برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

د. نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي

أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على التعلم الوجداني الاجتماعي؛ في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستُخدِم– في بحث مشكلة الدراسة– المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي، وبعدي، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار قياس مدى تمكن الطالبات من المحتوى المعرفي لمادة البرنامج، واختبار المهمات التطبيقية؛ وكان الغرض منه: قياس قدرتهن على تصميم خطة علاجية لتعليم اللغة اللفظية، وغير اللفظية لطفل التوحد القابل للتعلم، كما صممت الباحثة مقياسًا متدرجًا؛ لتقييم منتوجات الطالبات من الخطط العلاجية.

وقد طُبِّق البحث على عينة قِوامها (٥١) طالبة من طالبات المستوى الرابع، وذلك في فصل الربيع من العام الجامعي (٢٠٢٣م – ٢٠٢٤م)، وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى ($a \leq 0.01$)؛ وبحجم تأثير كبير (**٢,٩٨٧٩**) في الجزء الخاص بالتمكن من محتوى مادة البرنامج، و(**٣,٤٧٥**) في الجزء الخاص بتنمية مهارات الطالبة المعلمة في تصميم الخطة العلاجية، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات ذات الصلة بالنتائج التي تُوصل إليها؛ ومنها: فتح مسارات داخل برنامج إعداد معلمة الطفولة للتخصص المزدوج؛ مثل: معلمة الطفولة وذوي الحاجات الخاصة، أو وذوي اضطراب طيف التوحد، أو الموهوبين، ووجود عضو هيئة تدريس تخصص: ذوي حاجات خاصة من أقسام علم النفس؛ كمستشار مقيم تلجأ إليه الطالبات؛ لاستشارته فيما يقابلنه من حالات دمج في مدارس التدريب العملي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي الوجداني / التدريس العلاجي/الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد القابلون للتعلم/ الطالبات معلمات الطفولة.

Abstract

The study aimed to determine the impact of a program based on social-emotional learning to develop childhood female student teachers' awareness of remedial teaching applications in teaching the Arabic language to children with autism spectrum disorder. In examining the study problem, both the analytical descriptive method and the quasi-experimental method, with one group pretest-posttest design, were used. The study instruments were a test to measure the extent of female student teachers' mastery of the cognitive content of the program material, and a test of applied tasks which purpose was to measure the ability to design a remedial plan to teach verbal and non-verbal language to the teachable autistic child. The researcher also designed a rubric to assess the female student teachers' remedial plans.

The research was applied to a sample of (51) fourth-level female students, in the second semester (spring semester) of the academic year (2023-2024). The results showed a statistically significant difference at the level of ($a \leq 0.05$), as well as at the level of ($a \leq 0.01$) with a large effect size of (2.9879) in the part related to mastery of the content of the program material, and an effect size of (3.475) in the part related to developing the female student teacher's skills in designing the remedial plan. The study concluded with a set of recommendations related to the reached results,such as: Opening paths within the childhood teacher preparation program for double specialization; Such as a childhood teacher for people with special needs, those with autism spectrum disorder, or the gifted & The presence of a faculty member specializing in: people with special needs from the psychology departments; As a resident advisor for female students to turn to; To consult him regarding cases of integration into practical training schools.

Keywords: social-emotional learning, remedial teaching, teachable children with autism spectrum disorder, childhood female student teachers.

مقدمة:

يشهد العالم خطوات واثبة في تطوير التعليم، وبخاصة لطلاب التربية الخاصة؛ الذين يشكلون خطرًا على بلوغ مستويات التقدم، والتنمية إذا لم يجدوا الرعاية الكافية.

ومن هنا عُنيت الدول المتقدمة بذوي الإعاقة؛ بوصفهم مواطنين لهم الحق في التعليم، وصار تعليم ذوي الإعاقة وتأهيلهم، وتدريبهم –وخاصة القابلون للتعلم منهم –واجبًا وطنيًا، وحقًا طبعيًا لهؤلاء– يتساوون في ذلك مع أقرانهم العاديين **(إبراهيم بن حمد المبرز، ٢٠١٠، ص. ١٣)**[١].

ورسخت رؤية مصر ٢٠٣٠ هذا الحق؛ فقد جاء في الأهداف الفرعية لمحور التعليم والتدريب (إتاحة التعليم للجميع من دون تمييز): توفير بيئة شاملة داعمة لدمج ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم قبل الجامعي؛ وتحسين جودة مدارس التربية الخاصة للمتعلمين ذوي الإعاقة الحادة، والمتعددة **(http://sdsegypt2030.com)**.

ويعد التوحد أحد أنواع الإعاقة الحديث نسبيًا، التي تتسم بكثير من الغموض حتى وقتنا الحاضر– وقد أشار إليه" ليو كارنر" ووصفه بأنه اضطراب يحدث في الطفولة، ولكنه يختلف في نظره عن التخلف العقلي **(وليد محمود مصطفى، ٢٠١٦، ص. ٣)**.

ويعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من جملة من الصعوبات اللغوية تتمثل في: عدم القدرة على التواصل بأشكال ومستويات تتفاوت من حالة إلى أخرى؛ منها: عدم القدرة على الحديث، أو التأخر فيه، وقد لا يفهمون أساليب التواصل غير المباشر؛ كلغة الجسد، ونغمة الصوت، وتعبيرات الوجه؛ فضلًا عن أنهم أقل استخداما للتواصل البصري، وكذلك في توزيع انتباههم بين الأشخاص، والمثيرات التي يتعاملون معها **(هدى فتحي حسانين، وآخران، ٢٠١٥، ص. ٣١٦)**.

[١] يجرى توثيق المراجع في الدراسة الحاضرة؛ وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع؛ مع الالتزام بالأسماء ثلاثية وفقا للترتيب: (الاسم، الأب، العائلة) في المراجع العربية.

ويستلزم مجابهة هذه الصعوبات وجود معلمة واعية بخصائص هذه الفئة، وما يعانونه من صعوبات؛ بخاصة وأن دمج هذه الفئة من الأطفال مع أقرانهم العاديين من دون التخطيط للتعامل معهم، وتعليمهم على أسس علمية؛ سيمثل خطرًا كبيرًا على مخالطيهم، ولن يفيدهم في شيء.

من هنا جاءت أهمية التدريس العلاجي الذي يعني: استخدام أساليب التدريس، ووسائط التعلم، واستراتيجياته كافة؛ لتحسين بعض جوانب السلوك لدى أطفال هذا النوع من الإعاقة، أو تنميتها.

والتدريس العلاجي وفقا لما أوضحه **علي عبد السميع أبو قوره، ووجيه المرسي أبو لبن (د.ت، ص. ٣٩٨)** هو الاعتبارات الخاصة التي تتم مراعاتها عند تنفيذ البرامج التعليمية، للطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، ولا تختلف أساليب تدريس هؤلاء الطلاب عن الباقين اختلافًا نوعيًا؛ فالفارق بين التدريس العلاجي، ومواقف التدريس العادية اختلاف في الدرجة لا في النوع؛ إذ يستغرق وقتًا أطول، وقد يكون فرديًا، ويتطلب تنويعًا أكثر في الوسائل التعليمية.

ولا ينفصم التدريس العلاجي عن مدخل مهم في التعليم، وبخاصة تعليم ذوي الحاجات– هو مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني؛ إذ يركز الأخير على الاحتياجات الاجتماعية، والوجدانية للطلاب، ويُعد أساسًا لخلق بيئة صفية داعمة لهم؛ محفزة لاستعداداتهم.

ويُعد التعلم الاجتماعي الوجداني أحد الاتجاهات الحديثة الذي قدم رؤية جديدة للتعلم؛ تسعى للتلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديد، ومتطلبات الحياة في القرن الحادي، والعشرين؛ خاصة أن بحوث التعلم في العقدين الماضيين أكدت أهمية تنمية الجوانب الاجتماعية، والوجدانية لدى المتعلمين، وأنها يمكن أن تُعلم، وتُمارس، وتُطبق، وأن تعلُمها لا يقل أهمية عن تعلم المهارات الأكاديمية؛ بل هي داعمة لها **(جودة السيد شاهين، ٢٠١٩، ص. ١٧)**.

وأشارت دراسات عديدة إلى أنه يمكن تحقيق التعلم الاجتماعي الوجداني للأطفال من خلال تدريب معلميهم مثل: (Durlak,et.al,2011) & (Dresser,2013)& (Talvio,et.al,2016) & (Lam & Wong,2017)& (Philippe,2017)

ومن هنا كان اعتماد هذا المدخل في بناء برنامج الدراسة؛ لأن أطفال هذه الفئة في حاجة مسيسة إلى معلمة قادرة على فهم مشاعرهم، والتعاطف معهم، وإدارة ذاتها، واتخاذ القرارات بحكمة من جهة، وإلى انتقال أثر هذه الكفايات إليهم من جهة أخرى.

وفي ضوء ما سبق تظهر عوامل عديدة دفعت الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة هي:

- إن وجود أطفال التوحد صار واقعًا في رياض الأطفال، ولا بد من إعداد معلمة الطفولة للتعامل معهم، مع ضرورة امتلاكها الكفايات الوجدانية، والاجتماعية اللازمة لتلبية حاجاتهم النفسية، والتعليمية.
- ندرة الدراسات– في حدود علم الباحثة – التي هدفت إلى تدريب الطالبات معلمات الطفولة، أو اللاتي في أثناء الخدمة على التعامل مع هؤلاء الأطفال وفق أسس علمية.
- لم تجتمع متغيرات الدراسة– في حدود علم الباحثة– في دراسة سابقة.

وعليه كانت فكرة هذه الدراسة؛ لتصميم برنامج لتنمية وعي الطالبة معلمة الطفولة– بتطبيقات التدريس العلاجي؛ الملائمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.

الشعور بالمشكلة:

ترسخ الشعور بمشكلة الدراسة لدى الباحثة من المصادر الآتية:

أ- **الدراسات السابقة:**

أولا: الدراسات التي أكدت ضرورة إكساب الطالب المعلم طرائق تعليم ذوي الحاجات الخاصة، ومنهم ذوو اضطراب طيف التوحد، ومنها:

- **محمد عبد الفتاح الجابري، وآخران (٢٠١٤، ص. ٩٠٠)؛ التي** أوصت بتضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة مساقات تتناول الحديث عن اضطراب التوحد، أو تبنيها مبدأ الإعداد المتخصص؛ من خلال مسارات متخصصة؛ للعمل على رفع درجة المعرفة بهذا الاضطراب.

- **Tahar(2024,p.10)**؛ الذي تبين له ضعف المعلمين – مجموعة الدراسة– في معارف التدريس العلاجي الخاصة بأطفال التوحد؛ وأوصى بأن تبادر مؤسسات التعليم بتدريب المعلمين على أساليب التدريس العلاجي المناسبة لأطفال التوحد.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي أكدت وجود مشكلات لديهم في تعلم اللغة وفي التواصل مع الآخرين ومنها:

- **هدى فتحي حسانين (٢٠١٥، ص. ٣٢٨)**؛ والتي أوصت بضرورة تنمية القدرات اللغوية، ومساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد على استخدام اللغة: فهمًا ونطقًا، وإعدادهم للتعلم الأكاديمي من خلال أنشطة التعلم التي تنمي اللغة، وتعدهم لممارسة الكتابة.
- **وليد محمود مصطفى (٢٠١٦، ص. ٣٠)**؛ الذي أوصى بضرورة إعداد معلمين مؤهلين للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام، مع قدرتهم على تقليص الفوارق التعبيرية بين الأطفال العاديين، وذوي اضطراب التوحد بطرائق، وأساليب متعددة.
- **فتحية بلعزوز (٢٠٢٢، ص. ١٦٧)**؛ والتي أوصت بضرورة بناء برامج علاجية خاصة بكل مهارة من مهارات الاتصال قبل اللغوي للطفل التوحدي.

ثالثا: الدراسات التي أكدت أهمية التدريس العلاجي في التعامل مع طلاب التربية الخاصة ومنها:

- **خالد محمد أبو لوم (٢٠١٨، ص. ٧١٩)**؛ والذي أوصى بضرورة عقد برامج تدريبية ينفذها المشرفون التربويون، أو مديرو المدارس حول استراتيجيات التدريس العلاجي، وكيفية تطبيقها.
- **سمير بن سالم السلمي (٢٠٢١، ص. ٣٠١)**؛ الذي أكد أهمية التدريس العلاجي، وأوصى بتضمين مهاراته في بطاقات تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

رابعا: الدراسات التي أكدت دور التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج تدريب الطلاب المعلمين، والمعلمين في أثناء الخدمة، وفي خلق بيئة تعلم صفية فاعلة، ومنها:

- **Dresser (2013,p.6)** ؛ حيث هدفت الدراسة إلى اكتشاف أثر دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في دروس اللغة، ومدى استجابة الطلاب المعلمين لذلك في إعداد دروسهم.
- **جودة السيد شاهين (٢٠١٦، ص. ١٦)** التي قدمت تصورًا مقترحًا لإعداد المعلم في كلية التربية في ضوء المدخل الاجتماعي الوجداني.
- **Dresser&Sugishita (2019,p.39)**؛ حيث هدفت دراستهما إلى فحص استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي يتم تطبيقها في برامج تدريب المعلمين.
- **سامية سامي خليف (٢٠٢٢، ص. ٥٧١)**؛ التي هدفت إلى تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ من خلال حقيبة تدريبية أعدتها.

وأكدت الدراسات السابقة – التي تناولت أهمية متغيرات الدراسة– ما يلي:

- **أهمية إكساب الطالبات المعلمات طرائق تدريس ذوي الحاجات الخاصة، وأساليب التعامل معهم.**
- **أهمية التدريس العلاجي؛ كنمط تدريس خاص بهذه الفئة، وأهمية تنمية وعي الطالبات المعلمات بتطبيقاته.**
- **خطورة التوحد، واختلاف درجاته من طفل لآخر؛ مع وجود قاسم مشترك بين جميع الحالات؛ وهي مشكلات اللغة والتواصل التي يعانون منها جميعا.**
- **ضرورة اكتساب الطالبة معلمة الطفولة بعض الكفايات التي تؤهلها للتعامل مع الأطفال ذوي الحاجات، والتوحد بخاصة؛ مثل: القدرة على إنشاء علاقات صحية، وداعمة، وإدارة الذات، والتعاطف مع الآخرين، واحترام مشاعرهم، واتخاذ القرار، وهي كفايات رئيسة للتعلم الوجداني الاجتماعي.**

ب- ملاحظات الطالبات مجموعة الدراسة:

والتي ظهرت في أثناء مرورهن بخبرات التربية العملية، وما وجدنه من حالات لمثل هؤلاء الأطفال، وقد أبدين هذه الملاحظات، وما صاحبها من استفسارات بشأن كيفية التعامل مع الأطفال المدمجين المصابين باضطراب طيف التوحد.

