[٦]

برنامج تدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

د. وفاء أبو المعاطي يوسف

مدرس بقسم العلوم الأساسية

كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنصورة

برنامج تدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

د. وفاء أبو المعاطي يوسف*

مقدمة:

تعد الإعاقة من المشكلات متعددة الأبعاد، إذ لا تقتصر آثارها على الطفل المعاق، بل تمتد لتشمل الأسرة والمجتمع باعتبارهما طاقة حيوية مفقودة، وتختلف هذه الآثار بحسب نوع الإعاقة ودرجاتها، وكلما اشتدت درجة الإعاقة زادت معوقات الاندماج الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى آثار اقتصادية واجتماعية عديدة مترتبة على الإعاقة الجسمية (رشا بدوي، ٢٠١٦: ٢٨).

وتعد رعاية المعاقين من ذوي الاحتياجات الخاصة من المشكلات المهمة التي تواجه المجتمعات، إذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود نسبة لا يُستهان بها من أفراده يواجهون الحياة وقد أصيبوا بنوع أو أكثر من أنواع الإعاقة، والتي تقلل من قدرتهم على القيام بأدوارهم في المجتمع، وأثُبت ذلك في دراسة (Boker, 2000)، والتي هدفت إلى معرفة أثر التدخلات العلاجية باستخدام أفراد طبيعيين في تحسين التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين، كما صاحب وجودها تباينًا في وجهات النظر للمجتمعات، حيث لاقت هذه الفئة (ذوي اضطراب طيف التوحد) الكثير من المعاملات التي اختلفت باختلاف فلسفة كل مجتمع.

إن اضطراب طيف التوحد عبارة عن المظاهر المرضية الأساسية التي تظهر قبل أن يصل لطفل لعمر (٣٠) شهراً، وتتضمن اضطرابات في سرعة النمو، اضطرابات في الاستجابات الحسية للمثيرات، اضطرابات متعلقة بالانتماء للناس أو الأحداث، اضطرابات اللغة والكلام (قحطان الظاهر، ٢٠٠٨: ٢٣).

* مدرس بقسم العلوم الأساسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنصورة.

وخلال العقدين الماضيين وصل الأمر إلى المبالغة بالقول إن اضطرابات طيف التوحد تعد من أصعب أنواع الاضطرابات النفسية، وذلك لما ينتج عن هذا الاضطراب من مظاهر سلوكية غير تكيفية تعيق قدرة الطفل على التواصل مع محيطه الاجتماعي (وليد سرحان، ٢٠٠٩).

وقام شارون (SHARON, 2008) بدراسة أهمية مساندة معلمي التربية الخاصة الذين يُدرسون للأطفال ذوي القدرات العقلية المنخفضة في مئات المدن، وهدفت الدراسة إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة الذين يسهمون في تعليم ذوي الإعاقات في مختلف أنحاء البلاد، وتشير البحوث إلى تدني ظروف العمل وقلة المساندة الإدارية، وتدني المستوى.

كما زاد الاهتمام في برامج إعداد المعلمات للقيام بدورها التربوي أثناء ممارسة عملها في رياض الأطفال بتدريبها الجيد قبل التحاقها بالخدمة، إذ أن تدريب الطالبات المعلمات قبل الخدمة يُسهم في رفع مستوى كفاءتهم، وتحسين أدائهم،ويعد أبرز أسلوب لتدريب المعلمين القائم على الكفايات والمهارات التدريبية الذي ينطلق من الاعتماد على الأداء التربوي السليم للمعلم داخل الفصل وخارجه متضمنًا مجموعة من الكفايات العامة والخاصة (أبو الهيباء، ٢٠٠١: ٣).

ولمسايرة هذا العصر يجب أن نعد معلمة أجيال قادرة على التعامل مع المتغيرات الحديثة، حيث يقع العبء الأكبر على المعلمات في إعداد هذه الأجيال؛ لذا يتطلب هذا إعداد معلمات عصريات يسايرن عصر العولمة بكل مستجداته، ومستحدثاته، ويمتلكن قدرات التعامل مع هذه المتغيرات، وهذا ما أشارت إليه دراسة (سيفلن، ٢٠٠٣) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات الأدائية الأساسية والتعرف على مدى توافرها في معلمات رياض الأطفال في ولاية بنسلفانيا برعاية مؤسسات تأهيل ورعاية الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة، وتوصلت الباحثة إلى (٦: ٧) كفايات منها: (كفايات التخطيط، والتقويم، وتهيئة الدرس)، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وشملت أدوات البحث استمارة ملاحظة، واستبيان، وتم تطبيق استمارة الملاحظة على عدد (١٥٠) معلمة في الولايات المتحدة لمعرفة مدى توافر الكفايات الأدائية، توصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بهذه الكفايات الأدائية.

أما دراسة (جان ودايمونر ٢٠١٢) هدفت إلى تطور المهارات التدريبية لدى معلمي الأطفال حديثي التخرج، وهدفت إلى تطوير بعض المهارات التدريسية لديهم باستخدام التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية للطالب المعلم حديث التخرج، وتكونت الفئة من (٤٠) معلمًا ومعلمة لرياض الأطفال حديثي التخرج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس التأملي في تنمية المهارات التدريسية، كما توصلت إلى ضرورة تدريب الطالب المعلم على مهارات التفكير التأملي أثناء فترة التدريب العملي. ويذكر (عبد الهادي الدوسري: ٢٠١٥) بأن معلمي التربية الخاصة يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم وتتباين احتياجاتهم وتتميز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وفي أغلب الأحيان يتم تدريب المعلمين والتحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي تلاميذ ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة وأهميتها من وجهة نظرهم.

كما تضمنت العديد من الدراسات السابقة والتي أوصت بضرورة الاهتمام بتدريب الطالبة المعلمة على بعض المهارات التدريسية اللازمة لها عملياً في الميدان التربوي فيما بعد، وضرورة تشجيع الطالبة المعلمة على التعلم الذاتي والتعلم التأملي، والتعرف على التكنولوجيا بجميع وسائطها والاعتماد عليها وتفعيلها مع الأطفال، والاهتمام بها في وضع البرامج لهم.

ونظراً لأن القصة بوسائطها المختلفة وأنواعها هي الثقافة السائدة بين كافة المجتمعات والفئات، وهي السبيل للتطور والتقدم في كافة المجالات، فأن تعلمها أصبح أمرًا أساسيًا ولازمًا لإعداد الفرد إعدادًا يمكنه من مواجهة العديد من مشكلات الحياة لديه والتي يمر بها.

ولقد أوصت العديد من المؤتمرات التي عُقدت بهدف الاهتمام بالأطفال ذوي الفئات الخاصة، وإلقاء الضوء على جودة العملية التعليمية وإجراءات التدريب والتأهيل من حيث الفنيات المستخدمة، البرامج المعدة خصيصًا لهذه الفئة، كما أوصت بضرورة مبدأ التكافؤ بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بأنواعها والأسوياء، وأيضاً تدريب هؤلاء الأطفال على كافة ميادين الحياة الاجتماعية، والثقافية، والمهنية ليكونوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولمجتمعاتهم (مؤتمر اتحاد هيئات الفئات الخاصة، ٢٠٧: ٤٢).

وقام جرين بر (GREEN BER) بدراسة هدفت إلى تطوير البرامج التدريبي الخاص بمعلمي أطفال الفئات الخاصة التوحديين، وذلك لزيادة كفايتهم في تضمين المهارات التربوية الفردية – مهارات التربية البدنية المقدمة لهم– وقد أخذت هذه الدراسة باعتبار مجموعة من العوامل المتصلة بالأطفال التوحديين كالمجموعة العمرية الذين ينتمون إليها، وتقاليدهم ومكان سكنهم، ونوع إعاقاتهم، وتم تقديم قصة من البرنامج المقترح، وأبدى فيه الأطفال رأيهم بمهارات وطرق ضرورية تطبق برنامج التربية البدنية الشامل للأطفال التوحديين (GREENBER).

وبما أن القصة هي أحد الأنشطة التربوية المهمة إلى الأطفال وتؤدي دوراً مهماً في تلبية حاجات الطفل المختلفة، فهي تقدم لهم المعلومات والحقائق وتساعدهم على التعرف على الحياة بأسلوب شائق وفريد، وهذا التأثير لا حدود له للقصص على الأطفال، كما أنها من الوسائل ذات الفاعلية في تكوين شخصية الطفل وتنمية جوانبه العقلية، الاجتماعية، الحركية، الوجدانية. (حمزة، ٢٠١٤)

وقد برزت أنواع عديدة من القصص بتطور استخدام الحاسوب في تعليم الطفل، والاستعادة من التقنية في تقريب المفاهيم والمهارات المختلفة التي يحتاجها الطفل في سن الروضة، ومن هذه القصص ما عرفت (بالقصص التفاعلي) التي تعتمد على الحاسوب وأدواته وبرامجه المختلفة.

وبما أن عملية التعلم للطفل مهمة، وأن من خصائص عملية التعلم هو تحقيق (التفاعلية) وهي السمة التي تسعى الباحثة إلى تحقيقها في الدراسة السماعية لتوظيفها في إنتاج القصة لدى طالبات كلية رياض الأطفال– لأطفال الفئات الخاصة– حيث تشير (التفاعلية) إلى حوار تواصلي وتأثير متبادل بين متعلم وبرنامج إلكتروني تعليمي، ويقوم البرنامج بالتكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم، بالمشاركة الفعالة، ومن ثم كان على مؤسساتها التعليمية تبني وتقديم هذه الخدمة لإثراء التعلم وجعله أكثر فعالية ومرونة لدى طالبات رياض الأطفال برنامج التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة (Huang, et al, 2012).

فالقصة التفاعلية هي واحدة من التطبيقات الجيدة والمثمرة في تكنولوجيا التعليم، والتي أصبحت متاحة للاستخدام بسهولة في الحجرات الدراسية، وذلك إذا ما أحسن تقيميها وتطويرها وعرضها، كما تعد بمثابة المخرج النهائي للوسائط المتعددة

التي تتألف من الصور الثانية والرسوم المتحركة، ولقطات الفيديو والتعليق الصوتي والخلفيات الموسيقية (Hull , 2005).

وتشير دراسة (العريان، ٢٠١٥) إلى مدى فعالية القصة التفاعلية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة.

ودراسة (Rhodes, 2014) والتي هدفت إلى فعالية تأثير القصص الاجتماعية التفاعلية على خفض السلوك التجريبي عند الأطفال التوحديين، وقام فيها بتحليل (٧) دراسات في مجال القصة الاجتماعية التفاعلية، وقد تبين بعد تحليلها أن للقصة التفاعلية الاجتماعية دوراً مهمًا في خفض المشكلات السلوكية التجريبية عن غيرها، وأنها كانت ناجحة بالنسبة للطلبة المشاركين.

بينما أوصت دراسة (ديف ,Dev, 2014) بأهمية استخدام المعلمين للقصص الاجتماعية التفاعلية مع أطفال طيف التوحد، ومدى تأثيرها على السلوك الاجتماعي لديهم، وأن لها تأثيرا إيجابيًا على اكتساب طفل (طيف التوحد) لبعض المهارات الاجتماعية (بدء المحادثة) والمهارات الانتقالية بين الأنشطة بعضها البعض، ومساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف مع المواقف الصعبة، وبلغت عينة الدراسة (٦) مدرسين في المجال للتأكد منهم من نتائج الدراسة، وتحديد المواد والمهارات التي كانوا يستخدمونها في تجربتهم.

كما أثبتت دراسة (Mowing, 2018) أهمية استخدام التكنولوجيا في تعزيز تعليم أطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال إعادة منحه مجموعة من القصص الاجتماعية باستخدام الأجهزة (Ibad,IPhone) الإلكترونية في إعادة إصدار القصص الاجتماعية على هيئة أفلام، وتوصلت الدراسة أن هذه الطريقة كان لها مردودًا إيجابيًا على الأطفال المنتمين لاضطراب طيف التوحد.

وأيضاً دراسة (Kavaya, 2014) والتي هدفت إلى فاعلية استخدام القصة التفاعلية مع طفل طيف التوحد في تعلم السلوكيات الاجتماعية وهي (سلوك التحية – سلوك مسح الأنف) من خلال مجموعة من القصص التفاعلي الاجتماعي، والتي أظهرت فاعلية كبيرة في اكتساب وتعلم هذه السلوكيات لهؤلاء الأطفال، وأوصت بضرورة استخدامها كاستراتيجية تعليمية مع هؤلاء الأطفال (طيف التوحد).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة التي أكدت أن للقصة التفاعلية دورا هامًا في تنمية جوانب شخصية الطفل المتعددة، كما لها دور مهم في تعلم أو تعزيز أو تنمية بعض السلوكيات أو المهارات الاجتماعية والشخصية، إلا أن هناك قصور واضح عند الطالبات في إتقان مهارات إنتاجها.

وقد أوصت دراسة كل من (محمد عبد العاطي، ٢٠١٣)، (أسعد علي السيد، ٢٠١١)، (وفاء عبد السلام، ٢٠١١) بأهمية تدريب الطالبات على إنتاج القصص التفاعلي، وتم تحديد محور التفاعل الاجتماعي ببعض مهاراته لإنتاج هذه القصص من قِبل الطالبات نظراً لفاعلية هذه المهارات وضروریاتها لطفل طيف التوحد للتفاعل الاجتماعي داخل مجتمعه سواء كانت (الأسرة – الروضة – الشارع).

والتفاعل الاجتماعي هو مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، (اللفظية– غير اللفظية) التي تصدر عن الطفل، والتي تتضمن المبادرة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام، مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر، وإتباع القواعد والتعليمات. (أبو علام وإبراهيم، ٢٠١٥)

ويشير (يوشيل وإبراهيم، ٢٠١٥) أن أطفال اضطراب طيف التوحد جزء معقد من مظاهر الاضطراب، حيث يحتوي على عدة اضطراب تتضمن اللغة، مهارات الاتصال، والتفاعل الاجتماعي، وكل هذه الأعراض تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وعليه يعد اضطراب طيف التوحد اضطراب عصبي يؤثر في التفاعل الاجتماعي وسلوك الطفل.

كما أن من الأعراض الأولى للتوحد أثناء عملية التشخيص هي ضعف التفاعل الاجتماعي، حيث يعد ضعف التفاعل الاجتماعي من أكثر الأعراض دلالة على وجود إعاقة التوحد (كمال زيتون، ٢٠٠٣: ٢٥)،(محمد خطاب، ٢٠٠٥: ١٥).

وأظهرت دراسة (كورمباخ Quirumbach, 2016) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام القصة الاجتماعية التفاعلية في تحسين مهارات اللعب لأطفال اضطراب طيف التوحد، الذين تراوحت أعمارهم من (٧ – ١٤) سنة، وتم تقسيمهم ل(٣) مجموعات، كل مجموعة تستخدم نوعًا من أنواع القصص الاجتماعي التفاعلي وهي: (جمل قياسية معمارية، جمل توجيهية، جمل ضابطة)، وتوصلت الدراسة إلى

فعالية القصة القياسية المعمارية والتوجيهية في تنمية مهارات اللعب، كما أوصت بضرورة تفعيل القصة التفاعلية في مجالات أخرى مع أطفال اضطراب طيف التوحد، نظراً لمدى فعاليتها، ونجاح التجربة.

كما أوصت دراسة (الجودي، ٢٠٠٨) والتي هدفت لبناء برنامج تدريبي متكامل لتنمية بعض المهارات الاجتماعية التفاعلية لدى طفل طيف التوحد، وشملت الفئة (٣٠) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٦– ١٢) سنة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بعد تطبيق البرنامج بأنشطة وظهور تحسن في المهارات الاجتماعية، وأوصت بضرورة استخدام استراتيجيات فعالية تنمية المهارات الاجتماعية وغيرها لهؤلاء الأطفال.

كما أظهرت دراسة (Shire, et al, 2015) فعالية لبرنامج أسري إرشادي لاستخدام استراتيجية التدخل المبكر في تحسين التفاعل والتواصل الاجتماعي لأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكونت الفئة (٦١) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتراوحت أعمارهم من (٥– ٨) سنوات، وتم تنفيذ البرنامج على مدار (٦) أشهر بالتعاون مع الآباء والأمهات، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج، كما أوصت بضرورة الاهتمام بالمهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال عن طريق استراتيجيات أخرى فعالة.

بينما توصلت دراسة (وصال، ٢٠١٤) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على تدريب الأقران في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد، وبلغت العينة (٣٠) طفلا من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتراوحت أعمارهم ما بين (٧ – ١٠) سنوات بالإضافة ل(١٠) أطفال عاديين تم دمجهم مع الأطفال التوحديين، وأسفرت النتائج عن تحقق فاعلية البرنامج وتحسن تفاعلهم.

كما استخدمت دراسة (سالم، ٢٠١٥) القصة الحركية التفاعلية في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ومن هذه المهارات (العلاقات الشخصية المتبادلة– وقت اللعب– المسايرة)، وأسفرت النتائج عن نجاح القصة الحركية التفاعلية في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي.

ومما سبق نلاحظ وقصورًا في مهارات القصة التفاعلية لدى طالبات رياض الأطفال (برامج الفئات الخاصة)، فقد اهتم البحث إلى توظيف التقنيات التكنولوجية لمساعدة الطالبة المعلمة بكليات رياض الأطفال– قسم الفئات الخاصة– في إنتاج القصص التفاعلية وتوظيفها في تقديم مهارات التفاعل الاجتماعي كنوع من أنواع الفئات الخاصة ألا وهي (الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد).

الإحساس بالمشكلة:

نظراً لأهمية الطفولة المبكرة وحساسيتها وأثرها في تكوين مهارات الطفل، واستناداً لأهمية الأنشطة المختلفة في حياة الأطفال من ذوي الفئات الخاصة (أطفال اضطراب طيف التوحد) –عينة الدراسة– في تكيفهم السليم مع المجتمع، وعلى الرغم من ذلك نجد غياب هذه الجزئية وندرتها في الأبحاث العربية، مع أهمية هذه المهارات (التفاعل الاجتماعي) لجميع الأطفال عامة وأطفال اضطراب طيف التوحد خاصة، كما لمست الباحثة هذه المشكلة في الآتي:

أولاً: أثناء تدريسها لمادة مشروع التخرج لطالبات الفرقة الرابعة وبمحاوراتهن عن الاستراتيجيات الجديدة المتعلقة بالقصة والتي يريدن أن يتعلمنها، كانت إجابتهن عن التدريب على إنتاج هذا النوع من القصص.

ثانياً: من خلال عملي كمديرة لمركز رعاية وتنمية الطفولة –جامعة المنصورة، ووجود وحدة خاصة بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لاحظت الباحثة على المعلمات والمعلمين أثناء الممارسات التدريسية لهؤلاء الأطفال أن هذه الاستراتيجية لا يتم استخدامها، نظراً لعدم معرفتهم بها.

ومن هنا جاءت مشكلة البحث التي تمثلت في السؤال الرئيس التالي: ما مهارات الطالبة المعلمة في تصميم قصة تفاعلية لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مهارات التفاعل الاجتماعي التي يمكن تقديمها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- ما المهارات الواجب توافرها لدى الطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية؟

- كيف يمكن بناء برنامج تدريب للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- ما فعالية البرنامج المقترح لتدريب الطلبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة:

- إعداد قائمة بمهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب تقديمها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تحديد المهارات الواجب توافرها للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية.
- بناء برنامج تدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال طيف التوحد.
- تعرف فعالية البرنامج التدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- تسهم القصة التفاعلية كوسيلة جذابة لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي.
- توعية الطالبة المعلمة بأهمية الصور والرسوم والموسيقى والحركة والتكنولوجيا في جعل الأنشطة المقدمة لأطفال طيف التوحد أبقى أثراً.
- إنتاج الأنشطة الإلكترونية في مجالات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لخدمة الأهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها.
- طفل طيف التوحد عندما يطبق عليه القصص التفاعلية والتي قامت بتصميمها الطالبة المعلمة سوف تنمي لديه المهارات والسلوكيات الاجتماعية، وتزيد من تفاعله الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين والبيئة المحيطة به.

أدوات ومواد الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات والمواد التالية:

- استبانة مهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب أن تتوافر أطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).

- بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة في تصميم القصة التفاعلية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).
- مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).
- برنامج تدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية والبشرية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الطالبة المعلمة ببرنامج الفئات الخاصة بكلية رياض الأطفال– جامعة المنصورة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧– ٢٠١٨م.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي التصميم التجريبي ذو المجموعتان، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة لمعرفة تأثر المتغير المستقل (تصميم القصة التفاعلية) على المتغير التابع (مهارات التفاعل الاجتماعي) اللازمة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس تصميم القصة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات (المجموعة التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس تصميم القصة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات في تصميم القصة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات (المجموعة التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات في تصميم القصة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوي (٠,٠٥) بين تحصيل الطالبات (المجموعة التجريبية) لمهارات تصميم القصة التفاعلية، وامتلاكهم لتلك المهارات.

مصطلحات الدراسة:

- **اضطراب طيف التوحد:**

يعتبر طيف التوحد اضطراباً معقداً يتم النظر إليه على أنه اضطراب نمائي عام، تنعكس آثاره السلبية على عامة جوانب الشخصية، فتبدو على هيئة سلوكيات سلبية تدفع بالطفل إلى التقوقع ذاته، والتحرك بعيداً عن الآخرين، فينسحب بالتالي من المواقف والتفاعلات الاجتماعية نظراً لما يعانيه من قصور واضح في المهارات الاجتماعية المختلفة (عادل عبد الله، ٢٠٠٨: ٢٨٨).

