International Journal of Learning Management Systems

@ 2015 NSP
.Natural Sciences Publishing Cor

http://dx.doi.org/10.12785/ijlms/030102

Effectiveness of the Application of Teachers of Students With Autism A Training/ Selective Program in the Development of Some Social Skills Among these Students

Ibrahim A. Al-Othman*

Department of Special Education, College of Education, King Soud University, KSA.

**E. mail: dribrahima@gmail.com*

Received*: 22 Jun 2014, Revised: 15 Nov. 2014; Accepted: 20 Nov. 2014*

Published: 1 Jan. 2015

Abstract: The present research aimed to identify the effectiveness of the application of teachers of students with autism a training/selective program in the development of some social skills among these students, and the sample consisted of (6) pupils males in the Institute of Intellectual Education, in the east of Riyadh, ranging in age from (9-12) years, an average of (10. 58), and a standard deviation of (1.16), ranging from IQ to have between (67-78), with an average of (72.17), and a standard deviation of (4.16), were divided into two groups, the first experimental (3) students, and the second control (3) students, and also included (3) teachers, and included tools: social skills scale, Childhood Autism Rating Scale, and the selective training program, and the results from developed some social skills have the experimental group after the application of the program compared the control group, and the continuing positive impact of the program on the experimental group during the follow-up period.

Keyword: Students With Autism, A Training/ Selective Program

فعالية تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ

إبراهيم بن عبد الله العثمان

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ، المملكة العربية السعودية

الملخص: هدف البحث الحالي التعرف على مدى فعالية تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ. شملت عينة الدراسة (٦) من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذكور، تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠. ٥٨) عامًا، وانحراف معياري قدره (١. ١٦) عامًا، وتراوحت نسبة ذكائهم على مقياس ستانفورد-بينيه بين (٦٧-٧٨) درجة، بمتوسط قدره (٧٢. ١٧) درجة، وانحراف معياري قدره (٤. ١٦) درجة، كما تراوحت درجاتهم على مقياس تقدير التوحد الطفولي بين (٣٠-٣٦. ٥) درجة، بمتوسط قدره (٣٣. ٦٧) درجة، وانحراف معياري قدره (٢. ٤٨) درجة. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية، وعددها (٣) تلاميذ، والأخرى ضابطة، وعددها (٣) تلاميذ. كما شملت العينة ثلاثة من معلمي هؤلاء التلاميذ. وتكونت أدوات البحث من: مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوى اضطراب التوحد، إعداد/ الباحث، ومقياس تقدير التوحد الطفولي، تعريب، وتقنين الشمري، والسرطاوي (٢٠٠٣)، والبرنامج التدريبي الانتقائي، إعداد/ الباحث. أسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج المستخدم في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة في البحث الحالي، وذلك بعد تطبيق البرنامج، وبعد فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: التلاميذ ذوي اضطراب التوحد- برنامج تدريبي انتقائي

المقدمة:

يعد اضطراب التوحد أحد الاضطرابات التي تؤثر -سلبًا-في نمو الطفل، خاصةً نموه المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي. وبالرغم من ذلك فإنه يمكن القول أن التأثير الأكبر لهذا الاضطراب يكمن في ظهور الطفل أمام المحيطين به بصورة غير لائقة من الناحية الاجتماعية، سواء في قصور تواصله مع الآخرون، أو صعوبة اكتسابه للمهارات الاجتماعية الضرورية التي تسهم في مساعدته على بناء علاقات اجتماعية فعالة معهم.

واضطراب التوحد هو اضطراب نمائي، وقد يعده بعض الباحثين اضطرابا نمائيًا عصبيًا يتم تحديده بقصور في التفاعلات الاجتماعية، واللغة، والسلوكيات النمطية والتكرارية (Harjusola-Webb & Robbins, 2012). وقد يعرف بعض الباحثين اضطراب التوحد وفقًا للأسباب الافتراضية التي قد يكون هذا الاضطراب ناتجًا عنها، فنجد من ينظر إليه باعتباره اضطرابًا عصبيًا، وآخرون ينظرون إليه باعتباره اضطرابًا وراثيًا جينيًا، أو اضطرابًا ناتجًا عن أسباب اجتماعية، لكن الاعتماد على الأسباب المحتملة في تعريف هذا الاضطراب قد يكتنفه الكثير من القصور، لاسيما أن الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب، والتي يمكن القول أن عليها اتفاقًا بين العلماء في هذا المجال ما زالت غير محددة حتى الآن. ومن ثم يرى الباحث أن ينظر إلى هذا الاضطراب باعتباره اضطرابًا نمائيًا.

والمطالع للدليل التشخيصي، والإحصائي للاضطرابات العقلية، في إصداره الخامسDSM-5، والصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية (American Psychiatric Association, 2013)، يجده قد أحدث تغييرات جوهرية في تشخيص اضطراب طيف التوحد، وذلك على النحو الآتي: أولاً: إزالة الأنواع الفرعية التمييزية السابقة لاضطراب التوحد، والتي تشمل اضطراب التوحد، ومتلازمة أسبرجر، والاضطراب النمائي غير المحدد في مكان آخر، ودمجها في تشخيص موحد هو اضطراب طيف التوحد؛ ثانيًا: إن المجالات الثلاثة للأعراض، وهي: الضعف الاجتماعي، وصعوبات التواصل، والسلوكيات التكرارية/المقيدة، أصبحت مجالين فقط، هما: ضعف التواصل الاجتماعي، والسلوكيات التكرارية/المقيدة.

ومن الأعراض الجوهرية لاضطراب التوحد لدى الأطفال الصعوبات المرتبطة بقدرات التفاعل والتواصل الاجتماعي، والاهتمام المحدود بالتفاعلات مع الآخرون، وقصور الانتباه المترابط، والانتباه

المشترك مع الآخرون، وضعف التواصل اللفظي، وغير اللفظي (Casenhiser, Shanker & Stieben, 2011). كما أنه بالرغم من وجود أطفال مصابين باضطراب التوحد ذوى قدرة فائقة في بعض المجالات، ينتجون مخرجات توصف بالجدة والأصالة؛ إلا أن هؤلاء الأطفال لا يصلون -في كثير من الأحيان- إلى مستوى الأطفال الموهوبين ذوي النمو الطبيعي، وهو ما أوضحته نتائج دراسة برينج، وآخرون (Pring, Ryder, Crane & Hermelin, 2012) من أن استجابات الطلاب ذوى النمو الطبيعي، الموهوبين فنيًا (في الرسم) أكثر ابتكارية، من حيث الطلاقة، والمرونة، والأصالة، من الأطفال ذوي اضطراب التوحد ممن يتمتعون بالقدرة الفائقة في الرسم.

وقد ألقى تزايد أعداد الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمسؤولية تعليم هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب المصابين بهذا الاضطراب على عاتق النظام التعليمي؛ مما استدعي وجود حاجة ماسة للبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق حاجات التعلم الفردية لهؤلاء الأطفال، الأمر الذي أكد ضرورة الاهتمام بمعلمي هؤلاء التلاميذ، من حيث تدريبهم على تطبيق أفضل الاستراتيجيات التي أثبتت البحوث فعاليتها في ميدان تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، سواء على المستوى الأكاديمي، أو الاجتماعي، خاصةً الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في إطار البيئة الطبيعية للطفل، باعتبار أن تعليم الطفل في بيئته الطبيعية يساعده على تعميم المهارات التي اكتسبها عبر المواقف الحياتية الواقعية، لدرجة أن وجدنا بعض الممارسات التي تحاول جعل الأقران العاديين للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد جزءًا أساسيًا من الاستراتيجية التي سوف يتم تطبيقها لتحسين حالة هؤلاء التلاميذ، ومن هذه الممارسات الدمج العكسي reverse inclusion، والذي يعد تدخلاً فعالاً يتم فيه التحاق الأطفال ذوى النمو النموذجي، بأقرانهم ذوي اضطراب التوحد في بيئة التربية الخاصة، حتى تتحسن مهاراتهم، كي يلتحقوا بصفوف التعليم العام (Matthews, 2011)، ويقوم معلم التربية الخاصة بتعليم الأطفال ذوي النمو الطبيعي مع أقرانهم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، ليصبحوا نماذج لهم (Schoger, 2006).

وإذا كان لكل تلميذ من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وضعف ريد من الحاجات التعليمية؛ فإن تدريب المعلمين لتحسين حالة هؤلاء التلاميذ يعد أمرًا صعبًا، ومعقدًا للغاية. والتوجه الأساسي المرتبط بتعليم الطلاب في ميدان التربية الخاصة يؤكد على ضرورة تدريب المعلمين على تطبيق العديد من الاستراتيجيات الفعالة في هذا الميدان، ويعد هذا التوجه مهمًا بصورة خاصة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد كي يستخدموا هذه الاستراتيجيات في صفوفهم. وفي أمريكا اقترح مركز البحث القومي (National Research Council, NRC, 2001)اثني عشر منبئًا لجودة البرامج التي تخدم الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ أربعة منها خاصة بالمعلمين، والمختصين، وهى: تلقى التدريب العالي، والمصادر التخصصية الشاملة، وإشراف المختصين، وأساليب تقييم البرنامج (Morrier, Hess, & Heflin, 2011).

وأوضح ليرمان، وآخرون (Lerman, Vorndran, Addison andKuhn, 2004) أن معظم المعلمين يتلقون تعليمًا رسميًا محدودًا في مجال الممارسات القائمة على الدليل، والخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويؤدي هذا النقص في الإعداد التخصصي للمعلمين في مجال التوحد في كليات التربية إلى عدم اكتساب هؤلاء المعلمين للاستراتيجيات، والممارسات الفعالة التي تسهم في تحسين حالة هؤلاء الأطفال. ومن ناحية أخرى نجد أن الاستراتيجيات السلوكية الفعالة، وكذلك الوسائل التكنولوجية القائمة على هذه الاستراتيجيات نادرًا ما يتم التركيز عليها في برامج تعليم المعلمين؛ لأن النظام التعليمي يركز على المحتوى النظري، بدلاً من التركيز على الممارسات الفضلى. ويتطلب التعميم الناجح لاكتساب المهارات الفعالة الآتي: أ-القياس القائم على الأداء لمهارات المعلم، للتأكد من الإتقان؛ ب-التحسن الواضح في سلوك الطفل كنتيجة لإعداد المعلم؛ ج-التغذية الراجعة المستمرة للأداء للتأكد من اكتساب، وتعميم المهارات المستهدفة.

وقد أوضحت نتائج دراسة إيرنسبرجر (Ernsperger, 2001) أن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يعملون داخل منظمة تعليمية تنقصها الرؤية الواضحة، والخطوط العريضة، والمعايير، والتواصل، والتعاون، والمساءلة، والقيادة التربوية، وأن معلمي التربية الخاصة - عينة الدراسة – قاموا باتخاذ قراراتهم بخصوص المنهج، والتعليم، والمواعيد، والموظفين بمعزل عن أقرانهم، ودون دعم إداري ملائم.

وبذلك فإن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يجب أن يعملوا في بيئة تعليمية تصبح فيها الأسر، والنظم المدرسية مرتبطة بقوة، خاصة حول الممارسات التربوية الجيدة. ويعرف العديد من المختصين في هذا المجال أن هناك القليل من الاهتمام الموجه للممارسات، وطرق التدريس الأكثر فعالية للعمل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في الأوضاع التعليمية، على مستوى الكليات، والجامعات؛ لذا فإن العديد من المعلمين لا يكونون معدين بصورة كافية كي يعلموا التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بصورة فعالة (Morrier, Hess, & Heflin, 2011).

مشكلة البحث:

يعد القصور في الجانب الاجتماعي من أهم المشكلات التي يعانيها الأطفال ذوو اضطراب التوحد، ويتضح ذلك في العديد من المظاهر السلوكية للطفل، والتي تنبئ بضعف التواصل الاجتماعي، وضعف المهارات الاجتماعية لديه (Bellini & Hopf, 2007; Murdock, Cost & Tieso, 2007).

وتعد تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من الأهداف الأساسية للعديد من البرامج الفعالة التي تستند إلى العديد من الاستراتيجيات التي تراعي خصائص هؤلاء التلاميذ على المستوى المعرفي، والاجتماعي. ويعد القائمون على رعاية هؤلاء التلاميذ، سيما الوالدين، والمعلمين، هم المنوط بهم تطبيق هذه الاستراتيجيات، باعتبارهم أكثر احتكاكًا بالطفل، وأكثر دراية بخصائص هذا الطفل في الظروف البيئية الطبيعية. ومن هنا تعالت الصيحات بين المختصين في مجال اضطراب التوحد بضرورة تدريب الوالدين والمعلمين على أكثر الاستراتيجيات فعالية في تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ فظهر ما يسمى ببرامج تعليم الوالدين Parent Education Program، وبرامج تعليم المعلمين Teacher Education Program، والتي تعدل النظرة للوالدين من كونهم مصادر للمعلومات-فقط- حول أطفالهم، إلى كونهم احترافيين في تطبيق الاستراتيجيات، والبرامج، والفنيات المخصصة لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد، وكذلك المعلمين من كونهم ملقنين لمجموعة من المعلومات النظرية التي لا تجدي في التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، إلى كونهم على دراية ووعي بكيفية إعداد، وتطبيق البرامج، والاستراتيجيات الفعالة التي تراعي الخصائص المعرفية، والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ.

وأوضح موريير وآخرون (Morrier, Hess & Heflin, 2011) أن التشريعات الفيدرالية الحديثة المتعلقة بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تؤكد على أهمية الأساس العلمي لاستراتيجيات التدريس المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ؛ بالإضافة إلى توفير التدريب الذي يتلقاه المعلمون لتطبيق هذه الاستراتيجيات.

كما أكدت نتائج دراسة موريير، وآخرون (Morrier, Hess, and Heflin, 2011) حول مظاهر تدريب معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، أن أقل من ١٥% من هؤلاء المعلمين أوضحوا أنهم تعرضوا للتدريب في برامج إعداد المعلم في الكليات والجامعات، وأن هؤلاء المعلمين في حاجة لبرامج الإعداد الشخصي.

وبالرغم من وجود العديد من الممارسات القائمة على الأدلة في مجال تعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد؛ إلا أنه لا يتم إدراجها في البرامج التي تخدم هؤلاء التلاميذ، ويأتي هذا في إطار شعور العديد من معلمي هؤلاء التلاميذ أنهم لم يحظوا بالتدريب الكافي في مجال استخدام هذه الممارسات (Suhrheinrich,

.2011)

مما سبق تتضح مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فعالية تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

(١) هل يوجد اختلاف بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج؟

(٢) هل يوجد اختلاف بين درجات التلاميذ ذوى اضطراب التوحد فيا لمجموعة التجريبية على مقياسا لمهارات الاجتماعية في القياسين القبلي، والبعدي؟

(٣) هل يوجد اختلاف بين درجات التلاميذ ذوى اضطراب التوحد في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي، والتتبعي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى فعالية تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.

أهمية البحث:

مع تزايد أعداد الأطفال ذوي اضطراب التوحد أصبحت هناك ضرورة ملحة للبحث عن الاستراتيجيات، والأساليب الفعالة لتنمية قدرات هؤلاء الأطفال، والحد من المشكلات السلوكية التي يعانون منها؛ مما يساعدهم على زيادة تواصلهم، وتفاعلهم الاجتماعي مع المحيطين بهم، خاصة والديهم، ومعلميهم، باعتبارهم وجهة التواصل، والتفاعل الأساسية لهؤلاء الأطفال، سواء في البيت، أو عند التحاقهم بالمعاهد التي تقدم الخدمات التعليمية، والتربوية لهم. ومن ثم أصبحت برامج تعليم المعلمين الاستراتيجيات الفعالة في ميدان تعليم، وتحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد الأسس التي يرتكز عليها أي برنامج تعليمي فعال يقدم لمعلمي هؤلاء الأطفال. ومن ثم يمكن للباحث توضيح أهمية البحث الحالي في الآتي:

الأهمية النظرية: تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي في النقاط الآتية:

١- إلقاء الضوء على الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد علي استخدامها لتحسين حالة هؤلاء التلاميذ، سواء على مستوى تنمية مهاراتهم، أو الحد من المشكلات السلوكية التي يعانون منها، وكذلك إلقاء الضوء على الأطفال ذوى اضطراب التوحد، باعتبارهم أحد الفئات التي تتزايد أعدادها في المجتمع؛ مما يجعل تطبيق الاستراتيجيات الفعالة لتحسين حالتهم أمرًا لا غنى عنه، خاصةً وأن معلمي التربية الخاصة المعنيين بالتدريس لهؤلاء التلاميذ يحتاجون تدريبًا مكثفًا على استخدام هذه الاستراتيجيات.