ت- الدراسة الاستطلاعية

التي أجرتها الباحثة، وتمثلت في مقابلات جماعية مع الطالبات؛ للتحاور بشأن الصعوبات التي يقابلنها عند التدريس لأطفال التربية الخاصة المدمجين، واضطراب طيف التوحد بخاصة، وقد تمت هذه المقابلات بعد انتهاء الاختبارات الشفهية للفصل الدراسي الأول، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

- **أكدت الطالبات أنهن يقابلن مشكلات عديدة مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في أثناء التدريب العملي، ولا يستطعن التعامل معهم.**
- **أشرن إلى عدم وجود خطة علاجية؛ توجههن معلمة الصف إلى اتباعها عند التعامل معهم.**
- **بعضهن أشار إلى وجود حالات في دائرة أسرته، ولا يستطعن التعامل معهم، أو إرشاد ذويهم لكيفية تدريبهم، أو تعليمهم.**
- **بعضهن ألمح بأهمية وجود مقرر أو دورة تدريبية ترشدهن إلى أساليب التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الروضة؛ لأن استراتيجيات التدريس التي يدرسنها عامة، كما أن محاضرات التدريس المصغر ركزت على مهارات التدريس العامة، ولم تتعرض لكيفية التدريس لذوي الحاجات الخاصة.**

ث- مقررات الدراسة في برنامج إعداد الطالبات معلمات الطفولة لائحة ٢٠٢٠:

والتي لم تتناول أي منها خصائص هذه الفئة، أو استراتيجيات التعامل معها، أو حتى ما يتعلق بالتدريس العلاجي. **(اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة الإسكندرية- نظام الساعات المعتمدة- ص ١٤٧: ص ١٥٨).**

من خلال ما سبق تتضح مشكلة الدراسة الحاضرة في حاجة الطالبات المعلمات في شعبة الطفولة إلى برنامج تدريبي؛ لتنمية وعيهن بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.

أسئلة الدراسة:

١- ما أسس التعلم الاجتماعي الوجداني التي يمكن الاستفادة منها في تدريب معلمات الطفولة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

٢- ما تطبيقات التدريس العلاجي التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

٣- ما البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

٤- ما أثر البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي المناسبة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

حدود الدراسة:

- طبقت الدراسة الحاضرة على الطالبات معلمات الطفولة / المستوى الرابع لائحة ٢٠٢٠، واختيرت مجموعة الدراسة؛ لأن الطالبات قيد التخرج، ويحتجن إلى امتلاك أساليب يستطعن من خلالها تعليم اللغة لفئات الدمج المختلفة، وبخاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم؛ وهم عدد لا يُستهان به في فصول الروضة، ولا يجدون- مع ذلك- أنشطة مخصصة لهم تفيد في تخفيف أعراض التوحد لديهم، أو تعديل سلوكياتهم.
- طبقت الدراسة الحاضرة في فصل الربيع من العام الجامعي ٢٠٢٣م / ٢٠٢٤م.
- عُنيت الدراسة الحاضرة بتدريب الطالبات المعلمات- مجموعة الدراسة- على تطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية.
- عُنيت الدراسة الحاضرة بفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم فقط.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحاضرة إلى تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي التي يمكنهن استخدامها؛ لعلاج مشكلات تعلم اللغة لدى الأطفال ذوي طيف التوحد القابلين للتعلم.

أهمية الدراسة:

١- تأتي هذه الدراسة استجابةً لـ:

- رؤية مصر ٢٠٣٠ التي أكدت ضرورة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بالحقوق بشكل كامل من دون تمييز، وإدماج قضاياهم كجزء لا يتجزأ من استراتيجيات التنمية المستدامة.
- المادة (٨١) من الدستور؛ التي نصت على التزام الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: صحيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وترفيهًيا، ورياضيًا، وتعليميًا، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين؛ إعمالًا لمبدأ المساواة، والعدالة، وتكافؤ الفرص.
- الدراسات، والكتابات المعاصرة التي أشارت إلى ضرورة العناية بالأطفال المدمجين، وبخاصة ذوو اضطراب طيف التوحد القابلون للتعلم.
- الدراسات المعنية بالتدريس العلاجي وتطبيقاته؛ بوصفه أنسب لون تدريسي معني بذوي الحاجات الخاصة؛ فيكشف عن حاجاتهم، ويُصمم خططًا لتعليمهم في ضوئها.

٢- قد تفيد الدراسة كلاً من:

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وكليات الطفولة المبكرة في أقسام المناهج وطرائق التدريس المعنيين بالتدريس لطالبات شعبة الطفولة؛ بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والطفولة؛ إذ يوجههم البرنامج إلى نقاط بحثية جديدة تتعلق بتصميم أنشطة لغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- معلمات مرحلة رياض الأطفال؛ حيث يمدهن البرنامج بخلفية نظرية وتطبيقية؛ يمكنهن الاسترشاد بها عند تعليم اللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- الطالبات معلمات الطفولة، إذ يمدهن بمحتوى نظري تطبيقي؛ يمكنهن من التعامل مع هذه الفئة في صفوف الروضة.

منهج الدراسة:

- اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري؛ لعرض الدراسات، والكتابات ذات الصلة، واستخلاص المبادئ والتطبيقات، وبناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وكذلك في تحليل النتائج، وتفسيرها.
- كما اتبعت الدراسة المنهج التجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين قبلي وبعدي؛ لأن الدراسة اقترحت محتوى جديدًا؛ وذلك من خلال قياس أثر المتغير المستقل :" برنامج قائم على التعلم الوجداني الاجتماعي" على المتغير التابع: "تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم "؛ مما يتطلب الإعداد لتجربة الدراسة، وضبطها، وتنفيذها.

أدوات الدراسة:

تطلب تطبيق برنامج الدراسة، والتحقق من أثره استخدام الأدوات الآتية، **(وكلها من إعداد الباحثة):**

- اختبار تمكن الطالبات معلمات الطفولة من محتوى المادة العلمية للبرنامج؛ **ويقيس البعد المعرفي من الوعي**؛ ويشمل ما حصلته الطالبة معلمة الطفولة من المعارف المتعلقة بالتدريس العلاجي، وخصائص الأطفال من ذوي طيف التوحد القابلين للتعلم، وأساليب تعلمهم.

- اختبار المهمات التطبيقية؛ **ويقيس البعد التطبيقي/ المهاري للوعي**؛ فيعنى بقياس قدرة الطالبات معلمات الطفولة على تصميم خطة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد صممت الباحثة مقياسا متدرجا؛ لتقييم منتوجات الطالبات من هذه الخطط.
- **أما البعد الوجداني للوعي**؛ فيُقاس في الدراسة الحاضرة بالمقابلات الشخصية التي ترصد انطباعاتهن، وملاحظتهن بعد كل لقاء من لقاءات البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

١. التعلم الوجداني الاجتماعي:

يعرف وفقا ل (**https://casel.org/**) أنه: عملية يكتسب من خلالها جميع الأطفال، والبالغين المعرفة، والمهارات، ويطبقونها؛ لتطوير ذواتهم بشكل صحي، كما تتضمن إدارة عواطفهم، وإنشاء علاقات داعمة مع الآخرين، والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة، فضلًا عن تحديد أهدافهم الشخصية، والسعي لتحقيقها.

وتتبنى الدراسة تعريف (**محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم،٢٠٢١، ص. ٦١**)؛ لمواءمته موضوعها؛ فقد عرفاه أنه: العملية التي يتم من خلالها تعزيز قدرة المعلمين على فهم، وتنظيم، وإدارة الجوانب الاجتماعية، والوجدانية لديهم؛ بالشكل الذي يمكنهم من النجاح في التدريس وفي الحياة، وبما يساعدهم على تخطي التحديات، والعقبات التي تواجههم، وتكوين علاقات سوية مع الآخرين، وحل المشكلات، والتكيف الإيجابي، مع عناصر أي موقف تدريس ضاغط.

وعليه يُعرف التعلم الوجداني في الدراسة الحاضرة بأنه: العملية التي يتم من خلالها تعزيز قدرة الطالبات معلمات الطفولة على فهم، وتنظيم، وإدارة الجوانب الاجتماعية، والوجدانية لديهن؛ بالشكل الذي يمكنهن من النجاح في: الحياة، وفي التدريس للأطفال المدمجين، وخاصة ذوو اضطراب طيف التوحد؛ بما يساعدهن على تخطي التحديات، والعقبات التي تواجههن، وتكوين علاقات سوية مع الآخرين، وحل المشكلات، والتكيف الإيجابي، مع عناصر أي موقف تدريس ضاغط.

٢. تطبيقات التدريس العلاجي:

تتبنى الدراسة تعريف التدريس العلاجي ل **أحمد محمود الحوامدة (٢٠١٩، ص.١١٧)** الذي عرفه بأنه: جملة من الإجراءات التي تُنفذ؛ لتحسين أداء الطالب، أو تصحيحه؛ ليصير قريبًا من الأداء الطبعي –قدر المستطاع–وينماز بأن إجراءاته مكثفة مقارنة بمواقف التدريس الأخرى، كما أنه ينفذ على مستوى فردي، وهو استراتيجية عامة أكثر مما يشمل أساليب تعليمية محددة.

إذ ترى الباحثة أن التدريس العلاجي استراتيجية عامة تشمل خطوات؛ تبدأ بتشخيص حاجات الطفل، ولا تقتصر على أساليب تعليم معينة أو مفروضة؛ وهذا بدهي، وطبعي؛ لأنه موجه إلى فئات عدة من ذوي الحاجات الخاصة، ولذا فهو يضع أسس التدريس وخطواته الرئيسة، ويترك أمر الممارسات إلى المعلمة؛ تحددها وفق للحاجات الفردية لكل طفل.

وعلى هذا تعرف **تطبيقات التدريس العلاجي في هذه الدراسة** بأنها:

جميع الاستراتيجيات، والأساليب، والوسائل التي تعتمدها الطالبة معلمة الطفولة في بناء خطة فردية مناسبة لطفل التوحد القابل للتعلم؛ في مواقف تعليم مهارات اللغة والتواصل.

ويقاس الوعي بهذه التطبيقات كما أوضحته الباحثة في أدوات الدراسة.

الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد

عرف الدليل التشخيصي الخامس DSM V التوحد بأنه: أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تتسم بقصور في التواصل، والتفاعل الاجتماعي في المواقف المتعددة؛ متضمنًا قصور في (التبادلية الاجتماعية؛ أي تبادل المشاعر مع الآخرين والتعاطف الوجداني)، والتواصل غير اللفظي اللازم للتفاعل الاجتماعي، مع وجود صعوبة في تطوير العلاقات، أو الاحتفاظ بها؛ فضلا عن السلوكيات النمطية المكررة في السلوك، والاهتمامات، والأنشطة **(American Psychiatric Association,2013,p.31)** .

والأطفال الذين تعنى بهم الدراسة هم **القابلون للتعلم**؛ أي الذين يعانون من أعراض بسيطة من التوحد، والمدمجون بالفعل في صفوف الروضة.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للدراسة ثلاثة محاور رئيسة وذلك كما يلي:

أولا: خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.

ثانيا: التدريس العلاجي: مفهومه، وخصائصه، وخطواته، ووسائله، واستراتيجياته –في تدريس مهارات اللغة، والتواصل المناسبة– للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.

ثالثا: التعلم الاجتماعي الوجداني: مفهومه، وأبعاده، وخصائص المعلمين المكتسبين له، وكيفية توظيفه في تدريب الطالبات معلمات الطفولة لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفيما يلي تفصيل القول في المحاور السابقة:

أولا: خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.

يختلف تشخيص التوحد، والعلامات المبكرة الدالة عليه– بشكل ملحوظ– من طفل لآخر؛ فقد تظهر علامات التوحد على بعض الأطفال من عامهم الأول، وفي حالات أخرى، قد لا تظهر حتى نهاية العام الثاني، وقد يكتسب بعضهم مهارات جديدة بداية من عمر العام ونصف، وحتى نهاية العامين، ثم يتوقفون بعد ذلك عن اكتساب أي مهارات، أو يفقدون المهارات التي كانوا يمتلكونها من قبل (https://www.autismspeaks.org).

وبعامة يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد (ASD) من صعوبات مستمرة في التواصل، والتفاعل الاجتماعي؛ تتمثل في: ضعف القدرة على التعاطف مع الآخرين، وعدم فهم مشاعرهم، ولا تعبيرات الوجه، ولا التواصل البصري، أو لغة الجسد؛ كما يجدون صعوبة في معظم الأحيان في تكوين الصداقات، أو إقامة علاقات اجتماعية، فضلا عن ذلك فإنهم يظهرون أنماطًا مكررة من الاهتمامات، أو السلوك، أو الأنشطة، ويصرون على أداءات روتينية صارمة **(Tuna,2023,p.207)**.

❑ **تعريف التوحد:**

التوحد إعاقة نمائية تؤثر في التواصل اللفظي، وغير اللفظي، واللعب التخيلي، والإبداعي؛ إضافة إلى ظهور بعض أنماط السلوك غير المناسب (**أحمد عبد الحميد أبو هشيمة وآخرون، ٢٠١٢، ص. ١٨٩**).

وعرفه **عبد الرحمن علي بديوي (٢٠١٤، ص. ٤٨)** أنه: اضطراب نمائي يصيب المتعلم في السنوات الأولى من عمره، ويؤثر سلبًا في مستوى تفاعله اللفظي والاجتماعي؛ مما يؤدي إلى انغلاقه على ذاته، وانسحابه اجتماعيًا، وعدم قدرته على التواصل الفاعل.

واتفق **الفرحاتي السيد محمود وآخرون (٢٠١٥، ص. ١١)** مع التعريف السابق؛ فعرفه أنه: إعاقة نمائية متداخلة تظهر عادة خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ويحدث نتيجة اضطراب عصبي يؤثر في عمل الدماغ؛ فيعرقل النمو الطبيعي، ويكون لدى المصابين به– عادة– قصور في التواصل اللفظي، وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، والنمو الانفعالي؛ ولذا من الصعوبة عليهم أن يكونوا أعضاء مستقلين في المجتمع.

ووصفه **المعهد الوطني للصحة العقلية** بأنه: اضطراب عصبي نمائي، يوثر في كيفية تفاعل الأشخاص مع الآخرين، وفي التواصل، والتعلم، والسلوكيات؛ وبرغم أنه يمكن تشخيص التوحد في أي عمر؛ فإنه اضطراب في النمو؛ لأن الأعراض تظهر في العامين الأولين من عمر الطفل، كما يطلق عليه(الطيف)؛ لوجود تباين كبير في نوع الأعراض التي يعاني منها الأشخاص، وشدتها (https://www.nimh.nih.gov)

وفرق **علي عبد العظيم سلام (٢٠٢٢، ص. ٣٤– ٣٥)** بين التوحد، والتخلف العقلي؛ فالطفل التوحدي يميل إلى الانسحاب، والعزلة الاجتماعيين على حين أن المعاق يمكن أن ينتمي للآخرين، ومنها أيضا: ضعف الانتباه، والذاكرة؛ مقارنة بالمعاق، أما اللغة: فيمكن أن تكون غير موجودة لدى التوحدي، وإن وجدت فهي غير عادية؛ إضافة إلى أن التوحدي يعجز عن التقليد والمحاكاة، على حين يستطيعهما المعاق ذهنيًا، والتوحدي يؤدي أداءات سلوكية نمطية تشمل: حركات الذراع واليدين، وهي تختلف عن المظاهر السلوكية التي يُظهرها المتخلف ذهنيا.

وأضاف أن هناك تشابها بين التوحديين، وذوي صعوبات التعلم، يتمثل في مجمل حالتهما، وصعوبات اللغة، وعدم التمييز المعرفي؛ على حين يتضح الفرق بينهما في: تدهور حدة السمع والبصر، وتدني الاستجابات الحركية، وانخفاض مستوى الأداء اللغوي، والعزلة، وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية لدى التوحديين.

