المجلد (١٥)، العدد (٥٥)، الجزء الثاني، يوليو ٢٠٢٣، ص ص ٢٨٥ – ٣٤١

واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة

إعداد

أ/ محمد بن خالد الحارثي

باحث ماجستير – قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة جدة

د/ فايز بن سليمان معاجيني

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية – جامعة جدة

واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة

أ/ محمد بن خالد الحارثي(*) & د/ فايز بن سليمان معاجيني(**)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في برامج الدمج الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة البالغ عددهم (٤١٨). أمَّا عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة (٢٠٩)، واستخدم الباحثان الاستبانة أداةً للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج وذلك بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، إذ جاءت مهارة معرفة الأشكال الهندسية في المرتبة الأولى بين المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، تليها مهارة معرفة الألوان بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، ثم مهارة مسك القلم بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، تليها مهارة الإدراك الفونولوجي بمتوسط حسابي (٣,٧١)، ومهارة التعرُّف على الأرقام والحروف الأبجدية بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، ثم مهارة الاستقلالية والتنقل بمتوسط حسابي (٣,٥٣). بينما جاءت مهارة التفاعل الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٤). كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير الجنس. بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو (مهارة الاستقلالية والتنقل)، تعزى إلى متغير الجنس. وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل دور التدخل المبكر، إضافةً إلى استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة الممارسات والتدخلات التي تعد ذات تأثير في بيئة الدمج، كالممارسات القائمة على الأدلة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، المهارات ما قبل الأكاديمية، الدمج.

(*) باحث ماجستير – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية التربية – جامعة جدة.

The reality of students with Autism Spectrum Disorder acquisition of Pre-Academic Skills in integration schools from the point of view of their teachers in the Makkah region

Mohammed Khalid Alharthi & Dr. Fayez Sulaiman Maajeeny

Abstract

The current study aimed to identify the reality of students with autism spectrum disorder acquiring pre-academic skills in integration schools. To achieve this, the researcher used the descriptive survey method. Makkah region, whose (418), and the sample of the study was a simple random sample (209), and the researcher used the questionnaire as a tool for his study. The results of the study concluded that the study sample agreed with the fact that students with autism spectrum disorder acquired pre-academic skills in integration schools, with an arithmetic mean of (3.66), where the skill of knowing geometric shapes ranked first among the most acquired pre-academic skills among students with autism spectrum disorder. The autism spectrum in integration schools, with an average of (3.90), followed by the skill of knowing colors, with an average of (3.86), then the skill of holding a pen, with an average of (3.82), followed by the skill of phonological perception, with an average of (3.71), and the skill of recognizing numbers and letters of the alphabet, with an average. (3.68), then the skill of independence and mobility with a mean of (3.53), while the skill of social interaction came last with a mean of (3.34). The results also showed that there were no statistically significant differences attributed to the educational qualification variable, the years of experience variable, and the gender variable, while the results revealed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the responses of the study sample towards (the skill of independence and mobility) is attributed to the sex variable. The study recommends the need to activate the role of Early intervention, in addition to the use of male and female teachers of students with autism spectrum disorder in the pre-school stage, practices and interventions that are considered effective in the integration environment, such as Evidence-Based Practices.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Pre-Academic Skills, Integration

مقدمة الدراسة:

أكدت العديدُ من التشريعات الدولية، المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة، ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية والاهتمام، والعمل على دمجهم تربويًا واجتماعيًا، وإزالة كل العقبات التي تحول دون ذلك. كما تهدف التربية الخاصة إلى تمكين الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم من التغلب على الصعوبات التي تواجههم؛ من خلال أساليب وبرامج واتجاهات يقوم بها متخصصين في هذا المجال (دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد، ٢٠٢٠).

وفي المملكة العربية السعودية هدفت رؤية (٢٠٣٠) على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من حصول تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم، بالإضافة إلى الحصول على فرص عمل مناسبة، بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، بالإضافة إلى تحقيق حياة كريمة للأشخاص ذوي الإعاقة وتمكينهم للمشاركة الفاعلة والشاملة في المجتمع، وتنظيم الجهود المؤسسية، وبناء منظومة متكاملة لإزالة الحواجز أمام الأشخاص ذوي الإعاقة، وتمكينهم الشامل في المجتمع دون تمييز (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١).

كما أوضح الدليل التنظيمي للتربية الخاصة أهمية تعليم طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال استحداث برامج مُلحقة بمدارس التعليم العام، أو معاهد التربية الخاصة، تهدف إلى تنمية المهارات الأكاديمية، والاستقلالية، والاجتماعية، والتواصلية. ويقبل الطلبة ذوي الأداء العالي من اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام مع خدمات غرفة المصادر، ويقبل في الفصول الخاصة المُلحقة بمدارس التعليم العام حالات اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة التي لا يُمكن دمجها في صف التعليم العام، مع مراعاة عوامل توفر النجاح للدمج المكاني (وزارة التعليم، ١٤٣٦).

ويعد دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أحد الحقوق التي نصتها التشريعات، ويمثل الدمج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأسرهم الهدف الأسمى الذي تحاول برامج التربية الخاصة الوصول إليه، نظرًا إلى فوائد الدمج المتعددة التي تعود على المجتمع بأكمله، وترتكز أدبيات التربية الخاصة على متطلبات الدمج الشامل، ومِن أهمها: تكييف النظام المدرسي ليتلاءم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ذيب، مهيدات، ٢٠١٣). وقد أشار الروسان (٢٠١٣) إلى

أنَّ نتائج تطبيق فكرة الدمج تؤدي إلى زيادة فرص التفاعل والتواصل الاجتماعي، وتوفير الفرص التربوية المناسبة للتعلُّم، وتعديل الاتجاهات نحو فئات التربية الخاصة عامة، وحالات اضطراب طيف التوحد خاصة، بالإضافة إلى توفير التكلفة الاقتصادية لإنشاء عدة مراكز رعاية نهارية.

وتعد المهارات ما قبل الأكاديمية Pre-Academic Skills حجر الأساس لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ودمجهم في مدارس التعليم العام، وهي مجموعة من الأنشطة والسلوكيات التي تسبق مرحلة تعليم المهارات الأكاديمية، وتُعد ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه. ومِن زاوية أخرى يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي ازداد نسب انتشارها مؤخرًا، ويُشير مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها Centers For Disease Control and Prevention إلى أن من بين كل (٣٦) طفلًا، هُناك طفل مصاب باضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية (CDC, 2023). وفي السياق ذاته، ووفقًا إلى الهيئة العامة للإحصاء، فإن عدد المُصابين من ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية يُقدَّر ٥٣,٢٨٢ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

تُعد المهارات ما قبل الأكاديمية من المهارات اللازمة للدمج التي يجب أن يتقنها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، قبل أن يُدمجوا في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى مهارات الاستقلال والتنقُّل، والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وتُساعدهم هذه المهارات في التكيف والانسجام في البيئة الصفية، وتُيسّر على الطلبة والمعلمين العملية التعليمية. ولذلك فإن القصور في المهارات ما قبل الأكاديمية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يتعلَّق بعدة أبعاد، مثل: مهارة مسك القلم، ومعرفة الألوان، والأشكال الهندسية، والتعرف على الأرقام والحروف الأبجدية، ومهارات الإدراك الفونولوجي، ومهارات التواصل والتنقل والاستقلالية والمهارات الاجتماعية. وقد يتسبب عدم اكتساب هذه المهارات في ضعف التحصيل الدراسي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ما قد يعيق نجاح عملية الدمج. و يتفق ذلك مع نتائج دراسة عبد اللاه وآخرون (٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن المهارات ما قبل الأكاديمية تُسهم في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجات

متفاوتة؛ إذ جاءت أولًا مهارة التعرُّف على الأشكال الهندسية، ثمَّ مهارة التعرُّف على الحروف، بالإضافة إلى مهارة التعرُّف على الأرقام، وأيضًا مهارة التعرُّف على الألوان، وأخيرًا جاءت مهارتي مسك القلم والوعي والإدراك الفونولوجي.

ونُشير إلى أن عملية الدمج تتطلَّب توافر قدر من المهارات ما قبل الأكاديمية؛ إذ تعد من الناحية النظرية الأساس للمهارات الأكاديمية اللاحقة، بالإضافةِ إلى أنَّها من أهم الموضوعات التي يجب الاهتمام بها وتنميتها لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، لارتباطها المباشر بالمهارات الأكاديمية وتأثيرها في العملية التعليمية. ويرى الباحثان أنَّ المهارات ما قبل الأكاديمية قد تتسبب في نجاح أو فشل تقدم الطلبة الدراسي في مدارس الدمج بالتعليم العام.

ومِن هنا نبعت مشكلة الدراسة، من خلال الاطِّلاع على عدة دراسات سابقة، إذ توصل الباحثان إلى ندرة الدراسات التي تتحدث عن المهارات ما قبل الأكاديمية التي تُسهم في دمج الطلبة في مدارس التعليم العام، وأنه لا يوجد دراسة سابقة – على حد علم الباحثان– وإنْ بحثت في موضوع المهارات ما قبل الأكاديمية المُكتسبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية.

وقد أشارت بعض الدراسات العربية السابقة إلى أنَّ المهارات ما قبل الأكاديمية من المهارات اللازمة لنجاح دمج الطالب، وهي بداية العملية التعليمية ونجاحه أيضًا في إتقان المهارات الأكاديمية بعد ذلك، إذ جاءت مشكلة هذه الدراسة مُتمثلة بالسؤال الرئيس التالي:

ما واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تُعزى إلى مُتغير الخبرة (من ١–٣، ومن ٤–٦، ومن ٧– فما فوق)؟

- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟
- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تُعزى إلى مُتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهـــداف الـــدراســـة:

- التعرُّف على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق بين المعلمي/ن/ات بحسب الخبرة العملية في واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق بين المعلمي/ن/ات بحسب المؤهل العلمي في واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.
- الكشف عن الفروق بين المعلمي/ن/ات بحسب الجنس في واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.
- التعرُّف على المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.

أهميـــة الـــدراســـة:

الأهميـــة النظـــريـــة:

- تكمُن أهمية الدراسة الحالية في الحاجة إلى معرفة واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم، لكونها مهاراتٍ فعَّالة في دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتنميتهم وتطورهم.
- من المتوقع أن تُساهم هذه الدراسة في توعية الممارسي/ن/ات في الميدان التربوي بمدى أهمية المهارات ما قبل الأكاديمية في عملية الدمج.

- تسعى هذه الدراسة إلى حث الجهات المسؤولة على أهمية المهارات ما قبل الأكاديمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها على –حد علم الباحثان– التي تناولت واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.
- إعداد استبيان لواقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.

الأهمية التطبيقية:

- الإفادة من هذه الدراسة في الإجابة عن تساؤلاتها.
- الإفادة من الاستبيان في تحديد ما المهارات ما قبل الأكاديمية المُكتسبة في عملية الدمج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- البدء في دراسة حديثة عن واقع عملية الدمج في المملكة العربية السعودية، وما المهارات ما قبل الأكاديمية المُكتسبة.
- يُمكن الإفادة من النتائج التي سيُتوصل إليها في إجراء دراسات لاحقة، وفي وضع خطط لتنمية المهارات ما قبل الأكاديمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** طُبِّقت هذه الدراسة على معلمي/ن/ات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام الحكومية والخاصة التي تتضمن صفوف للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة.
- **الحدود الزمانية:** نُفِّذت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

بحسب تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية بأنَّ التوحد هو اضطراب يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتسّم بعجزٍ ثابت في التفاعل والتواصل الاجتماعي، وكذلك عجز في تطوير علاقات والاحتفاظ بها، والنمطية في السلوك وعدم المرونة، والاهتمامات المحدودة، وفرط أو تدنِّي التفاعل مع الوارد الحسي، واهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة(Diagnostic and Statistical Manual of Mental [DSM-5], 2013 Disorders).

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا:

بأنه اضطراب نمائي تطوري معقد يؤثر على الفرد على مدار حياته، ويظهر عادة من الولادة حتى سن الثامنة، ويمكن أن يؤثر على المهارات الاجتماعية للفرد وتواصله، وعلاقاته، وتنظيمه الذاتي. ويُعرَف اضطراب طيف التوحد من خلال مجموعة من السلوكيات وهو حالة طيفية تؤثر على الأشخاص بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة.

الدمج (integration)

يُشير مصطلح الدمج إلى تكامل الأنشطة التعليمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة القابلين للتعلم في إطار مناهج التعليم العام، وقضاء أطول فترة ممكنة مع أقرانهم في الفصول، مع إمدادهم بخدمات التربية الخاصة إن لزم ذلك (شاش، ٢٠١٦).

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا:

بأنه دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام والفصول العادية مع أقرانهم طلبة التعليم العام، مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المُساندة وإعدادهم للاندماج في المجتمع، مع ضمان أقصى إفادة لهم من الخدمات التربوية المُقدمة.

المهارات ما قبل الأكاديمية (Pre-Academic Skills)

تلك السلوكيات التي تُعد ذات أهمية بالنسبة إلى الطفل قبل أن يبدأ تعليمه مثل التعرُّف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان، كما أن هُناك مهارة أخرى لها أهمية بالغة بالنسبة إلى القراءة تتمثل في الوعي والإدراك الفونولوجي (سليمان، ٢٠١٢).

