

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد

أ. هيفاء أحمد حسين ديباجي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية
السعودية

د. عامر علي محمد جعفر
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية
السعودية



فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد

د. عامر علي محمد جعفر
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

أ. هيفاء أحمد حسين ديباجي
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٥/٠٥ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/١١/١٩ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة منهج تصميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم ABAB وشارك في الدراسة ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات في مركز خاص تابع للجمعية الخيرية السعودية بمدينة جيزان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية وفق معايير محددة، واشتملت أدوات الدراسة على: بطاقة ملاحظة والبرنامج التدريبي، وقد أثبتت نتائج البحث ونتائج حساب أثر التدخل باستخدام اختبار آيتا، وجود فاعلية لاستخدام نمذجة الفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ويوصي الباحثان بتشجيع المعلمين والقائمين على تعليم وتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام نمذجة الفيديو لتنمية المهارات المختلفة لديهم؛ لتسهيل وتطوير مهاراتهم الحياتية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الذاتية، نمذجة الأقران، نمذجة الكبار، النظرية السلوكية، النظرية الاجتماعية المعرفية.

The Effectiveness of a Training Program Based on Video Modeling in Enhancing and Developing Social Participation among Children with Autism Spectrum Disorder in Jazan Region

Dr. Amer Ali Muhammad Jafar

Department Special Education –
Faculty Education
King Khalid University - Saudi Arabia

Ms. Haifa Ahmed Hussein Dibaji

Department Special Education –
Faculty Education
King Khalid University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on video modeling in enhancing and developing social participation among children with autism spectrum disorder (ASD). To achieve this objective, the study employed a single-case experimental design using an ABAB design. The participants were three children with ASD, aged between 4 and 6 years, who attended a private center affiliated with the Saudi Charitable Society in the Jazan Region. They were selected purposively according to predetermined criteria. The study instruments included an observation checklist and the training program. The findings, including the results of the intervention effect calculated using the Iota statistic, demonstrated the effectiveness of video modeling in enhancing and developing social participation among children with ASD. The researcher recommends encouraging teachers and professionals involved in the education and training of children with ASD to use video modeling to develop their various skills, thereby facilitating and improving their social and daily living skills.

key words: training program, video modeling, autism spectrum disorder, social participation.

المقدمة:

يُمثل اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder - ASD) اضطراباً نمائياً عصبياً مُعقّداً، حظي باهتمام بحثي مُتزايد لاسيما بعد إصدار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5, 2013) وأسهم في توحيد معايير التشخيص وتعميق الفهم لخصائصه وأسبابه المحتملة. ويُعد القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي من السمات المركزية المعرّفة لهذا الاضطراب حيث يظهر العديد من الأفراد صعوبات في تكوين العلاقات والاستجابة للمنبهات الاجتماعية وهو ما يُعزى في جوهره إلى عجز في المهارات الاجتماعية الضرورية للتعايش (وهبة، ٢٠١٠) ومن ثَمَّ تبرز تنمية التواصل والمشاركة الاجتماعية بصفاتها ركناً أساسياً في أي برنامج تدخلي يهدف إلى تطوير قدرات هذه الفئة وتمكينها.

وتشير الأدبيات إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد يُظهرون ميلاً واضحاً إلى المعالجة البصرية حيث تكون قنوات التعلم البصرية أكثر فاعلية لديهم مقارنة بالقنوات السمعية أو اللفظية. وقد أكدت القصيري (٢٠١٣) أن ترجمة المحتوى التعليمي إلى صيغ مرئية تُعزز من استيعاب المعلومات واحتباسها، مما يجعل التعلم بالملاحظة نهجاً تعليمياً يتوافق مع نقاط القوة في النمط المعرفي لهؤلاء الأطفال. وتستند هذه الملاحظة إلى نتائج دراسات سابقة مثل دراسة جانز وزملائها (Ganz, et al, 2011) التي أبرزت تفوق المعالجة البصرية من حيث هي مدخل تعليمي فعال، وهذا ما جعل إستراتيجية النمذجة بالفيديو تبرز بصفاتها واحدة من الممارسات التعليمية المثبتة علمياً التي تعتمد على مبدأ التعلم بالملاحظة من خلال عرض نماذج بصرية مُسجلة للسلوكيات المستهدفة. وقد كشفت الدراسات التجريبية الحديثة عن فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات متنوعة لدى هذه الفئة. على

سبيل المثال، أظهرت دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات. كما أشارت دراسة أحمد (٢٠٢٥) إلى الأثر الإيجابي للتدخل باستخدام هذه الإستراتيجية في تنمية السلوكيات الإيجابية، وذلك باستخدام اختبار موثوق، مثل اختبار إيتا (AITA) لقياس النتائج.

كما يمثل تطوير المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مدخلاً أساسياً لمجهم في المجتمع؛ حيث يمكن ترجمة هذا المفهوم الواسع عبر استهداف سلوكيات وظيفية محددة تُمارس في البيئات الطبيعية. وتعد المهارات الحياتية اليومية - كالتخلص الصحيح من النفايات - نموذجاً للسلوكيات المجتمعية التي تعزز الاستقلالية وتُظهر الالتزام بالمعايير الاجتماعية المشتركة (Wong,etal,2015) وعليه يكتسب استهداف سلوك "إلقاء بقايا الطعام في سلة المهملات" دلالة تتجاوز الجانب الإجرائي المباشر، ليكون خطوة تطبيقية نحو تمكين الطفل من الإسهام بفاعلية في محيطه الاجتماعي.

وبناءً على ما سبق واستجابة للحاجة إلى تطوير مهارات المشاركة الاجتماعية التي تُعد حجر الزاوية للاندماج المجتمعي والإنتاجية فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مُصمم خصيصاً باستخدام إستراتيجية النمذجة بالفيديو، في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وستمثل المشاركة الاجتماعية المستهدفة إجرائياً في هذه الدراسة في السلوك العملي: (إلقاء بقايا الطعام في سلة المهملات بعد الانتهاء من الأكل) لتكون خطوة تطبيقية نحو الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال العمل الميداني للباحثين في أحد المراكز الخيرية الخاصة بالأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد لاحظ الباحثين وجود مشكلات تواجه هؤلاء الأطفال، منها: العجز والقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأن القائمين على تدريبهم يقعون في حيرة بين كيفية اكتساب الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد لتلك المهارات وبين طريقة التنفيذ، وأن نمذجة الفيديو أهم طريقة لذلك، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة جريش (٢٠٢٣) حيث أكدت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نمذجة الفيديو في تنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد، كما أشارت إليه وهبة (٢٠١٠) من أن الأفراد ذوي القصور في المهارات الاجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين وأن التدريب على المهارات الاجتماعية لهؤلاء ينبغي أن يتحقق من خلال النمذجة والتعزيز وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى وفي ضوء هذا سعى الباحثين في هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية باستخدام إستراتيجية نمذجة الفيديو للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان التي تؤهله للمشاركة الاجتماعية والاندماج في المجتمع، وذلك خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومن الاعتبارات النظرية والتطبيقية الآتية:

الأهمية النظرية:

- قد تسهم في إثراء الأدب التربوي والنفسي المتعلق باضطراب طيف التوحد، ولا سيما في مجال إستراتيجيات التدخل الحديثة المعتمدة على التكنولوجيا التعليمية، مثل النمذجة بالفيديو.
- قد تسهم في تعميق الفهم النظري لآليات التعلم بالملاحظة المدعومة بالوسائط الرقمية، وإبراز دورها في تعديل السلوك الاجتماعي وتنمية التفاعل الإيجابي، بما يدعم الاتجاهات المعاصرة في التعلم القائم على المحاكاة البصرية.
- قد تضيف بعداً معرفياً جديداً للمكتبة العربية من خلال توظيف النمذجة بالفيديو في البيئة المحلية بمنطقة جازان، الأمر الذي يسهم في سد فجوة بحثية ناتجة عن قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا الأسلوب مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصة في مجال المشاركة الاجتماعية.
- ملائمة موضوع الدراسة الحالية مع الاهتمام المتزايد بالممارسات المبنية على الأدلة في ميدان اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية المشاركة الاجتماعية وتزويد الجهات المسؤولة عن رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبرنامج التدريبي، وإضافته إلى البرنامج الخاص بهم لرفع مستوى مهارات الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد الاجتماعية ودعم تكيفه مع المجتمع.

- قد توفر الدراسة نموذجًا إجرائيًا واضحًا لكيفية تصميم وتنفيذ البرامج المعتمدة على الفيديو، بما يساعد المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور على تطبيق هذه الإستراتيجية بفاعلية في تنمية مهارات المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال.

- تسهم نتائج الدراسة في توجيه القائمين على التخطيط التربوي نحو تبني أساليب حديثة قائمة على التكنولوجيا في برامج التدخل المبكر، بما ينعكس إيجابًا على جودة الخدمات المقدمة لهذه الفئة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ - ١٤٤٦هـ.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على أحد المراكز التي يلتحق بها الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة جازان في المملكة العربية السعودية؛ ويعود ذلك إلى كثافة العينة في هذا المركز دون غيره من المراكز الأخرى.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان.

الحدود البشرية: اشتملت العينة على ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد
الملتحقين بأحد المراكز في منطقة جازان، في العامين الدراسيين (١٤٤٥هـ)
و(١٤٤٦هـ).

مصطلحات الدراسة:

البرنامج:

تعرفه لمياء بيومي (٢٠٠٨)، بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المخطط لها،
التي تُقدّم للفرد، في مرحلة زمنية محددة، وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج.
وعرّف الباحثين البرنامج إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الأهداف
السلوكية التي نفذت بخطوات متسلسلة بواسطة نمذجة الفيديو في جلسات تدريبية
وفق جدول زمني محدد؛ للوصول إلى الهدف العام من هذه الدراسة، بهدف تعزيز
وتنمية وتحسين أداء الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في المشاركة
الاجتماعية.

المشاركة الاجتماعية:

وعرفتها (دعاء مصطفى، ٢٠٢٢) بأنها: مدى قدرة وتمكن الطفل من ذوي
اضطراب طيف التوحد على الانخراط والمشاركة والتفاعل والنشاط بشكل فردي أو
جماعي، ومنها: طلب المشاركة، والتحية، واللعب والتنظيم وغيرها.
ويعرّفها الباحثين إجرائيًا بأنها: مستوى أداء الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد
لسلوك إلقاء بقايا الطعام في سلة المهملات بعد الانتهاء من تناول الوجبة وفق
الخطوات المعروضة في فيديو النمذجة.

النمذجة بالفيديو:

يُعرِّفها شو كلا ميهتا وآخرون (ShuklaMehta,et al,2010) بأنها: تقنيات تعتمد على عرض شريط فيديو لأغراض تعليمية، وتُستخدم لتعليم مجموعة متنوعة من السلوكيات للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وهي مستمدة من فكرة التعلم بالملاحظة.

وتُعرَّف إجراءات في هذه الدراسة بأنها: عرض لنمذجة السلوك بواسطة خطوات متسلسلة؛ بهدف توصيل معلومات عن الهدف السلوكي باستخدام نموذج معروض للطفل لاكتساب سلوك جديد، والعمل على تنميته باستخدام الفيديو للطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد.

اضطراب طيف التوحد:

يُعرِّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧) اضطراب طيف التوحد إجراءات بأنه: "العجز المستمر للتواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، وذلك نتيجة العجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي، والعجز في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التواصل الاجتماعي، والعجز في تطوير وصيانة علاقات التفاهم" (ص. ١٠).