٢- التركيز على بعض الاستراتيجيات الفعالة التي أثبت العديد من الدراسات فعالية تدريب المعلمين على استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعية، والتواصلية، ومهارات اللعب، والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في أنه يمثل محاولة لتدريب بعض معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على تطبيق بعض فنيات الاستراتيجيات الفعالة في ميدان اضطراب التوحد، والتعرف على أثر تطبيق هؤلاء المعلمين لهذه الفنيات في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.

مصطلحات البحث:

(١) معلمو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد Teachers of Children with Autism:

المعلم في مجال التربية الخاصة، بصورة عامة، هو صاحب مهمة نبيلة، ورسالة سامية. وهو المؤتمن على التلاميذ، والمسئول عن تربيتهم تربية صالحة تحقق أهداف سياسة التعليم في المملكة (القواعد التنظيمية لمعاهد، وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ١٤٢٢).

ويعرف معلمو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد –إجرائيًا– بأنهم عينة من المعلمين الذين يقدمون الخدمات لهؤلاء التلاميذ، بمعهد التربية الفكرية شرق الرياض.

(٢) البرنامج التدريبي الانتقائي Training / Selective Program:

مجموعة من الإجراءات المنظمة، المخططة، المتبعة، القائمة على بعض الاستراتيجيات الفعالة في مجال تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

ويعرف البرنامج التدريبي في البحث الحالي–إجرائيا– من ناحيتين: الأولى: تدريب الباحث لعينة من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على استخدام بعض الفنيات الموجودة في استراتيجيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية، لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد؛ والثانية: تطبيق العينة التي تم تدريبها من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لمجموعة من الجلسات التدريبية، القائمة على استخدام بعض استراتيجيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية، لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من هؤلاء التلاميذ. وتم تقسيم جلسات التدريب الأولى إلى(٢٠) جلسةً، مقسمة على أربعة أسابيع، بواقع خمس جلسات أسبوعيا، وتراوحت مدة كل جلسة بين (٦٠–٩٠)دقيقةً؛ بينما تم تقسيم جلسات التدريب الثانية إلى (٣٠) جلسةً، مقسمة على ستة أسابيع، بواقع خمس جلسات أسبوعيا، حيث تراوحت مدة كل جلسة بين (٦٠–٩٠) دقيقةً.

(أ)استراتيجيات التواصل الطبيعي Natural Communication Strategies:

استراتيجيات تقوم على توفير الفرص التعليمية، والاستجابات التفاعلية كجزء ضروري من العملية التعليمية، وكذلك استخدام البيئة الطبيعية كسياق تعليمي، كما تقوم استراتيجيات التواصل الطبيعي على تنفيذ الممارسات القائمة على الدليل داخل البيئة الاعتيادية للطفل.

(ب) القصص الاجتماعية Social Stories:

استراتيجية تقوم على استخدام قصص مختصرة تصف موقفا اجتماعيا، وتعرض للاستجابات السلوكية الفعالة، والمناسبة للمواقف الاجتماعية، من خلال جمل تعبر عن مواقف محددة، وتكتب وفق قواعد واضحة، وتكون مدعومة بمثيرات بصرية، توفر إجابات حول: (من، ماذا، متى، أين، ولماذا). وتستعين هذه الاستراتيجية بالعديد من الفنيات السلوكية، سيما التعزيز، والتحفيز اللفظي، والنمذجة، ولعب الدور، والتدريب، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية، والتلقين.

وتعرف القصص الاجتماعية –إجرائيا– بجلسات البرنامج القائم على استخدام القصص الاجتماعية، وما تضمنه من بعض الفنيات المستخدمة في تطبيقها.

(٣) المهارات الاجتماعية Social Skills:

سلوكيات أدائية تتسم بالفعالية، والوظيفية في إطار محيط اجتماعي، وتأخذ في اعتبارها الحالات النفسية، والمعرفية، والسلوكية للآخرين، وتوافق معايير اجتماعية تحدد السلوك الإيجابي، والسلوك السلبي، وتحقق هدفا، أساسه جعل الفرد عنصرًا فعالاً، قادرًا على تحقيق حاجاته المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، في إطار تقبل الآخرون للفرد، وثنائهم على سلوكه، ويتضح ذلك في الانشغال الاجتماعي، وهو الإحساس،

والانشغال بوجود الآخرون، وإبداء الانفعالات التي تؤكد وعي الطفل بوجود الآخرون، وكونه جزءًا من المحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه، والتواصل الاجتماعي، وهو السلوكيات التواصلية التي يقوم بها الطفل من أجل تحقيق الاشتراك مع الآخرون، والانضمام لهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وتعرف المهارات الاجتماعية–إجرائيا– بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو اضطراب التوحد في مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد / الباحث).

(٤) اضطراب التوحد Autism:

اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي، يؤثر –سلبًا- على جوانب نمو الطفل، خاصة النمو المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، ويصيب الطفل-عادةً- قبل وصوله سن ثلاث سنوات، حيث يظهر على الطفل العديد من مظاهر هذا الاضطراب، سيما القصور في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات الاجترارية، والتكرارية المقيدة؛ مما يجعل الاكتشاف المبكر لهذا الاضطراب ضروريًا لتقديم خدمات التدخل المبكر، خاصةً أن أسباب هذا الاضطراب لا يوجد اتفاق عليها بين العلماء في هذا المجال.

ويعرف التلاميذ ذوو اضطراب التوحد -إجرائيا– بأنهم بعض التلاميذ المصابين باضطراب التوحد بمعهد التربية الفكرية، شرق الرياض.

الإطار النظري، والدراسات السابقة

أولاً: البرامج التدريبية الانتقائية:

(أ) تدخلات التواصل الطبيعي:

تعد اهتمامات، وخصائص الطفل، والتدخلات المناسبة له، من الناحية النمائية، اعتبارات أولية تجب مراعاتها عند استخدام الاستراتيجيات المتنوعة لتنمية التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ومعلمو هؤلاء الأطفال يقومون –في كثير من الأحيان- بتصميم خطط تربوية فردية بناء على المستوى الحالي لوظيفية الطفل، واهتماماته، وأولوياته.

والعديد من البرامج التربوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد يؤكد على المظاهر السلوكية غير الطبيعية لهذا الاضطراب لدى هؤلاء الأطفال؛ مما يجعل هدف هذه البرامج هو زيادة المهارات الاجتماعية التواصلية لهم. وأفضل برامج تنمية التواصل المقدمة لهؤلاء الأطفال يعتمد على تدخلات صممت لتطبق في البيئة الطبيعية للطفل، مثل القصص الاجتماعية، وتأخير الوقت time delay، وتعليم اللغة في الوسط البيئي milieu language teaching، والنموذج الطبيعي للغة الطبيعية natural language paradigm (Harjusola-Webb & Robbins, 2012).

ويؤكد ذلك دراسة هارجوسولا-ويب، وروبنز (Harjusola-Webb and Robbins, 2012)التي استهدفت توضيح تأثيرات حقيبة تدريبية للمعلمين، قائمة على التدخل الطبيعي لتنمية التواصل التعبيري لثلاثة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، كما هدفت توفير المعلومات حول كيفية تدعيم العلاقات التواصلية الاجتماعية الإيجابية بين الطفل والراشدين، من خلال إدخال الاستراتيجيات الموسعة noninvasive strategies في سياق البيئات الطبيعية. وفي هذه الدراسة تلقى المعلمون تدريبًا، ودعمًا في مجال تطبيق استراتيجيات لتنمية التواصل الطبيعي لزيادة فرص للتواصل التعبيري لدى الطفل. وكنتيجة لهذا التدريب زاد استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدخل، وأظهر جميع الأطفال في عينة الدراسة زيادات في تكرار التواصل التعبيري، كما أكدت نتائج هذه الدراسة أهمية المدخل اللغوي، وتأثير مستوى التدخل، وتكرار المعلم لفرص التواصل في السلوك التواصلي للطفل. كما أكدت الدراسة أن استغلال المعلم لفرص الانشغال الإيجابي، التواصلي، الاجتماعي يؤثر في التواصل التعبيري للطفل، حيث استخدم الباحثون

طرق تدريب متنوعة (مثل القائمة التدريبية، والمقابلات، والتغذية الراجعة للأداء المصور)لتقوية مستوى المعلمين في تطبيق الاستراتيجية.

ويعد التمركز حول الطفل child-centeredness، وإدخال الفرص التعليمية كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ونموذج الاستجابة التفاعلية، واستخدام البيئة الطبيعية كسياق تعليمي من أهم الملامح العامة لتدخلات التواصل الطبيعي. ويعني مصطلح البيئة الطبيعية، من ناحية ارتباطه بخدمات التدخل المبكر، الاهتمام بإتاحة الفرص الطبيعية من أجل التعلم، وتوفير الممارسات القائمة على الدليل إلى داخل البيئة الاعتيادية للطفل (Individuals With Disabilities Education Act, IDEA, 2004).

وقد تم استخدام استراتيجيات التدخل الطبيعي في أوضاع التعليم المبكر القائم على الدمج، واشتمل على الفنيات التي تناسب التفاعلات النموذجية المشتركة بين الراشدين والطفل (Walsh, Rouz & Lutzer, 2000)، حيث إن الطفل يتخذ دورًا فعالاً في تحديد اتجاه النشاط، بينما يتبع الكبار قيادة الطفل، بدلاً من توجيه التفاعل.

ويختلف التدخل الطبيعي عن إجراءات التدريس المباشر في البيئات الطبيعية، حيث إنه يهتم باستراتيجيات التفاعل الاستجابي (التمديدات، وإتاحة أخذ الأدوار، واتباع قيادة الطفل)، ويعد كل من التدريب على الاستجابة المحورية(Pivotal Response Training (PRT، وتدخلات التدريس البيئي المتقدمة Enhanced Milieu Teaching Interventions (EMT) استراتيجيات لتدخل التواصل الطبيعي. وقد تم تصميم التدريب على الاستجابة المحورية لاستهداف الجوانب الأساسية للسلوكيات الوظيفية للطفل، والتي إن تمت تنميتها سوف ينتج عنها تغيرات ممتدة في سلوكيات أخرى لم يتم استهدافها بصورة خاصة أثناء التدخل (Harjusola-Webb & Robbins, 2012).

وقد وجد كويجل، وآخرون (Koegel, Camarata, Koegel, Ben-talland Smith, 1998) أن هذه الاستراتيجية فعالة في زيادة استخدام الأصوات المستهدفة بصورة وظيفية أثناء المحادثة، واستخدام المصطلحات بصورة صحيحة، وطرح الأسئلة، وتنمية التواصل اللفظي، والذي يتضمن التقليد، والكلام التلقائي، والاكتساب السريع للكلام الوظيفي الأولى.

بينما استخدمت تدخلات التدريس البيئي المتقدمة في تسهيل مهارات اللغة المبكرة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وفي هذا التدخل يتم إدخال محاولات التدريس التي يتوسطها الكبار، والتي تتصف بالاستجابية العالية للمحاولات الاستجابية للطفل، إلى الأنشطة والروتينات اليومية النظامية. وتشتمل هذه الفنية على مجموعة من الاستراتيجيات المحددة، مثل: أ- الترتيب البيئي لزيادة انشغال الطفل مع مرافقين يستخدمون اللغة بصورة واضحة؛ ب- استخدام فنيات التفاعل الاستجابي لبناء التفاعلات الاجتماعية والتحادثية، ونمذجة الاستجابات اللغوية الجديدة؛ج- استخدام إجراءات التدريس البيئي لإثارة، ونمذجة، وتنمية استخدام أشكال اللغة الجديدة في سياقاتها الوظيفية. وتشتمل إجراءات التدريب البيئي على النمذجة، واتباع قيادة الطفل، واتباع اللغة من خلال النمذجة اللغوية، وتأخير الوقت، والتدريس العرضي incidential teaching، والترتيب البيئي، والإمداد بالنتائج الطبيعية المرتبطة بأفعال الطفل. وتستخدم تدخلات التدريس البيئي المتقدمة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارات التواصل الاجتماعي الجديدة، واللغة التلقائية، وتعميم استجابات اللغة المستهدفة (Harjusola-Webb & Robbins, 2012).

وكان من أهم العوامل التي دفعت المختصين في التدخل المبكر إلى البحث عن الوسائل التي تدعم – بفعالية- تعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد داخل سياق البيئات الطبيعية هو تصميم بيئات جيدة لتعلم اللغة تستجيب لصعوبات مدخلات، ومخرجات تواصل الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Grisham-Brown, Hemmeter & Pretti-Frontczak, 2005)،

وتعمل تدخلات التواصل الطبيعي على زيادة جودة، وكمية التفاعلات بين الكبار، والطفل عبر البيئات، كما أن التفاعلات بين الطفل والكبار تتأثر-بصورة إيجابية- من خلال تعليم الكبار الاستراتيجيات الاستجابية والتحادثية مع الأطفال (Horn, Lieber, Sandall & Schwartz, 2001).

وقد حدد هاجوسولا-ويب، وروبنس (Harjusola-Webb and Robbins, 2012) مجموعة من استراتيجيات التواصل الطبيعي، وهي:

(١) التعليق، وإطلاق المسميات labeling، والنمذجة: ويشتمل التعليق وإطلاق المسميات على تعليق الكبار على النشاط، والمواد، أو الأفراد الحاضرين في اللحظة الحالية (مثل: التعليق باستخدام نقطة مرجعية واضحة، والتعليقات التي تعتمد على أفعال الكبير، والطفل). وكل جملة يقولها الكبير وتوجه إلى الطفل المستهدف يتم اعتبارها أحد جمل التعليق، وإطلاق المسميات. وتتضمن النمذجة الفرص التي يتيحها الكبار للطفل كي يسمع كيف تستخدم اللغة في سياق وظيفي (على سبيل المثال: تقديم كلمات جديدة، وإعطاء أمثلة للمحادثات).

(٢) التقليد: ويتضمن التقليد تقليد الكبار لأفعال الطفل، أو تقليدهم المحاولات التواصلية للطفل، والتقليدات هي –تقريبًا- تكرارات لسلوك الطفل.

(٣) التمديد والتوسيع Expanding: وتتضمن التمديدات التكرارات مع الإضافة لمستوى أداء الطفل لزيادة مستوى التواصل الحالي للطفل. فجزء من التلفظ يعد نموذجيا أو مشابها للتلفظ الذي يقوم به الطفل، وجزء منه إضافة كلمة، أو جملة.

(٤) التغذية الراجعة الإيجابية، والسلوكيات الاجتماعية، والتقدير والتقييم: يتضمن التقدير والتقييم أو التغذية الراجعة الإيجابية اهتمام الكبير بسلوك الطفل. من الممكن أن يكون هذا عامًا، أو محددًا، ويتضمن تعزيز الكبار للسلوك المرغوب. وتتضمن التغذية الراجعة الإيجابية جميع الجمل الإيجابية، وجميع الأشكال غير اللفظية للتعزيز.

(٥) طرح الأسئلة، والإمداد بالاختيارات: والسؤال هو طلب لاستجابة لغوية تكون مفتوحة النهاية، أو تتطلب الإجابة بنعم، أولا. وأي طلب للغة يستخدم نبرة السؤال يعد سؤالا.

(٦) الاستجابية Responding: تتضمن استجابة الكبير للأفعال التواصلية للطفل، سواء بصورة لفظية، أو غير لفظية.

