مقياس تقديرالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية

إعداد
أميرة أحمد إسماعيل على

إشراف

أ.د أسماء عبد المنعم إبراهيم
أستاذ علم النفس
كلية البنات- جامعة عين شمس

أ.د عبد الرحمن سيد سليمان
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة السابق
كلية التربية- جامعة عين شمس

مقياس تقديرالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية

تجرى الباحثة الحالية دراسة بعنوان " برنامج تدخل سلوكى مبكر قائم على استراتيجية الفلورتايم لتحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد " للحصول على درجة الماجستير فى التربية (علم نفس تعليمى). وقد تطلبت إجراءات الدراسة إعداد أداتين إحداهما؛ مقياس تقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه للأطفال، والآخرى مقياس تقديرالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية.

وقد تبنت الباحثة التعريف الآتى للانتباه المشترك " انتباه مشترك ومنسق بين شخصين إزاء موضوع أو حدث ما، أو يشار إليه فى الغالب على أنه علاقة بين ثلاثة أطراف هم: الذات ، والآخر، والموضوع (Adamson et al., 2004; Tomasello, 1995) .

تُعرف مهارات الانتباه المشترك بأنها " مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعى اللفظى وغير اللفظى كالإيماء، والتواصل بالعينين، وتعبيرات الوجه، والإشارات، والتبادلية، والتعبير عن العواطف وفهمها، والتى تتيح للطفل المشاركة فى الخبرة بشىء أو حدث مع شخص آخر" (Bruner, 1983) . وبتعبير أبسط، الاهتمام المشترك هو تبادل اجتماعى يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشىء. ولكى يتمكن الطفل من ذلك، يستخدم مجموعة من المهارات كالتواصل بالعينين والإشارة والإيماء وإصدار الأصوات أو الكلمات.

ويُعد الإنتباه المشترك أو الإنتباه المتزامن ؛ مرحلة مهمة من مراحل تطور التواصل لدى الأطفال ، حيث يشارك الطفل شخص آخر انتباهه واهتمامه بشىء أو موضوع ، أو حدث . ويأخذ هذا الشكل من أشكال التواصل صوراً عديدة ، منها على سبيل المثال لا الحصر : أن يشير الطفل إلى الشىء ، وإلى شخص آخر فى ذات الوقت . ويستخدم هذا النمط من التواصل بهدف توجيه الآخرين إلى الشىء أو الموضوع ، وذلك قبل أن يتمكن الطفل من نطق الكلمات الدالة على هذه الأشياء أو تلك الأحداث (عبد الرحمن سليمان ،٢٠١٢ : ١٧٦).

وتشير سلوكيات الانتباه المشترك إلى مهارة الطفل فى استخدام السلوكيات غير اللفظية لمشاركة خبرة الأشياء والأحداث مع الآخرين. ويلى إكتساب الطفل للانتباه المشترك ممارسته لمهارة الطلبات السلوكية والتى تشير بدورها إلى مهارة الطفل فى استخدام السلوكيات غير اللفظية وذلك بهدف طلب المساعدة للحصول على شىء ما أو جذب الانتباه لحدث ما. ثم يلى ذلك اكتساب الطفل لسلوكيات التفاعل الاجتماعى واللغة (Mundy,et al., 2001).

كما يتضمن الانتباه المشترك وجهين : الانتباه المشترك فى الأحداث أو الأفعال ، والاهتمام المشترك فى الفهم . والأطفال ذوو اضطراب التوحد لديهم قدرة على استخدام الإيماءات الضرورية

الأولية ، لكنهم يعجزون عن عمل نفس الإيماءات لمشاركة الاهتمامات مع الآخرين (أسامة مصطفى ، السيد الشربينى ، ٢٠١١ :١٥٢).

وينقسم الانتباه المشترك إلى قسمين هما:

١. الاستجابة للانتباه المشترك Responding to Joint Attention (RJA) : ويشير هذا النوع إلى استجابة الطفل ذى اضطراب التوحد لمحاولات الشخص الآخر فى مبادأة الانتباه المشترك مثل أن يتتبع إشارة الآخر، أو يلتفت برأسه إلى الآخر، أو من خلال تحويل نظرته Mundy et al., (1996) . كما يقصد بها استخدام الطفل لسلوكيات تتبع الانتباه المتمثلة فى التفات الرأس وتوجيه النظر للشريك (Vismara & Lyons, 2007).

وتشير "الاستجابة للانتباه المشترك" إلى عدد المحاولات التى ينجح فيها الطفل فى الإستدارة برأسه وعينيه فى نفس اتجاه نظر الجليس وإلى المكان الذى يشير إليه (Jennifer, 2002).

كما أن مهارة الاستجابة للانتباه المشترك هى قدرة الطفل على تتبع كل من نظرات شخص آخر وحركات رأسه وإشاراته، حيث يكون الطفل قادراً على النظر إلى نفس الهدف الذى ينظر إليه الشخص (Jessica, 2006).

٢. المبادأة فى الانتباه المشترك Initiating Joint Attention (IJA): وتشير إلى مدى قدرة الطفل على استخدام مهارات التواصل بالعينين، الإشارة، والعرض وذلك بهدف المبادأة بجذب انتباه الشخص الآخر للأشياء أو الأحداث التى تقع فى بؤرة اهتمامه (Mundy et al., 1996) .

كما يقصد بها استخدام الطفل لمهارات الانتباه المشترك المتمثلة فى التواصل بالعينين و الإشارة والعرض بهدف تحقيق مشاركة الانتباه مع الشريك للأشياء والأحداث (Roos, et al., 2008).

إجراءات إعداد المقياس:

مر إعداد مقياس تقدير الانتباه المشترك الموجه لمقدمى الرعاية بعدة خطوات على النحو التالى :

١- جمع المادة العلمية حول موضوع الانتباه المشترك.

٢- الاطلاع على ما توفر للباحثة من الكتابات المتاحة عن الانتباه المشترك لدى الأطفال العاديين بصفة عامة والأطفال ذوى اضطراب التوحد بصفة خاصة.