ويُشخص التوحد عادة بناء على سلوك الطفل؛ فهناك عدة أعراض للتوحد، يختلف ظهورها من طفل لآخر؛ فقد تظهر بعض الأعراض عند طفل على حين لا تظهر عند أخر؛ رغم أن كليهما مصاب بالتوحد، كما تختلف حدة التوحد من شخص لآخر، هذا ويستخدم المتخصصون مرجعًا يسمى بالـ DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual الذي يُصدره اتحاد علماء النفس الأمريكيين، والذي يحدد في ضوئه نوع التوحد من خمس فئات هي:

- الاضطراب الأوتيزمي التقليدي classic Autistic disorder
- متلازمة أسبرجر Asperger's syndrome
- متلازمة رت Rett's syndrome
- اضطراب التحطم الطفولي Childhood Disintegrative Disorder
- اضطرابات النمو الدائمة غير المحددة (PDD-NOS (not otherwise specified **(أحمد عبد الحميد أبو هشيمة،٢٠١٢، ص. ٢٠١) & (فكري لطيف متولي،٢٠١٥، ص. ٩).**

ويمكن من خلال ما سبق **استنتاج طبيعة** " **اضطراب التوحد**" فيما يلي:

- **التوحد اضطراب نمائي متشعب؛ أي أن أعراضه تظهر على شكل أنماط متداخلة، كما أنه متفاوت الدرجة من طفل لآخر.**
- **يظهر التوحد في خلال العامين الأولين من عمر الطفل بأعراض يمكن ملاحظتها.**
- **يعاني الطفل التوحدي من مشكلات لغوية عديدة.**
- **يعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبات في التواصل، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.**

- **يختلف التوحد عن الإعاقة الذهنية، وعن صعوبات التعلم؛ وإن كان بينهم بعض المظاهر المشتركة.**
- **أعراض التوحد، ودرجته تختلف من طفل لآخر.**

وفيما يلي تعرض الباحثة لأعراض التوحد، وخصائصه العامة عند الطفل التوحدي.

❑ **أعراض التوحد، وخصائص الطفل التوحدي النمائية:**

أشارت عديد من الكتابات، والدراسات العربية، وغير العربية إلى خصائص الطفل التوحدي منها على سبيل المثال :**(محمد أحمد خطاب، ٢٠٠٥، ص. ١٣)، (سوسن شاكرمجيد، ٢٠١٠، ص.٣٩: ٥٤)، و(أحمد عبد الحميد أبو هشيمة، وآخرون،٢٠١٢، ص. ١٩٠-١٩٧)، و (الفرحاتي السيد محمود، وآخرون، ٢٠١٥، ص١٦: ٢٤)، و(علي عبد العظيم سلام،٢٠٢٢، ص. ٣٥-٣٦).**

وذلك على النحو التالي:

➢ **خصائص اللغة، والتواصل؛** فالأطفال التوحديون:

- يتأخرون في النطق، وقد لا ينطقون أبدًا، وقد تصدر عنهم أحيانًا جمل من دون معنى، ويعكسون الضمائر؛ فيستخدمون "أنا" بدلًا من "أنت"، كما تبدو طريقة حديثهم أشبه ب "الروبوت".
- يرددون الكلام المسموع بعد سماعه مباشرة، أو مرور بعض الوقت بشكل مستمر، وملحوظ؛ وهو ما يعرف ب " **المصاداة**"، وهي ظاهرة قد يمر بها الطفل العادي؛ ولكنها تتوقف قبل، أو عند بلوغ الطفل ثلاث سنوات؛ فإذا استمرت فهي دليل على إصابته بالتوحد.
- يعانون من قصور في مهارات التواصل اللغوي؛ فيجدون صعوبة في التعبير عن ذواتهم.
- يتجنبون النظر إلى العيون، وفي أحيان كثيرة يبدون وكأنهم لا يسمعون الأصوات من حولهم، وقد يبالغون في استجاباتهم للآخرين؛ فيضعون أيديهم على آذانهم إذا سمعوا صوتًا عاديًا.

ووفقا ل **(جوردن، وبيول،٢٠٠٨، ص. ٩٩: ترجمة: سميرة عبد اللطيف السعد، وفؤاد عبد الله عبد العزيز)** يمكن تصنيف أطفال هذه الفئة من حيث القدرة اللغوية إلى فئتين:

- **الأولى:** تعاني من مشكلات لغوية تعليمية حادة؛ فلا يستخدمون اللغة المنطوقة؛ ولا اللغة مطلقًا بالتالي؛ وهؤلاء يجب أن يجدوا وسائل بديلة عن اللغة؛ مثل: لمس الأشياء، ورؤيتها.
- **والثانية:** تنمو لديها المهارات اللغوية، ويمكن تعليمهم اللغات، ولكنهم – مع ذلك– يعانون من مشكلات متعلقة بعملية الاتصال؛ كفهم تعبيرات الوجه، واستخدامها، والإيماءات التعبيرية، ولغة الجسم، ودلالات الألفاظ، وهؤلاء هم **(القابلون للتعلم)**.

➢ **الخصائص الاجتماعية:**

- منسحبون بشكل متطرف؛ فقد يجلسون لساعات يلعبون في أصابعهم، أو بقصاصات من الورق، وقد بدا عليهم الانصراف عن هذا العالم إلى عالم خاص بهم من صنع خيالاتهم.
- قصور شديد في التفاعل مع الآخرين؛ فيجدون صعوبة في فهم مشاعر الآخرين، وتقمص أدوارهم الوجدانية؛ لأنهم لا يستطيعون فهم تعابير الوجه، ولغة الجسد، ونبرة الصوت؛ وهم– بناء على ذلك– لا يستطيعون تقديم التعاطف أو الدعم.
- لا يستطيعون مجاراة الآخرين في محادثاتهم؛ لأنهم لا يفهمون الإشارات الاجتماعية، ولا يستطيعون المشاركة في الألعاب التخيلية.
- لديهم صعوبة شديدة في إقامة علاقات مع الآخرين، أو تكوين صداقات؛ فلا يمتلكون المهارات اللازمة بناء العلاقات، ولا الحفاظ عليها، ولا فهمها.

➢ الخصائص المعرفية:

- مضطربو الإدراك، ولديهم قصور في الانتباه، والتركيز.
- متأخرون في مجالات، أو قدرات معينة، وأحيانًا يصاحب التوحد مهارات عادية أو فائقة في بعض القدرات الأخرى؛ مثل: الذاكرة (ولكن من دون معنى)، والمجالات: كالرياضيات أو الموسيقى.

- غير واعين بذواتهم، ولا هوياتهم الشخصية.
- فاقدو الترابط في فكرهم.
- انتقائيو الانتباه للأحداث التي تُجرى حولهم، ونمطيو التصرف، والحفاظ على الروتين.

➢ **الخصائص الحركية، والبدنية:**

- غالبًا يقفون ورؤوسهم منحنية، كما لو كانوا يحملقون تحت أقدامهم.
- يؤدون حركات جسمية غريبة؛ مثل: الهز المستمر للجسم، أو الرفرفة بالذراعين، أو النقر بالأصابع.
- لا يثبتون على استخدام يد واحدة؛ فيتبادلون استخدام اليد اليمنى، واليسرى؛ مما يدل على اضطراب وظيفي بين نصفي المخ: الأيمن، والأيسر.
- مظهرهم مقبول؛ مع ملاحظة أنهم أقصر طولًا من أقرانهم المساويين لهم في العمر غير المصابين بالتوحد.

➢ **الخصائص الانفعالية:**

- يحزنون بشدة؛ وبشكل يصعب إدراك سببه لأي تغييرات طفيفة قد تحدث في البيئة المحيطة.
- لديهم قلق حاد، ومتكرر، وغير منطقي، وتقلب مزاجي؛ من دون سبب واضح.
- يستطيعون فهم المشاعر البسيطة؛ مثل: السعادة، والحزن، والغضب، لكنهم لا يفهمون المشاعر المعقدة؛ مثل: الخجل، والشعور بالندم، أو الفخر.

ويظهر مما سبق أن الطفل التوحدي القابل للتعلم يحتاج عناية خاصة؛ فليس معنى أنه دُمج مع أقرانه العاديين أنه قادر على التآلف، والاندماج معهم طبعيًا؛ وهنا يظهر دور التدريس العلاجي، وأهمية الاعتماد عليه في التخطيط لتعليمه، وهذا ما ستتناوله الباحثة في المبحث التالي.

ثانيا: التدريس العلاجي: مفهومه، وخصائصه، وخطواته، ووسائله، واستراتيجياته –في تدريس مهارات اللغة، والتواصل– المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم

❑ **تعريف التدريس العلاجي، وخصائصه:**

عرفه **أحمد محمود الحوامدة (٢٠١٩، ص. ١١٧) أنه:** جملة من الإجراءات التي تُنفذ؛ لتحسين أداء الطالب، أو تصحيحه؛ ليصير قريبًا من الأداء الطبعي –قدر المستطاع– وينماز بأن إجراءاته مكثفة مقارنة بمواقف التدريس الأخرى، كما أنه ينفذ على مستوى فردي، وهو استراتيجية عامة أكثر مما يشمل أساليب تعليمية محددة.

والتدريس العلاجي وفقا **لعبد الرازق مختار وآخرون (٢٠٢٤، ص. ١٠٢)** موقف تدريسي موجه للمتعلمين الذين يسلكون بطريقة أقل من المتوقعة، ولديهم صعوبات تعلم، يمكن علاجها من خلال موقف تعليمي جماعي، أو تدريسي؛ وفيه تحدد العوامل التي تعوق تحقيق أهداف التعلم، ثم محاولة خلق بيئة تعليمية، أو برمجيات حاسوبية، يمكن من خلالها مواجهة المشكلات، والصعوبات؛ الأمر الذي يتطلب إصدار أحكام، واتخاذ قرارات تعليمية؛ بوصفها نقطة الانطلاق التي تصحح منها مسارات التعلم.

وألمح **مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٢٤، ص. ٢٣٧)** إلى أهمية التدريس الفردي؛ بوصفه أحد وسائل التعليم العلاجي، وهو يوجه لكل فرد على حدة، ويهدف إلى الوصول به إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته، وقدراته، واستعداداته، كما يحسن المفهوم الذاتي لكل متعلم؛ فيشعر المتعلم أنه إيجابي؛ وقادر على التعلم.

من خلال التعريفات السابقة يمكن **استنتاج خصائص التدريس العلاجي** على النحو التالي:

- **يُعنى بكل متعلم على حدة؛ ويهدف إلى الوصول به إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته، وقدراته، واستعداداته. ومن ثم يُنفذ –في أغلب الأحيان– على مستوى فردي.**
- **يستخدم مع جميع المتعلمين؛ بغض النظر عن مستوياتهم الأكاديمية.**
- **يركز على معالجة صعوبات تعليمية محددة يعاني منها المتعلمون.**

- **تُحدد نواتج التعلم المستهدفة؛ في ضوء تشخيص حاجات المتعلمين.**
- **يتطلب وقتًا أطول مقارنةً بمواقف التدريس العادية.**
- **الاختلاف بينه، وبين مواقف التدريس العادية اختلاف في الدرجة؛ لا في النوع.**
- **يُوظف مجموعة متنوعة من الأساليب، والتقانات التعليمية.**
- **يتم تقييم تقدم أداء المتعلم بشكل مستمر؛ من خلال: اختبارات، وملاحظات، وتقارير.**
- **تعدل خطة التدريس- دوريًا- في ضوء نتائج تقييم مستوى تقدم المتعلم، والتغذية الراجعة.**

❑ **خطوات التدريس العلاجي:**

أشارت **هالة فاروق الديب (٢٠٢٠، ص. ٦٩٤)** إلى خطوات التخطيط للتدريس العلاجي التي تبدأ باكتشاف حاجات المتعلمين؛ من خلال أساليب مقننة، وحددتها فيما يلي:

- اكتشاف الحاجات الخاصة للطالب.
- تحديد الأهداف القريبة، والبعيدة.
- تحليل المهمة التي ستتعلم.
- تصميم خطة للتدريس في مستوى الطفل.
- اختيار مهمات التعلم، وتعديلها؛ في ضوء مشكلات المتعلمين، وحاجاتهم.
- اختيار المكافآت الملائمة.
- توفير التغذية الراجعة.

❑ **وسائل التدريس العلاجي:**

حدد خليل إبراهيم شبر، وآخران (٢٠١٤، ص. ٣٤١) وسائل التدريس العلاجي في: الكتب الدراسية البديلة، كتب النشاط، البطاقات التوضيحية، إعادة التدريس، المواد السمعية، والبصرية، والتعليم المبرمج، والمجموعات الصغيرة، وغيرها. **وترى الباحثة أن وسائل التدريس العلاجي المناسبة لأطفال التوحد** هي: المواد السمعية والبصرية،

والمجموعات الصغيرة تحت إشراف المعلمة، وإعادة التدريس، ويضاف إلى ذلك التدريس الموجه للطفل وحده.

من خلال ما سبق يمكن القول: إن التدريس العلاجي هو الأنسب لتعليم مهارات اللغة، والتواصل لأطفال اضطراب طيف التوحد؛ إذ يسمح باستخدام عديد من الاستراتيجيات، والأساليب التي تحقق ذلك؛ وهذا ما ستتناوله الباحثة في الجزء التالي.

- **استراتيجيات التدريس العلاجي في تدريس مهارات اللغة، والتواصل المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.**

لتعليم اللغة في الروضة طبيعة خاصة؛ إذ إنها ليست معارف مجردة تلقن للأطفال؛ ولكنها مواقف تواصلية يتعلم من خلالها الأطفال مهارات لغوية ذهنية، وأخرى اجتماعية تواصلية، وبالنظر إلى خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نجد أنهم يعانون من مشكلات في هذين الجانبين؛ أبرزها لغويًا: أن لديهم مشكلات في التواصل؛ كعدم فهم تعبيرات الوجه، واستخدامها، والإيماءات التعبيرية، ولغة الجسد، ودلالات الألفاظ، والتعبير عن ذواتهم، وتجنب النظر إلى العيون، واجتماعيًا: قصور شديد في التفاعل مع الآخرين؛ وعدم فهم مشاعرهم، أو تقمص أدوارهم الوجدانية؛ فضلًا عن صعوبة شديدة في تكوين صداقات؛ من هنا كان التركيز على تحسين استجاباتهم في هذين الجانبين من الأولويات التعليمية لهم.

ومن هنا كان **البرنامج العلاجي اللغوي** المناسب أطفال التوحد وفقًا لما ذكره **علي عبد العظيم سلام (٢٠٢٢،ص. ٩٤)** يجب أن يركز على مساعدة الطفل التوحدي لتوظيف أقصى ما لديه من طاقات؛ من أجل التواصل باللغة، وتشمل المهارات اللغوية للأطفال التوحديين الجوانب الرئيسة لاستخدام اللغة من أجل التواصل مع الآخرين؛ (مثل: طلب الأشياء بأسمائها، أو الإشارة إليها، والكلمات الدالة على القبول والرفض (نعم – لا)، ومواقف استخدامها، والإيماءات المصاحبة، وتفسيرها، والإشارات شائعة الاستخدام، والاستجابة للأوامر، وتنفيذ التعليمات، والسؤال عن الأشياء، واستخدام أدوات الاستفهام، والاتصال البصري، ومتابعة المتحدثين، والتعبير عن الحاجات لفظيًا، واستخدام كلمات التحية والشكر.

