كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة بعض الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد

إعـــداد

د./ سارة عبدالسلام مصطفى عبدالسلام

مدرس الصحة النفسية للطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنصورة

{العدد الحادى والعشرون- الجزء الثانى- أبريل٢٠٢٢م}

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة بعض الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد. وأجري البحث على (١٠) أطفال مجموعة تجريبية و(١٠) مجموعة ضابطة من مركز طيبة (بمدينة طلخا – محافظة الدقهلية). واستخدمت الباحثة قائمة ملاحظة المهارات المعرفية، وقائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية، والبرنامج التدريبي وكلها من إعداد الباحثة، كما استخدمت مقياس جودارد للذكاء، ومقياس الطفل التوحدي إعداد (عادل عبد الله، ٢٠٠٣). وانتهى البحث إلى أن أنشطة بعض الذكاءات المتعددة ذات فعالية في تحسين المهارات المعرفية والتي أثرت بدورها على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية:

برنامج تدريبي–الذكاءات المتعددة–المهارات المعرفية–الكفاءة الاجتماعية–اضطراب طيف التوحد.

The Effectiveness of A Training Program Based on The Activities of Some Multiple Intelligences To Improve Cognitive Skills And Its Impact on The Social Competence of Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of a training program based on the activities of some multiple intelligences to improve cognitive skills and its impact on the social competence of kindergarten children with autism spectrum disorder. The research was conducted on (10) children of an experimental group and (10) a control group from Taiba Center (in Talkha City - Dakahlia Governorate). The researcher used the cognitive skills observation list, the social competence observation list, and the training program, all of which were prepared by the researcher. The researcher also used the Goddard Intelligence Scale, and the autistic child scale prepared by (Adel Abdullah). The research concluded the effectiveness of a training program based on the activities of some multiple intelligences to improve cognitive skills and its impact on the social competence of kindergarten children with autism spectrum disorder.

Keywords:

training program- multiple intelligences- cognitive skills- social competence- autism spectrum disorder.

مقدمة:

التوحد هو اضطراب نمائي عصبي يحدث في مرحلة الطفولة، عادةً في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن قد لا تظهر الأعراض بشكل كامل إلا في وقت لاحق عندما تتجاوز المتطلبات الاجتماعية قدرات الطفل المحدودة. ويؤثر أساسًا على قدرة الطفل ذوي اضطراب التوحد على التواصل، وتكوين علاقات مع الأخرين، والاستجابة المناسبة للمثيرات المحيطة به. ويفضل مع هذا الاضطراب التدخل المبكر والمكثف من قبل المختصين (Geraldhyne, Yuliati & Saputri, 2020, 58).

ويعد اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorders من أكثر الاضطرابات النمائية تعقيدًا لما يعتريه من غموض في مسبباته وصعوبة التشخيص حيث يُدرج بعض من ذوي اضطراب التوحد تحت وصف ذوي القدرة أو المستوى الوظيفي المرتفع وهم مجموعة من الأفراد التوحديين الذين لم يتأثر ذكاؤهم وكلامهم بالسلب بهذا الاضطراب. في حين يدرج البعض الأخر تحت وصف التوحد المقترن بالتخلف العقلي، البكم، أو ذوي التأخر اللغوي الخطير أو الشديد. ويجعل اضطراب التوحد بعض المصابين به منغلقون تماما على ذاتهم كمن يعيش في شرنقة داخل حدود ذاته فقط، في حين يبدى البعض الآخر ولعًا أو لديه رغبة وميل قهري لأداء سلوكيات نمطية تكرارية بصورة تعزلهم تماما عن السياق الذي يوجدون فيه كما قد يتبنون أنماط تفكير جامدة بل شاذة (Gustafson, 2016, 1).

وتشير منظمة الصحة العالمية إلى أن شخصًا واحداً من كل (١٦٠) شخصاً يعاني من اضطرابات طيف التوحد. وتمثل هذه التقديرات رقمًا متوسطًا ويتفاوت معدل الانتشار بدرجة كبيرة بين الدراسات. ومع ذلك، أفادت بعض الدراسات المضبوطة جيدًا بمعدلات أعلى بكثير. وما زال معدل انتشار اضطرابات طيف التوحد غير معروف في العديد من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط.

ومؤخرًا أجرى يوسف وأخرون (Yousef, Roshdy, Fattah, Said, Atia, Hafez & Mohamed, 2021, 1) دراسة مسحية للكشف عن نسبة انتشار التوحد بين أطفال الرياض بمحافظة الشرقية بمصر، حيث تم فحص (٣٧٢٢) طفلًا. وأظهرت هذه

الدراسة أن (٢,٨٪) من الأطفال معرضون لخطر كبير للإصابة باضطراب طيف التوحد. حيث بلغ معدل انتشار التوحد في محافظة الشرقية (٥,٤ / ١٠٠٠). وساهم في هذا عوامل الخطر التي أحاطت بالطفل وأسرته مثل وجود مصانع بالقرب من المنزل، ترتيب الطفل الأول والمتوسط، والتشوهات الخلقية، وأدوية الأطفال خلال السنة الأولى من العمر، الحالة الطبية المزمنة للطفل، ارتباط الطفل بالتلفاز، وحالة الأم الطبية التي تؤثر على الأم أثناء الحمل والاضطرابات النفسية في الأسرة.

ويعتبر اضطراب التوحد من أشد الاضطرابات النمائية تأثيرًا على شخصية الطفل العقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية، فيوضح الدليل الدولي الحادي عشر (ICD-11, 2019, 7) الصادر عن منظمة الصحة العالمية أن اضطراب طيف التوحد يتميز بالعجز المستمر في القدرة على بدء التفاعل الاجتماعي المتبادل والتواصل الاجتماعي والحفاظ عليه، وبمجموعة من أنماط السلوك والاهتمامات المحدودة والمتكررة وغير المرنة. وتكون أوجه القصور شديدة بما يكفي لإحداث ضعف في المجالات الشخصية أو الأسرية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها من مجالات الأداء المهمة، وعادة ما تكون سمة منتشرة في حياة الفرد.

وكثيرًا ما تؤدي المشكلات المرتبطة بالمهارات المعرفية لدى أطفال التوحد إلى خفض مهاراتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على التقليد، وعدم معرفة ما هو متوقع منهم في المواقف الاجتماعية ويتسموا بالاندفاعية فيؤثر ذلك على قدرتهم على التواصل، من ثم ينسحبون من مواقف التفاعل والنشاطات الاجتماعية، ويغلب عليهم التبلد الانفعالي وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية (Silveira-Zaldivar, Özerk & Özerk, 2021, 341).

وأشارت العديد من الدراسات (Reynolds, Lincoln, Iravani, Toma & Brown, 2018; Duval, 2020؛ حاتم عبد السلام، ٢٠٢٠; Geraldhyne, Yuliati & Saputri, 2020) إلى أن أطفال التوحد يواجهون صعوبات متعددة في الجوانب المعرفية ذات السياق الاجتماعي والتي تعتبر أساسًا في تطور الطفل وتعلمه؛ فالمهارات المعرفية

كالانتباه المشترك والإيماءات التواصلية واللغة المرجعية، يتطلب نموها تفاعل الجانب الاجتماعي مع الجانب المعرفي.

وشهدت الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بدراسة المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الطفل المتوحد والدعوة إلى تدريبه وتعليمه وتستند هذه الدعوة إلى:

- ❖ أن تعليم المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الطفل المتوحد لا يحدث وحده كعملية تلقائية تطورية، وإنما هو نتيجة للتعلم والتدرب المستمر؛ ولهذا تحرص برامج التدخل المبكر في مرحلة الطفولة على توفير الخبرات والأنشطة التي تعمل على تحقيق النمو الشامل المتوازن للطفل جسميًا واجتماعيًا وعقليًا.
- ❖ أن تطوير المهارات المعرفية والاجتماعية لدى طفل التوحد من أجل أن يتعامل بفعالية مع العديد من الخيارات والتحديات والفرص في الحياة، كذلك تزودهم بالقدرة على تحديد أهدافهم الشخصية وتنفيذها بنجاح (Silveira– Zaldivar, Özerk & Özerk, 2021, 342).
- ❖ أن دراسة المهارات المعرفية عند أطفال التوحد يجب أن تميز بين الأشكال الاجتماعية وغير الاجتماعية للمهارات المعرفية نظرًا للمركزية المفترضة للعجز الاجتماعي للاضطراب (Solomon, 2021, 1050).
- ❖ أن التدريب على تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية، يتطلب قيام الأطفال بدور فعّال يتجاوز حدود الجلوس وتلقي المعرفة بصورة سلبية وذلك عن طريق استخدام أساليب جديدة ومناسبة لتنمية تلك المهارات (أمل محمد حسونة، ٢٠٠٧).
- ❖ أن برامج التدخل المبكر، يجب أن توفر بيئة تعليمية ملائمة لأطفال التوحد تنمي مهاراتهم المعرفية والاجتماعية، وأحد البرامج لإنجاز هذا الهدف هو التعامل معهم وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة التي تشجع المصابين بالتوحد على تنشيط المهارات العقلية والانفعالية المختلفة، لحثهم على التفاعل الاجتماعي مع العالم الخارجي (Duvall, 2020).

ويشير البعض إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences تساعد المدربين والمعلمين على التنوع في طرق تدريبهم وتدريسهم بحيث تضم مدى عريضًا

من الطرق والمواد والأساليب لتناسب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم التوحديين. فيجب على المدرب أو المعلم أن يغير من أساليب تدريبه للطفل التوحدي سواء كان استخدام اللغة أو الأشكال والصور أو الموسيقى من أجل تحسين جوانب النمو المختلفة لدى طفل التوحد (Geraldhyne, Yuliati, & Saputri, 2020 ;Gustafson, 2016).

كما توصلت الدراسات السابقة إلى فعّالية البرامج المستندة إلى الأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية والمهارات المعرفية والاجتماعية لدى طفل التوحد؛ فمثلًا دراسة رينولدز وأخرون (Reynolds, Lincoln, Iravani, Toma & Brown, 2018) توصلت إلى فعالية بناء برنامج قائم على أنشطة الذكاء العاطفي لتنمية الوظائف التنفيذية لدى طفل التوحد، ودراسة دوفال (Duval, 2020) التي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على أنشطة الذكاء الموسيقى لدى أطفال التوحد بالمرحلة الابتدائية لتنمية المهارات الاجتماعية. ودراسة جيرالدي وأخرون (Geraldhyne, Yuliati & Saputri, 2020) توصلت إلى أثر الذكاء الشخصي على تحسين التواصل لدى مجموعة من الأطفال التوحديين.

وهو ما دعا الباحثة إلى محاولة الاستفادة من أنشطة الذكاءات المتعددة مجتمعة كمدخل جديد يناسب تحسين بعض المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل التوحدي.

مشكلة البحث:

من خلال قراءات الباحثة بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن خلال المشاركة التطوعية للباحثة في برامج الرعاية المقدمة لهؤلاء الأطفال. وجدت أنهم يعانون من قصور معرفي واجتماعي أثناء التعامل معهم وأثناء تفاعلهم مع الأخرين؛ مما دفع الباحثة إلى التقصي والبحث في مجال اضطراب التوحد والاتصال بأولياء الأمور والأخصائيين، وتأكدت الباحثة أنهم يعانون من صعوبات معرفية واجتماعية ووجدانية وهذا ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة (Solomon, Bishop-Fitzpatrick, ;Minshew & Eack, ;Buaminger & Rogers, 2011 2014 Delafield-Butt, Trevarthen, Rowe & Gillberg, 2018).

واتضح للباحثة من خلال الدراسات السابقة أن نمو المهارات المعرفية يؤثر على نمو المهارات الاجتماعية والوجدانية، وأن هناك علاقة تبادلية بينهم، فيعد القصور المعرفي لدى الأطفال التوحديين سببًا في كثير من جوانب القصور الاجتماعي لديهم؛ وكما أن القصور في التفاعل الاجتماعي والوجداني لديهم سببًا في القصور المعرفي.

كما اتضح للباحثة من خلال الدراسات السابقة التالية أن لبرامج التدخل المبكر المختلفة فعّالية في تنمية وتحسين المهارات المعرفية والاجتماعية لأطفال التوحد في سن (٥-٩) سنوات؛ مثل دراسة سماح رمضان (٢٠١٧) استخدمت برنامج معرفي سلوكي قائم على الانتباه المشترك في تنمية مهارة التواصل الاجتماعي، ودراسة سلوى محمود وشاهيناز إسماعيل وأسماء عبد المنعم (٢٠٢٠) استخدمت برنامج تدريبي سلوكي لتحسين بعض المهارات المعرفية، ودراسة هاشل بن سعد بن سرور ومحمد إبراهيم محمد (٢٠٢٠) استخدمت برنامج تدريبي قائم على الاستخدام البراجماتي للغة في تنمية التفاعل الاجتماعي، ودراسة زينب محمود وعيد جلال (٢٠٢٠) استخدمت برنامج تدريبي أسري من خلال الدمج الأسري في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي وأهمية وجود برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال التوحديين.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤل الآتي:

"ما مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة بعض الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟"

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة هي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في (القياس البعدي) على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في (القياس البعدي) على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة بعض الذكاءات المتعددة لتحسين بعض المهارات المعرفية والكفاءة لاجتماعية (الانتباه السمعي والبصري-الإدراك البصري-التقليد).

٢- التعرف على أثر التحسن في المهارات المعرفية على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٣- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة على تحسين المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أهمية البحث:

١.تكمن أهمية البحث الحالي في ندرة الدراسات التي تناولت استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢.إلقاء الضوء على أهمية هذا البرنامج التدريبي لتحسين المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٣.يمكن أن يوفر البحث بعض المعلومات التي تفيد في الحد من شدة أعراض التوحد ووضع الاستراتيجيات الخاصة برعايتهم.