٣- الاطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات و البحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة ، حيث اطلعت الباحثة على الدراسات والبحوث التالية:

سيرينا وايدر وستانلى جرينسبان (Wieder & Greenspan,2003)، ميتشيل (Schertz, Hannah & Michelle (2005) (٢٠٠٥)، حنّا شيرتز وصمويل اودوم Odom, Samuel, 2005)، دراسة " أولزيك " (Olszyk, 2005)، ايميلى جونز وآخرون (Jones, E., et al., 2006)، وونج كونى (Connie, W., 2006)، والين وآخرون (Whalen, et al., 2006)، هنّا كوفشوف (Kovshoff Hanna, 2006)، كانون (Cannon, N., 2006)، جونزاليس (Gonzalez, 2006)، هومر سميث (Homer, S., 2006)، كانتو (Kantu, Y., 2007)، سولومون وآخرون (Solomon, et al., 2007)، هو (Ho, 2008)، سهى أحمد أمين (٢٠٠٨)، بريدجيت تايلور و هنًّا (Taylor, B. & Hoch, H., 2008 ، كلوديا كيان (Claudia, Q., 2009)، هناه ديدر (Deidre, H., 2009)، جى كاربنت (Carpente,J. 2009)، موراتيديس (Muratidis, 2009)، ماسترانجيلو (Mastrangello, 2009)، باميلا وآخرون (Pamela, W., et al., 2010)، جوميز روفيتو" (Rovito, G., 2010)، " جى يوو " (Yoo, G., 2010)، أشرف عطية (٢٠١٠)، كاثرين لاوتون " (Lawton, Kathryn, 2011)، دايون و مارتينى (Dionne & Martini, 2011)، كونى كاسارى وآخرون (Kasari, Connie, et al.,2012)، إليزابيث أزوباردى " (Azzopardi, 2012)، إيثر هيس (Hess, 2012)، إبراهيم الغنيمى (٢٠١٢)، إيفانا كرستوفسكا" و" إيميلى جونز" (Krstovska & Jones, 2013)، بيترا واريين " وآخرون (Warreyn, P.et al., 2014)، هناء شحاته (٢٠١٤).

الاطلاع على ما توفر للباحثة من مقاييس تقدير الانتباه المشترك ومقاييس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد باللغتين العربية (رغم ندرتها) والأنجليزية، حيث أطلعت الباحثة على المقاييس الآتية:ا

مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد (إعداد / عبد الرحمن سليمان، جمال نافع، هناء شحاته، ٢٠١٤).

قائمة تقييم مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوى اضطراب التوحد (إعداد / سهى أمين،٢٠٠٨).

كما أطلعت الباحثة على مسودة مقاييس تقدير التواصل الاجتماعى المبكر Early Social Communication Scales (ESCC) وذلك من خلال النت. وفى ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة أسئلة مقياس تقدير الانتباه المشترك الموجه لمقدمى الرعاية.

وقد قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس رغم وجود المقاييس سابقة الإشارة إليها نظراً لاختلاف المحاور التى يدور حولها مفهوم الانتباه المشترك تبعاً لما تبنته الباحثة عن المحاور التى يدور حولها

المقاييس الأخرى، بالإضافة إلى أن هذا المقياس هو أحدى صورتى مقياس قامت بإعداده الباحثة لقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد (الصورة الأخرى تقوم الباحثة بتطبيقه وموجه للأطفال)، ومن المتعارف عليه أن الصورة التى يقوم الباحث بتطبيقها تعطى مصداقية أكثر لنتائج المقياس، وهذا يمكن للباحثة الحصول على نتائج للمقياس أكثر دقةً ووضوحاً، وتكون الباحثة قد قامت أيضاً بتناول جميع الأوجه التى تتعلق بتغطية قياس الانتباه المشترك لدى الطفل أثناء ممارسته لها فى أنشطة حياته قدر الإمكان، لأن ما تقوم الباحثة بقياسه أثناء تطبيقها المقياس بصورته الموجهة للأطفال يشمل تلك الأوجه التى لا تغطيها الأسئلة الموجهة لمقدمى الرعاية.

كما أستفادت الباحثة من المقاييس التى أطلعت عليها، أو مسودات بعض المقاييس فى أنه لا بد من تقسيم المقياس إلى عدد من المحاور التى تغطى الانتباه المشترك، وكيفية بناء مقياس موجه لقياس الانتباه المشترك لدى هذه الفئة من الأطفال.

٤- بناء على الخطوات السابقة، تم إعداد المقياس في صورته الأولية ، مكوناً من عدد (٣١) سؤالاً، وهذه هى صورة المقياس الأولية:

مقياس تقديرالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية (الصورة الأولية)

إسم الطفل:

تاريخ الميلاد: سنة شهر يوم

تاريخ التطبيق: سنة شهر يوم

العمر الزمنى: سنة شهر يوم

القائم بالتطبيق:

رقم السؤال	السؤال	نعم	أحياناً	لا
١	**البعد الأول: المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شىء مادى:** فى حال رغبة الطفل الحصول علي شىء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-....)، فهل يقوم بمناوبة النظر بين الشىء الذى يريده ومقدم الرعاية؟			
٢	فى حال رغبة الطفل الحصول على شىء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-...)، فهل يقوم بأخذ إحدى يدى مقدم الرعاية ليحضره له؟			

٣	فى حال رغبة الطفل الحصول علي شيء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-....)، فهل يقوم بالإشارة إليه؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل بالإشارة إلى ما يريده باستخدام أصبع السبابة على أن يكون ممتداً لأعلى، فى نفس الوقت تكون بقية أصابعه تتجه إلى أسفل فى اتجاه باطن اليد، وقد تتزامن أو لا تتزامن الإشارة مع التواصل البصرى).			
٤	فى حال رغبة الطفل الحصول علي شيء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-....)، فهل يقوم بعرضها على مقدم الرعاية؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل برفع هذا الشيء إلى أعلى فى اتجاه وجه مقدم الرعاية وأن يكون ذلك متلازماً مع نظر الطفل لمقدم الرعاية، وأن يحتفظ بهذه الوضعية لمدة ثانية أو اثنتين على الأقل).			
رقم السؤال	**السؤال**	**نعم**	**أحياناً**	**لا**
٥	فى حال رغبة الطفل القيام بشيء ما (فتح الباب- تشغيل لعبة- إعادة تشغيل لعبة-.....)، فهل يقوم بمناوبة نظره بين الشيء و مقدم الرعاية؟			
٦	فى حال رغبة الطفل القيام بشيء ما (فتح الباب- تشغيل لعبة- إعادة تشغيل لعبة-....)، فهل يقوم بأخذ إحدى يدى مقدم الرعاية للقيام به؟			
٧	فى حال رغبة الطفل القيام بشيء ما (فتح الباب- تشغيل لعبة- إعادة تشغيل لعبة-...)، فهل يقوم بالإشارة إليه؟			
٨	**<u>البعد الثاني: الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شيء مادى:</u>** هل يتتبع الطفل إشارة مقدم الرعاية لشيءٍ ما قريب منه؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل بتوجيه رأسه وعينيه إلى ما يشير إليه مقدم الرعاية، والذى يقع على مسافة قريبة من الطفل وأمامه مباشرة).			
٩	هل يتتبع الطفل إشارة مقدم الرعاية لشيءٍ ما بعيد عنه؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل بتوجيه رأسه وعينيه بدرجة كافية إلى ما يشير إليه مقدم الرعاية، والذى يقع بعيداً عن خط منتصف جسم الطفل بزاوية تتراوح بين ٦٠- ١٥٠ درجة).			
١٠	هل يقوم الطفل بتلبية طلب مقدم الرعاية منه فى إحضار شيء مادى (مثلاً؛ إعطاءه لعبة ما- إحضاره شيءٍ ما- ....)؟			

