جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم التربية

برنامج مقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري لدى أطفال التوحد

A proposed program according to the principles of theory of mind in training visual perception among autistic children

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوره الطور الثالث (ل.م.د)
تخصص تربية خاصة

إعداد الطالب:
معلاش يوسف

إشراف الأستاذة:
أ. د/ لبنى زعرور

لجنة المناقشة			
الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الاصلية	الصفة
عقيلة صحراوي	أستاذة التعليم العالي	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	رئيسا
لبنى زعرور	أستاذ ة التعليم العالي	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	مشرفا ومقررا
الطيب مجيدي	أستاذ محاضر- أ-	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا
صليحة لالوش	أستاذة محاضرة-أ-	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا
مصطفى لكحل	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا
صفيان توهامي	أستاذ محاضر- أ-	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021م – 2022م

University of Algiers 2 Abu al-Qasim Saadallah

Faculty of Social Sciences

Department of Education Sciences

A proposed program according to the principles of theory of mind in training visual perception among autistic children

A thesis submitted to obtain a doctorate degree, the third cycle (L.M.D.)

Field: Special Education

Author
malache youcef

supervisor :
Pr. Loubna Zaarour

Committee In Charge			
Position	**The University**	**Degree**	**Name**
President	**University Of Algiers 2 Abu Al-Qasim Saadallah**	**Professor**	**Aqila Sahraoui**
Supervisor And Rapporter	**University Of Algiers 2 Abu Al-Qasim Saadallah**	**Professor**	**Loubna Zaarour**
Discussion Member	**University Of Algiers 2 Abu Al-Qasim Saadallah**	**Associate Professor**	**Taib Majidi**
Discussion Member	**University Of Algiers 2 Abu Al-Qasim Saadallah**	**Associate Professor**	**Saliha Lalouch**
Discussion Member	**University Saida**	**Professor**	**Moustapha Lakhal**
Discussion Member	**University Saida**	**Associate Professor**	**Soufyan Touhami**

2021 - 2022

بسم الله الرحمان الرحيم

إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ (1) فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ (2) إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ (3)}

[سورة الكوثر: 1-3]

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا وقدوتنا محمد صلى الله عليه وسلم تسليما.

يقول الله عز وجل "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (78)" سورة النحل

أحمدك ربي وأستعينك أوزعني أن أشكر ،نعمتك عليّ، أرجو الله العلي العظيم أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، فالحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه.

كلمات الثناء والشكر قد لا تكفي لرد جميل من كان له العون في تحرير هذا الفكر الى عمل ملموس ينتفع به وهذا ما نرجوه من العلي القدير.

أتوجه بالشكر والتقدير للأستاذة الدكتورة لبنى زعرور على قبولها مرافقة هذا العمل من أوج بداياته إلى تمامه، بتوجيهات وتحفيزات كان لها من الأثر في هذه الرسالة.

والشكر موصول إلى اللجنة المناقشة على قبولهم مناقشة وإثراء هذا العمل.

أشكر الأستاذ لكحل مصطفى الذي كان عونا حقا في توجيه هذا العمل وسهل فيه الكثير من الصعوبات.

الشكر أيضا للأستاذ القدير توهامي صفيان.

أيضا من لن أنسى دعمها والتي قد لا أنصفها بكلمات أخطها بيميني المختصة الأرطفونية بوشيبة كوثر والتي كان لها أن تظفي على هذا العمل لمسة فنية سارت به بروح وجهد ونفَس عميق لتكون بمثابة قلبه وقالبه يحوي هذا العمل فكل الشكر لكي أستاذتي.

شكرا لكل المختصين العاملين مع مجموعة الدراسة على ما قدموه لنا في هذا المسار.

أشكر كل من ساهم في هذا العمل من قريب وبعيد.

الإهداء

إقرأ باسم ربك الأعلى، عندما تكون الغاية من نطلق رباني يسعر الجسد ويبدع العقل ولا تسأم النفس فلا تمل ولا تكل، وها أنا أخط في مذكرتي لمسات أخيرة ولكنّها حتما بداية أخرى أود أن أهدي من خلالها تقديرا واحتراما:

الى الوالدين الكريمين أبي وأمي اللهم أعني على برهما وارزقني رضاهما، واجعل الجنة مثواهما، وارحمهما كما ربياني صغيرا.

الى إخوتي.

الى كل من أعانني وساهم ولو بكلمة أو دعاء.

الى صديقي زكرياء وإبراهيم.

الى ملائكة الأرض (أطفال طيف التوحد).

الى من حباني بفتنة عبوره الى الروح المخلصة الوفية المساندة في صمتها وبعد كلامها الى التجربة الجميلة والعبرة القديرة فلا الكلام يكفي ولا الصمت يفي.

إليكم جميعا أهدي هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تدريب الإدراك البصري عند طيف التوحد وفق برنامج تدريبي مقترح من طرف الباحث، بغرض معرفة مدى تفاعل أطفال طيف التوحد مع أدوات الدراسة التشخيصية (مقياس كارز 02، مقياس راي للإدراك البصري، مقياس رسم الرجل، شبكة الملاحظة)، والتأكد من مدى مواءمة البرنامج التدريبي والخوض في تقنياته ووسائله للتعديل أكثر، قمنا بدراسة استطلاعية تكونت المجموعة فيها من 3 أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الخفيف (8 سنوات)، ودامت لمدة شهر، طبقنا فيها جزءًا من البرنامج.

أمّا بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية فتكونت من 4 حالات من طيف التوحد الخفيف بين سن (8 و9 سنوات)، قمنا باختيارها بطريقة قصدية، وبالاعتماد على مقياس كارز 02 لتشخيص طيف التوحد وأداة دراسة الحالة، ومقياس الإدراك البصري (اختبار راي)، ومقياس رسم الرجل، كأدوات تقييمية وتشخيصية لتتناسب خصائصها مع دراستنا الآنية، إضافة الى اعتماد شبكة الملاحظة كأداة تتبعية لرصد سلوكات ومؤشرات مجموعة الدراسة.

ومنه قام الباحث باقتراح برنامج وفق مبادئ نظرية العقل وقياس مدى أثره وفاعليته في تدريب الإدراك البصري لدى أطفال طيف التوحد الخفيف، وهذا من خلال قياس قبلي وبعدي وتتبعي (مقياس راي للإدراك البصري) بتطبيق 49 نشاط خلال 35 جلسة في مدة 3 أشهر، ثم بعد شهرين من تطبيق البرنامج قمنا بالقياس التتبعي لمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج.

حيث اشتملت أنشطة البرنامج المقترح على مهام من نظرية العقل ومستويات من الإدراك البصري، وبالاعتماد على المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة أجريت الدراسة، وتوصلت إلى نتائج قمنا بتحليلها إحصائيا باعتماد أسلوب كوهين للتحقق من أثر البرنامج، واعتماد الاختبار اللابرامتري ولككسون wilcoxo لدراسة الفروق في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

وهذه الأساليب للرصد الكمي الدقيق الذي أسفر:

- أنّ البرنامج التدريبي المقترح يؤثر في تدريب الإدراك البصري لدى أطفال طيف التوحد.
- وجود فروق دالة احصائيا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوى النسخ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوي الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

وهذا ما يعزز القول في إمكانية اقتراح برنامج وفق مبادئ نظرية العقل لتدريب الإدراك البصري عند طيف التوحد.

Abstract:

The study aimed at training the visual perception for autism according to a training program suggested by the researcher to know the level of interaction of the autistic children with the diagnosis tools of the study (scale of CARS2-ST, the scale of the man and the observation net). To confirm the adequacy of this training program and to go through its technics and tools in order to make more modifications, we lunched a study covered three groups of children with light autism (8 years) and it lasted one month where we applied this program.

While the main sample of the study consisted of 4 cases of light autism aged between (8 and 9 years old) whom we have chosen by purpose, using the scale of CARS-2ST to the diagnosis of autism and a tool for studying the case in addition to the scale of visual cognition(Rey's Test). As well as the scale of the man as evaluation and diagnosis tool to be convenient with our study, in addition to the use of the observation net as a tracking tool to follow the behavior and the significations of the sample.

Henceforth, the researcher suggested the program according to the principles of the mind theory and measuring effectiveness on training the visual cognition in children with light autism. This is through a pre- and post-measurement (the scale of Rey for visual cognition), by the application of 49 activities along 35 sessions in 3 months. Two months after the application of the program, we made the tracking scale to see its continuity.

The activities of the program covered tasks from the mind theory and levels of the visual cognition, while the study was carried using the uni-group empirical research and reached the results that we analyzed statistically following the style of Cohen to check the effect of the program and by the use of the non- parametrical and Wilcoxon test to study the differences.

All these resulted:

The suggested training program affects the visual cognition of the autistic children.

The existence of statistical differences in both scales for the pre and post-scale for the suggested training program reverting to the principle of the mind theory.

The existence of statistical differences between the averages of the visual cognitive scale at the level of duplicating in the pre and post-scales for this last, and this reverts to the suggested training program according to the principle of the mind theory.

The lack of any statistical differences between the average cognitive perception scale (the copying level) in the pre and post scales, this reverts to the suggested training program based on the principle of the mind theory.

الفهرس

الفهرس:

آية من القرآن الكريم..... أ

شكر وعرفان..... ب

إهداء..... ت

ملخص الدراسة باللغة العربية..... ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....ح

فهرس المحتويات..... خ

فهرس الجداول..... ح

فهرس الأشكال..... ق

فهرس الملاحق..... ك

المحتوى	رقم الصفحة
مقدمة	01
الاطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.	04

2-فرضيات الدراسة.	11
3-أهداف الدراسة.	11
4-أهمية الدراسة.	12
5- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.	14
6- الدراسات السابقة.	17
6-1- الدراسات الخاصة بطيف التوحد ونظرية العقل والبرنامج.	17
6-2- الدراسات الخاصة بالإدراك البصري وطيف التوحد والبرنامج.	29
7- التعقيب على الدراسات السابقة.	40
7-1-الدراسات التي تناولت نظرية العقل.	40
7-2-الدراسات التي تناولت الادراك البصري.	42
8-الفائدة من الدراسات السابقة للباحث.	44
9-الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.	44
خلاصة الفصل.	45
الفصل الثاني: طيف التوحد	
تمهيد.	46
1-طيف التوحد.	46
2-البدايات التاريخية لطيف التوحد.	47

3-مفهوم طيف التوحد.	51
4-نسبة انتشار طيف التوحد.	53
5-تشخيص طيف التوحد.	54
6-معايير الكشف عن طيف التوحد.	58
6-1-الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة.	58
6-2- الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة.	58
6-3- التصنيف الدولي للأمراض ICD .	60
7-أنواع طيف التوحد.	61
7-1-اضطراب التوحد.	61
7-2-اسبرجر.	61
7-3-اضطراب الطفولة التحللي.	63
7-4-عرض ريت.	63
7-5-متلازمة سافانت.	63
8-أدوات التشخيص.	64
8-1-مقياس تصنيف طيف التوحد في الطفولة (cars)	64
8-2-قائمة السلوك التوحدي الطبعة الثالثة: (ABC3) Autism Behavior Checklist.	64

8-3-الملف النفسي التربوي (pep) .	65
9-طيف التوحد والاعاقات المشابهة.	66
10-المشاكل المصاحبة لطيف التوحد. (الإعاقة العقلية، الصرع، متلازمة الكرموزوم الهش، المشاكل الهضمية، مشاكل النوم، ضعف المناعة، الاختلالات الأيضية).	68
11-أسباب ونظريات طيف التوحد.	71
11-1-نظرية ضعف التماسك أو الترابط المركزي.	71
11-2- النظرية العصبية البيولوجية.	71
11-3-النظرية الجينية.	72
11-4- النظرية الصينية.	73
11-5-النظرية النفسية.	74
11-6-النظرية البيوكميائية.	74
11-7-نظرية الفيروسات والتطعيم والسموم.	74
12-البرامج العلاجية والتربوية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.	75
12-1-التدخل التربوي للأطفال المصابين بطيف التوحد.	76
12-2-التدريس المنظم(TEACCH) .	76
12-3-برنامج صن رايز son rise.	76
12-4-الاستراتيجيات البصرية.	77

12-5-نظام التواصل بتبادل الصور بيكس Pecs.	78
12-6-التدخل السلوكي الحديث.	78
12-7-العلاج الطبي.	79
12-8-التكامل الحسي.	81
12-9-البرنامج التعليمي الفردي.	81
12-9-علاقة الغداء والحمية بطيف التوحد.	82
13-تعقيب حول التدخل التربوي والعلاجي.	84
خلاصة الفصل.	85
الفصل الثالث: الادراك البصري	
تمهيد.	86
1- الادراك البصري.	86
2- مفهوم الادراك البصري.	87
3- مراحل الاهتمام العلمي بالإدراك البصري.	89
4- استجابات الإدراك البصري.	91
5- المبادئ المنظمة لعملية الإدراك.	93
6- التفكير الإدراكي والتواصل الاجتماعي.	96
7- مظاهر صعوبات الإدراك البصري.	98

8- الادراك عند طيف التوحد.	101
9-تاثير الادراك البصري على طيف التوحد.	104
10-الأساس الفيسيولوجي للإدراك البصري.	105
خلاصة الفصل.	107
الفصل الرابع: نظرية العقل.	
تمهيد.	108
1-نظرية العقل.	108
2-نظرة تاريخية لنظرة العقل.	109
3-مفاهيم نظرية العقل.	111
4-أسس نظرية العقل.	113
5-نظرية العقل وطيف التوحد.	117
6-العمى العقلي في طيف التوحد.	121
7-مهام مفاهيم نظرية العقل.	123
7-1-مهمة الاعتقاد الخاطئ.	123
7-2-مهمة التعرف على مقاصد الآخرين.	125
7-3-مهمة النظر يؤدي الى المعرفة.	126
7-4-مهمة المشهد البصري البسيط والمعقد.	126

7-5-مهام اللعب والتظاهر باللعب.	126
8-النظريات التي فسرت نظرية العقل.	127
8-1-نظرية السياق الاجتماعي ليفيجوتسكي.	128
8-2-الوظائف الإجرائية والترابط المركزي.	128
8-3-نظرية الفهم الجمعي.	129
8-4-نظرية النظام البشري العاكس.	129
8-5-نظرية الإدراك.	130
9-نحو بناء نظرية موحدة لإضطراب طيف التوحد.	131
10-اللغة ونظرية العقل.	133
11-مراحل النمو في نظرية العقل.	134
12-أسباب القصور في نظرية العقل.	136
13- الأسلوب المعرفي لإرشاد طيف التوحد.	138
خلاصة الفصل.	127
الفصل الخامس: البرنامج.	
تمهيد.	141
1-البرنامج.	141
2-تعريف البرنامج التدريبي.	142

3-قواعد هامة في التعليم وتطبيق البرنامج.	142
4-خطة البرنامج.	144
5-الفنيات المستخدمة في البرنامج.	146
6-ضمان فاعلية البرنامج.	151
7-أساسيات في التدريب.	152
8-بناء البرنامج.	156
9-خطوات تصميم البرنامج.	159
10-تعديل البرنامج.	160
11-المواصفات والمميزات التي يجب توفرها في البرنامج.	161
12-المحكات التي يقوم عليها البرنامج.	163
خلاصة الفصل.	164
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل السادس اجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	165
1-منهج الدراسة.	165
2-شروط اختيار مجموعة الدراسة.	165
3-مكان البحث.	166

4-أسس اختيار مكان البحث.	167
5-أدوات الدراسة وخصائصها السيكوميتيرية.	167
5-1-أدوات الدراسة.	167
5-1-1-دراسة الحالة.	167
5-1-2-مقياس كارز.	168
5-1-3-مقياس الادراك البصري.	170
5-1-4-مقياس رسم الرجل.	174
5-1-5-شبكة الملاحظة.	184
5-1-6-البرنامج	187
- وصف البرنامج	187
- مصادر اعداد البرنامج.	188
- المبادئ التي يقوم عليها البرنامج.	189
- أهداف البرنامج.	190
- ملاحظات عامة حول كيفية تطبيق البرنامج.	191
- سيرورة البرنامج وآلية الجلسات.	192
- شرح محتوى الجلسات والأنشطة.	205
5-2-الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة.	255

11-الدراسة الاستطلاعية.	262
11-1-مكان ومدة الدراسة.	262
11-2-التعرف على المختصين.	262
11-3-التعرف على مجموعة الدراسة.	263
11-4-التحكيم.	263
11-5-مجموعة الدراسة الاستطلاعية.	263
11-6-نتائج أدوات الدراسة.(مقياس كارز، مقياس الإدراك البصري، جزء من البرنامج).	263
11-7-تحليل شبكة الملاحظة.	276
11-8-نتائج الدراسة الاستطلاعية.	277
12-الدراسة الأساسية.	278
12-1-مكان ومدة الدراسة.	278
12-2-مجموعة الدراسة الأساسية.	278
12-3-نتائج أدوات الدراسة الاساسية (مقياس كارز، مقياس الادراك البصري، البرنامج شبكة الملاحظة).	279
13-الأساليب الإحصائية المستخدمة.	298
خلاصة الفصل.	300
الفصل السابع عرض وتحليل وتفسير النتائج	

تمهيد.	301
1- عرض حالات الدراسة الأساسية.	301
2- تحليل محتوى الجلسات.	307
3- عرض ومناقشة الفرضيات.	362
3-1-عرض وتحليل الفرضيات.	362
3-1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	362
3-1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	365
3-1-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	367
3-1-4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	370
3-1-5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	372
3-1-6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.	375
3-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.	378
خلاصة الفصل.	395
استنتاج عام.	396
مقترحات الدراسة.	398
قائـــــــمة المراجـــــع.	
قائـــــــمة الملاحـــــق.	

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1	دراسات تطور طيف التوحد.	51
2	فريق تشخيص طيف التوحد.	56
3	أوجه الاختلاف بين توحد كانر ومتلازمة اسبرجر.	61
4	أوجه الاختلاف بين متلازمة اسبرجر والتوحد العالي الأداء.	62
5	التشخيص الفارقي لطيف التوحد وبعض الإعاقات المشابهة.	66
6	الاستراتيجيات البصرية المساعدة لطيف التوحد.	77
7	أدوية علاج طيف التوحد.	80
8	استجابات الادراك.	91
9	البراهين والتوضيحات وفق نظرية العقل لمشكلات طيف التوحد.	118
10	مراحل النمو في نظرية العقل.	135
11	المهارات من الادراك البصري ونظرية العقل وأهدافها ومؤشراتها.	145
12	الفنيات المستخدمة في البرنامج.	146
13	معايير انتقاء الجهاز التدريبي وخصائصه.	155
14	التقويم وأهدافه وأهميته وأساليبه وبعض طرق التقويم.	158
15	تصحيح الاختبار البصري الشكل البسيط (راي).	172
16	تفسير نتائج نسبة الذكاء (رسم الرجل).	175
17	تصحيح اختبار رسم الرجل.	175
18	درجات تحديد العمر العقلي في اختبار الذكاء (رسم الرجل).	182
19	مؤشرات شبكة الملاحظة.	184
20	البرنامج التدريبي المقترح.	193
21	صدق العبارات لمقياس الادراك البصري مستوى النسخ.	256
22	نتائج معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس الإدراك البصري	257

	(مستوى النسخ).	
23	نتائج معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة لمقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) بالدرجة الكلية للمقياس.	258
24	معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس.	258
25	نتائج معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس الإدراك البصري في مستوى الذاكرة.	259
26	نتائج معاملات ارتباط الأبعاد الثلاث لمقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة) بالدرجة الكلية للمقياس.	260
27	معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس.	261
28	درجات حالات الدراسة الاستطلاعية (مقياس كارز02، الادراك البصري، الذكاء).	264
29	درجات حالات الدراسة الاستطلاعية في مقياس كارز 02.	264
30	درجات حالات الدراسة الاستطلاعية في مقياس الادراك البصري (راي الشكل البسيط).	268
31	درجات حالات الدراسة الاستطلاعية في مقياس الذكاء (رسم الرجل).	271
32	نسبة الذكاء والعمر العقلي لحالات الدراسة الاستطلاعية.	275
33	درجات حالات الدراسة الأساسية (مقياس كارز02، الادراك البصري، الذكاء).	279
34	درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياسات البعدية والتتبعية.	280
35	درجات حالات الدراسة الأساسية في مقياس كارز 02.	280
36	درجات حالات الدراسة الأساسية في مقياس الذكاء (رسم الرجل).	283
37	نسبة الذكاء والعمر العقلي لحالات الدراسة الأساسية.	287
38	درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس	288

	القبلي.	
39	درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس البعدي.	292
40	درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس التتبعي.	295
41	نتائج اختبار " كوهين Test Cohen" لحساب أثر البرنامج التدريبي في تدريب الإدراك البصري بين القياس القبلي والبعدي.	362
42	نتاج اختبار "ويلكوكسون" "wilcoxon" للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج.	365
43	نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري(مستوى النسخ) بعد تطبيق البرنامج.	367
44	نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري(مستوى الذاكرة) بعد تطبيق البرنامج.	370
45	نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري(النسخ) تعزى للبرنامج.	372
46	نتاج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري(الذاكرة) تعزى للبرنامج.	375

فهرس الأشكال

رقم الجدول	موضوع الشكل	الصفحة
1	تجربة الجرف البصري.	90
2	المبادئ المنظمة لعملية الادراك.	93
3	التهيؤ العقلي.	94
4	التهيؤ العقلي.	95
5	ثبات الطول.	100
6	أسس نظرية العقل.	113
7	مهمة الاعتقاد الخاطئ.	124
8	مناطق المخ التي تنشط اثناء عملية التصور الذهني.	137
09	أساسيات في التدريب.	152
10	التخطيط للبرنامج.	153
11	المراحل الأساسية في بناء البرنامج.	157

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
1	استمارة دراسة الحالة.	412
2	مقياس كارز 02.	417
3	مقياس الادراك البصري راي الشكل البسيط (ب).	430
4	اختبار رسم الرجل.	431
5	شبكة الملاحظة.	432
6	الثبات بألفا كرونباخ لمقياس الادراك البصري.	468
7	حساب صدق العبارات (بيرسون) لمقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ).	471
8	حساب صدق العبارات (بيرسون) لمقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة).	474
9	حساب ثبات مقياس الذكاء الفا كرونباخ.	475
10	حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء.	478
11	تحكيم البرنامج.	479
12	رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الاستطلاعية.	482
13	رسومات الذكاء لحالات الدراسة الاستطلاعية.	483
14	نتائج حالات الدراسة الاستطلاعية بعد تطبيق جزء من البرنامج (شبكة الملاحظة).	486
15	رسومات الذكاء لحالات الدراسة الأساسية.	491
16	رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس القبلي.	495
17	رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس	496

	البعدي.	
18	رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس التتبعي.	497
19	نتائج حالات الدراسة الأساسية بعد تطبيق البرنامج (شبكة الملاحظة).	498
20	الفرضية الأولى test cohen اختبار كوهين.	522
21	الفرضية الثانية اختبار ويلكوكسن wilcoxon.	523
22	الفرضية الثالثة اختبار ويلكوكسن wilcoxon للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري (مستوى النسخ).	525
23	الفرضية الرابعة اختبار ويلكوكسن wilcoxon للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري (مستوى الذاكرة).	527
24	الفرضية الخامسة اختبار ويلكوكسن wilcoxon للفروق بين القياس القبلي والتتبعي للإدراك البصري (مستوى النسخ).	529
25	الفرضية السادسة اختبار ويلكوكسن wilcoxon للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري (مستوى الذاكرة).	531
26	رخصة التربص الميداني.	533

مقدمة الدراسة

المقدمة:

الطفولة هي الجذور الأولى في قطار العمر الإنساني، وإذا كانت القناعة السائدة أنّ المعالجات ينبغي أن تبدأ من الجذور، فإنّ الطفولة هي جذور الإنسان الحقيقية.

نادى الكثير من الباحثين في ميدان التربية الخاصة بضرورة التدخل المبكر مع أطفال طيف التوحد باعتماد العديد من الاستراتيجيات والفنيات التي أصبحت لا تعد ولا تحصى، لكن يبقى الهدف منها دمج الطفل اجتماعيا وأكاديميا، ومع الحاجة الماسّة إلى تكييف برنامج بأسس علمية مدروسة لتحقيق الدمج بتدريب مهارة عقلية كالإدراك أو الانتباه أو مهارات أخرى، وهذا ما يجب مراعاته في إعداد أي برنامج أو في أي تدخل كان لصالح طيف التوحد، ومن هذا المنطلق ظهرت بوادر أنشطة وجلسات برنامجنا لتسعى لتحقيق أقصى ما يمكن من الدمج من خلال تكييف الحياة اليومية في أنشطة وجلسات وفق مبادئ نظرية العقل لتدريب الإدراك البصري.

لا يكفي في الحديث عن طيف التوحد أن نضع برنامج ونطبقه فنحصد ثماره ولكن ما يجب التنويه إليه هو جملة من مبادئ وأخلاقيات لمن يجب أن يتعامل مع طيف التوحد، فالفهم الجيد لهذا الاضطراب ضروري والتفسير العلمي للسلوك له دور في عملية التدخل ومفيد في تعزيز الصبر أثناء هذا التدخل (فكيف تصبر على ما لم تحط به خبرا).

لتحقيق هذا الغرض حاولنا في الإطار النظري للدراسة أن نمَّد المهتم بهذا المجال بمعلومات حول طيف التوحد غرضه التسهيل في عملية التدخل فالمرور بهذا الإطار ضروري لحد ما، حيث قسمنا الإطار النظري إلى أربعة فصول:

الفصل الأول وهو الإطار العام للدراسة وضحنا من خلاله المشكلة الآنية ومدى حاجتنا للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل لنقدم تبرير علمي حول هذا التدخل، وهذا بالانطلاق من فرضيات، وقمنا بتسطير الأهداف والأهمية من هذه الدراسة، ثم توضيح المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالدراسة والتي هي بمثابة مفاتيح دراستنا، حيث تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة للاستفادة منها في هذه الدراسة.

الفصل الثاني خاص بطيف التوحد: في هذا الفصل حاولنا توضيح العديد من الأفكار حول طيف التوحد وسماته لفهم طريقة التعامل معه، لنجسد هذا الفصل في عدة عناوين من البدايات التاريخية لاضطراب طيف التوحد والتعريفات لهذا الاضطراب والوقوف عند التشخيص ومعايير الكشف ومدى أهمية هذا الكشف الذي يعتبر منطلق حاسم في حياة الطفل وأسرة طيف التوحد فكان التركيز على التشخيص ضروري، تعرفنا أيضا على أنواع طيف التوحد ونسبة الانتشار، كما وضحنا الفرق بينه وبين الإصابات المشابهة وتوقفنا عند الاضطرابات المصاحبة لها وأهم النظريات لهذا الاضطراب لنصل إلى العديد من التدخلات التربوية والدوائية، والغرض من هذا كله فهم طيف التوحد قبل البدأ في عملية التكفل.

الفصل الثالث خاص بالإدراك البصري، الغرض من هذا الفصل هو فهم الإدراك البصري قصد تكييف أنشطة البرنامج وفق ما يقتضيه الإدراك البصري وبالوجه الذي يستطيع طفل طيف التوحد أن ينمي إدراكه، فقمنا بتعريف الإدراك البصري وتطرقنا إلى مراحل الاهتمام العلمي بالإدراك البصري، واستجاباته والمبادئ المنظمة للإدراك البصري، وكان من الضروري عرض مظاهر صعوبات الإدراك البصري للوقوف عند مستوياته، وتحدثنا على الإدراك عند طيف التوحد كي نفهم ما يجب لمسه في إدراك الطفل من خلال البرنامج، وهذا من خلال فهم الأساس الفيسيولوجي للإدراك البصري والذي وضحنا آليته في هذا الفصل.

الفصل الرابع خاص بنظرية العقل، تناولنا في هذا الإطار مفاهيم حول نظرية العقل، وبالرجوع إلى الإطار التاريخي لهذه النظرية المنبثقة من النظريات المعرفية، أيضا كان الحديث على أسس نظرية العقل والتعرف على مهامها كي يسهل الفهم والإلمام بهذه النظرية، تحدثنا عن طيف التوحد ونظرية العقل التي تظهر في سن متأخر مقارنة بالطفل العادي، أيضا كان الحديث حول اللغة ونظرية العقل اللذان اعتبرهما الكثير من الباحثين وجهان لعملة واحدة، وتعرفنا على مراحل النمو لنظرية العقل وهذا ما يساعد في اختيار الفئة

العمرية لأطفال طيف التوحد ومعرفة الأنشطة المناسبة وفق كل مرحلة من المراحل، كما تطرقنا إلى النظريات التي فُسِّرت على أساسها نظرية العقل.

الفصل الخامس خاص بالبرنامج، قدمنا تعريف البرنامج، والقواعد الهامة في تطبيق البرنامج، مع توضيح خطة البرنامج والفنيات التي تُسَّهل في التطبيق، وضعنا أساسيات للتدريب، حاولنا توضيح كيفية بناء البرنامج وخطوات التصميم مع ذكر المواصفات والمميزات والمحكّات التي يجب أن يقوم عليها البرنامج.

أمّا الجانب الميداني فاشتمل على الإجراءات الميدانية والمنهجية والأساليب الإحصائية لاختبار صحة فروض النظرية، وتكييف الإطار النظري في قالب ملموس لصياغة نتائج بحثية ملموسة، لتحقيق الأهداف المرجوة، انقسم الجانب الميداني إلى دراسة استطلاعية وأخرى أساسية، باعتماد أدوات البحث واختيار مكان الدراسة والخضوع لشروط ومحكّات البحث لننتهي بتطبيق البرنامج والخروج بالنتائج.

وصلت الدراسة إلى نتائج كمية فسَّرت من منطلق نظري علمي عالج مؤشرات شبكة الملاحظة ليحقق في محتوى الجلسات بتبريرات نظرية من بحوث ودراسات علمية، ليثبت أثر البرنامج ويُعرِج إلى فروقات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، فينْفُذ في الأخير إلى توصيات واقتراحات هامة، تتبعها استنتاج عام لنحوصل المذكرة في بضع أسطر، ثم وضعنا الملاحق لتيسير الفهم للقارئ وقبلها قائمة المراجع.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة.

فرضيات الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

الدراسات السابقة.

التعقيب على الدراسات السابقة.

الفائدة من الدراسات السابقة للباحث.

الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل.

1.الإشكالية:

نادت الضمائر الإنسانية بوجوب المساواة والعدل والصون إقرارا وإجلالا عندما يتعلق الأمر بالمعاقين أو بالأسوياء أو بالاثنين معا، فإن ذلك يتطلب منا جميعا أن نعمل بجد وبمثابرة من أجل منظومة إنسانية سليمة، فالإنسان سوآءا كان عاديا أو من ذوي الاحتياجات الخاصة هو إنسان، مشاعر، أحاسيس، انفعالات، والروح هي الروح، ولا فرق إلاّ في الدرجة وليس النوع، فالذكاء يختلف من شخص إلى آخر والقدرة البصرية والسمعية والتعلمية وهكذا، (الغرير، 2010، ص15)

فالطفل العادي يتأقلم مع منهج وسيرورة الحياة العادية، وهذا بتوجيه وإشراف حسب النشاط الإنساني التربوي، أو حسب المجال الذي يخوض فيه، والأطفال الغير عاديين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، ليواكبوا سيرورة الحياة بأسلوب ونظرة قد تختلف عن المعالجة التي يندمج بها العاديون.

فالتربية الخاصة هي تربية نوعية وتدريس مصمم لتلبية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلبية احتياجات الإنسان الخاصة بالقدرة العقلية والسلوكية والانفعالية والحركية التي تنحرف بشكل ملحوظ إذا ما قارنها بقدرات الأقران العاديين من نفس العمر وفق مقاييس واختبارات مختلفة، فلذلك هي طرائق خاصة وأساليب خاصة وبرامج خاصة لفئات خاصة، بهدف تحقيق الدمج الاجتماعي والتربوي. (العزاوي، 2010، ص11)

فبالرغم من أنّ مفهوم التربية الخاصة كان يقتصر على تصنيف فئات الأفراد المعوقيين عقليا وسمعيا وبصريا وحركيا، إلاّ أنّه بدأ التركيز يتجه نحو العمليات التربوية والخصائص النفسية والخدمات الاجتماعية، بالإضافة إلى أنّ مفهوم التربية الخاصة أصبح يتسع ليشمل فئات أخرى في المجتمع مثل المضطربين انفعاليا وسلوكيا وذوي الاحتياجات الخاصة من فئة بطئ التعلم وصعوبات التعلم، والموهوبيين. (الغرير، 2010، ص23)

ولقد تمّ إدراج طفل طيف التوحد وذوي الإصابات الدماغية ضمن القائمة في التعديل الأخير لقانون تربية الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة. (عربيات، 2010، ص40)

يعد ميدان طيف التوحد حديث العهد نسبيا، وحظي باهتمام كبير من جميع التخصصات ذات العلاقة بهذا الاضطراب، مما أدى إلى إجراء بحوث علمية للوقوف عند الفهم الجيد لهذا الاضطراب.

طيف التوحد هو إعاقة متعلقة بالنمو عادة ما تظهر خلال السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على النمو الطبيعي للمخ ويتبع ذلك تذبذب في مجال الحياة الاجتماعية ومهارات التواصل.

فطيف التوحد اضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي (وظيفي) في الدماغ غير معروف الأسباب يظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل ويتميز فيه الأطفال بالفشل في التواصل مع الآخرين وضعف واضح في التعامل وعدم تطوير اللغة بشكل مناسب وظهور أنماط شاذة من السلوك وضعف في اللعب التخيلي. (مركز أبحاث الطفولة والأمومة، 2017، ص ص 60-61)

ويشير الباحثين إلى صعوبة الاتفاق على تعريف واحد لوجود إعاقات ومتلازمات مشابهة له، وهناك جدل كبير حول عدها إعاقات منفصلة، أو مستويات مختلفة من شدة طيف التوحد، كما اختلفت أسباب حدوث طيف التوحد ويصعب تحديد سبب واحد مؤكد لحدوثه.

وأيضا الاختلاف في الأساليب والمقاربات النظرية في تشخيص طيف التوحد، وبالتالي تختلف البرامج والأساليب في رعاية وتأهيل طفل طيف التوحد، سوآءا كانت تدريبية أو تعليمية لمهارات وسلوكات فهي تعد وسيلة إمداد لهم بحصيلة مهارية ومعرفية ولغوية جديدة.

ومن المعلوم أنّ البرامج العربية والدراسات العربية لا تلبي أو ليست كافية لتحقيق الأهداف المرجوة، وبناء بيئة تعليمية كافية ومناسبة.

ومن الباحثين والمهتمين بالتكفل بهاتة الفئة من يميل إلى استخدام استراتيجيات تعليمية مباشرة في تعديل السلوك وتعليم المهارات الحياتية والمعرفية، لصعوبة التعامل مع أطفال طيف التوحد.

ومن هده الأساليب ما هو قائم على الأسس النظرية للتحليل النفسي، ومنها ما هو نابع من مبادئ النظريات السلوكية، وبالرغم من تعدد الأساليب، فإنه يجدر التنويه إلى أنّ الأساليب العلاجية معظمها تجارب علمية نظرية، لم يثبت جدوها بشكل قاطع، وبعضها ذات طابع تجاري، وما زال يعوزها الدليل على فعاليتها. (عبد الفتاح عبد المجيد، 2011، ص235).

اختلفت الوسائل والتدخلات منها ما هو تربوي ومنه ما هو طبي، لكن الهدف ثابت وهو الوصول بالطفل إلى مرحلة متقدمة من الدمج، ومنهم من أشار إلى ضرورة إتباع حمية صارمة، منع أغدية، وتعويضها بأغدية أخرى، تحت مرافقة أخصائي التغذية، مع اعتماد ملاحق غذائية، ومراعاة أنّه ما يصلح لشخص لا يصلح لآخر، ومرافقة هذه الحمية أساليب تدريبية وتأهيلية.

ونظرا لضعف المهارات الاجتماعية ونقص في القدرات العقلية وعدم إلمام طفل طيف التوحد باللغة وقواعدها وصعوبة في فهم مشاعر الناس ومعتقداتهم ورغباتهم التي تختلف فيما بينها، وكدعم للبرامج والأساليب والمناهج التعليمية الأخرى.

يمكن تعليم أطفال طيف التوحد وفق مبادئ نظرية العقل، التي تعتبر فرع من فروع العلوم الإدراكية، وتتمثل في قدرة الشخص على تمييز وتوقع ما سيفعله أشخاص آخرون، وفهم أنّ للنّاس الآخرين معتقدات ونوايا ورغبات وآراء مختلفة.

لوحظ أنّ الأفراد الذين يعانون من طيف التوحد يجدون صعوبة في إدراك الحالة العقلية للآخرين، ويقترح بارون كوهين أنّ الخاصية الأساسية في طيف التوحد هي عدم القدرة على استنتاج الحالة العقلية للآخر، وفي حالة المعاناة الشديدة من طيف التوحد قد لا

يمتلك الأطفال مفهوم العقل إطلاقا، ولقد أطلق على هدا العجز نقص نظرية العقل أو عمى العقل. (محمد صالح الامام، 2010، ص164)

كما أثبتت دراسة (Julia Vacas et al, 2022)، أنّ طيف التوحد لديه صعوبة في إدراك الحالات العاطفية والانفعالية، والتي تتباين في إدراكه بين انفعال (الغضب، والسعادة والوجه العادي)، وهذا من خلال المسح الضوئي للكشف عن مدى تركيز النظر على هذه الانفعالات، فطيف التوحد مدة تركيزه على انفعال الغضب أكثر من تركيزه على الوجه السعيد ثم العادي، وأيضا يركز أكثر مع الجنس الآخر.

تبنت نظرية العقل فرضية حديثة في مجال التربية الخاصة، وبالخصوص في مجال طيف التوحد، فأطفال طيف التوحد لديهم صعوبة في إدراك الحالة العقلية للأشخاص الآخرين، وما يجب الوقوف عنده هو أنّ هذه الصعوبة متبادلة فالأشخاص العاديين لا يفهمون التحليل الفكري للمواقف التي يتعرض لها أطفال طيف التوحد، ونظرية العقل تفيد في تفسير بعض السلوكيات التوحدية، من أجل الفهم الجيد وإدراك تفكيرهم.

فتبني برنامج وفق نظرية العقل لتدريب مهارة عقلية خاضت فيه العديد من الدراسات كدراسة (هبة أحمد، 2020)، ودراسة (أحمد فتحي، 2018)، وأثبتت فاعليتها باستخدام فنيات ومستويات من نظرية العقل، ونوهت الى ضرورة اعتماد مستويات ومهام هذه النظرية (التمييز الانفعالي، وفهم الحالة العقلية، والاعتقاد الخاطئ)، لتحسين التحليل الفكري وإكساب الطفل مهارات بفنيات واستراتيجيات سهلت عملية التدريب.

وضمن هذا الإطار النظري لنظرية العقل يمكن فهم الضعف في الاتصال على أنّه مشكلة في معاني الحالات العقلية، والضعف في التخيل على أنّه مشكلة في عزو الحالات العقلية المناقضة للواقع، والضعف الاجتماعي على انعدام القدرة على فهم الوسيلة التي يمكن فيها للحالة العقلية أن تؤثر على السلوك. (محمد صالح الامام، 2010، ص290).

ونتيجة لدلك لا يفهم طفل طيف التوحد الأوضاع الاجتماعية ولا يتصرف بشكل لائق وتختلف التأويلات للإشارات المرئية، وتتباين الاستجابة لهذه الإشارات والتي يُظهر طفل

طيف التوحد أثناء التعامل معها استجابات قد تبدوا ضعيفة، فلا يتواصل معها بصريا كأهم عرض وسمة تميز طيف التوحد وتجعله بعيدا عن الاندماج، فلا يدرك الكثير من المعاني.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسة دراسة (إيناس عبد المطلب، 2017) ودراسة (صالح الامام، عيد الجوالدة، 2010) التي أثبتت جدوى اللعب التخيلي في تنمية التمثلات الرمزية وقراءة العقل، وأشارت الدراسة الى حاجة أطفال طيف التوحد الى تنمية هذا الجانب الذي يعاني العجز فيه.

أما فيما يخص المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي في هذا السياق جاءت العديد من الدراسات لتفسر هذه العلاقة بين نظرية العقل والتفاعل والتواصل الاجتماعي الذي أظهر طيف التوحد التحسن فيها بفعل برامج تدريبية وفق نظرية العقل كدراسة (عبد النبي الشيباني، 2018)، ودراسة (هبه الله عادل أحمد، 2020)، ودراسة (سلوى رشدي، 2012).

وتلعب قوة الإدراك دورا بارزا في فهم الأشخاص للعالم الخارجي بما يحتويه من معلومات، ومن تمّ كيفية إنتاجهم لأفكارهم، وكل شخص يُنتج أفكاره بوسائل فريدة ومختلفة وفق لانطباعاته وخبراته السابقة. (شذى، مصطفي، 2011، 186)

ويرى كلاً من محمد عيد، ونجوان حامد، أنّ الإنسان يستطيع بقدراته البصرية رسم صورة عقلية في ذهنه عن تلك الأشياء والمواقف، والعبارات اللفظية، وإعادة تنظيم هذه الصور والتعبير عنها في شكل رسم بصري يعكسها، وكدلك القدرة على تحويل الصورة البصرية لمعنى والتعبير عنها بلغة لفظية. (وليد محمد علي محمد، 2015، ص121)

كما أنّ لها أهمية كبيرة في عملية بناء وتعزيز مفاهيم الأطفال، ومن المعلوم أنّ للتدريس لغات متعددة، والدراسة الحالية في سياق التعليم المرئي الذي يستخدم الاستراتيجيات البصرية باستخدام وسائل وأدوات تعتمد على الصور والرسوم والكلمات، بهدف تطوير الجانب الإدراكي البصري للطفل.

للإدراك البصري دور في تطوير أو هدم القدرات المعرفية، فهو يعتبر جزءًا مهما في نظام معالجة المعلومات وفهم المعلومات الحسية القادمة من المحيط والتعامل معها بطريقة

بصرية وبالتالي فهم ما يجري من حوله، وهو من الموضوعات التي يجب معالجتها لدى أطفال طيف التوحد، نظرا للصعوبات التي يواجهها في هذا الخصوص.

حيث أثبتت دراسة (Helen J Griffiths PhD DBO, Elizabeth Milne PhD, 2007)، أنّ طيف التوحد يعاني الخلل الوظيفي البصري الذي يؤثر في أدائه، ودراسة (Seungwon Chung, Jung-Woo Son, 2017) التي أشارت بنتائج التصوير العصبي أنّ الإدراك البصري يمكن أن يتأثر بالتركيز ومستويات أخرى في الإدراك، والضعف فيه يؤثر على المهارات الاجتماعية، وأيضا دراسة (Laurie-Anne Sapey, 2017)، والتي كشفت أنّ طيف التوحد يملك شبكة عصبية مختلفة وبالتالي تختلف عمليات التعديل العصبي.

يرى الباحث ضرورة اقتراح برنامج وفق مبادئ نظرية العقل والبحث أكثر في هذا الميدان، لمساعدة أطفال طيف التوحد، انطلاقا من نظرية العقل ومستلزمات الإدراك البصري، وتهيئة البرنامج وتكييفه بالوجه الذي يؤتي أكله بعد حين من خلال الملاحظة والتجريب والاحتكاك بالمدربين والحالات.

فنحاول أن نصل في هذه الدراسة إلى برنامج مقترح بوسائله وتقنياته وإجراءاته وأهدافه بالوجه الذي يبدو بمقاس أطفال طيف التوحد، مرورا بمراحل من التخطيط إلى آراء المحكمين والمدربين إلى التنفيذ وتسجيل الملاحظات لنقف عند التعديلات وتبريرها بما سبق ذكره.

وبالتالي يحتاج الأطفال المصابون بطيف التوحد إلى خدمات نفسية وتربوية وتعليمية تختلف فيما بينها شاملة وهادفة لجوانب مختلفة، للوصول إلى أقصى ما تسمح به قابليتهم.

كان الدافع من إجراء هذه الدراسة اقتراح برنامج وفق مبادئ نظرية العقل لتدريب الإدراك البصري عند طيف التوحد في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري لدى أطفال طيف التوحد؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مقياس الإدراك البصري في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوي النسخ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوي الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في القياسين البعدي والتتبعي (مستوى الذاكرة) تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

1. فرضيات الدراسة:

1. يؤثر البرنامج التدريبي وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري لأطفال طيف التوحد بين القياسين القبلي والبعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

2. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مقياس الإدراك البصري في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل .

3. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوى النسخ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

4. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوى الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

5. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

6. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف يمكن تحديدها في:

- التأكد من أنّ البرنامج المقترح يؤثر في الإدراك البصري لحالات طيف التوحد بعيدا عن العوامل الدخيلة.

- التأكد من مدى فاعلية البرنامج المقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري لدى أطفال طيف التوحد.
- التأكد من استمرارية البرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري عند طيف التوحد.

4. أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة من جانبين:

1. الجانب النظري للدراسة:

تتجلي الأهمية النظرية للدراسة في:

- دراسة إحدى الموضوعات الحديثة نسبيا وهي نظرية العقل لدى طيف التوحد.
- المساعدة في فهم أطفال طيف التوحد وطريقة معالجة المعلومات لتسهيل التواصل.
- طفل طيف التوحد لديه صعوبة كبيرة في فهم الحالة العقلية للآخرين سوآءا من أقرانه أو الأطفال العاديين، وهذا ما يعرف بنقص نظرية العقل، فالفهم الجيد لكيفية استقبال المعلومات لطيف التوحد وكيف يعالجها وماهي دوافعه وأولوياته التي تختلف عن العاديين يسهل ويساهم في فهم طيف التوحد بشكل جيد والوصول إلى سهولة في التعامل.
- منذ أن وصف كانر متلازمة طيف التوحد، والباحثون يحاولون وصف هذه المتلازمة، ونظرية العقل إحدى تفسيرات هذه المتلازمة، والتي تفسر الأعراض المعروفة لطيف التوحد من ضعف الاتصال والتفاعل الاجتماعي ونقص التخيل، في ضوئها، فهي تسعي إلى توضيح الحالة العقلية التي تكون نتيجة لذلك السلوك.
- من المعلوم أن طفل طيف التوحد لا يتواصل بصريا بالشكل اللائق، ويعاني من صعوبة في الإدراك البصري، فالاستثمار في هذا الجانب وتطويره قد يساهم في تنمية بعض المهارات وتطوير التواصل لديه.

- الوصول إلى تحقيق والمساهمة في الدمج الاجتماعي والأكاديمي لاضطراب طيف التوحد من خلال نظرية العقل.

2. الجانب التطبيقي للدراسة:

- وضع برنامج مكيف لأطفال طيف التوحد وفق مبادئ نظرية.
- زيادة الحاجة إلى البرامج والفنيات التدريبية في هذا الخصوص، لانتشار طيف التوحد في البيئة الجزائرية بكثرة وعجز العديد من الوسائل والبرامج في تأهيل أطفال طيف التوحد.
- تساعد الدراسة المهتمين والمختصين في تدريب طيف التوحد، وتقدم لهم فنيات واستراتيجيات تساهم في فهم طفل طيف التوحد، وتحسين المدركات البصرية لديهم.
- الدراسة تساعد آباء أطفال طيف التوحد والمجتمع في التواصل بشكل جيد مع هاته الفئة، انطلاقا من باب إنصاف أطفال طيف التوحد، والقول بأنّه لدينا مشكلة تتعلق بنظرية العقل في فهم الحالة العقلية لطيف التوحد.
- الدراسة تفيد كل من مخططي البرامج في الاستفادة من بعض النقاط وحوصلتها في أنشطة وبرامج.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في كون نتائجها تكون نقطة انطلاق للقيام ببحوث تجريبية في هذا المجال، واقتراح برامج إرشادية وعلاجية لأطفال طيف التوحد.
- الدراسة كدعم للبرامج الخاصة بأطفال طيف التوحد بوسائلها وتقنياتها، ومعالجة مشكلة من مشاكل هذه الفئة والوقوف عند النقائص وسد أكبر قدر منها، كمحاولة قائمة على أسس نظرية وتجريبية للخروج بنتائج قد تكون فعالة.
- الدراسة تأصيل معرفي لمساعدة أسر أطفال طيف التوحد في فهم كيفية التعامل مع أطفالهم على أساس هذه النظرية.

5. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1.5. البرنامج المقترح:

عرف جود (Good) البرنامج على أنّه مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلي تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتطوير أدائهم في عملهم. (محمود بني مصطفي، 2005، ص36)

يرى الباحث أنّ البرنامج المقترح هو تمثيل لاستجابة أطفال طيف التوحد لمؤشرات شبكة الملاحظة بالسلب أو الإيجاب من جهة، وهو ثمرة التخطيط والتنظيم والتنفيذ لمجموعة إجراءات وفنيات تتداخل مع آراء وتوجيهات نظرية وأخرى تطبيقية للوصول إلى أهداف ملموسة تظهر في شكل سلوكات للحالات التي نعمل معها، لنصل إلى برمجة أنشطة بوسائل وأدوات فعّالة، وتحرير تعليمات وخطط إجرائية لتوجيه منفِّذ أو مدرّب وفق منهاج يحتّمه البرنامج.

2.5. نظرية العقل:

عرفها كل من شاندلر وهالا واستنغتون (Chandler a hala) (astington 1990) 1990، بأنّها المفهوم المستخدم للدلالة على قدرة الفرد لإدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات، وبمعنى أبسط فإنّ نظرية العقل هي نظام استنباط يُمكَّن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين، وإنّما يطلق عليها اسم نظرية لأنّ الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورة قاطعة ومباشرة.

وعرف ويلمان (1993) نظرية العقل بأنّها القدرة على عزو الحالات العقلية إلى الذات وإلى الآخرين، وهذه القدرة على معرفة العقل مطلوبة في جميع التفاعلات البشرية، كما أنّها ضرورية لفهم سلوك الآخرين وتفسيره والتنبؤ به والتحكم به وبالنسبة لويلمان فإنّ هذه القدرة تتضمن عنصرين:

-المفهوم العلمي الوجودي: أي القدرة على تمييز العالم الحقيقي والعالم العقلي.

-المفهوم النسبي: أي القدرة على فهم العلاقات النسبية المتبادلة بين الحالات العقلية والعالم السلوكي المادي، ويعتبر اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الأطفال أحد الإنجازات التطورية الرئيسية في الأعوام القليلة الأولى من الحياة.

(محمد صالح الامام، 2010، ص39، 40)

ويعرف الباحث نظرية العقل إجرائيا بأنّها استجابة تتسم امّا بالصواب أو الخطأ على أنشطة وضع أساسها بارون كوهين وزملائه، وكلما كان الإجابات صحيحة كلما وجدت للطفل نظرية العقل والعكس، ومحاولة فهم الحالة العقلية من انفعالات وعواطف وطريقة التفكير للشخص الآخر، تظهر بدايتها في السنوات الأولى من عمر الطفل، يمكن التماس الضعف فيها في غياب اللعب الرمزي وتمثيل الأشياء عقليا، وصعوبة في فهم العواطف والانفعالات والتعبير بها، كما يعجز الطفل عن فهم المعتقد الخاطئ والمزيف وفهم الرغبة والمعتقد للآخر والحالة العاطفية الناجمة عن هذا الأخير، وهي ضرورية للتواصل الجيد وفهم سلوكات الأفراد، مما يجعل طيف التوحد يسجل درجات متدنية في مهام نظرية العقل.

3.5. الإدراك البصري:

الإدراك البصري هو ما يتكون لدينا من فكرة، أو ما يرتسم في ذهننا من صورة نتيجة لمؤثرات بيئية بصرية، أو هو الصورة التي نشكلها أو الفكرة التي نحملها جراء معلومات تلقيناها أو وصلت إلينا عن طريق العين. (عدس، 1998، ص57)

ويعرف الادراك البصري على أنّه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري. (السيد عبد الجميل سليمان السيد، 2003، ص74)

ويعرف الإدراك البصري إجرائيا بأنّه الطفل الذي يحصل على علامة بين (0 لا يوجد إدراك-31 إدراك جيد) على مقياس راي الشكل البسيط (ب)، فهو عملية معرفية يقوم بها الفرد باستقبال منبهات أو مثيرات بصرية من البيئة الخارجية وتحويلها إلى مدركات أو ترجمتها إلى معلومات لتصبح ذات دلالة وقيمة معنوية أو ملموسة، فهو الطريقة أو الحالة

التي تتدخل فيها الوظائف البصرية مع الوظائف الإدراكية في تفسير ظواهر خارجية والتعامل معها والتي تظهر في مستويات مختلفة من التمييز البصري والذاكرة البصرية، والإغلاق البصري، وإدراك الشكل وإدراك الأرضية والعلاقات المكانية التي يُكشف عنها بوضع الطفل تحت ملاحظة وقياس سمة بتدخل الطفل في أنشطة تحتاج التخطيط والتصنيف والاختيار والتذكر.

4.5. طيف التوحد:

والذي يعرفه kanner 1943 على أنّه " حالة من العزلة و الانسحاب الشديد و عدم القدرة على الاتصال بالآخرين، والتعامل معهم، ويوصف أطفال طيف التوحد بأنّ لديهم اضطرابات لغوية حادّة، (العبادي ، 2006 ، ص12)

عرفه الخطيب والحديدي عام 1977 بأنّه إعاقة في النمو تتصف بكونها مزمنة وشديدة، وهي تظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وهي محصّلة لاضطراب عصبي يؤثر سلبا على وضائف الدماغ. (سوسن شاكر، 2010، ص2)

ويعرف الباحث طيف التوحد إجرائيا بأنّه الطفل الذي تتراوح درجاته على مقياس كارز 02 بين (30-36.5 درجة)، وبهذا يعجز عن تكوين علاقات اجتماعية وبعاني نقص في تطوير مهارات التواصل لديه، فينعزل الطفل في عالم خاص به بسلوكات غريبة وانفعالات قد تكون حادة لأسباب حسية، حيث يظهر طيف التوحد زملة أنماط سلوكية تجسد وضع عقلي ونفسي يمثل حالة من الاستجابات التي تبدو غير ملائمة سواء من الاستجابة الخاطئة للتعليمات أو اللامبالاة أو الاستجابة المرهونة بفترات يصعب تحديدها.

6. الدراسات السابقة:

مما لاشك فيه أنّ هناك العديد من الدراسات التي سارت وفق تيّارها دراستنا الحالية، وتناولت موضوعنا من زوايا مختلفة، فقد تنوعت هذه الدراسات وانقسمت إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، تباينت في منهجها والفترة الزمنية التي طبقت فيها، وهذا ما سنستعرضه مع الإشارة إلى أبرز ملامحها والتعليق عليها وبيان الفجوة التي تعالجها الدراسة الحالية، كما يمكن أن نُقسم هذه الدراسات حسب المتغيرات كالآتي:

1.6. دراسات وبحوث تناولت نظرية العقل والبرنامج وطيف التوحد:

1. دراسة فؤاد عيد الجوالدة 2013:

–فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة التطورية.

الهدف: استهدفت الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية.

المنهج: صُممت هذه الدراسة لتجري بطريقة تجريبية بحيث قُسِم أفراد الدراسة إلى عشرة مجموعات 5 تجريبية و5 ضابطة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية بالمتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل: البرنامج التربوي.
2. المتعير التابع: جودة الحياة لدى الأطفال القابلين للتعلم.
3. المتغير التصنيفي: الجنس وله مستويان ذكور وإناث.

قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده تمّ رصد النتائج وإدخالها في الحاسب الآلي وإجراء التحليل الإحصائي باستخدام المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية و T–test وتحليل التباين المشترك (ancova) واختبار ويلكيكسون لمعالجة فروض الدراسة.

العينة: تكونت الدراسة من مجموعة أطفال فئة قابلين للتعلم في مراكز المنار للتنمية الفكرية بالمناطق التالية (المقابلين، المدينة الرياضية، سحاب) في محافظة العاصمة عمان وعددهم

(48 طفل و26 طفلة) تتراوح أعمارهم بين 6 – 9 سنوات موزعين على 5 شعب، بلغ عدد أطفال المجموعة التجريبية 14 طفل وطفلة وأما الضابطة 33 طفل وطفلة.

الأدوات: تضمنت هذه الدراسة:

– مقياس جودة الحياة لذى ذوي الإعاقات التطورية والفكرية من إعداد الباحث.

– البرنامج التربوي القائم على نظرية العقل إعداد الباحث.

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة على الأداء البعدي وتبيّن وجود فروق لصالح الذكور في مقياس جودة الحياة في القياس البعدي، كما تبيّن عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج وبناء عليه توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية الحياة لذوي الإعاقة.

2. نادر صلاح عبد الفتاح السعودي 2013:

– فاعلية برنامج إرشادي في تحسين قراءة العقل لدى أطفال الأوتيزم مرتفعي الأداء.

الهدف: تهدف الدراسة إلى تقييم البرنامج الإرشادي في تحسين قراءة العقل لدى أطفال طيف التوحد، وتحسين الانتباه والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وتحسين المشاعر والعواطف لدى الطفل، للتخفيف عن الوالدين ضغوط التعامل مع أطفالهم.

المنهج: المنهج التجريبي هو المنهج المستخدم في الدراسة، وذلك نظرا لأن الدراسة تستهدف اختبار فاعلية برنامج، فأعتُمد المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة بمشاركة الوالدين والأخصائيين النفسيين.

العينة: تم اختيار مجموعة أطفال مشخصين باضطراب طيف التوحد، أعمارهم بين (4-12سنة)، متواجدون في عدة مراكز، وكان عددهم 15 طفلا وهذا وفق عدة مواصفات، أن يكون الطفل مشخص باضطراب طيف التوحد عالي الأداء ولديه درجة ذكاء متوسطة، وأن يكون الوالدين ذو مستوى ثقافي عالي.

الأدوات:

- الأداة الأولى: قائمة المظاهر السلوكية لطفل طيف التوحد (إعداد هشام الخولي 2004)
- الأداة الثانية: مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (محمود أبو النيل محمد طه 2010).
- الأداة الثالثة: مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (حمدان فضة 1997).
- الأداة الرابعة: مقياس قراءة العقل لأطفال طيف التوحد (إعداد الباحث).
- البرنامج القائم على نظرية العقل (إعداد الباحث).

أهم النتائج: تمكن الباحث من تحسين قراءة العقل لأطفال الأداء العالي، مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال ثلاث مستويات من الفهم العاطفي (تمييز الوجه، تمييز قراءة العاطفة، قراءة العواطف من خلال المواقف)، وبعد إعادة قياس قراءة العقل بعد شهرين تبين عدم وجود فرق دال إحصائيا، ويرجع ذلك إلى أنّ أثار البرنامج مازالت موجودة.

3. دراسة منى حسن السيد ومحمد صبري كامل مرسي وأماني سعيدة سيد إبراهيم 2014:

- برنامج تربوي قائم على نظرية العقل لتنمية الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

الهدف: تهدف الدراسة الى:

1- تنمية الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقليا من خلال برنامج تربوي قائم على نظرية العقل.

2- اختبار الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقليا.

المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بعينة ضابطة وأخرى تجريبية، عن طريق القياس القبلي والبعدي، ومعالجة إحصائية باعتماد اختبار T-test، وبرنامج spss 20.

العينة: تكونت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم الزمنية بين (9-12) سنة، ونسبة ذكائهم (50-70) من الجنسين وكان عددهم 34 طفل معاق عقلي بمدرسة التربية الفكرية بانطو نيادس محافظة البحيرة.

الأدوات:

1-مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية إعداد الباحث.

2-برنامج قائم على نظرية العقل إعداد الباحث.

أهم النتائج: خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة الطلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، لتنوه الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالمناهج الدراسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد وتكوين معلمين وفريق متخصص.

4. دراسة إيناس عبد المطلب محمد 2017:

-فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع.

الهدف: يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

-اعداد برنامج قائم على اللعب التمثيلي والتحقق من فاعليته في تنمية التمثلات الرمزية الذهنية لدى طيف التوحد.

-اعداد برنامج قائم على اللعب التمثيلي والتحقق من فاعليته في تنمية قراءة العقل لدى طيف التوحد.

-اعداد أداة لقياس التمثلات الرمزية الذهنية لطفل طيف التوحد.

المنهج: اعتمدت الباحثة المنهج الشبه التجريبي الذي يقوم على التصميم ذي المجموعة الواحدة، ومن أهم مزايا هذا التصميم أن المجموعة الضابطة هي نفسها التجريبية مما يؤدي إلى تكافئهما.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 7 أطفال (5 ذكور و2 إناث) بين العمر الزمني (6-8) سنوات ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد ذوي الأداء المرتفع الذين سجلوا درجات منخفضة على مقياس جيليام لتقدير نسبة طيف التوحد بين (69-97) درجة، والذين تجانسوا من حيث التمثلات الذهنية ومفاهيم نظرية العقل باستخدام كا 2، في عدد من المراكز المختصة بتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة التابعة لوزارة التضامن الاجتماعي بمحافظة الجيزة.

الأدوات:

1-مقياس جيليام لتشخيص طيف التوحد إعداد عادل عبد الله 2005.

2-إختبار مفاهيم نظرية العقل لدى طيف التوحد إعداد عبد العزيز الشخص 2012.

3-مقياس الثمثلات الرمزية الذهنية إعداد الباحثة.

4-برنامج قائم على اللعب التخيلي إعداد الباحثة.

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال طيف التوحد ذوي الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التمثلات الذهنية الرمزية لطفل طيف التوحد في اتجاه القياس البعدي، وبالمثل على مقياس نظرية العقل، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طيف التوحد ذوي الأداء المرتفع في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمثلات الرمزية والذهنية لطيف التوحد، وتوجد الفروق على مقياس مفاهيم نظرية العقل في صالح القياس التتبعي.

5. دراسة يوب زهرة 2017:

- نظرية العقل عند الأطفال المصابين بالتوحد.

الهدف: سعت الدراسة للكشف على تأثير جملة من الخصائص الإكلينيكية (درجة التخلف العقلي التواصل والمستوى اللغوي، شدة طيف التوحد، العمر الزمني والجنس) على مجموعة أطفال (طيف التوحد، التخلف العقلي، الأسوياء)، لرصد الفروقات التي تحدث لأطفال طيف

التوحد والمتعلقة بمهام "نظرية العقل"، بغرض الوصول إلى فهم المستويات التي يمكنها أن تتيح للطفل تعلم هذه المهارة.

المنهج: تم اقتراح تصميم تجريبي يخدم أغراض الدراسة الحالية، بتحديد متغيراتها المستقلة (درجة التخلف العقلي، شدة طيف التوحد، المستوى اللغوي، التواصل واللغة، العمر الزمني والجنس)، والمتغير التابع (الأداء في المهام الأربعة لنظرية العقل)، وتمت معالجة نتائج الدراسة بواسطة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 21 ونظام (xstat :2015).

العينة: تضمنت عينة الدراسة ثلاث مجموعات، تم تقسيمها حسب ما تقتضيه الدراسة كالآتي:

-المجموعة التجريبية الأولي: تتكون من 40 طفلا مصابا بطيف التوحد.

-المجموعة التجريبية الثانية: تتكون من 40 طفلا مصابا بالتخلف العقلي.

-المجموعة الضابطة: تتكون من 40 طفلا سويا.

الأدوات: اعتمدت الدراسة على عدة أدوات:

-معايير التشخيص بدليل التشخيص الرابع، و CIM10 ومقابلة تشخيص التوحد، وجدول التشخيص (ados) Autism Diagnostic Obeservation Schedule

-مقياس فاينلاندا للسلوك التكيفي، ومقياس CARS، واختبار الكلمات المصورة.

-اختبار نظرية العقل، والبرتوكول التجريبي.

أهم النتائج: أسفرت نتائج الدراسة على أنّه لا يوجد فرق بين طيف التوحد والتخلف العقلي في أدائهم لمهام نظرية العقل، ويوجد فرق بين المتخلفين عقليا والأسوياء في أدائهم لمهام نظرية العقل، كما أنّ الخصائص الإكلينيكية تؤثر على أداء مهام نظرية العقل، فتباينت الأرقام سوآءا من ناحية المستوى اللغوي أو درجة التخلف العقلي، كما أن شدة طيف التوحد تؤثر في مهام نظرية العقل لأطفال طيف التوحد.

6. جهاد محمد عبد المعطي عبد الرحيم 2018:

– استخدام مفاهيم نظرية العقل لتحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون.

الهدف: كان الهدف من الدراسة هو تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون، إضافة إلى معرفة مدى تأثير وفاعلية برنامج باستخدام نظرية العقل، في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون، وتفاعلهم مع أقرانهم وفهم تعبيرات الوجه التي تقودهم إلى حياة أفضل.

المنهج: تعتمد الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، (التصميم القبلي والبعدي لمجموعة واحدة تجريبية، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أحدهما مستقل (مفاهيم نظرية العقل)، ومتغير تابع (المفاهيم الاجتماعية).

العينة: اختيار العينة كان بطريقة قصدية، والتي تكونت في شكلها الأول من(18) طفل، حيث استُبعد 10 أطفال، ليصبح حجم العينة النهائي مكون من (8) أطفال متلازمة داون، أعمارهم ما بين (5،5–7 سنوات)، وهي عينة واحدة تجريبية بمدينة القاهرة وقد تمّ اختبار العينة على الأسس التالية نذكر منها:

–اختارت الباحثة الأطفال المنتظمين في الحضور.

–اختيار الأطفال ذوي متلازمة داون دون وجود إعاقات مصاحبة.

–أن يعاني الأطفال من انخفاض في المهارات الاجتماعية، وبمعدل ذكاء(55–71) درجة على مقياس المصفوفات الملونة.

الأدوات: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

–اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (اختبار رافن) لقياس درجة الذكاء.

–اختبار المهارات الاجتماعية.

–برنامج باستخدام مفاهيم نظرية العقل.

أهم النتائج: خلصت الدراسة في الأخير بأنّ البرنامج المستخدم وفق مفاهيم نظرية العقل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون، قد أسفر على نتائج إيجابية واستمرت فاعليته بعد مدة من إجرائه ما يدل على نجاحه.

7. هند ماهر عبد الفتاح إبراهيم 2018:

– فاعلية برنامج قائم على عادات العقل لتحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

الهدف: هدفت الدراسة الى إكساب الطلاب وتطوير مهارات عادات العقل لديهم، وإعداد برنامج قائم على هذه العادات وبيان مدى فاعليته في تحسين مفهوم الذات والمستوى الدراسي، والكشف عن مدى استمرارية فاعلية هذا البرنامج خلال الدراسة وبعد الانتهاء من الدراسة.

المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، وباستخدام التصميم التجريبي الذي يضم مجموعتين، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة لمقارنة النتائج بين المجموعتين من أجل الكشف ورصد التغير في المتغيرات التابعة (مفهوم الذات والتحصيل الدراسي) عن طريق تطبيق البرنامج (المتغير المستقل).

العينة: تكونت العينة من (130) تلميذ، (61) اناث، و(69) ذكور من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بمدرسة سقيل الجديدة والاتحاد العام للتعليم الأساسي، ضمت المجموعة التجريبية 20 حالة، 6 ذكور و14 إناث، وضمت المجموعة الضابطة 18 تلميذ منهم 6 ذكور و12 إناث، تمتد أعمارهم بين (10–12 سنة)، واختارت الباحثة المجموعة التجريبية من مدرسة الإتحاد، والضابطة من مدرسة سقيل الجديدة، قامت الباحثة بالتأكد من تحقيق التكافئ بين المجموعتين بحساب اختبار(ت)، لمتغيرات (العمر، الذكاء، المستوى، المفهوم، التحصيل).

الأدوات:

-استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (اعداد عبد العزيز السيد الشخص2013).

-اختبار الذكاء المصور (إعداد محمد زكي 1978).

-مقياس مفهوم الذات للأطفال (إعداد عادل عز الدين الأشول 2010).

-مقياس عادات العقل (إعداد/ عبد العزيز الشخص، محمود محمد الطنطاوي، وفؤاد عبد السلام 2010).

-البرنامج التدريبي من إعداد الباحثة.

أهم النتائج: خلصت الدراسة إلى أنّه يوجد فروق لصالح العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، في متوسط مفهوم الذات، ومتوسط التحصيل، في حين أنّه لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فيما يخص القياس التتبعي.

8. دراسة أحمد فتحي محمد رمضان2018:

- فعالية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين.

الهدف: كان الهدف من الدراسة التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام مفاهيم نظرية العقل، في تحسين مهارات الانتباه والتفاعل الاجتماعي، والتحقق من استمرارية هذا البرنامج.

المنهج: استخدم الباحث التصميم الشبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة (عينة الدراسة قبل وبعد التطبيق، الذي يقوم على دراسة العلاقة بين ثلاث متغيرات أحدهما المستقل (البرنامج)، والتابعان (الانتباه والتفاعل الاجتماعي)، واختار الباحث المنهج الشبه التجريبي لصعوبة تحقيق البيئة المعملية المضبوطة المقننة التي عادة ما تجرى في البحوث التجريبية.

العينة: تكونت عينة الدراسة في شكلها الأول من (18) طفل، واستبعد (10) أطفال لعدم توفر الشروط فيهم، تراوحت أعمارهم ماين (5.5-7) من المترددين على مؤسسة التنمية

الاجتماعية الغد المشرق بمنطقة شبرا الخيمة، ووضع الباحث أسس في اختيار عينته من بينها، أن تكون نسبة طيف التوحد لدى الأطفال (80–89) على مقياس جيليام، وضرورة انتظام أفراد العينة في الحضور والغياب، وعدم وجود إعاقات مصاحبة.

الأدوات: اعتمد الباحث على مجموعة أدوات:

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (تعديل وتقنين عماد أحمد حسن 2016).
- مقياس جيليام التقديري لتشخيص طيف التوحد (ترجمة وتعريب عادل عبد الله محمد 2008).
- مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (إعداد عادل عبد الله محمد 2008).
- مقياس تقدير مهارات الانتباه للأطفال (إعداد الباحث).
- برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل (إعداد الباحث).

أهم النتائج: تحققت أهداف الدراسة وخرجت إلى العديد من النتائج، ورجعت فاعلية البرنامج واستمراريته في تحقيق الأهداف الى تلك التقنيات التي اعتمد عليها الباحث، وهذا لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي.

9. دراسة نيفين عبد المنعم صالح محمد العربي 2018 :

– فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال الذاتويين.

الهدف: تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية التعبيرات الانفعالية لدى عينة من أطفال طيف التوحد، ومدى استمرارية هذا البرنامج، وتنمية المهارات والتعبيرات الانفعالية لطفل طيف التوحد.

المنهج: المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، لدراسة تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإلكتروني) على المتغير التابع (التعبيرات الانفعالية)، ثم قياس تتبعي للوقوف على مدى استمرارية البرنامج.

العينة: اشتملت عينة الدراسة على 8 أطفال طيف التوحد تتراوح أعمارهم (5.5-7) سنوات بمتوسط عمري يقدر (70 شهر) من الأطفال المترددين بصفة دائمة على المؤسسة brain skills academey، وقد راعت الباحثة بأن يكون طيف التوحد مرتفعي الأداء بتقدير درجة طيف التوحد بين (80-89)، حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة الأساسية لتحديد العدد المثالي للعينة موضع الدراسة وتحديد الزمن وأنسب الفنيات وتوقع الصعوبات.

الأدوات:

1-مقياس جيليام لتقدير درجة طيف التوحد ترجمة عادل عبد الله 2006.

2-إختبار المصفوفات المتتابعة الملون (رافن 2016).

3-مقياس مهارات التعبير الانفعالي لأطفال طيف التوحد (عبد الفتاح مطر، وائل حمدي عبد الله 2011).

4-برنامج الكتروني إعداد الباحثة.

أهم النتائج:

-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس مهارات التعبير الانفعالي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعبير الانفعالي بعد مرور شهر من القياس البعدي.

لتنوه الدراسة إلى ضرورة تفعيل دور التكنولوجيا وخاصة البرامج الإلكترونية كوسيلة لصقل وتنمية بعض المهارات لدى طيف التوحد.

10. دراسة رحمون إيمان 2020:

- أثر المهارات المعرفية اللغوية والاجتماعية على نظرية العقل عند أطفال التثلث 21.

الهدف: هدفت الدراسة إلى:

-تسليط الضوء على نقاط الضعف والقوة التي تتميز بها نظرية العقل للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

-إبراز أهمية نظرية العقل على التكيف الاجتماعي للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

-إبراز أهمية التطور اللغوي على اكتساب نظرية العقل للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

-الكشف على الفروق في أداء المهام لنظرية العقل بين الأطفال المصابين بمتلازمة داون تبعا لمتغير العمر الزمني.

المنهج: تعتمد الدراسة على المنهج التجريبي بمتغير مستقل (درجة التخلف العقلي، العمر الزمني، مستوى اللغة، مستوى التكيف الاجتماعي)، والمتغير التابع (الأداء لمهام نظرية العقل، حيث تم اقتراح التصميم التجريبي الذي طبق على عينة ضبطت صفاتها ووزعت إلى ثلاث مجموعات تجريبية (أطفال مصابين بمتلازمة داون مقسمين حسب العمر الزمني) وثلاث مجموعات ضابطة (أطفال أسوياء مقسمين حسب العمر الزمني)، لتعالج النتائج إحصائيا بواسطة MINITAB (version 16.2.3) و exel 2010.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 60 طفل، المجموعة الضابطة 30 طفل، تتراوح أعمارهم بين 6-9 سنوات، والمجموعة التجريبية 30 طفل تتراوح أعمارهم بين 6-9 سنوات، كل مجموعة قسمت إلى ثلاث مجموعات حسب الفئة العمرية لمقارنة أدائهم حسب السن.

الأدوات:

1-إختبار المفردات أو الكلمات المصورة (vocim).

2-سلم فايلاند لقياس السلوك التكيفي الاجتماعي.

3-إختبار كولومبيا لقياس النضج العقلي ودرجة التخلف العقلي.

4-إختبار نظرية العقل.

أهم النتائج: خرجت الدراسة بأنّه:

-يوجد فروق بين أداء المهام لنظرية العقل بين الأطفال الأسوياء والمصابين بمتلازمة داون من حيث المستوى اللغوي ومستوى التكيف الاجتماعي.

-مستوى النضج العقلي والعمر الزمني يؤثر على مهام نظرية العقل للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

-المستوى اللغوي ومستوى التكيف الاجتماعي لا يؤثران على مهام نظرية العقل لأطفال متلازمة داون.

2.6. دراسات تناولت الإدراك البصري وطيف التوحد والبرنامج:

1. دراسة 2007 Elizabeth Milne PhD and Helen J Griffiths PhD DBO

- الإدراك البصري والاختلال الوظيفي البصري لدى طيف التوحد:

الهدف:

-وصف طيف التوحد والبرهنة أنّ طيف التوحد يعاني الخلل الوظيفي البصري.

المنهج: الاعتماد على المنهج الوصفي.

العينة:

أجريت الدراسة على عدد كبير من الأطفال 152000 طفل فينلندي يتراوح سنهم بين 3-18 سنة حيث وجد أنّ 187 حالة تعاني طيف التوحد ونسبة مرتفعة منهم لديها خلل وظيفي بصري.

الأدوات:

-الاستبيان لرصد الخلل الوظيفي عند طيف التوحد.

أهم النتائج:

- وظيفة الرؤيا البسيطة بإمكانها أن تتأثر عند الأفراد الذين يعانون من طيف التوحد.
- قلة البحوث والدراسات في هذا المجال تجعل من الصعب الوصول الى نتائج واضحة حول الوظيفة البصرية.

– يعاني عدد كبير من أطفال طيف التوحد عجزا في مستوى التمييز البصري.

2. إلهام محمد حسن 2016:

– الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد في مراكز التربية الخاصة والأطفال العاديين.

الهدف:

– التعرف على مستوى الذاكرة البصرية لدى الأطفال العاديين وأطفال طيف التوحد من عمر (6–10).

–التعرف على مستوى الفروق في الذاكرة البصرية بين أطفال طيف التوحد والعاديين.

– التعرف على مستوى الفروق في الذاكرة البصرية بين الإناث ذوي طيف التوحد والذكور ذوي طيف التوحد وبين الإناث العاديين والذكور العاديين.

– التعرف على مستوى الفروق في الذاكرة البصرية بين الذكور العاديين والذكور ذوي طيف التوحد وبين الإناث العاديين والاناث ذوي طيف التوحد.

– التعرف على مستوى الفروق في الذاكرة البصرية بين الإناث ذوي طيف التوحد والذكور العاديين وبين الذكور ذوي طيف التوحد والإناث العاديين.

المنهج: تقتضي طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لرصد الواقع كما هو موجود على طبيعته دون تدخل في أثر المتغيرات الموجودة فيه، ولتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بينهما والتعرف على جميع جوانبها السلبية والإيجابية والظروف المحيطة بها.

العينة: تكون مجتمع البحث من جميع الأطفال العاديين الذين تتراوح أعمارهم (6–10) سنوات في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق وأطفال طيف التوحد (6–10) سنوات والمسجلين بمراكز التربية الخاصة بمدينة دمشق للعام الدراسي 2015–2016، والذين تمّ تشخيصهم على انّهم طيف التوحد درجة بسيطة.

الأدوات:

- اختبار كارز.
- اختبار الذاكرة البصرية من إعداد الباحث.

أهم النتائج:

- وجود قصور في مستوى الذاكرة البصرية لدى أطفال طيف التوحد، فمتوسط درجاتهم يقع دون المتوسط لعدة أسباب فقد بينت دراسة روتر 1983 أنّ الأشخاص ذوي طيف التوحد يعانون من مجموعة صعوبات في العمليات المعرفية التي تسبق الذاكرة وغالبا ما تكون ردود فعل طيف التوحد وخبراته الحسية شاذة لأنّه لا يدرك الأشياء بشكل طبيعي.
- عدم وجود قصور في الذاكرة البصرية لدى الأطفال العاديين فمتوسط درجاتهم يقع ضمن المتوسط.
- وجود فروق دالة بين الأطفال العاديين وطيف التوحد في مستوى الذاكرة البصرية لصالح العاديين.
- عدم وجود فروق دالة بين الإناث والذكور ذوي طيف التوحد في مستوى الذاكرة البصرية وفقا لاختبار الذاكرة البصرية.

3. دراسة عبد الرزاق حسين الحسن 2017:

- أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الهدف: الغرض من هذه الدراسة هو بناء برنامج لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في تنمية هذه المهارات ثم قياس فاعليته على التحصيل القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، وكان اختيار العينة بطريقة قصدية، أما توزيع مجموعات الدراسة فقد تمّ عشوائيا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

العينة: تكونت الدراسة من 20 طالب من الصف الرابع أساسي الملحقين بغرف المصادر في محافظة عجلون للعام الدراسي 2014-2015 وقد تمّ توزيع العينة الى مجموعة ضابطة (10 أطفال)، وأخرى تجريبية (10أطفال).

الأدوات:

1- إختبار الإدراك البصري إعداد الكيلاني والوقفي (1998).

2- إختبار تحصيل القراءة المعدّ من قبل الباحث.

3- البرنامج التدريبي.

أهم النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك البصري بين المجموعة التجريبية للطلبة ذوي صعوبة التعلم والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الدرجات المتحققة على اختبار التحصيل القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- الأنشطة التدريبية والعلاجية لأبعاد الإدراك البصري كان لها دور مهم في التحسن القرائي لصعوبات التعلم.

4. دراسة Seungwon Chung and Jung-Woo Son 2017.

- الإدراك البصري لدى طيف التوحد مراجعة دراسات التصوير العصبي.

الهدف: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- الاطلاع على نتائج بعض دراسات التصوير العصبي التي اهتمت بمجال الإدراك البصري كون طفل طيف التوحد يعاني من إدراك حسي.

- التجريب على الدعائم العصبية للإدراك البصري والإدراك الحركي وقراءة الوجه لطفل طيف التوحد.

المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي.

الأدوات:

– اختبار الأشكال المتضمنة لتقييم الإدراك البصري إعداد witkin عن طريق اختيار شكل متداخل مع أشكال أخرى.

– مقياس تصميم الكتل لتقييم الإدراك البصري عن طريق إعادة رسم الشكل الموجود في الصورة.

النتائج:

– تشير نتائج التصوير البصري الى أنّ الإدراك البصري يمكن أن يتأثر بالتركيز ومستويات أخرى في الادراك.

– إدراك الوجه يمكن أن يتأثر بالمجال الاجتماعي العقلي.

– طيف التوحد يملك تحليل بصري مبكر.

– الإدراك البصري عند طيف التوحد لا يرتبط أساسا بالضعف في الوظائف الاجتماعية والإدراكية.

– الإدراك البصري يزيد صعوبة التعامل مع الحوافز الاجتماعية المعقدة ويحد من تطوير قدراتهم في مجالات معينة.

5 . دراسة Laurie-Anne Sapey-Triomphe 2017:

– الإدراك البصري والتعلم.

الهدف:

– تحديد خصائص الإدراك الحسي والإدراك البصري والتعلم لدى طيف التوحد.

المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لمواءمته لطبيعة الدراسة من خلال وصف الإدراك البصري والحسي لأطفال طيف التوحد.

العينة:

تكونت من 245 مشارك، الذكور 131، والإناث 114، ما بين عمر 18 الى 65 سنة، 145 مشارك ليس لديهم أي أعراض و95 لديهم أعراض طيف التوحد.

الأدوات:

- استمارة دراسة الحالة.
- استمارة Glasgow الحسية وتضمنت بنود حول الإدراك البصري.
- معايير سلوكية behavioral measures,
- تصوير الرنين المغناطسي.
- اختبار التحليل الطيفي.

أهم النتائج:

- يمتلك طيف التوحد شبكة عصبية مختلفة و عمليات التعديل العصبي أيضا مختلفة.
- أظهرت النتائج إمكانية تأثر الإدراك البصري لدى أطفال طيف التوحد.

6. دراسة Abigail Moonis :

- تطوير تدريب الإدراك البصري الخاص بعمال المدارس الذين يتعاملون مع أطفال طيف التوحد.

الهدف:

- إعداد برنامج يهدف إلى الإشارة الى الحاجة في ضرورة تطوير وتدريب المعرفة والمهارات المتعلقة بالإدراك البصري.
- تدريب شامل لعمال المدارس حول أساسيات ومبادئ الإدراك البصري.
- تطوير أداة وظيفية من أجل تقييم العلاج للإدراك السمعي البصري.
- تدريب أخصائي العلاج الوظيفي على أداة تقييم العلاج.

المنهج:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي.

العينة:

أخصائيين وظفيين ومعلمين بأكاديمية bridge way لطيف التوحد.

الأدوات:

- أداة تقييم الإدراك البصري إعداد الباحث.
- برنامج تدريبي من إعداد الباحث.
- الاعتماد على الملاحظة والمقابلة.
- استبيان جمع المعلومات لتطوير البرنامج من إعداد الباحث.

أهم النتائج:

- زيادة في معرفة ومهارات العاملين بموضوع الإدراك البصري لدى طيف التوحد.
- الحاجة الى برامج تدريبية ومعرفية مكثفة في مجال الإدراك البصري عند طيف التوحد.

7. دراسة محمود علي عزيز الدين علي2018:

- تنمية الإدراك البصري كمدخل لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.

الهدف: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تنمية الإدراك البصري في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي من خلال برنامج تدريبي وبيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المنهج: اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

العينة:

1- مجموعة الدراسة السيكوميترية: تكونت من 20 تلميذ وتلميذة، من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث ابتدائي، وانقسمت إلى 21 ذكور و9 إناث وذلك للتحقق من الكفاءة السيكوميترية لاختبار الإدراك البصري، والعسر القرائي.

2-مجموعة الدراسة الأساسية: تضمنت 8 تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم صعوبة في الإدراك البصري وصعوبات في القراءة (4 ذكور، 4 اناث) وتراوحت أعمارهم ما بين 7 سنوات وسبعة أشهر، وثماني سنوات وشهرين، بنسبة ذكاء بين (90-94)، تم

تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (2 ذكور و2 إناث) ومجموعة ضابطة (2 ذكور و2 إناث)، وكان المتوسط الحسابي لعمر العينة 7.75 والانحراف المعياري لعمر العينة 0.50.

الأدوات:

1. مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة إعداد محمود السيد أبو النيل 2011.
2. إختبار الفرز العصبي السريع QNST إعداد مصطفي محمد كامل 2005.
3. مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي إعداد محمد رزق البحيري 2002.
4. إختبار العسر القرائي إعداد نصرة محمد جلجل 2010.
5. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي إعداد فتحي الزيات 2007.
6. إختبار الإدراك البصري إعداد السيد إبراهيم السمادوني 2005.
7. البرنامج التدريبي إعداد الباحث.

أهم النتائج:

- وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري ككل ومهاراته الفرعية في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الإدراك البصري ككل.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعة التجريبية على اختبار العسر القرائي ككل وأبعاده الفرعية في اتجاه القياس البعدي، كما توجد الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي لإختبار عسر القراءة ككل.

8. دراسة راحيس براهيم 2018:

- أثر برنامج محوسب قائم على الألعاب العقلية في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال

9سنوات.

الهدف: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج محوسب قائم على الألعاب العقلية في تنمية الإدراك البصري لدى عينة من الأطفال 9 سنوات.

المنهج: أُستُخدم لأغراض الدراسة الحالية المنهج الشبه التجريبي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 32 طفل في المرحلة الابتدائية 9 سنوات تمّ اختيارهم بطريقة قصدية، ووزعت عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وتكون عدد أفراد المجموعة التجريبية (7 ذكور و9 إناث)، والمجموعة الضابطة أيضا (7 ذكور و9 إناث).

الأدوات:

1-اختبار الإدراك البصري من إعداد السيد عبد الحميد السيد.

2-برنامج الألعاب المحوسبة.

أهم النتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند المستوي 0.01 و 0.05.

9. دراسة زينب عبد الرحمن علي حسن 2020:

- فعالية برنامج تدريبي في تحسين التواصل البصري وأثره على بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الهدف: تهدف الدراسة إلى:

- تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التواصل البصري وأثره في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التعرف على مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التواصل البصري وأثره في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد انتهائه من البرنامج.
- فعالية برنامج تدريبي في تحسين التواصل البصري وأثره في بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المنهج: تعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذو العينة التجريبية الواحدة باعتبارها تجربة تهدف إلى التعرف على فاعلية البرنامج، وللتعرف على أثر البرنامج التدريبي سيتم تطبيق القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد شهر يطبق القياس التتبعي.

العينة:

1-عينة التحقق السيكومتري لأدوات الدراسة وقوامها 8 أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مركز الأمل للعلاج الطبيعي وتنمية المهارات بمحافظة أسيوط للتحقق من تباث مقياس التواصل البصري.

2-العينة الأساسية للدراسة تتألف من 5 من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (بدرجة توحد بسيط ومتوسط) الذين تتراوح نسبة ذكائهم (70-80)، خمسة أطفال (2 ذكور، و3 إناث) وقد تمّ اختيارهم من مركز الأمل للعلاج الطبيعي وتنمية المهارات بمحافظة أسيوط من عمر (4 – 8 سنوات)، بشرط أنّ نسبة اضطراب طيف التوحد تكون من المتوسطة الى الخفيفة طبقا لمقياس كارز 2، وأيضا خلو أفراد العينة من إعاقات أخرى مصاحبة لطيف التوحد، مع انتظامهم في الحضور إلى المركز.

أدوات الدراسة:

1-مقياس تقدير درجة طيف التوحد (CARS).

2-مقياس التواصل البصري إعداد الباحثة.

3-مقياس تقدير المهارات الاجتماعية (عادل عبد الله).

4-البرنامج التدريبي لتحسين التواصل البصري (إعداد الباحثة).

أهم النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.5 بين متوسطات رتب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس التواصل البصري، وأيضا بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية وفي المقياس ككل.

- التحسن في التواصل البصري لدى الحالة الأولى والخامسة بدأ في بُعد الانتباه الانتقائي مما حسّن المهارات الاجتماعية بالترتيب التالي (الانشغال الاجتماعي ثم بُعد الإقبال الاجتماعي ثم بُعد التواصل الاجتماعي).

- أمّا في الحالة الثالثة والرابعة بدأ التحسن في مهارات التواصل البصري في بُعد التمييز البصري مما حسن المهارات الاجتماعية في بُعد الإقبال الاجتماعي وبُعد التواصل الاجتماعي وبُعد الانشغال الاجتماعي بشكل متساوي.

- وفي الحالة الثانية بدأ التحسن في مهارات التواصل البصري في بعد التقليد ولغة الجسد مما حسن المهارات الاجتماعية في بعد الإقبال الاجتماعي وبعد التواصل الاجتماعي وبعد الانشغال الاجتماعي بشكل متساوي.

7. التعقيب على الدراسات السابقة:

مما لاشك فيها أنّ المطلع على الدراسات السابقة لابد أن ينتفع منها ومن أدواتها ومنهجيتها العلمية حتى يتسنى له التنبؤ بنتائج وسيرورة بحثه ليغير قدر المستطاع في بحثه من خبرة ماسبق من الدراسات.

7-1- الدراسات التي تناولت نظرية العقل:

من حيث الهدف:

هدفت معظم الدراسات من خلال تناولها لمتغير نظرية العقل لدى أطفال طيف التوحد بصفة خاصة والأطفال ككل بصفة عامة، إلى تحسين أو تدريب أو تنمية مهارة أو قدرة أو سلوك محدد حسب طبيعة كل دراسة استنادا على نظرية العقل، باستثناء دراسة يوب زهرة التي سعت لرصد الفروقات لأطفال طيف التوحد والمتعلقة بمهام "نظرية العقل، بغرض الوصول إلى فهم المستويات التي يمكنها أن تتيح للطفل تعلم هذه المهارة، ودراسة رحمون إيمان التي هدفت إلي تسليط الضوء على نقاط الضعف والقوة التي تتميز بها نظرية العقل للأطفال المصابين بمتلازمة داون، فمن خلال كل هذه الدراسات تمكنّا من وضع أهدافنا بدقة واجتناب بعض الأهداف التي تطيل من البحث وتحتاج إلى دراسات أخرى لتتمحور أهدافنا حول البرنامج التدريبي المقترح.

من حيث العينة:

طبقت الدراسات على الأطفال المصابين بطيف التوحد والتخلف العقلي ومتلازمة داون والأطفال العاديين، حيث كان حجم العينة في بعض الدراسات التي اهتمت بطيف التوحد 7 حالات أما عن العمر فكانت بين 4- 12 سنة، تعرفنا من خلال الدراسات على شروط لاختيار العينة كي يسهل البحث ويكون مناسب للبرنامج التدريبي كما اطلعنا على خصائص الأطفال العقلية والسلوكية خلال تلك المرحلة مما جعلنا نختار فئة أطفال من عمر 8 سنوات و9 سنوات.

من حيث الأداة: من أهم الأدوات التي انتهجتها الدراسات:

مقاييس لتشخيص طيف التوحد منها مقياس كارز، ومقاييس نظرية العقل، واختبارات الذكاء، مقاييس التفاعلات الاجتماعية، ومقاييس الانتباه، إضافة إلى دراسة الحالة كأداة جمع المعلومات، من خلال نتائج الأدوات ومدى تفاعل أطفال طيف التوحد معها أثناء الدراسة جعلنا ننتهج مقياس كارز 02 ومقياس الذكاء (رسم الرجل)، ومقياس راي الشكل البسيط للإدراك البصري من خلال الاطلاع على بنود المقاييس ومدى فاعليتها في القياس وملاءمتها للفئة العمرية التي سيجرى عليها البحث.

من حيث المنهج:

جميع الدراسات انتهجت المنهج التجريبي والشبه التجريبي ذو المجموعتين والمجموعة الواحدة باعتماد قياس قبلي وبعدي، فطبيعة الدراسة الحالية تجعلنا نسير في اختيار المنهج الشبه التجريبي ذو عينة واحدة باعتماد أداة دراسة الحالة.

من حيث البرنامج:

معظم الدراسات هي عبارة عن برامج إرشادية وتدريبية وتربوية منها ما هو إلكتروني، التمسنا فيها توظيف مهام نظرية العقل، مما سمح لنا بالاطلاع على الأدوات والاستراتيجية والطريقة التي من خلالها نظمنا البرنامج وفق نظرية العقل في أنشطة متنوعة بما يخدم أطفال طيف التوحد.

7-2-الدراسات التي تناولت الإدراك البصري:

من حيث الهدف:

هدفت معظم الدراسات من خلال تناولها لمتغير الدراسة وهو الإدراك البصري، إلى تنمية وتدريب هذه المهارة، باستثناء دراسة إلهام محمد حسن التي تعرفنا من خلالها على مستوى الذاكرة البصرية وطبيعتها عند طيف التوحد والعاديين كي نتمكن من فهم آلية الإدراك أكثر كون الذاكرة البصرية إسقاط مباشر لمدى وجود الإدراك لدى الطفل كما أنّها من أحد مستوياته، و دراسة Seungwon Chung and Jung-Woo Son ، والتي اهتمت بدراسة التصوير العصبي والتجريب على الدعائم البصرية، ودراسة Laurie-Anne Sapey-Triomphe 2017، التي حددت خصائص الإدراك الحسي والإدراك البصري عند طيف التوحد،

أما دراسة Elizabeth Milne PhD and Helen J Griffiths PhD DBO 2007، جاءت لتبرهن على أنّ طيف التوحد يعاني من الخلل الوظيفي، فسمحت لنا هذه الدراسات أن نفهم الأهداف العامة والجزئية التي يندرج تحتها تدريب الإدراك البصري وأن نبقي في مسار الأهداف التي وضعناها.

من حيث العينة:

أجريت الدراسات على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأطفال طيف التوحد، اختلفت المرحلة العمرية من دراسة إلى أخرى كما اختلف حجم العينة، أما دراسة Abigail Moonis 2017، فأجريت على أخصائيين وظفيين ومعلمين، مما يجعلنا نرصد الإدراك البصري وخصائصه في كل مرحلة عمرية، كي نعرف ونكيف البرنامج وفق خاصية الإدراك البصري.

من حيث الأداة: من أهم أدوات الدراسات السابقة:

- مقاييس الإدراك البصري.
- البرنامج التدريبي.

- مقاييس الذكاء.
- اختبار كارز واختبار الذاكرة البصرية.
- تصوير الرنين المغناطيسي.
- دراسة الحالة.
- إستبيان جمع المعلومات.

النتائج المسجلة في هذه المقاييس تؤكد على مدى مصداقيتها أكثر وتعطي للباحث انطباع سوآءا من كثرة اعتمادها أو من ناحية سهولتها في التطبيق وإمكانيتها في الكشف عن طيف التوحد والإدراك البصري.

من حيث المنهج:

المنهج الشبه تجريبي والتجريبي كما سمي في الدراسات ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، والمنهج الوصفي التحليلي، الاختلاف في المناهج واضح وجلي من دراسة إلى أخرى حسب الهدف المخطط له، لكن الاختلاف في المنهج سبيل للوصف والتجريب حول متغير الإدراك البصري من عدة جوانب.

من حيث البرنامج:

اعتمدت الدراسات البرنامج التدريبي والمحوسب الذي أُعد كقالب يصاغ على حاله الادراك البصري وهنا تأتي صعوبة إعداد البرنامج وفق الشروط التي يمليها الإدراك البصري.

فكان لنا الحظ في التعرف على الاستراتيجيات والأدوات التي من خلالها نسير نحو تدريب الإدراك البصري، وفهم مستويات الإدراك البصري أكثر(تمييز بصري، إغلاق بصري، ذاكرة بصرية، شكل وأرضية، علاقات مكانية).

8. الفائدة من الدراسات السابقة للباحث:

- فهم الأنشطة التي برمجت على أساس نظرية العقل.
- التمكن من إعداد البرنامج ليتماشى مع طيف التوحد.
- التأكد من أنّ طيف التوحد يعاني نقص الإدراك البصري.
- برمجة الأنشطة بما يتماشى مع الحياة الاجتماعية لطيف التوحد.
- اختيار أدوات القياس بشكل منظم.
- التعرف على أداء أطفال طيف التوحد والتقنيات اللازمة وتكييف الطريقة الأمثل.
- أهمية برمجة أنشطة وفق نظرية العقل لتحسين المهارات العقلية والسلوكية للطفل.
- تصويب النظر نحو اختيار عينة بحجم مثالي وشروط واضحة.
- ضبط أهداف البحث ومساره بشكل جيد.

9. الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية

من خلال توضيحنا لأوجه التشابه والاختلاف للدراسات السابقة، لابد الإشارة إلى أنّها تتفق مع دراستنا الحالية في موضوعها الرئيسي وفي هدفها، إلى أنّها تختلف عنها في عدة جوانب، فالدراسة الحالية هي معالجة نوضحها كالآتي:

- جاءت الدراسة لمعرفة أثر برنامج قائم على نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري لأطفال طيف التوحد.
- معرفة فاعلية برنامج وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري لطيف التوحد في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.
- اقتراح برنامج لتدريب الإدراك البصري وفق مبادئ نظرية العقل.
- اعداد أدوات وفنيات للتعامل مع طيف التوحد.
- وضع مبادئ إنسانية أخلاقية للتعامل مع طيف التوحد.

- اشتملت الدراسة 4 حالات من أطفال طيف التوحد الخفيف باعتماد المنهج الشبه التجريبي ومنهج دراسة الحالة أجريت الدراسة.

خلاصة الفصل:

طيف التوحد من الاضطرابات التي كثر الحديث عنها وشغلت أذهان العديد من الباحثين باختلاف تخصصاتهم العلمية من الطب العقلي إلى علم النفس وعلم التغذية والبيولوجيا وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم التي عالجت وعرّفت جزء من هذا الطيف برؤية تقنية مختلفة، ولا زالت الحاجة إلى برامج للتكفل بطيف التوحد، ارتأينا أنّ نظرية العقل من النظريات الحديثة التي اهتمت بهذا المجال وفسّرت طيف التوحد في قالب خاص بها ونظرا لأهميتها ونقص اعتمادها وضعنا برنامج على أساسها لندرب الإدراك البصري لطيف التوحد.

تبنت الدراسة فرضية أنّه يمكن تكييف برنامج وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري لدى طيف التوحد ولهذا البرنامج فاعلية في التدريب يمكن الكشف عنها في القياسين القبلي والبعدي والتتبعي، وقبل هذا كان لابد من الاطلاع على دراسات سابقة عربية وأجنبية درست أحد متغيرات بحثنا لنتمكن من تحديد مسار الدراسة بدقة ونستفيد من الدراسات الأخرى في العمل.

الفصل الثاني

طيف التوحد

طيف التوحد.

البدايات التاريخية لطيف التوحد.

مفهوم طيف التوحد.

نسبة انتشار طيف التوحد.

تشخيص طيف التوحد.

معايير الكشف عن طيف التوحد.

أنواع طيف التوحد.

أدوات التشخيص.

طيف التوحد والإعاقات المشابهة.

المشاكل المصاحبة لطيف التوحد.

أسباب ونظريات طيف التوحد.

البرامج العلاجية والتربوية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

التعقيب حول البرامج العلاجية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

طيف التوحد من المواضيع الهامة التي لاقت إقبال الكثير من العلوم والتخصصات في معالجاته كظاهرة اجتماعية من زوايا متعددة، والبحث فيه لعلاجه كاضطراب له أسبابه ونظرياته، فطيف التوحد اضطراب نمائي عصبي لا تزال التدخلات العلاجية والبرامج التدريبية تسعى للاستثمار في قدراته، والتربية الخاصة مجال خصّب هذا الاهتمام ساعيا لتحقيق الدمج.

1- طيف التوحد:

اضطراب الأوتيزم autism الذي نسميه "طيف التوحد" أو "الذاتوية" هو اضطراب أو إعاقة غامضة ينبغي بدل الجهد لاكتشافه والسعي إلى تأهيله ودمجه اجتماعيا وتربويا، وكل طفل يعاني من طيف التوحد هو حالة فريدة، ولذلك على الآباء والأمهات والمجتمع ككل، أن يتفهموا أطفال طيف التوحد، وهذا بتفعيل دور المختصين والجهات المعنية لأنّه من الصعب اقتحام عالم "طفل طيف التوحد" دون أن يأذن لهم الطفل نفسه، فطفل طيف التوحد بحاجة لمن يساعده على فهم حالاته ويشرح له مقتضيات مجتمعه بطريقة خاصة يستوعبها بمستقبلاته الحسية، (وفيق صفوت، 2019، ص7).

يتدرج طيف التوحد أو الذاتوية من الاضطراب البسيط في التواصل أو في السلوك، إلى حالاته الشديدة، مما يجعل الكثير من الأسر في حيرة أمام اختلاط المفاهيم والاضطرابات المشابهة من التخلف العقلي والقصور الذهني وغيرها، مع العلم أنّ هناك تفاوت كبير بين تلك المفاهيم من النواحي العلمية والطبية، وعند الأخذ بعين الاعتبار تجربة الطفل الذي يعاني من طيف التوحد، فمن المهم التوصل الى فهم عام للسمات المميزة لهذا الاضطراب، بالإضافة الى الطريقة التي يُظهر الفرد من خلالها ما يعبر به عن اضطراب

طيف التوحد، ومن الضروري أيضا أن تؤخذ في الاعتبار العوامل الخارجية التي تؤثر على كيفية قدرة الفرد على التعلم. (الحوامدة، 2019، ص11).

فطيف التوحد من أكثر الإعاقات التطورية للطفل، وقد بدأ التعرف عليه منذ حوالي 60 سنة، ويعرف بصعوبة التواصل وضعف العلاقات الاجتماعية، وباهتمامات ضيقة وقليلة، وقد حاول الأطباء معرفة أسباب هذا الاضطراب وأرجع الكثير منهم الإصابة به الى أسباب عضوية وليس نفسية رغم أنّ طيف التوحد مازال غير واضح في أسبابه، وبالتالي عدم وجود علاج محدد، إلى أنّ استعمال بعض المداخيل الطبية والسلوكية والتعليمية أظهرت الكثير من التقدم مع هؤلاء الأطفال، وأفضل البرامج تحُثُ على إشراك هؤلاء الأطفال مع أسرهم ومجتمعهم. (لطيف متولي، 2015، ص6).

فطيف التوحد من الاضطرابات التي يجب التعامل معها على نحو عال من التصميم والدقة، فطيف التوحد كل حالة هي حالة في حد ذاتها ما يُصّعِب القول بأصناف طيف التوحد، وما يُصّعب جعل هذه الأصناف تحت درجات وأرقام قد لا تثبت خصائص مشتركة بين الحالات حتى ولو حققت نفس الدرجات.

2- البدايات التاريخية لدراسة طيف التوحد:

يعد مودزلي maudsly أول طبيب نفسي اهتم بالاضطرابات التي تسبب اضطرابات عقلية شديدة لدى الأطفال وذلك عام 1867 وكان يعُدها دهانات.

كما استخدم الطبيب النفسي "اوجين بلولر" (eugen bleuler) عام 1912 كلمة توحد، وكان يقصد بها آنذاك الهروب من الواقع، فعندما نقول أنّ هذا الشخص توحدي فنحن نعني بذلك أنه لا صلة له بالواقع، وكان معنى التوحد عند بلولر الذهان، (الداهري،2016، ص ص 16-17).

طيف التوحد قبل 1943 عُرف بأنّه مرحلة انتقالية لانفصام الشخصية اللاحق وأُعتبر طيف التوحد حينها صنف من انفصام الشخصية الطفولي أو حالة في اضطراب التفكير، (بطرس، 2015، ص15).

ويعتبر ليو كانر leo kanner الطبيب النفسي الأمريكي المتخصص في الأطفال، أول من أشار الى إعاقة التوحد ذلك عام 1943 عندما قام بفحص مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا بجامعة "هارفارد" لفت انتباهه وجود مجموعة من الأنماط السلوكية غير العادية لأحد عشر طفلا كانوا مصنفين على أنهم متخلفين عقليا، وقام بوصف هذه السلوكات وأطلق عليها اسم التوحديين وقد اعتبر كانر أنّ العلامة البارزة عند طيف التوحد هي عجز الفرد عن الإرتباط بالناس والمواقف العادية. (الحوامدة، 2019، ص7).

كما أكد "ليو كانر" أيضا أنّ طيف التوحد ليس هو الفصام، وأنّ المرضين منفصلين تماما وربما كان هناك تشابه في الأعراض، وقد بدأ الاعتراف بطيف التوحد كمرض مستقل وليس نوع من الفصام الطفولي أو ذهان الطفولة المبكرة منذ عام 1978 مع نشر الدليل الدولي التاسع تحت عنوان التوحد الطفولي.

أيضا تناول اسبرجر (asperger) أربع حالات من الأطفال في فينا بالنمسا (1943) الذين لاحظهم في معسكر صيفي وكانوا يفضلون اللعب بمفردهم، ولا يتفاعلون مع الأفراد الآخرين، ولاحظ أنّ هؤلاء الأفراد كانوا يشبهون أقرانهم الذين لاحظهم كانر باستثناء خاصيتين أساسيتين:

1- كانت نسبة ذكائهم متوسطة ومع ذلك فقد كانوا يحصرون أعمالهم العقلية أو الإدراكية في انشغال أو اهتمام قهري معين في مجالات ضيقة مثل الحسابات الرياضية.

2- كانت لغتهم تبدو عادية فقد كشفت أبحاث تالية عن وجود بعض أوجه الشذوذ اللغوي البسيط لديهم.

وأشار اسبرجر asperger أنّ تلك الحالات تعاني من اضطراب توحدي autistic، وبعد حوالي أربعين عام تقريبا اكتسب هذا العمل شهرة علمية وذلك عندما نشرت lourna wing بحثا أشارت خلاله إلى البحث الأصلي الذي قدمه اسبرجر واقترحت تسمية الحالات في ذلك البحث بمتلازمة اسبرجر، وهذا ما كان بمثابة المحفز الأساسي للاهتمام بهذه الحالات، (هالاهان، كوفمان،2018، ص36).

في بداية الستينات من هذا القرن عرّف العالم "كريك" هذا الاضطراب كإشارة للفصام والتوحد عند الطفل كإعاقة في العلاقات الانفعالية مع الآخرين وعدم القدرة على تكوين الشخصية عند الطفل ووضع تسع نقاط لتشخيص طيف التوحد والفصام عند الطفل. (بطرس، 2015، ص47).

في السبعينات وبداية الثمانينات من القرن الماضي كان هناك معلمين رئيسيين هما:

أولا: الممارسة الإكلينيكية والبحوث، وساعدت هذه على تطوير مناهج تقييم منظَّمة تظهر في أدوات التقييم مثل المقابلة التشخيصية لطيف لتوحد.

ثانيا: التعرف على أنواع ومستويات الصعوبة في طيف التوحد، حيث تمّ الاستنتاج بأنّ طيف التوحد هو أكثر من مشكلة اضطراب نمائي للغة الاستقبالية وإنّما هو نتيجة لمدى واسع من العيوب المعرفية التي تتضمن مشكلة اللغة، كما شهدت هذه المرحلة الاهتمام بدراسة المشكلات الطبية لطيف لتوحد، وما ميّز هذه المرحلة هو تطور الأدلة لأثر العوامل الجينية في طيف التوحد، فيما حاولت البحوث النفسية الإجابة فيما إذا كانت العيوب المعرفية ناتجة عن المشكلات الاجتماعية، حيث أُثيرت نظريات تربط طيف التوحد في الاتساق الإدراكي أو التأخر الحسي الحركي أو الانتقائية الزائدة في الانتباه. (الزريقات، 2016، ص ص 29-30).

ساد في الثمانينات من القرن الماضي اعتقاد أنّ طيف التوحد مسبب عما يعرف بالمصطلح "الأمهات الثلاجة(refrigerator mothers) ، وبشكل خاص اعتقد (bernard

(rimland (1967) وهو عالم نفس ذاع صيته في الستينات من القرن الماضي، أنّ طيف التوحد يتسبب به والدي الطفل (خاصة الأم) عن طريق عدم توفير الحب والإهتمام كونهنّ باردات انفعاليا نحو الطفل ومن هنا جاءت التسمية "الثلاجة"، كمأن ivar lovaas آمن بأنّ طيف التوحد ناتج عن هذا السبب، لذلك كان التدخل في ذلك الوقت يرتكز على أخذ الطفل من والديه وإلحاق الوالدين بجلسات العلاج النفسي، وأمّا اليوم فيعود الفضل إلى العديد من الأشخاص مثل عالم النفس (bernard) في فهمنا أن طيف التوحد غير مسبّب من الوالدين، (amanda، 2018، ص36).

وأظهرت الدراسات الحديثة (التسعينات) الاهتمام بالجينات، وأكدت على دور العامل الجيني، فالدراسات التي أجريت في البلدان الإسكندنافية وبريطانيا أظهرت أدلة تشير الى الفروق في معدل الأزواج أحادية اللقاح مقارنة بالأزواج ثنائية اللقاح، وفي خلاصة النظرية البيولوجية تقول بأنّ أطفال طيف التوحد ضحايا لبعض العيوب العضوية، وعليه فإنّ العيوب تكون في الجهاز العصبي، وأشارت العديد من التقارير أنّ التخطيط الكهربائي الدماغي غير طبيعي. (الزريقات، 2016، ص ص 30-95).

وفي سنة 1978 تم الاعتراف بطيف التوحد وصُنّف في التصنيفات العالمية كاضطراب مستقل، وأُدرج طيف التوحد ضمن الاضطرابات المجتاحة للنمو في dsm4 سنة 1944، وفي 2013 أُدرج ضمن اضطرابات طيف التوحد في dsm5. (قطران، 2018، ص62).

طيف التوحد لم يتغير في وصف سماته الأصلية منذ وصف كانر لهذا الاضطراب، هكذا اختلفت النظريات في تحديده وتداخلت الدراسات في البحث في مسبباته، وتقديم البرامج ولا تزال الدراسات قائمة خصوصا وأنّه مصحوب بجملة من الانفعالات والسلوكات التي قد يظهر الشذوذ فيها وتزيد من شدة توحد الطفل.

ويمكن توضيح هذه التطورات كالآتي:

جدول (1) دراسات تطور طيف التوحد

السنة	الوصف
1867	اعتبر مودزلي كل الاضطرابات التي تسبب اضطرابات عقلية شديدة لدى الأطفال ذهانات.
1912	استخدم بلولر مصطلح التوحد، وكان يقصد بها الهروب من الواقع.
1943	وضع كانر أنماط سلوكية غير عادية ويعتبر أول من أشار إلى إعاقة التوحد.
1967	اعتقد bernard أنّ طيف التوحد يتسبب به والداي الطفل، ظهر مصطلح الأم الثلاجة.
1978	الاعتراف بطيف التوحد وصنف في التصنيفات العالمية.
2013	إدراج التوحد ضمن اضطرابات طيف التوحد فيdsm5.

3- مفهوم طيف التوحد

مصطلح التوحد **autism** لغة ذات أصل إغريقي، ويتكون من مقطعين، (autos) ويساوي في الإنجليزية (self)، و(ismos) ويساوي في الإنجليزية معنى يشير أو يوضح الحالة والظروف ismos, indicaping a state or condition، وتعني هذه الكلمة النفس وفي مجال الطب النفسي هي الانسحابية.

والتوحد مصدر للنسبة "توحدي" **autistic** وهي الحالة التي تشير إلى اضطراب نمائي، يتسم المصاب به بالإعاقة الشديدة، فيما يخص التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الغير، فيظهر الطفل قصور في النواحي السلوكية ولا سيما في النمو الاجتماعي واكتساب اللغة واللعب وضعف الاهتمام والحيوية. (سليمان، 2015، ص ص 179-189).

ويعرف عمر خليل طيف التوحد بناءا على المعاني الآتية:

1- اضطراب واضح في الارتقاء الاجتماعي واللغوي مصحوب بسلوك نمطي.

2- زملة سلوكية ناتجة عن أسباب متعددة وغالبا ما تكون مصحوبة بنسب ذكاء منخفضة.

3- الشذوذ في التفاعل الاجتماعي والاتصال.

ويرى يوسف القريوتي وأخرون، أنّ تعريف الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين national society for autustic children (nsac) هو الأكثر تحديدا، ويشير هذا التعريف إلى أنّ طيف التوحد اضطراب أو متلازمة يُعَرف سلوكيا، وأنّ المظاهر الأساسية يجب أن تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى ثلاثين شهرا، والذي يتضمن الاضطرابات التالية:

- اضطراب في سرعة أو تتابع النمو.
- اضطراب في الاستجابات الحسية للمثيرات.
- اضطراب في الكلام واللغة والسمة المعرفية.
- اضطراب في التعلق والانتماء بالناس والأحداث والموضوعات.

(سيد سليمان، 2010، ص ص 183-184).

عرفه الخطيب والحديدي عام 1977 بأنّه إعاقة في النمو تتصف بكونها مزمنة وشديدة، وهي تظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وهي محصلة لاضطراب عصبي يؤثر سلبا على وضائف الدماغ. (سوسن شاكر، 2010، ص28)

وقد وصف كانر (1943) طيف التوحد من خلال أبحاثه، بأنّه يشمل العديد من السلوكات غير العادية، والتي تتضمن الفشل في استعمال الكلام كوسيلة اتصال، وعدم القدرة على تطوير علاقات مع الآخرين، ونشاطات لعب نمطية وتكرارية، ويظهر أطفال طيف

التوحد بمظهر جسمي عادي مع قصور واضح في بعض الجوانب المعرفية، ووجود قدرات خاصة في بعض الجوانب النمائية. (العايد وآخرون، 2011، ص ص 292-293).

أما القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين، فيعرف طيف التوحد بأنّه إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل السنة الثالثة من عمر الطفل وتؤثر على الأداء التربوي للطفل، من حركات نمطية ومقاومته للتغير البيئي (الروتين اليومي)، والاستجابات غير العادية للمثيرات الحسية، (الزريقات، 2016، ص 35).

من خلال التعريفات المقدمة يمكن القول أنّ طيف التوحد اضطراب عصبي نمائي اختُلفت التعاريف حوله، وعرف من خلال اعراضه (ثالوث الإعاقة)، التي تظهر في سلوكات وعادات نمطية توحدية، من نقص التواصل ونوبات صرع، وسلوكات شاذة، كما يجد طفل طيف التوحد صعوبات متعلقة بنظريات العقل وفهم الحالة العاطفية ومشاعر الآخرين، إلى أنّ هذه الأعراض التي ذكرت في التعريفات تبقى نسبية في ظهورها عند الطفل وأيضا في شدتها.

4- نسبة انتشار طيف التوحد:

منذ حوالي 20 عاما كان هذا الاضطراب نادر الحدوث، حيث كان يصيب حوالي أربعة أو خمسة أطفال من كل 10 ألاف طفل، وفي السنوات الأخيرة زاد هذا الاضطراب زيادة ملحوظة، والدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة قد وجدت أنّ هذا الاضطراب قد يصيب طفلا من كل 200 طفل، وفي بعض الأماكن تزداد هذه النسبة لطفل من كل 100طفل، (مصطفي، 2008، ص 12).

اتفق عصام زيدان(2004)، الهامي عبد العزيز(2001)، عادل عبد الله(2001)، حسين فايد(2004)، على أنّ اضطراب طيف التوحد يحدث لفرد واحد من بين كل 500

طفل، وأنّ نسبة انتشاره لدى البنين تزيد عنها لدى البنات بأربعة أضعاف، والتقديرات توضح أنّ معدل الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد قياسا مع أقرانهم ذوي الاضطرابات الأخرى يصل إلى 03 بالمئة، وأنّ نسبة انتشاره في الولايات المتحدة هو 0.6 بالمئة، وما بين 0.13 و 0.16 بالمئة في اليابان، (الشرقاوي، 2016، 49-50).

نسبة انتشار طيف التوحد تعرف تزايدا كبيرا ومتباينا، لكن لا توجد إحصاءات دقيقة خصوصا في الدول العربية، كمأنّ نسبة الوعي (الأسري والاجتماعي) والتطور في آليات التشخيص قد يساهم في إعطاء قيم وأعداد يمكن قبولها والاعتراف بها إلى حد ما، وهذا ما يزيد من صعوبة الضبط والسيطرة على هذه النسب، فزيادة المعرفة المتخصصة والدقيقة في طيف التوحد والاضطرابات المشابهة، قد تؤكد نسب الانتشار العالية كما قد تضعف وتحد من هذه النسب.

5- تشخيص طيف التوحد

لقد رفعت إشكالية التشخيص تحديات جديدة للمهتمين بأطفال طيف التوحد من خبراء وأخصائيين، ووضعت مصير أطفال وعائلات بين المأمول وغموض هذا الاضطراب، الذي اختلف في تسمياته وتداخلت العديد من أعراض الاضطرابات في توضيحه، فالتشخيص عملية دينامية يشرف عليها مختصون من مجالات مختلفة، تحتاج إلى الدقة والتريث قبل تحديد مصير أو مسلك لا يخلو من الغموض.

يعتمد المعالجون ومصممو البرامج على التشخيص المبكر early diagnosis، فطيف التوحد العميق profond autism، الذي وصفه كانر لا يكون مدى الحياة إذا تمّ التقاط picked up الطفل مبكرا، ودون التشخيص المبكر لا يكون هناك تدخل مبكر، مما يؤدي إلى تناقص الفرص في المشاركة في الحياة بشكل كبير، وقد يحوّل الاهتمام من الطفل إلى الآباء، فبدلا من تتبع الهدف في الوصول إلى تشخيص واقعي للطفل يتم التفحص في

الوالدين، وهو في حذ ذاته وسيلة تعويضية نتيجة العجز المعرفي الذي ينتاب بعض الأخصائيين في مجال الاضطرابات النمائية، (الامام، الجوالدة، 2011، ص44).

ومن الصعوبات التي تواجه عملية التشخيص:

- تشابه الأعراض مع حالات أخرى، حيث تمّ تشخيص طيف التوحد في بادئ الأمر على أنّهم يعانون من الحبسة الكلامية أو اضطراب اللغة، أو تخلف عقلي أو فصام الطفولة أو اضطراب انفعالي.
- تباين واضح في أعراض طيف التوحد من طفل لآخر وأحيانا لدى نفس الطفل.
- صعوبة في تطبيق الاختبارات الحالية لقياس الذكاء والقدرات والعمليات المعرفية لأطفال طيف التوحد.
- تعقد وتشابك الصورة الإكلينيكية لطيف التوحد نتيجة ارتباطه باضطرابات نمائية أخرى.
- تشير (nationa research council) على اتفاق الباحثين على أنّ إعاقة طيف التوحد لها عوامل متعددة تجعل من تشخيصها عملية معقدة.
- عدم وجود أدوات مقننة للقياس والتشخيص على درجة عالية من الصدق والثبات.

