برنامج تدريبي متعدد المستويات لتحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

إعداد

د/ محمد سعيد سيد عجوه

مدرس اضطراب التوحد

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة

جامعة بني سويف

برنامج تدريبي متعدد المستويات لتحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

محمد سعيد سيد عجوه

قسم التوحد، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف.

البريد الالكتروني: Mohamed.saeed@ssn.bsu.edu.eg

مستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبي متعدد المستويات، وبناءً عليه قام الباحث بدراسة وتحليل الأدبيات والبحوث التربوية المرتبطة باللعب عند أطفال اضطراب طيف التوحد وخاصة اللعب التخيلي، وكذلك الدراسات الوصفية والبرامج التدريبية لتنيمة اللعب التخيلي، ومن ثَّم قام الباحث بإعداد البرنامج وتطبيقه ومن ثَّم قياس مدى فاعليته، حيث قام الباحث باختيار عدد (١٤) طفلًا تتراوح أعمارهم بين(٤-٦) سنوات بمتوسط عمري (٥.١٩)، وانحراف معياري (٠.٥٦) ومستوى ذكائهم من (٧٠-٩٠) (لديهم درجة متوسطة الشدة من اضطراب طيف التوحد، استخدم الباحث: مقياس اللعب التخيلي إعداد الباحث، البرنامج التدريبي(إعداد الباحث) ومعايير تشخيص التوحد DSM5 مقياس جيليام (٣) لتشخيص التوحد ترجمة وتقنين محمد(٢٠٢٠)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في تحسين مهارا ت اللعب التخيلي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي في تحسين مهارات اللعب التخيلي وبقاء أثر البرنامج بعد فترة المتابعة .

الكلمات المفتاحية : برنامج متعدد المستويات، اللعب التخيلي، اضطراب طيف التوحد.

A multi-level training program to improve imaginative play skills among Children with autism spectrum disorder

Mohamed Saeed Sayed Agwa

Autism Disorder Department, Faculty of Sciences for People with Special Needs, Beni Suef University.

Email: Mohamed.saeed@ssn.bsu.edu.eg

abctract:

The current research aims to improve the imaginative play skills among children with autism spectrum disorder through a multi-level training program. Accordingly, the researcher studied and analyzed the literature and educational research related to play for children with autism spectrum disorder, especially imaginative play, as well as descriptive studies and training programs to develop imaginative play, and then The researcher prepared and applied the program and then measured its effectiveness. The researcher selected (14) children between the ages of (4-6) years, with an average age of (5.19), a standard deviation of (0.56), and their intelligence level from (70-90). Moderate degree of autism spectrum disorder, the researcher used: the imaginative play scale prepared by the researcher, the training program (prepared by the researcher) and the criteria for diagnosing autism DSM5 Gilliam scale (3) for the diagnosis of autism Translated and codified by Muhammad (2020), the results of the study resulted in the effectiveness of the program in improving The imaginative play skills of children with autism spectrum disorder, and the presence of statistically significant differences in favor of the post-measurement in improving the imaginative play skills and the survival of the effect of the program after the follow-up period.

Keywords: multi-level program, imaginative play, autism spectrum disorder.

أولًا: مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة أحد أهم مراحل النمو التي تسهم في تشكيل شخصية الإنسان، وقد اهتمت الدول في الأونة الأخيرة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أصبح هذا الاهتمام مظهر من مظاهر رقي الأمم وتحضرها .

ويعد اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD أحد الاضطرابات النمائية العصبية، التي تتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز التواصل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية، ويتضمن الاضطراب ثلاث مستويات من الشدة تتراوح ما بين البسيط ، المتوسط والشديد وفقاً لمستوى الدعم المطلوب، على أن تظهر أعراض الاضطراب خلال فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي،وذلك حسب الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة (American Psychiatric Association APA,2022) .

ويعد اللعب خاصية وسمة أساسية لمرحلة الطفولة، حيث اللعب بالعرائس والسيارات، وتسلق الأحصنة التي ربما لا تغدو أكثر من كونها عصا خشبية، ومن المحزن أن نتخيل أن هناك بعض الأطفال لم يمروا بهذه المرحلة الجميلة من العمر، هؤلاء هم ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يلعبون بطريقة نمطية بدون هدف وظيفي.

حيث تشير باظة (٢٠٠٣) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهر عليهم في سن ما قبل المدرسة نقص واضح في القدرة على اللعب التخيلي: مثل اللعب بالأدوات، وغياب لعب أدوار الكبار، واللعب الجماعي، ويكون اللعب التخيلي بصورة آلية متكررة في الأنشطة بوجه عام، ولا يشترك في اللعب الجماعي ويفضل اللعب الفردي، وإذا اشترك في اللعب الجماعي يتعامل مع الأطفال بدون مشاعر متبادلة.

وتشير نتائج دراسة زيدان (٢٠٠٤) أن لعب الأطفال ذوي اضطراب التوحد يكون في نطاق محدود تماماً، فهذه الفئة من الأطفال تميل إلى تكرار نفس النشاط ، ولا تنمى أو تطور من اللعب التخيلي (التظاهري) ، الأمر الذى يجعل سلوك الأطفال التوحديين خلال ممارسة اللعب يفتقد إلى الإبداع والتجديد والتخيل.

وأوضحت دراسة (2015) .Wolfberg,et al أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يفتقدون الرغبة في اللعب العفوي الحر، إلا أن ذلك لا يدل على عدم مقدرتهم الكاملة على اللعب، ولكن قد يكون ذلك بسبب صعوبة اللعب التي يجدونها، وبالتالي فهم يمارسون نوعًا من التكرار الفاشل مما يؤدي إلى زيادة إحباطهم وانعدام حافز اللعب لديهم، وفي الغالب عندما تجد الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد يلعب ألعابًا رمزية فإنها تكون نسخة مما شاهده في التلفزيون أو في غيره وقد يكرر عدة مرات تمثيل صور مخزونة أو مشاهد من قصة عن إحدى اللعب التي شاهدها في الفيديو. ومن هنا فعلى الرغم من أن لعب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد يبدو أصليًا وإيهاميًا لكنه في الحقيقة ليس كذلك فقد يكون هذا اللعب تكرارًا لما سبق.

وهو ما أكدته دراسة (Malhi&Singhi,2014) التي أشارت إلي أن لعب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أقل تنوعًا وأكثر طقوسية مع عدم وجود العفوية والخيال, مع نقص في الاهتمامات نحو المواد والأفراد, كما يتصفون بضعف واضح في التفاعلات الاجتماعية خلال أنشطة اللعب؛ إذ يتصف لعبهم بأنه انفرادي لا يشجع على التفاعل الاجتماعي, كما يواجهون صعوبة في تقليد مهارات اللعب، وربما يكون لديهم اهتمامًا غير عادي في الأشياء واستخدامها على

نحو غير طبيعي, فقد يتعلقون وينشغلون بشكل مستمر بأجزاء من الأشياء والألعاب مثلاً: ينشغلون بوضع الأشياء داخل وخارج الصندوق, أو قد يصطفون الألعاب كالكتل أو في ترتيب معين بدلاً من اللعب بطريقة مناسبة أو وظيفية, وقد أطلق الباحثون على هذا النمط من اللعب مصطلح الـ Echoplaylia للدلالة على نمط اللعب ضعيف الخيال والمتكرر الذي يتصف به الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مما سبق ذكره يتضح أن انعدام مهارات اللعب التخيلي وضعفها لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد قد يضاعف من عزلتهم، لذا كان لزاما علينا اقتحام عزلتهم من خلال إكسابهم مهارات اللعب التخيلي بشكل خاص، حيث أن اللعب يمكنهم من تعلم وممارسة مهارات جديدة في بيئة آمنة تؤهلهم للتواصل والتفاعل مع أقرانهم، وذلك باستخدام برنامج تدريبي متعدد المستويات لتحسين مهارات اللعب التخيلي.

ثانيًا: مشكلة البحث :

تتأتى مشكلة البحث من خلال تعامل الباحث المباشر مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم حيث اتضح من خلال شكوى كثير من الأمهات أن ابنائهن عاجزين عن تخبئة الاشياء أو عن تخبئة انفسهم حينما يلعبون، فلا يدركون أن الآخر يراهم ويفهم تصرفاتهم وكأنهم في سن عام وعامين، كما أنهم يعجزون عن ممارسة اللعب التي تنطوي على تخيل الشخصيات وأدوارها مثلا (عسكر وحرامية) ومن خلال تفاعل الباحث مع الأطفال اتضح العديد من جوانب قصور اللعب التخيلي لديهم منها على سبيل المثال عجز الطفل عن اضفاء صفة خيالية للشيء كأن يتخيل أن العروسة تبكي أو أنها سعيدة ، كذلك صعوبة في اللعب التمثيلي حينما نضع مجموعة من الفناجين والبراد ونتخيل أن هناك حفلا للشاي، أو أن نلعب بالسماعة وكأننا نكشف على الدمى المريضة.

وعلى الرغم من أن مظاهر اللعب التخيلي تبدأ في النمو في الفترة من (١٠-١٨) شهر، إلا أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في اللعب الرمزي، فيعجز الطفل عن التعامل مع الموزة مثلا وكأنها تليفون ويتكلم فيه كالطفل الطبيعي، أو عمل الطبق وكأنه قبعة يرتديها فوق الرأس.

وهو ما أكدته نتائج العديد من البحوث والدراسات مثل دراسة(2018) Olivia, R ودراسة (2014) ,Mash & Barkley التي أشارت إلى أن غياب اللعب التخيلي قبل(١٨) شهرًا يعد من أولى علامات اضطراب طيف التوحد، و دراسة(**2019**) **Kuan-L et al,** التي أشارت إلى أن الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد غالبًا ما يُظهرون عجزًا في اللعب التخيلي ويكون لديهم قدر أقل من المرح.

كما أشارت نتائج دراسة (2007) ,Honey أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لديهم سلوكيات أكثر تكرارية ولعب رمزي أقل من الأطفال العاديين، حيث يواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات محددة في الانخراط في اللعب بشكل عفوي وفي استخدام الأشياء في اللعب .

لذلك أصبح القصور في اللعب التخيلي أحد المؤشرت التشخيصية لإضطراب طيف التوحد وفق الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس(٢٠١٣) والخامس المعدل١ للجمعية الأمريكية APA (2022) في النقطة الثالثة من المجموعة الأولى مجموعة التواصل الاجتماعي، حيث أشار الدليل إلى صعوبات في مشاركة ذوي اضطراب طيف التوحد للعب التخيلي.

وهو ما دعمه الخطيب وآخرون (٢٠١٨)، وأكدته دراسة البكار والزريقات (٢٠١٨) حيث أشاروا بأنه تظهر مشكلات اللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف لعبهم عن لعب أقرانهم من الأطفال الآخرين، وأن من أهم خصائص لعبهم الافتقار إلى اللعب الرمزي والافتقار إلى التخيل والإبداع، ومحدودية الألعاب، والطريقة غير العادية في استخدام اللعب، وما أشارت إليه مصبح (٢٠١٤) بأن أطفال اضطراب طيف التوحد يعانون من ضعف في مهارات اللعب الإيهامي وهو أكثر ارتباطًا بالناحية العقلية؛ لأنه يشمل فهم الحالة العقلية للإيهام والتخيل.

كما أوضح Laushey (2000) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) لديهم مشكلاتٌ واضحةٌ في اللعب التخيلي والاجتماعي التشاركي مع الأقران، وأنَ قصور مهارات اللعب من الخصائص الواضحة لدى هؤلاء الأطفال التي لا يمكن فصلها عن مظاهر الاضطراب الانفعالي والمعرفي والاجتماعي لتلك الفئة، فالملمح الرئيسي في اضطرابات طيف التوحد هو الضعف النوعي في أنشطة التواصل والتخيل، والاهتمامات المتكررة والنمطية، وأن المشكلات الأكثر وضوحًا هي الأبعاد الرمزية والتخيلية للعب.

ويعد اللعب التخيلي ركيزة أساسية في تنمية استقلالية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ونمو مهاراتهم الإجتماعية، فبدون الاكتشاف المبكر والتدخل لن يكون مستقبل الأطفال المصابين بالتوحد واعدًا كما نأمل، فالشباب المصابين باضطراب طيف التوحد لديهم عدد قليل من الفرص الاجتماعية أو التعليمية أو فرص العمل بعد التخرج من المدرسة الثانوية (Liptak & Dosa, 2011)(Shattuck et al., 2012) لذلك هم في حاجة للتدخل المبكر في مجالات التفاعلات الاجتماعية واللعب التخيلي وهو ما يساعدهم على تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لديهم بشكل عام ونمو مهاراتهم بشكل خاص (Fein et al., 2013) .

وعلى الرغم مما أشار اليه Matheson &Councillor,. (2011) من أن غياب اللعب التخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يمثل أحد أهم عوامل مضاعفة عزلتهم، واختلافهم عن بقية الأطفال، إلا أن الدراسات العربية واهتمام القائمين على تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بتحسين مهارات اللعب التخيلي لا زال ضعيفًا جدًا- في حدو علم الباحث- وهذا ما دفع الباحث إلى الاهتمام بوضع برنامج تدريبي متعدد المستويات لتحسين مهارات اللعب التخيلي لدى عينة البحث، ومن هذا المنطلق أمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس اللعب التخيلي بعد تطبيق البرنامج.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللعب التخيلي.

([1])Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM.5TR)

- هل توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس اللعب التخيلي في القياسين البعدي والتتبعى

ثالثًا: أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

إعداد برنامج تدريبي متعدد المستويات واختبار فعاليته في تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتعرف على مدى استمرار أثره بعد انتهائه خلال فترة المتابعة.

رابعًا: أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي على الجانبين النظري والتطبيقي في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- القاء الضوء على إحدى فئات التربية الخاصة الاكثر انتشارًا في وقتنا الحالي وهي فئة اضطراب طيف التوحد، حيث بلغت نسبة انتشارها(١-٣٦) وفق احصائيات المركز الأمريكي للوقاية من الأمراض وذلك للأطفال سن ٨ سنوات، بينما كانت ١ لكل (٤٣) طفل بنسبة (٢,٣%) من متوسط الأطفال في الولايات المتحدة الامريكية بصفة عامة Centers For Diseases Control ,CDC (2023)
- توجيه نظر العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى أهمية مهارات اللعب بصفة عامة واللعب التخيلي بصفة خاصة مع توضيح نظري لهذه المهارة وخاصة مع عرض الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس لها .
- ندرة الدراسات على المستوي العربي– في حدود ما اطلع عليه الباحث – التي تناولت تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهو الأمر الذي يضيف أهمية للبحث.

ب- الأهمية التطبيقية

- بناء برنامج تدريبي متعدد المستويات لتحسين مهارات اللعب التخيلي يمكن استخدامه في دراسات مستقبلية وفى مراكز رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- يقدم البحث للبيئة العربية مقياسًا للعب التخيلي يستخدم لأغراض البحث العلمي في الدراسات والبحوث التي تتخذ اللعب التخيلي ميداناً لها.

خامسًا: مصطلحات ومفاهيم البحث:

اضطراب طيف التوحد: Autism Spectrum Disorders

هو اضطراب نمائي عصبي ناتج عن خلل في الدماغ يؤثر على وظائف المخ يتسم هذا الاضطراب بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي المتبادل وأنماط السلوك أو الاهتمامات أو الأنشطة

المقيدة والمتكررة وهذه الأعراض تظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وتختلف المرحلة التي يصبح فيها الضعف الوظيفي واضحًا وفقًا لخصائص الفرد وبيئته (APA, 2022).

اللعب التخيلي : Virtual play:

هو نشاط يستطيع فيه الطفل تخيل أو تصور أنه شخص أو شيء آخر ويقلد سلوكيات نموذجية وتعبيرات لفظية، ويعتبر اللعب التخيلي تحولاً من مجال الأفعال إلى الأفكار والخيال مما يساعد الطفل على التفاعل على مستوى تجريدي مع العالم الواقعي فيما بعد (محمد، ٢٠١٧).