كما أنه مصطلح عام يشير إلى الاضطرابات النمائية، حيث تم تصنيفه في الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات العقلية، وهذه الاضطرابات النمائية خمسة أنواع فرعية، ويتم تشخيصها من خلال الإعاقات النوعية في المهارات الاجتماعية التبادلية – التواصل اللفظي وغير اللفظي – والسلوكيات التكرارية (Lvey , et al , 2004 , 166).

- **الطالبة المعلمة:**

تعرف إجرائياً بأنها المعلمة المتخصصة في التربية الخاصة على مستوي البكالوريوس، والتي ستقوم بتعلم وتدريس الأنشطة التعليمية للأطفال من ذوي

اضطراب طيف التوحد، من خلال استخدامها للقصة التفاعلية التي قامت بتصميمها لتقديم أنشطة قصصية تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال.

- **مهارات التفاعل الاجتماعي:**

تعرف إجرائيا بأنها المهارات التي يستخدمها الفرد للتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين المختلفين عنه، من خلال وسيط القصة التفاعلية المحكية للطفل من ذوي اضطراب طيف باستخدام بعض الأنشطة القصصية المعبرة عن هذه المهارات (التفاعل الاجتماعي).

- **القصة التفاعلية:**

هي عبارة عن التطور الحادث على القصة التقليدية المتعارف عليها، وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا التفاعلية التي وفرت للقصة الكمبيوترية العناصر التالية: (النص– الصورة– الصوت– الصور المتحركة)، وذلك بهدف إنتاج قصص كمبيوترية متماسكة تؤدي دوراً فريداً في التعليم (Robin , 2008).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها أداة مهمة من أدوات التثقيف والترفيه، وتعتمد بشكل أساسي على الأنشطة القصصية باستخدام الكمبيوتر كلغة بصرية يستطيع طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد التعلم والفهم منها، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة القصصية التي تعتمد على (النص– الصورة– الصوت– الرسوم المتحركة– الموسيقى التصويرية– الشخصيات والألوان) وغيرها من المؤثرات المستخدمة في توصيل مجموعة من المهارات (التفاعل الاجتماعي) لهؤلاء الأطفال.

اجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الدراسات والأدبيات والبحوث السابقة في مجال تصميم القصة التفاعلية بصفة عامة، وعلى القصص التفاعلية الموجهة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة اللازمة لتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم.
- اشتقاق قائمة مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى أطفال طيف التوحد.

- وضع القائمة في صورة استبانة وعرضها على المحكمين وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم.
- صياغة قائمة مهارات التفاعل الاجتماعي في صورتها النهائية في ضوء آراء السادة المحكمين.
- إعداد مقياس تصميم القصة التفاعلية لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعرضه على المحكمين.
- تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة الدراسة التي تم تحديدها مسبقا.
- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.
- تطبيق أدوات البحث بعديًا على عينة الدراسة.
- استخلاص نتائج التطبيق وتحليل النتائج.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

أدبيات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد:

يعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات السلوكية صعوبة؛ نتيجة انعكاسه السلبي على معظم جوانب الأداء والشخصية، وقد أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association(APA: الطبعة الثانية (DSM–11) بحثا تعتبر فيه اضطراب التوحد شكلاً من أشكال الفصام الطولي.

مع ذلك فإن الاعتراف الرسمي بالتوحد كفئة تشخيصية لها خصائصها المميزة لم يتم إلا عام ١٩٧٧ عندما أصدرت منظمة الصحة العالمية (WHO) World Health Organization الطبعة التاسعة من الدليل العالمي لتصنيف الأمراض Classification Daisies (ICD–9)؛ أما الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM–III) عام ١٩٨٠م فقد فرقت فيه بوضوح بين الفصام واضطرابات التوحد، وأكدت أن التوحد ليس حالة مبكرة من الفصام (الحلبي، ٢٠٠٥).

وقد صدرت الطبعة الرابعة (DSM–IV) في عام ١٩٩٤م فوسعت من مفهوم الاضطرابات النمائية الشاملة (PDD) لتشمل خمس فئات يطلق عليها أيضاً اضطراب طيف التوحد الخمسة(Spectrum Disorders Autism(ASD وهي:

- اضطراب التوحد (Autism Disorders).
- متلازمة اسبرجر (Asperger Syndrome (AS.
- اضطراب رديت (Rett Syndrome (RS.
- اضطراب الطفولة التفككي (CDD) Childhood Disintegrative Disorder.
- الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (PDD – Nos) (Bildt; et al, 2004).

ولهذا يصعب إيجاد تعريف متفق عليه لطيف التوحد، وذلك لتعدد الباحثين الذين اهتموا به مع اختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية، إلا أن معظم التعريفات تتفق على وصف الأعراض، وتصف التوحد كمتلازمة وليس كمرض أو كاضطراب في السلوك أو اضطراب في التصرف، أو كإعاقة عقلية، ويعتبر كالستر أول من قدم تعريفاً واضحاً للتوحد باعتباره اضطرابا ينشأ منذ الولادة ويؤثر على التواصل مع الآخرين (جمال خلف، ٢٠١٦: ١٥).

كما يعرفه (قارون الروسان، ٢٠١٠) على أنه اضطراب سلوكي نمائي يتمثل في صعوبة التفاعل الاجتماعي، وصعوبة في التواصل اللفظي، والسلوك النمطي المتكرر، والتي تظهر قبل سن الثالثة من العمر.

كما يشير (روجز، ٢٠٠٩) أنه أحد سماته العجز عن التواصل مع الآخرين، واضطراب التفاعل والاندماج في أنشطة متكررة، كما يتسم برد فعل مبالغا فيه للمثيرات الحسية مع وجود اضطراب في الكلام واللغة.

كما أن (الذاتوية) ذات تأثير شامل على كافة جوانب نمو الطفل، فتؤدي إلى قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، فتجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طيبة، وقصور في مهارات التواصل اللفظي– غير اللفظي، فيصبح الطفل هكذا منعزلاً عن محيطه الاجتماعي، وتستمر هذه الاضطرابات وهذا القصور مدى

الحياة، ولكنها تتحسن نتيجة البرامج العلاجية والتدريبات التربوية المقدمة للطفل (Klima, Frysch, 2018).

وتعرف (سهير أمين، ٢٠١٠: ٢٩) الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد تظهر عليهم أعراض الانسحاب الاجتماعي والانطواء على النفس، وعدم القدرة على إقامة علاقات سوية مع الآخرين، وعدم القدرة على فهم التعليمات اللفظية، وأنهم يكتفون بأنفسهم وكأنهم في قوقعة يتصرفون وكأن الآخرين ليس لهم وجود في حياتهم.

ويعرف (Dworzynski, 2009: 197) الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأنهم يعانون من السلوكيات السلبية والتي تظهر بشكل واضح أثناء ولادتهم في عدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين.

ويشير الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (DSM–5) إلى أنه اضطراب نمائي عصبي يظهر في صورة قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، مع وجود أنماط من السلوك التكراري ويحدث ذلك خلال فترة النمو المبكرة للطفل (DSM –5: 2013: 50).

يتضح مما سبق من تعريفات أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي يظهر تشخيصه في فترة الطفولة المبكرة (٢–٨) سنوات، ويتصف ببعض الأعراض والمظاهر النفسية، والاجتماعية، والسلوكية، ويتمثل في قصور التواصل والتفاعل الاجتماعي، مع وجود أنماط سلوكية تكرارية، ويظهر ذلك من خلال الجمود العاطفي والانفعالي، مع ضعف التواصل التعبيري واستخدام لغة الجسد والإيماءات، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها.

أسباب اضطراب طيف التوحد:

تعددت وجهات نظر العلماء في تحديد الأسباب الكامنة وراء الإصابة باضطراب طيف التوحد، فمنهم من رأى أن السبب في حدوث هذا الاضطراب القصور التربوي لدى الوالدين، وقد خالف هذا الرأي مجموعة أخرى من الباحثين، حيث توصلت دراستهم إلى أن أسباب حدوث اضطراب طيف التوحد يرجع إلى أسباب عضوية أو وراثية أو جينية، وسعى رجح آخرين أن الأسباب الكامنة خلف

هذا الاضطراب ترجع إلى أسباب بيوكيميائية أو غذائية ترتبط بعضها في بعض الفيتامينات ورأى بعضهم إنه ناتج عن تفاعل عدة عوامل مع بعضها وليس نتاج سبب واحد (إسماعيل، ٢٠٠٩: ٣٥).

أولاً: الأسباب الجينية أو الوراثية:

يذكر (عبد الله، ٢٠١٠: ٢٩) أن الشذوذ الكروموسومي قد يؤدي إلى هذا الاضطراب، ويعد الشذوذ في الكروموسوم رقم ١٣ من أكثر الحالات شيوعاً كمسبب لاضطراب طيف التوحد وأيضاً متلازمة أوشر Usher's Syndrome.

وينتشر طيف التوحد بنسبة ٩٦% للتوائم المتطابقة وبنسبة ٢٧% بين التوائم الأخوية، وقد وجد أن نسبة ١٥% بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يعانون من حالات الريتRatt، وفراجل إكسFragile X، وهما إعاقتان ثبت أن لهم أساساً وراثياً (فراج، ٢٠٠٢: ٦٠).

ثانياً: الأسباب البيوكيميائية:

المقصود بها العوامل الكيميائية العصبية المسئولة عن نقل الإشارات للمخ وبدوره يرسلها للحواس، حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك زيادة في تركيز إحدى الناقلات العصبية وهو "Serotonin" في دم ٤٠% من الأطفال التوحديين، وعندما أمكن خفض هذه النسبة لوحظ تحسن وانخفاض في بعض الأعراض لدى هؤلاء الأطفال، كما لوحظ تحسن في الأداء اللغوي (عثمان لبيب، ٢٠٠٢: ٦٤).

ثالثاً: الأسباب البيئية:

يعد التلوث البيئي أحد الأسباب الممكنة التي تؤدي إلى حدوث اضطراب طيف التوحد، حيث يعد التسمم بالتكسينات Toxins من العوامل التي تؤدي إلى الإصابة باضطراب طيف التوحد، وذلك لأنه يسبب أضرارًا للمخ، كما أن الزئبق والرصاص وهيدروكربون البولي أحد مسببات الإصابة باضطراب طيف التوحد (Morton, 2007: 73).

ويذكر (عبد الله،٢٠١٤: ١٧٢) بعض العوامل التي قد تؤدي إلى الإصابة باضطراب طيف التوحد منها:

- التلوث الكيميائي بالمعادن الزئبق والرصاص.
- تعرض البويضات أو الحيوانات المنوية للإشعاع أو المواد الكيميائية.
- التلوث الغذائي عن طريق استخدام المواد الكيميائية التي قد تؤدي إلى تسمم عضوي خاصة أثناء فترة الحمل أو أثناء الولادة.
- التعرض للأمراض المعدية سواء للأم أثناء الحمل أو للطفل في بداية ولادته.
- اضطرابات الألفين، أي حدوث خلل في التمثيل الغذائي.
- تعاطي الأم للعقاقير أو الكحوليات أثناء فترة الحمل.

رابعاً: أسباب إدراكية:

يشير البعض في بعض النظريات النفسية ومنها النظرية المعرفية أن للتوحد أسباب إدراكية متعددة بالكيفية التي يدرك بها الطفل التوحدي العالم من حوله، والتي تعتبر السبب وراء حدوث الاضطرابات، فعدم قدرتهم على استعمال المعلومات الواردة بشكل كامل وعدم القدرة على اشتقاق المعاني منها يؤدي إلى مشاكل معرفية شديدة تسبب مشاكل اجتماعية يصاحبها ظهور أعراض التوحد (مهدي المفلوث، ٢٠٠٦: ٥٨).

خامساً: أسباب نفسية أو أسرية:

يرى البعض إن السلوك التوحدي عند الأطفال يحدث بسبب عجزهم عن الحصول على الاهتمام والتعزيز من قبل والديهم على سلوكهم الاجتماعي، وأيضاً التنشئة للوالدين غير السوية وأسلوب التربية الذي يسهم في حدوث الاضطرابات حيث تؤكد بعض الدراسات إن أعراض التوحد تعود إلى عدم نضج وتطور "الأنا"، كما وجد أن آباء الأطفال الذين يعانون من التوحد يتسمون بالبرود الانفعالي والعاطفي، ومن هنا يبنى الأساس المرضي والذي له علاقة وطيدة بالأم حيث إنها هي محور إدراك الطفل والمثل الأول لعالمه الخارجي (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٤: ٥٦).

ويتضح بعد عرض أسباب حدوث اضطراب طيف التوحد، أن هذا الاضطراب يولد مع الطفل، وبالتالي هو ليس اضطراب مكتسب من البيئة فقط، كما أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب، فإن لكل طفل من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الخصائص المميزة له دون باقي الأطفال، سواء من الناحية الاجتماعية أو التواصلية أو الفعلية أو الحسية.

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يتسم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالعديد من السمات التي يمكن الاستدلال بها على هؤلاء الأطفال، منها القصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور الإدراك الحسي، وقصور في القدرة اللغوية، والسلوكيات النمطية، وإيذاء الذات والخوف والقلق، ولكن ليس من الضروري أن تتوافر كل هذه السمات في كل حالة من حالات اضطراب طيف التوحد، فمن الممكن أن يظهر بعضها في حالة وبعضها الآخر في حالة أخرى، ومن السمات والخصائص الرئيسية للأطفال ذوي اضطراب والخصائص الرئيسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ما يلي:

أولاً: الخصائص الجسمية والحسية:

يذكر (عكاشة، ٢٠١٠: ٧٨٣) أن كثيراً من الناس يظن أن الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مصاب بالصمم، ولذلك يتجاهل الطفل الأصوات من حوله وعدم إبداء أي استجابة لتلك الأصوات، ولكن في الغالب يعلم الوالدان أن طفلهما ليس أصماً، بل يسمع كل شيء، لأنه قد يلتفت عند سماع أغنية محببة له، بالإضافة لانزعاجه الشديد من الأصوات العالية أو البكاء في الأماكن المزدحمة والحفلات.

كما أن هؤلاء الأطفال يختلفون عن الأطفال العاديين من حيث خصائص الجلد وبصمات الإصبع، مما يشير إلى خلل أو اضطراب في نمو الطبقة للجلد المغطية الجسم (عثمان فراج، ٢٠٠٢: ٥٣).

ويشير (Creak, et al: 2003) أن بعض الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يستمرون في مواصلة اكتشاف الأشياء عن طريق وضعها في الفم، أو تقريب

بعض الأشياء إلى الأنف، أو تقريبها إلى العين والبعض الآخر قد يثّبت بصره على الأضواء أو الأشياء المتحركة أمامه.

ثانياً: الخصائص السلوكية والانفعالية:

يشير (Etkin, et al, 2006) إلى أن الطفل ذوي طيف التوحد يعاني من اضطرابات انفعالية تشمل تعبير مفاجئ في الحالة المزاجية مع نوبات من الضحك أو البكاء دون سبب واضح، كما تشمل نقصا واضحا في الاستجابات الانفعالية وعدم الخوف من مواطن الخطر الحقيقة مع الخوف الزائد من الأشياء غير المؤلمة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Ortega, 2014) والتي هدفت إلى التأكد من فاعلية برنامج علاجي قائم على التصرف على الانفعالات في زيادة القدرة عند أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال (مرتفعي الأداء) منهم من التصرف على الانفعالات المعقدة من خلال تعبيرات الوجه، وتكون البرنامج من التعرف على الانفعالات عن طريق لوحة مرسومة، أو عن طريق صور كبيرة ثابتة، أو عن طريق مقطع فيديو، أو عن طريق وجودهم بمعزل مع الآخرين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي، والحفاظ على موضوع الحديث لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فئة (مرتفعي الأداء).

ومن أبرز السلوكيات لدى هؤلاء الأطفال (طيف التوحد) أنه يظهر بوضوح سلوكيات لا إرادية في دافعيته تجاه البيئة المحيطة به، كما أنهم يشعرون بالقلق الزائد من محاولة التغير (السيد الشربيني، ٢٠١٤: ٧٤).

ويذكر (بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٢) أنه قد يظهر السلوك العدواني، أثناء اللعب مع الآخرين ويقوم بعضهم بدفعهم، كما أنه يتصرف مع ذاته بطريق يمكن أن تلحق الأذى بنفسه.

كما يعاني هؤلاء الأطفال من اضطراب الأكل، حيث تبلغ معدلات انتشار اضطرابات الأكل حوالي ٩٠% من أطفال هذه الفئة، وهو اختلال في سلوك تناول الطعام وعدم الانتظام في تناول الوجبات، أو الامتناع القهري عن تناول الطعام، أو التكرار القهري لتناول الطعام في غير مواعيده (زينب شقير، ٢٠٠٢، ٣١).

كما يعاني هؤلاء الأطفال من اضطرابات النوم، حيث تبلغ معدلات هذه الظاهرة لديهم، ما بين ٤٤% إلى ٨٣%، وهذه المعدلات المرتفعة تحدث اضطرابات لأنشطة الأسرة المعتادة (Kodak, etal, 2008: 70).

ثالثاً: الخصائص اللغوية والتواصلية:

تعد عملية التواصل من المؤثرات الكبيرة على مظاهر النمو المتعددة، وعدم القدرة على التواصل تحد من قدرة الطفل على التعلم، وتؤخر من تطوره الاجتماعي واستقلاله، وترى بعض الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين حدوث اضطراب طيف التوحد وضعف اللغة (Erict, 2014).

رابعاً: الخصائص الحركية:

يميل بعض هؤلاء الأطفال إلى المشي على الأصابع مع قوام منثني وحركة سريعة، فيبدون في غاية الرشاقة، ويصاحب ذلك رفع الذراعين والقفز (إلهامي عبد العزيز، ٢٠٠١: ١٥٩).

ويشير (أحمد سليمان، ٢٠١٠: ٤٩) إلى أن الطفل التوحدي يختلف عن الطبيعي في عدم الثبات على استخدام يد معينة، بحيث يتردد أو يتبادل استعمال اليد اليمنى مع اليسرى، مما يدل على اضطراب وظيفي بين نصفي المخ الأيمن والأيسر.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Ming, 2007) والتي هدفت إلى معرفة نسبة انتشار المشكلات الحركية لدى (١٥٤) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وقد أشارت النتائج من خلال الملاحظات إلى ظهور مشاكل حركية لدى هؤلاء مثل: التأخر الحركي، المشي على أطراف الأصابع، ظهور مشكلات في التناسق الحركي العام، وصعوبة في حركة القدمين.

ويعد فرط الحركة مشكلة شائعة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأحياناً نقص الحركة، ثم تتحول إلى النشاط الزائد وأحياناً إلى عدوانية ونوبات غضب، وغالباً ما تكون بدون سبب ظاهر أو فوري، وسلوك إيذاء الذات يكون ضرب الرأس، العض، شد الشعر وغيره من الاضطراب (هلا السعيد، ٢٠٠٩: ٨٢).

خامساً: الخصائص العقلية والمعرفية:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى أن اضطراب النواحي المعرفية تعد أكثر النواحي المميزة لاضطراب التوحد، وذلك لما يترتب عليه من نقص في التواصل الاجتماعي، كما أن (٧٠%) من الأطفال يظهرون قدرات عقلية متدنية تصل أحياناً إلى حدود الإعاقة العقلية، وتصل في أحيان أخرى إلى مستوى الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، وأن نسبة ١٥% منهم يظهرون قدرات عقلية مرتفعة في جوانب محددة مثل: الذاكرة والموسيقى والحساب والفن (الخطيب وآخرون، ٢٠١١).

ويشير (جمال تركي، ٢٠٠٤: ١٣٥) إلى حوالي ٤٠% من الأطفال ذوي طيف التوحد لديهم معامل ذكاء يقل عن (٥٥) درجة وحوالي ٣٠% تتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠)، ويلاحظ أن حدوث التوحد يتزايد مع نقص الذكاء فحوالي ٢٠% من التوحديين لديهم ذكاء غير لفظي.

ويلاحظ أيضاً أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة كبيرة في الانتباه إلى المثيرات، وعندما تقدم لهم مع المثيرات المشتتة في وقت واجد، تزداد حدة تشتت الانتباه لديهم (Williams, 2006: 431).

ويؤكد (هشام الخولي، ٢٠٠٨: ٥٢) أن الاهتمام باضطراب الانتباه لدى الطفل التوحدي يجب أن يأتي في المرتبة الأولى تشخيصًا وعلاجاً حيث إن كل السلوكيات التي تصدر عن الطفل سواء كان الطفل العادي أو ذوي اضطراب طيف التوحد، تقوم في جوهرها على مدى مستوى الانتباه لديه، وجودته.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (شيرين محمود، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج سلوكي لخفض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأكدت النتائج على نجاح البرنامج السلوكي في خفض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أطفال طيف التوحد.

كما أن مهارة الإدراك تعتبر من المهارات الأولى في مساعدة الطفل التوحدي في الاتصال بنفسه والعالم الخارجي، ويمكن الخلل لدى الطفل التوحدي من الناحية

الإدراكية في صعوبات الإدراك السمعي، والبصري، واللمس، والشم، والإحساس بالألم، والحرارة، والبرودة (نادية إبراهيم، ٢٠٠٨: ٦٨).

وهذا ما أشارت إليه دراسة (ويندليكين، ٢٠١٦) (Wendikin,2016) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين قياسات الإدراك الاجتماعي واللغة والوظائف التنفيذية المجددة للذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، وقياسات قراءة العقل باستخدام عينة كبيرة قوامها (٢٧٢)طفلامن ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن قدرات قراءة العقل بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ارتبطت بالقدرات اللغوية الإجمالية أكثر من الإدراك الاجتماعي أو الوظائف التنفيذية.

