



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات التقليد لدى أطفال التوحد

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة:

الأء محمد الحسن

بإشراف الدكتورة:

رجاء شريف عواد

المدرسة في قسم التربية الخاصة

العام الدراسي

(٢٠١٧-٢٠١٨)

إهداء

إلى سيدتي الأولى التي زرعت بداخلي براعم المحبة والوفاء والسلام، والتي أخذت
بيدي فسَمَت بِقُرْبِهَا مشاعر الإنسانية الفاخرة حباً واحتواءً.. أطال الله في عمرها
أُمِّي.

إلى من أوصاني ربي به خيراً، وكانت دعواته لي في السرِّ والعلن خير زاد.. والذي
يعجزُ اللسانُ عن شكره.. أطال الله في عمره أبي.

إلى مَنْ أحيَا بجسور محبتهم، وَمَنْ أَرَى المستقبلُ بعيونهم.. ربيعَ حياتي أخوتي
(إسراء، قاسم، صفا، هديل).

إلى ببادر الأمل ومرافئ الود والقلوب المخلصة المفعمة بالنقاء.. أصدقائي.

إلى كل طالب للعلم وباحث عن المعرفة للجميع.. أهدي هذا الجهد مع أمنية
صادقة بأن ينال القبول والرضا.

شكر وتقدير

بكل الاحترام والتقدير:

أقدم بحزب الشكر وعميق الامتنان لأستاذتي الفاضلة " الدكتورّة رجاء عواد " على ما أولته لي من العناية الفائقة والتوجيه السديد فكانت خير موجه وخير معين لي طيلة مدة إعداد هذه الرسالة ولم تبخل عليّ بوقتٍ أو جهدٍ أو علمٍ لتذليل الصعاب وتقديم النصّح والإرشاد بمحبّة فائضة، فلها جزيلُ الشكر والتقدير.

وشكري الجزيل أيضاً لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل: د دانية القدسي، و د. كارولين محسن، مقدرةً لهم جهودهم في قراءة هذا البحث وتقويمه، وسيكون لملاحظاتهم الأثر الهام في استكمال عملي هذا.

ويُسعدني ويُشرفني أن أقدم بكل الامتنان والعرفان إلى السادة الأساتذة المحكمين، الذين تفضلوا بتقديم ملاحظاتهم القيمة.

كما أقدم بكل الشكر والامتنان إلى أسرتي في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال" التي أتاحت لي فرصة التطبيق العملي وتعاونهم ومراعاتهم لظروف

الباحثة

البحث العملي.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
فهرس المحتويات	١
قائمة الجداول	٣
قائمة الأشكال	٤
قائمة الملاحق	٤
الفصل الأول: التعريف بالبحث	
المقدمة	٦
أولاً: مشكلة البحث.	٨
ثانياً: أهمية البحث.	٩
ثالثاً: أهداف البحث.	١٠
رابعاً: فرضيات البحث.	١٠
خامساً: حدود البحث.	١١
سادساً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	١١
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المحور الأول: التَّوَحُّد	١٤
مقدمة.	١٤
أولاً: مفهوم التَّوَحُّد وتعريفه.	١٤
ثانياً: تشخيص التَّوَحُّد.	١٧
ثالثاً: انتشار التَّوَحُّد.	٢١
رابعاً: أسباب التَّوَحُّد.	٢٣
خامساً: خصائص التَّوَحُّد.	٢٨
سادساً: علاج التَّوَحُّد	٣٣

٣٧	المحور الثاني: التقليد
٣٧	مقدمة.
٣٨	أولاً: تعريف التقليد.
٣٩	ثانياً: وظائف التقليد.
٣٩	ثالثاً: أنواع التقليد.
٤٠	رابعاً: النظريات المفسرة للتقليد..
٤٢	خامساً: التقليد لدى الأطفال العاديين والتوحديين
٤٥	سادساً: أسباب قصور التقليد لدى أطفال التوحد.
٤٨	سابعاً: أهمية التدريب على التقليد لدى صغار أطفال التوحد
	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
٥٢	مقدمة.
٥٢	أولاً: الدراسات العربية.
٥٧	ثانياً: الدراسات الأجنبية.
٦٥	ثالثاً: مكان البحث الحالي بين الدراسات السابقة
٦٦	رابعاً: استفادة الباحثة من الدراسات السابقة
	الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته
٦٨	مقدمة.
٦٨	أولاً: منهج البحث.
٦٨	ثانياً: متغيرات البحث.
٦٩	ثالثاً: مجتمع البحث.
٧٠	رابعاً: عينة البحث.
٧٣	خامساً: أدوات البحث.
٨٦	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.
	الفصل الخامس: نتائج البحث عرضها وتفسيرها
٨٨	نتائج البحث
٩٦	التوصيات والمقترحات

٩٨	المراجع العربية
١٠١	المراجع الأجنبية
١١٠	الملاحق
١٥٨	ملخص البحث باللغة العربية
١٦٠	ملخص البحث باللغة الأجنبية

قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١	يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمحكات التجانس	٧٠
٢	المتوسّطات والانحرافات المعيارية لأعمار المجموعتين التجريبية والضابطة	٧١
٣	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسّطات أعمار أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية	٧١
٤	المتوسّطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس (CARS)	٧١
٥	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسّطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس (CARS)	٧٢
٦	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسّطات درجات أطفال التّوحد في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي	٧٢
٧	معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي لمقياس مهارات التقليد	٧٦
٨	ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس مهارات التقليد	٧٦
٩	متوسط ومجموع الرتب وقيمة "مان وتني" ودلالاتها	٧٧
١٠	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون	٧٨
١١	معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ	٧٨
١٢	بطاقة التعريف بجلسات البرنامج الفردية والجماعية	٨٤
١٣	مراحل تطبيق البرنامج	٨٥
١٤	المتوسّطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التقليد	٨٨

١٥	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي	٨٨
١٦	المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي	٩١
١٧	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التقليد	٩١
١٨	المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل	٩٤
١٩	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات التقليد	٩٤

قائمة الأشكال

م	عنوان الشكل	الصفحة
١	المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التقليد التطبيق البعدي	٨٩
٢	المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي	٩٢
٣	المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل	٩٥

قائمة الملاحق

م	عنوان الملحق	الصفحة
١	أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	١١٢
٢	مقياس مهارات التقليد في صورته النهائية	١١٣
٣	البرنامج السلوكي في صورته النهائية	١١٥

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مقدمة

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

المُقدِّمة:

اهتمَّ العالم اهتماماً كبيراً بالأطفال المعاقين في توفير الخدمات التَّربويَّة والاجتماعيَّة والنفسيَّة والصحيَّة والتأهيليَّة اللازمة لهم، وذلك من أجل تنميَّة قدراتهم الذاتِيَّة والعقليَّة الاجتماعيَّة والمهنيَّة، لأنَّها حقٌّ من حقوقهم الإنسانيَّة، والتي اعترفت بها الكثير من دول العالم والمواثيق والأعراف الدوليَّة. فالإعاقة بوجهٍ عام تُعدُّ من القضايا الهامَّة التي تواجه المجتمعات، باعتبارها قضية ذات أبعاد مختلفة تؤدي إلى عرقلة مسيرة التنميَّة والتطوُّر في المجتمع، ومن هذا المنطلق فإنَّ رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة أصبح أمراً ملحاً تفرضه الضرورة الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، حيث يتوجب إيلاء الفئات الخاصَّة القدر المناسب من الرعايَّة والاهتمام حتَّى يتسنى لهم الاندماج في المجتمع.

ويُعدُّ أطفال التَّوحد أحد فئات ذوي الاحتياجات الخاصَّة والذين هم بحاجةٍ إلى الاهتمام والرعايَّة الخاصَّة.

ويعتبر كانر أوّل من أشار إلى اضطراب التَّوحد كاضطراب يحدث في الطفولة وذلك في عام ١٩٤٣ حيث أطلق عليه عدَّة تسميات منها:

- التَّوحد الطفوليّ المبكر (Early Infantile Autism)
- ذهان الطفولة (A Typical Psychosis)
- فصام الطفولة (Childhood Schizophrenia)

وقد تعددت تعريفاته بتعدد الاتِّجاهات العلميَّة والنظريَّة التي تحاول تفسير هذا الاضطراب.

(الزراع، ٢٠٠٤، ١٣)

ويُلاحظ على أطفال التَّوحد تفاوت ملحوظ في المهارات العقليَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة، ممَّا جعل تحديد الخصائص المشتركة لتشخيصهم مصدر حيرة للعديد من الباحثين، لكنَّهم توصلوا مؤخراً إلى شبه اتفاق على أنَّ التَّوحد هو اضطرابٌ في النموِّ العصبيِّ وهذا يؤثر على التطوُّر في ثلاث مجالاتٍ أساسيَّة وهي: صعوبة شديدة في فهم المحيطين بهم والارتباط بهم وإدراك كينيَّة سير الحياة في الوسط الإدراكيِّ ، وتأخُّر ملحوظ في النموِّ اللغويِّ والقدرة على الاستخدامات الصحيحة للغة، والتعلُّق الشديد في الأعمال الروتينيَّة والإصرار على المحافظة على أنماط وأداء الأفعال على وتيرةٍ واحدةٍ لا تتغير، وعدم توفر المقدرة على التَّخيل أثناء التَّفكير واللعب.

وهذه الجوانب مجتمعة تُعرف بمسمى " ثالث الأعراض " وقد تمّ التّوصّل إلى هذه الاستنتاجات بعد سنواتٍ عديدةٍ من البحث والعمل الجادين (الشامي، ٢٠٠٤، ص ٢٢).

ومعظم أطفال التوحد يعانون من صعوبات متباينة في مختلف جوانب النموّ، ومن أكثر الصعوبات انتشاراً بين هؤلاء الأطفال مهارات الانتباه والتقليد والتّواصل البصريّ واستخدام الإشارة وفهم الإيماءات الجسديّة. (الراوي، حماد، ١٩٩٢، ٢٢).

ويُعَدُّ التقليد من الأمور الهامّة التي تكشف عن بعض حالات الطفل التّوحدّي، وتُعتبر المهارة الأولى في الاتّصال لدى الطفل التّوحدّي، بمعنى إن الطفل التّوحدّي يواجه اضطرابات في القدرة على التقليد، كالإشارة باليد (التي تدلّ على مع السلامه) وهي أبسط الإشارات التي يظهرها الطفل التّوحدّي، بالإضافة إلى صعوبة تقليد الحركات البسيطة كرفع اليدين أو تقبيل لعبةٍ أو تقليد حركات الوجه كالابتسام والعبوس.

لقد أشارت الدّراسات ومنها دراسة (Rogers, & pennington, 1991, 25) إلى الصعوبة الأساسيّة عند أطفال التّوحد وهي التقليد الذي قد يعوق نموّ سلوكيّات التّواصل الاجتماعيّ أو يجعلها سلوكيّات شاذة، والتقليد هو أساس للاضطرابات الاجتماعيّة والتّواصلية والوجدانيّة وقصور اللعب الرمزيّ.

أولاً- مشكلة البحث:

يعتبر التقليد هو إحدى الأشكال الرئيسيّة للتّواصل الإنسانيّ، وهو من المهارات اللازمة والهامّة في نموّ الطفل وتعلمه، فبدون محاكاة لن يتعلّم الطفل اللّغة وبدون محاكاة لن يتعلّم الطفل التّفاعل الاجتماعيّ مع الآخرين.

ويلعبُ التقليد دوراً هاماً في نمو اللغة ومهارات اللعب والانتباه المشترك والمهارات المعرفية، ويُعاني الأطفال التّوحديين من مصاعب عامّة في التقليد، إلا أنّ هذه المهارات لا تنعدم لديهم تماماً وهذه المصاعب تكون ناجمة عن مشكلات في الانتباه والملاحظة إلا أنّ هذه المهارات لا تنعدم لديهم تماماً.

فقد أشارت بعض الدّراسات (Dawson, and Galpert 1990) أن لدى أطفال التّوحد قصوراً في المهارات الاجتماعيّة والتّواصلية المبكرة مثل (التقليد، الانتباه المشترك، اللعب) وذلك يؤثر سلباً

على النموّ اللغويّ وعلى التّبادليّة الاجتماعيّة وعلى سلوكيّات اللعب، كما يقلل من فرص الأطفال للتعلم من البيئة المحيطة والتّفاعل الاجتماعيّ مع الآخرين.

وأشارت بعض الدّراسات إلى أنه يمكن للتقليد بالتنبؤ المبكر بالتّواصل والأداء العقليّ لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحد، إضافة إلى أهميته في تنمية اللّغة التعبيريّة لدى هؤلاء الأطفال كدراسة بون وآخرون (Poon et al,2013)، ودراسة توث وآخرون (Toth et al,2006).

وبالرجوع إلى بعض الدّراسات تبين دور التقليد الذي يؤدي تغيّرات إيجابيّة في المشاركة الاجتماعيّة ومهارات اللعب والتّواصل للطفل وذلك ما أكدته دراسة انجرسول وجيرجانس (Ingersoll and Gergan,2007)

وتطوير مهارة التقليد لدى الأطفال التّوحيديين تُعدّ طريقة فعّالة لتسهيل القيام ببعض أنماط السلوك الاجتماعيّ والاقتراب من الأشخاص الآخرين كما أشارت دراسة إيسكالونا وآخرون (Escalona et al,2002).

واستخدمت بعض الدّراسات التقليد كفنّيّة في تنمية بعض مهارات الاتّصال اللغويّ، وتنمية المقدرة اللغويّة ومهارات التّواصل في دراسة (نيازك، ٢٠٠٨) ودراسة (نصر، ٢٠٠١).

ويُعدّ التقليد عمليّة هامة لتأسيس نظام تواصل غير لفظيّ سليم، كما أشارت بعض الدّراسات كدراسة (صديق، ٢٠٠٦) و (عويجان، ٢٠١٢) على فاعليته في تنمية وتحسين مهارات التّواصل غير اللفظيّ لدى الأطفال التّوحيديين.

واعتبرت بعض الدراسات أن نقص قدرة الأطفال التوحيديين على اللعب ناجماً عن قصور مهارات التقليد كما في دراسة كاردن وويلكس (Cardon and Wilox,2011).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك أنواع من التقليد أصعب من غيرها، وأطفال التّوحد يعانون من ضعف في مهارات التقليد وبالأخصّ التقليد الحركيّ، وللتدخّل التدريبيّ أثراً حسناً في تحسين هذه المهارة عند هؤلاء الأطفال كدراسة (نصر، ٢٠٠٢).

ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها مع أطفال التّوحد بظهور العجز عندهم في مهارات التقليد والذي بدوره يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعيّة والتّواصلية واللغويّة للطفل، وهذا ما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج سلوكيّ لتنمية مهارات التقليد لدى أطفال التّوحد.

وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة الدّراسة في السؤال التالي:

ما فاعليّة برنامج سلوكيّ في تنمية بعض مهارات التقليد لدى أطفال التّوحد؟

ثانياً- أهميّة البحث:

تتبع أهميّة البحث الحالي من خلال ما يلي:

- أهميّة الفئة المُستهدفة وهي فئة الأطفال المصابين بالتَّوَحُّد التي عانت ولا تزال تعاني من نقص البرامج المُقدَّمة لها.
- أهميّة تنمية مهارات التَّقليد لما لها قدرة تحسين المهارات الاجتماعيّة والتَّواصلية واللغويّة لدى أطفال التَّوَحُّد.

ثالثاً- أهداف البحث:

- يهدف إلى تحقيق ما يلي:
- معرفة فاعلية برنامج سلوكي في تنمية مهارات التَّقليد (تقليد حركات الجسم- تقليد استخدام الأشياء- التَّقليد اللفظي) لدى الأطفال التَّوَحُّديين الذين تتراوح أعمارهم من (٦- ٨) سنوات، باستخدام فنيات (التعزيز- التلقين والإخفاء - النمذجة - التسلسل - التشكيل).
- معرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج بعد التوقف عن تطبيقه بفترة زمنية حددت بشهر من تاريخ انتهاء البرنامج.

رابعاً- فرضيات البحث:

- يسعى البحث الحالي إلى التأكد من صحة الفرضيات التالية:
- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ % بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبية ومتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في كلّ بعد من أبعاد مقياس مهارات التَّقليد والدرجة الكلية للمقياس.
- الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ % بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي في كلّ بعد من أبعاد مقياس مهارات التَّقليد والدرجة الكلية للمقياس.
- الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ % بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي المؤجل في كلّ بعد من أبعاد مقياس مهارات التَّقليد والدرجة الكلية للمقياس.

خامساً- حدود البحث:

- اقتصرت البحث الحالي على عيّنة من الأطفال التَّوَحُّديين المتواجدين في المنظمة السوريّة للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال"، وقد تحدد البحث بالحدود التالية:
- الحدود البشريّة:** تكوّنت عيّنة البحث من الأطفال التَّوَحُّديين المتواجدين في المنظمة السوريّة للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال"، مدينة دمشق والذين تتراوح أعمارهم بين (٦- ٨) سنوات، يبلغ عددهم (١٠) أطفال.

الحدود الزمانية:

بدء تطبيق البرنامج	٢٠١٨/٥/٢
الانتهاء من التطبيق	٢٠١٨/٧/٥
التطبيق البعدي	٢٠١٨/٧/٨
القياس المؤجل	٢٠١٨/٧/٢٩

الحدود المكانية للبحث: المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال".

الحدود الموضوعية للبحث: جرى استخدام مقياس مهارات التقليد إضافة إلى البرنامج السلوكي (إعداد الباحثة) كأداة رئيسية في البحث.

سادساً- التعريف بمصطلحات البحث

فيما يلي تعريف لأهم مصطلحات البحث:

الفاعلية (Effectiveness): تُعرّف الفاعلية بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة تبعاً لمعايير محددة مسبقاً.

(عبد الرحيم، ٢٠٠٨، ٧٤)

وتُعرّف إجرائياً في هذا البحث بأنها مدى قدرة البرنامج السلوكي على تنمية مهارات التقليد لدى الطفل التوحد وذلك وفق البرنامج المعد لذلك.

البرنامج السلوكي (Behavioral Program): هو مجموعة الأنشطة المخططة المتكاملة المترابطة، التي تُقدّم خلال فترة زمنية محددة، وتعمل على تحقيق الهدف العام، وتستند إلى أسس وفنّيات ونظريات تعديل السلوك، وتتضمن مجموعة من المهارات والممارسات.

(Waltz, 1999, 39)

ويُعرّف إجرائياً: هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة مُصممة من قبل الباحثة تستخدم فيه فنّيات (التعزيز - التلقين والإخفاء - النمذجة - التشكيل - التسلسل)، ويستهدف تنمية بعض مهارات التقليد (تقليد الأشياء، تقليد حركات الجسم، التقليد اللفظي) لدى الأطفال التوحدين بالاعتماد على فنّيات تعديل السلوك الذي سيتم تطبيقه على عيّنة من المرحلة العمرية (٦ - ٨) سنوات.

التقليد (Imitation): هو ميل واستعداد فطري يولد مع الطفل فيدفعه إلى محاكاة الغير في أفعالهم وأقوالهم، وعن طريقه يكتسب الطفل الكثير من المهارات والقيم والتقاليد والعادات، وبدون التقليد لن يتعلّم الطفل اللغة، ولن يتعلّم التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

(Nadel, 2004, 166)

ويعرّف إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير مهارات التقليد لدى الأطفال التوحّدين الذي تمّ إعداده من قبل الباحثة بما يتناسب مع طبيعة البحث.

تقليد استخدام الأشياء (The Imitation of using things): وهو تقليد السلوكيات التي يتمّ أدائها على الأشياء، وتقليد الأشياء يشتمل على مهام غير وظيفيّة مثل (الضرب بمسطرتين على بعض)، وتقليد مهام وظيفيّة مثل (تسريح الدمية بالفرشاة).
(Stone, Ousley, & Littleford, 1997, 45)

ويعرف إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بُعد تقليد الأشياء في مقياس مهارات التقليد.

تقليد حركات الجسم (Imitation body movement): ويتضمّن حركات بسيطة كرفع اليد، أو تنسيق حركات متعددة كرفع اليدين معاً أو ممارسة القفز مع بسط الذراعين والساقين.
(الشامي، ٢٠٠٤، ٣٥٣)

ويعرّف إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بُعد تقليد حركات الأشخاص في مقياس مهارات التقليد.

التقليد اللفظي (Verbal Imitation): ويتضمّن هذا النوع من التقليد تقليد الأصوات أو الكلمات.
(الشامي، ٢٠٠٤، ٣٥٤).

ويعرف إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على بُعد التقليد اللفظي في مقياس مهارات التقليد.

الطفل التوحّدي (Autistic child): هو الطفل المصاب باضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي (وظيفي) في الدماغ، يظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويتميّز فيه الأطفال في الفشل في التواصل مع الآخرين، وضعف واضح في التفاعل، وعدم تطوير اللغة بشكل مناسب، وظهور أنماط من السلوك الشاذّ وضعف في اللعب التخيلي.

(عامر، ٢٠٠٨، ٢٢)

ويعرّف إجرائياً: هو الطفل الذي يتمّ تشخيصه على أنّه توحدي في المنظمة السورّيّة للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال" باستخدام معايير الدليل التشخيصي الرابع (DSM-IV)، وقائمة السلوك التوحّدي من قبل أخصائي في التوحّد، وأن تكون درجة التوحّد على مقياس (CARS) من بسيط إلى متوسط (٣٦,٥ - ٣٠ درجة)، ويكون العمر الزمني للطفل ضمن الفئة العمرية (٦ - ٨) سنوات.

الفصل الثاني

الجانب النظري

المحور الأول: التَّوَحُّد

مُقَدِّمَة

أولاً: مفهوم التَّوَحُّد وتعريفه.

ثانياً: تشخيص التَّوَحُّد.

ثالثاً: انتشار التَّوَحُّد.

رابعاً: أسباب التَّوَحُّد.

خامساً: خصائص التَّوَحُّد.

سادساً: علاج التَّوَحُّد

المحور الثاني: التَّقْلِيد

مُقَدِّمَة

أولاً: تعريف التَّقْلِيد.

ثانياً: وظائف التَّقْلِيد.

ثالثاً: أنواع التَّقْلِيد.

رابعاً: النظريَّات المُفسِّرة للتَّقْلِيد.

خامساً: التَّقْلِيد لدى الأطفال التَّوَحُّديين.

سادساً: أسباب قصور التَّقْلِيد لدى أطفال التَّوَحُّد.

سابعاً: أهميَّة التدريب على التَّقْلِيد لدى صغار أطفال التَّوَحُّد

المحور الأول: التَّوَحُّد

مُقدِّمة:

ويُعَدُّ التَّوَحُّدُ إعاقة نمائيَّة متداخلة ومعقَّدة أسبابه وماتزال غير واضحة تماماً، وتحدده مجموعة من الأعراض الَّتِي تظهر عادةً في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل والَّتِي تعترض النموَّ الطبيعيَّ للدِّماغ في مجالات التَّفكير والتَّفاعل الاجتماعيَّ، فالمصابين بالتَّوَحُّد يظهرون قصوراً في طريقة استيعاب المَخِّ للمعلومات ومعالجتها، كما يظهرون قصوراً في التَّواصل اللفظيَّ وغير اللفظيَّ واللَّعب التخيليَّ، وقد يظهرون حركات جسديَّة متكررة، واستجابات غير اعتياديَّة للآخرين أو استحواذاً غير طبيعيَّ للأشياء مع مقاومة التَّغيير للأمور الاعتياديَّة، الأمر الذي يتطلب تقديم الخدمات والبرامج التَّربويَّة المناسبة، ولاسيَّما في وقتٍ مبكِّرٍ من حياتهم بغية الحدِّ من هذه الأعراض ومساعدتهم على التَّفاعل مع الآخرين وخفض ما أمكن من سلوكياتهم اللاتكفيَّة، ولهذا يُقدِّم الفصل الحاليَّ وصفاً لمفهوم التَّوَحُّد من حيث (تعريفه، تشخيصه أسبابه، نسبة انتشاره، خصائصه، علاجه).

أولاً- مفهوم التَّوَحُّد وتعريفه (The concept of autism and its definition)

يُعَدُّ التَّوَحُّد من أحدث فئات التَّربيَّة الخاصَّة نسبياً، وقد اجتهد الباحثون في وضع تعريفات له واختلفت باختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلميَّة الَّتِي ينتمون إليها، إلا أنَّ هذه التعريفات تتفق على وصف أعراض التَّوَحُّد وعلى تسميته كمتلازمةٍ وليس كمرضٍ أو إعاقة عقليَّة.

ويعتبر ليو كانر (Leo Kanner, 1943) أول من قدَّم تعريفاً واضحاً للتَّوَحُّد، فقد عرَّفه على أنه اضطرابٌ يظهر في مرحلة الطفولة المبكِّرة، ويُظهر الأطفال المصابون به انعزاليَّةً توحدِيَّةً مفرطَةً مثل تأخُّر واضطراب في اللُّغة، حبٌّ للروتين وكره شديد للتَّغيير، بالإضافة لحساسيَّة مفرطة تجاه المثيرات الخارجِيَّة، والتنوُّع محدودٌ للنشاط العفويِّ والتلقائيِّ، ولديهم سلوكيات نمطيَّة متكررة وضعف في القدرة على التَّخيل، إضافة إلى الانتماء إلى عائلات تتميز بمستوى ذكاء طبيعيٍّ ودرجة تعليميَّة مرتفعة (Lavullo, 2009, p1-3).

ويركِّز كريك (creak, 1967) في تعريفه للتَّوَحُّد على ضرورة توفُّر تسع خصائص مجتمعة

في الطفل ليُصنَّف أنَّه مُصابٌ بالتَّوَحُّد وهي:

١- اضطرابٌ في العلاقات الانفعاليَّة.

- ٢- اضطراب في الهوية الذاتية بشكل غير مناسب للعمر.
- ٣- المحافظة على روتين معين ورفض أي تغيير في البيئة التي اعتاد عليها.
- ٤- انشغال غير طبيعي في أشياء محددة.
- ٥- قلق وتوتر غير طبيعي وبشكل متكرر.
- ٦- عدم القدرة على النطق أو عدم اكتساب طبيعي أساسي للغة.
- ٧- أنماط حركية مضطربة وشاذة.
- ٨- ردود فعل غير طبيعية تجاه المثيرات البيئية الحسية.
- ٩- تباين شديد في نمو القدرات الذهنية بين تأخر شديد أو قدرات عقلية غير متنوعة (Mick,2005,p6).

وقد حاول روتر (Rutter,1978) تحديد الأعراض المميزة للأطفال المصابين بالتوحد والتي هي قليلة الحدوث في الأطفال غير المصابين بالتوحد، وذلك لأنه لاحظ أن بعض الأعراض السلوكية التي بدت على بعض المصابين بالتوحد لم تكن خاصة باضطراب التوحد فقط وإنما بدت على أطفال آخرين تم تشخيص حالاتهم بالتأخر الذهني أو صعوبات التعلم، لذلك قام بتحديد أعراض سلوكية اعتبرت المعايير الأساسية لتشخيص التوحد وهي: قصور في العلاقات الاجتماعية، تطور لغوي غير طبيعي، سلوكيات متكررة وثابتة، إصرار على عدم التغيير، وبداية ظهور هذه الأعراض قبل السنتين والنصف من العمر (Lavullo,2009,p5).

وتشير الجمعية الأمريكية للتوحد (The American Society of Autism) (ASA,1999) إلى أن التوحد: هو أحد الاضطرابات العصبية التي تؤثر على وظائف المخ ومختلف جوانب النمو، فتؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والاستجابة بشكل أكثر إلى الأشياء دون الأشخاص، إضافة لمقاومة التغيير البيئي، والتكرار الدائم للحركات أو مقاطع الكلمات آلياً (جبر، ٢٠٠٠، ٤).

لقد تم تصنيف التوحد في كلٍ من الدليل العالمي لتصنيف الأمراض الطبعة العاشرة الصادر عن منظمة الصحة العالمية (ICD-10)، والدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية في نسخته الرابعة (DSM-IV)، ك فئة من الاضطرابات النمائية الشاملة التي تتميز بخلل شديد واضطراب شامل في العديد من أوجه النمو كالقدرة على التفاعل

الاجتماعي المتبادل، والقدرة على التواصل، إضافة إلى وجود سلوكيات نمطية متكررة واهتمامات وأنشطة محدودة (APA, 2000,78).

حيث تمّ تعريف التّوحد في النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي للأمراض العقلية (DSM-IV,1996) على أنّه اضطراب نمائي شامل، يتّصف بوجود خلل نوعي في الجوانب التالية:

- التفاعل الاجتماعي
- التواصل اللفظي وغير اللفظي والأنشطة التخيلية
- اهتمامات محدودة وسلوكيات نمطية وتكرارية، حيث تظهر هذا الأعراض خلال السنتين الأولى من الحياة، وتكون هذه الاضطرابات منحرفة انحرافاً ملحوظاً عن مراحل النمو الطبيعي (APA,2000).

أمّا في الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي (DSM-V,2013)، فقد تمّ استبدال مصطلح "الاضطرابات النمائية الشاملة" بمصطلح "اضطراب طيف التّوحد" (Autism Spectrum Disorder- ASD)، والذي تمّ تعريفه بأنه "اضطراب نمائي عصبي" يؤثر على:

- التواصل والتفاعل الاجتماعي
- وجود سلوكيات نمطية وتكرارية ومحدودة

وقد أشار التصنيف الجديد من الدليل التشخيصي (DSM-V) إلى أنّ أعراض طيف التّوحد (Autism Spectrum Disorder- ASD) تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، وتؤدي إلى قصور في أداء المهارات الوظيفية اليومية، وحدد أربعة أنماط لاضطراب طيف التّوحد وهي: اضطراب التّوحد، متلازمة أسبرجر، اضطراب الطفولة التفككي، الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة. وأشار إلى تشكيل هذه الأنماط سلسلة متصلة ومتشابهة في بعض الأعراض، لكنّها مختلفة في شدّتها بحيث تتراوح ما بين الضعيفة إلى الشديدة، كما أكّدت هذه النسخة (DSM-V) على ضرورة تحديد مستوى النّطور اللغوي، والتحقق من وجود انخفاض في الذكاء أو أية مشكلات صحيّة أخرى، بالإضافة إلى ضرورة تحديد مستوى الاضطراب أثناء عملية التشخيص، بحيث تكون هذه الأسباب جينية في متلازمة (Rett)، أو اكس فراجيل (X fragile).

وهكذا نرى اعتماد النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-V) على تحديد شدة الاضطراب، ومستوى التواصل الاجتماعي، والخصائص المعرفية والسلوكيات النمطية التكرارية كمعايير تشخيصية لاضطراب طيف التوحد. (القمش والمعاينة، ٢٠٠٧، ٢٩٤-٢٩٥).

ثانياً: تشخيص التوحد (Diagnosis of Autism):

إنّ تشخيص التوحد يُعتبر من أصعب الأمور وأكثرها تعقيداً، وخاصة في الدول العربية، حيث يقلّ عدد الأشخاص المهنيين بطريقة علمية لتشخيص التوحد، مما يؤدي إلى وجود خطأ في التشخيص، أو إلى تجاهل التوحد في المراحل المبكرة من حياة الطفل، مما يؤدي إلى صعوبة التدخل في أوقات لاحقة، حيث لا يمكن تشخيص الطفل دون وجود ملاحظة دقيقة لسلوك الطفل، ولمهارات التواصل لديه، ومقارنة ذلك بالمستويات المعتادة من النمو والتطور (متولي، ٢٠١٥، ٣٤).

ومما يزيد من صعوبة التشخيص وجود الكثير من سلوكيات التوحد في اضطرابات أخرى، ولذلك فالظروف المثالية لتشخيص حالة الطفل يجب أن تتم من قبل فريق كامل من تخصصات مختلفة.

يُعتبر كانر (Kanner) أول من وضع معايير التشخيص عام (١٩٤٣م)، تبعه بعد ذلك العديد من العلماء الذين حددوا محكات ومعايير لتشخيص التوحد، وتعتبر محكات الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة (DSM-IVTR, 2000) الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية (APA) من أفضل المحكات وأكثرها قبولاً في الأوساط العيادية والتربوية وهذه المحكات هي:

١- المحك الأول:

يُشترط في تشخيص اضطراب التوحد انطباق ست نقاط أو أكثر من المعايير الثلاثة الرئيسية (١،٢،٣)، بحيث تشمل خاصيتان على الأقل من المعيار الأول، وخاصية واحدة على الأقل من المعيارين الثاني والثالث.

أ- المعيار الأول: قصور في التفاعل الاجتماعي يتمثل في:

- عجز واضح في استخدام سلوكيات غير لفظية متعددة وتوظيفها في التواصل الاجتماعي مثل: التواصل البصري المباشر، التعبيرات الوجهية، الوضع الجسمي، الإيماءات الجسدية لتنظيم التفاعل الاجتماعي
- فشل في تكوين علاقات صداقة مع الأقران تلائم عمره الزمني

- ضعف القدرة التلقائية على مشاركة الآخرين متعهم واهتماماتهم وإجازاتهم مثل: ضعف القدرة على إظهار هذه المشاعر والمبادرة وتحديد الاهتمامات المشتركة بينه وبين الآخرين
- ضعف القدرة على التبادل العاطفي أو الاجتماعي.