(الشرقاوي، 2016، ص ص 64 68)

عملية التشخيص تحتاج إلى فريق متكامل:

لا يوجد تحاليل طبية أو أشعة تدلنا على الأسباب الحقيقية لطيف التوحد، فالتشخيص هنا صعب للغاية وللوصول إلى تشخيص أقرب للحقيقة فهذا يحتاج إلى فريق متكامل كالآتي:

جدول (2) فريق تشخيص طيف التوحد

أخصائي النطق واللغة	يقوم أخصائي التخاطب بتحديد عمر الطفل اللغوي وبذلك نستطيع أن نضع البداية في خطة العلاج، لتعليم المهارات اللغوية، في ضوء الملاحظة المباشرة للطفل والفحص وتقييم الإشارات والإيماءات. (الحوامدة، 2019، ص75)
أخصائي الأعصاب والوراثة	طبيب الأعصاب يكون مسؤولا عن الدراسات الذهنية، مثل اختبار النشاط الكهربائي بالمخ (تخطيط المخ، أشعة بالرنين المغناطسي)، أمّا طبيب الوراثة فيقوم بتفسير وعمل الدراسة الكروموزومية (صورة صبغيات الخلية لاكتشاف الصبغي الذكري المنكسر)، والواضح أنّ أبحاث تصوير المخ مازالت في طورها الأول نظرا لصعوبة إجرائها فمن أهم متطلباتها تباث الطفل وعدم تحريكه ولو لميليمتر واحد، واستخدم الباحثون أساليب أخري لتتبع نشاط المخ وقياسه أثناء تأدية بعض المهام ك EEG الذي يقيس الإشارات الكهربائية في المخ، MEG الذي يقيس الإشارات المغناطسية.(أحمد البحيري، محمد إمام، 2019، ص177).
أخصائي نفسي	يقوم باستخدام أدوات ونقاط قياسية لتقييم حالة الطفل من نواحي الوظائف، (المعرفية، الإدراكية، الاجتماعية، الانفعالية، السلوكية، التكيف).
المعالج الوظيفي	يقوم بتقييم الطفل لمعرفة طبيعة تكامل الوظائف الحسية، وكيفية عمل الحواس، كما يستخدم أدوات قياسية لتقييم مهارات الحركة، ومعرفة هل يفضل الطفل استخدام يده اليمنى أو اليسرى.
	(العبادي، 2006، ص49)

أخصائي العلاج الطبيعي	تقوية المهارات الحركية.
معلم التربية الخاصة	المشاركة في التقييم والتشخيص ووضع البرنامج، إضافة إلى التدريس.
أخصائي تغذية	المسؤول عن الحمية.
أخصائي اجتماعي	التنسيق بين المجتمع والمدرسة والمراكز والأسر والوقوف عند المشكلات.
طبيب الأطفال	الكشف الطبي للحالة وهو المشرف الرئيسي.

إضافة إلى هيئة تمريض و أخصائي تربوي وأخصائي السمعيات و دور الأسرة.

التشخيص هو عملية دينامية وليست بمرحلة أولية منتهية، ونظرا لصعوبة تحديد هذا الاضطراب، كمأنّ عدم الاتفاق على صحة المعايير التشخصية، وعدم القدرة في تشخيص الحالة أحيانا بسب ضعف الإمكانيات ونقص الخدمات، ومؤشرات أخرى ستزيد من غموض هذا الاضطراب وبالتالي كثرة الحديث عن التشخيص، وعليه يجب تكافل الجهود بين فريق التربية الخاصة والأسرة والمجتمع للتحكم في هذا الاضطراب، ومرافقته خلال جميع المراحل التأهيلية.

والتشخيص مرحلة حاسمة في حياة الطفل على أساسها تحدد أليات التكفل والتدخل فالتشخيص الخاطئ قد يؤدي الى فشل عملية التكفل والتدريب، ونحن نعاني من نقص خبرة في هذه العملية كون معظم المقاييس مكيفة على بيئة أجنبية، وأيضا نقص الدراسات الجينية والعصبية وندرتها مشكل آخر في تحديد طيف التوحد، والتشخيص هو مهمة فريق متكامل ذو خبرة عالية ويحتاج الى مراقبة ورصد ووقت كافي، فحالات طيف التوحد لا تشخص من مختص واحد ولا تشخص في يوم أو يومين.

6- معايير الكشف عن طيف التوحد:

6-1- الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة:

هو مرجع لوصف وتصنيف الاضطرابات العقلية لدى الأفراد ذوي طيف التوحد في واحدة على الأقل من هذه المجالات:

1-التفاعل الاجتماعي.

2-التواصل.

3-أنماط السلوك والميول وأنشطة متكررة ومقيدة.

وينظر إلى الأشخاص ذوي طيف التوحد في هذا النموذج، على أنّ لديهم ميلا ضعيفا لتكوين الصداقات، ويفضلون الانفراد بأنفسهم، وعجز في تقليد السلوك، وضعف في التواصل البصري، ويبدون غير واعين بوجود الآخرين، مع الافتقار إلى القدرة على التخيل، وهم عدوانيين مع الميل إلى إلحاق الأذى بالنفس، والافتقار إلى التعاطف واستخدام التلميحات الرمزية. (كلوث، الكوت، 2014، ص28)

يقع طيف التوحد تحت مظلة تصنيف الاضطرابات النمائية واسعة الانتشار في هذا التصنيف.

6-2- الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية الطبعة الخامسة:

Diagnostic and Statistical Manaul Of Mental Disorders Fith Edition ,DSM5

الأطفال الذين يعانون من طيف التوحد مثل (الأسبرجر، واضطراب نمائي شامل غير محدد)، يتم تشخيصهم تحت اضطراب طيف التوحد، والأفراد الذين لديهم صعوبات واضحة في التواصل الاجتماعي لا تظهر عليهم الأعراض ولا يقابلوا معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد، يتم تشخيصهم باضطراب التواصل الاجتماعي البرغماتي.

يتم توضيح ما إذا كان، مصاحب أو غير مصاحب للإعاقة الذهنية، أو ضعف اللغة، أو بحالة طبية أو جينية او عوامل بيئية، أو اضطراب عصبي آخر، أو اضطراب سلوكي.

(علي محمد، 2015، ص ص 44-45)

ومن أهم التغيرات التي طرأت على طيف التوحد وفق هدا الدليل:

- استخدام تسمية تشخيصية موحدة (اضطراب طيف التوحد)، مع إسقاط متلازمة ريت من التصنيف واضطراب التفكك الطفولي.
- التشخيص بالاعتماد على معيارين (التواصل الاجتماعي والصعوبات في الأنماط السلوكية).
- التشخيص بناءا على 7 أعراض سلوكية، (3أعراض من المعيار 1)، (7 أعراض من المعيار 2).
- تحديد مستوى شدة الاعراض.
- تضمنت المعايير الجديدة توسيعا للمد العمري الذي تظهر فيه الأعراض (8 سنوات).
- الإشارة إلى الاستجابات الغير الاعتيادية للمدخلات الحسية كواحدة من الأعراض السلوكية.
- تحديد الاضطربات المصاحبة وتحديد الخدمات المراد تقديمها.

(خلف المقابلة، 2016، ص127)

6-3-التصنيف الدولي للأمراض ICD **International Classification of Diseases** والصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHO) **the world heath organization** وهو ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي كالآتي:

- عجز أو قصور في التفاعل الاجتماعي والمناسب لمستوى الطفل النمائي، مع وجود خصائص سلوكية تتضمن استعمالا ضعيفا لحركة الأعين والإيماءات، ويظهر هذا القصور في اهتمام طيف التوحد بعالم الأشياء دون الاهتمام بالأشخاص.
- عجز أو قصور نوعي في التواصل اللفظي أو غير اللفظي، مع وجود خصائص سلوكية كالتأخر في اكتساب اللغة أو ضعف الكلام، وحتى عندما يتطور الكلام لديهم فإنّ التواصل يبقى معاقا.
- وجود دخيرة محددة من السلوكات والاهتمامات المتكررة والنمطية، وأحيانا تتضمن إصرارا على التماثل وسلوكيات قهرية، واستمرار هذه السلوكات إشارة إلى اضطراب في تطور الدماغ. (الزريقات، 2016، 2016، ص187)

يقع طيف التوحد تحت مظلة تصنيف الاضطرابات النمائية واسعة الانتشار في هذا التصنيف.

فهذه المعايير على أساسها تحدد المقاييس التي يجب أن نعمل بها مع طيف التوحد فالتواصل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، واللعب التخيلي من المجالات التي يعاني طيف التوحد العجز فيها إضافة الى السلوك النمطي، لهذا أغلب الأعراض تندرج تحت هذه المجالات، والتي من خلالها يمكن أن نتأكد من طيف التوحد بمقاييس أخرى.

7- أنواع طيف التوحد:

بمأن طيف التوحد اضطراب طيفي تتنوع مظاهره من فرد إلى آخر، وتنبثق عنه العديد من الأوصاف الغير الرسمية (التوحد عالي الأداء، متدني الأداء، المعتدل، الشديد، السمات التوحدية، الميول التوحدية)، ولا يوجد لها تعريفات إكلينيكية فهي مصطلحات ذاتية متحيزة. (الامام، الجوالده، 2010، ص29)

من التسميات والتصنيفات يمكن أن يصنف طيف التوحد إلى:

7-1- اضطراب التوحد:

هو التوحد الذي وصفه كانر وما يسمى أيضا بالتوحد التقليدي أو توحد كانر، هو اضطراب تطوري بدايته تكون قبل عمر 3سنوات، ويظهر فيه ثالوث الأعراض مكتمل وبدرجة متفاوتة. (علي الشامي، 2004، ص49)

7-2- إسبرجر:

إنّ القارئ لمقالات اسبرجر وكتابات كانر يتأثر بالتشابه الكبير بينهما، في وصف طيف التوحد من الإنعزال الإجتماعي والتمركز حول الذات والقصور في استخدام اللغة، وضعف التواصل البصري وعدم القدرة على اللعب التخيلي، واستجابات غريبة للمثيرات الحسية، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين وأفكارهم وغيرها من الأعراض، إلى أنّه هناك اختلاف نوضحه كالآتي:

جدول (3) أوجه الاختلاف بين توحد كانر ومتلازمة اسبرجر

السمة	التوحد (كانر)	إسبرجر
العمر	يظهر في الشهر الأول.	يظهر بعد السنة الثالثة.
المشي والكلام	المشي المبكر بينما تتأخر القدرة على الكلام.	التأخر في المشي، مع القدرة على الكلام المبكر.
التواصل	ضعف الاتصال بالعين فهو لا	يتفادى التواصل بالعين فهو يعيش في

البصري	يعي وجود الآخرين ويعيش في عالمه.	عالمنا بطريقته الخاصة.
التنبأ الاجتماعي	عملية ذهانية يصعب التنبأ بها.	سمة شخصية والتنبأ الاجتماعي بها جيد.

(السيد أحمد، 2012، 2012، ص60)

أيضا يمكن أن نفرق بين الاسبرجر والتوحد عالي الأداء HFA كالآتي:

جدول (4) أوجه الاختلاف بين الاسبرجر والتوحد عالي الأداء

مجال الاختلاف	التوحدHFA	الاسبرجر AS
المعلومات	أقل فاعلية يصل إليها بصعوبة.	أكثر فاعلية يصل إليها بسهولة.
اللغة	غير لفظية، لغة استقبالية سيئة بصريا وسمعيا.	غير لفظيين، لغة جيدة.
الحاجة للتقبل	من أجل تجنب تعرضهم للإيذاء، ولا يشعرون بالفخر لإنجازاتهم.	من أجل الشعور بالتقدير، يشعرون بالفخر لإنجازاتهم.
المشكلات الحسية والإدراكية	يعانون أقل.	يعانون أكثر.
حل المشكلات	متقبلة اجتماعيا.	غير لائقة اجتماعيا.

(الإمام، الجوالده، 2010، ص62)

يرى الباحث من خلال التشابه الكبير بين أعراض التوحد المبكر والاسبرجر، ومن خلال تلك الفروقات التي قد يصعب تحديدها، فالتطبيق العيادي لهذه الصفات قد يبدو صعبا في التصنيف بين التوحد البسيط و عالي الأداء و اسبرجر والتعامل مع هذه الفئة لا يكون

بأدوات واحدة، ويبقى الهدف هو الوصول إلى تدريب هذه الفئة وإن كان التدقيق في التشخيص الفارقي أمر حاسم في حياة الطفل يجب أن نسلم به.

7-3- إضطراب الطفولة التحللي:Childhood disintegrative disorder

ويمر الطفل فيه بفترة نمو عادية منذ ولادته وعادة ما تستمر لفترة تتراوح بين عامين إلى عشرة أعوام يتبعها فقد دال لتلك المهارات التي اكتسبها من قبل. (عادل عبد الله، 2007، ص104)

7-4- عرض ريت:

هو اضطراب يصيب الإناث، بعد خمسة أشهر من النمو الطبيعي يحدث تدهور لجوانب في النمو منها نقص سرعة نمو الرأس، وفقد مهارات استخدام الأيدي ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي التي تعلمها الطفل، إضافة إلى قصور شديد في نمو قدرات التعبير وفهم الكلام، بينما يبدي الطفل التوحدي قصورا في النمو منذ الميلاد، كمأنّ طفل الريت يعاني من غياب التوازن وترنح في المشي واضطراب التنفس أحد الأعراض المصاحبة، وتكون نادرة أو لا توجد مع اضطراب التوحد وتؤدي الوظائف العضلية بشكل سليم لدى طفل التوحد. (محمود بدر، 2004، ص 49)

7-5- متلازمة سافانت:

تشكل حوالي 5 بالمئة من الأطفال التوحديين، يظهرون تأخر نمائي شديد في القدرات العقلية والاجتماعية، هذه الفئة لها قدرات ومواهب غير عادية، فالبعض يمكن أن يتذكر التواريخ والأرقام، كما قد يمتلك البعض قدرات موسيقية رائعة. (الزريقات، 2016، ص 56)

فأنواع طيف التوحد قد تتشابه الى حد بعيد وهذا يزيد من صعوبة التشخيص للتقارب الكبير في أعراض العديد من الأنواع، وهذا الاختلاف قد يكون له بوادر إيجابية من حيث الدقة في التحديد والتخصيص، وكلما كانت هناك دقة التحديد قلت أعراض الفئة

المحددة، وبالتالي يكون هناك تدخل خاص، وفي نفس الوقت هو بوادره سلبية من حيث صعوبة التشخيص والتي قد تحتاج وقت أطول كلما فصلنا أكثر.

8- أدوات التشخيص:

8-1- مقياس تصنيف طيف التوحد في الطفولة (cars)

هذا المقياس تألف من خمسة جداول، الجدول الأول يشمل أسئلة حول مهارات الطفل في إقامة علاقة مع الناس، الجدول الثاني يشمل كيفية تعامل الطفل مع جسده، الجدول الثالث قدرة الطفل حول التكييف مع المتغيرات، الجدول الرابع حول مهارة الطفل في الإجابة عن الأسئلة، والجدول الخامس حول استخدام الطفل العبارات اللفظية، في كل جدول هناك 7 أسئلة، ويعطي الطفل علامة بين (1 و4)، فالطفل الذي يحصل على (1) سلوكه في المجال العادي، والعلامة (4) تشير إلى سلوك غير عادي بدرجة شديدة، مع احتمال أن يكون سلوك توحدي. (خالد، 2017، ص 80)

حيث يعطي المقياس درجة تتراوح بين (15 و 60) درجة، إذا كانت درجة المفحوص اقل من 20 يعتبر غير مصاحب لطيف التوحد، وإذا كانت درجته بين (20-26) فإنّه يعاني درجة متوسطة من طيف التوحد، أمّا إن زادت درجته عن (27)، فإنّه يعاني توحد شديد. (السيد عبد الحميد، محمد قاسم، 2003، ص27)

8-2-قائمة السلوك التوحدي الطبعة الثالثة: (ABC3) Autism Behavior Checklist:

تتكون هذه الأداة من 47 فقرة تصف سلوكات محددة جدا ومطابقة لأفراد طيف التوحد، يزودنا بصورة كيف يبدو الطفل مقارنة مع العاديين، وتستخدم كأداة كشف أولية، تتكون من خمسة أجزاء، الجزء الأول (معلومات حول الطفل)، الجزء الثاني (العلامات التي حصل عليها بعد تطبيق المقياس)، الجزء الثالث (تفسير الدرجات)، الجزء الرابع (توصيات

للفاحص)، كإعادة التشخيص بمقاييس أخرى ومقترحات للتدخل الملائم، الجزء الخامس (فقرات المقياس).

(خلف المقابلة، 2016، ص 148)

8-3- الملف النفسي التربوي (pep) :

والذي قام ريشلر وشوبلر بتطويره (**schopler and reichler1979**) وفي 1980 قام شوبلر ولانزنج بتعديله (**PEP-R**) ويشمل هذا القياس على قيام الطفل بسلسلة من الأنشطة والسلوكات، ويقيس سلوك الطفل في:

سبعة مجالات وظيفية: **وأربعة مجالات من السلوك:**

1-تقليد Imitation 1-التواصل communication

2-إدراك pereseption 2-اللعب play

3-مهارة حركية محددة fine motor skills 3-الإهتمام بالمواد interest in materials

4-مهارة حركية شاملة gross motor skills 4-النماذج الحسية اللغوية Modalities and language

5-تكامل العين واليد sensory eye-hand integretion

6-الأداء المعرفي cognitive perefarmance

7-اللفظ المعرفي cognitve verbal

ويتم تسجيل كل السلوكات بإحدى الطرق التالية: (غير موجود، متوسط، حاد).

أمّا بالنسبة للوظائف إعطاء ثلاث علامات (ناجح، إظهار، إخفاق).

(الامام، الجوالدة، 2011، ص ص 138-139)

9- طيف التوحد والاعاقات المشابهة:

طيف التوحد قد يتشابه مع العديد من الاضطرابات وتتداخل أعراضه معها مما قد يؤدي إلى التشخيص الخاطئ، وبالتالي يصعب العمل أكثر ويختلط الأمر على الممارسين والباحثين مما يستدعى التشخيص الفارقي الذي يوضح أو يقف بأعراض طيف التوحد ليجعل من التشخيص عملية دقيقة وهذا كالآتي:

جدول (5) التشخيص الفارقي لطيف التوحد وبعض الإعاقات المشابهة

طيف التوحد: يمكن تسجيل بعض من التشخيص الفارقي عن طريق الملاحظة المقنّنة، فطيف التوحد يظهر كأنّه لا يحتاج إلى والديه إضافة إلى حب العزلة، ويتجنب التواصل البصري بالتقاء العيون، لديه صدى الصوت، وقصور لغوي ظاهر.	**الإعاقة العقلية:** يتميز بنزعته إلى الارتباط والتقرب إلى والديه، والتواصل معهما ومع الأقران، ويستخدم القليل من حصيلته اللغوية في التواصل المبكر، ولا يعاني من مشكلة رجع الصدى، ولا يعاني من قصور في استعمال الضمائر، كما يتواصل بصريا.
(محمود بدر، 2004، ص 48)	
طيف التوحد: إعاقة في اللغة مع قصور في الاستجابة العاطفية والتواصل البصري، ومن خلال مقارنة **وولف وبارلو(1979)**، في اختبارات على أداء الذاكرة واللغة والعمليات المعرفية والذكاء كان هناك تباين.	**الفصام:** يشترك الفصامي مع طيف التوحد في بعض الأعراض من الانعزال والجمود العقلي والاتصال الغريب، لكن لديه نمو لغوي وتواصل بصري كمأنّه لا يعاني من قصور في الاستجابة العاطفية.
(السيد احمد، 2012، ص 61)	
طيف التوحد: لا يظهر أطفال طيف التوحد أية تعبيرات انفعالية مناسبة أو رسائل غير	**اضطرابات اللغة الاستقبالية النمائي:** يحاولون التواصل مع الآخرين بالإيماءات

لفظية مصاحبة، كما يتميزون بترديد أواخر الكلام، ويُخفق أطفال طيف التوحد في استعمال اللغة كوسيلة اتصال، فالقابلية للتعلم والقدرة على التعامل مع رموز هي قدرات فارقة ومميزة بين الفئتين.	وتعبيرات الوجه للتعويض عن مشكلة الكلام، يتميزون بإعادة الكلام وترديده، ويمكنهم اكتساب مفاهيم اللغة الأساسية والرموز غير المحكية.
(شاكر عبد المجيد، 2010، ص69)	
طيف التوحد: يعجز الطفل عن استخدام اللغة كأداة للتواصل، ويستخدم تعبيرات انفعالية ووسائل غير لفظية، مع وجود مصاداة للكلام المتأخر أكثر عند طيف التوحد.	**اضطراب التواصل:** يتعلم معاني مفاهيم اللغة الأساسية، ويحاول أن يحقق التواصل بالإيماءات وتعبيرات الوجه عوض الكلام، كمأنّه يظهر إعادة للكلام.
(خطاب، 2005، ص47)	

من خلال هذه المؤشرات تسهل عملية التشخيص الفارقي، والتمييز بين اضطراب طيف التوحد واضطرابات أخرى، إلى أنّ التحاليل الطبية والفحوصات الوراثية لديها دور كبير في التشخيص الفارقي، الذي على أساسه تنطلق العملية التأهيلية، في فهم الإعاقة وتبسيطها شكل آخر من أشكال التكفل، إلى أنّ هناك أدوات أخرى تكشف عن طيف التوحد، فيمكن اعتماد اختبار كشف التوحد عند الرضع، وما يجدر التنويه إليه إلى أنّ المقابلة العيادية والملاحظة هما الأساس في الكشف عن هذا الاضطراب، وبالتشخيص الجيد الدقيق قد نخطو الخطوات الصحيحة نحو عملية التكفل.

10- المشاكل المصاحبة لطيف للتوحد:

قد يظهر أطفال طيف التوحد ضعفا في التواصل البصري والاجتماعي إضافة إلى سلوكات نمطية، إلى أنّها لا تمثل جميع المشاكل التي يعانيها طفل طيف التوحد، لأنّ هذا الاضطراب عبارة عن حزمة من المشكلات والاضطرابات المشكِّلة لاضطراب طيف التوحد فقد يعاني أطفال طيف التوحد من هذه المشاكل المصاحبة كالآتي:

10-1- الاعاقات العقلية:

يعاني أكثر من ثلاث أرباع المصابين بطيف التوحد من الإعاقة العقلية، حيث تشير الدراسات إلى أنّ معظم المصابين بطيف التوحد يعانون من الاعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة. (الجمعية الامريكية للطب النفسي، 2010)

ولكن بنسب متباينة، حيث تتراوح تلك التقديرات بين 25-75بالمئة من إجمالي المصابين، ويعزى هذا التباين إلى صعوبة تحديد مستوى الذكاء لدى المصابين بطيف التوحد.(آل إسماعيل، 2012، ص 21)

10-2-الصرع:

إنّ حوالي 31 بالمئة من أطفال طيف التوحد يعانون من الصرع، يبدأ من مرحلة الطفولة أو المراهقة، والأطفال الذين تحدث لهم نوبات الصرع غالبا ما يقل معامل ذكائهم عن 50، ولوحظ أنّ معظم حالات طيف التوحد لديهم تاريخ لنوبة صرعية أو أكثر، ومعظم حالات الصرع تتجلي في فقدان الوعي والتشنج والاهتزاز، والتخطيط الكهربائي بإمكانه إثبات ذلك، كما يمكن السيطرة عليه بالأدوية. (شاكر مجيد، 2010، ص 70)

10-3- متلازمة الكروموسوم الهش Fragil x syndrom

اضطراب جيني في الكروموسوم الجنسي الأنثوي x ويظهر في 10 بالمئة من أطفال طيف التوحد وخاصة الذكور، ومعظم الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب لهم تخلف عقلي بسيط أو متوسط، وللطفل صفات مثل بروز الأذن، كبر مقاس محيط الرأس، مرونة

شديدة في المفاصل وحساسية مفرطة للصوت، اضطراب الأداء اللفظي وغير اللفظي، واضطرابات معرفية. (شاكر مجيد، 2010، ص 32)

10-4- المشاكل الهضمية:

يعاني طيف التوحد من سوء امتصاص للفيتامينات والغذاء، ولديهم مشاكل في الهضم وهذا يظهر في ارتفاع بيبتيدات البول (**urinary peptides**)، 85 بالمئة لديهم فرط في النمو الميكروبي للفطريات والبيكتيري والعدوي الفيروسية، وكنتيجة لفرط النمو الميكروبي يعاني العديد من أطفال طيف التوحد من نفادية غير طبيعية للأمعاء أعراضها تتخلص في الإسهال والإمساك والغازات وقطع الأغدية الغير المهضومة. (خالد، 2017، ص55)

10-5- مشاكل النوم:

أظهرت الدراسات أنّ حوالي 50 بالمئة من أطفال طيف التوحد يجدون صعوبة في النوم ويستيقظون بسرعة في الليل، والبعض ينامون لفترات طويلة في تناوب مع فترات نوم قصيرة جدا، وهذه الصعوبة يخِّف وطؤها مع تقدم السن، ويمكن أن تؤثر كثيرا في سرعة التعلم، كما أشار، **امائدا amanda** إلى أنّ أطفال طيف التوحد يعانون من صعوبات نوم شديدة ذات أصل غير معروف، وربما تكون مرتبطة بتأخر مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية. (السيد سليمان، 2010، ص61)

10-6- ضعف المناعة:

يعاني معظم أطفال طيف التوحد ضعف الجهاز المناعي وهذا ما نقل عن الأدب الطبي والعلمي، فالتحاليل المخبرية أوضحت أنّ خلايا تي (**t-cells**) والتي تعتبر أساسية لوظيفة المناعة هي أقل من المعدل الطبيعي، كما تقل عندهم عملية الكبرتة وضعف في إزالة السموم، مع قلة المنشط b6، وفيتامين E وA ونقص في 4 احماض أمينية (تايروسين، كارنوسين، لايسين، هايدروكسيليسين). (خالد، 2017، ص55)

10-7- الاختلالات الأيضية:

يؤكد الكثير من الباحثين أنّ الجهاز الهضمي عند طيف التوحد غير قادر على الهضم الكامل للبروتينات وخاصة بروتين الجلوتين (Gluten) الموجود في القمح والشعير، وبروتين الكازين (Casien) في الحليب، ويستدلون على ذلك من خلال استفراغ الطفل المستمر للحليب والأورام البيضاء تحت الجلد والأكزيما خلف الركبتين والإمساك المزمن واضطرابات التنفس، ترجع أسباب هذا الاضطراب الى حساسية الجسم وزيادة الأفيون في المخ ونقص بعض الأحماض والإنزيمات. (متولي، 2015، ص ص 18-19)

تختلف هذه المشاكل في شدة ظهورها من طفل لآخر، كما يمكن أن تظهر العديد منها في حالة واحدة، وقد يعاني طفل طيف التوحد من اختلال في السلوك الحركي، ونقص في تركيز الانتباه، مما يوحي لنا أنّه يتحاشى التواصل بصريا، والبعض يظهر كأنه لا يسمع.

هذه المشاكل التي تكون مصاحبة لاضطراب طيف التوحد، يمكن أن تكون مؤشر على وجود طيف التوحد، كما يمكن أن تكون مستقلة بذاتها، والسعي فيها والإحاطة بها ضروري لأنّ معالجة مشكل منها يخفض من شدة الأعراض لدى طيف التوحد.

11-أسباب ونظريات اضطراب طيف التوحد:

طيف التوحد اضطراب ذو أبعاد وزوايا عديدة، ونظرا لكثرة المجالات والاهتمامات بهذا الاضطراب، رصدت العديد من المسببات لهذا الاضطراب، التي تباينت واختلفت حسب النظريات والميولات العلمية في دراسة طيف التوحد، والتي غلب في تحديدها اختلاف التخصصات والتغيرات والتطورات التي سايرتها العلوم من ظهور مختلف المقاييس وعزل بعض الاضطرابات المشابهة لطيف التوحد، وهذا ما سنستعرضه في الحديث عن أسباب ونظريات هذا الاضطراب كالآتي:

11-1-نظرية ضعف التماسك أو الترابط المركزي:

تقول هذه النظرية أنّ أطفال طيف التوحد يعانون من ضعف ملحوظ في الوصول الى النتيجة المطلقة أو الاستنتاج، والحصول على المعنى الوظيفي من المثيرات البيئية، وأنّ هذا الضعف يحدث في المستوى الادراكي والانتباهي والمستوى اللغوي الدلالي، ويؤثر على فهم المعلومات اللفظية. (الزريقات، 2016، ص 96)

11-2- النظرية العصبية البيولوجية:

من الملاحظ كما يري فولكمار وبولز(2003) **volkmar a pauls** أنّ وجود أساس عصبي لاضطراب طيف التوحد، قد يرجع الى حدوث اضطرابات بالمخ فضلا عن تعرضهم للعديد من أوجه القصور المعرفية، وهذا ما أظهرته الفحوصات باستخدام (أشعة البوزيترون، ورسم المخ بالكمبيوتر، والتصوير باستخدام الرنين المغناطسي)، حيث أظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة كورشين وآخرين**courchesne et al** أنّ حجم المخ والرأس لأولئك الذين يعانون من طيف التوحد يبدو أكبر من أقرانهم العاديين، وهذا ما لاحظه كانر من قبل. (كوفمان، 2008، 647)

وأجرت الباحثة **مركريت بومان** عمليات في الكشف عن منطقة المخيخ لعدد من الأطفال المصابين بطيف التوحد، فوجدت أنّ هناك زيادة في عدد هذه الخلايا، وهذه الزيادة

تسبب الاعتلال كونها تحوي المراكز المسؤولة عن السلوك وتكوين المهارات الاجتماعية، مما يتسبب بحدوث تفاعل كيميائي كهربائي يؤدي الى اضطراب في الخلايا العصبية وبالتالي إعاقة الذاكرة وفرط الحركة، وهذه المنطقة المعقدة تؤدي الى إعاقة حركة الاتصال بين أجزاء المخ، وكذلك إعاقة الربط بين الاحاسيس وإعاقة الذاكرة التخيلية. (شاكر مجيد، 2010، ص 63)

بالرغم من أنّه لا توجد شذوذات محددة في الرسّام الكهربائي، الاّ أنّ هناك ما يثبت خلل سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر، وبالإضافة الى نوبات صرع خاصة في سن البلوغ، كما يوجد علاقة بين طيف التوحد واضطراب الهيبوثلاموس، الذي يسبب توقفا في نشاط الغدد الصماء والانسحاب والتلعثم وهذا ما يظهر عند اضطراب طيف التوحد.

وقد ركز أنصار هذا الاتجاه على الارتباط بين العجز اللغوي ووظيفة الجزء الأيسر للمخ، وقد اتفق مع هذا الاتجاه نتائج دراسة روتر(1968-1983)، التي اشارت الى أنّ العجز اللغوي لدى طيف التوحد لا يرجع الى الإصابة بطيف التوحد، بل هو المسبب الأساسي لظهور عدد كبير من الخصائص الشاذة، والتي ترجع الى الخلل الوظيفي في النصف الأيسر. (نوري القمش، 2011، ص ص35-36-37)

11-3- النظرية الجينية:

أشار الدكتور **بينيث ليفينثال** من جامعة شيكاغو، بأنّه يوجد على الأقل خمس أو ست جينات تسهم في الإصابة بطيف التوحد، من خلال دراسة إخوان وأقارب طيف التوحد تقترح انّ الجينات في منطقة الكرموسوم 7 و12 و15، وما تفعله هذه الجينات مازال تخمينا من قبل الجميع، وأوضحت الدكتورة **باتريشيا رودير** بأنّ الخلل المخي في طيف التوحد يحدث مابين 20 و24 يوم من الولادة، وبرهنت أنّ الجينات المعنية في وضع الجسم الأساسي وبناء المخ تسمى هوكس (**HOX GENES**) هي متغيرة في طيف التوحد. (عامر، 2008، ص85)

ويفترض القائمون على هذه النظرية أنّ الخلل في الكرموسومات والجينات في مرحلة مبكرة من عمر الجنين يؤدي الى الإصابة بطيف التوحد، ويستدلون على ذلك بمرافقة طيف التوحد للعديد من الاضطرابات الجينية أهمها متلازمة أنجلمان **Angelma Syndrome**، ومتلازمة الكروموسوم الهش **Fragile x**، ومتلازمة داون ومتلازمة ريت، ومتلازمة وليام. (متولي، 2015، ص 17)

11-4- النظرية الصينية:

عرف الصينيون طيف التوحد منذ أكثر من 200 سنة وما يزالون يعالجون طيف التوحد عن طريق تحسين الجهاز الهضمي والمناعي للمصابين بطيف التوحد، والذي كانت نتائجه تحسن أعراض طيف التوحد والسلوكيات الشاذة له، وافترضوا أنّ اضطراب طيف التوحد ناتج عن مشكل عضوي في الجهاز الهضمي، وهو عبارة عن مشكل في الطحال أو المعدة، أو في كلاهما مما يمنع الجسم من امتصاص فيتامين ب6 وغيرها من العناصر الغذائية التي تساعد على نمو وتطور المخ وصيانته، وأيضا الكليتان والطحال التالفتان يسببان تلف الجهاز المناعي، وطيف التوحد الذي يحدث أثناء الحمل يعزى الى مشكل في وظيفة الكلي لدى الوالدين. (عليوات، 2007، ص 48)

إنّ النظرية الصينية تشير الى أنّ المخ هو محيط النخاع والكليتين تنتج النخاع، ويشير الأطباء الصينيين أنّه عندما يكون لدى الأم كلية ضعيفة فإنّ الجسم لا يمتص فيتامين b6 بطريقة فعّالة مما يعيق عملية بناء ونمو المخ فيولد الطفل ذو اضطراب وظيفي في المخ، وقد توصل الباحثون الذين كرسوا جهودهم لدراسة طيف التوحد الى نتائج مشابهة لنتائج الأطباء الصينيون وأنّه بتطوير الجهاز الهضمي والمناعي واتباع الحمية تحسنت الأعراض. (خالد، 2017، ص 25)

11-5- النظرية النفسية:

من الدراسات التي تؤكد على دور العوامل النفسية في الإصابة بطيف التوحد دراسة **burd kerbeshan 1988** ، والتي هدفت الى دراسة التفاعل بين العوامل النفسية والعصبية، من خلال دراسة حالة طفلة تركها والديها مع الجدة وذهبا في نزهة، فأخذت تبكي وتردد كلمات ماما ذهبت، وبعدها أصبحت هادئة وتتجنب التفاعل، بالرغم من عودة الأبوين، فالخوف والغضب والتوتر والقلق وكل الانفعالات تؤثر في الجهاز العصبي، والنواحي الفيسيولوجية مما يؤدي الى اضطراب في إفراز الغدد وتغير التركيب الكيميائي للدم. (السيد خليفة، 208، ص 109)

11-6- النظرية البيوكميائية:

إنّ التركيز الرئيسي اليوم للأبحاث على الناقلات العصبية، أظهرت الدرسات فروق ضئيلة في التنبيه للناقلات العصبية بين طيف التوحد والأسوياء، من بين هذه الناقلات:

- السيروتنين: يعتبر من النواقل الهامة ويتحكم في العديد من الوظائف الحيوية والسلوكية بما فيها النوم وتناول الطعام، والحرارة والشهية وقد تبين أنّ نسبته مرتفعة لدى طيف التوحد.
- الدوبامين: العصبونات الدوبامنية المركزية تكون مرتفعة لدى طيف التوحد، تؤدي الى النمطية والنشاط الزائد، وهذا ما لوحظ عند إعطائها للحيوانات بكمية زائدة.
- النورابنفرين: تلعب دورا هاما في اليقظة والقلق والذاكرة تتموضع في الدماغ، تبين أنّ هناك انخفاض ضئيل في إنتاجه لدى طيف التوحد في منتصف الليل.

(السيد عبد الحميد، محمد قاسم، 2003، ص 18)

11-7- نظرية الفيروسات والتطعيم والسموم:

لقد ازدادت المخاوف حول المطاعيم وخصوصا المطعوم الثلاثي MMR، مطعوم الحصبة والنكاف والحصبة الألمانيةMeasles,Mups and Rubella، المصمم للوقاية من

الأمراض التي تنتج عن هذه الفيروسات الثلاثة، حيث يمكن أن يكون سببا لطيف التوحد، ويعمل عن طريق إثارة جهاز المناعة لمضادات لمقاومتها، معظم الأطفال لا تحدث لهم أثار جانبية، ولكن يصبح بعضهم مرضى بشكل خطير، فتظهر أعراض كالتوقف عن الكلام والانسحاب والذهاب الى النوم والانتفاخ واضطرابات معوية وتصرفات أخرى غريبة. (الامام، الجوالده، 2010، ص96)

تعددت النظريات المفسرة لطيف التوحد حسب كل تخصص ومجال درس طيف التوحد، وهذا أمر لا يمكن أن ننكره في كون أنّ طيف التوحد قد يكون سببه جيني، أو عصبي، أو مناعي أو كيميائي، لكن كل التفسيرات تقول بتأثر المخ سوآءا لخلل كرموسوم جيني أو تأثر الناقلات العصبية أو إفرازات كيميائية، أو خلل في الجهاز الهضمي والإنزيمات، وهذه المسببات كلٌ ولها دور في تكوين جزء من المخ أو عمل لهذا الجزء كما وضحته النظريات.

12- البرامج العلاجية والتربوية للافراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

وفي ضوء الصعوبات التي ينطوي عليها علاج طيف التوحد تتحدد الأهداف العلاجية، ويرى عثمان فراج أنّ هذه الأهداف تكاد تقتصر على تخفيف الأعراض السلوكية، وتعويض غياب المهارات الأساسية للحياة اليومية، مثل التواصل ورعاية الذات، فضلا عن حاجة والدي الطفل وأسرته للتوجيه التربوي والإرشاد والتدريب على تقبل أمر الواقع وأساليب التعامل مع الطفل. (محمود بدر، 2004، ص61)

وبالرغم من تعدد الأساليب والبرامج العلاجية فمعظمها تجارب علمية نظرية لم تثبت جدوها بشكل قاطع، وبعضها ذات طابع تجاري، وما يصلح لطفل قد لا يصلح لأخر، يجب أخذ هذه النقطة بعين الاعتبار لكي نحسن من طريقة التعامل ونصل الى الفهم الجيد لكيفية التدخل، ونبتعد عن القول أنّ هذه البرامج لا تؤثر بالشكل اللائق.

12-1- التدخل التربوي للأطفال المصابين بطيف التوحد:

ينظر الى الطفل بوصفه اضطرابا سلوكيا، حيث ينبغي إمّا التخلص من السلوكات أو تعزيزها، في بيئة منظمة يحتاج الطفل الى الجلوس بشكل ملائم ويتبع الجدول وينصاع للطلبات، سعيا لإطفاء السلوك النمطي، بالاعتماد على مبدأ التكرار المنظم (المحاولات المنفصلة) والمكافأة، وتقنيات تشكيل السلوك ويركز على المهارات الأكاديمية للطفل. (كوفمان، 2016، ص379)

12-2- التدريس المنظم(TEACCH)

Treatment and Education of Autistic and Related Comunication Handicapped Children :

طوره **ايرك شوبلر (1972)**، بجامعة كارولينا بالولايات المتحدة، ويعتبر أول برنامج معتمد من الجمعية الأمريكية لطيف التوحد، ويؤسس على فكرة أساسية وهي تعليم الأطفال من خلال نقاط قوتهم، باستخدام معينات بصرية مثل الصور والكلمات المكتوبة، في بيئة منظمة، منهج تيتش التربوي يركز على تعليم مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية واللعب ومهارات الاعتماد على النفس والمهارات الادراكية، بالإضافة الى تعليم مهارات عمل ومهارات أكاديمية لمن يظهرون استعداد لها. (علي محمد، 2015، ص58)

12-3- برنامج صن رايز son rise:

ينظر صن رايز الى طيف التوحد بوصفه اضطرابا اجتماعيا تواصليا، في محاولة مساعدة الطفل أن يكون مرنًا وتلقائيا يتمتع بالتفاعل الإنساني والنمو الاجتماعي قبل الأكاديمي، باعتماد إحدى الطرق الحاسمة (الانضمام)، فبدلا من منع الطفل عن سلوكه المتكرر فإنّنا نشاركه فيه بعيدا عن التعزيز، لبناء الترابط لأنهم ينظرون إلينا وينتبهون أكثر ويشاركوننا في أنشطتهم أكثر، وتجسد النشاطات بالأشياء التي يحبها الطفل لزيادة الرغبة

والدافعية للطفل، ليتمكن من تعميم المهارات المتعلمة. (كوفمان، 2016، ص ص 179-183)

12-4-الاستراتيجيات البصرية:

تختلف هذه الوسائل بين لغة الجسد ونماذج من البيئة المحيطة، ووسائل مصممة خصيصا لتلبية حاجيات معينة ويمكن استخدام أدوات بسيطة إذا استطاع الطالب أن يأخذ منها معنا مفيدا، وتراعي هذه الوسائل في تصميمها مدى قدرة الشخص على استنتاج المعلومات عن طريق البصر، حيث تساعد هذه الوسائل في تنظيم حياتهم اليومية وفهم الكثير من الوقائع في حياتهم. (السيد سليمان، 2010، ص 103)

وبالاعتماد على العديد من التوضيحات كالرسوم والمجسمات والصور والكلمات وكل ما هو مرئي، لتشكيل الوسائل التالية:

جدول (6) الاستراتيجيات البصرية المساعدة لطيف التوحد

الجداول البصرية	تتضمن هده الجداول وضع كلمات أو صور أو رموز دالة على ما يجب أن يفعله الطفل اليوم، أو خلال الأسبوع من أنشطة، وهي بمثابة الساعة والموجه للطفل.
التقاويم	قد تكون شهرية أو يومية أو أسبوعية، عن طريق ادراج تواريخ لأيام هامة، أو أوقات هامة كالعطل أو مواقيت الإفطار، بإعطاء فكرة على الزمن.
قوائم المهام والأنشطة البصرية	يمكن تعريفها بأنّها قوائم بصرية سوآءا بالصور أو الرموز أو الكلمات توضح المهمة أو النشاط المطلوب أداؤه من الطفل المصاب بطيف التوحد، ومن خلالها يتم تقسيم المهمة أو النشاط الى عدة خطوات، يتم توضيحها بصريا للطفل كي تسهل عليه أداء المهمة، والنجاح فيها، وتنمي الإستقلالية، وتزيد دافعيته على انجاز المهام والأنشطة.
	(علي محمد، 2015 ، ص104)

لوحات الاختيار	هي عبارة عن لوحات تحوي صور معبرة لمواضيع، أو صور لأشياء، تساعد الطفل على العمل التفاعلي عندما نطلب منه أن يعطينا اللوحة التي نريد أو حتى عند الإشارة اليها.
المؤقتات البصرية	هي عبارة عن ساعة زمنية لضبط الوقت، وهي على شكل دائرة حمراء يتناقص اللون الأحمر فيها، عند الاقتراب من نهاية النشاط، كي تساعد الطفل علي إدراك وقت الانتهاء والانتقال الى نشاط آخر، ويمكن أن تحوي على توضيح بالصوت قبل انتهاء الوقت.

اعتماد هذه الوسائل يمكن أن يحقق العديد من الأهداف، فالجداول البصرية تساعد على الفهم والتحكم في التغيرات التي تحدث خلال المواقف اليومية، وتعطي التقاويم فكرة حول الزمن، وتسهل هذه الوسائل من عملية التدريس والتواصل، كما لها العديد من الخصائص وهذا ما يدفع الى اعتمادها في مجال تأهيل وتدريب طفل طيف التوحد.

12-5- نظام التواصل بتبادل الصور بيكس Pecs:

هو طريقة من طرق التواصل الغير اللفظي، عندما لا يستطيع الطفل التعبير بالكلام أو عندما لا يمتلك القدرة على الكلام، وهي تشمل عدة مراحل بدءا من التبادل الحركي، الذي يهدف الى أن يلتقط الطفل الصورة ويتجه نحو المدرس ويضعها في يده، مع وضع العديد من المعززات التي اختارها الطفل، كما يمكن أن نعلم الطفل كيف يطلب الشيء من المعلم عن طريق الصور، كما يمكن أن ندرب الطفل على تمييز الصور وهكذا تكون العملية التعليمية الى أن نصل الى مرحلة تكوين الجمل بالصور. (الحوامدة، 2019، ص115)

12-6- التدخل السلوكي الحديث:

ترجع هذه الطريقة الى **Ivor lovaas** أستاذ الطب النفسي بجامعة لوس أنجل، اتبعت هذه الطريقة مع أطفال طيف التوحد منذ 1967، والطريقة أصبحت أكثر انتشارا عندما تمكنت الباحثة **Cathrerine maurice** من معالجة طفلين، البرنامج عبارة عن

دروس تعليمية مجزأة الى عدة عناصر ويمكن تعليمها من خلال إعادة المحاولة مع الطفل مع وجود مثير(اعمل هذا، المس هذا .....). (متولي، 2010، ص134)

وهو بتعبير أندرو بوندي A Bondy 1999 وجه جديد لعلاج قديم يقوم على تحليل السلوك العياني لطفل طيف التوحد ثم القيام بأجراء عملي لتعديل هذا السلوك في اتجاه زيادة النمو أو كف معيقات هذا النمو، مع إعداد نظام تابت وإدارة السلوك والاعتماد على الاشتراط الاجرائي وفنيات تعديل السلوك. (محمود بدر، 2004، ص ص 77-83)

تقوم فكرة تعديل السلوك على مكافاة السلوك الجيد المطلوب بشكل ثابت، مع تجاهل مظاهر السلوك الأخرى، للسيطرة على السلوك الفوضوي للطفل، وبرنامج لوفاس يدرب الطفل فرديا لمدة 40 ساعة أسبوعيا (8 ساعات يوميا).

أثبتت العديد من الدراسات جدوى اعتماد العلاج السلوكي وخرجت بنتائج إيجابية، كون هذا الأسلوب لا يعير اهتماما للأسباب وإنّما يهتم بالظاهرة ذاتها دون التعرض لاختلافات العلماء حول أصل ونشأة طيف التوحد، وهذا الأسلوب سهل التطبيق مما يسمح للأسرة بالعمل به مع الطفل.

12-7- العلاج الطبي:

لم يتوصل الطب الى العلاج الأمثل ولا الدواء المناسب للخروج من عالم طيف التوحد، الى أنّ هذه الأدوية تبقى نسبية في تأثيراتها على تخفيف الأعراض، مع بعض الآثار الجانبية، ويمكن عرض بعض الأدوية واستخداماتها كالآتي:

جدول (7) أدوية علاج طيف التوحد

ضبط التطور الكيميائي في الدماغ بالاعتماد على	**عقار الفنفلورامين:** يساعد على خفض مستوى السيروتونين الذي لوحظ ارتفاع مستواه في الدم عند ثلث المصابين بطيف التوحد، والذي يؤثر في الجهاز المركزي على الشهية والنوم والتعلم والذاكرة. **عقار ميغافاتيمين:** حيث أنّ جرعات كبيرة من B6 مع الماغنسيوم تساعد أطفال طيف التوحد، وأجريت دراسات في 6 دول وعلى ضوئها صدر 18 تقريرا علميا يؤكد على أهمية إعطاء هذا العقار، من تخفيف نوبات الغضب وزيادة اهتمامهم بالبيئة المحيطة وتحسين تواصلهم العاطفي واللغوي. (صفوت، 2019، ص ص118-119) **عقار النالتركسون Naltrxonen:** الذي يعمل على الحد من اثارة الدماغ ويخفض السلوكيات النمطية، **عقار فلوفوكسامين fluvaxumine وفولكستين fluoxectine وسيرتر** تعمل على الوقاية من إعادة امتصاص السروتونين من قبل الخلية العصبية، وتعمل على جعل الناقلات العصبية متوفرة أكثر، واستعمالها دعم وجود تطور سيروتونين التمثيل الغذائي لطيف التوحد. (الزريقات، 2016، ص 341)
الصرع	إنّ **كارابامازيبين Carbamazepine** يوصف عادة للسيطرة على حالات الصرع.

إضافة الى مواد أخرى Antidopminergic في اختزال السلوكات النمطية، واستخدام الايفيتامين Amphetamines في خفض النشاط، وزيادة الانتباه، وفونترين phonothiozines في خفض القلق والعنف الزائد اتجاه الذات، وأدوية ومضادات وعقاقير أخرى. (نوري القمش، 2010، ص 134)

التدخل الطبي لابد أن يأتي بعد التقييم الشامل والدقيق لحالة الطفل، كما أنّ هذه الأدوية توصف من طبيب مختص، مع تجنب بعض الأدوية التي لها أثار سلبية، فهذه الأدوية هي فعالة في ضبط سلوكات طيف التوحد إذا وُصفت بشكل دقيق ومراقبة ضمنية، إلاّ أنّ العديد من أسر طيف التوحد لا تلجأ إلى إعتماد هذه الأدوية أو لا تلجأ الى طبيب الأمراض العقلية للأطفال خوفا من الإدمان أو الأعراض الجانبية أو لنقص ثقة الأولياء في مجال الطب العقلي للأطفال، وهيمنة التفسيرات الاجتماعية الشادة.

12-8- التكامل الحسي:

أول من بحث في هذا النوع من العلاج هي Jane Ayres وهذا العلاج مأخود من علم العلاج المهني، ويعتمد على أساس أنّ الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم، فإن خللا في تجانس هذه الأحاسيس (الشم، السمع، البصر، اللمس..)، يؤدي الى أعراض ذاتوية، وهذا النوع من العلاج قائم على تحليل الأحاسيس والعمل على توازنها. (متولي، 2015، ص 201)

في الخمسينات والستينات قام كل من Temple Fay ,Carl Delacto,Robert Doman وآخرون بدراسة الرابط بين مشكلات العلاج الحسي والاعاقات التطورية حسب هذه النظرية هناك العديد من حالات الاعاقات التطورية الفكرية والاضطرابات السلوكية التي يسببها التلف الدماغي والذي يمكن معالجته بشكل فعال عن طريق إعادة تدريب الدماغ ونمدجة الحركات من الخارج لتنظيم طريقة عمل الدماغ، وهذا بالاستناد على نظرية سيطرة نصف الدماغ والتطور العرقي التسلسلي للفرد. (الامام، الجوالده، 2010، ص203)

12-9- البرنامج التعليمي الفردي:

عدد من الخطط التي تحاول أن تكيف التدريس والتعلم لتلائم نواحي قوة المتعلم الفريدة وحاجاته، وبعبارة أخرى فإنّ التعلم الفردي يعني الاستجابة تعليميا لكل فرد، ونحن نُعرف

على أساس القانون the individuals with disabilities education act أن على المدرسين أن يضعوا برنامجا تعليميا لكل طفل. (جابر عبد الحميد جابر، 1999، 284)

ولكي يكون البرنامج التربوي الفردي مناسبا وشاملا ينبغي أن يشارك فريق من المتخصصين في تصميمه وتنفيذه وتقييمه، ويقوم كل عضو من أعضاء الفريق بجمع المعلومات عن الطفل، وتحديد حاجاته ومشكلاته واقتراح الحلول والخدمات اللازمة.

(أمير إبراهيم القرشي، 2012، ص42)

12-9- علاقة الغذاء والحمية بطيف التوحد:

الحمية الغذائية الخالية من **الكازين** في الجبن و**الجلوتين** في القمح والشعير، هي إحدى النظريات التي فسرت طيف التوحد وهي مرتبطة بنظرية زيادة الأفيون المخدر ونظرية تسريب الأمعاء ونظرية عملية الكبرتة.

نجد لدى 80 بالمئة من طيف التوحد زيادة في مادة الأفيون المخدر ومركبات مورفينية أو شبه أفيونيه وهذا في دراسات تحليلية للبول لدى طيف التوحد ووجدت في الدم أيضا، وهذه المواد عبارة عن بروتينات نتجت عن عدم هضم **الكازين والجلوتين**، ويفسر ذلك نظرية تسريب الأمعاء، أكد العالم **ألين فريدمان** وجود هذه المواد شبه مورفونية وأضاف الى هذا مركبين أخرين **(ديلتروفين والديرمورفين)** (موجودة في الضفدع السام)، هذان المادتان تفوق قوتهما الهيروين، والتي تسربت عن طريق الأمعاء نتيجة قصور الإنزيمات وهذا يفسر نظرية الكبرتة، فتدخل هذه المركبات الى المخ فيصبح مشبع بالأفيون المخدر مما يزيد من أعراض طيف التوحد.

(متولي، 2015، ص61)

وهذا ما قد يدخل في تفسير عدم الشعور بالألم واضطرابات النوم وعدم التركيز واختلالات في نبرات الصوت، وهذه التصرفات قد نجدها عند المدمنين، الى أنّه قد لوحظ أنّ هذه المواد لا تتحلل في كثير من الأشخاص ولم يصابوا بطيف التوحد، وعلى إثره ظهرت

نظرية جديدة بأنّ طيف التوحد لديه مشاكل في الجهاز العصبي تسمح بمرور هذه المواد الى المخ.

فيتامين b6 والمغنيسيوم magnesium يحفزا النشاط العقلي ويزيدا من الوعي والانتباه، والمعروف أن فيتامين (ب6)، يساعد على تكوين الموصلات العصبية، كما لوحظ عدم وجود أثار جانبية له، كمأن هناك نظرية تقول بزيادة تكاثر الخمائر في طيف التوحد، واستخدام المضادات أدت الى نقص بعض السلوكات السلبية، والكالسيوم والكلورين عنصر رئيسي لوظيفة المخ وجهاز الأعصاب. (العبادي، 2006، ص67)

قد يحتاج طيف التوحد الى ملاحق غذائية، لكن باستشارة أخصائي التغذية، الذي يحدد هذه الملاحق حسب السن وخصائص أخرى، وهذا بعد فحص العمود الفقري لأنّه هو المسيطر على كل أعضاء الجسم، فانزحاح الفقرات تمنع من وصول الأكسجين للمخ، وهذا عرض لبعض الملاحق:

قرين الانزيم Q **10coenzyme** هو مولد الطاقة لجميع الخلايا، يحارب الالتهاب البكتري أو الخميري، ثنائي مثيل الغلايسين DMG ناقل أوكسجين للمخ مهم للوظيفة الطبيعية للمخ وجهاز الأعصاب، جنكو بيلوبا Ginkgo biloba يحسن وظائف المخ عن طريق زيادة تدفق الدم الى المخ والقلب، وزيادة تدفق الدم له فوائد على الإدراك والذاكرة والمزاج، DNAوRNA حمض دي أوكسي ريبونيوكليك وحمض ريبونيوكليك للمساعدة في إصلاح وبناء نسيج مخي جديد. (خالد، 2017، ص 59)

يحتاج طيف التوحد الى فيتامينات (b1,b2,b3,b4,b5,b6)، إضافة الى بعض الزيوت.

يرى الباحث من خلال هذا العرض أنّه يجب تنظيف الجسم من المعادن والسموم قبل اتباع الحمية، ومن المعلوم أنّ قبل البدأ بحمية غذائية يجب القيام بمجموعة تحاليل للكشف عن الخلل المناعي، والحمية لا تقتصر على منع مأكولات وتعويضها بأخرى إنّما تتعدى هذا

وترافقها فترات صيام وتمارين رياضية، إضافة إلى تدريبات تربوية وحمية حسية أي ضبط المؤثرات الحسية، ويجب توضيح الآلية التي تقوم عليها الحمية حتى يتسنى للأولياء الفهم ولا ينخدعوا ببعض تجار شركات المكملات الغذائية الذين يروجون لبعض المنتوجات التي قد لا تكون أصلية مع مراعاة أنّه ما يصلح لشخص قد لا يصلح لآخر، مع مرافقة كل هذا تدريبات تربوية.

13- تعقيب حول التدخل التربوي والعلاجي:

من خلال هذا السياق الهادف الى تدريب وتعليم وعلاج طيف التوحد، يمكن القول أنّه أي شكل من أشكال التدخل يهدف الى تحقيق غاية خاصة وأخرى عامة تشترك فيها معظم التدخلات وهي تحقيق الدمج سوآءا الأكاديمي أو الاجتماعي، وإضافة الى العمل مع أطفال طيف التوحد والسعي الى تلبية رغباته الى أنّه من الضروري البحث والعمل أكثر مع بيئته الاجتماعية وتطويرها.

نظرا لتعدد الأسباب لهذا الاضطراب وتضارب النظريات واختلاف في الآراء والتوجهات التي انبثق عنها العديد من الاستراتيجيات والبرامج العلاجية، وهذا أمر إيجابي الاّ أنّه قد يوحي لنا بعدم تمكننا من السيطرة على هذا الاضطراب وعدم وجود برنامج وتقنية ثابتة يمكن أن نعول عليها، مما يلزم علينا أن نضبط المجتمع ونعمل معه أكثر كي يتسنى لهذه الفئة ممارسة حياتها بشكل طبيعي، وهذا عن طريق الترويج لهذه الفئة واستغلال القوة الإعلامية لهذا الغرض.

خلاصة الفصل:

طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي تمس الأطفال، نظرا للانتشار الواسع للاضطراب كاضطراب في حد ذاته، والتسمية كمصطلح أصبح على لسان الآباء والمجتمع ومن هم في الاختصاص وغير الاختصاص، ليصبح هذا المصطلح يمارس ويوصف به العديد من الأطفال الذين لا يحملون سمات هذا الاضطراب سوآءا من تشخيصات عشوائية أو من سوء الفهم ونقص الوعي من المجتمع والتي في الغالب تنقله وسائل الإعلام بأنه يمثل مجموعة أطفال خارقين ومتفوقين، لهم ذاكرة قوية ويحفظون القرآن بشكل إعجازي وغريب.

طيف التوحد من الاضطرابات التي لا تعرف سبب مؤكد، وبهذا اختلفت التعريفات وخطت البرامج وتعددت الأساليب والتقنيات، وتنوعت الدراسات كل حسب تخصصه وميدانه، فطيف التوحد من اضطراب عصبي نمائي لنجد أنفسنا أمام ميدان الطب العقلي، ومن اضطراب سلوكي لنقف عند أخصائي نفسي ومدرب تربوي، ومن اضطراب مناعي لنكون أمام أخصائي تغدية، إلاّ أن النظرية الجينية والعصبية تبقى الأقرب في تفسيرها لسبب اضطراب طيف التوحد بأنه جيني عصبي.

طيف التوحد زملة من الاعراض السلوكية، فقبل أن يكون مشكل نمائي عصبي فهو مشكل اجتماعي يحتاج الى بوادر إنسانية وأخلاقية قبل التدخلات العلاجية والتدريبية التي تعددت باختلاف النظريات فالأرجح أن يكون هناك تدريب وهذا ما لا يختلف فيه إثنان وإن صاحب هذا التدريب تدخل دوائي أو حمية غذائية فلا بأس بهذا، لكن ما يجب التنويه اليه أنّ ما يصلح لطفل لا يصلح لآخر فالحمية أو الدواء أو التدريب يجب أن يكون تحت رعاية فريق التربية الخاصة.

فبالحديث عن التدريب يمكن أن ندرب سلوك أو مهارة عقلية من خلالها نصل الى هدف واحد موحد وهو الدمج، وعليه كان الادراك البصري محور التدريب في هذا البحث كونه من المهارات العقلية الأساسية في الفهم واكتساب المهارات الأخرى.

الفصل الثالث

الإدراك البصري

تمهيد.

الإدراك البصري.

مفهوم الإدراك البصري.

مراحل الاهتمام العلمي بالإدراك البصري.

استجابات الإدراك البصري.

المبادئ المنظمة لعملية الإدراك.

التفكير الإدراكي والتواصل الاجتماعي.

مظاهر صعوبات الإدراك البصري.

الإدراك عند طيف التوحد.

تأثير الإدراك البصري على طيف التوحد.

الأساس الفيسيولوجي للإدراك البصري.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

الإدراك البصري من العمليات العقلية التي يعرف طيف التوحد العجز فيها، أو تختلف معالجته الإدراكية وتحتاج الى فنيات ووسائط تيسر هذا الأمر، فالمعالجة الإدراكية البصرية هي عملية على إثرها ينمي الطفل مهارات اجتماعية ولغوية ومعرفية وانفعالية وحركية، فبالإدراك البصري يستقبل ويستوعب الفرد قدرا كبيرا من المعلومات الواردة من بيئته الخارجية.

1- الإدراك البصري:

تحوّل الانسان من التوجه والبحث في عالمه المادي ومظهره الخارجي، الى البحث عن عالمه الداخلي، فلم يجد ضالته فيها بعد ومازال الانسان يشعر أنّه يفتقد الكثير، فداخلنا شواغل كثيرة تحاول شدّنا الى عالم آخر وتخاطبنا من أعماقنا محاولةً أن تسمعنا صوتها، إنّها النفس الداخلية أو العقل الباطن، أو ما وراء المعرفة. (النجار، 2012، 128)

الإدراك هو العملية العقلية المحورية التي يتم بمقتضيها التعرف على المثيرات والمنبهات أو المعلومات المستقبلة بواسطة الحواس، واعطائها دلالات معينة، ومنه فإنّ الاضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة الى خفض كفاءة الفرد في اكتساب المعلومات وتفسيرها، واستيعابه لها، وتجهيزها داخل المخ، وكذلك توظيفها. (سليمان السيد، 2003، ص8)

وتشير العديد من الدراسات الى أنّ المعلومات التي تصل الدماغ من العالم الخارجي مصدرها البصر، وأنّ الإدراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك عند الانسان. (يامنة، صابر، 2014، ص148)

تعد الصور الابصارية وتركيبها ما بين العضو الحسي العين والجهاز العصبي الإدراكي –العقل والمخ– من أكثر الأفكار التي شغلت بال الكثير من الفلاسفة منذ عصور الفلسفة الأولى، فقد لاحظ هؤلاء الفلاسفة وبخاصة في العصر الحديث أنّ ثمة تفرقة واجبة بين الصورة في طبيعتها البيو عصبية من جانب، وطبيعتها الذهنية من جانب آخر أو ما يمكن أن نطلق عليه الفهم والترجمة لما يستقبله العضو الحسي، ويجدر الإشارة الى أنّه مهما كانت العين مكتملة، فإنّ قدرتها على أداء وظيفتها تعتمد على نوع المخ الذي ترتبط به. (عوض، 2012، ص ص7–8)

الإدراك كونه شيء معنوي قد يجعل فهمه عند طيف التوحد خصوصا أمرا صعبا، فآلية الإدراك قد تخفي الكثير ولا يظهر من هذه العملية إلاّ التفسيرات الملموسة للإدراك، أما طريقة المعالجة الإدراكية مسألة يلبسها الكثير من الغموض.

2– مفهوم الإدراك البصري:

الإدراك البصري هو ما يتكون لدينا من فكرة، أو ما يرتسم في ذهننا من صورة، نتيجة لمؤثرات بيئية، أو هو الفكرة التي نحملها جراء معلومات تلقيناها ووصلت إلينا عن طريق العين، ويعرف على أنّه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري. (سليمان السيد، 2003، ص84)

وعرّفه لوينفيد وبريتين «lowenfeld a britain» على أنّه تمييز على أساس تفصيلي في الاتجاه تناول المدخلات والمعالجات الحسية البصرية والحركية، فالفرد دو النمط الإدراكي البصري يميل الى أن يستخدم عيناه على أنّهما الوسيطان الأساسيان للانطباعات الحسية، ويعتبر هذا الفرد مشاهد من الوجهة الإدراكية، ويقترب الى الأشياء من مظهرها كمشاهد باتجاهه في ذلك هو نقل الخبرات الحركية واللمسية وتحويلها الى خبرات بصرية. (صبري، عبد الرحمن، 2016، ص72)

وعملية الإدراك البصري تتطلب مهارات متعلقة بالقدرة على الإحساس بموقع وحجم وشكل وحركة الموضوعات المحيطة بالشخص المدرك، ويتحكم مستوى النشاط الذهني للفرد وقدرته على الانتباه بموقع المثير من المظاهر المرئية. (نفس المرجع السابق، ص72)

والإدراك يعتبر من أهم سمات المعرفة أو مظاهر النظرية المعرفية فقد اهتم (جولدستن goldstein) بالرؤية الظاهرية للإدراك التي تفترض شكل تفكير الناس عن أنفسهم، كما يعتبر الإدراك من أهم وأخطر التفاعلات التي تحظى بمكانة في المستوى الاجتماعي من حيث الاستجابة للمثيرات، فالإدراك عملية أساسية في التوافق لأنّه يربط الأفكار والمشاعر بالحياة الاجتماعية والبيئية التي نعيش فيها. (السحيمي، فودة، 2009، ص157)

ويعد الإدراك البصري (visual perception) أو الوعي بالمثيرات البصرية والتعرف عليها من القدرات لدى أطفال طيف التوحد تظهر في مزاوجة الأشكال وتركيبها وأحاجي الصور المقطوعة، وهذه القدرات تتطور عند الأسوياء الى أن تصل الى القدرة على تكوين المفاهيم والتصورات البصرية، تكوين فهم ومعنى لما يرونه، أمّا مع أطفال طيف التوحد من الضروري أن نقرر ما إذا كانت المهارة في مجال الإدراك البصري ملائمة للمرحلة السنية التي يمرون بها.

(الزعبي، 2015، ص 76)

طفل طيف التوحد يعاني قصور في الجوانب المعرفية كون هذا الاضطراب عصبي، وبالتالي لديه صعوبة في الإدراك، ومن الأعراض الكلاسيكية لطفل طيف التوحد أنّه لا يتواصل بصريا أو أنّه لا يطيل انتباهه في التواصل، فتؤثر هذه النقطة على إدراكه البصري، مما يزيد من حدة الأعراض لديه، وهذا ما تسعى الدراسة الى التطوير فيه.

3- مراحل الاهتمام العلمي بالإدراك البصري:

يمكن رصد العديد من المعالم التي ساهمت في تطوير الإدراك البصري والوصول الى الفهم الجيد لهذه العملية وهذا ما تناولناه كالآتي:

يذكر ابن الهيتم (1021) في كتابه البصريات وهو صاحب النظرية المقبولة للرؤية وهي ما تنسجم مع النظرية الحديثة للرؤية، فذكر أنّ الضوء يصدر من الأجسام محل الرؤية والعدسة هي الجزء الذي يستجيب للضوء حيث دكر أنّ الرؤية تحدث في الدماغ بدلا من العيون وأنّ التجربة الشخصية لها تأثير على ما يرى الناس فالرؤية ذاتية. (عبد العظيم صبري، 2016، ص54)

أجري سيجموند اكسنر **exner عام 1777** دراسة أثبت من خلالها أنّ الحركة تمثل ظاهرة إدراكية مميزة، وليست إدراك ناتج عن إدراك الزمان والمكان، قدم اكسنر مصدرين للتنبيه (عبارة عن ومضات كهربائية)، على مقربة تماما من بعضها، حيث لا يستطيع الشخص القائم بعملية الإدراك التمييز بينهم مكانيا، وعند تقديمها باستخدام فواصل زمنية مناسبة، بدت وكأنّ الومضة تتحرك من موضع الى آخر، وخلص اكسنر الى استنتاج أنّ الحركة عملية مستقلة بذاتها عن إدراك الزمن والمكان. (أبو المكارم، 2004، ص27)

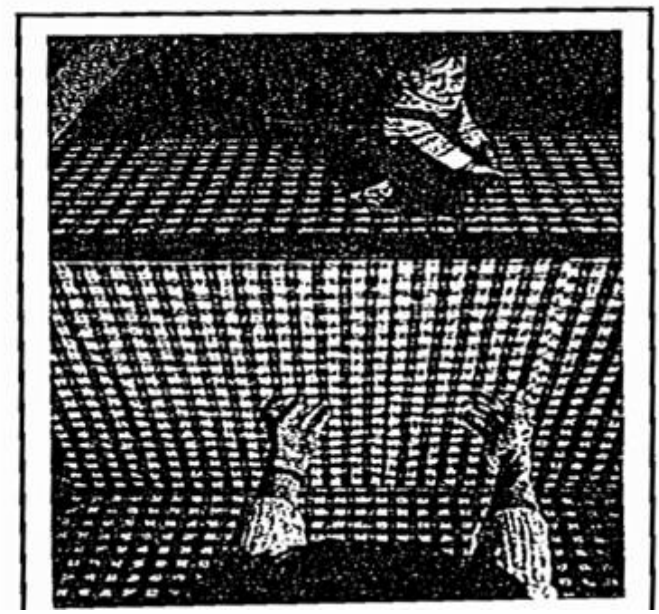
أيضا تناولت نظرية الجيشطالت **gestalt theory** ، على يد من علماء النفس مطلع القرن 20، من بينهم فارتمير **max fertheimer**، وهذه النظرية تؤكد على الاستبصار **insight** في حل المشكلات إذْ أنّ الخبرات تتكون من سلسلة المعلومات التي تُرد الى الدماغ، وقد أجرى ماكس فرتمير تجربة مشهورة، حيث وضع شمبانزي في قفص ووضع صناديق من الخشب مبعثرة، وفي السقف وضع موزة، فحاول الشمبانزي في البداية القفز لكن لم يصل، وبعد اعتماده على الصناديق نجح في الوصول، وبهذا كوَن الشمبانزي خبرة من خلال عملية الاستبصار(أي النظر الى الوضع بوصفه كلاً)، والدليل لو أعدنا التجربة

لقام الشمبانزي بوضع صندوق على صندوق والوصول الى الموزة. (غالب، 2011، ص ص 32-33)

نشأ هذا النوع من التفكير أو الإدراك في مجال الفن، فحينما ينظر المشاهد الى الرسم، فإنّه يفكر تفكيرا بصريا، لفهم الرسالة المضمنة في الرسم، فهو يجمع بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية في الأفكار، بالإضافة الى أنّه وسيلة الاتصال والفهم الأفضل لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها.

ويعد التفكير البصري امتدادا لنظرية بلوم في بناء المعنى حيث وضع مخططة 1995، الذي يمثل خطوة نحو تحسين التعلم، بعيدا عن بناء المعنى لدى الطلاب، والذي نشأ من العلاقات اللفظية الى استراتيجية تشجع على الخبرات الذاتية والتمثيل الصوري. (عامر، المصري، 2016، ص53)

تشير تجربة الجرف البصري **VISUAL CLIFF** المشهورة الى أنّ الأطفال قادرون على إدراك العمق حيث أظهر أطفال الستة أشهر تجنبا للحبْو أو الحركة فوق اللوح الزجاجي الشفاف رغم اغراءات الأم لطفلها من أجل الحركة، وأشارت دراسات أخرى الى أنّ أطفال الثلاث أشهر أظهروا تغيرات في النبض نتيجة وضع الوجه بشكل مواجه للجزء الشفاف من الطاولة الزجاجية.



الشكل (01) تجربة الجرف البصري

(يوسف العتوم، 2004، ص108)

فهم آلية الإدراك البصري تتستوجب الخوض في مراحل الاهتمام بهذه العملية التي أقبل عليها فلاسفة وعلماء النفس لنصل الى تعريفات حديثة من تجارب ودلائل نظرية تساعدنا في فهم أولا عمل الادراك وثانيا التعامل بالشكل الصحيح مع الأطفال وتدريب الإدراك البصري بمثيرات بصرية تسهل وتخصب إدراك الطفل.

4-استجابات الإدراك:

يمكن حصر الاستجابات الإدراكية في ثلاث أنواع أساسية حتى يتسنى لنا الفهم الجيد لآلية عمل هذه العملية العقلية التي تشكل جزء من نظرية العقل وهذا ما نوضحه من خلال الجدول الآتي:

الملاحظة المعرفية Epistemic obeservation	أي الاستجابات التي تضع الشخص على اتصال بالمواقف الخارجية التي تغدي عملية التعلم وهي تشمل كل شيء.
التفكير المعرفي Epistemic Thinking	يطلق عليه السيكولوجيين التفكير الإنتاجي أو التفكير الابتكاري ليرشدنا بكيفية التعامل مع المشاكل الحالية، ووضع الشخص في امتلاك دائم لمعرفة جديدة.
الاستشارة Consultation	السلوك الذي يعرض شخصا للمثير الصادر من الأشخاص الآخرين.

(السحيمي، فودة، 2009، ص ص 156-157)

هذه الاستجابات حتى نتمكن من تحقيقها والوصول الى دقة آليتها فهي بالضرورة يجب أن تخضع لشروط:

- توفر بيئة غنية بالمثيرات الحسية والمرتبطة بجميع مهارات الحياة المختلفة لتعمل على توسيع آفاق الإدراك والبنية المعرفية للفرد.

- سلامة أعضاء الحس التي من خلالها تُنقل المعلومات الى الدماغ تمهيدا لإدراكها.
- الحاجة الى تدريب الأطفال على تعلم مهارات الإدراك بإعطائه الفرص الكافية لممارسة الفهم والتفسير للمثيرات المختلفة.
- توفر التغذية الراجعة حول خبرات الإدراك لتطوير مهارات التفسير والتحليل والتفكير.
- وجود الشخصية السوية والمتزنة انفعاليا والبعيدة عن مواقف القلق التي تعيق الادراك.

(يوسف العتوم، 2004، ص124)

هناك أربع ميكانيزمات إدراكية وهذا لتكوين صورة ثلاثية الأبعاد وحاكمة للعملية الإدراكية بصريا:

1. التداخل: يُعّد الشيء متداخلا مع غيره لو أنّ جزءا من هذا الشيء متلامس مع مقدمة الجزء الأمامي من الشيء الثاني.
2. العمق: وهو الميكانيزم الذي يدرك أو يقاس من خلال حجم الشيء وذلك كأن تنظر الى الكرة البعيدة فتبدو لدى الشخص المدرك صغيرة.
3. ثبات الشكل: يعد من الميكانيزمات المتضمنة في إدراك الأشياء ثلاثية الأبعاد، إنّنا عندما ننظر الى قطعة معدنية مستديرة موجودة على منضدة فإنّها تبدو بصريا في شكل بيضاوي.
4. التمييز البصري: هو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل ما عن بقية الأشكال المشابهة له والمنافسة من ناحية اللون والشكل والنمط والحجم ودرجة النصوع.

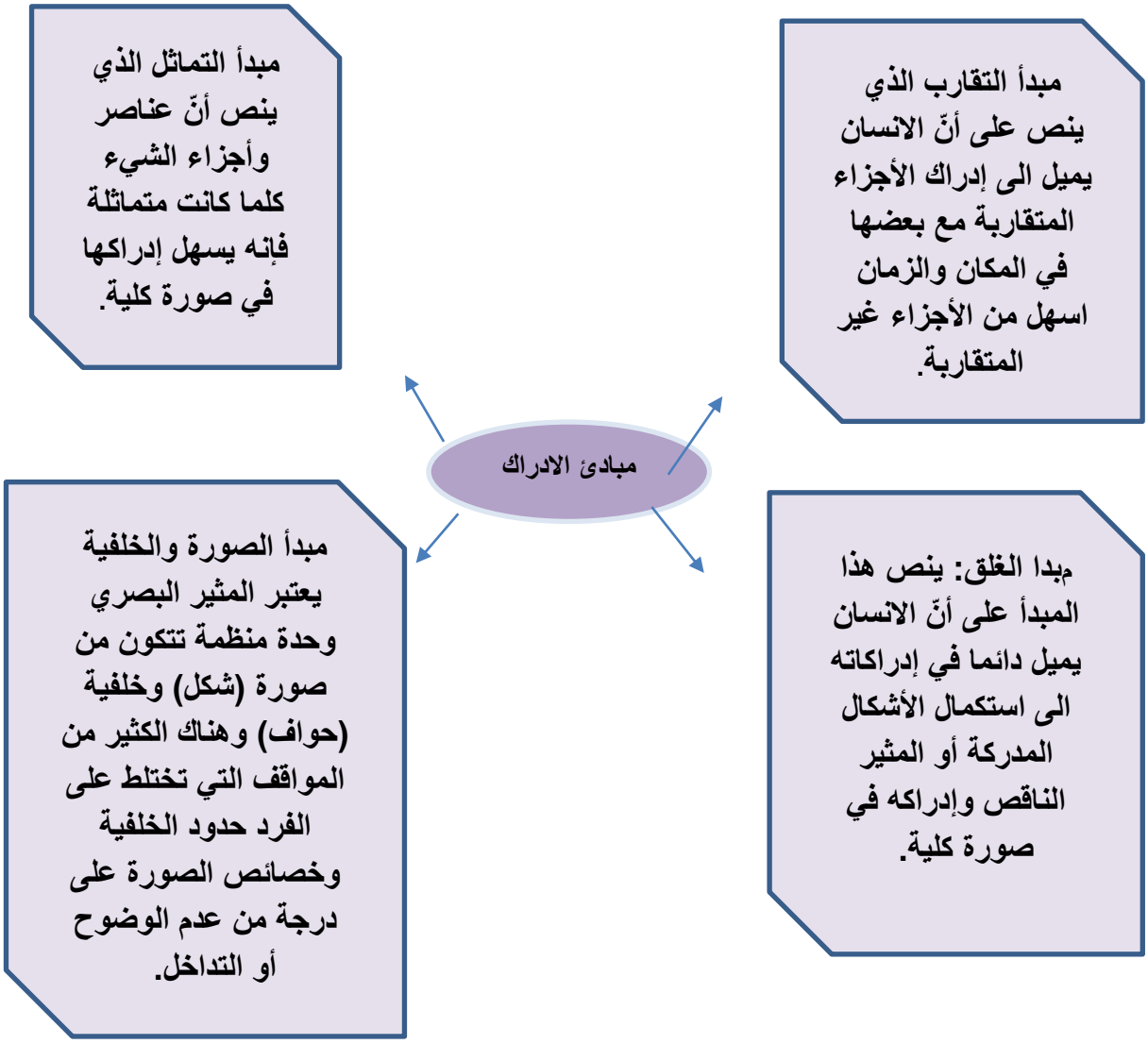
(عبد الحميد سليمان السيد، 2008، ص269)

استجابات الإدراك (الملاحظة المعرفية، التفكير المعرفي، الاستشارة)، هذه العمليات العقلية التي لا تخلو من التحليل والتفسير والتركيب، ضروري التدريب عليها وتطويريها الى أقصى حد ممكن والتي يمكن أن نلتمسها في أنشطة البرنامج لنتمكن من تدريب الادراك

البصري لطفل طيف التوحد من خلال تهيئة البيئة والتنويع في الأنشطة لتحقيق هذا الغرض وفق ما تسمح به قابليتهم فالوعي بهذه الآلية والشروط يجعلنا نخوض أكثر في عالم الإدراك وفهم الكيفية التي بها يمكن أن نلمس هذا الأخير.

5-المبادئ المنظمة لعملية الإدراك:

تناولت نظرية الجشتلت عددا من المبادئ التي تحكم عملية الإدراك لدى الانسان أهمها:



الشكل (02) المبادئ المنظمة الإدراك

(الفرماوي، 2009، ص223)

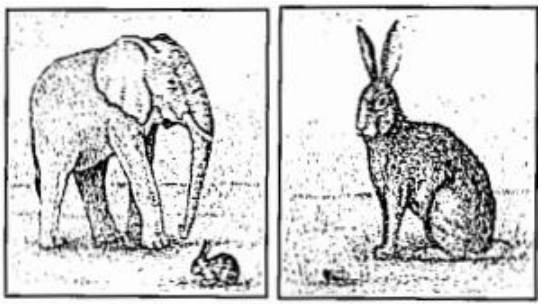
إضافة الى المبادئ المذكورة أعلاه هناك العديد من العوامل الذاتية التي تحكم مبادئ الإدراك وتتدخل في هذه العملية سوآءا بالسلب أو الايجاب من خلال العديد من الأمور المتعلقة بالشخص المدرك.

يمكن إيجاز أهم هذه العوامل الذاتية في ما يلي:

درجة الخبرة والألفة بالمثيرات: كلما زادت خبرة الفرد المدرك بالمثيرات الحسية التي يتعرض إليها كلما زادت قدرته على التعامل مع هذه المثيرات وتحليلها وفهمها.

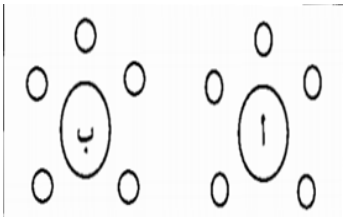
الحاجات الفيسيولوجية والنفسية: عدم اشباع الحاجات الفيسيولوجية (الشراب والطعام) أو الحاجات النفسية (الأمن والإنجاز) تؤثر سلبا على قدرة الفرد في تحقيق الإدراك لما يولد من درجة التوتر والضيق مما يعيق استقباله ومعالجته للمثيرات الحسية البيئية.

التهيؤ العقلي والتوقعات: التوقعات هي بمثابة موجهات للبنى العقلية التي تشارك في تحقيق الفهم للمثيرات القادمة، ففي الشكل يظهر الأرنب بحجمين مختلفين من حيث الإدراك في ضوء التوقع والسياق الذي ترد فيه صورة الارنب مع أن حجم الأرنب واقعيا يُعد ثابتا في الصورتين.



الشكل (3) التهيؤ العقلي

وهو بمثابة مخطط عملي يضع التفكير في قالب محدد سالفا مما يجعل الفرد يرى صفات محددة في المثير ويهمل أخرى، ففي الشكل معظم الناس يصف الدائرة (أ) على أنّها أكبر حجم من (ب) بسبب التهيؤ الذي يسببه حجم الدوائر المحيطة.



الشكل (4) التهيؤ العقلي

(يوسف العتوم، 2004، ص116)

الحالة الانفعالية والمزاجية للفرد: تؤثر الحالة المزاجية والانفعالية للفرد في إدراكه، حيث توجه الانفعالات الإدراك ليصبح منسجما مع إحساس الفرد، وفي بعض الدراسات الإسقاطية عكَس الأفراد أمزجتهم على تفسيرهم لعدد من المواقف الغامضة فحين وضع الأفراد في مزاج الفرح فسّروا الصور الغامضة على أنّها تميل للفرح والبهجة أكثر من الأفراد الدين لم يتم التحكيم بأمزجتهم.

الاتجاهات والقيم والميول: تعد اتجاهات الفرد وميوله من العوامل التي قد توجه الإدراك بما يخدم هذه الاتجاهات والقيم، فصاحب القيم المادية يفكر ويحلل وفق معدلات الربح والخسارة.

(يوسف العتوم، 2004، ص ص 116-117)

يرى الباحث من هذا المنطلق أنّه يجب فهم العوامل الذاتية والعوامل الخارجية التي تحكم الإدراك لفهم الإدراك البصري لطيف التوحد، حتى نعرف كيفية التعامل الفعال الذي يمكن تجسيده من خلال الأدوات التي يقوم عليها البرنامج، وهذا اذا انطلقنا من العوامل الذاتية أو المبادئ الذاتية للإدراك فيمكن تسهيل الأنشطة وجلساتها وفق لمبدأ التقارب والتشابه والغلق والاستمرارية والشكل والخلفية، فمثلا أن يعدل البرنامج وفق هذه المبادئ.

كما أنّ اليقين والعلم بالعوامل الخارجية التي تحكم عملية الإدراك لابد من الوقوف عندها ومراعاته في حالات البرنامج كأن نتأكد من اشباع الحاجات النفسية والفيسيولوجية مما يسهل عملية الادراك أكثر، والتعرف على خبرة الحالات حتى تُعد الأنشطة وفق ما يشبه الطفل ويجعله ينمي مهاراته وفق خبراته السابقة.

6- التفكير الإدراكي و التواصل الاجتماعي :

تقدم كتابات **تمبل جراندن** و **دون ويليامس** و غيرها وسيلة لفهم كيف يفكر الأطفال المصابون بطيف التوحد حيت يظهر من خلال كتابات اعتماد الأشخاص المصابين بطيف التوحد على طريقة من التفكير تتميز بالتالي (في معظم الاحيان):

- التفكير بالصور و ليس الكلمات.
- عرض الأفكار على شكل شريط فيديو في مخيلتهم، الأمر يحتاج الى بعض الوقت لاستعادة الأفكار.
- صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية.
- صعوبة الاحتفاظ بمعلومة واحدة في تفكيرهم، أثناء محاولة معالجة معلومة أخرى.
- لديهم صعوبة في تعميم الأشياء التي يدرسونها أو يعرفونها.
- لديهم صعوبة في عدم اتساق أو انتظام إدراكهم لبعض الأحاسيس.

(رائد خليل العبادي ، ص 180) .

إدراك الانسان للأشكال المرسومة والمصورة يمر بعدة مراحل تكون بشكل سريع نسبيا وأتوماتيكيا:

1. فصل الشكل والأشكال العامة عن أرضيتها من خلال تمييز الشكل.
2. إعطاء معنى كلي للشكل فالأجزاء لا تعطي معنى إلا عندما تتشكل مع بعض.
3. تصفية العناصر غير الهامة والإبقاء على الهامة منها.

4. القيام بسلسلة عمليات متتابعة ثم تسمية الأشياء والأشكال وفهم الوظائف.

(عبد الحافظ، 2016، ص221)

الانسان يستدخل ما يناهز 80 بالمئة من المثيرات البيئية عن طريق البصر، الأمر الذي يجعل حاسة البصر من أكثر الحواس رفدا للعقل والتأثير في بنيته المعرفية، وإدراك العاديين يتفق فقط حول الواقع الخارجي ولا ينقله طبقا لأصله، وهناك أخطاء في الإدراك قد تكون نتيجة الاضطراب والايحاء والخداع، فنحن عادة ما نعطي تأويلات وتفسيرات للمثيرات التي نتفاعل معها طبقا لخبراتنا السابقة وطبيعة بنائنا النفسي، ولكن كيف يحدث التعلم الإدراكي؟ فمثلا رجل يعيش في المدينة نطلب منه أن يصف لنا شاة سوف يورد أوصاف كهذه (الشاة حيوان صغير له أربعة أرجل ....)، لكن ولو أنّ رجلا على خلاف المتقدم كانت حياته ريفية، إنّ الأخير تكون لديه حس الاختلافات بين الشياة، بينما الأول رأى أنّها تملك نفس الخصائص، حيث أنّ هذه الاختلافات هي من تمثل الخصائص الإدراكية.

(عبد الحميد سليمان السيد، 2008، ص259)

يتميز تفكير طفل طيف التوحد بأنّه تفكير يبتعد عن الواقع فهو لا يدرك الظروف الاجتماعية المحيطة به حيث تسيطر رغبات الفرد وحاجاته على نشاطه العقلي بينما تسيطر طبيعة الأشياء والأحداث في التفكير المنطقي معظم أشخاص طيف التوحد سيطورون نوعا من الاهتمام بالناس، وإنّ بعضهم ولاسيما ذو الأداء العالي يرغبون في أن يكون لهم أصدقاء، لكنّهم في أغلب الأحيان يحسون بعدم ملاءمتهم ويدركون الفروقات التي تفصلهم عنهم، وبالرغم من هذا يتمكن بعض الأطفال من اتخاد صديق والتي تكون عادة مبنية على الشراكة في اهتمام معين. (فاروق مصطفي، كامل الشربني، 2011، ص87)

مما يلزم وضع بنية تابته لتدريب هؤلاء الأطفال حسب طريقة تفكيرهم، باستعمال أدوات مرئية، وتعليمات واضحة، مع مساعدة الطفل للوصول الى استجابة عن طريق التلميحات، وخلق بيئة روتينية تسمح له بتوقع الأحداث مما يساعد على زيادة التحكم في

النفس والاستقلالية، ترابط هذه الروتينات بأماكن الأنشطة، وربط الوقت بالنشاط باستخدام الجداول الزمنية. (العبادي،2006: 183)

الفهم الجيد لطريقة التفكير والآلية التي يدرك بها الفرد الأشكال المصورة تجعلنا نفهم ونبرمج نشاطات تيسر تعاملنا مع طفل طيف التوحد، وتنظيم النشاط تدريجيا من تقسيم عرضه على شكل صور وأجزاء حتى نبلغ الهدف الرئيسي ونحقق الهدف المرجو من النشاط، فطفل طيف التوحد يهتم بالأشياء والصور، وخبرة الطفل ومحيطه لها دور في تطوير إدراكه البصري.

7- مظاهر صعوبات الإدراك البصري:

7-1- صعوبات التمييز البصري:

إنّها لا تدل على مشكلات في حدة البصر وإنّما هي خاصة بالتعامل مع مثيرات حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق مما يؤدي الى مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والمقاطع والكلمات والأشكال مما يؤثر على عملية القراءة والكتابة والرسم. (شكشك، 2008، ص39)

7-2- صعوبات الغلق البصري:

الطفل الذي يعاني من صعوبات الإغلاق البصري لا يستطيع التمييز بين الأشكال والصور التي يوجد نقص بقطعها ولا يستطيع اتمامها بشكل صحيح مثل لعبة تركيب الصور، مع صعوبة في تمييز الشخصية سوآءا حيوانات أو أشياء أخرى. (إبراهيم العبادي، 2020، ص68)

7-3- الذاكرة البصرية:

هي نوع من أنواع الذاكرة التي تصف العلاقة بين الإدراك البصري والتخزين العقلي والقدرة على استرجاع المشاهد، وهي المخزن الحسي أو المسجل الحسي وتختص بحمل

المعلومات في صيغة خام غير معالجة نسبيا لفترة قصيرة بعد اختفاء الصورة، ويرى أبو حطب (1996) أنّ سعة هذه الذاكرة غير محدودة ويستفيد منها في الاحتفاظ الفوري للمعلومات. (عبد الحافظ، 2016، ص91)

7-4- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية:

يعني هذا المفهوم عدم القدرة أو ضعفها في اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت وهي مشكلة بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك. (عبد الحافظ، 2016، ص232)

7-5- علاقات مكانية:

عدم قدرة الطفل على التعرف على وضع الأشياء في الفراغ، وعدم القدرة على تحديد المسافة أو الاتجاه أو المكان، وعدم القدرة على تسكين شيء ما أو رمز أو شكل في علاقة مكانية مع الأشياء المحيطة.

7-6- التآزر البصري الحركي:

حيث يعجز الطفل عن التوفيق بين حركة يده وما يراه بعينه فلا يستطيع القيام بحركتين مختلفتين في وقت واحد ويعاني الطفل في هذه الحالة من عدة أمور، كعدم القدرة على توجيه يده لمسك شيء معين، وعدم القدرة على الكتابة على السطر في خط مستقيم، عدم القدرة على أداء تمرينات رياضية التي تتطلب توافق الحركات.

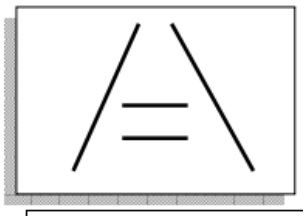
(عبد المجيد الشريف، 2011، ص97)

7-7- المطابقة:

يشير أحمد زكي الى أنّ من مهارات الإدراك قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كلية والوصول الى حكم صحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيما مختلفا للوصول الى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك. (السيد سليمان، 2003، ص74).

7-8- الثبات الإدراكي:

1- ثبات الطول: البعد يؤثر على الطول رغم ثباته والشكل يظهر أنّ الخط الأفقي العلوي أكبر من السفلي.



الشكل (5) ثبات الطول

2- ثبات اللون: يجب الأخذ في الحسبان حجم الإضاءة ونوعها والمكان، فالألوان ثابتة لا تتغير.

3- ثبات الشكل: حركة الأشياء تتغير في الشكل الاّ أنّ الذي نراه تغيرت حركة تموضعه فقط ويبقى يحافظ على نفس الشكل كالباب عند فتحه وغلقه.

4- ثبات المكان: يميل الناس الى إدراك الأشياء في أماكن مختلفة مع وجود العديد من المنبهات التي تصطدم بالعين، فكلما تحركنا فإنّنا ندرك الأشياء في وضع يضل ثابتا.

5- ثبات الحجم: الحجم المدرك للأشياء يضل ثابتا على الرغم من التغير في حجم صورة الجسم على زاوية الرؤية مع تغير المسافة. (طاع الله، 2008، ص55)

7-9- التمييز الادراكي:

في اضطراب طيف التوحد هناك خلل في الإحساس والإدراك بزيادة تأثر حاسة معينة، أو نقص تأثرها، مثل أن يبدو الصوت مزعجا وهو عادي، حيث فسرت العديد من سلوكات طفل طيف التوحد على أساس المدخلات الحسية، إذ يؤثر هذا على التفاعل مع البيئة المحيطة فقد ينشغل طيف التوحد بدوران العجلات أو نزول الماء أو حركة المروحة، ويترافق اضطراب الإحساس والإدراك مع زيادة التحفز في الجهاز العصبي، وما يزيد المشكلة تعقيدا وجود خلل في الانتباه، واختيار ما هو مهم للانتباه إليه، وهذا الانتباه يتبعه

التركيز وبالتالي القدرة على استيعاب أمر ما وتخزينه ثم القدرة على استعمال الوظائف العقلية العليا.

(سرحان، 2010، ص56)

التمييز الإدراكي هو مستوى عقلي يتدخل فيه الانتباه ليصبح الطفل قادرا على تمييز ما يراه أو يسمعه بالتفصيل والخوض في أجزائه ومعرفة عناصره من الطول والأحجام والألوان، الأصوات، فالتمييز الإدراكي هي قدرة الطفل على تمييز التفاصيل بدقة.

طفل طيف التوحد يجد صعوبة في ادراك الأشكال المتداخلة وصعوبة في ادراك العديد من المستويات التي يعكسها البصر (الاغلاق البصري، المطابقة، الثبات الادراكي، التمييز الادراكي، الشكل والأرضية، الذاكرة البصرية، التآزر البصري الحركي)، فتفاعل الطفل مع أنشطة تنمي الذاكرة البصرية والمستويات الأخرى للإدراك قد تجعله يطور هذه المستويات لديه مما يسهل عملية الدمج وتطوير مهارات معرفية بشكل جيد.

8- الادراك عند طيف التوحد:

8-1- الإدراك المجزأ: fragemental perception

غالبا ما يعجز طيف التوحد عن تجزئة الصورة الكلية الى وحدات ذات معنى عندما يكون هناك الكثير من المعلومات التي تحتاج الى معالجة آنية فيقومون بمعالجة الأشياء التي أثارت انتباههم، ويبدو أنّ ردود فعلهم نحو أجزاء الأشياء تكون كما لو أنّ هذه الأجزاء كل متكامل بحد ذاتها، وهكذا تكون معالجتهم لسلوك الأفراد. (الامام، الجوالده، 2010، ص 105)

8-2- عدم ثبات الادراك:

قد يجد أطفال طيف التوحد أنفسهم في دوامة من الأحاسيس ولذلك فهم لا يحتملون هذه الاثارة في بعض الأحيان ولا يشعرون بها تماما في أحيان أخرى، وعدم الثبات لا يساعد

في إدراك المعلومات، ويعتبر الضعف اتجاه العبء المعلوماتي أحد الخصائص المميزة لطيف التوحد، وليس غريب أنّهم يفتقرون الى أي اهتمام بالتفاعل مع العالم الخارجي إذا ما غمرتهم المدخلات الحسية المشتتة وغير المعدلة فيحدث الانهاك الحسي، فيلتزمون بنفس الروتين القديم لأنّه من السهل عليك أن تقوم بما تعرف، وبشكل واع أو غير واع فإنّهم يقومون بتطوير أساليبهم الإدراكية من أجل التكيف مع إدراك مؤلم لا يمكن الاعتماد عليه. (الامام، الجوالدة، 2010، ص 109)

8-3- الإدراك المشتت:

على المستوى الإدراكي نرى أنّ أطفال طيف التوحد لديهم رغبة شديدة في أحد جوانب موضوع معين في حين يتفادون جوانب أخرى من نفس الموضوع ولديها نفس الجاذبية والتأثير، ما يعرف بالرغبات القهرية، ففي الغالب يوصف أطفال طيف التوحد بعديمي التركيز وعلى أنّهم يعانون من صعوبة في الانتباه، إلاّ أنّ مشكلتهم قد تكون في أنّهم لا يركزون في الموضوع الذي نطلب منهم التركيز فيه، والانتباه يكون غير مقيد بوضع اجتماعي يحكمه وغير مشترك بين الأشياء، ففي التعامل مع أطفال طيف التوحد نحن بحاجة إلى برنامج تعويضي إدراكي يعطي الطفل الفرصة للدخول إلى المهارات الإدراكية والممكن توظيفها سلوكيا، فمن المستحيل تعليم الطفل بأن يدركوا ويجربوا العالم بطرق معينة إذ لم يكونوا مستعدين بيولوجيا لفعل ذلك. (جوردان، باوول، 2008، ص ص 118-197).

8-4- المعالجة المتأخرة:

طريقة عمل الذاكرة والمعالجة عند المصابين بطيف التوحد تختلف نوعيا عن غير المصابين، فأطفال طيف التوحد يعانون صعوبة في ربط الأحداث الشخصية وتذكر تفاصيل هذه الأحداث، ومع ذلك هم قادرون على استظهار معلومات كثيرة ولكن دون فهم، فالأحداث يمكن تثير في الطفل مجموعة كبيرة من الذكريات، ولكن إن سئِل عن مدى تذكره موقف

معين فإنّ ذلك بالغ الصعوبة بالنسبة إليه، فلا يستطيع تذكر نفسه وهو يقوم بهذه الأعمال فصعوبة الذاكرة عند طفل طيف التوحد تكمن في تطور الذاكرة الخاصة بتسلل الأحداث الشخصية التي تعتمد على وجود الذات المجربة أو ذات الشخص الذي دخل التجربة، إنّ النقص في الذات المجربة له تأثير عميق جدا على جميع مراحل تكوين المعلومات في المرحلة الخاصة بالإدراك الحسي، تكون الأحداث بالنسبة للمصاب قد مرت عليه ولكن ليس من ناحية ذاتية خاصة، فطفل طيف التوحد واعي بما يحدث له دون أن يعي أنّ هذا يحدث له. (جوردان، باوول، 2008، ص 117).

8-5- فرط الحساسية وضعف الحساسية:

لدى أطفال طيف التوحد خلل في وظيفة النظام الحسي تحدث استجابة الحواس بشكل مرتفع جدا أو منخفض جدا، وقد تكون هذه المشكلات السبب لمثل النشاط الحركي الزائد أو السلوك النمطي، ويعتقد أنّ هذه المشكلات تتبع من خلل في الجهاز العصبي المركزي في الدماغ، فالخلل الوظيفي في التكامل الحسي هو اضطراب لا يكون المدخل الحسي فيه متكاملا أو منظما مناسبا في الدماغ. (الخفش، 2006، ص117)

طيف التوحد له معالجة إدراكية خاصة تختلف حسب المواقف فلا يمكن القول أنّ طيف التوحد له معالجة متأخرة أو إدراكه مشتت أو مجزأ بشكل قاطع وخصوصا عند وجود بيئة محيطة تفرض سياستها على إدراك طيف التوحد، فأحينا نلتمس إدراك طيف التوحد بشكل جيد وسريع في عدة مثيرات وفي أحيانا يغيب هذا الأمر، فالوضع هنا والإدراك قد يقترن بحالات طيف التوحد ومحيطه، أو أنّ له بنية إدراكية لا نفهمها وبالتالي الحكم على نوع إدراك طيف التوحد يبقى نسبيا.

9- تأثير الإدراك البصري على طفل طيف التوحد:

يؤثر الإدراك البصري على مختلف جوانب الطفل بما في ذلك القراءة والكتابة والتعامل مع الآخرين وحتى في اختيار ملابسهم، ويعتبر الإدراك البصري الجهاز الحسي الأول ويؤثر في الوظائف الحركية التي لا تتحقق إلاّ بالاستقبال للمعلومات الحسية، كما له الدور في التطور المعرفي والمهارات الإدراكية لدى الأطفال بما في ذلك فهم اللغة والتطور الحسي والاجتماعي. (Abigail Moonis, p05, 2017)

يشير يوسف الضبع في دراسات سيكولوجية حول النمو أنّ تعلم الطفل لمهارات الكتابة ينطلق من الإدراك البصري للأشكال مثل النقطة، الخطوط، الدائرة، وبالطبع الى مهارات أخرى مثل تمييز الاتجاه والحجم، والإدراك البصري كعملية معرفية لا تعمل لوحدها، فهناك عمليات تشترك في المعالجة المعرفية البصرية، كالانتباه والاحساس والوعي والذاكرة، فالانتباه يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها ويسهل عملية استرجاع الميزات المرتبطة بها. (طاع الله، 2008، ص58)

الذاكرة هي المكان التي يتم فيه تخزين الصور والأفكار والمعلومات والشفرات والأرقام، يرى بعض الباحثين أنّ اضطراب طيف التوحد يمثل اضطراب الذاكرة فقد أشار رينر وأخرون الى أنّ بعض المصابين بطيف التوحد لديهم نوع من فقدان الذاكرة وبالرغم من هذا إلاّ أنّهم يستخدمون استراتيجيات وطرائق تنظيمية مختلفة أثناء عملية الترميز أو استرجاع فقرات من الذاكرة، فهم يعانون من مصاعب في تخزين المعلومات التي تتطلب مستوى عالي من المعالجة كرواية قصة والأحداث التي وقعت لهم. (محمد حسن، 2016، ص52)

الذاكرة هي مستوى من مستويات الإدراك البصري والخلل في الإدراك يؤثر في الذاكرة مباشرة والعكس، فبعض الحالات من مرض الزهايمر (مرض الذاكرة) لا تعرف فتح الباب مثلا فهنا هي لا تدرك الطريقة للفتح أي خلل إدراكي، وطيف التوحد يعاني من اضطراب في

الادراك والذاكرة التي بدورها تؤثر في العلاقات الاجتماعية بشكل مباشر، فالطفل عندما لا يدرك مبادئ العلاقات والأسس الاجتماعية التي تجعله يتواصل مع غيره سيصعب عليه التفاعل ويلجأ الى العزلة في كثير من الأحيان، فالخلل في الإدراك كما له أثر في المهارات الأكاديمية بحكم أنه وظيفة نمائية الى أنّه يؤثر في الوظائف الاجتماعية ويجعل عملية الدمج أصعب، وأنشطة نظرية العقل هي تدريب جيد على العملية الادراكية.

10- الأساس الفيسيولوجي للإدراك البصري:

ما من شك في ارتباط اللحاء البصري بالإدراك البصري اذ أنّ إدراكاتنا لا تمثل تسجيلا مباشرا للعالم، ولكنّها تبنى داخليا وفق قواعد وقيود جيلية تفرضها إمكانات الجهاز العصبي، فإصابة المنطقة اللحائية السابعة عشر على سبيل المثال يفقد فيها الفرد القدرة على إدراك الحركة، واكتشاف ما يعرف باسم الخلايا العصبية الحساسة للحركة في الجهاز البصري للثدييات، وهي عبارة عن خلايا عصبية تستجيب بشكل فارق لأهداف تتحرك في اتجاهات مختلفة عبر المجالات الاستقبالية لهذه الخلايا. (عبد الحافظ، 2016، ص233)

يختص الفص الجداري بصفة رئيسية بما يمكن تسميته بالإحساس غير المخصص على سبيل المقابلة للسيالات الحسية التي تنقل من المخ الى أعضاء الحس الخاصة بالسمع والإبصار، لأنّ مجموعة كبيرة من السيالات العصبية تصدر من السرير (المهاد) وتنتهي في الفص الجداري، أمّا الفص الجبهي فيستخدم في السيطرة على الحركة أساسا وفي عملية التذكر والانفعالات والعواطف واللغة والتفكير. (فاروق مصطفي، كامل الشربني، 2011، ص41)

يتم الإحساس البصري من خلال انعكاس الأشعة على الأجسام على عدسة العين ثم الى الشبكية التي تحوي العديد من الخلايا التي تستجيب للضوء وتعمل على نقل الصور المنعكسة الى طاقة عصبية بواسطة ما يعرف بالخلايا العصوية والمخروطية في الشبكية

حيث تنتقل هذه الطاقة عبر العصب البصري الى الدماغ، ويسمح وجود عينين معا بإدراك الأجسام بأكثر من بعدين أو ما يعرف بإدراك بالعمق حيث أنّ الصور تنطبع على الشبكية ثنائية الأبعاد (الطول والعرض فقط) وعند وصول الإشارات العصبية من العينين الى الدماغ، يستطيع الدماغ بفضل المعلومات المتوفرة عن الضوء والظلال وتقدير حجم المثير ادراك البعد الثالث في المثير، كما يساعد وجود العينين على زيادة الحجم البصري بحوالي 20-30 درجة مما هو الحال اذا تمّ الابصار بعين واحدة.

(يوسف العتوم، 2004، ص110)

يرى دورسو وأخرون (Dorso et al) أنّ المعلومات تتوزع في الذاكرة عبر شبكة مكونة من عدد هائل من وحدات تجهيز داخلية متصلة ببعضها اتصالا محكما مكونة شبكة عنكبوتية تتضمن ملايين الألياف العصبية، وجزء منها يُكوِن شبكة مدخلات تتصل بالمستقبلات الحسية، وعند عملية ادخال المعلومات فإنّ الاستشارة الحسية تؤدي الى اهتزاز ألياف شبكة المدخلات طبقا لكمية الاهتزاز وقوتها تتحدد طبيعة المثير وخصائصه.

(سليمان السيد، 2008، ص337)

إنّ الإدراك بصفة عامة يقع بين المجالين العمليات الحسية والعمليات المعرفية، وإنّه مجموع العمليات المعرفية التي تسمح للشخص بالانتقاء والتوجيه في آن واحد للمعلومات الآتية من العالم الخارجي من جهة ومن جهة أخرى القدرات ومحتوى التصورات أي التمثيلات الخاصة. (طاع الله، 2008، ص58)

تفسير المعلومات البصرية في العقل هي في فك رموز عن طريق السيالات العصبية المشفرة والتي تعالج بشكل آلي في الدماغ، الى أنّ هذه الرسائل البصرية تحتاج الى رصيد معرفي وتحليل منطقي مستنبط من واقع الطفل، فرؤية دموع شخص ما توحي لنا بأنّ هذا الشخص حزين لكن إذا علمنا أنّه نجح في الدراسة فنستنبط أنّه سعيد، فالمعلومات البصرية تفسّر في محيطيها كي يسهل فهمها.

خلاصة الفصل:

الإدراك البصري هو العملية العقلية التي بمقتضيها يستطيع الطفل معالجة منبهات ومثيرات بصرية، كون البصر يستقبل الجزء الأكبر من المعلومات فحاولنا في هذه الدراسة تطوير الإدراك البصري، والسعي في تحسين هذه العملية العقلية المعرفية، فأشار العديد من الباحثين والمهتمين الى أنّ الإدراك البصري أو الرؤية تحدث في الدماغ وليس العين فالرؤية هي ذاتية واضفاء معنى للأجسام يكون في الدماغ، فالتمييز البصري وإدراك العمق والأرضية والذاكرة البصرية والاغلاق البصري وغيرها هي المحدد الأول لوجود خاصية الإدراك البصري وتحديد الفروقات بين الأطفال في هذه العملية العقلية.

طيف التوحد هو اضطراب عصبي مما ينجم عنه خلل في الوظائف العصبية العقلية والتي من بينها الإدراك، وفهم هذه الآلية العصبية التي من خلالها يترجم العقل الواقع الى أفكار ومعلومات هي ذاتية الى حد ما، وهنا طفل طيف التوحد له تفكير خاص به قد يقوم على الصور ويصعب عليه تفسير المهمات الكبيرة، فتوجب علينا أن نفهم آلية تفكير أو آلية ادراك طيف التوحد للمثيرات كي نتمكن من وضع برنامج عقلي ينطلق من مستلزمات الإدراك البصري وكيف نحقق مستوياته مع مراعاة طريقة إدراك طيف التوحد من منطلق نظرية معرفية وهي نظرية العقل فكيف يمكن أن تساهم نظرية العقل في تطوير الإدراك البصري؟.

الفصل الرابع

نظرية العقل

تمهيد.

نظرية العقل.

نظرة تاريخية حول نظرية العقل.

مفاهيم نظرية العقل.

أسس نظرية العقل.

نظرية العقل وطيف التوحد.

العمي العقلي في طيف التوحد.

مهام مفاهيم نظرية العقل.

النظريات التي فسرت نظرية العقل.

نحو بناء نظرية موحدة لنظرية العقل.

اللغة ونظرية العقل.

مراحل النمو في نظرية العقل.

أسباب القصور في نظرية العقل.

الأسلوب المعرفي لإرشاد طيف التوحد.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يسعى علماء النفس والتربية للوصول الى الفهم الجيد في التعامل مع الظواهر الإنسانية والاجتماعية، مما أوجد العديد من النظريات المساهمة في بناء ورسكلة شخصية إنسانية متّزنة، ومثالية الى حد ما، حيث يعاني أطفال طيف التوحد من اضطراب في الجوانب المعرفية التي تظهر في سلوكات شاذة ونمطية، والبحث في مجال طيف التوحد أوجب العمل مع اضطراب طيف التوحد من مختلف الجوانب وبالاعتماد على العديد من النظريات، لنصل الى فهم الحالة العقلية لاضطراب طيف التوحد اعتُمدت نظرية العقل.

1- نظرية العقل theory of mind:

تعتبر نظرية العقل أحد المداخل الجديدة، والتي تشير الى وجود سبب تجريدي، يساعد في تفسير الأنماط السلوكية، وتوقعها لدى المحيطين، من خلال مراقبة المواقف العقلية من اعتقاداتهم ونواياهم ورغباتهم، وحسب نظرية العقل فإنّ السلوك الإنساني يتمحور حول الإدراك والسلوك الواعي واللاواعي والذات والإرادة، والحاجة الى وجود برنامج تربوي ينميها أمر ضروري من ناحية تربوية وتعليمية. (الامام،الجوالده، 2010، 31)

طيف التوحد اضطراب تعددت فيه الأبحاث، وتباينت في تحديده والعمل معه النظريات إلاّ أنّه من غير الممكن أن نربط هذا الاضطراب بجانب واحد أو بنظرة منفردة، وجاءت نظرية العقل لتحقق جانب من جوانب طفل طيف التوحد، وجاءت بمنطلق جديد ومختلف عن النظريات الأخرى سوآءا في تشخيص طيف التوحد أو الإتيان ببرامج تدريبية، لتصف لنا هذا الاضطراب من منظور آخر.

2- نظرة تاريخية لنظرية العقل:

بعد غياب دام قرابة نصف القرن من الزمن على دراسة العمليات العقلية، بسبب سيادة الاتجاه السلوكي، واعتباره للعمليات العقلية بأنّها غير قابلة للملاحظة والقياس، عاد الاهتمام في النصف الثاني من القرن العشرين، وهذا في علم النفس المعرفي، اهتم بياجي Piaget وأخرون بتطور التمثيلات المعرفية للأشياء في ذهن الطفل، فالفرد لا يمثل العالم بنفس الطريقة التي تتواجد بها الأشياء فعليا وإنّما تجري عليها تمثلات تختلف من فرد لآخر. (شذي، مصطفي، 2001، ص187)

تعد نظرية بياجي الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية فالنمو المعرفي يقع في مراحل متباينة كمًّا وكيفًّا ترتبط بالعمر الزمني للطفل، وهناك أربع عوامل تؤثر في النمو المعرفي عند بياجي، وهي الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء، والخبرات الاجتماعية مع الأخرين، النضج أو النمو العصبي والتوازن، أي التوفيق بين التمثل والمواءمة والعوامل السابقة. (محمد النوايسه، طايع القطوانه، 2015، ص 43)

يعد بريماك وودروف (**premack and woodruff 1978**) ، أول من أطلقا مصطلح نظرية العقل في عام 1978، لينتقل الاهتمام بهذه النظرية من الفلسفة الى علم النفس، في ظل البحث في إطار نظري جديد، وقد وصفت هذه النظرية على أنّها نموذج فطري تنشط في السنة الثالثة من العمر، وهذا ما أشار اليه (moore1996)، بينما أكد(**leslie 1998**)،أنّ التحدث عن نظرية العقل بعد سن الرابعة، وهذا الاختلاف راجع الى المهام المستخدمة لفحص نظرية العقل. (الجوالده، 2013، ص395)

أخذت نظرية العقل في الظهور عندما طبقت من قبل بريماك وودروف (**premack and woodruff 1978**) في دراستهما على قردة الشامبانزي، أمّا الدراسات التطورية لقدرات نظرية العقل فتعود جدورها الى أعمال جون بياجي في دراسة تفكير الأطفال والأنا، في نظرية العقل تكون المشاكل التطورية عادة مرتبطة بالجانب الاجتماعي والتواصلي التي

تميز طيف التوحد، حيث أظهرت الدراسات الحديثة تطبيق معرفة نظرية العقل يمكنه الارتباط بالعوامل المحيطة أو متغيرات مقياس نظرية العقل. (Sander Begeer, et all, 2003, p479).

في العقدين الأخيرين تمّ تقديم فرضية نظرية العقل من قبل بارون كوهين وزملائه، بتقديم شرح معرفي موحد حول تفسير الأعراض الاجتماعية والتواصلية حول اضطراب طيف التوحد، فقاموا بعصرنة البحث في هذا الاضطراب من خلال شرح الأعراض السلوكية في دائرة معرفية فقد أظهرت دراستهم أنّ معظم أطفال اضطراب طيف التوحد والذي لديهم قدرات عقلية ولغة فوق مستوى السنة الرابعة من العمر العقلي حققوا نتائج مرضية في مهام نظرية العقل.(flusberg, 2007 ; p310)

كتب كوهين وليزلي وفريث (1985)، **Baron Cohen,leslie ;and Frith** مقال "هل لطفل طيف التوحد نظرية عقل"، وهذا من منطلق ما كتبه بريماك وودروف(**premack and woodruff 1978**)، في مقال "هل لدى الشمبانزي نظرية ذهنية " والعلاقة بين المقالين، وفي 1983 كتب فيمر وبيرنرز **Wimmer and Perner** مقال عن فهم المعتقدات الخاطئة للأطفال في سن ما قبل المدرسة، وكل هذه الأوراق الثلاثة تسببت في انفجار الاهتمام البحثي في الاعاقات الاجتماعية لاضطراب طيف التوحد. (Mehler,frank ;1995 :2)

نظرية العقل نظرية الحديثة لاقت إقبال باحثين في مجالات مختلفة، فمن الفلسفة الى علم النفس لتبقى هذه النظرية أساسا قائما على طبيعتها نفهم الفرد والمجتمع، وبالرغم من تعدد الأبحاث وتطورها في هذه النظرية إلاّ أنّه لا يزال الغموض الذي يطرح الكثير من التساؤلات حول دقة نتائج البحوث حول نظرية العقل وخصوصا مع طيف التوحد، فالنسبية في العلم هي أمر حتمي يسلم له الباحث، والعقل وكل ما يقوم حوله أمر يزيد من النسبية، فنظرية العقل ذات أصول فلسفية وإشكالية العقل هنا هي إشكالية المعرفة والتباين حول

قضايا الوجود والحياة، لتنتقل الى علوم النفس وعلوم التربية، وتجسد مع طيف التوحد ليفهم وجوده وعالمه على إثرها.

3- مفاهيم نظرية العقل:

هناك العديد من التعاريف التي حاول من خلالها العلماء، رسم صورة لمفهوم هذه النظرية، وتوضيحها بالشكل الجيد كالآتي:

يرى أصحاب النظرية الفطرية أنّ نظرية العقل نموذج فطري ينشأ بفعل النضج والتفاعل مع الخبرات، فقدرة الفرد على معرفة سلوك الأخر ونواياه لا تخضع لعوامل بيئية، وإنّما تنشط هذه القدرات في ظل الظروف البيئية فودر(**foder,1987**)، (الجوالده، 2010، ص35)

عرفها**astington a gopink 1988** بأنّها قدرة الطفل على وصف وتفسير سلوك الانسان، بتوظيف الحالات النفسية الداخلية مثل المعتقدات والرغبات والنوايا. (صالح، 2013، ص53)

وعرّفها بارون (**baron-cohen1989**)، على أنّها نظام يقوم على الاستنتاج لبناء تنبؤات تخص سلوك الآخر، بالاعتماد على جملة من العمليات العقلية مع استخدام المعارف التي تحكم التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد، فلا يمكن ملاحظة هذه الحالات العقلية بشكل مباشر، وقد اعتبرها البعض قدرة ما وراء المعرفة(**métacognition**)، وهي حالة الوعي الذي على أساسه يفهم الفرد الحالة العقلية للآخر، وتتيح له الادراك المباشر من خلال ما يعرف بما وراء التمثل (**méta représentation**)، الذي يسمح بتصوير وفهم التمثلات. (يوب زهرة، 2017، ص6)

وفي تعريف **David Pitt 2004** هي بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم، وفهم التمثيلات المعرفية لذاته والآخرين، كما يرى **langhoff 2004** على أنّها

القدرة على التفكير حول الحالات الذهنية للأفراد الآخرين، وكيفية تشكيل النظريات حول ما يفكرون به. (صالح، 2013، ص54)

نظرية العقل لا تحاول أن تفسر لماذا يعاني طفل طيف التوحد من هذا الاضطراب بل تحاول أن توفر قاعدة أساسية لفهم الاضطرابات الاجتماعية لدى طيف التوحد، وبصفة عامة فبدون القدرة المناسبة للتعبير عن ما وراء المعنى، وبدون ادراك أنّ الآخرين لديهم مفاهيم ومشاعر وأحاسيس مختلفة، فإنّ كل تفاعل اجتماعي سينتج عنه مشكلات وسوء فهم. (السيد سليمان، 2010: ص 72)

نظرية العقل هي مجموعة قواعد ومبادئ وضوابط تجعل الفرد يخوض في طبيعته فيفهمها، وهذا يكون بالفهم الجيد لبنية مجتمعه (عاداته وطريقة تفكيره)، يمكن أن نعرفها من خلال التمعن في النقط التالية:

- معرفة الطفل كيفية توظيف مهاراته المعرفية في التعامل مع المحيط الخارجي.
- إدراك الطفل لمشاعر وعواطف الأخرين من خلال ملاحظة سلوكاتهم (ملامح، أفعال، اقوال،...).
- التحكم في الوظائف العقلية، وقدرة التعبير عنها الذي يظهر في تعامل الطفل مع مواقف معينة.

كما أنّ نظرية العقل قد تتجلي مظاهرها في انسجام الفرد وتكيفه في مجتمعه، وهذا يلزم الفرد إدراك المحكّات والمعايير الاجتماعية التي على أساسها تبنى التصورات العقلية.

4- أسس نظرية العقل:

تستند نظرية العقل على عدة أسس يمكن من خلالها الفهم الجيد والالمام بالجوانب المختلفة لنظرية العقل، وتوضيح كل ما يدل على وجود نظرية العقل أو المعرفة وهذا ما نوضحه في الشكل التالي:



الشكل (6) أسس نظرية العقل

(الامام،الجوالده، 2014، ص24)

4-1- اللعب التخيلي:

التخيل تأليف صورة ذهنية تحاكي ظواهر عديدة مختلفة، ولكنّها لا تعبر عن ظاهرة حقيقية وهو مرتبط بالإحساس والإدراك والتذكر، فالطفل أثناء تخيله ينتقي ويرتب ويحور ويؤول، والتخيل مرتبط بخبرات الماضي، وتقوم أفكار وأمال وألعاب الطفل على الخيال في إطار البيئة التي يعيش فيها الطفل، فيمكن أن يتصور العصا حصانا والدمية كائنا حيّا، ويحصر بياجي النشاط التخيلي في خمسة أشكال، التقليد في غير وجود النموذج، واستحضار الصورة الذهنية للأشياء في غيابها والرسم التخيلي واللعب الايهامي، واللغة التعبيرية والإنفعالية. (شكشك، 2008، ص73)

يرى الباحث أنّ اللعب التخيلي يلبي حاجة نفسية وعقلية لطفل طيف التوحد فهذه المهارة سوآءا ظهرت في اللعب أو خارجه تطلق عنان التفكير والابداع وتساعد في تخفيف

صراع الجهاز النفسي في اسقاط رغبة ما في لعبة تخيلية، فالتفكير والإبداع وسلامة الجهاز النفسي تجعل طفل طيف التوحد يسلك طريقا لتنمية قراءة العقل ويحسّن من التعبير الانفعالي الذي يعاني العجز فيه.