ويعرف الباحث اللعب التخيلي بقدرة الطفل على ممارسة نشاط يتظاهر فيه بسلوكيات غير واقعية تشتمل على نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ غير حقيقي كأن يتخيل أن الدمية تبكي،اضفاء صفة خيالية على شيء حقيقي كأن يتخيل أنه يشرب الشاي من فنجان فارغ، تخيل أشياء غير مرئية، كأنه يدعي أنه يقوم بسقي الزرع بالماء في غياب الاثنين معًا، واللعب الرمزي كأن يمسك بموزة على أذنه متحدثًا فيها، والقدرة على تخيل القيام بأدوار الأخرين لعبًا دراميًا.

البرنامج التدريبي متعدد المستويات : Multilevel training programme

تعريف البرنامج التدريبي متعدد المستويات إجرائياً بأنه:

مجموعة من المهارات، والإجراءات، والأنشطة التدريبية المرتبة نمائيا بحيث يكون كل مستوى متطلب لما يليه من المستويات والتي تهدف إلى تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقاس فاعليته بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اللعب التخيلي المعد في البحث الحالي.

سادسًا: الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولا: الإطار النظري:

١. **اضطراب طيف التوحد** (Autism Spectrum Disorder ASD)

تعريف اضطراب طيف التوحد :

وفق الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المعدل (DSM.5TR, 2022)

فهو اضطراب نمائي عصبي ناتج عن خلل في الدماغ يؤثر على وظائف المخ يتسم هذا الاضطراب بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي المتبادل وأنماط سلوكية أو اهتمامات أو أنشطة مقيدة ومتكررة تظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وتختلف المرحلة التي يصبح فيها الضعف الوظيفي واضحًا وفقًا لخصائص الفرد وبيئته (APA, 2022).

جدير بالذكر أن نلاحظ أن الحالات التي كانت تشخص في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع في الفترة من (١٩٩٤-مايو ٢٠١٣) على أنها اضطراب توحد، اسبيرجر، اضطراب نمائي غير محدد، يطلق عليها وفق الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس(٢٠١٣) والخامس المعدل(٢٠٢٢) مصطلح طيف توحد دون تشخيصات فارقة (APA, 2022).

٢- اللعب التخيلي:

يفتقد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات اللعب التخيلي فهم غير قادرون على استعمال الدمى أو السيارات كأطفال أوسيارات تسير في الشارع، انما يستعملوها كمواد بناء، ومع تطور الطفل وتقدمه في العمر تتطور نزعته الروتينية الى تنظيم وترتيب الأشياء والجمود في استعمال مواد اللعب وتكرار الأنشطة بشكل نمطي أو في شكل طقوس(الشربيني مصطفى،٢٠١١).

أ- تعريف اللعب التخيلي:

يعرفه صوالحة (٢٠٠٧) بأنه نوعًا من اللعب يتخيل فيه الطفل أنه يقوم بممارسة عمل واقعي يستمده من الخيال؛ حيث يضفي على أشياء من الواقع ما يرغب في تحقيقه أو التفاعل معه، تنفيذًا خياليًا لأحاسيسه وتمنياته ورغباته، أو تنفيذًا لما يتوحد معه من مرئيات العالم الواقعي.

كما يُعرف اللعب التخيلي بأنه لعب شائع في الطفولة فيه يتعامل الطفل من خلال اللغة أو السلوك الصريح مع المواد أو المواقف كما لو أنها كانت تحمل خصائص أكثر مما هي في الواقع، ويتفق هذا مع تعلم الإشارة إلى الأشياء في غيبتها والاتصال عن طريق اللغة (فهم الكلمات والبدء في استعمالها) ويتعلم الأطفال كثيرًا من خلال لعبهم التخيلي مع من هم أكبر سنًا أكثر مما لو كان الطفل يعيش وسط مجموعة متجانسة من حيث السن والجنس؛ لأن الأطفال الأصغر سنًا يتعلمون بالمحاكاة من الأطفال الأكبر سنًا (طعيمة، ٢٠١٠).

كما عرفه (مختار ومحمد، ٢٠١٠) بأنه النشاط العقلي والجسمي والانفعالي الذي يتخيل فيه الأطفال أنهم أشياء أخرى أو أشخاص آخرين أو في أماكن أخرى، وأن الأشياء التي بين أيديهم مغايرة لما هي عليه في الواقع أو مطابقة له، وذلك داخل بيئة علمية استكشافية مبدعة محببة للأطفال تثير الأطفال لممارسة الألعاب التخيلية الرمزية والتركيبية والتمثيلية والإدعائية والتظاهرية والاستكشافية .

كما عرفه (Perone,A.2013) على أنه نشاط تمثيلي يتم خلاله تحويل الأشخاص والأشياء والمواقف بطريقة تطمس أدوارهم ووظائفهم في الواقع.

ويعرفه (محمد، ٢٠١٧) بأنه نشاط يستطيع فيه الطفل تخيل أو تصور أنه شخص أو شيء آخر ويقلد سلوكيات نموذجية وتعبيرات لفظية، ويعتبر اللعب التخيلي تحولاً من مجال الأفعال إلى الأفكار والخيال مما يساعد الطفل على التفاعل على مستوى تجريدي مع العالم الواقعي فيما بعد.

ب- أنماط وخصائص اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يتميز لعب الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأنه أقل تنوعاً وأكثر طقوسية مع عدم وجد العفوية والخيال كما يتصفون بالضعف الواضح في التفاعل الاجتماعي أثناء أنشطة اللعب، إذ يتصف لعبهم بأنه فردي لا يشجع على التفاعل الاجتماعي ، كما يواجهون صعوبة في تقليد مهارات اللعب قد يتعلقون وينشغلون بشكل مستمر بأجزاء من الأشياء والألعاب، على سبيل المثال ينشغلون بوضع الأشياء داخل وخارج الصندوق ، يصطفون الألعاب بترتيب معين بدلا من اللعب بطريقة مناسبة أو وظيفية، وقد أطلق الباحثون على هذا النمط من اللعب مصطلح ايكوبلاليا

Echoplaylia للدلالة على نمط اللعب ضعيف الخيال والمتكرر الذي يتصف به الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Malhi&Singhi,2014).

وفيما يتعلق باللعب التخيلي يُظهر الطفلُ ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبةً في تطوير مهارات اللعب التخيلي الضروريةِ للتعلمِ وفهم الحياة، ولذا تكون معظم نشاطاته أو ألعابه نمطية ومكررة، وغالبًا ما يهتم بتفاصيلَ جانبيةٍ للأشياء (غير المهمة) أكثرَ من فهمه للصورة المتكاملة لشيء أو نشاط أو لعبة معينة، وتصاحب هذه الصعوبة الأساسية عددًا من السلوكيات النمطية والتي تختلف في الحدة والشكل من طفل لآخر، بل إنها قد لا تظهر جميعها لدى نفس الشخص (الشامي، ٢٠١١)، (محمد، ٢٠١٧).

كما وجدت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون مستوي أقل في اللعب التخيلي، ويكونون أقل احتمالية للقيام بذلك وربما يكون لديهم القدرة على اللعب التخيلي ولكنهم يفشلون في إظهار العفوية، فهم قد ينتجون شيئا يبدو كلعب تخيلي ولكنهم يجدون صعوبة في الإنتاج المبدع والطلاقة والمرونة في هذا النوع من اللعب، كما وجد أن هؤلاء الأطفال لا يستخدمون الألعاب بطريقة معقدة وإبداعية، ويفتقر إلى الابتكارية، كما يظهر هؤلاء الأطفال ضعفاً في استخدام الانتباه المشترك خلال اللعب والذي يتطلب استخدام التواصل البصري (التواصل البصري محدود) ، وضعف الاستجابة للتفاعل الاجتماعي كاتباع التعليمات وأخذ الأدوار، وكذلك ضعف مشاركة الاستمتاع مع شخص آخر(Hamdan,2017).

وأشارت آنجل (Engle,2011) أن الطفل ذو اضطراب التوحد يعاني من ضعف في مهارات اللعب، ويتسم أسلوب لعبه بالتكرار والعزلة ، ويفتقر إلى الخيال ؛ يقضي الطفل التوحدي فترة طويلة وهو يقوم بتدوير إطار سيارة بدلا من اللعب بالسيارة نفسها ، أو قد يقوم بترتيب المكعبات بطريقة معينة وبشكل متكرر دون أن يقوم ببناء شكل من هذه المكعبات ، كما أن الطفل التوحدي لديه قصور في اللعب الرمزي والتخيلي ، وهذا يوضح صعوبة اشتراك الطفل التوحدي في أداء تمثيلي مع أصدقائه إن افتقار الطفل ذوي اضطراب التوحد لمهارات اللعب تجعله في عزلة عن أقرانه وأفراد أسرته، لأن أسلوب لعبه لا يغري الأطفال من حوله للمشاركة في اللعب .

وهو ما أكدته نصر(٢٠٠٢، ٤٧) مشيرةً إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من مشكلات في اللعب مع الآخرين ويتميز لعبهم بالافتقار إلى الخيال والمرونة والتجديد بدرجة كبيرة على اللعب بالحواس مثل اللعب بالماء والتراب ، وبعضهم يعتمد على الفم فى الاتصال بالألعاب ، لذا نري الكثير من الأطفال يقومون بوضع الألعاب في فمهم.

ويرتبط اللعب التخيلي بمستوى شدة اضطراب طيف التوحد، حيث أشارت دراسة Allen,A.(2022) ودراسة Bai,Z& Coulouris,G (2014) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يفتقدون لمهارات اللعب التخيلي وفقًا لدرجات الشدة، فكلما كان الاضطراب شديدًا افتقد الطفل للتخيل. كما وصفت الدراستان لعب الأطفال ذوي ضطراب طيف التوحد بأنه أقل تنوعًا وأكثر طقوسية مع عدم وجود العفوية والخيال.

وعلى الرغم من الصعوبات التي يواجهها ذوي اضطراب طيف التوحد في تعلم اللعب ولكن إذا كان اللعب منظمًا من قبل مجموعة من البالغين نجد أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد

يجدون مكانا لهم ويكتسبون مهارات اجتماعية والتي في حالات أخري يجدون صعوبة في اكتسابها (Lone & Marianne 2007) .

ج- تفسير صعوبات اللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هناك العديد من الأدبيات التي تركز على تفسير صعوبات اللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلى الرغم من أن النظريات الحالية تحاول البحث عن جذور الصعوبات والعوامل المسببة، فمن الواضح أن بعض العوامل التي تؤثر على اللعب لديهم غير معروفة ولا يمكن اكتشافها بشكل واضح (Hamdan, 2017). ومن النظريات التي حاولت تفسير مثل هذه الصعوبات لدى هذه الفئة:

أولا: نظرية العقل – Theory of mind فرضية التفكير التباعدي

تري هذه النظرية أن ذوي اضطراب طيف التوحد غير قادرين على فهم وإدراك الأفكار والمشاعر ونوايا الآخرين ومعتقداتهم ورغباتهم (الحالة العقلية للآخرين) والسلوك المتنبئ المبني على إدراك الحالة العقلية (الحسية والمعرفية) National Research Council فهم غير قادرين على استدلال واستنتاج الحالات العقلية والانفعالية للآخرين (تشير إلى قدرة الشخص على أخذ دور أفراد آخرين) ويواجهون صعوبة في التفكير (التمثيل) التباعدي للأشياء ، على سبيل المثال نجد أن العديد من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبة في تمثيل فاكهة الموز (التمثيل الأولى أو الأساسي) على أنها هاتف (التمثيل التظاهري) خلال مواقف اللعب، إذ أن تمثيلهم العقلي للموز يكون على أنه فاكهة صفراء منحنية) ونتيجة هذه الصعوبات فإن لعبهم التخيلي (الرمزي) سيكون ناقصا وغير عادي، كما أظهرت أبحاث نظرية العقل أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم مشكلات في فهم المعرفة ، والتعاطف والخداع، والفكاهة والمعتقدات الصحيحة والخاطئة ، وهذه الصعوبات مرتبطة بالمشكلات اللاحقة المرتبطة بالانتباه المشترك والفهم الاجتماعي والتواصل المتبادل (Mastrangelo,2009) .

ثانياً: نظرية الترابط المركزي . Central Coherence Theory

تري هذه النظرية أن الصعوبات الأساسية تنشأ من العجز الأساسي في تدني القدرة على التركيز على السياق الكلى للمعلومات ، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يؤدون بشكل أفضل على مهارات اللعب التي تتطلب تصميم المكعبات والبازل (الصور التركيبية) وهذا يشير إلى أن هؤلاء الأطفال يؤدون بشكل أفضل المعلومات والمهام التي يمكن معالجتها بشكل مجزأ ، ولكنهم يعجزون في معالجة المعلومات التي تتطلب معالجة بشكل كلي، وهذا يفسر لماذا هؤلاء الأطفال أسرع من غيرهم في إيجاد الشكل الهندسي البسيط أو الشكل المعقد الكبير، كما يفسر أن هؤلاء الأطفال يتفوقون في أداء المهارات التي تتطلب تصميم المكعبات، ووفقا لهذه النظرية فإن معرفة هؤلاء الأطفال عن العالم الذين يعيشون فيه تكون غير مترابطة أو غير متماسكة ، وبالتالي يكون لديهم صعوبة في الوصول إلى النتيجة المطلقة والحصول على المعني الوظيفي للمثيرات البيئة (Mastrangelo, 2009).

كما يرجع لورد Lord القصور في اللعب التخيلي أو الرمزي لدى هؤلاء الأطفال إلى وجود قصور في المهارات اللغوية ومستوي الذكاء لدى هؤلاء الأطفال، وبناءً عليه فإن الضعف الواضح في اللعب يمكن تفسيره من خلال الضعف في الأسس التي يعتمد عليها الطفل في طرق تعامله مع

الآخرين والتفاعل غير الإيجابي وأنماط السلوكيات التي تصاحب التوحد، بحيث يفتقد الطفل التوحدي العديد من المهارات الاجتماعية(Lord et al ,2020) .

د- أهمية اللعب التخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

من الأمور الهامة التي يمكن أن يحققها اللعب التخيلي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ما يلي:

١- يطور الفهم الرمزي: حيث يفهم الطفل أن الدمية يمكن أن تمثل إنسانا في الحقيقة، مما يمكنهم من التعلم حول العالم الحقيقي وكيفية التفاعل مع بيئتهم واستخدام اللغة المناسبة أثناء هذا التفاعل.

٢. يمكن للأطفال أثناء اللعب تقمص بعض الأدوار كدور الطبيب – المهندس – المدرس ,Moor (& Russ 2008).

٣. يعزز التطور الاجتماعي لديه من خلال التعرف على القواعد والسلوكيات واختبار خبراته.

٤. تكشف الدراسات أيضًا أن الانخراط في اللعب التخيلي أثناء الطفولة له تأثير كبير على الإبداع والتفكير المتباين والمرونة المعرفية في فترة المراهقة وبعد البلوغ (Mullineaux & Dilalla 2009؛ Russ 2016 ؛ Russ & Wallace 2012). وهذا يؤكد على أهمية دراسة وتنمية اللعب التخيلي .

٥. يعزز التطور اللغوي، فيتعرف على أسماء الأفعال والأشياء (الشامي، ٢٠٠٤)

٦. تنمية التواصل اللغوي وغير اللغوي وتنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

٧. تنمية التواصل الاجتماعي وتحسين سلوك اللعب.

٨. يساعد في التعبير عن المشاعر بالألفاظ.

٩. يعزز اهتمام الطفل باللعب أو استعماله خارج إطار العلاج في النهاية (Doernberg ,et al.2021)

١٠-يساهم بدرجة كبيرة في تنمية قدرة الفرد على التعرف على البيئة الاجتماعية وغير الاجتماعية المحيطة بالفرد (Olivia, 2018).

١١- كلما زاد الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في اللعب التخيلي زاد شعورهم بالمرح (Matheson,&Councillor,. 2011) (Kuan, et al, 2019)

سابعاً: الدراسات السابقة: التي تناولت اللعب التخيلي:

درسات تناولت اللعب التخيلي عند الأطفال غير المصابين باضطراب طيف التوحد

دراسة (جابر، ٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج القائم على اللعب الإيهامي في تنمية التفكير الابتكاري الحركي لدي الأطفال ذوي النشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ممن يتراوح أعمارهم ما بين (٤: ٦ سنوات)، تم استخدام مقياس تشخيص النشاط الزائد اختبار التفكير الابتكاري بالأفعال والحركات (إعداد تورانس)، برنامج اللعب الإيهامي لتنمية التفكير الابتكاري الحركي وأوضحت نتائج البحث أن برنامج اللعب الإيهامي أثر في تنمية التفكير الابتكاري الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الأساسية في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري بالأفعال والحركات لصالح القياس البعدي، كما أسفرت النتائج عن تأثير برنامج اللعب الإيهامي في خفض النشاط الزائد لدى العينة .

