مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

فعاليةُ التدريب على التقليدِ المتبادلِ (RIT) في تحسينِ مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ

د. محمد الأمير إبراهيم محمود

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

البريد الإلكتروني للباحث

memohamoud@imamu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٢٠ / ٢ / ٢٠٢٣م

تاريخ قبول النشر: ١٥ / ٥ / ٢٠٢٣م

فعاليةُ التدريب على التقليدِ المتبادلِ (RIT) في تحسينِ مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ

د. محمد الأمير إبراهيم محمود

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية التدريب على التقليد المتبادل (RIT) في تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية بلغت (٥) من والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتراوحت أعمار الأطفال بين (٣ – ٦) سنوات. تم تطبيق مقياس مهارات الانتباه المشترك، والبرنامج التدريبي (إعداد/ الباحث). وقد أشارت النتائج إلى فعالية التدريب على التقليد المتبادل (RIT) في تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أوصت الدراسة باستخدام التدريب على التقليد المتبادل كمدخل هام وفعال في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من المهارات من بينها مهارات الانتباه المشترك.

الكلمات المفتاحية: التدريب على التقليد المتبادل (RIT)، مهارات الانتباه المشترك، اضطراب طيف التوحد.

The effectiveness of Reciprocal Imitation Training (RIT) for improving joint attention skills in children with autism spectrum disorder

Mohamed Elamir Ibrahim Mahmoud

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of the Reciprocal Imitation Training (RIT) program in improving joint attention skills for children with autism spectrum disorder. The study sample consisted of an experimental group of (5) parents of children with autism spectrum disorder, the ages of the children ranged between (3-6) years. The joint attention skills scale and the training program (prepared by the researcher) were applied. The results indicated that the effectiveness of reciprocal imitation training (RIT) in improving joint attention skills in children with autism spectrum disorder. The study recommended that use of Reciprocal imitation training as an important and effective intervention in teaching children with autism spectrum disorder many skills, including common attention skills.

Keywords: Reciprocal imitation training (RIT), joint attention skills, Autism spectrum disorder.

مقدمةُ:

لقد فرض اضطراب طيف التوحد نفسه كأحد أهم وأوسع الاضطرابات النمائية انتشاراً في العقودِ الأخيرة في كل المستويات الاجتماعية، والاقتصادية؛ ونظراً للصعوبات المتعددة وأوجه القصور المتنوعة التي تنجم عن الإصابة بهذا الاضطراب والتي تؤثر على بنية الشخصية لدى الأطفال المصابين به أصبح لزاماً على الباحثين والمختصين محاولة إيجاد تفسيرات علمية لهذا القصور، ومن ثم وضع البرامج العلاجية الملائمة لها ومحاولة تجاوز تلك الصعوبات والمشكلات. ولعل أبرز أوجه القصور لدى هؤلاء الأطفال عي القصور في مهارات التقليد والتي تعتبر مدخلاً هاماً ورئيسياً لاكتساب وتعلم الأطفال العديد من السلوكيات، والمهارات الاجتماعية، والحياتية.

ويعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات تعقيداً، وخطورة على المصابين به، وأسرهم حيث ينظر إليه بوصفه اضطراب نمائي يتميز بقصور في التواصل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية التكرارية. وقد ظهرت أهم الخصائص التواصلية لأطفال اضطراب طيف التوحد في غياب مهارات التواصل اللفظي (التقليد، والتعبير، والتسمية) وغير اللفظي (التواصل البصري، والاستماع والفهم، واستخدام الإشارة، والانتباه المشترك، وفهم تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت) والتي تؤثر بصورة مباشرة وسلبية على تفاعلاتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين (مصطفى، ٢٠١٥).

كما يعد التقليد من الموضوعات الرئيسية التي اهتم بها العلماء والباحثين في مجال النمو، وفحصوا دوره في عملية النمو ونماذجه المرتبطة بالعمليات التي يمكن من خلالها أن يكون التقليد بمثابة لبنة حتمية للنمو المعرفي، والاجتماعي فهم يرون التقليد وسيلة للتعرف على المتشابهات وهو آلية – من المفترض – يتمكن من خلالها الأطفال الصغار من رسم علاقة بين ما يرونه وما يفعلوه والعكس بالعكس؛ وبالتالي تكوين مفهوم الموضوعات المتشابهة (Meltzoff & Prinz, 2002).

يضاف إلى ذلك أن التقليد مهارة من مهارات التواصل الاجتماعي المبكرة المهمة وغالبًا ما تضعف عند الأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد، ذلك ما أكدته دراسة مالمير وسلطاني (2023) Malmir and Soltani التي أشارت إلى أن أحد مجالات الضعف لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هو تأخر التقليد؛ نظرًا لخلل الوظيفة الاجتماعية للتقليد لدى هؤلاء الأطفال وعواقبه السلبية على المهارات الاجتماعية واللفظية وأن الباحثون في مجال تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعتبرون زيادة مهارات التقليد هدفًا علاجيًا مهمًا للغاية، كذلك دراسة بيني وشوارتز Penney and Schwartz (2019) حيث تم تعليم آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تنفيذ التدريب على التقليد المتبادل لتحسين التقليد التلقائي لدى أبنائهم، وقد أشارت النتائج إلى أن التدريب على التقليد المتبادل أدى إلى تحسن لدى الوالدين المشاركين؛ ومن ثم زيادة في التقليد التلقائي لدى أبنائهم.

وحيث أن القصور في مهارات التقليد صورة من أكبر صور القصور وضوحاً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فهم لا يشاهدون أو يهتمون أو يفعلون ما يفعله الآخرون من حولهم، ويمكن أن يكون هذا القصور

بمثابة انعكاساً لنفس مظاهر المصاعب والمعوقات المرتبطة باللعب الجماعي والمهارات الاجتماعية، ومهارات الانتباه؛ لذا فإنه من المهم جداً أن نضع خططاً للتدخل العلاجي المبكر الذي يضع مهارات التقليد في أولى اهتماماته لتحسين جوانب القصور التي تنشأ عن عدم قيام الطفل بتقليد النماذج السلوكية التي يمارسها الكبار أمامه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد حاول ماكيشن وآخرون McEachin et al. (1993) توضيح أهمية مهارات التقليد لعملية النمو وأعطوها أولوية كبرى، فهم يرون أنها الطريق الأساسي للتعلم حيث يبدأ المعلم بتدريب الطفل على تقليد الحركات، ثم الأصوات، ثم اكتساب الخبرات والمهارات المختلفة، بما في ذلك مهارات اللعب واكتساب اللغة والمهارات الأكاديمية ومهارات رعاية الذات.

ومما يجدر الإشارة إليه أن عدم القدرة على التقليد يعد من العلامات التشخيصية البارزة لاضطراب طيف التوحد، حيث أن مهارة التقليد من المهارات الأساسية التي يمكن أن تساعد في تطور ونمو المهارات المختلفة لدى هؤلاء الأطفال (Cardon & Wilcox, 2011)، ويتفق مع ذلك سيلفر وجيليس Sevlever and Gillis (2010) في أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ضعف في تقليد الآخرين، كما إن مهارات التقليد لديهم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأعراض اضطراب طيف التوحد (Rogers et al., 2003).

وقد أسفرت نتائج بعض الدراسات منها دراسة فيفانتي وآخرون Vivanti et al. (2008) عن أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون صورة معقدة من الاختلافات في القدرة على التقليد، بما في ذلك قصور عام في دقة تقليد سلوكيات الآخرين، وصعوبة خاصة في تقليد الإيماءات، بالإضافة إلى أنهم يظهرون أيضًا أشكالاً غير طبيعية من الانتباه البصري عند ملاحظة المثيرات الاجتماعية، كما أشارت نتائج دراسة ليوي وداوسون Lewy and Dawson (1992) إلى زيادة في الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عندما قام آباؤهم بتقليدهم أثناء اللعب.

كذلك قام بيسكالدي وآخرون Biscaldi et al. (2015) بدراسة هدفت إلى تقييم الصعوبات في الأداء الحركي والتقليد لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط، وعينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعينة من الأطفال ذوي النمو الطبيعي متطابقين في العمر (٦-١٣ سنة) وفي مستوى الذكاء (>٨٠)، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن الخلل في الأداء الحركي كان شائعًا ومنتشراً في كلا الاضطرابين (ذوي اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط، واضطراب طيف التوحد)؛ في حين أن القصور في التقليد كان مقصوراً على اضطراب طيف التوحد فقط.

كما حاول هايمان وآخرون Heymann et al. (2018) قياس سلوكيات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعرضين لخطر الإصابة باضطراب طيف التوحد الذين لديهم شقيق أكبر سنا توحدي. وقد كشفت نتائج الدراسة

أن الأطفال الرضع ذوي اضطراب طيف التوحدً أظهروا سلوكيات انتباه مشتركة أقل تنسيقاً في كثير من الأحيان من أقرانهم ذوي التأخر اللغوي وكانت أصواتهم أقل تواتراً.

كما ناقشت دراسة وارين ورويرز Warreyn and Roeyers (2014) إمكانية تعزيز التقليد والانتباه المشترك عن طريق برنامج تدريبي مصمم خصيصًا لذلك، حيث شاركت مجموعتان متطابقتان من ١٨ طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد بالمدرسة. أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن لدى المجموعة التجريبية، التي تلقت برنامج التدريب، بشكل ملحوظ في الانتباه المشترك أكثر من المجموعة التي لم تتلق البرنامج، وحصلت المجموعة التجريبية على درجة أعلى في التقليد بكثير أثناء الاختبار وبعد الاختبار، كما أنه من الممكن تعزيز الانتباه المشترك مع برامج مماثلة. وقد أوصت الدراسة، بأن يكون التقليد والانتباه المشترك أهدافًا مهمة للتدخل.

ومن أهم البرامج التي أثبتت الدراسات فعاليتها برنامج التدريب على التقليد المتبادل (RIT) إنجرسول وسكريبمان Ingersoll and Schreibman (2006) الذي يستخدم أثناء التفاعل الطبيعي وهو فعال في تعليم الإيماءات وتعبيرات الوجه، بالإضافة إلى تقليد الأشياء والأفراد بشكل عام، ويؤيد ذلك بيني وشوارتز Penney and Schwartz (2019) في أن التدريب على التقليد المتبادل هو تدخل سهل التنفيذ يستهدف التقليد الاجتماعي ويمكن تعليمه للآباء أو غيرهم من مقدمي الرعاية للتنفيذ في المنزل وفي المجتمع.

من خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على استراتيجية التدريب على التقليد المتبادل (RIT)؟

الفروض الإحصائية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي لتطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) وذلك على مقياس مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على استراتيجية التدريب على التقليد المتبادل (RIT).

أهمية الدراسة:

(أ) أهمية نظرية:

١. أنها تتناول فئة من ذوي الإعاقة (الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد) والتي تحتاج إلى الكثير من جهود البحث العلمي خاصة في مجتمعاتنا العربية.
٢. على حد علم الباحث فإن هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي استخدمت استراتيجية التدريب على التقليد المتبادل في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. التخطيط لإعداد برامج تدريبية مستقبلية بهدف تحسين جوانب القصور التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث أثبتت الدراسات فعالية استراتيجية التدريب على التقليد المتبادل في تحسين الكثير من هذه الجوانب.

(ب) أهمية تطبيقية:

١. تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال البرنامج المستخدم.
٢. تركز الدراسة الحالية على التقليد كأحد أوجه القصور الرئيسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية تأثيره على الانتباه لدى هؤلاء الأطفال.
٣. يمكن أن يستفيد آباء وأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من نتائج الدراسة حيث يمكن تطبيق استراتيجية التدريب على التقليد المتبادل لتحسين العديد من جوانب القصور لدى أبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد.
٤. من الممكن أن يطبق برنامج الدراسة الحالي – في حالة ثبوت فعاليته – كبرنامج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم في المؤسسات التربوية والتأهيلية التي ترعى هذه الفئة.

