

فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

د / دينا محمد عرفت خفاجي

مدرس التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة بورسعيد

٢٠٢٥/٩/٢٢

تاريخ استلام البحث :

٢٠٢٥/١٠/٧

تاريخ قبول البحث :

Dina.khafagy@edu.psu.edu.eg

البريد الالكتروني للباحث :

DOI: JFTP-2509-1527

المستخلص

يُعد تنمية مهارات التعبير الانفعالي أمرًا بالغ الأهمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، لما له من تأثير مباشر على تفاعلاتهم الاجتماعية وقدرتهم على التكيف. هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في تنمية تلك المهارات لديهم. تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال، وتراوح أعمارهم بين (٥ : ٨) سنوات بمتوسط (٦.٥٠) وانحراف معياري (١.٠٨)، وتراوح ذكاؤهم ما بين (٧٥ : ٨٤) درجة بمتوسط (٧٩) وانحراف معياري (٢.٥٤)، بينما تراوحت درجة اضطراب طيف التوحد لديهم ما بين (٥٥ : ٧٠) درجة بمتوسط (٦٤.٢٠) وانحراف معياري (٥.٦١) بمركز شباب أكتوبر ومركز شباب الحرفيين بمحافظة بورسعيد. قُسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٥) أطفال لكل مجموعة. تمثلت أدوات البحث في: مقياس جيليام (٣) لتشخيص اضطراب طيف التوحد (تعريب وتقنين عادل عبد الله، وعبير أبو المجد، ٢٠٢٠)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين عماد علي، ٢٠١٦)، ومقياس مهارات التعبير الانفعالي، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة. توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المستند إلى نموذج SCERTS في تنمية مهارات التعبير الانفعالي بأبعادها المختلفة: الوعي بالتعبيرات الانفعالية، استخدام التعبيرات الانفعالية، وتنظيم التعبيرات الانفعالية، إضافة إلى المهارات ككل. كما أظهرت النتائج استمرارية تأثير البرنامج بعد مرور شهرين من تطبيقه. يوصي البحث وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية مكثفة للمتخصصين لتدريبهم على مبادئ وتطبيقات SCERTS، وتطوير أنشطة ومواد تعليمية تكميلية مستندة إلى النموذج لاستخدامها في فصول الدمج.

الكلمات المفتاحية: نموذج SCERTS - التعبير الانفعالي - اضطراب طيف التوحد - مرتفعي الأداء الوظيفي.

Effectiveness of a Training Program Based on the SCERTS Model in Developing Emotional Expression Skills among High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorder

ABSTRACT

Developing emotional expression skills is critically significant for children with high-functioning Autism Spectrum Disorder (ASD), due to its direct impact on their social interactions and adaptive abilities. The current research aimed to investigate the effectiveness of a training program based on SCERTS model in developing these skills. The research sample consisted of 10 children, their age ranged between 5 and 8 years (mean age = 6.50, SD = 1.08), with IQ scores ranging from 75 to 84 (mean = 79, SD = 2.54). Their autism degree ranged from 55 to 70 (mean = 64.20, SD = 5.61), they were located in the October Youth Center and Al-Herafeyeen Youth Center in Port Said Governorate. The sample was divided into two groups: an experimental group and a control group, each group consisted of 5 children. The research instruments were: the Gilliam Autism Rating Scale - Third Edition (GARS-3) (translated and standardized by Abdullah, 2020), Raven's Coloured Progressive Matrices (standardized by Ali, 2016), the Emotional Expression Skills Scale, and the training program developed by the researcher. The results of the research revealed the effectiveness of the SCERTS-based training program in improving emotional expression skills regarding different dimensions: recognizing emotional expressions, using emotional expressions, and regulating emotional expressions, as well as overall emotional expression skills. The results also showed that the program's impact persisted two months after its implementation. The research recommends that the Ministry of Education should hold intensive training courses for specialists to train them on the principles and applications of the SCERTS model, also to develop supplementary activities and educational materials based on the model for use in inclusive classrooms.

KEYWORDS: SCERTS model -Emotional Expression -Autism Spectrum Disorder -High-Functioning

المقدمة

يُمثل النمو الاجتماعي والانفعالي بُعدًا محوريًا في المسار النمائي الطبيعي للطفل حيث تعتبر القدرة على ترميز وفك ترميز الإشارات الاجتماعية والعاطفية، بالإضافة إلى تنظيم الاستجابات الانفعالية من الكفاءات الأساسية للتطور الاجتماعي المعرفي وتأسيس تفاعلات اجتماعية، وتكتسب هذه الكفاءات أهمية مضاعفة وتستدعي اهتمامًا خاصًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ نظرًا للخصائص النمائية العصبية لهذا الاضطراب التي تتضمن تحديات في هذه المجالات الحيوية.

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية الأكثر شيوعًا، وتظهر السمات الأساسية لاضطراب طيف التوحد في صعوبات التواصل الاجتماعي، وأنماط السلوك المتكرر، وتفاوت الأعراض والشدة بشكل كبير بين الأفراد؛ مما يعني أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يقعون على طيف واسع يتراوح بين الحالات الأكثر تعقيدًا، والتي يُطلق عليها "منخفضي الأداء الوظيفي"، والحالات الأقل تعقيدًا، والتي يُطلق عليها "مرتفعي الأداء الوظيفي" (إيمان عبد الحميد، ٢٠٢٠).

يختلف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي عن نظرائهم من ذوي الأداء الوظيفي المنخفض في أنهم يظهرون تباينًا ملحوظًا في القدرات المعرفية، حيث تتراوح هذه القدرات من انحراف معياري واحد تحت المتوسط إلى أعلى من المتوسط، وقد يصل بعضهم إلى مستويات ذكاء مماثلة للأطفال العاديين أو الموهوبين، وعلاوة على ذلك لا يعانون من تأخر لغوي ملحوظ (Portman, 2007).

وعلى الرغم من عدم وجود تأخر لغوي أو عقلي ملحوظ لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، إلا أنهم يواجهون صعوبات في فهم وجهات نظر الآخرين وتقص أدوارهم، وضعفًا في القدرة على فهم واستيعاب اللغة في سياقات متنوعة، وصعوبة في فهم الإشارات الاجتماعية وتعبيرات الوجه المختلفة؛ مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على التعبير عن انفعالاتهم بشكل مناسب في السياقات الاجتماعية (Stichter et al., 2012).

يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي أنماطًا تعبيرية انفعالية غير نمطية تظهر في: صعوبة فهم وتفسير الحالات الانفعالية للآخرين، وعدم القدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة مثل: الغضب، والخوف، والسعادة (Huggins et al., 2021)، وصعوبة التعبير عن الانفعالات الأساسية باستخدام الإشارات الجسدية وتعبيرات الوجه (Weiss et al., 2019)، كما يفتقرون القدرة على مشاركة الآخرين تجاربهم ومشاعرهم، ويظهرون سلوكيات أنانية أو غير متعاطفة (Kimmig et al., 2024)، بالإضافة إلى عدم القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية مثل الغضب، والحزن؛ مما يؤدي إلى ردود فعل انفعالية غير مناسبة للموقف (Fathabadi et al., 2024).

وبالنظر إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي في مهارات التعبير الانفعالي، تتنوع البرامج التدريبية المقدمة لهم لمعالجة هذه الصعوبات، ويمكن تصنيفها إلى مستويين رئيسيين: البرامج المركزة والبرامج الشاملة، فالبرامج المركزة تعتمد على تطبيق استراتيجية محددة قائمة على الأدلة مستهدفة أعراضاً محددة، وفي المقابل توفر البرامج الشاملة إطاراً علاجياً وتعليمياً واسع النطاق يجمع بين عدة أسس واستراتيجيات بهدف تحسين الأداء العام لهؤلاء الأطفال، وتحقيق نتائج إيجابية طويلة الأجل خلال مرحلة البلوغ (Rubin et al.,2013).

يُعد نموذج التواصل الاجتماعي (Social Communication)، والتنظيم الانفعالي (Emotional Regulation)، وتقديم الدعم عبر التفاعلات (Transactional Support) المعروف اختصاراً بنموذج SCERTS من أبرز النماذج الشاملة في التدخل المبكر والتعليمي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث يتم تحديد التسهيلات المناسبة (الدعم عبر التفاعلات) لتعزيز الكفاءة في مجال التواصل الاجتماعي ومجال التنظيم العاطفي بناءً على السمات الفريدة للطفل من نقاط قوة وضعف، وأنماط التعلم، والاستجابات الحسية والعاطفية غير النمطية التي يظهرها الطفل تجاه محفزات معينة في البيئة، وأولويات الأسرة، كما ينظر إلى جميع مجالات نمو الطفل على أنها مترابطة، مع التركيز على تعليم المهارات الأساسية للتواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي بشكل متزامن في البيئة الطبيعية للطفل بدلاً من فصلها (Morgan et al.,2018).

وفي إطار البرامج التدريبية المستندة إلى نموذج (SCERTS) يتم تناول مهارات التعبير الانفعالي بشكل متكامل عبر مكوناته الثلاثة الرئيسية ففي مكون التواصل الاجتماعي الذي يركز على تعزيز جانبين أساسيين: الانتباه المشترك واستخدام الرموز حيث يتم تضمين تدريب الطفل على آليات التعبير عن حالاته الانفعالية ومشاركتها مع الآخرين كهدف أساسي لتنمية مهارات الانتباه المشترك، بالإضافة إلى ذلك يتم التركيز على استخدام اللغة كوسيلة لترميز هذه الانفعالات والتعبير عنها في سياقات تفاعلية (Soler,2013).

أما مكون التنظيم العاطفي يركز على تعزيز ثلاثة جوانب أساسية: التنظيم الذاتي، والتنظيم المتبادل، والتعافي من الاضطرابات الانفعالية حيث يتضمن هذا المكون تدريب الأطفال على الحفاظ على حالة من الاستقرار والاتزان الانفعالي بشكل مستقل، و تدريب الطفل على كيفية طلب المساعدة أو الاستجابة لدعم الآخرين لتنظيمهم الانفعالي المتبادل، بالإضافة إلى كيفية التعافي من حالات الاضطراب الانفعالي الشديد كإجراء وقائي، بينما مكون الدعم عبر التفاعلات فيتم تعديل البيئات والمواقف التي يُعرف عنها أنها تسبب إجهاداً إنفعالياً للطفل (Prizant et al. , 2006).

حظي نموذج SCERTS بدعم قوي استمد من أكثر من عقدين من الأبحاث التجريبية والسريرية في فعاليته لتنمية القدرات التواصلية والوظيفية والتنظيمية الانفعالية في سياقات التعليم والعلاج فتشير

نتائج دراسة كلٍّ من (Fiaz & Rehman, 2020 ; Lee et al., 2025) إلى فعالية النموذج في دمجهم بمناهج التعليم العام لدعم جوانب مختلفة من النمو اللغوي والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، كما تشير نتائج دراسة كلٍّ من (; Yu & Zhu, 2018 O'Neill et al., 2010) إلى أن تطبيق النموذج لا يسهم فقط في تحسين السلوك الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بل يعزز أيضاً وعي المهنيين بأهمية التنظيم الانفعالي ودورهم الأساسي في تقديم الدعم اللازم لهذه الفئة.

استناداً لما سبق يتبنى البحث الحالي نموذج SCERTS كإطار تدريبي شامل يتضمن طرق تقييم مصممة خصيصاً للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأهدافاً محددة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي؛ وذلك بهدف تنمية مهارات التعبير الانفعالي لديهم.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث مما لاحظته الباحثة خلال عملها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الزائرين والملتحقين بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة من قصور واضح في جوانب مهارات التعبير الانفعالي والمتمثلة في : الوعي بالتعبيرات الانفعالية والتعبير عنها، وتنظيمها، وتتسق ملاحظة الباحثة مع دراسة كلٍّ من (Santana et al., 2024 ; Rieffe et al., 2007 ; Kim & Chung, 2024) ; Song et al., 2020) التي توصلت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي لديهم قصور في القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات السلبية المختلفة، وبطء في زمن معالجة وتحديد الانفعالات، بالإضافة إلى صعوبات ملحوظة في فهم واستيعاب التعبيرات الانفعالية، كما توصلت دراسة كلٍّ من (Grossman et al., 2013 ; Hoehn-Saric, 2006 ; Weiss et al., 2019 ; Legiša et al., 2013) إلى وجود صعوبات لدى هذه الفئة في التعبير عن انفعالاتهم بشكل لفظي أو غير لفظي يتناسب مع السياق الاجتماعي، فضلاً عن محدودية استخدام المفردات الانفعالية الدقيقة لوصف حالاتهم الداخلية. بينما توصلت دراسة كلٍّ من (Nagase, 2023; Jahromi et al., 2012) إلى وجود صعوبات لهذه الفئة في تنظيم الانفعالات السلبية، وقصور في التحكم في الاستجابات الاندفاعية، وتعديل ردود أفعالهم الانفعالية بما يتماشى مع مقتضيات الموقف.

ومن الدراسات السابقة التي قدمت تدخلات متنوعة تستهدف تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد دراسة عبير أحمد (٢٠١٨) التي استندت إلى فنيات النظرية السلوكية لتنمية الوعي الانفعالي، بينما قدمت دراسة أمينة لطفي، ويلي النجعي (٢٠١٩) برنامجاً علاجياً قائماً على الصور المتحركة لتحسين القدرة على التعرف على الانفعالات، وفي سياق مماثل استنصت دراسة معالي الخولي (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العقل في تحسين

التعبيرات الانفعالية، واعتمدت دراسة موسى أبو زيتون (٢٠٢١) على برنامج مستند إلى العلاج المعرفي السلوكي بهدف تحسين تنظيم الانفعالات، واستكشفت دراسة أسامة مصطفى (٢٠٢٤) فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في ضبط وتنظيم الانفعالات.

ويتضح مما سبق أن التدخلات التي استهدفت تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد اعتمدت على فنيات إرشادية مستمدة من نظريات محددة، مركزة على جوانب معينة من مهارات التعبير الانفعالي، وفي المقابل تؤكد التوجهات الحديثة في مجال التدخلات النمائية على أهمية تبني مناهج شاملة ومتكاملة تأخذ في الاعتبار الترابط المعقد بين الجوانب الاجتماعية والتواصلية والانفعالية، وهو ما يجسده نموذج SCERTS ، ويتفق هذا التوجه مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Fiaz & Rehman, 2020; Lee et al., 2025; Morgan, 2018) إلى فعالية النموذج في دعم وتأهيل هؤلاء الأطفال.

ومن جانب آخر على الرغم من وجود أدلة تجريبية على فعالية نموذج SCERTS في تنمية مهارات التنظيم الانفعالي كدراسة كل من (Laurent et al., 2018; O'Neill et al., 2010; Yu & Zhu, 2018) إلا أنه لا توجد أي دراسة – في حدود علم الباحثة – استجابت لهذا التوجه للبحث تجريبياً عن فعالية النموذج في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، وعلى هذا يتحدد السؤال الرئيس للبحث الحالي في: ما فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي ؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في:

١. تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي باستخدام برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS.
٢. الكشف عن استمرارية تأثير برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

١. إعداد تصور نظري مفصل، مُستند إلى مبادئ نموذج SCERTS، يوضح مراحل تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء.

٢. إلقاء الضوء على نموذج SCERTS كإطار نظري وتطبيقي في مجال تأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، حيث لم يحظ هذا النموذج بالقدر الكافي من الاهتمام والبحث في البيئات العربية ذات الصلة بهذه الفئة في حدود اطلاع الباحثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. تقديم مقياس مُخصص لتقييم مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، يمكن أن يستفيد به الأخصائيون النفسيون والعاملون في مجال التربية الخاصة في تشخيص نقاط القوة والضعف وتحديد الاحتياجات التدريبية لهذه الفئة.
٢. تقديم دليلاً للعاملين بمجال التربية الخاصة عن كيفية استخدام مبادئ نموذج SCERTS في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي.

المفاهيم الإجرائية للبحث

١- برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS

A training program based on the SCERTS model

بالرجوع إلى كلٍ من (عبد الرحمن سليمان وآخرون، ٢٠٢٢؛ Rubin et al., 2013)؛ تُعرف الباحثة إجرائياً البرنامج التدريبي المستند إلى نموذج SCERTS بأنه "تدخل تعليمي منظم، يُنفذ عبر جلسات فردية، ويهدف إلى تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، ويتم من خلال المراحل التالية : مرحلة تحديد المستوى النمائي للتواصل، ثم مرحلة تقييم عمليات SCERTS، يليها مرحلة تحديد الأهداف التدريبية بناءً على نتائج التقييم ، وأخيراً مرحلة التدخل مستخدماً فنيات قائمة على الأدلة : النمذجة، ولعب الدور، والتلقين والتلاشي، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.

٢- مهارات التعبير الانفعالي Emotional expression skills

بالرجوع إلى كلٍ من (الشيما سالمان، ٢٠٢٠؛ معالي الخولي، ٢٠٢٠؛ Begeer et al., 2008)؛ تُعرف الباحثة إجرائياً مهارات التعبير الانفعالي بأنها قدرة الطفل على إظهار استجابة انفعالية بشكل ملائم لطبيعة الموقف الاجتماعي، وتفاعلات الآخرين، ويتطلب ذلك ثلاثة مهارات أساسية:

- أ. مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية: القدرة على التعرف على الانفعالات المختلفة (الفرح، الحزن، الغضب، الخوف) من خلال تعبيرات الوجه المرتبطة بكل انفعال، والإدراك المبكر للانفعالات

السلبية، ومعرفة الأسباب التي تكمن وراء الانفعال، والتمييز بين مختلف الحالات الانفعالية التي تمثل ذاته والآخرين.

ب. مهارة استخدام التعبيرات الانفعالية: قدرة الطفل على تقليد التعبيرات الانفعالية التي يراها و يسمعها من الآخرين، والتعبير اللفظي وغير اللفظي عن انفعالاته الشخصية (الفرح، الحزن، الغضب، الخوف) .

ج. مهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية: قدرة الطفل على ضبط الانفعالات السلبية من خلال اللجوء إلى شخص موثوق، أو بشكل مستقل من خلال تقنيات مثل: (التنفس العميق ، والعد إلى عشرة، و استخدام أداة حسية)، وإظهار التعبيرات الانفعالية لتناسب السياقات المختلفة.

٣- الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

High-functioning children with Autism Spectrum Disorder

بالرجوع إلى كلٍ من (عادل عبدالله، ٢٠٢٣؛ فيصل العامري، وخالد الهذلي، ٢٠٢٣؛ محمد الصافي، ٢٠٢٠؛ Brooks,2014 ; Xie,2020) تُعرف الباحثة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي إجرائياً بأنهم "الأطفال الملحقون بمراكز التربية الخاصة، وتم تشخيصهم رسمياً باضطراب طيف التوحد وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس، وتُظهر سجلاتهم الرسمية حصولهم على مؤشر اضطراب طيف التوحد من المستوى الأول يتراوح ما بين (٥٥ إلى ٧٠) درجة على مقياس جيليام، ومعامل ذكاء يتراوح ما بين (٧٥ إلى ٨٤) درجة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، وأعمارهم تتراوح ما بين (٥ إلى ٨) سنوات، ويُظهرون انخفاضاً في مهارات التعبير الانفعالي وفقاً للمقياس المستخدم بالدراسة الحالية".

محددات البحث

١. المحدد الموضوعي: تتحدد مهارات التعبير الانفعالي المستهدفة في البحث الحالي بالمهارات التالية: مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية، واستخدام التعبيرات الانفعالية، وتنظيم التعبيرات الانفعالية.

٢. المحدد البشري: أجري البحث على عينة قوامها (١٠) أطفال، وتراوح أعمارهم ما بين (٥ : ٨) سنوات ، وتراوح ذكاؤهم ما بين (٧٥ : ٨٤) درجة، بينما تراوحت درجة اضطراب طيف التوحد لديهم ما بين (٥٥ : ٧٠) درجة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٥) أطفال لكل مجموعة حيث ضمت كل مجموعة (٤) ذكور وأنثى واحدة.

٣. المحدد المكاني: تم اختيار عينة البحث من مركز شباب أكتوبر، ومركز شباب الحرفيين بمحافظة بورسعيد.

٤. المحدد الزمني: استغرق تطبيق البرنامج (٥٨) جلسة بواقع (٤) جلسات أسبوعياً على فترة زمنية تتراوح من ٢٠ يناير ٢٠٢٥ م إلى ٢٩ إبريل ٢٠٢٥ م ، وإجراء القياس التتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج.

٥. المحدد المنهجي: يعتمد البحث على المنهج التجريبي، واستخدم تصميمًا شبه تجريبي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية؛ للتحقق من صحة فروض البحث.

الإطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

أولاً: تعريف الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

تصنف الباحثة التعريفات المتعلقة بالأطفال ذو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي إلى:

١- تعريفات تركز على التحديات:

يعرّف Huang & Wheeler (2006) اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي بأنه أحد اضطرابات النمو الشامل، والتي تتسم بضعف التفاعل الاجتماعي والتواصل، وسلوكيات نمطية متكررة؛ مما يؤدي إلى تحديات في: الأداء المدرسي أو المنزلي أو الاجتماعي أو المهني بالرغم من قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ملحوظة. كما تشير الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2013) American Psychiatric Association إلى أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى متخصص ولكن بصورة غير مباشرة، ويواجهون صعوبات في التواصل الاجتماعي، وعدم مرونة في السلوك، مما يعيق استقلاليتهم.

٢- تعريفات تركز على القدرات المعرفية، واللغوية:

يُعرّف Brooks (2014) بأنه نمط من اضطرابات النمو العصبي يتميز فيه الأطفال بوجود خصائص اضطراب طيف التوحد، إلى جانب أداء عقلي يتراوح بين المتوسط والأعلى من المتوسط، ومهارات تواصل لفظي جيدة مع عدم وجود تأخر ملحوظ في اللغة المنطوقة، وبالمثل يركز تعريف محمد الصافي (٢٠٢٠) على قدرة الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع على تقديم استجابات مناسبة في اختبارات القدرات العقلية، وامتلاكهم قدرات لغوية جيدة نسبياً، على الرغم من وجود سمات اضطراب طيف التوحد لديهم، كما يشير تعريف Xie (2020) إلى أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بمستويات ذكاء، ومهارات لغوية، وحياتية، وتوافقية أعلى مقارنة بأقرانهم من ذوي الأداء الوظيفي المنخفض.