(٧) اتباع قيادة الطفل، والانتباه المترابط: ويتضمن اتباع قيادة الطفل انتباه الكبير للمركز الانتباهي للطفل، وتحقيق الانتباه المترابط وفقًا لمركز انتباه الطفل.

(٨) اتخاذ الدور Turn taking، وتأخير الوقت: يقوم الكبير بتوفير الفرص التي تساعد الطفل على المشاركة في الموقف التفاعلي.

وقد طبق ووكر، وآخرون (Walker, Harjusola-Webb, Bigelow, Small, and Kirk 2004)تدخلا لتدريب المعلم على استخدام استراتيجيات التدخل داخل الصف، واشتمل التدخل التدريبي على ثلاثة مكونات أساسية، هي: قائمة استراتيجيات التدخل، والمقابلات المستمرة مع الباحثين، والتغذية الراجعة الخاصة بالأداء. وقد وجد أن نموذج تدريب المعلم فعال في زيادة المعلومات الخاصة بالممارسة، وتطبيق المعلم لاستراتيجيات التدخل، وتواصل الطفل في أوضاع الدمج المجتمعية.

وفي دراسة هارجوسولا-ويب، وروبنز (Harjusola-Webb and Robbins, 2012) حول تدريب المعلمين على استخدام تدخلات التواصل الطبيعي قام الباحثان بمقابلة المعلمين لمناقشة التدخل. وتكونت فرق المعلمين من اثنين إلى ثلاثة معلمين لكل طفل. وتقابل الباحث أثناء التدخل مع المعلمين لمناقشة الاستراتيجيات. وقد اشتملت المقابلات على استعراض الاستراتيجيات المحددة(على سبيل المثال: اتباع قيادة الطفل)، ومناقشة كيفية تطبيق الاستراتيجيات داخل الأنشطة والروتينات في الصفوف النموذجية(على سبيل

المثال: كيف تتبع قيادة الطفل في الصف؟)، والأفكار حول إتاحة الفرص الممكنة لتفاعل الطفل داخل البيئة الطبيعية له (على سبيل المثال: كيف يتم تشكيل البيئة كي تشمل الاهتمامات الخاصة للطفل)، والتغذية الراجعة الخاصة بأداء المعلمين للمعلمين (استعراض أشكال البيانات الممتازة)، والتغذية الراجعة البنائية، والإيجابية للمعلمين المشاركين. وقام الباحثان بالاحتفاظ بالبيانات، والموضوعات التي تم تغطيتها، وموضوعات المناقشة، وأشكال البيانات، وخطة التدخل لكل الأطفال المستهدفين. وتنوعت مدة المقابلات، حسب مستوى التدخل، وتراوحت بين (٣٠ – ٤٠ دقيقة)، وذلك لإتاحة الوقت لمناقشة جميع المكونات الهامة (على سبيل المثال: القائمة، والبيانات، والتغذية الراجعة)، ومع مرور الوقت أصبحت المقابلات أقصر في مدتها (١٠ دقائق)، وذلك تبعا لفهم المعلمين للاستراتيجيات، وكونهم أصبحوا أكثر اكتفاء ذاتيا.

وفي دراسة هارجوسولا-ويب، وروبنز (Harjusola-Webb and Robbins, 2012) تم تحديد العروض الرسومية للبيانات كعنصر أساسي للتغذية الراجعة الخاصة بالأداء، يتم إعطاؤها أسبوعيا للمعلمين، ولا يرى المعلمون البيانات إلا بعد بداية التدخل. وتستخدم الرسوم الخطية والأعمدة كي تعرض تكرار استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدخل، وكذلك استخدامهم للاستراتيجيات الفردية. ولم يهتم الباحثان بالمستويات الفردية للمعلمين، والخاصة باستخدام استراتيجيات إثارة التواصل، ولكن اهتموا بالمستوى الكلي لمدخل التواصل تجاه الطفل المستهدف. وتضمنت البيانات الخاصة بالكبار جميع المدخلات التواصلية للكبار تجاه الأطفال المستهدفين. كما تضمنت الرسوم البيانات الفردية للأطفال المشاركين أثناء نفس الملاحظة. ومن هنا فإن البيانات الخاصة بالتغذية الراجعة رسمت صورة لتكرار جميع المدخلات التواصلية للكبار في علاقتها بالتواصل التعبيري للطفل أثناء المقابلة التي استمرت ٣٠ دقيقة. وكانت التغذية الراجعة التي يعطيها الباحثان دائما إيجابية، وتركز على الاستخدام الواعي للاستراتيجيات، بينما إذا كان التواصل التعبيري للطفل قليلاً أثناء جلسة الملاحظة، فإن رسوم البيانات تعطى سياقا لاستخدام حلول جديدة، أو عصفا ذهنيا للأفكار بالنسبة للمعلمين كي يجربوها في المستقبل.

وقد اعتبر هارجوسولا-ويب، وروبنز (Harjusola-Webb and Robbins, 2012) التواصل التعبيري للطفل في دراستهما متغيرًا تابعًا. وقد اهتم الباحثون بتوثيق تقدم الأطفال، والاستجابات لاستراتيجيات التدخل. وقد تم تضمين السلوكيات التواصلية التالية للطفل: الإشارات gestures (الحركة البدنية التي يقوم بها الطفل كمحاولة للاتصال بالرفيق)، واستخدام الألفاظ vocalizations(النطق اللفظي الذي يوجهه الطفل لمرافقه)، والكلمة التقريبية word approximations (كلمة مفردة يقولها الطفل، لكنها غير مفهومة)والكلمات words (تلفظ الطفل بكلمات مفردة مفهومة)، التلفظ بكلمات متنوعة مع القرين أو المعلم (التلفظ بكلمات متنوعة هي تركيب لكلمتين مختلفتين، أو أكثر يقولها الطفل ويفهمها). وفي كل مرة يستخدم الطفل أحد هذه السلوكيات، ويوجهها تجاه فرد آخر فإن ذلك يعد مثالا على التواصل.

وهناك نوع آخر من التدخلات يسير في نفس السياق، وهو التدخلات النمائية، الاجتماعية، البراجماتية Developmental Social Pragmatic interventions، وهي تدخلات تدور حول مفهومين، الأول: هدف هذه التدخلات هو تعليم الأطفال المهارات الوظيفية في سياق يتوافق -بصورة عامة- مع نمو الطفل الطبيعي، ثانيا: تركز هذه التدخلات على مساعدة الأطفال على تنمية قدرات متنوعة مرتبطة بالتواصل الاجتماعي في سياق اجتماعي مناسب من الناحية العملية، أكثر من استهداف السلوكيات في حد ذاتها (Casenhiser, Shanker & Stieben, 2011).

وهدفت دراسة كازينهايزر وآخرون (Casenhiser, Shanker and Stieben, 2011) إلى: ١- تقييم جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطفل، من حيث الكلام والتواصل، والقدرات المعرفية، والحسية، والحركية؛ ٢- تعليم الوالدين حول جوانب القوة والضعف لدى طفلهم، وتحديد الاستراتيجيات الملائمة للطفل وللأسرة. وبالإضافة إلى المقابلات الأسبوعية، يتقابل مانحو الرعاية مع المعالجين كل ثمانية أسابيع تقريبا

لمناقشة التقدم، واستعراض شريط فيديو خاص بجلسات اللعب الخاصة بمانحي الرعاية وطفلهم، وذلك للحصول على تصور واضح خاص بأسلوب العلاج، وللإجابة على أية تساؤلات من الممكن أن تثار أثناء الجلسات الأسبوعية. تكونت عينة الدراسة من ٥١ طفلاً يعاني من اضطراب التوحد. وشملت أدوات الدراسة مقياس معدل سلوك الطفل لكيم، وماهونى (CBRS, Kim and Mahoney, 2004)، ومقياس لغة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لزيمرمان، وآخرون(PLS, Zimmerman et al. , 2006)، ومقياس التقييم الشامل للغة التخاطبية لكارو، وولفورك (CASL, Carrow - Woolfolk, 1999)، ومقياس تأهل الوالدين للعلاج لكاسينهيسر، وآخرون (Casenhiser et al. , 2010)، ويتكون هذا المقياس من سبعة أبعاد، هي: التنظيم المشترك، والتعبير عن الاستمتاع بوجود الطفل (هل يعبر الراشد عن استمتاعه بوجوده مع الطفل، من خلال إظهار الانفعال، مثل نغمة الصوت السعيدة، والتعبيرات الوجهية، والإشارات. . إلخ؟)، والدعم الحسي الحركي، والارتباط (إلى أية درجة يستطيع الراشد أن يرتبط بمركز انتباه الطفل بدلا من توجيه الطفل لمركز انتباه الراشد؟)، واستخدام الانفعال (إلى أية درجة يستخدم الراشد الانفعال، نغمة الصوت، والتعبيرات الوجهية، والأفعال والإشارات البدنية؟)، لدعم اهتمام الطفل بالانتباه، والانتباه للتفاعل، ودعم التبادل (إلى أية درجة يستطيع الراشد أن يشجع الطفل على الانشغال في تفاعلات ممتدة ومتوازنة من خلال استخدام مناسبة مستوى الوظيفية لدى الطفل في اللحظة الراهنة، وبناء تصور، واستخدام التعبيرات الوجهية والإشارات المنتظمة؟)، ودعم التفكير المستقل (إلى أي درجة يستطيع الراشد دعم جهود الطفل للانشغال في عمليات معرفية مستقلة، والتفكير، وحل المشكلة، والتي تناسب القدرة المدعمات البصرية، واستخدام الانفعال، والانتظار. . إلخ؟).

ومن وجهة نظر التدخلات النمائية الاجتماعية البراجماتية فإنه يجب على هدف السلوك، وليس السلوك ذاته، فالانتباه المترابط (مثل: سلوك النظر في عيون شخص آخر) ليس مهمًا في حد ذاته، لكن المهم هو الهدف منه (على سبيل المثال: رؤية أين ينظر الشخص، أو ما إذا كان ينتبه لشيء ما، أو تحديد حالة الشخص الانفعالية). ومن الناحية النظرية فإن نماذج التدخلات النمائية الاجتماعية البراجماتية تركز على وظيفة القدرات النمائية بدلا من السلوكيات، وتعليم هذه القدرات النمائية في سياق ملائم من الناحية العملية، وذلك كي يتم التأكيد على وظائفها الاجتماعية والتواصلية. كما تؤكد التدخلات النمائية الاجتماعية البراجماتية على ضرورة فهم أن بعض المهارات المتقدمة، أو العالية تعتمد على مهارات منخفضة (على سبيل المثال: إن القدرة على الانشغال في أطر الانتباه المترابط تستهدف -بصورة عامة- قبل اللغة التخاطبية .(Casenhiser, Shanker & Stieben, 2011)

وقد حدد إنجرسول، وآخرون (Ingersol, Dvortcsak, Whalen, & Sikora, 2005) العديد من الاستراتيجيات العامة في هذ السياق وتشمل: ١-أن يتواصل الراشد مع مركز اهتمام الطفل؛ ٢-أن يرتب الراشد البيئة، وذلك لتشجيع المبادآت من جانب الطفل؛ ٣-أن يستجيب للمحاولات التواصلية من جانب الطفل كما لو كانت مستهدفة؛٤-أن يؤكد على التعبير الانفعالي، ومشاركة الانفعال.

وقد ركزت دراسة كازينهايزر، وآخرون (Casenhiser, Shanker & Stieben, 2011) على أربعة جوانب أساسية للتفاعل الاجتماعي. الأول: جودة التفاعل الاجتماعي، من خلال توضيح مدى انشغال الطفل واهتمامه باللعب، وقد أوضح البحث أن مستوى انشغال الطفل، أو تضمينه في التفاعل الاجتماعي يرتبط بالنمو المعرفي، واللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ الثاني: قدرة الطفل على الانشغال في، وابتداء النماذج الانتباهية الارتباطية، وهذه القدرة تتنبأ بالنمو اللغوي؛ الثالث: درجة استمتاع الطفل بالتفاعل مع القائم بالرعاية، والتي تعكس بصورة جيدة الدافعية الجوهرية للطفل للتفاعل مع الكبار؛ الرابع: التفاعل الاجتماعي هو الوسائل الأولية التي يتعلم الأطفال من خلالها اللغة بصورة نموذجية.

ومن البرامج التي تهدف تحسين قدرات التفاعل، والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال، وتهتم بالسياق

الطبيعي للطفل –أيضًا- برنامج العلاج (MEHRIT)، والذي يشمل جميع خصائص التدخلات النمائية الاجتماعية البراجماتية، وبالإضافة إلى ذلك يشتمل هذا البرنامج على العديد من الملامح الأخرى، وهى: أولا: يركز هذا البرنامج على تضمين القائم بالرعاية في عملية التدخل، وهناك سبب جيد لتضمين الوالدين في عملية التدخل، فالوالدان يقضيان فترة طويلة من الوقت مع أطفالهم، ولذلك لديهم العديد من الفرص لتطبيق التدخل خلال يوم الطفل. وهناك العديد من الأبحاث التي أوضحت العلاقة القوية بين سلوك الوالدين خلال التفاعل الاجتماعي مع الطفل، والنمو المعرفي والانفعالي للأطفال، فالسلوكيات الوالدية تؤثر في التعلق، والنمو الانفعالي، والتنظيم، والتواصل الاجتماعي (Casenhiser, Shanker & Stieben, 2011).

ويركز البرنامج العلاجي (MEHRIT)على العديد من القدرات النمائية المشتقة من البرنامج الفردي النمائي القائم على العلاقات (DIR) لجرينسبان، وآخرون (Greenspan, Wieder, Hollander, and Anagnostou, 2007)، والذي يعد أساسه، كموجه عام للعلاج. وهذه القدرات هي: ١-قدرة الطفل على أن يكون منظما؛ ٢-قدرة الطفل على الانشغال في التفاعل الاجتماعي؛ ٣-قدرة الطفل على الانشغال في التفاعلات التبادلية، مثل المحادثات؛ ٤-قدرة الطفل على حل المشكلات في التفاعلات الاجتماعية؛ ٥-قدرة الطفل على استخدام الأفكار، واللغة بصورة وظيفية. ويقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مؤداها أن درجة وظيفية القدرات المتأخرة تعتمد على درجة وظيفية القدرات المبكرة، فالمعالج الذي يعمل مع طفل غير قادر على الانشغال في التفاعلات التبادلية (المستوى الثالث) لن يستهدف قدرة الطفل على استخدام اللغة (المستوى الخامس)، كما أن مستوى وظيفية الطفل من الممكن أن يتغير من لحظة لأخرى؛ مما يجعل المعالج يغير مركز العلاج بناء على ذلك.

وأخيرا يتضمن برنامج العلاج (MEHRIT) تأكيدا على التنظيم من خلال استخدام التنظيم المشترك co-regulation، والمدعمات الحسية الحركية sensory - motor supports. والتنظيم المشترك هو التأثير الطبيعي لمستوى الاستثارة لشخص ما على مستوى الاستثارة لشخص آخر. ويشير التنظيم المشترك إلى الظاهرة التي يمكن ملاحظتها في تفاعل ما عندما يؤدي سلوك شخص ما إلى بدء شخص آخر نفس هذا السلوك. وفي هذا البرنامج يتأكد الراشدون أن الطفل في مستوى الاستثارة المناسب للمهمة التي في أيديهم، والمناسب للطفل بطبيعته المتفردة. وتتضمن المدعمات الحسية الحركية أي تعديل أو استخدام للبيئة لتسهيل تنظيم الطفل، وحالته الانتباهية (Casenhiser, Shanker & Stieben, 2011) .

ويعد التدريب على الاستجابة المحورية pivotal response training -أيضًا- من الممارسات الفعالة لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وهو تدخل سلوكي طبيعي تم تطويره لتسهيل التعميم، وزيادة التلقائية، وتقليل الاعتماد على التعزيز الفوري، وزيادة الدافعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وقد أوضحت نتائج دراسة ستاهمر (Stahmer, 2007) أن أكثر من ٧٠% إلى ٨٠% من المعلمين في مقاطعة كاليفورنيا الجنوبية يستخدمون التدريب على الاستجابة المحورية في برامجهم.