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية:

البرنامج التدريبي Training Program**:**

ويقصد به في الدراسة الحالية بأنه برنامج مخطط ومقنن في ضوء أسس علمية قائم على استراتيجية التدريب على التقليد المتبادل بهدف تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

التدريب على التقليد المتبادل (RIT) Reciprocal Imitation Training:

التدريب على التقليد المتبادل هو تدخل تم إعداده لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات تقليد الأشياء أثناء تفاعلاتهم باللعب في المواقف الحياتية الطبيعية (Ingersoll & Schreibman, 2006).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه استراتيجية تدريبية سلوكية لتعليم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التقليد التلقائي أثناء المواقف الطبيعية، واللعب الجماعي لتحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم.

اضطراب طيف التوحد (ASD**)** Autism Spectrum Disorder:

يشير اضطراب طيف التوحد إلى عجز، وقصور مستمر في التواصل الاجتماعي بشقيه اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، مع ظهور أنماط محددة من السلوكيات والانتباهات والأنشطة،

بالإضافة إلى وجود بعض السلوكيات المضطربة مثل السوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات، وتظهر هذه الأعراض في فترة النمو المبكرة؛ وتؤدي إلى قصور كبير في المجالات الاجتماعية، والمهنية أو غيرها من المجالات المهمة للأداء الحالي (American Psychiatric Association, 2013,5).

ويعرف الباحث الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنهم "الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعانون من صعوبات في الانتباه المشترك كما يظهر من درجاتهم على مقياس الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتتراوح أعمارهم بين ٣-٦ سنوات.

الانتباه المشترك Joint Attention (JA)**:**

هو سلوك تواصلي يعرف بأنه قدرة الطفل على استخدام الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الانتباه مع شخص آخر لمشاركته في الانتباه للأشياء وللأحداث (Volkmar, 2011).

ويعرف الباحث الانتباه المشترك إجرائياً بأنه قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مشاركة الانتباه مع أحد الأشخاص البالغين اثناء اللعب وذلك كما يظهر من درجاتهم على مقياس مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الإطار النظري:

أولاً: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

يكاد يكون هناك اتفاق على أن أول من اكتشف التوحد هو الطبيب النفسي الأمريكي ليو كانر Leo Kanner في مركز جون هوبكنز الطبي عام (١٩٤٣) الذي توصل إلى خصائص مشتركة لأحد عشر طفلاً، وهي الانسحاب الاجتماعي وغرابة التعامل مع الآخرين، والتماثل، والقصور الواضح في التواصل مع الآخرين، واضطرابات في السلوك اللفظي، وصعوبة في فهم المفاهيم المجردة والاضطرابات اللغوية، كما أن كانر Kanner أول من قدم عرض تشخيصي للتوحد التقليدي والذي أطلق عليه في ذلك الوقت التوحد الطفولي المبكر (الظاهر، ٢٠٠٩).

ولقد ذهب الزريقات (٢٠٠٤) إلى أن أفضل وصف للتوحد هو أنه طيف من الاضطرابات التي تتنوع في شدة الأعراض، والعمر عند الإصابة، وارتباطه باضطرابات أخرى مثل الإعاقة الفكرية، والتأخر اللغوي، والصرع. وتشتمل السلوكيات التي تصف اضطراب طيف التوحد على عيوب التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والأنماط المحددة من السلوكيات والانتباهات ويجري تشخيص التوحد قبل ثلاث سنوات من عمر الطفل (الزريقات، ٢٠٠٤).

ويشير الشربيني (٢٠٠٤) إلى أن التوحد Autism من الاضطرابات النمائية Developmental Disorder والتي تعزل الفرد المصاب عن المجتمع دون شعوره بما يحدث حوله من أحداث في محيط البيئة الاجتماعية فينخرط في مشاعر وأحاسيس وسلوكيات ذات مظاهر تعتبر غير عادية أو شاذة بالنسبة لمن يتعاملون مع الطفل، بينما يعايشها الطفل بصفة دائمة مستمرة لأنها الوسيلة الوحيدة التي يعبر بها عن أحاسيسه ومشاعره

بطريقته الخاصة (الشربيني، ٢٠٠٤). ويؤيد كانتو (Cantu (2007 نفس التوجه ويرى أن اضطراب طيف التوحد هو عبارة عن اضطراب نمائي يظهر في سن الثالثة، ويتميز بوجود قصور أو عجز في التفاعل الاجتماعي، ومهارات التواصل، كما يتميز بوجود أنماط سلوكية متكررة.

إن الأطفال ذوي اضـــطراب طيف التوحد لا يقيمون علاقات اجتماعية حتى مع أقرب الناس إليهم، فهم يعزلون أنفسهم حتى عند وجودهم داخل الأسرة، كما أنهم يواجهون مشكلات كبيرة في التواصل بالعين. وقد يحب الطفل ذو اضطراب طيف التوحد الجلوس في حضن أمه، لكن لا ينظر إليها ولا يبادلها الابتسام، وقد يفشل هؤلاء الأطفال في فهم العلاقات مع الآخرين، ولا يستجيبون لمشاعرهم، ونادراً ما يسعون إلى الحنان ولا يتضايقون في أغلب الأحيان إذا غادر أحد الوالدين المنزل، كما أنهم لا يلاقون الآباء بلهفة عند عودتهم، بالإضـــافة إلى أنهم لا يعيرون انتباهاً أو اهتماماً للأشخاص الذين يحيطون بهم، وقد يتعاملون معهم وكأنهم أشياء مادية وليسوا أشياء حية (الظاهر، ٢٠٠٩).

يعرف الباحث اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عام ومنتشر له دلائل سلوكية يحدث نتيجة خلل عصـبي أو جيني، يؤثر سـلبيا على وظائف الدماغ مما ينعكس على التعامل مع المعلومات ومعالجتها، الأمر الذي يصيب الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بضعف في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل، بالإضافة إلى سلوكيات مقيدة أو تكرارية.

ويتميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بملمحين رئيسيين هما ضعف في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل وقدرات الاتصال، بالإضافة إلى سلوكيات مقيدة أو تكرارية (American Psychological Association, 2016).

ثانياً: التقليد Imitation

يمكن النظر إلى التقليد كعملية تقوم بواسطتها الكائنات الحية بإعادة إنتاج كلاً من شكل، وهدف نموذج الفعل (Tomasello et al., 1993)، وغالباً ما يُنظر إلى التقليد على أنه شـكل من أشـكال السـلوكيات البسـيطة لصـغار الأطفال، لكنه قدرة من القدرات العقلية التي تميز الجنس البشـري (Hurley & Chater, 2005)، كما ينظر العلماء والباحثين إلى التقليد كنافذة للقدرات الحسية، والمعرفية، والاجتماعية للأطفال الصغار بما في ذلك أولئك الذين لديهم نمو غير طبيعي أو ذوي الاضـــطرابات والمشـــكلات النمائية (Rogers & Williams, 2006).

ويرى نادل (Nadel (2006 أنه ينبغي النظر للتقليد بشـــكل أوســـع وأعم كنتيجة للعديد من الآليات المتضـــمنة في تســـلســـل هرمي لأنواع مختلفة من ســـلوكيات التماثل أو التطابق التي تتفاعل جميعها لفهم، وإدراك التصـرفات الموجهة نحو الهدف لإنتاج عمل أو تصـرف مماثل (مهارة التقليد)، لذلك يميل بعض الباحثين والمؤلفين إلى اقتراح سلسلة متصلة بين التقليد ذي المستوى البسيط أو المنخفض الذي يعيد كثير من السلوكيات المتطابقة، وبين المستوى الأعلى الذي يتطلب وظائف تنفيذية للعقل البشري.

ويلعب التقليد دورًا محوريًا في اكتساب مهارات الحياة اليومية، ومهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال؛ لأن التقليد هو في الأساس تجربة تعليمية لا تعتمد على التجربة والخطأ، حيث أنه يؤدي إلى تعلم الأطفال الصغار بطريقة آمنة وسريعة. ويوجد نوعان من التقليد النوع الأول: التقليد الجسدي، أي التقليد الإيمائي وتقليد الوجه، الذي يخدم في المقام الأول التفاعل الاجتماعي، واكتساب السلوك الاجتماعي، والنوع الثاني: تقليد التصرفات أو الأفعال، والذي يخدم التعلم الاجتماعي للسلوك، والأفعال الماهرة أو التطبيق العملي، وهو يتيح للأطفال تعلم مجموعة هائلة من المهارات الحياتية اليومية (Want & Harris, 2002).

وقد توصل ملتزووف وبيرنز Meltzoff and Prinz (2002) إلى أنه عندما يستخدم الأطفال التقليد في التبادلات والتفاعلات الاجتماعية، فإن ذلك يمكنهم من لعب أدوار متنوعة، ومشاركة الأنشطة، والموضوعات؛ وبالتالي يمكنهم من التواصل مع الآخرين.

تعريف التقليد:

يحتوي مصطلح التقليد على العديد من التعريفات ولكن الأكثر استخدامًا يدور حول دلالتين اثنتين: تعرّف الدلالة الأولى للتقليد على أنه قدرة الفرد الملاحظ على تكرار الفعل الحركي (السلوكي) للقائم بالفعل (Prinz, 2002)، كما تعرّف الدلالة الثانية للتقليد على أنه القدرة على اكتساب سلوكًا حركيًا جديدًا وتكراره باستخدام الحركات نفسها التي استخدمها القائم بالفعل (Tomasello et al., 2005)، ويرى روجرز وآخرون Rogers et al. (2003) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يستخدمون الشكل الثاني الأبسط في عملية التقليد، وكثيراً ما يتم تعريف مهارة التقليد على أنه السلوك التلقائي الذي يحدث بسرعة وخارج الوعي (Moody & McIntosh, 2006; Rogers & Williams, 2006).

وقد عرف بيرن وروسون Byrne and Russon (1998) التقليد بأنه احتمال قيام كائن ما بأداء عمل جديد بعد عرض الفعل عليه، ويرى توماسلو Tomasello (1990) أن مهارات التقليد هي الاستنساخ الدقيق لشكل الفعل الظاهر، الذي يفتقر إلى فهم هدف الفعل، كما يرى ملتزووف وبيرنز Meltzoff and (2002) Prinz أن مهارة التقليد هي قدرة الفرد على تكرار سلوك ملاحظ، ينطوي على القدرة على تحويل المعلومات الإدراكية إلى نسخة متحركة منه، وقد قدم توماسلو Tomasello et al. (2005) تعريفاً لمهارة التقليد يرون فيه أنها عمل جديد يتم تعلمه من خلال مراقبة شخص آخر يقوم بذلك.

كذلك استخدم روجرز وآخرون Rogers et al. (2010) تعريفًا محدداً لمهارة التقليد بأنها نسخ كلاً من تصرفات وهدف النموذج، ويفضل الباحثون في مجال اضطراب طيف التوحد تعريف أكثر عمومية للتقليد يرون فيه أن التقليد عبارة عن عمل لإعادة إنتاج الأفعال الملاحظة أو حركات الجسم التي يظهرها النموذج (القائم بالفعل) وغالباً ما يستخدمون مهام مألوفة للغاية (مثل التلويح) تربط التقليد بسلوكيات بسيطة من النسخ. (Rogers & Williams, 2006; Williams et al., 2004).

أشكال التقليد:

يرى مودي ومكنتوش Moody and Mcintosh (2006) أنه يمكن أن تتنوع أشكال تطابق السلوك بين الأشخاص كالتالي: (١) المحاكاة حيث يشاهد الشخص نموذجاً يشارك في سلوك معين موجه نحو هدف محدد فيتصرف الشخص لتحقيق نفس الهدف، ولكن ليس بالضرورة بنفس أفعال وسلوكيات النموذج، ويتطلب هذا النوع قدراً من النمو المعرفي، ويقترب كثيراً من عملية التعلم الاجتماعي التي ذكرها باندورا في نظريته والتي أطلق عليها التعلم بالنموذج. (٢) الشكل الثاني وهو الأبسط في عملية التطابق مع تصرفات وسلوكيات النموذج وهو التقليد حيث يحاول الملاحظ أن ينسخ تصرفات النموذج بشكل عفوي أو غير هادف ولا يتطلب هذا النوع قدراً كبيراً من النمو المعرفي. (٣) الشكل الثالث للتقليد وهو أن النموذج يستهدف بشكل أساسي أن يقوم الملاحظ بتأدية تصرف وسلوك معين حسب رغبة النموذج ويستخدم في ذلك محفزات أو معززات مما يزيد من احتمالية أن يصل الملاحظ إلى أن يسلك ويمارس السلوك الذي يريده النموذج.

