# مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين

*حمزة عبد الحافظ البكار، إبراهيم عبدالله الزريقات**

## ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمتغيرات، جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (100) معلم ومعلمة في مراكز التربية الخاصة بمدينة عمان، وطبق عليهم مقياس المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المكون من (35) فقرة الذي قام الباحثان بإعداده والتحقق من دلالات صدقة وثباته. واستخدم لتحليل النتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد UNI ANOVA. وأظهرت النتائج أن مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة على الدرجة الكلية (2.44)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) في مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية تبعاً لمتغير جنس المعلم ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05) في مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.كما انتهت الدراسة بتوصيات ذات صلة بمشكلة الدراسة.

**الكلمات الدالة:** المهارات المعرفية، اضطراب طيف التوحد، معلمو التربية الخاصة، التربية الخاصة في الأردن.

## المقدمة

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماماً واضحاً في الوقت الراهن، وقد تمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعيّة، وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

ويُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائيّة العصبيّة التي تؤثر على الفرد في المجالات الاجتماعية، والتواصلية، والسلوكيّة، والمعرفيّة في مرحلة الطفولة. فهو اضطراب معقد يكتنفه الكثير من الغموض فيما يتعلق بأعراضه وتشخيصه، وتداخله مع الاعاقات العقليّة والنمائية والاضطرابات التواصلية (الاستقبالية والتعبيرية) وغيرها من الاضطرابات الأخرى (الخطيب وآخرون، 2009).

كما يعد التوحد أحد الاضطرابات الحديثة نسبيًا مقارنةً مع الإعاقات الأخرى إذ بدأ الاهتمام بهذا الاضطراب وبشكل متزايد خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ويظهر الاهتمام به واضحًا من خلال الأبحاث والدراسات التي تحدثت عنه، وأصبح له معاييره التشخيصيّة وأُنشئت المؤسسات والمراكز الخاصة بهم، كما تطورت البرامج التعليميّة الموجهة لهم (صديق، 2005).

يتضمن اضطراب التوحد خللاً في الأداء الوظيفي التنفيذيّ على مستوى عالٍ، التي ينظمها الفص الجبهي للقشرة الدماغيّة، وتشمل هذه الوظائف تشكيل المفاهيم المجردة واستراتيجيات حل المشكلة والقيام بالعمليات المعرفيّة الفرديّة، والتصحيح الذاتي، ومن أكثر المهارات المعرفيّة تميزاً لاضطراب التوحد هي ضعف اللغة، مما يلعب دوراً مهماً في ديناميكيّة الفرد في النمو الاجتماعي والمعرفي (Mesibov, 1995) .

إنّ الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يستفيدون من المفردات المتوافرة لهم بسهولة مثل أقرانهم بالمستوى اللفظي والفكري، فقد وُجدت أدلة تشير إلى أنّ الاستخدام الوظيفيّ للمهارات المعرفيّة المفاهيمية المكتسبة من دون فهمها يؤدي إلى تخفيض قيمة هذه المهارات، وقد يعكس هذا العجز أيضاً بعض الضعف العملي لتلك المهارات (Mesibov, 1995).

حيث أشارت الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليّة (Diagnostic and Staistical

* كليّة العلوم التربويّة، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/7/11، وتاريخ قبوله 2015/11/26.


©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

(DSM V, 2013) Manual of Mental Disorders إلى أهم التطورات الحديثة التي طرأت على آلية فهمنا للفئات التي تندرج ضمن مسمى الاضطرابات النمائيّة الشاملة (PDD) التي وردت في الطبعة الرابعة المعدلة للدليل بالغ الأثر في إحداث تغيير جوهري في هذه الفئة . ولعل من أهم التغيرات الاتفاق بأن متلازمة ريت، واضطراب التفكك الطفولي لم تعد جزءاً من اضطراب طيف التوحد، وأصبح اضطراب طيف التوحد يتضمن الحالات الثلاثة (اضطراب اسبرجر واضطراب النمائي الشامل غير المحدد، والتوحد التقليدي) وهذه الفئات الثلاث تقع تحت مسمى واحد هو اضطراب طيف التوحد، وأن الأشخاص المصنفين سابقاً بالاضطرابات الثلاث الأخيرة أصبحوا يُعرفون باضطراب طيف التوحد (الجابري، 2014).

ومن أهم التغيرات التي طرأت على اضطراب التوحد في ضوء الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM V, 2013) ما يلي:

