

Evaluation of Communication Skills in Autistic Preschool Students

Hojatollah Ragheb, M.A.¹

Received: 13. 8. 13 Revised: 29.12.12 Accepted: 22.6 . 13

ارزشیابی مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم

حجت اله راغب^۱

تاریخ دریافت: ۹۱/۵/۲۳ تجدیدنظر: ۹۱/۱۰/۹ پذیرش نهایی: ۹۱/۴/۱

Abstract

Objective: The aim of this study is to evaluate the communication skills (Social Skills, Language Learning Skills and Play Skills) of Autistic Preschool Students. **method:** This survey study was conducted on 54 autistic preschool students (39 boys and 15 girls) from 15 schools in Tehran. The subjects were selected randomly. The communication skills checklist which was used in this study was made according objects of Organization of Special Education has three subtests: Social Skills, Language Learning Skills and Play Skills. **Results:** Research tools analysis showed that the validity and reliability of checklist is acceptable. Meanwhile analysis of checklist items revealed that autistic preschool students in social skills and language learning skills reach at percentage point 40, and in play skills, reach at percentage point 28. **Conclusion:** More than half of the autistic preschool students have not achieved the maintained objects in social skills, language learning skills and play skills, so their curriculum needs to be reviewed in communication skills especially in the play skills.

Keywords: Autistic preschool students, Communication Skills, Social skills, Language learning skills, Play skills, Evaluation.

چکیده

هدف: هدف پژوهش، حاضر ارزشیابی مهارت‌های ارتباطی (مهارت‌های اجتماعی، زبان‌آموزی و بازی) در دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم است. **روش:** روش این پژوهش از نوع زمینه‌یابی بود که در آن نمونه‌ای شامل ۵۴ دانش‌آموز پیش‌دبستانی (۳۹ پسر و ۱۵ دختر) دارای اختلال اتیسم از ۱۵ مرکز آموزش شهر تهران، به صورت تصادفی انتخاب شدند. چک‌لیست مهارت‌های ارتباطی در این پژوهش که شامل سه خرده‌آزمون به نام‌های مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی و مهارت‌های بازی بود، بر اساس هدف‌های مصوب سازمان آموزش و پرورش استثنایی تنظیم گردید. **یافته‌ها:** تحلیل نتایج نشان داد که ابزار تحقیق از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. در ضمن تحلیل پاسخ‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پیش‌دبستانی به‌طور میانگین در مهارت‌های اجتماعی به نقطه ۴۰ درصد، در مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی به نقطه ۴۰ درصد و در مهارت‌های بازی به نقطه ۲۸ درصد دست یافته‌اند. **نتیجه‌گیری:** بیش از نیمی از دانش‌آموزان پیش‌دبستانی در مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی و همچنین مهارت‌های بازی به هدف‌های تعیین شده نرسیده‌اند. بنابراین برنامه درسی موجود برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم باید در مهارت‌های ارتباطی به ویژه در مهارت‌های بازی با دقت بیشتری اجرا شود.

واژه‌های کلیدی: اتیسم، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زبان‌آموزی، مهارت‌های بازی، ارزشیابی، دانش‌آموزان پیش‌دبستانی

1. **Corresponding Author:** Academic member of Exceptional children Research Institute (Email: haragheb@hotmail.com)

۱. نویسنده مسئول: عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

مقدمه

اتیسم به‌عنوان یکی از اختلالات شدید رشد تلقی می‌شود که با ویژگی‌هایی چون کاستی در برقراری ارتباط و زبان، مشکل در رفتارهای اجتماعی و انجام رفتارهای تکراری و تقلیدی مشخص می‌گردد (دیربجرگ و ودل، ۲۰۰۷). شروع علائم اختلال اتیسم از سن سه سالگی است ولی اغلب والدین اظهار می‌کنند که برخی از علائم را حتی پیش از سن دو سالگی و حدود ۱۸ ماهگی در فرزند خود مشاهده نموده‌اند. سن تشخیص اختلال اتیسم معمولاً در حدود سه سالگی است و تشخیص‌های قبل از سه سالگی ممکن است با اختلال‌های دیگر تداخل داشته باشد (فینک، دراگر و اش، ۲۰۱۰). کودکان با اختلال اتیسم توانایی‌های متفاوتی را در برقراری ارتباط، فرایندهای اجتماعی و همچنین رفتار نشان می‌دهند (ادجین و پنینگتون، ۲۰۰۵). افزایش قابل توجه تعداد کودکان دارای اختلال اتیسم، ضرورت توجه عمده به خدمات پزشکی، خانوادگی، رفتاری و همچنین آموزشی برای آنها را بیش از پیش مطرح می‌سازد. به‌ویژه برنامه‌های آموزشی و تربیتی در ایجاد توانایی و انعطاف‌پذیری کودکان دارای اختلال اتیسم نقش بسیار مؤثری را ایفا می‌کند. بنابر این برنامه‌داری آنها باید به‌گونه‌ای باشد که امکان مداخله‌های لازم برای یادگیری و تغییر رفتار را فراهم آورد (سالزر-آزاروف، فلمینگ، توپا، باس و همد، ۲۰۰۸).

بر اساس دیدگاه جامعه‌ملی اتیسم بریتانیا^۱ آنچه برای حمایت از آموزش و یادگیری دانش‌آموزان اتیستیک لازم می‌باشد همانا یک رویکرد تخصص-محور و حمایت‌ساختارمند^۲ است. در چنین رویکردی، تحلیل‌های رفتاری مورد استفاده، مبتنی بر شیوه‌های رفتاری است و مواردی چون خرد نمودن تکالیف به بخش‌های کوچک‌تر و قابل یادگیری، تقویت رفتارهای مناسبی که در هر مرحله اتفاق می‌افتد و استفاده از

راهبردهای آموزشی ساختارمند و گسترده را در بر می‌گیرد (ویرموث، ۲۰۰۹). هدف برنامه‌های درسی، اثرگذاری بر تدریس و یادگیری و همچنین حمایت از این فعالیت‌هاست. آموزش و پرورش کودکان بسیار مهم است و تخصیص هزینه و زمان به برنامه‌هایی که تأثیر مثبتی بر یادگیری ندارند مقرون به‌صرفه نیست. مصلحت در این است که برنامه‌های موفق و با کیفیت که تأثیر به‌سزایی در پیشرفت دانش‌آموزان دارند حفظ شوند و برنامه‌هایی که پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان را به دنبال ندارند حذف گردند. ارزشیابی برنامه‌داری فرایندی است که قدرت تصمیم‌گیری را افزایش می‌دهد و همسویی برنامه‌ها و اهداف را مشخص می‌کند (نیکولز، شیداک، جانسون و سینگر، ۲۰۰۶). رابینسون، رید، شاگرو، کلپینگر و گرومن (۲۰۰۸) برای ارزشیابی برنامه‌داری دانش‌آموزان دارای اختلال اتیسم از چهار عنصر مهم استفاده می‌شود که عبارتند از: ۱) توصیف چگونگی اجرای برنامه، ۲) تحلیل تجارب اولیه‌ای که در برنامه شرکت نموده‌اند، ۳) تحلیل ارزش‌ها و فواید برنامه و ۴) دیدگاه کلی در مورد ابزار گسترش خدمات برای رفع نیازها، در زمانی که برنامه‌داری دانش‌آموزان دارای اختلال اتیسم در مرحله‌ای آزمایشی قرار دارد. برای ارزشیابی برنامه‌داری کودکان با اختلال اتیسم باید به مهارت‌ها و رفتارهای این کودکان توجه نمود. اختلال در برقراری ارتباط یکی از اصلی‌ترین مشخصه‌های اختلال اتیسم است. اندازه‌گیری مهارت‌های ارتباطی در این اختلال بسیار اساسی است. مهارت‌های ارتباطی نه تنها توانایی صحبت یا تکلم و فهم زبان را شامل می‌شود، بلکه قابلیت ارسال و دریافت پیام از طریق راه‌های غیرکلامی را نیز در بر می‌گیرد (ولکمار، پل، کلین و کوهن، ۲۰۰۵). آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌تواند به شیوه‌های مختلفی انجام شود. یکی از این شیوه‌ها استفاده از مدل‌سازی ویدئویی و نمایش فیلم است. در یک پژوهش مروری، تحقیقاتی که در مورد تأثیر آموزش با مدل‌سازی