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا:

بأنه مجموعة من الأنشطة والسلوكيات التي تسبق مرحلة تعليم المهارات الأكاديمية، وتتمثَّل في عدة أبعاد، وتشمل التعرُّف على الأرقام، والأشكال، والحروف، والألوان، ومهارات العناية بالذات والاستقلالية، والتنقل في المدرسة، والمهارات الاجتماعية والتواصل.

الإطـــــار النظـــــري:

نظـرة تـاريخيـَّة عـن اضطـراب طيـف التـوحـد (ASD):

تعود كلمة التوحد إلى أصل إغريقي "أوتوس، Autos" وتعني الذات، وقد استخدمها للمرة الأولى الطبيب النفسي السويسري يوجين بلولر Eugen Bleuler عام (١٩١٠) في ورقته البحثية التي اشتهرت بتقديم مصطلح الفصام إلى العالم، إذ قدمت هذه الورقة مصطلح التوحد بصفته عرضًا من أعراض الفصام، وعرِّف بأنَّه فقدان الاتصال بالواقع (Haswell, 2015)، ثم استخدمها بعد ذلك الطبيب النمساوي الأمريكي ليو كانر Leo Kanner عام (١٩٤٣)، وذلك في دراسته التي كانت بعنوان "اضطرابات التوحد في مجال التواصل الانفعالي"، الَّتي شكَّلت أساسًا لتعريف اضطراب طيف التوحد (Kanner, 1943).

وعُرِّف اضطراب طيف التوحد لأول مرة عن طريق ليو كانر عام (١٩٤٣)، ووصف كانر ١١ طفلًا كانوا أذكياء لكنهم يعانون من صعوبات كبيرة في تكوين العلاقات والاتصال مع الآخرين، هذه الحالة كانت تسمى في السابق (التوحد الطفولي المبكر)، ويعد اضطراب طيف التوحد آنذاك نادرًا والمعرفة ضئيلة حيال مسبباته (تاربوكس، تاربوكس، ٢٠١٧/٢٠٢١).

ويعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية انتشارًا وغموضًا، وذلك لعدم معرفة جميع الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب، وكذلك لتباين الخصائص والأعراض بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (الزهراني،٢٠٢١). لكنَّه يشترك في مجالين يتأثر بهم الفرد ذوي اضطراب طيف التوحد، وهما، قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وسلوكيات نمطية متكررة واهتمامات محدودة (بوتوت، ٢٠١٧/٢٠١٨).

تعريف اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD):

تعددت تعريفات اضطراب طيف التوحد (ASD)، وذلك تبعًا إلى التقدُّم العلمي والبحثي في هذا المجال، وفيما يلي نستعرض أهم تلك التعريفات:

تعريف جمعية التوحد Autism Society

يُعرَّف اضطراب طيف التوحد بأنَّه اضطراب نمائي تطوري معقد يؤثر على مدار حياة الفرد، ويظهر عادةً خلال مرحلة الطفولة المبكرة (من الولادة حتى سن ثماني سنوات)، ويمكن أن يؤثر على المهارات الاجتماعية، والتواصل، والعلاقات، والتنظيم الذاتي للفرد. ويُعرف اضطراب طيف التوحد من خلال مجموعة من السلوكيات، وهو حالة "طيفية" تؤثر على الأفراد بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة. وعلى الرغم من أنَّه لا يوجد حاليًا سبب معروف ومحدد لاضطراب طيف التوحد، فإنَّ التشخيص المبكر من شأنه أن يُساعد الفرد من ذوي اضطراب طيف التوحد في الحصول على الدعم والخدمات اللازمة، التي يمكن أن تؤدي إلى حياة جيدة مليئة بالفرص (Autism society, 2022).

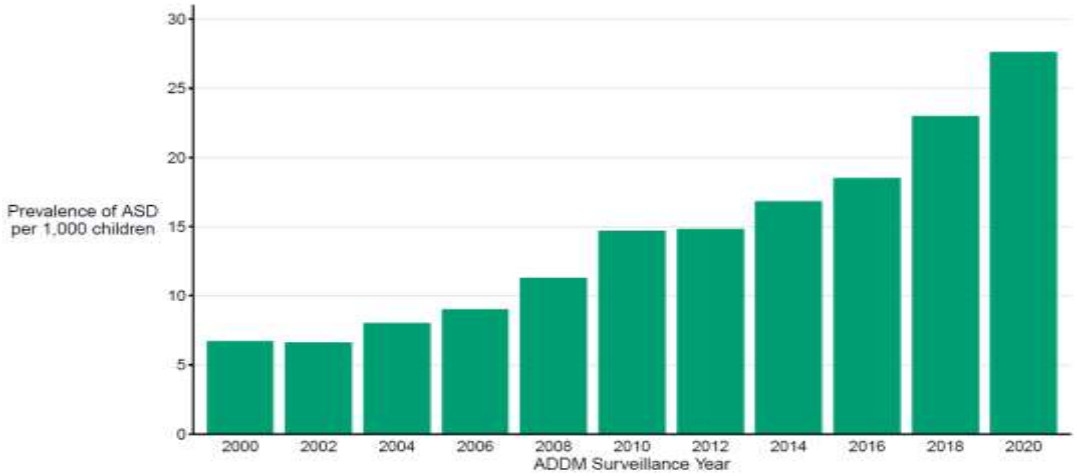
تعريف التصنيف الدولي للأمراض International Classification of Diseases

يتَّسم اضطراب طيف التوحد بالعجز المستمر في القدرة على بدء التفاعل الاجتماعي المتبادل والتواصل الاجتماعي واستدامته، بالإضافة إلى مجموعة من أنماط السلوك والاهتمامات المحدودة والمتكررة، ويبدأ الاضطراب في مرحلة من مراحل النمو، وعادةً ما يكون في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن قد لا تظهر الأعراض كُليَّةً حتى وقت متأخر، وذلك عندما تتجاوز المتطلبات الاجتماعية القدرات المحدودة، وهنا قد يكون العجز شديدًا ما يكفي لإحداث تدنٍ في المجالات الشخصية، أو الأسرية، أو التعليمية، أو المهنية، وغيرها من المجالات المهمة (ICD-11, 2022).

نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد Prevalence Autism Spectrum Disorder

يظهر لدى الجميع تزايد نسب انتشار اضطراب طيف التوحد في جميع أنحاء العالم، وبحسب مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها Centers For Disease Control and

Prevention (CDC) أنَّ ما يُقدَّر بنحو ١ من ٣٦ طفلًا قد شُخصوا باضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية عام (٢٠٢٠)، وتُعد هذه النسبة أعلى من التقديرات الواردة في تقرير (CDC) بناء على البيانات الواردة عام (٢٠١٨) حينها كانت النسبة تُقدَّر ١ مقابل ٤٤ طفلًا، في حين استمرت في الإحصائية الأخيرة أنَّ نسبة عُرضة إصابة الذكور كانت أكثر من الإناث بأربع مرات. ويظهر الشكل التالي تزايد نسب انتشار اضطراب طيف التوحد بحسب البيانات الواردة من عام ٢٠٠٠ وحتى ٢٠٢٠، وذلك بحسب التقرير الأخير لمركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها في مارس ٢٠٢٣ (CDC, 2023).



شكـــل (١)

بيانات نسب انتشار اضطراب طيف التوحد ٢٠٠٠-٢٠٢٠ (CDC, 2023)

وفي السياق ذاته ووفقًا إلى هيئة العامة للإحصاء فإن عدد المُصابين من ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية يُقدَّر ٥٣,٢٨٢ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧). ويبلغ عدد المصابين باضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة ٩٧٣٥، منهم ٧٥٢٠ ذكرًا و٢٢١٥ أنثى (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠٢٢). وبحسب منظمة الصحة العالمية World Health Organization فتُشير التقديرات إلى أنَّ ١ من كل ١٠٠ طفل قد شُخصوا باضطراب طيف التوحد في العالم، وتمثل هذه التقديرات رقمًا متوسطًا ويختلف معدل الانتشار المبلغ عنه اختلافًا شديدًا بين الدراسات (WHO, 2022).

تحديثات اضطراب طيف التوحد في المراجعة الأولى للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5-TR)

حصل الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية بنسخته المعدَّلة على تعديل طفيف في الصياغة لتُضيف الوضوح، لكن من غير المرجح أن تتغير ممارسات التشخيص بسبب التعديلات البسيطة (HESS, 2022). ويُساعد التعديل الأوّل في تبديد الغموض الذي ترك العديد من الأطباء في حيرة من أمرهم بشأن ما إذا كان التشخيص يتطلب أيًّا من هذه العيوب أو جميعها، ولتحسين القصد في الصياغة ووضوحها، وللحفاظ على تشخيص عالي الدقة، إذ إنَّ أوجه الاختلاف تكمُن في تعديل معيار A إلى يتضح من خلال كل ما يلي بدلًا من السابق يتضح من خلال ما يلي (APA, 2022).

وبيّن التعديل الثاني إلى أنَّه من الممكن الآن للأطباء أن يُشيروا إلى مشاكل متزامنة، مثل إيذاء الذات، التي لا ترقى إلى مستوى اضطراب، ويقصد به تحديث المحددات التي يُمكن أن تصاحب تشخيص اضطراب طيف التوحد بوصفه مترافقًا مع مشكلة أخرى في النمو العصبي أو العقلي أو السلوكي، عوضًا عن كلمة اضطراب (HESS, 2022).

التدخلات التربوية والسلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD):

الممارسات القائمة على الأدلة والبراهين (Evidence-Based Practices (EBP):

مجموعة من الإجراءات أو التدخلات التي قدم الباحثون من أجلها مستوى مقبولًا مِن البحث الذي يوضح أنَّ الممارسات تؤدي إلى نتائج إيجابية للأطفال والمراهقين والشباب المصابين باضطراب طيف التوحد (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014). وتُعد ذات تأثير تنموي واسع للمهارات، ويُمكن اعتبارها الأساس للبرامج التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد (Hume et al., 2021). وتعد الممارسات القائمة على الأدلة أمرًا مهمًا للميدان التربوي ويوجه الدعم للأفراد والأسر للحصول على أفضل دعم وتعليم مُمكن، وللتربويين والممارسين باختيار التدخلات المناسبة بناءً على عمر واحتياجات الشخص المصاب باضطراب طيف التوحد، وأيضًا للباحثين من خلال التخطيط

للدراسات المستقبلية (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP], 2020). ويعد مفهوم الممارسة القائمة على الأدلة محوري لتوفير الخدمات التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يؤكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة (IDEA) على وجوب أن يكون هذا التعليم والتدخل بالنسبة للطلبة مستندًا إلى الأبحاث ومدعومًا من خلال نتائج تجريبية، وقد انبثق التعليم من خلال الممارسات القائمة على الأدلة من خلال إحباط القادة التربويين من المسافة الفاصلة بين الأبحاث والممارسة، بالإضافة إلى تأثير آخر من مجال الطب القائم على الأدلة (EBM) (مكدوجل، ٢٠١٦/٢٠٢١).

وفيما يلي سيتم استعراض ممارسات تتعلق بالمهارات ما قبل الأكاديمية قد أثبتت فعاليتها مع ذوي اضطراب طيف التوحد، كما يُشير إليها موارد ووحدات التدخل المركزة على التوحد (Autism Focused Intervention Resources & Modules [AFIRM], 2019) والمركز الوطني للتطوير المهني حول اضطراب طيف التوحد (NPDC, 2014). وهي: التدخل المبني على المثيرات القبلية، نمذجة الفيديو، التدريب على التواصل الوظيفي، الإدارة الذاتية، التأخير الزمني، القصص الاجتماعية، التعليم والتدخل باستخدام التكنولوجيا، المساعدات البصرية، التعزيز، مقاطعة الاستجابة وإعادة التوجيه، البرمجة النصية، التدخلات من قبل الوالدين، التعزيز التفاضلي، التقييم الوظيفي للسلوك، التلقين، النمذجة، التدريس بالمحاولات المنفصلة.

وهناك العديد من البرامج والطرق والمناهج التي تعد ذات أهمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، سواء تعليميًّا، وسلوكيًّا، وتربويًّا، ومن أهمها:

برنامج ليب: خبرات التعلُّم: برنامج بديل لمرحلة ما قبل المدرسة وأولياء الأمور:

Learning Experiences: an Alternative Program (LEAP)

نموذج للتدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأولياء أمورهم، في بيئة ما قبل المدرسة، طُوِّرَ من قبل فيليب سترين (١٩٨١)، ويرتكز على دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع أطفال التعليم العام، لإكسابهم المهارات الاجتماعية والتواصلية من خلال أقرانهم (Green, 2021). وقد أبانت دراسة أنَّ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممَّن تلقوا تدخل

نموذج ليب قد أحرزوا تقدمًا ملحوظًا في اللُّغة والمهارات الاجتماعية، وانخفاضًا فِي شدة أعراض اضطراب طيف التوحد لديهم بعد عامين من التدخل، بالإضافة إلى سلوكيات تخريبية أقل من السابق، فضلًا عن الذين لم يتلقوا تدخل نموذج ليب من أقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Strain, II, 2011).