4-2- الانتباه المتواصل والتركيز:

الانتباه عملية معرفية يقوم فيها الطفل بتركيز حواسه على شيء معين (مثير بصري أو سمعي)، وتكمن المشكلة في عدم تمكن الطفل من تركيز انتباهه لفترة طويلة وهي خاصية مشتركة لدى صغار السن لكنّها إن زادت عن المعقول أصبحت مشكلة، ولقد انتشرت هذه الظاهرة مند قديم الزمان فنرى رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم يختار الجمل القصير في التخاطب مع الأطفال. (عبد المجيد الشريف، 2011، ص53)

في المرحلة العمرية للطفل بين عام أو عامين فأي تحديق له هو بمثابة مصدر للمعلومات، وهذا التحديق يعطي مؤشرا لإجراء عمليات عقلية خاصة بمدركات الطفل لذاته، وهذه العمليات ناتجة من تركيز الطفل نحو تحديق الآخر، الأمر الذي يُحدث ما يسمى الانتباه المتواصل، وهذا بدوره يعد رصيدا إضافيا للمعلومات التي يخزنها الطفل للإفادة بها في المواقف المشابهة، وقد تصل به هذه الإفادة الى إدراك الآخر وهو مبدأ من مبادئ نظرية العقل، قد يعتمد الطفل وسائل مساندة غير التحديق ليلفت انتباه المحيطين عن طريق الإشارة أو التلويح، وعادة ما يعتمد الأساس التجريبي الذي يستخدمه الطفل على أدلة ملموسة بالنسبة له. (عادل أحمد محمد، 2015، ص55)

يرى الباحث أنّ الانتباه من العمليات العقلية الهامة التي تشكل البناء الأساسي في قراءة العقل، فالطفل في ما يعرف في الانتباه المشترك، أي إدراك أنّ الآخر ينظر إلى نفس الشيء الذي ينظر إليه هو، فهذا هو نوع من القراءة للحالة العقلية والعاطفية، فالانتباه هو أساس تقوم عليه مهام العقل، سوآءا كان هذا الانتباه سمعي لاكتساب مصطلحات العقل أو بصري لرصد الحالة الانفعالية للآخر.

والدراسة قائمة على تدريب الإدراك البصري، وبالحديث عن الإدراك دون الانتباه قد يبدو هذا مستحيلا، لأن الإدراك يقتضي وجود الانتباه.

هناك سؤال يجب طرحه حول علماء النفس والمفكرين حول اذا ما كان يتطلب نفس الميكانيزم المعرفي الذي يفسِر الأفكار والأحاسيس للآخرين، والحالة العقلية للنفس، للوهلة الأولى يمكن الفهم بأنّ الحالة العقلية للنفس لا تتطلب الملاحظة ومن شأنها أن تكون دقيقة، الاّ أنّ في تفسير الأفكار والأحاسيس للأخرين يتطلب قنوات استقبال والتي يظهر الاختلاف فيها من شخص الى آخر وترتبط بالبيئة المجردة، فعلى سبيل المثال مخروط يحتوي بداخله على سيالة (المعتقد الصحيح)، وهو في الأصل خاص بالحلوى يفسِر فهم المعتقد المزيف، فالمكانيزم المسؤول على تفسير المعتقد المجرد هو نفسه لتفسير معتقد الآخر. (Haapé, 2003, p136)

4-3- المحاكاة البعدية:

هي قدرة إدراكية عامة وليست محددة بالإدراك الاجتماعي، ترتبط مع الذهنية لتنتج ما يسمى نظرية العقل، وهي تمكن الطفل من الاجتياز الصريح لمهمات الاعتقاد الخاطئ، فيستطيع الطفل فهم أن الاعتقادات تعزى إلى التصورات عن العالم، هذه التصورات تقدم بوضوح المحتويات لتلك المعتقدات، وهناك الكثير من مهمات الإدراك التي تستخدم المحاكاة البعدية مثل اللغة التعبيرية، الذات الإبداعية، الذاكرة المترابطة، التخطيط المستقبلي، الذاكرة اللاحقة، الأفكار غير العقلانية. (عبد المعطي عبد الرحيم، 2018، ص64)

هي تدريب الطفل على المحاكاة والتقليد بحيث يكرر نفس الحركات أو أداء أعمال يقوم بها المشرف على المعالجة والتدريب، كما أنّ أساس هذه المرحلة هو النجاح في تحقيق الاتصال مع الطفل عن طريق الالتقاء بالعيون. (غالم، 2017، ص50)

المحاكاة تتطلب منا مهارات عديدة يجب أن نرى ونتذكر ونعالج تفاصيل الحركة بما في ذلك المعلومات الحركية والعاطفية، ثم يكون علينا أن نؤدي الحركة ونطابقها قدر الممكن

مع الحركة الأصلية، وهذه العملية تتطلب توحيد جوانب عديدة من المعلومات في نفس الوقت، لهذا يجد أطفال طيف التوحد صعوبة في المحاكاة، ويمثل ذلك عائقا كبيرا أمام التعلم لأنّ الجانب الأكبر من التعلم ولا سيما المراحل الأولى من حياة الطفل يكون بالمحاكاة. (علي الشامي، 2004، 352)

4-4- الإعتقاد والمعرفة:

الاعتقاد عملية تنبئية من خلال معرفة سابقة قد تتجلى في خبرة الطفل في احتكاكه مع محيطه الخارجي وطبيعة علاقاته مع مجتمعه، فهي تلك المعلومات التي تسمح للطفل بتكوين حالة عقلية للفهم من خلال خبرات الماضي ومعطيات الحاضر ليتنبأ بسلوك معين أو حالة عقلية لشخص ما.

من بين المهمات التي تختص نظرية العقل التدريب فيها، هي مهمة المعتقد الذي يحتاج الى خبرة واتصال اجتماعي ما قد نصطلح عليه بالمعرفة.

4-5- استنتاج الأهداف والمقاصد:

بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم وفهم التمثلات المعرفية لذاته وللآخرين، فهي مجموعة التخمينات والتقديرات التي تقوم على الطبيعة التبادلية للتفاعل الاجتماعي والاهتمام المشترك وفهم انفعالات وأفعال الآخرين وتفسير سلوكهم في ضوء الحالة الذهنية ومعرفة رغباتهم وأهدافهم ومقاصدهم. (عبد النبي الشيباني، 2018، ص75)

تلك الاستدلالات عمّا يفكر به الآخرون نصل من خلالها إلى فهم المقاصد والأهداف من خلال قراءة العقل التي تتطور عند الأطفال في المراحل الأولى من العمر، فالاستنتاج عملية عقلية استنباطية تخضع لظروف محيطة، من خلالها نصل إلى فهم المقاصد والنيات والرغبات.

4-6- التصرف على أساس الحالات الذهنية للآخرين:

هي قدرة الفرد على استنتاج أفكار ومشاعر وانفعالات الآخرين، وقدرة الفرد أن يأخذ وجهة نظر الآخرين، لمعرفة وتفسير السلوك الانفعالي والحالة الذهنية للآخر، ما يسمح له في تحسين طريقة التعامل حسب الحالة الذهنية للأشخاص المحيطين، وهذا يحسن سلوك طيف التوحد فيصبح يراعي الحالة العقلية والانفعالية ويضبط سلوكاته وعلاقاته الاجتماعية.

هناك أربع آليات لتنمية وتعزيز عملية مشاركة الفرد للآخرين في وجهات نظرهم هي:

- تحديد النية والقصد وتشير إلى تفسير الدافع للقيام بفعل ما.
- تحديد اتجاه العين والاستخدام الوظيفي للعيون في التعبيرات الانفعالية.
- آلية الانتباه المشترك وتشير إلى كفاءة الحواس والمخ والحركة.
- آليات نظرية العقل وتشير إلى المدى الكامل لتأثير الحالات العقلية الإدراكية المعرفية في السلوك الاجتماعي. (محمد رمضان، 2018، ص39)

5 - نظرية العقل وطيف التوحد:

لا أحد ينكر أنّ أطفال طيف التوحد لديهم مشكلات معرفية شديدة تؤثر في قدراتهم على التقليد والفهم والمرونة والابداع، وعلى هذا الأساس تتشكل المشكلات الاجتماعية وهذا ما نوضحه من خلال هذه البراهين:

الجدول (9) البراهين والتوضيحات وفق نظرية العقل لمشكلات طيف التوحد

المشكلة	البراهين والتوضيحات وفق نظرية العقل
1-الحساسية الزائدة للأصوات	تقول بعض الأدلة بأنّ الإدراك غير الطبيعي يشكل الأساس في الحساسية لأطفال طيف التوحد، فيصبح الكلام يزعجه والنظر يزعجه وأي فعل هو مزعج بالنسبة له، بسبب أنّه لا يعرف كيفية التعامل مع هذه المعلومات (سوء الادراك لها)، أمّا "وينج" فترى أنّ الإصابة بطيف التوحد هي نتاج مجموعة من الاعاقات الادراكية. (السيد محمد، 2012، ص53)
2-اللغة والكلام	العيب الرئيسي لطيف التوحد هو فهم الأصوات، فإنّ طيف التوحد هنا يقارن بالاضطرابات اللغوية مثل الحبسة وهي ناتجة عن تلف الدماغ، وتختلف عنها في أنّ طفل طيف التوحد لديه مشكلات إدراكية في فهم الأصوات، واضطراب الكلام من الأعراض المميزة لاضطراب طيف التوحد، وهذا يدعم وجهة نظر أنّ طيف التوحد لديه إعاقة لغوية متمثلة في نمط القدرات المعرفية.
3-قدرة طفل طيف التوحد	ترى النظرية المعرفية أنّ أطفال طيف التوحد انتقائيون في انتباههم لأسباب تعزى الى عيب إدراكي، فهم يستطيعون الاستجابة لمثير واحد فقط في وقت واحد، هذا التفسير جاء من اختبار إيجاد الصور المخفية.

(الزريقات، 2016، ص101)

أمّا فيما يخص الأنماط الثلاث الأساسية التي يتميز بها طفل طيف التوحد والتي تظهر، في ضعف التفاعل الاجتماعي، والتواصل البصري، والتخيل، فهي تفسر وفق نظرية العقل كالآتي:

1. الاتصال الاجتماعي:

يشعر الأفراد الغير التوحديين بالتواصل الغريب الذي يعبر عنه طيف التوحد، ويشعر أطفال طيف التوحد بنفس الحيرة اتجاه العاديين، لا يأخذ أطفال طيف التوحد القواعد الخاصة بهم والتي بنيت في اطار المعرفة الاجتماعية، وهذا بسبب نفس المشاكل الإدراكية.

2. التواصل البصري:

تمنع المشكلات البصرية الفرد من تعلم وتفسير تعابير الوجه، وهذه المشكلات احدى المعيقات الهامة للعمليات المعرفية، لدى يكون لزاما عليهم تطوير رموز تفسير مفصلة لكل فرد يقابلونه، حتى لو كانوا يعلمون ما تعنيه هذه الرموز لأنّهم تعلموها نظريا.

3. التخيل:

الابداع والتخيل لدى طيف التوحد مختلف نوعيا وسياقيا، بالنسبة للعاديين راجع الى الاختلاف في العمليات المعرفية، ويمكن مشاهدة القوى التخيلية والابداع لدى طيف التوحد في الشعر والنثر والفن.

(صالح الامام، 2016، ص ص 48-51)

في وقت لاحق أكّد كانر (1949)، أنّ العجز لدى طيف التوحد كان في المجالات الاجتماعية والعاطفية، موقف كانر كتب فيه ماتسون (1994)، بأنّ القيود في التفاعل العاطفي تعيق الاستدلال الرمزي والتجريد، مما تجعل طفل طيف التوحد لا يعترف بالمشاعر والفكر، ولا يمتلك تجربة شخصية ذاتية، ويقول فريت frith أنّ العجز في القدرة على التخيل

والتظاهر يؤثر على تفكير طيف التوحد مما يجعلهم غير قادرين على تقييم أفكارهم وإدراك الحالة العقلية للأخرين. (johnny,peter,2014,p.135)

يرى بارون كوهين أنّ نظرية العقل تتطلب نظاما تمثيليا يساعد على إعداد رسم بياني أو خريطة للحالة العاطفية للأخرين بطريقة مختلفة عن طريق التقاط مشاعرهم مباشرة، حيث يمكن رسم النوايا من خلال خريطة التمثيل العاطفي تمثل 5 أبعاد، كأنّ الحالة العاطفية تشبه الكرة الأرضية مترابطة يبرز جانبها من موقف ناظرها، الى أنّ الناظر لا يستطيع أن يرى الأبعاد الأخرى المتمثلة في الهدف الموجه، النية، الدافع، الشعور، الهدف المحدد، وبالرغم من أنّ نقص نظرية العقل يمكن أن يكون مسؤولا عن بعض الاعاقات الاجتماعية النمطية في طيف التوحد الى أنّه لا يسبب هذه السلوكات. (الحوامدة، 2019، ص70)

في ضوء نظرية العقل فسّرت سلوكات طفل طيف التوحد وردت الى جوانب معرفية وعقلية، فالتفكير البصري والإدراك لطفل طيف التوحد يختلف في تركيبته عن الطفل العادي، فطيف التوحدي يستقبل المعلومات من المحيط الخارجي بشكل مختلف عن العادي، والمعالجة لهذه المعلومات تكون مختلفة.

وعليه فنظرية العقل تعتبر طفل طيف التوحد مختلف، وهذا الاختلاف لدى عامة الأفراد فلا يوجد شخص يشبه الآخر في تفكيره، وإنّما تتضارب المعايير الاجتماعية لتحاول أن تحدد لنا المستوى الأرقى والأفضل والنموذج المثالي، ولكنّها وضعت في إطار خارج عن معايير التفكير لاضطراب طيف التوحد، ويجب التنويه الى أنّ هذه المهارات المذكورة موجودة بنسب مختلف حسب شدة الاضطراب والتأخر العمري والعقلي لهذه الفئة.

6- العمى العقلي في طيف التوحد:

وجد Baron-Cohen ورفاقه أنّ لدى أطفال طيف التوحد صعوبة وعجز في قدراتهم التصورية، وقد ظهر ذلك جليًّا في عدم قدرتهم على فهم أنّ السلوك يتم تنظيمه من خلال الحالات العقلية مثل المعتقدات (الأفكار والتوقعات)، الرغبات (الأماني والتفضيلات)، النيات، وليس فقط من خلال الواقع الموضوعي الملموس وقد تمّ استخدام هذا العجز لتفسير العجز الاجتماعي والتواصلي لدى أطفال طيف التوحد بالإضافة الى الصعوبات التي يواجهونها في الحياة بوجه عام. (أحمد البحيري، محمد امام، 2019، ص101).

طيف التوحد يظهر صعوبة كبيرة في القيام بمهام نظرية العقل وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات، واستدلّ عليه بسوء التكيف والتواصل الذي يعاني منه أطفال طيف التوحد بسب نقص في نظرية العقل، وهذا ما سنعرضه من أفكار حول تجارب لحالات طيف التوحد كالاتي:

الاعتقاد الخاطئ بمعرفة الآخرين بجميع الأحداث التي يعرفها: فالطفل هنا غير قادر على معرفة أنّ خبرته تختلف عن الآخرين، فقد يشير الى أحداث دون التزويد بالخلفية الأساسية للموضوع.

الضعف في معرفة مستوى المستمع بالاهتمام بموضوع الحديث: قد يناقش موضوع معين بالتفصيل وهو غير قادر بمعرفة أنّ حماسه لهذا الموضوع من المستحيل أن يشاركه به أحد.

الضعف في المقدرة على فهم الخداع أو المكر: مفهوم الخداع يتضمن المناورة بالمعتقدات وهو ما يصعب الأمر بالنسبة لأطفال طيف التوحد.

(باتريشيا، بارون، جولي، 2002، ص 19)

الثبات لدى طيف التوحد: على هذا الأساس يقاوم طيف التوحد الناس ولا يستطيع التنبؤ بسلوكاتهم، وينجذب الى البيئة المادية، هذا من مفهوم تباث الكائن.

(johnny,peter,2014,p.136)

إنّ هذه المفاهيم لدى طفل طيف التوحد التي تصف مدى عمق العمى العقلي لديه، هي عبارة عن شذوذ وظيفي أو عقلي في عملية عقلية افتراضية، وبعبارة أخرى هي مرتبطة بأحداث غير ملحوظة، تمنعه من ممارسة الوظائف الاجتماعية والتواصلية والعقلية بالشكل اللائق، مما يجعلنا نفترض أنّ لطيف توحد عالم خاص به وفق أسس تختلف عن ما يفهمه الأشخاص الآخرون.

التعرف على الانفعالات وتعابير الوجه: هو سيرورة معرفية يتم من خلالها استقبال معلومات جديدة ومقارنتها بتلك المخزنة سلفا، حسب النظرية النفسية التطورية فإنّ التعابير الوجهية تستعمل في التواصل الانفعالي وفي تنظيم التفاعلات الاجتماعية، وهذا من شأنه أن يشجع على الحدّ من الصراعات وزيادة التماسك الاجتماعي، حيث تستند فرضية هوبسون hobson في ضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي في اضطراب طيف التوحد يعزى الى وجود عجز شديد في استدلال الحالات الانفعالية للآخرين انطلاقا من تعابير الوجه. (بوستة، العراقي الحسيني، 2021، ص14)

كشفت أبحاث استخدمت التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي MRIF أنّ السلوك الانفعالي يحدث نشاطا ملحوظا في منطقة اللوزة، فهذه المنطقة الدماغية تساعد على تفسير النظرة والتعرف على السلوك الانفعالي. (رحمون، 2020، ص24)

العمى العقلي لطيف التوحد هو عجز في مهارات عقلية بسبب الخلايا العصبية وأجزاء أخرى في المخ، لها علاقة وثيقة بالتفاعلات الاجتماعية والبيئة المحيطة، فالقاعدة النظرية في تفسير الانفعالات والحالات العقلية وفهم المعتقدات، كلها مرهونة بواقع وبيئة وخبرة وطبيعة الطفل وتحليلاته، فالخلل العصبي يؤدي الى خلل في قراءة العقل وبالتالي الى خلل وظيفي وآخر اجتماعي.

7- مهام مفاهيم نظرية العقل:

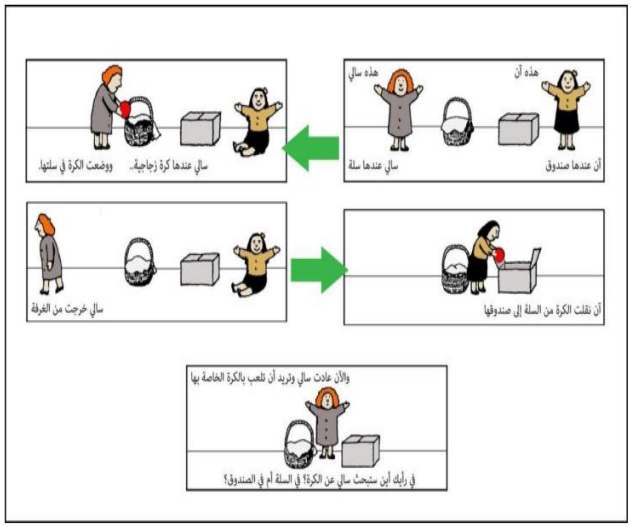
تختلف آراء وتفسيرات الناس حول ما يسميه الأخصائيين نظرية العقل، فالأرجح في شرح هذه النظرية أن نقول بأنّها تسمح لنا بمعرفة الحالة العقلية للأخرين كالأحاسيس والرغبات والتصورات والاعتقادات، ففي الكثير من الحالات نمارس نظرية العقل فهي حالة طبيعية للتفكير في سبب قيام الأشخاص بما يفعلونه، حتى تتضح لنا الصورة فيمكن لشخص ما أن يفكر في سبب عدم اتصال أصدقائه به، فقد يعزى ذلك الى احتمالات كثيرة منها أنّه غير مرغوب عندهم أو أنّه فعل شيء أزعجهم فيتصل بهم، ويتفاجأ بأنّ الأمور كلها بخير فيفكر مرة أخرى في أنّهم يتظاهرون حتى تسير الأمور على ماهي عليه. (cohen, 199, 181)

هذه المهام لا ترتبط كل الارتباط حول المشاعر والعواطف وإنّما هناك مستويات أخرى من اللعب الوظيفي والتخيلي وفهم المعتقد الخاطئ والمزيف والتي يجب تنميتها والخوض فيها لأنّها قد تكون موجودة عند طفل طيف التوحد وما ذكرناه ما هو إلاّ امتداد للمساهمة في فهم العواطف والرغبات ففهم التظاهر مثلا قد يوصلنا الى فهم الحالة العقلية من جانب الخداع والمزاح.

7-1- مهمة الاعتقاد الخاطئ:

تنقسم هذه المهمة الى نوعين النوع الأول هو من الدرجة الأولى والثاني هو من الدرجة الثانية، ومهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى هي التي تتطلب من الفرد اعتقاد خاطئ لشخص في قصة ما عن موقف معين مثل أن تقول يعتقد محمد أنّ أحمد غاضب، في حين أنّ مهام الاعتقاد من الدرجة الثانية تتطلب من الفرد استنتاج أفكار شخصية ما داخل قصة عن أفكار شخص آخر مثل أن نقول "يعتقد محمد أنّ علي يعتقد أنّه غاضب منه". (أحمد البحيري، محمد امام، 2019، ص171)

إنّ القدرة على فهم الاعتقاد غير الحقيقي قدرة معقدة، لأنّ الطفل يجب أن يأخذ في اعتباره معتقد سالي، حتى يتمكن من التنبؤ بتصرفها حيال ذلك، فإنّ الاختبار يقدر أن سالي لم تكن موجودة عندما نقلت (آن) كرتها الزجاجية التي وضعتها في الصندوق (1)، الى الصندوق (2)، وهي لم ترها تتحرك من مكانها، والتساؤل هنا أين ستبحث سالي عن كرتها الزجاجية، وهي ستبحث في الصندوق (1) لأنّها لم ترى (آن) وهي تبذل المكان، وأطفال طيف التوحد يفشلون في تقدير وجهة النظر وإدراك سالي. (باتريشيا، بارون، جولي، 2002، ص8)



الشكل (7) مهمة الاعتقاد الخاطئ

فطفل طيف التوحد سيعتمد على الواقع الملموس الذي رآه أمامه في تفسيره للقصة، والعجز في المهارات التصورية يقع للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عبر الصفات العمرية ونسب الذكاء المختلفة، وبالرغم أنّ العمر والذكاء يلعبان دورا هاما في نظرية العقل، الى أنّهما لا يفسران العجز فيها كلية، فهناك العديد من ذوي اضطراب طيف التوحد يصل عمرهم العقلي الى 6 سنوات وعمرهم الزمني 8 سنوات ومع ذلك أظهرت الدراسات فشلهم في نظرية العقل. (أحمد البحيري، محمد امام، 2019، ص183)

مهمة الاعتقاد الخاطئ مهمة مرتبطة بالفهم أنّ للناس اعتقادات مختلفة من نفس الموقف والحدث، حيث تتباين هذه الاعتقادات وطبيعة الفرد وأيضا مكانه وعمره، كما أنّ معرفة هدفه وفهم طبيعته البشرية القائمة على المعرفة في سبيل تحقيق سعاداته تجعله يبحث في أي جانب من جوانب المعرفة.

7-2- مهمة التعرف على مقاصد الآخرين والتمييز الانفعالي: هي القدرة على فهم ما يجول في عقول الآخرين، ففي العادة وجود القليل من الدلائل التي يبني عليها الفرد تصورات حول ما يفكر أو يحس به الآخرين أي عملية استنباط الأفكار والرغبات التي تبنى عليها الأفكار فالتخمين بهذه الطريقة هو كمستوى من نظرية العقل. (cohen, 199, 181)

كمأنّ فهم الحالات العقلية يعطي الطفل القدرة على فهم النماذج اللفظية وغير اللفظية في المواقف الاجتماعية، وكذلك القدرة على قراءة انفعالات الآخرين، والانتباه الى سلوكيات الآخرين يسهم في التنبأ بالنواتج الانفعالية، وأي قصور في نظرية العقل يؤدي الى نقص القدرة على التمييز الانفعالي وتعرف القدرة على التمييز الانفعالي بأنّها قدرة الفرد على تمييز التعبيرات الانفعالية المختلفة التي تصدر منه ومن الآخرين من خلال الألفاظ والإيماءات والتعبيرات الوجهية، وكذلك فهم المعنى المقصود من وراء هذه التعبيرات. (هبه الله عادل، 2015، ص62)

تشير الدراسات الى وجود 5 مستويات للفهم الانفعالي :

- المستوى الأول: تمييز تعابير الوجه من خلال الصور.
- المستوى الثاني: تمييز العاطفة من خلال الرسوم التخطيطية.
- المستوى الثالث: التعرف على العواطف استنادا الى الموقف، حيث يتم عرض مواقف تسببت بحدوث عاطفة مختلفة مثال (الخوف عندما يكون الشخص على وشك أن يتعرض لحادث)، في هذا المستوى يجب أن يكون الشخص قادرا على توقع شعور الشخص.

- المستوى الرابع: التعرف على العواطف المبنية على الرغبات، فبهذا المستوى على الطفل أن يميز عاطفة الشخص إن كان سعيدا أم حزين تبعا لكون رغباته تحققت أم لم تتحقق.
- المستوى الخامس: التعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد، في هذا المستوى يصف الطفل عاطفة الشخص من خلال ما يعتقده، أي قبل أن يتحقق الاعتقاد أو أن لا يتحقق.

(العنزي، 2002، ص20)

7-3- مهمة النظر يؤدي الى المعرفة: هناك ركن أساسي للتطور في نظرية العقل لدى الطفل لفهم من أين تأتي المعرفة، لذلك فإنّهم يستطيعون عمل ما يعرفونه، والأهم من ذلك معرفة ما لا يعرفونه، وهذا بعد مفتاح للتطور لأنّه ببساطة دعامات أساسية ملائمة للاتصال تخبر الناس ما لا يعرفونه أكثر من إخبارهم بما يعرفونه، وهي دعامة أساسية لفهم الخداع.

(صالح الإمام، عيد الجوالدة، 2010، ص323)

7-4- مهمة المشهد البصري البسيط والمعقد: من المهمات المعلوماتية في نظرية العقل، لتحسين الإدراك الشخصي، وفهم الإدراك الآخر، حتى يتسنى للطفل فهم أنّ ما يراه هو قد لا يراه غيره، ,وأنّ الإدراك مرتبط بالمكان، وأنّ لكل شخص رؤية معينة، ففي الإدراك البسيط يمكن أن نضع صورة كبيرة بين المختص والطفل حيث تختلف الصورة التي يراها الطفل عن التي يراها المختص ونسأله سؤال الإدراك الشخصي (ماذا ترى؟)، وسؤال الإدراك الآخر (ماذا أرى أنا؟)، أمّا بالنسبة للمشهد البصري المعقد فنفس الصورة التي يراها المختص هي التي يراها الطفل لكن مقلوبة، لأنّ طفل طيف التوحد لا يدرك أنّ ما يراه هو لا يراه الطرف الأخر.

7-5- مهام اللعب والتظاهر باللعب: والتي تنطلق من اللعب الحسي البسيط مثال (هذه سيارة ادفع السيارة) أي اللعب بالألعاب باعتماد الحواس، ثم اللعب الوظيفي مثال (هذا فلاح

وهو يغرس الأشجار) ويكون بشكل منظم، أي الوقوف عند هدف أو إبراز وظيفة مثل دور الفلاح، لنصل الى اللعب بالتظاهر مثال (هذه خيط لنتظاهر أنّه أفعى).

التظاهر باللعب قد يكون وظيفة التطور المبكر لآلية القراءة الدماغية أكثر من التطور البطيء لأنظمة التنفيذ.

اللعب بالتظاهر طريقة ممكنة للتعبير عن الخيال بشكل مختصر، فالخيال ذو علاقة وثيقة بنظرية العقل، والعالم الخيالي هو أحد مكونات الحالة العقلية للتخيل، القصور والعجز في هذا يعود إلى عوامل المهمة التنفيذية، وبين ليفرز وهاريس leevers a harris1998 أنّ محاولة التخيل ضعيفة عند أطفال طيف التوحد، وتمّ استخدام سلسلة مهمات تضم الرسم ورواية القصص، ومن خلال ذلك تبين أنّ الاختلال الوظيفي التنفيذي ليس السبب الوحيد، وكانت النتائج أفضل تفسير من حيث وضع أساس العجز في الاستخدام للخيال، هذا الدليل التجريبي واضح في ما ينسجم مع التشخيص العيادي للخيال الضمني عند طيف التوحد.

(صالح الإمام، عيد الجوالدة، 2010، ص332)

اللعب بالتظاهر أو التمثيل البعدي هو إظهار جديد لمهارات نظرية العقل، يستطيع من خلالها أن يصل الطفل الى القراءة الدقيقة لعقل الآخر، وكل هذه المهام قد تصل بنا الى تكوين فرد له قدرة في قراءة العقل وفهم خصائص عقله.

8- النظريات التي فسرت نظرية العقل:

ظهرت العديد من النظريات التي فسرت نظرية العقل وتطور العمليات المعرفية، كدعم واضافة لأبحاث بياجي في النمو المعرفي، لتحظى هذه النظرية بالعديد من الاهتمامات من نواحي مختلفة فسرت كيف يكتسب ويطور الطفل هذه النظرية كالآتي:

8-1- نظرية السياق الاجتماعي لفيجوتسكي:

يرى فيجوتسكي أنّ جذور العمليات العقلية تكمن في العمليات الاجتماعية وأنّه لا يمكن فهمها إلاّ من خلال الأدوات والاشارات التي تتوصطها، ويرى فيجوتسكي أنّ بنية وممارسات العمل المنظم اجتماعيا توفر السياق الذى يتصرف الناس وفقا له، وبالتالي الطريقة التي يفكرون بها، واللغة عامل أساسي في ذلك، ويرى فيجوتسكي أنّ الكلام المتمركز حول الذات يمثل تحولا يقوم فيه الأطفال بفصل وعيهم الخاص عما يدور حولهم في عالم الراشدين. (عبد الباقي محمد، مصطفي، 2011، ص198)

8-2- الوظائف الإجرائية والترابط المركزي:

تقول نظرية ضعف التماسك أو الترابط المركزي بأنّ أطفال طيف التوحد يعانون من ضعف ملحوظ في الوصول الى النتيجة المطلقة أو الاستنتاج والحصول على المعنى الوظيفي من المثيرات البيئية، وهذا الضعف يحدث في المستوى الإدراكي الانتباهي، اللغوي، الدلالي، فهؤلاء الأطفال لديهم عيوب في دمج المعلومات ومعالجتها في المستوى الأعلى من المعلومات الكلية، بينما يكون التوجيه الإدراكي لهم باتجاه أجزاء العنصر أكثر من الشكل الكلي وهكذا يكون التركيز على أجزاء العناصر. (فرج الزريقات، 2016، ص96)

هل الأطفال ذو المشكلات في نظرية العقل يظهرون نقائص إجرائية وترابط ضعيف؟ ظاهريا فإنّ الإجابة تكون لا، هنا السؤال تحجبه الحقيقة التي مآدها أنّ أي اختبار يُعتبر في أفضل أحواله مِجس غير مباشر للقدرة المعرفية التحتية، هناك دليل على أنّ بعض الأفراد غير طيف التوحد (أطفال التأخر النمائي العام، الأطفال الصم)، قد يفشلون في اختبار نظرية العقل، لم يعلن أنّ هذه المجموعات تظهر خلل وظيفي اجرائي معين أو في الترابط، في حين أظهرت دراسات ارتباطات دالة بين الوظيفة الإجرائية ونظرية العقل. (هالاهان، 2008، ص661)

8-3- نظرية الفهم الجمعي:

ترى هذه النظرية أنّ الأطفال يولدون ولديهم دافع فطري وبيولوجي قوي يدفعهم الى التفاعل الاجتماعي، بداية بتفاعل الطفل مع الأم وانتهاء بتفاعل الطفل مع كل من حوله، ويزداد ذلك مع نمو الطفل، قد أوحت هذه النظرية الى القول بأنّ عالمنا هو عالم بشري في المقام الأول وأنّ عقولنا تهتم أكثر بالوجوه، الأجسام، العيون البشرية، وأنّها جزء أساسي من ذاكرتنا ومخيلتنا، إلاّ أنّ الأمر لا يبدو كذلك عند أطفال طيف التوحد، وأظهرت الدراسات أنّ أطفال طيف التوحد ينظرون الى فم الأشخاص وليس عيونهم ويميلون الى النظر الى الأشياء وليس الأشخاص، وكأنّ هذه النظرية توحي نحو توصيل رسالة ما، كأن ينظر الأب نظرة الى مكان الإناء وهذه النظرة توحي بضرورة تغيير المكان، فالمنطقة المسؤولة عن هذه العملية والموجودة في جانب المخ حول منطقة superior Temporal Sulcus تكون غير نشطة ولا تعمل كما أكدته الماسحات الضوئية. (احمد البحيري، محمد امام، 2019، ص204)

8-4- نظرية النظام البشري العاكس:

أو ما يعرف بنظرية المرآة المعكوسة ترجع جذورها كما أكد ديكتي وآخرون Decety et al الى تلك الدراسات التي اهتمت بدراسة سلوك التقليد والمحاكاة، وهي تقترح أنّ الخلل في سلوك التقليد والمحاكاة راجع الى خلل في نظام العصب العاكس في المخ، الذي يلعب دور تنظيم العمليات المعرفية والاجتماعية، وبالتالي هذا الخلل يؤدي الى المشكلات الاجتماعية بوجه عام واللغة والكلام والتقليد بوجه خاص، والعصب العاكس يؤدي وظيفة التنبؤ بالفعل أو فهم هذه الوظيفة أكثر من إعاقته للتقليد. (أبو الفتوح، 2011، ص108)

التقليد هو أكثر من مجرد إشارات ينتجها الغير ليقوم الطفل بتتبعها والقيام بها، فهو عملية مشتركة بين الحواس والعقل، ليتمكن الطفل بفهم الكثير من الجوانب في هذا التقليد، فيدرك الهدف من التقليد ويسترجع من الذاكرة ما يعرفه عن هذا التقليد، وبالتالي يُنسق

حركاته وفعله بشكل عقلاني إرادي، وبهذا قد يتمكن من فهم سبب التقليد، وبحديثنا عن الإصابة في نظام العصب العاكس التي تؤدي الى مشكلات اجتماعية بوجه عام فهذا قد تدخل فيه جوانب نظرية العقل من تفسير الحالة العقلية للآخر وفهم المعتقدات والعواطف.

8-5- نظرية الإدراك:

تشير نظرية الإدراك Theory of mind إلى أنّ الأطفال المصابين بطيف التوحد يفهمون المستوى الأول من الإدراك، مثل إدراكهم للأشياء والمواد التي من حولهم، ولكن لا يفهمون المستوى الثاني من الإدراك مثل فهمه لمغازي الحديث أو توقع سلوك الآخرين مثلا، كما تشير دراسات أخرى إلى وجود خلل في الإدراك وعدم القدرة على تنظيم الاستقبال الحسي مما يؤثر على تكوين الأفكار المترابطة لدى طفل طيف التوحد فتنخفض قدرته على التكيف مع البيئة، فقد يستطيع الطفل السمع والرؤية وغيرها من الوظائف الاّ أنّهم يعانون من اضطراب في الإدراك الحسي فقد لوحظت صعوبات في اتساق الرؤية والسمع واللمس والشم، وكان الإدراك السمعي أشدها خلالا. (محمد سليمان، 2014، ص76)

يرى الباحث في سياق النظرية أنها تقوم في تفسيرها على مجتمع تنتمي إليه، وخصائص إدراكية في تفسير معلومات لها علاقة بآلية الإدراك والسيالة العصبية، ولا تستثني العوامل الفطرية والاستعدادات لتطوير العقل وملكاته، فيمكن أن نقول في نظرية العقل هي أساس فسرته النظريات للفهم فيه أكثر في محاولة الوصول الى الحقائق الغامضة.

9- نحو بناء نظرية موحدة لاضطرابات طيف التوحد

يشير كل من فريث (2003) frith والمركز القومي للبحوث (2001) national research Council وفولكمار وبولز volkmar a pauls، على أنّه من الرغم من وجود العديد من الخصائص السيكولوجية والسلوكية التي يتم عزوها الى ذوي طيف التوحد، فإنّ الباحثين حاولوا تقديم نظريات يمكن أن تفسر كثيرا من السلوكيات التي تصدر عنهم، وهناك ثلاثة نظريات رئيسية:

(هالاهان،661:2008)

1-الوظائف التنفيذية:

وجدت LESLIE 1987 أنّ الأطفال العاديين الذين يصل عمرهم لثلاث سنوات والذين فشلوا في مهمة الاعتقاد الخاطئ على الرغم من وجود دليل على استبصارهم الاجتماعي في عدد من مواقف الحياة الواقعية، يرجع فشلهم الى عدم قدرتهم على كف استجاباتهم القائمة على وصف الواقع أو الحقيقة التي يروها، نظرا للعجز في وضائف المخ التنفيذية. (احمد البحيري، محمد امام، 2019، ص172)

إنّ ضعف الوظائف التنفيذية ينتج عنه عجز المصاب بطيف التوحد عن تثبيط الحقيقة فهم يعتقدون شيء ما، وقد يعتقد الآخرين خلاف ذلك، بالإضافة إلى افتقارهم إلى المرونة العقلية وصعوبة إدارة التغيرات، فكل ذلك قد يعرقل تفاعلهم الاجتماعي وبالتالي التفاهم مع الآخر وتوقع ما يفكر به. (يوب، 2019، ص180)

2-الترابط أو التماسك المركزي الضعيف:

طبقا لمفهوم نظرية التماسك أو الترابط المحوري يمكن القول أنّ هذه النظرية تفترض أنّ الأساليب المعرفية لمعالجة البيانات تقع على متصل له طرفين الأول ضعيف والثاني قوي وما بينهما عدة مستويات يقع فيها الأفراد وأطفال طيف التوحد يقعون بالقرب من الطرف الضعيف، وطيف التوحد ناتج عن نواقص في القدرة على ربط المعلومات والبيانات

والعمل على تكاملها ومعالجتها من خلال عمليات عقلية متقدمة، فأطفال طيف التوحد يعجزون عن رؤية الشيء في صورته الكلية فهم يعانون من صعوبة بالغة في النظر الى الأمور نظرة جشطالتية، تقول فريت في النظام المعرفي يوجد استعداد لتكوين ترابط وتماسك في المعلومات على مدى واسع من المثيرات، وأيضا التعميم على مدى واسع من السياقات يفتقرها أطفال طيف التوحد. (أبو الفتوح عمر، 2011، ص104)

3-نظرية العقل أو المعرفة:

يتفق العلماء أنّ أطفال طيف التوحد لديهم مشكلات معرفية تؤثر في قدرتهم على التقليد والفهم والمرونة والإبداع لتشكيل وتطبيق القواعد والمبادئ وإستعمال المعلومات، ومن النظريات التي تقوم بعلاج المفاهيم العقلية نظرية العقل، التي تشير الى أنّ الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد ليس لديهم القدرة لمعرفة أنّ الأشخاص الآخرين لهم رؤية خاصة وأفكار وخطط تختلف عن ما يعرفونه. (عبد الجليل، 2018، ص104)

النظريات المعرفية تفترض أنّ المشكلات المعرفية هي مشكلات أولية تسبب مشكلات اجتماعية، ويحاول العملاء المعرفيون إلقاء الضوء على العيوب المعرفية عند أطفال طيف التوحد، فتفَسر على أساسهم الحساسية الزائدة للأصوات والإدراك البصري الشاد بسبب الإدراك الغير الطبيعي لطفل طيف التوحد، فيما يقول آخرين بأنّ العيب الرئيسي لطفل طيف التوحد هو في فهم الأصوات المصاحبة لمشكلات إدراكية، فطفل طيف التوحد يشتمل على إعاقة لغوية أولية متمثلة في نمط القدرات المعرفية لطيف التوحد. (فرج الزريقات، 2016، ص101)

اعتماد هذه النظرية (نظرية العقل)، في التعامل مع طيف التوحد كونها تفسر العديد من الخصائص السيكولوجية لطيف التوحد، والاستناد على هذه النظرية في التعامل لما تحمله في طياتها من التدابير الفعالة لصالح طيف التوحد، وأيضا غموض طيف التوحد

وغموض العقل الإنساني قد يجعلنا نصل الى نقطة ننطلق منها وهي السعي للبس الغموض والذي ربما بفهم العقل البشري أكثر قد يجعلنا نصل بطيف التوحد الى مراحل متطورة.

10-اللغة ونظرية العقل:

تعرف اللغة بأنّها مقدرة الانسان على تغيير النظام التفكيري لشخص آخر عن طريق اصدار أصوات مركبة، وأيضا الادراك هو أكثر من مجرد عمل العين، وفي كلتا الحالتين علينا الاهتمام بالنظام العصبي الذى يعمل على تفعيل الكلام والادراك المرئي. (العبادي، 2006، ص167)

إنّ تحليل اللغة كطريقة للتواصل المعقد، يوضح لنا أنّنا نقوم بجهود كبيرة في فهم الحديث وفهم مقاصده أكثر من سماعها كمجرد كلمات للحديث، فنحن غالبا نذهب في ما وراء حدود ما نسمع لنفترض الحالة العقلية للمتحدث. (باتريشيا، بارون، جولي، 2002، ص12)

الى أنّ الأطفال الذين يعانون من الصمم وليس لديهم أية مشاكل في النمو العصبي يعانون من تأخر في نظرية العقل، فلغة الإشارة التي تعتمد في التواصل مع الصم قد تحدّ من المهارات الاجتماعية وتفاعلهم مع أقرانهم العاديين وأيضا تؤثر في اللعب التفاعلي، مما يجعل الأطفال الصم غير قادرين على فهم الحالة العقلية للآخرين من رغباتهم ومقاصدهم بسبب غياب اللغة عندهم. (Wellman, 2017, p5)

فعندما تطلب من الطفل مثلا وتقول "امشي بهدوء" فيفهم أنّ أخاه نائم مثلا، أو أنّ هناك أمر معين يجبره على المشي بهدوء، فاستخدام نظرية العقل هنا ضرورية في مثل هذه الحالات التي لا يكون المتحدث قاصدا للكلمات التي يتفوه بها.

ترتبط نظرية العقل باللغة ارتباط وثيقا، فالاضطراب في البرغماتية اللغوية يؤدى الى عجز في مهام التفكير المنطقي، إضافة الى أنّ أدوات التقييم تحتاج الى التواصل الشفهي،

يشير سامسون وهمفريز 2007 الى أنّ أداء الأطفال في مهام المعتقدات الخاطئة يرتبط بتطور الدلالات اللغوية وأنّ التأخر في اكتساب اللغة يمكن أن يرتبط بالتأخر في اكتساب نظرية العقل، أجريت دراسة spanoudis 2016 لدراسة العلاقة للمهارات النحوية والدلالية بنظرية العقل على 20 طفل يعانون من إعاقة لغوية، لتظهر النتائج أنّ المهارات اللغوية تساهم بشكل كبير في التنبؤ بنظرية العقل. (رحمون، 2020، ص35)

اثبت Siegle and Beattie(2000)، أنّ هناك عدد من العوامل التي قد تعوق الأداء الجيد على أداء الاعتقاد الخاطئ مثل ضعف القدرة اللغوية وقلة التركيز. (أحمد البحيري، محمد امام، 2019، ص 173)

اللغة من الوسائل التي تساعد في قراءة العقل وتطوير نظرية العقل لدى الطفل، فمهام نظرية العقل تحتاج الى شرح لغوي، فكلما كان الطفل ملما باللغة ومفرداتها كلما سهلت عملية الفهم والاكتساب، فمثلا في مهمة المعتقد قد نجد صعوبة في أن نمكن طفل ليس لديه لغة أن يفهم بأن البنت تعتقد أنّ والدها سيقدم لها حلوى، والحالة التي هي عليها البنت لمجرد اعتقادها، وهذا ما يصعب ايصاله بلغة الإشارة، إذا نظرية العقل تحتاج الى اللغة حتى نصل بالطفل الى أعلى درجات اكتساب نظرية ومهام قراءة العقل.



11-مراحل النمو في نظرية العقل:

إنّ نمو الطفل المعرفي مرهون بمجتمعه ومدى استعداده وقدرته على التعلم، وتكوين العمليات العقلية وبالتالي تطوير نظرية العقل الخاصة به، إلّا أنّ هذا النمو قد يبدو نسبيا، تدعمه خصائص وتساهم فيه عوامل عدة، فالطفل لديه نظرية عقل مرتبطة بمدى نضجه، تظهر في سلوكاته واهتماماته، ويظهر من خلال الجدول هذه التطورات عبر مراحل عمرية في تقسيمين كالآتي:

الجدول (10) مراحل النمو في نظرية العقل

المراحل	تقسيم ستين Steen 1997	تقسيم جوبنك gopnik 1992
الأولى	تكون في حوالي الشهر الثامن عشر، يظهر الانتباه المشترك حيث يفهم الطفل أنّه هو وأمه ينظران الى اللعبة نفسها، ويظهر التأشير الذي يستخدمه الطفل ليجذب انتباه الكبار.	تكون في عمر السنة الى ثلاث سنوات، يميز الطفل بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، وهم يميزون بين الأرنب الحقيقي والخيالي.
الثانية	هي التظاهر في اللعب، ويكون الطفل قادرا على فصل التظاهر من بين عمر الثامنة عشر والأربعة والعشرين شهرا.	في عمر الثلاث سنوات تتطور عملية التفكير، ويدركون أنّ الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.
الثالثة	مابين الثلاث والأربع سنوات تتطور للطفل القدرة على فهم المعتقد الخاطئ، قبل هذه الفترة يفترض الطفل أنّ الآخرين يدركون نفس الادراك الذي يدركه.	في عمر الأربع الى خمس سنوات يدرك الطفل أنه توجد لدى الاخرين معتقدات خاطئة.
الرابعة	من سن السادسة الى السابعة، يفهم بأنّ الآخرين يمثلون حالة عقلية، وفي هذه المرحلة يستطيع أن يحل المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية.	يدرك الطفل في عمر ست الى سبع سنوات أنّ الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى.
الخامسة	يطور الطفل ما بين التاسعة والحادية عشر قدرات أعلى ل **TOM** مثل	يطور الطفل في عمر تسع الى إحدى عشر عاما القدرة على فهم ومعرفة زلة

	القدرة على الفهم وزلات السلوك الاجتماعي.	السلوك الاجتماعي.

(صالح، 2013، ص80)

من خلال المقارنة بين التصنيفين والاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات، يظهر أنّه هناك تشابه بين التصنيفين، في تطور نظرية العقل لدى الطفل، وكما أنّ بياجي تحدث عن البناء المعرفي الذي يتطور من خلال مراحل النمو والذي يمثل حالة التفكير للطفل، تساهم في تطوره الوظائف العقلية لطيف التوحد.

أيضا نظرية العقل تتطور بحسب قدرات الطفل ومهاراته الذهنية ومحيطه الاجتماعي، قد تتأخر نظرية العقل أو السمات الدالة على وجود نظرية العقل في الطفولة، لأنّ اضطراب طيف التوحد عجز عقلي، ففي هذا الاضطراب العصبي قد يجد طيف التوحد صعوبة في تفسير الدلائل العقلية من انفعالات وتعبيرات وحالات العقل للآخر، ومن المعلوم أنّ لنظرية العقل مستويات تتتابع في ظهورها، وترتبط بمرحلة عمرية معينة فالمؤشرات الدالة على نظرية العقل نرصدها عند الطفل قبل اكتساب اللغة من حركة العينين وكيف يوجههما ما يعرف بالانتباه المشترك ثم اللعب الحسي واللعب بالتظاهر الى فهم المعتقد.

12- أسباب القصور في نظرية العقل:

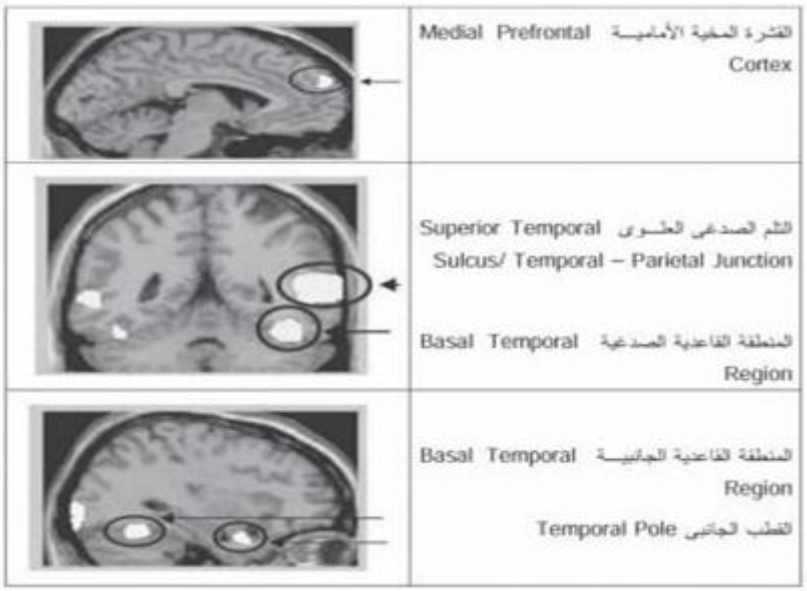
أظهرت نتائج الاستكشافات المبكرة فشل أطفال طيف التوحد في مهمة الاعتقاد الخاطئ والتي تعود الى تأخر النمو العصبي، مما يمكِن تطور هذه المهمة مع النضج العمري والعقلي باعتبارها فرضية نظرية العقل. (Wellman, 2017, p5)

العديد من الدراسات تبرز مساهمة المناطق قبل الجبهية في نظرية العقل عن طريق وسائل وتقنيات التصوير الإشعاعي في العلوم العصبية خاصة تلك المتعلقة بالتصوير الوظيفي للدماغ، أظهرت دراسة (shamay tsory et al 2007, , stuss et al

2001, row et al 2001, channon et al 2000, blair et cipolloti 2000, ston et al 1998.)، أنّ الذين يعانون من خلل في المنطقة القبل الجبهية يرتكبون أخطاء أكثر من الذين يعانون من خلل في المنطقة الجبهية الخلفية في اختبارات المعتقدات الخاطئة المستوى الأول والثاني، أمّا الأشخاص العاديين فقد لوحظ نشاط قشرة الفص الجبهي الإنسي GPFM أثناء إختبارات الاعتقاد، وتنشط منطقة GPFM2 عندما يسعى الأشخاص العاديون اختراق نوايا الآخرين. (رحمون، 2019، ص23)

وقد استهدف العلماء دراسة المناطق المخية المسؤولة عن الجانب الاجتماعي أو المناطق المكونِة لما يسمى المخ الاجتماعي والذي يدفعنا الى الاستجابات الفطرية للآخرين في المخ هي منطقة amygdala، ووجود قصور في هذا النظام المخي المسؤول عن الجانب الاجتماعي قد يكون هو المسؤول عن مشكلات التواصل والمشكلات الاجتماعية لأطفال طيف التوحد.

هناك مناطق ووصلات في المخ تظهر منخفضة النشاط عند أطفال طيف التوحد كما يوضحه الشكل.



الشكل (8) مناطق المخ التي تنشط اثناء عملية التصور الذهني

(احمد البحيري، محمد امام، 2019، 200)

أظهر تصوير المخ العصبي Neoro Imaging بأنّ مخ الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد به اختلافات عديدة، فهناك العديد من المناطق تكون أصغر وأخرى أكبر من نظيراتها في المخ العادي، كمأن الأنسجة الموصلة Connecting Fibrers والتي توصل المناطق في المخ ببعضها البعض بها عيوب وخاصة الأنسجة طويلة المدى، حيث تكون مبعثرة ومتفرقة وأهم النتائج التي جاءت من خلال تصوير المخ أثناء التفكير والتخيل عن طريق عرض مجموعة من الصور الجميلة و الأخرى سيئة التي تؤدي الى التفكير والتخيل، فوجدوا أنّ المنطقة المعروفة ب Amygdale أصبحت أكثر نشاطا في حالة الصور السيئة. (أحمد البحيري، محمد امام، 2019، ص 187)

13- الأسلوب المعرفي لإرشاد طيف التوحد

طور هذه الطريقة كل من جوردان وباول 1995 jordan and Bowell اعتمادا على أنّ طيف التوحد هو اضطراب في ردود الفعل الاجتماعية والانفعالية، صمّم أصحاب الطريقة برنامجا تعليميا يهدف إلى استغلال قدرات الطفل الراهنة ليتم استخدامها في عملية التعلم المعرفي وتنمية الذكاء مع إدراك أهمية التفاعل الشخصي، وتركز الطريقة على مشكلات طيف التوحد في التفكير، وتشمل الطريقة على مساعدات بصرية وتركز على فهم الأسباب التي تدفع بأطفال طيف التوحد أن يسلكوا النحو الذي هم عليه بالإضافة إلى فهم مشاعرهم، وبالتالي يحصل الطفل على استبصار بعقل الأشخاص الآخرين. (فرج الزريقات، 2016، ص360)

ترى نظريات التعلم المعرفي عامة ونظرية العقل خاصة أنّ الطفل يتعلم عن طريق التفكير في المواقف وعن طريق إدراكاتهم وتفسيراتهم للأحداث، ولهذا يمكن تعديل سلوك الطفل بتعديل طريقة تفكيره، فنقص المعلومات وقصور الخبرة وأساليب التفكير وما تنطوي عليها من أخطاء كالتعميم والتطرف وما يحمله الطفل من أراء ومعتقدات، والتوقعات التي

نتبناها عند التفاعل مع المواقف الخارجية تحدد نوع المشاعر التي تنتابنا في هذه المواقف وشدتها وتطغى على تفكيرنا، وقراءة العقل مرهونة بأساليب التدريس والخبرة والاعتقادات. (شكشك، 2008، ص23)

إنتهت نتائج دراسة هادوين وآخرين 1997، الى علاج المشكلات المعرفية لدى طيف التوحد من خلال تحسين مهارات التحدث، واستخدام مصطلح الحالة العقلية في المحادثات، فيتعلم الطلاب تحديد التعبيرات اللغوية الجسمية والوجهية للانفعالات، فيتم تحديد الانفعالات من جانبها المعرفي، ورصد بعض التحسّنات للانفعالات وحالات المعتقدات، خلصت بروك وكويجل الى عدة خطوات في هذا الاطار:

- تعليم الأطفال الايماءات من خلال الأشكال الهندسية والألعاب المألوفة.
- استخدام المهام ذات المكونات المتعددة.
- مساعدة الطفل على الانتقال من إحساس الطفل بذاته والعالم الى احساس جديد لذاته في العالم.
- التكلم باستخدام الرموز البصرية في تفسير الأشياء لاسيما العلاقات الاجتماعية والمفاهيم المجردة والتوقعات.
- استمع إلى الطفل وحاول استنباط ما يحاول الوصول إليه.

(نوري لقمش، 2010، ص171)

القصور في نظرية العقل عند طفل طيف التوحد يمكن تدريبه عن طريق تدريب الوظائف النمائية، فالعجز في فهم الأمور المجردة كالحالة العقلية للآخر والمعتقد والتي تقتضي بنية معرفية بأساليب واضحة، فالتلقين المباشر أو غير المباشر لهذه المستويات أو المهام في نظرية العقل بالتدريب الملموس أو المجرد، مرهون بتدريب عملية عقلية كالإدراك البصري، والتركيز على تدريب هذه العملية وفق ما تقوم به نظرية العقل قد يكون أفضل لاكتساب مهارات هذه النظرية.

التدريب على نظرية العقل يمكن أن يحد من مشاكل التعميم، لأنّ الطفل يدرب مهارات عقلية معرفية ويذهب إلى ما وراء المعنى وطريقة التفكير وبهذا ينتقل من الآلية في التنفيذ إلى العقلانية في المواقف المشابهة لما تعلمه الطفل.

خلاصة الفصل:

نظرية العقل من النظريات الجديدة التي فسرت الأنماط السلوكية من خلال مراقبة الأنماط العقلية، وهي من النظريات الحديثة التي اهتمت بطيف التوحد، ففسرت اضطراب الحواس عند طيف التوحد نتيجة الادراك الغير الطبيعي، وأنّ التأصيل الاجتماعي يفسر بعدم أخد طفل طيف التوحد للمعايير المعرفية الاجتماعية، وأمّا التواصل البصري فردّته هذه النظرية الى عدم معرفة دلالة الرموز وعدم ادراك الطفل للمعاني لهذا فهو لا يطيل النظر، وفسرت معظم الأعراض وفق هذه النظرية في اطار معرفي ادراكي.

أمّا اللغة فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية العقل سوآءا من أنّ أدوات التقييم تتطلب في كثير من الأحيان تعبير شفهي، والاضطراب في البرغماتية اللغوية يساعد في عجز في مهام التفكير المنطقي، نظرية العقل أخدت طريقا جديدا في النظرية المعرفية حيث استغلت مهامها (مهمة المعتقد الخاطئ، المعتقد المزيف، ادراك الحالة العاطفية، التخيل، الحالة المعلوماتية) في الكشف عن وجود هذه النظرية من عدمها وأيضا استغلت هذه المهام في التدريب والتطوير على الأداء في نظرية العقل.

قبل الاشتغال واعداد برنامج وفق هذه النظرية يجب الاطلاع على التجارب النظرية لبارون كوهين وليزلي، ومن تم الاطلاع على الأصول النظرية لنظرية العقل والالمام بمهامها للخروج ببرنامج قائم على أسس علمية.

فما طبيعة هذا البرنامج التدريبي المقترح؟

الفصل الخامس

البرنامج

تمهيد.

البرنامج.

تعريف البرنامج التدريبي.

قواعد هامة في التعليم وتطبيق البرنامج.

خطة البرنامج.

الفنيات المستخدمة في البرنامج.

ضمان فاعلية البرنامج.

أساسيات في التدريب.

بناء البرنامج.

خطوات تصميم البرنامج.

تعديل البرنامج.

المواصفات والمميزات التي يجب توفرها في البرنامج.

المحكّات التي يقوم عليها البرنامج.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

البرنامج فكرة مستوحاة من أطر نظرية يحمل في طياته أسس وقواعد تنظيمية وتخطيطية وتنفيذيه، لمّا كانت الحاجة لتخطيط هذه البرامج التي تدرب أو تعالج أو للإرشاد، وهذا بدافع تنظيم العمل وتبني النظرية في قالب لإعطائها معنى، مع مراعاة أن تستوفي شروط وخصائص وقواعد يفرضها الخوض في مجال إعداد البرنامج، يسعى الباحث الى بناء برنامج بقواعد وأسس علمية مضبوطة تتماشى وطيف التوحد.

1-البرنامج:

إنّ برامج التدخل تحسن نوعية الحياة التي يحياها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتيح لأفراد الأسرة فرصة التفاعل مع أطفالهم وذلك من أجل تحقيق احتياجاتهم وحل مشكلاتهم، وأطفال طيف التوحد من ذوي الاحتياجات الخاصة التي تضاربت البرامج حول توفير وتحسين الخدمات والتفاعل الاجتماعي لهم. (إبراهيم عبد الحميد، 2003، ص7)

قد يلجأ المدرب أو الباحث الى اقتراح برنامج لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، يصوغها في أنشطة وأدوات ومبادئ تسَطر على رأس محتوى البرنامج، فالحاجة للاقتراح نابعة من شغف الباحث أو المدرب، والحاجة في حد ذاتها تدفع الى تغطية جانب من جوانب العجز للفئة التي بُرمج وخُطّ لها البرنامج، فكلمة البرنامج يندرج تحت مسماها العديد من المصطلحات والعديد من التكهنات والتساؤلات التي تنبثق منها أهداف وخطط.

حاول الباحث أن يضع أسس علمية في برنامجه وهذا بالاطلاع على فصول نظرية يمكن الحديث عن ما تيسر منها في عناوين انتفع منها الباحث وصمم من جوهرها برنامجه.

2- تعريف البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الإجراءات التدريبية المضبوطة، تتضمن عدة جلسات على مدى مدة من الزمن، تهدف الى تحسين بصيرة الطفل من أجل وضع فرضيات صحيحة حول معتقدات ونوايا الآخرين، وبذلك تحسين قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية والتواصلية. (الرحيم صالح، 2013، ص ص163-164)

البرنامج مصطلح عام يشير الى معاني عديدة تختلف باختلاف المجال الدي يذكر فيه، وبصفة عامة فإنّ البرنامج هو مجموعة إجراءات وخطوات وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات محددة مقروءة، أو مسموعة أو مرئية، مباشرة أو غير مباشرة، تعليمية أو ترفيهية أو تثقيفية، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور كبير في مكان واحد، أو في أماكن متفرقة لتحقيق أهداف محددة. (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، 2009، ص12)

البرنامج عبارة عن مجموعة منظمة من الأنشطة، معدّة بصورة دقيقة تُسهل لطفل طيف التوحد الوصول الى تطوير نظرية العقل لديه، حيث يجب أن تلبي أنشطة البرنامج وتظهر فيها سمات نظرية العقل على أساس الادراك البصري من كل جوانبها أو ما يعرف بالصدق الداخلي والخارجي للسمات التي يدربها البرنامج.

3-قواعد هامة في التعليم و تطبيق البرنامج:

- تقسيم المهمات الكبيرة والمعقدة الى أجزاء صغيرة كسلسلة من العناصر المنفصلة.
- سلسلة التطور الطبيعي يعتبر مرشد هام لسلسلة من المهارات المكتسبة، فالمهارات التي تكتسب مبكرا ينبغي أن تُدرس بسرعة أكبر من التي تكتسب في وقت متأخر.

- التدريس الطبيعي غالبا ما يكون أكثر تأثيرا من إجراءات التدريس التي لا تراعي بيئة الطفل.
- لا تدع له فرصة أن يتعلم الخطأ وأكِد له على المواقف الصحيحة.
- السلوك الذي يعزز بشكل منتظم سيكتسب بسرعة، وسيكون أكثر احتمالا أن يحتفظ به.
- التركيز على تعليم المبادئ التي تقع تحت المفاهيم، بدلا من الاعتماد على الارشادات والتعليمات وحدها لتفادي مشاكل التعميم (الفشل في التكيف في المهمات الجديدة).

باتريشيا، بارون، جولي، 2002، ص23)

إضافة إلى العديد من المبادئ والقواعد الأخرى:

- التعرف على حاجات الطفل ومطالب النمو في ضوء مرحلة النمو التي يمر بها والعمل على اشباعها.
- عدم الافراط في التعاطف مع الطفل فهذا يضعف استقلاليته.
- الاتيان بممارسات تتفق ومقتضيات الوسط الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي اليه الطفل.
- العمل على إزالة أسباب الخوف والقلق والتفهم التام لمشكلة الطفل.
- تحديد الغرض من اللقاء بشكل جدي وصريح.
- استخدام تعبيرات لفظية تتناسب ومستوى نمو الطفل ومحصوله اللغوي وقدرته التجريدية.

(أنس شكشك، 2008، ص14)

القواعد والمبادئ في إعداد أي برنامج ضرورة حتمية يضعها مقترح البرنامج، ما يجب التميز فيه هو وضع قواعد وأسس نابعة من شغف المقترح، لأنّ هذه الأسس سوآءا في التعامل أو التطبيق أو الإعداد والتنفيذ هي بمثابة الركيزة التي ينطلق منها مُعد البرنامج.

4- خطة البرنامج:

إنّ الخطة الأولى في تطوير برنامج هي تحديد هدف لكل المهارات المستهدفة، فمصمم البرنامج يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الإجابة على مجموعة من الأسئلة:

1-متى تعرف أنّ الطفل قد حقق المهارة؟ 2-كيف تحدد السلوك المستهدف؟

3-أين سيحدث التدريب؟ 4-متى سيحدث التدريب؟

5-ما المواد اللازمة؟ 6-ماهي المعززات التي ستسخدم؟

7-كيف ستقيس تقدم الطفل؟ 8-ماهي خطوات التعليم في البرنامج؟

9-كيف ستقدم التعليمات والمواد؟ 10-ماذا نفعل عندما يستجيب الطفل بصورة خاطئة أو صحيحة؟ 11-كيف تشجع على التعميم والمحافظة على السلوك؟

(الزريقات، 2016، ص235)

أيُ منهج يقدم فرصا متعددة لدمج الأسلوب في تعلم الأطفال من خلال الاختبارات والأفكار التي تقوم على العصف الدهني في موضوعات المنهج، يمكن أن تتأكد أنّ منهجك قوي وأنّه سوف يخاطب كل الحالات، ابدأ بوضع الأفكار في قائمة تتناسب على نطاق واسع مع البرنامج المقدم للحالات، عندما تنتهي من وضع الأفكار تخير لكل أسلوب ما يناسبه من هذه الأفكار، نمي وحسن الاختيارات حتى تتأكد من أنّها تلاقي أهدافك التعليمية.

(عيسي سعد، احمد خليفة، 2006، ص74)

يحاول الباحث من خلال الدراسة أن يكيف برنامجه الى أقصى الحدود من خلال شبكة ملاحظة لرصد المؤشرات بطرق موضوعية، انطلاقا من مؤشرات الادراك البصري ونظرية العقل وسمات طيف التوحد.

فيمكن ملاحظة المهارة كالآتي:

الجدول (11) المهارات من الادراك البصري ونظرية العقل وأهدافها ومؤشراتها

المهارة	أهدافها ومؤشراته
–تنمية القدرة على فرز واختيار الأشكال.	– تقوية الادراك البصري والقدرة على التجميع. –فرز ثلاث أشكال.
–تقوية التآزر البصري الحركي.	–تقوية الادراك البصري. –التآزر البصري الحركي. –تجميع المتشابهات.
–تنمية الذاكرة البصرية.	–تنمية الانتباه البصري والذاكرة البصرية. –العثور على الشيء المخبأ.
–البحث عن أشياء. مرغوب فيها.	–تنمية الانتباه البصري والقدرة على التمييز بين الأشياء. –البحث في الحجرة على شيء معين دون التشتت بالأشياء الأخرى.
–اكتشاف لعبة مخبأة.	–تقوية الانتباه لشيء ما وتكوين صورة عنه في الذاكرة. –ملاحظة الشيء وتخبئته وتذكره للحظات وهو غير موجود ثم الكشف عنه واكتشافه من جديد.
–القدرة على متابعة شيء بالعين.	–تقوية الانتباه البصري. –ملاحظة يد المدرب لملاحظة المكان الذي يضع فيه الشيء.

(محمد إبراهيم عبد الحميد، 2003، ص16)

5- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

البرنامج التدريبي يجب أن يستند على فنيات تسهم في نجاحه وتكييفه بالوجه الذي يحقق الهدف التعليمي.

اعتمد الباحث على مجموعة من التقنيات لتسهيل تطبيق الأنشطة بالشكل الذي يساعد الطفل على الفهم والتفاعل بغية الوصول الى أهداف البرنامج.

الجدول (12) الفنيات المستخدمة في البرنامج

الفنية	الآلية والأهداف
القصة	تهدف الى شرح أسباب القيام بسلوك ما بالنسبة للآخرين، وتعليم مهارات اجتماعية معينة في موقف معين، والمساعدة في تدريس مهارات أكاديمية جديدة، لتدل طفل طيف التوحد على ما يحصل من أوضاع اجتماعية ولماذا يحدث ذلك، لوصف الإشارات المهمة التي يجب الانتباه اليها والسلوكيات المتوقعة وردة فعل الآخرين. (عابد،2010، ص137)
النمذجة	هي عملية ملاحظة وتقليد لسلوك ما، حيث يقوم النموذج بتعليم الطفل القيام بسلوك ما من خلال ما شاهده، وهذه العملية تقوم على تبسيط الحركات أو المهمة المرغوب تحقيقها، وعرض المادة التعليمية، واعتماد التكرار. (أحمد يحي، 2006، ص55)
التعزيز	يستخدم التعزيز لتقوية السلوك أو المحافظة عليه، وهذا يتطلب فهم أسباب السلوك لمعرفة أي من المثيرات سيكون بمثابة عناية. (الزريقات، 2008، ص160)
الفن	لمساعدة الطفل في اطلاق الشعور التعبيري والانفعالي، وتوعية الطفل بنفسه وأنّه قادر على اخراج عمل فني جميل، ويساعد الطفل على الخروج

	من حيز التفاعل مع نفسه الى التفاعل مع المعالج ومع من حوله، وتساعد الأنشطة الفنية في تدريب الوظائف العقلية. (أمين نصر،2002، ص 123) طفل طيف التوحد لا يستجيب للتعليمات والأوامر لكن عندما يرى هذه الأدوات والألوان وأثرها على اللوح فقد يتفاعل ويلاحظ ويقلد المعالج الذي أبدع وأثار انتباهه.
اللعب	نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، كما يساعد في تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وتكوين الشخصية، ويقرب المفاهيم ومعاني الأشياء، إضافة الى أنّه يحسن الموهبة الإبداعية ويعتبر طريقة علاجية، فالضعف في اللعب يعتبر البعد الثالث لثالوث الضعف الاجتماعي، مما يظهر نقص في اللعب التخيلي والاجتماعي والرمزي بسبب قصور الانتباه والادراك. (الرحمن الخولي، أبو الفتوح، 2013، ص119)
التظاهر	هي اعتماد أشياء وألعاب في حقيقتها لا تمثل ما أُعدّ لها والتظاهر بأنّها أشياء أخرى لتنمية الجانب التخيلي وتطوير مهارات اللعب للطفل كأن نتظاهر بأنّ الخيط يمثل ثعبان.
مهارات حل المشكلات	-برمجة المواقف الحياة اليومية في شكل مشكلات في أنشطة. -تجعل النظر الى المشكلات بأنّها صعوبات يجب حلها دون تفاديها. -الشخصية تنمو من خلال مواجهة المشكلات وبهذا يكتسب الطفل خبرة ومهارة وحكمة في حل مشكلاتهم. -تساعد على التدريب على التفكير وتنظيم الأفكار والتجريب للحصول على حلول محتملة.

	-يصبح المدرب أكثر ادراك لمشكلة الطفل. (عبد العاطي، علي شهاب، 2014، ص62)
التلقين	استراتيجية تعليمية تساعد الطفل على القيام بالاستجابة الصحيحة ويمكن إعطاء التلقين أثناء التعليم كنمدجة الاستجابة المرغوبة، وأثناء قيام الطفل بالاستجابة للتقليل من الأخطاء أو بعد الاستجابة لتعليمه الإجابة المتوقعة، ومن أنواعه (جسدي، لفظي، ايمائي، نمذجة، مؤشرات وصفية)، واستخدام المؤشرات في المرحلة الأولية ثم اخفاؤها بشكل تدريجي للتقليل من الاعتمادية. (الزريقات،2016، ص234)
التسلسل	اجراء تدريبي لتقوية استجابات جديدة بحيث يعلم السلوك المعقد من خلال تعليم متسلسل بوصف السلاسل أو العناصر السلوكية المعقدة التي تشكل السلوك المعقد. (الزريقات، 2018، ص254)
التشكيل	هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي المراد الوصول اليه، ويشتمل الاقتراب خطوة خطوة من السلوك المطلوب على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به (السلوك المدخلي) الى السلوك الذي يريد تحقيقه (السلوك النهائي). (نوري القمش، 2010، ص182)
تمثيل الأدوار	أسلوب تعليمي للتعبير عن مواقف حياتية، عبارة عن تمثيل موقف واقعي لاكتشاف عملية التفاعل بين الأشخاص، والمساعدة في الفهم وادراك الأحاسيس ودوافع السلوك، وزيادة القدرة على أداء السلوك المتوقع. (السيد محمد،2013، ص197)
التدريب التوكيدي	فنية تساعد على التعبير على الانفعالات في المواقف الاجتماعية سوآءا بالكلام أو استخدام تعبيرات الوجه.

الأسئلة الاستفهامية وأسئلة نظرية العقل	مجموعة أسئلة غرضها التوجيه وحث الطفل الى الإجابة الصحيحة، وأيضا الوصول الى مدى فهم الطفل للنشاط، ومساعدة الطفل في التعرف على الحالة العقلية والعاطفية من خلال النشاط، الأسئلة التي اعتمد عليها الباحث هي (السؤال العاطفي وسؤال الرغبة، الاعتقاد الخاطئ، سؤال التبرير، سؤال التخيير، سؤال اكمال الفراغ، سؤال الحقيقة، سؤال التظاهر، سؤال المعتقد، سؤال الادراك الشخصي والآخر) موضحة من خلال النشاط لزيادة الفهم.
الحث	كإمساك رأس الطفل للتواصل أو يده للكتابة والاشارة. هي تقديم مثير تميزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، وهو تلاث أنواع: حث لفظي من خلال بعض الكلمات التي تساعد على التعرف أو التذكر، حث ايمائي من خلال تعبيرات الوجه والجسم التي تشجع على مواصلة العمل، وتقلل المساعدة تدريجيا حتى يتسنى له الاعتماد على نفسه. (القرشي، 2012، 206)
التكرار	إعادة النشاط لمرات عدة بما يسمح للطفل الفهم حسب درجة وعيه وانتباهه وذاكرته وادراكه للنشاط.
التغذية الرجعية	عملية تقدم فيها معلومات حول أداء الشخص من الشخص نفسه، والتغذية الرجعية توضح لنا مقدار التحسن في السلوك المنجَز، ومن العوامل المؤثرة في فاعليتها أن تقدم مباشرة بعد السلوك، أن يكون معها نوع من أنواع التعزيز والمديح والثناء حتى ولو لم يظهر السلوك الصحيح فنعزز المحاولة. (الزريقات، 2018، ص319)
نظام بيكس	تهدف الى تعليم أطفال طيف التوحد التواصل الفعال عن طريق وسائل

	بديلة ومعززة تتضمن الايماءات والرموز المختصرة، والصور بدرجات تختلف من طفل الى آخر، ويصحب ذلك استخدام النطق أو عدمه. (الجوامدة، 2019، ص113)
الملاحظة	مشاهدة موضوع معين بنحو هادف وبموجب إجراءات منظمة يقوم بها الباحث لتحقيق فهم أفضل للموضوع وتوفير بيانات كمية ونوعية، ويمكن زيادة فاعليتها من خلال استخدام التصوير والتسجيل وتهيئة الموقف بما يسمح بحصر السلوك الذى ترغب في ملاحظته بالتخطيط والاعداد الجيد. (المقابلة، 2016، ص56)
المقابلة	هي عبارة عن محادثة هادفة يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين في موقف مواجهة حسب خطة معينة للحصول على معلومات تقييمية، ويستطيع الباحث الاستفادة من المؤشرات الغير اللفظية لتعزيز الإجابات. (مصطفي، الشربيني، 2010، ص147)

اقتراح الفنيات تعطي لأنشطة البرنامج نوعا حيويا في التفاعل والتعلم بطريقة مسلية تحقق أهدافا تربوية، والفنية لا تقتصر على إدراكها حتى نتمكن من الاستثمار بها في تحقيق الأهداف، وإنّما هي تعود لطبيعة المدرب وطريقته في العمل واستعمال الفنيات.

6- ضمان فاعلية البرنامج:

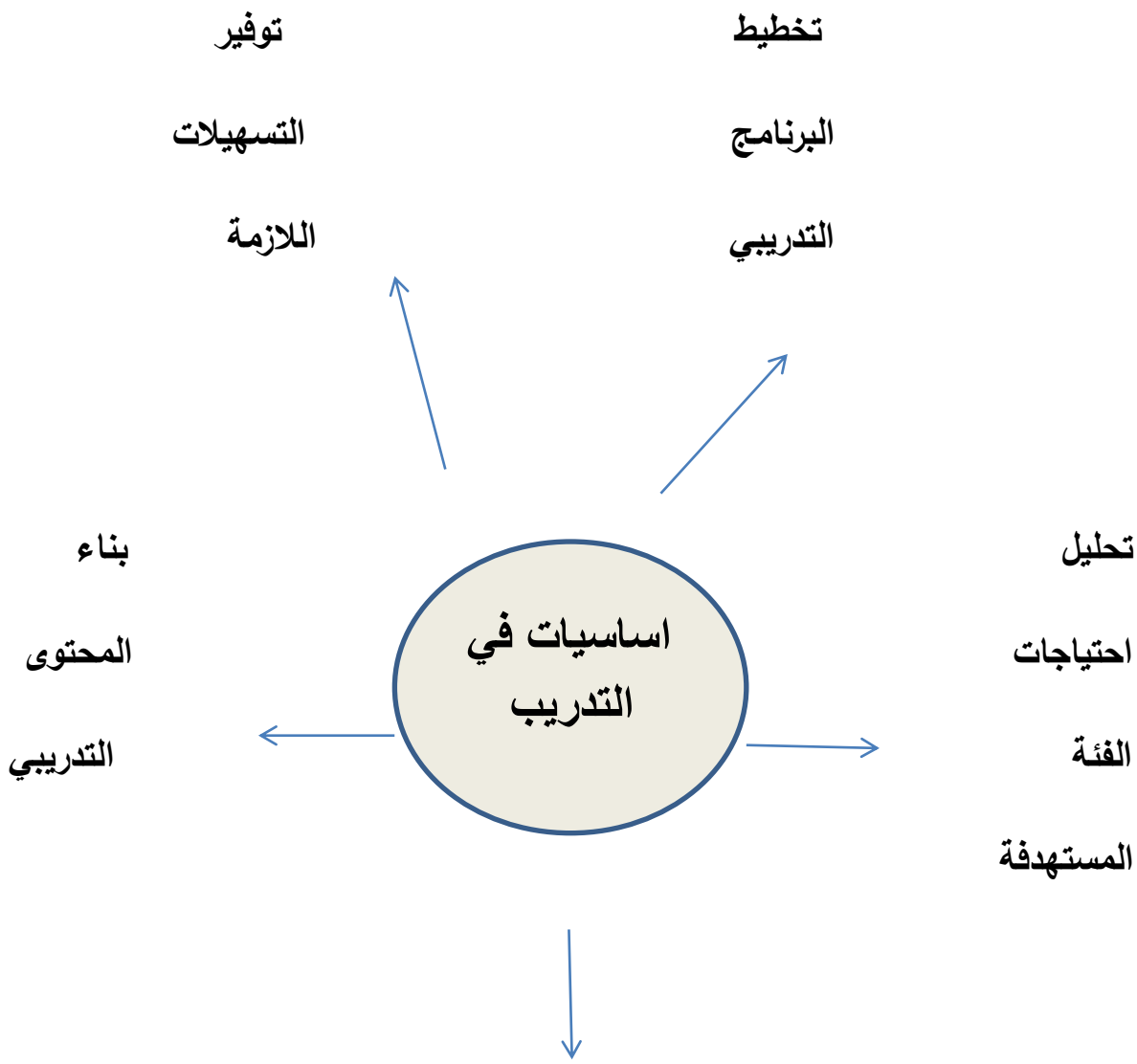
تقييم فاعلية البرنامج يأخذ بالأبعاد التالية:

1. تقييم العلاج: تبدأ هذه العملية بتقييم فاعلية التدخل العلاجي على السلوك المستهدف المرغوب ويبدأ المعالج بقياس السلوك الظاهر قبل البدأ في التدريب.
2. التعميم: اذا أشار العلاج الى تقدم فإن المعالج عليه أن يفكر بكيفية نقل أثر التعليم الى أوضاع بيئية غير متعامل معها والمحافظة على السلوك عبر الزمن.
3. المحافظة: بتدريب الآباء على المحافظة على النتائج.
4. الصدق الاجتماعي: التقييم السلوكي والتقييم العلاجي يقاس من خلال تأثيره على التغيرات الاجتماعية المهمة في سلوكيات الطفل.

(الزريقات، 2016، ص231)

يرى الباحث أنّه يجب الوصول بالبرنامج التدريبي الى مستويات سلوكية تؤثر على حياة الطفل الاجتماعية ومحاولة تهيئة محتوى البرنامج بما يناسب حياة الطفل، كي نضمن استمرارية البرنامج أصبح واجبا تدريب الآباء على فنيات ممنهجة ومنتظمة ضابطة وهادفة، لنخوض في شروط الحكم على البرنامج أنّه برنامج فعال يجب أن يؤثر بشكل مباشر في ما أُعِد لتدريبه ثم استمرارية ما دُرب، وهذا ما سعى الباحث لتحقيقه.

7-أساسيات في التدريب:

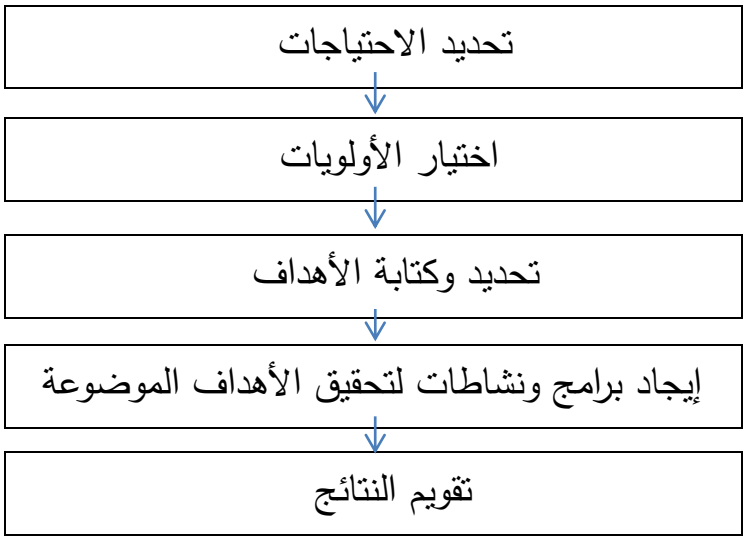


الشكل (09) أساسيات في التدريب

(محمد حسنين، 2006، ص54)

ضرورة توفر هذه الأساسيات حتى نتمكن من تطبيق البرنامج وتدريب طيف التوحد، فتخطيط البرنامج كأول خطوة وفق مناهج علمية وتبريرات من تجارب عملية ضروري قبل التدريب، لنتمكن من بناء محتوى تدريبي فعّال يمكن تطبيقه بتوفير تسهيلات ومواد وأدوات تسهل عملية التدريب، والمهم في تخطيط البرنامج أن يكون مستنبط من احتياجات الفئة المستهدفة، من صور حيوانات يحبها أو تعزيزات أو أنشطة تجسد واقع الحالة التي يتكفل بتدريبها مختص لها سمات نفسية وكفاءة تدريبية وأبعاد أخلاقية.

1. **التخطيط:** تخطيط وتنظيم البرنامج يجب أن يكون دقيقا وقائم على الأسس النفسية والتربوية والإدارية، ويجب أن يكون واقعيا وفي حدود الإمكانات المتاحة، فيجب البدأ من الميسور والموجود فعليا وممارسة الممكن بدلا من المثالي والمستحيل ليمر بخطوات كالآتي:



الشكل (10) التخطيط للبرنامج

(عبد العظيم، 2013، ص46)

إنّ تخطيط محتوى البرنامج يجب أن يتضمن ما يلي:

- وصف مستوى الأداء الحالي أو الحادث من قبل الطفل.

– تحديد الأهداف العامة والأهداف القصيرة المدى.

– أن ينص ويحدد الخدمات التربوية التي يجب أن تتوافر للطفل والى أي مدى يمكن للطفل المشاركة في البرامج التربوية.

– أن تحدد الفترة الزمنية المتوقعة للطفل التي يستغرقها في تلقي البرنامج.

– أن يتم تحديد محكّات إجراءات التقويم المناسبة ووضع جداول مخططة تتضمن على الأقل الأهداف الفرعية المطلوب تحقيقها.

(سليمان السيد، 2003، ص29)

2. تحليل احتياجات الفئة المستهدفة:

يجب أن تتناسب أنشطة البرنامج مع مستوى وقدرات الأطفال بالإضافة الى مراعاة العمر الزمني والخلفية العلمية والثقافية، كما يجب مراعاة الفروق الفردية، فمن الخطأ وضع نشاط يتوقع من الجميع اتقانه في الوقت نفسه وبنفس الكفاءة.

(محمد عبد العاطي، محمد علي شهاب، 2014، ص107)

التعمق في احتياجات الأشخاص من مختلف النواحي الفكرية والسلوكية والاجتماعية لا بد منه حتى يكيّف البرنامج وتكون أنشطته وفنيّاته وطريقة العمل مبرّرة وفق الاحتياجات التي جمعت من دراسة الحالة، كمأنّ العمل مع طيف التوحد بالتكرار والتعزيز وطريقة عرض النشاط قد يختلف من شخص لآخر.

3. توفير التسهيلات اللازمة:

توفير كل الأدوات والوسائل وتنظيم البيئة التعليمية مع احترام خصائص الحالات، حيث أنّ توفير هذه التسهيلات تُمليه متطلبات البرنامج وواقع الحالات.

4. بناء المحتوى التدريبي:

في ضوء تحديد الأهداف التعليمية نقوم ببناء المحتوى التدريبي لتحقيق هذه الأهداف، ويحدَد المحتوى مع ما يناسب خصائص طيف التوحد، أيضا يصمَّم المحتوى بهدف تدريبهم على مهارات عقلية واجتماعية ولغوية، ويُفضل أن يُبنى المحتوى ويجسد حياتهم الاجتماعية، وتعتمد فكرة بناء المحتوى على بلورة النشاط على شكل مشكلة تحتاج الى حل يجب أن تتوفر فيها العديد من الشروط كأن تعبِر عن مشكلة قائمة يشعر بها الطفل، أو تكون من النوع الذى يتحدى تفكيرهم ومناسب لقدراتهم، كما نضع في الحسبان زمن النشاط والوقت المناسب للنشاط، ونضبط مواصفات الأنشطة كأن تكون مثيرة للانتباه وقابلة للتكرار، وأن يتعلم بها مرات عديدة.

(محمد عبد العاطي، محمد علي شهاب، 2014، ص108)

5. انتقاء الجهاز التدريبي:

يمكن انتقاء الجهاز التدريبي للعمل مع طيف التوحد وفق العديد من الخصائص والمعايير يمكن وضعها كالاتي:

الجدول (13) معايير انتقاء الجهاز التدريبي وخصائصه

معايير الجهاز التدريبي	خصائص الجهاز التدريبي
-يلتزم العاملون في ميدان التربية الخاصة بتطوير القدرات التعليمية والظروف الحياتية للأطفال. -يبذل العاملون في مجال التربية الخاصة الجهود اللازمة لتطوير معرفتهم ومهاراتهم.	-القدرة على تحديث المعلومات التربوية والنفسية وتجديديها من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد ومستحدث في المجال العلمي. -القدرة على تعليم الآخرين والتفكير العلمي

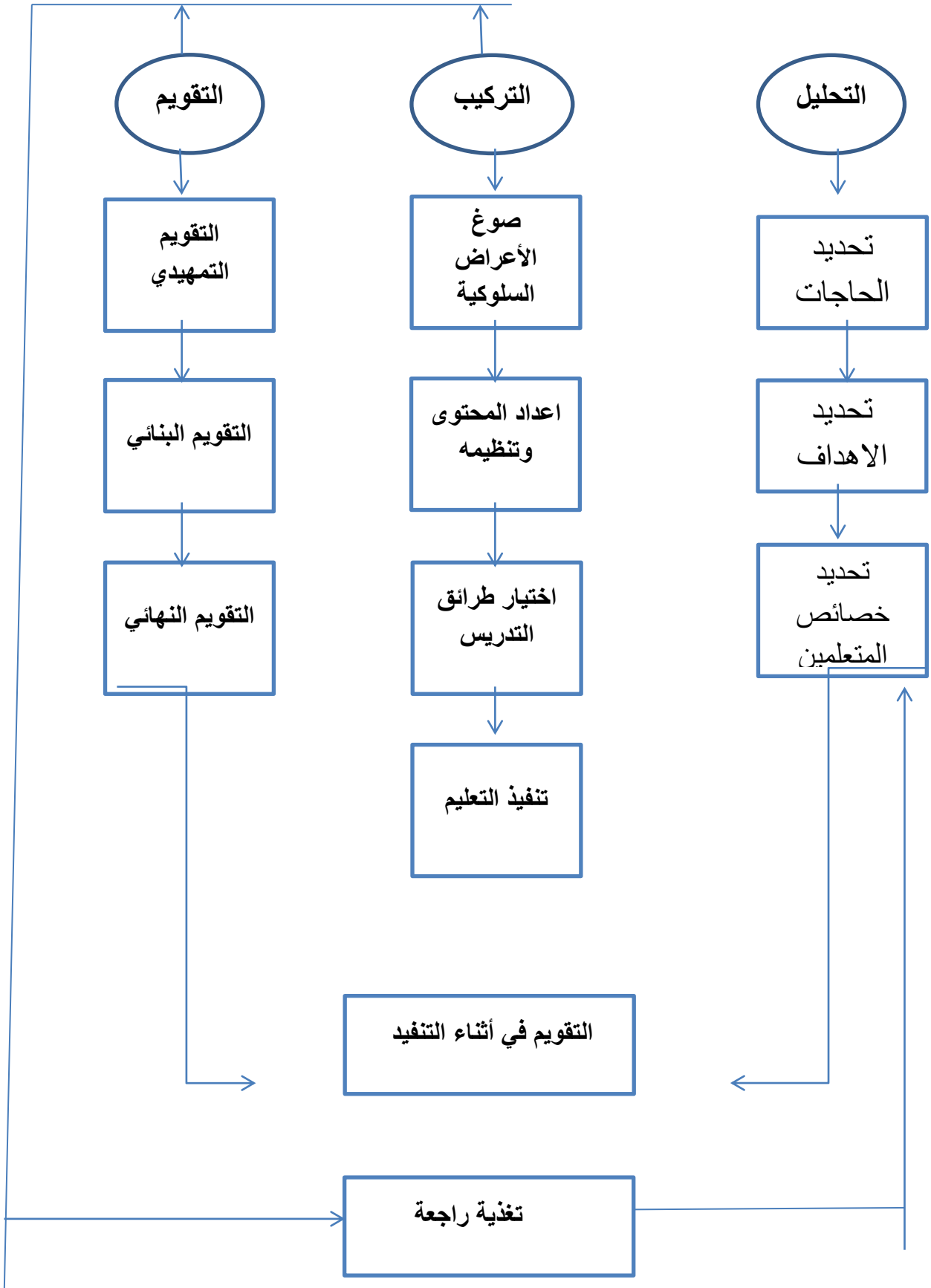
-يحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على الدفاع عن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى تحسين القوانين والتعليمات الخاصة بهم.	والتفسير. -قدرات جسمية وعقلية وانفعالية تمكّنه من تقبل الأطفال وتصرفاتهم. -مجموعات كفايات تمكّنه من تنفيد الخطة التربوية. القدرة على الاسهام في بناء البرامج الخاصة.

(أحمد يحيي، 2006، ص 414)

المعايير والخصائص هي كثيرة لا تعد ولا تحصى تجعلنا نتمكن من انتقاء جهاز تربوي ذو جودة عالية، فمن الضروري أن يكون هذا الجهاز يحب أطفال طيف التوحد وينطلق العمل من نقطة حب، فإذا أحب العمل مع هذه الفئة يمكن أن تتوفر فيه جل المعايير والخصائص.

8- بناء البرنامج:

هناك آراء متنوعة حول بناء البرنامج، الى أنّ هناك اتفاق بشأن مراحل أساسية لبنائها تتمثل في (التحليل، التركيب، التقويم) وتحتوي كل مرحلة على عدد من العناصر والخطوات.



الشكل (11) المراحل الأساسية في بناء البرنامج

(ابراهيم الباوي، عبيد حسن، 2013، ص114)

عملية التحليل هي عملية استنباطية تجلت في الاطلاع على الاطار النظري والاحتكاك بالحالات والمدربين والمحيط لتسطير الخصائص وتحديد الأهداف التعليمية السلوكية، لتصاغ في عملية التركيب وتعد الوسائل والطرائق لنقوم بعملية التنفيذ، والتي على أساسها يقوم جزء من التقويم الذي يشمل الإجراءات ومعيقاتها وكيفية تحقيق الأهداف.

التقويم:

الجدول (14) التقويم وأهدافه وأهميته وأساليبه وبعض طرق التقويم

هدف التقويم	أهمية التقويم	أساليب التقويم	بعض طرق التقويم
معرفة مقدار ما تحقق من أهداف من أجل التعرف على أوجه النجاح وتعزيزها والتعرف على أوجه الضعف ومعالجتها.	-يساعد على اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بالبرنامج. -معرفة مدى صلاحية الأساليب التعليمية المستخدمة -العمل على تكييف الأساليب التعليمية لتصبح ملائمة للحالة.	-التقويم التكويني أو المرحلي والذي يقوم به المعلم أثناء الدرس في بداية كل درس ونهايته وفي نهاية الهدف التعليمي. -التقويم النهائي وهو الذي يقوم به المعلم عند انتهاء البرنامج.	-طريقة تصميم الاختبار القبلي والبعدي. -طريقة تقدير أداء الطالب وفق المعايير الواردة ضمن كل هدف سلوكي. -طريقة التقديرات القبلية والبعدية في قوائم التقدير.

(أحمد يحيى، 2006، ص 43)

يرى الباحث أنّ التقويم هو العملية التي من خلالها نقوم بإصدار حكم على السلوك الملاحظ وبالتالي نعدل في الأدوات والفنيات والبرنامج ككل بما يتماشى والطفل، واعتمد

الباحث في بحثه على طريقة تقدير أداء الطالب وفق المعايير الواردة ضمن كل هدف سلوكي، وهذا لتكييف البرنامج، فالتقويم هنا ينطلق من برنامج مقترح يُقوم ليصبح برنامج مكيّف ومعدل انطلاقا من استجابة الطفل للبرنامج برصد مؤشرات هامة يجب تحقيقها كأهداف جزئية تقيم بعلامة (+) وعلامة (–) في شبكة الملاحظة إضافة الى العديد من الملاحظات.

9- خطوات تصميم البرنامج:

تمُر عملية تصميم البرنامج بالخطوات الآتية:

1- صياغة أهداف البرنامج بشكل واضح وقابل للتطبيق مع بيان حجم المعارف والمهارات.
2- تحديد مفردات البرنامج بأخذ الاعتبار الى مستوى المشاركين.
3- تهيئة مواد البرنامج لتتلاءم مع أهداف البرنامج.
4- اختيار الأساليب التدريبية المناسبة بالأخذ في الحسبان هدف البرنامج ومؤهلات المتدربين.
5- تحديد مكان البرنامج وزمانه من خلال معرفة طبيعة أعمال المشاركين وانشغالاتهم.
6- اختيار المدربين بمواصفات ومؤهلات علمية واخلاقية.

(محمود بني مصطفي، 2005، 67)

عند الاطلاع على النظرية البنائية بحكم أنّها من التيارات المعرفية التي تشترك في مبادئها مع نظرية العقل فإنّها في تصميم التعليم وبرمجته تطلب من المصممين:

- تحديد مجال التعلم (حدود المحتوى).
- تحديد مشكلات معقدة الى حد ما في حدود مجال التعلم المحدد.

- تحديد عناصر التعلم التي يعتقد المصمم أنّها الأكثر أهمية.
- رسم طرق متعددة والتي تصل بالمتعلم الى النتائج المُثلى.
- تحديد قواعد تحكم المتعلم (الأهداف والخطوات).
- تشجيع التأمل الذاتي (الأسئلة والإرشاد).
- تقديم الأدوات التي تساعد المتعلم على تحديد ما يجب القيام به.

(عبد الحميد زيتون، 2008، ص226).

10-تعديل البرنامج:

تسهم مرحلة تقويم النتائج الفعلية للبرنامج في إعطاء القائمين على البرنامج والبرامج المماثلة، فكرة عن مستوى النجاح، مما يساعد القائمين على البدء بعملية اجراء التغيير اللازم على مستوى البرامج القادمة ونوعيتها مستندين الى نتائج البرامج السابقة، إذ يتم التركيز على الإيجابيات بتعزيزها وتجنب الوقوع في السلبيات. (محمود بني مصطفي، 2005، ص68)

وهناك العديد من الأساليب التي يمكن اعتمادها حتى نعدل أكثر في البرنامج:

1- الملاحظة: وهي عبارة عن تسجيل سردي قصصي لما يتم أداؤه في مواقف محددة بطريقة منظمة أو عشوائية.

2- المقابلة السابرة باعتماد الأسئلة السابرة التي يطرحها الباحث للوصول الى المستوى الدقيق.

3- سلالم التقدير: لتقدير ورصد السلوك في مواقف أدائية.

4-العينات السلوكية: التي تقتصر على العينات اليومية والحديثة للأداء في مواقف اجتماعية.

(قطامي، 2008، ص159)

مرحلة تعديل البرنامج هي مرحلة مهمة في بحثنا وهي عملية قائمة ومهمة في هذه الدراسة، فالتعديل يكون بعد التطبيق كخطوة أخيرة للخروج ببرنامج بأقصى حد ممكن من التعديلات القائمة على أساس شبكة الملاحظة، والتعديل هنا يجب أن يقوم على تبريرات مُنهجة مستمدّة من واقع التطبيق، حيث يجب التأكد من أنّ هذا التعديل ليس نسبي أو محاولة الوصول بالبرنامج الى التعميم وإن كان فيه تغيير لا يجب أن يمس جوهر البرنامج.

11- المواصفات والمميزات التي يجب توفرها في البرنامج:

- تحديد الأهداف بشكل سلوكي.
- تصميم النشاطات القائمة على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.
- يقوم البرنامج على وجود تغذية مرتدة تزود المتدرب بمعلومات منظمة ومستمرة خلال البرنامج.

(محمود بني مصطفي، 2005، ص75)

حتى نصل الى أعلى معدل للبرنامج يجب أن تتوفر أربع قواعد رئيسية:

1- القاعدة الأولى الراحة: بناء الراحة في التعلم ضروري، يذكر **أريك جنسن Eric Jensen** عندما تشعر الحالة بالعجز وعدم القدرة على القيام بواجب تعليمي فإنّه يتم انتزاع منبه دفاعي في المخ يستجيب المتعلم لهذا المؤثر ويدخل في حالة من القلق.

2- القاعدة الثانية التحدي: يصف **فيجوتسكي Vygotsky** التعلم أن تكون على استعداد للتحدي فإنّ التعلم الأفضل يتطلب أكثر من مجرد الراحة، كما يشير عالم النفس **ميهالي Mihaly** أنّ التعلم الأفضل يحدث أثناء حالة عقلية يطلق عليها التدفق، في مركز التدفق توجد الراحة يدعمها التحدي، يظهر التحدي عند المتعلمين اذا شعروا أنّ المعلمين يحترمون ويعطون قيمة لذكاءات ومهارات المتعلم.

3- القاعدة الثالثة العمق: يأتي عمق التعلم عندما يفكر التلميذ ويجهز عن قصد المحتوى من منظور متعدد، تطبيق الاستراتيجيات والأنشطة بما يجعل المتعلم يعالج الموضوعات بطريقة أعمق وأكثر معنى، بناءًا على أساس محتوى جديد بعيدا عن تجزئة المنهج الى وحدات صغيرة فعندما يصل الموضوع أو الوحدة الى أقل مستوى فهدا يجعل المخ يتعلم تعلما ضعيفا.

4- القاعدة الرابعة الدافعية: بتفعيل التنوع في أساليب التعلم والذكاءات للمتعلم، يستطيع المعلم تهيئة بيئة يُظهر فيها التلميذ مواهبه واهتماماته من خلال الاستكشاف الشخصي، والقدرة على الاختيار تجعل المتعلم مهتما ويشارك بفعالية، وبنمي الدافعية الذاتية المطلوبة.

لا ننكر أنّ أطفال طيف التوحد لا يتعلمون الاّ عن طريق التبسيط والتسهيل في عرض الصورة العلمية، فهذا يجعلنا نفكر في الابتعاد عن القاعدة الثالثة (العمق)، لكن ما يجدر التنويه اليه أنّ تبسيط البرنامج يجب أن يراعي هذه القاعدة فحتى لو بسطنا البرنامج بما يناسب الطفل فعلينا أن نجعل الطفل يتفاعل ويتعلم من خلال عمق وفجوة ماثلة لخصائص الحالات، بعبارة أخرى نجعله يفكر أثناء النشاط، والبرنامج وفق نظرية العقل يملك هذه الخاصية.

التدريب والتعلم أصبح قائما على أساسين قيمين في العملية التربوية سوآءا تدريب أو تطبيق برنامج معين وهما القياس والمهارات التربوية، فلغة الأرقام هيمنت على العديد من القطاعات لأنّها تمكن من رصد وملاحظة الحالات بشكل يمد المعلم أو المختص ببيانات توجهه إن كان في الطريق الأمثل أو لا بد من التغيير، لكن هذا لا يعني اهمال الممارسة التربوية والسعي الى الرصد فقط، واعتماد جل الأدوات التي تسمح بهذا فالملاحظة لابد أن تنطلق من أصل تربوي أكاديمي يخوض في الاستراتيجيات والأدوات والطرائق أكثر من خوضه في القياس.

12-المحكات التي يقوم عليها البرنامج:

حتى ينجح الباحث في اقتراح برنامج يجب أن يُخضعه لمحكّات لا غنى عنها توجه البرنامج الى المسار الأمثل للخروج بأحسن الأهداف يمكن صياغتها كالآتي:

1- أساس نظري سليم مدعّم بالبحوث النظرية.

2- أن يستجيب البرنامج لميول الطالب ودوافعه.

3- الملاءمة الاجتماعية الثقافية.

4- تحديد الأهداف المتضمنة في البرنامج.

5- أن يكون ذو جاذبية ومواده مناسبة لأثارة اهتمام المشاركين.

6- أن يقدم البرنامج أمثلة واضحة ومناسبة للتطبيقات العملية بما يعطي للمشاركين فرصة جيدة لنقل الخبرات من الاطار النظري للواقع.

(عبد العظيم، 2013، ص12)

قبل البدء بإعداد برنامج وكأول خطوة يجب الاطلاع على جانب نظري تدعمه دراسات وتجارب نظرية، والتي بالتأكيد ستسير بنا الى جمع ملاحظات حول خصائص الحالات التي على أساسها تُهيء مواد وفنيات البرنامج، نابعةً من طبيعة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه المعني بالبرنامج، حتى نتمكن من صياغة الأهداف وتحقيق الكمال الممكن من النتائج المنبثقة من التطبيقات العملية.

خلاصة الفصل:

البرنامج مجموعة من الإجراءات والخطوات المضبوطة في جلسات وفترات زمنية من أجل تحسين المهارات المعرفية والاجتماعية وضبط سلوكيات محددة، مع مراعاة قواعد ومبادئ من التعرف على حاجات الطفل وتقسيم المهمات وغيرها للوصول الى الأهداف المرجوة، مع تحديد الوقت المناسب للتدريب وأين سيحدث التدريب وكيف ستقدَّم التعليمات، أي ضبط الخطة بشكل واسع، والحاجة في البرنامج الى العديد من الفنيات (القصة، التعزيز، تمثيل الأدوار، مهارات حل المشكلات وغيرها)، لتسهيل العمل أثناء النشاط وتقوية الاستجابة وزيادة الفهم.

البرنامج الجيد يجب أن يقوم على أسس علمية تبدأ بالتخطيط، فيحدد الباحث الاحتياجات وينظم الأوليات ويسطر الأهداف العامة والجزئية، ثم يقوم بتحليل احتياجات الفئة حتي يضع أنشطة تتناسب والفئة المدروسة، وبعدها بناء محتوى البرنامج وانتقاء الجهاز التدريبي المناسب وفق معايير وأسس علمية وأخلاقية، ولضبط محتوى البرنامج يجب إخضاعه لعملية التقويم وملاحظة السلوك كيف كان وكيف أصبح بالاستعانة بالعديد من الأدوات والوسائل.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

منهج الدراسة.

شروط اختيار مجموعة البحث.

مكان البحث.

أسس اختيار مكان البحث.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكوميترية.

مصادر اعداد البرنامج.

المبادئ التي يقوم عليها البرنامج.

أهداف البرنامج.

ملاحظات عامة حول كيفية تطبيق البرنامج.

سيرورة البرنامج وآلية الجلسات.

الدراسة الاستطلاعية.

الدراسة الأساسية.

الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية اللبنة الأساسية التي يصوغ فيها الباحث أفكاره وجانبه النظري وما توصل اليه من فهم، على شكل خطة وإجراءات ملموسة دالة على مدى فهمه لموضوع بحثه، وهذا وفق منهجية منظمة ومحكمة، معتمدا على أدوات وتقنيات (إحصائية، تدريبية...)، كل هذا ليثبت فرضياته أو ينفيها.

وهذا ما سنتناوله تفصيلا في هذا الفصل، من بداية الدراسة الى نهايتها كالآتي:

1- منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، ودراسة الحالة مرتبط بتحليل الحالات من حيث التشخيص والظروف المحيطة من أجل الدراسة المعمقة وجمع البيانات، وهذا ما يخدم البحث من خلال محاولة تكييف البرنامج المبني وفق مبادئ نظرية العقل في تنمية الادراك البصري لطفل طيف التوحد واعتماد القياس القبلي والبعدي والتتبعي للخروج بالنتائج الاحصائية.

2- شروط اختيار مجموعة الدراسة:

- الجنس: مجموعة الدراسة مجموعة ذكور.
- السن: من 4 سنوات الى 9 سنوات لتلائم الأدوات وتتناسب مع البرنامج.
- الاضطرابات المصاحبة: سلامة الأطفال من الإعاقة البصرية والاعاقة السمعية، والحركية مع تسجيل درجات دكاء عادية ولغة.
- اختيار الأطفال المنتظمين في الحضور.
- أن تكون الدراسة غير مشتركة في برامج أخرى.
- اختيار الأطفال ممن كانت نسبة ومعدل الاضطراب من الدرجة الخفيفة.

3- مكان البحث:

واجهت الدراسة العديد من الصعوبات بدءًا بمكان الدراسة الذي ينبغي أن يكون مرنًا ملائما للعمل مع أطفال طيف التوحد من عدة جوانب، ومن بين هذه الصعوبات:

- رفض بعض المراكز للعمل مع الأطفال بسبب فيروس كورونا.
- عدم توفر بعض المراكز على الشروط المريحة للعمل من نوع الغرف وسوء التنظيم.
- بعد البحث في المراكز والجمعيات وحتى العيادات النفسية والأرطفونية وجدنا صعوبة متعلقة بإيجاد الحالات وعدم تفهم بعض الممارسين، فقررنا العمل مع الأطفال المدمجين بالمدارس مما استلزم منا الذهاب الى مديرية الضمان الاجتماعي (بئر خادم)، ومقابلة مدير الضمان الاجتماعي الذي يسّر لنا وسهل علينا الكثير من الأمور التي تجعلنا نلتقي بأطفال طيف التوحد وأسرهم للبدأ في العمل وتطبيق البرنامج، لكن لم يكن العمل كذلك للأسباب التالية:
- ارتأينا توزع مجموعة الدراسة قد يضيع الوقت والجهد بحكم تواجد الحالات بعيدة عن بعضها.
- بعض الصعوبات متعلقة في صعوبة إيجاد مكان للعمل داخل المدارس وأيضا وقت مناسب.
- بعض الجمعيات والمراكز لا تحوي أطفال طيف التوحد الخفيف.

لنستقر في الأخير بالمركز النفسي البيداغوجي بالجزائر العاصمة وهذا للدراسة الاستطلاعية فقط، أمّا الدراسة الأساسية كانت بالمركز البيداغوجي بتلمسان.

4- أسس اختيار مكان البحث:

- تواجد أطفال طيف التوحد الخفيف.
- توفر خدمات وامكانيات جيدة تساعد في التطبيق.
- مساعدة ودعم من المختصين وخصوصا من القائمين على المركز.
- توفر أدوات ومقاييس وخبرة كبيرة في التطبيق.

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

الأداة هي تلك الوسيلة التي يعتمدها الباحث، لتنظيم عمله والسير به بخطى منهجية دقيقة بصيغ كمية أو كيفية، فقد تكون هذه الأدوات للقياس (مقياس كارز، مقياس الإدراك البصري، مقياس رسم الرجل، شبكة الملاحظة)، أو قد تكون للتدريب (البرنامج التدريبي المقترح)، وهذا كله بغية الوصول إلى نتائج دقيقة وعمل ممنهج، فأوجب هذا أن نخضع هذه الأدوات ونتحقق من صدقها وثباتها، لنبرز خصائصها السيكومترية.

5-1- أدوات الدراسة:

5-1-1- دراسة الحالة:

من أجل الدراسة المعمّقة لحالات الدراسة من جوانب تساعد في عملية تطبيق البرنامج وتيسر لنا فهم الحالات أكثر واختيار الحالات الأنسب للبرنامج قام الباحث بإعداد دليل لدراسة الحالات.

اشتملت دراسة الحالة على بيانات أولية للطفل والأم والأب (السن، تاريخ الميلاد، المستوى التعليمي، عدد الأفراد، ...)، **كما هو موضح في الملحق رقم (1)**.

- اشتملت دراسة الحالة على جدول من اعداد الباحث يحوي على أعراض من الدليل التشخيصي الخامس، للكشف عن مدى مناسبة الحالات لأغراض البرنامج.

- اشتملت أيضا على جدول لتوضيح الأداء على المهارة من اعداد الباحث مستمد من مستويات الادراك البصري والانتباه ومهام نظرية العقل ومهارات تواصلية، لرصد سلوكات الحالات أكثر.

- اشتملت أيضا على المشكلات التي ترغب الأسرة في علاجها كي نحاول ضبطها أثناء الجلسات، سوآءا بصورة مباشرة من خلال نشاط البرنامج أو أثناء قيامنا بتطبيق البرنامج وفي نفس الوقت ضبط السلوك غير المرغوب.

- اشتملت على تحديد المعززات وضبط العمل أكثر في محاولة توفير أقصى ما يمكن من هذا الأمر.

5-1-2- مقياس كارز 02:

استخدم الباحث هذا المقياس للتأكد من تشخيص أفراد الدراسة بطيف التوحد الخفيف، والذي صممه أريك شوبلر مكتشف برنامج تيتش الشهير.

وصف الاختبار:

يحتوي مقياس كارز 2 على 5 مؤشرات (1-التفاعل الاجتماعي، 2-التواصل، 3-الاضطراب السلوكي النمطي، 4-المظاهر الحسية، 5-المؤشر الادراكي)، تحتوي هذه المؤشرات على 15 مجال:

1-الاتصال بالناس. 2-التقليد. 3-الاستجابة العاطفية.

4-إستخدام الجسم. 5-استخدام الأشياء. 6-التكيف مع الغير.

7-الإستجابة البصرية. 8-الإستجابة السمعية. 9-استجابات واستخدام التذوق الشم واللمس.

10-الخوف أو العصبية. 11-التواصل اللفظي. 10-التواصل الغير اللفظي.

13-مستوى النشاط. 14-مستوى واتساق الاستجابة التعليمية.

15-الإنطباع العام.

في كل مجال من هذه المجالات لدينا 4 بنود.

تطبيق الاختبار:

الإجابة على البنود تكون من قبل الولي أو المتكفل بالحالة أو المختص الذي يعمل مع الحالة، بحيث في تقييم البنود يمكن أن يحصل الطفل من 1 الى 4 درجات على كل مجال من المجالات الخمسة عشر، بحيث التقييم على كل مجال كالآتي:

- طبيعي.
- خفيف.
- متوسط.
- شديد.

ملاحظة: يمكن أن يحصل الطفل على علامة 3.5 أو 2.5 أو 1.5 عندما يكون السلوك يحدث ولا يحدث.

مقياس كارز 02 موضح في الملحق رقم (2)

5-1-3- مقياس الإدراك البصري (اختبار الشكل البسيط (ب) لراي): ملحق رقم (3)

التعريف بالاختبار:

أعدّه العالم أندريه راي (A.REY) عام 1492 بجنيف لقياس الإدراك البصري والذاكرة البصرية، عن طريق نسخ الشكل بالنقل ثم إعادة رسمه من الذاكرة، ويتضمن الخصائص التالية:

- غياب المدلول للشكل.

- سهولة خطية لنسخ الاشكال.

- البنية العامة معقدة من أجل تحقيق النشاط الادراكي التحليلي والتركيبي، فالإدراك البصري كما بيّن راي ليس فقط تحقيق الاتصال الحسي، وإنّما يشمل تحقيق التعرف، التحليل، التنظيم، التحديد.

- يطبق اختبار راي على الفئة العمرية (4-9 سنوات) وكذا حالات التخلف العقلي.

وصف الاختبار:

يحتوي الاختبار على:

- ورقة بيضاء.

- قلم رصاص.

- ورقة النموذج.

- ورقة التنقيط.

يحتوي الاختبار على مرحلتين:

المرحلة الأولى: نطلب من كل حالة رسم النموذج عن طريق النسخ وهي عملية تستدعي عمل معرفي، بهدف تحليل النموذج الى عناصره الأساسية وإدراك البنية الخاصة لكل شكل على حدى، وتركيب العناصر وإدراك العلاقات الموجودة بينها.

المرحلة الثانية: تتناول هذه المرحلة دراسة التنظيم الادراكي على مستوى الذاكرة، فبعد 3 دقائق من تطبيق المرحلة الأولى نطلب من الطفل استرجاع النموذج من الذاكرة ورسمه.

تطبيق الاختبار:

- نعرض نموذج الشكل البسيط (ب) ونطلب من الحالة ملاحظة النموذج المقدم له.

- نقدم للحالة ورقة بيضاء وقلم ونطلب منه نسخ النموذج للاختبار، نبسط تعليمة الاختبار إن لم يتمكن من الفهم.

- نضبط عداد الوقت حتى نسجل الوقت المستغرق دون أن يعرف الطفل.

- إعطاء الطفل الوقت الكافي للرسم.

- عند توقف الطفل على الرسم نسأله إن كان أكمل أم يرغب في إكمال الرسم، هذا إن لم يكن فعله دالا على أنّه أنهى الرسم.

- نسجل كل ما يفعله الطفل وكل أقواله والأشكال التي بدأ الرسم بها وطريقته في الرسم وكيف بدأ الرسم ومن أي ناحية، وماذا فعل أثناء الرسم...الخ.

- نطلب من الحالة تسمية الأشكال غير الواضحة.

- ثم بعد مرور 3 دقائق نطلب من الطفل رسم الشكل بالاعتماد على الذاكرة مع حساب الوقت المستغرق وتسجيل الملاحظات التي ذكرناها.

تصحيح الاختبار:

جدول (15) تصحيح الاختبار البصري الشكل البسيط (راي)

	العناصر	التنقيط	التنقيط في الحالات الخاصّة ½
العناصر	–الدائرة. –المثلث. –المستطيل. –المربع. –النقطتين داخل الدائرة. –العلامة داخل المثلث. –القوس داخل المستطيل. –الخطوط داخل القوس. –علامة =. –الخط المائل داخل المربع. –النقطة داخل المربع.	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	–اذا كان العنصر المنقول مشوّه. –اذا تمّ نقل النقطتين داخل الدائرة على شكل دوائر. –اذا تمّ نقل علامة + بشكل مغاير.
التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	–الدائرة مع المثلث. –الدائرة مع المربع والمستطيل. –ارتفاع المربع والمستطيل. –التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل.	1 1 1 1	–في حالة غياب المثلث أو الدائرة. –التقارب يكون في حدود 4مم.

تقاطع العناصر الرئيسية	-تقاطع المثلث مع الدائرة. -تقاطع المثلث مع المستطيل. -تقاطع الدائرة مع المستطيل. -تقاطع المربع مع المستطيل.	2 2 2 2	-إذا كان هناك مجرد تجاور بين العناصر دون تقاطع. -إذا كان التقاطع مبالغا فيه.
وضعية العناصر الثانوية	-النقطتان داخل الدائرة على اليمين. -علامة + على يسار المثلث. -القوس داخل المستطيل في الوسط. -عدد الخطوط داخل القوس أربعة. -علامة = داخل حيز التقاطع بين المربع والمستطيل. -الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة. -النقطة داخل المربع في المكان الصحيح. -النقطة داخل المربع أكبر من النقطتين داخل الدائرة.	1 1 1 1 1 1 1 1	-اذا كانت النقطتين بشكل عمودي أو متباعدتين. -إذْ لم يكن القوس في وسط المستطيل. إذا كانت علامة تساوي تتعدي حيز التقاطع.

طريقة الحصول على الدرجات الخام:

للحصول على الدرجات الخام لهذا الاختبار يتم جمع عدد الإجابات الصحيحة لكل فقرة ثم الحصول على المجموع الكلي، حيث كلما كانت الدرجة مرتفعة دلّت على التعرف

والتميز الجيد، وتتراوح الدرجة الخام لكل فرد نظريا بين 0 لا يوجد إدراك، 31 درجة وهي درجة الادراك الجيد. (michel, 1993)

5-1-4- مقياس الذكاء (رسم الرجل): ملحق رقم (04)

التعريف بالاختبار:

هو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء من خلال رسم الرجل من إعداد الباحثة الأمريكية فلورنس كواديناف سنة 1926، انطلاقا من خلفيتها النظرية التي اعتمدت على التحليل الكيفي لرسومات الأطفال، باعتبار أنّ الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه، حيث كلما ارتقى نمو الطفل العقلي استطاع أن ينتقل الى مرحلة جديدة تكشف عن مستوى جديد في الادراك، ويستخدم مع عدة فئات، (المتخلفون عقليا، ذوي الاعاقات السمعية، المصابون ببعض الاضطرابات العصبية).

طريقة وشروط التطبيق:

- يمكن تطبيق الاختبار فرديا أو جماعيا، وفي هذه الدراسة قمنا بالتطبيق الفردي على أطفال طيف التوحد.

- المستلزمات قلم رصاص، ممحاة، ورقة بيضاء غير مخططة.

- التعليمة: نطلب من الطفل الرسم على الورقة رجل يكون جميل بألفاظ تجعل الطفل يفهم المطلوب.

- ترك الحرية للطفل في الرسم بالطريقة التي يريدها وبالوضعية المناسبة له سوآءا في عرض أو طول الورقة.

طريقة تصحيح الاختبار:

يقوم المصحح برصد عدد النقاط الموجودة في الرسم والتي عددها 51 نقطة تتدرج في 18 وحدة، وتعتبر كدرجات خام بالنسبة لهذا الاختبار، بحيث يعطي درجة واحدة للإجابة

الصحيحة والصفر للإجابة الخاطئة، والاجابة ما هي إلاّ تمثيل أو غياب لجزء من أجزاء الجسم للرجل المرسوم.

بعد الحصول على الدرجات الكلية تُترجم الى درجات معيارية (عمر عقلي) حسب جدول خاص بذلك، ثم نتحصل على نسبة الذكاء QI بتطبيق القاعدة: العمر العقلي/العمر الزمني ضرب 100.

والنتائج المحصل عليها تفسر كالآتي:

الجدول (16) تفسير نتائج نسبة الذكاء

تحت المتوسط		فوق المتوسط	
حاصل الذكاء	التقدير	حاصل الذكاء	التقدير
80-90.	بليد الذهن.	90-110.	متوسط.
70-80.	معتدل متخلف.	110-120.	ذكي.
70 وما دون.	متخلف.	120-140.	ممتاز.
		140 وما فوق.	عبقري.