ضرورت مورد استفاده قرار دهند (هندلمن، ۱۹۹۹). در ابتدا تصور می‌شد که جای‌دهی کودکان اتیستیک در آموزش و پرورش عادی برای رشد مهارت‌های اجتماعی آنان مفید است ولی نتایج پژوهش‌ها متفاوت بود. در برخی موارد که این کودکان در آموزش فراگیر قرار گرفته‌اند، تعامل اجتماعی آنان نسبتاً محدود و از نظر کیفی ضعیف گزارش شده است. اندرسون، مور، گادفری و فلچر-فلین (۲۰۰۴) ده کودک دارای اختلال اتیسم را از کودکان تا ابتدایی که در آموزش و پرورش عادی مشغول به تحصیل بودند مورد مشاهده قرار دادند. این کودکان در بازی‌های گروهی که کودکان عادی در آن کاملاً پرجنب‌وجوش هستند منزوی و گوشه‌گیر بودند. بررسی‌هایی از این قبیل نشان می‌دهد که جای‌دهی کودکان دارای اختلال اتیسم در مجموعه آموزش فراگیر و در کنار همسالان عادی، برای بهبود مهارت‌های اجتماعی ایشان به تنهایی کافی نیست (اوتن-دشریور، کار، کالی و بلیکلی-اسمیت، ۲۰۰۸). شرایبر (۲۰۱۱) معتقد است تعامل اجتماعی ضعیف مهم‌ترین نقصی است که کودکان دارای اختلال اتیسم با آن مواجه هستند. او پژوهش‌های انجام شده از سال ۲۰۰۰ به بعد را مرور کرد و متوجه شد در حالی که مرتباً بر شمار کودکان دارای اختلال اتیسم افزوده می‌شود، تعداد پژوهش‌های مربوط به تعاملات اجتماعی این کودکان به همان نسبت افزایش نمی‌یابد. به عقیده او برای افزایش مهارت‌های اجتماعی باید در مدرسه توجه بیشتری به روش‌های مداخله‌ای در این زمینه معطوف گردد. البته به عقیده چیانگ (۲۰۰۸) آموزش مهارت‌های اجتماعی به این کودکان تا حدودی موفق بوده است، با این حال اغلب کودکان نتوانسته‌اند به صورت خودجوش به ایجاد ارتباط با دیگران بپردازند. به علاوه، از آنجایی که اختلال اتیسم دارای طیف گسترده‌ای است، رشد شناختی و زبانی کودکان با اختلال اتیسم (اوتیسم) نیز با یکدیگر بسیار متفاوت است. بنابراین این تعجبی ندارد که مهارت‌های تحصیلی و سوادآموزی در

ویدئویی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی در کودکان دارای اختلال اتیسم انجام شده بودند مورد بررسی قرار گرفت. ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که آموزش با این روش بر فراگیری و تعمیم مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال اتیسم مؤثر است (شاکلماهتا، میلر و کالاهان، ۲۰۱۰).

تعامل اجتماعی معیوب که توأم با مشکلات زبانی و ابراز علاقه به دیگران است، یکی از مشخصه‌های فعلی اختلال اتیسم است. گرچه در حال حاضر برنامه‌های آموزش فردی شده برای این کودکان تأکید می‌شود، ولی بسیاری از برنامه‌ها اصلاح مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیستیک را اساس کار خود قلمداد می‌کنند. بدینسان تأکید بر مهارت‌های اجتماعی از جایگاه خاصی برخوردار است (ولکمار، پل، کلین و کوهن، ۲۰۰۵). کودکان دارای اختلال اتیسم در فهم علائم اجتماعی دشواری‌های جدی دارند. بازی کردن با دیگران نیازمند توانایی‌هایی مثل توجه به دیگران، تقلید، بردباری و گفت‌وگو، رعایت نوبت، هماهنگی با افراد دیگر و دادوستد با دیگران می‌باشد. کودکان دارای اختلال اتیسم این امر را بسیار مشکل می‌دانند. گرچه این کودکان بسیاری از این توانایی‌های اجتماعی را ندارند، ولی می‌توانند با بودن در کنار کودکان دیگر، احساس خوشحالی کنند. بنابراین با شرکت دادن این کودکان در تعاملات اجتماعی می‌توان به بهبود روابط اجتماعی آنها کمک نمود (دیربجرگ و ودل، ۲۰۰۷).

مشکلات اجتماعی کودکان اتیستیک از کودکی به کودک دیگر فرق می‌کند. این مشکلات شامل خیره شدن، پیوستگی ضعیف در توجه، توانایی کلامی ضعیف و عدم توفیق در دوست شدن با همسالان را شامل می‌شود (داوسون، تات، ابوت، اوسترلینگ، مونسون و استس، ۲۰۰۴). افزون بر این کودکان دارای اختلال اتیسم در تعمیم مهارت‌های آموخته‌شده به موقعیت‌های جدید ضعیف هستند و نمی‌توانند مهارت‌های خود را در حضور اشخاص دیگر و به هنگام