ب-المعيار الثاني: قصور نوعي في التواصل يتمثل في:

- تأخر أو قصور كلي في تطوير اللغة المنطوقة، مع ضعف القدرة على إظهار محاولات تعمل على تعويض هذا التأخر أو القصور من خلال استخدام وسائل أخرى للاتصال مثل الإشارات والإيماءات.
- ضعف وواضح في القدرة على المبادرة في بدء حوار أو الاستمرار في حوار مع الآخرين، وذلك بالنسبة للأطفال القادرين على الكلام.
- استخدام لغة حرفية، أو تكرار جمل معينة، أو استخدام لغة خاصة به غير مفهومة للآخرين.

- ضعف القدرة على ممارسة اللعب التخيلي بحيث يلعب بطريقة لا تلائم مستواه التطوري.
- ت-المعيار الثالث: القيام بسلوكيات نمطية بشكل تكراري والميل إلى ممارسة نشاطات واهتمامات محدودة تتمثل بوحدة على الأقل مما يلي:

- الانشغال المتواصل بنشاطات واهتمامات محدودة بشكل غير طبيعي من حيث الشدة.
- تعلق غير طبيعي بأشياء محددة أو عادات معينة ليس لها أي معنى.
- حركات جسدية نمطية ومتكررة مثل: رفرفة اليدين أو ثني اليدين أو الأصابع، أو حركات جسدية معقدة.
- التركيز على أشياء محددة من الأشياء والانشغال الزائد بها.

٢- المحك الثاني:

- تأخر أو سلوك غير طبيعي في أحد المجالات التالية على الأقل، والتي تظهر قبل عمر الثلاث سنوات وهي:

- التفاعل الاجتماعي
- استخدام اللغة في التواصل الاجتماعي
- اللعب الرمزي أو التخيلي

٣- المحك الثالث:

ألا تكون مظاهر الاضطراب لدى الطفل مشابهة لخصائص متلازمة ريت، أو اضطراب الطفولة التفككي (Horovitz, 2010, 6-7).

🌈 مقاييس تشخيص التَّوَحُّد:

بالإضافة إلى المحكات السابقة فقد توصل الباحثون والمختصون إلى عدد من المقاييس والأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص التَّوَحُّد ومن هذه المقاييس مايلي:

١- مقياس تقدير التَّوَحُّد الطفولي (Childhood Autism Rating Scale. CARS):

يُعدُّ من أكثر المقاييس استخداماً في تشخيص التَّوَحُّد وضعه العاملون في تربية الأطفال التَّوَحُّديين وعلاجهم في ولاية كارولينا ويتناول المقياس خمسة عشر جانباً بحيث يستغرق تطبيقه ما بين (٢٠-٣٠) دقيقة وهي:

- التفاعل مع الآخرين
 - القدرة على التقليد
 - الاستجابات العاطفية والوجدانية
 - استخدام الجسم
 - استخدام الأشياء
 - التكيف مع التغيير
 - الخوف والتوتر
 - مستوى النشاط
 - التواصل اللغوي
 - التواصل غير اللفظي
 - الاستجابات الحسية البصرية
 - الاستجابات الحسية السمعية
 - ثبات الاستجابات الإدراكية
 - الانطباع العام للطفل
 - الاستجابات الحسية (الشم، الذوق، اللمس)
- ويعطي المقياس أكثر من درجة للتَّوَحُّد علماً بأنَّ المقياس مُعرَّب ومقنن على أكثر من بيئة عربية (الشامي، ٢٠٠٤، ٣١٤).

٢- قائمة السلوك التَّوَحُّدي ABC (Autism Behavior Checklist):

طَوَّرها كلٌّ من كروك وإيرك والموند (Krug, Arick and Almond, 1980) وتشمل هذه القائمة على سبع وخمسين فقرةً، يتمُّ الإجابة عليها من قبل الأهل والمربين، تصنف هذه الفقرات أنماط السلوك التي يظهرها الأطفال المصابون بالتَّوَحُّد (Horovitz, 2010, 13)، وقد تمَّ توزيع الفقرات على خمس أبعاد وهي:

١- الاستجابات الحسيَّة

٢- فهم لغة الجسد

٣- المهارات اللغويَّة

٤- مهارات خدمة الذات

٥- المهارات الاجتماعيَّة

وهي غير مناسبة للتعرف على الأفراد المصابين بالتَّوَحُّد ذو الأداء العالي، إلاَّ إنها مفيدة للتمييز بين حالات الإعاقة العقليَّة وحالات التَّوَحُّد ذو الأداء المنخفض، وبالتالي فإنَّ هذه القائمة لا تُستخدم كأداةٍ للتشخيص، لكنَّها تُعتبر جيدة في توثيق تقدُّم الطفل واستجابته للمعالجة والخطَّة التعليميَّة.

٣- قائمة التَّوَحُّد للأطفال دون السنتين (CHAT) Checklist for Autism in Toddlers:

Toddlers

تُنسب إلى العالم سيمون بارون كوهين في أوائل التسعينات وهي لاكتشاف إمكانيَّة معرفة هذه الإعاقة في سنِّ (١٨) شهراً، ومن خلالها تُوجَّه أسئلةٌ قصيرةٌ من قسمين: القسم الأوَّل يُعده الآباء، والثاني من قبل الطبيب المعالج.

تساعد هذه القائمة في مسح (وليس تشخيص) حالات التَّوَحُّد قبل أشهرٍ أو سنواتٍ من ظهور معظم الأعراض الأخرى كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع، لكنَّ واضعي هذا الاختبار يؤكِّدون على عدم استخدامه كوسيلة لتشخيص التَّوَحُّد، ولكنَّه يكفي لإنذار المختصين مبكراً بالحاجة إلى تحويل هذه الحالة إلى إخصائيٍّ متمرَّس.

ومن أهمِّ السلوكيَّات التي تقيسها:

١- عدم قدرة الطفل على اللعب التمثيلي

٢- الإشارة إلى الأشياء

٣- عدم اهتمامه بالاختلاط مع الآخرين

٤- اللعب الاجتماعي

٥- غياب الاهتمام المشترك

وقد بيّنت الدّراسات في حال عجز الطفل في ثلاثة من هذه العناصر معاً تكون نسبة الإصابة بالتّوحد ٨٣% وهذه القائمة لا تسمح بالتعرّف على التّوحيدين ذوي الأداء العالي المرتفع فهم ينجحون في معظم بنود القائمة (الشامي، ٢٠٠٤، ٣٢٠).

٤- مقياس جيليام للتوحد (GARS) Gilliam Autism Rating Scales:

صُمم المقياس ليُطبق على الأفراد بين (٣-٢٢) سنةً ويمكن استخدامه من قبل الأهل أو المختصين ويتصف بسهولة التطبيق ويتألف من ثلاثة أبعادٍ رئيسية هي: التّواصل، والتّفاعل الاجتماعي، والسلوك النمطي والاضطرابات النمائية (الشامي، ٢٠٠٤، ٣٢١).

ثالثاً: انتشار التّوحد (The prevalence of autism)

إنّ التّوحد من الاضطرابات المعقّدة، وغير معروفة الأسباب، ممّا يجعل التقدير الدقيق على حدوثه أمراً متغيّراً، ولا توجد إحصاءات دقيقة تحدد نسبة انتشار الأطفال المصابين بالتّوحد في المجتمع. وتُعدّ دراسة لوتر (Lotter 1966) أوّل دراسة ميدانية موثّقة لتحديد نسبة انتشار التّوحد فقد قام بدراسة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات من مدينة ميلديكس الأمريكية، وبيّنت الدّراسة أنّ النسبة الكلية للتّوحد تبلغ (٤,٥) لكلّ عشرة آلاف حالةٍ موزّعة على فئتين رئيسيتين: الأولى نسبتها (٢,١) حالة لكلّ عشرة آلاف طفلٍ تنطبق عليهم جميع خصائص كانر، والثانية (٢,٤) حالة لكلّ عشرة آلاف تنطبق عليها معظم خصائص كانر (الطحان، ٢٠١٢، ١٩).

وفي دراسة أجريت في سلطنة عمان تبين نسبة انتشار التّوحد (١,٤) حالات بين كلّ عشرة آلاف طفلٍ تتراوح أعمارهم بين (١٤-٠) سنة، وهي نسبةٌ منخفضة عن النسبة في المملكة العربية السعودية إذ أشارت النسبة إلى ٦٠ - ٧٠ حالة بين كلّ عشرة آلاف طفلٍ، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى درجة الوعي بالأعراض والاتجاه للبحث عن التشخيص والعلاج والأساليب المستخدمة في الدّراسة (AL-farsi et al, 2010)

وبعد اتمام إجراءات تعديلات على المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-5)، أشار بعض الباحثين وجود بعض الأشخاص الذين تمّ تشخيصهم بأنهم يعانون من اضطراب طيف التوحد حسب معايير النسخة الرابعة (DSM-IV-TR) قد لا تنطبق عليهم المعايير التشخيصية في النسخة الخامسة (DSM-5)، لذلك تمّ إجراء دراسة حديثة بهدف تقييم أثر هذه التعديلات على نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد في المجتمع على الأطفال الذين هم في عمر الثماني سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحثون معطيات الشبكة (Autism and Developmental Disabilities Monitoring-ADDM)، وهو نظام مراقبة اضطراب طيف التوحد يسمح بمراقبة أربع عشرة منطقة جغرافية مختلفة، وقد تبين من خلال نظام المراقبة المستخدم في هذه الدراسة أن (٦٤٤٨٨٣) طفلاً في عمر الثماني سنوات يعانون من الاضطرابات النمائية الشاملة، وأن (٦٥٧٧) من هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب طيف التوحد وذلك حسب معايير النسخة الرابعة مع الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-IV-TR)، وبعدها تمّ تطبيق المعايير التشخيصية الواردة في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-V) على نفس هؤلاء الأطفال، حيث تبين وجود (٥٣٣٩) طفلاً من أصل (٦٥٧٧) طفلاً تنطبق عليهم المعايير التشخيصية الواردة في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي (DSM-5) والمعايير التشخيصية الواردة في النسخة الرابعة (DSM-IV-TR)، وقد استنتج الباحثون أنّ نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد حسب المعايير التشخيصية الواردة في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-5) تنخفض مقارنةً بنسبة انتشاره حسب معايير النسخة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR)، حيث تبلغ هذه النسبة (٩) لكل (١٠٠٠) حالة ولادة حسب معايير النسخة الرابعة (DSM-IV-TR)، بينما تبلغ هذه النسبة حسب معايير النسخة الخامسة (DSM-V) (٧,٤) لكل (١٠٠٠) حالة ولادة (Maenner & al, 2014).

رابعاً: أسباب التوحد (Causes of Autism)

ليس هناك سبب واضح ورئيس لحدوث التوحد، وكلّ ما قدّم في هذا المجال عبارة عن نظريات مفسرة أو افتراضات تسعى البحوث والتجارب لتأكيدّها بطريقة أو بأخرى من خلال البحث في القضايا البيولوجية، البيو كيميائية، الجينية، الوراثة، الأيضية، البيئية والنفسية للوصول لإجراءات علاجية ووقائية للححد من هذا الاضطراب (الظاهر، ٢٠٠٤، ١٨١).

لذا سيتمّ الوقوف على هذه النظريّات كلّها والتي هي:

١ - النظرية النفسيّة (Psychological theory)

لقد بدأ ليو كانر (١٩٤٣) دراساته في مجال التّوحد من خلال مراقبة مجموعةٍ مكوّنةٍ من أحد عشرَ طفلاً توحد، وأشار في نتائج دراسته أن الوالدين وخاصّة الأم تلعب دوراً رئيسياً في حدوث حالة التّوحد لطفلها عندما لا تزوده بالحبّ والرعايّة والحنان، وأظهر ليو كانر مصطلح الأم الباردة (Refrigerated Mother) للدلالة على العلاقة السلبية بين الأم وطفلها، لقد تعرضت فرضيّة ليو كانر للكثير من النقد والاعتراض وخاصّة من أهالي الأطفال التّوحيديين حيث أكدوا بإعطاء أطفالهم الكثير من الاهتمام والرعايّة والحنان في مراحل حياتهم المختلفة وكذلك عارض الكثير من الباحثين فرضيّة ليو كانر من بينهم ريتز معللاً ذلك بأنّ الطفل خلال الفترة الحرجة لإصابته بالتّوحد والتي ذكرها ليو كانر من (٠-٦) أشهر لا يمتلك الوسائل والأدوات الضروريّة لاكتشاف رفض أمه له أو عدم اهتمامها به.

وبالرغم من إثبات الكثير من الدّراسات فشل الفرضيّة النفسيّة في تحديد سبب الإصابة باضطراب التّوحد، إلا أن هناك برامج علاجية تتبنى نفس المنشأ للفرضيّة النفسيّة مثل برنامج الأم الحنون (Hannen Project) في الولايات المتحدة الأمريكيّة، حيث يقوم جانب كبير من هذا المشروع العلاجيّ على تنمية علاقة الحبّ والحنان بين الأم وطفلها المتوحد (نصر، ٢٠٠٢، ٣٣).

٢- النظرية الكيميائية (Chemical theory)

تلعب اضطرابات الكيمياء الحيوية دوراً كبيراً في حدوث التوحد و كان العلماء غير متأكدين من كيفية حدوثه، فالكيمياء الحيوية تلعب دوراً مهماً في عمل الجسم البشري، إنَّ المخَّ والأعصاب تتكوّن من مجموعةٍ من الخلايا المتخصصة التي تستطيع نقل الإشارات العصبية من الأعضاء إلى الدماغ وبالعكس من خلال ما يسمى بالموصلات العصبية، وهي مواد كيميائية بتركيزات مختلفة من وقتٍ لآخرٍ وهي كالاتي: نجد مادة الدوبامين (Dopamine) تزيد في المناطق التي تتحكم في الحركة الجسمية، وعند استخدام علاجاً لتخفيض نسبتها فقد يؤدي إلى تحسن الحركة لدى الأطفال الذين لديهم حركات متكررة.

هناك نتائج لبعض البحوث لبريان (Prien، ١٩٩٠) منها بحث أجري في السويد وتبين فيها درجة تركيز حامض الهوموفانيلك أكثر ارتفاعاً في السائل المخي المنتشر بين أنسجة المخَّ والنخاع الشوكي في حالات اضطراب التوحد من بين الأطفال العاديين.

مما تجدر الإشارة إليه إنَّ ثلثي عدد الأطفال التوحّدين الذين تمَّ اختبارهم في دراسات متباينة قد حققوا مستوياتٍ عاليةً في نسبة السيروتونين (Serotonin) في الدم، وتمَّ حفظ هذه النسبة عن طريق استخدام عقار الفينفلورامين (Fenfluramine) الذي يؤثر في الناقل العصبي، وقد استخدم هذا العقار على عدد من الذكور التوحّدين ولوحظ هناك زيادة أو تحسّن في السلوك الاجتماعي طوال مدّة استعماله، ولكنَّ عندما تمَّ إيقافه ظهرت بعض أنماط السلوك اللاكتيفي لذلك يظل هذا العقار في المرحلة التجريبية (أحمد، ٢٠٠٩، ٢٥).

٣- النظرية العصبية (Neuroscience)

يؤكد الكثير من الباحثين أنَّ العوامل العصبية هي من الأسباب الأساسية للتوحد، وهناك دليل هام يدعم النظرية العصبية هو ترافق التوحد مع تأخر عقلي في كثير من الحالات، حيث إنَّ ثلاثة من أربعة أفراد مصابين بالتوحد لديهم تدني في الوظائف المعرفية، وهذا ما يشير بشكل عام إلى وجود مشكلة في الدماغ، بالإضافة إلى وجود تأخر عقلي، عام فقد وجد حوالي (٣٠-٧٠%) من الأطفال التوحّدين لديهم مظاهر عصبية غير طبيعية، و أكثر من ذلك فإن الشيء الأساسي لدى الأطفال التوحّدين وجود صعوبات في اللغة والكلام، وهذا ما يعكس وجود مشكلة رئيسية في بنية النظام الدماغي (Zager, 2005, 47).

كما أشار (Gillberg,1999) إلى أن هناك طريقتين عصبيين يمكن أن يتأثرا ومن الممكن أن يكونا أساس أعراض التَّوَحُّد، الأول يتطوّر قبل الولادة، ويحدث ما بين الأسبوع الرابع والثامن من الحمل، وهو يربط بين جذع الدماغ والمخيخ، وبالإستناد إلى رؤية غيلبرج فهذا الطريق مسؤول عن القصور في نقل الانتباه، الخمول، صعوبات التّقليد.

أمّا الثاني هو ما يوصف بالطريق الصدغيّ الأماميّ، وهو الذي يربط بين وسط الثلث الأمامي، ويحدث في حوالي عمر السنتين، هذا الطريق يُعدّ ذو علاقةً بالقصور في التّواصل والتّفاعل المُلاحظ لدى الأطفال التَّوَحُّديين، وإنّ الإصابة في المخيخ قد تقود إلى اضطرابٍ في هذا الطريق (Schroeder et al,2010,556).

وعلى الرغم من وجود الدلائل القويّة التي تشير إلى أهميّة الأخذ بالأسباب العصبية للتَّوَحُّد إلا أنّه لا يمكن اعتبارها السبب الوحيد في ظهور التَّوَحُّد.

٤ - النظرية المعرفية (Cognitive theory)

تشير هذه النظرية إلى وجود عجزٍ أو قصورٍ معرفيٍّ، ويفسر بعض أو كلّ المظاهر الإكلينيكية والأعراض التي يميّز بها اضطراب التَّوَحُّد وهذه النظرية تتضمن القصور في النواحي المعرفية والاجتماعية، وقد وجد هيرملين وكلور (١٩٧٠) أن الأطفال التَّوَحُّديين لديهم صعوبات في عملية استخدام الرموز والقدرة على التفكير ويرجع ذلك إلى التأخر في النمو اللغويّ، أمّا سيجمان (١٩٩٥) أورد وجود دليل يبيّن نقصاً أو خللاً في الفهم الاجتماعيّ، مما يبيّن أن هنالك معاناة يعاني منها الأطفال التَّوَحُّديين في استجاباتهم السلوكية الشخصية، مثلاً نجدهم لا يشاركون في الأنشطة والأفعال التي تتطلب انتباه مشترك، وأوضح هوبسن (١٩٩٣) الاختلاف في تعبيرات الوجه المصاحبة للانفعالات لدى الأطفال التَّوَحُّديين عن الأطفال العاديين، إذ ليس لديهم استجابات ملائمة في الانفعالات.

كما ذكر السرطاوي (١٩٩٢) معاناة هؤلاء الأطفال في قصور الوظائف والعمليات العقلية الضرورية للعمل الأكاديمي، خاصّة العمليات العقلية الكبرى كالذاكرة، الانتباه، التفكير، الإدراك، التجريد، التعميم.

ويصف عبد الرحيم (١٩٩٠) إنهم عادة ما يعانون من تأخر في نموّ اللّغة والكلام، وبعضهم يكون قادراً على فهم كلام الآخرين والتعبير عن أنفسهم بطريقة مقبولة نسبياً.

ويؤكد الريحاني (١٩٨١) إنهم يتسمون بضعف قدراتهم على التكيف الاجتماعي، ونقص الميول والاهتمامات، ويعجزون عن التكيف في المواقف الجديدة، ويتسم سلوكهم بالجمود، ولا يهتمون بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخاصة مع الأطفال الذين هم في نفس عمرهم الزمني، وإن كانوا يميلون إلى المشاركة مع الأصغر منهم سناً في ممارسات اجتماعية معينة (أحمد، ٢٠٠٩، ٣١).

٥- نظرية العقل

تشير نظرية العقل إلى قدرة الشخص على معرفة أن الناس الآخرين لهم معتقدات ومقاصد ورغبات تختلف عما لدى الشخص نفسه، أي معرفة أن للناس عقولاً، بهذا النوع من المعرفة، يستطيع الأطفال أن يفهموا بيئتهم من خلال القدرة على التنبؤ بسلوكيات الأشخاص الآخرين وفهمها، وبمعرفة كيفية التأثير على أفكار وسلوكيات شخص آخر، قد يرى طفل صغير أمه تفتش داخل صندوق، على سبيل المثال، إن معرفة الطفل لنظرية العقل تتيح له أن يفهم الوضع بافتراض أن أمه تريد شيئاً، وأنها تبحث عنه، وأنها ستشعر بالحزن إذا لم تجده. وبذلك يعرف الطفل أن لدى أمه رغبات ومقاصد ومشاعر ومعتقدات تختلف عما لديه هو نفسه.

لقد افترض مختصون أن كثيرون في مجال التوحد أن انعدام نظرية العقل هو السبب الرئيسي لسمات التوحد الاجتماعية واللغوية، وبناءً على ذلك ينتج قصور المهارات الاجتماعية من عدم معرفة الأشخاص التوحديين أن الناس عبارة عن قوة لكل منها عقل مستقل، وأن أنماط قصور التواصل وانحرافاتهما تنتج من عدم القدرى على تمثيل أو قصور مقاصد الأشخاص الآخرين وعدم معرفة أن الكلمات تمثل أفكار الناس ومشاعرهم. (الشامي، ٢٠٠٤، ٣٣١)

٦- النظرية البيولوجية

ترى هذه النظرية أن الكثير من الأطفال التوحديين يعانون من تلف دماغي، ومن الأدلة على وجود هذا التلف أن الإصابة بالتوحد غالباً ما تكون مصحوبة بأعراض عصبية، أو إعاقة عقلية أو مشكلات صحية محددة، وانتشاره في كافة المجتمعات والثقافات بنسب متقاربة مما ينفي الأسباب الاجتماعية والنفسية، بالإضافة إلى بعض الاختلافات التي أظهرها التصوير الدماغي في أدمغة بعض الأطفال التوحديين، ويرتبط بهذه النظرية عدة فرضيات:

أ- الفرضية الجينية (Genetic Hypothesis):

بالنسبة للكثير من آباء الأطفال التَّوَحُّديين فإن السبب الجيني يعني وجود توريث من قبل أحد الوالدين، وعند تتبعهم للتاريخ العائلي يجد البعض منهم حالات ذات علاقة بسمات التَّوَحُّد، وقد لا يجد بعضهم الآخر ما يمت للتَّوَحُّد بأي صلة، وفي الواقع فإنَّ السبب الجيني ليس بالضرورة أن يكون مورَّث من قبل أحد الأبوين أو الأجداد، فقد يحدث التَّشَوُّه الجيني أثناء انقسام البيضة بعد عمليَّة الإلقاح، ويرى الباحثون أنَّ الخلل في الكروموزومات والجينات قد يحدث في مرحلةٍ مبكرةٍ من عمر الجنين وهو ما يؤدي إلى الإصابة بالتَّوَحُّد، ودليلهم في ذلك هو ترافق التَّوَحُّد أحياناً مع عدد من الاضطرابات الجينية ومن أهمها: متلازمة أنجلمان (Angelman Syndrome) ومتلازمة الكروموزوم الهش (Fragil X) ومتلازمة كورنيليا دي لانج (Cornelia delange Syndrome)، ومتلازمة كلينفنتر (Klinefenter Syndrome)، والتَّصلُّب الدرني (Tuberous Sclerosis). (Rodier,2000,75).

وقد أشارت البحوث التي تناولت الجينات بالدراسة إلى أن التَّوَحُّد تتعلق به عدد من الجينات، فحوالي (٢٠) كروموزوم يُعدُّ مسؤولاً عنه وخاصَّة الكروموزومات (١٦، ١٥، ١٣، ٧، ٤، ٢، ١) (Goizet et al,2000,481).

ب- فرضيَّات الفيروسات والتطعيم (Vaccination)

يرى الباحثون أن هناك إمكانيَّة لمهاجمة الفيروسات لدماغ الطفل في مرحلة الحمل أو الطفولة المبكرة، أو إحداث تشوَّهات فيه، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور أعراض التَّوَحُّد.

يرى البعض أن هناك علاقة بين الإصابة بالتَّوَحُّد واللقاح الثلاثي (MMR) لقاح الحصبة (Mumps)، ولقاح النكاف (Mumps)، ولقاح الحصبة الألمانية (Rubella)، فنظراً لمعاناة بعض الأطفال من وجود خللٍ مبكرٍ في جهازهم المناعي، فإن كريات الدم البيضاء لا تستطيع إنتاج المضادات الكافية للقضاء على فيروسات اللقاح، وبذلك تبقى هذه الفيروسات نشطة وتهاجم خلايا الدماغ وتتلف بعضها (Smith et al, 2008,837).

ت- الفرضيَّات الأيضيَّة (Metabolism Hypothesis)

يعاني بعض الأطفال التَّوَحُّديين من عدم القدرة على الهضم الكامل للبروتينات، خصوصاً البروتين الموجود في مادة القمح ومشتقاته، والذي يُدعى بالغلوتين (Gluten)، والبروتين الموجود في الحليب والمسمى بالكازين (Casein)، ويُستدلُّ على ذلك من ظهور بعض

الأعراض لدى بعض الأطفال ومنها استقراغ الطفل المستمر للحليب، والأكزيما الموجودة خلف الركبتين، والأورام البيضاء الغريبة تحت الجلد، وسيلان الأذن، والإمساك أو الإسهال المزمن، واضطرابات التنفس بالأزمة الصدرية.

وإنَّ عدم الهضم الكامل لهذين البروتينين يؤدي إلى تكوين مادة الببتيد (Peptides)، وهذه المادة غير المهضومة تؤثر على الجهاز العصبي بشكل يشبه تأثير المورفين أو الأفيون (Mulloy et al,2010,329).

خامساً: خصائص التَّوَحُّد (Characteristic of autism)

توجد بعض الخصائص التي غالباً ما تُلاحظ على الأفراد المصابين بالتَّوَحُّد بغض النظر عن المرحلة العمرية التي ينتمون إليها، وتضمّن الخصائص الاجتماعية، الخصائص السلوكية، الخصائص اللغوية، والخصائص المعرفية، الخصائص الحسية.

أولاً: الخصائص الاجتماعية (Social Characteristic)

الاضطراب الأساسي الذي عانى منه الطفل التَّوَحُّدي يتركز في قصور علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، ويُعدُّ الضعف والقصور الاجتماعي وفقدان القدرة على التعامل مع الآخرين السمة الأساسية لاضطراب التَّوَحُّد، وتمثل هذه الظواهر أهمُّ المحكات والمعايير التي نعتمدها في تشخيص الاضطراب منذ التقرير الأولي الذي قدمه كانر وحتى وقتنا الحالي (مصطفى والشرييني، ٢٠١١، ٨٥).

لكنَّ التَّوَحُّد لا يعني الانعزالية التامة والمفرطة، بل هو قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي فهناك اختلافات بين الأطفال التَّوَحُّديين في أنماط التفاعل الاجتماعي، فقد نجد أطفالاً في النمط المنعزل بينما نجد آخرين في النمط السلبي مثلاً، وبالرغم من أن الشخص الواحد قد ينتمي إلى نمطين في آنٍ واحدٍ لكنَّ ذلك يتوقف على درجة ذكائه والتطور اللغوي الذي يتمتع به (Volkmar et al,2003,84).

وعليه فُيِّم التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التَّوَحُّديين إلى أربعة أصنافٍ:

- النمط الانعزالي (Aloof Type): هم غالباً تحت سن الخامسة من العمر، ويتميز أطفال هذا النمط إضافةً إلى انعزالهم عن الآخرين بتجنبهم أيّ تفاعل اجتماعي معهم، حيث يتصرفون وكأنَّه لا وجود لأحد في محيطهم، ونادراً ما يستجيبون للمناداة باسمهم. وهذه

الصفات تميل إلى التحسن مع تقدّم الطفل في العمر (Whaley, 2002,147). وما يجب ذكره هنا إنّ الطفل من هذا النمط قد يطور علاقةً مع أحد الأشخاص المحيطين به، لكن هذه العلاقة وسيلية أكثر منها تفاعلية، فهو يستخدم ذلك الشخص كأداة للوصول إلى حاجةٍ يريدّها سرعان ما ينصرف عنه بمجرد تلبية تلك الحاجة (Wing & Could, 1979,160).

- النمط السلبي (Passive Type): يميّز أفراد هذا النمط بتقبلهم لمحاولات الآخرين في التّفاعل الاجتماعيّ معهم، فيمكن أن ينظروا إلى عيني محدثهم إذا طلب منهم ذلك فقط، إلا أنّهم يفتقرون إلى المبادرة بهذا التّفاعل بشكلٍ تلقائي دون تنكيرٍ مسبق (Whaley, 2002,147).

- النمط النشط لكن بشكلٍ غريب (Active But- Odd way Type): يسعى أفراد هذا النمط إلى المبادرة بتفاعلاتٍ اجتماعيّةٍ مع الآخرين، لكن مبادرتهم تلك غالباً ما تبدو غير مألوفة وغير مقبولة من الآخرين، والسبب في ذلك عدم إدراكهم القواعد المناسبة لإقامة علاقاتٍ اجتماعيّةٍ. فقد يقوم أحد الأطفال بتقبيل الآخرين بشكلٍ متكرّرٍ أو يضرب شخصاً ما على بطنه معبراً له عن التحيّة، أو قد يدفع بطفل آخر على الأرض بقصد أن يلعب معه (الشامي، ٢٠٠٤، ١٣٤).

- النمط الرسمي المتكفّف (Over Formal Stilted Type): يتصف معظم أفراد هذا النمط بالقدرة على الكلام، وهم يسعون إلى المبادرة بالتّفاعلات الاجتماعية مع الآخرين لكنّ عدم مرونتهم وتطبيقهم الحرفيّ لما تعلموه حول التصرف في المواقف الاجتماعية يحول أمام نجاحهم في ذلك ويقلل من اهتمام المحيطين بهم (Whaley, 2002,147).

ثانياً: الخصائص السلوكيّة (Behavioral Characteristic)

من الخصائص المميزة لسلوك الأطفال التّوحّديين هو الارتباط بأشياءٍ محدّدة لفترةٍ طويلةٍ من الزمن والتركيز على أنشطةٍ معيّنة وإظهار انشغالٍ عالٍ فيها، بالإضافة إلى التعلّق الشديد ببعض الأشياء أو الألعاب وعدم التنويع والميل لجمع الأشياء والاحتفاظ بها (الزراع، ٢٠١٠، ٦٥).

وكذلك من المظاهر السلوكيّة التي نلاحظها بشكلٍ كبيرٍ لدى الأطفال التّوحّديين هو الثبات والتمسك بالروتين والذي يُمثّل طريقتهم بالتّعامل مع البيئة من حولهم، حيث يعتاد هؤلاء الأطفال

على نظامٍ معيّنٍ في حياتهم، فنراهم يتقيدون بمواعيدٍ أو أماكنٍ معيّنةٍ أو يمارسون نشاطهم بطريقةٍ وترتيبٍ مُحدّدٍ وكأنهم يمارسون طقوساً معيّنة (الشامي، ٢٠٠٥، ١٠٨).

ويتصرّف بعض الأطفال التّوّحّديين بطريقةٍ تلحق الأذى والضرر بأنفسهم مثل ضرب الرأس في الأرض والحائط، أو أن يضرب التّوّحّدي نفسه في مواقع مختلفة من جسمه، وتعتمد أفضل طريقة للتعامل مع السلوكيات المؤذية للنفس على تقييم العوامل التي تدفع الشخص التّوّحّدي للبدء بممارسة إيذاء نفسه، وتلك التي تجعله يستمرّ في الإيذاء (بترس حافظ، ٢٠٠٧، ٢٢).

ثالثاً: الخصائص اللغوية (Linguistic Characteristic)

اللغة عبارة عن نظامٍ من الرموز يتفق عليها في ثقافةٍ معيّنة، أو بين أفراد فئةٍ معيّنةٍ أو جنسٍ معيّنٍ، ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طيقاً لقواعدٍ محددةٍ (الشخص، ١٩٩٧، ٢٢)

أهمّ الخصائص اللغوية لدى التّوّحّديين:

١- عندما يبدأ الطفل التّوّحّدي في استخدام اللغة، يمكنه تعلّم أسماء الأشياء ولكن ذلك يكون محدوداً باستثناء الأطفال التّوّحّديين ذوي الأداء الوظيفي العالي فإنهم يمكنهم أن يطوروا مفرداتٍ كثيرةً ويستخدمونها في الحديث مع الغير، ممّا يؤكد أن تطوّرهم للغة يعتمد على مستوى عمرهم العقلي.

٢- هناك صعوباتٌ في النطق عند الطفل التّوّحّدي ليست ناتجة عن الإصابة بالتّوّحد، بل هي نتيجةً للتطوّر الذهني المتأخّر الذي يصاحب التّوّحد في حالاتٍ كثيرة، حيث يوجد لدى الأطفال التّوّحّديين ذكاء طبيعيّ أو قريب من الطبيعيّ، ولكن لديهم صعوبات تعلّم في النطق مثل الأطفال الطبيعيين، هذا ممّا يدل على أن صعوبات النطق عند التّوّحّديين هي مثلها عند الطبيعيين.

٣- يلاحظ على الطفل التّوّحّدي نمو لغته ببطء أو لا تنمو على الإطلاق، وفي أغلب الأحيان يستخدم الإشارات بدلاً من الكلمات، ولا يستخدم الحديث للتواصل ذي المعنى، وحوالي ٥٠% من الأفراد التّوّحّديين يستخدمون اللغة غير اللفظية أو اللغة اللفظية محدودة أو تكون في حدّها الأدنى (مصطفى والشربيني، ٢٠١١، ٩٨).

٤- يستخدمون كلماتٍ خاصّةً بهم ويغلب على الأطفال التّوّحّديين استخدام كلماتٍ خاصّةٍ بهم للدلالة على أشياءٍ معيّنة.

٥- ندرة استخدامهم لكلماتٍ تشير إلى القدرات العقلية (مثل: يتذكّر، يعتقد، يظن، حيلة، فكرة)

٦- التعبير اللغويّ أسهل من الفهم اللغويّ: إنّ مصاعب الفهم اللغويّ لدى الأطفال التّوحّديين تفوق عادة مصاعبهم في التعبير اللغويّ (الشامي، ٢٠٠٤، ١٩١).