دراسة صفوت (٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج باستخدام اللعب التمثيلي لتنمية مفاهيم، وسلوكيات ترشيد الاستهلاك عند أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وشملت عينة البحث (١٠) أطفال من الجنسين الذين تتراوح أعمارهم بين (٥ - ٦) سنوات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات قبل الأكاديمية. وأوضحت النتائج أن ترتيب مفاهيم وسلوكيات ترشيد الاستهلاك التي تم تنميتها من خلال البرنامج المعد لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على التوالي ترشيد استهلاك الغذاء ثم ترشيد استهلاك المياه ثم ترشيد استهلاك الكهرباء ويليها ترشيد استهلاك النقود ثم ترشيد استهلاك الأدوات الدراسية واخيرا ترشيد استهلاك الالعاب. يؤدي استخدام اللعب التمثيلي إلى تنمية مفاهيم ترشيد الاستهلاك لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

دراسة أبو رمان (٢٠١٨)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر اللعب الإيهامي في تنمية التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تألف أفراد الدراسة من (٤٨) طفلا وطفلة، اختيروا من إحدى مدارس الرياض الحكومية في مدينة عمان، تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وقد استخدم التصميم شبه التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة. وبلغ عدد أطفال المجموعة التجريبية (٢٥) طفلا وطفلة، وعدد أطفال المجموعة الضابطة (٢٣) طفلا وطفلة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة ألعاب إيهامية من إعدادها ، واختباري تكوين صورة وإكمال الأشكال من اختبارات تورانس لقياس التخيل الإبداعي عند أفراد الدراسة؛ كما أعدت الباحثة معايير تصحيح إجابات الأطفال على الاختبارين في ضوء طريقة تورانس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التخيل الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى الجنس أو التفاعل بين متغيري اللعب الإيهامي وجنس الطفل. وفي ضوء هذه النتائج استنتجت الباحثة

بأن الألعاب الإيهامية التي استخدمت في الدراسة فعالة في تنمية التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة، وأوصت باستخدامها في رياض الأطفال.

دراسة Rebekah (2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيف يؤثر العمر والجنس على تصورات الأطفال للعب التخيلي بمرور الوقت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي الفارق ، وتكونت عينتها من (٣٩) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ثلاثة وخمسة أعوام، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها. أظهرت النتائج أن الأطفال البالغين من العمر ثلاث سنوات لم يقيموا لعبهم بشكل مختلف عن الأطفال البالغين من العمر أربع سنوات. كما أظهرت النتائج أن الذكور والإناث يستجيبون بشكل مختلف عند تقييم لعبهم.

دراسة Kim,(2018)

هدفت الدراسة إلى تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالعوامل المؤثرة على علاقة اللعب التخيلي بتطور اللغة لدى الأطفال، استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وتكونت عينتها من (٢٥) دراسة من الدراسات التجريبية التي تناولت العلاقة بين اللعب التخيلي وتطور اللغة لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر على دور اللعب التخيلي في تطور اللغة لدى الأطفال مثل دور البالغين أو أنواع لعب الأطفال.

دراسة Mohan,et al.(2022)

هدفت الدراسة إلى وصف الاتجاهات التطورية في مهارات اللعب التخيلي عبر الفئات العمرية المختلفة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. هدفت الدراسة أيضًا إلى فهم الأنماط التفاضلية في اللعب التخيلي التي لوحظت عبر سيناريوهات اللعب الحر واللعب المنظم، أجريت هذه الدراسة على ثمانية وأربعون طفلًا من أطفال ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم بين (٣.٥ و ٥.٦)سنوات تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (Group) الأول: ٣.٥-٤.٠ ؛ المجموعة الثانية- ٤.١-٤.٦ ؛ المجموعة الثالثة - ٤.٧-٥.٠ ؛ المجموعة الرابعة ٥.١-٥.٦ سنوات) ١٢ طفلاً في كل مجموعة. الاطفال، تم اختيارهم من ثلاث مدارس تمهيدية بمنطقة داكشينا كانادا بولاية كارناتاكا ، جنوب الهند، اتبعت الدراسة تصميم دراسة مقطعية، حيث تم تسجيل مقطع فيديو لمهارات اللعب التخيلي للطفل باستخدام كاميرا فيديو-Sony HDRCX405 في اللعب الحر والمنظم سيناريوهات اللعب. تم ترميز الفيديو المسجل وتحليله لتحديد تطورات مهارات اللعب التخيلي باستخدام نظام الترميز Play in Early Childhood Evaluation System (PIECES). ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه تطوري في حدوث مهارات اللعب التخيلي في مرحلة ما قبل المدرسة .

ب- درسات تناولت اللعب التخيلي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

دراسة(Honey, (2007

هدفت الدراسة إلي فحص العلاقة بين اللعب التخيلي والسلوكيات النمطية التكرارية وتطوير طريقتين جديدتين لتقييم هذه القدرات. تم تطوير استبيان تقرير الوالدين (استبيان الأنشطة واللعب المنقح) واختباره في دراسة شملت ١٤١ طفلاً نموذجيا و(٦٠) من الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين ٢ إلى ٨ سنوات. أظهرت النتائج أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لديهم سلوكيات أكثر تكرارية ولعب رمزي أقل من الأطفال العاديين حيث أظهر الاستخدام اللاحق للقياس أن الأطفال الصغار المصابين بالتوحد (N = 60) واجهوا صعوبات محددة في الانخراط في اللعب بشكل عفوي وفي استخدام الأشياء في اللعب على الرغم من أنه يمكن تحسين اللعب من خلال استخدام الكبار للمحفزات. أكدت هذه الدراسة الدليل السابق على وجود ارتباط بين السلوكيات المتكررة واللعب الرمزي في مجتمع ASD وأن هذا الارتباط يتأثر بالقدرة اللغوية.

دراسة لام ويونغ Lam&Yeung (2012)

هدفت الدراسة إلى التحقق من مهارات اللعب التخيلي (التظاهري) والصعوبات المعرفية، تكونت عينة الدراسة من عدد (١٢) طفلا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، (١٢) طفلا من الأطفال ذوي التطور النمائي الطبيعي ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أظهروا مهارات أقل بكثير من أقرانهم ذوي التطور النمائي الطبيعي ، كما أبدوا صعوبات واضحة على مقاييس نظرية العقل ونظرية الترابط المركزي ، ولم يكن هناك صعوبات واضحة على مقياس الوظائف التنفيذية وقد استنتجت الدراسة أن صعوبات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبط بشكل كبير بنظرية العقل ونظرية الترابط المركزي .

دراسة محمد (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد ذوي الأداء المرتفع، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧) أطفال من ذوي طيف التوحد ذوي الأداء المرتفع، استخدمت الدراسة مقياس جيليام لتشخيص التوحد، ومقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين ، وتوصلت الدراسة في نتائجها النهائية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الأطفال التوحديين ذوي الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التمثلات الذهنية للطفل التوحدي لصالح التطبيق البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الأطفال التوحديين ذوي الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مفاهيم نظرية العقل للطفل التوحدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة Jorgenson(2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه القصور ودور التدخلات في اللعب التخيلي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي عن طريق مراجعة (٣٤) بحثاً ومقالة وكتاب حول الموضوع ، وتوصلت الدراسة إلى وجود عجز واضح في اللعب التخيلي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD). كما أن اللعب التخيلي لدى الأطفال التوحديين أبسط

وأكثر تقييدًا من العاديين. كمايمكن تعليم اللعب التخيلي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد أو تسهيله من خلال تكرار اللعبة وتوضيح فوائدها ، كما يساعد اللعب التخيلي على تطوير المهارات الاجتماعية واللغة. كما تشمل التأثيرات الإيجابية لتيسير اللعب التخيلي تحسين الملائمة وزيادة تفاعلات الأقران والمزيد من اللعب المبتكر. وتتمثل الفوائد اللغوية في زيادة الكلام ، والكلام الأكثر ملائمة، والسياق الغني لاكتساب اللغة وتحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية.

دراسة Olivia,R 2018

هدفت الدراسة الى تقييم فعالية فصول الدراما في تحسين كلا من اللعب التخيلي ومهارات التواصل الاجتماعي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من ثلاثة طلاب ذوي اضطراب طيف توحد، تتراوح اعمارهم بين (١١-١٤) سنة من منطقة المترو. تم منح كل مشارك اسم مستعار لحماية السرية، المشارك الأول يبلغ من العمر(١١) عامًا تلقى دروسًا وورش عمل متعددة في الدراما. سيث هو المشارك الثاني يبلغ من العمر(١٤) عامًا وكانت هذه أول مرة يشارك فيها في حصة الدراما. اسحاق المشارك الثالث (١١) عامًا وكانت هذه هي المرة الأولى التي يشارك فيها في فصل الدراما، استخدمت الدراسة مقياس مجمع لمهارات التواصل الاجتماعي واستمارة ملاحظة لمهارات اللعب التخيلي استغرق التدريب ثمانية أسابيع اشتملت العديد من الأنشطة الغنائية والتمثيلية والترحيبية ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المشاركين الثلاثة تحسنت درجاتهم في اللعب التخيلي والتفاعلات الاجتماعية من الأسبوع الأول إلى الأسبوع الثامن.

دراسة Kuan et al, (2019)

هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين اللعب التخيلي والمرح عند الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ، مع التحكم في شدة سلوكيات التوحد والفهم اللفظي والعمر،أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٧٢) طفل مشخص باضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم بين(٣ -١٢)عام، استخدمت الدراسة مقياس تقييم لعب التخيل الذي بدأه الطفل، واختبار المرح، ومقياس تقييم التوحد في مرحلة الطفولة، على التوالي من أجل لعب التخيل، والمرح ، وشدة التوحد. فيورس. أجريت تحليلات الارتباط والانحدار المتعدد،أظهرت نتائج معاملات ارتباط بيرسون أن متغيرات اللعب التمثيلي لها ارتباطات بسيطة إلى متوسطة مع متغيرات اللعب، كما أشارت النتائج إلى أنه كلما زاد عدد الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في اللعب التخيلي ، زاد شعورهم بالمرح ، وأن الأطباء يمكنهم مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على تحسين شعورهم بأنهم مسؤولون عن لعبهم من أجل تطوير أداء أفضل في العب التخيلي، كما أن مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على الانخراط في اللعب التخيلي أمرًا مهمًا لتعزيز تجربتهم الداخلية في المرح.

دراسة عرفة (٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قراءة العقل ومهارات اللعب التخيلي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة أسيوط، استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، مقياس قراءة العقل ، مقياس مهارات اللعب التخيلي من إعداد الباحث وتكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ المدمجين بمدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة أسيوط في الفئة العمرية من (٦:١٢) سنة، والذين بلغ عددهم (١٢٥)، وتكونت عينة البحث من (٧٠) من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس وزارة التربية والتعليم بمدينة أسيوط ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

في قراءة العقل لأطفال اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس مدينة أسيوط تُعزى للنوع (ذكور، إناث) لصالح الإناث، والعمر (٦-٩ سنوات، ١٠-١٢ سنوات) لصالح الفئة من (١٠-١٢) سنة، وتلقي الرعاية (يتلقى رعاية، لا يتلقى رعاية) لصالح من يتلقون رعاية، وشدة اضطراب طيف التوحد (بسيط، متوسط) لصالح ذوي الاضطراب البسيط. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اللعب التخيلي لأطفال اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس مدينة أسيوط تُعزى للنوع (ذكور، إناث) لصالح الإناث، والعمر (٦-٩ سنوات، ١٠-١٢ سنوات) لصالح الفئة من (١٠ -١٢) سنة، وتلقي الرعاية (يتلقى رعاية، لا يتلقى رعاية) لصالح من يتلقون رعاية، وشدة اضطراب طيف التوحد (بسيط، متوسط) لصالح ذوي الاضطراب البسيط. ضعف امتلاك التلاميذ أفراد عينة البحث لقراءة العقل ومهارات اللعب التخيلي. وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة متوسطة طردية عند مستوى الدلالة ٠.٠١ بين امتلاك التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس مدينة أسيوط لقراءة العقل، ومهارات اللعب التخيلي لديهم.

تعقيب على الدراسات السابقة

اشتملت الدراسات السابقة على محورين: المحور الأول تناول اللعب التخيلي لدى الأطفال العاديين وذوي اضطرابات باستثناء اضطراب طيف التوحد مثل دراسة (جابر، ٢٠١٧) على أطفال ذوي نشاط زائد ، ودراسة صفوت (٢٠١٧)على أطفال معرضين لخطر صعوبات التعلم، ودراسة أبو رمان (٢٠١٨) ، ودراسة Rebekah (2018) ودراسة Kim,(2018) وداسة Mohan,et al.(2022) على الأطفال العاديين، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد ملامح اللعب التخيلي وصوره وكذلك مستوياته التطورية وخاصة دراسة Rebekah (2018) Kim,(2018) وداسة Mohan,et al.(2022)، التي استهدفت تحديد ملامح اللعب التخيلي في السنوات العمرية المختلفة بالإضافة إلي تحديد العمر المناسب لتحسين اللعب التخيلي، ووجد الباحث أن هناك شبه اجماع في الدراسات على أن مرحلة رياض الأطفال أو الفترة من (٤-٦) سنوات هي الأفضل لتحسين اللعب التخيلي وهو ما يتضح في الدراسات الست السابقة، لذلك اختار الباحث سن العينة الخاص بالبحث في المرحلة العمرية من (٤-٦) .

بينما تعرض المحور الثاني للدراسات التي تناولت اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة Honey, (2007)، لام ويونغ Lam&Yeung (2012)، محمد (٢٠١٧) ، Jorgenson,2017)، دراسة(Olivia, R (2018 دراسة Rebekah (2018) ، (Kim)2018، (Kuan et al, (2019 ، ودراسة عرفة (٢٠٢١). وقد تنوعت هذه الدراسات ما بين دراسات ارتباطية ودراسات تدخلية استفاد منها الباحث في الإطار النظري حول مظاهر قصور اللعب التخيلي والعلاقة بين اللعب التخيلي والعديد من المتغيرات مثل اللغة والمهارات الاجتماعية، والتواصل وغيرها وهو ما يعكس أهمية اللعب التخيلي، كما استفاد الباحث من بعضها في إعداد مقياس اللعب التخيلي، وتدعيم نتائج البحث الحالي .

ثامنًا: فروض البحث :

في ضوء الإطار النظري وأهمية البحث وأهدافه، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس اللعب التخيلي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللعب التخيلي لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس اللعب التخيلي في القياسين البعدي والتتبعى.

تاسعًا: إجراءات البحث وأدو اته:

أولاً: محددات البحث :

أ- **محددات زمانية** : استغرق تطبيق البرنامج مدة (٥) شهور بداية من سبتمبر(٢٠٢٢) إلى نهاية شهر يناير(٢٠٢٣) بواقع(٣) جلسات إسبوعيًا بإجمالي(٥٧) جلسة تدريبية، يتراوح متوسط الجلسة التدريبية ما بين (٣٠ – ٤٥) دقيقة، تم بعدها تطبيق القياس التتبعي بعد شهرين من تطبيق القياس البعدي.

ب- محددات مكانية :

تم تطبيق البرنامج في مركز الأهرام للتخاطب بمنطقة الهرم .

ج- محددات منهجية :

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف قياس فعالية المتغير المستقل متمثلًا في البرنامج التدريبي متعدد المستويات في تحسين المتغير التابع "اللعب التخيلي"

د- محددات بشرية (عينة الدراسة)

اشتملت عينة البحث على (١٤) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وتشمل (٥ ذكور وبنتين) والمجموعة الضابطة(٥ ذكور وبنتين) من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت معاملات ذكائهم بين (٧٠ - ٩٠) على اختبار استانفورد بينيه الصورة الخامسة بمتوسط (٨٠,٧٨) وانحراف معياري(٤,٦٩) ، أعمارهم الزمنية ما بين (٤ – ٦) سنوات بمتوسط (٥.١٩)، والانحراف المعياري (٠.٥٦)، ودرجة توحد متوسطة الفئة من(٧١-١٠٠) وفقا لمقياس جيليام ٣ ، بمتوسط (٧٨,٢٩) وانحراف معياري(٤,٨٥).