الإطار النظري:

مفهوم اضطراب طيف التوحد:

يعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكي اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب نمائي عصبي يتميز بعجز أو قصور في مجالين نمائيين، هما: التفاعل والتواصل الاجتماعي،

وسلوكيات واهتمامات وأنشطة نمطية محددة تظهر في فترة مبكرة من النمو (٢٠١٣).

وعرفت الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism Society of America) بأنه: إعاقة نمو معقدة مزمنة تظهر أعراضها في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن أن تؤثر في المهارات الاجتماعية، والتواصلية، والتنظيم الذاتي؛ حيث يُعرّف التوحد بناءً على مجموعة معينة من السلوكيات، فهو "حالة طيفية" تؤثر في الناس بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة (٢٠٢٠).

وعرفت الجمعية الوطنية البريطانية للتوحد (National Autistic Society) بأنه: إعاقة تطويرية تدوم مدى الحياة، تؤثر في كيفية تواصل الشخص وتفاعله مع العالم (٢٠٢١).

وتعرف وزارة الصحة السعودية اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب عصبي يؤثر في النمو، ويؤثر في كيفية تصرف الشخص وتفاعله مع الآخرين، وكيفية تواصله وتعلمه، ويحدث في مرحلة مبكرة من الطفولة، ويستمر طوال الحياة (٢٠٢١).

في حين تم تعريف اضطراب طيف التوحد في الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنه: عجز مزمن في التفاعل والتواصل الاجتماعي في عدة مجالات، مثل: العجز في التواصل - سواء كان اللفظي أو غير اللفظي - والعجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي والعجز في تطوير العلاقات الاجتماعية (٢٠١٥).

خصائص اضطراب طيف التوحد:

يتصف ذوو اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة بمجموعة من الخصائص، كالاتجاهات المحدودة والمتكررة، والقصور في التفاعل والتواصل الاجتماعي، والسلوك النمطي وصعوبة السيطرة عليهم، وهذا يولد لديهم احتياجات خاصة تنطوي تحتها تحديات كبيرة على من حولهم، وتتطلب مجهودًا كبيرًا منهم وإمكانيات جبارة (العروي وقواسمة، ٢٠٢٠).

ولاضطراب طيف التوحد تأثير سلبي كبير في الجانب العقلي المعرفي، ويتمثل في قصور الذاكرة والقدرات ما وراء المعرفة، ومعرفة الآخرين، ومعرفة الانفعالات، ومعرفة الذات ومهارات حل المشكلات، والتفكير المجرد، وهناك تباين ملحوظ في مستوى الذكاء؛ حيث قد يقع بعض الأفراد ضمن المدى الطبيعي أو فوق المتوسط، في حين قد يظهر لدى آخرين انخفاض في معامل الذكاء قد يصل إلى مستويات الإعاقة الذهنية البسيطة، وهو ما يعكس الطبيعة غير المتجانسة لهذا الاضطراب (هندي، ٢٠٢٠).

وهناك فئة من ذوي اضطراب طيف التوحد موهوبة، وتنسم بسمات وخصائص غير عادية، كاليقظة وسرعة التعلم والتفكير العميق، والحساسية العالية، ولكن يواجهون صعوبة في نقل تركيزهم من فكرة إلى أخرى، فغالبا ما يركزون في فكرة واحدة، ومن خصائصهم أيضاً الواقعية والحرفية، والتقدم في البحث العلمي ومعالجة المعلومات (Hartwell, 2016).

ويرى الباحثين أن هذه الخصائص يمكن ملاحظتها جلياً في أي موقف أو تصرف، ومعرفتها بالتحديد تساعد المراكز المتخصصة على دراسة هذه الخصائص وأخذها بعين الاعتبار عند تقديم الخدمات الخاصة بذوي اضطراب طيف التوحد،

حيث إن الخصائص المعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية والتواصلية والسلوكية تمثل أعمدة ترتكز عليها نوعية الأنشطة والخدمات المقدمة لهم والفائدة التي تصل إليهم لتطوير سلوكياتهم وتفاعلهم الاجتماعي.

مفهوم المشاركة الاجتماعية:

يتعدد ويختلف مفهوم المشاركة الاجتماعية، إذ تُعرّف بأنها: كل فعل صادر عن الإنسان ويمكن ملاحظته وقياسه، ويتمثل في إرشادات سلوكية للتفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأفراد، تُفهم بناءً على السياق الثقافي لكل مجتمع، وتتم وفق استجابات متعلمة استنادًا إلى الملاحظة والتقليد، وتظهر نتيجة لقواعد الذوق العامة أثناء التفاعل (عبد السلام، ٢٠٠٤، ص ٩).

ويُعرّف بأنه: "كل أداء أو نشاط مقبول اجتماعيًا يقوم به الفرد، ويتم من خلاله تحقيق أهداف الفرد بفعالية ونجاح، وتأسيس علاقات سليمة وفعالة، وهو يترك انطباعًا من احترام الذات والآخرين، ويعكس ثقة بالنفس وثقة الآخرين، وموازنة بين الرغبات الذاتية والغيرية، وهو الأسلوب الطبيعي في التصرف" (حسونة، ٢٠٠٧، ص ٧٧).

وكما تشير المشاركة الاجتماعية إلى إتاحة الفرصة للمشاركة في الأنشطة الفردية أو الاجتماعية من ذوي اضطراب طيف التوحد على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وأن قدرة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على أداء نشاط ما فردي أو جماعي في ظل سياق مجتمعي يعزز لديه التواصل والتفاعل ويوفر لديه كفاية ذاتية وقدرة على المشاركة المجتمعية، وتم تحديد ثلاثة أبعاد أساسية للمشاركة الاجتماعية: الخبرة الذاتية، والأداء، والتواصل مع الآخرين (Cogan & Carlson, 2017)، ولا تقتصر مهارات التفاعل الاجتماعي على المهارات السهلة، مثل الاستماع

والتحدث، بل تحتوي أيضاً على المهارات المعقدة، مثل تفسير وفهم وقراءة الرموز الاجتماعية، والاستجابة بطريقة مناسبة لسلوكيات الآخرين، واستخدام الأساليب الاجتماعية الملائمة لمواقف اجتماعية معينة (عبد الله، ٢٠٠٤، ص ٧).

وتعد مهارة المشاركة إحدى مهارات التفاعل الاجتماعي، فهذه المهارات تساعد الفرد على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الغير وتقبل الآخرين من خلال مواقف الحياة اليومية والتعبير عن الذات، والاتصال بالآخرين والاستعداد للتوافق معهم وتنمية التفاعل الاجتماعي.

النظريات المفسرة لاكتساب المشاركة الاجتماعية:

تعدّ النظريات التربوية والنفسية إطاراً تفسيريّاً مهمّاً لفهم آليات اكتساب المشاركة الاجتماعية، ولا سيما لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين يعانون من قصور واضح في هذا الجانب. وتنطلق النظرية السلوكية من افتراض أن السلوك الإنساني هو حصيلة عادات مكتسبة طوال مراحل النمو عبر أساليب التنشئة الاجتماعية، وأن الفرد يكون أنماطاً سلوكية تتكرر وترسخ إذا اقترنت بالتعزيز المادي أو المعنوي (Schunk, 2012). وفي ضوء هذه النظرية تُفسّر المشاركة الاجتماعية بصفتها سلوكاً قابلاً للتعليم والتعديل بواسطة التكرار المنظم والتعزيز، وهو ما يتسق مع برامج التدخل الموجهة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، التي تعتمد على تدريبهم على أنماط محددة من التفاعل الاجتماعي وتعزيزها تعزيزاً منهجياً. وتُعدّ النمذجة بالفيديو إحدى التطبيقات العملية لهذه الرؤية؛ إذ تتيح عرض السلوك الاجتماعي المرغوب بصورة متكررة ومنظمة، يعقبها تدريب الطفل على أدائه، ثم تدعيمه فور حدوثه، بما يساهم في رفع احتمالية اكتسابه واستمراره في المواقف الطبيعية (أحمد، ٢٠٢٥).

أما النظرية الاجتماعية المعرفية، فترى أن التعلم يحدث أساسًا من خلال الملاحظة والمحاكاة والتقليد، حيث يكتسب الفرد السلوك عبر مشاهدة نموذج يؤديه، ثم تحويل هذا الأداء إلى تمثيلات رمزية تُعالج معرفيًا وتُستدعى عند مواجهة مواقف مشابهة (Schunk, 2012). وتؤكد هذه النظرية أن فاعلية التعلم ترتبط بخصائص النموذج، من حيث وضوح السلوك وكفاءته وجاذبيته، لأن المتعلم لا يكتسب السلوك فقط، بل يتعلم أيضًا الإستراتيجيات والخطوات التي يستخدمها النموذج أثناء الأداء. (Bierhoff, 2002) وفي هذا السياق، تمثل النمذجة بالفيديو تجسيدًا تطبيقيًا مباشرًا لمبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية، إذ توفر للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد نماذج بصرية واضحة لسلوكيات المشاركة الاجتماعية، مثل: بدء التفاعل، وتبادل الأدوار، والانخراط في اللعب الجماعي، في بيئة خالية من المشتتات، وبإمكان الطفل مشاهدتها أكثر من مرة وفق سرعته الخاصة.

كما أن النمذجة بالفيديو تُعد من أكثر الأساليب فاعلية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لما تتميز به من وضوح بصري، وثبات في عرض السلوك، وتقليل المتطلبات الاجتماعية المباشرة التي قد تشكل عبئًا على الطفل كما أن هذا الأسلوب يساهم في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والمشاركة مع الأقران، ويعزز انتقال أثر التعلم إلى مواقف الحياة اليومية (Bellini & Akullian, 2007).

ومما سبق يتضح أن الربط بين النظرية السلوكية والنظرية الاجتماعية المعرفية يوفر أساسًا علميًا متينًا لفاعلية البرامج التدريبية القائمة على النمذجة بالفيديو في تنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ يجمع هذا الأسلوب بين التعلم بالملاحظة من جهة، والتدريب المتكرر المدعوم بالتعزيز من جهة أخرى، بما ينسجم مع طبيعة خصائص هذه الفئة واحتياجاتها النمائية.

أهمية تدريب الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على المشاركة الاجتماعية:
للمشاركة الاجتماعية أهمية كبيرة في شتى ميادين الحياة، ويواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبات عديدة لطبيعة هذا الاضطراب وخصائصه، ولذلك تحتل المشاركة الاجتماعية مكانة بالغة الأهمية في البرنامج التدريبي، إذ يوفر البرنامج أساليب تساعد الطفل على التصرف بشكل سليم في المواقف المختلفة؛ ولذا من الأهمية تعليم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على المشاركة الاجتماعية والرفع من مستويات الأداء الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية بشكل فعال (خفاجة، ٢٠٢٠).

تعريف النمذجة بالفيديو:

"تستند النمذجة إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، فهي تعطي الشخص فرصة لملاحظة نموذج يقوم بأداء سلوك معين، ويطلب من ذلك الشخص أداء السلوك نفسه الذي يقوم به النموذج، ويكون الهدف توصيل معلومات عن السلوك المعروض؛ بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه، وإكسابه سلوكًا جديدًا، أو زيادة سلوك موجود لديه بالفعل" (أبو غالي، ٢٠١١، ص ٤٩ - ٧٨).

كما يرى جولدمشتين وآخرون (٢٠٠٠) أن هناك العديد من الطرائق والأساليب لتعليم المهارات السلوكية، ومنها: النمذجة، حيث يقوم شخص بأداء المهارة المطلوبة والآخر يلاحظ، ولعب الأدوار، حيث يقوم المدربون بمشاهدة المهارة ثم تطبيقها كما شاهدوها، والتغذية الراجعة، فعندما يقوم الفرد بتطبيق نمذجة المهارة يتلقى تعليمات وإرشادات على طريقة أدائه، وانتقال أثر التدريب عندما يقوم المدربون بتطبيق المهارة المتعلمة لتكون واجبًا منزليًا.

