جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

"فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد"

فدوى عبد الحليم خليل عواوده

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1443 هـ / 2022م

فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد:

فدوى عبد الحليم خليل عواوده

بكالوريوس اللغة العربية – التربية الإسلامية وأساليب تدريسهما – جامعة الخليل – فلسطين

المشرف: د. أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس-أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة –عمادة الدراسات العليا- جامعة القدس- فلسطين

القدس- فلسطين

1443 هـ/ 2022م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

اسم الطالبة: فدوى عبد الحليم خليل عواوده

الرقم الجامعي: 21910092

المشرف: د. أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 1/2 / 2022 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

الدكتورة أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي (مشرفاً)		التوقيع:
الدكتور محسن عدس	ممتحنا داخليا	التوقيع:
الدكتور جميل كليب	ممتحنا خارجيا	التوقيع:

القدس – فلسطين

1443هـ / 2022 م

الإهداء

إلى من قال الله فيهما(واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا)
(الإسراء:24)

إلى أحبائي أبي وأمي أطال الله في عمريكما وأمدكما بالصحة والعافية.

إلى من جعل الله بيني وبينه مودة ورحمة زوجي الغالي دمت لي خير سند

إلى نور العين وضيائها ابني يوسف

إلى من هم لفؤادي فرحة ولحياتي بسمة إلى عزوتي أخوتي وأخواتي

إلى من هم مصدر إلهامي بآمالهم وآلامهم أطفال التوحد وأهلهم

إلى أعزائي جميعاً

إلى كل شيء جميل في هذا الوجود

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالا لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: فدوى عبد الحليم خليل عواوده

التاريخ: 1/2 / 2022م

الشكر والتقدير

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات، والذي بفضله هداني لهذا لولاه لما كنت لأهتدي.

أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان للدكتورة أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي، التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة حيث منحتني الوقت الكافي والملاحظات والتوجيهات اللازمة التي أسهمت في إثرائها، وأشكرها على رحابة صدرها وسمو خلقها وأسلوبها المميز؛ لإتمام هذه الرسالة، أسأل الله أن يجزيها كل الخير.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من الدكتور محسن عدس والدكتور جميل كليب لتفضلهما بمنحي وقتهما الثمين لمناقشة الرسالة وإثرائها بملاحظاتهما القيمة، حفظهما الله.

والشكر موصول للجنة تحكيم الأداتين، ولكل من دعمني وقدم لي أية معلومة أو نصيحة في مسيرتي العلمية والعملية، جزاهم الله عنا كل خير ونفع بهم أمة محمد.

ممتنة لكم جميعاً

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين: أداة لقياس السلوك النمطي وأخرى لقياس التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، واستخدم المنهج التجريبي (التصميم القبلي– والبعدي)، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (4) أطفال في مركز دورا الأمل للتأهيل، اختيروا بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (20) طفلاً، واستغرق تطبيق البرنامج (6) أسابيع بواقع (30) جلسة فردية لكل طفل خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021–2022، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات النمطية والتآزر البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي، وكذلك تمّ حساب المتوسط الحسابي لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي للسلوكيات النمطية والتآزر البصري، وتم توضيح ذلك من خلال استخدام الرسومات البيانية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: فاعلية برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث بلغ متوسط الاختبار القبلي عند الدرجة الكلية (3.200) وهو أعلى من متوسط الاختبار البعدي (2.158)، وعلى أبعاد المقياس جميعها مرتبة تنازلياً كما يأتي: السلوكيات الانفعالية، والسلوكيات الروتينية، والسلوكيات الحركية، والسلوكيات اللفظية، والسلوكيات النمطية الحسية، وكذلك أظهرت النتائج وجود تحسّن على أداء عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي في السلوكيات النمطية.

كما توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج صن رايز Son–Rise في تحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند الدرجة الكلية للاختبار القلبي (1.650) وانحراف معياري (0.064) وهو أقل من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (4.800) وانحراف معياري (0.144)، وقد حصلت الفقرات (بناء أشكال من الليجو، ورمي الكرة على الهدف، ونقل الكرات من وعاء إلى آخر، ونقل الأسماك بالمصفاة، وتحريك البطانية، يعبئ الرمل داخل علب، وإدخال المعكرونة الملونة في أعمدة مثبتة، وتقطيع الملتين، ووضع الدبابيس في أماكن محددة لتكوين شكل مطلوب) على أعلى متوسط حسابي على الاختبار البعدي حيث بلغ (5.00)

وانحراف معياري (0.000) في حين حصلت الفقرة (المرور على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع) على أقل متوسط حسابي على الاختبار البعدي حيث بلغ (4.000) وانحراف معياري (0.000)، وقد أظهرت النتائج وجود تحسن على أداء عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي في مهارات التآزر البصري الحركي.

وبناء على هذه النتائج، توصي الباحثة بتدريب الأخصائيين والمعلمات في الجمعيات ومراكز التأهيل التي تهتم بالأطفال ذوي اضطراب التوحد على تطبيق برنامج صن رايز، وتفعيله للحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لديهم، والتأكيد على إيجاد غرف خاصة في المراكز التي تهتم بتوفير كل متطلبات برنامج صن رايز، كتوفير بيئة آمنة خالية من المشتتات إلى جانب توفر الألعاب الآمنة.

The effectiveness of the Son-Rise program in reducing stereotyped behaviors and improving visual-motor coordination in children with autism

Prepared by : Fadwa Abd Alhalem Awawdeh

Supervised by : Dr. Amira Remawi

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of the Son-Rise program in reducing stereotyped behaviors and improving visual-motor coordination among children with autism disorder. The quasi-experimental approach was relied on (the pre- and post-test design), where the study was applied to a sample of (4) children in the Dura Al-Amal Rehabilitation Center, who were chosen intentionally from the study population of (20) children, and the application of the program took (6) weeks At the rate of (30) individual sessions for each child during the first semester of the year 2021-2022, the arithmetic averages and standard deviations of stereotypical behaviors and visual synergy among children with autism disorder were calculated for the pre and post test, as well as the arithmetic mean for each student was calculated on the pre and post scale of behaviors. Stereotyping and visual synergy, illustrated through the use of graphs.

The study found the following results: The effectiveness of the Son-Rise program in reducing stereotyped behaviors among children with autism, where the average pre-test at the total score was (3.200), which is higher than the average of the post-test (2.158), and on all scale dimensions ranked In descending order as follows: emotional behaviors, routine behaviors, motor behaviors, verbal behaviors, and stereotyped sensory behaviors. The results also showed an improvement in the performance of the child (M.A.), the child (M.A.), the child (T.S.) and the child (A.S.).) for the post-test of stereotyped behaviours.

The study also found the effectiveness of the Son-Rise program in improving visual-motor coordination in children with autism, where the arithmetic mean at the total score of the cardiac test was (1.650) and standard deviation (0.064), which is less than the arithmetic mean of the post-test (4.800) and deviation Standard (0.144), and items (building lego figures, throwing the ball at the target, transferring balls from one bowl to another, transporting fish with a colander, moving the blanket, packing sand into boxes, inserting colored pasta into fixed poles, cutting the two, placing the pins In specific places to form a required shape) the highest arithmetic mean on the post-test reached (5.00) and standard deviation (0.000), while the paragraph (passing through simple layouts located under transparent sheets with the finger) got the lowest arithmetic average on the post-test, which reached (4,000)) and a standard deviation (0.000), and the results showed an improvement in the performance of the child (MA), the child (MA), the child (TS), and the child (AS) for the post-test in the visual-motor coordination skills.

Based on these results, the researcher recommends training specialists and teachers in associations and rehabilitation centers that care for children with autism to apply the

Sunrise program, and activate it to reduce stereotyped behaviors and improve their visual-motor synergy, and to emphasize the creation of special rooms in centers that are interested in providing all the requirements of the program Sunrise, as a safe environment free from distractions and safe gaming.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1أهمية الدراسة

6.1 أهداف الدراسة

7.1حدود الدراسة

8.1مصطلحات الدراسة

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة:

اضطراب التوحد من الإعاقات التي نالت الاهتمام في الوقت الحالي كونها تعدّ إحدى أكبر الاضطرابات النمائية انتشاراً، فقد أشغل العلماء منذ أكثر من مئة عام، وكانت أول البدايات العلمية اهتماما في اضطراب التوحد عام (1943)، خلال دراسة قام بها الطبيب النفسي ليوكانر (lio kanner) إذ نشر تقريراً عن التوحد بعنوان (اضطرابات التوحد في مجال التواصل الانفعالي)، طبقها على عينة من الأطفال الذين يراجعون وحدة الطب النفسي في الولايات المتحدة والبالغ عددهم (11) طفلاً، (9) ذكور، و(2) إناث (زيد،2016)

يرى الكثيرون أن اضطراب التوحد من أشد اضطرابات النمو وأصعبها، لما له من تأثير على الطفل نفسه وأهله والمجتمع بشكل عام، وذلك بسبب التأثير الكبير لهذا الاضطراب على الطفل فيظهر لديه خلل وظيفي في جوانب النمو ومنها: التواصل الاجتماعي، والتواصل اللفظي، والتواصل البصري، والإدراك الحسي والانفعالي، التي تعيق نموه الطبيعي وتقدمه في كثير من قدراته، لذا يعد التدخل العلاجي والتأهيلي للأطفال ذوي اضطراب التوحد من أهم الأمور التي يجب أن تتكاتف من أجلها جهود جميع الأفراد في المجتمع، ومن أجل نتائج في تحسين سلوك الطفل، وتحسين قدراته ينبغي أن يبدأ التدخل مبكراً، حيث تشير الدراسات أن التدخل المبكر قبل عمر خمس سنوات يكون ذا فعالية عالية ويؤتي ثماره في وقت قياسي وملحوظ (أحمد، والسيد، 2019)

ويتصف الأطفال ذوي اضطراب التوحد بسلوكيات نمطية، تتسم بعدم وجود أية رغبة لدى الطفل في السنوات المبكرة من عمره في التعرف على الأشخاص المحيطين به في بيئته، حيث ينشغل باللعب بالأشياء التي تقع في متناول يده بشكل عشوائي محدود في نوعيته وتكراره بدون هدف، وبشكل نمطي وغير مقصود، وإذا حدث وشوهد مندمجاً في لعب ما فهو جامد ومتكرر ومتشابه، فالطفل في هذه المرحلة يفضل الارتباط بالجمادات أكثر من البشر، وفي معظم الحالات يقوم الطفل بتكرار حركات نمطية مثل هز الرأس للأمام والخلف لمدة زمنية طويلة، ودون تعب، خاصة عندما يترك وحده دون انشغاله بنشاط معين، ولهذا فالطفل يقاوم التغيير مثل تغير نظام الملبس وأثاث الغرفة والحياة اليومية (عليوة، 2020)

كما يلاحظ أن ضعف أو نقص التواصل بالعين يعد من أكثر الأعراض شيوعاً في اضطراب التوحد، فالأطفال يبذلون جهداً كبيراً لعل أعينهم تعمل في توافق وتآزر عضلي عصبي، كما توجد لديهم صعوبة في التآزر بين حركة العين والجسم، ولذلك يميل الأطفال إلى أن يكونوا محدودي التواصل مع الآخرين (إبراهيم، 2018)

2.1 مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة لأكثر من (8) سنوات مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لاحظت أن السلوكيات النمطية للطلبة، وضعف التآزر البصري الحركي هما العائقان الأساسيان في تقدم الطلاب في كثير من الجوانب والمهارات.

لذا توجب تجريب طرق وبرامج غير مكلفة يمكن توفيرها في البيئة الفلسطينية، مثل برنامج صن رايز للحد من السلوكيات النمطية، وتحسين التآزر البصري الحركي، لمساعدة الطلبة ذوي اضطراب التوحد على التقدم في المجالات والمهارات، وكذلك لفهم كل حركة تصدر من الطفل والحاجة التي تكمن خلف هذا السلوك لتلبيتها.

فجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

3.1 أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

السؤال الثاني: ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son-Rise في تحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

4.1 أهمية الدراسة:

1- تكمن **أهمية الدراسة التطبيقية** في التركيز على أحد البرامج العالمية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد برنامج صن رايز Son-Rise، وبيان فاعليته مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد من الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر الحركي البصري.

2- الحد من السلوكيات النمطية يجعل حركات الطفل مفهومة أكثر وذات معنى واضح.

3- تحسين التآزر الحركي البصري يحسّن من مستوى أداء الطفل ومساعدته في مختلف المجالات كالعناية الذاتية، المهارات الحياتية اليومية، المهارات الأكاديمية، التواصل الاجتماعي، حيث أنها من المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

وتكمن **أهمية الدراسة النظرية** في كونها:

1-دليل للأخصائيين والعاملين في الجمعيات التي تهتم بالأطفال ذوي إضطراب التوحد.

2-دليل لمراكز التربية الخاصة في حال تطبيقها لبرنامج صن رايز.

3-تعد هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية والفلسطينية، نظراً لقلة الدراسات التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي اضطراب التوحد -في حدود علم الباحث- إذ لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة كانت موجهة للأهل، وهذه الدراسة موجهة للعاملين.

5.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

الكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في تحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

6.1 حدود الدراسة:

الحدود البشرية: أطفال التوحد في مركز دورا الأمل للتأهيل في جنوب الخليل.

الحدود المكانية: مركز جمعية دورا الأمل الخيرية في جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2021/2022.

الحدود المفاهيمية: تقتصر حدود هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة في الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة التعريفات الآتية:

1.7.1 برنامج صن رايز Son-Rise:

" برنامج يستخدم مع أطفال التوحد وهو أول برنامج أشار إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يمكنهم النمو والتواصل بشكل جيد، ويتكون من خمس مراحل أساسية، لكل مرحلة أهداف خاصة يجب تحقيقها للانتقال للمرحلة التالية، يعمل على الحد من السلوكيات النمطية، وتطوير التواصل اللفظي والبصري لدى الطفل كما أن هدفه النهائي تكوين طفل قادر على التواصل الاجتماعي، من مبدأ الدخول لعالمه وسحبه لعالمنا". (شاهين، 2017، ص22)

التعريف الإجرائي: هو البرنامج الذي طُبّق على أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مركز دورا الأمل للتأهيل.

2.7.1 السلوكيات النمطية:

"الانغماس لفترات طويلة في أداء سلوكيات غير هادفة تتسم بالتكرار والرتابة والميل إلى النمطية سواء في الحركة، أو الأداء لا سيما اللعب ببعض الأدوات بطريقة معينة، ويمكن تعريفها بأنها حركات الجسم الرتيبة التي تتكرر وتتكرر". (القمش، 2011، ص54).

التعريف الإجرائي: مجموعة السلوكيات التي اجتمعت معا لدى أفراد عينة الدراسة وفق ما كشف عنها مقياس السلوك النمطي في مجالاته (السلوكيات النمطية الحسية مثل مضغ المناديل، ولعق الأشياء،

والسلوكيات النمطية اللفظية مثل ترديد عبارات قد سمعها من قبل، والسلوكيات النمطية الحركية مثل التحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر، والسلوكيات النمطية الانفعالية مثل رفرفة اليدين، ضرب الرأس في الحائط، والسلوكيات النمطية الروتينية مثل وضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة).

3.7.1 التآزر الحركي البصري:

"هو قدرة الفرد على المزاوجة بين الرؤية وحركة الجسم، أو بعض أجزائه أو القدرة على تحقيق التزامن بين المعلومات البصرية، وحركات أجزاء الجسم المختلفة وهذه المهارة ضرورية لعدد من المجالات الأكاديمية كالكتابة، والرياضيات، والتربية البدنية، ومهارة الحياة اليومية المختلفة". (أبو سباع،2017، ص6)

التعريف الإجرائي: مجموعة الأنشطة التي تم العمل بها مع أفراد عينة الدراسة من ذوي اضطراب التوحد بحيث تتطلب التنسيق بين حركة اليد والعين، وحركة القدم والعين، مع النظر لنفسه في المرآة.

4.7.1 اضطراب التوحد:

خلل نمائي عصبي يصيب الدماغ يبدأ بالظهور من عمر 3 شهور- 3سنوات، ويظهر قصوراً واضحاً في ثلاث جوانب: التواصل البصري، والتواصل اللفظي، والتواصل الاجتماعي، وكذلك ضعفاً في اللعب التخيلي، مع ظهور مشاكل حسية كثيرة، وسلوكيات نمطية تعيق تقدم الطفل. (القمش ،2011).

التعريف الإجرائي: هم أطفال مركز جمعية دورا الأمل للتأهيل المشخصين باضطراب التوحد.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1. الإطار النظري:

يشمل الإطار النظري المحاور الآتية: برنامج صن رايز Son–Rise، والسلوكيات النمطية، والتآزر البصري الحركي، اضطراب التوحد، والدراسات السابقة، والتعليق عليها.

2.1.1. برنامج صن رايز (son–rise)

يعد برنامج صن رايز Son–Rise: أول برنامج ينص على إمكانية الشفاء من اضطراب التوحد والتخلص منه، وأول من وصفه علاجاً للأطفال ذوي اضطراب التوحد هو كوفمان (Kaufman)، حيث يتمثل البرنامج في انضمام الوالدين أو المعالج إلى عالم الطفل، وذلك بتقليد سلوك الطفل المتكرر(النمطي)، وهو عبارة عن علاج فردي مكثف يتم في غرفة خالية من المشتتات من خلال نشاط مشترك بين الطفل ومعالجه أو والديه، ويستخدم برنامج صن رايز Son–Rise مع أطفال ذوي اضطراب التوحد، والأطفال ذوي الإعاقات النمائية الأخرى. (صالح، 2021)

2.1.1.1. تاريخ نشأته:

في بداية عام(1970) كان التعامل مع اضطراب التوحد يكاد يقتصر على استخدام الصدمات الكهربائية كتقنية لتعديل السلوك في حالات التوحد الشديد، حينها كان الزوجان باري وسماري نيل كوفمان (Kaufman)يبحثان عن طريقة لعلاج طفلهم المصاب باضطراب التوحد، حيث عرض عليهم الأطباء الكثير من الوسائل وقدموا لهما نصيحة بوضعه في مؤسسات الرعاية الداخلية؛ لأنه حالة لا يمكن علاجها وسيستمر التوحد ملازما له طوال حياته، في هذا الحين رفض الأهل وفضلا العمل مع طفلهم على اعتباره هدية من الله واتخذا منهجاً مختلفاً عما كان سائداً في ذلك الوقت، وذلك بالتقرب من ابنهما، وتقديم الحب، وعدم رفض تصرفاته، واعتبار سلوكياته النمطية المتكررة بمثابة مدخل للانضمام لعالمه فعندما يرفرف يرفرفون معه، وإذا اهتز يهتزون معه وبهذه الطريقة أصبحا قادرين على التواصل معه، حيث استمر عملهما مع ابنهما (12) ساعة يوميا لمدة ثلاث سنوات ونصف، واليوم ابنهما هو مؤلف كتاب اختراق التوحد، وهو أكبر محاضر في التوحد وبرنامج صن رايز Son–Rise، ومدير أكبر مركز للتوحد في الولايات المتحدة الأمريكية. (Wilde, 2015)

ساعد برنامج صن رايز في عام (1983) أكثر من (35) ألف عائلة، حيث أشار البرنامج إلى أن أي شخص من ذوي اضطراب التوحد والصعوبات النمائية أطفالاً أو بالغين لديهم القدرة على الشفاء. ويعد برنامج صن رايز نظاما شاملا يهدف إلى إحداث تحسن في جميع المجالات (الحركية، والأكاديمية، والعناية بالذات، والتواصل اللفظي، والتواصل البصري)، كما أنه أول برنامج يعتبر التوحد اضطراباً علائقياً عصبياً وليس سلوكياً بعد العمل مع الآلاف من العائلات في أكثر من 80 دولةً حول العالم تبين أن التركيز على العلاقات الاجتماعية هي الطريقة الأكثر فعالية في تغير مسار حياتهم، فهو يعالجهم من خلال التفاعلات المرحة والحماسية واحتضان تعبيراتهم الجسدية والعاطفية عوضا عن إجبارهم على الامتثال لعالم لا يدركوه بعد .

(http://www.option.org/about_us/atca.php الأنترنت ،2021\9\20)

ويسرد راون كوفمان (Ron Kaufman) تطور البرنامج قائلا: طور والداي هذا البرنامج المبتكر انطلاقا من تجربتهما الشخصية لدخول عالمي، والطريقة التي ابتكراها كانت مبينة على ما هو التوحد حقا؟ بوصفه صعوبة في الترابط والاتصال مع الآخرين، أي بوصفه سلوكاً غير مقبول يجب إنهاؤه وتغييره، وقد أسميا هذا البرنامج (صن رايز Son–Rise)، وأكثر ما يميز برنامجهما عن غيره من البرامج ما يأتي: (شاهين،2017)

–ابتكر من قبل والدين وهذا بحد ذاته مختلف بشكل كبير عما هو متعارف عليه.

–اعتمادهما فرضية أن أطفال التوحد لديهم قدرة هائلة على التطور.

–الانضمام لعالمي بدلا من إجباري على الانضمام لعالمهم.

–استخدام الدافعية بوصفها المدخل للتعلم.

–إعطاء الأولوية لتفاعلي الاجتماعي على المهارات الأكاديمية.

وقد ألف والداي العديد من الكتب في أواخر السبعينات أبرزها كتاب بعنوان (صن رايز –Son Rise)، ومن ثم تحولت قصتنا إلى فيلم عام(1979) حاز جائزة تلفزيونية بعد ذلك بدأ الناس بالتوجه لوالديّ، الأمر الذي جعلهما يؤسسان مركزاً عام (1983) أطلقا عليه (المركز الأمريكي لعلاج التوحد) مساحته مئة دونم في شفيلدا بولاية ماساشوستس لاستقبال الأهالي.

2.1.1.2. أهداف برنامج صن رايز (son–Rise):

من المتعارف عليه أن برنامج صن رايز Son–Rise هو برنامج موجه للوالدين بشكل أساسي ولتحقيق أهداف برنامج صن رايز أسس نيل وزوجته معهداً تدريبيا لتدريب أهالي الأطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية إعداد برنامج منزلي لتدريب طفلهم خلال أسبوع أو شهر أو أكثر أطلقا عليه اسم (Option Institute Fellowship) في عام (1983)، وأي أخصائي أو معالج يود تطبيق البرنامج، والنجاح فيه عليه الأخذ بعين الاعتبار أهداف برنامج صن رايز Son–Rise التي تتلخص فيما يأتي:(محمد، 2015)

1- تحفيز الوالدين والأخصائيين على الثقة بقدراتهم وإمكاناتهم كمعلمين للأطفال المطبق عليهم البرنامج.

2- تدريب كلٍّ من الوالدين والأخصائيين والعاملين مع طفل التوحد على إظهار الحب والقبول غير المشروط مما يسهم في تقبلهم وإخراجهم من عالمهم.

3- تدريب كلٍّ من الوالدين والأخصائيين على كيفية إعداد وتنظيم بيئة منزلية أو صفية تساعد طفل التوحد على اكتشاف عالمه.

2.1.1.3. نقطة البدء في برنامج صن رايز Son–Rise:

لنجاح البرنامج ومن أجل بداية رائعة مع الطفل ذي اضطراب التوحد، يجب أن يتوفر التقبل والحب، والشعور بالأمان والطمأنينة، وإبداء الفرح بكل نظرة يتم الحصول عليها من الطفل (محمد، 2015).

2.1.1.4. الأساسيات التي يتبناها برنامج صن رايز Son–Rise:

يتبنى البرنامج الأساسيات الآتية: (سليمان،2014)

1–استخدام رغبات الطفل أساساً للتعليم والتعلم من خلال اللعب المشترك، إلى جانب عامل الإثارة والمتعة، فمثلا عندما يبدر من الطفل أي سلوك نمطي نشارك الطفل هذا السلوك ونقف أمامه كي يرانا.

2–تعليم الطفل أيّة كلمة يتعلمها أو تصدر عنه أنها تستعمل بهدف التواصل، وقد نصح كوفمان (Kaufman) تعليم الطفل الكلمات التي تحتوي على الحركات في البداية؛ كونها أسهل فتظهر استجابة الطفل بشكل أسرع.

3-العمل على تقوية التواصل الاجتماعي وهذا ما يميزه عن غيره من البرامج.

2.1.1.5. المبادئ التي يعتمد عليها برنامج صن رايز Son-Rise:

يعتمد البرنامج المبادئ الآتية: (محمد،2015)

1-اعتبار أي سلوك يبدر عن طفل اضطراب التوحد بأنه سلوك له معنى وهدف يسعى الطفل له.

2-مساهمة المحيط الاجتماعي الملائم (المدرسة، والأسرة، والبيئة المحيطة) في التطور السريع لطفل اضطراب التوحد.

3-الأسرة هي المعلم الفعال مع الطفل وعليهم الإيمان بقدراته، وإمكانية تطوره فهو طفل لديه الكثير من القدرات.

4-الإيمان بأن الطفل هدية من الله، والابتعاد عن مقارنته بغيره من أخوته أو أقرانه.

5-الاطلاع على كل جديد، وعدم التحيز لفكرة ما أو حكم معين فيما يخص الطفل.

6-الاعتماد على تقليد الطفل كنقطة أساسية في تعليم الطفل.

7-معرفة اهتمامات كل طفل ليتم الدخول لعالمه من خلالها، فاختيار طريقة التدخل تعتمد على كفاءة الأخصائي أو الشخص القائم بالتدريب، وكذلك قدرة الطفل نفسه.

8-أهمية تقبل الطفل والبدء معه بطريقة مشجعة ومحفزة.

9-وضع جداول رصد لكل مرحلة، وكل مجال وكل خطوة، مثلا للسلوكيات النمطية، البحث عن (5) سلوكيات نمطية يقوم بها الطفل لم نشاركه بها من قبل، ورصدها في قائمة أو جدول (السلوك\كيف تمت الاستجابة؟، ما الذي سنقوم به عند الانضمام إلى البرنامج؟)، الاهتمامات (نوعها، وطريقة اللعب بها)، كذلك الألعاب (ماذا يفضل؟، وما اللعبة الأكثر تعلقا؟، وما الألعاب الجديدة؟، وكيفية اللعب بها ووضعها بشكل جداول كما يرغب المدرب؟)، وهذا لا يتم من خلال جلسة واحدة بينما بالعديد من الجلسات. (شاهين،2017)

2.1.1.6. مراحل برنامج صن رايز Son-Rise:

يمر البرنامج في ثلاث مراحل هي:

أولاً: مرحلة البداية: فيها يدرب الأهل الطفل لمدة (5) أيام ثم يقوم الأهل بتنفيذ الاستراتيجيات التي تعلموها مع أطفالهم لفترة من الوقت.

ثانياً: (المرحلة المكثفة) في هذه المرحلة يرجع الأهل مع طفلهم للمنزل لاستكمال التدريب.

ثالثاً: (مرحلة الفاعلية القصوى) تعتبر المرحلة الأخيرة في برنامج صن رايز Son–Rise والتي يظهر فيها تطور الطفل من خلال تنفيذ الأهل للاستراتيجيات ومتابعة الأخصائي. (شاهين، 2017)

2.1.1.7. تقنيات برنامج صن رايز Son–Rise:

يعدّ الطفل في برنامج صن رايز Son–Rise هو المعلم وليس المتعلم بحيث يرينا طريق الدخول لعالمه ونحن نريه طريق الخروج منه من خلال التقنيات الآتية: (شاهين، 2017)

أولاً: الانضمام (وهو التعبير عن الحب والتقبل بطريقة يراها ويشعر بها الطفل، وهي المرحلة التي يتوقف فيها الطفل عن السلوك بإرادته)، فكلما انضممنا لعالم الطفل قلت سلوكياته النمطية ، ويكون الانضمام ناجحا إذا لم يحدد بوقت ويوجد فيه متعه، وعلينا معرفة متى ننضم؟

ثانياً: الدافعية: عدم التفكير في إلغاء السلوك بل الاندماج بكامل الحواس والتمتع بالسلوك مثل: التفكير في مجالات اهتمام الطفل، والألعاب المفضلة لديه، وننضم له في حال بدر منه تواصل بصري أكثر من ثانية، وإذا اشترك الطفل في اللعبة أو النشاط نستمر فيه أطول وقت ممكن.

ثالثاً: الإبداع: في عرض الأنشطة وصنع الألعاب مثلاً: في بعض الأحيان تقليل الوقت أو تمديده، والقيام بحركات مضحكة مثل: تقمص شخصية المهرج، والتنويع في نبرات الصوت، وتغير قواعد اللعبة مثل: إضافة أو اختصار خطوة.

رابعا: العلاقات الاجتماعية: هي المرحلة المهمة والمطلوب التوصل لها حيث تمر بالعديد من الخطوات، يتم العمل فيها وفق النموذج التطوري لبرنامج صن رايز Son–Rise كما هو موضح في الملحق رقم (1).

2.1.1.8. صفات البيئة المثلى لتطبيق برنامج صن رايز Son–Rise:

يتم تهيئة غرفة الطفل وجذب تركيزه من خلال العمل على البيئة التي سيتواجد بداخلها أثناء التدريب بحيث تتوفر فيها الصفات الآتية: (كوفمان، 2014)

1–خالية من المشتتات: بحيث تخلو من جميع الألعاب من أي شيء يكفي أن توجد بداخلها مرآة مثبتة على الحائط، ولف الجدار إن أمكن بالإسفنج.