٤.إعداد برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٥.إعداد مقياس للمهارات المعرفية، ومقياس للكفاءة الاجتماعية يمكن أن يستخدم في دراسات مقبلة.

٦.يوفر البحث الحالي المعلومات والنتائج التي يمكن أن تستخدم في عملية الإرشاد لأسر أطفال التوحد.

٧.تساهم نتائج البحث في تقديم الخدمات والبرامج التدريبية والتربوية والتعليمية للأطفال ذوي اضطراب التوحد بما يساعدهم على الاندماج في المجتمع.

مصطلحات البحث:

١) اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorders:

يرى عادل عبد الله (٢٠٠٣، ٩) أن ذوي اضطراب طيف التوحد يتسمون بالخلل في العلاقات الاجتماعية والتواصل واللعب التخيلي وذلك قبل أن يصل الطفل إلى سن الثالثة، إلى جانب السلوكات النمطية ووجود قصور أو خلل في الأنشطة.

والأطفال ذوي اضطراب التوحد في البحث الحالي، يتراوح عمرهم بين (٥-٦) سنوات وتنطبق عليهم معايير اضطراب التوحد بدرجة متوسطة (٣٩-٤٨) وفقًا لمقياس "الطفل التوحدي" لعادل عبد الله (٢٠٠٣) المستخدم في البحث الحالي.

٢) المهارات المعرفية Cognitive Skills:

تعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها مجموعة من العمليات العقلية التي تساعد الطفل التوحدي على معالجة المعلومات والبيانات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به مثل: (الانتباه السمعي والبصري-الإدراك البصري-التقليد)، وهي تؤدي دورًا هامًا في تشكيل شخصية الطفل وسلوكاته وخبراته.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب التوحد على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية (بواسطة تقدير المعلمة) المستخدم في البحث الحالي. وهو من إعداد الباحثة.

٣) الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

تعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها قدرة الطفل التوحدي على التوافق مع بيئته الاجتماعية والتعامل مع الأخرين والتحديات التي تواجهه في الحياة وقدرته على تطوير مهاراته الاجتماعية التي تدعم أدائه الوظيفي التكيفي باستخدام: (التواصل الفعال–توكيد الذات–الضبط الانفعالي–المهارات الوجدانية–إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب التوحد على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية (بواسطة تقدير المعلمة) المستخدم في البحث الحالي. وهو من إعداد الباحثة.

٤) البرنامج القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة:

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة الذي تم إعداده في البحث: بأنه خطة محددة ومنظمة تشمل مجموعة من الأنشطة والمهام والمواقف التعليمية، والتي أعدت وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة (الذكاء الوجداني–الذكاء اللغوي–الذكاء الاجتماعي–الذكاء المكاني–الذكاء الطبيعي–الذكاء الجسدي/ الحركي–الذكاء الموسيقى)، لتنمية المهارات المعرفية وبحث أثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الإطار النظري:

١/ اضطراب طيف التوحد:

يتميز اضطراب طيف التوحد بالعجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات ثقافية متعددة، ويتضمن ذلك التعامل بالمعايير الاجتماعية، والسلوكات التواصلية غير اللفظية المستخدمة للتفاعل الاجتماعي، ومهارات تطوير العلاقات والحفاظ عليها وفهمها. بالإضافة إلى عجز التواصل الاجتماعي، ويتطلب تشخيص

اضطراب طيف التوحد وجود أنماط سلوك أو اهتمامات أو أنشطة نمطية ومتكررة (محمد عودة، وناهد فقيري، ٢٠١٦، ١٦).

فهو حالة تتميز بمجموعة أعراض يغلب عليها انشغال الطفل بذاته وانسحابه الشديد، إضافة إلى عجز مهاراته الاجتماعية، وقصور تواصله اللفظي وغير اللفظي، الذي يحول بينه وبين التفاعل الاجتماعي البناء مع المحيطين به واكتسابه للغة، والأنماط السلوكية، والقيم والاتجاهات، وأسلوب التعبير عن المشاعر والأحاسيس، إضافة إلى أن الطفل التوحّدي يظهر أنماطًا سلوكية قليلة جدًا بالمقارنة مع الأطفال الذين لديهم تقبل اجتماعي جيد، كما أنه يعاني من أنماط سلوكية شاذة غير مقبولة اجتماعيًا كعدم الكفاءة الاجتماعية والعدوان على الذات والآخرين (Delafield-Butt, Trevarthen, Rowe, & Gillberg, 2018).

ويشير شنيدر وجلاسر وسنجو (Schneider, Glaser & Senju, 2020, 330) إلى أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب في النمو مدى الحياة ويتميز بضعف كمي في التواصل الاجتماعي بالإضافة إلى السلوكيات النمطية والاهتمامات والأنشطة المحدودة. وقد يكون بعض الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد أكثر حساسية للمنبهات الحسية (الصوت واللمس والذوق والشم والألم ودرجة الحرارة).

١. ويمكن تحديد أهم أعراض طيف التوحد في النقاط التالية (Sophy, Bal & Lord, 2021, 434):

أ/ ضعف التفاعل الاجتماعي: الأطفال ذوي اضطراب التوحد غير قادرين على التواصل غير اللفظي وهو له أهمية كبيرة لإجراء تفاعلات اجتماعية بين الأفراد مثل التفاعل بالعين وتعبيرات الوجه وإيماءات الجسم. كما يوجد لديهم صعوبة في فهم انفعالات الآخرين ويتعاملوا معهم كأشياء وليس كمشاركين لهم في العلاقات الاجتماعية ويقوموا بتوجيه رد فعلهم تجاه أي جزء من جسم الشخص وليس الفرد نفسه. وخلال معالجة المعلومات للوجه البشري يمكن أن يركز هؤلاء الأطفال على جزء من الوجه، ويتصف الأطفال التوحديين بعدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها.

ب/ ضعف الاتصال: تنتشر صعوبات الاتصال لدى الأطفال التوحديين حيث يفشل تقريبا (٥٠%) من هؤلاء الأطفال في تنمية لغة مفيدة، وعادة ما تكون لغتهم محدودة ومتكررة كما يوجد لديهم عكس للضمائر كان يقول "أنت" عندما يود أن يقول "أنا". أما الأطفال التوحديين الذين يستطيعون التحدث فيطلق عليهم توحديين ذوي توظيف مرتفع.

ج/ الاهتمامات والسلوكيات والأنشطة المتكررة: يوجد لدى هؤلاء الأطفال اهتمامات وأنشطة متكررة كأن يقوم الطفل بتحريك إصبعه أمام عينه لفترات طويلة أو الهزهزة بالأيدي، ويطلق على هذه السلوكيات النمطية المتكررة بسلوكيات استثارة الذات، وعلى الرغم من ظهور هذه الحركات لدى الأطفال ذوي بعض الصعوبات الارتقائية الأخرى إلا أنها تكون أكثر شدة واستمرارية لدى هؤلاء الأطفال التوحديين. ويمكن أن تتضمن سلوكات استثاره الذات أكثر من حاسة مثل النقر بالملعقة تتضمن متابعة حركتها والاستماع لصوتها.

٢/ الذكاءات المتعددة:

وضح جاردنر في نظريته للذكاءات المتعددة أن الكفاءات الفكرية البشرية متعددة ومستقلة نسبيًا عن بعضها البعض ومن الصعب تحديد طبيعتها وعددها، لأن القدرات الفكرية المختلفة تميل إلى التشكل والدمج مع بعضها البعض في مجموعة متنوعة من الطرق التوافقية. لهذا السبب، تقترح هذه النظرية إمكانية اقتراح قدرات معينة ليتم تعريفها ودراستها كشكل معين من الذكاء، إذا كانت تفي بالمتطلبات التي يوفرها جاردنر لأولئك الذين يرغبون في محاولة عزل شكل معين من الذكاء. وهذه هي معايير تحديد الذكاءات ((Cicalò, 2020, 2-3):

إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ، ووجود الأطفال غير العاديين، وتاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة، والتاريخ الارتقائي والتطوري، ودعم من المهام السيكولوجية التجريبية، والقابلية للترميز في نظام رمزي، وعملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات بالإضافة إلى النتائج السيكومترية.

ويرى جاردنر أن هذه الذكاءات هي (Cooper, 2014, 24):

١- الذكاء اللغوي: القدرة على تحليل المعلومات وإنشاء منتجات تتضمن لغة شفهية ومكتوبة مثل الخطب والكتب والمذكرات.
٢- الذكاء المنطقي الرياضي: القدرة على تطوير المعادلات والبراهين وإجراء الحسابات وحل المشكلات المجردة.
٣- الذكاء المكاني: القدرة على الاستيعاب عن طريق الصور وتشكيلها، والقدرة على استيعاب العالم المرئي بدقة وإعادة تشكيله بصرياً ومكانياً.
٤- الذكاء الموسيقي: القدرة على إنتاج وتذكر وإيجاد معنى لأنماط مختلفة من الصوت.
٥- الذكاء الجسدي الحركي: القدرة على استخدام جسد المرء لابتكار منتجات أو حل المشكلات.
٦- الذكاء الشخصي: القدرة على التعرف على أمزجة الآخرين ورغباتهم ودوافعهم ونواياهم وفهمها.
٧- الذكاء بين الشخصي: القدرة على إدراك وفهم مزاجه ورغباته ودوافعه ونواياه.
٨- الذكاء الطبيعي: القدرة على التعرف والتمييز بين الأنواع المختلفة من النباتات والحيوانات وتكوينات الطقس الموجودة في العالم الطبيعي.

ويرى أرمسترونج (Armstrong,2009) أن التأثير الذي يمكن أن تحدثه نظرية الذكاءات المتعددة على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يتجاوز بكثير تطوير استراتيجيات وتدخلات علاجية جديدة. ومن المحتمل أن يكون لها بعض التأثيرات التالية:

أ. عدد أقل من الإحالات إلى التربية الخاصة -عندما تشتمل المناهج العادية على مجموعة كاملة من الذكاء، ستنخفض الإحالات إلى فصول التربية الخاصة. يركز معظم المعلمين الآن على الذكاء اللغوي والرياضي، متجاهلين احتياجات الطلاب الذين يتعلمون بشكل أفضل من خلال الذكاء الموسيقي أو المكاني أو الحركي الجسدي أو الشخصي أو الاجتماعي. هؤلاء الأطفال هم الذين يفشلون في الغالب في الفصول الدراسية العادية ويتم وضعهم في أماكن خاصة.

ب. زيادة التركيز على تحديد نقاط القوة ومن المرجح أن يكون للتدابير النوعية والحقيقية دور أكبر في التربية الخاصة وربما تبدأ في استبدال تدابير التشخيص الموحدة كوسيلة لتطوير البرامج التعليمية المناسبة.

ج. زيادة تقدير الذات مع زيادة التركيز على نقاط القوة والقدرات لدى الأطفال ذوي الإعاقة، ومن المرجح أن يرتفع تقدير الأطفال لأنفسهم، مما يساعد على تعزيز النجاح.

د. زيادة فهم الأطفال لأنفسهم وللأخرين أثناء استخدامهم للنظرية. مما يزيد من احتمال اندماجهم الكامل في الفصل الدراسي العام.

ولقد أجريت مؤخرًا مجموعة من الدراسات لاستكشاف الذكاءات المتعددة عند الطفل التوحدي؛ فوجد رينولدز وآخرون (Reynolds, Lincoln, Iravani, Toma & Brown, 2018, 254) أن الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد يظهرون عجزًا اجتماعيًا، وهذا يشير إلى ضعف في أبعاد من الذكاء العاطفي هما: المهارات الشخصية والاجتماعية. وعلى مستوى المهارات الشخصية، يُظهر الأطفال المصابون بالتوحد عجزًا في القدرة على التمييز بين المشاعر، وتسمية المشاعر علانية، واستخدام العواطف لتوجيه سلوكياتهم والتحكم بفعالية في النطاق العاطفي والشدة. أما في الجانب الاجتماعي يُظهر الأطفال المصابون بالتوحد صعوبات في فك تشفير مشاعر الآخرين ونواياهم ودوافعهم بشكل صحيح.

كما توصل البعض الآخر إلى أن الطفل التوحدي مرتفع في الذكاء البصري والمكاني، ومنخفض في الذكاء الاجتماعي والانفعالي والشخصي واللغوي (Cooper, 2014; سارة اللهيبي، وإلهام القصيرين، ٢٠٢٠؛ Cicalò, 2020).

ويعتبر جافستون (Gustafson, 2016, 19) أن الذكاءات المتعددة تساعد المدرب على استخدام نقاط القوة لدى الطفل التوحدي في تدريس مهارات تنظيم العواطف، وبناء مهارات الاتصال، والمشاركة في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة. كما أنها تعزز إمكانات التعلم لدى الطفل.