الأنواع الأساسية المستخدمة لنمذجة الفيديو:

- النمذجة الذاتية بالفيديو: ويطلق عليها نمذجة الأنا بالفيديو، وهي أكثر الأنواع صعوبة؛ لأن المتعلم نفسه هو من يقوم بتأدية السلوك المستهدف، فعندما يشاهد الفرد نفسه في أداء السلوك تتحسن الكفاءة الذاتية لديه (Murray&Noland,2013).

- نمذجة الأقران بالفيديو: وتعد أكثر فاعلية وإيجابية من نمذجة الكبار؛ إذ إنَّ وجود قرين مماثل للطفل يقوم بأداء المهارة يعمل على تحفيزه بشكل إيجابي وخفض نمط التفكير السلبي عن نفسه، وعادة ما يكون القرين بنفس عمر وجنس المتعلم (Ganz,et al 2011).

- نمذجة الكبار بالفيديو: تتميز نمذجة الكبار بالفيديو بأنها أقل تكلفة وفعالة زمنياً؛ إذ إنَّ المدة المطلوبة للتدريب والتحرير للفيديو أقل من نمذجة الأقران ويستخدم هذا الأسلوب في النمذجة لتحسين المهارات الوظيفية والسلوكية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يقوم بنمذجة السلوك المدرب أو المعلم أو أي شخص آخر... (Cihak&Schrader,2008).

أسباب ومبررات استخدام نمذجة الفيديو مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

- الانتباه الانتقائي: أن النمذجة بالفيديو أكثر فاعلية لقدرتها على جذب انتباه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،-12 (Charlop&Daneshvar,2003,pp.21).

- المجال المحدود من التركيز: إن مشاهدته الفيديو يوفر مجالاً محدوداً من التركيز على السلوك المراد تعلمه (Maione&Mirenda,٢٠٠٦pp.106-118).

-تفضيل المثيرات البصرية والتعليم الملقن بصريا: يتعلم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بواسطة الوسائل البصرية؛ إذ إن لديهم القدرة على استقبال ومعالجة المعلومات البصرية بشكل أفضل، مما يسهم في تدريبهم بشكل أمثل (8-19, 2007, Ganz&Earles).

ويتضح نتيجة السرد السابق لنمذجة الفيديو مدى توافق استخدام هذه الممارسة مع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما يبرر استخدامها في البحث الحالي وأهمية تنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بواسطة برنامج تدريبي مناسب يحتوي على أهداف سلوكية ذات طابع اجتماعي لتحسين التواصل والتفاعل لديهم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أحمد (٢٠٢٥) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على النمذجة بالفيديو لتنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثين منهج تصميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم (ABAB) وشارك في البحث ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في مركز خاص تابع للجمعية الخيرية السعودية بمدينة جيزان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية وفق معايير محددة وقد أثبتت نتائج البحث ونتائج حساب أثر التدخل باستخدام اختبار آيتا، وجود فاعلية لاستخدام نمذجة الفيديو في تنمية السلوكيات الإيجابية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ويوصي الباحثين بتشجيع المعلمين والقائمين على تعليم وتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام نمذجة الفيديو لتنمية المهارات المختلفة لديهم؛ لتسهيل وتطوير مهاراتهم الحياتية والاجتماعية.

وهدفت دراسة جريش (٢٠٢٣) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد (ذوي متلازمة سافانت) وذلك للتحقق من الاستمرارية، و تكونت عينة الدراسة من خمسة أطفال موهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد الخفيف، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٣) عاماً بمتوسط عمري (١٠,٢٣) وانحراف معياري (٢,٧٦) وتنوعت مواهبهم: كالرسم والموسيقى والحفظ، أعد الباحثين أدوات الدراسة، وهي مقياس مهارات التنمية المستدامة المصور، والبرنامج التدريبي القائم على نمذجة الفيديو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد (ذوي متلازمة سافانت)؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التنمية المستدامة لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل للمعلمين يساعد على معرفة التنمية المستدامة وأبعادها وأهدافها وضرورة عمل مشروعات بيئية واقتصادية تنموية مستدامة من خلال مشاركة فئة الموهوبين ذوي اضطراب التوحد في هذه المشاريع باعتبارهم قوى بشرية هائلة يمكن استثمارها.

وهدفت دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة المجمعة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (ن=٦ أطفال) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ١٠ سنوات) ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان برنامجاً تدريبياً قائماً على النمذجة بالفيديو، بلغ عدد جلساته

(٣٠) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة، كما أعد مقياس غير رسمي لقياس مهارات العناية بالذات لدى أطفال العينة، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي لجمع البيانات، وحللت إحصائياً باستخدام اختبار (ويلكسون) (Wilcoxon Signed Ranks Test) لعينتين مرتبطتين، ونسبة الكسب لـ "بلاك" لكل طفل من أطفال العينة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى فاعلية البرنامج التدريبي، القائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات العناية بالذات لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي والتتبعي المؤجل؛ لذلك توصي الدراسة بتصميم برامج تعليمية محلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بالاستفادة من البرامج العالمية لتكون مرجعية في عملية البناء والتنفيذ، وتدريب المعلمين والمختصين في مجال التوحد على كيفية توظيف النمذجة بأساليبها المتنوعة في تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما توصي الدراسة بأهمية إجراء دراسات أخرى مشابهة على عينات أكبر لقياس فاعلية النمذجة في تحسين المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة أفنان معتوق (٢٠١٩) إلى التوصل إلى تطوير تطبيق آياد قائم على استخدام النمذجة بالفيديو لتعزيز وتحسين مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، واستخدم لذلك التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: الضابطة على عينة قوامها (١٦) طالبة ممن توافرت فيهن الشروط وتلقت مهارات حماية الذات بالطريقة التقليدية، والتجريبية ممن تدربن على نفس

المهارات، وبعد جمع المعلومات وتحليل النتائج توصل الباحثان إلى فاعلية التطبيق المقترح في تنمية مهارات حماية الذات لأطفال من ذوي التوحد.

كما سعت دراسة جابر (٢٠١٨) إلى فاعلية برنامج مقترح باستخدام النمذجة بالفيديو قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحدين، واقتصر البحث على مهارات العناية الشخصية، ومهارات ارتداء الملابس، ومهارات تناول الأكل، واستُخدم لذلك مقياس تقدير التوحد في الطفولة وطُبِّقَت على عينة قوامها طفل توحدي واحد، وكانت مدة الدراسة ستة أشهر، وبعد جمع المعلومات وتحليل النتائج توصل الباحثان إلى حدوث تحسن ملحوظ في مستوى أداء الطفل (الحالة) في المهارات التي تضمنها البرنامج، واكتسابه لجميع المهارات الحياتية التي تمت معالجتها، وذلك من خلال ما تعكسه لنا الفروق في القياسين القبلي والبُعدي لكل مهارة، وذلك لصالح القياس البُعدي، وأصبح الطفل قادرًا على إتقان جميع المهارات.

فيما هدفت دراسة ديبرا وآخرين (Debra,et al,2018) إلى التعرف على أثر تدريب الطلاب الذاتويين والمعاقين بصريًا على مجموعة من السلوكيات الإيجابية؛ لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعاقين من خلال المواقف الجماعية، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك الإيجابي، ومقياس التفاعلات الاجتماعية والمواقف الجماعية، ومقياس السلوكيات الإيجابية، وطُبِّقَت على عينة قوامها (١٠) طلاب، بواقع (٥) طلاب ذاتويين و(٥) طلاب من معاقين بصريًا، وبعد جمع المعلومات وتحليل النتائج توصل الباحثون إلى وجود علاقة دالة بين تدريب الطلاب الذاتويين والمكفوفين على مجموعة من السلوكيات الإيجابية لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعوقين من خلال المواقف الجماعية.

وسعت دراسة ميسترو سالس (Meister&Salls,2015) إلى التحقق من فاعلية نموذج الفيديو بصفتها إستراتيجية تدخل لتحسين مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، باستخدام منهج دراسة الحالة الواحدة، وطُبِّقَت على عينة قوامها ثمانية طلاب، تراوحت أعمارهم ما بين (٧،٥ - ١٣،٥) سنة بواقع طفلين يتلقيان تعليمهما في فصول التربية الخاصة الملحقه بالمدارس العادية، وستة من الأطفال المشاركين يدرسون في الفصول العادية ويتلقون مستويات متنوعة من الدعم. وقد توصل الباحثان إلى النتائج الآتية: أن استخدام إستراتيجية نموذج الفيديو من خلال جهاز (الآيباد) تقنية فعّالة لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية، مع إظهار الطلاب متوسط ٥٠،٥٪ من التحسن في أداء المهام المطلوب منهم إتقانها في زمن الدراسة المكون من ستة أسابيع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تلتقي الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة أحمد (٢٠٢٥) والدخيل والمغاربة (٢٠٢١) في الهدف العام المتمثل في استكشاف فاعلية النمذجة بالفيديو مع أطفال اضطراب طيف التوحد، كما تتقاطع في المنهج مع بعض الدراسات التي استخدمت منهج الحالة الواحدة، مثل دراسة ميستر وسالس (٢٠١٥).

إلا أنها تختلف عنها في خصوصية المتغير التابع حيث تركز على تنمية مهارة محددة للمشاركة الاجتماعية المجتمعية الوظيفية (التخلص من بقايا الطعام) بصفته مدخلاً للدمج، بينما اتجهت دراسات سابقة إلى مهارات أوسع مثل العناية بالذات أو السلوكيات الإيجابية العامة.

كما تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على مجتمع محدد (منطقة جازان) وتطبيقها لمنهج التصميم العكسي ABAB بدقة؛ لتعزيز الدليل على العلاقة الوظيفية مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية، وذلك على عينة صغيرة ومتجانسة عمرياً (٤-٦) سنوات تم اختيارها قصدياً بشروط محددة، مما يسمح بدراسة معمقة للحالات.

وقد استفادت الدراسة الحالية من النتائج الإيجابية للدراسات السابقة في تأكيد جدوى الأسلوب، وتوسع - في الوقت نفسه - إلى تطويره من خلال استهداف مهارة مجتمعية قابلة للقياس والملاحظة المباشرة في السياق الطبيعي للطفل، مما يمثل إضافة تطبيقية تُعنى بتحويل التعلم إلى سلوك عملي يدعم الاستقلالية والاندماج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تعتمد الدراسة الحالية على منهجية تصميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs) الذي يستخدم لدراسة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع والكشف عن مدى وجود علاقة وظيفية بينهما (العتيبي، ٢٠١٦) وتتميز تصاميم الحالة الواحدة باتفاقها مع مبادئ التربية الخاصة ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد وإمكانية إثبات الضبط التجريبي للفرد المشارك في الدراسة.

ويرى الباحثان اعتماد منهجية تصميم الحالة الواحدة (Single-Subject Design) في هذه الدراسة لملائمته بشكل أساسي مع الفلسفة التربوية للتربية الخاصة التي تؤكد مراعاة الفروق الفردية والبرمجة التعليمية الفردية (IEP) حيث يتيح تتبع التغير السلوكي لكل مشارك على حدة بعيداً عن المتوسطات الجماعية التي قد تخفي الاستجابات الفعلية للأفراد، وتم استخدام (التصميم العكسي ABAB) المتكون من أربع مراحل، بهدف التحقق من ثبات أثر المتغير المستقل والانتهاؤ بمرحلة تدخل مما يجعله يتغلب

على الاعتراض الأخلاقي في الصيغة الثلاثية ABA التي تنتهي بسحب التدخل (Gast&Ledford,2014).

