فعالية برنامج تدريبي لألعاب مشتقة من مقياس ستانفورد- بينيه في تنمية الحصيلة اللغوية وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال التوحديين

أ.د. عادل عبد الله محمد ★

ملخص:

يعاني أكثر من نصف الأطفال التوحديين من عدم قدرتهم على الكلام دون تدريب، كما يعانون من عدم قدرتهم على استخدام ما لديهم من مفردات لغوية في الحديث ذي المعنى. ويمكن التغلب على ذلك باللجوء إلى التدريب وبرامج التدخل المناسبة.

وتهدف هذه الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي يضم مجموعة من الألعاب المشتقة من مقياس ستانفورد- بينيه وذلك في تنمية الحصيلة اللغوية للأطفال التوحديين، والتعرف على أثر ذلك على استخدامهم الاجتماعي للغة. وضمت العينة عشرة أطفال توحديين تتراوح أعمارهم بين ٦- ٩ سنوات من ذوي معامل التوحد البسيط بمدينة الزقازيق في مصر تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم استخدام المنهج التجريبي مع تطبيق عدة مقاييس ضمت مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، ومقياس الطفل التوحدي، وقائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، ومقياس المستوى اللغوي للأطفال التوحديين،

★ أستاذ التربية الخاصة ورئيس قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ومقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال التوحديين إلى جانب البرنامج التدريبي. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الحصيلة اللغوية للأطفال التوحديين حيث زادت مفرداتهم اللغوية بدرجة دالة إحصائياً، كما ساعدهم على توظيف تلك الحصيلة اللغوية في أحاديث ذات معنى ومغزى مع استمرار هذا التحسن خلال فترة المتابعة. وانتهت الدراسة إلى ضرورة اللجوء إلى برامج التدخل المناسبة لتدريب الأطفال التوحديين على الكلام، والحد من مشكلاتهم اللغوية.

مقدمة:

يعاني أكثر من نصف الأطفال التوحديين كما يشير عادل عبدالله (٢٠٠٨) من عدم قدرتهم على الكلام دون تدريب، كما يعانون من عدم قدرتهم على استخدام ما لديهم من مفردات لغوية في أحاديث وحوارات ذات معنى وهو الأمر الذي يؤدي إلى قصور في تواصلهم مع الآخرين وفي استخدامهم الاجتماعي للغة.

ومن ثم يعد القصور اللغوي بشكل عام من أهم الخصائص التي يتسم بها الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ويشير جرودبرج وكولفزون Grodberg& Kolevzon (٢٠٠٩) إلى أن اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي عام أو منتشر يتسم بالتأخر أو النمو غير العادي في الجانب اللغوي، والاجتماعي، ومهارات التواصل، ووجود أنماط مقيدة من الاهتمامات والأنشطة، والسلوكيات النمطية. وعادة ما تكون بدايته قبل أن يصل الطفل الثالثة من عمره. كما تكون المؤشرات السلوكية والنمائية المميزة له بمثابة أوجه قصور عامة وحادة وذلك في العديد من جوانب النمو.

ويمكن الحد من القصور اللغوي لدى الأطفال التوحديين باستخدام برامج التدخل التي تستخدم الصور والألعاب، أو حتى تلك التي تستخدم الكمبيوتر في هذا السياق.

ويعد مقياس ستانفورد– بينيه هو أكثر مقاييس التقييم المستخدمة موضوعية حتى في مجال ذوي الإعاقات لدرجة أننا في كثير من المحاولات التي نبذلها لتصميم أدوات أو ألعاب تعمل على تنمية مهارات الأطفال التوحديين لا نخرج كثيراً عن إطار ذلك المقياس.

وترى فولدن، وكوليكان، وجارون، ووايت، وبرايسون (٢٠٠٩) Volden, Coolican, Garon, White, & Bryson أن المهارات اللغوية تتبئ بالاستخدام الاجتماعي للغة من جانب هؤلاء الأطفال بدرجة دالة إحصائياً، إلا أن جانباً كبيراً من التباين في درجة الاستخدام الاجتماعي للغة يرجع أيضاً إلى المفردات اللغوية أو المعارف غير اللفظية التي يكونوا قد اكتسبوها.

وتشير جوليا ترافيز ومارثا جيجر (٢٠١٠) Travis& Geiger إلى أن برامج التواصل بصفة عامة لها فعاليتها في زيادة عدد المفردات اللغوية التي يكتسبها هؤلاء الأطفال، وزيادة تعقد الجمل التي ينطقون بها، وتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من جانبهم مما يمكن أن يسهم في زيادة تواصلهم مع الآخرين.

مشكلة الدراسة:

تؤكد المشاهدات والملاحظات الإكلينيكية على ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات من أن أكثر من نصف الأطفال التوحديين تقريباً تنمو لديهم اللغة ببطء شديد، أو أنها قد لا تنمو لديهم مما يسهم

في حدوث القصور الاجتماعي الذي يعانون منه، كما أنهم لا يستطيعون استخدام اللغة دون تدريب.

ومن ثم فإن مهارة الاستخدام الاجتماعي للغة تمثل جانباً أساسياً من جوانب القصور لدى هؤلاء الأطفال.

ووفقاً للاتجاهات الحديثة فإن للصور والألعاب دوراً رئيسياً في زيادة مفرداتهم اللغوية، وتحسين مستواهم اللغوي، كما تمكنهم من الاستخدام الاجتماعي للغة وهو ما قد يسهم في تطور المهارات اللازمة لأدائهم الوظيفي في السياقات اليومية المختلفة.

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل يمكن للبرنامج التدريبي الذي يتضمن ألعاباً مشتقة من مقياس ستانفورد– بينيه أن يسهم في تنمية الحصيلة اللغوية للأطفال التوحديين، وأن يحسن من استخدامهم الاجتماعي للغة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لألعاب ومهام تدريبية مشتقة من مقياس ستانفورد– بينيه في سبيل تنمية الحصيلة اللغوية للأطفال التوحديين، والتعرف على أثره في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة من جانبهم فضلاً عن التعرف على إمكانية استمرار هذا الأثر بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية:

أن الصور والألعاب تسهم في اكتساب اللغة، والتواصل، والاجتماعية من جانب الطفل.

أن التدريب يعمل على تنمية المهارات اللغوية، ويزيد من عدد المفردات اللغوية المكتسبة، ويسهم في تعقد الجمل التي يكونها الطفل، ويساعده على الدخول في حوارات مع الآخرين وهو ما يتطلب منه أن يستخدم اللغة في سياقات ذات معنى ومغزى أي أنه يسهم في تنمية الاستخدام الاجتماعي للغة.

أن اكتساب هؤلاء الأطفال للمفردات اللغوية يساعدهم على التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم، ويمكنهم من الاستخدام الاجتماعي للغة وهو ما قد يسهم في تطور المهارات اللازمة للأداء الوظيفي في السياقات اليومية، ويجعله بالتالي متطلباً أساسياً في برامج التدخل الخاصة بهم.

أن الاستخدام الاجتماعي للغة يعتمد بدرجة لا بأس بها على المفردات اللغوية التي يكون الطفل قد اكتسبها وهو ما يعني أنه لا استخدام اجتماعي للغة دون مفردات لغوية.

أن الاستخدام الاجتماعي للغة يمثل جانباً أساسياً من جوانب القصور لدى هؤلاء الأطفال رغم أهميته في الأداء الوظيفي في السياقات اليومية، أو في ظهور أعراض الاضطراب.

أن التدخل العلاجي للحد من مشكلات الاستخدام الاجتماعي للغة يمثل في الواقع جانباً هاماً في العمل المهني مع الأطفال ذوي مشكلات التواصل بصفة عامة وفي مقدمتهم الأطفال التوحديون.

ندرة الدراسات– وخاصة العربية– التي تناولت هذا الجانب في حدود علم الباحث.

