دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الاطفال ذوي اضطراب التوحد
المصدر:	مجلة كلية التربية - عين شمس -مصر
المؤلف الرئيسي:	سليمان، عبدالرحمن سيد
مؤلفين آخرين:	عبدالحافظ، هناء شحاتة أحمد، نافع، جمال محمد حسن(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع39, ج1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2015
الصفحات:	791 - 831
رقم MD:	652981
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الاختبارات و المقاييس النفسية، مهارات الانتباه المشترك، اطفال التوحد
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/652981

© 2016 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك

لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد

أ.د. عبد الرحمن سيد سليمان الأستاذ بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة عين شمس

أ.د جمال محمد حسن نافع الأستاذ بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة عين شمس

أ. هناء شحاته أحمد عبد الحافظ

مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

أ.د. عبد الرحمن سيد سليمان الأستاذ بقسم التربية الخاصة– كلية التربية جامعة عين شمس

أ.د. جمال محمد حسن نافع الأستاذ بقسم التربية الخاصة—كلية التربية جامعة عين شمس

أ.هناء شحاته أحمد عبد الحافظ

مقدمة

اضطراب التوحد يعد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة بالنسبة للطفل نفسه، ولوالديه، ولأفراد الأسرة الذين يعيشون معه، ويعود ذلك إلى أن هذا الاضطراب يتميز بالغموض وبغرابة أنماط السلوك المصاحبة له، وبتداخل بعض مظاهره السلوكية مع أعراض إعاقات واضطرابات أخرى، فضلا عن أن الطفل المصاب بهذا الاضطراب يحتاج إلى إشراف ومتابعة مستمرة من الوالدين.

ويرجع الفضل في اكتشاف هذا الاضطراب إلى ليوكانر Leo kanner وهو أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة حينما قدم بحثه الشهير بعنوان Autistic Disturbances of Affective Contact، حيث جذب انتباهه أنماطا سلوكية غير عادية لأحد عشر طفلا كانوا مصنفين على أنهم من ذوي التخلف العقلي، ووجد أن سلوكهم يتسم بخصائص معينة لا تتطابق مع خصائص فصام الطفولة، ولا تتشابه مع التخلف العقلي في صورته التقليدية، بل هي زملة أعراض إكلينيكية مميزة لهؤلاء الأطفال، فأطلق عليها زملة كانر Kanner Syndrome أو توحد الطفولة المبكرة Early Infantile Autism، ورغم أن كانر أول من حدد زملة أعراض التوحد، إلا أن هذه الزملة قد استخدمت من قبل تحت مسميات عدة، فقد استخدمها بليلر Blaler عام ١٩١١ في إشارته لزملة الميكانيزمات التي يستخدمها المرضى الفصاميين في التفكير حين وصف تفكيرهم بأنه تفكير ذاتي Autistic Thinking أي لا يتوافق مع الواقع أو المنطق باعتباره أحد المسميات الأولية للفصام (سهام عبد الغفار، ١٩٩٩: ١١).

ونظرا لأن اضطراب التوحد اضطراب نمائي يتميز بصعوبات متعددة تتباين في كمه وكيفها، من طفل لآخر، إلا أن هناك اتفاقا على أن جوانب الصعوبة تكمن في وجود عجز وقصور في الانتباه وخاصة الانتباه المشترك joint Attention، صعوبة التواصل Communication Difficulty، واضطرابات

التفاعل الاجتماعي Social Interaction Disorders، وقصور في اللغة Language Deficits، والسلوكيات النمطية التكرارية Repetitive Behaviors

(نابر وآخرون Naber et al ، ٢٠٠٨: ١٤٤)

وحيث أن الصغار يقضون معظم أوقاتهم في تفاعلات مع أمهاتهم تتم وجها لوجه بحيث يكون تركيز الطفل على أمه وتركيز الأم على طفلها، وتكون تحديقة العينين وتعبيرات الوجه وتبادل العواطف هي العناصر الأساسية في هذه التبادلات. وعندما يصل الطفل إلى سن خمسة أشهر أو ستة أشهر تبدأ هذه التفاعلات تأخذ اتجاها جديدا بإضافة شيء ثالث كلعبة أو دمية يركز عليها الطفل والأم أو المربية أو من يقوم برعايته في نفس الوقت ويعرف هذا التفاعل بالانتباه المشترك. (وفاء الشامي، ٢٠٠٤: ٧٥).

والمشاركة في تفاعلات الانتباه المشترك لها تأثير مباشر على تطور اللغة، ولذلك فإن عجز الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن تكوين نقطة انتباه مشتركة مع شخص بالغ، يعتبر من العوامل التي تؤدي إلى تأخر اكتساب اللغة، وإلى حرمان الكثير من الأطفال ذوي اضطراب التوحد من تعلم الكلام.

ولذا يكمن جزء كبير من حل مشكلة التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في تحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم، ويتطلب ذلك بالضرورة إعداد أدوات لقياس وتحديد هذه المهارات.

مشكلة الدراسة

يمثل القصور في مهارات الانتباه المشترك أحد الصعوبات الاجتماعية المبكرة التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والانتباه المشترك تبادل اجتماعي يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الشيء أو الحدث، ولكي يتمكن الأطفال من ذلك يستخدمون مجموعة من المهارات كتبادل النظر بالعينين، والإشارات والإيماءات وإصدار الأصوات أو الكلمات (فيزمارا وليونز Vismara & lyons، ٢٠٠٧).

إن الطفل العادي يتميز بنمو مهارات الانتباه المشترك في تسلسلها المنطقي والذي عادة يبدأ بالنظر، وتواصل النظر، وتتبع النظر، وتوجيه النظر... الخ، إلا أن الطفل ذو اضطراب التوحد قد يعاني من اضطراب في هذا التسلسل أو قد يفقد بعض عناصر هذا التسلسل، وهذا ما يجعل من السهل على الطفل العادي أن يجذب انتباه الراشد وأن يجذب الراشد انتباه الطفل العادي، إلا أنه من الصعب على الراشد أن يجذب انتباه الطفل ذو اضطراب التوحد بالإضافة إلى أن مهارات الانتباه المشترك تظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بعد المهارات الاجتماعية المعرفية وليس قبلها كما هو الحال لدى الأطفال العاديين،

أي أن النمو الاجتماعي يسبق النمو المعرفي عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد، هذا بالإضافة إلى اختلاف ترتيب مهارات النمو المعرفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد عنها لدى الأطفال العاديين. (هشام الخولي، ٢٠١٠، ٥٠).

ويرتبط العجز في مهارات الانتباه المشترك بالعديد من التأثيرات السلبية على مظاهر النمو المختلفة لدى الأطفال ذو اضطراب التوحد، التي تشمل النمو اللغوي والاجتماعي وتعلم مهارات اللعب فهذا العجز يعد بقعة اجتماعية ساخنة تؤثر على العديد من أبعاد النمو المبكر لدى هؤلاء الأطفال. (جونز وكار Jones& Carr، ٢٠٠٤).

ومن هنا فإن العجز في مهارات الانتباه المشترك يؤثر على كل من الناحيتين الاجتماعية والتواصلية للطفل ذي اضطراب التوحد، فمن الناحية التواصلية يعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من جملة من الصعوبات اللغوية تبدو آثارها واضحة في عدم القدرة على التواصل بأشكال ومستويات تتفاوت من حالة لأخرى، وذلك عبر المراحل العمرية المختلفة، فالتواصل عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد يختلف عن التواصل لدى الأطفال العاديين، وخصوصا في السنة الثانية من العمر، فالكثير من الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يستطيع الحديث، ومنهم من يتأخر في تطوير تلك المهارة، وهذا يشير إلى أن اضطراب التوحد يؤثر على كل أنماط السلوك التواصلية الضرورية لاكتساب اللغة.

(إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٤: ٢٦٣– ٢٦٥)

وللتغلب على جوانب العجز في الانتباه المشترك التي يعاني منها الأطفال ذوو اضطراب التوحد، فإن عملية التدخل المبكر تصبح ضرورية جدا للعمل على تنمية تلك الجوانب، وما يرتبط بها من مشكلات، وما يرتبط بها من إعاقة للنمو الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، فالبدء بتدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد الصغار الذين تتراوح أعمارهم من ٤– ٧ سنوت على مهارة الانتباه المشترك له تأثير واضح على تواصل هؤلاء الأطفال مع الآخرين وعلى كيفية تعبيرهم عن مشاعرهم وانفعالاتهم بأكثر من طريقة ويتم هذا التدريب من خلال توفير البيئة المناسبة ليتعلم فيها الطفل مهارات التواصل البصري، والإشارة إلى الأشياء والإيماءات الجسدية والتعليق اللفظي وهذا ما هدفت إليه العديد من الدراسات كدراسة سهى أحمد (٢٠٠٨).