معايير تصحيح رسم الرجل

جدول (17) تصحيح اختبار رسم الرجل

الوحدات	الجزء من الجسم	المؤشرات الدالة على وجوده وعدم وجوده
الوحدة (1)	1-الرأس	-أي دلالة واضحة على وجود مخطط الرأس. -الملامح وحدها كالعينين أو الفم لا يكفي.
الوحدة (2)	2-الساقان	-أي دلالة تشير الى الساقين. -ثلاث سيقان لا تقبل وساق واحد مع غياب المبرر لا تقبل. -في الرسم الجانبي ساق واحدة تكفي.
الوحدة (3)	3-الذراعان	-يظهر كلا الذراعان في الرسم المواجه.

		-ذراعان أو ذراع واحدة في الرسم الجانبي. -ظهور الأصابع وحدها لا يكفي.
الوحدة (4')	4-أ-الجذع	-أي محاولة لإظهار الجذع تكفي سوآءا بخط مستقيم أو بشكل مجسم. -يتصل الجذع أحيانا بالرأس ويلتبس بالعنق.
	4-ب-تناسب الجذع	طول الجذع يفوق عرضه.
	4-ج-الكتفين	-تمنح العلامة إلاّ متى كانت دالة على وجود الكتفين. -مجرد لصق الذراعين بجذع بيضاوي لا يُقبل، يجب ظهور تقوس الاكتاف.
الوحدة (5)	5-أ-موقع الأطراف	-أن يتصل بالجذع في أي مكان منه. -أن يتصل الذراعان بالعنق أو بالجذع أو في مكان اتصال الرأس بالجذع إذا لم يكن العنق ظاهرا في الرسم. -تلغى العلامة في حالة غياب الجذع بالجسم.
	5-ب-الموقع الصحيح للأطراف	-الأطراف في موقعها الصحيح: الذراعان والساقان تتصل بالجذع في أماكنها الصحيحة (الذراعان بالجذع في مكان الكتف، الساقان في آخر الجذع في مكانهما الصحيح). في الرسم الجانبي الذراع متصل بمنتصف الجذع تحت العنق. ملاحظة: إذا لم يكن الإجابة على الجزء 4 صحيحا أي إذا لم يكن الكتفان ظاهران بوضوح يجب أن يتصل الذراعان في المكان الصحيح الذي كان يجب أن يحتله الكتفان.
الوحدة (6)	6-أ-العنق	-أي إشارة لوجود العنق كشكل متميز عن الجذع والرأس.
	6-ب-خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	-يؤلف خطا متواصلا مع مخطط الرأس أو مع مخطط الجذع أو مع الإثنين معا.
الوحدة (7)	7-أ-العينان	-تقبل أي إشارة واضحة لوجود عين واحدة او الاثنين معا في الرسم المواجه أو الجانبي. -التساهل في هذا البند علمًا أنّ الأطفال في رسم العين يتخذون أشكالا غريبة.
	7-ب-الأنف	-التساهل أيضا في هذا البند فقد يرسم بعض الأطفال أنفين بدل من أنف

		واحد فلا تلغى العلامة، وأي إشارة الى وجود الأنف تحسب.
	7-ج-الفم	-أي دلالة على وجود الفم أمّا إذا ظهر شكل واحد يلتبس في بين الفم والأنف فتعطى علامة واحدة إمّا للفم أو الأنف.
	7-د-وضوح الأنف والفم والشفتين	-يظهر كل منهما في خطين على الأقل وتظهر الشفتان بتمايز. -يقبل الأنف البيضاوي أو المثلث شرط أن تكون القاعدة فوق الفم والرأس بين منطقة العينين. -لا يقبل الرسم المستدير للأنف والمربع أو من نقطتين، أمّا الفم فيجب أن يكون ذا شفتين متمايزتان، كأن يقسّم الفم بخط مستقيم في منتصفه. -في الرسم الجانبي يمكن التساهل كأن يظهر الأنف كشكل متميز من الجبهة والشفة العليا، كما يقبل أن يكون مخطط الشفتين أو الفم متواصلا مع مخطط الوجه.
	7-هـ-فتحتي الأنف	-أي محاولة لإظهار الأنف، كوجود نقطتين فوق الشفة العليا. -في الرسم الجانبي ادخال خط الأنف الأدنى داخل مخطط الوجه فوق الشفة العليا.
الوحدة (8)	8-أ-الشعر	-أي محاولة لإظهار الشعر.
	8-ب-وضوح حدود الشعر حول الرأس	-وجود الشعر في مكانه الصحيح، وأن تكسو الرأس في الأماكن المعهودة.
الوحدة (9)	9-أ-الملابس	-أي إشارة الى وجود الملابس (الأزرار، مجرد التضليل، غطاء الرأس).
	9-ب-قطعتين من الملابس غير شفافة	-أي إشارة الى قطعتين من اللباس كالقبعة والسروال، الأزرار وحدها دون الإشارة الى وجود الجاكيت أو القميص لا تكفي. -الشفافية غير مقبولة إذ يجب أن تغطي الملابس المرسومة الجزء المخصص له فلا ينبغي أن تظهر الخطوط تحت الملابس فمثلا عند وضع القبعة لا يجب ظهور خطوط الرأس.
	9-ج-عدم شفافية الملابس وجود أكمام أو بنطلون	-أن تغطي الجزء الخاص بها وأن تظهر الأكمام والسراويل بوضوح.
	9-د-أربع قطع من الملابس	-دلالة واضحة على وجود أربع قطع غير شفافة، يجب أن تظهر علامات خاصة بهذه القطع، فالحذاء مثلا يكون بشريط، والقطع الممكنة هي (غطاء الرأس، الحذاء، الجاكيت، القميص، ربطة العنق، السروال، حزام السروال).
	9-هـ-الملابس كاملة	-ثوب متكامل دون عيوب أو نقص، كزي شرطي أو معلم وأي تناقض

	تماما	يلغي العلامة.
الوحدة (10)	10-أ-الأصابع	-أي محاولة لإظهار الأصابع، ولكن يجب أن تظهر في الذراعين، وعددها لا يؤثر في العلامة، (اذا ظهر ذراع واحد يكفي أن تظهر الأصابع في يد واحدة).
	10-ب-عدد الأصابع صحيح	-يجب أن يظهر ذلك في كل اليدين إذا كانت ظاهرتين، وإلاّ فيكفي أن تظهر في واحدة.
	10-ج-تفاصيل الأصابع واضحة	-أن تكون الأصابع مجسمة، طولها أكبر من عرضها، لا تزيد الزاوية التي تؤلفها من راحة الكف عن 180 درجة، فتجيئ أماكن اتصال الأصابع بالراحة على خط مستقيم تقريبا، (يمكن التصحيح على أساس اليدين الاثنين أو اليد الواحدة).
	10-د-رسم الابهام	-يجب أن يظهر متميزا عن باقي الأصابع.
	10-هـ-راحة اليد	-تظهر بشكل مستقل عن الأصابع والذراع.
	ملاحظة: **إذا ظهر الذراعين وكانت اليدين مخفيتان في جيوب الجاكيت أو السروال تعطى العلامة على كل من البنود (23-24-25)، وتلغى عند البنود (26-27).**	
الوحدة (11)	11-أ-تواصل الذراع عند الكتف أو الكوع	-ظهور زاوية في منتصف الذراع تشير الى مفصل الكوع، الشكل الدائري للكوع غير مقبول، ويكفي ظهور أحد المفصلين في ذراع واحدة.
	11-ب-مفاصل الساقين (الركبة أو الفخذ أو كلاهما)	-التواصل عند الركبة يكون بظهور زاوية واضحة في منتصف الساق تقريبا تبيّن المفصل زوايا بظهور ضمور في الساق في منطقة الركبة أحيانا. -يستدل على وجود مفصل الفخذ اذا كانت خطوط الساقين تلتقي اتصالهما بالجسم. -يكفي ظهور إحدى الدلالتين.
الوحدة (12)	12-أ-تناسب الرأس	-أن تتراوح مساحة الرأس بين نصف مساحة الجذع وعرشه، يصحح بتساهل.
	12-ب-تناسب الذراعين	-أن يكون بطول الجذع أو أكثر قليلا، دون الوصول الى مفصل الركبة في أي حال، وبشرط أن يكون طول الذراع أكثر من عرضه.
	12-ج-تناسب الساقين	-أن يكون طول الساق بطول الجذع أو أكثر قليلا ولا يزيد عن ضعفه وبشرط أن يكون عرضه أقل من عرض الجذع.
	12-د-تناسب	-رسم القدمين في شكل جانبي قليلا.

	القدمين	-تعطى العلامة بتشدد في حالة ظهور القدمين والساقين بشكل مجسم من بعدين، أن يكون القدم بطول يزيد عن ارتفاعه، أن لا ينقص طول القدم عن 10/1 ولا يزيد عن الثلث 3/1.
	12-هـ-الذراعين والساقين من بعدين	-في حالة ظهورهما من بعدين، وتعطى العلامة بصرف النظر عمّا إذا كان رسم اليدين والقدمين غير مجسم أي من بعد واحد.
الوحدة (13)	35-الكعب	-تقبل أي محاولة لإظهار الكعب.
الوحدة (14)	14-أ-الخطوط واضحة وقوية	-أن تكون الخطوط واضحة وثابتة الى حد معقول، أن تكون في أغلبها متصلة في نقاط التلاقي، دون الاكثار من تراكيبها بعضها فوق بعض أو الاكثار من ترك المسافات الفارغة. ملاحظة: 1-الرسوم الناقصة التي لا يظهر فيها سوى الرأس والذراعين والساقين وتكون خطوطها قليلة ينبغي تصحيحها بشيء من التشدد، عكس الرسوم الكاملة التي تظهر تفاصيلها بكثرة فتصحح بتساهل. 2-الرسوم التي تقدم على أكملها بتقنية الخطوط الصغيرة المتلاحقة تمنح العلامة بصرف النظر عن ما سبق ذكره لأنّ هذه الظاهرة دليل على تطور عقلي متقدم.
	14-ب-التناسق في الخطوط	-تطبق القرائن المذكورة في البند السابق بمزيد من التشدد مع التركيز على نقاط الاتصال بحيث: تكون جميع خطوط الرسم واضحة وثابتة، وتكون متصلة بدقة ببعضها البعض في نقاط التلاقي.
	14-ج-وضوح خطوط الرأس وتوافقها مع الرقبة	-يصحح هذا البند بتشدد ولذلك يجب أن يكون رسم الرأس خاليا من الخطوط غير الموجه، أن يتخطى شكله العام الشكل الدائري أو البيضاوي.
	14-د-التناسق الحركي للجذع	-أن تكون خطوطه واضحة وموجهة، أن يتخطى شكله الشكل الدائري أو البيضاوي المعهود في الرسوم البدائية للأطفال.
	14-هـ-التناسق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	-أن تكون الأطراف مجسمة أي من بعدين، أن تكون خطوطها موجهة بحيث تشابه الشكل الطبيعي، أن لا يظهر ضمور أو تضييق في مكان الاتصال بين الأطراف والجسم.
	14-و-وضوح تقاطيع الوجه في أماكنها الصحيحة	-في الرسم المواجه: أن يكون رسم العيون والأنف والفم مجسما أي من بعدين، أن تكون الملامح متماثلة ومتسقة في موقعها بحيث تكون العينين على مسافة واحدة من الأنف ومن زوايا الفم، وأن يكون الأنف متوازيا في شكله وموقعه فوف منتصف الفم (يقبل رسم الأنف من نقطتين على أن

		يكون الموقع فوق منتصف الفم)، يؤلف الفم زاوية قائمة مع المحور العمودي للرأس ويكون طرفاه متشابهين. -في الرسم الجانبي: 1-في العيون خطوط العين متّسقة، ومركز العين على مسافة من مؤخرة الرأس لا تقبل عن ضعف مسافتها الى مقدمة الوجه عند طرف الأنف. 2-في الأنف: حجم الأنف يتناسب مع حجم الرأس وحجم الملامح الأخرى، الزاوية بين الأنف والجبهة منفرجة. 3-في الفم: خطوط الفم وشكله طبيعي وحجمه متناسب مع حجم الملامح الأخرى.
الوحدة (15)	15-أ-الأذن	أي محاولة لإظهار الأذنين الاثنين في الرسم المواجه، وأذن واحدة في الرسم الجانبي. ملاحظة ينبغي التدقيق في الرسم لاكتشاف الأذنين، لأنّ رسمهما كثير غامض، وقد يلتبس برسم الذراع فهنا تمنح علامة واحدة إمّا للأذن أو الذراع.
	15-ب-إذا كانت الأذن في مكانها الصحيح	-في الرسم الموجه: 1-الأذنان في موقعهما الصحيح. 2-طولهما أكبر من عرضهما. 3-تقوس الصوان متّسق وصحيح. -في الرسم الجانبي: بالإضافة الى القرائن المذكورة يطلب ظهور بعض التفاصيل كأن تظهر نقطة تمثل فوهة الأذن.
الوحدة (16)	16-أ-الحاجب ورموش العين	-أي محاولة لإظهار الحواجب والرموش.
	16-ب-انسان العين	-البؤبؤ في العين الواحدة أو الاثنتين. ملاحظة لا تمنح العلامة اذا كان الرسم يمثل خطين مقوسين تحتهما نقطتان، فالنقطة هنا تمثل العين نفسها وليس البؤبؤ.
	16-ج-شكل العين وتناسقها	-في الرسم المواجه أن يكون طول العين أكبر من ارتفاعها سوآءا في العين الواحدة أو الاثنين معا فيكون شكل العين لوزيا. -في الرسم الجانبي تظهر العين مجسمة في شكل قطاع دائرة.
	16-د-وضوح الابصار	-يصحح هذا البند بتشدد ومن شروطه أن يكون رسم الوجه جانبيا، أن يكون رسم العين متناسبا وخطوطه متسقة سوآءا في الشكل اللوزي أو في شكل القطاع الدائري، أمّا الحكم في اتجاه النظر، فيرتبط بموقع البؤبؤ إذْ ينبغي أن يكون في مقدمة العين وليس في واسطها.

		-اتجاه النظر يرتبط بموقع البؤبؤ، إذ ينبغي أن يكون في مقدمة العين وليس في وسطها.
الوحدة (17)	17-أ-الذقن والجبهة	-في الرسم المواجه تمنح العلامة بشيء من التساهل يحكم على الجبين والذقن بالنسبة الى موقع العيون والفم، فأي فسحة مناسبة تترك فوق العيون بمثابة الجبين وأخرى تترك تحت الفم لإظهار الذقن، تكون مقبولة، إنّما يشترط أن يظهر خط فاصل يكون بين الذقن والعنق. -في الرسم الجانبي تمنح العلامة بشرط أن تظهر خطوط الوجه والجبهة والذقن بوضوح، بصرف النظر عن وجود العيون والفم.
	17-ب-تفاصيل الذقن والجبهة (الذقن بارزة)	-تمنح العلامة في ضوء المقدرة على التمييز بين الذقن والشفة السفلى بوضوح تام، ويظهر ذلك بسهولة في الرسوم الجانبية، أمّا في الرسم المواجه يمكن أن نستدل على المحاولة لإبراز الذقن إمّا من خلال خط مقوس يرسم تحت الشفة السفلى أو مؤشرات أخرى.
الوحدة (18)	18-أ-الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	-أن يظهر الرأس والقدمين والجذع في شكل جانبي مضبوط، ففي الجدع مثلا تنتقل الأزرار في الرسم الجانبي من وسط الصدر الى المقدمة، أو يتغير وضع ربطة العنق، أو وضع الجيوب، او الذراعين وسمح بخطأ واحد في الأبواب الثلاثة التالية: 1-الشفافية: يسمح بخطأ في الشفافية كأن تظهر خطوط الجذع من خلال رسم الذراع والاّ اعتبر باب الشفافية من الأخطاء. 2-موقع الساقين: في الرسم الجانبي يفترض أن يغطى احد الساقين الساق الآخر ولاسيّما منطقة الفخذ وأعلى الساق. 3-موقع الذراعين: فمن الخطأ أن تتصل الذراعين بأعلى خط الظهر وأن تمتد الى الوراء.
	18-ب-الرسم الجانبي أو البروفيل الكلي	-يجري التصحيح بتشدد، ينبغي أن يكون الوضع الجانبي للرسم صحيحا، وخاليا من الأخطاء المذكورة أعلاه يسمح بخطأ واحد بالنسبة للعين.
	ملاحظة **أي التباس وشك في عضو من أعضاء الجسم يقوم بتوضيحه الطفل وهذا بسؤاله حول الجزء المشكوك فيه.**	

التعليمات:

- تُعطى درجة واحدة عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل سابق ذكرها.

- تُجمع الدرجات وتحوّل للعمر العقلي المقابل لها طبقا للجدول الموضح أسفله.

- إذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاما يعتبر أقصي عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء 13 عاما (165 شهرا).

مجموع الدرجات الخام = ...درجة

العمر العقلي =.....شهرا.....سنة

العمر الزمني = ...شهرا.....سنة

جدول لتحديد العمر العقلي من خلال الدرجات:

جدول (18) درجات تحديد العمر العقلي في اختبار الذكاء (رسم الرجل)

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل	
	شهر	سنة		شهر	سنة
1	3	3	27	9	9
2	6	3	28	-	10
3	9	3	29	3	10
4	-	4	30	6	10
5	3	4	31	9	10
6	6	4	32	-	11
7	9	4	33	3	11

8	–	5	34	6	11
9	3	5	35	9	11
10	6	5	36	–	12
11	9	5	37	3	12
12	–	6	38	6	12
13	3	6	39	9	12
14	6	6	40	–	13
15	9	6	41	–	13
16	–	7	42	–	13
17	3	7	43	–	13
18	6	7	44	–	13
19	9	7	45	–	13
20	–	8	46	–	13
21	3	8	47	–	13
22	6	8	48	–	13
23	9	8	49	–	13
24	–	9	50	–	13
25	3	9	51	–	13
26	6	9			

5-1-5- شبكة الملاحظة: ملحق رقم (5)

من أجل رصد سلوكات الحالات وضَع الباحث شبكة للتقييم والمتابعة بهدف التعديل على البرنامج المقترح، من خلال استجابات الحالات لأنشطة البرنامج وأدواته وفنّياته وطريقة إجرائه، بالاعتماد على المؤشرات بغية الوصول الى الأهداف المرجوة.

دليل الخطة الفردية للمتابعة والتقييم:

اشتملت شبكة الملاحظة على مؤشرات سلبية وأخرى إيجابية مستنبطة من مهام نظرية العقل والادراك البصري وسمات أخرى لطيف التوحد موزعة في 49 نشاط وهي:

جدول (19) مؤشرات شبكة الملاحظة

المؤشرات الإيجابية		المؤشرات السلبية
-الإشارة الى الوجوه.	-فهم العاطفة من المعتقد.	-كثرة الحركة.
-نطق صفات الوجوه.	-تمييز وجود صورتين.	-الانزعاج.
-مطابقة الوجوه.	-سؤال الإدراك الآخر.	-رمي الأشياء.
-تقليد الوجوه.	-سؤال الإدراك الشخصي.	-الصراخ.
-المساعدة في النشاط.	-تمييز أنصاف الوجوه.	-اللامبالاة.
-توجيه العين نحو الصورة.	-تشتت الانتباه من تداخل	-عدم الرغبة في النشاط.
-الإشارة الى الصورة.	الصور.	-تكرار الخطأ في النشاط.
-الاستماع والاستجابة للتعليمات.	-غلق الوجوه.	
-فهم الطفل للأسئلة.	-ادراك سبب العواطف.	
-الاستماع لتوجيه المختص.	-تمييز علاقة الأشكال.	
-فهم الطفل للأنشطة.	-محاولة النظر الى الصورة	
-اختيار الوجه الصحيح.	الأخرى.	
-الإجابة على الأسئلة (الإشارة،	-فهم سؤال المعرفة.	
النطق، التلميح).	-فهم النشاط بإدخال الطرف	

–تتبع إشارات المختص وايماءاته. –النظر الى المختص عند الحديث. –فهم الموقف. –التفاعل البصري. –اكمال الوجه. –تحريك المجسمات. –استخدام اليدين بشكل منظم. –تقليد الوجوه. –الانضباط أثناء النشاط. –التقليد. –محاولة الإجابة. – يستجيب بالإحباط عند الخطأ. –اختيار المجسم المناسب للسيارة المناسبة. –اختيار المجسم المناسب للعمل المناسب. –سؤال التظاهر. –الانتباه للأشياء. –وجود نطق ولغة.	الآخر. –سؤال التبرير. –سؤال المعتقد. –سؤال الحقيقة. –الأسئلة التوضيحية. –الإشارة الى الورود. –تمييز الورود الكبيرة والصغيرة. –الرغبة في اللعب. –معرفة الاتجاهات والأماكن. –استخدام اليدين. –التناسق البصري الحركي. –فهم اللعب الوظيفي. –التنظيم خلال اللعب. –تحريك العينين نحو الاتجاهات المطلوبة منه. –التعرف على الاتجاهات. –سؤال الحقيقة.	

– قمنا بتسطير أهداف كل جلسة على حدى ووضع مؤشرا خاصًا بكل جلسة، هذه المؤشرات هي سلوكات واستجابات ينبغي أن يقوم بها الطفل حسب كل جلسة.

– التقييم يكون إمّا سالب – (عدم وجود المؤشرات) أو موجب + (التماس المؤشرات).

– تسجيل ملاحظات بسيطة حول أدوات البرنامج (الصور والمجسمات ووسائل العمل) وفنّياته وطريقة الاجراء كما هو موضح في شبكة الملاحظة في الملحق (5).

– نسجل كيف تحققت المؤشرات وما الذي منع من تحقيق المؤشرات كي نسجل ملاحظات تضبط البرنامج أكثر سوآءا كانت داخلية لها علاقة بمضمون الجلسات أو خارجية خاصة بوقت التطبيق والطفل والمكان وغيرها من المتغيرات الدخيلة.

– تسجيل ملاحظات واضافات أخرى إن وجدت.

الهدف من الشبكة:

– ضبط البرنامج من خلال تحديد أهدافه وآلية تحقيقها.

– إضافة مؤشرات أخرى لم تحدد والتي لوحظت أثناء الجلسات مما يخدم البرنامج، لها علاقة بنظرية العقل والادراك البصري وطيف التوحد.

– تقييم الأنماط السلوكية.

– مراجعة زمن كل جلسة.

– تهيئة أدوات البرنامج بشكل أفضل والمساعدة في العملية التعليمية.

– ضبط استراتيجيات البرنامج وكيفية تجسيدها.

– الوقوف عند إيجابيات طريقة التدريس وتعديل نقائصها.

5-1-6- البرنامج:

البرنامج مجموعة إجراءات وخطوات منظمة وفق مبادئ نظرية العقل من اعداد الباحث، قصد تدريب الادراك البصري لطيف التوحد تحتوي عدة فنيات موضحة في الجدول رقم (20)، اقترح الباحث أدوات وتقنيات وأسلوب عمل وفق طريقة اجراء محددة قائمة على تعليمات ومبادئ علمية وأخلاقية.

وصف البرنامج:

احتوى البرنامج على 49 نشاط تطبق في 35 جلسة كالآتي:

- الجلسات الخاصة بالمشاعر والانفعالات والعواطف المبنية على الرغبات وعلى المعتقد 13 نشاط في 7جلسات.
- الحالة المعلوماتية 8 أنشطة في 6 جلسات.
- اللعب والتظاهر باللعب 6 أنشطة في 3 جلسات.
- التواصل البصري والعواطف والمعتقد الخاطئ 6 أنشطة في 4 جلسات.
- المجال الاجتماعي 6 أنشطة في 6 جلسات.
- مجال العناية بالذات 7 أنشطة في 7 جلسات.
- الاعتقاد الخاطئ والمزيف 3 أنشطة في جلستين.

وكل هذه الجلسات والمجالات لتدريب الادراك البصري من منطلق نظرية العقل.

ملاحظة: تكرار العواطف المبنية على المعتقد والرغبات والتعرف على المشاعر والانفعالات والمعتقد الخاطئ والمزيف وغيرها مما ذكرناه لأنّها مهام نظرية العقل وحاولنا توظيفها في

جميع المجالات (مجال العواطف، المجال الاجتماعي، مجال العناية بالذات، الحالة المعلوماتية، اللعب والتظاهر باللعب) لأنّها هي ما تقوم عليه نظرية العقل.

مصادر اعداد البرنامج:

اعتمد الباحث في اعداد البرنامج على العديد من المراجع كالآتي:

- الجانب النظري للدراسة من تعريفات ونظريات وكل ما يسمح بالفهم الجيد لمتغيرات الدراسة التي على أساسها يعدّ البرنامج.

- الاطلاع على أبحاث ودراسات سابقة ومنها:

  - مذكرة يوبي زهرة بعنوان نظرية العقل عند الأطفال المصابين بالتوحد.
  - مذكرة أحمد فتحي بعنوان فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين.
  - الكتب التي ساهمت في توضيح كيفية وضع أنشطة البرنامج ومنها:

- تدريب الأطفال التوحديين على استخدام المهارات العقلية (2002)، ترجمة ربيعة العنزي.

- نظرية العقل لدى الأطفال التنظير الحديث في النمو المعرفي (الرحيم صالح 2013).

- كتاب اختراق التوحد (ترجمة حسن علي شاهين 2016).

  - الدليل الذي طوره هاولين وكوهين وهادون (1999) للتدخل التعليمي بعنوان تدريس أطفال طيف التوحد على قراءة العقل، وقسم الدليل الى 3 أقسام:

العاطفة: تمييز تعابير الوجه من الصور والرسوم التخطيطية وتعريف الموقف، الرغبة العواطف المستندة على المعتقدات.

المواقف المعلوماتية: التقديم والتوجيه بطريقة بسيطة مرئية والتنبؤ بالأفعال على أساس معرفة الشخص وفهم المعتقدات الخاطئة.

التظاهر باللعب: اقتراح أنشطة لتطوير مهارات اللعب.

- قدم جري (1994) نشاط يضم رسومات بسيطة لتوضيح المحادثات بين الناس.
- برنامج ميكافي (mcafee 2001) يستخدمه الآباء أو الأخصائيين مع من يعانون من متلازمة اسبرجر لإكساب المهارات الاجتماعية والعقلية.

المبادئ التي يقوم عليها البرنامج:

إنّ نجاح أنشطة البرنامج في تحقيق الأهداف مرهون على نية المدرب وطريقته في عرض محتوى البرنامج لدى وجب تسطير ركيزة أساسية من مقومات البرنامج والتي رأى الباحث بحتميتها وضرورتها أثناء العمل مع طفل طيف التوحد:

في التدريب:

- العجز يكون في الوسائل والبرامج وعدم فهمنا الجيد للحالة العقلية لطفل طيف التوحد والابتعاد عن القول بأنّ أطفال طيف التوحد يعانون العجز وعدم القدرة ونقص وما الى ذلك.
- ما يصلح لطفل قد لا يصلح لآخر ومنه تكييف الوسيلة والطريقة حسب الطفل.
- الأم والأب هو المدرب الأول للطفل وضرورة امدادهم بحصيلة معرفية حتى يتسنى لهم فهم البرنامج وأهدافه.

المبادئ الاجتماعية والإنسانية:

- الهدف العام في العمل مع أطفال طيف التوحد هو تحقيق الدمج ومن هذا المنطلق يجب التوعية والترويج وتهيئة المجتمع بما يجعل أطفال طيف التوحد وأسرهم في ارتياح.
- المساواة وتحقيق المبادئ الإنسانية من حق التعليم والعمل والعيش بشكل لائق.

المبادئ الأخلاقية:

طفل طيف التوحد كأي طفل يتعامل بالأحاسيس لدى يجب على المدرب أن يكون محبًا للطفل وعمله قبل أي شيء إضافة الى العديد من الأخلاق التي يجب توفرها فيه من صبر وأمانة وإخلاص وروح الدعابة وغيرها، مع مراعاة أخلاقيات العمل.

أهداف البرنامج:

الأهداف الوظائفية العامة:

- تدريب الادراك البصري لطفل طيف التوحد.
- زيادة القدرة على الانتباه.
- تحسين القدرة على فهم المشاعر والانفعالات.

الأهداف التعليمية والاجتماعية والتدريبية:

- تنمية مهارات التواصل الاجتماعي.
- تعليم بعض المهارات الأكاديمية.
- تعديل السلوك لطفل طيف التوحد.
- اكساب الطفل المهارات اللغوية.

ملاحظات عامة حول كيفية تطبيق البرنامج:

- شرح طريقة التطبيق في بعض الجلسات كانت سطحية ولكن أثناء تنفيذ البرنامج لم تكن كذلك، وهذا لأنّ المطلع على كل جلسات البرنامج سيفهم الكيفية التي يسعى الباحث للعمل بها، ولهذا سنجد بعض الجلسات تبدو غير مفهومة نوعا ما لتشابهها مع الجلسات الأخرى تفاديا للتكرار.
- معظم الجلسات تبدأ بتحية الطفل وعناقة والمسح على رأسه والضحك والنظر في وجه، ونطلب منه مصافحة زملائه وعناقهم ونعززه، نسأله عن حاله وهل أنت سعيد؟ ونقول معه لتحفيزه لأنّك هنا، نعم أنا سعيد لأنّي ألعب وأتعلم معكم، أنا أحب زملائي هذا رائع، أنت طفل جميل.
- وضعية الجلوس يكون الطفل مقابل الباحث، وحثه الى النظر في وجهي وعيناي معظم الوقت، والبدأ معه بشيء يحبه سوآءا تكرار كلام معين أو لعبة يحبها أو الرسم أو ...
- محاولة تعزيز ادراكه وانتباهه للأشياء والى وجهي في معظم الوقت.
- محاولة العمل بأكبر قدر من مستويات نظرية العقل والفنيات المساعدة في تطبيق البرنامج خلال الجلسات.
- بين السؤال وانتظار الإجابة ستكون هناك مدة 10 ثواني تقريبا ثم حثه بعدها على الإجابة أو تعزيزه عند الإجابة الصحيحة.
- تقنية تخيير الطفل في الإجابة يعني اقتراح الإجابات بالصور أو الدمى والمجسمات، وأيضا أن نطلبه من اكمال الفراغ في الإجابة أي نقدم نصف إجابة وهو يكمل بالنطق أو الإشارة هي ملازمة لمعظم نشاطات البرنامج.

سيرورة البرنامج وآلية الجلسات:

حاولنا من خلال الدراسة توضيح وتلخيص سير الجلسات وأهدافها وفق البرنامج المقترح في الجدول أدناه.

قمنا بتوظيف مهام العقل ومستوياته ودمجها مع جلسات ومجالات مختلفة، وعلى هذا الأساس أُعد البرنامج وهذا كفكرة لتعليم الطفل مستويات من نظرية العقل في سياق تنمية مهارة اجتماعية أو تعليمية لنصل الى الهدف العام وهو تدريب الادراك البصري، وهذا كي تتنوع أنشطة البرنامج ويصل الطفل الى فهم المشاعر والحالة العقلية بطرق مختلفة تجعله مرنًا مع المواقف المختلفة والمتعلقة بنظرية العقل.

ورغبة في تطوير التواصل البصري والادراك البصري قمنا ببرمجة البرنامج وفق استراتيجيات بصرية باعتماد صور وايحاءات وتلميحات ووضع الكلمات الدالة ليعرف الطفل ما يجب فعله.

الجدول (20) البرنامج التدريبي المقترح

جلسات الاستطلاع			
التعارف	الجلسة (1)	-الاطلاع على ملفات الأطفال. -أداة جمع المعلومات (دراسة الحالة).	-جمع المعلومات. -اختيار الحالات.
	الجلسة (2)	-التعارف. -نصائح توجيهية وارشادية. -تسجيل التساؤلات والاضافات من الوالدين والمختصين. -ألعاب تربوية تعليمية.	-تعرف الباحث على المختصين في المركز وأولياء الاطفال. -شرح مراحل الدراسة والأهداف. -اللعب مع الأطفال.
	الجلسة (3)	-يقدم الطفل نفسه. -المصافحة. -أشكال أخرى للتفاعل.	-التعرف على أطفال طيف التوحد. -تعرف الأطفال على بعضهم البعض. -مراقبة سلوكات الأطفال.
أدوات الدراسة	الجلسة (4)	-مقياس كارز 2. -مقياس الادراك البصري. -مقياس رسم الرجل.	-التأكد من المعلومات المجموعة بأداة جمع المعلومات. -ضبط شروط العينة. -التعرف على قدرات الحالات. -التأكد من تشخيص الحالات.
	في 9 جلسات	-تطبيق جزء من البرنامج (الجلسة 1و2و6و8و10و20و21و34و 40)	-التأكد من مدى مواءمة البرنامج. -ضبط الأدوات والفنيات. -التعديل في الجلسات. -التأكد من مدى مناسبة الطريقة.

ملاحظة: شرح جلسات الجزء من البرنامج موضحة في شرح محتوى الجلسات أسفل الجدول.

جلسات الدراسة الأساسية					
الهدف العام	الجلسات	الأدوات	أنشطة الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
المشاعر والانفعالات والعواطف المبنية على الرغبات وعلى المعتقد	الجلسة (1)	-صور أشخاص. -صور إيموجي. -الحاسوب.	<u>النشاط الأول</u> -موقف الوجوه (الوجوه المرسومة، وجوه الأشخاص).	-التمييز البصري. -ادراك الانفعالات. -التعرف على ملامح الوجوه. -تقليد الوجوه. --تمييز العاطفة.	-التعزيز -التلقين. -المطابقة.
	الجلسة (2)	-صور. -ايموجي.	<u>النشاط الثاني</u> موقف الكلب. <u>النشاط الثالث</u> موقف السيارة.	-التنبؤ بحالة الشخص. -التمييز البصري. -التعرف على العواطف. -ادراك موقف الخوف.	-سؤال العاطفة. -السؤال التوضيحي. -التعزيز -التلقين.
	الجلسة (3)	-صور للقصة. -ايموجي.	<u>النشاط الرابع</u> موقف الهدية. <u>النشاط الخامس</u> موقف الارجوحة.	-ادراك موقف السعادة. -تحسين التواصل. -الاغلاق البصري. -تنمية مهارات الادراك. -التعرف على العواطف.	-التلقين. -القصة. -الحث. -التكرار. .
	الجلسة (4)	-صور لقصة قصيرة. -ايموجي	<u>النشاط السادس</u> موقف تكسير الدمية. <u>النشاط السابع</u> موقف المرض.	-التمييز البصري. -ادراك موقف الحزن. -تنمية مهارات التواصل والادراك. -زيادة الفهم.	-التعزيز. -التلقين. -التكرار.

	الجلسة (05)	-صور قصيرة. -ايموجي.	النشاط الثامن موقف الفوضى. النشاط التاسع موقف التشويش.	-التنبؤ بالعواطف . -تحسين الانتباه. -ادراك موقف الغضب. -تحسين التواصل.	-الحث. -التعزيز. -التكرار. -القصة
	الجلسة (06)	-صور قصة قصيرة.	النشاط العاشر -موقف الحلوى. النشاط الحادي عشر موقف الحزن الرغبة في الحلوى وتقديم قلم.	-ادراك الشكل والأرضية. -فهم العواطف المبنية على الرغبات. -التنبؤ بحالة الشخص. -فهم المعتقد الخاطئ. -زيادة التركيز والانتباه.	-سؤال الأمنية. -سؤال العاطفة. -السؤال التوضيحي. -القصة. -التعزيز.
.	الجلسة (07)	-3 صور لقصة قصيرة -الاعتماد على الأطفال للنمذجة -الايموجي.	النشاط الثاني عشر -موقف التفاحة والتعرف علي العواطف المبنية علي الاعتقاد (السعادة). النشاط الثالث عشر -موقف التفاحة والتعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد (الحزن).	-ادراك الشكل والأرضية. -تحسين الادراك. -زيادة الوعي بالمعتقدات. -التعرف على العواطف. المبنية على الاعتقاد. -ادراك الموقف.	-سؤال الرغبة -المعتقد. -العاطفة. -التبرير. -النمذجة.

الحالة المعلوماتية	الجلسة (08)	-بطاقة كبيرة تحتوي علي صورتين.	النشاط الرابع عشر -المشهد البصري البسيط موقف الصورتين المختلفتين (الدب والقط). النشاط الخامس عشر -المشهد البصري البسيط السيارة والدراجة.	-تدريب الذاكرة البصرية. -تحسين قراءة العقل. -تدريب الادراك وزيادة الفهم بأن كل شخص له رؤية خاصة. -تدريب التواصل والادراك. -زيادة الفهم.	-سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الادراك الآخر. -التعزيز. -الحث. -التلقين.
	الجلسة (9)	-بطاقة كبيرة تحتوي على صورتين.	النشاط السادس عشر -المشهد البصري المعقد موقف الصورة المقلوبة (صورة الأسد). النشاط السابع عشر -المشهد البصري المعقد موقف الصورة المقلوبة صورة الزرافة.	-تحسين قراءة العقل. -تنمية الانتباه والتواصل. -تطوير نظرية العقل. -التمييز البصري. -زيادة الفهم والتواصل.	-التعزيز . -سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الادراك الآخر. -التلقين. -التعزيز. -الحث.
	الجلسة (10)	-كريتين. -صندوقين صغيرين. -دمية مصنوعة.	النشاط الثامن عشر -موقف إخفاء الكرات (الكرة الصفراء والحمراء).	-التمييز البصري. -تطوير التركيز والانتباه. -فهم بأنّ الرؤية تؤدي الى المعرفة. -تحسين التواصل.	-سؤال المعرفة والتبرير. -التعزيز. -اللعب. -التسلسل.

	الجلسة (11)	–ثلاث صور توضيحية.	النشاط التاسع عشر –موقف أحمد والكرة.	–ادراك الشكل والأرضية. –تدريب الادراك البصري. –التنبؤ بالأحداث. –التواصل. –تحسين الادراك.	–سؤال الاعتقاد والتبرير والتعليم. –الحث. –التسلسل. –القصة. –التكرار.
	الجلسة (12)	–لعبتين على شكل دمى مصنوعة. –صندوقين صغيرين ملونين. لعبة صغيرة.	النشاط العشرون المعتقد الخاطئ (موقف منى والصندوق).	–زيادة الانتباه. –تطوير الادراك. –فهم مهمة المعتقد الخاطئ.	–أسئلة نظرية العقل. –التعزيز. –النمدجة.
	الجلسة (13)	–علبة حلوى صغيرة. –قلم.	النشاط الواحد والعشرين الاعتقاد المزيف.	–تدريب الذاكرة البصرية. –فهم العلاقات المكانية. –تطوير الادراك. –زيادة التركيز والانتباه.	–سؤال الاعتقاد الاخر. –سؤال الحقيقة. –التلقين.
اللعب والتظاهر باللعب	الجلسة (14)	–مجسمات تشكل ورود مصنوعة. –قصصات صغيرة ملونة. –لعبة وظيفية (لعبة السمك).	النشاط الثاني والعشرين لعبة الورود. النشاط الثالث والعشرين لعبة وظيفية.	–التمييز البصري. –التواصل البصري. –اللعب والتفاعل. –التناسق الحركي البصري. .	–التعزيز. –الحث. –التلقين. –النمدجة.

	الجلسة (15)	-مجسمات مصنوعة (نار، شاحنة، سيارة إطفاء، رجل إطفاء، فلاح، أشجار، مجسمات لغرس الأشجار، حديقة)	النشاط الرابع والعشرين دور الفلاح. النشاط الخامس والعشرين رجل الإطفاء.	-فهم العلاقات المكانية. -تنمية مهارات اللعب. -تحسين التواصل. -زيادة الادراك. -تنمية التواصل والانتباه. -المشاركة في اللعب. -التآزر البصري الحركي. -تدريب الادراك.	-اللعب. -الحث. -حل المشكلات. .-التعزيز. -التلقين.
	الجلسة (16)	-صندوق. -كريات. -عود صغير. -قارورة صغيرة. -علبة. -ألعاب صغيرة.	النشاط السادس والعشرين البركة والأسماك. النشاط السابع والعشرين موقف السوق.	-تطوير مهارات التخيل. -زيادة الانتباه والادراك. -تحسين التفاعل. -الانتباه والتواصل. -زيادة الوعي واللعب التخيلي. -فهم عملية التظاهر.	-التعزيز. -سؤال التظاهر والحقيقة. -اللعب بالتظاهر -الحث. -التلقين

التواصل البصري والادراك البصري والعواطف والمعتقد الخاطئ	الجلسة (17)	-مرآة ذات وجهين. -ورق مقوى. -ايموجي. -عودان صغيران.	النشاط الثامن والعشرين -موقف المرآة وتقليد الوجوه. النشاط التاسع والعشرين -موقف تحريك العينين.	-تطوير التواصل البصري. -التعرف على أعضاء الوجه. -تحريك العينين في مختلف الاتجاهات. -تنمية الانتباه والادراك البصري. -التعرف على الانفعالات. -توظيف التواصل البصري في التفاعل مع الاخرين.	-سؤال الانفعال. -سؤال الرغبة. -التعزيز. -الحث. -المشهد البصري البسيط.
	الجلسة (18)	-صور صغيرة منفصلة.	النشاط الثلاثون - موقف ربط الوجوه.	-تحسين التواصل والادراك البصري -ادراك الوجوه. -التآزر البصري الحركي.	-التعزيز. -التلقين. -التسلسل.
	الجلسة (19)	-علبة ألعاب. -قلم. -كراس.	النشاط الواحد والثلاثين - موقف تميز الأشياء داخل العلبة.	-تطوير الادراك للطفل. -تحسين الفهم والوعي للطفل. -فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-سؤال الاعتقاد المبدئي. -سؤال الاعتقاد المزيف. -التعزيز.
	الجلسة (20)	-ورق ملون. -ورق مقوى. -ايموجي. -أنصاف	النشاط الثاني والثلاثين -موقف الأكواب والوجوه.	-تحسين التواصل والادراك البصري. -فهم الحالات والعواطف. -تحسين الانتباه والذاكرة. -ادراك العلاقات المكانية.	-سؤال الاعتقاد. -سؤال الرغبة -سؤال الانفعال.

		ايموجي مصنوعة من البوليستير.	النشاط الثالث والثلاثين -موقف غلق الوجوه.	-الاغلاق البصري. -التمييز البصري. -فهم الحالة العاطفية. -الإشارة الى الوجوه.	-سؤال التبرير. -التكرار. -التعزيز. -التلقين. -الحث.
المجال الاجتماعي والعواطف وفهم عدم تحقيق الرغبة والمعتقد	الجلسة (21)	-صور قصة. -ايموجي.	النشاط الرابع والثلاثين الانفعالات والتواصل موقف توسيخ الثياب بالأكل.	-تحسين التواصل الاجتماعي. -ادراك سبب الانفعالات. -التمييز البصري.	-سؤال الانفعال. -سؤال التبرير. -سؤال العاطفة. -حل المشكل. -التعزيز. -التسلسل. -التدريب التوكيدي.
	الجلسة (22)	-صور قصة. -ايموجي.	النشاط الخامس والثلاثين موقف كسر الأثاث.	-ادراك سبب الانفعالات. -التعرف على الانفعالات. والعواطف. -تحسين مهارات التواصل.	-سؤال العاطفة. -سؤال التبرير -التدريب التوكيدي. -التعزيز. -التسلسل.
	الجلسة (23)	-مجسمات مصنوعة (خزانة، طاولة، أم، طفل) -ورق ملون. -بوليستير. -صور. شريط لاصق.	النشاط السادس والثلاثين موقف تغيير مكان المحفظة.	-فهم معتقدات الآخرين. -التعرف على الانفعال. -تعلم السلوكات الاجتماعية المرغوبة. -تنمية الانتباه والتواصل. -تنمية القدرة على التخيل.	-الاعتقاد. -اللعب. -سؤال التبرير. -الحث.

الجلسة (24)	-صور. -ايموجي.	النشاط السابع والثلاثين موقف الدخول الى البيت.	-التواصل مع الاخوة وعناقهم. -التعرف على الانفعالات والعواطف من الموقف.	-التدريب التوكيدي. -التعزيز. -سؤال التبرير. -سؤال العاطفة. -تمثيل الأدوار.
الجلسة (25)	-صور. -ايموجي.	النشاط الثامن والثلاثين موقف السوق.	-فهم المعتقدات والرغبات. -زيادة الوعي والادراك. -استنتاج الأحداث التي تخالف المعتقدات.	سؤال الرغبة. -سؤال الاعتقاد. -سؤال التبرير. -سؤال العاطفة. -التكرار. -الحث. -التعزيز.
الجلسة (26)	-صور. -ايموجي.	النشاط التاسع والثلاثين موقف التفاعل واللعب مع الغير.	-تحسين التواصل الاجتماعي. -اللعب الاجتماعي. -فهم العواطف. -فهم العلاقات المكانية.	-سؤال الانفعال. -التكرار. -سؤال الرغبة. -التقليد. -حل المشكل. -القصة.

مهارات العناية بالذات وفهم الرغبة والمعتقد

الجلسة (27)	-مجسمات مصنوعة (دمية، أسنان). -بوليستير. -صور. -بقع سوداء.	النشاط الأربعون موقف نظافة الاسنان.	-الاعتماد على النفس. -فهم المشاعر. -ربط مهارات العناية بالذات بالحالة العاطفية. -تحسين الانتباه والتواصل. -التمييز البصري. -فهم العلاقات المكانية.	-التعزيز. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -اللعب. -حل المشكل. -التدريب التوكيدي.
الجلسة (28)	-صور. -ايموجي.	النشاط الواحد والأربعين موقف الاستحمام.	-نحبب اليه الاستحمام. -ادراك العواطف والانفعالات. -فهم الصور وتحسين الادراك. -تنمية الابداع والخيال. -التفاعل خلال النشاط. -فهم الاعتقاد.	-سؤال الرغبة والانفعال. -الحالة العاطفية. -سؤال التوضيح. -التعزيز. -القصة. -التلقين. -الحث.
الجلسة (29)	-صور. -ايموجي.	النشاط الثاني والأربعين موقف الطبيب.	-ادراك الطفل والمشاعر العاطفية. -التنبؤ بحالة الشخص في المواقف. -ترغيبه في زيارة الطبيب.	-أسئلة نظرية العقل. -التعزيز. -التكرار. -القصة. -حل المشكلات. -الحث.

الجلسة (30)	-صور. -ايموجي.	النشاط الثالث والأربعين موقف الحلاقة.	-الترغيب في الذهاب للحلاق. -شرح بأنه موقف للعناية بالذات. -التعرف على الاعتقاد المبني. -المساعدة في التواصل.	-أسئلة نظرية العقل. -سؤال التبرير. -الحث -القصة. -التعزيز.
الجلسة (31)	-ايموجي. -صور.	النشاط الرابع والأربعين موقف النوم.	-فهم العواطف والرغبات. -وضع حدود لبعض التصرفات. -تطوير الادراك. -التمييز البصري.	-التدريب التوكيدي. -أسئلة استفهامية وأسئلة نظرية العقل. -التسلسل. -التلقين -القصة.
الجلسة (32)	-صور. -ايموجي.	النشاط الخامس والأربعين موقف الملابس.	-فهم الرغبات والحالة العاطفية لها. -زيادة الوعي والادراك. -تحسين في مهارة العناية بالذات. -التمييز البصري.	-أسئلة نظرية العقل. -أسئلة التبرير والاستفهام. -التدريب التوكيدي. -الحث. -النمذجة. -التعزيز.
الجلسة (33)	-صور. -ايموجي.	النشاط السادس والأربعين موقف المطبخ.	-التعديل في بعض السلوكات. -فهم العواطف والرغبات. -التواصل والتفاعل. -تمنية الادراك. -الذاكرة البصرية.	-التعزيز. -أسئلة نظرية العقل. -الحث. -القصة. -التكرار. -التسلسل.

الاعتقاد الخاطئ وتعديل السلوك	الجلسة (34)	-مقلمتين (بيضاء وخضراء). -قلم. -دميتين. -صور.	النشاط السابع والأربعين موقف الدمى والمقلمة.	-فهم مهمة النقل غير المتوقعة. -تنمية الادراك. -التفاعل. -تعديل السلوكات. -زيادة الانتباه. -الذاكرة البصرية. -فهم مهمة النقل غير المتوقعة. -تنمية الادراك والانتباه.	-التعزيز. -التكرار. -التلقين. -اللعب التخيلي. -الحث. -أسئلة نظرية العقل. -التسلسل. -القصة.
			النشاط الثامن والأربعين موقف الملابس والخزانة		
	الجلسة (35)	-علبة حلوى. -قلم. -دمية.	النشاط التاسع والأربعين موقف علبة الشكولاطة.	-فهم المحتويات غير المتوقعة. -تطوير الادراك. -التفاعل. -تحسين الانتباه والتواصل.	-القصة. -التبسيط. -التكرار. -التلقين. -الحث. -أسئلة نظرية العقل.

ملاحظات:

-مدة تطبيق الجلسات قدرت ب20 دقيقة.

-أدوات الجلسات (الصور والمجسمات)، مستوحاة من أعمال بارون كوهين وهي من إعداد الباحث، فهي صور مركبة أتيت بها من شبكة الأنترنت وقمت بتركيبها، حجمها بحجم ورقة بيضاء (21-27)، سهلة يفهمها الطفل من واقعه من خلال المعلومات التي جمعتها بدراسة الحالة.

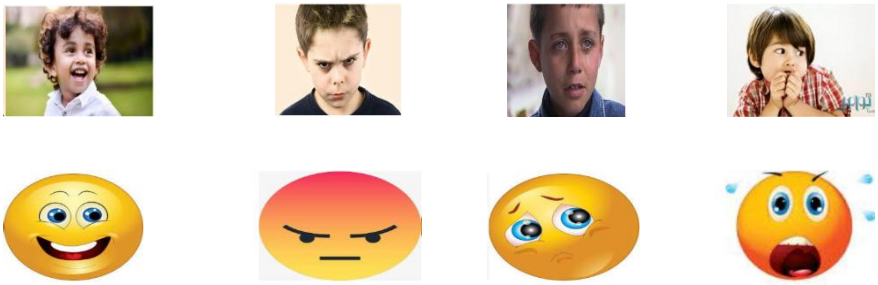
شرح محتوى الجلسات والأنشطة:

1-المشاعر والانفعالات:

الجلسة 1:

النشاط الأول: موقف الوجوه:

-نقوم بعرض صور لوجوه مرسومة وصور إيموجي تحمل مشاعر وانفعالات قاعدية (الفرحة، الغضب، الحزن، الخوف)، مع نطق الانفعال والاشارة اليه ووضعه على الطاولة.



-نطلب من الطفل الإشارة الى الوجوه التي ننطقها ونساعده ونوجه إصبعه للوجه المنطوق، إختر واحدة من التعابير الوجهية وأشر اليها هيا، هل يمكن أن تشير الى الوجه السعيد؟ بنبرة صوت تُحفّز على العمل.

-نطلب منه مطابقة الوجوه المرسومة مع وجوه الأشخاص مع وجوه الحيوانات التي تحمل نفس الانفعال مع التكرار.

-محاولة تقليد الباحث للوجوه، وأيضا مساعدة الطفل في التقليد.

-اعتماد الفيديو الذي يحمل انفعالات لأشخاص والتفاعل معها.

-الاعتماد على التلقين والتعزيز اللفظي والمادي عند البلاء الحسن أو المحاولة فقط.

– باعتماد النمذجة والمطابقة في التواصل مع الطفل يُجرى النشاط.

الجلسة 2:

النشاط الثاني: موقف تمييز العواطف:

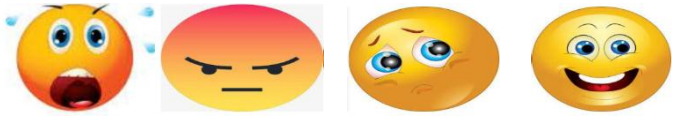
–نقدم للطفل مجموعة من رسومات الوجه، مع مجموعة تشمل تعابير عاطفية، وباستخدام الصور نُحدث موقف معين فمثلا صورة لكلب يجري وراء طفل، ونشرح الموقف بالتبسيط ونقول للطفل




أنظر الكلب يلاحق أحمد،

أنظر هذا كلب ونشير الى الكلب، أين الكلب؟ هذا جيد أشر الى الكلب أحسنت إنّه كلب وبنفس الطريقة نعرفه على أحمد.

ونسأله سؤال الحالة العاطفية كيف يشعر أحمد هل هو سعيد أم حزين أم غاضب أم خائف؟ ونشير الى الصور بعبارات تحفيزية،



نعزز الطفل عند الإجابة الصحيحة،

نشرح للطفل أحمد خائف، كيف هو أحمد؟ إنّه  خائف

ونشير الى الصورة ونطلب منه اختيار الصورة المعبرة على الخوف.

ثم نسأله السؤال الاستفهامي، لماذا أحمد خائف ونوضح له السبب إن أخطا، نكرر النشاط وننتقل الى المواقف الأخرى.

النشاط الثالث: موقف السيارة:

السيارة تقترب من أحمد.

بنفس طريقة اجراء النشاط السابق.





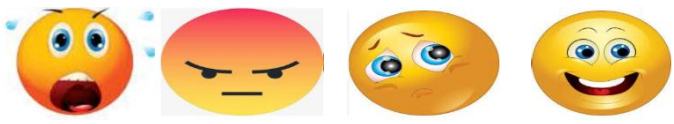
الجلسة 3:

النشاط الرابع موقف الهدية:



-أنظر معي الى الصورة، ماذا ترى في الصورة، في الصورة الأم، هذه الأم ونشير اليها ونساعده على الإشارة، من هذه؟ إنّها الأم هذا جيد، وهذه ليلى أنظر أين ليلى؟ نعم هذه ليلي أشر الى ليلى، الأم تقدم هدية الى ليلى، ماذا تفعل الأم؟ إنّها تقدم هدية الى ليلى، تقدم ماذا؟ أكمل الأم تقدم .....، أحسنت تقدم هدية.

ونسأله سؤال الحالة العاطفية كيف تشعر ليلى هل هي سعيدة أم حزينة أم غاضبة أم خائفة؟ ونشير الى الصور بعبارات تحفيزية



نعم ليلى سعيدة، إنّها سعيدة، لماذا ليلى سعيدة؟ لأنّ الأم أعطتها هدية، هذا جيد لأنّ أمها قدمت لها هدية.

النشاط الخامس: موقف الأرجوحة:



فريد يلعب بالأرجوحة.

بنفس طريقة النشاط السابق يجرى النشاط.

نسأله هل تحب اللعب بالأرجوحة، هل ستكون حزينا أم



سعيدا باللعب بالأرجوحة مع تخيير الوجوه.

الجلسة4:

النشاط السادس: موقف تكسير الدمية:





-هذه سميرة، أنظر الى الصورة مع الإشارة هذه سميرة، أين سميرة؟ أشر اليها، هذا جيد من هذه؟ إنّها .... أكمل سميرة أحسنت، سميرة كسرت دميتها أنظر ماذا فعلت سميرة؟

كيف هي سميرة؟ إذ لم يتمكن من الإجابة نساعده على الإجابة بالتخيير، هل هي سعيدة أم  حزينة ؟ نعم إنّها حزينة أعطيني الوجه الحزين أحسنت، سميرة حزينة قل معي إنّها حزينة أو نطلب منه الإشارة، لماذا سميرة حزينة؟ لأنّها كسرت الدمية، لأنّها ماذا ؟ كسرت الدمية، هذا جيد.

-التعزيز والتكرار والأسئلة لزيادة الفهم.

النشاط السابع: موقف المرض:



-وليد على السرير مريض وهو حزين.

بنفس طريقة النشاط السابق تقريبا.

الجلسة 5:

النشاط الثامن: موقف الفوضى:



-نشرح للطفل الصورة، في الصورة توجد ريما ونشير إليها،

أنظر الى ريما هذه هي ريما، من هذه؟ إنّها ريما أحسنت

وهذا أخ ريما، من هذا؟ إنّه أخ ريما، هذا جيد،

أخ ريما أحدث فوضى في غرفة ريما، أشر الى أخ ريما، أحسنت أخ ريما أحدث فوضى في الغرفة، أحدث ماذا؟ فوضى أنظر الى الصورة هناك فوضى، كيف هي ريما أنظر الى ريما وبالاستعانة بالوجوه إذ لم يتمكن من الإجابة، ريما غاضبة نعم إنّها غاضبة،   هل هي غاضبة أم سعيدة؟ إنّها غاضبة ونشير الى الايموجي الغاضب ونطلب منه أن يعطيني الايموجي الغاضب، ثم أقول له أنا لا أُحدث الفوضى في المنزل وأنت هل تحدث الفوضى، لا هذا جيد أنت جميل أحسنت لا أحدث الفوضى.

التعزيز الفوري والحث ضروري أثناء الجلسة.

النشاط التاسع: موقف التشويش:





خالد يشوش على منى، الموقف: منى غاضبة.

بنفس طريقة النشاط السابق.

الجلسة6:

النشاط العاشر: موقف الحلوى:

-بنفس الطريقة السابقة تقريبا وهذا للتعرف على مشاعر الشخص إذا ما كان سعيدا أو حزينا عند تحقق رغبته، نعرض الموقف على شكل قصة مع الوجوه المرسومة وتعابير الوجه.



الأمنية: ليلى ترغب بقطعة حلوى.

هذه ليلي ونشير إليها، نسأله أين ليلي؟

أنظر هذه الصورة تخبرنا بما ترغب ليلى إنّها ترغب بقطعة حلوى، إنّها ترغب بقطعة حلوى قل حلوى جيد أحسنت.



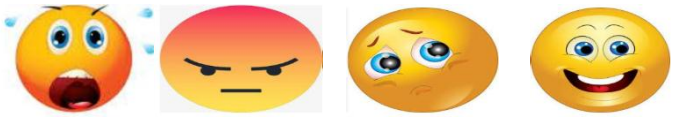
الموقف: والد ليلى قدم لها قطعة من الحلوى.

أنظر والد ليلى قدم لها قطعة الحلوى.

ثم نسأله سؤال الأمنية بماذا ترغب ليلى، ونشير الى الصورة أنظر.

ثم سؤال العاطفة هل ستشعر ليلى بالسعادة، مع التلميح.

ثم سؤال العاطفة كيف ستشعر ليلى عندما قدّم لها والدها قطعة الحلوى، مع التنويع والتبسيط في كلمات السؤال هل ستشعر بالحزن أم السعادة؟ باعتماد الصوت المحفز هيا أشر الى الصورة أو الوجه المعبر.



نعم ستشعر بالسعادة أنظر ليلى سعيدة.



كيف هي ليلى ؟

ثم نسأله السؤال التوضيحي لماذا تشعر بالسعادة.

-نسال الطفل هل ترغب في قطعة حلوى وبنفس الطريقة نقدم له القطعة ونسأله الأسئلة السابقة ليختار من الوجوه وينطق إذا كان هناك نطق.

النشاط الحادي عشر: موقف الحزن الرغبة في الحلوى وتقديم قلم:



بنفس طريقة الجلسة السابقة



الأمنية: ليلى ترغب في حلوى.



الموقف: والد ليلى قدم لها قلم.



الحالة العاطفية: ليلى حزينة.

الجلسة السابعة:

النشاط الثاني عشر: موقف التفاحة :

– في هذا المستوى تكون العواطف بسبب ما يعتقده الشخص، يتبع الطفل تسلسل من ثلاث صور ويصف الحالة العاطفية بناءًا على الشخصيات الرسومية المعبرة.

– نشرح للطفل بالتبسيط.

الصورة الأولى توضح حقيقة الحالة.

الصورة الثانية توضح الشخصية.



الصورة الثالثة: التعابير الوجهية التي يجب أن تبدو عليه.

نعرض على الطفل صورة مثلا هذه ليلى ترغب بتفاحة

أشر الى ليلى، نعم أحسنت، سؤال الرغبة بما ترغب ليلى؟ ترغب في ....

أكمل ترغب في تفاحة، هذا جيد.

وتعتقد بأنّ والدها سيقدم لها تفاحة، سؤال المعتقد ماذا تعتقد ليلى؟ تعتقد بأنّ والدها سيقدم لها ... ماذا؟ تفاحة أحسنت،



أنظر والد ليلى قدم لها تفاحة،

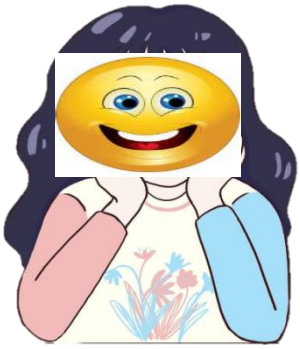
الشرح مع التكرار نسأله:

سؤال العاطفة: كيف ستشعر ليلى؟ ونقول للتوضيح أكثر ليلى ترغب تفاحة لتتناولها وهي تعتقد بأنّ والدها سيقدم لها تفاحة بما ستشعر ليلى؟ نقوم بالتلميح هل بالحزن أم بالسعادة بصوت محفز، ونطلب منه الإشارة واختيار الايموجي



المناسب.

نعم أنظر الى الصورة كيف هي ليلى؟

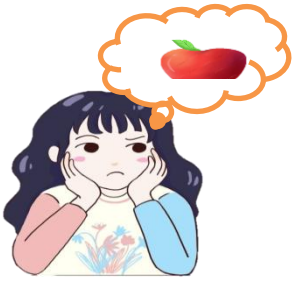


-التكرار ضروري مع التعزيز مباشرة عند الإجابة الصحيحة التبسيط في لغة القصة ونطلب منه أن يكرر وأن يشير الى ما نقوله.

<u>النشاط الثالث عشر: موقف التفاحة والحزن:</u>

بنفس طريقة النشاط السابق والد ليلى قدّم لها برتقالة وهي ترغب في تفاحة.

الأمنية:



الموقف:



الحالة العاطفية:



2-الحالة المعلوماتية:

الجلسة 8:

النشاط الرابع عشر: المشهد البصري البسيط: موقف الصورتين المختلفتين الدب والقط:

قاعدة الجلسة: حتى يتسنى للطفل فهم بأنّ ما يراه هو يختلف عن الآخر، وكل ما يراه يعتمد على مكانه وموقفه.

-نضع بطاقة كبيرة تحوي على صورتين مختلفتين من كل جانب بحيث وضع الصورة لا يسمح للطفل برؤية ما يراه المعلم، ثم نسأل الطفل





سؤال الادراك الشخصي: ماذا تستطيع أن ترى؟

سؤال الادراك الآخر: ماذا أستطيع أن أرى أنا؟

-نبسط ونساعد الطفل نقول أنت ترى دب، هذا دب أشر الى الدب، ماذا ترى؟ جيد هذا دب، ماذا أرى أنا؟ وأُقلب له الورقة وأقول أنا أرى قط، هذا قط، ماذا أرى أنا؟ مع الإشارة، هل هو دب أم قط؟ جيد أنا أرى قط، ثم أُعيد الورقة لوضعها الأول وأقول ماذا ترى أنت ؟ وماذا أرى أنا؟

-التكرار والتعزيز للمساعدة على الإجابة.

النشاط الخامس عشر:





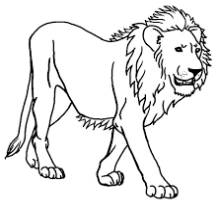
بنفس طريقة النشاط السابق (السيارة والدراجة).

الجلسة 9:

النشاط السادس عشر: المشهد البصري المعقد موقف الصورة المقلوبة (صورة الأسد):

قاعدة الجلسة: الأشخاص يمكن أن يروا أشياء متشابهة بطرق مختلفة.

-بطاقة كبيرة بينك وبين الطفل تصف وجها واحدا بحيث يظهر لك ويظهر باتجاه آخر للطفل كصورة أسد تظهر بشكل صحيح للطفل، وتظهر مقلوبة لي مرة ومرة مقلوبة له وبشكل



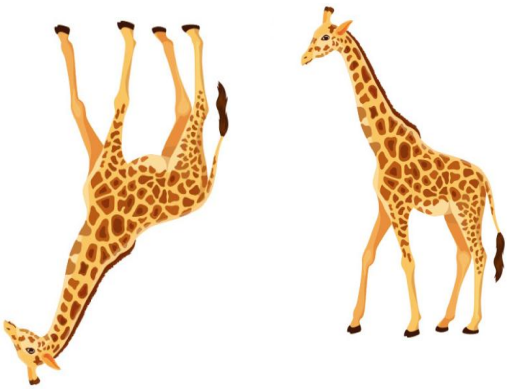


صحيح لي بانتظام.

-نسأل الطفل ماذا ترى؟ هذا أسد قل ما هذا إنّه أسد جيد، أشر الى الأسد أحسنت، وهل الأسد يظهر مقلوبا أم معتدلا؟ (سؤال الادراك الشخصي)، كيف يظهر الأسد مقلوبا ونريه صورة للأسد مقلوب، أم معتدلا ونريه صورة معتدلة، أشر الى الصورة، ثم سؤال الادراك الآخر عندما أنظر الى الصورة هل يبدو الأسد معتدلا أم مقلوبا؟ تغيير العبارات والتبسيط وقلب الورقة من الحين الى الآخر، إنّه يظهر لي مقلوبا هيا أنظر، وأقلب الورقة من الجهة التي تظهر لي، ونعيد السؤال كيف يظهر لي مقلوبا أم معتدلا؟ مع الإشارة الى الصور المقترحة.

النشاط السابع عشر:

بنفس الطريقة صورة الزرافة.



الجلسة10:

النشاط الثامن عشر: موقف إخفاء الكرات:

قاعدة الجلسة الرؤية تقود الى المعرفة:

في هذه المهمة نتعرف على الحكم الشخصي والحكم البسيط.

–لدينا كرتين صفراء وحمراء نشرح للطفل هذه كرة صفراء وهذه حمراء، أين الكرة الصفراء؟ جيد وأين الحمراء؟ أحسنت نقوم بإخفاء احدى الكرات في الصندوق بعد أن يغمض الطفل عيناه، أغمض عيناي أنظر اليّ أنا أغمض عيناي هيا أغمض عيناك.

–افتح عيناك ثم نساله سؤال المعرفة هل تعلم أي كرة في الصندوق ؟ هل هي الكرة الصفراء أم الحمراء في الصندوق؟ نساعده في الإجابة لا أعلم، ثم سؤال التبرير لماذا لا تعلم أي كرة في الصندوق؟ ونبسط له الأمر أذ لم يتمكن من الإجابة الصحيحة ونقول لا أعلم أي الكرات في الصندوق لأنّي أغمضت عيناي والتكرار، نكرر العملية ويمكن أن نسمح للطفل في هذه المرة أن يرى داخل الصندوق ثم نسأله سؤال التبرير ونساعده في التبرير (لأنّي رأيت داخل الصندوق).





-نستخدم طرف آخر وهي دمية تسمي (منى)، وبنفس الطريقة نخفي إحدى الكرات ونطلب من الطفل أن يخفي إحدى الكرات بينما منى تحت الطاولة، ثم تأتي منى، نسمح لها أن تنظر في الصندوق ونسأله سؤال المعرفة وسؤال التبرير، بالتكرار والتعزيز، يمكن أن لا نسمح لمنى بالنظر في الصندوق أحيانا،

ونسأل الطفل كما في السابق.



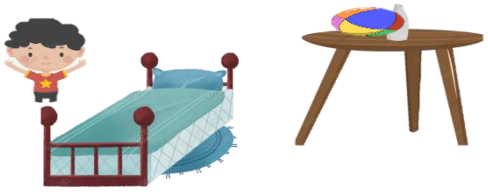
الجلسة11:

النشاط التاسع عشر: موقف أحمد والكرة:

التنبؤ بالأحداث في قاعدة المعرفة الشخصية (الاعتقاد بالحقيقة).

-هيا نلعب لعبة أحمد والمنزل، هذا أحمد استيقظ في الصباح رأى كرة على السرير ولم يرى الكرة على الطاولة والاعتماد على الإشارة والكلام والتكرار لزيادة الفهم، أين هو أحمد؟ أشر اليه، أحسنت هذا أحمد، ماذا يفعل؟ هو ينظر الى الكرة التي في السرير، أين هي الكرة على السرير أم في الطاولة؟ نعم هي على السرير، وأحمد ينظر اليها، هيا أعد معي أحمد .....، أكمل ينظر الى الكرة التي على السرير، جيد ونكرر العبارات حتى يتسنى له الفهم،







سؤال الاعتقاد: أين يعتقد أحمد أنّ الكرة موجودة؟

-هل على السرير أم الطاولة؟ ونقترح له صور يشير اليها، إنّه يعتقد أنّها على السرير جيد،

سؤال التبرير: لماذا يعتقد بأنّها على السرير؟

سؤال التأكيد: أين رأى أحمد الكرة؟

وفي حالة الإجابة غير الصحيحة نوضح للطفل بسؤال التعليم، أحمد رأى الكرة على السرير لذلك سيبحث في السرير، أحمد لم يرى الكرة على الطاولة، وتعزيز بسؤال أين سيبحث أحمد ولماذا؟.

الجلسة12:



النشاط العشرون: موقف منى والصندوق:

فهم الاعتقاد الخاطئ:

-هيا لنلعب لعبة منى وأحمد، منى وضعت لعبتها في الصندوق الأحمر(هيا احمل منى وضع اللعبة في الصندوق الأحمر)، ونأخذ منى واللعبة الى الصندوق ونطلب من الطفل الإشارة،

منى ذهبت خارج المنزل، وننقل منى الى مكان آخر، أحمد قام بحيلة حيث بدل مكان لعبة منى ووضعها في الصندوق الأخضر (احْمل أحمد وغير مكان اللعبة)،





منى عادت الى المنزل وتريد لعبتها.

سؤال الاعتقاد: أين تعتقد منى لعبتها؟

سؤال التبرير: لماذا تعتقد أنّها في الصندوق الأحمر؟

المساعدة في الإجابة ستبحث في ..... هيا أكمل تبحث في .....نطق الحرف الأول ان لم يتمكن من الإجابة وبنفس الطريقة سؤال التبرير.

الجلسة 13:

<u>النشاط الواحد والعشرين: المعتقد المزيف:</u>

نضع داخل علبة الشكولاطة قلم ثم نسأله سؤال <u>الاعتقاد المبدئي</u> ماذا يوجد داخل العلبة،





هيا لننظر داخل العلبة إنّه قلم.

هيا لنغلق العلبة، ثم نسأله سؤال الاعتقاد المزيف قبل أن تفتح العلبة ماذا كنت تعتقد أنّها تحوي؟

سؤال الحقيقة وماذا فيها بالفعل؟

جاءت منى ونظرت الى العلبة، سؤال الاعتقاد الآخر ماذا تعتقد بداخلها؟



3- اللعب والتظاهر باللعب:

الحصة 14:

النشاط الثاني والعشرين: اللعب الحسي لعبة الورود:

-نقدم للطفل مجموعة ألعاب للورود ونطلب منه ترقيمها وتحريكها وترتيبها وتنظيمها في صفوف والتعرف على لونها.

-هيا لنلعب لعبة الورود، أتُحب اللعب؟ أنا أحب اللعب وأنت تحب أن نلعب؟ هيا للعب.

-نقول هذه مجموعة ورود، نسأله ما هذه ؟ أحسنت هذه ورود، أشر الى الورود هذا جيد.

–هيا نلعب بالورود، أتريد اللعب؟ هيا لنلعب بالورود، ماذا سنفعل؟ نحن نلعب هيا رتب الورود، هذه وردة صغيرة وهذه أكبر منها وهذه أكبر وهكذا ....، أحسنت أنت جيد في اللعب، هل أنت سعيد باللعب؟ أنا سعيد وأنت، هل يمكنك عدّ الورود ؟ واحد اثنان ثلاثة و....، هذه وردة حمراء ما لون الوردة؟ إنّها .... أكمل حمراء أحسنت ويمكن مساعدته بنطق الحرف الأول من الكلمة أشر الى الحمراء أعطيني الوردة الحمراء وهكذا الى بقية الورود.

ملاحظة: هذه الورود تكون منفصلة مما يسمح بتحريكها.



النشاط الثالث والعشرين:

نقدم له لعبة أكاديمية ونلعب معه لعبة السمك، اعتماد أعواد يلتصق بها السمك ووضع السمك في مكان معين.



نلاحظ طريقة لعب الطفل، وتأزره البصري الحركي ومدى استجابته للتعليمات واتقانه للعب.

الحصة15:

النشاط الرابع والعشرين: اللعب الوظيفي دور الفلاح:



-نعرض أمامه مجسمات (فلاح، شاحنة، أشجار فيها ثمار)، نشرح للطفل هذا عمي الفلاح، من هذا ؟ إنّه الفلاح.

-الفلاح يركب في الشاحنة هيّا ادفع الشاحنة، أين الفلاح؟ إنّه يركب .... أكمل في الشاحنة أحسنت، هيا ادفع الشاحنة مع اصدار صوت المحرك، الشاحنة تتحرك، هيا أنزل الفلاح من الشاحنة.



-الفلاح يغرس الأشجار، ونطلب منه تحريك الفلاح نحو الأشجار، نساعده في النشاط، ماذا يفعل الفلاح؟ هل يغرس الأشجار أم هو نائم بالاستعانة بالصور للتوضيح أكثر إنّه يغرس .... هيا أكمل غرس الأشجار



أحسنت الفلاح يغرس الأشجار.

-ثم نلعب لعبة الفلاح يقطف الثمار ويضعها في الشاحنة، هيّا ساعد الفلاح في قطف الثمار ووضعها في الشاحنة، الفلاح يقطف ماذا؟ يقطف الثمار، وأين يضعها في الشاحنة هذا جيد، هيا ساعد الفلاح أحسنت.



-هل تريد أن تعمل عمل الفلاح؟ أنا أحب عمل الفلاح، وأنت نعم أنت تحب العمل جيد.

النشاط الخامس والعشرين: رجل الاطفاء



-تقريبا بنفس مجريات النشاط السابق، باستخدام مجسم رجل الإطفاء وشاحنة رجل الإطفاء وأنبوب ونار بلاستيكية.

-نوضح مهمة رجل الإطفاء باللعب، بنفس طريقة النشاط السابق في الشرح.

بعد عرض النشاطين وإدراك دور كل من الفلاح ورجل الإطفاء، نقوم خلط النشاطين مع بعض ونطلب من الطفل اختيار الرجل المناسب لركوب سيارة الإطفاء، والرجل المناسب لركوب الشاحنة، ثم نسأله عن الرجل المناسب لإطفاء الحريق، والرجل المناسب للعمل بالغرس وقطف الثمار.

الحصة16:

النشاط السادس والعشرين: البركة والأسماك والكريات:

-نقول للطفل هيا نلعب بعض ألعاب التظاهر.

-لنتظاهر أنّ هذه العلبة هي بركة، هذه بركة فيها الماء، نسأل الطفل سؤال التظاهر، هل تظاهرت أنّ هذه العلبة هي بركة؟ نشرح للطفل كلمة التظاهر كأن نقول (لنتخيل، لنلعب، لنمثل،...)، إذا هل تظاهرت أنّ هذه بركة أم علبة؟ تظاهرت أنّها ... إنّها ماذا أكمل إنّها بركة أحسنت.



-وهذه الكريات لنتظاهر بأنّها أسماك وبنفس الطريقة الشرح وسؤال التظاهر.



-الأسماك في البركة هيا لنصطد الأسماك بالعود، نقول للطفل أنظر اصطدت سمكة، هيا حاول أن تصطاد.



-ثم نعيد السؤال للطفل هل تظاهرت أن هذه بركة أم علبة؟ نساعده على الإجابة بنفس الطريقة السابقة، نحن نلعب ونتظاهر بأنّها بركة، ثم نساله سؤال الحقيقة هل هذه بركة؟

إذّ لم يستطع الإجابة نقول لنتوقف عن التظاهر لنتوقف عن اللعب نحن لا نلعب ما هذه هل هي بركة أم صندوق؟ هذا صندوق أحسنت، هذا ماذا .... صندوق جيد.

بنفس الطريقة سؤال الحقيقة للكريات.

النشاط السابع والعشرين: الدمية والتسوق وندخل مقتنيات باردة وساخنة ومشروب.

-نستخدم قارورة فارغة تمثل بنت، وعلبة تمثل السوق، وأشياء تمثل مقتنيات.

-بنفس طريقة النشاط السابق نوضح للطفل سؤال التظاهر(البنت والسوق) وسؤال الحقيقة (القارورة، العلبة).

-باعتماد أسلوب القصة البنت في السوق تشتري الأشياء، أنظر إنّها تشتري مشروبات باردة، المسها هي باردة لنتظاهر بأنّها باردة، هل تريد التظاهر بأنّها باردة؟ هيا لنتظاهر أنّها باردة، هل هي باردة أم ساخنة؟ أحسنت هي .... هي ماذا إنّها باردة.

-وبنفس الطريقة مع أشياء ساخنة.

-ثم نسأل الطفل سؤال الحقيقة، هل المشروبات باردة؟ اذ لم يفهم نقول لنتوقف عن اللعب نحن لا نتظاهر، هل هذه باردة؟ إنّها ليست باردة، هي ماذا .... ليست باردة جيد.

-بنفس الطريقة مع الساخنة (سؤال الحقيقة).

4- التواصل والادراك البصري:

الجلسة17:

النشاط الثامن والعشرين: المرآة وتقليد الوجوه:

-بعد القاء التحية نتحدث الى الطفل ونحاول أن يركز بصره على بصر الباحث لأطول مدة ممكنة، مع استخدام قلم أو لعبة وجعلها بين عيناي الباحث للفت انتباهه الى التواصل البصري، يمكن أن نقول له أنا أحبك عندما تنظر اليّ، وأنا سعيد عندما تنظر اليّ، وهل أنت سعيد بهذا.

-مناداة الطفل باسمه من مكان قريب مرة ومكان بعيد مرة أخرى، ليستجيب بصريا لأقصى حد ممكن، وهذا عن طريق الأوامر كان يأتيني بشيء أو يجلب شيء أو يغلق الباب، أعتمد على البطاقات والوجوه وأقول أنا سعيد لأنّك تفعل هذا، هل أنت سعيد بهذا؟'(سؤال الانفعال) أو العكس وهذا حسب الموقف.

-استخدام المرآة وتعريف الطفل بأعضاء جسمه والاشارة اليها والنظر في اتجاهات مختلفة عن طريق التقليد، وبالنظر الى المرآة نقوم برسم وجوه وأقول أنا سعيد واضحك انظر الى المرآة أتريد أن تكون سعيدا (سؤال الرغبة)؟ افعل مثلي هيا.

-استخدام مرآة لها وجهين أنا أنظر من الخلف وهو من الامام، أسأله ماذا ترى وأساعده في الإجابة، ثم أسأله أنا مدى أرى ؟ والتأكيد على الاتجاهات أنا أنظر من الخلف وأنت تنظر من ....هيا أجب؟ انت تنظر من الامام وهكذا.



-اعتماد التعزيز والحث الجيد أثناء النشاط.

النشاط التاسع والعشرين: موقف تحريك العينين:

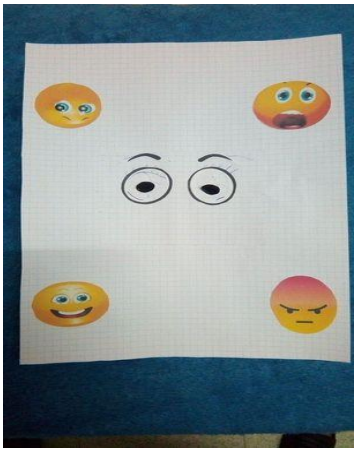
-الأعين التي يمكن تحريكها من الخلف اتجاه الصور الأربع المحيطة بها.

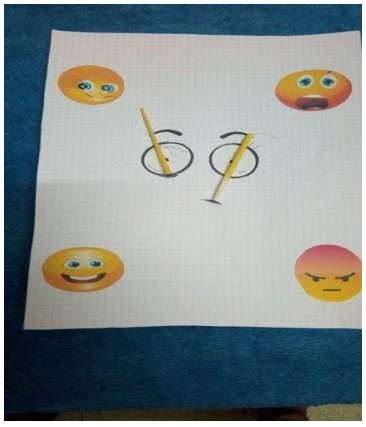
-الأوجه المحيطة هي عبارة عن انفعالات.

-نقوم بتحريك العينين اتجاه وجه أو انفعال مرسوم، نسأل الطفل أين ينظر العينين؟ نساعده ينظر الى الوجه السعيد، ثم نغير النظر ونساله نفس السؤال مع التبسيط.

نطلب منه التحريك، هيّا العينين ينظران الى اليمين الأعلى (الوجه الخائف)، وهكذا باقي الاتجاهات.

-نطلب من الطفل تحريك العينين اتجاه الوجه المرغوب أو الانفعال، ثم نساله سؤال الرغبة، هل ترغب أن تكون سعيدا أو حزينا وباستخدام البطاقات للإشارة اليها والتكلم عن رغبته.





-باعتماد التعزيز والحث والتلقين يجرى النشاط مع أسئلة نظرية العقل التي هي أساس البرنامج.

الجلسة18:

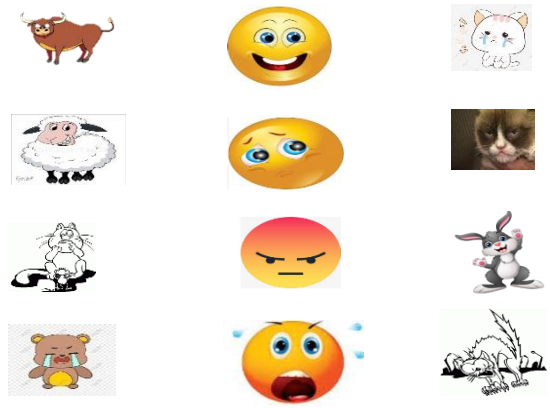
النشاط الثلاثين: موقف ربط الوجوه:

-نضع مجموعة من الصور المرسومة للانفعالات ومجموعة وجوه، وأخرى للحيوانات تعبر عن حالات عاطفية ونطلب من الطفل أن يربط المتشابهة منها في الحالة العاطفية، نقول هذا غاضب أين الوجه الغاضب ونساعده في الوصل، ثم نقول أين الحيوان الغاضب وهكذا.

-نطلب من الطفل الربط بين الصور المرسومة ذات الانفعال مع الحالات والمواقف المناسبة نقوم بتبسيط السؤال وتكراره والاجابة أحيانا حتى يتسنى للطفل فهم الموقف

-اعتماد التعزيز والتبسيط وتلقين الطفل بالتسلسل للوصول الى الفهم الجيد للنشاط.

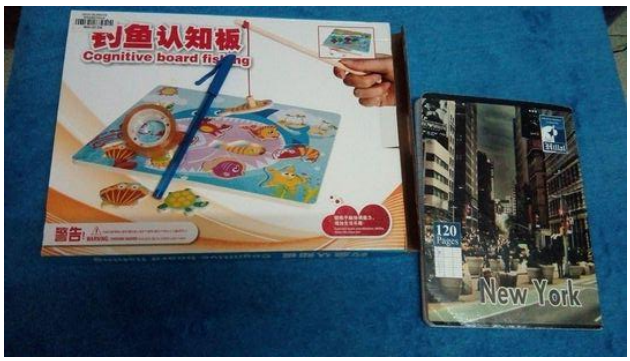
ملاحظة: هذه الصور تكون منفصلة مما يسمح بتحريكها.



الجلسة 19:

النشاط الواحد والثلاثين: موقف تمييز الأشياء داخل العلبة:

-نقوم بوضع أدوات مدرسية داخل علبة ألعاب، نقول للطفل هذه علبة هذه علبة ألعاب، ماذا يوجد داخل العلبة (سؤال الاعتقاد المبدئي)، ثم نسمح للطفل في مرة أخرى أن ينظر داخل العلبة ونسأله سؤال الاعتقاد المزيف، ماذا يوجد داخل العلبة؟



-بالتعزيز ومشاركة الطفل في النشاط نحاول إيصال فكرة للطفل بأنّه ليست كل الأشياء كما تظهر عليه.

الجلسة 20:

النشاط الثاني والثلاثين: موقف الوجوه والأكواب:

-نضع أربعة أكواب عليها وجوه مرسومة تخفي أشياء تحتها، نقول للطفل هذه أكواب هذا الكوب عليه وجه سعيد، كيف يبدو الوجه على الكوب؟ (سؤال الانفعال)، تحت الكوب هناك أشياء، ماذا تعتقد أنّه يوجد؟ (سؤال الاعتقاد)، يوجد (صور لوجوه أخرى صغيرة سعيدة)، نقول للطفل أنظر هذا سعيد، وبنفس الطريقة العمل مع الأكواب الأخرى.

ثم نطلب من الطفل وضع الوجوه داخل الأكواب التي تمثلها (الوجوه السعيدة داخل الكوب الذي فيه صورة وجه سعيد، وهكذا مع الأكواب الأخرى).

-التكرار ضروري واعتماد التعزيز والتبسيط.



النشاط الثالث والثلاثين: موقف إغلاق الوجوه:

-نعرض على الطفل مجموعة صور أنصاف الوجوه ونطلب منه أن يغلق الوجوه بما يتناسب، مع تبسيط السؤال، هذه مجموعة وجوه، أنظر الى الوجوه ونأخذ أنصاف الوجوه ونوصلها بأنصاف أخرى ونسأل الطفل، هل هذا يناسب هذا؟ أنظر نعم أحسنت إنّه مناسب.

بعد اغلاق الوجوه نعرف الطفل على نوع الانفعال الذي يحمله الوجه،

هناك وجوه سعيدة هذا وجه سعيد ونحمل يده ونشير وهذا أيضا سعيد، لا هذا ليس سعيد، أريني الوجه الآخر السعيد، أحسنت، هل أنت سعيد لأنّك أنجزت النشاط؟ أنا سعيد بهذا.



-الاعتماد على التلقين والتعزيز وإبداء الحماس من خلال الصوت، التكرار ضروري.

5- المجال الاجتماعي:

الجلسة21:

النشاط الرابع والثلاثين: موقف توسيخ الثياب بالأكل:

-نعرض على الطفل صور تعبر عن مواقف انفعالية بسبب مثيرات مختلفة نشرح للطفل الصور، هذه هي الأم، أين الأم؟ أشر الى الأم، أحسنت جيد



وهذا هو الابن، الابن وسخ ثيابه بالأكل،



الأم غاضبة لأنّ ابنها وسخ ثيابه بالأكل،



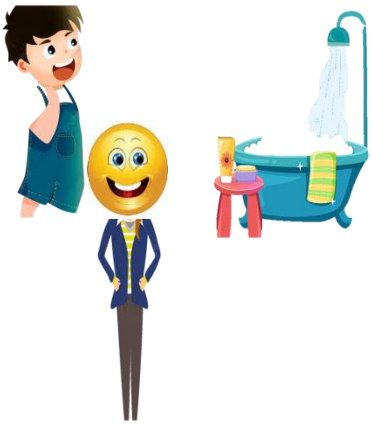


هذه هي الأم هل هي غاضبة أم سعيدة ؟

(سؤال الانفعال) ونعرض عليه وجوه مرسومة يمكن أن يشير اليها هيّا أشر، لماذا الأم غاضبة؟ (سؤال التبرير)، لأنّ رامي وسخ ثيابه.

-ثم نسأله هل تريد أن تكون مثل رامي ؟ نساعده على الإجابة مع تبرير السبب، نقول أحسنت أنا لا أوسخ ثيابي، أمي سعيدة، وهل أنت سعيد بهذا (سؤال الانفعال)، وكيف أمك هل هي سعيدة أم غاضبة؟ (سؤال العاطفة)، ونستخدم الايماءات والوجوه المرسومة ليشير اليها.

-ثم نشرح له أنّ رامي نظّف يداه وبدّل ثيابه في الحمام، رامي لا يجب أن يوسخ ثيابه،



هل الأم سعيدة لأنّ رامي نظيف؟ (سؤال الحالة العاطفية).

أنظر الى الأم هلي هي سعيدة أم حزينة؟ 

-يمكن التبسيط والقول بأنّ رامي هو أنت وهذه أمك حتى يفهم الطفل بشكل جيد.

-نساعد الطفل على الإجابة ونكرر شرح الموقف بنبرة صوت تجلب اهتمامه وتناسب الموقف كأن نقول الأم غاضبة برفع نبرة الصوت.

-اعتماد التعزيز وأسئلة نظرية العقل مع التبسيط والتكرار ومهارات حل المشكل، التدريب التوكيدي.

الجلسة22:

النشاط الخامس والثلاثين :موقف كسر الأثاث:

-هذه صورة ليلى في المنزل، ليلى تكسر أثاث المنزل، ماذا ترى في الصورة إذا أجاب إجابة صحيحة نعزز سلوكه دائما حتى يواصل ويدخل في النشاط، ليلى تختبئ من أمها، أين ليلى ؟ أجب إنّها تختبئ هذا صحيح أحسنت.



ليلى خائفة من أمها لأنّها كسرت الأثاث، كيف تبدو ليلى؟ (سؤال العاطفة)، إنّها خائفة ونريه الوجه المعبر عن الخوف  بالصور والتقليد أنظر الى وجهي أنا خائف، لماذا ليلى خائفة؟ (سؤال التبرير)

-الأم غاضبة وتبحث عن ليلى، أشر الى الأم جيد، كيف هي الأم؟ (الحالة العاطفية) هي غاضبة،  لماذا (التبرير)،لأنّ ليلى كسرت الأثاث نكرر ونبسط بالإشارة والايماءات الى الدرجة التي يفهم بها الطفل.

-نسأل الطفل هل أنت تكسر الأثاث بنبرة صوت مختلفة؟ نقول للطفل أنا لا أكسر الأشياء حتى لا تغضب أمي، هيا أعد هل تكسر الأشياء، أنا لا أكسرها حتى لا تغضب أمي ونريه الوجه الغاضب.

-اعتماد التعزيز ومهام نظرية العقل، التكرار والتلقين، التدريب التوكيدي، التسلسل.

الجلسة23:

النشاط السادس والثلاثين: موقف تغيير مكان المحفظة:

-استخدام مجسمات ودمى تمثل الأم والابن، نشرح الموقف، نقول هذه الأم هذا المنزل؟ أين الام ونساعده على الإجابة، وضعت الأم محفظتها في الخزانة، ثم ذهبت نسأله أين وضعت الأم المحفظة؟ في الخزانة أحسنت، أشر الى الخزانة، نكرر ونبسط بالإشارة والنطق،



نكمل خرجت الأم من البيت، أين هي الأم؟ الأم خارج البيت أنظر الأم خارج البيت ضعها خارج البيت.

- جاء أحمد وفتح الخزانة وأخذ المحفظة ووضعها تحت الطاولة، من هذا أنظر اليه احمله، هذا هو أحمد، ماذا فعل أحمد؟ أحمد أخذ المحفظة، أين وضعها؟ الاكثار من الأسئلة حتى نتأكد من أنّ الطفل يفهم النشاط، تعزيز الطفل فور الإجابة الصحيحة.



-عادت الأم الى المنزل، هيا أدخلها الى المنزل، أين الأم الآن؟ نعم هي في المنزل أحسنت، الأم تريد حقيبتها، أين ستبحث الأم؟ (سؤال الاعتقاد)، يمكن أن نقترح على الطفل الخزانة أو تحت الطاولة؟ اذا أجاب إجابة صحيحة نكافئه، ونساعد الطفل على الإجابة، الأم ستبحث في الخزانة، نعم في الخزانة، لماذا ستبحث في الخزانة،

(سؤال التبرير)، لأنّها لم ترى أحمد يغير مكان الحقيبة ولأنّها وضعتها في الخزانة، تكرار هذا الجواب.



-اذ لم يفهم الطفل نبسط أكثر، نقول هل الأم ستبحث في الخزانة نعم أو لا، أحسنت نعم ستبحث في الخزانة نعيد السؤال للتأكد من فهم الطفل، ثم نسأله هل شاهدت الأم أحمد وهو يضع الحقيبة تحت الطاولة نعم أو لا؟، لا هذا جيد لم تشاهده لدى ستبحث في الخزانة.

-اعتماد التكرار واللعب وأسئلة توجيهية، والتعزيز.

الجلسة 24:

<u>النشاط السابع والثلاثين: موقف الدخول الى البيت:</u>

-صورة أحمد وهو عائد من المدرسة وهو سعيد، هذا أحمد من هذا؟ أحمد أحسنت، أحمد يعود الى المنزل، أين كان أحمد؟ مع الإجابة الصحيحة التعزيز، كيف يبدو أحمد، سعيد.





هذا جيد، أحمد يسلم على أخته وأبيه، الأب سعيد لأنّ أحمد يسلم عليهم، كيف هم الأب والبنت، (سؤال العاطفة)، إنّهم سعداء هيّا أعد لأنّ أحمد يسلم عليهم، لماذا هم سعداء (سؤال التبرير).

-على نفس الموقف نقدم أسئلة للطفل، هل أنت سعيد عندما تعود الى المنزل؟ (سؤال العاطفة)، نعم أنا سعيد ونريه صور الوجه السعيد مع تقليد هذا الوجه ونطلب منه النظر اليّ ومحاولة تقليدي، ثم نساله هل تسلم على إخوتك؟ ونقول نعم هذا جيد أسلم على إخوتي وأعانقهم، إخوتي سعداء، كيف هم إخوتك؟ (التبرير).

الجلسة25:

<u>النشاط الثامن والثلاثين: موقف الذهاب الى السوق:</u>

-هذا والد منى وهو ذاهب الى السوق، أشر الى والد منى هذا جيد، والد منى ذاهب الى السوق.





-هذه منى هي تعتقد بأنّ والدها سيأخذها معه.

ماذا تعتقد منى؟ (سؤال الاعتقاد)، أنظر الى الصورة منى تعتقد أنّها ستذهب مع والدها، منى ترغب في الذهاب مع والدها، هي تريد الذهاب، ماذا ترغب منى ؟(سؤال الرغبة) فيما تفكر منى، بماذا ستشعر منى، ونقترح وجهين،  مع التلميح والتقليد أثناء الكلام، لماذا ستشعر بالسعادة؟ (سؤال التبرير).

-أنظر الى الصورة والد منى غادر لوحده، خرج وحده لم يأخذ منى معه.



كيف ستشعر منى هل بالحزن أم بالسعادة مع  الإشارة الى الوجوه وتقليدها، هيا أشر الى الوجوه، لماذا ستشعر بالحزن؟ لأنّ والدها ذهب وحده لم يصطحب منى، أنظر منى إنّها حزينة.



منى كانت تريد الذهاب مع والدها، منى كانت تعتقد أنّ والدها سيأخذها، هل كانت تعتقد بأنّ والدها سيأخذها؟ نعم أم لا، هل كانت تريد الذهاب ؟ نعم أم لا، جيد.

-الأسئلة التوضيحية، التكرار، سؤال العاطفة والاعتقاد والرغبة، القصة.

الجلسة26:

النشاط التاسع والثلاثين: موقف التفاعل باللعب مع الغير:

-باستخدام الصور وأسلوب القصة نشرح للطفل، هذا خالد وهذا أحمد، أشر معي هذا خالد جيد وهذا أحمد أحسنت، أين خالد؟ نعم وأين أحمد؟ التعزيز عند الإجابة الصحيحة، هذا أحمد هو يلعب بالألعاب، ماذا يفعل أحمد؟ إنّه يلعب أنظر اليه، خالد وحده حزين، كيف هو خالد؟(سؤال الانفعال) إنّه حزين نعم خالد حزين.



هل خالد سعيد أم حزين،  بالإشارة الى الوجوه المقترحة المرسومة، وأيضا تقليد الوجوه أثناء الحديث، خالد حزين لأنّ أحمد لا يريد اللعب معه، لماذا خالد حزين؟ نعم لأنّ أحمد لا يريد اللعب معه، التكرار ضروري.

-ماذا يرغب أحمد (سؤال الرغبة) ماذا يجب فعله،



أنظر الى الصورة أحمد يلعب مع خالد

ماذا يفعل أحمد؟ إنّه يلعب مع ....، أكمل مع خالد أحسنت هذا جيد،

كيف يشعر خالد؟ هل هو سعيد أم  حزين؟

إنّه سعيد أنظر الى خالد، لماذا هو سعيد؟

لأنّ أحمد ..... أكمل يلعب معه هذا جيد.

-نمثل المشهد، أنا أحمد وهو خالد، نشرح له أنت تلعب وحدك، هذه هي الألعاب أنت تلعب لوحدك، أنا حزين بهذا أنا أريد أن تلعب معي، (سؤال الرغبة) ونقلد الوجه الحزين مع وضع اليدين على العينين، وأيضا استخدام الوجوه المرسومة للتوضيح أكثر.

-هل تريد اللعب معي هيا العب معي، أنا سعيد بهذا، أنت رائع، هل أنت سعيد بهذا جيد أحسنت، انظر اليّ أنا سعيد ونرسم الوجه السعيد، ونطلب منه تقليدي في الوجه السعيد.

-اعتماد حل المشكل، التعزيز، الأسئلة التوضيحية، التقليد، لعب الدور، اللعب.

6- مجال العناية بالذات:

الجلسة 27:

<u>النشاط الأربعون موقف فرشاة الأسنان:</u>

-نعرض على الطفل مجموعة مجسمات، (فرشاة أسنان، دمية لها أسنان، حلوى)، نقول هذه فرشاة أسنان، ونطلب من الطفل أن يشير اليها، ثم نسأله أين فرشاة الأسنان، نعم أحسنت، وهذه منى لها أسنان، أين هي الأسنان أشر اليها، أحسنت هذا جيد، وهذه الحلوى، أين هي الحلوى نعم هذه حلوى.

-منى أكلت الحلوى بأسنانها، نأكل الحلوى بالأسنان، ماذا نفعل نأكل الحلوى نعم ونطلب منه أن يوصلها الى الأسنان، ماذا فعلت منى؟ أكلت الحلوى نعم.





انظر الى الأسنان أصبحت سوداء، لماذا أصبحت سوداء؟ نساعده لأنّ منى أكلت الحلوى هذا جيد.

-كيف تشعر منى بعد ما أصبحت أسنانها سوداء؟ (سؤال العاطفة)، منى حزينة ونشير الى الوجوه، كيف هي منى؟ هي حزينة، نطلب منه أن يرفع الوجوه المرسومة، لماذا منى حزينة؟ لأنّ أسنانها سوداء، منى حزينة أنظر إليّ هذا وجه حزين وأغير ملامح وجهي، ونطلب منه تقليد هذا الوجه، بوضع اليدين على العينين كأنّه يبكي.

-ماذا ستفعل منى؟ هيا ماذا نفعل، أنظر الى الفرشاة، هذا جيد يمكننا أن ننظف الأسنان، بماذا ننظف الأسنان بالفرشاة أحسنت، نطلب منه أن ينظف الأسنان، اذ لم يتمكن نمسك يده ونساعده في التنظيف ونقول منى تنظف أسنانها جيد، بعد الانتهاء.



نساله هل منى حزينة أم سعيدة؟ مع الإشارة الى الوجوه، ونساعده منى سعيدة لأنّ أسنانها نظيفة وجميلة ونكرر هذا.



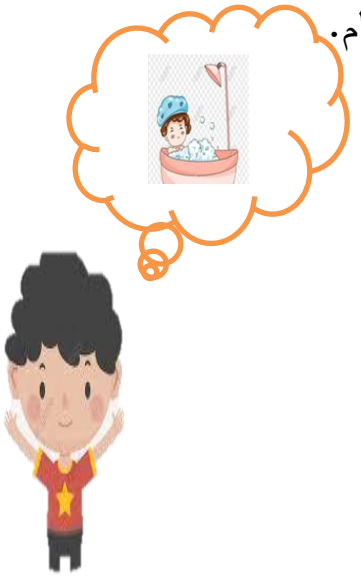
–ثم نسأل الطفل هل عندك أسنان؟ نعم لديّ أسنان، هيا أشر الى أسنانك، أحسنت، هل تنظف أسنانك بالفرشاة؟ يجب أن أنظف أسناني، أسناني جميلة ونظيفة، هل أنت سعيد لأنّك تنظف أسنانك؟ وباعتماد الوجوه والكلام نساعد الطفل على الإجابة.

–باعتماد التكرار حتى يتسنى الفهم الجيد، وسؤال الحالة العاطفية، وأسئلة التبرير وأسلوب حل المشكل من خلال محاولة الطفل عن ماذا ستفعله منى أجريّ النشاط.

الجلسة 28:

<u>النشاط الواحد والأربعين: موقف الاستحمام:</u>

–النشاط يكون عن طريق صور نقدمه للطفل تشرح موقف ورغبة في الاستحمام، قصة من 3 صور ونشرح للطفل، أحمد يرغب في الاستحمام.



هذا أحمد أنظر الى الصورة، أين أحمد؟ نطلب منه الإشارة، بما يرغب أحمد؟ (سؤال الرغبة)، أحمد يرغب في الاستحمام وباستخدام صور مقترحة، هل يرغب أحمد في الأكل؟  نشير الى صورة الأكل، ونساعد الطفل لا، نعيد السؤال بما يرغب أحمد ؟ أشر الى الحمام نعم يرغب أحمد في الحمام.

-تم صورة الأم لموقف وهي مع أحمد في الحمام،

الأم أدخلت أحمد الى الحمام، أين أحمد؟ إنّه في الحمام، هل سيشعر أحمد بالحزن أم السعادة؟  (سؤال العاطفة)، مع اقتراح الصور ليشير عليها، نعم أحمد يشعر بالسعادة لأنّه كان يريد الحمام، لماذا أحمد سعيد؟ (سؤال التوضيح) لأنّه كان يريد الحمام.

-نسأل الطفل هل تحب الاستحمام؟ نعم الاستحمام جميل ستكون نظيفا وجميلا أنت ولد نظيف أحسنت أنا أحب الاستحمام، وهل ستكون سعيدا أم حزينا اذا استحممت؟ باستخدام صور الوجوه لمساعدته على الإجابة، أنا سعيد لأنّك تحب الاستحمام وأمك سعيدة بهذا وهل أنت سعيد؟ أحسنت أنت سعيد أمي تحب النظافة وهي سعيدة لأنّي أحب الاستحمام، أنا أحب أمي.

-التلميح والتكرار واستخدام الصور ليجيب بها الطفل ضروري أثناء النشاط، إضافة الى التعزيز الفوري.

الجلسة29:

النشاط الثاني والأربعين: موقف الطبيب:

-أحمد مريض يرقد في الفراش لا يستطيع النهوض، نسأل الطفل أين هو أحمد؟ أشر الى أحمد؟ نعم هذا أحمد هو مريض، ما به أحمد؟ إنّه مريض، أحمد مريض أشر معي الى أحمد إنّه مريض.



-أحمد حزين لأنّه لا يستطيع النهوض، كيف هو أحمد، بالاستعانة بالوجوه المرسومة ليشير اليها، هل أحمد سعيد أم حزين؟(الانفعال)،  أحسنت أشر الى الصورة، أنظر الى وجهي أنا حزين وأقلّد وجه حزين، هل يمكنك أن تفعل مثلي أنظر حزين، تشجيعه للمحاولة وحثه عليها بتغيير ملامحه بيداي، اذا لم يستطع الإجابة نوضح له السبب أحمد حزين لأنّه مريض، لماذا أحمد حزين؟(سؤال التبرير) إنّه مريض.

-صورة أحمد يريد الطبيب و يعتقد أنّ أمه ستأخذه الى الطبيب،



ماذا يرغب أحمد؟ أو ماذا يعتقد؟ (سؤال المعتقد والرغبة)، أحمد يريد الذهاب الى الطبيب، هل أحمد يحب الطبيب نعم أو لا ؟ هيا أجب لتسهيل العمل والفهم، هل أحمد يعتقد أنّ أمه ستأخذه الى الطبيب؟ نعم أم لا، أحسنت أحمد يعتقد هذا.

-الأم أخذت أحمد الى الطبيب،



أين هي الأم، نعم أحسنت أخذت أحمد الى الطبيب، يمكن أن يجيب بكلمة كقول الطبيب، أو الإشارة عند تعذر الكلام، هذا هو الطبيب.

-كيف هو أحمد؟ هل هو سعيد أم حزين؟  (سؤال الانفعال من المعتقد) أشر الى الوجوه المرسومة، أحمد سعيد لأنّ أمه أخذته الى الطبيب، أحمد يحب الطبيب، أعد معي أحمد يحب الطبيب أحمد سعيد لأنّ أمه أخذته الى الطبيب للعلاج.

-هل أنت تحب الطبيب؟ أحسنت أنت جيد، أنا أحب الطبيب، الطبيب يحبك، أنا سعيد أنظر الى وجهي، أرني وجهك السعيد، نساعده على تقليد الوجه.

-باعتماد التعزيز الفوري والتكرار وأسلوب القصة وحل المشكل أُنجز النشاط.

الجلسة30:

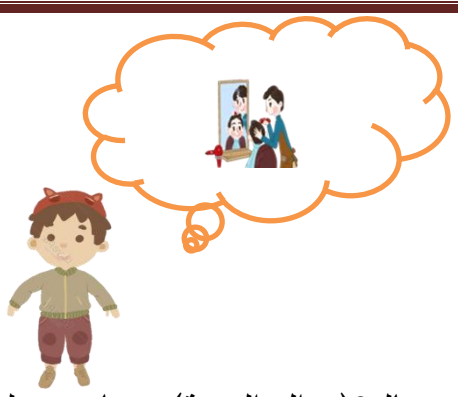
<u>النشاط الثالث والأربعين: موقف الحلاق:</u>

-نقدم للطفل ثلاث صور على شكل قصة ونشرح له مضمون القصة.

-هذا خالدّ أنظر الى خالد، ونشير اليه مع بعض،



أين خالد؟ نطلب منه الإشارة الى خالد، خالد يرغب الذهاب الى الحلاق،



ثم نسأله ماذا يريد خالد؟(سؤال الرغبة)، نساعده على الإجابة، هل يريد خالد الذهاب الى الحلاق؟ نعم أم لا، أحسنت خالد يحب الحلاق.

-أب خالد أخده للحلاق،



هذا هو الحلاق وهذا خالد، أين الحلاق؟ أحسنت، وأين خالد؟ هذا صحيح هذا خالد، كيف هو خالد؟ (سؤال المعتقد المبني)،  نساعده على الإجابة إن لم يتمكن، سعيد؟ (التبرير)، لأنّ والده أخده للحلاقة، يمكن اختصار الجمل بما يستطيع عليه الفهم أو نكتفي بالإشارة.

-هل أنت تحب الحلاق، اذا أجاب بنعم، أنت جيد، أنا أحب الحلاق، وأنا سعيد أنظر الى وجهي، هل أنت سعيد؟ نساعده على رسم وجه مبتسم.

الجلسة 31:

<u>النشاط الرابع والأربعين: موقف النوم:</u>



-عرض النشاط على شكل قصة من صور.

-هده صورة الأم أين هي الأم؟ أيمكنك الإشارة الى الأم؟

الأم تعتقد أنّ وليد نائم في فراشه، ماذا تعتقد الأم (سؤال المعتقد) اذا أجاب الطفل نقوم بتعزيزه، اذّ لم يجب نساعده على الإجابة كأن نقول الأم تعتقد أنّ وليد ....هيا أكمل، ماذا وليد...، وليد نائم هذا جيد.

-كيف تشعر الأم؟ أنظر الى الصورة، هل هي سعيدة أم حزينة؟ 

يمكنه الإشارة الى الوجوه المرسومة أو رفعها وإن تحدث فهذا جيد، الأم سعيدة مع مراعاة نبرة الصوت تكون قوية ومتحمسة، أنظر الى وجهي أنا سعيد هل يمكنك تقليدي؟ نساعده على رسم الوجه، اذًا الأم سعيدة، لماذا هي سعيدة؟ (سؤال التبرير)، إذا أجاب نعزز اجابته فورا، نعم لأنّها تعتقد أنّ وليد نائم في فراشه، تعتقد ماذا؟ هيا أكمل وليد .....، نعم وليد نائم.

-هذا وليد



أنظر الى الصورة من هذا؟ هذا وليد، ماذا يفعل؟ وليد يلعب على الأرض، هل وليد يلعب؟ نعم أو لا، أحسنت وليد يلعب، هل وليد نائم؟ نعم أم لا، أحسنت وليد ليس نائم.

-كيف تشعر الأم، أنظر الى الصورة الأم غاضبة مع تغيير نبرة الصوت، كيف هي الأم، هل الأم غاضبة أم سعيدة ؟  (سؤال الحالة العاطفية)، مع اقتراح الوجوه المرسومة، نعم هي غاضبة، ووجهي مثلها أنظر اليّ أنا غاضب، هل يمكنك تقليدي؟ افعل مثلي ونساعده على التقليد، لماذا الأم غاضبة؟ (سؤال التبرير)، نساعده على الإجابة إن لم يجب هي غاضبة لأنّها اعتقدت أنّ وليد نائم ونعود للصورة الأولى للإشارة اليها، ونساعده على الإجابة، لأنّها اعتقدت أنّ وليد ... هيا

أكمل لأنّ وليد ماذا وليد نائم أحسنت، أو نقترح عليه لأنّها اعتقدت أنّ وليد نائم أو يلعب؟

-نسأل الطفل هل أنت تنام عندما تطلب منك أمك؟ أتمنى أن تقول نعم، اذا أجاب بنعم نعزز ونعانقه، ونقول أمك سعيدة وأنا سعيد أنظر الى وجهي، هل أنت سعيد؟ هيّا أنظر الى وجهي هل يمكنك تقليدي، أمّا اذا أجاب بلا، فنريه الوجه الغاضب ونقول بأنّ أمه غاضبة، عليك أن تنام عنما تقول أمك ذلك، ستنام أنا متأكد أنت ولد جيد.

-اعتماد التعزيز، أسئلة نظرية العقل والحث والتسلسل وغيرها من الفنيات.

الجلسة32:

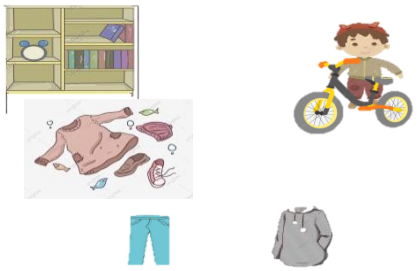
<u>النشاط الخامس والأربعين: موقف اللباس:</u>

-نعرض مجموعة صور على الطفل على شكل قصة.

-الصورة الأولى هذه هي الأم، أين الأم ونشير اليها، الأم تعتقد أنّ وليد يلبس معطفه وحدائه، ماذا تعتقد الأم (سؤال المعتقد)، أنظر الى الصورة أشر الى ما تعتقد الأم نكرر حتى يتسنى الفهم، حتى ولو أجاب الطفل بكلمة ملمحة فلابأس كأن يقول لباس أو يلبس أو ...،



-كيف ستشعر الأم، هل هي سعيدة أم حزينة؟ (سؤال العاطفة)، 
باعتماد الصور المرسومة ليشير اليها، نعم الأم سعيدة، لماذا الأم سعيدة؟(سؤال التبرير) لأنّها تعتقد أنّ وليد يرتدي ثيابه، هل الأم سعيدة؟ نعم أو لا، لماذا؟ أنظر الى وجهي أنا سعيد، افعل مثلي أحسنت ومساعدته على تقليد الوجه السعيد؟ الأم سعيدة لأنّها تعتقد أنّ وليد سيلبس، ماذا تعتقد، وليد سيلبس هذا جيد.

-هذا وليد أشر الى وليد، جيد أحسنت، 

وليد بلعب ولم يلبس ثيابه، أعد معي وليد لم يلبس ثيابه، لم يلبس هذا جيد، هل لبس وليد حذاءه ومعطفه؟ نعم أم لا(سؤال للتوضيح)، أحسنت لا لم يلبس.

-انظر الى صورة الأم أين هي الام؟




جيد كيف هي الأم بماذا تشعر؟ (سؤال العاطفة)، هل هي حزينة أم سعيدة، باعتماد الوجوه المرسومة، هي حزينة أنظر الى وجهي، وجهي حزين مثلها، هل يمكنك فعل هذا، ونحثه على فعل هذا، لماذا الأم حزينة؟ نساعده على الإجابة لأنّ

وليد لم يلبس معطفه وثيابه، لأنّ وليد ماذا .....وليد .....أكمل وليد لم يلبس هذا جيد، الأم حزينة وليد لم يلبس.

-نسأل الطفل هل أنت، تلبس ثيابك لوحدك؟ نعم أنا ألبس، هذا جيد أنا سعيد لأنّك تفعل هذا أنظر الى وجهي، هل أنت سعيد؟ أرني وجهك ونساعد الطفل على التقليد، أمي سعيدة لأنّني ألبس، كيف هي أمي هي سعيدة لماذا لأنّي ألبس.

-باعتماد التعزيز وأسلوب القصة والحث وغيرها قمنا بالنشاط.

الجلسة33:

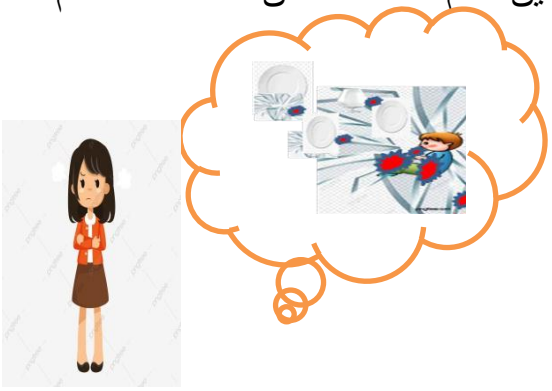
<u>النشاط السادس والأربعين: موقف المطبخ:</u>

-موقف المطبخ مقدم على شكل قصة وصور نشرحها للطفل.

-هذا وليد دخل المطبخ، أين وليد؟ نعم جيد، أين وليد؟ نساعده على الإجابة، وليد في المطبخ.

-هذه هي الأم مع الإشارة اليها، نسأله أين الأم؟ أحسنت من هذه؟ هذه الأم، الأم تعتقد أنّ وليد كسر الأواني في المطبخ

وجرح نفسه،



تعتقد الأم؟ (سؤال المعتقد)، هل تعتقد أنّ وليد كسر الأواني؟ سؤال التوضيح لمساعدة الطفل على الإجابة.



-كيف تشعر الأم أنظر الى الصورة، هل هي خائفة أم سعيدة؟

والاستعانة بالوجوه المرسومة كي يشير اليها، الأم خائفة أنظر الى الصورة أنظر اليّ أنا خائف هل يمكنك تقليدي ونساعده في هذا، أحسنت أنت جيد، هل الأم خائفة؟ نعم أم لا؟ للتأكد من الفهم والتكرار ضروري في كل خطوة، لماذا الأم خائفة؟ (سؤال التبرير)، يمكن مساعدته الأم خائفة لأنّها تعتقد أنّ وليد كسر الأواني، الأم خائفة لأنّها تعتقد أنّ وليد .....هيا أكمل وليد كسر الأواني جيد.

-هذا هو وليد، وليد يجلس في المطبخ يشرب الماء، ماذا يفعل وليد؟ إذا أجاب نعززه إذ لم يجب نوضح أكثر أنظر للصورة، هل وليد يشرب الماء؟ نعم أم لا، أحسنت وليد هو ...أكمل يشرب أحسنت.



-كيف تشعر الأم لأنّ وليد لم يكسر الأواني؟ (سؤال الحالة العاطفية)، أنظر الى الصورة، الأم سعيدة، نعم هي سعيدة، هل هي سعيدة أم حزينة  باقتراح الصور، هي سعيدة أنظر الى وجهي أنا سعيد أنا سعيد هيّا افعل مثلي، لماذا الأم سعيدة؟ سؤال التبرير لأنّ وليد لم يكسر الأواني، الأم سعيدة، أجب معي وليد ... ماذا وليد لم يكسر الأواني جيد.

-هل أنت تكسر الأواني؟ رائع أنت رائع، أنا لا أكسر الأواني أمي سعيدة بهذا، هل أنت سعيد؟ أرني وجهك الجميل السعيد.

-اعتماد التعزيز والتدريب التوكيدي والحث وغيرها.

8- جلسات المعتقد الخاطئ وتعديل السلوك:

الجلسة 34:

النشاط السابع والأربعين: موقف القلم والمقلمة

-نقوم بإحضار مقلمة خضراء وأخرى بيضاء، ونسأل الطفل ما هذه ؟ ونساعد الطفل على الإجابة، نقول هذه مقلمة، نعم هذه مقلمة، ما لونها؟ إنّها بيضاء، أشر اليها، هذا جيد أعطيني المقلمة البيضاء أحسنت، ثم بنفس الطريقة نعرفه على المقلمة الخضراء.



-لدينا دميتين هذه الدمية تمثل أحمد وأخرى ليلى، نسأل الطفل أين أحمد؟ نعم هذا أحمد وهذه ليلى، أشر الى أحمد وأشر الى ليلى جيد.

-أنظر الى هذا إنّه قلم، ما هذا؟ هذا قلم أحسنت أين القلم؟، ليلى تحمل القلم وتضعه في المقلمة البيضاء ونمثل أمامه المشهد، ثم نطلب منه أن يحرك ليلى ليضع القلم في المقلمة البيضاء، ثم ليلى تغادر الغرفة ونطلب منه تغيير مكان ليلي.



-نقول أحمد أخذ القلم من المقلمة البيضاء ووضعه في الخضراء، نمثل المشهد مرارا ونطلب منه تمثيل المشهد بتحريك أحمد وتغيير مكان القلم.



-جاءت ليلى وهي تريد قلمها، أين تعتقد ستبحث ليلى؟ (سؤال المعتقد)، وأين

سيبحث أحمد؟ (سؤال الحدث)، التكرار والتبسيط ضروري، هل ستبحث في الخضراء ونشير اليها أم ستبحث في البيضاء ونشير، اذا أجاب إجابة صحيحة نكرر السؤال للتأكد من مدى الفهم، حال الإجابة الخاطئة نساعده على الإجابة، ليلى ستبحث في المقلمة البيضاء، أين ستبحث أكمل في المقلمة .... هيا أكمل ونطلب منه تغيير مكان ليلى، ثم نساله سؤال التبرير لماذا سيبحث في المقلمة البيضاء؟، لأنّ ليلى لم ترى أحمد وهو يغير مكان القلم.

-باعتماد التكرار والتعزيز والتلقين والعديد من الاستراتيجيات أنجز النشاط.

<u>النشاط الثامن والأربعين: موقف الخزانة والملابس:</u>

باعتماد الصور نشرح للطفل النشاط نشير الى صورة ليلى وهذه منى، ونقول هذه ليلى نطلب من الطفل الإشارة الى ليلى، ونسأله أين ليلى؟ ثم نعرفه على منى.

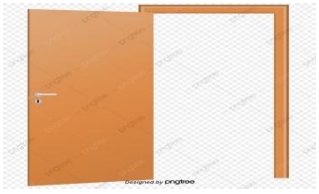


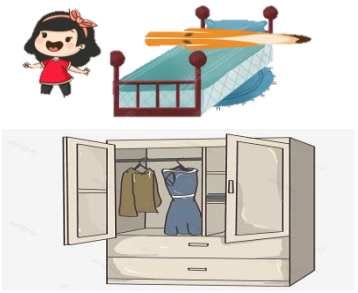




-ليلى وضعت معطفها في الخزانة، نسأل الطفل أين وضعت ليلى معطفها؟ نعم في الخزانة هذا صحيح جيد أحسنت.