كما صنف ويليامز وآخرون Williams et al. (2004) مهام التقليد في الدراسات الإنسانية إلى مهام التقليد التي تتطلب استخدام أشياء باسم تقليد "العمل على الاشياء"، ومهام التقليد التي لا تتضمن استخدام شيء باسم "الإيماءات"، وقد تميزت الإيماءات بأنها ذات مغزى أو غير ذي معنى (أي رمزية وغير رمزية)، ومهام تقليد تعبيرات الوجه. بالإضافة إلى الأنواع الأساسية الثلاثة لمهام التقليد (تقليد التصرفات، والإيماءات، والتقليد عن طريق الوجه)، فأنه يتم تمييز مهام التقليد بأنها منفردة مقابل متسلسلة (أي، عرض عمل واحد بالمقارنة مع عرض سلسلة من الأعمال)، فورية مقابل مؤجلة، والعفوية مقابل مقصودة (Rogers et al., 2003).

التفسيرات النظرية للتقليد:

ولقد خرجت نظريات متعددة فسرت عملية التقليد، لكنها سارت في مسارين مختلفين هما: إطار عمل الترميز التمثيلي المنفصل، والمتصل. يفترض الإطار الأول أن التصور والفعل لهما صيغ تمثيلية مستقلة، وأبرز نموذج وفقًا لهذا الإطار هو نموذج التقابل بين الوسائط النشطة ويقترح هذا النموذج أن يتم النظر إلى الأعمال المدركة بصريًا بشكل نشط لإنتاج الحركة (Meltzoff & Moore, 1997).

ويفترض الإطار الثاني أن الرموز المتعلقة بالإدراك والعمل تشترك في مجال تمثيلي مشترك، وتنص هذه الطريقة الشائعة للتشفير أو الترميز المباشر على أن النظام الحركي يتم تنشيطه مباشرة من خلال تصور الفعل، حيث يتلقى النظام الحركي المقلد مدخلات مباشرة من مراقبة وملاحظة حركة القائم بالفعل. ولقد أفرز هذا الإطار عدة نظريات للتقليد، أهمها نظرية التقليد الحركي حيث يعمل ويمارس الملاحظ ما يراه (Prinz, 2002)، كذلك منها نظرية التقليد الموجه نحو الهدف والتي ترى أن التقليد يسترشد بالأهداف وأن الأهداف منظمة تنظيماً هرمياً (Bekkering et al., 2000).

ثم أتت نظرية المسار المزدوج للتقليد والتي تفترض أن نمط التقليد يعتمد على نوع الخواص الخارجية للإجراء والسلوك المعروض، ولهذا السبب، ميزت مسارين مميزين للتقليد: هما الطريق المباشر والطريق غير المباشر (Rumiati & Tessari, 2002).

ويرى فانفشلين وآخرون Vanvuchelen et al. (2013) أن مشكلات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد تحدث نتيجة لعدة عوامل يمكن تفسيرها من خلال الفرضيات الآتية: (١) الفرضية الاجتماعية، والتي ترى أن مشكلات التقليد قد تنجم في اضطراب طيف التوحد عن ضعف الانتباه الاجتماعي، وضعف الدافع الاجتماعي، (٢) فرضية الانتباه البصري، ولا يوجد دليل واضح على وجود نقص في الانتباه البصري يسبب مشكلات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، (٣) فرضية تفضيل الحركة البيولوجية، فعلى الرغم من أن الدراسات قد أسفرت عن نتائج غير متناسقة بشكل عام فهناك بعض الأدلة على وجود ضعف في إدراك الحركة البيولوجية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، (٤) فرضية إدراك الفعل، وتشير النتائج بشكل عام إلى أن تمثيل الفعل، ونظام الذاكرة ، المسمى عادة باسم نظام التعرف على الفعل ليسا مصدراً لمشكلات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، (٥) فرضية التعرف على الهدف أو القصد، هناك بعض الأدلة على وجود ضعف في إدراك، والتعرف على الأفعال المقصودة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقد رأى العديد من الباحثين أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ضعف في تقليد الآخرين، ومع ذلك لا تزال توجد منهجيات متنوعة، ونتائج متناقضة، وتفسيرات نظرية متفاوتة في الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع وذلك على الرغم من مرور عدة عقود من البحث والدراسة؛ مما يعوق الوصول إلى تقرير ووصف شامل عن مهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك عدم وجود تعريف متناسق أو متناغم وله علاقة بعمليات التقليد، والأشكال الأخرى الأكثر بساطة من سلوكيات النسخ (Sevlever & Gillis, 2010).

كما يعد التقليد من أهم مهارات التواصل الاجتماعي المبكرة التي غالبا ما تكون ضعيفة لدى الأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أنهم يستجيبون بشكل مختلف لمهام التقليد (Penney & Schwartz, 2019).

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور واضح في تقليد التصرفات الجسدية الصادرة من الآخرين، في حين أن قدرتهم على تكرار التصرفات الصادرة من أشياء أخرى (حيوانات مثلاً) تبدو أفضل نسبياً (Cardon & Wilcox, 2011)، كما يظهرون صورة معقدة من الاختلافات في القدرة على التقليد، بما في ذلك العجز في دقة تقليد تصرفات الأشخاص الآخرين، وصعوبة خاصة في تقليد الإيماءات، وتعبيرات الوجه. بالإضافة إلى أنهم يظهرون أنماطًا غير معتادة من الانتباه البصري عند ملاحظة المثيرات الاجتماعية (Vivanti et al., 2008).

وهناك بعض السلوكيات الاجتماعية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد يمكن تفسيرها في ضوء عجزه عن تقليد ومحاكاة سلوكيات الآخرين، فمثلا ليس بمقدور الطفل ذو اضطراب طيف التوحد أن يبتسم للآخر الذي يبتسم له، أو أن يصفق حينما يصفق الآخرون، ومن الواضح أن مصدر الإخفاق والصعوبات المتعلقة بالسلوك الاجتماعي ناتجة عن عدم قدرتهم على تبادل المشاعر في المواقف الاجتماعية، كما يلاحظ أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعجزون عن تفسير مشاعر الآخرين خاصة من خلال التواصل غير اللفظي (سليمان، ٢٠٠٢).

وقد وصف العديد من المتخصصين عجزاً في تقليد الإيماءات، والمهام الرمزية، والعاطفية عند الرضع والأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد ويرتبط هذا العجز بشكل متناقض مع الايكولاليا echolalia وتعني المصاداة أو الترديد (تقليد لفظي غير نمطي) والايكوبراكسيا echopraxia (تقليد إيمائي غير نمطي) الذي يبدو في حد ذاته تقليدًا مفرطًا (Malvy, et al., 1999).

التدريب على التقليد المتبادل (RIT):

التدريب على التقليد المتبادل (RIT) هو تدخل قائم على الأدلة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد يكون مناسبًا للاستخدام من قبل مقدمي التدخل في البيئات المجتمعية المختلفة على نطاق واسع (Ibañez et al., 2021). كما أنه يستهدف في المقام الأول التقليد التلقائي للطفل ضمن تفاعلاته الاجتماعية. وعند تنفيذه لأول مرة مع الطفل نركز على تعليم مهارات تقليد الأشياء، ثم توسيع مهارات لعب الطفل، وأخيرًا يتم تعليمه تقليد الإيماءات. تتكون جلسة التدخل في التدريب على التقليد المتبادل (RIT) من استراتيجيات التقليد التلقائي، ثم رسم الخرائط اللغوية، واستخدام العديد من الاستراتيجيات السلوكية. يمكن تضمين التدريب على التقليد المتبادل (RIT) في الأنشطة والروتين اليومي للطفل مثل وقت تناول الطعام، ووقت الاستحمام وارتداء الملابس (Ingersoll & Schreibman, 2006). وتركز استراتيجيات (RIT) على تحسين الأنماط المتبادلة للتفاعلات بين المنفذ والطفل، وزيادة قدرة الطفل على التقليد في سياق اجتماعي. كما يعد التدريب على التقليد المتبادل (RIT) أحد التدخلات التي تسهل تطوير التواصل الاجتماعي الواسع لدى الأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد (Bravo, 2022).

ولقد ناقشت العديد من الدراسات الحديثة فعالية التدريب على التقليد المتبادل (RIT) في تحسين التقليد، والتواصل الاجتماعي منها على سبيل المثال دراسة (Ibañez et al., 2021; Bravo, 2022; Malmir & Soltani, 2023)، وتوصلت إلى أن هذا التدخل هام وفعال للطفل والأسرة والمتخصصين على حد سواء.

ثالثاً: الانتباه المشترك Joint attention

يشير الانتباه المشترك إلى قدرة الإنسان المتقنة والرائعة على تبني نقطة مرجعية مشتركة مع أشخاص آخرين، وتأتي تسمية هذا الشكل من السلوك عن طريق ملاحظة أن الأطفال في مرحلة ما قبل اللغة يتعلمون مشاركة

المعلومات والتجارب مع الآخرين من خلال تنسيق انتباههم البصري أو السمعي أو اللمسي نحو الأشياء أو الأحداث مع هؤلاء الأشخاص (Mundy, 2016).

تعريف الانتباه المشترك:

يعبر الانتباه المشترك (JA) عن القدرة على مشاركة الانتباه مع شخص آخر نحو شيء أو حدث، ويشير إلى واحدة من تجارب التواصل الأولى لدي الأطفال الصغار (Toth et al., 2006). كما يعرّف شوارتز وآدم Schertz and Odom (2004) الانتباه المشترك على أنه تنسيق الانتباه نحو حدث أو موضوع مع شخص آخر، ومشاركة الانتباه، والمشاركة الاجتماعية، وإظهار الفهم بأن الشريك يتقاسم نفس التركيز. كما عرف مكآرثر وأدمسون McArthur and Adamson (1996) الانتباه المشترك بأنه القدرة على تنسيق الانتباه بين شيء وشخص داخل أطار السياق الاجتماعي.

التفسيرات النظرية للانتباه المشترك:

ينطوي الانتباه المشترك- في أبسط صوره- على النمو التدريجي لمعالجة المعلومات المتكاملة والتي تأتينا عبر قنوات متعددة، فنحن نحتاج إلى معالجة المعلومات المرتبطة بمرجعيتنا الشخصية، ومعالجة المعلومات المرتبطة بمرجعية الشخص الآخر (الشريك) والأهم من ذلك أنه ما إذا كانت معالجة المعلومات للذات وللآخرين يتم توجيهها نحو شيء أو حدث معين يحيط بنا (Colonnesi et al., 2010).

تشير بعض الدراسات إلى أن الانتباه المشترك لا يسمح لنا فقط بمشاركة المعلومات مع الآخرين، ولكن أيضًا يعمق أو يغير الدافع أو الحافز لدى كل من الأطفال والبالغين وهو عنصر مهم في الإدراك الاجتماعي البشري (Kim & Mundy, 2012).