يستخلص الباحثون مما سبق أن نمو مهارات الانتباه المشترك تساعد على النمو فمختلف المهارات لدى الطفل في الجانب النفسي والاجتماعي واللغوي، لأن هذه المهارات هي بمثابة البوابة التي تساعد الطفل على النمو الجيد والتفاعل مع البيئة بما فيها من مثيرات ومؤثرات وأشخاص وأحداث متتابعة.

ويأتي في مقدمة ذلك توفير أدوات لقياس وتحديد هذه المهارات.

ومن ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل يمكن قياس وتحديد مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال مقياس يتم إعداده لذلك؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى أعداد مقياس لتحديد مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتحقق من خصائصه السيكومترية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١- توجيه نظر المشتغلين بالمجال إلى أهمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذلك للاهتمام بذلك عند إعداد برامج تستهدف تحسين التواصل لدى الطفل ذو اضطراب التوحد.

٢- موضوع الدراسة، واهتمامها بقياس الانتباه المشترك- حيث ندرة الدراسات العربية- في حدود علم الباحثون.

الأهمية التطبيقية

تتمثل في إعداد مقياس للانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، يتمتع بمستوى مناسب من الصدق والثبات.

تحديد المصطلحات

اضطراب التوحد: Autism

يعرف (عادل عبد الله، ٢٠١٤: ١١) اضطراب التوحد بأنه اضطراب نمائي وعصبي معقد يتعرض الطفل له قبل الثالثة من عمره، ويلازمه مدى حياته، ويمكن النظر إليه من جوانب ستة على أنه اضطراب نمائي عام أو منتشر يؤثر سلبا على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية

قاصرة وسلبية في الغالب تدفع بالطفل إلى التقوقع حول ذاته، كما يتم النظر إليه أيضا على أنه إعاقة عقلية، وإعاقة اجتماعية، وعلى أنه إعاقة عقلية اجتماعية متزامنة أي تحدث في ذات الوقت، وكذلك على أنه نمط من أنماط اضطرابات طيف التوحد يتسم بقصور في السلوكيات الاجتماعية، والتواصل، واللعب الرمزي فضلا عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة، كما أنه يتلازم مرضيا مع اضطراب قصور الانتباه.

الطفل ذو اضطراب التوحد: Autistic Child

يرى عبد الرحمن سليمان (٢٠١٢: ٣٢-٣٣) أن الطفل ذو اضطراب التوحد هو الطفل الذي فقد التواصل مع الآخرين، أو لم يحقق هذا التواصل قط، وهو منسحب تماما، ومنشغل انشغالا كاملا بخيالاته وأفكاره وبالأنماط السلوكية النمطية كبرم الأشياء أولفها، والهزهزة.

الانتباه المشترك: Joint Attention

هو سلوك تواصلي يعرف بأنه قدرة الطفل على استخدام الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الانتباه مع شخص آخر لمشاركته في الاهتمام بالأشياء والأحداث

(فريج فولكمار وآخرون Volkmar Frrd R et al، ٢٠١١: ١٧٢).

الإطار النظري

أولا: اضطراب التوحد

يعرفه لين (Lynn ٢٠٠٧: ١١١) بأنه حالة من الشذوذ العصبي تؤثر في الطفل منذ بلوغه عامين، وتنعكس هذه الحالة المتعلقة بالنواحي العصبية على سلوك الطفل المتمثل في تفاعله وارتباطه وتواصله مع الأفراد المحيطين به في بيئته.

ويرى عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٩: ٤٥) أن اضطراب التوحد أحد الاضطرابات التطورية، وهو يعوق بشكل كبير طريقة استيعاب المخ للمعلومات ومعالجتها، كما أنه يؤدي إلى مشكلات في تواصل الفرد بمن حوله، واضطراب في اكتساب مهارات التعلم والسلوك الاجتماعي.

وكذلك يعرفه سعد رياض (٢٠٠٨: ١٤) بأنه طفل لديه خلل أو اضطراب نمائي في بعض وظائف المخ يؤثر على اللغة وعلى التواصل الاجتماعي.

ويرى محمد الحناوي (٢٠٠٩: ١٩) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد هم: أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور واضح في مهارات التفاعل الاجتماعي، ومهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير

اللفظي، ويظهرون محدودية شديدة في النشاطات والاهتمامات بالإضافة إلى السلوكيات المضطربة مثل السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات وتلك السلوكيات التي تعكس قصورا في التكامل الحسي. على أن تظهر هذه الأعراض قبل السنة الثالثة من العمر.

ويذكر محمد أبو الفتوح (٢٠١١: ٤٢١- ٤٢٢) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في نموهم غالبا ما يبدأ قبل اكتمال سن الثلاث سنوات، وهذا الاضطراب يؤثر في مهام النمو ومعاييره. فيؤدي بهم إلى الثبات النسبي عند مستوى معين من النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي، مما تنعكس أثاره على الأداء المعرفي والوجداني والسلوكي فتعوزهم المشاعر والأحاسيس، فلا يفهمون الآخرين، ولا يتواصلون معهم، ويظلون صامتين منعزلين عن العالم منهمكين في حوار دائم مع الذات. ويرى عبد الرحمن سليمان (٢٠١٢: ٣٢-٣٣) أن الطفل ذي اضطراب التوحد هو الطفل الذي فقد التواصل مع الآخرين، أو لم يحقق هذا التواصل قط، وهو منسحب تماما، ومنشغل انشغالا كاملا بخيالاته وأفكاره وبالأنماط السلوكية النمطية كبرم الأشياء أو لفها، والهزهزة.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات اضطراب التوحد والأطفال ذوو اضطراب التوحد، يتضح أن اضطراب التوحد يعد خللا في النمو العام للطفل، ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره، وينتج هذا الخلل من اضطراب في الجهاز العصبي يؤثر على الأداء الوظيفي للمخ، فيلاحظ على الطفل قصور شديد في التفاعل الاجتماعي، والنمو الإدراكي، والتواصل، وفهم اللغة وتأخر شديد في اكتسابها، ونقص في القدرة على التخيل والتصور وضعف الاهتمامات وتدهور شديد في العلاقات الاجتماعية، ويبدي الطفل عزوفا عن الاتصال بمن حوله حتى مع الوالدين والأخوة، وتصدر منه حركات متكررة لا يغيرها. ويطلق على هذا الاضطراب، الاضطراب النمائي الشامل أو المنتشر، لأنه يتضمن خللا في جميع جوانب النمو، فيشمل الانتباه، والإدراك والتعلم واللغة والمهارات الاجتماعية، والاتصال بالواقع، والمهارات الحركية والسلوكية.

ثانيا: الانتباه المشترك

- **مفهوم الانتباه المشترك**

يعد الانتباه المشترك مهارة اجتماعية تواصلية تظهر مبكرا حيث يقوم شخصان (عادة طفل صغير وشخص بالغ) باستخدام الإيماءات والنظرات لمشاركة الانتباه إلى أحداث أو أشياء ممتعة أو جذبة. وتلعب هذه المهارة دورا محوريا في التطور اللغوي والاجتماعي. كما أن قصور الانتباه المشترك يعد سمة أساسية

للأطفال ذوي اضطراب التوحد وبالتالي أصبح من الضروري العمل على تطوير وتنمية هذه المهارة عند إعداد برامج التدخل المبكر. (جونز وكار Jones & Carr ٢٠٠٤: ١-٢).

ويشير الانتباه المشترك إلى القدرة على تنقل الانتباه بين شيء ما وشخص ما من خلال استخدام بعض المهارات مثل التآزر والتوافق في النظرة بين الأشياء والأشخاص، الإشارات، مهارة عرض وإظهار الأشياء. (وونج كوني Connie, Wong، ٢٠٠٦: ٦).

كما يعرف أيضا بأنه قدرة الطفل على استخدام الإيماءات والتواصل البصري لتنظيم الانتباه مع شخص آخر ومشاركته في الانتباه والاهتمام بالأشياء والأحداث.

