فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية (PEERS®) في تنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب الأوتيزم

بحث مشتق من رسالة الدكتوراة الخاصة بالباحثة

إعداد

أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي
أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة والتربية الخاصة
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

أ.د / منال عبد الخالق جاب الله
أستـــاذ الصحـــة النفسيـــة والتربية الخاصة
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

د/نيفين سيد عبد الصبور
مـدرس الصحـــة النفسيـــة والتربية الخاصة
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

أ/ ريهام محمد عبدربه محمد رمضان
المدرس المساعد بقســـم الصحـــة النفسيـــة والتربية الخاصة
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

١٤٤٦هـ ــ ٢٠٢٤م

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وتكونت عينة البحث من (٥) مراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وأمهاتهم، تتراوح أعمارهم من (١٢ـ ١٥) عامًا، بمتوسط عُمري قدره (١٣,٢٠)، وانحراف معياري قدره (١,٣٠)، واستخدم الباحثون مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد:هوارد جاردنر،١٩٨٣)، ومقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم(إعداد: الباحثون)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية، المهارات العلائقية، المراهقون ذوو اضطراب الأوتيزم.

Summary:

The current research aimed to reveal the effectiveness of a program for the education and enrichment of relational skills in developing some relational skills among adolescents with Autism spectrum disorder. The research sample consisted of (5) adolescents with Autism spectrum disorder and their mothers, aged from (12-15) years, with an average age of (13,20) and a standard deviation equal to (1,30), the researchers used the Multiple Intelligences Scale (prepared by: Howard Gardner, 1983), the scale of relational skills among adolescents with Autism spectrum disorder (prepared by: researchers),The results of the research resulted in the presence of statistically significant differences between the average ranks of the scores of the research sample of adolescents with Autism spectrum disorder on the scale of relational skills among adolescents with Autism spectrum disorder in the pre- and post-measurements in favor of the post-measurement, and There are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the research sample of adolescents with Autism spectrum disorder on the scale of relational skills among adolescents with Autism spectrum disorder in the post and follow-up measurements.

key words: A program for the education and enrichment of relational skills, relational skills , adolescents with Autism disorder.

مقدمة البحث:

اضطراب طيف الأوتيزم هو اضطراب نمائي عصبي تظهر أعراضه في الثلاثين شهرًا الأولى من عمر الطفل، وتظهر أعراضه بوضوح في ضعف مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي، كما ينطوي على أشكال من القصور في المهارات الاجتماعية، فالقصور في المهارات الاجتماعية من أكثر الأعراض انتشارًا لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وينتج عن هذا القصور تجنب واضح للمواقف الاجتماعية، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية مع المحيطين بهم، ويزداد الأمر سوءًا فيؤدي إلى توتر وعدم ارتياح لهؤلاء المراهقين في موقف أو أكثر من المواقف الاجتماعية ذات الطبيعة الجماعية، حيث يسعى هؤلاء المراهقين إلى تجنب المواقف الاجتماعية.

يدخل الأفراد ذوو اضطراب طيف الأوتيزم مرحلة المراهقة ولديهم مهارات اجتماعية ضعيفة يُصاحبها كنتيجة للتغيرات المرتبطة بهذه المرحلة مستوى من القلق الاجتماعي المرتفع، كما أن لديهم قصور في فهم الإشارات الاجتماعية، بالإضافة إلى أنهم عادةً ما يُظهرون مبادأة اجتماعية محدودة واستجابة اجتماعية ضعيفة، كما يتضح القصور في المهارات الاجتماعية لديهم في قلة الكلام، وصعوبة التعليق، والقصور في المبادأة اللفظية وغير اللفظية للتحية والتوديع، وصعوبة الارتباط بالآخرين والانشغال بهم، وصعوبة طرح الأسئلة والاستماع والاستجابة للآخرين، وصعوبة التفاعل في المواقف الاجتماعية البسيطة (Goldstien,2016, Belini,2017).

ولما كان القصور في المهارات الاجتماعية بين بعض الأفراد ذوي اضطراب طيف الأوتيزم يستمر مدى الحياة بنسب متفاوتة من فرد لآخر، فهذا من شأنه أن يؤثر على فرصهم المستقبلية سواء المهنية أو الاجتماعية، كما أن من شأنه التأثير على صحتهم النفسية وخاصة في مرحلة المراهقة وما يتبعها من تغييرات جسمية ونفسية واجتماعية ومعرفية، وقد تم تطوير العديد من البرامج والتدخلات القائمة على الأدلة والبراهين التي تستهدف تنمية المهارات العلائقية لدى المراهقين والشباب، من هذه البرامج: برنامج تعليم واثراء المهارات العلائقية Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®) وبالتالي، فالبحث الحالي هو محاولة من الباحثين في هذا الإطار للتحقق من

فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

مشكلة البحث:

يُعاني معظم المصابين باضطراب طيف الأوتيزم من قصور أو ضعف في المهارات الاجتماعية مثل التفاعل مع الآخرين، وتلك المهارات تعتمد على التكيف مع الحياة عمومًا والتعامل مع الآخرين، والاعتماد على الذات، وتبرز هذه المشكلة غالبًا في مرحلة المراهقة، وتزداد الصعوبة بشكل كبير مع المراهقين المصابين باضطراب طيف الأوتيزم الذين لم يتلقوا أي مساعدة في المراحل المبكرة(هشام الخولي، ٢٠٢٤).

وأشار (Fein et al.,2007,31) إلى أن اضطراب طيف الأوتيزم يُسبب قصورًا في التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي، ومعظم الأعراض المبكرة لاضطراب طيف الأوتيزم ترتبط بالمجال الاجتماعي، ومن هذه الأعراض نقص سرعة الاستجابة الاجتماعية، وضعف الحساسية للمثيرات الاجتماعية، والقصور في المهارات الاجتماعية.

وذكر (Deschryver et al., 2008,25) أن اضطراب طيف الأوتيزم يُمثل قصورًا في التفاعل الاجتماعي، ومهارات الانتباه والتواصل، حيث يتم تحديده عن طريق القصور في المهارات الاجتماعية، والصعوبات في التواصل والنماذج المقيدة والتكرارية من السلوك.

ومثل هذه الخصائص التي يتصف بها بعض المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، تُشكل بطبيعتها مجموعة من الضغوط الكبيرة على المحيطين بهم من أولياء الأمور والمعلمين، ولذا كان هناك حاجة ملحة إلى تضافر الجهود لحل هذه المشكلات وتقليل معاناة المحيطين بهم، وهذا لن يحدث إلا من خلال البرامج والتدخلات الهادفة، ولسوء الحظ كان هناك عدد قليل جدًا من التدخلات التي يتم تطويرها والتي ركزت على تنمية المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، واستجابة إلى هذه الحاجة الملحة تم تطوير برنامج تعليم واثراء المهارات العلائقية، ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الآتي: ما فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم؟

هدف البحث: التحقق من فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

أهمية البحث:

١. الأهمية النظرية:

- التأصيل النظري للمهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، مما يُثري المكتبة العربية في ظل ندرة البحوث والدراسات في هذا المجال.
- إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية.

٢. الأهمية التطبيقية:

- إعداد مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.
- إعداد برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية الذي يستهدف فئة المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

مصطلحات البحث:

١) **اضطراب طيف الأوتيزم:** هو اضطراب نمائي عصبي يتصف بالقصور المُبالغ فيه في التواصل الاجتماعي المتبادل والتفاعل الاجتماعي، وذلك في العديد من السياقات بالإضافة إلى وجود نماذج محددة ومتكررة من السلوك والاهتمامات أو الأنشطة التكرارية المقيدة، وتظهر أعراضه في مرحلة الطفولة المبكرة (American Psychiatric Association,2013).

٢) **المهارات العلائقية لدى المراهق ذي اضطراب طيف الأوتيزم:** يُعرفها الباحثون بأنها قدرة المراهق على القيام بالتفاعلات الاجتماعية المقبولة مع الآخرين سواء في الأسرة أو المدرسة أو مع الأقران أو مع الغرباء، وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المراهق ذو اضطراب طيف الأوتيزم في هذا البحث على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم(إعداد: الباحثون).

٣) **برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية:** أحد التدخلات القائمة على الأدلة، تم تطويره بواسطة (Elizabeth Laugeson) من جامعة (California,Los Angeles) عام (٢٠٠٥)، ثم تم استخدامه مع المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم استنادًا إلى البحث

الذي أجراه (Kenni et al.,2015)، ويمتد البرنامج (١٦) أسبوعًا بمعدل جلسة واحدة أسبوعيًا مدة الجلسة الواحدة ٩٠ دقيقة، وقد تم اعتماد البرنامج في العديد من الدول منها (الولايات المتحدة الأمريكية، كوريا الجنوبية، وإسرائيل، واليابان، وهونج كونج)، وتمت ترجمته إلى أكثر من ١٢ لغة منها اللغة (الصينية، الكورية، الإسبانية، اليابانية، التايوانية)، ويستخدم البرنامج مجموعة من الفنيات تتمثل في(لعب الدور، تمارين البروفة السلوكية، استخدام كلمات مفتاحية، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، الواجب المنزلي) (Laugeson et al.,2012).

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث فيما يلي:

أولًا المحددات المنهجية:

أـ منهج البحث: استخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة قياس (قبلي - بعدي ـ تتبعي) لمناسبته لتحقيق هدف البحث الحالي.

ب ـ عينة البحث: تكونت عينة البحث من خمسة ذكور من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وأمهاتهم، من المتواجدين بأحد مراكز التربية الخاصة بمدينة بنها، ممن لديهم نقص في بعض المهارات الاجتماعية، وتراوحت أعمارهم من (١٢: ١٥) عامًا، بمتوسط عُمري قدره (١٣,٢٠)، وانحراف معياري قدره (١,٣٠).

جـ ـ أدوات البحث :

ـ مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد : هوارد جاردنر،١٩٨٣).

ـ مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (إعداد : الباحثون).

ـ برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لتنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (إعداد : الباحثون).

د- الأساليـب الإحصائيـة :

استخدم الباحثون برنامج الرزم الإحصائية (18) SPSS في التوصل إلى النتائج بالأساليب الأحصائية الأتية:

١ـ اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفروق بين متوسطات رتب أزواج الدرجات المرتبطة بين التطبيقين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي لأدوات البحث.
٢ـ معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

٢-المحـــددات الزمنيـــة :

استمر تطبيق البرنامج مدة ثلاثة أشهر في الفترة الزمنية من (٢٠٢٤/٢/٢٤) إلى(٢٠٢٤/٥/٣١)، ثم فترة متابعة مدتها شهر، بمعدل ست جلسات أسبوعيًا.

٣-المحـــددات المكانية :

تم تطبيق البرنامج في مركز حافظ للتربية الخاصة بمدينة بنها.

الإطار النظري:

اضطراب طيف الأوتيزم هو اضطراب نمائي عصبي ينطوي على أشكال من القصور المعرفي وخاصة معالجة المعلومات، وضعف مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي، كما أن أعراضه تظهر في الثلاثين شهرًا الأولى من عمر الطفل وتظل طوال عمره، فاضطراب طيف الأوتيزم أحد الاضطرابات النمائية الصعبة التي تواجه العديد من الأطفال وأسرهم، فوجود طفل مصاب باضطراب طيف الأوتيزم في الأسرة يؤدي إلى صعوبة إدارة الأمور الأسرية، ويُزيد من القلق الذى تعانيه تلك الأسرة من أن تفعل أى شيىء تعتقد أنه سوف يُحدث فرقًا بين حالة الطفل الحالية وحالته اللاحقة، وبالنسبة للطفل يُؤثر اضطراب طيف الأوتيزم على كافة جوانب شخصيته النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، مما قد يجعله في عزلة عن العالم الذي يعيش فيه، وضعف القدرة على التفاعل والاندماج مع المحيطين به شأنه شأن الأطفال العاديين الذين يعيشون في نفس المرحلة العمرية، فالأوتيزم أحد الاضطرابات النمائية الشاملة التي تظهر في مرحلة الطفولة، والذي يمتد ليشمل مرحلة المراهقة وما بعدها؛ فمرحلة المراهقة تُعد بدورها أكثر المراحل العمرية تعقيدًا لكل الأفراد وليس فقط لذوي اضطراب طيف الأوتيزم، فالمراهقة هي مرحلة ثورة على كل مايُحيط بالفرد، ومحاولة إثبات الذات أمام الآخرين، وما يُصاحب هذه المرحلة من تغيرات في كافة جوانب الشخصية، وسوف يتناول الباحثون في هذا البحث محورين:

- **المحور الأول** : المراهقون ذوو اضطراب طيف الأوتيزم.
- **المحور الثاني:** برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية.

المحور الأول: المراهقون ذوو اضطراب طيف الأوتيزم.

وسوف يتناول الباحثون في هذا المحور:

مفهوم اضطراب طيف الأوتيزم، نسبة انتشار اضطراب طيف الأوتيزم، أسباب اضطراب طيف الأوتيزم، خصائص المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، تشخيص اضطراب طيف الأوتيزم، المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

أولًا مفهـوم اضطراب طيف الأوتيزم:

تجدر الإشارة هنا إلى ما ذكره (هشام الخولي، ٢٠٢٤) أنه منذ الثاني من أبريل عام ٢٠٢٣ اختلف تعريف الأوتيزم عن الأعوام السابقة؛ نتاج ظهور حقائق جديدة ولعل اضطراب طيف الأوتيزم هو الاضطراب الوحيد الذي شهد العديد من المسميات منها (التوحد، الذاتوية، الأوتيستك، طيف التوحد، سمات التوحد)، فأصبحنا أمام كم هائل من التعريفات والتي تشهدها كل الساحات العلمية، وغير العلمية من المتخصصين وغير المتخصصين في العالم العربي، بالإضافة إلى كثرة الأعراض وتباينها وغموض الكثير منها، وظهور بعضها بشدة في أوقات واختفائها في أوقات أخرى، وما ترتب على ذلك من تعدد وتنوع وتباين في معايير التشخيص، وخلال الاحتفالية باليوم العالمي للتوعية بالأوتيزم ظهر المُسمى الجديد تحت اسم (اضطراب طيف الأوتيزم.

عرف هشام الخولي(٢٠٢٤) الأوتيزم بأنه إضطراب نمائي عصبي يؤثر في وظائف الدماغ، ويظهر في صورة العديد من المشكلات منها مشكلات في التفاعل الاجتماعي، مشكلات في أنشطة اللعب، سرعة الغضب، السلوكيات النمطية والمقاطع الصوتية المتكررة المباشرة وغير المباشرة (الحالية والآجلة) "الإيكولاليا و البلاليا".

وعرف هشام الخولي(١٦،٢٠٢١) الأوتيزم بأنه اضطراب نمائي يُصيب بعض الأطفال ربما مع بدايات حياة بعض الأطفال، إلا أنه يظهر جليًا قبل أن يكتمل عمر الطفل ثلاث سنوات، وله العديد من الأسباب المتباينة وليس هناك أدلة يقينية عن تحديد السبب الرئيس

ويتبدى في العديد من الصور، ويتسم بالضعف في القدرة على التفاعل والتواصل الاجتماعي، وضعف الانتباه وخاصةً الانتباه المشترك، وضعف في اللغة والكلام، إلى جانب ضعف القدرة على اللعب؛ وخاصة اللعب التخيلي التلقائي، واللعب الاجتماعي، واللعب الرمزي، ومقاومة التغيير، وقصور في استخدام تعبيرات الوجه، والإيماءات الجسدية، والإشارة، إلى جانب بعض السلوكيات النمطية أو التكرارية.

كما عرفه (Lord et al.,2020,17) بأنه اضطراب نمائي عصبي يتصف بالقصور في التفاعل الاجتماعي وسلوكيات نمطية تكرارية في الأنشطة والاهتمامات المتكررة، والسلوكيات الحسية التي تبدأ في وقت مبكر من الحياة، وقد يُصاحبه معدلات مرتفعة من الاضطرابات الجسمية والنفسية المتزامنة مثل (مشاكل الجهاز الهضمي، اضطرابات النوم، اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، اضطراب القلق الاجتماعي، الاكتئاب).

وعرفه إبراهيم الزريقات (٩٣،٢٠٢٠) بأنه اضطراب نمائي يؤثر بالسلب على التواصل والسلوك، وذو شدة متغيرة يتسم بصعوبات أو بقصور متواصل في التفاعل والتواصل الاجتماعي، والاهتمامات المقيدة والسلوكيات التكرارية، ويختلف تأثير الاضطراب وشدة أعراضه التي تؤثر سلبًا على قدرة الطفل على العمل بشكل صحيح في المدرسة، والعمل، ومجالات الحياة الأخرى، كما تتراوح شدة الاضطراب من البسيط وفقًا إلى مستويات الدعم، ويُشخص خلال فترة الطفولة المبكرة من الميلاد إلى ثماني سنوات.

وعرفه إبراهيم الغنيمي(٢٠١٧، ٧٨) بأنه نوع من الاضطرابات النمائية يتم تحديده عن طريق الاضطراب النمائي النوعي في التفاعل والتواصل الاجتماعي، وصعوبات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والقدرات اللغوية التقليدية، والمعدل المحدود من الاهتمامات، والافتقار إلى التماسك، وضعف القدرة على التوقع في سياقات الحياة اليومية، والمشكلات في المعالجة الحسية للأحداث الخارجية، والتخطيط الحركي، والتنظيم الانفعالي، والتنظيم السلوكي، وذاكرة الحفظ بتكرار الكلام، والمعالجة البصرية الفراغية، والمعرفة الاجتماعية، والذاكرة التصورية الإدراكية، والحل المجرد للمشكلات.

كما عرفه أشرف عبد القادر(٢٠١٣،٤) بأنه أحد الاضطرابات النمائية العامة أو الشاملة لأنه يتضمن قصورًا في جميع جوانب الأداء النفسي خلال مرحلة الطفولة، بما في ذلك الانتباه والإدراك واللغة والمهارات الاجتماعية والاتصال بالواقع والمهارات الحركية.

وعرفه إسماعيل بدر(٢٠١٠، ١٧٥) بأنه اضطراب انفعالي نمائي يُؤثر على القدرة في فهم التعبيرات الانفعالية، وخاصةً التعبير عنها بالوجه أو باللغة، ويؤثر كذلك على العلاقات الاجتماعية مع ظهور بعض المظاهر السلوكية الشاذة والنمطية.

ووصف هشام الخولي (٢٠٠٨،٤٥) للأوتيزم رابطًا إياه بقصور الانتباه المشترك، والذي يؤدي بدوره إلى قصور التواصل، والتفاعل الاجتماعي مع ظهور سلوكيات نمطية اتفق الجميع على ظهورها خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، باستثناء البعض ممن ظهرت عليهم الأعراض في الستة شهور الأولى من عمرهم، وتتجلى آثار الاضطراب على شخصية الطفل بكافة جوانبها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وفقًا لمتصل يتراوح فيها الاضطراب ما بين مستوى التعقيد وانخفاضه

وبعد استعراض الآراء السابقة حول مفهوم اضطراب طيف الأوتيزم؛ اتضح للباحثة أن كل التعريفات السابقة التي تناولت اضطراب طيف الأوتيزم اتفقت على أنه اضطراب نمائي عصبي، وأنه يظهر في الفترات الأولى من حياة الطفل، وأن هذا الاضطراب يُؤثر بالسلب على التفاعل الاجتماعي، إلى جانب بعض السلوكيات النمطية المتكررة وضعف الانتباه وخاصة الانتباه المشترك، هذا بالإضافة إلى أن هذه السلوكيات تؤدي إلى قصور في مجالات الحياة المختلفة سواء كانت شخصية أو أسرية أو اجتماعية أو تعليمية، وكل ذلك يؤثر على النمو الطبيعي للطفل، وتختلف شدة الأعراض من طفل لآخر، فكل طفل أوتيزم حالة منفردة بذاتها تختلف عن غيرها من الأطفال، والأوتيزم له أسباب عديدة ولكن حتى الآن لم يثبت بالدليل القاطع سبب محدد لاضطراب طيف الأوتيزم.

ثانيًا نسبة انتشار اضطراب طيف الأوتيزم :

وفقًا لتقديرات مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها قدرت نسبة انتشار اضطراب طيف الأوتيزم بحوالي (١ من كل ٣٦ طفل) يتم تشخيصهم باضطراب طيف الأوتيزم(CDC,2023).