2–التحرر من صراعات السيطرة: إشعار الطفل بالأمان، وفي هذه الحالة قد نطلق على الغرفة اسم (نعم)لا وجود لكلمة (لا) أو أي كلمة منع ونفي، يجب أن يشعر الطفل بالأمان الكامل.

3–وضع الألعاب في مكان لا يستطيع الطفل الوصول إليه: بهدف تشجيع الطفل على التواصل واللجوء لطلب المساعدة وبالتالي ينتبه للشريك أو المدرب.

4–إبعاد الهواتف والألعاب الإلكترونية أو الشاشات أو الحاسوب: حيث يعدّ وجودها يعد مشتتاً للطالب ويجعل توجهه تُجاهها مما يصعب عليه التواصل، فيفقد البرنامج قيمته.

5–واحد ل واحد: أي نكتفي بوجود الطفل والمدرب من أجل بناء جسر من عالمنا لعالم الطفل، ولتجنب فرط التعزيز في المرحلة الأولى ، لكن في مراحل متقدمة يمكن تواجد أشخاص آخرين.

6–نافذة باتجاه واحد أو اتجاهين، أو أربع كميرات مراقبة، أو نكتفي بكاميرا، في حال وجود أي أخصائي أو الأهل متابعة ما يحصل في داخل الغرفة يمكنه المشاهدة دون حدوث أي إزعاج.

7–قفل الباب: لتجنب دخول وخروج الأشخاص كذلك الطفل، الذي يجعله يفكر بالمكان وما بداخله لا التفكير بالخروج.

2.1.1.9. نقاط يجب تجنبها في برنامج صن رايز Son–Rise:

من أجل النجاح في جميع خطوات برنامج صن رايز Son–Rise وإحراز الهدف المطلوب، لابد من تجنب العديد من الأمور أو عدم القيام بها وهي كما يأتي: (شاهين، 2017)

1–الابتعاد عن التحديق في الطفل: بحيث يتم إظهار التقبل والحب الكامل للطفل والنشاط، مع عدم التحديق الكامل بالطفل حتى يتسنى للطفل التحرك بأريحية ولا يشعر بالمراقبة.

2–الابتعاد عن وجه الطفل بحيث لاتكن ملاصقا له: من المتعارف عليه أنه لكل شخص مساحته وحيزه الخاص به هالة تحيطه لا يجب الاقتراب منها، وهنا يتوجب علينا عدم الاقتراب بشكل كامل ملامسٍ للطفل إذا جلس نجلس على مسافة منه، إذا تحرك نتحرك على مسافة منه وهكذا.

3-الابتعاد عن أغراض الطفل وعدم ملامستها: نحاول قدر الإمكان توفير اللعبة نفسها، لكن يمكننا ملامسة اللعبة التي يتخلى عنها الطفل فقط.

4-الابتعاد عن تغيير سلوك الطفل بأي شكل من الأشكال: في برنامج صن رايز Son-Rise نسعى لمعرفة السبب خلف السلوك واستبداله بسلوك مرغوب فيه دون إجبار الطفل على ذلك.

5-الابتعاد عن تقليد الطفل في السلوكيات النمطية الخطيرة: كإشعال النار، التكسير، الضرب، الهروب، القفز فوق الأسطح، نحن فقط في برنامج صن رايز Son-Rise نقلد السلوكيات البسيطة غير المعقدة أو الخطيرة.

6-تجنب الانضمام للطفل في حال كان يلعب في أعضائه الخاصة، أو اللعب في أنفه أو البصق.

7- الابتعاد عن مكافأة الطفل؛ ذلك كونها تجعل سلوك الطفل سلوكاً آلياً، فالطفل لن يتعلم المهارة الفعلية المطلوبة، وكل ما سيتعلمه هو الانتباه للأوامر، وبالتالي سيجد صعوبة في تعميم المهارة في حال غاب النظام عنه، ويمكن تمثيل سلوكه على النحو الآتي: (طلب+ سلوك+ مكافأة).

2.1.2. السلوكيات النمطية:

يظهر أطفال اضطراب التوحد السلوك النمطي (المتكرر) في كل لحظة يحصل فيها الطفل على فراغ وبالتحديد يظهر بشكل واضح أثناء اللعب بطريقة معينة أو تحريك الجسم للخلف والأمام، أو الدوران حول نفسه لساعات طويلة دون الشعور بالملل كذلك تكرار إصدار نغمات وأصوات، كما أنه يمضي ساعات ينظر في اتجاه معين / نحو صوت أو ضوء، أو النظر باتجاه عقارب الساعة، أو المروحة، هذه السلوكيات النمطية تعد استثارة ذاتية غير مرتبطة بوقت معين. (مجيد.2010)

2.1.2.1. مسميات السلوك النمطي:

يُعد السلوك النمطي استجابة متكررة، يصدرها الطفل دون أي هدف واضح بمعدل مرتفع، وذكر العديد من المسميات يمكن أن تطلق على السلوك النمطي كما يأتي: (الحبشي، الأقرع 2017)

1-سلوك الإثارة الذاتية: أطلق هذا المسمى للاعتقاد بأن الطفل يصدر السلوك للحصول على إثارة حسية قد تكون سمعية أو بصرية أو لمسية.

2-السلوك الموجه نحو الذات: يصدره الطفل من أجل إشباع حاجة داخله.

3–السلوك المختل وظيفياً: أي أنه دون هدف واضح لا يعطي أي إنجاز أو نتيجة، لا يلبي رغبة أو احتياجاً للطفل.

4–السلوك الطقوسي: سلوك ذو نمط واحد متكرر، كما في العادات المتبعة في الأفراح والشعائر الدينية.

2.1.2.2. تصنيف السلوك النمطي:

تصنف وينج (1993) السلوكيات النمطية في أربع مجموعات وهي كما يأتي: (الجوالدة، والقمش، 2012)

1–سلوكيات نمطية بسيطة مثل: تدوير الأشياء ومراقبتها وهي تدور، والاهتزاز، وضرب الرأس، وإصدار أصوات، والنقر بالإصبع.

2–سلوكيات نمطية معقدة تتضمن أشياء مثل: الالتصاق الشديد بأشياء معينة، والتعلق بأصوات ونماذج، وترتيب الأشياء وفق صفوف ونماذج.

3–سلوكيات نمطية معقدة مثل: التعلق بالروتين، والسّير في نفس الطريق، وطقوس موعد الذهاب إلى النوم، وتكرار بعض الحركات الجسدية الغريبة.

4– تكرار أنشطة معقدة لفظية أو مجردة مثل: طرح مجموعة الأسئلة نفسها، والتعلق بموضوع معين.

2.1.2.3. أسباب ظهور السلوكيات النمطية:

السلوكيات النمطية من أكثر مظاهر القصور التي تميز الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهي أكثر مظاهر القصور الواضحة لديهم، حيث يمكن لمن يقابلهم أو يتعامل معهم ملاحظتها بسهولة ووضوح، كالاستغراق مدة طويلة من الوقت وبصورة غير عادية في عمل واحد، فهو سلوك يتبع نمطاً واحداً متكرراً، ويتضمن حركات تلقائية غير معروفة مثل (التعلق الحاد بالروتين، وترديد الكلام، وإصدار الأصوات الحادة، ورفرفة في اليدين، وغمز في العينين)، ويفسر ظهور السلوكيات النمطية نظرا لوجود سبب لحدوثها ويمكن إجازتها في النقاط الآتية:

1. جذب الانتباه: من المتعارف عليه أن أي طفل يلجأ لجذب انتباه المحيطين به (الأم، الأب، الأقارب، الأقران) يلجأ لعمل بعض الحركات أو يتصرف بسلوك ما، ويلجأ طفل التوحد كذلك لعمل السلوكيات النمطية المعتادة لديه؛ ليلفت (سليمان، 2014)

2. عدم القدرة على ربط السلوك مع الموقف: فنجد طفل التوحد يعمم سلوكه في كل موقف لعدم إدراكه باختلافها، مثلا في السيارة وفي البيت في حفلة أو بيت عزاء يتبعاً سلوكاً واحداً كالضحك بصوت مرتفع، أو الصراخ والبكاء، أو التصفيق مع (بيومي، 2008)

3. ارتفاع مستوى التوتر: صعوبة فهم الطفل التوحدي لأي موقف جديد يحصل أمامه أو يتعرض له، مما يزيد من توتره فترتفع وتيرة السلوك النمطي لديه، فمثلاً: التقاء الطفل بشخص جديد أو أخ مسافر قريب له، أو حصوله على لعبة جديدة يصعب عليه كطفل توحد ربط الجزء بالكل فيعمل على بناء حاجز بينه وبين الموقف، ومن الأمثلة التي أوردها الأخصائيون في الغرب الضوء المتأرجح ذا الإضاءة البيضاء يزيد من حدة التوتر على العكس من الضوء الثابت ذا الإضاءة الحمراء (سليمان، 2014) و(بيومي، 2008)

4. تأمين تغذية حسية للطفل: تعمل السلوكيات النمطية غالباً على تأمين الراحة للطفل فمثلا إصداره لبعض الأصوات وفق نغمة معينة يصدر عنه إيقاع مريح بالنسبة له، وملامسته لبعض الأسطح، أو الرفرفة بيده، والتصفيق تعطيه تغذية جسدية تؤدي به للاسترخاء، والشعور بالراحة عند شعوره بالضياع (سليمان، 2014).

5. الاعتراض على تغيرات في برنامجه: لدى بعض أطفال التوحد تعلق شديد بالروتين، وفي حال حدوث تغير يصدر السلوكيات النمطية المختلفة، التي يسعى من خلالها للحصول على إعادة الاستقرار الذاتي (سليمان، 2014).

6. وجود خلل في عدد الخلايا العصبية في الدماغ وحجمها: من المتعارف عليه علميا أن عملية التعلم والإدراك تتم في الدماغ على شكل تكاثر كمية التشابك ما بين الخلايا، فانخفاض هذه الشبكات العصبية يعد مؤشراً على افتقار التجارب والمعلومات، مما يجعل طفل التوحد يصدر السلوكيات النمطية التي يدركها دون تفريق بين اختلاف المواقف (بيومي، 2008)

7. تأثير تسرب مواد سامة في المخ: طفل التوحد يختلف عن الأطفال الآخرين بتفضيله لأنواع معينة من الطعام، وهذا يتسبب في فقدان الطفل إلى الأنزيمات (الخميرة)المتوفرة في بعض الأغذية، فيتسبب بتسرب المواد غير المفككة للدماغ مما تتسبب في إلحاق الضرر بوظائف الدماغ، فيترجم هذا الضرر بظهور السلوكيات النمطية الغريبة والمتكررة (سليمان، 2014)

2.1.2.4. أشكال السلوكيات النمطية:

حدد العديد من الباحثين أشكال السلوكيات النمطية على النحو الآتي:

السلوكيات النمطية الحسية: يواجه الأطفال مرحلة انتقالية عندما يضعون الأشياء في أفواههم بعمر أربعة أشهر، كما أن هذه المرحلة هي العملية التي تساعد الطفل على تطوير الحواس المختلفة ذات الصلة باللمس والشم والبصر والتذوق، وهذه العملية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تكون في أدنى مستوياتها، وبالتالي فإن عملية دمج الحواس تكون لديهم شائعة، ويبدي الأطفال ذوو اضطراب التوحد تأخراً في اكتساب الخبرات الحسية المناسبة (العدوان، 2013)

إن بعض الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد عادة ما يكونون مفرطي الاستجابة، أو منخفضي الاستجابة، أي لديهم قصور في الاستجابة لمثيرات معينة في بيئتهم، فقد تكون هناك حساسية مفرطة لأصوات معينة أو لبعض المثيرات البصرية كضوء لمبه الفلورسنت، كما أن البعض منهم يكون حساساً للمس، على الرغم من أن بعضاً من هؤلاء الأطفال يتسمون بدرجة كبيرة من عدم الاستجابة للمثيرات السمعية أو البصرية أو اللمسية، وأن بعضهم يبدو وكأن لديه خليطاً من نقص الحساسية أو فرط الحساسية كأن ينسى الأصوات أو الضوضاء العالية مثل جرس الإنذار الخاص بالحريق على سبيل المثال في حين يكون رد فعله مفرطاً لشخص ما يصدر صفيراً من مسافة بعيدة أو حتى للهمس (الرماضين، 2015)

السلوكيات النمطية اللفظية: ويتمثل في العجز الواضح في عمليات التواصل اللفظي، ويرتبط ذلك بعدم التطور في اكتساب اللغة، أو وجود لغة غير وظيفية، والتأخر في الكلام دون وجود إشارات تعويضية، والترديد النمطي لما يقوله الآخرون (الرماضين، 2015)

السلوكيات النمطية الحركية: وهي ترتبط بحركات أعضاء الجسم مثل: فرك العينين وهز الرأس وإيحاءات الأيدي والحركات الجسمية مثل التأرجح، وتؤدي هذه السلوكيات إلى معيقات في مهارات

التكليف الاجتماعي إضافة إلى أنها تساعد في تكوين الاتجاهات السلبية نحو الآخرين (الرماضين، 2015)

السلوكيات النمطية الانفعالية: تظهر في صورة انخفاض في مهارات الاتصال، ومشكلات في التعبير عن المشاعر والانفعالات، وتظهر لديهم بعض السلوكيات الدالة على الغضب ويتمثل ذلك بقذفهم بعض الأشياء التي تكون بأيديهم بهدف جذب انتباه الآخرين إلى حدث أو موضوع معيّن غير قادرين على التعبير عنه لفظياً، كما قد يقوم بعضهم بإيذاء الذات للفت انتباه الآخرين لما يريد (العدوان، 2013)

السلوكيات النمطية الروتينية: يظهر هذا السلوك لدى غالبية الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويتجلى في مجالات عديدة منها: الروتين في تناول الطعام والشراب، وكذلك يتضح في طريقة اللعب، حيث يعانون من مشاكل في اللعب التخيلي ولا يمتاز لعبهم بالابتكار أو التجديد فعلى سبيل المثال يلعب الطفل ذو اضطراب التوحد بمجموعة سيارات من خلال صفها بخط مستقيم ولمدة ساعات دون إحداث أي تغيير في طريقة لعبه (البلوي، 2011)

2.1.2.5. أساليب معالجة السلوكيات النمطية:

بالرغم من كونها سلوكيات لا تشكل أي تهديد إلا أنه يجب خفضها أو إيقافها؛ لأنها تعمل على جذب انتباه المحيطين به وعلى تشكيل اتجاهات سلبية لديهم نحو الطفل، كما أن هذه السلوكيات تحد من تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به، ومن هذه الأساليب:(الحديدي، والخطيب 2014)

1-تنظيم وإعادة تنظيم الوضع: من خلال ضبط المثيرات وتنظيم البيئة للحد من تأثيرها في حدوث السلوكيات النمطية.

2-استخدام الإجراءات المنفرة: تعد من أكثر الاستراتيجيات فعالية من بين الأساليب المستخدمة في تعديل السلوك النمطي، يتم اللجوء لها بعد التأكد من فشل الإجراءات الإيجابية وتشمل مجموعة أساليب منها:

التقيّد الجسدي: وهو أحد الأساليب التي استخدمت في تعديل السلوكيات النمطية مثل (هز جسم الطفل بعنف، أو توبيخه لفظياً، أو رفع نبرة الصوت عليه كقول (لا))

التصحيح الزائد: استُخدِم هذا الأسلوب وطُوّر لمعالجة السلوكيات النمطية لدى الأطفال المتخلفين عقليا على يد فوكس وأزرت، وقد ثبتت فعاليته في خفض السوك النمطي بشكل كبير.

الإجراءات الإيجابية: تعتمد على التعزيز بمختلف أنواعه في خفض السلوك النمطي، وتركز على استجابة مناسبة، يعتمد نجاحها على قدرة الأخصائي أو المعالج على اختيار وتقديم معززات خارجية أقوى من المعززات الداخلية وتشمل: (تعزيز غياب السلوك النمطي، تعزيز السلوك البديل للسلوك النمطي، تعزيز انخفاض السلوك النمطي)

وقد أثبتت الدراسات نجاح هذه الأساليب الثلاثة في خفض السلوكيات النمطية.

2.1.3. التآزر البصري الحركي

2.1.3.1. مفهوم التآزر البصري الحركي

يعرف بأنه: "قدرة الفرد على المزاوجة بين الرؤية وحركة الجسم، أو بعض أجزائه أو القدرة على تحقيق التزامن بين المعلومات البصرية، وحركات أجزاء الجسم المختلفة وهذه المهارة ضرورية لعدد من المجالات الأكاديمية كالكتابة، والرياضيات، والتربية البدنية" (منيب، 2013)

كما يعرف بأنه: "درجة الاتساق والتوافق بين حركات العين وحركات الأداء الحركي لليد عند أداء الطفل لنشاط حركي رسما أو كتابة" (الهنائية، 2019، ص3)

وهو: "التنسيق بين اليد والعين، وهو القدرة على السيطرة على حركة اليد بدقة، وهو ضبط حركة العضلات الذي يتيح لليد أن تقوم بالمهمة وفق الطريقة التي تراها العين" (الصايغ، 2013)

ويعرفه (البداني، 2018، ص57) بأنه: "القدرة على مزامنة مجموعة من الحركات المعقدة وبطريقة متناسقة بين حركة اليد والعين بهدف أداء حركات دقيقة وسلسلة. تتبلور مهارة التآزر البصري الحركي لدى الطفل عند بلوغه سن العاشرة، ليستمر بعد ذلك نمو الدقة في أداء الحركة وتهذيبها"

ويعرفه (خصاونة والخوالدة، 2016، ص363) بأنه: "نوع من اضطراب النمو، وصعوبة في اكتساب تصرف يقوم به معظم الأطفال من السن نفسها خصوصاً التصرفات التي تتطلب مهارة الأعضاء الدقيقة كاليد والأصابع. واللافت أن الطفل المصاب بهذا الاضطراب لا يواجه مشكلة في المشي أو السباحة. ولكن يواجه صعوبة في القيام بالأمور التي تتطلب منه استعمال عضلاته الدقيقة كالكتاب

مثلاً، ويفسر المختصون ذلك أنه عندما يدرك جيداً ما عليه إنجازه؛ فإن دماغه لا يستطيع أن يأمر أعضاء جسمه بالتنفيذ بشكل منظم"

2.1.3.2. مهارات التآزر البصري الحركي:

هو قدرة النظام البصري على تنسيق المعلومات المدخلة إليه لتوجيه اليدين لإنجاز مهمة معينة مثل الكتابة، التلوين، اقتناص، الكرة، ارتداء الملابس، ربط الحذاء، أزرار القميص، وجميع المهارات الخاصة بالنظافة الشخصية ورعاية الذات التي يحتاج بها الطفل استخدام العضلات الصغيرة والكبيرة توافقاً مع المعلومات البصرية من خلال العين (إبراهيم ،2018).

وتعتمد مهارة التآزر البصري– الحركي على (النجار، 2020):

1- التناسق السليم في عضلات العين واليدين.

2- الإدراك الواعي لحركة العينين واليدين من خلال إدراك اتجاه الكتابة في الصفحة من اليمين إلى اليسار– والعكس في اللغات الأخرى– ومن أعلى إلى أسفل.

2.1.3.3. خصائص التآزر البصري الحركي:

ترى أبو سباع (2017) أن هناك مجموعة من الخصائص التي تتمثل فيما يلي:

التآزر: يعني التناسق بين العين واليد أو العين والرجل.

السرعة: وتعني أن تؤدي المهارة بسرعة، بحيث لا تسبق العين يد الطالب أو العكس.

الدقة: تعني الإتقان والجودة الملازمين للسرعة في الأداء.

القدرة على الأداء تحت الضغوط: هي المقدرة على الأداء تحت ضغط الزمن أو التعب أو اللحظات الحرجة أو في وجود ملاحظين لهما.

الاستراتيجية: وضع خطة تنفيذية لتحقيق الهدف المتمثل في الأداء الماهر وفق الزمن المطلوب.

2.1.3.4. أعراض الخلل في التآزر البصري الحركي:

1- قد يفشل الفرد في تطوير وعي أو إدراك داخل للجانب الأيمن والأيسر من الجسم، والفروق فيما بينهما، أو ما يسمى "الجانبين"، ويمكن ملاحظة ذلك حين لا يقدر الفرد على استخدام

كل جانب من الجسم بشكل مستقل، فقد يؤدي كلا الجانبين من الجسم العمل نفسه في الوقت نفسه، أو نجد أحد الأجزاء قد يقوم بحركات ناقصة. وعند ملاحظة الفرد الذي يكتب على السبورة بيده اليمنى مثلاً، قد نلاحظ أن يده وذراعه الأيسر تؤدي حركات غير متناسقة في الوقت نفسه، وكأن جزءاً قليلاً من النشاط الحركي للذراع واليد اليمنى، يبدو عليها التأثر بحركة الذراع واليد اليسرى، وفي بعض الحالات نجد أن الفرد يعتمد بشكل كامل على أحد الأجزاء، في حين نجد أن الجزء الآخر غير فعال أو قد يكون معوقاً (العطية وإمام، 2020).

2- إن الفضل في تطوير الوعي بالجهة اليسرى داخل الجسم، ستحرم الفرد من فهم الاتجاهات لكل من اليمين واليسار، مثل التفريق بين حرفي: (b و d) باللغة الانجليزية، والرقمين (2 و 3) في اللغة العربية، ويتمثل ذلك في حالة بعض الأطفال الذين لم يتعلموا التفريق ما بين الجانبين الأيمن والأيسر، ويطلق على ذلك العجز في الاتجاه. (العطية وإمام، 2020).

3- قد يوجد لدى بعض الأطفال خلل في التناسق والتآزر البصري الحركي، حيث يتوقف تطور الفرد في المرحلة التي تقود فيها اليد العين، وخلال مرحلة النمو المبكر، فإن المعلومات المتعلقة بالاتجاه التي يتم الحصول عليها من خلال طريقة الحس– حركية لليد تم تحويلها، ونقلها إلى الشكل الحس–حركي في العين. وحين يكون التوافق البصري الحركي مكتملاً، فإن العينين تُستخدمان وسائل إسقاطية لتحديد المسافة، والجهة التي تقع بعيداً عن مجال وصول الفرد اليدوي، وفي هذه المرحلة فإن العينين تقودان اليد (العطية وإمام، 2020).

وأضافت أبو سباع (2017) أن مشكلات التآزر البصري الحركي تظهر في المواقف الآتية:

1. الأنشطة التي يستخدم فيها تحديد نقطة البداية والنهاية.
2. الأنشطة التي نحتاج فيها لتطابق الأشكال والألوان والأحجام.
3. عدم قدرة الطالب على القيام بالمهارات الاستقلالية وخصوصاً الأكل والشرب وترتيب أدواته.
4. زيادة الحركة والنشاط لدى الطالب بدون تركيز وانتباه.
5. صعوبات تواجه الطالب في القراءة والكتابة.

6. عدم الاتزان أثناء المشي أو القفز.

7. أية مهمات يحتاج فيها الطالب إلى التنسيق بين العين واليد أو التنسيق بين الرجل والعين.

2.1.3.5. أبعاد التآزر البصري الحركي:

إن التآزر الحركي البصري يشير إلى قدرة الفرد على التنسيق والتكامل بين الوظائف البصرية والحركية لأداء بعض المهام التي تتطلب مثل هذا التنسيق، ويتم ذلك خلال بعدين:

البعد الأول: المهارات الحركية الدقيقة:

وهي مجموعة الحركات المعتمدة على العضلات الإرادية الصغيرة في أصابع اليدين (السبابة– الإبهام).

البعد الثاني: مهارات حركية كبيرة:

وهي مجموعة من الحركات التي تنطوي على أكبر العضلات الموجودة في الجسم، وتمكن الطفل من وظائف مثل (المشي، والقفز، والوقوف، والركل، والرمي، والجلوس، وصعود الدرج). (النجار، 2020)

2.1.3.6. علاج التآزر البصري الحركي:

لتنمية التآزر البصري الحركي ينبغي التدريب على التمرينات التالية: (عاشور، 2016)

1- التدريب بتحريك الأصابع على الحروف البارزة.

2- تدريب العين على التمييز بين الحروف والصور والأشكال وكيفية رسمها قبل البدء بالكتابة.

3- التدريب على كيفية تحريك الذراع عند الكتابة ليتناسب هذا التحريك مع رسمة الحرف أو الصورة.

4- ضبط حركات العين للتوافق مع حركة الكتابة لمراعاة الكتابة على السطور المحددة ومراعاة حجم الحروف.

2.1.3.7. النظريات التي فسرت التآزر البصري الحركي:

نظرية جتمان (Getmann)

ترى نظرية جتمان أن نمو الطفل وتطوره العقلي وسلوكه يرتبطان بخبراته الحركية ونموه البصري؛ لذا وضع برنامجاً تدريبياً لتنمية القدرات الحركية البصرية يتضمن: تنمية الأنماط الحركية العامة، وتنمية الأنماط الحركية الخاصة، وتنمية أنماط حركة العين، وتنمية أنماط اللغة البصرية، وتنمية مهارة الذاكرة البصرية، وتنظيم الإدراك البصري، وترى النظرية أن الطفل يكتسب المهارات الحركية البصرية في ثماني مراحل نمو متتابعة ومتطورة، وأن كل مرحلة تعتمد على المرحلة التي تسبقها، وهذه المراحل هي: 1- نمو جهاز الاستجابة الأولى، 2- نمو جهاز الحركة العامة، 3- نمو جهاز الحركة الخاصة، 4- نمو الجهاز الحركي- البصري، 5- نمو الجهاز الحركي - الصوتي، 6- نمو الذاكرة السمعية والبصرية والحركية، 7- نمو الإبصار أو الإدراك، 8-نمو الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتميز والنمو العقلي (نور، 2018)

نظرية جيفارت (Giphart):

تعد نظرية جيفارت إحدى النظريات الرئيسية في القدرات الإدراكية- الحركية، وتتضمن النظرية العمليات الإدراكية - الحركية المبكرة لدى الطفل، وكيفية نمو تلك العمليات ممثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، وكيف أن تلك العمليات الأساسية الثلاث تستعمل وسائل لمعالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك، وتناول دور الجهاز العصبي في نمو الطفل، وكيف يتحول مسار هذا النمو بعد ذلك نظاماً مرجعياً داخلياً للفهم والتعلم، وهذا النظام يستند على عدد من القدرات الإدراكية- الحركية، تتمثل في: التوافقات القوامية، والجانبية، والاتجاهية، وصورة الجسم، والتعميم الحركي، وإدراك الشكل، وتمييز الفراغ، وإدراك الزمن، والتحكم الحركي، والمزاوجة الإدراكية الحركية (النجار، 2020)

2.1.4. اضطراب التوحد:

كتب الطبيب النفسي ليو كانر(liu kanir) في عام (1943) مقالة يصف فيها حالة (11) مريضا تابعهم على مدار سنوات يتصفون بصفات تختلف عن بقية مراجعيه، وقد استخدم مصطلح التوحد (Autism) لأول مرة للتعبير عنها وكانت المصادفة العجيبة في فينا بالنمسا في العام نفسه (1943) حيث اكتشف العالم النمساوي هانز اسبرجير (Hans Asperger) حالات تختلف عن حالات كانر(Kanir) في صفاتها وسماتها، وفي عام (1991) أصدر العالم البريطاني فريث (Frith) كتاباً

عن التوحد والأسبرين فسميت متلازمة اسبرجر نسبة إلى مكتشفها، وكذلك متلازمة ريت نسبة للعالم النمساوي أندرياس ريت(Andreas rett) (الجبالي،2016)

واضطراب التوحد قصور ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي يظهر في النقاط الآتية: (الحامدي، dsm5، 2013)

1-قصور في التواصل الاجتماعي بالمثل.

2-قصور في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي.

3-قصور في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها.

ويشير كولين تيريل(Collin Taylor) إلى أن التوحد في أصله جاء من كلمة واحدة هي (autism) مكونة من كلمتين يونانيتين وهما (aut) وتعني الذات، و(lsm) الحالة، وتطلق على الشخص المنطوي على نفسه بشكل غير طبيعي، ويرى أن كلمة (طيف) تدل على وجود تباين في سلوك طفل التوحد، شبهه بالطيف من حيث التداخل في الألوان بحيث ينتقل من حالات معتدلة إلى حادة، وقد وصفه الأطباء بأنه اضطراب نمائي (يشمل جميع نواحي حياة الطفل اليومية) (باسينجر، تيرلي2013)

2.1.4.1. نسبة انتشار اضطراب التوحد:

صدرت في مارس (2014) في الولايات المتحدة إحصائيات من مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها(CDC) إنه من كل (68) طفلا أمريكيا هناك طفل واحد مصاب، ووفق الأبحاث فإن تطور وسائل التشخيص هي السبب في هذه الزيادة، كما تظهر الدراسات أن اضطراب التوحد شائع بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة (4-5) حالات، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ذكر واحد من بين (42) طفل ذكر، بينما أنثى واحدة من بين (189) أنثى، (مؤسسة التوحد، 2018).

أما عن نسبة انتشار اضطراب التوحد في فلسطين فبعد التواصل مع مركز الإحصاء الفلسطيني اتضح عدم وجود أية أرقام إحصائية عنه، وأن هناك توصيات للجهات العليا من أجل الاهتمام بهذا الجانب.