(Lim, Hayoung, 2012, 88, Volkmar, Fred R. et al, 2011, 172)

كما يشير أيضا إلى توافق الانتباه البصري تجاه حدث أو شيء ما بالاشتراك مع شخص آخر، حيث يتشاركان الاهتمام، ويجمعهم مشاركة اجتماعية، ويستوعب كلا الشخصين أن شريكه يشاركه نفس التركيز ويمكن أيضا تعريف الانتباه المشترك بأنه علاقة بين شخصين تعتمد على كفاءة إدراكية اجتماعية تنمو وتتطور داخل محيط من التفاعلات بين الطفل وجليسه. (كونروي مورين Maureen A. Conroy، ٢٠٠٨: ١-٢).

ويعرف الانتباه المشترك على أنه ارتباط شخصين أو أكثر في آن واحد في التركيز الذهني على نفس الشيء الخارجي وأثناء محاولات الانتباه المشترك، يعي كل شخص أن الآخر يركز انتباهه على نفس الشيء.

(دونا موراي وآخرون Murray, Donna S, et al، ٢٠٠٨: ٢)

ويعرف الانتباه المشترك بأنه تلك العملية التي تتضمن سلوكيات يلجأ الفرد إليها ليتبع أو يوجه انتباه شخص آخر إلى حدث أو موضوع Object معين، وأن يشاركه الاهتمام بهذا الحدث أو الموضوع، كما أن له أهمية كبيرة في اكتساب اللغة الشفوية، وفك شفرة التواصل الشفوي للآخرين. (عادل عبد الله، ٢٠١٤: ١٥٣).

مهارات الانتباه المشترك

يمكن تعريف مهارات الانتباه المشترك على أنها استخدام الإيماءات مثل (الإشارات، إظهار الأشياء أو إعطائها للآخرين وذلك بهدف مشاركة شخص آخر في إدراك شيء ما، على سبيل المثال "إظهار لعبة لشخص ما").

(أولسون جينيفر Jennifer Olson، ٢٠٠٢: ٣٥).

وتتمثل مهارات الانتباه المشترك في الآتي:

١- الاستجابة للانتباه المشترك Responding to joint attention، ويقصد بها استخدام الطفل لسلوكيات تتبع الانتباه المتمثلة في التفات الرأس وتوجيه النظر للشريك. (فيزماراوليونز vismara & Lyons، ٢٠٠٧: ٢١٤- ٢١٥).

٢- المبادأة بالانتباه المشترك Intiating Jointattention، ويقصد بها استخدام الطفل لسلوكيات الانتباه المتمثلة في الإشارة وتنظيم مشاركة الانتباه مع الشريك للانتباه للأشياء والأحداث.

(إليزابيث رووس وآخرون Roos, Elizabeth et al، ٢٠٠٨: ٢٧٦- ٢٧٧).

وظيفة الانتباه المشترك

تتمثل الوظيفة الأساسية للانتباه المشترك في التواصل غير اللفظي مع الآخرين، حيث يشترك فيه الطفل مع شخص آخر في الاهتمام بشيء ما. (باوتشر ساين Signe Boucher، ٢٠٠٧: ٣).

أما وظيفته من الناحية الاجتماعية فهذه إثارة دافعية الطفل لمشاركة الآخرين في الانتباه للموضوعات المحيطة به في العالم من حوله ويصبح الانتباه المشترك بذلك بداية الفهم الاجتماعي لدى الطفل ووعيه بالعلاقات التي تربط بين المتغيرات الاجتماعية من حوله.

كما أن هناك ارتباطا بين مهارات الانتباه المشترك والسلوكيات الاجتماعية الأخرى مثل التواصل البصري، الانفعالات، التقليد ويستخدم الطفل سلوكيات الانتباه المشترك بهدف مشاركة الآخرين اهتماماتهم أو التعليق على شيء ما (كونرويمورين Maureen A Conroy، ٢٠٠٨: ٢).

الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

يميز القصور في مهارة الانتباه المشترك نحو ٨٠ إلى ٩٠ % من صغار الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أنهم يتميزون عن غيرهم من الأطفال ذوي الحالات الأخرى من تأخر النمو في أن لديهم قصورا وصعوبة في بعض السلوكيات وذلك في سن مبكرة جدا ومن هذه السلوكيات: صعوبة تتبع التغير في نظرات الآخرين- المبادأة بالانتباه المشترك من خلال استخدام الإشارات—الاستجابة للآخرين عند مناداتهم بأسمائهم- التقليد التلقائي، ولذلك فإن مقاييس الانتباه المشترك تعد واحدة من أقوى المؤشرات التشخيصية المبكرة للتوحد. (أولسون جينيفر Jenn، ٢٠٠٢: ٣).

يتجنب العديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد النظر في عيون الآخرين، وبالتالي نتوقع تأخرهم في مهارة تتبع النظرات بالإضافة لتأخرهم في النمو المعرفي، كما تعد القدرة على تبادل الانتباه بين مثيرين من أكثر مظاهر القصور لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث أنهم غير قادرين على التواصل البصري (بروينسما فون Yvonne E, m Bruinsma، ٢٠٠٤-٧) (باتيرسون ميشيل Michael patterson، ١٩٩٦: ٣٢).

أهمية تدريس مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد

لقد ازدادت أهمية مهارة الانتباه المشترك في دراسات التوحد لأنه أحد السلوكيات الاجتماعية التي تظهر مبكرا في عمر الطفل وأيضا تبدو مظاهر القصور في هذه المهارة واضحة قبل اكتساب اللغة. وبما أنه لا يمكن تشخيص التوحد- غالبا- إلا ببلوغ الطفل عامه الثالث أو الرابع، أصبح من الضروري أن يبحث المتخصصون والباحثون عن المؤشرات التي تسبق ظهور اللغة عند الطفل مثل الانتباه المشترك، وذلك حتى يتسنى لهم إيجاد علاج مناسب لهؤلاء الأطفال في سن مبكرة (كريستينا والين Christina Whalen، ٢٠٠١: ١).

يمكن الاستفادة من مهارة الانتباه المشترك الخاصة بتتبع الإشارات كعنصر مكمل في علاج التوحد، فعلى سبيل المثال فإن التدريب على هذه المهارة قد يساعد في تحسين مهارة تتبع النظرات وكذلك علاج سلوكيات تجنب النظر إلى الآخرين، هذا بالإضافة إلى إمكانية استحداث دراسة علاجية محكمة توضح كيفية استخدام كل من مهارتي تتبع الإشارات وتتبع النظرات في تحسين المهارات السلوكية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. (باتيروسون ميشيل Michhael Patterson، ١٩٩٦: ٧١).

لقد أكد الباحثون حديثا على أهمية دراسة الانتباه المشترك عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد كما شرعوا في تطوير مقاييس تهدف إلى تحديد أوجه القصور في الانتباه المشترك وغيرها من الأعراض المبكرة للتوحد وبالتالي نستطيع تشخيص التوحد قبل سن ثلاث سنوات. (كريستينا والين Christina Whalen، ٢٠٠١: ٢).

إن تعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد الاستجابات للانتباه المشترك ربما يفتح باب مختلف حيث التواصل التفاعلي والخبرة الاجتماعية المشتركة. (تايلور بريدجيت وهوك حنا Bridget A m. Taylor and Hannah Hoch، ٢٠٠٨: ٣٩٠).

دور الانتباه المشترك في تكوين اللغة والكلام

عندما يذكر الشخص البالغ اسم شيء ما فإن الطفل ذو اضطراب التوحد لا يعرف عادة ما يشير إليه الشخص البالغ، بل قد يتعلم كلمة لشيء كان ينظر إليه عندما سمع الكلمة من الشخص البالغ ظنا منه أنها تمثل ما كان يشير إليه الشخص البالغ. ولذا فمن المهم تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارات الانتباه المشترك كشرط أساسي لتعليم اللغة.

يعتقد الباحثون أن مهارات الانتباه المشترك تساعد على تسهيل تعلم اللغة في سياق اجتماعي في العام الثاني من عمر الطفل، فعلى سبيل المثال، فإن الأطفال لا يتعلمون اللغة من آبائهم كلمة كلمة بل لا بد أن يتعلم الطفل اللغة من خلال مواقف تلقائية حيث يعطي الجليس خلالها معاني لكلمات معينة عبر استخدام البطاقات (بلوك جيسيكا Jessica Block، ٢٠٠٦: ٣).