	البعد الثالث: المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية:			
١١	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يقوم بالغناء له (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
١٢	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يقوم بدغدغته (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
رقم السؤال	**السؤال**	**نعم**	**أحياناً**	**لا**
١٣	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يأخذ بيديه ويرقص معه رقصاً إيقاعياً (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
١٤	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يقوم بأرجحته على الأرجوحة، أو مساعدته على التزحلق، أو أية لعبة أخرى مماثلة (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
١٥	هل يصدر عن الطفل أي رد فعل واضح (صوتي- حركي- إيمائي) بعد توقف مقدم الرعاية عما كان يقوم به تدل على مدى سعادة الطفل فى تحقيق هذه المشاركة الاجتماعية مع مقدم الرعاية؟ (بمعنى هل قام الطفل بعد توقف مقدم الرعاية عن الغناء، أو الدغدغة، أو الرقص معه، أو أرجحته بإصدار رد فعل يدل على مدى سعادة الطفل بمثل هذه المشاركة الاجتماعية مثل؛ إصدار صوت عالٍ، أو النقر بأصابعه على المنضدة، أو دحرجة يده على المنضدة، أو التصفيق، أو رفرفة يديه، أو أن يدور حول نفسه،..؟).			
١٦	هل يستطيع الطفل جذب انتباه مقدم الرعاية لتحقيق ما يريد مثل؛تكرار أو الاستمرار فيما كان يقوم به (من غناء- أرجحة-..) بعد توقفه عن القيام بذلك؟ (يتم تسجيل هذه الاستجابة فى حال إذا ما تزامنت نظرة عينى الطفل لمقدم الرعاية مع قيامه برد فعل واضح (الرفرفة- التصفيق- الدوران حول نفسه- أو أن يأخذ بيديه إلى الأرجوحة-...).			
١٧	عند اللعب بالكرة؛ هل عندما يقوم مقدم الرعاية بتمرير الكرة إلى الطفل يعيد الطفل الكرة له من تلقاء نفسه؟			
١٨	عند اللعب بالكرة؛ هل إذا قام مقدم الرعاية بوضع الكرة أمام الطفل طالباً منه تمرير الكرة له، فهل يقوم الطفل بذلك؟			
١٩	هل يقوم الطفل برفع ذراعية لمقدم الرعاية رغبة منه فى أن يحمله أو يجلس على حجره (لكى يشعر بالأمان والسعادة)؟			

٢٠	هل يستمتع الطفل بمشاركة مقدم الرعاية فى بعض الأنشطة المنزلية (إعداد كيكة، ترتيب بيت اللعب، ترتيب إحدى حجرات المنزل، ...)؟			
رقم السؤال	**السؤال**	**نعم**	**أحياناً**	**لا**
٢١	هل يستمتع الطفل بمشاركة مقدم الرعاية شراء المتطلبات المنزلية من السوبر ماركت؟			
٢٢	عندما يقوم مقدم الرعاية بقراءة قصة مصورة (قصيرة) للطفل، هل ينظر الطفل إلى الصور التى يتحدث عنها مقدم الرعاية وربما يشير إليها؟			
٢٣	**<u>البعد الرابع: ويشمل قدرة الطفل على القيام بمهارتى التقليد وإصدارالأصوات:</u>** هل يقوم الطفل بتقليد حركات مقدم الرعاية؟			
٢٤	هل يقوم الطفل بتقليد حركات أياً من أفراد الأسرة أو الأصدقاء؟			
٢٥	هل يقوم الطفل بتقليد حركات شخصية كارتونية ما (لا سيما المفضلة لديه)؟			
٢٦	هل يقوم الطفل بتقليد صوت شخصية كارتونية ما (لا سيما المفضلة لديه)؟			
٢٧	هل عندما يقوم مقدم الرعاية بالغناء، يردد معه الطفل كلمات الأغنية فى حال إذا كان قد سمعها قبل ذلك (وإن كان الطفل غير متكلم سيصدر صوتاً بنفس نغمة الكلمات يشبه الهمهمة)؟			
٢٨	هل عندما يقوم مقدم الرعاية بالغناء، يردد معه الطفل بعض كلماتها فى حال إذا كان قد سمعها قبل ذلك (وإن كان الطفل غير متكلم سيصدر صوتاً بنفس نغمة هذه الكلمات يشبه الهمهمة)؟			
٢٩	هل عندما ينتهى مقدم الرعاية من الغناء، يقوم الطفل بإعادة الأغنية أو مقطع منها بلحن صحيح أومشابه (وإن كان الطفل غير متكلم ربما سيعيدها وحده وبلحن صحيح أو مشابه ولكن بصوت يشبه الهمهمة)؟			
٣٠	هل إذا أراد الطفل شيءٍ ما، يسميه، أو إذا كان غير متكلم يقوم بإصدار صوت بنفس نغمة الكلمة؟			
٣١	هل إذا قام الطفل بالإشارة إلى شيءٍ ما أو قام بعرضه على مقدم الرعاية، يقوم بتسميته، أو إذا كان غير متكلم يقوم بإصدار صوت بنفس نغمة الكلمة؟			

وقد تم عرض المقياس فى صورته الأولية على السادة المحكمين الأساتذة والأساتذة المساعدين العاملين في ميدان علم النفس، وعلم النفس التعليمى، والقياس النفسى والتربوى، وميدان التربية الخاصة لإبداء الرأي في أسئلة المقياس من حيث:

- وضوح الأسئلة ومناسبتها لما وضعت لقياسه.
- انتماء كل سؤال للبعد الذي يتضمنه.
- مناسبة الأسئلة للأطفال عينة الدراسة.
- وضوح صياغة الأسئلة.
- إبداء أى ملاحظات أو تعديلات يرونها سواء كانت بالحذف أو بالإضافة أو إعادة الصياغة أو نقل بعض الأسئلة إلى مكون آخر أو أى اقتراحات أخرى.

