از دانش‌آموزانم، اول سال، خیلی شلوغی می‌کرد. چند روز پیش که یکی از همکلاسی‌هاش من رو زد، اون هم زدش. می‌گفت نباید کسی خانم‌معلم من رو بزنه.» (موارد مشابه: کُدهای ۲، ۶، ۷ و ۸).

۱۲-۳-۱-۱) تغییر مداوم نیازهای آموزشی: به اعتقاد معلمان، نیازهای آموزشی دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم بسیار متنوع است و به‌طور مداوم و با سرعت بالا تغییر می‌کند و هربار و هرجلسه نیاز است که روش و ابزار آموزشی مورد استفاده، دوباره متناسب‌سازی شود. مصاحبه‌شونده شماره (۵) توضیح می‌دهد: «هر روز حالت متفاوتی دارند. هر روز روش آموزش‌شان تغییر می‌کند.»

۱-۲) چالش‌های معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

باتوجه‌به نحوه عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در زمینه‌های مختلف، معلمان علاوه‌بر داشتن دانش‌آموزان متفاوت با دانش‌آموز عادی، حتی در میان گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز با گروه منحصربه‌فردی از آنان روبه‌رو هستند؛ لذا با نوع ویژه‌ای از چالش‌های کاری نیز در رابطه با تدریس به این دانش‌آموزان روبه‌رو می‌باشند. این موارد عبارت‌اند از:

۱-۲-۱) کلاس‌هایی با چند اختلال ناسازگار با یکدیگر: به‌نظر می‌رسد، بعضی از اختلال‌های دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم که در یک کلاس حضور دارند با یکدیگر ناسازگارند و این حالت، چالش آموزشی ایجاد می‌کند. مصاحبه‌شونده شماره (۴) بیان می‌کند: «داریم، بیش‌حسی شنوایی و داریم کم‌حسی شنوایی که هم‌زمان در یک کلاس‌اند.» (موارد مشابه: کُدهای ۲ و ۶).

۱-۲-۲) ناهماهنگی در آموزش کتاب‌های یک پایه: به گفته معلمان، سرعت پیشرفت هر دانش‌آموز در یک کتاب مشترک متفاوت است و هر دانش‌آموز به‌طور انفرادی و باتوجه به سطح توانایی یادگیری‌اش آموزش می‌بیند و این باعث ناهماهنگی در آموزش می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۶) بیان می‌کند: «من ۵ تا دانش‌آموز دارم که هرکدام در سطح متفاوتی‌اند و در یک بخش متفاوت از کتاب‌اند. اصلاً هماهنگ نیستند، آموزش این دانش‌آموزان انفرادی است و این شرایط باعث می‌شود، کارَت در کلاس خیلی کند پیش برود.»

۱-۲-۳) انتظارات نادرست آموزشی از دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم با بهره هوشی بالا: گروهی ازدانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم را دانش‌آموزان با هوشبهر بالا تشکیل می‌دهند؛ اما به‌نظر می‌رسد که توانمندی‌شان با دانش‌آموز عادی متفاوت است. بااین‌حال به گفته معلمان از آنها در سطح دانش‌آموز عادی انتظار پیشرفت وجود دارد. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره (۲) توضیح می‌دهد: «دانش‌آموزای من اسپرگرن و کتاب‌های عادی می‌خونن. اینا هوشبهرشون عادیه، درحالی که شرایط اُتیسمشون، غالب می‌شه بر آموزش؛ اما طبق دستورالعمل، می‌گن چون هوششون عادیه، باید کتاب‌های عادی برای آموزش‌شون، استفاده بشه؛ اما اشتباهه؛ درک مفاهیم‌شون با بچه عادی، خیلی متفاوته.»

۱-۲-۴) غیرکاربردی بودن طرح درس روزانه: یکی از چالش‌های اصلی معلمان، تدوین طرح درس برای دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم است. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره (۲) معتقد است: «طرح درس روزانه، هیچ فایده‌ای براشون نداره؛ چون در کلاس دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم، اصلاً نمی‌تونی پیش‌بینی کنی که چه اتفاقی می‌افتد، بچه همکاری می‌کند یا نه؟» (موارد مشابه: کُد ۳).

۱-۲-۵) غیرکاربردی بودن روش‌های آموزشی مطرح برای کلاس‌های پرجمعیت: معمولاً آموزش دانش‌آموزان استثنایی انفرادی است و روش‌های آموزشی بر این اساس تدوین می‌شوند؛ اما به‌نظر می‌رسد که این شرایط همواره مهیا نیست. مصاحبه‌شونده شماره (۶) بیان می‌کند: «مثلاً تیچ برای کلاس پرجمعیت، نامناسبه. خیلی از روش‌ها که مرحله‌بندی شده‌اند، اگر بخواهی استفاده کنی، در کلاس پرجمعیت، قابل اجرا نیستند.»

۱-۲-۶) کمبود امکانات آموزشی: دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم نسبت به دانش‌آموزان عادی، برای آموزش امکانات بسیار بیشتری نیاز دارند؛ اما به‌نظر می‌رسد که کمبود امکانات، یکی از چالش‌های معلمان است. مصاحبه‌شونده شماره (۵) نیز معتقد است: «مدارس، فاقد امکانات‌اند. امکانات، کم است، معلم‌ها باید خودشان ابزار بیاورند و بسازند.» (موارد مشابه: کُد ۱).