وهذا المنهج ملائم لتحقيق هدف الدراسة الحالية باعتبارها دراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نمذجة الفيديو لتعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وبهذا تحددت متغيرات البحث في (نمذجة الفيديو) بصفته متغيراً مستقلاً لمحاولة التعرف على فاعلية استخدام هذه الممارسة في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، لكونه متغيراً تابعاً في هذه الدراسة.

كما أن استخدام التصميم العكسي (ABAB) يأتي لإثبات علاقة سببية وظيفية قوية بين المتغير المستقل (برنامج النمذجة بالفيديو) والمتغير التابع (المشاركة الاجتماعية) من خلال عرض نمط متكرر من التغير في الأداء مع تقديم وسحب التدخل، وهو ما يصعب تحقيقه بالقوة نفسها في التصميم الجماعية مع العينات الصغيرة والمتباينة كعينة هذه الدراسة.

وأخيراً تتسق المنهجية مع حجم وطبيعة المجتمع والعينة المستهدفة (أطفال اضطراب طيف التوحد في مركز محدد)؛ حيث تسمح بالتحليل العميق والمكثف لعدد محدود من الحالات في بيئتهم الطبيعية، مما يرفع من الصدق البيئي للنتائج ويوفر أساساً قوياً لاتخاذ القرارات التدخلية الفردية.

مراحل (التصميم العكسي ABAB):

(A) يمثل خط الأساس في المرحلة الأولى، قياس المتغير التابع للتنبؤ بالقيمة المستقبلية للسلوك.

(B) يمثل التدخل في المرحلة الأولى، يتم تطبيق المتغير المستقل لبيان أثر التدخل على السلوك.

(A2) يتمثل في خط الأساس في المرحلة الثانية التوقف عن تقديم التدخل للتحقق من صحة التنبؤ لخط الأساس الأول.

(B2) ويتمثل في إعادة وتكرار التدخل في المرحلة الثانية (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الملتحقين بأحد المراكز الخاصة باضطراب طيف التوحد فقط في منطقة جازان، وعددهم (١٠٥) طفل (ذكور، وإناث).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (ذكور-إناث) تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات من ضمن (١٠٥) من أطفال المركز بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية واختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية وفق الشروط التالية:

- تم تشخيص الطفل/ة باضطراب طيف التوحد ولا يعاني من إعاقات (حسية، حركية) مصاحبة لهذا الاضطراب.

- يتراوح عمر الطفل/ة الزمني من (٤-٦) سنوات، وذلك بالاطلاع على ملف الطفل.

- الحصول على موافقة ولي الأمر لمشاركة الطفل/ة في الدراسة.

- لدى الطفل/ة القدرة على الجلوس على الكرسي واتباع التعليمات والانتباه.

- لدى الطفل /ة قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي ولا يتلقى أي تدريب لتنمية المشاركة الاجتماعية.

جدول (٣-١): وصف لبيانات عينة المشاركين بالدراسة

المشاركين	الجنس	العمر	تشخيص اضطراب طيف التوحد	المعززات
عبد العزيز	ذكر	٤	اضطراب طيف التوحد متوسط - فرط حركة	الحلويات
معتز	ذكر	٥	اضطراب طيف التوحد خفيف	العصير
طلال	ذكر	٥	اضطراب طيف التوحد خفيف - تأخر لغوي	الألعاب

أدوات الدراسة:

بطاقة ملاحظة:

وقد أعدها الباحثان بهدف قياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم اشتقاق عبارات البطاقة اعتماداً على قائمة مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (غبريال وآخرون ٢٠٠٥) وتكونت البطاقة من ثلاثة محاور رئيسة، يندرج ضمنها عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بالتفاعل والمشاركة الاجتماعية.

ولحساب صدق البطاقة عُرضت على مجموعة من المحكمين، وذلك لتأكيد سلامة الصياغة اللغوية، واشتمال البطاقة على المهارات الاجتماعية، وبلغت نسبة الاتفاق (١٠٠٪) وبلاستفادة من تعدد الملاحظين لقياس سلوك طفل واحد تم حساب ثبات البطاقة، وبلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين (١٠٠٪).

البرنامج التدريبي:

قام الباحثان بمراجعة أدبيات الدراسة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: (نموذج الفيديو-المشاركة الاجتماعية) وإعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي المتضمن

مجموعة مهارات سلوكية للمشاركة الاجتماعية، وعرضها على عدد من المحكمين في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية لغرض التحكيم ولتأكيد مدى ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله واتفقوا على ملائمة البرنامج التدريبي بنسبة (١٠٠٪) وبهذا تم تأكيد صدق البرنامج التدريبي، فقد بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين لثبات البرنامج التدريبي (١٠٠٪).

تصميم البرنامج التدريبي بواسطة نمذجة الفيديو:

استند التصميم إلى عدد من المعايير ومنها: (تسلسل السلوك الإجرائي ومناسبته للهدف السلوكي، يحتوي على أحداث قابلة للتطبيق، وجود تعزيز نهاية الفيديو) وتم تنفيذ تصوير الفيديو عبر المراحل التالية:

- تحديد السلوك المستهدف.
- كتابة سيناريو البرنامج التدريبي.
- إعداد الفيديو (نمذجة المهارة والتعليق الصوتي المناسب).

إجراءات وجمع بيانات الدراسة:

إجراءات قبل تنفيذ الدراسة:

- تصميم أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة، البرنامج التدريبي) بصورة أولية وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بالتربية الخاصة.
- الخطابات الرسمية للحصول على الموافقة لتطبيق إجراءات الدراسة، ومنها: (خطاب تسهيل مهمة باحث، وخطاب أخلاقيات البحث العلمي، وخطاب الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة، وأيضاً خطاب موافقة أولياء أمور الأطفال المشاركين بالدراسة وخطاب تبليغ للمعلمات).

- تصميم استمارات الدراسة، ومنها: (استمارة أولياء الأمور لتحديد المعززات المفضلة لدى الأطفال، واستمارة شروط عينة الدراسة، واستمارة الصدق الاجتماعي، واستمارة الملاحظة، واستمارة اتفاق الملاحظين، واستمارة السلامة الإجرائية).

- إعداد وإنتاج وتحرير الفيديو باستخدام برنامج (الإليستريتور والأفترإفكت).
إجراءات في أثناء تنفيذ الدراسة:

- اختيار عينة الدراسة وفق شروط محددة بواسطة استمارة التحقق من أفراد العينة.
- مقابلة المعلمين وأولياء أمور أفراد العينة من أجل توضيح الهدف من إجراء البحث وطلب الموافقة على تطبيق البحث، وكذلك للتحقق من الصدق الاجتماعي، وتحديد المعززات المفضلة لأفراد العينة.

- اختيار الملاحظين وفق معايير محددة، بما يخدم البحث، كأن يكون القائم بالملاحظة من القائمين على تعليم الطفل لضمان عدم التشتت، وتدريبهم على كيفية الملاحظة واطلاعهم على التعليمات الواردة فيها.

إجراءات تنفيذ الدراسة وفق تصميم ABAB

- **خط الأساس في المرحلة الأولى الخط القاعدي (A)** تم تطبيق هذه المرحلة بعد تدريب الملاحظين على طريقة الملاحظة المباشرة باستخدام المدة الزمنية (الفواصل الزمنية) لجمع الأهداف السلوكية لعينة البحث وتم التأكد بصريا من استقرار وثبات بيانات مرحلة الخط القاعدي لجميع أطفال العينة.

- **التدخل في المرحلة الأولى باستخدام نمذجة الفيديو (B)** في هذه المرحلة بعد ثبات جلسات الخط القاعدي تم تدريب الأطفال تدريجياً فردياً باستخدام نمذجة الفيديو ومراعاة عدد من الاعتبارات، ومنها: (التأكد من توفر المعدات المطلوبة

لمشاهدة الفيديو، وتحديد المكان والوقت المناسبين لعرض الفيديو والمحافظة على انتباه الأطفال وإزالة المثيرات، ورصد وتقييم الاستجابة لدى الأطفال).

- **خط الأساس في المرحلة الثانية التوقف وسحب التدخل (A2)** بعد نهاية الجلسات التدريبية واستقرار البيانات في مرحلة التدخل B تم تقييم هذه المرحلة باستخدام ملاحظة السلوك، وتقييم مدى الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة دون تقديم أي تدخل أو مساعدة للأطفال للتحقق من حدوث التعلم ومدى استمراريته بمرور الوقت.

- **إعادة التدخل في المرحلة الثانية تقديم التدخل مرة أخرى مع المتابعة (B2)** في هذه المرحلة تم تقديم التدخل مرة أخرى بواسطة نموذج الفيديو على الأطفال ومتابعة وتقييم مدى الاستجابة لإستراتيجية نموذج الفيديو.

صدق وثبات تنفيذ إجراءات الدراسة:

تم تأكيد (الصدق الداخلي) لإجراءات البحث والأخذ بما هو متعارف عليه في تصميم الحالة الواحدة للحد من أثر المتغيرات الدخيلة من خلال الخطوات التالية:

- التحقق من أن نموذج الفيديو هي المسؤولة عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال، باستخدام تصميم السحب (ABAB) للتحقق من ثبات أثر نموذج الفيديو، فإذا تم الحصول على النتيجة السابقة في مرحلة التدخل الأولى فهذا مؤشر على صدق وثبات نتائج التدخل لوجود علاقة وظيفية بين التدخل ونموذج الفيديو وتنمية السلوك الإيجابي.

- استخدام متغير مستقل واحد في الجلسة التدريبية، متمثل في (نموذج الفيديو)، ووصف المتغير التابع (السلوك الإيجابي) بطريقة إجرائية قابلة للقياس.

- اختيار عينة البحث وفق شروط محددة بناء على هدف البحث.

- التأكد من عدم تلقي أفراد العينة لأي تدخل أثناء فترة التطبيق، والتأكيد على المعلمين وأسر أفراد العينة في ذلك.

- استقرار وثبات بيانات مرحلة الخط القاعدي والتدخل من خلال توفير مدة زمنية كافية لجمع البيانات.

وتم التأكد من ثبات إجراءات البحث من خلال الخطوات التالية:

- الاستعانة بملاحظين آخرين (مختصة اجتماعية، ومختصة نفسية) في مرحلتي الخط القاعدي والتدخل وتدريبهم على إجراءات الملاحظة وطريقة جمع البيانات بالمدة الزمنية (فواصل زمنية)

- توضيح التعريف الإجرائي للسلوكيات المستهدفة.

وتم التحقق من السلامة الإجرائية ومدى تنفيذ إجراءات الدراسة على النحو المقصود من خلال الخطوات التالية:

- تقييم الباحثة من خلال استمارة تقييم تتضمن خطوات إجرائية لتطبيق أدوات الدراسة.

- التأكد من تسلسل التطبيق بشكل صحيح.

وبلغت نسبة اتفاق الباحثين على ثبات إجراءات الدراسة وعلى السلامة الإجرائية (٩٩٪) من ٣٣٪ للجلسات المطبقة في مرحلتي الخط القاعدي والتدخل ككل، وذلك بتقسيم عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق والاختلاف وضرب الناتج في ١٠٠.