2.1.4.2. عوامل ارتفاع نسبة انتشار اضطراب التوحد:

أدى ارتفاع نسب انتشار اضطراب التوحد إلى إثارة النقاش حوله لدى المختصين؛ لمعرفة العوامل المسببة لذلك الارتفاع، وأشاروا إلى مجموعة من الأسباب وهي: (اللالا،2011)

1. زيادة الهجرة من المناطق الريفية إلى المدن: وفق النتائج التي أشارت لها الدراسات على أن العيش في المدينة من أهم الأسباب الرئيسية والخطرة التي أسهمت بشكل كبير في تزايد نسبة الانتشار، وذلك لدور البيئة المهم في زيادة التوحد.
2. عمر الطفل: هناك ارتفاع سنوي بنسبة10% لكل سنة يكون عمر الأطفال فيها أصغر، أي إذا تم الكشف على الأطفال في عمر مبكّر تظهر النسبة بشكل واضح ودقيق.
3. تطور المعايير التشخيصية إلى جانب العديد من أدوات التشخيص المقننة والدقيقة، ساهم بشكل كبير في تحديد فئة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتميزه عن غيره من الاضطرابات.
4. العديد من الحالات التي شُخّصت اليوم على أنها اضطراب طيف التوحد، كانت في السابق مشخصة ضمن شريحة مختلفة من تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو فصام، فإضافتها ساهمت في زيادة النسبة.

2.1.4.3. أسباب اضطراب التوحد:

يعد اضطراب التوحد من أكثر الإعاقات التطورية التي حيّرت العلماء والباحثين بالرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تعددت في هذا المجال، لكنهم لم يتمكنوا من التوصل لسبب مؤكد إلا أن هناك العديد من النظريات التي حاولوا من خلالها تفسير أسباب اضطراب التوحد: (الشرقاوي، 2016)

النظرية الأولى: ترى أن أطفال التوحد تظهر لديهم حساسية من مادة الكازين (Casein) المتواجدة في الألبان، وكذلك مادة الجلوتين الموجودة في القمح والشعير.

النظرية الثانية: تعدّ المضادات الحيوية أحد الأسباب كونها تقضي على البكتيريا النافعة والضارة في الأمعاء مما يسهم في زيادة الفطريات التي بدورها تسهم في إفراز المواد الكيماوية، إلى جانب الكميات الكبيرة من السكريات التي يحتويها الجسم والغذاء.

النظرية الثالثة: ترى أن اللقاحات هي أحد الأسباب ومنها لقاح (النكاف، والحصبة، والحصبة الألمانية) حيث تسهم هذه اللقاحات في زيادة نسبة الزئبق أعلى من الحد المسموح به وهذه الزيادة سامة وتلحق الضرر بصحة الطفل.

بالإضافة لما سبق، تؤكد بعض الدراسات وجود أسباب تتعلق بالأعصاب، ويرجعها بعض الباحثين لأسباب اجتماعية ونفسية، ولطبيعة العلاقة بين الأهل فيما بينهم، وبينهم والطفل ومدى تفاعلهم معه، وبعضها لأسباب تتعلق بالجينات وظروف الحمل والولادة وهذا يعني أن الطفل مصاب قبل الولادة بفترة طويلة، وبعض العلماء يرجعها لعوامل خارجية كملوثات البيئية، والمعادن السامة، والالتهابات، وضعف المناعة، وسوء التغذية، ونقص الأحماض، وبالرغم من تعدد النظريات إلا أن السبب مازال مجهولاً وما زالت الأسباب المطروحة ضعيفة (الجبلي، 2015)

2.1.4.4. خصائص اضطراب التوحد

هناك العديد من المحددات التي يتم من خلالها الحكم على الطفل أنه يعاني اضطراب التوحد، ومنها كما ذكرها: (الجبلي، 2015)

1. خلل في التفاعل الاجتماعي: في بعض الحالات ينمو الطفل اجتماعيا بشكل طبيعي في سنواته الأولى، ولكن الغالبية العظمى يغلب وجود ضعف ثابت في تطور نمو اللعب الجماعي، وعدم الاهتمام بالآخرين، كما يظهر ضعف في التواصل البصري وضعف في التواصل غير اللفظي، وعدم فهم لتعابير الوجه، كذلك عدم القدرة على تكوين صداقات، والتفاعل باللعب والحديث مع الأصدقاء، ويظهر تعلق بشخص واحد كوالديه، مدربه، أحد إخوته.
2. خلل في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وضعف في اللعب التخيلي: مثلا: ترديده للكلام (Echolalla)، عدم وجود مفردات لديه أو وجود مفردات غير مفهومة وواضحة: كالتحدث باللغة الفصحى، وعدم القدرة على تسمية الأشياء، والاستعمال الخاطئ للضمائر، والتحدث بوتيرة واحدة، وفي التواصل غير اللفظي: تعابير الوجه لا وجود لها، وضعف اللعب التخيلي: باقتصاره على لعبة واحدة متكررة أو لا وجود لها نهائيا.
3. السلوك التكراري (النمطي) وضعف الأنشطة والاهتمامات: مثلا تكرار حركة واحدة، التركيز على نوع معين من الأشياء، والجدول التالي يوضح درجة الشدة لاضطراب التوحد.

.الجدول (1.2) يوضح مستوى شدة اضطراب التوحد وفق التواصل الاجتماعي والسلوكيات النمطية المتكررة.

مستوى الشدة	التواصل الاجتماعي	السلوكيات النمطية المتكررة
المستوى 3 يحتاج لدعم كبير جداً	عجز شديد في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مسببا تدنيا شديدا في الأداء، مع بدء محدود جدا للتفاعل الاجتماعي مع أقل الاستجابات لاستهلالات الغير: مثلا شخص لديه كمية قليلة من الكلام الواضح والذي نادرا ما يبدأ التفاعلات وغذا فعل فإنه يعتمد مقاربات غير مألوفة لتلبيته الاحتياجات فقط وللاستجابة للمقاربات الاجتماعية المباشرة بشدة فقط	انعدام المرونة في السلوك، وصعوبة شديدة في التأقلم مع التغير، وان السلوكيات النمطية\المتكررة تتداخل بوضوح مع الأداء في جميع المناحي، إحباطاصعوبة كبيرة لتغيير التركيز أو الفعل.
المستوى 2 يحتاج لدعم كبير	عجز واضح في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، الاختلالات الاجتماعية ظاهرة حتى مع الدعم في المكان، مع بدء محدود للتفاعل الاجتماعي مع استجابات منقوصة أو شاذة لاستهلالات الغير: فمثلا شخص يتكلم جملة بسيطة وتفاعلاته محدده باهتمامات ضيقة، ولديه تواصل غير لفظي غريب.	انعدام المرونة في السلوك، وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو أن السلوكيات النمطية\المتكررة تظهر بتكرار كاف ليبدو ظاهرا للمراقب الخارجي وتتداخل بالأداء في العديد من السياقات، إحباطاصعوبة لتغيير التركيز أو الفعل.
المستوى 1 يحتاج للدعم	دون دعم في المكان فالعجز في التواصل الاجتماعي يسبب تدنيا ملحوظا. صعوبة بدء التفاعلات الاجتماعية مع أمثلة واضحة للاستجابات غير الناجحة أو غير المعتادة لاستهلالات الغير، وقد يبدو انخفاض الاهتمام بالتفاعلات الاجتماعية، فمثلا شخص لديه القدرة على الكلام بجمل كاملة ينخرط باتصال ولكن محادثة من والى الأخريين ستفشل، ومحاولاته لتكوين أصدقاء غريبة وغير ناجحة عادة.	انعدام المرونة يسبب تداخلا واضحا مع الأداء في واحد أو أكثر من السياقات، صعوبة التغيير بين الأنشطة، مشاكل التنظيم والتخطيط تعرقل الاستقلالية.

(الحامدي، dsm5، 2013)

2.1.4.5. تشخيص اضطراب التوحد:

يشخص اضطراب التوحد بعد تشخيص طبيب الأعصاب للأطفال، والطبيب النفسي من خلال العديد من الاختبارات فما هي؟ وما المقصود بكلمة تشخيص؟

التشخيص: هو التقييم العلمي الشامل لحالة مرضية محددة، يتضمن المعلومات والأعراض بنوعيها (الكمي والكيفي) ويتم بوسائل متعددة منها: الاختبارات المقننة، وغير المقننة، والمقابلة، ودراسة الحالة، والملاحظة، والسجل المدرسي، والظروف العائلية، والسجل الطبي والتقييم العصبي (متولي،2015)

وفيما يأتي عرض لبعض قوائم التشخيص: (أحمد، 2018)

1-قائمة تشخيص (autism diagnostic interview) تستخدم مع حالات اضطراب النمو من الطفولة حتى المراهقة ويمكن تطبيقها في أي مكان: البيت، المدرسة، بحيث تستغرق بضع ساعات فقط.

2-مقياس التقدير الطفولي (Rating scale for infantile autism) استخدم للأطفال الذين هم بحاجة لبرنامج تيتش (teach) من ذوي الإعاقة أو طيف التوحد، يتكون المقياس من (15) فقرة تغطي العديد من الجوانب كالتواصل اللفظي وغير اللفظي.

3- مقياس تقدير (autism rating scale) في عام (1995) قام (Gilliam, janes) بتصميمه يمكن لأي شخص قائم على رعاية الطفل استخدامه شاملاً جميع الأعمار الزمنية، بالاعتماد على الدليل التشخيصي لمنظمة الصحة العالمية تم إعداد فقراته والتي شملت كلا من: (السلوك النمطي، التفاعل الاجتماعي، التواصل، الاضطرابات النمائية).

4-نظام ملاحظة السلوك (behavior observation system) تستخدم لمعرفة طفل التوحد من عمر (18) شهراً، ويبدأ العمل عليها من عمر (3) سنوات، تستغرق ما يقارب (10) دقائق، تحوي (9) أسئلة يجيب عليها بنعم أو لا، من خلالها يظهر البرنامج التربوي الذي يمكن بدء العمل به مع الطفل بشكل شهري أو سنوي بعد وضوح جميع الأعراض الآتية:

1- يفتقر للانتباه. 2- يفتقر للعب واللعب الجماعي. 3- يفتقر للمناسبات الجماعية.

4-لديه ضعف في النمو الحركي. 5 -عدم الاستجابة لتطبيق الأوامر.

5- قائمة التحليل السلوكي للحواس (Sensory Behavioral Analysis List) بنيت لجمع المعلومات حول المثيرات الحسية المسببة لسلوكيات الأفراد، لدراسة هذه المثيرات والتحديد الوظيفي للسلوك الناتج وكيفية وضع برامج تربوية علاجية للتخلص منه. (متولي، 2015)

وفق ما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للتوحد (autism society of America-2014)، إلى عدم وجود تشخيص طبي للتوحد، لكن يتم التشخيص من خلال الاعتماد على العديد من الطرق في جمع البيانات منها (تاريخ الحمل، التقييم السلوكي، التاريخ التطوري للحالة، التاريخ الوراثي للحالة).

2.1.4.6. صعوبات التشخيص الدقيق لاضطراب التوحد

ما زالت هناك صعوبات تواجه المختصين والعاملين مع ذوي اضطراب التوحد في الحصول على تشخيص دقيق بالرغم من التطور العلمي الكبير ويمكن حصر هذه الصعوبات في النقاط الآتية: (المقابلة، 2016)

1- التشابه الكبير بين أعراض اضطراب التوحد مع أعراض إعاقات أخرى.
2- الافتقار لوجود اختبارات مقننة للقياس والتشخيص ذات درجة عالية من الصدق والثبات.
3- التباين في الأعراض من حالة إلى أخرى، نادرا ما نجد حالات من ذوي اضطراب التوحد متطابقة.
4- تعدد الآراء حول اضطراب التوحد، وعدم الإجماع على العوامل المسببة لهذا الاضطراب.

2.1.4.7. أساليب علاج أطفال التوحد:

قسّم العديد من الباحثين والدراسين أساليب علاج اضطراب التوحد إلى ثلاثة أقسام على النحو الآتي:

1) البرامج التربوية:

تعد البرامج التربوية ذات أهمية في علاج وتدريب أطفال التوحد، وتشتمل البرامج التربوية على مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي يتم اختيارها لتلبية احتياجات الطفل التوحدي وفي ضوء قدراته، ومن أهم البرامج التربوية المستخدمة مع أطفال التوحد:

1- تحليل السلوك التطبيقي:

طور هذا البرنامج الذي يعد من أهم برامج التدخل السلوكي لوفاس (Lavaas) فريق المختصين في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث بدأ لوفاس (Lovass,

(1970العمل مع الأطفال التوحديين صغار السن ممن لا تتجاوز أعمارهم خمس سنوات، وتقوم هذه الطريقة على استخدام التحليل السلوكي الوظيفي والتدريب من خلال المحاولات المنفصلة Discrete trail Training بحيث يخضع الطفل إلى منهج متسلسل من الأسهل إلى الأصعب (إسماعيل، 2009)

2- علاج الحياة اليومية (طريقة هيجاشي)(The Higashi Approach)

طور هذه الطريقة الدكتور كيو هيجاشي (Kiyo Higashi) في مدرسة موساشينو هيجاشي في طوكيو للأطفال التوحديين، وتقوم الطريقة على افتراض أن هؤلاء الأطفال يمكن أن يساعدوا بأفضل ما هو ممكن لتحقيق أقصى إمكاناتهم بالقرب من أسرهم، ومن مجموعة أطفال ذوي خبرات ثقافية مشابهة، وتركز الطريقة على طرق رئيسة قليلة ومبسطة لما هو متوقع من الطفل ليفعله، فالأنشطة موجهة بشكل جماعي ومنظمة بشكل عال للتأكيد على التعلم المنقول من طفل إلى طفل من خلال التقليد والتزامن، كما وتركز الطريقة على الأنشطة الجسمية في المجموعات والركض ثلاث مرات يومياً وبواقع (20) دقيقة في كل مرة، والجمانيز يوم لمرة واحدة، وأنشطة رياضية خارجية يومية مثل كرة القدم وكرة السلة لمدة ساعة يومياً. ويركز المنهاج الأكاديمي مبدئياً على الموسيقى والحركة والدراما والفن والتجمع في المهرجانات (الزريقات، 2010)

3- برنامج التدريب على الضبط المعرفي ومهارات الحياة: علاج وتعليم الأطفال التوحديين وذوي الإعاقات التواصلية المصاحبة (تيتش) (TEACCH)

أسس هذا البرنامج اريك سكوبلر (Erick Schopler) في جامعة نورث كارولاينا في الولايات المتحدة الأمريكية قبل أكثر من ثلاثين عاماً، ويهدف برنامج تيتش إلى مساعدة الأطفال على تعلم الاستقلالية من خلال مساعدتهم على تحقيق فهم أفضل للعالم من حولهم. فهم يحصلون على المساعدة في مهارات التواصل وفي تعلم اتخاذ القرارات، ويعتمد برنامج تيتش على المثيرات البصرية باعتبارها تساعد الطفل التوحدي على الاستجابة للتدريب بشكل أفضل من المثيرات اللفظية، ولذلك يهتم برنامج تيتش بضرورة ترتيب الغرف الصفية بحيث تتسم بالأمان والراحة والجاذبية والأركان التعليمية المنظمة التي يستخدمها الطفل التوحدي في برنامجه الدراسي اليومي، والذي يتم ترتيبه بناءً على استخدام جدول غني بالمثيرات البصرية تمكنه من التعرف على جدوله الدراسي بشكل استقلالي وسهل ليتمكن من

الانتقال من نشاط إلى آخر بعملية منظمة، ويعتمد هذا البرنامج على التوافق والتكامل بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والتي تأخذ بعين الاعتبار ضرورة استخدام التعليمات والمعززات المناسبة دون إهمال الفروق في النمو، وينمي هذا البرنامج الدافعية والتواصل التلقائي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين لأنه يركز على تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية (الزريقات، 2010)

4- برنامج صن رايز في مؤسسة أبشن (وهو موضوع الدراسة)

2) العلاج الطبي:

1- العلاج باستخدام الحمية الغذائية:

هو استخدام النظام الغذائي الخالي من الجلوتين والكازين؛ ويعد الجلوتين هو البروتين الموجود في المواد النشوية (القمح والشوفان والشعير) ويعد هو البروتين الأساسي في الحليب ومشتقاته، وذلك لأن العديد من أطفال التوحد لديهم أمعاء ومعدة بها خلل أو تلف، وهذه الأمعاء المرشحة تسمح لبعض الأطعمة المهضومة جزئياً للمرور من خلال مجرى الدم، وهذه البروتينات المهضومة جزئياً تكون مادة البيبتيدات التي تكون لها تأثيرات تخديرية، وتحدث أضراراً مثل أي مخدر عادي، وهذه المخدرات يمكن أن تسبب التوحد. وأن استخدام الحمية الغذائية الخالية من الكازين والجلوتين لها فائدة في تخفيض أعراض التوحد خاصة السلوكية (عواد، 2011)

2- العلاج الآمن بالأكسجين:

يستخدم العلاج بالأكسجين ذو الضغط العالي في جميع أرجاء العالم لمعالجة ومداواة مجموعة كاملة من الأمراض، ويمكن للآلاف من الناس الإفادة من خواصه العلاجية الهائلة وبالأخص الذين يعانون من التوحد، وهو أحد العلاجات التي تستخدم في مجال الطب الحيوي، ويمكن أن ينصح به للطفل المصاب بالتوحد، حيث يعتبر ثورة في مجال استخدامه كواحد من البدائل التي قد تكون ذات فائدة كبيرة لمعالجة أعراض التوحد الطفيفة، وحتى في علاج التوحد كلياً (عواد، 2011)

3- العلاج بالأدوية النفسية والفيتامينات:

تستخدم الأدوية النفسية في التخفيف من الأعراض المرافقة للتوحد، ولتصحيح سلوكات غير سوية قد تكون ناتجة عن خلل كيماوي في دماغ الشخص، حيث إن التوحد يعتبر اضطراباً بيولوجياً، يغلب أن يتعاطى الأشخاص ذوو اضطراب التوحد الأدوية النفسية بمختلف أنواعها، ومن المهم ملاحظة أنه لا

توجد أدوية مصممة لاضطراب التوحد فقط، بل هي مصممة للاستخدام العام، ويعد العثور على الدواء المناسب والجرعة المناسبة لأي شخص من الأمور الصعبة في أغلب الأحيان (عواد، 2011)

3) برامج التدخل المبنية على الاتجاه الفسيولوجي:

تعتمد هذه البرامج والطرق على فرضية أن الكثير من أفراد التوحد يواجهون صعوبات في معالجة المعلومات الحسية، حيث تظهر لديهم حساسية عالية من الأصوات أو الأحداث، أو تظهر لديهم استجابات حسية شاذة للألم، مما يؤثر سلباً في سلوكهم وعملية تعليمهم، لذلك يتم استخدام عدة برامج لعلاج هذه المشكلات مثل طريقة التدريب بالمدمج السمعي وتقنية الإثارة البصرية، والعلاج بالمدمج الحسي والذي يعد من أكثر البرامج الحسية استخداماً (أبو دلهوم، 2007)

2.2. الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لدراسات تناولت موضوع برنامج صن رايز Son-Rise، والسلوكيات النمطية، والتآزر البصري الحركي، واضطراب التوحد، سيتم عرض الدراسات بالتسلسل من الحديث إلى القديم وعرض الهدف منها، والأدوات، وحجم العينة، والنتائج، ومن ثم سيتم التعقيب على هذه الدراسات:

- **دراسة صالح (2021). هدفت** التعرف على فاعلية برنامج قائم على مبادئ برنامج صن رايز في خفض السلوك النمطي وتحسين التفاعل الاجتماعي لذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من طفلين تتراوح أعمارهما ما بين (9-10) سنوات، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لفعالية البرنامج التدريبي في خفض السلوكيات النمطية لدى الطفلين، وكذلك السلوك الاجتماعي البعدي لتطبيق البرنامج، وبالإمكان تطبيقه في مراكز الرعاية النهارية.

-**دراسة جوبالي وآخرون(2021)هدفت** لمعرفة فاعلية برنامج قائم على الدمج الحسي في التقليص من السلوك النمطي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بجمعية السعادة للمتوحدين بصفاقس، تونس، تكونت عينة الدراسة من (3) أطفال، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، استخدمت الأدوات مقياس السلوك النمطي، والبروفيل الحسي، وجدول احتساب نسبة حدوث السلوك، وجدول الفواصل الزمنية، والبرنامج التدريبي القائم على الدمج الحسي، توصلت الدراسة إلى وجود فعالية للبرنامج في التقليص من السلوكيات النمطية وذلك على مستوى الشدة والتوتر، كذلك بينت النتائج أن

الفواصل الزمنية بين ظهور السلوكيات النمطية زادت مدتها الزمنية في الظهور وقتاً أطول عن مدتها بعد تطبيق البرنامج.

- **دراسة عطية وآخرون (2020).هدفت** لمعرفة التآزر البصري الحركي وعلاقته بالقراءة واللغة المكتوبة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ من الصفوف (5-9) في دولة قطر، بلغت عينة الدراسة (996) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين (11-14) سنة، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية تم تطبيقها في العديد من المدارس، استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار التآزر البصري الحركي مكتمل المدى ومقياس اللغة المكتوبة، ومقياس ملاحظة القراءة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التآزر البصري الحركي وكل من القراءة واللغة المكتوبة، وأشارت الدراسة إلى أن التآزر البصري الحركي يسهم في توقع التحصيل الدراسي من خلال مستوى القراءة واللغة المكتوبة.

-**دراسة أبو حليمة وآخرون(2020) هدفت** لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي رياضي باستخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحديين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال توحد تتراوح أعمارهم ما بين(7-9) سنوات تم اختيارهم بطريقة قصدية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الأدوات: المقياس الأردني لقياس السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في مستوى السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي لصالح الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج.

- **دراسة كاهجو وآخرون (Kahjooh, et al , 2020). هدفت** إلى تقييم فعالية برنامج Son-Rise في تحسين التفاعل الاجتماعي والتواصل لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، شارك في هذه الدراسة ثلاثون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، تتراوح أعمارهم بين (4-6 سنوات)، تم تقسيم الأطفال بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية تم تطبيق برنامج Son-rise عليها بشكل مكثف لمدة أسبوع، وتم تقييمهم باستخدام مقياس (Gilliam Autism Rating) قبل وبعد الدراسة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً ملحوظا في مهارات التفاعل الاجتماعي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **دراسة ساينت وآخرون (Saint-Georges et al , 2020). هدفت** إلى تأسيس برنامج للتدخل مع طفل توحدي قائم على المبادئ الأساسية لبرنامج صن رايز، وقد تم التدريب داخل غرفة صفية

صغيرة، ولم تقل عدد ساعات التدريب عن (10 ساعات) في الأسبوع، واعتمدت الدراسة فنيات التدريب على تشجيع التواصل التلقائي الذي يديره الطفل، وتعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال اللعب مع الأقران، ودعم الإيجابية، والتعلم القائم على تسلسل المهارة، وتراوحت أعمار المشاركين في الدراسة ما بين (5–9) سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس تقييم التوحد في مرحلة الطفولة، والملف النفسي التربوي، ومقياس فينلاند للسلوك التكيفي، وأظهرت النتائج تحسينات كبيرة في سلوك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرور الوقت.

– **دراسة عبد التواب (2019).هدفت** للتعرف على فاعلية برنامج صن رايز لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تحسين مهارات التواصل البصري لدى أطفالهن، تكونت الدراسة من ثلاث عينات الأولى حسب الخصائص السيكو مترية الأساسية وبلغ عددها (57) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الثانية: عينة أساسية عددها (103)، الثالثة: عينة إرشادية عددها (8)، واستخدم الباحث أداتين هما: قائمة سلوكيات التواصل البصري المدرك لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستمارة مقابلة لأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لبرنامج إرشاد أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد القائمة على استراتيجية منح السيطرة والتحكم (صن رايز) في تحسين مهارات التواصل البصري عبر مراحل تطبيق البرنامج على الأطفال .

– **دراسة فتاح وآخرون (2019) هدفت** إلى استخراج الخصائص السيكو مترية لاستبيان فهم أولياء الأمور لبرنامج صن رايز التخاطبي لتحسين التواصل اللفظي للأطفال التوحديين، تكونت عينة الدراسة من 30 أب وأم لأطفال مصابين باضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة أعمارهم ما بين (3–6) سنوات، استخدم الباحث المنهج الوصفي، الاستبانة أداة للتوصل لنتائج، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة أن الاستبيان يتمتع بخصائص سيكو مترية مقبولة من حيث الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام.

– **دراسة المطيري وآخرون (2019) هدفت** لمعرفة السلوك النمطي وعلاقته بالضبط الانفعالي وكف الاستجابة لدى عينة من الأطفال الذاتويين في دولة الكويت، بلغ عدد العينة 35طفلا من الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (6–9) سنوات، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث الأدوات وهما: استمارة البيانات الأولية، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، ومقياس ستانفورد

ومقياس السلوك النمطي، ومقياس الوظائف التنفيذية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات عينة الدراسة والمقاييس .

-دراسة الحميد وأخرون (2018)هدفت لمعرفة فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الانتباه البصري والفهم اللفظي لذوي اضطراب التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من 8 أطفال ذوي اضطراب التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (7-14) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، واستخدمت الأدوات قائمة تقدير الانتباه البصري، وقائمة الفهم اللفظي، وبرنامج الرسوم المتحركة، ومقياس ستان فورد بنيه، ومقياس كارز ، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة تحسن مستوى الانتباه البصري والفهم اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة.

-دراسة أبو سباع(2017)هدفت لمعرفة فاعلية برنامج تدريب مستند إلى الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الخليل تكونت عينة الدراسة من(4) طلاب ذوي الإعاقة العقلية تم اختيارهم بطريقة قصدية واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، استخدمت الأدوات: مقياس التآزر البصري الحركي للطلبة، ومقابلة لأمهات الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى وجود نتائج لفاعلية برنامج التدريبي لصالح مستوى الأداء البعدي في مهارات التآزر البصري الحركي لطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وأشارت النتائج إلى تحسن في مستوى أداء الطلبة وفقاً للمقابلة البعدية للأمهات .

- دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) هدفت لكشف فعالية برنامج صن-رايز لتدريب الآباء على تعزيز التواصل والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، تم تطبيق البرنامج على أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد، حيث شاركوا في دورتين تدريبيتين لمدة خمسة أيام، ثم تم فحص التغيرات في الدرجات للآباء الذين تلقوا التدريب، قد أظهرت النتائج أن الآباء أفادوا بتحسينات في التواصل والسلوك الاجتماعي والوعي الحسي والمعرفي لدى أطفالهم.

-دراسة علي (2016) هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض حدة السلوك النمطي التكراري في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تكونت عينة الدراسة من (15) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (7-13) سنه في مصر استخدمت الدراسة المجموعتين الضابطة والتجريبية، استخدمت المنهج التجريبي، استخدمت الأدوات:

لوحة جودار لذكاء، مقياس السلوك النمطي التكراري، مقياس مهارات التواصل الوظيفي، والبرنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية، توصلت الدراسة إلى وجود نتائج في المتوسطات الحسابية لدرجات السلوك النمطي التكراري ومهارات التواصل الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق في المقياسين لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق واضحة تنازلية في مقياس السلوك النمطي التكراري وتصاعدية في مهارات التواصل الوظيفي بعد تطبيق البرنامج.

- **دراسة إبراهيم (2015)هدفت** لمعرفة مدى فاعلية برنامج صن رايز في تحسين التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال مرض التوحد، تكونت عينة الدراسة من أباء أطفال اضطراب التوحد عبارة عن مجموعة ضابطة، والبالغ عددهم (10)، تراوحت أعمارهم ما بين (3-10) سنوات 9ذكور و(1) إناث، استخدم الباحث تقييم كارز قبل وبعد، وأعد تقييماً خاصاً بالمكونات الأربعة لبرنامج صن رايز، وأعاد الاختبار بعد (3) شهور، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية: وجود دلالة لصالح تطبيق برنامج صن رايز حيث يعد برنامجاً تدريبياً مهماً وفعالا للأطفال ذوي اضطراب التوحد .

-**دراسة كارلو وآخرون (Carlo, et al , 2015) هدفت** لبحث فعالية برنامج Son-Rise مع طفل مصاب بالتوحد على مدى اثني عشر شهراً، وتأثير هذا التدخل على نمو الطفل، حيث اقتصرت عينة الدراسة على طفل واحد، وتم تطبيق أسلوب دراسة الحالة، وأظهرت النتائج أن البرنامج تسبب في تداخلات في روتين الأسرة، مما أدى إلى انخفاض شدة التدخل، كما بينت الدراسة حدوث تطورات كبيرة في مجالات الاتصال والتفاعل أكثر من استخدام البصر والتواصل البصري.

-**دراسة سالم(2015) هدفت** لمعرفة فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من (5) أطفال ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم ما بين(8-11) سنه شدة الاضطراب متوسطة في السعودية، استخدمت الدراسة الأدوات: مقياس تقدير القلق، ومقياس السلوك النمطي التكراري، وتوصلت الدراسة لوجود فروق في المتوسطات بين الاختبار القبلي والبعدي في مقياس تقدير القلق بعد تطبيق البرنامج، ووجود فروق في المتوسطات بين الاختبار القبلي والبعدي في مقياس السلوك النمطي التكراري بعد تطبيق البرنامج لصالح الاختبار البعدي.