كما ورد في مؤتمر إعلان نتائج مبادرة المسح القومي لمعدل انتشار اضطراب طيف الأوتيزم والإعاقات للأطفال من (١ـ ١٢) عام بمصر أن لدينا أكثر من مليون حالة أوتيزم في مصر، حيث أظهرت الدراسة أن نسبة انتشار اضطراب طيف الأوتيزم (١%) من عدد السكان، كما ذكرت وزيرة التضان الاجتماعي أن المبادرة نُفذت في ثمانٍ محافظات وهم : القاهرة، الغربية، الفيوم، أسوان، دمياط، أسيوط،، الدقهلية، مرسى مطروح (الأكاديمية الدولية لتدقيق تشخيص التوحد،٢٠٢٢).

وأوضح أسامة عبد الوارث "مدير مركز الطفل للحضارة والإبداع" أن هذا الاضطراب يُصيب طفلًا من كل ١٦٠ طفل حول العالم " وأشارت غادة والي وزيرة التضامن الاجتماعي " أن عدد أطفال الأوتيزم في مصر نحو (٨٠٠ ألف) وذلك لعام (٢٠٢١)، حيث نسبة الإصابة بين الذكور أربعة أضعاف الإصابة بين الإناث، وهذا الاضطراب يُسبب مشكلات في التواصل الاجتماعي، كما أكدت بأن عدد مصابي الأوتيزم حول العالم يُمثلون (١٠٠) مليون شخص، وقد أكدت منظمة الصحة العالمية أن عدد مصابي الأوتيزم في مصر قد تقارب من المليون، في حين أكد الأطباء المختصون أن العدد يفوق ذلك (مها الهلالي،٢٠٢١).

ويرى الباحثون أن مُعدل انتشار اضطراب طيف الأوتيزم في المجتمعات يتزايد سنويًا بنسبة كبيرة؛ فأصبح يُهدد مستقبل العالم بأسره، وهذا بسبب زيادة معدلات الاكتشاف والتقدم الملحوظ في أدوات التشخيص.

ثالثًا أسباب اضطراب طيف الأوتيزم:

أوضح (هشام الخولي،٢٠٢٤)، أن الأسباب المحتملة لاضطراب طيف الأوتيزم تكمن في ثلاث أجزاء، جزء وراثي: وهو الجزء الأكبر تأثيرًا مع الأخذ في الاعتبار أن الاضطراب لايُورث، وإنما الاستعداد للاضطراب هو الذي يُورث، كما تلعب المشكلات الموجودة في الموصلات العصبية دورًا هامًا في ظهور هذا الاضطراب. جزء بيئي: حيث يكون الاستعداد الوراثي كامنًا والوسط البيئي يلعب دورًا كبيرًا في ظهور هذا الاضطراب. جزء اجتماعي/ ذاتي: حيث تؤدي شبكة العلاقات الاجتماعية دورًا لايقل أهمية عن الدور البيئي في ظهور هذا الاضطراب أو عدم ظهوره، كما أن علاقة الفرد مع ذاته قد تكون صحية وقد تكون غير

صحية؛ ففي حالة شعور الفرد بأن ذاته غير حاضرة فمن السهل أن أية نظرة ذاتية دونية تكون قادرة على كسر هذه الذات فيظهر الاضطراب، وهذه هي العلاقة غير الصحية للفرد مع ذاته، والتي من المحتمل أن تلعب دورًا هامًا في ظهور هذا الاضطراب، بالإضافة إلى الأحاسيس الوهمية (أفكار ليست صادقة / كاذبة)، والتي تلعب دورًا هامًا في نشأة هذا الاضطراب، حيث يكون لها دورًا بارزًا في الخوف الداخلي لذوي اضطراب طيف الأوتيزم، ونتاج لما قد تُحدثه هذه الأحاسيس من تهديدات للذات يظهر الاضطراب، فالفرد ذو اضطراب طيف الأوتيزم هو الوحيد الذي يُعاني من نوعين من الخوف (خوف داخلي / خوف خارجي).

كما أنه من الصعوبة البالغة تحديد أسباب اضطراب طيف الأوتيزم، وذلك لأنها تختلف من فرد لآخر ولايوجد مجال لتعميمها، وهناك العديد من العوامل التي تُزيد من احتمالية إصابة الطفل باضطراب طيف الأوتيزم، وتشمل العوامل الوراثية والبيئية (World Health Organization,2023).

وتتمثل العوامل الوراثية في الجينات والكروموسومات التي تنتقل من الوالدين إلى الأبناء، والتي قد تُسبب اضطراب طيف الأوتيزم؛ فقد تم تقدير وراثة اضطراب طيف الأوتيزم بنسبة(٩٠%)، وهناك أيضًا العوامل المسندة إلى المخ وناقلاته العصبية، حيث وجود شذوذ في كيمياء الدماغ من خلال وجود خلل في التنظيم العصبي في مرحلة ما قبل الولادة، وقد تكون العوامل المسببة لاضطراب طيف الأوتيزم متمثلة في العوامل البيئية والتي تختلف من فرد لآخر، وتتمثل هذه الأسباب في قلق الأم في مراحل الحمل، وربما قلق الأم حتى قبل حدوث الحمل، وقد يكون الغذاء غير المتوازن، أو تناول أدوية معينة أثناء فترة الحمل، وكذلك الظروف الاجتماعية والاقتصادية(Saileela,2020,132).

رابعًا خصائص المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم :

كلمة مراهقة Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescerre ويعني التدرج نحو النضج البدني (الجسمي)، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، وهي فترة تلي مرحلة الطفولة وتسبق مرحلة الرشد، أي أنها فترة انتقالية بين الطفولة والرشد، فالمراهق ليس طفلًا وليس راشدًا، أي أنه يقع في مجال من القوى والمؤثرات والتوقعات، هذا وتقتضي الفطرة الإنسانية أن يكون

المراهق الحق وحسب مفهوم الدينامية هو نتاج للطفولة وتمهيد للرشد، وتعد مرحلة المراهقة من أهم وأدق المراحل التي يمر بها الإنسان باعتبارها مشروع وجود لموجود لم يكتمل بعد، فهي المرحلة التي ينتقل فيها الفرد من طفل غير كامل النضج إلى إنسان ناضج في سبيله إلى الرشد، فهي مرحلة الميلاد الحقيقي والوجود الحقيقي للفرد(هشام الخولي، ٣٢،٢٠١٨).

وتوجد خصائص عديدة ومتنوعة للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وفيما يلي شرح لهذه الخصائص :

١) **محدودية اللغة:** من الصعب على معظم المراهقين الذين يعانون من اضطراب طيف الأوتيزم التعبير عما يريدون قوله، والكلام في كثير من الأحيان يبدو وكأنه يصدر من إنسان آلي، فالكلام الصادر عن معظم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم يكون بصورة تكرارية غير مفهومة (إبراهيم الزريقات، ٢٧،٢٠١٦).

٢) **إدارة الوقت:** وهي مشكلة لدى معظم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، فهم لا يستطيعون إدارة وقتهم وذلك لأنهم يستغرقون فيما يقومون به من مهام أو أنشطة، ومن الصعب إخراجهم من الانهماك والاستغراق في هذه الانشطة، فقد يمضون ساعات طويلة في ترتيب رف الكتب الخاص بهم(إيمان الكاشف،٢٩،٢٠١٢).

٣) **النشاط الحركي :** يُجيد معظم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم الحجل (القفز) على رجل واحدة ببراعة وبمعدلات أعلى من العاديين، ومنهم من يجيد ضرب الكرة بالمضرب ببراعة، ومنهم من يُجيد إستخدام كلا اليدين في أنشطة متعددة ببراعة، ومنهم من يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في الدوران حول الذات (الباليه)، ومنهم من يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في فن البانتومايم (هشام الخولي،٢٠٢٤).

٤) **الانشغال بالروتين :** في أكثر الأحيان يتمسك كثير من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بروتين يومي، وقد ينزعجون ويثورون إذا حدث أي تغيير في الروتين، كما أن منهم موهوبون من ذوي المهارات النادرة، فالبعض لديه ذاكرة قوية لحفظ القوائم، وحساب تواريخ التقويم، وآخرون لديه قدرة بارعة في الرسم(محمد أبو حلاوة، ١٢،٢٠١٥).

٥) الناحية التواصلية: يُعاني أغلب المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم من قصور في التواصل سواء البدء أو مواصلة الحوار، وغالبًا لا يفهمون تعبيرات الوجه ولغة الجسم وغيرها من الإشارات غير اللفظية فضلًا عن قصور في فهم مقاصد ونوايا الآخرين، والنكات والسخرية غالبًا ما تكون أكبر من قدرتهم على الفهم، ويجد الناس في التفاعل مع المراهقين الذين يُعانون من اضطراب طيف الأوتيزم الكثير من الإحباط ولا يفضلون التواصل معهم(آمال باظة،٢٠١٣،٢٥).

خامسًا تشخيص اضطراب طيف الأوتيزم :

عملية التشخيص للطفل ذي اضطراب طيف الأوتيزم تعد من العمليات الشاقة، التي تحتاج إلى كثير من الخبرة والملاحظة الدقيقة، ورصد سلوك الطفل لتحديد وجود أو عدم وجود الأعراض السلوكية المميزة له ودرجة وجودها ومستواها، فقد يوجد في أسرة ما طفل أوتيزم ولكن لا يعرف الوالدان أن هذا الطفل هو طفل أوتيزم، حيث إن البداية تكون في غموض حالة الطفل والذي يتبدى بشكل أساسي في ضعف الانتباه وخاصة الانتباه المشترك، حيث يبدو هذا الطفل وكأنه أصم لايُعير الآخرين أي انتباه، وهو ليس بأصم أو ضعيف السمع بل على العكس فقد يكون حساسًا للصوت بدرجة كبيرة، ومن المؤشرات المهمة في تشخيص طفل الأوتيزم تأخر اللغة والكلام، وخاصة بعد أن يتجاوز الطفل السنوات الأولى من عمره، ثم يتوالى ظهور المؤشرات الأخرى للتشخيص مثل (القصور والضعف في التواصل والتفاعل الاجتماعي، والنمطية والتكرار "السلوك القالبي "، والببغائية (هشام الخولي،٢٠٢١ ،١٧).

وتُعد السلوكيات النمطية المقترنة بمشكلات في التفاعل الاجتماعي منذ الثاني من إبريل من عام ٢٠٢٣ "اليوم العالمي للتوعية بالأوتيزم" العرض الرئيس الذي يُعتمد في تشخيص اضطراب طيف الأوتيزم، ولو إقتصر الأمر على مشكلات في التفاعل الاجتماعي فلا يدخل ضمن تصنيف الأوتيزم ولكن يدخل تحت مظلة اضطراب التفاعل الاجتماعي، وتتبدى هذه السلوكيات النمطية أو القالبية في العديد من الصور والأشكال، بالإضافة إلى مشكلات القصور في التفاعل الاجتماعي، أما ما عدا ذلك من أعراض فهى ليست دليلا قويًا في تشخيص اضطراب طيف الأوتيزم؛ لأنها تظهر لدى العاديين أيضًا (هشام الخولي، ٢٠٢٤).

بعض أدوات تشخيص اضطراب طيف الأوتيزم :

١) الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الرابع

(American Psychiatric Association, 2000)

أ) تتضمن معايير التشخيص (٦) نقاط من (١) و(٢) و(٣) منها نقطتين على الأقل من القسم:

(١) قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي يتمثل على الأقل في اثنين من العناصر التالية :

- خلل واضح في استخدام السلوكيات غير اللفظية المتعددة مثل (التواصل البصري – تعبيرات الوجه – وضع الجسم – والإيماءات التي تُنظم التفاعل الاجتماعي).
- القصور في تكوين العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الأقران.
- الافتقار إلى التلقائية في مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم واهتماماتهم.
- القصور في تبادل المشاعر الانفعالية والاجتماعية مع الأخرين.

(٢) قصور نوعي في التواصل اللفظي وغير اللفظي :

- تأخُر في تطور الكلام أو فقدانه كليًا (مع عدم وجود دلالة على محاولة التعويض عن هذا العجز بأي وسيلة أخرى غير لفظية مثل التواصل بالإيماء أو الإشارة).
- بالنسبة للفئة التي تتمتع بالقدرة على الكلام يظهر لديها قصور واضح في القدرة على المبادرة إلى الحديث أو على الاستمرار في تبادل حديث مع الغير.
- استخدام نمطي أو تكراري للغة أو استخدام لغة فردية خاصة غير مفهومة.
- القصور في ممارسة اللعب الإيهامي العفوي أو اللعب التخيلي الملائم للمستوى النمائي.

(٣) سلوك نمطي ومتكرر وذخيرة محدودة من الاهتمامات والأنشطة:

- الانشغال الزائد والمستمر بواحدة أو أكثر من الاهتمامات النمطية المحدودة.
- الانشغال غير الوظيفي ببعض الحركات الروتينية والطقوسية التي لا معنى لها.
- حركات جسمية نمطية ومتكررة (مثل رفرفة الأصابع أو لي اليدين أو حركات جسمية معقدة).
- الانشغال الشديد بأجزاء الأشياء.

ب) أداء وظيفي غير طبيعي في مجال واحد على الأقل من المجالات التالية ويكون حدوثها قبل سن ثلاث سنوات :

- التفاعل الاجتماعي.
- استخدام اللغة في التواصل الاجتماعي.
- اللعب الرمزي أو التخيلي.

ج) لا يرجع الاضطراب إلى اضطراب متلازمة ريت أو اضطراب الانتكاس الطفولي

٢) الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الخامس :

(American Psychiatric Association,2013)

أ) تتضمن معايير التشخيص ثلاث نقاط من (١) ونقطتين من (٢) :

١- القصور المستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة:

- قصور في القدرة على تبادل المشاعر الانفعالية والاجتماعية مع الآخرين، والذي يتراوح من الفشل في بدأ محادثة طبيعية، ونقص مشاركة الاهتمامات، والانفعالات؛ إلى الفشل في بدأ التفاعلات الاجتماعية أو الاستجابة لها.
- قصور في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، والذي يتراوح على سبيل المثال من التواصل غير اللفظي غير المتكامل أو الفقير، إلى القصور في التواصل البصري ولغة الجسم، أو القصور في فهم واستخدام الإيماءات، إلى الافتقار التام أو الغياب الكلي للتعبيرات الوجهية والتواصل غير اللفظي.
- قصور في القدرة على تكوين وفهم والحفاظ على العلاقات الاجتماعية المناسبة نمائيًا، والذي يتراوح على سبيل المثال من صعوبات تعديل أو تكيف السلوك ليناسب السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات المشاركة في اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى غياب الاهتمام بالأقران.

٢- سلوك نمطي ومتكرر وذخيرة محدودة من الاهتمامات والأنشطة مما يتمثل في مجالين على الأقل من المجالات التالية :

- حركات جسمية نمطية ومتكررة أو باستخدام الأشياء أو الأغراض، أو الكلام (مثل الحركات الجسمية النمطية المتكررة البسيطة، ترتيب أو تنظيم اللعب، تقليب الأشياء، أو ترديد الكلمات والعبارات).
- الانشغال غير الوظيفي لأنماط من السلوك الروتيني الذي لا معنى له، أو أنماط أشبه بالطقوس من السلوك اللفظي أو غير اللفظي (على سبيل المثال الضيق الشديد لأي تغيرات صغيرة، مشاكل وصعوبات عند التغير في الروتين، أنماط التفكير الجامدة، والرغبة الملحة في أكل نفس الطعام يومياً أو المشي من نفس الطريق يوميًا).
- اهتمامات مقيدة ومحدودة للغاية والتي تكون غير طبيعية من حيث الشدة والدرجة على سبيل المثال (الانشغال الشديد أو الارتباط القوي بأشياء غير معتادة، واهتمامات مقيدة أو محدودة بشكل مفرط).
- فرط أو نقص الاستجابة للمُدخلات الحسية أو اهتمامات غير عادية بالعناصر الحسية في البيئة (على سبيل المثال لامبالاة واضحة للألم/ درجة الحرارة، والاستجابة السلبية لأصوات محددة/ أو الإفراط أو الهوس بلمس أو شم أشياء معينة، والافتتان أو الانبهار البصري لأضواء أو حركات معينة).

ب) الأعراض يجب أن تكون موجودة أو ظاهرة في فترة النمو المبكرة :

حتى وإن لم يتم التعرف على تلك الأعراض حتى وقت لاحق من العمر (ولكن قد لا تُصبح واضحة تمامًا حتى تتجاوز المطالب الاجتماعية القدرات المحدودة أو قد يُخفيها الاستراتيجيات المُتعلمة في وقت لاحق).

ج) تُسبب الأعراض قصورًا هامًا أو كبيرًا في المجالات الاجتماعية، الوظيفية، أو مجالات الأداء الوظيفي الهامة الأخرى.

د) ألا يكون السلوك ناتجًا عن إعاقات أخرى مثل الإعاقة الفكرية.

سادسًا المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم[١]:

المهارات الاجتماعية هي مهارات تُستخدم بشكل يومي للتفاعل والتواصل مع الآخرين، وهي أي مهارة تُمكن الفرد أو الشخص من التفاعل والتواصل مع الآخرين، ومن خلالها تتبدى العلاقات الاجتماعية بشكل لفظي أو غير لفظي، ويتبدى التواصل اللفظي أو المنظومة ويشمل الكلام والعروض والمناقشات، وجوانب التواصل اللفظي بين الأشخاص مثل القدرة على التحدث بوضوح أو الاستماع والتفكير والتوضيح، بينما يتبدى التواصل غير اللفظي في توصيل المعنى في شكل رسائل غير منطوقة، كالإيماءة أو اللمس أو لغة الجسد، وتعبيرات الوجه والتواصل البصري، ونبرات الصوت والإصغاء أو الإنصات، ولا شك أن المهارات الاجتماعية هي سلوكيات مكتسبة ويمكن قياسها من خلال الطريقة التي يتعامل بها الشخص/ الفرد مع الآخرين، وردود الأفعال الناتجة عن تصرفاتهم المختلفة(هشام الخولي،٢٠٢٤).

والمهارات الاجتماعية ذات أهمية كبيرة لمراهقي اضطراب طيف الأوتيزم، خاصةً وأن المحيط الاجتماعي في ثقافتنا يتأرجح مابين قبول / رفض لهذه الفئة، ومنهم من يعتبرهم وصمة للأسرة ويفرضون عليهم قيودًا عديدة وما قد يُصاحب ذلك من مشكلات لدى الأسر، وعلى النقيض هناك من ينظر إليهم من منظور إمباثي ومن ينظر إليهم من منظور سيمباثي(هشام الخولي،٢٠٢١).

فالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم هي مظهر سلوكي للمعرفة الاجتماعية، فعلى سبيل المثال فإن السلوك البسيط لتحية شخص ما اجتماعيًا عند رؤيته يتطلب استعدادًا تلقائيًا يظهر خلال سياق الأحداث، ويتضمن إنشاء تواصل لحظي بالعين (اتصال بالعين في نفس اللحظة)، والتحرك البدني نحوه (التلويح مرحبًا)، أو لفظيًا (تقول مرحبًا)، وإظهار تعابير وجهية تدل على السعادة مثل (ابتسامة صغيرة أو انفراج الوجه)، وبعد ذلك إدراك ومعرفة التحية عند ذهاب الآخر، ولكن المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم

[١] استخدم الباحثون مصطلح المهارات العلائقية حفاظًا على اسم البرنامج الأصلي " تعليم وإثراء المهارات العلائقية"، ووجد الباحثون من خلال مرحلة البحث لهذا البرنامج أن المهارات العلائقية هي في الأساس مهارات اجتماعية، وما يزيد عليها هو طريقة التقديم لهذه المهارات حيث التعليم والإثراء الذي هو صبغة برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية.

يُعانون من صعوبات معرفية اجتماعية تجعلهم غير قادرين على إظهار المهارات الاجتماعية الملائمة(winner,2002,73).

ويحتاج المراهقون ذوو اضطراب طيف الأوتيزم إلى الدعم والمساندة الاجتماعية من المحيطين بهم، وذلك على المستوبين الطبي والسيكولوجي من أجل تنشيط الشبكات العصبية للدماغ لتنشيط المشاعر الإيجابية، فالدعم الاجتماعي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم هو المعلومات التي تقود المراهق إلى الشعور بأنه ينال الاهتمام والتقدير من الآخرين وبأنه محبوب وذو قيمة، وبأنه ذو أهمية في بيئة الواجب والالتزام والتواصل المشترك siklos) (2006,205, .et al ، وهذا ماأكدته دراسة كلٍ من (Ruble,2001)، (Murdock et al.,2007) ، والتي توصلت إلى أن المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم ينشغلون بالتواصل الاجتماعي بدرجة نصف انشغال أقرانهم العاديين بهذا التواصل.