وفي ضوء ما سبق **تستنتج الباحثة أهداف تعليم اللغة لطفل التوحد القابل للتعلم** في رياض الأطفال فيما يلي: **(مع ملاحظة تكييف هذه الأهداف؛ وفقًا لحاجات كل طفل، ودرجة توحده).**

- **يطلب الأشياء بأسمائها.**
- **يستخدم الإيماءات، أو الصور للإشارة إلى الأشياء التي يريدها.**
- **يستخدم "نعم"، أو "لا" عند سؤاله عما إذا كان يريد شيئًا ما.**
- **يفهم الأسئلة البسيطة، ويجيب عنها.**
- **يستخدم كلمات بسيطة للإجابة على أسئلة حول نفسه، ومحيطه.**
- **يعبر عن حاجاته الأساسية لفظيًا؛ مثل: طلب الطعام، أو الشراب، أو الذهاب إلى دورة المياه.**
- **يستخدم كلمات بسيطة للتعبير عن مشاعره، مثل "سعيد"، أو "حزين"، أو "غاضب."**
- **يتعرف مسميات الأشياء المهمة في حياته، ووظائفها.**
- **يجيب عن بعض الأسئلة؛ مثل: أين، كيف، متى.**
- **يستخدم جملًا بسيطة؛ مثل: أنا عندي لعبة.**
- **يلتفت للآخرين عندما ينادون عليه.**
- **يتعرف حروف التهجي.**
- **يلفت انتباه الآخرين؛ للتواصل معهم.**
- **يشارك في الأنشطة الجماعية التي تتطلب التفاعل مع الآخرين.**
- **يستمع بانتباه إلى ما يقوله الآخرون.**
- **يتتبع المثير السمعي، أو البصري، أو كليهما.**
- **يتبع التعليمات البسيطة.**
- **يتعلم كلمات جديدة بشكل منتظم.**
- **يفهم ترتيب الكلمات في الجملة.**

- **ينظر إلى المتحدثين عند التحدث إليهم.**
- **يحافظ على الاتصال البصري لفترة قصيرة من الزمن.**
- **يفهم الإيماءات التي يستخدمها الآخرون.**
- **يستخدم تعبيرات الوجه؛ للتعبير عن فكره، ومشاعره.**
- **يفهم تعبيرات الوجه التي يستخدمها الآخرون.**

ويمكن في ضوء هذه الأهداف استخدام بعض الاستراتيجيات، والأساليب التي يمكن من خلالها تحسين استجاباتهم على النحو التالي:

١. القصص الاجتماعية[٢]:

تعد استراتيجية القصص الاجتماعية التي طورتها "Gray" عام ١٩٤٤ وسيلة تزود الفرد بمعلومات مدققة حول الموقف الذي يواجهه، وتصف القصص الاجتماعية المواقف الاجتماعية بإشارات مناسبة، كما تقدم الاستجابات المناسبة لها، وتكتب بأسلوب يناسب حاجات الطفل، والمواقف المستهدفة، وتتناول موقفًا واحدًا يناسب فهم أطفال التوحد، وفي حالة الأطفال غير القادرين على القراءة تستخدم الصور، والأصوات **(إبراهيم عبد الله الزريقات ،٢٠١٠، ص.٢٥٣).**

والقصة الاجتماعية كما وصفها **Karkhaneh,et.al (2010،p.642)** قصة قصيرة مكتوبة بطريقة معينة؛ لمساعدة الأطفال على فهم المواقف، والسلوكيات الاجتماعية المتوقعة؛ والغرض منها: تقديم المواقف الاجتماعية بأسلوب واضح، سلس، والاطمئنان إلى مشاركة المتعلمين معلومات عن السلوكيات الاجتماعية المرغوبة ؛ فضلًا عن تحديد السلوكيات المتوقعة، أو المناسبة في مواقف معينة، وتقدم القصة بأساليب معينة؛ بشكل مستقل، أو من قبل مقدم الرعاية، أو باستخدام الوسائط الصوتية، والمرئية أو الحاسوب؛ ويُستعان بها- أيضا-

[٢] تُتناول هذه الاستراتيجيات بالتفصيل في كتاب الطالبة.

في مراقبة تقدم الأطفال؛ بناء على التغيرات في سلوكهم المستهدف؛ من حيث: التكرار، أو الشدة.

وحدد **أحمد عبد الحميد أبو هشيمة، وآخرون (٢٠١٢، ٢٤١)** شروطًا للقصة المقدمة لطفل التوحد؛ منها: أن تعتمد القصص على الوصف أكثر من التوجيه، وتركز على وصف السلوكيات المرغوبة، ولا تتعمق في الوصف الاجتماعي، أو البيئة التي تحدث فيها القصة، وأن تتضمن صورًا؛ لتناسب ميول الطفل، ويجب أن تحرص المعلمة عند تقديمها من فهم الأطفال للمهارات الاجتماعية، والصور، والمفاهيم المتضمنة بها.

وأضاف **الدليل الخاص بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٢٠، ص.٧٦)** محددات إضافية للقصة المقدمة لطفل التوحد؛ مثل:

١. أن تقدم القصة إجابات عن الأسئلة المهمة؛ مثل: أين: البيئة؟، ومتى: المناسبة، أو المثال؟، من: المشاركون الآخرون في الموقف؟،ما: المطالبات المهمة؟،كيف: التصرفات أو الاستجابات الرئيسة؟، لماذا: الدافع للسلوك؟
٢. كتابة القصة من وجهة نظر الطفل؛ باستخدام ضمير المتكلم (أنا).
٣. استخدام الصور الحقيقية للطفل، أو الرسوم الكارتونية.
٤. استخدام لغة سهلة تناسب الطفل.
٥. يجب أن تكون القصة فردية لتناسب كل طفل.
٦. بعامة يجب أن تعزز المعلمة مهارة التعميم؛ حتى يطبق الطفل ما تعلمه في مواقف جديدة.

في ضوء ما سبق يمكن القول: إن القصص الاجتماعية تعد أداة تعليمية فاعلة في تعليم أطفال اضطراب طيف التوحد في رياض الأطفال مهارات اللغة والتواصل؛ فهي تُساعدهم في فهم المواقف الاجتماعية، ومشاعر الآخرين، وتحسين مهارات التواصل: اللفظي، وغير اللفظي، وتقليل السلوكيات المُشكلة، وتعزيز الثقة بالنفس، وتحسين مهارات الاستماع، والتخيل، وجعل التعلم ممتعًا.

ويمكن توظيفها في مواقف تعليم اللغة على النحو التالي:

- **تعليم مهارات التواصل الرئيسة؛ مثل: طلب المساعدة، ومشاركة اللعب، والتعبير عن المشاعر.**
- **تعليم قواعد السلوك الاجتماعي؛ مثل: كيفية الانتظار في الدور، وكيفية التعامل مع الآخرين، واحترام رغباتهم، ومشاعرهم.**
- **إعداد الأطفال التوحديين لمواقف جديدة؛ مثل: الذهاب إلى المرحاض، أو تناول الطعام في المدرسة.**
- **مساعدة الأطفال في فهم مشاعرهم، والتعبير عنها.**
- **تعزيز مهارات المحادثة لديهم.**

٢. **المُصاحبات البصرية: Visual Clues**

يُعدّ الدعم البصري أسلوب فاعل لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ يساعدهم في التعلم بصورة أفضل؛ كما أن النصوص البصرية تسهم بشكل كبير في بقاء أثر التعلم، وتقلل كثيرًا من الصعوبات التي يواجهونها في أثناء التواصل.

وقد أشارت **Dettmer,et.al(2000،p.163)** في هذا السياق إلى أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبة في معالجة المعلومات اللفظية؛ مما يضع أمامهم تحديات في التعلم، والتواصل؛ لذلك يؤدي الدعم البصري دورًا مهمًا في مساعدتهم؛ فاستخدام الجداول[٣]، والصور، والرموز يعزز فهمهم المعلومات، ويسهل عليهم الانتقال بين الأنشطة، ويحسن مهاراتهم في التنظيم، والتواصل، ويقلل من سلوكياتهم غير المرغوبة.

[٣] يقصد بها جداول الأنشطة التي يُراد تدريب الطفل عليها؛ ويتكون جدول الأنشطة من مجموعة من الصور التي تعبر عن نشاط معين يتكون من عدة خطوات، ترتب بشكل أفقي أو رأسي.

وأضافت **Fifipaldi,J(2007,P.11)** أن المعينات البصرية تعوض صعوبات الحفاظ على الانتباه، ومعالجة المعلومات السمعية، وتساعد أطفال هذه الفئة ليفهموا اللغة المنطوقة، وتيسر التواصل بينهم، وبين الآخرين؛ إضافة إلى أنها تمكن المعلم من إدارة سلوكياتهم غير المقبولة؛ فتقلل – بذلك– بعض مشكلات السلوك المتوقعة منهم.

ومن البرامج المخصصة لتعليم أطفال التوحد التي تعزز استخدام هذه الاستراتيجية **برنامج تيتش TEACCH Program**؛ الذي ينظم بيئة التعلم للطفل باستخدام المواد البصرية، والتي تنمي عنده المهارات الوظيفية، والتفاعل الاجتماعي، والمهارات الأكاديمية؛ مثل: القراءة، والوقت، والتعامل بالنقود، والرياضيات، والكتابة، ومهارات المشاركة المجتمعية، والبرنامج يركز على خصائص الطفل التوحدي؛ مثل: تمسكه بالروتين، وقوة الإدراك البصري لديه؛ فيستخدم الصور في الأماكن التي يرتادها الطفل؛ مثل: صورة مرحاض عند باب المرحاض، وصورة طبق عند منضدة الطعام وهكذا **(أحمد عبد الحميد أبو هشيمة، وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٢٠٦– ٢٠٧)**.

والمصاحبات البصرية هي الرسوم، والصور، والملصقات، والخرائط، والأشكال غير اللغوية التي تقدم للأطفال التوحديين بجانب النص اللغوي: المكتوب، أو المنطوق وما يترتب عليها من أنشطة، ومهمات لغوية يؤديها الطفل بمساعدة المعلمة؛ فيساعدها ذلك في تعويض عجزهم اللغوي، ومن خلالها تنقل إليهم المضمون، والقيم، والاتجاهات المستهدفة في المحتوى اللفظي المرغوب تعلمه **(عبد الرحيم فتحي إسماعيل، ٢٠١٧، ص. ٢٨٧& ٢٩٦–٢٩٧)**.

ويمكن في –ضوء ما سبق –الاستفادة من **المُصاحبات البصرية** في مواقف تعليم اللغة للطفل التوحدي على النحو الآتي:

- **استخدام الصور، والرسوم، والأشكال؛ لتوضيح المفاهيم والفكر.**
- **وضع ملصقات توضح مسميات الأشياء، والأماكن في الروضة.**
- **استخدام الرموز، والصور؛ لتيسير فهم الأطفال التعليمات.**
- **إنشاء جداول بصرية؛ لتنظيم الروتين اليومي.**
- **تشجيع الطفل على استخدام الصور في أغراض التواصل مع الآخرين.**

٣. استراتيجيات اللعب

تعد الألعاب أحد أهم الحاجات الحيوية للطفل؛ فهي وسيلته لإدراك ذاته، والعالم من حوله، والتواصل مع الآخرين؛ وإن اختلفوا معهم في الثقافة، واللغة، والعمر.

وقد أثبتت عديد من الدراسات أن طفل التوحد يفشل في تطوير مهارتين في اللعب مقارنة بالطفل العادي؛ هما: اللعب التمثيلي، وجذب انتباه من حوله **(أحمد عبد الحميد أبو هشيمة وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٢٣٩)**.

وفي السياق نفسه أشار **محمد شوقي عبد السلام (٢٠٢٤، ص. ٢٦٠)** إلى أن أطفال التوحد يتسمون بأن لديهم:

- ضعف في مهارات اللعب، ويتسم أسلوبهم بالتكرار، والعزلة، ويفتقرون إلى الخيال.
- قصور في اللعب الرمزي، والتخيلي؛ وبالتالي فمن الصعوبة اشتراكه مع زملائه في أداء تمثيلي.
- نمطية، وإصرار على أداء السلوكيات نفسها.
- فشل في نمو اللعب الجماعي، والخيالي.

وتتعدد أنواع الألعاب التي يمكنها تحسين مهارات طفل التوحد؛ ومنها:

❖ **اللعب الموجه: استراتيجية " وقت الأرض"**

والاسم الأشهر لها في المراجع العربية وغير العربية هو Floor Time، وتعتمد على مبدأ اللعب المُوجه؛ حيث تتفاعل المعلمة، أو المعلمة المساعدة، أو حتى المعالج مع الطفل في بيئة آمنة وجذابة؛ مما يتيح فرصًا للتعلم والتواصل، وهو وقت ملئ بالمحبة، المودة، والألفة؛ الغرض منه تنمية العمليات النمائية الأساسية؛ مثل: التركيز، والجذب، والملازمة، والتواصل بصورة قصدية مع الآخرين؛ باستخدام الإشارات، والرموز، والفكر؛ كي يشعر الطفل بذاته، كفرد يتفاعل مع الآخرين حوله **(إبراهيم عبد الفتاح الغنيمي، ٢٠١٢، ص. ٢٧٧- ٢٧٩)**.

❖ **الألعاب الإلكترونية التعليمية:**

تعد الألعاب الإلكترونية التعليمية جسر التواصل بين أطفال التوحد، والعالم من حولهم؛ من خلال عدد من الأنشطة التي تحسن لديهم مهارات التواصل الاجتماعي؛ وبرغم أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يختلفون في درجة الإصابة، ومستواها؛ فإن تعليمهم مهارات التواصل، وسلوكيات التشارك من الأمور المهمة لهم **(خالد ناصر القحطاني، ٢٠١٦، ص. ٢٥٧)**.

وأظهرت الألعاب الإلكترونية التعليمية، أو" الألعاب الجادة"[٤] **Serious games**؛ فاعليتها كأسلوب تدريسي علاجي لطفل التوحد؛ ومنها دراسات: **(Zakari , et.al,2014)** **(Serret,et.al,2017)** ، **(Grossard,et.al 2017)**، **(Bessie,et.al,2019)**، **(Khowaja ,Salim,2020)**؛ فقد أشاروا إلى دورها في مساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم، وتحسين مستوى تواصلهم مع الآخرين.

ويمكن الاستفادة من **الألعاب الإلكترونية التعليمية** عند تعليم الطفل التوحدي على النحو التالي:

- **تعليم مهارات لغوية جديدة؛ مثل: المفردات، والقواعد البسيطة.**
- **تحسين مهارات التخاطب لديهم؛ مثل: التواصل البصري، والتعبير عن المشاعر، وفهم لغة الجسد.**
- **تطوير مهارات اجتماعية مهمة؛ مثل: التعاون، والامتنان، واحترام الآخرين؛ وذلك في الجماعية منها.**

❖ **مجموعات اللعب المنظمة:**

وهي إجراء يتم باختيار مجموعة ما يدمج فيها الطفل المتوحد؛ لتحقيق أغراض، وتوقعات معينة، ويمكن توظيفها لتعزيز بعض المهارات الاجتماعية، والأكاديمية **(وزارة التربية، والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٢٠، ص. ١٠٢)**.

[٤] الألعاب الجادة مصطلح استخدمته الدراسات غير العربية معبرة به عن الألعاب الالكترونية التعليمية؛ التي تستخدم لتحقيق أهداف محددة مثل: التعليم، أو التدريب، أو التوعية، أو العلاج.

وتؤدي الألعاب الجماعية دورًا مهمًا في مساعدة الأطفال التوحديين في تحسين مهاراتهم الاجتماعية، ومهارات التواصل: اللفظي، وغير اللفظي.

و ترى الباحثة أنه يمكن استخدام الألعاب الجماعية في:

- **تنمية بعض المهارات الوظيفية الأكاديمية؛ كمعرفة الطفل معلومات عن هويته؛ مثل: الاسم، وتاريخ الميلاد، والعنوان، وعن الإشارات، وعلامات المرور، ومقاييس الوزن والحجم، والمسافة، ومعرفة الوقت.**
- **تعليم أسس التفاعل مع الآخرين؛ مثل: التناوب على اللعب، ومشاركة الأدوات، وحل النزاعات، واتباع القواعد.**
- **تُشجع على استخدام اللغة للتواصل مع الآخرين؛ مثل: طلب المساعدة، وإعطاء التعليمات، والتعبير عن المشاعر.**
- **تعزيز الشعور بالإنجاز والثقة بالنفس؛ عندما ينجحون في تحقيق هدف مشترك مع الآخرين، وبالتالي تخفيف مستويات القلق، والتوتر.**
- **تعزيز مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات.**

٤. النمذجة بالفيديو

النمذجة هي التعلم عن طريق التقليد، وهي إجراء يتضمن تعلم استجابة جديدة، أو تعديل سلوك عن طريق ملاحظة الأنموذج، أو تقليده، وقد يحدث التعلم من دون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية؛ بل قد تحدث لاحقًا، وتنقسم النمذجة إلى ثلاثة أنواع؛ هي:

- **النمذجة الحية:** وفيها يؤدي النموذج السلوك المستهدف بوجود الطفل الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات، ولا يطلب إليه تأدية هذه السلوكيات مرة أخرى؛ وإنما مراقبتها فقط.
- **النمذجة المصورة:** وتسمى أيضًا النمذجة الرمزية، ويشاهد الطفل فيها سلوك النموذج؛ من خلال الأفلام، أو أي وسيلة مشابهة، وهو يراقب النموذج أيضًا مثلما يحدث في النمذجة الحية، ولا يُطلب إليه تأدية سلوكياته.