-**دراسة الشرقاوي (2015)هدفت** لمعرفة فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية التآزر البصري الحركي وتحسين مهارات رعاية الذات لدى الأطفال التوحديين تكونت عينة الدراسة من(20)طالبا وطالبة

أعمارهم ما بين(4_6) سنوات شدة الاضطراب بسيطة، تم تقسيمهم لمجوعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ،استخدمت الدراسة الأدوات: مقياس التآزر البصري الحركي، ومقياس مهارات الرعاية الذاتية، توصلت الدراسة إلى وجود فاعلية لبرنامج التدخل المبكر لصالح مستوى الأداء البعدي في مهارات التآزر البصري الحركي لطلبة التوحديين، وكذلك وجود فروق لصالح مستوى الأداء البعدي في مهارات الرعاية الذاتية لدى الطلبة التوحدين بعد تطبيق البرنامج.

2.3. التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة، تبين الآتي:

من حيث هدف الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (صالح، 2021) دراسة كاهجو وآخرون (Kahjooh, et al , 2020) دراسة ساينت وآخرون (Saint–Georges et al , 2020) دراسة عبد التواب (2019) دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) دراسة إبراهيم (2015) دراسة كارلو وآخرون (Carlo, et al , 2015) ودراسة (جوبالي وآخرون، 2021) التي بحثت في فعالية برنامج صن رايز –Son Rise.

وتختلف مع دراسة (عطية وآخرون، 2020) التي هدفت لمعرفة التآزر البصري الحركي وعلاقته بالقراءة ودراسة(أبو حليمة وآخرون2020)التي هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي رياضي باستخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي ودراسة فتاح وآخرون (2019) التي بحثت في فهم أولياء الأمور لبرنامج صن– رايز، ودراسة المطيري وآخرون (2019) التي بحثت في السلوك النمطي وعلاقته بالضبط الانفعالي، ودراسة الحميد وآخرون (2018) التي بحثت في معرفة فعالية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الانتباه البصري، ودراسة أبو سباع (2017) التي بحثت في معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين التآزر الحركي البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ودراسة سالم(2015)التي بحثت في معرفة فاعلية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوكيات النمطية لدى أطفال التوحد، ودراسة الشرقاوي(2015)التي بحثت في تنمية التآزر البصري الحركي وتحسين مهارات رعاية الذات لدى الأطفال التوحدين، و دراسة علي(2016) التي بحثت في فاعلية الأنشطة الفنية خفض السلوك النمطي التكراري.

من حيث عينة الدراسة:

تتفق مع دراسة (صالح، 2021) دراسة (أبو حليمة وآخرون2020) دراسة كاهجو وآخرون (Kahjooh, et al , 2020) دراسة ساينت وآخرون (Saint-Georges et al , 2020) دراسة الحميد وآخرون (2018) دراسة أبو سباع (2017) دراسة كارلو وآخرون (Carlo, et al , 2015) التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

تختلف مع دراسة (عطية وآخرون، 2020) التي تم تطبيقها على الطلبة العاديين في دولة قطر، دراسة عبد التواب (2019) التي تم تطبيقها على الأمهات دراسة فتاح وآخرون (2019) التي تم تطبيقها على أولياء الأمور دراسة المطيري وآخرون (2019) التي تم تطبيقها على عينة من الأطفال الذاتويين دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) دراسة إبراهيم (2015) التي تم تطبيقها على أولياء الأمور لأطفال ذوي اضطراب التوحد دراسة الشرقاوي (2015) التي تم تطبيقها على عينة من الأطفال التوحديين.

من حيث منهج الدراسة:

تتفق مع دراسة (صالح، 2021) دراسة (أبو حليمة وآخرون2020) دراسة كاهجو وآخرون (Kahjooh, et al , 2020) دراسة ساينت وآخرون (Saint-Georges et al , 2020) دراسة عبد التواب (2019) دراسة الحميد وآخرون (2018) دراسة أبو سباع (2017) دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) دراسة إبراهيم (2015) دراسة كارلو وآخرون (Carlo, et al , 2015) دراسة الشرقاوي (2015) التي اعتمدت المنهج التجريبي.

تختلف مع دراسة (عطية وآخرون، 2020) دراسة فتاح وآخرون (2019) دراسة المطيري وآخرون (2019) التي اتبعت المنهج الوصفي.

من حيث نتائج الدراسة:

تتفق نتائج دراسة (صالح، 2021) ودراسة كاهجو وآخرون (Kahjooh, et al , 2020) دراسة ساينت وآخرون (Saint-Georges et al , 2020) دراسة عبد التواب (2019) دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) دراسة إبراهيم (2015) دراسة كارلو وآخرون (Carlo, et al , 2015) في وجود أثر لفعالية برنامج صن رايز Son-Rise.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

هدف الدراسة الحالية المتمثل في البحث عن فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي، في حين اقتصرت الدراسات السابقة في التطبيق على متغير واحد من هذه المتغيرات (السلوكيات النمطية أو التآزر البصري الحركي).

الفصل الثالث

منهجية وإجراءات الدراسة

منهجية وإجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل مراحل وإجراءات الدراسة التي تم تنفيذها وفقا للمنهج العلمي من خلال تحديد منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وصدق الأدوات، والمتغيرات التابعة والمستقلة.

3.1. منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي للكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية، وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ وذلك لملاءمتها لأغراض الدراسة.

3.2. مجتمع الدراسة وبيئتها:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي اضطراب التوحد البالغ عددهم بدوام يومي منتظم (20) طالبا وطالبة أعمارهم ما بين (4–13) سنة تتراوح شدة الاضطراب ما بين البسيط والمتوسط في مركز دورا الأمل للتأهيل/دورا/الخليل/ فلسطين، وهو عبارة عن مركز تأهيل يضم طلاباً ذوي إعاقة عقلية بسيطة، وطلاباً ذوي إعاقة حركية بسيطة، طلاب صعوبات تعلم، وطلاب تأهيل مهني، وروضة علاجية، ويضم قسم توحد، وقسم علاج طبيعي، وعلاج وظيفي، وعلاج نطق، ويبلغ عدد الطلاب فيه (60) طالبا وطالبة بدوام يومي منتظم، و(40) طالباوطالبة جلسات خارجية.

3.3. عينة الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على أربعة طلاب ذكور ذوي اضطراب التوحد من مركز دورا الأمل للتأهيلادوراالخليل، تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك لموافقة أهالي الأطفال، ولتوفر سلوكيات نمطية لديهم ، ولأهمية المهارات المطبقة عليهم في مقياس التآزر البصري الحركي ، تتراوح أعمارهم ما بين (6–9) سنوات، تم تشخيصهم من قبل أخصائي أعصاب أطفال، وأخصائي نفسي، ومقياس مستوى الأداء الحالي، ومقياس رصد السلوك AbA، وأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي النطق، وأخصائي تربية خاصة في مركز دورا الأمل للتأهيل، تتراوح شدة التوحد لديهم ما بين البسيط والمتوسط.

3.4. خصائص الطلاب التعليمية:

يتميز الطالب(م\ع) بوجود السلوكيات النمطية الآتية: يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء، يغلق أذنيه عند سماع الأصوات، يطيل النظر في اتجاه معين يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان الى آخر، يشيح وجهه بعيدا عندما يحاول أحد النظر إليه، يرفرف بيديه، يضرب رأسه بالحائط، ينزعج عند حدوث تغير في نظام غرفته وكذلك بالنسبة للتآزر البصري الحركي فنجد الطالب يتميز بعدم قدرته على نفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة، رمي الكرة على الهدف بكلتا يديه نقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة، يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه ، يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة، يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع ثم بالقلم، يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته مع النظر لنفسه في المرآة، يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة، يقطّع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً، يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.

في حين أن الطالب (م\أ) يتميز بوجود السلوكيات النمطية الأتية: يلعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب، يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء، يغلق أذنيه عند سماع الأصوات، يطيل النظر في اتجاه معين يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر، يشيح وجهه بعيدا عندما يحاول أحد النظر إليه ، ينشغل بأجزاء الأشياء، ينزعج عند حدوث تغير في نظام غرفته وكذلك بالنسبة للتآزر البصري الحركي فنجد الطالب يتميز بعدم قدرته على بناء أشكال من الليجو وهو جالس أمام المرآة رمي الكرة على الهدف بكلتا يديه نقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة، يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها ينقل الرمل داخل علب او أكياس يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه، يركّب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة، يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع ثم بالقلم ، يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة، يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً، يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.

أما الطالب (أاص) يتميز بوجود السلوكيات النمطية الأتية: يمضغ المناديل/الصلصال/ الورق، يلعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب، يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء، يعيد عبارات قد سمعها من قبل، يصدر أصواتاً حادة يضرب بيديه على الحائطا الطاولة، يصفق بيديه، ينشغل بأجزاء الأشياء، يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها وكذلك بالنسبة للتآزر البصري الحركي فنجد الطالب يتميز بعدم قدرته على نفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة رمي الكرة على الهدف بكلتا يديه، نقل الكرات من وعاء إلى آخر نقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة، يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها، يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه، يركّب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة، يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم، يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مع النظر لنفسه في المرآة يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة، يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكون شكلا.

أما الطالب(تاش) يتميز بوجود السلوكيات النمطية الأتية: يغلق أذنيه عند سماع الأصوات، يعيد عبارات قد سمعها من قبل، يصدر أصواتا حادة (دوو، ددي، ذو) أصوات مشابهة يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان الى آخر ،يضرب بيديه على الحائط والطاولة، يشيح وجهه بعيدا عندما يحاول أحد النظر إليه، يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة)، ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته وكذلك بالنسبة للتآزر البصري الحركي فنجد الطالب يتميز بعدم قدرته على نفخ الفقاعات مع النظر لنفسه في المرآة رمي الكرة على الهدف بكلتا يديه نقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة، يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها، يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه، يركّب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مع النظر لنفسه في المرآة، يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع ثم بالقلم، يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة، يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً، يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.

3.5. أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد الأداتين الآتيتين:

1- مقياس السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد.

بعد الاطلاع على الأدب التربوي مثل: دراسة (الحبشي، والأقرع ،2017)، ودراسة(علي، 2016)، ودراسة(سالم،2015)، وكتاب دليل التعامل مع التوحد (الحكيم، 2003)،تم اعتماد مقياس (الحبشي، والأقرع، 2017، ص30) المكون من 58 فقرة مصنفة في (5) مجالات هي (السلوكيات النمطية الحسية، والسلوكيات النمطية اللفظية، والسلوكيات النمطية الحركية، والسلوكيات النمطية الانفعالية، والسلوكيات النمطية الروتينية) تم إجراء بعض التعديلات ليتناسب مع تطبيق برنامج صن رايز Son– Rise والأطفال ذوي اضطراب التوحد كل مجال يحتوي على (6) فقرات كما في الملحق(2).

2–بعد الاطلاع على الأدب التربوي مثل: كتاب اختراق التوحد(شاهين،2017)، ودراسة، أبو سباع،2017)، ودراسة (الشرقاوي 2015)، ومقياس التآزر البصري (منيب، 2013)، وكتاب (play to grow) (permanK2008)، تم اعتماد مقياس (أبو سباع، 2017، ص160–162) للتآزر الحركي البصري لأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع إجراء التعديل ليتناسب مع تطبيق برنامج صن رايز Son–Rise والأطفال ذوي اضطراب التوحد كما في الملحق (2)

3.6. صدق أداتي الدراسة:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة تم عرضهما على (13) محكما ومحكمة من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس وعلم النفس كما في الملحق (3)، للاطلاع على مدى سلامة الفقرات لغويا ومدى قياس ما وضعت لقياسه، وبناء على ملاحظاتهم وثنائهم على الأداة واجتماعهم على صحتها تم اعتمادها بصورة نهائية لبدء التطبيق، كما هو موضح في ملحق (4).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق أداتي الدراسة بحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (1.3) معامل الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية والتآزر البصري الحركي

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة

السلوكيات النمطية			
1	السلوكيات النمطية الحسية	*0.822	0.012
2	السلوكيات النمطية اللفظية	*0.819	0.013
3	السلوكيات النمطية الحركية	**0.933	0.001
4	السلوكيات النمطية الانفعالية	**0.893	0.003
5	السلوكيات النمطية الروتينية	**0.915	0.001
مهارات التآزر البصري الحركي			
1	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.	**0.936	0.001
2	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	**0.888	0.003
3	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.	**0.998	0.000
4	ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.	**0.912	0.012
5	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.	**0.998	0.000
6	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.	**0.983	0.000
7	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.	**0.865	0.006
8	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.	**0.987	0.000
9	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.	**0.987	0.000
10	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.	**0.998	0.000
11	يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.	**0.979	0.000
12	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.	**0.973	0.000
13	يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.	**0.983	0.000
14	يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.	**0.983	0.000
15	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	**0.867	0.000

**** دال إحصائياً عند (0.01)** *** دال إحصائياً عند (0.05)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معا في قياس فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والملحق (5) يوضح صدق فقرات مقياس السلوكيات النمطية.

3.7. ثبات أداتيّ الدراسة

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا من أجل التأكد من ثبات أداتيّ الدراسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (2.3)

جدول رقم (2.3) نتائج معامل كرو نباخ ألفا لثبات أداتي الدراسة

المقياس	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
السلوكيات النمطية	**4**	**30**	**0.942**
التآزر البصري	**4**	**15**	**0.992**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.3) أن قيمة ثبات مقياس السلوكيات النمطية (94.2%) وقيمة ثبات مقياس التآزر البصري (99.2%) وبذلك يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

3.8. إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منه.

2-إعداد أداتيّ الدراسة والتي تتضمن مقياس السلوكيات النمطية، ومقياس التآزر الحركي البصري.

3-عرض الأداتين على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، وأساليب التدريس، وعلم النفس، لإبداء رأيهم والتحقق من صدق الأداتين.

4-تحديد مجتمع الدراسة.

5-اختيار العينة التي ستطبق عليها الدراسة وبيان طريقة اختيارها.

6-التواصل مع أهالي أفراد عينة الدراسة؛ لشرح البرنامج لهم، وتوضيح الأهداف والأنشطة، وتوضيح العمل المطلوب معهم لمتابعة الطفل في المنزل، والحصول على موافقة الأهالي انظر ملحق رقم (6)

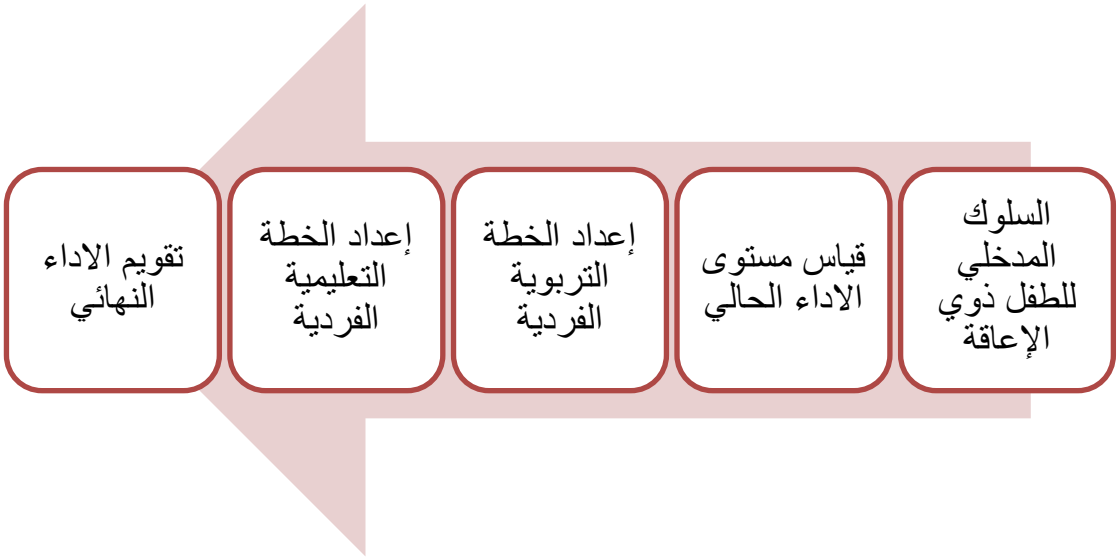
7-تجهيز البيئة بما يتناسب مع برنامج صن رايز Son-Rise، وإعداد الوسائل، انظر ملحق رقم (1).

7-تنظيم البيئة الصفية مثل: وضع مرآة مثبتة على الحائط من أجل متابعة الطالب لنفسه من حين لآخر أثناء تأديته لنشاط، وسجادة ناعمة على الأرض، وعزل الحائط بالإسفنج، وغلق الباب والنوافذ.

8-الحصول على كتاب تسهيل المهمة انظر ملحق رقم (7).

9- تطبيق مقياس السلوكيات النمطية، ومقياس التآزر البصري الحركي القبلي على عينة الدراسة من أجل رصد نتائجهم في الاختبار القبلي.

10-بناء الخطط التربوية الفردية لمعرفة نقاط القوة والضعف للطلبة ذوي اضطراب التوحد لعينة الدراسة حسب نموذج وهمان (wehman, 1981) انظر ملحق رقم (8).



الشكل (1.3) بناء الخطط التربوية

(الروسان،2015، ص72)

11-بناء الخطط التعليمية الفردية للطلبة انظر ملحق رقم (9)

12-تطبيق الأنشطة مع الطلاب بشكل يومي جلسة فردية لكل طالب بواقع (45) دقيقة شاملة التهيئة والتمهيد بما يناسب خصائص كل طالب حيث استغرق التدريب (6) أسابيع خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021\2022م، والملحق (10) يوضح صور الطلبة أثناء تطبيق البرنامج.

13-قياس الأداء البعدي لأفراد العينة على مقياسي السلوك النمطي، ومقياس التآزر الحركي البصري لدى أطفال اضطراب التوحد.

14-عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات.

3.9. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: برنامج صن رايز Son-Rise.

المتغيرات التابعة: السلوكيات النمطية، والتآزر الحركي البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

3.10. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي، ثم حساب الاختلاف لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي للسلوكيات النمطية، وتوضيح ذلك من خلال استخدام الرسومات البيانية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي، ثم حساب الاختلاف لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي للتآزر البصري الحركي، وتم توضيح ذلك من خلال استخدام الرسومات البيانية.

■ تصحيح مقياس السلوكيات النمطية

وقد تم استخدام مقياس رباعي لتقدير شدة سلوك الأطفال على فقرات مجال السلوكيات النمطية، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3) درجات مقياس شدة سلوك الأطفال على فقرات مجال السلوكيات النمطية.

الاستجابة	شديد	متوسط	بسيط	لا يوجد
الدرجة	4	3	2	1

وقد تم تصحيح المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

المتوسط الحسابي	**شدة السلوك**
من 1 إلى 1.74	لا يوجد
من 1.75 إلى 2.49	بسيط
من 2.50 إلى 3.24	متوسط
من 3.25 إلى 4	شديد

■ تصحيح مقياس التآزر البصري

وقد تم استخدام مقياس خماسي لتقدير مستوى التآزر البصري، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3) درجات مقياس التآزر البصري .

الاستجابة	بدون مساعدة	مساعدة إيمائية	مساعدة لفظية	مساعدة جسدية جزئية	مساعدة جسدية كلية
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد تم تصحيح المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

المتوسط الحسابي	**مستوى المساعدة**
من 1 إلى 1.79	مساعدة جسدية كلية
من 1.80 إلى 2.59	مساعدة جسدية جزئية
من 2.60 إلى 3.39	مساعدة لفظية
من 3.40 إلى 4.19	مساعدة إيمائية
من 4.20 إلى 5	بدون مساعدة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نتائج الدراسة

1.4 مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد.

2.4أسئلة الدراسة

1.2.4السؤال الأول: ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	السلوكيات النمطية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
4	السلوكيات النمطية الانفعالية	3.125	0.497	2.041	0.083	بعدي
5	السلوكيات النمطية الروتينية	3.041	0.567	2.041	0.083	بعدي
3	السلوكيات النمطية الحركية	3.125	0.567	2.125	0.159	بعدي
2	السلوكيات النمطية اللفظية	3.291	0.369	2.208	0.250	بعدي
1	السلوكيات النمطية الحسية	3.416	0.518	2.375	0.284	بعدي
الدرجة الكلية		3.200	0.238	2.158	0.050	بعدي

تظهر نتائج الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (3.200) وانحراف معياري (0.238) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.158) وانحراف معياري (0.050)، مما يدل على وجود فروق ظاهرية في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي

لصالح الاختبار البعدي، ويعكس انخفاض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج، وذلك على جميع أبعاد المقياس، وقد أظهرت النتائج أن السلوكيات (الانفعالية، والروتينية) كانت أكثر أشكال السلوكيات تحسناً وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما على الاختبار البعدي (2.041) وانحراف معياري (0.083)، وكذلك يظهر من الجدول أن السلوكيات الحسية كانت أقل السلوكيات تحسناً بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي وانحراف معياري (2.375)، وقد كانت السلوكيات على النحو الآتي:

أولاً: السلوكيات الحسية:

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	السلوكيات الحسية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
6	يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.	2.75	0.500	2.00	0.000	بعدي
1	يمضغ المناديل\ الصلصال\ الورق.	3.50	1.291	2.25	0.500	بعدي
4	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات.	3.50	1.000	2.25	0.500	بعدي
2	يلعق أشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب.	3.25	1.500	2.50	0.577	بعدي
5	يطيل النظر في اتجاه معين.	3.75	1.500	2.50	0.577	
3	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء.	3.75	1.258	2.75	0.500	بعدي
الدرجة الكلية		3.416	0.518	2.375	0.284	بعدي

تظهر نتائج الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي للسلوكيات الحسية عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (3.416) وانحراف معياري (0.518) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.375) وانحراف معياري (0.284)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس انخفاض السلوكيات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج، وكانت أكثر أشكال السلوكيات تحسناً وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج (يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي

(2.00) وانحراف معياري (0.000)، وأن أقل السلوكيات الحسية تحسناً كانت (إطالة النظر في العناصر الموجودة، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.75) وانحراف معياري (0.500)

ثانياً: السلوكيات اللفظية:

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	السلوكيات الحركية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
3	يضحك أو يبكي بصورة غير مناسبة.	2.50	0.577	2.00	0.000	بعدي
5	يردد أصواتاً غير واضحة.	2.75	0.500	2.00	0.000	بعدي
6	يردد كلمة واحدة طوال الوقت.	2.75	0.957	2.00	0.000	بعدي
2	يصدر أصواتاً حادة (دووو، ددیي، ذووو) أصوات مشابهة.	3.75	1.500	2.25	0.500	بعدي
1	يعيد عبارات قد سمعها من قبل.	4.00	1.414	2.50	0.577	بعدي
4	يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله.	4.00	1.155	2.50	0.577	بعدي
الدرجة الكلية		3.291	0.369	2.208	0.250	بعدي

تظهر نتائج الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي للسلوكيات اللفظية عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (3.291) وانحراف معياري (0.369) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.208) وانحراف معياري (0.250)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس انخفاض السلوكيات اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج، وكانت أكثر أشكال السلوكيات اللفظية تحسناً وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج (أنه أصبح لا يوجد لديهم سلوك الضحك والبكاء بصورة غير مناسبة، وكذلك ترديد الأصوات غير الواضحة، وترديد كلمة واحدة طوال الوقت) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.00) وانحراف معياري (0.000)، وأن أقل السلوكيات اللفظية تحسناً وانخفاضاً كانت

(ترديد بعض النغمات التي يسمعها حوله) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.50) وانحراف معياري (0.577).

ثالثاً: السلوكيات الحركية:

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	السلوكيات الحركية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
2	يدور حول نفسه فترات طويلة من الوقت.	3.25	0.957	2.00	0.000	بعدي
3	يمشي على أطراف أصابعه.	2.50	0.577	2.00	0.000	بعدي
4	يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف.	2.50	0.577	2.00	0.000	بعدي
6	يضرب بقدميه على الأرض.	2.25	0.500	2.00	0.000	بعدي
5	يضرب بيديه على الحائط \ الطاولة.	4.00	1.414	2.25	0.500	بعدي
1	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر.	4.25	1.500	2.50	0.577	بعدي
الدرجة الكلية		3.125	0.567	2.125	0.159	بعدي

تظهر نتائج الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للسلوكيات الحركية عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (3.125) وانحراف معياري (0.567) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.125) وانحراف معياري (0.159)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس انخفاض السلوكيات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج، وكانت أكثر أشكال السلوكيات تحسناً وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج (الدوران حول النفس لفترة طويلة، والمشي على أطراف الأصابع، وهز الجسم للأمام والخلف أثناء الجلوس، وضرب القدمين على الأرض) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.00) وانحراف معياري (0.000)، وأن أقل السلوكيات الحركية تحسناً كانت (التحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان لآخر) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.500) وانحراف معياري (0.577).

رابعاً: السلوكيات الانفعالية:

الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	السلوكيات الانفعالية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	ينقر بيديه نقراً خفيفاً سريعاً أمام العين.	2.75	0.957	2.00	0.000	بعدي
2	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه.	3.00	0.816	2.00	0.000	بعدي
3	يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة.	2.75	0.957	2.00	0.000	بعدي
4	يصفق بيديه.	3.75	0.500	2.00	0.000	بعدي
6	يضرب رأسه في الحائط.	2.75	0.957	2.00	0.000	بعدي
5	يرفرف بيديه.	3.75	1.258	2.25	0.500	بعدي
الدرجة الكلية		3.125	0.497	2.041	0.083	بعدي

تظهر نتائج الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي للسلوكيات الانفعالية عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (3.125) وانحراف معياري (0.497) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.041) وانحراف معياري (0.083)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس انخفاض السلوكيات الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج، وكانت أكثر أشكال السلوكيات تحسناً وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج (النقر باليدين نقراً خفيفاً، الإشاحة بالوجه بعيداً، العض، التصفيق، وضرب الرأس بالحائط) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.00) وانحراف معياري (0.000)، وأن أقل السلوكيات الانفعالية تحسناً كانت (يرفرف بيديه)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.25) وانرحاف معياري (0.500).

خامساً: السلوكيات الروتينية:

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الروتينية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	السلوكيات الروتينية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة).	2.75	1.500	2.00	0.000	بعدي
2	يستمر بالضغط على مفاتيح. الإضاءة (فتح، إغلاق).	2.50	0.577	2.00	0.000	بعدي
3	يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج.	3.00	0.816	2.00	0.000	بعدي
4	ينشغل بأجزاء الأشياء.	3.75	0.957	2.00	0.000	بعدي
5	يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها.	2.50	0.577	2.00	0.000	بعدي
6	ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته	3.75	1.500	2.25	0.500	بعدي
الدرجة الكلية		3.041	0.567	2.041	0.083	بعدي

تظهر نتائج الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي للسلوكيات الروتينية عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (3.041) وانحراف معياري (0.567) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.041) وانحراف معياري (0.083)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس انخفاض السلوكيات الروتينية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج، وقد كانت أكثر أشكال السلوكيات الروتينية تحسناً وانخفاضاً (وضع الألعاب في ترتيب، والاستمرار بالضغط على مفاتيح الإضاءة، وفتح وإغلاق أبواب الخزانات، والانشغال بأجزاء الأشياء، ورمي الأشياء على الأرض) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.00) وانحراف معياري (0.00)، وكانت أقل أشكال السلوكيات الروتينية تحسناً (الانزعاج عند تغير في نظام الغرفة) حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (2.25) وانحراف معياري (0.500).

وفيما يلي توضيح النتائج للطلبة، عينة الدراسة:

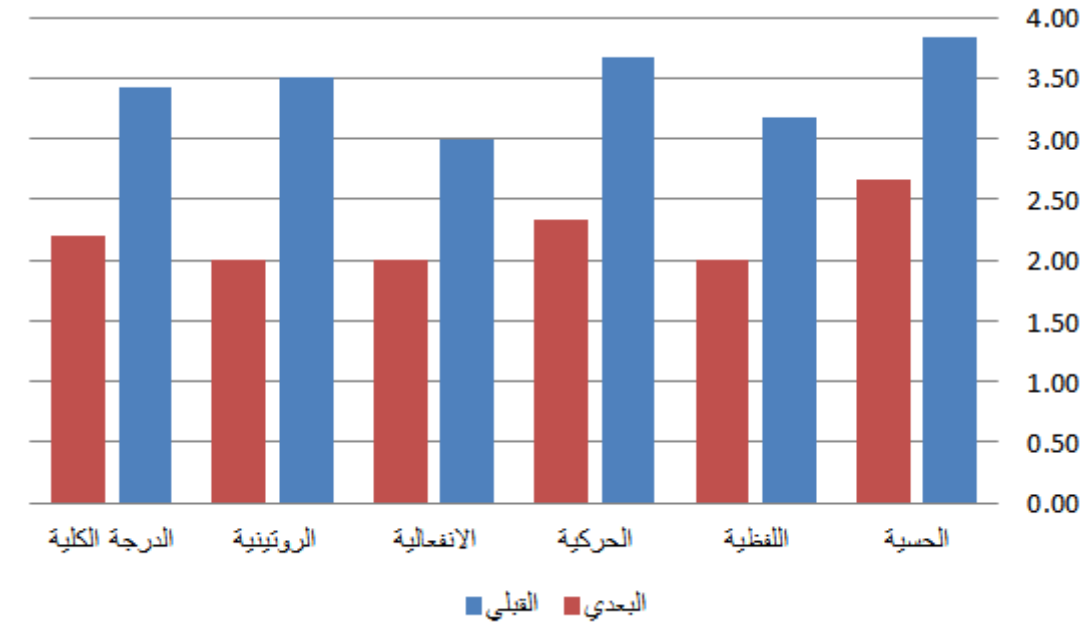
نتائج الطالب (م.أ):

جدول (7.4) نتائج الطالب (م.أ) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده

السلوكيات النمطية	قبلي		بعدي	
	المتوسط	شدة السلوك	المتوسط	شدة السلوك
السلوكيات النمطية الحسية	3.83	شديد	2.67	متوسط
السلوكيات النمطية اللفظية	3.17	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الحركية	3.67	شديد	2.33	بسيط
السلوكيات النمطية الانفعالية	3.00	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الروتينية	3.50	شديد	2.00	بسيط
الدرجة الكلية	3.43	شديد	2.20	بسيط

يتضح من الجدول (7.4) وجود تحسن على أداء الطالب (م.أ) البعدي في السلوكيات النمطية، حيث بلغ متوسط شدة السلوك القبلي عند الدرجة الكلية (3.43) وهو شديد، وبلغ بعد تطبيق البرنامج عند الدرجة الكلية (2.20) أي أن السلوكيات النمطية انخفضت إلى الدرجة البسيطة، وقد كانت السلوكيات (اللفظية، والانفعالية، والروتينية)، أكثر السلوكيات تحسنا وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج والشكل رقم (1.4) يوضح نتائج الطالب (م.أ).