٣- تعريفات تجمع بين التحديات، والقدرات الموازية:

يشير تعريف عادل عبدالله (٢٠٢٣) بأنهم يواجهون تحديات في: السلوك، والاهتمامات، واستخدام اللغة والتواصل، وأنماط التفاعل الاجتماعي، وتتجلى تلك الصعوبات في: التعاطف، وتكوين الصداقات والحفاظ عليها، والمشاركة في المحادثات، وبالمقابل يتمتعون بخصائص إيجابية مثل:

القدرة على التركيز في التفاصيل، والأداء المستقل، وإدراك الأنماط التي قد لا ينتبه إليها الآخرون، والأصالة في التفكير. يضيف تعريف فيصل العامري، وخالد الهذلي (٢٠٢٣) أن هؤلاء الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية مرتفعة، تُقاس بمعدل ذكاء عالٍ على مقياس ستانفورد بينيه، بالإضافة إلى سمات اضطراب طيف التوحد، و يُظهرون اهتمامًا شديدًا بالخيالات، وقدرة على التعبير عن أنفسهم بشكل مبتكر في الأنشطة والهوايات.

ثانياً: خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

١- الخصائص المعرفية

أ- الذكاء : تشير التقديرات البحثية إلى أن معامل ذكاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي يكون أكبر من (٧٠) درجة، ويظهرون قدرات قوية في التفكير المصنوعي، وسرعة معالجة المعلومات البصرية، ولكنهم يواجهون صعوبات في فهم واستيعاب المعلومات اللفظية المعقدة (Alvares et al.,2020; Jin et al.,2023).

ب-الانتباه: يُظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي مجموعة من مظاهر ضعف الانتباه تتضمن: صعوبة في الحفاظ على الانتباه السمعى، وصعوبة في اتباع التعليمات، وقصور في الانتباه المشترك، بالإضافة إلى معالجة المعلومات المرئية بشكل مختلف أثناء الانتباه المشترك فيركزون على تفاصيل محددة ويتجاهلون الصورة الكلية، أو يجدون صعوبة في ربط المعلومات المرئية بالمعلومات اللفظية (Mundy et al.,2016).

ج- الإدراك: يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات في الإدراك، والتي قد تشمل: صعوبات في التمييز البصري، وصعوبات في التنسيق الحركي البصري، وصعوبات في فهم العلاقات المكانية، وصعوبات في معالجة المعلومات السمعية (Kaland et al.,2008).

٢- الخصائص اللغوية

أ- النمو اللغوي: يُظهر النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي تبايناً ملحوظاً مقارنةً بأقرانهم ذوي الأداء الوظيفي المنخفض، حيث يتسم اكتساب اللغة لدى مرتفعي الأداء الوظيفي بعدم وجود تأخر ملحوظ في مرحلة الطفولة المبكرة، في حين يبدأ الأطفال ذوو الأداء الوظيفي المنخفض في إنتاج الكلمات الأولى في متوسط عمري متأخر (٣٨ شهراً)، مقارنةً بالمتوسط النمائي الطبيعي (١٢-١٨ شهراً) (Kim et al.,2014). علاوة على ذلك، قد يُظهر مرتفعي الأداء الوظيفي قدرات لغوية متقدمة في سن مبكرة، مثل القراءة والعد والتذكر، مقارنةً بأقرانهم ذوي الأداء الوظيفي المنخفض (Hedenbro & Tjus,2007).

ب-الاستخدام الاجتماعي للغة: على الرغم من امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي لمستوى لغوي قد يوازي أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، إلا أنهم يواجهون تحديات

ملحوظة في استخدام هذه اللغة ضمن السياقات الاجتماعية، فتشير دراسة (Song et al., 2023) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في قواعد التواصل، واستنتاجات معلومات الخطاب والقصة، والوعي اللغوي (التعبيرات غير المباشرة)، ومع ذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في السخرية والاستعارة بين المجموعتين.

ج- الطلاقة الكلامية: يُظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي مشكلات في الطلاقة الكلامية مقارنةً بأقرانهم ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والأطفال ذوي النمو الطبيعي (Torabian, 2016)، وتتمثل تلك المشكلات في: استخدام نمطي وشاذ للكلمات، حيث يميلون إلى تكرار عبارات محددة بشكل آلي، وصعوبات في التراكيب النحوية بما في ذلك قلب الضمائر، بالإضافة إلى ذلك يتسم كلامهم بنقص في الهدف أو المشاعر، وصعوبة بدء المحادثات واستكمالها، واستخدام نبرة صوت موحدة بمختلف السياقات (Kroncke et al., 2016).

٣- الخصائص الانفعالية

أ- الوعي الذاتي الانفعالي: يُظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات في التعرف على المشاعر، ووصفها، وفهمها، وتزايد تلك الصعوبات بشكل ملحوظ خلال فترة المراهقة، ومع ذلك لا تكون تلك الصعوبات متأصلة في اضطراب طيف التوحد بحد ذاته، بل قد تعكس ضعفًا في معتقدات الذات المتعلقة بالكفاءة الاجتماعية والعاطفية، أو قد تتزامن مع التحديات الاجتماعية والنفسية الأخرى التي يواجهها هؤلاء الأطفال (Huggins et al., 2021).

ب- التعاطف: يوجد قصور ملحوظ في التعاطف لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء سواء كان ذلك في التعاطف المعرفي (فهم مشاعر الآخرين) أو التعاطف العاطفي (الشعور بمشاعر الآخرين)؛ ويرجع ذلك القصور إلى عوامل معرفية متمثلة في: العجز في نظرية العقل الذي يؤثر على القدرة على استنتاج الحالات العقلية للآخرين، وعوامل انفعالية متمثلة في: اضطراب التجارب الشخصية والعاطفية المشتركة، وانخفاض في التفاعل العاطفي لدى هذه الفئة (Kimmig et al., 2024; Schnitzler & Fuchs, 2024).

ج- تنظيم الانفعالات: يُظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات في تنظيم الانفعالات السلبية؛ وتتجلى هذه الصعوبات في استخدام آليات دفاعية سلبية تتضمن: تجنب المواقف المثيرة للمشاعر السلبية، وقمع المشاعر، والاجترار (التفكير المتكرر في الأفكار السلبية)، واستخدام آليات الهروب كالانغزال أو الانغماس في سلوكيات نمطية (Nagase, 2023)؛ وتُعزى هذه الصعوبات في تنظيم الانفعالات السلبية إلى عدة عوامل متداخلة تشمل قصوراً في:

معالجة التعبيرات الانفعالية، والتعبير عن التجارب الانفعالية، ومهارات نظرية العقل، والوظائف التنفيذية (Fathabadi et al.,2024).

٤- الخصائص الاجتماعية

أ- المهارات الاجتماعية: يظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء قصوراً في المهارات الاجتماعية المتمثلة في: توكيد الذات، والتعاون، والمسؤولية، وضبط الذات مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (Macintosh & Dissanayake,2006)؛ ويُعزى هذا القصور إلى خلل في عمليات الإدراك الاجتماعي التي تتضمن ثلاثة جوانب رئيسية: قصور في نظرية العقل حيث يواجهون صعوبة في فهم الحالات العقلية للآخرين، مثل المعتقدات والرغبات والنوايا، وصعوبات في التعرف على المشاعر، خاصةً تعابير الوجه؛ مما يعيق قدرتهم على فهم المشاعر الاجتماعية والتفاعل معها بشكل مناسب، وقصور في الأداء التنفيذي؛ مما يؤثر على قدرتهم على التخطيط والتنظيم وحل المشكلات في المواقف الاجتماعية المعقدة (Stichter et al.,2012).

ب- التواصل الاجتماعي: يُظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات في بدء التواصل الاجتماعي والمحافظة عليه، وتتجلى هذه الصعوبات في: تجنب التواصل البصري، وضعف المبادأة اللفظية، والتي تقتصر على طلب الاحتياجات الأساسية بدلاً من مشاركة الاهتمامات، بالإضافة إلى القصور في فهم تعبيرات الوجه وإيماءات الآخرين، وغالباً ما يستخدمون هذه الإشارات بشكل محدود لأغراض وظيفية (مثل طلب شيء ما)، على حساب أهداف اجتماعية أوسع (مثل المشاركة في محادثة) (Goldstein & Ozonoff, 2018).

ج- تكوين الصداقات: يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات كبيرة في تكوين الصداقات والحفاظ عليها، ويُعزى هذه الصعوبات إلى: صعوبة تفسير الإشارات الاجتماعية غير اللفظية مثل: تعابير الوجه ولغة الجسد ونبرة الصوت، والميل إلى تفسير الكلام حرفياً دون فهم المعاني الضمنية أو السياق الاجتماعي، وصعوبة فهم أن الآخرين لديهم حالات عقلية مختلفة عن حالاتهم؛ مما يعيق قدرتهم على التعاطف والتواصل، بالإضافة إلى السلوكيات النمطية والاهتمامات الضيقة التي تجعلهم يركزون بشكل مفرط على اهتماماتهم الخاصة؛ مما يجعل من الصعب عليهم المشاركة في أنشطة اجتماعية متنوعة (أيمن سالم، ٢٠٢٤؛ طلال الحزيمي، ٢٠٢١).

المحور الثاني : مهارات التعبير الانفعالي

أولاً: تعريف مهارات التعبير الانفعالي

تصنف الباحثة التعريفات المتعلقة بمهارات التعبير الانفعالي إلى:

١- تعريفات تناولت التعبير الانفعالي كاستجابات سلوكية

يُعرّف (Kennedy & Watson, 2001) التعبير الانفعالي بأنه مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية القابلة للملاحظة، والتي ترمز إلى الخبرة الانفعالية الذاتية للفرد ، وفي سياق مشابه يضيف عادل عبد الله وسليمان محمد (٢٠٠٥) أن التعبير الانفعالي مجموعة الاستجابات السلوكية الهادفة اللفظية وغير اللفظية كتعابير الوجه، ولغة الجسد والنبرة الصوتية التي يُظهرها الفرد للتعبير عن انفعالاته واتجاهاته نحو الآخرين، وبناءً على ذلك يؤكد (Kumar (2015 بأنها قدرة الفرد على إظهار مجموعة متنوعة من الانفعالات الداخلية، سواء كانت إيجابية أو سلبية أمام الآخرين، بهدف مشاركتهم هذه الانفعالات وجعلهم جزءاً من تجربته الذاتية .

٢- تعريفات تناولت التعبير الانفعالي كقدرة على الضبط والتحكم في الاستجابات السلوكية

يرى (Begeer et al. (2008 التعبير الانفعالي بأنه إدراك الفرد لانفعالاته الذاتية في سياق التفاعلات الاجتماعية، بالإضافة إلى قدرته على إظهار انفعال مناسب للموقف الاجتماعي القائم، ومن جانب آخر تعرّفه فوزية الدعيكي وآخرون (٢٠١٢) بأنه القدرة على تنظيم وضبط السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تُظهر الانفعالات أمام الآخرين، وتشير معالي الخولي (٢٠٢٠) بأنه القدرة على فهم الإشارات العاطفية التي تظهر على وجوه الآخرين، بالإضافة إلى إظهار استجابات انفعالية مناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة، أما الشيماء سالم (٢٠٢٠) فتعرّفه بأنه مجموعة الاستجابات السلوكية التي تنشأ نتيجة لمعالجة الفرد للمعلومات الواردة في موقف معين، وتتضمن هذه الاستجابات مجموعة متنوعة من الانفعالات التي تتشكل أثناء عمليات الانتباه والمعالجة لتوقعات السلوك الناتج، وتتطلب ضبطاً انفعالياً يتماشى مع المعايير الاجتماعية والثقافية للبيئة التي يعيش فيها الفرد.

ثانياً: مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

تعد مهارات التعبير الانفعالي تطوراً مبكراً وحاسماً في مسار اكتساب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي النمو الطبيعي، فمنذ سن الرابعة يُظهر الرضع القدرة على تمييز تعابير الغضب والخوف والحزن والسعادة والمفاجأة في سياقات مألوفة، وبين الشهرين الثامن والعاشر يبدأون في استخدام التعبيرات الانفعالية (Herba & Phillips, 2004)، وعلى النقيض من ذلك يواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي تحديات في التعبير الانفعالي فلا يعني ذلك أنهم يفتقرون إلى المشاعر، بل أنهم لديهم خلل في الربط بين العاطفة والإدراك والتفكير، وصعوبات في فهم المشاعر

وإدراكها، وتفسير المعنى الشخصي للمدركات؛ ونتيجة لذلك قد يعبرون عن انفعالاتهم بطرق تختلف عن أقرانهم؛ مما يؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي (Misailidi & Papoudi, 2009). وقد سعت العديد من الدراسات السابقة إلى استكشاف جوانب مختلفة من التعبير الانفعالي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة محاور رئيسية:
أ- دراسات تركز على الوعي بالتعبيرات الانفعالية

هدفت دراسة Rieffe et al.(2007) إلى تقييم الوعي الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء، ومقارنتهم بأقرانهم العاديين، واعتمدت الدراسة على تقديم أربع مشاعر أساسية (السعادة، الغضب، الحزن، الخوف) للمشاركين في مهام تقييمية تتضمن التعرف على المشاعر الفردية والمتعددة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، حيث واجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد عالي الأداء صعوبات في التعرف على مشاعرهم الذاتية، وأبدوا مفاهيم عاطفية أقل تطوراً خاصة فيما يتعلق بالانفعالات السلبية، كما تبين أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى تبني منظور عاطفي أحادي يظهر في صعوبة التمييز بين الانفعالات السلبية المختلفة، والتعامل معها كمجموعة واحدة أو شعور سلبي عام، و على جانب واحد من الموقف العاطفي بدلاً من النظر إلى الصورة الكاملة، وكان شعور الخوف أكثر بروزاً لديهم مقارنة بأقرانهم.

كما هدفت دراسة Song et al.(2020) إلى تقييم قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي على التعرف على الانفعالات الأربعة: السعادة، الغضب، الحزن، والخوف، من خلال نبذة الصوت ومقارنة أدائهم بأقرانهم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث سجل الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي درجات أقل من أقرانهم في التعرف على الفئات الأربع من النبذة الصوتية، كما كشف تحليل أنماط الأخطاء عن ميلهم إلى الخلط بين المشاعر المتناقضة (السعادة والغضب)، ومواجهتهم صعوبة في تمييز المشاعر ذات الإثارة المتقاربة (الحزن والخوف).

وتناولت دراسة Kim & Chung (2024) تقييم قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي على إدراك الاتفعال من خلال النبذة الصوتية، وتحديد ما إذا كانوا يعتمدون بشكل أكبر على الدلالات اللغوية أم النبذة الصوت في فهم الانفعال، كما هدفت الدراسة إلى فحص تأثير توافق الإشارات العاطفية (الدلالات اللغوية والنبذة الصوتية) على دقة وسرعة إدراك الانفعال، واعتمدت الدراسة على تقديم (٤٠) جملة للمشاركين، (٢٠) جملة تتوافق فيها الدلالات اللغوية والنبذة الصوتية (حالة التوافق)، و (٢٠) جملة لا تتوافق فيها الدلالات اللغوية والنبذة الصوتية (حالة عدم التوافق)، ومن ثم قياس دقة وسرعة استجابة الأطفال في تحديد الانفعال، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في دقة تحديد الانفعالات بين المجموعتين في حالتي التوافق وعدم التوافق، ومع ذلك استغرق الأطفال

ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي وقتاً أطول في تحديد الانفعالات مقارنة بأقرانهم؛ وبالتالي فإنهم يواجهون صعوبات في ربط المعلومات المتعددة (الدلالات اللغوية والنبرة الصوتية) وإجراء الاستنتاجات، مما يؤثر على سرعة استجاباتهم.

بينما ركزت دراسة Santana et al.(2024) على المقارنة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين في فهم التعبيرات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية، واعتمدت الدراسة في تقييمها لفهم التعبيرات الانفعالية على اختبار القصص يقيس القدرة على فهم الحالات الانفعالية في سياق اجتماعي، واختبار فهم انفعالات رقمي لتقييم القدرة على فهم التعبيرات الانفعالية غير اللفظية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في فهم التعبيرات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية حيث أظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات ملحوظة في فهم التعبيرات الانفعالية، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، مقارنة بأقرانهم العاديين.

ب-دراسات تركز على التعبير اللفظي وغير اللفظي للانفعالات

من الدراسات التي تناولت التعبير اللفظي للانفعالات دراسة (2006) Hoehn-Saric التي هدفت إلى استكشاف الفروق بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي وأقرانهم العاديين، وذلك فيما يتعلق بالمؤشرات الفسيولوجية للانفعالات والتعبير اللفظي عنها، واعتمدت الدراسة على قياس المؤشرات الفسيولوجية للانفعالات من خلال تسجيل استجابات التوصيل الجلدي عند عرض منبهات بصرية محددة، أما التعبير اللفظي عن الانفعالات فقد تم تقييمه باستخدام مقاييس التقرير الذاتي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في التعبير اللفظي عن الانفعالات، وفي المقابل لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في استجاباتهم الفسيولوجية للانفعالية. وفي نفس السياق هدفت دراسة Legiša et al.(2013) إلى استكشاف الفروق بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي وأقرانهم العاديين، وذلك فيما يتعلق باستجاباتهم الانفعالية (الوجعية والعصبية) والتعبير اللفظي عنها، واعتمدت الدراسة على فحص التعبير الوجهي والاستجابات الانفعالية للجهاز العصبي اللاإرادي، بالإضافة إلى التعبير اللفظي عن الانفعالات عند التعرض لمثيرات شمية مختلفة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في التعبير اللفظي عن الانفعالات، حيث واجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي صعوبات في وصف انفعالاتهم بدقة، وفي المقابل لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الاستجابات الانفعالية (الوجعية والعصبية).

أما الدراسات التي تناولت التعبير غير اللفظي للانفعالات دراسة (2013) Grossman et al. هدفت إلى مقارنة وتحليل التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء وأقرانهم العاديين، وذلك من خلال فحص تعابير الوجه والخصائص الصوتية أثناء مهمة سرد قصصي،

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في التعبير غير اللفظي للانفعالات، حيث يستخدم الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد عالي الأداء طبقة صوت أعلى ونطاقاً أوسع في الشدة مقارنةً بالأطفال ذوي النمو العصبي الطبيعي، كما تميل تعابير وجوههم إلى الظهور بشكل غير تقليدي وغير مألوف للآخرين، بالإضافة إلى ذلك يواجهون صعوبات في تغيير تعابير الوجه بسرعة أو بشكل سلس، مما يؤثر سلباً على قدرتهم على التفاعل في المواقف الاجتماعية. وفي نفس السياق هدفت دراسة (Weiss et al. 2019) إلى مقارنة التعبيرات الوجهية المرتبطة بالانفعالات بين ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي وأقرانهم، واعتمدت الدراسة على عرض أفلام قصيرة تتضمن مشيرات بصرية انفعالية تمثل أربع انفعالات أساسية (السعادة، الغضب، الحزن، القلق)، وتسجيل حركات عضلات الوجه للمشاركين باستخدام نظام تحليل حركات الوجه الآلي، والذي يوفر قياسات موضوعية للتغيرات الدقيقة في تعابير الوجه، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في العدد الإجمالي لحركات عضلات الوجه بين المجموعتين، ومع ذلك كشف التحليل النوعي لحركات الوجهية عن وجود فروق دالة إحصائية في تعقيد وتنوع التعبيرات الوجهية حيث أظهر ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي استجابات وجهية أقل تنوعاً وتفصيلاً مقارنة بأقرانهم.

ج- دراسات تركز على تنظيم التعبيرات الانفعالية

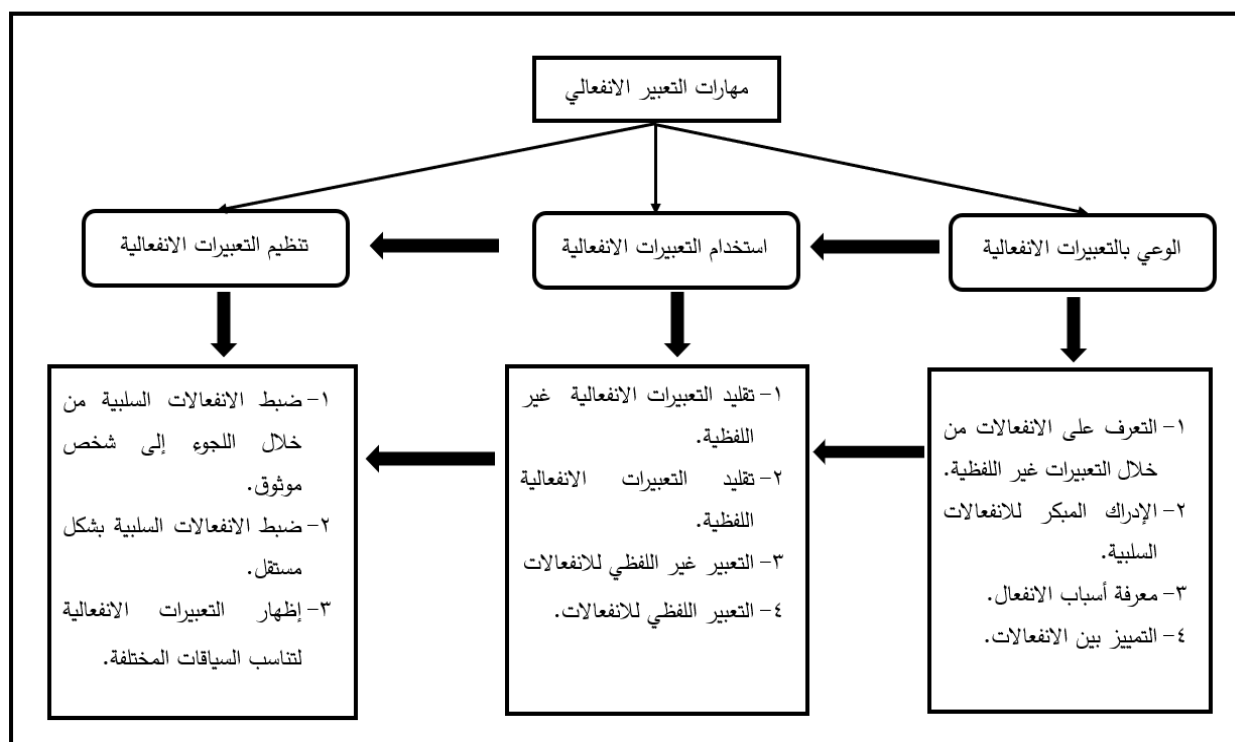
هدفت دراسة (Jahromi et al. 2012) إلى مقارنة استراتيجيات تنظيم الانفعالات في سياق الإحباط بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي وأقرانهم العاديين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الاستجابات الانفعالية والسلوكية عند التعرض لمواقف محبطة حيث اعتمد الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي على استراتيجيات تنظيم انفعالي تتضمن التجنب والتهدة الذاتية بشكل أكبر، بينما استخدموا استراتيجيات بناءة بشكل أقل، مقارنة بأقرانهم، كما تبين أن التعبير غير اللفظي عن الانفعالات يرتبط بانخفاض السلوك السلبي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما يرتبط التعبير اللفظي عن الانفعالات بانخفاض السلوك السلبي لدى أقرانهم العاديين.