سنجش‌هایی که در حوزه زبان و گفتار کودکان دارای اختلال اتیسم انجام می‌شود نباید محدود به مهارت‌های زبان‌شناختی نظیر آواشناسی^۴، واژگان^۵، تولید و درک زبان^۶ و نحو^۷ شود. بدینسان سنجش در این حوزه باید متمرکز بر مشاهدات کیفی و اندازه‌گیری‌های کمی مهارت‌هایی نظیر علم عروض^۸ (یعنی کاربرد صدا، زبری و بمی^۹ صدا، سرعت گفتار، فشار روانی و کلمه‌بندی گفتار^{۱۰})، عمل‌گرایی^{۱۱} (مانند استفاده از زبان در تعاملات اجتماعی، رعایت نوبت و قواعد مربوط به پیش‌فرض‌ها - مانند چگونگی ارائه اطلاعات زیاد به مخاطب)، فرازبانی^{۱۲} (گفتار و زبان غیرمستقیم نظیر استعاره^{۱۳}، طعنه^{۱۴}، کنایه^{۱۵} و مزاح^{۱۶}) زبان مرتبط با حالات روانی (مانند مفاهیم، انگیزش، باورها، افکار و احساسات) و مهارت‌های روایتی^{۱۷} باشد. مشاهده و اندازه‌گیری در این حوزه باید مرتبط با الگوهای تعامل اجتماعی و درک حالات خلقی کودک و همچنین رفتارهای غیرانطباقی او باشد. در سنجش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی کودکان خردسال پیش از توانایی کسب گفتار می‌تواند تعیین‌کننده مناسبی برای مداخله باشد. بدینسان کسب اطلاعات کیفی و کمی در مورد مهارت‌های زبان و گفتار کودک در دوره خردسالی ضروری است (ولکمار، پل، کلین و کوهن، ۲۰۰۵). مهارت‌های زبانی با پیوستگی توجه ارتباط دارد. این رابطه به‌ویژه در دوره خردسالی و پیش‌دستانی کاملاً مشهود است. در یک پژوهش، رابطه توجه با زبان دریافتی و زبان بیانی در ۲۰ کودک خردسال ۳ تا ۵ ساله دارای اختلال اتیسم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین زبان دریافتی و پیوستگی توجه ارتباط معناداری وجود دارد، ولی این ارتباط بین زبان بیانی و پیوستگی توجه دیده نمی‌شود (مورای، کریگد، مانینگ- کورتنی، شیر، بین و پرندها، ۲۰۰۸). با افزایش مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی، برخی از رفتارهای نامطلوب نظیر پرخاشگری کاهش می‌یابد. در پژوهشی دیگر تأثیر آموزش مهارت‌های زبانی و ارتباطی بر کاهش

میان این کودکان بسیار متنوع باشد (والون و هارت، ۲۰۱۱).

لیف، داتسون، اپنهایم- لیف، شرمین و شلدون (۲۰۱۱) در زمینه روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی، شیوه‌ای را تحت عنوان آموزش گروهی برای بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال اتیسم معرفی نمودند. مهارت‌های مربوط به بازی نیز در کودکان دارای اختلال اتیسم ضعیف است. رابطه کلامی والدین با کودک در این میان نقش برجسته‌ای دارد. در یک پژوهش، اثر ارتباط کلامی والدین و رشد مهارت‌های بازی در کودکان دارای اختلال اتیسم مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش ۱۶ کودک دارای اختلال اتیسم شرکت داشتند. نتایج نشان داد که در چهار سطح بازی اکتشافی، منطقی، عملکردی و نمادین، حساسیت کلامی والدین موجب رشد مهارت‌های بازی در کودکان اتیستیک می‌شود. البته در بازی منطقی تأثیر مادر بیشتر از پدر است (فلیپین و واتسون، ۲۰۱۱).

الگوهای ارتباطی کودکان دارای اختلال اتیسم در طی دوره خردسالی و در سال‌های بعدی زندگی، رابطه‌ای ناگسستگی با رشد اجتماعی دارد. بنابر این تعجیبی ندارد که حوزه گفتار^۳ و ارتباط در کودکان دارای اختلال اتیسم معیوب است و سنجش‌های متعددی در این حوزه انجام گرفته است (ودربای، پریزانت و شولر، ۲۰۰۰). اصطلاح گفتار فقط به عمل صدا درآوردن و تولید صدا از طریق ارتعاش تارهای صوتی گفته می‌شود. ممکن است یک کودک اتیستیک را ببینید که اکثر اوقات ساکت است ولی در هنگام هیجان زندگی، ناکامی یا پریشانی صدا می‌آورد. این کودک هنوز نمی‌داند که قادر است صدا تولید نماید. اندام‌های او اغلب به صورت غیرارادی تحریک می‌شود. کودکان اتیستیک غالباً از این حقیقت که می‌توانند صدا تولید کنند و یا حتی کلمه و جمله بسازند و مانند دیگران صحبت کنند آگاه نیستند (گابریلز و هیل، ۲۰۰۲).

کودکان سندرم دان نیز در مقایسه با این کودکان در بازی گروهی بهتر عمل می‌کنند. علت شکست کودکان دارای اختلال اتیسم در وانمودسازی احتمالاً مربوط به شکست رشد تئوری ذهن در آنهاست. آنها نمی‌توانند چگونگی تفکر دیگران را بفهمند. آیا اگر وانمودسازی در خردسالی به آنها آموزش داده شود، می‌تواند به ایشان کمک نماید؟ افزون بر این نمی‌توان گفت که آیا شکست کودکان در بازی منجر به نقص در تئوری ذهن می‌شود و یا اینکه شکست در بازی خود محصول و نتیجه تئوری ذهن است. در هر حال بازی نقش بسیار عمده‌ای در این میان ایفا می‌کند (کوهن، ۲۰۰۶). اگر برخی از مهارت‌های دیگر نظیر مهارت‌های مربوط به توجه تقویت گردند، می‌توانند برای بهبود مهارت‌های بازی مفید باشند. در مورد بهبود مهارت‌های توجه و ارتباط آن با افزایش مهارت‌های بازی پژوهشی ترتیب داده شد. در این پژوهش، ۳۵ کودک دارای اختلال اتیسم را به مدت ۵ تا ۸ هفته آموزش دادند. در طی آموزش از سه شیوه بدیع که موجب تقویت مهارت‌های پیوستگی توجه می‌شدند استفاده کردند. نتایج نشان داد که افزایش مهارت پیوستگی توجه به افزایش مهارت در بازی‌های نمادین^{۱۹} کمک کرده و می‌توان آن را به بهبود مهارت‌های بازی تعمیم داد (گالسراد، کازاری، فریمن و پاپارالا، ۲۰۰۷).

ولفبرگ (۱۹۹۹) ادبیات پژوهشی کودکان دارای اختلال اتیسم را مرور کرد و دریافت که در زمینه بازی (به‌ویژه بازی با همسالان) این کودکان در حوزه آموزش و درمان تأکید چندانی صورت نگرفته است. شرات (۲۰۰۱) نیز به چنین نتیجه‌ای رسید. این دو پژوهشگر دریافتند که مداخله‌های انجام شده چندان جامع نیستند و اغلب به این نکته که کودکان عادی چگونه به طور طبیعی بازی می‌کنند توجهی نداشتند. بنابر این کودکان دارای اختلال اتیسم کمک قابل توجهی دریافت نکرده بودند. به نظر شرات و پیتر (۲۰۰۲)، اگر کسی بتواند کودکان دارای اختلال

پرخاشگری در تعدادی از کودکان پیش‌دبستانی دارای اختلال اتیسم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که رفتارهای پرخاشگرانه کودکان پیش‌دبستانی با آموختن مهارت‌های زبانی و ارتباطی کاهش می‌یابد. به همین دلیل توصیه می‌شود پژوهش‌های بیشتری در زمینه مهارت‌های گفتاری و ارتباطی کودکان اتیستیک، به‌ویژه در دوره پیش‌دبستانی و ارتباط آن با مدیریت و هدایت رفتار انجام شود (فری، آرنولد و ویتیمبرگ، ۲۰۰۱).