نموذج دنفر للبداية المبكرة (Early Start Denver Model (ESDM

تدخل سلوكي للأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢–٤٨ شهرًا، ويستند إلى أساس تحليل السلوك التطبيقي (Autism Speaks, 2021)، طُوِّرَ من قبل سالي روجرز في الثمانينيات ويتضمن مجموعة من إجراءات التدريس مُصمم لمعالجة احتياجات الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة (Early Start Denver Model [ESDM], 2022). ويجمع نموذج دنفر بين التدريس المكثف لمهارات الإدراك والتواصل والمهارات الاجتماعية، وبناء العلاقات (Vivanti et al., 2019).

المحور الثاني: المهارات ما قبل الأكاديمية (Pre-Academic Skills)

تُعد المهارات ما قبل الأكاديمية Pre-Academic Skills حجر الأساس لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ودمجهم في مدارس التعليم العام، وهي مجموعة من الأنشطة والسلوكيات التي تسبق مرحلة تعليم المهارات الأكاديمية. وتُعد ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه، مثل التعرُّف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان. كما أن هُناك مهارة أخرى لها أهمية بالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي والإدراك الفونولوجي، بالإضافة إلى مهارات العناية بالذات والاستقلالية والتنقل في المدرسة والمهارات الاجتماعية والتواصل.

مهارة التعرُّف على الأرقام (Number Recognition Skill):

مصطلح يُستخدم للإشارة إلى المهارات المكتسبة التي تتضمن معرفة رقمية واضحة، مثل عد العناصر باستخدام كلمات الأرقام ومقارنة الأرقام، وتشمل هذه المهارة: التعرُّف على الأرقام، والعد، ومعرفة ترتيب الأرقام، بالإضافة إلى التصنيف والتقدير، وتُعد هذه المهارة من أقوى العوامل التي يُمكن التنبُّؤ بها لمستقبل التحصيل في الرياضيات لذوي اضطراب طيف التوحد (Ingelin, 2019).

مهارة التعرُّف على الحروف (Letter Recognition Skill):

إنَّ تعلُّم هذه المهارة وإتقانها يُعد أساسًا للقراءة والطلاقة مع الفهم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويُعاني الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد من صعوبات في معرفة الحروف، والوعي الفونولوجي، بالإضافة إلى صعوبات في القراءة (Westerveld et al., 2016)؛ إذ إنَّ تعلُّم قراءة الكلمات وكتابتها مرتبط أولًا بمعرفة وتعلُّم الحروف، وتُعد مهارة ضرورية للنجاح في عملية الدمج.

مهارة معرفة الألوان (Color Recognition Skill):

مهارة تعتمد على معرفة الألوان الأساسية، وتحديد الألوان المطلوبة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتمييز الألوان المُتشابهة وتصنيفها ضمن مجموعات، بالإضافة إلى الرسم عن طريق الألوان، وتُعد طريقة لزيادة التركيز والانتباه لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Tiara et al., 2019)، كما أنَّها تُعْنى بالقدرة على تصنيف الأشياء حسب ألوانها.

مهارة مسك القلم (Pencil Holding Skill):

تُعد المهارات الأولية للكتابة مثل مسك القلم ضرورية للتقدُّم الأكاديمي والنجاح في المدرسة، وقد لوحظ أنَّ الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يُظهرون أداءً منخفضًا في مهارة مسك القلم والكتابة اليدوية الجيدة، منذ ظهور الوصف الأصلي لمتلازمة إسبرجر. ومنذ ذلك الزمن، ثبت أنَّ الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يُعانون من مشكلات متعددة، تُسهم في ضعف مهارة مسك القلم والكتابة، قد تكون ناتجة عن مُشكلات في الوظائف الحركية الدقيقة، ومثل هذه المشكلات تجعل من مسك أداة الكتابة بدقة أمرًا صعبًا (Fuentes et al., 2009).

مهارة معرفة الأشكال الهندسية (Geometrical Skill):

يعد التعرُّف على الأشكال الهندسية أمرًا مهمًّا في وقت مبكر من عمر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وهناك فوائد عديدة من خلال تعليم الأشكال، من ضمنها، المساعدة في تنظيم المعلومات المرئية، والتمييز بين أوجه التشابه والاختلاف، بالإضافة إلى القدرة على تصنيف الأشكال ومطابقتها. وتعد معرفة الأشكال الهندسية المختلفة والتعامل معها وتصنيفها، مهارة لا

غنى عنها في مرحلة الطفولة، لكي يُصبح مستعدًا للالتحاق بالمرحلة الابتدائية من المدرسة، وليس من الضرورة أن يعرف الطفل جميع الأشكال الهندسية، بل تلك الأشكال الأكثر شيوعًا واستخدامًا، مثل المثلث، والمربع، والدائرة، ويُعد القصور في هذه المهارة أحد أهم العوامل التي تؤدِّي إلى صعوبات أكاديمية لاحقًا (حسين، مراد، ٢٠١٨). ورغم قلَّة توافر الأدب النظري حول هذا الموضوع، فإن Santos et al. (2017) أوضح أنَّ الطلبة المصابين باضطراب طيف التوحد قد يواجهون صعوبات خاصة في تعميم فهمهم للأشكال.

مهـــارة الوعي الفونولوجي (Phonological Awareness Skill):

يبدأ الوعي الصوتي بالتطور خلال سنوات ما قبل المدرسة وهو عامل أساسي يكمُن وراء قدرات القراءة اللاحقة (Dynia et al., 2019). ويتمثَّل في قدرة الطفل على فهم مجرى الحديث، مع تعلُّم الحروف وأصواتها، ويُعد من الضرورة تعليم أصوات حروف الكلام للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد. ويُعرَّف الإدراك الفونولوجي بقدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على إدراكه لأصوات الحروف المنطوقة، والكيفيَّة التي تتشكَّل بها هذه الأصوات لتكوِّن المقاطع الصوتية والكلمات، والجمل، وقدرته على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما (حبيب، ٢٠١٦). وأوضحت الدراسات السَّابقة (Gabig 2010; Knight et al. 2019; Nally et al. 2018; Westerveld et al. 2017; Kennedy 2003) حيال مهارة الإدراك الفونولوجي وذوي اضطراب طيف التوحد تباينًا في النتائج (Macdonald et al., 2021). كما يُظهر الأطفالُ المُصابون باضطراب طيف التوحد تأخرًا في الوعي الصوتي (Mohammed & Mostafa, 2012).

مهـــارة التواصل (Communication Skill):

يُظهر الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد مهارات تواصل استقبالية وتعبيرية ضعيفة (Hudry et al., 2010). ويتبيَّن لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عجز في مهارة التواصل اللفظية وغير اللفظية، ينتج عنها صعوبة في بدء المحادثات، وعدم الاستجابة إلى تواصل الآخرين، وعدم المشاركة في محادثة متبادلة (Eigsti, 2011). بالإضافة إلى ذلك يواجه الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبات في فهم السلوكيات غير اللفظية، مثل التواصل البصري والإيماءات ولغة

الجسد، وتعبيرات الوجه في تفاعلاتهم مع الآخرين (Srinivasan et al., 2016). كما أن لديهم إدراكًا منخفضًا للإشارات الدقيقة التي تُصاحب الكلام، مثل نبرة الصوت (Tager-Flusberg & Caronna, 2007). بالإضافة إلى صعوبة في استخدام ضمائر المُتكلِّم بشكل صحيح.

المهارات الاستقلالية (Independence Skills):

تُعد المهارات الاستقلالية من أهم المهارات اللازمة للطفل ذي اضطراب طيف التوحد، نظرًا إلى ضرورة هذه المهارات في المنزل، والمدرسة، والمجتمع. ويُشار إليها أيضًا بالمهارات الحياتية، أو مهارات الحياة اليومية، أو مهارة العناية بالذات. وتشمل مهارات تناول الطعام، وخلع الملابس وارتدائها، والنظافة الشخصية، والتنقل، واستخدام النقود (Baker et al, 2021). ويعد تعلُّم مجموعة واسعة من المهارات الاستقلالية أمرًا بالغ الأهمية في سن مبكِّر لذوي اضطراب طيف التوحد. وتعرَّف المهارات الاستقلالية بأنها قدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على أداء بعض المهارات المتعلقة بالاستقلالية، وتتمثل بمهارات تناول الطعام، والنظافة الشخصية، والترتيب، وخلع الملابس وارتدائها، والتنقل، واستخدام المال (أبو رمان، المحارمة، ٢٠١٩). بالإضافة إلى الالتزام بالقوانين المجتمعية، وإدارة الوقت، ويحتاج غالبية المُصابين باضطراب طيف التوحد إلى الدعم لتطوير استقلاليتهم، ولأداء أنشطتهم اليومية (Marcotte et al., 2020).

مهارة التفاعل الاجتماعي (Social Interaction Skill):

يواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات في مهارة التفاعل الاجتماعي التي قد تمنع دمجهم في مدارس التعليم العام (Camargo et al., 2014). ويُعد ضعف مهارة التفاعل الاجتماعي سمة أساسية ومحددة للأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد، ويعد افتقار الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مهارات التفاعل الاجتماعي عائقًا أمام تطوير علاقات مع أقرانهم طلبة التعليم العام، ودمجهم في مدارس التعليم العام (Camargo et al., 2016).

وتُعرَّف مهارة التفاعل الاجتماعي بأنَّها قدرة الطفل على التفاعل والتواصل الفعَّال مع الآخرين من خلال تكوين علاقات، واللعب مع الأقران، وإلقاء التحية، والتعبير عن المشاعر بشكل مناسب، ومعرفة العادات الاجتماعية، ويظْهِر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد عجزًا في المهارات السابقة، بالإضافة إلى الاهتمام المشترك (Ingersoll et al., 2017).

مـــراحـــل النمـــو والمهـــارات ما قبـــل الأكـــاديميـــة:

تُعد السنوات الأولى من حياة الطفل حاسمة في نموه ومدى تقدّمه، حيث ينمو الدماغ باستمرار؛ ما يسمح بتعلم العديد من المهارات. وباعتبار اضطراب طيف التوحد اضطرابًا في النمو العصبي، فمن الممكن أن يؤثر في تطوّر الأطفال في المراحل المبكرة، ويُمكن أيضًا أن يحد من التطور في عدة مهارات أساسية تُعرف بمراحل النمو، كاللُّغة والمهارات الاجتماعية والعاطفية، واللعب والمهارات الاستقلالية (luxai, n.d.).

وكون عجز التفاعل والتواصل الاجتماعي المعيار الأول لتشخيص اضطراب طيف التوحد والسمة الرئيسية التي تميزه عن بقية الاضطرابات، فيختلف التطور الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن بقية أقرانهم في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتضمن التطور الاجتماعي النموذجي للأطفال في سن ما قبل المدرسة (أي الذين تتراوح أعمارهم بين عامين وخمسة أعوام) تطوير التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم وتطوير سلوكيات اللعب.

وبالنسبة إلى عموم الأطفال، يبدأ باللعب غير الاجتماعي أو الفردي، وقد يكون الطفل سعيدًا باللعب بمفرده مع الألعاب/الأشياء مع مشاركة الآخرين أو مِن دونهم في نشاط اللعب نفسه، ثم يطور الأطفال اللعب الموازي، وهو عندما يلعب الطفل بنفس الألعاب مع طفل آخر، ولكن قد لا يتفاعل مع الطفل الآخر (Gillis & Butler, 2007).

ويبدأ الأطفال في تكوين صداقاتهم الأولى بين سن الثالثة والرابعة، وفي هذا العمر أيضًا يبدأ الأطفال في زيادة اللعب التعاوني والتفاعلي مع أقرانهم وتطوير التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى فهم تبادل الأدوار والقواعد البسيطة للألعاب في مجموعات صغيرة، وفي سن الخامسة تكون مهارات التواصل الاجتماعي للطفل أكثر صعوبة، على سبيل المثال، يتبادل الأطفال الدعابات، ويشاركون مجموعة متنوعة من الخبرات مع الآخرين، ويتناوبون في المحادثات (American Academy of Pediatrics [AAP], 2018).

وفيما يخص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، يعد التركيز على المهارات الاجتماعية المناسبة للعمر أمرًا مهمًا، لكنَّه معقد نظرًا إلى مخزون المهارات الاجتماعية المحدودة. ويرى كوت وآخرون (Côté et al., 2013) أن هناك ارتباطًا بين جودة رعاية الطفل والنمو المعرفي في مرحلة الطفولة المبكرة

ومدى تأثيرها على المهارات ما قبل الأكاديمية، إذ إنَّ مسار جودة النمو المُتصاعد يُساهم في التنبؤ بارتفاع جودة أداء الأطفال في المهارات ما قبل الأكاديمية؛ كمعرفة الألوان والأرقام والأشكال ومعرفة الحروف، والتطوّر اللغوي، ومحصول المفردات، ويمتد حتى مرحلة الطفولة المتوسطة.