٧- قلب الضمائر فيستعمل ضمير أنت بدلاً من أنا والعكس.

٨- المصاداة (ترديد الكلام): تُعتبر المصاداة من أكثر السمات اللغويّة شيوعاً في التّوحّد، حيث يكرر الطفل الكلام بنفس الطريقة، والفوريّة في المصاداة تُمثّل إعادة دقيقة للكلمات المسموعة والتي قيلت خلال ثوانٍ من العبارة المسموعة، و المصاداة المتأخّرة هي إعادة دقيقة للعبارات المسموعة ولكنها قيلت في وقتٍ متأخّر يتراوح بين ثوانٍ وأيام، و المصاداة المخففة التي يمكن أن تكون فوريّة أو متأخّرة، لكن العبارات المعادة لا تقال كما سمعت بالضبط، وتزداد في الأوضاع غير المنظّمة وغير المألوفة للطفل عندما لا يفهم ما يجري حوله أو عند الطلب منه القيام بمهامٍ تتطوي على متطلباتٍ إدراكيّةٍ أعلى (الشامي، ٢٠٠٤، ٢٧١).

٩- يتصف أطفال التّوحّد بالاستخدام المتقطّع للغة، حيث إنهم يمتلكون رصيذاً كبيراً من الكلمات، لكن لا يمتلكون المقدرة على استخدام هذه الكلمات في محادثات ذات معنى، وهذه هي المشكلة التي يعاني منها أطفال التّوحّد (الفوزان، ٢٠٠٤، ٣٤).

١٠- أوضحت الدّراسات أنّ مركز اللّغة بروكا طبيعيّ لدى الأولاد التّوحّديين الذين لديهم قدراتٍ لغويّةٍ طبيعيّة، وبالمقابل فالأطفال التّوحّديون الذين لديهم مشاكلٌ لغويّةٌ لديهم تغييراتٍ دماغيّةٍ تتطابق مع التغيرات التي وجدت مع الأطفال غير التّوحّديين الذين يعانون من اضطرابٍ نادرٍ يسمى اضطراب الضعف اللغويّ المحدد (عسليّة، ٢٠٠٦، ٣٠٦).

رابعاً: الخصائص المعرفيّة (Cognitive Characteristice)

هناك الكثير من الجدل حول القدرات المعرفيّة وأوجه العجز لدى الأفراد المصابين بالتّوحّد، ورغم معاناة أطفال التّوحّد من التأخّر الوظيفيّ إلا أنه يبدو امتلاك بعض الأفراد التّوحّديين ما يسمى بالنضج المبكر أو المهارات الجزئية ويعني ذلك؛ إنّ الطفل قد يكون موهوباً في مجال الحساب لكنه لا يستطيع معرفة الوقت، وتشمل المهارات الجزئية:

- القدرة على معرفة التقويم كالقدرة على تحديد اليوم المرتبط بتاريخٍ معيّن
- القدرة على حساب عدد الأشياء بسرعةٍ
- القدرة الفنيّة

• القدرة الموسيقية

وتتفاوت القدرات المعرفية عند الأطفال المصابين بالتوحد حيث يمكن أن يكون الأطفال على مستوى عالٍ في شيء معين بينما يكونوا متأخرين في أدائهم لشيء آخر.

وتشير الدراسات إلى أنه معظم الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من صعوبات معرفية، وحوالي ٧٥% من الأطفال التوحيديين يكون لديهم إعاقة عقلية تتراوح شدتها بين المتوسطة والشديدة، وقد تبين أن ٥٠% من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى فئة الإعاقة العقلية المتوسطة، و ٢٥% منهم يقعون ضمن فئة الإعاقة العقلية الشديدة (عراي، ٢٠٠٧، ١٩).

يعاني الطفل التوحيدي من مشاكل في الانتباه، فهو قد يتصرف وكأن الشيء غير موجود فهو لا يلتفت إلى الشخص الذي يناديه في حين قد يوجه انتباهه نحو أصوات لا تكاد تسمع " كشخصة كيس شيبس"، وهذا ما يسمى بالحساسية للمثيرات، ويظهر ذلك في مراحل الطفولة المبكرة خاصة (Dawson et al, 1990,1279).

إن بعض الأطفال التوحيديين يعانون من صعوبات في نقل انتباههم أو حيث إنهم قد يستغرقون من (٢-٣) ثانية لنقل انتباههم من شيء إلى آخر بينما تأخذ هذه العملية عند الطفل غير التوحيدي أجزاء من الثانية (الشامي، ٢٠٠٤، ٢٨٣).

أما فيما يتعلق بالذاكرة فإن الأطفال التوحيديين قد يتمتعون بذاكرة حرفية صماء فيما يتعلق بالمعلومات التي لا يتطلب استدعاؤها معالجة عقلية، وهم أقدر على تذكر المعلومات البصرية كالمشاهد التلفزيونية أو الأحداث التي شاهدها من المعلومات التي تقدم لهم بشكل مسموع كاللغة، ويتميز الأطفال التوحيديون بقدرة عالية على حفظ المعلومات والتي تُعد إحدى نقاط القوة لديهم (Prior,1977,187).

خامساً: الخصائص الحسية (Sensory Characteristic)

يعتقد الباحثون بعدم وجود مشكلات في المستوى الأول من المعالجة الحسية (الذي يشمل التسجيل) لدى معظم الأطفال التوحيديين فحواس الطفل سليمة في الغالب، بينما تظهر المشكلات لدى بعض هؤلاء الأطفال في المستوى الثاني من المعالجة الحسية وهو التفسير حيث يفسر الطفل التوحيدي الكثير من الإحساسات بشكل خاطئ، ويصل بعض الأطفال التوحيديين إلى المستوى الثاني فقط وإذا وصلوا فإن هناك مشكلات واضحة فيه تتجلى بعدم القدرة على توحيد المعلومات الآتية من

الحواس المختلفة أو عدم القدرة على تحليل المعلومات الآتية من حاسة واحدة(الشامي، ٢٠٠٤، ٣٠٥).

ويستجيب العديد من الأطفال المندرجين ضمن اضطراب طيف التَّوَحُّد للعالم من حولهم بطرق غير عادية، وذلك لأنهم لا يستشعرون الأشياء كما نشعرها نحن، قد يكون الطفل مفرط الحساسية Over-Sensitive لمثيرات حسية معينة، ممَّا يعني أنَّ الطفل يستثار بشكلٍ كبيرٍ لمجرد التعرُّض لكمية ضئيلةٍ من المثير الحسي، فمثلاً قد يكون الطفل مفرط الحساسية تجاه صوت المكينة الكهربائية لذلك يغطي أذنيه بيديه ليتخلص من الضجيج. وفي الوقت ذاته قد يكون الطفل ضعيف الحساسية Under-Sensitive لبعض المثيرات الحسية ويحاول الحصول عليها، وذلك لأنه يلزم كمية كبيرة من المثير الحسي للتأثير به، غالباً ما يكون الأطفال ضعيفي الحساسية للحركة نشيطين بشكلٍ خاصٍّ، وذلك لأنهم يحصلون على المثير الحسي الذي يحتاجونه من خلال الركض جيئةً وذهاباً، الأرجحة أو القفز، ومن جهة أخرى هناك بعض الأطفال ضعيفي الحساسية للمثيرات الحسية ومع ذلك تراهم هامدين وغير فاعلين، بحيث إنهم بالكاد يهتمون للعالم من حولهم لأنهم لا يحصلون على قدرٍ كافٍ من المثيرات الحسية.

من المحتمل إنَّ الطفل قد يخلط بين ردود الفعل والمثيرات الحسية، فقد يكون مفرط الحساسية لبعض المثيرات وضعيف الحساسية لبعضها الآخر (Sussman,1999,3-14).

سادساً: علاج التَّوَحُّد (Treatment of Autism):

ليس هناك علاج أو طريقة يمكن تطبيقها على جميع الأطفال المصابين بالتَّوَحُّد، حيث إنَّ المتخصصين في هذا المجال وعائلات الأطفال يستخدمون طرقاً متنوعة للعلاج وتندرج في مجملها ضمن المجالات التربوية والطبية والنفسية، وهذه الطرق العلاجية قد تؤدي إلى تحسين السلوكيات الاجتماعية والتواصلية، وتقلل من السلوكيات السلبية مثل (زيادة الحركة، والنشاط والتكرار والنمطية، وإيذاء الذات)، والتي تؤدي إلى التأثير على عمل الطفل ونشاطه وتعليمه، وتؤكد البرامج العلاجية على أهمية العلاج وتركيزه قبل سن المدرسة، من خلال العمل التشاركي ما بين العائلة والمتخصصين من أجل مساعدة الطفل ليتعايش مع مشاكله بالمنزل قبل دخول المدرسة، وتؤكد البحوث على البدء المبكر في العلاج حتى تكون النتائج أفضل للطفل.

وتُستَطرَّ الأدبيات مجموعة متنوعة من العلاجات التي تساهم في تخفيف من آثار التَّوَحُّد على الطفل ومنها: العلاج الطبي، العلاج بالحمية الغذائية، العلاج الحسي، العلاج بالموسيقى والعلاج

بالفيثامينات،... إلّا أن التدخّل التربوي يعتبر إلى الآن أفضل تلك الطرق وأفضلها ثقةً وأنجعها في علاج التّوحد.

المحور الثاني: التّقليد

مُقدِّمة:

تتناول الباحثة في هذا المحور التّعريفات المختلفة للتقليد، ووظائف التقليد، وأنواع التقليد، والنظريات المُفسّرة للتقليد، والتقليد لدى الأطفال التّوحيديين، وأسباب قصور التقليد لدى الأطفال التّوحيديين، أهميّة التدريب على التقليد لدى صغار أطفال التّوحد.

أولاً: تعريف التّقليد:

يُعدّ التقليد أحد المهارات التّواصلية الاجتماعية المبكرة والتي لها تأثير ذو دلالة على الانتباه المشترك ووظائف اللغة والتّبادلية الاجتماعية وسلوكيات اللعب.

فقد عرّفه جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي (١٩٩٨): عملية أو تقليد سلوك شخص أو جماعة أو موضوع بصورة عمدية أو غير عمدية.

والتقليد أو المحاكاة شكل من أشكال التعلّم الذي حدث بالنسبة لكثير من مهاراتنا وإيماءاتنا واهتماماتنا واتجاهاتنا وكذلك أساليب سلوك الفرد وعاداتنا الاجتماعية وتعبيراتنا اللفظية.

كما ترجم فرج طه (٢٠٠٩) مصطلح "Imitation" بالمحاكاة وأشار إليه على أنّه قيام الفرد بسلوك يُقصد به أن يشابه فرداً غيره أو شيئاً غيره، والمحاكاة تتمّ على مستوى شعوريّ وبشكل قصدي كمثل على خشبة المسرح عندما يقوم بتجسيد شخصية تاريخية معيّنة أو شخصية اجتماعية معيّنة فيحاكي كيف تتصرف وتسلّك لكي يجسد ملامح تصرفاتها وسلوكها على المسرح، ويختلف هذا عن التّوحد الذي يتّمّ على مستوى لا شعوري، وبالتالي عندما تتوقف المحاكاة يعود الشخص المحاكي إلى طبيعته، ويمكن بعد حين أن يحاكي شخصية أخرى أو شيء آخر.

وفي قاموس علم النفس والعلوم المتحدة (Dictionary of Psychology and allied, 2009)

إنّ التّقليد هو نسخ لسلوك معيّن أو تتابع سلوكيّ، والتّقليد يشكل عملية التعلّم والتي هي شائعة بين جميع الكائنات وخصوصاً بين البشر، وهو يقدّم نموذجاً سريعاً جداً للتعلّم وميكانيزم للتنشئة الاجتماعية المبكرة.

وعرّفت نادية أبو السعود (٢٠٠٠) **التقليد**: هو ميلٌ فطريّ يدفع الإنسان إلى محاكاة غيره في أقواله وأفعاله، وقد يحدث التقليد دون أن يشعر الإنسان وبغير تفكير كتقليد الطفل لهجة أبيه في الكلام، وكابتسامة إنسان لمجرد رؤيته وجهاً يبتسم، وكبكاء الطفل عندما يسمع بكاء غيره، وقد يحدث التقليد شعورياً فيفكر الإنسان في أن يقوم بحركات غيره.

وعرّفه توماسلو وآخرون (Tomasello, & et al, 2005) **التقليد**: هو القدرة على تعلّم سلوكيات جديدة وتكرارها مُستخدماً نفس الحركات، ويتمّ ذلك من خلال الملاحظة لأداء شخصٍ آخر.

وعرفه أنجرسول وجيرجانس (Ingersoll, & Gergans, 2007): إنّه أحد مهارات التّواصل الاجتماعيّ غير اللفظي ويظهر في مرحلة مبكّرة من النّموّ ويلعب دور محوري في نموّ العديد من المهارات المعرفيّة والمهارات الأكثر تعقيداً.

ثانياً: وظائف التقليد

يُعَدُّ التقليد من المهارات المحوريّة والتي ترتبط بالعديد من المهارات الأخرى فالقصور في مهارات التقليد يؤثر على باقي المهارات الأكثر تعقيداً، وللتقليد وظائفٌ متعددة فعلى سبيل المثال:

١- قام بياجيه ١٩٦٢ بوصف التقليد على أنه شرط للأداء الرمزيّ والأبحاث التي تلتته قد أكدت على الارتباط بين التقليد ونموّ اللّغة لدى الأطفال الرضّع طبيعياً النّموّ (Stone, Ousaly, & Littleford, 1997).

٢- التقليد مهارةٌ محوريّةٌ حيث يلعب دوراً هاماً في نموّ اللّغة ومهارات اللعب والانتباه المشترك والمهارات المعرفيّة (Ingersoll, Gergans, 2007)

٣- الأشكال المبكرة للتقليد بمثابة وسيلة تواصل، الأطفال الرضّع يستخدمون حركات الجسم والتعبيرات الوجهيّة والألفاظ للتواصل الاجتماعيّ مع شركائهم (Rogers, et al, 2007).

٤- يُعتبر التقليد طريقة ليتعرّف بها الطفل على العلاقة بين ذاته والآخرين.

٥- يُعتبر التقليد أداة للتعلّم حيث يتعلّم الطفل تصرفات الناس ونواياهم والبيئة الاجتماعيّة والماديّة المحيطة بهم (zaghlawan, 2011)

٦- إنشاء علاقات اجتماعيّة والحفاظ عليها ويعزز المشاعر الإيجابية بين الشركاء الاجتماعيّين والمشاركة في الحالات الانفعاليّة ويُسهّل التّواصل والتعاطف (Rogers, et al, 2010).

ثالثاً: أنواع التقليد

أوضح أكاردو (Accardo, 2004) أنواع للتقليد:

١- **التقليد الحركي (الإيمائي):** هو التقليد بحركات الجسم بدون الأشياء، ويقسم إلى تقليد الحركات الإيمائية (مثل تعبيرات الوجه)، وتقليد الحركات الكبيرة (مثل الحركات التي تنطوي على استخدام العضلات الكبيرة)، وتقليد الحركات الدقيقة (التي تنطوي على استخدام العضلات الصغيرة مثل التي موجودة في أصابع اليدين).

كما قام سميث وبرايسون (Smith, & Bryson, 2007) بتقسيم الإيماءات التي لها معنى إلى إيماءات تواصلية اجتماعية، وإيماءات تعبر عن استخدام الأشياء.

٢- **تقليد الأشياء:** وهي السلوكيات التي يتم أدائها على الأشياء، وتقليد الأشياء يشتمل على تقليد مهام غير وظيفية (مثل الضرب بمسطرتين على بعض)، وتقليد مهام وظيفية (مثل تسريح الدمية بالفرشاة).

ولقد أشار ستون وأوسلي وليتلفورد (Stone, Ousley, & Littleford, 1997)

إنّ تقليد الأشياء أسهل من تقليد الإيماءات أو حركات الجسم وربما يرجع إلى أن تقليد الأشياء مسموح به بالنسبة للأطفال. كما وجد الباحثون إنّ المهام التي تتطلب علاقة ما بين المعزز والاستجابة المباشرة تثير الدافعية وبالتالي تسهل من التعلم، وتقليد الأشياء أفضل وأسهل لأنه يؤدي إلى علاقة مباشرة ما بين المعزز والاستجابة، والسلوك المنمذج يحتاج إلى معالجة الشيء وهكذا يكون التعزيز فيه ذاته. كما أشار إنجرسول وسكريبمان (Ingersoll, & Schreibman, 2006) إنه عند تقليد الأشياء يقدم الشيء تلميحات بصرية تسهل استدعاء السلوك.

٣- **التقليد اللفظي:** ويشمل تقليد الأصوات والكلمات والجمل سواء أكانت وظيفية أو غير وظيفية.

٤- **التقليد التلقائي:** هو تقليد الطفل للسلوكيات التي يقوم الباحث بنمذجتها بدون أيّ مثيرات مسبقة لإثارة التقليد وبدون وعد الطفل بأيّ معزز خارجي كنتيجة للتقليد (Stephens, 2008).

٥- **التقليد الفوري:** هو حدوث سلوك التقليد فور ملاحظته لسلوك النموذج، وهو أول شكل من أشكال التقليد التي تظهر على الأطفال أثناء التفاعل المتبادل مع الوالدين، ويُعتبر شكل أولي للتواصل (Zaghlawan, 2011).

٦- **التقليد المؤجل:** يشير إلى القدرة على تقليد السلوكيات التي تمت مشاهدتها في وقت لاحق (Rogers et al, 2008).

رابعاً: النظريات المفسرة للتقليد

تعددت النظريات التي فسرت التقليد ولكن من أهم النظريات التي قدّمت تفسيراً واضحاً للتقليد النظرية العصبية والنفسية وفيما يلي عرض لتلك النظريات:

١- وجهات النظر العصبية

أشار روجرز وويليام (Rogers,Williams,2006,3) إنّ طبّ الأعصاب وعلم النفس العصبي وعلم الأعصاب المعرفي قاموا بوصف أنماط نشاط المخ والأنماط السلوكية للتقليد والتي ضلت طريقها في الأشخاص الذين يعانون انحرافاً في النمو أو الذين يعانون الإصابات الدماغية.

ولقد أشار كوفيلد (Coffield,2010) إنّ العصب العاكس هي مجموعة من الخلايا العصبية الحسّ حركية وجدت في الأصل في المنطقة F5 للقشرة المخية الحركية الأمامية للفرد، وهي التي تمكّنه من الأداء عندما يقوم بعمل سلوكٍ معيّن عندما يلاحظ شخص آخر يقوم بعمل مماثل، وقد أشارت التجارب أنّه عندما يقوم شخصٌ بسلوكٍ وهناك شخصٌ آخرٌ ملاحظ لهذا السلوك تصبح القشرة المخية الحركية نشطة، وفي الواقع هناك أدلة على نشاط الدوائر العصبية خلال التقليد وهي ذاتها التي يتمّ تفعيلها خلال ملاحظة السلوكيات. (Vanvnchelen,2009,30).

٢- وجهات النظر النفسية

أشار بياجيه أن التقليد مكتسب و لا يوجد دلائل على حدوث التقليد التلقائي في المراحل الأولى من النمو من (٦-٠) أشهر فالأطفال تعلّموا الترابط بينهم وبين الآخرين من خلال اللعب إلا أنهم يفتقرون إلى التطور المعرفي الإدراكي اللازمة لتتماشى الإيماءات التي يرونها مع الإيماءات الخاصة بهم والتي لا يرونها، وفي الفترة من (٦-٩) أشهر لاحظ بياجيه تقليد الأطفال الأصوات والإيماءات هي جزء من ذخيرتهم (تقليد زائف)، وفي الفترة (٩-٢٤) شهر و في بداية هذه المرحلة يكون الأطفال قادرين على تقليد السلوكيات مثل الحركات الوجهية أو أجزاء من الجسم والتي لا يستطيع رؤيتها، وفي نهاية هذه المرحلة فإن السلوكيات الجديدة يمكن تقليدها، وأشار بياجيه أن التقليد المؤجل يكون جيداً في الفترة (٢٤-١٨) شهراً، و كدليل على بداية التمثيل ومفتاح للعمليات الرمزية (Vanvnchelen,2009,30).

أشار (مخير، ١٠٧، ٢٠٠٩) إلى أن التعلم بالملاحظة يتم من خلال عدّة عمليّات هي:

- عمليّة الانتباه وهي عمليّة تمثيل رمزي داخليّ يستدخل المعلومات الخاصّة بالنموذج بشيفرة معيّنة داخل الذاكرة ويسترجعها في وقتٍ لاحقٍ لمطابقة السلوك عليه.
- عمليّة الاستخراج الحركي (ترجمة ما في الذاكرة إلى سلوك) وذلك من خلال ترجمة ما في الذاكرة من معلوماتٍ إلى سلوكٍ مناسبٍ، وقد يكون هذا السلوك في البداية غير دقيق ولكن مع التدريب والتغذية الراجعة للنموذج يزيد دقته.
- عمليّات الدافعيّة حيث تتأثر مدى رغبة الفرد في تركيز انتباهه والاحتفاظ بالذاكرة بما يلاحظه بمدى توقعه للتدعيم الإيجابي والعقاب.

خامساً: التقليد لدى أطفال التوحّد:

يمثل قصور مهارات المحاكاة والتقليد أكبر صور العجز وضوحاً عند الأطفال التوحّديين فهم لا يشاهدون أو يهتمون أو يفعلون ما يفعله الآخرون من حوله، وقد يكون هذا العجز بمثابة انعكاس لنفس المشاكل التي تنتج عنها مصاعب اللعب والمهارات الاجتماعيّة. (السيد، خليفة، ٢٠٠٤، ١٥٥).

والطفل التوحّدي لا يستطيع التقليد ولا المحاكاة، فهو لا يتبع أمه في حركاتها وأنشطتها، لا بالنظر ولا بالسمع.

والتقليد مهارة مهمّة للغاية فالعديد من الأطفال التوحّديين لديهم صعوبة في مهارات التقليد، فالتقليد ربّما يشمل تقليد أفعال الجسم مثل التصفيق باليدين، واللعب بالأشياء كاللعب بالكرة أو تقليد أفعال لفظيّة مثل الأصوات والكلمات والعبارات لذلك فإذا كان الطفل لا يستطيع تقليد هذه الأنماط السلوكيّة من المهم تدريبه وتعليمه هذه المهارة (سلامه، ٢٠١٤، ٤٣).

وأوضحت الدّراسات أيضاً أنّ الأطفال التوحّديين يظهرون عجزاً واضحاً في قدرتهم على التقليد، والتقليد لدى الأطفال التوحّديين يمرّ بثلاث مراحل أو له ثلاث مستويات وهو كالآتي:

١- تلقائيّة استخدام الأشياء (Spontaneous Object Use):

ويُقصد به أنّ الطفل يتعلّم بعض المهام من تلقاء نفسه ولا يحتاج لاستخدام التقليد للتعلم ومثالاً على ذلك عند إعطاء الطفل التوحّدي لعبة مثل اللوحة المثقّبة فلا يحتاج أحداً ليقّده ولكن

يعرف أن يلعب بها دون المساعدة من أحد أو تقليد فعل، فهو يستخدم عن طريق المحاولة والخطأ إلى أن يتعرف على اللعب بها.

٢- التقليد الحركي للهدف (Motor Object Imitation)

ويُقصد به أن الطفل عليه مشاهدة الطفل الهدف ويقلده حركياً فمثلاً حينما نريد من الطفل تعلم طي ورقة لعمل ظرف فالطفل العادي يقلد ذلك ويعرفه في عمر سنين ولكن الطفل التوحد لا يستطيع عمل ذلك الشيء.

٣- التقليد الجسمي (Body Imitation)

ويُقصد به تقليد فعلٍ بالجسم دون استخدام شيء سوى الإشارة مثلاً وهي شكل من التقليد الجسمي، والطفل التوحد يواجه صعوبة في الإشارة باليد للتعبير عن تفاعل معين، ولكن بالتدريب المستمر يستطيع الطفل تقليد بعض الإشارات التي يستخدمها مادياً مثل الإشارة الدالة على أنه (جوعان - عطشان - يريد الخروج)، وبالرغم من ذلك لا يتقنها وحينما يتقنها يكون في سنٍ كبير. (نصر، ٢٠٠١، ٦٢-٦٣).

وأكد فانفوكيلين ورويرز وويدرت (Vanvncelen, Roeyers, Weedrt, 2011)

إن هناك العديد من الدراسات التي أشارت بأن القصور في مهارات التقليد يخص فقط طفل التوحد، وهذه الدراسات قامت بمقارنة مجموعة التوحد مع ذوي الإعاقات الأخرى والمكافئة لأطفال التوحد في العمر ومستوى النمو.

حيث أكد انجرسول وسكريمان وترين (Ingersoll , Schreibman, & Tran,2003) أن غياب المشاركة التلقائية في التقليد الاجتماعي يؤثر بشكل سلبي على نمو أطفال التوحد.

كما أكد انجرسول وسكريمان (Ingersoll ,& Schreibman,2006) على أن أطفال التوحد يظهرون قصوراً ملحوظاً في مهارات التقليد، الأمر الذي يعوق اكتسابهم المهارات والسلوكيات المعقدة، ويعوق التنشئة الاجتماعية والتواصلية والوجدانية وقصور اللعب الرمزي وقصور مفاهيم نظرية العقل.

كما أوضح ستون وأوسلي وليتلفورد (Stone., Ousley , & Littleford,1997) أن تقليد حركات الجسم كانت أصعب من تقليد سلوكيات الأشياء، وتقليد السلوكيات التي ليس لها معنى كانت

أصعب من تقليد السلوكيات التي لها معنى. وأطفال التَّوَحُّد يظهرون قصوراً في تقليد السلوكيات الوظيفية، وأطفال التَّوَحُّد غير اللفظيين لديهم قصورٌ في معدّل تقليد الأصوات والألفاظ.

وأضاف تراديف وآخرون على القصور في التّقليد الصوتي وتعبيرات الوجه لدى أطفال التَّوَحُّد.

كما وجد روجرز وآخرون (Rogers, et al,2003) أن السلوكيات الوجهية الشفهية مثل النفخ في كرة من القطن على المنضدة والسلوكيات المرتبطة بالأشياء كان بها ضعفٌ وقصورٌ لدى أطفال التَّوَحُّد عن الأطفال ذوي الإعاقات النمائية الأخرى والأطفال العاديين، ووجد القيام بالتقليد في سنٍّ مبكّرة يرتبط بزيادة أداء اللغة فيما بعد لدى أطفال التَّوَحُّد.

وأضاف ديكونزو وآخرون (Dequinzio,et al,2007) أن قصور التّقليد لدى طفل التَّوَحُّد يمثل مشكلات لتعلّم اللغة ومهارات التّواصل والمهارات الاجتماعية من خلال ملاحظة النماذج الاجتماعية، هذا القصور في التّقليد ربما يساهم في قصورٍ في فهم واستخدام الأشكال غير اللفظية للتواصل مثل تعبيرات الوجه.

وأوضح فلانجان (Flanagan,2008,81) سبب عدم نموّ مهارات التّقليد عند الأطفال ويرجع ذلك لمواجهتهم صعوبات في معالجة المعلومات الحسية ونمذجة تلك المعلومات الحسية وتنظيم الحركات البسيطة والتخطيط لها وسلوكيات المبادرة كما هو الحال لدى الأطفال التَّوَحُّد.

وأكد كاردون وويلكوكس (Cardon,&Wilcox,2011) أنّ عدم القدرة على التّقليد هي أحد المحددات التشخيصية البارزة للتَّوَحُّد.

واستنتج ستون وأوسلي وليتلفورد (Stone, Ousley, & Littleford,1997) للأبحاث التجريبية النقاط التالية:

١- إنّ أطفال التَّوَحُّد يؤدون بشكلٍ أضعف في أنشطة التّقليد الحركي عند مقارنتهم بمجموعة من الأقران من نفس عمرهم العقلي أو أقران من نفس عمرهم اللغوي، وهناك فروق كيفية في أداء أطفال التَّوَحُّد للتّقليد.

٢- يبدو التّقليد الحركي عند أطفال التَّوَحُّد يمثل قصور حسي حركي محدد لدى أطفال التَّوَحُّد وبمعنى أن أداء التّقليد الحركي أضعف من الأداء في تقليد الأشياء.

٣- إنّ مهارات التّقليد الحركي ترتبط بسلوكيات التّواصل والسلوكيات الاجتماعية الأخرى التي تشمل التّواصل بالعين والنطق واللغة الاستقبالية لدى أطفال التَّوَحُّد.

٤- الاختلافات في التقليد بين أطفال توحد وجدت بصورة أكبر لدى الأطفال الأصغر سناً من الأطفال الأكبر سناً.

ومن خلال المقارنة بين التقليد لدى الأطفال التوحديين والتقليد لدى الأطفال العاديين فقد أوضح بياجيه أن تقليد الإيماءات الوجهية من المعالم الرئيسية في نمو الأطفال، والأطفال الرضع يمرون بهذا الحدث في عمر (٨-١٢) شهراً، وقد افترض أن الرضع الذين يقل عمرهم عن هذا يفتقرون إلى التطور المعرفي الإدراكي اللازمة لتماشى الإيماءات التي يرونها مع الإيماءات الخاصة بهم ولا يرونها.

واختلفت معه دراسة ملزوف ومور (Melzoff, & Moore, 1977) التي أشارت إلى أن الأطفال وهم صغاراً يمكنهم تقليد الإيماءات الوجهية واليدوية، وتقليد السلوكيات على الأشياء يبدأ في الظهور عند عمر (٦-٩) شهور ويستمر في النمو حتى بداية العام الثاني من العمر (Meltzoff, 1988).

واتفق ستون وأوسلي ولينفورد (Stone, Ousley, & Littleford, 1997) مع نظريات جان بياجيه ١٩٦٢ وهي تقول إن نمو التقليد يتبع سلوكيات بسيطة ومألوفة إلى سلوكيات معقدة وجديدة، يتم تقليد السلوكيات التي لها معنى أكثر من السلوكيات العشوائية أو التي ليس لها معنى في عمر (١٦-١٧) شهراً، كما أن الأطفال الرضع تحت عمر العشرين شهراً أكثر احتمالاً في تقليد السلوكيات الخاصة بالأشياء عن السلوكيات الخاصة بحركات الجسم بمفردها، وفي عمر (٢٢) شهراً يتم تقليد السلوكيات التي لها معنى والتي ليس لها معنى بتكرار متشابه.

وأخيراً أوضح نادل (Nadel, 2006) أن التقليد لدى أطفال التوحد يستمر في التحسن حتى يصل الطفل إلى عمر (٣٠) شهراً ثم يبدأ التناقص التدريجي في التقليد التلقائي.

سادساً: أسباب قصور التقليد لدى أطفال التوحد

أشار سيفيليفر وجيليس (Sevlever, & Gigllis, 2010) إلى عدم وجود دليل قاطع لدعم أي نظرية من النظريات بشكل أساسي والتي تفسر قصور التقليد لدى أطفال التوحد وذلك بسبب التباين في مختلف الأبحاث، وتباين المناهج والعينات، بالإضافة إلى التنوع الواسع من التفسيرات النظرية يحتمل أن يكون مشتق من عدم وجود تعاريف محددة للتقليد لدى أطفال التوحد بوضوح وتستخدم باستمرار، والفشل في تصوّر التقليد عملياً، وإنشاء المهام التي تميز

بوضوح سلوكيات النسخ المختلفة مثل (تعزيز المثيرات والمحاكاة والتقليد الصحيح) كل ذلك أدى إلى عدم الفهم الكامل لطبيعة مشكلة التقليد لدى أطفال التوحد.

١- قصور في مفاهيم نظرية العقل

إن أحد النظريات المفسرة لقصور المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتوحد هي نظرية العقل ويقترح هذا الافتراض اعتبار قصور التقليد لدى أطفال التوحد مؤشراً عن مشكلات نظرية العقل كمشكلة أخرى مرتبطة بالتوحد (Rogers, & Pennington, 1991).

والمنظور الأول لنظرية العقل يقوم على المحاكاة ووفقاً لهذا المنظور فإن الأشخاص العاديين عندما يدركون الشخص الآخر في موقف معين فإنهم وبشكل آلي وبدون وعي يقومون بعملية استرجاع لإدراكهم للتمثيل الحركي والمعرفي والانفعالي الذي يقوم به من أجل المحاكاة والقدرة اللاحقة على تقليد الحالة العقلية للآخرين، ويمكن اكتسابها من خلال دورة التقليد الأولى للسلوكيات والتعبيرات وأوضاع الجسم للآخرين، ومن ناحية أخرى فإن الدراسات الحديثة تقترض أن نظام العصب العاكس من الممكن أن يمكن الفرد من حدوث هذه المحاكاة ومن خلال عملية المحاكاة يحدث المكون الهام للتقليد ونمو نظرية العقل (Oberman, Ramachandran, 2007).

كما افترض جوبنيك وملتزوف (Gopaik, & Meltzoff, 1993) أن القدرة على إدراك أنني مثل الآخرين قدرة فطرية لدى الأطفال العاديين، ويستشهدون بشواهد تفيد أن حديثي الولادة منذ عدة ساعات قادرين على تقليد تعبيرات الوجه التي تظهر كدليل على أن الأطفال حديثي الولادة يدركون السلوكيات التي يقوم بها الآخرون ويدركون التشابه بين الشخص والذات وقادرين على التخطيط وأداء الخطط الحركية اللازمة لإنتاج السلوك.