ويحدد بيريوب (Berube, 2021, 150) مجموعة من الأنشطة المستخلصة من الذكاءات المتعددة التي تناسب الطفل التوحدي:

١. اللعب والتفاعل الاجتماعي: يتعلم الأطفال من خلال اللعب، ويشمل ذلك تعلم اللغة. ويوفر اللعب التفاعلي فرصًا ممتعة للطفل للتواصل. ومن الأمثلة على ذلك الغناء، والخشونة اللطيفة أثناء تفاعلك، ضع نفسك أمام الطفل وقريبًا من مستوى العين حيث يسهل على الطفل رؤيتك وسماعك.
٢. تقليد الطفل: سيشجع تقليد أصوات الطفل وسلوكاته في اللعب _طالما أنه سلوك إيجابي_ على المزيد من النطق والتفاعل. كما أنه سيشجع الطفل على تقليدك.
٣. التواصل غير اللفظي: يمكن للإيماءات والاتصال بالعين أن يبني أساسًا للغة، استخدم كلاً من جسدك وصوتك عند التواصل، على سبيل المثال مد يدك للإشارة عندما تقول "انظر" وإيماء رأسك عندما تقول "نعم". كما يجب أن تستخدم الإيماءات التي يسهل على طفلك تقليدها مثل التصفيق، وفتح اليدين، ومد اليد إلى الذراعين، وما إلى ذلك. استجب لإيماءات الطفل: عندما ينظر إلى لعبة أو يشير إليها، سلمها إليه وبالمثل، أشر إلى لعبة تريدها قبل التقاطها.
٤. اترك "مساحة" لطفلك للتحدث: من المهم جدًا منح الطفل الكثير من الفرص للتواصل، حتى لو لم يكن يتحدث. عندما تطرح سؤالاً أو ترى أن طفلك يريد شيئًا ما، توقف لعدة ثوانٍ وأنت تنظر إليه بترقب. راقب أي صوت أو حركة جسدية واستجب على الفور. تساعد سرعة استجابتك للطفل على الشعور بقوة التواصل.
٥. تبسيط لغتك. القيام بذلك يساعد الطفل على متابعة ما تقوله. كما أنه يسهل عليه تقليد كلامك. إذا كان طفلك غير لفظي، فحاول التحدث في الغالب بكلمات فردية. (إذا كنت تلعب بالكرة، فيجب أن تقول "كرة" أو "تدحرج") إذا كان طفلك يتكلم بكلمات مفردة، فقم بذلك. تحدث بعبارات قصيرة، مثل "دحرجة الكرة" أو "رمي الكرة". استمر في اتباع هذه القاعدة "الفردية": استخدم بشكل عام عبارات تحتوي على كلمة واحدة أكثر مما يستخدمه طفلك.

٦. اتبع اهتمامات طفلك. بدلاً من مقاطعة تركيز الطفل، تحدث معه أثناء لعبه واصف له في كلمات بسيطة ما يقوم به.
٧. استخدم أجهزة المساعدة والدعم المرئية مثل الأجهزة والتطبيقات التي تعرض الصور التي يلمسها الطفل لإنتاج الكلمات.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة الذي تم إعداده في هذا البحث: بأنه خطة محددة ومنظمة تشمل مجموعة من الأنشطة والمهام والمواقف التعليمية، والتي أعدت وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة (الذكاء الوجداني–الذكاء اللغوي–الذكاء الاجتماعي–الذكاء المكاني–الذكاء الطبيعي–الذكاء الجسدي/ الحركي–الذكاء الموسيقى)، لتحسين المهارات المعرفية وبحث أثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣/ المهارات المعرفية:

وهي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة منها (حمزة محمد، وإبراهيم الزريقات، ٢٠١٧، ١٥٥):

- مهارة التصنيف: هي المهارة التي تستخدم في تجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات. أي أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معا ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئا ذا معنى.
- مهارة التسلسل: هي المهارة التي تستخدم لترتيب أو تسلسل الحوادث أو فقرات الأشياء أو المحتويات بطريقة منظمه ودقيقه، أي أنها تعنى باختيار الأشياء بطريقه واعية وبعناية فائقة ووضعها بشكل منتظم ومحدد.
- مهارة المطابقة: هي مطابقة الأشياء مع بعضها من حيث اللون أو الشكل أو الوضع أو الاتجاه أو نوعية المادة، وتعني أيضا المطابقة بين الأشكال الهندسية وصور الأشياء ورسوم الأشياء والرموز اللغوية التي تتمثل في الحروف ثم الكلمات.

وهي سلسلة من العمليات المعرفية والعقلية المتعلمة (الانتباه – الإدراك – الذاكرة العاملة) والمهارات التي تكتسب بالمتابعة والمتدرجة في مستوى صعوبتها والتي يتعرض لها الطفل التوحدي بطريقة معروفة مثل التعامل مع الكلمات والألوان والأشكال والتشابه والاختلاف وتسجيل هذه المهارات لإحداث التطورات النمائية خلال فترة التدخل وتقديم اقتراحات لدعم نمو الأطفال على وجه الخصوص (حاتم عبد السلام، ٢٠٢٠، ١٥٠).

كما أنها تشير إلى العمليات العقلية أو أشكال معالجة المعلومات. تشمل هذه العمليات الانتباه والتذكر والتعلم واتخاذ القرار والاستدلال وحل المشكلات. ويجب عند دراسة المهارات المعرفية عند أطفال التوحد التمييز بين الأشكال الاجتماعية وغير الاجتماعية للمهارات المعرفية نظرًا للمركزية المفترضة للعجز الاجتماعي للاضطراب (Solomon, 2021, 1050).

٢. الخصائص المعرفية للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى أن اضطراب النواحي المعرفية تُعد أكثر الملامح المميزة لاضطراب التوحد، وذلك لما يترتب عليه من نقص في التواصل الاجتماعي وفي الاستجابة الانفعالية للواقع المحيط، ومن هذه المهارات المعرفية "التفكير والتذكر والانتباه والدافعية ومعرفة الأسباب وحل المشكلات"، وتتناول الباحثة المهارات المعرفية محل اهتمام البحث الحالي في الجزء التالي:

أ. الانتباه:

تعد القدرة على توجيه الانتباه والحفاظ عليه وتحويله إلى المثيرات ذات الصلة، باستخدام الإشارات الداخلية والخارجية، مهارة حاسمة للتعلم عن العالم. وتحديد أولويات المثيرات من أجل معالجة المعلومات ذات الصلة واستبعاد المعلومات المحيطية يسهل التعلم الانتقائي، وهي مهارة ضرورية للعديد من عمليات تنمية الطفل التوحدي، بما في ذلك تطوير المفردات وحل المشكلات والتعلم الناجح في الفصل الدراسي لاحقًا. غالبًا ما يظهر الأطفال المصابون بالتوحد تطورًا غير نمطي في الانتباه (Meek & Jahromi, 2013).

ويمكن تقسيم الانتباه إلى القدرة على التركيز والاستمرار والتغيير والتشفير. والانتباه المركّز هو القدرة على التركيز وأداء مهمة على حافز معين في خضم المثيرات

المشتتة للانتباه. بينما يُعرَّف الاهتمام المستمر بأنه القدرة على الحفاظ على الانتباه على المثير المستهدف على مدى فترة طويلة من الزمن. وتحويل الانتباه هو القدرة على نقل التركيز بشكل فعال من مثير إلى آخر. وترميز الانتباه هو القدرة على استيعاب وتفسير المعلومات من البيئة (Lake et al., 2019).

٣. خصائص الأطفال التوحديين من حيث الانتباه (Lake et al., 2019, 316-317; Solomon, 2021, 1051) كما يلي:

١- يظهرون العجز في تخصيص الانتباه للمثيرات البصرية ذات الصلة، ويكونون في بعض الأحيان انتقائيين بشكل مفرط ويركزون على ما يلفت انتباههم فقط.

٢- قد يجدون صعوبة في فك الارتباط عما يشاهدونه.

٣- قد يواجهون مشاكل في تبديل أو إعادة توجيه الانتباه بين تدفقات المعلومات المقسمة (مثل المثيرات البصرية والسمعية).

٤- أظهروا عجزًا في التركيز والتنفيذ والتحول.

٥- يفتقرون إلى الاهتمام بالمثيرات الاجتماعية التي تؤثر بلا شك على التعلم الاجتماعي والعاطفي.

٦- قد لا ينتبهون إلى المثيرات الجديدة بنفس الطريقة التي يتطور بها الأشخاص عادةً. وتؤثر هذه الأعراض على تطورهم وتعلمهم وتوثر على كفاءتهم الاجتماعية.

ب. الإدراك البصري:

هو عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وتتمثل الصعوبة في عدم قدرة الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد على التمييز، حيث لا تبدو الأمور واضحة جلية أمامه فلا يتمكن من التمييز بينها، والأطفال الذين يعانون صعوبة إدراك بصرية لا يواجهون مشكلة عضوية على مستوى العينين، بل إن حدة الرؤية والإبصار لديهم عادية جدا، لكنهم يواجهون صعوبات في كل من التمييز البصري، والتمييز ما بين الشكل والأرضية، والصعوبات البصرية الحركية، وصعوبات في الإغلاق البصري (Vetrayan & Paulraj, 2015, 67).

كما تشير دراسة نوران أحمد (٢٠١٥) إلى أن الطفل التوحدي يعاني من ضعف الالتفات للمثير وانخفاض القدرة على التمييز البصري والتتبع البصري للمثير.

وتشير دراسة (Chung, S., & Son, 2020, 105) إلى أن الأطفال المصابين بالتوحد يظهرون شذوذًا في المعالجة البصرية المبكرة قبل المعالجة الإدراكية، وعامة هم يتسمون بضعف إدراك العلاقات المكانية، وتمييز الوجوه البشرية، كما أنهم يفشلون في معالجة المعلومات المرئية بشكل صحيح، بما في ذلك المعلومات الاجتماعية، وينتج عن ذلك أنهم يعزلون أنفسهم عن الآخرين لأنهم يشعرون بالارتباك حيال الإشارات الاجتماعية المعروضة بصريًا.

مما سبق يتضح أن ضعف الإدراك البصري يؤثر على المهارات التي يمكن أن يكتسبها الطفل التوحدي في الروضة خاصة الكتابة اليدوية، والقراءة، والحفاظ على التواصل البصري. وبالتالي، قد يكون من الصعب أن يكتسب مهارات التقليد والمهارات الاجتماعية الأخرى إن لم يتم تنمية هذا الجانب.

ج. التقليد:

تشير الدراسات مثل (Vanvuchelen, Roeyers & De Weerdt, 2011; Lowry, 2014) إلى أن صعوبة التقليد هو عرض أساسي في اضطراب طيف التوحد، وعلاقته بمهارات الطفولة المبكرة الهامة الأخرى تميزه كهدف جدير بالتدخل المبكر.

وغالبًا ما يواجه الأطفال المصابون بالتوحد صعوبة كبيرة في التقليد. ولقد درس الباحثون قدرات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتأثير ذلك على جوانب النمو الأخرى لديهم. لقد وجدوا أن (Lowry, 2014):

١. قدرتهم على تقليد الإيماءات وحركات الجسم تتنبأ بنتائج لغتهم.
٢. قدرتهم على تقليد السلوكات بالأشياء ترتبط بتنمية مهاراتهم في اللعب.
٣. صعوبة تقليد سلوكات الأطفال الآخرين تؤثر على لعبهم مع أقرانهم.
٤. يجب تطوير بعض مهارات التقليد قبل أن يتمكنوا من اكتساب الانتباه المشترك (القدرة على مشاركة التركيز مع شخص آخر على شيء ما).

٥. التقليد هو محور تركيز مهم للتدخل للأطفال المصابين بالتوحد، وأن تعليم التقليد يجب أن يؤدي إلى تحسين القدرات المعرفية والاجتماعية العامة للأطفال.

وتعرف الباحثة المهارات المعرفية بأنها "مجموعة من العمليات العقلية التي تساعد الطفل التوحدي على معالجة المعلومات والبيانات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به مثل:

أ) الانتباه السمعي والبصري: هو عملية تركيز الشعور في شيء مثير سواء كان هذا المثير سمعياً أو بصرياً.

ب) الإدراك البصري: هو إعطاء معنى للمثير البصري الذي تتلقاه العين في ضوء الخبرات السابقة للطفل عن طريق التمييز بين الأشكال والأطوال والألوان والأحجام واتجاه الحركة والعلاقات المكانية وتمييز أعداد الوحدات بصريًا.

ج) التقليد: عملية ينسخ من خلالها الطفل سلوك شخص أخر وتتضمن (Lowry, 2014):

- تقليد الحركات بالأشياء (مثل الطرق على طبلة أو دفع سيارة).
- تقليد حركات الجسم والإيماءات (مثل التصفيق أو التلويح).
- تقليد الأصوات أو الكلمات.

وهي مهارة أساسية يحتاجها الطفل ذوي اضطراب التوحد من أجل نموهم الاجتماعي واللغوي. ومن خلال التعلم بالتقليد، يكتشف الأطفال أيضًا طرقًا جديدة ممتعة للتفاعل مع الآخرين.

وتؤدي هذه المهارات المعرفية دورًا هامًا في تشكيل شخصية الطفل وسلوكاته وخبراته".

٤. تنمية المهارات المعرفية:

تشمل إعادة التأهيل المعرفي للأطفال ذوي اضطراب التوحد برامج علاجية محددة تستهدف اعتلال الوظيفة المعرفية، حيث يمكن تنمية المهارات المعرفية من خلال التدريبات المتكررة، وهذا التكرار يسمح لأن يكون التواصل متعلماً. وهكذا فإن التدريب المعرفي عادة ما يستخدم أساليب ممارسة وتدريب متكرر (Wang, 2010, 13).

ويرى بيليكانو (Pellicano, 2010, 1411) أن العلاقات الاجتماعية تؤثر على تنمية المهارات المعرفية للأطفال التوحديين، فالانخراط مع شركاء اجتماعيين أكثر تقدمًا، قد يكون سببًا في تطوير المهارات المعرفية لهؤلاء الأطفال كما تؤدي إلى زيادة معدل اكتساب مهارات اللغة لديهم، ولكن يجب الحرص على تقديم الأنشطة الاجتماعية المناسبة لعمرهم.