وترتبط الوظيفية التنفيذية Executive Function (EF) الَّتي تشمل القدرة على التركيز، والاحتفاظ بالمعلومات، وتصفية عوامل تشتت الانتباه، والتكيُّف مع المتغيرات، وإدارة الذات، بالمهارات ما قبل الأكاديمية، مثل التفاعل الاجتماعي والمهارات الاستقلالية (Moriguchi, 2014)، والتعرُّف على الحروف والأرقام والألوان والأشكال، إذ تتنبأ بمدى تقدُّم هؤلاء الطلبة في اكتساب المهارات، وهي متطلب أساسي مهم لبدء المرحلة الدراسية بنجاح. ويُشار إلى الوعي الصوتي ومهارات العد على سبيل المثال بالإنجاز المبكر في تلك المرحلة، بالإضافة إلى أن مستوى أداء الوظيفية التنفيذية في مرحلة رياض الأطفال يتنبأ بالتحصيل المدرسي في مجال المهارات ما قبل الأكاديمية والأكاديمية، وذات تأثير على سياق التعلُّم (Michel et al., 2011). وتعرف الوظيفة التنفيذية (EF) بأنَّها مجموعة من المهارات التي تكمُن في القدرة على التخطيط المسبق وتحقيق الأهداف، وإظهار ضبط النفس، والمرونة، واتباع التوجيهات المتعددة واستكمال تنفيذها، وتُساهم هذه الوظائف في نمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتوفيق بين العديد من المهارات اللازمة (Harvard University, 2022).

وتُشير المراجعات السابقة (Baranek, 1999; Maestro et al., 1999; Werner et al., 2005) إلى أنَّ الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد يعانون من اضطراب في مجالات النمو الأخرى في السنة الأولى من العمر، مثل اضطراب في الحركة والمزاج والانتباه، كما أن نُطق الكلمات الأولى كان متأخرًا في الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد مقارنة بأولئك الذين لديهم تطور نمائي نموذجي. وعلى الرغم من ذلك فإنَّ التطور اللغوي والاجتماعي والمعرفي والحركي يبدو سليمًا ونموذجيًا في عمر ستة أشهر، يليه تباطؤ في التطور النمائي يُمكن ملاحظته؛ إذ يُظهِر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد انحدارًا فِي نمو اللُّغة الاستقبالية والتعبيرية وتطورها في السنة الثانية من العمر، على عكس الأطفال الذين لديهم تطور نمائي نموذجي، بالإضافة إلى انخفاض المشاركة الاجتماعية والعاطفية في سن ١٨-٢٤ شهرًا (McCoy et al., 2019).

أهمية المهارات ما قبل الأكاديمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

دخول المدرسة لأول مرة هو انتقال مرحلي مهمٌّ لأي طفل، خاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين قد يواجهون صعوبة في بدء المرحلة الدراسية، إذ سيختلف الطلبة فيما بينهم في مدى استعدادهم للتعلُّم في البيئة المدرسية، بما في ذلك المهارات الأساسية مثل التعرُّف على الألوان والحروف والأرقام، والأشكال الهندسية، والوعي الصوتي، والكفاءة الاجتماعية والاستقلالية، إذ تُعد هذه المهارات ذات تأثير كبير في مسار تطورهم الأكاديمي والاجتماعي (Pellicano et al., 2017).

وقد تُشكِّل الصعوبات اللغوية والاجتماعية والسلوكية، التي يُعاني منها ذوو اضطراب طيف التوحد، حاجزًا أمام بداية إيجابية في المدرسة، إذ يواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة أكبر في التكيُّف مع المدرسة مقارنةً بطلبة التعليم العام، لا سيَّما، في التفاعلات الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة مع الأقران. ويُمكن لبرامج التدخل السلوكية والتعليمية أن تعمل على تحسين المهارات ما قبل الأكاديمية في المدرسة خلال السنة الأولى للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل مهارات الحياة اليومية، والتفاعل الاجتماعي، والإدراك، واللُّغة، بالإضافة إلى أنها تُحسِّن من تكوين علاقات إيجابية مع الأقران من خلال النمذجة (Marsh et al., 2017).

ويرى هانسن وآخرون Hansen et al. (2014) أن مشاركة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة مع أقرانهم طلبة التعليم العام تزيد من فرص تطوير المهارات ما قبل الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية، إضافةً إلى استخدام معلمي الطفولة المبكرة الذين يعملون مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة الممارسات والتدخلات التي تعد ذات تأثير في بيئة الدمج، كالممارسات القائمة على الأدلة.

المحور الثالث: الدمج (integration)

يعد دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مع أقرانهم طلبة التعليم العام أحد الاتجاهات التي تحقق فرص التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى كسر قيود العزلة عن المجتمع، ومِن منطلق تنفيذ حقهم في التعليم بأفضل طرق مُمكنة لهم، وإيجاد بيئة تربوية تعليمية سلوكية مناسبة. وتعد عملية الدمج فرصة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، لتنمية قدراتهم التواصلية وتفعيل دمجهم مع المجتمع، والوصول إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات ليكون عنصرًا فعَّالًا في المجتمع.

نظرة تاريخيَّة حول الدمج (integration):

مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، ومع تزايد الانتقادات لنظام العزل، بدأت التوجهات في التربية الخاصة تتحوَّل من اتجاه العزل لذوي الإعاقة، إلى الدمج مع طلبة التعليم العام. ولقد لقي هذا الاتجاه الدعم بقوانين تكفل لذوي الإعاقة حق التعليم العام المناسب، من خلال برنامج تربوي يُقدَّم له في بيئة تربوية مناسبة (شاش، ٢٠١٦). ولقد مر تاريخ التربية الخاصة بعدة مراحل مختلفة، بدأت بمرحلة الإهمال والرفض، ومن ثَمَّ مرحلة العطف والشفقة، وتلاها مرحلة الاهتمام بذوي الإعاقة وحقوقهم، وأخيرًا مرحلة الدمج التي كانت ترجمةً حقيقية لمبدأ تكافؤ الفرص (عيد، ٢٠١٦).

وفي مجال دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في تعليم المملكة العربية السعودية، فقد تم في عام (١٩٩٠) البدء في دمج الطلاب ذوي الإعاقة، إمَّا جزئيًّا في فصول خاصة مُلحقة بمدراس التعليم العام، أو كُلِّيًّا في فصول التعليم العام جنبًا إلى جنب مع أقرانهم طلاب التعليم العام، مع تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية المساندة التي تضمن مُسايرتهم لأقرانهم في الصفوف الدراسية المختلفة بمدراس التعليم العام. وقد قامت وزارة التعليم بعددٍ من التدابير التشريعية، وتقديم عددًا من الخدمات المساندة والمتعددة من أجل النهوض بعملية تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٥).

وزادت بوضوح في الآونة الأخيرة النزعة تجاه دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدراس التعليم العام، وذلك استجابة لتلك القوانين والتشريعات التي نصت على توفير أساليب الرعاية التربوية والمهنية لذوي الإعاقة. ويُساعد الدمج المبكر للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على تعلُّم مهارات تكيُّف جديدة، من خلال مهارات تقليد أقرانهم طلبة التعليم العام، كما يوفر لهم خبرات حياة حقيقة، ويُساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، واكتساب مهارات تواصلية (حسن، ٢٠٢٢).

تعريف الدمج (integration):

تعددت التعاريف التي تصف الدمج في أدبيات التربية الخاصة، ويرى بطرس (٢٠٠٩) أن الدمج هو التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام والفصول العادية مع أقرانهم طلبة التعليم العام، مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة وإعدادهم للعمل في المجتمع. ويعرِّفه بركاني (٢٠٢٠) بأنَّه عملية يوضع من خلالها الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم طلبة التعليم

العام سواء بشكل دائم أو مؤقت، وذلك في صفوف مدراس التعليم العام، بغرض توفير فرص أفضل للتفاعل الأكاديمي والاجتماعي بينهم. ويُشير الخولي (٢٠١٧) إلى الدمج بأنَّه توجه فلسفي يُنادي بضرورة تزويد الطلبة ذوي الإعاقة بالأنماط المعيشية والظروف الحياتية اليومية القريبة من الأنماط الحياتية الموجودة في المجتمع عامة، وفقًا إلى قدراتهم. ويُشير مصطلح الدمج إلى الدمج الجزئي أو الدمج الكلي. ويعتمد مستوى الدمج على نوع الإعاقة وشدتها.

أنـــواع الـــدمـــج (integration):

نتيجة الانتقادات التي وُجهت إلى برامج التربية الخاصة التي تقوم على عزل الطلبة ذوي الإعاقة عن طلبة التعليم العام، والمتمثلة في مراكز الإقامة الدائمة، ومراكز التربية الخاصة للرعاية النهارية، ونتيجة الاتجاهات الإيجابية التي أيَّدت توفير بيئة تربوية مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة في مدراس التعليم العام، فقد ظهرت عدة أنواع للدمج، سَتُعرض فيما يلي:

- **الصفوف الخاصة المُلحقة بالمدارس العادية:** حيثُ تُعد هذه الصفوف شكلًا من أشكال الدمج الأكاديمي، ويُطلق عليه اسم الدمج المكاني، وفيه يلتحق الطلبة ذوو الإعاقة مع طلبة التعليم العام في الفناء المدرسي نفسه، ولكن في صفوف خاصة بهم، ويتلقون بعض البرامج التعليمية من قبل معلم التربية الخاصة، وكذلك برامج تعليمية مع أقرانهم طلبة التعليم العام وفق جدول زمني محدد. ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل بين الطلبة ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام (الروسان، ٢٠١٣).
- **الدمج الأكاديمي:** ويقصد به التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بطلبة التعليم العام في الصفوف العادية طوال الوقت في برامج تعليمية مُشتركة، ولنجاح هذا النوع من الدمج لا بُدَّ من ظروف تُساعد في تقبُّل الطلبة لبعضهم، وأن يعمل معلم التربية الخاصة بجانب معلم التعليم العام، وإيجاد الفرص التي تعمل على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة ذوي الإعاقة، وتوفير الإجراءات التي تعمل على نجاح هذه الاتجاه (الفرجاني، ٢٠٢١).
- **الدمج الاجتماعي:** ويقصد به دمج ذوي الإعاقة في الحياة الاجتماعية من خلال مظهرين رئيسيين هما: الدمج في مجال العمل، وتوفير الفرص المهنية المناسبة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل بوصفهم أشخاصًا مُنتجين في المجتمع وقبول ذلك اجتماعيًّا، ويُعرف هذا

المفهوم بالدمج في مجال العمل، ويأتي المفهوم الآخر تحت مسمى دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في مكان السكن والإقامة، وخاصةً بعد تأهيل ذوي الإعاقة مهنيًّا واجتماعيًّا للعيش بشكل مستقل في الأحياء والتجمعات السكنية (الحربي، حريري، ٢٠١٦).

- **الدمج الشامل:** ويُعرَّف هذا النوع بأنَّه الدمج الذي لا يستثني أحدًا، حيثُ يُبنى على فلسفة عدم الرفض، وهذا يعني عدم استبعاد أي شخصٍ من ذوي الإعاقة بسبب وجود أي إعاقة لديه. ويعتمد مفهوم الدمج الشامل على سياسة الباب المفتوح لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم، ويُخطط للدمج الشامل وفقًا إلى جوانب قوة الشخص واحتياجاته بدلًا من وضع الطلبة في برامج يعتمد التعليم فيها على نوع إعاقات الطلبة وشدتها. ويفترض الدمج الشامل تقبُّل جميع الطلبة بوصفهم أعضاءً في بيئة المدرسة، وفصول الدراسة (غلام، القاضي، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة ذيب ومهيدات (٢٠١٣) **المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين.** وهدفت الدراسة إلى التعرُّف على المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. وبلغ عدد أفراد الدراسة (٢٤٠) معلمًا، منهم ١٨٤ معلم تربية خاصة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة صمم الباحثان مقياسًا تكون من خمسة أبعاد تعبِّر عن مهارات أساسية وطبقاه. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن أهم المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية كانت المهارات ما قبل الأكاديمية بمتوسط حسابي (٣,٠٩)، وبمستوى أهمية مرتفع، يليها المهارات الاستقلالية الذاتية بمتوسط حسابي (٣,٠٨)، وبمستوى أهمية مرتفع، ومِن ثَمَّ مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (٢,٨٦)، وبمستوى أهمية متوسط.

وركزت دراسة أجراها سالم وآخرون (٢٠١٣) على **فاعلية برنامج تدريبي لفريق العمل بمدارس الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطفل التوحدي في مرحلة ما قبل المدرسة،** وهدفت إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية للطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى

الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، مِن خلال برنامج تدريبي موجه إلى فريق العمل بمدارس الدمج. توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات فريق العمل (معلم التعليم العام، المعلم المُساعد، الإدارة، الآباء)، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية في مرحلة ما قبل المدرسة؛ مع أهمية إعداد الطفل ذي اضطراب طيف التوحد للأهداف الأكاديمية قبل التعرُّض إليها في الفصل العادي.