إن أي قصور في نظرية العقل يتأثر في غياب الفهم الفطري لطبيعة الأشخاص والتي تشمل القدرة على ربط السلوكيات الخارجية بالحالات الداخلية، كما أن المعلومات الفطرية يمكن تعديلها وتكيفها كلما تعلم الطفل أكثر عن العالم (Coffield, 2011).

٢- خلل في نظام العصب العاكس

هي مجموعة من الخلايا العصبية والحس حركية وجدت في الأصل في المنطقة F5 للقشرة المخية الحركية الأمامية للفرد. وهي التي تمكنه من الأداء عندما يقوم بعمل سلوك معين عندما

يلاحظ شخصاً آخر (حيوانات أو إنسان) يقوم بعمل مماثل، وقد أشارت التجارب أنه عندما يقوم شخصٌ بسلوك وهناك شخص آخر ملاحظ لهذا السلوك تصبح القشرة الحركية نشطة. وفي الواقع هناك أدلة على نشاط الدوائر العصبية خلال التقليد هي ذاتها التي يتم تفعيلها خلال ملاحظة السلوكيات.

ولقد أشارت الدراسات إلى الارتباط بين العصب العاكس والتقليد وفهم السلوك، وتم اقتراح أن الخلل في نظام العصب العاكس يلعب دوراً حاسماً في الصعوبات لدى التوحد (Coffield, 2011).

٣- قصور في النمو الاجتماعي

أوضح روجرز وبنجتون (Rogers, & Pennington, 1991) إن المشاركة الانفعالية ومفاهيم نظرية العقل والتقليد تلك القدرات الثلاثة من الواضح أنها تتكامل في تشكيل وتنسيق التمثيلات الاجتماعية المحددة للذات وللآخرين، والتي يشير الباحثون إلى قصور في تلك المكونات لدى أطفال التوحد. ونتيجة للقصور في المكونات الثلاثة يجعل طفل التوحد غير قادر على معرفة العالم الاجتماعي أو فهم الحالة الداخلية للآخرين، والتقليد والمشاركة الوجدانية ونظرية العقل تنمو بشكل متتابع، وبشكل آخر إن القصور في واحدة من تلك القدرات سوف يؤثر سلباً على ما يليه من القدرات، وكبار الأطفال من ذوي اضطراب التوحد أكثر إظهاراً للمشكلات في نظرية العقل واللغة.

٤- قصور في الانتباه والدافعية

أشار كلاً من فانفوكيلين (Vanvchelen, 2009, 81) وانجرسول وسكريبمان وترين (Ingersoll, 2003, Schreibman, & Tran, 2003) إلى الفشل الكثير لأطفال التوحد في توجيه الانتباه للمثيرات الاجتماعية وغير الاجتماعية، هذا الفشل هو الأكبر وضوحاً في للمثيرات الاجتماعية، وذلك ربما يؤدي إلى نقص في الانتباه إلى الشريك الاجتماعي وعدم وجود الدافع للمشاركة في الاستجابات التقليدية وبالتالي يحول دون نمو التقليد.

٥- صعوبات حركية

الشذوذ في المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة يؤدي إلى صعوبات في أداء مهام التقليد (Vanvchelen, Roeyers, Weedrt, 2011)

٦- صعوبات الإدراك الحسي

القصور في التعرف البصري على تعبيرات الوجه لدى أطفال التوحد تؤدي إلى القصور في القدرة على تقليد السلوكيات (Blake,et al,2003)

سابعاً: أهمية التدريب على التقليد لدى صغار أطفال التوحد

التقليد من المهارات اللازمة والهامة في نمو الطفل وتعلمه، فبدون محاكاة لن يتعلم الطفل اللغة وبدون محاكاة لن يتعلم التفاعل الاجتماعي مع المحيطين.

ويستخدم الطفل التقليد في الحصول على المعلومات من العالم المحيط به، فالتقليد هو إحدى الأشكال الرئيسية للاتصال الإنساني، والطفل لا يتعلم التقليد ولكن يكون عنده لأنه غريزة فطرية، فيبدأ التقليد مبكراً من عمر الطفل ليكون هو الوسيلة غير اللفظية في اكتساب الكثير من المعلومات من البيئة المحيطة به لتساعده على تشكيل سلوكه، ويبدأ الطفل في النصف الثاني من السنة الأولى بتقليد أفعال الآخرين وذلك من خلال ملاحظة الآخرين، ففي هذه الفترة يستغل الآباء هذه القدرة الفطرية للأبناء ويقومون بتعليمهم أبسط الأفعال الاجتماعية مثل التلويح باليد والكلمة لتدل على (مع السلامة -أريد الأكل) وغيرها من الأفعال الاجتماعية المبسطة، ومن ثم يبدأ الطفل اكتساب العديد من الأفعال وتكوين صورة ذهنية عنها والاحتفاظ بها واستدعائها في الأوقات المناسبة وتتطور مهارة التقليد مع تطور نمو الطفل، لذا يجب استغلال ميل وتطور مهارة التقليد والمحاكاة عند الأطفال في تعليمهم الكثير من المهارات والمعلومات الممكنة لإمكانياتهم (صالح، ٢٠١٣، ٦٦).

تدعم الأبحاث والدراسات العلاقة الارتباطية بين التقليد وسلوكيات التواصل الاجتماعي الأخرى، فقد قام ستون وأوسلي وليتلفورد (Stone, Ousley, & Littleford,1997)

بدراسة طويلة أجريت على التقليد واللغة لدى أطفال صغار التوحد وتوصلت إلى وجود ارتباط بين تقليد الإيماءات ونمو اللغة التعبيرية ستة أشهر وما بعدها، ويشمل تقليد حركات الجسم، وتقليد الأشياء في عمر سنتين يرتبط بشكل مرتفع بنمو مهارات اللعب في عمر سنة لاحقة مما يشير إلى أهمية التقليد في نمو مهارات اللعب.

وأكد كاردن وويلكوكس (Cardon,Wilkox,2011) أنه ربما يكون التقليد بالنسبة لأطفال التوحد مهارة مسبقة يمكن أن تساعدهم في نمو العديد من المهارات الأخرى.

ووجد أنجرسول وسكريمان (Ingersoll, & Schreibman, 2006) أنّ التدريب على التقليد التبادلي لدى صغار أطفال التوحد يؤدي إلى زيادة سلوكيات التواصل الاجتماعي التي تشمل اللغة واللعب التخيلي والانتباه المشترك.

واتفق كلاً من أنجرسول ولالوند (Ingersoll, & Lalond, 2010) وأنجرسول وسكريمان (Ingersoll, & Schreibman, 2006) على الاختلاف بين أطفال التوحد و الأطفال العاديين حيث أنّ أطفال التوحد يتعلمون استخدام اللغة من خلال التقليد وليس من خلال الانتباه المشترك، ومن خلال التعرف على تلك العلاقة فإن استهداف التقليد لدى صغار أطفال التوحد من خلال التدريب على التقليد التبادلي ربما يعزز من نمو سلوكيات التواصل الاجتماعي، مما يبرز أهمية التدخلات المبكرة التي تعالج قصور التقليد لدى صغار أطفال التوحد.

وهذا ما أكدّه أنجرسول ولالوند (Ingersoll, & Lalond, 2010) إلى أنّ تعليم مهارات تقليد الإيماءات من الممكن أن ترتبط بتحسّن استخدام اللغة، هذا الاحتمال تدعمه النتائج التي قدمتها الدراسة التي أشارت إلى أنّ أطفال التوحد أكثر قدرة على تقليد المحددات اللفظية في الجلسات التي يتم فيها استخدام الأشياء، ويرجع ذلك لعدة أسباب:

- إنّ الإيماءات تواصلية بطبيعتها بينما اللعب بالأشياء فليس بالضرورة أن تكون تواصلية. وهكذا فإنّ المعالج عندما يقوم بنمذجة الإيماءة فإنّ الطفل ربما ينتبه أكثر إلى المحدد اللفظي الذي يصاحبها لأنّ الإيماءات والمحددات اللفظية تُدرك على أنها سلوك تواصل مشترك.

- إنّ الأطفال قد يكونوا قادرين على التركيز بشكل عام على سلوك المعالج أثناء نمذجة الأشياء، وينتبهون بشكل أقلّ إلى السلوكيات الأخرى التي يقوم بها المعالج (مثل المحددات اللفظية التي يستخدمها المعالج)، في مثل هذه المواقف فإنّ زيادة الانتباه للمحدد اللفظي في جلسات الإيماءات ربما يؤدي إلى زيادة في التقليد اللفظي.

- الإيماءات تكون أكثر صعوبة لأطفال التوحد في تقليدها لأنّ الأطفال لا يحققون الاستجابات المتوقعة من جلسات التقليد القائمة على الإيماءات وهذا ما يجعلهم يستخدمون سلوكيات أخرى كان يتمّ تعزيزها في السابق (التقليد اللفظي) (Stone, Ousley, &

Littleford, 1997)

- من المحتمل أن يكون المعالج أكثر اعتماداً على إيماءات النموذج لدى الأطفال من التركيز على الأشياء التي يرونها وهذا ربّما يؤدي إلى تحسين الانتباه المشترك أثناء الجلسات التي تعتمد على الإيماءات مما يؤدي إلى زيادة التقليد اللفظي.

كما اتفق كلاً من إنجرسول ولويس وكرومان (Ingersoll,Lewis,Kroman,2007)، وإنجرسول ولالوند (Ingersoll,& Lalond,2010) أن التدخلات التي تستهدف تقليد الإيماءات ربّما يكون تأثيرها ملموساً على النمو والاستخدام التلقائي للإيماءات وبالتالي استخدام اللغة بشكلٍ عامٍ.

وأضاف ديكونزو وآخرون (Dequinzio,et al,2007) إنّ النقطة الأساسية لتعليم أطفال التّوحد المشاركة باستجابة ملائمة وجدانيّة ربّما يكون هو تعليمهم تقليد نماذج الوجه. وغياب المشاركة التلقائيّة في التقليد الاجتماعيّ يؤثّر بشكل سلبيّ على نموّ أطفال التّوحد (Ingersoll, Schreibman, & Tran,2003).

وعندما يتمّ مساعدة الأطفال على تحقيق ذلك بنجاح فإنّ الأطفال الرّضع والأطفال في سنّ المشي يشاركون في اتخاذ الدّور وتزداد الدافعيّة الاجتماعيّة للتواصل اللفظي وغير اللفظي وتقليد التفاعلات الاجتماعيّة (Stephens,2008).

إنّ تعليم أطفال التّوحد التقليد ربّما يكون بُعد مهمّ في برامج التّدخل المبكر، وعندما يتعلّم أطفال التّوحد التقليد فإنّهم يبدأون في الانتباه إلى شريكهم الاجتماعيّ والذي يمكن بدوره أن يتعلّموا منه من خلال الملاحظة، وتقديم أدوات لأطفال التّوحد تساعد على أن يكونوا متعلّمين بالملاحظة وربّما يكون شرطاً لتنمية مختلف المهارات المهمّة في حياتهم، وتعليم أطفال التّوحد ملاحظة باقي الأقران قد يكون له تأثير على تطوّر مهارات التقليد ومهارات اللعب لديه. وعلاوة على ذلك فإنّه عندما يتعلّم الأطفال ملاحظة المحيطين بهم فإنّهم يتعلّمون الأدوار الوظيفيّة التي تُعتبر أساسيّة ولها آثار إيجابيّة على التفاعلات الاجتماعيّة، وتدعيم التعلّم بالملاحظة ربّما يكون مكوّناً هاماً لمقدمي برامج التّدخل المبكر بحيث يأخذونه بعين الاعتبار عند العمل مع أطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد (Cardon,Wilkox,2011).

الفصل الثالث

الدِّراسات السابقة

➤مُقَدِّمة

➤الدِّراسات العربيّة

➤الدِّراسات الأجنبيّة

➤مكانة البحث الحالي من الدِّراسات السابقة

➤أوجه الاستفادة من الدِّراسات السابقة في البحث الحالي

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التقليد، فهناك العديد من الدراسات التي استخدمت مهارة التقليد لتنمية العديد من المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي واللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال التوحيدين، وقد احتوت هذه الدراسات العديد من أساليب وبرامج تدريبية متنوعة لتطوير مهارات هذه الفئة من الأطفال.

وسوف تعرض الباحثة في هذا الفصل عدداً من هذه الدراسات وهو ما استطاعت الباحثة التوصل إليه بعد الرجوع إلى المصادر المعرفية ومواقع الأنترنت، والأبحاث العربية والأجنبية ومما يخدم أغراض البحث الحالي على أن يتم التوقف أولاً في عرضها على الدراسات العربية يلي ذلك الدراسات الأجنبية مع مراعاة التسلسل الزمني لهذه الدراسات بدءاً بالأحدث وانتهاءً بالأقدم.

أولاً: الدراسات العربية

• دراسة سعيدة (٢٠١٧)

عنوان الدراسة: مساهمة تقنية التقليد (حسب برنامج تيتش) في إكتساب التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي عند الطفل التوحيدي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت تقنية التقليد حسب برنامج تيتش تساهم في اكتساب التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي عند الطفل التوحيدي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من ٦ حالات توحد تم اختيارهم بطريقة قصدية من المؤسسة الاستشفائية بولاية تيسمسيلت، تتراوح أعمارهم من (٣-٥) سنوات.

أدوات الدراسة: اختبار (CARS) لتشخيص التوحد، أنشطة التقليد حسب برنامج تيتش.

نتائج الدراسة: بعد تحليل البيانات وتفسيرها ومناقشتها تم التوصل إلى:

- تساهم تقنية التقليد حسب برنامج تيتش في اكتساب التواصل اللفظي.
- تساهم تقنية التقليد حسب برنامج تيتش في اكتساب التواصل اللفظي.

• دراسة أحمد (٢٠١٦)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامجين باستخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تنمية مهارات التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى قياس مدى فاعلية كل من برنامجين (النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو) في تعليم الطفل التوحدي مهارة التقليد الحركي.

عينة الدراسة: بلغ عدد العينة عشرة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم بين (٤ - ٧) سنوات من الأطفال في مركز عالية بالبحرين، موزعين على مجموعتين تجريبيتين: مجموعة خضعت للنمذجة المتبادلة ومجموعة خضعت للنمذجة عن طريق الفيديو بواقع خمسة أطفال في كل مجموعة تجريبية.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس تقدير مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (من إعداد الباحثة)، وبرنامج تعليم مهارة التقليد الحركي للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد (من إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج في القياس البعدي ازدياد القدرة على التقليد الحركي عند أطفال العينة عند تعرضهم للبرنامج في المجموعتين، ففي كلتا الطريقتين تحسن أدائهم في التقليد، وحصلت المجموعتان على نفس مقدار الكسب المتحقق على حسب عمره وظروفه البيئية وخصائصه في التعليم والتدريب.

أما في القياس التبعي فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي والتبعي، وذلك لصالح مجموعة النمذجة بالفيديو، والتي كانت الأعلى في الحفاظ على مهارة التقليد الحركي وتعميمها.

• دراسة حفناوي (٢٠١٥)

عنوان الدراسة: تنمية بعض المهارات السلوكية (التقليد-الاستقلالية) كنموذج للطفل التوحد المطبق عليه سابقاً تيتش وفق مهارات البرنامج العلاجي تيتش.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية بعض المهارات السلوكية المتمركزة حول (التقليد-الاستقلالية) للطفل التوحد المطبق عليه سابقاً البرنامج العلاجي تيتش وفق مهاراته.

عينة الدراسة: تكوّنت العينة من طفل توحدي.

نتائج الدراسة: تمكّن البرنامج العلاجيّ تيتش من تنمية بعض المهارات السلوكيّة المتمركزة حول (التقليد-الاستقلالية) للطفل التّوحّدي.

• دراسة ديوب (٢٠١٤)

عنوان الدراسة: فعالية برنامج لتطوير مهارات التقليد والفهم غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين دون سن السادسة في اللاذقية - سوريا.

هدف الدراسة: التأكيد على أهمية التدخل التربوي لدى الطفل التوحدي في مجالات التقليد والفهم غير اللفظي، وانعكاس هذه المهارات إيجاباً على تقدمه في بقية مجالات التعلم لديه، كما سعى إلى قياس فاعلية البرنامج المطبق في البحث.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من ٣٠ طفل توحدي موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتراوح أعمار الأطفال من (٣-٥) سنوات.

أدوات الدراسة: قوائم التقليد والفهم اللفظي، البرنامج المعتمد في تطوير مهارات التقليد والفهم غير اللفظي لدى أطفال التوحّد دون ٦ سنوات.

نتائج الدراسة: - بينت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥% بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على قائمة تقدير مهارات التقليد في القياسين القبلي والبعدي.

- بينت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥% بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على قائمة تقدير مهارات الفهم غير اللفظي في القياسين القبلي والبعدي.

• دراسة صالح (٢٠١٣)

عنوان الدراسة: فاعليّة برنامج تدريبي للأمّهات قائم على استراتيجيّة التّقليد في تحسّن حالة أطفالهن التّوحّديين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحسين حالة طفل التّوحّد من خلال استراتيجيّة التدريب على التّقليد التبادليّ المقدّمة لهم من خلال الأمّهات وذلك لتنميّة مهارات التّقليد ومما قد

ينعكس أثره على تحسّن حالة طفل التّوحد من ناحية (الانتباه - التّواصل - التّفاعل الاجتماعيّ - سلوكيات نمطية)، وتقديم خدمات تدريبيةّ لأمهات أطفال التّوحد. عيّنة الدّراسة: تكونت العينة من خمسة أطفال ذكور ممّن تتراوح أعمارهم من (٣-٦) سنوات.

أدوات الدّراسة: استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة مهارات التّقليد لدى أطفال التّوحد وبطاقة ملاحظة الأمهات على استخدام الاستراتيجية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبيّ المقترح. نتائج الدّراسة: وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات أطفال العيّنة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبيّ على بطاقة ملاحظة مهارات التّقليد لدى أطفال التّوحد في اتجاه القياس البعديّ، كما أفادت نتائج الدّراسة بوجود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات أمهات هؤلاء الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبيّ على بطاقة ملاحظة الأمهات على استخدام الاستراتيجية في اتجاه القياس البعديّ، وأشارت أيضاً إلى جود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات هؤلاء الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبيّ على قائمة المظاهر السلوكيّة لدى أطفال التّوحد في اتجاه القياس البعديّ.

• دراسة عويجان (٢٠١١)

عنوان الدّراسة: فاعليّة برنامج تدريبيّ في تنمية مهارات التّواصل غير اللفظيّ لدى الأطفال التّوحيدين.

هدف الدّراسة: التحقق من فاعليّة برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات التّواصل غير اللفظيّ لدى أطفال التّوحد في مدينة دمشق.

عيّنة الدّراسة: تكونت عينة الدّراسة من (٢٠) طفلاً مُصاباً بالتّوحد.

أدوات الدّراسة: قائمة لتقدير مهارات التّواصل غير اللفظيّ التي تمثلت في (الانتباه، التّقليد، التّواصل البصري، استخدام الإشارة، فهم بعض الإيماءات الجسديّة وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت الدالة عليها).

نتائج الدّراسة: أشارت نتائج الدّراسة إلى فاعليّة البرنامج التدريبيّ المعدّ في الدّراسة الحاليّة في تنمية مهارات التّواصل غير اللفظيّ لدى أطفال التّوحد، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التّجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة على الأبعاد الخاصّة (التّقليد، استخدام الإشارة، فهم بعض الإيماءات الجسديّة، والتعبيرات الوجهيّة ونبرات الصوت الدالة عليها) في القياس البعديّ المؤجل لصالح المجموعة التّجريبية، وعدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي المؤجل بالنسبة لمهارتي (الانتباه والتواصل البصري).

• دراسة الخيران (٢٠١١)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين.

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين المسجلين في مراكز التربية الخاصة في مدينة دمشق.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (١٢) طفلاً وطفلةً توحيدين.

أدوات الدراسة: وهي قائمة تقدير السلوك التوحيدي (ABC)، ومعايير تقدير التواصل غير اللفظي، البرنامج التدريبي باستخدام فنيات تعديل السلوك (التقليد، التلقين، التعزيز، التشكيل)، بالإضافة لمعايير الدليل التشخيصي الرابع (DSM – IV).

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥% بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس تقدير التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥% بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس تقدير التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

• دراسة صديق (٢٠٠٧)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي. **عينة الدراسة:** تكونت العينة من (٨٣) طفلاً توحيدي.

أدوات الدّراسة: قائمة لتقدير مهارات التّواصل غير اللفظيّ التي تمثّلت في: الانتباه المشترك، التّقليد، الاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها، ونبرات الصوت الدّالة عليها، وقائمة لتقدير السلوك الاجتماعيّ.

نتائج الدّراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التّواصل غير اللفظيّ (الانتباه المشترك، التّقليد، الاستماع والفهم.. الخ) بين المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التّجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعيّ المناسب بين المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعديّ وقياس المتابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعيّ غير المناسب بين المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعديّ وقياس المتابعة لصالح المجموعة التّجريبية.

• دراسة نصر (٢٠٠١)

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج علاجيّ لتنمية الاتصال اللغوي لدى عينة من الأطفال التّوحّدين.
هدف الدّراسة: هدفت الدّراسة لتصميم برنامج علاجيّ لتنمية الاتصال اللغويّ لدى عينة من الأطفال التّوحّدين.

عينة الدّراسة: تكوّنت عينة الدّراسة من (١٠) أطفال توحّدين، تراوحت أعمارهم بين (١٢-٨) سنة ودرجة ذكائهم (٥٠-٧٥) درجة ولديهم درجة توحّد متوسطة.

أدوات الدّراسة: قائمة تقييم الطفل التّوحّدي (إعداد: عبد الفتاح عزال، ١٩٩٧)، والبرنامج العلاجيّ للأطفال التّوحّدين (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة تتبعية للسلوك الاتصاليّ للطفل التّوحّدي (إعداد الباحثة)، ودراسة الحالة.

نتائج الدّراسة: تحقّق صحة الفرض الأوّل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق البرنامج قبل وبعد وذلك على تنمية مهارات الاتصال اللغويّ لدى عينة الدّراسة.

وتحقّق صحة الفرض الثاني بأن هناك فروقاً دالة إحصائية في مهارات كل طفل قبل وبعد تطبيق البرنامج، واحتلت مهارة التّقليد والتعرف والفهم والانتباه المراكز الأولى في تنمية مهارات الاتصال اللغويّ لدى عينة الدّراسة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

• دراسة بون وآخرون (Poon et al,2013)

**To What Extant Do Joint Attention, Imitation, and Object Play
Bihaviors in Infansy Predict Later Communication and Intellectual
Functioning in ASD?**

عنوان الدراسة: إلى أي مدى يمكن أن يكون الانتباه المشترك والتقليد، وسلوكيات اللعب بالأشياء والتنبؤ بالتواصل والأداء العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

هدف الدراسة: قياس مستويات الانتباه المشترك والتقليد وسلوكيات اللعب بالأشياء بالإضافة إلى تغيير هذه المستويات مع الوقت.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (٢٩) طفلاً توحدياً.

أدوات الدراسة: تم استخدام فيديوهات منزلية للأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم توحديين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه يمكن للانتباه المشترك والتقليد وسلوكيات اللعب بالأشياء التنبؤ بالتواصل والأداء العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

• دراسة بايليز (Bailes,2011)

**Can imitation, Joint attention and the Level of play in Preschool
Years Predict Later Language Outcomes for Children With autism
spectrum disorder**

عنوان الدراسة: هل يمكن للتقليد والانتباه المشترك ومستوى اللعب في سنوات ما قبل المدرسة التنبؤ بالنواتج اللغوية اللاحقة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

هدف الدراسة: الهدف الرئيسي لهذه المراجعة للأدبيات هو تقديم تقييم ناقد للأدبيات الموجودة والمتعلقة بفعالية مستوى اللعب والتقليد والانتباه المشترك كمدخل للتنبؤ بنواتج اللغة التعبيرية والاستقبلية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أما الهدف الثاني فهو وضع توصيات تقوم على الأدلة للبحوث المستقبلية والتطبيقات في الممارسات العيادية الإكلينيكية.

أدوات الدِّراسة: استخدمت هذه المراجعة البحث على الجوجل عن الأطفال ذوي الاضطراب طيف التَّوَحُّد، والدِّراسات المتعلقة بفعاليَّة مستوى اللعب والتَّقليد والانتباه المشترك كمدخلٍ للتنبؤ بنواتج اللِّغة التعبيريَّة والاستقباليَّة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد.

نتائج الدِّراسة: من خلال نتائج البحث تبين وجود تسع دراسات ينطبق عليها الشروط التي وضعت للإنضمام إلى قائمة الدِّراسات المراد مراجعتها، وأشارت في مجملها أن مستوى اللعب والتَّقليد والانتباه المشترك مدخل للتنبؤ بنواتج اللِّغة التعبيريَّة والاستقباليَّة لدى الأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد.

• دراسة كاردن وويلكس (Cardon and Wilox,2010)

Promoting Imitation in Young Children With Autism: A Comparison Of Reciprocal Imitation Training and Video Modeling.

عنوان الدِّراسة: تنمِّيَّة التَّقليد لدى الأطفال الصغار المصابين بالتَّوَحُّد، وذلك بالمقارنة بين طريقة التَّقليد التبادلي وطريقة النمذجة بالفيديو.

هدف الدِّراسة: التحقق من فاعلية طريقتي تدريب التَّقليد التبادلي والنمذجة عبر الفيديو في اكتساب وزيادة القدرة على التَّقليد لدى الأطفال المصابين بالتَّوَحُّد.

عينة الدِّراسة: تألفت العينة من (٣) أطفال مصابين بالتَّوَحُّد و(٣) أطفال طبيعيين تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٤) شهراً.

أدوات الدِّراسة: تدريب التَّقليد التبادلي (اينرسول وسكريمان، ٢٠٠٦)، والنمذجة بالفيديو (شارولب وكريستي وآخرون، ٢٠٠٠) ومقياس تقدير التَّوَحُّد الطفولي (CARS)، بالإضافة لمقياس فينلند للسلوك التكيفي، ومقياس التَّقليد الحركي (ستون وآخرون، ٢٠٠٦)، وجدول الملاحظة التشخيصية للتَّوَحُّد (الورد وآخرون، ٢٠٠١).

نتائج الدِّراسة: تمَّ الاعتماد على تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، مع وضع علاجين هما النمذجة بالفيديو، وتدريب التَّقليد التبادلي، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة فاعلية كلتا الطريقتين، فمهارات التَّقليد ازدادت بدرجةٍ متنوعةٍ لدى المشتركين الستة في كلا الوضعين، إضافة إلى محافظة أفراد العينة على القدرة التي اكتسبوها في التَّقليد، وتمَّ تعميمها بشكل مرتفع إلى وضعيات أخرى واعتبروا نقص قدرتهم على اللعب ناجماً عن قصور مهارات التَّقليد لديهم.

- دراسة براي وآخرون (Pry et al,2009)

Developmental changes of expressive language and interactive competence in children with autism.

عنوان الدراسة: التغيرات النمائية للغة التعبيرية ومكونات التفاعل لدى الطفل التوحد.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة التغيرات النمائية في اللغة التعبيرية وعلاقتها بالانتباه المشترك والتقليد واللعب لدى الأطفال التوحيدين مقارنة بالأطفال الطبيعيين.

أدوات الدراسة: مقياس معياري لتقييم اللغة لدى الأطفال التوحيدين.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة بين مستوى اللغة التعبيرية والانتباه المشترك والتواصل مع الآخرين من خلالها استخدام الأشياء أو بدون استخدامها.
- وجود علاقة بين مستوى اللغة التعبيرية واللعب مع الآخرين.
- أهمية التقليد في اللغة التعبيرية.

- دراسة انجرسول وجيرجانس (Ingersoll, and Gergans, 2007)

The effect of a parent-implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism.

عنوان الدراسة: تأثير تنفيذ الآباء تدخل بالتقليد وأثره على مهارات التقليد التلقائي لدى أطفال التوحد

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس إمكانية الوالدين في تعلم تنفيذ برنامج التدريب على التقليد التبادلي مع أطفالهم التوحيدين، وتحديد فاعلية التدخل في زيادة تقليد الإيماءات والأشياء بشكل تلقائي لدى صغار أطفال التوحد.

عينة الدراسة: وتمثلت عينة الدراسة في ثلاثة من أطفال التوحد وأمهاتهم.

نتائج الدّراسة: أشارت تقارير الوالدين في هذه الدّراسة إلى أن التدخل أدى إلى تغييرات إيجابية في المشاركة الاجتماعيّة ومهارات اللعب واللّغة والتّواصل للطفل، كما أشاروا إلى أن التدخل سهل الاستخدام واستمتعَ بالعمل مع أطفالهن، كما ارتفع مستوى أداء الأطفال في مهارات التّقليد.

• دراسة وولين وسكريمان (Whalen and Schreibman,2006)

The Collateral Effects of Joint Attention Training on Social Initiations, Positive Affect, Imitation, and Spontaneous Speech for Young Children with Autism.

عنوان الدّراسة: التأثيرات المصاحبة لتدريب الانتباه المشترك على التلقينات الاجتماعيّة، الوجدان الموجب، التّقليد، والتحدث التلقائي لدى الأطفال التّوحّدين.

هدف الدّراسة: الكشف عن التغيرات المصاحبة للتلقينات الاجتماعيّة، والوجدان الموجب، بالإضافة للتقليد، والتحدث التلقائي لدى الأطفال التّوحّدين بعد المشاركة في برنامج تدريبي على الانتباه المشترك لتحديد ما إذا كان تدريس مهارات الانتباه المشترك يؤدي إلى تغييرات مصاحبة في مهارات التّواصل الاجتماعي غير المستهدفة.

عينة الدّراسة: أجريت الدّراسة على عينة قوامها (١٠) أطفال متوسط العمر = ٤,٢ عاماً.

أدوات الدّراسة: مقياس تقدير التّوحّد، وبرنامج تدريبي.

نتائج الدّراسة: إن التدريب على الانتباه المشترك قد أدى إلى تحسن في التلقينات الاجتماعيّة، الوجدان الموجب، التّقليد، والتحدث التلقائي، ومهارات التّواصل الاجتماعي لدى الأطفال التّوحّدين.

• دراسة توث وآخرون (Toth et al,2006)

Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation and Toy play.

عنوان الدّراسة: المنبآت المبكرة بنمو التّواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحّد: الانتباه المشترك، التّقليد، اللعب.

هدف الدّراسة: هدفت الدّراسة إلى البحث في الإسهام الذي يقوم به الانتباه المشترك، التّقليد، واللعب في القدرة اللغويّة ومعدل نمو مهارات التّواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

عينة الدّراسة: اشتملت الدّراسة عينة قوامها (٦٠) طفلاً توحّدياً في مرحلة ما قبل المدرسة وتتراوح أعمارهم بين (٤,٥,٦) سنوات.

نتائج الدّراسة: إن الأطفال ذوي المهارات الأفضل في الانتباه المشترك أظهروا قدرة لغويّة أفضل، وكان للّعب بالألعاب والتّقليد دور كبير في اكتساب مهارات الاتصال بمعدل أسرع من الأطفال ذوي الانتباه المشترك الأدنى.

• دراسة تينكاني (Tincani,2004)

Comparing the picture Exchange Communication System and Sing Language Training For Children With Autism

عنوان الدّراسة: المقارنة بين نظام التّواصل عن طريق تبادل الصور والتدريب على لغة الإشارة لدى الأطفال المصابين بالتّوحد.

هدف الدّراسة: تسعى هذه الدّراسة إلى معرفة تأثير استخدام كلّ من نظام التّواصل بتبادل الصور، والتدريب على لغة الإشارة لدى الأطفال المصابين بالتّوحد.

عينة الدّراسة: تألفت العينة من طفلين (ذكر وأنثى) الطفل عمره خمس سنوات مشخّص باضطراب التّوحد مع إعاقة عقليّة، أمّا الأنثى كان عمرها ست سنوات مشخّصة باضطراب الاضطرابات النمائيّة الشاملة غير المحددة (PDD-NOS).

أدوات الدّراسة: تمّ فيها استخدام الأدوات التالية: تدريب لغة الإشارة (سانبرغ وبارتكتون، ١٩٩٨)، برنامج تواصل عن طريق تبادل الصور (البيكس) (بوندي وفروست، ٢٠٠٢)، مقياس جيليام لتقدير التّوحد (جيليام، ١٩٩٥)، مقياس تقدير التّوحد الطفولي (سكولر وآخرون، ١٩٨٨)، قائمة المتابعة الإجرائيّة للتدريب على البيكس، قائمة المتابعة الإجرائيّة للتدريب على لغة الإشارة.

نتائج البحث: أظهرت النتائج تعلّم الأنثى التّواصل باستخدام البيكس بطريقة أسرع من تعلّم لغة الإشارة، وذلك بسبب ضعف مهارات محاكاة الحركات اليدويّة التي كانت تعاني منها من قبل بدء التدخل، أمّا الذكر فكان لديه مهارات محاكاة متوسطة قبل التدخل لذلك تعلّم لغة الإشارة بشكل أسرع من استخدام البيكس، وبالنسبة لكلا المشتركين أسهمت لغة الإشارة في زيادة الألفاظ أثناء

التدريب، وعُملت المهارات المتعلمة في الأوضاع التجريبية وتم استخدامها في الأوضاع الصيفية، و أظهرت الدراسة أن تعلم لغة الإشارة أو استخدام البيكس متوقف على الوظائف الموجودة لدى الفرد قبل بدء التدخل وبشكل خاص مهارات التقليد الحركي.

• دراسة إيسكالونا وآخرون (Escalona et al,2002)

Imitation effects on children with autism

عنوان الدراسة: أثر التقليد على السلوك الاجتماعي لأطفال التوحد

هدف الدراسة: معرفة تأثيرات التقليد على السلوك الاجتماعي لأطفال التوحد.