- تم استخدام تسمية تشخيصيّة موحدة (Single Diagnosis) في ضوء المعايير الجديدة هو اضطراب طيف التوحد ويتضمن هذا المسمّى كلا من (اضطراب التوحد، ومتلازمة أسبرجر والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة).
- يتم التشخيص في ضوء المعايير الجديدة على معيارين اثنين بدلا من المعايير الثلاثة التشخيصية التي كانت مستخدمة من قبل الطبعة الرابعة المعدلة، حيث تضمنت المعايير الجديدة التشخيص وفقا لمعياري القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوكيات النمطيّة والاهتمامات.
- أصبح عدد الأعراض في ضوء المعايير الجديدة (DSM V) التي يتم التشخيص بناءً عليها (Number of Diagnostic Symptoms) 7 أعراض سلوكية موزعة كما يلي: 3 أعراض في المعيار الأول و4 أعراض في المعيار الثاني .وعلى العكس من ذلك، فقد استخدمت المعايير القديمة 12 عرضًا سلوكيًّا موزعة على شكل 4 أعراض سلوكيّة لكل معيار تشخيصي.
- تشترط المعايير الجديدة تحديد مستوى شدة الأعراض (Identification of Severity Levels): وبالتالي على المشخصين تحديد مستوى شدة الأعراض لأغراض تحديد مستوى ونوع الدعم الخدميّ والتأهيلي الذي يجب العمل على تقديمه لتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الوظيفية في الحياة اليومية، توظف المعايير الجديدة ثلاثة مستويات لهذه الشدة لكل معيار تشخيصي وعلى العكس من ذلك، فلم توظف المعايير القديمة مثل هذا الإجراء في تحديد مستوى الشدة.
- تم تمديد المدى العمري (Age of Onset) في ضوء المعايير الجديدة الذي تظهر فيه الأعراض لتشمل عمر الطفولة المبكرة حتى عمر 8 سنوات (بدلاً عن المدى العمري المستخدم من قبل المعايير القديمة وهو عمر 3 سنوات).
- اشترطت المعايير الجديدة على المشخصين تحديد مدى وجود اضطرابات أخرى مصاحبة (Accompanying Disorders) لاضطراب طيف التوحد لدى الطفل عند التشخيص وهو شرط لم تذكره المعايير القديمة كشرط تشخيصي وإنما أوصى به الميدان عند الحاجة إليه.
- أضافت الطبعة الخامسة من الدليل فئة تشخيصيّة أخرى تعرف باسم اضطراب التواصل الاجتماعي التي تُعد التشخيص المناسب للطفل الذي تنطبق عليه الأعراض السلوكية ضمن البعد (المعيار) الأول لفئة اضطراب طيف التوحد ولا تتواجد لديه الأعراض السلوكيّة في البعد (المعيار) الثاني وبذلك، فإن انطباق الأعراض في كلا البعدين يسبب التشخيص باضطراب طيف التوحد، في حين أن انطباق الأعراض في المعيار الأول فقط يسبب التشخيص باضطراب التواصل الاجتماعي.

ويعرف الباحث التوحد بأنه: إعاقة نمائيّة تظهر لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة منذ الميلاد وحتى سن ثماني سنوات تؤثر في النمو الاجتماعي والنمو التواصلي مما يؤدي إلى إعاقة التطور المعرفي لدى الأطفال.

وحديثاً فقد ازداد الاهتمام بدراسة المهارات المعرفية والمهارات الأكاديمية الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعرف المهارات المعرفيّة بأنها المهارات التي تشير إلى المعارف المتعلقة بالعمليات والنتائج المعرفيّة أو الأشياء المرتبطة بها لدى الفرد، وتعنى بمدى معرفة الفرد كيفية التعلم، ومدى وعيه بالاستراتيجيات المتاحة التي تساعده على التعلم، ويتكون مفهوم المهارات المعرفية من مكونين، هما:

1. الوعي بالمهارات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لأداء المهمة بفاعلية.
2. القدرة على استخدام آليات التنظيم الذاتي: مثل التخطيط والتقويم الفعّال للأنشطة المتواصلة عند أداء المهمة وتنظيم إظهار المخرجات وعلاج الصعوبات لضمان تمام المهمة بنجاح (كاشف والمرسي، 2007).

ويشير مصطلح التطور أو النمو المعرفي إلى تغيير مستمر ومتتالٍ في العمليات المعرفيّة الداخلية كالتفكير والاستدلال والتذكر والقدرة على التكيف من خلال تلقي المعلومات البيئية. وفهم معانيها واستخدامها في التخطيط المناسب للأفعال، كما يعكس تطور المهارات الاجتماعية

والحركية والتواصليّة مستوى التطور المعرفي لدى الطفل، كما يعكس التطور المعرفي أيضا تحسن مستوى الانتباه والتمييز والذاكرة (ريفير، 2011).

أما مهارات التفكير المعرفية: فهي عبارة عن مجموعة من العمليات العقليّة التي نستخدمها في معالجة المعلومات والبيانات ومنها:

مهارة التصنيف: وهي تلك المهارة التي تستخدم في تجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات. أي أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معاً ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى (سعادة، 2006).

كما وتعرف مهارات التصنيف بأنها: قدرة الأطفال على تصنيف المفاهيم أو البيانات بصورة دقيقة بحيث يتم التصنيف إلى فئات أو مجموعات استناداً إلى قاعدة معينة تعتمد على خواص أو صفات، وحتى تكون عملية التصنيف دقيقة يجب أن تكون مستندة إلى محك أو معيار محدد يستطيع المتعلم من خلاله استخدام التصنيف المناسب، ومن الأمثلة على مهارات التصنيف تصنيف الأفكار، أو تصنيف الأشياء كالمواد، والحجم، واللون، والشكل والوزن، وتصنيف الحيوانات على أساس أنها ثديّات أو طيور (عبدالهادي وبني مصطفى، 2001).