وفى ضوء ما اقترحه محكمو المقياس حدثت التغييرات الآتية:

- تم عكس ترتيب السؤالين الأول والثانى؛ حيث أصبح السؤال الأول هو السؤال الثانى، كما أصبح السؤال الثانى هو السؤال الأول.
- كما تم عكس ترتيب السؤالين الخامس والسادس، حيث أصبح السؤال الخامس هو السؤال السادس، كما أصبح السؤال السادس هو السؤال الخامس.
- تم تعديل صيغة السؤال العاشر إلى الآتى: هل يقوم الطفل بتلبية طلب مقدم الرعاية منه فى إحضار شىء مادى أو حتى رفضه إحضار هذا الشىء المادى " صدور أى رد فعل من جانب الطفل يدل على تحقيق الإنتباه المشترك"(مثلاً؛ إعطاءه لعبة ما- إحضاره شىءٍ ما- ....)؟

٥- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (٣٠) طفلاً من ذوى اضطراب التوحد بهدف التأكد من وضوح العبارات ومناسبتها فضلاً عن التأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس وكذلك التأكد من ثبات المقياس وصدقه.

٦- تم حساب صدق المقياس من خلال؛ صدق البناء، وصدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلى، وصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي).

٧- تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق : طريقة ألفا كرونباخ، و طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس و المقياس ككل، وطريقة إعادة الاختبار.

- **وصف المقياس فى صورته النهائية:**

لقد سبقت الإشارة إلى أن هذا المقياس يهدف إلى تقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد (صورة مقدمى الرعاية)، وفيما يلى تعرض الباحثة أبعاد الانتباه المشترك بما يتمشى مع طبيعة تطور المهارات والقدرات لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد؛ إذ أن هؤلاء

الأطفال تنمو وتتطور لديهم مهارات المبادأة والاستجابة فى الانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى قبل نمو وتطور مهارات المبادأة والاستجابة فى الانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية. وبناءً عليه سيكون عرض هذه المكونات على النحو الآتى:

١. البعد الأول: المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شىء مادى (ويشمل الأسئلة من ١- ٧).
٢. البعد الثانى: الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى (ويشمل الأسئلة من ٨- ١٠).
٣. البعد الثالث: المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية (لأنه فى الواقع من الصعب الفصل بين هاتين المهارتين؛ أى مهارة المبادأة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية، ومهارة الاستجابة، لأنه فى لحظة قد تتحول المبادأة إلى استجابة والعكس أيضاً صحيح)، (ويشمل الأسئلة من ١١ - ٢٢).
٤- البعد الرابع: ويشمل قدرة الطفل على القيام بمهارتى التقليد وإصدار أصوات، وقد تم فصلهما عن المحاور السابقة نظراً لإمكانية حدوثهما فى أى وقت (ويشمل الأسئلة من ٢٣- ٣١).

ولم يحدث تغيير فى عدد أبعاد المقياس أو عدد أسئلة المقياس فى صورته الأولية عنها فى صورته النهائية.

- **إرشادات خاصة بتطبيق المقياس:**

تم إعداد هذا المقياس لتقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وفيها يقوم مُطبق المقياس بتوجيه الأسئلة إلى مقدم الرعاية. وعلى مُطبق المقياس أن يعيد صياغة الأسئلة (بعد استيعابها جيداً) بما يتماشى مع ثقافة مقدم الرعاية وما يضمن فهمه الدقيق للأسئلة الموجهة له، الأمر الذى سيؤدى فى النهاية إلى الحصول على إجابات حقيقية قدر المستطاع. كما يفضل ألا يتم تطبيق المقياس فى الجلسة الأولى التى تجمع بين مطبق المقياس ومقدم الرعاية والطفل ، بل يفضل تأجيلها إلى الجلسة الثانية حتى يكون مُطبق المقياس قد لاحظ الطفل وكون صورة مبدئية عنه، مما يساعد فى الحصول على نتائج أدق ومن ثم أقرب للحقيقة.

طريقة التطبيق وأسلوب التصحيح:

يقوم مقدم الرعاية بالإجابة عن أسئلة المقياس عن طريق اختيار إحدى الإجابات الآتية: (نعم- أحياناً- لا)، وكل إجابة من هذه الإجابات تقابل إحدى الدرجات التالية (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، والإجابة بكلمة (نعم) أو الحصول على درجة (٣) يعنى أن الطفل لديه مستوى مرتفع من الانتباه

المشترك ، ويتم حساب الدرجة الكلية عن طريق تجميع درجات الطفل التي حصل عليها في الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس، وعلى ذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (٩٣) درجة والدرجة المتوسطة (٦٢) والدرجة الصغرى (٣١) ، وتعتبر الدرجة العظمى دلالة على القوة أو التحسن فى الانتباه المشترك و الدرجة الصغرى دلالة على قصور فى مستوى الانتباه المشترك.

الجدول الآتى يوضح أبعاد المقياس:

جدول (١) يوضح أبعاد مقياس تقدير الانتباه المشترك

الأبعاد / الأسئلة	أرقام الأسئلة	الأسئلة الإيجابية	الأسئلة السلبية	العدد الكلى لأسئلة البعد
١- البعد الأول: المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شيء مادى	١-٧	جميع الأسئلة إيجابية	-	٧
٢- البعد الثانى: الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شيء مادى	٨-١٠	جميع الأسئلة إيجابية	-	٣
٣- البعد الثالث: المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية	١١-٢٢	جميع الأسئلة إيجابية	-	١٢
٤- البعد الرابع: ويشمل قدرة الطفل على القيام بمهارتى التقليد وإصدار أصوات	٢٣-٣١	جميع الأسئلة إيجابية	-	٩

صدق وثبات المقياس:

تم إتخاذ عدة إجراءات فى سبيل التحقق من صدق المقياس وثباته حيث طُبِق على عينة من الأطفال قوامها(٣٠) تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٤- ٥. ٦ سنوات.