وفي مراجعة منهجية للأدبيات السابقة أجراها فلوري وآخرون Fleury Et Al. (2015) بعنوان **تعلَّم كيف تكون طالبًا: نظرة عامة على الممارسات التعليمية التي تستهدف المدرسة ومهارات الاستعداد لمرحلة ما قبل المدرسة مع اضطراب طيف التوحد**، والغرض من هذه الدراسة هو مراجعة أدبيات الاستعداد للمدرسة، لتقييم أنواع المهارات التي دُرست للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، مثل مهارات اللُّغة ومهارات الكتابة والقراءة المبكرة. بالإضافة إلى مهارات التنمية الاجتماعية والعاطفية، وأيضًا لدراسة استراتيجيات فعالة مع مهارات الاستعداد للمدرسة. وقد أشارت النتائج إلى أنَّ ١٨ ممارسة من الممارسات المبنية على الأدلة فعالة لتحسين سلوكيات ومهارات الاستعداد للمدرسة، من ضمنها النمذجة، ونمذجة الفيديو، وتقييم السلوك الوظيفي، والتعزيز، والتدخل بمساعدة التكنولوجيا.

وركزت دراسة فرناندیز Fernandes (2015) **على تحليل أثر الاكتشاف المبكر لاضطراب طيف التوحد وسن الالتحاق بالمدرسة، وتنمية المهارات لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق المقارنة بين الطلبة الذين التحقوا بمدرسة دمج، أو مدرسة خاصة**. وتمت مقارنة تطور المهارات المختلفة لدى هؤلاء الطلبة، وقُسم الطلبة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى المُلتحقين بمدراس الدمج، والمجموعة الثانية المُلتحقين بمدارس التربية الخاصة. وأَظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في مُعظم المهارات في المدرسة العادية، مثل المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة المُلتحقين بالمدارس العادية، مع دعم إضافي يُساعد على تلبية احتياجاتهم الخاصة. كما أشارت الدراسة إلى أن التعليم المبكر يُمكّن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من تطوير المهارات ما قبل الأكاديمية والمهارات الأكاديمية، والمهارات الاستقلالية والاجتماعية.

وتناولت دراسة عبد اللاه وآخرون (٢٠١٩)) **المهارات قبل الأكاديمية المسهمة في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس العاديين.** وهدفت الدراسة إلى التعرُّف على المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر إسهامًا في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وطُبِّقت استمارة لاستطلاع رأي المعلمين وعددهم (٢٠) معلمًا بوصفها أداة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المهارات ما قبل الأكاديمية تُسهم في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجات متفاوتة؛ إذ جاءت أولًا مهارة التعرُّف على الأشكال الهندسية، ثمَّ مهارة التعرُّف على الحروف، بالإضافة إلى مهارة التعرُّف على الأرقام، وأيضًا مهارة التعرُّف على الألوان، وأخيرًا جاءت مهارتي مسك القلم والوعي والإدراك الفونولوجي.

كما تناولت دراسة لاركومب وآخرين Larcombe Et Al. (2019) **إعداد الأطفال المُصابين بالتوحد للانتقال إلى المدرسة العادية ووجهات النظر حول دعم التجارب المدرسية الإيجابية،** وهدفت الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر الوالدين والمعالجين حول مهارات الاستعداد للمدرسة لدى الأطفال المُصابين بالتوحد والعوامل التي تؤثر في تجربة المدرسة العادية، أُستخدم المنهج الوصفي والاستبيان بوصفها أداةً للدراسة. تكوَّنت عينة الدراسة من آباء أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفريق العمل في قطاعات التدخل المبكر والدعم المدرسي للتوحد. كانت النتائج الرئيسية هي أن الاستعداد للمدرسة تعتمد على عوامل الطفل ومدرسة الدمج، مع كون المهارات الاجتماعية هي العامل الأكثر أهمية للطفل. وأضاف الآباء أن تأثير الأقران في تجربة الدمج كانت إيجابية؛ لقدرة أبنائهم على صياغة المواقف الاجتماعية من خلال أقرانهم بالإضافة إلى مدى استيعابهم للبيئة المدرسية.

وأجرى زالديفار وكيرتس Zaldivar & Curtis (2019) دراسة عن **تحديد العوائق التي تحول دون تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة للمهارات الاجتماعية لطلاب التوحد ذوي الأداء العالي في الدمج.** واشتملت عينة الدراسة على ٣٣ مشاركًا من مدارس دمج الطلاب في المرحلة الابتدائية المبكرة، وكشفت نتائج الدراسة عن ثلاثة عوامل رئيسية ضرورية للتنفيذ الناجح للممارسات القائمة على الأدلة في المهارات الاجتماعية، وهي الدعم، والإعداد، والتحفيز. وفِي المقابل أشارت نتائج الدارسة إلى عدة عوائق تحول دون تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة داخل بيئة الدمج المدرسية من ضمنها التدريب، وتحديد الأولويات، وعقلية الموظف.

كما أجرى عبد ربه وفراج (٢٠٢٠) دراسة حول **فاعلية برنامج لوفاس (Lovaas) لتنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد.** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج لوفاس في تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. واشتملت عينة الدراسة على (١٠) أطفالٍ ذوي اضطراب طيف التوحد. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ إذ قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن إمكانية تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدى الأطفال عامة، وأطفال اضطراب طيف التوحد خاصة.

وأضافت دراسة الدسوقي وآخرين (٢٠٢١) **أنشطة مقترحة لدمج ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية،** هدفت الدراسة إلى دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في أنشطة التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتحسين جودة التعليم المقدم إلى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومُساعدة المعلم على تطبيق أنشطة مناسبة إلى جوانب التعلم المُختلفة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالمرحلة الابتدائية. وتوصلت نتائج هذه الدراسة الوصفية التحليلية إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة التي تُنمِّي المهارات المعرفية، والحياتية، والاجتماعية، والبصرية، ومهارات القراءة.

وهدفت دراسة العلي (٢٠٢١) إلى **استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة التوحد في المدارس العادية في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.** وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن أهم المهارات اللازمة لدمج الطلبة التوحديين في المدارس العادية كانت المهارات الاستقلالية؛ إذ كانت بدرجة أهمية كبيرة، ومتوسط حسابي (٣,٥٦)، يليها مهارات التواصل بدرجة أهمية متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,١٠)، ثم مهارات التفاعل الاجتماعي بدرجة أهمية متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,١٠)، وفي الأخير المهارات ما قبل الأكاديمية بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، وبدرجة أهمية متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الأهمية للمهارات اللازمة للدمج تبعًا إلى متغيري تخصص المعلم (تربية خاصة، تعليم عام)، ومتغير مؤهل المعلم (بكالوريوس، دراسات عليا).

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات أهمية المهارات ما قبل الأكاديمية، وذلك لارتباطها المباشر بالمهارات الأكاديمية ونجاح عملية الدمج، كما أبانت الدراسات عن أن المهارات خارج إطار الفصل مثل المهارات الاستقلالية والاجتماعية مرتبطة بالمهارات ما قبل الأكاديمية؛ إذ أشارت مُعظم الدراسات إلى أن هذه المهارات من المهارات اللازمة لنجاح عملية الدمج، وأضافت بعض الدراسات أهمية إعداد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للأهداف الأكاديمية قبل التعرُّض إليها في الفصل العادي من خلال تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية. وركزت بعض الدراسات كذلك على أهمية اكتشاف المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر إسهامًا في عملية الدمج.

ويسعى الباحثان في الدراسة الحالية إلى اكتشاف واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

فِي ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها والمعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلميّ ومناهجه، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في مجال البحث؛ فإنَّ الباحث يرى ملائمة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، لتحقيق أهداف الدراسة؛ ويعرف المنهج الوصفيّ المسحي بأنَّه "مسح الظاهرة موضوع الدراسة، لتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية لتمكن الباحث من استنتاج علمي لأسبابه والمقارنة فيما بينها" (العساف، ٢٠١٦).

مجتمعُ الدراسة:

يُقصدُ بمجتمع الدراسة جميع أفراد المجتمع الذي يرغب الباحث في دراستهم، أو أخذ العينة منهم (الخطيب، ٢٠١٦). وفي ضوء ذلك تكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في برامج الدمج الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة.

أمَّا عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة؛ وذلك لأنَّ الباحث اختار عينته عشوائيًا من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج الدمج الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة، كما أنَّ العينة العشوائية البسيطة تسهل عملية الوصول إلى مجتمع الدراسة سريعًا، وبلغ عدد العينة (٢٠٩) معلم ومعلمة.

أداة الدراسة:

يستخدم الباحثُ عادةً عدة أدوات في جمع البيانات، فيمكن أن يستخدم الاستبانة والمقابلة والإحصاءات الرسمية، وغيرها من أدوات لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات (الخطيب، ٢٠١٦). وتماشيًا مع ظروف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها؛ تم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة.

صِدقُ أداة الدراسة (validity):

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

الصدقُ الظاهريُّ (صدق المحكمين) للأداة:

للتعرُّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ عرضها الباحث في صورتها المبدئية على المشرف العلمي للاستشارة والتوجيه، ثم عرضها على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، للتأكد من صدقها الظاهري؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارةٍ من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية كل عبارة للاستبانة وملائمتها، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة ما يرون من عبارات أو حذفها؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم أجرى الباحثان التعديلات، حتى تَوصَّل إلى الاستبانة بصورتها النهائية، ومِن ثَمَّ تطبيقها على مجتمع الدراسة.

صدقُ الاتِّساق الداخليِّ للأداة: (الصدق البنائيّ):

بعد التأكُّد من الصدق الظاهريّ لأداة الدراسة، طبقها الباحثان على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في برامج الدمج الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة، وبعد تجميع الاستبانات قام الباحثان بترميز البيانات وإدخالها، من خلال

جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences. ومِن ثم حسب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation"؛ لمعرفة مدى الصدق الداخليّ للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرةٍ من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائجُ كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (١)

معاملاتُ الارتباطِ بين درجة كل فقرةٍ من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتبـــاط
مهـــارة مســـك القلـــم		مهـــارة معـــرفـــة الألـــوان		مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية.	
١	**٠,٩٢٠	١	**٠,٧٦٠	١	**٠,٨٧٢
٢	**٠,٨٦٩	٢	**٠,٩٠٥	٢	**٠,٩٠٨
٣	**٠,٨٩٧	٣	**٠,٨٧٥	٣	**٠,٩٠٨
مهارة معرفة الأشكال الهندسية		٤	**٠,٨٧٥	٤	**٠,٨٩٦
١	**٠,٩٣٤	مهارة الإدراك الفونولوجي		٥	**٠,٦٦٠
٢	**٠,٨٩٨	١	**٠,٩٤٠	٦	**٠,٦٦٧
٣	**٠,٧٨٤	٢	**٠,٩٢٢	٧	**٠,٨٩٩
مهارة الاستقلالية والتنقل		مهارة التفاعل الاجتماعي		٨	**٠,٨٨٤
١	**٠,٧٧٨	١	**٠,٩٢٥	٩	**٠,٨٥٤
٢	**٠,٧٤١	٢	**٠,٩١٨	١٠	**٠,٨٧٢
٣	**٠,٨٧٧	٣	**٠,٩٢٠	مهارة التواصل	
٤	**٠,٨٤٠	٤	**٠,٨٧٣	١	**٠,٥٩٤
٥	**٠,٩٠٧	٥	**٠,٧٨٨	٢	**٠,٨٤٣
٦	**٠,٩٠١	-	-	٣	**٠,٦٧٠
٧	**٠,٨٨٩	-	-	٤	**٠,٨٣٣
٨	**٠,٨٧٠	-	-	٥	**٠,٨٨٢
-	-	-	-	٦	**٠,٨٦٨
-	-	-	-	٧	**٠,٦٢٦
-	-	-	-	٨	**٠,٨٧٥

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١)، يتبيَّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرةٍ من فقرات الاستبانة (واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة) بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط فقرات الاستبانة بالأبعاد التي تنتمي إليها بما يعكس درجةً عاليةً من الصدق لفقرات وأبعاد الاستبانة.

جـــــدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

	أبعـــاد الاستبـــانـــة	معـــامـــل الارتبـــــاط
١	مهارة مسك القلم	٠,٧٤٢**
٢	مهارة معرفة الألوان	٠,٨٢٨**
٣	مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية	٠,٩٢٤**
٤	مهارة معرفة الأشكال الهندسية	٠,٨٧٩**
٥	مهارة الإدراك الفونولوجي	٠,٨٩١**
٦	مهارة التواصل	٠,٨٦٤**
٧	مهارة الاستقلالية والتنقل	٠,٩٠١**
٨	مهارة التفاعل الاجتماعي	٠,٨٤١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتبيَّن من النتائج الموضَّحة بالجدول (٢) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي وارتباط الاستبانة بمحاورها، بما يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد الاستبانة.

ثبـــاتُ أداة الـــدراســـة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدم الباحثان (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha)، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات لأبعاد الدراسة.