فالقصور في المهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم يتمثل في ثلاثة عناصر أساسية وهي: القصور في المعرفة الاجتماعية، والقصور في التواصل الاجتماعي، والقصور في الفهم والتخيل الاجتماعي(Greenway et al.,2000,686).

ووفقًا لما ورد عن رابطة التعليم الوطني (National Education Association,2006) فإن القصور الذي يُعانيه معظم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في المهارات الاجتماعية يتضمن: الانشغال في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة، تحقيق الاتصال بالعين أثناء المحادثات، الانتباه للجوانب غير اللفظية للتواصل مثل الإشارات والتغيرات الوجهية، التكيف مع القواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي، الانشغال في موضوعات مختارة مع رفيق المحادثة.

نتيجة لذلك أصبح التدريب على المهارات الاجتماعية طريقة شائعة بشكل متزايد لمساعدة المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على التكيف مع بيئتهم الاجتماعية، ومع ذلك تشير الأدبيات إلى وجود عدد قليل جدًا من البرامج القائمة على الأدلة التي استهدفت المهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم(Cochrane et al.,2012,13)

ونظرًا لوجود تركيز أكبر على التدخل المبكر فقد استهدفت معظم برامج المهارات الاجتماعية الأطفال ذوي اضطراب طيف الأوتيزم الأصغر سنًا، ومن بينها العدد المحدود

لبرامج المهارات الاجتماعية التي أُجريت مع المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وتشتمل معظمها على عينات صغيرة(ozonoff& Miller, 2007,415).

ويرى الباحثون أن التدريب على المهارات العلائقية ذو أهمية كبيرة للمراهق ذي اضطراب طيف الأوتيزم؛ فهي تُدعمه في بناء علاقاته بالمحيطين به بصورة صحيحة وتساعده على إنشاء روابط وثيقة معهم وتقليل المشكلات الناتجة عن التفاعل بينهم، فالقصور في المهارات العلائقية يُصاحبه العديد من المشكلات السلوكية والنفسية، فيترتب على انخفاض مستوى المهارات العلائقية لدى الفرد أن يكون في حالة مستمرة من التوتر والقلق الاجتماعي، مما يجعله أقل قدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، لذلك فهو يُفضل العزلة وتجنب العلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى عدم القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية تجاه من يتعامل معهم، مما يُؤدي إلى اضطراب العلاقات الاجتماعية.

المحور الثاني برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية:

برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية: يُمثل برنامج التدخل بمساعدة الوالدين تدخلًا قائمًا على الأدلة في مرحلة ما قبل المدرسة والمراهقة والشباب لدى ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، تم تطوير البرنامج لأول مرة في جامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس بواسطة (Elizabeth Laugeson) سنة (٢٠٠٥) ، وقد توسع البرنامج في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية استنادًا إلى البحث الذي أجراه (Kenni et al .,2015) لمجموعة متنوعة من المهارات العلائقية، وتمت ترجمة البرنامج إلى أكثر من اثنتي عشرة لغة ويُستخدم في دول عديدة في جميع أنحاء العالم(Laugeson et al.,2012).

ويتكون برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية من (١٦) جلسة بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا مدة كلًا منها (٩٠) دقيقة يتم تقديمها مرة واحدة في الأسبوع، وتتكون كل جلسة من مهارة علائقية للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، ويحضر الوالدان والمراهقون جلسات منفصلة متزامنة ترشدهم إلى العناصر الأساسية حول المهارات العلائقية وتكوين صداقات والاحتفاظ بها، بالإضافة إلى التعامل مع صراع الأقران ورفضهم(Laugeson& Frankel,2010).

وتم تطوير برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في الأصل كتدخل بمساعدة الوالدين يُركز على المراهقين الذين يواجهون صعوبة في تكوين الصداقات والحفاظ عليها، وتم اختبار البرنامج ميدانيًا على نطاق واسع مع المراهقين والشباب ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وبدرجة أقل مع المراهقين المصابين بإعاقات ذهنية، واضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط، ويُستخدم برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية أيضًا مع المراهقين والشباب المصابين بالاكتئاب والقلق والتحديات الاجتماعية الأخرى(Rao et al.,2008)، وهذا ماأكدته دراسة(Sakinah,2020)، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لمجموعة من المراهقين الهولنديين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ مراهقًا تراوحت أعمارهم من(١٨:١٢) عامًا وتمثل معامل الذكاء لهم أكبر من ٨٠، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الاستجابة الاجتماعية (SRS) هذا بالاضافة إلى مقياس القلق الاجتماعي، وتضمنت معايير الاستبعاد في هذه الدراسة تاريخ المرض العقلي وأي إعاقات بصرية أو سمعية أو جسمية تمنع المشاركة في البرنامج، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن تحسن المهارات العلائقية وانخفاض القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وتم تقييم برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية عبر الثقافات في العديد من البلدان مثل (كوريا الجنوبية وإسرائيل وهونج كونج واليابان والولايات المتحدة الأمريكية)، ومن المثير للاهتمام أيضًا أن التكييفات الثقافية في هذه المجتمعات كانت متشابهة جدًا حيث تم:

أولًا: تعديل وتكييف نماذج المجموعات الاجتماعية المناسبة والأنشطة ومواقع التواصل الاجتماعي وفقًا لمثيلاتها الموجودة في الثقافات الخاصة بتلك البلدان.

ثانيًا: استبدال العبارات المستخدمة في التدريب السلوكي بين المراهقين في هذه المجتمعات بأمثلة مناسبة ثقافيًا لتلك البلاد.

ثالثًا: تضمين أمثلة من الصياغات المحلية لإثارة ردود الفعل كاستجابة مناسبة للمضايقات اللفظية، وعلى الرغم من هذه العادات والاختلافات اللغوية بين الثقافات المذكورة أعلاه بمجرد

تكييفها ثقافيًا مما يُظهر أن برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية فعال مع المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (Yamada et al.,2020).

فبرنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية مخصص للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم الذين ليس لديهم إعاقات ذهنية، مع التركيز على المهارات المتعلقة بتكوين صداقات والحفاظ عليها وإدارة صراع الأقران ورفضهم، حيث يتم إنشاء قواعد وخطوات السلوك الاجتماعي من الأدلة البحثية المتعلقة بما يلي: (١) الأخطاء الاجتماعية الشائعة التي غالبًا ما يرتكبها الآخرون تجاه المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم مثل "السخرية من الآخرين، إلقاء الشائعات، القيل والقال" ، (٢) المهارات العلائقية الأساسية اللازمة لتكوين صداقات والحفاظ عليها مثل "مهارة الدخول في محاثة، مهارة الخروج من المحادثة، تقبل النقد" ، (٣) الطرق الصحيحة التي يتعامل بها المراهقون ذوو اضطراب طيف الأوتيزم مع صراع الأقران والرفض مثل التعامل مع التنمر، التعامل مع المضايقات، مواجهة السمعة السيئة (Reichow&Volkmar,2010)، وهذا ماأكدته دراسة (Chien,2020)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لدى المراهقين التايوان ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وتكونت عينة الدراسة من ١٦ مراهقًا تتراوح اعمارهم من (١٥:١٢) عامًا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاستجابة الاجتماعية ومقياس القلق الاجتماعي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن تحسن ملحوظ في مستوى المهارات العلائقية وانخفاض القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

ويُركز برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية على أساسيات المحادثة قبل التقدم إلى موضوعات اجتماعية أكثر تعقيدًا مثل (بدء الاتصال بمجموعات الأقران، واستضافة اللقاءات، والتعامل مع الخلافات)، وتشتمل جلسات المراهقين على عروض الفيديو والتي تمثل سلوكيات اجتماعية لتحفيز الإدراك الاجتماعي، ويتم توفير واجبات منزلية في صورة تدريبات سلوكية يتم إجراؤها في المنزل في نهاية كل جلسة للتأكد من أن المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم يطبقون المهارات المكتسبة حديثًا في بيئتهم، ويتم تخصيص جزء من الجلسة لمناقشة الواجب

المنزلي للأسبوع السابق، ويتم مراجعة المهارات مع الوالدين حتى يفهموا ما يتعلمه أبنائهم وهذا يسمح للوالدين بالعمل كمدرب اجتماعي لأبنائهم(Laugeson et al.,2009).

ويتمثل مفتاح برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تدريب الوالدين ليكونوا مدربين اجتماعيين، حيث يعمل الوالدان والمراهقون بشكل منفصل ومتزامن في نفس الوقت لمدة ٩٠ دقيقة أسبوعيًا لمدة ١٦ أسبوع، حيث يتدرب المراهقون على:

- كيف يستخدمون مهارات المحادثة المناسبة مثل (توظيف المعلومة، وإيجاد المتعة، والقيام بمحادثات متبادلة، واستخدام اتصالات غير شفهية مثل "إرسال رسائل نصية عبر الهاتف").
- كيف يستخدمون الدعابة (مثل تدريب مراهق الأوتيزم على تقبل الدعابة من الآخرين).
- كيفية الدخول والخروج من محادثة (مثل تدريب مراهق الأوتيزم على الاستئذان للانضمام لمحادثة، وأيضًا تدريبه على الاستئذان للخروج من محادثة).
- كيفية اختيار الأقران المناسبين(مثل تدريب مراهق الأوتيزم على حُسن اختيار الأقران).
- كيف يكونوا ضيوفًا جيدين عندما يجتمعون مع أقرانهم(مثل تدريب مراهق الأوتيزم على أن يكون ضيف جيد عند زيارة أقرانه).
- كيفية التعامل مع نزاع وتضارب الأقران(مثل تدريب مراهق الأوتيزم على التعامل مع الخلاف مع الأقران).
- كيفية التعامل مع المضايقات والتنمر(مثل تدريب مراهق الأوتيزم على التعامل مع المضايقات الناتجة عن الأقران (Laugeson&frankel,2012).

وبرنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية هو أحد التدخلات السلوكية التي تهدف إلى تحسين المهارات العلائقية والتي هي ضرورية للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم؛ نظرًا لطبيعة نقص المهارات العلائقية لديهم، وعلى هذا الأساس فإن برامج المهارات العلائقية التي تستهدف المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم قد تُقلل من الخلل الوظيفي الاجتماعي الناتج

عن نقص المهارات العلائقية (Laugeson & frankel,2014)، وهذا ماأكدته دراسة (Jeffrey et al.,2015)، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن المراهقين الذين تلقوا برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية حافظوا على مكاسب البرنامج في المتابعة طويلة المدى، والتحسن الملحوظ في مهارات الصداقة والمهارات العلائقية، فضلًا عن انخفاض السلوكيات المُشكلة لديهم وأعراض اضطراب طيف الأوتيزم.

وتتضمن المهارات العلائقية التي يتم تناولها في برنامج "تعليم وإثراء المهارات العلائقية" الأصلي ستة عشرة مهارة أوردها Laugeson&Frankle,2010 كما يلي:

- مهارة المحادثة، بما في ذلك اللفظية وأشكال الاتصال غير اللفظي.
- مهارة المحادثة ثنائية الاتجاه.
- مهارة التواصل الإلكتروني، بما في ذلك المكالمات الهاتفية، والرسائل النصية، والرسائل الفورية، والبريد الإلكتروني، والسلامة على الإنترنت "الحماية من التنمر الإلكتروني".
- مهارة اختيار الأصدقاء المناسبين، بما في ذلك تحديد مجموعات الأقران التي يمكن من خلالها العثور على مصادر للأقران.
- مهارة الاستخدام المناسب للفكاهة، بما في ذلك الانتباه إلى ردود الفعل، والدعابة من الآخرين.
- مهارة الدخول في محادثة، بما في ذلك كيفية الانضمام إلى محادثات مع المراهقين الآخرين.
- مهارة الخروج من محادثة، بما في ذلك كيفية تقييم مدى التقبل أثناء دخول الأقران وماذا تفعل عندما تفشل هذه المحاولات.
- مهارة المشاركة، بما في ذلك كيفية تنظيم مقابلة ناجحة مع الأقران.
- مهارة الرفض"القدرة على قول لا".

- مهارة الروح الرياضية الجيدة " قبول النقد" ، بما في ذلك كيفية التصرف بشكل مناسب أثناء الألعاب.
- مهارة التعامل مع المضايقات من خلال استخدام الاستجابات السلوكية المناسبة.
- مهارة مديح الأقران أثناء اللعب من خلال الكلمات المفتاحية "عبارات سهلة وبسيطة".
- مهارة مواجهة التنمر، بما في ذلك تحديد كيفية التعامل مع التهديدات الجسمية من الآخرين.
- مهارة مواجهة السمعة السيئة.
- مهارة التعامل مع الخلافات.
- مهارة التعامل مع الشائعات والقيل والقال.

وقام الباحثون بدمج الستة عشرة مهارة في المقياس الأصلي إلى ثلاثة مهارات أصلية وهي (مهارة المحادثة، مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء، مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات)، بحيث يندرج تحت كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية، فمهارة المحادثة تضم (مهارة الدخول في محادثة، مهارة الخروج من محادثة، مهارة المحادثة ثنائية الاتجاه، مهارة التواصل الإلكتروني)، ومهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء تضم (مهارة اختيار الأصدقاء المناسبين، مهارة طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات، مهارة عقد المراهق مقابلات ناجحة، مهارة سلوك الضيف الجيد، مهارة سلوك المضيف الجيد، ومهارة مشاركة المراهق أقرانه أثناء اللعب)، مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات وتضم (مهارة مديح المراهق أقرانه أثناء اللعب، مهارة تقبل المراهق النقد من أقرانه، مهارة قول المراهق لا عند الرفض، مهارة إلقاء المراهق للنكات "الدعابة"، مهارة تعامل المراهق مع المضايقات " كالشتائم، والاستخفاف به، الهجمات الجسدية"، مهارة مواجهة المراهق الشائعات والقيل والقال "الغيبة".

وقد أوضحت دراسة (Shuting et al. ,2021)، مدى تحسن المهارات العلائقية لدى عينة الدراسة في إطار بيئة المدرسة من خلال هذا البرنامج الذي مدته ١٦ أسبوعًا، والذي أثبت

قدرته على تحسين المهارات العلائقية والتفاعلات الاجتماعية بشكل كبير بين المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

وتم تخصيص برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية الآن لتلبية احتياجات علماء النفس وأخصائي اضطرابات النطق والمشرفين والمعلمين، وتم تقسيم الدليل إلى مهارات مقسمة بوضوح، ولكل منها قواعد وخطوات محددة، ومهام واجبات منزلية مقابلة، وخطط للمراجعة، وأنشطة فريدة للمراهقين، ويتضمن البرنامج أيضًا نشرات الوالدين، ونصائح حول التحضير لكل مهارة(Laugeson , 2014)

وفي سياق هذا البرنامج يتم تنسيق جلسة تدريبية يوميًا بدلاً من جلسة واحدة أسبوعيًا، ويُقدم الأخصائي الجلسة التدريبية يوميًا لمدة (٣٠:٦٠) دقيقة في المرة الواحدة، بمعدل(٤ ـ ٥) أيام في الأسبوع مقابل مرة واحدة في الأسبوع لمدة ٩٠ دقيقة (Laugeson et al.,2009).

ويجب أن تكون الجلسات مُنظمة للغاية للحفاظ على تركيز المهارات التي يتم التدريب عليها، ثم يُقسم دليل المهارات المستهدفة على مدار (١٦ أسبوعًا) ليشمل ما يلي:

- **التحضير للمهارة:** يتم تقديم الأساس المنطقي لكل مهارة في هذا القسم لمساعدة الأخصائي على التركيز بشكل مناسب على المهارات الأكثر أهمية (مثل مهارة المحادثة، مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء)، وتتم مناقشة المشكلات المحتملة التي قد تنشأ أثناء التدريب وتقديم اقتراحات حول كيفية التغلب على هذه المشكلات.
- **مُراجعة الواجب المنزلي (اليوم الأول):** مراجعة الواجب المنزلي في بداية الأسبوع يُزيد من أهمية إكمال الواجبات المنزلية ويتيح وقتًا كافيًا لاكتشاف مشكلات الواجبات المنزلية.
- **تقديم المهارة المستهدفة (اليوم الثاني):** عادةً ما يتم تقديم المهارة المستهدفة من خلال استخدام عروض لعب الأدوار.

- **البروفات السلوكية (اليوم الثالث):** إحدى الطرق التي يبدأ بها المراهقون في تحويل المهارات إلى حياتهم اليومية هي ممارسة المهارات المكتسبة حديثًا في الجلسة أثناء تلقي تعليقات الأداء من الأخصائي، ويحدث هذا في اليوم الثالث خلال التدريب، وفي بعض الحالات يشاهدون عرضًا للعب الدور، ثم يمارسون المهارات المكتسبة حديثًا.
- **نشاط المراهقين (اليوم الرابع والخامس):** إذا لم يجد المراهقون أن المهارات ممتعة ومفيدة، فسيقل احتمال استخدامهم للمهارات التي يتم التدريب عليها ويساعد نشاط المراهقين المدربين على تسهيل الأنشطة ذات الصلة بشكل فعال.
- **مراجعة المهارة:** يبدأ اليوم (السادس والسابع) بمراجعة موجزة للمهارة يتبع ذلك بعض الأنشطة التي يُمارس فيها المراهقون المهارات المكتسبة حديثًا أثناء تلقي التدريب مع ملاحظات الأداء.
- **نشرة الوالدين:** تظهر نشرات أولياء الأمور في بداية كل مهارة من مهارات الأسبوع المقابل، فالنشرات يجب توزيعها على أولياء الأمور في بداية الأسبوع لكل مهارة، ويتم تقديم النشرات لإبقاء الوالدين على اطلاع دائم بالمهارات التي يتم التدريب عليها، ولتقديم نصائح مفيدة حول كيفية مساعدة المراهقين على تعميم المهارات في المنزل والمجتمع من خلال إكمال مهام الواجبات المنزلية (Marchica & D'Amico, 2016).

ولقد لُوحظ مرارًا وتكرارًا أن المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم غالبًا ما يكونون أكثر راحة ويبدو أنهم يزدهرون بنجاح أكبر في مجموعات المهارات العلائقية مع المراهقين الآخرين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، لذلك يتم تشجيع جلسات تعليم وإثراء المهارات العلائقية للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، ومع ذلك يمكن أيضًا تضمين المراهقين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاكتئاب والقلق والمشكلات السلوكية والاجتماعية الأخرى، والذين يقبلون التحديات الفريدة للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وعلى الرغم من أن برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية تم تطويره للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، إلا أنه له فوائد دائمة للمراهقين الآخرين أيضًا؛ نظرًا لأن برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية يستهدف

تحسين المهارات العلائقية، فقد يكون لبرنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية قابلية للتطبيق على نطاق واسع بغض النظر عن تشخيص المراهق(Ashley,2013).

ويُستخدم برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية كبرنامج متكامل في مجمله، حيث من المفترض أن يتم تقديم المهارات بالترتيب الذي وُضعت به، حيث تعتمد كل مهارة على الأخرى، فاتجاه الدليل هو سلوكي معرفي بمعنى أن المهارات مقدمة على شكل سلسلة من القواعد أو الخطوات التي يجب أن يتبعها المراهقون، وقد ثبت أن الفنيات المستخدمة مثل عروض لعب الأدوار، وتمارين البروفة السلوكية، والواجبات المنزلية، تعمل على تحسين المهارات العلائقية (Chung & Sofronoff,2007)، وهذا ماأكدته دراسة (Manon,2020) حيث كشفت نتائج هذه الدراسة أن المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بشكل عام قد حققوا تحسنًا كبيرًا في مهارتهم العلائقية، والتي كانت مماثلة لنتائج مؤسسي البرنامج، وانخفض القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة، وتم تأكيد استمرارية البرنامج في فترة المتابعة، وتم تنفيذ برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية على النحو المنشود.

وتتمثل فنيات برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في الآتي:

- **لعب الأدوار**

تُستخدم عروض لعب الأدوار في دليل برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لإيضاح قواعد وخطوات محددة في السلوك الاجتماعي، ويتم تقديم أمثلة على عروض لعب الأدوار بتنسيق نصي في أدلة المهارة المستهدفة لمساعدة الأخصائيين في فهم كيفية إظهار سلوكيات معينة، ولا يُقصد من هذه النصوص أن تُقرأ حرفيًا ولكنها بدلاً من ذلك تكون بمثابة مثال لما قد يبدو عليه عروض لعب الأدوار (corona et al.,2019).