المصطلحات:

- اضطراب التوحدAutism:

يعد اضطراب التوحد كما يشير عادل عبدالله (٢٠٠٨) اضطراباً معقداً يمكن النظر إليه على أنه اضطراب نمائي عام أو منتشر يؤثر سلباً 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 أيضاً 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 فضلاً عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة. وأضاف عادل عبدالله (٢٠١٠) أن هناك تلازماً مرضياً بين اضطراب التوحد واضطراب قصور الانتباه وهو ما يستوجب النظر إلى هذا الاضطراب أيضاً من تلك الزاوية.

- الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics:

يعني مصطلح الاستخدام الاجتماعي للغة pragmatics من الناحية اللغوية كما ورد في المعاجم اللغوية وفي نموذج كاشير Kasher (١٩٩١) تلك اللغة أو الطريقة التي يمكن من خلالها للكلمات والعبارات المختلفة أن تستخدم في المحادثات بغرض التعبير عن معان ومشاعر وأفكار معينة والتي قد تختلف أحياناً عن المعاني التي تستخدم تلك الكلمات من أجلها. أما من الناحية السيكلوجية فيعني- كما يرى الباحث- تلك الطريقة التي يتم بها استخدام الكلمات أو المفردات اللغوية في حديث ذي معنى ومغزى معين ومحدد وفق نمط معين للكلام يقصده المتحدث

كأن يكون سؤالاً أو طلباً، أو استفساراً، أو ما إلى ذلك، والتي تمكنه من توصيل ذلك المعنى الذي يريده للآخرين مما يجعل بوسعه أن يقيم الحوارات الهادفة معهم، وأن يبادلهم الأحاديث أو المحادثات مما ييسر له التفاعل والتواصل معهم. ومن ثم فهو بذلك يعني الاستخدام المناسب للغة أو لنمط الحديث الملائم في السياق الاجتماعي بما يحقق للفرد وظائف أو فوائد معينة في مواقف اجتماعية محددة.

- الحصيلة اللغوية vocabulary:

هي كم المفردات اللغوية التي يكون الطفل قد اكتسبها نتيجة احتكاكه بالبيئة من حوله بمن فيها من أفراد كباراً وصغاراً يقلدهم وهم يتكلمون، وليس شرطاً أن ينطق الكلمة نطقاً صحيحاً على طريقتهم عندما ينطقوها أمامه بطريقة صحيحة، ولكن المهم أن يعني بها شيئاً محدداً.

- البرنامج التدريبي المستخدم:

هو مجموعة من الألعاب والمهام المختلفة التي تم اشتقاقها في الأصل من مقياس ستانفورد- بينيه لتصير على غرار ما ورد فيه، والتي تدخل في إطار برنامج التدخل المستخدم، ويتم تقديمها لمجموعة من الأطفال التوحديين خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الألعاب أو الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل في الواقع على تنمية حصيلتهم اللغوية من مفردات وتعبيرات مما قد يعمل في سبيل تنمية مستوى الاستخدام الاجتماعي للغة من جانبهم، ويسهم بذلك في تحقيق الأهداف المحددة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم في إقامة التفاعلات مع الآخرين والتواصل معهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

توضح الصورة الكلية الشاملة لاضطراب التوحد كما يشير عادل عبدالله (٢٠٠٨) أنه يعد بمثابة اضطراب معقد يستمر مع الفرد مدى حياته، ويمكن النظر إليه من منظور خماسي أو زوايا خمس يبدو من خلالها على أنه اضطراب نمائي عام أو منتشر يؤثر سلباً على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع بالطفل إلى التقوقع حول ذاته مما يدفع بالكثيرين إلى أن يستخدموا مصطلح الذاتوية للدلالة عليه. كما يتم النظر إليه أيضاً على أنه إعاقة عقلية حيث أن الأصل فيه أنه إعاقة معرفية عقلية تشهد قصوراً في الأداء الوظيفي العقلي، والعمليات العقلية، والأداء الأكاديمي، وعدم دقة التفكير، وقصور كل من الأحكام والتفكير المجرد. كما يتم النظر إليه على أنه إعاقة 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 فضلاً عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة.

ويضيف عادل عبدالله (٢٠١٠) أن هناك تلازماً مرضياً بين اضطراب التوحد واضطراب قصور الانتباه وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات الحديثة أيضاً. ومن ثم فقد أصبحت الصورة الكلية الشاملة للاضطراب سداسية المنظور. ويتطلب تشخيص الاضطراب كما ورد في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) APA والمراجعة النصية text revision لذات

الدليل (٢٠٠٠) DSM- IV- TR أن يتم هذا التشخيص وفقاً للمحكات الواردة في الدليل قبل أن يصل الطفل ثلاثين شهراً من عمره.

ويعد القصور اللغوي أحد أهم أوجه القصور التي يعاني منها الطفل التوحدي، ويتراوح هذا القصور كما يرى كاشير وميليجسون (١٩٩٥) Kasher& Meilijson بين عدم نمو اللغة لدى الطفل على الإطلاق إلى استخدام اللغة مع وجود قصور في هذا الاستخدام بمستويات مختلفة بحيث يأتي الاستخدام الاجتماعي للغة في مقدمة ذلك القصور وهو ما يؤدي بصفة أساسية إلى إعاقة التواصل. وفي هذا الإطار تركز محكات تشخيص الاضطراب وفقاً لكل من DSM-IV (١٩٩٤)، DSM- IV- TR (٢٠٠٠) على بداية حدوثه قبل وصول الطفل الثالثة من عمره، ووجود ثلاثة جوانب قصور رئيسية تتمثل في التفاعل الاجتماعي المتبادل، واللغة والتواصل إلى جانب السلوك النمطي المقيد والتكراري. ويشير عادل عبدالله (٢٠٠٤) وهالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) Hallahan& Kauffman إلى أن الأطفال التوحديين يظهرون أوجه قصور شديدة في عدد من الجوانب المختلفة من أهمها التفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات مع الآخرين، واللعب بين الشخصي، والتواصل. كما يعاني هؤلاء الأطفال اضطراباً في الكلام واللغة والسعة المعرفية. ويضيف عادل عبدالله (٢٠٠٨) أن من الأمور التي قد تعوقهم عن التواصل الطبيعي مع الآخرين أن كلامهم ينقصه الوضوح والمعنى، وأن لديهم نقصاً في التواصل البصري، وفهم التعبيرات الوجهية، والإيماءات الاجتماعية. وفضلاً عن ذلك فإن لغتهم تنمو ببطء شديد، أو أنها قد لا تنمو على الإطلاق، كما أنهم يستخدمون الكلمات دون أن يكون لها معنى محدد وواضح، وغالباً ما يقومون بتكرار غير ذي معنى

لكلمات أو عبارات ينطق بها شخص آخر، ولا يستخدمون الحديث للتواصل ذي المعنى.

كذلك فإنهم لا يستطيعون استخدام الكلمات التي لديهم في سياقات مختلفة، ولا يمكنهم أن يعيدوا ترتيب المعلومات التي يستقبلوها، ولا يستخدمون معاني الكلمات كي تساعدهم في استرجاع المعلومات المختلفة،ولا يستطيعون أن يدخلوا في حوارات مع الآخرين.

وترى ماكان وبيبي وجيبون وأوهير وروزرفورد (٢٠٠٧) McCann,Peppe, Gibbon,O`Hare,& Rutherford أن اضطراب اللغة التعبيرية يعد من الخصائص الشائعة بين الأطفال التوحديين وهو ما يكون من شأنه أن يعوق تواصلهم مع الآخرين. وتفترض نظرية العقل أو المعرفة theory of mind كما يرى هاب (١٩٩٣) Happ أن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلة جوهرية محددة هي التمثيل العقلي للحالات المختلفة، ولا تنمو لديهم القدرة على معرفة الحالات العقلية المختلفة سواء للذات أو الآخرين والتمييز بينها، كما يجدون صعوبة بالغة في تفسير الألفاظ أو حتى التعبيرات غير اللفظية وهو ما يترك آثاراً سلبية عديدة على سلوكهم الاجتماعي حيث أن عجزهم عن فهم النوايا أو المقاصد، وتنظيم النطق بالكلمات، وتفسير ما يقصده المتحدث وإن نبعت جميعها من القصور المعرفي كما تصوره نظرية العقل أو المعرفة فإنها تؤدي إلى القصور الاجتماعي. ولذلك فإن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يطوروا المهارات الاجتماعية التي لا تدخل في إطار ما تتناوله نظرية العقل أو المعرفة إذ يمكن للطفل أن يسلك سلوكاً معيناً كي

يحقق غاية ما كأن يمسك بيد أحد الكبار مثلاً ليحضر له شيئاً مرغوباً وهو ما يعني فهمه لتوجه الهدف.