حيث يبدأ الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام التمثيل الرمزي والتخيل ضمن المرحلة ما قبل المفاهيميّة بحيث تكون قدرات الطفل على حل المشكلات في هذه المرحلة محدودة، إذ يجد صعوبة في تصنيف الكرات البرتقالية الكبيرة معاً، والكرات البرتقالية الصغيرة معاً، ولكن يستطيع تصنيف الكرات البرتقالية معاً والكرات الخضراء معاً وبذلك يتمكن من التصنيف وفق اللون فقط، وليس اللون والحجم معاً (ريفير، 2011).

مهارة التسلسل: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل ترتيب أو تسلسل الحوادث أو فقرات الأشياء أو المحتويات بطريقة منظمه ودقيقه، أي أنها تعنى باختيار الأشياء بطريقة واعية وبعناية فائقة ووضعها بشكل منتظم ومحدد (سعادة، 2006).

كما وتعرف مهارة التسلسل بأنها: ترتيب الصور أو الأشياء وفقاً للاختلافات النسبية بينها وتسهم هذه المهارة في مساعدة الطفل على تحديد العلاقات بين الأشياء وفقا لاختلافات محددة كالاختلاف في الحجم والموقع ويمكن ترتيب الأشياء بصورة تصاعدية أو تنازلية وفقاً للحجم ويُعد هذا المفهوم متطلباً سابقاً، لإدراك المفاهيم العددية في المرحلة الابتدائية (ريفير، 2011).

مهارة المطابقة: وهي مطابقة الأشياء مع بعضها من حيث اللون أو الشكل أو الرضع أو الاتجاه أو نوعية المادة، وتعني أيضا المطابقة بين الأشكال الهندسية وصور الأشياء ورسوم الأشياء والرموز اللغويّة التي تتمثل في الحروف ثم الكلمات (بطرس، 2004).

كما وتساعد مهارة المطابقة على تطوير قدرة الطفل على فهم طبيعة الأشكال والأشياء وتزيد من حدة بصره، وتوفر له فرصة ممارسة التنسيق بين حركات اليدين والعينين (مروان والعبيدي، 2004).

وبالإشارة إلى متطلبات النمو الوظيفي الحسي ومتطلبات النمو العقلي (الإدراكي) في مرحلة الطفولة المبكرة، نحتاج لتطوير النمو الوظيفي الحسي إلى إنماء الجهاز العصبي المركزي والجهاز العضلي المتمثل في إنماء العضلات الكبيرة والدقيقة وحاجته إلى ضبط الإخراج والسيطرة على التبول والإدراك الحسي للأشياء وعلاقتها بالمكان والمسافة والأعداد والأوزان والألوان، وحاجته إلى تطوير السمع والذوق والشم والاتصال بالعالم الخارجي، بالإضافة إلى غذاء متكامل وصحة ونوم كافٍ مما يؤدي إلى النماء الوظيفي الفسيولوجي.

أما متطلبات النمو العقلي الإدراكي في مرحلة الطفولة المبكرة تتمثل في حاجة الطفل إلى تطوير التفكير والمعرفة العقلية وحاجته إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها وحاجته إلى التفكير العملي، والتفاعل مع الخبرات التعلمية والمحاولة والخطأ، كما يحتاج إلى اللعب الإيهامي لمساعدته على التمثيل والإبداعات، وحاجته إلى التفاعل ضمن بيئة غنية بالمثيرات الملائمة للنمو العقليّ واللعب الذي يثير القوى العقلية، وحاجته إلى القصص وحفز الخيال والنمو اللغوي المتمثل في المفردات والمعاني والعلاقات وتكوين الجمل فضلاً عن حاجته إلى التدريب على الكلام واستخدام الألغاز (محمد، 2008).

ويشير الزريقات (2010) إلى أن الأطفال ذو اضطراب التوحد يُظهرون عجزاً في العمليات الإدراكية لذلك يقومون باستجابات غير مألوفة للإثارة الحسيّة وهذا يعود إلى مستوى الأداء الوظيفي الإدراكي لهذه الفئة من الأفراد، وهذا ما تتحدث عنه نظرية التماسك المركزي بأن للأفراد التوحديين عيوبًا في دمج المعلومات ومعالجتها في المستوى الأعلى من المعلومات الكلية، ويكون التوجيه الإدراكي لهم باتجاه العنصر أكثر من الشكل الكلي فالتركيز يكون على أجزاء العناصر، وهذا ما يفسر غياب التداخل الكلي.

وبمراجعة الأدب التربوي المتصل باضطراب طيف التوحد وجدنا شح في الدراسات التي تناولت المهارات المعرفية، من هنا هدفت الدراسة الراهنة الى التعرف على مدى امتلاك

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية.

**الدراسات السابقة**

قامت نصر (2001) بإجراء تصميم مقياس تقدير الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين، على عينة تكونت من 29 طفلاً، ويهدف المقياس إلى التعرف على مظاهر ومستوى الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين ويشمل الاتصال اللغوي على خمسة أبعاد أساسية وهي التقليد، الانتباه والتعرف، الفهم، التعبير، والتسمية، حيث تمثلت دلالات صدق المقياس بصدق المحكمين وتم الإجماع على صلاحية فقرات المقياس لقياس درجة الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين وتوفرت دلالات عن ثبات المقياس تمثلت في حساب الثبات بطريق الإعادة وقد تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا كما توافرت دلالات عن الصدق التميزي للمقياس حيث ميز بين أفراد الدراسة من ذوي الدرجات العالية في الاتصال اللغوي وذوي الدرجات المنخفضة في الاتصال اللغوي.