- **أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين**

من أجل تعزيز الإدراك الاجتماعي بشكل أفضل، يتم تقديم أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين بعد عروض لعب الأدوار، وستساعد هذه الأسئلة في تسهيل المناقشة مع المراهقين حول السلوكيات الاجتماعية، بينما تساعد المراهقين في قراءة الإشارات الاجتماعية وفهم وجهات

نظر الآخرين، ويكون الهدف من هذه الأسئلة هو جذب المراهقين للمشاركة، وتشجيعهم وتعزيزهم عند المشاركة، ويكون هذا السؤال هو بمثابة السؤال الذي تبنى وجهات نظر المراهقين حول المهارة المستهدفة من الجلسة(Estabillo et al.,2022).

- **استخدام كلمات مفتاحية**

جانب آخر فريد في برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية هو استخدام الكلمات المفتاحية في الدليل، وهي كلمات رنانة وتُمثل مفاهيم مهمة في البرنامج، وتُمثل هذه الكلمات سلوكيات اجتماعية معقدة يمكن تحديدها ببضع كلمات بسيطة، وسيساعد استخدام هذه الكلمات قدر الإمكان على تطوير لغة مشتركة بين الأخصائيين والمراهقين والوالدين (Idris et al., 2022).

- **تمارين البروفة السلوكية**

من أجل فهم مجموعة معينة من المهارات العلائقية بشكل كامل، من الضروري استخدامها فعليًا من خلال الممارسة والتكرار، ويتم استخدام تمارين البروفة السلوكية في الأيام(٣ – ٥) من الجلسات اليومية، وأثناء جزء نشاط المراهقين من الجلسات الأسبوعية غالبًا ما يتم وصف التدريبات السلوكية على هذا النحو(Laugeson,2014).

- **التدريب مع ملاحظات الأداء**

لتلقي الفائدة الكاملة من فرص التدريب السلوكي، من المهم أيضًا أن يقدم الأخصائي ملاحظات حول الأداء من خلال التدريب، ويتم تشجيع الوالدين أيضًا على توفير التدريب في المنزل كما هو موضح في نشرات أولياء الأمور، ويُعد التدريب عنصر مُهم في برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لأنه لن يُتقن جميع المراهقين هذه المهارات على الفور، وسيحتاجون بدلًا من ذلك إلى مساعدة إضافية في إتقان وتعميم المهارات التي يتم التدريب عليها

(Laugeson,2017).

- **واجبات منزلية**

تتضمن كل مهارة واجبات منزلية لتعزيز استخدام المهارات العلائقية في بيئات طبيعية أكثر، وتهدف بعض المهام إلى إكمالها من قبل المراهقين وأولياء الأمور، وعلى الرغم من اختلاف درجة مشاركة الوالدين في هذه المهام بشكل كبير في كلتا الحالتين يجب أن يشجع الأخصائي ممارسة المهارات العلائقية المكتسبة حديثًا خارج الجلسة، وعندما لا يُكمل المراهقون واجباتهم المنزلية فإن البرنامج يكون أقل فاعلية (Laugeson,2018).

- **إجراءات ضبط السلوك**

قد يكون بعض المراهقين مُزعجين أثناء التدريب وعندئذ يتطلب الأمر فنيات ضبط السلوك، ويوجد ثلاثة أنواع معينة من السلوكيات التي تتطلب الانتباه تشمل: (١) ضعف الانتباه (على سبيل المثال، صعوبة في التركيز أو الحفاظ على الانتباه)، (٢) التشويش (على سبيل المثال، الانخراط في سلوكيات تُشتت الجلسة أو تُحدث إزعاج)، (٣) عدم الاحترام (على سبيل المثال، المُضايقة أو التنمر أو التصريح بتعليقات غير لائقة(Zheng et al.,2021).

- **التعزيز**

واحدة من أقوى فنيات ضبط السلوك مع المراهقين هي استخدام الثناء اللفظي، ومن المحتمل أن يُؤدي مديح المراهق بشكل مستمر للسلوكيات المراد تعزيزها إلى زيادة تواترها، على سبيل المثال، قول "أنتم تقومون بعمل رائع في الاستماع" أو "أحب كيف ترفعون أيديكم قبل أن تتحدثوا"، وهي طرق لطيفة لتشجيع المراهقين على التصرف بطريقة مناسبة اجتماعيًا

(Estabillo et al. ,2022).

- **استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه**

من الشائع إلى حد ما أن يظهر المراهق وكأنه ينجرف أثناء التدريب على المهارات العلائقية، وسيبدو أحيانًا هذا المراهق مشتتًا عندما يحضر في الجلسة، على الرغم أنه من الصعب معرفة ذلك على وجه اليقين، وعندما يواجه أحد المراهقين مشكلة في الانتباه، بدلاً من

مقاطعة الجلسة لإعادته إلى المهمة، فلابد من استخدام اسمه أثناء تقديم الجلسة، على سبيل المثال قد تقول "حسنًا ، أحد قواعد معلومات التداول هو. . . " أو "إذن الهدف من معلومات التداول هو العثور على اهتمامات مشتركة ، أليس كذلك جيمي؟" (أومئ برأسك لحثه)، ويُعد استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه طريقة رائعة لإعادة المراهقين إلى المهام دون إحراجهم أو الظهور بمظهر عقابي(Rabin et al. ,2018).

- **دعم الأقران**

سوف يقوم المراهقون دائمًا بإصدار تعليقات غير لائقة أو التصرف بشكل غير مناسب من وقت لآخر، فبدلًا من توبيخ المراهقين أمام أقرانهم، والتسبب في إيذاء مشاعرهم، يكون استخدام دعم الأقران والاستفادة من الموقف كلحظة قابلة للتدريب، وذلك عن طريق استخدام جملة مفيدة مثل "ما المشكلة في . . .؟ " تليها ردود من المراهقين غير المتورطين في السلوك غير المناسب، ولا يكون هناك سؤال للمراهق الذي ينخرط في السلوك غير المناسب أبدًا عن مشكلة سلوكه لأن ذلك لن ينجح، بدلاً من ذلك يكون سؤال المراهقين الآخرين عن الخطأ في سلوك معين، وسيسعدون بالإجابة على السؤال، كما يجب تجنب طرح أسئلة مثل، "ما الخطأ في سلوك المراهق الذي أصدر الخطأ؟" لأن هذا شخصي للغاية، ويجب أن يكون السؤال عامًا، فيما يلي بعض الأمثلة الشائعة عن كيفية عملها:

- عندما يتحدث مراهق في غير دوره، يمكن أن تقول نحن بحاجة إلى رفع أيدينا. ما المشكلة في عدم رفع أيدينا في هذه الجلسة؟.
- عندما يضحك مراهق بشكل غير مناسب على تعليق شخص آخر، يمكن أن تقول، نحن بحاجة إلى أن نكون محترمين. ماهي المشكلة في الضحك على الناس؟.
- عندما يحاول مراهق إلقاء النكات أثناء الجلسة، يمكن أن تقول، نحن بحاجة إلى أن نكون جادين. ما المشكلة في إلقاء النكات في الجلسة؟.
- عندما يشير مراهق إلى خطأ ارتكبه مراهق آخر، يمكن أن تقول، نحن لا نراقب الناس. ماذا يمكن أن تكون وظيفة الشرطة؟.

ستساعد هذه التعليقات في إعادة توجيه المراهقين نحو التوقعات السلوكية الموجودة، مع تجنب فرض العقاب في البداية وباستخدام هذه الطريقة يتم تطبيق دعم الأقران دون استدعاء المراهق الذي يُسيء التصرف مباشرة، وسيكون من الطبيعي أن يختبر المراهقون الحدود في البداية إذا تم التعامل مع هذه المواقف باحترام، وتقليل الآثار السلبية(Schohl et al.,2013).

- **ذكر التوقعات**

تتمثل إحدى الطرق المفيدة لإعادة توجيه السلوك غير اللائق في تحديد التوقعات باستخدام الأمثلة أعلاه، وتتضمن التعليقات قول أشياء مثل، "نحتاج إلى رفع أيدينا"، أو "نحتاج إلى أن نكون محترمين"، أو "يجب أن نكون جادين". بعد توضيح التوقعات، يمكن المُضي قدمًا بسرعة حيث توقع الالتزام منهم، ومن المثير للاهتمام عندما يتم تحديد التوقعات لمجموعة من المراهقين ذوي اضطراب لأوتيزم ويتوقع منهم الالتزام فإنهم يفعلون ذلك عادةً، ويجب أيضًا استخدام الضمير "نحن" بدلاً من "أنا" عند ذكر التوقعات ويُعطي هذا انطباعًا بأن الحديث يكون نيابة عن الجلسة، الأمر الذي يطبق قليلًا من دعم الأقران(Shum et al.,2019).

- **إعطاء التحذيرات**

إذا أساء أحد المراهقين التصرف أثناء الجلسة فلابد من إعطاء تحذير من خلال قول ما يفعله المراهق بشكل خاطئ، وماذا ستكون عاقبة استمرار هذا السلوك، وما يكون المتوقع منه بشكل مختلف، على سبيل المثال، قد تقول "جيمي، هذا تحذير إذا واصلت إلقاء النكات، فسأضطر إلى إخراجك من الجلسة نريدك أن تكون جادًا ". من المقبول إعطاء بعض التحذيرات قبل تنفيذ النتيجة طالما أن المراهق يُعطي بعض الاستجابة المناسبة لكل تحذير، وإذا استمر المراهق في إساءة التصرف بعد التحذيرات المتكررة فلابد من منح إنذار نهائي على سبيل المثال، قد تقول، "جيمي، هذا هو تحذيرك الأخير إذا واصلت إلقاء النكات فسأضطر إلى إخراجك من الجلسة"، وإذا لم يتحسن السلوك فاتبع النتيجة (Yoo et al.,2019).

- **التغذية الراجعة**

يتمثل ذلك في تعريف المراهق بالنتائج المترتبة بحيث يكون على وعي بما سيترتب على سلوكه، حيث توقيع العقاب على المراهق الذي أساء التصرف داخل الجلسة، فعند وقوع السلوك المرفوض ـ بالرغم من التحذير مسبقًا ـ عندها يتم إخراج المراهق ويعود مرة أخرى للجلسة عندما يتصرف بشكل مناسب، ويتم شرح سبب خروج المراهق حيث تقديم شرح بسيط للمشكلة السلوكية التي صدرت عن المراهق، كما أنه مرحب به للعودة مرة أخرى عندما يكون مستعدًا للتصرف بشكل مناسب، وبمجرد عودة المراهق لا يتم ذكر السلوك" التصرف" غير اللائق من قبل، مثال "لقد كنت سخيفًا جدًا هناك، سأمنحك بعض الوقت للتفكير، عندما تكون مستعدًا لأن تكون أكثر جدية ، فأنت حر في العودة إلى الجلسة"(Wyman& Claro, 2019).

وبناءً على ما تم عرضه من الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، صاغ الباحثون فروض البحث كالتالي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في القياسين البعدي والتتبعي.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث: استخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة قياس (قبلي ـ بعدي ـ تتبعي) لمناسبته لتحقيق هدف البحث الحالي.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من خمسة ذكور من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وأمهاتهم[١]، من المتواجدين بأحد مراكز التربية الخاصة بمدينة بنها[٢]، ممن لديهم نقص في بعض المهارات الاجتماعية، وتتراوح أعمارهم من (١٢: ١٥) عامًا، بمتوسط عُمري قدره (١٣,٢٠)، وانحراف معياري قدره (١,٣٠).

أدوات البحث:

ـ مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد : هوارد جاردنر،١٩٨٣).

ـ مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (إعداد : الباحثون).

ـ برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لتنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (إعداد : الباحثون).

تجانس أفراد العينة:

تكونت عينة البحث من خمسة مراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (ذكور) وأمهاتهم، وتراوحت أعمارهم من (١٢ـ ١٥) عامًا، بمتوسط عُمري (١٣,٢٠)، وانحراف معياري (١,٣٠)، وقام الباحثون بالتحقق من تجانس أفراد عينة البحث في: العمر الزمني، مستوى الذكاءات المتعددة، مقياس المهارات العلائقية، ويتضح ذلك فيما يأتي:

١. تجانس عينة البحث في متغير العمر الزمني:

للتحقق من تجانس عينة البحث في متغير العمر الزمني تم حساب معامل الالتواء ومعامل التفرطح لأعمار المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

[١] تكونت عينة البحث من (٥) مراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (ذكور)، وذلك لأن الباحثين لم يجدوا أثناء البحث عن عينة البحث في مدارس ومراكز التربية الخاصة سوى الذكور من المراهقين، والحالة الأنثى الوحيدة التي وجدها الباحثون كانت بأحد مراكز التربية الخاصة وكانت تبلغ من العمر (٦) سنوات.

[٢] قام الباحثون بالاطلاع على الملفات الخاصة بالخمسة مراهقين لمعرفة الجهة التي تولت تشخيصهم، ووجدوا أن هؤلاء المراهقين تم تشخيصهم بواسطة مستشفيات حكومية؛ فقد تم تشخيص ثلاثة من المراهقين من قبل مستشفى الأطفال التخصصي بمدينة بنها، وواحد من المراهقين تم تشخيصه بمستشفى التأمين الصحي، والمراهق الأخير تم تشخيصه بواسطة طبيب الأطفال الخاص به وتم تحويله لدكتور مخ وأعصاب والذي أكد التشخيص.

جدول (١) تجانس عينة البحث في متغير العمر الزمني (ن= ٥)

المتغير	وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوسيط	معامل الالتواء	معامل التفرطح
السن	السنة	١٣.٢٠	١.٣٠	١٣.٠٠	٠.٥٤١	١.٤٨٨-

يتضح من جدول (١) أن قيمة معامل الالتواء لعينة البحث في متغير العمر الزمني هي (٥٤١,)، وأن هذه القيمة انحصرت مابين (±١)، وهو مايشير إلى تماثل البيانات حول محور المنحنى، كما يتضح من الجدول أن قيم معامل التفرطح لعينة البحث بلغت (ـ١,٤٨٨)، وأن هذه القيمة انحصرت مابين (±٣)، مما يعني وقوع جميع البيانات تحت المنحنى الاعتدالي، ويؤكد على تجانس عينة البحث في متغير العمر الزمني.

٢. تجانس عينة البحث في مقياس الذكاءات المتعددة:

للتحقق من تجانس عينة البحث في متغير الذكاء تم حساب معامل الالتواء ومعامل التفرطح لدرجات المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في مقياس الذكاءات المتعددة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) تجانس عينة البحث في نتائج مقياس الذكاءات المتعددة (ن= ٥)

أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة	وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوسيط	معامل الالتواء	معامل التفرطح
الذكاء اللغوي	درجة	٤,٢٠٠	١,٣٠٣	٥	,٥١٤	ـ ١,٤٨٨
الذكاء المنطقي الرياضي	درجة	٥,٦٠٠	١,١٤٠	٦	ـ ,٤٠٥	ـ ,١٧٨
الذكاء البصري	درجة	٦,٢٠٠	,٨٣٦	٦	ـ ,٥١٢	ـ ,٦١٢
الذكاء الحركي	درجة	٥	,٧٠٧	٥	صفر	٢
الذكاء الاجتماعى	درجة	١,٨٠٠	,٨٣٦	٢	,٥١٢	ـ ,٦١٢
الذكاء الشخصي/الذاتي	درجة	٣,٢٠٠	,٨٣٦	٣	ـ ,٥١٢	ـ ,٦١٢
الذكاء الطبيعي	درجة	٣,٨٠٠	١,٣٠٣	٤	ـ .٥١٤	ـ ١,٤٨٨
الذكاء الموسيقي	درجة	٦,٦٠٠	١,٨١٦	٧	ـ ,٢٦٧	١,٠٤٧

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الالتواء لعينة البحث في نتيجة مقياس الذكاءات المتعددة انحصرت مابين (±١)، وهو مايشير إلى تماثل البيانات حول محور المنحنى، كما

يتضح من الجدول أن قيم معامل التفرطح لعينة البحث انحصرت مابين (±٣)، مما يعني وقوع جميع البيانات تحت المنحنى الاعتدالي، ويؤكد على تجانس عينة البحث في نتيجة مقياس الذكاءات المتعددة.

٣. تجانس عينة البحث في مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم:

للتحقق من تجانس عينة البحث في مقياس المهارات العلائقية تم حساب معامل الالتواء ومعامل التفرطح لدرجات المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣) تجانس عينة البحث في نتائج مقياس المهارات العلائقية (ن= ٥)

المتغير	وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	الوسيط	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المحادثة	الدرجة	١٥.٨٠	٠.٨٤	١٦.٠٠	٠.٥١٢	-٠.٦١٢
اختيار ومشاركة الأصدقاء	الدرجة	١٦.٦٠	١.١٤	١٧.٠٠	-٠.٤٠٥	-٠.١٧٨
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	الدرجة	١٣.٨٠	٠.٨٤	١٤.٠٠	٠.٥١٢	-٠.٦١٢
مقياس المهارات العلائقية ككل	الدرجة	٤٦.٢٠	١.٩٢	٤٦.٠٠	٠.٥٩٠	-٠.٠٢٢

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل الالتواء لعينة البحث في مقياس المهارات العلائقية انحصرت مابين (±١)، وهو مايشير إلى تماثل البيانات حول محور المنحنى، كما يتضح من الجدول أن قيم معامل التفرطح لعينة البحث انحصرت مابين (±٣)، مما يعني وقوع جميع البيانات تحت المنحنى الاعتدالي، ويؤكد على تجانس عينة البحث في مقياس المهارات العلائقية.

وبيان الأدوات سالفة الذكر فيما يأتي:

الأداة الأولى: مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد : هوارد جاردنر،١٩٨٣)[٢١]:

استخدم الباحثون هذا المقياس للتحقق من تجانس عينة البحث في الذكاءات المتعددة، ويتكون هذا المقياس من ثمان مقاييس فرعية للذكاء، فالذكاء الشخصي الذاتي (١١) عبارة، والذكاء الرياضي والاجتماعي يُمثل كلٍ منهم (١٢) عبارة في كل قائمة تخص كلٍ منهم، ثم الذكاء الموسيقي (١٠) عبارات، والذكاء الحركي والذكاء البصري تضم القائمة الخاصة بكل ذكاء (١٠) عبارات، أما الذكاء اللغوي (١١) عبارة، والذكاء الطبيعي (١٢) عبارة، ويقابل كل مقياس من المقاييس الثمانية الفرعية نمطًا معينًا من أنماط الذكاءات المتعددة، وتعرف باسم قوائم جاردنر حيث أعدها في الأساس في ضوء نظريته عن الذكاءات المتعددة، وكان الهدف منها التعرف على نسب ذكاء الأفراد المختلفة، وتتألف هذه القوائم من ثمان مقاييس فرعية تضم إجمالًا (٨٦) مفردة في صورتها النهائية، كل مفردة يوجد أمامها اختيارين يتمثلان في (نعم - لا)، يحصل المفحوص على درجتين (١ ــ ٠) على التوالي، فإذا حصل المفحوص على (٩) درجات على المقاييس الفرعية التي تتكون من (١٢) عبارة كان ذلك دليلًا على تمتعه بهذا النمط من الذكاء، أما المقاييس الفرعية التي تتكون من (١٠) عبارات إذا حصل المفحوص على (٧) درجات كان هذا دليلًا على تمتعه بهذا النمط من الذكاء، أما المقاييس الفرعية التي تتكون من (١١) عبارة إذا حصل المفحوص على (٨) درجات كان ذلك دليلًا على تمتعه بهذا النط من الذكاء، هذا وقد يتمتع المفحوص بأكثر من نمط من أنماط الذكاءات المتعددة في نفس الوقت.

---

[١] استخدم الباحثون مقياس الذكاءات المتعددة بهدف معرفة جوانب التميز لكل مراهق من المراهقين عينة البحث وأيضًا معرفة جوانب القصور لديهم، ووجد الباحثون بعد تطبيق هذا المقياس أن (٥) مراهقين لديهم نقص في معظم مستويات الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاءات التعددة، وخاصة الذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي/الذاتي، في حين ارتفعت درجاتهم في أبعاد الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الحركي، والذكاء البصري، والذكاء الموسيقي، وقد استبعد الباحثون (١) مراهقًا من عينة البحث لحصوله على درجة مرتفعة على مقياس الذكاءات المتعددة.