كما أشارت دراسة (شيماء حسانين، ٢٠١٢) إلى فاعلية برنامج في تنمية المفاهيم الإدراكية لدى عينة من الأطفال التوحديين، حيث يساعد البرنامج على تنمية (الإدراك البصري، الإدراك السمعي، الإدراك اللمسي، الإدراك الشمي، الإدراك التذوقي) عن طريق أنشطة اللعب، وأسفرت النتائج عن فاعلية هذه الأنشطة في تنمية المفاهيم الإدراكية (البصرية– السمعية– اللمسة– الشمية– التذوقية).

سادساً: الخصائص الاجتماعية:

إن الصفة الرئيسية في هذا الاضطراب هو القصور الاجتماعي، فعند المقارنة بين السلوك الاجتماعي للأطفال العاديين والتوحديين، نجد أن الأطفال العاديين يظهرون سلوكيات متواصلة متعلمة من خلال رؤية البالغين، ويتعلمون بسرعة من خلال الاستجابة بطريقة اجتماعية ملائمة وفعالة، إلا أن الأمر يختلف بالنسبة لذوي اضطراب طيف التوحد منهم فغالباً يفتقرون إلى هذه المقدرة الطبيعية للاستجابة للآخرين بطريقة ملائمة (زينب شعير، ٢٠٠٦: ٨٤).

وأكدت العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من: (عادل عبد الله، ٢٠٠٠)، (أميرة محسن، ٢٠٠٢) (ماجدة عمارة، ٢٠٠٥) على أن ذوي اضطراب التوحد يميلون إلى الانسحاب الاجتماعي وعدم التفاعل الاجتماعي، والسلبية تجاه الآخرين، وأنهم يظهرون عدم الرغبة في مشاركة الأطفال العاديين ألعابهم، وعدم التفاعل بينهم وبين آبائهم مع تجنبهم أي لقاءات عائلية.

وقد قسمت الدراسات والأبحاث الأطفال الذين لا يظهرون أي اهتمام اجتماعي إلي ثلاثة أنواع: البعيد Aloof، السلبي Passive، والنشيط ولكنه غريب Active Butted (Garside, et al, 2000).

ويؤكد (Smith, 2010: 413) أن القصور في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يتمثل في: العزوف عن الرغم في التفاعل مع الآخرين، صعوبة الاشتراك في اللعب الاجتماعي، والإخفاق في تبادل المشاعر، وقصور في الانتباه المشترك، وقصور في استخدام إيماءات التواصل الاجتماعي وغيرها.

وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات منها: دراسة (خالد لويس، ٢٠١١) والتي هدفت إلى إعداد برنامج أنشطة اللعب في تنمية التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي لدى أطفال طيف التوحد، وأكدت النتائج على نجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، والتواصل الفظي لدى أطفال طيف التوحد.

كما هدفت دراسة (HWU, 2013) إلى معرفة دور قراءة العقل في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج نموذجي، حيث يتم عرض المقاطع العشرة للبرنامج بطريقة مفصلة ومنظمة، حيث تقسم إلى الإدراك الوجداني، التواصل غير اللفظي، فهم العلاقات الاجتماعية، الوعي الذاتي الوجداني، فهم وجهات النظر الأخرى، قراءة العقل، الاستنباط الجماعي، المراوغة الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن تحسين الوظيفة الاجتماعية الإجمالية وتحسين جودة التفاعلات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي طيف التوحد.

التفاعل الاجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي بمثابة عملية رئيسية في حياة الإنسان الاجتماعية، فعندما يتفاعل الطفل مع الآخرين تتكون لديه سلسلة من السلوكيات المتعاقبة التي تظهر بمجرد البدء بالتحدث أو المشاركة في إنجاز نشاط ما، ويبدو أن طفل طيف التوحد لا يملك السلسلة السلوكية السابقة، وقد يرجع ذلك إلى الإخفاق الكامن في مهارات التفاعل الاجتماعي، والتي تعوق عملية انخراطه في المجتمع، وتجعل الدافع نحو المشاركة الاجتماعية لديه ضعيفة بشكل ملحوظ (أوتوود، ٢٠٠٥: ٢).

والقصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال يترتب عليه العديد من المشكلات السلوكية السلبية كالسلوك العدواني، والاكتئاب، واليأس، والشعور بالوحدة النفسية، وهو ما يحول بينهم وبين إمكانية توافقهم مع الأطفال العاديين، مما يؤدي إلى الرفض وعدم تقبل الأقران،, ومن هنا تظهر أهمية التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد، حيث إنها تساعد على تحقيق التكيف الاجتماعي، وتحقيق الاستغلال الذاتي، والاعتماد على النفس، واكتساب الثقة بالنفس والمشاركة مع الآخرين في الأعمال التي يتفق مع قدراتهم (Bartram, 2017: 4).

ويشير (Whitman, 2004) إلى أن دلالات القصور في التفاعل الاجتماعي تعد مؤشراً بالغ الأهمية في تشخيص اضطرابات التوحد، إلا أن هذه الخاصية لا تكون ظاهرة عند التوحديين في مراحل الطفولة المبكرة، لأن الاختلافات في هذا المجال عن الأطفال الأسوياء في الغالب تكون غير ملحوظة، ويصعب تميزها، ولكن عند دخول هؤلاء الأطفال في عامهم الثاني تبدأ الصعوبات الاجتماعية بالظهور بشكل متزايد، وفي عامهم الثالث يصبح تطورهم الاجتماعي العام متأخراً بدرجة كبير، حيث يلاحظ أن معظمهم يفضلون الانعزال عن الآخرين، والانشغال بأنشطة محددة، إضافة إلى ضعف الرغبة لديهم في مشاركة من حولهم اللعب أو الاهتمامات.

ويذكر (Zager, 2005) إلى أن الأطفال التوحدين يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي من حيث استقبال المعلومات المعرفية والانفعالية وإيصالها إلى الآخرين من خلال تعبيرات الوجه والجسم ونغمة الكلام، وتعتبر المشكلات في جوانب التفاعل الاجتماعي من أهم المؤشرات والدلالات التي يتم من خلالها تشخيص التوحد، ويوضح المظاهر التي تدل على مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أفراد التوحد في المظاهر التالية: عدم التواصل البصري، مشكلات في اللعب، صعوبة في فهم مشاعر الآخرين، عدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها.

ويشير (Hallahan&Kauffiman,2008) إلى أن معظم مشكلات التفاعل الاجتماعي التي تظهر لدى أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد ترجع في واقع الأمر إلى أوجه القصور التي يعانون منها في الاستجابة الاجتماعية، وغالباً ما يلاحظ آباء الأطفال التوحدين أن أطفالهم الرضع أو أثناء مرحلة المهد لا

يستجيبون بطريقة عادية لحملهم أو احتضانهم لهم، وأن الطفل التوحدي الصغير قد لا يظهر استجابة فارقة يميز بها استجابة للآباء أو الأقارب أو المعلمين قياساً باستجابته للغرباء، كما أنهم لا يبتسمون في المواقف الاجتماعية.

أهمية التفاعل الاجتماعي:

- يسهم في تكوين سلوك الإنسان، فمن خلاله يكتسب الوليد البشري خصائص الإنسان، ويتعلم لغة قومه، وثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وتقاليده من خلال عملية التطبع الاجتماعي.
- التفاعل الاجتماعي ضروري لنمو الطفل، فلقد بينت الدراسات أن الطفل الذي لا تتوفر له فرصة كافية للتفاعل الاجتماعي يتأخر نموه.
- يهيئ التفاعل الاجتماعي الفرص للأشخاص لتميز كل منهم بشخصيته الذاتية.
- يعد التفاعل الاجتماعي شرطاً أساسياً لتكوين الجماعة.
- يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى تمايز شرائح الجماعة.
- يساعد التفاعل الاجتماعي على تحديد الأدوار الاجتماعية (هنود علي، ٢٠١٣).

كما أن مهارات التفاعل الاجتماعي تساعد الأطفال على إظهار واستخدام الأنماط السلوكية الإيجابية والتي تعززها وتدعمها البيئة الخارجية، كما أنها تساعد على استقلالية الطفل ووعيه بحقوقه وحق الذات والتعاون (شوقي، ٢٠١٢: ٢٠٤).

النمو الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

إن الطفل عند ولادته يقضي معظم وقته بين الأكل والنوم، ويبدأ التعلم الاجتماعي منذ وقت مبكر من الميلاد، أما بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فهم يتخلفون في تأخر نمو المميزات الاجتماعية وغير الاجتماعية لديهم، فيظهرون تفاعلات اجتماعية متدنية، ولا يوجد متغيرات عند الانفعالات (مصطفى الشربيني، ٢٠١٠: ١٣٧).

كما تعتبر قدرة الطفل ذوي اضطرابات طيف التوحد على تكوين روابط أو علاقات مع الآخرين ضعيفة حيث إنه لا يهتم بوجود الآخرين حوله، ولا يحاول

الاختلاط بهم أو التواصل معهم، ويفضل الجلوس بمفرده والانشغال بخياله وعالمه الخاص (الفوزان، ٢٠٠٣: ٤٠).

كما أن أغلب أطفال اضطراب طيف التوحد لا يمكنهم التواصل الاجتماعي في تفاعلاتهم مع غيرهم أثناء المواقف الاجتماعية المختلفة، ولعل سبب ذلك يرجع إلى العجز القائم في عملية التعلم الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، لذلك يفضلون العزلة الاجتماعية عن الاختلاط بالآخرين، كما أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الاجتماعية من خلال محاكاة النموذج الاجتماعي القائم أمامهم (Bushick, 2001: 99).

خصائص التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد:

من أهم خصائص التفاعل الاجتماعي لدى طفل اضطراب طيف التوحد وجود قصور مستمر ودائم في التفاعل والتواصل الاجتماعي، ويتمثل في: قصور المردود الاجتماعي والانفعالي، وضعف المشاركة في الاهتمامات، وقصور التواصل الغير لفظي المستخدم في التفاعل الاجتماعي مثل: ضعف التواصل البصري، وعدم القدرة على فهم واستخدام لغة الجسد، وقصور نمو العلاقات الاجتماعية وفهمها والمحافظة عليها (DSM – 5, 2013, 50).

أولاً: التبادل الانفعالي والعاطفي:

لا تعبر الحالة الانفعالية للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد في كثير من الأحيان عما يحدث حوله في البيئة، فمن الممكن أن تجده يضحك عندما يصيبه ألمًا، أو يبكي عند مشاهدة فيلم كرتون، فهم يعانون من اضطرابات انفعالية في الحالة المزاجية مع نوبات من الضحك أو البكاء دون سبب واضح (سلامة، ٢٠١٤، ٤٤).

ومن المشكلات الأكثر شيوعاً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي القصور في القدرة التبادلية والتفاعلية مع الآخرين، بمعنى الفشل بين الربط بين الحديث الصادر عنهم وسماع أداء الآخرين، غير أنهم ليس لديهم القدرة على معرفة متى يبدؤون الحديث، ومتى يتوقفوا عنه للاستماع للطرف الآخر، كما تعد المبادأة الاجتماعية من المشكلات التي تواجه هؤلاء الأطفال فهم لا يسعون إلى طلب

المشاركة في اللعب، أو إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويفضلون اللعب الفردي الذي لا يتطلب المشاركة التفاعلية مع الآخرين (الشخصي، ٢٠٠٨: ٢٣٠).

وقد أشارت دراسة (Radley, et al: 2017) إلى فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بمشاركة الأقران من ذوي العجز الاجتماعي، وتكونت الدراسة من (٣) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، (٢) طفلين من ذوي العجز الاجتماعي، ثم تدرب الأطفال لمدة (٥) أسابيع على المهارات اللفظية، والمشاركة، والمبادرة، ومهارة التحدث، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما استهدفت دراسة (Gerald, et al: 2003) اختبار طريقة التدخل بالتركيز على العلاقة الأسرية في تحسين الناحية الاجتماعية العاطفية للأطفال التوحدين، وذلك في خلال (١٢) شهراً من عمليات التدخل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد وآبائهم، وتراوحت أعمارهم ما بين (٣–٥) سنوات، وتم استخدام شريط فيديو لملاحظة أسلوب تعامل الآباء مع أطفالهم، واستبيان مقابلات وأظهرت النتائج تقدم الأطفال التوحدين تقدمًا ملحوظًا في الناحية الاجتماعية والعاطفة، مما ساعد على حل المشاكل السلوكية وزيادة التفاعل الاجتماعي.

ثانياً: التواصل غير اللفظي:

أن هؤلاء الأطفال في نهاية السنة الثانية يظهر الأطفال بعض المشكلات في التواصل البصري، وتكون نظرتهم متجمدة وثابتة للآخرين، وغالباً ما يكون التواصل البصري أفضل مع الأشخاص المألوفين بالنسبة لهم عن الغرباء عنهم، غير أن التواصل البصري لديهم يكون فقير ومحدد لهدف معين (أمين، ٢٠٠٢:٨١).

استهدفت دراسة (Shire, et al, 2015) إلى التعرف على فعالية برنامج أسري باستخدام استراتيجيات التدخل المبكر في تحسين التواصل الاجتماعي للأطفال

ذوي اضطراب التوحد، وتكوين عينة الدراسة من (٦١) طفلا تتراوح أعمارهم من (٥–٨) سنوات، تم تنفيذ البرنامج على مدار (٦) ستة أشهر بالتعاون مع الآباء في بعض الأوقات وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة، وتكوين علاقات اجتماعية مع أضرار عائلته وأصدقائه.

ثالثاً: تطوير العلاقات الاجتماعية:

هناك قصور واضح في علاقات هؤلاء الأطفال مع أقرانهم، تتمثل في غياب اللعب التعاوني، وعدم وجود علاقات مع الأقران وعدم القدرة على تكوين علاقات معهم، والمحافظة على هذه العلاقات، كما يفضل هؤلاء الأطفال التعامل مع الكبار أكثر من رغبتهم في التعامل مع الأطفال، ويستجيب الطفل جيداً للكبار المألوفين لديه عندما يلعبون لعبة أو يغنوا أغنية. (زهران، ٢٠٠٣:٣١٧)

ويكون لعب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في نطاق محدود تماماً، حيث إنهم يميلون إلى تكرار نفس النشاط، مع ندرة تنمية اللعب التظاهري أو اللعب التخيلي، الأمر الذي يجعل سلوك طفل ذوي اضطراب طيف التوحد خلال ممارسته اللعب يفتقد الإبداع والتجديد والتخيل، في حين يبدأ الأطفال العاديين باستخدام خيالهم في اللعب ابتداءً من سن (١٨) شهراً. (سليمان، ٢٠٠٤:٣٥٠)

مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يلخص "كاسز وأيز بنرج" الصعوبات الاجتماعية لدى الطفل ذو اضطراب التوحد في النقاط التالية:

- عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي.
- تجاهل الأشخاص الموجودين حوله، وتوجيه الانتباه للجوانب المادية للأشياء.
- يفتقر القدرة على التواصل البصري.
- يهتم بالجوانب غير الاجتماعية.
- لا يدرك مشاعر الآخرين.

ومن أعراض القصور أيضاً في التفاعل الاجتماعي فشل الطفل في إقامة علاقات مع الأقران المماثلين له في العمر الزمني، وشذوذ طريقة الكلام، وارتفاع

الصوت أكثر من اللازم مع الضغط على المقاطع، مع نقص استخدام السلوكيات واللغة غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه وحركة الجسم، والإيماءات الاجتماعية، والفشل في مشاركة الأطفال الآخرين في اللعب (Weiss,M,2002).

وأشارت دراسة (سالم، ٢٠١٥) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج ترويحي باستخدام العضلة الحركية في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمقر الترويحي بكلية التربية الرياضية جامعة الإسكندرية، من خلال تحسين المهارات (الاستقبالية، التعبيرية، القراءة والكتابة)، ومهارات التفاعل الاجتماعي (العلاقات الشخصية التبادلية، وقت اللعب والمثابرة)، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج الترويحي في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

كما هدفت دراسة (حسين، ٢٠١٥) إلى علاج اضطراب اللغة البرجماتية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (مرتفعي الأداء) من خلال برنامج تدريبي تخاطبي معد لهم، وتكونت العينة من مجموعة قوامها (٧) أطفال من ذوي اضطراب التوحد يعانون قصورا في التفاعل الاجتماعي، وتتراوح نسبة ذكائهم (٨٠–٩٠)، وأعمارهم الزمنية ما بين (٦–٩) سنوات، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي التخاطبي في علاج اللغة البرجماتية وتحسنها وتحسين التفاعل الاجتماعي لديهم.

مهارات التفاعل الاجتماعي (محددات البحث):

مهارة التعاون الاجتماعي:

يقصد بمهارة التعاون الاجتماعي العمل المشترك بين أفراد الجماعة وبعضها البعض من أجل الوصول إلى أهداف مشتركة تحقق تفاعلا اجتماعيا يتسم بالاستقرار والتوازن كما تتاح للأطفال فرص النمو والتعبير والتقدم (حامد زهران، ٢٠٠٠: ٧٤).

ويشير (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٢: ١١٧) إلى أن الطفل في نهاية العام الثالث من عمره يبدأ في زيادة قدرته على اللعب التعاوني، ويظهر ذلك في قابليته للعب مع الآخرين.

كما يعرفها (محرز، ٢٠٠٤: ٦٤) بأنها إحدى المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة يقوم من خلالها بالعمل مع الجماعة بروح إيجابية ومشاركة في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة منهم.

واستهدفت دراسة (فيفيان، ٢٠١٦) إلى تصميم برنامج لتنمية بعض الجوانب السلوكية (التعاون) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة خلال فصل الخريف على (٥٤) شهراً، بمشاركة أولياء الأمور، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج في نمو هذه المهارة، اعتمد البرنامج على المناقشة الإيجابية التي ساهمت في تطور مهارة التعاون لدى هؤلاء الأطفال.

بينما أشارت دراسة (صوفيا وآخرون، ٢٠١٩) إلى استخدام الروبوتات "Daisy Robot" مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للمشاركة في الأنشطة والتعاون كمهارة من مهارات التفاعل الاجتماعي، وتوصلت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة في هذه المهارات (المشاركة– التعاون) قبل وبعد استخدام البرنامج. كما استهدفت دراسة (توهين، ٢٠١٩) إلى فحص خصائص مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بالجودة التربوية في التعليم، من خلال استخدام أنشطة التعاون في هذه المرحلة وكيفية ارتباطها بلغة الأطفال الاستقبالية، وبعض المهارات الاجتماعية والعاطفية، حيث قام الباحث بتقييم عينة قوامها (١٤٦) عائلة، و(٤٦) مركزًا ما قبل المدرسة، وجمعت هذه المعلومات حول أنشطة التعاون عبر استبيان، لتقييم لغة الأطفال الاستقبالية، والمهارات الاجتماعية (التعاون) باستخدام أدوات: مقياس السلوك التكيفي، واستبيان نقاط القوة، وأظهرت النتائج الارتباط القوي بين أنشطة التعاون والسلوك الاجتماعي وتطور اللغة الاستقبالية والمهارات الإيجابية للأطفال، وأوصت بضرورة التعاون بين الوالدين والروضة.

مهارة التكيف الاجتماعي:

التكيف يعني العملية الديناميكية المستمرة التي تهدف إلى تغيير سلوك الشخص لبحث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين بيئته. (أبو عليا، ٢٠٠١: ١٠٤)

ومن خصائص التكيف أنه يتم بإرادة الفرد ورغبته لتعديل بعض سلوكياته السيئة، كما أن التكيف يزداد وضوحه كلما كانت العوائق شديدة، وهو عملية مستمرة،

وهناك أربعة أنواع من التكيف هي: التكيف البيولوجي، التكيف الشخصي، التكيف الاجتماعي، التكيف النفسي (سنبل،٢٠٠٠: ١١).

واهتمت منظمة الصحة العالمية بتدريب مقدمي الرعاية للأطفال الذين يعانون من أعراض التوحد واضطراب النمو في أثيوبيا، حيث إنها هدفت إلى وصول المهتمين والقائمين على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مرحلة التكيف الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تقديم التدريب على مهارات التكيف لهؤلاء القائمين على رعاية الأطفال (نيكولا، ٢٠١٩).

كما أجريت دراسة (مازوتا وآخرون، ٢٠١٨) والتي استهدفت فعالية برنامج علاجي مائي متعدد الأنظمة والأنشطة الترويحية لمساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد من التكيف الاجتماعي والانخراط داخل المجتمع، وأيضاً تنمية بعض المهارات السلوكية والعاطفية، وقسم البرنامج إلى ثلاثة مراحل وهي (التكيف العاطفي– التكيف مع السباحة– التكامل الاجتماعي) ونفذ هذا البرنامج في مدة تتراوح (١٠) أشهر، وأظهرت النتائج تحسينات كبيرة للضوابط (على التكيف الاجتماعي– الاستجابة العاطفية– التكيف الوظيفي).

مهارة التنافس:

من خلال هذه المهارة يحاول الطفل تحقيق الأهداف المتداولة عن طريق الندية والجهود المتعارضة، وقد تكون المنافسة شريفة لتحقيق الأفضل والأجود، كما أنها تبنى على الغش والخداع والسلوك المضاد للآخرين (حامد زهران، ٢٠٠٨:٢٤٨). وتبدأ هذه المهارة عادة في العام الرابع، وليس هناك تعارض بين تلك المهارة ومهارة التعاون، فالتنافس يجب أن يكون بغرض الوصول إلى التفوق، وأن يتعلم الطفل دون أن يهدر حق الآخرين (فرحات، ٢٠١٤).

ومن مميزات استخدام مهارة التنافس للأطفال أنها تساعدهم على اكتساب عادات ومهارات التوافق الاجتماعي، وتفجر طاقاتهم الإبداعية، وتساعدهم على اكتشاف ذواتهم، وتعزز روح الجماعة والابتعاد عن الفردية، تساعدهم على التكيف مع الحياة (عبد المحسن، ٢٠١٧).