أجرت سوينسن وآخرون (Swensen, Kelley & Fein, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على تطور اللغة للأطفال التوحديين، وتم اختيار الأطفال البالغ عددهم 10 أطفال من الفئة العمرية 2–3 سنوات، وتم اختيار الأطفال على أساس إدراك الاسم والفعل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عملية الإدراك قد سبقت عملية التعبير، وأن هناك خللًا في القدرة على التعبير.

أجرى لونغ وآخرون (Long, Gurka & Blackman, 2011) دراسة بعنوان المهارات المعرفية عند الأطفال الصغار مع وبدون اضطراب طيف التوحد باستخدام BSID-III هدفت إلى مقارنة المهارات المعرفية للأطفال الصغار من ذوي اضطراب التوحد مع أقرانهم من نفس العمر الذين يعانون من تأخر نمائي محتمل باستخدام جداول بايلي النمائية للرضع الطبعة الثالثة، الأسلوب: تم إجراء استعراض مخطط يضم 147 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 16–38 شهرا كانوا قد أحيلوا إلى عيادة تشخيصية للتقييم النمائي، وتمت مقارنة الأطفال من ذوي اضطراب التوحد مع أولئك العاديين فيما يتعلق بالنتائج المعرفية واللغوية، سواء بشكل عام أو حسب العمر، فالنتائج أظهرت وجود تأخر في المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أكثر من المهارات اللغوية لدى الأطفال العاديين، وكان هناك اختلاف أقل في المهارات المعرفية بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال العاديين، ويستنتج من هذا إمكانية التقييم المعرفي الرسمي للأطفال ذوي اضطراب التوحد التوجيه للتوقعات النمائية والبرامج التعليمية.

قام جويس وآيمي (Joyce & Amy, 2013) بعمل دراسة مقارنة بين التشكيلات الاجتماعيّة المعرفيّة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط: مسألة اختلاف كمي وليس كيفي، وكان الهدف من المقارنة بين التشكيلات المعرفيّة الاجتماعية للأطفال والمراهقين ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط، وتمت المقارنة بين المشاركين مع ASD (ن= 137) إلى المشاركين مع ADHD (ن= 436) في اختبارات التعرف على الوجه والصوت والحكم الاجتماعي وحل المشكلات، بالإضافة الى تقرير الأهل والمعلم عن الأداء الاجتماعي، وكان أداء كلا المجموعتين أسوأ بكثير من العينة المعيارية على جميع المقاييس، وعلى الرغم من أن مجموعة ذوي اضطراب التوحد كانت أكثر عجزاً، إلا أن نمط العجز كان مماثلًا بين المجموعتين، مما يشير إلى أن أنماط العجز المعرفي الاجتماعي قد تكون أكثر مماثلة عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه فرط النشاط مما كان يعتقد سابقاً، وهكذا، يجب النظر بشكل روتيني للعلاج الذي يستهدف المهارات الاجتماعية.

قام لوك وآخرون (Locke, Fuller, Xie, Harkar & Madell, 2014) بإجراء دراسة عن ارتباط النتائج المعرفية والاجتماعية عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد بتجربة عشوائية من التدخل السلوكي على الرغم من أن القصور في التفاعل الاجتماعي يُعد السمة المميزة لاضطراب التوحد، إلا أن العديد من دراسات التدخل السلوكي تعتمد على الأداء الإدراكي كنتيجة أولية، وهناك عدد قليل من الدراسات التي قامت بربط التغيرات في الإدراك مع التغيرات في الأداء الاجتماعي، لذا تناولت هذه الدراسة مدى ارتباط النتائج المعرفية بين 192 طالباً من 47 داراً لرياض الأطفال من ذوي اضطراب التوحد الذين تلقوا التدخل السلوكي لمدة سنة مع نتائج الأداء الاجتماعي. وبينت النتائج وجود ارتباط بين النتائج المعرفية عند الأطفال مع المقيمين المستقلين والمعلمين بشكل بسيط من الأداء الاجتماعي، ولكن لم يرتبط مع أي تغييرات في الأداء مع الأهل، وكانت النتائج الاجتماعية المرصودة لا تتناسب مع النتائج التي تحققت في مجال الإدراك، مما يشير إلى الحاجة للتدخلات التي تستهدف الأداء الاجتماعي والتدابير الميدانية ذات الصلة بالأداء الاجتماعي المباشر.

وبمراجعة الدراسات السابقة يُلاحظ أنها تناولت المهارات المعرفية من مثل: اللغة والتعرف والإدراك والانتباه لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؛ لذا تأتي هذه الدراسة للكشف عن مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية في ضوء متغيرات: جنس المعلم، والمؤهل العلمي،

وعدد سنوات الخبرة.