٢ قام الباحثون بتوظيف نتائج مقياس الذكاءات المتعددة، واستفادوا من هذه النتائج في تعليم وإثراء المهارات المختلفة وذلك بتنويع الأنشطة والتدريبات التي يُمكن من خلالها توظيف الذكاءات التي يتمتع بها أفراد العينة.

وقد تم التحقق من صدق وثبات ذلك المقياس على البيئة المصرية من قبل (رحاب شحاتة،٢٠٢٣)، حيث قامت بحساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ، وتم الحصول على معامل ثبات قيمته (٠,٩٦٨)، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية والحصول على معامل ارتباط قيمته (٠,٩٧٧)، وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد، وتبين دلالته عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، وبحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تبين دلالتها عند مستوى (٠,٠١)، وهذا دليل على صدق وثبات المقياس.

الأداة الثانية: مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم[١] (إعداد: الباحثون).

يهدف هذا المقياس إلى قياس بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في الفئة العمرية من (١٢- ١٥) عامًا، وذلك من خلال المقارنة بين كلٍ من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمقياس.

خطوات إعداد المقياس:

لإعداد المقياس اتبع الباحثون الخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على العديد من الأطر النظرية العربية والأجنبية، والتي تناولت المهارات الاجتماعية لدى فئة ذوي اضطراب طيف الأوتيزم؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في بناء المقياس، وتحديد أبعاده وتعريف كلٍ منها تعريفًا إجرائيًا.

ب- الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى فئة ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وتمثلت في:

- مقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال الأوتيزم إعداد إبراهيم الغنيمي (٢٠١٠).

[١] جاءت تسمية المقياس بهذا الاسم اشتقاقًا من برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية (PEERS®)، علمًا بأن المسح الذي قام به الباحثون في المكتبة العربية والأجنبية لم يسفر عن الحصول على مقياس سابق بهذا الاسم، بينما حصل الباحثون على عدد من المقاييس التي تقيس المهارات الاجتماعية بحسب ما أوردوا.

- مقياس (TASSK) Test Of Adolescent Social Skills Knowledge إعداد Elizabeth A.Laugeson (٢٠١٠)، وهو مقياس المعرفة بالمهارات الاجتماعية للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، وهو المقياس الذي تم استخدامه في برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية بالولايات المتحدة الأمريكية.
- مقياس تقدير التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء التوحديين إعداد أسامة فاروق(٢٠١٣)
- مقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال الأوتيزم إعداد مشيرة سلامة (٢٠١٤).
- مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال الأوتيزم إعداد أحمد شرادقة (٢٠١٨).
- مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال الأوتيزم إعداد حازم شوقي (٢٠٢٠).
- مقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال الأوتيزم إعداد ناجي أحمد (٢٠٢١).
- مقياس الاستجابة الاجتماعية (SRS) Social responsiveness scale إعداد Elizabeth A.Laugeson (٢٠٢١).

مبررات إعداد المقياس:

بدت الحاجة لدى الباحثين لإعداد مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم للأسباب الآتية:

- ندرة المقاييس التي تناولت المهارات العلائقية لهذه الفئة.
- ليتناسب المقياس مع طبيعة العينة (المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم) في الفئة العمرية من (١٢- ١٥) عامًا.
- ليتناسب المقياس مع طبيعة المهارات العلائقية المستخدمة في البرنامج.
- غالبية المقاييس التي تناولت المهارات الاجتماعية تناولت المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وليس للمراهقين.
- المقياس الذي تم استخدامه في البرنامج الأصلي (Test Of Adolescent Social Skills Knowledge) يقيس الجانب المعرفي[١] فقط للمهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

[١] المعرفة بالمهارة لايعني امتلاك المهارة والقدرة على ممارستها في المواقف المختلفة.

وصـف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاث أبعاد يقيس كل بعد منها مهارة وهي (مهارة المحادثة، مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء، مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات)، ويُمثل كل بعد مهارة قائمة بذاتها يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية، فمهارة المحادثة تضم(مهارة الدخول في محادثة، مهارة الخروج من محادثة، مهارة المحادثة ثنائية الاتجاه، مهارة التواصل الإلكتروني)، ومهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء تضم (مهارة اختيار الأصدقاء المناسبين، مهارة طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات، مهارة عقد المراهق مقابلات ناجحة، مهارة سلوك الضيف الجيد، مهارة سلوك المضيف الجيد، ومهارة مشاركة المراهق أقرانه أثناء اللعب)، مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات وتضم (مهارة مديح المراهق أقرانه أثناء اللعب، مهارة تقبل المراهق النقد من أقرانه، مهارة قول المراهق لا عند الرفض، مهارة إلقاء المراهق للنكات "الدعابة"، مهارة تعامل المراهق مع المضايقات " كالشتائم، والاستخفاف به، والهجمات الجسدية"، مهارة مواجهة المراهق الشائعات والقيل والقال "الغيبة".

وتم تطبيق المقياس على المراهق ذي اضطراب طيف الأوتيزم بمساعدة الأم، على أن تعكس الاستجابة على عبارات المقياس ما إذا كان المراهق يؤدي بالفعل المهارة التي تقيسها العبارة، وقد راعى الباحثون عدم استخدام أسلوب نعم ولا في الاستجابة، مع عدم استخدام الأسئلة الموجهة، والتي توحي بالاستجابة من ذاتها، ولا تصف سلوك المراهق، كما فضل الباحثون أن تكون الاستجابة على عبارات المقياس على طريقة ليكرت (دائمًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

أولًا: بناء الصورة الأولية لمقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم:

قام الباحثون بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة، حتى تم الاستقرار على العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس، وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم التحقق من صدق المقياس وصدق أبعاده على النحو الآتي:

أولاً: صـــــدق المقيـــــاس:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المُحكمين، وصدق المحك وذلك على النحو الآتي:

١- صدق المُحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٢٢) مُحكمًا من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة، وذلك بهدف الحكم على المقياس، وعلى مناسبته لعينة البحث، وصلاحية عبارات المقياس للتطبيق، والحكم على دقة الصياغة، واقتراح التعديلات اللازمة، ويلخص جدول (٤) النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس:

جدول (٤) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس المهارات العلائقية (ن = ٢٢)

البعد الأول المحادثة		البعد الثاني اختيار ومشاركة الأصدقاء		البعد الثالث تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	
المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	١٠٠	١	٨١,٨٢	١	٩٠,٩١
٢	٩٠,٩١	٢	٨٦,٣٦	٢	٨٦,٣٦
٣	١٠٠	٣	٩٠,٩١	٣	٩٠,٩١
٤	٩٥,٤٥	٤	٨١,٨٢	٤	٩٠,٩١
٥	١٠٠	٥	٨٦,٣٦	٥	١٠٠
٦	٩٠,٩١	٦	١٠٠	٦	٨١,٨٢

يتضح من جدول (٤) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وصلت جميعها إلى نسبة عالية من الاتفاق تراوحت بين (٨١.٨٢ % - ١٠٠ %)، وبالتالي أبقى الباحثون على جميع العبارات دون حذف، وقد بلغ عدد هذه العبارات المُتفق على إبقائها (١٨) عبارة، مقسمة على ثلاثة أبعاد، ثم قام الباحثون بعمل تعديلات على عبارتين من عبارات المقياس وذلك بناءً على آراء السادة المحكمين، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) العبارات التى اتفق السادة المحكمون على إعادة صياغتها في مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم

م	البعد	العبـــارة قبل التعديـــل	العبـــارة بعد التعديـــل
١	الأول	أخبر صديقي بأني مشغول وسأتصل به في وقت آخر، إذا كان لدي صديق في المنزل.	أخبر صديقي بأني مشغول وسأتصل به في وقت آخر عندما أكون مشغولًا بالفعل.
٢	الثالث	أوضح حقيقة القيل والقال عني، إذا اغتابني شخص ما.	أوضح حقيقة ماقيل عني إذا اغتابني شخص ما.

- قام الباحثون بتدوير عبارات المقياس.
- قام الباحثون بعد ذلك بتحديد مفتاح التصحيح لعبارات المقياس، وكان على النحو الآتي: لكل عبارة من عبارات المقياس أربعة بدائل اختيارية للاستجابة هي: (دائمًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبداً)، بحيث تأخذ التقدير الرقمي (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، ومن ثمّ توصل الباحثون إلى إعداد الصورة الأولية للمقياس، بحيث تكون درجة النهاية الصغرى هي: (١٨) درجة، في حين تكون درجة النهاية العظمى هي: (٧٢) درجة.

٢ـ صدق المحك لمقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم:

قام الباحثون بحساب الصدق بطريقة المحك، وذلك بتطبيق مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم(إعداد: الباحثون)، ومقياس تقدير التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء التوحديين (أسامة مصطفي، ٢٠١٣) على عينة الكفاءة السيكومترية والتي بلغ عددها (٢٠) مراهقًا من ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في جلسة واحدة، وحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الأفراد على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم(إعداد: الباحثون)، ودرجاتهم على مقياس تقدير التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء التوحديين (أسامة مصطفي، ٢٠١٣)، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٦) معامل الارتباط لبيرسون بين مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، ومقياس تقدير التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء التوحديين (ن= ٢٠)

تقدير التفاعل الاجتماعي (المحك) / المهارات العلائقية	العلاقات العاطفية	الميادأة الاجتماعية	العلاقات الاجتماعية	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية
المحادثة	٠,٢٣٣*	٠,٥١٢**	٠,٢٨٩**	٠,٢٤٦**	٠,٥٢٤**
اختيار ومشاركة الأصدقاء	٠,١٨١*	٠,٢١٤*	٠,٣٢٤**	٠,٢٢١*	٠,٤١٣**
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	٠,١٩١*	٠,٢٣٨**	٠,٣٢٥**	٠,٢١٠*	٠,٤٠٦**
الدرجة الكلية	٠,٣١٥**	٠,٥٠٣**	٠,٤٨٨**	٠,٣٥٣**	٠,٧٠٠**

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

* معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس المهارات العلائقية بأبعاده (إعداد: الباحثون)، ودرجاتهم على مقياس المحك بأبعاده قيم دالة عند مستوى ٠,٠١أو مستوى ٠,٠٥؛ مما يدل على أن مقياس المهارات العلائقية يتمتع بدرجة عالية من صدق المحك، وبناء على ذلك فإنه يمكن الاطمئنان إلى استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي

ثانيًا: ثبـــات مقياس المهارات العلائقية:

قام الباحثون بحساب معامل الثبات على عينة التقنين؛ والتى بلغ عددُها(٢٠) مراهقًا من ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وقد استخدم الباحثون طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكلٍ من: سبيرمان Spearman، وجتمان Guttman، وطريقة إعادة التطبيق، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

١-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم – هنا – برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا للمقياس من خلال حساب قيمة ألفا لكل بعد من الأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس كما تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٧) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لمقياس المهارات العلائقية (ن=٢٠)

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
المحادثة	٦	٠.٨٤٣
اختيار ومشاركة الأصدقاء	٦	٠.٨٦٢
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	٦	٠.٨٨٣
المقياس ككل	١٨	٠.٩٠١

وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

٢-طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات المراهقين في المفردات الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات المراهقين في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتي ما توصل إليه البحث في هذا الصدد:

جدول (٨) يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات العلائقية (ن=٢٠)

البعد	المفردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
المحادثة	الجزء الأول	٣	٠.٧٦٩	٠.٨١٣	٠.٨٩٧	٠.٨٩٤
	الجزء الثاني	٣	٠.٧٠٣			
اختيار ومشاركة الأصدقاء	الجزء الأول	٣	٠.٧١٧	٠.٨٠٢	٠.٨٩٠	٠.٨٨٢
	الجزء الثاني	٣	٠.٩١٥			
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	الجزء الأول	٣	٠.٧٣٨	٠.٨٥٨	٠.٩٢٣	٠.٩١٩
	الجزء الثاني	٣	٠.٧٨٧			
المقياس ككل	الجزء الأول	٩	٠.٧٧٠	٠.٩١٥	٠.٩٥٦	٠.٩٥٠
	الجزء الثاني	٩	٠.٨٣٢			

ويتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات مقياس المهارات العلائقية ككل، وفي كل بعد على حده قيمة مرتفعة سواء بالنسبة لمعامل سبيرمان وبراون أو معامل جتمان، ومن ثمّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

٣-طريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على المراهقين عينة التقنين، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المراهقين في التطبيقين باستخدام برنامج SPSS (V. 18)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين في كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك في المقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٩) معاملات ثبات مقياس المهارات العلائقية (ن = ٢٠)

البعد	المحادثة	اختيار ومشاركة الأصدقاء	تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	المقياس ككل
معامل الارتباط	**٠.٩٠٩	**٠.٨٥٢	**٠.٩٢١	**٠.٩١٩

(**) معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد ثبات المقياس حسب طريقة إعادة التطبيق.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس المهارات العلائقية:

١- الاتساق الداخلي بطريقة الحذف:

أـ الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

وتَمَّ ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذى يقيس تلك المفردة بعد حذف درجة المفردة، **ويمكن توضيح نتائج هذا الإجراء من خلال الجدول الآتى:**

جدول (١٠) يوضح الاتساق الداخلي بين درجة المفردة، ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة لمقياس المهارات العلائقية (ن = ٢٠).

المحادثة		اختيار ومشاركة الأصدقاء		تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	
المفردة	معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة
١	**٠,٨٤٠	١	**٠,٥٨٠	١	**٠,٨٥٩
٢	*٠,٤٧٦	٢	**٠,٨٦٥	٢	**٠,٧٣٩
٣	**٠,٦٦٠	٣	**٠,٦٣٣	٣	**٠,٦٦٤
٤	**٠,٥٧٢	٤	**٠,٧٧٥	٤	**٠,٧٤٧
٥	*٠,٥٤٧	٥	**٠,٧٤٠	٥	*٠,٥٠٦
٦	**٠,٦٤٦	٦	**٠,٨٥٨	٦	**٠,٦٥٧

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥)، (قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

ويتضح من الجدول السابق أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة، دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)،

(٠.٠١)؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين جميع مفردات المقياس ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة.

ب ـ الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

وتَمَّ ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، ويمكن توضيح نتائج هذا الإجراء من خلال الجدول الآتي:

جدول (١١) يوضح الاتساق الداخلي بين درجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس المهارات العلائقية بعد حذف درجة البعد (ن = ٢٠).

البعد	المحادثة	اختيار ومشاركة الأصدقاء	تقبل النقد والتعامل مع الخلافات
معامل الارتباط بعد حذف درجة البعد	*٠,٤٥٥	*٠,٤٩١	*٠,٥٠٥

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٢ – الاتساق الداخلي بطريقة عدم الحذف:

أ- الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

وتَمَّ ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذى يقيس تلك المفردة، **ويمكن توضيح نتائج هذا الإجراء من خلال الجدول الآتي:**

جدول (١٢) يوضح الاتساق الداخلي بين درجة المفردة، ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة لمقياس المهارات العلائقية (ن = ٢٠).

المحادثة		اختيار ومشاركة الأصدقاء		تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	
المفردة	معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة
١	**٠,٩٠٤	١	**٠,٧١٩	١	**٠,٨١٤
٢	**٠,٦٢٦	٢	**٠,٩١٤	٢	**٠,٨٢٥

٣	**٠,٧٧٩	٣	**٠,٧٢٣	٣	**٠,٧٦٤
٤	**٠,٧١٧	٤	**٠,٨٥٦	٤	**٠,٨٣٦
٥	**٠,٦٧٧	٥	**٠,٨٢٨	٥	**٠,٦٢٧
٦	**٠,٧٧٢	٦	**٠,٩٠١	٦	**٠,٧٨١

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة، دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين جميع مفردات المقياس ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة.

ب- **الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:**

وتَمَّ ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح نتائج هذا الإجراء من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٣) يوضح الاتساق الداخلي بين درجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس المهارات العلائقية (ن = ٢٠).

البعد	المحادثة	اختيار ومشاركة الأصدقاء	تقبل النقد والتعامل مع الخلافات
معامل الارتباط بعد حذف درجة البعد	**٠,٦٩٤	**٠,٨٠٦	**٠,٨١٠

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد وجود اتساق داخلي بين جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا: الصورة النهائية لمقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم:

بناءً على ماسبق من إجراءات، وتحقق الباحثون من الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (الصدق، الثبات، الاتساق الداخلي)؛ وعليه فقد اتضحت الصورة النهائية للمقياس والذي يتكون من (١٨) عبارة مقسمة على (٣) أبعاد، وهي:

- البعد الأول: مهارة المحادثة، وتضمن هذا البعد (٦) عبارات.
- البعد الثاني: مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء، وتضمن هذا البعد (٦) عبارات.

- البعد الثالث: مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات، وتضمن هذا البعد (٦) عبارات.

جدول (١٤) أبعاد مقياس المهارات العلائقية وأرقام العبارات وعددها

البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
المحادثة	(١،٤،٧،١٠،١٣،١٦)	٦
اختيار ومشاركة الأصدقاء	(٢،٥،٨،١١،١٤،١٧)	٦
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	(٣،٦،٩،١٢،١٥،١٨)	٦
مجموع	العبارات	١٨

طريقة التصحيح:

قام الباحثون بإعداد مفتاح التصحيح على النحو التالي:

لكل عبارة من عبارات المقياس أربعة اختيارات هي: (دائمًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبداً)، وكل استجابة تقابلها الدرجات الآتية على الترتيب (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١)، والمقياس يتضمن ثلاثة أبعاد يقيس كل بعد مهارة من المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وهي: (مهارة المحادثة، مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء، مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات)، بحيث تكون الدرجة الصغرى هي: (١٨)، في حين تكون الدرجة العظمى هي: (٧٢)، وبناءً على ذلك تم تحديد المراهقين الذين يُعانون من قصور شديد جدًا في المهارات العلائقية ممن يحصلون على الدرجات (١٨:٣١)[١]، والمراهقين الذين يحصلون على (٣٢:٤٥) يُعانون من قصور شديد في المهارات العلائقية، والمراهقين الذين يحصلون على (٤٦:٥٨) لديهم مستوى متوسط من المهارات العلائقية، والمراهقين الذين يحصلون على (٥٩،٧٢) يكون لديهم مستوى مرتفع من المهارات العلائقية.

[١] وقع المراهقون الخمسة أفراد عينة البحث في هذا المدى من الدرجات.

برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية لتنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم (إعداد: الباحثون).

١) تعريف البرنامج :

هو مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة ذات إطار علمي، تهدف إلى تعليم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم مجموعة من المهارات العلائقية بمساعدة الأمهات وإثراء هذه المهارات، من خلال استخدام أسس وفنيات وأساليب برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية.

٢)أهمية البرنامج :

تكمن أهمية البرنامج "تعليم وإثراء المهارات العلائقية"، في كونه يعمل على مساعدة المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على تعلم مجموعة من المهارات العلائقية، مما يساعدهم على التفاعل والاندماج مع الآخرين المحيطين بهم، وإثراء هذا التعلم.

٣) هدف البرنامج:

يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تعليم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم مجموعة من المهارات العلائقية وإثراء هذا التعلم.

٤) الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج :

تتمثل فنيات برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في (لعب الأدوار، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، استخدام كلمات مفتاحية، تمارين البروفة السلوكية، التدريب مع ملاحظات الأداء، واجبات منزلية، إجراءات ضبط السلوك، التعزيز، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، دعم الأقران، ذكر التوقعات، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة).

٥) مراحل البرنامج :

المرحلة الأولي:

التمهيد لبرنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية وتتكون من (سبع جلسات)، وتكون مع المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم حيث خلق جو من الأُلفة بين المراهقين والباحثين، وكذلك بين الباحثين وأمهات المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، حيث قام الباحثون بتوضيح أهمية البرنامج للأمهات وأهمية المشاركة فيه، وكذلك تعريفهن بالأنشطة التي سوف تطبق على أبنائهن،، ثم أخذ الموافقة من الأمهات على تطبيق البرنامج بالإستعانة بهن وبأبنائهن

المراهقين[1]، وتعريفهن بضرورة نقل أثر التعلم إلى المنزل باعتبار المنزل هو المكان المثالي لتطبيق ما تعلمه المراهق يومًا بيوم عن طريق الواجب المنزلي، والاتفاق على ميعاد الجلسات.

