

فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال

التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن

إعداد

الطالبة الهام مصطفى حوران القصيرين

إشراف

الدكتور فتحي جروان

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة

في التربية (تخصص تربية خاصة)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا

آب 2008

ب

التفويض

أنا الطالبة الهام مصطفى حوران القصيرين أفرض جامعة عمان العربية
للدراسات العليا بتزويد المكتبات أو المؤسسات أو الهيئات بنسخ من أطروحتي هذه
عند طلبها .

الاسم : الهام مصطفى حوران القصيرين

التوقيع :

التاريخ : ٢٠١٨ / ٠٦ / ٢٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة للطالبة الهام مصطفى القصيرين بتاريخ: (27/8/2008)

وعنوانها :

"فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات

الاجتماعية والتواصلية في الأردن"

وأجيزت بتاريخ : (٢٠٠٨ / ٩ / ١٢)

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة :

أ.د.احمد عواد رئيساً

أ.د.جميل الصمادي عضواً

أ.د.سعيد الاعظمي عضواً

د .فتحي جروان عضواً ومشرفاً

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي وفقني ويسر أمري لإنجاز هذا العمل العلمي بصورته الحالية، والشكر موصول كذلك لأصحاب الفضل لما قدموه من عون ومسانده وفي مقدمتهم أستاذنا الفاضل المشرف على الرسالة الدكتور فتحي جروان والذي لم يدخل جهداً في المراجعة ولسداء النصح والإرشاد لتقديم هذا العمل، وأخص أيضاً بالشكر السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور جميل الصمادي والأستاذ الدكتور احمد عواد والأستاذ الدكتور سعيد الاعظمي والأستاذ الدكتور حسين الشريعة على تكرّمهم بمناقشة هذا العمل وتقويمه ليكون بأفضل صورة.

ولا يسعني كذلك إلا أنأشكر الدكتور جمال ابو دلهوم والأنسة ريم الزعبي والسيدة أسماء نعيرات وكل العاملين في مركز الأكاديمية الأردنية للتوحد، وأنقدم بالشكر كذلك إلى الدكتور علي الشواهين والدكتور جمال ابو زيتون والدكتور عبد الحافظ الشايب والدكتور محمود عبيدات والدكتور سمير حمدان والسيد موسى عبد المجيد والسيد رامي عماوي والدكتور عصام جدوع والدكتور سعيد الخواجا والدكتور عمر عبيدات وزملائي في المكتبة الهاشمية ودائرة شؤون العاملين في جامعة آل البيت.

وشكراً خاصاً للأطفال الذين شاركوا في الدراسة .

والله ولـي التوفيق

الباحثة

الإهداء

إلى مثال الصبر والعطاء... إلى الذي لم يغب اسمي من دعائه كلما كبر وصلى...

والدي الحبيب

إلى من أوصى بها النبي ثلاثاً نبع الحنان الذي لا ينضب

والدتي الغالية

إلى من توزعت حروف اسميهما.. بين ما كان وما سيكون... فكانا وما زلا عوني ومأمني ..

أخويا معين ومأمون

إلى من تصغرني لكنها كبيرة بالحب والعطاء ... نهر الرواء من ريحان وماء

اختي الغالية ناريمان

إلى من رعاني وساندني ووقف إلى جنبي وقفه الأصدقاء الأخير

الدكتور سعد حداد

إلى رفيقة دربي ... مثال القلب النابض بالمحبة .. اختي التي لم تلدها أمي ...

اختي نادية البلوي

إلى من أحبها في الله ... وأدعوا الله ان يظلنا بظله يوم لا ظل إلا ظله ...

الصديقة ريم كناني

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	قرار لجنة المناقشة.....
د	شكر وتقدير
هـ	الإهداء.....
و	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
ى	فهرس الملحق.....
كـ	الملخص باللغة العربية
مـ	الملخص باللغة الإنجليزية.....
١	الفصل الأول : خلفية الدراسة ومشكلتها.....
٢	المقدمة.....
٩	مشكلة الدراسة
٩	أسئلة الدراسة.....
٩	أهمية الدراسة.....
١٠	التعريفات المفاهيمية والإجرائية
١١	محددات الدراسة
١٢	الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.....
١٣	الإطار النظري

١٣	تعريف التوحد
١٥	نسبة انتشار اضطراب التوحد
١٧	الخصائص المميزة لاضطراب التوحد
٢٢	الأسباب المحتملة لاضطراب التوحد
٢٧	تشخيص التوحد وأدواته
٣١	البرامج العلاجية المقدمة لأطفال التوحد
٤٣	برنامج تيتش (Teacch)
٤٦	فلسفة التدريس المنظم
٥٩	الدراسات السابقة ذات العلاقة
٧٦	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات
٧٧	أفراد الدراسة
٧٧	أدوات الدراسة
٨٧	برنامج التدريس المنظم
٨٧	الهدف العام من البرنامج
٨٨	الأهداف الإجرائية
٨٩	مدة تطبيق البرنامج
٨٩	إجراءات الدراسة
٩٢	متغيرات الدراسة
٩٢	التصميم والمنهج والمعالجة الإحصائية

٩٤	.....الفصل الرابع
٩٥	.....نتائج الدراسة
٩٥	.....السؤال الأول
٩٩	.....السؤال الثاني
١٠٤	.....الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات
١٠٥	.....مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
١١٠	.....مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
١١٣	.....التوصيات
١١٤	.....قائمة المراجع العربية
١١٩	.....قائمة المراجع الأجنبية
١٣١	.....الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
٩٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المهارات التواصلية	١
٩٧	تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في متطلبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاينلند البعدى للسلوك التكيفي في مجال المهارات التواصلية	٢
١٠٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة	٣
١٠١	تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في متطلبات بين المجموعتين التجريبية والضابطة	٤

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
١٣٢	الجلسات	١
١٦٤	مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي	٢
١٦٦	مقياس المهارات التواصلية	٣
١٧٠	مقياس المهارات الاجتماعية	٤

فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات

الاجتماعية والتواصلية في الأردن

إعداد

الهام مصطفى حوران القصيرين

إشراف

الدكتور فتحي جروان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن .

وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٠) مفحوصاً كلهم من الذكور من أطفال الأكاديمية الأردنية للتوحد، تراوحت أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في القياس القبلي والبعدي، كذلك استخدمت الباحثة فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) ومكوناته الأربع وهي : تكوين روتين محدد، تنظيم المساحات، والجداول البصرية، ونظام العمل .

وقد استغرق تطبيق البرنامج أربعة أشهر بواقع (٣٢) جلسة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إجراء القياس البعدي لكافة متغيرات الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

ومن أجل تحليل بيانات الدراسة تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية والتواصلية ويمكن أن يعزى ذلك إلى وجود اثر للبرنامج التعليمي في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال التوحديين .

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بإجراء دراسات أخرى على فئات عمرية متباعدة للتحقق من فاعلية البرنامج من أجل تعليم استخدامه في تعليم الأطفال التوحديين .

**The Effectiveness of Structured Teaching (TEACCH) in
Acquiring Social and Communication Skills for Children
with Autistic at Jordan**

Prepared by

Elham Mustafa Alqsaireen

Supervised by

Dr. Fathi Jarwan

Abstract

This study examined the efficiency of the organized instruction program (TEACCH) in providing autistic Jordanian children with social and communicative skills.

The sample of the study consisted of (30) male children who were randomly chosen from the Jordanian Autism Academy, with ages ranging from (6-9 years) and who were equally divided into a control and experimental groups.

To achieve the objectives of the study, Finland Adaptive Behavior Scale was applied in the pre and post measurement. In addition, the researcher used the organized method of TEACCH program which consists of four components: forming a specific routine, area organization, visual tables and work system.

ن

After the application of the program that took four months (32 sessions), the post- test was performed for all variables on both groups of the study.

In order to analyze the data of the study, the means, standard deviations and ANCOVA were calculated. The results showed significant statistical differences ($0.05 \geq \alpha$) between the means of the two groups on the post measurement of the social and communicative skills. This can be attributed to the effect of the educational program TEACCH in developing the social and communicative skills of the autistic children.

Based on the results of the study, the researcher recommends conducting further studies on other age groups to ascertain the efficiency of the program and to generalize its application in teaching autistic children.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و أهميتها

المقدمة

بعد التوحد (Autism) من أكثر الاضطرابات النمائية تعقيداً، ويتميز بالتدخل مع عدد كبير من الاضطرابات والإعاقات الأخرى المختلفة، وقد ظهر التوحد حديثاً في مجال التربية الخاصة وأول من أطلق هذا المصطلح طبيب الأطفال النفسي الأمريكي ليو كانر Kanner، إذ يعتبر الرائد الأول في دراسة اضطراب التوحد وتصنيفه بشكل منفصل عن الحالات النفسية المرضية الأخرى التي يعاني منها الأطفال، ولا تزال التعريفات لمفهوم التوحد تستند إلى ما قدمه كانر الذي كان أول من أطر التوحد كمتلازمة أعراض سلوكية وكاضطراب منفصل بذاته، فقد أشار إلى السلوكيات التي يتصف بها أطفال التوحد وتشمل عدم القدرة على تطوير علاقات مع الآخرين، وتتأخر في اكتساب الكلام، وعجز في التواصل، والمصاداة، واللعب النمطي، وضعف التحليل .

وقد نشرت دراسة اسبرجر (Asperger) في عام (1944) باللغة الألمانية ذكر فيها أن الأطفال الذين رافقهم اتصفوا بأطوار غريبة ومشتركة وبالرغم من عدم اطلاعه على دراسة كانر انه أعطى تشخيصاً جديداً أطلق عليه اسم " التوحد الطفولي "، ونشرت الدكتورة لورنا وينج (Lorna Wing) تقريراً حول مجموعة من الأفراد الراشدين الذين تم تشخيصهم بأنهم توحديون بالاعتماد على المحكّات التشخيصية التي اعتمدها اسبرجر في بحثه، ولم تستخدم آنذاك مصطلح

متلازمة اسبرجر ، ولنما استخدمت مصطلح " التوحديين الراشدين" بالرغم من انهم يعانون من نفس الصفات التي وصفها اسبرجر (الشيخ ذيب ، 2004).

وعلى مر السنين أطلقت العديد من التسميات المختلفة التي تشير إلى هذا الاضطراب مثل توحد الطفولة المبكر(Early Infantile Autism) ومصطلح توحد الطفولة (Childhood Schizophrenia) وكذلك فصام الطفولة (Childhood Autism) وذهان الطفولة (Childhood Psychosis) وسميات أخرى مختلفة (الشامي، 2004).

ويعد التوحد (Autism) أكثر الإعاقات غموضاً وتعقيداً ويعتبر لغزاً محيراً، لأنه يؤثر على مظاهر نمو الطفل المختلفة، لعدم معرفة الأسباب الحقيقة على وجه التحديد من ناحية، وكذلك شدة غرابة أنماط سلوكه غير التكيفي من ناحية أخرى، ويصيب التوحد الذكور أكثر من الإناث بحوالي أربعة أضعاف (يحيى ،2000).

وهو من أكثر الاضطرابات النمائية الشاملة شيوعاً، لشموله عدداً من الاضطرابات المتشابهة في معظم الأعراض مثل متلازمة اسبرجر (Asperger Syndrome) واضطراب ريت (Retts Disorder) واضطراب الطفولة التفككي (Childhood Disintegrative Disorder) والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحدودة (Pervasive Developmental Disorder not otherwise specified) .(Grandin , 1995)

إن الطفل التوحيدي غالباً ما يبدو عليه إنه غير قادر على فهم قيمة التواصل، فلا يستطيع فهم المؤشرات التووصيلية وكثيراً ما يظهر إنه غير متعاون وغير قابل للاستجابة، مما يؤدي إلى سلوكيات سلبية من جانب الطفل والشخص الذي يتعامل معه (كوهين ، وبولتون ، ٢٠٠٠).

ويوصف الأطفال التوحديون بان لديهم مشكلات في التواصل سواء أكان لفظياً أم غير لفظي، ويوجد لديهم تأخر أو قصور كلي في تطوير اللغة المنطقية، وتعتبر الخصائص الكلامية لديهم شاذة مثل طبقة الصوت والتغريم والإيقاع ونبرة الصوت وتوصف اللغة القواعدية لديهم بإ أنها تكرارية أو نمطية مثل تكرار كلمات أو جمل مرتبطة في المعنى ولغتهم لها خصوصية غريبة بحيث لا يفهم عليهم إلا الأشخاص الذين يألفونهم مثل الأم والأب والمعلم (الزريقات ، ٢٠٠٤).

ويشير سigel (Siegel , 2003) إلى أن اضطرابات التواصل التي يعاني منها الطفل التوحيدي قد ينتج عنها مجموعة من أنماط السلوك غير المقبولة، فموجات الغضب المستمر قد تغير من الإحباط الذي يشعر به الطفل بسبب عدم قدرته على التعبير عن احتياجاته لآخرين وقد تغير موجات الغضب من فشل الطفل في التعبير عن نفسه باللمحات أو بالكلمات بحيث يفهمه الآخرون .

وقد أشار ويدريري (Wetherby,1984) وماندي وزملاؤه (Mundy , P.Sigmen , 1990) إلى أن الأطفال التوحديين يتواصلون لأسباب مختلفة ويستخدمون سلوكيات غير لفظية للتواصل بغرض طلب أشياء أو أعمال وانهم أقل اهتماماً بجذب انتباه الآخرين، او إقامة تواصل معهم مقارنة بالأطفال العاديين .

ويرى كل من كوجل وكوجل(2003) أن الأطفال التوحديين يتجنبون التواصل البصري، وذلك للهروب أو تجنب التفاعلات الاجتماعية والتواصلية، حيث إن الكثير من التفاعلات الاجتماعية البسيطة يتم تعلمها من خلال الملاحظة، لذلك فإن الطفل التوحيدي يواجه صعوبة في الاستجابة أو البدء في التفاعل مع الآخرين نتيجة تجنب التواصل البصري.

لذلك عند تعليم الأطفال التوحديين التواصل البصري من المهم مراعاة أن تكون الأنشطة والأساليب التعليمية مألوفة للطفل، وكلما كانت البيئة منظمة وكان هناك وضوح للمهمة المطلوبة من الطفل التوحيدي فإن ذلك يساعد على التواصل البصري مع الطفل التوحيدي (Waltz, 1999).

أما من الناحية الاجتماعية فيعد العجز في تكوين العلاقات الاجتماعية أهم الخصائص الاجتماعية المميزة لأطفال التوحد، وقد حدثت مظاهر العجز الاجتماعي لدى أطفال التوحد في المظاهر الثلاثة التالية : العجز في إقامة علاقات اجتماعية، والعجز في إقامة الاتصالات مع الآخرين، والعجز في تبني مفهوم القصور الاجتماعي (Aarons & Gittens , 1999 .).

وتعتبر المهارات الاجتماعية هي الأساس في بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فعال في المجتمع في المستقبل وهذه المهارات توضع أساسها في مرحلة الطفولة المبكرة، ويكتسب الطفل من أسرته وببيئته أسس التفاعل الاجتماعي السليم ويكتسب عادات مجتمعه وتقاليده فمشاركة الطفل لأسرته ومجتمعه سواء في احتفالاته وطفولته وكذلك مراقبة للأدوات الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو في محيط المجتمع، كل هذه يجعله يمتلك مقومات شخصيته من مجتمعه، وجميع هذه المهارات إذا استطاع الطفل أن يكتسبها ويمارسها في مجتمعه بصورة سليمة وايجابية فإن شخصيته تنمو بطريقة سوية ويستطيع أن يندمج بصورة قوية مع المجتمع (رضا ، ١٩٩٤).

ويرى ولتز (Waltze , 1999) أن المهارات الاجتماعية المهمة للطفل التوحيدي والتي تسهم في زيادة التفاعل الاجتماعي تتضمن ما يلي :

١. وجود تواصل بصري مناسب للطفل .
٢. تطوير وفهم التواصل غير اللفظي .
٣. تعليم الطفل للأدب الاجتماعي مثل المجاملات واللقاء التحية والوداع .
٤. المشاركة الاجتماعية مثل المشاركة في اهتمامات الآخرين وتكوين صداقات .

إن الأطفال ذوي المهارات الاجتماعية هم الذين يستطيعون التأثير في علاقاتهم بطريقة مناسبة أو مقبولة، وهذا التأثير يستخدم لإرضاء رغبات محددة، مثل الحب والانتباه، وعلى النقيض فإن الأطفال الذين يفتقدون المهارات الاجتماعية إما أنهم غير قادرين على التأثير في علاقاتهم أو أنهم يؤثرون بطريقة مناسبة أو غير مناسبة (Mayhew , 1997 ،).

ويتصف الأطفال التوحديون بتأخر النمو الاجتماعي منذ الصغر، حيث يلاحظ بأنهم لا يطورون علاقة ارتباط مع والديهم وخاصة أمهاتهم كما يتصفون بالضعف في الألعاب الجماعية وتفضيل العزلة مع وجود الآخرين، وكذلك العجز والفشل في طلب المساعدة حتى في حالات الضرورة القصوى التي تستدعي ذلك كما إنهم لا يظهرون عواطفهم تجاه الآخرين (الفوزان ، ٢٠٠٠)

ويضيف جبريل (١٩٩٧) أن مهارات الاتصال قد تعد مؤشراً على الكفاية الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، وكذلك معرفتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي وبناء التفاعل الاجتماعي كما إن القصور على مهارات الاتصال يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف في التفاعل الاجتماعي، وعجز في تبادل الحوار، وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة وعدم القدرة على المشاركة الاجتماعية .

فالتوحد (Autism) إعاقة نمائية تؤثر على المهارات الاجتماعية والتواصلية، وتظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، وهو من أكثر الإعاقات صعوبة في التشخيص، حيث شغلت حالة التوحد وتفسيراتها الأطباء منذ ما يقارب المائة عام، فقد نظر إليه البعض كنوع من الانحراف أو التخلف العقلي، واعتقد آخرون أنه يندرج تحت قائمة الإعاقات الحركية والصحية، في حين اعتقد بعضهم وبقوة أنه يجب أن يكون من الاضطرابات الانفعالية (الزريقات ، ٢٠٠٤) .

ويرى محمد (٢٠٠٢) انه يوجد تأثير متبادل ومستمر بين نمو المهارات الاجتماعية من جانب والقدرات اللغوية في التواصل من جانب آخر حيث إن أنشطة المهارات الاجتماعية للطفل التوحيدي تساعده في تنمية مهارات أخرى .

وفي الغالب يكون من الصعب الفصل بين الصعوبات الاجتماعية وصعوبات التواصل، حيث ما تزال عملية الفصل بينهما تعد مشكلة على أرض الواقع خصوصاً ان النظرة التقليدية لأطفال التوحد ثلاثة الأبعاد تشتراك فيها صعوبات التواصل والمشكلات السلوكية، والصعوبات الاجتماعية (السعيد ، 1997).

وللتغلب على صعوبات التواصل التي يعاني منها التوحيديون لا بد من وجود وسائل بديلة، لذلك فإن محاولات التدخل المبكر بالبرامج العلاجية من خلال تنفيذ أساليب تدريبية لمهارات هؤلاء الأطفال، تمدهم وتساعدهم على تعلم وسائل بديلة للتواصل، كما تساعدهم على تعلم بعض المهارات الاجتماعية وأنماط السلوك التي تعمل على خفض هذه السلوكيات في اللغة أو التواصل (نصر ، 2002).

إن أكثر البرامج التربوية التي تقدم للأطفال التوحيديين تهتم بتنمية النواحي الاجتماعية والتواصلية، كونه من المعروف أن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية للطفل التوحيدي تساعده في تنمية مهارات أخرى .

لذا، أصبح من الضروري وضع برامج تربوية ذات طابع شمولي لعلاج الأطفال التوحيديين، وهناك العديد من البرامج التربوية التي تم تطويرها للعمل مع أطفال التوحد بالإضافة إلى البرامج العلاجية التي تتعلق بالعلاج الطبي والبيولوجي، ويستند هذا الجانب إلى وجود أسباب عضوية محتملة يمكن أن تكون مسببة للاضطراب، ومنها ما يعتمد على استثنارة الحواس لدى الأطفال

التوحديين، ومنها ما يتطرق إلى الجوانب السلوكية والتربوية كأساس يتم من خلاله تقديم البرامج العلاجية.

ومن بين البرامج العالمية المستخدمة في علاج المشكلات التواصلية والاجتماعية للأفراد الذين يعانون التوحد، (Treatment and Education of Autistic Children and Related Communication Handicapped)

الأطفال التوحديين وحالات اضطراب التواصل، وقد رأت الباحثة أن هناك حاجة لاستخدام هذا البرنامج للتحقق من فاعليته بالنظر إلى ندرة الدراسات التجريبية التي تناولته في البيئة العربية عامة .

مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على " فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن " .

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للمهارات التواصلية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للمهارات الاجتماعية ؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة من تناولها لفئة الأطفال التوحديين ومحاولتها استقصاء فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن، ومكونات التدريس المنظم الأربع وهي: تكوين روتين محدد، تنظيم المساحات، والجداول البصرية، ونظام العمل وفي إنها من الدراسات النادرة التي استخدمت التدريس المنظم، وإن نتائج هذه الدراسة يمكن ان تقييد العاملين في مراكز التربية الخاصة ومراكم التوحد لأن الأطفال التوحديين يستجيبون جيداً لبرامج التربية الخاصة المتخصصة عالية التنظيم، والتي صممت لتلبية الاحتياجات الفردية .

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الأطفال التوحديون

وهم الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد المتحققين بالأكاديمية الأردنية للتوحد، والذين تم تشخيصهم وفق إجراءات هذا المركز بأنهم توحديون .

(TEACCH) برنامج التدريس المنظم

هو البرنامج العلاجي والخبرات التعليمية المتكاملة التي أعدتها الباحثة وخطط لها، ويتضمن مجموعة من المهارات والنشاطات في الجوانب الاجتماعية والتواصلية، ويحتوي على مجموعة من مبادئ التدريس المنظم تقدم للطفل التوحيدي، ويتضمن إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين في محیط اجتماعي بأساليب مقبولة اجتماعيا خلال فترة زمنية محددة ومدتها أربعة أشهر.

المهارات التواصلية

المقصود بها نظام أو عملية تنتقل بها أو بوساطتها المعلومات والخبرات بين المصدر أو المرسل والمتلقي مثل الكلام الشفوي، واللغة المكتوبة والإشارات والإيماءات الشائعة. (Lindon , 1998)

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بعد المهارات التواصلية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي .

المهارات الاجتماعية

ويعرفها ماتسون وسويري (Matson&Swiezt, 1994) بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً وتعتبر ذات فائدة للفرد والآخرين . وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بعد المهارات الاجتماعية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي .

محددات الدراسة

تمثلت محددات هذه الدراسة بما يلي :

تحدد الدراسة بطبيعة العينة التي أجريت عليها والتي تألفت من (٣٠) طفلاً، والذين تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات المتواجدين في السكن الداخلي لمركز الأكاديمية للتوحد، كما تتحدد بتشخيص الأطفال التوحديين وتتحدد بالأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسة وهي جزء من البرنامج وهو التدريس المنظم (TEACCH)، ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، وكذلك تتحدد بالأطفال التوحديين، وتتحدد بالفترة الزمنية التي طبق فيها البرنامج وهي فترة أربعة أشهر خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ واستمر لمدة سنة .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الخلفية النظرية لمفهوم اضطراب التوحد وتعريفه ونسبة انتشاره وخصائصه، وأسبابه والبرامج المقدمة لعلاجه وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

أولاً : الإطار النظري

تعريف اضطراب التوحد (Autism Disorder Definition)

تشير مراجعة الأدب النظري حول مفهوم التوحد إلى وجود عدد كبير من التعريفات التي ظهرت بعد تقديم كانر (Kanner, 1943) لأول تعريف واضح ينص على إن التوحد يؤثر في التواصل مع الآخرين، وفي اللغة، ويتصف بالروتين ومقاومة التغيير .

وفيما يلي عرض بعض التعريفات :

عرفتها الجمعية الوطنية الأمريكية لأطفال التوحد National Society of Autistic Children, (NSAC) التوحد بأنه : اضطراب أو متلازمة تعرف سلوكياً، وتشمل الاضطراب في المجالات التالية: النمو، والاستجابة الحسية للمثيرات ، واللغة والكلام، والقدرات المعرفية، والتعلق والانتماء بالأحداث والمواضيع (Oleny, 2000).

وعرف وولف (Wolf, 1988) التوحديين بأنهم الأطفال الذين ينقصهم الاتصال الانفعالي والتواصل اللغوي المتمثل في مشكلات النحو اللغوي والتردد واللعب الانفرادي والسلوك النمطي واظهار ردود فعل عنيفة تجاه التغيير وحب للروتين .

اما فرث (Frith, 1991) فقد عرف التوحد على أنه: إعاقة تنتج عن إصابة بالغة في المجال الاجتماعي، والتواصلي، والتخيلي .

اما جلبيرج (Gillberge, 1992) فقد عرف اضطراب التوحد بأنه اضطراب سلوكي ينتج عن أسباب متعددة مصحوبة بذكاء متدن، وعجز واضطراب في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي .

وعرف كوهين وجوليف (Cohen & Jolliffe, 1997) التوحد بأنه اضطراب يظهر على شكل مشكلات في التفاعل الاجتماعي وتتأخر في تعلم اللغة وسلوکات نمطية .

وترى جاردين (Garden, 1995) أن التوحد اضطراب في النمو وخلل في النظم التي تستقبل المثيرات البيئية، مما يؤدي إلى تفاعل كبير للفرد مع بعض المثيرات، وإلى تفاعل قليل مع بعضها الآخر .

اما الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism Society of American, 1999) فقد عرفته بأنه أحد الاضطرابات النمائية التطورية التي تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل وينتج عنه اضطرابات عصبية تؤثر على وظائف الدماغ، وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب، كالتفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي ونشاطات اللعب، وهو اضطراب نمائي مركب .(A Complex Developmental Disability)

اما جمعية التوحد الوطنية في بريطانيا ، (National Autistic Society (NAS) ، فقد عرفت اضطراب التوحد على أنه اضطراب نمائي طويل المدى، يؤثر في قدرة الفرد

على التواصل، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم وبناء صداقات مع الأقران.

يتضح مما سبق إن هناك عدة تعريفات للتوحد ناجمة عن تعدد الاتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير هذا الاضطراب إلا إن اغلب التعريفات اتفقت على أنه أحد الاضطرابات النمائية الشاملة، ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويصاحبه إعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي، وإعاقة في عملية التواصل وعدم القدرة على اللعب التخييلي وجود أنماط سلوكية نمطية وتكرارية وأنشطة واهتمامات محدودة .

نسبة انتشار اضطراب التوحد (Prevalence of Autism)

يظهر التوحد في جميع أنحاء العالم وب مختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية والثقافية دون استثناء ولم تجر إلى الآن أية دراسات تدل على مدى انتشار التوحد في العالم العربي، وبعد تحديد نسبة الانتشار أمراً صعباً يعتمد على التعريف المعتمد والمحكّات التشخيصية للكشف عن التوحد.

وقد أشار بيرانزrand وزملاؤه – (Betrand , Jacquelyn., Boyle , Coleen. Yergin – Allsop, Marshalyn.& .Decoufle ,Pierre.Mars, Audrey.,and Bove, Autism Spectrum Disorders Frank. 2001) إلى إن نسبة انتشار حالات طيف التوحد (ASD) في الولايات المتحدة الأمريكية عموماً تقدر بنحو (6.7/1000) حالة، أما نسبة انتشار حالات التوحد فتقدر بنحو (4/1000) حالة، في حين تقدر نسبة حالات الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد المعروفة باسم Pervasive Developmental Disorder (PDD-NOS) Not Otherwise Specified بنحو (2.7/1000) حالة .

وفي بريطانيا أشار جرين (Green,2003) إلى أن نسبة انتشار التوحد الكلاسيكي (Classical Autism) تصل إلى (1.6/1000) حالة، أما بالنسبة لاضطرابات طيف التوحد (ASD) فتقدر نسبتها بحوالي (٦/١٠٠٠) حالة (زريقات، 2004). وفي أوروبا وآسيا أشار سرينيفاسا (Srinivasa , 2004) إلى إن نسبة انتشار التوحد في قارتي أوروبا وآسيا تتراوح ما بين (6-10,000/2) حالة، وفي كندا ذكرت دراسة تيد مارش وفولكمار (Tidmarsh & Volkmar, 2003) أن النسبة تقدر بـ (١٠) أطفال لكل (10,000) من حالات الولادة .

الخصائص المميزة لاضطراب التوحد

(The Main Characteristics and Traits of Autism Disorder)

تظهر أعراض التوحد باختلاف شديد من شخص إلى آخر وقد تعود هذه الاختلافات إلى تفاوت القدرات الإدراكية لدى الأشخاص التوحديين، ويعد التوحد اضطراب يصيب مجموعة أفراد ذوي صفات غير مت جانسة في القدرات والخصائص تختلف من حالة إلى أخرى تبعاً للعمر والقدرات الإدراكية والتطور اللغوي والخبرات وسرعة التدخل المبكر .

وتقسم الخصائص العامة التي يظهرها الأفراد التوحديون إلى مجالات أهمها :

أولاً : ضعف نوعي في التفاعل الاجتماعي

(Qualitative Impairment in Social Interaction)

أن القصور الاجتماعي أهم مشكلة تظهر على حالات التوحد ومن أكثر المشاكل شيوعاً، وتتجلى مظاهر القصور الاجتماعي في مختلف مراحل العمر وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل ويواجه التوحديون عدداً من المشكلات في التفاعل الاجتماعي تحد من قدرتهم على التعليم الفعال .