أما دراسة (Nagase 2023) هدفت إلى التحقق من العلاقة بين السمات التوحدية واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين شدة السمات التوحدية واستخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات غير التكيفية؛ ويرجع ذلك الارتباط إلى صعوبات في تبني وجهات نظر الآخرين حيث يظهر هؤلاء الأفراد قصوراً في فهم وتقدير آراء الآخرين؛ مما يعيق قدرتهم على إعادة تقييم المواقف السلبية بشكل موضوعي وبناء، كما يرجع ذلك الارتباط إلى ضعف الوظائف التنفيذية؛ مما يؤدي إلى صعوبات في تنظيم الانفعالات السلبية، والتحكم في ردود الفعل الاندفاعية، وتعديل الاستجابات الانفعالية بما يتناسب مع الموقف.

وبناء على ماسبق، تم العمل على استخلاص تصور لمهارات التعبير الانفعالي، والشكل (١) التالي يوضح ذلك:

شكل (١)

تصور مقترح من قبل الباحثة لمهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي



ويلاحظ على مهارات التعبير الانفعالي المقترحة من قبل الباحثة مايلي:

- ١- التصنيف: معظم الدراسات التي تناولت مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تناولت أحد مكوناتها وغير مصنفة إلى مهارات فرعية.
- ٢- الإجرائية: تقديم مهارات التعبير الانفعالي في صورة إجرائية يسمح بتضمين تلك المهارات في البرنامج التدريبي.
- ٣- الشمولية: تناول مهارات التعبير الانفعالي من عدة جوانب: الجانب المعرفي يتمثل في مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية، والجانب السلوكي يتمثل في مهارتي استخدام وتنظيم التعبيرات الانفعالية.
- ٤- الاعتماد المتبادل بين كل مهارة والأخرى: مهارات التعبير الانفعالي ليست مهارات منفصلة، بل هي مترابطة وتتفاعل مع بعضها البعض، فعلى سبيل المثال لكي يتمكن الطفل من استخدام التعبيرات الانفعالية، فيجب أولاً أن يكون قادراً على إدراك وفهم مشاعر الآخرين، ولتنظيم الانفعالات يجب على الطفل أن يكون واعياً بمشاعره الخاصة.

المحور الثالث: برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS

أولاً: تعريف نموذج SCERTS

تصنف الباحثة التعريفات المتعلقة بنموذج SCERTS إلى:

١- تعريفات تركز على الأهداف والمجالات النمائية

يُعرف (O'Neill et al. (2010 بأنه إطار عمل شامل مصمم خصيصاً لدعم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم، ويركز على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي، والتنظيم الانفعالي من خلال مجموعة من التدخلات القائمة على الأدلة لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طفل، كما يركز على أهمية مشاركة الأسرة في عملية التعلم واكتساب المهارات، ويشير (Rubin et al. (2013 إلى أنه نهج شامل يهدف إلى تطوير المهارات الاجتماعية، والانفعالية، والتواصلية لدى الأطفال، مع التركيز على نقاط القوة لديهم، ويضيف عبد الرحمن سليمان وآخرون (٢٠٢٢) بأنه نهج متكامل يهدف إلى تحسين التواصل الاجتماعي وتعزيز التفاعلات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويشمل النموذج ثلاثة مجالات رئيسية: التواصل الاجتماعي، والتنظيم الانفعالي، وتقديم الدعم التفاعلي.

٢- تعريفات تركز على المنهجية والتطبيق

يعرفه (Morgan et al. (2018 بأنه نموذج تعليمي يهدف إلى التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تم تصميمه لمساعدة هؤلاء الأطفال، وأسرهم، والمعالجين في العمل سويًا بتنسيق متكامل؛ لتعزيز مستوى الدعم المقدم للأطفال، وتحقيق أفضل النتائج في رعايتهم، أما (Wetherby et al. (2018 فيعرفونه بأنه نموذج يُصنف ضمن فئة التدخلات السلوكية النمائية الطبيعية، ولا يستند إلى تقنية علاجية محددة، بل يركز على تنفيذ استراتيجيات الدعم التفاعلي ضمن الروتين اليومي للطفل، بما في ذلك الدعم الشخصي (مثل ضبط مستوى لغة شريك التفاعل)، ودعم التعلم (مثل تهيئة البيئة لتهيئة فرص التعلم للأطفال)، بالإضافة إلى دعم الأسرة والدعم المهني، بينما يعرفه (Rutherford & Johnston (2019 بأنه إطار عمل للتقييم والتخطيط، والذي يأخذ في الاعتبار التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي، والدعم التفاعلي عبر ثلاث مراحل نمائية: مرحلة الشركاء الاجتماعيين (لديهم أقل من ١٠ كلمات ذات معنى)، ثم مرحلة الشركاء اللغويين (يستخدمون عبارات الكلام)، يليها مرحلة شركاء المحادثة (التواصل في جمل عبر عدة أدوار متعددة).

ثانياً: أهداف نموذج SCERTS

يعتمد تطبيق نموذج SCERTS على منهجية شاملة تبدأ بمراقبة الطفل في بيئته الطبيعية، مع تضمين ملاحظات وتقارير الوالدين لضمان فهم شامل لسلوكياته واحتياجاته، وبناءً على ذلك يتم تحديد أهداف تركز على الجوانب الأكثر تأثيراً في حياة الطفل (Rutherford & Johnston, 2019)، وفيما يلي عرض تفصيلي للمجالات المستهدفة وأهدافها:

المجال الأول: التواصل الاجتماعي

يتضمن مجال التواصل الاجتماعي مايلي:

أ. قدرات الانتباه المشترك، وتشمل مايلي:

١. التعبير عن النية التواصلية: تنمية قدرة الطفل على التعبير عن إظهار الرغبة في التواصل مع الآخرين.

٢. توسيع نطاق الوظائف التواصلية: تنمية قدرة الطفل على استخدام التواصل لأغراض متعددة (مثل طلب الأشياء، التعليق، التعبير عن المشاعر).

٣. تعزيز التبادلية الاجتماعية : تنمية قدرة الطفل على المشاركة في تفاعلات اجتماعية متبادلة، بما في ذلك بدء التواصل والاستجابة له، وإصلاح الأخطاء التواصلية، والمثابة في التواصل).
(Carpenter & Tomasello, 2000)

ب. قدرات استخدام الرموز (السلوك الرمزي)، وتشمل مايلي:

١. التحول من وسائل التواصل غير التقليدية إلى التقليدية: تطوير قدرة الطفل على الانتقال من استخدام الإيماءات والأصوات غير اللفظية إلى استخدام اللغة اللفظية والرموز التقليدية.

٢. التحول من السلوك ما قبل الرمزي إلى السلوك الرمزي في التواصل واللعب: تطوير قدرة الطفل على الانتقال من اللعب الحسي إلى اللعب الرمزي، واستخدام الرموز في التواصل (مثل اللعب التخيلي، استخدام الصور، اللغة).

٣. الانتقال من الصدى اللغوي إلى اللغة الإبداعية: تطوير قدرة الطفل على الانتقال من التكرار الآلي (الصدى اللغوي) إلى استخدام اللغة بشكل إبداعي وتلقائي.

٤. تعزيز فهم اللغة وأنظمة الرموز الأخرى: تنمية قدرة الطفل على فهم اللغة اللفظية والمكتوبة، وأنظمة الرموز غير اللغوية (مثل الصور، الإشارات، الرموز الرياضية).

(Wetherby et al., 2000)

المجال الثاني: التنظيم الانفعالي

يتضمن التنظيم الانفعالي القدرات التالية :

أ. قدرات التنظيم الذاتي: قدرة الطفل على استخدام الاستراتيجيات الحسية الحركية والمعرفية اللغوية بشكل مستقل لتنظيم الاستثارة الانفعالية، ودعم الانتباه والمشاركة.

ب. قدرات التنظيم المتبادل: قدرة الطفل على الدعم من الآخرين أو الاستجابة لجهود الشركاء لتنظيم الاستثارة الانفعالية في سياق التفاعل الاجتماعي من خلال الاستراتيجيات الحسية الحركية و/أو المعرفية اللغوية.

ج. قدرات التعافي من اضطراب التنظيم: القدرة على التعافي من حالات اضطراب التنظيم الشديدة إما بشكل مستقل أو بدعم من الشركاء.

(Tronick, 1989)

ثالثاً: الدعم التفاعلي

يتضمن الدعم التفاعلي مايلي:

أ. الدعم التعليمي والتعلمي: استخدام الوسائل البصرية، وتعديل البيئة التعليمية، وتكييف المناهج الدراسية.

ب. الدعم الشخصي: تعديل لغة الشريك وأسلوب التفاعل، وتقديم الدعم النمائي لتعزيز قدرة الطفل على الانتباه والتواصل والمشاركة واللعب بمستويات أكثر تطوراً، وتصميم فرص للتعلم وتكوين العلاقات مع الأقران .

ج. دعم الأسرة: توفير الدعم العاطفي والتعليمي للآباء لتعزيز ثقتهم وقدراتهم في دعم نمو أطفالهم.
د. الدعم بين المهنيين: توفير فرص لتعزيز المهارات التعليمية والعلاجية، والدعم العاطفي للتغلب على التحديات المهنية.

(Prizant et al., 2003)

ثالثاً : نموذج SCERTS كمدخل تدريبي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي

يقدم (Prizant et al. (2006) نموذج SCERTS كإطار تدخلي شامل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم، ويعتمد هذا النموذج على استخدام أدوات تقييم متنوعة واستراتيجيات تعليمية متكاملة، ويستند إلى المبادئ التالية:

1. تنمية القدرات الأساسية: التركيز على تطوير مهارات التواصل التلقائي والوظيفي، بالإضافة إلى قدرات التنظيم العاطفي، كركائز أساسية لتعزيز النمو والاستقلالية لدى الطفل.
2. الأسس التنموية للتقييم والتعليم: الاستناد إلى الأبحاث التي تناولت نمو الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد في تصميم عمليات التقييم والبرامج التعليمية، مع ضمان ملائمة الأهداف والأنشطة للمرحلة التنموية للطفل وربطها بواقع حياته.
3. النمو المتكامل: اعتبار جميع جوانب نمو الطفل مترابطة ومتداخلة، والتأكيد على ضرورة أن تشمل عمليات التقييم والتدخل العلاقة بين هذه الجوانب.
4. فهم السلوك الوظيفي: النظر إلى جميع السلوكيات كاستجابات وظيفية، مع التركيز على تحديد الأسباب الكامنة وراء السلوكيات غير التقليدية، وتوجيه الجهود نحو تطوير بدائل سلوكية أكثر تكييفاً.

٥. التدخل الفردي القائم على نقاط القوة: استخدام الملف الشخصي التعليمي للطفل، الذي يتضمن نقاط القوة والضعف، لتحديد استراتيجيات الدعم التفاعلي المناسبة التي تعزز الكفاءة الاجتماعية التواصلية والتنظيم العاطفي.

٦. التعلم في السياقات الطبيعية: استغلال الروتينات اليومية في المنزل والمدرسة والمجتمع كفرص للتعلم وتنمية العلاقات، مع قياس التقدم بناءً على زيادة الكفاءة والاستقلالية في هذه السياقات.

٧. العلاقات الإيجابية: تحمل المهنيين مسؤولية بناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الأطفال وأسرهم، والتعامل مع الجميع بتقدير واحترام.

يحدد Laurent et al.(2018) في دليل التدخلات الذي يقدمونه للآباء، إطارًا عمليًا لتطبيق نموذج SCERTS في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال الخطوات التالية:

١. التقييم: حيث يتم وضع أولوية عالية لتقييم قدرات التواصل الاجتماعي للطفل لارتباطها بقدرات التنظيم الذاتي الانفعالي، والتقييم المتزامن للدعم التفاعلي (مثل السياق الاجتماعي وقدرات الوالدين) نظرًا لأن تطور التنظيم العاطفي هو عملية تفاعلية.

٢. تحديد الأهداف: تحديد أهداف ذات صلة بالتنظيم الذاتي والمتبادل من نموذج SCERTS ، ويتم ذلك بناءً على ثلاثة معايير أساسية: أهمية الهدف للأسرة، وملاءمته النمائية للطفل، ووظيفته في تحسين حياته اليومية.

٣. التدخل : استخدام استراتيجيات متنوعة لتعزيز التنظيم الانفعالي، مثل النمذجة، والتدريب المباشر، والحث، وتقديم الدعم الشخصي؛ لمساعدة الطفل على فهم مشاعره والتعبير عنها بطرق مناسبة، والدعم البيئي لتقليل المثيرات التي قد تسبب له اضطرابًا عاطفيًا، وتدريب الوالدين على استراتيجيات دعم التنظيم العاطفي، لتمكينهم من مساعدة طفلهم في المنزل.

٤. المتابعة والتقييم: يتم مراقبة تقدم الطفل في تحقيق الأهداف، وتعديل الخطة حسب الحاجة. ومن الدراسات التي قدمت أدلة تجريبية على فعالية هذا النموذج في تنمية جوانب وطيدة الصلة بمهارات التعبير الانفعالي دراسة O'Neill et al.(2010) التي هدفت إلى تقييم فعالية تدخل قائم على نموذج SCERTS في تحسين النمو الاجتماعي والانفعالي لدى أربعة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على دراسة الحالة، بالإضافة إلى تحليل آراء المهنيين المشاركين في العملية، وتم تطبيق نموذج SCERTS من خلال تدريب الفريق متعدد التخصصات، وتحديد الأهداف الفردية، وجمع البيانات من تقييمات SCERTS ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي الثاني، واستبيانات ومقابلات مع المهنيين، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في تقدم التلاميذ في جميع مجالات المهارات الأربعة لنموذج التدخل (الانتباه المشترك، استخدام الرموز، التنظيم

المتبادل والذاتي)، كما أظهرت النتائج زيادة في فهم المهنيين لمفهوم التنظيم العاطفي وأهمية أدوارهم في دعم الأطفال المضطربين، بالإضافة إلى تأثير إيجابي لنموذج التدخل على ثقافة المدرسة وأساليب العمل مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

وكذلك هدفت دراسة (Fontani 2015) إلى تقييم فعالية نموذج SCERTS في تحسين التنظيم العاطفي والسلوكيات التكيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واعتمدت الدراسة على مراجعة الأدبيات العلمية وتحليل نتائج الدراسات السابقة حول تطبيق النموذج في البيئات التعليمية، وأظهرت النتائج أن النموذج يقدم نهجاً متكاملاً ومرناً يراعي الأنماط التعليمية والملفات المعرفية الفردية لهؤلاء الأطفال، ويعزز تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والتنظيم العاطفي؛ مما يحسن السلوكيات التكيفية ويقلل السلوكيات غير المرغوب فيها، بالإضافة إلى أن نموذج التدخل يساعد في تطوير قدرة الأطفال على التعامل مع المواقف التي تثير لديهم استجابات انفعالية وسلوكية سلبية؛ مما يساهم في تحسين النتائج التنموية طويلة المدى. كما أوصت الدراسة بدمج النموذج في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة لضمان تطبيقه الفعال في البيئات التعليمية.

بينما دراسة (Yu & Zhu 2018) هدفت إلى تقييم فعالية تدخل قائم على نموذج SCERTS، بتطبيق مدد زمنية مختلفة (٥ و ١٠ أشهر) في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي والتنظيم العاطفي لدى (١٢٢) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في هونغ كونغ، حيث تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين تجريبيتين: مجموعة تلقت تدخل SCERTS لمدة (٥) أشهر، ومجموعة أخرى تلقت التدخل نفسه لمدة (١٠) شهور، واعتمدت الدراسة على تقييم المشاركين قبل وبعد التدخل باستخدام أدوات قياس موحدة، وهي: الملف النفسي التربوي الصيني ومخطط التقييم النمائي، بالإضافة إلى جمع بيانات نوعية من خلال مجموعات التركيز التي شملت آراء المعلمين وأولياء الأمور حول فعالية التدخل، وأظهرت نتائج التحليل الكمي : أنه على المستوى الكمي تفوق مجموعة التدخل الأقصر (٥ شهور) في مجالات التواصل الاجتماعي والسلوك العاطفي، بينما لم تظهر اختلافات ملحوظة بين المجموعتين على مستوى المركز، وأكد التحليل النوعي على وجود تحسن ملحوظ في السلوك الانفعالي للأطفال من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

ومن الدراسات التي توصلت إلى فعالية نموذج SCERTS في رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد دراسة (Morgan 2018) التي هدفت إلى تقييم فعاليته كتدخل تعليمي شامل مقارنة بالبرامج التعليمية التقليدية المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة (١٩٧) تلميذاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، تم اختيارهم من (٦٠) مدرسة بمتوسط عمري (٦.٧٩) عاماً، وتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تلقت البرامج التعليمية التقليدية، ومجموعة تجريبية تلقت تدخل SCERTS حيث تم تدريب معلمي المجموعة التجريبية بشكل مكثف على

نموذج SCERTS على مدار العام الدراسي، وتزويدهم بالدعم والإشراف المستمر لضمان التنفيذ الفعال للنموذج، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقاييس مهارات التواصل التكيفي، والمهارات الاجتماعية، والوظائف التنفيذية لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة Fiaz & Rehman (2020) تقييم تأثير التدخل القائم على نموذج SCERTS في تعزيز النمو اللغوي وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣ : ٦) سنوات، واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبيًا، حيث تم تقييم الأطفال قبل وبعد التدخل باستخدام قائمة مراجعة بورتاج لتقييم اللغة والمهارات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسنًا ملحوظًا في المهارات اللغوية والاجتماعية للأطفال المشاركين بعد التدخل، مما يشير إلى فعالية النموذج في دعم نمو المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

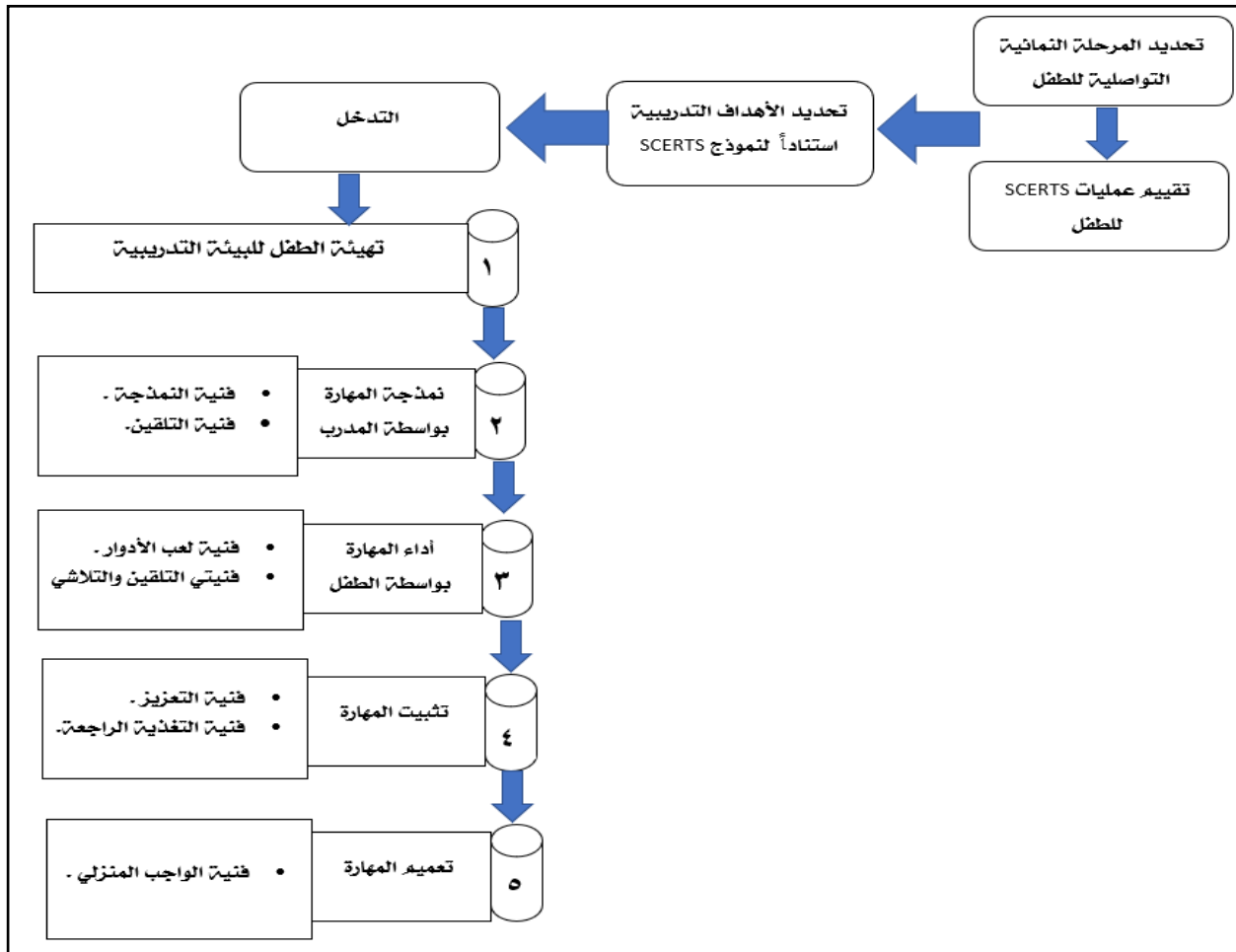
أما دراسة Lee et al.(2025) فهدفت إلى استكشاف فعالية دمج نموذج SCERTS في مناهج التعليم العام من خلال تطوير برنامج دعم موجه لمعلمي التربية الخاصة، وتوفير الدعم اللازم لتطبيق نموذج SCERTS الشامل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وشملت الدراسة (٢٢) زوجًا من المعلمين والأطفال (تتراوح أعمارهم بين ٣-٥ سنوات)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة حيث خضع المعلمون لتقييم الكفاءة الذاتية، بينما خضع الأطفال لتقييمات التواصل الاجتماعي، والسلوك التكيفي، والنمو النفسي التربوي قبل وبعد التدخل، وأظهرت النتائج تحسنًا ذو دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية للمعلمين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما توصلت النتائج إلى تحسنًا ذو دلالة إحصائية في القدرات النمائية للأطفال بالمجموعة التجريبية على مجالات العمر النمائي، والتقليد، والحركات الكبرى، والأداء المعرفي واللفظي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مجالات التواصل الاجتماعي، والسلوك التكيفي.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الجزئية التالية النموذج التدريبي المقترح وذلك كخلاصة للإطار النظري فيما تناوله من خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء، ومهارات التعبير الانفعالي، ونموذج SCERTS كمدخل تدريبي لتنمية المتغير التابع بالبحث، ويبين الشكل التالي التصور للنموذج التدريبي المقترح بالبحث الحالي.