۱-۲-۷) عدم پذیرش اختلال طیف اُتیسم از سوی والدین: به گفته معلمان، والدین، اختلال فرزندشان را به سختی می‌پذیرند و تعداد زیادی از دانش‌آموزان، دیرهنگام سنجش شده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره (۳) توضیح می‌دهد: «بچه‌های اُتیسم

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

باید خیلی زود بهشون رسیدگی بشه. بوده که گفتند: «بچه دیر زبان باز کرده، طبیعیه؛ فامیلش هم این طوری بوده». بچه سن طلایی رو از دست داده.» (موارد مشابه: کُدهای ۴ و ۵).

۸-۲-۱) ناتوانی والدین در همکاری با معلم به‌علت ناآگاهی: دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم با دانش‌آموز عادی متفاوت است و به‌نظر می‌رسد این شرایط باعث می‌شود که والدین نیز نتوانند همکاری‌های لازم را در آموزش آنان داشته باشند. مصاحبه‌شونده شماره (۲) توضیح می‌دهد: «بزرگ‌ترین علت اینه که والدین در خونه، نمی‌دونن چطوری با بچه ارتباط برقرار کنن. نمی‌تونن با بچه کار کنن.» (موارد مشابه: کُد ۵).

۹-۲-۱) پذیرش تدریس به دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم به‌علت جبر موقعیتی: باتوجه‌به گفته معلمان، تعدادی از معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، نه به‌علت علاقه‌مندی؛ بلکه به‌علت شرایط خاص و به اجبار آموزش به دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم را می‌پذیرند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) توضیح می‌دهد: «اداره خودش من را سازماندهی کرد که بیام اینجا. معمولاً اون‌ها که سابقه تدریسشون زیاده، اختیاری نمی‌یان اُتیسم؛ چون کارش سخته.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۷ و ۸).

۲) روش‌ها و راهکارهای آموزش به دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

با توجه به شرایط دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و چالش‌های موجود برای معلمان، روش‌های متناسب با این ویژگی‌ها و راهکارهای غلبه بر این چالش‌ها شناسایی می‌شوند. از آنجا که نحوه تعامل و آموزش دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، منحصر به این گروه است و نوعی عملکرد و نحوه رفتار ویژه آنها است، ازاین‌رو، با وجود چالش‌برانگیز بودن آموزش و تعامل با این دانش‌آموزان، شیوه آموزش‌دادن ویژه این دانش‌آموزان را نمی‌توان نوعی راهکار دانست؛ بلکه به‌عنوان روش‌های آموزشی متناسب با نیازهای این قشر ارائه شده‌اند.

۱-۲) روش‌های آموزش و تعامل با دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، باتوجه‌به عملکرد و ویژگی‌هایشان، نیاز به روش‌های ارتباطی و آموزشی متناسب‌سازی شده با خودشان را دارند. این موارد در ۲ زمینه روش‌های تعاملی و روش‌های آموزشی ارائه می‌شوند.

۱-۱-۲) روش تعامل

باتوجه‌به سبک خاص دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ایجاد ارتباط با دیگران، معلمان این دانش‌آموزان روش‌های ویژه‌ای برای ایجاد ارتباط با آنان پیشنهاد کرده‌اند که عبارت‌اند از:

۱-۱-۱-۲) برقراری ارتباط با دانش‌آموز: بنا به گفته معلمان، نقطه شروع آموزش و تعامل با دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، ایجاد ارتباط با آنهاست. مصاحبه‌شونده شماره (۲) معتقد است: «اولین کاری که برای این بچه‌ها می‌شه انجام داد و نتیجه داره، ارتباط گیریه. اگر بتوانید ارتباط بگیرید، در آموزش‌شان هم موفق می‌شوید.» (موارد مشابه: کُدهای ۱، ۵ و ۶).

۲-۱-۱-۲) جلب اعتماد دانش‌آموز: به‌نظر می‌رسد، برای شروع تعامل با این دانش‌آموزان نیاز است که از دوستی و جلب اعتماد استفاده کرد. مصاحبه‌شونده شماره (۳) نیز معتقد است: «باید کاری کنیم، بهمون اعتماد کنند. بعدش کم‌کم بهمون، نزدیک می‌شه.» (موارد مشابه: کُد ۷).

۳-۱-۱-۲) برخورد محبت‌آمیز و عدم تندی: معلمان توصیه می‌کنند که در تعامل با این دانش‌آموزان، از ابراز محبت بی‌قیدوشرط استفاده شود و در حد ممکن از برخورد تند، دوری شود. مصاحبه‌شونده شماره (۱) بیان می‌کند: «بیشتر با محبت‌کردن به دانش‌آموزان با آنها سازش پیدا کردم و ارتباط برقرار کردم. محبت، حتی اگر از بُعد یادگیری هم اثر نداشته باشه از مشکلات رفتاری‌شان کم می‌کند. یک دانش‌آموز داشتم، اول که اومد، شیشه کمد رو شکست، بچه‌ها را اذیت می‌کرد، خوراکی و وسایل بچه‌ها را می‌گرفت. این بچه بعد از سه چهار ماه که باهاش با محبت و آرامش، برخورد کردم، از این رو به آن رو شد. الان اگر از معلم امسالش بپرسی، می‌گه رفتارش بیسته.» (موارد مشابه: کُدهای ۲ و ۶).

۴-۱-۱-۲) رفتار آیینه‌ای: به گفته معلمان، انجام رفتار متشابه با دانش‌آموز، موجب پذیرش معلم از سوی دانش‌آموز می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۲) توضیح می‌دهد: «اگر بخوای ارتباط برقرار کنی، اول باید، مثل خودشون رفتار کنی. یکی از بچه‌هام با انگشت شست، می‌زد به پیشونیش، برای ارتباط‌گیری، مثل اون، انگشت می‌زدم به پیشونیم و حرف می‌زدم.»