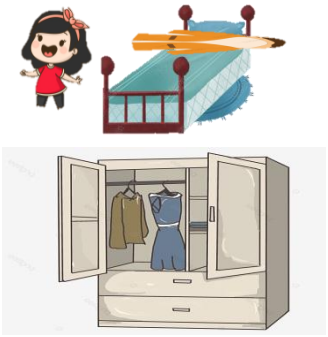
-ليلى غادرت الغرفة، منى تريد أن تمازح ليلى غيرت مكان المعطف ووضعته على السرير، أين وضعت منى المعطف؟ على السرير جيد التكرار ضروري.





-جاءت ليلى وهي تريد معطفها، أين تعتقد ستبحث ليلى؟ سؤال المعتقد،





نساعده على الإجابة نعم ستبحث في الخزانة، لماذا ستبحث في الخزانة؟ سؤال التبرير، لأنّها وضعت معطفها في الخزانة لأنّها ماذا ..... أكمل، وضعت معطفها في الخزانة، جيد، وأين تبحث ليلى؟ سؤال الحدث، ستبحث في الخزانة ونشير الى الخزانة، أين ستبحث؟ ليلى ستبحث في ,,,, أكمل الخزانة أحسنت، لماذا ستبحث في الخزانة (سؤال التبرير)، لأنّها لا تعلم أنّ منى غيّرت مكان معطفها، لأنّها لا تعلم ..... أكمل أنّ منى غيّرت المكان، التبسيط حتى يتسنى لنا معرفة بأنّ الطفل فهم النشاط.

-باعتماد التسلسل والعديد من الاستراتجيات قمنا بالنشاط.

الجلسة35:

النشاط التاسع والأربعين: موقف علبة الشكولاطة:

-نستخدم علبة الشكولاطة داخلها قلم، نقوم بالشرح هذه علبة شكولاطة ونشير اليها،



نسأله أين هي علبة الشكولاطة؟ للتأكد من الفهم ثم نسأله سؤال الاعتقاد المبدئي ماذا يوجد داخل العلبة؟،



هيا لننظر داخل العلبة إنّه قلم، أنظر هذا قلم أين القلم؟

إنّه داخل ... أكمل علبة الشكولاطة أحسنت، ثم نغلق العلبة، ثم نساله سؤال الاعتقاد المزيف قبل أن تفتح العلبة ماذا كنت تعتقد أنّها تحوي؟ أعتقد أنّها تحوي شكولاطة، نعم أحسنت سؤال الحقيقة وماذا فيها بالفعل؟ يوجد فيها قلم أم شكولاطة؟ أشر قلم أم شكولاطة نساعده على الإجابة في حالة عدم معرفة الإجابة الصحيحة.

جاءت منى ونظرت الى العلبة، سؤال الاعتقاد الآخر ماذا تعتقد منى بداخلها؟ منى لم ترى القلم، هل تعتقد أنّه هناك قلم أم شكولاطة؟ نطلب منه الإشارة اذا تعذر الحديث، منى تعتقد أنّ هناك شكولاطة، لماذا؟ لأنّ منى لم ترى بأنّنا وضعنا القلم داخل العلبة، منى لم ترى ..... أكمل لم ترى القلم أحسنت هذا جيد.



-اعتماد القصة والتكرار والتبسيط والتعزيز.

5-2-الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة:

5-2-1-الادراك البصري:

- **ثبات مقياس الإدراك البصري:**

تم حساب معامل ثبات مقياس الإدراك البصري باستخدام معادلة ألفا كرومباخ وجاءت النتائج كما يلي: (أنظر الملحق رقم 06)

- مستوى النسخ 0.63
- مستوى الذاكرة: 0.72

وهي درجة مقبولة مما يدل أنّ الاختبار يمتاز بالثبات، بحيث يمكن الاعتماد على هذا الاختبار كأداة للدراسة بدرجة معقولة من الثقة.

- **صدق مقياس الإدراك البصري:**

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي (بيرسون):

تمّ تقنين المقياس على عينة مكونة من 12 حالة.

1- النسخ:

أ) **صدق مفردات مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ):** (انظر الملحق رقم 07)

_ تم حساب معاملات الارتباط للعبارات بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (21) يمثل معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للقياس.

الجدول (21) صدق العبارات لمقياس الادراك البصري مستوى النسخ

رقم المفردات	معامل الارتباط	رقم المفردات	معامل الارتباط
1	.333 *	15	.647**
2	.435 *	16	.435_**
3	.435 _*	17	.566**
4	.870 **	18	.443**
5	.870**	19	.744**
6	.435*	20	.870**
7	.489*	21	.435**
8	.435 *	22	.625**
9	.632**	23	.870**
10	.794_**	24	.435**
11	.435*	25	.756_**
12	.469**	26	1.000_**
13	.870_**	27	.644**
14	.426_*	28	

دال عند 0.01 ** **دال عند 0.05** *

ب) صدق الأبعاد.

جدول (22) نتائج معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ).

رقم عبارات البعد الأول	معامل الارتباط	رقم عبارات البعد الثاني	معامل الارتباط	رقم عبارات البعد الرابع	معامل الارتباط
1	**0.714	1	*0.640	1	*_0.470
2	**0.813	2	**0.808	2	**0.944
3	*_0.682	3	*0.626	3	**_0.934
4	**0.852	4	**0.755	4	*0.470
5	**0.852	رقم عبارات البعد الثالث	معامل الارتباط	5	*_0.674
6	**0.720	1	*0.680	6	**0.663
7	**0.883	2	*0.629	7	*0.674
8	**0.829	3	**_0.751	8	**0.940
9	**0.912	4	*0.688		
10	*_0.641				
11	**0.712				

دال عند 0.01 ** **دال عند 0.05** *

ج) صدق مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ):

_ تمّ حساب معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة لمقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (23) نتائج معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة لمقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) بالدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط
العناصر	0.713*
التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	0.630**
تقاطع العناصر الرئيسية	0.733*
وضعية العناصر الثانوية	0.678**

دال عند 0.01 دال عند 0.05*

2-الذاكرة.(انظر الملحق 8)

أ) صدق مفردات مقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة):

_ تمّ حساب معاملات الإرتباط للعبارات بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (24) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم المفردات	معامل الارتباط	رقم المفردات	معامل الارتباط
1	.664*	15	.756**
2	.756**	16	.728**
3	.707**	17	.618*
4	.728**	18	.833**
5	.756**	19	.707**
6	.833**	20	.759**
7	.618*	21	.818**
8	.759**_	22	.756**
9	.756**_	23	.759**_
10	.833**	24	.756**

11	.759_**	25	.756_**
12	.759_**	26	1.000_**
13	1.000_**	27	.644*
14	.644*	28	

دال عند 0.01 **دال عند 0.05***

ب) صدق الأبعاد.

جدول (25) نتائج معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس الإدراك البصري في مستوى الذاكرة.

رقم عبارات البعد الأول	معامل الارتباط	رقم عبارات البعد الثاني	معامل الارتباط	رقم عبارات البعد الرابع	معامل الارتباط
1	0.728**	1	0.629*	1	0.688*
2	0.618**	2	0.751_**	2	0.944**
3	0.833**	3	0.688*	3	0.934_**
4	0.718**	4	0.680*	4	0.629*
5	0.759_**	رقم عبارات البعد الثالث	معامل الارتباط	5	0.674_**
6	0.707**	1	0.629*	6	0.663**
7	0.759**	2	0.674_*	7	0.674**
8	0.818**	3	0.663*	8	0.944**
9	0.756**	4	0.674*		
10	0.759_**				
11	0.756**				

ثالثاً: صدق مقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة)

_ تمّ حساب معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة لمقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة) بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (26) نتائج معاملات ارتباط الأبعاد الثلاث لمقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة) بالدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الإرتباط
العناصر	0.630**
التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	0.733**
تقاطع العناصر الرئيسية	0.678**
وضعية العناصر الثانوية	0.713**

5-2-2-مقياس الذكاء

<u>ثبات مقياس الذكاء</u>:(انظر الملحق 09)

تمّ حساب معامل ثبات مقياس الذكاء باستخدام معادلة ألفا كرومباخ وجاءت النتائج كما يلي:

- معامل ألفا لمقياس الذكاء = 0.72، وهي درجة تدل على أنّ الاختبار يمتاز بالثبات، بحيث يمكن الاعتماد على هذا الاختبار كأداة للدراسة بدرجة معقولة من الثقة.

<u>الصدق بطريقة الاتساق الداخلي</u>:(انظر الملحق رقم 10)

تمّ تقنين المقياس على عينة مكونة من 12 حالة.

صدق مفردات مقياس الذكاء:

_ تمّ حساب معاملات الإرتباط للعبارات بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (27) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم المفردات	معامل الارتباط	رقم المفردات	معامل الارتباط
1	** 1.000	27	*_.620
2	** _.707	28	*.577
3	** .721	29	**.714
4	** _.657	30	*_.600
5	**_.845	31	*.683
6	*.598	32	**.845
7	*.657	33	*_.577
8	** .837	34	*.613
9	**.721	35	**_.709
10	**1.000	36	*_.598
11	*_.598	37	**.845
12	**.721	38	*_.755*
13	**1.000	39	*_.613
14	*.598	40	*.577
15	** _.832	41	* _.676
16	*.657	42	* .620
17	**.755	43	*_.592
18	**.881	44	** _.875
19	**_.870	45	**_.845
20	*_.613	46	*_.613
21	**.721	47	*_.667
22	**_.834	48	**1.000
23	**1.000	49	**.887
24	*.676	50	**_.845
25	*.680	51	*_.676

26	.577 *	52	.926_**

دال عند 0.01 **دال عند 0.05***

11-الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية، قام الباحث بدراسة استطلاعية هادفا الى التعديل في منهجية الدراسة، وتفادي النقائص في الدراسة الأساسية والإصلاح قدر المستطاع، من التعرف على مكان إجراء الدراسة ومدى مواءمته (الشروط اللوجستيكية، المؤثرات الخارجية)، واختيار العينة للقيام بالدراسة الأساسية، والتأكد من فهم الأدوات المعتمدة في البحث، والتعرف على مدى استجابة الأطفال لأنشطة البرنامج وأدواته، والتعرف على الأولياء ومدى قابليتهم لإعادة تطبيق البرنامج، إضافة الى التأكد من الخصائص السيكومترية ثبات صدق أدوات الدراسة وتكوين علاقة بين المختص والطفل.

11-1- مكان ومدة الدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في مركز متخصص بأطفال طيف التوحد المتواجد بالجزائر العاصمة خلال السنة الدراسية 2020-2021، بغرض تحديد العينة وضبط سماتها والتأكد من مدى إمكانية تحقيق أهداف الدراسة.

11-2-التعرف على المختصين:

خلال الدراسة الاستطلاعية وباعتماد الملاحظة والمقابلة تعرفنا على المختصين وطريقة عملهم مع أطفال طيف التوحد حتى يتسنى لنا الفهم في آلية التطبيق أكثر ومعرفة مدى توفر الشروط والمبادئ والقواعد التي يجب أن يسير عليها مطبّق البرنامج والتي صيغت في عناوين سابقة.

11-3-التعرف على مجموعة الدراسة:

تكوين علاقة مع امجموعة الدراسة الاستطلاعية كان الغرض منه الخوض أكثر في اضطراب طيف التوحد والتماس نقاط القوة في البرنامج والوقوف عند نقاط الضعف بما تمليه سلوكيات أطفال طيف التوحد من خلال الملاحظة والاحتكاك مع أطفال طيف التوحد.

11-4-التحكيم:

قام الباحث بعرض البرنامج على مجموعة محكمين مختصين نفسانيين وأورطفونيين وأساتذة جامعية، ذوي الخبرة والمعرفة في هذا المجال، بما في ذلك العامليين بمركز الدراسة للتعديل في البرنامج والخروج بأقصى التعديلات. **ملحق رقم (11)**

11-5-اختيار مجموعة الدراسة:

اشتملت الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من 3 أطفال اضطراب طيف التوحد، (توحد خفيف) العمر الزمني 9 سنوات وهم ذكور، تمّ اختياراتهم من الملفات بالمركز البيداغوجي وهذا بغرض التأكد من مدى مواءمة أنشطة البرنامج للحالات لتكييفها أكثر في الدراسة الأساسية.

11-6-نتائج أدوات الدراسة ونتائج الحالات:

من خلال الدراسة الاستطلاعية طبقنا مقياس كارز02 ومقياس الادراك البصري للشكل البسيط راي ومقياس رسم الرجل حتى نعرف مدى مواءمة المقاييس لمجموعة الدراسة ومدى فهمهم لإجراءات التطبيق كي نعتمد هذه الأدوات في الدراسة الأساسية.

الجدول (28) درجات حالات الدراسة الاستطلاعية (مقياس كارز02، الادراك البصري، الذكاء)

الحالات	الجنس	السن	درجة طيف التوحد	درجة الادراك البصري		درجة الذكاء
				النسخ	الذاكرة	
الحالة الأولى	ذكر	9	34.5	16.5	16	106.66
الحالة الثانية	ذكر	9	30.5	15	17	100
الحالة الثالثة	ذكر	9	29.5	18	15	111.11

من خلال الجدول نلاحظ أنّ حالات الدراسة الاستطلاعية يندرجون تحت تصنيف طيف التوحد الخفيف من خلال النتائج المسجلة على مقياس كارز02، ولهم ذكاء عادي ما يخدم البرنامج المقترح، كما أنّ مجموعة الدراسة تعاني نقص الإدراك البصري (مستوى النسخ والذاكرة)، وما نلاحظه أيضا تقارب نتائج الحالات في جل المقاييس ما وضحته نتائج الجدول.

11-6-1-نتائج مقياس كارز:

الجدول (29) درجات حالات الدراسة الاستطلاعية في مقياس كارز 02

المجال	البنود	نتائج الحالات		
		الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3
الاتصال بالناس	البند1 البند2 البند3 البند4	2	2	2
المحاكاة	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	1.5	1.5
الاستجابة العاطفية	البند1			

	البند2 البند3 البند4	2.5	2.5	2.5
استخدام الجسد	البند1 البند2 البند3 البند4	3	2.5	2
استخدام الأشياء	البند1 البند2 البند3 البند4	2.5	2	1
التكيف مع التغيير	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	1.5	2.5
الاستجابة البصرية	البند1 البند2 البند3 البند4	2.5	2	2
الاستجابة السمعية	البند1 البند2 البند3 البند4	2.5	2	1.5
استجابة التذوق والشم واللمس والاستخدام	البند1 البند2 البند3 البند3	2	1.5	1.5
الخوف أو العصبية	البند1 البند2 البند3 البند4	2	2	2
التواصل اللفظي	البند1 البند2 البند3 البند4	2	2.5	2

التواصل الغير اللفظي	البند1 البند2 البند3 البند4	2	2	2
مستوى النشاط	البند1 البند2 البند3 البند4	3.5	2	2
مستوى الاستجابة الفكرية واتساقها	البند1 البند2 البند3 البند4	2.5	2.5	3
الانطباع العام	البند1 البند2 البند3 البند4	2.5	2	2
المجموع		34.5	30.5	29.5

ملاحظة: البنود عبارة عن مؤشرات موضحة في المقياس **والملحق رقم (02)**، وكيفية الحصول على الدرجة موضحة في شرح مقياس كارز في أدوات الدراسة وخصائصها السيكوميترية (عنوان سابق).

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن مجموعة الدراسة حققت نتائج متقاربة في جل المجالات، والتي انحصرت معظمها في إجابات البند الثاني والثالث التي تدل على وجود السمة أو السلوك بشكل خفيف أو متوسط، فالحالة الأولى والثانية حققت 0%، والحالة الثالثة كانت نسبتها 6.66% في إجابات البند الأول الذي يدل على السلوك الطبيعي للفرد، أمّا البند الثاني فحققت الحالة الأولى فيه 46.66%، والحالة الثانية والثالثة حققت نسبة 73.33%، ما يدل على استجابات خفيفة في شدة السلوك والتي هيمنت على نتائج الإجابات.

البند الثالث حققت الحالة الأولى فيه نسبة 46.66%، في حين حققت الحالة الثانية نسبة 26.66%، والحالة الثالثة حققت 20% في هذا البند الذي يدل على ظهور هذا السلوك بشكل متوسط، أما في البند الرابع فحققت الحالة الأولى 6.66%، أما الحالة الثانية والثالثة حققت إجابات معدومة أي 0% ما يدل على أنّ الحالتين لا تعاني من شدة الأعراض في بنود هذا المقياس.

ما يدل على وجود اللغة للحالات إجابات مجال التواصل اللفظي الذي سجلت الحالة الأولى والثالثة فيه استجابات خفيفة، في حين أظهرت الحالة الثالثة استجابة متوسطة، ومجال التواصل غير اللفظي الذي كانت استجاباته خفيفة ما يدل على وجود لغة عند مجموعة الدراسة.

11-6-2-نتائج مقياس الادراك البصري: الملحق رقم (12)

الجدول (30) درجات حالات الدراسة الاستطلاعية في مقياس الادراك البصري (راي الشكل البسيط).

	العناصر	التنقيط	التنقيط في الحالات الخاصة ½	نتائج الحالات في النسخ والذاكرة					
				الحالة (1)		الحالة (2)		الحالة(3)	
				النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة
العناصر	-الدائرة.	1	-اذا كان	1	1	1	1	1	1
	-المثلث.	1	العنصر	½	½	1	1	1	½
	-المستطيل.	1	المنقول مشوه.	1	1	½	½	½	½
	-المربع.	1	-اذا تم نقل	½	1	½	½	1	½
	-النقطتين داخل الدائرة.	1	النقطتين	1	1	1	1	½	½
	-العلامة داخل المثلث.	1	داخل الدائرة	½	1	1	0	1	0
	-القوس داخل المستطيل.	1	على شكل دوائر.	1	1	0	1	1	1
	-الخطوط داخل القوس.	1	-اذا تم نقل	1	1	0	1	1	1
	-علامة =.	1	علامة +	1	0	0	0	1	1
	-الخط المائل داخل المربع.	1	بشكل مغاير.	1	0	1	1	1	1
	-النقطة داخل المربع.			0	0	1	1	1	1
التقارب النسبي لأبعاد	-الدائرة مع المثلث.	1	-في حالة	1	1	1	1	1	1
	-الدائرة مع المربع والمستطيل.	1	غياب المثلث أو الدائرة.	1	1	1	1	0	0
	-ارتفاع المربع والمستطيل.	1	-التقارب	0	0	0	0	0	0
	-التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل.	1	يكون في حدود 4مم.	0	0	0	0	0	0

تقاطع العناصر الرئيسية	–تقاطع المثلث مع الدائرة. –تقاطع المثلث مع المستطيل. –تقاطع الدائرة مع المستطيل. –تقاطع المربع مع المستطيل.	2 2 2 2	–اذا كان هناك مجرد تجاور بين العناصر دون تقاطع. –اذا كان التقاطع مبالغا فيه.	2 ½ ½ ½ ½	2 ½ ½ ½ ½	½ ½ ½ ½ ½	2 ½ ½ ½ ½	2 ½ ½ ½ ½	2 ½ ½ ½ ½
وضعية العناصر الثانوية	–النقطتان داخل الدائرة على اليمين. –علامة + على يسار المثلث. –القوس داخل المستطيل في الوسط. –عدد الخطوط داخل القوس أربعة. –علامة = داخل حيز التقاطع بين المربع والمستطيل. –الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة. –النقطة داخل المربع في المكان الصحيح. –النقطة داخل المربع أكبر من النقطتين داخل الدائرة.	1 1 1 1 1 1 1 1	–اذا كانت النقطتين بشكل عمودي أو متباعدتين. –اذ لم يكن القوس في وسط المستطيل. –اذا كانت علامة تساوي تتعدي حيز التقاطع.	1 0 1 0 ½ 0 0 0	1 1 1 0 0 0 0 0	1 1 0 0 0 0 1 1	1 0 1 0 0 0 0 1	0 1 ½ 1 ½ 0 0 1	0 0 ½ 1 ½ 0 1 0
المجموع		31	//	16.5	16	15	17	18	15
التوقيت		//	//	د2	د2	د2	د3	د2	د2

ملاحظة: مقياس الادراك البصري للشكل البسيط راي فيه مرحلتين مرحلة النسخ ومرحلة الذاكرة كما هو موضح في شرح المقياس ومنه ستتحصل الحالات على درجتين أولاهما للنسخ المباشر والثانية لتنقيط الذاكرة.

من خلال النتائج المسجلة في الجدول لاحظنا أن الحالة الأولى والثانية كانت اجاباتها الموجودة مقدرة بـ44.44%، والحالة الثالثة حققت 51.85% والإجابات شبه معدومة قدرت بـ25.92% للحالة الأولى و22.22% للحالة الثانية، و25.92% أما الإجابات المعدومة فقدرت بـ 29.62% للحالة الأولى و33.33% للحالة الثانية و22.22%، وهذا في مستوى النسخ ما دل على أن الحالات تعاني نقص في الإدراك البصري، فالشق الأول عمل معرفي يهدف الى تحليل النموذج الى عناصره الأساسية، وإدراك البنية الخاصة بكل شكل على حدى، وتركيب العناصر وإدراك العلاقات الفضائية الموجودة بينها والتي هي عمليات في الإدراك البصري.

أما فيما يخص مستوى الذاكرة فنسبة الإجابة للحالة الأولى والثانية في الإجابات الموجودة 48.14%، والحالة الثالثة حققت 37.03% والإجابات الشبه معدومة 33.33% بالنسبة للحالة الأولى و 18.51% للحالة الثانية و33.33% للحالة الثالثة، والاجابات المعدومة 18.51% للحالة الأولى و33.33% للحالة الثانية و29.62% للحالة الثالثة بالنسبة لمستوى الذاكرة الذي عانت مجموعة الدراسة جوانب من العجز فيه، يتناول هذا الشق دراسة التنظيم الإدراكي على مستوى الذاكرة اعتمادا على تنظيم المعلومات في المرحلة السابقة والاحتفاظ بها على مستوى الذاكرة.

ملاحظة:

الإجابات الموجودة: أي التي حصّلت الحالات فيها على علامة كاملة (رسم واضح).

الإجابات الشبه معدومة: تحصلت الحالات على ½ أي مرسومة بشكل مشوه جزئيا.

الإجابات المعدومة: تحصلت الحالات على 0 مشوهة كليا.

11-6-3-نتائج اختبار رسم الرجل (اختبار الذكاء): ملحق رقم (13)

الجدول (31) درجات حالات الدراسة الاستطلاعية

في مقياس الذكاء (رسم الرجل)

الوحدات	الجزء من الجسم	نتائج رسم الحالات في اختبار رسم الرجل		
		الحالة (1)	الحالة (2)	الحالة (3)
الوحدة (1)	1-الرأس	1	1	1
الوحدة (2)	2-الساقان	1	1	1
الوحدة (3)	3-الذراعان	1	1	1
الوحدة (4)	4-أ-الجذع	0	1	1
	4-ب-تناسب الجذع	0	1	0
	4-ج-الكتفين	0	0	0
الوحدة (5)	5-أ-موقع الأطراف	0	0	1
	5-ب-الموقع الصحيح للأطراف	0	0	0
الوحدة (6)	6-أ-العنق	1	0	0
	6-ب-خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	1	0	0
الوحدة (7)	7-أ-العينان	1	1	1
	7-ب-الأنف	1	1	1
	7-ج-الفم	1	1	1
	7-د-وضوح الأنف والفم والشفتين	0	0	1

	7-هـ-فتحتي الأنف	0	0	1
الوحدة (8)	8-أ-الشعر	1	1	1
	8-ب-وضوح حدود الشعر حول الرأس	1	1	1
الوحدة (9)	9-أ-الملابس	0	0	0
	9-ب-قطعتين من الملابس غير شفافة	0	0	0
	9-ج-عدم شفافية الملابس وجود أكمام أو بنطلون	0	0	0
	9-د-أربع قطع من الملابس	0	0	0
	9-هـ-الملابس كاملة تماما	0	0	0
الوحدة (10)	10-أ-الأصابع	1	1	1
	10-ب-عدد الأصابع صحيح	1	0	1
	10-ج-تفاصيل الأصابع واضحة	0	0	0
	10-د-رسم الابهام	1	0	0
	10-هـ-راحة اليد	0	0	0
الوحدة (11)	11-أ-تواصل الذراع عند الكتف او الكوع	1	1	1
	11-ب-مفاصل الساقين (الركبة أو	0	1	1

	الفخد أو كلاهما)			
الوحدة (12)	12-أ-تناسب الرأس	1	1	1
	12-ب-تناسب الذراعين	0	0	0
	12-ج-تناسب الساقين	1	1	1
	12-د-تناسب القدمين	0	1	1
	12-هـ-الذراعين والساقين من بعدين	1	1	1
الوحدة (13)	13-الكعب	0	0	1
الوحدة (14)	14-أ-الخطوط واضحة وقوية	1	1	1
	14-ب-التناسق في الخطوط	1	1	1
	14-ج-وضوح خطوط الرأس وتوافقها مع الرقبة	1	0	0
	14-د-التناسق الحركي للجذع	0	1	0
	14-هـ-التناسق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	0	0	0
	14-و-وضوح تقاطيع الوجه في أماكنها الصحيحة	1	1	1
الوحدة (15)	15-أ-الأذن	1	1	1

	15–ب–اذا كانت الأذن في مكانها الصحيح	1	0	1
الوحدة (16)	16–أ–الحاجب ورموش العين	1	0	1
	16–ب–انسان العين	1	0	0
	16–ج–شكل العين وتناسقها	1	1	0
	16–د–وضوح الابصار	0	0	0
الوحدة (17)	17–أ–الذقن والجبهة	0	1	1
	17–ب–تفاصيل الذقن والجبهة (الذقن بارزة)	0	1	0
الوحدة (18)	18–أ–الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	0	0	0
	18–ب–الرسم الجانبي أو البروفيل الكلي	0	0	0
المجموع	**51**	**26**	**25**	**28**

تبين نتائج الجدول تباين بين الحالات في الأجزاء التي رسمتها، فالحالة الأولى حققت نسبة 50.98% من الأجزاء الصحيحة، و49.01% بالنسبة للأجزاء المشوهة، أما الحالة الثانية فحققت 49.01% من الأجزاء الصحيحة، و50.98% من الأجزاء المشوهة، أما الحالة الثالثة فحققت نسبة 54.90% من الأجزاء الصحيحة و45.09% من الأجزاء المشوهة، ما دل على أنّ حالات الدراسة لها ذكاء عادي ومتقاربة في درجاتها.

الجدول (32) نسبة الذكاء والعمر العقلي لحالات الدراسة الاستطلاعية

الحالات	درجة الحالات	العمر الزمني	العمر العقلي	نسبة الذكاء Qi بتطبيق قاعدة العمر العقلي/العمر الزمني *100
الحالة (1)	26	9 سنوات	9 سنوات و 6 اشهر	106.66=100*9/9.6
الحالة (2)	25	9سنوات	9سنوات و 3أشهر	100=100*9/9
الحالة (3)	28	9سنوات	10 سنوات	111.11=100*9/10

تطبيق قاعدة العمر العقلي/العمر الزمني ضرب 100.

العمر العقلي من الجدول رقم (18) وهذا وفق الدرجات التي تحصلت عليها الحالات تقابل كل درجة العمر العقلي المناسب لها.

11-6-تطبيق جزء من البرنامج:

قام الباحث بتطبيق بعض أنشطة البرنامج (**النشاط 1و2و6و8و10و20و21و34و40**) لمعرفة مدى استجابة الأطفال للأنشطة والفنيات والطريقة المعتمدة قصد التغيير والتكييف أكثر في البرنامج وضبط شبكة الملاحظة أكثر، وتعمّد الباحث تطبيق الأنشطة التي تختلف عن بعضها البعض حتى نُلملم بعينة من الأنشطة قد تكون على شكل برنامج مصغر يحوي جل ما يمكن أن يتكرر في الأنشطة الأخرى.

ملاحظة: نتائج الجلسات للحالات موضحة في شبكة الملاحظة في **الملحق رقم (14)**

11-7-تحليل شبكة الملاحظة:

بعد تطبيق الأنشطة المذكورة من البرنامج على 3 حالات من أطفال طيف التوحد خرجنا بمجموعة آراء وملاحظات يمكن تلخيصها كالآتي:

من حيث الوقت: لاحظنا أنّ مدة 20 دقيقة هي مدة كافية لمعظم الأنشطة المطبقة على الحالات الثلاثة.

من حيث المؤشرات: المؤشرات كانت مناسبة يسهل ملاحظتها شاملة لمعظم الأنشطة الاّ أنّه تمّ تغيير بعض المؤشرات وإضافة أخرى من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية، فالمؤشرات هي عبارة عن سلوكات ملموسة معظمها لإثبات مهارة من مهارات العقل.

تحققت المؤشرات في معظم الجلسات بالتكرار والمساعدة في النشاط، والتبسيط في عرض النشاط، ووجود الوقت الكافي للنشاط، كما أنّ العديد من الأدوات كانت مثيرة لاهتمام الطفل، وهذا ما التمسناه في معظم الجلسات لدى الحالات.

أمّا منع من تحقق بعض المؤشرات، حاجة بعض الأنشطة الى التكرار والتوضيح أكثر، وصعوبة بعض الأنشطة، ونقص التدريب على مثل هذا النوع من الأنشطة وفق نظرية العقل مثل (الجلسة20)، إضافة الى العديد من الأمور الخاصة بالحالات من كثرة الحركة ونقص الفهم.

حاولنا أن نضبط هذه النقائص من تغيير في الطريقة لبعض الأنشطة والتبسيط أكثر، الاّ أنّ الحكم على هذه الأنشطة يكون بعد الدراسة الأساسية لأنّ هذه المهام المتعلقة بنظرية العقل تحتاج الى التكرار.

من حيث الطريقة: معظم جلسات البرنامج اتسمت بطريقة سهلة ومبسطة ساعدت في تحقيق المؤشرات وتفاعل الحالات مع أنشطة البرنامج، أمّا فيما يخص بعض الجلسات مثل الجلسة 20 التمسنا عدم وجود فهم لطريقة النشاط.

الغرض من هذه الدراسة الوقوف عند الصعوبة وان كانت في حدود الطريقة فاستلزم التغيير والتبسيط الى الحد الذي يجعل الطفل قادرا على الفهم.

من حيث الفنيات: الفنيات واضحة كانت مناسبة لإجراءات الدراسة ومحفّزة للأطفال على العمل أثناء النشاط، ساعدت بشكل كبير في تحقيق أهداف النشاط.

- يجب تحديد المعززات من دراسة الحالة أي من واقع الطفل ما يحب وما يكره حتى نضمن استجابة قوية للطفل.

- أسئلة نظرية العقل هي من الفنيات التي بموجبها نكشف عن وجود قراءة للعقل في النشاط.

من حيث الأدوات: (الصور والمجسمات) أدوات الدراسة بسيطة ومناسبة للبرنامج حيث أبدى الأطفال تفاعل وانتباه لهذه الأدوات وانشغلوا بها في معظم الأنشطة، مع ابداء الرغبة في اللعب بها والنظر في الصور، فحققت هذه الأدوات الغرض وكانت مثيرة لاهتمام الطفل.

11-8-نتائج الدراسة الاستطلاعية وما توصلت اليه:

كشفت الدراسة الاستطلاعية على:

- وجود فهم لمعظم أنشطة البرنامج وتحقيق جل المؤشرات بشكل جيد.
- تفاعل الحالات مع أنشطة البرنامج بشكل جيد والاستجابة للفنيات التي اعتمدت.
- عدم تفاعل الحالات مع بعض الأنشطة بسبب نقص التكرار والتدريب على المهارات والتغذية الراجعة والتي سنتحقق منها من خلال الدراسة الأساسية.

- إضافة العديد من المؤشرات في شبكة الملاحظة.
- تقليص عدد جلسات البرنامج الى 35 جلسة واحتواء معظم الجلسات على نشاطين مختلفين لتحقيق نفس المؤشرات والأهداف لكي يتسنى للطفل الفهم الجيد وكي لا يمل من مدة النشاط.
- ضبط وقت الجلسات والمحدد ب 20 دقيقة في كل جلسة.
- فهم الحالات للتعليمات المرتبطة بمقياس الادراك البصري للشكل البسيط راي والمقاييس الأخرى.

12-الدراسة الأساسية:

12-1-مكان ومدة الدراسة:

أجريت الدراسة الأساسية في مركز متخصص بأطفال طيف التوحد المتواجد بتلمسان في السنة الدراسية 2021-2022.

وضع الباحث 20 دقيقة لكل جلسة في حين أنّ معظم الجلسات تحوي نشاطين، وهذا كي لا يمل الطفل من تكرار النشاط فارتأينا وضع نشاطين بنفس الأهداف كي نجلب انتباه الطفل أكثر وهذا ما لوحظ في المركز، لنخرج ب35 جلسة و49 نشاط، كي لا نرهق الطفل ويتمكن من الاستيعاب باعتدال من منطلق اللعب والتفاعل مع الطفل.

12-2-مجموعة الدراسة الأساسية:

اشتملت الدراسة على أربع حالات من جنس الذكور بعمر 8 سنوات و 9سنوات، ذو طيف التوحد الخفيف، والذكاء العادي.

12-3-نتائج أدوات الدراسة:

الجدول (33) درجات حالات الدراسة الأساسية (مقياس كارز02، الادراك البصري، الذكاء) في القياسات القبلية.

الحالات	السن	الجنس	درجة التوحد	درجة الادراك البصري		درجة الذكاء Qi
				قياس قبلي		
				النسخ	الذاكرة	
الحالة الأولى	8	ذكر	26	9	6	95
الحالة الثانية	9	ذكر	29	6.5	9	106.66
الحالة الثالثة	9	ذكر	30	4.5	5	95.55
الحالة الرابعة	8	ذكر	30.5	5	2.5	107.5

من خلال الجدول نلاحظ أنّ حالات الدراسة الأساسية وهم أربع ذكور بين العمر 8 و9 سنوات، يندرجون تحت تصنيف طيف التوحد الخفيف من خلال النتائج المسجلة على مقياس كارز02، ولهم ذكاء عادي ما يخدم البرنامج المقترح، كما أنّ مجموعة الدراسة تعاني نقص الإدراك البصري (مستوى النسخ والذاكرة)، وما نلاحظه أيضا تقارب نتائج الحالات في جل المقاييس ما وضحته نتائج الجدول.

الجدول (34) درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية

في القياسات البعدية والتتبعية.

الحالات	درجة الادراك البصري			
	قياس بعدي		قياس تتبعي	
	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة
الحالة الأولى	11	7	11	7
الحالة الثانية	11	9.5	10.9	9
الحالة الثالثة	7	6	6.5	5.5
الحالة الرابعة	8	3.5	7.5	3

12-3-1-نتائج مقياس كارز (02)

الجدول (35) درجات حالات الدراسة الأساسية في مقياس كارز 02.

المجال	البنوذ	نتائج الحالات			
		الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4
الاتصال بالناس	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	2	3	3
المحاكاة	البند1 البند2 البند3 البند4	1	1	1	1
الاستجابة العاطفية	البند1 البند2 البند3 البند4	2	2	1.5	1.5
استخدام الجسد	البند1 البند2			1.5	2

	البند3 البند4	2.5	3		
استخدام الأشياء	البند1 البند2 البند3 البند4	2.5	2.5	3	3
التكيف مع التغيير	البند1 البند2 البند3 البند4	2	2.5	2	1.5
الاستجابة البصرية	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	2	3	3
الاستجابة السمعية	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	1.5	2	2
استجابة التذوق والشم واللمس والاستخدام	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	1	2.5	2
الخوف أوالعصبية	البند1 البند2 البند3 البند4	2	1.5	2.5	2.5
التواصل اللفظي	البند1 البند2 البند3 البند4	1	2	1.5	1.5
التواصل الغير اللفظي	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	2	1.5	1.5
مستوى النشاط	البند1				

	البند2 البند3 البند4	2.5	2	2	2
مستوي الاستجابة الفكرية واتساقها	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	2	1.5	2
الانطباع العام	البند1 البند2 البند3 البند4	1.5	2	1.5	2
المجموع		26	29	30	30.5

ملاحظة: البنود عبارة عن مؤشرات موضحة في المقياس **والملحق رقم (02)**، وكيفية الحصول على الدرجة موضحة في شرح مقياس كارز في أدوات الدراسة وخصائصها السيكوميترية.

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ مجموعة الدراسة حققت نتائج متقاربة في جل المجالات، والتي انحصرت معظمها في إجابات البند الثاني والثالث التي تدل على وجود السمة أو السلوك بشكل خفيف أو متوسط، فالحالة الأولى والثانية حققت 13.33%، والحالة الثالثة والرابعة كانت نسبتها 6.66% في إجابات البند الأول الذي يدل على السلوك الطبيعي للفرد، أمّا البند الثاني فحققت الحالة الأولى والثانية والرابعة فيه 66.66%، في حين الحالة الثالثة حققت نسبة 73.33%، ما يدل على استجابات خفيفة في شدة السلوك والتي هيمنت على نتائج الإجابات.

البند الثالث حققت الحالة الأولى والثانية والثالثة فيه نسبة 20%، في حين حققت الحالة الرابعة نسبة 26.66%، في هذا البند الذي يدل على ظهور هذا السلوك بشكل

متوسط، أما في البند الرابع فحققت الحالة الأولى والثانية والثالثة والرابعة نسبة 0%، ما يدل على أنّ مجموعة الدراسة لا تعاني من شدة الأعراض في بنود هذا المقياس.

ما يدل على وجود اللغة للحالات إجابات مجال التواصل اللفظي الذي سجلت الحالة الأولى فيه استجابة طبيعية، في حين الحالة الثانية والثالثة والرابعة سجلت استجابة خفيفة، ومجال التواصل غير اللفظي الذي كانت استجاباته خفيفة لكل الحالات، أما الذكاء فقد دلت عليه بنود مجال مستوى الاستجابة الفكرية واتساقها الذي عرف استجابات خفيفة، فوجود اللغة والذكاء من شروط البرنامج، وجميع المجالات الأخرى في نتائجها تخدم البرنامج سواءا من وجود المحاكاة واستجابة عاطفية تحتاج التعديل وقس على ذلك جل المجالات.

12-3-2-نتائج اختبار الذكاء (رسم الرجل):

نتائج اختبار رسم الرجل (اختبار الذكاء) **ملحق رقم (15)**.

الجدول (36) درجات حالات الدراسة الأساسية في مقياس الذكاء (رسم الرجل).

الوحدات	الجزء من الجسم	نتائج رسم الحالات في اختبار رسم الرجل			
		الحالة (1)	الحالة (2)	الحالة (3)	الحالة (4)
الوحدة (1)	1-الرأس	1	1	1	1
الوحدة (2)	2-الساقان	1	1	1	1
الوحدة (3)	3-الذراعان	1	1	1	1
الوحدة (4')	4-أ-الجذع	0	1	0	1
	4-ب-تناسب الجذع	0	0	0	0
	4-ج-الكتفين	0	0	0	0
الوحدة (5)	5-أ-موقع الأطراف	0	1	0	1

	5-ب-الموقع الصحيح للأطراف	0	0	1	0
الوحدة (6)	6-أ-العنق	0	0	0	0
	6-ب-خطوط الرقبة مع الراس والجذع	0	0	0	0
الوحدة (7)	7-أ-العينان	1	1	1	1
	7-ب-الانف	1	1	1	1
	7-ج-الفم	1	1	1	1
	7-د-وضوح الأنف والفم والشفتين	0	1	1	1
	7-هـ-فتحتي الانف	0	1	0	0
الوحدة (8)	8-أ-الشعر	1	1	1	1
	8-ب-وضوح حدود الشعر حول الرأس	1	1	1	1
الوحدة (9)	9-أ-الملابس	0	0	0	0
	9-ب-قطعتين من الملابس غير شفافة	0	0	0	0
	9-ج-عدم شفافية الملابس وجود أكمام أو بنطلون	0	0	0	0
	9-د-أربع قطع من الملابس	0	0	0	0
	9-هـ-الملابس	0	0	0	0

	كاملة تماما				
الوحدة (10)	10-أ-الأصابع	1	1	1	1
	10-ب-عدد الأصابع صحيح	1	0	1	0
	10-ج-تفاصيل الأصابع واضحة	0	0	0	0
	10-د-رسم الابهام	0	0	0	1
	10-هـ-راحة اليد	0	1	1	0
الوحدة (11)	11-أ-تواصل الذراع عند الكتف أو الكوع	0	0	0	0
	11-ب-مفاصل الساقين (الركبة أو الفخذ او كلاهما)	0	0	0	0
الوحدة (12)	12-أ-تناسب الرأس	0	1	1	1
	12-ب-تناسب الذراعين	0	1	1	1
	12-ج-تناسب الساقين	1	0	1	1
	12-د-تناسب القدمين	0	1	1	0
	12-هـ-الذراعين والساقين من بعدين	1	1	1	1
الوحدة (13)	13-الكعب	0	1	0	1
الوحدة (14)	14-أ-الخطوط	1	1	1	1

	واضحة وقوية				
	14-ب-التناسق في الخطوط	0	0	0	0
	14-ج-وضوح خطوط الرأس وتوافقها مع الرقبة	1	1	1	0
	14-د-التناسق الحركي للجذع	0	1	0	1
	14-هـ-التناسق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	0	0	0	0
	14-و-وضوح تقاطيع الوجه في أماكنها الصحيحة	0	0	0	0
الوحدة (15)	15-أ-الأذن	0	1	1	0
	15-ب-اذا كانت الأذن في مكانها الصحيح	0	0	0	0
الوحدة (16)	16-أ-الحاجب ورموش العين	1	0	0	1
	16-ب-انسان العين	0	1	0	1
	16-ج-شكل العين وتناسقها	1	0	1	0
	16-د-وضوح الابصار	0	0	0	0
الوحدة (17)	17-أ-الذقن والجبهة	1	1	1	0
	17-ب-تفاصيل الذقن والجبهة	1	1	0	0

	(الذقن بارزة)				
الوحدة (18)	18–أ–الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	0	0	0	0
	18–ب–الرسم الجانبي أو البروفيل الكلي	0	0	0	0
المجموع	51	18	26	22	22

تبين نتائج الجدول تباين بين الحالات في الأجزاء التي رسمتها، فالحالة الأولى حققت نسبة 35.29% من الأجزاء الصحيحة، و64.70% بالنسبة للأجزاء المشوهة، أما الحالة الثانية فحققت 50.98% من الأجزاء الصحيحة، و49.01% من الأجزاء المشوهة، أما الحالة الثالثة فحققت نسبة 43.13% من الأجزاء الصحيحة و56.86% من الأجزاء المشوهة، والحالة الرابعة حققت 43.13% ممن الأجزاء الصحيحة و56.86% من الأجزاء المشوهة ما دل على أنّ حالات الدراسة لها ذكاء عادي ومتقاربة في درجاتها.

العمر العقلي **من الجدول رقم (18)** وهذا وفق الدرجات التي تحصلت عليها الحالات تقابل كل درجة العمر العقلي المناسب لها.

الجدول (37) نسبة الذكاء والعمر العقلي لحالات الدراسة الأساسية.

الحالات	درجة الحالات	العمر الزمني	العمر العقلي	نسبة الذكاء Qi بتطبيق قاعدة العمر العقلي/العمر الزمني *100
الحالة (1)	18	8 سنوات	7 سنوات و6 أشهر	95=100*8/7.6
الحالة (2)	26	9سنوات	9سنوات و 6أشهر	106.66=100*9/9.6
الحالة (3)	22	9سنوات	8 سنوات	95.55=100*9/8.6

			و6أشهر	
الحالة (4)	22	8سنوات	8سنوات و6اشهر	107.5=100*8/8.6

12-3-3-نتائج قياس الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس القبلي:

ملحق رقم (16)

الجدول (38) درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس القبلي.

	العناصر	التنقيط	التنقيط في الحالات الخاصة ½	نتائج الحالات							
				الحالة (1)		الحالة (2)		الحالة (3)		الحالة (4)	
				النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة
العناصر	-الدائرة.	1	-اذا كان	0	1	½	½	1	1	½	½
	-المثلث.	1	العنصر المنقول	½	½	½	½	½	½	½	½
	-المستطيل.	1	مشوه.	1	½	½	½	½	½	½	0
	-المربع.	1	-اذا تم نقل	1	1	½	½	½	½	0	0
	-النقطتين داخل الدائرة.	1	النقطتين داخل	0	0	0	0	1	1	1	1
	-العلامة داخل المثلث.	1	الدائرة علي	½	0	0	0	0	0	0	0
	-القوس داخل المستطيل.	1	شكل دوائر.	0	0	0	1	0	0	½	0
	-الخطوط داخل القوس.	1	-اذا تم نقل	1	0	0	½	0	0	0	0
	-علامة =.	1	علامة + بشكل	0	0	½	0	0	0	0	0
	-الخط المائل داخل المربع.	1	مغاير.	0	0	0	0	0	0	0	0
	-النقطة داخل المربع.	1		1	0	½	0	0	0	0	0

التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	–الدائرة مع المثلث. –الدائرة مع المربع والمستطيل. –ارتفاع المربع والمستطيل. –التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل.	1 1 1 1	–في حالة غياب المثلث او الدائرة. –التقارب يكون في حدود 4مم.	½ 0 0 0	1 0 0 0	½ 0 0 0	1 ½ 0 0	0 0 0 0	½ 0 0 0	0 0 0 0
تقاطع العناصر الرئيسية	–تقاطع المثلث مع الدائرة. –تقاطع المثلث مع المستطيل. –تقاطع الدائرة مع المستطيل. –تقاطع المربع مع المستطيل.	2 2 2 2	–اذا كان هناك مجرد تجاور بين العناصر دون تقاطع. –اذا كان التقاطع مبالغا فيه.	0 ½ 0 ½	½ ½ ½ ½	½ ½ 0 0	2 ½ ½ 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0

وضعية العناصر الثانوية	-النقطتان داخل الدائرة علي اليمين.	1	-اذا كانت النقطتين بشكل عمودي او متباعدتين.	0	0	0	0	1	1	½
	-علامة + علي يسار المثلث.	1		0	0	0	0	0	0	0
	-القوس داخل المستطيل في الوسط.	1	-اذ لم يكن القوس في وسط المستطيل.	0	0	0	1	0	½	0
	-عدد الخطوط داخل القوس أربعة.	1		0	0	0	0	0	0	0
	-علامة = داخل حيز التقاطع بين المربع والمستطيل.	1	-اذا كانت علامة تساوي تتعدي حيز التقاطع.	½	0	0	0	0	0	0
	-الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة.	1		0	0	0	0	0	0	0
	-النقطة داخل المربع في المكان الصحيح.	1		1	0	1	0	0	0	0
	-النقطة داخل المربع أكبر من النقطتين داخل الدائرة.	1		1	0	1	0	0	0	0
المجموع	27	31	//	9	6	6.5	9	5	5	4.5	5	2.5
التوقيت	//	//	//	4د	2د	5د	5د	3د	3د	3د	3د	3د

من خلال النتائج المسجلة في الجدول لاحظنا أن الحالة الثانية والرابعة كانت اجاباتها الموجودة مقدرة 07.40%، والحالة الأولى حققت 22.22% بينما الحالة الثالثة سجلت 11.11% والإجابات شبه معدومة قدرت بـ 22.22% للحالة الأولى والرابعة و33.33% للحالة الثانية، و11.11% للحالة الثالثة، أما الإجابات المعدومة فقدرت بـ 55.55% للحالة الأولى و59.25% للحالة الثانية و77.77% للحالة الثالثة، و70.37% للحالة الرابعة، وهذا في مستوى النسخ ما دل على أن الحالات تعاني نقص في الإدراك البصري، فالشق الأول عمل معرفي يهدف الى تحليل النموذج الى عناصره الأساسية،

وإدراك البنية الخاصة بكل شكل على حدى، وتركيب العناصر وإدراك العلاقات الفضائية الموجودة بينها والتي هي عمليات في الإدراك البصري.

أما فيما يخص مستوى الذاكرة فنسبة الإجابة للحالة الأولى والثالثة في الإجابات الموجودة 11.11%، والحالة الثانية حققت 14.81% والحالة الرابعة 3.70%، والإجابات الشبه معدومة 22.22% بالنسبة للحالة الأولى و 29.62% للحالة الثانية و14.81% للحالة الثالثة، و11.11 للحالة الرابعة، والاجابات المعدومة 66.66% للحالة الأولى و55.55% للحالة الثانية و74.07% للحالة الثالثة، و85.18% للحالة الرابعة ;وهذا في مستوى الذاكرة الذي عانت مجموعة الدراسة جوانب من العجز فيه، يتناول هذا الشق دراسة التنظيم الإدراكي على مستوى الذاكرة اعتمادا على تنظيم المعلومات في المرحلة السابقة والاحتفاظ بها على مستوى الذاكرة.

ملاحظة:

الإجابات الموجودة: أي التي حصّلت الحالات فيها على علامة كاملة (رسم واضح).

الإجابات الشبه معدومة: تحصلت الحالات على ½ أي مرسومة بشكل مشوه جزئيا.

الإجابات المعدومة: تحصلت الحالات على 0 مشوهة كليا.

12-3-4-نتائج قياس الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس البعدي:

ملحق رقم (17)

الجدول (39) درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس البعدي

	العناصر	التنقيط	التنقيط في الحالات الخاصة ½	نتائج الحالات							
				الحالة (1)		الحالة (2)		الحالة (3)		الحالة (4)	
				النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة
العناصر	-الدائرة.	1	-اذا كان	½	½	½	1	½	½	1	½
	-المثلث.	1	العنصر المنقول	½	½	½	1	½	½	½	½
	-المستطيل.	1	مشوه.	½	½	½	½	½	½	½	½
	-المربع.	1	-اذا تم نقل	1	1	½	½	½	½	½	½
	-النقطتين داخل الدائرة.	1	النقطتين داخل	1	0	1	0	½	½	1	½
	-العلامة داخل المثلث.	1	الدائرة علي	½	½	½	0	½	1	½	0
	-القوس داخل المستطيل.	1	شكل دوائر.	½	½	1	½	0	0	0	0
	-الخطوط داخل القوس.	1	-اذا تم نقل	½	½	½	½	½	0	½	½
	-علامة =.	1	علامة + بشكل	1	1	½	1	½	0	½	0
	-الخط المائل داخل المربع.	1	مغاير.	½	½	0	0	½	½	0	0
	-النقطة داخل المربع.	1		½	0	0	0	1	½	1	0
التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	-الدائرة مع المثلث.	1	-في حالة	0	0	1	1	0	0	0	0
	-الدائرة مع المربع والمستطيل.	1	غياب المثلث او الدائرة.	½	½	½	½	0	0	0	0
	-ارتفاع المربع والمستطيل.	1	-التقارب يكون	0	0	0	0	0	0	0	0
	-التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل.	1	في حدود 4مم.	0	0	0	0	0	0	0	0

تقاطع العناصر الرئيسية	-تقاطع المثلث مع الدائرة. -تقاطع المثلث مع المستطيل. -تقاطع الدائرة مع المستطيل. -تقاطع المربع مع المستطيل.	2 2 2 2	-اذا كان هناك مجرد تجاور بين العناصر دون تقاطع. -اذا كان التقاطع مبالغا فيه.	0 0 0 0	0 0 0 0	½ ½ ½ 0	½ 2 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0
وضعية العناصر الثانوية	-النقطتان داخل الدائرة علي اليمين. -علامة + علي يسار المثلث. -القوس داخل المستطيل في الوسط. -عدد الخطوط داخل القوس أربعة. -علامة = داخل حيز التقاطع بين المربع والمستطيل. -الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة. -النقطة داخل المربع في المكان الصحيح. -النقطة داخل المربع أكبر من النقطتين داخل الدائرة.	1 1 1 1 1 1 1 1	-اذا كانت النقطتين بشكل عمودي او متباعدتين. -اذ لم يكن القوس في وسط المستطيل. -اذا كانت علامة تساوي تتعدي حيز التقاطع.	½ ½ ½ 0 0 0 1 1	0 ½ ½ 0 0 0 0 0	1 1 ½ 0 0 0 0 0	0 0 ½ 0 0 0 0 0	½ ½ 0 0 0 0 ½ ½	½ ½ 0 0 0 0 0 ½	½ ½ 0 0 0 0 ½ 0	½ 0 0 0 0 0 0 0
المجموع		31		11	7	11	9.5	7	6	8	3.5
التوقيت				4د	3د	5د	4د	3د	3د	5د	3د

من خلال النتائج المسجلة في الجدول لاحظنا أن الحالة الأولى والثانية كانت اجاباتها الموجودة مقدرة 18.51%، والحالة الثالثة حققت 03.70% بينما الحالة الرابعة سجلت 14.81% والإجابات شبه معدومة قدرت بـ 44.44% للحالة الأولى والثانية والثالثة و29.62% للحالة الرابعة، أما الإجابات المعدومة فقدرت بـ 37.03% للحالة الأولى والثانية و51.85% للحالة الثالثة و55.55% للحالة الرابعة، وهذا في مستوى النسخ، فالشق الأول عمل معرفي يهدف الى تحليل النموذج الى عناصره الأساسية، وإدراك البنية الخاصة بكل شكل على حدى، وتركيب العناصر وإدراك العلاقات الفضائية الموجودة بينها والتي هي عمليات في الإدراك البصري.

أما فيما يخص مستوى الذاكرة فنسبة الإجابة للحالة الأولى في الإجابات الموجودة 07.40%، والحالة الثانية حققت 18.51% والحالة الثالثة 3.70%، والحالة الرابعة 0% والإجابات الشبه معدومة 37.03% بالنسبة للحالة الأولى والثالثة و25.92% للحالة الثانية والرابعة، والاجابات المعدومة 55.55% للحالة الأولى والثانية و59.25% للحالة الثالثة و74.07% للحالة الرابعة، ;وهذا في مستوى الذاكرة الذي عانت مجموعة الدراسة جوانب من العجز فيه، يتناول هذا الشق دراسة التنظيم الإدراكي على مستوى الذاكرة اعتمادا على تنظيم المعلومات في المرحلة السابقة والاحتفاظ بها على مستوى الذاكرة.

12-3-5-نتائج قياس الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس التتبعي:

ملحق رقم (18)

الجدول (40) درجات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس التتبعي.

	العناصر	التنقيط	التنقيط في الحالات الخاصة ½	نتائج الحالات							
				الحالة (1)		الحالة (2)		الحالة (3)		الحالة (4)	
				النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة	النسخ	الذاكرة
العناصر	-الدائرة.	1	-اذا كان	½	½	½	½	½	½	½	½
	-المثلث.	1	العنصر المنقول	½	½	½	1	½	½	½	0
	-المستطيل.	1	مشوه.	½	½	½	½	½	½	½	½
	-المربع.	1	-اذا تم نقل	1	1	½	½	½	½	½	½
	-النقطتين داخل الدائرة.	1	النقطتين داخل	1	0	½	0	1	0	1	½
	-العلامة داخل المثلث.	1	الدائرة علي	1	½	0	0	0	1	½	0
	-القوس داخل المستطيل.	1	شكل دوائر.	½	½	½	½	0	0	½	0
	-الخطوط داخل القوس.	1	-اذا تم نقل	½	½	½	½	0	0	0	0
	-علامة =.	1	علامة + بشكل	1	1	0	0	1	½	½	½
	-الخط المائل داخل المربع.	1	مغاير.	½	½	½	0	1	½	½	0
	-النقطة داخل المربع.	1		0	0	2/1	1	0	0	1	0
التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	-الدائرة مع المثلث.	1	-في حالة	0	0	1	1	1	1	0	0
	-الدائرة مع المربع والمستطيل.	1	غياب المثلث او الدائرة.	½	½	½	½	0	0	0	0
	-ارتفاع المربع والمستطيل.	1	-التقارب يكون	0	0	0	0	0	0	0	0
	-التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل.	1	في حدود 4مم.	0	0	0	0	0	0	0	0

تقاطع العناصر الرئيسية	-تقاطع المثلث مع الدائرة. -تقاطع المثلث مع المستطيل. -تقاطع الدائرة مع المستطيل. -تقاطع المربع مع المستطيل.	2 2 2 2	-اذا كان هناك مجرد تجاور بين العناصر دون تقاطع. -اذا كان التقاطع مبالغا فيه.	0 0 0 0	0 0 0 0	½ ½ 1 0	½ ½ ½ 0	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0
وضعية العناصر الثانوية	-النقطتان داخل الدائرة علي اليمين. -علامة + علي يسار المثلث. -القوس داخل المستطيل في الوسط. -عدد الخطوط داخل القوس أربعة. -علامة = داخل حيز التقاطع بين المربع والمستطيل. -الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة. -النقطة داخل المربع في المكان الصحيح. -النقطة داخل المربع أكبر من النقطتين داخل الدائرة.	1 1 1 1 1 1 1 1	-اذا كانت النقطتين بشكل عمودي او متباعدتين. -اذ لم يكن القوس في وسط المستطيل. -اذا كانت علامة تساوي تتعدي حيز التقاطع.	½ ½ ½ 0 0 0 1 1	0 ½ ½ 0 0 0 0 0	0 0 ½ 0 0 0 1 1	0 0 ½ 0 0 0 0 0	½ 0 0 0 0 0 0 0	0 ½ 0 0 0 0 0 0	½ 0 0 0 0 0 0 1
المجموع		31		11	7	10.5	9	6.5	5.5	7.5	3
التوقيت						3د	3د	3د	3د	3د	3د

من خلال النتائج المسجلة في الجدول لاحظنا أن الحالة الأولى كانت اجاباتها الموجودة مقدرة 22.22%، والحالة الثانية والثالثة حققت 14.81% بينما الحالة الرابعة سجلت 11.11% والإجابات شبه معدومة قدرت بـ 37.03% للحالة الأولى و48.14% للحالة الثانية، و18.51% للحالة الثالثة و33.33% للحالة الرابعة، أما الإجابات المعدومة فقدرت بـ 40.74% للحالة الأولى و37.03% للحالة الثالثة و66.66% للحالة الثالثة و55.55% للحالة الرابعة، وهذا في مستوى النسخ ما دل على أن الحالات تعاني نقص في الإدراك البصري، فالشق الأول عمل معرفي يهدف الى تحليل النموذج الى عناصره الأساسية، وإدراك البنية الخاصة بكل شكل على حدى، وتركيب العناصر وإدراك العلاقات الفضائية الموجودة بينها والتي هي عمليات في الإدراك البصري.

أما فيما يخص مستوى الذاكرة فنسبة الإجابة للحالة الأولى والثالثة في الإجابات الموجودة 07.40%، والحالة الثانية حققت 14.81% والحالة الرابعة 00.%، والإجابات الشبه معدومة 37.03% بالنسبة للحالة الأولى والثانية و25.92% للحالة الثالثة و22.22% للحالة الرابعة، والاجابات المعدومة 55.55% للحالة الأولى و48.14% للحالة الثانية و66.66% للحالة الثالثة، و77.74% للحالة الرابعة وهذا في مستوى الذاكرة الذي عانت مجموعة الدراسة جوانب من العجز فيه، يتناول هذا الشق دراسة التنظيم الإدراكي على مستوى الذاكرة اعتمادا على تنظيم المعلومات في المرحلة السابقة والاحتفاظ بها على مستوى الذاكرة.

13-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدنا في الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية للتحقق من الفرضيات والوصول الى الأهداف المرجوة بغية تسطير النتائج وهذه الأساليب هي:

13-1- مقاييس النزعة المركزية :

13-1-1- المتوسط الحسابي (Arithmetic mean): ويرمز له بـ $(\overline{x})$ ويستخرج من خلال قسمة مجموع القيم المختلفة على عددها (فايز جمعة النجار، 2018، ص 164)

$$\overline{x} = \frac{\sum x}{n} = \frac{\text{مجموع القيم الفردية}}{\text{عدد الأفراد}}$$

13-1-2 الإنحراف المعياري (Standard Derivation): ويعرف بأنه الجذر التربيعي لمعدل مربعات الانحرافات عن الوسط الحسابي(محمد حسين محمد رشيد، ص 154)

$$S = \sqrt{\frac{\sum(xi - \overline{x})}{n-1}}$$

13-2- اختبارات العلاقة والارتباط:

13-2-1 معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) : يستخدم لقياس قوة واتجاه العلاقة الخطية بين متغيرين كميين، وينحصر معامل الارتباط ما بين 1و -1 حيث تظهر درجة العلاقة في القيمة المطلقة لمعامل الإرتباط.(فايز جمعة النجار، 2018، ص 233)

$$r = \frac{n(\sum \times y) - (\sum x)(\sum \times y)}{\sqrt{[n(\sum x^2) - (\sum x)^2][n(\sum y^2) - (\sum y)^2]}}$$

r = معامل ارتباط بيرسون / y = قيم المتغير التابع

X = قيم المتغير المستقل / n = عدد المشاهدات

تمّ اعتماد معامل بيرسون لقياس مدى علاقة العبارات مع البعد، والعبارات مع الدرجة الكلية، والأبعاد مع الدرجة الكلية.

13-3- اختبارات الفروق والأثر:

13-3-1 اختبار الفرق بين متوسطين اختبارات (t-test):

يستخدم هذا الاختبار لمعرفة الفرق بين متوسطين، وهو يستخدم لاختبار متوسط العينة عندما يكون الإنحراف المعياري للمجتمع الأصلي غير معلوم، والجدير بالذكر أنّ اختبار " t " خاضع لنوع العينة حيث هناك اختبار ستيودنت لعينة واحدة "t" ولعينتين مستقلتين، واختبار "t " لعينتين مترابطتين، وقد تمّ استعمال اختبار ستيودنت الخاص بعينة واحدة، واختبار ستيودنت بالنسبة لمقارنة الفروق بين متوسط أبعاد العينة الواحدة، وقد تمّ استعمال مستوى دلالات عند 0.05 و0.01.(محمد نصر الدين رضوان، 2003، ص 84)

13-3-2 الاختبار اللابارامتري ويلكوكسون wilcoxon، لقياس الفروق بين متوسطات مجموعة الدراسة الأساسية في القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي.

13-3-3 اختبار كوهين cohen's D، لقياس أثر البرنامج التدريب المقترح على مجموعة الدراسة الأساسية كالأتي:

$$D = \frac{M1-M2}{Sp}$$

أو

$$D = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

قيمة t للفروق بين مجموعتين 1و2.

N العينة.

تشير M1 و M2 الى متوسطات العينة للمجموعتين 1و2.

تشير Sp الى الانحراف المعياري.

14-4- إختبار الثبات:

14-4-1- معامل الفا كرو نباخ (Cronbach Alpha Coefficient): ويستعمل للتأكيد من موثوقية وثبات المقياس، ويعتبر من أكثر المقاييس شيوعاً لقياس درجة الإرتباط بين مكونات المقياس، إذ يقيس مدى الاتساق والتناسق في استجابة المفحوص على كل الأسئلة الموجودة بالمقياس، ومدى قياس كل سؤال للمفهوم. ويدل ارتفاع قيمة معامل الإرتباط في المقياس على ارتفاع درجة الثبات. ويستخدم هذا المقياس عادة مع مقاييس مكونة من عدد من الفئات.(فايز جمعة النجار، 2018، ص151)

ومعادلته هي: $\alpha = K\left(\frac{}{var}\right) 1 + (K-1)(cov+)$

خلاصة الفصل:

الجانب الميداني للدراسة هو الجانب الذي من خلاله جسّد الباحث إطاره النظري الذي انطلق من فرضيات خاض الباحث فيها، باحثا عن مكان لبحثه ومجموعة لدراسته وكلٌ وله خصائص اشترطها الباحث في القيام ببحثه، وككل مجال أو بحث فهو بحاجة الى منهج ينظمه ويضبطه تفرضه خصائص مجموعة بحثه ونوع دراسته لنخوض في المنهج الشبه التجريبي بأدوات ومقاييس لها من الغرض والضرورة في جمع المعلومات وتصويب البحث، وكل هذا لاختبار برنامج تدريبي مقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري في دراسة استطلاعية وأخرى أساسية، بغرض الوصول الى نتائج ناقشها الباحث في فصله الموالي.

الفصل السابع

عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد.

تحليل محتوى الجلسات.

عرض ومناقشة الفرضيات.

عرض وتحليل الفرضيات.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

خلاصة الفصل.

استنتاج عام.

التوصيات والاقتراحات.

البحوث المقترحة.

تمهيد:

الوصول الى نتائج تمّ عرضها احصائيًا وتفسيرها كميًا بأطر نظرية وأخرى من دراسات سابقة، كان من أغراض الدراسة الآتية لتشمل المعالجة الاحصائية باعتماد برنامج spss، وهذا كله لتكييف البرنامج المقترح أكثر، فالقيمة الكمية ضرورة في هذا النوع من البحوث لتحديد قيم وأعداد تُسهل وصف النتائج وإن كان هذا الوصف نسبيًا، فالبحث لا يبنى على الوصول الى أرقام وتجسيده في هذه الصيغ الرمزية، وإنّما الولوج الى التحليلات والتفسيرات العلمية والتكهنات انطلاقا من هذه الأرقام لنضفيَ على البحث صبغة تربوية، والتي نعتبرها كخطوة أساسية وهامة في مسار الباحث.

عرض ومناقشة النتائج:

1- عرض حالات الدراسة الأساسية:

الحالة الأولى:

الإسم: جواد.

السن: 8 سنوات.

- المظاهر السلوكية العامة قبل التجربة:

- كثرة الكلام. - فرط نشاط حركي كبير. - الضحك دون سبب والصراخ. - لا يبدي تفاعل عاطفي واهتمام وجداني للغير. - لا يتبادل المعلومات بدلالات وتعابير الوجه.
- يعاني الطفل من عدم الاهتمام الذي يظهر في كلامه في عدة مواقف.

الطفل مشخص باضطراب طيف التوحد والذي قد أظهر بعض أعراضه في نقص التواصل البصري والإيكولاليا، والاهتمام المبالغ والروتيني بالأشياء والألعاب، وتشتت الانتباه.

- **ملاحظات أثناء تطبيق المقاييس:**

مقياس الإدراك البصري:

فهم الطفل بأنّ عليه الرسم لكنّه كان يتوقف مرارا وتكرارا مع وجود بعض من تشتت الانتباه والكلام الخارج عن مجريات المقياس، دقة العمل لم تكن متناهية وفرط الحركة واضح، وأيضا التناسق الحركي البصري كان غائبا نوعا ما، والتمييز بين الأشكال والأحجام لم يكن واضحا بالشكل الجيد، وكلها مؤشرات لنقص الإدراك البصري.

اختبار الدكاء (رسم الرجل):

فهم الطفل التعليمات والبدأ مباشرة في الرسم والحديث والإشارة الى أعضاء الجسم مع تسميتها، والفهم اللغوي ظاهر عند الحالة مع اللغة الاستقبالية وكلها بوادر لوجود ذكاء.

- **ملاحظات أثناء تطبيق البرنامج:**

لاحظ الباحث من خلال سيرورة أنشطة الجلسات ملاحظات دلت على تفاعل الحالة مع هذه الأنشطة والرغبة في العمل، كمأنّ صعوبة بعض الأنشطة المبنية وفق مبادئ نظرية العقل أدت بالحالة الى عدم الفهم أحيانا الذي حتّم عملية التكرار التي كانت سندا في أنشطة الجلسات، إلى أنّ الطفل بدأ يتكيف ويتفاعل بشكل تدريجي حسن مع الأنشطة التي كان لا يفهم فيها، وهذا ظهر من خلال مؤشرات شبكة الملاحظة في العديد من الجلسات.

أمّا التفاعل مع الباحث كان في ازدياد مستمر مع أنشطة الجلسات وما ساهم فيه نوع الأنشطة المبني على اللعب، أيضا فرح الطفل بقدوم الباحث كان في كل الجلسات تقريبا، لغة الطفل وكثرة كلامه من المؤشرات التي لاقت انتباه الباحث وكانت بمثابة نقطة قوة أثناء سير الجلسات ما سهل الأمر في التماس الفهم من عدمه، تنفيد الأوامر للطفل كان متذبذبا من خلال أنشطة الجلسات ففي أحيان كثيرة تعمل الحالة في النشاط متجاهلة بعض الأوامر.

- **ملاحظات بعد تطبيق البرنامج (القياس التتبعي):**

ظهرت الحالة بوجهها المألوف ومظهرها المعتاد من كثرة الحركة والكلام وحب الضحك، والتفاعل الاجتماعي ومناداة الأقران والرغبة في اللعب، أمّا فيما يخص الرسم على

مقياس الإدراك البصري فالتمسنا البساطة في هذا الأمر ووجود الفهم للتعليمات مع حب العمل.

الحالة الثانية

الإسم: يوسف.

السن: 9 سنوات.

- المظاهر السلوكية العامة:

- يحب اللعب وكثرة الضحك. - النظرة الجانبية. - يحب الأكل. - نقص التفاعل الاجتماعي. - غياب الجانب الوجداني والانفعالي. - إيماءات الحالة غير معبرة.

يعاني الطفل من اضطراب طيف التوحد ما دلت عليه أعراضه، من التواصل البصري الضعيف، وسلوكات نمطية باليد والفم، كمأنّ حب العزلة ظاهر عند الحالة وترديد الأصوات، واللغة كانت بسيطة وقليلة مع الانطواء حول الذات.

- ملاحظات أثناء تطبيق المقاييس:

مقياس الادراك البصري:

لاحظ الباحث مدى انشغال الحالة حول نفسها بالرغم من أنّه كانت في وضعية الرسم، وسلوك نمطي تجلى في اصدار الأصوات وحركات بالفم، الاّ أنّ هذا لم يمنع الحالة من الأداء وفهم النشاط بشكل جيد، وتشتت الانتباه والانشغال حول الذات بسلوكات نمطية، وصعوبات الاسترجاع الذي ظهر خلال المستوى الثاني من مقياس الادراك البصري، وعدم دقة الشكل كلها بوادر لصعوبات الادراك البصري.

اختبار الذكاء (رسم الرجل):

فهم آلية الاختبار والبدأ بالرسم بسهولة تامة دليل على وجود استجابة للتعليمات ووجود لغة استقبالية ظهرت في التواصل ما دل على التماس نوع من الذكاء عند الحالة.

- **ملاحظات أثناء تطبيق البرنامج:**

التمسنا مع الحالة الثانية تسلسل تدريجي سوآءا من ناحية التفاعل أو من ناحية اللغة التي بدأ الطفل بإظهارها مع التقدم في الجلسات، وأيضا فهمه للأنشطة كان في تطور مع كل جلسة، الاّ أنّ العجز في نظرية العقل كان واضحا جدا كشفت عنه مهام نظرية العقل المجسدة في أنشطة لم نمتنع من تدريبيها والخوض فيها بأساليب فنيات تفاعلت معها الحالة.

على العموم فبوادر التلقين والتعليم والتقليد ظهرت عند الحالة، فغياب الفهم لا يعنى الفشل، والحالة لديها نوع من الاتكالية ظهر في طريقتها في الإجابة التي كانت بالمشاركة من الباحث، أيضا التفاعل والألفة بين الحالة والباحث كانت في ازدياد مع مرور الجلسات بدأت الحالة تبدي نوع من الاهتمام بوجود الباحث بالرغم من المحافظة على سمة الانعزال في العالم الداخلي، وحتى الاهتمام البصري بدأ في التحسن.

- **ملاحظات بعد تطبيق البرنامج (القياس التتبعي):**

تعرفت الحالة مباشرة على الباحث بعد شهرين من تطبيق البرنامج وهذا مؤشر ادراكي جيد، لكن الانعزال والانطواء ظهر عند الحالة، والفهم أثناء المقياس كان موجودا، والتمسنا المرونة في العمل.

الحالة الثالثة

الإسم: محمد.

السن: 9 سنوات.

- **المظاهر السلوكية العامة:**

-سلوك هادئ. – تكرار الكلام. – وجود قلق. – نقص التفاعل الاجتماعي. – لا تبدي الحالة أي إيماءات دالة. – غرابة في السلوك.

أبدت الحالة تردد كبير في المجال التواصلي، فحاولت خلق نوع من الأمان وجلبه للتفاعل والتواصل لأنّه كان يبدو خائفا.

تعاني الحالة من طيف التوحد الذي ظهرت أعراضه في الانطوائية ومحاولة تجنب الحديث، ونقص التواصل البصري، والمبالغة في الاهتمام بالأشياء.

نقص التواصل الإيماءات وضعف القدرة على معرفة الحالة العقلية والعاطفية التي ظهرت من خلال الحوار دليل آخر أن طيف التوحد والحالة يعاني العجز في نظرية العقل.

- **ملاحظات أثناء تطبيق المقاييس:**

مقياس الإدراك البصري:

أظهرت الحالة العديد من الاستجابات أثناء تعاملها مع رسم الأشكال، فلاحظ الباحث أن الحالة يتحدث وهو يرسم ويطلب التشجيع اللفظي (يقول لي أحسنت)، فهمت الحالة المطلوب منها بسرعة، وأظهرت بعض التردد مع غياب التآزر البصري الحركي، وأيضا إهمال موقع الأشكال خلال الرسم، وعدم احترام تداخلها، وهذا دل على نقص الادراك البصري، وإهمال الجزئيات في إدراكه.

اختبار الذكاء (رسم الرجل):

فهم التعليمات والاستجابة لها وتخطيط أعضاء الجسم مع تسميتها أثبت وجود الكلام ووجود لغة استقباليه والتي هي بوادر أنّ الحالة لها ذكاء.

- **ملاحظات أثناء تطبيق البرنامج:**

تفاعلت الحالة مع الأنشطة الأولى بنوع من التردد لكن لم يمنع من أداء النشاط، مع أنّ الحالة كانت عند فعل أي تعليمة تطلب الذهاب، لكن العلاقة بدأت تتطور وتأخذ شكلا آخر بخلق علاقة من خلال الكلام (أقول له أنا أحبك وأحب أن تكون معي والدخول في حوار وسؤاله إن كان يرغب في البقاء وأنا أرغب فيه وهكذا).

مع التقدم في الأنشطة التمسنا تمكن الحالة من ضبط طريقة الجلسات والآلية القائمة بتفعيل الاستجابات التي يعرف أنّها ستعزز ماديا ومعنويا، مع طلب الحالة من أي فعل أن أقول له أحسنت، بدأت الحالة تجري نوعا من التجسيد العاطفي الإيمائي بمقتضيات أنشطة الجلسات.

مع السير في أنشطة الجلسات أصبحت الحالة تندمج أكثر والزوال التدريجي للخوف والقلق، لكن الغرابة في السلوك أحيانا كانت تظهر بين الحين والآخر.

- **ملاحظات بعد تطبيق البرنامج (القياس التتبعي):**

بعد شهرين من تطبيق البرنامج تعرفت الحالة على المختص لكن مظاهر الخوف والقلق كانت بادية على وجهه، وسرعان ما بدأت بالتلاشي أثناء الحديث والتواصل واللعب والخوض في الجانب الذي يبهم غموض الحالة ويجعلها ترتاح أكثر، مع رسم الأشكال بمرونة وهذا لقياس إدراكه البصري.

الحالة الرابعة

الإسم: فتح الله.

السن: 8 سنوات.

- **المظاهر السلوكية العامة:**

- الإيكولاليا. - المرح واللعب. - تشتت الانتباه. - غياب اللغة الجسدية والإيماءات.

تعاني الحالة من طيف التوحد والذي ظهر من خلال نقص التواصل والتفاعل، ونمطية السلوك والكلام، مع نقص التواصل البصري.

نظرية العقل من الأمور التي تعرف الحالة العجز فيها من خلال إيماءات الحالة، والتي كانت تبدي الضحك والوجه السعيد دائما مهما كان الموقف وحتى عند الطلب بفعل أمر أو تعليمة بإلحاح فالحالة تبدي نفس الإيماءات وعجزها في فهم الحالة العاطفية للباحث ظهرت من خلال الاستجابات الخاطئة للتعليمات.

- **ملاحظات أثناء تطبيق المقاييس:**

مقياس الإدراك البصري:

لاحظ الباحث أنّ الحالة ترسم وتتكلم وتسمي الأشكال أحيانا، حيث أنّ الحالة لم تفهم ما يجب عليها إلاّ من خلال التوضيح عدة مرات بسبب تشتت الانتباه وعدم التركيز، التآزر

البصري الحركي كان غائبا مع الحالة، وأيضا الخلط في ترتيب الأشكال مع عدم تمييز بعضها واحترام تداخلها كل هذا عجز في الإدراك البصري، وما أدى الي ضعف التآزر البصري الحركي هو تداخل الأشكال وصعوبة التمييز.

اختبار الذكاء (رسم الرجل):

في كثير من الأحيان تدل اللغة على سمة الذكاء بل وترتبط به، والحالة رسمت الرجل وقامت بتسمية أعضائه.

- **ملاحظات أثناء تطبيق البرنامج:**

تفاعلت الحالة مع أنشطة البرنامج بشكل تدريجي فالتمسنا الفهم أحيانا مع انعدامه أحيانا أخرى، وبالرغم من الصعوبة الكبيرة التي تعاني منها الحالة في التركيز والانتباه ما يصعب الفهم والاستيعاب والحاجة الى التكرار أكثر الاّ أنّ الحالة حققت بعض المؤشرات الدالة على الفهم، لم نجد صعوبة في التواصل والتفاعل مع الحالة هذا ما سهل تطبيق الأنشطة، كما أنّ الحالة تحب العمل ولا تمل من التكرار.

- **ملاحظات بعد تطبيق البرنامج (القياس التتبعي):**

تقريبا أظهرت الحالة جل الأعراض التي كانت عليها من تشتت الانتباه والكلام بوجه سعيد ضاحك، إلاّ أنّ العمل والرسم لمعرفة درجة الإدراك البصري كان قائما بشكل عادي مع الصعوبة في الرسم.

2- تحليل محتوى الجلسات من خلال شبكة الملاحظة:

سنحاول من خلال هذا العرض توضيح بعض نقاط الضعف ونقاط القوة في البرنامج من أجل تكييف البرنامج وتعديله بالوجه الذي يجعل تحقيق الأهداف سهلا.

ملاحظة:

حتى يتسنى الفهم على القارئ الرجوع الى البرنامج الموضح في الجدول رقم (20)، وشرح آلية الجلسات مع الرجوع الى شبكة الملاحظات للحالات في الملحق رقم (19).

تحليل الجلسات أحيانا لا نحلل كل جلسة ومحتوها هذا تفاديا للتكرار وأيضا ترك بعض التفسيرات للجلسات اللاحقة كي لا نطيل الكلام حول جلسة ونهمل ما دونها، فالجلسات تتدرج في الشرح والتفسير وكلما خضنا أكثر في الجلسات زاد الفهم والتحليل.

الجلسة 1:

من حيث الوقت: اخترنا نشاط سهل وبسيط لافتتاح البرنامج والوقت كافي لتطبيقه وإعادة تطبيقه مرات متتالية، حتى نتأكد من أنّ الطفل فهم وضبط انفعالات الوجوه لأنّها ستلازم جل أنشطة البرنامج.

من حيث المؤشرات: التمسنا كل المؤشرات في كل الحالات يعني تحققت المؤشرات ولاحظناها من خلال هذا النشاط بتقييم إيجابي، حيث ما زاد من تحقق أهداف النشاط طبيعة الصور التي كانت لافتة لانتباه الطفل والتبسيط والتكرار أثناء الجلسات.

مطابقة الوجوه مستوى من مستويات الادراك البصري التي تحققت خلال هذا النشاط ما يدل على أنّ الجلسة هادفة لتدريب جزء من الادراك البصري.

مؤشر نطق الوجوه دال على وجود لغة عند كل حالات طيف التوحد، والاشارة الى الوجوه وتقليدها يوحي لنا أنّ البرنامج يمس مهام نظرية العقل وأنّ اللغة ساعدت في فهم الحالات لنشاط الجلسة.

من خلال ما سبق عرضه يمكن أن نوجز ونقول أن الحالات جميعها حققت المؤشرات بنفس الوثيرة والتمسنها بالإيجاب، هذا ما يدل على توحد العينة وأن طيف التوحد البسيط يتقارب في أدائه في هذه الجلسة.

من حيث الطريقة: كل الحالات أبدت فهم للنشاط وهذا يدل على البساطة في الشرح وعرض محتوى البرنامج، كما لاحظنا استمرارية الحالات في تقليد الوجوه ونطقها باستثناء الحالة الرابعة التي لم تقلد الوجهين (يبكي وغاضب) لكن لديها فهم.

من حيث الفنيات: لاحظنا من خلال الفنيات التي سطرنها خلال الجلسة أنّها تسهل العمل وتعزز الاستجابة لكل الحالات وبالتالي الوصول الى ما يهدف اليه النشاط.

اعتماد أسلوب المطابقة لتبسيط النشاط أكثر وتسهيله، وأيضا تدريب التمييز البصري الذي هو مستوى من مستويات الادراك الذي تحقق خلال هذه الجلسة مع كل الحالات.

من حيث الأدوات: أبدى الأطفال انتباه جيد للصور تجلى في توجيه العينين نحو الصور والاشارة اليها مع التفاعل مع الحاسوب وعدم الملل من النشاط، الاّ أنّه يمكن أن نضيف صور لحيوانات تحمل انفعالات لزيادة الفهم وأيضا مجسمات تحمل انفعالات وايموجي للتفاعل أكثر.

الجلسة 2:

من حيث الوقت: 20 دقيقة متوسط وقت مناسب للجلسة مع كل الحالات وهذا لعرض نشاطين في هذه الجلسة مع التكرار.

من حيث المؤشرات: تمكنّا من التماس كل المؤشرات مع جميع الحالات وكانت سهلة في الملاحظة خلال هذا النشاط، وبالاعتماد على التوضيح والاشارة والتكرار تحققت جل هذه المؤشرات ماعدا المؤشر الأخير فالأطفال لم يستجيبوا بالإحباط عند الإجابة الخاطئة.

توجيه العينين نحو الصورة مؤشر دال على أنّ حالات طيف التوحد تواصلت بصريا مع أدوات الجلسة، فطيف التوحد لديه تواصل بصري لكنّه لا يطيل في النظر بسبب تشتت الانتباه ونقص في الادراك البصري.

مؤشر فهم جل الحالات للأسئلة أي سؤال الحالة العاطفية (كيف يشعر أحمد؟)، وأيضا السؤال التوضيحي (لماذا هو خائف؟) والاجابة عنه أحيانا، هذا يدل على أنّ الجلسة حققت مهمة من مهام نظرية العقل وهي فهم الحالة العاطفية، وعدم الإجابة دل على نقص في هذه المهارة.

من حيث الطريقة: سهلة وواضحة نتج من خلالها فهم الحالات وتفاعلهم مع النشاط.

من حيث الفنيات: أبدت الحالات صعوبة في التعامل مع سؤال العاطفة والسؤال التوضيحي، فكانت الاجابة أحيانا خاطئة وأحيانا صحيحة لنقص التعامل مع هذا النوع من الأسئلة.

من حيث الأدوات: تفاعل كل الحالات مع الصور، الاّ أنّه يمكن تجسيد الانشطة في فيديوهات تمثل المواقف التي عرضناها بالصور موقف الكلب والسيارة وتجسيد هذا النشاط بمجسمات.

التكرار من الفنيات التي تحتاج اليها أنشطة نظرية العقل.

الجلسة 3:

من حيث الوقت: مدة تطبيق النشاط مناسبة جدا لجميع الحالات.

من حيث المؤشرات: جميع حالات الدراسة أظهرت هذه المؤشرات والتمسناها خلال النشاط، وتحققت من خلال المساعدة في النشاط وتكرار الأسئلة والأجوبة زاد من نسبة الفهم.

مؤشر عدم الانزعاج أثناء الجلسة هو دليل على أنّ الطفل لم يمل من أنشطة الجلسة، والتنويع أي وضع نشاطين بهدف واحد خلال جلسة واحدة كان له أهمية في تفاعل كل الحالات والاستمرار في النشاط.

مساعدة كل الحالات خلال هذه الجلسة وخلال معظم الجلسات ضروري فطفل طيف التوحد يحتاج الى شرح ويتعلم بالتقليد.

من حيث الطريقة: طريقة النشاط بسيطة وسهلة قائمة على التكرار لاحظنا من خلالها فهم كل الحالات للنشاط.

من حيث الفنيات: ساعدت الفنيات كل الحالات في الانتباه وتحقيق أهداف النشاط بصورة جيدة.

تلقين الحالات لآلية النشاط من الفنيات المعتمدة مع طيف التوحد لأنّ هذا الأخير قد يعجز في فهم أمور بسيطة لوحده.

من حيث الأدوات: صور النشاط واضحة وتحمل قصص صغيرة فيها مما سهل الفهم للحالات، كما يمكن أن تجسد هذه الأنشطة في أدوار حقيقية (موقف الهدية والأرجوحة) ونلاحظ الحالة الانفعالية حتى نفهم أنّ الطفل أصبح يعبر بالإيماءات.

الجلسة4:

من حيث الوقت: في هذه الجلسة 20 دقيقة كافية لعرض النشاط لكن ليس لفهم طيف التوحد، لهذا نقترح إعادة تطبيق الجلسة لمرتين حتى يسهل الفهم.

من حيث المؤشرات: التمسنا مؤشرات الجلسة والتي أظهرتها كل الحالات، لكن كان هناك تباين بين الحالات في اختيار الوجه الصحيح وتكرار الخطأ من الحالة الثانية والرابعة راجع الى نقص العمل على هذا النوع من الأنشطة.

مؤشر اختيار الوجه الصحيح الذي تباين بين الحالات، لكن التمسناه في هذه الجلسة سوآءا كان الاختيار خاطئ أو صحيح، فهو يحقق مستوى التمييز البصري.

استماع كل حالات طيف التوحد لتعليمات المختص بالنظر اليه وتطبيق ما طلب منه بالخطأ أو بالصواب، دليل على احتواء هذه الجلسة على مهمة أخرى من مهام العقل وهي التنفيذ من خلال فهم الايماءات والاشارة واللغة.

من حيث الطريقة: هي بسيطة ومفهومة تفاعلت معها كل حالات الدراسة.

من حيث الفنيات: استجابة الحالات وتفاعلها مع هذه الفنيات ساعد في اكمال النشاط.

التعزيز من الفنيات المهمة للعمل مع أطفال طيف التوحد وهذا ما أظهره الحالات من الاستعداد لتلقي المعززات.

من حيث الأدوات: هذه الجلسة (موقف تكسير الدمية والمرض) تحتاج الى تجسيدها واقعيا حتى يسهل الفهم.

تجسيد مشهد الحزن يجعل الطفل يضبط انفعالاته ويدرك مواقف الانفعالات التي تحدث الحزن وبهذا ينجح في فهم بعض المعايير الاجتماعية وبالتالي تحقيق التواصل والتفاعل.

الجلسة5:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كاف لكنّها تحتاج الى إعادة تطبيق.

من حيث المؤشرات: أظهرت حالات طيف التوحد تباين في الإجابات، فجل الحالات أجابت على الأسئلة بالتلميح أو الكلام أو الإشارة باستثناء الحالة الثانية، التي أخطأت في الإجابة بحكم نقص الفهم والتعامل مع ادراك موقف الغضب بسبب التشويش أو الفوضى، في حين أنّ الحالات الأخرى أجابت بالمساعدة والتكرار، وهذا لم يمنع من التماس جل المؤشرات.

تتبع ايماءات المختص واشاراته والتركيز على هذا المؤشر الذي حققته كل الحالات وبالتالي الوصول الى مهمة من مهام قراءة العقل والحالة الانفعالية.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة بسيطة ومنظمة لكن يبقى الخلل في الفهم بسبب نقص التعامل مع هذا النوع من الأنشطة وليس طريقة الشرح.

من حيث الفنيات: الفنيات التي أدارت هذه الجلسة سهلت الى حد بعيد من العرض والتفاعل، فالحث اللفظي حقق استجابة الحالات (الحالة 1 و3) وتعزيز ادراكها البصري، والحث الايمائي يشجع على مواصلة العمل ويكسب الفرد محاولة قراءة وجه الباحث الذي يحثه، وبهذا نكون أمام تحسين مهارة من مهارات العقل وهي قراءة العواطف والايماءات، في حين أنّ الحالة 2 و4 اجابت على النشاط بالتقليد وتكرار الكلام.

من حيث الأدوات: صور تحمل قصة قصيرة وواضحة ساعدت في شرح النشاط، الاّ أنّ تجسيد هذا الموقف (الفوضى والتشويش)، سيساعد أكثر الحالات على الفهم وهذا ما نقترحه.

الجلسة6:

من حيث الوقت: وقت الجلسة مناسب لعرض النشاط والفهم يحتاج الى جلسات متقطعة لأنّ إطالة الوقت في نشاط معين يجعل الحالة تمل من أدوات النشاط وهذا ليس في صالح طيف التوحد.

من حيث المؤشرات: من خلال عرض النشاط لحظنا المؤشرات التي ينبغي ملاحظتها من خلال النشاط وأظهرتها كل الحالات، الاّ أنّ فهم موقف العواطف المبنية على الرغبات (الحزن والسعادة)، صعب بالنسبة لحالات الدراسة يحتاج التكرار.

فشل أطفال طيف التوحد في الإجابة على النشاط باستثناء الحالة الثالثة، لا يعني أنّنا لم نحقق جزء من المؤشرات فهذا خطأ لأنّ الغرض الأساسي وهو تدريب الادراك البصري وهذا ما حدث والتمسناه في تحقيق بعض المؤشرات أو من عدمها لكن تلك المحاولة والتكرار هو يمس الادراك البصري حتى وإن أخطأ في الاجابة.

نقص الفهم لموقف العواطف المبنية على الرغبات دليل على أنّ الطفل لا يمتلك تجربة شخصية ذاتية.

من حيث الطريقة: طريقة عرض النشاط بسيطة وألفاظ مبسطة ومفهومة الى حد ما بالوجه الذي جعل كل حالات الدراسة يدرك، فمثلا قولنا ليلى تتمنى أن تأكل الحلوى يمكن أن نغير في المصلحات والحديث بلغة العامية كأن نقول (راهي حابة، أو خاصها أو باغية ...)، حتي يفهم الطفل لأنّ بعض المصطلحات تحتاج التبسيط.

من حيث الفنيات: سهلت الفنيات عملية عرض النشاط كما سهلت عملية التأكد من فهم الحالات بسؤال الأمنية (ماذا ترغب ليلى؟) وسؤال العاطفة (كيف تشعر؟) والسؤال التوضيحي (لماذا ستحزن أو تفرح؟)، الاّ أنّ النشاط يحتاج الى النمذجة وتجسيد محتوى البرنامج كي يشكل الطفل تجربة ذاتية وهذا ما اقترحناه.

من حيث الأدوات: الصورة على شكل قصة قصيرة واضحة تحتاج الشرح المبسط بحكم التعامل مع حالات طيف التوحد.

احتوت الأدوات على شكل وأرضية لتدريب مستوى من مستويات الادراك البصري، حيث أظهرت الحالات تحقيق لهذا المستوى بدرجة معينة مع المساعدة في تدريب هذا المستوى.

الجلسة7:

من حيث الوقت: مدة النشاط كافية بالرغم من أنّ النشاط يحتاج الى شرح وتكرار لكنّها مدة مناسبة لعرض النشاط.

من حيث المؤشرات: تمكنا من خلال النشاط تحقيق كل المؤشرات من خلال استجابة جميع الأطفال في هذا النشاط، لكن فهم العواطف من خلال المعتقد من المهمات الصعبة على أطفال طيف التوحد والتي تحتاج الى لغة كي نتمكن من إيصال المعلومات وتبسيط النشاط بشكل لائق، فكان الفهم نسبي بالتكرار والتقليد فقط لا يرقى الى الترسيخ والاكتساب لهذا فالنشاط بحاجة الى تكرار وتدريب، وأداء الأطفال على هذه المهمة يفسر وجود ذكاء عند الحالات و وجود اللغة (ظهرت في النطق واكمال الجمل وتكرار الكلام)، وأيضا في الفهم والاستقبال والكلام، وأيضا أظهرت الدراسات أنّ أطفال طيف التوحد لديهم مشاكل مع الحالات العقلية كمسببات العاطفة هذا ما يفسر صعوبة الاكتساب والفهم بالشكل اللائق بالرغم من وجود اللغة.

هذا النشاط من بين الأمور التي جعلتنا نأخذ عينة قصدية لديها لغة فيبدو صعبا أن نوضح للطفل مهمة (العاطفة من خلال المعتقد)، ما يفسر أنّ الأطفال الذين يعانون من الصمم وليس لديهم أية مشاكل في النمو العصبي يعانون من تأخر في نظرية العقل.

تحقق جل المؤشرات لا يعني أنّ الطفل تدرب أو تمكن من تحقيق مهمة من مهمات نظرية العقل فالمؤشرات وضعت حتى نتمكن من أن نعرف أنّ الطفل يُشغل أو يحاول تشغيل ادراكه فقط وهذا لا يعني أنّ الطفل حقق نتائج مرضية في مهمة (فهم العاطفة من خلال المعتقد).

مؤشر اللامبالاة الذي ظهر لدى الحالة الثانية والثالثة دليل على صعوبة النشاط وكثرة مهمات النشاط التي تجعل الطفل غير قادر على الفهم، أيضا الحالة النفسية تؤثر سلبا على قدرة الفرد في تحقيق الادراك لما يولد من درجة التوتر والضيق مما يعيق استقباله ومعالجته للمثيرات الحسية البيئية.

من حيث الطريقة: الطريقة كانت قائمة على 3 صور تشرح قصة قصيرة بطريقة بسيطة يمكن فهمها دون تعقيدات، والمشكل يبقى في اكتساب الطفل للمصطلحات الخاصة بنظرية العقل (ترغب تعتقد أو بالعامية خاصها راهي حابة وغيرها).

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي اعتمدت في هذا النشاط وكان لها الفضل في تبسيط وعرض محتوى النشاط هي النمذجة بالاعتماد على طرف آخر وهو طفل عادي يفهم ويجيب على الأسئلة وطفل طيف التوحد يلاحظ ثم نطلب منه الإجابة، هذا يفسر أنّ أطفال طيف التوحد يتعلم بالتقليد والمشاركة، كما فسرنا من خلال النشاط أنّ جل أطفال طيف التوحد في الدراسة لديهم ايكولاليا بشكل نسبي خصوصا عند عدم فهم (مهمة العاطفة من خلال المعتقد).

من حيث الأدوات: نظرا لصعوبة مهمة النشاط بالرغم من أنّ الصور واضحة، ومساعدة في تدريب الذاكرة البصرية من خلال الأسئلة كيف تشعر ليلى؟ والرجوع الى أول النشاط ماذا ترغب ليلى؟ ما ذا تعتقد ليلي؟ ماذا قدم والد ليلى؟ أسئلة كثيرة لتدريب الذاكرة والادراك الاّ أنّه ارتأينا أن نقترح أن يكون هذا النشاط عن طريقة نمذجة الفيديو التعليمي، وأيضا تجزئة النشاط الى نصفين نقوم بشرح الرغبة والعاطفة الناتجة عنها (ليلى ترغب في تفاحة ليلى سعيدة اذا حصلت على التفاحة) في هذا النشاط وبعد الفهم الجيد ننتقل الى الرغبة والعاطفة التي تنتج عن الرغبة (ترغب في تفاحة هي سعيدة بعد حصولها على تفاحة لأنّها كانت ترغب فيها).

الجلسة8:

من حيث الوقت: 20 دقيقة مدة كافية جدا للعمل على هذا النشاط وتكراره.

من حيث المؤشرات: جميع أطفال طيف التوحد حققوا جل المؤشرات، وأظهروا فهم جيد للنشاط هذا بعد التكرار وعرض المحتوى المبسط.

فهذه المؤشرات، النظر الى المختص وتمييز وجود صورتين والاستماع للمختص وتطبيق التوجيهات هي انعكاسات من خلالها ندرب الادراك البصري، فمن المنطلق الذي

يقول أنّ ثمة تفرقة واجبة بين الصورة في طبيعتها البيوعصبية من جانب، وطبيعتها الذهنية من جانب آخر أو ما يمكن أن نطلق عليه الفهم والترجمة، يمكن أن نبرر سبب وضع هذه المؤشرات، فاختلاف الاستجابات التي تعزى الى ما ذكرناه يجعلنا نحاول أن نضع مؤشرات للرصد والتأكد من وجود الفهم الذي يختلف من طفل لآخر في الإجابة على النشاط لكن المؤشرات قد تكون ثابتة.

في حين الحالة الأولى والثانية لم تحقق مؤشر الاستماع للأسئلة والتوجيهات بالرغم من أنّ الحالة فهمت النشاط بشكل جيد وهذا راجع الى عدم رغبة الحالة في العمل راجع للفهم، فبعض حالات طيف التوحد يحقق النشاط لمرة واحدة ويرغب في التغيير ومن هذا يمكن أن نقترح صور أخرى لنفس النشاط.

من حيث الطريقة: الطريقة كانت سهلة ومبسطة التمسنا من خلالها فهم كل أطفال طيف التوحد، هذا يفسر ما قيل حول هذا النوع من الأنشطة وأنّ طفل طيف التوحد يحقق عدة إجابات صحيحة ببساطة بتكرار الكلمات القليلة الأخيرة من السؤال والجواب، (انا أرى دب وانت ترى أسد ما ذا أرى أنا؟ إنّه دب أنت ترى أسد وهكذا).

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي قام عليها البرنامج هي التلقين بسؤال الادراك الشخصي (ماذا ترى أنت) والادراك الآخر (ماذا أرى أنا)، وهذا يسهل النشاط ويحقق تدريبا للذاكرة البصرية من خلال الايماءات واكمال الجمل والمساعدة الجزئية.

من حيث الأدوات: ما يمكن قوله في أدوات هذا النشاط إنّها كانت فاعلة في تحقيق الأهداف وفهم كل حالات طيف التوحد، لكن هذا لا يعني أنّ هذه الأدوات لا يمكن تغييرها أو إضافة أدوات اخرى معها للتعزيز وتقوية الاستجابة مما يقترحه الفاعلون أو من يطلع على هذا البرنامج.

الجلسة9:

من حيث الوقت: مدة النشاط كافية.

من حيث المؤشرات: مؤشرات هذا النشاط تشابهت مع النشاط أو الجلسة التي قبلها، لكن أبدى كل أطفال طيف التوحد استجابة جيدة وفهم جيد، لكن بتكرار وجهد أكثر من الجلسة السابقة لأنّ هذه الجلسة تحوي (صورتين واحدهما مقلوبة)، باستثناء الحالة الرابعة فقد أبدت ضعف في فهم هذا النشاط ما يفسر أنّ طفل طيف التوحد لديه صعوبة في مستوى التمييز البصري.

من حيث الفنيات: فنيات البرنامج ساعدت كل أطفال طيف التوحد في العمل أثناء النشاط.

من حيث الطريقة: طريقة النشاط سهلة بسيطة لتمكين الطفل من معرفة الادراك الشخصي والادراك الآخر تحت قاعدة ما يراه هو يختلف عن الآخر، وكل ما يراه يعتمد على مكانه وموقفه، وهذا لتدريب الادراك البصري، وتشير العديد من الدراسات الى أنّ المعلومات التي تصل الدماغ من العالم الخارجي مصدرها البصر، وأنّ الادراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الادراك عند الانسان، فمن هذا المنطلق تدريب الادراك البصري يكون بأي نشاط يعتمد على البصر.

من حيث الأدوات: الأدوات سهلة وبسيطة قائمة على الصور ساعدت في تحقيق المؤشرات وتدريب الادراك البصري كما يرى محمد عيد، ونجوان حامد، أنّ الانسان يستطيع بقدراته البصرية رسم صورة عقلية في ذهنه عن تلك الأشياء والمواقف، والعبارات اللفظية، وإعادة تنظيم هده الصور والتعبير عنها في شكل رسم بصري يعكسها، وكذلك القدرة على تحويل الصورة البصرية لمعنى والتعبير عنه بلغة لفظية، كما أنّ لهذه الوسائل أهمية كبيرة في عملية بناء وتعزيز مفاهيم أطفال طيف التوحد.

الجلسة10:

من حيث الوقت: 20د وقت مناسب لعرض النشاط.

من حيث المؤشرات: أظهرت كل الحالات المؤشرات الثلاثة الأولى، فالإشارة الى الكرات وتقليد المختص والاجابة على الأسئلة بالإشارة أو النطق أو التلميح، مؤشرات دالة على أنّنا ندرب الإدراك البصري من منطلق أنّ الادراك هو العملية العقلية التي بمقتضاها يتم التعرف على المثيرات والمنبهات الواردة من المستقبلات الحسية.

وجميع حالات الدراسة فشلت في فهم سؤال المعرفة وفهم النشاط بإدخال الطرف الآخر دليل في صالح البحوث التي قالت بأنّ طيف التوحد لا يملك القدرة على فهم أنّ الرؤية تؤدي الى المعرفة.

وكلما زادت خبرة الفرد المدرك بالمثيرات الحسية التي يتعرض لها كلما زادت قدرته على التعامل مع هذه المثيرات وتحليلها وفهمها، هذا ما يفسر النقص في مهام نظرية العقل وأيضا عدم التعرض لهذا النوع من الأنشطة.

مؤشر سؤال التبرير والذي فشلت كل حالات الدراسة في الإجابة عنه دليل آخر عن العجز الادراكي في نظرية العقل عند جميع حالات الدراسة، فهده المهمة من المهمات التي يفشل أطفال طيف التوحد في فهمها وتعني العجز في نظرية العقل.

من حيث الفنيات: التسلسل من بين الفنيات المهمة أثناء النشاط لإيضاح الأفكار وتبسيط النشاط بالوجه الذي يؤدي الى الفهم وتدريب الادراك البصري من خلال مجموعة توضيحات هادفة الى تسليط العمل حول خاصية الادراك البصري (أنظر الى الكرة، أين هي الكرة، أعطيني الكرة، ضع الكرة تحت الصندوق وهكذا).

من حيث الطريقة: طريقة سهلة وبسيطة وافية لشرح النشاط واضافة عنصر آخر للنشاط (الدمية) لتعزيز الفهم وتبسيط الطريقة أكثر.

من حيث الأدوات: اعتماد اللعب بالمجسمات لإدارة النشاط من الوسائل التي تساعد في إيضاح وايصال المعلومات لتنمية جوانب مختلفة لطفل طيف التوحد، بهدف التسهيل في العملية التواصلية، منها ما يستخدم أشياء ملموسة، فتفاعلت كل الحالات مع هذه الأدوات.

الجلسة 11:

من حيث الوقت: مدة النشاط كافية.

من حيث المؤشرات: جميع الحالات حققت جل المؤشرات الاّ أنّ تحقيق المؤشرات لا يعني الفهم للنشاط والهدف من هذا النشاط هو معرفة أنّ الأشخاص يعلمون بالأشياء التي يرونها، فان لم يرو شيئا ما فإنّهم لن يعرفوا عنه شيء، وهذا يفسر ما أشارت اليه الدراسات وهي أنّ الادراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عملية الادراك عند الانسان.

عدم فهم قصة النشاط بشكل لائق من كل الحالات دليل آخر على ضعف مهارات نظرية العقل لدى الحالات، باستثناء الحالة الثالثة التي أبدت استجابة جيدة وأجابت على سؤال المعتقد (أين سيبحث عن الكرة؟) وأجابت عن سؤال التبرير (لماذا؟) وهذا بعد تكرار النشاط، ما يدل على أنّ ثمة تفرقة واجبة بين الصورة في طبيعتها البيوعصبية من جانب، وطبيعتها الذهنية من جانب آخر أو ما يمكن أن نطلق عليه الفهم والترجمة لما يستقبله العضو الحسي من حالة لحالة تختلف هذه الترجمة.

عدم تنبؤ كل الحالات بالأحداث عجز آخر في نظرية العقل.

من حيث الفنيات: التكرار من بين الفنيات التي تجعل أطفال طيف التوحد يحاولون الإجابة على النشاط سوآءا بتكرار الجمل أو تكررا الإجابات أو تكرار مقاطع صوتية على شكل غناء حتى نلفت انتباهه، التكرار واكساب المفاهيم بشكل سليم فنية من فنيات نظرية العقل، الاّ أنّ هذا النشاط من بين الأنشطة التي نقترح تجسيدها وتعليمها بالمحاكاة.

من حيث الطريقة: الطريقة واضحة تجعلنا نتأكد من مدى فهم الطفل من خلال اجابته على الأسئلة، حيث لم يتمكن جميع الأطفال من الإجابة على سؤال التبرير (لماذا سيبحث على السرير؟) وسؤال الاعتقاد (أين يعتقد الكرة؟) الاّ بالتكرار دون ادراك، باستثناء الحالة الثالثة،

في حين تمكن كل الحالات من الإجابة على سؤال التأكيد (أين سيبحث عن الكرة؟)، وهذا بالمساعدة في النشاط.

من حيث الأدوات: تداخل الشكل جعل كل الحالات ماعدا الحالة الثالثة تعجز في تفسير القصة بسهولة، وهذا التداخل لتدريب مستوى من مستويات الادراك الشكل والأرضية الذي يعاني منه طفل طيف التوحد بسبب مشكلة في الانتباه الانتقائي وسرعة الادراك، حتى ولو أنّ كل الحالات لم تحقق الفهم اللازم وهذا ينطبق على الحالة الثالثة أيضا الى أنّ هذا المستوى تم تدريبه وهذا ما التمسنا من المؤشرات.

الجلسة12:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لشرح النشاط.

من حيث المؤشرات: كل الحالات حققت جل المؤشرات، والتمسنا وجود فهم لنشاط المعتقد الخاطئ والاجابة على سؤال المعتقد (أين تعتقد ليلى لعبتها؟) من الحالة الأولى والثالثة بعد تكرار النشاط أما سؤال التبرير فالتمسنا نقص الفهم من جميع الحالات مما يشير الى الحاجة الى التدريب، حيث أنّ مثل هذا النوع من الأنشطة يستعمل في الكشف على نظرية العقل لطيف التوحد والذي تحقق حالات طيف التوحد درجات ضعيفة فيه.

تحقيق المؤشرات كما قلنا سابقا لا يعني الفهم، ففشل أطفال طيف التوحد في هذه المهمة دليل على أنّ طفل طيف التوحد لا يرى الأشياء من وجهة الشخص الآخر فهو غير قادر على التنبؤ بسلوك الآخرين وتفسيره .

الإجابة على سؤال التبرير (لماذا ستبحث في الصندوق الأخضر؟ أو أين كانت الكرة في الأول) له الدور في تدريب الذاكرة عند طفل طيف التوحد، مما يدل على أنّ النشاط مسّ مستوى من مستويات الادراك البصري (الذاكرة) التي تصف العلاقة بين الادراك البصري والتخزين العقلي والقدرة على استرجاع المشاهد.

فهم كل حالات طيف التوحد لتعليمات النشاط بشكل جيد من أخد دمية ليلى ووضعها بواسطة ليلى في الصندوق وتغيير مكانها بواسطة أحمد من خلال قصة أمليها عليه وهو ينفذ، هذا يفسر أنّ حالات طيف التوحد لديها لغة استقبالية.

من حيث الفنيات: التعزيز من الأساليب التي بها قام النشاط لِما له الدور من لفت انتباه الطفل وجعله يستمر في النشاط، الاّ أنّه كاقتراح لمثل هذه الأنشطة يجب أن تجسد عن طريق النمذجة باشراك أطراف آخرين، لِما لها الدور في تدريب الذاكرة عن طريق ملاحظة السلوك وتخزينه ثم استرجاعه، كما أنّ النمذجة برمجة لغوية عصبية، تساعد طفل طيف التوحد على ادراك العالم وأنّ الروتين الخاص به ليس هو العالم، انطلاقا من ادراك الطفل باعتماد الحواس وصولا الى لغته، كي يتسنى له الفهم أنّ هذا ليس هو العالم بل صورته وادركه هو فقط.

من حيث الطريقة: طريقة سهلة في الشرح قائمة على توجيهات يقوم بتنفيذها الطفل، حيث أبدت كل الحالات فهم، فالباحث كان يقول ليلى وضعت لعبتها في الصندوق الأخضر ويقوم الطفل بوضع اللعبة في الصندوق، ليلى غادرت المنزل يقوم بإخفائها، أيضا أحمد غير مكان العلبة للصندوق الأحمر وهو يغير الى الصندوق الأحمر وهكذا.

التعليمات والتوجيهات من الأمور التي تجعلنا نركز انتباه الطفل بين السمع والفعل وبالتالي نعرف مدى قدرته على ادراك النشاط بصريا ومدى تشتته من خلال مراقبته، أين ينظر وماذا يفعل وهل يسمع ويطبق، وأيضا نعرف كيف هو تمييزه البصري.

من حيث الأدوات: أدوات النشاط ناسبت كل حالات الدراسة وتفاعلت معها، كما أنّ هذه الأدوات تساعد أطفال طيف التوحد على ادراك العلاقات المكانية للأشياء، وبهذا تدريب مستوى من مستويات الادراك البصري.

الجلسة 13:

من حيث الوقت: وقت النشاط مناسب لتقديم النشاط.

من حيث المؤشرات: من خلال المؤشرات نلاحظ أنّ كل حالات الدراسة حققت المؤشرات ولاحظناها من خلال تكرار النشاط، لكن درجة الفهم تبقى نسبية تتجلى في الإجابة على الأسئلة، (الاعتقاد المبدئي والحقيقة) بشكل نسبي وبدرجة قد لا توحي بشيء من الفهم أو عدمه.

مؤشر النظر الى المجسمات والاستجابة للتعليمات الذي يكون عن طريق تلقي مفاهيم وتوجيهات يلتقطها الطفل عن طريق البصر والسمع، ويوضحها الباحث من خلال الكلام والاشارة والتوضيح والايماءات، كل هذا سيدرب الادراك البصري للطفل، فيمكن أن نكون قد حققنا جانب من هذا الادراك، فتثبيت العين وتتبع التعليمات واعتماد البصر في هذا النشاط لا يعني تحقيق الادراك البصري، ما يفسره أن بالرغم من اكتمال العين فان قدرتها على التحليل ووظيفتها تعتمد على نوع المخ الذي يترجم السيالات العصبية الحسية.

مؤشر الإجابة على الأسئلة (سؤال الاعتقاد المبدئي وسؤال الحقيقة)، الذي أظهرت فيه كل حالات الدراسة التشابه في الإجابة، فكانت الإجابة على السؤال الأول (الاعتقاد المبدئي) بالمساعدة والتكرار الذي لا يرقى لدرجة فهم طفل طيف التوحد، أمّا السؤال الثاني (سؤال الحقيقة) فكانت اجاباته إيجابية، وهذا المؤشر (الإجابة على الأسئلة) لمعرفة مدى استجابة الحالات في هذا النشاط ومدى تركيزها خلالها ومدى تحقيق مهمة من مهمات نظرية العقل، لترتكز هذه المهمة في تفسيرها على ما قدمه الاختلاف النمائي لمهام نظرية العقل المرتكزة على المعتقد المزيف والتي بدورها تقر بالخلل الادراكي لهذه المهمة عند أطفال طيف التوحد.

من حيث الفنيات: عدم الملل من الأنشطة وانتباه كل حالات الدراسة لهذا النشاط دليل على أنّ الفنيات مناسبة وضرورية لإكمال النشاط بالرغم من التكرار والضغط الذي يفرضه هذا الروتين.

من حيث الأدوات: بساطة الأدوات في هذا النشاط واعتماد علبة حلوى يحبها الأطفال (ozmo)، جعل كل الحالات مباشرة تشير بأنّ هناك حلوى، فتجسيد الأمور من واقع الطفل والذي أخذناه من دراسة الحالة له دور فعال في تحقيق أهداف النشاط.

من حيث الطريقة: التوضيح والبساطة والتلميح ضروري لإدارة أنشطة طيف التوحد، فالتلميح ساعد كل حالات الدراسة في الإجابة على الاسئلة وسؤال الاعتقاد المبدئي بصفة خاصة، فهم الاعتقاد المزيف تجعل طيف التوحد بفتح نوع من التفكير والادراك يساعده في التعامل مع العالم والأصدقاء وفهم تفسيرات الأشياء بعيدا عن منظوره الضيق.

الجلسة 14:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لعرض النشاط.

من حيث المؤشرات: التمسنا أنّ كل الحالات حققت المؤشرات التي لاحظناها في هذا النشاط، فحالات طيف التوحد بحاجة الى تطوير اللعب الحسي واللعب التفاعلي عن طريق التعليمات واحترام التوجيهات، وكل الحالات حققت هذا الأمر ما يفسر وجود لغة عند أطفال طيف التوحد من جهة، فلغة الإشارة التي تُعتمد في التواصل قد تحد من تفاعلهم مع أقرانهم العاديين وأيضا تؤثر في اللعب التفاعلي.

مؤشر الإشارة الى الورود وتمييز الكبيرة والصغيرة والتآزر البصري الحركي الذي ظهر خلال النشاط، وحققته كل الحالات ما هو الاّ خطوة أخرى لتدريب مستوى من مستويات الادراك البصري، وهو التمييز البصري، وهو من الصعوبات التي تعاني منها فئة أطفال طيف التوحد، حيث أظهرت كل الحالات في بداية النشاط صعوبة في فهم المطلوب منها وهو ترتيب الورود من الأكبر الى الأصغر والعكس، ومع التكرار أدرك الطفل العملية، مما يفسر أنّ أطفال طيف التوحد قيد الدراسة الآنية يعانون من مشكلات في حدة البصر وهي خاصة في التعامل مع حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها، ما يندرج تحت صعوبة التمييز البصري.

من حيث الفنيات: كل الحالات تفاعلت مع فنيات الدراسة القائمة على الحث والتلقين بالدرجة الأولى ثم المساعدة التدريجية وتقليلها الى أن يفهم الطفل النشاط، كما لهذه الفنيات الدور في جعل الطفل في حدود تحقيق المؤشرات، فبالحث نقيد الطفل في هذا النشاط لأن ينظر الى ما يجب النظر اليه ويستعمل يداه بالطريقة المتناسقة مع بصره ويشير كما يرغب الباحث وبهذا تعزيز لتدريب الادراك البصري.

من حيث الطريقة: طريقة النشاط ومعظم الأنشطة وهي من مبادئ الصن رايز وتعليم الطفل باللعب والتفاعل معه مع مراعاة المؤشرات التي يجب تحقيقها فهي سهلة بسيطة، كمأن اللعب الحسي هو مهمة من المهام التي يجب تطويرها في نظرية العقل ونحن هنا في تطوير مستوى من مستويات اللعب وهو العب الحسي.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة من الأدوات المناسبة لعمر الطفل والمناسبة لتحقيق أهداف ومؤشرات النشاط، حيث أنّ كل الحالات تفاعلت مع الأدوات وأبدت الرغبة في اللعب بها، إضافة الى أنّ هذه الأدوات تحمل في طياتها إشارات تبعث الطفل على بذل الجهد لتدريب وتشغيل إدراكه البصري.

النشاط 15:

من حيث الوقت: من خلال ملاحظة الحالات يبدو أنّ وقت الجلسة مناسب هذا حسب سرعة الفهم لأطفال الدراسة لأنّ النشاط يحتوي أمور كثيرة لكنّها بسيطة.

من حيث المؤشرات: من خلال الملاحظة رأينا أنّ كل الحالات حققت المؤشرات أحيانا بالمساعدة وأحيانا دونها.

مؤشر اختيار المجسم المناسب (الفلاح، رجل الإطفاء) للعمل المناسب (إطفاء النار، غرس وقطف الثمار والسيارة المناسبة، سيارة الإطفاء، الشاحنة)، ومؤشر اكمال الجمل والذي حققته الحالات بالمساعدة في النشاط، هو تدريب على فهم العلاقات المكانية الذي يعتبر مستوى آخر من مستويات الادراك البصري، عن طريق البحث في علاقات الأشياء وأماكنها ورموزها الدالة عليها.

من حيث الفنيات: سلوك اللعب الغريب عند أطفال طيف التوحد وخصوصا غياب اللعب الرمزي يمثل عدم القدرة على فهم الحقائق المجردة، وبالتالي ضعف آخر في نظرية العقل، وفي هذا النشاط فإنّ اللعب الوظيفي هو الفنية المعولة على اعتمادها وتدريبها في نفس الوقت كي ندرب ادراك الطفل لوظائف الأشياء من جهة ونكون في مهمة من مهات نظرية العقل من جهة أخرى.

ما يجب اقتراحه فعليا هو أنّ تجسيد هذه الأنشطة عن طريق لعب الأدوار بما لا يشكل خطر على طفل طيف التوحد كون العديد من المراكز والجمعيات لها خرجات ميدانية، وادراج مثل هذه الأنشطة قد يكون له الدور الفعال في تدريب طيف التوحد، ما يدل عليه فيجوتسكي الذي يرى أنّ جذور العمليات العقلية تكمن في العمليات الاجتماعية وأنّه لا يمكن فهمها الاّ من خلال الأدوات والاشارات التي تتوصطها، ويرى فيجوتسكي أنّ بنية وممارسات العمل المنظّم اجتماعيا توفر في السياق الذي يتصرف الناس وفقا له.

من حيث الطريقة: الطريقة في حد ذاتها أبرزت ردود فعل كل الحالات في الرغبة في العمل على هذا النشاط القائم على توجيهات منظمة وتعليمات لتحقيق المؤشرات والسماح له باللعب غير المقيد أحيانا، والخلط بين نشاطين متشابهين ميزة أخرى مفادها معرفة الى أي حد يفهم الطفل، اضافة الى تدريب الذاكرة والتي هي من مستويات الادراك البصري، خلاصة القول أنّ الطريقة لها دور في تحقيق المؤشرات.

من حيث الأدوات: تصميمنا لألعاب جديدة أو تقليدية ملونة وفق ميولات الأطفال انطلاقا من دراسة الحالات، جعل كل الحالات ترغب في هذا النشاط بشكل جيد.

الجلسة16:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لشرح النشاط.

من حيث المؤشرات: من خلال شبكة الملاحظة لحظنا أنّ كل الحالات أظهرت جلّ المؤشرات المرغوب التماسها خلال النشاط، ما يجدر الإشارة اليه أنّ هذا النشاط من أصعب الأنشطة على أطفال طيف التوحد فالتمسنا الفهم النسبي من حالة الى أخرى، الذي يمكن

تفسيره ورده الى الخبرة والألفة بالمثيرات وأيضا الادراك البصري مرتبط بمدى اشباع الحاجات النفسية والفيسيولوجية، لِما يولّد من درجة التوتر والضيق مما يعيق استقباله ومعالجته للمثيرات الحسية البيئية.

المؤشر السلبي الذي أظهر نقص الفهم في عملية التظاهر وتمثيل الأشياء عند كل الحالات يمكن أن يعزى الى أنّ الإعاقة التخيلية التي يمتاز به طيف التوحد تأتي من التطرف غير الطبيعي في الدماغ الذي يمنع الشخص من تكوين نظرية العقل.

كمأنّ مؤشر سؤال التظاهر والحقيقة الذي أجابت عنه كل الحالات بالمساعدة والتكرار دليل آخر في نقص الفهم لهذه العملية (التظاهر)، وفي نفس الوقت يدل على تدريب هذه المهمة من مهمات نظرية العقل التي تعرف حالات الدراسة العجز في ادراكها.

مؤشر النطق واللغة الذي أظهرته كل الحالات بتكرار الجمل والاجابات البسيطة واكمال الجمل وغيرها مما دل على النطق، فغالبا نذهب في ما وراء حدود ما نسمع لنفترض الحالة العقلية للمتحدث، لأنّ التأخر في نظرية العقل مرتبط أساسا بوجود اللغة ومدى فهمها الذي بتباينه تباينت إجابات حالات الدراسة.