لقد ارتبط القصور في الانتباه المشترك بالتطور اللغوي الذي يحدث فيما بعد عند الأطفال العاديين. ويعتبر هذا الارتباط بالغ الأهمية حيث يؤثر قصور الانتباه المشترك على اللغة حيث أنه يتم تعلم اللغة جزئيا من خلال جلسات الانتباه المشترك. فعندما يقوم البالغ بتوجيه انتباه الطفل، فإنه يعطي معنى وتعريف للأشياء. وبالتالي فإن القصور في الانتباه المشترك يحد من ويقلل من اللغة المكتسبة (باوتشر ساين Signe Boucher، ٢٠٠٧: ٦).

يعتمد تعلم أسماء الكلمات بصفة رئيسية على تحقيق الانتباه المشترك الذي يعتبر هدفا مهما للتدخل التواصلي المبكر، وحتى يتم تعلم كلمة جديدة يجب أن يربط الطفل بين الصورة أو الشيء أو المثير بالكلمة التي ينطقها أو ينطقها شخص آخر. ولذا يجب الاهتمام ببناء برامج تواصل تمثل الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد حيث يمثل الاهتمام المشترك جوهر التواصل. ولذا يمكن القول بأن التواصل وخاصة التواصل غير اللفظي والذي عادة ما يبدأ بالانتباه المشترك يلعب دورا رئيسيا في التنبؤ بالقدرات اللغوية اللاحقة لدى الأطفال العاديين وكذلك الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

دراسات سابقة

١- أجرت شايا بينتون ريفيز Reavis, Shaya Benton، ٢٠٠٣ دراسة بعنوان التوجه الاجتماعي كأساس لتشكيل الانتباه المشترك وقصور مهارات التقليد عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد في سن ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الانتباه المشترك وقصور مهارات التقليد عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد في سن ما قبل المدرسة، واشتملت الدراسة على ١٨ طفلا من أطفال لتوحد في سن ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة مقياس التواصل الاجتماعي المبكر (ESCS) ومقياس التقليد الحركي، ومقياس اللغة في سن ما قبل المدرسة وتوصلت الدراسة إلى أن أداء الأطفال ذوي اضطراب التوحد على سلوكيات الطلب كان أفضل من أدائهم في مهارات الانتباه المشترك مع أن كلا من مهارات الانتباه المشترك وسلوكيات الطلب يتطلبان نفس الإيماءات (التواصل البصري، الإشارة، إعطاء الأشياء للآخرين).

٢- أجرى هنا كوفشوف Kovshoff Hanna (٢٠٠٦) دراسة بعنوان تطور الانتباه المشترك لدى صغار الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة: تأثير التدخل السلوكي المبكر والمكثف (EIBI).

هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان تحليل السلوك التطبيقي (ABA) قادرا على تحسين سلوك الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تلقوا التدخل السلوكي المكثف المبكر. واشتملت عينة الدراسة على ٢١ طفلا يكونون المجموعة التجريبية، و١٦ طفلا يكونون المجموعة الضابطة. وتم اختيار عينة الدراسة بتطبيق مقاييس التواصل الاجتماعي المبكر (Early Social Communication Scales (ESCS))، من خلال ثلاث مراحل (المرحلة الأساسية، ١٢ شهرا متابعة، ٢٤ شهرا متابعة). باستخدام المقياس تمت معرفة الفروق الفردية في مهارات التواصل الاجتماعي (غير اللفظي) تم الحصول على معلومات طولية لوصف مهارات التواصل الاجتماعي المبكر في سن ما قبل المدرسة قبل التدخل لدى عيني الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة أنها بعد عامين من استخدام ABA مع الأطفال في مجموعتي التدخل تحققت نتائج جيدة في قدرة الأطفال على الاستجابة للانتباه المشترك (RJA)، بينما المبادأة بالانتباه المشترك (IJA) كانت تزداد بمرور الوقت، ولم توجد فروق فردية بين المجموعتين في ذلك، ولم تؤكد الدراسة على أن التدخل يؤثر على معدل الذكاء بمرور الوقت.

٣- أجرى وونج كوني Connie, Wong (٢٠٠٦) دراسة بعنوان اللعب والانتباه المشترك لدى الأطفال ذو اضطراب التوحد في فصول ما قبل المدرسة. هدفت الدراسة إلى بحث فعالية تدخلات تستهدف الانتباه المشترك واللعب الرمزي وتكونت عينة الدراسة من ٥٨ طفلا ذوي اضطراب التوحد وقد استخدمت الدراسة تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتمت إجراءات تحليل تدخل قبلي وتدخل بعدي على عينة الدراسة وقسمت عينة الدراسة

إلى ٢٠ طفلا في مجموعة الانتباه المشترك، و٢١ طفلا في مجموعة اللعب، و١٧ طفلا في المجموعة الضابطة وطبق على أفراد الدراسة الأدوات التالية:

١- مقياس ADOS لتقييم أطفال التوحد (Lord et al, 2000).

٢- مقياس ADI_R وتم تطبيقه على الوالدين من أجل إثبات صدق التشخيص الإكلينيكي للتوحد (Lord 2000).

٣- بطارية لتقييمات طفل التوحد وتشمل مقاييس مولين Mullen للتعلم المبكر، مقاييس نمو اللغة ل ريجنيل Regnell، ومقياس التواصل الاجتماعي المبكر، وتقييم اللعب المقنن.

٤- بطاقة ملاحظة "للعب الأم والطفل" مع بعضهما بمجموعة معيارية من الألعاب لمدة ١٥ دقيقة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال في مجموعة الانتباه المشترك قدموا عروضا أكثر وتحسنا أكبر في الاستجابة للانتباه المشترك. وأظهر الأطفال في مجموعة اللعب تنوعا أكثر لأنواع اللعب ومستويات اللعب كما تمكن الأطفال من تعميم مهاراتهم المتعلمة حديثا من جلسات العلاج الفردية مع الفاحصين على اللعب ومع المربين.

٥- أجرت سهى أحمد أمين (٢٠٠٨) دراسة بعنوان: فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم

هدفت الدراسة إلى الكشف المبكر عن العجز في مهارات الانتباه المشترك بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن ثم تقديم برنامج تدخل مبكر لتعليم هذه المهارات.

واشتملت عينة الدراسة على ٦ أطفال توحديين ذكور من أحد المراكز غرب الإسكندرية، في عمر ٥- ٧ سنوات.

استخدمت الباحثة ما يلي:

- اختبار جودارد للذكاء.
- مقياس تقدير توحد الطفولة (CARS) (إعداد سكوبلر وآخرون، ١٩٩٨)، ترجمة وتعريب محمد حسيب الدفراوي، ١٩٩١.
- قائمة تقييم مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد (AEJASC) (إعداد الباحثة).
- مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٣).

- برنامج التدخل المبكر القائم على استخدام الأنشطة (إعداد الباحثة).
- كما أيدت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التدخل المبكر الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وظهر أثره في تحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

إجراءات الدراسة:

العينة

تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلا ذوي اضطراب التوحد بعد تطبيق مقياس تشخيص التوحد عليهم (مقياس تقييم التوحد الطفولي كارز Childhood Autism Rating Scale (CARS) تعريب وتقنين هدى أمين، (٢٠٠٤) ثم تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الانتباه المشترك للأطفال ذوبي اضطراب التوحد)، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

إجراءات إعداد المقياس:

مر إعداد مقياس الانتباه المشترك بعدة خطوات على النحو التالي:

١- جمع المادة العلمية حول موضوع الانتباه المشترك.

٢- الإطلاع على ما توفر من الكتابات المتاحة على الانتباه المشترك لدى الأطفال العاديين بصفة عامة والأطفال ذوي اضطراب التوحد بصفة خاصة، وفي ضوء ذلك تم صياغة عبارات مقياس الانتباه المشترك في صورته الأولية استنادا إلى القراءات في المصادر والمراجع العلمية ذات الصلة بموضوع المقياس، في حدود علم الباحثة.