فقد أشار جرين وزملاؤه (Green, Snyder, Joy,S., Fein, D, Robins,D& Waterhouse,L, 2003) إلى أن الضعف والتفاعل الاجتماعي يعتبر العرض الرئيسية لدى حالات التوحد، ويظهر من خلال عدم قدرة هؤلاء الأفراد على بناء صداقات مع الآخرين، ومهارات التفاعل المباشر وجهاً لوجه، والفشل في مشاركة الآخرين في المواقف والأوضاع الانفعالية الاجتماعية، وافتقارهم للقدرة على الأخذ والعطاء في التفاعل الاجتماعي، وتمثل هذه المشكلات التي يعاني منها أطفال التوحد في مجال التفاعل الاجتماعي فيما يلي :

وأشار كاساري وسجمان وبراميا (Kassari,Sigman & Yirmiya, 1993) أن الصعوبات التي يواجهها الأطفال التوحديون في استخدام التواصل البصري تظهر في جميع المراحل العمرية، لكنها تلاحظ بشكل أكثر في مرحلة الطفولة المبكرة، فقد لوحظ أن معظمهم يتتجنب النظر مباشرة إلى عيون الآخرين سواء عند التحدث معهم أم مداعبتهم، ويتفاوت هذا القصور باختلاف درجة الذكاء لديهم واختلاف مستوى التطور اللغوي والبيئة المنظمة إلى أن نقل شدته مع زيادة العمر الزمني .

- فشل في تكوين صداقات مع الأقران فالأطفال التوحديون يعانون من مشكلة في اللعب الرمزي والأفكار التمثيلية، والقصور في التخيل، مما يؤدي إلى استخدامهم للألعاب بطريقة عدوانية في ظهور سلوك الاستثنارة (Retting,1994) .

ثانياً : الضعف النوعي في التواصل اللفظي وغير اللفظي

(Qualitative Impairment in Communication)

تدل الأبحاث على أن (50%) من التوحديين لا يتعلمون الكلام (Rutter , 1987) ومع التدخل المبكر ووجود برامج تهتم بالتوحديين انخفضت النسبة فهم يعانون بدون استثناء من مشكلات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، فقد تتطور لديهم اللغة اللفظية المنطقية بدرجات وأشكال متفاوتة، وهذا يعتمد على برامج التدخل المبكر للمهارات اللغوية، وارتفاع نسبة الذكاء لديهم ويعاني التوحديون من التواصل غير اللفظي من مشكلات في اللغة الاستقبالية، فهم نادراً ما يستخدمون الإشارات في التعبير بما يريدونه .

فقد أشار لوينغ (Loening , 2001) إلى أن نحو (50%) من الأطفال التوحديين من غير الناطقين أما النسبة المتبقية فيتأخر نطقهم للكلمة الأولى حتى سن الثانية وبالنسبة لاستخدام العبارات فيتأخر ذلك لما بعد الثالثة من عمرهم او يتصرف هؤلاء بالتردد والتكرار العشوائي الخارج عن السياق او تكرار الكلمات ويتصف حديثهم بالرتابة .

ثالثاً : الخصائص السلوكية النمطية والاهتمامات والأنشطة المحددة .

(Restricted Behavior – Interests Activities)

يظهر لدى الأشخاص التوحديين صعوبة شديدة في التخييل واللعب الابتكاري وتنظر لديهم سلوكيات روتينية عند معظم التوحديين وذلك كلما زاد التوحد زاد ظهور السلوك الروتيني بشكل أكبر واضح وكذلك يقومون بعدد محدد من السلوكيات وبشكل متكرر دون وجود أي هدف واضح وذلك لوجود مسبب للإثارة او لجذب انتباه الآخرين وكذلك التعاق والارتباط في أشياء محدودة بشكل غير طبيعي ولفترة طويلة نسبياً.

وأشار كل من ويدبرى وودز (Wetherby & Woods, 2003) إلى أن الأطفال التوحديين في سن الثالثة، يظهرون سلوكيات واهتمامات غير طبيعية بالتكرار والنمطية والتحديد حيث يعتبر من المؤشرات الرئيسية، التي يمكن أن تدل على تطور التوحد لديهم، ومن هذه السلوكيات المتمثلة في ظهور حركات متكررة ونمطية، الأصابع واليدين والذارعين، تدوير الأشياء والألعاب بشكل مستمر وتركيز الاهتمام على أنشطة محددة واظهار تعق شديد ببعض الأشياء أو الألعاب وعدم التنوع في اللعب والتركيز على لعبة واحدة .

وقد أشارت غراندين (Grandin, 1999) إلى أن السلوكيات النمطية ما هي إلا ردود فعل ناتجة لتجربة هذه الفئة ل什حنات من المثيرات البيئية المتنوعة، ويعمل التوحديون على وضع حاجز بينهم

وبين هذه المثيرات للتخفيف من حالات التوتر والقلق، كذلك يظهر غالبية الأطفال مقاومة شديدة لأي تغيير يحدث في بيئتهم خاصة عند تغيير أماكن نومهم أو ترتيب أثاث غرفهم أو روتين حياتهم اليومي.

وتشير أنماط مقاومتهم على شكل رفض أو صرخ وبكاء أو نوبات غضب شديدة لذلك لا بد من بذل الجهود المتواصلة لتنظيمها والسيطرة على أسباب حدوثها بأساليب تربوية منظمة، والعمل على تنظيم بيئتهم نظراً لأن تأثير هذه السلوكيات على تطوير استجاباتهم (Smith & Brayson, 1994, Gabriels, 2003).

رابعاً: المشكلات الحسية والمعرفية (Sensory and Cognitive problems)

يتميز الأفراد التوحديون باضطرابات معرفية متفاوتة ومختلفة ومتباينة من فرد لأخر وذلك لتفاوت نسبة الذكاء حيث أن هناك دراسات تشير إلى أن نسبة (50-75%) من التوحديين لديهم تخلف عقلي يتراوح ما بين بسيط ومتوسط وشديد (الشمري ، 2001)، وذلك باستخدام مقاييس ذكاء غير لفظية، وهناك دراسات تشير إلى أن هناك (10%) من الأفراد التوحديين يمتلكون مهارات متميزة في واحد من المجالات التالية الرسم أو الموسيقى أو استخدام العمليات الحسابية.

وأشارت مليكة (1998) إلى إن حوالي (50%) لديهم تدن واضح في نسب الذكاء تتراوح درجات الذكاء ما بين (55-70) وإن (25) لديها نسبة ذكاء (25 فاقد) وإن (25%) من هذه الحالات تتراوح درجات الذكاء لديها ما بين (70 - فأكثر).

وبالرغم من ذلك يظهرون سلوكيات تدل على القصور المعرفي الواضح في الانتباه والفهم والإدراك الكلي والذاكرة واللغة والتقليد والتحصيل واهم مشكلات المظاهر المعرفية ما يلي :

- ضعف في توجيه الانتباه نحو الأشخاص والأشياء أو الوجوه والكلام ويظهر في أدائهم وسلوكياتهم، كذلك الانتباه إلى أشياء محددة في أشخاص أو الصور أو الأشياء، وضعف قدرتهم على الانتباه إلى أكثر من مثير (سمعي ، بصري) أو تقليل الانتباه بين المثيرات بشكل ملائم .
- التركيز على تفاصيل محددة في الأشياء المادية دون المضمون بشكل كلي واستخدام الألعاب بشكل غير وظيفي حيث يركز على جزء محدد يلفت انتباذه .
- ضعف وافتقار القدرة على تنظيم الاستجابات لتوليد أفكار جديدة او التخطيط لتنفيذ الأنشطة مما يؤثر على تدني الاستجابات التلقائية والسلوكيات النمطية التي تتكرر لديهم (زريقات ، 2004).
- صعوبة القدرة على تقليد الأفعال أو القيام بحركات جسدية أو وجهية أو لفظية، وضعف في التقليد الفوري أو الآجل، وهذا الضعف يؤثر بشكل مباشر على مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ومحدوبيه الأنشطة لديهم وعدم القدرة على تقليد الآخرين.
- ضعف القدرة على التخيل من الوظائف الأساسية للعب والتفاعل الاجتماعي والتنظيم والتطور اللغوي، وضعف تطور اللعب الرمزي والتمثيلي وتكرار اللعب بأسلوب نمطي والتركيز على خاصية محددة في اللعبة التي يلعبون بها. Hughes , 1996 , ;Siegel,1998; Smith & Bryson , 1994)
- صعوبة التحكم في الذاكرة وضعف الذاكرة في ذكر الأحداث المتسلسلة وصعوبة في استخدام الذاكرة اللفظية في المهارات المتعددة (Williams , D.L.,Goldstein ,G.& Minshev , N.J , 2005)

- ضعف القدرة على التمييز مما يؤثر بشكل مباشر على صعوبات التفاعل والمشاركة الاجتماعية الإيجابية والسلوك النمطي والاهتمامات المحددة والقصور المعرفي لدى هذه الفئة .

الأسباب المحتملة لاضطراب التوحد

(The Potential Causes of Autism Disorder)

يعد التوحد من الألغاز المحيرة الغامضة ويعد من الأحاجي ونظراً لتبين الخصائص وسمات التوحد فقد ظهرت وتعدّت الدراسات والأبحاث لتفسير وجود التوحد فمعرفة الأسباب هو مهم من الناحية الوقائية والعلاجية .

ولم يثبت إلى يومنا هذا وجود سبب محدد للتوحد ينطبق على جميع الحالات وظهرت أعراض كثيرة ومتعددة للتوحد تظهر على بعضهم وليس على جميعهم وذلك لتنوع أنواع وأشكال التوحد وكل ما قدم هو فرضيات وفي أحسن الأحوال نظريات، فمعرفة الأسباب مهم من الناحية الوقائية والعلاجية.

وفي الخمسينات والستينات من القرن الماضي كانت نظرية التحليل النفسي أكثر النظريات شيوعاً وكان تتجه إلى الوالدين كسبب في إعاقة ابنهما نتيجة العلاقة الرافضة وغير الدافئة للأبناء، ومن الباحثين بتليهaim (Bettelheim) الذين بحثوا في إن سلوك الآباء سبب في حدوث التوحد (يحيى ، 2000).

ومن أهم النظريات التي حاولت تفسير سبب وجود التوحد :

أولاً: الأسباب الجينية والクロموسومية المحتملة

(The Chromosomal and Genetic Potential Causes)

وأشار جيلبرغ (Gillberg, 1998) إلى وجود اختلالات في كروموسوم (X) (15, 7, 21) أشارت الدراسات إن كثيرةً من حالات التوحد غير مرتبطة بخلل كروموسومي، وفي حال

اقتراض التوحد بأمراض جينية غالباً ما يصاحبها تأخر عقلي، حيث يوجد خلل في الكروموسوم (3-3)

Rutter, Bailey, Simoneff, (10-3) وهناك من جينات تتفاعل معاً مسببة للتوحد (4)

. (Dickles, 1997)

ومن الاضطرابات الجينية الموروثة مثل متلازمة انجلمان (Angelman Syndrome)

وممتلازمة داون (Down Syndrome)، وممتلازمة ريت (Williams Syndrome)

وممتلازمة موبياس (Moebius Syndrome) وممتلازمة كلينيفر (Landau - Kleffner syndrome)

نوunan (Noonan Syndrome) وغيرها من المتلازمات . (Wing , 2001)

2. الأسباب البيولوجية والبيئة المحتملة

(The Biological and Environment Potential Causes)

تسبب العوامل البيئية حدوث تلف دماغي واضطرابات جينية في الدماغ ووظائفه ومن

الأسباب البيئية المرتبطة بحدوث التوحد ما يلي :

أ . الزئبق (Mercury)

أشار فيدو وكوك (Fido , 1996;Cook, 2003) إلى وجود مستويات عالية لكل من اليورانيوم والزئبق والقصدير والتي برهنت من تحاليل شعر عينة من الأطفال التوحديين وانخفاض في مستويات بعض العناصر الهامة هي الزنك أو المنغنيسيوم وقد ذكرها اديلسون في دراسته السابقة وعزراها إلى اختلالات في وظائف الكبد وانخفاض معدل الكبريت في الدم، فالإصابة بتسمم الزئبق يؤدي إلى تخلف عقلي، وعدم اتزان عضلي وعصبي، وظهور بعض أعراض التوحد .

ب. مشكلات وصعوبات الولادة (Complication During Birth)

تشير اغلب الأبحاث إلى إن تعسر الحامل أثناء الولادة وسحب الجنين بالكلا布 (Forcep) وكذلك اختناق الجنين بالحبل السري أو (انوكسيا)، ونقص الأوكسجين، والتزيف خلال الثلاثة أشهر الأولى من الحمل، وكبر سن الأم، وترتيب الطفل في الأسرة ذلك زيادة فترات الحمل عن (42) أسبوعا، حيث يعتقد بأن المشكلات التي تحدث لام أثناء الولادة وقبلها تؤدي إلى حدوث تلف دماغي وهي من المسببات الرئيسية للإعاقات ومنها التوحد.(Tsai,1987).

د. العوامل الفيروسية و لقاح (MMR)

إن لقاح (MMR) للحماية من الإصابة بالحصبة والنكاف والحصبة الألمانية، والعدوى للألم فيروسات وخاصة في مراحل الحمل الأولى مثل الهربيز والأمراض الجنسية المعدية والحصبة

الألمانية) (Rubella) والإيدز وهذه الفيروسات تؤدي إلى حدوث تلف دماغي أثناء فترة الحمل ومرحلة الطفولة، ولكن وأشارت دراسات حديثة أنها لا تعتبر سبباً للتوحد بل إرجاع (4%) إلى إصابة مرضية معدية (Bauman & Kemper 1994).

إن هذا اللقاح يؤدي إلى حدوث اضطراب غير محدد في الأمعاء و يؤدي إلى الإصابة بالتوحد، ولكن هذا النظرية تعرضت لانتقادات كثيرة لعدم استنادها لدليل علمي كافٍ وكذلك تزامن ظهور التوحد مع فترة التطعيم وذلك يعني أن الاستجابة غير الطبيعية للقاح تعود إلى مشكلات مسبقة في الجهاز المناعي، وقد أشار الباحثون إلى إن سبب الإصابة بالتوحد لا توجد في المطاعيم بحد ذاتها وإنما لتأثير هذه المادة الحافظة (Thiomersal)، لذلك أصدرت دار الدواء والغذاء أمر بإزالتها من مطاعيم الأطفال إذ كانت هذه المادة هي سبب بحدوث التوحد في السنوات القادمة، وقد أجريت عدة دراسات تثبت عدم وجود علاقة بين اللقاح والإصابة بالتوحد.

هـ. اضطراب التمثيل الايضي

أشار بيج (Page,2000) إن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في النظام الايضي (PKU) والذي يتمثل في اضطرابات في عملية التمثيل الغذائي (Metabolic System) لبعض الأطعمة المحتوية على الكازين كالحليب ومشتقاته والأطعمة المحتوية على الجلوتين كما في حبوب القمح والشعير والشوفان ومنتجاتها وكذلك يعاني بعضهم من وجود ارتشاح للأحماض في الأمعاء تسبب مشكلة في نفاياتها مما يؤدي إلى تزايد نسب الخمائير وتكون أنواع من الفطريات المعاوية كالبكتيريا التي يحتمل أن تكون سبباً في ظهور بعض الأعراض .

ثالثاً : الأسباب العصبية والبيوكيماوية المحتملة

(The Neural and Biochemical Potential Causes)

تشير الدراسات الطبية الحديثة إلى وجود خلل لدى بعض الأفراد التوحديين في المنطقة الدماغية التي تدعى (Amegdala) وهذه المنطقة ترتبط بالنشاطات والتفاعلات الاجتماعية، وتنشط عندما يتعرض الإنسان لمواضف اجتماعية، بالإضافة إلى خلل في مناطق أخرى في الدماغ مثل : الهايبوكامبوس (Hippocomus) والمخيخ (Cerebellum) التي تؤثر في بعض النشاطات العقلية والمعرفية كالذكرا والانتباه (Cohen , 2004,Green et al , 2003).

وذكر كل من بومان وكمبر (Bauman &Kamper,1994) ان وزن الدماغ لدى التوحديين في مرحلة الطفولة أثقل من أدمغة الطبيعيين من أقرانهم، بينما هو أقل وزنا في مرحلة البلوغ، وان هناك خللاً في الخلايا المخية للمصابين بالتوحد تظهر في شكلين إما نقص في نموها او فرط في نموها وان هناك اختلالات في وظائف المخيخ وزنه وحجمه كذلك اختلافات في حجم وعدد خلايا بوركنجي في المخيخ (Purkinje Cell).

وذكر اكشوموف (Akshomoff,2000) إلى إن هناك اختلالات في ارتباط الخلايا العصبية والنواقل العصبية وانخفاض في النشاط الكهربائي في الفصين الاماميين في الدماغ رغم إن وزنها وحجمها في المستوى الطبيعي .

وأشار اندرسون وهوشيو وادلسون(Anderson ,Hosino,1997;Edelson 2001 ، إلى دور اضطراب عمل بعض النواقل العصبية كالسيروتونين (Serotonin) والدوبيامين (Dopamine) والنورانيفرین(Norepinephrine) وغيرهما في حدوث اضطراب التوحد وأعراضه المبكرة لدى هذه الفئة .

(Diagnosing Autism) تشخيص التوحد

يشير التشخيص إلى تحديد طبيعة المرض أو السلوك غير السوي، وهو خطوة هامة وضرورة يترتب عليها تحديد التدخل المناسب لإعداد البرامج الضرورية والمناسبة، ويتم تشخيص التوحد في الوقت الحاضر من خلال ملاحظة السلوكيات ومقارنتها بمعايير التشخيص، وبعد التشخيص من أصعب المراحل لتنوع أشكال التوحد وتتنوعها، واختلاف سلوكيات التوحد من موقف لأخر، ويجمع معظم الخبراء أن تشخيص التوحد يتطلب مشاركة فريق متعدد التخصصات ويشمل فريق التشخيص ما يلي :

(Pediatrician) 1. طبيب الأطفال

طبيب متخصص في مجال أمراض الأطفال للفئة العمرية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشرة، ويقوم الطبيب بإجراء الكشف الطبي العام و فحص الاضطرابات الطبية مثل التشنجات أو التصلب الدرني .

(Psychiatrist) 2. الطبيب النفسي

طبيب متخصص في معالجة الاضطرابات النفسية والعقلية في مجال علم النفس وهو الذي يقوم بإجراء الاختبارات النفسية على الطفل .

(Psychologist) 3. الاختصاصي النفسي

شخص مدرب حاصل على شهادة الدكتوراه في الغالب أو شهادة الماجستير، ولديهم خبرة مكثفة مدربون على إجراء الاختبارات، ووضع خطة سلوكية تربوية و تقديم الإرشاد النفسي للأباء.

٤. الاختصاصي الاجتماعي (Social Worker)

يتولى مسؤولية مقابلة الوالدين والحصول على التاريخ الوراثي الصحي والتعليمي من الوالدين، ويقوم بكتابة التقرير و يجمع المعلومات، و يعطي هذا التقرير للاختصاصيين الذين سيقومون بتنقية الطفل.

٥. اختصاصي النطق و التخاطب (Speech and language Pathologist : SLP)

يقوم بعلاج التأخر اللغوي والتعامل مع صعوبات النطق ومصاعب البلع ومشكلات الحبال الصوتية ويقوم بتنقية لغة الطفل من خلال الاختبارات الرسمية والملاحظة للطفل .

٦. اختصاصي العلاج الطبيعي (Physical Therapist : PT)

يقوم اختصاصي العلاج الطبيعي بتنقية المهارات الحركية الكبيرة مثل المشي والسباحة ووضع الوقوف .

٧. اختصاصي العلاج المهني (Occupational Therapists)

يتركز دور اختصاصي العلاج المهني في تقويم الطفل في نشاطاته ومهاراته اليومية الحركية الكبيرة أو الدقيقة والعضلات الكبيرة.

٨. اختصاصي السمعيات و اختصاصي العيون (Ophthalmologist Audiologist)

يقدم كل منهما المعلومات اللازمة لاستبعاد تحديد مشكلات متعلقة بقدرة الطفل على السمع او البصر .

٩. طبيب الأعصاب (Neurologist)

يقدم طبيب الأعصاب معلومات عن وجود اضطرابات في الجهاز العصبي، وتوجيه الانتباه، والتحكم الحركي .

(Special Education Teacher) 10. معلم التربية الخاصة

للمعلم دور هام في عملية تقويم الطفل واعطاء التفاصيل عن الطفل .

إن اختيار أداة القياس عملية صعبة ومعقدة وتعتمد على مستوى القدرات الوظيفية للطفل ، وقد تم تطوير عدد من المحکات والمقاييس والمعايير لتشخيص اضطراب التوحد، ويتم تشخيص التوحد عند بلوغ الطفل سنتين ونصف وبعض الدراسات تشير إلى وجود علامات مبكرة قبل عمر التشخيص .

و من أشهر المقاييس المستخدمة في تشخيص التوحد :

1. قائمة شطب سلوك التوحد

The Autism Behavior Checklist (ABC)

2. المقابلة التشخيصية للتوحد

The Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R)

3. مقياس تقيير التوحد الطفولي

The Childhood Autism Rating Scale (CARS)

4. جدول الملاحظة التشخيصية للتوحد

The Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)

5. مقياس الملاحظة السلوكية للتوحد

Behavior Observation Scale For Autism (BOS)

6. قائمة شطب سلوك الطفل اليومي

(Daily Childhood Checklist)

7. التقييم الملخص السلوكي

Behavior Summarized Evaluation (BSE)

8. قائمة التوحد عند الأطفال

The Checklist For Autism in Toddlers(CHAT)

9. القائمة التشخيصية للأطفال المضطربين سلوكيا - نموذج E-1

The Diagnostic Checklist for Behavior Disturbed Children from(E-1)

10. جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد ما قبل تطور اللغة

The Pre-Linguistics Autism Diagnostic Observation Schedule(PL-ADOS)

11. أداة مسح للاضطرابات النمائية الشاملة

(Pervasive Developmental Disorders screening test (PDDST)

12. مقياس جليام لتقدير التوحد

(The Gilliam Autism Rating Scale) –GARS

البرامج العلاجية المقدمة لأطفال التوحد

هناك العديد من البرامج العالمية المستخدمة مع الأطفال التوحديين والتي أثبتت فعاليتها في تعليمهم وتدريبهم على المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية، وتتميز تلك البرامج بمراعاة خصائص الأطفال التوحديين في المحافظة على ترتيب البيئة واستغلال جوانب القوة لديهم، ومن

أشهر هذه البرامج ما يلي :

أولاً: برامج التدخل المعتمدة على الاتجاه الفسيولوجي

(Physiologically Oriented Intervention Programs)

يمتاز الأطفال التوحديون بخصائص كثيرة تجعل من عملية تعلمهم عملية صعبة وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإن البرامج التربوية والعلاجية للأطفال التوحديين قد حققت نتائج إيجابية، وهذه البرامج التي تقوم على التغييرات الفسيولوجية مما يؤدي إلى التقليل من أعراض التوحد وسلوكياته

ومن هذه البرامج ما يلي :

١. العلاج بالأدوية (Medication)

يعد العلاج بالأدوية من الأساليب التي كانت تستعمل قديماً والتي ما يزال يعمل بها لغاية الآن، ويهدف إلى التقليل من أعراض التوحد، وليس الشفاء منه ويمكن اللجوء إلى العلاج بالعقاقير بعد فشل برامج تعديل السلوك، وليقاف الدواء يؤدي إلى عودة الأعراض مرة أخرى، والغرض من الدواء النفسي تصحيح سلوكيات غير سوية ناتجة عن خلل كيماوي في دماغ الشخص، وينبغي أن تطبق البرامج السلوكية والتربوية إلى جانب الأدوية في جميع الأحوال . (Smith , 1996 ,

Gellberzon & Rosenerg, 2001)

2. العلاج بهرمون السيكروتين (Secretion)

يوجد هرمون السيكروتين في الكبد والبنكرياس وأعلى الجهاز المخوي والدماغ، ويساعد في هضم الطعام ونمثله (Preston & Johnson , 2003) . ويعد اكتشافه إلى فيكتوريا بيكر (Victoria Beck) أمريكية الجنسية، وأم لطفل توحدي يدعى (باركر) عانى من الإسهال المزمن، ولثناء إجراء الفحوصات المخبرية أُعطي هرمون السيكروتين لفحص وظيفة البنكرياس، فلاحظت إن السيكروتين أدى إلى توقف الإسهال، وتحسن سلوك الطفل بصورة ملحوظة وزاد تواصله البصري، وأصبح أكثر هدوءاً، وبعد أسبوعين بدأ الكلام والرقص عند سماع الموسيقى، وتم تدريبه على استخدام التواليت خلال أسبوعين حيث سمي هذا الدواء بالمعجزة، حتى ان معهد الأبحاث أقام موتمراً بعنوان هزيمة التوحد (Gelbrzon , 2001).

3. العلاج بالفيتامينات المتعددة (Megavitamins)

إن الكثيرين ممن يعانون التوحد لديهم نقص في بعض المواد الغذائية ومن بينها الفيتامينات والمواد المعدنية، وبذلك يمكن التخفيف من أعراض التوحد عن طريق أعطاء كميات إضافية من الفيتامينات التي تحدث بعض الاختلالات الكيماوية لأن الأمعاء عند التوحديين منفذة.

وفي دراسة أجرتها بيرنارد ريملاند (Bernard Rimland) عام (1987) بإعطاء (200) شخص توحدي أنواعاً متعددة من الفيتامينات وبعد مرور أربعة أشهر لوحظ أن (30-40%) من الأطفال قد أظهروا تحسناً من فيتامين بـ6 مع منغنيسيوم، وكانت النتيجة أن ابدوا تحسناً واهتمامًا بالمحبيتين من حولهم، وتحسين الالتفاء البصري وأشكال النوم وانخفاض سلوك إثارة الذات وانخفاض النشاط المفرط وحدوث تحسن في النطق، وقد بينت الدراسات إن أقل من

(%) اظهروا بعض التحسن في السلوك من تعاطي فيتامين بـ6 مع منغسيوم، ويشير بعض الباحثين إلى عدم وجود اثر لفاعلية هذه الأدوية أو وجود أي تحسن على حالات التوحد.

4. العلاج الغذائي (Dietary Treatment)

في دراسة أجرها الدكتور ستيفن جليرغ (Gillberg, 1988) لاحظ وجود مستويات عالية من مواد الاندورفين في أدمغة بعض الأشخاص التوحديين، وخصوصاً الذي لا يشعرون بالألم والذين يمارسون سلوك إيهاء الذات او توجد مقادير كبيرة في بول الأشخاص التوحديين ووجود هذه المقادير يكون سببها تحليلاً غير سليم لمواد الغلوتين والكازين ثم تدخل إلى الدماغ فتحدث تأثير في انتقال المعلومات من الدماغ واليه وينتج تأثير يشبه المخدر ويسبب نقصاً في الإحساس بالألم وازدياد في سلوكيات إيهاء الذات، لذا، يتم تزويد الطفل بمادة السيرينيد (Seren Aid) الذي يساعد الجسم على هضم البيتدات حيث يقوم بتكسير البيتد إلى جزئيات أصغر ويعاني بعض الأفراد التوحديين من اضطرابات في الجهاز الحسي حيث تتم ترجمة الإحساس اللامي العادي على أنه خطر ويكون الجسم في حالة استثار دائم مما يؤدي إلى الفزع والهروب من الملامسة .

ثالثاً : برامج علاج المشكلات الحسية

(Sensory Problems Treatment : Program)

إن الأطفال التوحديين يظهرون مصاعب في معالجة المشكلات الحسية، حيث تظهر لديهم حساسية عالية من الأصوات ومن الإثارة الذاتية وتظهر لديهم استجابات حسية شاذة للألم، وقد تم استخدام العديد من البرامج التي تستخدم إلى تخفيف هذه الأعراض وتحسين الانتباه، وخفض حساسية القلق والإثارة، ومن هذه الطرق ما يلي :

1. الدمج الحسي (Sensory Integration)

أشارت دراسة أجراها ماسون ولوبيتا (Mason&Lwata, 1990) إلى إن الدمج الحسي وأساليب تحليل السلوك التطبيقي لم يكن فعالاً في تقليل سلوك إيذاء الذات، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى إن أسلوب الدمج الحسي له تأثير ايجابي على الأطفال التوحديين ولا توجد دراسة علمية محكمة تؤكد تأثير البرنامج الايجابي .

2. التدريب على التكامل السمعي(Auditory Integration Training :AIT)

وضع هذه الطريقة الدكتور الفرنسي أخصائي أمراض الأذن والحنجرة غاي بيرارد (Guy Berard) وهدف إلى تقوية عضلات الأذن وتحفيز الجهاز المخيخي والدهليزي، وهو مصمم إلى جميع الفئات الخاصة .

يتم تحديد العتبة السمعية، ورسم تخطيط سمعي للطفل، وفي حال ظهور حساسية سمعية عند الطفل، فإنه يخضع الطفل للبرنامج العلاجي ويتم التدريب فترة عشر ساعات من الاستماع

للموسيقى موزعة لفترة تتراوح ما بين (10-20) يومياً متتالية ويشتمل على الاستماع لموسيقى ويتم التدريب بإعطاء الطفل مخطط سمع أي اختبار يحدد مناطق الحساسية المفرطة ثم تتم فلترة الموسيقى ضمن ترددات معنية يزال منها الأصوات المسببة للحساسية باستخدام الكمبيوتر، يتم التدريب العلاجي وينهي بمخطط سمعي ثالث لمراقبة النتائج النهائية للتدريب على التكامل السمعي .(Gerlach,1998)

وقد أشار جيلبرج وزملاؤه (Gillberg 1997 ،) أن الأشخاص التوحديين المتألقين علاج التكامل السمعي في أعمار تتراوح بين (3-16) لم يظهروا أي تحسن ملموس بعد(10) جلسات مدة كل منها (30) دقيقة، حيث إن التدريب على التكامل السمعي لم ثبت فعاليته بشكل عام للأشخاص التوحديين .

3. العلاج بالموسيقى (Music Therapy)

إن العلاج بالموسيقى وسيلة لتحسين وتعزيز الصحة النفسية والعقلية والفيسيولوجية، وتستخدم لتحقيق الأهداف العلاجية التي تعمل على تحسين الصحة الذهنية والنفسية للأفراد، وهذه الطريقة لتشجيع التفاعل وتطوير التواصل وال العلاقات مع الأشخاص التوحديين وتشمل نشاطات عديدة كالرقص والغناء وعزف آلات، حيث يتم إخضاع الفرد التوحيدي لبرنامج ذي تسجيلات إيقاعية مصممة خصيصاً له يستمع لمدة (8) أسابيع، ويشير الباحثون إلى مجموعة من الفوائد المترتبة على استخدام هذا الأسلوب من العلاج تتمثل في زيادة مدة الجلوس على الكرسي؛ وتطوير الكلام؛ وتقليل السلوك النمطي؛ ويشير باحثون آخرون إلى أن استخدام الموسيقى قد يؤدي إلى الانسحاب والعزلة الاجتماعية ويشبه تأثيره التنويم المغناطيسي مما يؤدي إلى زيادة البروتين؛ وضعف التواصل البصري مع الأشخاص(Grandin, 1995) .