كما يرى موندي Mundy, (2016) أننا خلال الانتباه المشترك ننخرط أولاً في معالجة المعلومات ذات المرجعية الذاتية والتي تنشأ من داخل عقولنا وأجسادنا وتتضمن (على سبيل المثال لا الحصر) الخصائص المكانية المرتبطة باهتماماتنا الخاصة، والمشاعر التي يثيرها الانتباه فتتحول إلى دافع أو حافز، والأهداف التي قد تكون لدينا نسبة إلى الحافز، وذكريات الماضي ذي الصلة بدائرة الانتباه المشترك. ثانيًا، ننخرط في معالجة المعلومات المرتبطة بالشريك (الشركاء) الاجتماعيين من حيث النظرات أو الإيماءات وتأثير الكلام، والألفة بهذا الشريك (الشركاء) الاجتماعيين، والسياق الذي تدور فيه حلقات الانتباه المشترك. ثالثًا، نعالج أيضًا معلومات حول الشيء أو الحدث الجسمي أو العقلي الذي يكون هو العامل المشترك لتركيز للانتباه (موضوع الانتباه). هذه المعالجة المعلوماتية الثلاثية ترتبط بالوظائف المعرفية والتي توجه التفاعل الاجتماعي والتقليد لدينا؛ إنها حقاً عملية عقلية معقدة.

وهناك العديد من النظريات والنماذج التي حاولت تفسير الانتباه المشترك لدى الأطفال منها ما يمكن أن يشار إليه بالنموذج المعرفي العام (UCM) والذي أوضح أن الانتباه المشترك لدى الأطفال الصغار هو تعبير عن

الجوانب العامة للنمو المعرفي وأن هذا هو مصدر الاستمرارية بين الانتباه المشترك والنتائج اللاحقة (Seibert et al., 1982).

ثم ظهر النموذج المعرفي الاجتماعي (SCM) والذي يشير إلى أن الانتباه المشترك يعكس مكونات معينة من الإدراك، وليس بشكل عام، وعلى وجه الخصوص نمو فهم الأطفال الصغار المبكر بأن الآخرين لديهم نوايا (أي الإدراك الاجتماعي) (Tomasello, 1995).

ثم جاء نموذج العمليات المتعددة (MPM) منظورًا ثالثًا لفهم طبيعة نمو الانتباه المشترك حيث يشير هذا النموذج إلى أن نمو الانتباه المشترك للأطفال الصغار يتأثر بالعديد من العمليات التي يطلق عليها العمليات التنفيذية (Mundy et al., 2003)، والتي تساهم في اكتساب مبكر للقدرة على المشاركة الاجتماعية والنمو الاجتماعي المعرفي اللاحق (Zelazo et al., 2005).

الانتباه المشترك واضطراب طيف التوحد:

يعد القصور في الانتباه المشرك واحدة من أوجه القصور الاجتماعية المبكرة التي لوحظت لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خلال مرحلة الطفولة والطفولة المبكرة بشكل خاص (McArthur & Adamson, 1996). إن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد والذين لأسباب تتعلق بالقدرة أو الدافع لا يشاركون أو ينسقون بسهولة تركيز انتباههم حول نقطة معينة مع شخص آخر، هذا ليس بالضرورة بسبب تشتت انتباههم بمعلومات خارج دائرة الضوء كما هو الحال بالنسبة لشخص من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، بل يحدث لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لأن الاستعداد لديهم لإنشاء انتباه منسق ليس قويًا أو مقنعًا كما هو الحال بالنسبة للآخرين (Mundy, 2016).

وبسبب ضعفهم في مهارات الانتباه المشترك، يواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عادة تحديات في التواصل- على سبيل المثال- يترددون في التواصل الاجتماعي ومشاركة العناصر مع الآخرين (Winoto & Tang, 2019). كما يرى سليمان (٢٠٠٢) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يغلب عليهم انتقائية الانتباه فيما يتعلق بأحداث البيئة التي يعيشون فيها، كما أن حواس الطفل ذو اضطراب طيف التوحد ليست متمايزة مثل الطفل العادي (أي تؤدي كل حاسة وظيفتها التي هي مخلوقة لها) فهو في بعض الأحيان يتصرف كما لو كان ليس له خبرة بالأصوات والأشكال والروائح التي تحيط به، بل وكأنه لا يشعر بالأشياء التي يلمسها، فقد لا يستجيب لصوت مرتفع، كما قد يبدي تجاهلاً كاملاً لشخص يعرفه جيدا من قبل، وأيضا قد يبدي لامبالاة للألم أو للبرد.

كما أن الظاهر (٢٠٠٩) يؤيد ذلك في أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتصفون بانتقائية المثيرات فنجد بعضهم لا يعطي الانتباه المطلوب للشيء محل الانتباه، وغالبا ما ينتقل من موضوع إلى أخر قبل الانتهاء منه، وقد يركز انتباهه لفترة غير عادية لشيء يهمه فقط، وقد يكون ذا جدوى بالنسبة للآخرين الذين يتعاملون معه فقصور الانتباه لا يقتصر على الأشخاص وإنما على الأشياء إلا ما يهمه، كما أن فترة الانتباه قصيرة.

ويقترح موندي (2016) Mundy أن هناك على الأقل ثلاثة مصـــادر محتملة للاختلاف لدى الأفراد ذوي اضـطراب طيف التوحد في معالجتهم لموضـوع الانتباه المشـرك. أولاً: قد يتأثر نمو الانتباه المشـترك لدى الأفراد ذوي اضــطراب طيف التوحد بالاختلافات في تطوير القدرة أو الميل لمعالجة المعلومات الخارجية حول الأشــخاص الآخرين. ثانياً: من الممكن أيضًـــا أن يتأثر الانتباه المشـــترك بالاختلافات في نمو القدرة على معالجة المعلومات الداخلية المرجعية. أخيرًا: قد يكون الانتباه المشترك لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يتأثر بالاختلافات في القدرة على تنسيق أو دمج المعالجة الذاتية والمعالجة المرجعية الأخرى (الخارجية).

ولقد أشـارت بعض الدراسـات إلى أن الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد يواجهون صـعوبات في عملية الانتباه تأخذ أشـكالاً وصـوراً مختلفة فنجد مثلاً أن بعض الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد لديهم صـعوبة في تحويل انتباههم من موضـوع إلى موضـوع آخر، ومن نشـاط إلى آخر، كما يعاني هؤلاء الأطفال من صـعوبة الإبقاء على انتباههم لمثير ما فترة كافية لإدراك هذا المثير إلا إذا كان هذا المثير يدخل في نطاق اهتماماتهم وفي هذه الحالة يمكن أن يمتد تركيز الانتباه إلى هذا المثير لفترات طويلة قد تصـل في بعض الأحيان إلى سـاعات، بالإضـافة إلى أن هناك بعض الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد يعانون من صـعوبة الانتباه لشـيء ما في صـورته الكلية بتفاصـيله الرئيسية لكننا نجدهم يركزون انتباههم على تفصيل جزئي من هذا الشيء يمكن أن يكون غير ذا أهمية (pattren & Watson, 2011; Dodd, 2005).

كما يؤيد باحثين آخرين أيضـاً هذا الرأي في أن الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد يعانون من صـعوبة في مشـاركة الانتباه مع الآخرين حيث يعد ضـعف الانتباه المشـترك من السـمات الرئيسـية التي تميز اضـطراب طيف التوحد عن غيره من الاضطرابات الأخرى (Tsao et al., 2006; Wright et al., 2011)، وكذلك دراسات أخرى توصـل فيها الباحثون إلى أن الانتباه المشـترك قد يكون عجزًا أسـاسـيًا لدى الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد مما يؤثر ســـلبًا على تطورهم في اللغة، واللعب، والتفاعلات الاجتماعية (Charman et al., 1997; Kasari et al., 2006).

مهارات الانتباه المشترك Joint attention Skills

يقع الانتباه المشـــترك في مجال أنظمة العمليات الاجتماعية والذي يتضـــمن أربعة أبعاد هامة جداً وهي الارتباط والانتماء، والتواصـل الاجتماعي، والإدراك وفهم الذات، والإدراك والفهم للآخرين (Mundy, 2016). وتشير مهارات الانتباه المشترك، بشكل عام، إلى القدرة على تبادل الخبرات والانتباهات حول الأشياء والأحداث مع الآخرين في بيئة اجتماعية (Winoto & Tang, 2019) وتنقسم إلى نوعين هما:

المبادأة للانتباه المشترك (IJA) Joint attention initiating

وهي تعبر عن قدرة الطفل على استخدام نظرات العين، والإيماءات المألوفة، والتأثير لتوجيه الانتباه للآخرين (Yoder & McDuffie, 2006).

الاستجابة للانتباه المشترك Joint attention responding (RJA)

وهي قدرة الطفل على الاستجابة لمحاولة جذب انتباهه ومشاركته من الآخرين، وتتبع وتركيز الانتباه نحو المبادأة بالانتباه المشترك مع الآخرين. وتتمثل الوظيفة الرئيسة للانتباه في التفسيرات الأولية للمثيرات، ويستخدمها الطفل لأغراض التعليق ومشاركة الانتباه مع الآخرين (Schertz & Odom, 2004).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، باعتبارها تجربة تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي (المتغيّر المستقل) لتنمية مهارات الانتباه المشترك (المتغيّر التابع) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تعتمد هذه الدراسة على تصميم تجريبي ذي المجموعة الواحدة.

عينة الدراسة:

- عينة استطلاعية: تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة عن طريق التطبيق على عينة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بلغ عددها (٣٤).
- عينة تجريبية: شارك في الدراسة (٥) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة ويتلقون خدمات التربية الخاصة بمركز خطوات التواصل للرعاية والتأهيل بالرياض، وتتراوح أعمار الأطفال ما بين (٣-٦) سنوات، وجدول ١ يوضح ذلك:

جدول ١

عينة الدراسة التجريبية الوالدين، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ذكور/ إناث) (ن=٥)

البيان	النوع		الإجمالي
الأطفال	ذكور	إناث	
	٢	٣	٥
الوالدين	آباء	أمهات	
	صفر	٥	٥

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها البرنامج الإحصائي (SPSS 26).

أداتي الدراسة:

١- مقياس مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تقييم مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وصف المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اعتماداً على الأدبيات النظرية المتعلقة بالموضوع. واشتمل المقياس على (٣٤) فقرة وقد أُعطي لكل فقرة منها وزنًا مدرجاً

وفق سلم (ليكرت) الرباعي (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث مطلقاً)، وتمثل رقمياً على الترتيب (٤، ٣، ٢، ١)، وقد غطت هذه الفقرات ثلاثة أبعاد على النحو الآتي: (١) التواصل البصري (١٠ فقرات)، (٢) المبادأة للانتباه المشترك (١٣ فقرة)، (٣) الاستجابة للانتباه المشترك (١١ فقرة).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=٣٤):

(أ) صدق المقياس:

١- صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٣٨) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالي الصحة النفسية والتربية الخاصة، والبالغ عددهم (٥) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس مع امكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسباً. وقد قام الباحث بحذف العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٠٪ وتعديل صياغة بعض العبارات حسب اتفاق المحكمين.

٢- صدق المحك (الصدق التلازمي)

استخدم الباحث مقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد الموجه لمقدمي الرعاية إعداد (علي، أميرة وإبراهيم، أسماء وسليمان، عبد الرحمن ،٢٠١٥) ، في حساب صدق مقياس الانتباه المشترك (إعداد الباحث الحالي)، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على (٥٠) مشاركا، ثم قام بتطبيق مقياس (علي، أميرة وإبراهيم، أسماء وسليمان، عبد الرحمن ،٢٠١٥) على نفس العينة، وقام بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس الذي أعده الباحث الحالي والمقياس المحك، وقد بلغ قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٨٤٤) وهي قيمة دالة احصائيا عند (٠,٠١)، وهى قيمة مقبولة ومرتفعة احصائيا، مما يشير إلى صدق مقياس الانتباه المشترك الذي أعده الباحث الحالي.