أخلاقيات البحث العلمي:

التزمت الدراسة بالمعايير الأخلاقية في البحث العلمي؛ حيث تم الحصول على موافقة من المركز ومن الأطفال المشاركين بعد شرح طبيعة البحث وأهدافه، مع ضمان

سرية هويتهم واستخدام رموز بدلاً من الأسماء الحقيقية في جميع البيانات. كما حرص الباحثان على احترام حق المشاركين في الانسحاب في أي وقت، مع الحفاظ على الشفافية العلمية والاعتراف بجميع المساهمين، وذلك حرصاً على حماية حقوق وكرامة المشاركين ومصادقية النتائج.

الصدق الاجتماعي

تم تعزيز الصدق الاجتماعي من خلال الاستبانة الخاصة بالصدق الاجتماعي؛ حيث تكونت من خمس عبارات لأولياء الأمور، وست عبارات للقائمين على تدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تمت الإجابة عن فقراتها من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) وكانت نسبة استجابة: (١٠٠٪).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استعمال الأساليب المستخدمة في دراسات تصميم الحالة الواحدة، كجداول التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى التحليل البصري للرسوم البيانية وتم حساب اختبار حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع المناسب لبيانات العينة الصغيرة باستخدام اختبار $Tau-U$ (Gast&Ledford, 2014).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يجب السؤال في هذه الدراسة عن إثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل نموذج الفيديو باعتبارها أحد الممارسات المبنية على الأدلة، وبين المتغير التابع المتمثل في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحثان بتطبيق إستراتيجية نموذج الفيديو على ثلاثة أطفال تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد؛ وذلك لتنمية المشاركة الاجتماعية والتي تحددت في السلوك التالي: أن يلقي

الطفل (بقايا الأكل) بعد الانتهاء من الطعام في المكان المخصص له: (سلة المهملات).

وقام الباحثان بتتبع أثر استخدام إستراتيجية نموذجة الفيديو على تنمية المشاركة الاجتماعية المتمثل في أن يلقي الطفل (بقايا الأكل) بعد الانتهاء من الطعام في المكان المخصص له: (سلة المهملات) على عينة الدراسة ونستعرض فيما يلي أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج الأطفال التي تم الحصول عليها باستخدام منهج تصميم الحالة الواحدة، المتمثل في تصميم ABAB.

السلوك المستهدف:

- أن يلقي الطفل (بقايا الأكل) بعد الانتهاء من الطعام في المكان المخصص له: (سلة المهملات).

-الطفل عبد العزيز:

مرحلة الخط القاعدي:

تمثل هذه المرحلة الفترة الزمنية لملاحظة وجمع البيانات لقياس السلوك المستهدف وتقييمه موضوعياً؛ للتنبؤ بالمستوى الذي يكون عليه السلوك في المستقبل، والحكم على فاعلية إستراتيجية نموذجة الفيديو التي تم استخدامها، وتمت ملاحظة الطفل وتقييمه في ثلاث جلسات في الفصل الدراسي وفي أثناء تناوله للوجبة، واستقرت البيانات في هذه المرحلة عند الصفر؛ فلم يحقق أي استجابة صحيحة (٠٪) في مرحلة الخط القاعدي.

وتشير البيانات الثابتة عند الصفر خلال المرحلة القاعدية إلى غياب تام للسلوك المستهدف في البيئة الطبيعية قبل التدخل ويعد هذا ليس مؤشراً على عدم القدرة

فحسب، بل يعكس غياب الدافعية أو الفهم الاجتماعي للفعل بصفته جزءاً من المشاركة المجتمعية.

ومن خبرة الباحثان الميدانية، غالباً ما يحتاج الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد إلى تفكيك المهام الاجتماعية المجردة إلى خطوات ملموسة، وهو ما يؤكد التعريف الإجرائي للسلوك في هذه الدراسة، فهذا الغياب التام للسلوك يخلق نقطة بدء واضحة لقياس الأثر الحقيقي للتدخل.

مرحلة التدخل:

تم البدء في هذه المرحلة بعدد أربع جلسات باستخدام إستراتيجية التدخل المتمثلة بالتمذجة بواسطة الفيديو في الفصل الدراسي وقت تناول الوجبة، تم عرض الفيديو على الطفل وحثه على التمدج، وكانت نسبة الاستجابة في الجلسة الأولى (٠٪) وفي الجلسة الثانية وبعد عرض الفيديو على الطفل وحثه على تمذجة المهارة بلغت نسبة الاستجابة (٦٠٪) وأما عن الجلسة الثالثة فقد تم عرض الفيديو بشكل فردي وبلغت نسبة الاستجابة (٥٠٪) وفي الجلسة الرابعة تم عرض الفيديو بشكل فردي قبل تناوله الوجبة مع أقرانه وكانت نسبة الاستجابة (٧٠٪) ومن ثم استقرت بيانات هذه المرحلة عند المتوسط الحسابي (٦٠٪).

ويظهر النمط التصاعدي غير الخطي للاستجابة دليلاً عملياً على عملية التعلم التراكمي القائم على الملاحظة والتكرار، فالارتفاع الملحوظ يتماشى مع مبدأ التعلم الاجتماعي المعرفي (باندورا) حيث إن المشاهدة الأولية للفيديو وفرت تمثيلاً ذهنياً للمهارة، ثم سمحت الممارسة اللاحقة بالتطبيق (Schunk, 2012). الانخفاض الطفيف في الجلسة الثالثة الذي لاحظ الباحثان قد يعود إلى عوامل عابرة (كالتعب

أو وجود مثير مشتت) وهو ما يذكرنا بتأثير الانتباه الانتقائي وعدم الاستقرار الحسي بصفته تحديًا شائعًا.

كما أن الارتفاع النهائي يؤكد أن التكرار المنهجي (أربع جلسات) مع الحث الخفيف سمح بتوطيد التعلم وهو ما تدعمه النظرية السلوكية من خلال مبدأ تعزيز المحاولات الناجحة.

ويبين الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٤ - ١): حساب حجم أثر التدخل باستخدام (Tau-U)

الأثر	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة Tau-U
تأثير كبير	٠,٠٠١	٠,٨٤٤	٠,٥٠١

يوضح الجدول السابق بأن معامل إيتا ٠,٨٤٤ تشير إلى أن الغالبية العظمى من التباين في تحسن أداء عبد العزيز تُعزى مباشرة إلى التدخل، وهذا يدعم بقوة فرضية العلاقة الوظيفية ويُظهر فاعلية النمذجة بالفيديو لكونها متغيرًا مستقلًا. هذه النتيجة تتفق بقوة مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٥) التي وجدت أثرًا كبيرًا للنمذجة بالفيديو في السلوكيات الإيجابية، وكذلك مع دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) في مهارات العناية بالذات. وإن قيمة Tau-U البالغة (٠,٥٠١) مع دلالة إحصائية عالية ($p=0.001$) تؤكد أن هذا التحسن كبير وموثوق إحصائيًا، وليس مجرد تغير عشوائي.

مرحلة سحب التدخل:

وفي هذه المرحلة تم التوقف عن تقديم التدخل بواسطة النمذجة بالفيديو لقياس مدى الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة، وبلغ مجموع جلسات سحب التدخل ثلاث جلسات، وكانت نسبة الاستجابة لدى الطفل صفرية (٠٪) وهنا يكمن أهم دلالة

عملية في النتائج. انخفاض الأداء إلى الصفر خلال سحب التدخل، رغم كونه متوقعاً في تصميم ABAB لإثبات العلاقة السببية، إلا أنه يكشف عن قصور في تعميم المهارة واستقلاليتها من منظور الباحثان، هذا يشير إلى أن التعلم كان -ولا يزال- معتمداً على الإشارات المقدمة (الفيديو والحث) ولم يتحول بعد إلى عادة مستقرة مدفوعة بدافع داخلي أو فهم للمغزى الاجتماعي، هذه الملاحظة الحيوية تتعارض مع بعض الدراسات التي أشارت إلى استمرارية المهارات بعد التدخل كنتائج دراسة (Meister&Salls,2015).

مرحلة إعادة التدخل:

أعاد الباحثان في هذه المرحلة التدخل مرة أخرى بواسطة النمذجة بالفيديو خلال ثلاث جلسات، وتم الحصول على استجابة الطفل من خلال الحث والطلب، ففي الجلسة الأولى بلغت استجابة الطفل (٨٠٪) وفي الجلسة الثانية حصل الطفل على استجابة (١٠٠٪) وأما عن الجلسة الثالثة فكانت نسبة الاستجابة الصحيحة (٩٠٪).

ويمكن القول: إن سرعة استعادة عبد العزيز لمستوى أداء عالٍ بلغ الذروة (١٠٠٪) في الجلسة الثانية من إعادة التدخل، تدل على فاعلية الاحتفاظ بالتمثيل الذهني للمهارة، هذه الظاهرة تعزز فرضية أن النمذجة بالفيديو ساعدت على تكوين خريطة إجرائية راسخة في الذاكرة، تحتاج فقط إلى "تذكير" أو تفعيل وهو ما يؤكد منظور المعالجة البصرية المفضلة لدى هذه الفئة (Ganz&Earles,2007).

حيث يكون الاسترجاع البصري أسهل من التوجيه اللفظي المجرد ولاحظ الباحثان أن الطفل بدأ بتنفيذ الخطوة الأولى من السلوك (الإمساك بالصحن) بعد مشاهدة الفيديو مباشرة في جلسات إعادة التدخل، مما يشير إلى تكوين سلاسل استجابة مترابطة.

شكل (٤-٤) يوضح الرسم البياني التالي استجابات الطفل عبد العزيز خلال مراحل التصميم ABAB



ويمكن القول إن نتائج الطفل عبد العزيز تُقدم دليلاً قوياً على الفاعلية الإجرائية للنموذج بالفيديو في اكتساب مهارة المشاركة الاجتماعية المستهدفة. ومع ذلك فإنها تلفت الانتباه وبقوة إلى الفجوة الحرجة بين الاكتساب في السياق المضبوط والاستدامة في الحياة اليومية. وهذا يدفع الباحثان إلى التأكيد-انطلاقاً من الخبرة الميدانية والبيانات- على أن نجاح التدخلات لا يُقاس فقط بقدرتها على إحداث تغيير في مرحلة التدخل، بل بقدرتها على تصميم جسور للتعميم منذ البداية، كدمج أقران أو أفراد الأسرة بصفتهم معززين طبيعيين، وتقليل التلميحات تدريجياً لتعزيز الاستقلالية.

-الطفل طلال:

الخط القاعدي:

مثلت هذه المرحلة الزمنية التي تمت خلالها ملاحظة وجمع البيانات لقياس السلوك وتقييمه موضوعياً للتنبؤ بالمستوى الذي يكون عليه السلوك في المستقبل

والحكم على فاعلية إستراتيجية نمذجة الفيديو التي تم استخدامها وذلك بعدد ثلاث جلسات، وتم ملاحظة الطفل في الفصل خلال تناول الوجبة، ولم يتغيب خلال فترة تطبيق جلسات الملاحظة واستقرت البيانات عند الصفر، فلم يحقق الطفل طلال أي استجابة صحيحة (٠٪) خلال مرحلة الخط القاعدي.