٣- الإطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم الإطلاع على الدراسات والبحوث التالية:

أولسون جينفر Jennifer olson (٢٠٠٢)، باتيرسون ميشيل Michael Patterson(١٩٩٦) وبلوباي جينفر Jennifer C, Willoughby (١٩٩٨)بوردون ليندا Linda S, Bourdon (١٩٩٩)، أوسا جينفر Jennifer Ossa (١٩٩٩)،كريستينا والين Whalen Christina (٢٠٠١)، هيندرسونليتبت Lynnette M. Henderson (٢٠٠٠)، بلامر أماندا Amanda L, Plummer (٢٠٠٩)، بروينسمافون Yvonne E, M. Bruinsma (٢٠٠٤)، ماريباونشرساين Signe, Marie Boucher (٢٠٠٧) وونج كوني Connie Wong

(٢٠٠٦)، شايا بينتونريفيز Reavis, Shaya Benton (٢٠٠٣)، بلوك جيسيك Jessica Block (٢٠٠٦)، سهى أمين (٢٠٠٨)

٤-بناء على الخطوات السابقة، تم إعداد المقياس في صورته الأولية، مكونا من (٩٠) عبارة ، حيث تم عرضه على السادة المحكمين الأساتذة والأساتذة المساعدين العاملين في ميدان علم النفس وميدان التربية الخاصة ومجموعة من المدرسين والأخصائيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث:

- وضوح العبارات ومناسبتها لما وصفت لقياسه.
- انتماء كل عبارة للبعد الذي يتضمنها.
- مناسبة العبارات للأطفال عينة الدراسة.
- وضوح صياغة العبارات.
- إبداء أي ملاحظات أو تعديلات يرونها سواء كنت بالحذف أو بالإضافة أو إعادة الصياغة أو تحويل بعض العبارات إلى بعد آخر و أي اقتراحات أخرى.
- بعد العرض على السادة المحكمين تم اختيار العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠%، ومن ثم استبعاد ٢٨ عبارة، وأصبح عدد عبارات المقياس ٦٢ عبارة.

٤- تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها ٤٠ طفلا من ذوي اضطراب التوحد بهدف التأكد من ثبات المقياس وصدق المقياس.

وصف المقياس

يتكون مقياس الانتباه المشترك من سبعة أبعاد رئيسية هي:

البعد الأول: **التواصل البصري**.

ويقصد به التقاء العيون الذي يحدث بين الطفل والشخص الآخر.

البعد الثاني: **متابعة نظرات الآخرين** (**متابعة التوجه البصري للآخرين**).

ويقصد به تتبع الطفل لنظرات الشخص الآخر والنظر لنفس الشيء الذي ينظر إليه.

البعد الثالث: **المبادأة والاستجابة للإشارات**.

ويقصد بها استخدام الطفل للإشارات واستجابته وتتبعه لإشارات الآخرين.

البعد الرابع: **التقليد**

ويقصد به قيام الطفل بتقليد الشخص الآخر لفظيا وحركيا.

البعد الخامس: **المبادأة والاستجابة لمهارة عرض وإحضار (تقديم) الأشياء**.

ويقصد بها إظهار وتقديم الطفل شيء ما للشخص الآخر بغرض جذب انتباهه إلى هذا الشيء وأيضا استجابة الطفل عندما يظهر له الشخص الآخر شيء ما.

البعد السادس: **جذب انتباه الآخرين أثناء اللعب**.

ويقصد به رغبة الطفل في أن ينظر إليه شخص ما، عندما لا يكون انتباه هذا الشخص موجه إليه بالفعل.

البعد السابع: **مشاركة المشاعر والحالة الوجدانية**

ويقصد بها اهتمام الطفل بمشاعر الآخرين ومشاركتهم نفس الحالة الوجدانية.

ويبلغ مجموع عبارات المقياس المتضمنة داخل هذه الأبعاد (٦٢) عبارة بعد التعديل في الصورة النهائية للمقياس كالتالي:

البعد الأول (التواصل البصري): أحد عشر عبارة.

البعد الثاني (متابعة نظرات الآخرين "متابعة التوجه البصري للآخرين"): ستة عبارات.

البعد الثالث (المبادأة والاستجابة للإشارات): اثنى عشر عبارة.

البعد الرابع (التقليد): ثمانية عبارات.

البعد الخامس (المبادأة والاستجابة لمهارة عرض وإحضار (تقديم) الأشياء: تسعة عبارات.

البعد السادس(جذب انتباه الآخرين أثناء اللعب): ستة عبارات.

البعد السابع (مشاركة المشاعر والحالة الوجدانية): عشر عبارات.

طريقة التطبيق والتصحيح

ويقوم ولي الأمر أو القائم برعاية الطفل أو الأخصائي بالإجابة على عبارات المقياس عن طريق اختيار إحدى الإجابات الآتية: (يحدث دائما- يحدث أحيانا- لا يحدث إطلاقا)، وكل إجابة من هذه الإجابات تقابل إحدى الدرجات التالية (١-٢-٣) على الترتيب، والإجابة بكلمة (دائما) أو الحصول على درجة (٣) يعني أن الطفل لديه مستوى مرتفع من الانتباه المشترك، ويتم حساب الدرجة الكلية عن طريق تجميع درجات الطفل التي حصل عليها في الأبعاد السبعة المكونة للمقياس، وعلى ذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (١٨٦) درجة والدرجة المتوسطة (١٢٤) والدرجة الصغرى (٦٢)، وتعتبر الدرجة العظمى

دلالة على ارتفاع في مستوى أداء مهارات الانتباه المشترك والدرجة الصغرى دلالة على قصور في مستوى أداء هذه المهارات.

صدق وثبات المقياس

للتحقق من صدق وثبات المقياس، تم اتخاذ الإجراءات التالية:

أ) صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

١-صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ١٠ محكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين العاملين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ومجموعة من المدرسين والأخصائيين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لإبداء الرأي حول ملاءمة العبارات ومناسبتها والهدف الذي أعدت من أجله والتأكد من صحة وصياغة عبارتها وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم، تم استبعاد العبارات التي قرر المحكمون عدم صلاحيتها والإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠%، وقد اجتمعت آراء السادة المحكمين على مناسبة عبارات المقياس وصلاحيته لقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وقد تم اتفاق المحكمين على ما يلي:

- حذف العبارات (٣، ٦، ٩، ١٠، ١١) وتعديل العبارات (٢، ٧، ١٥) في البعد الأول.
- حذف العبارة (١)، وتعديل العبارة (٥) في البعد الثاني.
- حذف العبارات (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٢) في البعد الثالث.
- حذف العبارات (٤، ٥، ٩) وتعديل العبارة (٦) في البعد الرابع.
- حذف العبارتين (٤، ٧) في البعد الخامس.
- الإبقاء على جميع عبارات البعد السادس.
- حذف العبارات (٤، ٥، ٦، ١٢، ١٤، ١٦) في البعد السابع.

وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٦٢) عبارة موزعة على سبعة أبعاد، البعد الأول يتكون من (١١) عبارة، البعد الثاني (٦) عبارات، البعد الثالث (١٢) عبارة، البعد الرابع (٨) عبارات، البعد الخامس (٩) عبارات، البعد السادس (٦) عبارات، البعد السابع (١٠) عبارات.

جدول (١) يوضح العبارات المحذوفة في مقياس الانتباه المشترك

اسم البعد	العبارات المحذوفة
البعد الأول (التواصل البصري)	• يتوقف الطفل عن أداء مهمة ما ويلتفت إلى الشخص الآخر عندما يسمع اسمه. • يأتي الطفل إلى الشخص عندما ينادي عليه. • يغير البالغ (الجليس) انتباهه إلى الشيء الذي يهتم به الطفل حيث ينظر إلى الشيء لذي يركز انتباهه عليه. • ينظر الطفل إلى الشخص وكأنه يطلب معلومة منه (عندما يعطي له الشخص شيء لا يعرفه أو لا يفهمه). • ينظر الطفل إليه، ثم إلى الشيء الذي يريده، ثم ينظر إليك مرة ثانية، عندما يحاول أن يجعلك تعرف ما يريده
البعد الثاني (متابعة نظرات الآخرين)	يحدد الطفل اتجاه نظرات الآخرين
البعد الثالث (المبادأة والاستجابة للإشارات)	• يشير الطفل إلى لعبة معينة ثم يتوجه بالنظر إلى وجه الجليس. • يستجيب الطفل للباحث عندما يشير إلى شيء بعيد. • يستجيب الطفل للباحث عندما يشير إلى شيء قريب. • يستجيب الطفل لإشارة قريبة بالإضافة إلى التواصل البصري. • يستجيب الطفل لإشارة بعيدة بالإضافة إلى التواصل البصري.