الاتساق الداخلي:

حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٢

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٥٦*	١٤	٠,٥٠٢**	٢٧	٠,١٤٠
٢	٠,٥٣٣**	١٥	٠,٦٣٨**	٢٨	٠,٣١٦*
٣	٠,٤٥٩**	١٦	٠,٧٢٢**	٢٩	٠,١٥٦
٤	٠,٢٢٥	١٧	٠,٧٣٢**	٣٠	٠,٥٦٧**
٥	٠,٢٩٩*	١٨	٠,٧٨٩**	٣١	٠,٧١٣**
٦	٠,١٤٤	١٩	٠,٨١١**	٣٢	٠,٨٤٤**
٧	٠,٥٩٤**	٢٠	٠,٤٠٠**	٣٣	٠,٦٨١**
٨	٠,٦٣١**	٢١	٠,٦٥٨**	٣٤	٠,٥٥٤**
٩	٠,٤٩٩**	٢٢	٠,٧٤٦**	٣٥	٠,٦٣٠**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٠	٠,٥٩٨**	٢٣	٠,٥٥٨**	٣٦	٠,٤٢٤**
١١	٠,٦٣٨**	٢٤	٠,٣٢٥*	٣٧	٠,٦٣٢**
١٢	٠,٥٢٤**	٢٥	٠,٥٠٢**	٣٨	٠,٤٨٨**
١٣	٠,٤١٣**	٢٦	٠,٤٤٥**		

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا العبارات (١-٥-٢٤-٢٨) فقد كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) بينما كانت العبارات (٤-٦-٢٧-٢٩) غير دالة ولذلك تم حذفها.

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

جدول ٣

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

التواصل البصري		المبادأة للانتباه المشترك		الاستجابة للانتباه المشترك	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٧**	١٣	٠,٤٧٦**	٢٦	٠,٥٢٩**
٢	٠,٦٧٥**	١٤	٠,٥١٧**	٢٧	حذفت
٣	٠,٥٢١**	١٥	٠,٦٢٦**	٢٨	٠,٢٩٦*
٤	حذفت	١٦	٠,٦٩٢**	٢٩	حذفت
٥	٠,٤٥٠**	١٧	٠,٨١٧**	٣٠	٠,٦٥٤**
٦	حذفت	١٨	٠,٧٨٥**	٣١	٠,٧٠١**
٧	٠,٧٦٠**	١٩	٠,٧٥٨**	٣٢	٠,٨١٣**
٨	٠,٦٤٢**	٢٠	٠,٤٣٦**	٣٣	٠,٦٨٤**
٩	٠,٦٤٦**	٢١	٠,٧٧٩**	٣٤	٠,٦٦٢**
١٠	٠,٦٥٥**	٢٢	٠,٨٣٧**	٣٥	٠,٧٤٠**
١١	٠,٦٦٢**	٢٣	٠,٧٢٦**	٣٦	٠,٥٧٥**
١٢	٠,٥٨٦**	٢٤	٠,٤٦٣**	٣٧	٠,٧٧٧**
		٢٥	٠,٥٤٣**	٣٨	٠,٦٥٧**

يتضـــح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا العبارة (٢٨) فقد كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٤

معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لمقياس الانتباه المشترك

م	المجال	معامل الارتباط
١	التواصل البصري	٠,٨٤٠**
٢	المبادأة للانتباه المشترك	٠,٩٣٧**
٣	الاستجابة للانتباه المشترك	٠,٩٠٤**

يتضـــح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضح الجدول التالي الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس الانتباه المشترك على المجالات الثلاثة.

جدول ٥

الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس الانتباه المشترك على المجالات الثلاثة.

م	المجال	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	التواصل البصري	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	المبادأة للانتباه المشترك	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣	١٣
٣	الاستجابة للانتباه المشترك	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤	١١
	المجموع	٣٤	

(ج) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس وهي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

١- **ألفا كرونباخ:**

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٥٠) مشاركا، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول ٦

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية مقياس الانتباه المشترك

م	المكون	معامل الثبات
١	التواصل البصري	٠,٨١١
٢	المبادأة للانتباه المشترك	٠,٨٩٠
٣	الاستجابة للانتباه المشترك	٠,٨٦٣
	الدرجة الكلية	٠,٩٣٩

يتضـــح من جدول (٦) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٨١١-٠,٩٣٩) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

٢- التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية على عينة مقدارها (٥٠) مشاركا، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول ٧

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مقياس الانتباه المشترك

الطريقة	العدد=٥٠
	سبيرمان براون
معامل الثبات	٠,٩٠٣

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغت (٠,٩٠٣)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس.

٢- البرنامج التدريبي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بترجمة وإعداد برنامج (RIT) ليناسب البيئة العربية – وذلك بعد أخذ الموافقات المطلوبة من معد البرنامج- بهدف تحسين مهارات الانتباه المشترك مع آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. يستند البرنامج على معطيات النظرية السلوكية المعرفية، ونظرية التعلم الاجتماعي. حيث تم استخدام مجموعة من الفنيات لتحقيق الهدف من البرنامج كانت كالتالي: المحاضرة، المناقشة والحوار، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي. وقد تكون البرنامج من (١٠) جلسات، واستغرق تنفيذه (٤) أسابيع، وتلقى المشاركون جلستان أسبوعياً، وقد تراوحت مدة الجلسة من (ساعة – ساعة ونصف).

جدول ٨

مخطط لجلسات برنامج التدريب على التقليد المتبادل (RIT)

موضوع الجلسة	النقاط الأساسية في الجلسة	خطة للأسبوع	الواجب المنزلي
الجلسة الأولى: مقدمة للبرنامج	١- تعارف ٢- يمكنك مساعدة طفلك على تطوير مهارات التقليد أثناء التفاعلات باللعب. ٣- هيئ البيئة للتفاعل من أجل ضمان مشاركة ناجحة. ٤- تخصيص وقت للممارسة. ٥- جهز نفسك للنجاح.	١- كيف ستنظم بيئتك لتشجيع تفاعل لعب ناجح مع طفلك؟ ٢- أي من ألعاب طفلك (أو مجموعات الألعاب) سوف تستخدمها كممارسة في (RIT)؟ ٣- ما الوقت الذي ستقوم فيه خلال اليوم بخصوص تقنيات (RIT)؟	١- قم بتخصيص وقت للمهمات والمساحة وابدأ في بناء تلك اللعبة "الخاصة" بالروتين اليومي مع طفلك. ٢- لا تنسَى تسجيل وقت ممارستك في سجل تدريب (RIT) للأسبوع. ٣- اقرأ الدرس الثاني: محاولة تحضير جلسة التدريب لطفلك الأسبوع المقبل. ٤- قبل جلسة التدريب المقررة التالية، أجب عن الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع: ٥- هل نجحت في هيكلة بيئتك واختيار ألعاب (RIT)؟ إذا لم يكن كذلك، فما الذي يعترض الطريق؟ ٦- هل نجحت في العثور على وقت كل يوم لممارسة أساليب (RIT)؟ إذا لم يكن كذلك، فلماذا تعتقد أن هذا كان تحديًا؟
الجلسة الثانية: قلد طفلك	١- أن تكون واضحاً. ٢- تقليد اللعب مع الدمى. ٣- تقليد الإيماءات وحركات الجسم. ٤- تقليد الأصوات المناسبة. ٥- كن متحركًا. ٦- فقط تقليد السلوكيات المناسبة.	١- كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تقلد سلوكه؟ ٢- هل هناك أي سلوكيات يشارك فيها طفلك (مثل رمي الألعاب) لن تستطيع تقليدها؟ ٣- ما هو أنواع التحديات التي قد تنشأ عندما تقلد طفلك؟ ٤- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية يومية ستستطيع أن تمارس تقليد طفلك؟	١- كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تقلد سلوكه؟ ٢- هل هناك أي سلوكيات يشارك فيها طفلك (مثل رمي الألعاب) لن تستطيع تقليدها؟ ٣- ما هو نوع التحديات التي قد تنشأ عندما تقلد طفلك؟ ٤- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية يومية ستستطيع أن تمارس تقليد طفلك؟

موضوع الجلسة	النقاط الأساسية في الجلسة	خطة للأسبوع	الواجب المنزلي
			٥-كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تقلد سلوكه؟ ٦- هل هناك أي سلوكيات يشارك فيها طفلك (مثل رمي الألعاب) لن تستطيع تقليدها؟ ٧- ما هو نوع التحديات التي قد تنشأ عندما تقلد طفلك؟ ٨- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية يومية ستستطيع أن تمارس تقليد طفلك؟
الجلسة الثالثة وصف اللعب	١- تبسيط وإبطاء اللغة. ٢- التأكيد وتكرار الكلمات المهمة. ٣- تجنب طرح الأسئلة. ٤- قم بتوسيع لغة طفلك. ٥- استمر في تقليد طفلك.	١-كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تصف لعبه؟ ٢- ما نوع اللغة التي يستخدمها طفلك حاليًا؟ بناءً على هذا، ما نوع اللغة التي ستستخدمها لوصف اللعب؟ ٣- ما هو نوع التحديات التي قد تنشأ أثناء ممارسة وصف اللعب؟ ٤- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية يومية ستقوم بالتدرب على وصف اللعب؟	١- ممارسة وصف لعب طفلك هذا الأسبوع، مع وضع اهتمام خاص لكيفية استجابته. ٢- لا تنسَ الاستمرار في محاكاة طفلك أثناء وصف اللعب. ٣- تذكر أن تسجل وقت ممارستك في سجل تدريب (RIT) للأسبوع. ٤- اقرأ الدرس الرابع: استعدادًا لجلسة التدريب الأسبوع المقبل. ٥- قبل جلسة التدريب المقررة التالية، أجب عن الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع: ٦- كيف يستجيب طفلك عندما تصف لعبه؟ (على سبيل المثال، هل يقلد أصواتك أو كلماتك؟ هل تستخدم إيماءات أو كلمات جديدة لوحدها؟). ٧- ما هي بعض التحديات التي واجهتها أثناء ممارستك اللعب وتقليد طفلك في نفس الوقت؟ ٨- ما هي الأنشطة الأفضل لممارسة وصف اللعب؟ في أي الأنشطة كان من الصعب استخدام هذه التقنية؟
الجلسة الرابعة: تعليم تقليد الأشياء	١- استمر في تقليد طفلك ووصف لعب طفلك. ٢- مرة واحدة كل ١-٢ دقائق، ٣- نمذج عمل جديد لطفلك لتقليده. ٤- عند تصميم إجراء جديد، إجراءات نموذجية مع نفس اللعبة التي يلعب بها طفلك استخدم تسمية لفظية.	١-كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تستخدم خطوات تدريس التقليد معًا؟ ٢-كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تستخدم موجهًا فعليًا لمساعدته على تقليدك؟ ٣- ما هو أنواع التحديات التي قد تنشأ عند اتباع خطوات تعليم تقليد الأشياء؟ ماذا عن، ومتى تستخدم جميع التقنيات معًا لتنفيذ (RIT)؟	١- الممارسة باستخدام جميع تقنيات (RIT) معًا هذا الأسبوع، مع إعطاء اهتمام خاص لكيفية استجابة طفلك. ٢- يمكن أن يكون وضع كل أجزاء (RIT) معًا تحديًا! لمساعدتك على تذكر استخدام جميع الخطوات معًا، لدينا نموذج تقييم يمكنك استخدامه لتتبع استخدامك لتقنيات التدخل في (RIT). ٣- حاول إكمال نموذج التقييم بنفسك بعد جلسة تدريب (RIT). هذا يمكن أن يكون هناك وسيلة أخرى رائعة لمساعدتك