٥. آلة الضغط (Squeeze Machine)

طورت هذه الآلة الدكتورة تمبل غراندين (Temple Grandin) وهي دكتورة توحدية بروفسور في جامعة كولورادو وقد صممت هذه الآلة للأشخاص الذين يعانون من مشكلات حسية فينتج ضغطاً شديداً وإثارة ل كامل الجسم وذلك ليعديل كمية الضغط الذي تصدره الآلة وبالرغم من ذلك لم تجر أي دراسات لتحديد فاعلية وسلامة استخدام هذه الآلة .

رابعاً : برامج العلاج المعتمدة على المهارات

(Skill- Based Treatment Programs)

إن الأشخاص التوحديين يعانون من صعوبات في عدد من المهارات مما يؤدي إلى عزّهم اجتماعياً، ومن أشهر البرامج التي تهتم بتطوير المهارات ما يلي :

١. نظام التواصل المعتمد على تبادل الصور

Picture Exchange Communication System (PECS)

طور هذا البرنامج في الولايات المتحدة الأمريكية (1994) من قبل اندى بوندي (Andy Bondy) ولوري فروست (Lori Frost) من خلال التبادل بالصور (Picture Exchange Communication System :PECS) .
ويعد نظام تواصل بديل حيث يتعلم الطفل التواصل مع الآخرين عن طريق الإيماءات ولغة الإشارة ولغة الجسد والصور او من خلال القراءة والكتابة، وتهدف إلى تعليم الطفل طريقة المساعدة للتعلم عن طريق تبادل الصور من خلال صورة أو مجسمات تدل على رغباتهم خلال ست مراحل من التدريب .

يكتب الأطفال التوحديون الرسوم والرموز المستخدمة في نظام التواصل بتبادل الصور بشكل سريع، ويمكن تعليم هذه المظاهر عبر العديد من المظاهر دون الحاجة إلى تعليم ويناسب هذا النظام الذين يعانون من صعوبات في النطق ومحضية في التواصل وعدم المبادرة بالتواصل ويتم استخدامه مع الأطفال التوحديين، ويتم التدريب في البرنامج طوال الأنشطة اليومية ومن خلال الأنشطة الإبداعية ويتم التدريب في المواقف الحقيقة باستخدام الأدوات الحقيقية الوظيفية ويعطى أهمية خاصة للمعuzات.

يساعد هذا النظام الطفل التوحيدي التعبير عن احتياجاته ورغباته مما يسهل عليه التواصل مع أفراد أسرته ومع أفراده، فنظام التواصل يتكون من مجموعة من الصور، التي تعبّر عن الأفعال والصفات والضمائر، باستخدام صور للأشياء الموجودة في بيئه الطفل، للتعبير عن طريق الصور عملية التواصل بتبادل الصور لا تقتصر على مكان واحد كالمدرسة بل تناح الصور للطفل اينما وجد في الباص في المنزل في أي مكان (دلهوم ، 2007).

٢. وقت الجلوس على الأرض (The Floor Time Approach)

طور هذا البرنامج الأخصائي النفسي ستانلي غرينسبان (Stanely Greenspan) ويعتمد على تبادل العلاقات العاطفية بين الأم وطفلها التوحيدي، ويساعد الطفل على تطوير مهاراته بشكل تدريجي من الأسهل إلى الأصعب، ويعتبر جزءاً من التدخل الشامل مع الأطفال الذين يعانون مشكلات في التطور العام بما من ذلك التطور اللغوي والاجتماعي والعاطفي والحسي والإدراكي. يهدف البرنامج إلى تقديم الأطفال خلال عدة مراحل تطورية يمرون بها خلال التدريب ويمكن تطبيقه في أي مكان في المنزل أو المدرسة، ويسهل الطفل الفرص الكاملة للتصرف بحرية ويشير

المختصون في التوحد إلى دمج هذه الطريقة مع طرق أخرى أكثر تنظيماً مثل السلوك التطبيقي

(National Research Council.,2001;Quill)

٥ . برامج القصص الاجتماعية (Social Stories Programs)

قامت كل من غراري وغاراند (Gray,1995) بتصميم القصص الاجتماعية، وتهدف إلى زيادة السلوك المرغوب فيه وتطوير المهارات الاجتماعية عند الأطفال التوحديين عن طريق القصص، وتلخص خطوات هذه البرامج فيما يلي :

- أ. تحديد الوضع الاجتماعي وتحديد الهدف أو السلوك المشكل، ويتضمن صوراً قصيرة تراعي الهدف الذي تم تحديده، وتتضمن صوراً أو رسومات وأمثلة كما يجب أن تتضمن القصة.
- جمالاً وصفية : وصف الوضع من حيث الأحداث وتزويد الطفل بالمعلومات حول الأشخاص.
- جمالاً إرشادية وتوجيهية : ارشاد الشخص الى السلوكيات المناسبة .
- جمالاً منظوريه : وصف شعور الآخرين وكيفية التعامل مع الآخرين تصف ردة فعل الآخرين (Herin and Simpson,1998).

البرامج التربوية العلاجية المقدمة للأطفال التوحديين

لقد زاد الاهتمام بالتوحد في الفترة الأخيرة، فظهر العديد من البرامج العلاجية المستخدمة للأطفال التوحديين والتي أثبتت فعاليتها في تعليمهم وتدريبهم وتتميز تلك البرامج بمراعاة خصائصهم وترتيب البيئة واستغلال جوانب القوة لديهم، إضافة إلى تدريبهم في البيئات الصحفية .

ومن أشهر هذه البرامج المقدمة للأفراد التوحديين عالمياً :

١. طريقة لوفاس (Lovaas)

(Lovaas Method of Applied Behavior analysis (ABA)

طور هذا البرنامج السلوكي أيفار لوفاس(Lovaas,1987) الطبيب النفسي والبروفسور في جامعة كاليفورنيا بلوس انجلوس(UCLA) وفريق من المختصين، حيث بدأ مشواره في تعليم الأشخاص التوحديين في أواخر عقد الخمسينيات من القرن العشرين، وقد بنيت تجاريه على نظرية تعديل السلوك أي إن تعديل السلوك قابل للقياس. وفي عام (1987) قام لوفاس بنشر برنامجه، حيث أشار إلى أن الأطفال طرأ عليهم تحسن، وأن (47%) منهم ارتفعت درجة ذكائهم إلى المستوى الطبيعي، وقد كان لوفاس أول من استخدم بشكل علمي استراتيجيات تعديل السلوك (Schreibman , 2000)، ويعد برنامجه أحد برامج التدخل المبكر للأطفال التوحديين.

2. مركز دوجلاس للاضطرابات النمائية

(The Douglass Developmental Disabilities Center: DDDC)

تأسس مركز دوجلاس في (1972) ، وقد تم افتتاحه رسمياً عام (1987) على يد هاريس وزملائه (Rutgers) في جامعة رتجر (Harries and Colleagues .) ويتبني هذا البرنامج فلسفة دمج الأطفال التوحديين مع الأطفال العاديين بعد أن تم تدريبهم، وتتغير نسبة المعلمين إلى عدد الأطفال حسب شدة المرض.

3. تعليم الخبرات من خلال البرنامج البديل للأطفال في سن ما قبل المدرسة

Learning Experiences :An Alternative Programming for Preschoolers (LEAP)

تأسس مركز ليب عام (1982) ، وهو أول برنامج يدمج الأطفال العاديين مع التوحد، أسس البرنامج سترن، وكردسكو (Strain,Crdisco,1994) للتوحد في مرحلة ما قبل المدرسة .

يقبل البرنامج الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (30 – 64) شهراً، ومعدل ذكائهم (61) درجة ونسبة المعلمين ثلاثة معلمين و بينهم مساعد واحد وستة أطفال يعانون أحد الاضطرابات النمائية، وثمانية أطفال طبيعين ويتلقى الأطفال تدريباً فردياً مرة يومياً على الأقل لمدة قد تتراوح من ثلاثين دقيقة إلى ساعة، أي ما يقارب (15) ساعة أسبوعياً، ويولي هذا البرنامج أهمية كبيرة لترتيب غرفة الصف وإنشاء عدد من الزوايا التعليمية التي تفصل فيها حدود مادية ومن أهم الزوايا زاوية البيت، والألعاب، والرمل والماء، الكتب، المواضيع الأسبوعية، ويتتيح البرنامج الزمني للصف

التوازن بين النشاطات الداخلية، والخارجية والاعتماد على الإخفاء، والنمذجة، والتلقين، والتعزيز.

. (Jordan , 1999)

4. برنامج دينفر للعلوم الصحية

(Denver Health Sciences Program DHSP)

أسس هذا البرنامج روجرز وكولجس (Rogers&Colleagues) في جامعة كولورادو الأمريكية (Gresham, Frank M., Beebe – Franken Berger , Margaret , E, and Macmillan , Donald L , 1999) ويطبق هذا البرنامج فريق متعدد التخصصات، ويضم معلم التربية الخاصة، وأطباء أطفال، وختصاصي نطق ولغة، والمعالج الوظيفي ومنسق عام حيث يتراوح عدد ساعات التدريب بين (34-41) ساعة أسبوعياً موزعة كما يلي (12) ساعة في الروضة و(12) ساعة تعليم فردي و (7-14) ساعة روتين منزلي منظم .

5. علاج الحياة اليومية (طريقة هيجاشي) التدريب في المجموعة

(Daily life Therapy the Higashi Approach:Training in A Group)

طورت هذا الطريقة الدكتورة كيو كيتاهارا (Kiyo Kitahora) في مدرسة ساشيتو هيجاشي في طوكيو للأطفال التوحديين أو الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية وتتبثق سياسة مدرسة هيقاشي من فلسفة " علاج الحياة اليومية " في مدينة طوكيو في اليابان إذ إن هناك ثلاثة مبادئ أساسية لبرنامجهما تقوم على وجود علاقة بين جسم الطفل وعقله وروحه .

وقد اكتسب هذا البرنامج اهتماماً واضحاً وشهرة دولية، حيث تم افتتاح هذا البرنامج في عدة دول أخرى، وتم افتتاح فرع في مدرسة هيقاشي (1987) في ولاية بوسطن في الولايات المتحدة حيث يقبل الأطفال الذين يعانون التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (3-12) سنة، ويقبل الطفل إلى عمر (16) سنة ويظل الأطفال ملتحقين بالبرنامج إلى أن يصلو عمر (22) سنة (Jordan, Jones ,Murrey,

٦. برنامج تيتش (TEACCH)

(Treatment and Education of Autistic Children and Related Communication Handicapped)

يعرف هذا البرنامج باللغة الإنجليزية باسم (TEACCH) وهو برنامج علاج وتعليم حالات التوحد وحالات اضطراب التواصل المشابهة، وقد أسس هذا البرنامج في عام (1972) من قبل إريك شوبлер (Eric Schopler) في جامعة شمال كارولينا في تشابل هيل (University of North Carolina at Chapel Hill) بناء على قرار من الهيئة التشريعية في الولاية.

حصل البرنامج عام (1972) على جائزة جمعية الطب النفسي الأمريكية باعتباره برنامجاً فاعلاً لتعليم الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية وإمكانية تطبيقه في المدارس العادية (Schopler, 1987) تم وصف هذا البرنامج عام (1980) من جانب فريق علم نفس الطفولة بأنه أكثر برنامج وطني نموذجي في تقديم الخدمات للأطفال ذويهم.

وهو أحد البرامج العلاجية التي تستخدم مع الأطفال المصابين بالتوحد ويتم تقديم هذه الخدمة عن طريق مراكز (TEACCH) في ولاية كارولينا ويدار بوساطة مركز متخصص في جامعة كارولينا اشرف عليه كل من الأستاذين سكوبлер وموسيبوف (Schopler & Mosibov) هما من كبار الباحثين في التوحد ويتم توفير خدمات هذه البرامج التربوية عن طريق معلمين ومتخصصين من حملة الشهادات الجامعية، ويحظى برنامج (TEACCH) حالياً بانتشار محلي وعالمي وله شعبية كبيرة.

يطبق برنامج (TEACCH) بعشرين دولة: الولايات المتحدة، بريطانيا، الدنمارك، السويد، فرنسا، بلجيكا، ايرلندا، برازيل، فنزويلا، الأرجنتين، تايوان، هونغ كونغ، سنغافورة، اسرائيل، المملكة العربية السعودية، الكويت، روسيا، سبيريا، بولندا، صربيا.

ويمتاز برنامج (TEACCH) بأنه برنامج تعليمي شامل لا يتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك بل يقدم تأهيلاً متكاملاً للطفل كما انه يمتاز بأنه مصمم بشكل فردي على حسب احتياجات كل طفل وعمل برامج تعليمية خاصة لكل طفل على حدة حسب قدراته الاجتماعية والعقلية والعضلية واللغوية، واستعمال اختبارات مدروسة .

ويوظف هذا البرنامج مع حالات التوحد اعتماداً على معرفة وفياس نقاط القوة مثل اهتمامه بالتفاصيل الدقيقة وحبه للروتين، فهو برنامج متكامل من عمر (3-18) سنة، يعمل على تهيئة الطفل المستقبل وتدربيه بالاعتماد على نفسه وايجاد وظيفة مهنية له عامل مهم جدا لملء الفراغ واحساسه بأنه يقوم بعمل منتج مفيد ويكون وسيلة لكسب العيش .

وينطلق البرنامج من فلسفة الاعتماد على المثيرات البصرية كونها أفضل من المثيرات اللفظية، ويعمل البرنامج على تهيئة هذه الطريقة من أجل تنظيم المكان والזמן والأحداث بطريقة توضح للطفل ما يلي : ما هو المطلوب منه ؟ متى يفترض أن يقوم بالعمل ؟ أين سيقوم بالعمل ؟ ويتم ذلك من خلال دلائل بصرية بالحداول والصور والأنشطة وبطاقات انتقال تحدد أماكن الأنشطة وتساعد التلميذ التوحيدي في معرفة بداية ونهاية كل نشاط كي تشعره بالأمان حيث إنه يعاني ببعض من أشكال السلوك الآتية :

- التعلق بالروتين
- القلق والتوتر في البيئات التعليمية العادية
- صعوبة في فهم بداية ونهاية كل الأنشطة وتسلل الأحداث اليومية بشكل عام

- صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر .
- صعوبة في فهم الكلام
- صعوبة في فهم الأماكن والمساحات
- يفضل التعليم من خلال الإدراك البصري عوضاً عن اللغة الملفوظة .

ويركز البرنامج على تعليم مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية ومهارات الاعتماد على النفس والمهارات الإدراكية والمهارات الأكاديمية ومهارات التكيف في المجتمع حيث لا يتجاوز عدد الأفراد (5-7) مُقابل مدرس ومساعد مدرس.

يرى سكوبлер (Schopler, 1994) بأن هناك ستة مبادئ رئيسية يعتمد عليها برنامج

TEACCH هي :

١. تحسين تكيف الفرد من خلال تحسين مهاراته بأفضل الطرق المتوفرة، وتوفير بيئة داعمة ولجراء التكيف والتعديل في البيئة لتواءم مع الصعوبات المرافقة للتوحد.

٢. تقييم وإجراء رسمي وغير رسمي واستخدام أفضل الاختبارات المتوفرة وغير الرسمية من خلال الملاحظة التي يقوم بها المعلمون والأباء والآخرون .

٣. استعمال جوانب القوة عند الطفل في معالجة المعلومات البصرية ليتجاوز الصعوبات في معالجة المعلومات السمعية، والتنظيم، والذاكرة، وهي من أفضل الطرق في تعليم التعلم المستقل وتعديل السلوكات غير المرغوب فيها، ويمكن استعمال هذا الأسلوب في البيت والمدرسة ومكان العمل .

٤. أفضل برنامج تعليمي هو البرنامج الذي ينمي مهارات الأطفال ويدرك جوانب ضعفهم.

٥. أفضل البرامج هي تلك التي تستند إلى النظرية السلوكية والنظرية المعرفية باعتباره استراتيجية للتدخل .

٦. تدريب المهنيين يعني القدرة على التعامل مع المشكلات الناتجة عن التوحد.

٧. التدريب المكثف والمنظم والتركيز على الإرشاد الأسري (Herin & Simpson, 1998)

فلسفة التدريس المنظم

هو عملية متكاملة للتدخل العلاجي للأطفال التوحديين، ويستند إلى فهم الخبرات والتراكم، وجعل البيئة من حول الطفل واضحة ومفهومه، والتقييد بالخطوات التي ستحصل خلال أيامه العادلة ووضعه في مواقف أقل حيرة، مما يؤدي إلى التقليل من المشاكل السلوكية ودفعه إلى مزيد من الاستقلالية والثقة بالنفس.

أما التدريس المنظم (Structured Teaching) فهو فلسفة أدخلت وطورت بجامعة كارولينا الشمالية بقسم تيش لعلاج وتعليم الأطفال التوحديين وعلاقة الاتصال المشابهة، أدخلت من قبل إيريك شوبлер (Schopler)، مؤسس قسم تيش (TEACCH) في أوائل السبعينيات، وتم ذلك بعد دراسة أجراها عام (1971) في أطروحة الدكتوراه حيث بين فيها إن المعلومات البصرية تصل إلى التوحيدي بسهولة أكثر من المعلومات الشفوية، وتساعد طريقة التدريس المنظم على فهم السبب والنتيجة وتؤمن له كل حاجاته الجسدية والحسية، وإن الطلبة التوحديين يستجيبون للتدريس المنظم.

إن الطفل التوحيدي لديه صعوبة في تلقي اللغة وفهمها، وفي كثير من الأحيان لا يكون بمقدوره فهم واستيعاب اللغة بالمستوى الذي يتوقعه منه المعلم، وقد يظهر لذلك سلوكيات عدائية وعزوف عن المبادرة، وكذلك يفتقر التوحيدي اللغة الضرورية للتواصل بما يؤدي إلى عجزه عن التعبير عن شعوره بالتعب أو الحرارة أو السلوك العدائي وكذلك يتصف التوحيدي بضعف الذاكرة

التسليلية (Sequential) ما يؤدي إلى عجزه عن ترتيب وتذكر الأحداث المعتادة وعدم القدرة على توقع حدث ما، مما يؤدي إلى شعوره براحة أكثر نتيجة لاستمرار الأنشطة المألوفة وإبداء مقاومة لتعلم الأنشطة الجديدة، وعدم استيعاب للمبادئ الاجتماعية، مسبباً بذلك جذب الانتباه بطرق غير ملائمة وتؤدي سرعة انشغاله بالمؤثرات الخارجية وافتقاره لمهاراتي التلقى وتنظيم الوقت إلى سلوك يشكل حجر عثرة في طريق التعلم، وتتسم البيئة التعليمية لبرنامج (TEACCH) بطبع مميز، ملي بالمعينات البصرية (الصور ، والكلمات ، والمواد) التي تساعد التوحديين في التركيز على المعلومات الهامة التي يصعب على الشخص تميزها للحد من الإجهاد والقلق والتوتر التي يواجهها الأطفال التوحديون .(www.teacch.com)

مكونات التدريس المنظم لبرنامج تيتش :

١. تكوين روتين محدد (Establishing Routine)

ان التمسك بالروتين هو من خصائص التوحد فالبرامج الناجحة توفر درجة مرتفعة من الروتين تمكنهم من فهم الأحداث اليومية والتبيؤ بما سيحدث مستقبلاً، ويشتمل الروتين الجوانب التالية :

١. تسلل الأحداث خلال اليوم

٢. تسلسل الأحداث خلال أسبوع

٣. كيفية البدء بنشاط معين

٤. خطوات النشاط

5. الانقال إلى النشاط التالي

6. متى سيقع النشاط

7. مقدار المدة التي يستغرقها كل نشاط

8. مستلزمات النشاط وكيفية عرضه .

9. الأمكنة التي ستمارس فيها النشاطات .

فالشخص التوحيدي يجد صعوبة في فهم تسلسل الأحداث اليومية، ويقوم أخصائي التوحد بتوضيح تسلسل الأحداث اليومية في المنزل أو المدرسة للتلاميذ من خلال اتباع روتين معين، ومساعدة التوحيدي من خلال عرض صور تدل على التغيير . (www.teacch.com) .

٢. تنظيم المساحات (Physical Structure)

إن الأفراد التوحديين يجدون صعوبة في فهم المساحات في البيئة وذلك من خلال بداية ونهاية المسارات مثل مساحة اللعب الحر، ومساحة الانتظار، ومساحة الكراسي والمساحة ويتضمن قاعات الدراسات، منطقة العمل، غرفة النوم .

ولذلك فإن تنظيم المساحات ضروري للأسباب التالية :

1. يساعد تنظيم المساحات الطفل التوحيدي في فهم من أين يبدأ وأين ينتهي.

2. ما الذي يحدث في كل منطقة ؟ كيفية الوصول إلى منطقة معينة مباشرة .

3. يقل تنظيم المساحات من صرف وتشتت الانتباه.

4. يساعد على ضبط النفس والانتقال بشكل مستقل فتنظيم المساحات يمكن ان يقل بشكل تدريجي ويمكن تحديد مساحات العمل من خلال :

أولاً : تنظيم البيئة الصافية :

تكون البيئة الصافية من غرفة الصف، والأثاث الموجود في الغرفة .
وهناك امور يجب مراعاتها عند تنظيم البيئة الصافية، يجب توفير الظروف المناسبة للتعلم، وتحقيق الروتين، والقابلية للتبؤ وذلك من خلال :

أ. سعة الغرفة ومحتوها : بحيث تحتوي على أماكن ليضع فيها التلاميذ جميع مقتنياتهم الخاصة، والأدوات، والألعاب، والوسائل التعليمية، وذلك لإنشاء محطات تعليمية أي وجود خزائن او دروج وصناديق خاصة .

ب. بعيدة عن الصفوف المجاورة التي تثير الإزعاج، لأن معظم الأطفال التوحديين يعانون من مشكلة تشتت الانتباه والاستثارة (الشيخ ، ٢٠٠٤).

ج. قرب الغرفة الصافية من دورة المياه لتعليمهم على المهارات الاستقلالية .
ويبدأ تحديد الأماكن داخل الصف بالوضع الطبيعي له كما يلي :

١. القليل من المشتتات السمعية والبصرية : يمكن التخفيف من المشتتات السمعية والبصرية وذلك من خلال :

- الأماكن المخصصة للعمل لا ينبغي ان تكون قريبة من النوافذ أو المرايا لما يترب على ذلك من تشويش للطالب وذلك باستخدام الورق المقوى للتخلص من المشتتات، واستعمال إضاءة الشبابيك الطبيعية وذلك بالسيطرة على كمية الضوء من خلال استعمال ستائر .

- أن يكون هناك حدود بصرية واضحة كشريط لاصق على الأرض لتحديد مساحة أماكن الأنشطة، وتعريف كل منطقة واضحة المعالم كالفرش ورفوف الكتب والحواجز، والخطوط الأرضية، منطقة الراحة مغطاة بسجاد ومنطقة الدراسة تكون محدودة بأرفف تملئها الأدوات، ووضع سجادة تحت المغسلة .

- طلاء الجدران بلون صامت مثل لون البيج .

- استعمال البلاط السمعي وهو نظام مغطى لإطفاء الصوت وسماعات للأجهزة الملائمة مثل الحاسوب ومسجلات الأشرطة .

٢. قرب أماكن أداء المهام من الرفوف والخزائن تسهيلاً على الطالب الوصول إلى أدوات العمل وان يكون حجم الأثاث ملائماً لحجم التلاميذ ومريحاً في إنهاء واجباتهم .

٣. تزويد الغرفة بأثاث صفي مريح و اختيار طاولات العمل الجماعية والفردية ذات مواصفات إراحة الطالب ومساعدتهم الكتابة.

٤. أن تكون الأماكن التي يقضى فيها الوقت الانفرادي بعيدة عن المخارج وذلك لإراحة المعلم من هروب الطالب لمعاناة أطفال التوحد من صعوبة التنظيم، لصعوبة فهمهم اللغة، والعجز عن استيعاب الإرشادات لذلك ينبغي تنظيم غرفة الفصل بطريقة تمكنهم من التركيز وعدم تشتيت الانتباه.

٥. تتوسط منطقة العمل طاولة وعدد من المقاعد للطلاب ووضع طاولة العمل للذين يسهل تأثيرهم بالمشتتات الأخرى تواجه أحد الجدران الخالية ويمكن التخفيف من التنظيم المادي للصنف شيئاً فشيئاً حيث يوضع شريط لاصق ليدل على منطقة العمل .

٦. تحديد ألوان لمساعدة الطفل التوحيدي على التمييز بين نشاط وأخر من خلال الوان عناصر الأثاث وذلك باختيار كرسي وطاولة باللون الأبيض لإكمال الأنشطة الفردية، وباللون الأصفر

لإكمال الأنشطة المستقلة، وصور الجداول يعكس ألوان الأدوات المستخدمة لكل نشاط، فالكرسي والطاولة بنفس اللون.

ويتوجب على المعلم وضع التساؤلات التالية بعين الاعتبار عند ترتيب غرفة الفصل :

المساحات المخصصة للعمل :

- هل تتوافر المساحة الكافية للعمل الفردي والجماعي ؟
- هل تقع مناطق العمل في محيط بعيد عن مشتتات انتباه الطلاب؟
- هل تم تحديد مساحات العمل بحيث يمكن للطالب أن يجد طريقة إليها بنفسه ؟
- هل تتوافر مساحات عمل ثابتة لمن يحتاجها من الطلاب ؟
- هل يتمتع المعلم بسهولة الاتصال البصري بالمساحات المخصصة للعمل؟
- هل تم وضع لوازم العمل في منطقة متوسطة وقريبة من مساحات العمل ؟
- هل أدوات الطلاب سهلة المنال ومحددة بوضوح ؟

٣. الجداول البصرية (Visual Schedule)

إن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في الذاكرة التسلسلية وتنظيم الوقت، وصعوبات في اللغة الاستقبالية تجعل من الصعب على الأطفال التوحديين أن يفهموا ماذا عليهم أن يفعلوا، فالجداول تساعدهم على التنظيم والتنبؤ بالأحداث اليومية والأسبوعية مما يؤدي إلى التقليل من التوتر والانتقال باستقلالية بين الأنشطة فيخبر الطالب أين سوف يذهب، ويحفز الطالب على

إكمال المهام الموكلة إليه، وهي تستعمل في كل البيئات (الصف، علاج مهني، علاج لغوي، مدرسة....الخ .

إن الجداول جزء لا يتجزأ من النظام الصفي الذي يحتاجه الأطفال التوحديون وتعمل الجداول على استخدام المجسمات أو الصور أو الكلمات لتساعد الطالب على معرفة :

- ما هي الأنشطة التي سوف تحدث ؟

- وما هو ترتيبها؟

ويظهر الجدول الأوقات التي يعمل فيها الطالب ويؤدون فيها أنشطتهم، فالجدول العام يشبه الجدول الأسبوعي، ما عدا الأيام التي يوجد فيها رحلات غذائية، او تدريبات اجتماعية، ويلصق الجدول في غرفة الصف، بحيث يتمكن الجميع من رؤيته واستعماله ويستعرض خلال الوصول صباحاً ويوضع الجدول على شكل صور أو رسومات تمثل الأنشطة من الأعلى إلى الأسفل من اليمين إلى اليسار على لوح خشبي كبير، ويمكن تقسيم مسؤوليات تدريس الطلاب بشكل يومي أو أسبوعي .

وتشتمل الجداول الفردية لمساعدتهم على استيعاب ما يقومون بأدائه خلال الأنشطة التي يتضمنها الجدول العام وهي تأخذ أشكالاً متنوعة ولكن يجب إن تكون ملائمة لكل طالب ويكون التركيز فيها على المعلم .

وتتنوع أنماط الجداول الفردية من تلك التي يكون فيها التركيز على المعلم والتي يديرها هو إلى تلك التي يضعها الطالب ويتبعونها بأنفسهم، والجانب المهم في ذلك هو أنها فردية، بمعنى إنها مفهومة من قبل الطالب المخصصة لهم، وفيما يلي بعض الأمثلة :

- بعد الوصول يضع الطالب مقتنياته الشخصية في المكان المخصص لها ويلقط لوح التعليق اليدوي الخاص به والمعلق على الجدار والذي يحتوي على جدول زمني يتضمن أنشطته لذلك اليوم، وأمام كل نشاط صندوق صغير لوضع إشارة فيه حيث يقوم المعلم بالاشتراك مع الطالب بوضع الجدول في نهاية اليوم، يرى الطالب نشاط الساعة (8:30) ويؤديه كاملاً، ثم ينادي المعلم للتحقق من أدائه والحصول على علامة في الصندوق المخصص لذلك في الجدول.

- تبدأ مهمة الطالب التالية عند الساعة (8:50) وإذا ما تبقى بعض الوقت كان له أن يقضيه في المنطقة المخصصة للراحة وبذلك يمضي الطالب يومه بالرجوع إلى الجدول والساعة، فهو لن يتلقى علامات الانتهاء ما لم ينجز مهامه في الوقت المحدد أو السلوك الملائم، وينتج عن الحصول على عدد معين من علامات إكمال الواجبات الفوز بنجمة توضع على الجدول في نهاية اليوم، ويؤدي الحصول على أربع نجمات خلال أسبوع إلى اختيار نشاط للوقت الحر بدلاً من العمل بعد الظهيرة، وتستخدم البطاقات لتوضيح الأنشطة التي سوف يقوم بها الطالب ومكان هذه الأنشطة، وتكون هذه البطاقات على شكل صور ورسومات تجارية كما في برنامج الصور (Board Maker) أو على شكل صور رمزية أو فوتوغرافية أو كلمات مكتوبة أو مجسمات حقيقية وكل بطاقة يرمز لها بلون خاص محدد لكل طالب ويستخدمها الطالب للذهاب إلى منطقة العمل أو للحصول على المواد الازمة للمهارة المطلوبة وعند الانتهاء من المهمة يعود الطالب إلى جدوله ويضع بطاقة النشاط في صندوق الانتهاء، ثم يأخذ بطاقة النشاط التالي لحين انتهاء الجدول .