عينة الدراسة: تكونت من عشرين طفلاً توحد من بينهم (١٢) ذكر و (٨) إناث تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٧) سنوات تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متجانستين في العمر والجنس، تكونت المجموعة الأولى من (١٠) أطفال يقومون بدور التقليد، أما المجموعة الثانية فتكونت من (١٠) أطفال كمجموعة تفاعل.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التقليد لدى الأطفال التوحدين، حيث تعد طريقة فعالة لتسهيل القيام ببعض أنماط السلوك الاجتماعي الاقتراب من الأشخاص الآخرين ومحاولة لمسهم والنظر إليهم والتحرك باتجاههم.

• دراسة (Stone, Ousley & Littelford, 1997)

Motor imitation in young children with autism, What's the object?

عنوان الدراسة: التقليد الحركي لدى صغار الأطفال التوحدين، ما هو الشيء؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- مقارنة الأنواع المختلفة للتقليد الحركي في (١٨) طفلاً توحدياً، (١٨) طفلاً ذوي تأخر نمو، و (١٨) طفلاً طبيعي النمو.
- توضيح العلاقات التنبؤية المتطابقة بين التقليد والمهارات التطورية الأخرى لدى (٢٦) طفلاً متوحداً.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (١٨) طفلاً توحدياً، (١٨) طفلاً ذوي تأخر نمو، (١٨) طفلاً طبيعى النمو، (٢٦) طفلاً توحدياً، ويبلغ عمر الأطفال عامين.

نتائج الدّراسة: أشارت نتائج الدّراسة إلى ضعف مهارات التّقليد لدى المجموعة التّوحّدية، وصعوبة تقليد حركات الجسم أكثر من تقليد الحركات مع الأشياء، وتقليد الحركات الّتي لا معنى لها أكثر صعوبةً من تقليد الحركات الّتي لها معنى، وتقليد الحركات مع الأشياء يعتبر متطابقاً ومرتبطاً مع مهارات اللعب، حيث حدثت تحسنات في التّقليد على هذه المهارة بعد عامٍ واحدٍ من التدريب.

• دراسة داوسون وجالبيرت (Dawson,& Galpert, 1990).

Mothers' Use of Imitative Play for Facilitating Social Responsiveness and Toy Play in Young Autistic Children

عنوان الدّراسة: استخدام الأمهات للّعب التّقليدي (بالتّقليد) لتسهيل الاستجابة الاجتماعيّة واللّعب باللّعب لدى صغار أطفال التّوحّد

هدف الدّراسة: دراسة فاعليّة تقليد سلوكيات طفل التّوحّد كوسيلة لتحسين الاستجابة الاجتماعيّة واللّعب الابتكاري باللّعب

عينة الدّراسة: شارك في الدّراسة (١٥) طفلاً توحّدي مع أمهاتهم وتتراوح أعمارهم بين (٦-٢) سنوات، لقد تمّ تقييمهم قبل وبعد فترة أسبوعين من المشاركة في اللّعب بالتّقليد لمدة عشرين دقيقة يومياً.

نتائج الدّراسة: أظهر معظم الأطفال استجابات إيجابيّة لتلك الاستراتيجيّة التّفاعلية بصرف النظر عن خصائص الأطفال. كما أشارت النتائج إلى زيادة كبيرة في المدة الّتي يقضيها الطفل في النظر إلى وجه الأم، بالإضافة إلى تحسن في اللّعب الابتكاري باللّعب لدى (١٢) طفلاً.

ثالثاً: مكانة البحث الحالي من الدّراسات السابقة:

من خلال إمعان النظر في الدّراسات السابقة نلاحظ مدى الارتباط بين البحث الحالي والدراسات السابقة حيث نلاحظ ما يلي:

١- يتشابه هذا البحث مع دراسات متعددة حاولت تنمية مهارات التّقليد كواحدة من مهارات التّواصل اللفظي وغير اللفظي (عويجان، ٢٠١١)، (الخيران، ٢٠١١)، (نيازك، ٢٠٠٨)، (صديق، ٢٠٠٧).

٢- يتشابه هذا البحث مع الدّراسات السابقة الّتي أكدت على أهميّة مهارات التّقليد في تحسين مهارات اللعب والتّفاعل الاجتماعيّ واللّغة والتّواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال

التَّوَحُّدِيَّين (الغامدي، ٢٠٠٣)، (Bailes, 2011)، (Escalona et al, 2002)،
(Creedon, 1993).

٣- استخدم البحث الحالي معظم فنيَّات تعديل السلوك (التلقين والإخفاء والتعزيز والتشكيل والتسلسل والنمذجة) التي استخدمت في الدِّراسات السابقة لتنمية مهارات التَّقْلِيد (الخيران، ٢٠١١)، (عويجان، ٢٠١١)، (أحمد، ٢٠١٦)، (Cardon and Wilox, 2010).

٤- يتقارب حجم العينة في البحث الحالي مع العديد من الدِّراسات من حيث العدد الصغير الذي يتراوح من (١٠-٥) كدراسة (أحمد، ٢٠١٦)، (صالح، ٢٠١٣)، (الخيران، ٢٠١١).

❖ يختلف البحث الحالي عن الدِّراسات السابقة في تنمية مهارات التَّقْلِيد كافة التي تشمل (التَّقْلِيد الحركي، تقليد الأشياء، تقليد اللفظي) وعدم الاقتصار على مهارةٍ واحدةٍ.

❖ يختلف البحث الحالي عن الدِّراسات بإعداد برنامج سلوكيٍّ يركز على فنيَّات تعديل السلوك (التلقين والإخفاء والتعزيز والتشكيل والتسلسل والنمذجة) واستخدامها بشكلٍ أساسيٍّ في جلسات البرنامج.

رابعاً: أوجه الاستفادة من الدِّراسات السابقة في البحث الحالي:

قدَّم هذا الفصل بمجمله وصفاً تحليلياً لبعض الدِّراسات والبحوث السابقة ذات صلة مباشرة بموضوع البحث الحالي، من حيث العينة والهدف والأدوات والمنهج والنتائج، وتقدر الباحثة أوجه الاستفادة من الدِّراسات السابقة الواردة بهذا الفصل ما يلي:

- الاطلاع على الجوانب التي ركزت عليها هذه الدِّراسات والمتغيرات التي اهتمت بدراستها.
- المنهجية العلمية التي استخدمتها الدِّراسات السابقة في صوغ المشكلة والفرضيات ومعالجة النتائج.
- الاستفادة من أدوات البحث في الدِّراسات السابقة في تصميم أدوات البحث الحالي وتحديد أهم الجوانب والأبعاد التي يجب أن تغطيها هذه الأدوات.
- إعداد البرنامج السلوكي من خلال التعرّف على الأسس الفلسفية والنظرية والمنهجية في بناء هيكلية البرنامج.
- تفسير النتائج الإحصائية الخاصة بالبحث الحالي.

- مناقشة نتائج البحث الحالي، وتبيان ما حققه من هذا البحث مقارنةً مع نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

مقدمة

أولاً: منهج البحث

ثانياً: متغيرات البحث

ثالثاً: المجتمع الأصلي للبحث وعينته

✓ مجتمع البحث

✓ عينة البحث وخصائصها

رابعاً: أدوات البحث

✓ مقياس مهارات التقليد

✓ البرنامج السلوكي

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

مُقدِّمة

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرض إجراءات البحث والتي تتمثل في منهج البحث ووصفاً للمجتمع الأصلي للبحث وعينته البحث، وكيفية تجانسها، وحجمها وطريقة اختيارها، والأدوات المستخدمة في البحث، وضبطها وإجراءات بناء البرنامج التدريبي، وعرض الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة وأخيراً الأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

أولاً- منهج البحث

تطلبت طبيعة البحث وأهدافه استخدام المنهج شبه التجريبي، ومن وجهة نظر البحث العلمي فإن التجريب هو إجراء يهدف إلى التحقق من علاقات العلة والمعلول، وذلك من خلال تقسيم عدد من الأفراد عشوائياً في مجموعات يعالج فيها متغير مستقل أو أكثر، والعنصر الأساسي في البحث شبه التجريبي هو أن يضع الباحث عن قصد الظروف التي تتعرض لها مجموعات مختلفة لخبرات مختلفة (أبو علام، ٢٠٠٤، ١٩٩).

وقد اعتمد البحث الحالي على منهجية البحث شبه التجريبي السائد في علم النفس والتربية، وهذه المنهجية تستخدم مجموعتين: مجموعة ضابطة (control group)، ومجموعة تجريبية (Experimental group)، وتعمل على تقييم فعالية طرق العلاج من خلال التحليلات الإحصائية، فعند استخدام هذه المنهجية في البحث، يقوم الباحث بإيضاح طرق العلاج من خلال مقارنة متوسط أداء المجموعة التجريبية (المجموعة التي تعرضت لطرق العلاج) بمتوسط أداء المجموعة الضابطة (المجموعة التي لم تتعرض لطريقة العلاج قيد البحث أو التي تعرضت لطريقة علاج أخرى)، (الخطيب، ٢٠٠٧، ١٤٤).

وقد اختارت الباحثة لبحثها تصميم القياس (القبلي - البعدي) والقائم على استخدام مجموعتين متكافئتين من عينة البحث، ويهدف التصميم شبه التجريبي هنا إلى اختبار فاعلية برنامج سلوكي لتنمية مهارات التقليد لدى أفراد العينة.

ثانياً- متغيرات البحث

المتغير المستقل: وهو البرنامج التدريبي المكوّن من جلسات تدريبية، جرى إعدادها استناداً إلى مجموعة من فنيات تعديل السلوك، وأعدت لتلائم حاجات أفراد العينة المستهدفة بالدراسة.

المتغير التابع: هو التغيير الحاصل في درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة وذلك على مقياس مهارات التقليد والذي تمّ إعداده ليناسب الدراسة الحالية من خلال إجراء مقارنات بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة، وكذلك بعد شهر (قياس المتابعة) ومقارنة درجات المجموعة التجريبية بدرجات المجموعة الضابطة التي لم يُطبّق عليها البرنامج.

ثالثاً- المجتمع الأصليّ وعيّنة البحث

يُعرّف المجتمع الأصليّ بأنّه الجماعة التي يهتمُّ بها الباحث، والتي يريد أن يصل إلى نتائج قابلةٍ للتعميم عليها، والمجتمع الذي يجد له خاصيّة واحدة على الأقل تميّزه عن غيره من المجتمعات أو الجماعات (جابر، ٢٠٠٥، ١٠٩).

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث الحالي من جميع الأطفال التّوّحّدين المسجلين في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة " آمال " في دمشق، ضمن الفئة العمرية (٦ - ٨) سنوات، والبالغ عددهم أربعون طفلاً وطفلةً.

عيّنة البحث وخصائصها:

شروط اختيار عيّنة البحث:

- أن تقع في المدى العمريّ (٦ - ٨) سنوات.
- أن يكونوا من الأطفال المشخصين بالتّوّحد من قبل أخصائي في التربية الخاصة بناء على معايير الدليل التشخيصيّ الرابع المعدل (DSM IV)، ومقياس التّوّحد الطفولي (CARS)، وقائمة تقدير السلوك التّوّحّدي (ABC).
- أن تكون درجاتهم على مقياس تقدير مهارات التقليد أقل من (١٠٥).

محددات اختيار العيّنة:

محددات جغرافيّة: تمّ اختيار عينة البحث ضمن الأطفال التّوّحّدين المسجلين في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة " آمال "، في مدينة دمشق، وقد كان اختيار الباحثة لهذا المركز لعدة أسباب:

- توفرّ عيّنة البحث في المنظمة المذكورة.

- توفر الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج السلوكي.
- وجود الباحثة بشكل يومي في المنظمة بحكم عملها.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وفق المعايير المعتمدة في المنظمة وهي الدليل التشخيصي الرابع (DSM-IV)، وقائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC)، ومقياس التوحد الطفولي (CARS)، وطبقت الباحثة مقياس تقدير مهارات التقليد على (٢٥) طفلاً، وبالتالي تم استبعاد ١٥/ طفلاً لحصولهم على درجات أكثر من المتوسط ١٠٥/ وبقي عشرة أطفال ممن تنطبق عليهم شروط البحث، والذين تبلغ أعمارهم من (٦-٨) سنوات، ودرجة التوحد لديهم من بسيطة لمتوسطة، واستخدمت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة (التجريبية والضابطة) متمثلة في القياس القبلي والبعدي والمؤجل قوام كل منها خمسة أطفال ذكور.

ولقد تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال:

✓ العمر بالسنوات

✓ درجة التوحد المتوسط حسب مقياس CARS

✓ درجاتهم على مقياس مهارات التقليد

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمحكات التجانس

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
م	العمر بالسنوات	CARS	مقياس التقليد	م	العمر بالسنوات	CARS	مقياس التقليد
١	٦,٣	٣٤,٥	٧٢	١	٧	٣٥	٧٤
٢	٧	٣٠	٨١	٢	٨	٣٣	٨٤
٣	٦,٥	٣٦	٧١	٣	٦	٣٢,٥	٧٥
٤	٨	٣١,٥	٨٣	٤	٧,٥	٣٥	٨١
٥	٦	٣٣	٨٤	٥	٧	٣٤	٨٧

وللتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأعمار المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٥	٦,٧٦	٠,٧٨
التجريبية	٥	٧,١٠	٠,٧٤

ثم جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في العمر الزمني كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين رتب أعمار أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية

الدرجة الكلية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
	الضابطة	٥	٤,٨٠	٢٤	٩	٠,٧٤٥	٠,٤٥٦	غير دال
	التجريبية	٥	٦,٢٠	٣١				

تشير النتائج في الجدول السابق وبتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعمار أطفال المجموعة التجريبية وأعمار أطفال المجموعة الضابطة.

ومن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة التّوحد من بسيط على متوسط على مقياس (CARS)، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس (CARS). كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٥	٣٣	٢,٣٧
التجريبية	٥	٣٣,٩	١,١٤

ثم جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس (CARS) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس (CARS)

الدرجة الكلية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
	الضابطة	٥	٤,٩٠	٢٤,٥	٩,٥	٠,٦٣١	٠,٥٢٨	غير دال
	التجريبية	٥	٦,١٠	٣٠,٥				

تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس (CARS).

وللتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس مهارات التقليد، جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال التوحد في المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أطفال التوحد في المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التقليد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين رتب درجات أطفال التوحد في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
تقليد حركات الجسم	التجريبية	٥	٥,١٠	٢٥,٥	10.5	-0.420	0.674	غير دال
	الضابطة	٥	٥,٩٠	٢٩,٥				
تقليد استخدام الأشياء	التجريبية	٥	٦,٢	٣١	9	-0.731	0.465	غير دال
	الضابطة	٥	٤,٨	٢٤				
التقليد اللفظي	التجريبية	٥	٤,٨	٢٤	9	-0.757	0.449	غير دال
	الضابطة	٥	٦,٢	٣١				
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	٥,٨	٢٩	11	-0.318	0.750	غير دال
	الضابطة	٥	٥,٢	٢٦				

تشير النتائج في الجدول (٦) وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال التوحد

في المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال التَّوَحُّد في المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التَّقليد.

بمراجعة الجداول (٣، ٥، ٦) نجد أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كلٍّ من (العمر - درجة التَّوَحُّد من بسيط إلى متوسط CARS - الدَّرجات على مقياس مهارات التَّقليد) أي إنَّ المجموعتين متجانستين.

رابعاً- أدوات البحث:

- مقياس مهارات التَّقليد (إعداد الباحثة)
- البرنامج السلوكي لتنمية مهارات التَّقليد (إعداد الباحثة).

✓ مقياس مهارات التَّقليد

الهدف من تصميم المقياس التعرّف على مهارات التَّقليد لدى الأطفال التَّوَحُّديين، وتنقسم تلك المهارات إلى (تقليد حركي، تقليد استخدام الأشياء، تقليد لفظي).

-خطوات تصميم المقياس

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية في إعداد المقياس:

📌 المرحلة الأولى:

الرجوع إلى الأطر النظرية المتعلقة بمهارات التَّقليد لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ عامٍ والأطفال التَّوَحُّديين بشكلٍ خاصٍ، والتي تمَّ حصرها بهدف اشتقاق عبارات مقياس مهارات التَّقليد بما يتناسب مع أهداف الدِّراسة، واستعراض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التَّقليد والإطّلاع على بعض الاختبارات التي تضمنت بنود وعبارات ذات صلة بموضوع الدِّراسة الحالية مثل:

- ١- مقياس تقدير التواصل اللفظي لدى أطفال التَّوحد (الخيران، ٢٠١١).
- ٢- مقياس مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال لدى أطفال التَّوحد (عويجان، ٢٠١٢).
- ٣- الاختبارات التقييمية للأطفال التَّوَحُّديين (مثل قائمة PEP، وقائمة Ablls).
- ٤- برنامج (Portag)
- ٥- مقياس تقدير التواصل اللغوي لدى الطفل التَّوَحُّدي (نصر، ٢٠٠١).

وهذه المرحلة من أهمّ مصادر المعرفة في إعداد وبناء المقاييس.

المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة تمّ تحديد المفهوم الدقيق لمهارات التقليد وأنواعها المراد قياسها لأطفال التّوحّد وتعريفها تعريفاً إجرائياً.

المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة تمّ صياغة العبارات الدّالة على كلّ بعدٍ من أبعاد المقياس، وقد روعي عند صياغة العبارات ما يلي:

أ- لغة العبارات تكون سهلة وبسيطة وواضحة.

ب- تنتمي للبعد الذي يحتويها.

المرحلة الرابعة:

في هذه المرحلة تمّ إعداد الصورة الأولى لمقياس مهارات التقليد لأطفال التّوحّد.

وصف المقياس:

حيث تكون المقياس بصورته الأولى من (٣٥) بنداً موزعاً على ثلاثة أبعاد رئيسية:

١- تقليد حركات الجسم (**Imitate body movement**) ستة عشر بنداً

ويتضمّن حركات بسيطة كرفع اليد أو تنسيق حركات متعددة كرفع اليدين معاً أو ممارسة القفز مع بسط الذراعين والساقين.

٢- تقليد استخدام الأشياء (**The tradition of using things**) ستة عشر بنداً

ويتضمّن تقليد السلوكيات التي يتمّ أدائها على الأشياء، وتقليد الأشياء يشتمل على مهام غير وظيفية (مثل الضرب بمسطرتين على بعض)، وتقليد مهام وظيفية (مثل تسريح الدمية

بالفرشاة).

٣- التقليد اللفظي (**Verbal tradition**) ثلاثة بنود.

ويتضمن هذا النوع من التقليد تقليد الأصوات أو الكلمات.

المرحلة الخامسة:

التأكد من صدق وثبات المقياس حيث يُعدّ الصدق أحد المؤشرات الرئيسية التي يجب أن يتصف بها المقياس الجيد، ويُعدّ وسيلة للحكم على مدى صلاحية المقياس، والمعروف عن الصدق دقة المقياس في قياس ما وضع لقياسه (أبو علام، ٢٠٠٦، ١٠٧).

صدق المحتوى (Content Validity)

يتعلّق صدق المحتوى بمدى كفاية مفردات المقياس التي يفترض أن يقيسها المقياس، ويمكن اللجوء للحكم عليه، إذا كان بند ما يمثل تمثيلاً صادقاً ما وضع له، وإذا كان يقيسه (أبو علام، ٢٠٠٦، ص ١٠٨). بعد إعداد المقياس تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة ومدرسي كلية التربية في قسمي التربية الخاصة والقياس النفسي والتربوي في جامعة دمشق، ومجموعة من اختصاصيين التربية الخاصة في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال"، وذلك لإبداء آرائهم في المقياس من نواحي:

- مدى مناسبة الفقرات.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس.
- إضافة فقرات يرونها مناسبة، أو حذف بعضها، أو تعديل صياغة البعض.
- مدى انتماء كلّ فقرة من الفقرات للبعد.

٢- الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، يرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من صدق الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. تمّ تطبيق مقياس تقدير مهارات التقليد لدى أطفال التوحد على (25) من أطفال التوحد، وللتحقق من هذه الطريقة، تمّ القيام بعدة خطوات هي:

- (١) ارتباط كلّ بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الفرعي: والجدول رقم (٧) يبيّن معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبند الفرعي

تقليد حركات الجسم				تقليد استخدام الأشياء				التقليد اللفظي			
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.666**	9	0.522**	17	0.554**	25	0.747**	33	0.850**	41	0.793**
2	0.713**	10	0.441*	18	0.460**	26	0.861**	34	0.844**	42	0.755**
3	0.538**	11	0.689**	19	0.721**	27	0.747**	35	0.841**	—	—
4	0.324**	12	0.667**	20	0.431*	28	0.641**	36	0.862**	—	—
5	0.344**	13	0.713**	21	0.697**	29	0.782**	37	0.864**	—	—
6	0.582**	14	0.741**	22	0.607**	30	0.509**	38	0.766**	—	—
7	0.774**	15	0.442*	23	0.858**	31	0.581**	39	0.779**	—	—
8	0.583**	16	0.749**	24	0.584**	32	0.851**	40	0.846**	—	—

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبند الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.324-0.864**) وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05.

٢- قامت الباحثة بحساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية والجدول رقم (٨) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (٨): ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

الأبعاد الفرعية	تقليد حركات الجسم	تقليد الأشياء	التقليد اللفظي	الدرجة الكلية
تقليد حركات الجسم	—	0.853**	0.782**	0.927**
تقليد استخدام الأشياء	—	—	0.839**	0.959**
التقليد اللفظي	—	—	—	0.933**
الدرجة الكلية	—	—	—	—

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين $(0.782^{**}-0.959^{**})$.

٣-الصدق التمييزي

طُبق المقياس على عينة الصدق والثبات، ثم حُسبت درجاتهم ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٥% منها وأدنى ٢٥%، ثم حُسب متوسط الرتب ومجموع الرتب لكل فئة، واستخدم اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية والجدول ذو الرقم (٩) يوضح الفروق بين هاتين المجموعتين:

جدول (٩): متوسط ومجموع الرتب وقيمة "مان وتني" ودالاتها

الابعاد الفرعية	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
تقليد حركات الجسم	٦	الفئة العليا	٩,٥٠	٥٧	-2.88	٠,٠٠٤	دال **
	٦	الفئة الدنيا	٣,٥٠	٢١			
تقليد استخدام الأشياء	٦	الفئة العليا	٩,٥٠	٥٧	-2.88	٠,٠٠٤	دال **
	٦	الفئة الدنيا	٣,٥٠	٢١			
التقليد اللفظي	٦	الفئة العليا	٩,٥٠	٥٧	-3.14	٠,٠٠٢	دال **
	٦	الفئة الدنيا	٣,٥٠	٢١			
الدرجة الكلية	٦	الفئة العليا	٩,٥٠	٥٧	-2.88	٠,٠٠٦	دال **
	٦	الفئة الدنيا	٣,٥٠	٢١			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

- ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طرائق التجزئة النصفية وألفا-كرونباخ.

١-التجزئة النصفية Split Half:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الدراسة السيكومترية المؤلفة من (25) من أطفال التوحد عن طريق معامل سبيرمان-براون والجدول رقم (١٠) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

جدول (١٠): معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون

الأبعاد الفرعية	سبيرمان براون
تقليد حركات الجسم	0.923
تقليد استخدام الأشياء	0.940
التقليد اللفظي	0.985
الدرجة الكلية	0.981

يتبين من الجدول السابق تراوح درجات التجزئة النصفية بين (0.923-0.985) وتدل على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة.

٢- ألفا كرونباخ Internal Consistency:

تمّ حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) على عينة الدراسة السيكومترية المؤلفة من (25) من أطفال التوحد. والجدول رقم (١١) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

جدول (11): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
تقليد حركات الجسم	0.888
تقليد استخدام الأشياء	0.926
التقليد اللفظي	0.972
الدرجة الكلية	0.971

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا لكرونباخ تتراوح بين (0.888-0.972) وتدل على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة.

الصورة النهائية للمقياس:

أصبح مقياس مهارات التقليد بعد التحكيم يحتوي على (٤٢) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد:

- تقليد حركات الجسم (١٤) بنداً

- تقليد أشياء (١٧) بنداً

- التقليد اللفظي (١١) بنود

تصحيح المقياس: الإجابة على بنود المقياس (لا يستجيب = ١، يستجيب بمساعدة جسدية كلية = ٢، يستجيب بمساعدة جسدية جزئية = ٣، يستجيب بمساعدة لفظية = ٤، يستجيب بدون مساعدة = ٥)،

تبلغ الدرجة العليا للمقياس (٢١٠) وكلّ طفل يحصل على الدرجة (١٠٥) فما دون يدخل ضمن المجموعة التي سيطبق عليها المقياس.

❖ البرنامج السلوكي:

✓ فلسفة البرنامج:

استند البرنامج في فلسفته على تعريف الجمعية الأمريكية للتوحد (The American Society of Autism ASA, 1999) والتوحد: هو أحد الاضطرابات العصبية التي تؤثر على وظائف المخ ومختلف جوانب النمو، والتي تؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، والاستجابة بشكل أكثر إلى الأشياء دون الأشخاص، بالإضافة لمقاومة التغيير البيئي، وتكرار دائم لحركات أو مقاطع الكلمات آلياً (جبر، ٢٠٠٧، ٤).

ومما أكدت عليه معظم الدراسات الحديثة قصور المهارات الاجتماعية والتواصلية المبكرة لدى أطفال التوحد مثل (التقليد، الانتباه المشترك، اللعب)، وهذا ما يؤثر سلباً على النمو اللغوي وعلى التبادلية الاجتماعية وعلى سلوكيات اللعب بالإضافة إلى تقليل فرص تعلّم الأطفال من البيئة المحيطة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. ومنها دراسة داوسون وجيلبيرت (Dawson, and Galpert, 1990)، (نصر، ٢٠٠٢)، (محمد، ٢٠٠١)، (انجرسول وجيرجانس، ٢٠٠٧).

إنّ تطوير مهارة التقليد لدى الأطفال التوحديين تُعد طريقة فعّالة لتسهيل القيام ببعض أنماط السلوك الاجتماعي والاقتراب من الأشخاص الآخرين، هذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة إيسكالونا وآخرون (Escalona et al, 2002).

وبذلك فإنّ هناك مبررات قويّة لاستخدام فنيات (التلقين والإخفاء والتعزيز والنمذجة والتشكيل والتسلسل) بهدف تحسين مهارات التقليد، وبناء على ذلك فقد تمّ الاعتماد على هذه الفنيات لبناء برنامج يستهدف تدريب الأطفال على مهارات التقليد بغرض تنمية المهارات الاجتماعية واللغة التعبيرية.

✓ أهمية البرنامج:

- تنبثق أهمية البرنامج من الهدف الذي صُمم لأجله وتتمثل في:
- تحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى طفل التوحد.
 - تعميم المهارات المكتسبة في التقليد على مواقف وظيفية.

✓ تخطيط البرنامج:

أ- الفئة التي أعد لها البرنامج:

تم إعداد البرنامج بحيث يخدم الأطفال المشخصين ضمن اضطراب التوحد والمنتقلين إلى الفئة العمرية (٦ - ٨) سنوات.

ب- أهداف البرنامج:

تسعى معظم الأبحاث والدراسات في التربية الخاصة إلى إيجاد أفضل الطرق والأساليب التي تساعد الأطفال التوحيديين على استغلال أقصى ما لديهم من طاقات وإمكانيات من أجل التفاعل مع المجتمع، وفي هذا البرنامج سعت الباحثة إلى توظيف أساليب وفنيات تعديل السلوك لتنمية مهارات التقليد لدى أطفال التوحد (عينة البحث) وفيما يلي أهداف البرنامج:

الهدف العام: اختبار مدى فاعلية برنامج سلوكي لتنمية مهارات التقليد لدى الأطفال التوحيديين في الفئة العمرية (٦ - ٨) سنوات.

الأهداف الفرعية:

أولاً: تنمية القدرة على تقليد استخدام الأشياء لدى الأطفال التوحيديين باستخدام أساليب تعديل السلوك.

وتشمل ما يلي:

- ١- تنمية القدرة على استخدام أدوات الطعام (الشوكة-السكين-الملعقة-الكوب).
 - ٢- تنمية القدرة على استخدام أدوات النظافة (منشفة-منديل-فرشاة الشعر-فرشاة أسنان).
 - ٣- تنمية القدرة على اللعب الوظيفي بالأشياء (الطبل - سيارة-مكعبات-الكرة-الخشخيشة).
- ثانياً:** تنمية القدرة على تقليد الحركات لدى الأطفال التوحيديين باستخدام أساليب تعديل السلوك.
- وتشمل ما يلي:

- ١- تنمية القدرة على تقليد حركات الجسم الكبرى (التصفيق، رفع اليدين للأعلى، مدّ اليدين جانباً، القفز بواسطة القدمين، إشارة الوداع، لمس أعضاء الجسم، حركات منفصل، الوقوف على قدم واحدة).

- ٢- تنمية القدرة على تقليد حركات الجسم الدقيقة (رسم خط مستقيم، وضع مكعب في صندوق، فتح وغلق قبضة اليد).

- ٣- تنمية القدرة على تقليد حركات الفم والشفاه.
- ثالثاً:** تنمية القدرة على التقليد اللفظي لدى الأطفال التوحيديين باستخدام أساليب تعديل السلوك.
- وتشمل ما يلي:

- ١- تنمية القدرة على نطق الأحرف الصوتية (ا - و - ي).

- ٢- تنمية القدرة على تقليد أصوات الحيوانات (الهرة).
- ٣- تنمية القدرة على تقليد صوت الأشياء (زمرور السيارة).
- ٤- تنمية القدرة على نطق كلمات وظيفية (باي - بابا - ماما).

ت- الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

١. محتوى البرنامج

يتكوّن البرنامج من جلسات تدريبية، جرى إعدادها من قبل الباحثة استناداً إلى مجموعة من فنيات تعديل السلوك، والتي أعدت لتلائم حاجات أفراد العينة المستهدفة في البحث الحالي. وذلك من خلال:

- ١- التنوّع في الأنشطة المستخدمة في الجلسة الواحدة حتّى لا يتسرب الملل إلى الأطفال.
- ٢- مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة التجريبية.
- ٣- تجزئة كلّ مهمة إلى خطوات بسيطة يسهل على الطفل تطبيقها.
- ٤- اختيار فنيات ملائمة لأفراد العينة التجريبية.
- ٥- استخدام أدوات طبيعية وآمنة من حيث استعمالها.

وتمّ الإعداد لهذا البرنامج من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منه من خلال: تدريب الأطفال وذلك بجلسات تدريبية يبلغ عددها (٥٠) جلسة مدّة كل جلسة تتراوح (٢٥-٢٠) دقيقة ولمدة شهرين تقريباً، وتمّ استخدام أكثر من فنية في الجلسة الواحدة.

١- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استهدف البرنامج عدداً من مهارات التقليد لدى أطفال التّوحد مستخدماً العديد من الفنيات السلوكية، وفيما يلي شرح لهذه الفنيات:

١. **التعزيز (Reinforcement):** هو العملية التي تؤدي إلى تكرار حدوث سلوك ما في المستقبل من خلال تقديم توابع إيجابية أو سحب توابع سلبية والتعزيز نوعان: التعزيز الإيجابي ويشير إلى الحالة التي يؤدي فيها حدوث السلوك إلى الحصول على مكافأة أو توابع إيجابية، والتعزيز السلبي ويشير إلى الحالة التي يؤدي فيها حدوث السلوك إلى تجنب أو إنهاء وضع مزعج.

وتُصنّف المعززات بأكثر من طريقة: فهناك من يصنفها إلى معززات أولية وثانوية، بينما يصنفها آخرون على معززات طبيعية أو اصطناعية، كما يمكن تصنيفها إلى معززات غذائية ومادية ونشاطية ورمزية واجتماعية، أو أن تكون أولية وثانوية (الخطيب، ١٩٩٣، ٣٦).

٢. **التلقين (Prompting):** هو توظيف مثيرات قبلية إضافية قد تكون لفظية أو جسمية أو بصرية. والمثير التلقيني: هو مثير إضافي يزيد احتمالات قيام المثير التمييزي بتهيئة الفرص لحدوث الاستجابة المطلوبة، وهذا النوع من المثيرات يستخدم عندما تغفل المثيرات التمييزية لوحدها في تهيئة الظروف لحدوث الاستجابة.

والتلقين طريقة ملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى قيامه هو نفسه به تلقائياً (الخطيب، ١٩٩٤، ١٦١).

ويقسم التلقين إلى ثلاثة أنواع وهي: **التلقين اللفظي (Verbal Prompts)** هو ببساطة تعليمات لفظية.

أما **التلقين الإيمائي (Gestural Prompts)**: فهو تلقين من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين أو بطريقة معينة.

و**التلقين الجسدي (Physical Prompts)**: ويشتمل على لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين.

والتلقين إجراء ضروري ومفيد في محاولات التدريب الأولى، عندما يكون الهدف مساعدة الأشخاص العاديين على اكتساب سلوكيات جديدة ليس بمقدورهم تأديتها حالياً، أما إذا كان الشخص ضعيفاً فغالباً ما تكون هناك حاجة للتلقين لمدة أطول.

٣. **الإخفاء (Fading):** هو الإزالة التدريجية للتلقين بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك المستهدف باستقلالية، والإخفاء ضروري في أي حالة تعمل فيها المثيرات غير التقليدية على ضبط السلوك.