<u>أولاً: الصدق:</u>

تم حساب الصدق عن طريق :

١- صدق البناء:

سبقت الإشارة إلى الخطوات التى مر بها بناء المقياس، ومما يجدر ذكره أن الباحثة لم تقم بإقتباس أياً من الأسئلة من المقاييس السابقة سواء العر بية أو الأجنبية، وذلك للأسباب الآتية:

- نظراً لاختلاف الأبعاد التى يدور حولها مفهوم الانتباه المشترك تبعاً لما تبنته الباحثة عن الأبعاد التى يدور حولها المقاييس الأخرى.

- محاولة الباحثة لإضافة ولو جزء بسيط ولكنه جاد وصادق علمياً وقياسياً على كيفية قياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد، نظراً لخطورة صحة قياسه من عدمها على إعداد الطفل تربوياً ووضعه على المسار الصحيح فى العملية التربوية.

٢- صدق المحكمين:

حيث عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية علي (١٠) من الأساتذة المتخصصين في ميادين التربية الخاصة ، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والقياس النفسى والتربوى، وذلك لإبداء آرائهم في أبعاد المقياس وأسئلته من حيث:

- مناسبة الأسئلة لقياس الانتباه المشترك لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد.
- شمول الأبعاد الأربعة التي تكون منها المقياس لقياس الانتباه المشترك لدي هذه الفئة من الأطفال.
- صلاحية الأسئلة تحت مسمي كل بعد من الأبعاد الأربعة.
- مناسبة الأسئلة الواردة في المقياس لمستوي أطفال العينة ومستويات أعمارهم العقلية.
- استبعاد ما يرونه غير مناسب بالنسبة لكل سؤال من أسئلة المقياس ، أو للعمر الزمني والعمر العقلي للأطفال ذوى اضطراب التوحد.
- إضافة ما يرونه من تعديلات واقتراحات بما يثري المقياس ويزيده قوة لقياس الهدف الذي وضع من أجله.

وقد سبقت الإشارة إلى أن الصورة الأولية للمقياس المعدة للعرض علي السادة الأساتذة المحكمين تتكون من(٣١) سؤالاً موزعاً علي أربعة أبعاد، وقد استبقت الباحثة الأسئلة التي وصلت نسبة الاتفاق عليها أكثر من ٩٠% علي كل سؤال من أسئلة المقياس.

وقد اتضح من استجابات المحكمين مايلي:

- أن هناك اتفاقاً فيما بين المحكمين علي أبعاد المقياس الأربعة.
- إبداء بعض الملاحظات حول كيفية تطبيق المقياس.
- إعادة صياغة السؤال العاشر من أسئلة المقياس.
- عكس ترتيب السؤالين الأول والثانى، كذلك السؤالين الخامس والسادس.

٣- الصدق عن طريق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة العبارة و الدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إليه و كذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس و الجداول التالية توضح هذه المعاملات :

١-الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للبُعد الأول (المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شىء مادى) :

جدول(٢) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الأول

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٥٣**	٠,٤٣**
٢	٠,٦٩**	٠,٥٢**
٣	٠,٧٦**	٠,٧٣**
٤	٠,٨٢**	٠,٨٦**
٥	٠,٥٣**	٠,٤٣**
٦	٠,٥٨**	٠,٤٤**
٧	٠,٧٣**	٠,٧٥**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط البُعد الأول بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٢- الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للبُعد الثانى (الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى) :

جدول (٣) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الثاني

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٨	٠,٨٤**	٠,٧٥**
٩	٠,٧٥**	٠,٥٢**
١٠	٠,٧٧**	٠,٥٨**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط البُعد الثانى بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل.

٣- الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للبُعد الثالث (المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية) :

جدول (٤) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الثالث

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١١	٠,٨١**	٠,٦٩**
١٢	٠,٨١**	٠,٦٩**
١٣	٠,٨١**	٠,٦٩**
١٤	٠,٧٨**	٠,٦٨**
١٥	٠,٨٥**	٠,٧٣**
١٦	٠,٧٩**	٠,٧٣**
١٧	٠,٧٥**	٠,٨٠**
١٨	٠,٧٢**	٠,٧٩**
١٩	٠,٧٩**	٠,٨٤**
٢٠	٠,٤٩**	٠,٥٤**
٢١	٠,٦٨**	٠,٦٤**
٢٢	٠,٧٣**	٠,٧٨**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط البُعد الثالث بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٤- الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للبُعد الرابع (القيام بمهارتى التقليد وإصدار أصوات) :

جدول (٥) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الرابع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٣	٠,٧٦**	٠,٦٧**
٢٤	٠,٨٣**	٠,٦٣**
٢٥	٠,٨٥**	٠,٥٩**
٢٦	٠,٨٥**	٠,٥٨**

٢٧	٠,٨٢**	٠,٥٤**
٢٨	٠,٨٦**	٠,٦٩**
٢٩	٠,٦٥**	٠,٨٤**
٣٠	٠,٧١**	٠,٧٣**
٣١	٠,٧١**	٠,٧٣**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط البُعد الرابع بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل . كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و الجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جدول (٦) يوضح صدق الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شىء مادى	٠,٨٧**
الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى	٠,٨٠**
المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية	٠,٩٥**
القيام بمهارتى التقليد وإصدار أصوات	٠,٨٣**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

٤- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

الصدق التمييزي يقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٥٠%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٥٠%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس و المجموع الكلى للمقياس والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (٧) الصدق التمييزي بين أفراد العينة في أبعاد المقياس والمقياس ككل

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شىء مادى	الفئة الدنيا	١٥	٩,٤٠	١,٣٥	٣,٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٥	١١,٨٧	٢,٣٩		
الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى	الفئة الدنيا	١٥	٣,٩٣	٧٠.	٣,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٥	٥,٦٧	١,٦٣		
المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية	الفئة الدنيا	١٥	١٩,١٣	٣,١٨	٣,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٥	٢٤,٢٧	٥,٦٥		
القيام بمهارتى التقليد وإصدار أصوات	الفئة الدنيا	١٥	٩,٥	٠,٥	٣,٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٥	١٢,١٣	٣,٧٦		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	١٥	٤١,٩٧	٤,٣٩	٣,٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٥	٥٣,٩٣	١١,٦٣		