- يتم وضع شريط لاصق على طاولة الطالب يحتوي على أرقام أو حروف أو أشكال هندسية بلون معين أو لوح إعلانات ملصق عليه دوائر ورقية مختلفة ملونة وضعت بشكل عمودي، ويكون الطالب قد تعلم ان يأخذ الدائرة الموجودة في أعلى المقطع ويماثلها بأخرى تحمل نفس اللون موجودة في صندوق في رفوف منطقة العمل، يأخذ الطالب بعد ذلك الصندوق إلى طاولته ويكملا النشاط (بمساعدة المعلم او بدونها حسب النشاط) ثم يعيد الصندوق إلى مكانه على الرف بعد الانتهاء، ويستمر الطالب في ذلك لحين انتهاء جميع الدوائر الملصقة على طاولة الطالب قطعة ورقية مقسمة إلى ثلاثة صفوف يحتوي كل منها على ثلاثة مربعات، ويحتوي كل مربع على صورة أو قائمة عدديه ويمثل كل مربع خانة زمنية من الجدول العام للصف، يتبع الطالب الجدول من اليمين إلى اليسار، ويحتوي المكعب الأول على عدد المهام التي يتعين على الطالب أداؤها مستقبلاً في منطقة العمل .

- وعند الإشارة إلى انتهاء الحصة الأولى يقوم الطالب بإتباع التعليمات التي في المربع الثاني الذي يعرض صورة الطاولة ومقدم يمثلان عملاً فردياً مع المعلم، اما المربع الثالث فانه يشتمل على صورة لمنطقة الراحة، ويستمر الطالب في أتباع الجدول خلال اليوم، ويتألق هذا الطالب معززاً وأمكولات غذائية أو غيرها من الأشياء غير باهظة الثمن كالملصقات، عند نجاحه في إنهاء جميع الأنشطة المدونة والمرسمة على كل مربع أو محاولة القيام بها.

- ملصق على لوحة الحائط بجانب منطقة عمل الطالب صفوف من (٤-٥) صور ترمز لكل فترة عمل ومن ثم يبدأ الطالب بالصورة العليا ويحضر المواد التي يحتاجها ثم ينهي النشاط ويعيد الأدوات إلى مكانها، يستمر الطالب في أتباع هذا الجدول لجميع الصور لحصة واحدة،

الصورة الأخيرة في كل صف تمثل لعبة أو دمية يحبها الطالب، ويمكنه اللعب بتلك اللعبة إلى أن يقرع الجرس معلناً بدء الحصة الثانية .

- عندما ينهي المعلم والطالب نشاطاً ما يتم تقديم المعزز ثم يعرض على الطالب جزءاً من النشاط التالي فإذا أدى الطالب إلى المكان المناسب أخذ معه المادة التي عرضها عليه المعلم أو يستخدمها كمثال للحصول على ما يحتاجه من مواد أخرى ويحضرها إلى طاولة

www.teacch.com . عمله .

إن الجداول تساعد أطفال التوحد على توقع أحداث يومية وأسبوعية، وإنذار الطالب بأي سلوك قد يحدث فالجداول البصرية تكون مباشرة و تستعمل بثبات وتستخدم الألوان أو الأشياء المحسوسة لمساعدتهم في المضي قدماً في أنشطة اليوم الدراسي، وترتب من الأعلى إلى الأسفل من اليسار إلى اليمين وتنظيم هذه الجداول ضمن احتياجات الطالب وهي تتضمن جداول بصرية فردية، مجسمات، الصور، برامج صور، رسوماً واقعية، ويعكس كل جدول فردي الأنشطة المفضلة للطالب مع مراعاة استبدال الممتع منها بأقل إثارة بشكل دوري، ويجب الأخذ بعين الاعتبار عند تطبيق الجداول مراعاة طول هذه الجداول(عدد الأنشطة) بحيث يمكن تعديليها فمراوغة الفروق الفردية في هذه الجداول أمر ضروري جداً (Stokes, 1998).

تدار هذه الجداول من قبل المعلمين أنفسهم، فالجداول على الحائط تحتوي على صور للعمل يبدأ بأعلى صورة ويأخذ الأدوات التي يحتاجها ويكملا المهمة ويضعها في صندوق الانتهاء وحتى ينهي من جميع الصور، وأخر صورة عبارة عن النشاط أو المعزز المفضل بالنسبة للطالب وعند الانتهاء من كل مهارة يقوم الطالب بوضع أشاره(X) أو قلب الصورة الموجودة للدلالة على الانتهاء من النشاط (العماوي ، 2007).

ومن الأمثلة على جدول الصف اليومي والعام :

الصورة الدالة على النشاط	الوقت
وصول الطلبة	٨:١٠ - ٨
الطابور الصباحي	٨:٢٠ - ٨:١٠
استعراض الجدول الصباحي	٨:٣٠ - ٨:٢٠
الحصة الاولى	٨:٥٥-٨:٣٠
استراحة	٩:٥-٨:٥٥
الحصة الثانية	٩:٣٠ - ٩:٠٥
وقت الراحة وتناول وجبة خفيفة	٩:٤٥ - ٩:٣٠
الجلسة الثالثة	١٠:١٠-٩:٤٥
لعب موجه	١١:٠٠ - ١٠:١٠
تجهيز الغداء	١١:٤٥ - ١١:٠٠
تناول الغداء	١٢:٣٠-١٢:٠٠
تنظيم مكان الطعام	١٢:٠٠-١٢:٣٠
جلسة جماعية (ملخص اليوم)	١:٣٠ - ١:٠٠
التهيئة للخروج ، مغادرة الفصل	١:٣٠

٤ نظام العمل (Work System)

وهو جزء هام من التعليم المنظم فالطفل التوحدي يحتاج لأن يعرف ما هو المطلوب منه ومتى ينبغي عليه القيام بالعمل ومدته ولذلك ينبغي تنظيم العمل بشكل يوضح ما يلي :

- ما هو المطلوب منه؟

- كم مدة العمل؟

- ما هو النشاط الذي سيليه؟

ويتمكن القيام بأداء النشاطات عن طريق استخدام السلال أي يكون التلميذ جالساً على الطاولة وأمامه طاولة عمل، ووضع رفوف من السلال عن يمين التلميذ وأرفقاً أخرى من السلال على يساره، يكون التلميذ قادرًا على رؤية هذه السلال التي على يساره، ويضع المعلم في كل سلة على يمين التلميذ نشاطاً ينبغي على التلميذ أن يعمل عليه وعند الانتهاء من النشاط يطلب المعلم من التلميذ أن يضعه في إحدى السلال التي على يساره وهذه يدلle على كمية العمل التي ينبغي إنهاؤها ويدله كذلك على وقت الانتهاء، ووضعها في السلال التي على يساره عندما ينهي منها وكذلك من خلال وضع بطاقات تدل الطالب على ما سيقوم به بعد أن ينتهي من الأنشطة أي وضع صورة للجدول للدلالة على أن يتوجه إلى جدوله بعد الانتهاء من النشاط.

وتعتبر التعليمات البصرية هي عملية دمج نماذج بصرية إلى المهمة أو النشاط فالللميذ لا يعتمد على علامات المعلم الشفوية أو الطبيعية لكي يفهم ما العمل، فالطالب يستعمل مهارات بصرية لتزيد قدرة الطالب على العمل وبشكل مستقل كالصور والكلمات المكتوبة، فالتعليم المنظم يركز على التعليم البصري في مختلف البيئات المختلفة لزيادة قدرات الطفل التوحدي الاستقلالية، ليس جميع الأشخاص التوحديين بحاجة إلى نفس درجة التنظيم فالأطفال والراشدون من لديهم

درجة ذكاء منخفضة أو من هم صغار في السن يحتاجون إلى أكبر قدر من التنظيم، ومع تقدم العمر الزمني والعقلي والمهارات اللغوية تتخفض تدريجياً احتياجات التلميذ للتنظيم .

اما التعزيز وهو الإجراء الذي يتبع السلوك ويزيد احتمالية تكراره في المرات القادمة، فلكل طفل معزز خاص به ولا تجدي مع كثير من الأطفال التوحديين المعززات الطبيعية أو التعزيز الداخلي، بينما يعزز البعض الآخر من خلال الأطعمة والألعاب المفضلة، ومهما كانت شكل المعززات الاصطناعية المستخدمة، فإنها كانت تتبع المعززات الطبيعية .

عند تدريس الطلاب مهارات جديدة يستخدم المعلمون المثيرات (الملفات) لمساعدة الطلاب على النجاح فيما يتعلمونه ويؤدونه، وتستخدم أنواع مختلفة من المثيرات لمساعدة الطالب او مجرد تذكيرهم فالتألقين الجسدي يستخدم عند توجيهه الطالب للقيام بعمل ما ، واستخدام التألقين اللفظي عندما يطلب المعلم من الطالب أن يضع منديلاً على صينية الغداء، وقد يتضمن التألقين البصري أشكالاً متعددة كالصور والتعليمات المكتوبة .

ولاستخدام التألقين والتعزيز بفعالية في تدريس الأطفال التوحديين يجب على المعلم أن يكون منتظماً ومرتباً في ما يقدم لتلميذه، وان تكون تلك الملفات واضحة ومستمرة وموجهة إلى الطالب قبل أن يبدي استجابة خطأ، كما يتوجب عليه الإعداد المسبق لنوع المعزز وعدد مرات تقديميه للطالب قبل الشروع في أداء نشاط ما، فمثلاً قد يحتاج بعض الطلاب إلى تعزيز مستمر في حين يكتفي بعضاهم الآخر بالحصول على معززات بشكل متقطع، فينبغي على المعلم الحرص على ان يتبع المعزز السلوك مباشرة أو المهارة التي تم تعلمها أو تتميتها وذلك لكي تكون العلاقة بين الاثنين واضحة للطالب، وبإمكان المعلم أن يعرف ما إذا كان المعزز فعالاً من خلال تقييم تقبل الألعاب له واهتمامه به أو النقدم الذي تحقق في المهارة أو السلوك الذي تم.

الدراسات ذات الصلة

يوجد عدد قليل من الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية التي تقدم للأفراد التوحيديين، فقد قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد لوحظ ندرة الدراسات التي تتناول هذا الموضوع بشكل مباشر .

وسيتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث بغض النظر عن طبيعة الدراسة أو المجتمع الذين طبقت فيه مبتدئه بالدراسات العربية فالدراسات الأجنبية، ومن ثم تعقب على تلك الدراسات .

في دراسة قام بها بدر (1997) في الأردن، هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج العلاج بالحياة اليومية في تحسين حالات الأطفال التوحيديين ويقوم هذا البرنامج الذي يمثل نموذجاً يابانياً ل التربية الأطفال التوحيديين على خمسة مبادئ أساسية قدمتها كمطاها في العام (1964) هي: التعلم الموجة، وتعليم الأنشطة الروتينية اليومية وتعليم التقليد وتقليل النشاط الروتيني اليومي وتقليل النشاط غير الهدف بالتدريب الجاد والتركيز على الموسيقى والرسم والرياضة تكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً ذكراً ممن يعانون من التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (6,5—7,8) سنة يدرسون في أكاديمية الحرمين التابعة لسفارة السعودية باندونيسيا واستمر التطبيق عاماً كاملاً تم بعدها اختبار البرنامج لسفارة السعودية باندونيسيا واستمر التطبيق عاماً كاملاً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ ودال في حالات الأطفال التوحيديين أفراد عينة الدراسة وذلك بانخفاض درجاتهم في كل من الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية واللغوية والمظاهر السلوكية النمطية مقارنة بالقياس القبلي .

اما دراسة عليوه ،(١٩٩٩) والتي هدفت إلى اختبار إمكانية التدخل السيكولوجي لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من التوحد، باستخدام إستراتيجية علاجية تعتمد على الطفل ذاته، ويستخدم فيها برنامج تنمية المهارات الاجتماعية، و تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً بينهم (١١) ذكراً، و(٥) إناث تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٣) سنة، وقد تم إعداد برنامج لتدريب الأطفال الذين يعانون من التوحد أفراد عينة الدراسة على مهارات التفاعل اليومي، وقد استغرق تدريب الأطفال عام دراسياً بواقع (٦٥) جلسة تدريبية، استخدمت خلالها فنيات التعزيز والنمذجة، واداء الدور .

اما دراسة نصر (٢٠٠١) في مصر فقد هدفت التعرف إلى اختبار مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد بمصر وضع مقياس تقديرى لقياس المهارات الاتصال اللغوى لدى الأطفال التوحديين ، وإعداد برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوى لدى بعض أطفال التوحد، ووضع برنامج إرشادى مقترن لبعض آباء الأطفال التوحديين و تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة.

وقد تضمن البرنامج جزأين : جزء تدريب لأطفال التوحد على مهارات الاتصال اللغوى المتمثلة في: (التقليد ، والانتباه ، والتعرف والفهم والتعبير والتسمية) ، و جزء إرشادى للمعلمين وأولياء الأمور يهدف إلى إرشادهم بكيفية التصرف مع الطفل داخل المنزل وحجرة الصف للحفظ على مستوى أدائه في المهارات التعليمية وقد طبقت الباحثة البرنامج لأطفال التوحد خلال (٥) جلسات أسبوعية بواقع (٤) جلسات فردية وجلسة جماعية ، مدة الجلسة (٣٠) دقيقة وقد حققت الباحثة الأهداف الإجرائية للبرنامج عن طريق مجموعة من الأنشطة الفنية والموسيقية والحركية والمعرفية التي طبقتها باستخدام إستراتيجية اللعب .

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي، والى فاعالية البرنامج العلاجي في تدريب أطفال التوحد على مهارات الاتصال اللغوي، وعلى فاعالية البرنامج الإرشادي المقدم لأولياء الأمور والمعلمين ايضا .

اما دراسة بخش (2002) فقد هدفت إلى التتحقق من فعالية برنامج سلوكي تدريبي على عينة من الأطفال التوحديين لتنمية مهارات تفاعلهم الاجتماعي وخفض سلوكهم العدوانى، تكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً من الملتحقين بمركز أمل للإنماء الفكري بجدة ، تراوحت أعمارهم ما بين (14-7) سنة، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (55-68) درجة على مقياس جودار للذكاء، قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين في العمر الزمني، ودرجة السلوك العدوانى، أحدهما تجريبية والثانى ضابطة تتضمن كل منها (12) طفلاً، وتكون البرنامج العلاجي من (30) جلسة بواقع (3) جلسات أسبوعياً مدة كل منها نصف ساعة تم فيها تدريب الأطفال التوحديين على بعض المهارات الاجتماعية كالتواصل البصري وفهم تعابيرات الوجه واللعب الجماعي والتعاون والألعاب الجماعية .

أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في خفض السلوك العدوانى لدى عينة الدراسة ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للسلوك العدوانى، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدوانى وباعاده .

وقام محمد (2002) بدراسة هدفت التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي سلوكي للأنشطة الجماعية المتنوعة في خفض السلوك العدوانى للأطفال التوحديين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال توحديين ملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بمدينة ميت غمر بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (7-13) سنة، كما تراوحت نسب ذكائهم

بين (55-70) درجة ،وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين في العدد ، تألفت كل مجموعة من (5) أطفال، حيث كانت إحداهم تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي المطور لأطفال التوحد، الذي استغرق تنفيذه (10) أسابيع بمعدل (3) جلسات أسبوعياً، بمجموع (30) جلسة، وقد كانت مدة الجلسة الواحدة (30) دقيقة، حيث انخفضت بعض السلوكيات غير التكيفية لديهم، وتم تحقيق معظم أهداف البرنامج .

أجرت الغامدي (٢٠٠٣) دراسة على (١٠) أطفال توحديين بمدينة الرياض، تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٩) سنوات، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مظاهر العجز في الانتباه الاجتماعي، والتحديق بالعين، واستخدام الإيماءات، وكذلك الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التفاعل الاجتماعي، وذلك باستخدام العلاج السلوكي، واستغرق تنفيذ البرنامج (١٣) أسبوعاً، وكان عدد الجلسات (٢٤) جلسة، قدمت بصورة فردية لكل طفل مدة الجلسة (٢٠) دقيقة، وبعد ذلك تطبيق الجلسة بصورة جماعية، وتوصلت الدراسة إلى فروق دالة احصائياً في متوسطات درجات أطفال التوحد أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي، وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى .

وفي دراسة أجراها الشيخ ذيب (2004) في الأردن، تم فيها تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأطفال التوحديين التواصلية، والاجتماعية، والاستقلالية الذاتية، وقياس فاعليته، حيث اشتق البرنامج التدريبي من البرامج التربوية العالمية، وبلغ عدد أفراد الدراسة أربعة من الأطفال التوحديين الذكور، طبقت عليهم مجموعتان من الأدوات والمقاييس : الأولى للتشخيص: الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية-الطبعة الرابعة(DSM-IV) والصورة العربية من مقاييس تقدير التوحد الطفلي، القائمة التشخيصية للأطفال ذوي اضطرابات السلوك.

والثانية لقياس فاعلية البرنامج التدريبي وهي مقياس : المهارات اللغوية، والمهارات العددية، ومهارات القراءة، وقياس السلوك التكيفي، والصورة الأردنية المعرفية لمقياس الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي للسلوك التكيفي، واستخدم في الدراسة تصميم بحث المجموعة الواحدة ذوي الاختبار القبلي والبعدي إضافة إلى التحليل النوعي.

وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي في تدريب أطفال التوحد على مهارات الاتصال اللغوي، والمهارات الاجتماعية والاستقلالية الذاتية والحساب والقراءة وانخفضت السلوكيات غير التكيفية لدى الأطفال الأربعة .

وقام الحساني (2005) بدراسة هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين، وتألفت عينة الدراسة من (20) طفلاً توحيدياً قسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وطبق عليهم مقياس الاتصال اللغوي كاختبار قبلي وبعدي، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي باللعب، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي باللعب عمل على تنمية الاتصال اللغوي للمجموعة التي طبق عليها البرنامج .

وفي دراسة قامت بها بن صديق (2005) هدفت إلى التتحقق من فاعلية برنامج تدريبي قامت بتقديمه بهدف تنمية مهارات التواصل غير لفظي، وأنثره على السلوك الاجتماعي للأطفال التوحديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (38) طفلاً توحيدياً تتراوح أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظية للمجموعة التجريبية وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين أفراد المجموعتين على القياس البعدي ، وقياس المتابعة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي غير المناسب بين أفراد المجموعتين على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج

إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض السلوك الاجتماعي غير المناسب لدى المجموعة التجريبية .

كما قام نمر (2005) بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام مشروع ماكتون في تطوير المفردات اللغوية ، لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من التوحد في مدينة عمان ، وقد تألفت العينة من مجموعتين : تجريبية وضابطة تألفت كل منها من (10) أطفال، وقد طبق عليهم مقياس تقدير الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد الذي صممته نصر (2001) كاختبار قبل وبعدى، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في مهارات التواصل اللغوي لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق مشروع ماكتون وبعده في تطوير المفردات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية .

وفي دراسة قام بها معلوم (2006) هدفت إلى إعداد برنامج علاجي عن طريق الموسيقى للأطفال التوحديين، وذلك بهدف تحسين السلوك التواصلي لديهم ، تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (4-13) سنة، وأظهرت النتائج من خلال التحليل الإحصائي وجود أثر ايجابي للبرنامج العلاجي عن طريق الموسيقى في تحسين التواصل للأطفال التوحديين .

وفي دراسة ابو صبيح (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث بلغ أفراد الدراسة (ن=١٢) طفلاً وطفلاً في مركز إدراك للتربية الخاصة، واستخدم التعين العشوائي لتحديد المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج القصص الاجتماعية وضمت (٦) أطفال .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج القصص الاجتماعية وأبعادها الفرعية (إلقاء التحية، العلاقات الاجتماعية، التعاون) ، وايضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك

استشارة الذات، وسلوك إيذاء الذات، والعدوانية بفرعيها اللفظي وغير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية .

أجرى أبو دلهوم (٢٠٠٧) دراسة بعنوان فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تحسين مهارات التواصل عند الأطفال التوحديين، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً توحيدياً (١٠) مجموعة ضابطة و(١٠) مجموعة تجريبية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية للمجموعة التي طبق عليها نظام البكس ووجود تحسن في مهارات التواصل تعزى إلى البرنامج .

قام سكوبлер وآخرون (Schopler, E., Mesibov, G.B., Barker, A, 1982) في الولايات المتحدة الأمريكية، بتقييم فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) عند أفراد العينة وعددهم (567) فرداً، اذ تم تشخيصهم بوساطة الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية – الطبيعة الثالثة او الطبيعة المنقحة او مقياس تقدير التوحد الطفولي (The CARS) وترواحت أعمارهم بين (2-26) سنة. وأشارت النتائج إلى ان معظم الآباء يرون أن برنامج التدريس المنظم مفيد ، وبينت الدراسة أن (93%) من أفرادها أصبحوا فاعلين ومتدمجين في المجتمع في مرحلة المراهقة والرشد و (%) 7 فقط ما يزالون في مؤسسات داخلية مقارنة مع (39-74%) في البرامج التعليمية التي انتشرت في الستينيات من القرن السابق.

وقام شورت (Short , 1984) في بريطانيا، بتقييم المخرجات قصيرة الأمد لبرنامج يعتمد على مبادئ التدريس المنظم (TEACCH) ويبلغ عدد أفراد الدراسة (15) طفلاً توحيدياً تم تشخيصهم بناء على محكات رتر، ومتوسط أعمارهم الزمنية (4-7) سنوات، وقد تعرض آباء الأطفال لبرنامج تدريبي لمدة أربعة أشهر وأشارت النتائج إلى زيادة عدد السلوكيات المناسبة عند

الاطفال الذين اشترك اباوهم في البرنامج وبينت النتائج تعميم هذه السلوکات خارج الجلسات التدريبية.

وفي دراسة قام بها لوفاس باستقصاء (Lovaas , 1987) فاعالية برنامج التحليل السلوكي التطبيقي عند (61) طفلاً تم تشخيصهم على أنهم توحديون .

وقد تميز فريق التشخيص بأن أفراده كانوا أعضاء في قسم الطب النفسي، وشاركوا في وضع الدليل الإحصائي والتشخيصي للأضطرابات العقلية – الطبعة الثالثة (DSM-III,1980)، وتراوحت أعمار أفراد الدراسة بين (30-46) شهراً، وتم تحديد ثلاثة مجموعات للدراسة :

الأولى تجريبية، وتكونت من (19) طفلاً توحيدياً تلقوا تدريباً حسب برنامج التحليل السلوكي التطبيقي، وباستخدام أسلوب واحد – لواحد، والمجموعة الثانية، وتكونت من مجموعتين ضابطتين أحدهما تكونت من (21) طفلاً تلقوا تدريباً حسب برنامج التحليل السلوكي التطبيقي ، في حين تكونت المجموعة الضابطة الثانية من (21) طفلاً تلقوا تدريباً واشتمل البرنامج التجاري على عدد من الأساليب والإجراءات ولتحديد فاعالية البرنامج تم اللجوء إلى تحديد درجة الذكاء قبل المشاركة في البرنامج وبعدها عن طريق عدد من اختبارات الذكاء، وتحليل أشرطة الفيديو المسجلة لسلوك اللعب الحر للطفل في غرفة الألعاب.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى حدوث زيادة في درجات ذكاء الأطفال التوحديين في المجموعة التجريبية، بينما لم يحدث أي تقدم في درجات ذكاء أفراد المجموعتين الضابطتين، والتحق(9) أطفال توحديين من المجموعة التجريبية من أصل (19) من العينة التجريبية في الالتحاق بالصف الأول الابتدائي دون تلقيهم اي مساعدات خاصة، وأحرز (8) أطفال من الـ(10) أطفال المتبقين في المجموعة التجريبية تقدماً في جميع المجالات التطورية، الا أنهم لم يكونوا قادرين على الالتحاق بالمدارس العادية دون مساعدات، لذلك التحق الطفلان المتبقيان من المجموعة التجريبية

في صفوف التوحد او في صفوف الإعاقة العقلية، اما في المجموعتين الضابطتين، فقد التحق طفل واحد في الصف الأول الأساسي العادي ، وكانت درجة ذكائه متوسطة .

وفي دراسة قام بها فينتر ولوارد (Ventor, Lord, 1992) للأطفال التوحديين ذوي القدرات المرتفعة الذين اشترکوا وتخروا من برنامج التدريس المنظم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (58) فرداً توحدياً تم تشخيصهم جميعاً باستخدام الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية، وباستخدام معيار منظمة الصحة العالمية – الطبعة العاشرة، واظهرت نتائج الدراسة إلى ان (28) فرداً في مدارس خاصة و (17) فرداً تحت الإشراف في مدارس مهنية و(13) فرداً في مدارس عادية ، وطور (66%) من أفراد الدراسة نطاً وظيفياً .

وقد قام كل من كوجل وفريا (Koegel, Frea, 1993) باختبار فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لدى طفلين توحديين أحدهما يبلغ من العمر (3) سنوات ويعاني من أشكال السلوك النمطي وحدة الصوت والتعبيرات غير الملائمة في الوجه، والثاني عمره (6) سنوات ويظهر أنماط سلوك عدم التواصل بالعين، وأشكال سلوك نمطي، وقد ركز الباحثان في دراستهما على متغيرات التواصل الاجتماعي المتمثلة في تعبيرات الوجه، ونظارات العيون، وشدة الصوت، وبعض الطرق المصاحبة للسلوك كالتردد وتنفيذ حركات أطراف الجسم بطريقة معينة، وتم تنفيذ البرنامج في موقف تواصلية طبيعية في المطعم والحدائق بتقديم طفل عادي على انه صديق يرغب في الحديث معهما لمدة خمس دقائق .

وقد أظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن واضح في أنماط السلوك المستهدفة، وتعبيرات ايجابية في أنماط السلوك التي لم تستهدف، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في التفاعل مع الأقران والاندماج الاجتماعي والنمو الاجتماعي لدى الطفلين التوحديين .

وقيم ازنوف وكاثكارت (Ozonoff & Cathcart 1998) في إيطاليا فاعلية برنامج تعليمي منزلي مشتق من مبادئ برنامج التدريس المنظم باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في كل منها (11) طفلاً توحدياً كان تشخيصهم حسب معايير الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية – الطبعة الثالثة المنقحة وحسب مقاييس تقدير التوحد الطفولي .(CARS)

وتلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامجاً من جانب الآباء لمدة (4) أشهر وركز على المجالات المصرفية والأكademie والمهارات قبل اللغوية،طبق خلال هذه الدراسة البروفيل (الرسم البياني) النفس تربوي المنفتح المطور من جانب برنامج التدريس المنظم باعتباره اختباراً قبلياً وبعدياً.

وقد توصلت الدراسة إلى تحسن ذي دلالة إحصائية عند المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للمقياس بمعدل (3-4) مرات مقارنة مع المجموعة الضابطة كما أظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً في (4) مقاييس من أصل (7) مقاييس.

وفي دراسة أخرى لبانيرا وآخرين (Paneria et al , 1998) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المنظم لعلاج التعليم المنظم لعلاج أطفال التوحد وذوي الإعاقات الشديدة وتالفت عينة الدراسة من (18) طفلاً ومراهقاً بمتوسط عمر زمني (13) سنة وعمر عقلي (16) شهراً، وقد استخدمت عدة مقاييس مثل مقاييس فاينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Adaptive Psycho Educational Scales (VABS) والمقياس النفس تربوي المنفتح Behavior Scales (VABS) The Childhood Autism Rating (CARS) ومقياس Scale Revised PEP-R

، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج (TEACCH) في تحسين التواصل

العفوی والثقائی، ومن خلال التعليم المنظم والتنظيم المادي للبيئة، وقد استغرقت مدة البرنامج عدداً كثيراً (18) شهراً.

وخلصت نتائج الدراسة بأن هناك صعوبة في تقييم برنامج تيش (TEACCH) وذلك لأن عدداً كبيراً من العناصر ذات تأثير في مخرجات العلاج ، ولكن النتيجة الأساسية التي توصل إليها في هذه الدراسة أن برنامج تيش يحسن من أهلية وكفاءة أطفال التوحد، ويقلل من المشاكل السلوكية ويساعد من التواصل العفوی او الثقائی.

اما بافنجتون (Buffington , 1998) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل التي تعتمد على الإيماءات والإشارات إضافة إلى التواصل الشفوي، واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك ، تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وقد تم تدريبهم على مهارات التواصل، وقد توصلت نتائج دراسة إلى فاعالية البرنامج حيث اكتسب الأطفال التوحديون أفراد عينة الدراسة مهارات التواصل المطلوبة.

وقد اجرى ويلر وكarter (Wheeler & Carter, 1998) دراسة بهدف التأكد من مدى فاعالية استخدام جداول النشاط المصورة (الجدول المنظم) على أداء المهام المتضمنة بشكل مستقل من دون مساعدة، والتخفيف من آثار السلوك غير المناسب الذي يصدر عن الأطفال التوحديين في عمر (4-7) سنوات، والذي يسبب العديد من المشكلات السلوكية، وقد أسفرت النتائج التدريب على جداول النشاط ان الأطفال التوحديين، وأفراد عينة الدراسة قد اكتسبوا السلوك الاستقلالي الذي تم تدريبهم وتعليمهم عليه من خلال جداول النشاط ان الأطفال التوحديين وأصبح بإمكانهم أداء تلك المهام من ثقاء أنفسهم، وقد أشارت النتائج إلى ان جداول النشاط المستخدمة قد أسهمت في تعديل أنماط السلوك غير المناسبة التي كانت تصدر عنهم، وأدت أيضاً إلى تدعيم مظاهر السلوك الايجابية التي اكتسبوها، حيث قلت حدة المشكلات السلوكية التي كانت تصدر

عنهم بشكل كبير وزادت تفاعلاتهم الاجتماعية مع اقرانهم مما ساعدتهم إلى حد كبير على الاندماج معهم.