جـــــدول (٣)

معاملاتُ ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة

أبعـــاد الاستبـــانـــة		عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
البُعد الأول	مهارة مسك القلم	٣	٠,٨٧٤
البُعد الثاني	مهارة معرفة الألوان	٤	٠,٨٧٠
البُعد الثالث	مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية	١٠	٠,٩٥٥
البُعد الرابع	مهارة معرفة الأشكال الهندسية	٣	٠,٨٤٢
البُعد الخامس	مهارة الإدراك الفونولوجي	٢	٠,٨٤٤
البُعد السادس	مهارة التواصل	٨	٠,٩٠٨
البُعد السابع	مهارة الاستقلالية والتنقل	٨	٠,٩٤٥
البُعد الثامن	مهارة التفاعل الاجتماعي	٥	٠,٩٣١
الثبات العام للاستبانة		٤٣	٠,٩٨٠

مِن خلال استعراض النتائجِ الموضَّحة بالجدول (٣)، يتبيَّن أن قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة مرتفعةٌ؛ حيثُ تراوحت ما بين (٠,٨٤٢ و٠,٩٥٥)، في حين بلغ معامل الثبات العام لأداة الدراسة (٠,٩٨٠)، وجميعها قيمٌ موجبةٌ؛ ما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، ومن ثَمَّ يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

مصـــادرُ جمـــعِ البيـــانـــات:

تم استخدام مصدرين أساسين لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، وهما:

- **المصادرُ الثانويَّة:** اتجه الباحثان في معالجة الإطار النظريّ للبحث إلى مصادر البيانات الثانويـة، التـي تتمثَّـل فـي الكتـب والمراجـع العربيـة والأجنبيـة ذات العلاقـة، والـدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدِّراسَات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
- **المصـادرُ الأوليَّـة:** لمعالجـة الجوانـب التحليليـة لموضـوع البحـث؛ لجـأ الباحثـان إلـى جمـع البيانـات الأوليـة، مـن خـلال استبانة بوصفها أداةً رئيسـة للبحـث، صُـمِّمت خصيصًـا لهذا الغرض، وقد استهدفت معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في برامج الدمج الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إجراء مجموعة من الخطوات لتطبيق أداة الدراسة، وهي:

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة البحث من قسم التربية الخاصة بجامعة جدة حتى يتمكن الباحثان من إتمام إجراءات الدراسة.
- بُنيت أداة الدراسة في صورتها الأولية، وذلك من خلال الاطِّلاع على الدراسات السابقة والمراجع المتوفرة والمُتعلِّقة بموضوع الدراسة أو محور من محاوره.
- عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على المشرف العلميّ ومجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في قسم التربية الخاصة.
- إجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة التي أوصى بها المحكمون.
- صُمِّمت الاستبانة إلكترونيًّا على موقع (Google Forms)، ثم تم توزيع الرابط عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في برامج الدمج الحكومية والخاصة التابعة إلى وزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة.
- بعد الحصول على الردود، والبالغ عددها (٢٠٩) ردود، تمت معالجة البيانات إحصائيًّا من خلال برنامج (SPSS)، ومن ثَمَّ استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

أساليبُ المعالجة الإحصائيَّة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، فقد أُستخدمت العديد من الأساليب الإحصائيَّة المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences التي يرمز إليها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، حيث أعطيت الإجابة عن (موافق بشدة) ٥ درجات، والإجابة عن (موافق) ٤ درجات، بينما مُنحت الإجابة عن (محايد) ٣ درجات، كما مُنحت الإجابة عن (غير موافق) ٢، (غير موافق بشدة) درجة واحدة، ومن ثَمَّ حسب الباحثان الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة، حيث حُدد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدِّرَاسَة، حيث حُسب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس

للحصول على طول الخلية الصحيح أي: (٤/٥=٠,٨). بعد ذلك أُضِيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (٤)

درجــة المــوافقــة ومــدى المــوافقــة

درجــة الموافقــة	الــترميــز	مــدى المــوافقـــة
غير موافق بشدة	١	من ١ إلى ١,٨٠
غير موافق	٢	١,٨١ إلى ٢,٦٠
محايد	٣	٢,٦١ إلى ٣,٤٠
موافق	٤	٣,٤١ إلى ٤,٢٠
موافق بشدة	٥	٤,٢١ إلى ٥

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني؛ أُستخدم عددٌ من الأساليب الإحصائيَّة لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة، حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدم الباحثان أساليب معالجة الإحصائيَّات التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات الأبعاد التي تتضمنها الدراسة.
- **المتوسط الحسابي(mean):** لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارةٍ من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة بحسب أبعاد الاستبيان، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (weighted mean):** لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

- **الانحراف المعياري (standard Deviation)**: للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارةٍ من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محورٍ من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتُّت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارةٍ من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
- **معامل الارتباط بيرسون "person Correlation"**: لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والبُعد الذي تنتمي إليه كل عبارةٍ من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
- **معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach'aAlpha)**: لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.
- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)**: لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة نحو واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية، بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة باختلاف (الجنس، قطاع التعليم).
- **اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)**: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات عينة الدراسة نحو واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي، الخبرة العملية).

أبرزُ نتائجِ الدراسة:

أهمُّ النتائج المُتعلِّقة بالسؤالِ الأول الذي نصَّ على الآتي:

ما واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة؟

للتعرُّف على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج، من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة؛ حسب الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من الأبعاد المتعلقة بواقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كالتالي:

جـــــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد المتعلقة بواقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة

	الأبعـــــــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	مهارة مسك القلم	٣,٨٢	٠,٨٤٣	موافق
٢	مهارة معرفة الألوان	٣,٨٦	٠,٧٩٦	موافق
٣	مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية	٣,٦٨	٠,٩٣٦	موافق
٤	مهارة معرفة الأشكال الهندسية	٣,٩٠	٠,٨٢٢	موافق
٥	مهارة الإدراك الفونولوجي	٣,٧١	١,٠١٢	موافق
٦	مهارة التواصل	٣,٤٣	٠,٩١٦	موافق
٧	مهارة الاستقلالية والتنقل	٣,٥٣	٠,٩٨٦	موافق
٨	مهارة التفاعل الاجتماعي	٣,٣٤	١,١٠٥	محايد
	الدرجة الكلية لواقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية	٣,٦٦	٠,٧٩٨	موافق

فيما يتعلق بالبعد الأول: مهارة مسك القلم: بيَّنت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة مسك القلم، بمتوسط حسابي (٣,٨٢ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا البُعد هي (يستطيع الطالب/ة تحريك القلم على الورق، يستطيع الطالب/ة مسك القلم بشكلٍ صحيح).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرناندیز (٢٠١٥)، التي بيَّنت أن هناك تحسُّنًا في معظم المهارات في المدرسة العادية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، خاصة المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية. كما يتبيَّن من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك

تجانسًا فِي درجة موافقة أفراد الدراسة على العبارات المُتعلِّقة بمهارة مسك القلم؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المُتعلِّقة بهذا البعد ما بين (٣,٦٨ إلى ٣,٩٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تُشير إلى درجة موافق.

فيما يتعلق بالبعد الثاني: مهارة معرفة الألوان: كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة معرفة الألوان، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٨٦ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافق في هذا البُعد هي (يُطابق الطالب/ة بين الألوان المُتشابهة، يُصنف الطالب/ة الأشياء حسب لونها).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد اللاه وآخرين (٢٠١٩) التي بيَّنت أن المهارات ما قبل الأكاديمية تُسهم في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجات متفاوتة، منها مهارة التعرُّف على الألوان. كما يتبيَّن من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تجانسًا في درجة موافقة أفراد الدراسة على العبارات المُتعلِّقة بمهارة معرفة الألوان؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المُتعلِّقة بهذا البعد ما بين (٣,٦١ إلى ٤,٠٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تُشير إلى درجة موافق.

فيما يتعلق بالبعد الثالث: مهارة التعرُّف على الأرقام والحروف الأبجدية: أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة التعرُّف على الأرقام والحروف، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٦٨ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على الموافقة في هذا البُعد هي (يُطابق الطالب/ة الأرقام في أماكنها على السبورة، يُطابق الطالب/ة الحروف في أماكنها على السبورة، يُشير الطالب/ة إلى الرقم الصحيح عندما يُطلب منه ذلك).

فيما يتعلق بالبُعد الرابع: مهارة معرفة الأشكال الهندسية: أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة معرفة الأشكال الهندسية، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٠ من ٥). وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا البُعد هي (يُطابق الطالب/ة الأشكال في أماكنها على السبورة، يستطيع الطالب/ة التعرُّف على الأشكال الأساسية. مثال: (مثلث– دائرة– مربع).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد اللاه وآخرين (٢٠١٩) التي بيَّنت أن المهارات ما قبل الأكاديمية تُسهم في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجات متفاوتة، إذ جاء أولًا مهارة التعرُّف على الأشكال الهندسية.

فيما يتعلق بالبُعد الخامس: مهارة الإدراك الفونولوجي: كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة الإدراك الفونولوجي، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٧١ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا البُعد هي (يُدرك الطالب/ة مدلول الشيء عند سماعه. مثال (أن يُشير إلى الباب عندما يُذكر).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد اللاه وآخرين (٢٠١٩) التي بيَّنت أن مهارة الوعي والإدراك الفونولوجي جاءت في المرتبة الأخيرة. كما يتبيَّن من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تجانسًا في درجة موافقة أفراد الدراسة على العبارات المُتعلِّقة بمهارة الإدراك الفونولوجي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المُتعلِّقة بهذا البعد ما بين (٣,٦١ إلى ٣,٨٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تُشير إلى درجة موافق.

فيما يتعلق بالبُعد السادس: مهارة التواصل: أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة التواصل، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٤٣ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا البعد هي (يستجيب الطالب/ة إلى مناداته، يتواصل الطالب/ة بصريًّا مع المعلم/ة، يستخدم الطالب/ة الصور أو الإيماءات بدلًا عن الكلام).

فيما يتعلق بالبُعد السابع: مهارة الاستقلالية والتنقل: بيَّنت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مهارة الاستقلالية والتنقل، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٥٣ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا البُعد هي (يتناول الطالب/ة طعامه دون تدخل المعلم/ة، يُحافظ الطالب/ة على مُمتلكاته الشخصية، يستطيع الطالب/ة خلع ملابسه وارتدائها باستقلالية).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العلي (٢٠٢١) التي بيَّنت أهمية المهارات الاستقلالية للطلبة. كما يتبيَّن من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تفاوتًا فِي درجة موافقة أفراد الدراسة على العبارات المُتعلِّقة بمهارة الاستقلالية والتنقل؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المُتعلِّقة بهذا البعد ما بين (٣,١٣ إلى ٣,٩١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (محايد، موافق).

فيما يتعلق بالبُعد الثامن: مهارة التفاعل الاجتماعي: أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على مهارة التفاعل الاجتماعي، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٣٤ من ٥)، وتبيَّن من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا البُعد هي (يلتزم الطالب/ة دوره في الانتظار، يستطيع الطالب/ة تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه من ذوي اضطراب طيف التوحد، يستطيع الطالب/ة التصرُّف بشكل مقبول في مختلف المواقف الاجتماعية. مثال (اللعب).

وقد يعزي الباحثان درجة المحايدة إلى قلة مشاركة الطالب/ة أقرانه ذوي اضطراب طيف التوحد في اللعب، وقلة استخدام الطالب/ة مُفردات (شكرًا– عفوًا– تحية السلام) مع الآخرين، وعدم قدرته على التصرُّف بشكل مقبول في مختلف المواقف الاجتماعية. مثال (اللعب). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدسوقي وآخرين (٢٠٢١)، التي توصلت إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة التي تُنمِّي المهارات المعرفية، الحياتية، الاجتماعية، البصرية، ومهارات القراءة.

تحليلُ ومناقشةُ النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني:

الذي نص على الآتي: ما المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة؟

للتعرُّف على المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة؛ حسب الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من الأبعاد المتعلقة بواقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (٦)

المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة

	الأبعـــــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	مهارة مسك القلم	٣,٨٢	٠,٨٤٣	٣	موافق
٢	مهارة معرفة الألوان	٣,٨٦	٠,٧٩٦	٢	موافق
٣	مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية	٣,٦٨	٠,٩٣٦	٥	موافق
٤	مهارة معرفة الأشكال الهندسية	٣,٩٠	٠,٨٢٢	١	موافق
٥	مهارة الإدراك الفونولوجي	٣,٧١	١,٠١٢	٤	موافق
٦	مهارة التواصل	٣,٤٣	٠,٩١٦	٧	موافق
٧	مهارة الاستقلالية والتنقل	٣,٥٣	٠,٩٨٦	٦	موافق
٨	مهارة التفاعل الاجتماعي	٣,٣٤	١,١٠٥	٨	محايد
	الدرجة الكلية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية	٣,٦٦	٠,٧٩٨	موافق	

مِن خلال استعراض النتائج الموضَّحة بالجدول (٦)، يتبيَّن أن أفراد عينة الدراسة موافقون على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٦٦ من ٥)؛ إذ يتبيَّن من النتائج أن مهارة معرفة الأشكال الهندسية جاءت في المرتبة الأولى بين المهارات ما قبل الأكاديمية الأكثر اكتسابًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٠ من ٥)، تليها مهارة معرفة الألوان بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، ثم مهارة مسك القلم بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، تليها مهارة الإدراك الفونولوجي بمتوسط حسابي (٣,٧١)، بينما جاءت مهارة التفاعل الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٤). وقد جاءت جميع المهارات بدرجة موافق ما عدا مهارة التفاعل الاجتماعي جاءت بدرجة محايد.