شكل (٢)

النموذج التدريبي القائم على SCERTS المقترح من قبل الباحثة بالبحث الحالي



وفيما يلي عرض لمراحل النموذج التدريبي المقترح، كمايلي:

١ - مرحلة تحديد المرحلة النمائية التواصلية للطفل

تحديد مستوى التواصل واللغة لدى الطفل من خلال نموذج تحديد مرحلة التواصل ملحق (١)، ويقسم نموذج SCERTS الأطفال إلى ثلاث مراحل نمائية رئيسية بناءً على قدراتهم التواصلية واللغوية، وهي:

- الشركاء الاجتماعيون : أطفال لديهم قدرة محدودة جداً على استخدام اللغة المنطوقة (أقل من ١٠ كلمات ذات معنى أو لا يستخدمون الكلمات)، ويعتمدون بشكل كبير على التواصل غير اللفظي.
- الشركاء اللغويون : أطفال بدأوا في استخدام اللغة المنطوقة، لكنهم يتحدثون بشكل أساسي بعبارات قصيرة وقد يستخدمون جملاً بسيطة، ويواجهون صعوبة في إجراء محادثات طويلة ومعقدة.
- شركاء المحادثة : أطفال قادرون على التواصل بجمل كاملة والمشاركة في محادثات طويلة، لكنهم قد يواجهون صعوبة في فهم الفروق الدقيقة في التواصل الاجتماعي، مثل السخرية أو لغة الجسد.

٢- مرحلة تقييم عمليات SCERTS للطفل.

تُجمع بيانات نوعية وكمية حول التواصل الاجتماعي للطفل، وتنظيمه الانفعالي، والدعم التفاعلي الذي يتلقاه من خلال استخدام نموذج تقرير تقييم عمليات SCERTS ملحق (٢). يُصمم محتوى النموذج ليتم تعبئته من قبل أحد الوالدين، أو المعلم، أو أي شخص آخر يتفاعل مع الطفل بشكل يومي أو منتظم، ويركز على مجالات التواصل الاجتماعي، التنظيم الانفعالي، والدعم التفاعلي. يُطلب من المقيّم إكمال الاستبيان أثناء ملاحظة الطفل أو مباشرة بعد ذلك، وتقديم أمثلة محددة للسلوكيات المذكورة لزيادة دقة التقييم.

٣- مرحلة تحديد الأهداف التدريبية استناداً لنموذج SCERTS

تُصاغ الأهداف التدريبية للبرنامج بناءً على تقييم شامل للطفل، بالاعتماد على أدوات نموذج SCERTS وتقييم مهارات التعبير الانفعالي، بحيث تُحدد أربعة أهداف كحد أقصى في مجالي التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي، وذلك وفقاً لأهداف SCERTS ملحق (٣).

٤- مرحلة التدخل :

أ. تهيئة الطفل للبيئة التدريبية: يتم العمل على ترسيخ مجموعة من السلوكيات التمهيديّة التي تُسهّل عملية التدريب، وتتمثل في: تدريب الطفل على الاستجابة لاسمه بالنظر إلى المدرب، والتدريب على اتباع التعليمات البسيطة أثناء عملية التدريب، لضمان قدرته على الاستجابة للتوجيهات الأولية للمدرب.

ب. نمذجة المهارة بواسطة المدرب: يُقدم المدرب نموذجاً واضحاً ومحدداً للمهارة المستهدفة باستخدام فنية النمذجة، حيث يعرض المدرب التعبير الانفعالي الصحيح (مثل: تعبير الوجه، نبرة الصوت، لغة الجسد) بشكل مباشر أمام الطفل. يمكن أن تتضمن النمذجة عرض مقاطع فيديو، أو صور، أو أداء حي من قبل المدرب. بعد عرض النموذج، يمكن للمدرب استخدام فنية التلقين (اللفظي أو الإيمائي) لتوجيه الطفل لمحاولة تقليد السلوك النموذجي.

ج. أداء المهارة بواسطة الطفل: يعتمد المدرب على فنية لعب الأدوار، حيث يُهيئ مواقف محاكاة تحاكي سيناريوهات حياتية قد يواجهها الطفل وتتطلب التعبير عن الانفعال المستهدف. أثناء لعب الأدوار يستخدم المدرب التلقين (جسدي، لفظي، إيمائي) ، ومع كل محاولة ناجحة يتم تقليل مستوى التلقين تدريجياً (فنية التلاشي)؛ بهدف أن يتمكن الطفل من أداء المهارة بشكل مستقل تماماً.

د. تثبيت المهارة: لضمان تثبيت المهارة وزيادة احتمالية تكرارها، يُقدم التعزيز الفوري والإيجابي بمجرد أن يؤدي الطفل السلوك المستهدف بنجاح حتى لو كان ذلك بمساعدة التلقين، بالتوازي مع التعزيز

يتم تقديم التغذية الراجعة للطفل. تتضمن التغذية الراجعة توضيح ما قام به الطفل بشكل صحيح، وتصحيح الأخطاء.

هـ. تعميم المهارة: يكلف المدرب أولياء الأمور بمهام محددة وواضحة لتطبيق مهارات التعبير الانفعالي المستهدفة في المنزل أو في البيئات الاجتماعية الطبيعية للطفل مع مراعاة روتينه اليومي واهتماماته الفردية. يقوم أولياء الأمور بمراقبة أداء الطفل وتسجيل ملاحظاتهم، مما يوفر بيانات للمدرب لتقييم مدى تعميم المهارة وتحديد الخطوات التالية.

فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية - استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية - والمهارات ككل) لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية - استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية - والمهارات ككل) لصالح القياس البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية - استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية - والمهارات ككل) بعد شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث: يتبع البحث الحالي المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية؛ وذلك لأن العينة تم اختيارها بشكل قصدي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع البحث في الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، والملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة بورسعيد، وتنقسم العينة إلى:

أ. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: تكونت العينة من (٤٣) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز التربية الخاصة في محافظة بورسعيد، ومقسمين إلى (٣١) طفل ، (١٢) طفلة ، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤ : ٨) سنوات بمتوسط (٦.٨٤)، وانحراف معياري (١.٦٨)؛ وتهدف تلك العينة إلى حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب. العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية للبحث من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وبلغ عددها (٥) أطفال بواقع (٤) ذكور، وإنثى، والمجموعة التجريبية بواقع (٤) ذكور، وإنثى، وتتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٨) سنوات، بمتوسط (٦.٥٠) وانحراف معياري (١.٠٨)، ويتراوح ذكائهم ما بين (٧٥ إلى ٨٤) طبقاً لاختبار المصفوفات المتتابعة بمتوسط (٧٩)، وانحراف معياري (٢.٥٤)، كما تتراوح درجة اضطراب طيف التوحد على مقياس جيليام (٣) ما بين (٥٥: ٧٠) بمتوسط (٦٤.٢٠)، وانحراف معياري (٥.٦١).

ثالثاً: شروط اختيار العينة الأساسية للبحث

تم اختيار أفراد العينة الأساسية للبحث بشكل مقصود (قصدي) بناءً على الشروط التالية:
أ. غياب الإعاقات المصاحبة: أن تخلو العينة الأساسية للبحث من أي إعاقات أخرى بخلاف اضطراب طيف التوحد.

ب. درجة اضطراب طيف التوحد: أن تتراوح درجة اضطراب طيف التوحد على مقياس جيليام (٣) ما بين (٥٥: ٧٠) درجة؛ مما يشير إلى أداء وظيفي مرتفع.

ج. الذكاء: ألا تقل درجة ذكاء أفراد العينة الأساسية للبحث عن (٧٠) درجة وفقاً لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة.

د. أن يكون الطفل مقيم مع الأسرة؛ لضمان تعميم المهارات المكتسبة واستمراريتها.

هـ. مرحلة الشريك اللغوي: أن يكون أفراد العينة الأساسية للبحث قادرين على استخدام ثلاث كلمات على الأقل بانتظام في جملة كاملة بشكل آلي وفقاً لنموذج تحديد مرحلة التواصل بمواد SCERTS.

و. التعبير الانفعالي: أن يحصل أفراد العينة الأساسية للبحث على درجة منخفضة على مقياس مهارات التعبير الانفعالي.

رابعاً: خطوات اختيار العينة الأساسية للبحث

١- العينة الأولية: قامت الباحثة بانتقاء عينة البحث من الأطفال المترددين على مركز شباب أكتوبر، ومركز شباب الحرفيين بمحافظة بورسعيد في الفترتين الصباحية والمسائية، وشملت العينة الأولية (٣٧) طفلاً تم تشخيصهم مسبقاً باضطراب طيف التوحد.

٢- التحقق من شدة اضطراب التوحد: استعانت الباحثة بالاختصاصي النفسي لتطبيق مقياس جيليام (٣) ترجمة (عادل عبدالله، وعبير أبو المجد، ٢٠٢٠) للتحقق من التشخيص، وتم اختيار الأطفال ذوي اضطراب التوحد البسيط، والتي تتراوح درجاتهم على المقياس ما بين (٥٥: ٧٠) درجة، وقد تم استبعاد (١١) طفلاً كانت مستوى الاضطراب لديهم أعلى من النطاق المحدد،

واستبعاد (٧) أطفال تجاوزوا المدي الزمني لعينة البحث، وبلغ حجم العينة في تلك الخطوة (١٩) طفلاً.

٣- التحقق من درجة الذكاء: استعانت الباحثة بالاختصاصي النفسي لتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة تقنين (عماد علي ، ٢٠١٦)؛ للتحقق من أن ذكاء الأطفال أكبر من (٧٠) درجو، وتم استبعاد (٨) أطفال كانت درجات ذكائهم أعلى أو أقل من المدى المحدد، وبلغ حجم العينة في تلك الخطوة (١١) طفلاً.

٤- تحديد مرحلة التواصل: تطبيق نموذج تحديد مرحلة التواصل بمواد SCERTS، واختيار الأطفال الذين يندرجون ضمن مرحلة "الشريك اللغوي"؛ وذلك ليتناسبوا مع المعيار اللغوي للبحث تم استبعاد طفلاً لتصبح العينة مكونة من (١٠) أطفال.

٥- تقييم مهارات التعبير الانفعالي: تطبيق مقياس مهارات التعبير الانفعالي، واختيار الأطفال الحاصلون على درجة منخفضة على المقياس؛ لتصبح العينة الأساسية للبحث مكونة من (١٠) أطفال حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية.

خامساً: التكافؤ بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني، ودرجة اضطراب التوحد، والذكاء، ومهارات التعبير الانفعالي قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري ، وذلك على النحو التالي:

١- التكافؤ في العمر الزمني:

جدول (١)

قيمة (Z) للفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في العمر الزمني						
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	٦,٤	١,١٥	٥,٢٠	٢٦	-٠,٣٢٣	٠,٧٦٤
التجريبية	٦,٦	١,١٤	٥,٨٠	٢٩		غير دالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في العمر الزمني؛ مما يشير إلى تكافؤهما في العمر.

٢- التكافؤ في درجة اضطراب التوحد:

جدول (٢)

قيمة (Z) للفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في درجة اضطراب التوحد						
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٣,٤	٥,٩٠	٥	٢٥	-٠,٥٢٧	٠,٥٩٨
التجريبية	٦٥	٥,٨٧	٦	٣٠		غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في درجة اضطراب التوحد؛ مما يشير إلى تكافؤهما في درجة اضطراب التوحد.

٣- التكافؤ في الذكاء :

جدول (٣)

قيمة (Z) للفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في الذكاء						
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	٧٨,٦	٢,٠٧	٥,٢٠	٢٦	٠,٣١٦-	٠,٧٥٢
التجريبية	٧٩,٤	٣,١٣	٥,٨٠	٥,٨٠		غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في الذكاء؛ مما يشير إلى تكافؤهما في درجة الذكاء.

٤- التكافؤ في مهارات التعبير الانفعالي:

جدول (٤)

قيمة (Z) للفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في مهارات التعبير الانفعالي							
المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية	الضابطة	١٦,٢	١,١٦	٤,٦٠	٢٣	٠,٩٦١-	٠,٣٣٧
	التجريبية	١٧,٢	١,٢٣	٦,٤٠	٣٢		غير دالة
مهارة استخدام التعبيرات الانفعالية	الضابطة	١٨	١,١٣	٤,٩٠	٢٤,٥	٠,٦٤٩-	٠,٥١٧
	التجريبية	١٨,٦	١,١٦	٦,١٠	٣٠,٥		غير دالة
مهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية	الضابطة	١٣,٤	١,١٢	٥,٣٠	٢٦,٥	٠,٢١-	٠,٨٣٤
	التجريبية	١٣,٦	١,١٣	٥,٧٠	٢٨,٥		غير دالة
المهارات ككل	الضابطة	٤٧,٦	١,١٣	٤,٧٠	٢٣,٥	٠,٨٣٨-	٠,٤٠٢
	التجريبية	٤٩,٨	١,١٩	٦,٣٠	٣١,٥		غير دالة

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في مهارات التعبير الانفعالي؛ مما يشير إلى تكافؤهما في تلك المهارات.

سادساً: أدوات البحث

الأداة الأولى: مقياس جيليام (٣) لتشخيص اضطراب طيف التوحد تعريب وتقنين (عادل عبدالله، وعبير أبو المجد ، ٢٠٢٠)

١. الهدف من المقياس: تشخيص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المدى العمري من (٣ : ٢٢) عاماً، والتحقق من أنهم يصنفون ضمن ذوي الأداء الوظيفي المرتفع قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي .

٢. مبررات اختيار المقياس:

أ. يتسق إعداد مقياس جيليام (٣) مع المراجع التشخيصية الرئيسية لاضطراب طيف التوحد، وهي: الجمعية الأمريكية لاضطراب التوحد، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5).

ب. يناسب المقياس عينة البحث من حيث العمر حيث يمكن تطبيقه من (٥-٨) سنوات.

٣. وصف المقياس: يتألف المقياس من (٥٨) عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية تصف سلوكيات محددة وهي: السلوكيات التكرارية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، والاستجابة العاطفية، والنمط المعرفي، واللغة اللاتكيفية.

٤. تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس بناءً على مدى ظهور السلوك، حيث تُسجل "نعم" بـ ٣ درجات، "أحياناً" بـ ٢ درجة، "نادراً" بـ ١ درجة، و"لا" بصفر درجة. تُجمع هذه الدرجات للحصول على الدرجات الخام لكل مقياس فرعي، ثم الدرجة الخام الكلية للمقياس. تُحوّل الدرجات معيارية باستخدام الجداول المتاحة في دليل المقياس، وبناءً على ذلك يتم تحديد مستوى شدة اضطراب طيف التوحد حيث تُشير الدرجات من (٥-٧٠) إلى اضطراب بسيط، ومن (٧١-١٠٠) اضطراب متوسط، بينما الدرجات الأكبر من (١٠١) تشير إلى اضطراب شديد.

٥. الخصائص السيكومترية للمقياس

أ. ثبات المقياس: تحقق معدا المقياس من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس بين (٠.٥١٥ - ٠.٨٥٢)، وفي البحث الحالي قامت الباحثة بإعادة حساب ثباته على عينة مكونة من ٤٣ طفلاً، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٨١).

ب. صدق المقياس: تحقق معدا المقياس من صدق المقياس باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية على مقياس جيليام لتشخيص أعراض التوحد (الإصدار الثاني)، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨٩٣)، وفي البحث الحالي قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أقسام المقياس والدرجة الكلية، وتراوحت القيم ما بين (٠.٧١٢ - ٠.٩٣٤)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

الأداة الثانية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن تقنين (عماد علي، ٢٠١٦)

١- الهدف من الاختبار: تحديد درجة الذكاء في الفئة العمرية من (٥,٥ : ١٦,٤) عاماً، ويوفر الاختبار معلومات أساسية عن القدرات المعرفية لعينة البحث، كما يستخدم للتحكم في المتغيرات الدخيلة باعتبار أن الذكاء متغير يؤثر في تعلم المهارات.

٢- مبررات اختيار الاختبار:

أ. يركز الاختبار على قياس القدرة الاستدلالية غير اللفظية، وذلك مناسب عند التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد حيث قد تكون لديهم تحديات في التواصل اللفظي؛ مما يجعل الاختبارات اللفظية غير ممثلة لقدراتهم المعرفية الحقيقية.

ب. تقليل التحيز اللغوي: كونه اختباراً غير لفظي يعتمد على الصور والأشكال، فإنه يقلل بشكل كبير من تأثير القدرة اللغوية للمفحوص على الأداء؛ مما يضمن تقييماً أكثر عدالة ودقة للقدرات المعرفية الأساسية.

ج. سهولة التطبيق والتصحيح: يعتبر الاختبار سهل في التطبيق والتصحيح نسبياً، مما يوفر الوقت والجهد في عملية جمع البيانات.

د. يساهم في تشخيص اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي حيث إنهم يمتلكون مستوى ذكاء أعلى من (٧٠) درجة.

٣- وصف الاختبار: يتكون من ثلاثة أقسام، يضم كل قسم (١٢) بنداً. يعرض كل بند نمطاً أو شكلاً أساسياً ينقصه جزء، ويطلب من المفحوص اختيار الجزء المكمل الصحيح من بين ستة خيارات متاحة أسفله.

٤- تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بالاعتماد على مفتاح التصحيح الذي يحدد الإجابات الصحيحة. يحصل المفحوص على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ولا يتم احتساب أي درجات للإجابات الخاطئة أو التي لم يتم الإجابة عليها. تُحسب الدرجة الخام بجمع الدرجات في بنود الأقسام الثلاثة جميعها، وبعد ذلك يتم الرجوع إلى المعايير المئينية الخاصة بالاختبار لتحديد نسبة الذكاء.

٥- الخصائص السيكومترية للاختبار

أ. ثبات الاختبار: تحقق معد الاختبار من الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥)، وفي البحث الحالي قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من (٤٣) طفلاً، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ على الأقسام الثلاثة الفرعية للاختبار ما بين (٠.٧١٨-٠.٨٥٥)، كما تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للاختبار يساوي (٠.٧٩٥) بطريقة سبيرمان / براون، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للاختبار.

ب. صدق الاختبار: تحقق معد الاختبار من صدق المحك عبر حساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات اختبار وكسلر، ومتاهات بورتويس، ولوحة سيجمان حيث تراوحت هذه المعاملات بين (٠.٢٨-٠.٥٢)، أما صدق الاتساق الداخلي فقد تم قياسه بحساب معاملات الارتباط بين

درجات الأقسام الفرعية للاختبار والدرجة الكلية، وتراوحت هذه المعاملات بين (٠.٨٧-٠.٩٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١). وفي البحث الحالي قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار بحساب الارتباط بين أقسام الاختبار والدرجة الكلية حيث بلغ معامل ارتباط القسم (أ) بالدرجة الكلية (٠.٧٨٠)، ومعامل ارتباط القسم (ب) بالدرجة الكلية (٠.٦١٤)، أما معامل ارتباط القسم (ب) بالدرجة الكلية (٠.٩٠٦)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

الأداة الثالثة: مقياس مهارات التعبير الانفعالي إعداد الباحثة ملحق (٤)

- ١- الهدف من إعداد المقياس : تحديد مستوى مهارات التعبير الانفعالي لدى عينة البحث، حيث يسهم هذا التحديد في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ عليهم قبل، وبعد تطبيق البرنامج.
- ٢- مبررات بناء المقياس: أغلب المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة لم تتناول المهارات التي يتبناها البحث الحالي، كما أنها تركز على مهارة واحدة فقط وهي الوعي بالتعبيرات الانفعالية.
- ٣- بناء المقياس

أ. تحديد مهارات التعبير الانفعالي: بالرجوع للدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعبير الانفعالي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي كدراسة (Grossman et al., 2013 ; Song et al., 2007 ; Legiša et al., 2013 ; Hoehn-Saric, 2006 ; Weiss et al., 2019 ; al., 2020)؛ وبناءً على ذلك تم تحديد المهارات كما هو موضح بالإطار النظري.

ب. صياغة مفردات المقياس: أن تركز المفردات على السلوكيات الظاهرة والقابلة للملاحظة بشكل مباشر من قبل (ولي الأمر أو الأخصائي)، وتجنب المفردات التي تتطلب تخمين المشاعر الداخلية للطفل، وأن تصاغ المفردات بلغة يسهل على غير المتخصصين فهمها، وأن تقتصر كل مفردة على تقييم سلوكيات مرتبطة بأحد الانفعالات الأساسية (الفرح، الحزن، الغضب، الخوف)، وتجنب الانفعالات المعقدة أو الغامضة.

ج. تحديد البدائل، وأوزانها: تم تحديد البدائل وأوزان المقياس من خلال مدرج ثلاثي أمام كل مفردة على النحو التالي: (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً)، والأوزان المقابلة له على التوالي (٣، ٢، ١).

د. طريقة تطبيق المقياس: يتم الإجابة على المقياس بواسطة أولياء أمور الأطفال أو القائمين على رعاية الطفل داخل مركز التربية الخاصة، ولديه دراية وخبرة بالسلوكيات التي تظهر على الطفل.

٤- عرض المقياس على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للمقياس على (١٠) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالات التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس

التربوي، وقد أظهرت المفردات نسبة اتفاق بلغت (٨٠%)، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات لتعزيز وضوحها ودقتها.