ويشير (طافش، ٢٠١٠) إلى أن الروضة هي المسئولة عن تنمية هذه المهارات الاجتماعية والتي من بينها تحقيق التنافس من خلال تهيئة المناخ المناسب لذلك. وتؤكد دراسة (عبد المحسن، ٢٠١٧) أن هناك علاقة طردية إيجابية بين العنف اللفظي والتنافسي لدى أطفال الروضة، أي كلما زاد التنافس زاد العنف اللفظي.

وتشير دراسة (Ke,2018) إلى أن الألعاب التعاونية الافتراضية، ذات طابع المنافسة، وألعاب لعب الأدوار للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تساعدهم على تنمية المهارات الاجتماعية من خلال قياس مستوى أداء الأطفال التوحديين ومستوى تفاعلهم ومدى مشاركتهم فيها، وتكونت عينة الدراسة (٨) أطفال تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٤) سنة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم جمع البيانات للتجربة من خلال تسجيل الشاشة، وملاحظة إجراءات الألعاب، وردود الفعل للمشاركين، ثم تم تحليل هذه البيانات تحليلا سلوكيا مع أداء التفاعل الاجتماعي المسجل لهم أثناء مشاركتهم في هذه الجلسات، وتوصلت الدراسة إلى أن اللعب القائم على الواقع الافتراضي عزز أداء التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال (أطفال طيف التوحد).

مهارة لعب الأدوار:

يعتبر لعب الدور موقفا اجتماعيا يمثل من خلال أداء الطفل كما يحدث بالفعل في الواقع، ويقوم المدرب بدور الطرف الآخر في التفاعل، وهو نهج من مناهج التعليم الاجتماعي، يتدرب بمقتضاه الشخص على أداء جوانب السلوك الاجتماعي إلى أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها (Goba,2008,178).

ويهدف لعب الدور إلى تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية من خلال تفاعله مع الآخرين، كما أن هذه الطريقة تمكن الفرد من التعلم من الآخرين، وأيضاً يعلم لعب الدور قواعد السلوك، والثقة بالنفس وتحمل المسئولية (Salas,2008,226).

وللعب الدور مجموعة من الوظائف حيث يوفر فرص التعبير عن الذات، ويساعد على التدريب على أساليب المنافسة والتعرف على قواعدها، وأيضاً تبني

القيم والاتجاهات، ويعدل السلوك الاجتماعي من خلال المواقف الحياتية (Stikin,2008,44).

القصة التفاعلية Interactive Stories

مفهوم القصة التفاعلية:

القصص التفاعلية هي مجموعة من القصص التي أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة، بحيث تتضمن الصورة والصوت والنصوص والمؤثرات الصوتية والرسوم الإلكترونية المتحركة، لإنتاج القصص التفاعلية بأسلوب مشوق (التتري،٢٠١٦).

ويعرفها (Janet,2006) أنها تطور حادث على القصة التقليدية، وذلك باستخدام التكنولوجيا الإلكترونية، وهي إحدى العناصر التالية (النص، الصورة، الصوت، الحركة) الغرض منها إنتاج قصص تفاعلية تؤدي دوراً فريداً في التعليم.

ويرى (Norman 2011) أنها عملية تشمل الدمج بين السرد اللفظي وعدد من المرئيات والموسيقى التصويرية والتقنيات الحديثة لتحرير قصة ومشاركتها.

ويعرفها (سعيد موسى ٢٠١٥) بأنها تتضمن جميع عناصر القصة التقليدية، لكنها تتميز بتوظيف الوسائط المتعددة، والمشاركة الإيجابية للطفل حيث تتيح له حرية اختيار مسار القصة من بين عدة مسارات مختلفة، لتحدث نوع من التفاعل بين الطفل وبين أحداث القصة ذاتها، كما أنها تنمي القدرات العقلية والذهنية، والمهارات الاجتماعية لديه، وتشجيعه على الاكتشاف وحب الاستطلاع.

أهداف القصة التفاعلية:

توصلت العديد من الدراسات التربوية – منها دراسة كل من (إسماعيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠) و(Alessandro,etal, 2004)، و(Mcni,etal, 2009)، و(فوزي الشربيني وعفت الطنطاوي، ٢٠٠٦)– إلى أهداف القصة التفاعلية على النحو التالي:

- تنمية مهارات التفكير التأملي في المفاهيم الصعبة والخبرات العلمية والجوانب الوجدانية لدي التلاميذ عن طريق دمجها في محتوى القصة وأحداثها.

- تنمية المهارات اللغوية وتشمل مهارة الاستماع والتحدث، ومهارات السرد أو الحكي سواء كانت القصة مكتوبة أو شفوية، وكذلك مهارات النطق حسب لغة القصة، والتمهيد إلى مهارات القراءة والكتابة.
- تنمية مهارات التفكير مثل: التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، وتنمية دوافع التعلم، ومهارات التعلم فوق المعرفية، ومهارات تقييم الذات والتخيل.
- تنمية المهارات الاجتماعية، وذلك بالتعرف على الآخرين، وفهم هويتهم المرتبطة بمحتوى القصة، وتحسين التعاون وزيادة الانتماء للفرد والجماعة وتنمية مهارات التواصل والاتصال لديهم.
- تنمية المهارات الفنية.
- تنمية الذوق الأدبي من خلال تقدير المعاني الأصيلة والكشف عن الموهوبين بين الأفراد.
- تنمية التحصيل بمستوياته وبقاء أثره فترة أطول لدى الأفراد.
- جذب انتباه الإنسان وإثارة انفعالاته، وتهذيب أخلاقه، وإكسابه العادات الحسنة.

خصائص القصص التفاعلية:

حدد كل من: (Engle.2010) و(Mate,2008) و(Ried,2010) و(خالد عبد المنعم، ٢٠١٣) و(محمد سيد حلاوة، ٢٠٠٣) مجموعة من الخصائص للقصة التفاعلية:

- **حرية بلا حدود:** أنها توفر للمستخدمين إمكانية اكتشاف عالم القصة بحرية تامة.
- **أهداف متنوعة:** تعطي هدف يكون سبب للمشاركة بين المستخدمين من أجل التجربة، كما أنها تتيح لهم إنشاء أهداف أخرى.
- **الأصالة والتنوع في القصة:** لا ينبغي أن تستند على السيناريوهات المعتادة، حيث يمكن للمستخدم أن يتوقع ما سيحدث، وبالتالي ستفقد عنصر الإثارة، كما ينبغي عدم تكرار القصة.
- **العمق:** من الممكن أن يتعمق المستخدم داخل القصة بعدة طرق، فالهدف الرئيسي هو الحفاظ على الإثارة.

- تماسك القصة: حيث تكون الأحداث في القصة ذات مغزى، ولها صلة ربط بعضها البعض.
- جيدة التصميم: حيث يمكن للمتعلم أن يصدق بشخصية البطل في القصة.
- سرعة الحركة: بحيث تتسم بالسرعة والحركة في تسلسل أحداثها، ويمكن الاعتماد على ذوق الطفل الفطري في هذه القصة.
- عنصر التكرار التراكمي: والذي يسهل مجهودهم الذهني لفهم أحداث القصة كما يساعدهم في التركيز على الأحداث.
- الألفة والصداقة: وذلك من خلال توافر عنصر التفاعل من خلال توظيف الوسائط المتعددة المختلفة.

أسس ومبادئ تصميم القصة التفاعلية:

حدد (Weib, 2008) مجموعة من العناصر والأسس لتصميم القصة التفاعلية وهي:

- جذب الانتباه: عن طريق أشياء تجعلهم مهتمين بالتفاصيل التي تحقق الهدف من القصة مثل (الحكايات الشعبية أو العلاقات الشخصية).
- المشاركة والاندماج: من المهم أن ينظر المعلمون لأنفسهم كمشاركين فعالين في القصة، كما يجب أن يحدث الاندماج في غضون الدقائق الأولى للقصة من خلال واجهة التفاعل والحوار.
- التحولات الأساسية: يجب أن يكون هناك نقاط اتخاذ قرار يتعرض لها كل طفل في أثناء سيره في القصة بما يتناسب مع خبراته.
- سير الاستخدام: يجب أن يتناسب التفاعل مع المتعلمين، وفي حالة كون المتعلمين أصغر سناً يجب تجنب مطالبتهم بإدخال كلمات وجمل، ولكن يمكن استبدال ذلك بالأرقام أو واجهة تفاعل مناسبة لهم.

كما حدد كل من: (ثناء الضبع،٢٠٠٧)، و(سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٦)، و(أحمد زاهر،١٩٩٧) مجموعة أخرى من المعايير والعناصر وهي:

- أن تكون الكتابة بلغة سهلة مناسبة وبسيطة للمرحلة العمرية التي يقدم لها.
- أن تزود الأطفال بشيء من المعارف والمفاهيم أو الخبرات الجديدة.

- أن تمثل الصور المحتوى بشكل واضح، مع تجنب الإضافات الجمالية المبالغ فيها.
- أن تتوافر الإثارة والتشويق فيها.
- استخدام الجمل ذات الإيقاع السريع.
- تنظيم عناصر القصة.
- عدم المبالغة في استخدام الألوان مع الرسوم المتحركة.
- استعمال الأسلوب الحواري قدر الإمكان.

مكونات القصص التفاعلية:

أشار كل من: (رامي إسكندر، ٢٠١١)، و(Sawyer, et al, 2011)، و(Yaksel, et al, 2019)، و(عبد الرضا صالح، ٢٠٠٩) إلى مكونات القصة التفاعلية على النحو التالي:

- وجهة النظر: وهي الفكرة أو الرسالة التي تنفرد بها كل قصة عن الأخرى حيث إنها تكون للمؤلف، ومن الممكن أن تكون واقعية أو خيالية.
- السؤال الدرامي: وهو السؤال الذي سيتم الإجابة عند نهاية القصة، ويعبر هذا المكون عن الحبكة التي تساعد على جذب الانتباه للقصة، أي لأنها المسئولة عند نجاح القصة أم لا.
- المحتوى الانفعالي: هو عنصر مهم في نجاح القصة، لأنه المسئول عن استحضار مشاعر المستمع.
- الصوت: يعد التعليق الصوتي أهم عنصر في بناء القصة التفاعلية.
- الموسيقي التصويرية: وهي الموسيقى المصاحبة لأحداث القصة ومشاهدها، سواء كانت موسيقى بطيئة أو ذات انطباع سريع.
- الاقتصاد في التفاصيل: وهي استخدام أقل قدر ممكن من التعليقات الصوتية أو الحوار بما لا يخل المعنى، ويترك مساحة لخيال المستمع، وينطبق هذه على باقي العناصر (الحوار، الموسيقى، المؤثرات وغيرها).
- الإيقاع العام للقصة: المقصود به سواء في البصري أو الصوتي هو الحفاظ الانتباه عند المستمع.

- أعداد سيناريو مصور لجميع مشاهد القصة: المقصود به ضرورة توضيح العناصر البصرية والصوتية لكل منها، كما يراعي فيه تكامل تلك العناصر للتعبير عن معنى القصة.
- الكاريكاتير البصري: وهو استخدام الكاريكاتير في نقل المشاعر بوضوح الإقلال من الحوار.
- جدول زمني تفاعلي: وهو حكي القصة من منظور واحد، يتحكم به جدول زمني لسلسلة من الأحداث التفاعلية.
- وسائل الإعلام: حيث يمكن الاستفادة من القصص الصغيرة التي تعمل بشكل جيد وتعتبر مصدر من مصادر الإلهام.
- الفيديو: يمكن استخدام أفلام الفيديو فيها لإعطائها لمسة إنسانية، والراوي في هذه الأفلام يشير لها ويتماشى صوته مع لقطات الفيديو.
- الوحدة: يقصد بها وحدة الموضوع، وذلك بالنظر إلى القصة كوحدة متكاملة.
- المغايرة: وهي من أخطر الحالات التي تواجه (الراوي) أي الخروج عن مسار الأحداث في القصة، ولكن في بعض الأحيان يكون هذه المغايرة قوة إيجابية وداعمة للقصة.

عناصر تصميم القصص التفاعلية:

حدد كل من: (شعير محفوظ، ٢٠٠٥)، و(إسماعيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠)، و(كمال حسين، ٢٠١٠)، و(رامي إسكندر، ٢٠١١) ومجموعة من العناصر المهمة المستخدمة لتصميم وإنتاج القصص التفاعلية وهي:

- أهداف القصة التفاعلية: وهي الهدف العام الذي يثير الكاتب لإبداع قصته، فقد يكون الهدف (أخلاقي، عقائدي، اجتماعي، نفسي)، حيث لابد أن يكون مناسبًا لحقائق المرحلة العمرية المقدم لها القصة التفاعلية.
- موضوع القصة التفاعلية: لابد أن يتسم الموضوع بالوضوح، وتحديد الأفكار التي يود الكاتب أو المؤلف أو صانع القصة التركيز عليها.

البناء والحبكة داخل القصة التفاعلية ويشمل:

- الحكاية أو الرواية: وهي التي يتوافر فيها مجموعة من الشروط مثل بساطة الأحداث، وتوالي الأحداث بشكل مترابط، تساعد المتعلم على أن يتوصل لمضمون (أساس الهدف)، منطقية الربط بين الأحداث.
- الحوار: وفيه يجب أن تتسم الألفاظ بالخفة على اللسان، والسمع، وبساطة اختيار الكلمات والتراكيب اللغوية.
- الصراع: وهو أحد أشكال النضال والمقاومة، حيث إنه يكون مرتبطًا بالواقع، ويجب أن يهدف الصراع في القصة إلى غلبة الخير على الشر.
- العقدة: وهي عبارة عن الدروس المستفادة عن رواية القصة التفاعلية، ويجب أن تشمل القصة على عقدة واحدة أساسية، وأن تمس هذه القصة بيئة المتعلم بشكل واضح، وأن تظهر بنظام تسلسلي في الأحداث، وأن يكون الحل منطقي وموضوعي.
- شخصيات القصة التفاعلية: يجب على صانع القصة التفاعلية أن يحدد الشخصيات سواء كانت رئيسية أو ثانوية، حيث إن الشخصية هي أهم عناصر القصة، لأنها المسئول الأول عن تحريك الأحداث أي ظهور عنصر الحركة والتشويق، ولابد من وجود الانسجام وتوافره بين الشخصيات.

معايير تصميم وإنتاج القصص التفاعلية:

يشير كل من: (Syirester, 2009)، و(باسمة العسلي، ٢٠٠٤) و(Gradner,2006) و(Meadows,2006) إلى مجموعة من معايير تصميم وإنتاج القصص التفاعلية:

أولاً: من حيث الشكل (التصميم) ويتضمن:

عنوان القصة:

- أن يكون عنوان القصة مناسباً، وموجزاً، ومميزًا للانتباه، ومناسبًا لميول الطفل.

الرسومات:

- أن تحتوي على رسومات خاصة بالحيوانات والطيور.

- أن تكون الرسوم جزء لا يتجزأ من النص.
- أن يصور الرسوم أحداث القصة التفاعلية بدرجة كبيرة.
- أن تساهم الرسوم في تطوير ونمو الشخصيات.
- أن تكون الرسوم واقعية.
- التوازن بين الواقع والخيال.
- أن تخاطب الرسوم عقل الطفل.
- البساطة والوضوح.

الألوان:

- التركيز على الألوان الأساسية (الأصفر، الأزرق، الأحمر).
- الابتعاد عن الألوان الثانوية بقدر الإمكان.
- الجاذبية اللافتة للانتباه.
- أن تكون مساحات الألوان مميزة.
- ثانياً: من حيث المضمون:

أهداف القصة التفاعلية:

- أن تنمي الخيال.
- القدرة على الربط والاستنتاج.
- تزويد القاموس اللغوي للطفل.
- تنمية حب الاستطلاع.
- زيادة القدرة على (التركيز، الانتباه، التخيل، أنواع التفكير).

فكرة القصة التفاعلية:

- أن تكون الفكرة ذات قيمة وقصيرة.
- أن تقوم الفكرة على ترسيخ المبادئ والأخلاق في أذهان الأطفال.
- أن تقدم بطريقة سهلة وواضحة.

الحبكة في القصة التفاعلية:

- أن تكون بدايتها مثيرة تجذب الانتباه للطفل.
- أن تشتمل الفكرة على مشاكل وصراعات مختلفة يمكن الطفل أن يستكشفها.
- أن يكون الصراع في القصة طبيعي.
- أن تكون القصة قابلة للتصديق.
- أن توجد ذروة (العقدة) في القصة.
- أن تبنى بشكل جيد.
- التنوع في النهايات.
- أن يتوفر عنصر المفاجأة.

الأحداث:

- أن تساعد الأحداث على تطور الشخصيات.
- أن تعرض الأحداث بشكل مرتب ترتيباً زمنياً متسلسلاً.
- البساطة والترابط في الأحداث.

الشخصيات:

- التنوع في الشخصيات (المركبة، السطحية).
- التنوع في الخصائص والصفات (الإيجابية، السلبية).
- أن تكون متماسكة سواء في اللغة أو تصرفاتها.
- أن تتصل بمرحلة عمرية معينة.
- توزيع أدوار البطولة أو القيادة باتزان بين الذكور والإناث.
- التنوع بين الواقعية والخيال.

الأسلوب:

- التنوع في الأسلوب بين المباشر والمجازي.
- استعمال اللغة المناسبة لمكان وزمان القصة.
- تناسب الحوار مع الشخصيات.

- التشويق والوضوح.
- استخدام جمل قصيرة ومفيدة.
- الابتعاد عن لغة الوعظ.
- أن تتضمن بعض الأغاني.
- استخدام الدمج بين السرد والحوار.

البيئة الزمنية والمكانية:

ويقصد بها الخلفية المادية للقصة، أي الموقع الجغرافي، أو وصف المباني، أو الأزياء خلال فترة زمنية معينة، ويكمن أن تشمل فصول السنة أو مجرد يوم واحد.

ثالثاً: معايير خاصة بواجهة التفاعل:

- يفضل استخدام التصميم البسيط في أي عنصر من عناصر واجهة التفاعل.
- إتاحة قدر كاف من المساحات الفارغة، حتى تساعد في وضوح باقي العناصر المستخدمة.
- إتاحة الفرص للطفل لاختيار القصة التي يريد البدء بها.
- استخدام الصور المألوفة للطفل في الواجهة.
- استخدام أكثر من نافذة، ويطلق عليها (أسلوب النوافذ المتعددة).
- تنظيم العناصر بحيث تبدأ من الوسائط.

رابعاً: معايير خاصة بتصميم إطار:

- أن يتضمن الإطار أكثر من نشاط واحد.
- أن يشتمل الإطار الأول على أزرار بأسماء القصص.
- أن تكون الصورة على الجانب الأيمن للإطار والنص على الجانب الأيسر.
- أن تظهر عناصر الإطار تدريجياً للصورة ثم النص.
- إتزان العناصر.
- أن تكون بها ثلاثة عناصر على الأكثر.

- أن تكون الكتابة بدايتها من اليمين في اللغة العربية.
- أن تظهر التغذية الواقعية.
- أن يحتوي الإطار على دورين جانبين يشمل الأول عند فتحه (الهيئة المصممة) والثاني (محتوى القصص).
- أن يكون مرتبطًا بالإطار السابق عليه والتالي له.

خامساً: المعايير الخاصة بتصميم النص:

- أن يبدأ النص من أعلى يمين الشاشة في حالة اللغة العربية، وأعلى اليسار في حالة اللغة الإنجليزية.
- استخدام النمط ١٦، ١٨ في الكتابة.
- أن يترك مسافة بين السطور بواقع مسافتين أو واحدة ونص.
- أن تقسم أحداث كل قصة إلى فقرات.
- ألا تزيد الفقرة عن ٩ أسطر أو ٨ كلمات في السطر الواحد.
- أن يجمع بينه وبين الصورة المعبرة عنه في نفس الإطار.
- يفضل الكتابة بخط النسخ.
- أن يكتب العنوان بخط Bold وأكبر حجمًا من خط أحداثها.

سادساً: معايير خاصة بتصميم الصورة الثابتة:

- أن تكون الصور ثابتة وواضحة.
- تزامن ظهور الصور مع التعليق باللغة المنطوقة.
- وضع الصور الثابتة الواضحة محاطة بإطار خارجي.
- عدم احتواء الصورة على تفاصيل كثيرة.
- ارتباط الصورة بالأهداف والمحتوى.

سابعاً: معايير خاصة بتصميم الصور المتحركة:

- وضوح اللقطة.
- مدة عرض اللقطة لا تزيد عن ثلاث دقائق كحد أقصى.
- تزامن اللقطة مع الصوت.

- استخدام اللقطات المقربة.
- عدم وجود أشياء ساكنة أو ثابتة داخل اللقطة المتحركة.

ثامناً: معايير خاصة بتصميم الرسوم الخطية:

- أن تكون الرسوم الخطية واضحة.
- توظيف اللون عند عرض الرسوم الخطية.
- البدء من الكل إلى الجزء عند الرسوم الخطية.
- استخدام الرسوم الخطية كبديل في حالة تعذر استخدام الصور والرسوم المتحركة.
- ظهور مقياس رسم عند عرض خريطة.

تاسعاً: معايير خاصة بتصميم الرسوم المتحركة:

- أن تكون الرسوم المتحركة بسيطة وواضحة.
- استخدام السرعة الطبيعية فيها.
- تزامنها مع التعليق الصوتي.
- إمكانية عرضها وتكرارها حسب الحاجة.
- استخدامها للتعبير عن المفاهيم المجردة والمواقف الخطرة.

عاشراً: معايير خاصة بالموسيقى:

- استخدام الموسيقى في التقرير.
- عدم اقتصارها على الإجابة الصحيحة ولكن أيضاً للخاطئة.
- اللحن في الإجابة الصحيحة أسرع منه في الإجابة الخاطئة.
- الموسيقى في الخلفية يجب أن تكون أقل في الشدة من اللغة المنطوقة.