المرحلة الثانية والثالثة والرابعة وتضم المهارات الثلاثة (تعليم وإثراء مهارة المحادثة، تعليم وإثراء مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء، تعليم وإثراء مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات): وتضم(٧٠) جلسة؛ وتكونت هذه المرحلة من ثلاث محاور أساسية وهي :

أولًا جلسات فردية لأمهات المراهقين عينة البحث[2]: حيث يقوم الباحثون بتدريب أمهات المراهقين "عينة البحث"، كل أم بصورة فردية على المهارات المطلوبة.

ثانيًا جلسات فردية للمراهقين عينة البحث: حيث يقوم الباحثون بجمع مراهق الأوتيزم والأم في جلسة واحدة، ويطلبون من الأم تطبيق المهارة المطلوبة ـ ماتعلمته في الجلسة مع الباحثين ـ مع ابنها المراهق؛ وذلك ليتأكد الباحثون من قيام الأم بالمهارة المطلوب تدريب ابنها المراهق عليها.

ثالثًا جلسات جماعية بين مجموعة المراهقين وأمهاتهم: حيث يجمع الباحثون المراهقين وأمهاتهم في نهاية كل مهارة ويطلبون من الأمهات تطبيق هذه المهارة؛ وذلك للتأكد من اكتساب المراهقين المهاراة المطلوبة، والعمل على إثراء المهارة المستهدفة من خلال تأدية كل أم المهارة المطلوبة مع ابنها ثم التبادل بين المراهقين والأمهات.

المرحلة الخامسة : وتتضمن(٢) جلستان (جلسات ختامية).

المرحلة السادسة : وتتضمن (١) جلسة واحدة (جلسة المتابعة).

[1] قام الباحثون بأخذ موافقة الأمهات ـ أولياء الأمور ـ على مشاركتهن وأبنائهن المراهقين في برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية للبحث الحالي.

[2] قام الباحثون بتطبيق جلسات هذا المحور مع الأمهات بصورة فردية؛ مراعاة لخصوصية كل ابن مراهق، حيث إن كل أم سيكون لها استفسارات ومطالب تخص ابنها المراهق المختلف عن بقية أفراد العينة في خطوات تعلم المهارات المختلفة.

٦) المحددات الإجرائية للبرنامج:

- **المحـــددات الزمنيـــة :**

استمر تطبيق البرنامج مدة ثلاثة أشهر في الفترة الزمنية من (٢٠٢٤/٢/٢٤) إلى(٢٠٢٤/٥/٣١)، ثم فترة متابعة مدتها شهر.

- **المحـــددات المكانية :**

تم تطبيق البرنامج في مركز حافظ للتربية الخاصة بمدينة بنها.

- **المحـــددات البشرية :**

تكونت عينة البحث من خمسة ذكور من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وأمهاتهم، من المتواجدين بأحد مراكز التربية الخاصة بمدينة بنها، ممن لديهم نقص في بعض المهارات الاجتماعية، وتراوحت أعمارهم من (١٢: ١٥) عامًا، بمتوسط عُمري قدره (١٣,٢٠)، وانحراف معياري قدره (١,٣٠).

٧) خطة جلسات برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية:

يقدم الباحثون فيما يلي تصورًا مختصرًا لجلسات برنامج "تعليم وإثراء المهارات العلائقية"، مُتضمنًا مراحل البرنامج وأهداف كل مرحلة، والهدف من كل جلسة، وعناوين الجلسات، والفنيات والأساليب والأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج، وعدد جلسات كل مرحلة، وزمن ونوع كل جلسة.

جدول رقم (١٥) مخطط جلسات برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية(®PEERS)

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
المرحلة الأولي : جلسات تمهيدية التمهيد لبرنامج "تعليم وإثراء المهارات العلائقية" من (١- ٧)	▪ التعارف بين الباحثين وأمهات المراهقين "عينة البحث". ▪ التعارف وتحقيق الألفة بين الباحثين والمراهقين. ▪ التعريف بالبرنامج للأمهات وأهمية مشاركة أبنائهن فيه وتوضيح أسسه وفنياته لهن.	(١)	▪ أن يتعرف الباحثون على أمهات المراهقين "عينة البحث".	المحاضرة، المناقشة، والحوار والتعزيز	٧ جلسات	من (٤٥:٣٠) دقيقة جماعية	منضدة - كراسي - بازل أشكال حيوانات - أوراق مطبوعة للتعريف بالبرنامج
		(٢-٣)	▪ أن يتعرف الباحثون على المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.				
		(٤-٥)	▪ أن يقيم الباحثون مع المراهقين علاقة جيدة مشبعة بالحب والأمن والتفاعلات الإيجابية.				
		(٦ - ٧)	▪ أن يوضح الباحثون أهمية البرنامج للأمهات وأهمية مشاركة أبنائهن فيه. ▪ أن يُعرف الباحثون الأمهات بالبرنامج وأسسه وفنياته.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
المرحلة الثانية: تعليم وإثراء مهارة المحادثة من (٨ ـ ٢٩)	▪ تعلـيم وإثـراء مهارة الدخول في محادثة. ▪ تعلـيم وإثـراء مهارة الخروج من محادثة. ▪ تعلـيم وإثـراء مهـــــارة المحادثـــــة ثنائيـــــة الاتجاه. ▪ تعلـيم وإثـراء مهارة التواصل الإلكتروني.	من(٨:١١) الجلسة (٨) فردية	▪ أن يستطيع المراهق الدخول في محادثة. ▪ أن يُـدرب البـاحثون الأم علـى تعلـيم ابنهـا المراهـق مهـارة الدخول في محادثة.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز، البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي	اثنان وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	منضدة، كراسي، ألبوم صور، كروت مصورة للسيارات، موبايل "تليفون محمول".
		الجلستان (٩ـ١٠) فردية	أن تُعلم الأم ابنها المراهق مهارة الدخول في محادثة في حضور الباحثين.				
		الجلسة (١١) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة الدخول في محادثة بالتبادل لإثـراء المهـارة فـي حضـور الباحثين.		اثنان وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	منضدة، كراسي، ألبوم صور، كروت مصورة للسيارات، موبايل "تليفون محمول".
		من (١٥:١٢) الجلسة(١٢) فردية	▪ أن يستطيع المراهق الخروج من محادثة. ▪ أن يُـدرب البـاحثون الأم علـى تعلـيم ابنهـا المراهـق مهـارة الخروج من محادثة.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز، البروفة			

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلستان (١٣-١٤) فردية	أن تُعلم الأم ابنها المراهق مهارة الخروج من محادثة في حضور الباحثين.	السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي	اثنان وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	منضدة، كراسي، ألبوم صور، كروت مصورة للسيارات، موبايل "تليفون محمول".
		الجلسة (١٥) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة الخروج من محادثة بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.				
		من (١٦:١٩) الجلسة (١٦) فردية	▪ أن يتواصل المراهق إلكترونيًا "الاتصال تليفونيًا". ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها المراهق مهارة الاتصال تلفونيًا.	المحاضرة والحوار والمناقشة التعزيز، البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي			
		الجلستان (١٧-١٨) فردية	أن تُعلم الأم ابنها المراهق مهارة الاتصال تلفونيًا في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (١٩) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة الاتصال تلفونيًا بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.		اثنان وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	منضدة، كراسي، ألبوم صور، كروت مصورة للسيارات، موبايل "تليفون محمول".
		من (٢٤:٢٠) الجلسة (٢٠) فردية	▪ أن يتواصل المراهق إلكترونيًا "باستخدام تطبيق واتساب ". ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة استخدام تطبيق واتساب.	المحاضرة والحوار والمناقشة التعزيز، البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي			
		الجلسات (٢١-٢٢. ٢٣) فردية	▪ أن تُعلم الأم ابنها المراهق مهارة استخدام تطبيق واتساب في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٢٤) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة استخدام تطبيق واتساب بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.		اثنان وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	منضدة، كراسي، ألبوم صور، كروت مصورة للسيارات، موبايل "تليفون محمول".
		من (٢٩:٢٥) الجلسة (٢٥) فردية	▪ أن يتواصل المراهق إلكترونيًا "باستخدام تطبيق ماسنجر". ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة استخدام تطبيق ماسنجر.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز، البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم			
		الجلسات (٢٦-٢٧-٢٨) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة استخدام تطبيق ماسنجر في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٢٩) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة استخدام تطبيق ماسنجر بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.	الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.			
المرحلة الثالثة: تعليم وإثراء مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء من (٣٠-٥٣)	▪ تعليم وإثراء مهارة اختيار المراهق الأصدقاء المناسبين. ▪ تعليم وإثراء مهارة طلب المراهق المساعدة عند مواجهة المشكلات. ▪ تعليم وإثراء مهارة عقد المراهق مقابلات ناجحة. ▪ تعليم وإثراء مهارة سلوك الضيف الجيد. ▪ تعليم وإثراء مهارة سلوك	من (٣٠:٣٣) الجلسة (٣٠) فردية	▪ أن يستطيع المراهق اختيار الأصدقاء المناسبين. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة اختيار الأصدقاء المناسبين.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، لعبة الورق، كرة قدم.
		الجلستان (٣١-٣٢) فردية	▪ أن تُعلم الأم ابنها مهارة اختيار الأصدقاء المناسبين في حضور الباحثين.				
		الجلسة (٣٣) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة اختيار الأصدقاء المناسبين بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.		أربعة وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، لعبة الورق، كرة قدم.

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
	المضـــــيف الجيد. ▪ تعلـيم وإثـراء مهارة مشاركة المراهق أقرانه أثناء اللعب.	من (٣٤:٣٧) الجلسة (٣٤) فردية	▪ أن يستطيع المراهق طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، لعبة الورق، كرة قدم.
		الجلستان (٣٥ـ٣٦) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات في حضور الباحثين.				
		الجلسة (٣٧) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.				
		من (٣٨:٤١) الجلسة (٣٨)فردية	▪ أن يستطيع المراهق عقد مقابلات ناجحة. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة عقد مقابلات ناجحة.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة			

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلستان (٣٩-٤٠) فردية	▪ أن تُعلم الأم ابنها مهارة عقد مقابلات ناجحة في حضور الباحثين.	السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.			
		الجلسة (٤١) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة عقد مقابلات ناجحة بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.				
		من (٤٢:٤٥) الجلسة (٤٢) فردية	▪ أن يستطيع المراهق اكتساب سلوك الضيف الجيد. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة سلوك الضيف الجيد.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز ،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم			
		الجلستان (٤٣-٤٤) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة سلوك الضيف الجيد في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٤٥) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة سلوك الضيف الجيد بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.	الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، لعبة الورق، كرة قدم.
		من (٤٦:٤٩) الجلسة (٤٦) فردية	▪ أن يستطيع المراهق اكتساب سلوك المضيف الجيد. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة سلوك المضيف الجيد.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه،			
		الجلستان (٤٧-٤٨) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة سلوك المضيف الجيد في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٤٩) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة سلوك المضيف الجيد بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.	دعم الأقران، ذكر التوقعات، لعب الأدوار، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، لعبة الورق، كرة قدم.
		من (٥٣:٥٠) الجلسة (٥٠) فردية	▪ أن يستطيع المراهق مشاركة أقرانه أثناء اللعب. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة مشاركة أقرانه أثناء اللعب.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، دعم الأقران، ذكر التوقعات ، لعب الأدوار، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء،			
		الجلستان (٥١ـ٥٢) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة مشاركة أقرانه أثناء اللعب في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٥٣) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة مشاركة أقرانه أثناء اللعب بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.	إجراءات ضبط السلوك، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.			
المرحلة الرابعة: تعليم وإثراء مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات من	▪ تعليم وإثراء مهارة مديح المراهق أقرانه أثناء اللعب. ▪ تعليم وإثراء مهارة تقبل المراهق النقد من أقرانه. ▪ تعليم وإثراء مهارة قول	من (٥٤:٥٧) الجلسة (٥٤)فردية	▪ أن يستطيع المراهق مديح أقرانه أثناء اللعب. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة مديح أقرانه أثناء اللعب.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز ،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، دعم الأقران، ذكر	أربعة وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، كرة السلة، بازل مجسمات، كرة القدم، فيديو لمراقف طريفة للحيوانات،
		الجلستان (٥٥ـ٥٦) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة مديح أقرانه أثناء اللعب في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
(٥٤-٧٧)	المراهـــق لا عند الرفض. ▪ تعلـيم وإثـراء مهـارة إلقـاء المراهـــق النكـــات (الدعابة). ▪ تعلـيم وإثـراء مهـارة تعامـل المراهـق مـع المضـــايقات "كالشـــتائم والاســتخفاف بـه والهجمـات الجسدية". ▪ تعلـيم وإثـراء مهارة مواجهة المراهـــق الشـــائعات والقيـل والقـال "الغيبة".	الجلسة (٥٧) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة مديح أقرانه أثناء اللعب بالتبـادل لإثـراء المهـارة فـي حضور الباحثين.	التوقعات، لعب الأدوار، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.			سلة مهملات، كرة الطائرة
		من (٥٨:٦١) الجلسة (٥٨) فردية	▪ أن يستطيع المراهق تقبل النقد من أقرانه. ▪ أن يـدرب البـاحثون الأم علـى تعليم ابنها مهارة تقبل النقد من أقرانه.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه،			

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلستان (٥٩ـ٦٠) فردية	▪ أن تُعلم الأم ابنها مهارة تقبل النقد من أقرانه في حضور الباحثين.	لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي .	أربعة وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، كرة السلة، بازل مجسمات، كرة القدم، فيديو لمراقف طريفة للحيوانات، سلة مهملات، كرة الطائرة.
		الجلسة (٦١) جماعية	▪ أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة تقبل النقد من أقرانه بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.				
		من (٦٢:٦٥) الجلسة (٦٢) فردية	▪ أن يستطيع المراهق قول لا عند الرفض. ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة قول لا عند الرفض.	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه،			

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلستان (٦٣-٦٤) فردية	▪ أن تُعلم الأم ابنها مهارة قول لا عند الرفض في حضور الباحثين.	لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، كرة السلة، بازل مجسمات، كرة القدم،
		الجلسة (٦٥) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة قول لا عند الرفض بالتبادل لإثراء المهارة في حضور الباحثين.				
		من (٦٦:٦٩) الجلسة (٦٦) فردية	▪ أن يستطيع المراهق إلقاء النكات(الدعابة). ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة إلقاء النكات(الدعابة).	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز ،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم			
		الجلستان (٦٧-٦٨) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة إلقاء النكات(الدعابة) في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٦٩) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة إلقاء النكات(الدعابة)لإثراء المهارة في حضور الباحثين.	الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	فيديو لمراقف طريفة للحيوانات، سلة مهملات، كرة الطائرة. كراسي، منضدة، كرة السلة،
		من (٧٣:٧٠) الجلسة (٧٠) فردية	▪ أن يستطيع المراهق التعامل مع المضايقات"كالشتائم والاستخفاف به والهجمات الجسدية". ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة التعامل مع المضايقات"كالشتائم والاستخفاف به والهجمات الجسدية".	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات			
		الجلستان (٧١ـ٧٢) فردية	أن تُعلم الأم ابنها مهارة التعامل مع المضايقات"كالشتائم والاستخفاف به والهجمات الجسدية" في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٧٣) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة التعامل مع المضايقات"كالشتائم والاستخفاف به والهجمات الجسدية" لإثراء المهارة في حضور الباحثين.	نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	أربعة وعشرون جلسة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	بازل مجسمات، كرة القدم، فيديو لمراقف طريفة للحيوانات، سلة مهملات، كرة الطائرة. كراسي، منضدة، كرة السلة، بازل مجسمات، كرة القدم، فيديو لمراقف طريفة للحيوانات، سلة مهملات، كرة الطائرة.
		من (٧٤:٧٧) الجلسة (٧٤) فردية	▪ أن يستطيع المراهق مواجهة الشائعات والقيل والقال "الغيبة". ▪ أن يدرب الباحثون الأم على تعليم ابنها مهارة مواجهة الشائعات والقيل والقال "الغيبة".	المحاضرة والحوار والمناقشة، التعزيز،البروفة السلوكية، استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، لعب الأدوار، دعم الأقران، ذكر التوقعات، أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين، التدريب مع ملاحظات الأداء، إجراءات ضبط السلوك، إعطاء التحذيرات، التغذية الراجعة،			
		الجلستان (٧٥ـ٧٦) فردية	▪ أن تُعلم الأم ابنها مهارة مواجهة الشائعات والقيل والقال "الغيبة"في حضور الباحثين.				

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
		الجلسة (٧٧) جماعية	أن تُعيد الأمهات وأبنائهن تنفيذ مهارة مواجهة الشائعات والقيل والقال "الغيبة" لإثراء المهارة في حضور الباحثين.				
المرحلة الخامسة: "مرحلة الختام" من (٧٨-٧٩)	▪ تقديم الشكر للمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم "عينة البحث" وأمهاتهم وتقديم الهدايا لهم. ▪ إنهاء الجلسات والتطبيق البعدي لمقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.	من (٧٨:٧٩)	▪ أن يشكر الباحثون المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم "عينة البحث" وأمهاتهم وتقدم الهدايا لهم. ▪ أن يُنهي الباحثون الجلسات وتطبيق القياس البعدي لمقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.	المحاضرة، المناقشة، والحوار والتعزيز	جلستان	من (٣٠:٤٥) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، أوراق، أقلام.

مراحل البرنامج	أهداف المرحلة	الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة	عدد الجلسات	زمن ونوع الجلسة	الأدوات المستخدمة
المرحلة السادسة: "مرحلة المتابعة (٨٠)	▪ تطبيق مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بعد مضى شهر من انتهاء البرنامج (كمتابعة).	(٨٠)	▪ أن يُطبق الباحثون مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بعد مضى شهر من انتهاء البرنامج (كمتابعة).	المحاضرة، المناقشة، والحوار والتعزيز	جلسة واحدة	من (٤٥:٣٠) دقيقة فردية/ جماعية	كراسي، منضدة، أوراق، أقلام.

الخطوات الإجرائية للبحث:

قام الباحثون بالخطوات الإجرائية لتحديد المراهقين عينة البحث:

- قام الباحثون بزيارة عدد من المدارس بالإدارات التعليمية التابعة لمدينة بنها وبعض مراكز التربية الخاصة، وذلك للبحث عن العينة المطلوبة وفق مجموعة من الشروط تمثلت في:

١. أن يكون المراهق من ذوي اضطراب طيف الأوتيزم عالي الأداء.
٢. استبعاد المراهقين الذين يعانون من إعاقات مصاحبة مثل الإعاقة العقلية أو الإعاقة السمعية أو الإعاقة البصرية أو الإعاقة الحركية.
٣. تقع العينة في الفئة العمرية من (١٢- ١٥) عامًا.
٤. عدم حصول أفراد العينة على برامج تدخل تدريبية سابقة.

- توصل الباحثون إلى عدد من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بلغ عددهم (٢٠) مراهقًا، فطبقوا مقياس المهارات العلائقية على هؤلاء المراهقين بمساعدة المعلمين والأخصائيين للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.
- قام الباحثون بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات العلائقية، بتطبيقه على عدد من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم من الموجودين ببعض مراكز التربية الخاصة بالإدارات التعليمية التابعة لمدينة بنها، وبلغ عددهم (١٣) مراهقًا.
- طبق الباحثون مقياس المهارات العلائقية على هؤلاء المراهقين بمساعدة الأمهات والأخصائيين، فاستبعدوا (٢) من المراهقين لرفض أسرهم خضوع أبنائهم المراهقين للبرنامج، واعتذر (٢) من المراهقين لبعد المسافة عليهما لحضور جلسات البرنامج، واستبعدوا (١) مراهقًا لحصوله على درجة مرتفعة على مقياس الذكاءات المتعددة، ثم استبعدوا (٣) من المراهقين لحصولهم على درجات متوسطة على مقياس المهارات العلائقية؛ فوصلت عينة البحث إلى (٥) مراهقين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس المهارات العلائقية.
- قام الباحثون بتطبيق برنامج تعليم واثراء المهارات العلائقية على عينة البحث.
- قام الباحثون بتطبيق القياس البعدي مباشرة بعد الانتهاء من البرنامج على عينة البحث.
- قام الباحثون بتطبيق القياس التتبعي على عينة البحث بعد مرور شهر كمتابعة.
- قام الباحثون بتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم الخروج ببعض التوصيات والبحوث المقترحة.