وقد رأي الباحث التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني، معامل الذكاء وشدة اضطراب طيف التوحد: كما بالجدول التالي جدول (١)

جدول (١)

التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) العمر الزمني، معامل الذكاء، اضطراب التوحد (ن١ = ن٢ = ٧)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥.٢٢	٠.٥٦	٧.٧١	٥٤.٠٠	٢٣.٠	٠.١٩٣	٠.٩٠٢ غير دالة
	الضابطة	٥.١٦	٠.٦٠	٧.٢٩	٥١.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	٨١.٤٣	٤.٥٤	٧.٩٣	٥٥.٥٠	٢١.٥	٠.٣٨٩	٠.٧١٠ غير دالة
	الضابطة	٨٠.١٤	٤.٨٥	٧.٠٧	٤٩.٥٠			
درجة اضطراب التوحد	التجريبية	٧٨.٥٧	٤.٧٩	٧.٧١	٥٤.٠٠	٢٣.٠	٠.١٩٣	٠.٩٠٢ غير دالة
	الضابطة	٧٨.٠٠	٤.٩٠	٧.٢٩	٥١.٠٠			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، معامل الذكاء، اضطراب طيف التوحد, وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

مواصفات عينة البحث :

بالإضافة لما سبق من شروط راعي الباحث المواصفات التالية في العينة

١-أن يكون الطفل مقيمًا مع أسرته من أجل تعميم السلوكيات المكتسبة وضمان استمراريتها.

٢- ألا يعاني الطفل من أي إعاقات أخرى أو قصور جوهري في القدرة العقلية ويتم التحقق من ذلك من خلال درجات الذكاء.

٣-ضرورة انتظام أفراد العينة في الحضور، بمعنى ألا يكون الطفل المختار كثير الغياب.

إجراءات انتقاء العينة :

- قام الباحث بانتقاء عينة البحث من الأطفال المترددين على مركز الأهرام للتخاطب الفترات الصباحية والمسائية، والمشخصين فعليًا باضطراب طيف التوحد وقد كان عددهم (٢٥) طفلًا.
- تم تطبيق معايير الـ DSM-5 واختيار من تنطبق عليهم المعاير ودرجة الشدة لديهم متوسط ويحتاج إلى دعم متوسط وبناءًا عليه تم استبعاد (٥) حالات ثلاثة منهم شديد وحالتان بسيط كما تم استبعاد حالتان تجاوزا العمر الزمني لعينة البحث المطلوبة وهو المدى الزمني من(٤-٦) سنوات.

- استعان الباحث بالأخصائي النفسي لتطبيق مقياس جيليام(٣) ترجمة وتقنين عادل عبد الله(٢٠٢٠) للتحقق من التشخيص ومستوى الشدة ، وقد تم اختيار الأطفال ذوي الاضطراب المتوسط تتراوح فئة(٧١-١٠٠).
- تم التأكد من خلو الأطفال من الإعاقة العقلية من خلال درجاتهم على اختبار استانفورد بينيه للذكاء مستوى ذكاء من (٧٠-٩٠) المسجل بسجلاتهم وبناءًا عليه تم استبعاد (٤) حالات أخرى كانت نسب ذكائهم أقل أو أعلى من النسبة المحددة.
- تأكد الباحث من قدرتهم على التعبير بجملة من كلمتين على الاقل من خلال وصف الصور أو التعبير عن الاحتياجات .
- وبذلك أصبحت عينة البحث (١٤) طفلا من أصل (٢٥) بعد أن تم استبعاد (١١) طفلا خمسة منهم بسبب معامل الشدة، وأربعة بسبب معامل الذكاء، واثنان لعامل العمر.
- قام الباحث بتقسيم عينة البحث (١٤ طفلًا) إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

ثانياً أدوات البحث:

١. معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس المعدل (DSM.5TR,2022)
٢. مقياس جيليام٣ (GARS-3) ترجمة وتقنين محمد (٢٠٢٠)
٣. مقياس اللعب التخيلي . إعداد "الباحث"
٤. برنامج متعدد المستويات لتحسين اللعب التخيلي . (إعداد الباحث)

وفيما يلي تناول لتلك الأدوات السابقة :

أولاً: معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المعدل وفق معايير(DSM.5-TR ,2022)

قام الباحث بتطبيق المعايير المرجعية DSM.5-TR وذلك من خلال مقابلات مع أولياء الأمور للتحقق من تشخيص المركز وذلك بتطبيق المعايير المرجعية للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المعدل على عينة البحث والتأكد من استيفائها على الأطفال، من خلال ملاحظة الباحث للطفل وسؤال ولي الأمر عن الأعراض التي يظهرها الطفل في ضوء المعايير التالية :

١- صعوبة مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع المواقف المختلفة سواء في المراحل الحالية أو ما قبلها(**لابد من انطباق النقاط الثلاثة التالية على الحالات**) . ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

أ- صعوبة في التبادل الاجتماعي– العاطفي: تتراوح ما بين التعامل الاجتماعي غير الطبيعي والفشل في تبادل حوار اعتيادي مثلا إلى الفشل في المشاركة في الاهتمامات والعواطف والمزاج إلى الفشل في بدء تفاعل اجتماعي أو الاستجابة له.

ب- صعوبة في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التفاعل الاجتماعي: ويتراوح ما بين ضعف في تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي مثلا إلى خلل في التواصل البصري ولغة الجسد أو صعوبة في فهم واستخدام التعبير الجسدية (الإيماءات) إلى الغياب الكامل لتعابير الوجه والتواصل غير اللفظي.

ج- صعوبة في إنشاء العلاقات أوالحفاظ عليها أو فهمها: ويتراوح من صعوبات في ضبط السلوك ليتلاءم مع مختلف المواقف الاجتماعية مثلا، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو إنشاء الصداقات، إلى فقدان الاهتمام بالأقران .

٢- سلوك أو اهتمامات أو أنشطة تتصف بالتحديد أو التكرار، **كما هو ظاهر في اثنتين على الأقل** مما يلي، سواء في المرحل الحالية أو ما قبلها، ومنها ما يلي:

أ- نمطية وتكرار في حركات الجسم أو استخدام الأشياء أو الكلام. (مثلا: نمطيات حركية بسيطة، أو ترتيب الألعاب في طابور،أو قلب الأشياء، إعادة ترديد الكلام المسموع (كصدى)، ترديد عبارات خاصة غير ذات معنى).

ب- الإصرار على المثلية (تماثل الأفعال)، وارتباط دائم بالأفعال الروتينية، أو طقسية أو الطبيعة أو السلوك اللفظي وغير اللفظي.

ج- اهتمامات محددة وثابتة بشكل كبير وبصورة غير طبيعية من ناحية الشدة والتركيز. (مثلا: التعلق أو الانشغال الشديدين بأشياء غير اعتيادية، أو التقيد بصورة مبالغ فيها، أو المواظبة على الاهتمام بشيء محدد).

د- فرط أو انخفاض حركي نتيجة للمدخلات الحسية، أو اهتمامات غير طبيعية بالجوانب الحسية للمحيط (عدم إحساس للألم أو الحرارة، استجابة سلبية لأصوات أو أحاسيس لمس معينة، فرط في شم، أو لمس الأغراض، انبهار بصري بالأضواء والحركات).

٣- يجب أن تظهر الأعراض في الفترة المبكرة من نمو الطفل .

٤- يجب أن تسبب الأعراض ضرراً واضحاً في الفعاليات الاجتماعية والوظيفية والفعاليات الحياتية الأخرى المهمة.

٥- هذه الاضطرابات يجب ألا تكون بسبب نقص في الذكاء (اضطرابات الذكاء التطورية) أو تأخر النمو العام.

ثانياً: مقياس جيليام لتشخيص اضطراب طيف التوحد G.A.R.S 3 (تعريب وتقنين عادل عبد الله محمد، ٢٠٢٠) .

وصف المقياس :

يتكون المقياس في شكله النهائي من أربعة أقسام: القسم الأول ويشتمل على البيانات الأساسية، والقسم الثاني يتمثل في المقاييس الفرعية بإجمالي (٦) أبعاد فرعية تصف سلوكيات محددة وملحوظة يمكن قياسها وهي السلوكيات التكرارية(RB)، التفاعل الاجتماعي (SI)، التواصل الاجتماعي(SC)، الاستجابة العاطفية(ER)، النمط المعرفي(CS)، اللغة اللاتكيفية(MS)، إجمالي عبارات المقاييس الست الفرعية (٥٨) عبارة، بينما يمثل القسم الثالث مركبات الأداء، والقسم الرابع الدليل التفسيري للدرجات .

يستخدم المقياس لتشخيص الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين(٣- ٢٢)عامًا ، ممن يعانون مشكلات سلوكية حادة ، والغرض منه مساعدة المتخصصين على تشخيص اضطراب طيف التوحد ، ولبنود المقياس الفرعية صدق ظاهري واضح وقوي لأنها بنيت على تعريف التوحدية الذي أعدته الجمعية الأمريكية للتوحد، وكذلك على المعايير التشخيصية لاضطراب التوحد التي

قدمتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس(٢٠١٣).

ثبات المقياس:

قام مقنن المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية وذلك بطريقتي سبيرمان / براون، وجتمان وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات المقياس بجميع أبعاده الفرعية مرتفعة نسبياً حيث كان معامل الثبات سبيرمان (٠.٧٦٣) وجتمان٠.٧٤٢ وكلاهما دال عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، ثم حساب معاملات الفا للأبعاد على عينة مكونة من (١٠٠) من ذوي اضطراب طيف التوحد واتضح أن جميع معاملات الفا (مع حذف درجة المفردة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة، وهو ما يعني ثبات جميع المفردات .

صدق المقياس:

قام مقنن المقياس بعمل صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة حيث تم الابقاء علي العبارات التي حصلت على (٨٠%) فأكثر وحذف العبارات التي حصلت على أقل من ذلك ، كما تعديل بعض العبارات وفقاً لما أبداه السادة المحكمين ، كما تم حساب الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقياس (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم المتناظرة على المحك ، مقياس جيليام ٢ لتشخيص أعراض اضطراب التوحد الإصدار الثاني، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يعني صدق المقياس الأبعاد والمقياس ككل(محمد ،٢٠٢٠) .

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم (ر) بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد على عينة مكونة من (١٠٠) طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٠١).

ثالثًا: مقياس اللعب التخيلي: (إعداد الباحث)

خطوات إعداد مقياس اللعب التخيلي :

أعدا الباحث مقياس اللعب التخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد طبقاً لما يلى :

- تحديد هدف المقياس .
- مصادر إعداد المقياس .
- تحديد محتوي المقياس وما يشتمل عليه من أبعاد .
- الخصائص السيكومترية للمقياس .

أ- هدف المقياس :

يهدف المقياس الحالى إلى قياس مستوى اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

- مصادر إعداد المقياس

١. تم بناء المقياس وتحديد بنوده من خلال الإطلاع على التراث السيكولوجي وما يتوافر فيه من أطر نظرية تتناول مفهوم اللعب التخيلي، أساليب تقييم اللعب التخيلي، والدراسات التدخلية في جانب اللعب الخيلي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

٢. القيام بمسح للدراسات العربية والأجنبية التى تناولت اللعب التخيلي ومنها دراسة Malhi,(2014) 2014 met al,. Bai,Z& Coulouris,G (2014) ، دراسة دراسة عرفة،عمرو فوزي (٢٠٢١) دراسة Bremner et al(2020) ، دراسة Pijnacker et al (2009)، دراسة Lam&Yeung (2012) دراسة محمد (٢٠١٧),دراسة (جابر،٢٠١٧), Rebekah (2018 .

ج- محتوي مقياس اللعب التخيلي :

تم إعداد المقياس فى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت اللعب التخيلي بصفة عامة وعند ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة ، ويتكون المقياس من (٦٣) عبارة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، حيث يمثل كل بعد مظهرمن مظاهر اللعب التخيلي وهى كالتالي:

١. البعد الأول : اللعب الرمزي

اختبار فرعى يقيس قدرة الطفل على العب بأشياء وكأنها ترمز لاشياء أخرى مثل اللعب بالطبق وكأنه قبعة، أو العصا على أنها حصان خشبي، أو الموزة وكأنها ترمز للتليفون المحمول، يتكون هذا البعد من (٨) عبارات ، يحصل الطفل على درجة " ٣ " حالة الإجابة دائما ، ويحصل على درجة" ٢" حالة الإجابة أحياناً، ويحصل على درجة (١) حالة الإجابة نادراً .

٢. البعد الثاني : نسب صفة حقيقية لألعاب متخيلة

اختبار فرعى يقيس قدرة الطفل على نسب صفة حقيقية اثناء اللعب لدمية أو شيئ ليس من طبيعتها القيام بهذا الصفة كأن ينسب الطفل لدمية الدب خاصية الأكل مجاولا إطعامه بالملعقة أو ينسب صفة اللدغ للثعبان البلاستيك اثناء اللعب، أو أن المكعب الذي يمتلكه وكأنه كاميرا يلتقط بها صورة، يتكون هذا البعد من (٢١) عبارة ، يحصل الطفل على درجة " ٣ " حالة الإجابة دائما ، ويحصل على درجة" ٢" حالة الإجابة أحياناً، ويحصل على درجة (١) حالة الإجابة نادراً .

٣. البعد الثالث : تخيل أشياء غير مرئية

اختبار فرعى يقيس قدرة الطفل على تخيل شيء ما غير موجود والتعامل كأنه موجود كأن يتظاهر بأنه يأخذ رشفة من كوب فارغ ويتلذذ به، أو أنه يركب السيارة ويتنزه بها ويقول لك "حاسب احسن يخبطك " يتكون هذا البعد من (١٣) عبارة ، يحصل الطفل على درجة " ٣ " حالة الإجابة دائماً ، ويحصل على درجة" ٢ " حالة الإجابة أحياناً، ويحصل على درجة (١) حالة الإجابة نادراً .

٤. البعد الرابع : التخيل التمثيلي (لعب الدورالتخيلي)

اختبار فرعى يقيس قدرة الطفل على تقمص الشخصيات المختلفة والقيام بمهامها، كأن يتظاهر الطفل بأنه طبيب يكشف على دميته المريضة، أو يتظاهر بأنه معلم يعلم الأطفال الصغار الحروف هذا البعد من (١١) عبارة ، يحصل الطفل على درجة " ٣" حالة الإجابة دائماً، ويحصل على درجة" ٢ " حالة الإجابة أحياناً، ويحصل على درجة (١) حالة الإجابة نادراً .

٥. البعد الخامس : اللعب الدرامي

اختبار فرعى يقيس قدرة الطفل على التظاهر باللعب في سياق درامي مع اشخاص على الرغم أنه قد يكون بمفرده كأن يتظاهر الطفل بأنه يلعب الكرة مع أقرانه على الرغم أنهم غير موجودين أو يتظاهر بأنه يحدث اللعب ويطلب منهم النوم مبكرا، أو أنه يلعب دور سبايدرمان في مسرحية، يتكون هذا البعد من (١٠) عبارات ، يحصل الطفل على درجة " ٣ " حالة الإجابة دائماً ، ويحصل على درجة" ٢" حالة الإجابة أحياناً، ويحصل على درجة (١) حالة الإجابة نادراً .

الخصائص السيكومترية لمقياس اللعب التخيلي :

تم اتباع الخطوات التالية في سبيل التحقق من صدق وثبات المقياس :

١- صدق المقياس.. Validaty :

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين (الظاهري) :

تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (٦٨) عبارة على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة ، بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك لتوضيح مدى ملائمة عبارات المقياس لما وضع من أجله فى ضوء تعريف إجرائي لأبعاد المقياس وبناءً على توجهات السادة المحكمين تم الابقاء على عدد العبارات التى حصلت على نسبة (٨٠%) فأعلى من اتفاق المحكمين جميعهم ، أما العبارات التى حصلت على نسبة أقل من (٨٠%) وقد بلغ عددها (٥) عبارات تم حذفها وذلك لتكرارها أوعدم مناسبتها للمقياس ليصبح عدد عبارات المقياس (٦٣) عبارة ، كما تم إعادة الصياغة لعدد (٦) عبارات طبقاً لما أبداه الأساتذة المحكمين ، وبهذا يكون المقياس صالحا للقياس فى صورته الأولية على العينة الاستطلاعية .