موضوع الجلسة	النقاط الأساسية في الجلسة	خطة للأسبوع	الواجب المنزلي
		٤- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية ستتمرن على استخدام جميع تقنيات (RIT) معًا؟	على التعلم والاسترخاء مع استراتيجيات التدخل! ٤- اقرأ الدرس الخامس: قم بتوسيع مهاراتك في لعب الأطفال استعدادًا لجلسة التدريب الأسبوع المقبل. ٥- قبل جلسة التدريب المقررة التالية، أجب عن الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع: (أ) كيف استجاب طفلك عندما استخدمت خطوات تعليم تقليد الأشياء؟ كيف استجاب طفلك عندما استخدمت جميع التقنيات معًا لتنفيذ (RIT)؟ (ب) كيف يستجيب طفلك لسرعة التفاعل؟ على سبيل المثال، هل تشعر بالإحباط من عدم استجابته؟
الجلسة الخامسة: قم بتوسيع مهارات لعب طفلك	١- استخدم إجراءات (RIT) لمساعدة طفلك على بناء مهارات اللعب الجديدة ٢- اتخذ إجراءات جديدة نموذجية لطفلك لتجربة لعبة مفضلة. ٣- دمج أشياء جديدة في اللعب مع ألعاب مألوفة. ٣- علم طفلك خطوات جديدة في تسلسل اللعب. ٤- زيادة تعقيد اللعب عن طريق وضع نماذج للنشاطات أعلى قليلاً من مستوى اللعب الحالي لطفلك. ٥- بمجرد أن يقوم الطفل بتقليد جيد، قم بتنظيم بعض الأفعال بألعاب مختلفة. ٦- عصف ذهني لأفكار اللعب خارج نطاق (RIT).	١- ما أنواع إجراءات اللعب التي يستخدمها طفلك حاليًا؟ كيف يمكنك توسيع هذه الإجراءات لتشمل أفكار لعب جديدة؟ ٢- ما أنواع الإجراءات التي ستقدم نموذجًا لها للعمل على زيادة تعقيد لعب طفلك (استخدم المخطط في هذا الدرس إذا كنت بحاجة إليه!)؟ ٣- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية ستخطط للتركيز على بناء مهارات اللعب؟	١- ما أنواع إجراءات اللعب التي يستخدمها طفلك حاليًا؟ ٢- كيف يمكنك توسيع هذه الإجراءات لتشمل أفكار لعب جديدة؟ ٣- ما أنواع الإجراءات التي ستقدم نموذجًا لها للعمل على زيادة تعقيد لعب طفلك (استخدم المخطط في هذا الدرس إذا كنت بحاجة إليه!)؟ ٤- خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية ستخطط للتركيز على بناء مهارات اللعب؟
الجلسة السادسة: الممارسة واستكشاف الأخطاء وإصلاحها	درس (١) ١- ما المساحة الفعلية التي كنت تستخدمها لممارسة (RIT) مع طفلك؟ ٢- متى كنت تمارس (RIT) مع طفلك؟ ٣- ما هي التحديات التي نشأت مع إعداد البيئة الخاصة بك والجدول الزمني لتشجيع النجاح؟ درس (٢)	١- متى تخطط لممارسة (RIT) مع طفلك هذا الأسبوع؟ ٢- ما التغييرات التي ستجريها على كيفية تنفيذ (RIT) استجابة لجلسة استكشاف الأخطاء وإصلاحها اليوم؟	١. حافظ على ممارسة (RIT) في المنزل! لا تنسَ تسجيل وقت ممارستك في سجل تدريب (RIT) للأسبوع. ٢. اقرأ الدرس السابع: استعدادًا لجلسة التدريب الأسبوع المقبل. ٣. أجب على الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع: ا. هل قمت بإجراء أي تغييرات على كيفية ممارستك لـ (RIT) هذا الأسبوع بناءً على

موضوع الجلسة	النقاط الأساسية في الجلسة	خطة للأسبوع	الواجب المنزلي
	٤- كيف استجاب طفلك عندما تقلده؟ ٥- هل هناك أي إجراءات اخترتها عن قصد؟ ٦- ما هي التحديات التي ظهرت عند تقليد طفلك؟ درس (٣) ١. ما هي أنواع اللغة التي تحاول استخدامها مع طفلك (الكلمات؟ العبارات؟ الجمل؟) ٢. كيف يتفاعل طفلك عندما تصف لعبه؟ ٣. ما هي التحديات التي ظهرت عند وصف لعب طفلك؟ درس (٤) ١. ما أنواع إجراءات اللعب التي حاولت تعليم طفلك تقليدها؟ ٢. كيف استجاب طفلك لمحاولاتك لتعليم التقليد؟ ٣. ما هي التحديات التي ظهرت عند محاولة تعليم طفلك تقليد الأشياء؟ درس (٥) ١. ما أنواع إجراءات اللعب التي ١. حاولت تعليم طفلك تقليدها ٢. كيف استجاب طفلك لمحاولاتك لتعليم التقليد؟ ٣. ما هي التحديات التي ظهرت عند محاولة تعليم طفلك تقليد الأشياء؟		خطة استكشاف الأخطاء وإصلاحها؟ كيف كان رد فعل طفلك؟ ب. خلال الأسابيع الستة الماضية، هل لاحظت أي تغييرات في سلوك طفلك استجابة لتقنيات (RIT)؟ إذا كان الأمر كذلك، ما هي التغييرات التي لاحظتها؟
الجلسة السابعة: تعليم تقليد الإيماءات	١- بمجرد أن يقوم طفلك بتقليد الأفعال مع الأشياء بانتظام، علم طفلك بتقليد الإيماءات. ٢- استمر في تقليد طفلك ووصف لعب طفلك. ٣- مرة واحدة كل ١-٢ دقيقة، ونمذج لطفلك إيماءات لتقليدها. ٤- عند تصميم نموذج إيماءة / إيماءات يتعلق بلعب طفلك استخدم تصنيفًا لفظيًا.	١. كيف تعتقد أن طفلك سيستجيب عندما تستخدم خطوات تعليم التقليد لتعليم الإيماءات؟ ٢. ما نوع الإيماءات التي ستخطط كي يقوم طفلك بتقليدها؟ ٣. ما هو نوع التحديات التي قد تنشأ أثناء استخدامك لاستراتيجية (RIT) لتعليم تقليد الإيماءة؟ ٤. خلال أي لعبة أو أنشطة روتينية ستقوم بتدريس تعليم التقليد؟	١. الممارسة باستخدام (RIT) لتعليم تقليد الإيماءة هذا الأسبوع، مع تركيز الاهتمام على كيفية استجابة طفلك عند محاولة تعليم الإيماءات. تذكر أن تتبع وقت ممارستك على سجل (RIT). ٢. اقرأ الدرس الثامن: التثقيف في التدريس خلال الجلسات اليومية استعدادًا للتدريب في الأسبوع المقبل. ٣. قبل جلسة التدريب المقررة التالية، أجب عن الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع:

موضوع الجلسة	النقاط الأساسية في الجلسة	خطة للأسبوع	الواجب المنزلي
	٥- الإجراءات النموذجية التي يمكنك من خلالها توجيه طفلك جسدياً لحثه على تقليدك. ٦- نمذج لنفس الإجراء حتى ثلاث مرات. إذا لم يقلد طفلك بعد ثلاثة مرات، ساعده على تقليدها. ٧- حث طفلك على تقليدك، ثم عد إلى تقليد طفلك.		ا. كيف استجاب طفلك عندما استخدمت (RIT))) لتعليم تقليد الإيماءة؟ ب. ما هي أنواع الإيماءات التي حاولت أن تجعل طفلك يقلدها؟ ج- ما هي الأنشطة المسرحية أو الروتينية الأفضل لتعليم تقليد الإيماءة؟
الجلسة الثامنة: تعليم التقليد أثناء الروتين اليومي.	١- بالإضافة إلى استخدام (RIT) أثناء اللعب، يمكنك استخدام (RIT) لفترات قصيرة من الوقت أثناء الروتين اليومي. ٢- اختر الأعمال الروتينية التي يستمتع بها طفلك عادة واستخدم (RIT). ٣- خطة لكيفية استخدام (RIT) خلال إجراءات يومية مختلفة باستخدام جدول النشاط اليومي.	١. خلال أي إجراءات يومية ستحاول استخدام (RIT) مع طفلك؟ ٢. ما هي أنواع الإجراءات أو الإيماءات التي ستخطط للتدريس لها خلال الروتين اليومي. ٣. ما هي أبرز التحديات التي ستواجهك في استخدام (RIT) خلال الروتين اليومي؟	١. الممارسة باستخدام (RIT) خلال الروتين اليومي هذا الأسبوع، مع تركيز الاهتمام على كيفية استجابة طفلك عندما تحاول تعليم الإيماءات. تذكر أن تتبع وقت ممارستك على سجل (RIT). ٢. اقرأ الدرس التاسع: وضع كل شيء معاً استعداداً للتدريب في الأسبوع المقبل. ٣. قبل جلسة التدريب المقررة التالية، أجب عن الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع: ا. كيف استجاب طفلك عندما استخدمت (RIT) أثناء الروتين اليومي؟ ب. ما هي أنواع الإجراءات أو الإيماءات التي كان من الأفضل تدريسها خلال الروتين اليومي؟ ج. ما هو الروتين اليومي الأفضل لتدريس التقليد؟
الجلسة التاسعة: وضعه معاً	المكونات الرئيسية الخمسة لـ (RIT) هي: ١- قلد طفلك بوصف لعب أو إجراءات أو إيماءات النموذج، تأكد من تقليد طفلك للنموذج. ٢- استخدم موجهًا فعليًا إذا لزم الأمر. ٣- الثناء على التقليد العفوي، أو أي شكل من أشكال التقليد الذي يقوم به طفلك والعودة إلى تقليد طفلك. ٤- يمكنك استخدام (RIT) لتعليم كلا الإجراءين بالأشياء والإيماءات ٥- يمكنك استخدام (RIT) أثناء اللعب وأثناء الروتين اليومي.	١- أي أجزاء من (RIT) كانت أكثر فعالية أو ممتعة؟ ٢-. ما هي أجزاء (RIT) التي واجهت معها صعوبة في التعلم أو الاستخدام؟ ٣- ما الذي سيساعدك على التغلب على هذه التحديات؟	١. الممارسة باستخدام (RIT) أثناء اللعب أو الروتين اليومي هذا الأسبوع، مع تركيز الاهتمام على أي تغييرات تشاهدها في ردود طفلك منذ بداية البرنامج. تذكر أن تتبع وقت ممارستك على سجل (RIT). ٢. اقرأ الدرس العاشر: التخطيط للمستقبل تمهيدا لجلسة التدريب الأسبوع المقبل. ٣. قبل جلسة التدريب المقررة التالية، أجب عن الأسئلة التالية للتعبير عن الكيفية التي سارت بها الأمور هذا الأسبوع: ا. ما هي التغييرات التي رأيتها في الطريقة التي يتفاعل بها طفلك منذ بداية هذا البرنامج؟ ب. ما هو اللعب أو الأنشطة الروتينية اليومية الأفضل لاستخدام (RIT)؟ ج. ما هي التحديات التي تتوقعها وأنت تواصل استخدام (RIT) في المنزل بعد انتهاء جلسات التدريب؟

موضوع الجلسة	النقاط الأساسية في الجلسة	خطة للأسبوع	الواجب المنزلي
الجلسة العاشرة: التخطيط للمستقبل	١- يمكن أن يساعد استمرار استخدام (RIT) في المنزل طفلك على تحسين مهارات التقليد واللعب ومهارات التواصل مع مرور الوقت. ٢- اجعل مهارات طفلك الحالية تقود كيف ستستخدم (RIT) في المستقبل. ٣- تقييم تقدم طفلك بانتظام للنظر في أفضل خطوة تالية لاستخدام (RIT). خطة (RIT) في المنزل: ١. سأركز على المهارات التالية عند استخدام (RIT) في المنزل مع طفلي: ٢. أستخدم (RIT) خلال الأنشطة التالية في المنزل: ٣. هل ستشرك أي شخص آخر في استخدام (RIT) مع طفلك؟ إذا كان الأمر كذلك، من؟		

** يتم تطبيق جلسات البرنامج بعد توزيع دليل الوالدين الذي يتضمن كل التفاصيل (مقدمة البرنامج، هيكلة البيئة، الحد من التشتت، ألعاب الأطفال، اختيار المواد والأدوات، خطة النجاح، خطة الممارسة، والدروس من الأول إلى العاشر) الخاصة بتطبيق الأنشطة والألعاب لبرنامج "التدريب على التقليد المتبادل (RIT)".