عرض نتائج البحث:

١- عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول في البحث والذي ينص على أنه " **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي**"، تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العلائقية، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية فيه تم حساب حجم التأثير أو قوة العلاقة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٦) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العلائقية

الأبعاد	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
المحادثة	السالبة(*)	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٣٢	٠,٠٥	١	قوي
	الموجبة(**)	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	صفرية(***)	٠						
اختيار ومشاركة الأصدقاء	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٤١	٠,٠٥	١	قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	صفرية	٠						
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,١٢١	٠,٠٥	١	قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	صفرية	٠						
المقياس ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٤١	٠,٠٥	١	قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠				
	صفرية	٠						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العلائقية ككل وفي كل بعد من أبعاده، لصالح التطبيق البعدي.
- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى: وجود تأثير قوي للمعالجة التجريبية (البرنامج المقترح) في تنمية المهارات العلائقية ككل، وفي كل بعد من أبعاده لدى مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.
- مما سبق يتبين تحقق الفرض الأول من فروض البحث.

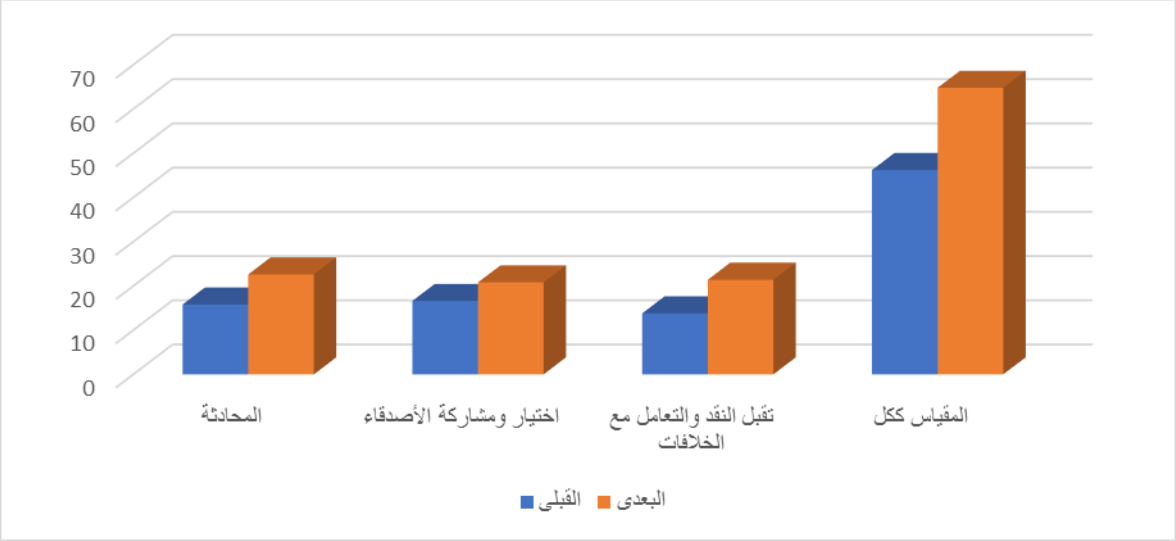
(*) **الإشارة السالبة:** عندما يكون: البعدي < القبلي.
(**) **الإشارة الموجبة:** عندما يكون: البعدي > القبلي.
(***) **الإشارة صفرية:** عندما يكون: البعدي = القبلي.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العلائقية ككل، وفي كل بعد من أبعاده:

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العلائقية ككل، وفي كل بعد من أبعاده (ن = ٥)

التطبيق	البعد	المحادثة	اختيار ومشاركة الأصدقاء	تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	المقياس ككل
القبلي	المتوسط	١٥,٨٠	١٦,٦٠	١٣,٨٠	٤٦,٢٠
	الانحراف المعيارى	٠,٨٤	١,١٤	٠,٨٤	١,٩٢
البعدي	المتوسط	٢٢,٦٠	٢٠,٨٠	٢١,٤٠	٦٤,٨٠
	الانحراف المعيارى	٠,٨٩	٠,٨٤	٠,٥٥	١,٣٠

والشكل البياني رقم (١) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العلائقية ككل، وفي كل بعد من أبعاده:



٢- عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه "" **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في القياسين البعدي والتتبعي** " تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة

بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات العلائقية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٨) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات العلائقية

الأبعاد	الإشارات (التتبعي- البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحادثة	السالبة(*)	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
	الموجبة(**)	١	١,٠٠	١,٠٠		
	صفرية(***)	٤				
اختيار ومشاركة الأصدقاء	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غير دالة
	الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	صفرية	٢				
تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غير دالة
	الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	صفرية	٢				
المقياس ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٣ غير دالة
	الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠		
	صفرية	٢				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند عند أي من مستويات الدلالة بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات العلائقية.
- مما سبق يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

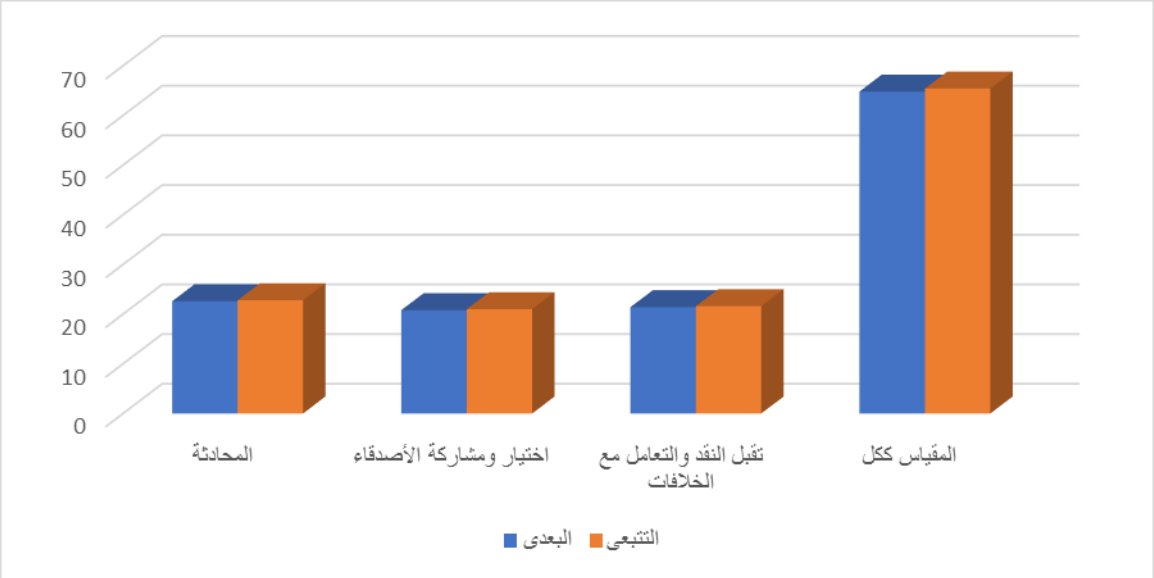
والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات العلائقية:

(*) **الإشارة السالبة:** عندما يكون: التتبعي < البعدي.
(**) **الإشارة الموجبة:** عندما يكون: التتبعي > البعدي.
(***) **الإشارة صفرية:** عندما يكون: التتبعي = البعدي.

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات العلائقية (ن= ٥)

التطبيق	البعد	المحادثة	اختيار ومشاركة الأصدقاء	تقبل النقد والتعامل مع الخلافات	المقياس ككل
البعدي	المتوسط	٢٢,٦٠	٢٠,٨٠	٢١,٤٠	٦٤,٨٠
	الانحراف المعيارى	٠,٨٩	٠,٨٤	٠,٥٥	١,٣٠
التتبعي	المتوسط	٢٢,٨٠	٢١,٠٠	٢١,٦٠	٦٥,٤٠
	الانحراف المعيارى	٠,٨٤	٠,٧١	٠,٨٩	٠,٨٩

والشكل البياني رقم(٢) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث من المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات العلائقية، وفي كل بعد من أبعاده:



مناقشة وتفسير نتائج البحث:

أكدت نتائج البحث الحالي فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تنمية بعض المهارات العلائقية لدى المراهقين عينة البحث، وظهر ذلك خلال استجابات المراهقين والأمهات على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

ويُفسر الباحثون فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في ضوء مجموعة من الأسباب التي أدت إلى نجاحه في تحقيق أهدافه، تمثلت في اعتماد البرنامج على أساس نظري

واضح وفنيات وأنشطة منظمة، وأيضًا من خلال مجموعة من الاستنتاجات التي توصل لها الباحثون من خلال المناقشات التي قاموا بها مع أمهات المراهقين المشاركات في البرنامج.

تَفَرَدَ برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية بمراحله وجلساته وفنياته؛ حيث إنها أُعدت خصيصًا لتعليم المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم مجموعة من المهارات العلائقية، وليس فقط تعليم هذه المهارات فحسب وإنما الإثراء أيضًا لهذه المهارات، حيث ركز محتوى البرنامج على وضع أساس لكل مهارة، والتدرج في تقديم الأنشطة الخاصة بكل مهارة، وقد قام الباحثون بتنظيم الجلسات وإعدادها بالتدرج الذي يتناسب وطبيعة البحث الحالي.

وقد لاحظ الباحثون أن مهارتي الدخول في محادثة، والخروج من محادثة من أكثر المهارات التي طلبت الأمهات تدريب أبنائهن المراهقين عليهما؛ وذلك بسبب شكوى الأمهات من عدم قدرة أبنائهن الدخول في أية محادثات مع الآخرين، ليس ذلك فقط بل إنه إذا صادف الأمر وهموا للدخول في محاثة مع أقرانهم، فإنه يتم رفضهم وإبعادهم وهذا الأمر يُحزن المراهقين، والبعض الآخر يدخل في نوبات غضب، وبدأ الباحثون أثناء تقديم جلسات الأمهات في تعليم مهارة الدخول في محادثة، بتدريب الأم على ضرورة التحدث مع ابنها المراهق عن كيفية الدخول في محادثة، بأنه على المراهق مشاهدة المحادثة، ومن ثم الاستماع إليها، ثم مراقبة الوقت المناسب للدخول فيها، وكذلك الأمر في مهارة الخروج من محادثة، وبأنه إذا لم يجد الترحيب للمشاركة في الحديث فلا يحزن، ولايغضب وعليه المحافظة على هدوئه والاستئذان للخروج من المحادثة، ووجد الباحثون بعد الانتهاء من هذه الجلسات وتطبيق الأمهات لهذه المهارات مع أبنائهن تحسنًا في الأداء، كما كان للجلسات الجماعية دور هام في هاتين المهارتين "الدخول في محادثة، الخروج من محادثة"، فكان يتم تقديم المهارة مع كل مراهق وأمه واستخدام المراهقين وأمهاتهم في صنع موقف المهارة المستهدفة، ثم التبادل بين المراهقين والأمهات للتأكد من حدوث الإثراء للمهارتين، مما ساهم في تحسن هاتين المهارتين لدى المراهقين.

ولاحظ الباحثون أن جلسات مهارة تعليم وإثراء مهارة المحادثة كانت جاذبة لبعض المراهقين، وخاصة أثناء التدريب على جلسات مهارة التواصل الإلكتروني، حيث استخدام تطبيق واتساب وتطبيق ماسنجر، وبدأ الباحثون في المُضي قدمًا في تطبيق جلسات مهارة التواصل الإلكتروني، حيث استخدام تطبيقي واتساب وماسنجر مع المراهقين، في حين وجد الباحثون أن هناك مراهقًا بالفعل يستطيع استخدام تطبيق واتساب، وكانت الأم قد أخبرت الباحثين أثناء

جلستها أن ابنها يستخدم تطبيق واتساب في إرسال الرسائل، وأثناء جلسة الباحثين مع هذا المراهق وأمه بالفعل وجدوا أن المراهق يقوم بكتابة الرسائل وإرسالها عبر تطبيق الواتساب، وقام الباحثون بتسجيل فيديو لهذا المراهق وهو يقوم بكتابة رسالة ترحيب للباحثين وإرسالها لهم عبر واتساب.

وكانت من العلامات المميزة في مرحلة تعليم وإثراء مهارة المحادثة هي الفنيات التي استخدمها الباحثون وخاصة فنية استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه، وفنية أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين؛ فنجد أن فنية أسئلة تبني وجهات نظر الآخرين ساعدت في تشجيع المراهقين على المشاركة أثناء الجلسات لمساعدتهم على تعلم السلوك المرغوب بنوع من اليسر والسهولة، وذلك بطرح سؤال حول المهارة المستهدفة في بداية الجلسة، ومن ثم تشجيع المراهقين على المشاركة وإعطاء إجابات عن هذه المهارة، بينما ساعدت فنية استخدام الأسماء لإعادة توجيه الانتباه على إعادة انتباه المراهق للجلسة مرة أخرى بصورة غير مباشرة من خلال استخدام اسم هذا المراهق.

كما كان لفنية لعب الدور دور هام على مدار جلسات البرنامج بين مجموعات المراهقين والأمهات؛ بحيث قامت كل أم بتأدية المهارة المستهدفة مع ابنها المراهق، ثم التبادل بين الأمهات والمراهقين حيث قامت كل أم بتقديم المهارة مع مراهق آخر غير ابنها؛ للتأكد من اكتساب المهارة المستهدفة، وضمان تحقيق الهدف من البرنامج وهو التعليم والإثراء للمهارات العلائقية.

ونظرًا لأن أكثر ما يُؤرق الأمهات بشكل عام، وأمهات المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بشكل خاص هو مستقبل أبنائهن، وكيف يُمكنهن مساعدتهم وتوجيههم نحو الطريق الصحيح؛ فقد مكنهن البرنامج في مرحلتي "تعليم وإثراء مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء، وتعليم وإثراء مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات" من معرفة وسيلة تكون حلقة وصل بينهن وبين أبنائهن المراهقين، حيث الحديث معهم عن هذه المهارات، وتعليمهم كيفية التعامل مع مثل هذه المواقف.

ففي مرحلة ـ تعليم وإثراء مهارة اختيار ومشاركة الأصدقاء وجد الباحثون أن ـ مهارة طلب المساعدة عند مواجهة المشكلات ـ من أكثر المهارات التي عبرت الأمهات عن حاجتهن لتدريب أبنائهن المراهقين على مثل هذه المهارة؛ وذلك لتعرض أبنائهن لمشكلات دون إخبار الأمهات أو أي أحد بها، وأنهن يعرفن بهذه المشكلات من المحيطين سواء في الشارع من

الجيران، أو المدرسة من الأقران أو المعلمين، وبدأ الباحثون في تدريب الأمهات على هذه المهارة حيث ضرورة التحدث مع المراهق دائمًا عن أقرانه والمشكلات التي يجدها منهم، وأن تحث الأم ابنها دائمًا على طلب المساعدة عندما يتعرض لمشكلة من أقرانه، ثم ينتقل الباحثون إلى جلسة تعليم الأم لابنها المراهق، كما كان للجلسات الجماعية دور في إثراء هذه المهارة لدى المراهقين.

كما وجد الباحثون أن مهارتي سلوك الضيف الجيد، وسلوك المضيف الجيد من المهارات التي أبدت أمهات المراهقين حاجتهن إليهما؛ فقد عبرت إحدى الأمهات بأنها لاتستطيع الذهاب لأى زيارة بصحبة ابنها المراهق، لأنها تخجل من تصرفاته أثناء الزيارة، كما أوضحت أم أخرى بأن ابنها المراهق عند زيارة أحد الأقارب لهم فإنه يدخل غرفته ويبدأ في اللعب بألعابه ولايخرج منها، حتى أنه يرفض أن يشارك ألعابه مع الأطفال أبناء الزائرين، وبدأ الباحثون بتدريب الأمهات على مهارة سلوك الضيف الجيد، ومهارة سلوك المضيف الجيد، ووجد الباحثون بعد الانتهاء من هذه الجلسات بتطبيق الأمهات لهذه المهارات مع أبنائهن تحسنًا في أدائهم، كما كان للجلسات الجماعية دور هام في هاتين المهارتين "سلوك الضيف الجيد، سلوك المضيف الجيد"، حيث الإثراء لهاتين المهارتين.

وكان لفنية استخدام كلمات مفتاحية دور كبير عند تطبيق الجلسات والتدريب على المهارات العلائقية؛ فقد ساعد استخدام المفردات والعبارات السهلة والبسيطة التي تناسب المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، فهم السلوك المطلوب والتدريب عليه ومن ثم تنفيذه بشكل مناسب، وقد عبرت إحدى الأمهات بأن هذه العبارات البسيطة ساعدت ابنها المراهق، وذكرت أنها أثناء التدريب على مهارة " مشاركة المراهق أقرانه أثناء اللعب" ساعدت العبارات البسيطة في تعليم ابنها المراهق هذه المهارة.

وكان لكلٍ من فنية "دعم الأقران، وذكر التوقعات" دور ملحوظ أثناء تطبيق البرنامج؛ ففي الجلسات تصرف بعض المراهقين بشكل سئ، فكان استخدام دعم الأقران حيث عدم توجيه العقاب للمراهق، وإنما جذب انتباهه بصورة غير مباشرة من خلال عدم تشخيص السلوك السئ الصادر عن هذا المراهق، وكذلك أيضًا فنية ذكر التوقعات؛ فعند قيام المراهق بسلوك خاطئ يتم حث المراهق وذكر التوقعات المطلوبة منه تجاه هذا السلوك، وقد عبرت الأمهات أثناء الجلسات عن أهمية كلٍ من فنية "دعم الأقران، ذكر التوقعات"، حيث أوضحن أن تعليم المراهق بهذه

الطريقة مناسب، وخاصة أنه يتم استبعاد العقاب وإيذاء المشاعر، وتقييم وتوجيه السلوك بصورة غير مباشرة.

ولاحظ الباحثون أنه في مرحلة تعليم وإثراء مهارة تقبل النقد والتعامل مع الخلافات، أبدت أمهات المراهقين اهتمامًا بهذه المرحلة، خاصة أنها تقوم على أساس تعاملات المراهقين مع الآخرين سواء بالمدح أو تقبل النقد أو التعامل مع المضايقات أو الهجمات الجسدية التي قد يتعرضون لها.

وعند التدريب على مهارة تقبل المراهق النقد من أقرانه قالت إحدى الأمهات بأن ابنها المراهق لايقبل أي نقد سواء من الأسرة أو من الآخرين، حتى أثناء مشاهدة مباراة لكرة القدم فإنه يرفض أي نقد لفريقه المفضل، وبدأ الباحثون بتدريب الأم في الجلسة الفردية "الباحثون مع الأم"، على تعليم ابنها تقبل النقد من أقرانه، وأن يقبل المراهق آراء الآخرين بصدر رحب، وأن تتحدث الأم مع ابنها عن تقبل النقد من أقرانه، وأن تحث ابنها على أن يكون صدره رحب ويقبل آراء الآخرين، وعمل الباحثون في الجلسة الجماعية على صنع مواقف تُساعد المراهق على تقبل النقد، وأيضًا التبادل بين المراهقين والأمهات لضمان حدوث الإثراء لهذه المهارة.

ووجد الباحثون أثناء التدريب على مهارة قول المراهق لا عند الرفض، بأن هؤلاء المراهقين لايمتلكون ثقافة الرفض، وهذا الأمر أكدته أمهات المراهقين؛ وذكرن بأن المراهقين لايستطيعون التعبير عن رفضهم بقول لا، فبدأ الباحثون بالحديث مع الأمهات عن أهمية تعليم أبنائهن ثقافة رفض غير المناسب لهم، وأن هؤلاء المراهقين لهم الحق في الرفض، والتعبير عن رفضهم بقول لا، وأن هذا الرفض يساعدهم على إثبات ذاتهم، والاعتماد على نفسهم بصورة أكبر، وكان لفنية التدريب مع ملاحظات الأداء دور هام في هذه النقطة؛ حيث طلب الباحثون من الأمهات ضرورة تقديم ملاحظات حول أداء أبنائهن المراهقين، وتوفير التدريب في المنزل، ليس ذلك فحسب بل إشراك الأب والأخوة في تقديم ملاحظات حول أداء المراهق في التعبير عن رفضه بقول لا.