ويمكن تنمية مهارة التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن طريق (Sussman & Weitzman, 2014, 44) ما يلي:

١- تقليد الوالدين أفعال أطفالهم: يؤدي هذا إلى تفاعل مستمر، ويحفز الطفل، ويساعده على الاهتمام بوالديه لأنهم يقلدون ما يفعله بلعبة من اختياره. غالبًا ما يؤدي تقليد أفعال الطفل إلى تقليد الطفل لعمل الوالدين، مما يؤدي إلى التفاعل ذهابًا وإيابًا.

٢- مساعدة أطفالهم على تقليد إجراء باستخدام لعبة يكون الطفل مرتبطًا بها. على سبيل المثال، إذا كان الطفل يقرع الطبل بيده، فقد يمسك الوالد بعصا الطبلة ويقرعها، ثم يسلم العصا إلى الطفل.

٣- استخدام الإشارات لمساعدة طفلهم على التقليد، مثل الانتظار لمدة ١٠ ثوانٍ لمعرفة ما إذا كان بإمكانه فعل ذلك بمفرده، أو استخدام المساعدة اليدوية إذا لزم الأمر.

٤- تعلم تقليد الأفعال باللعب والأشياء هو الخطوة الأولى في تعلم التقليد، لأن تقليد الأشياء أسهل للأطفال المصابين بالتوحد من أشكال التقليد الأخرى (مثل تقليد الإيماءات أو تعبيرات الوجه أو الأصوات).

٥- يجب تشجيع الأطفال على الاستمرار في التفاعل والاستمتاع من خلال إظهار الحماس والتعليق على ما فعله الطفل وتقليده مرة أخرى.

كما سعت العديد من الدراسات إلى تنمية المهارات المعرفية لدى الطفل ذوي اضطراب التوحد باستخدام استراتيجيات وفنيات مختلفة مثل الوظائف التنفيذية في دراسة (Pellicano, 2010)، اللعب في دراسة حمزة عبد الحافظ، وإبراهيم عبد الله (٢٠١٨)، والذكاء العاطفي في دراسة (Reynolds, Lincoln, Iravani, Toma & Brown, 2018)، وفنيات التدخل المبكر في دراسة حاتم عبد السلام (٢٠٢٠).

٤/ الكفاءة الاجتماعية:

يعرف (Semrud–Clikeman, 2007, 2) الكفاءة الاجتماعية: بأنها القدرة على اتخاذ منظور آخر فيما يتعلق بالموقف والتعلم من التجارب السابقة وتطبيق هذا التعلم على الأحداث الاجتماعية المتغيرة باستمرار. وتحدد القدرة على الاستجابة بمرونة وبشكل مناسب قدرة الطفل على التعامل مع التحديات الاجتماعية. وهي الأساس الذي تبنى عليه التوقعات للتفاعلات المستقبلية مع الآخرين والتي على أساسها يطور الأطفال تصوراتهم عن سلوكهم. وترتبط الكفاءة الاجتماعية ارتباطًا وثيقًا بالكفاءة العاطفية. فمن النادر أن تكون الكفاءة الاجتماعية موجودة دون وجود الأداء العاطفي المناسب أيضًا.

وغالبًا ما يشتمل مفهوم الكفاءة الاجتماعية على المهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي بين الأشخاص.

ويشير أوربيناس (Orpinas, 2010, 1) إلى أن الكفاءة الاجتماعية نتاج للقدرات المعرفية والعاطفية والمهارات السلوكية والوعي الاجتماعي والقيم الأسرية والثقافية وتتضمن الأبعاد التالية "(أ) التوافق جيدًا مع الآخرين، (ب) القدرة على تكوين علاقات وثيقة والحفاظ عليها، و(ج) الاستجابة بطرق تكيفية في البيئات الاجتماعية.

كما أنها قدرة الطفل على تطوير المعرفة والمهارات من أجل التعامل بفعالية مع العديد من الخيارات والتحديات والفرص في الحياة كذلك القدرة على تحديد أهدافهم الشخصية وتنفيذها بنجاح. ووتمثل في التوكيدية والسيطرة على النفس والتعاطف وأخذ الأدوار والسلوك الاجتماعي الإيجابي والتكيف (Silveira–Zaldivar, Özerk & Özerk, 2021, 341).

ويرى أوزيرك وكاردينال (Özerk & Cardinal, 2020, 419) أن الكفاءة الاجتماعية بمثابة الذكاء الاجتماعي، وأن الطفل المتوحد يحتاج إلى الجوانب التالية حتى يصبح ذو كفاءة اجتماعية:

– تحديد العنوان ورقم الهاتف والحافلات والقطارات و / أو قطارات الأنفاق للسفر داخل وخارج المجتمع – تحديد موقع الحمامات العامة لاستخدامها في الغسيل والمراحيض – احمل بطاقة التعريف في المحفظة – اتبع لافتات واتفاقيات المشاة. – استخدم وسائل النقل المناسبة – زيارة الأقارب والأصدقاء والجيران – اتبع قواعد السلامة – اقرأ واتبع

لافتات السلامة – استخدم القوائم لطلب الوجبات – التخطيط والمشاركة في النزهات والرحلات وما إلى ذلك – كن على دراية بالمسافة الاجتماعية واحترم المساحة الشخصية.

ويشير مصطلح الكفاءة الاجتماعية (Del Prette & Del Prette, 2021, 21–22) إلى تقييم السلوكات ونتائج التفاعلات الاجتماعية للطفل؛ فهي بناء تقييمي لسلوك الطفل (الخاص– العام) من حيث (الأفكار والمشاعر والأفعال) في تفاعلاته الاجتماعية التي تلبي أهدافه ومتطلبات الموقف والثقافة المحيطة به. ويحتاج الطفل إلى أربعة متطلبات لنجاح تفاعلاته الاجتماعية وهي:

(أ) ذخيرة من المهارات الاجتماعية ذات الصلة بهذه المهمة؛ (ب) الالتزام بقيم التعايش المتوافقة مع البعد الأخلاقي للكفاءة الاجتماعية؛ (ج) المراقبة الذاتية لسلوكه/ سلوكها أثناء التفاعل؛ (د) المعرفة الذاتية بالموارد والقيود المرتبطة بمعرفة قواعد البيئة الاجتماعية التي توجد فيها.

ويفرق البعض بين مفهوم المهارات الاجتماعية باعتبارها وصف السلوك ردًا على سؤال، ماذا فعل الطفل وكيف فعل ذلك؟ فالمهارات الاجتماعية تشير إلى سلوكات تعين الطفل على عملية التفاعل، بينما الكفاءة الاجتماعية تشير إلى أحكام الآخرين بشأن الكفاءة الاجتماعية للطفل كما أنها تشير إلى تقييم جودة هذا التفاعل وفعاليته من حيث النتائج، مع الأخذ في الاعتبار نوع التفاعل المعرض له الطفل (Semrud–;Clikeman, 2007 Del Prette & Del Prette, 2021).

٥. الخصائص الاجتماعية للطفل ذوي اضطراب التوحد:

تتمثل بعض الخصائص الاجتماعية لدى الطفل ذوي اضطراب التوحد بعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي ويتمثل ذلك في سلوكيات اجتماعية غير معيارية، فالكثير من الأطفال ذوي اضطراب التوحد يميلون إلى تجنب التواصل البصري المباشر مع الآخرين وقليلاً ما يظهرون أي تعبيرات على الوجه، ولا يشارك في أي محادثات، ونقص في الطلاقة اللفظية، وطرح عدد أقل من الأسئلة (Bishop–Fitzpatrick, Minshew & Eack, 2014, 316)، وغالبًا ما يُظهر الأطفال الصغار في طيف التوحد اهتمامًا منخفضًا واستجابات متباينة للمكافأة الاجتماعية.

ويعاني أغلب الأطفال التوحديين من الانعزال الاجتماعي حيث يتصرفون وكأن ليس حولهم أحد، فلا يرد الطفل التوحدي على من يناديه، ولا ينظر إليك في وجهك، ولا يقبل الحضن، وكلما كبر الطفل تبدأ هذه العواطف في التحول (بطرس حافظ، ٢٠٠٧).

بالإضافة إلى ذلك، أفادت الدراسات (Delano & Snell, 2006; Yapko, 2003; Golzari, Hemati, Alamdarloo & Moradi, 2015) أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يمكنهم تفسير أفكار ومشاعر الآخرين، أو التنبؤ بالأحداث الاجتماعية، ولديهم صعوبات في بدء التفاعلات والاستجابة للآخرين والحفاظ على المحادثة، ويظهرون عجزًا في الاستماع والاستجابة لطلبات الآخرين، وفي التعاون في الألعاب والأنشطة الأخرى؛ علاوة على ذلك، قد تكون بعض العلامات الاجتماعية، مثل الابتسامات، غير منطقية بالنسبة لهم.

وتعرف الباحثة الكفاءة الاجتماعية للطفل ذوي اضطراب التوحد بـ "بقدرة الطفل التوحدي على التوافق مع بيئته الاجتماعية والتعامل مع الأخرين والتحديات التي تواجهه في الحياة وقدرته على تطوير مهاراته الاجتماعية التي تدعم أدائه الوظيفي التكيفي باستخدام:

أ) التواصل الفعال: قدرة الطفل على إرسال المعلومات للآخرين لفظيًا وغير لفظيًا، وتلقي الرسائل وفهم مضمونها والعمل بها والمبادأة بالتواصل مع الآخرين.

ب) توكيد الذات: قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية بصورة مناسبة من خلال القيام بسلوكات لفظية أو غير لفظية، واتخاذ قراراته بنفسه وتنفيذ التعليمات التي تتناسب مع ميوله.

ج) الضبط الانفعالي: قدرة الطفل على التحكم في سلوكاته اللفظية وغير اللفظية في مواقف التفاعل الاجتماعي ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف واتباع القواعد والمعايير الاجتماعية عند التصرف.

د) المهارات الوجدانية: قدرة الطفل على إقامة علاقات وثيقة بالآخرين، والتفاعل معهم، والاهتمام بمشاعرهم واحترامها.

هـ) إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة: قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الأخرين والمبادأة بها، وتقبل الأقران واللعب معهم.

تنمية الكفاءة الاجتماعية:

يحتاج الطفل التوحدي لتنمية كفاءته الاجتماعية مبكرًا إلى الفهم الاجتماعي والارتباط بالوالدين والمعلمة وتنظيم سلوكه ومشاعره وإدراكه لأهمية تنمية العلاقات الاجتماعية بالأقران كما يحتاج الطفل إلى تعلم كيفية اللعب مع الآخرين وهذا يتطلب مهارات إدارة الصراع وتأكيد الذات والمشاركة والتنظيم العاطفي. عندما يصبح الطفل أكثر مهارة في إدارة استجابته العاطفية، تصبح علاقاته مع الأقران أكثر سلاسة. تفترض مثل هذه الإدارة أن الطفل قادر على تقييم احتياجاته الخاصة وكذلك إيجاد بدائل للسلوك واختيار السلوك المناسب (Semrud-Clikeman, 2007, 14-15).

وتطوير المهارات الاجتماعية والتكيفية المناسبة أمرًا بالغ الأهمية لنجاح الفرد المصاب بالتوحد، لذا يجب في البداية العمل على تنمية الكفاءات الاجتماعية التالية أنماط التواصل (التحية، التواصل بالعين) وأنماط التفاعل (التفاعلات الاجتماعية، المعاملة بالمثل) (Carter, Harvey, Taylor & Gotham, 2013, 888)).

وتعد تدخلات الكفاءة الاجتماعية القائمة على التدخل المبكر ذات أهمية قصوى في مواجهة الآثار السلبية للعجز الاجتماعي المتأصل في تشخيص التوحد. (Silveira-Zaldivar, Özerk & Özerk, 2021, 354).

ولتنمية الكفاءة الاجتماعية يجب تعليم الأطفال التوحديين المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية باعتبارها السبيل الأساسي لتعزيز القبول والمشاركة والنجاح داخل الروضة أو البيئات المجتمعية المختلفة. عن طريق تقديم التدخلات التي تركز على الأطفال وهي (أ) التدريب على المهارات الاجتماعية، (ب) استخدام نظام الاتصال، (ج) التدخلات السلوكية، و (د) التعليم المعرفي الاجتماعي (Carter et al., 2014, 89).

إجراءات البحث:

١- منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية، بهدف التعرف على فاعلية البرنامج

التدريبي القائم على أنشطة بعض الذكاءات المتعددة (متغير مستقل) وتحسين المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية (متغير تابع). والوقوف على استمرارية أثر البرنامج على عينة البحث.

٢- عينة البحث: تم تطبيق البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة على (٢٠) طفلًا توحديًا منهم (١٠) ذكور و(١٠) إناث وقسمت إلى (١٠) أطفال مجموعة تجريبية و(١٠) ضابطة؛ اختيرت من بين (٢٥) طفلًا توحديًا من مركز طيبة (بمدينة طلخا بمحافظة الدقهلية) وتتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات. وتم التأكد من تشخيصهم باستخدام مقياس الطفل التوحدي لعادل عبد الله (٢٠٠٣)، كما تم التأكد من أنهم يعانون من انخفاض المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية باستخدام مقياسيّ البحث الحالي.

وتم استبعاد ممن لم تنطبق عليهم معايير اضطراب التوحد بدرجة متوسطة (٣٩-٤٨) وفقًا لمقياس عادل عبد الله (٢٠٠٣) للطفل التوحدي، وكذلك الأطفال الذين اختلف ذكائهم عن (٨٠-٨٩) على مقياس جودارد للذكاء، كما استبعد من يعانون من إعاقات أخرى (حسية وحركية). وجدول (١) يوضح التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في العمر والذكاء والتوحد والمهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية.