- **النمذجة من خلال المشاركة:** وفيها يراقب الطفل النموذج؛ ثم يؤدي الاستجابة بمساعدته، وتشجيعه، ثم مرة أخرى بمفرده **(منال رشدي رشيد،٢٠١٥، ص. ٣١- ٣٣)**.

والنمذجة بالفيديو هي أمثلة من مهارات، وأداءات، لا يكون فيها النموذج حيًا، ومباشرًا، الهدف منها تعديل سلوكيات، أو تعلم سلوكيات جديدة؛ وقد أثبتت فاعليتها في معالجة عدد من الصعوبات التي تواجه طفل التوحد؛ مثل: المهارات الاجتماعية، والحياتية، ومهارات التواصل، إضافة إلى إمكانية استخدامها أكثر من مرة مع الطفل نفسه، والأطفال الآخرين الذين لديهم عجز مماثل من دون الحاجة إلى الجهد النموذجي المتكرر، وخطر عدم الاتساق في النموذج، كما أنها اقتصادية، وسهلة الاستخدام **(دنيا سليم جريش،٢٠٢٣، ص. ٧٠-٧١)**.

ويمكن الاستفادة من أسلوب **النمذجة بالفيديو** في تعليم الطفل التوحدي كما يلي:

- **تعليم اللغة العربية؛ من خلال مشاهدة مقاطع فيديو قصيرة تُظهر كيفية نطق الكلمات والحروف بشكل صحيح.**
- **تعليم مهارات الحياة اليومية الرئيسة؛ مثل: ارتداء الملابس، وتنظيف أسنانهم، بطريقة بسيطة وواضحة.**
- **تعليم مهارات التواصل؛ مثل: كيفية طلب المساعدة، والتعبير عن المشاعر، ومشاركة اللعب، وفهم التعليمات.**

٥. التلقين.

وهو استراتيجية تساعد طفل التوحد في أداء استجابة صواب؛ ويمكن الاعتماد عليه في أثناء التعليم؛ كنمذجة الاستجابة المرغوبة، وفي أثناء أداء الطفل للاستجابة؛ للتقليل من الأخطاء، أو بعد أدائه الاستجابة الخطأ؛ لتعليمه الاستجابة المتوقعة، ومن أنواع التلقين: اللفظي، النمذجة، الجسدي، الإيمائي، وقد يكون شاملًا، أو جزئيًا

(إبراهيم عبد الله الزريقات،٢٠١٠، ص. ٢١٤).

ويمكن **تطبيق هذه الاستراتيجية في مواقف التعلم اللغوي**، واكتساب مهارات التواصل؛ حيث يقدم المعلم نموذجًا واضحًا للسلوك اللغوي المطلوب؛ من خلال نطقه بشكل سليم، أو من خلال استخدام إيماءات، أو صور توضيحية، أو في تأكيد بعض مهارات التواصل، كطلب الأشياء، وإلقاء التحية، والتعبير عن مشاعر الامتنان.

٦. **التدخل عن طريق الأقران.**

ويقصد بها: إشراك واحد، أو أكثر من الأقران العاديين مع الأطفال مع زملائهم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التفاعلات الاجتماعية، وجلسات التعلم، وذلك تحت إشراف تام من المعلم **(وزارة التربية، والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٢٠، ص. ٧١)**.

ويمكن استثمار هذه الاستراتيجية في تنفيذ ما يلي:

- **الألعاب الجمعية**؛ مثل: ألعاب التركيب، أو ألعاب الألغاز، حيث يتعلم الطفل التعاون مع أقرانه للتواصل، والتعبير عن احتياجاته.
- **أنشطة القراءة**؛ حيث يُمكن للأقران قراءة القصص لطفل التوحد، أو قراءة القصص معًا؛ مما يُساعده في تطوير مهارات الاستماع، والفهم.
- **ألعاب المحادثة**؛ حيث يتعلم الطفل كيفية طرح الأسئلة، والإجابة عنها.

من خلال العرض السابق يتضح تعدد الاستراتيجيات، والأساليب التي يمكن تعليم طفل التوحد– القابل للتعلم – من خلالها، ولكن مع ذلك، واستنادًا لخصائص الطفل التوحدي يمكن القول: إنه لا ينبغي أن يُحدد قرار ماذا يُدرس، أو كيف يدرس مستندًا إلى فرد واحد؛ كما أنه لا توجد طريقة، ولا تدخل واحد يلبي جميع حاجات التوحديين؛ لاختلاف درجة الإصابة، ومستواها – حتى وإن كانوا جميعًا من القابلين للتعلم–ومن هنا لزم أن تكون هناك خطة فردية لكل منهم تُحدد فيها حاجاته؛ بناء على تشخيص مسبق، مقنن، من ذوي الاختصاص.

من ناحية أخرى فإن العناية بالجانب الأكاديمي– لا تفي وحدها– بحاجات الطفل التوحدي؛ وإنما الأهم إكسابه مهارات الحياة؛ مثل: مهارات التواصل، والتعاطف، والتقمص الوجداني، وكذلك تحسين مستوى ثقته بنفسه، **وهنا يظهر دور التعلم الاجتماعي الوجداني** الذي

يجب أن يكون مدار العلاقات بين المعلمات، وبينهم؛ وهذا ما ستتناوله الباحثة في المبحث التالي، والأخير.

ثالثا: التعلم الوجداني الاجتماعي: مفهومه، وأبعاده، وخصائص المعلمين المكتسبين له، وكيفية توظيفه في تدريب الطالبات معلمات الطفولة لأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد:

يعد تعزيز الكفايات الاجتماعية والوجدانية– أمًرا مهمًا؛ للنجاح أكاديميًا، وحيويًا؛ فقد صارت القدرة على فهم المشاعر، وإدارتها، وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار العناية بالآخرين، وإقامة علاقات إيجابية معهم، والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة من أوّليّات الحياة في القرن الحادي والعشرين.

❑ **مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:**

عنيت عديد من الدراسات: عربية، وغير عربية بتحديد مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وكان أكثرها شهرة ما جاءت به جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني الأكاديمي (CASEL)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

الداعمة له والتي رأت أنه: تطوير لقدرات المتعلمين؛ يتضمن إكسابهم مجموعة من الكفايات؛ هي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ قرارات مسئولة، إضافة إلى تطوير إمكانات المعلمين الوجدانية، والاجتماعية؛ بإمدادهم بالمعرفة النظرية الأساسية حول التعلم الاجتماعي الوجداني، والنماذج، والأساليب، والممارسات التدريسية الفاعلة، فضلًا عن التغذية الراجعة، وملاحظات الزملاء (**https://casel.org**) **(Casel. ,2003,p.16) &**

وعرفه Payton,et.al(p.٦، ٢٠٠٨) وزملاؤه أنه: عملية يكتسب من خلالها الأطفال، والبالغون المعارف، والاتجاهات، والمهارات اللازمة لفهم انفعالاتهم، وإدارتها، وتحديد أهدافهم، والتواصل بفاعلية، وإقامة علاقات داعمة، إضافة إلى قدرتهم على تقييم الخيارات المختلفة، واختيار الحلول المناسبة، وتحمل عواقب أفعالهم.

وأشار **Talvio,et.al (2016،p.2805)** إلى أنه: عملية يكتسب من خلالها الأفراد المهارات والمواقف، والقيم اللازمة؛ لفهم الجوانب الاجتماعية، والوجدانية، وإداراتها، والتعبير عنها بأساليب تمكنهم من التعلم الناجح، وبناء العلاقات الجيدة، وحل المشكلات مدى الحياة.

وتناولته كل من **رشا محمود بدوي، ودينا صابر عبد الحليم (٢٠٢١، ص. ٩٣)** في إطار إعداد المعلم فعرفتاه أنه: عملية تطوير لإمكانات الطالب، أو الطالب المعلم: الوجدانية والاجتماعية؛ من خلال تنمية كفاياته، ومهاراته: الشخصية، والبينشخصية.

كما تناولته **(سامية سامي خليف،٢٠٢٢، ص. ٥٨٣)** من المنظور نفسه؛ حيث رأت أنه: عملية تطوير إمكانات المعلم، وقدراته: الاجتماعية، والوجدانية؛ من خلال التركيز على مجموعة من الكفايات الضرورية؛ التي تتمثل في قدرته على إدارة انفعالاته، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار؛ بما يساعده في تحقيق النجاح في مواقف التدريس المختلفة.

من خلال التعريفات السابقة تستنتج الباحثة أن التعلم الاجتماعي الوجداني:

- **يؤدي دورًا مهمًا في تطوير مهارات الطلاب، والمعلمين: الاجتماعية والوجدانية، ويوفر بيئة تعلم داعمة.**
- **يركز على إكسابهم مجموعة من المهارات الرئيسة؛ مثل: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة.**
- **يسعى إلى تمكين الأفراد من فهم مشاعرهم، وإدارتها بفعالية، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين، واتخاذ قرارات حكيمة؛ فيُقلل- بذلك- من التوتر، والقلق ويعزز الصحة النفسية لهم.**
- **يحسن التواصل، والتعاون بين الزملاء، ويعزز الإنتاجية في بيئة العمل.**
- **يؤثر في تطوير الجانبين: الأكاديمي والمهني، ويزيد من فرص تحقيق النجاح فيهما.**
- **يمكن استثماره في دعم المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة؛ فلا يقتصر على العاديين.**

ومن هنا يتضح دوره في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة؛ إذ يؤثر في تنمية الجوانب الوجدانية من الوعي؛ كفهم مشاعر الأطفال التوحديين، واتخاذ القرارات الصواب نحوهم، كما ينمي الجانب الأكاديمي: معرفيا، وتطبيقيا بصورة غير مباشرة؛ فيزيد من قدرتهن على تحقيق النجاح والتميز.

وأشار **Mahoney,et.al(p.٨، ٢٠٢٠)** – فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية– إلى أن الهدف الرئيس للتعلم الاجتماعي الوجداني توفير بيئات تعلم عادلة، وشاملة؛ يشعر فيها الأطفال بالأمان، وينخرطون في ممارسات تعليم شائقة، ومناسبة مرحلة نموهم، تحفّزهم على العمل التعاوني لحل المشكلات المعقدة، ومن هنا لا يقتصر التعلم الاجتماعي الوجداني على صفوف الدراسة؛ بل يحدث عبر نظام من البيئات المترابطة في اليوم الدراسي؛ بما في ذلك : صفوف الدراسة، وحافلة المدرسة، والممرات، والمطعم، والساحة الخارجية، ويبدأ أيضًا في المنزل من خلال العلاقات مع مقدمي الرعاية، وأفراد الأسرة، ويستمر في بيئات المجتمع؛ مثل: برامج ما بعد المدرسة، وبرامج الصيف، والمؤسسات المجتمعية.

❑ **أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني:**

بُني النموذج على اثنتين من النظريات الحديثة؛ الأولى: نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها **Gardner١٩٨٣،** من خلال ما طرحته من أفكار حول الذكاء الشخصي، والثانية: نظرية الذكاء الوجداني ل **Goleman,** 1995من خلال ما قدمته عن الكفايات الرئيسة للذكاء الوجداني؛ ممثلة في: الوعي الذاتي، والدافعية، والتنظيم الذاتي، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية **(جودة السيد شاهين، ٢٠١٩، ص. ٢٩).**

وأشارت **Burkman. A (2023, p.10-11)**إلى هذه الكفايات الخمس على النحو التالي:

- **مهارات العلاقات:** وتعني: القدرة على إنشاء علاقات صحية، وداعمة، والتفاعل بذكاء، وفاعلية مع أشخاص من خلفيات، ووجهات نظر مختلفة في بيئات متنوعة.
- **اتخاذ القرار المسؤول:** أي القدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية المناسبة؛ التي تراعي الآخرين وتحترمهم، وتعزز رفاهية المدرسة، والمجتمع.

- **الـوعي الـذاتي:** وهو القدرة على فهم الفرد: فكره، وعواطفه، وقيمه، وكيف تؤثر في سلوكه وتوجِّهه.
- **إدارة الذات:** وتعني قدرة الفرد على التحكم في مشاعره، وفكره، وسلوكه بشكل فاعل في مواقف مختلفة.
- **الوعي الاجتماعي:** احترام الآخرين، وإظهار التعاطف تجاههم، وفهم وجهات نظرهم، ومشاعرهم.

وصنف Stephanie،et.al (2022،p.19:24) التعلم الاجتماعي الوجداني إلى سبعة مجالات؛ هي: المعرفي، والاجتماعي، والوجداني، والقيم، ووجهات النظر، والهوية، واتخاذ القرارات المسئولة في ثلاث مجموعات رئيسة؛ وذلك على النحو التالي:

- **مجالات المجموعة الأولى: (المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية)**؛ وتتضمن مجموعة من المهارات، والكفايات التي يمكن تعلمها، وممارستها، والاستفادة منها في أنشطة الحياة اليومية، وتشمل هذه المهارات: التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، والمرونة المعرفية وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وهي تمكن الأفراد من استيعاب المعلومات، وتفسيرها، والتوفيق بين الأولويات، والمهام، وإدارة: الفكر، والمشاعر، والسلوكيات لتحقيق هدف ما، والتعاطف مع الآخرين، ومشاركتهم وجدانيًا، واستيعاب وجهات نظرهم؛ إضافة إلى المهارات والسلوكيات اللازمة لبناء علاقات صحية، والحفاظ عليها، وحل النزاعات، والعمل بشكل جيد مع الآخرين.
- **مجالات المجموعة الثانية:(القيم، ووجهات النظر، والهوية)**، وتصاحب هذه المجالات الثلاثة بيئة المعتقد، وقناعاته؛ وتشمل: المعتقدات، والقيم، والمواقف، والدوافع التي تؤثر في كيفية رؤية الناس لأنفسهم، والعالم من حولهم، وتوجه هذه العوامل – مجتمعة– سلوكيات الأفراد، وأفعالهم بناءً على معرفتهم، ومهاراتهم، واستعداداتهم.
- **المجموعة الثالثة: مجال اتخاذ القرار المسؤول:** ويشمل مجموعة من المعارف، والمهارات المتعلقة بالقرار، والصحة، والسلامة؛ مثل: اتباع الأفراد سلوكيات صحية، وتجنب المخاطر، وفهم تأثير قراراتهم الشخصية، وسلوكياتهم في أنفسهم، والآخرين،

كما تشمل قدرة الفرد إحداث توازن بين حاجاته من جهة، وبين المسئولية الشخصية، والأعراف الاجتماعية، والسلامة، والمعايير الأخلاقية، ورفاه الآخرين من جهة أخرى، واتخاذ خيارات بناءة في ضوء ذلك كله.