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

۲-۱-۲) روش آموزش

معلمان باتوجه‌به ویژگی‌های منحصربه‌فرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، روش‌ها و راهکارهایی را برای آموزش این دانش‌آموزان بیان کرده‌اند که عبارت‌اند از:

۲-۱-۲-۱) آموزش در هنگام آمادگی دانش‌آموز: معلمان پیشنهاد داده‌اند که فرایند شروع آموزش در صورت آمادگی دانش‌آموز باشد و از ایجاد اجبار و تأکید بر زمان خاص در آموزش خودداری شود. مصاحبه‌شونده شماره (۸) معتقد است: «اُتیسم در روز، ۲۰ دقیقه، آروم می‌شه. در این ۲۰ دقیقه، باید بهش آموزش داد.» (موارد مشابه: کُدهای ۲ و ۷).

۲-۱-۲-۲) آموزش باتوجه‌به تقویت‌کننده‌ها و علایق دانش‌آموز: هر دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم، علایق مختص به خودش را دارد. معلمان توصیه کرده‌اند که برای آموزش از تقویت‌کننده متناسب با علاقه دانش‌آموز استفاده شود. مصاحبه‌شونده شماره (۱) توضیح می‌دهد: «هر کسی از کانال خودش، مثلاً در تشویق کردن، می‌دانستم که فلان بچه با خوراکی تشویق می‌شه؛ در حد مجاز، بهش خوراکی می‌دادم، یکی با اسباب بازی، یکی با بازی‌کردن در کلاس. پاداش و جایزه، خوب جواب می‌دهد.» (موارد مشابه: کُدهای ۲، ۳، ۷ و ۸).

۲-۱-۲-۳) انتخاب روش آموزشی متمایز از سایر اختلالات: به گفته معلمان، برای آموزش دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم، نمی‌توان از روش آموزش سایر اقشار کودکان استثنایی استفاده کرد؛ بلکه باید روش مختص افراد با اختلال طیف اُتیسم به‌کار برده شود. مصاحبه‌شونده شماره (۵) بیان می‌کند: «اگر بچه اُتیسم را در کلاس کم‌توان بگذاریم، پیشرفت نمی‌کند؛ چون روش آموزش و یادگیری‌شان، کاملاً متفاوت است.»

۲-۱-۲-۴) آموزش با جملات کوتاه: به‌نظر می‌رسد، برای آموزش کودکان با اختلال طیف اُتیسم باید دستورات را به چندین قسمت تقسیم کرد و از جملات کوتاه و ساده استفاده نمود. مصاحبه‌شونده شماره (۵) توضیح می‌دهد: «جملات کوتاه، خیلی کاربردی‌ست. یک دانش‌آموز داشتم که می‌گفتم آموزش، می‌گفت باشه؛ ولی تکرار می‌کردم یا توضیح می‌دادم، آشفته می‌شد.»

۲-۱-۲-۵) کم‌کردن عوامل حواسپرتی: طبق گفته معلمان، این دانش‌آموزان به‌سرعت حواس‌شان پرت می‌شود و باید در حد امکان، عوامل حواسپرتی را از محیط آموزش‌شان دور کرد. مصاحبه‌شونده شماره (۷) نیز معتقد است: «باید چیزهایی که حواسش رو پرت می‌کنه، از دور و برش جمع بشه.»

۲-۱-۲-۶) تکرار مطالب: همان‌طورکه اشاره شد، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، حافظه ضعیفی دارند و به تکرار هم علاقه‌مندند؛ لذا برای آموزش نیاز است مطالب به‌طور مرتب تکرار شوند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) نیز اظهار می‌کند: «هر روز صداها و تصاویر را مرور می‌کنیم. هر چقدر بیشتر مرور کنیم، بیشتر تثبیت می‌شود.» (موارد مشابه: کُدهای ۱ و ۸).

۲-۱-۲-۷) آموزش عینی و عملی: به‌نظر می‌رسد که راه آموزش کودکان با اختلال طیف اُتیسم، بیشتر از طریق آموزش عینی است؛ ازاین‌رو، معلمان پیشنهاد می‌کنند که آموزش‌ها در حد امکان، عملی و عینی باشند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) نیز معتقد است: «آموزش دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، هرچی عینی‌تر باشه، بهتره. باید ملموس باشه.» (موارد مشابه: کُدهای ۱ و ۸).

۲-۱-۲-۸) آموزش مفاهیم در محیط واقعی: از نظر معلمان، یکی از روش‌های کاربردی برای آموزش به دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، آموزش در محیط طبیعی زندگی است. مصاحبه‌شونده شماره (۱) بیان می‌کند: «مثلاً از والدین می‌خوام، مفاهیم ساده را در موقعیت خانه کار کنند؛ مثلاً برای مفهوم باز و بسته از بچه بخوان که در یخچال را باز کنه، برای درون و بیرون، ازش بخوان که چیزی در یخچال بذاره یا در بیاره.»

۲-۱-۲-۹) آموزش با بازی: به گفته معلمان، آموزش به‌وسیله بازی برای آموزش کودکان با اختلال طیف اُتیسم، روشی کاربردی است. مصاحبه‌شونده شماره (۲) توضیح می‌دهد: «از طریق بازی‌درمانی، می‌شه تقویتشون کرد. بهتره با بازی، باهاشون ارتباط برقرار کرد و آموزش داد.» (موارد مشابه: کُدهای ۲ و ۳).