مرحلة التدخل:

تم تقديم التدخل بواسطة نمذجة الفيديو في الفصل الدراسي بعدد خمس جلسات وكانت الاستجابة في الجلسة الأولى صفيرية نتيجة لتشتت الانتباه، وفي الجلسة الثانية تم تقديم التدخل وعرض الفيديو بشكل فردي مع الطفل في أثناء تقديم الوجبة، وكانت نسبة استجابة الطفل (١٠٪) من خلال الأوامر وحته على الاستجابة وبالنسبة إلى الجلسة الثالثة فكانت في غرفة تناول الطعام في المركز وكانت نسبة الاستجابة (٥٠٪) مع تقديم نمذجة المهارة والأوامر للطفل، وأما عن الجلسة الرابعة فكانت نسبة الاستجابة (٤٠٪) مع تقديم الأوامر والطلب، وفي الجلسة الخامسة كانت نسبة الاستجابة (٦٠٪) وهنا كانت استجابات الطفل من خلال الطلب والحث على الاستجابة وبلغ المتوسط الحسابي لجلسات التدخل (٤٠٪) ويرى الباحثان أن وجود الطفل في الفصل الدراسي المعتاد - مع ما يصاحبه من مثيرات بصرية وسمعية - قد فاقم حالة التشتت. القرار التعديلي بنقل الجلسة الثانية إلى بيئة أكثر هدوءاً (ركن فردي) كان محورياً، حيث قفزت الاستجابة إلى (١٠٪) مما يؤكد فرضية أن ضبط البيئة يُعد شرطاً أساسياً لتمكين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من تركيز مواردهم الإدراكية على النموذج المعروض، قبل الانتقال إلى التطبيق ويُظهر أداء طلال خلال مرحلة التدخل الأولى نمطاً تذبذبياً غير مستقر للأداء وهو ما يعكس، من وجهة نظر الباحثان، التفاعل المعقد بين ثلاثة عوامل:

العامل المعرفي: تعلم خطوات المهارة من خلال المشاهدة المتكررة (مبدأ التعلم الاجتماعي). والعامل السلوكي: اعتماده على التلميحات اللفظية ("الحث") لبدء التنفيذ ونقص الاستقلالية والعامل السياقي: تغير مكان التدخل بين الجلسات (الفصل، الركن الفردي) مما أثر في قابلية التعميم الأولية. هذا التذبذب يتعارض مع النمط التصاعدي الأكثر استقراراً الذي قد تظهره بعض الدراسات (كدراسة جابر، ٢٠١٨) ولكنه يجد تفسيره في الطبيعة المتغيرة لانتباه الطفل ذي اضطراب طيف التوحد وعدم تجانس متطلبات المهمة عبر الجلسات. إن الارتفاع النهائي إلى (٦٠٪) في الجلسة الخامسة يشير إلى أن التكيف المستمر للباحث مع أداء الطفل (من خلال زيادة وضوح التوجيه أو تقليل المشتتات) كان عاملاً مساعداً على تحقيق التقدم.

وبين الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها لبيان حجم الأثر.

جدول (٤-٢): حساب حجم أثر التدخل باستخدام (Tau-U)

الأثر	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة Tau-U
تأثير كبير	٠,٠٠٧	٠,٧٢٤	٠,٥٠٨

ويتضح من الجدول السابق بأن معامل إيتا ٠,٧٢٤ أي أن التباين بالنسبة إلى المشاركة الاجتماعية لطلال يمكن عزوه إلى التدخل بواسطة نموذج الفيديو ونسبة ٧٢,٤٪ خلال مرحلة التدخل، وعند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة ($\{0.508, CI=0.95\}$, $p\text{-value}=0.007$) التي تشير إلى أن حجم تأثير نموذج الفيديو مرتفع في تنمية أداء الطفل.

وفي هذه الحالة فرغم أن متوسط الأداء خلال مرحلة التدخل كان متواضعاً (٤٠٪) فإن تحليل حجم الأثر ($Tau-U = 0.508$) ونسبة التباين المفسر (٧٢,٤٪) يُظهران أن التدخل كان فعالاً وذا دلالة إحصائية قوية ($p=0.007$). هذا التناقض الظاهري

يوضح أن المقارنة الأساسية هي مع مرحلة الخط القاعدي (٠٪) وليس مع معيار الكمال (١٠٠٪). بمعنى آخر البرنامج نجح في إحداث تغيير ذي معنى وكبير من منظور إحصائي في سلوك الطفل الذي كان غائباً تماماً. وهذا يعزز صلابة منهجية تصميم الحالة الواحدة في الكشف عن الأثر حتى مع العينات الصغيرة والتحسين التدريجي.

مرحلة سحب التدخل:

في هذه المرحلة تم التوقف عن تقديم نمذجة الفيديو خلال جلستين وكانت الاستجابة صفيرية في كلتا الجلستين (٠٪) كما في حالة عبد العزيز، يعود أداء طلال إلى الصفر خلال مرحلتي السحب. هذا التكرار في النمط عبر الحالات يعزز الاستنتاج المركزي عن ضعف التعميم والاستدامة في غياب دعم صريح. ومن خبرة الباحثان فإن اعتماد طلال الكبير على التوجيه اللفظي المباشر ("الأوامر") خلال مرحلة التدخل (كما هو مذكور في الوصف) يخلق تبعية للتدخل، بدلاً من بناء دافع داخلي أو ربط السلوك بسياقه الطبيعي (مثل نظافة المكان) لذلك فإن سحب الدعم (الفيديو والأوامر) يؤدي إلى اختفاء السلوك.

مرحلة إعادة التدخل:

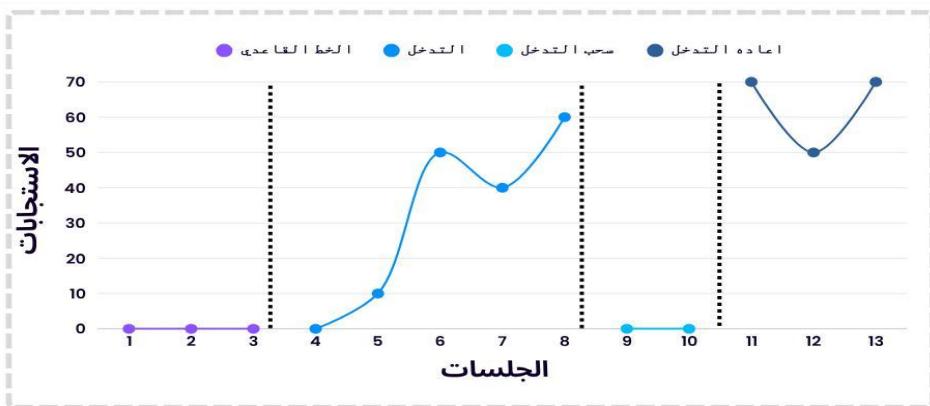
في هذه المرحلة تم إعادة التدخل مرة أخرى بواسطة النمذجة بالفيديو في ثلاث جلسات وكانت استجابات الطفل من خلال الأوامر والطلب ففي الجلسة الأولى بلغت نسبة الاستجابة (٧٠٪) وفي الجلسة الثانية كانت نسبة الاستجابة (٥٠٪) واما عن الجلسة الثالثة فكانت نسبة الاستجابة (٧٠٪).

وتكشف مرحلة إعادة التدخل عن تعلم كامن راسخ حيث استعاد طلال -بسرعة- مستوى أداء مرتفعاً منذ الجلسة الأولى. وهذا يدعم بقوة فرضية أن النمذجة بالفيديو

أسهمت في تكوين تمثيل ذهني للمهارة ولكن هذا التمثيل يحتاج إلى "مفتاح تشغيل" خارجي (العرض البصري).

شكل (٤-٢) يوضح الرسم البياني التالي استجابات الطفل طلال خلال مراحل التصميم

ABAB



تمثل حالة طلال دليلاً على الفعالية المقيدة بالسياق والشروط فالبرنامج كان فعالاً إحصائياً وأحدث تغييراً

مهما لكن فاعليته العملية كانت مشروطة بإدارة العوامل المشتتة وتقديم الدعم اللفظي، هذه النتائج تدفع الباحثان إلى تأكيد أن تصميم التدخل يجب أن يكون ديناميكياً ومرناً، يتضمن إستراتيجيات لتقليل

التلميحات وزيادة التعزيز الطبيعي (مثل الشئ الاجتماعي اليسير من الزملاء) كما تبرز الحالة الحاجة إلى تقييم فردي لمستوى الدعم المطلوب لكل طفل، بدلاً من افتراض استجابة موحدة، وهو ما يتوافق مع طبيعة اضطراب طيف التوحد.

-الطفل معتر:

مرحلة الخط القاعدي:

مثلت هذه المرحلة الفترة الزمنية التي تمت خلالها ملاحظة وجمع البيانات لقياس السلوك المستهدف وتقييمه موضوعياً للتنبؤ بالمستوى الذي يكون عليه السلوك في المستقبل، والحكم على فاعلية إستراتيجية نمذجة الفيديو التي تم استخدامها وذلك في ثلاث جلسات، وتمت ملاحظة الطفل في الفصل وقت تناول الوجبة ولم يتغيب خلال فترة الملاحظة، ولم يحقق أية استجابة صحيحة خلال مرحلة الخط القاعدي. واستقرت البيانات عند الصفر (٠٪).

مرحلة التدخل:

في هذه المرحلة تم تقديم التدخل بواسطة نمذجة الفيديو وذلك في ثلاث جلسات، ففي الجلسة الأولى تم تقديم التدخل بشكل فردي في أثناء تناول الوجبة، وكانت نسبة الاستجابة الصحيحة (٥٠٪)، وفي الجلسة الثانية تم تقديم التدخل وعرض الفيديو في أثناء تناول الوجبة، وكانت نسبة الاستجابة الصحيحة (٧٠٪) وفي الجلسة الثالثة تم تقديم التدخل بشكل فردي في أثناء تناول الوجبة مع أقرانه في الفصل الدراسي وكانت نسبة الاستجابة (٩٠٪) ومن ثمَّ استقرت بيانات مرحلة التدخل عند متوسط حسابي (٧٣٪) مما يشير إلى ارتفاع في مستوى أداء المهارة مقارنة بأداء الطفل في مرحلة الخط القاعدي.

ويمكن القول إن أداء معتر خلال مرحلة التدخل الأولى يظهر نمطاً تصاعدياً قوياً وشبه خطي، وهو ما يُعد مؤشراً نموذجياً للتعلم الفعال عبر الملاحظة. القفزة من الصفر في الخط القاعدي إلى (٥٠٪) في الجلسة التدخلية الأولى تُظهر سرعة الاستيعاب البصري للمهمة، وهو ما يتوافق تماماً مع فرضية تفضيل المعالجة البصرية

بصفتها قوة تعليمية أساسية لدى هذه الفئة (Ganz&Earles,2007) ومن خبرة الباحثان يشير هذا التحسن السريع الأولي إلى أن الطفل معتر يتمتع بقدرة جيدة على الانتباه الموجه والتقليد الحركي، وهما عمادا التعلم بالتمذجة.

والتقدم في الجلستين التاليتين، خاصة مع انتقال التنفيذ إلى السياق الطبيعي (تناول الوجبة مع الأقران) يدل على قدرة عالية على التعميم الأولي، هذا النجاح يمكن تفسيره من خلال النظرية الاجتماعية المعرفية؛ حيث لم يكتفِ الطفل بتكوين تمثيل ذهني للمهارة، بل تمكن من تنفيذها بنجاح متزايد في سياق طبيعي أكثر تعقيداً (Schunk,2012). وهذا النمط التصاعدي المستقر يتفق بشدة مع نتائج دراسات سابقة وجدت تحسناً سريعاً في المهارات الوظيفية باستخدام النمذجة، مثل دراسة ميستر وسالس (٢٠١٥).