مهارت‌های زبانی کودکان دارای اختلال اتیسم با کودکانی که دارای آسیب زبانی خاص^{۱۸} هستند تفاوت دارد. در یک پژوهش، مهارت‌های این دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاکی از آن است که کودکان دارای اختلال اتیسم نسبت به کودکان دارای نقص زبانی ویژه در زبان دریافتی دارای عملکرد ضعیفتری هستند. در ضمن مهارت‌های روایتی آنها نیز به‌طور محسوسی پایین‌تر است. داده‌های مربوط به مهارت‌های روایتی زبان، ابزار بسیار مفیدی برای تشخیص مشکلات ارتباطی تلقی می‌شود (مانولیتسی و بوتینگ، ۲۰۱۱). مقایسه کودکان دارای اختلال اتیسم با کودکان عادی همسال نیز نشان داد که خصوصیات برخاسته از کاستی‌های شناختی که منجر به مشکلات غیرکلامی کودکان اتیستیک می‌شود ممکن است خانوادگی باشد. پژوهش مذکور، ۲۷ کودک ۴ تا ۹ ساله دارای اختلال اتیسم و ۲۸ کودک عادی همسال آنها را پوشش می‌داد (لوی و باریودا، ۲۰۱۱).

کودکان اتیستیک به سختی در بازی وانمودی شرکت می‌کنند. عدم وانمودسازی می‌تواند مربوط به کم‌هوشی، ترس از درگیر شدن با کودکان دیگر و بزرگسالان، یا به دلیل اجتناب از بازی باشد. با این حال کودکان دارای اختلال اتیسم با خود و اشیاء بازی می‌کنند. بسیاری از آنها منفعل نیستند. فریث (۱۹۸۹) معتقد است که کودکان اتیستیک از نظر جسمانی دوست ندارند به دیگران نزدیک شوند. حتی

برنامه درسی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم در مهارت‌های یاد شده وجود دارد منعکس و به بهبود اجرای این برنامه کمک نماید.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش این تحقیق، از نوع زمینه‌یابی^{۲۰} است. تحقیق زمینه‌یابی در علوم تربیتی به منظور مطالعه شرایط موجود در رابطه با نیازهای آموزشی به کار می‌رود. این نوع از پژوهش به منظور کشف روابط علی، یا حتی نشان دادن رابطه بین یک متغیر با متغیرهای دیگر مورد استفاده قرار نمی‌گیرد، بلکه تنها نشان می‌دهد که در یک جمعیت چه تعدادی دارای یک خصوصیت ویژه هستند، یا میزان رخداد حوادث خاص چه اندازه است (اپنهایم، ۱۹۶۶، به نقل از روزنتال و رسنو، ۲۰۰۸).

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، مراکز آموزشی دانش‌آموزان با اختلال اتیسم شهر تهران اعم از مدارس خاص و کلاس‌های ویژه ضمیمه در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ است که در آنها برنامه درسی دانش‌آموزان با اختلال اتیسم در مقطع پیش‌دبستانی اجرا می‌شود. در این مطالعه، افراد ذینفع اعم از دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان، افراد مرتبط شامل معلمان و گروه توان‌بخشی و افراد علاقه‌مند اعم از کارشناسان و متخصصان حوزه اتیسم هستند. جامعه دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم شهر تهران اعم از مدارس خاص و کلاس‌های ویژه ضمیمه، در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ برابر با ۸۷ نفر برآورد شد. نمونه این طرح شامل ۵۴ دانش‌آموز پیش‌دبستانی دارای اختلال اتیسم (۳۹ پسر و ۱۵ دختر) است که به صورت تصادفی از بین جامعه دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم شهر تهران اعم از مدارس خاص و کلاس‌های ویژه ضمیمه انتخاب شدند. این دانش‌آموزان در ۱۵ مرکز آموزش (مدارس خاص، کلاس‌های ویژه) شهر تهران، در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول تحصیل بودند.

اتیسم را در جهت یادگیری بازی هدایت کند، این امر منجر به یادگیری می‌شود. چنین یادگیری نیز به نوبه خود موجب ایجاد تغییرات مطلوب در مغز می‌گردد. در این صورت ممکن است تفکر کودکان دارای اختلال اتیسم انعطاف‌پذیرتر شود. یادگیری بازی کردن با دیگران، این کودکان را به دنیای روابط اجتماعی و سرگرمی هدایت می‌کند. به طور کلی روابط اجتماعی و از جمله رابطه والدین با کودک سهم به‌سزایی در رشد مهارت‌های بازی در کودک دارد. رابطه کلامی والدین با کودک در این میان نقش برجسته‌ای دارد. در یک پژوهش، اثر ارتباط کلامی والدین و رشد مهارت‌های بازی در کودکان دارای اختلال اتیسم مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش ۱۶ کودک دارای اختلال اتیسم شرکت داشتند. نتایج نشان داد که در چهار سطح بازی اکتشافی، منطقی، عملکردی و نمادین حساسیت کلامی والدین موجب رشد مهارت‌های بازی در کودکان اتیستیک می‌شود. البته در بازی منطقی تأثیر مادر بیشتر از پدر است (فلیپین و واتسون، ۲۰۱۱).

مقدمات برنامه درسی کودکان با اختلال اتیسم در ایران از سال ۸۴ با تدوین دستورالعمل اجرایی پیش‌دبستانی آموزش و توان‌بخشی دانش‌آموزان با اختلال اتیسم شروع شد. در سال ۸۵ مراکز چهارده استان و هفت شهرستان به این طرح پیوستند. در حال حاضر در ادامه روند آموزش به این دانش‌آموزان، نماینده‌های سازمان آموزش و پرورش استثنایی علاوه بر ارزیابی آموزشی تمام دانش‌آموزان، برنامه آموزش انفرادی آنها را تهیه و در اختیار کارشناسان و معلمان مربوطه قرار داده‌اند. بر همین اساس مسئله اصلی در پژوهش حاضر، بررسی و ارزشیابی برنامه درسی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم در دستیابی به مهارت‌های اجتماعی، زبان‌آموزی و بازی است. برای ارزشیابی برنامه درسی موجود در دستیابی دانش‌آموزان به مهارت‌های مذکور سه هدف یا سه سؤال طرح گردید. نتایج این پژوهش ممکن است نقاط ضعفی را که در

ابزار پژوهش

ابزار این پژوهش، چک‌لیست مهارت‌های دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم است. قبل از شرح ابزار لازم به توضیح است که مبنای نظری ساخت این چک‌لیست بر اساس هدف‌های مصوب سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور است. این هدف‌ها در دفترچه‌ای با عنوان آموزش و ارزیابی پیش‌دبستان نوآموزان طیف اتیسم و هدف‌های آموزش ابتدایی این دانش‌آموزان در سال ۱۳۸۶ تصویب گردیده است. در ضمن گویه‌های این چک‌لیست نیز غالباً بر اساس خرده هدف‌ها و هدف‌های ریز همان دفترچه آورده شده است.