❑ **خصائص المعلمين الواعين وجدانيًا، واجتماعيًا:**

أوجز كل من **Greenberg .&Jennings** (**p.495** ، ٢٠٠٩) خصائص المعلمين الواعين اجتماعيًا ووجدانيًا فيما يلي:

- لديهم وعي ذاتي عال؛ فيتعرفون على مشاعرهم، ويوظفونها؛ لتحفيز أنفسهم وغيرهم.
- يفهمون مشاعر الآخرين، ويدركون تأثير تعبيراتهم على تفاعلاتهم معهم، وهم قادرون على بناء علاقات قوية، وداعمة معهم.
- حساسون ثقافيًا؛ يحترمون وجهة نظر الآخرين- وإن كانت مختلفة عنهم- ويأخذون في حسبانهم التنوعات الثقافية التي تؤدي إلى اختلاف النظرة للقضايا، والموضوعات.
- قادرون على إدارة عواطفهم، وسلوكياتهم في المواقف التي تصاحبها الضغوط، ويتحملون مسئولية قراراتهم وأفعالهم.

في ضوء ما سبق عرضه في الإطار النظري يمكن القول: إن معلمة الطفولة تؤدي دورًا محوريًا في تعليم الأطفال المدمجين ذوي اضطراب طيف التوحد؛ ممّا يتطلب منها امتلاك فهم عميق لخصائصهم، والاستفادة من مبادئ التعلم الاجتماعي الوجداني في التواصل معهم، وقد استفادت الباحثة من محاور الإطار النظري في بناء البرنامج التدريبي على النحو التالي:

- **تزويد الطالبات بمعرفة شاملة عن خصائص اضطراب طيف التوحد؛ وبخاصة التحديات السلوكية والاجتماعية التي يواجهها الأطفال.**
- **تعميق فهمهن لتنوع أعراض اضطراب طيف التوحد، واختلاف درجاته، مع التركيز على الفروق الفردية بين الأطفال.**

- تعليمهن أساليب التواصل الفاعل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مثل: استخدام لغة بسيطة، وواضحة، والتواصل البصري، واستخدام لغة الجسد.
- لفت أنظارهن إلى ضرورة الاستماع الفاعل لاحتياجات الأطفال، ومشاعرهم، وتوفير بيئة آمنة وداعمة للتعبير عن الذات.
- تعليمهن كيفية التعامل مع السلوكيات الصعبة بطريقة هادئة وإيجابية، مع التركيز على تعزيز السلوكيات المرغوبة.
- تزويدهن باستراتيجيات لبناء علاقات إيجابية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في أثناء تعليمهم اللغة؛ فاللغة في رياض الأطفال ليست حروفا، وكلمات فحسب؛ بل هي لغة للحياة: لفظية، وغير لفظية.
- لفت أنظارهن إلى أهمية التعرف على اهتمامات الأطفال، وفهم مشاعرهم، وتقديم الدعم الوجداني لهم.
- تعليمهن كيفية تشجيع التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وزملائهم من العاديين.
- تدريبهن على كيفية تحديد حاجات المتعلمين، والسلوكيات المستهدفة، وتصميم خطط تعليم فردية مناسبة.
- لفت أنظارهن إلى ضرورة التواصل الإيجابي مع أسر الأطفال؛ لتطبيق خطط التعلم بشكل متسق في المنزل والمدرسة.
- تزويدهن باستراتيجيات لدمج مهارات التعلم الاجتماعي، والوجداني في دروس اللغة العربية.
- تدريبهن على كيفية تصميم أنشطة تعلم تُعزز مهارات التواصل، وبناء العلاقات، وحل المشكلات.
- تعليمهن كيفية استخدام القصص، والألعاب، والتمثيل المسرحي، وتوظيف التكنولوجيا؛ لتعليم الأطفال مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني بطريقة ماتعة، وشائقة.

- **تزويدهن بمهارات إدارة التوتر؛ التي قد يواجهنها في أثناء تفاعلهن مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.**
- **تزويدهن بمصادر التعلم المتنوعة؛ مثل: الكتب، والمواقع الإلكترونية؛ التي تساعدهن في اكتساب المزيد عن الأطفال المدمجين.**

وفيما يلي سوف يتضح تفصيلًا كيف تم بناء البرنامج، وتطبيقه.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني؛ الممثَّل في: اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج المقترح، وإعداد الأدوات، وضبطها: صدقًا وثباتًا، وتطبيقها، فضلًا عن عرض النتائج، وتفسيرها.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

اختيرت مجموعة الدراسة من طالبات شعبة الطفولة – المستوى الرابع (نظام الساعات المعتمدة) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية، وقد بلغ عددهن (٥١) طالبَة؛ وهن اللاتي التزمن بحضور جميع لقاءات البرنامج، والتطبيقين: القبلي، والبعدي، واستُبعدت أعداد من تخلفن عن إتمام جميع مراحل التطبيق.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- تضمن البرنامج جزءًا نظريًا، وآخر عمليًا تطبيقيًا على النحو التالي:

❑ فلسفة البرنامج، وأسس بنائه:

١- بُنى البرنامج الحالي على الأسس، والمبادئ المستمدة من الكتابات التي عُنيت بالتعلم الاجتماعي الوجداني؛ وهي:

- الأفراد الذين يمتلكون مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني يتمكنون من فهم عواطفهم، وإدارتها، واتخاذ قرارات مسئولة في أثناء تفاعلهم مع الآخرين.

- يجب أن تُتاح فرص التعلم الاجتماعي الوجداني لجميع الطلاب؛ بغض النظر عن خلفيتهم، أو قدراتهم.
- يُعنى التعلم الاجتماعي الوجداني ببناء مهارات إيجابية لدى الطلاب؛ بدلاً من التركيز فقط على معالجة المشكلات السلوكية.
- يوجه التعلم الاجتماعي الوجداني معلمة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى فهم مشاعرهم، وبناء علاقات معهم، واتخاذ قرارات مسئولة نحوهم.

كما بُني على الأسس المستمدة من التدريس العلاجي؛ التي تؤكد أهمية النظر إلى إمكانات واستعدادات، ومطالب المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة عند التخطيط لتعلمهم؛ ومنها:

- ❑ المتعلمون مختلفون في قدراتهم، وسرعاتهم في التعلم؛ ولذلك يجب تصميم برامج التدريس العلاجي؛ لتلبي حاجات كل طالب بشكل فردي.
- ❑ التعلم النشط أكثر فاعلية من التعلم السلبي، وعليه يجب أن تتضمن برامج التدريس العلاجي أنشطة تفاعلية؛ تُشجع المتعلمين على المشاركة في عملية التعلم.
- ❑ يعتمد التدريس العلاجي مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس؛ لتلبية حاجات التعلم المختلفة للمتعلمين؛ مثل: التعلم البصري، والسمعي، والحركي.

وقد صُمم البرنامج بحيث يُكامل بين هذين الأساسين من جهة، وما تعلمنه من خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ بحيث تطبق الطالبات– بالتعاون مع زميلاتهن في مجموعات التعلم– ما تعلمنه من أسس، واستراتيجيات التدريس العلاجي– في التخطيط لتعليمهم اللغة العربية.

❑ محتوى البرنامج:

بعد الاطلاع على الكتابات المعنية بالتعلم الاجتماعي الوجداني، والتدريس العلاجي، وخصائص الأطفال المتوحدين؛ أعدت الباحثة محتوى البرنامج؛ لتدريب الطالبات معلمات الطفولة عليه؛ وقد تمثَّل محتوى البرنامج في:

١) **كتاب الطالبة** [٥] الذي تضمَّن أربعة محاور نظرية رئيسة؛ هي: طبيعة التوحد، وخصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتدريس العلاجي، واستراتيجيات تدريس اللغة المناسبة طفل التوحد القابل للتعلم، كما تضمن جزءًا تطبيقيًا عن كيفية تصميم خطة تعليمية لطفل التوحد؛ في ضوء مبادئ التدريس العلاجي.

٢) **دليل المعلم**[٦] **(عضو هيئة التدريس)** الذي تضمن الجدول الزمني لتدريس البرنامج، والمادة العلمية، وبعض الإرشادات التي قد يحتاجها عند تدريس البرنامج.

وقد قُدم محتوى البرنامج في عشرة لقاءات تجمع بين النظرية، والتطبيق؛ ونفذ البرنامج بالجمع بين اللقاءات المباشرة، والتدريس عبر الانترنت؛ باستخدام برنامج الزووم، واستُخدم تطبيق Telegram في التواصل بين الباحثة والطالبات؛ لإمدادهن بالتطبيقات ذات الصلة بالبرنامج.

وفيما يلي توضيح موضوعات البرنامج وفقًا لمحاوره:

جدول رقم (١): محاور البرنامج التدريبي لتنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

---

[٥] ملحق رقم (١): كتاب الطالبة معلمة الطفولة؛ لتنمية الوعي بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

(٦) ملحق رقم (٢) دليل عضو هيئة التدريس لتطبيق برنامج الدراسة.

محور التدريب	الموضوع	موضوعات المحور	الوقت
طبيعة التوحد وأعراضه، وخصائص النمو اللغوي لأطفال التوحد	الأول	مقدمة للتعريف بالبرنامج، وأهدافه، وتحديد أدوار الطالبات	ساعة
	الثاني	تعريف التوحد، وتعرف خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	ساعتان
	الثالث	مناقشة بعض المصطلحات ذات الصلة بالتوحد.	ساعتان
	الرابع	الخصائص اللغوية لأطفال التوحد، والتحديات التي تواجههم في تعلم اللغة.	ساعتان
التدريس العلاجي	الخامس	التدريس العلاجي: مفهومه وطبيعته، وأهميته.	ساعتان
	السادس	استراتيجيات التدريس العلاجي في تدريس اللغة الملائمة لطفل التوحد القابل للتعلم.	ساعتان
تطبيقات	السابع	تصميم الخطط الفردية لتعليم اللغة لطفل التوحد.	ساعتان
	الثامن	الوسائل والأنشطة المناسبة لطفل التوحد	ساعتان
	التاسع	تطبيقات	ساعتان
	العاشر	مناقشة الخطط المقدمة من الطالبات، والتغذية الراجعة	ثلاث ساعات
المجموع			٢٠ ساعة

أهداف البرنامج:

هدف البرنامج المقترح إلى:

- تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة؛ بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعليه فقد هدف إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية لدى الطالبة معلمة الطفولة:

- تتعرف مفهوم التوحد.
- تستنتج خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تتعرف بعض المفاهيم ذات الصلة بمفهوم التوحد.
- تتعرف طبيعة التدريس العلاجي.
- تقترح حلولًا في حال إذا ما قابلت سلوكيات غير مرغوبة من طفل التوحد في أثناء التدريس.
- تتعرف الأساليب المناسبة تعليم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد؛ في ضوء خصائصه.
- تتعرف استراتيجيات التدريس العلاجي المناسبة طفل التوحد.
- تتعرف الوسائل، والأنشطة المناسبة طفل التوحد.
- توظف استراتيجيات التعليم العلاجي في مواقف تعليم اللغة لطفل التوحد.
- تقترح أنشطة لتعليم اللغة لطفل التوحد القابل للتعلم.
- تصمم خطة فردية؛ لتعليم مهارات اللغة: اللفظية، وغير اللفظية لطفل التوحد.

❑ **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: التدريس المباشر، وقدح الذهن، والمناقشات الجماعية، وفرق العمل الصغيرة.

❑ **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لأداتي الدراسة؛ لتحديد مستوى الطالبات المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهن.
٢. **التقويم التكويني:** وتَمثَّل في المناقشات التي تمت في أثناء اللقاءات النظرية، والتطبيقات التي كلفن بها عقب اللقاءات، وتمم هذا الإجراء مقابلات أجريت على فترات؛ لتلقي التغذية الراجعة عن انطباعاتهن عن مادة البرنامج.

٣. **التقويم الختامي:** وتَمثَّل في القياس البعدي لأداتي الدراسة؛ وذلك لتحديد أثر البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية متغير الدراسة التابع.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

في ضوء الأبعاد التي تناولها إطار الدراسة النظري، صُممت قائمة[٧] **بأبعاد الوعي بتطبيقات التدريس العلاجي المراد إكسابها للطالبات**، ثم عُرضت على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس الطفولة، واللغة العربية، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة،

وقد تضمنت القائمة ثلاثة أبعاد رئيسة على النحو التالي:

- ❑ **البعد المعرفي للوعي**، وتمثلت كفاياته في معرفة:
  - مفهوم التوحد، وطبيعته، وخصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - بعض المصطلحات الكبرى في التربية الخاصة.
  - طبيعة التدريس العلاجي، وخطواته، والفرق بينه وبين مواقف التدريس الموجه للعاديين.
  - أساليب، واستراتيجيات التعليم العلاجي المستخدمة في تعليم اللغة لطفل التوحد.
- ❑ **البعد الوجداني للوعي**، وتمثلت كفاياته في:
  - اكتساب كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ كاتخاذ القرار، وإدارة الذات، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين: الزملاء، والمتعلمين.
  - المشاركة بفاعلية في جميع أنشطة البرنامج التدريبي.
- ❑ **البعد التطبيقي للوعي**، وتمثلت كفاياته في:
  - اقتراح حلول نحو السلوكيات غير المرغوبة الصادرة من طفل التوحد.
  - توظيف استراتيجيات التعليم العلاجي في مواقف تعليم اللغة لطفل التوحد.
  - اقتراح أنشطة لتعليم اللغة لطفل التوحد القابل للتعلم.

---

(٧) ملحق رقم (٣): قائمة الكفايات المناسبة الطالبات معلمات الطفولة.

- تصميم خطة فردية؛ لتعليم طفل التوحد مهارات اللغة، والتواصل.

ووفقًا لذلك أُعد اختبارا الدراسة لقياس البعدين الأول، والثالث؛ أما **البعد الوجداني** فقد قيس بالمقابلات الشخصية كما ذكرت الباحثة آنفا، وملاحظة الزميلة التي طبقت البرنامج للطالبات في أثناء الجلسات التدريبية؛ **ويمكن تفصيل القول على النحو التالي:**

(ج-١) (اختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة) [٨]:

استهدف هذا الاختبار قياس مدى تمكن طالبات المستوى الرابع بشعبة الطفولة من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة؛ وقد تضمن – في صورته المبدئية – أربعة أسئلة رئيسة تنوعت بين صيغتين؛ هما: الأسئلة الموضوعية، والأسئلة المقالية القصيرة؛ وكان السؤال **الأول:** عن المصطلحات ذات الصلة بموضوعات الدراسة؛ إذ طلب إلى الطالبة كتابة المصطلح العلمي الدال على العبارات المقدمة إليها؛ وتضمن (١٠) أسئلة فرعية، وفي السؤال **الثاني** طلب إليها تحديد أي السمات التي تعبر عن سمات فئة الأطفال المتوحدين بوضع علامة (صواب) أمامها، وعلامة (خطأ) أمام العبارات التي لا تمثلهم؛ وتضمن(٢٠) سؤالًا فرعيا، على حين تناول السؤال **الثالث** مجموعة من العبارات عن بعض التفصيلات في محتوى البرنامج، وطلب إليها التعليل لصواب، أو خطأ العبارة، وتضمن (خمسة) أسئلة فرعية، أما السؤال **الرابع** والأخير؛ فقصد منه قياس قدرتها على التفكير المنظومي فيما تعلمته؛ إذ طلب إليها تصميم خريطة ذهنية لبعض استراتيجيات التدريس العلاجي التي يمكنها استخدامها مع طفل الروضة ذي اضطراب طيف التوحد؛ عند تعليمه مهارات اللغة.

ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات اختبار قياس تمكن الطالبة معلمة الطفولة من المحتوى العلمي للبرنامج، والذي صُمم في ضوء القائمة التي اتفق عليها المحكمون:

---

[٨] ملحق رقم (٤): اختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة.