ويشير كاشير وميليجسون (١٩٩٥) Kasher& Meilijson إلى أن التواصل من جانب هؤلاء الأطفال يتوقف بدرجة كبيرة على قدرتهم اللفظية، ومدى تطور حصيلتهم اللغوية، وقدرتهم على استخدام تلك المفردات في حوار ذي معنى حيث يجدون صعوبة في فهم أو تقدير موقفهم كمتحدثين في تلك الحوارات نظراً لأنهم يفتقرون إلى التماسك المركزي central coherence ويعدون غير قادرين على تجهيز المعلومات في السياقات المختلفة فلا يتمكنون من استنتاج المعاني المثارة في السياقات الموقفية المختلفة حيث لا يساعدهم النسق المعرفي لديهم وتنظيم الذاكرة في التوصل إلى ذلك وهو الأمر الذي يؤدي في الأساس إلى إعاقة التواصل من جانبهم. ومن ثم فإن المشكلة الأساسية هنا تقبع في الاستخدام الاجتماعي للغة وليس في التواصل لأن التواصل ينتج عن ذلك الاستخدام.

وهذا يعني أن الاستخدام الاجتماعي للغة يمثل قصوراً جوهرياً لدى هؤلاء الأطفال، ويتضمن ذلك القصور ما يلي:

١- قصور واضح في استخدام اللغة.

٢- قصور واضح في استخدام السلوكيات غير اللفظية المتبادلة كالتواصل بالعين، وتعبيرات الوجه، والإشارات التي تنظم التفاعلات الاجتماعية.

٣- عدم القدرة على دمج البيانات اللفظية مع البيانات الحسية والانفعالية والحركية.

ويعني الاستخدام الاجتماعي للغة كما يرى كاشير (١٩٩١) Kasher ذلك الاستخدام المناسب للغة في السياق الاجتماعي، ويتضمن العديد من الأمور الهامة في هذا السياق مثل:

١- معرفة أنماط الحديث (التوكيد- السؤال-الطلب-الأمر) واستخداماتها.

٢- معرفة أنساق القواعد التي تحكم تلك الأشياء التي يتم التعبير عنها بالكلمات مثل الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والاستئذان مثلاً.

٣- المعارف اللغوية التي تحكم الجوانب الأساسية في المحادثة والتي تتطلب القيام بتنظيمات معينة مثل أخذ الدور، والتتابع في المحادثة، والرد.

٤- المعارف المرتبطة بالأنساق المعرفية واستخدام اللغة كتذكر الأشياء أو الكلمات، والأدب أثناء الحديث، والتحدث بأسلوب مناسب.

وبذلك فإن الاستخدام الاجتماعي للغة وهو الاستخدام المناسب للغة في السياقات المختلفة يتطلب أن يعرف الطفل ما الذي يقوله، وكيف يقوله، ومتى يقوله، وكيف يسلك مع الآخرين حيث

ترى جوان فولدن وآخرون (٢٠٠٩) Volden et al. في الدراسة التي أجرينها على ٣٧ طفلاً توحدياً أن ذلك الاستخدام يسهم في تطور المهارات اللازمة للأداء الوظيفي في السياقات اليومية، وأن المهارات اللغوية تتبئ بالاستخدام الاجتماعي للغة من جانب هؤلاء الأطفال بدرجة دالة إحصائياً، إلا أن جانباً كبيراً من التباين في درجة الاستخدام الاجتماعي للغة يرجع أيضاً إلى المفردات اللغوية التي يكون الطفل قد اكتسبها أو المعارف غير اللفظية فضلاً عن التواصل والأداء الاجتماعي التكيفي. ووفقاً لدراسة جورتز، وهارتمان، وفيرتي، وأوسترلان، وروفرز، وسيرجنت

Geurts, Hartman, Verte, Oosterlaan, Roevers,& (٢٠٠٩) Sergeant فإن الاستخدام الاجتماعي للغة يرتبط بالتفاعلات الاجتماعية والاهتمامات النوعية.

ويشير كاسبر Kasper (٢٠٠١) إلى أن الاستخدام الاجتماعي للغة هو المجال الذي يجعل الأفراد يحققون الفهم السليم لبعضهم البعض في الموقف الاتصالي، وأنه يعني فهم السياق بما يتضمنه من مقاصد ودلالات لغوية مختلفة بدقة، ودون تحريف مما يسهم في إقامة تواصل اجتماعي فعال بينهم.

ويرى روسيل وجريزل Russell& Grizzle (٢٠٠٨) أن الاستخدام المناسب للغة في السياقات الاجتماعية يتطلب وجود مهارات وكفاءات معينة ترتبط بذلك تأتي المفردات اللغوية في مقدمتها، ثم توظيف تلك المفردات توظيفاً جيداً في السياق الاجتماعي. ومن ثم فإن لغة الطفل يمكن استخدامها كما يرى موسولينو Musolino (٢٠٠٩) في تحليل معنى الكلمات عندما يتطلب السياق ذلك إلى جانب الاستخدام الاجتماعي للغة إذ أن اكتساب الأطفال لتلك المفردات اللغوية واستخدامها في جمل ذات معنى يرتبط بقدرتهم على الاستخدام الاجتماعي للغة وهو ما يؤدي بالتراكيب اللغوية المنطقية إلى أن تتطور وفقاً لذلك.

وتؤكد دراسة جورتز وإمبركتز Geurts& Embrechts (٢٠٠٨) على وجود بروفيل لغوي للأطفال التوحديين يتشابه مع البروفيل اللغوي لأقرانهم ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي المفرط حيث يواجه أفراد المجموعتين مشكلات كثيرة نوعاً ما فيما يتعلق بالاستخدام الاجتماعي للغة وذلك قياساً بالجوانب التركيبية في اللغة. كما أن التلازم

المرضي للاضطرابين يزيد من المشكلات اللغوية التي يصادفها الأطفال. ويرى وايتهاوس، ولاين، ووات، وبيشوب (٢٠٠٩) Whitehouse, Line, Watt,& Bishop أن البروفيل اللغوي الخاص بالأطفال التوحديين يوضح وجود أوجه قصور شديدة في الاستخدام الاجتماعي للغة، كما أوضحت تقارير والديهم وجود مشكلات كثيرة لديهم تتعلق بإجراء المحادثات مع الآخرين، وأن أوجه القصور هذه تستمر حتى المراهقة ما لم يتم تدريبهم على استخدام اللغة والتواصل.

وتوصل سيلر وسيجمان (٢٠٠٨) Siller& Sigman في دراستهما التي أجرياها على ثمان وعشرين طفلاً توحدياً أنه يمكن التنبؤ بمعدل نمو اللغة من خلال استجابة الأطفال لأوامر الآخرين التي تتعلق بالانتباه المشترك، واستجابة الوالدين لانتباه أطفالهما ونشاطهم أثناء اللعب.

وقد حاول مايرز (٢٠٠٧) Myers تحقيق مستوى أعلى من التواصل وزيادة التفاعل من خلال التغلب على المعوقات اللغوية باستخدام برامج علاجية لغوية تفاعلية تركز على تقنيات تكنولوجية من أجل تحسين مستوى الأداء في اللغة التعبيرية والاستخدام الاجتماعي للغة، والطلاقة من خلال ممارسة اللغة في مواقف تواصل حيوية طبيعية، وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن واضح من جانب أفراد العينة عقب البرنامج لاعتماده على الاستخدام الاجتماعي اللغوي Pragmatics في سياقات واقعية. وتؤكد دراسة هايتز (٢٠٠٧) Hytez على أن إتقان الاستخدام الاجتماعي للغة يؤدي إلى صنع علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، كما يمكن الاعتماد على التناول اللغوي في تشخيص الأطفال التوحديين.