ولحساب حجم الأثر تم استخدام Tau-U وطريقة مربع إيتا لقياس حجم التأثير، ويشير اختبار إيتا إلى تفسير التغير في المتغير التابع بالنسبة إلى المتغير المستقل ويمكن تقسيم مربع إيتا بحسب الفترات، حجم التأثير (٠,٢٠-٠,٢) صغير، و(٠,٢-٠,٥) متوسط، و(٠,٥-٠,٨٠) كبير، ويبين الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٤-٣): حساب حجم أثر التدخل باستخدام (Tau-U)

الأثر	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة Tau-U
تأثير كبير	٠,٠٠٤	٠,٩١٨	٠,٤٩٤

يوضح الجدول السابق أن قيمة معامل إيتا المربع البالغة ٠,٩١٨ هي الأعلى بين حالات الدراسة، وتُشير إلى أن ما يقرب من ٩٢٪ من التباين في تحسن أداء معتر يُعزى مباشرة إلى التدخل. هذه النسبة الاستثنائية لا تؤكد فقط الفعالية، بل تُظهر أن استجابة معتر كانت مثالية تقريباً من الناحية الإحصائية للبرنامج كما صُمم قيمة Tau-U البالغة ٠,٤٩٤ ذات الدلالة الإحصائية العالية (p=0.004) تؤكد أن حجم

هذا الأثر كبير وموثوق. في ضوء خبرة الباحثان، تُعزى هذه الاستجابة المثلّية إلى التزام الناجح بين ثلاثة عوامل: ملائمة الإستراتيجية البصرية لنقاط قوة الطفل، وثبات وإتقان تنفيذ الجلسات من قبل الباحثان، والسياق التدريجي المنظم الذي انتقل من الفردي إلى الجماعي في بيئة مألوفة.

مرحلة سحب التدخل:

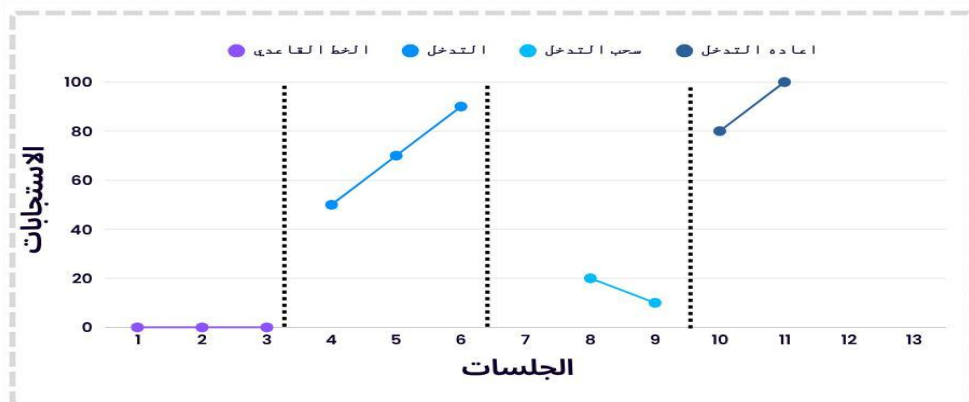
في هذه المرحلة تم التوقف عن تقديم نمذجة الفيديو خلال ثلاث جلسات، في الجلسة الأولى تغيب الطفل عن الحضور وأما عن الجلسة الثانية فكانت نسبة الاستجابة (٢٠٪) وفي الجلسة الثالثة كانت نسبة الاستجابة (١٠٪). وعلى عكس الحاليتين السابقتين أظهر معتر احتفاظاً جزئياً بالمهارة خلال مرحلة السحب رغم تغيبه عن الجلسة الأولى. هذا الاحتفاظ الجزئي، وإن كان ضعيفاً، إلا أنه ذو دلالة مهمة. فهو يشير إلى أن المهارة لم تختفِ تماماً من ذخيرة الطفل السلوكية، بل كانت موجودة ولكن بمستوى تنفيذ منخفض جداً في غياب المثيرات التذكيرية (الفيديو) والدعم المباشر.

مرحلة إعادة التدخل:

في هذه المرحلة تم تقديم التدخل مرة أخرى بواسطة نمذجة الفيديو، تم البدء بالجلسة الأولى وكانت نسبة الاستجابة (٨٠٪)، وفي الجلسة الثانية بلغت نسبة الاستجابة (١٠٠٪) وأما عن الجلسة الثالثة فلقد تغيب الطفل عن الحضور. وتؤكد مرحلة إعادة التدخل متانة التمثيل الذهني الذي كونه الطفل. فقفزته السريعة إلى (٨٠٪) ثم تحقيق (١٠٠٪) في الجلسة التالية تُظهر أن المهارة كانت مخزنة بشكل فعال في الذاكرة، وأن العرض البصري المتكرر يعمل كفعالية تفعيل سريع لها. هذا يدعم بقوة فرضية أن التعلم البصري يؤدي إلى تمثيلات معرفية قوية

لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (Quill, 1995). إن بلوغ نسبة (١٠٠٪) يُعد إنجازاً واضحاً في سياق الدراسة، ويُظهر القدرة على إتقان المهارة المستهدفة تحت شروط التدخل. ومن خبرة الباحثان، فإن هذا النجاح يخلق فرصة مثالية لتخفيض الدعم تدريجياً (مثل تقليل عدد مرات مشاهدة الفيديو) لتعزيز الاستقلالية.

شكل (٤-١): الرسم البياني لاستجابات الطفل معتر خلال مراحل التصميم ABAB



ولحساب الأثر التجميعي للمتغير المستقل (نمذجة الفيديو) لجميع المشاركين في الدراسة، تم جمع بيانات خمس مشاهدات سابقة واحتساب حجم التأثير من خلال اختبار $Tau-U$ ومربع إيتا لحساب نسبة التباين في المتغير التابع (المشاركة الاجتماعية) وكانت النتيجة ($p\text{-value}=0.000, CI=0.95\%, \{0.505\}$) والتي تشير إلى أن حجم تأثير نمذجة الفيديو مرتفع في تحسن أداء الأطفال في المشاركة الاجتماعية؛ حيث وضع التباين في مرحلة الخط القاعدي وفي مرحلة التدخل بأن طريقة التدخل باستخدام نمذجة الفيديو فعالة في تعليم وتدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ويمكن عزو ذلك إلى اعتماد هؤلاء الأطفال على التعلم البصري. (Quill, 1995)

كما أن نتيجة الأثر التجميعي الكبير والمعتبر إحصائياً تعزز الصلابة الداخلية للدراسة، فهي تُظهر أن فعالية النمذجة بالفيديو ليست حادثة فردية أو مرتبطة بطفل بعينه، بل هي نمط يمكن تعميمه عبر أطفال مختلفين ضمن العينة المستهدفة، رغم الاختلافات في وتيرة التعلم ودرجة الإتقان.

وفي ضوء ما سبق تكشف نتائج الدراسة الحالية عن فاعلية مرتفعة لبرنامج النمذجة بالفيديو في تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما يتسق بدرجة كبيرة مع الأسس النظرية التي استندت إليها الدراسة، كما ينسجم مع الاتجاه العام للدراسات السابقة في هذا المجال؛ حيث يمكن تفسير النتائج في ضوء النظرية الاجتماعية المعرفية، التي تؤكد أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج السلوكية. فقد أظهرت النتائج أن عرض السلوك المستهدف عبر الفيديو أسهم في تكوين تمثيلات معرفية واضحة لدى الأطفال وهو ما انعكس في تحسن أدائهم التدريجي خلال مراحل التدخل، ثم استرجاعهم السريع للسلوك عند إعادة عرض النموذج. ويشير ذلك إلى أن النمذجة بالفيديو لم تقتصر على تقديم مثير بصري، بل أسهمت في بناء مخزون معرفي سلوكي قابل للاستدعاء، وهو جوهر التعلم بالملاحظة.

كما تتفق النتائج مع النظرية السلوكية التي ترى أن السلوك يُكتسب ويُدعم من خلال التعزيز والتكرار المنظم. فقد ظهر التحسن التدريجي في الأداء نتيجة تكرار عرض النموذج وربطه بالتعزيز، في حين أدى سحب التدخل إلى انخفاض الأداء، مما يؤكد أن السلوك لا يزال يعتمد على شروط التعلم المنظمة. وهذا يدعم الفرضية السلوكية القائلة بأن استمرارية السلوك مشروطة باستمرار التعزيز أو انتقاله إلى صور طبيعية داخل البيئة.

ومن زاوية أخرى، تتسق النتائج مع ما يشير إليه الإطار النظري حول تفضيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للمعالجة البصرية، حيث أثبتت النمذجة بالفيديو فاعليتها بوصفها مدخلاً بصرياً واضحاً ومنظماً يقلل من تعقيد الموقف الاجتماعي. وقد ظهر ذلك في سرعة الاستجابة لدى بعض الحالات، خاصة عند تقليل المشتتات وتنظيم بيئة العرض، مما يعزز فكرة أن توافق أسلوب التدخل مع النمط المعرفي للطفل يعد عاملاً حاسماً في نجاحه.

كذلك، تؤكد النتائج أهمية التكامل بين البعدين المعرفي والسلوكي في تفسير التعلم؛ إذ لم يكن التحسن نتيجة المشاهدة فقط، ولا نتيجة التعزيز فقط، بل نتيجة تفاعل الاثنين معاً، حيث يتم ترميز السلوك معرفياً ثم دعمه سلوكياً حتى يثبت. وأيضاً تتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي أكدت فاعلية النمذجة بالفيديو في تنمية المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث: اتفقت مع دراسة (أحمد، ٢٠٢٥) التي أثبتت فاعلية النمذجة بالفيديو في تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية باستخدام تصميم ABAB وهو ما يعزز من مصداقية النتائج الحالية لاتباعها نفس المنهجية وظهور نمط مشابه من التحسن عبر مراحل التصميم.

وكما تتفق مع دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) التي أظهرت تحسناً دالاً في مهارات العناية بالذات، مما يدل على أن فاعلية النمذجة بالفيديو لا تقتصر على نوع معين من المهارات، بل تمتد لتشمل المهارات الاجتماعية والوظيفية على حد سواء، وتتفق أيضاً مع دراسة ميسر وسالس (٢٠١٥) التي أكدت أن النمذجة بالفيديو تُعد إستراتيجية فعالة في تعليم المهارات الحياتية؛ حيث أظهرت الدراسة

الحالية تحسناً ملحوظاً في سلوك وظيفي يومي (إلقاء بقايا الطعام) وهو ما يعزز البعد التطبيقي لهذه الإستراتيجية.

كما تتقاطع مع دراسة جابر (٢٠١٨) التي استندت إلى نظرية التعلم الاجتماعي، وأثبتت أن النمذجة بالفيديو تسهم في اكتساب مهارات حياتية متعددة، وهو ما يدعم التفسير النظري لنتائج الدراسة الحالية. وأظهرت النتائج تبايناً في استجابات الأطفال، وهو ما يتفق مع ما أكدته الأدبيات حول الطبيعة غير المتجانسة لاضطراب طيف التوحد. باختلاف سرعة الاكتساب ومستوى الاستمرارية يعكس فروقاً في: الانتباه والقدرة على التقليد ومستوى الدعم المطلوب والحساسية للمثيرات البيئية وهذا يدعم ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن فاعلية النمذجة بالفيديو تعتمد جزئياً على خصائص الطفل نفسه، وليس على الإستراتيجية فقط.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، أن النمذجة بالفيديو تمثل إستراتيجية فعالة ومبينة على أسس علمية راسخة في تنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

خاتمة الدراسة:

خلصت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك في ضوء تصميم الحالة الواحدة (ABAB) الذي أتاح تتبع التغير السلوكي لكل حالة على حدة بصورة دقيقة ومنهجية.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية إيجابية ودالة بين استخدام النمذجة بالفيديو وتحسن مستوى أداء الأطفال في السلوك المستهدف، حيث انتقل الأداء من الغياب شبه التام في مرحلة الخط القاعدي إلى مستويات متقدمة خلال مرحلة التدخل، مع تأكيد هذا التحسن من خلال مؤشرات حجم الأثر المرتفعة والتحليل البصري المتسق عبر مراحل التصميم. ويعكس هذا النمط من النتائج فاعلية التدخل في إحداث تغيير سلوكي حقيقي، وليس مجرد تحسن عابر أو غير منظم.

