فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج جاسبر لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد

سكينه كريم حميزه الجبوري
أ.د. حوراء عباس كرماش
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The effectiveness of a training program based on the JASPER model to develop social classroom activities for children with autism spectrum disorder

Researcher. Sukaina Kareem Hmaizah Al-Jabouri
alarjwanzhrh11@gmail.com
Prof. Dr. Hawraa Abbas Kurmash
h_vip84@yahoo.com
University of Babylon\ College of Basic Education

Abstract:

The current research aimed to identify the level of social classroom activities among children with autism spectrum disorder, develop a training program based on the Jasper model, and identify its effectiveness in developing social classroom activities among children with autism spectrum disorder. It also aimed to identify the differences between the pre- and post-tests in social classroom activities before and after implementing the program. The research sample consisted of (10) children with autism spectrum disorder, (8) of whom were males and (2) of whom were females. The experimental method was used, and the following tools were used: the social classroom activities scale and the training program based on the Jasper model. The research results indicated that the sample had a low level of social classroom activities, with statistically significant differences between the average scores of children with autism spectrum disorder on the social classroom activities scale before and after implementing the training program based on the Jasper model. The level of social classroom activities among the children in the final application sample increased, indicating the effectiveness of the program. In light of the research results, several recommendations and proposals were made.

Key words: Training Program, JASPER Model, Social Classroom Activities, Autism Spectrum Disorder.

المُلخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد، وبناء برنامج تدريبي قائم على أنموذج جاسبر، والتعرف على فاعليتهِ في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد، ومعرفة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في الأنشطة الصفية الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج. تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال مصابين ب طيف التوحد، (٨) منهم من الذكور، و(٢) منهم من الإناث، وقد تم استعمال كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، كما تم استعمال الأدوات التالية: مقياس

الأنشطة الصفية الاجتماعية، والبرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر. أشارت نتائج البحث إلى أن العينة لديهم مُستوى منخفض من الأنشطة الصفية الاجتماعية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال طيف التوحد على مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر"، حيث ارتفع مستوى الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال عينة التطبيق النهائي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج. وعلى ضوء نتائج البحث تم وضع عدة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الأنشطة الصفية الاجتماعية، أنموذج جاسبر، طيف التوحد.

الفصل الأول

تعريفٌ بالبحثِ

- مشكلة البحث (Problem of the Research):

تُعَدُّ مشكلة طيف التوحد لدى الأطفال في مقدمة القضايا التي استقطبت جدلاً كبيراً حولها، ومع ذلك فإنَّ هناك اتفاقاً على حاجة أولئك الأطفال إلى البرامج التدريبية لتنمية قدراتهم التي تعينهم على أداء مهامهم المختلفة؛ لأنَّ هناك ضعفاً واضحاً في عملية إعداد وتنفيذ وتقويم تلك البرامج التدريبية التي يجب أن تقدم لهم للمضي قدماً في مجال رعايتهم وتربيتهم وتعليمهم وتمكينهم من حل مشكلاتهم (مجيد، ٢٠١٠: ١٥)، وإنَّ عدم إيلاء الاهتمام الحقيقي بالبرامج التدريبية ولا سيما تلك القائمة على النماذج الحديثة لتدريب أطفال طيف التوحد مثل أنموذج جاسبر، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أولئك الأطفال بسبب نظرة بعض مدربات أطفال طيف التوحد لها بوصفها تسلية ولهواً وتضييعاً للوقت وتبديداً للجهود التعليمية؛ إضافة إلى عدم توفر المدرب الكفؤ للقيام بتلك الأنشطة وعدم تعاون المدربات في المؤسسة التعليمية التي يتدرب فيها أطفال طيف التوحد من أجل القيام بتلك الأنشطة الصفية الاجتماعية، وتركيزهم على الجانب المعرفي فقط؛ سيؤدي إلى تكوين معوقات وصعوبات بالغة لدى أطفال طيف التوحد في تنمية العديد من الجوانب اللغوية والمهارية لديهم بسبب عدم التخطيط لتلك الأنشطة الصفية الاجتماعية وتنفيذها بصورة مقصودة وهادفة (العزاوي، ٢٠١٧: ٢٩٢).

وقد تلمّست الباحثان وجود هذه المشكلة عملياً نظراً لعملهما في ميدان التربية الخاصة، وبالإضافة إلى ذلك فقد قامتا بتوزيع استبانات استطلاعية على مدربات أطفال طيف التوحد في عدد من المعاهد والمراكز الخاصة بهم في محافظة بابل؛ الأمر الذي أثبت أيضاً إحساس أولئك المدربات بوجود هذه المشكلة، بالإضافة إلى تأكيد وجود هذه المشكلة نظرياً في العديد من المصادر العلمية ذات الصلة، ومن هنا بدأ التفكير في الاجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية، ويعد البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر من أفضل الطرق لتنمية تلك الأنشطة لدى أطفال طيف التوحد؛ وعلى ضوء ذلك تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

– ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد؟

– أهمية البحث (The Importance of the Research):

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر الذي يراد اختبار فاعليتهِ كمتغير تجريبي (مستقل)، وكذلك من حيث أن الهدف الذي تسعى الباحثتان إلى تحقيقهِ هو تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية التي يعاني من ضَعفها نسبة غير قليلة من الأطفال ذوي طيف التوحد، وما لهذا الضعف في تلك الأنشطة من آثار سلبية على النواحي النفسية والاجتماعية والمعرفية لديهم. وعلى وجه التحديد تكمن مبررات البحث في كل من:

أ– الأهمية النظرية (Theoretical Significance) تتجلى الأهمية النظرية للبحث في الجوانب الأتية:

– يتناول البحث الحالي دراسة علمية للأنشطة الفية الاجتماعية من منظور سلوكي واجتماعي ومعرفي؛ لعله يضيف إلى ما سبق من أدبيات، وخصوصاً في مجتمعنا العربي، لاسيما وأن تطبيق هذا البرنامج التدريبي أصبح ضرورياً؛ لأنّه أحد أهم الخيارات الناجحة في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية مقارنة بالطرق الأخرى.

– تنبثق أهمية هذا البحث من ندرة البحوث والدراسات الميدانية التي تناولت مفاهيم وموضوع البحث الحالي في البيئة العراقية.

– قد يرفد هذا البحث المكتبة العربية ويثريها بمصادر حديثة مما يثير انتباه الباحثين لإجراء دراسات اخرى حول الأنشطة الصفية الاجتماعية.

ب– الأهمية التطبيقية (Applied Importance):

تتجلى الاهمية التطبيقية بالنقاط الآتية:

– تصميم برنامج تدريبي لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد؛ ليستفيد منه أولئك الأطفال وأولياء أمورهم، وليتمكن مدربوهم ومدرباتهم من تطبيقه.

– الوصول إلى نتائج وتوصيات تساعد الاخصائيين في مجال التربية الخاصة، والباحثين في التعامل مع أطفال طيف التوحد، كما تحث الباحثين على عمل أبحاث ودراسات وقائية للتنبؤ بالعوامل المؤدية إلى ضعف الأنشطة الصفية الاجتماعية.

– الاستفادة من مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية وتطبيقهِ في دراسات لاحقة.

– أهداف البحث وفرضياتهِ:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١– مستوى الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.

٢- بناء برنامج تدريبي لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.
٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج جاسبر لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.

ولتحقيق أهداف البحث تمّ صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أطفال طيف التوحد على مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر".

القرضية الثانية: "لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر بين درجات أطفال طيف التوحد على مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية في التطبيق القبلي والبعدي".

- حدود البحث (Research Limitation):

يتحدد البحث بدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج جاسبر لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد في الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥) في مراكز تدريب طيف التوحد في مركز محافظة بابل.

- تحديد مصطلحات الدراسة (Definition of the Research):

١- **فاعلية (Effectiveness)** تعرف الباحثتان الفاعلية إجرائياً: بأنها الأثر المنشود والمرغوب والذي ينتج عن البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر الذي يهدف إلى تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية.

٢- **البرنامج التدريبي (Training Program):** "مجموعة من اللقاءات التعليمية التعلمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة بذاتها وفقاً للأساس النظري الذي استند إليه البرنامج" (البدراني، ٢٠١٩: ٥٢).

وتعرف الباحثتان البرنامج التدريبي: بأنه مجموعة الجلسات التي قامت الباحثتان ببنائها، والقائمة على أنموذج جاسبر؛ لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.

٣- **أنموذج جاسبر (JASPER Model):** أحد أساليب التدخل المبكر لتعليم مهارات (الانتباه المشترك واللعب الرمزي والمشاركة والتنظيم)، ويركز هذا النهج بشكل خاص على اللعب لدى الأطفال المصابين ب طيف التوحد كوسيلة لتعليم مهارات إضافية مثل الاهتمام المشترك واللغة، وهو في جوهره نهج تنموي يتضمن استراتيجيات سلوكية وتنموية (Center For Autism Middletown, 2023: p:7).

٤. **الأنشطة الصفية الاجتماعية:** هي الأنشطة التي تعزز الإدارة الإيجابية في الصفوف الدراسية، وذلك عن طريق قيام التلاميذ والمعلمين برعاية ودعم وتشجيع بعضهم البعض، وبقيامهم بالسلوكيات التي تعزز الالتزام بالقيم الاجتماعية المشركة، والاحترام المتبادل، والشعور بالانتماء للمجتمع (Stone, 1996; 69).

وهو التعريف النظري الذي تبنته الباحثتان بوصفهِ تعريفاً نظرياً للمقياس الذي سيُبنى في البحث الحالي؛ إذ أن هذا التعريف يتسم بـــ :

أ. هناك نقاط تقارب بين هذا التعريف وبين تعريف أنموذج جاسبر.

ب. يؤكد هذا التعريف على الأهمية المتبادلة لدور كل من المتدرب والمدرب داخل الصف الدراسي في الأنشطة الصفية الاجتماعية.

ج. لا يحجّم هذا التعريف دور الأنشطة الصفية الاجتماعية داخل غرفة الصف الدراسية فقط، إذ إنّه يرى أنَّ لها امتداداً إلى خارج الصف، بل إلى خارج المدرسة، لتتصل بالمجتمع وبقيمه الاجتماعية.

– **التعريف الإجرائي:** مجموعة الأنشطة والأساليب والطرق المستخدمة في البرنامج التدريبي التي تستهدف تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.

الفصل الثاني

إطارٌ نظريٌ ودراساتٌ سابقةٌ

المحور الأول– إطارٌ نظريٌ

أولاً– أنموذج جاسبر:

١. مفهوم أنموذج جاسبر:

ترى كاساري وآخرون (Kasari et al; 2015) بأنّ برنامج جاسبر يتمثل في نهج علاجي مدعوم تجريبياً، وينفذ يدوياً للأطفال ذوي طيف التوحد، ويستند إلى مجموعة من المبادئ النمائية والسلوكية التي طورتها كوني كاساري (Connie Kasari) في جامعة كاليفورنيا، ويستخدم استراتيجيات طبيعية تستند إلى الروتين اليومي لزيادة معدل وتعقيد المهارة، وهي: (الانتباه المشترك Joint Attention، واللعب الرمزيSymbolic Play، والتنظيم Regulation، والمشاركة Engagement) (الدرمكي، ٢٠٢٣: ٥٣).

ويشير (Gulsrud et al; 2016) إلى أنَّ برنامج جاسبر هو منهج يستهدف تنمية التواصل الاجتماعي من خلال التدريب وتنمية عدة أسس فريدة تعتمد على الروتين اليومي للأطفال وأسرهم وذلك عن طريق تنظيم البيئة ومتابعة انتباه واهتمامات الطفل ذي التوحد، ومشاركته اللعب بطريقة غير تقليدية، وتوسيع حلقة المشاركة، وتنظيم خطوات اللعب، ويعدّ برنامج جاسبر تدخلاً قائماً على استعمال اللعب كسياق لتدريب الأطفال ذوي طيف التوحد على مجموعة متنوعة من الأنشطة، ويركز على التواصل المبكر بين الطفل ومقدم الرعاية من خلال الانتباه المشترك إلى شيء ما أو لعبة أو مجسم، ويقوم أخصائي برنامج جاسبر بتقييم مستوي اللعب الحالي للطفل، وترتيب البيئة واستعمال الشيء (موضوع الانتباه المشترك) لزيادة المشاركة واللغة (جرجس، ٢٠٢٤: ٢٩٣).