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، والذى يدل على الصدق التمييزى لأبعاد المقياس و المقياس ككل وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانياً: ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق : طريقة ألفا كرونباخ، و طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس و المقياس ككل، و طريقة إعادة الاختبار. و الجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٨) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس و المقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئةالنصفية (سبيرمان براون)	إعادة الاختبار
المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شىء مادى	٠,٧٥	٠,٨٦	**٠,٨٩
الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى	٠,٦٨	٠,٦٦	**٠,٨٧
المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية	٠,٩٢	٠,٧١	**٠,٨٨
القيام بمهارتى التقليد وإصدار أصوات	٠,٩١	٠,٧٨	**٠,٧٩
المقياس ككل	٠,٩٥	٠,٩٠	**٠,٩٣

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و الذي يؤكد ثبات المقياس .

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١- إبراهيم عبد الفتاح الغنيمى (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبى قائم على استخدام استراتيجية الفلورتايم فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد ذوى الوظيفية العالية. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، العدد الثانى عشر- الجزء الثانى.

٢- أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربينى (٢٠١١ - ب). سمات التوحد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣- أشرف محمد عطية (٢٠١٠). فعالية برنامج قائم على استخدام الفلورتايم فى تنمية التفاعل الاجتماعى لدى عينة من الأطفال التوحديين. مجلة دراسات عربية فى علم النفس، المجلد التاسع، العدد الرابع.

٤- سهى أحمد أمين نصر (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحديين وأثره فى تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، العدد الثالث، يونيو، ص ص ٩١- ١٤٨.

٥- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١٢). معجم مصطلحات اضطراب التوحد. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٦- هناء شحاته أحمد عبد الحافظ (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتحسين الانتباه المشترك فى تنمية مهارات التواصل اللفظى لدى الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

1- Adamson, L., Backeman, R., & Deckner, D. (2004). The development of symbol- infused joint. Child Development, 75 (4), 1171- 1187.

2- Azzopardi, Klara Elizabeth (2012). The effect of music on joint visual attention behaviors in children with autism. M. S. The William Paterson University of New Jersey.

3- Bruner, J. S. (1983). Child,s talk: learning to use language. New York: Norton.

4- Cannon, N.L. (2006). The effects of Floortime on communication interaction behaviors between tybically developing preschoolers and

preschoolers with autism. MD, Miami University, Faculty of Miami University, Oxford, OH.

5- Carpente, J. (2009). Contribution of Nordoff- Robbins music therapy within a developmental, individual- differences, relationship- based (DIR)/ Floortime framework to the treatment of children with autism: Four case studies. PHD, Temple University Graduate Board.

6- Claudia Qian Ma. (2009). Effects of a parent- implemented intervention on initiating joint attention in children with autism. phD. University of South Carolina.

7- Connie Shu- Ya Wong (2006). Play and Joint attention of children with autism in the preschool classroom. PHD. University of California, Los Angeles.

8- Deidre, Hannah. (2009). Where do I look? Joint attention deficits in young children with autism. A dissertation presented to the grauate school of the university of florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of the doctor of philosophy university of Oklahoma, U.S.

9- Dionne, Maryse; Martini, Rose. (2011). Floor time play with a child with autism: A single subject study (References). **Canadian Journal of Occupational therapy**/Revue Canadienne D' Ergotherapie. Vol. 78 (3), Jun. 2011, pp. 196-203.

10- Gonzalez, J. (2006). Parent implementation of the developmental, individual differences, relationship- based (DIR) program: Changes in repetitive behaviors of children with autism. MD, University of Texas Pan- American.

11- Hess, Esther. (2012). D.I.R. Floor time: A developmental/ relational play therapy approach for treating children impacted by autism. (References). Gallo – Lopez, Loretta (Ed.); Rubin, Lawrence C (Ed). (2012). **Play – based interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders.** Pp. 231-248). Xxvii, 369, pp. New York, UY, US: Routledge/Taylor & Francis Group; US.

12- Ho, A. (2008). The effecy of classroom- based (DIR) treatment on young children with autism: IEP goals, parent and educational professionals, sense of coherence. PHD, Alliant International University.

13- Homer- Smith, E. (2006). Social problems and interventions in pervasive developmental disorders: A case study of floortime therapy. Sarah Lawrence College.

14- Jennifer Endre Olson. (2002). The evolution of joint attention: A case study of two siblings with autism. PHD. Faculty of Chicago School of professionsal Psychology.

15- Jessica Joy Block. (2006). Relations among joint attention, attachment, and language outcome in typically developing infants. PHD. University of Miami.

16- Jones, Emily A; Carr, Edward G & Feely, K. M. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism. Behavior Modification. Beverly Hills. Vol. 30. No. 6, pp 782- 834.

17- Kantu, Y. (2007). Increasing social interaction skills in children with autism spectrum disorder through parent implementation of the developmental, individual difference, relationship- based (DIR) Program. MD, University of Texas Pan- American.

18- Kasari, Connie; Gulsrud, Amanda; Freeman, Stephanny; Paparella, Tanya; Hellemann, Gerhard.(2012) : Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**. Vol.51(5), May 2012, pp. 487-495.

19- Kovshoff, Hanna (2006) . **The development of joint attention in preschool-aged children with autism**: The effects of early intensive behavioural intervention .DAI-C 68/ 02 ,P.630 , summer 2007.

20- Krstovska- Guerrero, Ivana; Jones, Emily A. (2013). Joint attention in autism: Teaching coordinated with gaze to respond to joint attention bids. Research in Autism spectrum Disorders. Vol. 7, No. 1, pp 93- 108.

21- Lawton, Kathryn Anne (2011) : A pilot study of a school-based joint attention and joint engagement intervention for preschoolers with autism. Dissertation Abstracts International Section A**: Humanities and Social Sciences**. Vol.72(4-A),2011, pp. 1257.

22- Mastrangello, S. (2009). Outcomes for families of children with autism spectrum disorder involved in early intervention. PHD, York University.

23- Mundy, P. & Neal, R.(2001). Neural plasticity, Joint attention and transitional social- Orienting model of autism. (in) L. Glidden, International Review of Research in Mental Retardation, New York, Vol. 23, pp 139- 168.