۲-۱-۲-۱۰) انتخاب مفاهیم محدود برای تدریس: معلمان توصیه می‌کنند که هنگام برنامه‌ریزی برای آموزش این دانش‌آموزان، مفاهیم کمتری برای آموزش درنظر گرفته شود. مصاحبه‌شونده شماره (۲) اینگونه پیشنهاد می‌کند: «می‌تونید یک درس را انتخاب کنید و تاجایی که امکان داره، چند مفهوم کوتاه را آموزش بدید؛ یک مفهوم هم آموزش بدید، موفق شدید.» (موارد مشابه: کُد ۴).

۲-۱-۲-۱۱) آموزش با کارت تصویر: همان‌طورکه پیش‌تر اشاره شد، روش یادگیری این دانش‌آموزان بیشتر از طریق دیداری است، از این رو معلمان، آموزش به‌وسیله فلش کارت‌ها را نیز توصیه می‌کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۴) نیز پیشنهاد می‌کند: «یکی از روش‌ها استفاده از تصویر و کارت تصاویر است.» (موارد مشابه: کُدهای ۵ و ۶).

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

۱۲-۲-۱-۲) استفاده از گوشه حسی[1]: معلمان، چندین‌بار به استفاده از گوشه حسی اشاره کردند. مصاحبه‌شونده شماره (۴) اینگونه توضیح می‌دهد: «در کلاس اُتیسم، باید حتماً گوشه حسی داشته باشید؛ یعنی یک تکه پارچه یا چادر داشته باشی که بچه وقتی آشفته شد، بفرستیش اونجا تا آروم بشه.» (موارد مشابه: کُد ۱).

۱۳-۲-۱-۲) ابداع روش و عدم تأکید بر روش‌های کتابی: با اینکه تعدادی از معلمان، روش‌های شناخته‌شده‌ای همچون تیچ را می‌شناسند؛ اما توصیه تعدادی از آنها، عدم استفاده صرف از روش‌های معرفی‌شده در کتاب‌های آموزشی و در عوض، ابداع روش، باتوجه‌به موقعیت و شرایط دانش‌آموز است. مصاحبه‌شونده شماره (۸) بیان می‌کند: «با تجربه خودم از روش‌های مختلف استفاده کردم. معلم می‌تونه خودش روش مناسب برای هر دانش‌آموز را پیدا کنه. نباید خیلی تأکید شود روی روش‌های کتابی، ممکنه یک معلم، روشی پیدا کنه که تا به حال، کسی پیدا نکرده.» (موارد مشابه: کُدهای ۱ و ۲).

۱۴-۲-۱-۲) تربیت شنیداری: با اینکه روش‌های عینی و دیداری برای این دانش‌آموزان توصیه می‌شود؛ اما پیشنهاد شده که در کنار آن، به آموزش شنیداری و انتزاعی نیز توجه شود. مصاحبه‌شونده شماره (۴) پیشنهاد می‌کند: «سعی کنید در کنار تربیت دیداری، تربیت شنیداری هم بدهید. دانش‌آموز، باید یاد بگیرد، دستورات کلاسی را درک کند.» (موارد مشابه: کُد ۷).

۱۵-۲-۱-۲) آموزش باتوجه‌به توانمندی خاص افراد: به‌نظر می‌رسد که در کنار محدودیت‌های این گروه از دانش‌آموزان، تعدادی از آنها در زمینه‌ای خاص، دارای توانمندی هستند و پیشنهاد شده که معلمان برای آموزش، ابتدا این زمینه را کشف و سپس از راه آن آموزش دهند. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره (۲) معتقد است: «در مورد این نوع بچه‌ها، باید استعدادشون رو به دست بیاری که در چه زمینه‌ای استعداد دارن، بعد آموزش‌شون بدی. هرکدام از این بچه‌ها، در چیزی توانایی و علاقه دارند؛ مثلاً یکی حیوانات دوست داره، یکی ریاضی. باید علاقه اصلی شون رو پیدا کرد؛ مثلاً یکی از دانش‌آموزهام که به حیوانات علاقه داره، حروف الفبا را با حیوانات یاد گرفت، الان هم نوشتار داره و هم می‌تونه بخونه. پیشرفتش عالی بوده.»

۱۶-۲-۱-۲) اولویت دادن به آموزش مهارت‌های اجتماعی: طبق نظر معلمان، در آموزش کودکان با اختلال طیف اُتیسم باید آموزش مهارت‌های اجتماعی را نسبت به آموزش محتوای درسی در اولویت قرار داد. مصاحبه‌شونده شماره (۵) بیان می‌کند: «بعضی بچه‌ها حتی برای توالت رفتن هم آگاهی ندارند. در اولویت، مهارت‌های اجتماعی، خیلی مهم است.» (موارد مشابه: کُدهای ۱ و ۸).

۲-۲) راهکارهای بهبود کیفیت کار معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم

علاوه بر روش‌های آموزش و تعامل، راهکارهایی نیز در رابطه با همکاری سایر افراد با معلمان و همچنین راهکارهایی در رابطه با شخص معلمان پیشنهاد شده است که عبارت‌اند از:

۱-۲-۲) مداخله زود هنگام: سنین کودکی برای کودکان با اختلال طیف اُتیسم، بسیار مهم است و اگر اختلال اُتیسم در سن پایین‌تری تشخیص داده شود، احتمال سودمندی مداخلات نیز بیشتر است و در نتیجه، چالش‌های کلاسی نیز کمتر خواهد بود. مصاحبه‌شونده شماره (۴) معتقد است: «برای بچه، سن طلایی یادگیری داریم، به محض این که اُتیسم تشخیص داده شد، باید پدر و مادر پیگیری کنند، نباید پشت گوش بیاندازند.» (موارد مشابه: کُدهای ۳ و ۵).