حادي عشر: معايير خاصة باللغة المنطوقة:

- استخدامها في قراءة الأهداف.
- تطبيق اللغة المنطوقة على النص بأكمله.
- أن تكون مطابقة للنص المعروض.

- استخدامها في تقديم الإرشادات.
- استخدامها في التغذية الراجعة.

مراحل تصميم وإنتاج القصة التفاعلية:

أولاً: مرحلة ما قبل الإنتاج:

وتنقسم إلى ثلاثة مراحل وهي:

- **مرحلة التخطيط:** ويحدد فيها الفئة المستهدفة، خصائص الفئة، مصادر وعناصر القصة التفاعلية وتحديد الشكل النهائي لإنتاجها، تجميع مقاطع الفيديو والموسيقى وغيرها.
- **مرحلة التصميم:** ويتم فيها تحديد فكرة القصة، تحديد الهدف العام، تحديد الأهداف الإجرائية من خلال تحديد الهدف العام، تجميع المحتوى.
- **مرحلة البناء:** ويتم فيها بناء القصة التفاعلية، وكتابة السيناريو التنفيذي، وتحديد السؤال الدرامي، والصراع، وحركات الكاميرا، وملاحظات المؤلف.

ثانياً: مرحلة الإنتاج الفعلي:

- **مرحلة التحديد والتجميع والتقرير**: ويتم فيها إنشاء مجلد لتخزين المواد الممثلة، والبحث عن مصادر المعرفة (الصوت، الضوء، الرسومات، الخرائط)، وتحديد المصادر السمعية (الموسيقى، الخطب، المقابلات والمؤثرات الصوتية)، وتجميع ما يتلاءم مع المحتوى المعلوماتي.
- **مرحلة الاختيار والاستيراد والإنشاء:** ويتم فيها اختيار وتحديد برنامج تأليف القصة التفاعلية، ومن أهم هذه البرامج (Photo story, Movie maker, Power point) وإنتاج العناصر الصوتية وتسهيلها بأحد البرامج الصوتية مثل (Sound forge) أو إدخالها بواسطة الميكروفون، وعمل مونتاج لمقاطع الفيديو بأحد البرامج، استيراد العناصر التي تم إنتاجها إلى برنامج تأليف القصة.
- **مرحلة وضع الصيغة النهائية للقصة التفاعلية:** وهي حفظ الملف بعد الانتهاء من الإنتاج بأحد الصيغ المعروفة، حتى لا يمكن استعراضه وتشغيله على أي جهاز دون متطلبات التشغيل.

ثالثاً: مرحلة ما بعد الإنتاج: وتنقسم إلى مرحلتين هما:

- **مرحلة التقويم:** وفيها تعرض القصة التفاعلية بعد الانتهاء من إنتاجها على كل من المعلم والأقران، وتحديد جوانب القوة ودعمها، وجوانب الضعف وعلاجها، وتحديد مدى اكتمالها، وتحديد مدى ملائمة لموضوع القصة والهدف منها، وأيضاً تحديد مدى وملاءمتها للفئة المستهدفة ومراعاة اللغة.
- **مرحلة النشر والتوزيع:** وفيها يتم التعديل في جوانب الضعف ثم تحديدها في مرحلة التقويم، وتطويرها للخروج بشكل نهائي جيد، يمكن نشره أو توزيعه.

إجراءات الدراسة:

مقدمة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للإجراءات التي تم القيام بها في هذه الدراسة؛ من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها؛ وبالتالي التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؛ ولتحقيق إجراءات الدراسة تم ما يلي:

- إعداد استبانة مهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب أن تتوافر لدى الأطفال طيف التوحد.
- إعداد مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال طيف التوحد.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح للطالبة المعلمة.
- إعداد بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة في تصميم القصة التفاعلية لأطفال طيف التوحد.
- تحديد منهج البحث، وكذلك تحديد التصميم التجريبي للبحث.
- إجراءات تطبيق تجربة البحث، الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والتأكد من تكافؤ المجموعتين في مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال طيف التوحد.

وفيما يلي وصف للعناصر السابقة من إجراءات البحث:

أولاً: إعداد استبانة مهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب أن تتوافر لدى الأطفال طيف التوحد:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث وهو:"ما مهارات التفاعل الاجتماعي التي يمكن تقديمها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

تم إعداد الاستبانة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقد روعي عند إعداد الاستبانة أن تتم وفقاً للإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من إعداد الاستبانة.
- إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات ووضعها في شكل استبانة.
- تطبيق استبانة مهارات التفاعل الاجتماعي.

ويمكن توضيح الإجراءات بالتفصيل فيما يلي:

تحديد الهدف من إعداد القائمة:

تهدف الاستبانة إلى تحديد مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؛ حيث تُعد الاستبانة بمثابة الأساس الذى تم في ضوئه تصميم البرنامج لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال.

إعداد القائمة الأولية لمهارات التفاعل الاجتماعي:

تم إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطفل الروضة بصفة عامة، وطفل اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص؛ ومن خلال ما سبق استطاعت الباحثة إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد اشتملت الصورة الأولية للقائمة على ست مهارات يندرج تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية؛ كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١)

بعض مهارات التفاعل الاجتماعي المبدئية

م	مهارات التفاعل الاجتماعي الرئيسة	عدد المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة	الوزن النسبي لكل قيمة رئيسة %
١	التعاون	١٣	%٢٠
٢	التنافس	١٣	%٢٠
٣	التكيف	٩	%١٣.٨
٤	لعب الدور	١١	%١٦.٩
٥	حل المشكلات	١٠	%١٥.٤
٦	اتخاذ القرار	٩	%١٣.٨
	المجموع	٦٥	١٠٠

تم تضمين القائمة في صورتها الأولية في صورة استبانة؛ والتي هدفت إلى تحديد مدى أهمية مهارات التفاعل الاجتماعي الستة للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مقياس متدرج (هام بدرجة كبيرة، هام بدرجة متوسطة، هام بدرجة ضعيفة، غير هام)؛ وقد تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات المصرية تخصص علوم تربوية وأدب طفل وعلم النفس، وقد أقروا جميعاً أهمية بعض هذه المهارات لطفل الروضة مع تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية والاكتفاء بأربع مهارات رئيسة وهي مهارات (التعاون، التنافس، التكيف، لعب الدور)، وفى ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

تطبيق استبانة مهارات التفاعل الاجتماعي:

تم استطلاع رأي السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ورياض الأطفال حول استبانة مهارات التفاعل الاجتماعي حيث ن= (١٠ فرد) لحصر أهم مهارات التفاعل الاجتماعي التي ينبغي تنميتها لدى طفل اضطراب طيف التوحد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

آراء العينة حول مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى طفل اضطراب طيف التوحد (ن = ١٠)

م	المهارات	الاستجابات							
		هام بدرجة كبيرة		هام بدرجة متوسطة		هام بدرجة ضعيفة		غير هام	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	التعاون	٨	٨٠	٢	٢٠	–	–	–	–
٢	التنافس	٧	٧٠	٢	٢٠	١	١٠	–	–
٣	التكيف	٩	٩٠	١	١٠	–	–	–	–
٤	لعب الدور	٩	٩٠	١	١٠	–	–	–	–
٥	حل المشكلات	٣	٣٠	٣	٣٠	١	١٠	٣	٣٠
٦	اتخاذ القرار	٢	٢٠	١	١٠	٣	٣٠	٤	٤٠

من البيانات الواردة في الجدول السابق والخاص باستجابات السادة المحكمين، والتي بلغ عددهم (١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية بكليات التربية ورياض الأطفال حول مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى أطفال اضطراب طيف التوحد يتضح الآتي:

- احتلت مهارة "التعاون" المرتبة الأولى بنسبة تكرارية بلغت (٨٠ %) من حيث درجة الأهمية " بدرجة كبيرة".
- احتلت مهارة "التنافس" المرتبة الثانية بنسبة تكرارية بلغت (٧٠ %) من حيث درجة الأهمية " بدرجة كبيرة ".
- احتلت مهارة "التكيف" المرتبة الثالثة بنسبة تكرارية بلغت (٩٠ %) من حيث درجة الأهمية "بدرجة كبيرة".
- احتلت مهارة "لعب الدور" المرتبة الرابعة بنسبة تكرارية بلغت (٩٠ %) من حيث درجة الأهمية " بدرجة كبيرة ".
- احتلت مهارة "حل المشكلات" المرتبة الخامسة بنسبة تكرارية بلغت (٣٠%) من حيث درجة الأهمية "بدرجة كبيرة".

- احتلت مهارة "اتخاذ القرار" المرتبة السادسة بنسبة تكرارية بلغت (٢٠ %) من حيث درجة الأهمية.

يتضح مما سبق إجماع أفراد العينة حول أهمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طفل اضطراب طيف التوحد الآتية:

- التعاون.
- التنافس.
- التكيف.
- لعب الدور.

وهذه المهارات الأربعة التي روعي تنميتها من خلال البرنامج التدريبي المقترح للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وبذلك تكون تمت الإجابة على السؤال الأول من مشكلة البحث وهو: "ما مهارات التفاعل الاجتماعي التي يمكن تقديمها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟".

ثانيًا: إعداد مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نص على: " ما المهارات الواجب توافرها لدى الطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية؟

وللكشف عن أهم مهارات تصميم القصة التفاعلية لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أعدت الباحثة مقياساً يتضمن بعض المؤشرات الدالة على كل مهارة من مهارات التصميم التي تم التوصل إليها، وذلك في ضوء دراسات وبحوث تصميم القصة التفاعلية للأطفال في مجال أدب الطفل والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على النحو التالي:

تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مهارات تصميم القصة التفاعلية لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومدى يمكن الطالبات المعلمات من إخراج القصة بنفس المواصفات والأكثر مناسبة لإكساب أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات التفاعل الاجتماعي، ثم معرفة مظاهر ومواطن الضعف في تصميم المعلمات لتلك

القصص حتى يتسنى علاجها وتقديمها في أفضل صورة تراعي خصائص هؤلاء الأطفال وقدراتهم في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تطبيق المقياس.

تحديد وصياغة عبارات المقياس:

تم تحديد وصياغة عبارات مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات تصميم القصص التفاعلي ومهارات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة كل من: (Gerald, et al: 2003)، (طافش، ٢٠١٠)، (Shire, et al, 2015)، (سالم، ٢٠١٥)، (حسين، ٢٠١٥)، (فيفيان، ٢٠١٦)، (Radley, et al: 2017)، (مازوتا وآخرون، ٢٠١٨)، (صوفيا وآخرون، ٢٠١٩).

وقد تم بناء مقياس تصميم القصة التفاعلية لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي، وروعي عند صياغة أسئلة المقياس المصور ما يلي:

- أن تكون العبارات تقيس ما وضعت لقياسه.
- أن تكون اللغة واضحة ومناسبة وغير معقدة.
- أن تتناسب الأسئلة مع أهداف المقياس.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت لكونه يتميز بالسهولة النسبية في التصميم والتطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى أنه شامل ومناسب ودقيق، وبالتالي أكثر ثباتاً.

وقد تم صياغة (١١٥) مهارة موزعة على ثلاث أبعاد لمهارات تصميم القصة التفاعلية وهي (بعد الشكل (التصميم)، بعد المضمون، بعد المعايير الخاصة ويشمل معايير خاصة ب "واجهة التفاعل، تصميم الإطارات، تصميم النص، تصميم الصور الثابتة، تصميم الصور المتحركة، الرسوم الخطية، الرسوم المتحركة، الموسيقى، اللغة المنطوقة)، كل مفردة اسفلها ثلاثة اختيارات (دائماً، أحياناً، أبداً) وتحت إشراف الباحثة في وجود القصة التفاعلية التي تم إنتاجها، يقابلها ثلاثة درجات على الترتيب (٣، ٢، ١)، بحيث تحدد استجاباتها واختياراتها مدى قدرتها على التصميم بما يراعي خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي

إليهم من خلال تلك القصص، وبذلك أصبحت الصورة الأولية للمقياس جاهزة للعرض على السادة المحكمين؛ والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس تصميم القصة التفاعلية لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي:

جدول (٣)

جدول مواصفات مقياس تصميم القصة التفاعلية

م	الأبعاد الرئيسة للمقياس	أرقام الأسئلة في المقياس	عدد الأسئلة لكل مهارة	الوزن النسبي لكل مفهوم ١٠٠%
١	الشكل (التصميم)	١-١٩	١٩	١٦.٣٨
٢	المضمون	٢٠- ٥٩	٤٠	٣٤.٤٨
٣	المعايير الخاصة	٦٠-١١٥	٥٦	٤٨.٧٠
	المجموع الكلى	١-١١٥	١١٥ سؤالاً	١٠٠%

تحديد طريقة تسجيل الدرجات:

تم تصحيح عبارات مقياس تصميم القصة التفاعلية، طبقاً لطريقة ليكرت؛ وفقاً للجدول التالي:

جدول (٤)

طريقة تسجيل الدرجات لكل عبارة من عبارات المقياس

توزيع الدرجات / العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

في ضوء الجدول السابق تُعطى الطالبة المعلمة (٣) درجة في حالة وضع علامة (✓) أسفل العبارة الإيجابية التي تدل على مدى تمكنها من تصميم القصة التفاعلية (موافق)، وتعطى الطالبة المعلمة (٢) درجة في حالة وضع علامة (✓) أسفل المحايدة في التمكن (غير متأكدة)، ويُعطى الطالبة المعلمة درجة واحدة في حالة وضع علامة عدم التمكن (أبدا)، ومما سبق يتضح أن الدرجة العظمى للمقياس هي (٣٤٨) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس هي (١١٥) درجة.

التحقق من صدق المقياس (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض مقياس تصميم القصة التفاعلية بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية تخصص أدب الطفل وعلم النفس؛ بغرض التعرف على آرائهم من حيث:

- مدى وضوح عبارات المقياس.
- مدى انتماء وقياس عبارات المقياس الفرعية لكل مهارة رئيسة متضمنة بالمقياس.
- سلامة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

وقد أجمع أغلب السادة المحكمين على مناسبة المقياس لتصميم القصة التفاعلية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق مقياس تصميم القصة التفاعلية على المجموعة الاستطلاعية (غير مجموعة البحث الأساسية) والتي تكونت من (٣٠) طالبة بكلية رياض الأطفال– جامعة المنصورة؛ وذلك بهدف:

- حساب صدق المقياس.
- حساب ثبات المقياس.
- حساب درجة واقعية المقياس.
- حساب زمن الإجابة عن المقياس.

وفيما يلي تفصيل لذلك:

حساب الصدق "التجانس الداخلي":

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس تصميم القصة التفاعلية، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية مع الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة؛ وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية من أسئلة المقياس مع الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة

الشكل	المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٩٤٠**	٠.٧٦٥**	٠.٩٤٠**	٠.٩٧٤**	٠.٨٤٧**	٠.٦٤٥**	٠.٨١٣**	٠.٨٩٨**
	المفردة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
	معامل الارتباط	٠.٨٩٨**	٠.٩٧٤**	٠.٩٢٢**	٠.٧٨٢**	٠.٩٠٥**	٠.٨٩٨**	٠.٨٠٤**	٠.٨٧٤**
	المفردة	١٧	١٨	١٩					
	معامل الارتباط	٠.٩٠٧**	٠.٧٦٣**	٠.٨٢٦**					
المضمون	المفردة	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧
	معامل الارتباط	٠.٦٨٠**	٠.٥٢٠**	٠.٤٣٧*	٠.٥٦٨**	٠.٤٤٦*	٠.٧٧٧**	٠.٦٢٤**	٠.٧٣٠**
	المفردة	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
	معامل الارتباط	٠.٨١١**	٠.٥٠٤**	٠.٢٨٧	٠.٤٠٤*	٠.٢٢٠	٠.٦٦١**	٠.٤٤٢*	٠.٣٦٦*
	المفردة	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣
	معامل الارتباط	٠.٣٧٠*	٠.٧٦٧**	٠.٥٢٤**	٠.٤٩٨**	٠.٥٩٧**	٠.٦٨٤**	٠.٦٣٦**	٠.٦٦٨**
	المفردة	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١
	معامل الارتباط	٠.٤٤٦*	٠.٥٣٠**	٠.٦٨٨**	٠.٧١٤**	٠.٧٠٥**	٠.٥٤٥**	٠.٤٥٨*	٠.٣٦٥
	المفردة	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩
	معامل الارتباط	٠.٥٥٣**	٠.٣٨٣*	٠.٦٠١**	٠.٣٩٠*	٠.٤٨٩**	٠.٥٢١**	٠.٦٥٤**	٠.٧٢٠**
المعايير الخاصة	المفردة	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧
	معامل الارتباط	٠.٧١٩**	٠.٥٥٩**	٠.٤٩٦**	٠.٥٥٣**	٠.٤٨١**	٠.٣٦٥*	٠.٧٩٠**	٠.٤٣٢*
	المفردة	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥
	معامل الارتباط	٠.٧٢١**	٠.٩٢١**	٠.٣٦٥*	٠.٤٢٣*	٠.٩٣١**	٠.٥٣١**	٠.٥٢٠**	٠.٥٣٦**
	المفردة	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣
	معامل الارتباط	٠.٥٩٥**	٠.٥٣١**	٠.٦١٧**	٠.٦٦١**	٠.٥٠٧**	٠.٤٤٢*	٠.٤٢١*	٠.٥٦٢**
	المفردة	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١
	معامل الارتباط	٠.٥٣٦**	٠.٦٦١**	٠.٤٦٦**	٠.٤٠٨*	٠.٤٥٣*	٠.٦١١**	٠.٤٨٤**	٠.٤٢٥*
	المفردة	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩
	معامل الارتباط	٠.٤٥٤*	٠.٦١٩**	٠.٦٢٠**	٠.٥١٠**	٠.٤٢٠*	٠.٥٢٢**	٠.٦٣١**	٠.٦١٦**
	المفردة	١٠٠	١٠١	١٠٢	١٠٣	١٠٤	١٠٥	١٠٦	١٠٧
	معامل الارتباط	٠.٤١٦*	٠.٣٩٢*	٠.٣٧٠*	٠.٤٣٣*	٠.٣٦٠*	٠.٤٧٩**	٠.٤٨٩**	٠.٤٢٣*
	المفردة	١٠٨	١٠٩	١١٠	١١١	١١٢	١١٣	١١٤	١١٥
	معامل الارتباط	٠.٧٢١**	٠.٦٢٩**	٠.٧١٩**	٠.٦٢٢**	٠.٤٠٤*	٠.٤٢٣*	٠.٣٦٢*	٠.٤٢١*

(*) دال عند ٠,٠٥ (**) دال عند ٠,٠١

من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٣٦٠، ٠.٩٧٤) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١)، وبالتالي فإن أسئلة المقياس تتجه لقياس درجة كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة لقياس مهارات تصميم القصة التفاعلية.

ولتحديد مدى اتساق درجات المهارات الرئيسة، والدرجة الكلية لمقياس تصميم القصة التفاعلية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية لمقياس تصميم القصة التفاعلية:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للمقياس

الابعاد الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية	معامل الارتباط بالنسبة للدرجة الكلية	مستوى الدلالة
البعد الأول: الشكل	**٠.٦٠٠	٠.٠١
البعد الثاني: المضمون	**٠.٧٢١	٠.٠١
البعد الثالث: المعايير الخاصة	**٠.٩٢٣	٠.٠١

(**): دال عند ٠.٠١

من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أنها جميعاً تراوحت بين (٠.٦٠٠، ٠.٩٢٣)، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون مقياس تصميم القصة التفاعلية مُناسباً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

حساب الثبات لمقياس تصميم القصة التفاعلية:

يُقصد بثبات المقياس أن يُعطى المقياس نفس النتائج تقريباً إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأفراد تحت نفس الظروف، وقد تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لمقياس تصميم القصة التفاعلية، وهي كما يلي:

طريقة ألفا كرونباخ:

بعد تطبيق مقياس تصميم القصة التفاعلية على مجموعة التجربة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووُجد أن

معامل الثبات للمقياس ككل كما يحددها تطبيق المعادلة على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٧)

معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس تصميم القصة التفاعلية

أبعاد مقياس تصميم القصة التفاعلية	ن	م	ع	التباين	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الشكل (التصميم)	١٩	٢٨.٢٧	١١.٥٤	١٣٣.١٦	٠.٩٧٩
المضمون	٤٠	٦٠.٧٧	١٣.٦٩	١٨٧.٤٢	٠.٩٢٦
المعايير الخاصة	٥٦	٨٢.٨٣	١٢.٠٤	١٤٤.٩٠	٠.٨٣٨
الدرجة الكلية	١١٥	١٧١.٧٨	٢٧.٩١	٧٧٨.٧٤	٠.٩٣٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلة (ألفا كرونباخ) تراوحت فيما بين (٠.٨٣٨، ٠.٩٧٩) أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغت (٠.٩٣٩) وهي قيمة مرتفعة جدا، وهذا يُعد ثبات المقياس قيد البحث.

حساب درجة واقعية المقياس:

تُحدد درجة الواقعية للعبارات بمدى تطابق الموقف المثير مع الموقف الذي يعيشه المفحوص، وتستخدم معادلة هوفستاتر Hofstaetter لقياس مدى واقعية العبارة الخاصة بالمقياس.