٥- حساب الخصائص السيكمترية: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٣) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي بواسطة أولياء أمور الأطفال أو مقدمي الرعاية لهم في مراكز التربية الخاصة بمحافظة بورسعيد؛ بهدف حساب مؤشرات صدق وثبات المقياس.

أولاً: ثبات المقياس:

(أ) ثبات المفردات:

تم حساب ثبات مفردات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس لدى عينة بلغت (ن = ٤٣) طفلاً، مع حذف درجة إحدى المفردات في كل مرة من الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)

معاملات ثبات مفردات مقياس مهارات التعبير الانفعالي (ن = ٤٣)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٩٤	١٨	٠,٨٩٤	٣٥	٠,٨٩٤
٢	٠,٨٩١	١٩	٠,٨٨٩	٣٦	٠,٨٨٦
٣	٠,٨٩٢	٢٠	٠,٨٨٧	٣٧	٠,٨٩٣
٤	٠,٨٩٠	٢١	٠,٨٨٧	٣٨	٠,٨٨٩
٥	٠,٨٩٢	٢٢	٠,٨٩٢	٣٩	٠,٨٨٨
٦	٠,٨٩٣	٢٣	٠,٨٨٧	٤٠	٠,٨٩١
٧	٠,٨٩٤	٢٤	٠,٨٩١	٤١	٠,٨٩٣
٨	٠,٨٩٦	٢٥	٠,٨٩٤	٤٢	٠,٨٨٦
٩	٠,٨٩١	٢٦	٠,٨٩٣	٤٣	٠,٨٩٦
١٠	٠,٨٩٤	٢٧	٠,٨٨٨	٤٤	٠,٨٨٩
١١	٠,٨٨٩	٢٨	٠,٨٩٣	٤٥	٠,٨٩٤
١٢	٠,٨٩٠	٢٩	٠,٨٩٤	٤٦	٠,٨٩٤
١٣	٠,٨٩٤	٣٠	٠,٨٩٤	٤٧	٠,٨٩٣
١٤	٠,٨٩٥	٣١	٠,٨٩١	٤٨	٠,٨٩٤
١٥	٠,٨٩٤	٣٢	٠,٨٩٤		
١٦	٠,٨٩٦	٣٣	٠,٨٨٦		
١٧	٠,٨٩٣	٣٤	٠,٨٨٦		

معامل ألفا للمقياس بدون حذف أي مفردة = ٠,٨٩٤

يتضح من الجدول (٥) أن جميع المفردات ثابتة باستثناء المفردات (٨، ١٤، ١٦، ٤٣)؛ لذا يتم حذف تلك المفردات، وتتراوح قيم ثبات المفردات من (٠,٨٨٦) إلى (٠,٨٩٤).

(ب) الثبات الكلي للمقياس باستخدام التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتين سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي:

جدول (٦)

ثبات مقياس مهارات التعبير الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات = ٤٤	عدد أفراد العينة = ٣
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) = ٠,٨٧٢	معامل الارتباط بين الجزئين = ٠,٧٧٣
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة عدم تساوي الطول) = ٠,٨٧٢	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان = ٠,٨٧٢
٢٢ مفردة في الجزء الأول	٢٢ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول = ٠,٨٢٣	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٨٣٧

يتضح من جدول (٦) أن الثبات الكلي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي لدى العينة الاستطلاعية.

ثانياً: صدق المقياس:

(أ) صدق المفردات:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة (المفردات التي تم الإبقاء عليها)، والدرجة الكلية للمقياس (مع استبعاد درجة المفردة نفسها من المجموع الكلي)؛ وذلك باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردة، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات صدق مفردات مقياس مهارات التعبير الانفعالي

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٣٤٤ *	١٨	٠,١٢٠ *	٣٥	٠,٧٨٩ **
٢	٠,٣٣٧ *	١٩	٠,٥٣٧ **	٣٦	٠,٥٣ *
٣	٠,٣٢٦ *	٢٠	٠,٨٠٩ **	٣٧	٠,٣٧٢ *
٤	٠,٤٥٣ **	٢١	٠,٧١٤ **	٣٨	٠,٦٤٥ **
٥	٠,٣٢٤ *	٢٢	٠,٣٨٤ *	٣٩	٠,٦٨٠ **
٦	٠,٤٢٤ **	٢٣	٠,٧٧٣ **	٤٠	٠,٤٤٩ **
٧	٠,٣٦٤ *	٢٤	٠,٥٢١ **	٤١	٠,٣٠٢ *
٩	٠,٤٦٢ **	٢٥	٠,٣٥٥ *	٤٢	٠,٨٠٥ **
١٠	٠,٤٠٣ **	٢٦	٠,٣٩٢ **	٤٤	٠,٣٦٤ *
١١	٠,٥٤٥ **	٢٧	٠,٦٥١ **	٤٥	٠,٥٧٣ **
١٢	٠,٥٠٨ **	٢٨	٠,٣٢٤ *	٤٦	٠,٣٤٠ *
١٣	٠,٣٣٥ *	٢٩	٠,٣٢٩ *	٤٧	٠,٣٢٨ *
١٥	٠,٣٨٦ *	٣٠	٠,٣٩٣ **	٤٨	٠,٣٤٤ *
١٧	٠,٣٦٤ *	٣١	٠,٤٨٩ **		
		٣٢	٠,٣٩٢ **		
		٣٣	٠,٨١٠ **		
		٣٤	٠,٨١٠ **		

(*) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

بمقارنة قيم معاملات الارتباط المحسوبة التي تراوحت بين (٠,٣٠٢) و (٠,٨١٠) بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجة حرية (٤١)، اتضح أن جميع هذه القيم كانت دالة إحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) باستثناء المفردتين (١٨، ٣٦) كانت قيمتهما غير دالة إحصائية؛ لذلك يجب استبعادهما من الصورة النهائية للمقياس.

(ب)الصدق الكلي للمقياس:

تم حساب الصدق الكلي من خلال صدق المحك؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (٤٣) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس مهارات التعبير الانفعالي (إعداد الباحثة)، ودرجاتهم على مقياس التعبيرات الانفعالية (إعداد الخولي، ٢٠٢٠) كمحك خارجي لمقياس البحث الحالي، وبلغ قيمة معامل الارتباط ٠.٧٢٥ حيث أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١؛ مما يدل على الصدق الكلي للمقياس.

ثالثاً:الاتساق الداخلي:

١-معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد المقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن = ٤٣) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد مقياس التعبير الانفعالي

المفردة	مفردة الوعي بالتعبيرات الانفعالية	المفردة	مفردة استخدام التعبيرات الانفعالية	المفردة	مفردة تنظيم التعبيرات الانفعالية
١	٠,٣٥٦*	١٩	٠,٥٢١**	٣٥	٠,٨١٠**
٢	٠,٣٧٤*	٢٠	٠,٨٠٥**	٣٧	٠,٣٧١*
٣	٠,٥٥٤**	٢١	٠,٨٣٠**	٣٨	٠,٥٧٤**
٤	٠,٦٤٧**	٢٢	٠,٣٣٨*	٣٩	٠,٦٥٨**
٥	٠,٦٢٧**	٢٣	٠,٧٣٧**	٤٠	٠,٥٢٧**
٦	٠,٥٠٨**	٢٤	٠,٥٢٦**	٤١	٠,٤٨٤**
٧	٠,٥٣٧**	٢٥	٠,٣٤٤*	٤٢	٠,٨٤٩**
٩	٠,٧٤١**	٢٦	٠,٤٧٧**	٤٤	٠,٧٢٥**
١٠	٠,٦٥٨**	٢٧	٠,٦٣٦**	٤٥	٠,٣٥٠*
١١	٠,٤٢٥**	٢٨	٠,٤٤٧**	٤٦	٠,٣٠٢*
١٢	٠,٧٠٠**	٢٩	٠,٣١٤*	٤٧	٠,٣٨٦*
١٣	٠,٣٥٩*	٣٠	٠,٣٠٨*	٤٨	٠,٣٤٠*
١٥	٠,٤١٠**	٣١	٠,٦٨٨**		
١٧	٠,٥١٣**	٣٢	٠,٤٠١**		
		٣٣	٠,٨٧٠**		
		٣٤	٠,٨٦٩**		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٨) أن جميع مفردات المقياس مرتبطة بأبعادها ارتباطاً دال ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١).

٢-معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات التعبير الانفعالي، والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات التعبير الانفعالي والدرجة الكلية

المهارات	مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية	مهارة استخدام التعبيرات الانفعالية	مهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية	الدرجة الكلية للمقياس
مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية	-----	**٠,٤٩٩	**٠,٦٤٥	**٠,٨١٤
مهارة استخدام بالتعبيرات الانفعالية	-----	-----	**٠,٧١٨	**٠,٨٨١
مهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية	-----	-----	-----	**٠,٨٩٥

(**) دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، وبعضها البعض ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي للمقياس .

٥- الصورة النهائية للمقياس

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية، تبين أن المفردات (٨، ١٤، ١٦، ١٨، ٣٦، ٤٣) افتقدت لمؤشرات الثبات والصدق؛ وبالتالي تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس، وأصبحت المفردات (٤٢) مفردة موزعة على الأبعاد كالتالي (١٤) مفردة لمهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية، (١٦) مفردة لمهارة استخدام التعبيرات الانفعالية، (١٢) مفردة لمهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية.

الأداة الرابعة: البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)

ملحق (٥)

أولاً: الهدف العام للبرنامج التدريبي

يتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، ويسعى البرنامج إلى تحقيق ذلك الهدف العام من خلال استهداف مجموعة من الأهداف الفرعية المستمدة من نموذج SCERTS، والتي تركز على مجال التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي، وتحدد الأهداف الفرعية فيما يلي:

١- أهداف مجال التواصل الاجتماعي :

- أ. يستجيب للتغيرات في تعابير شريكه العاطفية.
- ب. يحتاج على الأفعال أو الأنشطة غير المرغوبة .
- ج. ينسق الانتباه والعاطفة والنوايا لمشاركة الخبرات .
- د. يقلد تلقائياً أفعالاً أو كلمات مباشرة بعد النموذج .

٢- أهداف مجال التنظيم الانفعالي:

- أ. يفهم ويستخدم الرموز للتعبير عن مجموعة من المشاعر .
- ب. يشارك المشاعر السلبية لطلب الراحة .
- ج. يُظهر القدرة على كبح الأفعال والسلوكيات .
- د. يُظهر تعبيراً عاطفياً مناسباً للسياق .

ثانياً: أسس بناء البرنامج التدريبي

حرصت الباحثة عند بناء البرنامج التدريبي على مراعاة الأسس التالية:

- ١- الأسس الفلسفية: هي المبادئ التي تنطلق منها فلسفة بناء البرنامج، والمتمثلة في:
 - أ. الفردية : تصميم الأهداف والأنشطة بالبرنامج بما يتلاءم مع المرحلة النمائية الحالية للطفل واهتماماته، من خلال استخدام نموذج تحديد مرحلة التواصل، ونموذج تقييم عمليات SCERTS لتحديد الأولويات الأكثر أهمية وذات الصلة بنموه في مجالات التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي؛ مما يضمن أن تكون الأهداف والاستراتيجيات المقدمة مُصممة خصيصاً لتلبية احتياجاته الفردية.
 - ب. الوظيفية: تتخطى أهداف البرنامج مجرد تنمية الوعي بالانفعالات، لتتركز على توظيف هذا الوعي بفاعلية ضمن السياقات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال: لا يقتصر التدريب على تعريف الطفل بالانفعالات من خلال تعابير الوجه فحسب، بل يمتد ليشمل تدريبه على كيفية إظهار التعبيرات الانفعالية بما يتناسب مع المواقف المختلفة.
 - ج. التكاملية: ينظر البرنامج إلى الطفل ككيان متكامل، حيث تتأثر الجوانب المختلفة للنمو (المعرفية، الاجتماعية، الانفعالية، اللغوية) ببعضها البعض، فلا يمكن تطوير مهارات التعبير الانفعالي بمعزل عن مهارات التواصل الاجتماعي والتنظيم الذاتي، فعلى سبيل المثال: لتنمية مهارة التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات غير اللفظية يتم ربطه مباشرة بهدف في مجال التواصل الاجتماعي "قدرة الطفل على الاستجابة للتغيرات في تعابير شريكه العاطفي" وهدف في مجال التنظيم الانفعالي "فهم الطفل واستخدامه للرموز للتعبير عن مجموعة متنوعة من المشاعر".
- ٢- الأسس النفسية: هو ما يتعلق بنمو، وقدرات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، حيث يقوم بناء البرنامج على:
 - أ. مراعاة الخصائص المعرفية: يُعتمد البرنامج بشكل كبير على الوسائل البصرية، كما يقدم التعليمات اللفظية بشكل مُبسّط وواضح ومدعم بتعليمات بصرية متكررة ، بالإضافة إلى دمج الأنشطة التي تتطلب الانتباه المشترك مع توجيه انتباه الطفل نحو الصورة الكلية للموقف الاجتماعي بدلاً من التركيز المفرط على التفاصيل الجزئية.
 - ب. مراعاة الخصائص اللغوية: استثمار البرنامج لقدراتهم اللغوية في تدريبهم على تسمية الانفعالات، وبناء الجمل للتعبير عنها، وتدريبهم على كيفية استخدام اللغة للتعبير عن انفعالاتهم بطريقة مناسبة للسياق مثل: استخدام طلب المساعدة عند الشعور بالإحباط بدلاً من مجرد التسمية، مع التركيز على استخدام الضمائر بشكل صحيح في سياق التعبير الذاتي عن انفعالاتهم.

ج. مراعاة الخصائص الانفعالية : يركز البرنامج على تنمية الوعي الانفعالي عبر أنشطة تستند إلى نظرية العقل مثل: استخدام القصص المصورة، ولعب الأدوار لفهم وجهات نظر الآخرين، وتنمية القدرة على الربط بين تعبيرات الوجه، والانفعالات، كما يزود البرنامج الأطفال باستراتيجيات تنظيمية تكيفية للتعامل مع الانفعالات السلبية، تشمل تقنيات عملية كالتنفس العميق والعد التنازلي، واستخدام الأدوات الحسية.

د. مراعاة الخصائص الاجتماعية: يُدمج البرنامج أهدافاً لتعزيز التواصل البصري الهادف خلال التعبيرات الانفعالية، وتصميم أنشطة تتطلب وتُعزز التواصل البصري كجزء لا يتجزأ من التفاعل الانفعالي مثل الألعاب التفاعلية، واستخدام الوسائل البصرية (مثل بطاقات المشاعر) التي تتطلب من الطفل النظر إلى عيني الشريك أثناء مناقشة الانفعال.

٣- الأسس التربوية: هو مايتعلق بالمبادئ العملية لكيفية تصميم وتقديم التدخلات التعليمية، وتمثل فيمايلي:

أ. التدخل القائم على الأدلة : يعتمد البرنامج على الممارسات المدعومة بالأدلة في مجال اضطراب طيف التوحد، مثل التعلم في السياق الطبيعي، واستخدام المساعدات البصرية، والتدريب على المهارات الاجتماعية.

ب. التدخل التعاوني متعدد التخصصات : يراعي البرنامج أن يتم العمل مع الأسرة كشريك أساسي، وتدريبهم على استراتيجيات دعم التعبير الانفعالي.

ج. التقييم المستمر : يعمل البرنامج على مراقبة تطور الطفل في مهارات التعبير الانفعالي بانتظام، وتعديل خطة البرنامج التدريبي لضمان تحقيق الأهداف وتحسين النتائج.

٤- الأسس الاجتماعية: هو مايتعلق بأن سلوك الطفل يؤثر على بيئته، وأن البيئة بدورها تؤثر على سلوك الطفل؛ لذلك يركز البرنامج على الشركاء الاجتماعيين المحيطين بالطفل، حيث يتم تدريبهم على كيفية تعديل تفاعلاتهم وبيئاتهم لتلبية احتياجات الطفل النمائية، وتقديم الدعم التفاعلي اللازم، كما يتضمن البرنامج مواقف اجتماعية واقعية تعكس الخبرات اليومية التي يمر بها الطفل، وذلك لتدريبه على كيفية تكيف تعبيراته الانفعالية لتناسب تلك المواقف المختلفة.

ثالثاً: مصادر بناء محتوى البرنامج

تم تصميم محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة في نموذج SCERTS كدراسة كلٍّ من (O'Neill et al., 2010 ; Morgan, 2018 ; Lee et al., 2025) ; (Yu & Zhu, 2018)، وبعض البرامج القائمة على SCERTS مثل (صفاء سلطان ، ٢٠٢٥ ؛ علية مجدي ، ٢٠٢٢ ؛ Prizant et al., 2006)، والدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات التعبير

الانفعالي لذوي اضطراب طيف التوحد كدراسة كلٍّ من (أسامة مصطفى، ٢٠٢٤؛ أمينة لطفي، وليلي النجعي، ٢٠١٩؛ عبيد أحمد، ٢٠١٨؛ معالي الخولي، ٢٠٢٠؛ موسى أبو زيتون، ٢٠٢١).

رابعاً: الفنيات المستخدمة بالبرنامج التدريبي

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الفنيات التي أثبتت الدراسات السابقة فعاليتها في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم تكييفها بما يتناسب مع طبيعة جلسات برنامج SCERTS ومع خصائص هذه الفئة، وتتضمن الفنيات التالية: النمذجة -التلقين والتلاشي- لعب الأدوار - التعزيز - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.

خامساً: وحدات وجلسات البرنامج التدريبي

يتكون البرنامج التدريبي من (٥٨) جلسة تدريبية بمعدل (٤) جلسات أسبوعياً، واستغرق تطبيق البرنامج حوالي (١٥) أسبوعاً، ويتراوح زمن الجلسة ما بين (٣٠-٤٥) دقيقة، وقد تم تقسيم الجلسات إلى خمس وحدات أساسية كالتالي:

١. الوحدة الأولى: وهي الخاصة بتهيئة الطفل للبيئة التدريبية، بالإضافة إلى إشراك مقدمي الرعاية وتعريفهم بأهدافهم ودورهم في دعم الطفل، وتضم الوحدة ٣ جلسات.

٢. الوحدة الثانية: وهي الخاصة بالتدريب على مهارات الوعي بالتعبيرات الانفعالية، وتضم الوحدة ٢٧ جلسة.

٣. الوحدة الثالثة: وهي الخاصة بالتدريب على مهارات استخدام التعبيرات الانفعالية، وتضم الوحدة ١٦ جلسة.

٤. الوحدة الرابعة: وهي الخاصة بالتدريب على مهارات تنظيم التعبيرات الانفعالية، وتضم الوحدة ١٠ جلسات.

٥. الوحدة الخامسة: وهي الخاصة بتهيئة الأطفال لإنهاء البرنامج التدريبي بشكل تدريجي، من خلال مراجعة المهارات الأساسية، وتزويد القائمين بالرعاية باستراتيجيات دعم أطفالهم في استخدام تلك المهارات في سياقاتهم اليومية، وتضم الوحدة جلستين.

جدول (١٠)

مخطط لوحات وجلسات البرنامج التدريبي

وحدات البرنامج	الأهداف الفرعية	رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة
التعارف والتهيئة		١	من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون الطفل قادراً على أن:	الحوار المناقشة - العصف الذهني
		-	يتهيىء للبيئة التدريبية.	
		-	أن يتعرف مقدمي الرعاية على أهداف برنامج SCERTS ، خاصة فيما يتعلق بتنمية التعبير الانفعالي لدى أطفالهم.	
		-	أن يحدد مقدمي الرعاية الأدوار المتوقعة منهم في دعم طفلهم، بما في ذلك متابعة الواجبات المنزلية.	
		٢	يستجيب لاسمه بالنظر إلى المدرب خلال خمس ثواني من توجيه الأمر إليه.	النمذجة- التلقين والتلاشي -
		-	ينظر لمن يتحدث إليه.	التعزيز- الواجب المنزلي.
		٣	يتبع التعليمات البسيطة أثناء عملية التدريب.	
الوعي بالتعبيرات الانفعالية	١- يستجيب للتغيرات في تعابير شريكه العاطفية	٤	يوجه بصره نحو وجه الشريك العاطفي لمدة لا تقل عن ٣ ثوانٍ عند حدوث تغيير واضح في تعبير الوجه (من تعبير محايد إلى ابتسامة واضحة).	النمذجة- التلقين والتلاشي-
		٥	يوجه بصره نحو وجه الشريك العاطفي لمدة لا تقل عن ٣ ثوانٍ عند حدوث تغيير واضح في تعبير الوجه (من تعبير محايد إلى تعبير حزين واضح) .	التعزيز- التغذية الراجعة - الواجب المنزلي
		٦	يوجه بصره نحو وجه الشريك العاطفي لمدة لا تقل عن ٣ ثوانٍ عند حدوث تغيير واضح في تعبير الوجه (من تعبير محايد إلى تعبير غضب واضح).	
		٧	يوجه بصره نحو وجه الشريك العاطفي لمدة لا تقل عن ٣ ثوانٍ عند حدوث تغيير واضح في تعبير الوجه (من تعبير محايد إلى تعبير خوف واضح) .	
		٨	يستجيب على الحالة الانفعالية "الفرح" التي يعرضها شخص آخر وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه سعيد من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (حزينة، غاضبة، خائفة).	
		٩	يستجيب على الحالة الانفعالية "الحزن" التي يعرضها شخص آخر وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه حزين من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (سعيدة، غاضبة، خائفة).	
		١٠	يستجيب على الحالة الانفعالية "الغضب" التي يعرضها شخص آخر وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه غاضب من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (سعيدة، حزينة ، خائفة)	
		١١	يستجيب على الحالة الانفعالية "الخوف" التي يعرضها شخص آخر وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه خائف من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (سعيدة، حزينة ، غاضبة)	
		١٢	يستجيب على الحالة الانفعالية "الفرح" التي يعرضها شخص آخر باستخدام كلمة "فرحان".	
		١٣	يستجيب على الحالة الانفعالية "الحزن" التي يعرضها شخص آخر باستخدام كلمة "زعلان".	
		١٤	يستجيب على الحالة الانفعالية "الغضب" التي يعرضها شخص آخر باستخدام كلمة "غضبان".	
		١٥	يستجيب على الحالة الانفعالية "الخوف" التي يعرضها شخص آخر باستخدام كلمة "خائف".	
	٢- يحتج على الأفعال أو الأنشطة غير المرغوبة	١٦	يحتج على الأفعال أو الأنشطة غير المرغوبة باستخدام وسيلة تواصل بديلة (مثل : هز الرأس) خلال ٥ ثوانٍ من بدء الفعل. .	
		١٧	يحتج على الأفعال أو الأنشطة غير المرغوبة باستخدام كلمة "لا" خلال ٥ ثوانٍ من بدء الفعل.	
		١٨	يحتج على الأفعال أو الأنشطة غير المرغوبة باستخدام وسيلة تواصل بديلة (مثل : هز الرأس) مع كلمة "لا" خلال ٥ ثوانٍ من بدء الفعل.	