ومن المعروف أن الأطفال التوحديين عادة ما يقومون بالترديد المرضي للكلام echolalia وهو ما يعد من أهم ما يعوق التفاعل الاجتماعي والتواصل بين هؤلاء الأطفال وغيرهم. وفي هذا الإطار فإن تعليم الأطفال التوحديين الإجابة على الأسئلة المختلفة من شأنه أن يقلل من حدة هذه الخاصية. كما أن تدريبهم على فهم واستخدام الأنماط الأساسية للحديث، وتدريبهم على معرفة معاني الكلمات، وتدريبهم على مهارات التصرف في السياقات المختلفة باستخدام المعارف اللغوية المناسبة لها يمكن أن يحسن من مهاراتهم اللغوية واستخدامهم الاجتماعي للغة حيث أن عدم تطوير تلك المعارف يعوقهم عن إقامة العلاقات الحميمة مع الآخرين واستمرارها. وفي هذا الصدد يشير هالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) Hallahan& Kauffman إلى أن نمو اللغة واستخدامها من جانب هؤلاء الأطفال يتوقف على تلقيهم التدريب المناسب.

وعندما يتم ذلك فإن اللغة والحديث لديهم ينمو إلى حد ما، ولكنه مع ذلك لا يصل إلى مستوى القدرة العادية لدى الأطفال غير المعاقين. كما أن هذا النمو لا يكون مستوياً بمعنى أن نمو المفردات اللغوية يسرع في الجوانب موضع الاهتمام من جانب الطفل دون غيرها من الجوانب الأخرى. وقد تنمو ذاكرة بعض الأطفال للمعلومات التي يكونوا قد سمعوها أو شاهدوها للتو، ويمكن لبعض الأطفال أن يقرأوا العديد من الكلمات دون أن يفهموا معنى ما يقرأون.

وتشير المشاهدات والملاحظات الإكلينيكية إلى أنهم يعرفون أسماء الأشخاص والأشياء، ويربطوا بين الاسم والشخص أو الشيء فينادوهم بتلك الأسماء، ويمكنهم أن يميزوا بين السؤال والجملة التقريرية والطلب مثلاً، وأن يستخدموا الكلمات للتعبير عن بعض الحالات كالشكر،

والاعتذار على سبيل المثال وهو ما يسهم في تطور استخدامهم الاجتماعي للغة، وييسر لهم التفاعل مع الآخرين، وإقامة الحوارات معهم.

وفي هذا الإطار ترى كاترين آدمز، وجوليان لويد، وكاترين ألدريد، وجانيت باكسيندل (٢٠٠٦) Adams, Lloyd, Aldred,& Baxendale أن التدخل العلاجي للحد من مشكلات الاستخدام الاجتماعي للغة يمثل جانباً هاماً من العمل المهني مع الأطفال ذوي مشكلات التواصل، وأن له فعاليته في تحسين مهاراتهم اللغوية واستخدامهم الاجتماعي للغة وذلك في دراستهن التي قمن فيها بتقديم برنامج تدخل علاجي فردي مكثف يتعلق بتنمية اللغة والكلام لستة أطفال يعانون من قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة، واختبار أثره في الحد من ذلك القصور. كما هدفت دراسة جوليا ترافيز ومارثا جيجر (٢٠١٠) Travis& Geiger التعرف على فعالية برنامج التواصل بنظام تبادل الصور PECS في عدد الكلمات بالجملة، والطلاقة في توجيه الأسئلة، وتقديم التعليقات المختلفة من جانب طفلين توحديين تم تقديم بعض الكلمات المنطوقة لهما إلى جانب الاستخدام المحدود للغة في تبادل التواصل وذلك خلال البرنامج المقدم لهما. وأسفرت النتائج عن فعالية ذلك البرنامج في زيادة عدد المفردات اللغوية التي اكتسبها الطفلان، وزيادة تعقد الجمل التي نطقا بها، وتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من جانبهما إلى جانب زيادة في التواصل سواء باستخدام الصور أو باستخدام الجمل اللفظية وذلك وفقاً لتقارير الوالدين والمعلم. واختبرت دراسة أوجليتري (١٩٩٥) Ogletree فعالية برنامج للتدخل يستخدم مشاهد الفيديو ولعب الدور في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لطفل توحدي يبلغ الخامسة من عمره. وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن من جانب الطفل في التواصل

البصري، والاستجابة للآخرين دون تأخير أو تأجيل، والاستمرار في اشتراكه في المهمة أو النشاط المقدم له.

ويرجع السبب في اشتقاق الألعاب المستخدمة في البرنامج الحالي من مقياس ستانفورد– بينيه على وجه التحديد، وتدريب الأطفال التوحديين عليها إلى أن هذا المقياس يقيس القدرات والمهارات موضع الاهتمام في البحث الراهن وهي الخاصة بالفهم اللفظي، والتعبير اللفظي، والإدراك اللفظي، والمعرفة الاجتماعية وما يتعلق بها من قدرات، ويكشف عن مستوى اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية، ويعطي تحديداً واضحاً لها وهو ما يمكن أن نقوم من خلاله بتحديد تلك الكيفية التي نقوم بموجبها بإعداد واختيار برامج التدخل المناسبة مما يسهم في تنمية تلك القدرات. والأهم من ذلك أن هذا المقياس يعد من أدق المقاييس الموضوعية على مستوى العالم لقياس القدرات العقلية، ومن أكثرها حساسية حتى لأضعف وأقل المستويات العقلية بحيث يمكنه قياسها بدقة كبيرة وذلك على العكس من مقياس وكسلر على سبيل المثال.

وفضلاً عن ذلك يمكننا من خلاله تحديد بروفيل يتضمن نقاط القوة والضعف لدى الطفل وهو ما يمثل أساساً في تصميم برامج التدخل بحسب مستوى قدرات الطفل ومهاراته.

– الفروض

صيغت فروض الدراسة على النحو التالي:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة.

- خطة الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: العينة:

تتألف عينة الدراسة الحالية من عشرة أطفال توحديين من ذوي معامل التوحد المتوسط ممن تتراوح أعمارهم بين ٦- ٩ سنوات بمدينة الزقازيق في مصر بلغ متوسط أعمارهم الزمنية ٩١.٤٢ شهراً، والانحراف المعياري ١٢.٠٧ وتراوحت نسب ذكائهم بين ٥١- ٦٦ بمتوسط ٥٨.١٢ وانحراف معياري ٩.٤٣ وتراوح معامل اضطراب التوحد الخاص بهم بين ٥٤- ٥٨ بمتوسط ٥٥.١١ وانحراف معياري ٨.٦٣. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. كذلك فإن أفراد العينة جميعاً ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتوسط فضلاً عن تجانسهما في المستوى اللغوي والاستخدام الاجتماعي للغة كما يتضح من القياس القبلي (جدول ١).