۲-۲-۲) به‌کارگیری روان‌شناس در کنار کارشناس بهداشت: معلمان پیشنهاد می‌کنند که در ارزیابی‌های کودکان، در کنار کارشناس بهداشت، روان‌شناس نیز حضور داشته باشد. مصاحبه‌شونده شماره (۳) نیز معتقد است: «برای غربالگری در زمان مناسب، باید در کنار کارشناس بهداشت، روان‌شناس هم بچه را معاینه کند.»

۳-۲-۲) همکاری خانواده با معلم: به گفته معلمان، همکاری خانواده با معلم، در آموزش دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم بسیار کاربردی است. مصاحبه‌شونده شماره (۱) معتقد است: «چیزی که خیلی‌خیلی مهمه، همکاری اولیاست. باید با خودت همراستاشون کنی تا چیزی که لازمه، ازشون بخوای و انجام بدن.» (موارد مشابه: کُدهای ۲، ۳، ۴ و ۸).

۴-۲-۲) همکاری گفتاردرمانگر و کاردرمانگر: در رابطه با دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، همکاری کاردرمانگران و گفتاردرمانگران نقش مهمی در پیشبرد اهداف آموزشی دارد.

۱. منظور قسمتی از کلاس است که به‌طور اختصاصی آماده شده تا دانش آموز در آنجا استراحت کند و عوامل آشفته کننده را از او دور نماید.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره (۴) معتقد است: «معلم استثنایی، دوبال خانواده یک طرف و کاردرمان و گفتار درمانگر مدرسه در یک طرف دیگر نیاز دارد.»

۵-۲-۲) سازماندهی تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها: معلمان باتوجه‌به شرایط کودکان با اختلال طیف اُتیسم، پیشنهاد می‌کنند که اقداماتی صورت گیرد تا تعداد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در هر کلاس تا حد ممکن و در حد آموزش انفرادی کاهش پیدا کند. مصاحبه‌شونده شماره (۱) معتقد است: «اُتیسم، باید یک معلم برای یک دانش‌آموز باشه یا حداقل طوری باشه که در یک ساعت با یک دانش‌آموز کار کنیم. طوری که بچه‌ها هر روز بیایند مدرسه، اما هر ساعت به یکی اختصاص داده شود و بقیه در آن ساعت، مشغول کار دیگر یا درجای دیگر باشند.» (موارد مشابه: کُدهای ۲، ۴، ۵، ۶ و ۸).

۶-۲-۲) تدوین محتوای آموزشی کاربردی: معلمان توصیه می‌کنند که در برنامه درسی این دانش‌آموزان تجدید نظر شود و دروس متناسب‌سازی شوند. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره (۲) در رابطه با گروه دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم با هوشبهر بالا توصیه می‌کند: «دروسی مثل تاریخ و هدیه‌های آسمانی، براشون خیلی سخته، باید براشون دروس کاربردی ارائه داد.»

۷-۲-۲) مطالعه و کسب تجربه از همکار: معلمان مطالعه و کسب آگاهی را یکی از نیازهای اصلی معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم دانسته‌اند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) معتقد است: «فیلم آموزشی و مطالعه، خیلی مفیده. من کلاس بقیه معلم‌ها می‌رفتم و یاد می‌گرفتم. هرچه مطالعه، بیشتر باشد، توانمندتری. شرکت در کارگاه‌های آموزشی هم خیلی مفید است.» (موارد مشابه: کُد ۸).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عملکرد دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در ۳ زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری، چالش‌های موجود در کلاس‌های درسی آنها و راهکارها از نگاه معلمان بود؛ لذا با توجه به این هدف، ۲ پرسش اصلی مطرح شد و یافته‌ها نیز در پاسخ به این ۲ پرسش تنظیم گردید.

در پاسخ به پرسش اول پژوهش درخصوص اینکه از دید معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم، عملکرد این دانش‌آموزان در کلاس آموزشی در ۳ زمینه تعاملی، رفتاری و یادگیری چگونه است و معلمان با چه چالش‌هایی روبه‌رو هستند؛ براساس نظر معلمان، دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در زمینه تعامل با معلم، بازخورد اندک به معلم نشان می‌دهند و سرعت برقراری ارتباط پایینی دارند. کیانی و همکاران (۱۴)، نیز در پژوهش خود به تفاوت کودکان با اختلال طیف اُتیسم نسبت به عادی در توجه به مضامین اجتماعی اشاره کردند. همچنین توئیتو و همکاران (۲۳) نشان دادند که این کودکان در درک حالات چهره، مشکل دارند؛ بااین‌حال، نتایج پژوهش کنونی نشان داد که این دانش‌آموزان هر چند به‌کندی؛ اما از خود، پیشرفت در سرعت ایجاد ارتباط با دیگران را نشان می‌دهند. چنین حالتی، نشان می‌دهد که ناتوانی در برقراری ارتباط برای این دانش‌آموزان امری قطعی نیست و با آموزش مناسب می‌توان کمّیت و کیفیت تعامل با دیگران را هرچند اندک، در آنان بهبود بخشید. در زمینه ویژگی‌های رفتاری، علاوه‌بر نشانه‌های اختلال طیف اُتیسم، دانش‌آموزان رفتارهایی همچون تحرک بالا، پرخاشگری و آسیب‌رسانی نیز از خود نشان می‌دهند که این می‌تواند نشانه‌ای بر وجود اختلالات همراه با اختلال طیف اُتیسم، همچون بیش‌فعالی و اختلالات هیجانی و رفتاری باشد. این نشان می‌دهد که دانش‌آموزان براساس بیشتر بودن تعداد نشانه‌های اختلال طیف اُتیسم، در گروه دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم دسته‌بندی شده‌اند، درحالی‌که، احتمال همبودی با سایر اختلالات نیز در بین این دانش‌آموزان وجود دارد و معلمان نه با دانش‌آموزان صرفاً دارای علائم اختلال طیف اُتیسم بلکه با دانش‌آموزانی که علاوه بر داشتن اختلال طیف اُتیسم دارای چندین اختلال یگر نیز می‌باشند، روبه‌رو هستند. در این راستا، پیران و همکاران (۷) به وجود مشکل در پردازش شنیداری و آهار و همکاران (۱۵) به مشکلات حرکتی اشاره کردند که وجود همبودی سایر اختلالات با اختلال طیف اُتیسم را نشان می‌دهد. در زمینه آموزشی، این دانش‌آموزان شباهت‌هایی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارند؛ بااین‌حال، برخلاف کم‌توانان ذهنی، این دانش‌آموزان در بعضی زمینه‌ها از خود استعداد ویژه نشان می‌دهند و نیازهای آموزشی‌شان با روش‌های آموزشی درنظرگرفته‌شده برای گروه کم‌توان ذهنی برآورده نمی‌شود؛ بلکه هر طیف از اختلال اُتیسم و هر دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم نیازهای آموزشی مختص به خود را دارد. در پژوهش‌های بهزادپور و همکاران (۱۳) و آقابابایی و صمدی (۱۶) نیز به وجود طیف‌های متنوع از توانایی یادگیری از توانایی بالا تا خیلی پایین در میان کودکان با اختلال طیف اُتیسم اشاره