چک‌لیست مهارت‌های دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم شامل سه خرده‌آزمون با عنوان مهارت‌های اجتماعی (۱۴ گویه)، مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی (۲۷ گویه) و مهارت‌های بازی (۶ گویه) است که توسط مربی دانش‌آموز تکمیل می‌گردد. نحوه تکمیل آن نیز به این صورت است که در مقابل هر گویه، چهار گزینه قرار دارد که پاسخ دهنده یکی از این چهار گزینه را علامت‌گذاری می‌کند. این چهار گزینه عبارتند از: هنوز نه، تا حدودی، چیرگی تقریبی

و چیرگی کامل. ارزش‌گزینه‌ها به ترتیب صفر، یک، دو و سه می‌باشد. به عبارت دیگر گزینه‌ها میزان چیرگی یا تسلط دانش‌آموز بر مهارت مورد نظر را توصیف می‌کنند. برای تهیه این چک‌لیست ابتدا با توجه به ریز هدف‌های ارائه شده برای سه مهارت فوق، یک چک‌لیست مقدماتی با تعداد ۴۷ گویه و بر اساس نظر متخصصان آماده شد. سپس برای تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی گویه‌های چک‌لیست تعداد ۴۰ دانش‌آموز پیش‌دبستانی دارای اختلال اتیسم از آموزشگاه‌های استثنایی شهر تهران به صورت تصادفی انتخاب شده و فرم اولیه توسط مربیان این دانش‌آموزان تکمیل گردید. در اجرای آزمایشی ضریب‌های اعتبار خرده‌آزمون‌ها به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۹۸ و ۰/۹۳ به دست آمد. روایی آزمون که از طریق تحلیل عاملی محاسبه شد نیز نشان داد که بار عاملی گویه‌های سه خرده‌آزمون بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۵ قرار دارد. بنابر این چک‌لیست مذکور از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. در ضمن تمامی گویه‌ها برای مرحله نهایی حفظ شده و هیچ‌یک از گویه‌ها حذف نگردید. خرده‌آزمون‌ها و محتوای گویه‌های مربوط به آنها در جدول‌های ۱ و ۲ و ۳ آمده است.

جدول ۱. خرده‌آزمون مهارت‌های اجتماعی

شماره گویه	محتوای گویه	شماره گویه	محتوای گویه
۱	غیبت والدین را تحمل می‌کند	۸	زباله را در سطل زباله می‌اندازد
۲	کلمه "من و تو (شما)" را با اشاره و بیان نشان می‌دهد	۹	وسایل را پس از استفاده در جای خودش می‌گذارد
۳	به دیگران سلام می‌کند	۱۰	در مواقع لزوم از آموزگار اجازه می‌گیرد
۴	دست کم چهار حالت احساسی را نشان می‌دهد. (خنده، گریه، تعجب، اخم و ...)	۱۱	خداحافظی می‌کند
۵	نوع جنسیت خود را می‌شناسد. (تو دختری یا پسری)	۱۲	در صف ایستاده و با صف حرکت می‌کند
۶	اسم پدر و مادر خودش را می‌گوید. (در صورت داشتن کلام)	۱۳	بدون ایجاد مزاحمت سر کلاس می‌نشیند
۷	اسم خواهر و برادرش را می‌گوید. (در صورت داشتن کلام)	۱۴	کیف و لباس خود را در جای مخصوص می‌گذارد

جدول ۲. خرده‌آزمون مهارت‌های زبان و زبان آموزی

شماره گویه	محتوای گویه	شماره گویه	محتوای گویه	شماره گویه
۱۵	تطابق سه بعدی را انجام می‌دهد. (حیوانات، میوه ها و اشیاء)	۲۹	جملات ۳ آیتمی را بیان می‌کند	
۱۶	کارت حیوانات را نشان می‌دهد. (۵ تایی، ۱۰ تایی، و ...)	۳۰	جزئیات تصویر را بیان می‌کند	
۱۷	کارت میوه ها را نشان می‌دهد	۳۱	یک داستان کوتاه را به طور پیوسته تعریف می‌کند. (۳ جمله‌ای)	
۱۸	کارت اشیاء را نشان می‌دهد	۳۲	از عبارتهای خواهش می‌کنم و تشکر می‌کنم استفاده می‌کند	
۱۹	نام میوه‌ها را بیان می‌کند	۳۳	به سؤالات دارای پاسخ کوتاه بله و خیر پاسخ می‌دهد	
۲۰	کارت اماکن را نشان می‌دهد	۳۴	از میان اشیاء آشنا (۳ شی) با نامیدن یکی از آنها، توانایی پیدا کردن آن را دارد	
۲۱	کودک صداسازی می‌کند. * (در صورت کلام)	۳۵	از میان میوه‌های آشنا (۳ شی) با نامیدن یکی از آنها، توانایی پیدا کردن آن را دارد	
۲۲	کلمات ساده را بیان می‌کند. * (آب، بابا، ماما، بده)	۳۶	از میان حیوانات آشنا (۳ شی) با نامیدن یکی از آنها، توانایی پیدا کردن آن را دارد	
۲۳	نام حیوانات را بیان می‌کند	۳۷	دستورات ساده را اجرا می‌کند. * (بشین، پاشو و...)	
۲۴	کارت مشاغل را نشان می‌دهد	۳۸	دستورات ۲ یا ۳ کلمه‌ای را اجرا می‌کند. (در را ببند)	
۲۵	نام مشاغل را بیان می‌کند	۳۹	توانایی انتقال یک پیام کوتاه را به دیگری دارد	
۲۶	نام مکان را بیان می‌کند	۴۰	تصاویر زنجیره‌ای ۳ قسمتی را مرتب می‌کند	
۲۷	کارت افعال را در صورت داشتن کلام بیان می‌کند. (می‌خندد، گریه می‌کند و...)	۴۱	دستورات دو قسمتی را اجرا می‌کند	
۲۸	نام و نام خانوادگی خود را بیان می‌کند	-		

جدول ۳. خرده‌آزمون مهارت‌های بازی

شماره گویه	محتوای گویه	شماره گویه	محتوای گویه	شماره گویه
۴۲	حرکات مربی را با یک اسباب‌بازی تقلید می‌کند. (عروسک، ماشین و ...)	۴۵	بازی تخیلی انجام می‌دهد. (مثلاً بدون داشتن عروسک وانمود کند که با آن بازی می‌کند)	
۴۳	به تقلید از مربی با اسباب بازی، بازی تخیلی می‌کند. (مثلاً عروسک را بخوابان، موهایش را شانه بزن، غذا بده، با ماشین تصادف کن و ...)	۴۶	در بازی نوبت را رعایت می‌کند. (مانند نوبت در سرسره بازی و ...)	
۴۴	از وسایل اسباب بازی به طرز صحیحی استفاده می‌نماید	۴۷	در بازی گروهی شرکت می‌کند. (مانند عمو زنجیرباف و ...)	

روش اجرا

در این پژوهش با توجه به اهداف و سؤال‌های تحقیق ابتدا یک چک‌لیست برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم به صورت مقدماتی و با استفاده از نظر متخصصان ساخته شد. این چک‌لیست دارای سه خرده‌آزمون به نام‌های مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی و همچنین مهارت‌های بازی بود. سپس ویژگی‌های روان‌سنجی این چک‌لیست در یک اجرای آزمایشی مشخص و برای اجرای نهایی آماده گردید. چک‌لیست مذکور توسط مربیان دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم تکمیل گردید. در اجرای نهایی نیز ویژگی‌های روان‌سنجی چک‌لیست برای خرده‌آزمون‌ها و گویه‌ها

محاسبه شده و پاسخ‌های مربیان مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

پس از اجرای نهایی، ضریب تشخیص گویه‌ها مجدداً محاسبه شد که در حد قابل قبولی است. ضریب‌های اعتبار خرده‌آزمون‌ها نیز به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۹۸ و ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین روایی آزمون که از طریق تحلیل عاملی محاسبه شد نیز نشان داد که بار عاملی گویه‌های سه خرده‌آزمون بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۵ قرار دارد. بنابر این چک‌لیست مذکور در مرحله اجرای نهایی نیز از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. در جدول شماره ۴ ضریب تشخیص و بار عاملی گویه‌ها پس از اجرای نهایی آورده شده است.