جدول (١)

قيم U، W، Z لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

(ن١= ن٢= ٥)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥.٣٠	٢٦.٥	١١.٥	٢٦.٥	-٠.٢١٠	غير دالة
	الضابطة	٥.٧٠	٢٨.٥				
معامل الذكاء	التجريبية	٥.٩٠	٢٩.٥	١٠.٥	٢٥.٥	-٠.٤٢٤	غير دالة
	الضابطة	٥.١٠	٢٥.٥				
معامل اضطراب التوحد	التجريبية	٥.٦٠	٢٨.٠	١٢.٠	٢٧.٠	-٠.١٠٥	غير دالة
	الضابطة	٥.٤٠	٢٧.٠				
المستوى الاجتماعي	التجريبية	٥.٢٠	٢٦.٠	١١.٠	٢٦.٠	-٠.٣١٩	غير دالة
	الضابطة	٥.٨٠	٢٩.٠				
المستوى الاقتصادي	التجريبية	٥.٦٠	٢٨.٠	١٢.٠	٢٧.٠	-٠.١٠٥	غير دالة
	الضابطة	٥.٤٠	٢٧.٠				
المستوى الثقافي	التجريبية	٥.٥٠	٢٧.٥	١٢.٥	٢٧.٥	صفر	غير دالة
	الضابطة	٥.٥٠	٢٧.٥				
الدرجة الكلية للمستوى ج ق ث	التجريبية	٥.٤٠	٢٧.٠	١٢.٠	٢٧.٠	-٠.١٠٥	غير دالة
	الضابطة	٥.٦٠	٢٨.٠				
المستوى اللغوي	التجريبية	٥.٥٠	٢٧.٥	١٢.٥	٢٧.٥	صفر	غير دالة
	الضابطة	٥.٥٠	٢٧.٥				
الاستخدام الاجتماعي للغة	التجريبية	٥.٣٠	٢٦.٥	١١.٥	٢٦.٥	-٠.٢١١	غير دالة
	الضابطة	٥.٧٠	٢٨.٥				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هاتين المجموعتين متجانستان.

- ثانياً: الأدوات:

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، تعريب/ مليكة (١٩٩٨).

٢- مقياس الطفل التوحدي، إعداد/ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥).

٣- قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، تعريب/ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦).

٤- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، إعداد/ محمد بيومي خليل (٢٠٠٠).

٥- مقياس المستوى اللغوي للأطفال التوحديين، إعداد / الباحث.

٦- مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال، إعداد/ الباحث.

٧- البرنامج التدريبي، إعداد / الباحث.

وبذلك تتنوع الأدوات المستخدمة بين أدوات ضبط (المقاييس ١- ٢-٣- ٤)، وأدوات قياس (المقياسين ٥- ٦) إلى جانب البرنامج التدريبي. ويمكن وصف هذه الأدوات كما يلي:

١-مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس لتقييم القدرات العقلية في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي

تنبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات تتضمن عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة.

أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق. وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات عمرية معيارية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن إلى جانب ذلك رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

ومن ثم فإن المقياس بصورته هذه يضم أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية هي الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكمي، والاستدلال المجرد البصري، والذاكرة قصيرة المدى يحصل الفرد بموجبها على درجة مركبة أو كلية composite overall score تمثل العامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة. ويندرج تحت كل مجال منها–كما أسلفنا– عدد من الاختبارات التي بلغت ١٥ اختباراً بمتوسط (١٠٠) وانحراف معياري

قدره (١٦)، وكلاهما محسوب بالدرجات العمرية المعيارية التي تعد الأساس في تصنيف الدرجات داخل الفئات.

ويتميز هذا المقياس بمرونة عالية مع دقة وكفاءة في تقييم القدرات المعرفية خاصة مع الأفراد المعاقين عقلياً حيث يمكن إدخال تعديلات على تطبيق الاختبارات المتعلقة بكل مجال على أساس تحليل مطالب المنبه والاستجابة لكل اختبار، وقدرة الفرد من هذه الفئات على تلبية تلك المطالب، وتناول مواد الاختبار. ويصبح من المهم آنذاك أن يتم تطبيق كل الاختبارات التي تكون في حدود طاقة الفرد والتي أكدت الدراسات أنها تضم الفهم اللفظي، وتحليل النمط، وذاكرة الخرز، وذاكرة الجمل. وفي هذا الإطار فإن الفهم اللفظي verbal comprehension يعد من اختبارات مجال الاستدلال اللفظي verbal reasoning وهو عبارة عن صورة لطفل، ويطلب من الفرد فيها أن يقوم بالإشارة إلى أجزاء الجسم في صورة الطفل مثل (أنف– عين– شعر – رجل– ذقن)، والاختبار يقيس الفهم اللفظي، وانتقاء المفردات، والمعرفة الاجتماعية، والقدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بينها، ومدى المعلومات الحقيقية. أما اختبار تحليل النمط pattern analysis فيعد من أهم اختبارات مجال الاستدلال المجرد البصري abstract visual reasoning ويتكون من لوحة من الأشكال المألوفة (دائرة– مثلث– مربع)، ويطلب من الفرد فيها إرجاع القطع إلى أماكنها بالإشارة والتنبيه اللفظي بعد أن ينزع الأخصائي القطع من أماكنها، ويضعها على المائدة بترتيب معين أمام الفرد وذلك وفقاً لتعليمات مصورة في بطاقات خاصة بالاختبار. ويقيس هذا الاختبار توليف الأجزاء في كل معين، والتحليل البصري، والقدرة التخطيطية، والتناسق البصري– الحركي، والبصري المكاني.

ومن جانب آخر فإن اختبار ذاكرة الخرز beads memory يعد من اختبارات مجال الذاكرة قصيرة المدى، ويتكون من خرز من البلاستيك ذات أشكال وألوان مختلفة (أسطوانة- هرم- قرص- كرة- أزرق وأبيض وأحمر)، وكروت ملونة بها صور مجمعة لكل أنواع الخرز الملون تعرض على الفرد مباشرة بعد عرض الخرزة المراد تذكرها. ويقيس الاختبار المنبهات البصرية التي تتضمن الشكل واللون، ويعكس أداء المهارة في التحليل البصري، والتخيل البصري، والذاكرة البصرية، واستراتيجيات التجزئة أو الجمع في أنساق.

وقد يتعرض الأداء لتأثير الانتباه والمرونة والمهارة اليدوية. أما ذاكرة الجمل memory for sentences والتي تنتمي إلى مجال الذاكرة قصيرة المدى فإن الاختبار الخاص بها يتألف من مجموعة من الجمل متدرجة في الطول والصعوبة، ويقوم خلاله الفرد بإعادة الجمل التي يقدمها له الأخصائي.

ويقيس هذا الاختبار الذاكرة السمعية قصيرة المدى، وتذكر المواد ذات المعنى، والفهم اللفظي، ومعرفة بناء الجملة في اللغة العربية.ومن الملاحظ أن أداء الفرد على هذا الاختبار إنما يتأثر بالانتباه. وهذا يعني أن أداء الفرد على اختبارات الذاكرة قصيرة المدى يتأثر بالانتباه.

ولذلك يتم تقديم وصف وتفسير إكلينيكي للحالة أثناء إجراء الاختبار من شأنه أن يعطي وصفاً دقيقاً للانتباه وهو ما يعني أن بوسعنا أن نتعرف على الانتباه بهذه الطريقة.

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس، وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات

مناسبة يمكن الاعتداد بها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠.٥٣- ٠.٨٨، وباستخدام معادلة KR-20 بلغت هذه القيم بين ٠.٩٥-٠.٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠.٨٠-٠.٩٧ كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠.٨٠-٠.٩٠ أما بالنسبة للصدق فقد كشفت نتائج التحليل العاملي لمكوناته عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة.

وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل-م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠.٠١، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية الفكرية، وذوي صعوبات التعلم، والأفراد غير المعوقين، والمتفوقين كانت النتائج مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين هذه الفئات المختلفة.

ونظراً لموضوعية الاختبار فقد عمل الباحث على اشتقاق فكرة مهامه في تقديم الألعاب المنشودة.

وشهد إجراء الدراسة الحالية العديد من الصعوبات عند تطبيق هذا المقياس حيث كان الأطفال يتطلبون جلسة تهيئة وربما أكثر وذلك حتى تتحقق لهم الألفة بالباحث، وبموقف الاختبار فضلاً عن حاجتهم إلى المدعمات والمعززات خاصة وأنهم كانوا مصابين بالذعر عند بداية البرنامج، وعندما يجدون العديد من الأفراد يجلسون بجوارهم. ولذلك فقد كان هناك حرص تام على عدم وجود أي من الأفراد الآخرين معهم في هذا الموقف.