24- Mundy, P., Hogan, A., & Doehring, P. (1996). A preliminary manual for the abridged early social communication scales. Coral Gables, FL: Universirty of Miami. http:// www. Psy. Miami. Edu/ faculty/ pmundy/.

25- Muratidis, H. (2009).Developmental progress of children with pervasive developmental disorder and/ or sensory processing disorder enrolled in a DIR / Floortime therapy group. PHD. Faculty of the Adler School of Professionals Psychology.

26- Olszyk, R. (2005). Changes in symtomatology and functioning of preschoolers with autism in the context of the DIR model. PHD, Pace University.

27- Pamela, W. Marko, O; Williams; Ann, L; S; Givleo, L; Christina, F; Nigel, P; Jeannie, A; (2010). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. Research in Autism Spectrum Disorders. Vol. 5, No. 4, pp 1283- 1295.

28- Roos, Elizabeth.; Mc Duffie, Andrea.; Weismer, Susan and Gerns Bacher, Morton. (2008). A comparison of contexts for assessing joint attention in toddlers on the autism spectrum. Autism, sage up publications and the national autism society, Vol. 12, No.3, pp 275- 291.

29- Rovito Gomez, T. (2010). The effect of teaching attending to a face on joint attention skills in children with an autism spectrum disorder. PH.D. City University of New York.

30- Schertz, Hannah H; Odom, Samuel L.(2005) : Joint Attention and Early Intervention with Autism: A Conceptual Framework and Promising Approaches . Journal of Early Intervention. Vol.27(1), Fal 2004, pp. 42-54.

31- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C & Brauckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism. SAGE Publication and The National Autistic Society, V 11 (3), pp 205-224.

32- Taytlor, Bridget A. & Hannah Hoch. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 41, No. 3.

33- Tomasello, M. (1995). Joint attention and social cognition. (in) C. Moore & P. Dunham (Eds.), Joint attention: Its origins and role in development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

34- Vismara, Larrie & Lyons, Gregory (2007). Using preservatives interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism: Theoretical and clinical implications for understanding motivation. Journal of positive behavior intervention, Vol. 9, No. 4, pp 214- 228.

35- Warreyn, Petra; Van Der Paelt, Sara; Roeyera, Herbert. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation , joint attention, and play. Developmental Medicine & Child Neurology Journal.

36- Weider, S., & Greenspan, S. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floortime interactive play. Autism, 7 (4), Special Issue.

37- Whalen, C., Schreibman, L. and Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol. 36, No. 5, pp 655- 664.

38- Yoo, G. (2010). The effect of musical attention cues on the frequency and accuracy of joint attention behaviors of children with autism. M.M.E, University of Kansas, U.S.

ملحق (١)

مقياس تقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية

إسم الطفل:

تاريخ الميلاد: سنة شهر يوم

تاريخ التطبيق: سنة شهر يوم

العمر الزمنى: سنة شهر يوم

القائم بالتطبيق:

رقم السؤال	السؤال	نعم	أحياناً	لا
	البعد الأول: المبادأة بالانتباه المشترك بغرض الحصول على شيء مادى:			
١	فى حال رغبة الطفل الحصول على شيء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-...)، فهل يقوم بأخذ إحدى يدى مقدم الرعاية ليحضره له؟			
٢	فى حال رغبة الطفل الحصول علي شيء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-....)، فهل يقوم بمناوبة النظر بين الشيء الذى يريده ومقدم الرعاية؟			
٣	فى حال رغبة الطفل الحصول علي شيء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-....)، فهل يقوم بالإشارة إليه؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل بالإشارة إلى ما يريده باستخدام أصبع السبابة على أن يكون ممتداً لأعلى، فى نفس الوقت تكون بقية أصابعه تتجه إلى أسفل فى اتجاه باطن اليد، وقد تتزامن أو لا تتزامن الإشارة مع التواصل البصرى).			
٤	فى حال رغبة الطفل الحصول علي شيء ما (لعبة- طعام- حلوى- ماء-....)، فهل يقوم بعرضها على مقدم الرعاية؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل برفع هذا الشيء إلى أعلى فى اتجاه وجه مقدم الرعاية وأن يكون ذلك متلازماً مع نظر الطفل لمقدم الرعاية، وأن يحتفظ بهذه الوضعية لمدة ثانية أو اثنتين على الأقل).			
رقم السؤال	**السؤال**	**نعم**	**أحياناً**	**لا**
٥	فى حال رغبة الطفل القيام بشيء ما (فتح الباب- تشغيل لعبة- إعادة تشغيل لعبة- ....)، فهل يقوم بأخذ إحدى يدى مقدم الرعاية للقيام به؟			
٦	فى حال رغبة الطفل القيام بشيء ما (فتح الباب- تشغيل لعبة- إعادة تشغيل لعبة- .....)، فهل يقوم بمناوبة نظره بين الشيء و مقدم الرعاية؟			
٧	فى حال رغبة الطفل القيام بشيء ما (فتح الباب- تشغيل لعبة- إعادة تشغيل لعبة- ...)، فهل يقوم بالإشارة إليه؟			