وقد تم تطوير، ودعم التدريب على الاستجابة المحورية كطريقة لزيادة مهارات التواصل اللفظي، وغير اللفظي، وزيادة التعبير بالألفاظ، واستخدام اللغة التلقائية، وتقليد الكلام، وطرح الأسئلة، والتواصل التحادث، وتعليم اللعب الرمزي، واللعب الدرامي الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي مع الأقران، والمبادآت الذاتية، والانتباه المترابط. ولأن التدريب على الاستجابة المحورية تم تطويره للاستخدام في البيئة الطبيعية، فإن الصفوف المدرسية تعد وضعًا ملائمًا لتطبيق التدريب على الاستجابة المحورية (Suhrheinrich, 2011).

وحدد سوهرينريتش (Suhrheinrich, 2011) مكونات التدريب على الاستجابة المحورية في الآتي:

١. **انتباه التلميذ:** يجب أن يحظى المعلم بانتباه التلميذ قبل تقديم الإشارات، وأن يبقي على انتباه التلميذ خلال التفاعل أثناء عملية التدريس. وينبغي أن يكون المعلم على مقربة من الطالب، وأن يكون التلميذ متوجهًا نحو المعلم. فإذا كرر المعلم التعلم كثيرًا، فإن هذا يكون علامة على أنه لا يحظى باهتمام التلميذ.
٢. **الإشارات الواضحة، والملائمة:** المعلم يجب أن يعطي إشارات واضحة، وملائمة من الناحية النمائية للتلميذ، ومرتبطة بالنشاط الذي تم اختياره. والإشارات الواضحة توضح للتلميذ كيف يستجيب. ويرد المعلم في المستوى التعبيري الذي يمثل مستوى التلميذ، أو أعلى بقليل عن مستوى استجابة التلميذ. على سبيل المثال: إذا استخدم التلميذ كلمات مفردة للطلب، فإن المعلم يجب أن يستخدم جملاً بسيطة تتكون من كلمتين، أو ثلاث كلمات عند إعطاء الإشارات.
٣. **اختيار التلميذ:** يجب أن يستخدم المعلم المواد، والأنشطة التي اختارها التلميذ، كما يجب أن يكون أكثر مرونة في الاختيار بين الأنشطة لزيادة اهتمام التلميذ. وهذا يشمل السماح للتلميذ باختيار أجزاء النشاط التي سوف يقوم بها أولاً، والمكان الذي سيؤدي فيه النشاط داخل الصف، والأدوات التي سوف يستخدمها.
٤. **التعزيز المباشر:** يجب أن يعطي المعلم التعزيز الذي يرتبط مباشرة بالسلوك الملائم للتلميذ، ويجب أن تكون المكافآت ملموسة، مثل تلقي لعبة بعد الإجابة على تساؤل ما، ويجب ألا يستخدم المعلم المكافآت غير المرتبطة، مثل تلقي الطفل لبسكوتة بعد إتمام حل مسألة رياضية بصورة صحيحة.
٥. **النتائج المشروطة:** يجب أن يعطي المعلم النتائج بصورة مباشرة لسلوك التلميذ، وبناء على هذا السلوك، فإذا لم يستجب التلميذ بصورة ملائمة يجب أن يحجب المعلم التعزيز.
٦. **تعزيز المحاولات:** يجب أن يعطي المعلم التعزيز للمحاولة الجيدة للتلميذ، وبعد محاولات التلميذ المعقولة لتوجيه الهدف. ويقوم التلميذ بالمحاولات المعقولة، والموجهة بالهدف إذا أصغى للمعلم، واقترب من الاستجابة الصحيحة.
٧. **اتخاذ الأدوار:** يجب على المعلم أن يتخذ الأدوار مع التلميذ، من خلال تحقيق ضبط النشاط، ونمذجة المهارات الجديدة، ويتحقق الدور الماهر للمعلم عندما ينمذج المعلمون مهارات اللعب، أو المهارات الأكاديمية، والتواصلية، والتي تكون في مستوى التلميذ، أو أعلى من مستواه بقليل، وذلك للاحتفاظ بانتباه التلميذ.

(ب) القصص الاجتماعية:

تعد القصص الاجتماعية من الاستراتيجيات التي أثبت العديد من الدراسات فعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث تساعد هؤلاء الأطفال في فهم المواقف الاجتماعية، والاستجابة وفقًا لهذا الفهم.

والقصص الاجتماعية تسهم في تعليم الأطفال ذوى الاضطرابات النمائية السلوكيات، والتفاعلات الاجتماعية الملائمة، والأداء الأفضل في الصفوف الدراسية، وذلك من خلال استخدام الصور، والرموز مع جمل قصيرة في شكل كتاب صغير(Hagiwara & Myles, 1999).

ويوضح سكاتوني، وآخرون(Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002) أن القصص الاجتماعية عبارة عن استراتيجية تعليمية بصرية تتمثل في قصص قصيرة تعرض للمواقف الاجتماعية، وتحدد الاستجابات الصحيحة في تلك المواقف، وهذه القصص تتيح الأطفال ذوى اضطراب التوحد المعلومات الاجتماعية الصحيحة، من حيث: أين، ومتى يحدث الموقف؟، من الأشخاص الموجودين في الموقف؟، ما الذي يجري أثناء هذا الموقف؟، ولماذا يحدث هذا الموقف؟

وتأخذ القصص الاجتماعية شكل قصة قصيرة، تتألف من ٢٠ – ١٥٠ كلمة، وتعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد المهارات الاجتماعية بصورة فردية، وتساعد هؤلاء الأطفال على تعميم المهارات التي

اكتسبوها عبر المواقف المختلفة (Smith, 2001).

ويوضح كوش ومايرندا (Kouch and Mirenda, 2003) أن القصص الاجتماعية هي استراتيجية علاجية تساعد الأطفال ذوي اضطراب التوحد على التوافق مع التغيرات في الروتينات اليومية التي يتمسك بها الطفل، وفهم مشاعر الآخرون وأفكارهم.

كما يوضح إيفي، وآخرون (Ivey,Heflin, and Alberto, 2004)أن القصص الاجتماعية تصف مكونات الموقف الاجتماعي، وتوفر الاستجابات المتوقعة، والقصص الاجتماعية لا تعلم المهارة الاجتماعية فقط، بل تسهم في تحديد السلوكيات المتوقعة داخل البيئة التي يتفاعل فيها الطفل.

ومن ثم تعد القصص الاجتماعية تدخلاً سلوكيًا فعالاً لتحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهى قصص قصيرة تكتب بأسلوب بسيط، وتستنبط من بيئة الطفل، لتعلمه السلوكيات الإيجابية التي تساعده على التفاعل بإيجابية مع الوسط الذي يعيش فيه(Crozier & Sileo, 2005) .

ويؤكد سكاتونى وآخرون (Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006) أن القصص الاجتماعية تستخدم لتقليل العدوان، والخوف، وتعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية، وتعليم السلوك الاجتماعي الملائم، وتشتمل على مساعدة الطفل على إدارة الذات.

وحددت جراي (Gray, 2002) أنواع الجمل داخل القصة الاجتماعية في الأنواع التالية: الجمل الوصفيةDescriptive Sentences: جمل تصف ما يحدث، وأين يحدث الموقف، ولماذا يحدث الموقف؛ الجمل التصوريةPerspective Sentences: جمل تصف الأفكار والمشاعر؛ الجمل التوجيهية Directive Sentences: جمل تحدد الاستجابات الممكنة للطفل؛ الجمل التأكيدية Affirmative Sentences: جمل تؤكد الهدف العام للقصة الاجتماعية.

وأضافت جراي (Gray, 2002) مجموعة من الجمل الأخرى داخل القصص الاجتماعية، وهي: الجمل الجزئية Partial Sentences: جمل تقوم بتضمين واشتمال الاسم، وتشجيع الطفل على تكملة جملة معطاة له بمصطلحات يدركها هو؛ الجمل الضابطة Control Sentences: جمل تحدد الأساليب والفنيات التي سوف يستخدمها الطفل لاستدعاء القصة؛ الجمل التعاونية Co - Operative Sentences: جمل تقترح ما سوف يقوم به الآخرون لتشجيع وتدعيم الطفل ليتعلم المهارات، والاستجابات الجديدة؛ الجمل المركبة Combination Sentences: جمل تظهر في صورة أكثر من نوع واحد من الجمل.

كما حددت جراي (Gray, 2002) معدل الجمل الأساسية داخل القصة الاجتماعية، وهو: من جملتين إلى خمس جمل (وصفية / تصورية / تأكيدية) لكل جملة توجيهية. وتؤكد جراي أن الأهمية التطبيقية للقصص الاجتماعية تتضح في أنها تترجم الأهداف التربوية والتعليمية إلى خطوات سهلة الفهم، وتسهم في الإمداد بنموذج بصري مرئي، ثابت، ومتماسك للاستجابات السلوكية، وتعمل على الإعداد للمواقف غير المتوقعة، وتؤكد على الأداء والإنجاز.

وهناك مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها من أجل الاستخدام الفعال للقصص الاجتماعية، وهي: تحديد وتعريف السلوك المستهدف، وإدارة تقييم أداء الطفل، وإعداد خطة لتضمين القصص الاجتماعية، وكتابة القصة الاجتماعية، واستخدام القصة الاجتماعية مع الطفل، وجمع البيانات (Crozier & Sileo, 2005).

ثانيًا: المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

تعد المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ترجمة للنمو الطبيعي للطفل على المستوى الاجتماعي، حيث

تعد أساسًا لتعبير الطفل عن ذاته، ومتطلباته في إطار المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وكذلك ممهدًا لإشعار الطفل بكونه جزءًا لا يتجزأ من الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، يؤثر فيهم، ويتأثرون به، ودليلاً على النمو المعرفي الطبيعي للطفل.

ويتضح القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في جانب تحقيق العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وتقبل الأقران، وتحقيق التكيف في المدرسة، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية الأكبر، وهو ما أكدته نتائج دراسة بيلينى، وهوبف (Bellini and Hopf, 2007)، ودراسة جرينواي (Greenway, 2000)، في أن القصور الذي يعانيه الأطفال ذوو اضطراب التوحد في المهارات الاجتماعية يشمل مهارات جذب انتباه الآخرون، والمشاركة الاجتماعية، والاستمرارية في المشاركة، والتوجيه، والتبادل، والمعرفة الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي، والفهم والتخيل الاجتماعي.

وهناك مجموعة من المتغيرات الأساسية التي تدعم اكتساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد للمهارات الاجتماعي، ومن هذه المتغيرات: فهم أهداف ومقاصد الآخرون، وإدراك نظرة العين، وإدراك الانفعالات، وفهم اعتقادات الآخرون، واكتساب مهارات نظرية العقل (فهم الحالات العقلية، والانفعالية للذات، والآخرين) (Pelphery & Perlman, 2008).

وتعد تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من الأهداف الأساسية لكثير من البرامج التدريبية، والعلاجية المقدمة لهؤلاء التلاميذ، والتي قد يضطلع بتطبيقها معلمو هؤلاء التلاميذ في البيئة الدراسية، باعتبارها إحدى البيئات الطبيعية التي يقضي بها هؤلاء التلاميذ وقتًا طويلاً. ومن ثم سوف يعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على تطبيق بعض الفنيات الواردة في بعض الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها في تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك على النحو الآتي:

هدفت دراسة سميث، وكامارات (Smith & Camamrata, 1999) فحص إمكانية تطبيق تدخل علاجي باستخدام إجراءات تدريس اللغة الطبيعية لمواجهة مشكلات التواصل للأفراد ذوي التوحد، والتي قام بتطبيقها على الطفل معلمو التعليم العام، بالتعاون مع طبيب لغة الأطفال. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ولدين، وفتاة. اثنان منهم من أصول أوربية أمريكية، وواحد من أصول أسيوية أمريكية، وكلهم يتحدثون اللغة الإنجليزية فقط. تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب التوحد بناء على المعايير التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي. وجاءت تقارير الوالدين مؤكدة صعوبة فهمهم للغة أطفالهم. أوضحت نتائج الدراسة نجاح هذا التطبيق القائم على إجراءات تدريس اللغة الطبيعية في أوضاع المدرسة، بواسطة جميع معلمي التعليم العام في تحسين وضوح مهارات اللغة لجميع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في استخدام اللغة التلقائية العامة.

وحاولت دراسة ليرمان، وآخرون (Lerman, Vorndran, Addison and Kuhn, 2004) تقييم برنامج صمم لإعداد معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لاستخدام الممارسات القائمة على الدليل، والتي أثبتت الدراسات فعاليتها. تكونت عينة الدراسة من أربعة معلمين في ميدان التربية الخاصة، ومعلم تحت التدريب، اشتركوا في برنامج صيفي مكثف تابع للجامعة أدرج كلاً من التعليم النظري، والتعليم الأدائي. وتم تعليم المعلمين عددًا كبيرًا من المهارات المتخصصة داخل ثلاثة جوانب تعد مركز اهتمام الدراسات في مجال الاضطرابات النمائية (التقييم المفضل، التعليم المباشر، والتعليم العرضي). أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين أتقنوا هذه المهارات أثناء لعب الدور، وبعد ذلك طبقوها بنجاح مع ٦ من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في البرنامج، كما أوضحت نتائج الدراسة أن إعداد المعلم ارتبط -أيضًا- بالزيادة في الاستجابات على المهمات الصحيحة، والتواصل بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وركزت دراسة هويل (Howell, 2005) على تقييم ما إذا كانت القصص الاجتماعية لكارول

جراي، والمحادثات الفكاهية تعد تدخلات فعالة داخل الصف. وتم عمل دراسات استقصائية للمعلمين الذين قاموا بتقييم استخدام، وفعالية القصص الاجتماعية، والمحادثات الفكاهية داخل الصفوف. تكونت عينة الدراسة من ٩٠ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، في مرحلة ما قبل المدرسة، والمراحل الابتدائية، والأساسية، والعالية. أوضحت نتائج الدراسة أن القصص الاجتماعية تستخدم من جانب العديد من المعلمين، وتم تقييمها على أنها استراتيجية فعالة، بينما اتضح أن المحادثات الفكاهية تستخدم من جانب ١٥% من العينة، لكنها تقيم –أيضًا- على أنها فعالة.

وتناولت دراسة كار، وفيلسي (Carr and Felce 2007) توضيح تأثير استخدام معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد لنظام التواصل بتبادل الصورة Picture Exchange Communication System (PECS) على تواصل هؤلاء الأطفال. تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طفلاً من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ممن التحقوا بالعديد من صفوف التربية الخاصة، أو الوحدات المتخصصة لهؤلاء الأطفال في جنوب ويلز، تراوحت أعمار جميع التلاميذ بين ٣-٧ سنوات، ومعلمي هؤلاء التلاميذ. تلقى الأطفال ١٥ ساعةً من استخدام نظام التواصل بتبادل الصورة خلا ٥ أسابيع. أوضحت نتائج الدراسة فعالية نظام التواصل بتبادل الصورة في تنمية التواصل الاجتماعي بين المعلمين، والأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة بروبست، وليبيرت (Probst and Leppert, 2008) تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على استخدام التعليم المنظم TEACCH، وأثر ذلك في تحسين سلوكيات هؤلاء التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من ١٠ معلمين، يعملون مع ١٠ أطفال ذوي اضطراب التوحد، يبلغ متوسط أعمارهم ١٠ سنوات. وتم تدريب المعلمين في بعض صفوف التربية الخاصة بألمانيا. واشتمل التدريب على تضمين المعلومات حول طبيعة، وأسباب، وتقييم، وعلاج اضطراب طيف التوحد، وتطبيقات ذلك في البيئة المدرسية، كما اهتم التدريب بتعليم الطرق العملية، والمهارات التعليمية اللازمة للحياة اليومية في الصف الدراسي، وذلك من خلال التركيز على التدخلات السابقة، والطرق المؤلفة من التعليم المنظم، بالإضافة إلى الفنيات المرتبطة بالمدعمات البصرية. ويحتوي التعليم المنظم على خمسة جوانب أساسية: ١- البناء المادي؛ ٢- التنظيم الزمني للبيئة الاجتماعية، والمدرسية؛ ٣- تطبيق نظام التعلم العملي؛ ٤- التصميم المنظم للمهام؛ ٥- تطبيق معينات التواصل البصري. أوضحت نتائج الدراسة فعالية التعليم المنظم في إحداث تحسن واضح في سلوكيات التلاميذ داخل الصف.