٢-مقياس الطفل التوحدي

إعداد/ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥)

يتألف هذا المقياس من ٢٨ عبارة يجاب عنها باستخدام (نعم) أو (لا) من جانب الأخصائي أو أحد الوالدين، وقد تمت الإجابة عنه في الدراسة الحالية من قبل الأخصائي. وتمثل تلك العبارات في مجملها مظاهر أو أعراض لاضطراب التوحد تمت صياغتها في ضوء تلك المحكات المتضمنة في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقليةDSM- IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤)APA إلى جانب مراجعة ما كتب عن هذا الاضطراب في التراث السيكلوجي والسيكاتري. ويعني وجود نصف هذا العدد من العبارات (١٤ عبارة) على الأقل وانطباقها على الطفل أنه يعاني من هذا الاضطراب.

وفضلاً عن أن هذا المقياس يستخدم بغرض تشخيصي وذلك للتأكد من أن الطفل يعاني فعلاً من اضطراب التوحد عن طريق انطباق الحد الأدنى من العبارات عليه (١٤ عبارة) فإن الاستجابة بنعم تحصل على درجة واحدة، بينما تحصل الإجابة التي توضحها (لا) على صفر.

ولحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين حيث تم الإبقاء فقط على تلك العبارات التي حازت على ٩٥ % على الأقل من إجماع المحكمين. كما تم اللجوء إلى صدق المحك وذلك باستخدام المقياس المماثل الذي أعده عبدالرحيم بخيت (١٩٩٩) كمحك خارجي، وبلغ معامل الصدق ٠.٨٦٣ وبحساب قيمة (ر) بين تقييم الأخصائي وتقييم ولي الأمر بلغت ٠.٩٣٨ أما لحساب الثبات فقد تم استخدام إعادة

التطبيق وذلك على عينة من الأطفال التوحديين (ن=١٣) بفاصل زمني مقداره شهر واحد، وبلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩١٧ وباستخدام معادلة KR- 21 بلغت ٠.٨٤٦ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠.٠١.

٣-قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد:

إعداد / ريملاند وإديلسون

ترجمة وتعريب / عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦)

تعرف هذه القائمة باسم قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، وقد أعدها في الأساس ريملاند وإديلسون Rimland &Edelson بمعهد بحوث اضطراب التوحد في سان دييجو San Diego بالولايات المتحدة الأمريكية. وتتسم هذه القائمة بإجراءاتها البسيطة التي يمكن من خلالها جمع الدرجات التي يحصل الطفل عليها في المقاييس الفرعية المتضمنة والتعامل معها كذلك أو من خلال الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها عن طريق جمع درجات الطفل في تلك المقاييس الفرعية. وتهدف هذه القائمة إلى تحقيق العديد من الأغراض من أهمها تشخيص اضطراب التوحد بين الأطفال، والتعرف على مدى حدة أو شدة السلوكيات التوحدية التي تصدر عن الطفل، وتقييم مدى التقدم الذي يمكن أن يكون الطفل قد أحرزه حال خضوعه لأسلوب علاجي معين حتى يمكن استغلال ما تبقى لديه من قدرات ومهارات مختلفة، وتحديد مدى فعالية أساليب التدخل المختلفة أو الأساليب العلاجية التي يمكن أن نستخدمها مع هؤلاء الأطفال.

وتتألف هذه القائمة من أربعة مقاييس فرعية على النحو المبين يقوم أحد الوالدين، أو الأخصائي النفسي، أو أحد المعلمين وثيقي الصلة بالطفل بالاستجابة عليها من واقع خبرتهم بالطفل ومعرفتهم به

وملاحظتهم لما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة. وتتمثل هذه المقاييس الفرعية في التواصل اللفظي (اللغة والحديث)، والاجتماعية، والإدراك أو الوعي الحسي/ المعرفي، والمشكلات الصحية والحالة الجسمية. ويتألف المقياس الفرعي الأول من ١٤ عبارة، والثاني من ٢٠ عبارة، أما الثالث فيتألف من ١٨ عبارة، والرابع من ٢٥ عبارة ليصبح إجمالي عدد عبارات القائمة بذلك ٧٧ عبارة يتم تقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما يراه المستجيب ويحدده، ومن ثم يتم استخدام تلك المقاييس الفرعية كدليل يساعده في ذلك بحيث يوجد أمام كل عبارة في المقاييس الفرعية الثلاثة الأولى ثلاثة اختيارات تدل في الواقع على مدى انطباقها عليه هي (تنطبق تماماً- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق إطلاقاً) تحصل على الدرجات (٢- ١- صفر) على التوالي باستثناء المقياس الفرعي الثالث (الإدراك أو الوعي الحسي/ المعرفي) حيث يتبع عكس هذا التدريج (صفر- ١- ٢) على التوالي فيتراوح بذلك إجمالي درجات المقياس الفرعي الأول بين صفر- ٢٨ درجة، والثاني بين صفر- ٤٠ درجة، والثالث بين صفر- ٣٦ درجة. ويصبح على المستجيب آنذاك أن يحدد مدى انطباق كل عبارة على الطفل وفقاً لما يراه ويدركه بالنسبة للطفل.

أما فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الرابع فتوجد أربعة اختيارات أمام كل عبارة من تلك العبارات التي يتضمنها تتمثل في الاختيارات التالية (تنطبق تماماً- تنطبق في الغالب- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق إطلاقاً) تحصل على الدرجات (٣- ٢- ١- صفر) على التوالي ليتراوح إجمالي درجاته بين صفر- ٧٥ درجة. ويقوم المستجيب بوضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي يرى أنها هي التي تعبر بدقة عن سلوك الطفل وفقاً لملاحظاته المستمرة لما يصدر عنه من سلوكيات في الظروف

العادية أي في غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد الذين يألفهم، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة. كما يجب عليه ألا يترك أي عبارة دون أن يضع أمامها علامة (√) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته. وبذلك يتضح أن إجمالي الدرجة الكلية للمقياس ككل يتراوح بين صفر – ١٧٩ درجة تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الاضطراب من جانب الفرد، والعكس صحيح حيث يقل معدل الاضطراب وشدته كلما قلت الدرجة الكلية الدالة عليه والتي تدل أيضاً على شدة السلوكيات التوحدية التي تصدر عنه.

وللتحقق من صدق هذه القائمة وثباتها في البيئة العربية تم تطبيقها على آباء ومعلمي أربع مجموعات من الأطفال مختلفي الإعاقات في عدد من المحافظات ضمت مجموعة الأطفال التوحديين (ن= ٣٥)، ومجموعة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ن= ٤١)، ومجموعة الأطفال المتأخرين دراسياً (ن= ٣٦)، كما ضمت أيضاً مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٤)، وتم على أثر ذلك استخدام أكثر من أسلوب واحد من تلك الأساليب التي تتبع في سبيل التحقق من الصدق، ومن مثيلاتها التي يمكن أن تستخدم للتحقق من الثبات. وبالنسبة للصدق تم استخدام مقياس الطفل التوحدي الذي أعده الباحث الأول كمحك خارجي، وتم تطبيق المقياسين على آباء ومعلمي مجموعة الأطفال التوحديين التي أشرنا إليها من قبل، وبلغ معامل الصدق ٠.٧٨ للآباء، ٠.٧١ للمعلمين. وتم حساب الصدق التمييزي عن طريق التأكد من قدرة هذا المقياس على التمييز بين الفئات المختلفة سواء من الأطفال التوحديين أو غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى. وبلغت قيمة (ف) للتباين بين