وأجرى جلاديس وكوريني (Gladys, and Corrine , 2000) دراسة هدفت إلى تنمية اللغة عند أطفال التوحد عن طريق برنامج يعتمد على التعزيز بطريقة ان يقوم أطفال التوحد بسؤال الكبار أسئلة عن لعبة مخفية داخل صندوق، وفي حالة معرفة الأطفال ما في داخل الصندوق فإنهم يحصلون عليها، وقد تألفت العينة من (12) طفلاً توحدياً، وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في اللغة والتفاعل الاجتماعي عند أطفال التوحد .

وقد أجرى لوبيشي وهيفن (Laushey&Hefin , 2000) دراسة لمعرفة فاعلية تدريس الزملاء في زيادة المهارات الاجتماعية عند طفلين توحديين ملتحقين في صفي روضة يعتمدان على فلسفة الدمج، وبلغ عمر الطفل الأول (5) سنوات و(8) أشهر، بينما بلغ عمر الطفل الثاني (5) سنوات و(6) أشهر، وتم تشخيص الطفلين بالتوحد حسب محكّات الدليل الإحصائي (DSMIV) والتخيصي للاضطرابات العقلية – الطبعة الرابعة. وتميز الطفلان بان لديهما استجابة لغوية باستخدام جمل مكونة من (4-6) كلمات للأشياء التي يفضلونه فقط ، كما انهما يستطيعان قراءة القصص التي هي بمستوى رياض الأطفال، ولكن بحد أدنى من الاستيعاب، واستخدام منهج بحث الحالة الواحدة، واستخدام في مرحلة العلاج أسلوب تعليم الزملاء عن طريق وقت اللعب الحر ، وأشارت النتائج إلى حدوث زيادة ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي المناسب والى حدوث تعميم في هذه المهارات عند احد الطفلين في الصف الدراسي .

اجرى مارجوري وكريستي وكيلسو (Marjore,Christy ,& Kelso, 2001) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية تدريس برنامج محادثة عن طريق بطاقات مكتوب عليها جمل او أحرف،

وذلك لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد ، وتألفت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال أعمارهم على التوالي ثمانية، وتسعة، وعشرة، وقد أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن الأطفال في البداية لم يكن لديهم قدرات لغوية إلا انه سرعان ما زلت قدراتهم في الاتصال اللغوي وأبدت الدراسة نتائج عالية في تنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد في العينة المختارة .

وكذلك أظهرت دراسة اكيسيث وسيفن (Eikeseth & Svein , 2002) أهمية توفر البرامج المنزلية التي يعمل بها الآباء كمساعدين للمعالج، وأكدت أيضاً على أهمية برامج التدخل مع الأطفال التوحديين .

وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلاً تلقوا علاجاً سلوكياً مكثفاً بمساعدة الآباء في المنزل، وكانت المجموعة الثانية تتألف من (13) طفلاً من يتلقون برنامج تربية خاصة في مركز متخصص ، وتراوحت أعمار الأطفال في المجموعتين من (4-7) سنوات، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في السلوك الاجتماعي واللغة لصالح أطفال المجموع الأولي .

وكان لأخوة الأطفال التوحديين دور مهم في زيادة دافعية أخوتهم التوحديين للاستجابة للتفاعلات التي تحدث أثناء اللعب وذلك بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي اقترحه درازين وكوجل (Drazin , Koegel , 1995) من خلال دراسة أوصيا خلالها بوضع برنامج تدريب للوالدين بحيث يتلقون مرة أسبوعياً، تضمنت الدراسة مقياس التفاعلات الاجتماعية، ومقياس السلوك الانسحابي إلى جانب مقاييس أخرى، وكانت النتائج إيجابية بدليل زيادة التفاعلات الاجتماعية عند الأطفال التوحديين على حساب السلوك الانسحابي زاد مستوى التوافق الأسري.

وفي دراسة قام بها ديتمير وآخرون (Dettemer et al , 2000) ، لاستقصاء فاعلية الاستراتيجيات البصرية (الجدائل البصرية) ، وصناديق انتهاء المهمة التعليمية وساعات التوقير في تسهيل الانتقال بين النشاطات الاجتماعية والمنزلية عند طفلين توحديين أحدهما عمره (5)

سنوات، والأخر (7) سنوات، واتبع منهج بحث الحالة الواحدة باستخدام التصميم العكسي (ABAB)، فقد استخدمت الاستراتيجيات البصرية، وتكونت مرحلة العلاج الأولى من عشر جلسات، بينما تكونت مرحلة العلاج الثانية من أربع جلسات .

وأشارت النتائج إلى انخفاض ذي دلالة إحصائية في فترة الكمون التي تقع بين إعطاء المعلم التعليمات للطفل وبين البدء بالنشاط الآخر، كما أظهرت النتائج انخفاضاً في عدد ملففات المعلم الضرورية لانتقال من نشاط لأخر عند أحد الطفلين .

أجرى اوريت وجومون (Orit , and Jumon , 2004) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدخل يعتمد على الكمبيوتر لوظائف التواصل لأطفال التوحد، صمم البرنامج بالاعتماد على أنشطة الحياة اليومية للعب والنظام واللغة ، وكانت المتغيرات التي اختبرت هي المصادفة الفورية والمتأخرة واللغة المتعلقة بالموضوع وغير المتعلقة والتواصل، تألفت العينة من (5) أطفال توحد وقد استخدم أسلوب وضبط البيئة والمثيرات، وبعد تدريب الأطفال على برنامج الكمبيوتر، أظهرت النتائج تحسناً في استخدام اللغة، خصوصاً اللغة المتعلقة بالموضوع وأصبح بإمكان الأطفال قول بعض الجمل، كما أظهرت النتائج انخفاضاً في مستوى المصادفة .

وأجرى الباحثان بلوبو وكوهلمان (Blubaugh,Kohlmann ,2006) دراسة عن فاعلية برنامج تيش (TEACCH) مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث تشير الدراسة إلى أن أطفال التوحد يواجهون صعوبات في استيعاب اللغة واستخدام اللغة ومشكلات في التواصل والانتباه للتعليمات وانتظار المهمة، وتأكد الدراسة أن المعلمين وجدوا برنامج التعليم المنظم مصدر قوة وحسنات لمعالجة مثل هذه الصعوبات، وقد تناولت هذه الدراسة العناصر المكونة للبرنامج وكيفية الإفادة منها مع الأطفال الذين يعانون من التوحد، بالإضافة إلى احتوائها على بعض الأمثلة التي توضح كيفية تطبيقها داخل الفصول كجزء من التعليم المادي المنظم .

تعقيب على الدراسات ذات الصلة

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة وجدت الباحثة عدداً من الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التربوية وندرة هذه الدراسات ونستنتج من خلال استعراض هذه الدراسات ما يلي :

- ندرة عدد الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج العالمية سواء أكانت أجنبية أم عربية .
- تراوحت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين (2- 567) طفلاً أما في الدراسة الحالية فإن عدد أفراد الدراسة بلغ (٣٠) طفلاً متوسطًّاً لأعمارهم من (6-9) سنوات .
- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المعايير المستخدمة والأدوات التشخيصية (DSM) ومعايير منظمة الصحة العالمية (ISD)، وقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) وقائمة السلوك التوحدي (ABC) وقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (VABS) كما جاء في دراسة الشيخ ذيب (2004) ودراسة الحسانى(٢٠٠٥) وفي دراسة (Schopler et al , 1982 , 1991) ودراسة (Short, 1984) ودراسة (Lovaas, 1987) ودراسة (Ozonoffe & Cathcart, 1998) ودراسة (Ventor et al , 1992) ودراسة (Dettmer Panerai et al , 1998) ودراسة (Laushey&Hefin, 2000) . اما في الدراسة الحالية المقاييس المستخدم هو مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي .
- اشتغلت معظم الدراسات واحتقت برامجها من العناصر الأساسية التالية : (البيئة المنظمة ، الجداول الزمنية ، والجداول البصرية تعديل السلوك ، تدريب المعلمين ، فلسفة الدمج ، الاستراتيجيات البصرية والمثيرات الصوتية ، إشراك الأسرة في التخطيط والتدريب) ، كما في دراسة الشيخ ذيب ، (Schopler et al , 1982 , 2004) ودراسة (Ventor et al , 1992) ودراسة (Ozonoffe & Cathcart, 1998)، ودراسة (Strain & Crdisco, 1994) ودراسة (Ozonoffe & Cathcart, 1998)

(Orit , Eikeseth et al , 2002) ودراسة (Marjore,Christy ,& Kelso, 2001)

(Detteiner et al , Wheeler & Carter, 1998) ودراسة (Jumon , 2004

(Eikeseth ,Svein , 2002) (Blubaugh&Kohlmann,2006) ودراسة

- اما في الدراسة الحالية استخدم التدريس المنظم واستراتيجيات التدريس المنظم .

- استخدمت معظم الدراسات المنحني السلوكي في العلاج وأكثر استراتيجيات تعديل السلوك هي:

النمذجة ،التلقين ،التعزيز ،التغذية الراجعة ،وتحليل المهارة. واستخدمت التعزيز المادي واللفظي،

والاقتصاد المادي ،مثل نصر (Lovaas 1987، Gladys, and Corrine)، ودراسة (2001)

2000 ، ودراسة (Eikeseth et al , 2002) اما في الدراسة الحالية فقد استخدم

التعزيز المادي واللفظي.

- اعتمدت بعض البرامج التدريبية في تنمية مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية ، والمهارات

الاجتماعية، والمهارات الحياة اليومية، واستخدام أسلوب اللعب ، وأنشطة الموسيقى، والأنشطة

الفنية، والمعرفية كما في دراسة نصر (Short,1984) ودراسة شورت (2001) ودراسة ايكت

Koegel &Frea, 1993) ودراسة كوجل وفريا (Eikeseth et al , 2002) ودراسة

الحساني (٢٠٠٥) ودراسة ابو دلهوم (٢٠٠٧) ، ودراسة مارجوري وكريستي

(Marjore,Christy ,& Kelso, 2001) ودراسة معلوف (٢٠٠٦) ودراسة الشيخ ذيب

.اما في الدراسة الحالية فقد استخدمت المهارات الاجتماعية والتواصلية.

- تراوحت مدة تطبيق البرامج في الدراسات السابقة من أربعة أشهر إلى ثلاثة سنوات اما في

الدراسة الحالية فقد تراوحت مدة التطبيق أربعة أشهر .

- وبالرغم من اختلاف هذه البرامج واختلاف فلسفتها الا انها اتفقت على تحقيق تقدم واضح لدى

الأطفال التوحديين في تقدم المهارات اللغوية والتواصلية والاستقلالية والمهارات الاجتماعية

واهتمت هذه البرامج، وأشارت إلى برامج التدخل المبكر، وأثبتت هذه البرامج فاعلية في خفض سلوك التوحد كالعدوان ، والانسحاب الاجتماعي، وسلوك ايذاء الذات .

- اقتصرت أدوات التشخيص في الدراسات العربية على أدوات التشخيص المعتمدة على البيئة العربية والمحلية كما جاء في دراسة نصر(2001) الشيخ ذيب (2004) الحسانی (٢٠٠٥) اما في الدراسة الحالية فقد استخدم مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وهو مطبق على البيئة العربية .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينة الدراسة والأدوات التي تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة، كما يتناول وصف منهج الدراسة وإجراءات تطبيق البرنامج للحصول على النتائج، ومتغيرات الدراسة وتصميمها والمعالجة الإحصائية لبياناتها .

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد الملتحقين بالأكاديمية الأردنية للتوحد، والذين بلغ عددهم (٣٠) مفحوصاً من الذكور والذين تم اختيارهم بشكل قصدي حسب العمر والذي تراوح ما بين (٦-٩) سنوات، حيث تم توزيعهم عشوائياً عن طريق القرعة إلى مجموعتين ضابطة بواقع (١٥) طفلاً ومجموعة تجريبية بواقع (١٥) طفلاً، والذين يقيمون في السكن الداخلي بالأكاديمية الأردنية للتوحد.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وبرنامج تيتش(TEACCH).

أولاً : مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

طور هذا المقياس كل من سبارو، وبالا، وشتيتي، هوارد (Sparrow, Bella, Chicchetti & Heward, 1984) والذي يعد صورة معدلة من مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي الذي أعدد دول (Doll, 1935) لتقدير الكفاية الشخصية والاجتماعية للأطفال والأفراد المعاقين وغير المعاقين.

ولا يتطلب تطبيقه متابعة مباشرة لأداء الفرد وإنما يتطلب استجابة أي شخص لديه معرفة بسلوك الفرد وهو من المقاييس المعيارية التي تقدم درجة عامة حول سلوك الفرد التكيفي والاجتماعي (يوسف ، 2004)

ويتألف مقياس فاينلاند من قائمة تطورية تضم (297) فقرة موزعة على عدة مستويات عمرية، تقيس استجابة الفرد وقدرته على العناية بمتطلبات الحياة اليومية، ويصلح لفئة العمرية من الميلاد ولغاية (18) سنة فأكثر ويستغرق تطبيقه من (20-60) دقيقة .

الصورة الأصلية لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

يتتألف المقياس من (297) فقرة تتوفر تقييمًا عامًا للسلوك التكيفي من حيث جوانب القوة والضعف في هذا السلوك، ويتم الحصول على المعلومات عن سلوك الطفل من الوالدين أوولي أمر الطفل أو أي شخص آخر لديه معرفة كافية بسلوك الطفل كالمعلم، ويكون مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي من خمسة مجالات أساسية، ويتضمن كل مجال عدة أبعاد أو مجالات فرعية هي:

1. مجال التواصل (Communication Domain) ويتضمن (67) فقرة موزعة على ثلاثة

مجالات فرعية هي :

أ. بعد اللغة الاستقبلية (Receptive Language) ويقيس ما يستطيع الطفل إن يفهمه .

ب. بعد اللغة التعبيرية (Expressive Language) ويقيس ما يستطيع الفرد أن يعبر عنه باللغة المنطقية .

ج. بعد الكتابة ويتضمن (23) فقرة، ويقيس ما يستطيع الفرد أن يقرأه أو يكتبها .

2. مجال مهارات الحياة اليومية (Daily Living Skills) ويتضمن (92) فقرة موزعة على

(3) مجالات فرعية وهي :

أ. بعد المهارات الذاتية (Personal Skills) ويقيس قدرة الفرد على تناول الطعام وارتداء الملابس وممارسته للمظاهر الصحية الشخصية .

ب. بعد المهارات المنزلية (Domestic Skills) ويقيس قدرة الفرد على تأدية المهام المنزلية .

ج. بعد المهارات المجتمعية (Community Skills) يتضمن (32) فقرة تقيس بعض المهارات المرتبطة بقدرة الفرد على استخدام النقود، والهاتف، ولادارة الوقت، والمهارات المرتبطة بالمهنة .

3. مجال الحياة الاجتماعية (Socialization Domain) ويتضمن (66) فقرة موزعة على

(3) مجالات فرعية وهي :

أ. بعد العلاقات الشخصية المتبادلة (Interpersonal Relationships) ويتضمن (28) فقرة تقيس بعض مظاهر تفاعل الطفل مع الآخرين .

ب. بعد مهارات الوقت والراحة والترفيه (Play and Leisure) فقرة تقيس (20) يتضمن

مهارة الطفل في مواقف اللعب واستغلال أوقات الفراغ .

ج. بعد مهارات التعاون (Coping Skills) فقرة تقيس مظاهر مسؤولية

الفرد وحساسيته تجاه الآخرين .

4. مجال المهارات الحركية (Motor Skills) فقرة موزعة على مجالين

فرعيين هما :

أ. بعد المهارات الحركية الكبيرة (Gross Motor Skills) فقرة تقيس (20) يتضمن

مهارات استخدام الفرد للذراعين والساقين ومهارات التأزر الحركي .

ب. بعد المهارات الحركية الدقيقة (Fine Motor Skills) فقرة تقيس (16) ويتضمن

مهارات الفرد في استخدام اليدين والأصابع في التعامل مع الأشياء وتناولها.

5. مجال السلوكيات اللاتكيفية (Maladaptive Behavior) فقرة ويقيس (36)

مظاهر السلوك غير المرغوب فيه (يوسف ، ٤٠٠٢).

دلالات صدق المقياس بصورته الأصلية

تم التوصل إلى صدق المقياس في صورته الأصلية بثلاث طرق وهي :

١. صدق المفهوم (Construct Validity) بهدف التحقق من قدرة المقياس على تمثيل الأساس النظري للمقياس .

٢. صدق المحتوى (Content Validity) ان فقرات مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي تغطي الجوانب المختلفة للسلوك التكيفي في حدود التعريف المستخدم .

٣. صدق المحك (Criterion – Related Validity) وذلك بمقارنة درجات المقياس مع درجات مقاييس أخرى وكانت هناك معاملات ارتباط بدرجة مقبولة.

دلالات ثبات المقياس بصورته الأصلية

تم التوصل إلى ثبات المقياس في صورته الأصلية بواسطة بثلاث طرق من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (١٦٠) طفلاً وهي :

١. الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test – Re – Test Reliability Procedure) تراوحت نسب معاملات الارتباط بين (0.77 - 0.98) مما يشير إلى ارتفاع مستوى الثبات للمقياس.

٢. طريقة ثبات المقيمين (Interrater Reliability) تراوحت معاملات الارتباط بين درجات المقيمين على المجالات الرئيسية بين (0.96-0.99)

٣. طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون ، وترأواحت معاملات الارتباط على مجال المهارات التواصلية بين (0.73-0.94) بمتوسط قدره (0.90) ومجال التنمية

الاجتماعية بين (0.87-0.94) وفي مجال المهارات الحركية تراواحت

معاملات الارتباط ما بين (0.70 - 0.95) بمتوسط قدره (0.83) اما السلوك اللاتكيفي فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.77 - 0.88) بمتوسط قدره (0.86).

الصورة الأردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

قام يوسف (٢٠٠٤) بتطوير المقياس للبيئة الأردنية، وتالف المقياس من (117) فقرة موزعة على خمسة أبعاد تغطي جوانب مختلفة في قدرات الفرد مثل مهارات التواصل والحياة اليومية والاجتماعية والمهارات الحركية والسلوك غير التكيفي، ويصلح للأعمار من الميلاد حتى سن (18) سنة فأكثر.

دلالات صدق المقياس بصورته الأردنية

تم التوصل إلى صدق المقياس بصورته الأردنية من قبل يوسف (2004) باستخدام الطرق التالية:

١. صدق المحتوى (Content Validity)

عرض المقياس على (١٠) محكمين من المختصين للحكم على مدى مناسبة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس ومدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وملاءمتها للبيئة الأردنية وكانت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس (90%).

٢. الصدق التلازمي (Criterion Related Validity)

تم حساب معاملات الارتباط بين نتائج أداء أفراد العينة من الطلبة العاديين والمعاقين عقلياً على مقياس فاينلاند ومقاييس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلص العقلي الذي قام بتطويره

الروسان (١٩٩٤) (ن = ١٠٠) وكذلك بحساب معاملات الارتباط بين نتائج أداء أفراد العينة من الطلبة العاديين فقط على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ومقاييس ستانفورد بينيه الذي قام بتطويره الكيلاني (١٩٧٩) على عينة مكونة من (١٠٠) مفحوص من الطلبة العاديين الملتحقين في المدارس، حيث كانت معاملات الارتباط على الدرجة الكلية بين أداء المفحوصين على الدرجة الكلية على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي والدرجة الكلية على مقياس ستانفورد تقدر بـ(0.66).

(Construct Validity)

توافرت دلالات عن صدق البناء للمقياس في صورته الأردنية، بتوافر دلالات عن التغير في الأداء مع النمو الطبيعي في العمر على الصورة الأردنية لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، واستخراج المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة (ن=١٥٩٦) على الأبعاد الرئيسية والفرعية للمقياس لمتغير العمر، حيث بلغ متوسط السلوك التكيفي (10.38) وبانحراف معياري(9.44)، حيث انه لا يوجد فروق كبيرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد.

٤. صدق البناء الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على المهارات الفرعية المكونة للمقياس، حيث تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس بدراسة العلاقة الارتباطية بين الأداء على الفقرات والأبعاد الرئيسية للمقياس والدرجة الكلية على المقياس بصورته الأردنية تراوحت بين (0.12-0.84) وكانت نتائج جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد الرئيسية التي تنتهي إليها أعلى من ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية.

دلالات ثبات المقياس بصورته الأردنية

تم حساب ثبات المقياس من قبل يوسف (2004) بوساطة عدة طرق من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (٥٠) طفلاً من فئات عمرية مختلفة موزعة بالتساوي حسب متغير الحالة العقلية وهي :

١. حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test Retest Reliability Procedure)

تم التوصل إلى دلالات الثبات بطريقته الأردنية عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وباستخدام معادلة سبيرمان بروان، على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة فكانت قيم معاملات الارتباط على الدرجة الكلية مرتفعة، وهي تعكس درجة عالية من استقرار الدرجات في مرات التطبيق المختلفة، ان أعلى معامل الارتباط كانت على بعد المهارات الحركية حيث بلغت معاملات الارتباط (0,99) وأدنى معامل ارتباط في بعد مهارات الحياة اليومية حيث بلغت معامل الارتباط (0,885) وان معامل الارتباط على الدرجة الكلية مرتفعة، وهي تعكس درجة عالية من استقرار الدرجات في مرات التطبيق المختلفة، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات على الدرجة الكلية بين (0,62) على بعد السلوك اللاتكيفي، وقد بلغ معامل الارتباط الكلي بين التطبيق الأول والثانية (0,97) وتعتبر هذه النتائج إلى ان المقياس بصورته الأردنية يتمتع بدلالات ثبات عالية إذ كان مستوى الدلالة اقل من (0.01) ومعامل الارتباط على الدرجة الكلية لبعد السلوك اللاتكيفي عن طريق إعادة الاختبار بلغ (0.62) في مجال السلوك اللاتكيفي (يوسف ، (٢٠٠٤).

٢. حساب الثبات بطريقة المقيمين (Intrrater Reliability Procedure)

تم التوصل إلى دلالات الثبات بطريقته الأردنية عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين تقدير المقيم الأول وتقدير المقيم الثاني ($n=100$) وذلك لأداء أفراد العينة على الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط الكلي للمقياس (0.988) عند مستوى دلالة أقل من (0.01) وهذا يشير إلى إن المقياس يتمتع بدلالة ثبات عالية . (يوسف ، ٢٠٠٤).

٢. الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Procedure)

وذلك باستخدام :

أ. طريقة كرونباخ الفا (Cronbac Alpha)

تم حساب معامل كرونباخ الفا وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة للمقياس، على المجالات الرئيسية والفرعية للمقياس، حيث تبين أن معامل الثبات للمقياس بمجملة بطريقة كرونباخ الفا بلغت قيمته(0,98) حيث تراوحت معاملات الثبات على المجالات الرئيسية بين (0.92 – 0.99)، مما يدل على ان المقياس وب مجالاته الرئيسية يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة وجيدة .

ب. الطريقة النصفية(Split – Half)

تم استخراج معاملات الثبات باستخدام الطريقة النصفية وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية والرئيسية والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان بروان، ويوضح إن جميع معاملات الثبات متوسطة ومرتفعة ذات دلالة، حيث إن قيم الثبات بالطريقة النصفية للمجالات الرئيسية تراوحت بين (0.58 – 0.85) وهي قيم متقاربة تتمتع بدلالات ثبات جيدة .

إجراءات تصحيح المقياس بصورته الأردنية

يتم تقدير أداء الأطفال على فقرات المقياس بثلاث درجات هي : (2)،(1) و (صفر) . حيث تعني الدرجة (2) إن الطفل يقوم بالسلوك بشكل دائم متكرر ، وتعني الدرجة (1) إن الطفل يقوم بالسلوك في بعض الأحيان، أما الدرجة (صفر) فتعني إن الطفل لا يقوم بالسلوك نهائياً، ويتضمن تقدير أداء الأطفال على فقرات المقياس تقديرتين آخرين احدهما يرمز له (لم) ويعني إن الشخص المستجيب لم تتوفر لديه فرصة للاحظة السلوك لدى الطفل، أما الرمز الآخر (لا) فيعني إن المستجيب لا يعرف شيئاً أو لا يدرى إذا كان المفحوص يقوم بالسلوك أم لا.

وبعد إتمام عملية التصحيح يتم احتساب الدرجات لكل طفل على كل بعد من الأبعاد التي يتضمنها المقياس وعلى المقياس ككل وكان يتم إعطاء الاستجابة (لم) و(لا) درجة واحدة للمفحوص عند جمع الدرجات على كل بعد من الأبعاد الرئيسية، والدرجة المرتفعة في أحد الأبعاد تعني ارتفاع أداء الطفل لمهارات السلوك التكيفي في هذا البعد، أما انخفاض الدرجة على بعد من الأبعاد فإنها تعني قصوراً أو ضعفاً بدرجة أو بأخرى في السلوك الذي يرتبط بهذا البعد.

ويختلف بعد السلوك اللاتكيفي في تقدير الدرجات حيث يتم تقدير أداء الطفل فقط حسب سلم الدرجات (2) و (1) و (صفر) وتعني الدرجة المرتفعة إن هناك عدم توافق وزيادة في المشكلات السلوكية أي إن الدرجة المرتفعة مظهر غير ايجابي والذي قد يظهر أثره سلباً على سلوكه، وكلما كانت الدرجة منخفضة فإنها تعني الانخفاض النسبي لل المشكلات السلوكية لدى الطفل والأقرب إلى السلوك السوي .

ثانياً : برنامج التدريس المنظم (TEACCH)

أسس هذا البرنامج اريك سكوبлер (Eric Schopler) في جامعة شمال كارولينا في عام (1972) وهو منتشر في معظم دول العالم المتقدمة، ويهدف إلى مساعدة الأطفال في أن يتعلموا كيف يكونون أكثر استقلالية ومساعدتهم على فهم العالم من حولهم، والحصول على المساعدة في مهارات التواصل وتعليم اتخاذ القرارات .

ويمتاز البرنامج بأنه برنامج تعليمي شامل لا يتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك بل يقدم تأهيلاً متكاملاً للطفل، كما يمتاز بأنه مصمم بشكل فردي على حسب احتياجات كل طفل وعمل برامج تعليمية خاصة لكل طفل على حده حسب قدراته الاجتماعية والعقلية والعضلية واللغوية، واستعمال اختبارات مدققة ومشاركة الآباء عن قرب في تطبيق البرنامج واختبار الأهداف لطفلهم، والاهتمام بكل عناصر حياة أفراد التوحد وعائلاتهم، كما يأخذ بعين الاعتبار قدراتهم المرتبطة بالذاكرة البصرية، وقدراتهم على معرفة التفاصيل الدقيقة، حيث تختلف ساعات التدريب من طالب إلى آخر حسب الاحتياجات الفردية لكل طالب، لقد طور سكوبлер (Schopler) مفهوم التدريس المنظم للأشخاص التوحديين، وأشار إلى أن درجة تنظيم البيئة التي يحتاجها التوحيدي تختلف باختلاف العمر العقلي والزمني .

الهدف العام من البرنامج

يهدف برنامج التدريس المنظم (TEACCH) إلى تطوير المهارات الاجتماعية والتواصلية في الفئة العمرية من (6-9) سنوات، واستخدام جوانب القوة لديهم، والقيام بهذه الوظائف باستقلالية تامة وفهم العالم من حولهم .

الأهداف الإجرائية للبرنامج

يتكون البرنامج من (٣٢) جلسة تدريبية، حيث تم تقديم العديد من الأنشطة والفعاليات الدراسية خلال تطبيق البرنامج، وقد تم توزيع الجلسات بالتساوي على أربعة محاور تمثل الأهداف الإجرائية للبرنامج وهي :

١. تربية المهارات الاجتماعية والتواصلية من خلال تكوين روتين محدد، ومراعاة تسلسل الأحداث خلال اليوم، وتسلسل الأحداث خلال أسبوع، وكيفية البدء بنشاط معين، وخطوات النشاط.
٢. تربية المهارات الاجتماعية والتواصلية من خلال تنظيم المساحات أي تنظيم البيئة الصحفية والتقليل من المشتات السمعية والبصرية وتقسيم الغرفة الصحفية إلى محطات تعليمية .
٣. تربية المهارات الاجتماعية والتواصلية وذلك بتنظيم العمل بمساعدة الطالب على معرفة ما هو المطلوب منه ومتى، ولذلك ينبغي تنظيم العمل وإداء النشاطات عن طريق استخدام السلال.
٤. تربية المهارات الاجتماعية والتواصلية من خلال الجداول البصرية التي تساعد الأطفال التوحديين على التنظيم والتتبع بالأحداث اليومية والأسبوعية وتساعد هذه الجداول إلى التقليل من التوتر والانتقال باستقلالية بين الأنشطة وتساعده هذه الجداول في كل البيئات.

مدة تطبيق البرنامج

قامت الباحثة بتطبيق برنامج التدريس المنظم لمدة أربعة شهور دراسية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ، بواقع (٨) جلسات شهرياً وبواقع ساعتين أسبوعياً، وزعت الجلسات على أربع استراتيجيات بواقع (٨) جلسات تدريبية لكل إستراتيجية وهي : نظام العمل، تكوين روتين محدد، الجداول البصرية، التنظيم المادي .

إجراءات الدراسة

للقىام بهذه الدراسة قامت الباحثة بعدد من الإجراءات أهمها :

١. تم تحديد مكان تطبيق الدراسة وهو الأكاديمية الأردنية للتوحد لتطبيق الدراسة .
٢. حصلت الباحثة على خطاب رسمي، لتقىام بهذه الدراسة وتسهيل مهمتها وبعد تحديد مجتمع الدراسة تم اختيار أفراد العينة من الأكاديمية الأردنية للتوحد.
٣. تم تطبيق مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي قبل تطبيق البرنامج على المجموعتين الضابطة والتجريبية من قبل الباحثة والأشخاص الموجودين في المركز .
٤. قامت الباحثة بجمع بيانات عن أفراد الدراسة ومعرفة نقاط القوة والضعف الموجودة، ومعرفة المشاكل السلوكية لديهم، وقد تم جمع المعلومات من خلال الملاحظة المباشرة، وبعض الأشخاص العاملين مع أفراد الدراسة.
٥. قامت الباحثة بعقد ورش تدريبية قبل بدء تنفيذ البرنامج ضمت الأشخاص العاملين حيث اشتغلت هذه المحاضرات التعريف بالبرنامج وعناصره وفلسفته.
- ٦ . تم تحديد أخصائي واحد في كل فصل دراسي ليكون له صلة مباشرة مع أفراد عينة الدراسة ومتابعة تطبيق البرنامج، ممن لديهم الخبرة في التعامل مع طلاب التوحد .