وهدفت دراسة شان (Chan, 2009) فحص استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في أوضاع الدمج في التعليم العام لتحسين بعض سلوكيات هؤلاء التلاميذ، مثل: سلوك التحدي، والصراخ، والتخبط، والضرب، . تكونت عينة الدراسة من ٦ تلاميذ ذوي اضطراب التوحد. وتم تدريب مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة، ومعلمي غرف المصادر للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والمساعدين المهنيين، وذلك لتطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية. وتم تقديم القصص الاجتماعية على كمبيوتر شخصي لخمسة تلاميذ من الستة، بينما تم تقديم القصص الاجتماعية للتلميذ السادس في كتاب. أوضحت نتائج الدراسة تحسنات في السلوكيات المستهدفة لخمسة تلاميذ من الستة، كما أوضحت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة قادرون على تطبيق القصص الاجتماعية بدقة.

وتناولت دراسة ديلي (Dille, 2009) مقارنة نموذجين في التعليم لزيادة استفادة المعلم لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. وكان التركيز على استخدام النموذج المختلط في التعلم، مقارنة بالنموذج السلوكي في التعلم، فيما يتعلق بزيادة معرفة المعلم، وفعالية ذات المعلم لاستخدام الطرق التعليمية، والاستراتيجيات والمدعمات، والتقارير الذاتية للمعلم حول استخدام هذه المتغيرات، واستخدامها مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من ٤٨ معلمًا من المدارس المتواجدة في نيوجرسي، ونيويورك، وبنسلفانيا. أوضحت نتائج الدراسة أن كلاً من المعلمين الذين استخدموا النموذج المختلط في

التعلم، والذين استخدموا النموذج السلوكي في التعلم أفضل من المعلمين في المجموعة الضابطة، وذلك على المقاييس الأربعة المتعلقة بمعرفة المعلم، وفعالية الذات لدى المعلم، والتقارير الذاتية للمعلم حول استخدامه لأساليب معينة، وتطبيق المعلم للطرق، والاستراتيجيات التعليمية، والمدعمات.

وحاولت دراسة جوفوسيس (Gouvousis, 2011) تقييم إذا ما كان من الممكن تطبيق التدريب على الاستجابة الجوهرية بصورة فعالة في الصفوف الدراسية من جانب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وكذلك قياس التغيرات في اللغة التعبيرية التلقائية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال ذوي اضطراب التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك معلم هؤلاء الأطفال. أوضحت نتائج الدراسة وجود العديد من التحسنات في سلوكيات المعلمين، والأطفال. بالنسبة لسلوك المعلم فإن معلم الصف تعلم بصورة فعالة كيف يطبق بصورة ملائمة جميع استراتيجيات التدريب على المحاولة المنصفة، خلال أنشطة الدروس، لجميع الأطفال الثلاثة. وقام المعلم بتحسين تطبيق استراتيجيات التدريب على المحاولة المنصفة داخل أنشطة لعب المعلم: حضور التلميذ، توفير فرص واضحة، توفير تعزيز مشروط، توفير تعزيز مشروط للمحاولات، توفير تعزيز اجتماعي، مهام الأداء، اتباع قيادة الطفل، أخذ الدور، واختيار الطفل. بينما أوضحت النتائج المرتبطة بسلوكيات الطفل وجود تحسنات واضحة في اللغة التعبيرية لجميع التلاميذ الثلاثة. حيث اتضح التحسن في: الكلمات التلقائية، الكلمات التحفيزية، ترديد الكلمات، الجمل التلقائية، الجمل التحفيزية، وترديد الجمل.

وقامت دراسة موريير وآخرون (Morrier, Hess and Heflin, 2011) بتوضيح البرامج التدريبية التي تلقاها معلمو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في إحدى الولايات الأمريكية. أوضح ١٥% من عينة الدراسة البالغة ٩٠ معلمًا أنهم تلقوا تدريبًا في برامج تدريب المعلمين في الكليات، أو الجامعات؛ إلا أنهم أشاروا إلى أن أنواع التدريب التي تلقونها لا تركز على استخدام الممارسات القائمة على الدليل. كما أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين يتلقون تدريبًا من أكثر من مصدر، ويشمل ذلك التعاون مع والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأن معلمي ما قبل الخدمة، والمعلمين في الخدمة يحتاجون أن يتم تدريبهم على استخدام الممارسات القائمة على الدليل، والمحددة لهؤلاء الأطفال.

وهدفت دراسة سوهرينريتش (Suhrheinrich, 2011) فحص فعالية ورشة عمل جماعية لمدة ست ساعات؛ بالإضافة إلى التدريب والتوجيه الفردي في تدريب ٢٠ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على استخدام التدريب على الاستجابة المحورية. أوضحت نتائج الدراسة أن ورشة العمل بمفردها كانت فعالة في تدريب ١٥% فقط من المعلمين، وذلك لتحقيق محك التفوق في استخدام التدريب على الاستجابة المحورية؛ بينما أظهر أغلبية المعلمين تحسنًا إضافيًا نتيجة التوجيه، والتدريب الفردي. وهذه النتائج توضح أن حضور ورش عمل جماعية يعد غير كاف لتدريب معظم المعلمين لإظهار التفوق في استخدام التدريب على الاستجابة المحورية، بينما قضاء قدر متواضع من الوقت في التوجيه، والتدريب الفردي مع الملاحظة، والتغذية الراجعة يساعد أغلبية المعلمين على الاستخدام الفعال لفنيات التدريب على الاستجابة المحورية.

وحاولت دراسة نوكس، وآخرون (Knox, Rue, Wildenger, Lamb and Luiselli, 2012) تقييم فعالية تطبيق المعلم لمجموعة من الإجراءات القائمة على التحفيز، والتعزيز، والتلاشي في تعديل السلوكيات المرتبطة بانتقاء الطعام. تكونت عينة الدراسة من فتاة تبلغ من العمر ١٦ عامًا، وتعاني من اضطراب التوحد، والانتقاء المزمن للطعام، والسلوكيات المضطربة في أوقات الوجبات. وهذه الفتاة تتواصل على المستوى اللفظي، وقادرة على تقديم الطلبات، وقد ركز برنامجها التربوي الفردي على المهارات قبل الأكاديمية، ومهارات العناية بالذات، والحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية. كما شملت العينة معلمة هذه الفتاة. أوضحت نتائج الدراسة فعالية استخدام التحفيز، والتعزيز، والتلاشي من جانب المعلمين في

تعديل السلوكيات المرتبطة بانتقاء الطعام.

وهدفت دراسة ليف، وآخرون (Leaf, Oppenheim-Leaf, Call, Sheldon and Sherman, 2012) مقارنة القصص الاجتماعية بإجراءات التدريس التفاعلي في تعليم المهارات الاجتماعية لستة أطفال ذوي اضطراب التوحد. قام الباحثون بتعليم هؤلاء الأطفال ١٨ مهارة اجتماعية باستخدام القصص الاجتماعية، و١٨ مهارة اجتماعية باستخدام إجراءات التدريس التفاعلي. أوضحت نتائج الدراسة فعالية كل من القصص الاجتماعية، وإجراءات التدريس التفاعلي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة روكسبيرغ، وكاربوني (Roxburgh & Carbone, 2012) إلى توضيح أهمية معالجة المتغيرات السابقة لتقليل السلوكيات المشكلة عند تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث تم استخدام تصميم علاجي بديل، قائم على استخدام التدريب على المحاولة المنصفة، لتقييم تأثيرات المعدلات المختلفة لمطالب المعلمين على حدوث السلوك المشكل، وفرص الاستجابة، وردود الأطفال، وصحة الاستجابة، وحجم، ومعدل التعزيز لطفلين من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتم تعريف تكرار المطالب التعليمية المقدمة بواسطة المعلم بأنها إجمالي عدد التعليمات التي يتلقاها الطفل خلال جلسة تعليمية مدتها ١٠ دقائق، وتكرار استجابات المشاركين بأنها عدد الاستجابات من جانب المتعلم في كل جلسة تعليمية مدتها ١٠ دقائق، كما تم حجم، أو مدة التعزيز بأنه العدد الإجمالي للدقائق التي يتم فيها عرض جزء من فيديو مفضل للطفل في كل جلسة تعليمية مدتها ١٠ دقائق. تكونت عينة الدراسة من طفلين من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مقيمين مع والديهما بشمال ويلز، بالمملكة المتحدة. أوضحت نتائج الدراسة أن المعدل السريع للعرض ينتج عنه معدلات منخفضة من السلوك المشكل، وتكرارات عالية من المطالب التعليمية، وتكرارات مرتفعة من استجابة المشاركين، وحجم، ومعدلات تعزيز مرتفعة.

وركزت دراسة كومان، وآخرون (Coman, Alessandri, Gutierrez, Novonty, Boyd, Hume, Sperry and Odom, 2013) على استكشاف العلاقة بين التزام المعلم بفلسفة علاجية معينة، والاحتراق النفسي لديه. تكونت عينة الدراسة من ٥٣ معلمًا قاموا بتطبيق ثلاثة نماذج علاجية بدرجة عالية من الدقة، وذلك على مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهي: علاج وتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والأطفال ذوي إعاقات التواصل (TEACCH)؛ والبرنامج البديل لخبرات التعلم (LEAP)، وبرامج التربية الخاصة عالية الجودة (HQSEP's). أوضحت نتائج الدراسة أنه بالنسبة للمجموعات الأخرى، فإن المعلمين في برنامج (LEAP) حصلوا على مستويات مرتفعة بالنسبة للالتزام بفلسفة هذا البرنامج، بينما لم يحصل معلمو (TEACCH) على مستويات مرتفعة للالتزام بفلسفة هذا النموذج، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الاحتراق النفسي كان متوسطًا، أو منخفضًا في هذه العينة بالنسبة للبيانات المعيارية.

وهدفت دراسة جونسون، وآخرون (Johnson, Blood, Freeman & Simmons, 2013) تقييم فعالية تقديم معلمي التربية الخاصة مجموعة من التوجيهات المرئية من خلال استخدام جهاز الآيبود تاتش، وذلك لتعليم مهارات الإعداد للطعام لمجموعة من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والإعاقة الفكرية في المدرسة العالية، حيث قام المعلمون بتطبيق هذا الإجراء في إحدى صف المدرسة. تكونت عينة الدراسة من اثنين من الطلاب ذوي اضطراب التوحد، يبلغ عمرهما ١٧ عامًا، ومعلمة هذين الطفلين. أوضحت نتائج الدراسة أن تقديم التوجيهات المرئية من خلال الجهاز المستخدم يعد فعالاً في زيادة الأداء المستقل لجميع التلاميذ. واتضحت قدرة المعلمين على تطبيق الإجراءات بدرجة عالية من الدقة، دون الإخلال بالأنشطة التعليمية المستمرة داخل الصف. كما أوضحت النتائج إقرار معلمي التربية الخاصة بأن هذا الإجراء يعد من الاستراتيجيات الفعالة في تدريس مهارات الإعداد للطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وفي نفس

الوقت يعانون من إعاقة فكرية.

وحاولت دراسة وونج (Wong, 2013) الكشف عن فعالية تدخل علاجي، منفذ داخل الصف الدراسي، ويركز على تسهيل اللعب، والانتباه المترابط لدى الأطفال الصغار ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من ٣٣ طفلاً من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ممن تتراوح أعمارهم بين ٣-٦ سنوات، مع معلميهم في الصفوف الدراسية (١٤ معلمًا). وتم توزيع عينة المعلمين بصورة عشوائية على واحد من ثلاث مجموعات: ١- تدخل اللعب الرمزي، ثم الانتباه المترابط؛ ٢- تدخل الانتباه المترابط، ثم اللعب الرمزي؛ ٣- مجموعة المعلمين في قائمة الانتظار. واشترك المعلمون أثناء التدخل في ثماني جلسات فردية أسبوعية، مدة كل جلسة منها ساعة زمنية، وذلك مع باحث أكد على تضمين الاستراتيجيات التي تستهدف اللعب الرمزي، والانتباه المترابط داخل الأنشطة، والروتينات اليومية التي يقوم بها المعلمون داخل صفوفهم. أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين يستطيعون تطبيق التدخل العلاجي ليحسنوا الانشغال المترابط للأطفال الصغار ذوي اضطراب التوحد في صفوفهم، كما أوضحت النتائج تزايدًا في الانتباه المترابط، ومهارات اللعب الرمزي. كما أكدت الدراسة في توصياتها على ضرورة تطبيق التدخلات القائمة على الصفوف الدراسية، والتي تستهدف مهارات اللعب، والانتباه المترابط للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

فروض الدراسة:

تمت صياغة الفروض الآتية كإجابات محتملة للتساؤلات التي أثيرت في مشكلة الدراسة:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة -إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي، والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق دالة -إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي، والتتبعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولا: منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج شبه التجريبي في شكل تصميم المجموعة الواحدة، حيث قام بالتقييم القبلي، والبعدي، والتتبعي لدرجات عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية. وهذا المنهج ملائم لطبيعة الدراسة الحالية، والتي تحاول الكشف عن فعالية تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ومعلميهم من معهد التربية الفكرية، شرق الرياض، حيث يوجد عدد كبير من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، إضافة إلى وجود العديد من الإمكانات اللازمة لتطبيق برنامج الدراسة. اشتملت العينة على (٦) من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذكور، والذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية، وتراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠. ٥٨) عامًا، وانحراف معياري قدره (١. ١٦) عامًا، وتراوحت درجات الذكاء لديهم على مقياس ستانفورد-بينيه بين (٦٧-٧٨) درجة، بمتوسط قدره (٧٢. ١٧) درجة، وانحراف معياري قدره (٤. ١٦) درجة. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية، وعددها

(٣) تلاميذ، والأخرى ضابطة، وعددها (٣) تلاميذ. كما تم تحديد أفراد العينة بأنهم يصنفون ضمن ذوي التوحد البسيط، أو المتوسط، وذلك بعد حصولهم على درجات تتراوح بين (٣٠-٣٦. ٥) درجة، بمتوسط قدره (٣٣. ٦٧) درجة، وانحراف معياري قدره (٢. ٤٨) درجة على مقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale، تعريب، وتقنين الشمري، والسرطاوي (٢٠٠٣). كما شملت العينة ثلاثة من معلمي هؤلاء التلاميذ. تم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي عينة الدراسة التجريبية، والضابطة من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وذلك في متغيرات العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والذي تم تحديده داخل المعهد، باستخدام اختبار سانفورد-بينيه، ودرجة التوحد (باستخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي)، ومستوى المهارات الاجتماعية (باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية). والجدول (١) يوضح هذا التكافؤ:

جدول (١) نتائج اختبار مان-ويتني Mann-Whitney (U) للكشف عن التكافؤ بين مجموعتي عينة الدراسة التجريبية، والضابطة

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
العمر بالشهور	تجريبية	٣	٣٣. ٣	١٠	٤	-.٢١٨	غير دالة
	ضابطة	٣	٦٧. ٣	١١			
معامل الذكاء	تجريبية	٣	٤	١٢	٣	-.٦٥٥	غير دالة
	ضابطة	٣	٣	٩			
درجة التوحد	تجريبية	٣	٦٧. ٣	١١	٤	-.٢١٨	غير دالة
	ضابطة	٣	٣٣. ٣	١٠			
المهارات الاجتماعية	تجريبية	٣	٣٣. ٣	١٠	٤	-.٢١٨	غير دالة
	ضابطة	٣	٦٧. ٣	١١			

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في العمر، ومعامل الذكاء، ودرجة التوحد، والمهارات الاجتماعية.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، استخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوى اضطراب التوحد. إعداد/ الباحث:

وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة الخاصة بالمهارات الاجتماعية، والاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت الجوانب الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، أو التي ركزت على تناول قياس بعض أبعاد المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، وذلك لإعداد الصورة الأولية للمقياس، ومن هذه المقاييس مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى اضطراب التوحد، إعداد/ لوكي، وآخرون(Locke, Kasari, & Wood, 2013).