متوسطات الدرجات الكلية لتلك المجموعات ٢١.٥٤ وهي نسبة دالة عند ٠.٠١ وعند المقارنة بين متوسطات درجات هذه المجموعات كانت الفروق بين مجموعة الأطفال التوحديين وكل مجموعة من المجموعات الأخرى دالة عند ٠.٠١ في غالبيتها وعند ٠.٠٥ في بعضها القليل جداً. أما بالنسبة للثبات فقد تم استخدام عدة أساليب لحسابه. ومن ثم فقد تم تطبيق هذا المقياس على عينة من آباء الأطفال التوحديين (ن= ٢٠) ثم إعادة تطبيقه عليهم بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول. وبعد تصحيح الاستجابات وتقدير الدرجات كانت قيم (ر) الدالة على معاملات الثبات وذلك بين الدرجات في التطبيقين تساوي ٠.٨٩ للدرجة الكلية وهي دالة عند ٠.٠١ كما تم حساب الاتساق الداخلي للقائمة الذي يعتمد على الخطأ المعياري لبنودها وذلك باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ على عينة من الآباء (ن= ٣٣)، وبلغت قيمته ٠.٩٠ للدرجة الكلية وهي نسبة دالة عند ٠.٠١ ومن جهة أخرى فقد تم حساب ثبات التقريرات البينية لمحكمين أو مختبرين مختلفين وذلك بين أزواج من المعلمين، ومن الآباء أي الآباء والأمهات، ومن الآباء والمعلمين (ن= ٢١ في كل حالة) وذلك للتأكد من إمكانية استخدام المقياس مع مختلف المختبرين وتحديد مدى الثقة في تماثل تقاريرهم. وقد بلغت قيمة (ر) للدرجة الكلية بالنسبة للآباء ٠.٩٤ وبالنسبة للمعلمين ٠.٨٥ وبين الآباء والمعلمين ٠.٨٨ وهي نسب دالة عند ٠.٠١ وفضلاً عن ذلك فقد تم حساب الثبات بطريقة سبيرمان للتجزئة النصفية وذلك بحساب الارتباط بين البنود الفردية والزوجية وذلك لاستجابة مجموعة من الآباء (ن= ٢٢)، وكانت النتائج بالنسبة للدرجة الكلية تتراوح بين ٠.٨٧- ٠.٩٣ لأبعاد القائمة،

٠.٩١ للدرجة الكلية. وهو ما يؤكد على صدق هذه القائمة كمقياس وثباتها.

٤-مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية:

إعداد / محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط. ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم.

ويتمثل البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة، ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى المعيشة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل الإنفاق على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة. ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية، والمواقف الفكرية، والاتجاه نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة. ويعطي هذا المقياس درجة مستقلة لكل بعد، كما يعطي درجة كلية

للأبعاد الثلاثة مجتمعة تعكس عدة مستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين ١٢.٦- ٢٣.٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠.٩٢- ٠.٩٧ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠.٠٠١

٥- مقياس المستوى اللغوي والحديث للأطفال التوحديين:

إعداد / الباحث

يهدف هذا المقياس إلى تقييم كم الحصيلة اللغوية التي يكون قد اكتسبها الطفل التوحدي نتيجة احتكاكه بالبيئة من حوله بمن فيها من أفراد كباراً وصغاراً يقلدهم وهم يتكلمون، وليس شرطاً أن ينطق الكلمة نطقاً صحيحاً كما ينطقها الكبار أو حتى الصغار بل يكفي أن ينطقها بطريقة مقبولة ومفهومة، وأن يدرك معنى الكلمات التي لديه، ومضاد بعضها الآخر، وما تتضمنه تلك الكلمات من مقاطع فضلاً عن أسماء أقرانه والأشياء المحيطة به. ويتألف المقياس من ٢٠ عبارة يوجد أمام كل منها اختياران هما (نعم)، و(لا) يتم اختيار أحدهما وفقاً لمدى انطباقه على الطفل، وتحصل الإجابة بالإيجاب على درجة واحدة في حين تحصل الإجابة بالنفي على صفر. وبذلك تتراوح درجات المقياس بين صفر-٢٠ درجة تعكس الدرجة المرتفعة كماً أكبر من المفردات أو الحصيلة اللغوية، والعكس صحيح. ويراعى عند التصحيح أنه إذا ما

انطبقت على الطفل العبارة رقم (٢) فإنه يحصل على درجة العبارة الأولى معها، وإذا انطبقت عليه العبارة رقم (٣) فإنه يحصل على درجة العبارتين الأولى والثانية أيضاً.

وكذلك إذا ما انطبقت عليه العبارة رقم (٥) فإنه يحصل على درجة العبارة الرابعة معها، وإذا انطبقت عليه العبارة رقم (٦) فإنه يحصل على درجة العبارتين الرابعة والخامسة أيضاً. ولحساب صدق المقياس تم عرضه على عشرة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية بجامعات الزقازيق وبنها وعين شمس وأسيوط وتم الإبقاء على العبارات التي حازت على ٩٠% على الأقل من إجماع آرائهم، وباستخدام المقياس الفرعي للتواصل اللفظي (اللغة والحديث) من قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد كمحك خارجي عند تطبيقه على عينة من الأطفال التوحديين (ن= ٥٠) غير أولئك الذين شملتهم العينة النهائية للدراسة الحالية بلغ معامل الصدق ٠.٧٤٣ وهي نسبة دالة عند ٠.٠١ وبلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول ٠.٧٨٩ وعن طريق التجزئة النصفية لبيرسون بلغت قيمة (ر) بين العبارات الفردية والزوجية ٠.٨١٤وهي دالة عند ٠.٠١.

٦-مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال:

إعداد/ الباحث

يهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى الاستخدام المناسب للغة أو لنمط الحديث الملائم من جانب الطفل في السياق الاجتماعي بما يحقق له وظائف أو فوائد معينة في مواقف اجتماعية محددة. ويتألف المقياس من ٤٢ عبارة موزعة على ستة أبعاد يضمها الاستخدام الاجتماعي للغة

بحيث يمثل كل بعد منها مقياساً فرعياً مستقلاً يضم سبع عبارات. ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (نعم- أحياناً- لا) تحصل على الدرجات ٢- ١- صفر على التوالي باستثناء العبارات السلبية وعددها عشر عبارات تحمل أرقام ١٣- ١٥- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٥- ٣٦- ٣٧- ٤٠ فتتبع عكس هذا التدريج. وبذلك تتراوح درجات المقياس بين صفر- ٨٤ درجة، ويدل ارتفاع الدرجة على معدل أعلى من الاستخدام الاجتماعي للغة، والعكس صحيح. وتتمثل الأبعاد المتضمنة في:

أولاً: أسلوب وأنماط الكلام واستخداماتها:

هو معرفة الطفل لأنماط الحديث (التوكيد- السؤال- الطلب- الأمر-...) التي يمكنه أن يلجأ إليها في أحاديثه مع الآخرين، واستخدام تلك الأنماط بصورة صحيحة فضلاً عن معرفة متى وكيف يستخدم كل منها. ويضم هذا البعد العبارات من ١- ٧.

ثانياً: أنساق قواعد وظائف الكلام:

هو معرفة الطفل لأنساق القواعد التي تحكم تلك الأشياء التي يتم التعبير عنها بالكلمات مثل الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والاستئذان مثلاً فضلاً عن استخدامها الصحيح في السياق الاجتماعي بما يتلاءم مع الموقف. ويضم هذا البعد العبارات من ٨- ١٤.

ثالثاً: المعارف اللغوية بجوانب المحادثة:

هي إدراك الطفل لتلك المعارف التي ترتبط باللغة والتي تحكم الجوانب الأساسية في المحادثة والتي تتطلب القيام بتنظيمات معينة كي تسير المحادثة بصورة صحيحة وتكون هادفة وذات مغزى مثل أخذ الدور، والتتابع في المحادثة، والرد فضلاً عن إدراك التوقيت الصحيح

لذلك، والصورة التي يمكن أن يتم بها. ويضم هذا البعد العبارات من ١٥- ٢١.