الشكل (1.4) نتائج الطالب (م.أ) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (1.4) وجود تحسن واضح في السلوكيات النمطية للطالب (م.أ) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة الشديدة لشدة السلوكيات النمطية إلى (البسيطة) لشدة للسلوكيات النمطية.

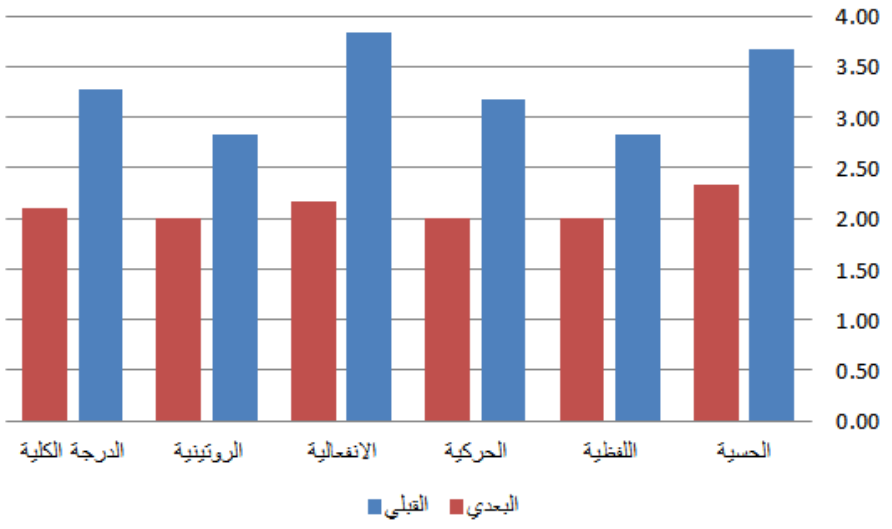
نتائج الطالب (م.ع):

جدول (8.4) نتائج الطالب (م.ع) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده

السلوكيات النمطية	قبلي		بعدي	
	المتوسط	شدة السلوك	المتوسط	شدة السلوك
السلوكيات النمطية الحسية	3.67	شديد	2.33	بسيط
السلوكيات النمطية اللفظية	2.83	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الحركية	3.17	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الانفعالية	3.83	شديد	2.17	بسيط
السلوكيات النمطية الروتينية	2.83	متوسط	2.00	بسيط
الدرجة الكلية	3.27	شديد	2.10	بسيط

يتضح من الجدول (8.4) وجود تحسن على أداء الطالب (م.ع) البعدي في السلوكيات النمطية، حيث بلغ متوسط شدة السلوك القبلي عند الدرجة الكلية للسلوكيات النمطية (3.27) وهو شديد، وبلغ بعد تطبيق البرنامج عند الدرجة الكلية (2.10) أي أن السلوكيات النمطية بسيطة، وقد كانت السلوكيات (اللفظية والحركية والروتينية)، أكثر السلوكيات تحسنا وانخفاضاً بعد تطبيق البرنامج، والشكل رقم(4.2)يوضح نتائج الطالب(م.ع).

الشكل (2.4) نتائج الطالب (م.ع) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (2.4) وجود تحسن واضح في السلوكيات النمطية للطالب (م.ع) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة (الشديدة) لشدة السلوكيات النمطية إلى (بسيط) لشدة للسلوكيات النمطية.

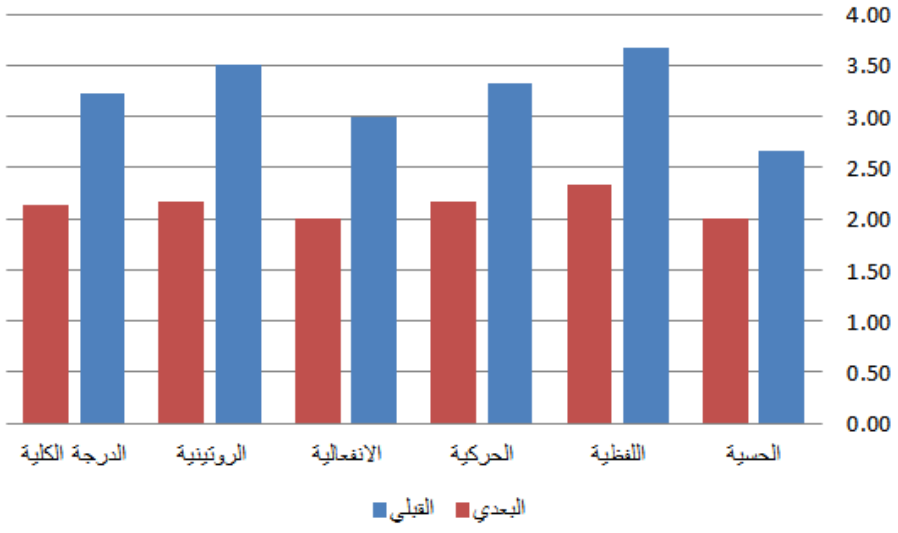
نتائج الطالب (ت.ش):

جدول (9.4) نتائج الطالب (ت.ش) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده

السلوكيات النمطية	قبلي		بعدي	
	المتوسط	شدة السلوك	المتوسط	شدة السلوك
السلوكيات النمطية الحسية	2.67	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية اللفظية	3.67	شديد	2.33	بسيط
السلوكيات النمطية الحركية	3.33	شديد	2.17	بسيط
السلوكيات النمطية الانفعالية	3.00	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الروتينية	3.50	شديد	2.17	بسيط
الدرجة الكلية	3.23	متوسط	2.13	بسيط

يتضح من الجدول (9.4) وجود تحسن على أداء الطالب (ت.ش) البعدي في السلوكيات النمطية، حيث بلغ متوسط شدة السلوكيات النمطية القبلي عند الدرجة الكلية (2.23) وهو متوسط، وبلغ بعد تطبيق البرنامج عند الدرجة الكلية (2.13) أي أن السلوكيات النمطية انخفضت إلى الدرجة البسيطة، وقد كانت السلوكيات (الحسية، والانفعالية)، أكثر السلوكيات تحسنا بعد تطبيق البرنامج، والشكل رقم (4.3)يوضح نتائج الطالب(ت،ش).

الشكل (3.4) نتائج الطالب (ت.ش) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (3.4) وجود تحسن واضح في السلوكيات النمطية للطالب (ت.ش) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة (الشديدة) لشدة السلوكيات النمطية إلى الدرجة (البسيطة) لشدة للسلوكيات النمطية.

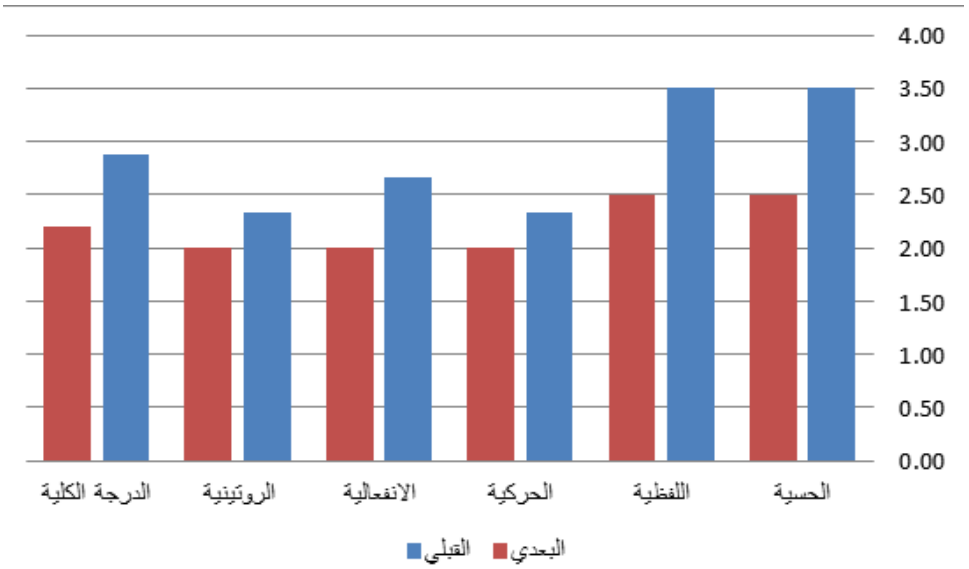
نتائج الطالب (ا.ص):

جدول (10.4) نتائج الطالب (ا.ص) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده

السلوكيات النمطية	قبلي		بعدي	
	المتوسط	شدة السلوك	المتوسط	شدة السلوك
السلوكيات النمطية الحسية	3.50	شديد	2.50	متوسط
السلوكيات النمطية اللفظية	3.50	شديد	2.50	متوسط
السلوكيات النمطية الحركية	2.33	بسيط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الانفعالية	2.67	متوسط	2.00	بسيط
السلوكيات النمطية الروتينية	2.33	بسيط	2.00	بسيط
الدرجة الكلية	2.87	متوسط	2.20	بسيط

يتضح من الجدول (10.4) وجود تحسن على أداء الطالب (أ.ص) البعدي في السلوكيات النمطية، حيث بلغ متوسط شدة السلوكيات النمطية القبلية عند الدرجة الكلية (2.87) وهو متوسط، وبلغ بعد تطبيق البرنامج (2.20) أي أن السلوكيات النمطية انخفضت إلى الدرجة البسيطة، وقد كانت السلوكيات (الحركية، والانفعالية، والروتينية)، أكثر السلوكيات تحسنا بعد تطبيق البرنامج، والشكل رقم(4.4) يوضح نتائج الطالب(أ،ص).

الشكل (4.4) نتائج الطالب (أ.ص) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (4.4) وجود تحسن واضح في السلوكيات النمطية للطالب (أ.ص) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة المتوسطة لشدة السلوكيات النمطية إلى الدرجة (البسيط) لشدة للسلوكيات النمطية.

3.2.4السؤال الثاني: ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son-Riseفي تحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11.4):

الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي

الرقم	مهارات التآزر البصري الحركي	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
2	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	3.000	0.816	5.000	0.000	بعدي
3	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.	1.000	–	5.000	–	بعدي
4	ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.	2.250	0.957	5.000	0.000	بعدي
5	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.	1.000	–	5.000	–	بعدي
6	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.	1.250	0.500	5.000	0.000	بعدي
7	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.	2.250	1.258	5.000	0.000	بعدي
11	يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.	2.250	0.500	5.000	0.000	بعدي
13	يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.	1.750	0.500	5.000	0.000	بعدي
14	يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.	1.500	0.577	5.000	0.000	بعدي
1	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.	1.500	1.000	4.750	0.500	بعدي
12	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.	1.500	0.577	4.750	0.500	بعدي
15	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	2.500	1.000	4.750	0.500	بعدي

8	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.	1.000	0.000	4.500	0.577	بعدي
9	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.	1.000	0.000	4.250	0.500	بعدي
10	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.	1.000	–	4.000	–	بعدي
الدرجة الكلية		1.650	0.064	4.800	0.144	بعدي

تظهر نتائج الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.650) وانحراف معياري (0.064) وهو أقل من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (4.800) وانحراف معياري (0.144)، مما يدل على وجود فروق ظاهرية في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس تحسن مهارات التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق البرنامج.

وقد كانت أعلى الفقرات تحسناً على المقياس: قدرة الأطفال على (بناء أشكالاً من الليجو أمام المرآة، ورمي الكرة على الهدف، ونقل الكرات من وعاء إلى آخر، ونقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر إلى المرآة، وتحريك البطانية حتى تتطاير البالونات، وتعبئة الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة، وإدخال المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبتة، وتقطيع الملتين حسب القوالب مع النظر إلى المرآة، ووضع الدبابيس على النقاط المطلوبة) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (5.00) وانحراف معياري (0.000)

في حين كانت أقل فقرة تحسناً على المقياس (قدرة الأطفال على المرور على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع ثم بالقلم) حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (4.00) وانحراف معياري (0.000).

وفيما يلي عرض نتائج الطلبة:

نتائج الطالب (م.أ):

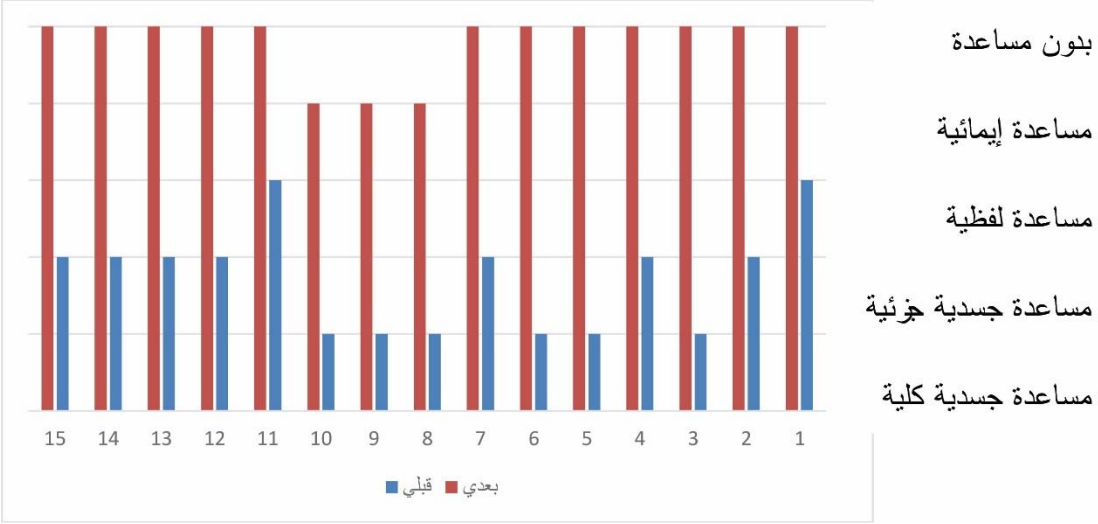
جدول (12.4) نتائج الطالب (م.أ) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده

مهارات التآزر البصري الحركي	قبلي	بعدي
	مستوى المساعدة	**مستوى المساعدة**
ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.	مساعدة لفظية	بدون مساعدة
يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة لفظية	بدون مساعدة
يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
الدرجة الكلية	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة

يتضح من الجدول (12.4) وجود تحسن على أداء الطالب (م. أ) البعدي للتآزر البصري الحركي حيث كان الطالب يحتاج إلى مساعدة جسدية كلية عند الدرجة الكلية، وانتقل بعد تطبيق البرنامج إلى القيام بها بدون مساعدة، وقد ظهر التحسن في جميع مهارات التآزر الحركي البصري باستثناء مهارة (وضع الملصقات على بوستر ملصق على المرأة، وتركيب الأشكال في المكان المناسب، والمرور

على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة، والانتقال من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية)

الشكل (5.4) نتائج الطالب (م.أ) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (5.4) وجود تحسن واضح للتآزر البصري الحركي للطالب (م.أ) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من درجة المساعدة الجسدية الكلية إلى (بدون مساعدة).

نتائج الطالب (م.ع):

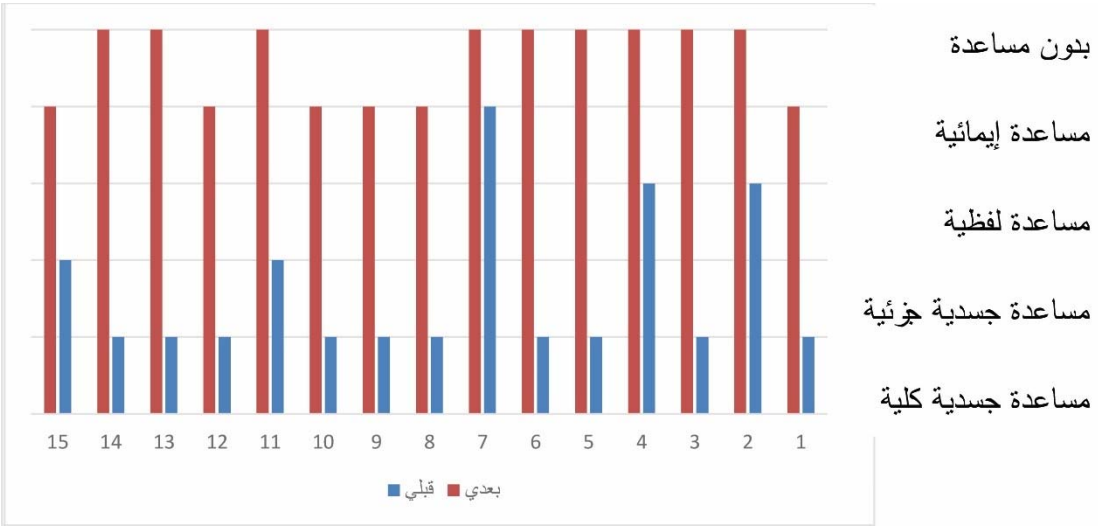
جدول (13.4) نتائج الطالب (م.ع) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده

مهارات التآزر البصري الحركي	قبلي	بعدي
	مستوى المساعدة	مستوى المساعدة
ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	مساعدة لفظية	بدون مساعدة
يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.	مساعدة لفظية	بدون مساعدة
ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.	مساعدة إيمائية	بدون مساعدة
يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية

يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	مساعدة إيمائية
الدرجة الكلية	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة

يتضح من الجدول (13.4) وجود تحسن على أداء الطالب (م.ع) البعدي للتآزر البصري الحركي حيث كان الطالب يحتاج إلى مساعدة جسدية كلية عند الدرجة الكلية، وانتقل بعد تطبيق البرنامج إلى القيام بها بدون مساعدة، وقد أظهر الطالب تحسناً ملحوظاً بعد البرنامج على جميع المهارات التي أصبح يقوم بها بدون مساعدة باستثناء مهارة (نفق الفقاعات، ووضع الملصقات على بوستر، وتركيب الأشكال المطلوبة، وصنع قلائد من الخرز، وتحريه يديه بالمعجون على المرآة، والانتقال من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية)

الشكل (6.4) نتائج الطالب (م.ع)للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (6.4) وجود تحسن واضح في التآزر البصري الحركي للطالب (م.ع) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة المساعدة الجسدية الكلية إلى (بدون مساعدة)

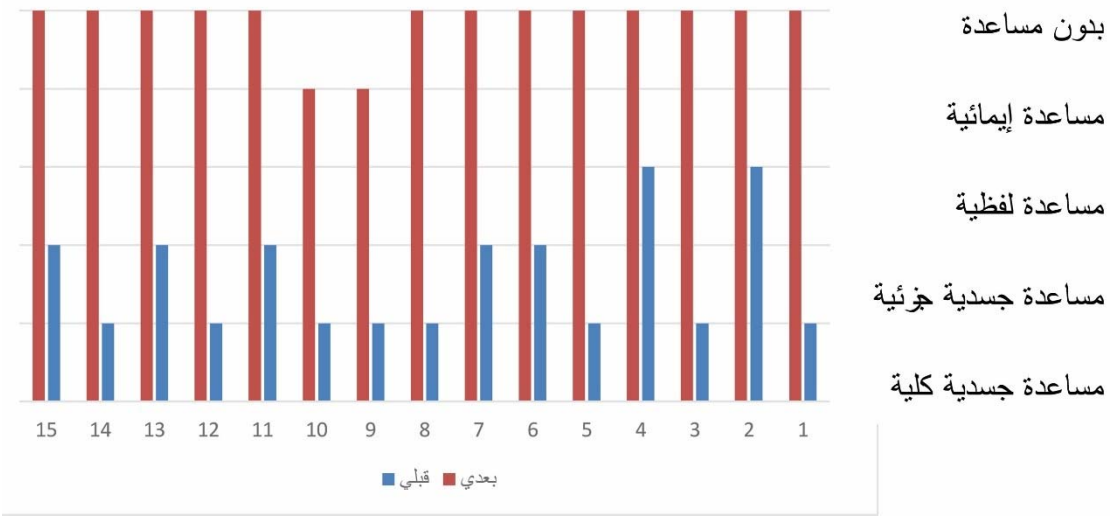
نتائج الطالب (ت.ش):

جدول (14.4) نتائج الطالب (ت.ش) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده

مهارات التآزر البصري الحركي	قبلي	بعدي
	مستوى المساعدة	مستوى المساعدة
ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	مساعدة لفظية	بدون مساعدة
يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.	مساعدة لفظية	بدون مساعدة
ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
الدرجة الكلية	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة

يتضح من الجدول (14.4) وجود تحسن على أداء الطالب (ت.ش) البعدي للتآزر البصري الحركي حيث كان الطالب يحتاج إلى مساعدة جسدية كلية عند الدرجة الكلية، وانتقل بعد تطبيق البرنامج إلى القيام بها بدون مساعدة، وقد كان التحسن واضحاً من خلال انتقال الطالب إلى القيام بالمهارات بدون مساعدة باستثناء (تركيب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب، والمرور على التخطيطات الموجودة تحت أوراق شفافة، والانتقال من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية)

الشكل (7.4) نتائج الطالب (ت.ش) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (7.4) وجود تحسن واضح في التآزر البصري الحركي للطالب (ت.ش) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة المساعدة الجسدية الكلية إلى (بدون مساعدة)

نتائج الطالب (أ.ص):

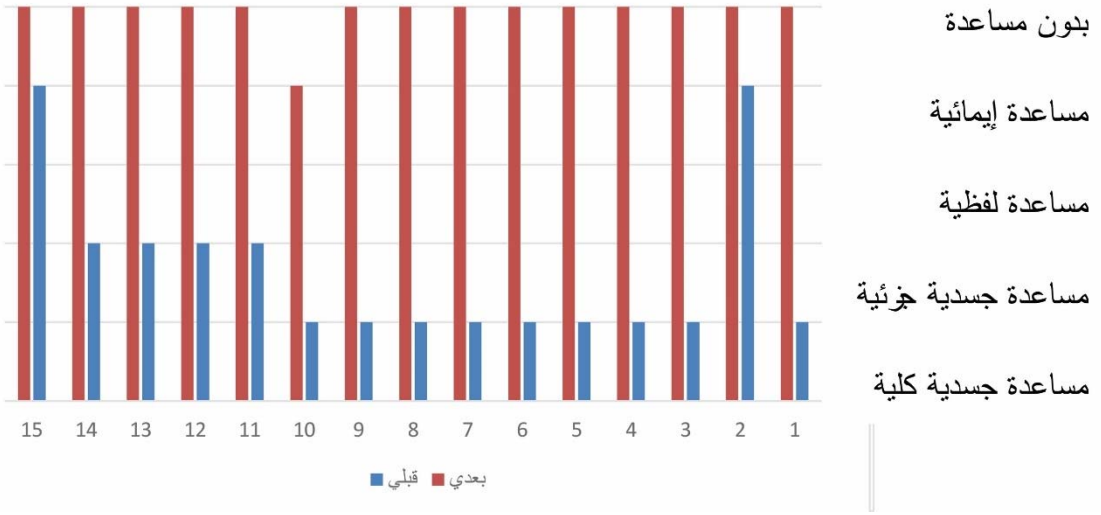
جدول (15.4) نتائج الطالب (ا.ص) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده

مهارات التآزر البصري الحركي	قبلي	بعدي
	مستوى المساعدة	مستوى المساعدة
ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	مساعدة إيمائية	بدون مساعدة
يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة

يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.	مساعدة جسدية جزئية	بدون مساعدة
يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	مساعدة إيمائية	بدون مساعدة
الدرجة الكلية	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة

يتضح من الجدول (15.4) وجود تحسن على أداء الطالب (ا.ص) البعدي للتآزر البصري الحركي حيث كان الطالب يحتاج إلى مساعدة جسدية كلية عند الدرجة الكلية، وانتقل بعد تطبيق البرنامج إلى القيام بها بدون مساعدة، فقد انتقل الطالب إلى القيام بالمهارات بدون مساعدة، باستثناء (مهارة المرور على التخطيطات الموجودة تحت ورقة شفافة، والانتقال من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية).

الشكل (8.4) نتائج الطالب (أ.ص) للتآزر البصري قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (8.4) وجود تحسن واضح في التآزر البصري الحركي للطالب (ا.ص) بعد تطبيق البرنامج وانتقال الطالب من الدرجة المساعدة الجسدية الكلية إلى (بدون مساعدة) باستثناء مهارة المرور على التخطيطات الموجودة تحت ورقة شفافة) حيث انتقل إلى القيام بها بمساعدة إيمائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5المقدمة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية والتآزر البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق أداتي الدراسة (مقياس السلوكيات النمطية، ومقياس التآزر البصري) على المجموعة الدراسة التجريبية، وتم عرض النتائج لهذه الأدوات، وفيما يأتي مناقشتها.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فروق بين الأداء القبلي والبعدي للسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، الذين تم تطبيق برنامج صن رايز Son–Rise عليهم، لصالح الأداء البعدي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ساينت وآخرون (Saint–Georges et al , 2020) دراسة عبد التواب (2019) دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) دراسة إبراهيم (2015) التي أظهرت تأثيراً وفعالية لتطبيق برنامج صن رايز.

ويمكننا تفسير هذا التغير والتحسن والأثر الإيجابي بأن فكرة البرنامج التدريبي قائمة على فلسفة برنامج صن رايز Son–Rise التي تعتمد على تقليد السلوكيات النمطية للطفل، ومن ثم إتاحة الفرصة له للقيام بالسلوكيات التي يريدها، مما يجعل الطفل يصل إلى حالة الإشباع، فيتوقف عن ممارسة هذه السلوكيات.

حيث وجد الأطفال جلسة تختلف عن المعتاد في جلساتهم، ووجدوا الحرية الكافية بالإضافة، تحرروا من مخاوفهم كتوبيخهم على السلوك أو حرمانهم منه، وكذلك لوجود شخص هادئ متقبل، ووجدوا ردة فعل مختلفة عما عهدوه سابقاً.

كما أن برنامج صن رايز Son–Rise أتاح للأطفال ذوي اضطراب التوحد ممارسة الأنشطة المختلفة التي تم تدريبهم عليها بالغرف العلاجية، كما أن البرنامج ساعد عبر مراحله المختلفة على نمذجة السلوكيات وفهم مسار هذه السلوكيات والحاجة التي تكمن خلفها، بحيث تسهم في الحد من السلوكيات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد.

كم أشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين الأداء القبلي والبعدي للسلوكيات النمطية لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وقد كانت النتائج كما يأتي:

مناقشة نتائج الطفل (م.أ) للسلوكيات النمطية:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (م.أ) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في السلوكيات النمطية، بحيث كانت شدة السلوك قبل التطبيق البرنامج (بسيطة)، وبعد تطبيق البرنامج أصبح لا يوجد لديه سلوكيات نمطية سلبية.

تعزو الباحثة انخفاض السلوكيات النمطية لدى الطفل (م.أ) إلى تشخيص هذه السلوكيات ومعرفة أسبابها، حيث كان الطفل يشعر بالملل سريعاً، وتم تركيز النشاطات التي تثير انتباهه، وتفاعله معها لتطبيق البرنامج، وكذلك تعزى للتقبل والحب الذي وجده الطفل، حيث كان في بيئة تردع كل سلوك، ويتعرض للانتقاد السلبي، من خلال توضيح حالة الطفل للأهل وتوعيتهم بطبيعة السلوك، أصبح الطفل يعبر عن حاجته مباشرة دون الحاجة لسلوك نمطي، كما أن إضفاء جو المرح، شجع الطفل أكثر وكان له انعكاس نفسي واجتماعي ملحوظ من قبل الجميع.

مناقشة نتائج الطفل (م.ع) للسلوكيات النمطية:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (م.ع) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في السلوكيات النمطية، بحيث كانت شدة السلوك قبل تطبيق البرنامج (بسيطة)، وبعد تطبيق البرنامج أصبح لا يوجد لديه سلوكيات نمطية سلبية.

تعزو الباحثة انخفاض السلوكيات النمطية لدى الطفل (م.ع) إلى تشخيص السلوكيات ومعرفة أسبابها، حيث كان الطفل يرفض وجود مجموعة من الأشخاص الآخرين في الغرفة، وقد كانت بيئة العمل بيئة هادئة خالية من المشتتات، مما سمح بإعطاء الحرية للطفل، وكانت المتدربة تعطي كل اهتمامها للطفل، فلا يخشى صعوبة البدء في النشاط.

كما أن بيئة الغرفة مشابهة للبيئة المنزلية للطفل في هدوئها واستقرارها، حيث يمتلك الطفل مساحة خاصة به في المنزل.