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

شده است. ویزبارد - بارتوف و همکاران (۲۷) نیز به اهمیت تعیین نیازها و نقاط قوت براساس محیط و قابلیت‌های این کودکان توجه داشتند.

همچنین در رابطه با چالش‌هایی که معلمان با آنها روبه‌رو هستند، باتوجه‌به بیانات معلمان، می‌توان به فاقد استفاده بودن روش‌های معرفی‌شده در کتاب‌ها به‌علت شرایط آموزشی متفاوت کشور و در کنار آن، غیرقابل استفاده بودن طرح درس روزانه اشاره کرد. به‌علاوه، ازآنجاکه گروه با اختلال طیف اُتیسم هم نسبت به سایر دانش‌آموزان و هم نسبت به یکدیگر تفاوت‌های متعددی دارند، معلمان و اولیای آنان در انتخاب و استفاده از روش آموزشی و تربیتی مناسب با چالش روبه‌رو هستند و همین، شرایط تدریس و تربیت این دسته از دانش‌آموزان را دشوار می‌سازد و سطح رغبت معلمان نسبت به پذیرش تدریس به این گروه را کاهش می‌دهد. به موازات همین مسئله، اولیا نیز به‌علت نیازهای متنوع و متفاوت این دانش‌آموزان با سایر دانش‌آموزان عادی یا با نیازهای ویژه در همراهی و همکاری با معلمان با چالش مواجه می‌شوند. این موارد نشان از چالش‌های اختصاصی و متعدد معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کلاس‌های آموزشی است. در پژوهش‌های پیشین به این بخش از پژوهش که بررسی چالش‌های کلاسی است، پرداخته نشده بود؛ اما این چالش‌ها تحت‌تأثیر ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم قرار دارند.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش درخصوص اینکه از دید معلمان، چه روش‌ها و راهکارهایی برای آموزش به دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و غلبه بر چالش‌های کاری معلمان وجود دارد؛ معلمان براساس تجارب زیسته خود درخصوص روش‌های تعامل با فرد با اختلال طیف اُتیسم، روش‌هایی همچون برقراری ارتباط دوستانه با دانش‌آموز و ابراز محبت همچنین برخورد آیینه‌ای و تکرار رفتار دانش‌آموز را بیان کردند. در این راستا، ملکوتی اصل و همکاران (۱۹) به تأثیر داستان‌های اجتماعی، سلطانی‌نژاد (۲۰) و کربلایی و همکاران (۸) به تأثیر بازی‌های حرکتی و رضایی‌دهنوی و همکاران (۲۲) به آموزش تنظیم هیجان برای کمک به تعامل بهتر کودکان با اختلال طیف اُتیسم اشاره کردند؛ البته این موارد به عنوان ابزار و نه روش تعامل، مورد استفاده قرار می‌گیرند. کریمی و همکارن (۲۱) نیز به روش تعامل همه جانبه اشاره کردند که همسو با روش‌های تعاملی ذکرشده از سوی معلمان است. درخصوص روش‌های آموزش، علاوه‌بر روش‌های مبتنی بر آموزش عینی و تحلیل تکلیف، روش‌هایی همچون توجه به تربیت شنیداری و حرکت به‌سوی آموزش انتزاعی، بیان شد. همچنین به آموزش بر پایه توانمندی دانش‌آموز و زمینه مورد علاقه دانش‌آموز اشاره شد. به‌طور تقریبی، روش‌های آموزشی با روش‌های آموزش به طیف کم‌توان ذهنی شباهت داشتند؛ اما باتوجه‌به بعضی تفاوت‌ها، همچون بیش‌حسی و ناهمگنی در توانایی‌های یادگیری این دسته از دانش‌آموزان، به‌نظر می‌رسد علاوه بر روش‌های آموزشی گروه کم‌توان ذهنی نیاز است برای هر دانش‌آموز با اختلال طیف اُتیسم به‌طور جداگانه و متناسب با سطح اختلال و بهره هوشی‌اش از روش‌های آموزشی منحصر به خود دانش‌آموز استفاده شود. به‌علاوه، نیاز است که در آموزش این دانش‌آموزان از آموزش موارد انتزاعی در ادامه آموزش عینی و تصویری استفاده کرد و توان یادگیری آنان را صرفاً به امور عینی محدود نساخت. در واقع نیاز است که فرایند آموزش این افراد در روندی تدریجی از آموزش عینی به نیمه‌عینی و سپس انتزاعی جهت داده شود. همسو با این موارد، تقی‌لو و همکاران (۱۷) به آموزش آواز خوانی ریتمیک، حافظی و میرانی‌سرگزی (۱۸) به روش آموزش با روش تحلیل رفتار کاربردی و لوکینز و همکاران (۲۵) به حمایت‌های رفتاری مثبت و برنامه‌های بصری برای آموزش کودکان با اختلال طیف اُتیسم اشاره کردند. البته در کنار این موارد، پژوهش الانازی و همکاران (۲۶) ضرورت انتقال آموزشی به سمت یادگیری دانش‌آموزمحور را نشان داد که در یافته‌های پژوهش کنونی، از سوی معلمان ذکر نشد و معلمان به توانایی دانش‌آموزان در استفاده از چنین روشی در میان بیانات خود اشاره نکردند.