٢. أهمية أنموذج جاسبر:

يعتمد برنامج جاسبر على الجمع بين عدد من المبادئ التطورية والسلوكية، ويمكن تنفيذ البرنامج من قبل الآباء، والمدربين، وغيرهم من مقدمي الخدمة لأطفال طيف التوحد، إلى جانب إمكانية إدراج البرنامج ضمن التعليم الخاص، والصفوف الدراسية الخاصة بدمج هؤلاء الأطفال، وقد حاز برنامج جاسبر على اهتمام كبير، وتناوله كثير من الباحثين بالدراسة والبحث في حقبة قصيرة، فقد اهتمت الدراسات الأولى لبرنامج جاسبر خلال سنوات مختلفة بتطوير التواصل الاجتماعي في وقت مبكر عند الأطفال الصغار ذوي طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، وكانت برامج التدخل تدار بشكل فردي (الدرمكي، ٢٠٢٣: ٥٣).

ففي دراسة (Goods et al, 2013) على سبيل المثال بشأن تأثير برنامج جاسبر المُقدم مرتين أسبوعياً بما مجموعه (١٢) جلسة فردية لمجموعة من أطفال طيف التوحد الذين يعانون من ضعف في اللغة وضعف إدراكي شديد؛ تم إثبات أن تلك الجلسات قد أثرّت تأثيراً إيجابياً فيهم بحيث أظهروا تحسّناً ملحوظاً خلال فترة تطبيق البرنامج القائم على أنموذج جاسبر، وذلك مُقارنةً بالعلاج المُعتاد القائم على التواصل الإيمائي والمشاركة في التفاعل الاجتماعي، ولولا برنامج جاسبر فإنَّ من المستبعد أن يحقق أولئك الأطفال أي تحسن كبير على مستوى لغتهم المنطوقة دون متابعة طويلة الأمد وواسعة النطاق؛ وذلك نظراً لمستويات نموّهم المتواضعة ومهاراتهم اللغوية المحدودة (Fein, Hollander, & Hagerman, 2018, p. 280).

٣. المجالات الأساسية لأنموذج جاسبر:

أ. الانتباه المشترك (Joint Attention – JA):

وهو تنسيق الانتباه بين الأشياء والأفراد لغرض التفاعل والمبادرة، ويهدف أنموذج جاسبر لتدريب الطفل ذوي التوحد طيف على الانتباه المشترك وذلك ضمن مهارات أخرى للتواصل الاجتماعي مثل طرق اللعب اللفظي والتعبيري (خضر، ٢٠٢٣: ١٤٦).

وتعد تنمية الاهتمام المشترك إحدى أبرز الأهداف الرئيسة لأنموذج جاسبر، لأنَّ هذا المجال أثبت فاعليته الإيجابية على أطفال طيف التوحد حتى في البرامج والنماذج الأخرى التي تتضمنه، فعلى سبيل المثال، درس كالي وآخرون (Kaale et al; 2012) فعالية تدخل الانتباه المشترك الذي يقدّمه المعلم مع أطفال ما قبل المدرسة المصابين ب طيف التوحد، ووجدوا تحسناً في العديد من السلوكيات المرغوبة لدى أطفال طيف التوحّد بسبب تدخّل المعلم الهادف إلى تنمية الانتباه المشترك لديهم، وذلك بالمقارنة مع مجموعة أخرى من أطفال طيف التوحد الذين لم يطبّق عليهم هذا التدخّل، وقد تم اثبات استمرار وجود هذا التحسّن لديهم حتى بعد مرور عام كامل على التدخّل، وهو ما انعكس إيجاباً على تحسّن مستوياتهم اللغوية والتواصلية الأخرى (Fein, Hollander, & Hagerman, 2018, p. 281).

وإن أبرز مهارتين في الانتباه المشترك، هما:

- الاستجابة للانتباه المشترك: وتعرف الاستجابة للانتباه المشترك بأنها رد فعل لمحاولات الانتباه المشترك من شخص آخر، وتتكون الاستجابة للانتباه المشترك من استجابة الطفل لتوجيه الكبار بإتباع تركيز الكبار عن طريق نظرات العين، وتحول الرأس أو الإشارات، وقد لوحظ وجود إعاقة قوية في الاستجابة للانتباه المشترك عند الأطفال المصابين ب طيف التوحّد، وإن الاستجابة للانتباه المشترك لا تكون فقط بمثابة مؤشر قوي لذلك ال، لكن يمكن لها أيضاً وبشكل فريد التنبؤ بالقدرة على اللغة الاستقبالية، كما أنَّ العجز في الاستجابة للانتباه المشترك يعكس عجزاً جوهرياً في التوجّه الاجتماعي (علي وآخران، ٢٠١٩: ٤١٤).
- المبادرة للانتباه المشترك: ويقصد بها أن يبدأ الطفل ذي طيف التوحد بجذب انتباه الراشد بالمشاركة الاجتماعية حول حدث معين أو شيء ما، ويتم ذلك من خلال الإشارة، التواصل بالعين، وتحول النظرة، ويلزم لبناء وتطوير مهارة الانتباه المشترك التدريب على مهارات أخرى مؤسسة له وهي: الانتباه البصري، التواصل البصري، التتبع البصري، التقليد الحركي (أبو رية، ٢٠٢٤: ٦٢٨).

ب . اللعب الرمزي (Symbolic Play – SP):

يشير كل من (Lam & Yeung, 2012) إلى أن اللعب الرمزي يتضمن تمثيل الطفل ذي طيف التوحد لشيء ما على أنه على أنه شيء آخر؛ فعلى سبيل المثال قد يتظاهر الطفل أن ثمرة الموز هاتفاً يتحدث من خلاله؛ مما يظهر قدرته على الترميز ونشاط اللعب التخيلي والتظاهري حيث يتطلب منه تخيل الحقائق وتحويلها إلى سيناريوهات جديده ويسلط تركيزه عليها (جرجس، ٢٠٢٤: ٢٩٣).

ويُعدّ تدريب الأطفال ذوي طيف التوحد بواسطة اللعب الرمزي هدفاً أساسياً آخر لبرنامج جاسبر، إذ غالباً ما يُعاني أولئك الأطفال من تأخر في هذا المجال يجعلهم مختلفين عن أقرانهم الأسوياء فيه، وذلك يؤثّر عليهم سلباً بشكل كبير؛ إذ يُعدّ اللعب وسيلةً عالميةً للأطفال لكي يستكشفوا فيه العالم ويتعلموا منه، كما أنَّه يُوفّر لهم سياقاً مهمّاً لتعلّم مهارات التواصل الاجتماعي واللغة، ويجب عند استعمال اللعب الرمزي لتدريب أولئك الأطفال أن يتم تقييم قدرتهم على اللعب في الوقت الراهن، ومن ثم يتم اختيار هدف تدريبي مبني على اللعب الرمزي بحيث يكون مناسباً لهم، وبعد ذلك يتم العمل بشكل منهجي على مستويات لعب أعلى وأكثر رمزية، وبالتالي فإنَّ هناك تسلسلاتً هرمياً لمهارات اللعب يجب أن لا يتم تجاهله، كما يجب عدم تجاهل الجوانب الاجتماعية في اللعب كسياق تنموي مناسب لأولئك الأطفال (Kasari, Gulsrud, Shire, & Strawbridge, 2021, p. 9).

ويعد اللعب الرمزي ضرورياً لأطفال طيف التوحد، حيث أنّه يحفز أدائهم في العديد من المجالات التنموية، وهي:

- المجال المعرفي الاجتماعي: وفيه يعزز اللعب تطوير قدرات أوسع لحل المشكلات من خلال تحفيز المهارات الاجتماعية مثل الانتباه المشترك.

- المجال العاطفي: وفيه يحفز اللعب وظائف التنظيم الذاتي من خلال تحسين تنظيم العاطفة والسلوك.
- المجال الإدراكي العصبي: وفيه يحفز اللعب نضوج الجهاز العصبي بما في ذلك دوائر الدماغ المرتبطة بالأداء الاجتماعي والمهارات اللغوية.
- مجال الأداء البدني: وفيه يعزز اللعب المهارات الحركية الإجمالية والدقيقة والتنسيق بينهما (خضر، ٢٠٢٣: ١٣٢).

جـ . المشاركة (Engagement – E):

يعرّفها (Chorianopoulou et. al, 2017) بأنها: عملية تشمل علي شريكين أو أكثر، يتفاعلون في ظروف ومواقف مشتركة ومحددة الجوانب، مثل: بيئة التعلم، والهدف المشترك، والموقف، حيث يسهم هذا التفاعل في بناء تواصل فعال بين المشاركين (جرجس، ٢٠٢٥: ٢٩٤).

ويعاني الأطفال ذوو طيف التوحد من صعوبة في المشاركة الاجتماعية؛ إذ أنَّ من الصعب عليهم أن ينتبهوا ويتفاعلوا مع كل الأشياء والأشخاص الموجودين في الموقف، وبسبب هذا؛ ينتهي بهم الأمر إلى قضاء الكثير من وقتهم في اللعب بمفردهم، وهو ما سينعكس سلباً على حالتهم في مختلف جوانب حياتهم الأخرى، فعلى سبيل المثال تعدّ المشاركة الاجتماعية أساساً لتطوير اللغة على الأمد الطويل، كما يُعد ضعف المشاركة الاجتماعية عاملاً منبئاً بالتأخّر في مَجَالَي اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية، وقد أشار عدد من الدراسات إلى أن استعمال المشاركة الاجتماعية المنظمة يمتاز بمستوى عالٍ من الفاعلية التي تعمل على زيادة مستوى التنظيم لدى أولئك الأطفال وزيادة المدة الزمنية التي يحافظون بها عليه (الدرمكي، ٢٠٢٣: ٥٥).

وهناك عدة أنواع للمشاركة، ومن أبرزها:

- المشاركة الاجتماعية (Social Engagement): وتشير إلى اشتراك الطفل مع زملائه في المواقف والمهام المختلفة.
- المشاركة السلوكية (Behavioural Engagement): وتشير إلى الاشتراك والتفاعل في أنشطة التعلم، وترتبط بالسلوك أثناء المهمة.
- المشاركة العاطفية (Emotional Engagement): وتشير إلى اهتمام الطفل بالأنشطة المؤثرة على الانفعالات والمشاعر.
- المشاركة المعرفية Cognitive Engagement)): وتشير إلى رغبة الطفل أو استعداده لاكتساب وإنجاز مهارات ومعارف جديدة، تتعلق بالسلوك الموجه نحو الهدف، والتعلم المنظم ذاتياً (خضر، ٢٠٢٣: ١٣٦).

د . التنظيم (Regulation – R):

بقصد بالتنظيم الذي يعد المكوّن الرابع في نموذج جاسبر: التنظيم العاطفي والسلوكي، والذي يعرّف بأنّه: عملية ضبط وتقييم وتعديل مجموعة من المشاعر وردود الفعل والسلوكيات إزاء حدث معيّن، ويعدّ الطفل المصاب بطيف التوحد جيداً في هذه المهارة إذا كان يتمتع بالهدوء والانتباه وتحمّل التعلم، وتتطلب تطوير هذه المهارة الكثير من العمل، حيث أن الأطفال ذوي طيف التوحد عادة ما يظهرون سلوكيات سلبية وعدم تنظيم عاطفي، حيث يمكن أن يؤثر ذلك على قدرتهم على المبادرة للتفاعل والمشاركة بفاعلية، ولذا؛ فإنّ من الضروري تعزيز التنظيم العاطفي والسلوكي لديهم، وفي نفس الوقت التعامل مع الصعوبات التي يعانون منها على صعيد عدم التنظيم العاطفي (خضر، ٢٠٢٣: ١٤٧).

ويعد التنظيم الانفعالي والسلوكي من أبرز مهارات التنظيم، ويعرف بأنه: قدرة الفرد على الانتباه واليقظة بالانفعالات وفهمها بوضوح ووعيه بها، وكذلك القدرة على التحدث حول مشاعره والتعبير عنها بسهولة ووضوح وإظهار المشاعر الإيجابية بطريقة ملائمة، مع مراجعة الفرد لأفكاره ومعتقداته عن طريق إعادة التقييم المعرفي للانفعالات والنظر للمواقف التي يمر بها الفرد بطرق مختلفة تساعده في التفكير بشكل ملائم في المواقف الضاغطة مع القدرة على ضبط الذات أثناء المواقف الضاغطة والتحكم والسيطرة على الذات (أحمد، ٢٠٢٠: ١١١).