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعى ومنخفضى الدرجة فى الصفة التى يقيسها (اللعب التخيلي) وذلك بترتيب درجات عينة التقنين فى الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً على أنها محك داخلى لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد ، فتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباع الأدنى ويوضح جدول رقم (٢) ذلك .

جدول(٢)

نتائج اختبار"ت" لحساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس اللعب التخيلي

م	الأبعاد	درجات مرتفعى اللعب التخيلي المستوي الميزانى المرتفع ن= ٨		درجات منخفضى اللعب التخيلي المستوي الميزانى المنخفض ن= ٨		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	اللعب الرمزي	٢١,١٢	١,٧	١٠,٧٥	١,٣	١٣,٢	٠.٠١
٢	نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما	٥٢,٦٢	٣,١	٢٦,٣٨	٢,٦	١٨,٢	٠.٠١
٣	تخيل أشياء غير مرئية	٢٩,٧٥	١,٩	١٣,٦٢	١,٠	٢٠,٨	٠.٠١
٤	التخيل التمثيلي (لعب الدور التخيلي)	٢٤,٨٨	١,٨	١٢,٦٢	١,٣	١٥,١	٠.٠١
٥	اللعب الدرامي	٢٢,٣٨	١,٠	١١,٥٠	١,١	٢٣,٦	٠.٠١
٦	الدرجة الكلية للمقياس	١٥٠,٧٥	٩,١	٧٤,٨٨	٦,٧	١٨,٩	٠.٠١

يتضح من الجدول وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الطرفين الاعلى والأدنى ، وهذا يعنى أن المقياس استطاع التمييز بين أعلى وأدنى طرف فى الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يعنى أن المقياس اللعب التخيلى يتمتع بالقدرة على التمييز بين الأطفال مرتفعى ومنخفضى اللغة البراجماتية .

ج- صدق المفردات (الاتساق الداخلي) :

للتحقق من صدق العبارات تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المفردات ، حيث تم حساب معامل الارتباطات بين درجة كل عبارة ، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، ودرجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذةً ، وفى ضوء معاملات الارتباط تم استبعاد العبارات التى لم تصل معاملات ارتباطها إلى مستوي الدلالة .

أولا : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد والدرجة الكلية لهذا البعد .

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الأول (اللعب الرمزي) والدرجة الكلية للبعد

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٣**	٣	٠,٦٢٩**	٥	٠,٦٠٠**	٧	٠,٦٦٠*
٢	٠,٧١٦**	٤	٠,٧٦٨**	٦	٠,٧٦٩**	٨	٠,٧٢٠**

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٣) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الأول.

جدول (٤)

الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الثاني (نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما) والدرجة الكلية للبعد

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٠**	٧	٠,٣٢١*	١٣	٠,٦٨٧*	١٩	٠,٨٥٥**
٢	٠,٦٦١**	٨	٠,٧٩٠**	١٤	٠,٦٨٣**	٢٠	٠,٨٤٣**
٣	٠,٨٤٢**	٩	٠,٦٦٣**	١٥	٠,٨٠٩**	٢١	٠,٦٨٠**
٤	٠,٦٧٨**	١٠	٠,٧٣٨**	١٦	٠,٨٧٨**		
٥	٠,٧٣٦**	١١	٠,٥٩٣**	١٧	٠,٦٩٠**		
٦	٠,٧٧٧**	١٢	٠,٨٤١**	١٨	٠,٧٣٨**		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٤) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الثاني.

جدول(٥)

الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الثالث (تخيل أشياء غير مرئية) والدرجة للكلية للبعد

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣٧	٥	**٠,٧٥٢	٩	**٠,٧٧٦	١٣	**٠,٧٧٢
٢	**٠,٧١٣	٦	**٠,٦٩٢	١٠	**٠,٧٩٧		
٣	**٠,٧٠٤	٧	**٠,٦٦٦	١١	*٠,٥٦٦		
٤	**٠,٦١٠	٨	**٠,٧٤٤	١٢	**٠,٧٢٠		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٥) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الثالث .

جدول(٦)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الرابع (لعب الدورالتخيلي) والدرجة الكلية للبعد

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧١٥	٤	**٠,٧٧٧	٧	**٠,٦٨٦	١٠	**٠,٧٤٤
٢	**٠,٦٠١	٥	**٠,٧٩٩	٨	**٠,٦٥٥	١١	*٠,٢٠٧
٣	**٠,٦٦١	٦	**٠,٦٣٨	٩	*٠,٥٧٤		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٦) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الرابع .

جدول (٧)

الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الخامس (اللعب الدرامي) والدرجة الكلية للبعد

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠٥**	٤	٠,٤٦١*	٧	٠,٦٩٢**	١٠	٠,٧٤٢**
٢	٠,٧٣١**	٥	٠,٦٩٣**	٨	٠,٥٧٣**		
٣	٠,٧١٣**	٦	٠,٦٤٢**	٩	٠,٧٠٠**		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٧) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الخامس .

ثانياً : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد والدرجة الكلية للمقياس .

جدول(٨)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الأول (اللعب الرمزي) والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٦**	٣	٠,٥٠٢**	٥	٠,٦٢٥**	٧	٠,٤٤٠*
٢	٠,٦٤٠**	٤	٠,٦٤٧**	٦	٠,٧٣٢**	٨	٠,٧١٤**

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٨) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوي دلالة (٠,٠٥) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الأول.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الثاني (نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما) والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٣**	٧	٠,٥٢٤**	١٣	٠,٦٠٩**	١٩	٠,٨٢٩**
٢	٠,٥٥٠**	٨	٠,٦٠٧**	١٤	٠,٦٤١**	٢٠	٠,٧٠٧**

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٣	**٠,٧٤٩	٩	**٠,٥٦٠	١٥	**٠,٧٣٩	٢١	**٠,٦١٨
٤	**٠,٧٢٩	١٠	**٠,٦٧٩	١٦	**٠,٧٩٥		
٥	**٠,٦٨٣	١١	**٠,٦٧٢	١٧	**٠,٧١٧		
٦	**٠,٦٦٤	١٢	**٠,٧٠٦	١٨	**٠,٦٤٧		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(٩) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الثاني.

جدول(١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الثالث (تخيل أشياء غير مرئية)والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٨	٥	**٠,٦٨٥	٩	**٠,٥٨٦	١٣	**٠,٥٢٨
٢	**٠,٦٧١	٦	**٠,٤٩٢	١٠	**٠,٥٤٤		
٣	**٠,٥٤٠	٧	**٠,٤٢٢	١١	*٠,٢٥٧		
٤	**٠,٥٤٣	٨	**٠,٥٨٦	١٢	**٠,٥١٩		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة للكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وعند مستوى (٠,٠٥) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الثالث.

جدول(١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الرابع (لعب الدور التخيلي) والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٤**	٤	٠,٦٩٤**	٧	٠,٥٣٦**	١٠	٠,٥٩٨**
٢	٠,٤٣٤*	٥	٠,٦٨٩**	٨	٠,٥٦٢**	١١	٠,٣١١*
٣	٠,٧٥٣**	٦	٠,٦٣٢**	٩	٠,٤٩٥*		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(١١) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة للكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وعند مستوى (٠,٠٥) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الرابع .

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فى البعد الخامس (اللعب الدرامي) والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٧**	٤	٠,٣٦١*	٧	٠,٥١٢**	١٠	٠,٥٧٤**
٢	٠,٥٦١**	٥	٠,٥٣٦**	٨	٠,٥١٨**		
٣	٠,٤٢٦*	٦	٠,٤٤٦**	٩	٠,٤٩٥**		

** تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠١ * تشير إلى مستوي دلالة عند ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول(١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة للكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وعند مستوى (٠,٠٥) الأمر الذي يشير إلي اتساق البعد الخامس.

ثالثاً : معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس .

جدول(١٣)

معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس ن= ٣٠

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	اللعب الرمزي	٨	٠.٨٧٨**	٠.٠١
٢	نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما	٢١	٠.٩٢٠**	٠.٠١
٣	تخيل أشياء غير مرئية	١٣	٠.٧٦١**	٠.٠١
٤	التخيل التمثيلي (لعب الدور التخيلي)	١١	٠.٨٨٦**	٠.٠١
٥	اللعب الدرامي	١٠	٠.٧٥١**	٠.٠١

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح الآتي : تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٧٥١) : (٠.٩٢٠) ، وجميعها دالة إحصائياً مما يدل على وجود علاقات ارتباط طردية بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا بدوره يؤكد صدق الإتساق الداخلي .

٢- ثبات المقياس... Reliability :

أولاً: الثبات بطريقة كرونباخ (معامل آلفا) Alpha Coefficient

تم استخدام معادلة آلفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وكانت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٣١): (٠,٩١٢) كما هو موضح بالجدول (١٤)

جدول (١٤)

ثبات آلفا كرونباخ لمقياس اللعب التخيلي

م	الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ ن= ٣٠
١	اللعب الرمزي	٨	٠,٨٥٠
٢	نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما	٢١	٠,٩٥٤
٣	تخيل أشياء غير مرئية	١٣	٠,٩١٤
٤	التخيل التمثيلي (لعب الدور التخيلي)	١١	٠,٨٦١
٥	اللعب الدرامي	١٠	٠,٨٥٩
	الدرجة الكلية للمقياس	٦٣	٠,٩٧٠

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٨٦١- ٠.٩٧٠) وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة تشير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من قدر عال من الثبات.

ثانياً – الثبات باستخدام التجزئة النصفية ... Split –Half

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة قوامها(٣٠) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون وكانت معاملات الثبات تتراوح مابين (٠,٨٧٢)،(٠,٩٤٣)، كما هو موضح بالجدول (١٥) .

جدول (١٥)

معاملات الثبات لمقياس اللعب التخيلي باستخدام التجزئة النصفية

م	الأبعاد	عدد العبارات	التجزئة النصفية	
			سبيرمان وبراون Spearman- Brawn	جتمان Gutman
١	اللعب الرمزي	٨	٠,٨٥٩	٠,٧٥٧
٢	نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما	٢١	٠,٩١١	٠,٩٠٩
٣	تخيل أشياء غير مرئية	١٣	٠,٨٩٦	٠,٨٩٤
٤	التخيل التمثيلي (لعب الدور التخيلي)	١١	٠,٨٧٢	٠,٨٤٤
٥	اللعب الدرامي	١٠	٠,٨٥٤	٠,٨٤٥
	الدرجة الكلية للمقاس	٦٣	٠,٩٤٣	٠,٩٤٠

يتضح من خلال الجداول السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات مما يجعله صالحاً للتطبيق الميداني للدراسة .

ثالثاَ: الثبات بطريقة إعادة الاختبار: Test - Retest

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعان على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بلغ عددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة، تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٩٥٠- ٠.٩٨٨). كما هو موضح بالجدول (١٦).

جدول (١٦)

حساب معاملات الثبات (معامل ارتباط بيرسون) لمقياس اللعب التخيلي

م	الأبعاد	عدد البنود	معامل الارتباط
١	اللعب الرمزي	٨	٠,٩٧٠
٢	نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما	٢١	٠,٩٨٨
٣	تخيل أشياء غير مرئية	١٣	٠,٩٨٥
٤	التخيل التمثيلي (لعب الدور التخيلي)	١١	٠,٩٤٦
٥	اللعب الدرامي	١٠	٠,٩٥٠
	الدرجة الكلية للمقياس	٦٣	٠,٩٨٦

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٩٥٠- ٠.٩٨٨) وهى معاملات ثبات عالية ومرتفعة تشير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من قدر عال من الثبات.

ز- تصحيح المقياس :

صمم مقياس اللعب التخيلي بحيث يقوم ولى أمر(الطفل أوالطفلة) أو الأخصائي القائم بالرعاية بالاستجابة على بنود المقياس تخصيص درجات لهذه الاستجابات : (١- ٢- ٣)على الترتيب وذلك في حالة الإجابة دائما يحصل الطفل على درجة (٣) ، وفى حالة الإجابة أحياناً يحصل الطفل على (٢) وفى الحالة الإجابة نادراً يحصل الطفل على درجة (١) يمكن حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطفل عن استجابة ولى الأمر/ الأخصائي على أسئلة الأبعاد الخمسة الفرعية المتمثلة فى الجدول التالي :

جدول (١٧)

أبعاد مقياس العب التخيلي وعباراته ودرجات التصحيح

م	الأبعاد	عدد العبارات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	اللعب الرمزي	٨	٨	٢٤
٢	نسب صفة حقيقية على شخص أو شئ ما	٢١	٢١	٦٣
٣	تخيل أشياء غير مرئية	١٣	١٣	٣٩
٤	التخيل التمثيلي (لعب الدور التخيلي)	١١	١١	٣٣
٥	اللعب الدرامي	١٠	١٠	٣٠
	الدرجة الكلية	٦٣	٦٣	١٨٩

رابعًا:البرنامج التدريبي متعدد المستويات لتحسين مهارات اللعب الخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث) .

خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج :

من خلال عمل الباحث مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة التي توضح أهمية اللعب بصفة عامة والتخيلي بصفة خاصة وما وضح من قصور لدى حالات اضطراب طيف التوحد في اللعب التخيلي اتضح جليًا أهمية إعداد برنامج لتنمية مهارات اللعب التخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد مر ذلك بمجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي:

- الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت العب التخيلي .
- الإطلاع على المراجع العلمية ذات الصلة بتحسين اللعب التخيلي لأطفال التوحد.
- الإطلاع على المقاييس التي تناولت قياس اللعب التخيلي لدى الأطفال.
- تحديد أبعاد مقياس اللعب التخيلي .
- تكوين صورة كلية نمائية لتطور مهارات اللعب التخيلي.
- وضع أنشطة لتحسين مهارات اللعب التخيلي في شكل مستويات نمائية يمثل كل مستوى مدخلًا للمستوى الذي يليه.
- وضع تصور للجلسات التدريبية .
- تدريب الأطفال على البرنامج التدريبي للعب التخيلي.

الأهداف العامة للبرنامج: هدف البرنامج إلى تحسين مهارات اللعب التخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين(٤-٦) سنوات وتتراواح معدلات ذكائهم من (٧٠-٩٠).

وحدات البرنامج وأهدافه الاجرائية :

يتبع البرنامج نظام تطوري ارتقائي للارتقاء بمهارات اللعب التخيلي للأطفال عينة البحث وقد مر التدريب في البرنامج في ضوء المستويات التالية :

اشترط البرنامج توافر اللعب الحسي عند الأطفال عينة البحث ويشير اللعب الحسي الى قيام الأطفال بعملية العب وإن كان فيها خلل، ومن مظاهر هذا المستوى قيام الطفل بصف الألعاب، مص اللعبة تصنيف الاشياء حسب الحجم أو اللون، تكرار اللعب بنفس الطريقة .