٧. قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريسي والتحضير له، وكيفية تقديم الجلسات والزمن المستغرق للجلسة، حيث تم إجراء بعض التعديلات في الغرفة الصافية التي تناسب فلسفه البرنامج المستخدم .
٨. تم تطبيق برنامج التدريس المنظم على أفراد عينة الدراسة الموجودين بالأكاديمية الأردنية للتوحد، حيث قامت الباحثة بالتعاون مع الاخصائيات بتنظيم البيئة التعليمية بما يلزم لتطبيق البرنامج التدريسي وتحضير الوسائل التعليمية المستخدمة ومراعاة سعة الغرفة ومحتوها، والألعاب، وإنشاء محطات تعليمية أي وجود خزان او دروج وصناديق خاصة، ومراعاة قرب الغرفة من دورة المياه، حيث تقوم الباحثة بالتعاون مع الاخصائيات بالتقدير من المشتتات السمعية والبصرية، وتحديد ألوان لمساعدة الطفل التوحيدي على التمييز بين نشاط وأخر من خلال الوان عناصر الأثاث وذلك باختيار كرسي وطاولة باللون الابيض لإكمال الأنشطة الفردية، وباللون الأصفر لإكمال الأنشطة المستقلة، وصور الجداول يعكس ألوان الأدوات المستخدمة لكل نشاط، فالكرسي والطاولة بنفس اللون، وتنظيم الروتين وتوفير درجة مرتفعة من الروتين تمكنهم من فهم الأحداث اليومية وتسلسلها والتنبؤ بما سيحدث مستقبلاً .
٩. تقوم الباحثة بالتعاون مع الاخصائية بعمل جداول تساعدهم على التنظيم والتتبؤ بالأحداث اليومية والأسبوعية مما يؤدي إلى التقليل من التوتر والانتقال باستقلالية بين الأنشطة فيخبر الطالب أين سوف يذهب، ويحفز الطالب على إكمال المهام الموكلة إليه، واستعمال هذه الجداول في كل البيئات.
١٠. تقوم الباحثة مع الاخصائية بمساعدة الطالب بمعرفة ما هو المطلوب منه ومتى ينبغي عليه القيام بالعمل ومدته ولذلك ينبغي تنظيم العمل واداء النشاطات عن طريق استخدام

السال أي يكون التلميذ جالساً على الطاولة وأمامه طاولة عمل وبجانبه مجموعة من السلاسل لإنجاز المهام .

١١. قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على كل طفل بشكل فردي وعمل برنامج لكل طفل حسب احتياجاته الفردية .

١٢. قامت الباحثة بتسجيل الملاحظات والنتائج بالتعاون مع الاخصائين وذلك من خلال تصوير الجلسات التدريبية من خلال الفيديو وتقديم التغذية الراجعة لأفراد العينة.

١٣. إجراء القياس البعدى بمقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي على عينة البحث للتحقق من فاعلية برنامج التدريس المنظم .

١٤ . تحليل البيانات إحصائيا ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشة النتائج وصياغة بعض التوصيات .

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل

- برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن

المتغيرات التابعة

- المهارات الاجتماعية

- المهارات التواصلية

-

التصميم والمنهج والمعالجة الإحصائية

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، حيث تم اختيار مجموعتين من الأطفال التوحديين إحدهما المجموعة الضابطة والأخرى المجموعة التجريبية، حيث خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة ببرنامج التدريس المنظم (TEACCH) في حين لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة للمعالجة، وقد تم استخدام تصميم المجموعتين القبلي والبعدي في هذه الدراسة والشكل التالي يبين ذلك :

O1 X O2

O ١ O ٢

(G1) = المجموعة التجريبية

(G2) = المجموعة الضابطة

(O1) = التطبيق القبلي للمقياس على المجموعة التجريبية

(O2) = التطبيق البعدى للمقياس على المجموعة التجريبية

X: المعالجة التجريبية، وتقديم برنامج (التدريس المنظم TEACCH

ثم تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الاداء

على الاختبار البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها

السؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للمهارات التواصلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدى للمهارات التواصلية، والجدول . (١) يبين النتائج .

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المهارات التواصلية

للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي

القياس البعدي			القياس القبلي				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
2.23	12.00	15	1.32	9.80	15	التجريبية	اللغة الاستقبالية
2.54	10.21	15	1.99	10.15	15	الضابطة	
3.41	38.72	15	2.90	31.62	15	التجريبية	اللغة التعبيرية
3.12	32.94	15	2.56	32.75	15	الضابطة	
1.123	3.82	15	1.12	3.12	15	التجريبية	القراءة والكتابة
1.13	3.25	15	1.08	3.22	15	الضابطة	
8.51	54.53	15	4.52	44.54	15	التجريبية	الدرجة الكلية
3.46	46.40	15	3.85	46.12	15	الضابطة	

يتضح من الجدول (١) أن متوسط القياس القبلي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل بلغ (44.54)، كذلك تبين من الجدول بأن المتوسط الحسابي للقياس البعدى بلغ (54.53)، وان متوسط القياس القبلي للمجموعة الضابطة بلغ (46.12) ليصبح (46.40) على القياس البعدى، وهذا يشير إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وللحقيق من ان هذه الاختلافات دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (٢).

جدول (٢)

تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاينلاند البعدى للسلوك التكيفي في مجال المهارات التواصلية

ال التواصلية

الدالة	"ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
0.00	66.33	114.02	1	114.02	القياس القبلي	اللغة الاستقبالية
0.00	63.49	109.15	1	109.15	المجموعة	
		1.72	27	46.41	الخطأ	
			29	269.59	المجموع	
0.00	18.47	362.803	1	362.80	القياس القبلي	اللغة التعبيرية
0.00	18.18	357.2136	1	357.21	المجموعة	

الدالة	"ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
		19.64563	27	530.43	الخطأ	
			29	1250.45	المجموع	
0.00	21.10	36.2803	1	36.28	القياس القبلي	القراءة والكتابة
0.00	20.20	34.7291	1	34.73	المجموعة	
		1.718993	27	46.41	الخطأ	
			29	117.42	المجموع	
0.00	21.11	518.29	1	518.29	القياس القبلي	الدرجة الكلية
0.00	20.20	496.13	1	496.13	المجموعة	
		24.56	27	663.04	الخطأ	
			29	1677.47	المجموع	

يتضح من الجدول (٢) ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في الأداء البعدي على مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) ٢٠,٢٠ وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) فاقل، وهذا يشير إلى أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة كان دالاً احصائياً، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يتضح ان متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط القياس البعدي للمجموعة

الضابطة مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في تتميم المهارات التواصلية لدى الأطفال التوحديين.

كما تبين من النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي على مجالات (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة) حيث بلغت قيم الإحصائي (ف) (20.20، 18.18، 63.49) بالترتيب وهذا يشير إلى إن البرنامج اثر على الدرجة الكلية للتواصل وبالأبعاد الفرعية.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة على القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية، والجدول (٣) يبيّن النتائج .

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المهارات الاجتماعية

في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

القياس البعدي			القياس القبلي				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
2.13	11.31	15	1.35	9.17	15	التجريبية	العلاقات الشخصية
2.44	9.34	15	2.01	9.22	15	الضابطة	المتبادلة
3.61	36.49	15	2.96	29.59	15	التجريبية	مهارات الوقت والراحة
3.30	30.15	15	2.89	29.77	15	الضابطة	والترفية
1.12	3.60	15	1.37	2.92	15	التجريبية	مهارات التعاون
1.95	2.97	15	1.34	2.94	15	الضابطة	التعاون
8.32	51.40	15	7.52	41.67	15	التجريبية	الدرجة الكلية
4.49	42.47	15	5.11	41.93	15	الضابطة	

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية على مقاييس المهارات الاجتماعية بلغ (41.67)، كذلك تبين من الجدول بان المتوسط الحسابي للفياس البعدى بلغ (51.40)، كذلك فقد تبين من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي بلغ (41.93) ليصبح على القياس البعدى (42.47) وهذا يشير إلى وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلي والبعدى، وللحقيق من إن هذه الاختلافات دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (٤) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (٤)

تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في متوسطات بين المجموعتين

التجريبية والضابطة على القياس البعدى للمهارات الاجتماعية

الدالة	"ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
0.00	48.00	189.66	1	189.66	القياس القبلي	العلاقات الشخصية المترادلة
0.00	28.65	113.18	1	113.18	المجموعة	
		3.95	27	106.68	الخطأ	
			29	409.53	المجموع	
0.00	43.48	536.01	1	536.01	القياس القبلي	مهارات الوقت
0.00	36.22	446.45	1	446.45	المجموعة	والراحة والترفيه

الدالة	"ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
		12.33	27	332.83	الخطأ	
			29	1315.29	المجموع	
0.00	52.18	49.48	1	49.48	القياس القبلي	مهارات
0.00	59.68	56.5	1	56.59	المجموعة	
		0.95	27	25.60	الخطأ	التعاون
			29	131.67	المجموع	
0.00	52.18	824.63	1	824.63	القياس القبلي	الدرجة الكلية
0.00	39.79	628.800	1	628.80	المجموعة	
		15.80	27	426.71	الخطأ	
			29	1880.13	المجموع	

يتضح من الجدول (4) ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة الإحصائي ($F = 39.79$) وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالاً احصائياً، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يتضح ان متوسط القياس البعدى للمجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط القياس البعدى للمجموعة الضابطة مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين.

كما تبين من النتائج إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التحريرية والضابطة على القياس البعدي على مجالات (العلاقات الشخصية المتبادلة، مهارات الوقت، الراحة والترفيه، مهارات التعاون) حيث بلغت قيم الإحصائي (f) (28.65، 36.22، 59.68) بالترتيب وهذا يشير إلى إن البرنامج أثر على كل بعد من أبعاد المقياس الفرعية .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية، والتواصلية في الأردن. وفيما يلي مناقشة لأسئلة الدراسة حسب تسلسلها.

مناقشة السؤال الأول:

فيما يخص السؤال الأول والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدى للمهارات التواصلية؟ فقد تبين من خلال تحليل نتائج هذا السؤال إلى أن متوسط المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة مما يشير إلى وجود اثر للتدريس المنظم في إكساب الأطفال المهارات التواصلية بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وهذا يعني أن التدريس المنظم المستند إلى برنامج تيتش المطبق في هذه الدراسة قد أسهم بشكل كبير في تحسين المهارات التواصلية لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة .

وهذا يؤكد على تطور مهارات الاتصال عند اطفال التوحد والتي تتمثل في مهارات الانتباه، والاستماع والتقليد، واستخدام اللغة المنطقية وغير المنطقية وفي اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، واستخدام التعليمات وربطها بالمثيرات البصرية، وإضافة روتين فاعل قابل للتنبؤ عن طريق تنظيم

البيئة الصافية وتنظيم العمل . وقد انسجمت نتائج الدراسة الحالية مع ما أكد عليه الأدب السابق حول المهارات التواصلية (Mayhew, 1997) و (Waltz, 1999).

ويمكن تفسير فاعلية برنامج التدريس المنظم(TEACCH) بتركيزه بالدرجة الأولى على المهارات التواصلية وتشجيع الطفل على التواصل، وكذلك يمكن تفسير فاعلية البرنامج بطبيعته الشمولية ويحتوي على مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي تضمنت مادة تدريبية متكاملة ومجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تساعدهم وتكسبهم للمهارات التواصلية .

كذلك يمكن تفسير ذلك بأن برنامج التدريس المنظم (TEACCH) فهو برنامج تعليمي يتعامل مع مهارات التواصل في أحد جوانبه ويفدم تأهيلاً متكاملاً للطفل كما انه يمتاز بأنه مصمم بشكل فردي حسب احتياجات كل طفل وعمل برامج تعليمية خاصة لكل طفل على حده حسب قدراته التواصلية والعقلية.

كما يقوم البرنامج على استراتيجيات التدريس المنظم والتي تمثل بالروتين والجداول البصرية ونظام العمل والتنظيم المادي للبيئة الصافية، فعلى سبيل المثال يقوم البرنامج على استغلال نقاط القوة والاهتمام بالتفاصيل الصغيرة والقدرات الموجودة لدى الأطفال التوحديين.

ويقوم على أساس التسلسل في تدريب الطفل على المهارات التواصلية من خلال توظيف الروتين وشرح النشاطات المستقبلية للطفل عن طريق توظيف قدراتهم المرتبطة بالذاكرة البصرية عن طريق الجداول البصرية والزمنية اليومية والأسبوعية، والمساعدة على القيام بالأنشطة اليومية من خلال القيام بالروتين اليومي ويوضح تسلسل الأحداث اليومية في المنزل أو المدرسة.

ويعالج البرنامج ويساعد الطالب على تنظيم المساحات، وذلك بتنظيم البيئة الصافية واختيار الغرف الواسعة والمريحة، كما إن التنظيم المادي يعمل على معالجة المشكلات التواصلية الناجمة عن الصعوبات التنظيمية من خلال خلق مناطق بصرية واضحة، وتدريب الطالب على الترتيب

والانتقال إلى منطقة اللعب، ووضع إشارات بصرية لإعطاء الدلالة على النشاط الذي سيقوم به الطفل من خلال الشريط اللاصق، كذلك فقد تم وضع سجادة على الأرض من أجل الدلالة على المكان الذي سيمارس به النشاط، كذلك فإن البرنامج يساعد الطفل على إتباع برنامج بصري خاص من أجل إنجاز النشاط ومن ثم تعزيز الطفل لفظياً أو مادياً بعد كل نشاط.

كذلك يعمل البرنامج على تهيئة الطفل للمواقف الحياتية وتدريسه بالاعتماد على نفسه لملء الفراغ ولحساسه بأنه يقوم بعمل منتج مفيد ويكون وسيلة لكسب العيش ويتم الاعتماد على المثيرات البصرية كونها أفضل من المثيرات اللغوية، والعمل على تهيئة هذه الطريقة من أجل تنظيم المكان والزمان والإحداث بطريقة توضح للطفل ما هو المطلوب منه، ومتى يفترض أن يقوم بالعمل، وأين سيقوم بالعمل، ويتم ذلك من خلال دلائل بصرية بالجداول والصور والأنشطة وبطاقات انتقال تحدد أماكن الأنشطة وتساعد التلميذ التوحدي في معرفة بداية ونهاية كل نشاط كي تشعره بالأمان خصوصاً وإن الطفل التوحدي متصل بالروتين، ويقلق عندما يوجد في بيئه تعليمية عادية، ويواجه صعوبات في فهم بداية ونهاية كل الأنشطة وتسلسل الأحداث اليومية بشكل عام، إضافة إلى صعوبة فهمه للكلام، لذلك فإنه يفضل التعليم من خلال الإدراك البصري عوضاً عن اللغة الملفوظة، وهذا ما يوفره البرنامج الذي استخدم في الدراسة والذي يخلق بيئه منظمه تعتمد على التنظيم والتواصل من خلال المثيرات البصرية، والروتين التفاعلي وتنظيم العمل .

وتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شورت(Short 1984 ، التي أشارت إلى فاعلية التدريس المنظم في تعليم المهارات التواصلية في مجالات اللعب المناسب والتواصل.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كوجل وفريا (Koegel ,Frea, 1993) والتي أشارت إلى فاعلية البرامج العلاجية في تتميم مهارات التواصل وتحسين أنماط السلوك المستهدفة، كذلك تتفق مع نتائج دراسة بنريا وآخرين (Panera et al , 2002) والتي أشارت إلى

فاعلية برامج التدريس المنظم (TEACCH) في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين، كما وتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ازنوف وكاتشارت (Ozonoff, Cathcart, 1998)، والتي أشارت إلى فاعلية برنامج تيش (TEACCH)، في تحسين مهارات التواصل، كما تتفق مع دراسة لبانيرا وآخرين (Paneria et al, 1998) التي أشارت إلى فاعلية استخدام التعليم المنظم لعلاج التعليم المنظم لعلاج أطفال التوحد ذوي الإعاقات الشديدة، وتفق مع دراسة بافنجتون (Buffington, 1998) والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التربيري الذي استخدموه في تنمية مهارات التواصل. كما وتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه مارجوري وكريستي وكيلسو (Marjore, Christy, Kelso, 2001) حول فاعلية نظام التواصل من خلال البطاقات في تحسين مستوى التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين.

وتفق مع دراسة ويلر وكarter (Wheeler & Carter, 1998) والتي أشارت إلى فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة (الجدول المنظم) على أداء المهام المتضمنة بشكل مستقل من دون مساعدة، والتخفيف من آثار السلوك غير المناسب الذي يصدر عن الأطفال التوحديين وتحسين التواصل عندهم، وتفق مع نتائج دراسة بلوبو وكوهلمان (Blubaugh, Kohlmann, 2006)، في فاعلية برنامج تيش (TEACCH) مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مواجهة صعوبات استيعاب واستخدام اللغة ومشكلات التواصل والانتباه للتعليمات، حيث تشير الدراسة إلى أن برنامج التعليم المنظم مصدر قوة وحسنات لمعالجة مثل هذه الصعوبات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ابو دلهوم (٢٠٠٧) حول اثر برنامج نظام التواصل بتبادل الصور في تحسين مهارات التواصل عند الأطفال التوحديين، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية للمجموعة التي طبق عليها نظام تبادل الصور ووجود تحسن في مهارات التواصل، وتفق مع نتائج دراسة نصر (2001) في مصر فقد هدفت التعرف إلى اختبار

مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي، وإلى فاعلية البرنامج العلاجي في تدريب أطفال التوحد على مهارات الاتصال اللغوي.

وتنتفق مع نتائج دراسة الشيخ ذيب (2004) في الأردن، تم فيها تصميم برنامج تدريبي، لتنمية مهارات الأطفال التوحديين التواصلية، والاجتماعية، والاستقلالية الذاتية، وقياس فاعليته، حيث اشتق البرنامج التدريبي من البرامج التربوية العالمية وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض السلوك الاجتماعي غير المناسب لدى المجموعة التجريبية.

مناقشة السؤال الثاني :

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للمهارات الاجتماعية؟". فقد تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الثاني إلى إن متوسط المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط المجموعة الضابطة مما يشير إلى وجود اثر لبرنامج التدريس المنظم في إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وهذا يعني أن برنامج التدريس المنظم المطبق في هذه الدراسة قد أسهم بشكل كبير في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة .

ويمكن تفسير فاعلية برنامج التدريس المنظم لشمول بعد المهارات الاجتماعية على عدة مهارات رئيسة مثل المحافظة على الممتلكات، والمجاملات الاجتماعية ولتتبع التعليمات، وهذا يؤكد تطور المهارات الاجتماعية بالمشاركة والأداب الاجتماعية، والتحكم بالذات والشخصية، والاستجابة للتعليمات، والتحية والمجاملات، ومهارات التنشئة الاجتماعية، ومهارات الأرقام والوقت، والإرشادات وكيفية تصرفه مع الآخرين وتحمل المسؤولية.

كذلك يمكن تفسير ذلك بأن برنامج (TEACCH) يسعى إلى تحسين تكيف الفرد من خلال تحسين مهاراته بأفضل الطرق المتوفرة، وتوفير بيئة داعمة لمواجهة الصعوبات ولإجراء التكيف والتعديل في البيئة لتتواءم مع الصعوبات المرافقة للتوحد، حيث يسعى البرنامج إلى تعزيز جوانب القوة عند الطفل في معالجة المعلومات البصرية ليتجاوز الصعوبات في معالجة المعلومات السمعية، والتنظيم، والذاكرة، وهي من أفضل الطرق لتعليم الطفل التوحدي الاستقلال وزيادة مستوى سيطرته على البيئة من حوله، والذي يزيد من مستوى إحساسه بمهاراته الاجتماعية.

لذلك فإن البرنامج يسعى إلى ترتيب البيئة المادية لغرفة الصف، وتوفير الأمان للأطفال والعمل ضمن أجواء سعيدة تتسم بالراحة والجاذبية والتقليل من المشتتات السمعية والبصرية، واختيار طاولات العمل الجماعية والفردية وعمل رفوف وخزائن لوضع المقتنيات، وتخصيص ألوان وأحجام معينة مناسبة للأطفال، إلى جانب اعتماد الجداول البصرية من أجل تزود الطلبة بإرشادات عن فترات زمنية محددة من اليوم الدراسي والتقليل من القلق والسلوكيات الناجمة عن ذلك، وتهيئة الفرصة أمام الطالب للتتبؤ بالنشاطات اللاحقة وتسهيل الانتقال من نشاط لآخر، ووضع دوائر ورقية ملونة بشكل عمودي على طاولة العمل ويقوم البرنامج بمساعدة الطالب التعرف على نظام العمل، وتقبل التغيير في العمل ومساعدته في التعرف على نظام العمل وأداء المهام وضرورة وجود المعززات لزيادة الدافعية عن الأفراد التوحديين .

وتعمل الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج يسعى إلى تحسين تكيف الفرد من خلال تحسين مهاراته بأفضل الطرق المتوفرة، حيث يسعى برنامج التدريس المنظم إلى تعزيز جوانب القوة عند الطفل في معالجة المعلومات البصرية ليتجاوز الصعوبات في معالجة المعلومات السمعية، والتنظيم، والذاكرة، وهي من أفضل الطرق لتعليم الطفل التوحيدي الاستقلال وزيادة مستوى سيطرته على البيئة من حوله، والذي يزيد من مستوى إحساسه بالمهارات الاجتماعية.

وتنتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتجة دراسة كوجل وفريا (Koegel,Frea, 1993) باختبار فعالية برنامج علاجي في تربية مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لدى طفلين توحديين وقد أظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن واضح في أنماط السلوك المستهدفة، وتعبيرات ايجابية في أنماط السلوك، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة لويسبي وهيفن (Laushey&Hefin , 2000 ، معرفة فاعلية تدريس الزملاء في زيادة المهارات الاجتماعية وأشارت النتائج إلى حدوث زيادة ذات

دالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي المناسب والى حدوث تعميم في هذه المهارات عند أحد الأطفال في الصف الدراسي.

وتنتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه برناريا وآخرون (Panera et al , 2002) والذي توصل إلى فاعلية برنامج (TEACCH) تيتش في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلوبو وكوهلمان (Blubaugh,Kohlmann,2006) في دراسة فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث تشير الدراسة إلى إن الأطفال التوحد يواجهون صعوبات في استيعاب اللغة واستخدام اللغة ومشكلات في التواصل والانتباه للتعليمات وانتظار المهمة، كما تتفق مع نتائج دراسة الشيخ ذيب (2004) في الأردن، تم فيها تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأطفال التوحديين التواصيلية، والاجتماعية، والاستقلالية الذاتية، وقياس فاعليته، كما وتنتفق نتائج هذه الدراسة مع ما نتائج دراسة ازنوف وكاثكارت (Ozonoff & Cathcart , 1998) أحداث تحسن ذي دالة إحصائية عند المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية ، وتنتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة لوishi وهيفن (Laushey&Hefin , 2000) دراسة لمعرفة فاعلية تدريس الزملاء في زيادة المهارات الاجتماعية عند طفلي توحديين ملتحقين في صفي روضة يعتمدان على فلسفة الدمج

وتنتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ابو صبح (٢٠٠٧) في بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج القصص الاجتماعية وأبعادها الفرعية (القاء التحية، العلاقات الاجتماعية، التعاون)، وايضا وجدت فروق ذات دالة إحصائية في خفض سلوك استشارة الذات، وسلوك إيداء الذات،

والعدوانية بفرعيها اللفظي وغير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية ، وتنقق مع نتائج دراسة بن صديق (2005) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قامت بتقديمه بهدف تربية مهارات التواصل غير لفظي ، وأنثره على السلوك الاجتماعي للأطفال التوحديين .

الوصيات البحثية والتربوية

" انطلاقاً مما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة ، وفي ضوء أهمية هذه الدراسة وهي " فاعلية التدريس المنظم المستند إلى برنامج تيتش في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن" فإن الباحثة توصي بما يلي :

١. اعتماد التدريس المنظم للأطفال التوحديين في المراكز.
٢. الحاجة الملحة إلى إجراء دراسات حول فاعلية هذا البرنامج باستخدام متغيرات أخرى وعدد أكبر من الأطفال التوحديين .
٣. تدريب أسر الأطفال التوحديين على التدريس المنظم من خلال عقد ورش العمل ودورات تدريبية وشراكتهم في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية.

المراجع العربية

ابو صبيح ، نادية، (٢٠٠٧). بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعلية في تربية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن .

أبو دلهوم ، جمال، (٢٠٠٧). فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تحسين مهارات التواصل عند الأطفال التوحديين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان ، الأردن.

بخش، أميرة ، (٢٠٠٢). فعالية برنامج تدريسي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى أطفال التوحديين، مجلة العلوم التربوية ١١(١)، ١٢٩-١٥٧.

بدر ، اسماعيل محمد ، (1997). مدى فاعلية العلاج بالحياة اليومية في تحسين حالات الأطفال ذوي التوحد ، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي ، عمان ، المجلد الثاني ، (٤-٢) ديسمبر ، ص ٧٢٧-٧٥٨.

بن صديق ، لينا ، (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترن في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

الحساني ، سامر ، (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تعليمي باللعبة لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

الزريقات ، ابراهيم ، (٢٠٠٤). التوحد : الخصائص والعلاج . عمان : دار وائل للطباعة والنشر .

جبريل ، مصطفى ، (١٩٩٧). بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لدى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية: مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة .

السعيد ، سميرة ، (١٩٩٧). معاناتي والتوحد : مرض التوحد ، وأسبابه ، وصفاته ، وعلاجه . (ط٢). الكويت : منشورات ذات السلسل .

شاهين موسى ، علي ، (٢٠٠٧). فاعلية برنامج الاولمبياد الخاص في الأردن من وجهة نظر المدربين وأولياء الأمور واللاعبين دراسة أثره في تنمية الكفاية الاجتماعية للمعاقين عقلياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان ، الأردن .

الشامي، وفاء، (٢٠٠٤). خفايا التوحد ، أشكاله وأسبابه وتشخيصية . (ط١). جدة : مركز جدة للتوحد.

الشامي، وفاء، (٢٠٠٤). البرامج العلاجية والتربوية . (ط١). جدة : مركز جدة للتوحد .

الشيخ ذيب، رائد، (٢٠٠٤). تصميم برنامج تدريسي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية : عمان، الأردن .

الشمرى، طارش؛ السرطاوى، زيدان، (٢٠٠٢) . صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي ، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض (١)، ٣٩-١.

عليوه ، سهام،(١٩٩٩) فعالية كل من برنامج ارشادي للأسرة وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من أعراض الذاتية (الاوتيزم) لدى الأطفال ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة طنطا ، مصر .

عماوي، رامي خليل، (٢٠٠٧). فاعلية التعليم المنظم في برنامج تيتش TEACCH لتنمية مهارات التواصل للمراهقين الذين يعانون من التوحد . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية : عمان ، الأردن .

غامدي، عزه ، (٢٠٠٣). العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد ، أطروحة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية ، الرياض ، السعودية

الفوزان ، محمد، (٢٠٠٠). التوحد : المفهوم والتعليم والتدريب، مرشد إلى الوالدين والمهنيين، (ط١).الرياض : دار عالم الكتب.

كوهين ، سايمون ،بولتون،باتريكس. (٢٠٠٠) خصائص عن التوحد . (ط١).القاهرة :مكتبة النهضة العربية .

كوجل روبرت ، كوجل ، لن، (٢٠٠٣). تدريس الأطفال المصابين بالتوحد استراتيجيات التفاعل الايجابية وتحسين فرص التعلم . ط١، ترجمة عبدالعزيز السرطاوي ، وائل ابو جودة ، ايمان الخشان .

محمد، عادل.(٢٠٠٢)فعالية برنامج تدريسي لتنمية مهارات التواصل على بعض المظاهر السلوكية للأطفال التوحديين في عادل محمد، الأطفال التوحديين : دراسات تشخيصية وبرامجية، (ط١)، (ص٤٥-٢٢)،القاهرة، دار الرشاد .

محمد رضا ،محمد، (١٩٩٤).دور برامج التلفزيون المحلي في اكساب المهارات للطفل ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه ،القاهرة : قسم الإعلام وثقافة الطفل بمعهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

معلوم، لونا، (٢٠٠٦). فاعلية العلاج في الموسيقي في تحسين سلوك التواصل لدى الأطفال التوحديين . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية : عمان ، الأردن.

مليكة ، لويس ، (١٩٩٨). الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية . (ط١) . القاهرة : مكتبة النهضة العربية

نصر، سهى، (2001). مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس : القاهرة ، مصر .

نمر ، ايد ، (2005) . فاعلية استخدام مشروع ماكتون في نطوير المفردات اللغوية (المرحلة الأولى) لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية : عمان ، الأردن .

يحيى، خولة، (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، (ط١) الأردن : عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

يوسف، محمد عبد الرحمن، (2004) . فاعلية الصورة الأردنية من مقياس فاينلاند لتشخيص الإعاقة العقلية في الأردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية عمان ، الأردن.

المراجع الأجنبية

Aarons, M.,& Gittens, T.(1999).**The handbook of autism :A guide for parents and professional**, London : Rutledge.

Akshomoff, N.(2000).Research on neurological underpinnings of autism.In A.M. Wetherby ,& B.M. Prizant,(eds.),**Autism spectrum disorder : A transactional Perspective** , Baltimore : Brokes Publishing.

American Psychiatric Association.(2000).**Diagnostic and statistical manual of mental disorders**, DSM-IV-TR.(4th ed).Washington DC: Author APA.

American Psychiatric Association (1994) .**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** , DSM-IV (4th ed).Washington., DC.Author.

Autism Society of America. (1999 June).ASA.NYFAC present autism briefing at: U.S.Capitol.11(27)Available :<http://autism-society.org/sit/news2?Iserysessionidroos=luchk2up.html>

Bauman, M.&Kamper, T.(1995).The Neuroanatomic observations of the brain in autism. In M,Bauman, , Kemper, T.(eds.)**The Neurobiology of Autism**.Baltimore : John Hopkins University press.