وتدعم هذه النتائج ما جاء في الإطار النظري من أن التعلم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتأثر إيجابياً بالمدخل البصرية المنظمة، كما تؤكد أن النمذجة بالفيديو تمثل تطبيقاً عملياً يجمع بين مبادئ التعلم بالملاحظة والتعزيز السلوكي، بما يتلاءم مع الخصائص المعرفية والنمائية لهذه الفئة. كما اتفقت نتائج الدراسة مع الاتجاه العام للدراسات السابقة التي أكدت فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات الاجتماعية والوظيفية.

وفي الوقت نفسه، كشفت النتائج عن أن استمرارية السلوك بعد سحب التدخل لم تكن بالمستوى نفسه من الثبات لدى جميع الحالات، وهو ما يشير إلى أن اكتساب المهارة لا يعني بالضرورة تعميمها أو المحافظة عليها في غياب الدعم المنظم. ويؤكد

ذلك أن التحدي الحقيقي في برامج التدخل لا يقتصر على تعليم السلوك، بل يمتد إلى ضمان انتقاله إلى المواقف الحياتية اليومية واستمراره بشكل مستقل.

كما أبرزت الدراسة أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حيث اختلفت أنماط الاستجابة من حيث سرعة الاكتساب ومستوى الاحتفاظ، مما يعكس الطبيعة غير المتجانسة لهذا الاضطراب، ويؤكد ضرورة تصميم تدخلات مرنة ومتكيفة مع خصائص كل طفل.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن النمذجة بالفيديو تمثل إستراتيجية تعليمية فعالة ومبنية على أسس علمية راسخة، تسهم في تحويل السلوك الاجتماعي إلى مهارة قابلة للملاحظة والقياس، وتفتح المجال لتوظيف التقنيات الحديثة في برامج التدخل التربوي. إلا أن تحقيق أقصى فاعلية لهذه الإستراتيجية يتطلب دمجها ضمن منظومة تدخل أشمل تراعي التدرج في سحب المساندة، وتعزيز التعميم، وتوظيف التعزيزات الطبيعية داخل البيئة اليومية للطفل.

ويأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في دعم التوجه نحو تبني الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان اضطراب طيف التوحد، وأن تشكل مرجعاً علمياً وتطبيقياً يسهم في تطوير البرامج التربوية المقدمة لهذه الفئة، بما يعزز من فرص اندماجهم الاجتماعي واستقلاليتهم في الحياة اليومية.

التوصيات:

- بناءً على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:
- اعتماد إستراتيجية النمذجة بالفيديو بصفتها أداة تدخل منهجية ضمن البرامج التربوية الفردية (IEP) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصة لتعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية ذات الخطوات المتسلسلة.
 - إدماج إستراتيجيات التدخل المبنية على الأدلة، ومنها النمذجة بالفيديو، في الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة وبرامج تأهيل أطفال اضطراب طيف التوحد على مستوى الوزارة أو المؤسسات التعليمية.
 - توفير التدريب المهني المستمر للمعلمين والمتخصصين على كيفية إنتاج واستخدام مقاطع النمذجة بالفيديو بصورة أكثر فاعلية، مع التركيز على الجوانب التقنية والتربوية.
 - مراعاة الفروق الفردية في الانتباه والمعالجة البصرية عند تصميم مقاطع النمذجة، من خلال تقليل المثيرات المشتتة في الخلفية، واستخدام نماذج: (أقران أو كبار) مناسبة، وتكييف مدة العرض وسرعته.
 - توظيف التكنولوجيا غير المعقدة والمتاحة: (كالهواتف الذكية)، لإنشاء مقاطع نمذجة فردية في المنزل تظهر الطفل نفسه أو أحد أفراد أسرته وهو يؤدي السلوكيات المستهدفة في السياق الطبيعي للبيت.

المقترحات:

إجراء المزيد من الدراسات عن فاعلية استخدام نمذجة الفيديو بصفتها ممارسة مبنية على الأدلة في تنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى أطفال اضطراب ذوي اضطراب طيف التوحد، منها:

- فاعلية برنامج تدريبي (يجمع بين النمذجة بالفيديو وإستراتيجيات تعميم السلوك) في تحقيق استدامة المهارات الاجتماعية الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دراسة مقارنة لفاعلية نمذجة الفيديو الذاتية مقابل نمذجة الأقران في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة.
- تصميم وتقويم فاعلية تطبيق لوحى تفاعلي قائم على مبادئ النمذجة بالفيديو لتنمية مهارات المشاركة المجتمعية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، هبة نبيل محمد. (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج لتنمية الاعتماد على الذات للأطفال المتخلفين عقليًا تخلفا بسيطا [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

أبو غالي، عطف محمود. (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح. مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، ١٢(٣)، ٤٩ - ٧٨.

أحمد، هيفاء حسين. (٢٠٢٥). فعالية برنامج يعتمد على نمذجة الفيديو لتطوير السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. المجلة الدولية لدراسات الإنسانية، ٤(١)، ١٤٢ - ١٧٠. <https://asjp.cerist.dz/en/article/264938>

بيومي، لمياء عبد الحميد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحدين [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة قناة السويس، مصر.

جابر، محمد محمود. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح باستخدام النمذجة بالفيديو قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحدين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة سوهاج، مصر.

جريش، دنيا سليم حسين. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد "ذوي متلازمة سافانت". مجلة كلية التربية، ٣٩(٢)، ٦٦ - ١١٠.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1460569>

الخطيب، جمال، الحديدي منى. (١٩٩٦). تعديل السلوك. جامعة القدس المفتوحة، عمان - الأردن.

خفاجة، مي السيد عبد الشافي (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على فنيات التعليم الحاني لخفض حدة الاضطرابات السلوكية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، مجلة كلية التربية، ٣١ (١٢١)، ١ - ٤٦.

دعاء محمد مصطفى حسن. (٢٠٢٢). أثر تحليل السلوك التطبيقي في تنمية التقليد وعلاقته بمهارات المشاركة الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (دراسة حالة) (دراسات في الطفولة والتربية، ٢٢ (١)، ٥٦٦-٦٥٤.

الدخيل، علي بن فهد، والمغاربة، انشراح سالم (٢٠٢١) فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة العلوم التربوية، ٧ (٢)، ٥١٠ - ٨١.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧)-<https://faculty.ksu.edu.sa/ar/rjassas/course-material/382226>

الطلحي، أفنان معتوق. (٢٠١٩). تطوير تطبيق آيباد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٧)، ٧٢-٤٥.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١١). اضطراب التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القصيري، إلهام مصطفى. (٢٠١٣). أنماط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الأطفال المصابين بالتوحد، المجلة التربوية الدولية المتخصصة: ٢ (٦)، ٥٦١-٥٧١.

محمد، أمل محمد حسونة. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة الفنية التربوية في تنمية مفهوم الذات والسلوكيات الإيجابية لدى عينة من الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات الطفولة، ١٠ (٣٥)، ٧٥ - ٩٣.

الموقع الرسمي لوزارة التعليم (د.ت). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي (١٤٣٧-١٤٣٦)

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

المنصة الوطنية الموحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة

العربية السعودية..

وهبة، هدى إبراهيم عبد الحميد. (٢٠١٠). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوجد النفسية

لدى المراهقين [رسالة ماجستير]، القاهرة.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdul Salam, Z. H. A. (2004). Studies in Mental Health and Psychological Counseling. Cairo: Alam Al-Kutub .
- Abu Ghali, A. M. (2011). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in reducing test anxiety among a sample of secondary school female students in Rafah Governorate. Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain (in Arabic), 12 (3), 49–78.
- Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (1996). Behavior Modification. Amman: Open University of Jerusalem .
- Al-Muraikhi, A. S. M. (2015). The effectiveness of a program to develop positive social behavior for mentally disabled children in the Kingdom of Saudi Arabia. Specialized International Educational Journal (in Arabic), 3 (4), 20–58.
- Al-Qash, M. N. (2011). Autism Disorder: Causes, Treatment, Diagnosis. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution .
- Al-Qusairi, I. M. (2013). The most common learning styles among children with autism. Specialized International Educational Journal (in Arabic), 2 (6), 561–571.
- Al-Talhi, A. M. (2019). Developing an iPad application based on video modeling to enhance self-protection skills for children with autism spectrum disorder in Jeddah. Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic), 3 (7), 45–72.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: Author. [Reference Manual]

Bierhoff, H. W. (2002). Prosocial Behaviour. New York: Taylor & Francis Group .

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>.

Carrero, K. M., & Fuller, M. C. (2021). Teaching adolescents with autism to text message requests using video prompting. *Journal of Special Education Technology*, 36 (1), 44-53.

Cihak, D. F., & Schrader, L. (2008). Does the model matter? Comparing video self-modeling and video adult modeling for task acquisition and maintenance by adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Special Education Technology*, 23 (3), 9-20.

Cogan, A. M., & Carlson, M. (2017). Deciphering participation: An interpretive synthesis of its meaning and application in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 40 (22), 1-12.

Debra, M., Betsy, R., Sue, V., Erin, P., & Joseph, C. (2018). Training autistic and visually impaired students on a set of positive behaviors to increase and facilitate social interactions with their nondisabled peers through collective attitudes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(7), 281–288.

- Gast, D. L., & Ledford, J. R. (Eds.). (2014). *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Routledge
- Ganz, J. B., & Earles-Vollrath, T. L. (2007). An observational study of teachers' use of visual supports for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 22(3), 149-158.
<https://doi.org/10.1177/10883576070220030201>
- Hassan, D. M. M. (2022). The effect of applied behavior analysis approach on imitation and its relation to social participation skills of autism spectrum disorder children (Case Study). *Dirasat: Childhood & Education Studies* (in Arabic), 22 (1), 566–654.
- Ibrahim, H. N. M. (2012). The effectiveness of a program to develop self-reliance for children with mild mental retardation [Unpublished doctoral dissertation]. Ain Shams University, Institute of Postgraduate Childhood Studies .
- Jaber, M. (2018). The effectiveness of a proposed program using video modeling based on Bandura's social learning theory in developing some life skills for autistic children [Unpublished master's thesis]. Sohag University .
- Goldstein, A. P., McGinnis, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (2000). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (3rd ed.). Research Press
- Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (2), 106-118.

Meister, C., & Salls, J. (2015). Video modeling for teaching daily living skills to children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 8 (4), 307-318.

Ministry of Education, Saudi Arabia. (n.d.). *Regulatory Guide for Special Education for the Academic Year (1436-1437 AH). Retrieved from <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf> [Government Document]

Mohammad, A. M. H. (2007). The effectiveness of a counseling program using educational art activities in developing self-concept and positive behaviors among a sample of blind preschool children. *Journal of Childhood Studies (in Arabic)*, 10 (35), 75–93.

Murray, S., & Noland, B. (2013). *Video Modeling for Young Children with Autism Spectrum Disorders: A Practical Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers .

Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10 (3), 10-20.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Boston: Pearson Education .

Shukla-Mehta, S., Miller, T., & Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (1), 23–36.

- Unified National Platform - Saudi Arabia. (2022). Rights of Persons with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia
- Wahba, H. I. A. (2010). Social skills and their relationship to autism symptoms among adolescents [Master's thesis, Cairo University] .
- Yomei, L. A. A. (2008). The effectiveness of a training program to develop some self-care skills for autistic children [Unpublished doctoral dissertation]. Suez Canal University. [Dissertation]