جدول ۴. ضریب تشخیص و بار عاملی گویه‌های چک‌لیست مهارت‌های دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم

خرده‌آزمون سوم			خرده‌آزمون دوم			خرده‌آزمون اول		
مهارت‌های بازی			مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی			مهارت‌های اجتماعی		
بار	ضریب	شماره	بار	ضریب	شماره	بار	ضریب	شماره
عاملی	تشخیص	گویه	عاملی	تشخیص	گویه	عاملی	تشخیص	گویه
۰/۸۴	۰/۷۷	۴۲	۰/۸۹	۰/۸۸	۲۹	۰/۸۴	۰/۸۳	۱۵
۰/۸۶	۰/۷۹	۴۳	۰/۸۵	۰/۸۳	۳۰	۰/۸۵	۰/۸۳	۱۶
۰/۹۲	۰/۸۸	۴۴	۰/۷۳	۰/۷۱	۳۱	۰/۸۸	۰/۸۶	۱۷
۰/۷۷	۰/۶۹	۴۵	۰/۷۹	۰/۷۷	۳۲	۰/۸۶	۰/۸۴	۱۸
۰/۸۶	۰/۷۹	۴۶	۰/۸۱	۰/۸۰	۳۳	۰/۹۲	۰/۹۲	۱۹
۰/۸۷	۰/۸۱	۴۷	۰/۸۴	۰/۸۳	۳۴	۰/۸۹	۰/۸۸	۲۰
-	-	-	۰/۸۵	۰/۸۴	۳۵	۰/۸۹	۰/۸۸	۲۱
-	-	-	۰/۸۹	۰/۸۸	۳۶	۰/۸۷	۰/۸۶	۲۲
-	-	-	۰/۷۵	۰/۷۴	۳۷	۰/۹۲	۰/۹۲	۲۳
-	-	-	۰/۷۵	۰/۷۳	۳۸	۰/۸۹	۰/۸۸	۲۴
-	-	-	۰/۸۱	۰/۷۹	۳۹	۰/۹۰	۰/۸۹	۲۵
-	-	-	۰/۸۰	۰/۷۸	۴۰	۰/۹۰	۰/۸۹	۲۶
-	-	-	۰/۷۷	۰/۷۵	۴۱	۰/۸۴	۰/۸۲	۲۷
-	-	-	-	-	-	۰/۸۹	۰/۸۸	۲۸

سوم چکلیست مهارت‌های دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم در اجرای نهایی آورده شده است.

وضعیت پاسخ‌گویی به هر یک از خرده‌آزمون‌ها نیز مورد بررسی قرار گرفت. در جدول شماره ۵، میانگین درصد فراوانی پاسخ به خرده‌آزمون‌های اول تا

جدول ۵. میانگین درصد فراوانی پاسخ به خرده‌آزمون‌های اول تا سوم چکلیست مهارت‌های دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم

ردیف	نام خرده‌آزمون	میانگین درصد فراوانی پاسخ‌دهی به خرده‌آزمون‌ها		
		هنوز نه	تا حدودی	چیرگی تقریبی
۱	خرده‌آزمون اول: مهارت‌های اجتماعی	۳۴/۸۷	۲۱/۶۵	۱۴/۲۹
۲	خرده‌آزمون دوم: مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی	۳۷/۹۳	۲۰/۶۲	۱۶/۴۸
۳	خرده‌آزمون سوم: مهارت‌های بازی	۴۶/۹۳	۲۶/۳۸	۱۶/۳۷

به مهارت‌ها و رفتارهای این کودکان توجه نمود. اختلال در برقراری ارتباط یکی از اصلی‌ترین مشخصه‌های اختلال اتیسم است (ولکمار، پل، کلین و کوهن، ۲۰۰۵).

در پژوهش حاضر نیز برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم در مهارت‌های ارتباطی مورد ارزشیابی قرار گرفت. در برنامه‌ی درسی موجود برای این کودکان هدف‌هایی در مورد مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی و مهارت‌های بازی تدوین گردیده است که مجموع این مهارت‌ها، مهارت‌های ارتباطی تلقی می‌شود. داده‌های مربوط به خرده‌آزمون اول نشان می‌دهد که میانگین درصد فراوانی پاسخ‌دهی به وضعیت هنوز نه (۳۴/۸۷)، تا حدودی (۲۱/۶۵)، چیرگی تقریبی (۱۴/۲۹) و چیرگی کامل (۲۷/۰۲) می‌باشد. به عبارت دیگر تقریباً ۴۱ درصد از دانش‌آموزان در مهارت‌های اجتماعی به چیرگی تقریبی یا کامل دست یافته‌اند و حدود ۵۹ درصد دانش‌آموزان هنوز در این مهارت‌ها مسلط نشده و یا تا حدودی بر آن‌ها مسلط گشته‌اند. در ضمن با تعیین نقطه‌ی ۵۰ درصدی نمرات مشخص گردید که حدود ۶۰ درصد دانش‌آموزان در زیر نقطه‌ی ۵۰ درصدی یا میانه قرار دارند و تنها ۴۰ درصد از آنها موفق شده‌اند به ملاک موفقیت که رسیدن به نقطه‌ی ۵۰ درصدی است دست یابند. به عبارت دیگر برنامه‌ی

همان‌طور که از جدول شماره دو می‌توان مشاهده نمود در اکثر خرده‌آزمون‌ها درصد قابل توجهی از آزمودنی‌ها هنوز به چیرگی تقریبی یا کامل نرسیده‌اند. در ضمن آزمودنی‌ها در خرده‌آزمون‌های اول تا سوم به ترتیب به نقاط درصدی ۴۰ درصد، ۴۰ درصد و ۲۸ درصد رسیده‌اند که کمتر از نقطه‌ی میانه می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

اتیسم به‌عنوان یکی از اختلالات شدید رشد تلقی می‌شود (دیربجرگ و ودل، ۲۰۰۷). کودکان دارای این اختلال از نظر برقراری ارتباط، فرایندهای اجتماعی و رفتار دارای توانایی‌های متفاوتی هستند (ادجین و پنینگتون، ۲۰۰۵). برنامه‌های آموزشی و تربیتی در ایجاد توانایی و انعطاف‌پذیری کودکان دارای اختلال اتیسم نقش بسیار مؤثری را ایفا می‌کند. بنابر این برنامه‌ی درسی آنها باید به‌گونه‌ای باشد که امکان مداخله‌های لازم برای یادگیری و تغییر رفتار را فراهم آورد (سالزر-آزاروف فلمینگ، توپا، باس و همد، ۲۰۰۸). یکی از امور مهم برای حمایت از آموزش و یادگیری دانش‌آموزان اتیستیک، همانا یک رویکرد تخصص-محور و حمایت‌ساختارمند است (ویرموث، ۲۰۰۹). هدف برنامه‌های درسی، اثرگذاری بر تدریس و یادگیری و همچنین حمایت از این فعالیت‌هاست (نیکولز، شیداک، جانسون و سینگر، ۲۰۰۶). برای ارزشیابی برنامه‌ی درسی کودکان با اختلال اتیسم باید