كيفية استخدام الإخفاء:

✓ يجب تحديد المثيرات التمييزية المساندة، ويجب أن يستند اختيار المثيرات التمييزية الطبيعية إلى حقيقة وهي وجود هذه المثيرات بشكل متواصل في البيئة الطبيعية.

✓ يجب تحديد خطوات الإخفاء، بعد أن يتوضّح لنا أن الاستجابة المستهدفة قد أصبحت تحدث بشكل متواصل نتيجة للتلقين وباستطاعتنا حينذاك البدء بإخفاء التلقين تدريجياً.

✓ طريقة الإخفاء المناسبة تعتمد على نوع التلقين المستخدم (الخطيب، ٢٠٠٧، ص ٢١٧).

٤. **النمذجة (Modeling):** هي التغيّر في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين، والنمذجة قد تحدث عفويّاً أو قد تكون نتيجة عملية هادفة وموجهة تشمل قيام نموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يطلب منه الملاحظة والتقليد.

وهناك عدة أنواع من النمذجة:

١ - النمذجة الحية: يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات، وفي هذا النوع من النمذجة لا يُطلب من الشخص تأدية سلوكيات النموذج وإنما مراقبتها فقط.

٢ - النمذجة المصورة (النمذجة الرمزية): يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى.

٣ - النمذجة من خلال المشاركة: ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج حيّ أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج حتى يؤدي الاستجابة بمفرده. وهذا النموذج يختلف عن النوعين السابقين التي يقوم فيها الفرد بمراقبة النموذج فقط

إنَّ النمذجة أسلوب فعّال لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية، وبينت الدراسات إمكانية استخدام هذا الأسلوب لتعليم الأطفال مهارات العناية بالذات (كتنظيف الأسنان، غسل اليدين)، وتلعب النمذجة دوراً هاماً في اكتساب المهارات اللغوية، والاجتماعية، والشخصية، والمهنية، (الخطيب، ٢٠٠٧، ٢٢٣).

أما المحاكاة: فهي استنساخ دقيق لشكل الفعل الظاهر والتي تقتصر إلى فهم الهدف من السلوك وتظهر في مرحلة مبكرة من العمر (Rogers & William, 2006, 71).

٥. **التشكيل (Shaping):** هو الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي، بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً، فتعزز الشخص عند تأديته سلوك معين لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط إنما يقوي السلوكيات المماثلة له أيضاً.

وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المعالج في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعليمه، وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حدٍّ ما. ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم، ويستمر بذلك حتى تصبح الاستجابة قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي، وتسمى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو بالتقارب التدريجي (الخطيب، ٢٠٠٧، ٢١٨).

٦. **التسلسل (Chaining):** هو مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكوّن منها تلك السلسلة على نحوٍ متتاليٍّ بالتسلسل، والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها (الخطيب، ٢٠٠٧، ٢٢٤).

وقد أوضحت الباحثة استخدام هذه الفنيات بدقة في البرنامج المعد (ملاحق البحث)

٢. الأدوات المستخدمة في البرنامج:

١ - مرآة.

٢ - بالونات.

٣ - ألوان مائية.

- ٤- طحين.
- ٥- ألعاب مختلفة.
- ٦- صندوق.
- ٧- صلصال.
- ٨- ورقة وقلم.
- ٩- مكعبات.
- ١٠- صندوق ماء.
- ١١- اسفنج.
- ١٢- طبل.
- ١٣- دمي.
- ١٤- فرشاة شعر.
- ١٥- ملعقة وصحن.
- ١٦- كرة.
- ١٧- فرشاة أسنان.
- ١٨- كوب.
- ١٩- منشفة.
- ٢٠- قطعة قماش
- ٢١- أكياس (خرز، نقود، حبات حمص)
- ٢٢- خيط.
- ٢٣- سيّارة.
- ٢٤- مجسم موزة.
- ٢٥- سكين خشبيّة.
- ٢٦- مسجل صوت.
- ٢٧- صور لأفراد الأسرة.
- ٢٨- آيباد.

✓ أمّا بالنسبة لعدد جلسات البرنامج، والفنيّات، ومدة الجلسة، ومكان الجلسة، وفريق العمل، التقييم. يوضحها الجدول التالي:

الجدول (12) بطاقة التعريف بجلسات البرنامج الفردية والجماعية

عدد أيام جلسات البرنامج	٥٠ يوماً خلال شهرين
توزع الجلسات على الأيام	طيلة أيام الأسبوع ماعدا يومي الجمعة والسبت

المدة الزمنية خلال اليوم	من الساعة ١٢,٣٠ ظهراً حتى الساعة ١ ظهراً
عدد جلسات اليوم الواحد	جلسة يومياً
توزيع الجلسات	٤٤ جلسة جماعية ٦ جلسات فردية
زمن الجلسة	٢٠-٢٥ دقيقة
مكان الجلسة	القاعة مخصصة للجلسات
فريق العمل	تمّ تطبيق البرنامج من قبل الباحثة ومعلمة مساعدة في الجلسات الجماعية مهمتها ضبط حركة الأطفال أثناء تطبيق الجلسات فقط.
الوسائل المستخدمة	تم استخدام العديد من الوسائل المساعدة في تحقيق الأهداف مثل: كرات - مكعبات - مرآة طويلة - سيّارة ...
أسماء الفنيّات المستخدمة	تمّ استخدام فنيّات (التعزيز والتلقين والإخفاء والنمذجة والتشكيل والتسلسل)

٣. تحكيم البرنامج:

تمّ عرض البرنامج على سبعة من أساتذة التربية الخاصة بجامعة دمشق وعلى أربعة من اختصاصي التّوحد في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال"، واثنين من اختصاصي النطق في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال"، وذلك للحكم على:

- صياغة الأهداف من الجلسات.
- مدى ملائمة الإجراءات لتحقيق أهداف كلّ جلسة.
- مدى كفاية عدد الجلسات والزمن اللازم لكلّ جلسة.
- بعد ذلك أجريت التعديلات المقدمة من قبل السادة المحكمين والتي تلخصت بما يلي:
- إضافة أنشطة لبعض الجلسات التدريبية.
- تغيير بعض الوسائل المستخدمة في الجلسات التدريبية.
- تحديد مدة الجلسة التدريبية بين (٢٥-٢٠) دقيقة بدلاً من (٣٠) دقيقة.

٤. إجراءات تقييم البرنامج:

تم تطبيق البرنامج من خلال أربعة مراحل وهي:

الجدول (13) يبين مراحل تقييم البرنامج

المرحلة	مراحل تقييم البرنامج
الأولى	مرحلة القياس القبلي
الثانية	مرحلة تطبيق البرنامج
الثالثة	مرحلة القياس البعدي
الرابعة	مرحلة المتابعة

٥. تقييم البرنامج:

تمّ تقييم البرنامج السلوكي بمدى تأثيره في تنمية بعض مهارات التقليد لدى أطفال التوحد من خلال القياس القبلي والبعدي والمؤجل والمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية ذاتها، وبين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة، واختبار الدلالات الإحصائية. وقد اتخذ التقييم ثلاث مراحل:

أولاً: التقييم المرحلي:

تمّ التقييم المرحلي في نهاية كلّ جلسة من جلسات البرنامج، وذلك من خلال تحقق الأهداف السلوكية لكلّ جلسة، حيث كانت تقوم الباحثة بالملاحظة المباشرة وتسجيل الملاحظات والتغيرات السلوكية لكلّ طفل من أطفال العينة.

ثانياً: التقييم البعدي:

تمّ تقييم فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات التقليد بعد تطبيقه، الذي استغرق شهرين باستخدام مقياس تقدير مهارات التقليد وأجريت مقارنة بين القياسين القبلي والبعدي بين نتائج الأطفال في المجموعة التجريبية وأنفسهم، وبين نتائج الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ثالثاً: التقييم المؤجل:

تمّ تقييم مدى استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات التقليد لدى أطفال التوحد (عينة البحث) بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق البرنامج وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير مهارات التقليد، وتمّت المقارنة بين نتائج الأطفال في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل.

خامساً - القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث:

حيث إنّ حجم عينة البحث الحالي من النوع الصغير ($n = 10$) استخدم أساليب إحصائية تعدّ الأنسب لطبيعة متغيرات البحث وحجم العينة، وقد تمثّلت الأساليب في:

- ✓ المتوسط الحسابي (Mean) بغية مقارنة المتوسطات الحسابية.
- ✓ الانحراف المعياري (Std.Deviation) لمعرفة مدى التشتت المطلق للقيم حول أوساطها الحسابية.
- ✓ اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة.
- ✓ اختبار ويلكوكسون (Willcoxon) لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة كالاختبارات القبلية والبعديّة في هذا البحث.
- ✓ معامل الارتباط سبيرمان براون (Sperman Bron) بغية التحقق من ثبات المقياس.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ (Coronbach-Alpha) بغية التحقق من ثبات المقياس.

الفصل الخامس

نتائج البحث عرضها وتفسيرها

مُقدِّمة:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث من خلال استعراض الفرضيات الخاصة بالبحث ومناقشة كل منها على حدة، وربطها بالدراسات السابقة التي تناولها البحث من خلال التشابه والاختلاف. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس تقدير مهارات التقليد والدرجة الكلية للمقياس.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التقليد. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقليد حركات الجسم	الضابطة	٥	٣١,٤٠	٥,٢٧
	التجريبية	٥	٦٣,٦٠	١,٥١
تقليد استخدام الأشياء	الضابطة	٥	٣٢,٤٠	٣,٤٣
	التجريبية	٥	٧٢,٢٠	٥,٤٠
التقليد اللفظي	الضابطة	٥	١١	١,٠١
	التجريبية	٥	٣٣,٢٠	٤,٤٣
الدرجة الكلية	الضابطة	٥	٧٤,٨	٥,٧١
	التجريبية	٥	١٦٩	٨,١٥

تم جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية، وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التقليد وأبعاده الفرعية في التطبيق البعدي كما هو موضح في الجدول التالي:

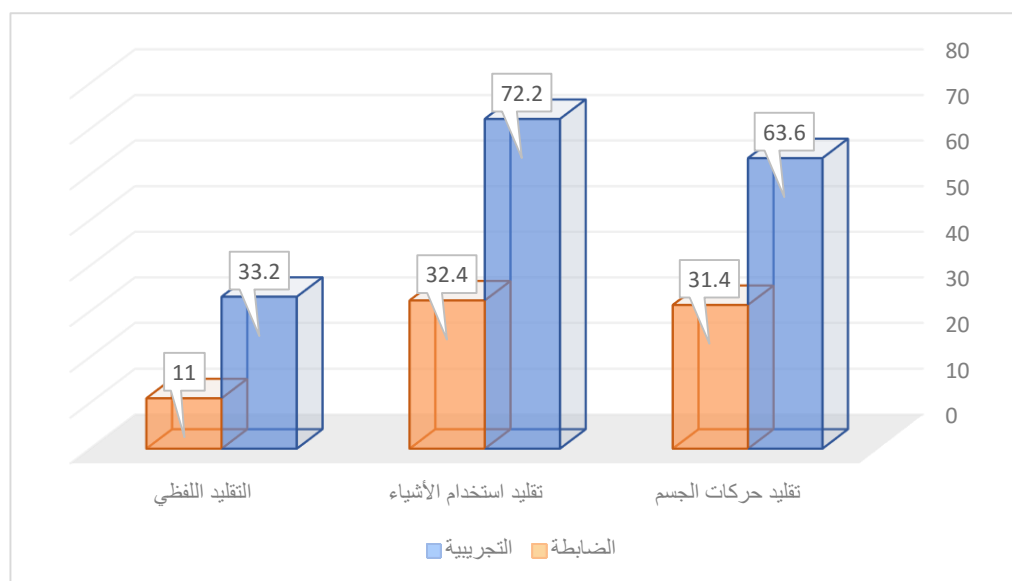
جدول (15): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
تقليد حركات الجسم	الضابطة	٥	٣	١٥	0	2.61	0.009	دال **
	التجريبية	٥	٨	٤٠				

تقليد استخدام الأشياء	الضابطة	٥	٣	١٥	0	2.61	0.009	دال **
	التجريبية	٥	٨	٤٠				
التقليد اللفظي	الضابطة	٥	٣	١٥	0	2.78	0.005	دال **
	التجريبية	٥	٨	٤٠				
الدرجة الكلية	الضابطة	٥	٣	١٥	0	2.61	0.009	دال **
	التجريبية	٥	٨	٤٠				

تشير النتائج في الجدول السابق وبتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التقليد البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة.

أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات الأطفال التوحديين في المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات الأطفال التوحديين في المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التقليد البعدي. والشكل رقم (١) يوضح ذلك:



الشكل (١): المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التقليد التطبيقي البعدي.

مناقشة الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات التقليد والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية نُعزى للبرنامج السلوكي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى تعرّض المجموعة التجريبية للبرنامج السلوكي المستخدم في هذا البحث من حيث أدواته وإجراءاته وفنائه وطرق تحقيق أهدافه وطريقة التقييم، بينما لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لأي برنامج سلوكي، ونظراً لتجانس وتكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) وعدم وجود فروق بينهما في القياس القبلي على مقياس تقدير مهارات التقليد استناداً إلى اختبار (مان - ويتني) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة الموضحة في الجدول (١٥)، يمكننا ارجاع التحسن الحاصل في درجات المجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج السلوكي، مما يعني فاعلية البرنامج الحالي الذي اشتمل تنمية العديد من مهارات التقليد (تقليد حركات الجسم، تقليد استخدام الأشياء، تقليد لفظي) مرتكزاً على عدة فنيات (التعزيز - التلقين والإخفاء - النمذجة - التشكيل - التسلسل) فقد اشتملت كلّ جلسة من البرنامج على استخدام أكثر من فنية من الفنيات السابقة وكان التعزيز المستمر من أهم الفنيات التي ساعدت على زيادة أداء الأطفال ثم الانتقال إلى التعزيز المتقطع الذي حافظ على استمرار أداء الأطفال بالجلسة، واستخدام التلقين بأنواعه الجسدي واللفظي والإيمائي ثم إخفاؤه بشكل تدريجي ساهم في اكتساب الأطفال لمهارات التقليد المتضمنة في البرنامج، إضافة إلى فنية النمذجة بالفيديو التي زادت من قدرة الأطفال التّوحيديين على تقليد حركات الجسم، والتشكيل الذي ساعد على تنمية مهارات التقليد اللفظي فتعزيز الطفل على الأصوات التي تقترب من الصوت النهائي كان له الأثر الواضح في تنمية هذه المهارة، وفنية التسلسل في تقليد الأشياء التي ساعدت على تقسيم المهارة إلى حلقات وتعزيز كل منها للوصول إلى المهارة الكاملة.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة أحمد (٢٠١٦) ودراسة كاردن وويلكس (Cardon & Wilox, 2010) الذي أكدت دراساتهم على فاعلية النمذجة بالفيديو في زيادة قدرة الأطفال التّوحيديين على التقليد الحركي وفاعلية استخدام فنيات التعزيز والنمذجة في زيادة قدرتهم على التقليد الذي يعد شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التّوحيديين.

وتتفق نتائج هذه النتائج مع دراسة صالح (٢٠١٣) ودراسة عويجان (٢٠١١) ودراسة صديق (٢٠٠٧) ودراسة نيازك (٢٠٠٨).

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التقليد والدرجة الكلية للمقياس

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التقليد. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقليد حركات الجسم	القبلي	٥	٣٠,٢٠	٣,٧٠
	البعدي	٥	٦٣,٦	١,٥١
تقليد استخدام الأشياء	القبلي	٥	٣٥,٨	٦,٩٠
	البعدي	٥	٧٢,٢	٥,٤٠
التقليد اللفظي	القبلي	٥	١٣	٣,٤٦
	البعدي	٥	٣٣,٢٠	٤,٤٣
الدرجة الكلية	القبلي	٥	٧٩	٤,٦٣
	البعدي	٥	١٦٩	٨,١٥

ثم جرى استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال التوحيدين في المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التقليد وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي:

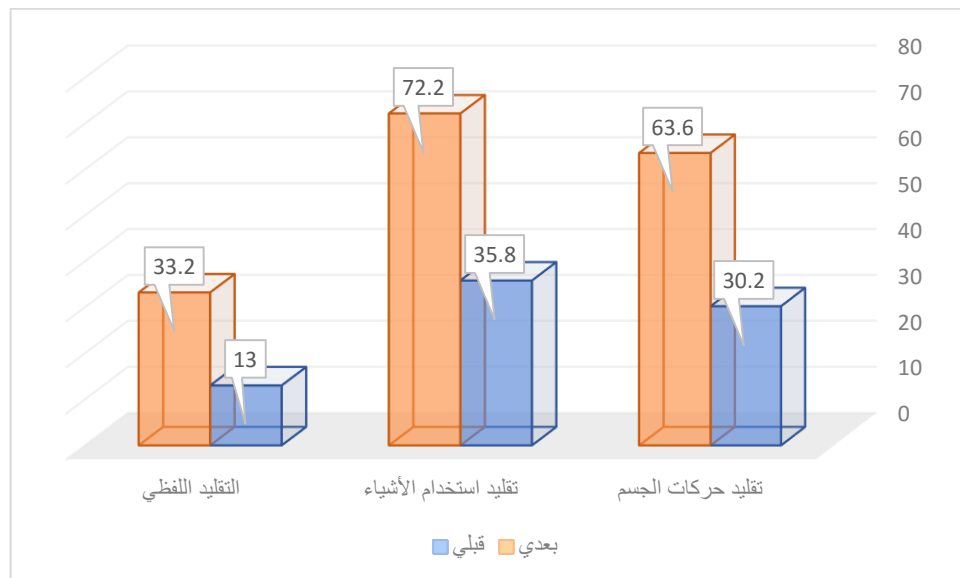
جدول (١٧): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التقليد

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
تقليد حركات الجسم	الرتب السالبة	٠	٠	٠	2.04	0.041	دال *
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
تقليد استخدام الأشياء	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٣	٠,٠٤٢	دال *
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			

الترتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دال *
	٥	٣	١٥			
الترتب الموجبة	٠	٠	٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دال *
	٥	٣	١٥			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال التّوحّدين في المجموعة التّجريبية على مقياس مهارات التّقليد في التطبيقين القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى، ويوضح الجدول أن قيم Z تراوحت بين (2.02_ 2.04) تراوحت القيم الاحتمالية بين (0.041_ 0.043) وهي أقل من (٠,٠٥).

وبذلك تكون دالة إحصائية وهذا يدل على أنه توجد فروق بين متوسط رتب درجات الأطفال التّوحّدين في المجموعة التّجريبية على القياسين القبلي والبعدى. والشكل رقم (٢) يوضح ذلك:



الشكل (٢): المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعة التّجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى

مناقشة الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدى في كلّ بعدٍ من أبعاد مقياس مهارات التّقليد والدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدى.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج السلوكي المبني على أسس ساهمت في إرسائها العديد من الدّراسات والأبحاث التي تناولت التّقليد والتّواصل غير اللفظي لدى الأطفال

التَّوَحُّدِيِّينَ، ولقد راعت الباحثة عند تصميم الجلسات تدرجها في المهارات من الأسهل إلى الأصعب في كلِّ مهارة من مهارات التَّقْلِيدِ (فتقليد حركات اليدين أسهل من تقليد حركات الشفاه)، حيث بدأ البرنامج أولاً بتقليد الأشياء ثم تقليد الحركات استناداً إلى الدِّراسات و الأبحاث السابقة التي ترى إنَّ تقليد الأشياء أسهل من حركات الجسم وتقليد السلوكيات التي ليس لها معنى أصعب من تقليد سلوكيات لها معنى ومنها دراسة ستون وأوسلي وليلتفورد (Stone, Ousley, & Littleford, 1997)، وهذا هو ما توصلت إليه الباحثة أثناء تطبيق البرنامج.

كما يعود التحسن في درجات أطفال مجموعة البحث التَّجْرِبِيَّة برأي الباحثة إلى التَّقيْد الدقيق في خطوات البرنامج السلوكي والالتزام بأهدافه ونشاطاته ممَّا زاد الدَّقة والضبط أثناء التطبيق، فالتركيز على هدفٍ واحدٍ في الجلسة الواحدة في معظم الأحيان ساهم في تركيز الاستجابة وتثبيتها وبالتالي تحقق الهدف المطلوب، وقد راعت الباحثة خلق تفاعل اجتماعي بين الأطفال أثناء الجلسات لتحفيزهم على تقليد الباحثة وتقليد شركائهم المتواجدين في الجلسة فالتقليد هو أحد أشكال المشاركة الاجتماعيَّة التي تسمح للشركاء المشاركين في التفاعل لبناء ومعرفة عالمهم الاجتماعي.

إنَّ التدريب على بعض مهارات التَّقْلِيد ساهمت في تحسين بعض المهارات الأخرى لدى مجموعة البحث التَّجْرِبِيَّة كاللَّغة الاستقباليَّة (سَرَح شعر الدمية، نظف أسنانك)، واللَّغة التَّعْبِيرِيَّة (كتقليد الأصوات والمقاطع الصوتيَّة) وكما زادت قدرتهم على استخدام الألعاب (تقليد تحريك السيارة للأمام والخلف)، إن مهارات التَّقْلِيد الحركي ترتبط بسلوكيات التَّواصل والسلوكيات الاجتماعيَّة الأخرى التي تشمل التَّواصل بالعين والنطق واللَّغة الاستقباليَّة لدى أطفال التَّوَحُّد. وهذا ما اتفق مع العديد من الدِّراسات كدراسة براي وآخرون (Pry et al, 2009) التي أكَّدت على أهميَّة التَّقْلِيد في اللَّغة التَّعْبِيرِيَّة، ودراسة انجرسول وجيرجانس (Ingersoll, & Gergans, 2007) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى أداء الأطفال في مهارات التَّقْلِيد، والتدخَّل بالتدريب على التَّقْلِيد التبادلي أدى إلى تغيرات إيجابِيَّة في المشاركة الاجتماعيَّة ومهارات اللعب واللَّغة والتَّواصل لدى الأطفال التَّوَحُّدِيِّين.

وترى دراسة توث وآخرون (Toth et al, 2006) علاقة كبيرة في اكتساب مهارات الاتصال عند اللعب بالألعاب التقليديَّة لدى الأطفال التَّوَحُّدِيِّين. ودراسة إيسكالونا وآخرون (Escalona et al, 2002) توصلت إلى فاعليَّة البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التَّقْلِيد لدى الأطفال

التَّوَحُّدِيِّينَ، حيث تُعد طريقة فعّالة لتسهيل القيام ببعض أنماط السلوك الاجتماعيّ، وبذلك فقد أكّدت جميع الدراسات أنّ التّقليد مهارة محوريّة يلعب دوراً هاماً في نموّ اللّغة ومهارات اللعب والانتباه المشترك والمهارات المعرفيّة، وهو وسيلة للتواصل وإنشاء العلاقات الاجتماعيّة والمحافظة عليها.

 **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي المؤجل في كلّ بعدٍ من أبعاد مقياس مهارات التّقليد والدرجة الكلية للمقياس.

للتحقّق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعديّ والبعديّ المؤجل لمقياس مهارات التّقليد. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (18): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعديّ والبعديّ المؤجل

الأبعاد الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقليد حركات الجسم	البعدي	٥	٦٣,٦٠	١,٥١
	البعديّ المؤجل	٥	٦٠,٢٠	١,٧٨
تقليد استخدام الأشياء	البعدي	٥	٧٢,٢٠	٥,٤٠
	البعديّ المؤجل	٥	٦٧,٢٠	٥,٢٦
التّقليد اللفظي	البعدي	٥	٣٣,٢٠	٤,٤٣
	البعديّ المؤجل	٥	٢٧,٨٠	٦,٢٢
الدرجة الكلية	البعدي	٥	١٦٩	٨,١٥
	البعديّ المؤجل	٥	١٥٥,٢٠	٧,٣٩

ثم جرى استخدام اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال التَّوَحُّدِيِّينَ في المجموعة التجريبية على التطبيقين البعديّ والبعديّ المؤجل لمقياس مهارات التّقليد وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي:

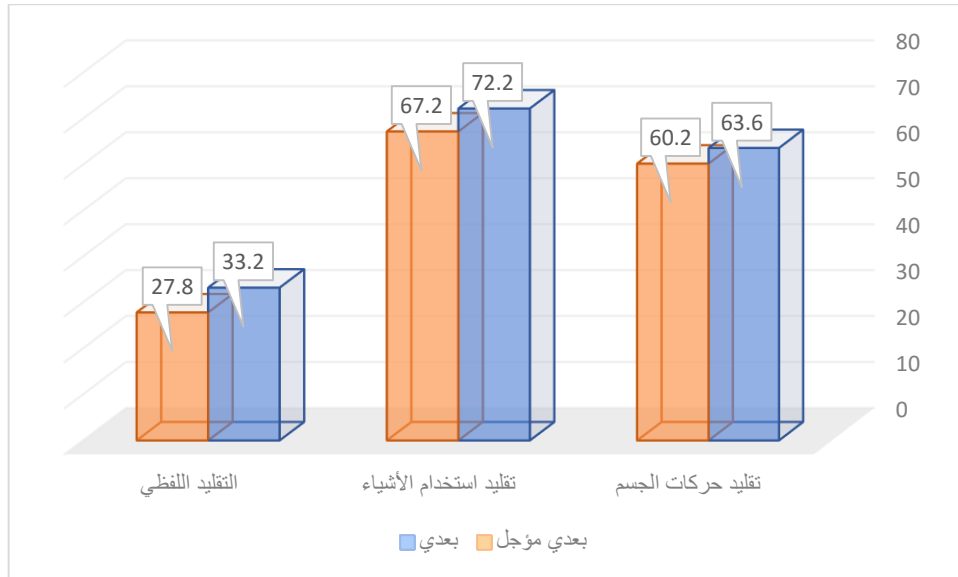
جدول (19): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعديّ والبعديّ المؤجل على مقياس مهارات التّقليد

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
تقليد حركات الجسم	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	١٤	1.769	0.077	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١	١			
تقليد استخدام الأشياء	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	١٤	1.753	0.080	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١	١			

التقليد اللفظي	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	1.225	0.221	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	١٠	٢,٥	1.826	0.068	غير دال
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال التوحيدين في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التقليد في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال التوحيدين في المجموعة التجريبية على التطبيقين البعدي والمؤجل. والشكل رقم (٣) يوضح ذلك



الشكل (٣): المتوسطات الحسابية لأطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل

مناقشة الفرضية الثالثة:

تشير نتائج هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال التوحيدين في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التقليد في التطبيقين البعدي والمؤجل.

ويعزى سبب استمرارية البرنامج السلوكي المتبع إلى دقة الخطوات وفاعلية الفنيات المستخدمة في تطبيق البرنامج والتركيز على التعزيز والتلقين بشكل مستمر، ثم إخفاء التلقين بشكل تدريجي واستخدام التعزيز المتقطع في نهاية الجلسة، ودعم بعض الأطفال بجلوسات فردية وتعميم المهارة

على وسائل ومواقف مختلفة عن الذي تدرب الطفل عليها في الجلسة، واستخدام الطفل للكثير من هذه المهارات في الحياة اليومية بشكل وظيفي (تنظيف أسنان، تسريح الشعر، مسح الأنف)، هذا الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرارية أثر البرنامج وفاعليته وهو الأمر الذي يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من التطبيق الفعلي للبرنامج.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد اتفاق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة أحمد (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل لصالح مجموعة النمذجة بالفيديو حيث كانت أعلى في الحفاظ على مهارة التقليد الحركي وتعميمها، وتتفق أيضاً مع دراسة صالح (٢٠١٣) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والبعدي المؤجل على مقياس مهارات التقليد، ودراسة عويجان (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التواصل غير اللفظي على بُعد التقليد في القياس البعدي المؤجل، بالإضافة لدراسة صديق (٢٠٠٧) التي أشارت على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظي التي تمثلت في: الانتباه، التقليد، الاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها في القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي للبرنامج السلوكي المقترح في تنمية مهارات التقليد لدى عينة من الأطفال التوحديين، ومن خلال التعامل مع هؤلاء الأطفال أثناء تطبيق البرنامج، والاطلاع على البرامج المقدمة لهذه الفئة، وخبرة الباحثة الميدانية مع أطفال التوحد. فقد توصلت إلى مجموعة من التوصيات في هذا المجال:

- ١- ضرورة التدريب على مهارات التقليد للأطفال التوحديين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ٢- تدريب العاملين في مجال التربية الخاصة على استخدام فنيات تعديل السلوك بشكل منظم ومدرّس مع الأطفال التوحديين.
- ٣- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التقليد لدى الأطفال التوحديين ذوي الحالات الشديدة أو المرافقة لإعاقة عقلية.
- ٤- إجراء دراسة حول مدى تطور مهارة التقليد لدى الأطفال التوحديين خلال المراحل العمرية المختلفة.

مراجع البحث
العربيّة والأجنبيّة

المراجع

المراجع العربيّة:

- أبو السعود، نادية (٢٠٠٠): فعاليّة استخدام برنامج علاجيّ سلوكيّ في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال المصابين بالتّوحد وآبائهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدّراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): مناهج البحث في العلوم النفسيّة والتّربويّة، الطبعة الرابعة، مصر، دار النشر للجامعات
- أحمد، خطاب محمد (٢٠٠٩): الطفل التّوحدّي تعريفها - تصنيفها - أعراضها - تشخيصها - أسبابها - التدخل العلاجيّ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٧): فاعليّة برنامج تدريبيّ سلوكيّ لتنمية بعض المهارات اللغويّة في تحسين الأداء السلوكيّ الاجتماعيّ لأطفال ما قبل المدرسة التّوحدّيين، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٥): حجرة الدراسة الفارقة والبنائية، عالم الكتب، القاهرة.
- جبر، خولة (٢٠٠٤): فاعليّة بناء مقياس تشخيصي لحالات التّوحد على عينة سورية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الجلي، سوسن (٢٠٠٤): التّوحد الطفولي (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)، الطبعة الأولى، مؤسسة علاء الدين للطبع والتوزيع، دمشق، سوريا.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٣): تعديل السلوك الإنسانيّ، دار حنين، عمان.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٧): تعديل السلوك الإنسانيّ، الطبعة الثانية، دار الحنين للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخطيب، جمال (١٩٩٤): تعديل السلوك الإنسانيّ، دليل العاملين في المجالات التّربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة، الطبعة الثالثة، مكتبة الفلاح، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة.
- الخيران، أيمن حامد (٢٠١١): فاعليّة برنامج تدريبيّ لتنمية التّواصل اللفظيّ وأثره في التّفاعل الاجتماعيّ لدى عينة من الأطفال التّوحدّيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- ديوب، ظافر (٢٠١٤): فعالية برنامج لتطوير مهارات التقليد والفهم غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين دون سن السادسة، بحث استكمال لرسالة الماجستير، اللاذقية، سوريا
- الراوي، فضيلة توفيق، حماد، آمال صالح (١٩٩٩): التَّوَحُّد، الإعاقة الغامضة، الدوحة، قطر.
- الزراع، نايف بن عابد بن إبراهيم (٢٠٠٤): قائمة تقدير السلوك التَّوَحُّدي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان
- الزراع، نايف (٢٠٠٥): قائمة تقدير السلوك التَّوَحُّدي، دار الفكر، الأردن
- الزراع، نايف (٢٠١٠): مدخل إلى اضطرابات التَّوَحُّد، المفاهيم الأساسية وطريق التدخل، دار الفكر، عمان.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (٢٠٠٤): اضطرابات الكلام واللغة، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.
- سعيدة، حبال (٢٠١٧): مساهمة تقنية التقليد (حسب برنامج تيتش) في اكتساب التواصل اللفظي وغير اللفظي عند الطفل التوحدي، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد سلامة، مشيرة محمد فتحي (٢٠١٤): فاعلية برنامج سلوكي في تنمية مهارة الانتباه على إكتساب بعض المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال الذاتيين، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- السيد، محمد عبد الرحمن، خليفة، منى (٢٠٠٤): دليل الآباء والمتخصصين في العلاج السلوكي المكثف والمبكر للطفل التَّوَحُّدي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشامي، وفاء (٢٠٠٤): سمات التَّوَحُّد: تطورها وكيفية التعامل معها، مكتبة فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.
- الشامي، وفاء علي (٢٠٠٥): علاج التَّوَحُّد الطرق التربوية والنفسية والطبية، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.
- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٧): اضطرابات النطق والكلام، شركة الصفحات الذهبية المحدودة وتأهيل غير العاديين، مكتبة أنجلو المصرية.

- صديق، لينا (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التّواصل غير اللفظي للأطفال التّوّحّدين وأثر ذلك على لسلوكهم الاجتماعيّ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- صالح، غادة (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبيّ للأمهات قائم على استراتيجية التّقليد في تحسن حالة أطفالهن التّوّحّدين، رسالة ماجستير، جامعة بنها.
- الطحان، رائد (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبيّ في تنمية المهارات الحركيّة الدقيقة لدى الأطفال التّوّحّدين، رسالة ماجستير في التربية الخاصّة، جامعة دمشق، كلية التربية.
- طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٩): موسوعة علم النفس والتحليل النفسيّ، دار الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٤): تعديل السلوك، الطبعة الثالثة دار وائل، الأردن.
- عامر، طارق (٢٠٠٨): الطفل التّوّحّدي، الطبعة الأولى، دار اليازوري، الأردن.
- عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٩٠): سيكولوجيّة الأطفال غير العاديين، الطبعة الرابعة، الجزء ٢، دار القلم، الكويت.
- عبد الحميد، جابر، كفاقي، علاء الدين (١٩٩٨): معجم علم النفس والطب النفسيّ، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عرابي، وضاح (٢٠٠٧): معرفة معلمي التّوّحّدين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عسليّة، كوثر حسن (٢٠٠٦): التّوّحد، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- علي، دلشاد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبيّ لتنمية السلوكيات غير اللفظيّة لدى عينة من الأطفال التّوّحّدين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عويجان، بشرى (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبيّ في تنمية مهارات التّواصل غير اللفظيّ لدى الأطفال التّوّحّدين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- الغامدي، عزة (٢٠٠٣): العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التّواصل اللغوي والتّفاعل الاجتماعيّ لدى أطفال التّوّحد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، السعودية.
- الفوزان، محمد (٢٠٠٤): التّوّحد (المفهوم، التدريب، التعليم، مرشد الوالدين والمهنيين)، دار عالم الكتب، الرياض.