- مدى واقعية العبارة = (((مج س+) + (مج س−)) / (مج س٠)) (كمال زيتون، ٢٠٠٩، ٥٨٢)
- (مج س+) = مجموع استجابات موافق، (مج س−) = مجموع استجابات غير موافق
- (مج س٠) = مجموع استجابات غير متأكد

وقد جاءت درجة الواقعية لجميع عبارات المقياس أكبر من الواحد مما يشير إلى واقعية العبارات على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٨)

درجة الواقعية لكل عبارة بمقياس تصميم القصة التفاعلية

العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
درجة الواقعية	٢.٠٧	٢.٩٢	٢.٠٧	٢.٤٢	٢.٣٦	٢.٦٤	٢.٧٥	٢.٧٥	٢.٢١	٢.٤٢	٢.٥٨	٢.٩٢
العبارة	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	١٢	٢٢	٢٣	٢٤
درجة الواقعية	٢.٥٨	٢.٢١	٢.٧٥	٢.٣٦	٢.٨٢	٣.٠٠	٣.٠٠	٣.٥٥	٢.٩٢	٣.٥٠	٣.٥٦	٣.٤٠
العبارة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
درجة الواقعية	٣.٧٨	٣.٦٠	٣.٥٠	٣.٧٥	٣.٢٠	٣.٢٠	٣.٥٥	٣.٦٠	٣.٣٦	٣.٧٠	٤.٦٧	٥.١٣
العبارة	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨
درجة الواقعية	٤.٦٣	٣.٦٠	٣.٢٧	٣.٨٩	٣.٧٠	٤.٢٥	٣.٧٠	٢.٠٧	٣.١٨	٢.٤٦	٢.٦٧	٢.٨٣
العبارة	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠
درجة الواقعية	٢.٢٣	٣.٠٠	٢.٤٢	٢.٩٢	٢.٧٧	٢.٥٤	٣.٠٠	٢.٨٣	٣.٠٠	٢.٨٣	٢.٥٤	٣.٠٠
العبارة	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢
درجة الواقعية	٢.٢٩	٢.٤٦	٢.٢١	٢.٢٩	٢.٩٢	٤.٣٣	٢.٧١	٢.٦٧	٢.٩٢	٣.١٧	٢.٥٧	٢.٧٧
العبارة	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤
درجة الواقعية	٢.٦٢	٢.٨٥	٤.٢٥	١.٩٣	٢.٧٥	٢.٠٨	٢.٢٥	٢.٣٨	٢.٥٠	٢.٧٥	٢.٦٧	٢.٠٧
العبارة	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦
درجة الواقعية	٢.٢٥	٢.٦٤	٣.١٨	٢.٤٥	٢.٢٣	٢.٦٤	٢.٢١	٢.٩٠	٢.٩٠	٢.٩٠	٣.٧٠	٢.٥٨
العبارة	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠	١٠١	١٠٢	١٠٣	١٠٤	١٠٥	١٠٦	١٠٧	١٠٨
درجة الواقعية	٣.٠٩	٣.١٠	٣.٦٧	٣.٠٠	٣.١٨	٣.٥٠	٣.٣٣	٣.٢٠	٤.٠٠	٣.٠٨	٣.٤٠	٣.٣٦
العبارة	١٠٩	١١٠	١١١	١١٢	١١٣	١١٤	١١٥					
درجة الواقعية	٣.٨٩	٤.٤٤	٥.٥٧	٥.٢٩	٥.١٤	٣.٢٧	٣.٨٩					

تحديد الزمن اللازم لأداء مقياس تصميم القصة التفاعلية:

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مقياس تصميم القصة التفاعلية؛ بتسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبة معلمة في مجموعة البحث الاستطلاعية لإنهاء الإجابة عن عبارات مقياس تصميم القصة التفاعلية ثم حساب متوسط مجموع تلك الأزمنة:

- مجموع الأزمنة = ١٣٥٠ دقيقة.
- عدد أفراد المجموعة الاستطلاعية = ٣٠ طالبة.
- زمن إلقاء التعليمات = ٥ دقائق.

الزمن اللازم للإجابة عن مقياس تصميم القصة التفاعلية = $\frac{١٢٠٠}{٣٠}$ + ٥ = ٥٠

يتضح– مما سبق– أن الزمن اللازم لتطبيق مقياس تصميم القصة التفاعلية هو (٥٠) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس تصميم القصة الفاعلية على مجموعة البحث الأساسية.

وبذلك أصبح مقياس تصميم القصة التفاعلية في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثالثاً: إعداد البرنامج المقترح:

للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نص على:

كيف يمكن بناء برنامج تدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازم لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

تم إعداد البرنامج التدريبي وفقاً للإجراءات التالية:

تعريف البرنامج التدريبي:

يقصد بالبرنامج التدريبي في هذا البحث مجموعة من الخبرات المعدة سلفاً لتصميم القصة التفاعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم من خلال مجموعة من الجلسات والأنشطة والأساليب لتحقيق أهداف مرغوبة ومحددة تعمل على إكساب الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال مهارات تصميم القصة التفاعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أسس بناء البرنامج:

توصلت الباحثة من الدراسات السابقة والإطار النظري بوضع أسس بناء البرنامج التدريبي للطالبة المعلمة، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

- ترجمة قائمة مهارات التفاعل الاجتماعي ومقياس تصميم القصة التفاعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية هذه المهارات إلى أهداف تعليمية من خلالها تحدد الأهداف الخاصة بالبرنامج.
- توفير البيئة اللغوية السليمة التي تساعد الطالبة المعلمة في اكتساب مهارات تصميم القصة التفاعلية اللازمة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- التركيز على مهارات تصميم القصة التفاعلية لهؤلاء الطالبات المعلمات والتي تمكنهم من تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات التفاعل الاجتماعي.
- الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتعليمهم مهارات التفاعل الاجتماعي وبالتالي معالجة جوانب القصور التي أشارت إليها الباحثة في الدراسات السابقة بعدم الاهتمام بهذه الفئة وخصوصاً في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.
- مراعاة خصائص نمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في بناء البرنامج وتنمية وعي الطالبة المعلمة بهذه الخصائص لمراعاتها عند التخطيط والتقنية والتقويم لمعايير تصميم القصة التفاعلية.
- استخدام أربعة في البرنامج من أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي وهي (مهارة التعاون، مهارة التنافس، مهارة التكيف، مهارة لعب الدور) بما يتناسب مع متطلبات وخصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف البرنامج:

الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى تدريب الطالبة المعلمة على مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف عامة تتمثل في:

- إكساب الطالبة المعلمة مجموعة من مهارات تصميم القصة التفاعلية.
- إكساب الطالبة المعلمة أسس التصميم الجيد للقصة التفاعلية بما يتناسب خصائص الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد.
- إكساب الطالبة المعلمة التنفيذ الجيد للقصة التفاعلية للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد.
- إكساب الطالبة المعلمة مهارات تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال القصة التفاعلية.

- تزويد الطالبة المعلمة بالمهارات اللازمة باستخدام الوسائل القصصية المعينة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتعلم، وبما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

يمكن وصف الأهداف الخاصة بأنها محددة وإجرائية، تصف الأداء المتوقع من الطالبات المعلمات بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتتمثل الأهداف فيما يلي:

إكساب الطالبة المعلمة مجموعة من مهارات تصميم القصة التفاعلية لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويتوقع بعد دراستها لوحدات البرنامج أن تكون قادرة على معرفة:

- الفكرة التي تقوم عليها القصة التفاعلية وكيفية تقديم مهارات التفاعل الاجتماعي من خلالها.
- أبعاد القصة التفاعلية المناسبة لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- المواصفات المناسبة.
- كيفية.
- الشروط الواجب توافرها فيه.
- أسس قياس القصة التفاعلية المقدمة لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- معرفة معايير الرسوم والصور والألوان المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

إكساب الطالبة المعلمة مجموعة من مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب تقديمها لتنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويتوقع بعد دراسة للبرنامج أن تكون قادرة على أن:

- تتعرف بعض أساليب تحقيق مهارة التعاون لدى الأطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تصميم القصص التفاعلي.
- تتعرف بعض أساليب تحقيق مهارة التنافس لدى الأطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تصميم القصص التفاعلي.
- تتعرف بعض أساليب تحقيق مهارة التكيف لدى الأطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تصميم القصص التفاعلي.

- تتعرف بعض أساليب تحقيق مهارة لعب الدور لدى الأطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تصميم القصص التفاعلي.

محتوى البرنامج:

روعي بعض الخصائص عند اختيار المحتوى في الدراسة الحالية ومنها أن:

- يرتبط بأهداف البرنامج التدريبي.
- يتضمن مهارات تصميم قصص الأطفال التفاعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المناسبة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يكون صادقاً بحيث تضمن معلومات دقيقة وخالية من الأخطاء العلمية.
- يراعي حاجات الطالبات المعلمات التي يتحسن إليها في أعمالهم، إذ يمكن الاستفادة منها في المجال العلمي.
- يراعى الفروق الفردية بين الطالبات المعلمات.
- يكون مرناً بحيث يمكن التعديل في مضمونه إذا تطلب الأمر.
- يراعى الدقة في الإخراج والعرض بطريقة شيقة.

ولبناء محتوى البرنامج اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.
- الاطلاع على محتوى البرامج المقدمة للمعلمين.
- الاطلاع على بعض المراجع التي اهتمت بتصميم برامج تدريبية.
- بناء اللقاءات من الموضوعات والمواقف والتطبيقات.

طرق وأساليب التقويم: للاحتياجات التدريبية التي صممت من أجله، وتتمثل هذه الخطوات في:

تقويم البرنامج قبل التنفيذ:

بعد تصميم البرنامج التدريبي، ثم عرضه على مجموعة متخصصة من السادة المحكمين، وذلك للتأكد من تحقيقه للأهداف المرجوة، ويتضمن المحتوى المناسب من حيث الاختيار والتنظيم؛ وتم إجراء هذا التقويم قبل تطبيق البرنامج وذلك بهدف

بيان مدى فعالية البرنامج لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

متابعة البرنامج في أثناء التنفيذ:

تعد المهام الرئيسية للطالبات المعلمات، وتم متابعة البرنامج التدريبي من خلال عدة إجراءات كالتالي:

- تقويم الطالبات المعلمات في نهاية كل جلسة.
- ملاحظة الطالبات المعلمات في أثناء تطبيق البرنامج.

تقويم البرنامج بعد التنفيذ:

وهذا النوع من التقويم ثم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وذلك من خلال المحكمين على البرنامج ومدى فعاليته لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويكون ذلك متضمناً بطاقة الملاحظة ومقياس مهارات تصميم القصة التفاعلية تطبيقاً بعدياً.

ضبط البرنامج التدريبي:

تم ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته وقدرته على تحقيق أهدافه لإمكانية تطبيق فيما بعد من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال وعلم النفس، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة فيما:

- مدى مناسبة معايير القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي.
- مدى مناسبة أنشطة مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقد رأى المحكمين صلاحية البرنامج لتحقيق أهدافه المرجوة منه، لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم وضع البرنامج في صورته النهائية، وبهذا تم ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

تطبيق البرنامج التدريبي:

- عينة البرنامج: تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة التي طبق عليها قبلياً مقياس تصميم القصة التفاعلية وبلغ عدد العينة (٣٠) طالبة معلمة (المجموعة التجريبية).
- تنفيذ البرنامج: تم في هذه المرحلة التطبيق الفعلي للبرنامج، حيث التفاعل بين الباحثة والطالبات المعلمات حول موضوع البرنامج التدريبي، فقد حرصت الباحثة على تقديم الجانبين النظري والعملي بطريقة متكاملة، بحيث يتضمن كل جلسة عرضاً لأسس تصميم القصة التفاعلية المناسبة لأبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب تضمينها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تقويم الطالبات: تم تقويم الطالبات المعلمات قبلياً، لتعرف مدى توافر مهارات تصميم القصة التفاعلية لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال بطاقة الملاحظة ومقياس تصميم القصة التفاعلية.

وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم التعرف على مدى فعالية في تدريب الطالبات المعلمات لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال التطبيق البعدي لكل من بطاقة الملاحظة ومقياس تصميم القصة التفاعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومعالجة النتائج إحصائياً.

رابعا: إعداد بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات:

للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على: "ما فعالية البرنامج التدريبي لتدريب الطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟".

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التصميمي والتدريسي للطالبات المعلمات في القصة التفاعلية؛ لأنها تعد من أهم الأدوات في عملية تقويم أداء الطالبات المعلمات، فالملاحظة تفيد في معرفة سلوك المعلم التعليمي والتعلمى داخل غرفة الصف الدراسي، ومن ثم تحليل هذا السلوك للحصول على أساليب تدريسية جديدة،

واقتراح أهداف تعليمية تعالج نقاط الضعف وتغرز من نقاط القوة، وتستخدم هذه الأداة عندما تشعر الباحثة بأن الأدوات الأخرى غير كافية للحصول على ما تريده من معلومات أو بيانات لبحثها.

ولما كان البحث الحالب يستهدف بناء برنامجا تدريبيا للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الطالبات المعلمات قبلياً وبعدياً وفق ما يلي:

الهدف من بطاقة الملاحظة:

لما كان من أهداف إكساب الطالبة المعلمة مهارات تصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تطلبت الدراسة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات للتأكد من مدى اكتسابهن لمهارات تصميم القصة التفاعلية وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال هذه القصص؛ حتى يتسنى للباحثة للحكم على مدى نجاح البرنامج من عدمه، تم إعداد بطاقة ملاحظة أدائهن أثناء فترة التدريب.

ومن ثم تهدف بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية إلى تعرف مدى توافر الجانب الأدائي لمهارات تصميم القصة التفاعلية واللازمة لها لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات التفاعل الاجتماعي، وذلك لتحديد المستوى القبلي لمهارات التصميم عند الطالبة المعلمة، وتعرف مهارات التفاعل الاجتماعي التي ينبغي أن تنميها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذا لتحديد المستوى البعدي لها عقب تطبيق البرنامج.

صياغة بنود بطاقة الملاحظة:

تم تقسيم مهارات التفاعل الاجتماعي المستخدمة في الدراسة الحالية (مهارة التعاون، مهارة التنافس، مهارة التكيف، مهارة لعب الدور) وتوزيعها على ثلاث محاور لبطاقة الملاحظة وهي (مرحلة ما قبل الإنتاج، مرحلة الإنتاج الفعلي، ومرحلة ما بعد الإنتاج)، وقد بلغ عدد بنود بطاقة الملاحظة (٢٦) بندا، وقد تم مراعاة ما يلي في صياغة هذه البنود.

- ألا يحتمل البند أو العبارة أكثر من معنى واحد.
- أن يتميز بالدقة والوضوح في تحديد الأداء المرغوب فيه.
- أن يصف مكون واحد من السلوك.
- أن يرتبط بأهداف البرنامج.
- أن يرتبط بالمحور التابع له في بطاقة الملاحظة.

التقدير الكمي لأداء الطالبة المعلمة:

تم تقسيم مستوى أداء كل بند إلى خمسة مستويات (١-٥) طبقا لمقياس ليكرت الخماسي في قياس الأداء، وتحدد درجة توافر المهارة لدى الطالبات المعلمات، ووضع إشارة (=) أمام أحد الدرجات كما يلي:

- مستوى ١ = ضعيفة جدا.
- مستوى ٢ = ضعيفة.
- مستوى ٣ = متوسط.
- مستوى ٤ = قوية.
- مستوى ٥ = قوية جدا.

بيانات البطاقة:

حددت الباحثة بطاقة ملاحظة لكل طالبة معلمة، وقد اشتملت على:

- اسم الطالبة المعلمة.
- التخصص.
- اسم جلسة تصميم قصة مهارات التفاعل الاجتماعي.
- الهدف.
- اليوم.
- التاريخ.

التجريب الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بتطبيق البطاقة على مجموعة استطلاعية (غير مجموعة البحث الأساسية) مكونة من (٣٠) طالبة معلمة من طالبات كلية رياض الأطفال

ببرنامج إعداد معلمات التأهيل المهني للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / جامعة المنصورة وذلك بهدف:

- حساب صدق البطاقة.
- حساب ثبات البطاقة.
- حساب ثبات الملاحظة الموضوعية (عملية الملاحظة).
- حساب زمن الملاحظة.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

١) حساب الصدق للبطاقة "صدق الاتساق الداخلي" "التجانس الداخلي":

تم حساب الصدق للبطاقة، بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مهارة فرعية لبطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة؛ وذلك كما يوضحه جدول (٩):

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية من مهارات البطاقة مع الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة

مرحلة ما قبل الإنتاج	١	٠.٥١٢**	٨	٠.٦٤٦**	مرحلة الإنتاج الفعلي	١٢	٠.٤١٨*	١٩	٠.٤٢٨*	مرحلة ما بعد الإنتاج	٢٠	٠.٦٢٥**
	٢	٠.٥٩٧**	٩	٠.٤١٤*		١٣	٠.٥٦٥**				٢١	٠.٦٥٨**
	٣	٠.٦٠٩**	١٠	٠.٤٨٦**		١٤	٠.٧٨٥**				٢٢	٠.٣٩٣*
	٤	٠.٥٢٩**	١١	٠.٧٠٨**		١٥	٠.٦٥٧**				٢٣	٠.٤٦٦**
	٥	٠.٥٦٦**				١٦	٠.٦١٤**				٢٤	٠.٦٧٦**
	٦	٠.٣٨٥*				١٧	٠.٥٦٧**				٢٥	٠.٦٥٩**
	٧	٠.٤٧٦**				١٨	٠.٧١٠**				٢٦	٠.٥١٠**

(*) دال عند ٠.٠٥ (**) دال عند ٠.٠١

من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٣٨٥، ٧٨٥) وهي جميعاً دالة عند مستوي (٠.٠٥، ٠.٠١)؛ وبالتالي فإن المهارات الفرعية لبطاقة الملاحظة تتجه لقياس درجة كل مهارة رئيسة من المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة.

ولتحديد مدي اتساق المهارات الرئيسة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

ويوضح جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

محاور بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوي الدلالة
مرحلة ما قبل الإنتاج	**٠.٦٥٦	٠.٠١
مرحلة الإنتاج الفعلي	**٠.٦٩٤	٠.٠١
مرحلة ما بعد الإنتاج	**٠.٥٨٥	٠.٠١

(*) دال عند ٠,٠٥ (**) دال عند ٠,٠١

من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أنها جميعاً تراوحت بين (٠,٥٨٥، ٠,٦٩٤)، وهي دالة عند مستوي ٠,٠١، وبذلك تكون بطاقة الملاحظة مُناسبة للتطبيق علي مجموعة البحث الأساسية.

٢) حساب الثبات لبطاقة الملاحظة:

يُقصد بثبات البطاقة أن يُعطي المقياس نفس النتائج تقريباً إذا ما أُعيد تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأفراد تحت نفس الظروف، وقد تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ؛ لحساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة، وهي كما يلي:

طريقة ألفا كرونباخ:

بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة التجربة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

ووُجد أن معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ككل كما يحددها تطبيق الطريقة على النحو الذي يوضحه جدول (١١):

جدول (١١)

معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لبطاقة الملاحظة

محاور بطاقة الملاحظة	ن	م	ع	تباين	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مرحلة ما قبل الإنتاج	١١	٢٧.٥٠	٤.١٢	١٦.٩٥	٠.٧٩٢
مرحلة الإنتاج الفعلي	٨	٢٠.٣٠	٣.٨٣	١٤.٦٣	٠.٧٥٩
مرحلة ما بعد الإنتاج	٧	١٨.٦٠	٣.٨٧	١٤.٩٤	٠.٧٥٧
البطاقة ككل	٢٦	٦٦.٤٠	٧.٦٢	٥٨.١٠	٠.٨٠٠

يتضح من جدول (١١) أن قيمة معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ككل كما أسفر عنها تطبيق طريقة (ألفا كرونباخ) هي (٠.٨٠٠) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يُعد ثبات بطاقة الملاحظة قيد البحث.

٣) حساب ثبات الملاحظة "الموضوعية " (عملية الملاحظة):

يُقصد بثبات عملية الملاحظة أن تُعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما أُعيد تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأفراد تحت نفس الظروف، وقد تم استخدام أسلوب معامل الاتفاق بين ملاحظين مستقلين لحساب ثبات عملية الملاحظة، وهي كما يلي:

أسلوب معامل الاتفاق بين ملاحظين مستقلين (الباحثة، وملاحظ آخر):

حيث تمّ الاستعانة بأحد المدرسين* بكلية التربية للطفولة المبكرة/ جامعة المنصورة بعد تعريفها بكيفية استخدام بطاقة الملاحظة للمشاركة في التطبيق، وبعد تهيئة المواد والأدوات اللازمة للتنفيذ كل مهارة، تمّ ملاحظة ٣٠ طالبة معلمة (أفراد المجموعة الاستطلاعية) من قبل الباحثة والمدرس الآخر التي استعانة به الباحثة، وبعد الانتهاء من عملية الملاحظة تمّ حساب درجة الثبات لكل مهارة من المهارات الرئيسة المكوّنة لبطاقة الملاحظة، وكذلك حساب ثبات البطاقة ككل بتطبيق معادلة كوبر "Cooper" (Cooper, 1974, 39) لحساب نسبة الاتفاق بين ملاحّظين مستقلين، والمتمثلة في المعادلة التالية:

* د. فاطمة شحته عايد – مدرس بكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)}} \times ١٠٠$$

وفي هذا الجانب يري (عامر الشهراني وسعيد السعيد، ١٩٩٧، ٣١٦) أنه إذا زادت نسبة الاتفاق بين الملاحظين عن (٧٠%) في كل مهارة من المهارات الرئيسة التي تشملها بطاقة الملاحظة.