جدول (١) يوضح التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في العمر والذكاء والتوحد والمهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	ضابطة	١٠	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠	٤٥,٥	-.٣٤٣	غير دالة
	تجريبية	١٠	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠			
الذكاء	ضابطة	١٠	٩,٤٥	٩٤,٥٠	٣٩,٥	-.٨٨٢	غير دالة
	تجريبية	١٠	١١,٥٥	١١٥,٥٠			
التوحد	ضابطة	١٠	٩,١٥	٩١,٥٠	٣٦,٥	-١,٠٦٢	غير دالة
	تجريبية	١٠	١١,٨٥	١١٨,٥٠			
المهارات المعرفية	ضابطة	١٠	١٠,٥٠	١٠٥,٥٠	٤٩,٥٠	.٠٣٨	غير دالة
	تجريبية	١٠	١٠,٤٥	١٠٤,٥٠			
الكفاءة الاجتماعية	ضابطة	١٠	١١,٣٥	١١٣,٥٠	٤١,٠٠	.٦٥٢	غير دالة
	تجريبية	١٠	٩,٦٥	٩٦,٥٠			

ويتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني-الذكاء-التوحد-

المهارات المعرفية–الكفاءة الاجتماعية) حيث جاءت قيمة z غير دالة إحصائيًا وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

أدوات الدراسة:

١/ لوحة الأشكال لقياس الذكاء:

مقياس لوحة جودارد لقياس الذكاء أو كما يُطلق عليه أحياناً لوحة الأشكال ويرجع الفضل في تصميم هذا المقياس إلى عالم النفس الأمريكي هنري جودارد .Henry H Goddard ويعتبر اختبار لوحة الأشكال لجودارد من أكثر الاختبارات شيوعاً بمراكز ومؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتميز المقياس بسهولة التطبيق والتصحيح ويوفر الجهد والوقت، ويسعد الأطفال بأدائه لأنه يشابه ألعاب البازل، ولا يتضمن تعليمات معقدة، وكذلك لا يتطلب استجابات لفظية ولا يحتاج أداء الاختبار إلا دقائق قليلة.

٦. وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من لوحة خشبية مساحتها ١٣ × ١٨ بوصة بها فراغات ذات أشكال هندسية مختلفة وقطع خشبية تتطابق أشكالها مع شكل الفراغات، مثل المثلث، المستطيل، المربع، الدائرة، نصف دائرة وصليب..... وغيرها الأشكال. تنزع القطع من أماكنها، وتوضع بترتيب خاص أمام المفحوص، ويطلب منه إعادة وضعها في مكانها بأسرع ما يمكنه.

٧. تطبيق الاختبار:

١. توضع اللوحة أمام المفحوص.
٢. تنزع القطع من أماكنها، وتوضع بترتيب خاص أمام المفحوص في ثلاثة مجموعات منفصلة من الناحية الأُخرى من اللوحة.
٣. يطلب من المفحوص أن يضع القطع في أماكنها بأقصى سرعة ممكنة مستعملاً إحدى يديه أو كليهما وإعادة وضعها في مكانها بأسرع ما يمكنه في ثلاث محاولات.
٤. يُحسب الزمن الذي تستغرقه كل محاولة بواسطة ساعة إيقاف.
٥. لا يجوز أن يزيد الزمن في المحاولة الواحدة عن (٥) دقائق.

٨. **تصحيح الاختبار:**

أ–هناك طريقتان لحساب درجات المقياس وحساب العمر العقلي الأولى حساب الزمن الذي استغرقه المفحوص في أقصر محاولة صحيحة والثانية هي حساب مجموع الزمن الذي استغرقه في المحاولات الثلاث.

ب–لا يُعطى المفحوص أي درجة ما لم توضع جميع القطع في أماكنها الصحيحة.

ج–يحسب الزمن الذي استغرقه المفحوص في أقصر محاولة صحيحة من المحاولات الثلاثة أو متوسط مجموع المحاولات الثلاث ثم يتم الرجوع إلى الجدول الخاص بالمعايير لمعرفة العمر العقلي.

د–بعد ذلك يتم حساب نسبة الذكاء من خلال المعادلة التالية للأشخاص الأقل من (١٦) ستة عشر عاماً نسبة ذكاء = العمر العقلي × ١٠٠ / العمر الزمني

٢/ مقياس الطفل التوحدي إعداد: عادل عبد الله (٢٠٠٣):

هو أحد أهم المقاييس التشخيصية التي تهدف إلى التعرف على الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتحديدهم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ذوي الاضطرابات الأخرى المشابهة لهم؛ وذلك حتى يتم تقديم الخدمات والخطط التدريبية والتربوية والتعليمية لهم بما يساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع. وتم صياغة عبارات هذا المقياس في ضوء محكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي الرابع (DSMIV 1994) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، إلى جانب مراجعة التراث السيكولوجي والسيكاتري حول ما كتب عن هذا الاضطراب، ويتكون المقياس من (٢٨) بنداً يجيب عنها الأخصائي أو المعلم أو أحد الوالدين بـ (نعم) أو بـ (لا)، وتمثل هذه البنود أعراض اضطراب التوحد، ويعني وجود نصف هذا العدد من البنود (١٤ بنداً) على الأقل وانطباقها على الطفل أنه يعاني فعلاً من اضطراب التوحد، وفي الغالب لا يتم إعطاء درجة للطفل على هذا المقياس حيث يتم استخدامه بغرض التشخيص فقط وأحيانا يمكن إعطاء الطفل درجة واحدة للإجابة (بنعم) وصفر للإجابة بـ (لا)، وبذلك فإن حصول الطفل على ١٤ درجة على هذا المقياس يعني انطباق (١٤) بنداً عليه وهو ما يتفق مع ذكر ذلك سابقاً، ومن ثم لا يوجد أدنى

تعارض بين الأسلوبين ومما لا شك فإن (١٠) بنود فقط قد تكون كافية لكي تحكم من خلالها على الطفل بأنه توحدي، ولكن لزيادة التأكيد يفضل أن تنطبق عليه نصف عدد البنود للحصول على نتائج صحيحة وصادقة.

- **صدق المقياس:** استخدم معد المقياس أسلوبين لحساب صدق المقياس، وهما: صدق المحكمين، وصدق المحك الخارجي: وبلغ معامل الصدق ٠,٨٦٣ وبحساب قيمة (ر) بين تقييم الأخصائي وتقييم ولي الأمر بلغت ٠,٩٣٨ وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

-**ثبات المقياس:** بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩١٧ وباستخدام معادلة Kr- 21 بلغت ٠,٨٤٦ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات يمكن الثقة فيه مما يتيح استخدام المقياس في البحث الحالي.

٣/ قائمة ملاحظة المهارات المعرفية (إعداد الباحثة):

تقيس هذه القائمة المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة بتقدير المعلمات على أساس أن لديهن معرفة فريدة بأطفالهن في سياقات أكاديمية مختلفة.

المصادر التي رجعت إليها الباحثة في إعدادها للقائمة:

- برنامج هيلب للتعليم المبكر.
- برنامج بورتيج للتدخل المبكر.
- برنامج تيتش للتعلم المبكر.
- مقياس توريس للمهارات المعرفية (Torras-Mañá, Gómez-Morales, González-Gimeno, Fornieles-Deu & Brun-Gasca, 2016)
- مقياس المهارات المعرفية لحاتم عبد السلام (٢٠٢٠).
- مقياس المهارات المعرفية لمحمد جلال (٢٠٢١).

وقامت الباحثة الحالية بالتأكد من صلاحية القائمة المستخدمة في البحث عن طريق الخطوات التالية:

(١) **صدق المحكمين:** تم عرض هذه القائمة على خمسة محكمين من المختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم وكتابة ما يرونه مناسبًا من تعديلات أو إضافات أخرى، وقامت الباحثة بمناقشتهم في التعديلات التي أجروها والتعديلات التي يرونها وتم تنفيذ وجهات نظرهم.

(٢) **حساب الاتساق الداخلي للقائمة:** تم حساب الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي على حدة وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات المكونة لكل بعد من أبعاد القائمة والدرجة على البعد الذي يحتويها، وجدول (٢) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد المكونة لقائمة المهارات المعرفية بتقدير المعلمات.

جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد الفرعية المكونة للقائمة ن= (٣٠)

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
الانتباه السمعي والبصري	١	**.٦٧	الإدراك البصري	١٤	**.٨٠	التقليد	٢٤	**.٧٦
	٢	**.٦٩		١٥	**.٧٦		٢٥	**.٧٧
	٣	**.٧٨		١٦	**.٧٧		٢٦	.١٢
	٤	**.٧٧		١٧	**.٧٥		٢٧	**.٧١
	٥	**.٨٢		١٨	**.٧٠		٢٨	**.٨٣
	٦	**.٨٠		١٩	**.٧٣		٢٩	**.٧٠
	٧	**.٧٠		٢٠	**.٦٨		٣٠	**.٧٤
	٨	**.٧٣					٣١	**.٧٩
	٩	.١١		٢١	**.٦٩		٣٢	**.٧٢
	١٠	**.٧٩					٣٣	**.٧٦
	١١	**.٨٦		٢٢	**.٧٦		٣٤	**.٨٢
	١٢	**.٨٠					٣٥	**.٨٣
	١٣	**.٨٦		٢٣	**.٧٥		٣٦	**.٨٠
							٣٧	.١٣
							٣٨	**.٧٧
							٣٩	**.٧٥
							٤٠	**.٧٣
							٤١	**.٧٢
							٤٢	**.٧٩

** دال عند مستوى (.٠١)

ويتضح من جدول (٢) أن جميع العبارات جاءت على علاقة دالة (عند مستوى ٠١.) بالدرجة على البعد الذي يحتويها وهذا يدل على أن كلا منها متماسك داخليًا مع البعد الذي يتضمنها فيما عدا أرقام (٩، ٢٦، ٣٧) جاءت غير دالة وتم حذفها، وبذلك تتكون القائمة في شكلها النهائي من (٣٩) عبارة.

وقامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد القائمة والدرجة الكلية للقائمة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد المكونة للقائمة والدرجة الكلية (ن=٣٠)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الانتباه السمعي والبصري	٨٤.**	التقليد	٨١.**
الإدراك البصري	٨٣.**		

** دال عند مستوى (٠١.)

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية في القائمة دالة عند مستوى (٠١.) أي أن الأبعاد متماسكة داخليًا مع القائمة ككل.

(٣) **صدق المحك:** تم حساب صدق المحك للقائمة بتقدير المعلمات المستخدمة في البحث الحالي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠) طفلًا من ذوي اضطراب التوحد على القائمة الحالية ودرجاتهم على مقياس إعداد حاتم عبد السلام (٢٠٢٠) وبتقدير نفس المعلمات. بلغت قيمة معامل الارتباط (٧٧.) وهي دالة عند مستوى (٠١.) مما يدل على صدق القائمة الحالية.

(٤) **ثبات القائمة:** تم حساب ثبات القائمة الحالية باستخدام:

- طريقة إعادة التطبيق: على عينة التقنين (٣٠) طفلًا من ذوي اضطراب التوحد. وبفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للقائمة (ن =٣٠)

البعد	ر
الانتباه السمعي والبصري	٧٧.
الإدراك البصري	٧٩.
التقليد	٨٠.
الدرجة الكلية	٨١.

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للقائمة بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية هي معاملات ثبات مرتفعة. وهذا يدل على ثبات القائمة وصلاحيتها لاستخدامها في قياس المهارات المعرفية.

❖ طريقة ألفا كرونباخ بتطبيقها على عدد (٣٠) طفلًا ذوي اضطراب التوحد بتقدير المعلمات وجدول (٥) يوضح حساب معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات ثبات أبعاد القائمة باستخدام ألفا كرونباخ (ن=٣٠)

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
الانتباه السمعي والبصري	.٨٥	التقليد	.٨٣
الإدراك البصري	.٨٤		
الدرجة الكلية	.٨٥		

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات المكونة للأبعاد المكونة للقائمة والدرجة الكلية جاءت معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لهذا النوع من المقاييس.

(٥) تصحيح القائمة:

القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٣٩) عبارة موزعة على البعد الأول (١٢) عبارة و(١٠) عبارات في البعد الثاني و(١٧) عبارة في البعد الثالث. وأمام كل عبارة خمسة استجابات (دائمًا ٥ درجات–غالبًا ٤ درجات–أحيانًا ٣ درجات–نادرًا درجتان–أبدًا درجة واحدة)، والعبارات المصوغة في الاتجاه المعاكس تأخذ تقديرًا عكسيًا وهي عبارات (٥–٧–١٠–١١–١٤–١٥–١٧–١٨–١٩–٢٠–٣١–٣٢–٣٩). وعلى المعلمة وضع علامة (√) في المكان المناسب الذي تراه منطبقًا على حالة الطفل. وبذلك تتراوح الدرجة على القائمة ككل بين (٣٩–١٩٥) وعلى البعد الأول (٦٠) درجة، وعلى البعد الثاني (٥٠) درجة والبعد الثالث (٨٥) درجة. والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع المهارات المعرفية والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض المهارات المعرفية.

٤/ قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحثة)

تقيس هذه القائمة الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة بتقدير المعلمات على أساس أن لديهن معرفة فريدة بأطفالهن في سياقات أكاديمية مختلفة.

المصادر التي رجعت إليها الباحثة في إعدادها للقائمة:

- قائمة المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد (Bellini, 2006).
- مقياس ثيوب للمهارات الاجتماعية المعرفية لتشخيص التوحد (Thiébaut, Adrien, Blanc & Barthelemy, 2010).
- مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال التوحد أحمد عمرو (٢٠١٦).
- مقياس الكفاءة الاجتماعية للتوحديين (Ibrahim & Alias, 2017).