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار قياس تمكن الطالبة معلمة الطفولة من المحتوى العلمي لبرنامج الدراسة

الموضوع	الأهداف	رقم السؤال	الوزن النسبي
خصائص الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد	• تتعرف مفهوم التوحد. • تستنتج خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. • تتعرف الأساليب المناسبة لتعليم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد؛ في ضوء خصائصه.	س١(١&٣) س٢ س٣(٣&٤&٥)	٤٥%
التدريس العلاجي	• تتعرف طبيعة التدريس العلاجي. • تتعرف استراتيجيات التدريس العلاجي المناسبة لطفل التوحد. • تتعرف الوسائل والأنشطة المناسبة لطفل التوحد.	س١(٧&٩) س٣(١&٢) س٤	٤٠%
التربية الخاصة، وذوي الحاجات	• تتعرف بعض المفاهيم ذات الصلة بمفهوم التوحد.	س١(٢& ٤ & ٥& ٦ & ٨&١٠)	١٥%
المجموع			١٠٠%

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الثلاثاء الموافق (١٣) من فبراير ٢٠٢٤م على (٢٠) طالبة من طالبات المستوى الرابع – شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار مجموعة الدراسة.
- زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالبة، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٥٠ دقيقة).
- **ثبات الاختبار:** حُسب؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (**٠.٨٤٩**)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على **صدق المحتوى**، وكذلك حُسب **الصدق الذاتي** للاختبار؛ والذي يساوي الجذر التربيعي للثبات فكان: **٠.٩٢١٤**، وهي درجة عالية أيضًا.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة؛ ما بين: (**٠.١٠٠٠**)، و(**٠.٩٥٠٠**)؛ بمتوسط قدره (**٠,٣٤٢٠**)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس معارف مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة؛ ما بين: (**٠.٢٨١**)، و(**٠.٧٩٢**)؛ بمتوسط قدره (**٠.٣٥٦**)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس معارف مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(ج-٢) (اختبار المهمات التطبيقية لقياس قدرة الطالبة المعلمة على تصميم خطة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد) [٩]:

استهدف هذا الاختبار قياس قدرة الطالبة المعلمة على تصميم خطة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكون الاختبار من سؤال واحد طُلب إليها فيه تصميم خطة فردية لطفل من أطفال التوحد القابلين للتعلم؛ من خلال توظيف ما درسته، ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات اختبار المهمات التطبيقية، والذي صمم في ضوء قائمة الكفايات التي اتفق عليها المحكمون:

جدول رقم (٣): مواصفات اختبار المهمات التطبيقية لطالبات شعبة الطفولة.

المحور الرئيس	الأهداف	رقم السؤال	الوزن النسبي
تصميم خطة تعليمية لطفل التوحد	• توظف استراتيجيات التعليم العلاجي في مواقف تعليم اللغة لطفل التوحد. • تقترح أنشطة لتعليم اللغة لطفل التوحد القابل للتعلم. • تصمم خطة فردية؛ لتعليم اللغة: اللفظية وغير اللفظية لطفل التوحد.	الأول	١٠٠%

ويلاحظ من الجدول السابق أن الاختبار بُني في ضوء ثلاثة أهداف رئيسة؛ هي: توظيف استراتيجيات التعليم العلاجي في مواقف تعليم اللغة لطفل التوحد، واقتراح أنشطة لتعليم اللغة

[٩] ملحق رقم (٥): اختبار المهمات التطبيقية لطالبات شعبة الطفولة.

لطفل التوحد القابل للتعلم، وتصميم خطة فردية؛ لتعليم اللغة: اللفظية، وغير اللفظية لطفل التوحد، واستخدم في تصويبه مقياس متدرج من إعداد الباحثة[١٠]

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الثلاثاء الموافق (١٣) من فبراير ٢٠٢٤م على (٢٠) طالبة من طالبات المستوى الرابع – شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- ❑ مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- ❑ **زمن الاختبار:** حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالبة، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٩٠ دقيقة).
- ❑ **ثبات الاختبار:** وقد حُسب بأسلوب تعدد المصوبين؛ لتناسب طبيعته باستخدام **معادلة كوبر (Cooper)**؛ حيث صوبت استجابات الطالبات باستخدام المقياس المتدرج الذي أعدته الباحثة لذلك، وقد بلغت قيمة معامل الاتفاق (**٠.٩٤١**)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- ❑ **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على **صدق المحتوى**، كما حُسب **الصدق الذاتي** الذي يساوي الجذر التربيعي للثبات؛ فكان: **٠.٩٧٠٠**، وهي نسبة عالية من الصدق.

(د) التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

(د-١) التطبيق القبلي لاختباري الدراسة:

(١٠) ملحق رقم (٦) مقياس تقدير درجات اختبار المهمات التطبيقية.

طُبق اختبارا الدراسة قبليًّا في يوم الخميس الموافق (١٥) من فبراير ٢٠٢٤م؛ على (٥١) طالبة من طالبات المستوى الرابع- شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهن في الاختبار، وعولجت إحصائيًّا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم السبت الموافق (١٧) من فبراير ٢٠٢٤م؛ بتدريس موضوعات البرنامج، وانتهت يوم السبت الموافق (٢٠) من أبريل ٢٠٢٤م بعد إجراء التطبيق البعدي؛ وقد تخللت هذه الفترة إجازة عيد الفطر المبارك.

ثالثًا: التطبيق البعدي لاختباري الدراسة:

طُبِّق اختبارا الدراسة بعديًّا على مجموعة الدراسة في يوم السبت الموافق (٢٠) من أبريل ٢٠٢٤م. واتُّبعت الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما أسس التعلم الوجداني الاجتماعي التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

- طالعت الباحثة كتابات عدة: عربية، وغير عربية عنيت بالتعلم الاجتماعي الوجداني، وتطبيقاته في التعليم، وبخاصة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (وتم **ذلك من خلال المصادر والمراجع التي ذُكرت بالإطار النظري)**؛ وقد حدد- في ضوء ذلك- بعض الأسس، والتطبيقات التي استُفيد منها في بناء البرنامج التدريبي **(ذُكرت هذه الأسس والتطبيقات تفصيلا؛ في نهاية المبحث الخاص بالتعلم الاجتماعي الوجداني، وفي الجزء الخاص بفلسفة البرنامج ، وأسس بنائه).**

** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:

ما تطبيقات التدريس العلاجي التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

- طالعت الباحثة عديدًا من الكتابات التربوية التي تناولت التدريس العلاجي، وخصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- حددت بعض تطبيقات التدريس العلاجي المناسبة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد **(ومنها: خطوات التدريس العلاجي التي تختلف عن مواقف التدريس للعاديين، واستراتيجيات التدريس المناسبة لأطفال هذه الفئة، وقد وضح هذا تفصيلا في الإطار النظري)**.
- استفيد مما سبق في بناء قائمة بُني– في ضوئها– اختبارا الدراسة، وفي اختيار محتوى البرنامج التدريبي، وإعداد كتاب الطالبة المعلمة.

** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:

ما البرنامج القائم على التعلم الوجداني الاجتماعي؛ لتنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث:

- أسس بنائه؛ حيث اعتمدت الباحثة على مصدرين في بناء البرنامج المقترح؛ هما:
  - الأسس، والمبادئ المستمدة من الكتابات المعنية بالتعلم الاجتماعي الوجداني.
  - الأسس المستمدة من التدريس العلاجي، وتطبيقاته المناسبة لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- عرض محتوى البرنامج الذي تمثل في: كتاب الطالبة معلمة الطفولة، وموضوعات اللقاءات التدريبية، ثم أهداف البرنامج، واستراتيجيات التدريس المتبعة، وأساليب تقييم أداء الطالبات.

** للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:

ما أثر البرنامج القائم على التعلم الوجداني الاجتماعي؛ في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي المناسبة لتعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

- ❑ لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (a≤ 0. 05) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة.
- ❑ لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (a ≤ 0. 05) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار المهمات التطبيقية؛ لقياس قدرة الطالبة المعلمة على تصميم أنشطة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وللتحقق من صحة الفرض الأول طبقت الباحثة اختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق، وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة.

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
القبلي	٥١	١٠,١٣٧٣	٥٠	٢١,١٢٨	٠,٠٥	دال	القيمة	الدلالة
البعدي	٥١	٢١,٤١١٨			٠,٠١	دال	٢,٩٨٧٩	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢١,١٢٨) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٥٠)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى ($a \leq 0.01$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان **ذا أثر** في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة ؛بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة من محتوى المادة العلمية لبرنامج الدراسة؛ لصالح القياس البعدي.

وعن حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة؛ بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ **يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٢,٩٨٧٩) وهو حجم تأثير كبير وفقا لكوهين.**

- **أما عن أثر البرنامج** في اكتساب الطالبات كفايات تصميم خطة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فقد طبقت الباحثة اختبار المهمات التطبيقية – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار المهمات التطبيقية؛ فقد طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق، وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي في اختبار المهمات التطبيقية.

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
					٠,٠٥	دال	القيمة	الدلالة
القبلي	٥١	٧.٢٧٤٥	٥٠	٢٤.٨١٩				
البعدي	٥١	٢٢.١٩٦١			٠,٠١	دال	٣.٤٧٥	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (**٢٤.٨١٩**) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٥٠)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى ($a \leq 0.01$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية مهارات تصميم خطة لتعليم اللغة العربية لطفل التوحد لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك **يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل**؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، لاختبار المهمات التطبيقية؛ لصالح القياس البعدي.

وعن **حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية مهارات الطالبة المعلمة في تصميم خطة لتعليم اللغة العربية لطفل التوحد** يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (**٣.٤٧٥**) وهو حجم تأثير كبير وفقا لكوهين.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

- أثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بتطبيقات التدريس العلاجي في تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًّا عند مستويي: ($a \leq 0.05$)، و($a \leq 0.01$)؛ لصالح القياس البعدي في

اختباري: التمكن من المحتوى المعرفي للبرنامج، وكذلك المهمات التطبيقية، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهرته الإحصاءات في الجدولين: (٤)، (٥).

وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- **لبى محتوى البرنامج حاجة مسيسة عند الطالبات معلمات الطفولة**؛ فقد تعرضن في أثناء تدريبهن العملي إلى وجود حالات توحد ضُمت إلى فصول العاديين؛ تطبيقا لقانون الدمج، وقد استفدن من محتوى البرنامج في التعرف على خصائص أطفال هذه الفئة؛ وكيفية التعامل معهم؛ وهذا بدوره قضى على جانب كبير من قلقهن، ورهبتهن؛ بل وأضافت بعض الطالبات من خلال المقابلات الدورية؛ التي عقدت في أثناء التطبيق أنهن واجهن بعض حالات التوحد في أقاربهن، وقد ساعدهن محتوى البرنامج في تقديم المساعدة لأسرهم.
- **أثرى التدريب معارف الطالبات باستراتيجيات متنوعة** لتعليم اللغة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبخاصة اضطراب طيف التوحد؛ الأمر الذي أشعرهن بمزيد من الثقة بالنفس في قدرتهن على التدريس لهذه الفئة.
- **أكسب البرنامج التدريبي الطالبات** معارفا معمقة عن مفهوم التوحد، وخصائص الأطفال المتوحدين، واستراتيجيات التدريس العلاجي المناسبة لهم، وهي موضوعات – على أهميتها– لم يدرسنها من قبل؛ الأمر الذي جعلهن متحمسات للتعلم، وانتظمن في دراسة موضوعاته، وأداء ما يطلب منهن.
- **أمدهن– أيضا– بروابط لمواقع موثقة معنية بهذه الفئة**؛ للاطلاع مستقبلًا على كل جديد يخصهم؛ مما يعزز معارفهن، ويجددها، ويديمها.
- **عزز العمل الفريقي كثيرا من قيم التعلم الوجداني الاجتماعي لديهن**؛ مثل: إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وفهم مشاعرهم، وحاجاتهم، واتخاذ قرارات مسئولة بشأنهم.

- **ساعد تصميم كتاب الطالبة في فهم الطالبات طبيعة أطفال هذه الفئة،** وكيفية التعامل معهم؛ إذ حوى صورا توضيحية لكل موضوعاته، وبخاصة تلك المأخوذة من الكتاب المترجم للعربية؛ فقد كان جاذبا، وشاملا لكل ما أردن معرفته عن موضوع الدراسة.
- **التواصل الدائم بين عضو هيئة التدريس المنفذ للتجربة، وبينهن من خلال مجموعة Telegram**؛ أشعرهن بطمأنينة، وأنهن- دومًا- سيجدون استجابة فورية لاستفساراتهن.
- **دربت الطالبات من خلال البرنامج على بعض كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني؛** مثل: كيفية التعامل مع السلوكيات الصعبة لأطفال هذه الفئة بأسلوب هادئ وإيجابي، والاستماع لاحتياجاتهم، و فهم مشاعرهم، و كيفية توفير بيئة آمنة وداعمة تدعمهم؛ فضلا عن تزويدهن باستراتيجيات لبناء علاقات إيجابية معهم في أثناء تعليمهم اللغة؛ فاللغة في رياض الأطفال ليست حروفا، وكلمات فحسب؛ بل هي لغة للحياة، والتواصل، وقد أثر هذا كله في شعور الطالبة المعلمة بأن ما تتعلمه له فائدة في حياتها، وبخاصة تعاملاتها في الروضة مع الزملاء، والرؤساء، والأطفال على تمايزهم.
- **دُربت الطالبات أيضا** على كيفية تحديد حاجات المتعلمين، وصوغ أهداف التعلم وتحديد السلوكيات المستهدفة، وتصميم خطط تعليم فردية مناسبة، وقد أدى هذا كله إلى شعور الطالبات بجدوى البرنامج؛ لأنه سيفيدهن بعد تخرجهن في الجامعة.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة مع دراسات كل من:

- **Greenberg .& Jennings (٢٠٠٩,p.495)**؛ اللذان أكدا دور مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني في دعم العلاقة بين المعلم ، والطالب ، وإدارة الصفوف الدراسية على نحو اكثر فعالية، واتفقت بذلك مع الدراسة الحاضرة في رؤيتها المعتمدة على المدخل الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية وعي الطالبات معلمات الطفولة بأسس إدارة صفوفهم، وبخاصة التي بها أطفال مدمجون.