تقييم البرنامج:

التقييم البعدي: تم تقييم فعالية البرنامج التدريبي بعد تطبيقه الذي استغرق (٤) أسابيع وذلك باستخدام مقياس مهارات الانتباه المشترك، ومعرفة مدى تأثيره على أفراد المجموعة التجريبية.

التقييم التتبعي: تم تقييم مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي، وذلك أيضاً من خلال تطبيق مقياس مهارات الانتباه المشترك على المشاركين أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات الانتباه المشترك (الدرجة الكلية- الأبعاد) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار "ولكوكسون" لعينتين مرتبطتين وذلك لحساب متوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة "Z" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الانتباه المشترك، كما تم حساب حجم التأثير، حيث أشار (Russell,2018,275) إلى أن حجم التأثير يكون ضعيف عندما يساوي (٠,١)، ويكون متوسطا عندما يساوي (٠,٣)، وكبير عندما يساوي (٠,٥) أو أكبر، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٩

قيمة"Z" ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والابعاد لمقياس الانتباه المشترك

مقياس الانتباه المشترك	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
الدرجة الكلية	القبلي	٥	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			٠,٦٤	كبير
	البعدي	٥	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٥		
			المتساوية	٠						
			المجموع	٥						
التواصل البصري	القبلي	٥	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			٠,٦٤	كبير
	البعدي	٥	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٥		
			المتساوية	٠						
			المجموع	٥						
المبادأة للانتباه المشترك	القبلي	٥	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			٠,٦٤	كبير
	البعدي	٥	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٥		
			المتساوية	٠						
			المجموع	٥						
الاستجابة للانتباه المشترك	القبلي	٥	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			٠,٦٤	كبير
	البعدي	٥	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٥		
			المتساوية	٠						
			المجموع	٥						

يتضح من جدول (٩) أن قيمة"Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للانتباه المشترك والأبعاد بلغت (٢,٠٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات الانتباه المشترك (الدرجة الكلية- الأبعاد) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية والأبعاد للانتباه المشترك بلغت (٠,٦٤) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في الدرجة الكلية والأبعاد للانتباه المشترك وصلت إلى (٦٤٪).

المناقشة

بالنظر إلى نتائج الدراسة والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المجموعة التجريبية) في القياس القبلي، ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث كان ذلك مؤشراً على تحسن مهارات الانتباه المشترك لدى جميع المشاركين وفقاً لتقييم المقياس المستخدم (مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد)، هذا يشير إلى فعالية التدريب على التقليد المتبادل (RIT) في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويمكن أن نرجع هذا التحسن في الانتباه المشترك إلى تنوع أنشطة، وأدوات البرنامج التي تم استخدامها. كما أن البرنامج طبق في البيئة الطبيعية للطفل مما سهل على الأمهات تنفيذ إجراءات البرنامج وخطواته، كما أنه مكن باقي أفراد الأسرة (الأب، والأخوة) من مساندة البرنامج لتحقيق أهدافه. يضاف إلى ذلك أنه مكن الأمهات من الاستفادة من البيئة الطبيعية والامكانيات المتاحة لهم من أدوات اللعب، كما أتاح البرنامج للأمهات مرونة كبيرة في اختيار نوعية الألعاب. أن تنوع الفنيات التي استخدمها الباحث (المحاضرة، والمناقشة، والتغذية الراجعة، النمذجة، والواجب المنزلي) في البرنامج ربما قد تكون أعطت الأمهات الفرصة لاكتساب المهارات اللازمة للعمل مع أبنائهن وتحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم.

ومما سهل تنفيذ التدريب على التقليد المتبادل (RIT) هي دمج أنشطته في الروتين اليومي للطفل وللأسرة مثل أوقات تناول الطعام، والاستحمام، وارتداء الملابس والاستفادة من الاوقات المحببة للطفل. كذلك التركيز على تغطية أوقات الفراغ لدى الطفل بأنشطة تفاعلية مثمرة حتى يبتعد عن السلوكيات التكرارية النمطية لأطفال التوحد. بالإضافة إلى أن استخدام الأمهات لأدوات متاحة غير مكلفة أو يصعب الحصول عليها سهل بشكل كبير تنفيذ الإجراءات الخاصة بـ (RIT).

وعلى عكس تعليمات التقليد العادية فأن تعليمات التدريب على التقليد المتبادل (RIT) يقلد فيها المعالج جميع إيماءات الطفل وكلماته وأفعاله باستخدام الألعاب، وكذلك تقليد كلام الطفل والنطق والاستخدام. وينظر المعالج إلى اللغة والكلام بشكل عفوي، والاستمتاع بالتواصل، وإدراك وجوه الناس، والتعاون، وفهم المفاهيم والعلامات غير اللفظية، والقدرة على الاهتمام بشخص آخر، وإدراك المعنى في الأصوات، والقدرة على الاختيار، وأداء الحركات الدقيقة، والوعي المكاني، وسعادة التواجد في مجموعة، بأنها من أهم الأهداف العلاجية في أسلوب التدريس بالتقليد المتبادل. (Bravo, 2022).

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية والتي خلصت إلى أن التدريب على التقليد المتبادل (RIT) نهج هام وفعال في تحسين الانتباه المشترك لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع نتائج دراسة آيبنز وآخرون (2021) Ibañez, et al. حيث أفاد (٦٦) من مقدمي خدمات التدخل المبكر المجتمعي الذين يقدمون خدمات للأطفال الصغار من عمر يوم إلى (٣) سنوات بعد حضورهم لورشة عمل تعليمية حول (RIT)، بأنهم يشعرون

براحة أكبر في تقديم الخدمات للأســـر التي لديها أطفال ذوي اضـــطراب طيف التوحد أو احتمالية إصـــابتهم بالاضطراب، واستخدموا (RIT) مع أكثر من (٤٠٠) أسرة، ويعتقدون أن (RIT) قد حسنت من سلوكيات التواصل الاجتماعي الهامة لدى هؤلاء الأطفال.

كذلك أكدت دراســة برافو Bravo (2022) على فعالية التدريب الافتراضــي لتعليم التقليد المتبادل (RIT) لدى مجموعة من فنيّ التدخل السلوكي الطبيعي المرتكز على التقليد مع الأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أعرب فنيو الســلوك عن أن (RIT) كان مجديًا للتنفيذ ومقبولًا للاســتخدام، وســهّل تطوير علاقة إيجابية بينهم وبين والطفل، كذلك حســن من التقليد لدى الأطفال بشــكل مقبول، كما أعرب جميع المشاركين من فني السلوك عن نيتهم مواصلة تنفيذ (RIT) في المستقبل القريب.

كما حاولت دراســة مالمير وســلطاني Malmir and Soltani (2023) التحقق من فعالية التدريب على التقليد المتبادل في زيادة مفردات اللغة لدى الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد، حيث أظهرت النتائج أن التدريس بأســلوب التدريب على التقليد المتبادل له تأثير كبير في زيادة عدد الكلمات التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالتوحد.

نتائج الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصــائية بين متوســطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والتتبعي (بعد شــهرين من انتهاء البرنامج) وذلك على مقياس مهارات الانتباه المشــترك للأطفال ذوي اضــطراب طيف التوحد.

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار "ولكوكســون" لعينتين مرتبطتين وذلك لحســاب متوســط الرتب ومجموع الرتب وقيمة "Z" للفروق بين القياســين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الانتباه المشترك، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول ١٠

قيمة "Z" ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والابعاد لمقياس الانتباه المشترك

مقياس الانتباه المشترك	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	البعدي	٥	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	التتبعي	٥	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٣٤	٠,١٨٠ غير دالة
			المتساوية	٣				
			المجموع	٥				
التواصل البصري	البعدي	٥	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التتبعي	٥	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
			المتساوية	٤				
			المجموع	٥				
	البعدي	٥	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠

مقياس الانتباه المشترك	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المبادأة للانتباه المشترك	التتبعي	٥	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		غير دالة
			المتساوية	٥				
			المجموع	٥				
الاستجابة للانتباه المشترك	البعدي	٥	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التتبعي	٥	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
			المتساوية	٤				
			المجموع	٥				

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة"Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للانتباه المشترك بلغت (١,٣٤)، وبالنسبة لبعد التواصل البصري (١,٠٠)، وبعد المبادأة للانتباه المشترك (٠,٠٠)، وبعد الاستجابة للانتباه المشترك (١,٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) وذلك على مقياس مهارات الانتباه المشترك (الدرجة الكلية- الأبعاد) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة "z" لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الانتباه المشترك بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد كانت ما بين (٠٠, ١- ٠,١٨٠- ٠,٣١٧)، وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهذا يعني قبول الفرض الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) للمجموعة التجريبية في مهارات الانتباه المشترك".

مناقشة:

اتضح من نتائج الفرض الثاني بقاء أثر التعلم للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له أمهات الاطفال مما انعكس على استمرار التحسن في الانتباه المشترك لدى أبنائهن؛ وذلك يعود إلى أن البرنامج يطبق في البيئة الطبيعية للطفل ومن يقوم بتطبيقه الأمهات أنفسهن وهو ما يعطيه فرصة للاستدامة في التأثير خلال فترة المتابعة وبعدها.

وهذا يرجع إلى طبيعة التدخل (RIT) حيث من السهل أن يطبق من خلال الأمهات في المنزل أو في الحديقة أو في أي مكان تتواجد فيه العائلة، بل أنه كلما تنوعت أماكن التطبيق فأن هذا يدعم من قوة التدخل وفعاليته .كما أن هذا النهج يستفيد من كل الإمكانيات المتاحة في البيئة ويترك الفرصة للمنفذ والطفل لاختيار الأدوات، والألعاب المحببة والمناسبة للبيئة التي يعيشون فيها، مما يجعل استمرار تنفيذه لا يقتصر على مدة بعينها بل هو أسلوب حياة يمكن أن تعيش به الأسرة والطفل لفترات زمنية طويلة ويمكن تطوير أدواته حسب الفترة الزمنية والعمرية للطفل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بيني وشوارتز Penney and Schwartz (2019) التي أشارت النتائج فيها إلى أن التدريب الوالدي أدى إلى تحسن لجميع المشاركين مما نتج عنه زيادة في التقليد التلقائي لأبنائهم، كما لاحظ الآباء جميعهم زيادة في معدل التقليد، والانتباه المشترك لدى أطفالهم، كما توصلت دراسة هال وآخرون Hall et al.(2019) إلى ان استخدام منهج التدريب على التقليد المتبادل مدخل مهم وفعال في عمليات التدخل المبكر، كذلك دراسة زاقلوان واوستروسكي Zaghlawan and Ostrosky (2016) التي أشارت النتائج فيها إلى أن كلا الوالدان تعلما استخدام استراتيجيات التدخل، وأظهر الأطفال تحسناً في مهارات التقليد لديهم، أيضاً خلصت دراسة الخولي وآخرون (٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على بطاقة ملاحظة مهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اتجاه القياس البعدي، كما أفادت النتائج أيضاً بوجود فرق دال إحصائيا بين درجات أمهات هؤلاء الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على بطاقة ملاحظة الأمهات في اتجاه القياس البعدي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين درجات هؤلاء الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على قائمة المظاهر السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اتجاه القياس البعدي، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين درجات أمهات في التطبيق البعدي والتتبعي.

التوصيات:

١. يعتبر التدريب على التقليد المتبادل مدخلاً هاماً وفعالاً لتعلم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من المهارات التي يواجهون فيها مشكلات أو يعانون فيها من بعض القصور ولعل من أهمها مهارات الانتباه المشترك.

٢. لابد من تكثيف العمل مع أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية لنشر الوعي، وتدريبهم على تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى أبنائهم من خلال هذا التدخل القائم على التدريب على التقليد المتبادل، حيث لوحظ أنه غالباً ما يركز والدي هؤلاء الأطفال على تنمية مهارات التواصل أو المهارات الاجتماعية ويغفلون مهارات الانتباه المشترك بالرغم من كونها مهارات أولية ومفتاح لتعلم كافة المهارات الأخرى.