وقد يعزي الباحثان موافقة أفراد عينة الدراسة، على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج، من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة، إلى أهمية المهارات ما قبل الأكاديمية، التي تُعد من المهارات اللازمة للدمج التي يجب أن يتقنها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، قبل أن يُدمجوا في مدارس التعليم العام، بالإضافة

إلى مهارات الاستقلال، والتفاعل والتواصل الاجتماعي، وتُساعدهم هذه المهارات في التكيف والانسجام في البيئة الصفية، وتُيسّر على الطلبة والمعلمين العملية التعليمية.

كما أن المهارات ما قبل الأكاديمية من المهارات اللازمة لنجاح دمج الطالب، وهي بداية العملية التعليمية، ونجاحه أيضًا في إتقان المهارات الأكاديمية بعد ذلك. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ذيب ومهيدات (٢٠١٣)، التي أشارت إلى أن المعلمين يرون أن أهم المهارات اللازمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية كانت المهارات ما قبل الأكاديمية، وبمستوى أهمية مرتفع يليها المهارات الاستقلالية الذاتية وبمستوى أهمية مرتفع، ومن ثَمَّ مهارات التفاعل الاجتماعي وبمستوى أهمية متوسط.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة عبد اللاه وآخرين (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المهارات ما قبل الأكاديمية تُسهم في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجات متفاوتة، إذ جاء أولًا مهارة التعرُّف على الأشكال الهندسية، ثمَّ مهارة التعرُّف على الحروف، بالإضافة إلى مهارة التعرُّف على الأرقام، وأيضًا مهارة التعرُّف على الألوان. ودراسة عبد ربه وفراج (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أنَّه يُمكن تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدى الأطفال عامّةً، وأطفال اضطراب طيف التوحد خاصةً، ودراسة لاركومب وآخرين Larcombe Et Al. (2019) التي بينت أهمية مهارات ما قبل المدرسة في دمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

تحليلُ النتائجِ المُتعلِّقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

الذي نصَّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي؟

للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة في استجابات عينة الدراسة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، إذ جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧):

جـــــدول (٧)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف المؤهل العلمي

المحـــــور	المجمـــــوعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مهارة مسك القلم	بين المجموعات	٠,٦٠٧	٣	٠,٢٠٢	٠,٢٨٢	٠,٨٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٧,١٦٠	٢٠٥	٠,٧١٨			
	المجموع	١٤٧,٧٦٧	٢٠٨				
مهارة معرفة الألوان	بين المجموعات	١,٠٥٦	٣	٠,٣٥٢	٠,٥٥٢	٠,٦٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٠,٨٠٨	٢٠٥	٠,٦٣٨			
	المجموع	١٣١,٨٦٤	٢٠٨				
مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية	بين المجموعات	٠,٣٧٨	٣	٠,١٢٦	٠,١٤٢	٠,٩٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨١,٧٥٥	٢٠٥	٠,٨٨٧			
	المجموع	١٨٢,١٣٣	٢٠٨				
مهارة معرفة الأشكال الهندسية	بين المجموعات	٠,٩١٥	٣	٠,٣٠٥	٠,٤٤٨	٠,٧١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٩,٦١٦	٢٠٥	٠,٦٨١			
	المجموع	١٤٠,٥٣١	٢٠٨				
مهارة الإدراك الفونولوجي	بين المجموعات	٢,٧٠١	٣	٠,٩٠٠	٠,٨٧٧	٠,٤٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٠,٤٥٢	٢٠٥	١,٠٢٧			
	المجموع	٢١٣,١٥٣	٢٠٨				
مهارة التواصل	بين المجموعات	٣,٥٤٤	٣	١,١٨١	١,٤١٦	٠,٢٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧١,٠٣٥	٢٠٥	٠,٨٣٤			
	المجموع	١٧٤,٥٨٠	٢٠٨				
مهارة الاستقلالية والتنقل	بين المجموعات	٩٥٧.	٣	٠,٣١٩	٠,٣٢٥	٠,٨٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠١,١٨٤	٢٠٥	٠,٩٨١			
	المجموع	٢٠٢,١٤١	٢٠٨				
مهارة التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	١,٣٣٣	٣	٠,٤٤٤	٠,٣٦١	٠,٧٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٢,٥٠٧	٢٠٥	١,٢٣٢			
	المجموع	٢٥٣,٨٤٠	٢٠٨				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٩٠٤	٣	٠,٣٠١	٠,٤٧٠	٠,٧٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣١,٥٠٧	٢٠٥	٠,٦٤١			
	المجموع	١٣٢,٤١١	٢٠٨				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧)، يتبيَّن عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات عينة الدراسة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي. وقد يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس؛ ما جعل استجاباتهم متقاربة ومتشابهة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة باختلاف متغير المؤهل العلمي.

تحليلُ النتائجِ المُتعلِّقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

الذي نصَّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة؟

للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة في استجابات عينة الدراسة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، إذ جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨):

جـــــدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة

المحـــــور	المجمـــوعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مهارة مسك القلم	بين المجموعات	٠,٣١٤	٢	٠,١٥٧	٠,٢٢٠	٠,٨٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٧,٤٥٣	٢٠٦	٠,٧١٦			
	المجموع	١٤٧,٧٦٧	٢٠٨				
مهارة معرفة الألوان	بين المجموعات	٠,١٧٢	٢	٠٨٦.	٠,١٣٥	٠,٨٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣١,٦٩١	٢٠٦	٦٣٩.			
	المجموع	١٣١,٨٦٤	٢٠٨				
مهـارة التعـرف علـى الأرقـام والحـروف الأبجدية	بين المجموعات	١,٥٢٧	٢	٧٦٣.	٠,٨٧١	٠,٤٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٠,٦٠٦	٢٠٦	٨٧٧.			
	المجموع	١٨٢,١٣٣	٢٠٨				
مهارة معرفة الأشكال الهندسية	بين المجموعات	٠,٠١٣	٢	٠٠٦.	٠,٠٠٩	٠,٩٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٠,٥١٨	٢٠٦	٠,٦٨٢			
	المجموع	١٤٠,٥٣١	٢٠٨				
مهـــــارة الإدراك الفونولوجي	بين المجموعات	١,٠٠٢	٢	٠,٥٠١	٠,٤٨٦	٠,٦١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٢,١٥١	٢٠٦	١,٠٣٠			
	المجموع	٢١٣,١٥٣	٢٠٨				
مهارة التواصل	بين المجموعات	٠,٠٠٨	٢	٠,٠٠٤	٠,٠٠٥	٠,٩٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٤,٥٧٢	٢٠٦	٠,٨٤٧			
	المجموع	١٧٤,٥٨٠	٢٠٨				
مهـــارة الاســتقلالية والتنقل	بين المجموعات	١,٤٢٧	٢	٠,٧١٣	٠,٧٣٢	٠,٤٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٠,٧١٤	٢٠٦	٠,٩٧٤			
	المجموع	٢٠٢,١٤١	٢٠٨				
مهـــارة التفاعـــل الاجتماعي	بين المجموعات	١,٨٩٩	٢	٠,٩٤٩	٠,٧٧٦	٠,٤٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥١,٩٤٢	٢٠٦	١,٢٢٣			
	المجموع	٢٥٣,٨٤٠	٢٠٨				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣٥١	٢	٠,١٧٦	٠,٢٧٤	٠,٧٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٢,٠٥٩	٢٠٦	٠,٦٤١			
	المجموع	١٣٢,٤١١	٢٠٨				

تُشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٨)، إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات عينة الدراسة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وقد يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى ارتفاع سنوات الخبرة بين أغلبية أفراد عينة الدراسة، ما جعل استجاباتهم متشابهة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة باختلاف سنوات الخبرة.

تحليلُ النتائجِ المُتعلِّقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تُعزى إلى مُتغير الجنس؟

للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة في استجابات عينة الدراسة تجاه واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة تُعزى إلى مُتغير الجنس، استخدم الباحثان اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لعيِّنتين مستقلتين للتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف الجنس

أبعاد الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
مهارة مسك القلم	ذكر	١٣٠	٣,٧٧	٠,٩٠٧	١,١١٥-	١٩١,٩٢٧	٠,٢٦٦	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٩٠	٠,٧٢٥				
مهارة معرفة الألوان	ذكر	١٣٠	٣,٨٠	٠,٧٨٤	١,٣٩٦-	٢٠٧	٠,١٦٤	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٩٦	٠,٨١٢				
مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية	ذكر	١٣٠	٣,٧٤	٠,٨٧٥	١,٢٣٤	١٤٥,٠٩٢	٠,٢١٩	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٥٧	١,٠٢٥				
مهارة معرفة الأشكال الهندسية	ذكر	١٣٠	٣,٨٧	٠,٧٨٤	٧٣٣.-	٢٠٧	٠,٤٦٥	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٩٦	٠,٨٨٤				
مهارة الإدراك الفونولوجي	ذكر	١٣٠	٣,٧٨	٠,٩٢٨	١,٢٤٤	١٤٠,٢٧٧	٠,٢١٦	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٥٩	١,١٣٤				
مهارة التواصل	ذكر	١٣٠	٣,٤٥	٠,٩٦٥	٥١٨.	٢٠٧	٠,٦٠٥	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٣٩	٠,٨٣٥				
مهارة الاستقلالية والتنقل	ذكر	١٣٠	٣,٦٨	٠,٩٠٠	٢,٦٧٩	١٤٢,٩٤٨	٠,٠٠٨	دالة*
	أنثى	٧٩	٣,٢٩	١,٠٧٥				
مهارة التفاعل الاجتماعي	ذكر	١٣٠	٣,٤٦	١,٠٥٤	١,٩٥٥	٢٠٧	٠,٠٥٢	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,١٥	١,١٦٥				
الدرجة الكلية	ذكر	١٣٠	٣,٦٩	٠,٧٧٢	٨٢٢.	٢٠٧	٠,٤١٢	غير دالة
	أنثى	٧٩	٣,٦٠	٠,٨٤١				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول رقم (٩)، يتبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في استجابات عينة الدراسة نحو (مهارة مسك القلم، مهارة معرفة الألوان، مهارة التعرف على الأرقام والحروف الأبجدية، مهارة معرفة الأشكال الهندسية، مهارة الإدراك الفونولوجي، مهارة التواصل، مهارة التفاعل الاجتماعي، الدرجة الكلية) باختلاف الجنس.

بينما تكشف النتائجُ الموضحة بالجدول رقم (٩) عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة نحو (مهارة الاستقلالية والتنقل)، باختلاف متغير الجنس ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبيَّن أن الفروق لصالح الذكور، وقد يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور يتمتعن بقدرة كبيرة عن الإناث في مهارة الاستقلالية والتنقل، ومن ثَمَّ كانت الفروق لصالحهم.

التـــوصيـــات:

في ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة الحالية من نتائج بشقيها: النظريّ والميدانيّ، توصي الدراسة بالآتي:

- توعية معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات التعليمية التي تستهدف المدرسة ومهارات الاستعداد لمرحلة المدرسة مع ذوي اضطراب طيف التوحد.
- استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة الممارسات والتدخلات التي تعد ذات تأثير في بيئة الدمج، كالممارسات القائمة على الأدلة.
- توعية الأسر بأهمية دور التدخل المبكر في تنمية حياة الفرد ذوي اضطراب طيف التوحد.

مُقتَرحاتٌ لدراساتٍ مستقبلية:

- إجراءُ دِرَاسَةٍ مماثلةٍ للدراسة الحالية في مُدن ومحافظات أخرى بالمملكة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية؛ للوقوف على واقع اكتساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات ما قبل الأكاديمية بمدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة عن العوائق التي تحول دون تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة للمهارات ما قبل الأكاديمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج.
- قياس فاعلية برامج واستراتيجيات متنوعة على تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع

المراجع العربية:

أبو رمان، يزن والمحارمة، لينا محمود مصطفى. (٢٠١٩). *أثر برنامج تدريبي مستند للعلاج باللعب لتنمية المهارات الاستقلالية لذوي اضطراب طيف التوحد.* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة عمان العربية، مسقط.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1050911

الأمم المتحدة. (٢٠١٥). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة* (CRPD).

بركاني، كفاء. (٢٠٢٠). *بناء برنامج تدريبي لأطفال التوحد بالقسم الخاص (ما قبل الأكاديمي) دراسة ميدانية-مدرسة غديري عبد القادر أم البواقي-.* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٩). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة.* عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بوتوت، أماندا. (٢٠١٨). *اضطراب طيف التوحد – الأسس والخصائص والاستراتيجيات الفعالة.* غالب محمد الحياري (المترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٧).

تاربوكس، جوناثان وتاربوكس، كونتري. (٢٠٢١). *الدليل التدريبي لفنيي السلوك العاملين مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.* نايف بن عابد الزارع. (المترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٧).

حبيب، سالي حسن حسن. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين مهارات القراءة لديهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١٠ الجزء الثاني)، ٨١-١٢٤.

الحربي، ماجد وحريري، هاشم بن بكر بن محمد. (٢٠١٦). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية.* بنها، ١٠٦ (٣)، ١-٤٤.

حسن، آية محمود محمد. (٢٠٢٢). معوقات دمج أطفال اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام كما يدركها عينة من فريق الدمج. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة.* ٤ (٧).