Betrand , Jacquelyn., Boyle , Coleen. Yergin –Allsop , Marshalyn.& .Decoufle ,Pierre.Mars, Audrey.,and Bove , Frank.(2001) .Prevalence of

United States population : The Brick Township: New Jersey,
Investigation Pediatrics,108(2),1155-1162

Blubaugh , N.& Kohlmann , J.(2006).TEACCH model and children with autism .**Teaching Elementary Physical Education** 17,16-19

Buffington, Dawn .M.,Krantz, Patricia J., McClannahan, Lyn.,Poulson , C.L.(1998).Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism .**Journal of Autism and Developmental Disorders**,28,535-545.

Cook,E.H.(1996).Brief report: Path physiology of autism : Neurochemistry .**Journal of Autism and Developmental Disorders**.26(2),221-225.

Cohen , Simon – Baron &Jolliffe , Therese .(1997).Are people with Autism and Asperger syndrome Faster than Normal on the Embedded Figures Test?. **Journal of Child Psychology and Psychiatry** : (38).pp527-534.

Cohen, Simon-Baron.(2004).Autism: Research into causes and Intervention **Paediatric Rehabilitation Journal** :(7) .pp73-87.

Darzin ,D.,&Koegel, L.(1995) : **Incorporating the Sibling in the Parent education of families with children with Autism Magazine** , V.6n.6.

Dettmer, Sarah., Simpson, Richard.L .Myles, Brenda Smith.&Ganz, Jennifer .B.(2000).The use of visual supports to facilitate transitions of

students with autism **Focus on Autism and other Developmental Disabilities** , 15,163-169.

Doll, E.A.(1995).The Essentials of an Inclusive concept of Mental Deficiency , American **Journal of Mental Deficiency** .46, October.

Edelson, Stephen .M.(1999c).**Rett syndrome** .Center for the study of Autism .Salem,oregon.

Edelson, Stephen .M.(2001).**Conquering Autism**. Los Angeles : Mari Florence .

Eikeseth, Seven, Smith, Tristram.,Jahr, Erik and Eldevik, Sigmund. (2002), Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7 –years – old children with autism: A 1- year comparison controlled study **Behavior modification**,26(1),49-68.

Fido, A.(2003) Biological correlates of childhood autism :Trace elements .Research and Lectures of Kuwait International Conference for Autism and communication deficits the 2nd .

Frith, U.(1993).**Autism Scientific American**.London :Merrill publishing .com.

Gabriels, Robin&Noland Ramona.(2003).**Screening and Identifying children with Autism Spectrum Disorders in the public School system .The Development of A model Process** .University of Colorado-Health Sciences Center.

Gerlach , E.(1998).**Autism treatment guide future Horizon.** Oregon :Four Leaf Press.

Gelberzon, Brain , J., Rosenberg – Gelberzon, Anita,(2001) .on Autism :its Prevelance , diagnosis, causes, and treatment ,**Top clin Chiropr** , 8(4),42-57S.

Gillberg, C.(1998).Chromosomal disorders and autism, **Journal of Autism and Developmental Disorders**,28,415-425.

Gillberg,C,. (1992).Autism and autistic–like conditions : Subclasses among disorders of empathy .**Journal of Child Psychology and Psychiatry** .**33,813-842.**

Gillberg,C.(1988).Chromosomal disorders and autism .**Journal of Autism and Developmental Disorders**.28,415-425 .

Gillberg,C.,Johnsson,M.,Steffenburg,S.,&Berlin,O.(1997).**Auditory Integration Training in Children In Autism .Autism** ,1,97-100.

Grandin ,T.(1995).**Thinking In Apictures:** New York:Vintage Books:Random House INC. Doubleday.

Grandin,T.(1999,Nov).Choosing the right jobs for people with autism or Asperger syndrome,**The world wide web (on-line)**.Available: www.autism.org/temple/jobs.html.

Green, Snyder, Joy,S., Fein, D, Robins,D& Waterhouse,L .(2003).Pervasive Developmental Disorders.**Textbook of Neuropsychiatry** second Edition , Schiffer,R,Rao,S,& Fogel ,B,(eds) Baltimore MD:Williams & Wilkins , pp503-551.

Gray, C.(1995).**Teaching children with Autism to read social situation** .New York :Delmar. Bray,B.(Eds).(1993).The social story book Publication of the Jenison Michigan public schools.

Gresham, Frank M., Beebe – Frankenberger , Margaret, E, & Macmillan , Donald L (1999).Aselective review of treatment for children with autism : Description and methodological considerations .**School Psychology Review** , 28(4),559-576.

Gladys ,W.Carrine ,D,(2000) Teaching children with .autism to ask question about hidden .**Journal of Applied Behavior Analysis** .Vol (33) issue, U.p627.

Herin , L.,Juan , and Simpson , Richard L(1998).Interventions for children and youth with autism : Prudent choice in a world of exaggerated claims and empty promises part 1: Intervention and treatment option review (cover story).**Focus on autism & other Developmental Disabilities** , 13(4).194-202

Hughes, C.(1996).Control of action and thought : Normal development and dysfunction in autism : A research note .**Journal of Child Psychology and Psychiatry** .37,229-236.

Jordan , Rita. Jones ,Glenys & Murray, D.(1998).**Educational Interventions for children with autism : A literature review of recent and current research** : (1th). London, st clements House .

Jordan , R.(1999).**The Nature of Linguistic and communication Difficulties of Children with autism** .New York : Martin s Press.

Mayhew, John,(1997).**Psychological change Aprdctical Introduction** , MacMillon Press.LTP.1997.

Kassari , C., Sigmen , M. ,&Yirmia N,(1993) .Focus and social attention of autistic children in interactions with familiar and unfamiliar adults :A Comparison of autistic-Mentally retarded, `and normal children .**Journal of Development and Psychopathology** .5,403-414.

Kenner,L.(1943).Autistic disturbances of affective contact Nervous Child.2,2,217,250. Retrieved from the world wide web in Octoer,2000.available at: <http://www.ama.org.br/kanneren-complete.xt.htm>

Koegle , R.and Frea ,W.(1993).Treatment of social behavior in autism through the modification of pwotolsocial skills.**Journal of Applied Behavior Analysis**.26(3),669-773.

Laushey, Kelle M.,and Hef line , L.Jaune.(2000) .Enhancing Social Skills of Kinder- gatern children with Autism through the training of multiple peers as tutors. **Journal of Autism and Developmental Disorders**,30(3),183-193

Loening, Kathleen,(2001).Assessment of children with pervasive developmental Disorders .**Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing** : Available on <http://Findarticles.com/p/articles/miqa3892/03-200/110/ai-n9002883>.

Lovaas,O.I,V.,(1987).Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children .**Journal of Consulting and Clinical Psychology**,55,3-9.

Lindon,Jennie,B.M.Phia, B.M.(1998).Understanding child Development Knowledges Theory and Practice , the British Library .

Matson,L,&Sweizy,N,.(1994).Social Skills traning with autistic chhildern .In:Johnn L.Matson (ED)Autism in children and adults Etiology assessment and intervention Pacific Grove , California: Brooks/Cole Publishing Company.

Mason, S.A.& Lwata, B.A.(1990).Artifactual effects of sensory Integrative therapy on self – injurious behavior .**Journal of Applied Behavior Analysis**,23,362-370.

Mundy , P.Sigmen , M, and Kasari,C.(1990).A Longitudinal study of Joint attention and language developmental in autistic children .**Journal of Autism and Developmental Disorders**,20(1),115-126.

National Society of Autistics children (2006) .National Society for Autistic children Definition of the syndrome of autism **Journal of Autism and Developmental Disorder** , 8,162-167,1978.

Ozonoff, Sally and ,Cathcart ,K(1998).Effectiveness of a home program intervention for young children with autism **.Journal of Autism and Developmental Disorders**, 28,25-32.

Oleny, Marjorie F.(2000). Working with autism and other social – communication Disorders **.Journal of Rehabilitation**,66(4),51-57 .

Orit , H.&Joman, T.(2004).Teaching children with autism by computer program. **Journal of Autism&Developmental Disorder** . 34(2), 95

Page ,T.(2000).Metabolic Approaches to the Treatment of Autism Spectrum Disorders **.Journal of Autism and developmental disorders**.(30).pp463-469.

Preston,J.,& Johnson,J.(2003).Clinical psychopharmacology made ridiculously simple .Washington ,DC: American psychiatric press.

Panerai,S.,Ferrante,L.,Caputo,V.&Impellizzeri,C.(1998).Use of structured teaching for treatment of children with autism and severe and profound mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities** , 33,367-374.

Rutter,M.Bailey,A,Simonoff,E, and Pickles,A.(1997).Genetic influences of autism In Cohen ,D.J & Volkmar,F.R.(eds.) **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder** .New Yourk :Wiely.

Retting, Michal A(1994).Play behaviors of young children with autism: characteristics and interventions. **Focus on Autistics Behavior** ,9(5),1-7.

Schreibman , L.(2000).Intensive behavioral Psychoeducational Educational treatments for Autism : Research needs and future directions .**Journal of autism and Developmental Disorders**,30,373-378.

Schopler , E., Mesibov, G.B., and Baker, A.(1982).Evaluation of treatment for autistic children and their parents .**Journal of the American Academy of child psychiatry**,21,262-267 .

Schopler, E. (1987). **Specific and nonspecific factors in the effectiveness of a treatment system.** American Psychologist, 42, 376-383.

Short, A.B.(1984). Short – term treatment outcome using parents as co-therapists for their own autistic children. **Journal of Child Psychiatry and Allied Discip tines**,1(25),443-458.

Siegel, B.(1998).Early screening and Diagnosis in Autism spectrum Disorders : The pervasive Developmental disorders screening Test (PDDST).Paper presented at the NIH State of the science in Autism **screening and Diagnosis in working conference** , Bethesda ,MD,June 15-17.

Smith ,I.M.&Bryson,S.E.(1994).Imitation and Action in Autism : A critical Review .**Psychological Bulletin Journal (116)-pp259-273** . ○○○

Smith, Tristam.(1996).Are other treatment effective .In : Catherine maurice coeditors , Jina Green, Stephen C.Luce .**Behavioral Intervention for young children with Autism A manual for parents and professionals.**

Sparrow,Sara,.Balls,D.R.&Cicchetti,D.V.(1984)**Vineland adaptive behavior scales interview edition** .circle pines,MN: cirde pine , Minnesota , American Guidance Service .

Stokes , S.(1998).**Structured Teaching: strategies for supporting students with autism** Retrieved on November 19,2006,from <http://www.specialed.us/autism/structure/strto.htm>.

Srinivasa, J. (2004).Autism Spectrum disorders(ASD) :**Guide to Educators and Parents. Medical Education online Available from** <http://www.medcatin –online.org>.

Tidmarsh ,L.&Volkmar.F.R,(2003).Diagnosis and Epidemiology of Autism spectrum .**Journal of Psychiatry** ,48(1)pp115-129.

Tsai, L.Y.(1987).Pre - peri , and neonatal factors in autism .In E .Schopler &G.B. Mesibov(Eds) , **Neurobiology issues in autism** (pp.179-189).New York :Plenum press.

Venter,A., Lord,C.Schopler,E.(1992).A follow- up study of high functioning autistic Children Schopler., **Journal of Child Psychology and Psychiatry**,33,489-507.

Waltz,Mitzi.(1999).**Deveopmental disorders :Finding diagnosis and getting help** .O, Reily &Assiciates.INC

Wetherby,A.(1984):Possible neveroling autistic breakdown in autistic children .**Topics in Language Disorders**,4(2),19-33

Wetherby, Amy, M&Woods. Juliann .(2003). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Second Year of life.**Department of communication Disorders** .Florida State University .

Wheeler ,J.J.and ,S.&Carter,S.(1998). Using visual cues in the classroom for learners with Autism as methods for promoting positive behavior, **B.C.Journal of Special Education** , 21(3),211-229 .

Williams , D.L.,Goldstein ,G.& Minshew ,N,J,(2005) .Impaired memory for faces and social scenes in autism :clinical Implication of memory dysfunction . **Archives of clinical Neurophysiology**,20(1),1-15 .

Wing,L.(2001).**The autistic spectrum .A parents guide to understanding and helping your child** Berkeley California :Ulysses press.

Wolf ,S,Narayan, S,& Moyes, B.(1988).Personality Characteristics of Parent of Autistic Children .**Journal of Child Psychology and Allied Disciplines** .pp143-153.

Web Site

www.teacch.com

www.autism-society.org

[www.autism.org/temple/jobs.html.](http://www.autism.org/temple/jobs.html)

الملحق

جلسات

فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب
الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن

الهدف الأول

تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية للطفل التوحيدي

ويتمثل الهدف في تنمية المهارات الاجتماعية في تكوين روتين محدد

المدة الزمنية لتحقيق الهدف : شهر

الجلسات التي يحتاجها الهدف : من الجلسة الأولى إلى الجلسة الثامنة

الجلسة الأولى

الهدف من الجلسة: توقع او تغيير الروتين

مدة الجلسة : ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : دلائل بصرية ، سجادة ، جداول بصرية ، صور البورد ميكر .

آلية تطبيق الجلسة :

- تشرح الباحثة للطفل التوحيدي ما سيحدث من نشاطات في المستقبل عن طريق الجداول البصرية والزمنية اليومية والأسبوعية عن طريق إتباع الروتين اليومي .
- تقوم الباحثة بوضع إشارات بصرية للدلالة على النشاط الذي سيقوم به مثل الشريط اللاصق.
- تضع الباحثة سجادة أو لاصق للدلالة على الأمكنة التي ستمارس فيها النشاطات .
- تطلب الباحثة من الطفل القيام بإتباع الجدول البصري الخاص به للانتقال إلى النشاط التالي عن طريق صور البورد ميكر .
- تعزز الباحثة الطفل لفظياً أو جسدياً أو مادياً بعد كل نشاط .

الجلسة الثانية

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب أطفال التوحد على فهم تتابع الأحداث وسلسلتها

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: ألوان ، صور ، كلمات مطبوعة ، جداول بصرية ، مجسمات

آلية تطبيق الجلسة :

- تقوم الباحثة بمراجعة الأحداث خلال الأسبوع واليوم عن طريق استعراضها مع الطفل التوحيدي.

- أثناء توضيح الجداول خلال الأسبوع واليوم تقوم الباحثة بمسك الطفل التوحيدي وتوضح الجداول عن طريق المجسمات والصور ولمس الصور والمجسمات .

- تجلس الباحثة على كرسي بجانب الطفل والإشارة إلى كل صورة أو مجسم خلال اليوم قبل البدء بأي نشاط .

- تطلب الباحثة من الطفل تكرار استعراض الجدول ومراجعته .

الجلسة الثالثة

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب أطفال التوحد على فهم خطوات النشاط

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : ألوان ، ملصقات

آلية تطبيق الجلسة :

- تقوم الباحثة بتجهيز وتحضير خطوات النشاط .
- تقوم بتجهيز المواد والأدوات بطريقة بصرية ومن خلال الملصقات أو من خلال الألوان للدلالة على الأداة أو الوسيلة وللدلالة لقيام بنشاط ما .
- تقوم الباحثة بتوضيح كيفية البدء بتنفيذ خطوات النشاط .

الجلسة الرابعة

الهدف من الجلسة: تدريب أطفال التوحد على أداء او القيام بنشاطات تؤدي إلى روتين تفاعلي

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : ألوان ، سفينة بلاستيكية ، حوض مائي

آلية تطبيق الجلسة :

- تقوم الباحثة بالانتقال والتحضير للنشاط التالي وذلك بإحضار حوض ماء وسفينة بلاستيكية.

- تقوم الباحثة بوضع لعبة السفينة بالماء وتحريك الماء وتوجيه الطفل لتحرك السفينة بالماء

بأنشودة تبدأ بطيئة ثم تسرع " امشي ، امشي ، امشي ، قف" تكون الباحثة مسؤولة عن

السرعة وحين تتوقف الباحثة عن الأنشودة يوقف الطفل السفينة .

- تقوم الباحثة باستبدال أفعال الأنشودة بأفعال أخرى مثل : امشي ، اركض ، اقفز ، ...الخ .

- تقوم الباحثة بتدريب الطفل على النشاط مصحوباً بالإيقاع الموسيقي يدمج الإيقاع مع

الكلمات.

الجلسة الخامسة

الهدف من الجلسة: تدريب ومساعدة أطفال التوحد على الانتظام بالطابور الصباحي او الدور

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : دوائر لونية

آلية تطبيق الجلسة :

- تساعد الباحثة مع المساعدة الأطفال على الاصطفاف في الطابور الصباحي كل طالب حسب الدائرة اللونية المخصصة للطفل .
- تقوم الباحثة بالاصطفاف امام الطلاب بالطابور الصباحي اليومي والمساعدة خلف الطلاب.
- تقوم الباحثة بإلقاء التعليمات وتوجيه الأطفال بقراءة الفاتحة .
- تؤدي الباحثة التمارين الرياضية مع الأطفال بالطابور الصباحي .
- يتم دخول الطلاب إلى الصف بانتظام والتوجه لوضع مقتنياتهم بالخزائن المخصصة لكل طالب ثم التوجه للمقاعد .

الجلسة السادسة

الهدف من الجلسة: تدريب ومساعدة طلاب التوحد على التهيئة قبل البدء بالنشاط

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : موسيقى ، دوائر لونية

آلية تطبيق الجلسة :

- تساعد الباحثة الطالب بالجلوس على المقاعد المخصصة كل طالب يجلس على الكرسي

المخصص له وبلونه المخصص .

- تقوم الباحثة بالتحدث مع الطالب والسلام عليهم .

- تقوم الباحثة بتشغيل الموسيقى الصباحية والنشيد مع الطالب مثل ماما وبابا يحبوني ،

العصفور .

- بعد الإنشاد يستعد الطالب للبدء باستعراض الجدول الخاص .

الجلسة السابعة

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب أطفال التوحد على تناول وجبة الغذاء

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : وجبة الطعام ، صحون ، ملاعق ، كاسات ماء

آلية تطبيق الجلسة :

- يتوجه الأطفال إلى صالة الطعام بعد إنتهاء النشاطات اليومية بمساعدة الجدول البصري

والصورة الدالة على وجبة الطعام .

- تتحدث الباحثة مع الطلاب قبل تناول وجبة الطعام .

- يحضر الطلاب الملاعق وكاسات الماء لطاولاتهم .

- تساعد الباحثة في إحضار الطعام بمساعدة الطلاب .

- يجلس الطلاب على الكراسي لتناول الطعام .

الجلسة الثامنة

الهدف من الجلسة : مساعدة وتدريب أطفال التوحد على تناول وجبة الغذاء

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : فرشاة ومعجون الأسنان

آلية تطبيق الجلسة :

- تطلب الباحثة من الطالب حمل الصحون وارجاعها إلى مكانها .

- يساعد الطالب الباحثة والمساعدة في تنظيف المكان .

- تساعد الباحثة والمساعدة الطالب بأخذ فرشاة الأسنان والمعجون والذهاب إلى الحمام

بعد الاصطفاف وبالترتيب .

- يدخل الحمام الطالب الحمام وبالترتيب كل طالب بمفردة مع الباحثة .

- يقوم الطالب بتنظيف الأسنان والغسيل .

- يذهب الطالب إلى السكن بعد الاصطفاف وخروجهم بالترتيب .

الهدف الثاني

تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية للطفل التوحيدي

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب طلب التوحد على تنظيم المساحات

المدة الزمنية لتحقيق الهدف : شهر

الجلسات التي يحتاجها الهدف : من الجلسة التاسعة إلى الجلسة السادسة عشر

الجلسة التاسعة

الهدف من الجلسة: تنظيم البيئة الصافية لأطفال التوحد

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق، ألوان، سجاد ملون ، حواجز متحركة

آلية تطبيق الجلسة:

- تختار الباحثة الغرفة الصافية الواسعة، بعيدة عن الإزعاج وعن الصفوف المجاورة، وقريبة

من دورة المياه.

- تقسم الباحثة الغرفة الصافية إلى عدة محطات تعليمية : محطة العمل الاستقلالي، محطة

العمل والتدريب الفردي ، ومحطة العمل الجماعي، ومحطة اللعب ومحطة للاسترخاء .

- تختار الباحثة الغرفة الصافية ضمن أجواء سعيدة تتسم بالراحة وقلة المشتتات.

الجلسة العاشرة

الهدف من الجلسة: تنظيم البيئة الصافية لأطفال التوحد

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق، ألوان، سجاد ملون ، أجهزة سماعات

آلية تطبيق الجلسة:

- نقل الباحثة من المشتتات البصرية وذلك أن لا تكون مناطق العمل قريبة من النوافذ والمرابيب.
- تستخدم الباحثة ستائر وورق مقوى للتخفيف من الإضاءة .
- تقلل الباحثة من المشتتات السمعية باستعمال نظام لإطفاء الأصوات.
- تقوم الباحثة باستخدام سجاد للأرضيات ويستخدم لإطفاء أصوات الأذن.
- تخترق الباحثة طاولات العمل الجماعية والفردية ذات المواصفات لإراحة الطلاب .

الجلسة الحادية عشرة

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على أداء المهام

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق، ألوان، سجاد ملون ، رفوف

آلية تطبيق الجلسة :

- تقوم الباحثة بأداء المهام بالقرب من الرفوف والخزائن يقوم الطالب قبل البدء بالمهام بوضع

مقتنياته بالخزانة الخاصة به ويأخذ مقتنياته من الرف الخاص به .

- تطلب الباحثة من الطفل حمل أدواته والتوجه إلى منطقة العمل بمساعدة الباحثة واتباع

الجدول البصري والانتقال إلى النشاط .

- يجلس الطفل على الطاولة في منطقة العمل المخصصة لمواجهة الجداران الخالية على

الكرسي المخصص وطاولة بلون الأزرق لأنشطة الفردية، ولون اصفر لأنشطة المستقلة.

الجلسة الثانية عشرة

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على تربية المهارات الاجتماعية والتواصلية في قراءة القصص

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: قصص مصورة ، الوان ، سجاد ملون ، دمى

آلية تطبيق الجلسة:

- يذهب الطالب بتوجيه من الباحثة بالتجه إلى الجلوس على الأرض على سجادة مخصصة

للعب الحر بشكل دائري وتجلس الباحثة بوسط الأطفال على شكل حذوة فرس.

- تجذب الباحثة انتباه الطلاب ومنعهم من التشتت بواسطة الدمى والصور الملونة.

- تحضر الباحثة قصة مصورة ذات الوان زاهية .

- تتحدث الباحثة مع الطفل وتسرد القصة .

الجلسة الثالثة عشرة

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على الترتيب والانتقال إلى منطقة اللعب

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق، ألوان، سجاد ملون

آلية تطبيق الجلسة:

- تدرب الباحثة الطالب على اخذ صورة النشاط من الجدول البصري والتوجه إلى منطقة العمل الخاصة بالصورة.
- تقوم الباحثة والطالب بأخذ الألعاب المحببة للطالب بان يأخذها من خزانة الألعاب .
- يجلس الطالب والباحثة على الأرض بمنطقة اللعب المخصصة .
- يمسك الطالب العاب ويقوم بتركيبها حسب الألوان والأحجام .
- تساعد الباحثة الطالب على اللعب وتشاركه .
- يقوم الطالب بمساعدة من الباحثة بإرجاع الألعاب إلى أماكنها الصحيحة بعد الانتهاء من اللعب من خلال ربط هذه المواد مع الصور الموجودة على خزانات الطلاب.

الجلسة الرابعة عشرة

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على الانتقال إلى صالة الرياضة

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: العاب رياضية ، كرة

آلية تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بالانتقال إلى النشاط التالي عن طريق الجدول البصري وهي صورة الرياضية .

- تقوم الباحثة والطلاب بالانتقال إلى صالة الرياضة والاتجاه إلى خزانة الرياضة واخذ كرة

القدم.

- تقوم الباحثة برمي الكرة إلى الأعلى وتجذب انتباه الطالب إلى مراقبة الكرة وتقوم الباحثة

بمسكها بيدها .

- تبدأ الباحثة برمي الكرة إلى الطالب ليمسكها الطالب ويعيدها لها مرة أخرى وهكذا .

- تسجل الباحثة النقاط لكل مرة يستطيع فيها الطالب المساعدة والإمساك بالكرة .

- تقوم الباحثة بحساب النقاط لكل منهم وتعزيز الفائز .

- بعد الانتهاء من النشاط يتجه الطالب إلى وضع الكرة في المكان المخصص .

- يصطف الطلاب وبالترتيب ويتجه الطلاب إلى غرفة الصف بانتظام .

الجلسة الخامسة عشرة

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على الانتقال إلى طاولة العمل الفردية

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: قلم ، ممحاة ، دفتر

آلية تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بالانتقال إلى النشاط التالي عن طريق الجدول البصري وهي صورة العمل

الفردي .

- يحضر الطالب أدوات الكتابة من الخزانة المخصصة لأدواته يحضر قلم وممحاة ودفتر .

- يجلس الطالب على طاولة العمل الفردي وتقابله الباحثة .

- تلفت الباحثة انتباه الطالب بالسلام عليه والتحدث معه .

- تقوم الباحثة باعطاء الطالب الحصة التعليمية للطالب .

- تعزز الباحثة الطالب .

الجلسة السادسة عشرة

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على العلاج اللغوي

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: صور ملونة، أشكال ومجسمات

آلية تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بمساعدة الطالب على الاتجاه إلى غرفة العلاج اللغوي بمساعدة معالج النطق

- يجلس الطالب على طاولة العمل المخصصة لعلاج النطق طاولة وكرسي خاص .

- تقوم الباحثة بتهيئة الطالب .

- تجلس الباحثة مقابل الطالب وعرض صور وتقوم بنطق الكلمة الدالة وتعليم الطالب على

كيفية نطق الكلمة .

- تقوم الباحثة بمساعدة المعالجة بالطلب من الطالب نطق الكلمة الدالة على الصورة الملونة

- يقوم الطالب بنطق الكلمات عدة مرات مثلاً صورة طفل يشرب عصير تطلب الباحثة من

الطالب بتنقليد كيفية شرب العصير .

- تقوم الباحثة والمعالجة بتعزيز الطالب بعد نطق كل كلمة .

- بعد الانتهاء من النشاط يتجه الطالب إلى غرفة الصف .

الهدف الثالث

تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية للطفل التوحيدي

ويتمثل الهدف في تنمية المهارات الاجتماعية في الجداول بصرية

المدة الزمنية لتحقيق الهدف : شهر

الجلسات التي يحتاجها الهدف : من الجلسة السابعة عشرة إلى الجلسة الرابعة والعشرون

الجلسة السابعة عشرة

الهدف من الجلسة: مساعدة الطالب على تنمية مهارات التواصل من خلال الجداول البصرية

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: جداول ، الوان ، صور

آلية تطبيق الجلسة:

- تجهز الباحثة الجداول في كل البيئات (البيت، المدرسة، قاعة الجمباز يوم، علاج مهني

وظيفي، علاج لغوي، نطق ولغة ،.....الخ) .

- تلخص الباحثة الجداول في غرفة الصف .

- تحدد الباحثة الجداول كل جدول لون محدد لكل طفل وتضع الأوقات على الجداول ويطاب

من الطفل التوحيدي إتباع الجدول لتوضيح المهمة وتضع صورة الطفل على جدوله .

- تعرض الباحثة الصور على الجدول وتدرب الطالب على معاني الصور من خلال عرضها

وتسويتها له.

الجلسة الثامنة عشرة

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب الطفل التوحدي على معرفة أيام الأسبوع

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: بطاقات بالوان، الجداول البصرية

آلية تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بلصق أيام الأسبوع الملونة كل يوم بلون على الجدول البصري .
- تدرب الباحثة الطالب على أيام الأسبوع حسب الترتيب الأسبوعي
- تطلب الباحثة من الطالب إحضار الصورة الدالة على النشاط .
- يقوم الطالب بإحضار بطاقة اليوم من الجدول البصري .
- تقوم الباحثة بسؤال الطالب في صباح كل يوم عن اليوم .
- تطلب الباحثة من الطالب وضع بطاقة اليوم بعد انتهاء اليوم بصناديق الجدول.
- تعزز الباحثة الطالب لفظيا.

الجلسة التاسعة عشرة

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب الطفل التوحدي على معرفة النشاطات المطلوبة منه
(متابعة جدوله اليومي) .

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق ، ألوان ، أرقام ، أشكال هندسية

آلية تطبيق الجلسة:

- تضع الباحثة دوائر ورقية مختلفة ملونة الأرقام أو الحروف أو الأشكال الهندسية بلون معين، وضعت بشكل عمودي على طاولة العمل .
- يأخذ الطالب الدائرة الموجودة إلى أعلى المقطع ويماثلها بأخرى تحمل نفس اللون الموجود في الصندوق في رفوف في منطقة العمل .
- يأخذ الطالب القطع الورقية المقسمة إلى ثلاثة صفوف في كل منها ثلاثة مربعات يحتوي كل مربع على صورة .
- يتابع الطالب الجدول من اليمين إلى اليسار، ويحتوي المربع الأول على عدد المهام التي يجب إنجازها .
- تقوم الباحثة بالإشارة إلى انتهاء الحصة الأولى بواسطة منه .
- يقوم الطالب بتتبع المربع الثاني ويعرض فيه صورة الطاولة ومقدار العمل الفردي مع الباحثة .
- بعد الانتهاء من المربع الثاني ينتقل الطالب إلى المربع الثالث الذي يدل على صورة منطقة الراحة .

الجلسة العشرون

الهدف من الجلسة: مساعدة وتدريب الطالب على قرع الباب

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: معzzat، صور من البرنامج العالمي Board Maker.

آلية تطبيق الجلسة:

- تعرض الباحثة صورة باب مفتوح معلق على الجدول البصري اليومي .
- تطلب الباحثة من الطالب إحضار الصورة الدال على النشاط .
- يقوم الطالب بوضع الصورة في صندوق الجدول البصري .
- تخرج الباحثة مع الطالب إلى الخارج بمساعدة جسدية ومسك يد الطفل وطرق الباب .
- تقوم المساعدة بالرد من الطارق؟
- تقوم الباحثة والطالب بالرد انا محمد .
- يقوم الطالب بفتح الباب بالمساعدة ويتم تعليم النشاط عند دخول الحمام والسكن والمدرسة.
- تعزز الباحثة الطالب بمعzz .