وحدات البرنامج	الأهداف الفرعية	رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة
٣- ينسق الانتباه والعاطفة والنوايا لمشاركة الخبرات.		١٩ -	يعرف السبب وراء انفعال "الفرح" بالإشارة إلى صورة تمثل السبب أو تكرار السبب بكلمات بسيطة.	
		٢٠ -	يعرف السبب وراء انفعال "الحزن" بالإشارة إلى صورة تمثل السبب أو تكرار السبب بكلمات بسيطة.	
		٢١ -	يعرف السبب وراء انفعال "الغضب" بالإشارة إلى صورة تمثل السبب أو تكرار السبب بكلمات بسيطة.	
		٢٢ -	يعرف السبب وراء انفعال "الخوف" بالإشارة إلى صورة تمثل السبب أو تكرار السبب بكلمات بسيطة.	
		٢٣ -	يميز انفعال "الفرح" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة، وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه سعيد من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (حزينة، غاضبة، خائفة)	
		٢٤ -	يميز انفعال "الحزن" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة، وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه حزين من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (سعيدة، غاضبة، خائفة)	
		٢٥ -	يميز انفعال "الغضب" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة، وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه غضبان من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (سعيدة، حزينة، خائفة)	
		٢٦ -	يميز انفعال "الخوف" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة، وذلك بالإشارة إلى بطاقة مصورة لوجه خائف من بين بطاقات مصورة لوجوه أخرى (سعيدة، حزينة، غاضبة)	
		٢٧ -	يميز انفعال "الفرح" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة باستخدام كلمة "فرحان".	
		٢٨ -	يميز انفعال "الحزن" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة باستخدام كلمة "زعلان".	
٤- يقلد تلقائياً أفعالاً أو كلمات مباشرة بعد النموذج.		٢٩ -	يميز انفعال "الغضب" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة باستخدام كلمة "غضبان".	
		٣٠ -	يميز انفعال "الخوف" الذي يلاحظه لدى الشريك العاطفي أثناء مشاركة الخبرة باستخدام كلمة "خائف".	
		٣١ -	يقلد تعبير انفعالي غير لفظي للفرح بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٢ -	يقلد تعبير انفعالي غير لفظي للحزن بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٣ -	يقلد تعبير انفعالي غير لفظي للغضب بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٤ -	يقلد تعبير انفعالي غير لفظي للخوف بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٥ -	يقلد تعبير انفعالي لفظي (فرحان) بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٦ -	يقلد تعبير انفعالي لفظي (زعلان) بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٧ -	يقلد تعبير انفعالي لفظي (غضبان) بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
		٣٨ -	يقلد تعبير انفعالي لفظي (خائف) بشكل صحيح خلال ٥ ثوانٍ من النموذج.	
٥- يفهم ويستخدم الرموز للتعبير عن مجموعة من		٣٩ -	يعبر عن انفعال "الفرح" بطريقة غير لفظية في مواقف مبهجة.	
		٤٠ -	يعبر عن انفعال "الحزن" بطريقة غير لفظية في مواقف حزينة.	
		٤١ -	يعبر عن انفعال "الغضب" بطريقة غير لفظية في مواقف تثير الغضب.	
		٤٢ -	يعبر عن انفعال "الخوف" بطريقة غير لفظية في مواقف تثير الخوف.	

وحدات البرنامج	الأهداف الفرعية	رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة
تنظيم التعبيرات الانفعالية	المشاعر.	٤٣ -	يعبر عن انفعال "الفرح" بطريقة لفظية في مواقف مبهجة.	الفنيات المستخدمة
		٤٤ -	يعبر عن انفعال "الحزن" بطريقة لفظية في مواقف محزنة.	
		٤٥ -	يعبر عن انفعال "الغضب" بطريقة لفظية في مواقف تثير الغضب.	
		٤٦ -	يعبر عن انفعال "الخوف" بطريقة لفظية في مواقف مخيفة.	
	٦- يشارك المشاعر السلبية لطلب الراحة	٤٧ -	يتعرف على واحد أو اثنين من الأشخاص البالغين الموثوق بهم الذين يمكنه اللجوء إليهم عند الشعور بانفعال سلبي.	
		٤٨ -	يطلب المساعدة من شخص موثوق به عبر سلوك غير لفظي (سحب يد الشخص الموثوق به" أو "وضع الرأس على كتف الشخص الموثوق به) وذلك عند شعوره بانفعال سلبي.	
		٤٩ -	يطلب المساعدة من شخص موثوق باستخدام عبارات بسيطة عند الشعور بانفعال سلبي.	
		٥٠ -	يستخدم تقنية التنفس العميق لضبط انفعالاته سلبية.	
	٧- يُظهر القدرة على كبح الأفعال والسلوكيات	٥١ -	يستخدم العد حتى عشرة لضبط انفعالاته سلبية.	
		٥٢ -	يستخدم أداة حسية لضبط انفعالاته سلبية.	
الختام والمتابعة	٨- يُظهر تعبيراً عاطفياً مناسباً للسياق	٥٣ -	يظهر تعبيرات الفرح اللفظية وغير اللفظية بشكل مناسب للموقف.	النمذجة - لعب الدور- التلقين والتلاشي - التغذية الراجعة - التعزيز - الواجب المنزلي. المناقشة والمحاضرة - الواجب المنزلي.
		٥٤ -	يظهر تعبيرات الحزن اللفظية وغير اللفظية بشكل مناسب للموقف.	
		٥٥ -	يظهر تعبيرات الغضب اللفظية وغير اللفظية بشكل مناسب للموقف.	
		٥٦ -	يظهر تعبيرات الخوف اللفظية وغير اللفظية بشكل مناسب للموقف.	
	٥٧ -	٥٧ -	تلخيص أهداف البرنامج.	
		-	يُتهىء الأطفال لإنهاء البرنامج التدريب.	
	٥٨ -	٥٨ -	متابعة مدى تطبيق أولياء الأمور للبرنامج التدريبي في المنزل بعد انتهائه.	
		-		

سادساً: الأسلوب التدريبي المستخدم بالبرنامج

يعتمد البرنامج بشكل أساسي على التدريب الفردي، حيث يبدأ البرنامج بتقييم دقيق لنقاط قوة الطفل وتحدياته في مجالات التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي، مع الأخذ في الاعتبار مساره النمائي الفردي، ومن ثم تُستخدم نتائج هذا التقييم لوضع أهداف تعليمية مخصصة لكل طفل، وتُراجع وتُعدّل تلك الأهداف بناءً على استجابته.

سابعاً: الأدوات المستخدمة بالبرنامج التدريبي

١ - أدوات التعزيز والتهيئة: تساعد على خلق بيئة تدريبية جاذبة ومحفزة مثل : مجموعة متنوعة من الألعاب الترفيهية داخل المركز لكسر الحواجز وتهيئة الطفل للبيئة التدريبية، وكذلك المعززات

المحبة للطفل يتم تحديدها بشكل فردي، وتُقدم فوراً بعد الاستجابات الصحيحة لتدعيم السلوكيات المرغوبة.

٢- أدوات بصرية: تستغل نقاط قوة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المعالجة البصرية، وتساعد على فهم المفاهيم المجردة مثل: بطاقات مصورة لتعبيرات الوجه (سعيد، حزين، غاضب، خائف)، والمرآة لتمكين الطفل من ملاحظة ومحاكاة تعابير وجهه الخاصة، وربطها بالمشاعر التي يشعر بها، وصور توضيحية (لأسباب والمواقف) لربط الانفعالات بمواقف أو أحداث معينة (مثل صور أطفال يلعبون، أو يقعون)، مما يساعد على فهم السبب والنتيجة الانفعالية.

٣- أدوات حسية: تزود الطفل ببدايل تكيفية للتعامل مع الإثارة الانفعالية مثل: الأدوات الحسية (ألعاباً ذات ملمس مهدئ (مثل الفرو الناعم، الخرز) - أنابيب مائية بفقاعات) كوسائل للتهديئة الذاتية، وصورة كبيرة وواضحة لنجمة خماسية كدعم بصري لتعليم تقنيات التنفس العميق.

٤- أدوات تفاعلية: تُستخدم لخلق سياقات للتفاعل والممارسة: مثل الدمى أو المجسمات في لعب الأدوار لتمثيل سيناريوهات اجتماعية، ومصدر صوت مفاجئ لإعداد سيناريوهات محكومة تثير انفعالات معينة (مثل الخوف أو المفاجأة)، وألعاب أو سيناريوهات بسيطة تُصمم لإثارة انفعالات سلبية (مثل أخذ لعبة مفضلة، مهمة صعبة) ؛ مما يتيح للطفل ممارسة التعبيرات الانفعالية في سياق آمن.

تاسعاً: زمن تطبيق البرنامج التدريبي

مدة تطبيق البرنامج هي ٣ أشهر و ٩ أيام، بدءاً من ٢٠ / ١ / ٢٠٢٥م إلى ٢٩ / ٤ / ٢٠٢٥م بواقع (٤) جلسات إسبوعياً بإجمالي (٥٨) جلسة، ثم تطبيق القياس التبعي بعد شهرين من القياس البعدي.

عاشراً: تقويم البرنامج التدريبي

١- التقويم القبلي (المبدئي) : بهدف تحديد المستوى الأساسي لمهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال المشاركين قبل البدء بتطبيق البرنامج، ويتم من خلال تطبيق مقياس مهارات التعبير الانفعالي، وتُستخدم نتائج هذا التقييم كخط أساس تُقارن به التغيرات اللاحقة، ووضع الأهداف الفردية لكل طفل.

٢- التقويم المرحلي (البنائي): بهدف متابعة تقدم الأطفال بشكل مستمر خلال مراحل تطبيق البرنامج، وتحديد مدى تحقيقهم للأهداف الإجرائية لكل جلسة أو وحدة تدريبية، ويتم من خلال الملاحظة المباشرة، وجداول تسجيل الأداء، والقوائم المرجعية للأهداف الإجرائية بعد كل جلسة، و تُستخدم نتائج هذا التقييم في توجيه التدخل من حيث الحاجة إلى تكرار بعض الأهداف أو تعديل الفنيات المستخدمة.

٣- التقويم النهائي (البعدي): بهدف قياس الأثر المباشر للبرنامج في تنمية مهارات التعبير الانفعالي فور الانتهاء من تطبيقه، ويتم من خلال إعادة تطبيق مقياس مهارات التعبير الانفعالي بعد الانتهاء من جميع جلسات البرنامج التدريبي، وتستخدم نتائج هذا التقييم لتحديد حجم ونوع التغير المتحقق.

٤- التقويم التتبعي: بهدف التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي وقدرة الأطفال على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة وتعميمها في بيئاتهم الطبيعية بعد فترة من انتهاء التدخل، ويتم من خلال إعادة تطبيق مقياس مهارات التعبير الانفعالي بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس البعدي.

الإجراءات الميدانية للبحث

١- إعداد وتصميم أدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد وتصميم أدوات البحث، والتي شملت: مقياس مهارات التعبير الانفعالي، والبرنامج التدريبي، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة بالبحث.

٢- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي مؤسسات ومراكز التربية الخاصة بمحافظة بورسعيد، وتم تحديد الأطفال المستهدفين بناءً على معايير تشخيصية محددة.

٣- تقسيم العينة والتحقق من التكافؤ: تم تقسيم العينة المكونة من (١٠) أطفال إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الأساسية (العمر الزمني، معدل الذكاء، ودرجة اضطراب طيف التوحد).

٤- القياس القبلي: قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي، تم تطبيق مقياس مهارات التعبير الانفعالي على جميع أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ وذلك لتحديد المستوى الأولي لمهارات التعبير الانفعالي لديهم، واختيار الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في المقياس للمشاركة في البحث.

٥- تطبيق البرنامج التدريبي: تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، بواقع ٤ جلسات أسبوعياً، وإجمالي ٥٨ جلسة.

٦- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، تم إعادة تطبيق مقياس مهارات التعبير الانفعالي على كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ وذلك لقياس أي تغيير في مهارات التعبير الانفعالي بعد تدخل البرنامج.

٧- القياس التتبعي: للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج، تم إجراء قياس تتبعي بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

٨- التحليل الإحصائي للبيانات: بعد جمع البيانات، تم إدخالها ومعالجتها إحصائياً للتحقق من صحة

فروض البحث

٩- تفسير النتائج واستخلاص التوصيات: تم تفسير ومناقشة النتائج الإحصائية في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ مما أدى إلى استخلاص التوصيات والمقترحات البحثية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث

استخدمت الباحثة حزمة البرامج الإحصائية (24) IBM SPSS لإجراء التحليلات التالية:

١- الإحصاء الوصفي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف خصائص عينة الدراسة.

٢- الخصائص السيكومترية:

أ. الاتساق الداخلي: حساب معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات أدوات البحث.

ب. الثبات: استخدام كل من معامل ألفا كرونباخ ، ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية

٣- اختبار الفروض:

أ. اختبار ويلكوكسون لرتب الإشارات للعينات المرتبطة لمقارنة الفروق بين المجموعات المرتبطة.

ب. اختبار مان ويتني لمقارنة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

نتائج البحث ومناقشتها

فيما يلي عرض نتائج البحث في ضوء محورين رئيسيين: يتناول المحور الأول عرض نتائج الفروض وتفسيرها كمياً، بينما يتناول المحور الثاني نسبة التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية وتفسيرها كميّاً.

المحور الأول: نتائج فروض البحث، وتفسيرها كمياً

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية- استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية- المهارات ككل) لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار مان ويتني ، والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الأول :

جدول (١١)

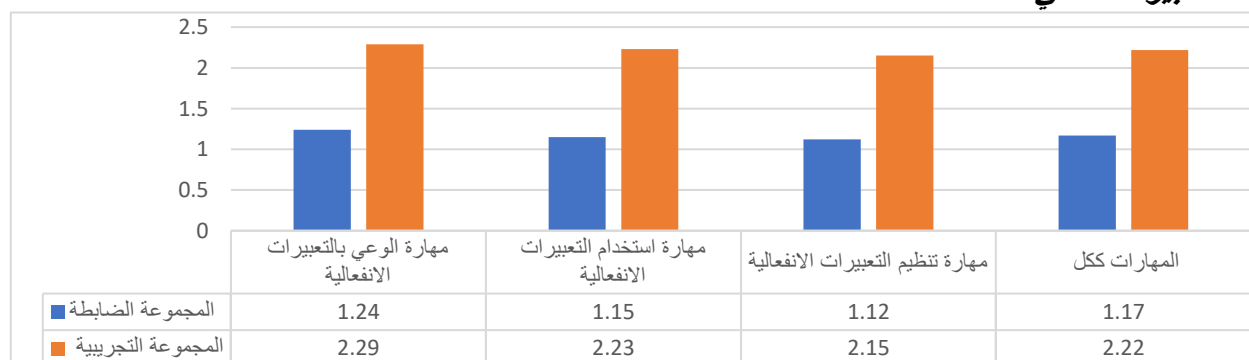
قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التعبير الانفعالي (ن=١ ن=٢=٥)

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	r _{rb}	حجم التأثير
الوعي بالتعبيرات الانفعالية	الضابطة	٣	١٥	٢,٦٣	دال عند مستوى ٠,٠١	١	قوي جداً
	التجريبية	٨	٤٠				
استخدام التعبيرات الانفعالية	الضابطة	٣	١٥	٢,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١	١	قوي جداً
	التجريبية	٨	٤٠				
تنظيم التعبيرات الانفعالية	الضابطة	٣	١٥	٢,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١	١	قوي جداً
	التجريبية	٨	٤٠				
المهارات ككل	الضابطة	٣	١٥	٢,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١	١	قوي جداً
	التجريبية	٨	٤٠				

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية- استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية- والمهارات ككل) لصالح المجموعة التجريبية، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول، كما يتضح أن قيم (r_{rb}) للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تساوي (١)؛ مما يشير إلى أن البرنامج له حجم تأثير قوي جداً على تنمية مهارات التعبير الانفعالي ككل.

شكل (٣)

التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التعبير الانفعالي



يتضح من الشكل (٣) ارتفاع درجات القياس البعدي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات أطفال المجموعة الضابطة التي لم تتلق هذا التدخل المنظم في مهارات التعبير الانفعالي، وتُرجع الباحثة ذلك إلى الفلسفة المنهجية لنموذج SCERTS المتمثلة في: أ. الاعتماد على تقييمات الطفل واحتياجاته الفردية: يُحدد نموذج تقرير تقييم عمليات SCERTS مرحلة التواصل الحالية للطفل، ثم تُبنى الأهداف التدريبية بناءً على هذا التقييم الشامل وملاحظة السلوك؛ وبالتالي فإن المهارات التي يتم التدريب عليها، والمعززات وأنشطة البرنامج تتناسب مباشرة مع تجارب الطفل اليومية؛ مما يزيد من قدرته على دمجها وظيفياً في حياته.

ب. الأهداف المتدرجة والمتكاملة: تُصمم الأهداف في نموذج SCERTS لتكون متدرجة، مع التركيز على استخدام المهارات بشكل مستقل في بيئات ومواقف متنوعة ومع شركاء تواصل مختلفين، بالإضافة إلى ذلك تُصمم الأهداف لتحقيق التكامل بين المجالات الثلاثة للنموذج فمثلاً يعتمد تطور التواصل الاجتماعي على التنظيم الانفعالي، ويتحقق كلاهما من خلال توفير الدعم التفاعلي.

ج. الدعم التفاعلي : لا يقتصر نموذج SCERTS على تعليم المهارات بشكل مباشر، بل يُركز على تكيف البيئة والأشخاص المحيطين بالطفل لدعم تطوره فعندما يجد الطفل أن محاولاته للتعبير الانفعالي أو استخدام استراتيجيات التنظيم تُقابل بالاستجابة والتفهم من المحيطين به يعزز من دافعيته لاستخدام هذه المهارات.

تتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسة (Fontani, 2015 ; Lee et al., 2025 ; Morgan, 2018) التي اشارت إلى فعالية نموذج SCERTS كمدخل تدريبي مقارنة بالبرامج التقليدية، وفعالية دمجها في مناهج التعليم العام لذوي اضطراب طيف التوحد. نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية- استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية- والمهارات ككل) لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار رتب ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الثاني :

جدول (١٢)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي، والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعبير الانفعالي

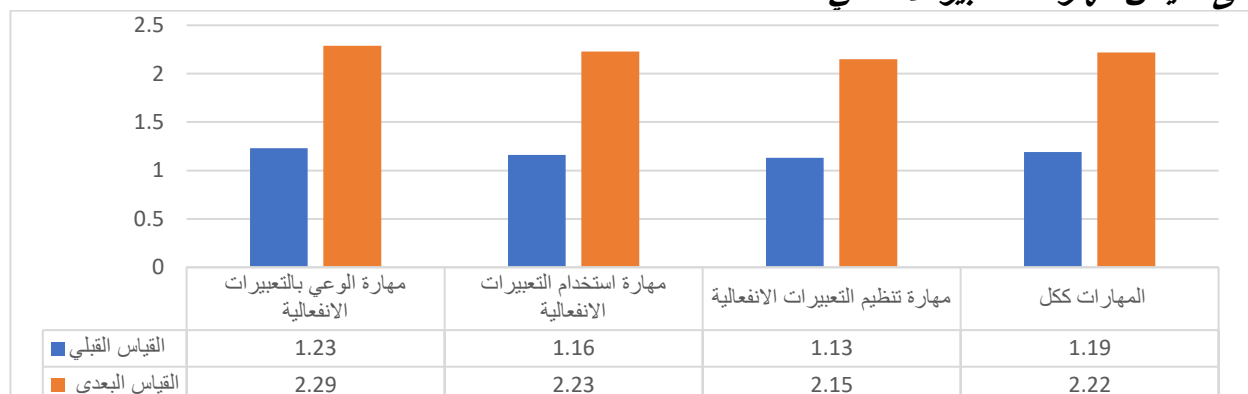
المهارات	عدد الرتب (السالبة-الموجبة-المتعادلة)	القياس القبلي- البعدي			قيم Z	الدلالة	r _{rb}	حجم التأثير
		متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة الموجبة				
الوعي بالتعبيرات الانفعالية	٠ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣	٠	-٢,٠٢٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
استخدام التعبيرات الانفعالية	٠ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣	٠	-٢,٠٢٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
تنظيم التعبيرات الانفعالية	٠ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣	٠	-٢,٠٣٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩١	قوي
المهارات ككل	٠ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣	٠	-٢,٠٢٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعبير الانفعالي بعد تطبيق البرنامج

التدريبي لصالح القياس البعدي، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني، كما يتضح أن قيم كوهين للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت مابين (٠.٩٠) إلى (٠.٩١)؛ مما يشير إلى أن البرنامج له حجم تأثير قوي على تنمية مهارات التعبير الانفعالي ككل.

شكل (٤)

التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي، والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعبير الانفعالي



يتضح من الشكل (٤) أن أداء أطفال المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج في مهارات التعبير الانفعالي، وتفسر الباحثة هذا التحسن في أداء المجموعة التجريبية من خلال توضيح كيف ساهم البرنامج في تنمية كل مهارة فرعية على حدة، وذلك على النحو التالي:
أولاً: مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية:

يتضح من شكل (٤) وجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي، والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مهارة الوعي بالتعبيرات الانفعالية لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط القياس القبلي (١.٢٣) بينما بلغ متوسط القياس البعدي (٢.٢٩)؛ وتغزو الباحثة هذه الفروق إلى :

١. استخدام البطاقات المصورة: ساهمت البطاقات المصورة ذات الألوان الجذابة لتعبيرات الوجه المرتبطة بكل انفعال في جذب الانتباه البصري لأطفال المجموعة التجريبية، كما ساهمت في استدعاء الارتباطات بين الانفعال وتعبيرات الوجه الدال عليه من خلال استغلال الذاكرة البصرية لديهم.