**مشكلة الدراسة**

جاء الإحساس بهذه المشكلة، والرغبة في دراسة بعض المهارات المعرفيّة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، من خلال عمل الباحثين أحدهما مدرس في تخصص التربية الخاصة، والآخر مدرس في أحد مراكز التربية الخاصة، وملاحظتهما وجود بعض القصور في عدد الدراسات التي تناولت المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والنقص الواضح في تدريس المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فنقص المهارات المعرفية يؤثر سلباً في مجالات النمو للأطفال وخاصة المهارات التواصلية، والاستجابة المناسبة للمثيرات البيئية. وخلال مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مسح ما هو موجود على شبكة الانترنت وقواعد البيانات الموجودة في الجامعة الأردنية، فقد لاحظ الباحثان أن معظم الدراسات كانت موجهة نحو دراسة اثر البرامج العلاجية ودراسة الحاجات الخاصة، إذ لم يجدا دراسات ذات صلة مباشرة بموضوع مشكلة الدراسة. لهذا فقد انبثقت مشكلة الدراسة بدراسة المهارات المعرفية الأمر الذي من شأنه أن يحدد ويوضح حجم المشكلة ومدى الحاجة إلى برامج علاجية لتحسين نمو المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وبالتحديد تسعى الدراسة الراهنة الى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى امتلاك أطفال اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0,05) في مستوى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

**أهمية الدراسة**

تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها– وفقاً لمراجعة قواعد البيانات– التي تناولت المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتأتي أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما تأتي من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو التعرف على مدى امتلاك هؤلاء الأطفال لبعض المهارات المعرفية (مهارة التصنيف، مهارة التسلسل، ومهارة المطابقة)، التي تُعد المحور الرئيس لعمليات النمو والبوابة الرئيسة لإتمام العملية التعليمية بنجاح.

كما تأخذ هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي يمكن التوصل إليها، فهي تكشف النقاب عن مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية؛ للتوصل إلى أفضل السبل والأساليب واستراتيجيات التدريب التي تصلح مع هذه الفئة من الأطفال، لتنمية بعض المفاهيم المعرفية لدى هؤلاء الأطفال.

**مصطلحات الدراسة**

- **اضطراب التوحد:** إعاقة نمائية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ ودال قبل سن الثالثة من العمر وتؤثر سلباً في أداء الطفل (الزريقات، 2010).

ويعرف التوحد وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (النسخة الخامسة– DSM5) على أنه اضطراب نمائي عصبي يظهر منذ الميلاد وحتى ثماني سنوات ويشمل الفئات التالية (التوحد التقليدي، واضطراب اسبرجر، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد) تحت مسمى واحد هو اضطراب طيف التوحد (الجابري، 2014).

ويعرف اضطراب طيف التوحد إجرائياً: بأنهم الأطفال الملتحقون في مراكز ومؤسسات ذوي اضطراب طيف التوحد بناء على تشخيصهم من الجهات المختصة بأنهم يعانون من ذلك الاضطراب.

- **المهارات المعرفية:** تنطلق من مهارات التفكير المعرفية وهي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة منها:

1. **مهارة التصنيف:** هي المهارة التي تستخدم في تجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات. أي أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معاً ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى.
2. **مهارة التسلسل:** هي المهارة التي تستخدم لترتيب أو تسلسل الحوادث أو فقرات الأشياء أو المحتويات بطريقة منظمه ودقيقه، أي أنها تعنى باختيار الأشياء بطريقه واعية وبعناية فائقة ووضعها بشكل منتظم ومحدد (سعادة، 2006).
3. **مهارة المطابقة:** هي مطابقة الأشياء مع بعضها من حيث

اللون أو الشكل أو الوضع أو الاتجاه أو نوعية المادة، وتعني أيضا المطابقة بين الأشكال الهندسية وصور الأشياء ورسوم الأشياء والرموز اللغوية التي تتمثل في الحروف ثم الكلمات (بطرس، 2004).

وتعرف المهارات المعرفية إجرائياً: الدرجة التي حصل عليها الطفل على مقياس امتلاك بعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين، والمستخدم في هذه الدراسة.

معلمو التربية الخاصة: وهم المعلمون العاملون في مراكز التربية الخاصة الحاصلون على مؤهلات علمية في تخصص التربية، دبلوم، بكالوريوس فأكثر.

التربية الخاصة في الأردن: مجموعة الخدمات التربوية والعلاجية والتأهيلية والخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام وللأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

1. اقتصرت الدراسة على عينة من مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان الموجود فيها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد ويوجد فيها أيضاً معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للعام الدراسي 2015/2014م.
2. اقتصرت هذه الدراسة على قياس مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية وهي (التصنيف، التسلسل، والمطابقة).
3. تتحدد نتائج هذه الدراسة، بالأداة المستخدمة وهي مقياس المهارات المعرفية وهي من إعداد الباحثين، ومدى صدقها وثباتها.

## الطريقة والإجراءات

**أفراد الدراسة**

بلغ عدد أفراد الدراسة (100) معلم من المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان للعام الدراسي 2015/2014م. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

**الجدول (1)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات جنس المعلم، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة (ن=100)**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| جنس المعلم | ذكر | 28 | 28.0 |
| | أنثى | 72 | 72.0 |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 21 | 21.0 |
| | بكالوريوس فأعلى | 79 | 79.0 |
| عدد سنوات الخبرة | من 3 سنوات فأقل | 76 | 76.0 |
| | أكثر من 3 سنوات | 24 | 24.0 |
| المجموع | | 100 | 100.0 |

**أداة الدراسة**

لأغراض هذه الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس المهارات المعرفيّة، لقياس مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفيّة، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق المتعلق بالمهارات المعرفية، وبعض المقاييس التي تضمنت الجوانب الإدراكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (برنامج لوفاس لتعليم الأطفال المصابين بالتوحد، وبرنامج تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة ABLLS، واختبار الصورة الجانبية من برنامج البورتج).