ثانياً: الأنشطة الصفية الاجتماعية:

١. مقدمة:

يرى سكول (Scholl, 2006) بأن أطفال طيف التوحد هم أطفال غير قادرين على القيام بالأنشطة الصفية الاجتماعية والمشاركة فيها، إلا بوجود تدريبات ومساعدات خاصة يقوم بها مختصون في هذا المجال؛ لأن أولئك الأطفال يعانون من انخفاض في مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، ولا يستطيعون التعلم إلا بأسلوب التعليم والتدريب الفردي حيث يحتاجون إلى اهتمام وتربية خاصة مكثفة (بطاينة وآخران، ٢٠٢٢: ١٦).

٢. مفهوم الأنشطة الصفية الاجتماعية:

يمكن وصف الأنشطة الصفية الاجتماعية بأنّها كل فعالية أو نشاط تعليمي يقوم بها المعلم أو التلميذ أو كلاهما معاً داخل غرفة الصف بطريقة مخطط لها مسبقاً بشرط أن تكون موجودة ضمن المنهج المقرر، وترمي إلى اكتساب الأطفال المفاهيم العلمية المتضمنة في هذه الأنشطة وتقسم حسب موقع تنفيذها في الحصة إلى أنشطة تمهيدية وأنشطة بنائية وأنشطة ختامية (الهاشمي، ٢٠١٤: ٣٥)، وبذلك فهي أنشطة متنوعة يمارسها التلاميذ لتنمية قدراتهم ومواهبهم، ولتساعدهم على النمو المتكامل في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية واللغوية؛ مما ينجم عنها شخصية قادرة على الخلق والإبداع (بوهالي وداموس، ٢٠١٨: ١٥).

٣. أبعاد الأنشطة الصفية الاجتماعية:

يرى (الدسوقي وغانم، ٢٠٢١) أنَّ الأنشطة الصفية الاجتماعية تضم الأبعاد التالية:

أ. المحاكاة والتقليد: تشير المحاكاة في القول أو الفعل أو كليهما إلى المماثلة، والمشابهة، ويذهب كثير من علماء النفس في تعريف المحاكاة إلى أنها كل ظاهرة نفسية واعية لها سمة استنساخ ظاهرة نفسية سابقة لها، وهناك عدة أنواع للمحاكاة، منها: المحاكاة الواعية (فالذي يحاكي يعلم أنه يحاكي)، والإيحاء التقليدي (الذي يحاكي لا يقصد أنه يحاكي)، والمحاكاة التي لا يراها إلا مشاهد محدد بعينه، وهناك المحاكاة التشكيلية، بالإضافة إلى المحاكاة الذاتية (أي: محاكاة الذات بالذات)، كما أنّ هناك محاكاة يطلق عليها العادية التي تحدث من الوهلة الأولى، وهناك المحاكاة المستمرة التي تستلزم جهداً في تكرارها والمحافظة على استمرارها، أمّا التقليد فهو بحسب باندورا (Bandura, 1977) يشير إلى: الانخراط في سلوك ما بعد ملاحظة سلوك مشابه لدى الآخرين، سواء كان السلوك المقلّد نموذجاً يحتذى به من قبل الآخرين أم لا، لأن المقلِّد سيتأثر بخصائص النموذج المقلَّد، وبسلوكه الذي يلاحظه عليه، وبنتائج الملاحظة الملموسة للسلوك. فيما يرى باندورا أيضاً أنَّ المحاكاة هي إعادة إنتاج الوقائع بدقة، وبنفس التتابع التي حدثت به الحركات أو الأعمال أو الأقوال، تحت تأثير موقف معين (محمودي، ٢٠٢٢: ٢٥).

ويعد نشاط المحاكاة والتقليد نشاطاً ذهنياً معقداً ينمّ عن توازنٍ دماغيٍّ متطور يكشف عن ذكاء جيد وسلوك نمائي مستقر، فعملية المطابقة هي التي تحدد القدرات العلمية للطفل ذي طيف التوحد في المستقبل، وذلك بالرغم من أن التوقعات الأولية لتلك القدرات ستكون ضعيفة، ويحتاج ذلك الطفل ذي طيف التوحد إلى تدريب قدرته وتنميتها في مجال إدراك المتشابهات من الأشياء؛ وذلك بسبب عدم نضجه الفكري الناتج عن معاناته من طيف التوحد الذي يؤثر على مجالي الوعي واللا وعي لديه؛ ولذا فهو يحتاج إلى إعادة ترتيب مخططاته الفكرية عن طريق التمرين بحيث يستطيع تبديد صعوبات التمييز بين الأشياء، وبلوغ مرحلة متقدمة على مستوى التنظيم العقلي العفوي (غوردن، ٢٠١٦: ١٣٣).

ب . التواصل: إنَّ التواصل هو عملية نقل للرسائل الشفهية أو غير الشفهية من المرسل إلى المستقبل، وهو كذلك عملية ذات اتجاهين إذ تتضمن التأثير والتأثر، ويزداد التفاعل مع قصر المسافة النفسية بين المتصلين، والمسافة النفسية هي مدى التقارب في المشاعر والعواطف والمفاهيم والمعلومات، ويشمل التواصل كل التفاعلات بين الأشخاص التي تتضمن نمطين أساسيين، هما: التواصل اللفظي: وهو استعمال اللغة كنظام من التفاعل بين الأشخاص أو الجماعات، والتواصل غير اللفظي: وهو الرمزية التي تعتمد على تناقل الرسائل غير اللفظية وغالباً ما تكمل الجانب اللفظي من الرسالة ولا تحلّ مكانه (عودة وفقيري، ٢٠١٦: ٥٦).

وتعد ات التواصل واللغة مظهراً مهماً وحيوياً للعديد من الإعاقات، ولا سيما طيف التوحّد، إذ يعدّ الجانب التواصلي محوراً مهماً ورئيساً يجب التركيز عليه في عملية تقييم وتشخيص وعلاج الفرد التوحدي، وقد أكدت معظم الأبحاث عبر سنوات مختلفة على وجود ضعف عام وواضح لدى أفراد هذه الفئة في جميع مجالات

التواصل، وفي عملية اكتساب اللغة وتطورها واستعمالها، هو ما يظهر على شكر عجز واضح في عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي (الخفش، ٢٠٠٧: ٢٢)، وفيما يلي لمحة عن ذلك:

- التواصل اللفظي: يعد التواصل اللفظي أكثر أشكال التواصل شيوعاً وانتشاراً، وأكثرها فاعلية في غرفة الصف، وتعتمد نوعية التواصل إلى حد كبير على مدى ما يمتلكه المعلم من مهارات لغوية ولاسيما مهارة التحدّث، وحتى تحقق عملية التواصل اللفظي أهدافها، لابد أن يسود غرفة الصف المودة والفهم لجميع ما يجري من تفاعلات في أثناء العملية التعليمية التعلمية، وأن تتم استثارة اهتمام الطلاب وتشجيعهم على طرح الأفكار والأسئلة وإبداء الآراء بحرية، إضافة إلى انسجام ما يطرحه المعلم من معرفة وأفكار مع مستويات الطلبة. وفي التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والآراء والمعاني بصورة متبادلة، أي يحول المرسل إلى المستقبل وبالعكس (المخلافي، ٢٠١٤: ٧٤).
- التواصل غير اللفظي: يعد التواصل غير اللفظي بما ليس فيه مجال للشك أحد أشكال التواصل القوية، وعادة يستجيب الأفراد بسرعة وبشكل انفعالي للجانب غير اللفظي من التواصل، وعلى الرغم من أن التواصل غير اللفظي عادة ما يدعم التواصل اللفظي ويضبطه ويؤكده (معتمداً على الكلام)، فإنه يمكن أيضاً أن يستخدم بمفرده (غير معتمد على الكلام) لإحداث التواصل فيما يخص الاتجاهات والانفعالات والمشاعر، ويبدأ التواصل غير اللفظي من المخ الطرفي – وهو الجزء من المخ الذي يتفاعل فطرياً مع العالم؛ فهو يستجيب بطريقة أوتوماتيكية وحقيقية، وهو أيضاً المكان الذي تنبع منه الانفعالات التي تحدث تلقائياً دون أي تفكير عقلاني أو منطق، وهو ما يجعل من الصعب إخفاءها لأنها هي انعكاسات حقيقية لمشاعر الفرد وتوجهاته ومقاصده التي يتم التعبير عنها عادة بشكل غير لفظي (هاسون، ٢٠١٨: ٦٣).

جـ. المشاركة الاجتماعية: يعاني الكثير من أطفال طيف التوحد من عجز في القدرة على الارتباط بالآخرين، ويعد ذلك العجز المحدد الرئيس ل طيف التوحد، حيث يظهر على الأطفال المصابين به تشوهات في التفاعل الاجتماعي، مثل: عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي الملائم، وغياب الكفاءة الاجتماعية عنهم، ولكن وبالرغم من ذلك؛ يمكن تدريب نسبة كبيرة منهم لتنمية المهارات والأنشطة الاجتماعية لديهم (البحيري وإمام، ٢٠١٩: ٤٠).

وتتمثل المشاركة الاجتماعية في قدرة الطفل ذي طيف التوحد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع الموقف، كما أنَّ المشاركة الاجتماعية تتمثل في سلوكيات محددة تسهل التفاعل بين الأشخاص؛ وهي بذلك تمكّن الفرد من تحقيق الكفاءة الاجتماعية، وبالقابل فإن ضعف المشاركة الاجتماعية سيؤدي إلى صعوبة في العلاقات مع الأقران

وفقا لمستوى النمو الذي يمر به أولئك الأطفال، وصعوبة في المشاركة في أوقات المتعة والمرح، وصعوبة في مشاركة الآخرين ومبادلتهم المشاعر (عبد الله والمصري، ٢٠٢٥: ٨٢).

د . استكشاف البيئة: تتمثل البيئة بالمجال الذي تحدث فيه عملية نمو الفرد، ويقصد بالمجال هنا: جميع القوى المحيطة بالفرد التي يتفاعل معها أثناء نموه، أو بعبارة أبسط: جميع العوامل التي يتأثر بها الفرد ويؤثر فيها في سياق نموه على طول فترة الحياة، سواء كانت هذه القوى أو هذه العوامل داخلية أو خارجية (ثقافية أو اجتماعية) (عبد المعطي وقناوي، ٢٠٠١: ١١٤).

ومن الملاحظ على أطفال طيف التوحد ضعف قدرتهم على استكشاف البيئة المحيطة بهم، إذ أنّهم عادة ما يظلون ثابتين في نشاط محدد، أو قد يقومون بأنشطة أو حركات غريبة مثل الاهتزاز وإرخاء الأيدي والتصفيق، كما أنّ البعض منهم لا يظهرون حساسية للحروق أو الكدمات؛ الأمر الذي يحد من إمكانية استكشافهم بيئتهم بشكل سليم وآمن (غالم، ٢٠١٧: ٩٢).

هـ . الطاعة: يمكن أن تظهر على بعض أطفال طيف التوحد سلوكيات تدل على عدم طاعتهم لأولياء أمورهم ومدربيهم، ومن أعراض ذلك: (أن يلعب الطفل ذي طيف التوحد بين الأطفال وليس معهم، وأن يقاوم تعلم أي مهارة جديدة، ويبدو عليه أنه يفهم إشارات الآخرين وكلامهم ولكنه لا يرغب في الاستجابة، يرفض الدخول في أي علاقة تفاعلية مع الأم أو بديلتها) (محمود وآخرون، ٢٠١٥: ٢٠).

٣. نظريات ذات علاقة بالأنشطة الصفية الاجتماعية:

أ- النظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر (Blummer, 1937):

- مقدمة:

بالرغم من تعدد النظريات النفسية والتربوية والاجتماعية المعاصرة واختلاف وجهات نظرها في في تفسير مواضيع علم النفس والتربية وباقي مجالات العلوم الإنسانية الأخرى؛ إلا أنّ معظم هذه النظريات تشترك في سمة واحدة، وهي: أنها تعكس أفكار وتصورات جديدة لم تعرفها تحليلات علماء النفس والاجتماع الكلاسيكيين، وذلك بالرغم من أن معظمها ما هو إلا نظريات فرعية للاتجاهات النظرية التي تطوّرت على شكل نظريات إنسانية حديثة (السيود، ٢٠٢٤: ١٦٨).