- القمش، مصطفى نوري، المعاينة، خليل (٢٠٠٧): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.
- متولي، فكري لطيف (٢٠١٥): استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الأوتيزم (اضطراب التَّوَحُّد)، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع،
- محمد، هالة (٢٠٠١): تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التَّوَحُّد، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدِّراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- مخيمر، عماد (٢٠٠٩): الارتقاء الإنساني في ضوء علم النفس الإيجابي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- مصطفى، أسامة فاروق، الشربيني، السيد كامل (٢٠١٠): التَّوَحُّد الأسباب التشخيص العلاج، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الملغوث، فهد بن حمد (٢٠٠٦): التَّوَحُّد كيف نفهمه ونتعامل معه، مؤسسة الملك خالد الخيرية، مكتبة فهد الوطنية، السعودية.
- نصر، سهى (٢٠٠٢): الاتصال اللغوي للطفل التَّوَحُّدي: التشخيص، البرامج العلاجية، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- نصر، سهى (٢٠٠١): مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التَّوَحُّديين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدِّراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- نيازك، سوسن (٢٠٠٨): فاعلية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لدى الأطفال التَّوَحُّديين في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، جامعة جدة.

المراجع الأجنبية:

–Accardo, C, M. (2004). **Generalization of imitation skills among children with autism during the first 3 months of early intensive behavior treatment programe**. Retrieved from proquest Digital Dissertations (AAT 3137631)

- APA. (2000). **Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders (4 ed. Text– Revised)**. Washington Dc: Author.
- AL – Farsi, Y, M, (2010). Brief Report: **Prevalence of Autistic Spectrum Disorder in Sultanate Oman**. Journal of Autism and Developmental Disorder. Published online. 31 August,2010.
- Bailes, J, (2011). **Can imitation, Joint attention and the Level of play in Preschool Years Predict Later Language Outcomes for Children With autism spectrum disorder?** Journal of the American Academy of the child and Adolescent Psychiatry, 49, 321–337.
- Begeer, S., Rieffe, C., Terwogt, M., and Stockmann, L., (2003). **Theory of mind–Based Action in children from the Autism Spectrum**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33 (5) 479–487.
- Blak, R., Turner, L. M. Smoski, M., J., Pozdol, S. L., & Stone W. L. (2003) **Visual recognition of biological motion is impaired in children with autism**, Psychological Science, (14), 151–157
- Cardon, T., and Wilox, M., (2010): **Promoting Imitation in Young Children With Autism: A Comparison Of Reciprocal Imitation Training and Video Modeling**. Journal of Autism and Developmental Disorder. Published online: 10 August 2010.
- Cardon, T. A., & Wilcox, M. J. (2011). **Promoting imitation in Young children With Autism a Comparison of reciprocal imitation training and video modeling**, Journal of autism development disorder. 41(5), 654–666
- Coffield, C.N.(2010). **Imitative ability in preschool age children with autism in the presence of odor**, Retrieved from Proquest Digital Dissertations (AAT3418415)

- Creedon, M. (1993). **Language developmental in no verbal autism children using a simultaneous communications system** .Paper presented At The society For Research in child Development Meeting. Philadelphia. March3
- Dawson, G. & Galpert, L. (1990) **‘Mothers’ Use of Imitative Play for Facilitating Social Responsiveness and Toy Play in Young Autistic Children**, Development and Psychopathology, (2), 151–162.
- Dequinzio, J.A., Townsend, D. B. Sturme, B., & Poulson ,C.L. (2007). **Generalized imitation of facial model by children with autism. Journal of applied behavior analysis.** (40), 755–759
- Escalona, A., Field, T.,. Nade I,J. ,and Lundy ,B.(2002)Brief report: **Imitation effects on children with autism** .Journal of Autism and Developmental Disorders,23(2),10–13
- Flanagan, M.A(2008). **Improving speech and eating skills in children with autism spectrum disorders**: An oral motor programe for home and school, USA: autism Asperger publishing company
- Ganz, B., Bourgeois, c. Flores, m. (2008). **Implementing visually cued imitation training with children with autism spectrum disorders and developmental delays**. Journal of positive behavior intervention, (10), NO(1) ,56–66 .
- Goizet, C., Excoffer, E., Taine, L., Taupiac, E., E1 Moneim , A.(2000) **.Case with autistic syndrome and chromosome 22q13 deletion detected by FISH. American Journal of Medical Genetics**, 96,839–844

–Horovitz, M., (2010). **Communication Deficits in Babies and Infants With Autism and Pervasive Developmental Disorders–Not Otherwise Specified (PDD–NOS). Unpublished Masters Thesis.** The Department of Psychology. University of Florida.

–Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). **The effect of a parent–implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism.** Research in Developmental Disabilities, (28), 163–175.

–Ingersoll, B., & Schreibman, L., & Tran, Q.H (2003). **Effect of Sensory Feedback on Immediate Object Imitation in children With Autism,** Journal of Autism and Developmental Disorders, 33 (6): 673–83.

–Ingersoll, B., & Lalond, K., (2010). **The impact of Object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder,** Journal of speech, language, and hearing research, (53), 1040–1050.

–Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E., (2007) **Teaching he imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention,** Journal of Autism and Developmental Disorders (37), 1446–1456

–Kanner, L, (1943) **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous child, 2, 227–250.

–Lavullo, S, V. (2009) **Comorbid Psychopathology in Individual With Autism Spectrum Disorders and intellectual Disabilities.**

Unpublished Masters Thesis. The Department of Psychology. California State Polytechnic University Pomona.



- Maenner, M, (2014). **Potential Impact of DSM–5 Criteria on Autism Spectrum Disorder Prevalence, Estimates JAMA Psychiatry.** 71 (3). 292–300.
- Meltzoff, A. N., & Moor, M. K. (1977). **Imitation of facial and manual gestures by human neonates.** Science, (198), 75–78.
- Meltzoff, A. N., (1988). **Infant imitation and memory: Nine-month olds in immediate and deferred tests.** Child Development, (59), 217–225
- Mick, K, A (2005). **Diagnosing Autism: Comparison of the Childhood Autism Rating Scale (CARS) and the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS).** Unpublished Doctoral Dissertation. Wichita State University.
- Mulloy, A., Lang, R., O Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Rispoli, M. (2010). **Gluten-free and casein-free diets in the treatment of autism spectrum disorders.** Research in Autism Spectrum Disorders, 4, 328–339
- Nadel, J.,(2004): **Do children with Autism Understand Imitation as International Interaction?** Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies. 4, (2), 165–177.
- Nadel, J. (2006). **Does imitation matter to children with autism?** In S. J.
- Obreman, L.M. & Ramachandran, V.S. (2007). **The simulation social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorder.** Journal of Psychological Bulletin, 133(2) 310–327

–Poon, K., Watson, L., Grace, B., Poe, D., (2013): **To What Extant Do Joint Attention, Imitation, and Object Play Bihaviors in Infansy Predict Later Communication and Intellectual Functioning in ASD?**

Journal of Autism and Developmental Disorders, 42, 1064–1075

–Prior, M. (1977). **Conditioning Matching Leaning Set in Autistic Children.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18,183–189.

–Pry, R., Peterson, A., Baghdadli, A.,(2009).**Developmental changes of expressive language and interactive competence in children with autism.** Research in autism spectrum disorder s, 3, 98–112.

Rodier, P. (2000). **The early Origins of autism.** Scintific American, 56–64.

–Rogers, S., & Pennington, B. (1991). **A theoretical approach to the deficits in infantile autism.** Journal of developmental Psychology, (3), 137–16 2.

–Rogers & J, H, G. Williams (Eds), (2006) **Imitation and the social mind: Autism and typical development (pp.118–138).** New York, NY: Gilford press.

–Rogers, S. J., Young, G. S., Cook, I., Giolzetti, A., & Ozonoff, S. (2007). **Deferred and immediate imitation in regressive and early onset autism.** Journal of Child psychology and Psychiatry, (49), 449–457.

–Rogers, S., young, G., Cook, I., Giolzetti, A., & Ozonoff, S. (2010). **Imitation actions on objects in early_onset and regressive autism: Effects and implications of task characteristics on performance.** Development and Psychopathologe, 22, 71_85

- Schroder, Jessica H, Desrocher, Mary, Bebko, James M, Cappadocia M, Catherine. (2010). **The neurobiologie of autism: Theoretical applications, Reserch in Autism Spectrum Disordders**, 4, 555–564.
- Sevlever, M, & Gillis, J, M. (2010). **An examination of the state of imitation research in children with autism: Issues of definition and methodology**, Research in Developmental Disabilities, (13), 976_984.
- Siegel, B. (2003). **Helping Children of Autism Learn**. (1 st Ed) New York: Oxford University Press, Inc.
- Smith, I, M. & Bryson, S, E. (2007). **Gesture imitation in autism: II symbolic gestures and pantomimed object use**, psychology press, 24(7) 679_700.
- Smith, M., Ellenberg, S., Bell, L.(2008). **Media coverage of measles–mumps– rubella vaccine and autism controversy and its relationship to MMR immunization rates in the united states. Pediatrics**, 121;836–843
- Stephens, C, E (2008). **Spontaneous imitation by children with autism during arepetitive musical play routine**, Autism, 12(6), 645–671.
- Stone, W., Ousley, O., & Littleford, C. (1997). **Motor imitation in young children with autism: What s the object?** Journal of Abnormal child Psychology, (25), 475_485
- Sussman, Fren. (1999). **More than Word: Helping Parents promote Communication and Social Skills in children with Autism Spectrum Disorder (1 st Ed) Hanen Center Publication**. Canada.
- Tincani, M (2004). **Comparing the picture exchange communication System and sign language training for children with autism**. Focus on Autism and other Developmental Disabilities. 19(3), 152–163.

- Tomasell, M., carpenter, M., call, J., Behne, T., & Moll, H (2005). **Understanding and sharing intention, Journal of the origins of cultural cognition, Behavioral and brain science, (28), 675_735**
- Toth, K., Jeffrey, M., Andrew, N., Meltzo, M., Geraldine, D., (2006): **Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation and Toy play.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 36, (5),993–1005.
- Vanvuchelen, M, (2009). **Imitation problems in children with autism spectrum " Astudu of ther nature, clinical significance and utility in diagnosis,3 : leuvenm.**
- Vanvuchelen, M, Roeyers, H., & weerd, W. (2011). **Do imitation problems reflect a core characteristic in autism? Evidence from a literature review,** Research in Autism Spectrum Disorders, (5), 89_95
- Volkmor, F., Pauls, D.(2003). **Autism. Lancet Magazine.** 362,1133–1142
- Wing, L. and Gould, J. (1979). **Severe Impairments of Social Interaction and associated Abnormalities in children Epidemiology and Classification.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 19,157–166.
- Whaley, C. (2002). **Special Education Teacher " and Speech Therapist" Knowledge of Autism Spectrum Disorder.** Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University.
- Whalen, C., Schreibman, L., and Ingersoll, B., (2006), **The Collateral Effects of Joint Attention Training on Social Initiations, Positive Affect, Imitation, and Spontaneous Speech for Young Children with**

Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,(5),655–664.

–Zager, Dianne, Autism Spectrume Disordders, (2005). **Lawrence Erlbaum Associates**, Publishers, New Jersey.

–Zaghlawan, H (2011). **Aparent–implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism.**
Retrieved From Proquest Digital Dissertations (AAT 3496689).

الملاحق الخاصة بالبحث

✚ أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

✚ الصورة النهائية لمقياس مهارات التقليد

✚ الصورة النهائية للبرنامج السلوكي المستخدم بعد التحكيم

الملحق الأول

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

م	الاسم	الدرجة العلمية	الكلية والجامعة
١	غسان أبو فخر	أستاذ دكتور بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٢	دانية القدسي	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٣	آذار عبد اللطيف	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٤	عالية الرفاعي	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٥	بشرى بركات	مدرسة بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٦	عفراء خليل	مدرسة بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٧	غانا حسن	مدرسة بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٨	سوسن الملي	قائم بالأعمال بقسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٩	رنا قوشحة	مدرسة بقسم التقويم والقياس النفسي	جامعة دمشق
١٠	اعتدال العبد الله	مدرسة بقسم التقويم والقياس النفسي	جامعة دمشق
١١	باسمة شاهين	اختصاصية في مجال التَّوَحُّد	منظمة آمال
١٢	فاديا أبو حسن	اختصاصية في مجال التَّوَحُّد	منظمة آمال
١٣	لميس الشاهين	اختصاصية في مجال التَّوَحُّد	منظمة آمال
١٤	بشرى عويجان	اختصاصية في مجال التَّوَحُّد	منظمة آمال
١٥	زاهر العز الدين	اختصاصي في مجال التَّوَحُّد	منظمة آمال
١٦	هدى عبید	اختصاصية في مجال تقويم الكلام واللغة	منظمة آمال
١٧	وفاء حسين	اختصاصية في مجال تقويم الكلام واللغة	منظمة آمال

الملحق الثاني

الصورة النهائية لمقياس مهارات التقليد لدى أطفال التوحد

الرقم	العبرة	لا يستجيب	يستجيب بمساعدة جسدية كلية	يستجيب بمساعدة جسدية جزئية	يستجيب بمساعدة لفظية	يستجيب بدون مساعدة
المحور الأول: تقليد حركات الجسم						
أن يقلد الطفل:						
١	التصفيق باليدين					
٢	إشارة الوداع "باي"					
٣	رفع اليد للأعلى (اليسرى)					
٤	رفع اليد للأعلى (اليمنى)					
٥	حركات متناسقة كرفع اليدين معاً					
٦	لمس ٣ أعضاء من الجسم					
٧	حركات الفم والشفاه					
٨	حركات منفصلة (تحريك اليدين كل واحدة باتجاه)					
٩	الوقوف على قدم واحدة					
١٠	مد اليدين جانباً					
١١	رسم خط مستقيم					
١٢	وضع مكعب في صندوق					
١٣	فتح وغلق قبضة اليد					
١٤	حركة القفز بواسطة القدمين.					
المحور الثاني: تقليد استخدام الأشياء						
أن يقلد الطفل :						
١٥	القرع على الطبل.					
١٦	تسريح شعر الدمية باستخدام فرشاة الشعر.					
١٧	يقلد الطفل إطعام الدمية باستخدام الملعقة.					
١٨	دحرجة الكرة باليد.					
١٩	الشرب من الكوب.					
٢٠	الخربشة باستخدام القلم.					
٢١	استعمال فرشاة الأسنان.					
٢٢	تجفيف يديه باستخدام المنشفة.					
٢٣	تنظيف الأنف باستخدام المنديل.					
٢٤	تحريك الخشخيشة لإصدار صوت.					
٢٥	تحريك السيارة للأمام والخلف.					
٢٦	تحريك الملعقة في الصحن.					
٢٧	تقطيع الموزة باستخدام السكين.					

					٢٨	بناء برج باستخدام المكعبات.
					٢٩	فتح (صندوق، علبة، باب)
					٣٠	غلق (صندوق، علبة، باب)
					٣١	ركل الكرة بإحدى قدميه
المحور الثالث: التّقليد اللفظي						
أن يقلد الطفل:						
					٣٢	صوت (ا)
					٣٣	صوت (و)
					٣٤	صوت (ي)
					٣٥	نطق المقطع صوتي (با)
					٣٦	نطق المقطع صوتي (بو)
					٣٧	نطق المقطع صوتي (بي)
					٣٨	صوت الهزّة
					٣٩	صوت زمرور السيارة (بيب)
					٤٠	كلمة (باي)
					٤١	كلمة (بابا)
					٤٢	كلمة (ماما)

الملحق الثالث: البرنامج السلوكي المستخدم بالبحث بعد التحكيم

فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات التقليد لدى أطفال التوحد



البرنامج السلوكي

إعداد الطالبة: الاء الحسن

إشراف الدكتورة: رجاء عواد

البرنامج السلوكي المستخدم في البحث بعد التحكيم

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد قرع الطبل.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل قرع الطبل عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	طبله - مقطع فيديو.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين الجسدي واللفظي - الإخفاء - التعزيز.
زمن الجلسة	٢٠-٢٥ دقيقة.
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة بجانب الطفل وتقوم بتشغيل فيديو يتضمن قرع على الطبل بالعصاة المخصصة مع تكرار الفيديو عدة مرات أمام الطفل. ٣- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وتضع طبل أمامها، وطبل أمام الطفل وتضرب على الطبل بالعصاة المخصصة ثم تطلب من الطفل بالضرب على الطبل، وفي حال لم يستجيب الطفل تقوم بتلقينه لفظياً وفي حال لم يستجيب تلقينه جسدياً. ٤- وخلال التدريب يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حسب نوع التلقين المستخدم مع الطفل. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة القرع على الطبل من التعزيز المستمر إلى المتقطع، فتقوم الباحثة بتعزيز بعض الاستجابات الصحيحة لا جميعها.
التقييم	أن يقرع الطفل على الطبل بالعصاة المخصصة عندما تقرر الباحثة على الطبل أمامه، بمعدل ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تسريح شعر الدمية باستخدام فرشاة الشعر.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تسريح شعر الدمية باستخدام فرشاة الشعر عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	دمية- فرشاة شعر
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التسلسل- النمذجة - التعزيز.
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقوم الباحثة بالجلوس أمام الطفل وجهاً لوجه، وتضع أمام الطفل فرشاة شعر ودمية وأمامها فرشاة شعر ودمية، (وتقوم بتأدية كل جزء لوحده من أجزاء المهمة وتطلب من الطفل تقليدها)، • تمسك الباحثة فرشاة الشعر باليد وتطلب من الطفل أن يمسكها تكرر ذلك إلى أن يمسك الطفل فرشاة الشعر. • ثم تضع الفرشاة على شعر الدمية وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها. • ثم تحرك الفرشاة على شعر الدمية وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ثم تقوم بتعزيزه. ٣- وعند أداء الطفل للحركات السابقة لوحده يتم الانتقال من التعزيز المستمر على التعزيز المتقطع، فتقوم الباحثة بتعزيز بعض الاستجابات الصحيحة لا جميعها
التقييم	أن يسرّح الطفل شعر الدمية في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد إطعام الدمية باستخدام الملعقة
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل إطعام الدمية باستخدام الملعقة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	دمية - ملعقة - صحن
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التسلسل - النمذجة - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة ٢- ثم تقوم الباحثة بالجلوس أمام الطفل وجهاً لوجه، وتضع أمام الطفل صحن وملعقة ودمية وأمامها صحن وملعقة ودمية، (وتقوم بتأدية كل جزء لوحده من أجزاء المهمة وتطلب من الطفل تقليدها)، • تمسك الباحثة الملعقة وتطلب من الطفل أن يمسكها تكرر ذلك إلى أن يمسك الطفل الملعقة. • ثم تضع الملعقة في الصحن وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها. • ثم ترفع الملعقة لفم الدمية وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ثم تقوم بتعزيزه. ٣- وعند أداء الطفل للحركات السابقة لوحده يتم الانتقال من التعزيز المستمر على التعزيز المتقطع، فتقوم الباحثة بتعزيز بعض الاستجابات الصحيحة لا جميعها.
التقييم	أن يطعم الطفل الدمية باستخدام الملعقة في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



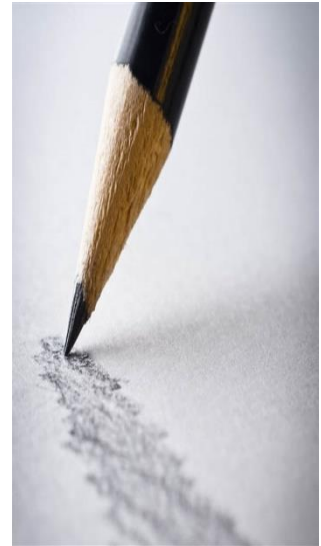
جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد درجة الكرة باليد
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل درجة الكرة باليد عندما طلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	كرة - لعبة البولينج
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التسلسل - النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية + جلسة فردية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة بجانب الطفل أمام لعبة البولينج وتقول للباحثة للطفل انظر جيداً لما سأفعله سأضرب الألعاب بالكرة وأنت ستضربها مثلي، وتقوم بتأدية كل جزء لوحده من أجزاء المهمة وتطلب من الطفل تقليدها، • تجلس الباحثة على الأرض (بطريقة الجلوس على ركبة) أمام مسافة قريبة من لعبة البولينج وتطلب من الطفل أن يجلس بنفس الطريقة وتكرر ذلك إلى أن يجلس الطفل على الأرض (بطريقة الجلوس على ركبة). • ثم تمسك كرة البولينج وتطلب من الطفل مسك الكرة بطريقة صحيحة. • ثم تدحرج الكرة إلى الألعاب لإسقاطهم وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ثم تقوم بتعزيزه عند دحرجتها بطريقة صحيحة. ٣- وفي حال لم يستجيب الطفل تقوم بتلقينه جسدياً. ٤- وخلال التدريب يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حسب نوع التلقين المستخدم مع الطفل. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد درجة الكرة من التعزيز المستمر إلى المتقطع، فتقوم الباحثة بتعزيز بعض الاستجابات الصحيحة لا جميعها.
التقييم	أن يدحرج الطفل كرة في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد الشرب من الكوب
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل الشرب من الكوب عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	كوب
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التسلسل - التلقين - الإخفاء - التعزيز.
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة ٢- ثم تجلس الباحثة وجهاً لوجه أمام الطفل وتضع كوب يوجد فيه شراب محبب لدى الطفل (حليب، عصير، شاي)، وتقول للباحثة للطفل انظر جيداً لما سأفعله سأشرب من الكوب وأنت ستشرب مثلي، وتقوم بتأدية كل جزء لوحده من أجزاء المهمة وتطلب من الطفل تقليدها)، • تمسك الباحثة الكأس وتطلب من الطفل أن يمسكها تكرر ذلك إلى أن يمسك الطفل الكأس. • ثم ترفع الكأس إلى الفم وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها. • ثم تشرب الماء وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ثم تقوم بتعزيزه. ٣- وفي حال لم يستجيب الطفل تقوم بتلقينه جسدياً. ٤- وخلال التدريب يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حسب نوع التلقين المستخدم مع الطفل. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد شرب من الكوب من التعزيز المستمر إلى المتقطع، فتقوم الباحثة بتعزيز بعض الاستجابات الصحيحة لا جميعها. (يتم تعميم المهارة في كل مرة يطلب الطفل فيها الشرب، أي المواقف الوظيفية) أن يشرب الطفل من الكوب في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.
التقييم	