ولاحظ الباحثون أثناء التدريب على مهارة تعامل المراهق مع المضايقات "كالشتائم والاستخفاف به والهجمات الجسدية"، بأن هناك تنوع في طريقة تعامل المراهقين مع المضايقات التي يتعرضون لها بمختلف أشكالها؛ فقالت إحدى الأمهات بأن ابنها عندما يتعرض لمضايقات فإنه لايستطيع التعامل مع هذه المضايقات، وأن أخوه هو من يخبرها بما تعرض له المراهق، وأم أخرى قالت بأن ابنها يتعامل مع الهجمات الجسدية بنفس جنسها، ويرد الاعتداء بالضرب

بنفس الاعتداء، وأوضحت أم أخرى بأن ابنها لايفهم ثقافة الاعتداء ولايخبرها عما يحدث معه، وقالت أم أخرى بأنها لاتسمح لابنها بالنزول من البيت بمفرده، فإما يخرج معها أو مع والده حتى لايتعرض لمضايقات من الآخرين، وأوضحت الأم الأخيرة بأن ابنها هو الابن الأصغر وله اثنين من الأخوة الذكور، فلاينزل من غيرهما أو على الأقل يصطحبه واحد منهما، وبدأ الباحثون بتدريب الأم على كيفية التعامل مع هذه المضايقات، بضرورة تحدثها مع ابنها عن كيفية التعامل مع المضايقات التي قد يتعرض لها، سواء في محيط الأسرة أو في محيط الأقران وفي المدرسة أو مع الآخرين المحيطين في المجتمع، وتدرب ابنها المراهق على تجاهل المضايقات التي يتعرض لها، لأن التجاهل هو أفضل طريقة للتعامل مع مثل هذه المضايقات، وحرص الباحثون أثناء الجلسة الجماعية على جعل هذه الجلسة بمثابة موقف مصغر لمثل هذه المضايقات؛ فكانت كل أم مع ابنها تؤدي هذه المهارة في حين بقية الأمهات والمراهقين يمثلون المجتمع المحيط الذي يقوم بالمضايقات، ثم يتم التبادل بين الأمهات والمراهقين لضمان حدوث الإثراء لهذه المهارة.

وقد عبرت الأمهات بعد الانتهاء من تعليم وإثراء مهارة تعامل المراهق مع المضايقات "كالشتائم والاستخفاف به والهجمات الجسدية"، عن مدى الرضا عن أداء أبنائهن بعد تعلم هذه المهارة، فأصبح المراهقون أفضل حالًا في التعامل مع مثل هذه المضايقات التي يتعرضون لها، فقد عبرت إحدى الأمهات بأنها أصبحت أكثر اطمئنانًا لترك ابنها يذهب إلى السوبر ماركت لشراء مايريد دون اصطحابه هي أو والده، كما قالت أخرى بأن أبناءها أصبحوا يتركون أخاهم يذهب إلى المسجد لتأدية الصلاة بمفرده، وليس بالضرورة ذهاب أحدهما معه.

وكان لكلٍ من فنية " إعطاء التحذيرات، وإجراءات ضبط السلوك" دور مُهم في برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية؛ حيث العمل على ضبط سيناريو الجلسة وإدارتها بصورة جيدة، فإذا حدث تشويش أو عدم انتباه المراهق للمهارة المستهدفة عندها يتم إعادة انتباهه للجلسة مرة أخرى، كما أنه إذا أساء أحد المراهقين التصرف أثناء الجلسة يتم تحذيره من خلال قول ما يفعله المراهق بشكل خاطئ، وماذا ستكون عاقبة استمرار هذا السلوك، وأيضًا في الجلسات الجماعية مع المراهقين والأمهات حيث تحذير المراهقين عند التصرف بسلوكيات غير مناسبة.

كما كان لفنية التغذية الراجعة أثر كبير في برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية؛ فقد استخدم الباحثون والأمهات التغذية الراجعة على مدار جلسات البرنامج، حيث تعريف المراهق بالنتائج المترتبة على سلوكه بحيث يكون على وعي بما سيترتب على هذا السلوك، فعند

تصرف المراهق بشكل سئ بصورة مستمرة يتم إخراجه من الجلسة بعد شرح سبب خروجه، ويعود مرة أخرى للجلسة عندما يتصرف بشكل مناسب.

وكان لفنية التعزيز دور مُهم على مدار مراحل البرنامج بكل مهاراته العلائقية المستهدفة؛ فقد استخدم الباحثون التعزيز على مدار جلسات البرنامج سواء كان تعزيزًا معنويًا أو تعزيزًا ماديًا، وكل هذه المعززات تساعد على تثبيت المهارة المطلوبة، ولم يكن الباحثين فقط من استخدموا التعزيز؛ بل كانت الأمهات تعملن على استخدام التعزيز أثناء جلساتهن مع المراهقين.

وكان لفنية الواجب المنزلي دور في البرنامج؛ فقد طلب الباحثون من أمهات المراهقين تدريب أبنائهن في المنزل على المهارات العلائقية التي تم التدريب عليها في الجلسات، وليس ذلك فقط وإنما نقل ماتعلموه من مهارات داخل الجلسات والتعامل بها مع الآباء والأخوة وبقية أفراد الأسرة والمحيطين، وذلك لنقل أثر التعلم بشكل إيجابي إلى المنزل.

وللمرحلة الختامية دور بارز في ربط مرحلة التطبيق بمرحلة المتابعة؛ فقد حرص الباحثون أثناء تطبيق القياس التتبعي لمقياس المهارات العلائقية على عرض بعض فيديوهات التطبيق لتذكير المراهقين بما تعلموه من مهارات علائقية، وحرصت الأمهات على الحضور مع الباحثين، وتوقف الباحثون عند مهارة قول المراهق لا عند الرفض[1]، وقالوا للمراهقين والأمهات هيا نتذكر كيف نقوم بهذه المهارة وما تعلمناه، وقام الباحثون مع الأمهات والمراهقين بتطبيق هذه المهارة في جلسة جماعية، وشعر الباحثون بارتياح عندما وجدوا أن المراهقين والأمهات مازالوا يتذكرون المهارة وكيفية أدائها، وما دفع الباحثون للقيام بهذا الأمر هو أنهم أرادوا أن يتأكدوا من أن ما تعلمه المراهقون وما تدربت عليه الأمهات مازالوا يقومون به.

وقد أظهرت نتائج الفرض (الثاني): عدم وجود فروق في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات العلائقية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم بعد شهرٍ من المتابعة، مما أثبت استمرار فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية، حيث إن قوة البرنامج تكمن في استدامة تأثيره، مما يؤكد فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية، ويُرجع الباحثون ذلك إلى استمرار استخدام المراهقين والأمهات للفنيات التي تدربوا عليها والمهارات التي تعلموها؛ إذ ساعدت الجلسات التمهيدية على وضع أساس للبرنامج بحيث يتناسب مع

[1] أكد الباحثون على مراجعة تعليم وإثراء مهارة قول المراهق لا عند الرفض، لأنها مهارة لم تكن موجودة بداية عند أفراد عينة البحث، لغياب ثقافة الرفض كليًا لديهم، كما أنها أكثر مهارة تم بذل الجهد لتعلمها وإثرائها خلال جلسات البرنامج.

المراهقين والأمهات، ويضمن تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وأيضًا متابعة الباحثين للأمهات والمراهقين أثناء تطبيق الجلسات، فكانت الأم تقوم بتعليم ابنها المهارة الستهدفة في حضور الباحثين، وكذلك حضور الباحثون مع الأمهات والمراهقين أثناء الجلسات الجماعية، والتبادل بين الأمهات والمراهقين للتأكد من حدوث الإثراء للمهارة المستهدفة من الجلسة، بالإضافة إلى حصول المراهقين بصفة مستمرة على تغذية راجعة عن سلوكهم داخل الجلسات، كل ذلك ساهم في خلق جو إيجابي لتدريب الأمهات وتعليم المراهقين المهارات المستهدفة، بما يحقق هدف البرنامج وهو التعليم والإثراء للمهارات العلائقية.

توصيات وبحوث مقترحة:

أ- توصيات البحث:

١- الاهتمام بالمراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم؛ وذلك من خلال نشر الوعي بالاضطراب بشكل عام عبر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، ومن خلال نشر الأسباب الملموسة حاليًا لاضطراب طيف الأوتيزم والتي قد تؤدي إلى الإصابة به.

٢- تفعيل دور دمج المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم في المدارس؛ بحيث يتم دمجهم بشكل حقيقي داخل المدرسة، وذلك للاستفادة من كل الخدمات المقدمة في إطار عملية الدمج.

٣- الاهتمام بعمل مسح شامل ودقيق لنسب انتشار اضطراب طيف الأوتيزم على الصعيد المحلي، واتخاذ التدابير اللازمة حيال ذلك.

٤- تدريب أسر المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم وإشراكهم في البرامج التدريبية.

٥- الاهتمام بدور كليات التربية على أرض الواقع؛ من خلال عقد لقاءات ودورات خاصة بأسر المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم، يتم من خلالها عرض للمشكلات الخاصة بالمراهق والوالدين وطرق حلها، حتى تكون فرصة لتبادل الخبرات بين أسر هؤلاء المراهقين.

ب ـ بحوث مقترحة:

١) فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

٢) فاعلية برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

٣) أثر برنامج تعليم وإثراء المهارات العلائقية على جودة الحياة لدى أسر المراهقين ذوي اضطراب طيف الأوتيزم.

المراجع:

١. إبراهيم عبد الفتاح الغنيمي.(٢٠١٧). *البرامج التربوية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد*.الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٢. إبراهيم عبد الله الزريقات.(٢٠١٦). *تعليم المهارات الاجتماعية لطفل التوحد* .الأردن : دار عالم الفكر.

٣. إبراهيم عبد الله الزريقات.(٢٠٢٠). *التخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد ــ الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي*. عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

٤. أسامة فاروق مصطفي.(٢٠١٣). مقياس تقدير التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء التوحديين. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،(٩٧)، ٩٢ـ ٩٧.

٥. إسماعيل إبراهيم بدر.(٢٠١٠). *مقدمة في التربية الخاصة*. الرياض: دار الزهراء.

٦. أشرف أحمد عبد القادر.(٢٠١٣). *فاعلية التدخل المبكر في تحسين جودة حياة أسر أطفال الأوتيزم*. دراسة مقدمة إلي الملتقي الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بمملكة البحرين تحت شعار(التدخل المبكر– استثمار للمستقبل) ، البحرين.

٧. الأكاديمية الدولية لتدقيق تشخيص التوحد.(٢٠٢٢). http : // www.autismaudit.com .

٨. آمال عبد السميع باظة .(٢٠١٣).*اضطرابات التواصل وعلاجها* .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٩. إيمان فؤاد الكاشف.(٢٠١٢). نحو فهم أكثر عمقًا لاضطراب التوحد، *مجلة التربية الخاصة*.كلية التربية، جامعة الزقازيق،(١)، ٢٢ـ ٣٥.

١٠. رحاب محمد شحاتة .(٢٠٢٣). فاعلية استخدام لُعبة الليجو في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال أوتيزم. *رسالة ماجستير منشورة*. كلية التربية، جامعة بنها.

١١. محمد السعيد أبو حلاوة.(٢٠١٥). *دليل الوالدين والمختصين في التعامل مع الطفل التوحدى*. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

١٢. مها محمد الهلالي.(٢٠٢١) . التوحد في مصر...أعداد كبيرة وجهود ضئيلة. *مجلة الشرق الأوسط*،(٤)، ٢٢.

١٣. هشام عبدالرحمن الخولى .(٢٠٠٨). *الأوتيزم"الإيجابية الصامتة" استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم*. بنها: دار المصطفي للطباعة.

١٤. هشام عبدالرحمن الخولى .(٢٠١٨). *حياتى والأوتيزم " الأوتيزم" (قضية معاصرة)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

١٥.

١٦. هشام عبدالرحمن الخولي.(٢٠٢١). *الأوتيزم (التوحد) (الواقع ــ المأمول)*. دار الكتب المصرية: القاهرة.

١٧. هشام عبدالرحمن الخولي.(٢٠٢٤). *قضايا معاصرة في الصحة النفسية والتربية الخاصة*، تحت الطبع.

18. American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual for mental disorders (4th ed., Rev. ed.). Washington, D.C.*: American Psychiatric Association.*
19. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: *American Psychiatric Publishing.*
20. Ashley, R. (2013). An Examination Of Effectiveness Of a Community Implementation Of Of Program for the Education and Enrichment of Relational Skills PEERS® for Teenagers With Autism. *J Autism Dev Disord* , 39 (2) 596–606.
21. Belini, D .(2017). *Communication: autism and praxis Harvard E9.*
22. Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023. Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network Date & Statistics On Autism Spectrum Disorders.
23. Chien, M. (2020). The Effectiveness Of The Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®)Social Training Program In Taiwanese Young Adults With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 66(2), 78-96.
24. Chung, R. & Sofronoff, K. (2007). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 743–753.

25. Cochrane, L. Hattersley, C. Molins, B. Buckley, C. Povey, C. & Pellicano, E. (2012). *Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. Autism, 1–21.*
26. Corona, L. Janicki, C. Milgramm, A. & Christodulu, K. (2019). Brief report: Reductions in parenting stress in the context of PEERS—A social skills intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 73–77.
27. Deschryver, E. Owen, J. Cale, S. & Smith, A.(2008). *Promoting social interactions between students with autism and their peers in inclusive school settings.*Focus on Autism and Others Developmental Disabilities. 23(1).25-28.
28. Estabillo, J. Moody, C. Poulhazan, S. Adery, L. Denluck, E. & Laugeson, E. (2022). Efficacy of PEERS® for Adolescents via Telehealth Delivery.*Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(21), 1–11.
29. Fein, C. Kamio, R. & WOLF, J. (2007). Behavior problems associated with lack of speech in people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, (41), 31-77.
30. Goldstein, G.(2016).Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in autism spectrum disorder*. (2), 353-361.
31. Greenway, T. Klinger, L. Lee, J. Palardy, N. Gilmore, T. & Bodin, S. (2000). Examining the effectiveness of an outpatient clinic–based social skills group for highfunctioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 686-701.
32. Idris, S. van Pelt, B. Jagersma, G. Duvekot, J. Maras, A. van der Ende, J. & Greaves-Lord, K. (2022). A randomized controlled trial to examine the effectiveness of the Dutch version of the Program for the Education and Enrichment of Relational Skills(PEERS®). *BMC psychiatry*, 22(1), 1–16
33. Jeffrey, S. Karst, M. & Amy, V. (2015). Parent and Family Outcomes of PEERS® : A Social Skills Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 7 (1) , 12–33.
34. Jordan, R. pawell, S. (2005). *Understanding and Teaching Children With Autism. England:* British Library Publication.
35. Laugeson, E. Frankel, F. Mogil, C. & Dillon, A. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism

spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 39(2), 596-606.

36. Laugeson, E. & Frankel, F. (2010). *Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorder: The PEERS treatment manual*. New York: Routledge.
37. Laugeson, E. & Frankel, F. (2012). Parent-assisted social skills training to improve friendships in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 296–323.
38. Laugeson, E. Frankel, F. Gantman, A. Dillon, A. & Mogil, G. (2012). Evidence – based social skills training for adolescents with autism spectrum disorder: The Ucla PEERS® Program. *Journal of autism and development disorders*. 42 (3), 1025-1036.
39. Laugeson, E. (2014). *The PEERS curriculum for school based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder*. New York: Routledge.
40. Laugeson, E. & Frankel, F. (2014). *Social skills for adolescents with developmental and autism spectrum disorders*: *The* PEERS® *Korean treatment manua*l. New York: Routledge.
41. Laugeson, E. (2017). *The PEERS treatment manual for young adults with autism spectrum disorder*: *Evidencebased social skills training*. New York: Routledge.
42. Laugeson, E. (2018). The ABC's of Teaching Social Skills to Adolescents with Autism Spectrum Disorder in the Classroom: The UCLA PEERS® Program. *J Autism Dev Disord*. 11(1), 19-44.
43. Lord, C. Brugha, T. Charman, T. Cusack, J. Dumas, G. Frazier, T. & Taylor, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 1-23.
44. Manon, G. (2020). Effect Of Program for the Education and Enrichment of Relational Skills. (PEERS®) for Adults With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 21(4), 11-32.
45. Marchica, L. & D'Amico, M. (2016). Examining the Efficacy of an Adapted Version of the UCLA PEERS® rogram with Canadian Adolescents. *Journal of Education and Social Policy*, 3(4), 54–65.
46. Murdock, E. Harden, E. Lamb, D. Vaughan Van Hecke, A. Denver, J. & Porges, S. (2007). Emotion recognition in children with autism

spectrum disorders: Relations to eye gaze and autonomic state. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 358-370.

47. National Education Association . (2006). *The puzzle of autism. Washington, NEA Professional.*
48. Oleny, M. (2002). Working with autism and other social communication Disorders. *Journal of Rehabilitation*,.66(4), 51- 57.
49. Ozonoff, S. & Miller, J. (2007). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 25(4), 415–433.
50. Rabin, S. Israel-Yaacov, S. Laugeson, E. Mor-Snir, I. & Golan, O. (2018). A randomized controlled trial evaluating the Hebrew adaptation of the PEERS® intervention: Behavioral and questionnaire-based outcomes. *Autism Research,* 11(8), 1187–1200.
51. Rao, P. Beidel, D. & Murray, M. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high functioning autism: A review and recommendation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,(38), 353–361.
52. Reichow, B. & Volkmar, F. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices with a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders* ,(40), 149–166.
53. Ruble, M. (2001*). Diagnosis and definition. 3ed. in: M. Rutter & E. Schopler: Autism a Reappraisal Of Concept And Treatment*: (1-26) New York and London: Plenum Press .
54. Saileea, K. (2020*). Inclusive Education With Autism. Integrating Research Into Practice*. Springer Series On Child and Family Studies ISBN 978 – 3 – 030.
55. Sakinah, W. (2020). Development and preliminary testing of the Dutch version of the program for the Education and Enrichment of Relational Skills PEERS®. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 14(2), 23-35.
56. Schohl, K. Van Hecke, V. Carson, M. Dolan, B. Karst, J. & Stevens, S. (2013). A replication and extension of the PEERS intervention: Examining effects on social skills and social anxietyin adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 44(3), 532–545.
57. Shum, K. Cho, W. Lam, L. Laugeson, E. Wong, W. & Law, L. (2019). Learning how to make friends for Chinese adolescents with

autism spectrum disorder: A randomized controlled trial of the Hong Kong Chinese version of the PEERS® intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 527–541.

58. Shuting, Z. Hosanna, K. Emma, S. & Katy, A. (2021). Improving Social Knowledge and Skills among Adolescents with Autism: Systematic Review and Meta-Analysis of UCLA PEERS® for Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 22(1), 39-54.
59. Siklos, R. Necheles, J. Frech, C. & Bruckman, D.(2006). *Pilot study of apparent training program for young children with autism*: the P.L.A.Y. project Home Consulation program of Autism. 11(3). 205-224 .
60. Stone, L. Ousley, O. Yoder, J. Hogan, L. & Hepburn, L. (2007). Nonverbal communication in two and three - year- children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-966.
61. Winner, M. (2002). *Assessment of social skills for students with asperger syndrome and high functioning autism*. Assessment for Effective Intervention, (27), 73- 80.
62. worled health Organization (WHO). (2023). *Autism report*. Retrieved From Https : // WWW.Who.Int/News-Room/Fact-Sheets/Detail /Autism-Spectrum-Disorders.
63. Wyman, J. & Claro, A. (2019). The UCLA PEERS school-based program: Treatment outcomes for improving social functioning in adolescents and young adults with autism spectrum disorder and those with cognitive deficits. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 23(2), 254-276.
64. Yamada, T. Yui, M. Manabu, O. & Tomoka, Y. (2020). Examining the Treatment Efcacy of PEERS® in Japan : Improving Social Skills Among Adolescents with Autism Spectrum Disorde. *J Autism Dev Disord*. 31(4), 14-32.
65. Yoo, H. Bahn, G. Cho, I. Kim, D. Kim, J. & Min, J. (2019). A randomized controlled trial of the Korean version of the PEERS parent-assisted social skills training program for teens with ASD. *Autism Research*, 7(1), 145–161.
66. Zheng, S. Kim, H. Salzman, E. Ankenman, K. & Bent, S. (2021). Improving Social Knowledge and Skills among Adolescents with Autism: Systematic Review and Meta-Analysis of UCLA PEERS®

for Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 21(2), 142-155.