	• يشير الطفل ليبين الشيء الذي يريده، ثم ينظر للخلف عندما يشير. • يتواصل الطفل مع البالغ باستخدام اصبعيه للإشارة إلى الأشياء والصور. • يستخدم الطفل الإشارة مع التلفظ بالكلمة. • يدرك الطفل معنى إشارات أو إيماءات الآخرين. • يستطيع وصف مشاعره الخاصة عن طريق (إشارة- إيماءة- كلمة)
البعد الرابع (التقليد)	• يتبع الطفل تعليمات بسيطة إذا كان في مجموعة صغيرة. • يتبع الطفل تعليمات بسيطة في مجموعات كبيرة (الفصل) مثل اقفز، اجر. • يتبع الطفل تعليمات لسلوك مركب من خطوتين (بطرق الباب ثم يفتحه)
البعد الخامس (المبادأة والاستجابة لمهارة عرض وإحضار "تقديم الأشياء)	• يصل الطفل للعبة ثم يعطيها للمدرب. • يعلق الطفل تعليقا لفظيا على الشيء الموجود عنده وهو ينظر إليه.
البعد السابع (مشاركة المشاعر والحالة الوجدانية)	• يبدي الطفل اهتماما بشخص مجروح. • يتبادل الأدوار مع أقرانه. • يتعرف الطفل على رغبة شخص آخر في الحصول على شيء عندما ينظر الشخص لهذا الشيء.

	• يحب أن يلعب بلعب الآخرين. • يساعد أقرانه في إنهاء عمل ما. • ينتظر الدور أثناء أداء بعض الأنشطة الجماعية

جدول (٢) يوضح العبارات المعدلة في مقياس الانتباه المشترك

اسم البعد	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
البعد الأول (التواصل البصري)	• يوجه الطفل رأسه تجاه الباحث. • ينظر الطفل إلى الشخص عندما ينادي عليه ويلتفت إليه. • ينظر لحديث الكبار باهتمام	• يلتفت الطفل إلى الشخص الذي يناديه. • ينظر الطفل إلى وجه الشخص إذا رأى معه شيء أثاره. • يتابع الطفل حديث الكبار باهتمام مع تنقل بصره بين القائمين بالحوار
البعد الثاني (متابعة نظرات الآخرين)	• عندما تسأل عن مكان شخص ما (أو شيء آخر يعرفه الطفل، وبدون استخدام الإشارة فإن الطفل سينظر إلى هذا الشيء أو إلى الشخص)	• ينظر الطفل إلى شيء معين عندما يسأله شخص عن هذا الشيء وذلك بدون استخدام الإشارة
البعد الرابع (التقليد)	• يقلد الطفل أفعال الآخرين	• يقلد الطفل حركات الآخرين

والجدول التالي يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش

$$\text{معادلة لوش} = \frac{\text{عدد المتفقين} - \text{نصف عدد المحكمين}}{\text{نصف عدد المحكمين}}$$

جدول (٣)

يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس الانتباه المشترك باستخدام معادلة لوش (ن= ١٠)

التواصل البصري			المبادأة والاستجابة للإشارات			التقليد			جذب انتباه الآخرين أثناء اللعب		
رقم العبارة	عدد المتفقين	صديق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صديق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صديق العبارة
١	١٠	١	١	١٠	١	١	١٠	١	١	١٠	١
٢	٩	٨	٢	١٠	١	٢	١٠	١	٢	١٠	١
٣	٦	٢	٣	١٠	١	٣	٩	٨	٣	١٠	١
٤	١٠	١	٤	١٠	١	٤	٧	٤	٤	١٠	١
٥	١٠	١	٥	٧	٤	٥	٧	٤	٥	١٠	١
٦	٦	٢	٦	٧	٤	٦	٩	٨	٦	١٠	١
٧	٩	٨	٧	٧	٤	٧	١٠	١	مشاركة المشاعر والحالة الوجدانية		
٨	٩	٨	٨	٦	٢	٨	٩	٨	رقم العبارة	عدد المتفقين	صديق العبارة
٩	٦	٢	٩	٦	٢	٩	٧	٠,٤	١	١٠	١
١٠	٦	٢	١٠	١٠	١	١٠	١٠	١	٢	٩	٠,٨
١١	٦	٢	١١	١٠	١	١١	١٠	١	٣	١٠	١
١٢	٩	٨	١٢	٩	٨	المبادأة والاستجابة لمهارة عرض وإحضار تقديم الأشياء			٤	٧	٠,٤
١٣	١٠	١	١٣	٩	٠,٨	رقم العبارة	عدد المتفقين	صديق العبارة	٥	٦	٠,٢

١٤	١٠	١	١٤	٦	٠,٢	١	١٠	١	٦	٧	٠,٤
١٥	٩	٠,٨	١٥	٩	٠,٨	٢	١٠	١	٧	٩	٠,٨
١٦	١٠	١	١٦	٦	٠,٢	٣	١٠	١	٨	٩	٠,٨
١٧	٦	٠,٢	١٧	١٠	١	٤	٧	٠,٤	٩	٩	٠,٨
متابعة نظرات الآخرين			١٨	٩	٠,٨	٥	١٠	١	١٠	١٠	١
رقم العبارة	عدد المتفقين	صديق العبارة	١٩	٦	٠,٢	٦	١٠	١	١١	١٠	١
١	٦	٠,٢	٢٠	٦	٠,٢	٧	٧	٠,٤	١٢	٧	٠,٤
٢	١٠	١	٢١	٩	٠,٨	٨	٩	٠,٨	١٣	١٠	١
٣	١٠	١	٢٢	٧	٠,٤	٩	١٠	١	١٤	٦	٠,٢
٤	٩	٠,٨				١٠	١٠	١	١٥	١٠	١
٥	٩	٠,٨				١١	٩	٠,٨	١٦	٦	٠,٢
٦	١٠	١									
٧	١٠	١									

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (١: ٠,٨) وهي معاملات مقبولة.

بعد التأكد من سلامة عبارات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٥) أطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك للتعرف على مدى صلاحية العبارات ووضوحها ومدى فهم الأخصائيين لها، وقد أظهرت الدراسة ما يلي:

- فهم الأخصائيين لتعليمات وعبارات المقياس.
- سهولة صياغة العبارات.
- ضرورة التطبيق الفردي للمقياس.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح هذه المعاملات:"

صدق الاتساق الداخلي للبعد الأول

جدول (٤) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الأول

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٨٤**	٠,٧٦**
٢	٠,٧٧**	٠,٧٠**
٣	٠,٧٧**	٠,٥٣**
٤	٠,٥٨**	٠,٣٧*
٥	٠,٧٣**	٠,٧٠**
٦	٠,٤٥**	٠,٣٦*
٧	٠,٦٠**	٠,٣٧*
٨	٠,٥٨**	٠,٦١**
٩	٠,٥٥**	٠,٤٩**
١٠	٠,٤٦**	٠,٣٩*
١١	٠,٥٨**	٠,٤٥**

- *دال عند ٠,٠٥
- ** دال عند ٠,٠١

١- صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني:

جدول (٥) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٦٧**	٠,٥٢**
٢	٠,٧٥**	٠,٦٥**
٣	٠,٧٥**	٠,٦٦**

٤	٠,٦٣**	٠,٦٠**
٥	٠,٧٤**	٠,٧٤**
٦	٠,٦٧**	٠,٥٢**

** دال عند ٠,٠١

٢- صدق الاتساق الداخلي للبعد الثالث

جدول (٦) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الثالث

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٦٤**	٠,٥٦**
٢	٠,٥٣**	٠,٤٥**
٣	٠,٥٠**	٠,٤٣**
٤	٠,٥١**	٠,٤٨**
٥	٠,٦٠**	٠,٥٣**
٦	٠,٦٣**	٠,٦٢*
٧	٠,٦٨**	٠,٦٦*
٨	٠,٦٦**	٠,٦٨**
٩	٠,٦٧**	٠,٥٤**
١٠	٠,٧٤**	٠,٧١*
١١	٠,٦٨**	٠,٦٥**
١٢	٠,٦٦**	٠,٥٦**

** دل عند ٠,٠١

٣- صدق الاتساق الداخلي للبعد الرابع:

جدول (٧) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الرابع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٦٨**	٠,٥٩**
٢	٠,٦٧**	٠,٦٣**
٣	٠,٧٥**	٠,٧٣**
٤	٠,٧٢**	٠,٥٩*
٥	٠,٦٨**	٠,٦١**
٦	٠,٨٢**	٠,٧٩*
٧	٠,٨٤**	٠,٧٨*
٨	٠,٧٦**	٠,٦٨**