مناقشة نتائج الطفل (ت.ش) للسلوكيات النمطية:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (ت.ش) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في السلوكيات النمطية، بحيث كانت شدة السلوك قبل التطبيق البرنامج (بسيطة)، وبعد تطبيق البرنامج أصبح لا يوجد لديه سلوكيات نمطية سلبية.

تعزو الباحثة انخفاض السلوكيات النمطية عند الطفل (ت.ش) إلى تشخيص السلوكيات ومعرفة أسبابها، من شعور الطفل بالملل سريعاً، ولذلك السبب يقوم بالسلوكيات النمطية، وأن البرنامج اعتمد على تحفيز الطالب، وشد انتباهه من خلال إزالة المثيرات والمشتتات داخل الغرفة التدريبية، كذلك الطفل يفتقد في الأسرة من يتفهم حالته وسلوكه، والتعرض المستمر للتوبيخ فكان الطفل يخاف من عمل اي نشاط يقترب من الأنشطة بحذر ويبقى مترصدا لردات فعل الشخص المقابل له دلالة على مقدار الخوف الكامن بداخله ، ولكن تحريره من هذا الخوف ومنحه الثقة والأمان والمحبة ساهم بشكل كبير في تقدمه، كما أن الروتين بدا يغلب على سلوكياته من خلال البرنامج، تم توظيف ذكاء الطفل، وقدراته في تحقيق الأهداف، وكذلك فإن المرآة كان لها الدور الكبير في تعزيز ثقة الطالب بنفسه، فيفرح عند رؤيته لنفسه يحقق إنجازات واضحة، وأصبح يتقبل مشاركة شخص آخر له في النشاط.

مناقشة نتائج الطفل (ا.ص) للسلوكيات النمطية:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (ا.ص) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في السلوكيات النمطية، بحيث كانت شدة السلوك قبل التطبيق البرنامج (بسيطة)، وبعد تطبيق البرنامج أصبح لا يوجد لديه سلوكيات نمطية سلبية.

تعزو الباحثة انخفاض السلوكيات النمطية لدى الطفل (ا.ص) إلى تشخيص ومعرفة أسباب هذه السلوكيات، حيث كان الطفل يرفض وجود أشخاص آخرين داخل الغرفة التدريبية، ويشعر بالملل سريعاً، كما كان يعاني من صعوبة في استذكار الأنشطة، حيث اهتمت المدربة بتوفير بيئة آمنة وهادئة لتدريب الطفل، وتعزيز تواصله من خلال تنفيذ الأنشطة التي تسهم في الحد من السلوكيات النمطية لديه.

حيث عمل البرنامج على تنظيم الطفل، من حيث مدخلات النشاط، البيئة المحيطة به، كذلك أداؤه مما أسهم في التطور الواضح عليه.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son–Riseفي تحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق بين الأداء القبلي والبعدي للتآزر البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين طُبق عليهم برنامج صن رايز Son–Rise لصالح الأداء البعدي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ساينت وآخرون (Saint–Georges et al , 2020) دراسة عبد التواب (2019) دراسة ثومبسون (Thompson, Jenkins, 2016) دراسة إبراهيم (2015) التي أظهرت تأثيراً وفعالية لتطبيق برنامج صن رايز Son–Rise.

ويمكننا تفسير هذا التغير والتحسن والأثر الإيجابي بأن الأطفال يستمتعون أثناء الجلسات، وأداء الأنشطة الفردية الحرة، واللعب الهادئ، كما أن فلسفة برنامج صن رايز Son–Rise، وتصميم البرنامج التدريبي قد راعت تنمية القدرات العضلية والدقة في العمل والانتباه، وتنمية القدرات الحركية – إدراك مفهوم السرعة والحركة، وتنمية عضلات الجسم، وتنمية القدرات السمعية والحسية، وتنمية التآزر بين العين واليد.

فتطبيق البرنامج وتكراره لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، من شأنه أن يحسن التآزر البصري الحركي لديهم، ويعزز ثقتهم بأنفسهم خصوصاً أن البرنامج يتم تطبيقه أمام المرآة، كما أن البرنامج راعى معدل عمليات التجهيز والمعالجة لدى الأطفال، فنتج عن ذلك وجود تنسيق بين عمل العين وعمل اليد.

كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين الأداء القبلي والبعدي للتآزر البصري لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وقد كانت النتائج كما يأتي:

مناقشة نتائج الطفل (م.أ) للتآزر البصري:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (م.أ) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في مقياس التآزر البصري، بحيث كان ينجز الاختبارات بمساعدة كلية، ثم انتقل إلى إنجازها دون مساعدة بعد تطبيق البرنامج.

تعزو الباحثة تحسن التآزر البصري لدى الطفل (م.أ) إلى أنه تم التدرج في التدريبات والأنشطة مع الطالب من حيث السرعة والتعقيد، مما عزز لديه التركيز أكثر في الانتباه، وبالتالي زيادة قدرته على تلقي أكبر كمية ممكنة من المعلومات الأساسية والهامشية.

فقد تم تشخيص الطالب على أنه يتجنب النظر إلى نفسه في المرآة، ومع تطبيق البرنامج وتحفيز الطفل ازدادت ثقته بنفسه، وأظهرت تحسناً على مقياس التآزر البصري الحركي.

مناقشة نتائج الطفل (م.ع) للتآزر البصري:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (م.ع) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في مقياس التآزر البصري، بحيث كان ينجز الاختبارات بمساعدة كلية، ثم انتقل إلى إنجازها بدون مساعدة بعد تطبيق البرنامج.

تعزو الباحثة تحسن التآزر البصري لدى الطفل (م.ع) إلى فعالية برنامج صن رايز Son-Rise الذي تم تطبيقه على الطالب، حيث أصبح يتقن (10) مهارات للتآزر البصري بدون مساعدة و(5) مهارات أصبح يتقنها بمساعدة إيمائية، ولعل ذلك يرجع إلى انجذاب الطالب إلى الأنشطة والتدريبات التي راعت مستوى الطالب والخصائص النفسية.

مناقشة نتائج الطفل (ت.ش) للتآزر البصري:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (ت.ش) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في مقياس التآزر البصري، بحيث كان ينجز الاختبارات بمساعدة كلية، ثم انتقل إلى إنجازها بدون مساعدة بعد تطبيق البرنامج.

مناقشة نتائج الطفل (ا.ص) للتآزر البصري:

نلاحظ من النتائج الموضحة بالرسوم البيانية السابقة للسلوكيات النمطية للطفل (أ.ص) كما هو الشكل (5.4)، مدى التقدم والتطور الذي أحرزه الطفل في مقياس التآزر البصري، بحيث كان ينجز الاختبارات بمساعدة كلية، ثم انتقل إلى إنجازها بدون مساعدة بعد تطبيق البرنامج.

وترى الباحثة بمجرد التأمل في نتائج الطلاب في أسئلة الدراسة السابقة ، وكما شاهدت بأم عينيها من خلال تطبيقها المباشر لدراسة على عينة الطلاب بأن جميع الطلاب من خلال المساعدة الكلية كونوا صورة واضحة وفهماً للنشاط، وبمجرد فهم الطالب للنشاط لجانب وجود دعم وتقبل من المدربة زادت ثقة الطلاب في أنفسهم مما أسهم في تشجيعهم داخليا لإنجاز الأنشطة بمساعدة جسدية جزئية، ثم مساعدة لفظية، ثم مساعدة إيمائية، للوصول إلى دون مساعدة في بعض الأنشطة، وهذا يبرهن أن التواجد مع الطفل بكامل أنواع المساعدة ووفق التسلسل المذكور سابقا، ضمن بيئة مناسبة يشغل وقت الطفل فيما يفيده ويكشف عن القدرات المختزلة في داخله، إلى جانب إشغال وقت فراغه، وبالتالي الحد من السلوكيات النمطية لديه المختزنة في داخله.

6.5 التوصيات:

استناداً على النتائج السابقة، توصي الباحثة بـ:

- تدريب الأخصائيين والمعلمين في الجمعيات التي تهتم بالأطفال ذوي اضطراب التوحد على تطبيق البرنامج، وتفعيله لتحسين التآزر البصري الحركي لديهم والحد من السلوكيات النمطية.
- التأكيد على إيجاد غرف خاصة في المراكز تهتم بتوفير كل متطلبات برنامج صن رايز Son-Rise، وتراعي الخصائص الفردية لكل طفل وقدراته العقلية، لضمان نجاح البرنامج.
- إشراك الأهل في تطبيق برنامج صن رايز Son-Rise، لما له من دور في زيادة شعور الطفل بالأمان والحرية في تنفيذ الأنشطة والمهارات.
- اختيار المدربين أو الأخصائيين بعناية، بحيث تتوفر فيهم جميع الصفات المطلوبة ليتم تقبلهم من قبل الأطفال، بحيث يتصفون بالهدوء، الصبر، المحبة، القدرة على التحمل، سرعة البديهة.
- التأكيد على أهمية تطبيق برنامج صن رايز Son-Rise على الأطفال ذوي اضطراب التوحد فور تشخيصهم والبدأ بمعالجتهم ، للحد من السلوكيات النمطية .

7.5 الدراسات المستقبلية:

هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات لتأكيد هذه النتائج، وتلافي أوجه القصور بها، إذ أن محدودية الحالات يجعل من الصعب استخلاص استنتاجات عامة حول فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise لأطفال ذوي اضطراب التوحد، وبناء على ذلك، تقترح الباحثة إجراء دراسات تبحث في:

- مدى فعالية برنامج صن رايز Son-Rise مع الأطفال الأكبر سناً من ذوي اضطراب التوحد.
- أثر برنامج صن رايز Son-Rise على التفاعلات داخل الأسرة عندما يأخذ الوالدان دور المعالج.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو حليمة، عمر وآخرون. (2020) فاعلية برنامج تدريبي رياضي باستخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحديين في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (2)، العدد (3) ص 653-672.

أبو دلهوم، جمال. (2007) **فاعلية استخدام نظام التواصل بتبادل الصور في تنمية مهارات التواصل عند الأطفال التوحديين**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

أبو سباع، سندس (2017) **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الوسائل التعليمة في تنمية مهارات التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

إبراهيم وأحمد. (2019): **تنمية القدرات الحسية لدى أطفال التوحد**. ط1. دار العلم والإيمان، دار الجديد، الجزائر.

إبراهيم، رابية. (2003): **دليلك للتعامل مع التوحد**، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، جدة، السعودية.

إبراهيم، فيوليت (2018) الخصائص السيكومترية لمقياس التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد (53)، ص ص 211-250.

إبراهيم، فيوليت فؤاد ويوسف، محمود رامز و علي، غادة قطب محمد (2018)، الخصائص السيوكومترية لمقياس التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي، ع (53)، ص ص 211-250.

أحمد، هشام؛ السيد، إبراهيم (2019) **تنمية القدرات الحسية لدى أطفال التوحد**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع، الجزائر.

إسماعيل، نادر (2009) **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في مدينة الرياض**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الأقرع، السيد؛ الحبش، صبري (2017) **مقياس السلوك النمطي لذوي طيف التوحد**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

البلوي، نادية (2011) **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وخفض السلوك النمطي لدى أطفال التوحد في الأردن**، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، الأردن.

بيومي، لمياء (2008) **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس.

باسينجر، تيري؛ تيريلي، كولين (2013) **التوحّد، فرط الحركة، خلل القراءة والأداء (سلسلة كتب طبيب العائلة)**، ترجمة مارك عبود، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الجبالي حمزة. (2016): **التوحد والاضطرابات الذاتوية، ما هو التوحد، وماهي أعراضه وكيفية علاجه سلوكيا وطبيا**. ط1، دار الأسرة، الأردن.

الجبلي، سوسن (2015) **التوحد الطفولي: أسبابه- خصائصه- تشخيصه- علاجه**، دار رسلان، سوريا.

الجوالدة، فؤاد؛ القمش، مصطفى (2012) **البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجوبالي، نجوى؛ شاكري، زينب (2021) فاعلية برنامج قائم على الدمج الحسي في التقليص من السلوك النمطي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، جمعية السعادة للمتوحدين بصفاطس، تونس، **مجلة المرشد**، العدد (1)، المجلد (11)، ص 114-126.

الحبشي والاقرع. (2017): **مقياس السلوك النمطي لذوي طيف التوحد**. ط1، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

حكيم، رابية (2003) **دليلك للتعامل مع التوحد**، الطبعة الأولى، جدة، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحمادي ، أنور.(2013) ،**DSM5 الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية**، الجمعية الأمريكية للطب النفسي، مترجم للعربية.

الحوامدة، أحمد (2019) **الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد**، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، الأردن.

خصاونة، أحمد محمد و الخوالدة، محمد عبد ربه (2016)، بناء مقياس متعدد الأبعاد للتعرف على اضطراب التآزر الحركي التطوري dyspraxia وتشخيصه لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة حائل، **المجلة التربوية– الكويت**، مج (30)، ع (119)، ص ص349–388.

الخطيب، الحديد. (2014): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. ط4، دار الفكر، عمان.

الرماضين، سوسن (2015) **فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في خفض السلوكات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

الروسان، فاروق؛ هارون، صالح؛ العطوي، رويدا (2015) **مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة لذوي الحاجات الخاصة**، ط1، دار الفكر، الأردن.

الزريقات، إبراهيم (2010) **التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج**، دار وائل للنشر، عمان.

زيد، جميلة رسلان. (2016): **فاعلية برنامج تييتش (TEACCH)في تنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال التوحد**، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

سالم، مصطفى (2015) فاعلية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، **مجلة التربية الخاصة**، مركز المعلومات التربوية والنفسية، العدد (10)، ص 63–116.

سعادة، محمد (2018) **دليل التدريب على مهارات العلاج الوظيفي لذوي اضطراب طيف التوحد**، دار الجنان للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء (2014) **الطفل الذاتوي (التوحدي) بين الغموض والشفقة**، والفهم والرعاية، سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع، دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

السيد، هشام؛ جابر، إبراهيم (2019) **مرض التوحد بين الحقيقة والغموض**، دار العلم والإيمان للنشر التوزيع.

شاهين، علي. (2017): **اختراق التوحد**، منقول للعربية، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

شاهين، عوني؛ النواري، محمود. (2009) **مبادئ التأهيل المرتكز على المجتمع (CBR)**، دار الشروق، الأردن.

الشرقاوي، ريم. (2015) **فاعلية التدخل البكر في تنمية التآزر البصري الحركي وتحسين مهارات رعاية الذات لدى الأطفال التوحديين**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

الشرقاوي، عبد الرحمن. (2016) **الإعاقة العقلية والتوحد**، دار العلم والإيمان، ط1، دسوق.

صالح، هيام. (2021) فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ برنامج صن رايز في خفض السلوك وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد (3)، المجلد (9)، ص ص 841-857.

الصايغ، ومنشاوي. (2013). **دراسة مقارنة لمهارات التآزر البصري الحركي ومستوى الصلابة النفسية في ضوء متغيري الإعاقة السمعية / السواء لدى عينة من طالبات الجامعة**. التربية (جامعة الأزهر) – مصر، 152(1)، 143- 164.

عاشور، وعبد الصمد، وحسن، حمزة، وعبيد، واثق. (2016)، **تصميم وتقنين اختبار التآزر البصري الحركي (الديسبراكسيا) باستخدام محاكاة الحاسوب**، بحث وصفي على لاعبي بعض أندية الدرجة الأولى (المدينة والقؤنة والصادق) بالكرة الطائرة في محافظة البصرة، العراق.

عبد التواب، مصطفى. (2019) فعالية برنامج صن رايز لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تحسين مهارات التواصل البصري لدى أطفالهن، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، العدد (29) أكتوبر، ص 244-314.

عبد المجيد ،عطى. (2018): فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الانتباه البصري والفهم اللفظي لذوي اضطراب التوحد. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، م34، 161-213.

العدوان، ولاء. (2013) **فاعلية برنامجين تدريبيين سلوكيين للأخصائيين وأمهات أطفال التوحد في خفض السلوك النمطي لهؤلاء الأطفال**، رسالة دكتوراه ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

العزائيد، عبد الحميد؛ عطا، يونس. (2018) فعالية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الانتباه البصري والفهم اللفظي لذوي اضطراب التوحد، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (1)، المجلد (34)، ص 161-213.

العطية، أسماء ، وإمام، محمود محمد. (2020)، التآزر البصري الحركي وعلاقته بالقراءة واللغة المكتوبة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ من الصفوف (5-9) في دولة قطر، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، ع (15)، ص ص 7-38.

علان، جميلة. (2016) **فاعلية برنامج تيتش (TEACC) في تنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال التوحد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

علي، النوبي. (2016) فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية لخفض حدة السلوك النمطي التكراري في تنمية مهارات التواصل الوظيفي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، العدد (17)، ص 305-387.

عليوة، سهام. (2020) استخدام التكامل الحسي لتعديل السلوكيات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، العدد (3)، المجلد (20)، ص ص 181-202.

عواد، أحمد، وكمال، راغدة. (2010). العلاج الآمن بالأكسجين لاضطرابات طيف التوحد (مترجم). **موقع منار للتربية الخاصة**: http://manar-se.net/play-12188.html

فتاح، أحمد، مكاوي، صلاح، البهنساوي، أحمد. (2019) الخصائص السيكومترية لاستبيان فهم أولياء الأمور لبرنامج سن رايز التخاطبي لتحسين التواصل اللفظي للأطفال التوحديين، **مجلة كلية ذوي الاحتياجات الخاصة**، العدد (1)، المجلد (2)، ص 406-429.

القمش، مصطفى. (2011) **اضطرابات التوحد (الأسباب – التشخيص – العلاج – دراسات عملية)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

كوفمان، روان ك. (2017) **اختراق التوحد – الطريقة الرائدة التي ساعدت العائلات في جميع أنحاء العالم** ترجمة حسن علي شاهين، ط1، مكتبة الملك فهد، الرياض.

اللالا، الزبيدي، حسونة، الشرمان، العلي، العابد. (2011): **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة، الأردن.

لبداني، ياسمينة. (2018)، **برنامج تدريبي لتنمية مهارات العضلات الدقيقة لليد لدى أطفال الطور الابتدائي ذوي اضطراب اكتساب التآزر البصري الحركي**، رسالة دكتوراة، جامعة محمد لمين دباغين– سطيف، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

متولي،لطيف. (2015): **استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الأوتيزم (اضطراب التوحد)**. ط1، مكتبة الرشيد الأردن.

مجيد،شاكر. (2010): **التوحد، أسبابه_خصائصه_تشخيصه_علاجه**. ط1، ديبونو للطباعة، بغداد.

محمد، إبراهيم. (2015): **فاعلية تطبيق برنامج صن رايز في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال مرض التوحد**. رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية مصر.

محمد، حسن، أحمد، إبراهيم. (2019) **التوحد والتكافل الاجتماعي**، دار العلم والغيمان للنشر والتوزيع.

محمد، صابر، السيد أحمد، إبراهيم. (2019) **الطفولة واستراتيجيات تجنب التوحد**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المطيري، مريم، هدية، فؤادة؛ البحيري، رزق. (2019) السلوك النمطي وعلاقته بالضبط الانفعالي وكف الاستجابة لدى عينة من الأطفال الذاتويين في دولة الكويت، **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس، العدد (82)، المجلد (22)، ص 31–43.

المقابلة، جمال. (2016) **التشخيص والتدخلات العلاجية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

منيب، تهاني. (2013) **تقنين مقياس التآزر البصري الحركي للأطفال التوحديين**، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (146)، ص 89–104.

مؤسسة التوحد يتحدث،(2014) **أول 100 يوم بعد تشخيص اضطراب طيف التوحد،** الدليل الإرشادي لعائلات الأطفال في سن الدراسة،ترجم للعربية(2018) بإشراف أ.سهى الشعيبات ، دبي .

النجار، علاء الدين، السعيد، عبد الجواد. (2020)، المرونة المعرفية وعلاقتها بالتآزر البصري الحركي والتوافق الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج (20)، ع (2)، ص ص 405-432.

نور، كاظم. (2018) التآزر البصري الحركي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة وأقرانهم العاديين في محافظة بابل، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بابل، العدد (3)، المجلد (25)، ص 248-265.

الهنائية، الغالية. (2019) اختبار التآزر البصري الحركي مكتمل المدى FRTVMI: الخصائص السيكومترية والمعايير لدى طلبة الصفوف من 7 إلى 12 في سلطنة عمان، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (1)، المجلد (35)، ص 1-38.

المراجع الأجنبية:

Berman, Tali (2008) **Play to Grow**, Createspace, United states

Carlo, Schmidt, et al (2015) Early intervention end autism: a report about the Son-Rise Program, **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 21, n. 2, p. 413-429

Kahjooh, Mina et all (2020) The Son-Rise Programme: an intervention to improve social interaction in children with autism spectrum disorder, **International Journal of Therapy & Rehabilitation (INT J THER REHABIL),** May2020; 27(5): 1-8. (8p (

Saint, Georges, Catherine, et al (2020) A developmental and sequenced one-to-one educational intervention (DS1-EI) for autism spectrum disorder and intellectual disability: A three-year randomized, single-blind controlled trial, **EclinicalMedicine**, 26(2020) 100537, P 1-9.

Thompson, Cynthia & Jenkins, Theodore (2016) Training Parents to Promote Communication and Social Behavior in Children with Autism: The Son-Rise Program, **Journal of Communication Disorders**, Deaf Studies & Hearing Aids, Volume 4 • Issue 1, P 1-7.

Wilde, Kate (2015) **Autistic Logistics**, Jessica Kingsley Publishers.

Wehman, P. (1981).**Competitive employment: New horizons for severely disabled individuals**. Baltimore: Paul H. Brookes.

المراجع من الإنترنت:

http://www.option.org/about_us/atca.php ،2021\9\20

الملاحق

ملحق (1)

تنظيم البيئة التعليمية لبرنامج صن رايز (Son-Rise)

التنظيم المادي للبيئة الصفة من خلال ملائمة البرنامج للطلاب اختيار غرفة صفية ذات مساحة متوسطة عزل حائط الغرفة بإسفنج كرتون البيض فهو يعمل كعازل يحمي الطفل من أي ضرر في حال بدر منه سلوك نمطي كضرب رأسه بالحائط، وكونه يعطي إشباع حسي في حالة اللمس، وعند النظر له يساعد بصريا حيث يمنح الطالب الإشباع الحسي المطلوب ويساعد في خفض السلوك النمطي كالنظرة الجانبية، ويفضل استخدم اللون الأزرق، لأنه يضفي جو من الهدوء والاسترخاء لطفل وهو انسب الألوان في العمل مع هذه الفئة، الأرضية إسفنجية مغطى بالباركود كذلك لحماية الطفل في حال ظهور سلوك نمطي كضرب الرأس في الأرض، ومرآة الطول والارتفاع 2×1متر، خزانة مغلقة أو رفوف مرتفعة، وسجادة ناعمة، باب وقفل، معزولة كليا عن أي مصدر صوت يمكن ذلك بوضع عازل للصوت، ذات نافذتين مرتفعتين مغطى بستائر.

أولا: يتم تقيم الطالب وفق نموذج التطور الخاص ببرنامج الصن رايز Son-Riseلتحديد المرحلة التي تصف قدرات كل طفل: المراحل من (1-5): مرحلة 1 الأساسية، مرحلة 2-3 المتوسطة، مرحلة4-5 متقدمة، بعد تقيم الطفل في كل مرحلة.

ثانياً: يتم تحديد الأهداف وفق كل مرحلة، لكل مرحلة أهداف خاصة بها، ووسائل وأدوات وألعاب خاصة في كل مرحلة.

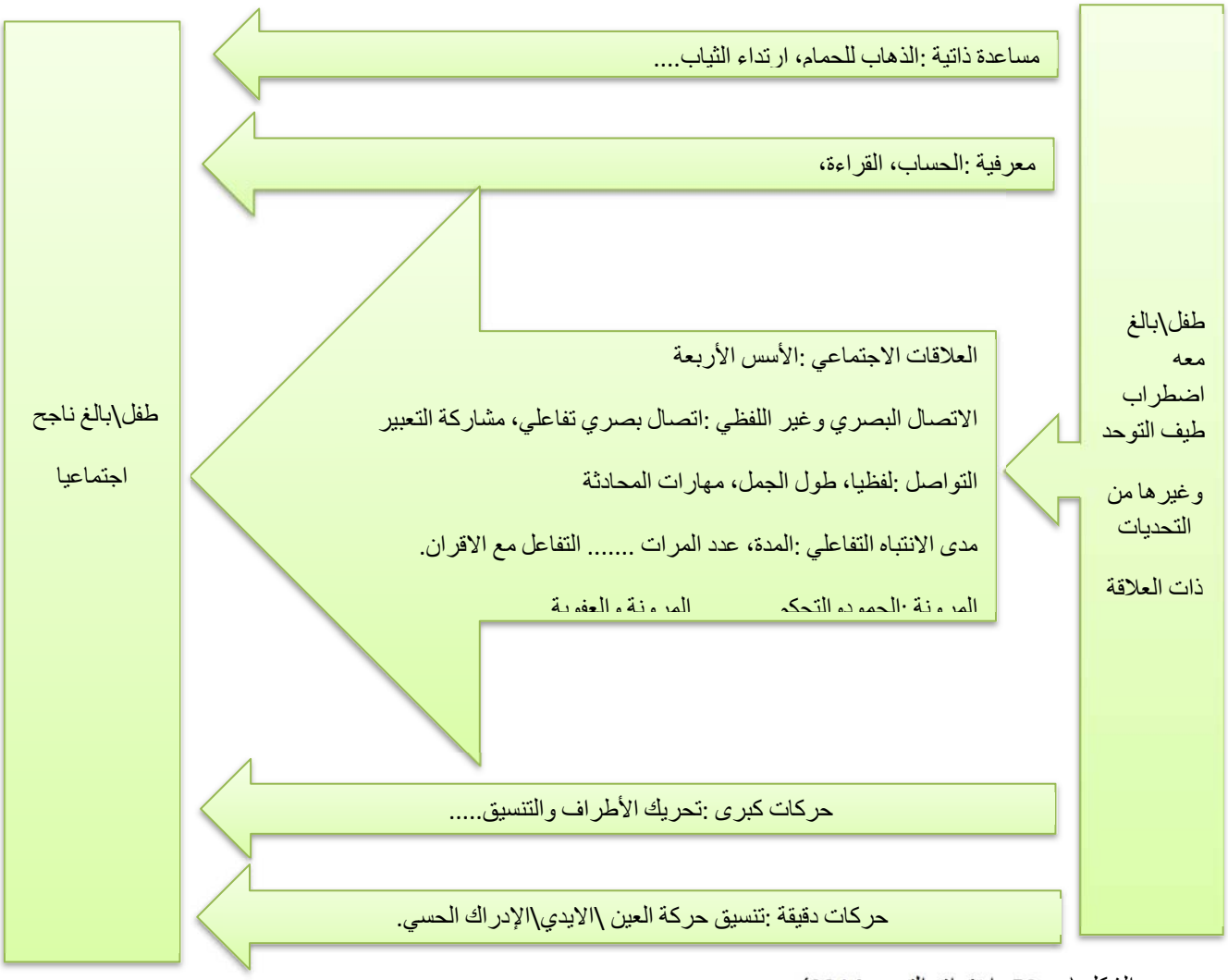
ثالثاً: بعد تحديد الأهداف يتم صياغتها بشكل صحيح، يتم طباعتها ولصقها على باب الغرفة، وتعميمها على جميع الفريق العامل مع الطفل.

رابعا: مدة الجلسة 45دقيقة، أول 15دقيقة لطفل، و30 دقيقة للأخصائي لتدريب الطفل على الأهداف، ومن الضروري وجود مذكرة لكتابة ملاحظات سريعة أثناء الجلسة دون التسبب في تشتت الطفل، أو كتابتها بعد انتهاء الجلسة.

خامسا: يتم تقيم الطفل كل شهر لمعرفة مدى تقدمه وفي حال وجود خلل في تحقيق هدف ما يتم تعديل طريقة العرض مع الطفل.

أهم خطوة هي الحصول على تواصل بصري، وتقليل السلوكية النمطية من خلال الحد منها أو استبدالها بسلوكيات معبرة وواضحة، من اجل التقدم في المراحل التالية الشعور بالمتعة والتشويق والتقبل، والعمل بكامل الحب والعطاء مع الطفل، نهاية البرنامج تكون من خلال جعل الطفل قادر على التواصل الاجتماعي لنتمكن من دمجه في المجتمع.

الشكل التالي: نموذج التطور الخاص ببرنامج صن رايز .Son-Rise



الشكل (ص52، اختراق التوحد،2014).

آلية التنفيذ:

بعد دخول الطفل لغرفة صن رايز Son-Rise يترك لبضع دقائق يتم فيها ملاحظة السلوك الظاهر منه، عند أول سلوك نبدأ بتقليده مثلا رفرفة اليد، يتم تقليده حيث في هذه اللحظة سيلتفت الطفل للمدرب يمكن للمدرب لباس قناع على الوجه، ملابس مهرج، حسب النشاط، يتم الاقتراب من الطفل ومحاولة دغدغته إذا تقبل ذلك يتم نكرا النشاط، بعد ذلك عمل مساج له، يتم استخدام الفقاعات، بخاخ الثلج الوسيلة الأكثر حبا لدى الطالب تعد المدخل نحاول توفير اثنتان من كل وسيلة بحيث واحدة للمدرب وواحدة لطفل، يتم تقديم النشاط وفق الخطة التعليمية الموضوعة له، أي مبادرة من قبل الطفل تسجل لصالحه ويتم العمل على تطويرها، في هذه الأثناء بعد أن كسبنا ثقة الطفل حبه وجذب انتباهه نكون قد دخلنا لعالمه نبدأ بسحبه لعالمنا ندخل السلوكيات المرغوب بها، الكلمات الأنشطة، ونستمر بذلك حتى نحقق جميع الأهداف .