دانش‌آموزان در مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی به چیرگی تقریبی یا کامل دست یافته‌اند و حدود ۶۰ درصد دانش‌آموزان هنوز در این مهارت‌ها مسلط نشده و یا تا حدودی و به میزان اندکی بر آنها مسلط گشته‌اند. در ضمن با تعیین نقطه ۵۰ درصدی نمرات مشخص گردید که حدود ۶۰ درصد دانش‌آموزان در زیر نقطه ۵۰ درصدی یا میانه قرار دارند و تنها ۴۰ درصد از آنها موفق شده‌اند به ملاک موفقیت که رسیدن به نقطه ۵۰ درصدی است دست یابند. به عبارت دیگر برنامه درسی موجود تنها در مورد ۴۰ درصد از دانش‌آموزان موفق شده است به هدف خود یعنی آموزش استفاده از توانایی گفتار در برقراری ارتباط زبان و زبان‌آموزی برسد. از این‌رو لازم است برنامه درسی موجود در زمینه آموزش استفاده از توانایی گفتار در برقراری ارتباط زبان و زبان‌آموزی با دقت و نظارت بیشتری برخورد کند و شرایط مطلوب-تری برای دستیابی به این هدف به وجود آورد.

شواهد پژوهشی نیز در مورد وجود مشکل در زبان و زبان‌آموزی با نتایج پژوهش حاضر همسو است. به اعتقاد و دربابی، پریزانت و شولر (۲۰۰۰)، حوزه گفتار و ارتباط در کودکان دارای اختلال اتیسم ناقص است، زیرا الگوهای ارتباطی و زبانی کودکان دارای اختلال اتیسم در طی دوره خردسالی و در سال‌های بعدی زندگی، رابطه‌ای ناگسستنی با رشد اجتماعی دارد و این کودکان به دلیل مشکلات تعاملی که دارند، در زمینه زبان و گفتار نیز دارای مشکل هستند. نتایج پژوهش مورای، کریگد، مانینگ-کورتنی، شیر، بین و پرندوایل (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که با افزایش مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی برخی از رفتارهای نامطلوب نظیر پرخاشگری نیز کاهش می‌یابد. فری، آرنولد و ویتیمبرگ (۲۰۰۱) نیز تأثیر آموزش مهارت‌های زبانی و ارتباطی بر کاهش پرخاشگری در کودکان پیش دبستانی دارای اختلال اتیسم را اثبات کرده‌اند.

در مورد مهارت‌های بازی، تحلیل داده‌های مربوط به خرده‌آزمون سوم نشان می‌دهد که برنامه هنوز به-

درسی موجود تنها در مورد ۴۰ درصد از دانش‌آموزان موفق بوده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی موجود در ایجاد و تقویت مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم به اهداف خود نرسیده است. از این‌رو لازم است برنامه درسی موجود در زمینه ایجاد و تقویت مهارت‌های اجتماعی با دقت و نظارت بیشتری برخورد کند و شرایط مطلوبتری برای دستیابی به این هدف به وجود آورد.

شواهد پژوهشی مختلف نیز همسو با نتایج این پژوهش هستند و بر مشکلات دانش‌آموزان با اختلال اتیسم در مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌کنند. برای نمونه، پژوهش دیربجرگ و ودل (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که کودکان دارای اختلال اتیسم در فهم علائم اجتماعی دشواری‌های جدی دارند ولی می‌توانند با بودن در کنار کودکان دیگر، احساس خوشحالی کنند. شواهد پژوهشی داوسون، تات، ابوت، اوسترلینگ، مونسون و استس (۲۰۰۴)، ولکمار، پل، کلین و کوهن (۲۰۰۵) و هندلمن (۱۹۹۹) نیز حاکی از تعامل اجتماعی ناقص این کودکان و همچنین دشواری در تعمیم مهارت‌های اجتماعی آموخته شده در حضور اشخاص دیگر و به هنگام ضرورت هستند. البته به عقیده چیانگ (۲۰۰۸)، آموزش مهارت‌های اجتماعی به این کودکان تا حدودی موفق بوده است، با این حال اغلب کودکان نتوانسته‌اند به صورت خودجوش به ایجاد ارتباط با دیگران پردازند.

در مورد مهارت‌های زبان و زبان‌آموزی، نتایج آماری حاصل از داده‌های مربوط به خرده‌آزمون دوم چکلیست مهارت‌های دانش‌آموزان پیش‌دبستانی دارای اختلال اتیسم نشان می‌دهد که برنامه کاملاً به اهداف خود دست نیافته است. همان‌گونه که از تحلیل داده‌ها می‌توان مشاهده نمود، میانگین درصد فراوانی پاسخ‌دهی به وضعیت هنوز نه (۳۷/۹۳)، تا حدودی (۲۰/۶۲)، چیرگی تقریبی (۱۶/۴۸) و چیرگی کامل (۲۳/۷۷) می‌باشد. به عبارت دیگر تقریباً ۴۰ درصد از

رشد مهارت‌های بازی در ایشان کمک کند. در مورد بهبود مهارت‌های توجه و ارتباط آن با افزایش مهارت‌های بازی، نتایج پژوهش گالسراد، کازاری، فریمن و پاپارلا (۲۰۰۷) نشان داد که افزایش مهارت پیوستگی توجه به افزایش مهارت در بازی‌های نمادین کمک کرده و به بهبود مهارت‌های بازی تعمیم می‌یابد. فلیپین و واتسون (۲۰۱۱) نیز رابطه ارتباط کلامی والدین و رشد مهارت‌های بازی را بررسی کرده و دریافتند که این ارتباط موجب رشد مهارت‌های بازی در کودکان اتیستیک می‌شود.

به‌طور کلی برنامه درسی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی با اختلال اتیسم نتوانسته است در مهارت‌های ارتباطی که شامل مهارت‌های اجتماعی، زبان و زبان‌آموزی و مهارت‌های بازی است به اهداف خود برسد. به‌نظر می‌رسد تفاوت‌های فردی مریبان در اجرای برنامه یکی از محدودیت‌های پژوهش باشد. بنابر این پیشنهاد می‌شود هم در حوزه محتوای آموزشی و هم در حوزه اجرای برنامه درسی، اصلاحات و تغییرات لازم اعمال گردد. همچنین از پیشنهاد‌های کاربردی این است که چنین پژوهشی در مناطق دیگر کشور نیز به اجرا درآید، تا کارایی برنامه در آن مناطق نیز بررسی شود. در ضمن پیشنهاد می‌شود مریبان دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و دبستانی دارای اختلال اتیسم، دوره‌های تخصصی بیشتری برای کاهش رفتارهای نامطلوب و آموزش مهارت‌های ارتباطی بگذرانند و ارتباط بیشتری بین مراکز آموزشی با اولیاء دانش‌آموزان با اختلال اتیسم برقرار گردد.