- مفهوم النظرية التفاعلية الرمزية:

تبحث النظرية التفاعلية الرمزية بوصفها واحدة من النظريات السوسيولوجية (الاجتماعية) المعاصرة في النزعات السلوكية الاجتماعية، وهي تجمع بين تحليلات العديد من التخصصات السوسيو - سيكولوجية والثقافية المعاصرة، كما أنّها تهتم بالتركيز على قضايا ومشكلات معقدة تتمثل في دراسة السلوك والتفاعل والمواقف

الاجتماعية والجماعات الصغرى والفرد والمواقف والانفعالات وغير ذلك من مشكلات متعددة (بنتامي وقادة، ٢٠١٧: ١٨٨).

وقد نشأت النظرية التفاعلية الرمزية كإحدى النظريات السوسيولوجية المعاصرة في تحليل النسق الاجتماعي، وتركز هذه النظرية على دراسة الأنساق الاجتماعية الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، وتهتم بتحليل الأفراد في المجتمع ومفهومهم للمواقف والمعاني والأدوار وأنماط التفاعل، وتعد التفاعلية الرمزية أقدم تقليد للتحليل السوسيولوجي قصير المدى، ويعود الفضل في تأسيسها إلى (هلبرت بلومر) عام (١٩٣٧)، وقد تطورت النظرية في قسم علم الاجتماع بجامعة شيكاغو في عشرينيات القرن الماضي، مع مساهمات من مفكرين مثل روبرت بارك ووليام توماس، واعتمدت النظرية على المدرسة الفلسفية النفعية والتفسير الاجتماعي للإيكولوجيا، وركزت على مناهج الدراسة الحقلية التي طورها الأنثروبولوجيون، مع التركيز على منهج الملاحظة بالمشاركة (شريف، ٢٠٢٠:٨).

ويعد المبدأ المركزي للنظرية التفاعلية الرمزية هو أن المعنى الذي نستمده وننسبه إلى العالم من حولنا هو بناء اجتماعي ينتج عن طريق التفاعل الاجتماعي اليومي، فبينما يعني الرمز الشيء الذي يمثل شيئًا ما، أو فكرة أو عاطفة أو تجربة وما إلى ذلك، في العالم الحقيقي، مثل: (ميزان، قبعة، حيوان..) ولكن معانيها قد تختلف بحسب نظام التفاعل، حيث نفهم التفاعل بأنه العملية التي تسمح بتشكيل الرموز وكيفية تفسير المعنى وتعديله من خلال عملية التفاعل الاجتماعي اليومي، وتركز النظرية على كيفية استخدامنا وتعاملنا مع الأشياء وتفسيرها كرموز للتواصل مع بعضنا البعض، وكيف نخلق ونحافظ على الذات التي نقدمها للعالم، وكيف نخلق ونحافظ على الواقع الاجتماعي معتقدين أنه حقيقي (الحياني، ٢٠٢٢: ١-٢).

ويشتمل مصطلح "التفاعل الرمزي" على شقين فاعلين، هما:

- عملية التفاعل: والتي هي الفعل الاجتماعي للنظام الرمزي، ويردا بها ـ في الدلالة الاجتماعية: مجموعة المبادئ والتشريعات والأعراف، وكل الأمور التي تنتظم بها حياة الأفراد والمجتمعات والدول، وتتجلى قيمة النظام الرمزي في تحقيق التواصل الإنساني، إذ أنَّ الثقافة الإنسانية هي مجموعة من المنظومات الرمزية التي تحتل المرتبة الأولى فيها اللغة، الفن، الدين والعلم.
- عملية فهم الرمز: وهي عملية ذهنية مرهونة بنشاط العقل ومخزونه المعرفي من المعاني والتصورات والمعتقدات (بنتامي وقادة، ٢٠١٧: ١٨٨ – ١٨٩).

وإن أول من أطلق مصطلح التفاعل الرمزي هو العالم "هيربرت بلومر" الذي رأى أن المتفاعلين لا يتبعون وصفات اجتماعية ثقافية بشكل حتمي وإنما يقومون بتأويل معنى الفعل والرمز؛ وبهذا لا ينظر إلى العمليات الاجتماعية والعلاقات وما ينتج عنها من بناءات اجتماعية ثقافية كأشياء ثابتة وإنما كعمليات دينامية متغيرة

ومفتوحة، وإن النظام الرمزي هنا وخاصة اللغة يلعب دورا مهماً؛ لأن عملية التفاعل واكتساب الفرد للنظام الرمزي للجماعة أساس قدرته على التفاعل وفي الوقت ذاته أساس تشكل ذاته وعقله ونموهما وكنتيجة أساس تشكل ما هو اجتماعي ثقافي (بن أم هاني، ٢٠٢٠: ٧٨).

ب . نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد عالم النفس الأمريكي (ألبرت باندورا) أبرز رواد هذه النظرية، إذ أنه قدّم في عام (١٩٧٧) نظريته المسماة بـ(نظرية التعلم الاجتماعي) التي تصف إطاراً عاماً لفهم كيفية تشكيل نشاطات الأفراد وسلوكيات، وكيفية تشكيل بيئاتهم، وقد أشارت تلك النظرية إلى تفاصيل عمليات التعلم وإلى النمذجة التي تقوم على الملاحظة، إضافة إلى تأثير معتقدات الفرد بشأن كفاءته الذاتية على سلوكه، ثمَّ قام باندورا في عام (١٩٨٦م) بإعادة تسمية تلك النظرية لتصبح (النظرية المعرفية الاجتماعية)؛ وذلك لأنه ركّز اهتمامه فيها على مكونات التعلم المعرفية القائم على الملاحظة، وعلى الطريقة التي يتفاعل بها كل من سلوك الفرد ومعرفته وبيئته (عبده، ٢٠٢٢: ٨٩).

وإن الاتجاه الاجتماعي بحسب "باندورا" يتبنى فكرة أن للبيئة الاجتماعية دوراً أساسياً في إشباع حاجات الأفراد، وأن هذه البيئة تعمل على تحفيزهم، كما أن السلوك الإنساني يتم اكتسابه عن طريق التفاعل الاجتماعي مع أشخاص آخرين، وأن أغلب أنواع السلوك الإنساني يحدث في بيئة اجتماعية، فالتعلم الاجتماعي يعتمد على توقعات الفرد بأن هذا السلوك سوف يحقق التعزيز المفضل لدى الشخص في موقف معين ومنه؛ فالفرد يتعلم سلوكات جديدة عن طريق التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي (العقاب)، أو عن طريق ملاحظة الآخرين من حوله، فحين تكون النتائج الملاحظة للسلوك إيجابية ومرغوبة؛ فإنّها ستتكرر، وسيزداد احتمال تبني هذا السلوك عن طريق التقليد والمحاكاة (مطروني وبو عمامة، ٢٠٢٤: ٣ – ٤).

ويرى (باندورا) في نظريته أن التعلم يتم من خلال عدد من العلميات المتسلسلة، وهي:

- العمليات الانتباهية: وهي العمليات ذات العلاقة بالمعلومات التي يختارها الفرد ليراقبها في بيئته، فمثلاً قد يختار الأفراد مراقبة نماذج من الحياة الواقعية، أو نماذج مما يرونه ويشاهدونه عبر الوسائط.
- عمليات الاحتفاظ: وهي العمليات ذات العلاقة بتذكر المعلومات التي رصدها الفرد لكي يتمكن من استرجاعها ثم إعادة بنائها بنجاح لاحقاً.
- عمليات الإنتاج: وهي العمليات ذات العلاقة ببناء الذكريات الخاصة بما لاحظه الفرد؛ وبذلك يمكن له تطبيق ما قام بتعلمه سابقاً في المواقف الحالية المناسبة، إلا أن ذلك لا يعني بأن المراقب سيقوم بإعادة القيام بما لاحظه تماماً؛ إلا أنه سيقوم بتعديل سلوكه لإنتاج سلوك يتناسب مه سياق الموقف الذي يمر به.
- العمليات الدافعية: التي تحدد ما إذا كان السلوك المرصود يتم تنفيذه أم لا بناء على ملاحظة النتائج التي يفرزها ذلك السلوك في حال كانت مرغوبة أم غير مرغوبة، وبذلك سيتمكن الفرد من التنظيم الذاتي لتعلمه

بناء على تلك النتائج التي يحصل عليها من تعلمه للسلوك وإعادة تطبيقه في المواقف الجديدة (مسعود، ٢٠١٤: ٦١ – ٦٢).

وقد تبنت الباحثتان النظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر (Blummer, 1937) بوصفها النظرية التي ستقومان في ضوئها ببناء مقياس البحث وتفسير النتائج.

المحور الثاني– دراساتٌ سابقةٌ:

١ – دراسة (شاكر، ٢٠٢٤) "برنامج تدريبي قائم على نهج جاسبر لتحسين مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال المعرضين لخطر الإصابة ب طيف التوحد – دراسة حالة":

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نهج جاسبر لتحسين مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال المعرضين لخطر الإصابة ب طيف التوحد، تمثل مجتمع الدراسة في عينة استطلاعية من (٢٤) طفلاً من الذكور والإناث للتحقق من كفاءة أداتي الدراسة السيكومترية، وعينة أساسية تكونت من (٥) أطفال معرضين لخطر الإصابة ب طيف التوحد، (٤) من الذكور وأنثى واحدة بمتوسط عمري قدره (٢٨٬٣٩) شهراً، وانحراف معياري قدره (١,٥٦)، بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية، حيث شملت عينة الدراسة التجريبية طفلاً معرضاً لخطر الإصابة ب طيف التوحد، وتمثلت أدوات الدراسة في كل من (مقياس الفحص المبكر لسمات التوحد (ترجمة الباحث)، والقائمة المنقحة من النسخة المعدلة لاستبيان التوحد لدى الأطفال الصغار (الدارجين) (ترجمة وتقنين أبوزيد وآخرون، ٢٠٢١)) ومقياس مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال دون سن الثالثة (إعداد الباحث)، واستمارة دراسة حالة الجمع المعلومات عن الطفل المعرض لخطر الإصابة ب طيف التوحد (إعداد الباحث)، والبرنامج القائم على نهج جاسبر (إعداد الباحث))، وقد واتبعت الدراسة كلاً من المنهجين شبه التجريبي والوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لاستخدام البرنامج القائم على نهج جاسبر لتحسين مهارات التواصل اللغوي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

٢. دراسة (Thi, Nguyen, & Binh, 2024):

"Conspectus of Effectiveness of the JASPER Model in Developing Symbolic Play Skills for Children with Autism Spectrum Disorders"

" فعالية نموذج جاسبر في تطوير مهارات اللعب الرمزي للأطفال المصابين ب طيف التوحد"

هدفت الدراسة إلى استعراض وتحليل فعالية نموذج جاسبر (JASPER) في تطوير مهارات اللعب الرمزي لدى الأطفال المصابين ب طيف التوحد (ASD). كما ركزت على تقييم تأثير النموذج على تكرار وتنوع ومستوى مهارات اللعب الرمزي، مع تقديم توصيات لتكييف تطبيق النموذج في السياق الثقافي الفيتنامي، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٠) دراسة منشورة دولياً من عام (٢٠٠٦) إلى (٢٠٢٣) تناولت فعالية نموذج جاسبر في تحسين

مهارات اللعب الرمزي للأطفال المصابين ب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم بين (١ إلى ٨ سنوات)، مع التركيز على التجارب التي استخدمت نموذج جاسبر بشكل كامل أو جزئي، أمّا المنهج العلمي المستعمل في الدراسة فهو المنهج الوصفي القائم على مراجعة الأدبيات المنهجية باستخدام قواعد بيانات دولية مثل PubMed وEric وAPA. تم استخدام معايير محددة لاختيار الدراسات وفقاً لنموذج PRISMA لضمان الشفافية والموضوعية، في حين كانت أدوات البحث المستعملة في الدراسة مجموعة من أدوات تحليل البيانات (مثل: التقييمات الوصفية والتحليلية للدراسات السابقة)، وقد أظهرت النتائج ما يأتي: زيادة تكرار اللعب الرمزي (أظهرت ١٥ دراسة من أصل ٢٠ أن نموذج جاسبر ساعد على زيادة تكرار اللعب الرمزي لدى الأطفال المصابين بالتوحد)، وتحسين تنوع اللعب الرمزي (وثقت ١٣ دراسة تحسناً في تنوع الأنشطة واللعب الرمزي، مع تقليل الأنماط التكرارية)، ورفع مستويات اللعب الرمزي (أكدت ١٠ دراسات فعالية النموذج في تطوير مستويات اللعب الرمزي، بما في ذلك اللعب التخيلي)، واستدامة النتائج (أظهرت بعض الدراسات أن تأثير نموذج جاسبر استمر لفترات طويلة بعد انتهاء التدخل، مما يعزز من فعاليته كإجراء طويل الأمد).