** دال عند ٠,٠١

٤- صدق الاتساق الداخلي للبعد الخامس

جدول (٨) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الخامس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٤٠**	٠,٣٣**
٢	٠,٤٤**	٠,٤٤**
٣	٠,٧٨**	٠,٧٢**
٤	٠,٦٠**	٠,٦٦*
٥	٠,٤١**	٠,٤٤**
٦	٠,٤٦**	٠,٥٩*
٧	٠,٦٣**	٠,٦٨*

٨	٠,٥٢**	٠,٥٦**
٩	٠,٦٨**	٠,٧٤**

** دال عند ٠,٠١

٥- صدق الاتساق الداخلي للبعد السادس

جدول (٩) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد السادس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٤٧**	٠,٣٠**
٢	٠,٧٨**	٠,٦٠**
٣	٠,٥٤**	٠,٤٤**
٤	٠,٨٥**	٠,٤٧*
٥	٠,٨٦**	٠,٤٣**
٦	٠,٨٠**	٠,٥٢*

** دال عند ٠,٠١

٦- صدق الاتساق الداخلي للبعد السابع

جدول (١٠) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد السابع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٧١**	٠,٥٨**
٢	٠,٧٠**	٠,٦٣**
٣	٠,٨٠**	٠,٥٧**
٤	٠,٨٠**	٠,٥٤*
٥	٠,٧٠**	٠,٥٧**
٦	٠,٧٩**	٠,٦٢*

٧	٠,٧٣**	٠,٦٥*
٨	٠,٦٤**	٠,٦٨**
٩	٠,٥٧**	٠,٣٧**
١٠	٠,٧٨**	٠,٥٧*

** دال عند ٠,٠١

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	٠,٧٩**
الثاني	٠,٨٩**
الثالث	٠,٩١**
الرابع	٠,٩١**
الخامس	٠,٩١**
السادس	٠,٦٤**
السابع	٠,٧٩**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح من جدول (١١) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠,٦٤-٠,٩١) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق فيقاس ما وضع لقياسه.

ب- ثبات المقياس

تم حسب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لمحاور المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات

جدول (١٢) معاملات الثبات لأبعاد لمقياس والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الأول	٠,٨٤	٠,٨٥
الثاني	٠,٧٤	٠,٦٩
الثالث	٠,٨٩	٠,٩٣
الرابع	٠,٨٧	٠,٩٣
الخامس	٠,٧٨	٠,٨٩
السادس	٠,٨٢	٠,٨٣
السابع	٠,٩٠	٠,٩١
المقياس ككل	٠,٩٦	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علميا.

المراجع العربية:

١- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات (٢٠٠٤). التوحد، الخصائص والعلاج، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٢- سعد رياض (٢٠٠٨). الطفل التوحدي (أسرار الطفل الذاتوي وكيف نتعامل معه). دار النشر للجامعات، القاهرة.

٣- سهام علي عبد الغفار (١٩٩٩). فعالية كل من برنامج إرشادي للأسرة وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من أعراض التوحد. رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة طنطا.

٤- سهى أحمد مين (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحديين وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعي لديهم. مجلة العلوم التربوية. العدد الثالث، يونيو، ص ص ٩١- ١٤٨.

٥- عادل عبد الله محمد (٢٠١٤). استراتيجيات التعلم والتأهيل وبرامج التدخل. (ط١). القاهرة: الدر المصرية اللبنانية.

٦- عادل عبد الله محمد (٢٠١٤ ب). مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. (ط١) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٧- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة عمان. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١٢). معجم مصطلحات اضطراب التوحد. انجليزي عربي- عربي انجليزي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٩- محمد أحمد السيد عويضة الحناوي (٢٠٠٩).فاعلية برنامج تربوي في إكساب بعض المهارات الأكاديمية للأطفال التوحديين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٠- محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج الأطفال الذاتويين مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة (دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات). المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية، تربية بنها، الصحة النفسية نحو حياة أفضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) المجلد الأول، ص ٤١٥- ٤٦٤.

١١- هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠١٠). الأوتيزم الإيجابية الصامتة "استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم (ط٢)، دار النهضة العربية. القاهرة.

١٢- وفاء علي الشامي (٢٠٠٤). سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها. جدة: الجمعية الخيرية النسوية، مركز جدة للتوحد.

المراجع الأجنبية:

1. Amanda L. Plummer (2009).“ Early Social Communication behaviors and their relationship children with autism, with later social Orienting and Joint Attention behavior in young “. MA . The Faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill.
2. Bridget A. Taylor & Hannah Hoch (2008).“ Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention" . Journal of Applied Behavior Analysis .Vol .41 . No. 3 .
3. Connie Shu - Ya Wong (2006). “ Play and Joint Attention of Children with autism in the Preschool Classroom” . PhD. The University of California, Los Angeles.
4. Jennifer C. Willoughby (1998). “ Predicting language and behavioral outcome in high risk infants: The utility of early measures of Joint attention and other nonverbal communication skills." . PhD. The Faculty of the University of Miami.
5. Jennifer Endre Olson (2002) The evolution of joint attention : A case study of two siblings with autism PhD . The faculty of Chicago school of Professional Psychology.
6. Jessica Joy Block. August (2006).“ Relations among Joint attention . attachment, and Language outcome in typically developing infants”. PhD. The University of Miami.
7. Jennifer Lynn de Laossa (1999)." Joint attention in middle Childhood : Problem solving in parent-child interactions.” . PhD. T*he university of California. Riverside .
8. Jones , Emily A; Carr. Eduard G. Spr (2004). Joint Attention in Children With Autism : Theory and Intervention focus on Autism and other Developmental Disabilities : Vol. 19 . No. 1. PP 13 - 26.

9. Kovshoff Hanna (2006)."The development of Joint attention in preschool-aged Children with autism : The effects of early intensive ehavioral intervention. Ph.D .dissertation .England : University of Southampton (United Kingdom).
10. Lim, Hayoung(2012). Developmental Speech - Language Training Through Music for children with autism spectrum disorders. Jessica Kingsley Publisher. London.
11. Linda S. Bourdon (1999).“ Correlates of the Joint Attention disturbance in autism “ PhD. The Faculty of the School of Education .
12. Lynn. Katie (2007).The power of social stories : A strategy for students with autism spectrum disorder. A thesis presented to the faculty of California Staff University, Fullerton.
13. Lynnctte M. Henderson (2000). " Electrophysiological Correlates of Joint Attention and Language in the second year of life.” PhD. The Faculty of The Gradualeschool of Vanderbilt University.
14. Maureen A. Conroy (2008). (Teaching Early Social Communication skills to Young Children with Autism Spectrum Disorders) PhD. Virginia university. Abigail Vo, M.Ed. commuitties of practice training.
15. Michael John Wigler Patterson (1996) “Joint attention : Gaze- and point – Following behavior of Preschool Children with autistic spectrum disorders including autism.” . PhD . The faculty of the Graduate School of Emory University.
16. Murray. Donna (2008).The relationship between Joint Attention Skills and language Abilities in Children With Autism. A Dissertation submitted to the Division of Research and Advanced Studies of the university of Cincinnati in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctorate of philosophy in the

Department of Communication Science and Disorders of the College of Allied Health Science .

17. Nabcr, Fabicnnc. Bakcrmans. Krancnbury. IjzendoomMorinus, Dietz, Claudinc, Dualcn, E.. Swinkcls, Sophie Buitelaar, Jan and Engeland, Herman(2008). Joint Attention Development in Toddlers With Autism, European Child & Adolescent Psychiatry. 17 (3). P.P. 143 - 152.
18. Reavis,Shaya Benton (2003). " Social Orienting as a Construct Underlying Joint Attention and Imitation Skills deficits in Preschool Children with Autism." . MA. The Faculty of The University Of North Carolina at Chapel-Hill.
19. Roos, Elizabeth.; McDuffie, Andrea.; Weismer, Susan and Gemsbacher, Morton (2008) . A comparison of contexts for assessing joint attention in toddlers on the autism spectrum Autism, sage up publications and the national autism society, vol 12, N3 pp 275-291.
20. Signc Marie Boucher (2007)." Joint Attention , imitation , and repetitive behaviors as Predictors of autism and expressive language ability in early childhood". PhD . The Faculty of the university of North Caroline at Chapel Hill
21. Vismara, Laarie and Lyons, Gregory (2007) : Using preservatives interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism: Theoretical and clinical implications for understanding motivation. Journal of positive behavior intervention, vo!9 N4, p.p 214-228
22. Volkmar. Fred R. Cicchetti, Domenic V Rcichow,Brain. &Doehring,Peter(2011). Evidence -based practice and treatments for children with autism . Springer New York Dordrecht Heidelberg London.