درخصوص غلبه بر چالش‌های کاری معلمان، معلمان راهکارهایی همچون ارائه تسهیلات آموزشی مناسب به معلمان، سازماندهی مناسب کلاس‌های درسی، اطلاع‌رسانی درخصوص اهمیت مداخله زودهنگام و آموزش والدین، ذکر کردند. به‌نظر می‌رسد که راهکار اصلی معلمان برای غلبه بر چالش‌های کاری در رابطه با این دانش‌آموزان، افزایش سطح آگاهی افراد مرتبط با آموزش و تربیت دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم است. در واقع، به‌علت ناآگاهی یا آگاهی پایین عوامل آموزشی و والدین، نحوه سازماندهی کلاس‌ها نامناسب و سطح انتظارات از معلمان بالا است و معلمان در برآوردن این انتظارات با چالش مواجه‌اند، ازاین‌رو، راهکارهای معلمان، متمرکز بر آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی در سطح عمومی و همچنین در سطح معلمان است. در این

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

راستا، پژوهش‌های هاسون و همکاران (۲۴) و الانازی و همکاران (۲۶) به اهمیت حمایت از مربیان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم اشاره دارد و یافته‌های پژوهش را تأیید می‌کند.

براساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود که سطح اطلاع‌رسانی در رابطه با دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم هم در سطح جامعه و هم در میان معلمان افزایش یابد و مطالعات بیشتری در رابطه با شرایط دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم در کشور صورت گیرد و کتاب‌های آموزشی معلمان نیز براساس شرایط دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم و به کمک یافته‌های پژوهش‌های مشابه در ایران تدوین شوند. ازآنجاکه، یافته‌های این پژوهش، براساس تجارب معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم مقطع ابتدایی و پیش‌دبستانی شهرستان سنندج تدوین شده است؛ ازاین‌رو، این احتمال وجود دارد که انجام چنین پژوهشی در مقاطع متوسطه اول و دوم و در سایر نواحی کشور، نتایج متفاوتی را نشان دهد. همچنین یافته‌ها با تمرکز بر محیط آموزشی ارائه شده‌اند و امکان دارد در سایر محیط‌ها، نتایج متفاوتی به‌دست آید. ازاین‌رو، پیشنهاد می‌شود، چنین پژوهشی در مقاطع آموزشی بالاتر از مقطع ابتدایی اختلال طیف اُتیسم و سایر نواحی کشور نیز صورت گیرد. همچنین در سایر محیط‌ها وگروه‌های اجتماعی، عملکرد افراد با اختلال طیف اُتیسم در سنین مختلف مورد بررسی قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمامی معلمان دانش‌آموزان با اختلال طیف اُتیسم شهرستان سنندج که در این پژوهش همکاری داشتند، تشکر و قدردانی به‌عمل می‌آورند.

تضاد منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافعی با یکدیگر ندارند.

References

1. Nazary Sharif H, Daneshmandi H, Norasteh AA, Aboutalebi S. Postural Profile in Children with Autism. Journal of Mazandaran University of Medical Sciences. 2016 ;26(143): 71-9. [Persian] https://jmums.mazums.ac.ir/article-1-9004-fa.html
2. Mosadeghrad AM, Pour-reza A, Akbarpour N. Social determinant of economic burden of Autism in Iran. Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences. 2019; 23(6): 101-14. [Persian] https://sjku.muk.ac.ir/article-1-4366-fa.html
3. Mokhtari B, Karimzadeh F. A review on the Authism with the most approach on the critical biomarkers. Razi Journal of Medical Sciences. 2018; 24(165): 35-46. [Persian] https://rjms.iums.ac.ir/article-1-4857-fa.html
4. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Rezaee F, Fakhraee A, Farmand A, Niloufari A, Hashemi Azar J, Shamloo F. (Persian translator) Fifth edition.Tehran: Arjmand; 2021, pp: 92-101. [Persian]
5. Akbari Bayatiani Z. Autism Spectrum Disorder from Diagnosis to Treatment. The Neuroscience Journal of Shefaye Khatam. 2018; 6(4): 93-101. [Persian] https://shefayekhatam.ir/article-1-1758-fa.html
6. Zarei M, Mirzakhani Araghi N, Seyedi M, Akbarzadeh Baghban A. A Comparative Study of the Theory of Mind and Pretend Play in Children With High-Functioning Autism and Healthy Peers Aged 5-7 Years. The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine. 2023; 12(2): 382-95. [Persian] https://medrehab.sbmu.ac.ir/article_1101402.html
7. Piran S, Shahriari Ahmadi M, Ghassemi M. Investigating the Correlation Between Auditory Processing Abilities and Verbal Output of Children with Autism Spectrum Disorder. Armaghane Danesh. 2022; 27(6): 720-31. [Persian] https://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-3333-fa.html
8. Karbalaie M, Shojaei M, Ghasemi A. Effectiveness of motor games on clinical symptoms intensity in children with Autism Spectrum Disorder. Empowering Exceptional Children. 2020; 11(3): 1-11. [Persian] https://www.ceciranj.ir/article_118017.html
9. Kirk S, Gallagher J, Coleman MR. Educating Exceptional Children. MalekMohammadi H, Moshkani M.(Persian translator). 14th edition. Tehran: Arsbaran publication; 2018, pp: 223-271. [Persian]
10. Ahmadi H, Fallah A, Mahmoudiansani H. The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on MentalHealth and Irrational Beliefs of Mothers of Children with AutismSpectrum Disorders in Iran: Systematic Review. Journal of Exceptional Education (J Except Educ). 2022; 3(169): 61-74. [Persian] https://exceptionaleducation.ir/article-1-2384-fa.html
11. Ramshini M, Hasanzadeh S, Afroz GA, Hashemi Razini H. The Effect of Family-Centered Nature Therapy on Children With Autism Spectrum Disorder. Archives of Rehabilitation. 2018; 19(2): 150-9. [Persian] https://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2294-fa.html