٣. دراسة (شرقاوي، ٢٠٢٢) " فاعلية أنشطة إثرائية قائمة علي البنائية الاجتماعية لتنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الرسمية لغات":

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على البنائية الاجتماعية لتنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتّبعت كلّاً من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وقد تمثلت أداة البحث في الدراس باختبار مواقف للمهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تم اختيار مجموعة البحث بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أبو بكر الصديق الرسمية لغات بإدارة التبين للعام الدراسي (٢٠٢٢ /٢٠٢١م)، وبلغ قوام عينة البحث من (٣٠)، تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وحدد البحث المهارات الاجتماعية الملائمة بتلك المرحلة العمرية، وكشفت نتائج البحث عن أن هناك فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية الأنشطة الإثرائية القائمة علي البنائية الاجتماعية علي تنمية المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ مجموعة البحث، وأوصت الباحثة بضرورة تضمين المهارات الاجتماعية في مقررات العلوم في المرحلة الابتدائية لما لها من دور مهم في التحصيل الدراسي من خلال العمل في مجموعات تعاونية، والعمل علي توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية، والاهتمام بالأنشطة الإثرائية في مجال تدريس العلوم وذلك لزيادة دافعيتهم للتعلم وكذلك معرفة معلومات جديدة مرتبطة بمحتويات المنهج الدراسي.

٤. دراسة (Obateru, 2019)

"Influence of Students Social Classroom Interactions on their Learning Outcomes in English Language in Ekiti State Senior Secondary Schools, Nigeria"

"تأثير الأنشطة الاجتماعية الصفية بين الطلاب على نتائج تعلمهم في اللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الثانوية العليا بولاية إكيتي، نيجيريا"

هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير التفاعلات الاجتماعية الصفية بين الطلاب على نتائج تعلمهم في اللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الثانوية العليا في ولاية إكيتي – نيجيريا، كما استهدفت تقييم العلاقة بين التفاعل الاجتماعي، الدافعية، والمواقف تجاه تعلم اللغة الإنجليزية. وقد اشتمل مجتمع الدراسةعلى طلاب الصف الثاني الثانوي (SS2) في المدارس الثانوية العامة بولاية إكيتي – نيجيريا، أمّا عينة الدراسة فقد كانت (١٣٧) طالباً من (١٠) مدارس ثانوية عامة في تلك الولاية، واعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي من نوع البحث المسحي، في حين تمثلت أدوات البحث في تلك الدراسة من: استبيان التفاعل الاجتماعي الصفي للطلاب (SCSIQ) لقياس التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، ومقياس مواقف الطلاب تجاه اللغة الإنجليزية (SELAS)، ومقياس دافعية الطلاب في اللغة الإنجليزية (SELMS)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ هناك تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بين طلاب المدارس الثانوية في ولاية إكيتي، ووجود توجد علاقة سلبية بين التفاعل الاجتماعي الصفي ومواقف الطلاب تجاه اللغة الإنجليزية، ووجود علاقة إيجابية بين التفاعل الاجتماعي الصفي ودافعية الطلاب لتعلم اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى أنّ الدافعية في تعلم اللغة الإنجليزية ترتبط إيجابياً وبشكل ملحوظ بالمواقف تجاه المادة، في حين كان لمتغير الجندر ومتغير عدد الأصدقاء تأثير كبير على مواقف الطلاب تجاه اللغة الإنجليزية، ولكن لا يوجد تأثير كبير لذلك على دافعية الطلاب لتعلم اللغة الإنجليزية.

– جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استُعرِضَ من دراسات سابقة، يمكن إيجاز ما أُفيد منها في الآتي:

١– توضيح بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها.

٢– ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في تحديد الإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية ومناقشة النتائج.

٣– تمكنت الباحثتان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة من بناء مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية، وإعداد البرنامج التدريبي.

٤– ساعدت الباحثتان على الاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والإفادة منها في كتابة البحث.

٥– كشفت الدراسات السابقة عن أهمية دراسة متغير الأنشطة الصفية الاجتماعية في الدراسة الحالية.

٦- مكّنت الدراسات السابقة الباحثتان من التعرف إلى الإجراءات وطبيعة المنهج الذي اتبعه الباحثين الآخرين في دراساتهم؛ مما وفر لها فرصة جيدة للسير في خطوات البحث والوصول إلى النتائج ومن ثم عرضها وتفسيرها.

٧- وفّرت الدراسات السابقة للباحثتين اختيار الوسائل الاحصائية التي تلائم البحث.

الفصل الثالث

منهجيـــة البحث وإجراءاتهِ

أولاً- منهج البحث: تم استعمال كل من منهج البحث الوصفي؛ لوصف متغيرات البحث الحالي والتعرف على خصائصها وبناء البرنامج التدريبي، والمنهج التجريبي لأن تطبيق البرنامج التدريبيّ على عيّنة تجريبية قوامها (١٠) من أطفال طيف التوحد يحتاج إلى استعمال هذا المنهج بوصفه الأكثر تناسباً بالمقارنة مع غيره في هذا الصدد، فهو يهتم بالبحث عن الحقيقة واكتشافها، وهو محاولة للتحكم في جميع المتغيرات، والعوامل الأساسية المكونة أو المؤثرة في تكوين الظاهرة باستثناء متغير واحد بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية.

ثانياً- مجتمع البحث:

وقد تألّف مجتمع البحث الحالي من أطفال معهدي ومراكز طيف التوحد المتواجدة في مركز محافظتي بابل وكربلاء المقدسة، خلال العام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥)، والبالغ عددهم (٢٣٩) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحد، بواقع (١٦٥) طفلاً من الذكور يشكلون نسبة (٦٩,٠٤ %)، و(٧٤) طفلة من الإناث يشكّلن نسبة (٣٠,٩٦%)، والجدول (١) يوضّح ذلك:

جدول (١): مجتمع البحث الحالي موزّعاً حسب معاهد ومراكز التوحد

ت	اسم معهد أو مركز التوحد	عدد أطفال طيف التوحّد فيه				العنوان	المجموع		عدد المدربات
		الذكور		الإناث					
		العدد	%	العدد	%		العدد	%	
١-	مركز وسام الرحمة	٢٧	١١,٣٠ %	٨	%٣,٣٥	بابل – حي الحسين (ع)	٣٥	١٤,٦٤ %	١٢
٢-	مركز الرحمن	١٣	%٥,٤٤	٤	%١,٦٧	بابل – حي المعلّمين	١٧	%٧,١١	٦
٣-	مركز بابل التخصّصي للتوحّد	١١	%٤,٦٠	٨	%٣,٣٥	بابل – شارع ٦٠	١٩	%٧,٩٥	٦
٤-	مركز أوتزم	٨	%٣,٣٥	٦	%٢,٥١	بابل – شارع ٨٠	١٤	%٥,٨٦	٥

٥-	معهد بابل المسائي (التابع لمؤسسة السبطين للطب النفسي والتوحد – العتبة الحسينية المقدسة)	١٦	%٦,٦٩	١٠	%٤,١٨	بابل – الجمعية	٢٦	١٠,٨٨ %	٨
٦-	معهد الإمام الحسين (ع) لأطفال التوحد التابع للعتبة الحسينية المقدسة	٩٠	٣٧,٦٦ %	٣٨	١٥,٩٠ %	كربلاء المقدّسة	١٢٨	٥٣,٥٦ %	٣٤
المجموع		١٦٥	٦٩,٠٤ %	٧٤	٣٠,٩٦ %		٢٣٩	%١٠٠	٧١

ثالثاً- عينات البحث (The Research Sample) تتكون عينات البحث مما يأتي:

١- **العينة الاستطلاعية:** اشتملت العينة الاستطلاعية على (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحّد المتواجدين في (مركز وسام الرحمة) الكائن في (مركز بابل – حي الحسين (ع)).

٢- **عينة التحليل الإحصائي:** اشتملت عينة التحليل الإحصائي على (١٢٨) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحّد في (معهد الإمام الحسين (ع) لأطفال التوحد) في محافظة كربلاء المقدّسة.

٣- **عينة تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر:** اشتملت عينة التطبيق النهائي على (١٧) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحد في (مركز الرحمن لأطفال طيف التوحّد)، بواقع (١٣) طفلاً و(٤) طفلة؛ إذ قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الأنشطة الاجتماعية الصفيّة عليهم، فتبيّن أن عدد من يعاني من ضعف الأنشطة الاجتماعية الصفيّة بينهم هو (١٠) طفلاً وطفلة وبواقع (٨) طفلاً و(٢) طفلة، وهم الذين يمثّلون عيّنة البحث الحالي (عيّنة التطبيق النهائي).

رابعاً- أدوات البحث (Research Scales):

الأداة الأولى- مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الادبيات النفسية التي تناولت الأنشطة الصفية الاجتماعية، لم تجد الباحثتان مقياساً حديثاً في البيئة التعليمية العراقية يتناسب مع عينة البحث الحالي وأهدافه، لذا كان لابد من بناء مقياس للأنشطة الصفية الاجتماعية، وذلك

بتحديد المنطلقات النظرية والاحتياجات الاساسية التي يستند اليها في بناء المقياس، إذ يشير "كرونباخ Cronbach" إلى ضرورة البدء بتحديد المفاهيم البنائية التي يستند اليها أو تنطلق منها إجراءات اعداد المقاييس النفسية قبل البدء بإجراءات البناء (الكبيسي، ٢٠١٠:٢٦٣)، وعليه حددت الباحثتان المنطلقات النظرية الاتية:

- اعتماد النظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر (Blummer, 1937) التي فسرت الأنشطة الصفية الاجتماعية.
- اعتماد التعريف النظري لـ هربرت بلومر (Blummer, 1981) للأنشطة الصفية الاجتماعية.
- الاعتماد على الاستبانة المفتوحة التي قدمتها الباحثتان إلى (٤٠) من إطفال طيف التوحد.

وعلى ضوء ذلك تمّ صياغة المقياس في صورته الأولية من (٢٤) فقرة وروعي أن تكون هذه الفقرات مناسبة للبيئة العراقية وعينة البحث الحالي، وموزعة على ثلاث مجالات فرعية، المجال الأول: (مجال التفاعل الاجتماعي الصفي) ويشتمل على (٨) فقرات، والمجال الثاني: (مجال المواقف ذات العلاقة بالأنشطة الصفية الاجتماعية) ويشتمل على (٨) فقرات، أما المجال الثالث: (مجال الاستيعاب المعرفي للموقف) فهو يشتمل على (٨) فقرات، ويصحح المقياس وفقاً لتدرج ثلاثي (تنطبق عليه دائماً، تنطبق عليه أحياناً، لا تنطبق عليه ابداً)، وقد أعطيت الأوزان الآتية: (١، ٢، ٣) لجميع فقرات المقياس السلبية، ثم تجمع درجات الفقرات لتمثل الدرجة الكلية للمقياس، وإنَّ أعلى درجة هي (٧٢) وأقل درجة هي (٢٤)، والمتوسط الفرضي للمقياس يبلغ (٤٨) ملحق (١).