حسين، محمد حسين سعيد، ومراد، نجوى وزير. (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللا صفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية*، ١٥ (٨٣)، ٢٩٠ – ٣٥٩. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1209407

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (٢٠١٦). *مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية*. الرياض. المملكة العربية السعودية: الشقري للنشر وتقنية المعلومات.

الخولي، عبد الله عبد الظاهر. (٢٠١٧). *متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات الدامجة بالوطن العربي*. الأردن: دار شهر زاد للنشر والتوزيع.

الدسوقي، عيد وغانم، تفيده. (٢٠٢١). أنشطة مقترحة لدمج ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية (دراسة وصفية تحليلية). *مجلة البحث التربوي*، ٤٠ (١)، ٢٨٤-٣٥٠.

ذيب، رائد ومهيدات، محمد. (٢٠١٣). المهارات اللازمة للطبة ذوي اضطراب التوحد لدمجهم في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٠ (٤)، ١٢٨٨-١٣٠٥.

الروسان، فاروق (٢٠١٣). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. دار الفكر.

الزهراني، وعد بخيت محمد. (٢٠٢١). *استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية PRT في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الطائف.

سالم، سماح والسيد، ماجدة ونجدي، سميرة وعيد، إيهاب. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لفريق العمل بمدارس الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطفل التوحدي في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة التربية*، ١٥٥ (٣)، ٤٠٢-٤٢٧.

سليمان، خالد. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي للأمهات في تنمية بعض مهارات ما قبل الأكاديمية لدى أطفالهم المعاقين عقليًا في مرحة التدخل المبكر. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، ٢٤ (٢)، ٣٩٣-٤٣٤.

شاش، سهير. (٢٠١٦). *استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة زهراء الشرق.

عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، أبو عواد، فريال. (٢٠٠٧). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة. عمان.

عبد اللاه، يوسف وحسين، بدوي وعبد الظاهر، عبد الجابر وعلي، أشرف. (٢٠١٩). المهارات قبل الأكاديمية المسهمة في دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس العاديين. *مجلة العلوم التربوية*. ٣٨، ٦٤-١٠٢.

العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة دار الزهراء.

العلي، وائل أمين عبداللطيف. (٢٠٢١). استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ١٥، ٢٠٣ – ٢٢٣.

عيد، وليد محمود مصطفى. (٢٠١٦). فاعلية بعض الأنشطة اللغوية في مواقف الدمج لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لأطفال طيف التوحد. *المجلة العلمية: جامعة دمياط*.

غلام، عيسى حسن، والقاضي، نجاة أحمد. (٢٠٢١). دمج أطفال طيف التوحد بالمدارس العادية: السلبيات والإيجابيات. *مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية* ٨، ١٨١-٩٤.
https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/116

الفرجاني، نجاة. (٢٠٢١). *دمج أطفال التوحد في المدارس العادية. مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، (الجزء الثاني).
https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/320

محمد، عادل عبد الله محمد، سليمان، سليمان محمد. (٢٠٠٥). قصور بعض المهارات الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٥(٤٨).

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٢٢). مسح ذوي الإعاقة ٢٠١٧-الهيئة العامة للإحصاء https://kscdr.org.sa/ar/stats.

مكدوجل، كريستوفرج. (٢٠٢١). *اضطراب طيف التوحد*. القرني، إبراهيم بن رافع طليمات، محمد سمير (مترجمان). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٦).

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٢). التوحد https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders.

هارون، أمنية محمد. (٢٠٢١). المهارات ما قبل الأكاديمية وأوجه القصور فيها لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*. ١٨ (١٠١).

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧). *(٢,٩ %) نسبة انتشار الإعاقة ذات الصعوبة (البالغة) بين السكان السعوديين*.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢١). *رؤية الهيئة*. الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٣٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد*. الرياض.

المراجع الأجنبية:

AFIRM Team. (2019). Components of the Autism Focused Intervention Resources& Modules (AFIRM). Chapel Hill, NC: *National Professional Development Centeron Autism Spectrum Disorder, rank* Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina. https://afirm.fpg.unc.edu/afirmmodules.

American Academy of Pediatrics [AAP]. (2018). *the Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children.* https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). (5th ed.). *American Psychiatric Publishing*, Inc. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). *American Psychiatric Pub*.

APA. (2022*). Autism Spectrum Disorder. DSM is the manual used by clinicians and researchers to diagnose and classify mental disorders.*

APA. (2022). *DSM-5 revision tweaks autism entry for clarity*. https://www.spectrumnews.org/news/dsm-5-revision-tweaks-autism-entry-for-clarity/

Autism society. (2022). *Autism Spectrum Disorder. What is Autism Spectrum Disorder* (ASD)? .Retrieved, may, 2022, from: https://autismsociety.org/the-autism-experience/

Autism Speaks. (2021). *What is the Early Start Denver Model*? Retrieved, dec, 2021, from: https://www.autismspeaks.org/early-start-denver-model-esdm.

Baker, E., Stavropoulos, K. K., Baker, B. L., & Blacher, J. (2021). Daily living skills in adolescents with autism spectrum disorder: Implications for intervention and independence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101761.

Baranek, G.T. (1999). *Autism During Infancy: A Retrospective Video Analysis of Sensory-Motor and Social Behaviors at 9–12 Months of Age.* J Autism Dev Disord 29, 213–224 (1999). https://doi.org/10.1023/A:1023080005650

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with ASD in inclusive settings: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, *25*(2), 223-248.

Camargo, S. P., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(9), 2096–2116. https://doi.org/10.1007/s10803-014-20607

Center on the Developing child Harvard University. (2022). *What Is Executive Function? And How Does It Relate to Child Development?. Retrieved, may, 2022, from:* https://developingchild.harvard.edu/resources/what-is-executive-function-and-how-does-it-relate-to-child-development/

Centers for Disease Control and Prevention CDC. (2023). 2020 Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network Surveillance Summary Supplemental Slides. *national center on Birth Defects and Developmental DisabiLities.*

Centers for Disease Control and Prevention CDC. (2023). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 11 Sites, United States, 2020. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: trajectories leading to better preacademic skills. *Child development*, *84*(2), 752–766. https://doi.org/10.1111/cdev.12007

Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*. https://doi.org/10.1177/2396941518822453

Early start denver model [ESDM]. (2021). *What is the ESDM?*. Retrieved, dec, 2021, from: https://www.esdm.co/

Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(2), 681-691.

Fernandes, Nandini. (2015). Skill Development in Children with Autism Spectrum Disorder-Comparison of Children at Special School And Regular School Medical science. *PARIPEX-INDIAN JOURNAL OF RESEARCH*. 4. 431-433.

Fleury, V., Thompson, J., & Wong, C,. (2015). Learning How to Be a Student: An Overview of Instructional Practices Targeting School Readiness Skills for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *SAGE Journals*, *39*(1), 69-97.

Fuentes, C. T., Mostofsky, S. H., & Bastian, A. J. (2009). Children with autism show specific handwriting impairments. *Neurology*, 73(19), 1532–1537. https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181c0d48c

Gabig, C. S. (2010). Phonological awareness and word recognition in reading by children with autism. *Communication Disorders Quarterly, 31*(2), 67–85. https://doi.org/10.1177/1525740108328410

Gillis, J. M., & Butler, R. C. (2007). Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A description of single-subject design studies. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, *4*(3), 532–547. https://doi.org/10.1037/h0100390

Green E. (2021*). Learning Experiences, an Alternative Program for Preschoolers and Their Parents (LEAP). In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_793

Hansen, S.G., Blakely, A.W., Dolata, J.K. *et al.* Children with Autism in the Inclusive Preschool Classroom: A Systematic Review of Single-Subject Design Interventions on Social Communication Skills. *Rev J Autism Dev Disord* 1, 192–206 (2014). https://doi.org/10.1007/s40489-014-0020-y

Haswell Todd, S. D., University of Chicago, & Christopher Wild. (2015). *The turn to the self: A history of autism, 1910-1944. ProQuest Dissertations & Theses.*

HESS, PETER, (2022). *DSM-5 revision tweaks autism entry for clarity*. Spectrum | Autism Research News.

Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T., & PACT Consortium (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International journal of language & communication disorders*, *45*(6), 681–690. https://doi.org/10.3109/13682820903461493

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of autism and developmental disorders*, *51*(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ingelin, Bonnie. (2019). *Teaching Early Numeracy Skills to Young Students with Autism Spectrum Disorder*.

Ingersoll, B. R., Wainer, A. L., Berger, N. I., & Walton, K. M. (2017). Efficacy of low intensity, therapist-implemented Project ImPACT for increasing social communication skills in young children with ASD. *Developmental neurorehabilitation*, *20*(8), 502–510. https://doi.org/10.1080/17518423.2016.1278054

International Classification of Diseases 11th Revision [icd]. (2022). *6A02 Autism spectrum disorder*. Retrieved, may, 2022, from: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f437815624.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.

Kennedy B. (2003). Hyperlexia profiles. *Brain and language*, *84*(2), 204–221. https://doi.org/10.1016/s0093-934x(02)00512-6

Knight, E., Blacher, J., & Eisenhower, A. (2019). Predicting reading comprehension in young children with autism spectrum disorder. *School Psychology, 34*(2), 168–177. https://doi.org/10.1037/spq0000277

Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(8), 3073–3088. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z

luxai. (n.d). *Early-Stage Development And Autism Spectrum Disorder*. https://luxai.com/blog/early-stage-development-and-autism/

Macdonald, D., Luk, G., & Quintin, E.-M. (2021). Early word reading of preschoolers with ASD, both with and without hyperlexia, compared to typically developing preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(5), 1598–1612. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04628-8

Maenner MJ, Shaw KA, Bakian AV, et al. (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 11 Sites, United States. MMWR Surveill Summ 2021;70(No. SS-11):1–16.

DOI: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1external icon

Maestro, S., Casella, C., Milone, A., Muratori, F., & Palacio-Espasa, F. (1999). *Study of the onset of autism through home movies*. Psychopathology, *32*(6), 292–300. https://doi.org/10.1159/000029102

Marcotte, J., Grandisson, M., Piquemal, C., Boucher, A., Rheault, M.-È., & Milot, É. (2020). Supporting Independence at Home of People with Autism Spectrum Disorder: Literature Review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *87*(2), 100–116. https://doi.org/10.1177/0008417419890179

Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World journal of psychiatry*, *7*(3), 184–196. https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184

McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool Self-Regulation and Preacademic Skills as Mediators of the Long-Term Impacts of an Early Intervention. *Child development*, *90*(5), 1544–1558. https://doi.org/10.1111/cdev.13289

Michel, E., Roethlisberger, M., Neuenschwander, R., & Roebers, C. M. (2011). Development of cognitive skills in children with motor coordination impairments at 12-month follow-up. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, *17*(2), 151–172. https://doi.org/10.1080/09297049.2010.525501

Mohammed, A. A., & Mostafa, A. A. (2012). Effectiveness of a Phonological Awareness Training Intervention on Word Recognition Ability of Children with Autism Spectrum Disorder. *Psycho-Educational Research Reviews, 1*(1), 2–10. Retrieved from https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/83

Moriguchi, Yusuke. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: A brief review. *Frontiers in Psychology, 5,* Article 388. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00388

Nally, A., Healy, O., Holloway, J., & Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 47, 14–25. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.12.002

Pellicano, E., Kenny, L., Brede, J., Klaric, E., Lichwa, H., & McMillin, R. (2017). Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. *Cognitive Development*, *43*, 1-13.

Santos, M.I., Breda, A. & Almeida, A.M. Design approach of mathematics learning activities in a digital environment for children with autism spectrum disorders. *Education Tech Research* Dev 65, 1305–1323 (2017). https://doi.org/10.1007/s11423-017-9525-2

Srinivasan, S. M., Eigsti, I. M., Gifford, T., & Bhat, A. N. (2016). The effects of embodied rhythm and robotic interventions on the spontaneous and responsive verbal communication skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD): A further outcome of a pilot randomized controlled trial. *Research in autism spectrum disorders*, 27, 73–87. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.04.001

Strain, Phillip & II, Edward. (2011). Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*. 31. 133-154. 10.1177/0271121411408740.

Tager-Flusberg, H., & Caronna, E. (2007). Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric clinics of North America*, 54(3), 469–vi. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.011

The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (2022).

The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder {NPDC}. (2014). *What are Evidence-based Practices*?. https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices.

Tiara, O., Yusuf, A., & Tristiana, R. D. (2019). Fine motor skill and cognition development in children with autism using finger painting method. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, *10*(9), 1494-1499. https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.02660.3

Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S. J., & Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: *A pilot randomized controlled trial. Autism*, *23*(5), 1165–1175. https://doi.org/10.1177/1362361318801341

Werner, E., Dawson, G., Munson, J. et al. (2005). Variation in Early Developmental Course in Autism and its Relation with Behavioral Outcome at 3–4 Years of Age. *J Autisme Dev Disord* 35, 337–350. https://doi.org/10.1007/s10803-005-3301-6

Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The Emergent Literacy Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *47*(2), 424–438. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5

Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A Systematic Review of the Literature on Emergent Literacy Skills of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Special Education*, *50*(1), 37–48. https://doi.org/10.1177/0022466915613593

Zaldivar, T., Curtis, H., (2019). "I'm Not Trained for This!" And Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusion. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12*(1), 53-6.