٢. الجلسات الخاصة بالانتباه البصري: تضمن البرنامج تدريباً على توجيه البصر نحو الوجه لمدة لا تقل عن ٣ ثوانٍ عند حدوث تغير من تعبير محايد إلى تعابير محددة (كالفرح، الحزن، الغضب، والخوف). يُعد هذا التدريب دوراً محورياً في البرنامج حيث لا يمكن للطفل الوعي بالانفعالات أو

الاستجابة لها دون توجيه انتباهه البصري أولاً، كما تساهم تلك الجلسات في تنشيط الروابط بين المناطق الدماغية المسؤولة عن المعالجة البصرية، والتعرف على الانفعالات.

٣. التركيز على مدخلات حسية متعددة: يتبنى البرنامج نهجاً متعدد الحواس يجمع بين المدخل البصري (تعبيرات الوجه، البطاقات المصورة، مقاطع الفيديو)، والمدخل السمعي (الكلمة المرتبطة بالانفعال، ونبرة صوت المدرب)؛ مما يعزز فهم أطفال المجموعة التجريبية وقدرتهم على الربط بين التعبير المرئي، والصوت المقترن به، والمعنى العاطفي.

٤. الربط الدلالي والسببي للانفعالات : يركز البرنامج على آليتين أساسيتين للربط المعرفي:
أ- ربط الانفعال السلبي بسلوك واضح: يدرّب البرنامج أطفال المجموعة التجريبية على أن شعور الرفض أو عدم الرغبة يمكن التعبير عنه بحركة جسدية واضحة (هز الرأس) أو باستخدام كلمة (لا)، ويساعد ذلك الطفل على ادراك الانفعال السلبي وترجمته إلى إشارة خارجية مفهومة للآخرين؛ مما يسهل على المحيطين به فهم حالته الانفعالية والاستجابة لها بشكل مناسب.

ب- ربط السبب بالنتيجة المباشرة: تتضمن البرنامج مواقف تفاعلية يعقبها تعبير انفعالي فوري وواضح، مع تسمية صريحة ومباشرة للسبب، وهذا الربط الواضح والمباشر بين المثير والاستجابة الانفعالية؛ يعزز من بناء العلاقات السببية في ذهن الطفل.

ثانياً مهارة استخدام التعبيرات الانفعالية

يتضح من شكل (٤) وجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي، والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مهارة استخدام التعبيرات الانفعالية لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط القياس القبلي (١.١٦) بينما بلغ متوسط القياس البعدي (٢.٢٣)؛ وتغزو الباحثة هذه الفروق إلى :

١- التدرج المنهجي: توظيف البرنامج التدريبي لنقاط القوة لدى أطفال المجموعة التجريبية وطيدة الصلة بسرعتهم في معالجة المعلومات البصرية. يعتمد البرنامج على تدرج منهجي يبدأ بالتدريب على تقليد الإشارات البصرية (تعبيرات الوجه المرتبطة بالانفعالات)، وبمجرد أن يربط الطفل التعبير غير اللفظي بالانفعال المقابل له أصبح أكثر استعداداً للانتقال إلى مرحلة ربط الكلمة بهذا التعبير غير اللفظي؛ وبالتالي قلل من العبء المعرفي اللفظي في المراحل الأولى من التدريب.

٢- الانتقال من التقليد إلى التعبير التلقائي في السياق: يأخذ البرنامج في الاعتبار عملية اكتساب المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية ، فبدلاً من التركيز على مجرد المحاكاة انتقلت الجلسات من مرحلة تقليد التعبيرات الانفعالية إلى مرحلة التعبير التلقائي عنها في سياقاتها الطبيعية. تضمنت الجلسات التدريب على مجموعة من العمليات:

أ- إدراك المثير العاطفي: يعرض المدرب مواقف (مثل رؤية الفقاعات أو كسر لعبة) وربطها بشكل واضح بانفعال معين.

ب- معالجة الانفعال: يدرّب المدرب الطفل على التعرف على الانفعال ذاته وتمييزه عن غيره.

ج- التعبير التلقائي: تدريب الطفل على اختيار التعبير المناسب (مثل الابتسامة، أو العبوس، أو استخدام كلمات مثل "فرحان" أو "حزين") بشكل عفوي وذاتي كاستجابة طبيعية للموقف، وليس بناءً على توجيه مباشر للتقليد.

٣- آليات تعزيز التعبير التلقائي: تُظهر جلسات البرنامج آليات لدعم هذا الانتقال نحو التعبير التلقائي، وتتمثل فيما يلي:

أ- ربط الانفعال بالمواقف الواقعية: يعتمد البرنامج على تقديم صور ومواقف حقيقية أو محاكاة (مثل "اللعبة سقطت وانكسرت"، "أخذ صديقك لعبتك") لربط الانفعال بالظروف التي تثيرها، وهذا الربط الواضح بين السبب والنتيجة يساعد أطفال المجموعة التجريبية على استرجاع وتطبيق التعبيرات الانفعالية المناسبة في مواقف جديدة.

ب- مدخلات حسية متعددة: يوفر البرنامج استخدامًا مكثفًا للصور، والمرآة، والدمى، والمجسمات، بالإضافة إلى النمذجة الصوتية (مثل نبرة الصوت المبهجة، الهادئة، أو الحادة)، وهذا التنوع في المدخلات الحسية يعزز من تكامل المعلومات الحسية المتعلقة بالانفعالات.

د- فترة الاستجابة: يحدد البرنامج فترة زمنية محددة للاستجابة (٥ ثوانٍ لانفعال الفرح والحزن، و ١٠ ثوانٍ للانفعالات المعقدة كالغضب والخوف)، وهذا الإطار الزمني الواضح يوفر للطفل بيئة خالية من الضغط الزائد، ويمنحه الوقت الكافي لمعالجة المثير واستخدام التعبيرات الانفعالية المناسبة.

٤- نشاط المرآة: ساعد نشاط المرآة على تنمية مهارة استخدام التعبيرات الانفعالية من خلال الآليات التالية:

أ. النمذجة البصرية والمقارنة المباشرة: عندما يقوم المدرب بنمذجة تعبير وجه معين (مثل الابتسامة أو العبوس) أمام المرآة، ويرى الطفل التعبير بوضوح في المدرب ثم في انعكاسه؛ فإنه يسمح له بمقارنة تعبيره الخاص بالتعبير النموذجي بشكل فوري، و يساعده على ضبط عضلات وجهه ومحاكاة التعبير الصحيح.

ب. تعزيز التواصل البصري: التفاعل أمام المرآة يشجع الطفل على الحفاظ على التواصل البصري مع انعكاسه، ومع المدرب، ويعتبر التواصل البصري جزءًا لا يتجزأ من التعبير الانفعالي.

ج. تقليل الضغط الاجتماعي: تفاعل الطفل مع انعكاسه يقلل الضغط الاجتماعي من التفاعل المباشر مع الآخرين في المراحل الأولى؛ مما يوفر بيئة آمنة للتدريب على التعبيرات الانفعالية.

ثالثاً: مهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية

يتضح من شكل (٤) وجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي، والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مهارة تنظيم التعبيرات الانفعالية لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط القياس القبلي (١.١٣) بينما بلغ متوسط القياس البعدي (٢.١٥)؛ وتغزو الباحثة هذه الفروق إلى :

١. تنوع استراتيجيات تنظيم التعبيرات الانفعالية: قدم البرنامج استراتيجيات متنوعة لتنظيم الانفعالات مثل: التنفس العميق، والعد حتى عشرة، واستخدام الأدوات الحسية، ومن خلال التجربة البحثية الحالية لوحظ حرص بعض الأطفال على التعامل مع المواقف الانفعالية المطروحة في الجلسات من خلال استراتيجيات محددة مفضلة لديهم. يشير هذا التفضيل إلى الخصوصية لكل طفل، ويعكس أهمية التدخلات الفردية التي تراعي الأنماط الحسية والمعرفية الفريدة لكل طفل.
٢. النهج التدريجي من الاعتماد إلى الاستقلالية : يتبنى البرنامج مساراً تطورياً يراعي خصائص اكتساب المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تبدأ الجلسات بتحديد الأشخاص الموثوق بهم، وتدريب الطفل على طلب مساعدتهم لضبط انفعالاته السلبية ثم الانتقال إلى التدريب على استراتيجيات ضبط الانفعالات السلبية بشكل مستقل باستخدام فنيتي التلقين والتلاشي.
٣. الانتقال من التواصل غير اللفظي إلى اللفظي: يُظهر البرنامج تدرجاً في تطوير مهارات التواصل حيث تبدأ الجلسات بالتدريب على طلب المساعدة بسلوك غير لفظي (مثل سحب اليد أو وضع الرأس على الكتف) ثم التدريب على طلب المساعدة بكلمات بسيطة، وهذا التدرج يحاكي المسار الطبيعي لتطور التواصل لدى هؤلاء الأطفال، ويتوافق مع مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (ABA) التي تبني المهارات من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً.
٤. التدرج في استراتيجيات التنظيم الذاتي: يبدأ البرنامج بتقنية التنفس العميق باستخدام "تجمة التنفس" التي تستغل التفضيل البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية، وتوفر إطاراً حسيًا واضحاً، ثم يتبعها استراتيجية العد حتى عشرة، يليها استخدام أداة حسية، وجميعها توفر آليات ملموسة وذاتية لضبط الانفعالات السلبية.

وبصورة عامة تتفق نتائج الفرض الثاني مع نتائج دراسة (عليه مجدي، ٢٠٢٢؛ Fiaz & Rehman, 2010 ; O'Neill et al., 2018 ; Yu & Zhu, 2018) التي توصلت إلى فعالية نموذج SCERTS في تنمية جوانب وطيدة الصلة بالنمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. يتباين البحث الحالي مع تلك الدراسات السابقة في أن تلك الدراسات ركزت على مهارة التنظيم الانفعالي، أما البحث الحالي فتناول مدى اكتساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي لمهارات التعبير الانفعالي بصورة تفصيلية من خلال ثلاث مهارات رئيسه (الوعي

بالتعبيرات الانفعالية- استخدام التعبيرات الانفعالية- تنظيم التعبيرات الانفعالية) ، كما ركز البحث الحالي على فئة محددة من أطفال اضطراب طيف التوحد وهم "مرتفعو الأداء الوظيفي"، وهذا التخصيص يسمح بفهم أعمق لفعالية النموذج مع تلك الفئة مقارنة بالدراسات التي شملت عينات أوسع من أطفال طيف التوحد.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التعبير الانفعالي على مستوى مهارات (الوعي بالتعبيرات الانفعالية- استخدام التعبيرات الانفعالية - تنظيم التعبيرات الانفعالية- والمهارات ككل) بعد شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي"، وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار اختبار رتب ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الثالث :

جدول (١٣)

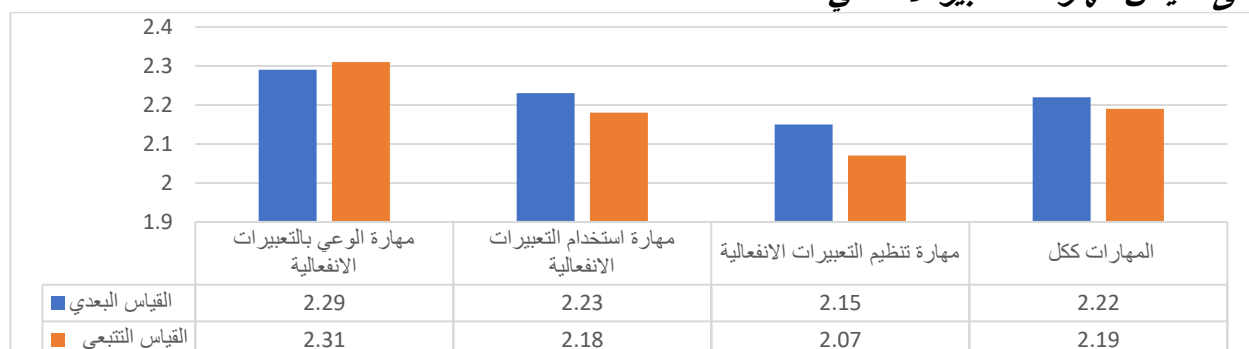
قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي، والتتبعي لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعبير الانفعالي

المهارات	عدد الرتب (السالبة-الموجبة- المتعادلة)	القياس البعدي - التتبعي				قيم Z	الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
الوعي بالتعبيرات الانفعالية	١ الرتب السالبة ٣ الرتب الموجبة ١ الرتب المتعادلة	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٥٠	٧,٥٠	-١	غير دالة
استخدام التعبيرات الانفعالية	١ الرتب السالبة ١ الرتب الموجبة ٣ الرتب المتعادلة	٢	١	٢	١	-٠,٤٤٧	غير دالة
تنظيم التعبيرات الانفعالية	١ الرتب السالبة ٠ الرتب الموجبة ٤ الرتب المتعادلة	١	٠	١	٠	-١	غير دالة
المهارات ككل	١ الرتب السالبة ٣ الرتب الموجبة ١ الرتب المتعادلة	٤	٢	٤	٦	-٠,٣٦٨	غير دالة

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس مهارات التعبير الانفعالي، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث.

شكل (٥)

التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي، والتتبعي لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعبير الانفعالي



يتضح من الشكل (٥) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي، مما يدل على بقاء أثر البرنامج في تنمية مهارات التعبير الانفعالي، وترجع الباحثة بقاء أثر البرنامج إلى تنوع وتكامل الفنيات المستخدمة فنية النمذجة توفر فرص لأطفال المجموعة التجريبية لمشاهدة ومحاكاة الأداء الصحيح لمهارات التعبير الانفعالي، ولزيادة فعالية النمذجة استخدمت الباحثة نماذج واضحة ومباشرة مثل: النمذجة الحية أو المرئية، مع تكرار النموذج أكثر من مرة حتى تتقن المجموعة التجريبية الاستجابات المستهدفة، ويحدث الربط الوظيفي بين التعبيرات الانفعالية والحالات الشعورية والسياقات الاجتماعية المناسبة.

تتضافر النمذجة مع لعب الأدوار لتوفير فرص لممارسة التعبير عن الانفعالات والاستجابة للمواقف الانفعالية بشكل متكرر ضمن بيئة محاكاة آمنة ومُتحكم بها. تُسهم هذه الممارسة المتكررة في تقوية الشبكات العصبية المسؤولة عن الاستجابات الانفعالية المرغوبة؛ مما يؤدي إلى زيادة تلقائية تلك التعبيرات وسهولة استدعائها في المواقف الحياتية الواقعية خارج سياق الجلسة.

كما ساهمت فنيتا التلقين والتلاشي في استقلالية الطفل عند تطبيق المهارات، حيث يبدأ المدرب بتقديم مستويات كافية من الدعم (لفظي، بصري، جسدي) لضمان الاستجابة الصحيحة في المراحل الأولية للاكتساب، ثم التلاشي التدريجي لهذه التلقينات بشكل منهجي. هذه العملية تُمكن الطفل من استخدام المهارات بفعالية في غياب المدرب؛ وبالتالي تُصبح المهارة جزءًا لا يتجزأ من سلوك الطفل، ولا تتلاشى بمجرد انتهاء الجلسات.

تتكامل فنية التغذية الراجعة مع التعزيز لترسيخ السلوك وضمان استدامته على المدى الطويل. تُزود التغذية الراجعة أطفال المجموعة التجريبية بمعلومات فورية ودقيقة حول مدى ملاءمة استجاباتهم الانفعالية في سياق الموقف الاجتماعي، مما يُمكن الطفل من تحسين استجاباته بشكل متدرج. أما التعزيز في نموذج SCERTS، فلا يقتصر على المكافآت السلوكية المباشرة، بل يتجاوزها ليشمل خلق بيئة داعمة تُعزز من قدرات الطفل وتفاعلاته الإيجابية. يبدأ هذا النهج بالتعزيز المرتكز على

الطفل حيث تُحدد المعززات ذات القيمة الحقيقية للطفل من خلال الملاحظة الدقيقة، ويتبعه التعزيز الوظيفي الذي يربط المكافأة بالسلوك المستهدف (مثل الشعور بالهدوء كتعزيز طبيعي لاستخدام استراتيجيات التنفس العميق). يُعد التعزيز أيضًا جزءًا لا يتجزأ من الدعم التفاعلي، الذي يشمل تعديل البيئة لتناسب احتياجات الطفل الحسية والمعرفية، وتدريب مقدمي الرعاية على الاستجابة بفاعلية لمحاولات الطفل التواصلية والتعبيرية. ويُطبق التعزيز الفوري والمتسق بعد السلوك المستهدف، مع التحول التدريجي إلى تعزيز متقطع مع تقدم الطفل في إتقان المهارة.

توفر فنية الواجب المنزلي فرصاً لأطفال المجموعة التجريبية لتعميم المهارات المكتسبة داخل الجلسات إلى البيئات الطبيعية من خلال دمج أنشطة هادفة ضمن التخطيط اليومي للطفل مثل: ممارسة تسمية الانفعالات أو استخدام استراتيجيات التهدئة في سياقات الحياة الواقعية، كما تُعزز الدعم التفاعلي من خلال إشراك مقدمي الرعاية عبر توجيههم لتطبيق الاستراتيجيات والأدوات اللازمة للاستجابة بفاعلية لاحتياجات الطفل واهتماماته؛ بما يعزز من قدرة الطفل على تعميم وتطبيق مهارات التعبير الانفعالي في سياقات الحياة اليومية.

تتفق نتائج الفرض الثالث مع دراسة كلٍّ من (ثامر البقمي، ومشعل الرفاعي، ٢٠٢٢ ؛ منال عمر، وإبراهيم الزريقات، ٢٠١٥؛ هيفاء حسين، ٢٠٢٥ ؛ وتين السحيباني، وعبد الله المطلق، ٢٠٢٤) التي أشارت إلى فعالية النمذجة في تحسين مهارات التواصل والسلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ونتائج دراسة (موزة الزعابي، ٢٠٢٤ ؛ Iswari & Efrina, 2019) التي توصلت إلى فعالية لعب الأدوار في البرامج التدريبية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن استخدام البحث الحالي لفنيتي التلقين والتلاشي كجزء من برنامجها يتماشى مع نتائج دراسة (عالية الرفاعي وآخرون، ٢٠٢٠؛ مها النجيم وآخرون، ٢٠٢٣) التي توصلت إلى فعالية هذه الفنيات في اكتساب المهارات المختلفة لتلك الفئة. يتباين البحث الحالي مع تلك الدراسات السابقة في منهجيته حيث لم يكتفي بتطبيق فنيات منفصلة بل دمج تلك الفنيات ضمن نسق متكامل ومتربط يستند إلى الركائز الفلسفية لنموذج SCERTS ؛ مما أتاح استكشاف الآليات الفعالة التي يقوم عليها هذا التدخل في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى أطفال التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي.

المحور الثاني: نسبة التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية، وتفسيرها كافيًا
نظرًا للخصائص المتفردة لعينة البحث، وطبيعة أهداف البرنامج فقد تم تطبيق البرنامج بشكل فردي، وهذه المنهجية تبرر ضرورة حساب النسب المئوية لتحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية والتفسير الكيفي لها.

جدول (١٤)

نسبة تحسن أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التعبير الانفعالي

أطفال المجموعة التجريبية	درجة المهارة	الوعي بالتعبيرات الانفعالية	استخدام التعبيرات الانفعالية	تنظيم التعبيرات الانفعالية	المهارات ككل
الطفل الأول	الدرجة العظمى القياس القبلي القياس البعدي النسبة المئوية للتحسن	٤٢ ١٩ ٤١ ٪٥٢	٤٨ ٢١ ٤٣ ٪٤٦	٣٦ ١٧ ٣٢ ٪٤٢	١٢٦ ٥٩ ١١٦ ٪٤٥
الطفل الثاني	الدرجة العظمى القياس القبلي القياس البعدي النسبة المئوية للتحسن	٤٢ ١٩ ٣٥ ٪٣٨	٤٨ ١٨ ٣٧ ٪٤٠	٣٦ ١٤ ٣١ ٪٤٧	١٢٦ ٥١ ١٠٣ ٪٤١
الطفل الثالث	الدرجة العظمى القياس القبلي القياس البعدي النسبة المئوية للتحسن	٤٢ ١٧ ٣١ ٪٣٣	٤٨ ١٩ ٣٦ ٪٣٥	٣٦ ١٢ ٢٥ ٪٣٦	١٢٦ ٤٨ ٩٢ ٪٣٥
الطفل الرابع	الدرجة العظمى القياس القبلي القياس البعدي النسبة المئوية للتحسن	٤٢ ١٦ ٢٨ ٪٢٩	٤٨ ١٨ ٣٢ ٪٢٩	٣٦ ١٣ ٢١ ٪٢٢	١٢٦ ٤٧ ٨١ ٪٢٧
الطفل الخامس	الدرجة العظمى القياس القبلي القياس البعدي النسبة المئوية للتحسن	٤٢ ١٥ ٢٥ ٪٢٤	٤٨ ١٧ ٣٠ ٪٢٧	٣٦ ١٢ ٢٠ ٪٢٢	١٢٦ ٤٤ ٧٥ ٪٢٥

يتضح من جدول (١٤) أن النسبة المئوية لتحسن أداء الطفل الأول على مقياس مهارات التعبير الانفعالي ككل بلغت (٤٥٪)، والطفل الثاني (٤١٪)، والطفل الثالث (٣٥٪)، والطفل الرابع (٢٧٪)، والطفل الخامس (٢٥٪).

أولاً: الطفل الأكثر تحسناً واستجابة بين أطفال المجموعة التجريبية

أظهر الطفل الأول (ل-م) (إنثى) تقدماً ملحوظاً في مهارات التعبير الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي بالمقارنة بباقي أطفال المجموعة التجريبية، كما أظهرت تحسن بالقياس التتبعي على الدرجة الكلية للمقياس بالمقارنة بالقياس البعدي، وترجع الباحثة ذلك إلى :

١- العوامل الذاتية:

أ. القدرات المعرفية واللغوية: تمتلك الطفلة (ل-م) قدرات لغوية ومعرفية جيدة مقارنة بأقرانها في المجموعة التجريبية، وهذه القدرات ساهمت في استيعاب المفاهيم المجردة للانفعالات، وربطها بالتعبيرات الجسدية واللفظية المناسبة.

ب. الاستجابة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي: تُظهر الطفلة (ل-م) استجابة أولية إيجابية لدعم الآخرين في تنظيم انفعالاتها السلبية قبل البدء بالبرنامج؛ مما سهل بشكل كبير عملية اكتسابها لاستراتيجيات ذاتية جديدة لضبط الانفعالات السلبية.