ب- إجراء دراسة استطلاعية في شكل تساؤل، للاستفادة منها في تحديد بعض جوانب القصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد وجه هذا التساؤل لبعض معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، باعتبارهم أكثر الأفراد تعاملاً مع هؤلاء التلاميذ، وكان على النحو التالي:

ما أهم جوانب القصور التي يعانيها التلاميذ ذوو اضطراب التوحد على المستوى الاجتماعي؟، وما رأيكم حول أهم الجوانب التي يجب تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ على مستوى مهاراتهم الاجتماعية؟

وكان من أهم آراء المعلمين حول أهم الجوانب التي يجب تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ الآتي: ابتداء اللعب مع الآخرون؛ الاستجابة للتعليم المباشر؛ أخذ الدور في التفاعل مع الآخرون؛ طلب المساعدة، والتوجيه؛ النظر إلى ما ينظر إليه الآخرون؛ الاستجابة للآخرين، المبادآت اللفظية، إبداء الاهتمام بمشاركة الآخرون له؛ التواصل بصورة غير لفظية مع الآخرون؛ التعاون أثناء الأنشطة؛ ابتداء تحية الآخرون؛ الاقتراب من الآخرون؛ مشاركة اللعب مع الأقران؛ الانشغال في تفاعلات ثنائية مع الآخرون، اتباع التعليمات التي يطلبها المعلم؛ والاقتراب من الأقران للاستماع إلى حديثهم.

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومطالعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، وبعض المقاييس التي تتناول الجوانب الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، استطاع الباحث تحديد عدد من المفردات بلغ (٦٢) مفردةً، صاغها الباحث تحت بعدين يمثلان الصورة الأولية لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد، على النحو الآتي: الانشغال الاجتماعي، ويتضمن (٣١) مفردةً، والتواصل الاجتماعي، ويتضمن (٣١) مفردةً.

وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس قام الباحث بتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

١- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على المقياس، من ناحية وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، وانتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، وتعديل أية عبارات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية عبارات مقترحة. وتم تحديد العبارات التي حازت على ٩٠% -على الأقل– من إجماع المحكمين؛ مما أسفر عن حذف الباحث لعبارتين ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس ٦٠ عبارة، مندرجة تحت بعدين، وذلك على النحو الآتي: الانشغال الاجتماعي، ويتضمن (٣٠) مفردةً، والتواصل الاجتماعي، ويتضمن (٣٠) مفردةً. ويوضح الجدول (١) عبارات مقياس المهارات الاجتماعية، ونسب اتفاق المحكمين عليها:

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس

البعد الأول (الانشغال الاجتماعي)			البعد الثاني (التواصل الاجتماعي)		
م	المفردة	الاتفاق	م	المفردة	الاتفاق
١	يتجنب المواقف الاجتماعية مع الأطفال الآخرون.	١٠٠%	١	يتواصل بصورة غير لفظية مع الآخرون.	١٠٠%
٢	تحدث له نوبات غضب عندما لا تصبح الأشياء كما يريد.	٩٩%	٢	ينضم للأنشطة الجماعية دون طلب ذلك.	١٠٠%
٣	يتقبل الأطفال الآخرون.	١٠٠%	٣	يتجنب التواصل البدني مع الآخرون.	١٠٠%
٤	يميل إلى الانسحاب عن الآخرون.	١٠٠%	٤	متعاون أثناء الأنشطة.	١٠٠%
٥	يتغير مزاجه بصورة سريعة.	١٠٠%	٥	يأخذ دوره في اللعب مع الآخرون.	١٠٠%
٦	يستطيع التعبير بصورة انفعالية تناسب الموقف.	١٠٠%	٦	يتعاون مع أقرانه أثناء اللعب.	١٠٠%
٧	يحافظ على المشاركة في الألعاب.	١٠٠%	٧	سلوكياته تتوافق مع مواقف تفاعله مع الآخرون.	١٠٠%
٨	يصبح عصبيًا عندما لا يستطيع التنبؤ بالبيئة.	١٠٠%	٨	يقترب مع الآخرون ويتعاطف معهم.	١٠٠%
٩	يبتدئ اللعب مع الآخرون.	١٠٠%	٩	يقترب من الآخرون، ويلعب معهم.	١٠٠%
١٠	يستجيب للأفكار، والمقترحات الجديدة.	١٠٠%	١٠	يبتدئ النشاط مع الآخرون.	١٠٠%
١١	يستجيب للتعليم المباشر.	١٠٠%	١١	يبتدئ تحية الآخرون.	١٠٠%
١٢	يأخذ دوره في التفاعل مع الآخرون.	١٠٠%	١٢	يندمج مع الآخرون في اللعب.	١٠٠%
١٣	يطلب المساعدة، والتوجيه.	١٠٠%	١٣	ينفذ ما يطلب منه.	١٠٠%
١٤	يتجنب التواصل البصري.	١٠٠%	١٤	يلعب بالقرب من الآخرون.	٩٩%
١٥	من السهل توجيهه.	١٠٠%	١٥	يبدو عليه الاهتمام بالآخرين من حوله.	١٠٠%
١٦	سلوكه الانفعالي ملائم.	٩٨%	١٦	يقترب من الآخرون، ويطلب اللعب معهم.	١٠٠%

١٧	يفهم قواعد اللعبة.	١٠٠%	١٧	يتشارك اللعب مع أقرانه.	١٠٠%
١٨	ينظر إلى ما ينظر إليه الآخرون.	١٠٠%	١٨	ينشغل في تفاعلات ثنائية مع الآخرون.	١٠٠%
١٩	يشارك أقرانه في التنقل ببصره بين الأشياء.	١٠٠%	١٩	يتجنب التفاعل مع مجموعة الأقران.	١٠٠%
٢٠	ينظر في أعين الآخرون عندما يتحدثون معه.	١٠٠%	٢٠	يستخدم إشارات مناسبة للتفاعل.	١٠٠%
٢١	يستجيب لطلبات المعلم.	١٠٠%	٢١	يتوجه بنظره لمن ينادي عليه.	١٠٠%
٢٢	يكون جنبًا إلى جنب مع غيره من الأطفال.	١٠٠%	٢٢	يستطيع استخدام جملة في سياقها الصحيح.	١٠٠%
٢٣	يستجيب للآخرين بمبادآت لفظية.	١٠٠%	٢٣	يشكر الآخرون على تقديم المساعدة.	١٠٠%
٢٤	ينتقل بسهولة من نشاط إلى آخر.	٩٩%	٢٤	يقترب من أقرانه ليستمع لحديثهم معه.	١٠٠%
٢٥	يستمتع بالعديد من الأنشطة، والألعاب.	١٠٠%	٢٥	يبادر بالاقتراب من الآخرون.	١٠٠%
٢٦	يستجيب لطلبات أقرانه بصورة تلقائية.	١٠٠%	٢٦	ينشغل في سلوكيات اجتماعية مثل تحية الأقران.	١٠٠%
٢٧	يبدي اهتمامًا بمشاركة الآخرون له.	١٠٠%	٢٧	يلوح للآخرين بيديه كتحية لهم.	١٠٠%
٢٨	يستطيع تغيير بصره نحو أكثر من مثير.	١٠٠%	٢٨	يبدو عليه الوعي بالآخرين.	٨٥%
٢٩	يغير نظره نحو الأشخاص والأشياء.	١٠٠%	٢٩	يستجيب بكلمة "نعم" عندما ينادي عليه أحد.	٩٥%
٣٠	ينظر لأقرانه، ويصدر بعض الكلمات المفهومة.	١٠٠%	٣٠	يستجيب لتحية الآخرون له.	١٠٠%
٣١	يبتعد عن الآخرون أثناء ممارسة الأنشطة.	٨٠%	٣١	يتبع التعليمات التي يطلبها المعلم.	١٠٠%

بعد تحديد الصورة الأولية لعبارات المقياس، قام الباحث بتحديد نظام الاستجابة على هذه العبارات، من جانب القائمين بالرعاية، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو الآتي: كل عبارة تتمثل الاستجابة عليها في ثلاثة بدائل اختيارية (غالبًا- أحيانًا- نادرًا)، حيث تأخذ الاستجابة الدالة على المهارة الاجتماعية الكاملة "ثلاث درجات"، والاستجابة الدالة على الاقتراب من المهارة الاجتماعية "درجتين"، والاستجابة الدالة على نقص المهارة الاجتماعية "درجة واحدة"، وهناك بعض العبارات التي تصحح بصورة عكسية، وهذه العبارات هي: (١، ٢، ٤، ٥، ٨، ١٤) في البعد الأول، و(٣، ١٩) في البعد الثاني.

وبالتالي تكون الدرجة الكلية في البعد الأول (٩٠)، والثاني (٩٠)، وتكون الدرجة الكلية للمقياس ككل (١٨٠). وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للطفل على المقياس بين (٦٠) و (١٨٠).

وصاغ الباحث بعد ذلك تعليمات تطبيق المقياس، حيث طلب فيها من القائم بالرعاية، اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الثلاث لكل عبارة من العبارات، بوضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تنطبق على الطفل، وألا يضع أكثر من علامة على استجابات العبارة الواحدة.

٢-الصدق التلازمي (المرتبط بمحك): قام الباحث بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين، والتي بلغت (٢٥) معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (تتراوح أعمار التلاميذ بين ٩-١٢عامًا)، على مقياس المهارات الاجتماعية الذي قام الباحث بإعداده، ومقياس التفاعلات الاجتماعية، إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٢) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٩٣.)، وهي دالة عند مستوى (٠١.)؛ مما يدل على صدق المقياس الحالي.

٣- صدق المقارنة الطرفية: قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين (٢٥ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد) ترتيبًا تنازليًا، وحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (٢٧%) الأعلى، و (٢٧%) الأقل، وذلك باستخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney (U)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المستقلة، حيث أوضحت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب الدرجات التقديرية للمعلمين في المستوى المرتفع، والدرجات التقديرية للمعلمين في المستوى المنخفض، وذلك في اتجاه المستوى المرتفع؛ مما يوضح كون المقياس يتمتع بصدق تمييزي قوي.

ثبات المقياس: قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق:

إعادة تطبيق المقياس: تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، وهي(٢٥) معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (تتراوح أعمار التلاميذ بين ٩-١٢ عامًا)، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وكان معامل ثبات المقياس (٠,٧٨) وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (٠١,).

١- ثبات الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

أ- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٢) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في مقياس المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس

الانشغال الاجتماعي			التواصل الاجتماعي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**,٦٣٥	١٦	**,٥٤٦	١	**,٧٢٤	١٦	**,٥٥٢
٢	**,٥٦٢	١٧	**,٧٧٥	٢	**,٦١٥	١٧	**,٦٢٢
٣	**,٥٨٩	١٨	**,٦٩٨	٣	**,٦٢٣	١٨	**,٤٥٨
٤	**,٧٢٥	١٩	**,٥٥٨	٤	**,٤٧٩	١٩	**,٥٦٣
٥	**,٧٩٦	٢٠	**,٦٥٩	٥	**,٥٨٦	٢٠	**,٦٥٨
٦	**,٥٦٧	٢١	**,٤٨٨	٦	**,٤٦٨	٢١	**,٧٣٢
٧	**,٧٤٤	٢٢	**,٥٩٨	٧	**,٥٦٦	٢٢	**,٥٦٤
٨	**,٦٣٥	٢٣	**,٦٥٩	٨	**,٦٧١	٢٣	**,٦٥٨
٩	**,٥٥٥	٢٤	**,٦٧٨	٩	**,٤٢٠	٢٤	**,٧٦٥
١٠	**,٦٥٨	٢٥	**,٧٥٨	١٠	**,٧١٤	٢٥	**,٤٦٢
١١	**,٥٥٨	٢٦	**,٦٨٥	١١	**,٥١٨	٢٦	**,٥٥٤
١٢	**,٥٦٣	٢٧	**,٦٣٣	١٢	**,٦٥٣	٢٧	**,٧٥٤
١٣	**,٧٥٧	٢٨	**,٧٠٥	١٣	**,٥٦٣	٢٨	**,٦٢٥
١٤	**,٧٨٤	٢٩	**,٦١٨	١٤	**,٧٠٩	٢٩	**,٤٨٩
١٥	**,٥٩٠	٣٠	**,٥٣٤	١٥	**,٥٢٤	٣٠	**,٦٥٧

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١,)؛ مما يدل على ثبات مفردات المقياس.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٣) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد في مقياس المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الانشغال الاجتماعي	**,٦٢٣
التواصل الاجتماعي	**,٦١٥

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس المهارات

الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على ثبات أبعاد المقياس.

٢- مقياس تقدير التوحد الطفولي، تعريب، وتقنين الشمري، والسرطاوي (٢٠٠٣):

طور مقياس تقدير التوحد الطفولي، والمشتمل على خمسة عشر مجالاً، للتقدير السلوكي، بهدف التعرف على الأطفال الذين لديهم توحد، والتفريق بينهم، وبين الأطفال الذين لديهم إعاقات نمائية بدون توحد. وعلى وجه الخصوص، يساهم هذا المقياس بفعالية في التفريق بين الأطفال التوحديين، والأطفال ذوي التخلف العقلي المتوسط، كما أن هذا المقياس يفرق بين الأطفال الذين تكون درجة التوحد لديهم بين البسيط، والمتوسط، وأولئك الأطفال الذين تقع درجة التوحد لديهم بين المتوسط، والشديد (الشمري؛ السرطاوي؛ قراقيش، ٢٠١٠).

ويعتمد التصنيف النهائي للطفل على المعلومات المتوفرة من جميع بنود المقياس الخمسة عشر، وليس فقط على بعض البنود المختارة، فالمجموع الكلي للدرجات على هذا المقياس يتراوح بين (١٥) درجة، و(٦٠) درجة، والأطفال الذين تقع درجاتهم تحت الدرجة (٣٠) لا يصنفون ضمن فئة التوحد، بينما يصنف أولئك الذين تقع درجاتهم عند (٣٠)، أو أكثر بأنهم توحديون، وعلاوة على ذلك يمكن تقسيم الأطفال الذين تقع درجاتهم بين (٣٠-٦٠) درجة إلى ثلاث مجموعات، فالدرجات التي تتراوح بين (٣٠-٣٦. ٥) تشير إلى أن مستوى التوحد بين بسيط، إلى متوسط، بينما الدرجات التي تتراوح بين (٣٧-٤٥) تشير إلى توحد بدرجة شديدة)، أما الدرجات التي تزيد عن (٤٥) ، وتمتد إلى (٦٠) فتشير إلى توحد بدرجة شديدة جدًا (الشمري؛ السرطاوي؛ قراقيش، ٢٠١٠).

٣- البرنامج التدريبي الانتقائي Training/Selective Program، إعداد/ الباحث:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات في سبيل إعداده لبرنامج الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

١- الاطلاع على العديد الدراسات البرامجية في مجال اضطراب التوحد، خاصة الدراسات التي تناولت استراتيجيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية.
٢- وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي انتقائي يقوم على استخدام بعض فنيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية.
٣- تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في ميدان التربية الخاصة، ومعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتم الأخذ بتوجيهاتهم لضمان استفادة الأطفال ذوي اضطراب التوحد من البرنامج.

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وذلك من خلال تطبيق معلمي هؤلاء التلاميذ لبرنامج تدريبي انتقائي يقوم على استخدام بعض فنيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية.