- **التحليل المنطقي للفقرات(صلاحية الفقرات) لمعرفة الصدق الظاهري:** تمَّ عرض مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية المكون من (٢٤) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (٣٠) مختصاً، وبعد بيان آراءهم وتحليلها باستعمال (مربع كاي) لمعرفة دلالة الفروق بينهم من حيث تأييدهم صلاحيتها أو رفضها، وفي ضوء هذا الإجراء تمّ الابقاء على جميع فقرات المقياس أذ كانت الفروق بين الموافقين وغير الموافقين لها دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ولصالح الذين أبدوا صلاحيتها، وقد حظيت جميع فقرات المقياس بموافقة المحكمين حيث كان الاتفاق بنسبة (٩٨%).
- **وضوح فقرات المقياس وتعليماتهِ وحساب وقت الإجابة:** بعد أن تمّ توزيع الفقرات (٢٤) فقرة، والتي بقيت جميعها حسب دلالتها الاحصائية في ضوء آراء المختصين وموافقتهم على تعليمات المقياس وبدائلهِ طبقته الباحثتان على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحد بواقع (٢٢) طفلاً، و(٨) طفلة؛ لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماتهِ وحساب الوقت المناسب للإجابة عليهِ، ووجدت الباحثتان أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة والبدائل مناسبة للحصول على الاجابة، وان الوقت الملائم للإجابة على المقياس هو (١٨) دقيقة تقريباً.
- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية:**

أ- القوة التمييزية للفقرات (المجموعتين الطرفيتين): تعني القوة التمييزية للفقرة مدى قدرتها على التمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات أو القدرات العالية في الصفة أو الخاصية المراد قياسها والمفحوصين ذوي الدرجات أو القدرات المتدنية، والهدف من هذه الخطوة هو الابقاء على الفقرات ذات التمييز العالي والجيدة فقط، ويجب أن لا يفهم هنا أن المفحوصين ذوي المستوى المتدني لا يؤدون أو لا يجيبون عن هذه الفقرة، بل إن نسبة من أجابوا عنها من الجيدين (المجموعة العليا) أعلى من الضعاف في (المجموعة الدنيا)، وذلك لأن الفقرة التي لا يجيب عنها جميع المفحوصين على اختلاف مستوياتهم لا قيمة لها لأنها لا تستطيع التمييز بينهم (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣: ٢٠٦)؛ لذلك، وبعد تطبيق المقياس على أفراد عينة التحليل الإحصائي تمّ تحليل البيانات على وفق الخطوات الآتية:

١- تمَّ تحليل إجابات (١٢٨) طفلاً وطفلةً من أطفال طيف التوحد بواقع (٩٠) طفلاً، و(٣٨) طفلة، وهم جميعاً يمثلون عينة التحليل الاحصائي، وذلك بوضع درجة أمام كل فقرة من فقرات مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية وفقاً للبديل الذي تمَّ اختياره من قبل مدربات أولئك الأطفال.

٢- رُتبت الدرجات الكلية لأفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣- اختير منها (٢٧%) من الدرجات العليا، و(٢٧%) من الدرجات الدنيا، وبلغت نسبة (٢٧%) في كل مجموعة (٣٥) استجابة.

٤- استخراج معامل التمييز باستعمال اختبار (T-test) لعينتين مُستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العُليا والدُنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وقُورنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) إذ كانت جميع فقرات مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨)؛ وبذلك تُعد جميع الفقرات مميزة، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

المجال	رقم الفقرة	المجموعة العليا ٢٧%		المجموعة الدنيا ٢٧%		القيمة التائية (t-Test)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
١. مجال التفاعل الاجتماعي الصفي	١	٢,٨٢١	٠,٤٥٨	١,٦٧٩	٠,٤٨٦	٤,٥٢٧	٢,٠٠٠	دالة
	٢	٢,٧٩٥	٠,٤٩٤	١,٦٤٦	٠,٣٧٢	٤,٤٢٤	٢,٠٠٠	دالة
	٣	٢,٥٧٨	٠,٣٠٩	١,٦٠١	٠,٣٧٩	٧,٧٩٣	٢,٠٠٠	دالة
	٤	٢,٦٥٨	٠,٤٣٧	١,٦٤٠	٠,٤٦٤	٣,٤٤٤	٢,٠٠٠	دالة
	٥	٢,٨٦٤	٠,٣٩٧	١,٣١٢	٠,٣٨٥	٤,٨٤٤	٢,٠٠٠	دالة
	٦	٢,٦٤٥	٠,٤٧٦	١,٢٧٦	٠,٤٩٦	٣,٦٦٢	٢,٠٠٠	دالة

	٧	٢,٩١٩	٠,٣١٨	١,٦١٣	٠,٣٥٥	٦,٥٦٧	٢,٠٠٠	دالة
	٨	٢,٧٩٦	٠,٤٣٩	١,٧٤٤	٠,٣٧٥	٣,٤٦٨	٢,٠٠٠	دالة
٢. مجال المواقف ذات العلاقة بالأنشطة الصفية الاجتماعية	١١	٢,٩٤٤	٠,٤٧٧	١,٤٧٢	٠,٤٨٨	٦,٠٧٧	٢,٠٠٠	دالة
	١٢	٢,٥٤٧	٠,٣٠٣	١,٥١١	٠,٣٥٩	٣,٢٥٤	٢,٠٠٠	دالة
	١٣	٢,٥٢١	٠,٣٣٨	١,٣٤١	٠,٣٤٣	٣,١٧٤	٢,٠٠٠	دالة
	١٤	٢,٩١٥	٠,٤٣٨	١,١١٢	٠,٣٨٧	٥,٣٢٤	٢,٠٠٠	دالة
	١٥	٢,٩٥٨	٠,٣٦٧	١,١١٨	٠,٣٦١	٣,٦١٤	٢,٠٠٠	دالة
	١٦	٢,٦٤٩	٠,٤٣٦	١,١٩٠	٠,٣٠٥	٤,٤٠٣	٢,٠٠٠	دالة
	١٧	٢,٧٤٩	٠,٤٢٦	١,٦٧٨	٠,٣٣٥	٣,٩٣٧	٢,٠٠٠	دالة
	١٨	٢,٦٦٦	٠,٣٠٤	١,٤٣٢	٠,٤٩٠	٧,١٢٤	٢,٠٠٠	دالة
٣. مجال الاستيعاب المعرفي للموقف	٢٠	٢,٥٤٦	٠,٤١٣	١,١١٤	٠,٣٥٢	٤,٤٢٣	٢,٠٠٠	دالة
	٢١	٢,٨٠٣	٠,٤٠٠	١,٠١٣	٠,٣٥٨	٥,٧٤٥	٢,٠٠٠	دالة
	٢٢	٢,٦٣٤	٠,٣٠٩	١,٧٩٩	٠,٣٤٦	٣,٥٨٥	٢,٠٠٠	دالة
	٢٣	٢,٩١١	٠,٣٧٤	١,٥١٣	٠,٣٥٠	٤,٦٧٣	٢,٠٠٠	دالة
	٢٤	٢,٦٦٨	٠,٤٣٠	١,٧٨٠	٠,٤٣٣	٣,٥٣٦	٢,٠٠٠	دالة

معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency:

- **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس Internal Consistency Method:** تمَّ استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقهِ على عينة التحليل الاحصائي البالغة (١٢٨) من أطفال طيف التوحد، وعند مقارنة قيم الارتباط بالقيمة الحرجة البالغة (١,١٣٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٢٧)؛ اتضح أنَّ القيم جميعها دالة إحصائياً لمقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية، كما موضح في الجدول (٣):

جدول (٣) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية

الفقرة	معامل بيرسون	الفقرة	معامل بيرسون	الفقرة	معامل بيرسون
.١	٠,٢٤	.٩	٠,٢٤	.١٧	٠,٢٦
.٢	٠,٣٣	.١٠	٠,٣٠	.١٨	٠,٢١
.٣	٠,٢٣	.١١	٠,٣٢	.١٩	٠,٢٨
.٤	٠,٢٧	.١٢	٠,٣٠	.٢٠	٠,٣٩
.٥	٠,٢٢	.١٣	٠,٢٦	.٢١	٠,٢٧
.٦	٠,٣٠	.١٤	٠,٢٦	.٢٢	٠,٣٦

.٧	٠,٣٧	.١٥	٠,٣٩	.٢٣	٠,٢٦
.٨	٠,٣٤	.١٦	٠,٢٨	.٢٤	٠,٣٤

- **علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:** يعبر ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه الفقرة في المقياس عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، وعادةً يتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثتان في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هي القيمة الجدولية كما تم ذكره سابقاً، ولم تُحذف أي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي أليهِ في مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية

اسم المجال	الفقرة	معامل بيرسون	اسم المجال	الفقرة	معامل بيرسون	اسم المجال	الفقرة	معامل بيرسون
التفاعل الاجتماعي الصفي	١	٠,٣٧	المواقف ذات العلاقة بالأنشطة الصفية الاجتماعية	٩	٠,٥٩	الاستيعاب المعرفي للموقف	١٧	٠,٢٧
	٢	٠,٤١		١٠	٠,٣٨		١٨	٠,٦٠
	٣	٠,٢٩		١١	٠,٥٦		١٩	٠,٤٠
	٤	٠,٤٩		١٢	٠,٥٢		٢٠	٠,٣٧
	٥	٠,٤٠		١٣	٠,٦١		٢١	٠,٤١
	٦	٠,٣٨		١٤	٠,٤٥		٢٢	٠,٣٦
	٧	٠,٤٦		١٥	٠,٢٩		٢٣	٠,٥٤
	٨	٠,٥٧		١٦			٢٤	٠,٣١

علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى للمقياس: لغرض الحصول على علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى للمقياس تمَّ جمع البيانات ووضعها بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٥)، وتوصلت الباحثتان إلى علاقة درجة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس كما مبين في الجدول (٥):

جدول (٥) علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى لمقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية

المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
مجال التفاعل الاجتماعي الصفي.	---	٠,٦٠	٠,٤٩
مجال المواقف ذات العلاقة بالأنشطة الصفية الاجتماعية.	٠,٦٠	---	٠,٥٦
مجال الاستيعاب المعرفي للموقف.	٠,٤٩	٠,٥٦	---

- **الخصائص السايكومترية لمقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية:**

أولاً- الصدق (Validity): تمَّ التحقق من صدق المقياس بوساطة الإجراءات المتعلقة بالصدق الظاهري والاجراءات المتعلقة بصدق البناء، وكما يأتي:

أ- **الصدق الظاهري (Face Validity)**: قامت الباحثتان بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية بصيغته الأَولية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (٣٠) محكماً للتعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة ومدى وضوح الفقرات، ومدى ملائمة كل فقرة للبُعد الذي تنتمي اليه، وما يلاحظونه مناسباً من التعديلات للفقرات أو حذفها. وبعد جمع اراء المحكمين وتحليلها باستعمال مربع كاي، تبين أن قيم مربع كاي المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لجميع الفقرات، حيث أن قيم مربع كاي المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) ودرجة حرية (١)، وقد حظيت أغلب فقرات المقياس بموافقة المحكمين حيث كان الاتفاق بنسبة (٩٨%).

ب- **صدق البناء (Construction Sincerity)**: إنّ صدق البناء قائم على فكرة مدى مناسبة المقياس للصفة المراد قياسها ووضوح بنوده ومدى العلاقة بالقدرة أو السمة او البعد الذي يقيسه المقياس، والاخذ بالاعتبار تعليمات تطبيق هذا المقياس والزمن المحدد له (عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ١٩٩)، وإنّ التأكد من هذا النوع من الصدق قد تمَّ عن طريق ما يأتي:

١- المجموعتين الطرفيتين (القوة التمييزية) التي وضحت في جدول (٢) من عيَّنة التحليل الاحصائي.

٢- حساب معاملات الارتباط بين كل مما يأتي:

- درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس كما موضح في جدول (٣) من عيَّنة التحليل الاحصائي.
- درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه التي تم توضيحها جدول (٤) من عيَّنة التحليل الاحصائي.
- درجة المجال بالمجالات الاخرى التي وضحت في جدول رقم (٥) من عيَّنة التحليل الاحصائي.

ثانياً- الثبات (Reliability): تمَّ التحقق من ثبات مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية بالطُرق الآتية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alfa Coefficient for Internal Consistancy)**: تعد من أكثر طرق الثبات شيوعاً وأكثر ملائمة للمقاييس ذات الميزان المتدرج، إذ تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الفقرات مع بعضها البعض داخل المقياس وكذلك ارتباط كل فقرة مع المقياس ككل إذ أنَّ معدل الارتباط الداخلي بين الفقرات هو الذي يحدد معامل ألفا، ونظراً لأن "معامل ألفا" له تطبيقات أكثر اتساعاً فأنهُ أصبح الطريقة الاحصائية المفضلة لتقدير الاتساق الداخلي. (رينولدز وليفنجستون، ٢٠١٣: ١٧٥)، وقد تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ على جزء من عيَّنة التحليل الاحصائي والبالغة (١٢٨) طفلة وطفلة من أطفال طيف التوحد، وقد بلغت قيمة الثبات بهذا المعامل (٠,٨٧)؛ وبذلك تعد هذهِ القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها.