حيث بلغت عدد فقرات المقياس (35) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: التصنيف، والتسلسل، والمطابقة. وتكون سلم الإجابة من خمس استجابات أعدت وفق تدريج ليكرت وهي: بدرجة عالية جداً (5)، بدرجة عالية (4) بدرجة متوسطة (3) بدرجة ضعيفة (2)، ضعيفة جداً (1)، والجدول (2) يبين مجالات المقياس وفقرات كل مجال.

**صدق المقياس**

**الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للمقياس**

قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأوليّة المكون من (35) فقرة، على (10) من المحكمين الخبراء من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس؛ واعتمدا على إجماع (80%) من المحكمين لقبول الفقرة، وخلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة منها: وإعادة صياغة (6) فقرات لعدم وضوحها.

وفي ضوء التعديلات المقدمة، بقي عدد فقرات المقياس

(35) فقرة، موزعة على المجالات الثلاثة المذكورة سابقاً.

**الجدول (2)**
**مجالات المقياس وفقرات كل مجال**

| مجالات مقياس المهارات المعرفية | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|
| التصنيف | 16 | 16-1 |
| التسلسل | 9 | 25-17 |
| المطابقة | 10 | 35-26 |
| المجموع | 35 | |

**صدق البناء**

بغرض استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس الدراسة، تم تطبيقه على عينة استطلاعيّة مكونة من (40) معلماً من خارج عينة الدراسة الحالية، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.40–0.80)، ومع المجال (0.43–0.92)، والجدول (3) يوضح ذلك.

**الجدول(3)**
**معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .68** | .61** | 13 | .79** | .80** | 25 | .78** | .65** |
| 2 | .62** | .58** | 14 | .63** | .62** | 26 | .80** | .60** |
| 3 | .77** | .72** | 15 | .43** | .41** | 27 | .68** | .59** |
| 4 | .53** | .48** | 16 | .67** | .67** | 28 | .57** | .72** |
| 5 | .58** | .50** | 17 | .80** | .51** | 29 | .72** | .64** |
| 6 | .74** | .72** | 18 | .88** | .63** | 30 | .82** | .57** |
| 7 | .71** | .63** | 19 | .86** | .64** | 31 | .76** | .40** |
| 8 | .48** | .47** | 20 | .92** | .67** | 32 | .87** | .59** |
| 9 | .64** | .62** | 21 | .81** | .68** | 33 | .69** | .67** |
| 10 | .76** | .74** | 22 | .84** | .62** | 34 | .57** | .51** |
| 11 | .71** | .70** | 23 | .64** | .48** | 35 | .76** | .62** |
| 12 | .64** | .64** | 24 | .60** | .57** | | | |

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل كانت مرتفعة، وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي، وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) لأغراض تطبيق الدراسة.

**ثبات المقياس**

لأغراض التحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً من خارج عينة الدراسة الحالية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Re- Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person- R) بين التطبيق الأول والثاني؛ كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach)، والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل.

**الجدول (4)**

**معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| التصنيف | 0.87 | 0.90 |
| التسلسل | 0.92 | 0.92 |
| المطابقة | 0.90 | 0.90 |
| الدرجة الكلية | 0.91 | 0.94 |

يظهر من الجدول (4) أن معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس تراوحت بين (0.87–0.92)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للأداة ككل (0.91)، في حين أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس تراوحت بين (0.90–0.92)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.94) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

**تصحيح المقياس**

تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: بدرجة عالية جداً (5)، بدرجة عالية (4)، وبدرجة متوسطة (3)، وبدرجة ضعيفة (2)، وبدرجة ضعيفة جداً (1)، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس بين (35– 175) درجات. وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5،4،3،2،1).

وقد تم اعتماد التدريج التالي للحكم على درجة تقدير المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي (0.8–1.6) درجة تقدير ضعيفة جداً.
- متوسط حسابي (1.7–2.5) درجة تقدير ضعيفة.
- متوسط حسابي (2.6–3.4) درجة تقدير متوسطة.
- متوسط حسابي (3.5–4.3) درجة تقدير عالية.
- متوسط حسابي (4.4–5.2) درجة تقدير عالية جداً.

**تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية**

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج المسحي، واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. **المتغيرات المستقلة**

- الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي وله مستويان: دبلوم، بكالوريوس فأكثر.
- عدد سنوات الخبرة وله مستويان: سنة– أقل من 3 سنوات، 3 سنوات فأكثر.