جلسات البرنامج:

قام الباحث بتصميم جلسات البرنامج وفقا للأسس التطبيقية لبعض فنيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية. وقام الباحث بتقسيم جلسات البرنامج إلى محورين، المحور الأول: تدريب عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على استخدام بعض الفنيات الموجودة في استراتيجيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية؛ المحور الثاني: تطبيق العينة التي تم تدريبها من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لمجموعة من الجلسات التدريبية، القائمة على استخدام بعض استراتيجيات التواصل الطبيعي، والقصص الاجتماعية، لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من هؤلاء التلاميذ. وتم تقسيم

جلسات التدريب الأولى إلى (٢٠) جلسةً، مقسمة على أربعة أسابيع، بواقع خمس جلسات أسبوعيا، وتراوحت مدة كل جلسة بين (٦٠–٩٠) دقيقةً؛ بينما تم تقسيم جلسات التدريب الثانية إلى (٣٠) جلسةً، مقسمة على ستة أسابيع، بواقع خمس جلسات أسبوعيا، وتراوحت مدة كل جلسة بين (٦٠–٩٠) دقيقةً.

محتوى جلسات البرنامج:

يوضح الجدولان (٤)، و(٥) محتوى جلسات محوري البرنامج:

جدول (٤) محتوى جلسات المحور الأول للبرنامج (تدريب المعلمين)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الجلسة الأولى	تمهيد، وتعارف	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة الثانية	المهارات المستهدفة في البرنامج	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة الثالثة	أهمية الانتباه المترابط، واللعب الرمزي	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة الرابعة	تعريف، وتقييم اللعب الرمزي الوظيفي	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة الخامسة	اللعب الوظيفي (تصميم مجموعات، التظاهر، والطفل كحالة)	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة السادسة	اللعب الرمزي (تبديل اللعب، والدمى، تتابع اللعب، واللعب التخيلي، اللعب الاجتماعي، اللعب الدرامي)	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة السابعة	استهداف اللعب الملائم لمستوى الطفل النمائي	المحاضرة، والمناقشة والحوار
الجلسة الثامنة	إعداد جدول بيانات يوضح مستويات الأطفال الحالية في اللعب الرمزي، والانتباه المترابط، ومستوى اللعب الرمزي، والانتباه المترابط المستهدف لهؤلاء الأطفال	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة التاسعة	التوجيهات، والمطالب العامة، والمحددة، والبدنية	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة العاشرة	إعداد أمثلة لكل مستوى من المطالب، والتوجيهات الخاصة بمستويات اللعب الرمزي، والانتباه المترابط المستهدف لدى الأطفال	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة الحادية عشرة	أنشطة اللعب الرمزي-إعداد قصة باستخدام صندوق الدمى، والأرقام، والمواد	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة الثانية عشرة	التجارب، والنماذج المتعددة، والأنشطة الفردية-إعداد بيئة اللعب، والسماح للطفل باختيار نشاط اللعب	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الجلسة الثالثة عشرة	كتابة جدول الأماكن التي سيتم تضمين أنشطة اللعب الرمزي، والانتباه المترابط خلالها أثناء اليوم الدراسي-تعريف، وتقييم الاستجابة للانتباه المترابط	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة الرابعة عشرة	الاستجابة للانتباه المترابط (الاستجابة والإشارات، واتباع النظرة)-مبادأة الانتباه المترابط	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة الخامسة عشرة	السماح للطفل بمبادأة التواصل، وإتاحة الفرص للتواصل-تقليد، وتمديد اللغة	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة السادسة عشرة	تصميم بعض القصص الاجتماعية-توفير المدعمات البصرية	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة السابعة عشرة	النمذجة-لعب الدور-تبادل الصور، والأشياء	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة الثامنة عشرة	التلقين-الواجبات المنزلية	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة
الجلسة التاسعة عشرة	اتباع قيادة الطفل-توسيع مجال اللعب	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة

الجلسة العشرون	تحليل المهمة-المبادأة الذاتية-التعزيز-التحفيز اللفظي	المحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة

جدول (٥): محتوى جلسات المحور الثاني للبرنامج (تدريب الأطفال)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات، والأساليب المستخدمة
الجلسة ١	تمهيد، وتعارف	التقرب، وجذب الانتباه، والتحفيز اللفظي
الجلسة ٢	المبادأة التواصلية	التعليق، وإطلاق المسميات، والتحفيز، والتلقين
الجلسة ٣	دعم المحاولات التواصلية للطفل	تتبع قيادة الطفل، والتمديد، والتوسيع، والتعزيز، ولعب الدور
الجلسة ٤	دعم التعبير الانفعالي للطفل	تتبع قيادة الطفل، والتمديد، والتوسيع، والتعزيز، ولعب الدور
الجلسة ٥	المشاركة في الألعاب، وابتداء اللعب	تتبع قيادة الطفل، والتمديد، والتوسيع، والتعزيز، ولعب الدور
الجلسة ٦	اتخاذ الدور التفاعلي، والاستجابة لطلبات الآخرون	تتبع قيادة الطفل، والتمديد، والتوسيع، والتعزيز، ولعب الدور
الجلسة ٧	التواصل البصري، والتوجيه	تتبع قيادة الطفل، والتمديد، والتوسيع، والتعزيز، ولعب الدور
الجلسة ٨	اتباع قواعد اللعبة، وتتبع نظرات الآخرون	التوجيه، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة
الجلسة ٩	مشاركة الأقران، والاستجابة لطلبات المعلم	التغذية الراجعة الإيجابية، والسلوكيات الاجتماعية، والتقدير والتقييم، والنمذجة، ولعب الدور
الجلسة ١٠	المبادآت اللفظية، والتنقل بين النشاطات	الاستجابية، واتباع قيادة الطفل، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة
الجلسة ١١	التواصل بصورة غير لفظية، وتحويل البصر بين الأشخاص، والأشياء	اتخاذ الدور، والتعزيز، وتأخير الوقت، والنمذجة، ولعب الدور
الجلسة ١٢	الانضمام للأنشطة الجماعية	التوسيع، والتمديد، التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور.
الجلسة ١٣	التواصل البدني	إطلاق المسميات، والتحفيز اللفظي، التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور.
الجلسة ١٤	التدخل النشط للباحث	التلقين، والمعالجة اليدوية، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ١٥	التعاون التفاعلي	التلقين، والمعالجة اليدوية، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ١٦	ابتداء النشاط، والتحية	التلقين، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ١٧	مشاركة اللعب، والتفاعل الثنائي، والثلاثي	المعالجة اليدوية، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ١٨	استخدام مجموعة من الجمل في سياقها الصحيح	التحفيز اللفظي، والتعزيز، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ١٩	اتباع التعليمات، والإشارات الاجتماعية	التلقين، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة
الجلسة ٢٠	توسيع نطاق اللعب، والتعبيرات اللفظية، وغير اللفظية	التلقين، والتحفيز اللفظي، والتعزيز، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢١	حل بعض المشكلات	التلقين، والتحفيز اللفظي، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور

الجلسة ٢٢	الجملة مقابل المكسب	التلقين، والتحفيز اللفظي، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٣	نموذج للعب التخيلي	التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٤	تخطي العقبات للوصول لهدف	التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٥	مجموعات الكلمات، والأشياء الدالة عليها	التلقين، والتحفيز اللفظي، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٦	مجمعات الإشارات، والأشياء الدالة عليها	التلقين، والتحفيز اللفظي، والتعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٧	نمذجة بعض مهارات اللعب	التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٨	دعم مجموعة الأقران	التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٢٩	اتباع قيادة الطفل في مجموعة من المواقف	التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور
الجلسة ٣٠	تعميم مهارات مكتسبة خارج نطاق الصف	التعزيز، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور

تحكيم البرنامج:

قام الباحث بعرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة لتحكيمه، من حيث أهميته، ووضوح أهدافه، وطبيعة جلساته، وعددها، ومحتوى الجلسات، والأنشطة، والوسائل المستخدمة، وقام الباحث ببعض التعديلات التي نوه إليها المحكمون.

تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج علي ثلاثة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد (العينة التجريبية)، بمعهد التربية الفكرية بشرق الرياض، وذلك خلال الصف الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ.

إجراءات البحث:

- الزيارة الميدانية لمعاهد التربية الفكرية التي يوجد بها برامج ملحقة للتوحد، للتعرف على أعداد التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، واختيار المكان، والبرنامج المناسب للتطبيق، وبعد ذلك تم اختيار برنامج التوحد الملحق بمعهد التربية الفكرية بشرق الرياض.
- إعداد، وتقنين مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- إعداد برنامج البحث الانتقائي، القائم على بعض الفنيات المشتقة من بعض الاستراتيجيات، والأساليب الفعالة في مجال تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- تحديد عينة البحث.
- القياس القبلي للمهارات الاجتماعية لدى عينة البحث من الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- تطبيق برنامج البحث على عينة التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.
- القياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى عينة البحث، وذلك بعد انتهاء مدة البرنامج.
- القياس التتبعي للمهارات الاجتماعية لدى عينة البحث، وذلك في نفس الظروف التي تم بها إجراء القياسين القبلي، والبعدي.
- رصد درجات عينة البحث من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وجدولتها، ومعالجتها إحصائيًا، لاستخلاص النتائج.
- تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، واقتراح التوصيات.

عرض نتائج البحث، ومناقشتها

أولا: عرض النتائج:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول للبحث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-ويتني-Mann Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المستقلة. ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦): نتائج اختبار مان-ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج

مقياس المهارات الاجتماعية	المجموعة التجريبية ن=٣		المجموعة الضابطة ن=٣		U	قيمة Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
بعد الانشغال الاجتماعي	٥	١٥	٢	٦	صفر	-١.٩٩٣	.٠١
بعد التواصل الاجتماعي	٥	١٥	٢	٦	صفر	-١.٩٦٤	.٠١
الدرجة الكلية	٥	١٥	٢	٦	صفر	-١.٩٦٤	.٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة –إحصائيًا-عند مستوى (٠١.) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية، وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يوضح صحة نتائج الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني للبحث على أنه: "توجد فروق دالة -إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي، والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wicoxon (W) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المرتبطة. ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧): نتائج اختبار ويلكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين، القبلي، والبعدي، على مقياس المهارات الاجتماعية

مقياس المهارات الاجتماعية	القياس (قبلي/بعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
بعد الانشغال الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	-١.٦٠٤	.٠١
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٣				
بعد التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	-١.٦٣٣	.٠١
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	التساوي	صفر				

	الإجمالي	٣				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر		
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦	-١. ٦٠٤	٠١.
	التساوي	صفر				
	الإجمالي	٣				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة –إحصائيًا- عند مستوى (٠١.) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين، القبلي، والبعدي، على مقياس المهارات الاجتماعية، وأبعاده الفرعية، وذلك لصالح القياس البعدي؛ مما يوضح صحة نتائج الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث للبحث على أنه: " لا توجد فروق دالة -إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي، والتتبعي**".** وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wicoxon (W) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المرتبطة. ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٨): نتائج اختبار ويلكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين، البعدي، والتتبعي، على مقياس المهارات الاجتماعية

مقياس المهارات الاجتماعية	القياس (بعدي/تتبعي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
بعد الانشغال الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر		
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
	التساوي	٣				
	الإجمالي	٣				
بعد التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر		
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
	التساوي	٣				
	الإجمالي	٣				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر		
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
	التساوي	٣				
	الإجمالي	٣				

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة –إحصائيًا- عند مستوى (٠١.)، بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين، البعدي، والتتبعي، على مقياس المهارات الاجتماعية، وأبعاده الفرعية؛ مما يوضح صحة نتائج الفرض الثالث.

ثانيًا: مناقشة نتائج البحث:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة -إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية، بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فعالية برنامج الدراسة الحالية، باعتباره برنامجًا انتقائيًا، في تنمية بعض

المهارات الاجتماعية لدى العينة التجريبية من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في الدراسة الحالية، حيث زادت المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ بعد تطبيق البرنامج. وتم تأكيد هذه النتيجة بعد توضيح نتائج الدراسة وجود فروق دالة -إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي، على مقياس المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية ضرورة تغيير النظرة إلى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، من كونهم معلمين تقليديين، هدفهم الأساسي تدريس مادة أكاديمية معينة، إلى كونهم أعضاء أساسيين، إن لم يكونوا هم الأساس، في تطبيق الاستراتيجيات، والفنيات الفعالة في مجال تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك لكونهم أكثر اتصالاً، وتواصلاً مع هؤلاء الأطفال، وأكثر وعيًا بخصائصهم، وذلك بسبب إعدادهم الأكاديمي، وخبرتهم العملية، وهو ما تؤكده فلسفة برامج تعليم المعلمين الاستراتيجيات، والفنيات الفعالة، ومن الدراسات التي أكدت ذلك دراسة ليرمان، وآخرون (Lerman, Vorndran, Addison and Kuhn, 2004)، ودراسة جوفوسيس(Gouvousis, 2011)، ودراسة نوكس، وآخرون(Knox, Rue, Wildenger, Lamb and Luiselli, 2012). ومن ثم يعد الإعداد الأكاديمي لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بعيدًا عن إكسابهم المهارات الأساسية لتطبيق الاستراتيجيات، والفنيات، والأساليب الفعالة لتحسين حالة هؤلاء التلاميذ، سواء على مستوى تنمية مهاراتهم، أو على مستوى خفض المشكلات السلوكية التي تواجههم، يعد هذا الإعداد إعدادًا ناقصًا، يجب إعادة النظر فيه.

ومن ثم أكد العديد من الدراسات على ضرورة الاستعانة بخبرات المعلمين في مجال التفاعل العملي مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتحسين حالتهم، من خلال تدريب المعلمين على بعض الفنيات، والاستراتيجيات، والأساليب الفعالة في هذا المجال، مثل إجراءات تدريس اللغة الطبيعية (Smith & Camamrata, 1999)، والقصص الاجتماعية (Howell, 2005)، ونظام التواصل بتبادل الصورة كار، وفيلسي (Carr & Felce 2007)، والتعليم المنظم TEACCH(Probst & Leppert, 2008)، والتدريب على الاستجابة الجوهرية (Gouvousis, 2011).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في إطار أن استخدام البرامج الانتقائية في تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعد من الخطوات الفعالة التي تهتم بتطبيق العديد من الفنيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها في سبيل تنمية مهارات هؤلاء الأطفال، أو الحد من السلوكيات المشكلة التي يعانون منها، خاصة أن هناك العديد من الاستراتيجيات الفعالة في مجال التوحد، والتي يمكن وصفها بأنها تندرج ضمن استراتيجيات التدخل الطبيعي، والتي تؤكد على ضرورة جعل البيئة الطبيعية للطفل ذي اضطراب التوحد منطلقًا لتنفيذ العديد من الفنيات التي تسهم في تحسين حالته؛ مما يساعده على تعميم المهارات التي اكتسبها على البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، خاصة بيئة المدرسة، أو البيئة المدرسية، حيث إن استخدام استراتيجيات التدخل الطبيعي يعد امتدادًا للتفاعلات الطبيعية التي تحدث بين الطفل والراشد أثناء الأنشطة اليومية؛ مما يسهم في زيادة الوقت الذي يقضيه الطفل أثناء التدخل، وتقليل الخدمات التي يكون فيها التفاعل بين الطفل، ومانح الخدمة فحسب (Harjusola-Webb & Robbins, 2012).

كما أن فعالية برنامج الدراسة الحالية ينبع من اعتماده على بعض الفنيات، والممارسات التي تؤكد مراعاة خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي تشتق من استراتيجيات فعالة في هذا الميدان، سيما استراتيجيات التواصل الطبيعي، واستراتيجية القصص الاجتماعية، واستراتيجية، والتدخلات النمائية، الاجتماعية، البراجماتية، والتي تنطلق من الخصائص النمائية للطفل، وتعليمه سلوكيات اجتماعية عملية فعالة، تسهم في تحقيق التواصل الوظيفي بينه، وبين بيئته الاجتماعية، وهناك العديد من الدراسات التي أوضحت فعالية نماذج التدخلات النمائية، الاجتماعية، البراجماتية في تحسين الانتباه المترابط، والقدرات التواصلية لدى الأطفال، مثل دراسة كاساري، وآخرون (Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon, and

(Locke, 2010) التي أوضحت زيادة تكرار سلوكيات الانتباه المترابط، وزيادة تكرار سلوكيات اللعب الوظيفي لدى الأطفال من خلال تعليم المعلمين، والوالدين التركيز على تنمية مهارات الانتباه المترابط لدى الأطفال، ودراسة ألدريد، وآخرون (Aldred, Green, and Adams, 2004) التي أوضحت أن التدخل الاجتماعي التواصلي الذي يتوسطه المعلمون، والآباء فعال في تقليل حدة أعراض اضطراب التوحد.