من حيث الفنيات: إضافة الى فنيات النشاط الأخرى فإنّ الحديث عن اللعب بالتظاهر هو محور هذه الجلسة، والذي ظهر كفنية أساسية استجابت له حالات الدراسة، وظهر اللعب بالتظاهر بشكل نسبي وبالمساعدة.

من حيث الطريقة: طريقة عرض النشاط واضحة لا تتوقف على ما شرحناه وإنّما تتوقف على مدى استجابة الحالات، والتكرار ضروري باعتماد مصطلحات بديلة ومصطلحات (العامية)، حتى نلتمس الفهم للحالات.

من حيث الأدوات: أدوات الدراسة خصصت لغرض تدريب العلاقات المكانية ادراك العلاقة بين الأشكال المختلفة في المكان، مستوى من مستويات الادراك البصري تمكن أطفال طيف التوحد من فهم العلاقة بين أداة صيد السمك والكريات، والبنت والسوق والمقتنيات داخل السوق عن طريق التظاهر.

الجلسة17:

من حيث الوقت: وقت الجلسة يسمح بعرض النشاط.

من حيث المؤشرات: مؤشرات الجلسة التمسناها وقمنا بتدريبها والتركيز عليها أثناء النشاط وفق قواعد نظرية العقل في تدريب الادراك البصري.

كل حالات الدراسة أبدت استجابة في مؤشرات التمييز البصري، (النظر الى عيني الباحث، الاستجابة عند مناداته باسمه، تقليد الوجوه)، بشكل نسبي أحيانا بالتكرار والتبسيط، والمهم هو تدريب مستوى من مستويات الادراك البصري وهو التمييز البصري.

استجابة الحالات اختلفت من حالة الى أخرى، بسبب الادراك المجزأ الذي أدى الى المعالجة المتأخرة فقد يبدو أطفال طيف التوحد كأنّهم لم يفهموا ولم يسمعوا وأنّهم لا يرغبون بالمساعدة، ومع فهم الأحاسيس والمعلومات يكونون بعيدين بمقدار زمني متباين أظهرته الحالات.

الادراك الشخصي والادراك الآخر مؤشر آخر من المؤشرات التي استجابت لها كل الحالات بشكل جيد، باستثناء الحالة الثالثة التي تلقت المساعدة الكلية في هذه المهمة بسبب كثرة الحركة والعبث بالأشياء الذي يُنقص التركيز ويحوّل الطفل انتباهه الى ما يريد هو، وفي الأخير نحن في صدد تدريب على أساس نظرية العقل.

مؤشر التعرف على الاتجاهات وتحريك العينين نحو الاتجاهات المطلوبة الذي ظهر عند حالات الدراسة بالمساعدة واستجابة متوسطة، وظهرت المساعدة بشكل أكبر مع الحالة الثانية والحالة الرابعة، هذه المؤشرات هي من المهام التي يجد طيف التوحد صعوبة في ادراكها فهي مستوى من مستويات الادراك البصري وهي فهم العلاقات المكانية التي تتضمن فهم الاتجاهات، وبهذا يكون للجلسة دور في تدريب هذا المستوى الذي يعاني طيف التوحد النقص فيه.

من حيث الفنيات: فنيات الجلسة ساعدت في تحقيق مؤشرات الجلسة بشكل جيد فتدريب الادراك البصري يحتاج الى معينات بصرية وتعليم الطفل التفاعل الإنساني والاجتماعي قبل الاكاديمي.

من حيث الطريقة: بسيطة جدا قائمة على أسئلة أظهرت فهم كل الحالات لآلية النشاط، كمأنّ الطريقة اشتملت على إدراج الاتجاهات لتدريب الادراك البصري والتأكد من فهم الحالات كان بالتكرار وإكمال الجمل والأسئلة البسيطة، كمأنّ الإشارة والمساعدة التدريجية لها دور في هذه الجلسة.

من حيث الأدوات: هي أدوات بسيطة من واقع الطفل لمساعدته في فهم الحالات العاطفية والوجوه من جهة وتدريب الادراك البصري من جهة أخرى، هذه الأدوات رغما بساطتها أدت لتفاعل كل حالات الدراسة مع النشاط.

الجلسة18:

من حيث الوقت: 20 دقيقة وقت كاف للنشاط.

من حيث المؤشرات: كل أطفال طيف التوحد أبدوا استجابة جيدة خلال هذه الجلسة وهذا ما التمسناه في مؤشرات الجلسة، مما سمح لأطفال طيف التوحد تحقيق أهداف متعلقة بالإدراك البصري والتعرف على العواطف من جهة أخرى، وهذا ما يدل على أنّ الأطفال قاموا بتكوين فهم من خلال الأنشطة السابقة تجلت في سهولة التعامل مع هذه الجلسة.

مطابقة الوجوه وتمييز الوجوه مؤشر حققته كل حالات الدراسة بصفة إيجابية، هذان المؤشران هما انعكاس لمستوى من مستويات الادراك البصري وهو التمييز البصري، الذي سعى الباحث الى تدريبه خلال معظم الجلسات، فالتمييز البصري لا يتوقف على تسمية الأشياء ومعرفتها فقط، وإنّما هو يشمل تلك المسافات القائمة بين الأشياء وذلك التداخل الذي يجعل طفل طيف التوحد يرتبك في تركيزه ما لاحظناه مع كل الحالات، فطفل طيف التوحد يدرك أجزاء الأشياء ويتعامل معها كأنّها هي الكل وهنا يظهر العجز في تجزئة الصورة الكلية.

مسك القلم والربط مؤشر آخر ظهر عند كل حالات الدراسة لتدريب التآزر البصري الحركي الذي هو مستوى آخر من مستويات الادراك البصري، فكل الحالات أظهرت هذين المؤشرين بشكل جيد لكن ذلك التناسق البصري الحركي لم يكن بتلك الدقة سوآءا لكثرة الاشكال أو اعتماد الطفل على التوجيهات والاتكالية على الباحث، ما يفسر أيضا أنّ طيف التوحد لا يستطيع القيام بحركتين مختلفتين في وقت واحد ويعاني الطفل في هذه الحالة من صعوبة الكتابة على السطر.

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي أدت الى تحقيق المؤشرات وهو التسلسل، فبداية تعرفنا على الحيوانات ثم الايموجي، ثم العواطف التي تحملها الحيوانات ثم ربط العواطف المتشابهة وبعدها جعلها في مجموعات ومطابقتاها وتسميتها، فهذه الفنية مناسبة لمثل الأنشطة الكثيرة، فطفل طيف التوحد يعجز عن فهم المهمات الكبيرة والكثير من الباحثين نادوا بضرورة تقسيم المهمات الكبيرة بسبب العيوب الإدراكية عند طيف التوحد.

من حيث الأدوات: الأدوات صور بسيطة تحمل عواطف سهلة في الملاحظة، كما أدت الى تدريب وتعليم العواطف والانفعالات لأنّ البرنامج منطلق من نظرية العقل، فهذه الانفعالات التي يعاني طيف التوحد منها يجب إدراكها بالشكل الجيد قبل تجسيدها ومعرفة أسبابها أي ربط العاطفة بالسبب في الجلسات اللاحقة، لأنّ هذه العواطف فهمها وفهم الحالة العقلية ركيزة أساسية في نظرية العقل وأيضا سمة ضعف عند طيف التوحد، قام عليها التشخيص كعرض من أعرض طيف التوحد في الدليل التشخيصي الخامس.

من حيث الطريقة: طريقة النشاط قائمة على شرح بسيط يراعي الباحث فيه ملاحظة سلوك الطفل وتقييد بصره وانتباهه لصور النشاط، وضغط تركيزه خلال فترات متقطعة سوآءا للاستجابة للأوامر والتعليمات في النشاط أو الإجابة على الأسئلة.

الجلسة 19:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كاف لتكرار الجلسة وتحقيق جزء من الفهم.

من حيث المؤشرات: كل حالات الدراسة حققت المؤشرات وأبدت الاجابة الصحيحة على هذا النشاط بالمساعدة والتوضيح في الأول ثم فهمت الحالات النشاط وأجابت لوحدها بالنسبة لسؤال الاعتقاد (ماذا تعتقد في العلبة؟)، وسؤال الحقيقية (ماذا يوجد في العلبة)، أمّا بالنسبة لاعتقاد الآخر (ماذا يعتقد أحمد في العلبة؟)، فطفل طيف التوحد لا يرى الأشياء من وجهة الشخص الآخر فهو غير قادر على التنبؤ بسلوك الآخرين وتفسيره، ما يفسر العجز في إجابات كل حالات الدراسة.

مؤشر الاعتقاد المبدئي وسؤال الحقيقة، الذي حققته كل حالات الدراسة، باستثناء الحالة الرابعة الذي كرر الإجابة الخاطئة، والذي يمكن رده الى خبرة الطفل في عدم التعامل مع هذا النوع من الأنشطة، وأيضا الحالة الانفعالية وتقلبات المزاج عند الطفل، مؤشر الاعتقاد وسؤال الحقيقة مهمة أساسية من مهمات نظرية العقل كي يتسنى للطفل فهم أنّ المعرفة والعالم ليس في حدود تفكيره فقط وأنّ التواصل والتفاعل يحتاج الى رؤية بصرية، كمأنّ هذان المؤشران لهما الدور في تدريب الذاكرة البصرية ومن تمّ الادراك البصري، فكل أطفال حالات الدراسة يظهرون ذاكرة ضعيفة في تخزين المعلومات، والتي ظهرت من تكرار الإجابات الخاطئة من كل الحالات.

مؤشر سؤال الاعتقاد الآخر والذي ظهر بشكل سلبي عند كل حالات الدراسة (ماذا يعتقد أحمد في الصندوق؟)، من المهمات المساعدة في تدريب قراءة العقل، وعلى أساسه يبني الطفل التوقعات والتهيؤ العقلي، التي هي بمثابة موجهات للبني العقلية التي تشارك في تحقيق الفهم للمثيرات القادمة، فهذه البنى العقلية وهذا التهيؤ عامل من العوامل التي تؤثر في الادراك وقام الباحث بتدريبها خلال هذه الجلسة.

من حيث الفنيات: أبدت كل الحالات تفاعل مع فنيات الجلسة والتي من أبرزها سؤال الاعتقاد وسؤال الحقيقة، فبالأسئلة أجريت الجلسة، والتأكيد على إجابات الطفل دليل آخر

على وجود الفهم أولا عند الطفل وثانيا مراقبة تواصله البصري وايماءاته، ومحاولة لفت انتباهه الى ايماءات الباحث ولغته التي غالبا ما تكون بنبرة صوت موحية بالإجابة أو الاقتراب من الإجابة وكل هذا تدريب للإدراك البصري.

من حيث الطريقة: شرح بسيط قائم على التكرار واكمال الجمل، فالحالات كلها أبدت الفهم من خلال إحداث الحوار والاجابات سواءا خاطئة أو صحيحة فهذا يفسر وجود تفاعل كلامي أحدثته الطريقة.

من حيث الأدوات: أدوات الدراسة بسيطة من واقع الطفل ليست بالغريبة عنه حتى نضمن ادراك الطفل لهذه الأشياء ونهتم بتدريب مهمة المعتقد المزيف والذاكرة من خلال هذه المهمة وبهذا يركز الطفل في المهمة بعيدا عن تشتت انتباهه حول الأشياء التي لا يعرفها.

الجلسة 20:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي.

من حيث المؤشرات: التمسنا كل المؤشرات في كل حالات الدراسة، وهذا بعد شرح النشاط والمساعدة في تطبيقه، ما يدل على أنّ كل أطفال الدراسة تمكنوا من تحقيق أو لديهم مستوى معين من مستويات الادراك البصري نوضحه كالآتي:

موقف تمييز الايموجي ووضعها في المخروط المناسب، مؤشر لتدريب التمييز البصري والذي حققته كل الحالات مما يدل على أنّ طفل طيف التوحد له مستوى معين من مستويات الادراك البصري لأنّه تحدثنا عن ضعف في الادراك البصري وليس عجز يعني أنّ بعض الأنشطة ستكون سهلة في فهمها وإنجازها بالنسبة للحالات.

موقف غلق الوجوه وتمييز أنصاف الوجوه مؤشر آخر لتدريب الاغلاق البصري وهو مستوى من مستويات الإدراك البصري الذي حققته كل حالات الدراسة، ومن المعلوم أنّ طفل طيف التوحد لا يستطيع التمييز بين الأشكال والصور التي يوجد نقص بقطعها ولا يستطيع إتمامها، فمن ناحية الإتمام تمكن كل الأطفال من إتمام الوجه أمّا من ناحية التعرف على

الوجه فكان هناك اختلاف، فالحالة الثالثة فقط من تعرّف على معظم أنصاف الوجوه بسهولة أمّا الحالات الأخرى فبالمساعدة، ما يدل على الحاجة الى تدريب هذه المهارة.

فهذا التباين بين الحالات سوآءا في تحقيق المؤشرات أو سرعة الاستجابة للنشاط، يردّ الى قوة الاستبصار (النظر الى الوضع بوصفه كلاً) التي تختلف من حالة الى أخرى، فالاستبصار مرهون بخبرة الطفل مع هذه الأنشطة، وأيضا من سلسلة المعلومات التي ترِد الى الدماغ.

كمأنّ المشكلات البصرية تحدّ من تعلم وتفسير تعابير الوجه وهي من المعيقات للعمليات المعرفية، لدى أطفال طيف التوحد يطورون رموز تفسيرية لكل فرد يقابلونه حتى لو كانوا يعلمون ما تعنيه هذه الرموز لأنّهم طوروها نظريا، هذا ما تفسره نظرية العقل في ضعف التواصل البصري لطيف التوحد.

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي أدارت الجلسة وهي الحث وهو من الفنيات الضرورية في تدريب طفل طيف التوحد، بحكم أنّ هذا الأخير له حاجات متكررة في طلب المساعدة من الآخرين، ومن غير المناسب في الوقت نفسه وجود الطفل في وضع لا يستطيع التركيز على تنفيد النشاط المطلوب منه دون طلب مساعدة.

من حيث الطريقة: طريقة النشاط بسيطة حيث أظهرت كل الحالات الفهم لهذه الجلسة بشكل جيد، وتفاعلت مع الأسئلة التي تظهر مدى فهم الحالات، كأن نقول (أين الوجه السعيد؟، هل هذا النصف يناسب هذا؟ وهكذا).

من حيث الأدوات: أدوات النشاط بسيطة أثارت انتباه كل الحالات بشكل جيد، فالتفاعل معها ظهر خلال هذه الجلسة، وأيضا هذه الأدوات لها الدور في تدريب الذاكرة والادراك البصري انطلاقا من نظرية العقل التي ظهرت في ادراك الشكل والأرضية، من حيث تحديد الأشكال المخفاة على خلفيات معقدة، ظهرت في تداخل الانفعالات الأربعة للإيموجي (حزين، سعيد، يبكي، خائف)، وأيضا ادراك العلاقات المكانية من استخدام أسئلة (ماذا تحت الاكواب؟).

الجلسة 21:

من حيث الوقت: 20 دقيقة وقت كافي لإدارة الجلسة.

من حيث المؤشرات: كل أطفال الدراسة حققوا فهم يختلف نسبيا من حالة إلى أخرى، راجع الى نقص الادراك البصري الذي يتباين بين الحالات فجميع الحالات حققت نقص في الادراك البصري ما بيّنه مقياس (الشكل البسيط لراي)، لكن بشكل متقارب نسبيا وليس اختلاف كلي.

مؤشر علاقة الأشكال والذي ظهر من خلال معرفة أنّ الطفل يأكل ويغسل، والذي حققته كل حالات الدراسة كان الغرض منه تدريب الادراك البصري في مستوى العلاقات المكانية، أمّا مؤشر تشتت الانتباه من تداخل الصور ما هو الاّ تدريب للشكل والأرضية، وبالتالي الادراك البصري الذي يظهر من خلال الانتباه لتداخل الصور وتمييز كل صغيرة وكبيرة في الصور والذي حققته كل حالات الدراسة باستثناء الحالة الرابعة.

مؤشر النظر الى الصور والاشارة الى الصور والنظر الى المختص، والذي حققته كل حالات الدراسة، قد يبدو الغرض منه واضحا لمن اطّلع على تحليل الجلسات السابقة، حيث أنّ تكرر هذا النوع من المؤشرات لتدريب التواصل البصري ومن تمّ الادراك البصري في معظم الجلسات الغرض منه الوصول بأطفال طيف التوحد الى درجة عالية من الادراك، كمأنّ تحقيقه دائما من كل الحالات لا يعني أنّ الطفل يمتلك تواصل بصري جيد لأنّه يجب الحديث عن الكم الذي ينظر به الأطفال ومقدار ما يتعلمونه.

مؤشر ادراك سبب العواطف هو مهمة من مهام العقل يُدرَّب الادراك البصري من خلال عواطف ناتجة عن سلوكات سيئة وأخرى جيدة، لضبط الطفل اجتماعيا عن طريق الاتصال البصري، فاذا رغبت أن يتقدم الطفل في علاقاته الاجتماعية فالاتصال البصري أمر لازم.

من حيث الفنيات: تفاعل كل حالات الدراسة، مع فنيات الجلسة وأهمها التسلسل الذي هو فنية هامة في تدريب الطفل عن طريق الصور خصوصا في المهمات التي يتداخل الصور فيها وتحتاج الى الشرح، عن طريق وصف السلاسل المعقدة التي تشكل الهدف المطلوب.

من حيث الأدوات: أدوات الدراسة صور تحمل قصة اجتماعية لتدريب الادراك البصري وفق نظرية العقل، حيث أنّ العجز الاجتماعي ما هو الاّ نتيجة عجز ادراكي يمنع الطفل من فهم الحالة العقلية فهو يعود لعيوب في نظرية العقل، فكل حالات الدراسة أبدت تفاعل مع هذه الصور التي تحمل قصص مألوفة في حياة الطفل، الاّ أنّ السبيل الى التعلم والتدريب الحسن يجب أن يكون قائما، بمعنى تجسيد أدوار القصة وتوفير مشهد حقيقي يشارك فيه الطفل تارة ويكون ملاحِظا تارة أخرى.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة قائمة على مهمة صغيرة، أين الأم؟ أشر الى الأم؟ ماذا يفعل الإبن؟، كيف هي الأم؟، وباقي التوجيهات الأخرى التي تظهر بسيطة، فهِمتها كل حالات الدراسة والتمسنا إجابات صريحة الى حد ما من الحالة الأولى والحالة الثالثة مما يدل على الفهم وبساطة الشرح الذي تزيد بساطته بالتكرار.

الجلسة 22:

من حيث الوقت: مدة النشاط كافية للشرح والتوضيح وتكرار الجلسة.

من حيث المؤشرات: كل حالات الدراسة حققت المؤشرات وتمّ التماسها من خلال البنود التي وضعها الباحث، لكن الفهم يبقى نسبي وهذه المؤشرات هي لنجاح الجلسة فقط والتأكيد على الأهداف الجزئية التي تجلّت في المؤشرات، سوآءا بالسلب أو بالإيجاب فمحاولة تدريب ذلك المؤشر هو خطوة لتدريب مستوى من مستويات الادراك البصري، فالمؤشر الايجابي لا يعني أنّ الطفل يملك لهذه المهمة وإنّما يمكن أن تكون تحققت بالتدريب.

مؤشر فهم النشاط الذي حققته كل الحالات لا يدل على أنّ الطفل لا يعاني العجز في هذه الجلسة التي هي من مهام نظرية العقل، وإنّما يدل على وجود ذاكرة بصرية تتفاوت من حالة الى أخرى تظهر من خلال أنّ الحالة الأولى والثالثة فهموا النشاط وأجابوا على

الأسئلة بشرح وتكرار بسيط، في حين أنّ الحالة الثانية والرابعة تحتاج الى التكرار والشرح المكثف.

مؤشر ادراك العلاقة بين الأشياء، مؤشر مهم في هذه الجلسة حققته كل الحالات باستثناء الحالة الثانية التي أظهرت نقص الفهم في علاقة الأشياء في هذه الجلسة، فهذا المؤشر لتحسين التواصل الاجتماعي من خلال مواقف انفعالات وعواطف بسبب سلوكات سلبية قد يتفادها الأطفال بعد فهم أنّ الغضب والحزن بسبب السلوك الذي قد يبدوا لهم عادي وفق تفكيرهم، إذًا الغرض توضيح القواعد الخاصة التي بنيت في إطار المعرفة الاجتماعية والناتجة عن نقص الادراك لدى طيف التوحد لنحاول توضيحها دائما في إطار نظرية العقل باعتماد الادراك البصري.

فبدون القدرة على التعبير عن ما وراء المعنى ودون ادراك أنّ للآخرين مشاعر وأحاسيس، فإنّ كل تفاعل اجتماعي ينتج عنه مشكلات وسوء فهم كما تفسره نظرية العقل.

من حيث الفنيات: استجابت كل الحالات لفنيات الجلسة، وكان العمل على فنية التدريب التوكيدي واضحا في إدارة هذه الجلسة، حيث كان السؤال دائما هل أنت تُكسر الأثاث؟ ومحاولة تلقين الطفل نظريا بإيماءات ونبرة صوت توحي بالإجابة (أنا لا أكسر الأثاث)، وتوضح سوء هذا الفعل.

من حيث الأدوات: أدوات الدراسة مناسبة جدا للنشاط حيث أظهرت كل الحالات الفهم والتفاعل، وأدركت كل أجزاء الصور التي بدت لهم واضحة من خلال الاستجابة للتعليمات، إلاّ أنّ تجسيد هذا الموقف قد يكون دو فائدة كبيرة على الادراك البصري والذاكرة البصرية، باعتماد أدوات وألعاب غير مؤدية لتجسيد الموقف.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة مبنية على تحقيق المؤشرات، والتوجيهات والتكرارات قائمة في هذه الجلسة بشكل بسيط متسلسل يحمل سؤال بين الحين والآخر لتثبيت الفهم والتماسه الذي ظهر عند حالات الدراسة بشكل متباين ومتناقص خصوصا عند الحالة الثانية.

الجلسة 23: الرؤية تؤدي للمعرفة.

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لشرح النشاط وتكراره.

من حيث المؤشرات: التمسنا العديد من المؤشرات التي حققتها كل الحالات في هذه الجلسة والتي يُدَرب الادراك البصري من خلالها، فهذا الادراك البصري شيء معنوي يختص به كل طفل يمكن رصده بالمؤشرات التي وضعت في كل جلسة استنباطا من المقاييس والأعراض والأنماط التفاعلية التي تدل عليه.

مؤشر المعتقد (أين ستبحث الأم؟)، ومؤشر التبرير (لماذا؟)، الذي التمسنا النقص في فهمه لدى كل الحالات وإدراكه بالشكل الذي يجعله يدرك هذه المهمة دون بدل جهد ودون خطأ، أو دون الاستناد على توجيهات الباحث، يدل على وجود تطرف غير طبيعي في الدماغ الذي يمنع الشخص من تكوين نظرية العقل في مستوى (الرؤية تؤدي الى المعرفة)، وبالحديث عن خاصية الرؤية وخلل الدماغ فنحن هنا في تدريب الادراك البصري، الذي هو إضفاء معنى أو تفسير أو تأويل على المثير الحسي البصري.

فالمؤشر الإيجابي الذي وضعناه للحالة الأولى والثالثة لا يعني أنّ الحالات حققت الفهم وإنّما يدل على وجود إجابات ومحاولة الإجابة ووجود ذاكرة إضافة الى أنّ التكرار والمساعدة تكون نسبية، أمّا المؤشرات السلبية للحالة الثانية والرابعة فتعني أنّ الحالات أجابت إجابات غير مناسبة مع الجهد المبذول للشرح والتكرار.

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي تفاعل معها كل الحالات وهي اللعب، فعرض محتوى المادة العلمية على شكل لعبة ومجسمات لتدريب سلوكات وتنمية مهارات الاتجاهات (فوق الطاولة، تحت الطاولة، في الخزانة)، الذي هو مهارة من مهارة العلاقات المكانية التي يختص بها الادراك البصري، والتي يعاني طيف التوحد من النقص فيها ما أوضحته الجلسة فإنّ التعرف على الاتجاهات كان بتكرار بسيط مع الحالة الأولى والثالثة.

من حيث الأدوات: مجسمات ملونة أثارت انتباه كل حالات الدراسة الى حد ما، ظهر هذا في رغبة كل الحالات في العمل دون ملل والتكرار على هذا النشاط الذي هو مستوى من المستويات الصعبة على أطفال طيف التوحد (الرؤية تؤدي الى المعرفة).

فالإدراك البصري كعملية عقلية تتطلب مهارات القدرة على الإحساس بموقع وحجم وشكل وحركة الموضوعات المحيطة، فمنه ارتأينا تجسيد هذا النشاط بأدوات حقيقية وموقف يجعل الطفل مشاهدا مرة وفاعلا مرة أخرى، كي نزيد من تلك القدرة على الإحساس بالموقع والحجم والشكل من بيئة الطفل وبهذا يسهل النشاط وتزيد قوة الذاكرة.

وعملية الادراك البصري تتطلب مهارات متعلقة بالقدرة على الإحساس بموقع وحجم وشكل وحركة الموضوعات المحيطة بالشخص المدرك، ويتحكم مستوى النشاط الذهني للفرد وقدرته على الانتباه بموقع المثير من المظاهر المرئية.

من حيث الطريقة: من خلال هذه الجلسة لحظنا تفاعل كل الحالات مع طريقة النشاط الذي تجسد في مؤشرات تحريك المجسمات والإشارة الى المجسمات والانضباط أثناء النشاط والاستجابة للتعليمات وتوجيه البصر الى المجسمات الذي حققته كل الحالات بشكل ايجابي ،ما يدل على بساطة الطريقة التي تحمل في طياتها وأسئلتها ما يؤدي الى تحقيق هذه المؤشرات، فمثلا في سؤالنا أين وضعت الأم المحفظة؟، والتكرار وتسهيل الأمر بالإشارة ما هو الاّ لتحقيق مؤشر توجيه البصر والإشارة للمجسمات الذي هو تدريب للإدراك البصري.

طريقة النشاط كانت قائمة على مجال اجتماعي يحمل مهمة من مهام نظرية العقل، لتدريب الادراك البصري طبعا، هذا ما يمكن أن نفسره ونبرره أنّ الادراك عملية أساسية في التوافق لأنّه يربط الأفكار والمشاعر بالحياة الاجتماعية التي يعيشها الطفل، فمن هذا المنطلق سعى الباحث لتدريب الادراك البصري من وضع مألوف للطفل، التدريس الطبيعي غالبا ما يكون أكثر تأثيرا من إجراءات التدريس التي لا تراعي بيئة الطفل.

الجلسة 24:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كاف.

من حيث المؤشرات: التمسنا تحقق المؤشرات بشكل جيد من الحالة الأولى والثانية والثالثة، مما يدل على أنّ أسلوب القصة القصيرة باعتماد الصور له الأثر في فهم أطفال الدراسة، في حين أنّ الحالة الرابعة حققت المؤشرات باستجابات بطيئة، مما يدل على اختلافات المعالجة العصبية بين أطفال طيف التوحد وأيضا الاختلافات حتى في الرغبة في العمل التي ظهرت في العديد من الجلسات لكن يبقى المهم مس الإدراك البصري عمليا.

مؤشر الإجابة على سؤال التبرير، وفهم العواطف الناتجة عن السبب، الذي حققته الحالة الأولى والثالثة، في حين أنّ الحالة الثانية والرابعة تلقت مساعدة كبيرة في هذا النشاط حتى تمكنّت من تحقيق مؤشر سؤال التبرير بسبب نقص الفهم الذي يمكن رده إلى خبرة الطفل ونقص إدراكه، فالتعرف على الأسباب التي أدت الى العواطف قد يحسن من تدريب الادراك البصري، فالتركيز على هذا التعليم الذي يقع تحته مفاهيم بدلا من اعتماد الارشادات والتعليمات لوحده، يجعلنا نتفادى مشكل التعميم (الفشل في التكيف في المهمات الجديدة)، وهذا حتى لا يرتبط الادراك البصري بمحدودية التلقين المباشر ويكون خصب في التعامل مع المواقف والعواطف.

مؤشر تداخل الصور وفهم الأسئلة والتقليد الذي حققته كل حالات الدراسة، هي من المؤشرات التي تكررت في عدة جلسات وهذا من منبع حاجة أطفال طيف التوحد الى فرص كافية لممارسة الفهم والتفسير للمثيرات المختلفة، وهذا حتى نتمكن من تحقيق وتلبية استجابات الإدراك (الملاحظة المعرفية، التفكير المعرفي، الاستشارة) الموضحة في الفصل الخاص بالإدراك البصري.

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي اعتمدتها الجلسة هي التدرب التوكيدي الذي ظهر عند كل حالات الدراسة، وتمّ رصده من خلال مؤشرات التقليد والاستجابة بالسعادة للإجابة الصحيحة، فهذه الفنية هي من فنيات نظرية العقل لتدريب مهمة العواطف وقراءة الحالة

العاطفية للآخر، من خلال الانتقاء البصري وتعبيرات الوجه والايماءات والتناغم الصوتي والاشارات وحركة الجسد، فهذا كله يتداخل في الادراك البصري، لأنّ الهدف من هذا كله هو تحقيق الإدراك.

من حيث الأدوات: أدوات الدراسة صور على شكل قصة تفاعلت معها كل حالات الدراسة، فالحالة الثالثة كان يحكي القصة لوحده بالتلميح ونطق كلمات من الجمل (المدرسة، أخوه، سعيد، ..)، والحالة الأولى إعتمد الإشارة والتلميح والنطق في محاولة الشرح، ما دلّ على أنّ الصورة مفهومة وأنّ الذاكرة كانت موجودة في هذه الجلسة من خلال إعطاء الوقت لتدريب الذاكرة وخلق أقصى ما يمكن فعله لمس الادراك البصري في العديد من المستويات.

ما يجدر التنويه اليه تجسيد هذا النوع من الجلسات قد يكون أكثر فاعلية في تدريب أطفال طيف التوحد حتى نتمكن من وضع الطفل على اتصال مباشر بالمواقف الخارجية التي تغدي عملية التعلم وتحقق الأهداف بشكل أفضل من تلقينه بالصور.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة لا تختلف كثيرا عن سابقاتها، كانت ذات تأثير في تحقيق المؤشرات التي التمسناها، فبرمجة الأنشطة بما يتماشى مع الحياة الاجتماعية لطفل طيف التوحد هو واحدة من مبادئ الصن رايز الذي يقول بتدريب الطفل اجتماعيا قبل تدريبه أكاديميا، وأيضا هذه الطريقة خصبة في تدريب الادراك البصري لأنّ الطفل واقع مادي ومعنوي في مجتمع له خصائص قمنا برصد بعضها من دراسة الحالة لإعداد البرنامج.

الجلسة 25:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي للعمل.

من حيث المؤشرات: الحالة الأولى والثالثة حققت كل مؤشرات الجلسة بالمساعدة من الباحث، التمسنا وجود فهم نسبي وذاكرة بصرية بسيطة تفقد المعلومات في وقت وجيز.

مؤشر المعتقد والرغبة والحقيقة والعاطفة من المعتقد والتبرير الذي حققته الحالة الأولى والثالثة بالمساعدة هو لتدريب مهمة العاطفة الناجمة عن الرغبة والمعتقد (ليلى تعتقد أنّ والدها سيأخذها للسوق وهي ترغب بالذهاب للسوق)، ليتمكن الطفل من فهم عاطفته من

تحقق رغبته أو عدمها، مما يجعله يتنبأ بالحالة العاطفية للموقف قبل حدوثه، في حين أنّ الحالة الثانية والرابعة حققت المؤشرات بمساعدة كلية في النشاط والتمسنا صعوبة في فهم الحالة للجلسة.

مؤشر التقليد والنظر الى الباحث الذي حققته كل الحالات هي انعكاس لسمات في طفل طيف التوحد الذي يعاني من نقص التواصل البصري، ويتعلم عن طريق التقليد سوآءا في الفعل أو في الكلام، فالتمسُنا لمثل هذه المؤشرات بنسب متفاوتة بين الحالات دليل على وجود لغة فالتقليد والتواصل البصري من البنود التي اعتمدنها في التماس وجود اللغة.

فاللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية العقل، فالاضطراب في البرغماتية اللغوية يؤدي إلى عجز في مهام التفكير المنطقي، فالتأخر في اكتساب اللغة يرتبط باكتساب نظرية العقل ما دلت عليه دراسة spanoudis 2016 لدراسة العلاقة للمهارات النحوية واللغوية بنظرية العقل، والتي أظهرت أنّ المهارات اللغوية تساهم بشكل كبير في التنبؤ بنظرية العقل.

من حيث الفنيات: التكرار والتوضيحات والمساعدة في النشاط من بين الفنيات التي أدارت الجلسة، حيث تفاعلت كل الحالات مع هذه الفنيات والتي ظهرت في أنّ الطفل يشير وينظر الى الصور وينطق الكلمات والجمل إمّا بالتكرار أو التلميح، أيضا الإجابة على الأسئلة (سؤال المعتقد وسؤال العاطفة من المعتقد)، من الأسئلة الصعبة على طيف التوحد لكن التماس الإجابة من الحالة الثالثة أو محاولة الإجابة من الحالات الأخرى كان بفعل التكرار والحث.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة بسيطة دلّ على أنّ الحالات فهمت الطريقة من خلال الإجابات الصحيحة أو الخاطئة والاستجابة للتعليمات، والتماس جانب المشاركة في النشاط، فبقاء الطفل وإعطائه مؤشرات تدل على التواصل وعدم انعزاله ما هي إلاّ بوادر طريقة بسيطة في احتواء وظائفه النمائية.

برزت طريقة النشاط بصور اجتماعية لتدريب الادراك البصري تحمل مهمة من مهمات العقل، فالاتصال الاجتماعي هو واحد من الأعراض التي يتميز بها طفل طيف

التوحد ذكرها كانر والكثير من الباحثين، وظهرت كعرض في الدليل التشخيص الخامس وحتى نظرية العقل أدخلتها في الثالوث الرباعي لإعاقة طيف التوحد، هذا يفسر برمجة هذا النوع من الأنشطة فهي سمة من سمات الطفل وبتعاملنا مع هذا الطفل علينا مراعاة خصائصه ونقائصه.

من حيث الأدوات: الصور التي تحمل قصة قصيرة ساعدت على نجاح الجلسة والتماس مؤشراتها إضافة الى أنّ هذه الأدوات تدرب على ادراك العلاقات المكانية من خلال معرفة علاقة الأشكال (علاقة ليلى بالسوق علاقة والد ليلى بالسوق، وعلاقة العاطفة بعدم أخد ليلى للسوق) ، والتي هي في الأصل مستوى من مستويات الادراك البصري.

في الصور صور متداخل تساعد أطفال الدراسة في تدريب الادراك البصري في مستوى إدراك الشكل والأرضية، فملاحظة الأطفال لهذا التداخل والانتباه له تدريب لهذا المستوى.

الجلسة 26:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لشرح النشاط وملاحظة المؤشرات التي وضعت خلال هذه الجلسة.

من حيث المؤشرات: من خلال الجلسات حاولنا أن نحقق المؤشرات التي سطرناها، بالإيجاب أو بالسلب كما ظهر الاختلاف بين الحالات فإنّ هذا له دور في التدريب ومسّ نقاط الضعف وعزّز نقاط القوة.

تحقيق المؤشرات تباين بين الحالات بشكل بسيط، وهذا التباين سجلناه في مقياس كارز 2، وأيضا طريقة المعالجة العصبية وآلية الادراك البصري قد تختلف بين الحالات حتى وإن كان هناك تقارب في شدة طيف التوحد ودرجة الادراك البصري، فإنّ المعالجة البصرية والإجابات قد ترتبط أكثر بالخبرة في التعامل مع المثيرات والأنشطة.

مؤشر سؤال التبرير الذي حققته الحالة الثانية والثالثة وأجابتا عنه بالمساعدة الخفيفة، في حين أنّه احتجنا الى تكراره وإعادة تكراره بالنسبة للحالة الأولى والرابعة ومع هذا لم

نلتمس الفهم والإجابة دائما خاطئة، فهذا المؤشر هو لالتماس الفهم لدى الحالات ولاكتمال مهمة من مهمات نظرية العقل (سبب العاطفة)، فالتفاوت في تحقيقه قد يرجع الى نقص إدراكي مركزي الذي يحد من قدرة الاستيعاب عند طفل طيف التوحد بسبب النقائص الإجرائية والترابط الضعيف، كمأنّ الحالة الأولى أظهرت عدم الرغبة في العمل ما قد يفسر سبب عدم تحقق المؤشر وقد تسيطر رغبات الفرد وحاجاته على نشاطه العقلي.

في حين أنّ الحالات حققت المؤشرات الأخرى بفهم جيد، مؤشر سؤال العاطفة، مؤشر الرغبة والاشارة الى الصور والاستماع للباحث، هذه المؤشرات كسابقاتها تدرب الادراك البصري فعند تحقيق مؤشر الإشارة الى الصور والاستماع للباحث سنحاول تركيز وتوجيه الادراك البصري للطفل في حدود الجلسة (ينظر الى الصور، الايماءات، تناسق بصري حركي من خلال الإشارة الى الصورة المعبرة والكلام..).

مؤشر الانتباه للصور الصغيرة الذي أظهرته كل الحالات لتدريب الشكل والأرضية والذي التمسناه في ملاحظة الحالات لكل الألعاب المتداخلة في الصورة.

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي اعتُمدت في الجلسة هي القصة باعتماد الصور والجمل البسيطة والأسئلة التي تدل على وجود الفهم، والتي أدت لتفاعل كل حالات الدراسة، فهذا النوع من القصص الاجتماعية تساعد أطفال طيف التوحد لفهم لماذا سلوك الآخرين على هذا النحو، بحكم أنّ أطفال طيف التوحد وفق نظرية العقل لا يفهمون كيف يفكر الآخرين وأيضا نحن لا نفهم كيف يفكر طيف التوحد، لكن يمكننا أن نعلمه كيف نفكر من خلال هذه القصص.

من حيث الأدوات: صور الجلسة محكمة بشكل واضح بسيط خاضع لمبادئ الادراك أدى الى تفاعل كل حالات الدراسة، فتقارب الصور وانسجامها هو مبدأ من مبادئ الادراك الذي يقول بأنّ الانسان يدرك الأجزاء المتقاربة مع بعضها في المكان والزمان أسهل من الأجزاء غير المتقاربة.

ارتأينا أنّ هذا النوع من الأنشطة يمكن تجسيده لتدريب الادراك البصري وتحقيق الكمال الممكن للأهداف بحكم أنّ الأطفال يميلون الى ادراك الأشياء في أماكن مختلفة مع وجود العديد من المنبهات التي تصطدم بالعين، فكلما تحركنا فإنّنا ندرك الأشياء في وضع يضل ثابتا، وأيضا حتى لا ننسى بأنّنا نتعامل مع طفل طيف التوحد فتدريب الادراك البصري يوجب مراعاة أعراض وخصائص طيف التوحد.

من حيث الطريقة: طريقة النشاط بسيطة قائمة على التكرار واكمال الجمل قد تجعل المهمة أسهل عند طيف التوحد، طريقة قائمة على القصة لإحداث تفاعل واتصال اجتماعي من صور صغيرة متداخلة مألوفة في حياة الطفل كل هذا أثبتته الحالات من خلال تفاعلها وتسمية الألعاب والانتباه للصور ككل، فهذا الأسلوب لتدريب الادراك البصري وفق نظرية العقل من خلال موقف اجتماعي تفاعلي، فالإدراك عملية عقلية تسعي لإحداث التوافق في هذه الدراسة بين البصر والأفكار والمشاعر والحياة الاجتماعية التي تعدّ قاعدة وخط عريض لتبني الجلسات.

الجلسة 27:

من حيث الوقت: وقت الجلسة يكفي لشرح النشاط وتطبيقه.

من حيث المؤشرات: من خلال هذه الجلسة لاحظنا أنّ كل حالات الدراسة حققت مؤشرات النشاط.

مؤشر النظر والإشارة الى المجسمات والانتباه عند الشرح، الذي أظهرته كل حالات الدراسة، ما هو الاّ تدريب للإدراك البصري في مستوى التمييز البصري من خلال التفاعل مع مجريات النشاط وما يحمله من تعليمات لتدريب هذا المستوى (الإشارة الى الفرشاة والدمية والأسنان، تمييز الايموجي وغيرها).

مؤشر مسك الفرشاة وتوجيه البصر هو مستوى يُدرب التآزر البصري الحركي وبالتالي الادراك البصري والذي ظهر بشكل متناسق خلال هذه الجلسة عند كل الحالات، بالرغم من أنّ أطفال طيف التوحد قد يظهرون بعض الصعوبات في التآزر البصري الحركي

والتي قد تظهر بشكل واضح أثناء الكتابة، أو التمارين الرياضية التي تتطلب تناسق، أمّا هذا النشاط فهو تدريب بسيط أدته كل الحالات بشكل جيد ما يدل على أنّ كل الحالات تجسد هذا النوع من الأنشطة في حياتها اليومية.

مؤشر سؤال العاطفة الناتجة عن السبب تدريب آخر للإدراك البصري (تمييز الوجوه وتقليد الوجوه) من منطلق نظرية العقل التي تركز على فهم العواطف، فطفل طيف التوحد قد يعجز عن فهم سبب العواطف مما يجعله يتأخر في النمو الاجتماعي كما تفسره نظرية العقل، فلا يكفي أن يفهم العواطف وأسبابها وإنّما عليه أن يدرك تمام الادراك ويعطي القيمة للعاطفة فسعادته أو سعادة الأم بسبب فعل منه ليس مجرد عاطفة فقط وإنّما هي أكثر من ذلك، فتحويل هذا الأمر الى اهتمام من اهتمامات طفل طيف التوحد سيحسن الكثير من الأمور في علاقاته الاجتماعية والعناية بالذات.

إذا كان الأطفال لا يفهمون أنّ لدى الأشخاص الآخرين أفكار ورغبات ومشاعر فإنّ هؤلاء الأطفال سيتصرفون في الحدود التي يرغبون بها دون التفكير بأنّ سلوكهم قد يؤثر في الآخرين.

من حيث الفنيات: من أهم الفنيات في الجلسة اللعب والتدريب التوكيدي، لما يحملانه من فوائد في التدريب ولفت الانتباه البصري وتدريب الإدراك، فباللعب يمكن تدريب وتعليم الطفل لأي مهارة لأنّ الطفل يتعلم برغبته أكثر مما يتعلم بالقوة، وطفل طيف التوحد يحب اللعب، كمأنّ اعتماد التواصل بالإيماءات ونقلها الى الطفل كأن نسأله (كيف ستكون بعد تنظيف الاسنان)، وكل هذا سيجعل الطفل يتفاعل أكثر وينسجم وبالتالي يسهل تدريب الادراك البصري من منطلق نظرية العقل.

من حيث الأدوات: اعتماد الجلسة على الدعائم البصرية أدى الى تفاعل كل الحالات الذي ظهر من خلال مؤشر النظر الى المجسمات والإشارة الى المجسمات ورغبة الحالة في العمل (كلما نظروا تعلموا).

فالمجسمات هي دعائم بصرية من البيئة المحيطة، مما يعزز فاعلية استقبال واستيعاب المعلومة فتدريب الإدراك البصري لا يقف على نوع النشاط وإنّما المادة البصرية لها الدور الأكبر.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة سهلة أُعدت من مبادئ الصن رايز الذي نادى بالتعليم عن طريق اللعب مع أطفال طيف التوحد، وتسيير النشاط على أنّنا نلعب مع الطفل ونعلمه باللعب باعتماد دعائم بصرية وفق ما ينادي به الصن رايز، كما أنّ الجلسة احتوت على تعليم الطفل مهارة من مهارات العناية بالذات، وبهذا نكون في تعليم الطفل ما يحتاج اليه وما نادى به العديد من الباحثين، فتعليم الطفل للمهارات الاجتماعية قبل الأكاديمية هو أيضا من مبادئ الصن رايز.

الجلسة 28 :

من حيث الوقت: 20 دقيقة كافية لشرح الجلسة وعملها.

من حيث المؤشرات: تحقق جل المؤشرات من كل الحالات دليل على أنّ الحالات تمكنت من فهم آلية النشاط وهذا راجع الى الجلسات السابقة، كمأنّ موضوع الصورة من واقع الحالات ما سهل المهمة أكثر.

مؤشر سؤال الرغبة الذي أجابت عليه كل حالات الدراسة دون مساعدة مباشرة دليل على أنّ الحالات كونت ذاكرة بصرية من خلال طبيعة الصور، ولربط مهمة المعتقد (سبب العاطفة من خلال المعتقد) بهذا الشكل الموجود في الجلسات، فتدريب الإدراك البصري والذاكرة البصرية، بإعتماد الصور لأنّ أطفال طيف التوحد يفكرون بالصور وليس بالكلمات فتبسيط المهمة أو الكلمة (رغبة) وربط دلائلها بشكل قد يسهل كسب المهمة.

فمهمة فهم الرغبات (الرغبة في الاستحمام)، وفهم سبب العواطف المبنية على الرغبات (سعيد لأنّه كان يرغب في الاستحمام هي تدريب للإدراك البصري من خلال المؤشرات والتعليمات والسيطرة على حركة الطفل وتواصله البصري (أنظر الى الصورة، ما هذه، سؤال التبرير لماذا هو سعيد، واعتماد التكرار والنطق على شكل نغمات موسيقية)، ما

هي الاّ معينات للمس وتدريب الإدراك البصري، الذي هو إعطاء معنى لمثيرات بصرية أو هي الفكرة التي ترتسم في أذهاننا ونفهمها من خلال الصور وهذا ما قدمته الجلسة وحققته كل الحالات.

وكل هذا تحت مهمة من مهمات نظرية العقل وهي معرفة سبب العواطف من خلال الرغبات (سعيد لأنّه كان يرغب في الاستحمام، وهو يستحم).

من حيث الفنيات: الفنية المهيمنة على الجلسة هي القصة الاجتماعية لأنّها تتيح لطفل طيف التوحد الحصول على قواعد تحكم السلوك الاجتماعي وتعزز التواصل لأنّ نظرية العقل تُفسّر هذا العجز في التواصل الى عدم فهم واختلاف المبادئ والأحكام من منظور طيف التوحد، فأسلوب القصة الاجتماعية أدى لفهم كل حالات الدراسة.

كمأنّ هذه الفنية دليل يفسر أنّ أطفال طيف التوحد لديه تفسير للغة كعرض آخر يدل على امتلاك الطفل للغة الإستقبالية لأنّ الفهم والاستماع والكلام بنوذ من مقاييس اللغة والتي وُضعت في دراسة الحالة، فباللغة يكتسب الطفل نظرية العقل.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة صور تفاعلت معها الحالات كلها وأدركت الصور المتداخلة فيها وفهمت علاقة الصور بعضها (الطفل في الحمام، الأم أمام الطفل، رغبة الطفل)، فهذه الصور هي تدريب للإدراك البصري من خلال العلاقات المكانية الذي هو مستوى من مستويات الإدراك، وتدريب للشكل والأرضية عن طريق تداخل الصور.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة تجمع فنيات نظرية العقل (العواطف، الرغبات وسببها)، والإدراك البصري (طبيعة الصور وتوجيهات تخدم إدراك الطفل بصريا وتجعل العين السبب الأول لفهم الرغبة)، وهذا قد يظهر بشكل بسيط من خلال اعتماد اكمال الجمل والكلمات، وأيضا التكرار، وتبسيط الكلمات، والانتظار 10 ثواني بعد التوجيه والسؤال، ما أدى الى تفاعل كل الحالات.

الجلسة 29:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لشرح النشاط والإجابة عليه.

من حيث المؤشرات: لاحظنا تحقق المؤشرات مع وجود الفهم في هذا النشاط وهذا عند كل حالات الدراسة بشكل نسبي، ممّا يدل على أنّ الحالات كونت ذاكرة بصرية بسبب تشابه صور أنشطة الجلسات، والفهم هنا لنصف المهمة والنشاط.

مؤشر الرغبة والذي حققته كل حالات الدراسة دون مساعدة مباشرة بعد عرض الصور يشير الى وجود فهم وربط للرغبة بالأشكال والصور ، فالذاكرة البصرية لأطفال طيف التوحد بدت ضعيفة في مقياس راي ولكن يوجد ذاكرة وليست منعدمة عند حالات الدراسة.

مؤشر العواطف ومؤشر التبرير الإجابة هنا كانت نسبية بين حالات الدراسة لا تدل على الفهم وتحقيق الإدراك بالشكل الذي يجعل الطفل يعرف ويتفاعل مع ما يشابه لهذه الجلسة في الواقع، لأنّ الفهم هنا كان مرتبط بمدة زمنية قائم على التكرار ومساعدة في الجلسة، فهذا العجز هو في مهام نظرية العقل له علاقة بجودة الإدراك، هذا ما تسعى الأنشطة لتدريبه بصريا، فعدم مشاركة أطفال طيف التوحد شيء ذو اهتمام مع الأشخاص الآخرين يرجع الى عدم فهم النوايا وأسباب العواطف والرغبات التي تختلف بينهم وبين الشخص العادي.

من حيث الفنيات: الجلسة لا تخلو من الفنيات المهمة والتي ساعدت في تحقيق المؤشرات وبالتالي الأهداف، فالحث والتكرار والمساعدة التدريجية، رافقت معظم الجلسات وكان لها الدور الهام في هذا البرنامج، أيضا أسلوب حل المشكلات هو فنية من الفنيات المعتمدة في هذه الجلسة، فبرمجة المشكلات اليومية على شكل أنشطة تجعل الطفل يبحث عن حلول لحلها ولا يتفادها،" فيطور الطفل تفكير منطقي منظم من بيئة مادية.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة صور تحمل قصص لتدريب الطفل من واقعه المعاش وتجعله يكتشف رغباته بسبب الموقف (المرض) ويبحث عن حلول لسبب العواطف التي تنتابه (الذهاب للطبيب)، كما تساعده في فهم عواطفه بسبب الموقف (حزين لأنّه مريض

وسعيد لأنّه ذهب للطبيب)، وهذا من صور بسيطة ملونة دالة يفهمها الطفل وتفاعلت معها كل حالات الجلسة.

من حيث الطريقة: تحمل الطريقة قصة اجتماعية لتعليم الطفل مهارات وطريقة تفكير عن طريق أسئلة توضيحية وتسلسل صور لتنظيم ادراك الطفل وفق مهمة الرغبة، أدت الى تفاعل كل حالات الدراسة والذي ظهر في تحقيق المؤشرات وجزء من الفهم عند كل الحالات.

الجلسة 30:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي.

من حيث المؤشرات: مؤشرات الجلسة لرصد الإدراك البصري لأطفال الدراسة، فمؤشر التقليد والنظر الى الصور والانتباه الذي يجمع بين السمع عند حديث الباحث وتنفيد التعليمات والنطق عند اللزوم، والذي حققته الحالات بالإيجاب الى حد ما.

فتدريب مهارة الإدراك يكون بإتباع الطفل للتعليمات الموجهة إليه من خلال الجلسة وأيضا تنمية مهارات الاستماع واللغة الإستقبالية وهذا كان في مجريات الجلسة (أنظر الى الصورة، أين خالد، إنّه عند ... أكمل، أجب كيف هو خالد، (الحالة العاطفية)،..) كل هذا يُدرب ما سبق بالذكر سوآءا تحققت المؤشرات أو لا، فالإجابات الخاطئة لا تعني أنّنا فشلنا في تدريب الإدراك.

احتوت الجلسة على مهمة من مهمات نظرية العقل والذي حققت حالات الدراسة فيه الفهم الذي ظهر من خلال المؤشرات (سؤال الرغبة والعاطفة والتبرير) سوآءا بمفرده أو بالمساعدة، نظرا للنقص في القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين وصعوبة في فهم وادراك الحالة الذهنية لأنفسهم، لكن البوادر كانت إيجابية في هذه الجلسة فالحالة الأولى والثالثة حاولت الإجابة لوحدها على سؤال الرغبة مما يدل على وجود فهم وذاكرة بصرية.

من حيث الفنيات: من أبرز فنيات الجلسة أسلوب القصة القصيرة باعتماد الصور والمواقف الحياتية اليومية لتدريب التواصل البصري ودعم اللغة الإستقبالية من خلال التوضيحات

والايماءات للوصول الى تدريب الإدراك البصري من خلال القواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي، لنحاول إكساب الطفل مهارات من نظرية العقل من خلال القصة لأنّ نظرية العقل توفر قاعدة أساسية بفهم الاضطرابات الاجتماعية عند طيف التوحد.

من حيث الأدوات: الأدوات صور بسيطة ووجوه الايموجي لجعل الطفل ينتبه أكثر ويُوظف بصره في هذه الجلسة ويحاول تمييز الصور الصغيرة في النشاط ويفهمها ويختار الايموجي المناسب بتفاعل وتآزر بصري حركي أكبر وهذا مبني على توجيهات الباحث وبديهة الطفل، فجميع حالات الدراسة حققت هذا الغرض بنسب متفاوتة.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة تعتمد على التكرار ونغمة الصوت التي توحي بالإجابة وايماءات الباحث والأسئلة التي تدل على مدى فهم الطفل (أين خالد؟ ماذا يرغب؟ من هذا؟ ..)، وأيضا إكمال الجمل بعد نطق كلمات منها (أحمد سعيد لأنّه كان يرغب في ... وهو يكمل حلاق)، كل هذا أدى الى تفاعل كل حالات الجلسة بشكل إيجابي وإبقاء الانتباه مستمر الى أقصى ما تسمح قابليتهم.

الجلسة 31:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي.

من حيث المؤشرات: مؤشرات الجلسة لتدريب الإدراك البصري في مستوى الذاكرة البصرية الذي ظهر عند الحالة الأولى والثالثة والرابعة من خلال محاولة الإجابة على هذا النشاط الذي يشبه الأنشطة السابقة، الاّ أنّ هذه الذاكرة تبقى نسبية في معالجتها وطريقة تخزينها للمعلومات فأطفال طيف التوحد يستخدمون طرائق تنظيمية مختلفة أثناء عملية الترميز والاسترجاع فهم يعانون من مشاكل في تخزين المعلومات كما أشار رينر، كمأن تدريب الذاكرة داخل الجلسة ظهر عند إعادة طرح الأسئلة الخاصة بالنشاط بعد ظرف وجيز والذي أظهر أنّ كل الحالات أحيانا تخطئ في الإجابة.

في حين أنّ الحالة الثانية حققت جل المؤشرات بشكل سلبي راجع للحالة الانفعالية من كثرة الحركة وعدم التركيز وانعدام الانضباط الذي أدى الى عدم تحقق المؤشرات الأخرى التي تدرب الذاكرة البصرية والادراك البصري وفق مهمة نظرية العقل.

الجلسة دربت مستوى آخر من مستويات الادراك وهو مستوى ادراك الشكل والأرضية من خلال التعرف على الأشياء المتداخلة والانتباه لها (تمييز الأم والباب، الأم وصورة المعتقد فوق رأسها)، والذي حققته كل الحالات بالمساعدة النسبية ظهر في مؤشر تمييز تداخل الصور.

أيضا الجلسة دربت مستوى العلاقات المكانية من خلال معرفة علاقات الصور ببعضها البعض وشرح هذه العلاقة فالجلسة قائمة على هذه العلاقة، ومن خلال هذا يحدث تدريب الادراك البصري وتحقيق الفهم الذي يبقى نسبيا، ما تفسره نظرية الترابط المركزي والتي تقول أنّ أطفال طيف التوحد يعانون من عدم القدرة على الحصول على النتيجة المطلقة والمعنى الوظيفي، وهذا الضعف يحدث على مستوى الادراك والمستوى اللغوي ويؤثر على الفهم الذي ظهر بشكل نسبي بين الحالات في هذه الجلسة وخصوصا عند الحالة الثانية.

من حيث الفنيات: من الفنيات التي أدارات الجلسة التدريب التوكيدي لمساعدة الطفل على التعبير عن الانفعالات في المواقف الاجتماعية، وهذا من خلال نبرة الصوت التي تدل على أنّ الأم غاضبة وأيضا تقليد الوجه الغاضب، حتى يرتبط هذا المفهوم بلغة وصوت خاص يجعل الطفل قادرا على التمييز، وهذا من الفنيات في نظرية العقل لتدريب الادراك البصري الذي هو جزء من نظرية العقل وأيضا كل أنشطة البرنامج تحتاج اليه، والذي ظهر في تثبيت البصر على عيناي الطفل ومراقبة حركة عيناه ومدى ارتباط هذه الحركة بالإجابة وقراءة عيناه إن دلت على وعيه وتناسقه البصري الحركي وحتى أثناء السمع واللغة عند حديثه وتوجيه العينين للطفل في ما يخدم الجلسة.

من حيث الأدوات: اعتمدت الجلسات على استراتيجيات بصرية تجلت في صور معبرة عن مواضيع (القصة القصيرة) وصور تساعد الطفل على العمل التفاعلي (الايموجي)، فهذه الوسائل لها الدور في تنظيم حياة طفل طيف التوحد وفهم الكثير من الوقائع في حياتهم، حيث لاحظنا من خلال الجلسة وجود تفاعل لكل حالات الدراسة ومحاولة تثبيت الفهم لكل الحالات عن طريق هذه الأدوات مما يدل على أنّ الوسائل البصرية لها دور في تدريب الادراك البصري وتتماشى مع خصائص طيف التوحد لأنّها معدّة من بيئته وصور رسوم يحبها.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة لها الدور في تدريب الادراك البصري من خلال توجيه البصر وإعطاء الوقت الكافي للإجابة ومحاولة تنمية اللغة عند طفل طيف التوحد عند تقديم الأسئلة وطلب تكرار الجمل وإكمالها، وما يدل على أنّ الطريقة فاعلة في الجلسة فعند الطلب من الطفل شرح الصور فيقدم بضع كلمات من الإجابة لكن الطريقة هي التي ساهمت أكثر في تحقيق المؤشرات والتماسها والذي قلنا بأنّ تحقيق هذه المؤشرات لا يعني الفهم وانّما يعني محاولة للفهم ومحاولة إعمال للإدراك التي تظهر في الاستجابة وإن كانت خاطئة.

الجلسة 32:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كاف لإجراء النشاط.

من حيث المؤشرات: مؤشرات هذه الجلسة من مهام نظرية العقل والانعدام في هذه النظرية سبب رئيسي لصعوبات التواصل وضعف المهارات الاجتماعية حيث يظهر الضعف عند كل حالات الدراسة وبالخصوص الحالة الثانية، فبالرغم من تحقق المؤشرات والاجابة على بعض الأسئلة بالمساعدة والتلميح الاّ أنّ العجز واضح في فهم نشاط الجلسة بالشكل الذي يجعله يفهم عواطف الأم من المعتقد (حزينة لأنّه يلعب وهي تعتقد أنّه نائم)، وبهذا يضبط رغباته وفق المعيار الاجتماعي بناءًا على المشاعر والحالات العقلية للآخر.

برمجت الأنشطة كانت لسد النقص في المهارات الاجتماعية بحكم أنّ هذا النقص راجع لمهام نظرية العقل وهذا باعتماد صور بصرية لتدريب الادراك البصري الذي تدل عليه المؤشرات.

مؤشر تمييز تداخل الصور هو تدريب للإدراك البصري في مستوى الشكل والأرضية (الأم، الباب، صورة المعتقد، الطفل والألعاب)، وهذا أيضا لتدريب مستوى التمييز البصري، والذي حققته كل حالات الدراسة، والاشارة الى الصور وفق التوجيهات والتعليمات والأسئلة (أين الأم، من هذا، ماذا تعتقد الأم، ماذا ترى، ماذا يفعل ...)، وملاحظة تناسق أفعاله مع التعليمات ومع لغته واشاراته وايماءاته لتدريب التآزر البصري الحركي، وتطوير لغته وفق هذه النظرية التي ترتبط ارتباطا وثيقا باللغة والتأخر في اللغة يؤدي الى تأخر في اكتساب مهارات نظرية العقل، فباللغة يمكن تغيير النظام التفكيري للطفل والادراك هو معالجة عصبية، ففي كلتا الحالتين يلزم الاهتمام بالنظام العصبي لتفعيل الكلام وتدريب الادراك البصري.

من حيث الفنيات: في هذه الجلسة الحث والتكرار من أهم الفنيات، فطفل طيف التوحد في تعامله مع هذه الأنشطة وهذا بناءا على حساب الملاحظة، فحالات الدراسة لم يسبق لها التعامل مع هذا النوع من الأنشطة، فبالتكرار نجعل الطفل يألف هذا النوع من الأنشطة، كمأنّ الحث ضرورة تعليمية لنجعل طيف التوحد يعتمد على نفسه في الإجابة، كمأن الحث ينمي القدرة للطفل والجرأة التدريجية على الإجابة لنقف عند مدى ادراكه البصري.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة قصة اجتماعية قصيرة نُدرب من خلالها العديد من مستويات الادراك، فالقصة الملونة والشخصيات مألوفة في ادراك الطفل تجعله يدرك تلقائيا لجزء من القصة وعلى أساسها الحصول على قواعد تحكم السلوك الاجتماعي الذي يعاني الضعف فيه بسبب التأخر في نظرية العقل.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة مبنية على نبرة الصوت التي تدل على الغضب وملامح الوجه من خلال السؤال (كيف تشعر الأم؟) ونبرة الصوت التي توحي بالمعتقد من خلال

سؤال المعتقد، فهذه الإيماءات وخصوصا الصوتية توحي له باقترابه من الإجابة الصحيحة وتنمي ذاكرته وتربطها بالأصوات، إضافة الى أنّها توجهه الى اعتماد تواصله البصري كي يفهم من خلال هذه التوجيهات ويعرف أنّه يجيب بالخطأ أو بالصواب، لأنّ كل الحالات كانت تفرح عند التعزيز اللفظي للإجابة الصحيحة.

الجلسة 33:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي.

من حيث المؤشرات: مؤشرات الجلسة كسابقاتها لندرب الادراك البصري لطيف التوحد فسوآءا التمسنا الفهم أو لا، فهذا ليس هو أساس الجلسة وإنّما أساسها أن نحدث تلك المعالجة العصبية التي تنطلق من سيالة عصبية حسية وتترجم الى سيالة عصبية حركية.

فالخطأ في الترجمة قد يعود الى ضعف أداء الذاكرة وأيضا نقص التعامل مع هذه المواقف والحاجة الى إحداثها في الواقع والتدريب الملموس عليها لأنّ طفل طيف التوحد لديه عجز في تعميم التعليم في البيئة وخصوصا التعليم الملقن، ما يجدر التنويه اليه أنّه التمسنا تفاعل ومحاولات لتحقيق المؤشرات من كل الحالات وهذا يدل على أنّنا في إعمال وتدريب للإدراك البصري.

حالات الدراسة حققت تقريبا كل المؤشرات والتمسنا الفهم النسبي في هذه الجلسة الذي ظهر في مؤشر سؤال العاطفة والتبرير، فبعد الشرح والمساعدة وتبسيط الجمل وأحيانا اعتماد كلمة واحدة كمؤشر الإجابة، فان الحالة الثالثة أنجزت النشاط، في حين أنّ الحالة الأولى والثانية والرابعة عجزت في الإجابة على سؤال التبرير الاّ بالمساعدة الدائمة، راجع الى طبيعة المعالجة العصبية التي تختلف من حالة الى أخرى والطريقة التي يعالج بها طيف التوحد المعلومات إضافة الى الجانب الانفعالي والحالة النفسية والألفة والخبرة بالمثيرات لأنّها أجابت على العديد من الأنشطة المشابهة.

تدريب الذاكرة البصرية كان حاضرا من خلال إعادة نشاط الجلسة وأسئلته وإعطاء الوقت الكافي للحالة، وأيضا تدريب الشكل والأرضية ظهر في مؤشر تمييز تداخل الصور (الأم، الباب، صورة المعتقد، الايموجي في رأس الام)، بالمساعدة البسيطة لكل الحالات.

من حيث الفنيات: التسلسل من بين الفنيات التي أدارت الجلسة لأنّ مثل هذه الأنشطة تحتاج الى تبسيط التعليمات الى مهمات وتكراراها بالشكل الذي يجعل طيف التوحد يركز انتباهه وذاكرته، ثم الانتقال من مهمة لأخرى تدريجيا وبشكل منظم، وهذا ما تفرضه طبيعة طفل طيف التوحد وخصائصه الإدراكية التي تختلف في تنظيمها ومعالجتها للمعلومات البصرية.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة عبارة عن قصة اجتماعية قصيرة، تتكون من جمل تدل الطفل على ما يجب فعله في الأوضاع الاجتماعية، حيث تحتوي على جمل وصفية (الأم تعتقد أنّ ابنها كسر الأثاث، الأم في المطبخ، اللإبن يشرب....)، وجمل ارشادية (الأم تعتقد ..، ماذا يفعل الولد، أين الام...)، وجمل منظورية تصف مشاعر الآخرين وردود فعلهم (الأم حزينة، الأم سعيدة، الأم تعتقد)، وكل هذا لفهم الحالة العقلية وتنظيم السلوك الاجتماعي تحت منظور نظرية العقل بهدف تدريب الإدراك البصري.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة بسيطة قائمة على التواصل الميسّر، وتوفير بدائل لشرح الكلام والمصطلحات التي يعجز طيف التوحد عن فهمها في نظرية العقل (تعتقد، ترغب، لماذا ترغب وغيرها)، فإجابة الطفل بالصور والاشارات ستسهل هذه العملية وتركز انتباهه وادراكه مع الصور، فأن تسأل طفل طيف التوحد عن (لماذا الأم خائفة، ولماذا هي سعيدة) من دون صور وتلميحات وايموجي، فطيف التوحد سيذهب تركيزه وقد لا يفهم، فهذه الصور لجلب انتباهه وعرض المادة العلمية بشكل يحثه على الإجابة والتصور وبالتالي تدريب إدراكه البصري.

الجلسة 34:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي لإدارة النشاط وشرحه وتطبيقه.

من حيث المؤشرات: أنشطة الجلسة مهمة من مهمات نظرية العقل (المعتقد الخاطئ) لتدريب الإدراك البصري، في مستوى الذاكرة البصرية الذي يظهر في الإجابة على الأسئلة بعد مدة وجيزة من تقديم أجزاء النشاط وأحيانا طويلة، من تحريك المجسمات والإشارة الى الصورة (أين وضعت القلم، أين ذهبت، أين ستبحث بعد عودتها الى المنزل...)، فسؤال الطفل بعد ما يكون منشغل بمجريات النشاط سيجعله ينسى ويحاول تثبيت المعلومات وإيجاد طريقة لتقديم إجابات صحيحة.

كل حالات الدراسة أجابت على مؤشر سؤال الاعتقاد الخاطئ وسؤال التبرير بالمساعدة الدائمة، مما يدل على أنّ طفل طيف التوحد لديه عجز في مهمة المعتقد الخاطئ، فطفل طيف التوحد عليه بناء قاعدة أنّ الأشخاص قد يخطئون في اعتقاد حدوث بعض الأشياء، فإدراك الطفل الحالة العقلية للآخر باستخدام المعارف التي تحكم التفاعلات الاجتماعية، فهنا الرؤية تؤدي الى المعرفة والطرف الأول لم يرى تغيير مكان القلم، وطفل طيف التوحد لديه عجز في فهم هذه العملية، مما دفعنا لبرمجة أنشطة اجتماعية تفاعلية قد تحدث في واقع الطفل وعلى أساسها يحسن الكثير من مهارات التعامل مع الغير فيمكن وبإدراكه الجيد لهذه العملية أن يمزح مع إخوته وأمه بتغيير أماكن الأشياء وهذا يفتقر اليه طفل طيف التوحد.

فتدريب مهارة عقلية يمكن ان ينتج لنا اكساب الطفل مهارات عديدة من خلال تطوير طريقة التفكير لديه.

الحالة الأولى والثالثة حققت تآزر بصري حركي جيد وتمييز بصري من خلال الاستجابة للتعليمات والنظر الى الباحث وتقليد سلوكه ونبرات صوته التي تتناسب مع الفعل، وهذا يخدم الإدراك البصري ويدربه، أمّا الحالة الثانية والرابعة أيضا حققت تآزر بصري جيد لكن أقل منه عند الحالة الأولى والثالثة.

من حيث الفنيات: من فنيات الجلسة اللعب والتظاهر باللعب مع طفل طيف التوحد، لأنّه يعاني العجز في فهم التظاهر حسب نظرية العقل وبرمجة النشاط بهذا الشكل يجعل الطفل ينمي بعض جوانب الضعف العقلية لديه، وبالتالي يصل الى فهم كيف يفكر الآخر.

فاعتماد اللعب كفنية ينمي القدرة على التذكر والربط، كما أنّ له أهمية كبيرة في الجانب الانفعالي فهو ينمي التعبير عن الحاجات النفسية واشباعها، وينمي الميول والاتجاهات، حيث أظهرت حالات الدراسة رغبة في اللعب ظهر في الاستجابة للتعليمات وتكرار النشاط.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة قائمة على توجيهات وتعليمات والتقليل قدر المستطاع من هذه التوجيهات حسب قدرة الطفل على الفهم، الاّ أنّ التكرار والتدخل كان في مؤشر سؤال المعتقد وسؤال التبرير بشكل واضح، فبإكمال الجمل والتلميح وترديد الكلمات والمساعدة أُجريت الجلسة.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة قائمة على مجسمات وصور من خلال تجسيد النشاط بألعاب ودمى وصور تتيح للطفل تدريب إدراكه البصري من جهة وتعلّمه تعميم المواقف في بيئة أخرى، كمأنّ خروج الطرف الأول من المنزل يكون بوضعه تحت الطاولة ثم فوق الطاولة وأيضا القلم وسط المقلمة، وكل هذا يدرّب الاتجاهات عند مستوى الشكل والأرضية الذي يعاني العجز فيه طفل طيف التوحد.

الجلسة 35:

من حيث الوقت: وقت الجلسة كافي.

من حيث المؤشرات: نشاط الجلسة مهمة من مهمات نظرية العقل (مهمة المعتقد المزيف)، لتدريب الذاكرة البصرية وفهم الحالة العقلية للآخر وأنّ الأشخاص الآخرين يمكن أن يجيبوا بشكل خاطئ، وهذا من خلال ادخال الطرف الثالث المتمثل في الدمية، حيث أظهرت الحالات تحقيقا للمؤشرات بعد الشرح المتفاوت حول طبيعة الحالات الذي ظهر في سرعة

الإجابة والفهم بالنسبة للحالة الثالثة، أمّا الحالات الأخرى فاحتاجت للتكرار والتوضيح أكثر من الحالة الثالثة.

فهم نوايا ومقاصد الآخرين يحسن من التواصل الاجتماعي ومشاركة شيء ذو اهتمام مع الأشخاص الآخرين وهذا في إطار نظرية العقل، فالتطرف الإدراكي لطفل طيف التوحد يجعل طفل طيف التوحد يفهم الجلسة ولكن يحتاج الى تثبيت قواعد الجلسة بإعادة تطبيقها، وهذا لتحسين المهارات العقلية وتنمية جوانب الضعف فيها حتى نطور إدراكه البصري ويسهل عليه المعالجة العصبية للمواقف الاجتماعية والتي تخضع لها قوانين وشروط الجلسة (فالرؤية تؤدي للمعرفة، والشخص الآخر يمكن أن يكون اعتقاده خاطئ).

من حيث الفنيات: من بين الفنيات التي أدارت الجلسة التلقين واعتماد الحث الجسدي والايمائي وتقليل المساعدة التدريجية مما أدى الى تحقق المؤشرات ومس الإدراك البصري لطيف التوحد.

من حيث الأدوات: أدوات الجلسة بسيطة من واقع الحالات (علبة حلوى OZMOO)، حتى نضمن أنّ الطفل يعرف ما يوجد بها وأنّها مخصصة للحلوى ومن خلال النشاط وضعنا القلم، لشرح مهمة المعتقد المزيف.

من حيث الطريقة: طريقة الجلسة بسيطة قائمة على الأسئلة البسيطة واكمال الجمل لتحفيز الطفل على الإجابة وإعمال الإدراك البصري، وما يدل على أنّ الطريقة ساهمت في الجلسة تحقق مؤشر الاستجابة للتعليمات والتوجيهات عند كل الحالات.

وفي الأخير يمكن أن نقترح في تعديل البرنامج مايلي:

تعديلات البرنامج:

الجلسة 1:

- إضافة صور حيوانات ومجسمات تحمل انفعالات لتنويع أنشطة الجلسة.

الجلسة 2:

- تجسيد الأنشطة في فيديوهات.
- اعتماد مجسمات لعرض النشاط.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 3:

- تجسيد النشاط ونمذجته واقعيا (اللعب في أرجوحة حقيقية ونلاحظ الانفعالات الخاصة به ونوضح انفعالات الشخص الذي يُنمذج النشاط، وأيضا نفس الشيء بالنسبة لموقف الهدية).

الجلسة 4:

- تجسيد النشاط (موقف الدمية باختيار دمية قابلة للكسر والتعديل، وموقف المرض بالتظاهر بالمرض).
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 5:

- تجسيد الموقف (التشويش والفوضي)، واعتماد فيديو توضيحي للموقف.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 6:

- نسأل الطفل هل ترغب في قطعة حلوى وبنفس الطريقة التي أجريت بها الحلسة نقدم له القطعة ونسأله الأسئلة السابقة ليختار من الوجوه وينطق إذا كان هناك نطق.
- تجسيد موقف الحزن (الرغبة في الحلوى وتقديم قلم).

- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 7:

- تجسيد المشهد.
- اعتماد الفيديو التعليمي.
- تجزئة أنشطة الجلسة.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 10:

- نمذجة النشاط وتجسيده بشخصيات حقيقة.

الجلسة 11:

- التعديل على الصورة الثالثة من الجلسة حتي يتسني له الفهم أكثر.
- تجسيد النشاط والتعليم الملموس بالمحكاة.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.



الجلسة 12:

- تجسيد المشهد بأدوات حقيقة وشخصيات يتفاعل معها أمامه.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 15:

- تجسيد دور الفلاح ورجل الإطفاء بما لا يشكل خطرا على الطفل إن أمكن هذا.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 21:

- تجسيد النشاط في مشهد حقيقي مادي كي يتسنى للطفل الفهم أكثر.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 22:

- تجسيد المشهد بأدوات ووسائل غير مؤدية.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 23:

- تجسيد المشهد لتثبيت الفهم أكثر.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 24:

- الحاجة الي تجسيد المشهد.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 26:



- إضافة صورة عند سؤال ماذا يرغب أحمد لزيادة الفهم
- تجسيد المشهد.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

الجلسة 27:

- تجسيد المشهد والتظاهر بالعواطف الناجمة من المشهد.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

-الجلسة 32:



- تعديل الصورة الأولى كي يسهل الفهم
- تجسيد المشهد واقعيا.

الجلسة 34:

- تجسيد النشاط بأدوار حقيقية.

- اعتماد لعب الأدوار والنمذجة.

الجلسة 35:

- تجسيد المشهد واقعيا.
- اعتماد النمذجة ولعب الأدوار.

ملاحظة: يمكن تجسيد كل الأنشطة في فيديو تعليمي أو صور توضيحية باعتماد الحاسوب لأنّ الطفل يحب العمل على هذا المحتوى، ونظرا لهيمنة وسائل التكنولوجيا على قطاع التعليم.

أيضا الحاجة الى أجهزة الطب العقلي لرصد حركة العين ومناطق المخ في مثل هذه البرامج كي نقدم تفسير علمي دقيقا لا يقوم على الملاحظة البسيطة فقط، بل يكون ملموس أكثر.

3- عرض ومناقشة الفرضيات:

3-1-عرض وتحليل الفرضيات:

3-1-1- الفرضية الأولى:

يؤثر البرنامج التدريبي وفق مبادئ نظريات العقل في تدريب الإدراك البصري لأطفال طيف التوحد في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي ؟

عرض النتائج:

الجدول (41) :

يمثل نتائج اختبار " كوهين Test Cohen": لحساب أثر البرنامج التدريبي في تدريب الإدراك البصري بين القياس القبلي والبعدي. **أنظر الملحق رقم (20)**

المعلومات / الأبعاد	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"t" Test	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمةsig المعنوية	قيمة كوهين	الدلالة
البعد1: العناصر	قبلي	3.625	1.3314	-10.40	0.05	3	0.000	0.38	دال
	بعدي	7.625							
البعد2: التقارب	قبلي	0.375	0.3692	-14.17	0.05	3	0.000	0.10	دال
	بعدي	1.875							
البعد 3: التقاطع	قبلي	0.500	0.2990	-3.000	0.05	3	0.012	0.37	دال
	بعدي	1.625							
البعد 4: الوضعية	قبلي	1.750	0.8561	-9.610	0.05	3	0.000	0.24	دال
	بعدي	4.125							
مقياس الإدراك البصري	قبلي	6.250	2.1213	-14.69	0.05	3	0.000	0.61	دال
	بعدي	15.250							

- **تحليل نتائج الفرضية الأولى:**

تحليل نتائج الجدول رقم (41):

يمثل الجدول رقم (41) درجة الأثر البرنامج التدريبي في تدريب الإدراك البصري بين القياس القبلي والبعدي وذلك كالتالي:

البعد1:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) الذي يحتوي في خانته الأولى على درجة الأثر للبرنامج التدريبي على بعد العناصر، فبعد حساب المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي قدر بـ 3.625 ،والقياس البعدي بمتوسط حسابي قدر بـ 7.625 وكان الانحراف المعياري مقدر بـ 1.3314، أما قيمة اختبار " t-test " قدرت بـ (10.40-) وقيمة الاحتمال المعنوي sig التي قدرت بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (3)، أما قيمة كوهين قدرت بـ 0.38 وهذا ما يدل على أنّ هناك أثر متوسط للبرنامج التدريبي على بعد العناصر.

البعد2:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) الذي يحتوي في خانته الثانية على درجة الأثر للبرنامج التدريبي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية، فبعد حساب المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي قدر بـ 0.375 ،والقياس البعدي بمتوسط حسابي قدر بـ 1.875 وكان الانحراف المعياري مقدر بـ 0.3692، أما قيمة اختبار " t-test " قدرت بـ (14.17-) وقيمة الاحتمال المعنوي sig التي قدرت بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (3)، أما قيمة كوهين قدرت بـ 0.10 وهذا ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف للبرنامج التدريبي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية.

البعد3:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) الذي يحتوي في خانته الثالثة على درجة الأثر للبرنامج التدريبي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية، فبعد حساب المتوسط الحسابي

للقياس القبلي الذي قدر بـ 0.500 ، والقياس البعدي بمتوسط حسابي قدر بـ 1.625 وكان الإنحراف معياري مقدر بـ 0.2990، أما قيمة اختبار " t-test " قدرت بـ (-3.000) وقيمة الاحتمال المعنوي sig التي قدرت بـ (0.012) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (3)، أما قيمة كوهين للأثر قدرت بـ 0.37 وهذا ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف للبرنامج التدريبي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية.

البعد4:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) الذي يحتوي في خانته الرابعة على درجة الأثر للبرنامج التدريبي على بعد وضعية العناصر الثانوية، فبعد حساب المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي قدر بـ 1.750 ، والقياس البعدي بمتوسط حسابي قدر بـ 4.125 وكان الانحراف المعياري مقدر بـ 0.8561، أما قيمة اختبار " t-test " قدرت بـ (-9.610) وقيمة الاحتمال المعنوي sig التي قدرت بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (3)، أما قيمة كوهين للأثر قدرت بـ 0.24 وهذا ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف للبرنامج التدريبي على بعد وضعية العناصر الثانوية.

مقياس الإدراك البصري (مجموع الأبعاد):

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (41) الذي يحتوي في خانته الخامسة على درجة الأثر للبرنامج التدريبي على الإدراك البصري، فبعد حساب المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي قدر بـ 6.250 ، والقياس البعدي بمتوسط حسابي قدر بـ 15.250 وكان الانحراف المعياري مقدر بـ 2.1213، أما قيمة اختبار " t-test " قدرت بـ (-14.69) وقيمة الاحتمال المعنوي sig التي قدرت بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (3)، أما قيمة كوهين للأثر قدرت بـ 0.61 وهذا ما يدل على ان هناك أثر ضعيف للبرنامج التدريبي على الإدراك البصري.

3-1-2- الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقياس الإدراك البصري في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.

جدول رقم (42):

يبين نتاج اختبار "ويلكوكسون" "wilcoxon" للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج. **(ملحق رقم 21)**

الابعاد	الإختبار	N	المتوسط الحسابي	**الإنحراف المعياري**	قيمة Z	قيمة Sig	مستوى الدلالة	القرار **الإحصائي**
بعد العناصر	قبلي	4	5.75	0.84	-2,527	0.012	0.05	دال
	بعدي	4	12.37	1.15				
بعد التقارب	قبلي	4	1.000	0.59	-2,536	0.011	0.05	دال
	بعدي	4	2.625	0.51				
بعد التقاطع	قبلي	4	1.000	0.96	-2,555	0.011	0.05	دال
	بعدي	4	3.125	0.58				
بعد الوضعية	قبلي	4	1.937	0.49	-2,536	0.011	0.05	دال
	بعدي	4	4.875	1.09				
الإدراك البصري	قبلي	4	9.687	2.13	-2,536	0.011	0.05	دال
	بعدي	4	23.00	1.58				

- **تحليل نتائج الفرضية الثانية:**

تحليل نتائج الجدول رقم (42):

يمثل الجدول رقم (42) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك كالتالي:

البعد1:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.012) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد العناصر للإدراك البصري، وهي لصالح الاختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

البعد2:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أن للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية للحالات.

البعد3:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد تقاطع العناصر الرئيسية، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية للحالات.

البعد4:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد وضعية العناصر الثانوية ، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك

أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد وضعية العناصر الثانوية للحالات.

الإدراك البصري (مجموع الأبعاد):

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية للإدراك البصري، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

3-1-3- الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط الإدراك البصري (النسخ) في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.

جدول رقم (43):

يبين نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري(مستوى النسخ) بعد تطبيق البرنامج.**(ملحق رقم22)**

	الإختبار	N	المتوسط الحسابي	**الإنحراف المعياري**	قيمة Z	قيمة Sig	مستوى الدلالة	القرار **الإحصائي**
بعد العناصر	قبلي	4	5.657	0.74	-3.844	0.012	0.05	دال
	بعدي	4	12.44	1.09				
بعد التقارب	قبلي	4	1.210	0.60	-3.651	0.010	0.05	دال
	بعدي	4	2.684	0.67				
بعد التقاطع	قبلي	4	1.000	0.79	-3.917	0.008	0.05	دال
	بعدي	4	3.131	0.57				

بعد الوضعية	قبلي	4	1.815	0.47	-3.854	0.008	0.05	دال
	بعدي	4	4.842	0.92				
الإدراك البصري	قبلي	4	9.684	2.15	-3.834	0.010	0.05	دال
	بعدي	4	23.10	1.47				

- **تحليل نتائج الفرضية الثالثة:**

تحليل نتائج الجدول رقم (43):

يمثل الجدول رقم (43) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري (مستوى النسخ) بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك كالتالي:

البعد1:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.012) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد العناصر لإدراك البصري(النسخ)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

البعد2:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.010) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية (النسخ)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية للحالات.

البعد3:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.008) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد تقاطع العناصر الرئيسية (النسخ) ، وهي لصالح الاختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية للحالات.

البعد4:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.008) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد وضعية العناصر الثانوية (النسخ)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أن للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد وضعية العناصر الثانوية للحالات.

الإدراك البصري (مجموع الأبعاد):

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.010) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية للإدراك البصري(النسخ)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

3-1-4- الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط الإدراك البصري (الذاكرة) في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح. **(ملحق رقم 23)**

جدول رقم (44): يبين نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري (الذاكرة) بعد تطبيق البرنامج.

	الإختبار	N	المتوسط الحسابي	**الإنحراف المعياري**	قيمة Z	قيمة Sig	مستوى الدلالة	القرار **الإحصائي**
بعد العناصر	قبلي	4	5.70	0.78	-3.071	0.02	0.05	دال
	بعدي	4	12.37	1.13				
بعد التقارب	قبلي	4	0.958	0.54	-3.089	0.02	0.05	دال
	بعدي	4	2.666	0.49				
بعد التقاطع	قبلي	4	1.000	0.90	-3.133	0.02	0.05	دال
	بعدي	4	3.125	0.56				
بعد الوضعية	قبلي	4	1.916	0.51	-3.089	0.02	0.05	دال
	بعدي	4	4.791	1.01				
الإدراك البصري	قبلي	4	9.583	2.17	-3.078	0.02	0.05	دال
	بعدي	4	22.95	1.42				

تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تحليل نتائج الجدول رقم (44):

يمثل الجدول رقم (44) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري (الذاكرة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك كالتالي:

البعد1:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.002) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد العناصر للإدراك البصري (الذاكرة)، وهي لصالح الاختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

البعد2:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية (الذاكرة)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية للحالات.

البعد3:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد تقاطع العناصر الرئيسية (الذاكرة)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية للحالات.

البعد4:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية لبعد وضعية العناصر الثانوية (الذاكرة)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك

أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد وضعية العناصر الثانوية للحالات.

الإدراك البصري (مجموع الأبعاد):

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.011) أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض البديل، ومن هنا نقول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والبعدية للإدراك البصري(الذاكرة)، وهي لصالح الإختبار البعدي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للإختبار القبلي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

3-1-5-الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط الإدراك البصري (النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.**(ملحق رقم 24)**

جدول رقم (45): يبين نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري(النسخ) تعزى للبرنامج.

	الإختبار	N	المتوسط الحسابي	**الإنحراف المعياري**	قيمة Z	قيمة Sig	مستوى الدلالة	القرار **الإحصائي**
بعد العناصر	بعدي	4	5.37	0.47	-1.00	0.31	0.05	غير دال
	تتبعي	4	5.25	0.64				
بعد التقارب	بعدي	4	0.50	0.70	-1.00	0.31	0.05	غير دال
	تتبعي	4	0.75	0.64				
بعد التقاطع	بعدي	4	0.37	0.75	-1.00	0.31	0.05	غير دال
	تتبعي	4	0.50	1.00				
بعد	بعدي	4	2.50	0.70	-1.34	0.18	0.05	غير دال

الوضعية	تتبعي	4	2.00	1.29				
الإدراك	بعدي	4	8.75	1.55	-1.41	0.15	0.05	غير دال
البصري	تتبعي	4	8.50	1.82				

- **تحليل نتائج الفرضية الخامسة:**

تحليل نتائج الجدول رقم (45):

يمثل الجدول رقم (45) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري (النسخ) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك كالتالي:

البعد1:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.31) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية والتتبعية لبعد العناصر للإدراك البصري (النسخ)، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي تقارب الاختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

البعد2:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.31) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا فإنّنا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية لبعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية (النسخ) ، وهي متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي يقارب المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعنى أن للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية للحالات.

البعد3:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.31) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية لبعد تقاطع العناصر الرئيسية(النسخ)، وهي متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي متقارب مع المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية للحالات.

البعد4:

بما أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.18) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية لبعد وضعية العناصر الثانوية (النسخ)، وهي متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي متقارب مع المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، مايعني أنّ نتائج الحالات تعزى للبرنامج التدريبي.

الإدراك البصري (النسخ مجموع الابعاد):

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.15) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا ننفي الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية للإدراك البصري(النسخ)، وهي متقاربة في القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي متقارب مع المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

3-1-6-الفرضية السادسة:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط الإدراك البصري (الذاكرة) في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.**(ملحق رقم 25)**

جدول رقم (46): يبين نتاج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري(الذاكرة) تعزى للبرنامج.

	الإختبار	N	المتوسط الحسابي	**الإنحراف المعياري**	قيمة Z	قيمة Sig	مستوى الدلالة	القرار **الإحصائي**
بعد العناصر	بعدي	4	4.5	1.08	-0.57	0.56	0.05	غير دال
	تتبعي	4	4.37	1.31				
بعد التقارب	بعدي	4	0.50	0.70	-1.00	0.31	0.05	غير دال
	تتبعي	4	0.75	0.64				
بعد التقاطع	بعدي	4	0.62	1.25	-1.00	0.31	0.05	غير دال
	تتبعي	4	0.37	0.75				
بعد الوضعية	بعدي	4	0.87	0.47	-0.00	1.00	0.05	غير دال
	تتبعي	4	0.87	0.47				
الإدراك البصري	بعدي	4	6.50	2.48	-0.57	0.56	0.05	غير دال
	تتبعي	4	6.37	2.49				

- **تحليل نتائج الفرضية السادسة:**

تحليل نتائج الجدول رقم (46):

يمثل الجدول رقم (46) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري (الذاكرة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وذلك كالتالي:

البعد1:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.56) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية والتتبعية لبعد العناصر للإدراك البصري (الذاكرة)، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي تقارب الاختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

البعد2:

بما أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.31) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا فإنّنا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية لبعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية (الذاكرة)، وهي متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي يقارب المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية للحالات.

البعد3:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.31) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية لبعد تقاطع العناصر الرئيسية(الذاكرة)، وهي متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي متقارب مع المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على بعد تقاطع العناصر الرئيسية للحالات.

البعد4:

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (1.00) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والتتبعية لبعد وضعية العناصر الثانوية (الذاكرة)، وهي متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي ، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي متقارب مع المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعني أنّ نتائج الحالات تعزي للبرنامج التدريبي.

الإدراك البصري (الذاكرة مجموع الابعاد):

بما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.56) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا ننفي الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية والتتبعية للإدراك البصري(الذاكرة)، وهي متقاربة في القياسين البعدي والتتبعي، ذلك أنّ المتوسط الحسابي للإختبار البعدي متقارب مع المتوسط الحسابي للإختبار التتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:

أسفرت الدراسة القائمة على برنامج مقترح في تدريب الادراك البصري لدى أطفال طيف التوحد الى نتائج وتحليلات مفسرة في ضوء دراسات سابقة كالآتي:

3-2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى: يؤثر البرنامج التدريبي وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري لأطفال طيف التوحد بين القياسين القبلي والبعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل، ومن خلال مناقشة الأبعاد وتحليلها إحصائيا والتي ما هي الاّ تحليل لنتائج مقياس الادراك البصري لحالات طيف التوحد في القياسين القبلي والبعدي، بمعنى قبل تطبيق البرنامج القائم من نظرية العقل وبعد تطبيقه.

فأسفرت المعالجة الإحصائية على قيمة (ت) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة الأساسية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الادراك البصري الشكل البسيط (راي) بـ: (t=-14.69)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.05)، مما يؤكد نفي الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول بوجود أثر للبرنامج التدريبي المقترح في تدريب الادراك البصري لدى طيف التوحد بنسبة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ (0.05%).

أمّا قيمة كوهين وهي حجم الأثر قدرت بـ: (D=0.61) ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف على مقياس الادراك البصري تعود للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

ما يشير الى أنّ للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل أثر درّب من خلاله الادراك البصري لدى أطفال طيف التوحد، وإن كان هذا الأثر ضعيف لكن دلّ ووجد ما يعني أنّ البرنامج المقترح له فاعلية الى حد ما.

يمكن أن تكون بعض الأسباب أنقصت من هذا الأثر والتي سطرها الباحث في برنامجه لكن لم يُعمل بها، كإعادة تطبيق البرنامج في البيت، لانّ طيف التوحد يتعلم

بالتكرار والإصرار والتثبيت يحتاج الى هذا، وأيضا لم تسمح الظروف والامكانيات بتجسيد معظم الأنشطة واقعيا والتي لها قابلية لهذا التجسيد، لأنّ طيف التوحد لديهم صعوبة في تعميم الأشياء التي يدرسونها أو يعرفونها، فخلق الواقع وتجسيد النشاط يسهل التعميم على الطفل.

كما ارتأينا أنّ العديد من الأنشطة لم تفهم بسهولة ولم يكتسب الطفل منها الاّ القليل، راجع الى النقص في القدرات العقلية للطفل وعدم تعامله مع هذا النوع من الأنشطة سوآءا داخل المراكز أو في بيئته الاجتماعية، كما اقترح الباحث في تحليل محتوى الجلسات إعادة تطبيق بعض الأنشطة لأنّ أطفال الدراسة أظهروا صعوبة في فهمها.

حيت تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (ميسرة حمدي شاكر2017) ودراسة (نادر صالح عبد الفتاح 2013) في ضرورة اقتراح برنامج وفق مبادئ نظرية العقل في التعامل أو تدريب مجال أو خاصية معينة في طيف التوحد، حيث تحمل نظرية العقل في طياتها العديد من المهام مثل التمييز الانفعالي ومهمة الرؤية تؤدي الى المعرفة، ومهمة فهم الحالة العقلية للآخر، ومهمة الاعتقاد الخاطئ.

عرفت مجموعة الدراسة العجز في هذه المهام، والتدريب على هذه المهام تساعد أطفال طيف التوحد في اكسابهم مهارات عقلية وإدراكية تحسن من أدائهم وسلوكهم في العديد من المجالات، فالإعاقة في الجوانب الاجتماعية والتواصلية والتخيلية التي يمتاز به طيف التوحد تأتي من التطرف غير الطبيعي في الدماغ الذي يمنع الشخص من تكوين نظرية العقل، وطيف التوحد لا يرى الأشياء من وجهة الشخص الآخر فهو غير قادر على التنبؤ بسلوك الآخرين وتفسيره، ولديهم صعوبة في عدم اتساق أو انتظام ادراكهم لبعض الأحاسيس.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (هبه الله عادل أحمد محمد 2020)، التي نوهت الى أنّ الفنيات والأدوات والأنشطة القائمة على نظرية العقل بوسائلها واستراتيجياتها

جعلت حالات الدراسة أكثر انجذابا وتمتعا اثناء الجلسات، وتركيز الدراسة على نظرة العين والاتصال البصري والتقليد، وفنيات أخرى لتحسين المهارات الاجتماعية لدى طيف التوحد، ودراسة (أحمد موسى 2009) التي هدفت الى بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية السلوك اللفظي وخفض المشكلات السلوكية لطيف التوحد، واعتمدت الدراسة على التدريب الفردي المنظم من خلال المحاولات المنفصلة والانتقال من السهل الى الصعب، واعتماد النمذجة والتلقين اللفظي والبصري والإيمائي، وأيضا دراسة (محمد كيالي 2012) التي اعتمدت فنيات متنوعة لتحسين التفاعل الاجتماعي لطيف التوحد.

يرى فيجوتسكي أنّ جذور العمليات العقلية تكمن في العمليات الاجتماعية و لا يمكن فهمها الاّ من خلال الأدوات والاشارات التي تتوصطها، فطفل طيف التوحد قد يحتاج الى فنيات واستراتجيات معدّة من بيئته الاجتماعية تتوافق وخصائصه الادراكية وطبيعة البرنامج والنظرية التي انطلق الباحث منها.

أيضا اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (حسينة طاع الله 2007) ودراسة (عزيز الدين علي 2018) ودراسة (عبد الله صياح 2017) ودراسة أمين الحجاج (2011)، ودراسة (الهام محمد حسن 2016) في تحليل أبعاد الادراك البصري.

مقياس الادراك البصري الشكل البسيط راي يحتوي على أربعة أبعاد يمكن تفسيرها كالآتي:

في البعد الأول وهو بعد العناصر قدرت قيمة (ت) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة الأساسية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الادراك البصري الشكل البسيط (راي) بـ: (t=−10.40)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.05)، أمّا قيمة كوهين وهي حجم الأثر قدرت بـ: (D=0.38) ما يدل على أنّ هناك أثر متوسط على بعد العناصر تعود للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

أمّا البعد الثاني وهو بعد تقاطع العناصر الرئيسية، حيث قدرت قيمة (ت) بـ: (t=−14.17)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.05)، أمّا قيمة كوهين

وهي حجم الأثر قدرت بـ: (D=0.10) ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر تعود للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

أمّا البعد الثالث وهو بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر، قدرت فيه قيمة (ت) بـ: (t=-3.000)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.05)، أمّا قيمة كوهين وهي حجم الأثر قدرت بـ: (D=0.37) ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف للبرنامج على بعد تقاطع العناصر الرئيسية.

أمّا البعد الرابع وهو تموضع العناصر الثانوية، قدرت فيه قيمة (ت) بـ: (-9.610)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.05)، أمّا قيمة كوهين وهي حجم الأثر قدرت بـ: (D=0.24) ما يدل على أنّ هناك أثر ضعيف للبرنامج على بعد التقارب النسبي لأبعاد العناصر.

تحليل أبعاد الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي لمعرفة الجوانب التي تحقق الحالات التطور فيها، وكانت متباينة بشكل متقارب، فتطورت بنسب متقاربة في أبعاد الإدراك البصري الأربعة (العناصر، تقاطع العناصر الرئيسية، التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية، تموضع العناصر الثانوية)، وهذه الأبعاد ما هي الاّ مستويات في الإدراك البصري من تآزر حركي، تمييز بصري، والتذكر البصري، وعلاقات مكانية، وثبات إدراكي، والمطابقة، والتمييز بين الشكل والأرضية، راعاها الباحث في جلسات وفنيات وأدوات برنامجه التدريبي المقترح، ما ثبت من خلال الأثر في القياس البعدي، يعني أنشطة البرنامج مست مستويات الإدراك البصري فتطور بنسب متباينة.

وأشار كل من (عيسي سعد، أحمد خليفة، 2006) إلى أنّ أي منهج يقدم فرصا متعددة لدمج الأسلوب في تعلم الأطفال من خلال الاختبارات والأفكار، ويمكن أن تتأكد أنّ منهجك قوي وأنّه سوف يخاطب كل الحالات، إبدأ بوضع الأفكار في قائمة تتناسب على نطاق واسع مع البرنامج المقدم للحالات، عندما تنتهي من وضع الأفكار تخير لكل أسلوب

ما يناسبه من هذه الأفكار، نمي وحسن الاختيارات حتى تتأكد من أنّها تلاقي أهدافك التعليمية.

يرى الباحث من الحاجة الى اقتراح برنامج تدريبي يقوم على تدريب قراءة العقل، لأنّ العمل وفق هذه النظرية يجعل الطفل يحلل ويدرب مهارة عقلية عنده، وبهذا يستطيع الطفل تحرير تفكيره وتعميم تعليمه، لأنّ التعليم وفق هذه النظرية يذهب بالطفل الى ما وراء المعرفة فلا نكتفي بتلقينه، وإنّما نحسن من طريقة تفكيره.

وتدريب مهارة عقلية وفق هذه النظرية يحسن من مهارات سلوكية واجتماعية، فمرحلة التلقين واكساب المعلومات لا بد منها، لكن هذا لا يُلزمنا بعدم إيجاد الطرق والوسائل للاستثمار في تفكير طفل طيف التوحد الذي هو وفق هذه النظرية هو تفكير لا نفهمه ولا نتهمه بالخطأ وإنما هو مختلف كما هو الشأن من شخص عادي لآخر.

ونظرية العقل تحتاج الى من يجسدها ويجعل من أنشطتها أمور ملموسة في سلوك وواقع الطفل، والذي يجب أن تتوفر فيه العديد من المبادئ والقيم الروحية والإنسانية، إضافة الى الأساسيات العلمية، فحبه لطفل طيف التوحد يجعل منه يسعى للإتقان والاطلاع على ما هو جديد ومفيد، ليصل الى فنيات واستراتيجيات يعمل بها بعيدا عن الحتمية، وطفل طيف التوحد يحتاج الى النمذجة وتجسيد المشهد ليتفاعل أكثر ويتواصل ويستمتع أثناء التعلم.

3-2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

جاء نص الفرضية الثانية بصيغة الفرضية البديلة، والتي تقول بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط الإدراك البصري في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح، هذا ما دلت علية نتائج المعالجة الإحصائية spss بعد تطبيق اختبار ويلكوكسن wilcoxon لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي، الذي من خلاله وجدنا أنّ قيمة اختبار ولكوكسن (Z=-2.536)، وهي دالة

احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي نسبة قبول هذه النتيجة هو 95% مع نسبة الوقوع في الخطأ بـ 05%، مما يجعل ننفي الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ما يعني تحقق الفرضية وبالتالي تحقق توقع الباحث.

ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل تأثير إيجابي على الإدراك البصري لحالات الدراسة، ما أكد فاعليته المعالجة الإحصائية.

يرى (الامام، الجوالده، 2010) أنّ نظرية العقل هي أحد المداخل الجديدة، والتي تشير الى وجود سبب تجريدي، يساعد في تفسير الأنماط السلوكية، وتوقعها لدى المحيطين، من خلال مراقبة المواقف العقلية من اعتقاداتهم ونواياهم ورغباتهم، وحسب نظرية العقل فإنّ السلوك الإنساني يتمحور حول الإدراك والسلوك الواعي واللاواعي والذات والإرادة، والحاجة الى وجود برنامج تربوي ينميها أمر ضروري من ناحية تربوية وتعليمية.

يرى (السحيمي، فودة، 2009)، أنّ الإدراك من أهم سمات المعرفة أو مظاهر النظرية المعرفية فقد اهتم (جولدستن goldstein) بالرؤية الظاهرية للإدراك التي تفترض شكل تفكير الناس عن أنفسهم، كما يعتبر الإدراك من أهم وأخطر التفاعلات التي تحظي بمكانة في المستوى الاجتماعي من حيث الاستجابة للمثيرات، فالإدراك عملية أساسية في التوافق لأنّه يربط الأفكار والمشاعر بالحياة الاجتماعية والبيئية التي نعيش فيها.

فنظرية العقل والإدراك البصري هي عمليات تشترك في أنّها مجردة، فأي معالجة تحتاج الى نوع من الإدراك، وما ساعد أنشطة الجلسات القائمة على نظرية العقل في تدريب الادراك البصري، كونها أنشطة معظمها صور ومجسمات مرئية، تحتاج الى معالجة عصبية لتترجم في استجابات حسية ما نسميه بالإدراك البصري، فالتكامل جليّ بين نظرية العقل والإدراك البصري، ما ساهم في وجود الفروق بين القياس القبلي والبعدي.

تتوافق الدراسة الحالية مع دراسة (هبة أحمد 2020) في كون البرنامج القائم على نظرية العقل يجسد بأسلوب القصص عن طريق اللعب، لتحسين قدرة الطفل على قراءة المشاعر وفهم أسبابها، ودراسة (هند ماهر عبد الفتاح إبراهيم 2018)، والتي هدفت الى

الكشف عن فعالية برنامج قائم على عادات العقل لتحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، واعتمدت استراتيجيات عديدة من بينها القصة واللعب، ودراسة (منى رأفت محمد 2016) التي اعتمدت اللعب لتنمية المهارات الحركية والاجتماعية لخفض القلق لطيف التوحد، ودراسة (وفاء عايد العيد 2013) التي اعتمدت اللعب واعتبرته من الوسائل التعليمية التربوية والهامة.

يرى (عابد، 2010) أنّ القصة تهدف الى شرح أسباب القيام بسلوك ما بالنسبة للآخرين، وتعليم مهارات اجتماعية معينة في موقف معين، والمساعدة في تدريس مهارات أكاديمية جديدة، لتدل طفل طيف التوحد على ما يحصل من أوضاع اجتماعية ولماذا يحدث ذلك، لوصف الإشارات المهمة التي يجب الانتباه اليها والسلوكيات المتوقعة وردة فعل الآخرين.

يرى (الرحمن الخولي، أبو الفتوح، 2013) أنّ اللعب نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، كما يساعد في تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وتكوين الشخصية، ويقرب المفاهيم ومعاني الأشياء، إضافة الى أنّه يحسن الموهبة الإبداعية ويعتبر طريقة علاجية، فالضعف في اللعب يعتبر البعد الثالث لثالوث الضعف الاجتماعي، مما يظهر نقص في اللعب التخيلي والاجتماعي والرمزي بسبب قصور الانتباه والادراك.

والدراسة الحالية في أنشطتها، بأدواتها وفنياتها وطريقتها قائمة على قصص اجتماعية تجسد حالة انفعالية سوآءا بسبب موقف معين أو معتقد أو رغبة أو مشهد بصري يحمل حالة عقلية، وكل أنشطة البرنامج التدريبي المقترح تنطلق من أنّ العملية التدريبية هي علاقة بين الباحث والطفل قائمة على اللعب، وبهذا ندخل الى عالم الطفل ونشاركه اهتماماته.

أشار (كوفمان) أنّ تشكيل علاقات مبنية على اهتمام مشترك ممزوجا بالتبادل (أنا أسير معك في طريقك ثم أنت تسير في طريقي) وقد يبدو من البيّن جدا أنّه اذا كان الطفل

يعاني اضطرابا اجتماعيا تواصليا فإننا ينبغي أن نستخدم طرق الارتباط وتقنياته وبناء العلاقات مع ذلك الطفل بدلا من الطرق والتقنيات التي تؤدي الى عكس ذلك.

يرى الباحث أنّ السبيل في تدريب طيف التوحد يجب أن يكون قائما على المرونة في التعامل، فالإجبار علي فعل شيء دمار مؤجل لهذا الشيء، فلا تكفي نتائج الأبحاث والدراسات التي تصاغ في قالب علمي يحويها بالرغم من مصداقيتها، فقد تحتاج الى مبادئ وقواعد لتجسيدها.

القصة واللعب، أمران أساسيان في عالم الطفل، فلن تخرج بنتيجة جيدة ان لم تكن طفلا في تعاملك مع طيف التوحد، فاشتراك الباحث والطفل في التفكير خطوة ناجحة على أساسها صاغ الباحث أفكاره وبرنامجه، ففهم تفكير الطفل يجعلك تخطو نحو عالمه الذي لن يتردد في فتحه لاشتراكك معه فيه.

هذه من بين الأمور التي يعزو الباحث على أنها كانت السبيل في إحداث الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، فجلسات البرامج كلها قائمة على القصة واللعب.

3-2-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

والتي نصت على وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوى النسخ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل، وقد صيغت هذه الفرضية بصيغة الفرضية البديلة، وهذا من خلال المعالجة الإحصائية بعد تطبيق اختبار ويلكوكسن wilcoxon لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي، ومن خلاله وجدنا قيمة اختبار ولكوكسن (Z=-3.834)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي نسبة قبول هذه النتيجة هو 95% مع نسبة الوقوع في الخطأ بـ 05%، مما يجعل ننفي الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ما يعني تحقق الفرضية وبالتالي تحقق توقع الباحث.

اتفقت الدراسة الحالة مع دراسة (إيناس عبد المطلب 2017)، كون برنامج الدراسة فيها قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى طيف التوحد لتنمية المهارات الاجتماعية، ودراستنا شملت على جانب لتنمية مهارات اللعب التخيلي الذي هو مستوى آخر من مستويات نظرية العقل، لندرب من خلاله الادراك البصري، كما جسدت العديد من الأنشطة من مهارات اجتماعية لتدريب الادراك البصري.

فالباحث حرص على شمولية البرنامج ووظف مستويات نظرية العقل في جلساته، وقام بتكييفيها مراعيا في ذلك شدة الإعاقة والعمر الزمني للحالات، إضافة إلى بيئة المجموعات واهتماماتها، هذا عن طريق معلومات من دراسة الحالة.

يرى (صالح الإمام، عيد الجوالدة، 2010) أنّ اللعب بالتظاهر طريقة ممكنة للتعبير عن الخيال بشكل مختصر، فالخيال ذو علاقة وثيقة بنظرية العقل، والعالم الخيالي هو أحد مكونات الحالة العقلية للتخيل، القصور والعجز في هذا يعود إلى عوامل المهمة التنفيذية.

واللعب التخيلي أو التظاهر باللعب هو المرحلة الثانية من مراحل نمو نظرية العقل في تقسيم steen 1997، ويكون الطفل قادرا على فصل التظاهر من بين عمر الثامنة عشر والأربعة والعشرين شهرا، وفي تقسيم gopnik 1992، في عمر الثلاث سنوات تتطور عملية التفكير، ويدركون أنّ الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.

ويرى الباحث أن مستوى النسخ من الإدراك البصري القائم على نقل الأشكال، قد تحقق إحصائيا، ووجدت دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، لشمولية برنامج الباحث ومراعاته مستويات الإدراك البصري (التمييز البصري، التآزر حركي، وعلاقات مكانية، وثبات إدراكي)، والأثر الإيجابي واضح في كل أبعاد الادراك البصري موضحة في الجدول رقم (43).

فاللعب بالتظاهر كان قائما في عدة جلسات البرنامج بتقنياته، والأسئلة الاستفسارية الدالة على وجود الفهم لهذه المهمة (اللعب التخيلي)، وكان له دور في تحسين الإدراك البصري في مستوى النسخ، فاللعب التخيلي يخفف من التوتر والقلق، وينمى قدرة التفكير

للطفل عن طريق ربط الخيال بالواقع، وتدريب الطفل على اللعب التخيلي الذي يعاني العجز فيه جانب مهم بسده نسير بالطفل الى تغطية عجز وتنمية مهارات، وسلوك اللعب الغريب خصوصا غياب اللعب الرمزي يمثل عدم القدرة على فهم الحقائق المجردة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (زينب عبد الرحمن 2020)، ودراسة (جهان عبود 2014) في اعتماد المساعدات البصرية (كالرسوم، والصور، والمجسمات)، والانطلاق من حاسة البصر لبناء برنامج تدريبي مقترح لتدريب مهارات يعاني طيف التوحد العجز فيها، وأيضا دراسة (ربا يحيى 2012) التي هدفت لبناء برنامج محوسب لتحسين الانتباه البصري.

والانسان يستدخل ما يناهز 80 بالمئة من المثيرات البيئية عن طريق البصر، الأمر الذي يجعل حاسة البصر من أكثر الحواس رفدا للعقل والتأثير في بنيته المعرفية وهذا ما أشار اليه (عبد الحميد سليمان السيد، 2008).

وتركز الطريقة على مشكلات طيف التوحد في التفكير، وتشمل الطريقة على مساعدات بصرية وتركز على فهم الأسباب التي تدفع بأطفال طيف التوحد أن يسلكوا النحو الذي هم عليه بالإضافة إلى فهم مشاعرهم، وبالتالي يحصل الطفل على استبصار بعقل الأشخاص الآخرين، كما يشير (فرج الزريقات، 2016).

يرى (عوض، 2012) أنّ الصور الابصارية وتركيبها ما بين العضو الحسي العين والجهاز العصبي الإدراكي –العقل والمخ– من أكثر الأفكار التي شغلت بال الكثير من الفلاسفة منذ عصور الفلسفة الأولى، فقد لاحظ هؤلاء الفلاسفة وبخاصة في العصر الحديث أنّ ثمة تفرقة واجبة بين الصورة في طبيعتها البيو عصبية من جانب، وطبيعتها الذهنية من جانب آخر أو ما يمكن أن نطلق عليه الفهم والترجمة لما يستقبله العضو الحسي، ويجدر الإشارة الى أنّه مهما كانت العين مكتملة، فإنّ قدرتها على أداء وظيفتها تعتمد على نوع المخ الذي ترتبط به.

ويرى الباحث أنّ دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، كان بسبب تجسيد أنشطة العقل، في واقع بصري، يجعل الطفل يتفاعل ويفهم أكثر لأمور العقل

المجردة، ويدفع به الى التواصل والتحكم أكثر، نظرا لطبيعة طيف التوحد ومناداة جل البرامج بالمساعدات البصرية، والدراسة الحالية قائمة على تدريب الإدراك البصري واعتماد صور ومجسمات من خلالها نستطيع إيضاح الأمور المجردة في نظرية العقل، واكسابه لغة ومصطلحات خاصة بالعقل من منطلق هذه الوسائل البصرية.

3-2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مقياس الإدراك البصري في مستوى الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل، وقد صيغت هذه الفرضية بصيغة الفرضية البديلة، وهذا من خلال المعالجة الإحصائية بعد تطبيق اختبار ويلكوكسن wilcoxon لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي، ومن خلاله وجدنا قيمة اختبار ولكوكسن (Z=-3.078)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي نسبة قبول هذه النتيجة هو 95% مع نسبة الوقوع في الخطأ بـ 05%، مما يجعل ننفي الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ما يعني تحقق الفرضية وبالتالي تحقق توقع الباحث.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (نيفين عبد المنعم صالح 2018)، ودراسة (رحمون إيمان 2020) والتي هدفت الى تنمية التعبيرات الانفعالية لدى طيف التوحد، وركزت الدراسات على التعبير اللفظي والغير اللفظي لتدريب الانفعالات، والإيماءات، وهذا ما وُضّف في الدراسة الحالية، ودراسة (سعيد عبد الحميد 2017) التي درست ما وراء الانفعال لدى آباء طيف التوحد وأثره على المشكلات الانفعالية لدى طيف التوحد.

ودراسة (منى حسن السيد 2014)، التي هدفت إلى اقتراح برنامج تربوي وفق نظرية العقل لتنمية الاتجاه نحو مادة اللغة العربية للأطفال القابلين للتعلم، ودراسة (بشرى عصام عويجان 2012) التي هدفت لتنمية التواصل غير اللفظي لطيف التوحد.

فاللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية العقل، حيث يرى (Wellman, 2017) أنّ الأطفال الذين يعانون من الصمم وليس لديهم أية مشاكل في النمو العصبي يعانون من تأخر في نظرية العقل، فلغة الإشارة التي تعتمد في التواصل مع الصم قد تحدّ من المهارات الاجتماعية وتفاعلهم مع أقرانهم العاديين وأيضا تؤثر في اللعب التفاعلي، مما يجعل الأطفال الصم غير قادرين على فهم الحالة العقلية للآخرين من رغباتهم ومقاصدهم بسبب غياب اللغة عندهم.

ويرى فيجوتسكي أنّ الكلام المتمركز حول الذات يمثل تحولا يقوم فيه الأطفال بفصل وعيهم الخاص عما يدور حولهم في عالم الراشدين.

فغالبا نذهب في ما وراء حدود ما نسمع لنفترض الحالة العقلية للمتحدث، اللغة ترتبط بالفهم، حيث أظهرت العديد من التجارب أن الأطفال الذين لديهم لغة يحققون نتائج أفضل في اختبارات نظرية العقل من الذين لا يملكون لغة، واللغة قد تظهر في الكلام، كما يمكن أن تكون هناك لغة استقبالية، وحالات الدراسة ظهرت لديهم لغة، كشفنا عنها في دراسة الحالة، ومقياس كارز 02 في بند التواصل اللفظي وغير اللفظي.

واعتمدنا في دراستنا على فنية التدريب التوكيدي، لمساعدة الطفل على التعبير على الانفعالات والمواقف الاجتماعية سوآءا بالكلام أو استخدام تعابير الوجه، ويمكن أن تكون نبرة الصوت دالة على عاطفة معينة، كأن نشدد في قول كلمة (غاضب)، وبهذا يربط الطفل الصوت بالكلام، وحتى من طريقة الكلام عند اقترابه من الإجابة الصحيحة يمكن أن تكون موحية بذلك، وجلسات البرنامج كانت قائمة على هذا.

يرى الباحث أنّ ما ساعد في تدريب الادراك البصري امتلاك مجموعة الدراسة للغة، ما سهل التحسين من قراءة العقل وتوضيح مهام نظرية العقل، وفهم الانفعالات والعواطف من المواقف، كما يرى (العبادي، 2006) أنّ اللغة مقدرة الانسان على تغيير النظام التفكيري لشخص آخر عن طريق اصدار أصوات مركبة، وأيضا الادراك هو أكثر من مجرد عمل

العين، وفي كلتا الحالتين علينا الاهتمام بالنظام العصبي الذى يعمل على تفعيل الكلام والادراك المرئي.

وبهذا اللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير وتغيير التفكير، وطيف التوحد وفق نظرية العقل له تفكير خاص لا نفهمه، وهو لا يفهم نمط التفكير الخاص بنا، وباللغة يسهل توضيح نمط التفكير، وتوضيح مهام نظرية العقل (المعتقد الخاطئ، المعتقد المزيف، اللعب التخيلي، العواطف والانفعالات من المواقف، المشهد البصري البسيط والمعقد).

وعلاقة الباحث بالحالات لها الأثر الفاعل في نجاح جلسات البرنامج، فلغته وإيماءاته وطريقة عرضه لجلسته، تختلف باختلاف تلك العلاقة، وتحكمها مبادئه ومدى اهتمامه بطيف التوحد.

3-2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

جاء نص الفرضية الخامسة بصيغة الفرضية البديلة، والتي تقول بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط مقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل، حيث دلت نتائج المعالجة الإحصائية spss بعد تطبيق اختبار ويلكوكسن wilcoxon لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياس البعدي والتتبعي، الذي من خلاله وجدنا أنّ قيمة اختبار ولكوكسن (Z=-1.41)، وقيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي (0.15) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإنّنا ننفي الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري ومن هنا نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية والتتبعية للإدراك البصري (النسخ)، وهي متقاربة في القياسين البعدي والتتبعي، ما يعنى أنّ للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على الإدراك البصري للحالات في مستوى النسخ.

وبالتالي أسفرت المعالجة الإحصائية على أنّ للبرنامج التدريبي المقترح أثر في القياس التتبعي، أي بعد تطبيق مقياس الإدراك البصري بعد شهرين من الانتهاء من

البرنامج، ما يدل على أنّ للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل فاعلية في تدريب الادراك البصري (النسخ) في القياس التتبعي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (فؤاد عيد الجوالده 2013)، والتي هدفت الى تحسين جودة الحياة من البيئة المنزلية للأطفال ذوي الإعاقة التطورية والفكرية، من برنامج تربوي قائم على نظرية العقل، ودراسة (سهام عبد النبي الشيباني 2018)، التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين مهام قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة، ودراسة (جهاد محمد عبد المعطي 2018)، والتي استخدمت مفاهيم نظرية العقل لتحسين المهارات الاجتماعية، واعتمدت الباحثة على فنيات منها النمذجة ولعب الدور لاكتساب جوانب معرفية ووجدانية وتعلم اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ودراسة (وليد جمعة عثمان 2014) التي هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدخل مبكر في تنمية مهارات العناية بالذات لدى أطفال طيف التوحد.

والدراسة الحالية راعت جانب الحياة الاجتماعية والمنزلية في تسطير البرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل مع مراعاة مستويات الادراك البصري، فبرمجت الأنشطة لتدريب مهارة الإدراك البصري من واقع اجتماعي ومنزلي، وهذا من مبادئ برنامج الصن رايز وبرنامج دينفر، التي تقول بضرورة تعليم المهارات الاجتماعية قبل الأكاديمية.

ويرى فيجوتسكي أنّ بنية وممارسات العمل المنظم اجتماعيا توفر السياق الذى يتصرف الناس وفقا له، وبالتالي الطريقة التي يفكرون بها، واللغة عامل أساسي في ذلك.

والكثير من التيارات والبرامج نادت بضرورة إشراك الوالدين في العملية التأهيلية بل واعتبرت الأسرة المعالج الأول للطفل، لدى البرنامج التدريبي المقترح والقائم وفق مبادئ نظرية العقل، سعى الباحث فيه الى ادراج أنشطة من الحياة الاجتماعية عن طريق صور قابلة للتجسيد بأدوات متاحة، ويبقى الغرض تدريب الادراك البصري.