وقامت الباحثة الحالية بالتأكد من صلاحية القائمة المستخدمة في البحث عن طريق الخطوات التالية:

١/ **صدق المحكمين:** تم عرض هذه القائمة على خمسة محكمين من المختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم وكتابة ما يرونه مناسبًا من تعديلات أو إضافات أخرى، وقامت الباحثة بمناقشتهم في التعديلات التي أجروها والتعديلات التي يرونها وتم تنفيذ وجهات نظرهم.

٢/ **حساب الاتساق الداخلي للقائمة:** تم حساب الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي على حدة وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات المكونة لكل بعد من أبعاد القائمة والدرجة على البعد الذي يحتويها، وجدول (٦) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد المكونة لقائمة الكفاءة الاجتماعية بتقدير المعلمات.

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد الفرعية المكونة للقائمة ن= (٣٠)

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
التواصل الفعال	١	.٧٧**		١٨	.٨٧**	الوجدانية	٣٥	.١٢
	٢	.٧٤**		١٩	.٧٣**		٣٦	.٨٩**
	٣	.٧١**	الضبط الانفعالي	٢٠	.١٣		٣٧	.٨٤**
	٤	.٨٥**		٢١	.٨٣**		٣٨	.٧٦**
	٥	.٧٦**		٢٢	.٨٥**		٣٩	.٨٨**
	٦	.٧٢**		٢٣	.٧٦**	إقامة علاقات اجتماعية	٤٠	.٨٦**
	٧	.٨٦**		٢٤	.٧٢**		٤١	.٧٩**
	٨	.٨٣**		٢٥	.٧٤**		٤٢	.٧٦**
	٩	.٨٩**		٢٦	.٨٨**		٤٣	.٧٤**
	١٠	.١١		٢٧	.٨٦**		٤٤	.٧٣**
توكيد الذات	١١	.٧٦**		٢٨	.٨٠**		٤٥	.٨٥**
	١٢	.٨٤**		٢٩	.٧٩**		٤٦	.٧٦**
	١٣	.٨٩**	المهارات	٣٠	.٧٢**		٤٧	.٨٦**
	١٤	.٨٢**		٣١	.٧٥**		٤٨	.٧٦**
	١٥	.٨٤**		٣٢	.٧٨**			
	١٦	.٧٩**		٣٣	.٧٩**			
	١٧	.٧٦**		٣٤	.٨٣**			

** دال عند مستوى (.٠١)

ويتضح من جدول (٦) أن جميع العبارات جاءت على علاقة دالة عند مستوى (.٠١) بالدرجة على البعد الذي يحتويها وهذا يدل على أن كلا منها متماسك داخليًا مع البعد الذي يتضمنها فيما عدا عبارة رقم (١٠، ٢٠، ٣٥) جاءت غير دالة وتم حذفها. وبذلك تتكون القائمة في شكلها النهائي من (٤٥) عبارة.

وقامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد القائمة والدرجة الكلية للقائمة، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد المكونة للقائمة والدرجة الكلية (ن=٣٠)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
التواصل الفعال	٨٥.**	المهارات الوجدانية	٨٦.**
توكيد الذات	٨٤.**	إقامة علاقات اجتماعية	٨٢.**
الضبط الانفعالي	٨٢.**		

** دال عند مستوى (٠١.)

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية في القائمة دالة عند مستوى (٠١.) أي أن الأبعاد متماسكة داخليًا مع القائمة ككل.

٣/ **صدق المحك:** تم حساب صدق المحك للقائمة بتقدير المعلمات المستخدمة في البحث الحالي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠) طفلًا من ذوي اضطراب التوحد على القائمة الحالية ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد أحمد عمرو (٢٠١٦) وبتقدير نفس المعلمات. بلغت قيمة معامل الارتباط (٧٧.) وهي دالة عند مستوى (٠١.) مما يدل على صدق القائمة الحالية.

٤/ **ثبات القائمة:** تم حساب ثبات القائمة الحالية باستخدام:

❖ طريقة إعادة التطبيق: على عينة التقنين (٣٠) طفلًا من ذوي اضطراب التوحد. وبفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للقائمة (ن = ٣٠)

البعد	ر	البعد	ر
التواصل الفعال	٨٠.	المهارات الوجدانية	٨٠.
توكيد الذات	٧٩.	إقامة علاقات اجتماعية	٧٩.
الضبط الانفعالي	٨١.	الدرجة الكلية	٨٢.

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للقائمة بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية هي معاملات ثبات مرتفعة. وهذا يدل على ثبات القائمة وصلاحيتها لاستخدامها في قياس الكفاءة الاجتماعية.

- ❖ طريقة ألفا كرونباخ بتطبيق القائمة على عدد (٣٠) طفلًا من ذوي اضطراب التوحد بتقدير المعلمات. وجدول (٩) يوضح حساب معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٩) معاملات ثبات أبعاد القائمة باستخدام ألفا كرونباخ (ن=)

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
التواصل الفعال	.٨٠	المهارات الوجدانية	.٨٠
توكيد الذات	.٧٩	إقامة علاقات اجتماعية	.٧٩
الضبط الانفعالي	.٨١	الدرجة الكلية	.٨٢

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الثبات المكونة للأبعاد المكونة للقائمة والدرجة الكلية جاءت معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لهذا النوع من المقاييس.

٥/ تصحيح القائمة:

القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٤٥) عبارة موزعة على الأبعاد الخمس بالتساوي وأمام كل عبارة خمسة استجابات (دائمًا ٥ درجات–غالبًا ٤ درجات–أحيانًا ٣ درجات–نادرًا درجتان–أبدًا درجة واحدة)، والعبارات المصوغة في الاتجاه المعاكس تأخذ تقديرًا عكسيًا وهي عبارات (١–٢–٥–١٢–١٥–١٩–٢١–٢٣–٢٤–٣٠–٣٤–٣٥–٣٧–٣٩–٤٣). وعلى المعلمة وضع علامة (√) في المكان المناسب الذي تراه منطبقًا على حالة الطفل. وبذلك تتراوح الدرجة على القائمة ككل بين (٤٥–٢٢٥). والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع الكفاءة الاجتماعية والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية.

٦/ برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال التوحد (إعداد الباحثة):

فلسفة البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج الحالي من المعايير الموجودة في الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة والتي ترى أن طيف التوحد تتحدد ملامحه في الاعتلال المستمر في المهارات المعرفية والاجتماعية التي تؤثر سلبًا على جميع جوانب النمو لطفل التوحد، وأنه يمكن تنمية بعض مظاهر القصور لديه باستخدام الوسائل والطرق المناسبة والفعالة خاصة القصور المعرفي الذي تبنى عليه اكتسابه لخبرات ومهارات اجتماعية ووجدانية وبيئية مختلفة.

الأسس التي يستند إليها البرنامج:

الأسس العامة:

١- السلوك الإنساني سلوك متعلم من خلال التنشئة الاجتماعية والتعلم.
٢- السلوك رغم ثباته النسبي إلا أنه قابل للتعديل والتغيير ولابد من تعديل سلوك الطفل التوحدي وإكسابه المهارات الضرورية للحياة.
٣- السلوك الإنساني فردي وجماعي، وهادف يمكن تنميته.

الأسس النفسية:

١- مراعاة الخصائص التي تميز الأطفال التوحديين وحاجاتهم.
٢- مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء الأطفال وضرورة خفضها أو التخلص منها.

الأسس التربوية:

١- مناسبة البرنامج لقدرات أطفال التوحد وتنوع الأنشطة والوسائل المستخدمة في تعديل ما لديهم من مهارات معرفية بما يتلائم مع مبدأ الفروق الفردية.

٢- مشاركة الطفل التوحدي ونشاطه وإيجابيته في تنفيذ الأنشطة.

٣- توفير الوقت الكافي لتنفيذ أنشطة البرنامج.

٤- مراعاة تكرار الأنشطة التربوية للتأكد من تعلم السلوكات المطلوبة.

٥- الاهتمام بالتقويم المرحلي والنهائي لجلسات البرنامج.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية المهارات المعرفية (الانتباه السمعي والبصري- الإدراك البصري-التقليد) لدى أطفال التوحد، باستخدام أنشطة بعض الذكاءات المتعددة، وجدول (١٠) يوضح أنواع الذكاءات المتعددة وفنياتها التي يعتمد عليها البرنامج لتنمية بعض المهارات المعرفية.

جدول (١٠) أنشطة الذكاءات المستخدمة في البرنامج

اسم الذكاء	الفنيات المناسبة لكل ذكاء
ذكاء لغوي	المناقشة-التسمية-أناشيد-استماع
ذكاء موسيقي	الاستماع للأصوات وتمييزها
ذكاء اجتماعي	لعب جماعي-تفكير جماعي-نشاط جماعي-عصف ذهني
ذكاء حركي	لعب تعاوني-مشاركة الألعاب-تواصل بصري-حركات جسدية
ذكاء وجداني	فهم الانفعالات-تمييز المشاعر-التقليد
ذكاء مكاني	الرؤية-وصف الصور-الرسم-وضع الأشياء في مكانها-تحديد الأماكن-تخيل-تأمل
ذكاء طبيعي	المطابقة-ترتيب الأوامر-مقارنة-ترتيب-تصنيف-ملاحظة وتقليد

الأسلوب الإرشادي المستخدم:

استخدمت الباحثة أسلوب التدريب الفردي والجمعي في جلسات البرنامج التدريبي لما للتدريب الفردي والجماعي من أثر في إتقان المهارات المعرفية ومراعاة الفروق الفردية.

٩. الفئات المستهدفة:

أطفال التوحد فيمن تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنة مع أمهاتهم.

محتوى البرنامج:

تكون البرنامج من (١٩) جلسة بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا وزمن كل جلسة (٦٠) دقيقة. ولقد طبقت الباحثة البرنامج التدريبي في الفترة من (٢٠٢١/١١/١) إلى (٢٠٢١/١٢/١٣) ثم تطبيق الجلسة التتبعية بعد شهر من الانتهاء من البرنامج في يوم (٢٠٢٢/١/١٣). وتم تنفيذ البرنامج حسب المراحل التالية:

أ. المرحلة الأولى (جلسة١): تعارف وتمهيد وتقييم المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية عن طريق تطبيق أدوات البحث (قائمة المهارات المعرفية بتقدير المعلمة) و(قائمة تقدير الكفاءة الاجتماعية بتقدير المعلمة) كقياس قبلي.

ب. المرحلة الثانية (جلسة ٢، ٣): تأهيلية تعريفية بمتغيرات البرنامج.

ج. المرحلة الثالثة: تنمية المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية والتعرف على المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية محل اهتمام البرنامج وهي:

- ❖تنمية مهارة الانتباه السمعي والبصري (٤-٩) جلسة.
- ❖تنمية مهارة الإدراك البصري (١٠-١٤) جلسة.
- ❖تنمية مهارة التقليد (١٥-١٨) جلسة.

مع الأخذ في الاعتبار استثمار هذه المهارات في تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية في كل الجلسات.

د. المرحلة الرابعة (الختامية)(جلسة١٩): جلسة لتقييم المهارات المعرفية وأثرها على الكفاءة الاجتماعية كقياس بعدي وتم ذلك في جلسة واحدة.

هـ. المرحلة الخامسة (التتبعية): تتم بعد شهر من الانتهاء من البرنامج وتم قياس المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية، وذلك كقياس تتبعي وتم ذلك خلال جلسة واحدة. وجدول (١١) يوضح ملخص لجلسات البرنامج التدريبي.

جدول (١١) يوضح ملخص لجلسات البرنامج التدريبي

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	١	جلسة تمهيدية	•أن يتم الترحيب بالأطفال وأمهاتهم ومعلماتهم. •أن يتعرف الأعضاء على بعضهم البعض. •أن تتفق الباحثة مع الأعضاء على الالتزام بالحضور وبإجراءات البرنامج. •أن تقوم الباحثة بالقياس القبلي لأدوات البرنامج التدريبي.	الحوار والمناقشة، التعزيز	المعززات المادية، قائمة المهارات المعرفية وقائمة الكفاءة الاجتماعية	٦٠
الثانية	٢-٣	تعريفية بمتغيرات البرنامج	•أن تتعرف الأمهات والمعلمات على الذكاءات المتعددة وأنشطتها. •أن تتعرف الأمهات والمعلمات على المهارات المعرفية في البرنامج الحالي. •أن تتعرف الأمهات والمعلمات على الكفاءة الاجتماعية وأهم مهاراتها. •أن تتعرف الأمهات والمعلمات على أنه يمكن استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات المعرفية والتي لها أثرها على تحسين الكفاءة الاجتماعية. •أن تتعرف الأمهات والمعلمات على أنه يمكن تعلم المهارات المعرفية.	المحاضرة–المناقشة–الواجب المنزلي–التعزيز	صور، جهاز عرض	٦٠

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
الثالثة	٤	تدريب على الانتباه السمعي	•أن يستجيب الطفل عند مناداته باسمه. •أن يميز الطفل بين الصوت المرتفع والصوت المنخفض. •أن يتعرف الطفل على الأصوات المعروضة عليه. •أن يكرر الطفل أداء نفس الصوت ويعدد مرات سماعه. •أن يشير الطفل إلى صورة الحيوان عند سماع الصوت المرتبط به. •أن يشير الطفل إلى الشكل عند سماع صوت باسمه.	المناقشة، الاستماع، ملاحظة، لعب جماعي، الواجب المنزلي	جهاز عرض- كمبيوتر-مجسمات- صور-كراسي-صفارة	٦٠
	٥	الانتباه السمعي	•أن يفرق الطفل بين الأصوات المختلفة للأجهزة والأدوات. •أن يربط الطفل بين الأصوات وأجهزتها. •أن يقلد الطفل أصوات الأدوات والأجهزة. •أن ينصت الطفل بانتباه لأصوات الأشياء من حوله. •أن يتعرف الطفل على أصوات وسائل المواصلات. •أن يقلد الطفل الصوت المطلوب تقليده.	الاستماع، تقليد، التعبير عن الصور والمجسمات، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي	لعب لبعض الأدوات والأجهزة، لاب توب مسجل عليه بعض أصوات الأجهزة ووسائل المواصلات	٦٠