ب- طريقة إعادة الاختبار (Retest Method): إن أسلوب إعادة الاختبار يعدّ واحداً من أهم أساليب حساب ثبات المقياس، وتتلخص خطوات هذا الأسلوب في اختبار مجموعة من الأفراد، ومن ثم إعادة اختبارهم بالاختبار نفسه مرة أخرى في ظروف تتشابه مع الظروف التي سبق أن تم اختبارهم فيها، وبعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط بين أدائهم في كل من المرتين، وبذلك فإن معامل الارتباط الذي نحصل عليه يعبّر عن ثبات الاختبار (فرج، ٢٠١٧: ٣١٠). ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة؛ قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور (١٥) يوماً على عيّنة مؤلفة من (٤٠) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحد من عينة التحليل الاحصائي، حيث قامت مدربات أولئك الأطفال بالإجابة عنهم، وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٨٤)، وهو معامل دال إحصائياً؛ مما يدل على أن المقياس يتسم بثبات مرتفع واستقرار جيد.

الأداة الثانية- برنامج تدريبي لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية.

تعريف البرنامج التدريبي: "مجموعة من اللقاءات التعليمية التعلمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة بذاتها وفقاً للأساس النظري الذي استند إليه البرنامج" (البدراني، ٢٠١٩: ٥٢).

وقد تم بناء البرنامج بعد تفريغ نتائج المقياس الذي طبق على العينة تمَّ تحديد أهم المشكلات التي تؤدي الى ضعف الأنشطة الصفية الاجتماعية، وبعدها عرض البرنامج المعرفي والسلوكي على مجموعة من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المطلوب لتحقيق الأهداف الرامية إلى تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد، ومن ثم تمّ تطبيق جلسات البرنامج التدريبي البالغ عددها (١٤) جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعياً زمن كل منها(٤٠ – ٥٠) دقيقة وفي يومي الأحد والثلاثاء. واستخدمت الباحثتان في البرنامج عدة أنشطة تمثلت في تدريب أولئك الأطفال من خلال شرح المهام المطلوبة منهم وإجراء مسابقات تدريبية بينهم خلال جلسات البرنامج التدريبي تكون على شكل ألعاب، وفي ضوء ذلك تم بناء البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر الذي طبق على المجموعة التجريبية بعد أن تمّ تبليغ أولياء أمور أولئك الأطفال ومدرباتهم بمكان وزمان الجلسات الإرشادية فضلاً عن المحافظة عن سرية ما يدور خلال هذه الجلسات. ولاستعمال هذا التصميم لابد من القيام بالإجراءات الآتية:

١- تطبيق مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية الذي تمّ بناؤه من قبل الباحثتان على أفراد عينة البحث الأساسية وهم أطفال طيف التوحد لمعرفة من منهم يعاني من ضعف الأنشطة الصفية الاجتماعية.

٢- سحب من تمّ تشخيصهم في ضوء المقياس، وانتقاء (١٠) أطفال منهم بصورة عشوائية والحاصلين على أعلى الدرجات.

٣- تعريض أفراد عينة التطبيق النهائي للمتغير المستقل (جلسات البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر).

٤- تطبيق مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية على أفراد عينة التطبيق النهائي كقياس بعدي، ثم المقارنة ما بين القياسين القبلي والبعدي وذلك لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل الذي هو البرنامج (في المتغير التابع).

- **الاختبار القبلي:** تمّ إجراء الاختبار القبلي في تمام الساعة العاشرة من صباح يوم الأحد الموافق (٢٠٢٤/١٢/٢٢) على أفراد عينة التطبيق النهائي في (مركز الرحمن لأطفال طيف التوحد) في محافظة بابل.

- **الاعتبارات التي أخذت في البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر:**

١- وضوح وسهولة الإجراءات التدريبية.

٢- تدعيم العلاقة الايجابية بين الباحثتين والأطفال ذوي طيف التوحد.

٣- مراعاة أن تشتمل الإجراءات التدريبية على الألعاب التدريبية في ظل وجود روح المنافسة والحماسة بين أولئك الأطفال.

- **الجلسات التدريبية:**

قامت الباحثتان بإعداد (١٤) جلسة تدريبية لتطبيقها على أفراد عينة التطبيق النهائي، وقد استغرق تطبيقها شهراً ونصف الشهر، بواقع جلستين أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسة الواحدة بين (٤٠ - ٥٠) دقيقة.

- **صدق البرنامج:**

بعد قيام الباحثتان ببناء البرنامج؛ تمّ عرضهِ على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، وذلك من خلال كل مما يأتي:

- **تقديم** استبانة بأبعاد الأنشطة الصفية الاجتماعية؛ من أجل تضمينهِ في بناء البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر، واستهداف تخفيض حدتهِ فيه.
- تقديم استبانة تفصيلية بشأن الجانب النظري الخاص بجلسات البرنامج التدريبي وفقرات كل جلسة فيه.

وللتحقق من ملاءمة جلسات البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر وأسئلتهِ؛ عرضت الباحثتان جلسات البرنامج وما تضمنته من أسئلة على المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (٣٠) محكماً، للتعرف على مدى صلاحيتهِ وما يلاحظونه مناسباً من التعديلات للجلسات أو حذفها. وبعد جمع اراء المحكمين وتحليلها باستعمال مربع كاي، تبين أن قيم مربع كاي المحسوبة لجميع اسئلة جلسات البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، وقد حظيت أغلب أسئلة جلسات البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر بموافقة المحكمين حيث كان الاتفاق بنسبة (٩٨%)، مما أدى إلى الإبقاء على جميع أسئلة البرنامج.

- **تطبيق البرنامج:** تمَّ تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر على (١٠) من أطفال طيف التوحد في مركز الرحمن لأطفال التوحد في محافظة بابل، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥). والجدول (٦) يوضح جلسات البرنامج.

الجدول (٦) عناوين جلسات البرنامج التدريبي وتواريخ تطبيقها:

ت	تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم	التاريخ
.١	الأولى	التعارف وبناء الثقة.	الثلاثاء	٢٠٢٤/١٢/١٧
.٢	الثانية	تطبيق مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية (القبلي).	الأحد	٢٠٢٤/١٢/٢٢
.٣	الثالثة	استراتيجية: الاستجابة للانتباه المشترك.	الثلاثاء	٢٠٢٤/١٢/٢٤
.٤	الرابعة	استراتيجية: المبادرة للانتباه المشترك.	الأحد	٢٠٢٤/١٢/٢٩
.٥	الخامسة	استراتيجية: المجال المعرفي الاجتماعي.	الثلاثاء	٢٠٢٤/١٢/٣١
.٦	السادسة	استراتيجية: المجال العاطفي.	الأحد	٢٠٢٥/٠١/٠٥
.٧	السابعة	استراتيجية: المجال الإدراكي العصبي.	الثلاثاء	٢٠٢٥/٠١/٠٧
.٨	الثامنة	استراتيجية: مجال الأداء البدني.	الأحد	٢٠٢٥/٠١/١٢
.٩	التاسعة	استراتيجية: المشاركة الاجتماعية.	الثلاثاء	٢٠٢٥/٠١/١٤
.١٠	العاشرة	استراتيجية: المشاركة السلوكية.	الأحد	٢٠٢٥/٠١/١٩
.١١	الحادية عشر	استراتيجية: المشاركة النشاطية.	الثلاثاء	٢٠٢٥/٠١/٢١
.١٢	الثانية عشر	استراتيجية: المشاركة المعرفية.	الأحد	٢٠٢٥/٠١/٢٦
.١٣	الثالثة عشر	استراتيجية: التنظيم الانفعالي والسلوكي.	الثلاثاء	٢٠٢٥/٠١/٢٨
.١٤	الرابعة عشر	تطبيق مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية (البعدي).	الأحد	٢٠٢٥/٠٢/٠٢

- **الاختبار البعدي:** بعد إنتهاء فترة تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر الذي بدأ بتاريخ (٢٠٢٤/١٢/١٧) على أفراد عينة التطبيق النهائي ولغاية تاريخ (٢٠٢٤/٢/٢) الذي طُبِّقَ فيه القياس البعدي عليهم.
- **الوسائل الإحصائية:** تمّ معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في الحاسوب الآلي الاصدار (٢٥)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: الاختبار التائي، ومعادلة ألفا لكرونباخ، ومعادلة ويلكوكسون Wilcoxon، ومعادلة مان – وتني Mann – Whitney.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً- مستوى الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ الوسط الحسابي لدرجات جميع أفراد عينة البحث على مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية بَلَغَ (٤٥,٧١) درجة وبانحراف معياري قدرهُ (٩,٦١) درجة. وبَلَغَ الوسط الفرضي للمقياس (٤٨) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار (T-test) لعينة واحدة، تبيَّن أنَّ قيمة (T) المحسوبة بلغت (١,٦٨) درجة وهي أصغر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥)، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) القيمة التائية(T) المحسوبة والجدولية للأنشطة الصفية الاجتماعية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الأنشطة الصفية الاجتماعية	١٢٨	٤٥,٧١	٩,٦١	٤٨	١,٦٨	١,٩٦	٠,٠٥

إنَّ نتائج التحليل الإحصائي التي يوضحها الجدول (٧) تُشير إلى أنَّ عينة التحليل الإحصائي لديهم مُستوى منخفض من الأنشطة الصفية الاجتماعية؛ لأنَّ الوسط الحسابي أصغر من الوسط الفرضي، وقيمة (T) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٢٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، تشير النتيجة اعلاه الى اتسام عينة البحث بالأنشطة الصفية الاجتماعية، والتي يمكن تفسيرها على وفق المنطلق النظري للنظرية التفاعلية الرمزية لهربرت بلومر (Blummer, 1937)، إذ إن اتّسام أطفال طيف التوحد بضعف الأنشطة الصفية الاجتماعية يعود إلى ضعف تفاعلهم الاجتماعي الناتج عن ضعف فهمهم للرموز الخاصة بذلك التفاعل، ولاسيما في غرفة الصف التي تحتاج الأنشطة الاجتماعية فيها إلى فهم الكثير من الرموز والمعاني التي تشتمل عليها تلك الأنشطة، مثل فهم سلوك المدربين، والأطفال الآخرين من زملائهم في الصف، وفهم كيفية التعامل مع الوسائل والأدوات التدريبية، وفهم الأوامر والتوجيهات التي توجّه إليهم.

ثانياً- بناء برنامج تدريبي لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد. تحقق هذا الهدف في الخطوات المذكورة سابقاً.

ثالثاً- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد. يتحقق هذا الهدف من خلال الفرضيات البديلة الآتية:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أطفال طيف التوحد على مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر".

بعد تصحيح استمارات أطفال طيف التوحد عينة البحث الأساسية والبالغ عددهم (١٠) طفلاً وطفلة، وللتحقق من صحة الفرضية؛ قامت الباحثة باستخراج درجات كل طفل وطفلة منهم، ثم استعملت اختبار (ويلكوكسن للأزواج المترابطة) لمعرفة دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأنشطة الصفية الاجتماعية، فبلغ متوسط الرتب للدرجات الموجبة (٥) مقابل (٠) للدرجات السالبة في حين بلغ مجموع الرتب للدرجات الموجبة (٥٥) مقابل (٠) للدرجات السالبة والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨) **متوسط ومجموع الرتب وقيمة (Z) لإختبار ويلكوكسن لإجابات المدربات عن مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية القبلي والبعدي:**

القياس	الدرجات	حجم العيّنة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	الموجبة	١٠	٥	٥٥	-٢,٨٠٧	-١,٩٦	٠,٠٥
البعدي	السالبة		٠	٠			

تفسير ومناقشة الهدف الثالث والفرضية الأولى:

ويتبين من الجدول أعلاه أن قيمة ويلكوكسن **(Z)** المحسوبة بلغت (-٢,٨٠٧) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (-١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي للأنشطة الصفية الاجتماعية على وفق درجات إجابة مدربات أطفال طيف التوحد، ولصالح التطبيق البعدي. وتعزو الباحثة هذا الفرق كنتيجة لاستخدام المجالات الأساسية لأنموذج جاسبر في البرنامج التدريبي، وهي: **الانتباه المشترك (Joint Attention – JA)**، و**اللعب الرمزي (Symbolic Play – SP)**، و**المشاركة (Engagement – E)**، و**التنظيم (Regulation – R)**.

الفرضية الثانية: "لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر بين درجات أطفال طيف التوحد على مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية في التطبيق القبلي والبعدي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستعمال معادلة (ماك –جوجيان)، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنموذج جاسبر

حجم العيّنة	متوسط درجات الاختبار القبلي	متوسط درجات الاختبار البعدي	أقصى درجة على المقياس	قيمة ماك جوجيان	المعيار
١٠	٦٢,٢٥	٣٨,١٣	٧٢	٠,٧١٢	٠,٦٠ فأكثر

تفسير ومناقشة الهدف الثالث الفرضية الثالثة:

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة ماك جوجيان (٠,٧١٢)، وهي قيمة مناسبة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي، إذ يشير **(Roebuck, 1973)** إلى أنه من أجل التحقق من أن البرنامج فعالاً؛ فيجب أن تزيد قيمة معادلة ماك جوجيان عن (٠,٦٠) **(Roebuck, 1973: 472)**.