نطلب من الأهل متابعة نفس الأنشطة في البيت مع محاولة توفير نفس أجواء الغرفة.

بعض الوسائل التي تم استخدامها لتحقيق أغراض الدراسة:

لقد تم اختيار الملتين الملون ذو رائحة عطرة ،وقوالب جاهزة ، بالإضافة لطاولة خشبية صغيرة ليسهل فرد وتقطيع الملتين حسب الأشكال .

تم استخدام مصفاة متوسطة الحجم ليسهل على الطلاب الإمساك بها ولكيلا تشكل ثقل، إلى جانب أسماك بلاستيكية ملونة، وعائيين شفافين أحدهما يحتوي على المياه والأسماك، والآخر من اجل وضع الأسماك التي يصطادها الطالب فيه.

بخاخ الثلج ، يمكن الحصول عليها من خلال المكتبات أو محلات تزين الأفراح ، وبأحجام مختلفة ، تم استخدامها لرائحتها العطرة وكذلك ملمسه وكونه نظيف وامن على الطلاب .

تم استخدام ملصقات ملونة ذات أشكال مختلفة، وأحجام مختلفة، ليستمتع الطلاب في أداء النشاط وكذلك نراعي في استخدام الملصقات، الرسومات التي يفضلها الطلاب ويميلون لها.

تم استخدام عبوات الفقاعات الشفافة ليرى الطالب الماء الذي بداخلها ولا يدفعه فضوله لإفراغها محاولا استكشاف ما بداخلها ، واستخدم هذا الشكل ليتمكن الطالب من الإمساك بها بشكل مريح .

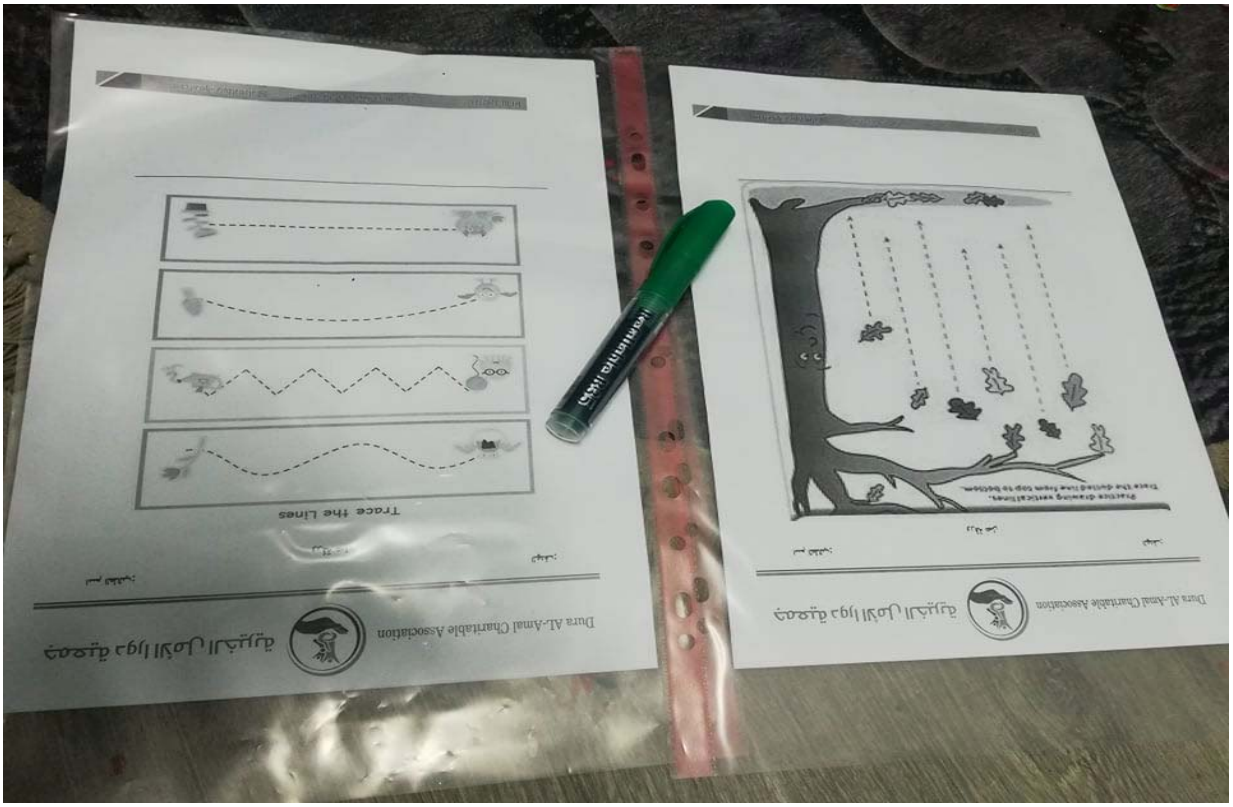
تم استخدام هذا الشكل من المعكرونة لوجود فتحات في وسطها ليتمكن الطالب من إدخاله في الاعواد بسهولة دون الحاجة لمساعدة، تم صبغها بألوان الغواش ومن ثم تجفيفها، وتم تحضير قاعدة من الكرتون ثبت بداخلها الأعواد الخشبية.

لقد تم استخدام الرمل، مع ملعقة طعام بلاستيكية شفافة، بالإضافة لأكياس بلاستيكية شفافة، لكي يتابع الطالب كل خطوة يقوم بها والحصول على دقة في الأداء وزيادة التركيز والانتباه.

لقد تم اختيار هذا النموذج المصغر من لعبة البولنج المصنوعة من البلاستيك الملون ليتمكن الطالب من الإمساك بالكرة بشكل جيد وسهل، وتوجيهها نحو الهدف.

لقد تم استخدام الخرز ذو الحجم المتوسط، ولون زاهي مع خيط بلاستيكي أبيض ليتمكن الطالب من أداء النشاط بشكل بسيط ومريح.

لقد تم استخدام ثلاث أنواع من الدبابيس لتدرج مع الطالب من السهل للصعب، وكرات من الكلكل ليتمكن الطالب بالإمساك بها ووضع الدبابيس وكذلك لوح الدبابيس لوضعها بشكل منتظم ومن ثم يتم استخدام كلكل مثبت عليه رسومات يتم وضع الدبابيس وفق الأشكال المرسومة عليه.



لقد تم استخدام رسومات ذات خطوط مختلفة مستقيمة، ومتعرجة، ومنحنية، بشكل عرضي وطولي مطبوعة على الأوراق، وضعت داخل غلاف بلاستيكي شفاف، ليتتبعها الطالب بإصبعه، ثم بقلم اللوح الأبيض بحيث يتم مسحه بسهولة وليتناسب حجمه مع الطلاب وخاصة في حالة وجود ضعف في العضلات الدقيقة لدى الطلاب، نشاط سهل وممتع لطالب ويحقق الهدف.

لقد تم استخدام مكعبات الليجو الملونة ذات الحجم المتوسط، في وعاء أبيض شفاف، ليتمكن الطالب من ترتيب المكعبات وفق الشكل المطلوب، ومن ثم إعادتها في الوعاء.

(من خلال النظر للوسائل السابقة يمكن ملاحظة بساطة الأدوات المستخدمة، وإمكانية توفيرها في بيئة الطفل وصنعها بسهولة، غير مكلفة، ذات أحجام مناسبة وألوان مريحة كي نحافظ على تركيز الطالب في الوسيلة فقط وتجنب تشتته).

ملحق رقم (2)

أداتا الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس

كلية: الدراسات العليا

تخصص رئيسي: أساليب التدريس

تخصص فرعي: أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

حضرة الدكتور/ ة: .....المحترم/ ة.

تحية طيبة:

تجري الباحثة دراسة بعنون:

فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

لذا أرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم فقرات الاستبانة من حيث:

قياس فقرات الاستبانة لما أعدت لقياسه، ومدى وضوحها، وسلامة صياغتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: فدوى عبد الحليم عواوده

مقياس رقم (1)

مقياس السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد

اسم الطالب: ..... العمر الزمني: ..... درجة التوحد: .....

الرقم	السلوك	شدة السلوك				التحكيم	
		شديد	متوسط	بسيط	لا يوجد	مناسب	غير مناسب
	السلوكيات النمطية الحسية						
1	يمضغ المناديل\ الصلصال\ الورق.						
2	يلعق أشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب.						
3	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء.						
4	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات.						
5	يطيل النظر في اتجاه معين.						
6	يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.						
	السلوكيات النمطية اللفظية						
7	يعيد عبارات قد سمعها من قبل.						
8	يصدر أصواتاً حادة (دووو، ددیي، ذووو) أصوات مشابهة.						
9	يضحك أو يبكي بصورة غير مناسبة.						
10	يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله.						
11	يردد أصواتاً غير واضحة.						
12	يردد كلمة واحدة طوال الوقت.						
	السلوكيات النمطية الحركية						
13	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر.						
14	يدور حول نفسه فترات طويلة من الوقت.						
15	يمشي على أطراف أصابعه.						

16	يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف.						
17	يضرب بيديه على الحائط \ الطاولة.						
18	يضرب بقدميه على الأرض.						
	السلوكيات النمطية الانفعالية						
19	ينقر بيديه نقراً خفيفاً سريعاً أمام العين.						
20	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه.						
21	يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة.						
22	يصفق بيديه.						
23	يرفرف بيديه.						
24	يضرب رأسه في الحائط.						
	السلوكيات النمطية الروتينية						
25	يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة).						
26	يستمر بالضغط على مفاتيح. الإضاءة (فتح، إغلاق).						
27	يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج.						
28	ينشغل بأجزاء الأشياء.						
29	يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها.						
30	ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته						

مقياس (2)

مقياس التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد

اسم الطالب: ..... العمر الزمني: ..... درجة التوحد: .....

الرقم	المهارة	مستوى المساعدة					التحكيم	
		مساعدة جسدية كلية	مساعدة جسدية جزئية	مساعدة لفظية	مساعدة إيمائية	بدون مساعدة	مناسب	غير مناسب
1	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.							
2	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.							
3	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.							
4	ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.							
5	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.							
6	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.							
7	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.							
8	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.							

9	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.							
10	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.							
11	يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.							
12	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.							
13	يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.							
14	يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.							
15	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.							

ملاحظة: الغالبية العظمى للتدريبات سوف تتم أمام المرآة، حيث أنها عنصر أساسي في غرفة الصن رايز من أجل تشجيع الطفل وزيادة ثقته بنفسه، بالإضافة لتحفيز التواصل البصري لديه.

ملحق رقم (3)

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	ابتسام عبد الله عرجان	دكتوره أساليب تدريس	التربية والتعليم
2	أحمد عفانة	أخصائي توحد معتمد 2018	مدير قسم إعادة التأهيل والتوحدا قطر
3	حافظ عمرو	ماجستير	جامعة الخليلامتابع أطفال التوحد في مراكز التأهيل في محافظة الخليل
4	خالد كتلو	دكتوره علم نفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	عبد الله النجار	دكتوره علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
6	عبد الله الطيطي	ماجستير	التربية والتعليما جامعة الخليلاومتابع أطفال التوحد في مراكز التأهيل في محافظة الخليل
7	فخري دويك	دكتوره/ رئيس قسم التربية الخاصة	جامعة النجاح الوطنية
8	محمد عبد الله العرجان	دكتوره علم اجتماع وإنسان	جامعة القدس المفتوحة
9	محمد محمود عمرو	ماجستير توظيف التكنولوجيا والاتصالات في التعليم	التربية والتعليم
10	مراد الجندي	دكتوره خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
11	منذر أمين ربعي	دكتوره تربية خاصة	التربية والتعليم
12	نافز سليمان مسالمة	دكتوره خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
13	نبيل أمين المغربي	دكتوره تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (4)

أدوات الدراسة بعد التحكيم

مقياس رقم (1)

مقياس السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد

اسم الطالب: ..... العمر الزمني: ..... درجة التوحد: .....

الرقم	السلوك النمطي	شدة السلوك			
		شديد	متوسط	بسيط	لا يوجد
	السلوكيات النمطية الحسية				
1	يمضغ المناديل\ الصلصال\ الورق.				
2	يلعق أشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب.				
3	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء.				
4	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات.				
5	يطيل النظر في اتجاه معين.				
6	يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.				
	السلوكيات النمطية اللفظية				
7	يعيد عبارات قد سمعها من قبل.				
8	يصدر أصواتاً حادة (دووو، ددييي، ذووو) أصوات مشابهة.				
9	يضحك أو يبكي بصورة غير مناسبة.				
10	يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله.				
11	يردد أصواتاً غير واضحة.				
12	يردد كلمة واحدة طوال الوقت.				
	السلوكيات النمطية الحركية				
13	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر.				
14	يدور حول نفسه فترات طويلة من الوقت.				
15	يمشي على أطراف أصابعه.				
16	يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف.				
17	يضرب بيديه على الحائط \ الطاولة.				

18	يضرب بقدميه على الأرض.				
	السلوكيات النمطية الانفعالية				
19	ينقر بيديه نقراً خفيفاً سريعاً أمام العين.				
20	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه.				
21	يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة.				
22	يصفق بيديه.				
23	يرفرف بيديه.				
24	يضرب رأسه في الحائط.				
	السلوكيات النمطية الروتينية				
25	يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة).				
26	يستمر بالضغط على مفاتيح. الإضاءة (فتح، إغلاق).				
27	يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج.				
28	ينشغل بأجزاء الأشياء.				
29	يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها.				
30	ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته				

مقياس (2)

مقياس التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد

اسم الطالب: ..... العمر الزمني: ..... درجة التوحد: .....

الرقم	مهارات التآزر البصري الحركي	مستوى المساعدة				
		مساعدة جسدية كلية	مساعدة جسدية جزئية	مساعدة لفظية	مساعدة إيمائية	بدون مساعدة
1	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة.					
2	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة.					
3	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه.					
4	ينقل الكرات من وعاء إلى آخر.					
5	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة.					
6	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها.					
7	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة.					
8	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.					
9	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة.					
10	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم.					

11	يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبته، مع النظر لنفسه في المرآة.					
12	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.					
13	يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.					
14	يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً.					
15	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.					

ملاحظة: الغالبية العظمى للتدريبات سوف تتم أمام المرآة، حيث أنها عنصر أساسي في غرفة الصن رايز من أجل تشجيع الطفل وزيادة ثقته بنفسه، بالإضافة لتحفيز التواصل البصري لديه.

ملحق (5)

صدق فقرات مقياس السلوكيات النمطية

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
السلوكيات النمطية الحسية			
1	يمضغ المناديل\ الصلصال\ الورق.	0441	0.274
2	يلعق أشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب.	0.244	0.561
3	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء.	0.407	0.317
4	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات.	*0.824	0.012
5	يطيل النظر في اتجاه معين.	0.697	0.055
6	يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.	**0.903	0.002
السلوكيات النمطية اللفظية			
7	يعيد عبارات قد سمعها من قبل.	0.521	0.185
8	يصدر أصواتاً حادة (دووو، ددييي، ذووو) أصوات مشابهة.	0.471	0.239
9	يضحك أو يبكي بصورة غير مناسبة.	*0.715	0.046
10	يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله.	0.538	0.169
11	يردد أصواتاً غير واضحة.	**0.903	0.002
12	يردد كلمة واحدة طوال الوقت.	0.639	0.088
السلوكيات النمطية الحركية			
13	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر.	*0.817	0.013
14	يدور حول نفسه فترات طويلة من الوقت.	*0.818	0.013
15	يمشي على أطراف أصابعه.	*0.715	0.046
16	يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف.	*0.715	0.046
17	يضرب بيديه على الحائط \ الطاولة.	0.695	0.056
18	يضرب بقدميه على الأرض.	0.526	0.180
السلوكيات النمطية الانفعالية			
19	ينقر بيديه نقراً خفيفاً سريعاً أمام العين.	0.695	0.056
20	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه.	*0.799	0.017

21	يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة.	0.639	0.088
22	يصفق بيديه.	**0.849	0.008
23	يرفرف بيديه.	0.550	0.158
24	يضرب رأسه في الحائط.	0.639	0.088
السلوكيات النمطية الروتينية			
25	يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة).	0.387	0.344
26	يستمر بالضغط على مفاتيح. الإضاءة (فتح، إغلاق).	*0.715	0.046
27	يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج.	*0.799	0.017
28	ينشغل بأجزاء الأشياء.	*0.828	0.011
29	يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها.	*0.715	0.046
30	ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته	*0.747	0.033

ملحق رقم (6)

نموذج موافقة الأهل

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

أهالي طلابنا الأعزاء أهديكم أطيب التحية أما بعد:

بعد التواصل معكم من أجل تطبيق دراسة بعنوان "فاعلية برنامج صن رايز Sun–Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد" أود من حضراتكم التكرم بموافقتكم على التالي:

أقر أنا ولي أمر الطالب..... بأنه لا مانع لدي من استخدام صورة ابني ونشرها في الدراسة.

كما أتعهد أنا الباحثة فدوى عبد الحليم خليل عواوده، باستخدامها ونشرها داخل الدراسة فقط.

الباحثة: توقيع ولي أمر الطالب:

فدوى عبد الحليم عواوده

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2021/10/10

حضرة السادة مركز دورا الامل للتاهيل المحترمين

مدينة دورا

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة فدوى عبدالحليم خليل عواودة ، ورقمها الجامعي (21910092) ، بإجراء دراسة بعنوان:

فاعلية برنامج صن رايز Son-Rise في الحد من السلوكيات النمطية وتحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. محسن عدس
منسق برنامج اساليب التدريس

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (8)

الخطة التربوية الفردية لعينة الدراسة

الخطة التربوية الفردية للطالب (م/ع)

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1	لا يمضغ المناديل\ الصلصال\الورق	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء.
2	لايلعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات
3	لا يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.	يطيل النظر في اتجاه معين
4	لا يعيد عبارات قد سمعها من قبل	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر
5	لا يصدر أصواتا حادة	
6	لا يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحدا النظر إليه
7	لا يردد أصواتا غير واضحة	يرفرف بيديه
8	لا يردد كلمة واحدة طوال الوقت	يضرب رأسه في الحائط
9	لا يدور حول نفسه فترات طويلة من الوقت	ينزعج عند أي تغير في نظام الغرفة
10	لا يمشي على أطراف أصابعه	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة
11	لا يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه
12	لا يضرب بيديه على الحائط \ الطاولة	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض الى آخر مع النظر لنفسه في المرآة

13	لا يضرب بقدميه على الأرض	يحرك البطانية حتى تتطاير ثم يعيد جمعها
14	لا ينقر بيديه نقرا خفيفاً سريعاً أمام العين	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه
15	لا يصفق بيديه	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة
16	لا يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة)	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم
17	لا يستمر بالضغط على مفاتيح الإضاءة (فتح، إغلاق)	يدخل المعكرونة الملونة او الخرز في أعمدة مثبتة مع النظر لنفسه في المرآة
18	لا يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.
19	لا ينشغل بأجزاء الأشياء	يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.
20	لا يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها	يضع دبابيس على النقاط المطلوبة مكون شكلا.
21	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.
22	ينقل الكرات من وعاء إلى آخر	
23	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة	

الخطة التربوية الفردية للطالب (م/أ)

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1	لا يمضغ المناديل\ الصلصال\الورق	يلعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب
2	لا يغلق أذنيه عند سماع الأصوات	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء.
3	لا يعيد عبارات قد سمعها من قبل	يطيل النظر في اتجاه معين
4	لا يضحك يبكي بصورة غير مناسبة	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات
5	لا يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان الى آخر
6	لا يردد أصواتا غير واضحة	يضرب بيديه على الحائط \الطاولة
7	لا يردد كلمة واحدة طوال الوقت	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه
8	لا يمشي على أطراف أصابعه	ينشغل بأجزاء الأشياء
9	لا يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف	ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته.
10	لا ينقر بيديه نقراً خفياً سريعاً أمام العين	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة
11	لا يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه

12	لا يصفق بيديه	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض الى آخر مع النظر لنفسه في المرآة
13	لا يرفرف بيديه	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها
14	لا يضرب رأسه في الحائط	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس
15	لا يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة)	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.
16	لا يستمر بالضغط على مفاتيح الإضاءة (فتح، إغلاق)	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة
17	لا يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم
18	لا يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.
19	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.
20	يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبتة مع النظر لنفسه في المرآة	يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.
21		يضع دبابيس على النقاط المطلوبة مكونا شكلا.

الخطة التربوية الفردية للطالب (أأص)

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات	يمضغ المناديل\ الصلصال\\الورق
2	يطيل النظر في اتجاه معين	يلعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب
3	لا يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.	يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء
4	لا يضحك يبكي بصورة غير مناسبة	يعيد عبارات قد سمعها من قبل
5	لا يردد أصواتا غير واضحة	يصدر أصواتا حادة
6	لا يردد كلمة واحدة طوال الوقت	يضرب بيديه على الحائط \\الطاولة
7	لا يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر	ينقر بيديه نقراً خفيفاً سريعاً أمام العين
8	لا يدور حول نفسه فترات طويلة من الوقت	يصفق بيديه
9	لا يمشي على أطراف أصابعه	ينشغل بأجزاء الأشياء
10	لا يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف	يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها
11	لا يضرب بقدميه الأرض	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة
12	لا يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحدا النظر إليه	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه
13	لا يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة	ينقل الكرات من وعاء إلى أخر

14	لا يرفرف بيديه	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة
15	لا يضرب رأسه في الحائط	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها
16	لا يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة)	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة
17	لا يستمر بالضغط على مفاتيح الإضاءة (فتح، إغلاق)	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه
18	لا يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة
19	لا ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم
20	يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة.	يدخل المعكرونة الملونة او الخرز في أعمدة مثبتة مع النظر لنفسه في المرآة
21	يبني أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة.
22		يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة.
23		يضع دبابيس على النقاط المطلوبة مكون شكلا.

الخطة التربوية الفردية للطالب (ت/ش)

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1	لا يمضغ المناديل\ الصلصال\الورق	يغلق أذنيه عند سماع الأصوات
2	لا يلعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب	يعيد عبارات قد سمعها من قبل
3	لا يلمس الأشياء مثل: مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.	يصدر أصواتاً حادة (دوو، ددييي، ذوو) أصوات مشابهة.
4	لا يطيل النظر في العناصر الموجودة في البيئة كالأيدي، الأشياء	يردد بعض النغمات التي يسمعها من حوله
5	لا يلمس الأشياء مثل مفاتيح الكهرباء، مقابض الأبواب.	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر
6	لا يضحك أو يبكي بصورة غير مناسبة	يضرب بيديه على الحائط \ الطاولة
7	لا يرد كلمة واحدة طوال الوقت	يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه.
8	لا يمشي على أطراف أصابعه	يضع الألعاب في ترتيب معين (صفوف، أعمدة)
9	لا ينقر بيديه نقرا خفيفا سريعاً أمام العين	ينزعج عند أي تغير في نظام غرفته.
10	لا يعض أو يؤذي نفسه بأي طريقة.	ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة
11	لا يهز جسمه للأمام والخلف أثناء الجلوس أو الوقوف	يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه
12	لا يصفق بيديه	يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالأصبع ثم بالقلم
13	لا يرفرف بيديه	يتحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان الى آخر

14	لا يضرب رأسه في الحائط	ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة
15	لا يستمر بالضغط على مفاتيح الإضاءة (فتح، إغلاق)	يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها
16	لا يغلق \ يفتح أبواب الخزانات والأدراج	يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة
17	لا ينشغل بأجزاء الأشياء	يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه.
18	لا يرمي الأشياء على الأرض ثم يلتقطها	يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة
19	يبني أشكالا من الليجو وهو جالس أمام المرآة.	يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبتة، مع النظر لنفسه في المرآة
20	ينقل الكرات من وعاء إلى آخر	يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة
21		يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة
22		يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً
23		يحرك بيديه المعجون أو البخاخ الثلج على المرآة.

ملحق رقم (9)

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يحرك الطالب بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:15

الهدف طويل المدى: يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه مجال: السلوكيات النمطية الانفعالية رقم السلوك في المقياس:20

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التهيئة: إدخال الطالب غرفة صن رايز مرتبة خاليه من المشتتات. التمهيد: يترك الطالب براحته في غرفة الصن رايز ليتفقدها ويمارس السلوك النمطي براحته.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: ألا يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد النظر إليه بنسبة 90%	-أبدأ بتقليد السلوك النمطي لدى الطالب مع محاولة الاقتراب من الطالب وأنا مرتدية للقناع على الوجه. -أبدأ بعمل مساج لطالب وأعيد الخطوة في كل مرة ينظر لي فيها.	قناع الوجه زيت المساج أدوات المساج	15دقيقة لسلوكيات النمطية.	ملاحظة سلوك الطالب داخل غرفة صن رايز	البدء بالهدفين السابقين ضروري جداً لتقدم في الجلسات القادمة -في غرفة الصن رايز يتم العمل على إخفاء السلوك النمطي من خلال الأنشطة القناع يستخدم لجلب نظر الطفل اتجاه المدرب تم تطبيق هدف السلوك النمطي التفاعلي على الطلاب (م\أ، م\ع، ت\اش)

مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يحرك بيديه المعجون أو بخاخ الثلج على المرآة دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: 1-أحضر بخاخ الثلج وأبدا برشه على المرأة مع ترديد بعض الكلمات أو الأناشيد (ثلج، ثلج، ثلج أبيض)، وأحركه بيدي على المرآة. -أقترب من الطالب بحذر من الخلف وأوجهه نحو المرآة ثم امسك بيده وأبدئ بتحريك بخاخ الثلج مع التكرار اللفظي (مساعدة كلية) -أوجه الطالب نحو المرآة وأحرك يده اتجاها من حين لأخر (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب ليحرك المعجون على المرآة لفظياً (مساعدة لفظية) -أشير للطالب ليحرك بخاخ الثلج على المرآة (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب يحرك بخاخ الثلج على المرآة بدون مساعدة	بخاخ الثلج معجون حلاقة	5دقائق 5 دقائق 5 دقائق 5 دقائق 5دقائق 5 دقائق	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال 3جلسات. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة إيمائية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: ينفخ الطالب الفقاعات مع النظر لنفسه في المرآة مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:1

الهدف طويل المدى: يطيل الطالب النظر في اتجاه معين مجال: السلوكيات النمطية الحسية رقم السلوك في المقياس:5

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التهيئة: إدخال الطالب غرفة صن رايز مرتبة خاليه من المشتتات. التمهيد: يترك الطالب براحته في غرفة الصن رايز ليتفقدها ويمارس السلوك النمطي براحته.				
–مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن لا يطيل النظر في اتجاه معين بنسبة 90%	–أبدأ بتقليد السلوك النمطي لدى الطالب مع إصدار نغمات. –أنفخ الفقاعات في اتجاهات مختلفة من الغرفة من اجل جذب انتباه الطالب.	الفقاعات	15د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الحسي على الطلاب (م١ أ، م١ع،)
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن ينفخ الفقاعات مع النظر	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: – أقترب من المرآة وأنفخ الفقاعات، مع ترديد (ف فا فا فقاعات)	أنشودة الفقاعات 2 فقاعات	5د 5د	ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م١أ) من مساعدة لفظية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

لنفسه أمام المرآة دون مساعدة.	أعرض وسيلة الفقاعات الثانية على الطالب ليأخذها. -أقترب من الطالب من خلفه وأوجهه نحو المرآة ثم امسك بيده وأبدأ النفخ على الفقاعات أمام المرآة (مساعدة كلية) -أوجه الطالب نحو المرآة وأحرك يده اتجاهها من حين لآخر (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب لينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة لفظياً (مساعدة لفظية) -أشير للطالب لينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب ينفخ الفقاعات مع النظر لنفسه أمام المرآة دون مساعدة.		5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية الى دون مساعدة خلال 3جلسات. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يبني الطالب أشكالاً من الليجو وهو جالس أمام المرآة مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:2

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن لعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب مجال: السلوكيات النمطية الحسية رقم السلوك في المقياس:2

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب وإعطاؤه مساحة من الحرية لبضع دقائق.				
–مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن لعق الأشياء كالأيدي، الكتب، الألعاب بنسبة 90%	– أقترب من الطفل وأبدأ بعمل مساج ليديه ووجهه وتقديم قطعة حلوة ذات نكهة لينشغل بمذاقها.	زيت مساج قطع حلوى	15د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي التفاعلي على الطلاب (م\ أ، م\ع،)
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يبني أشكالا من الليجو	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: أجلس أمام المرآة على السجادة ثم أعرض وسيلة الفقاعات المكعبات.	مكعبات الليجو	5د	ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلستين.