كما أشار (السيد سليمان 2010) أنّ نظرية العقل تحاول أن توفر قاعدة أساسية لفهم الاضطرابات الاجتماعية لدى طيف التوحد، وبصفة عامة فبدون القدرة المناسبة للتعبير عن

ما وراء المعنى، وبدون ادراك أنّ الآخرين لديهم مفاهيم ومشاعر واحاسيس مختلفة، فإنّ كل تفاعل اجتماعي سينتج عنه مشكلات وسوء فهم.

وأشار(محمد النوايسه، طايع القطوانه، 2015) أنّ نظرية بياجي تعدّ الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية فالنمو المعرفي يقع في مراحل متباينة كمًّا وكيفًّا ترتبط بالعمر الزمني للطفل، وهناك أربع عوامل تؤثر في النمو المعرفي عند بياجي، وهي الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء، والخبرات الاجتماعية مع الأخرين، النضج أو النمو العصبي والتوازن، أي التوفيق بين التمثل والمواءمة والعوامل السابقة.

ويعزو الباحث نجاح البرنامج التدريبي وأثره في القياس التتبعي الى احتوائه على جلسات ذات طابع اجتماعي منزلي من واقع الطفل، لأن تكييف أنشطة اجتماعية وفق مبادئ نظرية العقل له ما له من توافق مع خصائص المتعلم التي من بينها أنّه يدرك الأنشطة الاجتماعية، ويسهل عليه تثبيتها لأنّها من واقعه، كما يسهل عليه تعميمها.

فمن شروط نجاح وفاعلية البرنامج استمراريته، وهذا ما تحقق في البرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل، وهذا بعد تطبيق مقياس الادراك البصري (راي)، بعد شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج، لنصل أنّ للبرنامج التدريبي المقترح فاعلية في نتائج القياس التتبعي على الادراك البصري في مستوى النسخ.

3-2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

جاء نص الفرضية السادسة بصيغة الفرضية البديلة، والتي تقول بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط الإدراك البصري في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل، حيث دلت نتائج المعالجة الإحصائية spss بعد تطبيق اختبار ويلكوكسن wilcoxon لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياس البعدي والتتبعي، الذي من خلاله وجدنا أنّ قيمة اختبار ولكوكسن (Z=-0.57)، وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإنّنا ننفي الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري ومن هنا نقول أنّه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية والتتبعية للإدراك البصري (الذاكرة)، وهي متقاربة في القياسين البعدي والتتبعي.

وهذا يدل على أنّ للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل فاعلية في تدريب الادراك البصري في القياس التتبعي تعزى للبرنامج التدريبي، أي لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط الادراك البصري بين القياسين البعدي والتتبعي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (سلوى راشدي أحمد صالح 2012)، والتي هدفت الى معرفة فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين وخفض سلوكياتهم المضطربة، ودراسة (ممدوح موسى 2012) والتي هدفت الى بناء برنامج تدريبي قائم على منهاج كلاس وقياس أثره في تحسين مهارات التواصل لدى طيف التوحد، والتي أسفرت على أثر البرنامج على المجموعة التجريبية، في القياس التتبعى.

دراسة (رندة موسى المومني 2011) القائمة على بناء برنامج في التعزيز الرمزي وقياس أثره في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل لدى طيف التوحد بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية دلت على استمرارية أثر البرنامج.

وركز برنامج الدراسة على اللعب والقصص الاجتماعية، والأنشطة الفنية مع التكرار، ومثيرات بصرية، ومواقف حياتية مصورة، وأسلوب تحليل المهارة الذي يبدأ من الشكل البسيط ليصل الى المعقد، وهذا بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، لمعرفة أثر البرنامج والذي هو من شروط قوته ومنهجيته أن يكون مستمرا.

إضافة الى ما سبق فإنّ البرنامج التدريبي المقترح والذي هو رهن الدراسة الحالية حقق أثر وفاعلية في القياس التتبعي، فبالرغم من ضعف الأثر الى أنه يدل على نوع من المصداقية في البرنامج، والباحث يعزو هذا الضعف الى عدم تطبيق البرنامج في المنزل، بالرغم من أنّ إشراك الوالدين والأسرة كان من المبادئ التي يقوم عليها البرنامج، لكن واقع البحث قد يلغي الكثير من ما خطط له، وأيضا أطفال طيف التوحد لم يتعاملوا مع هذا النوع

من الأنشطة والذي أظهرته شبكة الملاحظة في عدة جلسات، أيضا جلسات البرنامج كانت بحاجة الى تكرار مكثف وربما هذا سبب آخر أضعف من أثر البرنامج، كما يجب تجسيد معظم الجلسات في واقع الطفل في أنشطة ملموسة وباعتماده النمذجة والمحاكاة، وهذا من بعض مقترحات الباحث في الجلسات.

يبقى العلاج النسقي الأسري الأفضل في علاج طيف التوحد في زمن كان لابد فيه من تكوين رصيد معرفي وتعلم مهارات وفنيات، حتى يعرف الآباء ما يناسب أبناءهم ويضعونهم في أماكن ومراكز مناسبة تكون مساعدة لهم، من منطلق أنّ الأبوين المعالج الأول والمركز يساعد في عملية التأهيل التي قد يشرف عليها الوالدين لامتلاكهم رصيد معرفي من جهة، ولثقتهم بالمراكز التي يرونها مناسبة لأطفالهم من جهة أخرى.

يعزو الباحث استمرارية الأثر للبرنامج في القياس التتبعي كون أنشطة البرنامج ذات جاذبية ولاقت اهتمامات الأطفال ما أسفرت عنه نتائج تحليل محتوى الجلسات، كمأن الفنيات والطريقة، وبالأخص طريقة الأسئلة التفسيرية التي نسعى من خلالها معرفة مدى فهم حالات الدراسة كان لها أثر في تثبيت عدة مهام من نظرية العقل، إضافة الى التكرار.

وضوح هدف الدراسة وهو تدريب الادراك البصري من منطلق نظرية العقل، والتعمق في هذه النظرية، ووضع أنشطة ملائمة لخصائص مجموعة الدراسة وفي صميم الادراك البصري كان لها فضل في استمرارية نتائج الدراسة بعد شهرين من القياس التتبعي.

توافقت الدراسة الحالية مع دراسة (أحمد فتحي محمد رمضان 2017) التي تهدف الى تحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال طيف التوحد من خلال برنامج قائم على نظرية العقل، وهذا من خلال الأسلوب القصدي في اختيار العينة وشرط سلامة طيف التوحد من إعاقات أخرى مع تطبيق مقاييس اختبار الذكاء، وضرورة تكافئ مجموعة الدراسة من حيث العمر وشدة طيف التوحد ودرجة الذكاء ومقاييس الدراسة وأيضا دراسة (خالد غازي الدلبحي 2018) التي هدف لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على مهارات التواصل لدى طيف التوحد.

يرى (شريف رضوان، 2020) أنّ المرونة المعرفية تعتبر عاملا أساسيا لتطوير نظرية العقل، لأنّها تتيح الوعي بالاختلافات بين شخصيته وشخصيات الآخرين، والتنبؤ بالسلوك.

والباحث اختار مجموعة دراسته من أطفال طيف التوحد ممن لديهم ذكاء عادي لصعوبة بعض الأنشطة المقترحة في البرنامج والتي تحتاج الى تحليل وذكاء معرفي ولغوي، ونتائج القياس التتبعي ظهرت من مراعاة الباحث لخصائص عينته في اقتراح برنامجه من المبادئ التي يقوم عليها، والأدوات التي يعمل بها، والفنيات التي اقترحها والطريقة التي يعرض من خلالها محتوى جلساته.

خلاصة الفصل:

لقد اتضح فيما سبق فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهام نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري لأطفال طيف التوحد، واستمرار التحسن الى فترة ما بعد المتابعة، ما أسفرت عليه نتائج التحليل الإحصائي.

فطيف التوحد يعاني العجز في نظرية العقل والإدراك البصري وله سماته الخاصة في التعلم والتواصل وهي مبررات صاغها الباحث في تحليل محتوى الجلسات بغرض تكييف البرنامج على قاعدة علمية، وتفسير السلوك والاستجابة لطيف التوحد فيعرف الباحث والقارئ طبيعة العمل وقدرة التحكم في الموضوع المدروس، والذي عرضنا نتائجه وفسرناها إحصائيا ونظريا بأطر وقواعد علمية استنادا على دراسات سابقة وهذا لوصف واقع مجموعة الدراسة في تفاعلها مع البرنامج التدريبي المقترح.

استنتاج عام

ميدان التربية الخاصة ميدان شامل في رعاية أطفال طيف التوحد، ورعاية هذا الاضطراب قد تحتاج الكثير من الجهود المادية والمعنوية في سبيل تكريسها في بحوث تؤتي أكلها، والدراسة الآنية بادرة مثقال ذرة في التكفل إن صح القول، أو في شق طريق وسبيل نحو جانب من جوانب الحقيقة في هذا الطيف.

فالإدراك البصري ونظرية العقل عمليات عقلية مارس الباحث فيها برنامجًا تدريبيٍ خصه بخصائص وسمات بحثية معتبرا أنّ المعالج أو المطبق للبرنامج هو البِّر والسبيل في نجاح خطوة علمية، أمّا التدريب والتكفل والعلاج قد تدخل فيه وتشكك فيه تفاعلات اجتماعية.

فالباحث انطلق من إشكالية بحثية وتصورات حول ما عليه وما سيصادفه، فالبحث يجرى في مجتمع وليس في فراغ، وبهذا اقترح الباحث عنوانه من واقع طيف التوحد هذا الاضطراب النمائي العصبي الذي مازال يشوبه الكثير من الغموض، لتجعل الطفل يعاني العجز في جوانب اجتماعية وتواصلية وسلوكية، قد تكون أعراض لنقص مهارات عقلية وإدراكية، والغموض في إدراك الانفعالات وسوء تفسيرها سوآءا الخاصة به أو بالآخر بادرة تفتح لنا مجال القول بأنّ الطفل غير قادر على معرفة الحالة العقلية والعاطفية لنفسه ولغيره، أو القول بأنّ تفسيراته وقراءته للحالة العقلية بشكل لا نفهمه.

كل هذا دفعنا للبحث في هذا المجال وصياغة فرضيات بحثية على إثرها أعددنا برنامج تدريبي مقترح وفق مبادئ نظرية العقل لتدريب الإدراك البصري، والتبرير لهذا الاختيار يمكن أن تستنتجه بما سبقت الى القول فيه، فالإدراك يعتبر من أهم سمات المعرفة أو مظاهر النظرية المعرفية فقد اهتم (جولدستن goldstein) بالرؤية الظاهرية للإدراك التي تفترض شكل تفكير الناس عن أنفسهم، كما يعتبر الادراك من أهم وأخطر التفاعلات التي تحظى بمكانة في المستوى الاجتماعي من حيث الاستجابة للمثيرات، فالإدراك عملية أساسية في التوافق لأنّه يربط الأفكار والمشاعر بالحياة الاجتماعية والبيئية التي نعيش فيها.

صاغ الباحث افتراضات خطى نحو إثباتها وتبريريها، ليعدّ برنامجه التدريبي القائمة دراسته عليه، وتبني نظرية العقل في التدريب له أهمية في عالم طيف التوحد، ولتأكيد ذلك قام الباحث بدراسة أثر البرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري لدى طيف التوحد.

انطلق الباحث في جانبه الميداني من دراسة استطلاعية (بالجزائر العاصمة) لتكييف الأدوات والبرنامج أكثر للدراسة الأساسية بالمركز البيداغوجي بتلمسان، بإعتماد المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية بغرض نفي أو إثبات الفرضيات.

وبعد تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسير نتائجها ومناقشتها بتبريرات علمية أفضت الدراسة الى:

- للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل أثر في تدريب الإدراك البصري لدى طيف التوحد.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مقياس الادراك البصري في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مقياس الادراك البصري في مستوى النسخ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مقياس الادراك البصري في مستوى الذاكرة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مقياس الادراك البصري (مستوى النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مقياس الادراك البصري (مستوى النسخ) في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل.

مقترحات الدراسة:

- اجراء دراسات أخرى وفق هذه النظرية لتطوير جوانب العجز الأخرى عند أطفال طيف التوحد.
- العمل على اعداد برامج توعوية وارشادية يعتمد عليها الأخصائي والأسرة والمجتمع قائمة على هذه النظرية لنفهم مشاعر وانفعالات والحالة العقلية لطفل طيف التوحد ليَسهل التعامل معه حتى وإن لم نتمكن من تنمية وتطوير نظرية العقل لديه، وهذا من باب تحقيق الدمج الاجتماعي لهذه الفئة.
- العمل على تكييف هذا البرنامج أكثر لتنمية جوانب العجز الأخرى التي يعاني منها طفل طيف التوحد.
- دراسات أخرى بالبرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية للعقل للجنسين ولمستويات أخرى في طيف التوحد وأعمار مختلفة.
- تكييف برمجية تدريبية من مبادئ البرنامج التدريبي المقترح لنظرية العقل لاطفال طيف التوحد.
- ضرورة عقد شركات بين مخابر البحث ومراكز التكفل بطيف التوحد.
- الحاجة الى أدوات وأجهزة طبية (الطب العقلي) لرصد سلوكات الأطفال في مثل هذه البرامج حتى لا نكتفي بالمشاهدة الحسية، فحركة العين والمناطق التي تنشط أو لا

تنشط عند عرض النشاط والاستجابة هي بمثابة التفسيرات التي يمكن أن نعول عليها.

- ضرورة متابعة أطفال طيف التوحد نفسيا وتربويا واجتماعيا، وضرورة التكفل بهم على أكمل وجه.
- تدريب المربيين والمختصين والمعلمين والمرافقين على هذا النوع من البرامج التدريبية وفق نظرية العقل.
- اعداد مقاييس عامة لقياس نظرية العقل من كل الجوانب.
- يمكن استخدام البرنامج التدريبي المقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تنمية مهارات أخرى كالتفاعل الاجتماعي.
- الوقوف عند كل جديد وضرورة الاطلاع على النظريات الحديثة والبرامج الجديدة.
- يجب أن تكون الدراسات والبرامج مشتركة بين فريق التربية الخاصة والحاجة خصوصا الى طبيب الأمراض العقلية وأجهزة البحث لديه.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، محمود بدر. (2004). الطفل التوحدي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أحمد عبد الحليم، عربيات. (2010). ارشاذ ذوي الحاجات الخاصة واسرهم (ط1.). عمان: دار الشروق.
- أحمد، السيد سليمان. (2010). تعديل سلوك الأطفال التوحديين النظرية والتطبيق(ط1.). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجماعي.
- أحمد، محمود الحوامدة. (2019). الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد (ط.1). الأردن: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- أسماء، مصطفي السحيمي ومحمد، سعد فودة. (2009). النظرية المعرفية للسلوك غير السوي لطالبات المدارس (التعاطي، الالفاظ النابية، اللامبالاة). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة الازاريطة.
- إسماعيلي، يامنة وقشوش، صابر. (2014). الدماغ والعمليات العقلية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- أكرم، محمد وصبحي، العزاوي. (2010). التربية الخاصة لغير الاختصاص (ط.1). عمان: الجنان للنشر والتوزيع.
- الامام، محمد صالح وفؤاد، الجوالدة. (2011)، التوحد رؤية الاهل والاخصائيين (ط1.). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أمير إبراهيم، القرشي. (2012). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. (ط1.). القاهرة: عالم الكتاب.
- أنس، شكشك. (2008). تنمية مهارات العقل المعرفية عند الطفل. سورية: شماع للنشر والعلوم.

- إيمان، يونس وإبراهيم، العبادي. (2020). الادراك البصري لدى طفل الروضة. عمان: مركز الكتاب الاكاديمي.
- أيمن، محمد والسيد، أحمد. (2012). الإساءة الوالدية اتجاه الاوتيزم (ط.1). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- السيد عبد الحميد، سليمان السيد. (2003). صعوبات التعلم والادراك البصري (ط1.). القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد، سليمان السيد. (2008). صعوبات التعلم النمائية (ط.1) القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- السيد عبد الحميد، سليمان السيد. (2015). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. مصر: المركز المصري الدولي لصعوبات التعلم الجيزة.
- الشامي، وفاء علي. (2004). التوحد أسبابه وتشخيصه. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الغرير، أحمد نايل. (2010). التربية الخاصة في الأردن، (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- النجار، فاير جمعة النجار ونبيل جمعة، الزعبي وماجد، راضي .(2018). أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي (ط.5). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- أحمد فتحي، محمد رمضان. (2018). فعالية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير. قسم العلوم النفسية. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة. مصر.
- الهام، محمد حسن. (2016). الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين بالتوحد في مراكز التربية الخاصة والأطفال العاديين. رسالة ماجستير. التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

- ايناس عبد المطلب، محمد. (2016). فاعلية برنامج قائم علي اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع. رسالة ماجستير. قسم العلوم النفسية. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة. مصر.
- بارون، كوهين وجولي، هادوين وهولن، باتريشيا، ترجمة ربيعة، العنزي. (2002). تدريب الأطفال التوحديين على استخدام المهارات العقلية. الكويت: فهرسة مكتبة الكويت الوطنية.
- بطرس، حافظ بطرس. (2015). اعاقات النمو الشامل (ط.2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بولا، كلوث وكيلي، شاندلر الكوت. (2014). أرض تجمعنا تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد (ط1.). ت:مصطفي صبح أحمد رحيل. القاهرة: عالم الكتب.
- ثناء عبد الودود، عبد الحافظ. (2016). السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الادراكية (ط.1). عمان: دار من المحيط الى الخليج للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد، جابر. (2009). استراتجيات التدريس والتعلم (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي شارع عباس العقاد.
- جمال، خلف المقابلة. (2016). اضطربات طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية (ط1.). عمان: دار يافا العلمية.
- جيهان، مصطفى. (2008). التوحد (ط1.). القاهرة: منتديات مجلة الابتسامة.
- جهاد محمد عبد المعطي، عبد الرحيم. (2018). استخدام مفاهيم نظرية العقل لتحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون. رسالة ماجستير. قسم العلوم النفسية. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة. مصر.
- حازم رضوان، ال إسماعيل. (2012). التوحد واضطرابات التواصل (ط.1). الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،

- حسن الباتع، محمد عبد العاطي واسراء رافت، محمد علي شهاب. التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. (2014). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- حسين، محمد حسنين. (2006). تخطيط برنامج تدريب (ط.1). عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- حمدي عبد الله، عبد العظيم. (2013). البرامج الارشادية (ط.1). الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- حمدي، علي الفرماوي. (2009). نظرية الركائز الأربعة للبناء النفسي (ط.1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حسينة، طاع الله. (2008). الادراك البصري للأشكال لدى المعوقيين عقليا. أطروحة ماجستير. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الحاج لخضر باتنة.
- خالد، حازم. (2017). التوحد. مصر: وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- خولة، أحمد يحيي. (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- دانيال، هالاهان، جيمس، كوفمان، ترجمة عادل، عبد الله محمد. (2008). سيكولوجية الأطفال الغير عاديين وتعليمهم (ط.1). عمان: دار الفكر المملكة الأردنية الهاشمية.
- راون، كوفمان. (2016). اختراق التوحد. ترجمة حسن علي شاهين، (ط1)، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك.
- رائد، خليل العبادي. (2006). التوحد (ط.1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- رضوان، محمد نصر الدين. (2003). الإحصاء الإستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضة. (ط.3). مصر: دار الفكر العربي.
- راحيس، براهيم. (2018). أثر برنامج محوسب قائم على الألعاب العقلية في تنمية الادراك البصري لدى الأطفال 9 سنوات. مجلة التنمية البشرية. العدد (11). ص ص 119-142.
- رحمون، ايمان. (2020). أثر المهارات المعرفية اللغوية والاجتماعية على نظرية العقل عند أطفال التثلث 21. أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.
- زينب عبد الرحمن، علي حسن.(2020). رسالة ماجستير. قسم التوحد. كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة بني سويف. مصر.
- سوسن، شاكر مجيد. (2010). التوحد أسبابه خصائصه تشخيصه علاجه (ط.2). عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- شذى، عبد الباقي محمد ومصطفى ،محمد عيسي، (20011)، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، (ط1)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صالح، حسين الداهري. (2016). أساسيات التوحد الاسباب والعلاج (ط.1). عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- طارق عبد الرؤوف، عامر وإيهاب، عيسى المصري. (2016). التفكير البصري مفهومه مهاراته استراتجياته. (ط.1). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- طارق، عامر. (2008). الطفل التوحدي. عمان: دار اليازوري للنشر.
- عادل، عوض. (2011). تركيب الصورة الابصارية في العقل والمخ رؤية فلسفية معاصرة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عبد الحميد، سليمان السيد ومحمد قاسم، عبد الله. (2003). الدليل التشخيصي للتوحديين (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الرحمن، سيد سليمان. سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الرقيب، أحمد البحيري ومحمود، محمد إمام. (2019). اضطراب طيف التوحد (الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل العلاجي) (ط.1). مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد العظيم، صبري عبد العظيم وأسامة عبد الرحمن، حامد. (2016). اضطرابات ضعف الانتباه والادراك التشخيص والعلاج. (ط.1). مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الفتاح، عبد المجيد الشريف. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. (ط.1). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الله، حسين الزعبي. (2015). التوحد تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين (ط.2). عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- عدنان، يوسف العتوم. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- علي، عبد الرحيم صالح. مراجعة سناء، مجول فيصل. (2013). نظرية العقل لدي الأطفال التنظير الحديث في النمو المعرفي (ط.1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عبد الرزاق، حسين الحسن. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة علوم التربية. العدد (2) الجزء (3). ص ص 176-209.
- غالب، محمد الحياري.(2018). اضطربات طيف التوحد. (ط1.) الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- غالب، محمد رشيد. (2011). الادراك والادراك الحسي الفائق. عمان: دار اليازوري.
- فاروق، مصطفى وكامل، الشربني. (2011). التوحد الأسباب التشخيص العلاج (ط.1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- فكري، لطيف متولي. (2015). استراتجيات التدريس لذوي اضطراب الاوتيزم (اضطراب التوحد) (ط1.). السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.
- فؤاد، أبو المكارم. (2004). أسس الادراك البصري للحركة. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- فؤاد، عيد الجوالدة. (2013). فاعلية برنامج تربوي قائم علي نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية. مجلة دراسات العلوم التربية. المجلد40، ملحق 1. ص ص388-409.
- قطران، راضية. (2018). دور عملية التقليد في تطوير مهارات التواصل غير اللفظي عند الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد. رسالة دكتوراه. قسم الأرطوفونيا. كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر.
- كمال، خليل النجار. (2012). الادراك المتفوق الباراسايكولوجي. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع أربد.
- كمال، عبد الحميد زيتون. (2008). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. القاهرة: عالم الكتاب.
- ماجد، إبراهيم الباوي وأحمد، عبيد حسن. (2013). فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد (ط.1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ماهر، إسماعيل وصبري، محمد يوسف. (2009). المدخل للمناهج وطرق التدريس (ط.1). مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

- محمد إبراهيم، عبد الحميد. (2003). الطفل الذاتوي برنامج تنموي لبعض المهارات (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد رشيد، محمد حسين والشويلات، منى عطا الله. مبادئ الإحصاء والاحتمالات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، أحمد خطاب. (2005). سيكولوجية الطفل التوحدي. (ط.1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، الامام وفؤاد، الجوالده. (2010). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل (ط1.). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، صالح الامام. (2010). التوحد ونظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، صالح الامام وفؤاد، عيد الجوالده. (2010). الاعاقات التطورية والفكرية تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل (ط.1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، صالح الامام وفؤاد، عيد الجوالده. (2010). التوحد ونظرية العقل (ط.1). عمان: دار النشر للثقافة والتوزيع.
- محمد، عادل عبد الله. (2007). العلاج بالموسيقي للأطفال التوحديين (ط.1). القاهرة، دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- محمد، عدنان عليوات. (2007). الأطفال التوحديون. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- محمد، كمال أبو الفتوح. (2011). الأطفال الاوتيستك ماذا تعرف عن اضطراب الاوتيزم. (ط.1). الأردن: المملكة الأردنية الهاشمية.
- محمود عبد الرحمن، عيسى الشرقاوي. (2016). الإعاقة العقلية والتوحد (ط.1). مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

- مختار، وفيق صفوت. (2019). أطفال التوحد الاوتيزم (ط.1). الجيزة مصر: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
- مراد علي، عيسى سعد ووليد السيد، أحمد خليفة. (2006). تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم. (ط.1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- مركز أبحاث الطفولة والأمومة. (2017). اضطراب التوحد التشخيص والعلاج. بغداد: المجلد 11 جامعة ديالي.
- مصطفى، نوري القمش. (2010). اضطراب التوحد الأسباب التشخيص العلاج (ط.1)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، نوري القمش. (2011). اضطرابات التوحد (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منى، حسن السيد ومحمد صبري، كامل مرسي وأماني سعيدة، سيد إبراهيم. (2014). برنامج تربوي قائم على نظرية العقل لتنمية الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة العلوم التربية العدد (3) الجزء (2). ص ص 478-505.
- محمود علي، عزالدين علي. (2018). تنمية الادراك البصري كمدخل لعلاج صعوبات القراءة لدي تلاميذ الصف الثالث ابتدائي. رسالة ماجستير. قسم علم النفس. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. عين الشمس. مصر.
- نايفة، قطامي. (2008). تقويم نمو الطفل (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نادر صالح عبد الفتاح، أحمد السعودي. (2013). فاعلية برنامج ارشادي في تحسين قراءة العقل لدى أطفال الأوتيزم مرتفعي الأداء الوظيفي. رسالة دكتوراه. قسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة بنها. مصر.

- نيفين عبد المنعم، صالح محمد العربي.(2018). فاعلية برنامج الكتروني لتنمية التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير. قسم العلوم النفسية. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة. مصر.
- وفيق، صفوت مختار. (2019). أطفال التوحد الأوتيزم، (ط.1). مصر: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
- وليد محمد، علي محمد. (2015). استخدام الاستراتجيات البصرية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المتوحديين. مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع الإسكندرية 144شارع طيبة.
- هند ماهر، عبد الفتاح. (2018). فعالية برنامج قائم علي عادات العقل لتحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. قسم الدراسات التربوية. معهد البحوث والدراسات العربية. جامعة عين الشمس. مصر.
- يوسف، محمد العايد، وآخرون. (2011). أساسيات التربية الخاصة. الرياض: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- يوب، زهرة. (2017). نظرية العقل عند الأطفال المصابين بالتوحد. أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس. العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.

مراجع أجنبية:

- Abigail, Moonis. (2017). A Day Through My Eyes: Improving Visual P erceptual T raining F or School Staff Members W orking With Students With Autism Spectrum Disorde. the Rangos School of Health Science. Duquesne University. USA
- Elizabeth, Milne PhD and Helen J Griffiths PhD DBO. (2007). Visual Perception and Visual Dysfunction in Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. the British and Irish Orthoptic Journal. issue 4.pp 01 – 19.
- Francesca, Happé. (2003). Theory of mind and the self, A nn. NY. Acad.Sci. pp134-144.
- Helen Tager, Flusberg.(2007). Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism. sage journals. Volume 16. pp311-315.
- Henry M, Wellman. (2017). The Development of Theory of Mind: Historical Reflections. The Society for Research in Child Development. pp1-11.
- Julia, Vacas et al. (2022). Social attention and autism in early childhood. Elsevier. pp1-15.
- jasques mehler ,susana frank .(1995).cognition on cognition.(3).amesterdam the netherlands library of congress catalogning in publication data : netherland.
- johnny, l matson, peter strumey. (2014). early intervention for autism spectrum disorders. Springer : germany.
- Laurie, Anne and Sapey,Triomphe. (2017). Perceptual inference and learning in autism : a behavioral and neurophysiological approach. THESE de DOCTORAT. Neurosciences and Cognitive Sciences (ED476). University Claude Bernard Lyon 1. France.
- simon, baron cohen, (1999), the applied psycologist. (2). open university press : usa.

- Sander, Begeer et all. (2003). Theory of Mind–Based Action in Children from the Autism Spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol. 33. pp479-489.
- Seungwon, Chung and Jung, Woo Son. (2020). Visual Perception in Autism Spectrum Disorder: A Review of Neuroimaging Studies. journal of the korean academy of child and adolescent psychiatry, issue 31. pp105-120.
- Michel C . Montheil. (1993). Manuel de la feuille de dépouillement de la figure complexe de Rey .figure A et B Paris. centre de la psychologie appliquée.

قائمة الملاحق

الملحق (01)

استمارة دراسة الحالة

البيانات الأولية:

معلومات حول الطفل	
الاسم:	اللقب:
الجنس:	الجنسية:
تاريخ الميلاد:	مكان الميلاد:
عدد الإخوة:	ترتيب الإخوة:

معلومات حول الأب
الاسم: اللقب: السن: المستوى التعليمي: المهنة:

معلومات حول الأم
الاسم: اللقب: السن: المستوى التعليمي: المهنة:

مصدر دخل الأسرة: متوسط ( ) جيد ( ) ضعيف ( )

هل الأبوين منفصلين: لا ☐ نعم ☐

هل الأسرة مستعدة للمشاركة في البرنامج: لا ☐ نعم ☐

عدد أفراد الأسرة..... ترتيب الطفل بين إخوته.....

هل تعاني الأسرة من ضغوط نفسية؟ نعم ( ) لا ( )
إن وجدت: - - - - -

ما هي البرامج العلاجية التي تعرض لها الطفل
-
-
-
-

	الدليل التشخيصي الخامس		
المعايير	الاعراض	الإجابة بنعم	أو لا
التفاعل الاجتماعي	هل يبدي الطفل استجابة عاطفية للمواقف الاجتماعية.(ابداء الخوف من الخطر).		
	هل يبدي الطفل تفاعل عاطفي واهتمام وجداني للغير (يفرح بقول الأم أحبك).		
	هل يظهر الطفل أنماط في التواصل مع الغير.(استجابة للمناداة، طلب أشياء).		
	هل يتفاعل الطفل اجتماعيا مع الوالدين والاقران(يبحث عنهم، يجالسهم، يبدي اهتمام)		
	هل يبدي الطفل استجابة عاطفية (الفرح) من عناية الأم بالطفل.		
التواصل الاجتماعي	هل يتبادل الطفل المعلومات بدلالات وتعابير الوجه.		
	هل يبدي الطفل رأيه (قبول, رفض) بإشارات وايماءات أو الكلام.		
	هل يملك الطفل لغة جسدية أثناء الكلام والحوار.		
	هل يعبر الطفل عن احتياجاته (جوع، عطش ...) لفظيا أو بالتلميح.		
التخيل	هل يمتلك الطفل القدرة على اللعب بالتظاهر (تمثيل خيط بأفعى).		
	هل يجيد الطفل تقمص الأدوار (تقمص دور الام).		
	هل يتفاعل الطفل في الألعاب الجماعية.		
	هل يتفاعل مع أحداث قصة خيالية.		

المهارات	الأداء على المهارة			
		أحيانا	دائما	أبدا
مهارات الادراك البصري	يميز بين الصور المختلفة.			
	يميز بين الأشكال والاحجام.			
	يستطيع إكمال الكلمة الناقصة أو الحرف الناقص من الجمل والكلمات.			
	يستطيع اكمال الجزء الناقص من الصورة.			
	هل لديه ادراك للاتجاهات؟			
	هل يستطيع استرجاع مكان تواجد الأشياء (ذاكرة بصرية).			

مهارات نظرية العقل	هل لديه تعبيرات انفعالية مناسبة للمواقف ؟(حزين، سعيد، خائف).			
	هل يفهم الحالة العاطفية للآخرين؟			
	هل يقوم ببعض ألعاب التظاهر؟ (ألعاب يمثلها على أنّها أشياء أخرى كحبل يمثله أفعى)			
	اللعب بشكل منظم وهادف.			
مهارات تواصلية	هل يستجيب لتوجيهات المتكلم؟			
	هل يتواصل بصريا؟			
	يتفاعل أثناء القيام بالنشاط.			
	ينطق جمل وكلمات.			
	لديه رغبة في القيام بالنشاط.			
	لديه قدرة على التقليد.			

المشكلات التي ترغب الأسرة في علاجها:

-

-

-

-

مقاييس نفسية تم تطبيقها:

الاختبار	تاريخ الاختبار	الدرجة
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

تحديد المعززات وضبط استراتيجيات وأهداف العمل

أكتب خمس مجالات أو دوافع أو اهتمامات يهتم بها طفلك (العمل بمجال الاهتمام تعزيزا للعمل).

-

-

-

-

-

ما هي الأمور التي تريد أن يتقنها طفلك في المجال الاجتماعي.

-

-

-

-

ما هي الأهداف التعليمية التي تريد أن يصل إليها طفلك.

-

-

-

-

ماهي السلوكات المرغوبة عند طفلك.

-

-

-

-

ماهي السلوكات غير المرغوبة.

-

-

-

-

أذكر الحيوانات التي يحبها طفلك **(كي نختار حيونات ذات وجوه وانفعالات)**.

- - -

- - -

هل يحب ابنك لعب الكرة أو الرسم أو ... أو أي نشاط آخر.

- - -

- - -

ماهي المواقف التي لا يظهر فيها الطفل العواطف.

- –
- –

هل يحب إبنك الحضن؟

هل يفرح بالتصفيق.؟

ماذا تستعمل في تعزيز ابنك.؟

- – –
- – –

ماهي الأشياء التي يحبها (مأكولات، مشروبات أو ألعاب أو عناق، مسح على الرأس، الاستماع للأغاني، اللعب بالكرة، التلوين، الرسم، مشاهدة الرسوم المتحركة، ....

- – –
- – –

الملحق (02)

مقياس كارز 02

مقياس تصنيف التوحد عند الأطفال
النسخة الثانية

اريك سكوبلر ، روبيرت ريتشلير
و بربارة روشين رينا ربي اتش دي

CARS2-ST
كتيب التقييم

الاســـــم:
تاريخ الولادة :
تاريخ الاختبار:
الجنس :
اســم المقيم:
العـمـــر:

بناء على معلومات من: ملاحظة خلال التقييم التطوري خلال PEP-3
التوجيهات: بعد تصنيف البنود 15، انقل التصنيفات من الصفحات الداخلية للمساحات المقابلة أدناه. اجمع التصنيفات الحصول على مجموع النقاط الخام، وبين مجموعة الحدة المقابلة.

الملخص

الاتصال	التقليد	الاستجابة العاطفية	استخدام الجسم	استخدام الاشياء	التكيف مع التغيير	الاستجابة البصرية	الاستجابة السمعية	استجابات واستخدام التذوق، الشم، اللمس	الخوف/و العصبية	التواصل القدظي	التواصل الغير لفظي	مستوى النشاط	مستوى و اتساق الاستجابة الفكرية	الانطباع العام

تصنيف الشدة

- حد أدنى لعدم وجود أعراض التوحد (من 15- 29.5 من 15 - 27.5 لعمر +13)
- ✓ حد معتدل لمتوسط من أعراض التوحد (من 30 - 36.5 من 28 - 34.5 لعمر +13)
- أعراض حادة للتوحد (37 و أكثر 35 و أكثر لعمر +13)

إجمالي الدرجات
.....

التشخيص
.....
.....
.....
.....

العلاج
.....
.....
.....
.....

فريق العمل
.....
.....
.....
.....

Childhood Autism Rating Scale, Second Edition (CARS2-ST)

Name ..... الاسم

Case Id Number ..... رقم هوية الحالة

Test Date ..... تاريخ الفحص

Gender ☐ Male ذكر ☐ Female أنثى النوع

Ethnic Background ..... الخلفية العرقية

Rater's Name ..... اسم الفاحص

Based On Information From ..... استنادًا إلى المعلومات المقدمة من

Date Of Birth ..... تاريخ الميلاد

Age ..... العمر

Years ..... السنوات

Months ..... الشهور

Directions التوجيهات

After rating the I 5 items, transfer the rating from the inside pages to the corresponding spaces below. Sun the ratings to obtain the total raw score, and indicate the corresponding severity group. Circle the total raw score value in the table in the column labeled all ages and in the column that corresponds to the age of the person who has been rated. The number printed to the left of each value you have circled is the t-score.

بعد تصنيف عناصر ١٥، ونقل التقييمات من الصفحات الداخلية إلى ما يقابله من الفراغات الموجودة أدناه. قم بجمع التقييمات للحصول على إجمالي النتائج الأساسية، مع توضيح المجموعة شديدة التطابق. ثم ضع دائرة حول قيمة إجمالي النتائج الأساسية في خانة الجدول المصنف لكافة الأعمار وفي الخانة التي تتطابق مع عمر الشخص الذي يتم تقييمه.. أما النتيجة فهي الرقم المطبوع ناحية اليسار لكل قيمة تم وضع دائرة عليها.

Directions التوجيهات

For each category, use the space provided in the Observations sec-tion for raking notes concerning the behaviors relevant to that item. After you have finished observing the child, rate the behaviors relevant to each item by circling the number that corre-sponds to the statement that best describes the child. You may indicate that the child's behavior falls between two descriptions by circling ratings of 1.5, 2.5, or3.5 Abbreviated rating criteria are presented for each item. See chapter 2 of manual for detailed rating criteria.

استخدم لكل فئة المكان المخصص الموجود في الجزء الخاص بالملاحظات، وذلك من أجل تدوين الملاحظات المتعلقة بالسلوكيات المرتبطة بهذا البند. بعد الانتهاء من ملاحة الطفل، عليك تقيم السلوكيات المتعلقة بكل بند من خلال وضع دائرة حول الرقم المطابق لأكثر عبارة تصف الطفل بأفضل شكل. قد تشير إلى أن تصرف الطفل يقع بين نقطتي تصنيف وذلك بوضع دائرة حول ١,٥أو ٢,٥ أو ٣,٥ . تم عرض معايير التقييم المختصرة الموجودة لكل بند . اطلع على معايير التقييم المفصلة بالفصل الثاني من الكتيب.

مستوى الأعراض بالمقارنة مع أفراد من ذوي التوحد

النسبة	تقاطع T	كل الأعمار	العمر من ١٢ و٢	العمر من ٣ والكبر
	٧٠	٥١	٥١	٥١
٩٧	٧٠	٥١	٥١	٥١
٩٧	٦٩	٥٣,٥	٥٣,٥	٥٣,٥-٥٢
	٦٨	٥٣-٥٢	٥٣-٥٢,٥	٥١,٥-٩,٥
٩٦	٦٧	٥١,٥-٥١	٥٢-٥١,٥	
٩٥	٦٦	٥٠,٥-٥٠	٥١	
٩٣	٦٥	٩,٥	٥٠,٥-٥٠	١٩
٩٢	٦٤	١٩	١٩,٥	١٨,٥-١٧,٥
٩٠	٦٣	١٨,٥-١٨	١٩ -١٨,٥	١٧-١٦
٨٨	٦٢	١٧,٥-١٧	١٨-١٧,٥	١٥,٥-١٥
٨٦	٦١	١٦,٥	١٧-١٦,٥	١١,٥-١١
٨١	٦٠	١٦-١٥,٥	١٦	
٨٢	٥٩	١٥-١١,٥	١٥,٥-١٥	١٣,٥
٧٩	٥٨	١١	١١,٥	١٣
٧٦	٥٧	١٣,٥	١١	١٢,٥
٧٢	٥٦	١٣-١٢,٥	١٣,٥-١٣	١١,٥-١١
٦٩	٥٥	١٢	١٢,٥-١٢	١٠,٥-١٠
٦٥	٥	١١,٥-١١	١١,٥	٩٩,٥
٦٢	٥٣	١٠,٥-١٠	١١-١٠,٥	٩٩-٩٨,٥
٥٨	٥٢	٩٩,٥-٩٩	١٠-٩٩,٥	٩٨-٩٧,٥
٥١	٥١	٩٨,٥	٩٩	٩٦,٩٧٩٥
٥٠	٥٠	٩٨-٩٧,٥	٢٨,٥-٢٨	٩٧-٩٩٦,٥
١٦	١٩	٩٧	٩٧,٥	٩٦-٩٥
١٢	١٨	٩٦,٥-٩٦	٩٦,٥-٩٦	٩٤,٥-٩٤
٩٨	١٧	٩٥,٥-٩٥	٩٥,٥-٩٥	٩٣,٥
٩٥	١٦	٩٤,٥-٩٤	٩٥	٩٣
٩١	١٥	٩٣,٥	٩٤,٥-٩٤	٩٢,٥
٨٦	١١	٩٣	٩٣,٥	٩٠,٥-٩٢,٥
٧١	١٣	٩٢,٥-٩٢	٩٣-٩٢,٥	٩٠,٥-٩٠
٦١	١٢	٩١,٥	٩٢	٢٩,٥-٢٩
١٩	١١	٩١-٩٠,٥	٩١,٥	٢٨,٥-٢٧
١٦	١٠	٩٠	٩١-٩٠,٥	٢٦,٥-٢٧
١١	٩٩	٢٨,٥-٢٩,٥	٩٠	٢٦
١٢	٩٨	٢٨-٢٧,٥	٢٩,٥-٢٩	٢٥,٥-٢٥
١٠	٩٧	٢٧-٢٦	٢٨,٥-٢٨	٢١,٥-٢٣,٥
٨	٩٦	٢٥,٥	٢٧,٥-٢٦	٢٣
٧	٩٥	٢٥ ٢١,٥	٢٥,٥	٢١-٢٢,٥
٦	٩١	٢١	٢٥-٢١,٥	٢٠,٥
٥	٩٩	٢٣-٢٣,٥	٢١	
٤	٩٢	٢٢,٥	٢٣,٥	
٣	٩١	٢٢-٢١,٥	٢٣	
٢	٩٠	٢١	٢٢,٥-٢٢	٢٠
	٢٩	٢٠,٥		
١	٢٨		٢١,٥	
≥١	٢٧	٢٠	٢١	
	٢٦		٢٠,٥	
	٢٥		٢٠	١٩,٥
	٢١	١٩,٥		
	٢٣		١٩,٥	
	٢٢			
	٢١			
	٢٠	١٩	١٩	
	<١٩,٥	<١٩		<٢٠

ملخص

البنود	الدرجة
الاتصال بالناس Relating to people	
التقليد Imitation	
الاستجابة العاطفية Emotional Response	
استخدام الجسم Bbody Use	
استخدام الأشياء Object use	
التكيف مع التغيير Adaptation to change	
الاستجابة البصرية Visual response	
الاستجابة السمعية Listening response	
استجابات واستخدام التذوق، الشم، اللمس Taste, smell, and touch response and use	
الخوف أو العصبية Fear or nervousness	
التواصل اللفظي Verbal communication	
التواصل الغير لفظي Nonverbal communication	
مستوى النشاط Activity level	
مستوى واتساق الاستجابة التعليمية Level & consistency of intellectual response	
الانطباع العام General impressions	
إجمالي الدرجة Total	

ملخص

1 الاتصال بالناس — Relating to people

1

لا يوجد أي دليل على وجود صعوبة في التعامل أو التفاعل بشكل غير طبيعي مع الناس. فسلوك الطفل مناسب لعمره/ عمرها. قد يلاحظ عليه بعض الخجل والاضطراب أو الانزعاج عندما يتم إخباره بما يجب فعله، ولكن ليس بدرجة غير قياسية نمطية.

No evidence of difficulty or abnormality in relating to people. The child's behavior is appropriate for his or her Ag. Some shyness, fussiness, or annoyance at being told what to do may be observed, but not to an atypical degree.

2

علاقات غير طبيعية بدرجة طفيفة قد يتجنب الطفل التعامل مع الكبار وكذلك النظر إلى أعينهم أو يصعب إرضاءه إذا أجبر على التعامل أو ينتابه حالة من الخجل الشديد أو قد لا يستجيب للكبار على النحو المعتاد، أو يتشبث بوالديه إلى حد ما أكثر من باقي الأطفال من نفس عمره.

Mildly abnormal relationships. The child may avoid looking the adult in the eye, avoid the adult or become fussy if interaction is forced, be excessively shy not be as responsive to the audit as is typical, or cling to parents somewhat more than most children of the same age.

3

علاقات غير طبيعية بدرجة متوسطة. يبدو الطفل منعزلًا متحفظًا (يبدو غير واعٍ بوجود البالغين) في بعض الأحيان. المحاولات المستمرة القوية غير ضرورية لجذب انتباه الطفل في بعض الأحيان. حيث يبدأ الطفل بالحد الأدنى من التواصل.

Moderately abnormal relationships. The child shows aloofness (seems unaware of adult) at times. Persistent and forceful attempts are necessary to get the child's attention at times. Minimal contact is initiated by the child.

4

علاقات غير طبيعية بدرجة كبيرة. يبدأ الطفل بنفسه فهو عالم التحفظ أو غير واعٍ بما يقوم به الكبار. فغالبًا لا يستجيب/ لا تستجيب أبدًا أو يبدأ بالتواصل مع الكبار. فقد يكون للمحاولات المستمرة لجذب انتباه الطفل لها تأثير يذكر.

Severely abnormal relationships. The child is consistently aloof or unaware of what the adult is doing. He or she almost never responds to or initiates contact with the adult. Only the most persistent attempts to get the child's attention have any effect.

2 المحاكاة — Imitation

1

المحاكاة المناسبة. يستطيع الطفل تقليد الأصوات والكلمات والحركات التي تتناسب مع مستوى مهاراته/ مهاراتها.

Appropriate imitation. The child can imitate sounds, words, and movements that are appropriate for his or his skill level.

2

التقليد الغير طبيعي بدرجة طفيفة، يحاكي الطفل السلوكيات البسيطة معظم الوقت مثل التصفيق أو تقليد الأصوات اللفظية الفردة، أو يقلدها من وقت لآخر بعد الحث والتحفيز أو بعد فترة تأخر من التأخير.

Mildly abnormal imitation. The child imitates simple behaviors such as clapping or single verbal sounds most of the time; occasionally, imitates only after prodding or after a delay.

3

التقليد الغير طبيعي بدرجة متوسطة يقوم الطفل بالتقليد لفترة من الوقت والذي يتضمن قدرًا كبيرًا من المثابرة ومساعدة الكبار، فيقوم بالتقليد والمحاكاة بصورة متكررة بعد فترة من التأخير.

Moderately abnormal imitation. The child imitates only part of the time and requires a great deal of persistence and help from the adult; frequently imitates only after a delay.

4

التقليد الغير طبيعي بدرجة شديدة نادرًا ما يحاكي الطفل الأصوات أو الكلمات أو الحركات أو لا يحاكيها على الأطلاق برغم من تشجيع وتحفيز ومساعدة الكبار

Severely abnormal imitation. THE child rarely or never imitates sounds, words, or movements even with prodding and assistance from the adult.

Emotional Response	3	الاستجابة العاطفية

1

ردود فعل عاطفية مناسبة حسب السن والحالة. يظهر الطفل النوع والدرجة المناسبة للاستجابة العاطفية على النحو الوارد ذكره مع تغيير في تعبيرات الوجه والتوقف والسلوك.

Age-appropriate and situation-appropriate emotional response. The child shows the appropriate type and degree of emotional response, as indicated by a change in facial expression, posture, and manner.

2

استجابة عاطفية غير طبيعية بدرجة معتدلة، بين الحين والآخر، يظهر الطفل إلى حد ما نمط أو درجة غير ملائمة لردود الأفعال العاطفية. فأحيانًا تكون ردود الأفعال غير الفعل أحيانًا لا علاقة لها بالأحداث المحيطة به.

Mildly abnormal emotional response. The child occasionally displays a somewhat inappropriate type or degree of emotional reaction. Reaction are sometimes unrelated to the objects or events surrounding him or her.

3

حد متوسط من الاستجابات العاطفية الغير سوية . يظهر الطفل علامات واضحة لنمط غير ملائم و/ أو درجة غير مناسبة للاستجابة العاطفية. فقد يكون رد الفعل معيقة تمامًا أو مفرطة وغير مرتبطة بالموقف. فقد يعبس الطفل أو يضحك أو يصبح صارمًا، حتى وإن لم توجد أشياء أو أحداث باعثة لذلك في المحيط.

Moderately abnormal emotional response. The child shows definite signs of inappropriate type and/ or degree of emotional response. Reactions may be quite inhibited or excessive and unrelated to the situation; child may grimace, Laugh, or became rigid even though no apparent emotion-producing objects or events are present.

4

الاستجابات عاطفية غير سوية بشكل حاد . نادرًا، ما تكون ردود الأفعال غير مناسبة للموقف. فيصعب أن يغير الطفل حالته المزاجية، بمجرد أن يتعرض إلى حالة مزاجية معينة. وعلى النقيض، قد يظهر الطفل مشاعر مختلفة غير ملائمة البتة، عندما لا يطرأ أو يتغير شيء.

Severely abnormal emotional response. Responses are seldom appropriate to the situation, once the child gets in a certain mood, it is very difficult to change the mood. Conversely, the child may show wildly different emotions when nothing has changed.

Bbody Use	4	استخدام الجسد

1

استخدام الجسد بشكل يناسب العمر، يتحرك الطفل بنفس السهولة والخفة وبشكل سوي كالطفل الطبيعي لن هم في نفس العمر من قرنائه.

Age-appropriate body use. The child moves with the same ease, agility and coordination as a normal child of the same age.

2

استخدام الجسد بشكل غير سوي بدرجة معتدلة، . قد تظهر بعض الخصائص الثانوية مثل الحماقة والحركات المتكررة وسوء التنسيق وظهور نادر لكثير من الحركات الغير معتادة.

Mildly abnormal body use. Some minor peculiarities may be present such as clumsiness, repetitive movements, poor coordination, or the rare appearance of more unusual movements.

3

استخدام الجسد بشكل غير سوي متوسط. قد تضمن السلوكيات الغريبة بشكل واضح أو السلوكيات الغير معتادة لطفل في هذا العمر، قد تتضمن حركات غريبة للأصابع أو المعوق التوجه للذات أو الاهتزاز والتأرجح والدوران التواء الأصابع و/ أو المشي على أصابع القدم.

Moderately abnormal body use. Behaviors that are clearly strange or unusual for a child of this age may include strange finger movements, peculiar finger or body posturing, staring or picking at the body, self-directed aggression, rocking, spinning, finger-wiggling, or toe-walking.

4

الاستخدام الغير سوي للجسد بشكل حاد، قد تشير الحركات الشديدة الحادة أو المتكررة للأنماط الحركية المذكورة أعلاه تشير إلى الاستخدام الغير سوي للجسد بشكل حاد. . قد تستمر تلك السلوكيات على الرغم من المحاولات لتثبيطها أو انخراط الطفل في نشاطات أخرى .

Severely abnormal body use. Intense or frequent movements of the type listed above are signs of severely abnormal body use. These behaviors may persist despite attempts to discourage them or involve the child in other activates.

Object use 5 استخدام الأشياء

1

الاهتمام أو الاستخدام المناسب للألعاب وغيرها من الأشياء. يظهر الطفل اهتمامًا طبيعيًا بالألعاب أو غيرها من الأشياء التي تلائم مستوى مهاراته/ مهاراتها واستخدام تلك الألعاب بطريقة مناسبة.

Appropriate interest in, or use of, toys and other objects. The child shows normal interest in toys and other objects appropriate for his or her skill level and uses these toys in an appropriate manner.

2

الاهتمام أو الاستخدام الغير مناسب للألعاب وغيرها من الأشياء. يظهر الطفل اهتمامًا غير مألوف بالألعاب أو غيرها من الأشياء بطريقة ساذجة على نحو غير ملائم. (مثال، ضرب الألعاب أو مصها).

Mildly inappropriate interest in, or use of, toys and other objects. The child may show atypical interest in a toy or play with it in an inappropriately childish way (eg., banging or sucking on the toy).

3

اهتمام أو استخدام الألعاب وغيرها من الأشياء بطريقة غير لائقة بدرجة متوسطة، قد يظهر الطفل قليلاً من الاهتمام بالألعاب أو غيرها من الأشياء أو قد ينشغل باستخدام الشئ أو اللعبة بطريقة غريبة. فقد يركز على بعض الأجزاء عديمة الفائدة أو قد ينبهر بشئ أو لعبة واحدة فقط.

Moderately inappropriate interest in, or use of, toys and other objects. The child may show little interest in toys or other objects, or may be preoccupied with using an object or toy in some strange way. He or she may focus on some insignificant part of a toy, become fascinated with one object exclusively.

4

اهتمام أو استخدام الألعاب وغيرها من الأشياء بطريقة غير لائقة بدرجة شديدة، قد يمارس الطفل نفس السلوكيات التي قد ذكرت أنفا بشكل متكرر وأكبر. يصعب تشتيت الطفل عند ممارسة هذه الأنشطة الغير مناسبة.

Severely inappropriate interest in, or use of, toys and other objects. The child may engage in the same behaviors as above, with greater frequency and intensity. The child is difficult to distract when engaged in these inappropriate activities.

Adaptation to change 6 التكيف مع التغيير

1

التكيف مع التغيير بشكل جيد مناسب للعمر. قد يلاحظ الطفل أو يبدي تعليقًا على التغييرات في الروتين ويتقبل ذلك التغييرات دون إبداء الانزعاج منها .

Age-appropriate adaptation to change. While the child may notice or comment on changes in routine, he or she accepts these changes without undue distress.

2

تكيف مع التغيير غير طبيعي بشكل معتدل. عندما محاولة البالغون تغيير المهام، قد يستمر الطفل في ممارسة نفس النشاط أو استخدام نفس المواد.

Mildly abnormal adaptation to change. When an adult tries to change tasks, the child may continue the same activity or use the same materials.

3

تكيف مع التغيير غير طبيعي بشكل متوسط. يناوم الطفل بقوة بالتغيير الذي يحدث بالروتين ويحاول أن يستكمل النشاط القديم ويصعب تشتيته. كذلك قد ينتابه حالة من الغضب أو الحزن عند تغيير نظام الروتين الثابت.

Moderately abnormal adaptation to change. The child actively resists changes in routine, tries to continue the old activity, and is difficult to distract. He or she may become angry and unhappy when an established routine is altered.

4

تكيف مع التغيير غير طبيعي بشكل حاد. يظهر الطفل ردود أفعال حادة عند حدوث التغيير. عند إجباره على التغيير أو قد ينتابه الغضب الشديد أو يصبح غير متعاون ويستجيب لنوبات الغضب.

Severely abnormal adaptation to change. The child shows severe reactions to change. If a change is forced, he or she may become extremely angry or uncooperative and respond with tantrums.

Visual response | 7 | الاستجابة البصرية

1

استجابة بصرية بشكل جيد مناسب للعمر. يبدو سلوك الطفل البصري طبيعيًا ومناسبًا لعمره/ عمرها. تستخدم الرؤية مع الحواس الأخرى كطريقة لاكتشاف الأشياء الجديدة.

Age-appropriate visual response. The child's visual behavior is normal and appropriate for his or her age. Vision is used together with other senses as a way to explore a new object.

2

استجابة بصرية غير طبيعية بشكل معتدل. يجب أن تذكير الطفل بين الحين والآخر بالنظر إلى الأشياء. قد يهتم الطفل بالنظر إلى المرايا أو الأضواء أكثر من أقرانه، وقد يحدق في الفضاء أو قد يتجنب النظر في أعين الناس.

Mildly abnormal visual response. The child must be occasionally reminded to look at objects. The child may be more interested in looking at mirrors or lighting than are his or her peers, may occasionally stare off into space, or may also avoid looking people in the eye.

3

استجابة بصرية غير طبيعية بشكل متوسط. يجب أن يتم تذكير الطفل باستمرار بالنظر إلى ما يفعله. قد يحدق بالفضاء ويتجنب النظر إلى عيون الناس وينظر إلى الأشياء من زاوية غريبة ويمسك الأشياء بشكل قريب جدًا من عينيه.

Moderately abnormal visual response. The child must be reminded frequently to look at what he or she is doing. He or she may stare into space, avoid looking people in the eye, look at objects from an unusual angle, or hold objects very close to the eyes.

4

استجابة بصرية غير طبيعية بشكل حاد. نادرًا ما يتجنب الطفل النظر إلى عيون الناس أو شيء محدد وقد يظهر بشكل مبالغ به من التصرفات البصرية الأخرى المذكورة أعلاه.

Severely abnormal visual response. The child consistently avoids looking at people or certain object and may show extreme forms of other visual peculiarities described above.

Listening response | 8 | الاستجابة السمعية

1

استجابة سمعية طبيعية بالنسبة للعمر. سلوكيات الطفل السمعية طبيعية ومناسبة لعمره ويستخدم السمع مع الحواس الأخرى.

Age-appropriate listening response. The child's listening behavior is normal and appropriate for his or her age. Listening is used together with other senses.

2

استجابة سمعية غير طبيعية بدرجة معتدلة، قد يصاحبه عدم الاستجابة أو وجود انفعال مبالغ فيها قليلاً تجاه بعض الأصوات. قد تتأخر الاستجابة إلى الأصوات وقد تحتاج إلى التكرار لجذب انتباه الطفل. وقد يتشتت الطفل من الأصوات الخارجية الدخيلة.

Mildly abnormal listening response. There may be some lack of response or mild overreaction to certain sounds. Responses to sounds may be delayed, and sounds may need repetition to catch the child's attention. The child may be distracted by extraneous sounds.

3

استجابة سمعية غير طبيعية بدرجة متوسطة. تتفاوت استجابة الطفل للأصوات فغالبًا ما يتجاهل الصوت عندما يصدر في المرات الثلاثة الأولى، تصدر به وقد يذعل أو يفزع أو يغلق أذنيه عندما سماع بعض الأصوات اليومية.

Moderately abnormal listening response. The child's response to sounds vary; often ignores a sounds the first few times it is made; may be startled or cover ears when hearing some every day sounds.

4

استجابة سمعية غير طبيعية بدرجة حادة. يبالغ الطفل في ردود أفعاله أو يبالغ في تجاهل الأصوات لدرجة ملحوظة للغاية، بغض النظر عن نوع الصوت.

Severely abnormal listening response. The child overreacts and/or underreacts to sounds to an extremely marked degree, regardless of the type of sound.

Taste, smell, and touch response and use | 9 | استجابة التذوق والشم واللمس والاستخدام

1

الاستخدام الطبيعي والاستجابة الطبيعية لحاسة التذوق والشم واللمس. يكتشف الطفل الأشياء الجديدة بالطريقة التي تتناسب مع عمره، وبالشعور والنظر بشكل عام. قد يستخدم حاسة التذوق وحاسة الشم بطريقة ملائمة . يبدي الطفل ردود أفعال غير مبالغ بها كما يظهر عدم الشعور بالارتياح، كرد فعل عند تعرضه لمواقف يومية ثانوية.

Normal use of, and response to, Taste, smell, and touch. The child explores new objects in an age-appropriate manner, generally by feeling and looking. Taste or smell may be used when appropriate. When reacting to minor everyday pain, the child expresses discomfort but does not overreact.

2

الاستخدام الغير سوي ورد الفعل الغير مألوف بدرجة معتدلة لحاسة التذوق والشم واللمس. قد يصر الطفل على وضع الأشياء في فمه، أو قد يشم أو يتذوق غير صالحة للاستهلاك الآدمي أو قد يتجاهل أو يبالغ في رد الفعل تجاه الألم البسيط الخفيف، الذي يعبر عنه الطفل الطبيعي السوي بالشعور بالانزعاج.

Mildly abnormal use of, and response to, Taste, smell, and touch. The child may persist in putting objects in his or her mouth; may smell or taste inedible objects; may ignore or overreact to mild pain that a normal child would express as discomfort.

3

الاستخدام الغير سوي ورد الفعل الغير مألوف بدرجة متوسطة لحاسة التذوق والشم واللمس قد ينشغل الطفل باللمس أو شم الأشخاص أو تذوق الأشياء بدرجة متوسطة معتدلة. قد تكون ردات فعل الطفل إما بالغة جدا أو ضئيلة للغاية.

Moderately abnormal use of, and response to, Taste, smell, and touch. The child may be moderately preoccupied with touching, smelling, or tasting objects or people. The child may either react too much or too little.

4

الاستخدام الغير سوي ورد الفعل الغير مألوف بدرجة حادة لحاسة التذوق والشم واللمس ينشغل الطفل بممارسة استخدام حاسة الشم أو التذوق أو لمس الأشياء من أجل الشعور بالمزيد الإحساس أكثر من مجرد اللمس بغرض الاستكشاف أو الاستخدام المعتاد للأشياء. قد يتجاهل الطفل الشعور بالألم أو قد يبالغ برد الفعل بشكل قوي أو مجرد انزعاج بسيط.

Severely abnormal use of, and response to, Taste, smell, and touch. The child is preoccupied with smelling, tasting, or feeling objects more for the sensation then for normal exploration or use of the objects. The child may completely ignore pain or react very strongly to slight discomfort.

Fear or nervousness | 10 | الخوف أو العصبية

1

الخوف أو العصبية الطبيعية. حيث يكون سلوك الطفل مناسب لكل من الحالة والعمر في نفس الوقت.

Normal Fear or nervousness. The child's behavior is appropriate both to the situation and for his or her age.

2

الخوف أو العصبية غير ملائم بدرجة معتدلة. يظهر الطفل أحيانا المزيد من الخوف أو العصبية أو يظهرها بدرجة ضئيلة جدًا بالمقارنة مع رد فعل الطفل الطبيعي بنفس عمره في نفس الوقت.

Mildly abnormal Fear or nervousness. The child occasionally shows too much or too little fear or nervousness compared to the reaction of a normal child of the same age in a similar situation.

3

الخوف أو العصبية غير ملائم بدرجة متوسطة. يظهر الطفل إما قدرا كبيرا جدًا أو قليلا جدا من شعور الخوف مما ينتاب طفل أصغر منه سنا في موقف مشابه .

Moderately abnormal Fear or nervousness. The child shows either quite a bit more or quite a bit less fear than is typical even for a younger child in a similar situation.

4

الخوف أو العصبية غير ملائم بدرجة حادة. استمرار الشعور بالخوف حتى بعد التوريط بالتجارب المتكررة مع الأحداث أو الأشياء غير المؤذية . فمن الصعب جدًا تهدئة أو مواساة الطفل. وعلى النقيض من ذلك قد يخلق الطفل في إبلاء الشعور المناسب تجاه المخاطر التي يتجنبها غيره من الأطفال من نفس عمره.

Severely abnormal Fear or nervousness. Fear persists even after repeated experience with harmless or object. It is extremely difficult to calm or comfort the child. The child may, conversely, fail to show appropriate regards that other children of the same age avoid.

Verbal communication 11 التواصل اللفظي

1

تواصل اللفظي الطبيعي الذي يتناسب مع العمر والموقف.

Normal verbal communication, age and situation appropriate.

2

تواصل لفظي غير سوي بدرجة معتدلة. تظهر حالة من التأخر بوجه عام عند الكلام. فالتلب الحديث عادة ولا معنى ومفهوم بالرغم من التكرار اللاني للكلمات أو استخدام الضمائر بشكل منعكس. وقد يستخدم الكلمات الغريبة أو المصطلحات من حين لآخر.

Mildly abnormal verbal communication. Speech shows overall retardation. Most speech is meaningful; however, some echolalia or pronoun reversal may occur. Some peculiar words or jargon may be used occasionally.

3

تواصل لفظي غير سوي بدرجة متوسطة. قد يغيب الحديث . وقد يحدث مزج بعض الكلمات الهادفة ذات الأمن مع الكلمات أو المصطلحات الغريبة، مثل، تكرار الألفاظ أو عكس الضمائر. فتتضمن الخصائص المميزة للحديث ذو المعنى الاستجواب والاستفسار المفرط أو الانشغال بمواضيع معينة.

Moderately abnormal verbal communication. Speech may be absent. When present, verbal communication may be a mixture of some meaningful speech and some peculiar speech such as jargon, echolalia, or pronoun reversal. Peculiarities in meaningful speech include excessive questioning or preoccupation with particular topics.

4

صل لفظي غير سوي بدرجة حادة. لا يستخدم الكلام المفيد ذو المعنى. قد يتصرف الطفل بشكل طفولي أو العويل والصراخ أو يصدر أصوات غريبة مثلة أصوات حيوانات أو يصدر أصوات متعددة مشابهة للكلام، أو قد يظهر الاستخدام المتواصل أو الغريب للكلمات أو العبارات التي يمكن التعرف عليها.

Severely abnormal verbal communication. Meaningful speech is not used. The child may make infantile squeals, weird or animal-like sounds, or complex noises approximating speech, or may show persistent, bizarre use of some recognizable words or phrases.

Nonverbal communication 12 التواصل غير اللفظي

1

الاستخدام الطبيعي للتواصل غير اللفظي المناسب للعمر والموقف.

Normal use of nonverbal communication, age and situation appropriate.

2

استخدام غير سوي للتواصل غير اللفظي بدرجة معتدلة. يصدر تواصل غير اللفظي مما يشير إلى كونه طفل غير ناضج. فقد يشير بشكل مبهم وغامض للشيء الذي يريده الوصول إليه، في حين يشير الطفل من نفس عمره ممن ينمو الياسي إلى ما يريد بشكل محدد لتحديد ما يقصده ويريده على وجه التحديد في نفس الوقت.

Mildly abnormal use of nonverbal communication. In mature use of nonverbal communication; may only point vaguely or reach for what he or she wants, in situation where a typically developing same-age child may point or gesture more specifically to indicate what he or she wants.

3

استخدام غير سوي للتواصل غير اللفظي بدرجة متوسطة. بشكل عام، الطفل غير قادر على التعبير بشكل غير لفظي عن احتياجاته أو رغباته. ولا يمكنه فهم التواصل غير اللفظي من الآخرين.

Moderately abnormal use of nonverbal communication. The child is generally unable to express needs or desires nonverbally and cannot understand the nonverbal communication of others.

4

استخدام غير سوي للتواصل غير اللفظي بدرجة حادة. لا يستخدم الطفل سوى الإيماءات الغريبة التي ليس لها معنى واضح وتدل على الفا وعي للمعاني المرتبطة بالإيماءات أو تعبيرات الوجه للآخرين.

Severely abnormal use of nonverbal communication. The child uses only bizarre or peculiar gestures that have no apparent meaning and shows no awareness of the meanings associated with the gestures or facial expressions of others.

Activity level 13 مستوى النشاط

1

مستوى نشاط طبيعي للعمر والظروف. أن يكون الطفل غير مفرط النشاط ولا أقل نشاطا من الطفل الطبيعي في نفس العمر وفي مواقف مشابه.

Normal activity level for age and circumstances. The child is neither more active nor less active than a normal child of the same age in a .

2

مستوى نشاط غير سوي بدرجة معتدلة. قد لا يهدأ الطفل أو يكون كسولا إلى حد ما ويبطئ الحركة في بعض الأحيان. يتعارض مستوى نشاط الطفل قليلا مع أدائه.

Mildly abnormal activity level. The child may either be mildly restless or somewhat "lazy" and slow moving at times. Child's activity level interferes only slightly with his or her performance.

3

مستوى نشاط غير سوي بدرجة متوسطة. قد يكون الطفل بالغ النشاط ويصعب كبح جماحه أو تقييده. أن يكون. فقد يكون لديه طاقة لا حدود لها أو لا يخلد للنوم بسهولة أثناء الليل. وعلى النقيض من ذلك، قد يكون الطفل بالغ الكسل والخمول وفي حاجة إلى قسط كبير من التحفيز لجعله يتحرك.

Moderately abnormal activity level. The child may be quite active and difficult to restrain. He or she may have boundless energy and may not go to sleep readily at night. Conversely. The child may be quite lethargic and need a great deal of prodding to get him or move about.

4

مستوى نشاط غير سوي بدرجة حادة. يميل الطفل إلى الحد الأقصى من النشاط أو الخمول وحتى قد يتحول من النقيض إلى الآخر.

Severely abnormal activity level. The child extremes of activity or inactivity and may even shift from one extreme to the other.

Level and consistency of intellectual response 14 مستوى الاستجابة الفكرية واتساقها

1

لتقييم هذا البند. من الضروري قراءة التعاريف الموسعة في الكتيب.
الذكاء طبيعي ومتسق بدرجة معقولة في مختلف المجالات. يتمتع الطفل بمعدل ذكاء غيره من الأطفال الطبيعيين في نفس عمره وليس لديه أي مهارات فكرية أو مشاكل غير عادية أو غير مألوفة.

To rate this item, it is essential to read the expanded definitions in the manual.
Intelligence is normal and reasonably consistent across various areas. The child is as intelligent as typical children of the same age and does not have any unusual intellectual skills or problems.

2

يصاب الطفل معدل ذكاء منخفض (بين ٧١ و٨٥ درجة) وليس لديه أي مشاكل أو مهارات فكرية غير عادية .
الأداء الفكري غير طبيعي بدرجة معتدلة. للطفل قدر منخفض جدا من الذكاء (معدل الذكاء ٧٠ درجة أو أقل). كما يبدو أن مهاراته متأخرة نسبيا في كافة المجالات.

The child has low intelligence (IQ score between 71 and 85) and does not have any unusual intellectual skills or problems.
Mildly abnormal intellectual functioning. The child has very low intelligence (IQ score is 70 or lower) and his or her skills appear fairly evenly delayed across all areas.

3

للطفل قدر منخفض جدا من الذكاء (معدل الذكاء ٧٠ أو أقل) حيث يبدي تنوع واختلاف في المهارات في المجالات ولكن لا يوجد لديه مهارات تفوق المستوى فوق المتوسط.
الأداء الفكري غير طبيعي بدرجة متوسطة. يتبع ذكاء الطفل الإجمالي في نطاق ما بين المتوسط إلى ذوي الإعاقة الذهنية (معدل الذكاء أقل من ١١٥)، وهناك تباين واختلاف كبير في المهارات. تتبع مهارة واحدة على الأقل في الذي المتوسط.

The child has very low intelligence (IQ score is 70 or lower) and skills appear to vary across areas, but none is or above average.
Moderately abnormal intellectual functioning. The child's overall intelligence is in the range from intellectually disabled to average (IQ score less than 115), and there is significant variability in skills- at least one skill is in average range.

4

يتبع ذكاء الطفل الإجمالي في نطاق المتوسط إلى نطاق ذكاء ذوي الإعاقة الذهنية (معدل الذكاء أقل من ١١٥). وهناك تباين واختلاف كبير في المهارات. تتبع مهارة واحدة على الأقل في الذي المتوسط.
الأداء الفكري غير طبيعي بدرجة حادة تعطي 4 درجات أثناء التقييم، عندما يكون الطفل موهوب بمهارة ما لدرجة كبيرة جدا بغض النظر عن المستوى الإجمالي للذكاء.

The child's overall intelligence is in the range from intellectual disability to average (IQ score less than 115) and there is significant variability in skills. At least one skill is in average range.
Severely abnormal intellectual functioning. A rating of 4 is given when extreme savant skills are present, regardless of overall level of intelligence.

General impressions 15 الانطباع العام

1

لا يعاني الطفل من اضطراب التوحد. لا يبدو على الطفل أي من سمات أعراض التوحد.

No autism spectrum disorder. The child shows none of the symptoms characteristic of autism.

2

اضطراب طيف توحد طفيف. يظهر الطفل بعض الأعراض أو درجة طفيفة من اضطراب التوحد.

Mild autism spectrum disorder. The child shows only a few symptoms or only a mild degree of autism.

3

اضطراب طيف توحد متوسط. يظهر الطفل مجموعة من أعراض التوحد أو درجة متوسطة منه.

Moderate autism spectrum disorder. The child shows a number of symptoms or a moderate degree of autism.

4

اضطراب طيف توحد حاد. قد يظهر الطفل أعراض التوحد أو درجة حادة من سمات التوحد.

Severe autism spectrum disorder. The child shows may symptoms or an extreme degree of autism.

التعليمات للتطبيق :

- هذه النسخة القياسية يقوم بتطبيقها المتخصيصين
- يجب ان يستغرق العمل فى التقييم فترة لا تقل عن ٢٠ ساعة الى ٣٠ ساعة
- يتم استخدام الملاحظة والتطبيق العملى وجمع المعلومات من كل الملاصقين بالطفل .
- لا يجب الحكم على الطفل بانه اضطراب طيف توحد الا بعد انتهاء التقييم
- ضع خط اسفل كل صفة تنطبق على الطفل
- يجب ان يتضمن التقرير هذه الصفات (انظر محتويات التقرير)

الجدول ٢

التصنيفات التفسيرية المرافقة لنطاقات مجموع النقاط الخام لـ CARS2-ST

مجموع النقاط الخام بعمر		التشخيص المفترض	المستوى الوصفي
12-0 سنة	13 سنة وأكبر		
15-29.5	27.5 - 15	ليس توحد	على الأرجح ليس توحد
36.5 - 30	34.5 - 28	طيف توحد طيف التوحد	مستوى متوسط لسلوك يتعلق باضطراب
60 - 37	60 - 35	طيف توحد طيف التوحد	مستوى شديد لسلوك يتعلق باضطراب

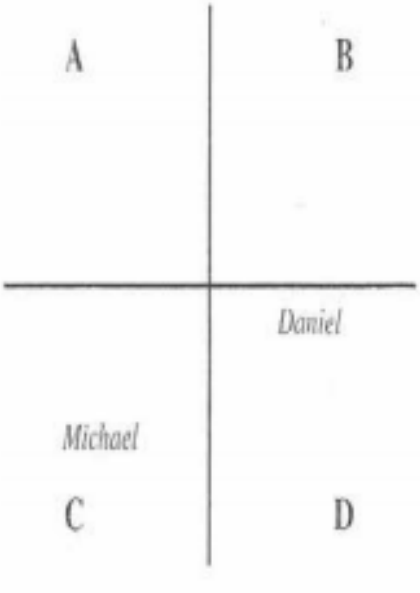
التوحد البسيط

الصعوبات السلوكية والاجتماعية

الحد الأدنى من التأثير على التكيف

ضعف بالتبادل الاجتماعي، مع مشاكل بالتقليد.

يستجيب للآخرين و يستمتع الحالات الاجتماعية. على الرغم من أنه غير منظم، مرن نسبياً و من السهل إعادة توجيهه بعيدا عن سلوك متكرر أو اهتمام خاص.



- معدل الذكاء متوسط
- أو فوق المتوسط
- متكلم
- مهارات أكاديمية
- مطورة جيداً

مهارات إدراكية في نطاق العجز الفكري الشديد

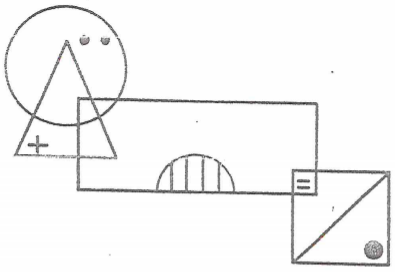
الضعف الشديد السلوكي الاجتماعي تأثر التكيف بدرجة شديد الصعوبات بتحمل حتى التفاعلات متكرر بدرجة مفرط ٩ روتين و جمود

التوحد الشديد الصعوبات بتحمل حتى التفاعلات الاجتماعية القصيرة. سلوك متكرر بدرجة مفرط. روتين و جمود غير وظيفي.

الشكل ٣ أبعاد أعراض التوحد

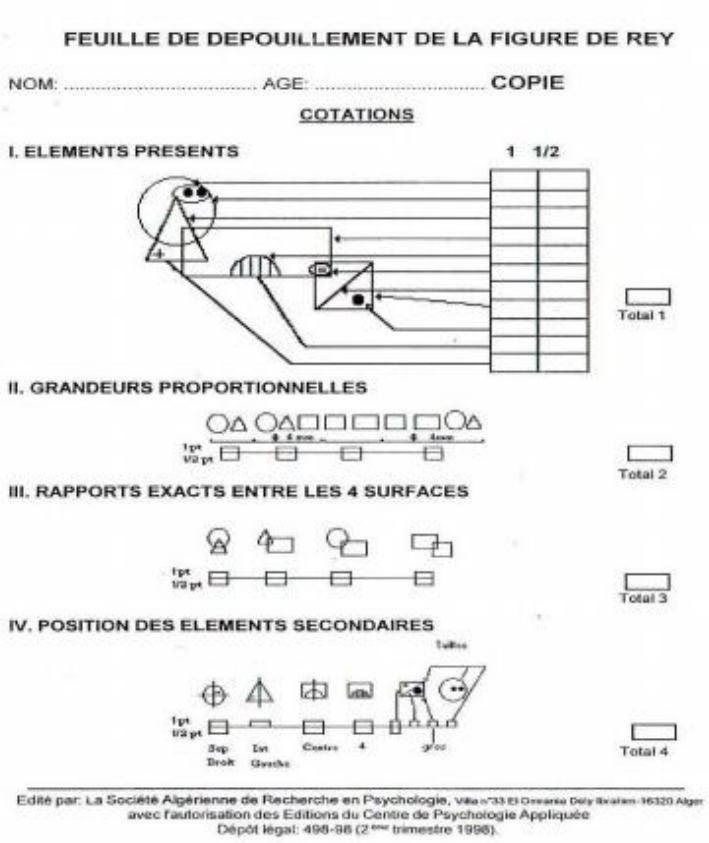
الملحق (03)

مقياس الادراك البصري الشكل البسيط



Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes de A. REY
Copyright 1959 - By Centre de Psychologie Appliquée, 48, avenue Victor-Hugo, PARIS-16e
Tous droits réservés - Dépôt légal : 2e Trim. 1959 - Ed. N° 243

ورقة التنقيط للشكل الهندسي البسيط راي



FEUILLE DE DEPOUILLEMENT DE LA FIGURE DE REY

NOM: ..... AGE: ..... COPIE

COTATIONS

I. ELEMENTS PRESENTS 1 1/2

Total 1

II. GRANDEURS PROPORTIONNELLES

Total 2

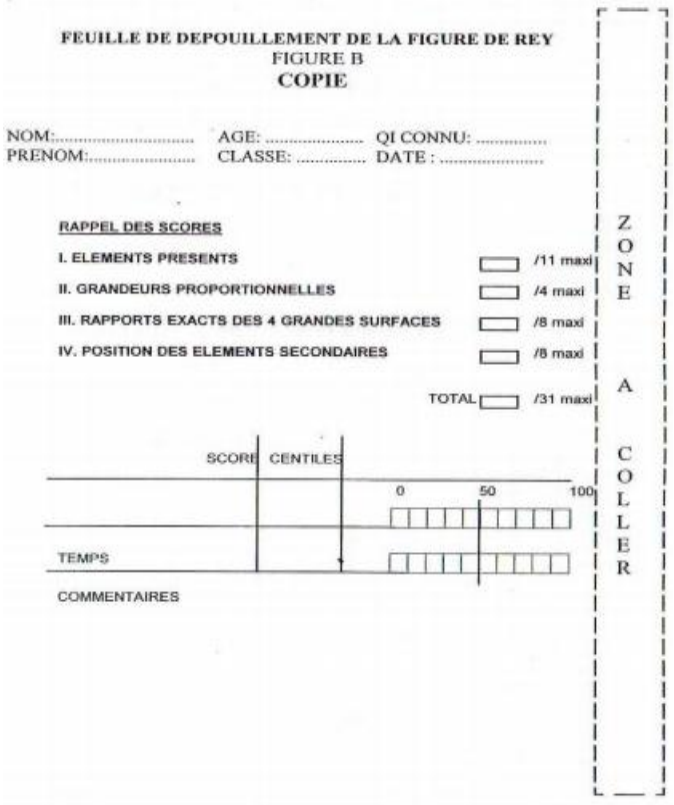
III. RAPPORTS EXACTS ENTRE LES 4 SURFACES

Total 3

IV. POSITION DES ELEMENTS SECONDAIRES

Total 4

Edité par: La Société Algérienne de Recherche en Psychologie, Villa n°33 El Omrane Dely Ibrahim 16320 Alger
avec l'autorisation des Editions du Centre de Psychologie Appliquée
Dépôt légal: 498-98 (2ème trimestre 1998).



FEUILLE DE DEPOUILLEMENT DE LA FIGURE DE REY
FIGURE B
COPIE

NOM:..... AGE: ..... QI CONNU: .....
PRENOM:..... CLASSE: ..... DATE : .....

RAPPEL DES SCORES

I. ELEMENTS PRESENTS /11 maxi
II. GRANDEURS PROPORTIONNELLES /4 maxi
III. RAPPORTS EXACTS DES 4 GRANDES SURFACES /8 maxi
IV. POSITION DES ELEMENTS SECONDAIRES /8 maxi
TOTAL /31 maxi

SCORE CENTILES
0 50 100
TEMPS
COMMENTAIRES

ZONE A COLLER

الملحق (04)

اختبار رسم الرجل

نموذج التصحيح لاختبار رسم الرجل

الاسم: **تاريخ الولادة:**

العمر: **(سنوات)** **(شهور)**

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجذع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الأنف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الأنف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

9-د-أربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع



10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين

11-ب-تواصل الساقين

12-أ-تناسب الرأس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الأطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الرأس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الأطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الأذنان

15-ب-موقع الأذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

17-ب-تمايز الذقن

18-أ-بروفيل أولي

18-ب-بروفيل كامل

الملحق (05)

شبكة الملاحظة

تحكيم شبكة الملاحظة:

شبكة الملاحظة:

التعليمة: يرجي من سيادتكم وضع علامة X امام التقييم المناسب للمؤشر مع تسجيل بعض النقاط والملاحظات حسب الفراغ في الجدول.

زمن الجلسة 20 د.

	ملائمة		التعديلات
	نعم	لا	
الهدف التعليمي			
المؤشرات			
طريقة تقييم مدى الاستجابة (الأدوات، الفنيات، الطريقة)			
أسئلة الهدف التعليمي			
أسئلة المؤشرات			

ملاحظـــــــــــــــات أخـــــــــي

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم		المدة		ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
			+	–	زمن مقترح	زمن فعلي	
الجلسة(1)	-إدراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط.					1- 2- 3- مدى الاستجابة الأدوات: + – / الفنيات: + – / الطريقة: + –

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذى منع تحقيق المؤشرات ؟	كيف تحققت المؤشرات ؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(2)	-التمييز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
								الأدوات		الفنيات		الطريقة	
								+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى:	

الجلسة(3)	-إدراك موقف السعادة. -الاغلاق البصري.	-توجيه البصر نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -المساعدة في النشاط. -الانزعاج. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
								الأدوات		الفنيات		الطريقة	
								+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(4)	-التعرف على العواطف (الحزن). -التمييز البصري.	-النظر الي الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو التلميح أو النطق). -تكرار الخطأ.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
								الأدوات		الفنيات		الطريقة	
								+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(5)	-التعرف على العواطف (الغضب). -التمييز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وايماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح أو النطق). -المساعدة في النشاط.					1-	
							2-	
							3-	
							مدى الاستجابة	
							الأدوات	الفنيات	الطريقة
							+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة (6)	-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة والحزن). -إدراك الشكل والأرضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ.					-1 -2 -3	مدى الاستجابة						
								الأدوات		الفنيات		الطريقة		
								+	-	+	-	+	-	
		ملاحظات حول الهدف التعليمي والمؤشرات:												
		كيف تحققت المؤشرات؟			ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟									
		ملاحظات أخرى واضافات:												

الجلسة(07)	-التعرف على العواطف المبنية علي الاعتقاد (السعادة والحزن) -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -التفاعل البصري. -إكمال الجمل. -اللامبالاة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ. -فهم العاطفة من المعتقد.					1- 2- 3-	

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات:

الجلسة(08)	-تدريب الذاكرة البصرية. -التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -النظر الى المختص. -عدم الرغبة في النشاط. -تمييز وجود صورتين. -الاستماع للأسئلة والتوجيهات. -سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الادراك الآخر.																	

الجلسة(09)	-التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	-النظر الى الصورة. -تحريك العينين وفق توجيهات المختص. -الإشارة الى الصورة. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق). -التفطن لوجود صورتين. -محاولة النظر الى الصورة الأخرى.					1-					
							2-					
							3-					
							مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة	
							+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول الهدف المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى واضافات:	

الجلسة(10)	-إدراك الشكل والأرضية. -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الكرات. -تقليد المختص. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق أو التلميح). فهم سؤال المعرفة. -فهم النشاط بإدخال الطرف الآخر. -سؤال التبرير. -سؤال المعتقد.		-			1- 2- 3-	

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟	كيف تحققت المؤشرات ؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(11)	-إدراك الشكل والأرضية. -زيادة الانتباه.	-الإشارة الى الصور. -الاستجابة للتوجيهات. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -الإجابة على سؤال الاعتقاد. -الإجابة على سؤال التبرير.					1-						
							2-						
							3-						
							مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	
						ملاحظات حول المؤشرات:							

الجلسة (12)	-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة التعليمات النشاط. -الإجابة على سؤال المعتقد. -الإجابة على سؤال التبرير. -سؤال الحقيقة.					1- 2- 3-						
							مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	
							ملاحظات حول المؤشرات:						
							ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟						
							كيف تحققت المؤشرات؟						
ملاحظات أخرى وإضافات:														

الجلسة(13)	-فهم المعتقد المزيف. -إدراك العلاقات المكانية. -فهم الاعتقاد الآخر.	-النظر الى المجسمات. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. -الإجابة على سؤال الاعتقاد المبدئي. -الإجابة على سؤال الحقيقة.					1-	
							2-	
							3-	
							مدى الاستجابة	
							الأدوات	الفنيات	الطريقة
							+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟ .	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(14)	-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-التفاعل مع الأسئلة. -الاستجابة للتعليمات. -الإشارة الى الورود. -الإشارة الى الورود. -تمييز الورود الصغيرة والكبيرة. -الرغبة في اللعب. -استخدام اليدين. -التناسق البصري الحركي.					1- 2- 3-						
							مدى الاستجابة							
							الأدوات		الفنيات		الطريقة			
							+	-	+	-	+	-		

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(15)	-التآزر الحركي البصري. -فهم العلاقات المكانية. -تدريب الادراك.	-النظر الى المجسمات. -استخدام اليدين بشكل منظم. -اكمال الجمل. -فهم اللعب الوظيفي. -التنظيم خلال اللعب. -اختيار المجسم المناسب للسيارة المناسبة. -اختيار المجسم المناسب للعمل المناسب.					1- 2- 3-						
							مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(16)	-تطوير مهارات التخيل. -العلاقات المكانية.	-استخدام يديه أثناء النشاط. -الاستماع عند إعطاء التعليمات. -فهم عملية التظاهر. -سؤال التظاهر. -سؤال الحقيقة. -الانتباه للأشياء. -وجود نطق ولغة.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(17)	-التمييز البصري. -التعرف على العواطف.	-النظر الى عيني المختص. -الاستجابة عند مناداته باسمه. -الاستجابة للتعليمات. -تقليد الوجوه. -سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الادراك الآخر. -التعرف على الاتجاهات -تحريك العينين نحو الاتجاهات المطلوبة منه.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(18)	-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-مسك القلم. -الربط. -النظر الى الاشكال. -فهم التعليمات. -مطابقة الوجه. -تمييز الوجوه. -تمييز تداخل الصور.					-1 -2 -3						
							مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(19)	-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-فهم النشاط. -التواصل البصري. -الاستجابة للتعليمات. -سؤال الاعتقاد المبدئي. -سؤال الحقيقة. -سؤال الاعتقاد الآخر.						1- 2- 3-
							مدى الاستجابة	
						الأدوات	الفنيات	الطريقة
						+	+	−
						−	−	+

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى واضافات:	

<table>
<tr><td rowspan="2">الجلسة(20)</td><td rowspan="2">-الذاكرة البصرية.
-ادراك العواطف.
-ادراك العلاقات المكانية.</td><td rowspan="2">-الاستماع عند تكلم المختص.
-الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح)
-التقليد.
-وضع الوجوه في مكانها.
-تمييز الوجوه.
-الإجابة على سؤال المعتقد.
-تمييز أنصاف الوجوه.
-غلق الوجوه.</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>1-</td></tr>
<tr><td>2-</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td>3-</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">مدى الاستجابة</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">الأدوات | الفنيات | الطريقة</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td>+ | - | + | - | + | -</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="2">ملاحظات حول المؤشرات:</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">كيف تحققت المؤشرات؟</td><td colspan="2">ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="7">ملاحظات أخرى وإضافات:</td></tr>
</table>

الجلسة(21)	-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي.	-النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -يميز علاقة الأشكال. -تشتت الانتباه من تداخل الصور. -إدراك سبب العواطف.					1- 2- 3-	

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟	كيف تحققت المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(22)	-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي.	-النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -فهم تداخل الصور. -الإشارة للصور. -تناسق حركي بصري. -إدراك العلاقة بين الأشكال.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة						
								الأدوات		الفنيات		الطريقة		
								+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(23)	-التمييز البصري. -تدريب الانتباه. -علاقات مكانية. -الشكل والارضية. -التفاعل الاجتماعي.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الانضباط أثناء النشاط. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. -توجيه البصر الى المجسمات. -سؤال الاعتقاد. -سؤال التبرير. -معرفة المكان (وسط الخزانة، تحت وفوق الطاولة، خارج المنزل).					-1 -2 -3	مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة			
							+	-	+	-	+	-		
		ملاحظات حول المؤشرات:												
كيف تحققت المؤشرات؟		ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟												
ملاحظات أخرى وإضافات:														

الجلسة(24)	-فهم العواطف (السعادة). -تحسين التفاعل الاجتماعي.	-فهم الأسئلة. -التقليد. -الهدوء والانضباط. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -فهم العواطف الناتجة عن السبب. -تمييز تداخل الصور. -سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصور.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(25)	-فهم المعتقد. -فهم العواطف (الحزن). -التواصل الاجتماعي.	- النظر الى الصور. -محاولة الإجابة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال المعتقد. -سؤال الرغبة. -سؤال الحقيقة. -سؤال العاطفة من المعتقد -سؤال التبرير.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
								الأدوات		الفنيات		الطريقة	
								+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(26)	-تحسين التواصل الاجتماعي. -فهم العواطف (الحزن، السعادة). -فهم العلاقات المكانية.	-الإشارة الى الصور. -الاستماع عند شرح المختص. -تقليد الوجوه. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -الانتباه للصور الصغيرة.					1- . 2- 3-	مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(27)	-فهم الرغبات. -تحسين المهارات الاجتماعية. إدراك الشكل والأرضية.	-النظر الى المجسمات. -الانتباه عند الشرح. -الإشارة الى المجسمات. -الإجابة على الأسئلة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -طريقة مسك الفرشاة. -توجيه البصر أثناء التنظيف.					1-					
							2-						
							3-						
							مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(28)	-فهم العواطف (الحزن والسعادة). -فهم الاعتقاد.	-فهم الأسئلة. -الاستماع لتعليمات المختص. -المساعدة أثناء النشاط. -كثرة الحركة. -الانزعاج. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.					1-					
							2-					
							3-					
							مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة	
							+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(29)	-تحسين التفاعل الاجتماعي. -فهم الرغبات. -فهم العواطف (السعادة).	-الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص أثناء الحديث. -فهم النشاط. -الأسئلة التوضيحية. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.					1- 2- 3-	
						مدى الاستجابة		
					الأدوات	الفنيات	الطريقة	
					+ -	+ -	+ -	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

<table>
<tr><td rowspan="2">الجلسة(30)</td><td rowspan="2">-التمييز البصري.
-فهم العلاقات المكانية.</td><td rowspan="2">-التقليد.
-الانضباط.
-النظر الى الصور.
-وجود انتباه.
-هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة.
-سؤال الرغبة.
-سؤال العاطفة.
-سؤال التبرير.</td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="2">1-
2-
3-
مدى الاستجابة</td></tr>
<tr><td colspan="4"><table>
<tr><td colspan="2">الأدوات</td><td colspan="2">الفنيات</td><td colspan="2">الطريقة</td></tr>
<tr><td>+</td><td>-</td><td>+</td><td>-</td><td>+</td><td>-</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="5">ملاحظات حول المؤشرات:</td></tr>
<tr><td colspan="3">كيف تحققت المؤشرات؟
.</td><td colspan="5">ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟</td></tr>
<tr><td colspan="8">ملاحظات أخرى وإضافات:</td></tr>
</table>

الجلسة(31)	-التمييز البصري. -فهم العواطف (الحزن).	-فهم النشاط. -الانضباط. -كثرة الحركة. -الإشارة الى الصور. -التقليد. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصورة.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة					
								الأدوات		الفنيات		الطريقة	
								+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(32)	-فهم العواطف (الخوف). -الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -وجود انتباه. -النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز الصور.					1-					
							2-					
							3-					
							مدى الاستجابة					
							الأدوات		الفنيات		الطريقة	
							+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(33)	-التمييز البصري. -الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى المجسمات. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -كثرة الحركة. -التقليد. -تمييز تداخل الصور. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير					-1						
							-2						
							-3						
							مدى الاستجابة						
							الأدوات		الفنيات		الطريقة		
							+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(34)	-التمييز البصري. -فهم الاعتقاد.	-الاستماع لشرح المختص. -الإشارة الى المجسمات والصور. -فهم النشاط. -إكمال الجمل. -سؤال المعتقد الخاطئ. -سؤال التبرير. التآزر البصري.				-1 .						
						-2						
						-3						
						مدى الاستجابة						
						الأدوات		الفنيات		الطريقة		
						+	-	+	-	+	-	

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟
ملاحظات أخرى وإضافات:	

الجلسة(35)	-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -فهم النشاط. -الاستجابة للأسئلة. -سؤال الحقيقة. -سؤال المعتقد. -سؤال الاعتقاد الآخر. -سؤال التبرير.					1- 2- 3-	مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-

	ملاحظات حول المؤشرات:
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذى منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات:

الملحق (06)

الثبات بألفا كرونباخ لمقياس الإدراك البصري:

1/ النسخ.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	12	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	12	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,639	,425	32

2/الذاكرة:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	12	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	12	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,728	32

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الدائرة	48,6667	10,379	,141	.	,615
المثلث	48,6250	10,187	,347	.	,671
المستطيل	48,7917	11,521	-,471	.	,592
المربع	48,7917	9,521	,798	.	,687
النقطتين داخل الدائرة	48,6250	12,187	-,846	.	,578
العلامة داخل المثلث	48,6250	10,187	,347	.	,619
القوس داخل المستطيل	48,8333	9,561	,335	.	,599
الخطوط داخل القوس	48,7917	9,703	,277	.	,629
العلامة =	48,8750	9,142	,505	.	,615
الخط المائل داخل المربع	48,5833	11,992	-,798	.	,710
النقطة داخل المربع	48,7917	9,703	,277	.	,694
المجموع للعناصر	41,4167	6,629	,323	.	,624
الدائرة مع المثلث	48,6667	9,742	,361	.	,496
الدائرة مع المربع والمستطيل	48,7917	13,703	-,865	.	,528
ارتفاع المربع والمستطيل	49,2083	12,021	-,501	.	,733
التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل.	49,2083	10,703	-,026	.	,599
مجموع التقارب النسبي	47,2083	11,248	-,217	.	,663
تقاطع المثلث والدائرة	48,4583	13,339	-,573	.	,543
المثلث مع المستطيل	48,9583	10,384	,265	.	,625
الدائرة مع المستطيل	48,9167	9,856	,393	.	,694
المربع مع المستطيل	48,8750	9,869	,725	.	,599
مجموع التقاطع	46,8333	10,788	-,102	.	,593
النقطتين علي اليمين	48,7917	13,703	-,865	.	,615

علامة+ علي يسار المثلث	48,7917	9,703	,277	.	,671
القوس وسط المستطيل	48,9583	10,975	-,129	.	,592
عدد الخطوط داخل القوس اربعة	49,1250	8,369	,766	.	,687
علامة= داخل حيز التقاطع	49,1250	10,187	,347	.	,578
الخط المائل داخل المربع	49,2917	11,294	-,277	.	,619
النقطة داخل المربع	49,1250	12,369	-,525	.	,599
النقطة داخل المربع أكبر من نقطتين الدائرة	48,7917	9,703	,277	.	,629
مجموع وضعية العناصر الثانوية	45,7917	10,021	-,010	.	,615
المجموع الكلي	32,8750	4,369	,990	.	,710

الملحق (07)

حساب صدق العبارات (بيرسون) لمقياس الإدراك البصري (مستوى النسخ):

		الدائرة	المثلث	المستطيل	المربع	النقطتين داخل الدائرة	العلامة داخل الثلث	القوس	الخطوط داخل القوس	علامة =	الخط المائل داخل المربع	النقطة داخل المربع
المجموع	Corrélation de Pearson	,333*	,435*	-,435*	,870**	-,870**	,435*	,489*	,435*	,632*	-,794**	,435*
	Sig. (bilatérale)	,040	,038	,038	,000	,000	,028	,020	,038	,028	,002	,038
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

الدائرة مع المثلث	الدائرة مع المربع والمستطيل	ارتفاع المربع والمستطيل	التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل	تقاطع المثلث مع الدائرة	تقاطع المثلث مع المستطيل	تقاطع الدائرة مع المستطيل	تقاطع المربع مع المستطيل	النقطتان داخل الدائرة علي اليمين	علامة + على يسار المثلث	القوس داخل المستطيل في الوسط	عدد الخطوط داخل القوس أربعة	علامة = داخل حيز التقاطع
,469*	-,870**	-,426*	,647*	-,435*	,566*	,443*	,744**	-,870**	,435*	,625*	,870**	,435*
,032	,000	,033	,024	,038	,024	,029	,006	,000	,158	,006	,000	,038
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة	النقطة داخل المربع في المكان الصحيح	النقطة داخل المربع اكبر من نقطتين الدائرة
-,756**	-1,000**	,644*
,004	0,000	,024
12	12	12

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق الأبعاد:

البعد الأول: العناصر:

		الدائرة	المثلث	المستطيل	المربع	النقطتين داخل الدائرة	العلامة داخل الثلث	القوس	الخطوط داخل القوس	علامة =	الخط المائل داخل المربع	النقطة داخل المربع
العناصر	Corrélation de Pearson	,714**	,813**	-,682*	,852**	-,852**	,720**	,883**	,829**	,912**	-,641*	,712**
	Sig. (bilatérale)	,009	,000	,022	,000	,000	,005	,000	,001	,000	,025	,007
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

البعد الثاني:

Corrélations

		الدائرة مع المثلث	ارتفاع المربع والمستطيل	التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل	تقاطع المثلث مع الدائرة
التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	Corrélation de Pearson	,640*	,808**	,626*	,756**
	Sig. (bilatérale)	,021	,000	,020	,004
	N	12	12	12	12

البعد الثالث

Corrélations

		تقاطع المثلث مع الدائرة	تقاطع المثلث مع المستطيل	تقاطع الدائرة مع المستطيل	تقاطع المربع مع المستطيل
اتقاطع العناصر الرئيسية	Corrélation de Pearson	,680*	,629*	-,751**	,688*
	Sig. (bilatérale)	,015	,029	,938	,418
	N	12	12	12	12

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

البعد الرابع

Corrélations

		النقطتان داخل الدائرة علي اليمين	علامة + على يسار المثلث	القوس داخل المستطيل في الوسط	عدد الخطوط داخل القوس أربعة	علامة = داخل حيز التقاطع	الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة	النقطة داخل المربع في المكان الصحيح	النقطة داخل المربع اكبر من نقطتين الدائرة
وضعية العناصر الثانوية	Corrélation de Pearson	-,470	,944**	-,934**	,470	-,674*	,663*	,674*	,944**
	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,000	,037	,016	,019	,016	,000
	N	12	12	12	12	12	1	12	12

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilat ral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق الأبعاد:

Corrélations

		العناصر	التقارب النسبي لأبعاد العناصر الرئيسية	تقاطع العناصر الرئيسية	وضعية العناصر الثانوية
المجموع	Corrélation de Pearson	,713**	0,630*	0,733**	0,678*
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,028	0,017	0,025
	N	12	12	12	12

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق (08)

حساب صدق العبارات (بيرسون) لمقياس الإدراك البصري (مستوى الذاكرة):

		الدائرة	المثلث	المستطيل	المربع	النقطتين داخل الدائرة	العلامة داخل الثلث	القوس	الخطوط داخل القوس	علامة =	الخط المائل داخل المربع	النقطة داخل المربع	الدائرة مع المثلث
االمجموع	Corrélation de Pearson	,664*	.756	.707	.728	.756**	.833	.618	-.759	-,756**	.833	-.759	-.759
	Sig. (bilatérale)	.024	.003	.008	.006	,003	.000	.028	,.006	.003	.000	.006	.006
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

عدد الخطوط داخل القوس أربعة	القوس داخل المستطيل في الوسط	علامة + على يسار المثلث	النقطتان داخل الدائرة علي اليمين	تقاطع المربع مع المستطيل	تقاطع الدائرة مع المستطيل	تقاطع المثلث مع المستطيل	تقاطع المثلث مع الدائرة	التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل	ارتفاع المربع والمستطيل	الدائرة مع المربع والمستطيل
-.759**	.756**	.818**	.759*	.707**	.833**	.618**	.728*	.756**	.644**	-1.000**
.006	.006	.003	.003	.008	.000	.028	.006	.003	.028	,000
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

النقطة داخل المربع اكبر من نقطتين الدائرة	النقطة داخل المربع في المكان الصحيح	الخط المائل داخل المربع في وضعية صحيحة	علامة = داخل حيز التقاطع
.644**	-1.000**	-.756*	,756**
.028	.000	.003	.003
12	12	12	12

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (09)

ثبات مقياس الذكاء (الفا كرونباخ)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	12	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	12	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,726	,716	51

Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	1,523	,167	29,667	29,500	178,000	19,634	51

Statistiques de total des éléments

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الراس	31,5833	36,447	,291	,722
الساقين	31,5000	38,091	,000	,722
الذراعان	31,5833	36,265	,325	,711
الجذع	31,6667	37,697	,050	,709
تناسب الجذع	31,6667	37,697	,050	,707
الكتفين	32,0000	39,091	-,177	,731

موقع الأطراف	31,7500	31,659	,667	,710
الموقع الصحيح للأطراف	31,9167	39,538	-,241	,720
العنق	31,9167	40,083	-,323	,728
خطوط الرقبة مع الراس والجذع	31,9167	38,083	-,017	,727
العينان	31,7500	40,023	-,314	,707
الانف	31,7500	40,205	-,341	,707
الفم	31,4167	40,992	-,457	,691
وضوح الانف والفم والشفتين	31,8333	33,788	,689	,711
فتحتي الانف	31,8333	33,788	,689	,716
الشعر	31,5000	38,273	-,038	,719
وضوح حدود الشعر حول الراس	31,5000	40,818	-,548	,724
الملابس	31,9167	36,629	,216	,689
قطعتين من الملابس غير شفافة	31,1667	22,152	,866	,715
عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون	31,8333	35,606	,379	,714
اربع قطع من الملابس	31,7500	35,295	,438	,736
الملابس كاملة تماما	31,5000	31,545	,640	,716
الأصابع	31,8333	41,424	-,514	,722
عدد الأصابع صحيح	31,8333	40,697	-,409	,722
تفاصيل الأصابع واضحة	32,1667	38,515	-,088	,722
رسم الابهام	32,0833	40,447	-,419	,722
راحة اليد	32,0000	40,182	-,350	,707
تواصل الذراع عند الكتف او الكوع	31,9167	41,356	-,510	,736
مفاصل الساقين (الركبة او الفخد او كلاهما)	31,5833	36,447	,291	,743
تناسب الراس	31,4167	39,538	-,380	,742
تناسب الساقين	32,0000	40,182	-,350	,715
تناسب القدمين	31,6667	40,242	-,359	,715
تناسب القدمين	31,8333	41,424	-,514	,715
الذراعين والساقين من بعدين	31,0833	33,720	,573	,736
الكعب	31,8333	33,788	,689	,749
الخطوط واضحة وقوية	31,4167	39,538	-,380	,716
التناسق في الخطوط	31,1667	34,697	,740	,755
وضوح خطوط الراس وتوافقها مع الرقبة	31,8333	35,606	,379	,722

التناسق الحركي للجذع	32,0833	41,174	-,540	,743
التناسق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	31,8333	36,333	,260	,742
وضوح تقاطيع الوجه في اماكنها الصحيحة	31,5833	38,447	-,073	,736
الاذن	31,5833	35,720	,429	,724
اذا كانت الاذن في مكانها الصحيح	30,9167	24,083	,852	,720
الحاجب ورموش العين	31,7500	38,205	-,036	,625
انسان العين	31,8333	35,606	,379	,722
شكل العين وتناسقها	31,5833	38,265	-,041	,722
وضوح الابصار	31,8333	39,970	-,303	,711
الذقن والجبهة	31,7500	40,205	-,341	,709
تفاصيل الذقن والجبهة (الذقن بارزة)	32,0833	41,174	-,540	,707
الرسم الجانبي او البروفيل الجزئي	31,8333	36,333	,260	,731
الرسم الجانبي او البروفيل الكلي	31,0833	26,083	,619	,710

الملحق (10)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء

		الراس	الساقين	الذراعان	الجذع	تناسب الجذع	الكتفين	موقع الأطراف	الموقع الصحيح للأطراف	العنق	خطوط الرقبة مع الراس والجذع	العينان	الانف
المجموع	Corrélation de Pearson	1,000**	-,707*	,721**	-,657*	-,845**	,598*	,657*	,837**	,721**	1,000**	-,598*	,721**
	Sig. (bilatérale)	0,000	,010	,008	,020	,001	,040	,020	,001	,008	0,000	,040	,008
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

الفم	وضوح الانف والفم والشفتين	فتحتي الانف	الشعر	وضوح حدود الشعر حول الراس	الملابس	قطعتين من الملابس غير شفافة	عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون	اربع قطع من الملابس	الملابس كاملة تماما	الأصابع	عدد الأصابع صحيح
1,000**	,598*	-,832**	,657*	,755**	,881**	-,870**	-,613*	,721**	-,834**	1,000**	,676*
0,000	,040	,001	,020	,005	,000	,000	,034	,008	,001	0,000	,016
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

تفاصيل الأصابع واضحة	رسم الابهام	راحة اليد	تواصل الذراع عند الكتف او الكوع	مفاصل الساقين (الركبة او الفخذ او كلاهما)	تناسب الراس	تناسب الساقين	تناسب القدمين	تناسب القدمين	الذراعين والساقين من بعدين	الكعب	الخطوط واضحة وقوية	التناسق في الخطوط
,680*	-,620*	,577*	,714**	-,600*	,683*	,845**	-,577*	,613*	-,709**	-,598*	,845**	-,755**
,015	,032	,049	,009	,039	,014	,001	,049	,034	,010	,040	,001	,005
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

وضوح خطوط الراس وتوافقها مع الرقبة	التناسق الحركي للجذع	التناسق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	وضوح تقاطيع الوجه في اماكنها الصحيحة	الاذن	اذا كانت الاذن في مكانها الصحيح	الحاجب ورموش العين	انسان العين	شكل العين وتناسقها	وضوح الابصار	الذقن والجبهة	تفاصيل الذقن والجبهة (الذقن بارزة)	الرسم الجانبي او البروفيل الجزئي	الرسم الجانبي او البروفيل الكلي
-,613*	,577*	-,676*	,620*	-,592*	-,875**	-,845**	-,613*	-,667*	1,000**	,887**	-,845**	-,676*	-,926**
,034	,049	,016	,032	,043	,000	,001	,034	,018	0,000	,000	,001	,016	,000
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

الملحق (11)

تحكيم البرنامج:

السلام عليكم ورحمة الله وتعالي وبركاته، في ايطار إداد رسالة الدكتوراه بعنوان برنامج مقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الادراك البصري لدى أطفال طيف التوحد، أنا الطالب معلاش يوسف أتشرف وأبتغي الفضل في توجيهاتكم وتحكيم هذا البرنامج كأساتذة جامعيين ومختصين لزيادة القوة العلمية لهذا البرنامج والوقوف عند الهفوات وتعزيز الأسس العلمية التي يقوم عليها البرنامج.

ملاحظة: يرجي من سياداتكم تفريغ الملاحظات والاجابات على الجداول

أنشطة البرنامج	ملاءمة محتوى الجلسات		مدى تحقيق الأهداف		مدى مواءمة الجلسات للحالات		الاقتراحات
	مقبولة	غير مقبولة	مقبولة	غير مقبولة	مقبولة	غير مقبولة	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							

							27
							28
							29
							30
							31
							32
							33
							34
							35
							36
							37
							38
							39
							40
							41
							42
							43
							44
							45
							46
							47
							48
							49
							50
							51
							52
							53
							54

	ملائمة		التعديلات
	نعم	لا	
فنيات البرنامج.			
الملاحظات العامة.			
أهداف البرنامج.			
مبادئ البرنامج.			
مراحل بناء البرنامج.			
قواعد البرنامج.			
ألية تنفيد الجلسات.			
مدة الجلسات.			
دراسة الحالة.			
تحديد المعززات من دراسة الحالة.			

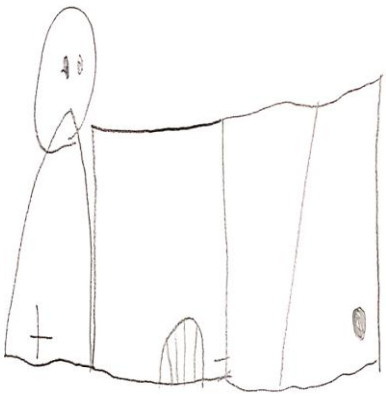
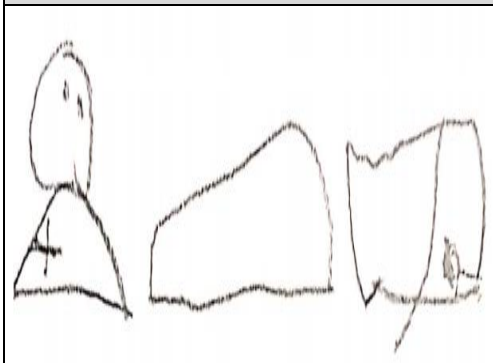
ملاحظـــــــــــــــات اخرـــــــي

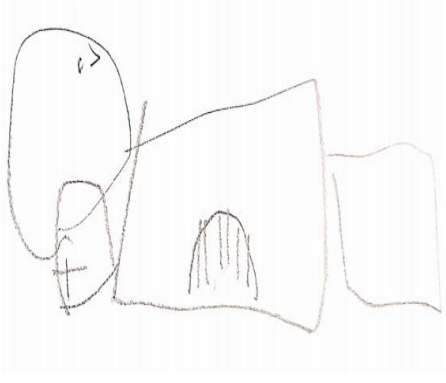
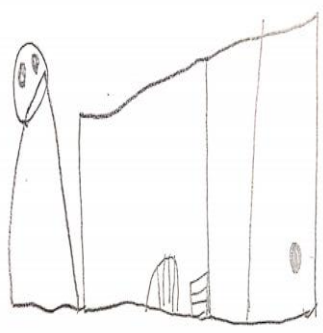
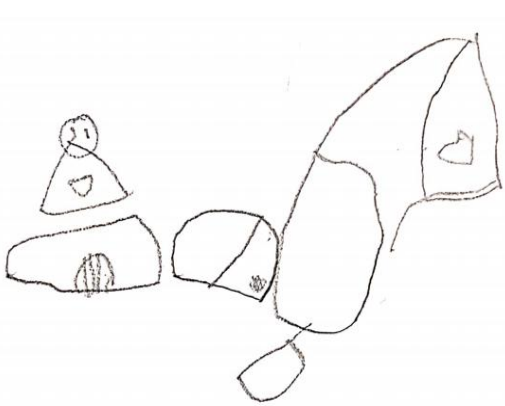
قائمة المحكمين:

أسماء المحكمين	الرتبة أو المهنة
1- بوشيبة كوثر	**أخصائية أرطوفونية**
2- زعرور لبني.	**أستاذة جامعية.**
3- لكحل مصطفي.	**أستاذ جامعي.**
4- طباري محمد.	**مختص نفسي.**
5- مزياني لطيفة.	**أخصائية نفسية.**
6- طلحاوي وفاء.	**أخصائية نفسية.**

الملحق (12)

رسومات الإدراك البصري لحالات الدراسة الاستطلاعية:

مستوى النسخ		
		
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة

مستوى الذاكرة		
		
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة

الملحق (13)

رسومات الذكاء (رسم الرجل) لحالات الدراسة الاستطلاعية.

ملاحظة: الأجزاء المكتوبة باللون الأحمر هي التي حققتها الحالات.

الحالة الأولى:

الاسم: أنس تاريخ الولادة: 2012

العمر العقلي: 09 (سنوات) 06 (شهور)

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجدع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الانف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الانف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

9-د-اربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع

10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين



11-ب-تواصل الساقين

12-أ-تناسب الراس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الاطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الراس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الاطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الاذنان

15-ب-موقع الاذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

17-ب-تمايز الذقن

18-أ-بروفيل اولي

18-ب-بروفيل كامل

الحالة الثانية:

الاسم: أنيس **تاريخ الولادة: 2012**

العمر العقلي: 09 (سنوات) 03 (شهور)

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجدع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الانف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الانف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

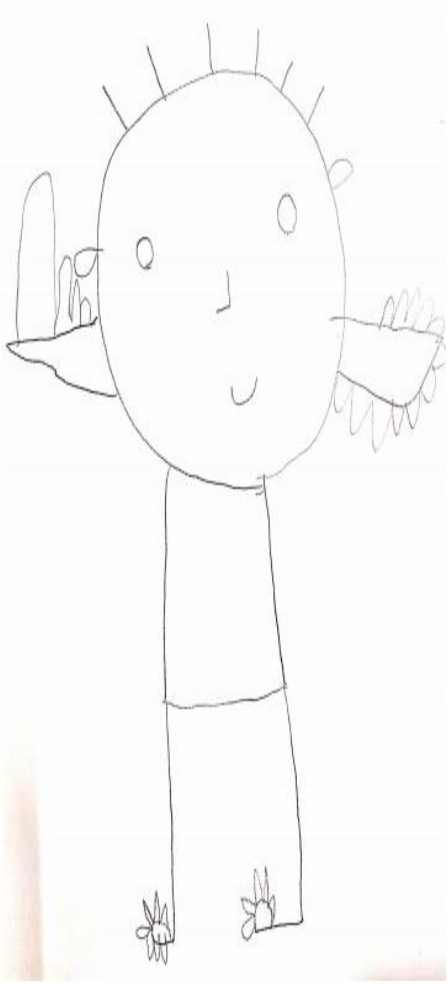
9-د-اربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع



10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين

11-ب-تواصل الساقين

12-أ-تناسب الراس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الاطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الراس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الاطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الاذنان

15-ب-موقع الاذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

17-ب-تمايز الذقن

18-أ-بروفيل اولي

18-ب-بروفيل كامل

الحالة الثالثة:

الاسم: أدم **تاريخ الولادة: 2012**

العمر: 10 (سنوات) (شهور)

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجدع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الانف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الانف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

9-د-اربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع

10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين

11-ب-تواصل الساقين



12-أ-تناسب الراس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الاطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الراس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الاطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الاذنان

15-ب-موقع الاذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

17-ب-تمايز الذقن

18-أ-بروفيل اولي

18-ب-بروفيل كامل

الملحق (14)

نتائج حالات الدراسة الاستطلاعية بعد تطبيق جزء من البرنامج (شبكة الملاحظة)

ملاحظة: يجب الرجوع الى الجدول 20 وشرح ألية الجلسات للفهم أكثر.

الحالة الأولى: أنس

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-إدراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط. -تمييز صفات الوجوه.	+ + + + + +				1-محاولة اللعب بالأدوات لوحده. 2-فرح بالتصفيق والثناء. 3-فهم جيد. مدى الاستجابة: الأدوات + − ؛ الفنيات + − ؛ الطريقة + −
ملاحظات حول المؤشرات							
كيف تحققت المؤشرات ؟ -وجود فهم للنشاط. -الوقت الكافي.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات ؟					
ملاحظات أخرى وإضافات: -مساعدة قليلة جدا. -الحركة أحيانا وتشتت الانتباه. -محاولة تحقيق تركيزه وجلب انتباهه وانضباطه للتعليمات بشكل متوسط.							

الجلسة(2)							
	-التمييز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + + − −				1-أدوات مناسبة. 2-تفاعل مع الفنيات. 3-فهم النشاط والطريقة. مدى الاستجابة: الأدوات + − ؛ الفنيات + − ؛ الطريقة + −
ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ ملاءمة الطريقة.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ الحاجة الى تكرار النشاط.					
ملاحظات أخرى وإضافات: -النظر الى الصور مع فرط الحركة. -فهم النشاط. -محاولة الانتقال الى أنشطة أخرى. -نطق جيد للجمل.							

الجلسة(6)							
	-التعرف على العواطف (الحزن). -التمييز البصري.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة او التلميح او النطق). -تكرار الخطأ.	+ + + + + −				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-سهلة وواضحة. مدى الاستجابة: الأدوات + − ؛ الفنيات + − ؛ الطريقة + −
ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ -أخذ الوقت كافي. -عدم الضغط عليه أثناء النشاط.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟					
ملاحظات أخرى وإضافات: -الرغبة في تغيير النشاط . -تكرار الإجابة الصحيحة.							

الجلسة(8)							
	-التعرف على العواطف (الغضب). -التمييز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وايماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح أو النطق). -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-التفاعل مع الصور. 2-ملائمة للنشاط. 3-مناسبة. مدى الاستجابة: الأدوات + − ؛ الفنيات + − ؛ الطريقة + −
ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -سهولة العبارات.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟					
ملاحظات أخرى وإضافات: -أحيانا لا ينظر. -محاولته قلب الورقة ليعرف ما أنظر اليه أنا مع فهمه للنشاط أصبح يجيب ويقلب الورقة ليرى ما أراه. -الحاجة الى الفهم اكثر للنشاط. -تعرف على المختص لمجرد سؤاله ما إسمي.							

الجلسة(10)	-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة). -إدراك الشكل والارضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الكرات. -النظر الى العلب. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ. -وجود ذاكرة.	+ + + + - + -				1-تشتت الانتباه ومحاولة اللعب بالأدوات (الصندوق والكرات). 2-يستجيب للفنيات. 3-بسيطة جدا. مدى الاستجابة: الأدوات (+ -) الفنيات (+ -) الطريقة (+ -)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ | ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -كثرة حركة الحالة. -هذا النشاط يحتاج الى وقت اكثر. -يحتاج الى تكرار أكثر.

ملاحظات أخرى وإضافات: -كثرة الحركة. -نقص الفهم. -الإجابة الصحيحة عند التبسيط. – الحاجة الى تكرار النشاط. -الإجابة الصحيحة كأن يقول إني كنت مغمض عيناي، ويقول لا أعلم بالمساعدة في أحيان كثيرة.

الجلسة (20)	-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة للتعليمات.	+ + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-مفهومة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ -) الفنيات (+ -) الطريقة (+ -)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ | ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الرغبة في العمل. -الأدوات مثيرة لانتباهه.

ملاحظات أخرى وإضافات: -تجسيد المشهد لوحده. -الإجابة الصحيحة أحيانا في الصندوق الأخضر. - نقص الفهم. -الرغبة في العمل.

الجلسة(10)	-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة). -إدراك الشكل والارضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الكرات. -النظر الى العلب. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ. -وجود ذاكرة.	+ + + + - + -				1-تشتت الانتباه ومحاولة اللعب بالأدوات (الصندوق والكرات). 2-يستجيب للفنيات. 3-بسيطة جدا. مدى الاستجابة: الأدوات (+ -) الفنيات (+ -) الطريقة (+ -)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ | ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -كثرة حركة الحالة. -هذا النشاط يحتاج الى وقت اكثر. -يحتاج الى تكرار أكثر.