دل ذلك على ارتفاع معامل ثبات عملية الملاحظة، أما إذا قلت نسبة الاتفاق عن (٧٠%) دلّ ذلك على انخفاض معامل ثباتها، ومن ثمّ فإنها تحتاج إلى تعديل، ويوضح جدول (١٢) معامل الثبات لكل مهارة من المهارات الرئيسة، وكذلك حساب ثبات الملاحظة للمهارات ككل:

جدول (١٢)

نسبة الاتفاق بين الملاحظين (ثبات عملية الملاحظة)

م	المهارة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	مرحلة ما قبل الإنتاج	٣٠٠	٣٠	%٩٠.٩٠
٢	مرحلة الإنتاج الفعلي	١٥٠	٩٠	%٦٢.٥٠
٣	مرحلة ما بعد الإنتاج	١٥٠	٦٠	%٧١.٤٣
الاجمالي (ثبات البطاقة ككل)		٦٠٠	١٨٠	%٧٦.٩

يتضح من جدول (٨) أنّ نسبة الاتفاق (ثبات عملية الملاحظة) بلغت (٧٦.٩%) وهي نسبة عالية ويمكن الاعتماد عليها، مما يدل على صلاحية الأداة للاستخدام وإمكانية توظيفها في البحث العلمي.

٤) حساب زمن الملاحظة:

تم حساب الزمن المستغرق في ملاحظة كل طالبة على حدة من حيث أطول وأقصر وقت مستغرق، ثم حساب متوسط الزمن المستغرق في ملاحظة جميع الطالبات، ومن ثم تحدد زمن الملاحظة في (٥٥) دقيقة.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٢٦) مفردة، تقيس أداء الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم

مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم أصبحت بطاقة الملاحظة صالحة للاستخدام ويمكن الوثوق في النتائج التي نحصل عليها من خلال تطبيقها على عينة البحث، والجدول التالي يلخص مواصفات بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال في مهارات تنفيذ القصة التفاعلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي إليهم.

جدول (١٣)

مواصفات بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات

محاور لبطاقة الملاحظة	عدد البنود	أرقام البنود	النسبة المئوية للمفردات
مرحلة ما قبل الإنتاج	١١	١-١١	%٤٢.٣١
مرحلة الإنتاج الفعلي	٨	١٢-١٩	%٣٠.٧٧
مرحلة ما بعد الإنتاج	٧	٢٠-٢٦	%٢٦.٩٢
المجموع	٢٦	من ١ إلى ٢٦	١٠٠ %

وبذلك تكون تمت الإجابة على السؤال الرابع من مشكلة البحث وهو: "ما فعالية البرنامج التدريبي لتدريب الطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازم لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟".

تجربة البحث:

الهدف من الدراسة التجريبية للبحث:

يتمثل الهدف من الدراسة التجريبية للبحث الحالي إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازم لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة لدراسة العلاقة بينهما في الأداء البعدي لأدوات البحث.

منهج البحث المستخدم بالدراسة:

اعتمد البحث الحالي على منهجين هما:

- المنهج الوصفي التحليلي: يتناول الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة وتحديد مهارات التفاعل الاجتماعي المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبناء أدوات البرنامج.
- المنهج التجريبي: وذلك للتعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتدريب الطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

متغيرات تجربة البحث: وتتحدد في المتغيرات التالية:

- متغير مستقل: التدريس بالبرنامج التدريبي القائم على تصميم القصة التفاعلية.
- متغير تابع: مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية، وذلك من خلال مجموعتين: مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للبحث:

شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث وفق متغيراته

اختيار عينة البحث التجريبية:

تم اختيار العينة من طالبات برنامج إعداد معلمات التأهيل المهني للفئات الخاصة بناء على ما يلي:

- تم اختيار عينة تمثلت في (٦٠) طالبة من طالبات برنامج إعداد معلمات التأهيل المهني للفئات الخاصة بكلية رياض الأطفال–جامعة المنصورة.

- تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وبلغ عددها (٣٠) طالبة، والأخرى ضابطة (٣٠) طالبة.
- تم إجراء مقياس تصميم القصة التفاعلية لمعرفة مدى قدرة الطالبات المعلمات على تصميم القصص التفاعلي المناسب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي وأسفر المقياس عن وجود قصور في تصميم القصة التفاعلية لدى الطالبات المعلمات.
- تم تعليمهم وفق البرنامج التدريبي لتصميم القصص التفاعلي لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ثم إعادة تطبيق المقياس وبطاقة الملاحظة وقد أثبتت الأدوات فاعلية البرنامج وتقدم المجموعة التجريبية على الضابطة بعد المرور بالبرنامج، والجدول التالي يوضح مواصفات عينة البحث.

جدول (١٤)

توزيع الطالبات عينة البحث

المجموعة	المعالجة التجريبية	العدد
التجريبية	البرنامج التدريبي للتدريب على تصميم القصة التفاعلية لتقديم مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال اضطراب طيف التوحد	٣٠
الضابطة	الطريقة المتبعة في تصميم القصص	٣٠
الإجمالي	مجموعتان ومعالجتان	٦٠ طالبة

التطبيق القبلي:

إحصاء قبلي مقياس تصميم القصة التفاعلية:

التأكد من تكافؤ المجموعتين في المقياس:

استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية قبلياً، والجدول (١٥) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية قبلياً

أبعاد مقياس تصميم القصة التفاعلية	مجموعتا البحث	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة	مستوي الدلالة
الشكل (التصميم)	ت	٣٠	٢٦.١٠	٨.١٥	٥٨	٠.٧٣	٠.٢٥٤	غير دالة
	ض	٣٠	٢٧.٤٠	٥.٣٩				
المضمون	ت	٣٠	٥٩.٦٣	١٢.٩٣	٥٨	١.١٩	٠.٠٢٩	غير دالة
	ض	٣٠	٥٣.٤٧	٨.٤٥				
المعايير الخاصة	ت	٣٠	٧٦.٦٣	٨.٩٨	٥٨	٠.٧٦	٠.٤٥٠	غير دالة
	ض	٣٠	٧٨.٥٣	١٠.٢٧				
المقياس ككل	ت	٣٠	١٦٢.٣٧	١٩.٥٥	٥٨	٠.٦٣٩	٠.٢٦٤	غير دالة
	ض	٣٠	١٥٩.٤٠	١٦.٢٤				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تصميم القصة التفاعلية وأبعاده الفرعية وهي (الشكل، المضمون، المعايير)، والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" أقل من القيمة الجدولية حيث "ت " الجدولية (عند مستوي ٠.٠٥) ودرجات حرية (٥٨) = (٢) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مقياس تصميم القصة التفاعلية القبلي.

إحصاء قبلي بطاقة الملاحظة:

التأكد من تكافؤ المجموعتين في بطاقة الملاحظة:

استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية قبلياً، والجدول (١٦) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٦)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية قبلياً

محاور بطاقة الملاحظة	مجموعتا البحث	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة	مستوي الدلالة
مرحلة ما قبل الإنتاج	ت	٣٠	٢٧.٥٠	٤.١٢	٥٨	٠.٣٢٨	٠.٦٦١	غير دالة
	ض	٣٠	٢٩.١٠	٥.١٦				
مرحلة الإنتاج الفعلي	ت	٣٠	٢٠.٣٠	٣.٨٣	٥٨	٠.١٥١	٠.١٧٠	غير دالة
	ض	٣٠	٢٠.٨٠	٣.١٨				
مرحلة ما بعد الإنتاج	ت	٣٠	١٨.٦٠	٣.٨٧	٥٨	٠.١٧٩	٠.٢٤٥	غير دالة
	ض	٣٠	١٦.٥٠	٣.٠٠				
البطاقة ككل	ت	٣٠	٦٦.٤٠	٧.٦٢	٥٨	٠.٠٢٣	١.٠٠٠	غير دالة
	ض	٣٠	٦٦.٤٠	٧.٦٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات المتضمنة ببطاقة الملاحظة وهي (مرحلة ما قبل الإنتاج، مرحلة الإنتاج الفعلي، مرحلة ما بعد الإنتاج)، والدرجة الكلية للبطاقة؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" أقل من القيمة الجدولية حيث "ت " الجدولية (عند مستوي ٠.٠٥) ودرجات حرية (٥٨) = (٢) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في بطاقة الملاحظة.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

عقب الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس تصميم القصة التفاعلية وبطاقة ملاحظة أداء الطالبة المعلمة تطبيقا بعديا على الطالبات عينة البحث، وذلك بهدف تحديد الدرجة الكلية البعدية لأداء الطالبات المعلمات عينة الدراسة على المقياس وبطاقة الملاحظة مع مراعاة أن يكون التطبيق البعدي في نفس ظروف وشروط التطبيق القبلي.

نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض الدراسة التجريبية للبرنامج ويستهدف ذلك البحث قياس فاعلية برنامج تدريبي للطالبة المعلمة لتصميم القصة التفاعلية اللازمة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال عرض نتائج البحث التجريبية ومناقشتها.

أولا: نتائج الدراسة التجريبية:

النتائج الخاصة بمقياس تصميم القصة التفاعلية:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص علي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس تصميم القصة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح."

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية بعدياً، والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج:

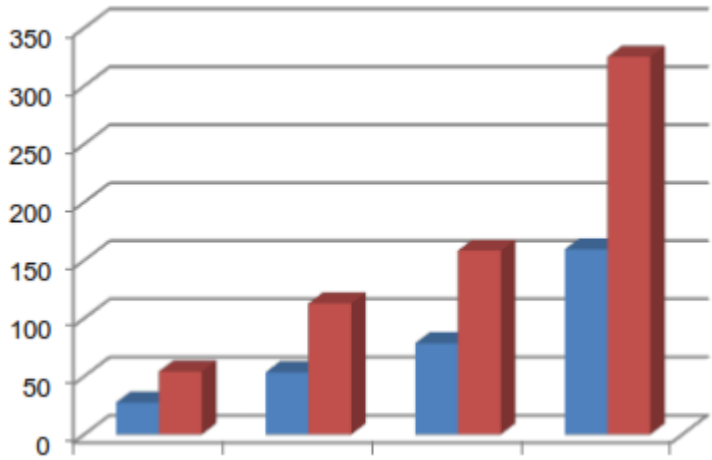
جدول (١٧)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية بعدياً

أبعاد مقياس القصة التفاعلية	مجموعتا البحث	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوي الدلالة
الشكل	ت	٣٠	٥٤.١٣	٢.٧١	٥٨	٢٤.٢٨	دالة
	ض	٣٠	٢٧.٤٠	٥.٣٩			
المضمون	ت	٣٠	١١٢.٨٠	٥.٨٧	٥٨	٣١.٥٩	دالة
	ض	٣٠	٥٣.٤٧	٨.٤٥			
المعايير الخاصة	ت	٣٠	١٥٨.٣٣	٧.٢٩	٥٨	٣٤.٧٠	دالة
	ض	٣٠	٧٨.٥٣	١٠.٢٧			
المقياس ككل	ت	٣١	٣٢٥.٢٧	١٣.٧٣	٥٨	٤٢.٧٣	دالة
	ض	٣١	١٥٩.٤٠	١٦.٢٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المستويات الرئيسة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث جاءت جميع قيم " ت" أكبر من القيمة الجدولية حيث "ت" الجدولية عند مستوي (٠.٠٥) ودرجات حرية (٥٨) = (٢)؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المستويات الرئيسة للمقياس؛ مما يدل نجاح الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويوضح الشكل التالي (شكل٢) التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ككل وفي مستوياته الرئيسة.



شكل (٢)

التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس تصميم القصة التفاعلية ككل ومستوياته الرئيسة

وفي ضوء تلك النتيجة، يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث وهو:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس تصميم القصة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح."

مقارنة نتائج التطبيق القبلي بالبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي:

ولاختبار الفرض الثاني الذي ينص علي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات (المجموعة التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس تصميم القصة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي."

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية، والجدول (١٨) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٨)

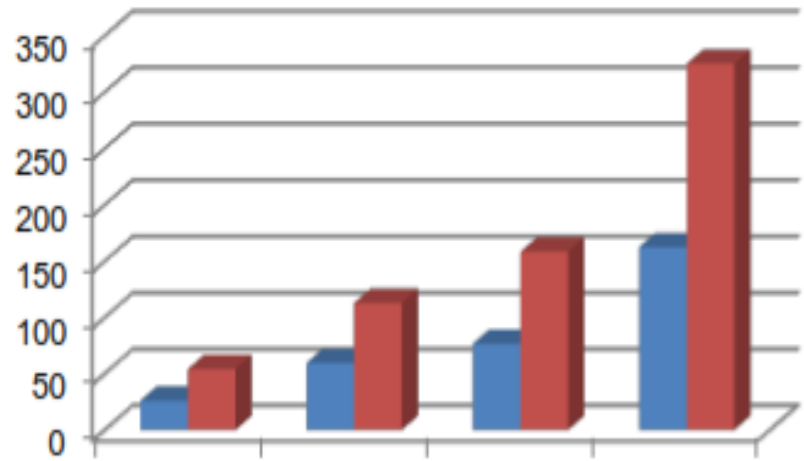
قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية

أبعاد مقياس تصميم القصة التفاعلية	مجموعتا البحث	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوي الدلالة
الشكل	قبلي	٣٠	٢٦.١٠	٨.١٥	٢٩	١٩.٢٩	دالة
	بعدي	٣٠	٥٤.١٣	٢.٧١			
المضمون	قبلي	٣٠	٥٩.٦٣	١٢.٩٣	٢٩	٢٢.٤٤	دالة
	بعدي	٣٠	١١٢.٨٠	٥.٨٧			
المعايير الخاصة	قبلي	٣٠	٧٦.٦٣	٨.٩٨	٢٩	٤٤.٧	دالة
	بعدي	٣٠	١٥٨.٣٣	٧.٢٩			
المقياس ككل	قبلي	٣٠	١٦٢.٣٧	١٩.٥٥	٢٩	٤٣.١٩	دالة
	بعدي	٣٠	٣٢٥.٢٧	١٣.٧٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) في المجموعة التجريبية في المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع قيم "ت " أكبر من القيمة الجدولية حيث "ت" الجدولية عند مستوي(٠.٠٥) ودرجات حرية (٢٩) = (٢.٠٥) مما يعني حدوث نمو في مقياس تصميم القصة التفاعلية بمستوياته الرئيسة

لدي المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات تصميم القصة التفاعلية.

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس تصميم القصة التفاعلية ككل وفي مستوياته الرئيسة.



شكل (٣)

التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس تصميم القصة التفاعلية ومهاراته الرئيسة

وفي ضوء تلك النتائج، يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث وهو:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات (المجموعة التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس تصميم القصة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.

فعالية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات تصميم القصة التفاعلية (حجم التأثير):

لتحديد فعالية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات تصميم القصة التفاعلية، قامت الباحثة باستخدام معادلة ($\eta 2$) لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل

مستوي رئيسي من مستويات المقياس، وكذلك الدرجة الكلية اعتماداً على قيمة "ت" المحسوبة عند تحديد دلالة الفروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية، والجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩)

قيمة (η2) وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية والدرجة الكلية

الأبعاد الرئيسة لمقياس القصة التفاعلية	ت	η2	حجم التأثير
الشكل	١٩.٢٩	٠.٩٢	كبير
المضمون	٢٢.٤٤	٠.٩٤	كبير
المعايير الخاصة	٤٤.٧	٠.٩٨	كبير
المقياس ككل	٤٣.١٩	٠.٩٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم η2 تراوحت بين (٠.٩٢، ٠.٩٨) لأبعاد تصميم القصة التفاعلية الرئيسة للمقياس، وبلغت قيمتها (٠.٩٨) للدرجة الكلية؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية بنسبة ٩٨%، مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية المستويات الرئيسة لمقياس تصميم القصة التفاعلية لدي المجموعة التجريبية.

النتائج الخاصة ببطاقة ملاحظة:

تم التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص علي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات في تصميم القصة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح.

حيث استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية بعدياً، والجدول (٢٠) يوضح تلك النتائج:

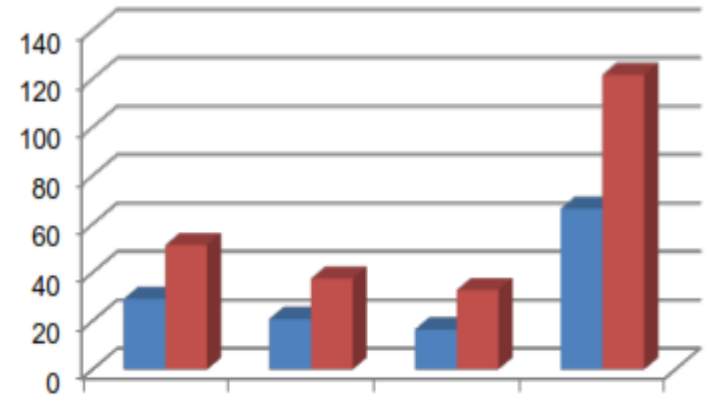
جدول (٢٠)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية بعدياً

مهارات بطاقة الملاحظة	مجموعتا البحث	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوي الدلالة
مرحلة ما قبل الإنتاج	ت	٣٠	٥١.٣٧	٢.٤٧	٥٨	٢١.٣٤	دالة
	ض	٣٠	٢٩.١٠	٥.١٦			
مرحلة الإنتاج الفعلي	ت	٣٠	٣٧.٥٣	٢.٠٦	٥٨	٢٤.١٩	دالة
	ض	٣٠	٢٠.٨٠	٣.١٨			
مرحلة ما بعد الانتاج	ت	٣٠	٣٢.٧٧	١.٨٥	٥٨	٢٥.٢٦	دالة
	ض	٣٠	١٦.٥٠	٣.٠٠			
البطاقة ككل	ت	٣٠	١٢١.٦٧	٤.١٨	٥٨	٣٤.٨٤	دالة
	ض	٣٠	٦٦.٤٠	٧.٦٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة؛ حيث جاءت جميع "ت" أكبر من القيمة الجدولية حيث " ت " الجدولية عند مستوي (٠.٠٥) ودرجات حرية (٥٨) = (٢.٠٢)؛ مما يدل علي تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة؛ مما يدل فعالية المعالجة التجريبية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لدي المجموعة التجريبية.

ويوضح الشكل التالي (شكل٤) التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ككل وفي مهاراتها الرئيسة.



شكل (٤)

التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ككل ومهاراتها الرئيسة

وفي ضوء تلك النتيجة، يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث وهو:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات في تصميم القصة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المقترح.

مقارنة نتائج التطبيق القبلي بالبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة:

ولاختبار الفرض الرابع الذي ينص علي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات (المجموعة التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات في تصميم القصة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.

استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية، والجدول (٢١) يوضح تلك النتائج:

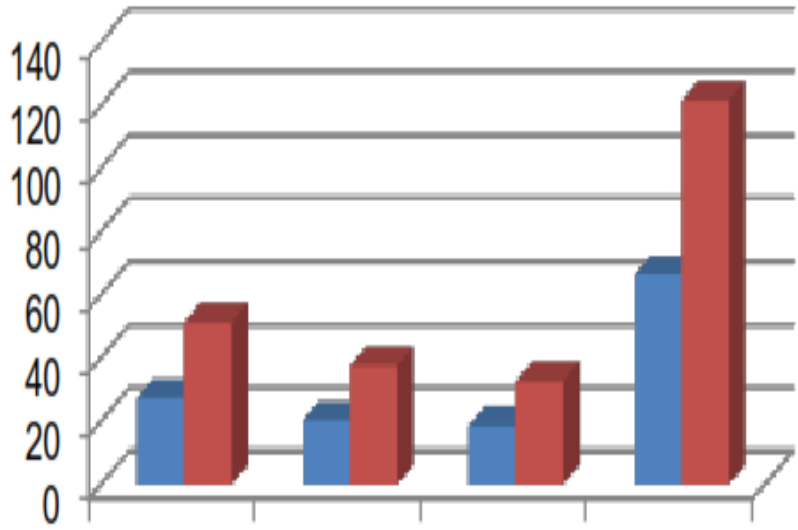
جدول (٢١)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية

مهارات بطاقة الملاحظة	القياس	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوي الدلالة
مرحلة ما قبل الإنتاج	قبلي	٣٠	٢٧.٥٠	٤.١٢	٢٩	٢٩.٧٦	دالة
	بعدي	٣٠	٥١.٣٧	٢.٤٧			
مرحلة الإنتاج الفعلي	قبلي	٣٠	٢٠.٣٠	٣.٨٣	٢٩	٢٦.٥٩	دالة
	بعدي	٣٠	٣٧.٥٣	٢.٠٦			
مرحلة ما بعد الإنتاج	قبلي	٣٠	١٨.٦٠	٣.٨٧	٢٩	١٨.٤٦	دالة
	بعدي	٣٠	٣٢.٧٧	١.٨٥			
البطاقة ككل	قبلي	٣٠	٦٦.٤٠	٧.٦٩	٢٩	٤٠.٣٣	دالة
	بعدي	٣٠	١٢١.٦٧	٤.١٨			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) في المجموعة التجريبية في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة؛ حيث جاءت جميع قيم "ت " أكبر من القيمة الجدولية حيث "ت" الجدولية عند مستوي(٠.٠٥) ودرجات حرية (٢٩) = (٢.٠٥) مما يعني حدوث نمو في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة لدي المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لبطاقة الملاحظة ككل وفي مهاراتها الرئيسة.



شكل (٥)

التمثيل البياني للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لبطاقة الملاحظة ومهاراتها الرئيسة

وفي ضوء تلك النتائج، يمكن قبول الفرض الرابع من فروض البحث وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات (المجموعة التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات في تصميم القصة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.