جدول (١٨)

ملخص البرنامج التدريبي متعدد المستويات لتحسين اللعب التخيلي

المستوى	الأهداف	الأنشطة	الفنيات	عدد الجلسات
تعارف	التعارف بين المدرب والأطفال خفض أى قلق أو توتر عند الاطفال . بناءعلاقة وتواصل مع الأطفال	غناء جماعي كلا باسمه الاجابة عن اسئلة اجتماعية بسيطة	التعزيز	١
تهيئة	تحسين مهارات التواصل البصري والتقليد الحركي	أنشطة تواصل بصري انشطة تقليد حركي	الحث الجسمي الحث اللفظي التعزيز النمذجة	٢
التمهيدي	التأكيد على اللعب الحسي التقليد باستخدام الأشياء	ألعاب فك وتركيب تقليد الطرق بالشاكوش رن الجرس التلويح بالعلم	تعزيز نمذجة حث	٢
الأول اللعب	أن يلعب الطفل اللعبة بطريقة وظيفية، كأن يلعب بالعربية من خلال	اللعب بالعربية اللعب بالموبايل واضعا اياه	النمذجة لعب الدور	٥
الوظيفي	تحريكها للأمام والخلف قائلا بيب بيب	على اذنه قائلا الو. اللعب بالفنجان واضعا اياه على الطبق.	التعليمات التعزيز	
المستوى الثاني تمكين اللعب الوظيفي	**(التمكين في اللعب الوظيفي)**أن يلعب الطفل بأكبر عدد من اللعب بطريقة وظيفية أن يستمر الطفل في للعب الوظيفي مدة دقيقتين في اللعبة الواحدة على الأقل.	لعبة براد الشاي التليفون المطبخ ادوات الطبيب دوات النجار	النمذجة لعب الدور التعليمات التعزيز	٥
المستوى الثالث	**الانتقال من اللعب الوظيفي إلي اللعب الرمزي**	تحويل مجموعة من المواد الى أشكال مختلفة مثلا يعمل من ورق الكرتون عربية، مرايا، كتاب. ...الخ.	الحث النمذجة لعب الدور	٥

		يخلق من الصلصل أشكال مختلفة تمثيل أدوار الحيوانات في العب دور الاسد ، القطة ، الكلب يلبس الدمى وكانها عرائس	التعليمات التعزيز	
المستوى الرابع **اللعب الرمزي**	**تدريب الاطفال على اللعب الرمزي** من خلال التدريب على تحريك اللعب. لتقوم بوظائف مختلفة في غياب الاشياء الحقيقية كأن يتم تدريب الطفل على مسك خشبة كأنها موبايل كما يهدف التدريب في هذا المستوى على تنمية الاستمتاع من خلال اللعب الرمزي وإشراك الاقران .	التظاهر باستخدام موزة وكأنها فون والدخول في عمل محادثة التظاهر باستخدام طبق ورقي وكأنه طاقية التظاهر باستخدام العصا كحصان . تحريك خيط على انه ثعبان .	النمذجة والاستعاذة بالاقران في نفس السن التعزيز لعب الأدوار استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية BST	٦
المستوى الخامس	**نسب صفة خيالية** تدريب الطفل على نسب صفة خيالية لمجسمات الاشياء كأن يقول العربية اللعبة عملت حادثة او المكوى حرقت الهدوم ،أو نتشارك في اطعام دمية أو تسريح شعرها كما يهدف هذا المستوى الى اللعب بالالعاب والتفاعل معهم كأنهم أشخاص حقيقيون.	اللعب مع الطفل كأن نقول شوف ايه ده العروسة بتعيط يلا نجيب المنديل ونمسح دموعها ، أو يلا نغسل العربية عشان اتسخت أوي ....الخ التظاهر باطعام دمية التظاهر بتسريح شعر الدمية التظاهر باللعب بالعربة اللعبة وأنها عملت حادثة التظاهر باعداد الطعام وطهيه للدمية التظاهر بتجهيز السفرة لاطعام الدمي التظاهر بان الثعبان البلاستبك سوف يلدغه التظاهر باعداد كوب من الشاي بالادوات البلاستيكية	النمذجة التعزيز لعب الأدوار استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية BST	٥

المستوى السادس	**تدريب الطفل على تخيل الافعال** والقيام بها كأن يتخيل انه بياكل او بيشرب او بيكنس...الخ	اللعب الموجه ذاتيًا: يتصرف الطفل بنفسه أو بنفسها أمثلة: يأكل الطفل مستخدما ملعقة فارغة ويمشط شعره ويغسل يديه يتظاهر بانه يرن الجرس يأكل الطعام بالملعقة يكنس بالمقشة يغادر المكان قائلا باي باي يعد الطعام لاخرين يشرب عصير التفاح المحبب اليه	تعزيز نمذجة لعب الدور الحث	٣
المستوى السابع:	**القيام بأدوارتخيلية** كأن يقوم بعمل دور الطبيب والكشف على الدبدوب، عمل دور سواق بيسوق العربية ، عمل دور المدرس الذي يشرح في المدرسة	يتظاهر بانه يسوق عربية ويقول بيب بيب يتظاهر بانه ميكانيكي وبيصلح العربة التظاهر بكونه معلم يعلم التلاميذ الدرس طبيب يكشف ع المرضى التظاهر بدور الاب في اعطاء التعليمات	نمذجة لعب الدور الحث	٦
المستوى الثامن	**التمييزبين المظهروالجوهر**	التدريب على تمييز شمعة على شكل تفاحة هي في الأصل .... لكنها واخدة شكل... التدريب على تمييز مقلمة على شكل شيكولاتة هي في الأصل ...لكنها واخدة شكل	الحث النمذجة لعب الدور التعليمات التعزيز	٤
المستوى التاسع	**التمييزبين المنطقي وغير المنطقي** التدريب على تمييز الجمل المسموعة الواقعية والمنطقية من الجمل غير الواقعية والتي بها أخطاء والضحك عليها أو التعبير	العاب السخافات اللفظية وتشمل عبة التمييز بين الحقيقي والخيال و الفستان بيتكلم	الحث النمذجة لعب الدور التعليمات التعزيز	٣

		عن صحتها لمروحة بطير لكلب ممكن يعض لكرسي بيضحك لولد يكتب بالقلم يكتب الولد بالمقص		
المستوى العاشر	**التمييزبين اللعب الحقيقي والتخيلي** وفيه يطلب من الطفل تمييز ما اذا كان هذا اللعب يمثل حقيقة ام خيال .	يمسك الباحث خيط ويلعب به وكأنه ثعبان مصدرا صوت الثعبان ثم نسأل الطفل هل هذا ثعبان حقيقي ام خيالي	الحث النمذجة لعب الدور التعليمات التعزيز	٣
المستوى الحادي عشر:	**تنمية اللعب الدرامي من** خلال اشراك الاقران وفيه يتم عمل مسرحيات وتقسيم الادوار واحداث نوع من التكامل في السيناريو التخيلي.	التظاهر باننا في المطعم وهذا وقت العشاء. التظاهر بأننا في حديقة الحيوانات كل طفل يتمثل دور حيوان معين في حديقة الحيوانات التظاهر بحضور عيد ميلاد صديق لنا التظاهر بالذهاب الى المدرسة في اول يوم دراسة التظاهر بزيارة المريض والاطئنان عليه التسوق شراء الاشياء والتبضع	الحث النمذجة لعب الدور التعليمات التعزيز	٥
المستوى الثاني عشر	**تخيل وتفسيرالمعنى الخفي أو ما وراء الكلام**	التدريب على فهم المعنى الخفى من العبارات التالية النهاردة الجو نااار ادخل بس وايدي على كتفك خش وانا ف ظهرك قلبي بيتقطع عليه. طاير من الفرحة	التعليمات البصرية والمسموعة الحث لعب الدور	٥

ويمكن تحقيق أهداف هذه المستويات من خلال مراعاة النقاط التالية:

- عمل قائمة للمعززات التي يحبها الأطفال وذلك حسب درجات التفضيل.
- إقامة علاقة طيبة بين الباحث والاطفال.
- التدريب الأسري للتعامل بنفس الفنيات والاستراتيجيات.
- إعداد مكان الجلسات والأدوات بالشكل الذي يتناسب مع خصائص أطفال اضطراب طيف التوحد.
- مراعاة توفير وسائل جذب الإنتباه.
- مراعاة المتابعة مع والدي الطفل من خلال شرح الأهداف والواجبات المنزلية .
- الحرص على توفير عوامل الأمن والسلامة من خلال اللعب والأدوات المستخدمة وكذلك من خلال الجدران والبيئة التدريبية المحيطة بالطفل.
- الوصول بالأطفال للتمييز بين ما هو حقيقي وما هو تخيلي .

عاشرًا: نتائج البحث :

أولًا: عرض النتائج :

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اللعب التخيلي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٣) نتائج هذا الفرض:

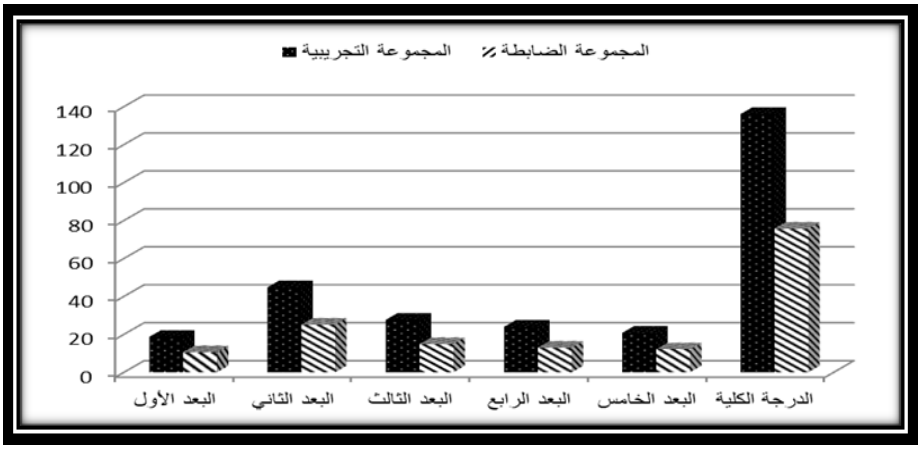
جدول(١٩)

مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس اللعب التخيلي (ن١ = ن٢ =٧)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
البعد الأول	التجريبية	١٨.٧١	١.١١	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٣.١٥٨	٠.٠١
	الضابطة	١٠.٥٧	٠.٩٨	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
البعد الثاني	التجريبية	٤٤.٨٦	١.٦٨	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٣.١٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٢٥.١٤	٢.١٩	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
البعد الثالث	التجريبية	٢٧.٧١	١.٣٨	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٣.٢٠٩	٠.٠١
	الضابطة	١٤.٨٦	١.٤٦	٤.٠٠	٢٨.٠٠		

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
البعد الرابع	التجريبية	٢٤.٠٠	١.٠٠	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٣.١٨٠	٠.٠١
	الضابطة	١٣.٠٠	١.٥٣	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
البعد الخامس	التجريبية	٢٠.٨٦	١.٩٥	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٣.١٦٥	٠.٠١
	الضابطة	١٢.١٤	١.٥٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٣٦.١٤	٢.٢٧	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٣.١٣٧	٠.٠١
	الضابطة	٧٥.٧١	٣.٩٠	٤.٠٠	٢٨.٠٠		

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات عينة البحث في القياس البعدي لأبعاد مقياس اللعب التخيلي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اللعب التخيلي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول، والشكل البياني (١) يوضح ذلك:



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس اللعب التخيلي

يتضح من الشكل البياني (١) ارتفاع درجات مقياس اللعب التخيلي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات المجموعة الضابطة في قياس اللعب التخيلي بعد تطبيق البرنامج.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللعب التخيلي**

لصالح القياس البعدي" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٤) نتائج هذا الفرض.

جدول(٢٠)

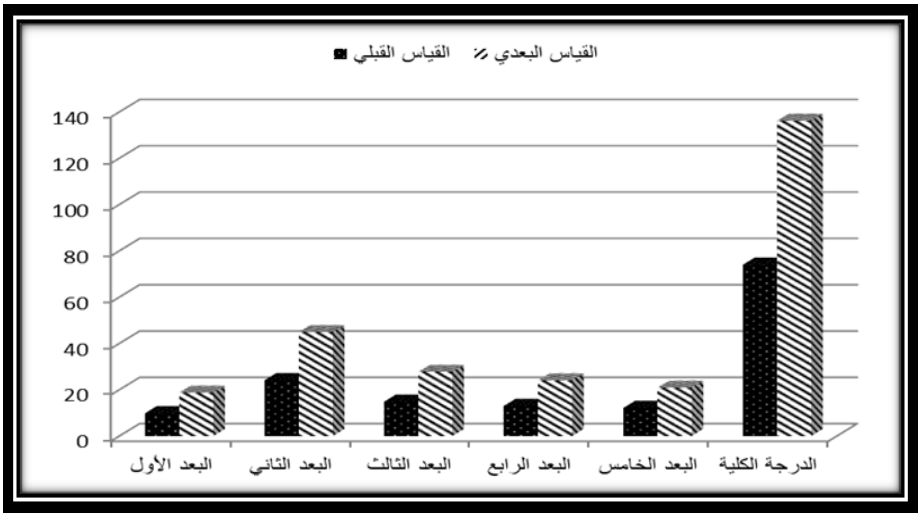
ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي

والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اللعب التخيلي (ن =٧)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
البعد الأول	القبلي	٩.٨٦	٠.٩٠	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٩٢	٠.٠١	٠.٩٠٤	قوي
	البعدي	١٨.٧١	١.١١	+	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠				
				=	صفر						
البعد الثاني	القبلي	٢٤.١٤	١.٦٨	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٧٩	٠.٠١	٠.٨٩٩	قوي
	البعدي	٤٤.٨٦	١.٦٨	+	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠				
				=	صفر						
البعد الثالث	القبلي	١٤.٨٦	١.٤٦	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٧٥	٠.٠١	٠.٨٩٨	قوي
	البعدي	٢٧.٧١	١.٣٨	+	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠				
				=	صفر						
البعد الرابع	القبلي	١٣.٠٠	١.٥٣	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٧٥	٠.٠١	٠.٨٩٨	قوي
	البعدي	٢٤.٠٠	١.٠٠	+	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠				
				=	صفر						
البعد الخامس	القبلي	١٢.١٤	١.٥٧	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٨٨	٠.٠١	٠.٩٠٢	قوي
	البعدي	٢٠.٨٦	١.٩٥	+	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠				
				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	٧٤.٠٠	٤.٣٢	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٦٦	٠.٠١	٠.٨٩٤	قوي
	البعدي	١٣٦.١٤	٢.٢٧	+	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس اللعب التخيلي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اللعب التخيلي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اللعب التخيلي

يتضح من الشكل البياني (٢) ارتفاع درجات مقياس اللعب التخيلي لدى المجموعة التجريبية فى القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

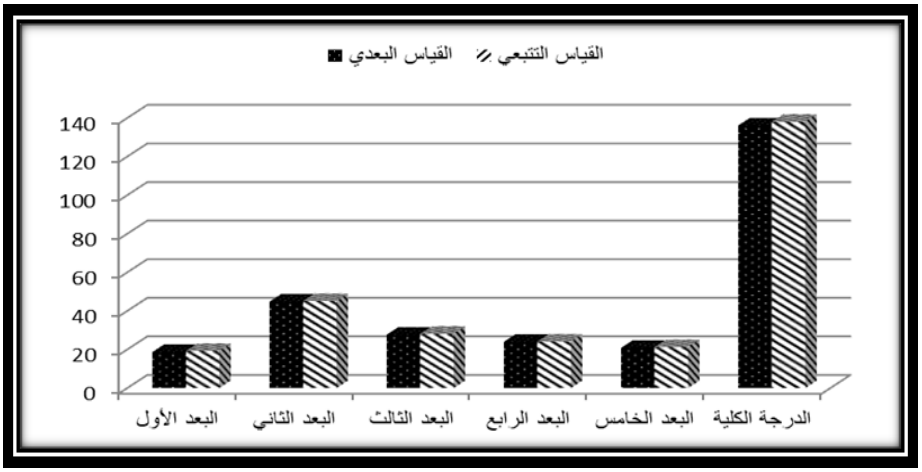
ينص الفرض على أنه **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اللعب التخيلي"** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٢١) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٢١)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس ..... (ن=٧)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
البعد الأول	البعدي	١٨.٧١	١.١١	-	٢	٢.٠٠	٤.٠٠	٠.٩٦٢	٠.٣٣٦ غير دالة
	التتبعي	١٩.٢٩	١.٩٨	+	٣	٣.٦٧	١١.٠٠		
				=	٢				
البعد الثاني	البعدي	٤٤.٨٦	١.٦٨	-	١	٢.٥٠	٢.٥٠	١.٠٠٠	٠.٣١٧ غير دالة
	التتبعي	٤٥.١٤	٢.١٢	+	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
				=	٣				
البعد الثالث	البعدي	٢٧.٧١	١.٣٨	-	٢	١.٥٠	٣.٠٠	٠.٧٣٦	٠.٤٦١ غير دالة
	التتبعي	٢٨.١٤	٢.٤١	+	٢	٣.٥٠	٧.٠٠		
				=	٣				
البعد الرابع	البعدي	٢٤.٠٠	١.٠٠	-	١	٢.٠٠	٢.٠٠	٠.٥٧٧	٠.٥٦٤ غير دالة
	التتبعي	٢٤.١٤	٠.٩٠	+	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
				=	٤				
البعد الخامس	البعدي	٢٠.٨٦	١.٩٥	-	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	١.٠٠٠	٠.٣١٧ غير دالة
	التتبعي	٢١.٢٩	١.٣٨	+	٤	٣.٧٥	١٥.٠٠		
				=	١				
الدرجة الكلية	البعدي	١٣٦.١٤	٢.٢٧	-	٢	١.٥٠	٣.٠٠	١.٥٨١	٠.١١٤ غير دالة
	التتبعي	١٣٨.٠٠	٢.٧٧	+	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠		
				=	١				

يتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اللعب التخيلي، وهذا يحقق صحة الفرض الثالث، والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣)الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اللعب التخيلي

يتضح من الشكل البياني (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس اللعب التخيلي بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبة.