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]

12. Iezadi S, Shahrokhi H, Taghavinejad Namin S, Hasanzadeh H, Gholipour K, Rahimkhani D, et al. Assessing the Quality of Services for Children with Autism Spectrum Disorders in the Northwestern Iran. Depiction of Health. 2023; 14(1): 70-82. [Persian] https://doh.tbzmed.ac.ir/fa/Article/doh-2845
13. Behzadpoor S, Pouretemad H, Akbari-Zardkhaneh S, Sardari S. Comparison of anxiety symptoms in preschoolers with and without autism spectrum disorder. Koomesh journal. 2021; 23(4): 425-32. [Persian] https://brieflands.com/articles/koomesh-154069
14. Kiani M, Pouretemad H, Amani Rad J. Visual attention patterns in autism spectrum disorder. Advances in Cognitive Sciences. 2021; 23(2): 1-15. [Persian] https://icssjournal.ir/article-1-1210-fa.html
15. Ahar S, Ghadiri F, Bahram A, Karimi M. Motor Imagery of Typical and High-Functioning Autism Spectrum Disorder Children: Developmental Changes. The Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences. 2020; 28(5): 2648-59. [Persian] https://jssu.ssu.ac.ir/article-1-5137-fa.html
16. Aghababaei S, Samadi M. Study and Comparison of Working Memory Components in Autism and Normal Children. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2018; 5(4): 40-51. [Persian] https://shenakht.muk.ac.ir/article-1-402-fa.html
17. Taghilou F, Kashanivahid L, Vakili S. Effectiveness of Rhythmic Singing Training Program on Emotion Regulation of Adolescents with Autism Spectrum Disorder. Empowering Exceptional Children. 2021; 12(2): 12-21. [Persian] https://www.ceciranj.ir/article_135006.html
18. Hafezi A, Mirani Sargazi N. The effect of math education on increasing math skills inchildren with Autism Spectrum Disorder (ASD) by usingApplied Behavior Analysis (ABA) Method. Journal of Exceptional Education (J Except Educ). 2022; 5(165): 25-37. [Persian] https://exceptionaleducation.ir/article-1-2280-fa.html
19. Malakootiasl N, Hossinkhanzade A, Abolghasemi A. The Effectiveness of Social Stories with Video Modeling on Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Journal of Exceptional Education (J Except Educ). 2020; 2(160): 61-70. [Persian] https://exceptionaleducation.ir/article-1-2225-fa.html
20. Soltani Nejad S, Kashi A, Zarezadeh M, Ghasemi A. Musical-Motor Activities on Autism Symptoms in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. Middle Eastern Journal of Disability Studies. 2020; 10(0): 68-. [Persian] https://jdisabilstud.org/article-1-1490-fa.html
21. Karimi S, Asgari P, Heydari A. The effect of intensive interaction intervention on the stereotyped behavior of children with autism spectrum disorder. medical journal of mashhad university of medical sciences. 2020; 63(1): 2165-75. [Persian] https://mjms.mums.ac.ir/article_15594.html
22. Rezaei Dehnavi S, Dehghani A, Rashidi S, Shojaee S. The Impact of Emotion Regulation Training on Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2019; 6(1): 138-48. [Persian] https://childmentalhealth.ir/article-1-430-fa.html
23. Twito R, Hadad BS, Szpiro S. Is she still angry? Intact learning but no updating of facial expressions priors in autism. Autism Research. 2024; 17(5): 934-946. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.3145
24. Hasson L, Keville S, Gallagher J, Onagbesan D, Ludlow AK. Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. International Journal of Developmental Disabilities. 2024; 70(2): 201-12. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2022.2070418
25. Lukins JM, Able H, Hume K. Novice teachers' implementation of evidence-based practices in autism education: Examining the roles of preparation and perception. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2023; 38(1): 5-16. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10883576221144734
26. Alanazi AS, Almulla AA, Khasawneh MAS. Evaluating the effects of integrating cognitive presence strategies on teacher attitudes and student learning outcomes in special education and autism classrooms. International Journal of Special Education. 2023; 38(2): 80-9. https://internationalsped.com/ijse/article/view/1150
27. Waizbard-Bartov E, Fein D, Lord C, Amaral DG. Autism severity and its relationship to disability. Autism Research. 2023; 16(4): 685-96. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2898

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-28]