وهو جالس أمام المرآة دون مساعدة.	–أقترب من الطالب من خلفه أعدل جلسته ثم أوجهه نحو المرآة ثم أمسك بيديه وأبدأ في بناء المكعبات أمام المرآة (مساعدة جسدية كلية) –أوجه الطالب نحو المرآة وأحرك يده اتجاه المكعبات وجعله ينظر لنفسه من حين لآخر عن طريق وضع الأصبع على ذقنه ورفعه وأردد انظر ماذا يفعل (م\ت\أ) (مساعدة جسدية جزئي) –أوجه الطالب ليبني أشكالا من الليجو وهو جالس أمام المرآة لفظياً (مساعدة لفظية) –أشير للطالب ليبني أشكالا من الليجو وهو جالس أمام المرآة (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب يبني أشكالا من الليجو وهو جالس أمام المرآة دون مساعدة.		5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة لفظية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة لفظية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة إيمائية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يرمي الطالب الكرة على الهدف بكلتا يديه مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:3

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن التحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر مجال: السلوكيات النمطية الحركية

رقم السلوك في المقياس:13

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: ترتيب غرفة صن رايز بحيث تكون خاليه من المشتتات وفارغة				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن التحرك بشكل سريع عند الانتقال من مكان إلى آخر بنسبة 90%	الترحيب بالطالب وأسأله كيف حالك؟ مبسوط؟ اللعب مع الطفل لعبة التوقف والانطلاق.	المرآة	15د	ملاحظة سلوك الطالب	تم تطبيق هدف السلوك النمطي التفاعلي على الطلاب (م‌ا أ، م‌اع، ت‌اش)

مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يرمي الكرة على الهدف بكلتا يديه دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أعرض الوسيلة أمام الطالب بوضعها في مكانها المناسب. -أقترب من الطالب من خلفه أعدل جسده أمسك بيديه وأعطيه الكرة ثم معا نرميها اتجاه الهدف (مساعدة جسدية كلية) -أوجه الطالب نحو الهدف وأحرك يده اتجاه الكرة ليرميها نحو الهدف (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب ليمسك بالكرة ويرميها اتجاه الهدف لفظياً (مساعدة لفظية) -أشير للطالب ليمسك الكرة ويرميها اتجاه الهدف (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب يرمي الكرة اتجاه الهدف دون مساعدة.	الكرة والهدف	5د 5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب(ت\اش) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: ينقل الكرات من وعاء على آخر مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:4

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن غلق أذنيه عند سماع الأصوات مجال: السلوكيات النمطية الحسية رقم السلوك في المقياس:4

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب باستخدام الميكرفون.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن غلق أذنيه عند سماع الأصوات بنسبة 90%	عرض أدوات الموسيقى أمام الطالب والعزف عليها بنغمات مختلفة، وجعله يشارك في أداء النشاط.	أدوات موسيقى	15د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي التفاعلي على الطلاب (م١ أ، م١ع، تاش)

مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن ينقل الكرات من وعاء إلى آخر دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أضع وعاء في طرف الغرفة والثاني في الطرف الآخر أمام المرآة، مع وضع الكرات في أحد الوعائيين. -أقترب من الطالب من خلفه أعدل مشيته ثم أوجهه نحو الوعاء الذي يحتوي الكرات وأمسك بيديه وأبدأ في نقل الكرات من وعاء إلى الآخر (مساعدة جسدية كلية) -أوجه الطالب نحو وعاء الكرات وأحرك يده ليلتقطها ثم أمسك بيده وأمشي لجانبه اتجاه الوعاء الآخر (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب ليلتقط الكرة وينقلها للوعاء الآخر (أمسك الكرة، أركض بسرعة، ضعها في الوعاء) مع التشجيع لفظياً (مساعدة لفظية)	موسيقى صفارة الوسيلة التعليمية (وعائيين، كرات)	5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة لفظية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده. انتقل الطالب(ت\اش) من مساعدة لفظية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة. هذا النشاط يساعدنا في الهدف السلوكي أن يتحرك الطالب بشكل

	–أشير للطالب لينقل الكرات من وعاء إلى آخر استخدم الصفارة كإشارة للانطلاق (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب ينقل الكرات من وعاء إلى آخر دون مساعدة.		5د		جيد عند الانتقال من نشاط على آخر.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: نقل الأسماك بالمصفاة من وعاء إلى آخر مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:5

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن إطالة النظر في العناصر الموجودة في البيئة مجال: السلوكيات النمطية الحسية رقم السلوك في المقياس:3

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: تتبع نظرات الطالب بعد دخوله غرفة الصن رايز.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن إطالة النظر في العناصر الموجودة في البيئة الأيدي، الأشياء بنسبة 90%	وجود أشكال أسماك في أرجاء الغرفة مصنوعة من الكرتون. الإمساك بشكل السمكة، ثم ابدأ بترديد اسمها والغناء (سمكة سمكة، أنا السمكة بسبح بالماء، لوني أصفر لوني أحمر، أنا أعيش في الماء). أجعل الطفل يشاركني في لمسها ومحاولة الغناء وهي تعد ك مقدمة لنشاط التالي.	أشكال السمكة	15د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الحسي على الطلاب (أاص، م١ أ، م١ع).
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أظهر حوضين الأسماك أمام المرأة. -أقترب من الطالب من خلفه أعدل مشيته ثم أوجهه نحو الحوض وامسك بيديه وأبدأ في نقل الأسماك من حوض إلى الآخر	الوسيلة التعليمية (الحوضين، الأسماك، المصفاة)	5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م١أ) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة. انتقل الطالب(م١ع) من مساعدة كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده.

	(مساعدة جسدية كلية) مع الترديد هي الأسماك هيا نصيد الأسماك. -أوجه الطالب نحو حوض الأسماك وأمسك بيده أوجهه نحو المصفاة والأسماك (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب لينقل الأسماك من حوض إلى آخر (امسك المصفاة، اصطد السمك بهدوء، ضعها في الحوض) مع التشجيع لفظياً (مساعدة لفظية) -أشير للطالب لينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب ينقل الأسماك بالمصفاة من حوض إلى آخر دون مساعدة.		5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(تاش) من مساعدة كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:6

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن الرفرفة بيديه مجال: السلوكيات النمطية الانفعالية رقم السلوك في المقياس:23

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة تركه دقيقتين دون توجيه أي أمر له وملاحظة سلوكه.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن الرفرفة بيديه بنسبة 90%	عمل مساج ليدين الطالب عند البدء برفرفة يديه، فوراً أبدأ بتقليده، وأردد كلمات طير يا عصفور طير. أحرك البالونات الموجودة بالغرفة وأردد طير يبالون طير، بلون لونه احمر طار طار، بالون لونه أصفر طار طار، وأضرب البالونات بيدي. مع نظر الطالب لي أوجه البالونات اتجاهه ومن ثم أحرك يديه نحو البالونات ونبدأ بتطيرها معاً، ثم نتوجه للهدف التالي:	زيت مساج وأدوات مساج ليفة خشن بالونات ملونة	5د 10د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الانفعالي على الطلاب (م\ع)، كانت استجابته عالية وشارك في النشاط بكل ممتع.

مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -استكمالا لخطوات الهدف السابق أحرك البطانية أمام الطالب وأبدأ بتجميع البالونات داخلها -أقترب من الطالب من خلفه أمسك بيديه وأجعله يمسك البطانية ثم نبدأ بتطييرها وبنفس الخطوات جمع البالونات ووضعها في داخلها بعد كل مرة تطير (مساعدة جسدية كلية) -أوجه الطالب نحو البطانية والبالونات وأحرك يده ليحركها ثم يعيد جمع البالونات ويطيره من جديد (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب ليحرك البطانية ثم يعيد جمع البالونات داخلها (مساعدة لفظية) -أشير للطالب ليحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب يحرك البطانية حتى تتطاير البالونات ثم يعيد جمعها دون مساعدة.	الوسيلة التعليمية (بطانية، بالونات)	5د 5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده. انتقل الطالب(ت\اش) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يعبئ الرمل داخل علب أو أكياس بالملعقة مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:7

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب وسؤاله كيف حالك اليوم؟				
	عمل مساج ليديه، تركه بضع دقائق، ومراقبة أي سلوك نمطي قد يصدر عنه، ثم تقليد هذا السلوك النمطي ومعالجته بالطرق المتبعة سابقاً.	زيت مساج	15د	ملاحظة سلوك الطالب	الملاحظة تتم لجميع الطلاب. الكشف عن حدة السلوك الموجود لدى الطالب ومدى تطوره خلال الجلسات السابقة.
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يعبئ الرمل داخل علب	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أعرض الوسيلة أمام الطالب الرمل والأكياس والملعقة وأبدأ بتنفيذها أمامه ثم اطلب منه مشاركتي.	الوسيلة التعليمية (رمل، أكياس، ملاعق وعاء)	5د 5د	ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة.

أو أكياس بالملعقة دون مساعدة.	–أقترب من الطالب من خلفه أمسك بيديه وأوجهها بتجاه المعلقة بعد مسكها أوجهها نحو الرمل وثم نقل الرمل وتعبئته داخل علب وأكياس (مساعدة جسدية كلية) –أوجه الطالب نحو الملعقة وأحرك يده ليلتقطها ثم أمسك بيده وأحركها بتجاه الرمل والكيس (مساعدة جسدية جزئي) –أوجه الطالب ليلتقط الملعقة ويعبئ الرمل بالملعقة في الوعاء والكيس (مساعدة لفظية). –أشير للطالب ليعبئ الرمال بالملعقة في علب أو أكياس (مساعدة إيمائية). –أجعل الطالب يعبئ الرمال بالملعقة في علب وأكياس دون مساعدة.		5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة إيمائية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه. مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:8

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن الانشغال بأجزاء الأشياء مجال: السلوكيات النمطية الروتينية رقم السلوك في المقياس:28

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب، نفخ الفقاعات أمامه.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن التعلق بأجزاء الأشياء بنسبة 90%	أعرض أمام الطالب سيارتان واحده لي والآخر له، انظر له كيف يلعب بها ويدور العجل فقط، أقلده وعند أول نظرة منه لي بعد بضع ثواني أحرك السيارة أمامه على الأرض والمرآة بشكل كامل، ثم أمسك يديه ليحرك سيارته مثلي، واستمر بذلك لبضع دقائق، بعد ذلك اعرض النشاط التالي.	فقاعات سيارات	5د 10د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الروتيني على الطالب (أاص).
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يضع الملصقات على بوستر ملصق على	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أضع السيارة جانبا ثم أعرض البوستر وأبدأ بلصق الملصقات.	الوسيلة التعليمية (بوستر، مرآة)	5د	ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(مأ) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال جلستين.

المرآة مع النظر لنفسه دون مساعدة.	–أقترب من الطالب أجلس خلفه وأمسكه جيداً ثم أحرك يده نحو الملصقات ألتقطها وأبدأ بوضعها على البوستر، مع توجيه رأسه ونظره إلى المرآة (مساعدة جسدية كلية) –أوجه الطالب نحو الملصقات ثم أمسك بيده وأوجها بتجاه البوستر (مساعدة جسدية جزئي) –أوجه الطالب ليلتقط الملصقات ويضعها على البوستر مع النظر لنفسه في المرآة (مساعدة لفظية) –أشير للطالب ليلتقط الملصقات ثم يضعها على البوستر (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب يضع الملصقات على بوستر ملصق على المرآة مع النظر لنفسه دون مساعدة.		5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب(ت\اش) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة بدون مساعدة خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يركب الأشكال المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة. مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:9

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن الانزعاج عند أي تغير في نظام غرفته مجال: السلوكيات النمطية الروتينية رقم السلوك في المقياس:30

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التهيئة: أعمل تغيرات في نظام الغرفة بإضافة بعض الأغراض.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن الانزعاج عند أي تغير في نظام غرفته بنسبة 90%	عند دخول الطفل أرحب به، ومع لحظة بدأه بتحريك الأغراض ليعيد الغرفة كما كانت من قبل أبدأ بتقليده وعند أول تواصل بصري منه، أبدأ بترتيبها بطريقتي وأطلب مشاركته في ذلك، وأخبره أن الغرفة خاصة بي وهكذا الترتيب جميل (هذه غرفتي، أحب أن ارتبها هكذا، برافو ساعدني، واو إنها جميلة، انت رائع).	كرسي لوح أبيض جميع الوسائل التي سبق وتم تدريبها عليها	5د 10د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الروتيني على الطلاب (م\أ، م\ع، ت\ش). لرفضهم لتغير الروتين بشدة في البداية تم مواجهة رفض وبكاء من بعض الطلاب بعد ذلك سارت الأمور على ما يرام. على الأهل متابعة نفس الطريقة مع الطالب في البيت داخل غرفته وذلك بجعله يختار الأغراض التي يريد إضافتها وتغيرها مثلا يذهب ويختار السجادة، الكرسي، غطاء السرير من المتجر.
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يركب الأشكال	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي:	الوسيلة التعليمية	5د	ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال جلستين.

المطلوبة في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.	–أقترب من الطالب أجلس خلفه وأمسكه جيداً ثم أحرك يده نحو الأشكال ألتقطها وأبداء بوضعها في مكانها المناسب، مع توجيه رأسه ونظره إلى المرآة (مساعدة جسدية كلية) –أوجه الطالب نحو الأشكال المطلوبة ثم أمسك بيده وأوجها بتجاه المكان المناسب (مساعدة جسدية جزئي) –أوجه الطالب ليلتقط الأشكال ويضعها في المكان المناسب مع النظر لنفسه في المرآة (مساعدة لفظية) –أشير للطالب ليلتقط الملصقات ثم يضعها على البوستر (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب يركب الأشكال المطلوبة مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.		5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع ثم بالقلم. مجال: التآزر الحركي البصري

رقم المهارة في المقياس:10

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب، عرض الفقاعات عليه، وبخاخ الثلج.	فقاعات بخاخ ثلج	15	ملاحظة أداء الطالب	متابعة ظهور أي سلوك نمطي جديد، ومدى التقدم في السلوكيات النمطية التي تم العمل عليها سابقاً.
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يمر على تخطيطات بسيطة موجودة تحت أوراق شفافة بالإصبع ثم بالقلم دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أقترب من الطالب اجلس خلفه وأمسكه جيداً ثم أحرك إصبعه على التخطيطات أكرر الخطوة، ثم أستخدم القلم (مساعدة جسدية كلية) -أوجه إصبع الطالب نحو التخطيطات، بعد ذلك أعطيه القلم (مساعدة جسدية جزئي) -أعرض على الطالب مجموعه أقلام ليختار منها قلم وأوجهه نحو التخطيطات (مساعدة لفظية)	أقام ملونة، تخطيطات	5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م أ) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال جلستين. انتقل الطالب(م ع) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب(ت ش) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال جلستين. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات.

	–أشير للطالب على القلم ثم التخطيطات (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب يمر على التخطيطات بالأصبع ثم بالقلم دون مساعدة.		5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب	

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبتة، مع النظر لنفسه في المرآة. مجال: التآزر الحركي البصر

رقم المهارة في المقياس:11

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب، نفخ الفقاعات أمامه جعله يحرك بخاخ الثلج على المرآة	فقاعات بخاخ ثلج	15د	ملاحظة لسوك الطالب	الهدف من هذه الأنشطة زيادة تركيز الطالب وتوجيه أنظاره نحو المرآة.
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يدخل المعكرونة الملونة أو الخرز في أعمدة مثبتة، مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -بعد أن يتم الطالب اللعب بالبخاخ أحضر المعكرونة الملونة والأعواد أضع الوسيلة أمام المرآة ثم أقترب من الطالب اجلس خلفه وأمسكه جيدا ثم أحرك يده نحو المعكرونة الملونة ألتقطها وأبدأ بوضعها في الأعواد، مع توجيه رأسه ونظره إلى المرآة (مساعدة جسدية كلية)	الوسيلة التعليمية (المعكرونة الملونة، الأعواد)	5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية لفظية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات.

	–أوجه الطالب نحو المعكرونة الملونة ثم أمسك بيده وأوجها بتجاه الأعواد (مساعدة جسدية جزئي) –أوجه الطالب ليلتقط المعكرونة الملونة ويضعها في الأعواد مع النظر لنفسه في المرآة (مساعدة لفظية) –أشير للطالب ليلتقط المعكرونة الملونة ثم يضعها في الأعواد (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب يضع المعكرونة الملونة في الأعواد مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.		5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(ت‌اش) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلستين.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يضع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:12

الهدف طويل المدى: يتوقف عن ضرب رأسه في الحائط مجال: السلوكيات النمطية الانفعالية رقم السلوك في المقياس:24

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: أرحب بالطفل، أخفي جميع المشتتات المتواجد في يده.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوفق عن ضرب رأسه في الحائط بنسبة 90%	فورا سيبدأ بسلوك ضرب الرأس في الحائط، في غرفة الصن رايز الحائط مبطن بإسفنج كرتون البيض، في حال ضربه سيعطي شعور مختلف وآلم أقل، بهذا سينتبه الطالب له ويلمسه بيديه.		5د 10د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الانفعالي على الطالب (م\ع) حيث يتبع هذا السلوك باستمرار كرفض أو طلب لشيء معين. استخدام إسفنج كرتونة البيض يريح الطالب ويحميه من الكدمات.

مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يصنع قلائد من الخرز مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أقترب من الطالب اجلس خلفه وأمسكه جيداً ثم أحرك يده نحو الحبل والخرز، وأبدأ بوضع الخرز داخل الخيط، مع توجيه رأسه ونظره إلى المرآة (مساعدة جسدية كلية) -أوجه الطالب نحو الحبل والخرز ثم أمسك بيده ليضع الخرز في الحبل (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب ليلتقط الخرز ويضعه داخل الخيط مع النظر لنفسه في المرآة (مساعدة لفظية) -أشير للطالب ليلتقط الخرز ثم يضعه في الحبل مشكلا قلادة (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب يضع الخرز في الحبل مكونا قلادة مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.	الوسيلة التعليمية (الخرز، خيوط، مرآة)	5د 5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية جزئية إلى بدون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب(ت\اش) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحده.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يقطع الملتين حسب قوالب مع النظر لنفسه في المرآة مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:12

الهدف طويل المدى: يتوقف الطالب عن مضغ المناديل\ الصلصال\ الورق مجال: السلوكيات النمطية الحسية رقم السلوك في المقياس:1

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطالب، عمل مساج ليديه.				
-مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يتوقف عن مضغ المناديل\ الصلصال\ الورق بنسبة 90%	نشاط تذوق أشياء يجلس الطالب وأمامه مجموعة فواكه مقطع خضار، حلويات، موالح، ملح ليمون، كربون، بهارات، ونجعل الطالب يتذوقها. وأقدم له أوراق تحتوي على النكهات التي يكرهها.	زيت مساج ليف مساج فواكه، خضار، بهارات (كربونه، فلفل، شطه،ملح ليمون) حلويات، موالح	5د 10د	ملاحظة سلوك الطالب خلال الجلسة	تم تطبيق هدف السلوك النمطي الروتيني على الطالب (أ\ص). عمل المساج ليد الطالب يعطيه جرعة حسية. تقديم الأطعمة لطالب يقوي حاسة الذوق لديه ويكشف عن الطعم القوي الذي يمكن استخدامه فيما بعد عند كل سلوك مضغ يصدر من الطالب بوضعه على الألعاب، الأوراق وغيرها.

مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يقطع الملتين حسب القوالب مع النظر لنفسه في المرآة	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أعرض أمام الطالب الملتين وأبدأ بتقطيعها بالقوالب ثم أقترب من الطالب اجلس خلفه وأمسكه جيداً ثم أحرك يده نحو الملتين والقوالب وأبداء بتقطيعها، مع توجيه رأسه ونظره إلى المرآة (مساعدة جسدية كلية) -أوجه الطالب نحو الملتين أمسك بيده وأوجها بتجاه القوالب وأضعها على الملتين ليقطعها (مساعدة جسدية جزئي) -أوجه الطالب ليلتقط القوالب ويقطع الملتين مع النظر لنفسه في المرآة (مساعدة لفظية) -أشير للطالب ليلتقط القوالب ويقع الملتين (مساعدة إيمائية). -جعل الطالب يقطع الملتين بالقوالب مع النظر لنفسه في المرآة دون مساعدة.	الوسيلة التعليمية (ملتين، قوالب)	5د 5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة. انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية جزئية إلى دون مساعدة من خلال جلسة واحدة.

الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة

الهدف طويل المدى: يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكون شكلاً. مجال: التآزر الحركي البصري رقم المهارة في المقياس:14

النتاجات التعليمية	إجراءات التنفيذ	الوسائل التعليمية	الزمن	التقويم	التغذية الراجعة
	التمهيد: الترحيب بالطفل، جعله يحرك يديه على بخاخ الثلج الموجود على المرآة.	بخاخ ثلج	15د		مراقبة أي سلوك نمطي قد يظهر، ومتابعة تعديل السلوكيات السابقة.
مع نهاية هذه الجلسة يتوقع من الطالب: أن يضع الدبابيس على النقط المطلوبة مكوناً شكلاً دون مساعدة.	باستخدام برنامج صن رايز أقوم بما يلي: -أعرض الوسيلة أمام الطالب ومجموعة من الدبابيس مختلفة الأشكال والألوان ثم أقترب من الطالب أجلس خلفه وأمسكه جيداً ثم أحرك يده نحو الدبابيس ألتقطها وأبداء بوضعها على الشكل (مساعدة جسدية كلية) -أوجه الطالب نحو الدبابيس ثم أمسك بيده وأوجها بتجاه الشكل (مساعدة جسدية جزئي)	الوسيلة التعليمية (بوستر، مرآة)	5د 5د 5د 5د 5د	ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب ملاحظة أداء الطالب	انتقل الطالب(م\أ) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلستين. انتقل الطالب(م\ع) من مساعدة جسدية كلية إلى مساعدة إيمائية خلال ثلاث جلسات. انتقل الطالب(ت\ش) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال جلسة واحدة.

	–أوجه الطالب ليلتقط الدبابيس ووضعها لتكوين شكل (مساعدة لفظية) –أشير للطالب ليلتقط الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً (مساعدة إيمائية). –جعل الطالب يضع الدبابيس على النقاط المطلوبة مكوناً شكلاً دون مساعدة.				انتقل الطالب (أ، ص) من مساعدة جسدية كلية إلى دون مساعدة خلال ثلاث جلسات.

الملحق رقم (10) صور للطلاب أثناء تطبيق الدراسة

صور للطلاب أثناء تطبيق الدراسة، توضح عدم ظهور السلوكيات النمطية بسبب انشغال الطالب ب تحقيق الهدف، وتحسن التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال أداء النشاط بالتناسق ما بين حركة اليد والعين، وحركة الجسم والعين مع النظر لنفسه في المرآة.

فهرس الملاحق

ملحق (1) تنظيم البيئة التعليمية لبرنامج صن رايز (Son-Rise) 87

ملحق رقم (2) أداتا الدراسة قبل التحكيم 97

ملحق رقم (3) قائمة أسماء المحكمين 102

ملحق رقم (4) أدوات الدراسة بعد التحكيم.....103

ملحق رقم (5) صدق فقرات مقياس السلوكيات النمطية.....107

ملحق رقم (6) نموذج موافقة الأهل.....109

ملحق رقم (7) كتاب تسهيل المهمة.....110

ملحق رقم (8) الخطة التربوية الفردية لعينة الدراسة 111

ملحق رقم (9) الخطة التعليمية الفردية لعينة الدراسة 120

الملحق رقم (10) صور للطلاب أثناء تطبيق الدراسة.....158

فهرس الأشكال

الشكل (1.3) بناء الخطط التربوية..... 48
الشكل (1.4) نتائج الطالب (م.أ) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده..... 58
الشكل (2.4) نتائج الطالب (م.ع) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده..... 59
الشكل (3.4) نتائج الطالب (ت.ش) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده 60
الشكل (4.4) نتائج الطالب (أ.ص) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده 61
الشكل (5.4) نتائج الطالب (م.أ) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده..... 65
الشكل (6.4) نتائج الطالب (م.ع)للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده..... 66
الشكل (7.4) نتائج الطالب (ت.ش) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده 68
الشكل (8.4) نتائج الطالب (أ.ص) للتآزر البصري قبل البرنامج وبعده 69

فهرس الجداول:

الجدول (1.3) معامل الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس السلوكيات النمطية والتآزر البصري الحركي..... 45

جدول رقم (2.3) نتائج معامل كرو نباخ ألفا لثبات أداتي الدراسة 47

الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي 52

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي..... 53

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي..... 54

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي 55

الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي 56

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات الروتينية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق برنامج صن رايز في المقياس القبلي والبعدي 57

جدول (7.4) نتائج الطالب (م.أ) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده 58

جدول (8.4) نتائج الطالب (م.ع) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده 59

جدول (9.4) نتائج الطالب (ت.ش) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده..... 60

جدول (10.4) نتائج الطالب (ا.ص) للسلوكيات النمطية قبل البرنامج وبعده..... 61

الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للاختبار القبلي والبعدي 62

جدول (12.4) نتائج الطالب (م.أ) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده 64

جدول (13.4) نتائج الطالب (م.ع) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده..... 65

جدول (14.4) نتائج الطالب (ت.ش) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده 67

جدول (15.4) نتائج الطالب (ا.ص) للتآزر البصري الحركي قبل البرنامج وبعده 68

فهرس المحتويات:

إقرار : ..... أ

الشكر والتقدير .....ب

الملخص ..... ج

Abstract: ..... ه

الفصل الأول 2

مشكلة الدراسة وأهميتها: 2

1.1 المقدمة: 2

2.1 مشكلة الدراسة: 3

3.1 أسئلة الدراسة: 3

4.1 أهمية الدراسة: 4

5.1 أهداف الدراسة: 4

6.1 حدود الدراسة: 5

7.1 مصطلحات الدراسة: 5

الفصل الثاني 8

الإطار النظري والدراسات السابقة 8

2.1. الإطار النظري: 8

2.1.1. برنامج صن رايز (son-rise) 8

2.1.1.1. تاريخ نشأته: 8

2.1.1.2. أهداف برنامج صن رايز (son-Rise): 10

2.1.1.3. نقطة البدء في برنامج صن رايز Son-Rise: 10

2.1.1.4. الأساسيات التي يتبناها برنامج صن رايز Son-Rise: 10

2.1.1.5. المبادئ التي يعتمد عليها برنامج صن رايز Son-Rise: 11

2.1.1.6. مراحل برنامج صن رايز Son-Rise: 11

2.1.1.7. تقنيات برنامج صن رايز Son-Rise: 12

2.1.1.8. صفات البيئة المثلى لتطبيق برنامج صن رايز Son-Rise: 12

2.1.1.9. نقاط يجب تجنبها في برنامج صن رايز Son-Rise: 13

2.1.2. السلوكيات النمطية: 14

2.1.2.1. مسميات السلوك النمطي: 14

2.1.2.2. تصنيف السلوك النمطي: 15

2.1.2.3. أسباب ظهور السلوكيات النمطية: 15
2.1.2.4. أشكال السلوكيات النمطية: 17
2.1.2.5. أساليب معالجة السلوكيات النمطية: 18
2.1.3. التآزر البصري الحركي..... 19
2.1.3.1. مفهوم التآزر البصري الحركي..... 19
2.1.3.2. مهارات التآزر البصري الحركي:..... 20
2.1.3.3. خصائص التآزر البصري الحركي: 20
2.1.3.4. أعراض الخلل في التآزر البصري الحركي:..... 20
2.1.3.5. أبعاد التآزر البصري الحركي:..... 22
2.1.3.6. علاج التآزر البصري الحركي:..... 22
2.1.3.7. النظريات التي فسرت التآزر البصري الحركي:..... 22
2.1.4. اضطراب التوحد: 23
2.1.4.1. نسبة انتشار اضطراب التوحد: 24
2.1.4.2. عوامل ارتفاع نسبة انتشار اضطراب التوحد:..... 24
2.1.4.3. أسباب اضطراب التوحد: 25
2.1.4.4. خصائص اضطراب التوحد 26
2.1.4.5. تشخيص اضطراب التوحد:..... 28
2.1.4.6. صعوبات التشخيص الدقيق لاضطراب التوحد 29
2.1.4.7. أساليب علاج أطفال التوحد: 29
2.2. الدراسات السابقة:..... 32
2.3. التعقيب على الدراسات السابقة:..... 38
الفصل الثالث..... 42
منهجية وإجراءات الدراسة..... 42
3.1. منهج الدراسة:..... 42
3.2. مجتمع الدراسة وبيئتها:..... 42
3.3. عينة الدراسة 42
3.4. خصائص الطلاب التعليمية:..... 43
3.5. أداتا الدراسة..... 45
3.6. صدق أداتي الدراسة:..... 45
3.7. ثبات أداتيّ الدراسة 47

3.8. إجراءات الدراسة: 47
3.9. متغيرات الدراسة: 49
3.10. المعالجة الإحصائية: 49
الفصل الرابع 52
نتائج الدراسة 52
1.4 مقدمة: 52
2.4أسئلة الدراسة 52
1.2.4السؤال الأول: ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son–Rise في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟ 52
3.2.4السؤال الثاني : ما فاعلية تطبيق برنامج صن رايز Son–Riseفي تحسين التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟..... 62
الفصل الخامس 71
مناقشة النتائج والتوصيات: 71
1.5المقدمة:..... 71
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... 71
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ..... **Error! Bookmark not defined.**
4.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:..... 74
5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:..... **Error! Bookmark not defined.**
6.5 التوصيات: 77
7.5 الدراسات المستقبلية: 77
المصادر والمراجع..... 77
الملاحق 86