٨	**البعد الثانى: الاستجابة للانتباه المشترك الذى يدور حول شىء مادى:** هل يتتبع الطفل إشارة مقدم الرعاية لشىءٍ ما قريب منه؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل بتوجيه رأسه وعينيه إلى ما يشير إليه مقدم الرعاية، والذى يقع على مسافة قريبة من الطفل وأمامه مباشرة).			
٩	هل يتتبع الطفل إشارة مقدم الرعاية لشىءٍ ما بعيد عنه؟ (نقصد بذلك هل يقوم الطفل بتوجيه رأسه وعينيه بدرجة كافية إلى ما يشير إليه مقدم الرعاية، والذى يقع بعيداً عن خط منتصف جسم الطفل بزاوية تتراوح بين ٦٠- ١٥٠ درجة).			
١٠	هل يقوم الطفل بتلبية طلب مقدم الرعاية منه فى إحضار شىء مادى أو حتى رفضه إحضار هذا الشىء المادى " صدور أى رد فعل من جانب الطفل يدل على تحقيق الإنتباه المشترك"(مثلاً؛ إعطاءه لعبة ما- إحضاره شىءٍ ما- ....)؟			
١١	**البعد الثالث: المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المشاركة الاجتماعية:** هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يقوم بالغناء له (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
١٢	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يقوم بدغدغته (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
رقم السؤال	**السؤال**	**نعم**	**أحياناً**	**لا**
١٣	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يأخذ بيديه ويرقص معه رقصاً إيقاعياً (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
١٤	هل ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية عندما يقوم بأرجحته على الأرجوحة، أو مساعدته على التزحلق، أو أية لعبة أخرى مماثلة (قد يصاحب ذلك ابتسامة)؟			
١٥	هل يصدر عن الطفل أي رد فعل واضح (صوتي- حركي- إيمائي) بعد توقف مقدم الرعاية عما كان يقوم به تدل على مدى سعادة الطفل فى تحقيق هذه المشاركة الاجتماعية مع مقدم الرعاية؟ (بمعنى هل قام الطفل بعد توقف مقدم الرعاية عن الغناء، أو الدغدغة، أو الرقص معه، أو أرجحته بإصدار رد فعل يدل على مدى سعادة الطفل بمثل هذه المشاركة الاجتماعية مثل؛ إصدار صوت عالٍ، أو النقر بأصابعه على المنضدة، أو دحرجة يده على المنضدة، أو التصفيق، أو رفرفة يديه، أو أن يدور حول نفسه،..؟).			
١٦	هل يستطيع الطفل جذب انتباه مقدم الرعاية لتحقيق ما يريد مثل؛تكرار أو الاستمرار فيما كان يقوم به (من غناء- أرجحة-..) بعد توقفه عن القيام بذلك؟ (يتم تسجيل هذه الاستجابة فى حال إذا ما تزامنت نظرة عينى الطفل لمقدم الرعاية مع قيامه برد فعل واضح (الرفرفة- التصفيق- الدوران حول نفسه- أو أن يأخذ بيديه إلى الأرجوحة-...).			
١٧	عند اللعب بالكرة؛ هل عندما يقوم مقدم الرعاية بتمرير الكرة إلى الطفل يعيد الطفل الكرة له من تلقاء نفسه؟			

١٨	عند اللعب بالكرة؛ هل إذا قام مقدم الرعاية بوضع الكرة أمام الطفل طالباً منه تمرير الكرة له يقوم الطفل بذلك؟			
١٩	هل يقوم الطفل برفع ذراعية لمقدم الرعاية رغبة منه فى أن يحمله أو يجلس على حجره (لكى يشعر بالأمان والسعادة)؟			
٢٠	هل يستمتع الطفل بمشاركة مقدم الرعاية فى بعض الأنشطة المنزلية (إعداد كيكة، ترتيب بيت اللعب، ترتيب إحدى حجرات المنزل، ...)؟			
رقم السؤال	**السؤال**	**نعم**	**أحياناً**	**لا**
٢١	هل يستمتع الطفل بمشاركة مقدم الرعاية شراء المتطلبات المنزلية من السوبر ماركت؟			
٢٢	عندما يقوم مقدم الرعاية بقراءة قصة مصورة (قصيرة) للطفل، هل ينظر الطفل إلى الصور التى يتحدث عنها مقدم الرعاية وربما يشير إليها؟			
٢٣	**<u>البعد الرابع: ويشمل قدرة الطفل على القيام بمهارتى التقليد وإصدارالأصوات:</u>** هل يقوم الطفل بتقليد حركات مقدم الرعاية؟			
٢٤	هل يقوم الطفل بتقليد حركات أياً من أفراد الأسرة أو الأصدقاء؟			
٢٥	هل يقوم الطفل بتقليد حركات شخصية كارتونية ما (لا سيما المفضلة لديه)؟			
٢٦	هل يقوم الطفل بتقليد صوت شخصية كارتونية ما (لا سيما المفضلة لديه)؟			
٢٧	هل عندما يقوم مقدم الرعاية بالغناء، يردد معه الطفل كلمات الأغنية فى حال إذا كان قد سمعها قبل ذلك (وإن كان الطفل غير متكلم سيصدر صوتاً بنفس نغمة الكلمات يشبه الهمهمة)؟			
٢٨	هل عندما يقوم مقدم الرعاية بالغناء، يردد معه الطفل بعض كلماتها فى حال إذا كان قد سمعها قبل ذلك (وإن كان الطفل غير متكلم سيصدر صوتاً بنفس نغمة هذه الكلمات يشبه الهمهمة)؟			
٢٩	هل عندما ينتهى مقدم الرعاية من الغناء، يقوم الطفل بإعادة الأغنية أو مقطع منها بلحن صحيح أومشابه (وإن كان الطفل غير متكلم ربما سيعيدها وحده وبلحن صحيح أو مشابه ولكن بصوت يشبه الهمهمة)؟			
٣٠	هل إذا أراد الطفل شيءٍ ما، يسميه، أو إذا كان غير متكلم يقوم بإصدار صوت بنفس نغمة الكلمة؟			
٣١	هل إذا قام الطفل بالإشارة إلى شيءٍ ما أو قام بعرضه على مقدم الرعاية، يقوم			

	بتسميته، أو إذا كان غير متكلم يقوم بإصدار صوت بنفس نغمة الكلمة؟			

أسماء السادة المحكمين لمقياس تقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية

م	الاسم	الوظيفة	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أبو المجد الشوربجى	أستاذ علم النفس التربوى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
٢	د/ إبتسام محمد عبد الستار	مدرس علم النفس	كلية البنات	جامعة عين شمس
٣	أ.د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوى	أستاذ التربية الخاصة	كلية التربية	جامعة الزقازيق
٤	د/ حنان محمود زكى	مدرس علم النفس التعليمى	كلية البنات	جامعة عين شمس
٥	أ.د/ سناء محمد سليمان	أستاذ علم النفس التعليمى	كلية البنات	جامعة عين شمس
٦	أ.د/ شادية عبد العزيز	مدرس علم النفس التعليمى	كلية البنات	جامعة عين شمس
٧	أ.د/ فوقية عبد الحميد رضوان	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية	جامعة الزقازيق
٨	د/ محمد هيبة	مدرس علم النفس التربوى	كلية التربية	جامعة عين شمس
٩	د/ مروة الشعراوى	مدرس علم النفس	كلية البنات	جامعة عين شمس
١٠	د/ هبة إسماعيل سرى	مدرس علم النفس	كلية البنات	جامعة عين شمس

ملحوظة: تم ترتيب أسماء السادة المحكمين أبجدياً.