ملاحظات أخرى وإضافات: -كثرة الحركة. -نقص الفهم. -الإجابة الصحيحة عند التبسيط. – الحاجة الى تكرار النشاط. -الإجابة الصحيحة كأن يقول إني كنت مغمض عيناي، ويقول لا أعلم بالمساعدة في أحيان كثيرة.

الجلسة (20)	-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة للتعليمات.	+ + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-مفهومة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ -) الفنيات (+ -) الطريقة (+ -)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ | ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الرغبة في العمل. -الأدوات مثيرة لانتباهه.

ملاحظات أخرى وإضافات: -تجسيد المشهد لوحده. -الإجابة الصحيحة أحيانا في الصندوق الأخضر. - نقص الفهم. -الرغبة في العمل.

الحالة الثانية: أنيس

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-ادراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط. -تميز صفات الوجوه.	+ + + + + +				1-الاستجابة بشكل جيد. 2-مناسبة. 3-مناسبة جدا. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)
							ملاحظات حول المؤشرات:
							كيف تحققت المؤشرات ؟ -طريقة مناسبة جدا. -تفاعل الحالة. / ما الذي منع تحقيق المؤشرات ؟
							ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في النشاط كانت قليلة جدا.

الجلسة(2)	-التميز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + + −				1-انتباه جيد للصور. 2-مناسبة. 3-ساعدت على الفهم. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)
							ملاحظات حول المؤشرات:
							كيف تحققت المؤشرات؟ الشرح المبسط. / ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ الحاجة الى تكرار النشاط.
							ملاحظات أخرى وإضافات: -وجود فهم للنشاط. - التوجيه أثناء النشاط. -تقليد ونطق كلمات الجمل الخاصة بالنشاط.

الجلسة(6)	-التعرف على العواطف (الحزن). -التميز البصري.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو التلميح أو النطق). -تكرار الخطأ.	+ + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-مفهومة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)
							ملاحظات حول المؤشرات:
							كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط في النشاط. / ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ الحاجة الى التكرار والتثبيت.
							ملاحظات أخرى وإضافات : الإجابة الخاطئة أحيانا. -يكمل الجمل بشكل صحيح. -عدم الرغبة في تكرار النشاط.

الجلسة(8)	-التعرف على العواطف (الغضب). -التميز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وإيماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح أو النطق). -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-سهلة وبسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)
							ملاحظات حول المؤشرات:
							كيف تحققت المؤشرات؟ -تكرار النشاط. -طريقة عرض النشاط. -إعطائه الوقت للإجابة. / ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
							ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة بشكل جيد. -فهم جيد للنشاط.

| الجلسة(10) | | |

الحالة الثالثة: آدم

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات او أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-ادراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه.	+				1- وجود تفاعل مع الأدوات.
		-نطق صفات الوجوه.	+				2-يبدي فرحا للفنيات.
		-مطابقة الوجوه.	+				3-وجود فهم.
		-تقليد الوجوه.	+				مدى الاستجابة
		-المساعدة في النشاط.	+				الأدوات: + − / الفنيات: + − / الطريقة: + −
		-تمييز صفات الوجوه.	+				

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات ؟
-لفت انتباه الطفل.
-التكرار والمساعدة.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات ؟

ملاحظات أخرى واضافات: -صعوبة ادراك الوجوه. -الخوف والغضب. -نطق كلمات من الصفات.

الجلسة(2)						
	-التمييز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة.	+			1-أدوات مناسبة.
		-الإشارة الى الصورة.	+			2-تفاعل مع الفنيات.
		-الاستماع والاستجابة للتعليمات.	−			3-شرح جيد.
		-فهم الطفل للأسئلة.	−			مدى الاستجابة
		-يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	−			الأدوات: + − / الفنيات: + − / الطريقة: + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-التبسيط في طريقة النشاط.

ما الذي منع من تحقق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى واضافات: -الاستجابة للتعليمات جيد لكن نقص في فهم التعليمات. -الأسئلة أحيانا يفهم المطلوب والاجابات تكون صحيحة بالتكرار. -نطق كلمات من الجمل. -تقليد جيد. -يوجد الفهم. -الحاجة الى تثبيت النشاط.

الجلسة(8)						
	-التعرف على العواطف (الغضب). -التمييز البصري.	-النظر الى الصور.	+			1-الرغبة في النظر الى الصور.
		-تتبع إشارات المختص وإيماءاته.	+			2-مناسبة تثير انتباهه وتفاعله.
		-النظر الى المختص عند الحديث.	+			3-تفاعل جيد مع الطريقة.
		-الإجابة على الأسئلة (الإشارة او التلميح او النطق).	+			مدى الاستجابة
		-المساعدة في النشاط.	+			الأدوات: + − / الفنيات: + − / الطريقة: + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-التكرار.
-طريقة النشاط سهلة.
-تبسيط الجمل.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى واضافات: -النطق للكلمات. -فهم النشاط. -الإشارة الى ما أراه أنا وهو.

الجلسة(10)						
	-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة). -ادراك الشكل والأرضية.	-الاستجابة للتعليمات.	+			1-مناسبة للنشاط.
		-الإشارة إلى الكرات.	+			2-ساعدت في النشاط.
		-النظر إلى العلب.	+			3-سهلة وواضحة.
		-النظر إلى المختص عندما يتكلم.	+			مدى الاستجابة
		-فهم الموقف.	−			الأدوات: + − / الفنيات: + − / الطريقة: + −
		-تكرار الخطأ.	+			
		-وجود ذاكرة.	−			

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-الحاجة للتكرار.
-الحاجة الى التوضيح أكثر.

ملاحظات أخرى واضافات: -نقص الفهم. -مساعدته في الإجابة بلا أعلم وكنت مغمض العينين عن طريق هز رأسه ووضع يديه على العينين.

الجلسة (20)						
	-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الي المجسمات.	+			1-الانتباه للأدوات.
		-تحريك المجسمات.	+			2-مناسبة.
		-فهم التعليمات.	−			3-عدم فهم طريقة الشرح.
		-الإجابة على الأسئلة.	−			مدى الاستجابة
						الأدوات: + − / الفنيات: + − / الطريقة: + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-صعوبة النشاط.
-نقص العمل بمثل هذا النوع من الأنشطة.

ملاحظات أخرى واضافات: -ترديد للكلام. -الإشارة بشكل عشوائي. -نقص الانتباه.

الملحق (15)

ارسومات الذكاء (رسم الرجل) لحالات الدراسة الأساسية.

ملاحظة: الأجزاء المكتوبة باللون الأحمر هي التي حققتها الحالات.

الحالة الأولى:

الاسم: جواد **تاريخ الولادة: 2013**

العمر العقلي: 07 (سنوات) 06 (شهور)

1-الرأس
2-الساقان
3-الذراعان
4-أ-الجذع
4-ب-تناسب الجدع
4-ج- الكتفين
5-أ-موقع الأطراف
5-ب-الموقع الصحيح للأطراف
6-أ-العنق
6-ب-مخطط العنق
7-أ-العينان
7-ب-الانف
7-ج-الفم
7-د-تجسيم الانف والفم
7-ه-المنخران
8-أ-الشعر
8-ب-موقع الشعر
9-أ-الملابس
9-ب-قطعتان من الملابس
9-ج-ملابس غير شفافة
9-د-اربع قطع لباس
9-ه-ثوب متكامل
10-أ-الأصابع
10-ب-عدد الأصابع
10-ج-تفاصيل الأصابع
10-د-موقع الابهام
10-ه-تمايز اليدين
11-أ-تواصل الذراعين
11-ب-تواصل الساقين
12-أ-تناسب الراس
12-ب-تناسب الذراعين
12-ج-تناسب الساقين
12-د-تناسب القدمين
12-ه-تجسيم الاطراف
13-كعب القدم
14-أ-تناسق حركي عام
14-ب-تناسق مدقق
14-ج-تناسق اتصالات الراس
14-د-تناسق اتصالات الجذع
14-ه-تناسق الاطراف
14-و-تناسق الملامح
15-أ-الاذنان
15-ب-موقع الاذنين



16-أ-البؤبؤ
16-ب-الحواجب والرموش
16-ج-تناسب العينين
16-د-اتجاه العين
17-أ-الجبين والذقن
17-ب-تمايز الذقن
18-أ-بروفيل اولي
18-ب-بروفيل كامل

الحالة الثانية:

الاسم: يوسف **تاريخ الولادة: 2012**

العمر العقلي: 09 (سنوات) 06 (شهور)

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجدع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الانف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الانف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

9-د-اربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع

10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين



11-ب-تواصل الساقين

12-أ-تناسب الراس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الاطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الراس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الاطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الاذنان

15-ب-موقع الاذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

17-ب-تمايز الذقن

18-أ-بروفيل اولي

18-ب-بروفيل كامل

الحالة الثالثة:

الاسم: محمد **تاريخ الولادة: 2012**

العمر العقلي: 08 (سنوات) 06 (شهور)

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجدع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الانف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الانف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

9-د-اربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع



10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين

11-ب-تواصل الساقين

12-أ-تناسب الراس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الاطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الراس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الاطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الاذنان

15-ب-موقع الاذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

17-ب-تمايز الذقن

18-أ-بروفيل اولي

18-ب-بروفيل كامل

الحالة الرابعة:

الاسم: فتح الله **تاريخ الولادة: 2013**

العمر العقلي: 08 (سنوات) 06 (شهور)

1-الرأس

2-الساقان

3-الذراعان

4-أ-الجذع

4-ب-تناسب الجدع

4-ج- الكتفين

5-أ-موقع الأطراف

5-ب-الموقع الصحيح للأطراف

6-أ-العنق

6-ب-مخطط العنق

7-أ-العينان

7-ب-الانف

7-ج-الفم

7-د-تجسيم الانف والفم

7-ه-المنخران

8-أ-الشعر

8-ب-موقع الشعر

9-أ-الملابس

9-ب-قطعتان من الملابس

9-ج-ملابس غير شفافة

9-د-اربع قطع لباس

9-ه-ثوب متكامل

10-أ-الأصابع

10-ب-عدد الأصابع

10-ج-تفاصيل الأصابع



10-د-موقع الابهام

10-ه-تمايز اليدين

11-أ-تواصل الذراعين

11-ب-تواصل الساقين

12-أ-تناسب الراس

12-ب-تناسب الذراعين

12-ج-تناسب الساقين

12-د-تناسب القدمين

12-ه-تجسيم الاطراف

13-كعب القدم

14-أ-تناسق حركي عام

14-ب-تناسق مدقق

14-ج-تناسق اتصالات الراس

14-د-تناسق اتصالات الجذع

14-ه-تناسق الاطراف

14-و-تناسق الملامح

15-أ-الاذنان

15-ب-موقع الاذنين

16-أ-البؤبؤ

16-ب-الحواجب والرموش

16-ج-تناسب العينين

16-د-اتجاه العين

17-أ-الجبين والذقن

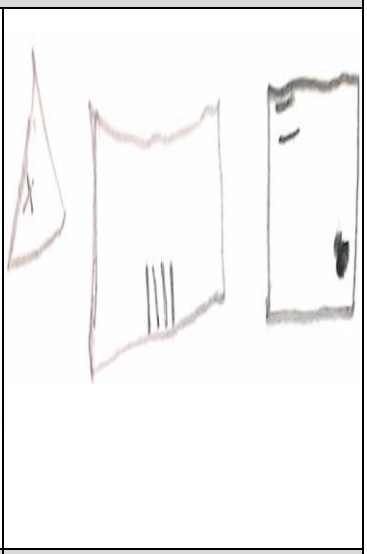
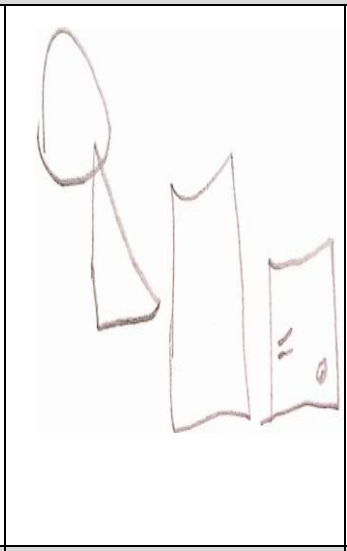
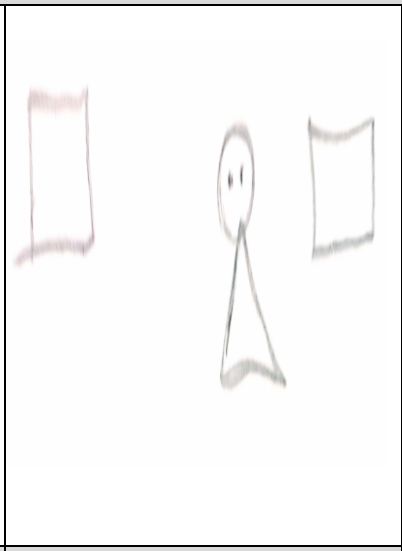
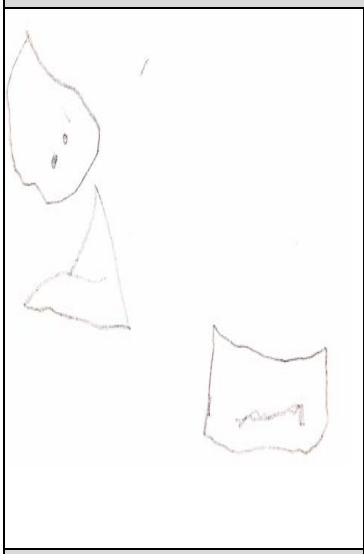
17-ب-تمايز الذقن

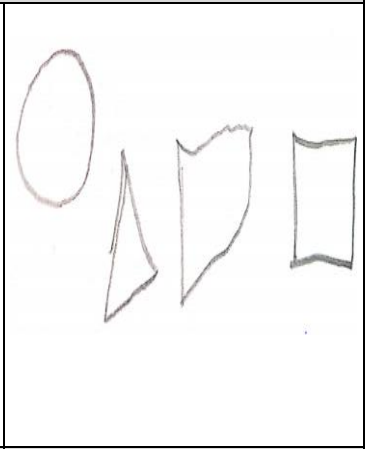
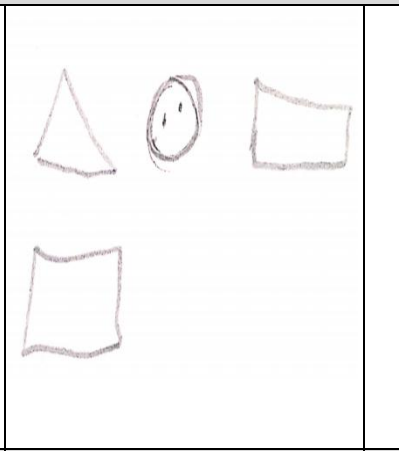
18-أ-بروفيل اولي

18-ب-بروفيل كامل

الملحق (16)

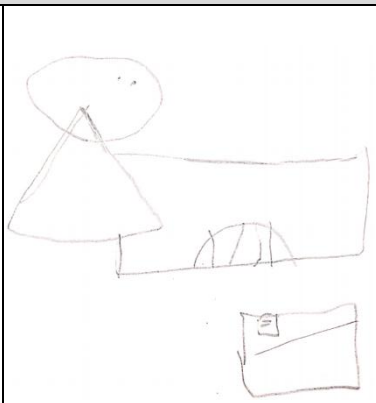
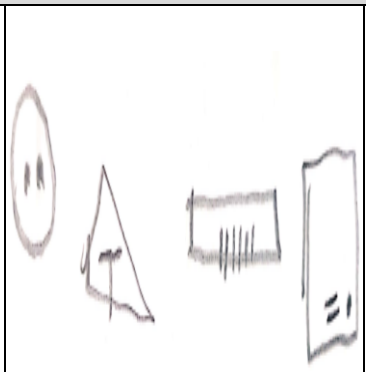
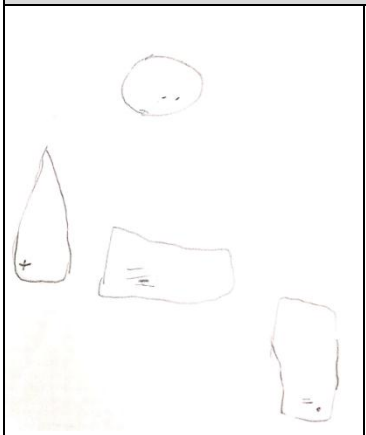
رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس القبلي

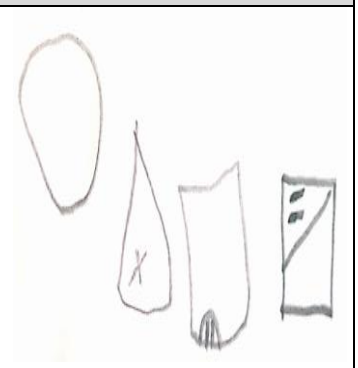
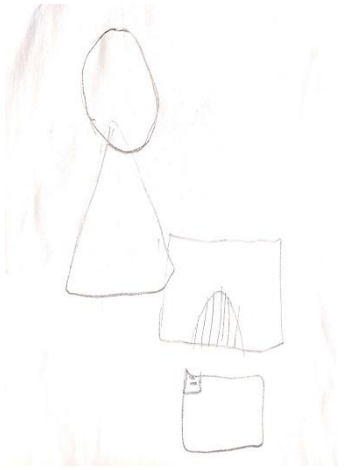
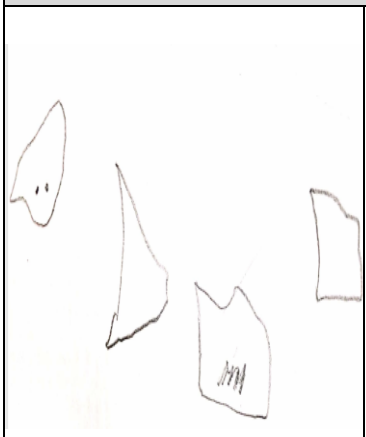
مستوى النسخ			
			
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة

مستوى الذاكرة			
			
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة

الملحق (17)

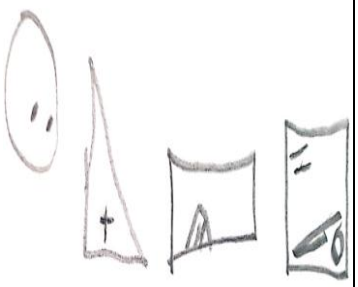
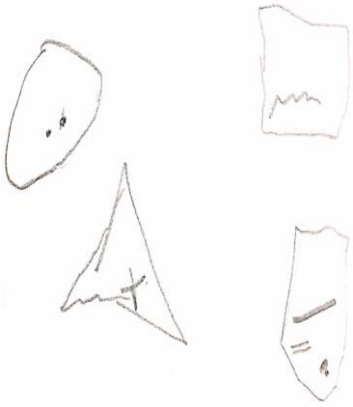
رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس البعدي

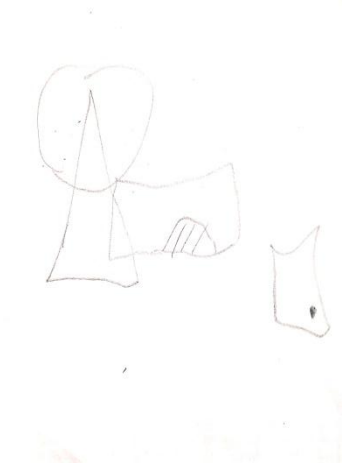
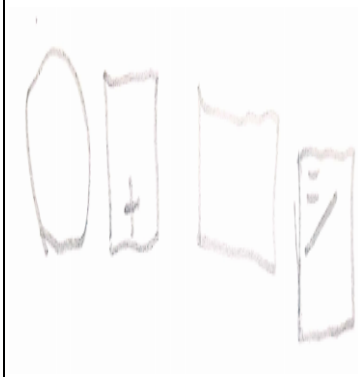
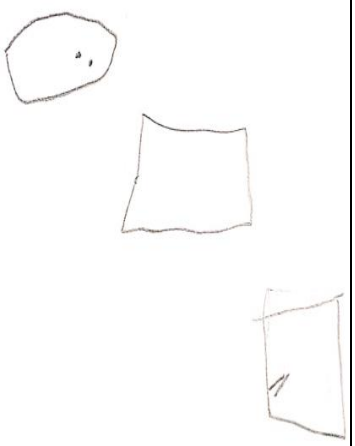
مستوى النسخ			
			
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة

مستوى الذاكرة			
			
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة

الملحق (18)

رسومات الادراك البصري لحالات الدراسة الأساسية في القياس التتبعي

مستوى النسخ			
			
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة

مستوى الذاكرة			
			
الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة

الملحق (19)

نتائج حالات الدراسة الأساسية بعد تطبيق البرنامج (شبكة الملاحظة).

يجب الرجوع الى الجدول 20 وشرح ألية الجلسات للفهم أكثر.

الحالة الأولى: جواد

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-ادراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-إنتباه جيد. -إضافة صور وحيوانات ومجسمات. 2-مناسبة. 3-التفاعل مع الطريقة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات ؟ -صور لافتة لانتباه الطفل. -وجود فهم. -تقليد الوجوه.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات ؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -أحيانا عدم التفريق بين غاضب وخائف. -وجوب إعادة تكرار النشاط. -الرغبة في العمل.

الجلسة(2)								
	-التمييز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + +			−	1-التفاعل مع الأدوات. -يمكن إضافة فيديوهات وإعتماد مجسمات. 2-مناسبة. 3-فهم للطريقة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار والتبسيط في الشرح.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات : -الإجابة الخاطئة أحيانا. -تكرار النشاط حتى يفهم.

الجلسة(3)								
	-إدراك موقف السعادة. -الاغلاق البصري.	-توجيه البصر نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -المساعدة في النشاط. -الانزعاج. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + − −				1-النظر الى الصور. -تجسيد النشاط واقعيا. 2-مناسبة. 3-سهلة وبسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -مساعدة في النشاط. -التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات : -نقص في الفهم. -كثرة الحركة والكلام.

الجلسة(4)								
	-التعرف على العواطف (الحزن). -التمييز البصري.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو التلميح أو النطق). -تكرار الخطأ.	+ + + +			−	1-فهم جيد للقصة القصيرة في الصورة. -تجسيد النشاط. 2-إستجابة جيدة للتصفيق والثناء عليه. 3-شرح مبسط. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -قصة قصيرة. -كلمات وجمل بسيطة تتكرر.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -التكرار. الإجابة على الأسئلة مثلا (لماذا أحمد مريض). يمكن تجسيد الموقف واقعيا (الدمية والمرض).

الجلسة(5)									
-التعرف على العواطف (الغضب). -التمييز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وايماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة او التلميح او النطق). -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-صور بسيطة سهلة الفهم. -تحديد الموقف واعتماد فيديو توضيحي. 2-الاستجابة للفنيات. 3-بسيطة.			
						مدى الاستجابة			
						الأدوات: + / - / +	الفنيات: + / - / +	الطريقة: - / + / - / +	
	ملاحظات حول المؤشرات:								
	كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -وجود انتباه.					ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟			
	ملاحظات أخرى وإضافات: -أحيانا يتتبع إشارات المختص وأحيانا لا. -الضحك أحيانا. استجابة جيدة.								

الجلسة(06)									
-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة والحزن). -إدراك الشكل والأرضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ.	+ + + + + -				1-قصة مفهومة جدا. -تجسيد المشهد. 2-استجابة للفنيات. 3-واضحة.			
						مدى الاستجابة			
						الأدوات: + / - / +	الفنيات: + / - / +	الطريقة: - / + / - / +	
	ملاحظات حول المؤشرات:								
	كيف تحققت المؤشرات؟ -أدوات بسيطة تثير الانتباه.					ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التكرار. -نقص العمل على الأنشطة مثل هذا النوع. -الحاجة الى تجسيد الموقف.			
	ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم. -الحركة وكثرة الحركة. -الحاجة الى التكرار. -تجسيد الموقف. -نقص الفهم للأسئلة (الأمنية، التوضيحي).								

الجلسة(07)									
-التعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد (السعادة والحزن). -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -التفاعل البصري. -إكمال الجمل. -اللامبالاة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ. -فهم العاطفة من المعتقد.	+ + + + - -				1-قصة قصيرة تحمل صور. 2-مناسبة. -تجسيد المشهد. 3-سهلة.			
						مدى الاستجابة			
						الأدوات: + / - / +	الفنيات: + / - / +	الطريقة: - / + / - / +	
	ملاحظات حول المؤشرات:								
	كيف تحققت المؤشرات؟ -الصور الواضحة. -التكرار. -تحقيق جزء من الفهم.					ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -اللامبالاة. -عدم الرغبة في العمل. -نقص التعامل مع هذه الأنشطة			
	ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص فهم للنشاط. -الإجابة لا تعني فهم النشاط. -إدراك ضعيف للنشاط. -يكرر هي سعيدة لأن والدها قدم تفاحة وهي تعتقد أنها سيقدم تفاحة أو حزينة بسبب الاعتقاد. -عدم الرغبة في التكرار.								

الجلسة(08)									
-تدريب الذاكرة البصرية. -التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -النظر الى المختص. -عدم الرغبة في النشاط. -تمييز وجود صورتين. -الاستماع للأسئلة والتوجيهات.	+ + + + + -				1-بسيطة أدت للفهم. 2-مناسبة. 3-سرح مبسط.			
						مدى الاستجابة			
						الأدوات: + / - / + / +	الفنيات: + / - / + / +	الطريقة: + / - / + / +	
	ملاحظات حول المؤشرات								
	كيف تحققت المؤشرات؟ -تبسيط النشاط. -التكرار.					مالذي منع من تحقيق المؤشرات؟			
	ملاحظات أخرى وإضافات: -عدم الرغبة في العمل. -في الأول يجيب بشكل عشوائي انت ترى دراجة او دب .... ثم بعد المحاولة عندما أسأله سؤال الادراك الاخر يحاول النظر أولا ثم يجيب. -وجود فهم للنشاط.								

الجلسة(09)									
-التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	.-النظر الى الصورة. -تحريك العينين وفق توجيهات المختص. -الإشارة الى الصورة. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق). -التفطن لوجود صورتين. -محاولة النظر الى الصورة الأخرى.	+ + + + + +				1-أثارت انتباهه. 2-مناسبة. 3-سهلة.			
						مدى الاستجابة			
						الأدوات: + / - / +	الفنيات: + / - / +	الطريقة: - / + / - / +	
	ملاحظات حول المؤشرات:								
	كيف تحققت المؤشرات؟ -تبسيط النشاط. -وجود فهم.					ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟			
	ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -عند سؤال الادراك الآخر يأتي للنظر مباشرة وقلب الورقة.								

الجلسة(10)									
-إدراك الشكل والأرضية. -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الكرات. -تقليد المختص. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق أو التلميح). فهم سؤال المعرفة. -فهم النشاط بإدخال الطرف الاخر. -سؤال التبرير. -سؤال المعتقد.	+ + + + - +				1-سهلة وبسيطة. -تجسيد النشاط واشراكه في النشاط. 2-مناسبة. 3-بسيطة وموضحة بالأسئلة.			
						مدى الاستجابة			
						الأدوات: + / - / +	الفنيات: + / - / +	الطريقة: - / + / - / +	
	ملاحظات حول المؤشرات:								
	كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط والتكرار. -التعزيز.					ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -صعوبة النشاط.			
	ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على سؤال التبرير بالتكرار. -فهم جزء من النشاط سؤال المعتقد.								

الجلسة(11)						
-إدراك الشكل والأرضية. -زيادة الانتباه.	-الإشارة الى الصور. -الاستجابة للتوجيهات. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -الإجابة على سؤال الاعتقاد. -الإجابة على سؤال التبرير.	+ + + + + + -			1-صور بسيطة تحتاج للتوضيح. -تجسيد النشاط وتعديل الصور. 2-مناسبة الاستجابة للتعزيز. 3-بسيطة.	
مدى الاستجابة						
الأدوات		الفنيات		الطريقة		
+	-	+	-	+	-	
	+		+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:						
كيف تحققت المؤشرات ؟ -التعزيز والتكرار.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى تجسيد الموقف. -نقص الفهم.					
ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على سؤال أين سيبحث؟ على السرير. -مساعدته بإكمال الجمل في أسئلة النشاط. -فهم آلية النشاط. -شرح للقصة.						

الجلسة (12)						
-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة لتعليمات النشاط. -الإجابة على سؤال المعتقد. -الإجابة على سؤال التبرير. -سؤال الحقيقة.	+ + + + + +		-	1-مجسمات أثارت انتباهه. -تجسيد النشاط. 2-مناسبة. 3-واضحة.	
مدى الاستجابة						
الأدوات		الفنيات		الطريقة		
+	-	+	-	+	-	
	+		+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:						
كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط. -الفنيات. -المجسمات تساعد في النشاط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى العمل أكثر على هذا النوع من الأنشطة.					
ملاحظات أخرى وإضافات: -تنفيذ جيد لتعليمات القصة (وضع لعبة ليلى في الصندوق بواسطة ليلى وتغييرها بواسطة أحمد). -فهم سؤال المعتقد أين ستبحث ليلي؟ -سؤال التبرير الإجابة بإكمال الجمل.						

الجلسة(13)						
-فهم المعتقد المزيف. -إدراك العلاقات المكانية. -فهم الاعتقاد الآخر.	-النظر الى المجسمات. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. -الإجابة على سؤال الاعتقاد المبدئي. -الإجابة على سؤال الحقيقة.	+ + + +		-	1-مناسبة. 2-مناسبة 3-سهلة بفهمها.	
مدى الاستجابة						
الأدوات		الفنيات		الطريقة		
+	-	+	-	+	-	
+		+		+		
ملاحظات حول المؤشرات:						
كيف تحققت المؤشرات؟ -بالمساعدة. -التعزيز.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -عدم العمل على هذا النوع من النشاط.					
ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في التعرف على مهمة الاعتقاد المزيف. -الإجابة على سؤال الاعتقاد المبدئي بالمساعدة وتكرار الجمل.						

الجلسة(14)						
-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-التفاعل مع الأسئلة. -الاستجابة للتعليمات. -الإشارة الى الورود. -تمييز الورود الصغيرة والكبيرة. -الرغبة في اللعب. -استخدام اليدين. -التناسق البصري الحركي.	+ + + + + + +			1-لافتة للانتباه. 2-مناسبة. 3-شرح بسيط.	
مدى الاستجابة						
الأدوات		الفنيات		الطريقة		
+	-	+	-	+	-	
+		+		+		
ملاحظات حول المؤشرات:						
كيف تحققت المؤشرات؟ -الرغبة في اللعب. -لعبة سهلة.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟					
ملاحظات أخرى وإضافات: -نطق ألوان الورود. -المساعدة في النشاط. الرغبة في اللعب. -احترام التوجيهات. اللعب بشكل منظم.						

الجلسة(15)						
-التآزر الحركي البصري. -فهم العلاقات المكانية. -تدريب الادراك.	-النظر الى المجسمات. -استخدام اليدين بشكل منظم. -إكمال الجمل. -فهم اللعب الوظيفي. -التنظيم خلال اللعب. -اختيار المجسم المناسب للسيارة المناسبة. -اختيار المجسم المناسب للعمل المناسب.	+ + + + + + +			1-مجسمات أثارت انتباهه بشكل جيد. -تجسيد أنشطة الجلسة. 2-مناسبة. 3-اللعب بشكل بسيط.	
مدى الاستجابة						
الأدوات		الفنيات		الطريقة		
+	-	+	-	+	-	
+		+		+		
ملاحظات حول المؤشرات:						
كيف تحققت المؤشرات؟ -الرغبة في اللعب. -مجسمات ملونة أعجبته. -الحرية أحيانا والتقليد.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟					
ملاحظات أخرى وإضافات: -الرغبة في اللعب. -نطق جيد. -استجابة جيدة. -انتباه جيد. -فهم الوظيفة (الفلاح، رجل الإطفاء). -توجيه أسئلة للباحث ما دور هذه؟ ماذا يفعل بهذه؟ الرغبة في اللعب والاكتشاف.						

الجلسة(16)						
-تطوير مهارات التخيل. -العلاقات المكانية.	-استخدام يديه أثناء النشاط. -الاستماع عند إعطاء التعليمات. -فهم عملية التظاهر. -سؤال التظاهر. -سؤال الحقيقة. -الانتباه للأشياء. -وجود نطق ولغة.	+ + - + + + +			1-الرغبة باللعب بها. 2-مناسبة. 3-يفهمها.	
مدى الاستجابة						
الأدوات		الفنيات		الطريقة		
+	-	+	-	+	-	
+		+		+		
ملاحظات حول المؤشرات:						
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -المساعدة. -وجود تركيز.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص التعامل مع مهمة التظاهر.					
ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -يجيب على سؤال التظاهر عندما أقول له بالدارجة كي نلعب أي عندما نلعب و هذه ماذا ، فيقول أسماك، أقول في الحقيقية هي ماذا نساعده بنطق الحروف الأولى (ألعاب) وهذا بالنسبة للأشياء الأخرى. -تقليد المساعدة فأحيانا يصيب وأحيانا يخطئ.						

الجلسة(17)												
-التمييز البصري. -التعرف على العواطف.	-النظر الى عيني المختص.	+										
	-الاستجابة عند مناداته باسمه.	+										
	-الاستجابة للتعليمات.	+										
	-تقليد الوجوه.	+										
	-سؤال الادراك الشخصي.	+										
	-سؤال الادراك الآخر.	+										
	-التعرف على الاتجاهات	+										
	-تحريك العينين نحو الاتجاهات المطلوبة منه.	+										

1-بسيطة.
2-مناسبة.
3-سهلة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-التبسيط.
-التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -الإجابة على الأسئلة بشكل جيد (من الأمام أنت، ومن الخلف أنا)، إدراك الاتجاهات (الأمام والخلف). -اليمين والشمال والأعلى بالمساعدة ونقص الادراك. -الإشارة والتقليد والنطق.

الجلسة(18)												
-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-مسك القلم.	+										
	-الربط.	+										
	-النظر الى الأشكال.	+										
	-فهم التعليمات.	+										
	-مطابقة الوجه.	+										
	-تمييز الوجوه.	+										
	-تمييز تداخل الصور	+										

1-مناسبة.
2-مناسبة.
3-بسيطة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-التكرار.
-الإشارة والتوضيح.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -الربط والنطق. -فهم التعليمات.

الجلسة(19)												
-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-فهم النشاط.	+										
	-التواصل البصري.	+										
	-الاستجابة للتعليمات.	+										
	-سؤال الاعتقاد المبدئي.	+										
	-سؤال الحقيقة.	+										
	-سؤال الاعتقاد الآخر.	-										

1-مناسبة.
2-مناسبة.
3-التبسيط بالأسئلة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-المساعدة.
-التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -في الأول الإجابة بوجود لعبة. ثم فهم بوجود كراس. -بعد التكرار أصبح يجيب على سؤال الاعتقاد المبدئي وسؤال الحقيقة.

الجلسة(20)												
-الذاكرة البصرية. -إدراك العواطف. -إدراك العلاقات المكانية.	-الاستماع عند تكلم المختص.	+										
	-الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح).	+										
	-التقليد.											
	-وضع الوجوه في مكانها.	+										
	-تمييز الوجوه.	+										
	-الإجابة على سؤال المعتقد.	+										
	-تمييز أنصاف الوجوه.	+										
	-غلق الوجوه.	+										

1-بسيطة ساعدت في النشاط.
2-ممناسبة.
3-يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-وجود فهم.
-التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -في الأول لم يجب على سؤال المعتقد (ماذا تحت الأكواب)، وبعد المساعدة تمت الإجابة. -نطق صفات الوجوه وتقليدها. -يحاول غلق الوجوه كي يميزها.

الجلسة(21)												
-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي. -العلاقات المكانية. -الشكل والأرضية.	-النظر الى الصور.	+										
	-الإشارة الى الصور.	+										
	-فهم النشاط.	+										
	-هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة.	+										
	-يميز علاقة الأشكال.	+										
	-تشتت الانتباه من تداخل الصور.	-										
	-إدراك سبب العواطف.	+										

1-مناسبة.
-تجسيد المشهد.
2-أدت الى الفهم.
3-بسيطة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-الصور والتبسيط والاشارة.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم سبب العواطف (غاضبة لأنه وسخ ثيابه، سعيدة لأنه يغسل). -نطق جيد. -فهم جيد. -الحاجة الى تجسيد المشهد.

الجلسة(22)												
-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي. -علاقات مكانية. -الشكل والأرضية.	-النظر الى الصور.	+										
	-الإشارة الى الصور.	+										
	-فهم النشاط.	+										
	-فهم تداخل الصور.	+										
	-الإشارة للصور.	+										
	-تناسق حركي بصري.	+										
	-إدراك العلاقة بين الأشكال.	+										

1-مناسبة.
-تجسيد الموقف بأدوات غير مؤدية.
2-يتفاعل معها.
3-بسيطة يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-وجود فهم.
-التعزيز.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -عرض النشاط بتلقينه لمرة واحدة ثم ينجزه لوحده. -الإجابة على سؤال التبرير (لماذا الأم غاضبة؟ وليلي خائفة؟).

الجلسة(23)

| | | |

الجلسة(29)												
-تحسين التفاعل الاجتماعي. -فهم الرغبات. -فهم العواطف(السعادة)	-الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص أثناء الحديث. -فهم النشاط. -الأسئلة التوضيحية. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.	+ + + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة						
						الأدوات		الفنيات		الطريقة		
						+	-	+	-	+	-	
						+		+		+		
	ملاحظات حول المؤشرات:											
كيف تحققت المؤشرات؟ -وجود فهم. -انتباه جيد.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟											
ملاحظات أخرى وإضافات: -شرح نصف القصة لوحده دون مساعدة (أحمد مريض خاصه الطبيب، أحمد أخذته للطبيب). -سؤال العاطفة بالمساعدة وأيضا سؤال التبرير. -استجابة جيدة.												

الجلسة(30)												
-التعييز البصري. -فهم العلاقات المكانية.	-التقليد. -الانضباط. -النظر الى الصور. -وجود انتباه. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير.	+ + + + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة						
						الأدوات		الفنيات		الطريقة		
						+	-	+	-	+	-	
						+		+		+		
	ملاحظات حول المؤشرات:											
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار والشرح.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟											
ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في الإجابة على سؤال الرغبة والعاطفة والتبرير. -نطق جيد. -في البداية قال (أحمد خاصه... لكن لم يتمكن من فهم الصورة الصغيرة). -فهم العاطفة بعد الشرح.												

الجلسة(31)												
-التمييز البصري. -فهم العواطف (الحزن).	-فهم النشاط. -الانضباط. -كثرة الحركة. -الإشارة الى الصور. -التقليد. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصورة.	+ + - + + + + +				1-مناسبة. 2-ساعدت في النشاط. 3-بسيطة. مدى الاستجابة						
						الأدوات		الفنيات		الطريقة		
						+	-	+	-	+	-	
						+		+		+		
	ملاحظات حول المؤشرات:											
كيف تحققت المؤشرات؟ -الشرح. -مساعدته في النشاط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟											
ملاحظات أخرى وإضافات: -يحاول شرح الصورة لوحده (يقول الأم ...راقد.. وأحمد يلعب). -فهم العاطفة. -المساعدة الجزئية. -وجود فهم.												

الجلسة(32)												
-فهم العواطف (الخوف). الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -وجود انتباه. -النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز الصور.	+ + + + + + +			-	1-مناسبة. -تعديل صورة الرغبة. -تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة						
						الأدوات		الفنيات		الطريقة		
						+	-	+	-	+	-	
							-	+		+		
	ملاحظات حول المؤشرات:											
كيف تحققت المؤشرات؟ -الشرح البسيط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى توضيح الصور. -نقص الفهم للعاطفة من خلال السبب.											
ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم للعاطفة من السبب. -الإجابة على سؤال التبرير بالمساعدة والتكرار (لأنه لم يلبس وهو يلعب. -محاولة قراءة صورة الرغبة لوحده.												

الجلسة(33)							
-التمييز البصري. -الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور.	+	-	1-مناسبة.			
	-المساعدة في النشاط.	+					
	-الإجابة على الأسئلة.	+		2-مناسبة.			
	-كثرة الحركة.		-				
	-التقليد.	+		3-سهلة.			
	-تمييز داخل الصور.	+					
	-سؤال العاطفة.	+		مدى الاستجابة			
	-سؤال التبرير.		-	الأدوات		الطريقة	
				+	-	+	-
				+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:	

ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم الصور محاولة الشرح. -الإجابة على سؤال التبرير بالمساعدة. -نقص الفهم لسبب العاطفة.

الجلسة(34)							
-التمييز البصري. -فهم الاعتقاد.	-الاستماع لشرح المختص.	+		1-مناسبة. -تجسيد النشاط واقعيا.			
	-الإشارة الى الصور.	+		2-مناسبة.			
	-فهم النشاط.	+					
	-إكمال الجمل.	+		3-بسيطة.			
	-سؤال المعتقد الخاطئ.		-	مدى الاستجابة			
	-سؤال التبرير.		-	الأدوات		الطريقة	
	-التآزر البصري.	+		+	-	+	-
					-	+	

ملاحظات حول المؤشرات:	

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التكرار. -الشرح المبسط.	-توضيح الصور أكثر. -النقص في هذه المهمة.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة للتعليمات (أقول ليلى وضعت القلم في المقلمة البيضاء وهو يضعها، ليلى خرجت وهو يخرجها، أنا أحكي على شكل قصة وهو ينفذ). -نقص الفهم لمهمة لسؤال المعتقد والتبرير والاجابة بالمساعدة والتكرار. -تمييز تداخل الصور. -شرح القصة بالمساعدة (هذه ليلى وضعت المعطف في الخزانة، أين ليلي؟ هو يجيب خرجت، أين وضعت أخت ليلى المعطف هو يجيب السرير). -نقص الفهم لسؤال المعتقد والتبرير. -استجابة متوسطة. -الفهم اقتصر على جزء من النشاط.

الجلسة(35)							
-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص.	+		1-مناسبة. -تجسيد المشهد بشخصيات حقيقية.			
	-فهم النشاط.	+		2-مناسبة.			
	-الاستجابة للأسئلة.	+					
	-سؤال الحقيقة.	+		3-بسيطة.			
	-سؤال المعتقد.	+					
	-سؤال الاعتقاد الآخر.	+		مدى الاستجابة			
	-سؤال التبرير.	+		الأدوات		الطريقة	
				+	-	+	-
					-	+	

ملاحظات حول المؤشرات:	

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التبسيط.	

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على سؤال المعتقد (في البداية حلوى بعد الشرح يجيب قلم). -سؤال المعتقد الآخر (يجيب قلم بعد الشرح يجيب حلوى). -مساعدة بسيطة في النشاط.

الحالة الثانية: يوسف

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-إدراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-بسيطة ومناسبة. -إضافة صور وحيوانات ومجسمات. 2-الاستجابة للفنيات. 3-شرح بسيط. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-وجود فهم. -التبسيط والتكرار. -تقليد الوجوه.	

ملاحظات أخرى وإضافات: -نطق جيد. -تفاعل مع النشاط.

الجلسة(2)						
-التمييز البصري. -التعرف علي العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + + −				1-الانتباه للصور. -يمكن إضافة فيديوهات واعتماد مجسمات. 2-ملائمة. 3-سهلة وبسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-الاعتماد على الإشارة. -التوضيح بالصور.	

ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم الأسئلة بالمساعدة. -التكرار حتى يتمنى له الفهم.

الجلسة(3)						
-إدراك موقف السعادة. -الاغلاق البصري.	-توجيه البصر نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -المساعدة في النشاط. -الانزعاج. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + − −				1-صور واضحة. -تجسيد النشاط واقعيا. 2-مناسبة. 3-سهلة واضحة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-الشرح المبسط. -وجود فهم. -تكرار الأسئلة مع الإجابات.	

ملاحظات أخرى وإضافات : -نشاط الأرجوحة والهدية يجب تجسيده. -تكرار الجمل والعبارات. -الإجابة الخاطئة أحيانا.

الجلسة(4)						
-التعرف على العواطف (الحزن). -التمييز البصري.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو التكرار التلميح أو النطق). -تكرار الخطأ.	+ + + − +				1-بسيطة ومفهومة. -تجسيد النشاط. 2-الانتباه والتفاعل. 3-واضحة تعتمد على الأسئلة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-أدوات النشاط والطريقة بسيطة.	-الحاجة الى التكرار. -نقص العمل على هذا النوع من الأنشطة. -الحاجة الى تجسيد المشهد.

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على الأسئلة بالتكرار. -نقص الفهم.

الجلسة(5)						
-التعرف على العواطف (الغضب). -التمييز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وايماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح أو النطق). -المساعدة في النشاط.	+ + + − +				1-تمييز الأشخاص والأرضية. -تحصيد الموقف واعتماد فيديو توضيحي. 2-مناسبة. 3-سهلة ومبسطة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-شرح بسيط. -التركيز على الطفل.	-نقص التعامل مع هذا النوع من الأنشطة. -نقص الفهم للأسئلة التوضيحية (لماذا هي غاضبة؟)

ملاحظات أخرى وإضافات: -تكرار الإجابة وراء المختص. -نقص الفهم. -استجابة متوسطة.

الجلسة(6)						
-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة). -إدراك الشكل والأرضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ.	+ + + + − +				1-صور تحمل قصة قصيرة. -تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-صور بسيطة. -ألوان الصور تثير الانتباه.	-الحاجة الى التكرار. -نقص التعامل مع أنشطة الرغبة. -نقص الفهم لأسئلة الأمنية (ماذا ترغب ليلى)، والسؤال التوضيحي لما هي سعيدة أو حزينة؟.

ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم. -تكرار الجمل فقط. -الحاجة الى تجسيد المشهد.

الجلسة(07)								
-التعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد (السعادة) -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -التفاعل البصري. -إكمال الجمل. -اللامبالاة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ. -فهم العاطفة من المعتقد.	+ + + - - -	1-الانتباه للصور. -تجسيد المشهد. 2-التفاعل مع الفنيات خصوصا النمذجة. 3-فهم جيد. مدى الاستجابة					
			الأدوات		الفنيات		الطريقة	
			+	-	+	-	+	-
				-	+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -اعتماد النمذجة. -الشرح المبسط. -التكرار.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التدريب. -عدم العمل على مثل هذه النشاطات.							
ملاحظات أخرى وإضافات: -تكرار العبارات بشكل جيد. -التقليد أثناء النشاط. -اعتماد النمذجة حتى لا يكرر الأسئلة والأجوبة. -الإجابة بأن ليلى سعيدة بالنمذجة.								

الجلسة(08)								
-التعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد (الحزن) -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -التفاعل البصري. -اكمال الجمل. -اللامبالاة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + - -	1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-واضحة. مدى الاستجابة					
			الأدوات		الفنيات		الطريقة	
			+	-	+	-	+	-
				+	+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -النمذجة. -التكرار.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التكرار. -صعوبة فهم أنشطة المعتقد.							
ملاحظات أخرى وإضافات: -باعتماد النمذجة وإحضار طفل آخر أجرى النشاط وأجاب على سؤال الرغبة (ماذا ترغب ليلي؟) وماذا قدم والدها وسؤال العاطفة (كيف هي ليلي؟) أما سؤال التبرير قم بجب عليه (لماذا هي حزينة؟)								

الجلسة(09)								
-التميز البصري. -تحسين قراءة العقل.	.-النظر الى الصورة. -تحريك العينين وفق توجيهات المختص. -الإشارة الى الصورة. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق). -التقاط لوجود صورتين. -محاولة النظر الى الصورة الأخرى.	+ + + + + +	1-الانتباه للصور. 2-التفاعل مع الفنيات. 3-بسيطة ومفهومة. مدى الاستجابة					
			الأدوات		الفنيات		الطريقة	
			+	-	+	-	+	-
			+		+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -السماح له برؤية الصورتين.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							
ملاحظات أخرى وإضافات: -في نشاط الزرافة كان يجيب نفس الإجابة بأنّه يرى زرافة (الادراك الشخصي) وأنا أيضا (الادراك الآخر). أما في نشاط الأسد أدرك الفرق أحيانا الصورة المقلوبة من جهتي وأحيانا من جهته.								

الجلسة(10)								
-إدراك الشكل والأرضية. -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الكرات. -تقليد المختص. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق أو التلميح). -فهم سؤال المعرفة. -فهم النشاط بإدخال الطرف الآخر. -سؤال التبرير. -سؤال المعتقد.	+ + + - - - -	1-صندوق ملون وكرات لافتة للانتباه. -تجسيد النشاط واشراكه في النشاط. 2-مهمة في النشاط. 3-بسيطة وسهلة. مدى الاستجابة					
			الأدوات		الفنيات		الطريقة	
			+	-	+	-	+	-
				-	+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -التقليد.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -صعوبة النشاط على الطفل.							
ملاحظات أخرى وإضافات: -تحقيق جزء من المؤشرات لا يعني الفهم. -تكرار الجمل. -فهم بسيط حول مجريات النشاط -نقص الادراك. -صعوبة النشاط. الحاجة الى التكرار.								

الجلسة(11)								
-إدراك الشكل والأرضية. -زيادة الانتباه.	-الإشارة الى الصور. -الاستجابة للتوجيهات. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -فهم النشاط. -التنبؤ بالأحداث.	+ + + + - -	1-قصة بسيطة. -تجسيد النشاط وتعديل الصور. 2-مناسبة للنشاط. 3-التبسيط بالأسئلة واكمال الجمل. مدى الاستجابة					
			الأدوات		الفنيات		الطريقة	
			+	-	+	-	+	-
				-	+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -صور تحمل قصة واضحة. -التكرار. -التبسيط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -صعوبة النشاط. -الحاجة الى تجسيد النشاط.							
ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على الأسئلة بالمساعدة. -فهم نسبي لا يرقى لدرجة الادراك. -تكرار الأجوبة والاجابة لوحده أحيانا (سيبحث على السرير لأنّه لم يرى الكرة على الطاولة. -الحاجة الى التدريب لصعوبة النشاط.								

الجلسة(12)								
-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة لتعليمات النشاط. -الإجابة على سؤال المعتقد. -الإجابة على سؤال التبرير. -سؤال الحقيقة.	+ + + - - -	1-الرغبة في اللعب بها خارج النشاط. -تجسيد النشاط. 2-ساعدت في النشاط. 3-واضحة. مدى الاستجابة					
			الأدوات		الفنيات		الطريقة	
			+	-	+	-	+	-
				-	+		+	
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -المساعدة.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التدريب. -نقص التعامل مع هذا النوع من الأنشطة.							
ملاحظات أخرى وإضافات: -الاستجابة للتعليمات بالمساعدة وتحريك المجسمات بالمساعدة. -نقص الفهم لمهمة المعتقد. -التكرار والتقليد.								

| الجلسة(13) | | |

الجلسة(19)																		
-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-فهم النشاط. -التواصل البصري. -الاستجابة للتعليمات. -سؤال الاعتقاد المبدئي. -سؤال الحقيقة. -سؤال الاعتقاد الآخر.	+ + + + - -							1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة.									
									مدى الاستجابة									
									الأدوات			الفنيات			الطريقة			
									+	-		+	-		+	-		
									+			+			+			
									ملاحظات حول المؤشرات:									
									كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط. -إعطائه الوقت الكافي.			ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التدريب. -نقص في نظرية العقل.						
ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في انجاز النشاط. -الإجابة على سؤال المعتقد والحقيقة يوجد لعبة. -السماح له بالنظر داخل العلبة أحيانا يخطئ في الإجابة على سؤال الحقيقة.																		

الجلسة(20)																		
-الذاكرة البصرية. -إدراك العواطف. -إدراك العلاقات المكانية.	-الاستماع عند تكلم المختص. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح) -التقليد. -وضع الوجوه في مكانها. -تمييز الوجوه. -الإجابة على سؤال المعتقد. -تمييز أصناف الوجوه. -غلق الوجوه.	+ + + + + + + +							1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-ساعدت في النشاط.									
									مدى الاستجابة									
									الأدوات			الفنيات			الطريقة			
									+	-		+	-		+	-		
									+			+			+			
									ملاحظات حول المؤشرات:									
									كيف تحققت المؤشرات؟ -الرغبة في العمل. -أدوات الجلسة أثارت انتباهه.			ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟						
ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة متوسطة. -وجود نطق للوجوه. -فهم النشاط.																		

الجلسة(21)																		
-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي.	-النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -يميز علاقة الأشكال. -تشتت الانتباه من تداخل الصور. -إدراك سبب العواطف.	+ + + + + - +							1-صور ساعدت في الجلسة. -تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-بسيطة.									
									مدى الاستجابة									
									الأدوات			الفنيات			الطريقة			
									+	-		+	-		+	-		
									-			+			+			
									ملاحظات حول المؤشرات:									
									كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط. -إكمال الجمل.			ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟						
ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم صور النشاط. -يقد أكل البطيخ وغسل اليدين. -إدراك سبب العواطف بالمساعدة والتلميح وتبسيط الجمل (زعفانة لماذا ؟ قال بطيخ، سعيدة قال يغسل يديه). (زعفانة بمعنى غاضبة).																		

الجلسة(22)																		
-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي.	-النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -فهم تداخل الصور. -الإشارة للصور. -تناسق حركي بصري. -إدراك العلاقة بين الاشكال.	+ + + + + +							1-مناسبة. -تجسيد الموقف بأدوات غير مؤدية. 2-مناسبة. 3-بسيطة.									
									مدى الاستجابة									
									الأدوات			الفنيات			الطريقة			
									+	-		+	-		+	-		
										-		+			+			
									ملاحظات حول المؤشرات:									
									كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار.			ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص الفهم. -التدريب على سؤال التبرير.						
ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في النشاط. -إدراك العواطف (خائفة، زعفانة). -سبب العواطف بالمساعدة واكمال الجمل.																		

الجلسة(23)																		
-التمييز البصري. -تدريب الانتباه. -علاقات مكانية. -الشكل والأرضية. -التفاعل الاجتماعي.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الانضباط أثناء النشاط. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. -توجيه البصر الى المجسمات. -سؤال الاعتقاد. -سؤال التبرير. -معرفة المكان (وسط الخزانة، تحت وفوق الطاولة، خارج المنزل).	+ + + + + + - - +							1-مناسبة. -الحاجة الى تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-يفهمها.									
									مدى الاستجابة									
									الأدوات			الفنيات			الطريقة			
									+	-		+	-		+	-		
									-			+			+			
									ملاحظات حول المؤشرات:									
									كيف تحققت المؤشرات؟			ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التدريب.						
ملاحظات أخرى وإضافات: -الاستجابة للتعليمات (أنا التحدث وهو ينفذ). -المساعدة في الإجابة على سؤال المعتقد وسؤال التبرير. -نقص الفهم.																		

الجلسة(24)																		
-فهم العواطف (السعادة). -تحسين التفاعل الاجتماعي.	-فهم الأسئلة. -التقليد. -الهدوء والانضباط. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -فهم العواطف الناتجة عن السبب. -تمييز تداخل الصور. سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصور.	+ + + + + + +							1-مناسبة. -تجسيد المشهد. 2-ساهمت في الجلسة. 3-بسيطة.									
									مدى الاستجابة									
									الأدوات			الفنيات			الطريقة			
									+	-		+	-		+	-		
										-		+			+			
									ملاحظات حول المؤشرات:									
									كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط في الشرح.			ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص الفهم.						
ملاحظات أخرى وإضافات: -وجود نطق -فهم العواطف. -فهم الصورة جيدا (يقول المدرسة، الباب). -سؤال التبرير الإجابة بالمساعدة.																		

الجلسة(31)

-التمييز البصري. -فهم العواطف (الحزن).	-فهم النشاط. -الانضباط. -كثرة الحركة. -الإشارة الى الصور. -التقليد. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصورة.	- - - + + - + - +			1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-يفهمها.		

مدى الاستجابة							
الأدوات		الفنيات		الطريقة			
+	-	+	-	+	-		
+		+		+			

ملاحظات حول المؤشرات:	
كيف تحققت المؤشرات؟ -التقليد والتكرار.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التدريب. -كثرة الضحك والرغبة في اللعب.

ملاحظات أخرى وإضافات: -كثرة الحركة وعدم وجود التركيز أدى الى عدم الفهم لكنه أنجز النشاط بتكرار الكلام والاشارة . -فهم سؤال العاطفة. -سؤال التبرير لماذا غاضبة؟ -يشير أحيانا للطفل الذي يلعب.

الجلسة(32)

-فهم العواطف (الخوف). الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -وجود انتباه. -النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز الصور.	- - + + - - - +			1-مناسبة. -تعديل الصور. -تجسيد المشهد. 2-ساهمت في الجلسة. 3-يفهمها.		

مدى الاستجابة							
الأدوات		الفنيات		الطريقة			
+	-	+	-	+	-		
+		+		+			

ملاحظات حول المؤشرات:	
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التدريب. -الحالة الانفعالية للطفل.

ملاحظات أخرى وإضافات: -كثرة الحركة واللامبالاة وعدم الاستجابة للأوامر أدى الى عدم الفهم. -المساعدة في النشاط. -يجيب على سؤال العاطفة بالتكرار. -سؤال التبرير لا يوجد فهم يكرر الكلام فقط دون تركيز.

الجلسة(33)

-التمييز البصري. -الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -كثرة الحركة. -التقليد. -تمييز تداخل الصور. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير.	+ + + - + + + + +			1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-مناسبة.		

مدى الاستجابة							
الأدوات		الفنيات		الطريقة			
+	-	+	-	+	-		
+		+		+			

ملاحظات حول المؤشرات:	
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في النشاط. -الإجابة على سؤال العاطفة بالمساعدة وتوجيهه الى النطق والاشارة . -تبسيط الجمل (الأم خائفة حاسبة جرح روحه، الأم سعيدة لم يجرح).

الجلسة(34)

-التمييز البصري. -فهم الاعتقاد.	-الاستماع لشرح المختص. -الإشارة الي الصور. -فهم النشاط. -اكمال الجمل. -سؤال المعتقد الخاطئ. -سؤال التبرير. التآزر البصري.	+ + + - - +			1-مناسبة. -تجسيد النشاط واقعيا. 2-مناسبة. 3-يفهمها.		

مدى الاستجابة							
الأدوات		الفنيات		الطريقة			
+	-	+	-	+	-		
	-	+		+			

ملاحظات حول المؤشرات:	
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -العجز في هذه المهمة.

ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم لهذه المهمة. -المساعدة في النشاط (أقول ليلى وضعت القلم في الخضراء وهو يضع، ليلى خرجت هو يخرجها، أحمد غير القلم في البيضاء هو يغير وهكذا). -الإجابة على سؤال المعتقد. -في نشاط المعطف المساعدة في كل خطوات النشاط ويجيب بالتكرار وإكمال الجمل.

الجلسة(35)

-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -فهم النشاط. -الاستجابة للأسئلة. -سؤال الحقيقة. -سؤال المعتقد. -سؤال الاعتقاد الآخر. -سؤال التبرير.	+ + + + + - -			1-مناسبة. -تجسيد المشهد بشخصيات حقيقية. 2-مناسبة. 3-مناسبة.		

مدى الاستجابة							
الأدوات		الفنيات		الطريقة			
+	-	+	-	+	-		
	-	+		+			

ملاحظات حول المؤشرات:	
كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص الفهم. -الحاجة الى التكرار.

ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في النشاط ثم الإجابة لوحده. في الأول الإجابة وجود حلوى. -عدم فهم الاعتقاد الآخر. -استجابة متوسطة.

الحالة الثالثة: محمد

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الاجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-إدراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-الانتباه للصور. -إضافة صور وحيوانات ومجسمات. 2-يفرح وينتظر التعزيز. 3-سهلة ومبسطة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات ؟ -التكرار. -أدوات مناسبة.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات ؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -نطق الجمل والكلمات.

الجلسة									
الجلسة(2)	-التمييز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + + −				1-بسيطة ولافته للانتباه. -يمكن إضافة فيديوهات واعتماد مجسمات. 2-التفاعل مع الأسئلة وتكرارها. 3-سهلة وبسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات + / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -انتباه جيد. -التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. فهم أسئلة الحالة الانفعالية. -التكرار أثناء النشاط.

الجلسة									
الجلسة(3)	-إدراك موقف السعادة. -الاغلاق البصري.	-توجيه البصر نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -المساعدة في النشاط. -الانزعاج. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + +	−			1-صور واضحة يفهمها. -تجسيد النشاط واقعيا. 2-الاستجابة للفنيات. 3-بسيطة وسهلة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -انتباه جيد. -الرغبة في العمل. -التبسيط في النشاط.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات : -فهم النشاط. النطق والكلام وتكرار الجمل. -الرغبة في النشاط. -فهم العاطفة والاجابة على سؤال الحالة العاطفية والسؤال التوضيحي.

الجلسة									
الجلسة(4)	-التعرف على العواطف (الحزن). -التمييز البصري.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو التلميح أو النطق). -تكرار الخطأ.	+ + + + +				1-التفاعل مع الأدوات. -تجسيد النشاط. 2-يفرح بالتعزيز. 3-فهم الطريقة. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات : -وجود فهم. -تأليف القصة. -فهم الحالة العاطفية. -تجسيد المشهد كاقتراح.

الجلسة									
الجلسة(5)	-التعرف على العواطف (الغضب). -التمييز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وإيماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح أو النطق). -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-صور واضحة ومناسبة. -تحسيد الموقف واعتماد فيديو توضيحي. 2-التفاعل مع الفنيات. 3-شرح مبسط. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -اكمال الجمل.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -تعليم ضبط السلوك من خلال هذا النشاط. -التعليم بالتقليد والتكرار. -تكرار الجمل. -وجود فهم. -تبسيط الكلمات. -تجسيد المشهد كاقتراح.

الجلسة									
الجلسة(6)	-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة والحزن). -إدراك الشكل والأرضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ.	+ + + + + +				1-قصص قصيرة. -تجسيد المشهد. 2-ملائمة للنشاط. 3-شرح بسيط أدى الى الفهم. مدى الاستجابة: الأدوات + − / الفنيات + − / الطريقة + −

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -بالتقليد. -تكرار الجمل. -الأسئلة التوضيحية.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -وجود تفاعل أثناء النشاط وإجابة عن الأسئلة كيف ليلى (حزينة أو سعيدة) لماذا لأنّ والدها أعطاها قلم بالإشارة والكلام وهي كانت ترغب بحلوى أو قلم. -استجابة متوسطة. -تفاعل مع النشاط.

الجلسة(07)								
-التعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد (السعادة والحزن). -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -التفاعل البصري. -اكمال الجمل. -الامبالاة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ. -فهم الحالة العاطفية من المعتقد.	+ + + - - -			1-قصة قصيرة تبدو صعبة. -تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-بسيطة تحمل لغة سهلة في الشرح.			

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	+	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-وجود انتباه. -التكرار. -الأسئلة التوضيحية.	-نقص التعامل مع هذه الأنشطة. -الحاجة الى تكرار النشاط.

ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم. الإجابة بالتكرار. والد ليلى قدم تفاحة هي سعيدة أو حزينة كانت تعتقد أنّه سيقدم تفاحة وقدم تفاحة هي سعيدة واذا قدم القلم فهي حزينة. -الحاجة الى تجسيد المشهد. - وجود فهم نسبي لا يرقى لدرجة الادراك.

الجلسة(08)								
-تدريب الذاكرة البصرية. -التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -النظر الى المختص. -عدم الرغبة في النشاط. -تمييز وجود صورتين. -الاستماع للأسئلة والتوجيهات.	+ + + - + +			1-بسيطة ومناسبة. 2-ملائمة للنشاط. 3-واضحة.			

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-وجود تركيز.	

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -وجود إدراك. -محاولة النظر الى ما أراه أنا حتى يجيب. -فهم جيد.

الجلسة(09)								
-التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	-النظر الى الصورة. -تحريك العينين وفق توجيهات المختص. -الإشارة الى الصورة. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق). -التقطن لوجود صورتين. -محاولة النظر الى الصورة الأخرى.	+ + + + + +			1-صور بسيطة مناسبة للنشاط. 2-يفرح بالتعزيز. 3-وجود فهم للشرح.			

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-وجود فهم. -تبسيط النشاط.	

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة -تكرار النشاط مرات كثيرة. -وجود تفاعل.

الجلسة(10)								
-إدراك الشكل والأرضية. -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الكرات. -تقليد المختص. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق أو التلميح). فهم سؤال المعرفة. -فهم النشاط بإدخال الطرف الآخر. -سؤال التبرير. -سؤال المعتقد.	+ + + - - - +			1-سهلة وبسيطة. -تجسيد النشاط وإشراكه في النشاط. 2-مناسبة. 3-شرح بسيط يفهمه.			

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التبسيط. -التكرار.	-عدم التعامل مع هذا النوع من الأنشطة. -الحاجة الى تجسيده.

ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم للنشاط. الإجابة بتكرار الجمل. -استجابة جيدة للتعليمات (غلق البصر وفتحه).

الجلسة(11)								
-إدراك الشكل والأرضية. -زيادة الانتباه.	-الإشارة الى الصور. -الاستجابة للتوجيهات. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -الإجابة على سؤال الاعتقاد. -الإجابة على سؤال التبرير.	+ + + + + + -			1-مفهومة. -تجسيد النشاط وتعديل الصور. 2-مناسبة. 3-توضيح الصور أكثر حتى نحقق أعلى مستوى للفهم.			

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-تركيز جيد. -تبسيط الشرح. -التكرار.	-حتى يدرك النشاط بشكل جيد هو بحاجة لإعادة تطبيقه.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. وجود فهم وتركيز. -قراءة القصة لوحده يقول (رأى أحمد الكرة على السرير وعلى الطاولة لا. سيبحث عنها على السرير لأنّه لم يراها على الطاولة. -الإجابة على سؤال المعتقد(أين سيبحث؟). الإجابة على سؤال التبرير بالمساعدة لماذا؟ يبدأ الجملة وهو ينهيها.

الجلسة (12)								
-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة لتعليمات النشاط. -الإجابة على سؤال المعتقد. -الإجابة على سؤال التبرير. -سؤال الحقيقة.	+ + + + - +			1-الرغبة في العمل بالمجسمات. -تجسيد النشاط. 2-مناسبة. 3-بسيطة الشرح.			

مدى الاستجابة					
الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-ساعدت المجسمات. -التكرار والتبسيط.	-صعوبة في الإجابة على سؤال التبرير يحتاج للتكرار.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة للتعليمات (مسك ليلى ووضع العلبة في الصندوق وتغييرها بمسك أحمد). -فهم جيد لمجريات النشاط. -أنجز النشاط بالمساعدة.- نقص الفهم لسؤال التبرير.

الجلسة(13)

-فهم المعتقد المزيف. -إدراك العلاقات المكانية. -فهم الاعتقاد الآخر.	-النظر الى المجسمات. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. -الإجابة على سؤال الاعتقاد المبدئي. -الإجابة على سؤال الحقيقة.	+ + + - +					1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-شرح بسيط. مدى الاستجابة	

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	+		+		+

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى التكرار.	كيف تحققت المؤشرات؟ -تكرار النشاط. -توضيح الاعتقاد المبدئي والحقيقة.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة متوسطة. -وجود نطق وتكرار الجمل. -نقص الفهم لسؤال المعتقد المزيف. -فهم سؤال المعرفة.

الجلسة(14)

-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-التفاعل مع الأسئلة. -الاستجابة للتعليمات. -الإشارة الى الورود. -تمييز الورود الصغيرة والكبيرة. -الرغبة في اللعب. -استخدام اليدين. -التناسق البصري الحركي.	+ + + + + + +					1-تفاعل مع الأدوات. 2-مناسبة. 3-بسيطة وسهلة. مدى الاستجابة	

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	+		+		+

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟	كيف تحققت المؤشرات؟ -الرغبة في اللعب. -وجود تفاعل.

ملاحظات أخرى واضافات: -المساعدة في النشاط. وجود انتباه. -تسمية الورود. -تفاعل أثناء اللعب. -ترتيب الورود وفق النموذج.

الجلسة(15)

-التآزر الحركي البصري. -فهم العلاقات المكانية. -تدريب الادراك.	-النظر الى المجسمات. -استخدام اليدين بشكل منظم. -إكمال الجمل. -فهم اللعب الوظيفي. -التنظيم خلال اللعب. -اختيار المجسم المناسب للسيارة المناسبة. -اختيار المجسم المناسب للعمل المناسب.	+ + + + + + +					1-انتباه جيد للأدوات. -تجسيد أنشطة الجلسة. 2-مناسبة. 3-الشرح والاعتماد على الأسئلة للتوضيح. مدى الاستجابة	

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	+		+		+

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟	كيف تحققت المؤشرات؟ -أدوات أثارت انتباهه. -الرغبة في اللعب.

ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم النشاط. -اللعب بنظام. -الاستجابة للتعليمات.(احمل الفلاح" ازرع الأشجار، وهو يفعل، اقطف الثمار)، وهكذا بالنسبة لرجل الإطفاء. -انتباه جيد. -اختيار رجل الإطفاء لسيارة الإطفاء والفلاح للشاحنة، واختيار رجل الإطفاء لإطفاء النار والفلاح للغرس وقطف الثمار بالمساعدة في الأول فقط.

الجلسة(16)

-تطوير مهارات التخيل. -العلاقات المكانية.	-استخدام يديه أثناء النشاط. -الاستماع عند إعطاء التعليمات. -فهم عملية التظاهر. -سؤال التظاهر. -سؤال الحقيقة. -الانتباه للأشياء. -وجود نطق ولغة.	+ + + + + + +		-			1-بسيطة. 2-مناسبة. 3-التأكد من الفهم باعتماد الأسئلة. مدى الاستجابة	

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	+		+		+

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -عدم فهم التظاهر. -الحاجة الى العمل على هذا النوع من الأنشطة.	كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -وجود انتباه.

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على الأسئلة بالمساعدة. -تفاعل جيد مع النشاط. -الحاجة الى التكرار كي يفهم بشكل جيد. -عندما أقول هيا لننتظاهر بأنّ هذه بركة أو بنت يقول هذه بركة أو بنت، وعندما أساله سؤال الحقيقة يبقى على رأي التظاهر، وبعد تصحيح بأنّها في الحقيقة صندوق أو قارورة يجيب بالتكرار.

الجلسة(17)

-التمييز البصري. -التعرف على العواطف. -العلاقات المكانية.	-النظر الى عيني المختص. -الاستجابة عند مناداته باسمه. -الاستجابة للتعليمات. -تقليد الوجوه. -سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الادراك الآخر. -التعرف على الاتجاهات -تحريك العينين نحو الاتجاهات المطلوبة منه.	+ + + + + + +					1-مناسبة أثارت انتباهه. 2-ملائمة للجلسة. 3-بسيطة يفهمها. مدى الاستجابة	

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	+		+		+

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟	كيف تحققت المؤشرات؟ -التوضيح.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة للنشاط. -فهم جيد للنشاط. وجود انتباه. -يحرك الطفل العينين وفقا للتعليمات الخاصة بالاتجاه بالمساعدة أحيانا وأحيانا بالإشارة .

الجلسة(18)

-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي. -إدراك الشكل والأرضية.	-مسك القلم. -الربط. -النظر الى الاشكال. -فهم التعليمات. -مطابقة الوجه. -تمييز الوجوه. -تمييز تداخل الصور.	+ + + + + + +					1-بسيطة ومناسبة. 2-مناسبة. 3-سهلة يفهمها. مدى الاستجابة	

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	+		+		+

ملاحظات حول المؤشرات:	
ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟	كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط. -الرغبة في النشاط.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -نطق جيد. -المساعدة في الأول ثم العمل لوحده. -فهم جيد للعواطف. -إدراك علاقات الأشياء.

الجلسة(19)							
-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-فهم النشاط. -التواصل البصري. -الاستجابة للتعليمات. -سؤال الاعتقاد المبدئي. -سؤال الحقيقة. -سؤال الاعتقاد الآخر.	+ + + + +					

1-مناسبة.

2-مناسبة.

3-بسيطة يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-المساعدة.
-التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على الأسئلة في الأول بالمساعدة. -ثم فهم الأسئلة والاجابة لوحده على السؤال المبدئي بقوله (كنت حاسب في الصندوق ألعاب) وسؤال الحقيقة (كراس).

الجلسة(20)							
-الذاكرة البصرية. -ادراك العواطف. -ادراك العلاقات المكانية.	-الاستماع عند تكلم المختص. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح) -التقليد. -وضع الوجوه في مكانها. -تمييز الوجوه. -الإجابة على سؤال المعتقد. -تمييز أنصاف الوجوه. -غلق الوجوه.	+ + + + + + +					

1-مناسبة.

2-مناسبة.

3-سهلة يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-فهم النشاط.
-المساعدة.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -وضع الوجوه في مكانها. -نطق صفات الوجوه. -التنظيم. -وجود تركيز وتفاعل مع النشاط. -استجابة جيدة. -تقليد جيد للوجوه. -نطق جيد. -الرغبة في العمل. -يحاول غلق أنصاف الوجوه كي يميزها.

الجلسة(21)							
-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي. -العلاقات المكانية. -الشكل والأرضية.	-النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -يميز علاقة الأشكال. -تشتت الانتباه من تداخل الصور. -إدراك سبب العواطف	+ + + + + +					

1-مناسبة.
-تجسيد المشهد.

2-مناسبة.

3-شرح يفهمه.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-صور واضحة.
-تلقين النشاط.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -يميز علاقة الأشكال (يفهم أنّ الطفل في مكان يغسل، وسبب الغضب وسبب الحزن). -فهم سبب العواطف.

الجلسة(22)							
-إدراك العواطف. -التمييز البصري. -تحسين التواصل الاجتماعي. -علاقات مكانية. -الشكل والأرضية.	-النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -فهم تداخل الصور. -الإشارة للصور. -تناسق حركي بصري. -إدراك العلاقة بين الأشكال.	+ + + + + + +					

1-صور يفهمها.
-تجسيد الموقف بأدوات غير مؤدية.

2-ساعدت في الجلسة.

3-بسيطة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-التبسيط في الشرح.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -يقول الأم غاضبة لأنّ ليلى أحدثت الفوضى وليلى خائفة من أمها. -وجود تركيز. -إدراك الأماكن وفهم كل المهمات في الصورة. -فهم سبب الانفعال (الغضب بسبب الفوضى والتكسير، والخوف من الأم). -الحاجة الى تجسيد المشهد.

الجلسة(23)							
-التمييز البصري. -تدريب الانتباه. -علاقات مكانية. -الشكل والأرضية. -التفاعل الاجتماعي.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الانضباط أثناء النشاط. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. -توجيه البصر الى المجسمات. -سؤال الاعتقاد. -سؤال التبرير. -معرفة المكان (وسط الخزانة، تحت وفوق الطاولة، خارج المنزل).	+ + + + + + + + +					

1-مناسبة.
-الحاجة الى تجسيد المشهد.

2-مناسبة.

3-بسيطة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-التكرار.
-وجود انتباه.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -أملي عليه النشاط وهو ينفذ. -وجود فهم .—تكرار الخطأ حول سؤال الاعتقاد ثم الإجابة الصحيحة بعد التكرار. -الرغبة في العمل. -الحاجة الى التجسيد. -مساعدته في التعرف على الاتجاهات ثم يدركها لوحدها فوق الطاولة، تحت الطاولة، وسط الخزانة).

الجلسة(24)							
-فهم العواطف (السعادة). -تحسين التفاعل الاجتماعي.	-فهم الأسئلة. -التقليد. -الهدوء والانضباط. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -فهم العواطف الناتجة عن السبب. -تمييز تداخل الصور. -سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصور.	+ + + + + + + +					

1-تفاعل مع الصورة.
-تجسيد المشهد.

2-مناسبة.

3-بسيطة يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟
-قصة قصيرة.
-التبسيط.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -فهم العواطف. -يحكي القصة في الصورة لوحده -وجود ذاكرة . -انتباه جيد.

الجلسة(25)									
-فهم المعتقد. -فهم العواطف (الحزن). التواصل الاجتماعي.	- النظر الى الباحث. -محاولة الإجابة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال المعتقد. سؤال الرغبة. -سؤال الحقيقة. -سؤال العاطفة من المعتقد -سؤال التبرير.	+ + + + + + +				1-بسيطة. 2-مناسبة. 3-يفهمها. مدى الاستجابة			
						الأدوات	الفنيات	الطريقة	
						+	+ -	+ -	
						+	+	+	
ملاحظات حول المؤشرات:									
كيف تحققت المؤشرات؟ -قصة قصيرة واضحة. -الشرح وإعادة الشرح.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟								

ملاحظات أخرى وإضافات: -شرح القصة وتكرارها من قبل الباحث. -وجود فهم يجيب على سؤال العاطفة (هي حزينة) -سؤال المعتقد (تذهب للسوق). -سؤال التبرير (حزينة لأنه لم يأخذها للسوق). -ولأنها كانت تعتقد بأنه سيأخذها الإجابة هذه بالمساعدة.

الجلسة(26)									
-تحسين التواصل الاجتماعي. -فهم العواطف(الحزن السعادة). -فهم العلاقات المكانية.	-الإشارة الى الصور. -الاستماع عند شرح المختص. -تقليد الوجوه. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -الانتباه للصور الصغيرة.	+ + + + + + +				1-قصة يفهمها. -تجسيد المشهد. -إضافة صورة. 2-مناسبة. 3-سهلة وبسيطة. مدى الاستجابة			
						الأدوات	الفنيات	الطريقة	
						+ -	+ -	+ -	
						+	+	+	
ملاحظات حول المؤشرات:									
كيف تحققت المؤشرات؟ -وجود انتباه. -الرغبة في العمل.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟								

ملاحظات أخرى وإضافات: -بعد تكرار الشرح والنطق أدرك النشاط. -سؤال الرغبة (يرغب في اللعب). -سؤال العاطفة والتبرير حزين يرغب في اللعب، سعيد لأنه يلعب).

الجلسة(27)									
-فهم الرغبات. -تحسين المهارات الاجتماعية. إدراك الشكل والارضية.	-النظر الى المجسمات. -الانتباه عند الشرح. -الإشارة الى المجسمات. -الإجابة على الأسئلة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير -طريقة مسك الفرشاة -توجيه البصر أثناء التنظيف. .	+ + + + + + +				1-ساعدت في النشاط. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة			
						الأدوات	الفنيات	الطريقة	
						+ -	+ -	+ -	
						+	+	+	
ملاحظات حول المؤشرات:									
كيف تحققت المؤشرات؟ -مجسمات واضحة. -فهم النشاط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟								

ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم جيد. -أنجز النشاط. -التعرف على المجسمات. -الإجابة على الأسئلة (منى حزينة لأنّ أسنانها سوداء، منى سعيدة لأنّها نظفت الأسنان.

الجلسة(28)									
-فهم العواطف(الحزن والسعادة). -فهم الاعتقاد.	-فهم الأسئلة. -الاستماع لتعليمات المختص. -المساعدة اثناء النشاط. -كثرة الحركة. -الانزعاج. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.	+ + + - - - + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة			
						الأدوات	الفنيات	الطريقة	
						+ -	+ -	+ -	
						+	+	+	
ملاحظات حول المؤشرات:									
كيف تحققت المؤشرات؟ -الشرح والتبسيط. -التعزيز.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟								

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة أنّ أحمد (خاصه يدوش) دون مساعدة. -الإجابة على سؤال العاطفة (يعيد). -سؤال التبرير (لأنه راه يدوش). -مساعدة بسيطة في النشاط. -وجود فهم. (خاصه يدوش بمعنى يريد أن يستحم).

الجلسة(29)									
-تحسين التفاعل الاجتماعي. -فهم الرغبات. -فهم العواطف(الحزن السعادة)	-الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص اثناء الحديث. -فهم النشاط. -الأسئلة التوضيحية. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.	+ + + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة			
						الأدوات	الفنيات	الطريقة	
						+ -	+ -	+ -	
						+	+	+	
ملاحظات حول المؤشرات:									
كيف تحققت المؤشرات؟ -موقف مألوف. -صور واضحة.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟								

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على سؤال المعتقد (يريد الطبيب) وأنّه مريض دون مساعدة. -شرح جزء من القصة دون مساعدة. -بعد توضيح العاطفة أنّه حزين لأنّه مريض وسعيد لأنّه ذهب للطبيب فهم النشاط وأجاب على الأسئلة لوحده (سؤال العاطفة والتبرير). -اقتراح أنشطة معاكسة للنشاط كأن لا يذهب للحلاق وعاطفته تكون الحزن لتثبيت الفهم أكثر.

الجلسة(30)									
-التمييز البصري. -فهم العلاقات المكانية.	-التقليد. -الانضباط. -النظر الى الصور. -وجود انتباه. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير.	+ + + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة			
						الأدوات	الفنيات	الطريقة	
						+ -	+ -	+ -	
						+	+	+	
ملاحظات حول المؤشرات:									
كيف تحققت المؤشرات؟ -ذاكرة بصرية. -وجود فهم.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟								

ملاحظات أخرى وإضافات: -لوحده بدأ يحكي تفاصيل النشاط (أحمد يرغب في الذهاب للحلاق وأحمد عند الحلاق). أمّا العاطفة أحمد سعيد وسؤال التبرير لأنّه حلق شعره فبالمساعدة والخطأ مرات عدة والتكرار ثم لوحده أحيانا. -اقتراح أنشطة معاكسة للنشاط كأن لا يذهب للحلاق وعاطفته تكون الحزن لتثبيت الفهم أكثر.

الجلسة(31)								
-التمييز البصري. -فهم العواطف (الحزن).	-فهم النشاط. -الانضباط. -كثرة الحركة. -الإشارة الى الصور. -التقليد. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز تداخل الصورة.	+ + - + + + + + +	-			1-مناسبة للجلسة. 2-ساهمت في تحقيق المؤشرات. 3-بسيطة.	مدى الاستجابة	
							الأدوات	الطريقة
							+ -	+ -
							+	+
	ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							

ملاحظات أخرى وإضافات: -وجود تمييز مباشرة قال (هذي تسيق وهذا راقد والأم زعفانة). -استجابة جيدة. -الإجابة على سؤال المعتقد بالتكرار (حاسبة أحمد راقد). -وسؤال التبرير يجيب في الأول (لأنه يلعب وبعد التكرار يجيب بكلمة راقد أي تعتقد أنه نائم). (تسيق بمعنى تغسل الأرضية، حاسبة بمعنى تظن)

الجلسة(32)								
-فهم العواطف (الخوف). الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -وجود انتباه. -النظر الى الصور. -الإشارة الى الصور. -سؤال المعتقد. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -تمييز الصور.	+ + + + + + + + +				1-مناسبة. -تعديل الصور. -تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-بسيطة.	مدى الاستجابة	
							الأدوات	الطريقة
							+ -	+ -
							+ -	+
	ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ -الإشارة والتكرار.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -عدم الرغبة في العمل. -ذاكرة ضعيفة في هذا النشاط.							

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة على سؤال المعتقد بالمساعدة والتكرار. -فهم العاطفة من خلال النظر للصور. -سؤال التبرير الإجابة عليه بالمساعدة الإشارة ونطق أوائل الجمل (حزينة لأنه يلعب وهي حاسبة يلبس.) -تعديل الصور.

الجلسة(33)								
-التمييز البصري. -الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -كثرة الحركة. -التقليد. -تمييز تداخل الصور. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير.	+ + + + + + + + +	-			1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة.	مدى الاستجابة	
							الأدوات	الطريقة
							+ -	+ -
							+	+
	ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -الإشارة الى الصور. -نطق كلمات.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة للتدريب.							

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة جيدة. -بعد شرح النشاط وتكراره أصبح يجيب لوحده بنطق كلمات من الجمل أو التلميح سؤال المعتقد يقول (حاسبة جرح روحه) -فهم العاطفة . -سؤال التبرير (لأنه مجرحش). -تمييز تداخل الصور من خلال فهم أنّ في الصورة باب وأم وطفل ومطبخ. (جرح روحه، بمعنى جرح نفسه أو يده يعني وجود دم)

الجلسة(34)								
-التمييز البصري. -فهم الاعتقاد.	-الاستماع لشرح المختص. -الإشارة الى الصور. -فهم النشاط. -اكمال الجمل. -سؤال المعتقد الخاطئ. -سؤال التبرير. التآزر البصري.	+ + + + - - +				1-مناسبة. -تجسيد النشاط واقعيا. 2-مناسبة 3-مفهومة.	مدى الاستجابة	
							الأدوات	الطريقة
							+ -	+ -
							+	+
	ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							

ملاحظات أخرى وإضافات: -الإجابة (ستبحث في البيضاء ولأنها لم ترى الدب يغير المكان بالمساعدة) -نقص الفهم على الإجابة على سؤال المعتقد. -الإجابة على سؤال المعتقد بعد التكرار بأنّها ستبحث في الخزانة لوحده. -الاستجابة الجيدة عند حديث الباحث. -سؤال التبرير الإجابة بالمساعدة ولم يتمكن الفهم (لأنّها وضعته في الخزانة ولم ترى أختها تغيرها).

الجلسة(35)								
-فهم المعتقد المزيف. -الذاكرة البصرية.	-الاستماع لتوجيهات المختص. -فهم النشاط. -الاستجابة للأسئلة. -سؤال الحقيقة. -سؤال المعتقد. -سؤال الاعتقاد الاخر. -سؤال التبرير.	+ + + + + + +				1-مناسبة. -تجسيد المشهد بشخصيات حقيقية. 2-مناسبة. 3-بسيطة.	مدى الاستجابة	
							الأدوات	الطريقة
							+ -	+ -
							-	+
	ملاحظات حول المؤشرات:							
كيف تحققت المؤشرات؟ -الرغبة في العمل. -تبسيط الفهم.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -ضعف في هذه المهمة.							

ملاحظات أخرى وإضافات: -سؤال الاعتقاد الآخر أخطأ فيه في الأول وأجاب بأنها ستقول قلم. -استجابة جيدة وجود فهم بعد التلقين والتكرار.

الحالة الرابعة: فتح الله

الجلسات	الهدف التعليمي	المؤشرات أو أسلوب القياس	التقييم +	التقييم −	المدة زمن مقترح	المدة زمن فعلي	ملاحظات حول 1-أدوات البرنامج (مدى تفاعله مع الأدوات) 2-فنيات البرنامج (مدى مواءمة الفنيات) 3-طريقة الإجراء (مدى مناسبة الطريقة)
الجلسة(1)	-إدراك الانفعالات. -التمييز البصري.	-الإشارة الى الوجوه. -نطق صفات الوجوه. -مطابقة الوجوه. -تقليد الوجوه. -المساعدة في النشاط.	+ + + +	−			1-صور وإيموجي سهلة الفهم. -إضافة صور وحيوانات ومجسمات. 2-التفاعل مع الفنيات. 3-بسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات ؟ -تبسيط النشاط.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات ؟ -الحاجة الى التدريب. -نقص الفهم.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة متوسطة. نطق جيد للوجوه. التقليد أحيانا. -عند تقليد الباحث للوجه الذي يبكي أخفض رأسه ولم يرغب في هذا.

الجلسة(2)							
	-التميز البصري. -التعرف على العواطف (الخوف).	-توجيه العينين نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع والاستجابة للتعليمات. -فهم الطفل للأسئلة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + + −				1-تلفت انتباهه. -يمكن إضافة فيديوهات واعتماد مجسمات. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -التبسيط.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى الممارسة. - الحاجة الى تجسيد المشهد بمجسمات.

ملاحظات أخرى وإضافات -الحاجة الى التكرار. -وجود تكرار للجمل. -فهم الموقف بشكل متوسط يحتاج للممارسة أكثر. -الإجابة على السؤال العاطفي (كيف يشعر؟) والتوضيحي (لماذا هو خائف؟).

الجلسة(3)							
	-إدراك موقف السعادة. -الاغلاق البصري.	-توجيه البصر نحو الصورة. -الإشارة الى الصورة. -المساعدة في النشاط. -الانزعاج. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ.	+ + + − −				1- الرغبة في العمل بالصور. -تجسيد النشاط واقعيا. 2- الاستجابة للفنيات. 3- بسيطة وسهلة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات -التكرار.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى إعادة تطبيق النشاط.

ملاحظات أخرى وإضافات. -نقص في فهم العواطف. -يجيب بالتكرار واكمال الجمل والكلمات.

الجلسة(4)							
	-التعرف على العواطف (الحزن). -التميز البصري.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -الاستماع الى توجيه المختص. -اختيار الوجه الصحيح. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو التلميح أو النطق). -تكرار الخطأ.	+ + + + +				1-مناسبة. -تجسيد النشاط. 2-مناسبة. 3-شرح يفهمه. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -المساعدة في النشاط. -الرغبة في العمل.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص الفهم.

ملاحظات أخرى وإضافات: -نقص الفهم للعاطفة من المواقف. -التعرف على العاطفة بالمساعدة.

الجلسة(5)							
	-التعرف على العواطف (الغضب). -التميز البصري.	-النظر الى الصور. -تتبع إشارات المختص وإيماءاته. -النظر الى المختص عند الحديث. -الإجابة على الأسئلة (الإشارة أو التلميح أو النطق). -المساعدة في النشاط.	+ + + + +				1-بسيطة ومناسبة. -تحسيد الموقف واعتماد فيديو توضيحي. 2-مناسبة. 3-واضحة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -التبسيط.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟

ملاحظات أخرى وإضافات: -تكرار الإجابات. -استجابة متوسطة. -المساعدة في النشاط. -يجيب بالمساعدة والتلميح. -لديه ذاكرة يعيد الكلام بعد مدة.

الجلسة (6)							
	-التعرف على العواطف المبنية على الرغبات (السعادة والحزن). -إدراك الشكل والأرضية.	-الاستجابة للتعليمات . -الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص عندما يتكلم. -فهم الموقف. -تكرار الخطأ.	+ + + + + +				1-مناسبة للشرح. -تجسيد المشهد. 2-التفاعل معها. 3-واضحة يفهمها. مدى الاستجابة: الأدوات (+ −) الفنيات (+ −) الطريقة (+ −)

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟ -المساعدة في النشاط. -التوضيح بالصور.

ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص التعامل مع هذا النوع من الأنشطة.

ملاحظات أخرى وإضافات: -وجود فهم بالمساعدة. -تحققت المؤشرات لكن الطفل لم يدرك هذا الموقف الا نسبيا. -الحاجة للتكرار.

الجلسة(07)

-التعرف على العواطف المبنية على الاعتقاد (السعادة والحزن). -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الصور. -التفاعل البصري. -اكمال الجمل. -اللامبالاة. -يستجيب بالإحباط عند الخطأ. -فهم العاطفة من المعتقد.	+ + + - - -		1-التفاعل مع النشاط. -تجسيد المشهد. 2-مناسبة. 3-بسيطة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	-	+			

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التكرار. -اكمال الجمل.	-نقص الادراك.

ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم نسبي أثناء تكرار النشاط. -لا يوجد إدراك. -الحاجة الى إعادة تطبيق هذه الأنشطة. -تقليد جيد. -استجابة متوسطة.

الجلسة(08)

-تدريب الذاكرة البصرية. -التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	-النظر الى الصورة. -الإشارة الى الصورة. -النظر الى المختص. -عدم الرغبة في النشاط. -تمييز وجود صورتين. -الاستماع للأسئلة والتوجيهات. -سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الادراك الآخر.	+ + + - + + + +		1-بسيطة. 2-مناسبة. 3-بسيطة يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التكرار. -النطق والاشارة الى ما أراه وإلى ما يراه حتى يفهم.	

ملاحظات أخرى وإضافات: -تكرار الإجابات. -استجابة متوسطة. -المساعدة في النشاط. -يجيب بالمساعدة والتلميح. -لديه ذاكرة بعيد الكلام بعد مدة.

الجلسة(09)

-التمييز البصري. -تحسين قراءة العقل.	.-النظر الى الصورة. -تحريك العينين وفق توجيهات المختص. -الإشارة الى الصورة. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق). -التقاط لوجود صورتين. -محاولة النظر الى الصورة الأخرى.	+ + + + - -		1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة في الشرح.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
+		+		+	

ملاحظات حول الهدف التعليمي والمؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التكرار. -التبسيط.	-نقص الفهم. -الضعف في نظرية العقل.

ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة متوسطة. -نقص الفهم للنشاط. -الإجابة بتكرار الكلام والجمل. -يحتاج الى تدريب. -نقص التركيز. -التربيد بشكل آلي.

الجلسة(10)

-إدراك الشكل والأرضية. -تدريب الذاكرة البصرية.	-الإشارة الى الكرات. -تقليد المختص. -الإجابة على الأسئلة (بالإشارة أو النطق أو التلميح). -فهم سؤال المعرفة. -فهم النشاط بإدخال الطرف الآخر. -سؤال التبرير. -سؤال المعتقد.	+ + + - - -		1-مناسبة. -تجسيد النشاط واشراكه في النشاط. 2-مناسبة. 3-يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+	-	+	-	+	-
	-	+		+	

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التبسيط. -التكرار.	-لا يوجد فهم. -الحاجة الى التكرار. -الحاجة الى إعادة النشاط عدة مرات.

ملاحظات أخرى وإضافات:-الإجابة على سؤال المعتقد (ماذا تعتقد في الصندوق؟ لا أعلم..) بالمساعدة. -نقص الفهم. -الإجابة على سؤال التبرير (لماذا لا تعلم ؟ كنت مغمض عيني) بتكرار الجمل دون فهم. -تقليد الباحث وهو يقوم بإخفاء الكريات ويقول أين الصفراء.

الجلسة(11)

-إدراك الشكل والأرضية. -زيادة الانتباه.	-الإشارة الى الصور. -الاستجابة للتوجيهات. -المساعدة في النشاط. -الإجابة على الأسئلة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -الإجابة على سؤال الاعتقاد. -الإجابة على سؤال التبرير.	+ + + + + + -		1-مناسبة. -تجسيد النشاط وتعديل الصور. 2-مناسبة. 3-مفهومة.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	-	+			

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التكرار. -التبسيط.	-الحاجة الى تدريب. -نقص الفهم لمهمة الرؤية تؤدي للمعرفة.

ملاحظات أخرى وإضافات: -تكرار الجمل والكلمات. -الإجابة على سؤال الاعتقاد (أين سيبحث) بالإشارة وقول المربر. -تواصل جيد. الحاجة الى تكرار النشاط.

الجلسة (12)

-تدريب الذاكرة البصرية. -فهم العلاقات المكانية. -فهم المعتقد الخاطئ.	-الإشارة الى المجسمات. -تحريك المجسمات. -الاستجابة لتعليمات النشاط. -الإجابة على سؤال المعتقد. -الإجابة على سؤال التبرير. -سؤال الحقيقة.	+ + + - - +		1-مناسبة. -تجسيد النشاط. 2-مناسبة. 3-سهلة يفهمها.

مدى الاستجابة

الأدوات		الفنيات		الطريقة	
+		+	-	+	-
	-	+			

ملاحظات حول المؤشرات:

كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟
-التبسيط. -الإشارة والمساعدة.	-من المهمات الصعبة. -الحاجة الى تدريب أكثر.

ملاحظات أخرى وإضافات: -وضع العلبة في الصندوق عند الطلب وكذلك تغييرها وتحريك المجسمات وفق التعليمات. -نقص الفهم لمهمة المعتقد. -كثرة الحركة. -محاولة اللعب العشوائي. -الإجابة الخاطئة لسؤال المعتقد (يشير الى الصندوق الموجودة فيه اللعبة).

الجلسة(13)											
-فهم المعتقد المزيف. -إدراك العلاقات المكانية. -فهم الاعتقاد الآخر.	-النظر الى المجسمات. -المساعدة في النشاط. -الاستجابة للتعليمات. الإجابة على سؤال الاعتقاد المبدئي. -الإجابة على سؤال الحقيقة.	+ + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-يفهمها قائمة على الأسئلة.					
						مدى الاستجابة					
						الأدوات		الفنيات		الطريقة	
						+	-	+	-	+	-
						+		+		+	
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار. -التبسيط.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟				ملاحظات حول المؤشرات:					
ملاحظات أخرى وإضافات: -في الأول الإجابة الخاطئة. -بعد تكرار النشاط وجود فهم والاجابة الصحيحة.											

الجلسة(14)											
-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-التفاعل مع الأمثلة. -الاستجابة للتعليمات. -الإشارة الى الورود. -تميز الورود الصغيرة والكبيرة. -الرغبة في اللعب. -استخدام اليدين. -التناسق البصري الحركي	+ + + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-سهلة بسيطة.					
						مدى الاستجابة					
						الأدوات		الفنيات		الطريقة	
						+	-	+	-	+	-
						+		+		+	
كيف تحققت المؤشرات؟ -ألعاب بسيطة يفهمها.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟				ملاحظات حول المؤشرات:					
ملاحظات أخرى وإضافات: -ترتيب الورود بالمساعدة. -الخطأ في الترتيب عدة مرات مساعدة دائمة. -لعبة السمك بشكل منظم.											

الجلسة(15)											
-التآزر الحركي البصري. -فهم العلاقات المكانية. -تدريب الادراك.	-النظر الى المجسمات. -استخدام اليدين بشكل منظم. -إكمال الجمل. -فهم اللعب الوظيفي. -التنظيم خلال اللعب. -اختيار المجسم المناسب للسيارة المناسبة. -اختيار المجسم المناسب للعمل المناسب.	+ + + + + + +				1-مناسبة. -تجسيد أنشطة الجلسة. 2-مناسبة. 3-بسيطة.					
						مدى الاستجابة					
						الأدوات		الفنيات		الطريقة	
						+	-	+	-	+	-
						+		+		+	
كيف تحققت المؤشرات؟ -أدوات لافتة للانتباه. -الشرح واللعب.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟				ملاحظات حول المؤشرات:					
ملاحظات أخرى وإضافات: -نطق المجسمات. -التعرف على دور الفلاح ورجل الإطفاء. -الرغبة في اللعب. -وجود تمييز للمجسمات. -استجابة جيدة.											

الجلسة(16)											
-تطوير مهارات التخيل. -العلاقات المكانية.	-استخدام يديه أثناء النشاط. -الاستماع عند إعطاء التعليمات. -فهم عملية التظاهر. -سؤال التظاهر. -سؤال الحقيقة. -الانتباه للأشياء. -وجود نطق ولغة.	+ + - - + + +				1-بسيطة يعرفها. 2-مناسبة. 3-بسيطة يفهمها.					
						مدى الاستجابة					
						الأدوات		الفنيات		الطريقة	
						+	-	+	-	+	-
						+		+		+	
كيف تحققت المؤشرات؟ -التبسيط. -التكرار.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -الحاجة الى تدريب.				ملاحظات حول المؤشرات:					
ملاحظات أخرى وإضافات: -عدم الفهم لسؤال التظاهر والحقيقة أحيانا يجيب على سؤال التظاهر (هذه ألعاب وصندوق)، وسؤال الحقيقة (هذا سمك وبركة وأم ومشروبات وملابس). -الحاجة الى التكرار. -الإجابة الصحيحة أحيانا بالمساعدة. -الرغبة في اللعب. -استجابة متوسطة.											

الجلسة(17)											
-التمييز البصري. -التعرف على العواطف.	-النظر الى عيني المختص. -الاستجابة عند مناداته باسمه. -الاستجابة للتعليمات. -تقليد الوجوه. -سؤال الادراك الشخصي. -سؤال الإدراك الآخر. -التعرف على الاتجاهات -تحريك العينين نحو الاتجاهات المطلوبة منه.	+ + + + + - - +				1-لفتت انتباهه. 2-مناسبة 3-يفهمها.					
						مدى الاستجابة					
						الأدوات		الفنيات		الطريقة	
						+	-	+	-	+	-
						+		+		+	
كيف تحققت المؤشرات؟ -التكرار.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟				ملاحظات حول المؤشرات:					
ملاحظات أخرى وإضافات: -كثرة الحركة ولمس الأشياء. -وضع العينان في وضع الأعلى والأسفل وقال هذه أعلى لوحده بعد التدريب. -يقول أعلى أسفل ويلعب. -تحريك العينين بالمساعدة. -نقص إدراك الاتجاهات. -الحاجة لتدريب.											

الجلسة(18)											
-التمييز البصري. -التآزر البصري الحركي.	-مسك القلم. -الربط. -النظر الى الاشكال. -فهم التعليمات. -مطابقة الوجه. -تميز الوجوه. -تميز تداخل الصور.	+ - + + + + +				1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-سهلة.					
						مدى الاستجابة					
						الأدوات		الفنيات		الطريقة	
						+	-	+	-	+	-
						+		+		+	
كيف تحققت المؤشرات؟ -الشرح. -التكرار.		ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -كثرة الحركة. -غياب التركيز.				ملاحظات حول المؤشرات:					
ملاحظات أخرى وإضافات: -المساعدة في النشاط. -الربط بالمساعدة . -نقص الفهم. -كثرة الحركة. -الربط بشكل عشوائي. -استجابة متوسطة.											

| الجلسة(19) | | |

الجلسة(25)								
-فهم المعتقد. -فهم العواطف (الحزن). التواصل الاجتماعي.	- النظر الى الصور. -محاولة الإجابة. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال المعتقد. سؤال الرغبة. -سؤال الحقيقة. -سؤال العاطفة من المعتقد -سؤال التبرير.	+ + + - - - + -			1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-يفهمها. مدى الاستجابة: الأدوات (+ - +) الفنيات (- + +) الطريقة (- + +)			
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							
ملاحظات أخرى وإضافات: -استجابة متوسطة. -تكرار الكلام والجمل وتقليد الباحث في الإشارة وأي فعل. -الإجابة على سؤال العاطفة لوحده بعد التلقين والتكرار. -الإجابة على سؤال الرغبة والتبرير والمعتقد بالمساعدة بنطق أوائل الكلمات والجمل وهو يكمل أو بالتكرار.								

الجلسة(26)								
-تحسين التواصل الاجتماعي. -فهم العواطف(الحزن السعادة). -فهم العلاقات المكانية.	-الإشارة الى الصور. -الاستماع عند شرح المختص. -تقليد الوجوه. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير. -الانتباه للصور الصغيرة.	+ + - + + - +			1-مناسبة. -تجسيد المشهد. -إضافة صورة. 2-ساهمت في النشاط. 3-وجود فهم وتواصل. مدى الاستجابة: الأدوات (+ - -) الفنيات (- + +) الطريقة (- + +)			
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -المساعدة. -انجاز النشاط على شكل لعب.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟ -نقص الفهم.							
ملاحظات أخرى وإضافات: -تواصل جيد. -وجود نطق وتكرار الكلام. -الإجابة على سؤال العاطفة بعد الشرح. -سؤال التبرير والرغبة بالمساعدة والتكرار.								

الجلسة(27)								
-فهم الرغبات. -تحسين المهارات الاجتماعية. إدراك الشكل والأرضية.	-النظر الى المجسمات. -الانتباه عند الشرح. -الإشارة الى المجسمات. -الإجابة على الأسئلة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير -طريقة مسك الفرشاة -توجيه البصر أثناء التنظيف.	+ + + - + - + +			1-مناسبة. 2-ساعدت في الجلسة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ - +) الفنيات (- + +) الطريقة (- + +)			
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -الرغبة في العمل. -تواصل جيد.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							
ملاحظات أخرى وإضافات: -فهم جيد للنشاط. -تآزر بصري حركي جيد. -سؤال العاطفة فهمها بعد الشرح (حزين أسنانه سوداء، سعيد أسنانه بيضاء) -المساعدة في الاجابة على سؤال التبرير. -استجابة متوسطة. -تواصل جيد.								

الجلسة(28)								
-فهم العواطف(الحزن والسعادة). -فهم الاعتقاد.	-فهم الأسئلة. -الاستماع لتعليمات المختص. -المساعدة أثناء النشاط. -كثرة الحركة. -الانزعاج. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.	+ + + - - + + +			1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ - +) الفنيات (- + +) الطريقة (- + +)			
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -صور واضحة. -انتباه جيد.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							
ملاحظات أخرى وإضافات: --يجيب على الأسئلة بمساعدة خفيفة جدا. -يقول هذا أحمد أسأله واش خاصه يجيب (يدوش). -ماذا يفعل يجيب يدوش. -فهم العاطفة. -استجابة جيدة. -يفرح كثيرا بالتعزيز اللفظي. (خاصه بمعنى يريد، يدوش بمعنى يستحم).								

الجلسة(29)								
-تحسين التفاعل الاجتماعي. -فهم الرغبات. -فهم العواطف(السعادة).	-الإشارة الى الصور. -النظر الى الصور. -النظر الى المختص اثناء الحديث. -فهم النشاط. -الأسئلة التوضيحية. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة.	+ + + + + + +			1-ساعدت في الجلسة. 2-مناسبة. 3-بسيطة. مدى الاستجابة: الأدوات (+ - +) الفنيات (- + +) الطريقة (- + +)			
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -وجود فهم. -شرح بسيط.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							
ملاحظات أخرى وإضافات: -الاجابة على سؤال الرغبة (خاصه طبيب). -سؤال التبرير بالمساعدة (لأنه عند الطبيب). -مساعدة بسيطة في النشاط -نطق أول حرف أو التلميح وهو يجيب. -وجود فهم.								

الجلسة(30)								
-التعبير البصري. -فهم العلاقات المكانية.	-التقليد. -الانضباط. -النظر الى الصور. -وجود انتباه. -هل يستجيب بالسعادة عند الإجابة الصحيحة. -سؤال الرغبة. -سؤال العاطفة. -سؤال التبرير.	+ + + + + + +			1-مناسبة. 2-مناسبة. 3-يفهمها. مدى الاستجابة: الأدوات (+ - +) الفنيات (- + +) الطريقة (- + +)			
ملاحظات حول المؤشرات:								
كيف تحققت المؤشرات؟ -تبسيط الشرح. -اكمال الجمل.	ما الذي منع تحقيق المؤشرات؟							
ملاحظات أخرى وإضافات: -وجود مساعدة في هذا النشاط. -فهم نسبي يحتاج الى تكرار. -يفقد المعلومة الملقنة أحيانا وينساها (أقول سعيد لأنه يقص شعره بعد مدة وجيزة أسأله فيجيب بشكل خاطئ أحيانا وأحيانا يصيب.								

الجلسة(31)

| | | |

الملحق (20)

الفرضية الأولى Test Cohenاختبار كوهين :

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	بعدي العناصر	3,6250	4	,85613	,24714
	بعدي العناصر	7,6250	4	,85613	,24714
Paire 2	قبلي التقارب	,3750	4	,22613	,06528
	بعدي التقارب	1,8750	4	,43301	,12500
Paire 3	قبلي التقاطع	,5000	4	,52223	,15076
	بعدي التقاطع	1,6250	4	1,00284	,28949
Paire 4	قبلي الوضعية	1,7500	4	,58387	,16855
	بعدي الوضعية	4,1250	4	,93237	,26915
Paire 5	قبلي المجموع	6,2500	4	1,82782	,52764
	بعدي المجموع	15,2500	4	,78335	,22613

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	بعدي العناصر & 1قبلي العناصر	4	-,209	,514
Paire 2	بعدي التقارب & قبلي التقارب	4	,522	,082
Paire 3	بعدي التقاطع & قبلي التقاطع	4	-,391	,209
Paire 4	بعدي الوضعية & قبلي الوضعية	4	,438	,154
Paire 5	بعدي المجموع & قبلي المجموع	4	-,190	,553

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	Ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	العناصر قبلي - العناصر بعدي	-4,00000	1,33144	,38435	-4,84596	-3,15404	-10,407	3	,000
Paire 2	التقارب قبلي - التقارب بعدي	-1,50000	,36927	,10660	-1,73463	-1,26537	-14,071	3	,000
Paire 3	التقاطع قبلي - التقاطع بعدي	-1,12500	1,29904	,37500	-1,95037	-,29963	-3,000	3	,012
Paire 4	الوضعية قبلي - الوضعية بعدي	-2,37500	,85613	,24714	-2,91896	-1,83104	-9,610	3	,000
Paire 5	المجموع قبلي - المجموع بعدي	-9,00000	2,12132	,61237	-10,34782	-7,65218	-14,697	3	,000

الملحق (21)

الفرضية الثانية: اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي في الادراك البصري:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
قبلي العناصر	4	5,7500	,84515	5,00	7,00
قبلي التقارب	4	1,0000	,59761	,50	2,00
قبلي التقاطع	4	1,0000	,96362	,00	2,00
قبلي الوضعية	4	1,9375	,49552	1,00	2,50
قبلي المجموع	4	9,6875	2,13705	6,50	12,00
العناصر بعدي	4	12,3750	1,15728	11,00	14,00
بعدي التقارب	4	2,6250	,51755	2,00	3,00
بعدي التقاطع	4	3,1250	,58248	2,50	4,00
بعدي الوضعية	4	4,8750	1,09381	4,00	7,00
بعدي المجموع	4	23,0000	1,58114	20,50	25,50

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
قبلي العناصر - العناصر بعدي	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	4[b]	4,50	36,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	4		
قبلي التقارب - بعدي التقارب	Rangs négatifs	0[d]	,00	,00
	Rangs positifs	4[e]	4,50	36,00
	Ex aequo	0[f]		
	Total	4		
قبلي التقاطع - بعدي التقاطع	Rangs négatifs	0[g]	,00	,00
	Rangs positifs	4[h]	4,50	36,00
	Ex aequo	0[i]		
	Total	4		
قبلي الوضعية - بعدي الوضعية	Rangs négatifs	0[j]	,00	,00
	Rangs positifs	4[k]	4,50	36,00
	Ex aequo	0[l]		
	Total	4		
قبلي المجموع - بعدي المجموع	Rangs négatifs	0[m]	,00	,00
	Rangs positifs	4[n]	4,50	36,00
	Ex aequo	0[o]		
	Total	4		

Tests statistiques[a]

	العناصر بعدي العناصر قبلي	العناصر بعدي العناصر قبلي	التقاطع بعدي التقاطع قبلي	الوضعية بعدي الوضعية قبلي	بعدي المجموع قبلي المجموع
Z	-2,527[b]	-2,536[b]	-2,555[b]	-2,536[b]	-2,536[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,012	,011	,011	,011	,011

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

الملحق (22)

الفرضية الثالثة اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري(مستوى النسخ):

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
قبلي العناصر	4	5,7083	,78214	5,00	7,00
قبلي التقارب	4	,9583	,54181	,50	2,00
قبلي التقاطع	4	1,0000	,90453	,00	2,00
قبلي الوضعية	4	1,9167	,51493	1,00	2,50
قبلي المجموع	4	9,5833	2,17249	6,50	12,00
بعدي العناصر	4	12,3750	1,13067	11,00	14,00
بعدي التقارب	4	2,6667	,49237	2,00	3,00
بعدي التقاطع	4	3,1250	,56909	2,50	4,00
بعدي الوضعية	4	4,7917	1,01036	4,00	7,00
بعدي المجموع	4	22,9583	1,42156	20,50	25,50

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
قبلي العناصر -بعدي العناصر	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	4[b]	6,50	78,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	4		
قبلي التقارب - بعدي التقارب	Rangs négatifs	0[d]	,00	,00
	Rangs positifs	4[e]	6,50	78,00
	Ex aequo	0[f]		
	Total	4		
قبلي التقاطع - بعدي التقاطع	Rangs négatifs	0[g]	,00	,00
	Rangs positifs	4[h]	6,50	78,00
	Ex aequo	0[i]		
	Total	4		
قبلي الوضعية - بعدي الوضعية	Rangs négatifs	0[j]	,00	,00
	Rangs positifs	4[k]	6,50	78,00
	Ex aequo	0[l]		
	Total	4		
قبلي المجموع - بعدي المجموع	Rangs négatifs	0[m]	,00	,00
	Rangs positifs	4[n]	6,50	78,00
	Ex aequo	0[o]		
	Total	4		

Tests statistiques[a]

	العناصر بعدي – العناصر قبلي	التقارب بعدي التقارب قبلي	التقاطع بعدي التقاطع قبلي	الوضعية بعدي - الوضعية قبلي	المجموع بعدي - المجموع قبلي
Z	-3,071[b]	-3,089[b]	-3,133[b]	-3,089[b]	-3,078[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,002	,002	,002	,002	,002

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

الملحق (23)

الفرضية الرابعة اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري(مستوى الذاكرة):

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
قبلي العناصر	4	5,6579	,74634	5,00	7,00
قبلي التقارب	4	1,2105	,60818	,50	2,00
قبلي التقاطع	4	1,0000	,79931	,00	2,00
قبلي الوضعية	4	1,8158	,47757	1,00	2,50
قبلي المجموع	4	9,6842	2,15517	6,50	12,00
العناصر بعدي	4	12,4474	1,09157	11,00	14,00
بعدي التقارب	4	2,6842	,67104	2,00	4,00
بعدي التقاطع	4	3,1316	,57354	2,50	4,00
بعدي الوضعية	4	4,8421	,92875	4,00	7,00
بعدي المجموع	4	23,1053	1,47741	20,50	25,50

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
قبلي العناصر - العناصر بعدي	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	4[b]	10,00	190,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	4		
قبلي التقارب - بعدي التقارب	Rangs négatifs	0[d]	,00	,00
	Rangs positifs	4[e]	9,00	153,00
	Ex aequo	0[f]		
	Total	4		
قبلي التقاطع - بعدي التقاطع	Rangs négatifs	0[g]	,00	,00
	Rangs positifs	4[h]	10,00	190,00
	Ex aequo	0[i]		
	Total	4		
قبلي الوضعية - بعدي الوضعية	Rangs négatifs	0[j]	,00	,00
	Rangs positifs	4[k]	10,00	190,00
	Ex aequo	0[l]		
	Total	4		
قبلي المجموع - بعدي المجموع	Rangs négatifs	0[m]	,00	,00
	Rangs positifs	4[n]	10,00	190,00
	Ex aequo	0[o]		
	Total	4		

Tests statistiques[a]

	العناصر بعدي العناصر قبلي	التقارب بعدي التقارب قبلي	التقاطع بعدي التقاطع قبلي	- بعدي الوضعية قبلي الوضعية	- بعدي المجموع قبلي المجموع
Z	-3,844[b]	-3,651[b]	-3,917[b]	-3,854[b]	-3,834[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,012	,010	,008	,008	,010

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

الملحق (24)

الفرضية الخامسة اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري(مستوى النسخ):

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
بعدي العناصر	4	5,3750	,47871	5,00	6,00
بعدي التقارب	4	,5000	,70711	,00	1,50
بعدي التقاطع	4	,3750	,75000	,00	1,50
بعدي الوضعية	4	2,5000	,70711	2,00	3,50
بعدي المجموع	4	8,7500	1,55456	7,00	10,50
تتبعي العناصر	4	5,2500	,64550	4,50	6,00
تتبعي التقارب	4	,7500	,64550	,00	1,50
تتبعي التقاطع	4	,5000	1,00000	,00	2,00
تتبعي الوضعية	4	2,0000	1,29099	,50	3,50
تتبعي المجموع	4	8,5000	1,82574	6,50	10,50

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
بعدي العناصر - تتبعي العناصر	Rangs négatifs	1[a]	1,00	1,00
	Rangs positifs	0[b]	,00	,00
	Ex aequo	3[c]		
	Total	4		
بعدي التقارب - تتبعي التقارب	Rangs négatifs	0[d]	,00	,00
	Rangs positifs	1[e]	1,00	1,00
	Ex aequo	3[f]		
	Total	4		
بعدي التقاطع - تتبعي التقاطع	Rangs négatifs	0[g]	,00	,00
	Rangs positifs	1[h]	1,00	1,00
	Ex aequo	3[i]		
	Total	4		
بعدي الوضعية - تتبعي الوضعية	Rangs négatifs	2[j]	1,50	3,00
	Rangs positifs	0[k]	,00	,00
	Ex aequo	2[l]		
	Total	4		
بعدي المجموع - تتبعي المجموع	Rangs négatifs	2[m]	1,50	3,00
	Rangs positifs	0[n]	,00	,00

	Ex aequo	2[o]		
	Total	4		

Tests statistiques[a]

	- تتبعي العناصر بعدي العناصر	- تتبعي التقارب بعدي التقارب	تتبعي التقاطع بعدي التقاطع	- تتبعي الوضعية بعدي الوضعية	- تتبعي المجموع بعدي المجموع
Z	-1,000[b]	-1,000[c]	-1,000[c]	-1,342[b]	-1,414[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,317	,317	,317	,180	,157

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

c. Basée sur les rangs négatifs.

الملحق (25)

الفرضية السادسة اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للإدراك البصري(مستوى الذاكرة):

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
بعدي العناصر	4	4,5000	1,08012	3,00	5,50
بعدي التقارب	4	,5000	,70711	,00	1,50
بعدي التقاطع	4	,6250	1,25000	,00	2,50
بعدي الوضعية	4	,8750	,47871	,50	1,50
بعدي المجموع	4	6,5000	2,48328	3,50	9,50
تتبعي العناصر	4	4,3750	1,31498	2,50	5,50
تتبعي التقارب	4	,7500	,64550	,00	1,50
تتبعي التقاطع	4	,3750	,75000	,00	1,50
تتبعي الوضعية	4	,8750	,47871	,50	1,50
تتبعي المجموع	4	6,3750	2,49583	3,00	9,00

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
بعدي العناصر - تتبعي العناصر	Rangs négatifs	2[a]	2,00	4,00
	Rangs positifs	1[b]	2,00	2,00
	Ex aequo	1[c]		
	Total	4		
بعدي التقارب - تتبعي التقارب	Rangs négatifs	0[d]	,00	,00
	Rangs positifs	1[e]	1,00	1,00
	Ex aequo	3[f]		
	Total	4		
بعدي التقاطع - تتبعي التقاطع	Rangs négatifs	1[g]	1,00	1,00
	Rangs positifs	0[h]	,00	,00
	Ex aequo	3[i]		
	Total	4		
بعدي الوضعية - تتبعي الوضعية	Rangs négatifs	1[j]	1,50	1,50
	Rangs positifs	1[k]	1,50	1,50
	Ex aequo	2[l]		
	Total	4		
بعدي المجموع - تتبعي المجموع	Rangs négatifs	2[m]	2,00	4,00
	Rangs positifs	1[n]	2,00	2,00
	Ex aequo	1[o]		

Total	4		

Tests statistiques[a]

	- تتبعي العناصر بعدي العناصر	- تتبعي التقارب بعدي التقارب	تتبعي التقاطع بعدي التقاطع	- تتبعي الوضعية بعدي الوضعية	- تتبعي المجموع بعدي المجموع
Z	-,577[b]	-1,000[c]	-1,000[b]	,000[d]	-,577[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,564	,317	,317	1,000	,564

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

c. Basée sur les rangs négatifs.

d. La somme des rangs négatifs est égale à la somme des rangs positifs.

الملحق (26)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعدالله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....

الـمـوضـوع: بحـــــث ميـــــداني حول:

برنامج مقترح وفق مبادئ نظرية العقل في تدريب الإدراك البصري لدى أطفال التوحد

يشرفني سيدي ، أن أطلب من سيادتكم السماح للطالب (ة) :معلاش يوسف ببحث ميداني في مؤسساتكم و نحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه LMD في " التربية الخاصة ".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر في: 05 جانفي 2021

رئيس القسم :