وقد استفاد التلاميذ ذوو اضطراب التوحد في الدراسة الحالية من المواقف التفاعلية التي تم تصميمها لإشراكهم في العديد من الأنشطة الفعالة التي ساعدتهم على توسيع نطاق مهاراتهم الاجتماعية، والذي ظهر في زيادة انشغالهم الاجتماعي، وتواصلهم الاجتماعي، على المستوى اللفظي، وغير اللفظي.

ويمكن للبحث تحديد بعض العوامل الأساسية التي أسهمت في فعالية برنامج الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١. دعم فرص التفاعل، والأنشطة في البيئة الطبيعية للطفل: تعد البيئات الطبيعية التي يوجد بها الطفل بصورة دورية خلال يومه من المتغيرات الأساسية التي تسهم في نجاح الجهود المبذولة لتحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك من خلال تطبيق الفنيات، والاستراتيجيات داخل هذه البيئة، باعتبارها تدعم بعض الخصائص التي يتميز بها هؤلاء الأطفال، سيما التمسك بالروتين، وضرورة تنبؤ الطفل بعناصر البيئة التي يوجد بها، خاصة مع توفير المعلمين في الدراسة الحالية للأنشطة، والأدوات التي تدعم أنشطة الطفل داخل بيئة الصف، وأثناء مواقف التفاعل الاجتماعي مع الأقران.

٢. اتباع قيادة الطفل: اعتمد معلمو الدراسة الحالية في تطبيقهم للبرنامج على بعض الممارسات الفعالة التي تدعم الجانب التواصلي للتلاميذ، خاصة اتباع قيادة الطفل، بدلاً من جعل الطفل يتبع قيادة المعلم في موقف التواصل، ويعد ذلك مراعاة لقدرات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث ينزل المعلم لمستوى الطفل، بدلاً من أن يجعل الطفل يصعد لمستواه.

٣. التوسيع، والتمديد: أهتم معلمو الدراسة الحالية بتوسيع، وتمديد نطاق التفاعل مع الطفل، خاصة أثناء اللعب، حيث كان المعلمون حريصين على أخذ الطفل خطوة إلى الأمام في كل مرة يبدي الطفل تواصلاً بمستوى معين، الأمر الذي ساعد الأطفال على توسيع نطاق اهتمامهم، وتقليل تركيزهم على اهتمامات مقيدة لا يرون غيرها داخل بيئة التواصل الطبيعي، ودعم ذلك مرونة المعلمين في اختيار النشاطات التي تلائم طبيعة الموقف، وقدرات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

٤. استخدام فنيات أساسية: عمد المعلمون في تطبيقهم للبرنامج إلى استخدام بعض الفنيات الأساسية التي يشيع استخدامها داخل البرامج التدريبية، والعلاجية الموجهة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، والتي تنبع من العلاجات السلوكية، سيما التعزيز، والتلقين، والتحفيز اللفظي، والمعالجة اليدوية، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور.

٥. مواقف حل المشكلة: حيث صمم المعلمون بعض المواقف البسيطة التي تمثل مشكلة محدودة يطلب من الطفل الاشتراك في حلها، ويساعد المعلمون التلاميذ من خلال المعالجة اليدوية، والتلقين على حل هذه المشكلات.

٦. اللعب الرمزي، والاجتماعي: اهتم المعلمون بتصميم مواقف اللعب الاجتماعي التفاعلي، خاصة في صورته الثنائية، والثلاثية لدعم تفاعل الطفل مع أطفال آخرون، وكذلك مع المعلم، وكذلك مواقف اللعب الرمزي التي تتخذ من بعض اللعب البسيطة موضوعًا لتوسيع، وتمديد نطاق التفاعل، واستخدامها في كأمثلة لأدوات حقيقية تستخدم بانتظام أثناء الأنشطة اليومية الواقعية.

٧. مشاركة بعض الأقران ذوي النمو الطبيعي: حرص المعلمون على إشراك بعض الأطفال ذوي النمو

الطبيعي في مواقف اللعب الاجتماعي، والرمزي، وذلك من أجل توسيع نطاق التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وجعل بيئة التفاعل أقرب إلى البيئات الطبيعية التي يتفاعل الطفل خلالها.

٨. التعميم: اهتم المعلمون بضرورة مساعدة الأطفال على تعميم المهارات التي اكتسبوها على البيئات الطبيعية التي يتفاعلون فيها مع الآخرون، وذلك كي ينقلوا أثر التدريب على هذه المهارات من داخل بيئة التدريب إلى البيئة الاجتماعية التي تعد إطارًا طبيعيًا تظهر فيه أهمية استخدام هذه المهارات.

٩. تحليل النشاط إلى أنشطة فرعية: حرص المعلمون على تحويل الأنشطة المعقدة إلى أنشطة فرعية يستطيع الطفل القيام بها على نحو متكرر، كي يثبت تعلمهم لهذه الأنشطة، بحيث يتعلمون النشاط المعقد بصورة تدريجية، بدلاً من تعلمه دفعة واحدة، خاصةً وأنهم يهتمون بالتفاصيل.

١٠. تصميم بعض الأنشطة التفاعلية، والتواصلية باستخدام المبادئ، والشروط الأساسية لبعض الاستراتيجيات، والأساليب الفعالة، مثل القصص الاجتماعية، ونظام التواصل بتبادل الصورة، والقصص الاجتماعية.

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة –إحصائيًا- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية؛ مما يؤكد استمرار التأثير الفعال، والإيجابي لبرنامج الدراسة الحالية على عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويمكن تفسير ذلك في إطار أن هذا البرنامج أولى أهمية كبيرة لضرورة الممارسة العملية للأنشطة، والمهارات التي تعلمها الطفل في بيئات طبيعية، وكذلك مساعدة الطفل على تعميم المهارات التي اكتسبها في محيط بيئته الاجتماعية. كما أن برنامج الدراسة الحالية قد عول كثيرًا على المثيرات البصرية التي تجذب اهتمام الطفل، والتي تعد أساسًا في مخاطبته، وتعليمه المهارات الأكاديمية، والاجتماعية المختلفة، وينطلق ذلك من كون الدعم البصري أحد العوامل الفعالة أثناء التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث إن قدراتهم على فهم المثيرات البصرية تفوق قدراتهم على فهم المثيرات السمعية.

التوصيات:

١- تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على تطبيق الاستراتيجيات الفعالة في مجال تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، خاصة الاستراتيجيات التي تطبق في إطار البيئة الطبيعية لهؤلاء التلاميذ.

٢- تطوير مقرر دراسي بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية حول تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على الاستراتيجيات الفعالة في المجال، وإتاحة الفرص أمامهم لتطبيقها.

٣- إتاحة الفرص أمام معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لحضور ورش العمل، والدورات التدريبية في مجال الاستراتيجيات، والأساليب المستخدمة في تنمية مهارات هؤلاء التلاميذ، والحد من المشكلات التي تواجههم.

٤- إتاحة فرص التواصل للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد في البيئات الطبيعية، خاصة الأسرة، ودعم ذلك ببرامج تعليم الوالدين.

المراجع

الشمري، طارش؛ السرطاوي، زيدان (٢٠٠٣). ***المعايير السعودية الكويتية لمقياس تقدير التوحد الطفولي***. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

الشمري، طارش؛ السرطاوي، زيدان؛ قراقيش، صفاء (٢٠١٠). معايير الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS): دراسة تقنينية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٣٤ (١)، ٢٨٥-٣٢٤.

عبد الله، عادل (٢٠٠٢). ***الأطفال ذوو اضطراب التوحد: دراسات تشخيصية وبرامجية***. القاهرة: دار الرشاد.

Aldred, C. , Green, J. , & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1420–1430.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (5thed. , revised). Washington, D. C.: Author.

Bellini, S. & Hopf, A. (2007). The development of the autism social skills profile: a preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (2), 80–87.

Cannon, N. , (2006). The effects of floortime on communication interaction behaviors between typically developing preschoolers and preschoolers with autism. *MD*, Miami University, Faculty of Miami University.

Cantu, Y. (2007). Increasing social interaction skills in children with autism spectrum disorder through parent implementation of the Developmental, Individual Difference, Relationship-Based (DIR) program. *PHD*, University of Texas.

Carr, D, & Felce, J. (2007). The effects of PECS teaching to phase III on the communicative interactions between children with autism and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 724–737.

Casenhiser, D. , Shanker, S. , & Stieben, J. (2011). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism* 17(2), 220–241.

Chan, J. (2009). Pre-service Teacher-Implemented Social Stories™ Intervention for Students with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *PHD*, University of Texas.

Coman, D. , Alessandri, M. , Gutierrez, A. , Novonty, S. , Boyd, B. , Hume, K. , Sperry, L. , & Odom, S. (2013). Commitment to Classroom Model Philosophy and Burnout Symptoms Among High Fidelity Teachers Implementing Preschool Programs for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 345–360.

Crozier, S. , & Sileo, N. (2005). Encouraging positive behavior with social stories. An intervention for children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 15 (3), 26–31.

Dille, L. (2009). A comparison of two curricular models of instruction to increase teacher perceptions of instruction students with autism. *PHD*, Columbia University.

Elementary-Aged Children With Autism Spectrum Disorders: The Social Skills Q-Sort. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32 (1), 62–76.

Ernsperger, L. (2001). Educating students with autism: Three teachers perspectives. *PHD*, Indiana University.

Gouvousis, A. (2011). Teacher Implemented Pivotal Response Training To Improve Communication In Children With Autism Spectrum Disorders. *PHD*, Carolina University.

Gray, C. (2002). Writing social stories with Carol Gray accompanying workbook to video. Arlington; Future Horizons.

Greenspan, S. , & Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for persons with severe handicaps*, 24, 147 – 161.

Greenspan, S. , Wieder, S. , Hollander, E. , & Anagnostou, E. (2007). The developmental, individual-difference, relationship-based (DIR/floortime) model approach to autism spectrum disorders. In. *Clinical manual for the treatment of autism*. *Arlington: VA: American Psychiatric*, 179–209.

Griffith, C. (2008). Examining experiences of teaching music to a child with autism while using a music learning theory – based intervention during informal music sessions infused with DIR/floortime strategies. *MD*, University of South Carolina.

Grisham Brown, J. , Hemmeter, M. , & Pretti-Frontczak, K. (2005). Blended practices for teaching preschoolers in inclusive settings. Baltimore, *MD*: Brookes.

Gutstein, S. , Burgess, A. , & Montfort, K. (2007) Evaluation of the relationship development intervention program. *The International Journal of Research and Practice*, 11(5), 397–411.

Hagiwara, T. , & Myles, B. (1999). A multimedia social story intervention: teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (2), 8 –95.

Harjusola-Webb, S. , & Robbins, S. (2012). The Effects of Teacher-Implemented Naturalistic Intervention on the Communication of Preschoolers With Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32 (2), 99-110.

Horn, E. , Lieber, J. , Sandall, S. , & Schwartz, I. (2001). Embedded learning opportunities as an instructional strategy for supporting children's learning in inclusive programs. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 3, 59–70.

Howell, E. (2005). Teacher perceptions of the effectiveness of social stories and comic strip conversations for students with autism spectrum disorders. *MD*, California state University.

Individual With Disabilities Education Act, 20 United State Code §§ 1400 et seq. (1997, 2004).

Ingersoll, B. , Dvortcsak, A. , Whalen, C. , & Sikora, D. (2005). The effects of a developmental, social–pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 213-225.

Ivey, M. , Heflin, L. ,& Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD – NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (3), 164–176.

Johnson, J. , Blood, E. , Freeman, A. , & Simmons, K (2013). Evaluating the Effectiveness of Teacher- Implemented Video Prompting on an iPod Touch to Teach Food-Preparation Skills to High School Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(3) 147–158.

Kalek, D. (2008). The effectiveness of a family – centered early intervention program for parents of children with developmental delays. *PHD*, Pepperdine University.

Kasari, C. , Gulsrud, A. , Wong, C. , Kwon, S. , & Locke, J. (2010) Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056.

Knox, M. , Rue, H. , Wildenger, L. , Lamb, K. , & Luiselli, J. (2012). Intervention for food selectivity in a specialized school setting: teacher implemented prompting, reinforcement, and demand fading for an adolescent student with autism. *Education and Treatment of Children*. 35 (3), 407-417.

Koegel, R. , Camarata, S. , Koegel, L. , Ben-Tall, A. , & Smith, A. (1998). Increasing speech intelligibility in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 241–251.

Kuoch, H. , & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (4), 21 – 227.

Leaf, J. , Oppenheim-Leaf, M. , Call, N. , Sheldon, J. , & Sherman, J. (2012). Comparing the teaching interaction stories to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*,45 (2), 281-298.

Lerman, D. , Vorndran, C. , Addison. , L. , & Kuhn, S (2044). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33(4), 510-525.

Locke, J. , Kasari, C. , & Wood, J. (2013). Assessing social skills in early elementary-aged children with autism spectrum disorders: The social skills Q-Sort. Journal of Psychoeducational Assessment, 32 (1), 62-76.

Mahoney, G. , & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*,23(2), 74–86.

Matthews, S. (2011). A Reverse Inclusion Intervention for Students with Autism. *PHD*, Walden University.

McConachie, H. , Randle, V. , Hammal, D. , & Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*, 147(3), 335–340.

Morrier, M. , Hess, K. , & Heflin, J. (2011). Implementation of teacher training for teaching strategies for students with autism spectrum disorders. Teacher Education and Special Education, 34(2), 119–132.

Murdock, L. , Cost, H. & Tieso, C. (2007). Measurment of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,22 (3), 160–172.

Pring L. , Ryder, N. , Crane, L. , Hermelin, B. (2012). Creativity in savant artists with autism. *Autism*, 16(1), 45–57.

Probst, P. , & Leppert, T. (2008). Brief Report: Outcomes of a Teacher Training Program for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1791–1796.

Roxburgh, C. , & Carbone, V. (2012). The Effect of Varying Teacher Presentation Rates on Responding During Discrete Trial Training for Two Children With Autism. *Behavior Modification*, 37(3), 298–323.

Scattone, D. , Tingstrom, D,, & Wilczynski, S. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,21 (4), 211–222.

Scattone, D. , Wilczynski, S. , Edwards, R. , & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (6), 535–543.

Schoger, K. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10.

Smith, A. , & Camarata, S. (1999). Using Teacher-Implemented Instruction to Increase Language Intelligibility of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1 (3), 141-151.

Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational psychology in Practice*, 17 (4), 337–345.

Solomon, R. , Necheles, J. , Ferch, C. , & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY project home consultation program. *The International Journal of Research and Practice*, 11(3), 205–224.

Stahmer, A. (2007a). The basic structure of community early intervention programs for children with autism: Provider descriptions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1344-1354.

Suhrheinrich, J. (2011). Training Teachers to Use Pivotal Response Training With Children With Autism: Coaching as a Critical Component. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 339–349.

Walker, D. , Harjusola-Webb, S. , Bigelow, K. , Small, C. , & Kirk, S. (2004). Forming research partnerships to promote communication for infants and toddlers in child care. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 6, 69–81.

Walsh, S. , Rous, B. , & Lutzer, C. (2000). The federal IDEA natural environments provisions: Making it work. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 2, 3–15.

Wetherby, A. , & Woods, J. (2006). Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *Topics for Early Childhood Special Education*, 26(2), 67-79.

Wong, C. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. *Autism*. 17(3),340–357.