٣. على المتخصصين بالمجال ضرورة التنبه إلى الأهمية الكبرى لمهارات الانتباه المشترك ووضعها كأولوية في حال تدخلهم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

التمويل:

يشكرُ الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع البحثي، منحة بحثية رقم (١٨١١٠٦٠١٨).

المراجع

الخولي، هشام وقنديل، إيمان رجب وصالح، غادة حسني (٢٠١٤) فاعلية برنامج تدريبي للأمهات قائم على استراتيجية التقليد في تحسن حالة أطفالهن الأوتيزم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها. ٢٤٥-٢٦٧.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (٢٠٠٤). *التوحد، الخصائص والعلاج*. دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠٠٢). *إعاقة التوحد*، (ط٢). مكتبة زهراء الشرق.

الشربيني، زكريا. (٢٠٠٤). *طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، تعريف وتشخيص*. دار الفكر العربي.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٩). *التوحد*. دار وائل للنشر والتوزيع.

علي، أميرة أحمد أسماعيل وإبراهيم، أسماء عبد المنعم وسليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٥). مقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الموجه لمقدمي الرعاية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٦، ١٤١-١٦٦.

مصطفى، أسامة فاروق. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك لتحسين التواصل اللفظي، وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣٧ (٢٠٤٢)، ١-١١٧.

El-Khouly, Hisham and Qandil, Iman Rajab and Saleh, Ghada Hosni (2014). The effectiveness of a training program for mothers based on the strategy of imitation in improving the condition of their autistic children. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 28(25), 245-267.

Ali, Amira Ahmed Ismail Ibrahim, Asma Abdel Moneim and Suleiman, Abdel Rahman Sayed (2015). A measure of shared attention in children with autism directed at caregivers. *Journal of Scientific Research in Education*, 16, 141-166.

Al-Zaher, Qahtan Ahmed. (2009). Autism. Wael for publishing and distribution.

American Psychiatric Assocation (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (2016). Guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0. *The American psychologist*, *71*(2), 102. doi: 10.1037/a0037562.

Bekkering, H., Wohlschlager, A., & Gattis, M. (2000). Imitation of gestures in children is goal-directed. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, *53*, 153–164. https://doi.org/10.1080/713755872

Biscaldi, M., Rauh, R., Müller, C., Irion, L., Saville, C. W., Schulz, E., & Klein, C. (2015). Identification of neuromotor deficits common to autism spectrum disorder and attention deficit/hyperactivity disorder, and imitation deficits specific to autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, *24*(12), 1497-1507. https://doi.org/10.1007/s00787-015-0753-x

Bravo, A. C. (2022). Behavior Technician Implementation of Reciprocal Imitation Teaching with Young Children with Autism Spectrum Disorder (Doctoral dissertation, University of Washington).

Byrne, R. W., & Russon, A. E. (1998). Learning by imitation: A hierarchical approach. *Behavioral and brain sciences*, *21*(5), 667-684. doi:10.1017/S0140525X98001745

Cantu, Y (2007). *Increasing social interaction skills in children with autism spectrum disorder through parent implementation of the development, individual difference, relationship-based, (DIR) program.* Pan American: The University of Texas.

Cardon, T. A., & Wilcox, M. J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(5), 654-666. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1086-8

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology, 33*(5), 781–789. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.781

Colonnesi, C., Stams, G. J. J., Koster, I., & Noom, M. J. (2010). The relation between pointing and language development: A meta- analysis. *Developmental Review, 30*(4), 352–366. https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.10.001

Dodd, S. (2005). *Understanding autism*. Elsevier.

El-Sherbiny, Zakaria. (2004). A special child between disabilities and syndromes, definition and diagnosis. Arab Thought House.

Franchini, M., Glaser, B., Gentaz, E., Wood, H., Eliez, S., & Schaer, M. (2017). The effect of emotional intensity on responses to joint attention in preschoolers with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 35*, 13-24. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.010

Hall, T. A., Mastel, S., Nickel, R., & Wainer, A. (2019). Parents training parents: Lessons learned from a study of reciprocal imitation training in young children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(6), 1601-1606. DOI: 10.1177/1362361318815643

Heymann, P., Northrup, J. B., West, K. L., Parladé, M. V., Leezenbaum, N. B., & Iverson, J. M. (2018). Coordination is key: Joint attention and vocalisation in infant siblings of children with Autism Spectrum Disorder. *International journal of language & communication disorders*, *53*(5), 1007-1020. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12418

Ho, T. Q., Gadke, D. L., Henington, C., Evans-mccleon, T. N., & Justice, C. A. (2019). The effects of animated video modeling on joint attention and social engagement in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 58*, 83-95. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.004

Hurley, S., & Chater, N. (2005) Introduction: the importance of imitation. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science, Volume 2. Imitation, human development, and culture9(*pp. 1-52). Cambridge, MA: MIT Press.

Ibañez, L. V., Scott, S., & Stone, W. L. (2021). The implementation of reciprocal imitation training in a Part C early intervention setting: A stepped-wedge pragmatic trial. Autism Research, 14(8), 1777-1788. DOI: 10.1002/aur.2522

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 487-505. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(6), 611-620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

Kim, K., & Mundy, P. (2012). Joint attention, social cognition and recognition memory in adults. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 172. https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00172

Lewy, A. L., & Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of abnormal child psychology*, *20*(6), 555-566. https://doi.org/10.1007/BF00911240

Malmir, Z., & Soltani, N. (2023) The Effect of Reciprocal Imitation Training on Increasing Expressive Vocabulary of Children with Autism Spectrum Disorders. Romanian Journal of Military Medicine, 126(1), 40-47. https://doi.org/10.55453/rjmm.2023.126.1.7

Malvy, J., Roux, S., Zakian, A., Debuly, S., Sauvage, D., & Barthélémy, C. (1999). A brief clinical scale for the early evaluation of imitation disorders in autism. *Autism*, *3*(4), 357-369. https://doi.org/10.1177/1362361399003004004

Mcarthur, D., & Adamson, L. B. (1996). Joint attention in preverbal children: Autism and developmental language disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *26*(5), 481-496. https://doi.org/10.1007/BF02172271

McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, *97*(4), 359–372.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Infant and child development*, *6*(3-4), 179-192. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0917(199709/12)6:3/4<179::AID-EDP157>3.0.CO;2-R

Meltzoff, A. N., & Prinz, W. (Eds.). (2002). *The imitative mind: Development, evolution and brain bases (Vol. 6)*. Cambridge University Press.

Moody, E., J., & Mcintosh, D., N. (2006). Mimicry and Autism Bases and Consequences of Rapid, Automatic Matching Behavior, in S. Rogers, J., &

J. Williams, H. (Eds.). *Imitation and the social mind: Autism and typical development,* (71-74). Guilford Press.

Mundy, P. (2003). The neural basis of social impairments in autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 44*, 793–809. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00165

Mundy, P. C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. Guilford Publications.

Mundy, P., Fox, N., & Card, J. (2003). Joint attention, EEG coherence and early vocabulary development. *Developmental Science*, *6*, 48–54. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00253

Mustafa, Osama Farouk. (2015). The effectiveness of a training program based on joint attention to improve verbal and non-verbal communication in children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 37 (2042), 1-117.

Nadel, J., (2006). Does Imitation Matter to Children with Autism, in S. Rogers, J., & J. Williams, H. (Eds.). *Imitation and the social mind: Autism and typical development, (126)*. Guilford Press.

Patten, E., & Watson, L. R. (2011). Interventions targeting attention in young children with autism. *American Journal of speech language pathology*, 20, 60 – 69. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0081)

Penney, A., & Schwartz, I. (2019). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism*, 23(6), 1497-1507. https://doi.org/10.1177/1362361318816688

Prinz, W. (2002). Experimental approaches to imitation. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development evolution, and brain bases* (143– 162). Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, 44*(5), 763-781.

Rogers, S. J., Young, G. S., Cook, I., Giolzetti, A., & Ozonoff, S. (2010). Imitating actions on objects in early-onset and regressive autism: Effects and implications of task characteristics on performance. Development and psychopathology, 22(1), 71-85. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00162

Rogers, S., & Williams, J. H. (2006). Imitation in autism findings, controversies. In S. Rogers & J. H. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development*, 277–303. New York, NY: Guilford Press

Rumiati, R. I., & Tessari, A. (2002). Imitation of novel and well-known actions: The role of short-term memory. *Experimental Brain Research*, 142, 425–433. https://doi.org/10.1007/s00221-001-0956-x

Russell, J.(2018). Statistic in music education research. New York: Oxford University press.

Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. Journal of Early Intervention, 27(1), 42-54. https://doi.org/10.1177/105381510402700104

Sevlever, M., & Gillis, J. M. (2010). An examination of the state of imitation research in children with autism: Issues of definition and methodology. *Research in developmental disabilities*, *31*(5), 976-984. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.014

Seibert, J. M., Hogan, A. E., & Mundy, P. C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. Infant mental health Journal, 3(4), 244-258. https://doi.org/10.1002/1097-0355(198224)3:4<244::AID-IMHJ2280030406>3.0.CO;2-R

Suleiman, Abdul Rahman Sayed. (2002). Disability of autism, (2nd edition). Zahraa Al-Sharq Library.

Tomasello, M. (1990). Cultural transmission in the tool use and communicatory signaling of chimpanzees? In S. T. Parker & K. R. Gibson (Eds.), *"Language" and intelligence in monkeys and apes: Comparative developmental perspectives* (pp. 274–311). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665486.012

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). *Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691. doi:10.1017/S0140525X05000129

Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, *16*(3), 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X

Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with Autism Spectrum Disorder: Joint attention, imitation, and toy Play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(8), 993–1005. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7

Tsao, L. & Odom, S. (2006). Sibling –Mediated social interaction intervention for Young children with autism. *TECSE*, 26 (2), 38- 52. https://doi.org/10.1177/02711214060260020101

Vanvuchelen, M., Van Schuerbeeck, L., Roeyers, H., & De Weerdt, W. (2013). Understanding the mechanisms behind deficits in imitation: Do individuals with autism know ‘what’ to imitate and do they know ‘how’ to

imitate?. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 538-545. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.016

Vivanti, G., Nadig, A., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2008). What do children with autism attend to during imitation tasks?. *Journal of experimental child psychology*, 101(3), 186-205. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.04.008

Volkmar, F. R. (2011). Understanding the social brain in autism. *Developmental Psychobiology*, 53(5), 428-434. https://doi.org/10.1002/dev.20556

Want, S. C., & Harris, P. L. (2002) How do children ape? Applying concepts from the study of non-human primates to the developmental study of "imitation" in children. *Developmental Science*, 5, 1-41. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00194

Williams, J. H., Whiten, A., & Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*(3), 285-299. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029551.56735.3a

Williams, J. H., Whiten, A., Suddendorf, T., & Perrett, D. I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 25*(4), 287-295. https://doi.org/10.1016/S0149-7634(01)00014-8

Winoto, P., & Tang, T. Y. (2019). Training joint attention skills and facilitating proactive interactions in children with autism spectrum disorder: A loosely coupled collaborative tabletop-based application in a Chinese special education classroom. *Journal of Educational Computing Research, 57*(1), 32-57. DOI: 10.1177/0735633117745160

Wright, Kristy & Poulin- Dubois (2011). Modified checklist for autism in toddlers (M. Chat) screening at 18 months of age predicts can current understanding of desires, word learning and expressive vocabulary. *Research in autism spectrum disorders, 9* (21) 123 – 154. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.04.004

Yoder, P. J., & McDuffie, A. S. (2006). Treatment of Responding to and Initiating Joint Attention. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, & intervention* (pp. 117–142). The Guilford Press.

Zaghlawan, H. Y., & Ostrosky, M. M. (2016). A parent-implemented intervention to improve imitation skills by children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal, 44*(6), 671-680. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0753-y

Zelazo, P. D., Li, Q., & Müller, U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development: Interrelationships among executive functioning, wo. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, wo* (pp. 71-93). Erlbaum.