وتشير نتائج البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستعمل في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد، إذ تبين من نتائج البحث أن أولئك الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج قد تم تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لديهم بشكل ملحوظ مقارنة عما كان عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

وتعزو الباحثتان سبب ذلك إلى أنَّ المجالات الأساسية لنموذج جاسبر وما اشتملت عليه من الاستراتيجيات الفرعية التي تم تطبيقها في جلسات البرنامج التدريبي قد أسهمت في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد (عينة البحث)، وهذا ما أشارت إليه مدربات أولئك الأطفال من خلال إجابتهنَّ عن فقرات مقياس الأنشطة الصفية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج في التطبيق البعدي الأول، إذ أنّهن لاحظن تحسناً في الأنشطة الصفية الاجتماعية لعينة البحث الأساسية البالغ عددهم (١٠) طفلاً وطفلة من أطفال طيف التوحد، وذلك بالمقارنة مع أطفال طيف التوحد الآخرين الذين لم يطبّق عليهم البرنامج التدريبي.

وفيما يتعلق بالأنشطة والممارسات المتضمنة في البرنامج المستعمل في البحث الحالية، وتأثيرها على أطفال طيف التوحد عيّنة البحث؛ فقد كانت ممارسة بعض الفنيات في الجلسات التدريبية (كاللعب المشترك، والتعزيز، والتواصل اللفظي وغير اللفظي) دور كبير في ارتفاع مستوى التفاعل الاجتماعي بين أعضاء المجموعة التجريبية أنفسهم من جهة، وبينهم وبين الباحثين من جهة أخرى.

الاستنتاجات:

في ضوء ما توصل له البحث من نتائج، تبلورت الاستنتاجات الآتية:

١- فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم استعماله في البحث الحالي في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد.

٢- مساهمة البرنامج التدريبي في تنمية عدد من المهارات الإيجابية لدى أطفال طيف التوحد مما يساعدهم على تحسين فهمهم وتفاعلهم مع ذواتهم ومع الآخرين من حولهم.

٣- هناك حاجة ماسة لدى أطفال طيف التوحد لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم (وبضمنها الأنشطة الصفية الاجتماعية)؛ وهو ما يستلزم إدخالهم في برامج تدريبية مخصصة لهم تواكب احتياجاتهم وتتناسب مع مستوى قدراتهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثتان بما يأتي:

١- عقد ندوات ومؤتمرات تثقيفية للآباء والمربين والمتخصصين حول أهمية الأنشطة الاجتماعية بشكل عام والأنشطة الصفية الاجتماعية بشكل خاص لدى أطفال طيف التوحد.

٢- ضرورة استعمال الألعاب والأنشطة التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي في مراكز أطفال طيف التوحد.

٣- ضرورة الاهتمام بالاطلاع المستمر على الدراسات ذات العلاقة بالبرامج التدريبية والعلاجية الخاصة بالأطفال ذوي طيف التوحد لتنمية الأنشطة الاجتماعية لديهم.

المقترحات:

١- اجراء بحوث تجريبية أخرى مماثلة للبحث الحالي لتنمية مهارات أخرى لدى أطفال طيف التوحد، وعلى سبيل المثال: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج جاسبر في تنمية الأنشطة اللغوية لدى أطفال طيف التوحد).

٢- اجراء بحوث تجريبية أخرى مماثلة للبحث الحالي على فئات أخرى من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى سبيل المثال: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج جاسبر في تنمية الأنشطة الصفية الاجتماعية لدى الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه).

المصادر:

١. أبو رية، سارة فتحي أحمد (٢٠٢٤). تنمية الانتباه المشترك كمدخل لخفض بعض الات السلوكية والانفعالية لدي الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلّم، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، المجلد (١٠)، العدد (٣)، ص٥٨٧ – ٧٥٧.

٢. أحمد، رحاب يحيى (٢٠٢٠). فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات وأثره على تخفيف شره الأكل العصبي لديهن، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (١٢١)، الجزء (٣)، يناير ٢٠٢٠، ص١٠٥ – ١٦٥.

٣. البدراني، فاطمة محمد (٢٠١٩). الابستمولوجيا: نظريات في تنمية الفهم والمعتقدات المعرفية، دار غيداء، عمان.

٤. بطاينة، أسامة والدرمكي، موزة وروان، المؤمني (٢٠٢٢). طيف التوحّد، دار اليازوري العلمية، عمّان.

٥. بن أم هاني، نبيلة (٢٠٢٠). الممارسة التربوية وهوية الأبناء في العائلة الجزائرية دراسة ميدانية للعائلات الجزائرية بمدينة ورقلة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – الجزائر.

٦. بنتامي، رضا وقادة، نوال (٢٠١٧). نظريات في خدمة العلوم الاجتماعية قراءة في دور نظرية التفاعلية الرمزية، مجلة منيرفا، المجلد (٤)، العدد (١)، ديمسبر ٢٠١٧، ص١٨٧–١٩٧.

٧. بوهالي، إلهام وداموس، شهرة (٢٠١٨). تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ سنة ثالثة متوسط مدينة ميلة أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

٨. جرجس، مادونا شوقي كامل (٢٠٢٤). فاعلية برنامج جاسبر JASPER في تحسين مستوى النمو اللغوي وخفض السلوكيات المضطربة لدى الأطفال ذوي التوحد، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، المجلد (٤٨)، الجزء (٤)، ص٢٧٩–٣٣٦.

٩. الحياني، يونس (٢٠٢٢). نظريات سوسيولوجية معاصرة، جامعة ابن طفيل، القنيطرة – المغرب.

١٠. خضر، إيمان علي محمود (٢٠٢٣). فعالية استعمال برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جاسبر في تحسين المجالات الأساسية للتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٣١). الجزء (٢)، المجلد (٣٣)، أكتور ٢٠٢٣، ص١١١–١٨٨.

١١. الخفش، سهام (٢٠٠٧). الأطفال التوحديون: دليل إرشادي للوالدين والمعلمين، دار يافا العلمية، عمّان.

١٢. الدرمكي، موزة سيف (٢٠٢٣). فاعلية مهام برنامج جاسبر للتدخل المبكر في تطوير مهارات الأطفال ذوي طيف التوحد، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، المجلد (٤٧)، العدد (٣)، أغسطس ٢٠٢٣، ص٤٤ – ٨٣.

١٣. رينولدز، جيزل، وليفجستون، رونالد (٢٠١٣)، إتقان القياس النفسي الحديث– النظريات والطرق، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.

١٤. السيود، منال عبده أحمد (٢٠٢٤). التفاعلية الرمزية ودور الفن في تحقيق التعايش الحضاري في المجتمع كمصدر لاستحداث تصميمات طباعية فنية، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٥٧)، مايو ٢٠٢٤، ص١٦٥–١٨٢. بنتامي، رضا وقادة، نوال (٢٠١٧). نظريات في خدمة العلوم الاجتماعية قراءة في دور نظرية التفاعلية الرمزية، مجلة منيرفا، المجلد (٤)، العدد (١)، ديمسبر ٢٠١٧، ص١٨٧ – ١٩٧.

١٥. شاكر، ميسرة حمدي (٢٠٢٤). برنامج تدريبي قائم على نهج جاسبر لتحسين مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال المعرضين لخطر الإصابة ب طيف التوحد – دراسة حالة، المجلة التربوية، كلية التربية – جامعة سوهاج، العدد (١٢٧)، الجزء (٢)، ص٤٤٨ – ٥٢١.

١٦. شرقاوي، دينا عبد التواب حسين (٢٠٢٢). فاعلية أنشطة إثرائية قائمة علي البنائية الاجتماعية لتنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الرسمية لغات، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، المجلد (٢٨)، العدد (مارس ٢٠٢٢)، ص١١٥ – ١٥٠.

١٧.شريف، حورية علي (٢٠٢٠). محاضرات في مقياس النظريات السوسيولوجية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة – الجزائر.
١٨.عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٨). القياس النفسي النظرية والتطبيق، دار هبة النيل، الجيزة، مصر.
١٩.عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، هدى محمد (٢٠٠١). علم نفس النمو، الجزء الأول، دار قباء، الإسكندرية.
٢٠.عبده، عبد الهادي السيد (٢٠٢٢). وهج التعلم مؤثرات وضرورات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢١.العزاوي، نضال مزاحم (٢٠١٦). بوصلة التدريس في اللغة العربية، دار غيداء، عمّان.
٢٢.علي، عماد أحمد حسن والحديبي، مصطفى عبد المحسن وإبراهيم، شيماء مكرم منصور (٢٠١٩). أثر برنامج إرشادي قائم على الفن في تحسين الاستجابة للانتباه المشترك لدى الأطفال الذاتويين، المجلة العلمية، كلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد (٣٥)، العدد (٤)، ص٤١٤ – ٤٣١.
٢٣.عودة، محمد محمد وفقيري، ناهد شعيب (٢٠١٦). الدليل التشخيصي للات النمائية العصبية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٤.غالم، يمينة (٢٠١٧). الاتصال اللغوي وغير اللغوي للطفل التوحدي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان.
٢٥.غوردن، جين (٢٠١٦). التوحد: تخلف عقلي أم خلل نمائي سلوكي؟، دار القلم، بيروت.
٢٦.فرج، صفوت (٢٠١٧). القياس النفسي. ط٦، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.
٢٧.الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠) الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، دار العالمية، بيروت.
٢٨.مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٠). التوحد: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه، ديبونو للطباعة، عمّان.
٢٩.المحاسنة، إبراهيم محمد وعبد الحكيم، علي مهيدات (٢٠١٣). القياس والتقويم الوصفي، جرير للطباعة، عمان.
٣٠.محمود، الفرحاتي السيد وأبو العينين، مرفت العدروس والمقدامي، نعيمة محمد والطلي، فاطمة سعيد (٢٠١٥). التوحد: دليل المعلم والاسرة في التشخيص والتدخل، وحدة الاختبارات النفسية والتربوية بقسم البحوث، القاهرة.
٣١.محمودي، رقية (٢٠٢٢). الدلالة السيميائية للعنف الافتراضي وانعكاساته على سلوك المراهق: دراسة ميدانية، الجزء الثاني، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان.
٣٢.المخلافي، محمد الخامس (٢٠١٤). الإدارة الصفية الفعالة، دار زهران، عمّان.
٣٣.مسعود، أحمد طاهر (٢٠١٤). المدخل إلى علم الاجتماع العام، دار جليس الزمان، عمّان.
٣٤.مطروني، فيصل وبوعمامة، نوال (٢٠٢٤). نظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان ب. روتر" و"أبرت باندورا"، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد (١٢)، العدد (٣)، ص٧٣٧-٧٤٥.

٣٥. هاسون، جيل (٢٠١٨). مهارات التواصل الذكي، ترجمة: أحمد محمد مجاهد، دار نهضة مصر، القاهرة.

٣٦. الهاشمي، علي ربيع (٢٠١٣). الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، دار غيداء، عمّان.

37. Kasari, C., Gulsrud, A. C., Shire, S. Y., & Strawbridge, C. (2021). The JASPER model for children with autism: Promoting joint attention, symbolic play, engagement, and regulation. Guilford Publications.

a. Middletown Centre for Autism. (2023). Autism and Play Volume 2 (Research Bulletin No. 21). Middletown Centre for Autism, Armagh, Northern Ireland.

38. Obateru, O. T. (2019). Influence of Students Social Classroom Interactions on their Learning Outcomes in English Language in Ekiti State Senior Secondary Schools, Nigeria. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 9(5), 50-55. https://doi.org/10.9790/7388-0905055055

39. Roebuck, M (1973). Floundring among measurement in eduation technology – In Derek.cleary, A & Mayer, D (Eols) Aspets of Education Technology. Bath: Pittmanpress.

40. Thi, T. N., Do, T. T., & Binh, N. G. (2024). Conspectus of effectiveness of the JASPER model in developing symbolic play skills for children with autism spectrum disorders. World Journal of Vocational Education and Training, 6(1), 9-24. https://doi.org/10.18488/119.v6i1.3770