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
	٦	الانتباه السمعي	•أن يتعرف الطفل على أصوات الانفعالات المختلفة (الضحك، البكاء، الغضب، الألم). •أن يقارن الطفل بين أشكال الانفعالات المختلفة. •أن يربط الطفل بين كل صوت انفعال وشكل الوجه المرتبط به. •أن يقلد الطفل بعض أصوات الانفعالات.	فهم الانفعالات، التعبير عن الانفعالات، ملاحظة، النمذجة، التعزيز، التسمية، الواجب المنزلي.	صور لأشخاص يظهر عليها الانفعالات، لاب توب عليه أصوات الانفعالات	٦٠
	٧	الانتباه السمعي	•أن يتعرف الطفل على اتجاه وموقع الصوت. •أن يفرق الطفل بين الاتجاهات المختلفة وفقا للصوت الذي يسمعه. •أن ينصت الطفل ليحدد من أي اتجاه يكون مصدر الصوت. •أن يستطيع الطفل تحديد اتجاه الصوت وموقعه ليصل إلى مكان المنبه ويحضره.	النمذجة– التعزيز– الرؤية– تحديد المكان– التكرار– الواجب المنزلي	منبهات، عروسة ناطقة، صناديق	٦٠
	٨	الانتباه سمعي	•أن يتدرب الطفل على تنفيذ أمر واحد وسلسلة من التعليمات مكونة من أمرين أو أكثر.	النمذجة– التعزيز– مشاركة في الألعاب– تنفيذ الأوامر– تحديد المكان	كراسي، منضدة، مجسمات، سلة	٦٠
	٩	انتباه سمعي وبصري	•أن يلون الطفل الفواكه بألوانها الحقيقية. •أن يوصل الطفل الأرقام والحروف المتشابهة. •أن يضع الطفل دائرة حول الرقم المطلوب. •أن يتدرب الطفل على الفك والتركيب.	التعزيز–النمذجة– التسمية–تخيل–تفاصيل– فرز–تقليد–ملاحظة–تفكير جماعي	صور فواكه، لوحة بها أرقام وحروف متشابهة، أقلام، بازل، أقلام ملونة	٦٠

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
	١٠	إدراك بصري	•أن يتعرف الطفل على الأشياء رغم الاختلافات البسيطة بينها. •أن يحدد الطفل العلاقة بين الأشياء ليستطيع مطابقتها. •أن يتعرف على الأشياء رغم ما يحدث لها. •أن يزاوج بين الأشياء المتطابقة.	التكرار – النمذجة– الملاحظة– الفرز– مطابقة– الواجب المنزلي	مجموعة من الأدوات (قلم، فرشاة أسنان، طبق، مشط، كوب، منضدة)	٦٠
	١١	إدراك بصري	•أن يتعرف الطفل على الأشكال الهندسية. •أن يميز الطفل بين الأشكال الهندسية. •أن يطابق الطفل بين اسم الشكل والمجسم الخاص به.	التكرار – النمذجة– التسمية– الملاحظة– المقارنة– التركيب– تعزيز– الواجب المنزلي	مجسمات للأشكال الهندسية، صور للأشكال الهندسية، الأشكال الهندسية مفرغة، معززات مادية ومعنوية	٦٠
	١٢	إدراك بصري	•أن يتعرف الطفل على الألوان. •أن يصنف الطفل المكعبات حسب الألوان. •أن يشير الطفل لمجسم لونه محدد من بين عدة مجسمات ملونة. •أن يميز الطفل بين الألوان المختلفة.	التكرار – النمذجة– التعزيز– تلوين– تصنيف– الملاحظة– تواصل بصري– أناشيد– استماع– الواجب المنزلي	مجسمات ملونة، أقلام ملونة، مكعبات ملونة، فواكه، سلة وكرات ملونة، صور للتلوين، جهاز تسجيل	٦٠
	١٣	إدراك بصري	•أن يصنف الطفل مجموعة من الكرات أو الحلقات حسب الشكل. •أن يرتب الطفل الحلقات حسب الحجم واللون ووضعها في عامود. •أن يضع المسامير في المكان المخصص لها.	التكرار–النمذجة–تعزيز– ترتيب وتصنيف–وضع الأشياء في المكان المناسب لها–ترديد أناشيد– الواجب المنزلي	كرات، حلقات مختلفة الأحجام والألوان، مسامير بلاستيك، لوحة بها مكان للمسامير	٦٠
	١٤	إدراك بصري	•أن يكمل الطفل الكلمة أو الشكل الناقص. •أن يدرك الطفل الشيء الناقص. •أن يدرك الطفل قيمة العدد ١، ٢، .. •أن يزاوج بين الأشياء المتطابقة.	التعزيز –النمذجة– التسمية– الملاحظة– التفاصيل – التخيل– عصف ذهني– الواجب المنزلي	مكعبات، صورة سمكة، لوحة بها أرقام وتحت كل رقم ما يساويه من أشكال	٦٠

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
	١٥	التقليد	•أن يسمي الطفل حيوانات المزرعة (قطة، كلب، بقرة،.....). •أن يتعرف الطفل على أصوات الحيوانات. •أن يميز الطفل بين أصوات هذه الحيوانات. •أن يقلد الطفل أصوات هذه الحيوانات.	النمذجة–التعزيز المادي والمعنوي – التكرار – الواجب المنزلي	صور ومجسمات لحيوانات، لاب توب	٦٠
	١٦	التقليد	•أن يتعرف الطفل على أصوات وسائل المواصلات وبعض الأدوات المنزلية. •أن يميز الطفل بين أصوات وسائل المواصلات وبعض الأدوات المنزلية. •أن يقلد الطفل الصوت المطلوب تقليده.	التكرار– النمذجة– التعزيز– التسمية– الملاحظة– التقليد– سماع الأصوات– الواجب المنزلي	مجسمات وصور لبعض وسائل المواصلات والأدوات المنزلية، لاب توب	٦٠
	١٧	التقليد	•أن يسمي الطفل أجزاء جسمه. •أن يقلد الطفل حركات جسدية كبرى. •أن يقلد الطفل حركات للوجه. •أن يقلد الطفل أصوات مع الألم ومع الفرح.	التعزيز– النمذجة– الملاحظة– التقليد– تمييز المشاعر–حركات جسدية– الواجب المنزلي	مرآه كبيرة، صور لتعبيرات الوجه، لاب توب، مقاطع صوتية	٦٠
	١٨	التقليد	•أن يقلد الطفل رسم الخطوط وبعض الرسومات البسيطة. •أن يميز الطفل بين الألوان المختلفة.	التكرار–النمذجة–التعزيز– الرسم– الملاحظة– التسمية– الواجب المنزلي	لوحة، أوراق، أقلام ملونة	٦٠
الرابعة	١٩	ختامية	•تقديم الشكر والتقدير لكل من شارك في البرنامج. •تطبيق أدوات الدراسة (قائمة المهارات المعرفية وقائمة الكفاءة الاجتماعية) كقياس بعدي. •الاتفاق على موعد القياس التتبعي مع أطفال المجموعة التجريبية وأمهاتهم ومعلماتهم.	التعزيز المادي والمعنوي	هدايا، بالونات، قائمة المهارات المعرفية وقائمة الكفاءة الاجتماعية	٦٠

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
الخامسة	٢٠	تتبعية	•تطبيق أدوات الدراسة (قائمتي المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية)	قائمتي المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية	التعزيز المادي/ المعنوي-التغذية الراجعة	٦٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة أسلوب الإحصاء البارامتري واللابارامترى من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)؛ حيث تم استخدام: حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل ألفاكرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test، اختبار مان ويتني Mann-Whitney test.

نتائج البحث مناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (في القياس البعدي) على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية".

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب أزواج المجموعات (مجموعتين مستقلتين) الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمهارات المعرفية. وجاءت النتائج كما في جدول (١٢) على النحو التالي:

جدول (١٢) الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
الانتباه السمعي والبصري	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٤٥	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
الإدراك البصري	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٤٢	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
التقليد	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٥٤	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨١١	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن جميع قيمU بلغت صفرًا وذلك يعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد قائمة المهارات المعرفية والدرجة الكلية للقائمة لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

واتضح من نتائج الفرض الأول تحسن المهارات المعرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة مما يشير إلى تأثير البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة على أطفال المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على أن التدريب على أنشطة الذكاءات المتعددة يمكن الأطفال ذوي اضطراب التوحد من تحسن مهاراتهم المعرفية (الانتباه السمعي والبصري–الإدراك البصري–التقليد).

وهذا يتفق مع ما انتهت إليه دراسات عدة مثل (Gustafson, 2016; Iravani, Toma & Brown, 2018; Geraldhyne, Reynolds, Lincoln, Yuliati & Saputri, 2020) من أن التدريب على أنشطة الذكاءات المتعددة (ذكاء لغوي–ذكاء موسيقي–ذكاء اجتماعي–ذكاء حركي–ذكاء وجداني–ذكاء مكاني–ذكاء طبيعي) ينمي المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية لصالح القياس البعدي".

قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات المترابطة، وذلك من خلال التطبيق البعدي لقائمة المهارات المعرفية على أطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج مباشرة وجدول (١٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٣) الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة المهارات المعرفية

البعد	ن	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الانتباه السمعي والبصري	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٤٩	٠١,	.٨٩٣
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
الإدراك البصري	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢١	٠١,	.٩٠٤
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
التقليد	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٥	.٠١	.٩٠٠
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢	٠١,	.٨٩٥
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

ويتضح من جدول (١٣) أن قيمة z كلها دالة عند مستوى (٠١.) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية لصالح القياس البعدي. وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث.

وهذا يؤكد على أهمية البرنامج الحالي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة (ذكاء لغوي–ذكاء موسيقي–ذكاء اجتماعي–ذكاء حركي–ذكاء وجداني–ذكاء مكاني–ذكاء طبيعي)

فهو يناسب خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد ويساعدهم على تنمية مهارات الانتباه السمعي البصري والإدراك البصري والتقليد. وذلك يتفق مع ما انتهت عليه الدراسات السابقة مثل (Gustafson, 2016; Brown, Reynolds, Lincoln, Iravani, Toma & 2018 Geraldhyne, Yuliati & Saputri, 2020).

الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية".

قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة المترابطة وجدول (١٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة المهارات المعرفية

البعد	ن	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الانتباه السمعي والبصري	١٠	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٩	–	–		
الإدراك البصري	١٠	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٩	–	–		
التقليد	١٠	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٩	–	–		
الدرجة الكلية	١٠	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٨٩	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٧	–	–		

يتضح من جدول (١٤) أن قيم z كلها غير دالة وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين

البعدي والتتبعي على قائمة ملاحظة المهارات المعرفية. وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث.

وهذا يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وترجع الباحثة استمرارية تأثير البرنامج هنا إلى كفاءة البرنامج ورغبة الأطفال إلى التعلم والاستفادة من البرنامج وإلى تعاون الأمهات في إتمام الواجبات المنزلية، وإلى ربط الفنيات بالحياة الواقعية للأطفال ومتابعة ما تم التدرب عليه بواسطة الباحثة في أول كل جلسة.

الفرض الرابع:

لاختبار الفرض الرابع الذي ينص الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية في (القياس البعدي) على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية".

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب أزواج المجموعات (مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة في القياس البعدي للكفاءة الاجتماعية وجاءت النتائج كما في جدول (١٥) على النحو التالي:

جدول (١٥) الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة الكفاءة الاجتماعية

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةu	قيمةz	مستوى الدلالة
التواصل الفعال	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٥٣	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
توكيد الذات	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٨٥	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
الضبط الانفعالي	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٢٤	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
المهارات الوجدانية	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٢٣	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
إقامة علاقات اجتماعية ناجحة	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٥٣	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٠٣	.٠١
	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

ويتضح من جدول (١٥) أن جميع قيمU بلغت صفرًا ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد قائمة الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للقائمة لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوحت قيمة (z) بين (٣,٨٠٣-٣,٩٥٣). وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الرابع للبحث.

وهذه النتيجة تتفق مع ما انتهت إليه بعض الدراسات في أنه يمكن تحسين الكفاءة الاجتماعية كنتيجة للتدخل المبكر لتنمية المهارات المعرفية مثل دراسة (Carter, ; Carter et al., 2014 Harvey, Taylor & Gotham, 2013 Silveira- Zaldivar, Özerk & Özerk, 2021). كما أشارت هذه الدراسات إلى أن الكفاءة الاجتماعية بمثابة الذكاء الاجتماعي وهي نتاج للقدرات المعرفية، فتطوير هذه المهارات يمكن من التعامل بفاعلية مع الأخرين وتبني السلوك الاجتماعي التكيفي.

وتحسنت الكفاءة الاجتماعية تبعًا لتنمية المهارات المعرفية، لاستخدام الباحثة الذكاء الاجتماعي وفنياته المناسبة مثل (لعب جماعي-تفكير جماعي-نشاط جماعي-عصف ذهني).

الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي".

قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات المترابطة، وذلك من خلال التطبيق البعدي لقائمة الكفاءة الاجتماعية على أطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج مباشرة، وجدول (١٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٦) الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الكفاءة الاجتماعية

البعد	ن	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التواصل الفعال	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٥٩	٠١,	.٩٠٤
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
توكيد الذات	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٤	٠١,	.٨٩٠
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
الضبط الانفعالي	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٥	٠١,	.٨٩٣
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
المهارات الوجدانية	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٩	٠١,	.٨٩٤
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
إقامة علاقات اجتماعية ناجحة	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٦	٠١,	.٨٩٠
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٣	٠١,	.٨٩٢
		الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة z كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي. وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. فالتدريب على هذه الأنشطة أدى إلى تنمية المهارات المعرفية والتي ساهمت في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كلاً من (Carter, Harvey, Taylor & Gotham, 2013; Carter et al., 2014; Silveira-Zaldivar, Özerk & Özerk, 2021).

الفرض السادس:

لاختبار الفرض السادس الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة ملاحظة الكفاءة الاجتماعية".

قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المترابطة وجاءت النتائج كما في جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة الكفاءة الاجتماعية

البعد	ن	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التواصل الفعال	١٠	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٩	-	-		
توكيد الذات	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	١٠	-	-		
الضبط الانفعالي	١٠	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٩	-	-		
المهارات الوجدانية	١٠	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	١٠	-	-		
إقامة علاقات اجتماعية ناجحة	١٠	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٩	-	-		
الدرجة الكلية	١٠	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٧٣٢	غير دالة
		الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٧	-	-		

ويتضح من جدول (١٧) أن قيم z كلها غير دالة وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة الكفاءة الاجتماعية.

وهذا يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وإلى رغبة الأطفال ذوي اضطراب التوحد المشاركين في البرنامج في تعلم أنشطة البرنامج المتنوعة، وإلى تعاون الأمهات في إتمام الواجبات المنزلية، وإلى ربط الفنيات بالحياة الواقعية للأطفال ومتابعة ما تم التدرب عليه بواسطة الباحثة في أول كل جلسة.

وتتفق نتائج الفرض السادس مع دراسة كلًا من (Armstrong, 2009; Cooper, 2014; Gustafson, 2016; سارة اللهيبي، وإلهام القصيرين، ٢٠٢٠؛

(Berube, 2021 ;Cicalò, 2020) التي أشارت إلى أن أنشطة الذكاءات المتعددة تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد كما تساعدهم على التعلم وفهم أنفسهم وتقديرها مما يساهم في تحسين تفاعلاتهم الاجتماعية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثة بضرورة:

١. زيادة الاهتمام بالإرشاد الأسري للأطفال ذوي اضطراب التوحد وأمهاتهم من خلال تعميم البرامج المتخصصة.
٢. محاولة إدماج الأطفال ذوي اضطراب التوحد في البرامج التي ثبتت فعاليتها في تنمية المهارات المعرفية والكفاءة الاجتماعية والتي تقدمها المراكز المتخصصة باضطراب التوحد.
٣. تخصيص وحدة داخل مدارس التربية الخاصة لإرشاد الأسر وتدريبهم على تنمية مهارات أطفالهم لتكون الرعاية بالمركز والمنزل معًا.
٤. إجراء دورات تدريبية متخصصة في مجال تدريب وتأهيل العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد لإعداد كوادر خاصة مؤهلة للعمل معهم.
٥. الاهتمام بتوفير بيئة تدريبية خاصة بأطفال التوحد واستخدام استراتيجيات تعليمية وتربوية لمراعاة سمات شخصياتهم.
٦. ضرورة مراعاة الفروق الفردية المقدمة لهذه الفئة من الأطفال لتحقيق الرعاية الفريدة لكل طفل على حدة.

بحوث مقترحة:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقون سمعيا.
٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى أطفال الروضة.

٣- فعالية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية المهارات المعرفية لدى أطفال طيف التوحد.

٤- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد.

٥- برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لتحسين السلوك التكيفي لدى أطفال لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد.

٦- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير لدى أطفال التوحد.

٧- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدي أطفال التوحد.

المراجع

١- أحمد عمرو عبد الله. (٢٠١٦). الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بمختلف أنواع السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي: الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين (جمعن)*، ٤ (٤)، ٤٨٩ – ٥١٤.

٢- أمل محمد حسونة. (٢٠٠٧). **المهارات الاجتماعية لطفل الروضة**. القاهرة: دار العالمية للنشر والتوزيع.

٣- بطرس حافظ بطرس. (٢٠٠٧). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان: دار المسيرة للنشر.

٤- جمال الخطيب وجميل الصمادي. (٢٠١١). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥- حاتم عبد السلام محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال التوحديين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج١٠ (٣٥)، ١٤٨ – ١٨٩.

٦- حمزة عبد الحافظ محمد وإبراهيم عبد الله الزريقات. (٢٠١٧). مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين. *دراسات –العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي*، ٤٤، ١٤٩ – ١٦٠.

٧- حمزة عبد الحافظ محمد وإبراهيم عبد الله الزريقات. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تطوير المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *دراسات –العلوم التربوية: الجامعة الأردنية –عمادة البحث العلمي*، ٤٥، ١٧ – ٣٩.

٨- زينب محمود أبو العينين شقير وعيد جلال أبو حمزة. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي أسري من خلال الدمج الأسري في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدي التوحدي. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ١٠، ٣٠١ – ٣٣٤.

٩- ساره بنت يوسف اللهيبي وإلهام بنت مصطفى القصيرين. (٢٠٢٠). مستوى الذكاءات المتعددة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ١٠ (٢)، ٤١-٧٢.

١٠- سلوى محمود وشاهيناز إسماعيل وأسماء عبد المنعم. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات المعرفية وأثر ذلك على السلوك الاجتماعي لدي الأطفال الذاتويين. *مجلة البحث العلمي في الآداب: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ع٢١، ج٢، ٤٤٦ – ٤٧٨.

١١- سماح رمضان محمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على الانتباه المشترك في تنمية مهارة التواصل الاجتماعي لدى الطفل التوحدي. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا – كلية التربية*، مج٦٦، ع٢، ٥٦٠ – ٥٨٨.

١٢- عادل عبد الله. (٢٠٠٣). **مقياس الطفل التوحدي**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

١٣- محمد جلال. (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات المعرفية على عينة من أطفال التوحد بمحافظة أسيوط. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، ٤٤(٤)، ٥٦-٧٧.

١٤- محمد عودة وناهد فقيري. (٢٠١٦). **الدليل التشخيص للاضطرابات النمائية العصبية**. القاهرة: دار الأنجلو مصرية.

١٥- نوران أحمد طه. (٢٠١٥). الإدراك البصري لدى الأطفال الذاتويين. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية : جامعة الفيوم- كلية التربية*، ع٥، ٣٧٨-٤٠٢.

١٦- هاشل بن سعد بن سرور ومحمد إبراهيم محمد عطا الله. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستخدام البراجماتي للغة في تنمية التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس لدى أطفال اضطراب التوحد. *مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية*، ع١٨٨, ج٤ ، ١٩٧ – ٢٣٤.

17- Armstrong, T. (2009). **Multiple intelligences in the classroom**. Ascd.

18- Bellini, S. (2006). Autism social skills profile. Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties. https://www.ocali.org/up_doc/Autism_Social_Skills_Profile.pdf

19- Berube, C. (2021). Autism and Hidden Imagination: Raising and Educating Children Who Cannot Express Their Minds. **In Healthcare**, 9 (2), 150. Multidisciplinary Digital Publishing Institute.

20- Bishop-Fitzpatrick, L., Minshew, N. J., and Eack, S. M. (2014). **"A systematic review of psychosocial interventions for adults with autism spectrum disorders,"** in Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders, eds F. R. Volkmar, B. Reichow, and J. McPartland (Springer). 315–327 .

21- Carter, E. W., Common, E. A., Sreckovic, M. A., Huber, H. B., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J. R., ... & Hume, K. (2014). Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 35(2), 91-101.

22- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L., & Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools*, 50(9), 888-898.

23- Chasson, G., & Jarosiewicz, S. R. (2014). Social competence impairments in autism spectrum disorders. Comprehensive guide to Autism, 1099-1108.

24- Chung, S., & Son, J. W. (2020). Visual perception in autism spectrum disorder: A review of neuroimaging studies. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(3), 105-110.

25- Cicalò, E. (2020). **Multiple Intelligences**. In Graphic Intelligence Springer Briefs in Applied Sciences and Technology, (1-8). Springer, Cham.

26- Cooper R. (2014). **Multiple Intelligences**. In: Gunstone R. (eds) Encyclopedia of Science Education. Springer, Dordrecht.

27- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2021). **Social Competence**. In Social Competence and Social Skills (pp. 17-37). Springer, Cham.

28- Delafield-Butt, J., Trevarthen, C., Rowe, P., & Gillberg, C. (2018). **Being misunderstood in autism: The role of motor disruption in expressive communication, implications for satisfying social relations**. Behavioral and Brain Sciences. *42*, E86. doi:10.1017/S0140525X1800242X

29- Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.

30- Duvall, R. M. (2020). *The Relationship between Autism and the Multiple Intelligences Theory: Identifying Patterns in Learning for Educational Purposes*. (Ph.D.) Eastern Kentucky University.

31- Geraldhyne, V. J., Yuliati, N., & Saputri, S. W. D. (2020). The Analysis of Social Environment Role on the Enhancement of Interpersonal Intelligence of Autism Children. *In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education* (ECPE 2020) (58-62). Atlantis Press.

32- Golzari, F., Hemati Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2015). The effect of a social stories intervention on the social skills of male students with autism spectrum disorder. *SAGE Open*, 5(4), 2158244015621599.

33- Gray, C. A. (2010). **The new social story™ book. Arlington**, TX: Future Horizons.

34- Gustafson, L. (2016). Learning Styles for Children with Autism. **Adlerian Counseling and Psychotherapy**, 4 (1), 1-22.

35- Ibrahim, Z., & Alias, M. (2017). Social Skills Competence in ASD Children: A Review of Assessment Instruments. *on Teaching and Learning, Language, Literature & Linguistics (ICT4L)*, 24.

36- Lake, E. M., Finn, E. S., Noble, S. M., Vanderwal, T., Shen, X., Rosenberg, M. D., ... & Constable, R. T. (2019). The functional brain organization of an individual allows prediction of measures of social abilities transdiagnostically in autism and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 86(4), 315-326.

37- Lowry, L. (2014). **Imitation with children on the autism spectrum: More than Just a game of copycat**. The Hanen Centre: Toronto, ON, Canada.

38- Meek S.E., Jahromi L.B. (2013). **Attention**. In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_846

39- Orpinas, P. (2010). **Social competence**. The corsini encyclopedia of psychology, 1-2.

40- Özerk, K., & Cardinal, D. (2020). Prevalence of Autism/ASD among preschool and school-age children in Norway. **Contemporary School Psychology**, 24(4), 419-428.

41- Pellicano, E. (2010). The development of core cognitive skills in autism: A 3-year prospective study. Child development, 81(5), 1400-1416.

42- Reynolds, J. L., Lincoln, A. J., Iravani, R., Toma, V., & Brown, S. (2018). The relationship between executive functioning and emotional intelligence in children with autism spectrum disorder. **Open Journal of Psychiatry**, 8(3), 253-262.

43- Schneider D., Glaser M., Senju A. (2020) **Autism Spectrum Disorder**. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_2092

44- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. Springer, Boston, MA.

45- Silveira-Zaldivar, T., Özerk, G., & Özerk, K. (2021). Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 13(3), 341-363.

46- Solomon, M. (2021). Cognitive skills. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, 1050-1054. In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, Cham

47- Solomon, M., Buaminger, N., & Rogers, S. J. (2011). Abstract reasoning and friendship in high functioning preadolescents with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 41(1), 32-43.

48- Sophy Kim S.H., Bal V.H., Lord C. (2021). **Autism Diagnostic Interview-Revised**. In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_894

49- Sussman, F., & Weitzman, E. (2014). **Take out the Toys: Building Early Toy Play for Children with Autism Spectrum Disorder and Other Social Communication Challenges**. The Hanen Centre: Toronto, ON, Canada.

50- Thiébaut, E., Adrien, J. L., Blanc, R., & Barthelemy, C. (2010). The social cognitive evaluation battery for children with autism: a new tool for the

assessment of cognitive and social development in children with autism spectrum disorders. *Autism Research and treatment*,1-10.

51- Torras-Mañá, M., Gómez-Morales, A., González-Gimeno, I., Fornieles-Deu, A., & Brun-Gasca, C. (2016). Assessment of cognition and language in the early diagnosis of autism spectrum disorder: usefulness of the Bayley Scales of infant and toddler development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 502-511.

52- Vanvuchelen, M., Roeyers, H., & De Weerdt, W. (2011). Imitation assessment and its utility to the diagnosis of autism: evidence from consecutive clinical preschool referrals for suspected autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(4), 484-496.

53- Vetrayan, J., Zin, M. F. M., & Paulraj, S. J. P. V. (2015). Relationship between visual perception and imitation in school function among autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 202, 67-75.

54- Wang, M. J. C. (2010). *Contextual Processing of Objects: Using Virtual Reality to Improve Abstraction and Cognitive Flexibility in Children with Autism* (Doctoral dissertation).

55- World Health Organization. (2019). **The ICD-11 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines**. World Health Organization.

56- Yapko, D. (2003). **Understanding autism spectrum disorder**. London, England: Pentonville.

57- Yousef, A. M., Roshdy, E. H., Fattah, N. R. A., Said, R. M., Atia, M. M., Hafez, E. M., & Mohamed, A. E. (2021). Prevalence and risk factors of autism spectrum disorders in preschool children in Sharkia, Egypt: a community-based study. *Middle East Current Psychiatry*, 28(1), 1-14.