الجلسة الحادية والعشرون

الهدف من الجلسة: توظيف المعززات داخل الجداول البصرية

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق بألوان مختلفة، صور معززات، صور من البرنامج العالمي

آلية تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بتجهيز المعززات المفضلة للطالب وترتيبها حسب الأولوية.
- تدرب الباحثة الطالب على اخذ صورة المعزز المفضل بالنسبة له.
- يتم وضع هذه المعززات بعد كل نشاط غير محب بالنسبة للطالب.

الجلسة الثانية والعشرون

الهدف من الجلسة: تقبل التعامل مع التغيير في أنظمة العمل.

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق بألوان مختلفة، حواجز متحركة، صور من البرنامج العالمي

آلية تطبيق الجلسة:

- تدرب الباحثة الطالب عند الانتهاء من انجاز المهمة او إلغاء مهارة بقلب صورة النشاط او وضع إشارة (X) .
- تطلب الباحثة من الطالب اخذ صورة النشاط البديل من خلال الملف المخصص بعد الانتهاء من أداء المهمة.

الجلسة الثالثة والعشرون

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على التعرف على أجزاء جسمه

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: مجسم ، صور ملونة ، مرآة

إليه تطبيق الجلسة:

- يجلس الطالب على طاولة العمل بعد تفقد جدوله البصري والانتقال إلى النشاط التالي.

- تقوم الباحثة بتهيئة الطالب ولفت الانتباه .

- تحضر الباحثة صوراً لأجزاء الجسم ومرآه .

- تقوم الباحثة بسؤال الطالب عن أجزاء جسمه أين فمه ؟

- تشير الباحثة إلى الفم عن طريق المرأة والإشارة إلى الفم عن طريق تقليد الباحثة .

- يشير الطالب إلى فمه .

- ترجع الباحثة المرأة إلى المكان المخصص.

- تطلب الباحثة من الطالب إحضار صورة فم من الجدول البصري .

- يحضر الطالب الصورة من بين الصور المعروضة بعد عدة محاولات .

- تقوم الباحثة بتغيير صورة الفم من بين الصور والطلب منه إحضار الصورة .

- تحضر الباحثة مجسم للجسم وتطلب من الطالب لمس الفم .

- تقوم الباحثة بتعزيز الطالب بإعطائه شوكولاته أو شيبس.

الجلسة الرابعة والعشرون

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب الانتقال من نشاط إلى آخر

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: صور ملونة

إليه تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بلصق أربع صور على جدول العمل الفردي كل صورة ترمز إلى نشاط معين.
- تدريب الباحثة الطالب على كيفية الانتقال من نشاط إلى آخر خلال الحصة عن طريق الجدول البصري .
- يحضر الطالب صورة النشاط الأول من الجدول البصري وينهي النشاط ثم يضع الصورة في صندوق الجدول .
- يستمر الطالب في إنتهاء النشاطات لجميع الصور على الجدول البصري .
- تعزز الباحثة الطالب بأخذ الصورة الأخيرة وهي صورة دمية او آية لعبه يحبها ويستمر في اللعب.
- ينهي الطالب اللعب إلى ان يقرع الجرس .

الهدف الرابع

ويتمثل الهدف في تدريب الطفل على استخدام او التعرف على نظام العمل

المدة الزمنية لتحقيق الهدف : شهر

الجلسات التي يحتاجها الهدف : من الجلسة الخامسة والعشرين إلى الجلسة الثانية والثلاثين

الجلسة الخامسة والعشرون

الهدف من الجلسة:مساعدة وتدريب أطفال التوحد على أداء المهام

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة : دلائل بصرية ، بطاقات

آلية تطبيق الجلسة :

- تقوم الباحثة بتنظيم العمل عن طريق استخدام السلال والطالب جالس وأمامه طاولة العمل.

- تضع الباحثة أرفاً من السلال على يمين التلميذ وأرفاً من السلال على يساره .

- تضع الباحثة في كل سلة على يمين التلميذ نشاطاً ينبغي على التلميذ أن يعمل عليه وعند الانتهاء من النشاط يضع النشاط في إحدى السلال على يساره .

- تلصق الباحثة على طاولة العمل بالفلكرو البطاقات الملونة وصورة الجدول ويكون عدد

السلال على يمين التلميذ ثلاث سلال .

- تضع الباحثة بطاقة أو أكثر باللون الأصفر ثم يليه اللون الأحمر واللون الأزرق .

- تجلس الباحثة بجانب الطالب ويقوم بأداء النشاط بوضع بطاقة مطابقة في سلال

- العمل على يمين التلميذ وتضع الباحثة على طرف السلة الأولى كيساً بلاستيكياً فيه بطاقة بلون أصفر ، وفي السلة الثانية كيساً فيه بطاقة باللون الأحمر ، وفي السلة الثالثة كيساً بلاستيكياً فيه بطاقة باللون الأزرق .
- تطلب الباحثة من الطفل أخذ البطاقة من طاولة العمل ووضعه بكيس بلاستيكي فيه البطاقة المطابقة .
- بعد انتهاء الطالب من النشاط ينجز الطالب النشاط في السلة الأولى وعند الانتهاء منه يضعه في السلة على يساره ويستمر إلى أن يتم النشاط .
- تطلب الباحثة من الطالب أخذ بطاقة الجدول والتوجه به إلى الجدول .
- تقوم الباحثة بتقديم معزز .

الجلسة السادسة والعشرون

الهدف من الجلسة: تتميم مهارات التواصل البصري

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: خيط ، خرز باللون واحدام .

آلية تطبيق الجلسة:

- يحضر الطالب الخرز بأحجامه المختلفة من الخزانة المخصصة للنشاط .
- يجلس الطالب على الطاولة المخصصة للعمل .
- تقوم الباحثة بمسك الخيط بيد الطالب اليمنى ومسك الخرز بيده اليسرى .

- تطلب الباحثة من الطالب وضع الخرز بالخيط، ويستمر الطالب في شك الخرز حتى يتمكن الطفل من مسك الخيط وشك الخرز .
- يقوم الطالب بشك الخرز وحده دون مساعدة الباحثة .

الجلسة السابعة والعشرون

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على كتابة الاسم (احمد) .

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: أقلام باللون ، ورقة

إليه تطبيق الجلسة:

- تطلب الباحثة من الطالب الجلوس على طاولة العمل الفردي .

- تجذب انتباه الطالب بإلقاء التحية واللعب معه .

- تعززه لفظياً قبل أداء النشاط .

- تحضر الباحثة ورقة وقلمًا وتقوم بكتابة اسم الطالب بالتفصيل وبالألوان .

- تطلب الباحثة من الطالب الانتباه إلى كتابة الاسم .

- تقوم الباحثة بمسك يد الطفل بالتوجيه الجسدي (المساعدة الجسدية) .

- تقوم الباحثة بمساعدة الطفل بتوصيل الطفل النقاط .

- توجه الباحثة الطالب لمسك القلم وحده .

- تعزز الباحثة الطفل .

- يضع الطالب الأقلام الملونة بالمكان المخصص بالخزانة.

الجلسة الثامنة والعشرون

الهدف من الجلسة: تتميم مهارات الحواس اللمسية (حاسة اللمس)

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: قطع قماش ناعم وخشن، لوح الحواس الخشبي، موكيت ، وعائين ، ماء

آلية تطبيق الجلسة:

- يذهب الطالب إلى طاولة العمل الفردي باتباع الجدول البصري والصورة الدالة على العمل

الفردي .

- تجذب الباحثة انتباه الطالب ومنعه من التشتت .

- تحضر الباحثة وعائين بالوان مختلفة وعاء بارد ، وعاء ساخن كل وعاء له لون مخصص.

- تقوم الباحثة بمسك يد الطالب وتوجيهه جسدياً ووضع يده بالماء البارد وتوجيهه مره أخرى

لوضعها في الماء الساخن وذلك بمساعدة الباحثة .

- توجه الباحثة الطالب لفظياً بان الماء بارد وان الماء ساخن .

- يضع الطالب يده بالماء البارد او بالماء الساخن لوحده .

- تطلب الباحثة من الطالب إعطاء الوعاء البارد ثم تطلب إعطاءها الوعاء الساخن .

- تضع الباحثة الوعائين مع بعض وتطلب من الطالب إعطاء الوعاء الساخن او البارد .

الجلسة التاسعة والعشرون

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على القص ضمن نموذج خط مستقيم.

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: مقص ، ورقه ، قلم

إليه تطبيق الجلسة:

- تطلب الباحثة من الطالب الجلوس على طاولة العمل .
- تهيئ الباحثة الطالب وتجذب انتباذه .
- تحضر الباحثة ورقة وقلم ومقص .
- تمسك الباحثة يد الطالب وتساعده على القص بشكل عشوائي وبالتوجيه الجسدي .
- تمسك الباحثة الورق ويقوم الطالب بمسك المقص بشكل صحيح .
- تقوم الباحثة بمسك الورقة وتطلب من الطالب القص بشكل عشوائي .
- تقوم الباحثة برسم خط مستقيم والطلب من الطالب قص الخط المستقيم بواسطة المساعدة الجسدية والتوجيه اللفظي .
- تطلب الباحثة من الطالب قص الورقة وحده .
- تعزز الباحثة الطالب لفظياً .

الجلسة الثلاثون

الهدف من الجلسة: مساعدة الطالب على الرسم

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: الوان ، رسومات ، فرشاة

آلية تطبيق الجلسة:

- يجلس الطالب بالجلوس إلى طاولة العمل الجماعية على كرسيه .
- تقوم الباحثة برسم رسومات متعددة ودالة .
- تطلب الباحثة من الطالب مسأك الفرشاة وتساعده في مسأك الفرشاة و اختيار اللون المفضل .
- يقوم الطالب بتلوين الرسومات ومعرفة الشكل المراد تلوينه مثل صورة شمس .
- تساعد الباحثة الطالب وبالتجيئي الجسدي تلوين الصورة ونطق الكلمة المراد تلوينها مثل شمس
- تعزز الباحثة الطالب تعزيز لفظياً .

الجلسة الحادية والثلاثون

الهدف من الجلسة: أن يتعرف الطالب على الأشكال الهندسية

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: أشكال هندسية

آلية تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بتهيئة الطالب .
- تحضر الباحثة الأدوات من الرف المخصص للمواد مثل : مثلث ، مربع .
- تعرض الباحثة شكل المثلث مع نطق الكلمة مثلث ولمس مجسم المثلث .
- تقوم الباحثة بعرض الأشكال أمام الطالب والطلب من الطالب إعطاء المثلث بمساعدة جسدية .
- يعطي الطالب المثلث بتوجيه لفظي .
- يقوم الطالب بإعطاء شكل المثلث لوحده .
- تقوم الباحثة بعرض صورة مثلث مع مربع .
- تطلب من الطالب إعطاءها المثلث وتكرار الطلب عدة مرات مع تغيير موقع المثلث . ولفظ الكلمة مثلث .
- تعزز الباحثة الطالب بتقديم عصير أو شوكولاته .

الجلسة الثانية والثلاثون

الهدف من الجلسة: تدريب الطالب على مفهوم الانتهاء من العمل

مدة الجلسة: ساعة زمنية

الوسائل المستخدمة: لاصق بألوان مختلفة، حواجز متحركة، صور من البرنامج العالمي

إليه تطبيق الجلسة:

- تقوم الباحثة بتدريب الطالب على ان الانتهاء من الأدوات والوسائل المستخدمة يدل على

الانتهاء من النشاط .

- تدريب الطالب على أن عدد المواد المطروحة على طاولة التدريب دليل على عدد المهام

المطلوبة منه.

- تدرب الباحثة الطالب عند الانتهاء من المهمة بإرجاع المواد والوسائل إلى مكانها الصحيح

وعلى الرف المخصص للمواد .

Vineland Adaptive Behavior Scales

المقياس بصورته النهائية

Vineland Adaptive Behavior Scales

إعداد

سبارو وبالا وسيشيتني

Sparrow , Balla and Cicchette

ترجمة وإعداد

محمد عبد الرحمن يوسف

بإشراف

الأستاذ الدكتور فاروق الروسان

نسخة المقابلة

Interview Edition

صورة المسح

Survey Form

معلومات خاصة بالطفل (المفحوص)

الاسم :
 العنوان المنزلي رقم الهاتف
 الصف (المستوى التعليمي) المدرسة / المؤسسة :
 التصنيف او التشخيص الحالى

السنة	الشهر	اليوم	تاريخ تطبيق المقياس
-----	-----	-----	تاريخ الميلاد
-----	-----	-----	العمر الزمني عند التقييم

مصدر المعلومات

الاسم الجنس
 علاقته بالطفل (المفحوص) :

معلومات حول الفاحص

الاسم : الجنس :
 الوظيفة : معلومات عن اختبارات أخرى :
 التحصيل الدراسي السلوك التكيفي
 معلومات أخرى

البعد الأول: بُعد مهارات التواصل

الرقم	العمر	رقة من رتبة	الفقرة	الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
1			يحرّك عينيه ورأسه نحو مصدر الصوت.	<input type="checkbox"/>		
2			يصغي للحظات على الأقل عند الحديث إليه.	<input type="checkbox"/>		
3			يبتسم استجابة لرؤية أحد والديه أن من يقوم برعايته.	<input type="checkbox"/>		
4			يبتسم استجابة لمشاهدة الأفراد المألوفين غير والديه.	<input type="checkbox"/>		
5			يرفع ذراعيه عندما يقال له من قبل من يقوم برعايته أو الآخرين "تعال" "قف".	<input type="checkbox"/>		
6			يظهر فهما لمعنى "لا" أي عدم القيام بفعل أو سلوك ما.	<input type="checkbox"/>		
7			يقلد أصوات الكبار مباشرة بعد سماعهم.	<input type="checkbox"/>		
8			يظهر فهما لمعنى (١٠) كلمات على الأقل.	<input type="checkbox"/>		
9			يقوم بحركات مناسبة ليعبر بشكل مناسب عن إشارات "نعم" أو "لا" أو "أريد".	<input type="checkbox"/>		
10			يستمع بانتباه للتعليمات (الإرشادات).	<input type="checkbox"/>		
11			يظهر فهما لمعنى "نعم" أو "موافق".	<input type="checkbox"/>		
12			يتبع التعليمات التي تتطلب العمل والقيام بفعل شيء ما مثل (ashrab al-halib).	<input type="checkbox"/>		
13			يشير على الأقل إلى أحد أجزاء جسمه الرئيسية بشكل صحيح عندما يطلب منه ذلك.	<input type="checkbox"/>		
14			يستخدم الاسم الأول أو اللقب (الكنية) لأخوانه وأصدقائه واقرأنه، ويعطي أسمائهم عندما يطلب منه ذلك.	<input type="checkbox"/>		
15			يستخدم جملًا تحتوي اسمًا وفعلاً أو اسمين.	<input type="checkbox"/>		
16			يسمى على الأقل (٢٠) شيئاً مألوفاً في البيئة (لا تسجل الدرجة ١)	<input type="checkbox"/>		
17			يصغي لقصة لمدة خمس دقائق على الأقل.	<input type="checkbox"/>		

تابع / بُعد مهارات التواصل

الرقم	العمر	الفقرة	الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
18		يختار ما يفضله من بين عدة اشياء عندما تتاح له حرية الاختيار.	<input type="checkbox"/>		
19		يقول على الأقل (٥٠) كلمة مفهومة (لا تسجل الدرجة ١).	<input type="checkbox"/>		
20		يعبر عن خبراته وتجاربه بشكل عفوي وبكلمات بسيطة	<input type="checkbox"/>		
21		ينقل رسائل لفظية بسيطة إلى الآخرين.	<input type="checkbox"/>		
22		يستخدِم جملًا مكونة من (٤) كلمات أو أكثر.	<input type="checkbox"/>		
23		يشير إلى جميع أجزاء جسمه عندما يسأل عنها بشكل صحيح. (لا تسجل الدرجة ١)	<input type="checkbox"/>		
24		يقول على الأقل (١٠٠) كلمة مفهومة (لا تسجل الدرجة ١)	<input type="checkbox"/>		
25		يتحدث بجمل تامة (جمل مفيدة) مكونة من (٣) كلمات على الأقل.	<input type="checkbox"/>		
26		يستخدِم أدوات التعريف "ال" وأدوات الربط "و" بشكل صحيح في الكلمات أو الجمل.	<input type="checkbox"/>		
27		يتبع التعليمات التي توجه إليه والتي تستخدم صيغة الشرط "إذا فعلت كذا... فإن".	<input type="checkbox"/>		
28		يذكر اسمه الأول والأخير (اسمه واسم عائلته) عندما يُسأله.	<input type="checkbox"/>		
29		يطرح أسئلة مستخدما فيها أدوات استفهام مثل : ماذا، أين، من، لماذا، متى (لا تسجل الدرجة ١)	<input type="checkbox"/>		
30		يميز الشيء الأكبر من شيئين غير موجودين أمامه، مثلا (ايهما أكبر: السيارة أم الباص).	<input type="checkbox"/>		
31		يتتحدث عن خبراته وتجاربه بطريقة مناسبة عندما يتطلب الموقف ذلك.	<input type="checkbox"/>		
32		يستخدِم "خلف / وراء " أو " بين " كظرف مكان في حديثه.	<input type="checkbox"/>		
33		يستخدِم كلمة تقريبية في عباراته.	<input type="checkbox"/>		
34		يستخدِم عبارات أو جمل تحتوي "لكن" و "أو".	<input type="checkbox"/>		
35		ينطق بشكل واضح دون تبديل بالأصوات.	<input type="checkbox"/>		

لـ:

سنوات 3-4

تابع / بُعد مهارات التواصل

القراءة والكتابة	اللغة التعبيرية	اللغة الاستقبالية	الفقرة	العمر	الرقم
	<input type="checkbox"/>		يسرد قصة شعبية أو حكاية خيالية أو نكتة طويلة أو يذكر مشهداً تلفزيونياً.	٥ ٦ ٧-٨	36
	<input type="checkbox"/>		ينظر جميع الأحرف الهجائية من الذاكرة.		37
	<input type="checkbox"/>		ينظر على الأقل (٣) لافتات شائعة (مثلاً: خروج، دخول)		38
	<input type="checkbox"/>		ينظر تاريخ ميلاده باليوم والشهر عندما يطلب منه ذلك.		39
	<input type="checkbox"/>		يستخدِم صيغ جمع التكبير (مثلاً: سيارات) أو صيغ جمع أخرى (مثلاً: غرف، نساء).		40
	<input type="checkbox"/>		يكتب اسمه الأول والأخير (يكتب اسمه من مقطعين).		41
	<input type="checkbox"/>		ينظر رقم هاتف منزله عندما يطلب منه ذلك. (يمكن تسجيل الدرجة "لم")		42
	<input type="checkbox"/>		ينظر عنوان بيته كاملاً بما فيه المدينة والحي عندما يُسأل.		43
	<input type="checkbox"/>		يقرأ على الأقل (١٠) كلمات بطريقة صامتة أو جهيرية.		44
	<input type="checkbox"/>		يكتب على الأقل (١٠) كلمات من الذاكرة.		45
	<input type="checkbox"/>		يعبر عن أفكاره بأكثر من طريقة دون مساعدة.		46
	<input type="checkbox"/>		يقرأ قصصاً بسيطة بصوت مرتفع.		47
		<input type="checkbox"/>	يكتب جملة بسيطة مكونة من ثلاثة أو أربع كلمات.		48
	<input type="checkbox"/>		يصغي لدرس أو محاضرة عامة لمدة تزيد عن (١٥) دقيقة.		49
	<input type="checkbox"/>		يبادر إلى القراءة لوحده.		50
	<input type="checkbox"/>		يقرأ كتاباً من مستوى الصف الثاني الأساسي على الأقل.		51

تابع / بُعد مهارات التواصل

القراءة والكتابة	اللغة التعبيرية	اللغة الاستقبالية	الفقرة	العمر	الرقم
			يرتب الكلمات ترتيبا هجائيا حسب الحرف الأول.	٩ ١٠-١٨	52
			يكتب ملاحظات أو رسائل قصيرة.		53
			يعطي تعليمات صعبة لآخرين (مكونة من طلبين).		54
			يقرأ كتابا من مستوى الصف الرابع الأساسي على الأقل.		55
			يكتب بخط واضح على السطر (يكتب كلمات مقروءة ومنفصلة عن بعضها البعض على السطر). (لا تسجل الدرجة ١)		56
			يستعمل القاموس أو أي دليل لاستخراج معنى.		57
			يكتب تقارير أو موضوعات إنسانية. (لا تسجل الدرجة ١)		58
			يكتب العنوان على غلاف الرسائل بشكل صحيح.		59
			يقرأ القصص المنشورة في الصحف اليومية. (يمكن تسجيل الدرجة "لم")		60
			لديه أهداف واقعية (طموحات طويلة المدى)، ويصف بالتفصيل الخطط لإنجازها		61
			يتقن كتابة الرسائل وموضوعات الإنشاء ذات المستوى المتقدم		62
			يقرأ الصحف اليومية أو القصص والمجلات الأسبوعية (يمكن تسجيل الدرجة "لم")		63
المجموع الكلي للدرجات					
مجموع درجات "لم"					
مجموع درجات "لا"					

البعد الثالث: بُعد مهارات الاجتماعية

التعاب	أوقات الفراغ واللعب	العلاقات الشخصية المتبادلة	الفقرة	العمر	الرقم
		<input type="checkbox"/>	ينظر إلى الشخص الذي يقوم برعايته (أمه أو مرببته).		1
		<input type="checkbox"/>	يستجيب لصوت الشخص الذي يقوم برعايته والأشخاص الآخرين.		2
		<input type="checkbox"/>	يميز بين الأشخاص الذي يقوم برعايته والآخرين.		3
	<input type="checkbox"/>		يبدى اهتماماً بالأشياء الجديدة أو الأشخاص الجدد.		4
		<input type="checkbox"/>	يعبر عن انفعالين أو أكثر مثل الفرح والحزن، والخوف، والكآبة.		5
		<input type="checkbox"/>	يتوقع بأنه سيتم حمله حين يرى من يقوم برعايته.		6
		<input type="checkbox"/>	يُظهر ودا نحو الأشخاص المألوفين لديه.		7
	<input type="checkbox"/>		يُظهر اهتماماً بالأطفال أو الأقران غير إخوته.		8
		<input type="checkbox"/>	يتجه لشخص مألوف لديه.		9
	<input type="checkbox"/>		يلعب بألعابه لوحده.		10
	<input type="checkbox"/>		يلعب ألعاباً تتطلب تواصلاً وتفاعلًا مع الآخرين (مشاركة بسيطة)		11
	<input type="checkbox"/>		يستخدم بعض الأدوات المنزلية البسيطة في اللعب.		12
	<input type="checkbox"/>		يُظهر اهتماماً بما يقوم به الآخرون من أنشطة.		13
		<input type="checkbox"/>	يقلد حركات الكبار البسيطة مثل التصفيق، أو إشارة مع السلامـة "بـاي بـاي".		14
		<input type="checkbox"/>	يضحك أو بيتسـم بشكل مناسب استجابةً إلى تشجـيع ومـدح الآخـرين.		15
		<input type="checkbox"/>	يعرف على الأقل شخصين مألوفين بالاسم.		16
		<input type="checkbox"/>	يُظهر رغبةً في إرضاء من يقوم برعايته.		17
	<input type="checkbox"/>		يشـارـك الآخـرين بلـعـبـة أو نـشـاطـاً وـاحـدـاً عـلـى الأـقـلـ.		18

تابع / بُعد مهارات الاجتماعية

الرقم	العمر	الفقرة	ال العلاقات الشخصية المتبادلة	أوقات الفراغ واللعب	التعابش
19	١٩	يقلد مهارة صعبة نسبياً بعد قيام شخص آخر بها أمامه عدة مرات.	<input type="checkbox"/>		
20	٢٠	يقلد عبارات الكبار التي سمعها من الآخرين في مناسبات سابقة.	<input type="checkbox"/>		
21	٢١	يقوم بأداء الألعاب الخيالية لوحده أو مع الآخرين (مثل: لعبة الشرطي والحرامي).	<input type="checkbox"/>		
22	٢٢	يُظهر تفصيلاً لبعض الأصدقاء عن غيرهم.	<input type="checkbox"/>		
23	٢٣	يقول "لو سمحت" "من فضلك" عندما يطلب شيئاً منه.	<input type="checkbox"/>		
24	٢٤	يعبر لفظياً عن مشاعر السعادة، الحزن، الخوف، والغضب.	<input type="checkbox"/>		
25	٢٥	يعرف الأشخاص الآخرين بما يميزهم من خصائص أخرى غير الاسم عندما يطلب منه ذلك.	<input type="checkbox"/>		
26	٢٦	يشارك الآخرين في ألعابه أو أشيائه الشخصية دون أن يُطلب منه ذلك.	<input type="checkbox"/>		
27	٢٧	يسمي اسم برنامج تلفزيوني مفضل أو أكثر عندما يُطلب منه ذلك، ويخبر في أي يوم وبأي قناة يظهر فيها البرنامج. تسجيل الدرجة "(لم)"	<input type="checkbox"/>		
28	٢٨	يتبع التعليمات في الألعاب البسيطة دون تذكيره بذلك.	<input type="checkbox"/>		
29	٢٩	يحترم ويستجيب للأنظمة والقواعد المدرسية.	<input type="checkbox"/>		
30	٣٠	يعذر عن أخطائه غير المقصودة.	<input type="checkbox"/>		
31	٣١	لديه مجموعة من الأصدقاء	<input type="checkbox"/>		
32	٣٢	يتبع قواعد وقوانين المجتمع وأنظمته.	<input type="checkbox"/>		

تابع / بُعد مهارات الاجتماعية

الرقم	العمر	الفقرة	الحالات المترتبة	الحالات المترتبة	أوقات الفراغ واللعب	التعاب
33	٣-٦	يلعب لعبة أو أكثر من الألعاب (مثل: الاستغماية، السلم والحياة، أو غيرها) التي تتطلب مهارة واتخاذ قرار.			<input type="checkbox"/>	
34		لا يتحدث والطعام في فمه.			<input type="checkbox"/>	
35		لديه صديق مفضل من الجنس نفسه (ذكر أو أنثى).			<input type="checkbox"/>	
36		يستجيب بطريقة مناسبة عندما تقدمه لأشخاص غرباء.			<input type="checkbox"/>	
37		يشتري هدايا صغيرة أو يقوم بصنعها ويقدمها لمن يقوم برعايته أو أحد أفراد أسرته في الأعياد والمناسبات الرسمية.			<input type="checkbox"/>	
38		يحفظ الأسرار لأكثر من يوم.			<input type="checkbox"/>	
39		يعيد الألعاب أو الأشياء أو النقود التي استعارها من زملائه، كما يعيد الكتب المستعارة إلى المكتبة.			<input type="checkbox"/>	
40		ينهي حديثه مع الآخرين بطريقة سلية ومناسبة.			<input type="checkbox"/>	
41		يلتزم بالوقت المحدد له من قبل من يقوم برعايته لأداء مهمة له.			<input type="checkbox"/>	
42		يمتنع عن توجيهه أسئلة أو قول جمل ممكّن أن تخرج أو تؤذى الآخرين.			<input type="checkbox"/>	
43	٣-٩	يتحكم بمشاعر الغضب لديه عندما يرفض الآخرون آرائه أو يمنع من القيام بما يريد.			<input type="checkbox"/>	
44		يحفظ الأسرار لمدة طويلة كما هو مطلوب			<input type="checkbox"/>	
45		يلتزم بأداب المائدة بشكل سليم دون أن يذكره أحد (لا تسجل الدرجة ١)			<input type="checkbox"/>	
46		يشاهد التلفاز أو يستمع للراديو للحصول على معلومات حول أحد الموضوعات التي تستدعي اهتمامه. (يمكن تسجيل الدرجة "لم")			<input type="checkbox"/>	
47		يذهب مع أصدقائه إلى أنشطة مسائية في المدرسة عندما يصطحبه شخص كبير. (يمكن تسجيل الدرجة "لم")			<input type="checkbox"/>	
48		يقوم بتقدير نتائج وعواقب تصرفاته قبل أن يتخذ أي قرار فيها.			<input type="checkbox"/>	

تابع / بُعد مهارات الاجتماعية

الرقم	العمر	الفقرة	العلاقات الشخصية المتبادلة	أوقات الفراغ واللعب	التعايش
49	١٢-١٣-١٤ ١٥-١٨	يعذر عن سلوكه الخاطئ أو أحکامه الخاطئة.		<input type="checkbox"/>	
50		يتذكر أعياد الميلاد أو المناسبات السنوية الخاصة بأفراد أسرته والأصدقاء المقربين (المفضلين).	<input type="checkbox"/>		
51		يبادر بالحديث حول مواضيع ذات أهمية خاصة لدى الآخرين	<input type="checkbox"/>		
52		لديه هواية محددة	<input type="checkbox"/>		
53		يعيد النقود التي استداناها من الآخرين.		<input type="checkbox"/>	
54	١٥-١٨	يستجيب لللاحظات أو التلميحات غير المباشرة في الحديث.	<input type="checkbox"/>		
55		يشارك في الألعاب الرياضية خارج المدرسة. (يمكن تسجيل الدرجة "لم")	<input type="checkbox"/>		
56		يشاهد التلفاز أو يستمع للراديو لمتابعة الأخبار اليومية أو أي برنامج ثقافي (يمكن تسجيل الدرجة "لم")	<input type="checkbox"/>		
57		يلتزم بمواعيد.		<input type="checkbox"/>	
58		يشاهد التلفزيون أو يستمع للراديو لمتابعة الأخبار بشكل مستقل.	<input type="checkbox"/>		
59		يذهب مع أصدقائه إلى أنشطة مسائية في المدرسة دون إشراف الكبار. (يمكن تسجيل الدرجة "لم")	<input type="checkbox"/>		
60		يذهب مع أصدقائه لممارسة بعض الأنشطة المسائية خارج المدرسة دون إشراف الكبار.	<input type="checkbox"/>		
61		ينتمي إلى نادٍ للكبار أو مجموعة محببة أو مؤسسة اجتماعية أو خدمية.	<input type="checkbox"/>		
62		يذهب مع أصدقائه في رحلات جماعية.	<input type="checkbox"/>		
المجموع الكلي للدرجات مجموع درجات "لم" مجموع درجات "لا"					