ثانيًا: تفسير النتائج

توصلت نتائج البحث الحالي الى فعالية البرنامج التدريبي متعدد المستويات في تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اللعب التخيلي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اللعب التخيلي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اللعب التخيلي، وهو ما يشير إلى استمرارية التحسن وبالتالي فعالية البرنامج في تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وربما يرجع نجاح البرنامج في ذلك للعديد من الاسباب والعوامل كان من أهمها:

تعدد مستويات البرنامج التدريبي الذي حرص الباحث من خلاله على أن يكون التدريب من المحسوس للمجرد ومن السهل الى الصعب وهو ما اتضح جليًا في إثنى عشر مستوى تدريبي، ولعل الدافع وراء ترتيب التدريب على اللعب التخيلي في ضوء مستويات تطورية ما أشارت اليه نتائج دراسة Mohan,et al.(2022) التي هدفت إلي وصف الاتجاهات التطورية في مهارات اللعب التخيلي عبر الفئات العمرية المختلفة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، وتوصلت نتائجها إلى وجود اتجاه تطوري في حدوث مهارات اللعب التخيلي في مرحلة ما قبل المدرسة وهو ما دفع الباحث ليرتب التدريب في ضوء مستويات يعدل كل مستوى متطلبا لما يليه.

بدأ الباحث المستويات التدريبية بتدريب الاطفال على اللعب الوظيفي وهو ما يؤهل الطفل للعب باللعبة لعبًا حسيا وظيفيا أي في ضوء وظيفتها في اللعب، فكثيرًا ما نجد الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد يلعبون إلا أن لعبهم يكون بطريقة شاذة،فتجد الطفل يمسك بالعربة فقط يلف أجزاء بها مثل الإطار، وأخر يمسك بدمية طيلة النهار دون اللعب بها بشكل مناسب، وهو ما أكد عليه الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المعدل (٢٠٢٢) في المجموعة التشخيصية الثانية أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم نمطية في اللعب فربما يظل طيلة النهار يرص في الأشياء أو يجمعها في صفوف أو يصنفها في مجموعات وهو ما أكدته دراسات (الشامي، ٢٠١١، ٢٣) محمد، ٢٠١٧)(Malhi, 2014) بأن الطفلُ ذوي اضطراب طيف التوحد يظهر صعوبةً في تطوير مهارات اللعب التخيلي الضروريةِ للتعلمِ وفهم الحياة، ولذا تكون معظم نشاطاته أو ألعابه نمطية ومكررة، لذلك كان لزاما على الباحث أن يبدأ باللعب الوظيفي، فاللعب الحسي وفق الدراسات موجود إلا أنه لعب شاذ ؛ فالعربة وظيفتها أن يمسكها الطفل ويلعب بها ذهابًا وإيابًا والكراسي ليست لرصها في صفوف إنما في الصعود عليها والنزول وهو ما هدف إليه التدريب في المستوى الأول من خلال تدريب الأطفال على اللعب باللعب بشكلًا سوي، مثل اللعب بالبراد والفناجين، أو اللعب بقرص التليفون، أو اللعب بالسيارة.

وجاء المستوى الثاني ليدعم التدريب في المستوى الأول ليصل بالأطفال الى مستوى التمكين في اللعب الوظيفي من خلال التدريب على اللعب بأكبر عدد من اللعب بطريقة وظيفية، وقد تم وضح محك لذلك من خلال نجاح الطفل في اللعب الوظيفي لمدة زمنية لا تقل عن دقيقتين في اللعبة الواحدة على الأقل، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Ward & Sturmey, 2012 التي أوصت بمطالبة المتدرب بممارسة المهارة المستهدفة حتى تستوفى معيار إتقان محدد مسبقًا،مثل التنفيذ الصحيح بنسبة (٩٠- ١٠٠٪) على أن يتوافر معيار النجاح هذا فى محاولتين، أو ثلاث فرص متتالية يمارس فيها المتدرب السلوك بنجاح، ودراسة(Kos,(2019 التي أكدت على أهمية تمكين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من المهارة أثناء لعب الأدوار، وهو ما حرص الباحث عليه أثناء التدريب.

وجاء التدريب على المستوى الثالث كمرحلة انتقالية من اللعب الوظيفي إلى بدايات اللعب الرمزي وهو بداية تنمية مهارات التخيل لدى الأطفال، حيث استخدم الباحث العديد من اللعب والأنشطة لتحسين مهارات اللعب الرمزي لدى الأطفال مثل تحويل مجموعة من المواد الى أشكال مختلفة مثلا يعمل من ورق الكرتون عربية، مرايا، كتاب. ...الخ. والتدريب على استخدام الصلصال في عمل أشكال مختلفة ، دوائر، أشكال، حروف، فطيرة....الخ ، وكذلك تمثيل أدوار الحيوانات في لعب دور الاسد ، القطة ، الكلب، انتهاءًا باكساب صفات تخيلية بسيطة للدمى كأن يلبس الدمى وكانها عرائس .

وجاء المستوى الرابع الذي يهدف لتدريب الأطفال على اللعب الرمزي ، والذي يتمثل في جعل أشياء تمثل دور أشياء أخرى وبالتالي تكون رمز لها فتم تدريب الاطفال على اللعب الرمزي من خلال التدريب على تحريك اللعب لتقوم بوظائف مختلفة في غياب الاشياء الحقيقية كأن يتم تدريب الطفل على مسك خشبة كأنها موبايل، التظاهر باستخدام موزة وكأنها تليفون والدخول في عمل محادثة ، التظاهر باستخدام طبق ورقي وكأنه طاقية أو التظاهر باستخدام العصا كحصان، أو تحريك خيط على انه ثعبان، وهدف التدريب على هذا المستوى إلى تنمية الاستمتاع من خلال اللعب الرمزي واشراك الاقران، حيث يطور الفهم الرمزي فهم الطفل أن الدمية يمكن أن تمثل إنسانًا في الحقيقة، مما يمكنهم من التعلم حول العالم الحقيقي وكيفية التفاعل مع بيئتهم واستخدام اللغة المناسبة أثناء هذا التفاعل، وهو ما أكدته دراسة (Moor,2002).

بينما المستوى الخامس" نسب صفة خيالية" حيث هدف هذا المستوى إلى تدريب الأطفال على نسب صفة خيالية لمجسمات الاشياء كأن يقول العربية اللعبة عملت حادثة، أو المكوى حرقت الهدوم، أو نتشارك في اطعام دمية أو تسريح شعرها ، كما يهدف كما يهدف هذا المستوى الى اللعب بالالعاب والتفاعل معهم كأنهم أشخاص حقيقيون، استخدم الباحث في هذا المستوى العديد من اللعب والأنشطة مثل التظاهر باطعام دمية ، أو تسريح شعرها واللعب بالعربة اللعبة وكأنها عملت حادثة، وإعداد كوبًا من الشاي

وانتقل الباحث تدريجيًا بين هذه المستويات حتى وصل للمستوى الحادي عشر وهو اللعب الدرامي حيث هدف التدريب في هذا المستوى إلى عمل مسرحيات وتقسيم الادوار وإحداث نوع من التكامل في السيناريو التخيلي، وقد تعددت الأنشطة المستخدمة في هذا المستوى مثل التظاهر بإننا في المطعم وهذا وقت العشاء، أو التظاهر بأننا في حديقة الحيوانات، كل طفل يمثل دور حيوان معين في حديقة الحيوانات مع كل أصواته وحركاته، أو التظاهر بزيارة المريض والاطئنان عليه، وربما التسوق وشراء الأشياء، وانتهى التدريب بالبرنامج في المستوى الثاني عشر الذي هدف لتنمية قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف اتوحد على الوعي بما وراء المعنى من خلال التدريب على بعض الجمل مثل الدنيا النهاردة نار، ادخل بس وايدي على كتفك، خش وأنا ف ظهرك، أمشي على قشر بيض، وذلك في إطار التمييز بين ما هو حقيقي وتخيلي وأن مصطلحات كهذه هي إشارة لمعنى معين وهو ما يتفق مع دراسة عجوة وشوقي (٢٠٢٢) .

كما يرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ الى الإنتقال بالأطفال أثناء التدريب من المحسوس الى المجرد تمثل ذلك في بداية اللعب بالألعاب الحسية إنطلاقًا منها للعب الوظيفي ، ثم التدرج في اضفاء صفات خيالية من خلال اللعب الرمزي واسقاط صفات غير حقيقية على أشياء حقيقية، وكان للتمثيل الدرامي دورًا جيدًا في جذب انتباه الأطفال ومسار إعجابهم في الجلسة ؛ فالوقوع على الارض مع التمثيل بألم في البطن" آه بطني بتوجعني " ثم إحضار أدوات الطبيب ومحاولة الكشف بالأدوات اللعبة من قبل شخص آخر في سياق لعب درامي كان جذابا للأطفال وهو ما أكدته دراسة (Moor,2008). أنه يمكن للأطفال أثناء اللعب تقمص بعض الأدوار كدور الطبيب المهندس – المدرس .

ويرجع الباحث نتائج الدراسة أيضًا إلى تصميم ركن خاص بالألعاب داخل الغرفة ووضع صورة الطفل على ركن الألعاب بما يشعر الطفل بملكيته للعبة ومسئوليته عنها، وهوما أكدت عليه دراسة (2019) Kuan et al, التي أشارت إلى أنه يمكنه مساعدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تحسين شعورهم بأنهم مسئولون عن لعبهم من أجل تطوير أداء أفضل في اللعب التخيلي، كما أن مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على الانخراط في اللعب التخيلي أمرًا مهمًا لتعزيز تجربتهم الداخلية في المرح.

فنيات البرنامج : ساهم في نجاح البرنامج وزيادة فعاليته ايضًا الفنيات التي استخدمها الباحث والتي تنوعت بين النمذجة الحية والمباشرة التي كان لها دورا هاما في اكساب الأطفال مهارات اللعب التخيلي فكثيرا ما كان يعجز الأطفال عن فهم المطلوب من خلال الكلام اللفظي الذي كان بحاجة الى توضيح من خلال النمذجة، لذا حرص الباحث على تقديم نموذج للمهارة المطلوبة بعد شرحها فمثلا اللعب بالعربة بشكل وظيفي. كان الباحث يشرح للأطفال أن اللعب بالسيارة يكون عن طريق تحريكها بطريقة معينة وليس تدوير إطارها فقط مع عرض صور وفيديوهات توضح للأطفال طريقة اللعب الوظيفية ، في نفس الوقت يتم عرض صورتين لأطفال يلعبون أحدهما يلعب بطريقة

شاذة والأخر لعب بطريقة وظيفية وتدريبهم على تمييز طريقة اللعب الصحيحة من الخاطئة، انتقالا من هذه الخطوة للنمذجة حيث يقوم الباحث باللعب باللعبة بطريقة وظيفية وقد يشرك طفل أخر وفق مقتضيات الجلسة يقوم باللعب بالسيارة ايضًا، ويتاح فترة زمنية لا تزيد عن "٣ " دقائق يشاهد فيها الطفل فيديو لطفل يلعب بالسيارة بطريقة وظيفية وبالتالي يجمع الباحث بين النمذجة الحية المباشرة والنمذجة الضمنية غير المباشرة في عملية التدريب، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Jorgenson,2017) التي أكدت نتائجها إلى أنه يمكن تعليم اللعب التخيلي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد أو تسهيله من خلال تكرار اللعبة وتوضيح فوائدها ،كما تمثل هذه الطريقة ترجمة لخطوات استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية التي تبدأ بإعطاء الطفل تعليمات مسموعة ومرئية انتقالا الى النمذجة فيشاهد الطفل المهارة (Ina (Sarah,et al 2020) (2019, .

لعب الدور، يشير (2015) Miltenberger ومعهد الأطفال غير العاديين Council of Exceptional (Children CEC,2018) إلى أهمية توفير فرصة للمتعلم لممارسة المهارة المستهدفة، لذلك استخدم الباحث فنية لعب الدور لتحقيق ذلك الهدف، فكانت الفنية لها دور في فعالية البرنامج ، وجاء استخدام هذه الفنية بعد تعليم الطفل كيفية القيام بالمهارة ثم نمذجتها من خلال القيام بها من قبل المدرب وطفل قرين، أو من خلال النمذجة بالفيديو، بعد ذلك تتاح الفرصة للطفل للعب الدور والقيام بالمهارة التي استخدمها الباحث بعد النمذجة وهي بمثابة بروفة للطفل للقيام باللعب بالطريقة التي تلقى التعليمات عنها ورآها بصريًا بالنمذجة الحية المباشرة وغير المباشرة، فالأن دور الطفل ليقوم بتمثيل اللعب بالسيارة أو صب الشاي في الكوبيات على سبيل المثال حتى تثبت المهارة لديه.

التغذية الراجعة، استخدم الباحث ايضا التغذية الراجعة بشكل أساسي في تمكين الأطفال من اللعب الوظيفي أو تحقيق الهدف المطلوب إذ يتم تصويره فيديو أثناء البروفة ويتم عرضه عليه لتوضيح الأخطاء ثم إعادة الدور مرة أخرى حتى يصل إلى مستوى التمكن.

بقاء أثر البرنامج أثناء فترة المتابعة : لعل من عوامل نجاح البرنامج أيضًا إشراك الأسرة بشكل أساسي فلا تدريب بدون مشاركة الأسرة، فكان **لفنية الواجب المنزلي** التي حاول الباحث استغلالها في إشراك الأسرة بشكل أساسي أثرًا واضحًا، حيث يتيح الباحث ٥ دقائق نهاية كل جلسة لتوضيح الية السير نحو التدريب على الهدف ومستوى استجابة الطفل لولي الأمر، ثم يطلب الباحث من الأمهات المراجعة على الأهداف وتعميم المهارات وتكرارها في المنزل، لذلك كان لهذه الفنية دورًا فعالا في بقاء أثر البرنامج خلال فترة المتابعة.

فنية التعزيز: ساهمت فنية التعزيز بأشكالها المختلفة في بقاء أثر البرنامج التدريبي واستمرار فعاليته خلال فترة المتابعة، حيث حرص الباحث على عمل قائمة من المعززات الأكثر تفضيلا إلى الأقل تفضيلًا للأطفال، كما استخدم الباحث التعزيز بأنواعه المختلفة وفق مرحلة التدريب على المهارة فكان التعزيز متصلًا في بداية التدريب على المهارة، انتقالا للتعزيز المتقطع الثابت بهدف التمكين في المهارة من خلال ممارسة المهارة عدد أكبر من المرات، انتهاءًا بالتعزيز المتقطع المتغير لتحقيق التمكين والتعميم والتهيئة لسحب المعزز أو المساعدات، وهو ما أكدته نتائج دراسة (Honey, (2007 التي أشارت نتائجها إلي

أنه يمكن تحسين اللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتغلب على سلوكياتهم التكرارية، ومحدودية الانخراط في اللعب بشكل عفوي وفي استخدام الأشياء في اللعب من خلال استخدام الكبار للمحفزات.

ولعل من عوامل نجاح البرنامج ايضا وزيادة فعاليته وبقاء أثره : وضع الباحث مستويات تدريبية لتحقيق أهداف الجلسات بدايةً من اكساب الطفل المعرفة انتقالا الى التمييز ثم التمكين ثم التعميم كما أن وجود مستويات للتدريب على الهدف من بداية من التعرف انتهاءا بالتعميم وهو ما ساهم بعد ذلك في ممارسة السلوك فى أكثر من مكان ومع أكثر من شخص.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة لورد(Lord et al ,2020, 70) التي تشير إلى أن سبب القصور في اللعب التخيلي أو الرمزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يرجع لقصور المهارات اللغوية ومستوي الذكاء لدى هؤلاء الأطفال، وبناءً عليه فإن الضعف الواضح في اللعب يمكن تفسيره من خلال الضعف في الأسس التي يعتمد عليها الطفل في طرق تعامله مع الآخرين والتفاعل غير الإيجابي وأنماط السلوكيات التي تصاحب التوحد، بحيث يفتقد الطفل التوحدي العديد من المهارات الاجتماعية ، بينما تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن تنمية مهارات اللعب التخيلي من شأنه أن يساعد على تنمية العلاقات الاجتماعية ، حيث اندمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع اقرانهم العاديين في مستويات اللعب المختلفة بداية من اللعب الوظيفي حتى الوصول للعب الدرامي والتمييز ما بين الواقعي والتخيلي، بل وجد الباحث تطورات لغوية لدى الأطفال وهو ما أكدته دراسة محمد (٢٠١٧) التي هدفت إلى تنمية التمثيلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال اللعب التخيلي.