ب. **المتغير التابع**

مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة على مستوى امتلاكهم لبعض المهارات المعرفية، وبعد جمع البيانات، عُولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

**السؤال الأول:** مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية. والجدول (5) يبين ذلك.

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.10–2.84)، حيث جاء مجال المطابقة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.84)، بينما جاء مجال التسلسل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.10)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.44).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن مهارة المطابقة من المهارات المعرفية البسيطة مقارنة مع مهارات التصنيف والتسلسل،إضافة الى ذلك تعد مهارة المطابقة من المهارات المستخدمة داخل مراكز التربية الخاصة، وهي من الألعاب المفضلة بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ؛ الأمر الذي يزيد من إمكانية تعلم وإتقان الأطفال لهذه المهارة بشكل أفضل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Swensen, Kelley & Fein, 2007) التي أشارت إلى أن هناك خللًا في القدرة على التعبير لدى الأطفال التوحديين، ومع نتائج دراسة (Long, Gurka & Blackman, 2011) التي أظهرت وجود تأخر في المهارات اللغوية والمهارات المعرفيّة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

**الجدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | المطابقة | 2.84 | .877 | بدرجة متوسطة |
| 2 | 1 | التصنيف | 2.39 | .722 | بدرجة ضعيفة |
| 3 | 2 | التسلسل | 2.10 | .817 | بدرجة ضعيفة |
| | | الدرجة الكلية | 2.44 | .707 | بدرجة ضعيفة |

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) في مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية تبعاً لتلك المتغيرات، والجدول (6) يبين ذلك.

**الجدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك الأطفال للمهارات المعرفية حسب متغيرات جنس المعلم والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة**

| | | | التصنيف | التسلسل | المطابقة | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | س | 2.61 | 2.48 | 2.96 | 2.68 |
| | | ع | .553 | .704 | .530 | .501 |
| | أنثى | س | 2.31 | 1.96 | 2.79 | 2.35 |
| | | ع | .764 | .817 | .978 | .756 |
| المؤهل | دبلوم | س | 2.42 | 2.17 | 2.87 | 2.48 |
| | | ع | .767 | .923 | 1.080 | .787 |
| | بكالوريوس فأعلى | س | 2.38 | 2.09 | 2.83 | 2.43 |
| | | ع | .715 | .792 | .822 | .689 |
| الخبرة | من 3 سنوات فأقل | س | 2.36 | 2.07 | 2.77 | 2.40 |
| | | ع | .691 | .777 | .855 | .682 |
| | أكثر من 3 سنوات | س | 2.51 | 2.22 | 3.04 | 2.58 |
| | | ع | .818 | .943 | .933 | .780 |

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك الأطفال للمهارات المعرفية بسبب اختلاف فئات متغيرات جنس المعلم والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات الجدول (7) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل الجدول (8).

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال التسلسل وجاءت الفروق لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر المؤهل في جميع المجالات، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات.

**الجدول (7)**

**تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على مجالات المهارات المعرفية**

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | التصنيف | 1.853 | 1 | 1.853 | 3.606 | .061 |
| هوتلنج= 108. | التسلسل | 5.701 | 1 | 5.701 | 9.134 | .003 |
| ح= 021. | المطابقة | .502 | 1 | .502 | .649 | .422 |
| المؤهل | التصنيف | .165 | 1 | .165 | .321 | .573 |
| هوتلنج= 013. | التسلسل | .677 | 1 | .677 | 1.085 | .300 |
| ح= 741. | المطابقة | .062 | 1 | .062 | .081 | .777 |
| الخبرة | التصنيف | .195 | 1 | .195 | .380 | .539 |
| هوتلنج= 985. | التسلسل | .106 | 1 | .106 | .169 | .682 |
| ح= 704. | المطابقة | 1.041 | 1 | 1.041 | 1.346 | .249 |
| الخطأ | التصنيف | 49.322 | 96 | .514 | | |
| | التسلسل | 59.915 | 96 | .624 | | |
| | المطابقة | 74.277 | 96 | .774 | | |
| الكلي | التصنيف | 51.593 | 99 | | | |
| | التسلسل | 66.154 | 99 | | | |
| | المطابقة | 76.070 | 99 | | | |

**الجدول (8)**

**تحليل التباين الثلاثي لأثر جنس المعلم والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة على الدرجة الكلية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 2.070 | 1 | 2.070 | 4.250 | .042 |
| المؤهل | .220 | 1 | .220 | .451 | .504 |
| الخبرة | .333 | 1 | .333 | .684 | .410 |
| الخطأ | 46.751 | 96 | .487 | | |
| الكلي | 49.463 | 99 | | | |

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تبعاً لمتغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (F) (4.250) وبدلالة إحصائية بلغت (0.042) وجاءت الفروق لصالح الذكور.

**نتائج الدراسة**

**النتيجة الأولى:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تبعاً لمتغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (F) (4.250) وبدلالة إحصائية بلغت (0.042) وجاءت الفروق لصالح الذكور.

**النتيجة الثانية:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ =0.05) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (0.451) وبدلالة إحصائية بلغت (0.504).

**النتيجة الثالثة:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ =0.05) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (0.684) وبدلالة إحصائية بلغت (0.410).

**مناقشة النتائج**

يفسر الباحثان النتيجة الأولى إلى أن المعلمين الذكور في مراكز التربية الخاصة يحرصون على تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات المعرفية والأكاديميّة، بينما تُعد المعلمات العاملات في مراكز التربية الخاصة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كأمهات بديلات لهؤلاء الأطفال مما يحتم عليهن مسؤولية تعليم المهارات الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية أكثر من المهارات المعرفية، ولذلك جاءت الفروق لصالح المعلمين الذكور.