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد الخريشة باستخدام القلم
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل الخريشة بالقلم هندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	طحين - ألوان مائية وريشة - ورقم وقلم.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين الجسدي - الإخفاء - التعزيز.
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية + جلسة فردية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتضع صحن من الطحين وتقوم الباحثة بتحريك إصبعها في الطحين بشكل عشوائي وتطلب من الطفل تقليدها في الحركة وإذا لم يستجيب تقوم بتلقيه جسدياً. ٣- ثم تضع الباحثة ورقة وألوان مائية وريشة أمام الطفل وتمسك الباحثة الريشة وتخربش على الورقة بالريشة والألوان بشكل عشوائي، وتطلب من الطفل تقليدها في الحركة وتقوم بتلقيه جسدياً إذا لم يستجيب. ٤- ثم تضع الباحثة قلم وورقة أمام الطفل وتقول له "انظر لما سأفعله جيداً" أنا سأخربش بالقلم على الورقة وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت ستخربش مثلما خربشت أنا وفي حال لم يستجيب تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً. ٥- وخلال التدريب يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حسب نوع التلقين المستخدم مع الطفل. ٦- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد الخريشة بالقلم من التعزيز المستمر إلى المتقطع، فتقوم الباحثة بتعزيز بعض الاستجابات الصحيحة لا جميعها.
التقييم	أن يخربش الطفل باستخدام القلم دون مساعدة في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد استعمال فرشاة الأسنان
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل استعمال فرشاة الأسنان عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات ناجحة.
الأدوات	مرآة - فرشاة أسنان - معجون أسنان
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التسلسل - التلقين الجسدي - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة والطفل أمام المرآة لتنظيف الأسنان وتنفيذ الحلقات التي يتكون منها الهدف وتعززه في نهاية هذه الحلقات. أ- فتح غطاء علبة المعجون. ب- وضع المعجون على الفرشاة. ت- تحريك الفرشاة على الأسنان الأمامية والداخلية. ث- المضمضة. ٣- إذا لم يستجيب الطفل تقدم له الباحثة تلقين جسدي ويتم إخفاء التلقين تدريجياً حسب نوع التلقين المستخدم. ٤- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد استعمال فرشاة الأسنان من التعزيز المستمر إلى المتقطع.
التقييم	أن ينظف الطفل أسنانه باستعمال فرشاة الأسنان في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تجفيف اليدين باستخدام المنشفة.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تجفيف يديه باستخدام المنشفة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات ناجحة.
الأدوات	منشفة - قطعة قماش.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين الجسدي - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم بعد أن يغسل الطفل يديه بالماء تعطيه منشفه ليحفف يديه أمام المرأة وتكون بيد الباحثة منشفه وتؤدي الحركة أمام الطفل وتقول له ستجفف مثلي. ٣- يمكن استخدام قطعة قماش يحب الطفل ملمسها عوضاً عن المنشفة. ٤- إذا لم يستجيب الطفل تقدم له الباحثة تلقين جسدي ويتم إخفاء التلقين تدريجياً حسب نوع التلقين المستخدم. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تجفيف اليدين باستخدام المنشفة من التعزيز المستمر إلى المتقطع.
التقييم	أن يحفف الطفل يديه باستخدام المنشفة في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تنظيف الأنف باستخدام المنديل.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تنظيف الأنف باستخدام المنديل عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مرآة - طحين - منديل - ألوان مائية.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين الجسدي - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة والطفل أمام المرآة وأمامهم صحن من الطحين ومنديل تقوم الباحثة بوضع الطحين على أنفها ومسحه وتضع الطحين على أنف الطفل فيقوم الطفل بمسح أنفه بالمنديل ثم تكرر ذلك بسرعة وكأنها لعبة، ثم تضع الألوان المائية بنفس الطريقة. ٣- إذا لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بتلقينه جسدياً ويتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي. ٤- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد تنظيف الأنف باستخدام المنديل من التعزيز المستمر إلى المتقطع.
التقييم	أن ينظف الطفل أنفه باستخدام المنديل في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تحريك الخشخيشة لإصدار صوت.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تحريك الخشخيشة لإصدار صوت عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات ناجحة.
الأدوات	خشخيشة - أكياس (خرز، نقود، حبات حمص) - مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين الجسدي - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة ٢- ثم تضع الباحثة أكياس يوجد فيها حبات خرز، نقود، حبات حمص، ثم تقوم بتحريك كل كيس لإصدار صوت مختلف عن الآخر، ثم يقوم الطفل بتقليد الباحثة بمسك الأكياس وتحريكها، وإذا لم يستجب الطفل تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً. ٣- ثم تجلس الباحثة بجانب الطفل امام مرآة وتقول له "انظر جيداً لما سأفعله سأحرك الخشخيشة وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت ستحركها مثلما فعلت أنا وفي حال لم يستجيب تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً بمسك يده الطفل وجعله يحرك الخشخيشة. ٤- إذا لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً ويتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد تحريك الخشخيشة لإصدار صوت من التعزيز المستمر إلى المنقطع.
التقييم	أن يحرك الطفل الخشخيشة لإصدار صوت في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تحريك السيارة للأمام والخلف.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تحريك السيارة للأمام والخلف عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	خيوط - كرة - سيارة - مرآة طويلة
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - تلقين جسدي - الإخفاء - التعزيز.
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة والطفل أمام مرآة طويلة وتعطي الباحثة للطفل خيط وفي نهايته كرة وتطلب منه تحريكه للأمام والخلف وإذا لم يستجيب الطفل تقوم بتلقيه جسدياً. ٣- تجلس الباحثة والطفل على الأرض وتضع أمام الطفل سيارة وأمامها سيارة وتقول للطفل "انظر جيداً لما سأفعله سأحرك السيارة للأمام والخلف وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت ستحرك السيارة للأمام والخلف مثلما فعلت أنا وفي حال لم يستجيب تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً بمسك يد الطفل وجعله يحرك السيارة للأمام والخلف. ٤- ويتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي عندما يستطيع الطفل تحريك السيارة دون مساعدة. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد تحريك السيارة للأمام والخلف من التعزيز المستمر إلى المتقطع.
التقييم	أن يحرك الطفل السيارة للأمام والخلف في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تحريك الملاعة في الصحن.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تحريك الملاعة في الصحن عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	علبة كبيرة ملية بالماء - ملاعة - صحن.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعاب بالفقاعات- اللعاب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التسلسل- التلقين الجسدي - الإخفاء- التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقوم الباحثة بوضع علبة كبيرة مليئة بالماء أمامها وعلبة كبيرة مليئة بالماء أمام الطفل، وتحرك يدها بشكل دائري داخل العلبة وتطلب من الطفل تحريك يده بالماء بشكل دائري وإذا لم يستجيب يتم تلقينه جسدياً. ٣- تجلس الباحثة أمام الطفل وتتفد الحلقات التي يتكون منها هدف تحريك الملاعة في الصحن وتعززه في نهاية كل حلقة: أ- مسك الملاعة بشكل صحيح. ب- وضعها داخل الصحن. ت- تحريكها داخل الصحن بشكل دائري. ٤- ويتم تلقين الطفل جسدياً إذا لم يستجب في الحلقات السابقة وتعززه عند الانتهاء من كل حلقة على حدا، مع مراعاة إخفاء التلقين بشكل تدريجي حسب نوع التلقين عندما يستطيع الطفل تحريك الملاعة في الصحن دون مساعدة. ٥- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد تحريك الملاعة في الصحن من التعزيز المستمر إلى المتقطع.
التقييم	أن يحرك الطفل الملاعة في الصحن في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد تقطيع الموزة باستخدام السكين
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل تقطيع الموزة باستخدام السكين عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مجسمات (موزة - سكين)
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التسلسل - التلقين الجسدي - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية + جلسة فردية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تضع الباحثة أمام الطفل مجسم لموزة مقطعة تلتصق أجزاؤها ببعضها مع وجود سكين خشبية ومجسم يماثله أمام الباحثة وتقول الباحثة للطفل أنظر جيداً لما سأفعله "سأقطع الموزة باستخدام السكين وأنت ستقطعها مثلي. أ- تمسك الباحثة السكين بطريقة صحيحة وتطلب من الطفل أن يمسكها تكرر ذلك إلى أن يمسك الطفل السكين وتقوم بتعزيزه. ب- ثم تضع السكين على الموزة وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ويعزز الطفل. ت- ثم تقسم الموزة وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ثم تقوم بتعزيزه. ٣- إذا لم يستجيب الطفل يقوم معلم خلفه بتلقينه جسدياً. ٤- تكرر الطريقة السابقة بوجود أدوات حقيقية. ٥- ويتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي عندما يستطيع الطفل تقطيع الموزة باستخدام السكين في الصحن دون مساعدة. ٦- ويتم الانتقال بعد اكتساب مهارة تقليد تقطيع الموزة باستخدام السكين من التعزيز المستمر إلى المتقطع يتم تعميم المهارة على أدوات الفواكه والخضار الأخرى
التقييم	أن يقطع الطفل الموزة باستخدام السكين في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد بناء برج باستخدام المكعبات
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل برج باستخدام المكعبات عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مكعبات - مقطع فيديو
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جلسة جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تضع الباحثة مكعبات أمام الطفل وتقوكم بعرض فيديو لأطفال يقومون ببناء برج من المكعبات لحث الطفل على تقليدهم، ثم تطلب من الطفل تقليد البناء بشكل عشوائي. ٣- تجلس الباحثة أمام الطفل وتضع مكعبات أمامها ومكعبات أمام الطفل وتقول للطفل " انظر جيداً لما سأفعله "سأبني برج من المكعبات وأنت ستفعل مثلي وتبدأ ببناء البرج بشكل عامودي بتركيب المكعبات فوق بعضهم. ٤- في حال لم يستجيب الطفل تستعين الباحثة بطفل لديه قدرات ويقوم بتقليدها أمام الطفل ثم تطلب من الطفل بناء البرج. ٥- يعزز الطفل عند وضع كل مكعب فوق الآخر في البداية ثم يتم الانتقال إلى التعزيز المتقطع عند اكتساب الطفل لمهارة تقليد المكعبات. (تعمم المهارة بتقليد بناء نموذج محدد من المكعبات بألوان وأشكال محددة)
التقييم	أن يبني الطفل برج باستخدام المكعبات في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد غلق صندوق / علبة / باب
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل فتح صندوق / علبة / باب عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صندوق - علبة
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التعزيز - التلقين - الإخفاء
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- خلال جلسات البرنامج سيتم وضع المعزز للطفل في صندوق أو علبة ويطلب من الطفل في كل مرة يعزز بها أن يغلق الصندوق أو العلبة بعد أخذ المعزز منها. ٢- تجلس الباحثة أمام الطفل على طاولة وتضع صندوق أو العلبة التي تحوي على معزز للطفل وتقول للطفل أنظر لما سأفعله جيداً" سأخذ المعزز من الصندوق ثم أغلقه وأنت ستفعل مثلي، إذا لم يستجيب الطفل تقوم بتلقيه جسدياً. ٣- يتم إخفاء التلقين تدريجياً حتى يصبح الطفل قادراً على فتح الصندوق دون مساعدة. (يتم تعميم المهارة على أدوات أخرى كالباب، علبة، خزانة)
التقييم	أن يغلق الطفل صندوق / علبة/ باب في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد فتح صندوق/ علبة / باب
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل فتح صندوق / علبة /باب عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صندوق - علبة
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- خلال جلسات البرنامج سيتم وضع المعزز للطفل في صندوق أو علبة ويطلب من الطفل في كل مرة يعزز بها أن يفتح الصندوق أو العلبة لأخذ المعزز منها. ٢- تجلس الباحثة أمام الطفل على طاولة وتضع صندوق أو العلبة التي تحوي على معزز للطفل وتقول للطفل أنظر لما سأفعله جيداً" سأفتح الصندوق لأخذ المعزز وأنت ستفعل مثلي، إذا لم يستجيب الطفل تقوم بتلقينه جسدياً. ٣- يتم إخفاء التلقين تدريجياً حتى يصبح الطفل قادراً على فتح الصندوق دون مساعدة. (يتم تعميم المهارة على أدوات أخرى كالباب، علبة، خزانة)
التقييم	أن يفتح الطفل صندوق / علبة/ باب في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد استخدام الأشياء	
الهدف العام	تقليد ركل الكرة بإحدى القدمين
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل ركل الكرة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صندوق - كرة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات - اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التسلسل - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة والطفل على مسافة قريبة من صندوق مفتوح من الوسط، وتقول للطفل " انظر لما سأفعله وأنت ستفعل مثلي". أ- تضع الباحثة الكرة بطريقة صحيحة أمام قدمها وتطلب من الطفل أن يضعها بنفس الطريقة وتقوم بتعزيزه. ب- ثم تمرجح قدمها وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ويعزز الطفل. ت- ثم تركل الكرة وتطلب من الطفل أداء الحركة ذاتها ثم تقوم بتعزيزه. (يُعزز الطفل سواء دخلت الكرة في صندوق أم لم تدخل) ٣- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر على التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يركل الطفل الكرة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد التصفيق باليدين
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل التصفيق باليدين عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	بالون - خشخيشة - كرة - فقاعات صابون
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات-اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة أمام الطفل وتطلب من معلم مساعد نفخ فقاعات صابون وتقول للطفل انظر جيداً لما سأفعله سأضرب فقاعات الصابون بكلتا يدي وتؤدي الحركة التي تظهر على شكل تصفيق باليدين ثم تطلب من الطفل أن يضرب الفقاعات بكلتا يديه، إذا لم يستطع الطفل يمكن أن يقف معلم خلفه ويلقنه جسدياً وتعززه فيكل مرة يؤدي فيها الحركة بشكل صحيح. ٣- تقف الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ويكون أمام الباحثة بالون متدلل من خيط وأمام الطفل أيضاً، وتقول له " انظر جيداً لما سأفعله "سأضرب البالون بكلتا يدي وتؤدي الحركة بطريقة تشبه التصفيق باليدين ثم تطلب من الطفل أن يضرب على البالون بكلتا يديه، إذا لم يستطع الطفل يمكن أن يقف معلم خلفه ويلقنه جسدياً. إلى أن يؤدي الحركة لوحده مع مراعاة تبديل البالون لأدوات أخرى تجذب انتباه الطفل في كل مرة (كرة، خشخيشة) وتعززه في كل مرة يؤدي الحركة بشكل صحيح. ٤- ثم تجلس الباحثة بجانب الطفل وأمامهم المرأة ثم تؤدي حركة التصفيق ثم تقول له أنت ستصفيق مثلما صفت أنا، في حال لم يستجيب الطفل يقوم بتلقينه جسدياً ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل التصفيق دون تلقين جسدي. ٦- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر على التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يصفق الطفل بيديه في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد إشارة الوداع (باي)
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل إشارة الوداع (باي) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مرآة طويلة - ألوان مائية أقلام ولوح بورد
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تضع الباحثة إشارتين على المرآة وبينهم ألوان مائية وتجلس أمام الطفل وتحرك يدها بين الإشارتين على شكل إشارة (باي)، ثم تطلب من الطفل أن يقلدها بالحركة وإذا لم يستجيب تلقنه جسدياً ثم يمكن وضع الطحين والماء بنفس الطريقة. ٣- ثم تضع على لوح بورد إشارتين ويحرك الطفل يده على اللوح بنفس الطريقة السابقة. ٤- ثم تجلس الباحثة بجانب الطفل وأمامهم المرآة ثم تؤدي حركة إشارة (باي) ثم تقول له أنت ستقول باي مثلما قلت أنا، في حال لم يستجيب الطفل يقوم بتلقينه جسدياً. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد إشارة الوداع (باي) دون تلقين جسدي. ٦- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يلوح الطفل إشارة الوداع (باي) في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد رفع اليد اليسرى للأعلى
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل رفع اليد اليسرى للأعلى عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة
الأدوات	ألعاب (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي - كرات ملونة)
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات-اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم يتم تعليق ألعاب (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي-كرات ملونة) فوق الطفل وفوق الباحثة من جهة اليد المراد رفعها للطفل (اليسرى) ثم ترفع الباحثة يدها للأعلى المقابلة ليد الطفل اليسرى وتحاول مسك الألعاب ويحاول الطفل رفع يده اليسرى للأعلى ومسكها أيضاً وإذا لم يستجيب الطفل يلقنه جسدياً معلم يقف خلفه، ويعزز في كل مرة يرفع يده اليسرى للأعلى بشكل صحيح. ٣- ثم تقوم الباحثة بالوقوف جنباً إلى جنب مع الطفل أمام المرأة وستقول له " سأرفع يدي اليسرى للأعلى وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت سترفع يدك اليسرى مثلما رفعتها أنا، إذا لم يستجيب الطفل يلقنه جسدياً معلم يقف خلفه ويعزز في كل مرة يرفع يده اليسرى للأعلى بشكل صحيح. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد رفع يده اليسرى للأعلى دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يرفع الطفل يده اليسرى للأعلى في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد رفع اليد اليمنى للأعلى
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل رفع اليد اليمنى للأعلى عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة
الأدوات	ألعاب (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي- كرات ملونة)
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم يتم تعليق ألعاب (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي-كرات ملونة) فوق الطفل وفوق الباحثة من جهة اليد المراد رفعها للطفل(اليمنى) ثم ترفع الباحثة يدها للأعلى المقابلة ليد الطفل اليمنى وتحاول مسك الألعاب ويحاول الطفل رفع يده اليمنى للأعلى ومسكها أيضاً وإذا لم يستجيب الطفل يلقنه جسدياً معلم يقف خلفه، ويعزز في كل مرة يرفع يده اليمنى للأعلى بشكل صحيح. ٣- ثم تقوم الباحثة بالوقوف جنباً إلى جنب مع الطفل أمام المرأة وستقول له " سأرفع يدي اليمنى للأعلى وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت سترفع يدك اليمنى مثلما رفعتها أنا، إذا لم يستجيب الطفل يلقنه جسدياً معلم يقف خلفه ويعزز في كل مرة يرفع يده اليمنى للأعلى بشكل صحيح. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد رفع يده اليمنى للأعلى دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يرفع الطفل يده اليمنى للأعلى في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد حركات متناسقة (كرفع اليدين للأعلى)
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل رفع اليدين للأعلى عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة
الأدوات	ألعاب (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي - كرات ملونة)
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم يتم تعليق ألعاب (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي-كرات ملونة) فوق الطفل وفوق الباحثة ثم ترفع الباحثة يديها للأعلى وتحاول مسك الألعاب ويحاول الطفل مسكها أيضا وإذا لم يستجيب الطفل يلقيه جسدياً معلم يقف خلفه، ويعزز في كل مرة يرفع يديه للأعلى بشكل صحيح. ٣- ثم تقوم الباحثة بالوقوف جنباً إلى جنب مع الطفل أمام المرأة وستقول له " سأرفع يدي للأعلى وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت سترفع يديك مثلما رفعتهما أنا، إذا لم يستجيب الطفل يلقيه جسدياً معلم يقف خلفه ويعزز في كل مرة يرفع يديه للأعلى بشكل صحيح ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد رفع يديه للأعلى دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يرفع الطفل يديه في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد لمس ٣ أعضاء من الجسم
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل لمس رأسه عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مرآة - طحين -
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة -التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة والطفل أمام مرآة طويلة وتضع على رأسه نقطة طحين بحيث يراها الطفل على المرأة ويحاول لمسها، وعند لمسها تسمي له الباحثة (رأس)، ثم تعززه في كل مرة يلمس رأسه بشكل صحيح دون تسمية. ٣- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتقول له " انظر جيداً لما سأفعله" وأنت ستفعل مثلي، وتؤدي الحركة أمام الطفل، في حال لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بمساعدته من خلال مسك يديه ووضعها على رأسه وتسمي له (هذا رأس)، وتعززه في كل مرة يلمس رأسه بشكل صحيح. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد لمس رأسه دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يلمس الطفل رأسه في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد لمس ٣ أعضاء من الجسم
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل لمس قدمه عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مرآة - طحين -
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة والطفل أمام مرآة طويلة وتضع على قدمه نقطة طحين بحيث يراها الطفل على المرآة ويحاول لمسها، وعند لمسها تسمي له الباحثة (قدم)، ثم تعززه في كل مرة يلمس قدمه بشكل صحيح دون تسمية. ٣- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتقول له " انظر جيداً لما سأفعله" وأنت ستفعل مثلي، وتؤدي الحركة أمام الطفل، في حال لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بمساعدته من خلال مسك يديه ووضعها على قدمه وتسمي له (هذه قدم)، وتعززه في كل مرة يلمس قدمه بشكل صحيح. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد لمس قدمه دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يلمس الطفل قدمه في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد لمس ٣ أعضاء من الجسم
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل لمس بطنه عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مرآة - طحين -
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة والطفل أمام مرآة طويلة وتضع على بطنه نقطة طحين بحيث يراها الطفل على المرآة ويحاول لمسها، وعند لمسها تسمي له الباحثة (بطن)، ثم تعززه في كل مرة يلمس بطنه بشكل صحيح دون تسمية. ٣- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتقول له " انظر جيداً لما سأفعله" وأنت ستفعل مثلي، وتؤدي الحركة أمام الطفل، في حال لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بمساعدته من خلال مسك يديه ووضعها على بطنه وتسمي له (هذا بطن)، وتعززه في كل مرة يلمس بطنه بشكل صحيح. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد لمس بطنه دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يلمس الطفل بطنه في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد حركات الفم والشفاه
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل حركات الفم والشفاه عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	مرآة - دمية - شمعة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة والطفل أمام المرآة وتقول له أنظر جيداً لما سأفعله وتضم الشفاه وتقول له أنت ستفعل مثلي، يمكن استخدام دمية وتقليدها لأداء الحركة أو تشغيل شمعة ومحاولة النفخ عليها، وإذا لم يستجب الطفل يمكن تلقينه جسدياً بوضع الأصابع على شفاهه وزمّها. ٣- ويتم التعميم على حركات أخرى للشفاه والفم مثل (الضحك، فتح الفم وإغلاقه). ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد حركات الفم والشفاه دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يحرك الطفل فمه وشفاهه في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد حركات منفصلة
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل حركات منفصلة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	أياد - مرآة
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة ٢- ثم تضع الباحثة موسيقى للطفل ويتم الرقص أمام المرآة على هذه الموسيقى بحركات منفصلة (كرفع يد للأعلى ومد اليد الأخرى جانباً) أمام المرآة وإذا لم يستجيب الطفل يقوم معلم خلفه بتلقيه جسدياً، ويعزز الطفل بعد كل محاولة صحيحة. ٣- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتقول له " انظر جيداً لما سأفعله" وأنت ستفعل مثلي، وتؤدي الحركة أمام الطفل، في حال لم يستجيب الطفل يقوم معلم خلفه بتلقيه جسدياً، ويعزز الطفل بعد كل محاولة صحيحة. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد عدة حركات منفصلة دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. (يتم التدريب على ٤ حركات في كل جلسة)
التقييم	أن يقلد الطفل حركات منفصلة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد الوقوف على قدم واحدة
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل الوقوف على قدم واحدة عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صندوق - مرآة طويلة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات - اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة إلى جانب الطفل أمام مرآة طويلة مع وضع صندوق مرتفع عند قدم واحدة لدى الطفل والباحثة، وتقول الباحثة أنظر جيداً لما سأفعله "سأرفع قدمي وأضعها على صندوق مع بقاء القدم الأخرى على الأرض وأنت ستفعل مثلي، إذا لم يستجيب الطفل يقوم معلم خلفه بتلقيه جسدياً، وتعززه بعد كل محاولة صحيحة. ٣- ثم يتم سحب الصندوق وتقف الباحثة أمام الطفل وتقول الباحثة أنظر جيداً لما سأفعله "سأرفع قدم واحدة فقط مع بقاء القدم الأخرى على الأرض وأنت ستفعل مثلي، إذا لم يستجيب الطفل يقوم معلم خلفه بتلقيه جسدياً، وتعززه بعد كل محاولة صحيحة. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد الوقوف على قدم واحدة دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. (ويتم التعميم على الوقوف تارة على القدم اليمنى وتارة على القدم اليسرى)
التقييم	أن يقف الطفل على قدم واحدة في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد مد اليدين جانباً
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل مد اليدين جانباً عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	ألعاب ومعرزات (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي-كرات ملونة)
المعرزات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم يتم تعليق ألعاب ومعرزات (بالونات- مجسمات حيوانات - مكعبات - دمي-كرات ملونة) متدلية من الأعلى على جانبي الطفل والباحثة وتحاول مسك الألعاب ويحاول الطفل مسكها أيضاً وذلك بمد اليدين جانباً وإذا لم يستجيب الطفل يلقيه جسدياً معلم يقف خلفه، ويعزز في كل مرة بمد يديه جانباً بشكل صحيح. ٣- ثم تقوم الباحثة بالوقوف جنباً إلى جنب مع الطفل أمام المرآة وستقول له " سأمد يدي جانباً وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت ستمد يديك مثلما مددتهم أنا، إذا لم يستجيب الطفل يلقيه جسدياً معلم يقف خلفه ويعزز في كل مرة بمد يديه جانباً بشكل صحيح. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد مد يديه جانباً دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يمد الطفل يديه جانباً في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد رسم خط مستقيم
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل رسم خط مستقيم عندما يطلب منه في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صلصال - طحين - ألوان مائية.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات-اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تضع الباحثة حبل على شكل خط مستقيم أمام الباحثة وأمام الطفل وتقوم الباحثة بالمشي على الخط وتطلب من الطفل تقليدها وإذا لم يستجيب الطفل تقوم بتلقيه جسدياً مع تعزيزه في المحاولات الصحيحة. ٣- ثم يتم وضع الطحين أمام الطفل وأمام الباحثة وتقوم الباحثة بتشكيل خط مستقيم في الطحين وتطلب من الطفل تشكيل خط مستقيم بالطحين وإذا لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً مع تعزيزه في المحاولات الصحيحة. ٤- ثم يتم وضع الصلصال امام الطفل وأمام الباحثة وتقوم الباحثة بتشكيل خط مستقيم من الصلصال وتطلب من الطفل تشكيل خط مستقيم بالصلصال وإذا لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بتلقيه جسدياً مع تعزيزه في المحاولات الصحيحة. ٥- يتم وضع ورقة وقلم أمام الطفل وورقة وقلم أمام المعلمة وتقوم المعلمة برسم خط مستقيم على الورقة والطلب من الطفل تقليد رسمه وإذا لم يستجيب يتم تلقيه جسدياً مع تعزيز المحاولات الصحيحة. ٦- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد رسم خط مستقيم دون تلقين جسدي. ٧- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يرسم الطفل خط مستقيم في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد وضع مكعب في صندوق
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل وضع مكعب في صندوق في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صندوق - مكعب
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة- التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتضع أمامه صندوق مليء بالماء ومكعب وأمامها صندوق مليء بالماء ومكعب، تقوم الباحثة بوضع المكعب في الماء بحيث تتناثر بعض قطرات الماء على الطفل مما يشجعه على تقليد الباحثة ووضع المكعب في صندوق الماء، وإذا لم يستجيب الطفل تقوم بتلقينه جسدياً. ٣- ثم تضع الصندوق فارغ من الماء، تضع الباحثة صندوق ومكعب امام الطفل وصندوق ومكعب أمامها وتمسك المكعب وتضعه داخل الصندوق وتطلب من الطفل تقليدها، إذا لم يستجب تلقنه جسدياً، ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد وضع المكعب في صندوق دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع.
التقييم	أن يضع الطفل مكعب في صندوق في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.



جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد فتح وغلق قبضة اليد
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل فتح وغلق قبضة اليد عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	صندوق ماء - اسفنج - بالونات مملوءة بالطحين.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتضع أمام الطفل وأمامها صندوق من الماء ومعه اسفنجة وتملاً الاسفنج بالماء وتعصره أمام الطفل بحيث تفتح وتغلق قبضة يدها ويقوم الطفل بتقليدها وإذا لم يستجب الطفل يتم تلقينه جسدياً وتعززه في كل مرة يفتح ويغلق قبضة يده بطريقة صحيحة. ٣- يمكن وضع الطحين في بالونات ووضعها في قبضة يد الطفل ويحاول فتح وغلق قبضة يده وإذا لم يستجب يتم تلقينه جسدياً بمسك أصابعه وفتحها وإغلاقها على البالون والضغط عليه، وتعزز هفي كل مرة يفتح ويغلق قبضة يده بطريقة صحيحة. ٤- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد فتح وغلق قبضة يده دون تلقين جسدي. ٥- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المنقطع
التقييم	أن يفتح ويغلق الطفل قبضة يده في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات تقليد حركات الجسم	
الهدف العام	تقليد القفز بواسطة القدمين.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل القفز بواسطة القدمين عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة.
الأدوات	ترامبولين - ستبات توازن - مرآة طويلة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تقف الباحثة والطفل على الترامبولين وتمسك يدي الطفل ويقفزون للأعلى تدريجياً، ثم تقف الباحثة أمام الطفل وتقفز وتطلب من الطفل تقليدها في القفز على القدمين، وإذا لم يستجيب تلقنه جسدياً، وتعززه في كل مرة يقفز على القدمين بطريقة صحيحة. ٣- تقف الباحثة أمام الطفل على ستب للتوازن وتقفز للأسفل على القدمين ثم تطلب من الطفل تقليدها وفي حال لم يستجيب تلقنه جسدياً، وتعززه في كل مرة يقفز على القدمين بطريقة صحيحة. ٤- ثم تقف الباحثة والطفل أمام مرآة طويلة وتقول له انظر جيداً ما سأفعله "سأقفز على قدمي وتؤدي الحركة أمام الطفل ثم تقول له أنت ستقفز على قدميك مثلما قفزت أنا، في حال لم يستجيب الطفل تقوم الباحثة بمساعدته وذلك بجعله يقف على مكان مرتفع قليلاً ثم القفز على الأرض أو مسك يديه أثناء القفز. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد القفز على قدميه وهو يقف على الأرض. ٦- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع
التقييم	أن يقفز الطفل بواسطة القدمين في ست محاولات صحيحة من أصل سبع محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد صوت (١١١١)
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل صوت (١١١) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز -
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول للطفل " مثلي " وتفتح فمها لتشكيل حركة إصدار صوت (١١١١) وتكرر هذه الخطوة عدة مرات، وإذا لم يستطع الطفل فيمكن مساعدته يدوياً من خلال إبعاد الفك السفلي عن الفك العلوي وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد شكل الفم دون مساعدة. ٣- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة، ٤- وتشجع الباحثة الطفل على تقليد شكل الفم سواء نطق الصوت أم لا، وعندما يستطيع تقليد شكل الفم يتم الطلب منه تقليد إصدار الصوت وتعزز الاستجابات التي تقترب من تقليد صوت (١١١) حتى يتمكن من التقليد الدقيق للصوت (١١١). ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد صوت (١١١). ٦- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المنقطع
التقييم	أن يقلد الطفل صوت (١١١) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد صوت (وو)
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل صوت (ووو) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	مرآة
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالمعجون)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١ - تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢ - ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول للطفل " مثلي " وتقوم الباحثة بزم شفاهها لتشكيل حركة إصدار صوت (ووو) وتكرر هذه الخطوة عدة مرات، وإذا لم يستطع الطفل فيمكن مساعدته يدوياً من خلال زم شفاهه وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد زم شفاهه دون مساعدة. ٣ - تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة، ٤ - وتشجع الباحثة الطفل على تقليد زم الشفاه سواء نطق الصوت أم لا، وعندما يستطيع تقليد شكل الفم يتم الطلب منه تقليد إصدار الصوت وتعزيز الاستجابات التي تقترب من تقليد صوت (وو) حتى يتمكن من التقليد الدقيق للصوت (وو). ٥ - يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد صوت (وو). ٦ - ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المنقطع.
التقييم	أن يقلد الطفل صوت (وو) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد صوت (ي ي).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل صوت (ي ي) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	مرآة
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة. ٢- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول للطفل " مثلي " وتقوم الباحثة ببسط شفاهها لتشكيل حركة إصدار صوت (ي ي) وتكرر هذه الخطوة عدة مرات، وإذا لم يستطع الطفل فيمكن مساعدته يدوياً من خلال بسط شفاهه وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد بسط شفاهه دون مساعدة. ٣- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة، ٤- وتشجع الباحثة الطفل على تقليد بسط الشفاه سواء نطق الصوت أم لا، وعندما يستطيع تقليد شكل الفم يتم الطلب منه تقليد إصدار الصوت وتعزز الاستجابات التي تقترب من تقليد صوت (ي ي) حتى يتمكن من التقليد الدقيق للصوت (ي ي). ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد صوت (ي ي) ٦- ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المنقطع
التقييم	أن يقلد صوت (ي ي) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد نطق المقطع (با).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل المقطع الصوتي (با) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية + جلسة فردية
الإجراءات	١- تبدأ الباحثة الجلسة بالسلام على الطفل في بداية الجلسة وتعريفه على المهمات التي سيقوم فيها في الجلسة ٢- ثم تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتنطق صوت (با) عدة مرات قبل أن تطلب من الطفل القيام بأي استجابة. ٣- ثم تقول للطفل " مثلي " وتصدر صوت (با) وتضع الباحثة يدها على فمها وإبعادها عند نطق (با). ٤- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة. ٥- وتشجع الباحثة الاستجابات التي تقترب من تقليد (با) حتى يتمكن من التقليد الدقيق للصوت (با). ٦- ويعزز الطفل بعد كل محاولة تقترب من الصوت الصحيح ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٧- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد المقطع الصوتي (با).
التقييم	أن يقلد الطفل المقطع الصوتي (با) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد نطق المقطع (بو).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل المقطع الصوتي (بو) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتتطق صوت (بو) عدة مرات قبل أن تطلب من الطفل القيام بأي استجابة. ٢- ثم تقول للطفل " مثلي " وتصدر صوت (بو) وتضع الباحثة يدها على فمها وإبعادها عند نطق (بو). ٣- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة. ٤- وتشجع الباحثة الاستجابات التي تقترب من تقليد (بو) حتى يتمكن من التقليد الدقيق للصوت (بو). ٥- ويعزز الطفل بعد كل محاولة تقترب من الصوت الصحيح ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٦- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد المقطع الصوتي (بو).
التقييم	أن يقلد الطفل المقطع الصوتي (بو) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد نطق المقطع (بي).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل المقطع الصوتي (بي) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات- اللعب بالكرة)
الفنيات المستخدمة	النمذجة -التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه وتتطق صوت (بي) عدة مرات قبل أن تطلب من الطفل القيام بأي استجابة. ٢- ثم تقول للطفل " مثلي " وتصدر صوت (بي) وتضع الباحثة يدها على فمها وابعادها عند نطق (بي). ٣- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة. ٤- وتشجع الباحثة الاستجابات التي تقترب من تقليد (بي) حتى يتمكن من التقليد الدقيق للصوت (بي). ٥- ويعزز الطفل بعد كل محاولة تقترب من الصوت الصحيح ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٦- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد المقطع الصوتي (بي).
التقييم	أن يقلد الطفل المقطع الصوتي (بي) عندما يطلب منه ذلك في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد صوت الهرة.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل صوت الهرة عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	آي باد - مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول تقوم بتشغيل فيديو يشتمل على صورة الهرة وصوتها ويكرر الصوت عدة مرات ثم تقوم الباحثة بتقليده عدة مرات وإذا لم يستجب الطفل تقوم بتلقينه لفظياً. ٢- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرآة. ٣- وإن لم يستطع الطفل يتم تلقينه لفظياً وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد صوت الهرة دون مساعدة. ٤- ويعزز الطفل بعد كل محاولة تقترب من الصوت الصحيح ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المنقطع. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد صوت الهرة. (ويتم التعميم بالطريقة ذاتها على تقليد أصوات الحيوانات الأخرى)
التقييم	أن يقلد الطفل صوت الهرة عند سماعه في ست محاولات من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد صوت زمر السيارة.
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل صوت زمر السيارة (بيب) عند سماعه بشكل صحيح بنسبة ١٠٠%.
الأدوات	آي باد - مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التشكيل - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية + جلسة فردية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل تقوم بتشغيل فيديو على الآي باد يشتمل على صورة السيارة وصوت الزمر، ويصدر صوت زمر السيارة (بيب) ويكرر الصوت عدة مرات ثم تقوم الباحثة بتقليده عدة مرات وإذا لم يستجب الطفل تقوم بتلقينه لفظياً. ٢- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرآة. ٣- وإن لم يستطع الطفل يتم تلقينه لفظياً وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد صوت زمر السيارة دون مساعدة. ٤- ويعزز الطفل بعد كل محاولة تقترب من الصوت الصحيح ويتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد صوت زمر السيارة.
التقييم	أن يقلد الطفل صوت زمر السيارة عند سماعه في ست محاولات صحيحة من أصل ست محاولات.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد كلمة (باي).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل كلمة (باي) عندما يطلب منه ذلك وتكون مفهومة بنسبة ٨٠%.
الأدوات	مرآة.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول للطفل مع أداء الحركة (باي) وتكرر عدة مرات وإذا لم يستطع الطفل تقوم الباحثة بتلقينه لفظياً. ٢- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة. ٣- وإن لم يستطع الطفل يتم تلقينه لفظياً وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد كلمة (باي) دون مساعدة. ٤- ويعزز بعد كل مرة يقلد الطفل كلمة (باي) وتكون مفهومة، بعد ذلك يتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد كلمة باي.
التقييم	أن يقلد كلمة باي عندما يطلب منه ذلك وتكون مفهومة بنسبة ٨٠% من أصل ١٠٠%.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد كلمة (بابا).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل كلمة (بابا) عندما يطلب منه ذلك وتكون مفهومة بنسبة ٨٠%.
الأدوات	مرآة - صور الأب
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات)
الفنيات المستخدمة	النمذجة - التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول للطفل (بابا) ويمكن اقران صورة الأب مع الكلمة وتكرر عدة مرات وإذا لم يستطع الطفل تقوم الباحثة بتلقيه لفظياً. ٢- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة. ٣- وإن لم يستطع الطفل يتم تلقيه لفظياً وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد كلمة (بابا) دون مساعدة. ٤- ويعزز بعد كل مرة يقلد الطفل كلمة (بابا) وتكون مفهومة، بعد ذلك يتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد كلمة بابا.
التقييم	أن يقلد كلمة بابا عندما يطلب منه ذلك وتكون مفهومة بنسبة ٨٠% من أصل ١٠٠%.

جلسات التقليد اللفظي	
الهدف العام	تقليد كلمة (ماما).
الهدف السلوكي	أن يقلد الطفل كلمة (ماما) عندما يطلب منه ذلك وتكون مفهومة بنسبة ٨٠%.
الأدوات	مرآة - صور الأم.
المعززات	مادية (بالونات-نجوم لاصقة) - معنوية (برافو-أحسننت) - نشاطية (اللعب بالفقاعات)
الفنيات المستخدمة	النمذجة -التلقين - الإخفاء - التعزيز
زمن الجلسة	٢٠ - ٢٥ دقيقة
نوع الجلسة	جماعية + فردية
الإجراءات	١- تجلس الباحثة أمام الطفل وجهاً لوجه ثم تقول للطفل (ماما) ويمكن اقران صورة الأب مع الكلمة وتكرر عدة مرات وإذا لم يستطع الطفل تقوم الباحثة بتلقيه لفظياً. ٢- تكرر محاولات بين الباحثة والطفل في أوضاع مختلفة عندما يجلسان مقابل بعضهما، وأمام المرأة. ٣- وإن لم يستطع الطفل يتم تلقيه لفظياً وتكرر هذه الخطوة إلى أن يصبح الطفل قادراً على تقليد كلمة (ماما) دون مساعدة. ٤- ويعزز بعد كل مرة يقلد الطفل كلمة (ماما) وتكون مفهومة، بعد ذلك يتم الانتقال من التعزيز المستمر إلى التعزيز المتقطع. ٥- يتم إخفاء التلقين بشكل تدريجي حتى يستطيع الطفل تقليد كلمة ماما.
التقييم	أن يقلد كلمة ماما عندما يطلب منه ذلك وتكون مفهومة بنسبة ٨٠% من أصل ١٠٠%.

ملخص البحث

فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات التقليد لدى أطفال التوحد

إعداد:

الاء محمد الحسن

إشراف:

د. رجاء عواد

يهدف البحث الحالي إلى: تصميم برنامج سلوكي لتنمية بعض مهارات التقليد لدى الأطفال التوحيدين باستخدام فنيات (، التعزيز التلقين والإخفاء، النمذجة، التسلسل، التشكيل)، وتنمية مهارات التقليد (تقليد حركات الجسم- تقليد الأشياء- التقليد اللفظي) لدى الأطفال التوحيدين الذين تتراوح أعمارهم من (٦-٨) سنوات.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وصممت مقياس تقدير مهارات التقليد لدى الأطفال التوحيدين، وتألّف المقياس من ثلاث مهارات: تقليد حركات الجسم، تقليد الأشياء، التقليد اللفظي، وقد تمّ تطبيق البرنامج على خمسة أطفال.

وقد جاءت أهم النتائج على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥% بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في كلّ بعد من أبعاد مقياس مهارات التقليد والدرجة الكلية للمقياس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥% بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي في كلّ بعد من أبعاد مقياس مهارات التقليد والدرجة الكلية للمقياس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥% بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي المؤجل في كلّ بعد من أبعاد مقياس مهارات التقليد والدرجة الكلية للمقياس.

وقد توصّل البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

١- ضرورة التدريب على مهارات التقليد للأطفال التوحيدين في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢- تدريب العاملين في مجال التربية الخاصة على استخدام فنيات تعديل السلوك بشكل منظم ومدرّس مع الأطفال التّوحّديين.

٣- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التّقليد لدى الأطفال التّوحّديين ذوي الحالات الشديدة أو المرافقة لإعاقة عقلية.

٤- إجراء دراسة حول مدى تطوّر مهارة التّقليد لدى الأطفال التّوحّديين خلال المراحل العمرية المختلفة.

Abstract:

The Effectiveness of a behavioral program in the developing some imitation skills for autism children with autism

Preparation:

Alaa Mohammed Hassan

supervision:

Dr. Rajaa Awad

The present research aims at: designing a behavioral program to develop some of the imitation skills of autistic children using techniques (eg, reinforcement of indoctrination and concealment, modeling, sequencing, morphology), and development of imitation skills (6–8 years).

To achieve these goals, the researcher used the semi-experimental approach and designed a measure of the skills of imitation in autistic children. The scale consisted of three skills: imitating body movements, mimicking, verbal imitation. The program was applied to five children.

The most important results were as follows:

- There are statistically significant 0.05% between the average differences arranged degrees of members of the experimental group and middle grades arranged members of the control group in the dimensional measurement in each dimension of scale imitation skills dimensions of the total score of the scale.
- There were statistically significant differences of 0.05% among the average scores of the experimental group members in the tribal

measurement and the average of their scores in the distance measurement in each dimension of the scale of the skills of imitation and the total score of the scale.

- There are no statistically significant differences between the averages of 0.05% Arranged degrees of members of the experimental group in the telemetric average grades in telemetric deferred after each of the scale imitation skills dimensions of the total score of the scale.

The research reached a number of recommendations and proposals, including:

- 1- The need for training in imitation skills for autistic children in early childhood.
- 2- Training special education workers to use behavioral modification techniques in a systematic and thoughtful manner with autistic children.
- 3- Designing training programs for the development of imitation skills in autistic children with severe or accompanying mental disabilities.
- 4- Conducting a study on the extent of the development of imitation skill in autistic children during different age stages.

University of Damascus

Faculty of Education

Department of Special Education



The effectiveness of a behavioral program in the development
of some imitation skills in autistic children

A research to Get a Master Degree in Special Education

Preparation:

Alaa Mohammed Al Hassan

:supervision

Dr. Rajaa Awad

school year

(٢٠١٨-٢٠١٧)