وتؤكد الدراسة الحالية من خلال نتائجها على فعالية التدريب على تنمية مهارات اللعب التخيلي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد متفقًة بذلك مع نتائج دراسة Bai,Z& Coulouris,G (2014) ودراسة Bremner et al. (2020) التي تشير إلى إمكانية تنمية اللعب التخيلي من خلال استخدام الواقع المعزز في دعم أنشطة اللعب التخيلي لأطفال طيف التوحد من خلال مشاركة الطفل في لعب الأدوار من خلال تجسيد شخصية في سياق قصة مألوفة، كما يسمح التطبيق للبالغين بمراقبة وتوجيه وتحفيز تقدم الطفل من خلال المشاركة في النشاط.

ويعد تنمية اللعب التخيلي هدفًا في حد ذاته حيث تشير دراسة(Fein et al., 2013) إلى أن اللعب التخيلي ركيزة اساسية في تنمية استقلالية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ونمو مهاراتهم الإجتماعية فبدون الاكتشاف المبكر والتدخل لن يكون مستقبل الأطفال المصابين بالتوحد واعدًا كما نأمل، كما تشير دراسة.(Liptak,& Dosa, 2011)ودراسة (2012),.Shattuck et al إلى أن الشباب المصابين باضطراب طيف التوحد لديهم عدد قليل من الفرص الاجتماعية أو التعليمية أو فرص العمل بعد التخرج من المدرسة الثانوية لذلك هم في حاجة للتدخل المبكر في مجالات التفاعلات الاجتماعية واللعب التخيلي وهو ما يساعد الأطفال المصابين بالتوحد على تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لديهم بشكل عام ونمو مهاراتهم بشكل خاص. وهو ما سعى البحث الحالي الى تحقيقه من خلال تحسين مهارات اللعب التخيلي المتمثلة في اللعب الرمزي، اللعب الدرامي، اضفاء صفة حقيقية لشيء غير حقيقي أو اضفاء صفة غير حقيقية لشيء حقيقي أو التمييز بين الواقع والخيال .

حيث يساهم تحسين اللعب التخيلي في إكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من المهارات مثل تعزيز التطور الاجتماعي وتنمية القدرة على التعرف على القواعد والسلوكيات

واختبار خبراته ، كذلك تعزيز الإبداع والمرونة في حل المشكلات، وتنمية الأداء اللغوي وتحسين القدرة على التعبير عن المشاعر بالألفاظ، كما يعزز اهتمام الطفل باللعب أو استعماله خارج إطار العلاج في النهاية (الشامي، ٢٠٠٤).

وأخيرًا يعزي الباحث فعالية البرنامج إلى خصائص العينة، حيث اختار الباحث الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غير المصحوب بإعاقة عقلية، فكانت معاملات ذكائهم بين (٧٠ - ٩٠) على اختبار استانفورد بينيه الصورة الخامسة بمتوسط (٨٠,٧٨)، كما كانت شدة الاضطراب متوسطة على مقياس جيليام (٣) بما يمكن الأطفال من الاستفادة من البرنامج، حيث تشير دراسة Allen,A.(2022) ودراسة Bai,Z & Coulouris,G (2014) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يفتقدون لمهارات اللعب التخيلي وفقًا لدرجات الشدة، فكلما كان الاضطراب شديدًا افتقد الطفل للتخيل، ويرجع الباحث ذلك إلى العلاقة بين شدة الإضطراب وقراءة العقل واللعب التخيلي، فكلما زادت شدة اضطراب طيف التوحد زادت عزلة الطفل وانغماسه في عالمه الخاص، وافتقد لمهارات قراءة العقل فيصبح غير قادر على قراءة عقل الأخر وهو ما يعرف بعمى العقل Mindbliendness وبالتالي يصعب عليه أن يتعدى حدود الواقع للتخيل، كما أنه كلما زادت شدة اضطراب طيف التوحد كلما كان تقدم الطفل بطيئًا .

توصيات البحث:

١- عمل دراسة تتبعية لتطور مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- التأكيد على أهمية التدريب بشكل نمائي في ضوء المستويات تدريبية متدرجة ومحكات واضحة لتحقيق الأهداف.

٣- التدريب المكثف مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحسين مهارات التواصل لديهم فلا سبيل لنتائج جيدة دون تدريب مكثف.

٤- إشراك الاسرة بشكل أساسي في تدريب الأطفال على المهارات المختلفة حيث ساعدت الأمهات بشكل كبير في تعميم تحقق الأهداف على مستوى البيئة والاشياء والزمن وهو ما يعجز الاخصائي عن تحقيقه داخل المركز فقط.

٥- عمل دورات تدريبية وبرامج ارشادية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لرفع وإثقال مهاراتهم باعتبارهم شريك اساسي في تنمية مهارات أبنائهن.

البحوث المقترحة:

١- برنامج تدريبي باستخدام تقنيات الواقع الإفتراضي في تحسين مهارات اللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللعب التخيلي وأثره على مهارات قراءة العقل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

٣- اللعب التخيلي وعلاقته باضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

أبو رمان، فريدة سليمان أحمد (٢٠١٨).أثر اللعب الإيهامي في تنمية التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان. (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية العلوم التربوية، جامعة الاسراء الخاصة.

البكار،حمزة عبد الحافظ؛ والزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تطوير المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٥ (٤)،١٧ – ٣٩ .

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق ويحيي، خوله أحمد والحديدي، منى والعمايرة، موسى؛ الناطور، ميادة؛ والسرور، ناديا هايل؛ والزريقات، إبراهيم عبدالله فرج (٢٠١٨). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون .

الكناني، ريم عبد الله (٢٠١٣). برنامج إرشادي قائم على نظرية العقل في تنمية التمييز الانفعالي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٥) ، ١٨٧– ٢٧٨ .

باظة ،آمال عبدالسميع (٢٠٠٣) .*اضطرابات التواصل وعلاجها*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

جابر، شريف عادل (٢٠١٢). *مهارات إدراك مخاطر الطريق للأطفال ذوي اضطراب التوحد*. القاهرة: مطبعة أولاد وهبة حسان.

زيدان،عصام (٢٠٠٤). *المرجع في اضطراب طيف التوحد*، ط٢، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤) . سمات التوحد، تطورها وكيفية التعامل معها، مركز جدة للتوحد، *الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية*، ١٥٩-١٦٠.

الشامي، وفاء (٢٠١١). *سلسلة التوحد: (٣) سمات التوحد، تطورها وكيفية التعامل معها*. جدة: مركز جدة للكتاب .

الشربيني، السيد كامل؛ مصطفى ، أسامة فاروق(٢٠١١). التوحد: الأسباب، التشخيص والعلاج.عمان: دار المسيرة .

صفوت، حنان صفوت (٢٠١٧). أثر برنامج باستخدام اللعب التمثيلي في تنمية مفاهيم وسلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، جامعة أسيوط ، كلية التربية للطفولة المبكرة،(١)،١ – ٥٩.

صوالحة، محمد أحمد (٢٠٠٧). *علم نفس اللعب*، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

طعيمة، دينا سعيد محمد (٢٠١٠). *بعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال الاجترارين والأطفال ذوي متلازمة اسبرجر، دراسة مقارنة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عجوة، محمد سعيد؛ شوقي، نجلاء فتحي(٢٠٢٢). فعالية برنامج باستخدام استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية في تحسين الاستخدام الإجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.١٩٥(٤)،٦٣١-٦٩٢ .

عرفة،عمرو فوزي (٢٠٢١). قراءة العقل وعلاقتها باللعب التخيلي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،*(رسالة ماجستير)*، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف.

محمد، إيناس عبدالمطلب (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات المزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

محمد،عادل عبد الله (٢٠٢٠). *مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال العاديين وذوو الإعاقات*. الاسكندرية : مؤسسة حورس.

مختار، أمينة محمد؛ ومحمد، صلاح محمد محمود (٢٠١٠). فعالية اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،كلية التربية، ٢١ (٨٢)، ١٤٠ – ١٦٨.

مصبح، ياسمين محمد (٢٠١٤). فاعلية تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مهارات المحاكاة واللعب الإيهامي في ضوء نموذج ويلفبرج.(*رسالة ماجستير*)، كلية التربية، جامعة أسيوط .

نصر، سهى أحمد أمين (٢٠٠٢).*الاتصال اللغوي للطفل التوحدي*، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيًا المراجع الأجنبية

Allen, Annika, (2022) "Imagined Contact with Autism: The Effects of Labeling and Behaviors on Attitudes Toward Autistic Adults". *Undergraduate Honors Theses*. William & Mary. Paper 1867. https://scholarworks.wm.edu/honorstheses/1867

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (*4th ed., text rev). Washington: DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (*5th ed). Washington: New School Library.

American Psychological Association. (2015). *APA Dictionary of Psychology Mental Disorders*. (6th ed). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association APA. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5Th Ed, R.

Bai, Z., Blackwell, A. F., & Coulouris, G. (2014). Using augmented reality to elicit pretend play for children with autism. IEEE transactions on visualization and computer graphics, 21(5), 598-610.

Bremner, L., Fabricatore, C., & Jolliffe, J. (2020, September). A framework system for the design of a digital augmented-reality pretend play activity for children with ASD. In ECGBL 2020 14th European Conference on Game-Based Learning (77). Academic Conferences limited.

Centers For Diseases Control, CDC (2023). Autism Prevalence Higher, According to Data from 11 ADDM Communities, Autism Prevalence Higher, According to Data from 11 ADDM Communities | CDC Online Newsroom | CDC, Autism Prevalence Higher, According to Data from 11 ADDM Communities | CDC Online Newsroom | CDC

Council for Exceptional Children EnFlorence Et al (2018). Guidelines for Using Behavioral Skills Training to Provide Teacher Support. 50 (6), 373–380. https://www.cec.sped.org/

Doernberg, E. A., Russ, S. W., & Dimitropoulos, A. (2021). Believing in make-believe: Efficacy of a pretend play intervention for school-aged children with high-functioning autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 576-588.

Engle, K. M., & Rada, R. (2011). A top-k analysis using multi-level association rule mining for autism treatments. In Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services: 6th International Conference, UAHCI 2011, Held as Part of HCI International 2011, Orlando, FL, USA, July 9-14, 2011, Proceedings, 6 (328-334). Springer Berlin Heidelberg

Fein, D., Barton, M., Eigsti, I. M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., et al. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. Journal or Child Psychology and Psychiatry, 54, 195-295.

Hamdan, M. (2017). The Common Play Characteristics for Children with Autism Spectrum Disorder and its Relation to some Variables. An-Najah University Journal for Research-B (Humanities), 31(11), 1937-1962.

Ina, Alexa, "Using video-prompting and BST to promote social skills in children with Autism Spectrum Disorder" (2019). *Masters Theses, 2010-2019*. 605. https://commons.lib.jmu.edu/master201019/605

Jorgenson ,Emily (2017). *Pretend Play And Children With Autism Spectrum Disorder: Deficits And Interventions*, Submitted to The Honors College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Bachelor of Science, Appalachian State University.

Kim, Soomin (2018). *Pretend play and language development among preschool children: A meta-analysis*, (unpublished Master degree), College of Human Ecology, Kansas State University.

Kos, G. (2019). Using behavioral skills training to teach children with autism to seek help from law enforcement officers when lost [Master's thesis, Minnesota State University, Mankato]. Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/932/

Kuan-L et al, 2019, Predicti on Of Playfulness By Pretend Play, Severity Of Autism Behaviors, And Verbal Comprehension In Children With Autism Spectrum Disorder , 3177–3186, Neuropsychiatric Disease and Treatment , https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/

Lam & Yeung,(2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism Research in Autism Spectrum Disorders 6(1):560–564, DOI:10.1016/j.rasd.2011.07.017

Laushey K.(2000) Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. J Autism Dev Disord. Jun;30(3):183-93. doi: 10.1023/a:1005558101038. PMID: 11055455.

Liptak, G., Kennedy, J., & Dosa, N. (2011). Social participation in a nationally representative Malhiple of older youth and young adults with autism, Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32, 227-349.4.

Lone Gammeltoft ,,Marianne Sollok Nordenhof (2007) Autism, Play and Social Interaction, Jessica Kingsley Publishers, landon https://books.google.com.eg/books?id=Ztq9FOUneloC&printsec=frontcover&hl=ar#v=onepage&q&f=false

Lord, C., Vibert, B. A., Dufek, S., Klein, B., Choi, Y. B., Winter, J., C., & Kim, S. H. (2020). Quantifying caregiver change across early autism interventions using the measure of NDBI strategy implementation: Caregiver change (MONSI-CC). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 1364-1379.

Malhi, P., Singhi, P.(2014) A retrospective study of toddlers with autism spectrum disorder: Clinical and developmental profile. Annals of Indian Academy of Neurology 17(1), 25- DOI: 10.4103/0972-2327.128537, https://journals.lww.com/annalsofian/Fulltext/2014/17010/A_retrospective_study_of_toddlers_with_autism.6.aspx

Mastrangelo, S. (2009). Harnessing the power of play: Opportunities for children with autism spectrum disorders, *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 34-44.

Matheson,M &Councillor,D (2011). The Scottish Strategy for Autism. [online] Available in https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/strategy-plan/2011/11/scottish-strategy-autism/documents/0122373-pdf/0122373-pdf/govscot%3Adocument/0122373.pdf 1-90 .

Miltenberger, R. G. (2015). Behavior modification: Principles and procedures. Cengage Learning.

Moore, M. & Russ, S.W., (2008) .Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children', Creativity Research Journal 20(4), 427–436. https://doi.org/10.1080/10400410802391892

Olivia R,(2018). The effects of drama classes on pretend play and social interaction skills for children with ASD, Faculty of the Graduate College University of Nebraska In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Education Specialist University of Nebraska at Omaha ProQuest,

Perone, A. (2013). *The Presence and Significance of Imaginative Play in the Lives of Mexican-American Children*,(unpublished PhD Thesis), University of Illinois: Chicago.

https://www.proquest.com/docview/1845023702?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true.

Russ, S.W. & Wallace, C.E., 2012, 'Pretend play and creative processes', American Journal of Play 6(1), 136–148. http://eric.ed.gov/?id=EJ1016123

Rebekah, K, (2018). *Children's Perceptions of Pretend Play over Time*, (unpublished Master degree of Arts), College of Education and Human Services, West Virginia University.

Sarah Davis, Kendra Thomson & Carly Magnacca (2020) Evaluation of a caregiver training program to teach help-seeking behavior to children with autism spectrum disorder, 348-357.

Shattuck P. T., Narendorf S. C., Cooper B., Sterzing P. R., Wagner M., Taylor J. L. Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder (2012). Pediatrics, 129,(6), 1042-1049.

Mash, E., & Barkley, R. (2014). Autism Spectrum Disorder. In Child psychopathology (3rd ed., pp. 531-558). New York: Gilford Press.

Mohan, M., Celshiya, R., Karuppali, S., Bhat, J.S. & Anil, M.A., 2022, 'Pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools', South African Journal of Childhood Education 12(1), a1092. https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1092

Mullineaux, P.Y. & Dilalla, L.F., 2009, 'Preschool pretend play behaviors and early adolescent creativity', The Journal of Creative Behavior 43(1), 41–57. https://doi.org/10.1002/J.2162-6057.2009.TB01305.X

Honey, E (2007) Examining the categorisation of imaginative play & repetitive behaviours in Autism Spectrum Disorders. Doctoral thesis, Durham University. University of Durham (United Kingdom) Ph.D Degree. England. https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-categorisation-imaginative-play-amp/docview/301706070/se-2?accountid=178282

Rakoczy, H. (2017). Theoryofmind. PartVI: Socialand emotional development

Ward ,H & Sturmey, P. (2012). *Component analysis of behaviour skills training in functional analysis. Behavioral Interventions*, 27, 75–92.

Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. Journal of autism and developmental disorders, 45, 830-845.