فعالية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي (حجم التأثير):

لتحديد فعالية المعالجة التجريبية في تنمية تصميم القصة التفاعلية لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ قامت الباحثة باستخدام معادلة ($\eta 2$) لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل مهارة رئيسة من مهارات بطاقة الملاحظة، وكذلك الدرجة الكلية اعتماداً على قيمة "ت" المحسوبة عند تحديد دلالة الفروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

قيمة (η2) وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية المهارات الرئيسة للبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية

المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة	ت	η2	حجم التأثير
مرحلة ما قبل الإنتاج	٢٩.٧٦	٠.٩٦	كبير
مرحلة الإنتاج الفعلي	٢٦.٥٩	٠.٩٤	كبير
مرحلة ما بعد الإنتاج	١٨.٤٦	٠.٩٢	كبير
البطاقة ككل	٤٠.٣٣	٠.٩٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم η2 تراوحت بين (٠.٩٢، ٠.٩٦) للمهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة، وبلغت قيمتها (٠.٩٨) للدرجة الكلية؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في المهارات الرئيسة لبطاقة الملاحظة بنسبة ٩٨%، مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم القصة التفاعلية الرئيسة لبطاقة الملاحظة لدي المجموعة التجريبية.

تحديد طبيعة العلاقة بين الجانب المعرفي للطالبة المعلمة عن تصميم القصة التفاعلية والجانب الأدائي لتصميم تلك القصص للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

ليتم اختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث، والذي ينص علي: " توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوي (٠,٠٥) بين تحصيل الطالبات (المجموعة التجريبية) لمهارات تصميم القصة التفاعلية، وامتلاكهم لتلك المهارات."

استخدمت الباحثة معادلة سيبرمان براون؛ لحساب معامل ارتباط الرتب؛ لتحديد طبيعة العلاقة بين الجانب المعرفي لتصميم القصة التفاعلية والجانب الأدائي لتصميم تلك القصص؛ والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٣)

معامل الارتباط بين الجانب المعرفي لتصميم القصة التفاعلية والجانب الأدائي لتصميم تلك القصص.

المتغيرات	مقياس تصميم القصة التفاعلية	بطاقة الملاحظة
مقياس تصميم القصة التفاعلية	١	٠.٧٠٢ **
بطاقة الملاحظة	٠.٧٠٢ **	١

(*) دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوي ٠.٠٥ بين كل من الجانب المعرفي لتصميم القصة التفاعلية والجانب الأدائي لمهارات تصميم تلك القصص لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات:

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية IBM SPS Statistics ver.24؛ حيث تم استخدام الأساليب التالية:

- معادلة بيرسون لحساب الصدق" صدق الاتساق الداخلي" لأدوات البحث.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لأدوات البحث.
- معادلة هوفستاتر Hofstaetter لحساب دراجة الواقعية لأدوات البحث.
- معادلة " ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لأدوات البحث.
- معادلة "ت" للمجموعات المرتبطة لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية لأدوات البحث.
- معادلة ($\eta 2$) لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية متغيرات البحث.
- معامل ارتباط الرتب لسبيرمان براون لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.
- معادلة كوبر لحساب ثبات عملية الملاحظة، وحساب معامل الاتفاق بين الملاحظين.

مقترحات الدراسة:

- أثر برنامج تدريبي إلكتروني للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية لغة الحكي، والسرد القصصي
- دراسة فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتعلم لتصميم برامج قصص إلكتروني تخدم هذه الفئة.
- فاعلية برنامج تدريبي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تنمية المفاهيم الاجتماعية لديهم باستخدام الكمبيوتر.
- الاتجاه لعمل برامج تثقيفية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتصميم الوسائل التعليمية والوسائط الإعلامية التي تساعدهم في تقديم الأنشطة لهم.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الحياتية.

المراجع:

- إبراهيم الزريقات (٢٠٠٤). التوحد " الخصائص، العلاج"، دار وائل للطباعة، الأردن.
- إبراهيم محمد العضد (١٩٩٠). مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية، مجلة جامعة الملك سعود، ع(١)، مج(٢).
- أحمد الشناوي وآخرون (٢٠٠١). التنشئة الاجتماعية للطفل. الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- أحمد بن نصر (٢٠٠٢). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي. الأردن: دار الفكر للطباعة.
- أحمد راجح (١٩٩٥). أصول علم النفس. القاهرة.
- أحمد سليم النجار (٢٠٠٦). التوحد واضطراب السلوك. الأردن: دار أسامة.
- أحمد عبد اللطيف (٢٠١١). علم النفس الاجتماعي، الأردن: دار المسيرة.
- أحمد عبد الله (٢٠١٧). المستحدثات التكنولوجية والتجديد التربوي. القاهرة: دار الفكر التربوي.
- أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربيني (٢٠١١). التوحد "الأسباب، التشخيص. العلاج". الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أسعد رضوان (٢٠١١). أسس إنتاج القصة التفاعلية في برامج الكمبيوتر التعليمية وفاعليتها في تعليم الأطفال المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- أسماء مجدي أبو بكر (٢٠١٦). فعالية برنامج للإرشاد الأسري لخفض المشكلات السلوكية الاجتماعية للأطفال الذاتويين وأثره على التوافق النفسي مع الآخرين، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- أغار كاظم الجودي (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحدين، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- أميرة محسن (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعامل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني للأطفال التوحدين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أوتودو، نوني (٢٠٠٥). هكذا أفكر. ترجمة "ياسر محمود الفهد". الكويت: مركز الكويت للتوحد.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. الأردن: دار المسيرة.
- بلال القطري (٢٠٠٩). مدخل لمفهوم التفاعل الاجتماعي. اليمن: دار الفكر،
- بندر ناصر العتيبي (٢٠٠٤). الخصائص السيكومترية "الصورة السعودية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (دراسة استطلاعية)"، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ع(٥)، الرياض.
- بوسيل، وأخرون (٢٠٠٤). الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ترجمة: كريمان بدير.

القاهرة: عالم الكتب.
- توفيق مرعي، أحمد بلقيس (١٩٨٤). الميسر في علم النفس الاجتماعي. الأردن: دار الفرقان.
- جمال الخطيب (١٩٩٥). الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة "أشكالها، أسبابها". الإمارات: مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.
- جمال الخطيب، وآخرون (٢٠١١). مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جمال خلف المقابلة (٢٠١٦). طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية. الأردن: دار بافا العالمية للنشر والتوزيع.
- جودة صابر (٢٠١١). علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- جوردن رتاو سيتورات بيبول (٢٠٠٧). الأطفال التوحديين "جوانب النمو". وطرق التدريس". ترجمة: رفعت محمود بهجت". القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعي. ط٥. القاهرة: دار الصفا للطباعة،
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- حمدان سعيد حمدان الغامدي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.
- حياة اعماري (٢٠٠١). أساليب ومهارات رياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- رائد ذيب الشيخ (٢٠٠٤). تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه غير منشوره، الأردن.
- رجاء أبو علام، أماني إبراهيم (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على الألعاب الحسية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحدين، مجلة العلوم التربوية، ج٢، القاهرة.
- ريم محمود الجرف (٢٠١٤). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- زينب شقير (٢٠٠١). اضطرابات اللغة والتواصل "الطفل الفصامي، الأصم، الكفيف، التخلف العقلي، صعوبات التعلم"، دار النهضة، القاهرة.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٤). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- سعاد فرحات (٢٠١٤) أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل ذوي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، مج(١)، ع(١٦)، ص ص ١٠٧: ١١٠.
- سهى أحمد أمين (٢٠٠١). مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحدين، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سوسن شاكر الجلبي (٢٠٠٥). التوحد الطفولي "أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه"، مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر، دمشق.
- سيد الجارحي (٢٠٠٩). أثر استخدام القصة الاجتماعية للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحدين، جامعة الفيوم.
- السيد كامل الشربيني، أسامة فاروق (٢٠١٤). التوحد "الأسباب- التشخيص- العلاج" ط٢. الأردن: دار المسيرة.
- شاكر قنديل (٢٠٠٠). إعاقة التوحد "طبيعتها، خصائصها"، المؤتمر السنوي نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة "٤-٥ إبريل، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- صالح سلامة بركات، وعمر صالح ياسين (٢٠١٠). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أربيد، كلية عجلون، الجامعة التطبيقية، الأردن.
- صالح محمد على أبو جادو (١٩٩٨). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الأردن: دار المسيرة.
- صلاح الدين شروخ (٢٠٠٤). علم النفس التربوي. الإسكندرية: دار الإسكندرية للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين عبد الغني (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة الضعف لدى المراهقين، المؤتمر العاشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- عادل عبد الله (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور الانتباه قبل الأكاديمية كمؤشر لعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الثاني عشر، جامعة عين شمس.
- عادل عبد الله (٢٠٠٨). فعالية العلاج الموسيقي للأطفال التوحدين. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد العزيز السنبل (٢٠٠٥). تطبيق مقياس مدى التكيف لدى الدراسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض، ع(٢٢)، كلية التربية، الرياض.
- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٤). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٨). الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. القاهرة: مكتبة الطبري.

- عبد القادر أموش (٢٠٠٤). التفاعل الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالموصل، العراق.
- عبد الودود خربوش (٢٠١٠). دور التفاعل الاجتماعي في إكساب المعارف لدى الأطفال. الرباط: دار العلم.
- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والأمومة.
- عزة إبراهيم عثمان (٢٠٠٦). فعالية برنامج لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عطوف محمود ياسين (١٩٨١). مدخل في علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار النها للنشر.
- على الغامدي (١٤١٥هـ). التكيف الاجتماعي المدرسي وأثره على تحصيل الطلاب في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك سعود.
- عمر أحمد العشري (٢٠١٣). التنشئة الاجتماعية للطفل. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فاروق الروسان (٢٠١٣). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي (٢٠١٦). تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- فوزي محمد جبل (٢٠٠١). علم النفس العام، دار المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٩). التوحد. الأردن: دار وائل للنشر والطباعة.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب.
- مجدي فتحي غزال (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحدين، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.
- محمد التتري (٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- محمد النبهان (٢٠٠٧). قضايا الطفل في المجتمعات المعاصرة، سوريا: دار التراث العربي.
- محمد حسن الشناوي، وآخرون (٢٠١١). التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء، الأردن.
- محمد خطاب (٢٠٠٥) سيكولوجية الطفل التوحدي "تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخصيها، أسبابها، التدخل العلاجي"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد صالح الأمام (٢٠١٠). التوحد ونظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- محمد قاسم عبد الله (٢٠٠١). الطفل التوحدي أو الذاتوي. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد مصطفى أبو عليا (٢٠٠١).أثر الصف المدرسي على شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، مجلة دراسات تربوية، ع(١)، مج(٢٨).
- محمود عبد العزيز الفوزان (٢٠٠٣). التوحد "المفهوم، والتعليم، والتدريب"، السعودية: دار عالم الكتب،
- محمود هلال عبد القادر(٢٠١٣). برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارة الاستماع النشط وأثره في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٤١)، مج(٢)، المملكة العربية السعودية.
- مشيرة فتحي محمد سلامة (٢٠١٣). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين. القاهرة: مؤسسة حنين للنشر والتوزيع.
- مشيرة محمد سلامة (٢٠١٤). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين. القاهرة: مؤسسة حنين للنشر والتوزيع.
- مفتاح دياب (٢٠٠٤). دراسات في ثقافة الأطفال وآدابهم، دار قتيبة، دمشق.
- مهند بن حمد المعلوف (٢٠٠٦). التوحد كيف نفهمه والتعامل معه، الرياض: مؤسسة الملك خالد الخيرية.
- نادر سعيد على الشيمي (٢٠٠٩). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، بحث منشور في مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع(٣)، مج(١٩).
- نايف عابد الزراع (٢٠١٠). المدخل لاضطراب التوحد، دار الفكر، الأردن.
- نجاح رمضان محرز (٢٠٠٤). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي في رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- نعمات عبد المجيد مرسي (٢٠٠٨). أثر برنامج للمهارات الحياتية على التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- هالة الجرواني، رحاب صديق (٢٠١٣). مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحدين. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- هديل العريان (٢٠١٥). فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- وفاء الشامي (٢٠٠٤). أسباب التوحد. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- ولي محمد باسم، محمد جاسم محمد (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. الأردن: مكتبة دار الثقافة.
- وليد السيد خليفة (٢٠١٠). الإعاقة الغامضة "التوحد"، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية.
- وليد سرحان (٢٠٠٩). التوحد، دار مجدلاوين للنشر والتوزيع، الأردن.

- **Acar, (2017). Effects of Mother – Delivered social Stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum Disorders, journal o special education, V.50, N.4, P.215-226.**
- **Autism society of America (2004). what causes autism? http://www.autismsocity.org/site/pagename-autismdiagnosis.**
- **Bildt, et al,(2004). Interrelation ship between autism Diagnostic observation schedule- Generic (ADOS-G) autism Diagnostic interview – revised (ADI-Rand the Diagnostic and Statistical manual of mental Disorders (DSM-IV) classification in children and adolescents with mental retardation, journal of autism and developmental Disorders, 34(2), 129-137.**
- **Bradshaw, et al (2017). improving functional language and social motivation with apparent – mediated intervention for toddlers with autism spectrum Disorder, journal of autism and developmental Disorder, 47(8), 2443- 2458.**
- **Bremer D., (2004). using multimedia social stories to enhance prosocial behavior of At-risk preschoolers, master dissertation, University of south Florida, USA.**
- **British Columbia, (2000). teaching students with autism, aresource guide for schools, British Columbia, Ministry of Education.**
- **Cann, j., (2015). teacher perceptions of the impact of digital photo stories on students with Autism spectrum disorders, ProQuest llc, Ed.D.Dissertation, Gardner- Webb University.**
- **Chung, (2018). peer- mediated social skills training program for young children with high fountaining autism; Research in Developmental Disabilities, V.(28), P. 423- 436.**

- **Chung. S., (2009). Digital story telling in integrated arts Education, the inlanational journal of arts Education, 4(1),33-50.**
- **Dev, (2014). Using social stories for students on the autism spectrum "teacher perspectives", pastoral care in Educational, V.32, N.4, P284- 294.**
- **Dworz, et al, (2009). Relationship between symptom domains in autism spectrum disorder, population based twin study, journal of autism and Developmental Disorders, 39(8), 1197-1210.**
- **Engle,A., (2010). Everyone has a story to tell digital story telling Eugene. Oregon.**
- **Evensen, (2006). the vole of vole play and emotional expressiveness social skills, archives of general spy chatty; vol.(90), P.50-79.**
- **Ferdeico, (2004). Digital story telling Guide for Educations.**
- **Frazal, M. (2011). Digital story tally guider for Educations.**
- **Garside, chag.; et al, (2000). teaching students with autism, socity Autism of Brutish Colombia, office products center, N(71).**
- **Garside, et al (2000). the aching students with autism society, autism of British Columbia, office products center, N:71.**
- **Garside, Rhonda, (2000). The aching students with autism, society autism of British Colombia, office products center, NO.(71).**
- **Gerald, et al (2003). using relation – focused intervention to enhance the social emotional functioning of young children with autism.**
- **Goba, (2008). correlates for peer- related social competence of developmentally delayed preschool – children. www.pubmed.gov**
- **Golya, louva, (2018). Variability in adaptive behavior in young children with autism spectrum disorder, journal of intellectual& Developmental Disability, V.43, N.1, P102-111.**

- **Golzari, (2015). the effect of a social stories international on the social skills of mall students with autism spectrum disorder, SAGE open, V.5,N4, Oct, 2015.**
- **Gray, et al (2006). autism and social behavior all info- auto autism**
- **Hallahan, et al (2008). locating the semiotic power of multimodal, written communication research in the teaching of English, V.(22), N(1), P66- 75.**
- **Hull, (2005). locating the semiotic power of multimodal, written communication research in the teaching of English, V.(22), N(1), 66-79.**
- **Indredavik, M. S., Vik, T., Evensen, K. A. I., Skranes, J., Taraldsen, G., & Brubakk, A. M. (2010). Perinatal risk and psychiatric outcome in adolescents born preterm with very low birth weight or term small for gestational age. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 31(4), 286-294.**
- **Janet salomons (2006). storytelling and Collabra a two- learning resources for education vision 21 ead,INC.**
- **Janzen, jance (2002). understanding the nature of autism.(2ED), company library of congress cataloging, USA.**
- **Janzen, Jance (2002). Understudying the venture of Autism, (ZED), company library congress cataloging, USA.**
- **Johnston, Evans, (2004). the use of visual support in teaching young children with Autism spectrum Disorders to initiate interaction London, Pawel Company.**
- **Jordan, Rita (2007). Social play and Autistic spectrum Disorders "A perspective on the opry, Implications and Educational approaches SAGE Journal, (7), (349), retrieved on 2020 form http://aut.s agepub.com.**

- **Klima –D., (2008). Rapid social cognition in adolescents with high –functioning autism spectrum Disorders in comparison to typically Developed adolescents albert Ludwigsen universities Freiburg (Germany), proudest Dissertation publishing.**
- **Klima, et al (2018). Rapid social can ignition in adolescents with high functioning autism spectrum Disorder in comparison to typically developed a descents albert Ludwig's - unsuitable leviburge (Germany), proudest Desertions publishing.**
- **Kodak, et al (2008). assessment and behavioral treatment of fielding and sleeping disorders in children with autism, Spectrum Disorders child & adolescent psychiatric clinics of North America, 17(4), 887-909.**
- **Kodak, t, (2008). assessment and behavioral treatment of feeding and sleeping disorders in children with autism spectrum Disorders; child & adolescent psychiatric clinics of north America, 17(4), 887-905.**
- **Lambert, j (2013). Digital story telling "capturing lives creating community (4TH.ed)", Newyourk, NY: Routledge.**
- **Lambert.j., (2007). Digital story telling capturing tives creating languages, Norwegian university of science and technology, leadership, V(63), N.(4), 44-47.**
- **Leaf, justib, (2012). comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism, Journal of applied Behavior analysis, V.45, N.2, PP281-298.**
- **Lee, molly , (2018). what's the story? A computational analysis for narrative competence in autism; autism the international journal of research and practice, V.22, N.3, P335-344.**
- **Lord, jamsp (2001). Educating children with autism committee on Educational intervention for autism, (IED), National Academies Press.**

- **Lvey, et al, (2004). the use of social solves to promote independent behaviors in novel events for children wit PDD- nos focas on autism and other Developmental Disabilities, 19(3), 164-176.**
- **Lyons (2008). can Study of child with autism" implementation of the P.L.A.Y project, master's and doctoral project, University of Toledo, USA.**
- **Margaret, (2004). autism spectrum Disorder "pervasive Developmental Disorder", NITT publication NO.NITT-09-5511, National institute of mental health beheads.**
- **Mate, Tomin, (2008). Digital New stories "building language learner's content knowledge and speaking skills", foreign language annals, 77(2), 338-356.**
- **Ming (2007). prevalence of motor impairment in ASD, Brain & development, Vol.(22), PP 569-571.**
- **Ming, XBrimacamba, (2007). prevalence of motor impairment in ASD, brain&development, VOL.(29) PP569-571.**
- **Moodley.T., (2016). Authentic learning for teaching reading "foundation phase pre-service student teacher's learning experiences of creating and using digital stories in real classrooms'', reading 7 writing, 7(1), (10).**
- **Mowling, (2008). using technology and the ecological model of constraints to develop story – Based intervention for children with autism spectrum disorder; strategies; A journal for physical and sport Educations, V31, N.3, P5-12.**
- **National Research Council. (2001). Educating children with autism. National Academies Press.**
- **National Research Council. (2001). Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James P. McGee,**

eds. Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

- Nikolov, rumen: (2006). Autism Disorder: current Psych pathological treatments and areas of future Developments, Revista brasileira de psiquiatria, 28(1).
- Norman, A., (2011). digital storytelling in sound language learning, A qualitative study on students reflections on potentials for learning master thesis, Norwegine University of science and technology.
- Ohler, J., (2006). the world of digital storytelling, educational Retrieved February 14.
- Quivum bach, (2016). student's with autism "character testis and instructional programming for special education, singular Publishing group.
- Radley, (2017). school – Based social skills training for preschool–age children with autism spectrum disorder, autism the international journal of research and practice, V.20, N8, P938-951.
- Radley, et al (2017). effects of a social skills intervention on children with autism spectrum disorder and peers with shared deficits education and treatment of education and treatment of children, 40(2), 233- 262.
- Retrieved from the World Wide Web available at: http://autismallinfoabout.com/aritcals/autism-socialbehaviors.htm.
- Rhodes, (2014). social stories help to decrease disruptive behavior in children with autistic spectrum disorder, review of the published literature, journal of intellectual disabilities, V.18, N.1, P35-50.
- Rogers (2009). what are infant siblings teaching us about autism infancy, autism Res, Vol(2), No.(3) PP.30 – 125.

- **Salas; (2008). exploring the effects of social skills training, on social submission national forum of special education journal V.(19), N(10).**
- **Sani- bozkurt, (2017). Design and use of interactive social stories for children with autism spectrum disorders (ASD) contemporary Educational technology, V.8, N.1, P1-25.**
- **Scott, (2000). student with autism characteristics and instructional programming for special education California, San Diego, singular publishing group.**
- **Shire, et al (2015). 8parent's adoption of social communication intervention strategies families including children with autism spectrum Disorder who are minimally verbal; journal of autism and Developmental disorders, 45(6), P 1712- 1724.**
- **Strock, Margret (2004). Autism spectrum Disorder "Pervasive Developmental Disorder", National Institute of mental health, (NIH), No.(4).**
- **Sylverter, (2009). Digital Storytelling Extending the potential for straggling writer's the reading teacher, 63(4),284-295.**
- **Track, (2004). he erogeneity in learning style in Asperger syndrome and high functioning autism – Lippincott William & Wilkins, V.24, No. (4).**
- **Utafrith, (2003). autism explaining the enigma, 35maine street, maladen, o2148-5020, USA, 108 Cowley road, Oxford, OX4L, F:UK black well publishing.**
- **William, (2006). risperidone and adoptive behavior in children with autism journal of the American academy of child of children and adolescent psychiatry.Vol.(45), No.(4).**
- **XU,Y., Park,H., (2011). A new approach toward Digital story te4(4), 181-191.**