23. Whalen Christina(2001)"Joint Attention training for Children with autism and the collateral effects on language , play, Imitation , and social behaviors ". PhD . The University of California , San Diego .

24. Yvonne E. M. Bruinsma(2004). " Increase in the Joint attention . Behavior of eye gaze alternation to share enjoyment as a Collateral effect of pivotal response treatment for three children with autism" . PhD. The university of California, Santa Barbara.

مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

	العبارة	يحدث دائما	يحدث أحيانا	لا يحدث مطلقا
١	أولا: التواصل البصري وتقصد به الباحثة التقاء العيون الذي يحدث بين الطفل والشخص الآخر. يوجه الطفل نظرات عينية تجاه شخص آخر			
٢	يلتفت الطفل إلى الشخص الذي يناديه			
٣	يستجيب الطفل لأمر انظر هنا			
٤	يتواصل الطفل بصريا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يحيطون به			
٥	ينظر الطفل إلى وجه الشخص إذا رأى معه شيء يلفت نظره			
٦	ينظر الطفل إلى وجه الشخص الذي يحاول جذب انتباهه			
٧	ينظر الطفل إلى الآخرين ويستخدم إشارات وتفسيرات للوضع الذي لا يفهمه			
٨	يفحص الطفل وجه الشخص كرد فعل في المواقف الغامضة			
٩	ينظر الطفل وقتا (لا يقل عن ٥ ثوان) في اتجاه عيني أي شخص آخر			
١٠	يتابع الطفل حديث الكبار باهتمام مع تنقل بصره بين القائمين بالحوار			
١١	ينظر الطفل تجاه عيون الشخص الآخر عند الاحتياج لشيء ما			

١	ثانيا: متابعة نظرات الآخرين (متابعة التوجه البصري للآخرين). ويقصد به تتبع الطفل لنظرات الشخص الآخر والنظر لنفس الشيء الذي ينظر إليه هذا الشخص. يتتبع الطفل نظرات الآخرين عندما ينظرون إلى شيء ما			
٢	يحرك الطفل رأسه في نفس اتجاه حركة رأس الشخص الآخر			
٣	يتتبع الطفل النظر في اتجاه عيني الراشد الذي ينظر إليه			
٤	ينظر الطفل إلى شيء معين عندما يسأله شخص عن هذا الشيء وذلك بدون استخدام الإشارة			
٥	يتابع الطفل حركة لعبة ما أينما توجهت			
٦	ينظر الطفل إلى الشخص ثم ينظر إلى الشيء الذي يشير إليه الشخص ثم يعاود النظر مرة أخرى إلى الشخص.			
١	ثالثا: المبادأة والاستجابة للإشارات ويقصد بها قدرة الطفل على استخدام الإشارات واستجابته وتتبعه لإشارات الآخرين يتتبع الطفل إشارات الآخرين			
٢	يتتبع الطفل أشارة قريبة (صورة في كتاب)			
٣	يتتبع الطفل إشارة بعيدة (شيء في الحجرة)			
٤	يشير الطفل إلى لعبة مفضلة لديه			
٥	يشير الطفل إلى شيء قريب بغرض مشاركة الانتباه مع الشخص الآخر			

٦	يشير الطفل إلى شيء بعيد بغرض مشاركة الانتباه مع الشخص الآخر			
٧	يشير الطفل إلى شيء قريب ويتواصل بصريا مع الشخص الآخر			
٨	يشير الطفل إلى شيء بعيد ويتواصل بصريا مع الشخص الآخر			
٩	يستخدم الطفل الإيماءات مثل رفع ذراعيه لكي يحمله البالغ، هز الرأس، التلويح بإشارة باي باي			
١٠	ينظر الطفل إلى ما يشير إليه البالغ عندما يقوم البالغ بالإشارة إلى شيء ممتع في الحجرة ويقول للطفل انظر			
١١	يشير الطفل بإصبعه إلى الكرة عندما يسأله البالغ (أين الكرة) أو (أرني الكرة)			
١٢	يشير الطفل إلى شيء مطلوب منه الإشارة غليه			
١	رابعا: التقليد ويقصد به قيام الطفل بتقليد الشخص الآخر لفظيا أو حركيا يكرر الطفل فعل معين عندما يقوم أحد البالغين بتقليد أفعاله.			
٢	يقلد الطفل أفعال الآخرين في الأنشطة التي تعلمها لأول مرة مثل طريقة استخدام لعبة جديدة، حركات اليد أثناء اداء أغنية.			
٣	يقلد الطفل أصوات /كلمات/ الأغاني مباشرة بعد سماعها لأول مرة			
٤	يقلد الطفل حركات الآخرين			

٥	يبني الطفل برجا مثل الذي بناه المدرب			
٦	يحرك الطفل الدمية طبقا لرغبة المدرب			
٧	يقلد الطفل بعض استخدامات الأشياء			
٨	يقلد الطفل تعبيرات الوجه			
	خامسا: المبادأ والاستجابة لمهارة عرض وإحضار (تقديم) الأشياء ويقصد بها إظهار وتقديم الطفل شيء ما للشخص الآخر بغرض جذب انتباهه إلى هذا الشيء وأيضا استجابة الطفل عندما يظهر له الشخص الآخر شيء ما			
١	ينظر الطفل إلى المدرب عندما يعطي له شيء ما			
٢	ينظر الطفل إلى شيء أظهره له المدرب			
٣	يمسك الطفل شيء ما وينظر إلى المدرب			
٤	يمسك الطفل اللعبة ويرفعها لأعلى تجاه وجه المدرب لكي يراها			
٥	يظهر الطفل شيء ما للمدرب ويتواصل بصريا معه			
٦	ينظر الطفل للعبة أو الشيء حينما يقدمه للمدرب			
٧	يعطي الطفل اللعبة أو الشيء للشخص الآخر وهو ينظر إليه.			
٨	يظهر الطفل للمدرب شيء ما يستطيع عمله أو شيء ما فعله.			
٩	يعطي الطفل للمدرب ألعاب، ورود، وأشياء ممتعة كمحاولة لمشاركة المدرب الاهتمام بهذه الأشياء			
١	سادسا: جذب انتباه الآخرين أثناء اللعب و يقصد به رغبة الطفل في أن ينظر إليه شخص ما، عندما لا			

	يكون انتباه هذا الشخص موجه إليه بالفعل. يحاول الطفل جذب انتباه المدرب لكي يظهر له شيء ممتع			
٢	يحاول الطفل جذب انتباه المدرب لكي يلعب معه لعبة ما.			
٣	يحاول الطفل جذب انتباه المدرب عن طريق إصدار أصوات والنظر إليه في نفس الوقت			
٤	يحاول الطفل جذب انتباه المدرب للحصول على لعبة مفضلة			
٥	يحاول الطفل جذب انتباه المدرب للحصول على بعض الطعام			
٦	يجذب الطفل البالغ من خلال الاحتكاك البدني (كأنه يجذبه من يده).			
١	سابعا: مشاركة المشاعر والحالة والوجدانية ويقصد به اهتمام الطفل بمشاعر الآخرين ومشاركتهم نفس الحالة الوجدانية يشارك الطفل شخصا آخر شعور إيجابيا مثل الابتسامة			
٢	يشارك الطفل شخص آخر في نفس الحالة الوجدانية (الدهشة، السعادة، الخوف)			
٣	يبدي الطفل اهتماما بشخص يتألم			
٤	يشارك الطفل الآخرين شعورهم بالرضا أو السعادة			
٥	يبتسم الطفل أو يضحك عندما يداعبه الآخرون			
٦	يهتم الطفل بفرح أقرانه أو حزنهم			

٧	يندمج الطفل في الرقص والغناء عندما يرى الجماعة المحيطة تفعل ذلك			
٨	يفرح الطفل عند رؤية أطفال آخرين			
٩	يسعد الطفل عندما يلعب معه أطفال آخرين			
١٠	يظهر الطفل اهتمامه لما يفعله الآخرون من نشاط			