- **Jennings,et.al (2017,p.1)**)التي أكدت نتائجها أن تدريب المعلمين من خلال برنامج (CARE) على المهارات الوجدانية، كان فاعلًا في تحسين قدرتهم على تنظيم مشاعرهم، واليقظة الذهنية، وتقليل الضغوط النفسية، كما أقدرهم على تقديم الدعم الوجداني لطلابهم.
- **Dresser (2013,p.9)** ؛ حيث كانت نتائج دراسته – على حد قوله– إيجابية للغاية ؛ فقد دمج المشاركون التعلم الاجتماعي الوجداني في دروس تعليم اللغة، ومعرفة القراءة والكتابة، وقد أكد المشاركون أن المشاعر الإيجابية نحو التعلم والمدرسة تمنح الطلاب فرصا أفضل للنجاح.
- **Dresser ;Sugishita& (2019,p.36)** فقد أظهرت نتائج دراستهما أن الطلاب المعلمين المشاركين طبقوا استراتيجيات تدعم التعلم الاجتماعي الوجداني، من خلال تعزيز المهارات الاجتماعية ، والوجدانية لدى تلاميذهم، وقد ظهر هذا في خطط الدروس التي أعدوها، وتقارير تقييم الذات التي استجابوا لها.
- **Lam&Wong (2017,p.1)** التي أظهرت نتائجها أن تدريب معلمات رياض الأطفال على برنامج في التعلم الاجتماعي الوجداني أثر إيجابيًا، وبنسب إحصائية ملحوظة في تحسين كفايات الأطفال الاجتماعية، وانخفاض في القلق، والانطواء، والغضب، والعدوانية؛ مما يثبت كفاءة البرنامج المعد لمعلماتهم.
- **سامية سامي خليف (٢٠٢٢، ٦٤٤: ٦٤٦)** حيث أظهرت نتائج الدراسة فاعلية حقيبة تدريبية من إعداد الباحثة قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

- **التوصيات:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- فتح مسارات داخل برنامج إعداد معلمة الطفولة للتخصص المزدوج؛ مثل معلمة الطفولة وذوي الحاجات الخاصة، أو وذوي اضطراب طيف التوحد، أو الموهوبين.
- إضافة موضوعات لمقرر طرائق التدريس عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وكيفية التعامل معهم.
- وجود عضو هيئة تدريس تخصص: ذوي حاجات خاصة من أقسام علم النفس؛ كمستشار مقيم تلجأ إليه الطالبات؛ لاستشارته فيما يقابلنه من حالات دمج في مدارس التدريب العملي.
- تدريب معلمات الطفولة في أثناء الخدمة؛ لإكسابهن المعارف: النظرية، والتطبيقية المتعلقة بالتدريس العلاجي؛ التي تساعدهن في تقديم الدعم لأطفال الدمج في صفوفهن.
- تدريب الطالبات المعلمات؛ لإكسابهن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني اللازمة؛ لإدارة مواقف التعلم المختلفة للعاديين، وذوي الحاجات الخاصة.
- اعتماد مقرر ثقافي عنوانه: أسس التعلم الاجتماعي الوجداني؛ الغرض منه إكساب الطالبة المعلمة كفاياته؛ ويمكن التأكد من اكتسابها إياها بتخصيص جزء من درجة التدريب العملي لتقييمها، أو في أثناء تنفيذ مواقف التدريس في مقرر التدريس المصغر؛ بوصف هذه الكفايات لازمة لإدارة مواقف التعلم، وإكساب الأطفال مهارات القرن الحادي والعشرين.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس مسئولي مقرر" مشروع التخرج" إلى استثمار، وتوجيه الطالبات إلى عمل مشروعات تخدم أطفال الدمج؛ وبخاصة ذوو اضطراب طيف التوحد.
- إقامة ندوات تثقيفية بشراكة بين كليات الطب، والتربية؛ تستهدف القطاع العريض من طلاب وطالبات الكلية؛ لتنمية وعيهم بالتوحد، وأعراضه، وكيفية التعامل مع المتعلمين ذوي اضطراب طيفه.
- استثمار طاقات طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، والحاسبات؛ لتصميم ووسائل، وبرامج حاسوبية مناسبة للمتعلمين ذوي الحاجات الخاصة القابلين للتعلم.

- الاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي؛ في تحسين تعلم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة القابلين للتعلم.

- **المقترحات:**

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات؛ على النحو الآتي:

- برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية وعي معلمات الطفولة بأساليب تكييف مناهج اللغة العربية للأطفال بُطاء التعلم.
- برنامج قائم على فلسفة الدمج؛ لتنمية كفايات معلمات الطفولة في تصميم خطط علاجية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- رزمة تدريبية مقترحة؛ لتنمية وعي المعنيين في التعليم العام باستراتيجيات التدريس العلاجي؛ في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية –القابلين للتعلم– من ذوي الحاجات الخاصة.
- محتوى رقمي مقترح في التربية الخاصة؛ لتنمية وعي طلاب كليات التربية –في تخصصات مختلفة– بطرائق تعليم التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد القابلين للتعلم.
- برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتنمية كفايات طلاب كليات التربية في إنتاج معينات التعلم المناسبة للمتعلمين ذوي الحاجات الخاصة.
- دليل مقترح لمعلمة الطفولة؛ لتنمية كفاياتها في تصميم مواقف التعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة القابلين للتعلم.

المراجع العربية

١. إبراهيم بن حمد المبرز. (٢٠١٠). **التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية**. ط٣. الرياض: مكتبة الملك فهد.

٢. إبراهيم عبد الفتاح الغنيمي. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الفلورتايم في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي الوظيفة العالية. **مجلة الطفولة والتربية**. ٤(١٢)، ٢٥١: ٣٣٦.

٣. إبـراهيم عبـد الله الزريقـات. (٢٠١٠). **التوحـد: الخصـائص، والعـلاج**. عمـان: دار وائـل للنشـر، والتوزيع..

٤. أحمد عبد الحميد أبو هشيمة، وعبد المنعم القو، وماهر شعبان عبد الباري، وناصر حلمي علي (٢٠١٢). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. الدمام: مكتبة المتنبي.

٥. أحمد محمود الحوامدة. (٢٠١٩). **استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم**. عمان: دار ابن النفيس.

٦. جودة السيد شاهين. (٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية، للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. **مجلة كلية التربية**. (١٧١) ج٢، ١٢- ٦٤.

٧. جودة السيد شاهين. (٢٠١٩). التعلم الاجتماعي الوجداني: مدخل مقترح لإعداد المعلم لمهارات القرن الواحد والعشرين. **المؤتمر الدولي الخامس: التعليم قبل الجامعي الأزهري والعام وتحديات القرن الواحد والعشرين – الواقع والمأمول**، مج،١ القاهرة: كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر.

٨. جوردن، وبيول (٢٠٠٨). **فهم، وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد**، ترجمة: سميرة عبد اللطيف السعد، وفؤاد عبد الله عبد العزيز العمر. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف.

٩. خالد محمد أبو لوم. (٢٠١٨) أثر استخدام استراتيجية التشخيص والتدريس العلاجي في تحصيل طالبات الصف السادس في وحدة الهندسة واتجاهاتهن نحو الرياضيات في مدارس وكالة الغوث الدولية لمنطقة الزرقاء. **دراسات– العلوم التربوية**، ٤٥(٤)، ٧٠٤– ٧٢١.

١٠. خالد ناصر القحطاني. (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على استخدام الألعاب الالكترونية التعليمية عبر الويب؛ لتنمية مهارات المشاركة، والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. **تكنولوجيا التعليم**. ٢٦(٤)،٢٥٥-٢٥٩.

١١. خليل إبراهيم شبر، وعبد الرحمن جامل، وعبد الباقي أبو زيد. (٢٠١٤). **أساسيات التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر، والتوزيع.

١٢. دنيا سليم جريش. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو؛ لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد (ذوي متلازمة سافانت. **المجلة العلمية لكلية التربية**. ٣٩.(٢)، ٦٦– ١١٠.

١٣. رشا محمود بدوي، ودينا صابر عبد الحليم (٢٠٢١). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة؛ لتنمية مهارات التدريس المتمايز، والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية. **مجلة التربية**. (٤٥) ج٣، ٧٩: ١٧٤.

١٤. سامية سامي خليف. (٢٠٢٢). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية الوعي بمهاراته، وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. **مجلة كلية التربية**.١٩(١١٣). ج٢، ٥٧١: ٦٥٤.

١٥. سمير بن سالم السلمي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل الذاتي في إكساب معلمي الرياضيات مهارات التدريس العلاجي. **مجلة القراءة والمعرفة**. ٢٤٢، ٢٦١- ٣٠٥.

١٦. سوسن شاكر مجيد. (٢٠١٠). **التوحد: أسبابه- خصائصه- تشخيصه- علاجه**. عمان: ديبونو للطباعة، والنشر، والتوزيع.

١٧. عبد الرازق مختار، وآخرون. (٢٠٢٤). **معجم منصة أُريد الدولية في المصطلحات التربوية، والنفسية لذوي الاحتياجات الخاصة**. إصدارات منصة أُريد العلمية.

١٨. عبد الرحمن علي بديوي (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفاعل اللفظي، والاجتماعي لدى عينة من التوحديين القابلين للتعلم. **مجلة التربية الخاصة، والتأهيل**. ٢ (٥)، ٤٢- ٨٥.

١٩. عبد الرحيم فتحي إسماعيل (٢٠١٧). برنامج باستخدام المُصاحبات البصرية، والمهام اللغوية؛ لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق، ومهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**. (١)ج٤، ٢٨١- ٣٤٨.

٢٠. علي عبد السميع قوره، ووجيه المرسي أبو لبن (د. ت). **الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة**. Books.google.com

٢١. علي عبد العظيم سلام. (٢٠٢٢). **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: مهارات، واستراتيجيات**. الإسكندرية: دار على الحديثة.

٢٢. فتحية بلعزوز. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج للعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين – دراسة تطبيقية على عينة بمركز التعلم، والتدريب، والاستشارات بمدينة بسكرة. **رسالة دكتوراه غير منشورة:** كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة محمد خيضر بسكرة.

٢٣. الفرحاتي السيد محمود، ومرفت العدروس أبو العينين، ونعيمة محمد المقدامي، وفاطمة سعيد الطلي. (٢٠١٥). **اضطراب التوحد- دليل المعلم والأسرة في التشخيص، والتدخل**. بدون ناشر

٢٤. فكري لطيف متولي. (٢٠١٥). **استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الأوتيزم** (اضطراب التوحد). الرياض: مكتبة الرشد.

٢٥. كلية التربية جامعة الإسكندرية(٢٠٢٠).**اللائحة الداخلية**. مطابع جامعة الإسكندرية.

٢٦. محمد أحمد خطاب (٢٠٠٥). **سيكولوجية الطفل التوحدي: تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخيصها، أسبابها، التدخل العلاجي**. عمان: دارالعلم،و الثقافة للنشر، والتوزيع.

٢٧. محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم. (٢٠٢١). التنمية المهنية للمعلمين على ضوء فلسفتي: التعلم الاجتماعي الوجداني، وريادة الأعمال، وتطبيقاتهما" رؤية مستقبلية لتدريب ريادي فعال" **مجلة كلية التربية**. (٢٧)،٥١- ١٠١.

٢٨. محمد شوقي عبد السلام (٢٠٢٤). فاعلية برنامج علاجي باللعب الموجه للتخفيف من حدة سلوك إيذاء الذات، وتحسين التواصل اللغوي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. لمجلة التربوية. **كلية التربية**. (١٢٢)، ٢٤٧- ٢٨٩.

٢٩. محمد عبد الفتاح الجابري، وعايد محمد ملحم، وبسام مقبل العبدالات (٢٠١٤). مستوى المعرفة باضطراب التوحد لدى معلمي التربية الخاصة العاملين مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد **دراسات- العلوم التربوية**. ٢١ (٢)، ٨٨١-٩٠٢.

٣٠. مصطفى إسماعيل موسى. (٢٠٢٤). **مهارات القراءة، والكتابة: تحديدها-تعليمها-تنميتها- تقويمها**. القاهرة: وكالة الصحافة العربية للنشر.

٣١. منال رشدي رشيد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي، لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

٣٢. هالة فاروق الديب (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي؛ لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**. ٤ (١٤)، ٦٨٧- ٧١٢.

٣٣. هدى فتحي حسانين، وعادل عبد الله، وسميرة أبو الحسن. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. **مجلة التربية الخاصة**. (١١) ٣١٠- ٣٣٠.

٣٤. وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠). **دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد**. مطابع وزارة التربية والتعليم. ط٢.

٣٥. وليد محمود مصطفى (٢٠١٦). فاعلية بعض الأنشطة اللغوية في مواقف الدمج لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لأطفال طيف التوحد. **مجلة كلية التربية**.(٧٠)، ١- ٣٢.

المراجع غير العربية

36. American Psychiatric Association(2013)*DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS٥.* FIFTH EDITION. American Psychiatric publishing. Washington, DC London, England.
37. Autism Speaks. (٢٠٢٤). https://www.autismspeaks.org/
38. Bessie,S. , Kathy,M & Beth,S. (2019) Multiplayer games: Multimodal features that support friendships of students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *43*(2), pp. 69;82.
39. Burkman ,A.(2023). *Implementing Social Emotional Learning in the Classroom: A Qualitative Descriptive Study*. Arizona: Grand Canyon University.
40. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning :Safe and Sound.(2003) *An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Illinois Edition.
41. Dettmer, S .Simpson.R. Myles,B.Ganz,J.(2000). The Use of Visual Supports to Facilitate Transitions of Students with Autism. *Sage Journals*.vol15(3)pp
42. Dresser . (٢٠١٣) Paradigm Shift in Education: Weaving Social Emotional Learning into Language and Literacy Instruction. : *inquiry in education*: Vol. 4: Iss. 1, Article 2.
43. Durlak, J. Weissberg, R. Dymnicki,A. Taylor, R. and Schellinger,K (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. Vol 82, NO 1, PP 405:432.
44. Fifipaldi,J.(2007). *The use of visual supports for students with autism in inclusive physical education*. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the Requirements for the PHD degree.
45. Grossard ,C Grynspan,O , Serret ,S.Jouen , A Bailly ,K . Cohen,D (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD*). Computers & Education* Volume 113. PP 195:211.
46. Horace H.S. Ip, Simpson W.L. Wong, Dorothy F.Y. Chan, Julia Byrne, Joe Y.W. Wong (٢٠١٨)Enhance emotional and social adaptation skills for children with autism spectrum disorder: A virtual reality enabled approach. *Computers & Education*. Vol.١١٧.pp١:١٥.
47. Jennings.&P ، Greenberg, M(٢٠٠٩). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. Vol. 79, No. 1, pp. 491–525.

48. Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
49. Karkhaneh ,M . Clark, B. Ospina ,M. Seida ,J. Smith, V. Hartling, L.(2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *SAGE Publications and The National Autistic Society* .Vol 14(6) 641–662.
50. Khowaja ,K · & Salim, S.(2020). A framework to design vocabulary-based serious games for children with autism spectrum disorder (ASD*). Springer*.19,739:781.
51. Lam, L& Wong, E.(2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. International *Journal of childcare and education policy*.vol11.No.5.pp1:14.
52. Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist. Advance online publication*.
53. National institute of mental health.(2024). *www.nimh.nih.gov*.
54. Payton, J . Weissberg, R . Durlak, J . Dymnicki,A , Taylor, R. Kriston, S .Molly, P.(2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students- Findings from Three Scientific Reviews. Chicago, IL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
55. Philippe ,D.(2017). Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards. *https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2839*.
56. Serret S, Hun S, Thümmler S, Pierron P, Santos A, Bourgeois J and Askenazy F (2017) Teaching Literacy Skills to French Minimally Verbal School-Aged Children with Autism Spectrum Disorders with the Serious Game SEMA-TIC: An Exploratory Study. *Front. Psychol*. Vol. 8:1523.pp1:16
57. Stephanie M. Jones, Katharine E. Brush, Samantha Wettje, Thelma Ramirez, Aashna Poddar, Alisha Kannarr, Sophie P. Barnes, Annie Hooper, Gretchen Brion-Meisels, and Edwin Chng. (.٢٠٢٢). *NAVIGATING SEL FROM THE INSIDE OUT*. THE EASEL LAB @ THE HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION.

58. Sugishita, J; Dresser, R. (٢٠١٩) Social-Emotional Learning (SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 10(1).pp-36:67.
59. Taher, M.(2024). Pedagogical Knowledge of Remedial education teacher towards students with autism. *Special Education*.vol2.pp1:13.
60. Talvio, M. , Berg, M. , Litmanen, T. and Lonka, K. (2016) The Benefits of Teachers' Workshops on Their Social and Emotional Intelligence in Four Countries. *Creative Education*, **7**, 2803:2819.
61. Tuna, A.(2023). Recognizing and Expressing Emotions: Difficulties of Children with Autism Spectrum Disorder in Learning a Foreign Language and How to Resolve Them. *C. e. p. s Journal* . Vol.13 . No 4.pp205:232.
62. Zakari ,H. Ma ,M and Simmons ,D.(2014). A Review of Serious Games for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Springer International Publishing Switzerland*.PP.93:106.