یادداشت‌ها

- 1) UK National Autistic Society
- 2) Structured Support
- 3) speech
- 4) phonology
- 5) vocabulary
- 6) language comprehension and expression
- 7) syntax
- 8) prosody
- 9) pitch
- 10) phrasing of speech
- 11) pragmatics
- 12) metalinguistics

طور کامل در هدف خود موفق نبوده است و نیاز به برنامه‌ریزی و اجرای مناسب‌تری در این زمینه می‌باشد. با بررسی دقیق‌تر داده‌ها متوجه می‌شویم که میانگین درصد فراوانی پاسخ‌دهی به وضعیت هنوز نه (۴۶/۹۳)، تا حدودی (۲۶/۳۸)، چیرگی تقریبی (۱۶/۳۷) و چیرگی کامل (۱۰) می‌باشد. به‌عبارت دیگر تقریباً ۲۶/۳۷ درصد از دانش‌آموزان در مهارت‌های بازی به چیرگی تقریبی یا کامل دست یافته‌اند و حدود ۷۴ درصد دانش‌آموزان هنوز در این مهارت‌ها مسلط نشده و یا تا حدودی بر آنها مسلط شده‌اند. همچنین با تعیین نقطه ۵۰ درصدی نمرات مشخص گردید که حدود ۷۲ درصد دانش‌آموزان در زیر نقطه ۵۰ درصدی یا میانه قرار دارند و تنها ۲۸ درصد از آنها موفق شده‌اند به ملاک موفقیت که رسیدن به نقطه ۵۰ درصدی است دست یابند. به عبارت دیگر برنامه درسی موجود تنها در مورد ۲۸ درصد از دانش‌آموزان موفق شده است به هدف خود یعنی آموزش مهارت‌های بازی برسد.

شواهد پژوهشی موجود در مورد کیفیت و کمیت بازی در کودکان دارای اختلال اتیسم نیز با نتایج پژوهش حاضر همسو است. برای نمونه فریث (۱۹۸۹) معتقد است که کودکان اتیستیک از نظر جسمانی دوست ندارند به دیگران نزدیک شوند. ولفبرگ (۱۹۹۹) با مرور ادبیات پژوهشی دریافت که در زمینه بازی (به‌ویژه بازی با همسالان) این کودکان در حوزه آموزش و درمان، تأکید چندانی صورت نگرفته است. شرات (۲۰۰۱) نیز به چنین نتیجه‌ای رسید. این دو پژوهشگر دریافتند که مداخله‌های انجام شده چندان جامع نبودند و اغلب به این نکته که کودکان عادی چگونه به طور طبیعی بازی می‌کنند توجهی نداشتند. به نظر شرات و پیتر (۲۰۰۲)، اگر کسی بتواند کودکان دارای اختلال اتیسم را به سوی توانایی یادگیری بازی هدایت کند، این امر منجر به یادگیری می‌شود. کوهن (۲۰۰۶) نیز معتقد است اگر وانمودسازی در خردسالی به کودکان اتیستیک آموزش داده شود، می‌تواند به

- Handleman, J. (1999). Assessment for curriculum planning. In D. Berkell-Zager (Ed.), *Autism: Identification, education & treatment* (2nd ed., pp. 99–110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leaf, J.B., Dotson, W.H., Oppenheim-Leaf, M.L., Sherman, J.A. & Sheldon, J.B. (2011). A Programmatic Description of a Social Skills Group for Young Children With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49-62.
- Levy, Y. & Bar-Yuda, C. (2011). Language performance in siblings of nonverbal children with autism. *Autism*, 15(3), 341-354.
- Manolitsi, M. & Botting, N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39-55.
- Murray, D.S., Creaghead, N.A., Manning-Courtney, P., Shear, P.K., Bean, J. & Prendeville, J.A. (2008). The Relationship Between Joint Attention and Language in Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 23(1), 5-14.
- Nichols, B., Shidake, S., Johnson, G. & Singer, K. (2006). *Managing curriculum and assessment : a practitioner's guide*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing, Inc.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students With Autism Spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive School Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.
- Robison, J., Reed, I., Shugrue, N., Kleppinger, A., & Gruman, C. (2008). An Evaluation of the Autism Pilot Program of the Division of Autism Services of the CT Department of Development Services. University of Connecticut Health Center. The Lewin Group.
- Schreiber, c. (2011). Social Skills Interventions for Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49-62.
- Sherratt, D. (2001) *'Play, Performance and Symbols'*, in *Autism*. London: Jessica Kingsley.
- Sherratt, D. and Peter, M. (2002) *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton.
- 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 Development Disabilities*, 25(1), 23-36.
- Sulzer-Azaroff, B., Fleming, R., Tupa, M., Bass, R., & Hamad, C. (2008). Choosing Objectives for a Distance Learning Behavioral Intervention in Autism Curriculum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 29-36.
- 13) metaphors
- 14) irony
- 15) sarcasm
- 16) humor
- 17) narrative skills
- 18) specific language impairment
- 19) Symbolic
- 20) survey

منابع

- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in freeplay situations. *Autism*, 8(4), 369–385.
- Chiang, H. M. (2008). Communicative spontaneity of children autism: A preliminary analysis. *Autism*, 12(1):9-21.
- Cohen, D. (2006). *The Development of play*. London and New York: Routledge.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., & Estes, A. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271–283.
- Dyrbjerg, P., & Vedel, M. (2007). *Everyday Education: Visual support for children with autism*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Edgin, J. & Pennington, B. (2005). Spatial cognition in autism disorders: Superior, impaired or just intact? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 729-745.
- Finke, E.H., Drager, K.D.R. & Ash, S. (2010). Pediatricians' perspectives on identification and diagnosis of autism spectrum disorders. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 254–268.
- Flippin, M. & Watson, L.R. (2011). Relationships Between the Responsiveness of Fathers and Mothers and the Object Play Skills of Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 220-234.
- Frea, W.D., Arnold, C.L. & Vittimberga, G. (2001). A Demonstration of the Effects of Augmentative Communication on the Extreme Aggressive Behavior of a Child With Autism Within an Integrated Preschool Setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 194-198.
- Frith, U. (1989) *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gabriels, R. L., & Hill, D. E. (2002). *Autism: from research to individualized practiced*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Gulsrud, A.C., Kasari, C., Freeman, S. & Paparella, T. (2007). Children with autism's response to novel stimuli while participating in interventions targeting joint attention or symbolic play skills. *Autism*, 11(6), 535-546.

- Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. (2005). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Hoboken, New Jersey & Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Wearmouth, J. (2009). *A Beginning Teacher's Guide to Special Educational Needs*. New York : McGraw-Hill.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Schuler, A. L. (2000). Understanding the nature of communication and language impairments. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 109–142). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Whalon, K.J., & Hart, G.E. (2011). Children With Autism Spectrum Disorder and Literacy Instruction: An Exploratory Study of Elementary Inclusive Settings. *Remedial and Special Education*, 32(3): 243–255.
- Wolfberg, P.J. (1999) *Play and Imagination in Children with Autism*. New York: Teachers College Press.