ويفسر الباحثان النتيجة الثانية أن المعلمين يعملون في مراكز التربية الخاصة باضطراب التوحد وفق برامج خاصة بكل

مركز بها لذلك يعمل الجميع على البرامج بغض النظر عن المؤهل العلمي.

ويفسر الباحثان النتيجة الثالثة أن المعلمين في مراكز التربية الخاصة يقومون بتدريب الأطفال على المهارات التي يحتاجه الطالب وليس بناء على المهارات التي يعرفها المعلم،لذلك فهو ينفذ خطة التقييم التي أبرزت حاجات الطالب ومن المعروف ان ليس هناك حاجات مشتركة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فلكل حالة حاجاتها الخاصة لذلك لن يكون اثر لعدد سنوات الخبرة. كما أن الباحثين لم يتمكنا من الحصول على دراسات تختص بالموضوع وبمتغيرات الدراسة.

**التوصيات**

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة، يُمكن اقتراح التوصيات التالية:

1. إجراء المزيد من الدراسات الأخرى حول الموضوع، يتم فيها دراسة متغيرات لم يتم التطرق إليها في الدراسة الحالية.
2. عقد الورش التدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتوجيههم بأهمية التركيز على المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. ضرورة وضع مناهج تعليمية توازي مناهج رياض الأطفال للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
4. إجراء دراسة تجريبية متخصصة تهدف إلى تصميم برامج تدريبية لتطوير المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

## المصادر والمراجع


أميرة، م. (2008). المرجع في الطفولة المبكرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.

بطرس، ح. (2004). تنمية المفاهيم المهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة للنشر. عمان: الأردن.

الجابري، م. (2014) التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة– ورقة عمل مقدمة للملتقى الاول للتربية الخاصة– الرؤى والتطلعات المستقبلية المنعقد في جامعة تبوك المملكة العربية السعودية.

الخطيب، ج. وآخرون. (2009). مقدمة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة الخاصة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ريفير، ش. (2011). التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات: استراتيجيات لنتاجات إيجابية (مترجم: زينات دعنا وسهى طبال)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، ا. (2010). التوحد السلوك والتشخيص والعلاج، دار وائل للنشر. عمان: الأردن.

سعادة، ج. (2006). تدريس مهارات التفكير، الطبعة الأولى، دار الشروق. عمان: الأردن.

صديق، أ. (2005). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير الفظي للأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية.

عبدالهادي، ن. بني مصطفى، ن. (2001). التفكير عند الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

كاشف، إ. والمرسي، م. (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض.

مروان، ن. العبيدي، ش. (2004). تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، مكتبة الفلاح. الكويت.

نصر، س. (2001). مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس. القاهرة: مصر.

American Psychiatric Association (2013a). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Joyce, A (2013). A Comparison of Social Cognitive Profiles in Children with Auttism Spectrum Disorders and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder:A Matter of Quantitative but not Qualitative Difference? Journal of Auttism and Developmental Disorders.May 2013,voi.43 Issue 5, p1157-1170.14p.6 Chart,1 Graph.

Locke, F., Xie, F., and Harkar, M (2014). Corrlation of Cognitive and Social outcomes among Children with Auttism Spectrum Disorder in a randomized trial of behavioral intervention. Auttism: The international journal of Research & Practice.May 2014, Voi.18 Issue 4,p370-375.6p.

Long, G., B. (2011). Cognitive Skills of young Children with and without Autism Spectrum Disorder Using the

Swensen, K., F.(2007). Language aguisition Autism in Children Speech: Psycholl Inguistics. Child Development. Mar/ Apr2007, Vol. 78 Issue 2, p542-557. 16p. 5 Charts, 3 Graphs.

BSID-III.Autism Research andTreatment.2011, p1-7.7p 1 Chart, 2 Graphs.

Mesibov, E. (1995). Learning and Condition Autism: University of North Carolina School Of Medicine ChopelHill, - Pleaum Press, New York

# The Extent of Children with Autism Spectrum Disorder to Some Cognitive Skills from Teachers Perspectives

***Hamzeh Albakkar, Ibrahim El-Zraigat****

## ABSTRACT

This study aimed to identify the average extent of children with autism spectrum to some cognitive skills disorder, and this effected in consideration of the following variables: teacher gender, educational qualification, and years of experience. In order to achieve the study, a scale of cognitive skills for children with autism spectrum disorder composed of (35) paragraphs was applied by the researchers was applied on a sample of 100 teachers in special education centers in Amman. They used statistical analysis of the averages, standard deviations, and analysis of multi-contrast triple UNI ANOVA to analyze the results. The results showed that the average extent of children with autism spectrum to some cognitive skills disorder was low-grade, with an arithmetic average of the response on the total score (2.44), and the results showed that there is no statistically significant differences at the level of significance (α = 0,05) in the extent of children with autism spectrum to some cognitive skills according to variable depending on the gender of the teacher in favor of males, as results showed that there is no statistically significant differences at the level of significance (α = 0,05) in the extent of children with autism spectrum disorder cognitive skills depending on qualification and years of experience variables. The study concluded with recommendations related to the problem of study.

**Keywords**: Cognitive Skills, Autism Spectrum Disorder, Teachers of Special Education, Special Education in Jordan.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan. Received on 11/7/2015 and Accepted for Publication on 26/11/2015.