٢- العوامل البيئية:

أ. الدعم الأسري الفعال: حظيت الطفلة (ل-م) بدعم مكثف من أسرتها حيث ظهر هذا الدعم في توفير بيئة منزلية مستقرة ومنظمة، بالإضافة إلى تطبيق الوالدين المتسق لاستراتيجيات الدعم التفاعلي المتوافقة مع فلسفة نموذج SCERTS حيث استخدام الجداول البصرية وتقديم التعزيز الإيجابي الفوري؛ مما وفر فرصاً مستمرة لتعميم المهارات المكتسبة في سياق حياتها اليومية.

ب. ماوراء الانفعال الوالدي: يمتلك القائمون على رعاية الطفلة (ل-م) قدرة على فهم حالتها الانفعالية، وإدارتها، مما ساعدهم في تقديم الدعم المناسب، وعزز بشكل كبير من فعالية البرنامج.

ثانياً: الطفل الأقل تحسناً واستجابة بين أطفال المجموعة التجريبية

أظهر الطفل الخامس (أ-ب) (ذكر) أداء أقل بعد تطبيق البرنامج التدريبي بالمقارنة بباقي أطفال المجموعة التجريبية، كما أظهر تراجع في جميع مهارات التعبير الانفعالي بعد فترة المتابعة، وترجع الباحثة ذلك إلى :

١- العوامل الذاتية:

أ. تأخر التشخيص والتدخل: يُعد تأخر تشخيص اضطراب طيف التوحد للطفل (أ-ب) عاملاً مؤثراً في انخفاض نسبة التحسن، حيث حرم الطفل من تلقي التدخلات المتخصصة والمكثفة في السنوات التنموية المبكرة على المهارات الأساسية للتواصل الاجتماعي مثل: الانتباه المشترك، والتواصل البصري، والتقليد. تُعتبر تلك المهارات ضرورية لتنمية قدرة الطفل على فهم التعبيرات الانفعالية واستخدامها بفعالية، وبدونها يصبح بناء مهارات التعبير الانفعالي اللاحقة أكثر صعوبة؛ وبالتالي أدى هذا التأخر إلى إبطاء ملحوظ في وتيرة اكتساب مهارات التعبير الانفعالي، وأثر سلباً على استمرارية تأثيرها على المدى الطويل.

ب. الحساسية المفرطة : تُعد الحساسية المفرطة لدى الطفل (أ-ب) تجاه الأصوات المفاجئة والمرتفعة مؤثراً على صعوبات في المعالجة الحسية. فعند التعرض لمثل هذه المثيرات يدخل الطفل في حالة من الضيق الشديد والإثارة المفرطة؛ مما يعيق قدرته على معالجة المعلومات الاجتماعية أو الانفعالية في تلك اللحظة حيث ينصب تركيزه بشكل أساسي على تنظيم استجابته الحسية بدلاً من فهم التعبيرات الانفعالية للآخرين أو صياغة استجاباته العاطفية المناسبة. تقلل الحساسية المفرطة بشكل مباشر من كفاءة تعلمه للمهارات المستهدفة في البرنامج الحالي، وتزيد من نوبات الغضب، كما تؤثر سلباً على استمرارية تطور هذه المهارات نتيجة للتقطع المتكرر في قدرته على الانخراط بفعالية في المواقف التعليمية.

- ج. اضطراب المصاداة : لوحظ بشكل كبير أثناء الجلسات أن الطفل (أ-ب) يُظهر اضطراب المصاداة حيث يردد الكلمات والعبارات خاصة تلك التي تقع في أواخر الجمل، وهذا الاضطراب أثر سلباً على جوانب متعددة من تنمية التعبير الانفعالي لديه:
- الفهم الوظيفي للمفاهيم الانفعالية : اعتمد الطفل (أ-ب) على التقليد الآلي للعبارات المتعلقة بالانفعالات دون فهم حقيقي لمعانيها أو سياقاتها الوظيفية، وهذا يعني أن ترديده لعبارات مثل "أنا غاضب" قد لا يعكس انفعاله الفعلي؛ مما أثر بالسلب على تنمية قدرته على ربط التعبيرات اللفظية بالانفعالات الداخلية الحقيقية والمواقف التي تثيرها.
 - التعبير الانفعالي التلقائي والوظيفي: اضطراب المصاداة لدى الطفل (أ-ب) قلل من اعتماده على صياغة تعبيرات انفعالية تلقائية ومناسبة للموقف فبدلاً من التعبير عن مشاعره بكلماته الخاصة أو جمل تعكس سبب شعوره، كان يميل إلى التردد، وهذا أثر على تحول المهارات المكتسبة في البرنامج إلى سلوكيات ذاتية ومستدام.
 - قراءة إشارات الطفل من قبل الشركاء : اضطراب المصاداة لدى الطفل (أ-ب) جعل من الصعب على القائمين على رعاية الطفل فهم ما يحاول قوله أو ما يشعر به بالفعل، فإذا كان الطفل يردد الكلمات بدلاً من التعبير عن احتياجاته أو مشاعره، قد يساء فهمه؛ مما يؤثر على جودة الدعم التفاعلي، ويقلل من فعالية التدخل الموجه نحو تنمية التعبير الانفعالي.
- ٢- العوامل البيئية :

- أ. إهمال الأنشطة المنزلية: إهمال والدين الطفل (أ-ب) للأنشطة والواجبات المنزلية بعد انتهاء جلسات البرنامج. تُعتبر هذه الأنشطة جزءاً حيوياً من عملية التعميم حيث تهدف إلى نقل المهارات المكتسبة في البيئة التدريبية المنظمة إلى سياقات الحياة اليومية ؛ مما أدى إلى ضعف قدرته على استخدام ما اكتسبه بشكل تلقائي وفعال خارج جلسات التدريب.
- ب. التغيرات البيئية :تُعتبر التغيرات الكبيرة في روتين الطفل (أ-ب) اليومي أو بيئته (مثل تغيير الأخصائيين، والانتقال بين مراكز التربية الخاصة) عاملاً رئيسياً في زيادة قلقه واضطرابه، مما يجعله أقل قدرة على استدعاء وتطبيق المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تعلمها.
- ج. عدم كفاية الدعم التفاعلي المستمر :يعتمد نموذج SCERTS بشكل أساسي على الدعم التفاعلي المستمر من الشركاء الاجتماعيين الرئيسيين (كالوالدين والمعلمين)، وفي حالة الطفل (أ-ب) تناقص الدعم المقدم، ولم يتم تكييف الاستراتيجيات بشكل فعال لمواجهة التحديات اليومية، وهذا يعني أن المهارات التي بدأ في اكتسابها لم تجد البيئة المحفزة والمستقرة اللازمة لترسيخها وتطويرها؛ مما أثر سلباً على استمرارية أثر البرنامج وتطور مهاراته على المدى الطويل.

توصيات البحث

طبقاً لنتائج البحث الحالي، تستخلص الباحثة التوصيات التالية:

١. تعقد الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم دورات تدريبية مكثفة للمتخصصين (أخصائيي التربية الخاصة، الأخصائيين النفسيين، أخصائيي النطق والتخاطب) لتدريبهم على مبادئ وتطبيقات SCERTS، وكيفية استخدامه لتنمية التعبير الانفعالي.
٢. تعمل إدارة تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم على تطوير أنشطة ومواد تعليمية تكميلية مستندة إلى SCERTS لاستخدامها في الفصول الدراسية العادية أو فصول الدمج لدعم مهارات التواصل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي.
٣. يزود الأخصائيون النفسيون أولياء الأمور بمواد إرشادية بسيطة ومصورة (كتيبات، فيديوهات قصيرة، تطبيقات هاتف) توضح الأنشطة التي يمكن ممارستها لدعم مهارات التعبير الانفعالي لأطفالهم في البيئة المنزلية.
٤. يعد الباحثون والأكاديميون بالجامعات أدوات معيارية ومقننة باللغة العربية لتقييم مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بما يتماشى مع نموذج SCERTS.

المقترحات البحثية

طبقاً لنتائج البحث الحالي، والتوصيات السابقة تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١. برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في تنمية الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .
٣. برنامج تدريبي مستند إلى نموذج SCERTS في خفض الضغوط النفسية لدى امهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٤. برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية التعبيرات الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع

- أسامة مصطفى (٢٠٢٤). العلاج الجدلي السلوكي في ضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر وخفض اذاء الذات لدى المراهقين ذوي الأداء الوظيفي العالي لاضطراب طيف التوحد. مجلة كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، ١ (١)، ٤٦-١.
- أمينة لطفي، وليلى النجعي (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على الصور المتحركة لتحسين التعرف على الانفعالات لدى الأطفال التوحديين بمحافظة جازان. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٨٣، ٦٣٩-٦٦٠.
- إيمان عبد الحميد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استخدام غرف الإثارة الحسية في تنمية التفكير الابتكاري للأطفال الذاتويين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع (الموهوبين) مجلة الطفولة والتربية، ١٢ (٤٣)، ٢٧١ - ٣٣٢.
- أيمن سالم (٢٠٢٤). الدور الوسيط للمبادأة الاجتماعية في العلاقة بين مهارات التواصل والصدقة لذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي مجلة التربية الخاصة، ٤٧، ٤٩٩ - ٥٥٥.
- ثامر البقمي، ومشعل الرفاعي (٢٠٢٢). فاعلية النمذجة بالفيديو بالصور في تحسين المهارات الاستقلالية لدى طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٧١، ٢٢٣-٢٥٦.
- الشيماء سالمان (٢٠٢٠). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على الحوار الذاتي الإيجابي لتحسين التعبير الانفعالي لدى فتيات المؤسسات الإيوائية بالمرحلة الإعدادية مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٧)، ٣٤٢-٤١٢.
- صفاء سلطان (٢٠٢٥). برنامج SCERTS في تخفيف الوصمة الذاتية والإجتماعية لدى امهات أطفال إضطراب التوحد [رسالة ماجستير]. كلية التربية جامعة أسيوط.
- طلال الحزيمي (٢٠٢١). النموذج البنائي للعلاقة بين مستوى شدة الأعراض والصدقة والشعور بالوحدة لدى أطفال ومراهقي اضطراب طيف التوحد مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٨٩ (٤)، ٥٨-٢٩.
- عادل عبد الله (٢٠٢٣). اضطراب طيف التوحد رؤية نقدية ونموذج تصنيفي جديد. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- عادل عبد الله ، وسليمان محمد (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي:

- الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي .
جامعة عين شمس، ٤٠٥ - ٤٤٣ .
- عادل عبدالله، وعبير أبو المجد (٢٠٢٠). مقياس جيليام التقديرى لتشخيص اعراض وشدة اضطراب التوحد. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- عالية الرفاعي، بسماء آدم، وريم حسن (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي باستخدام التلقين لتنمية اللغة الاستقبالية "المفاهيم البيئية" لدى عينة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، ٤٢ (١) ، ٦٤٩-٦٨٣ .
- عبدالرحمن سليمان، بسمة فؤاد، وعليه عبد الفتاح (٢٠٢٢). مقياس SCERTS لتحسين التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مجلة الإرشاد النفسي، ٦٩ ، ١-٤٥ .
- عبير أحمد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الانفعالي لدي أطفال اضطراب التوحد مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٤ (٣)، ٢٤٣-٢٧٢ .
- علية مجدي (٢٠٢٢). استخدام برنامج SCERTS لتحسين التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد وخفض سلوكياتهم المضطربة [رسالة دكتوراه] . كلية التربية جامعة عين شمس .
- عماد علي (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل RAVEN. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- فوزية الدعكي، نادية أميل، ونبيلة أبو زيد (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة البحث العلمي في الآداب، ١٣ (١) ، ١٥١ - ١٧٩ .
- فيصل العامري، وخالد الهذلي (٢٠٢٣). القدرات الإبتكارية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٦ (٥٦) ، ٩٣-٥٠ .
- محمد الصافي (٢٠٢٠). القدرة التمييزية لمقياس ريتفو في التمييز بين "العاديين، ذوي اضطراب طيف التوحد، ذوي متلازمة اسبرجر، ذوي التخلف العقلي البسيط" لدي عينة من الراشدين بالمملكة العربية السعودية مجلة الإرشاد النفسي، ٦١ ، ١-٥٠ .
- معالي الخولي (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد [رسالة ماجستير]. كلية التربية جامعة الإسكندرية.

منال عمر، وإبراهيم الزريقات (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان [رسالة دكتوراه]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية بعمان.

مها النجيم، ريم بالبيد، و مشعل الجهني (٢٠٢٣). فاعلية التلقين بالفيديو في تعليم المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٥ (٥٤)، ١٦٩-١٣٨.

موزة الزعابي (٢٠٢٤). استخدام استراتيجية لعب الأدوار على تحسين جودة الحياة لدى طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة العربية للتربية النوعية، ٨ (٣٤)، ٣١٠-٢٨٩.

موسى أبو زيتون (٢٠٢١). أثر فاعلية برنامج مستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض القلق وتحسين تنظيم الانفعالات لدى عينة من المراهقين الناطقين ذوي اضطراب طيف التوحد مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، ٤ (١)، ٦٧٤-٦٤٥.

هيفاء حسين (٢٠٢٥). فاعلية برنامج قائم على النمذجة بالفيديو لتنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، ٤ (١)، ١٧٠-١٤٢.

وتين السحيباني، وعبدالله المطلق (٢٠٢٤). تأثير عرض النمذجة البصرية في بيئات التعلم الإلكترونية على تنمية مهارة التواصل البديل لدى أطفال التوحد مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ٥ (١٥)، ٣٥٤-٢٦٨.

Alvares, G., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E., Maybery, M., ... & Whitehouse, A. J. (2020). The misnomer of 'high functioning autism': Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism*, 24(1), 221-232.

American Psychiatric Association(2013). *Diagnostic and statistical manual of Mental disorder (5th ed)*.DSM-V,Washington,DC:Author.

Begeer, S., Koot, H., Rieffe, C., Terwogt, M., & Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, 28(3), 342-369.

Brooks, W. (2014). *Gender differences in social skills, peer relationships, and emotional correlates in adults with high functioning autism spectrum disorders*. The Ohio State University.

Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders*:

- A transactional developmental perspective* (pp. 31–54). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fathabadi, R., Daramadi, P., Rezaei, S., & Delavar, A. (2024). Factors Affecting Emotion Regulation Skills Deficit in Individuals with High-Functioning Autism Disorder: A Systematic Review Study. *Health*, 10(4), 48-62.
- Fiaz, H., & Rehman, A. U. (2020). Effectiveness of the social communication emotional regulation and transactional support (SCERTS) model based intervention in language development and fostering social communication in children with autism spectrum disorder: Effectiveness of the SCERTS model based intervention in ASD children. *Journal of Fatima Jinnah Medical University*, 14(1), 16-18.
- Fontani, S. (2015). The SCERTS System. An integrated approach for the emotional regulation of the student with Autism Spectrum Disorders. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 199-212.
- Goldstein, S., & Ozonoff, S. (2018). *Assessment of autism spectrum disorder*. New York: Guilford Publications.
- Grossman, R., Edelson, L., & Tager-Flusberg, H. (2013). Emotional facial and vocal expressions during story retelling by children and adolescents with high-functioning autism. *Journal of speech, language, and hearing research*, 56(3), 1035-1044.
- Hedenbro, M., & Tjus, T. (2007). A case study of parent—child interactions of a child with autistic spectrum disorder (3—48 months) and comparison with typically-developing peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(2), 201-222.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioral and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185–1198.
- Hoehn-Saric, R. (2006). Normal physiological emotions but differences in expression of conscious feelings in children with high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 395-400.
- Huang, A., & Wheeler, J. (2006). High-functional autism: An overview of characteristics and related issues. *International Journal of Special Education*, 21(2), 109-123.
- Huggins, C., Donnan, G., Cameron, I., & Williams, J. (2021). Emotional self-awareness in autism: A meta-analysis of group differences and developmental effects. *Autism*, 25(2), 307-321.

- Iswari, M., & Efrina, E. (2019). Developing social skills of autistic children through role play. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 293, 64–68.
- Jahromi, L., Meek, S., & Ober-Reynolds, S. (2012). Emotion regulation in the context of frustration in children with high functioning autism and their typical peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(12), 1250-1258.
- Jin, W., Wu, L., Hu, L., Li, W., Song, C., Wang, Y., ... & Zhu, Z. (2023). Intelligence profiles and adaptive behaviors of high-functioning autism spectrum disorder and developmental speech and language disorders. *Frontiers in pediatrics*, 10, 972643.
- Kaland, N., Smith, L., & Mortensen, E. L. (2008). Brief report: cognitive flexibility and focused attention in children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism as measured on the computerized version of the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1161-1165.
- Kennedy, E., & Watson, J. (2001). How and when does emotional expression help?. *Review of general psychology*, 5(3), 187-212.
- Kim, B., & Chung, B. (2024). Affective Perception Characteristics in School-aged Children with High-functioning Autism Spectrum Disorder according to Prosody and Semantic Consistency. *Communication Sciences & Disorders*, 29(4), 776-786.
- Kim, S., Paul, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, S. J. Rogers, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp. 230–262). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Kimmig, A. C. S., Burger, L., Schall, M., Derntl, B., & Wildgruber, D. (2024). Impairment of affective and cognitive empathy in high functioning autism is mediated by alterations in emotional reactivity. *Scientific Reports*, 14(1), 21662.
- Kroncke, A., Willard, M., Huckabee, H., Kroncke, A., Willard, M., & Huckabee, H. (2016). *Assessment of Autism Spectrum Disorder: Critical Issues in Clinical*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Kumar, M. (2015). Emotional expressivity, loneliness and subjective happiness as predictors of psychological wellbeing among the elderly. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(12), 1169-1173.
- Laurent, A., Prizant, B., & Gorman, K. (2018). Supporting parents to promote emotion regulation abilities in young children with autism

- spectrum disorders: A SCERTS model perspective. *In Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 301-320). Cham: Springer International Publishing.
- Lee, S., An, E., Yoon, S., & Lee, S. (2025). Supporting teachers' implementation of the SCERTS model for autistic children in South Korean inclusive preschools. *Research in Autism*, 120, 202530.
- Legiša, J., Messinger, D. S., Kermol, E., & Marlier, L. (2013). Emotional responses to odors in children with high-functioning autism: autonomic arousal, facial behavior and self-report. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 869-879.
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviors in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 1065-1076.
- Misailidi, P. & Papoudi, D. (2009). Expression, perception, and understanding of emotions in autism: Psychological and neurological findings. *Step in Social Sciences*, 54, 127 – 145.
- Morgan, L., Hooker, J. L., Sparapani, N., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2018). Cluster randomized trial of the classroom SCERTS intervention for elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*, 86(7), 631-644.
- Mundy, P., Kim, K., McIntyre, N., Lerro, L., & Jarrold, W. (2016). Brief report: Joint attention and information processing in children with higher functioning autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 2555-2560.
- Nagase, K. (2023). The association of autistic traits on cognitive emotion regulation strategies in a non-clinical sample. *Psychological Reports*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00332941231214172>
- O'Neill, J., Bergstrand, L., Bowman, K., Elliott, K., Mavin, L., Stephenson, S., & Wayman, C. (2010). The SCERTS model: Implementation and evaluation in a primary special school. *Good Autism Practice (GAP)*, 11(1), 7-15.
- Portman, E. (2007). *A social competence intervention program for children with high functioning autism and Asperger's Syndrome: A qualitative study*. The University of Texas at Austin.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., & Laurent, A. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing

- communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 16(4), 296-316.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A., & Rydell, P. (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*, Paul H. Brookes Publishing Co..
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Kotronopoulou, K. (2007). Awareness of single and multiple emotions in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 455-465.
- Rubin, E., Prizant, B., Laurent, A., & Wetherby, A. (2013). Social communication, emotional regulation, and transactional support (SCERTS). In *Interventions for autism spectrum disorders: Translating science into practice* (pp. 107-127). New York, NY: Springer New York.
- Rutherford, M. & Johnston, L. (2019). *An Autism Evidence Based Practice Toolkit for use with the SCERTS™ Assessment and Planning Framework*. National Autism Implementation Team.
- Santana, V., Marchezan, J., Scheibe, D., & Bückner, J. (2024). Emotion Comprehension and Socio-cognitive Skills in Children with High Functioning Autism Spectrum Disorders. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, <http://dx.doi.org/10.47626/2237-6089-2024-0863>.
- Schnitzler, T., & Fuchs, T. (2024). Autism as a disorder of affective empathy. *Psychopathology*, 57(1), 53-62.
- Soler, J. (2013). *Improving emotional understanding in children with autism* [Doctoral dissertation]. University of Birmingham.
- Song, S., Kim, J., Kim, Y., & Kim, Y. (2023). A Study on Meta-Pragmatic Language Characteristics of Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 32(4), 11-22.
- Song, Y., Zhong, J., Jia, Z., & Liang, D. (2020). Emotional prosody recognition in children with high-functioning autism under the influence of emotional intensity: Based on the perspective of emotional dimension theory. *Journal of communication disorders*, 88, 106032.
- Stichter, J., O'Connor, K., Herzog, M., Lierheimer, K., & McGhee, S. (2012). Social competence intervention for elementary students with Aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 354-366.

- Torabian, S. (2016). *Assessing language disfluency in school-aged children with autism spectrum disorder in a virtual, public speaking task* [Doctoral dissertation]. University of California.
- Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infancy. *American Psychologist*, 44, 112–149.
- Weiss, E., Rominger, C., Hofer, E., Fink, A., & Papousek, I. (2019). Less differentiated facial responses to naturalistic films of another person's emotional expressions in adolescents and adults with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 89, 341-346.
- Wetherby, A., Prizant, B., & Schuler, A. (2000). Understanding the nature of communication and language impairments. *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*, 9, 109-141.
- Wetherby, A., Woods, J., Guthrie, W., Delehanty, A., Brown, J., Morgan, L., Renee, D. H., Schatschneider, C., & Lord, C. (2018). Changing developmental trajectories of toddlers with autism spectrum disorder: Strategies for bridging research to community practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(11), 2615–2628
- Xie, G.(2020). What is ‘high-functioning’ in high-functioning autism? *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 3(4). 14-21.
- Yu, L., & Zhu, X. (2018). Effectiveness of a SCERTS model-based intervention for children with autism spectrum disorder (ASD) in Hong Kong: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3794-3807.