رابعاً: الأنساق المعرفية واستخدام اللغة:

هي إدراك الطفل لتلك المعارف المرتبطة بالأنساق والسياقات المعرفية واستخدام اللغة كتذكر الأشياء أو الكلمات، والأدب أثناء الحديث، والتحدث بأسلوب مناسب بما يسهم في استمرار المحادثة، ويجعله قادراً على توصيل ما يريده من معان للآخرين، وأن يفهم منهم ما يقصدون. ويضم هذا البعد العبارات من ٢٢- ٢٨.

خامساً: السلوكيات اللغوية غير اللفظية:

هي إدراك الطفل لذلك الجانب غير اللفظي من اللغة كالإشارات، والإيماءات، ولغة الجسم، والتعبيرات الوجهية، وغيرها، ومعرفة مغزاها، وكيفية استخدامها حيث تلعب دوراً هاماً في المحادثة، وتسهم في تبادل التفاعلات والتواصل. ويضم هذا البعد العبارات من ٢٩- ٣٥.

سادساً: استخدام اللغة للتواصل:

هي قدرة الطفل على استخدام المفردات اللغوية التي يكون قد اكتسبها في إقامة تفاعل معين مع الآخرين، وفي تبادل الحوار والأفكار والآراء معهم بشكل مقبول وذلك لتحقيق فوائد محددة في مواقف اجتماعية معينة. ويضم هذا البعد العبارات من ٣٦- ٤٢.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم حساب الصدق بعرضه على عشرة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية بجامعات الزقازيق وبنها وعين شمس وأسيوط وتم الإبقاء على العبارات التي حازت على ٩٠% على الأقل من إجماع آرائهم، وباستخدام مقياس التواصل للأطفال الذي

أعده عادل عبدالله كمحك خارجي عند تطبيقه على عينة (ن= ٥٠) غير أولئك الذين شملتهم عينة الدراسة الحالية بلغ معامل الصدق ٠.٧٨٢ وهي نسبة دالة عند ٠.٠١ وبلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول ٠.٧١٤ وعن طريق التجزئة النصفية لبيرسون بلغت قيمة (ر) بين العبارات الفردية والزوجية ٠.٧٨٣وهي دالة عند ٠.٠١ ولحساب الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب قيمة (ر) بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت القيم بين ٠.٦٥٩- ٠.٨٠٩ وهي فيم دالة عند ٠.٠١.

٧-البرنامج التدريبي:

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي مجموعة من الأنشطة تتضمن عدداً من المهام المعرفية سواء اللفظية أو الاجتماعية التي أعدها الباحثان كي يتم تدريب الأطفال التوحديين أعضاء المجموعة التجريبية عليها خلال مجموعة من الجلسات الفردية والجماعية بهدف إكسابهم المفردات اللغوية، وتنمية التواصل الاجتماعي من جانبهم، ومساعدتهم على الاستخدام الاجتماعي للغة. ويشتمل البرنامج على أنشطة ومهام مشتقة من مقياس ستانفورد- بينيه الصورة الرابعة فيما يتعلق باختبار الفهم اللفظي واختبار تحليل النمط واختبار ذاكرة الخرز لتنمية مهارتي الانتباه والفهم اللفظي لدى الأطفال التوحديين والتي تتعلق بالقدرة على الفهم، والتعبير اللفظي، والمعرفة الاجتماعية كقدرة أساسية يعبر عنها مجال الاستدلال اللفظي في مقياس بينيه. وقد تنوعت الأدوات التي تم استخدامها كالمرآة, ولعبة الكرات والسلة, ولعبة الأحجار الملونة, ولعبة

الكـرات الزجاجيـة, ولعبـة الخـرز الزجـاجي, ولعبـة الحلقـات الملونـة, والمطابقة الخشبية الملونة, ودمية (عروسة ماريونيت), ولعبة الألوان, وجهاز كمبيوتر، واسطوانة الألوان. وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تكون في إطار تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدة الطفل على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً.

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على الأطفال التوحديين أعضاء المجموعة التجريبية على مدى ٥٠ جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً بدأت بخمس عشرة دقيقة وانتهت بأربعين دقيقة للجلسة. وكانت الجلسات من ١- ٤٢ فردية، والجلسات من ٤٣- ٥٠ جماعية. ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج. وتضم المرحلة الأولى خمس جلسات مدة كل منها ١٥ دقيقة، وتهدف إلى إعداد الأطفال لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة. كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، والألفة، وتهيئة الأطفال لتلقي البرنامج، والتقييم. وقد تم

تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم المقدمة بهدف جذب انتباههم والحد من تشتت الانتباه من جانبهم.

وتم خلال الجلسات الباقية الاستمرار في تهيئة الطفل للبدء في البرنامج, واكتساب سلوك التقليد, وتحسين مستوى الانتباه, وزيادة مداه, وتنمية الإدراك اللفظي, وتنمية التواصل اللفظي مع تقييم الأداء. هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي والإشاري واليدوي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على الأداء الصحيح مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول.

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج وهي مرحلة التدريب الفعلي أربعين جلسة موزعة على ثلاث مراحل فرعية لتنمية المهارات المتضمنة، فتم تخصيص الجلسات من ٦-٣٠ كمرحلة فرعية أولى للتعرف على أجزاء الجسم وفق مستويات متدرجة من التجريد، وإدراكها، وتمييزها، والنطق باسم كل منها. فهدفت الجلستان ٦، ٧ إلى تعرف الطفل على اسمه وصورته, وتقليد الحركات والألفاظ, والتمييز اللفظي لاسمه, ومساعدته على الاستمرار في الانتباه إلى المهمة المنوط بها لأكبر قدر ممكن من الوقت وإكمالها بصورة صحيحة، واستغرقت كل منهما ٢٠ دقيقة. وهدفت الجلسة الثامنة إلى التعرف على أجزاء الجسم بالإضافة إلى التأكيد على ما هدفت إليه الجلسة السابعة، واستغرقت ٣٠ دقيقة. وهدفت الجلسة التاسعة إلى المراجعة على أهداف

الجلستين ٧، ٨ مع الاهتمام بهدفين هما التمييز اللفظي والبصري لأجزاء من الجسم هي العين والفم، واستمرت ٣٠ دقيقة. وامتدت أهداف الجلسة العاشرة إلى التمييز اللفظي والبصري لأجزاء أخرى من الجسم هي الأنف والأذن وذلك على مدى ٣٠ دقيقة. واستمرت الجلسة ١١ لنفس المدة، واهتمت بالمراجعة على ما سبق، والتمييز اللفظي والبصري لأجزاء أخرى من الجسم هي الشعر والأنف والأذن والعينين. ومع وضع أهداف الجلسة السادسة في الاعتبار في كل الجلسات التالية هدفت الجلسة ١٢ إلى التمييز اللفظي والبصري لأجزاء من الجسم هي الرقبة والشعر والأذن والعينين إلى جانب الإشارة إلى كل منها. واستغرقت الجلسة ٤٠ دقيقة، واستمر الحال على ذلك حتى نهاية البرنامج. وهدفت الجلسة ١٣ إلى التمييز اللفظي والبصري لأجزاء الجسم المتمثلة في العينين والفم والأذنين، والإشارة إليها، وتسميتها. وهدفت الجلسة ١٤ إلى تحقيق نفس الأهداف مع الأنف والشعر والرقبة. واهتمت الجلستان ١٥- ١٦ بالمراجعة على كل أجزاء الجسم التي تم تناولها في الجلسات السابقة والتقييم.

وهدفت الجلسة ١٧ إلى تناول أجزاء الجسم مرة أخرى، وتسميتها، ومعرفة مواضع كل منها، والمطابقة، والإشارة إليها في المطابقة. ومع مراعاة أهداف الجلسة السادسة هدفت الجلستان ١٨- ١٩ إلى الإشارة إلى بعض أجزاء الجسم (الوجه- اليدين- الرجلين) في المرآة, وتسمية تلك الأجزاء. أما الجلسة ٢٠ فكان لها نفس أهداف الجلستين السابقتين مع استبدال المطابقة بالمرآة، وهدفت الجلسة ٢١ إلى نفس أهداف الجلسة السادسة مع استخدام أجزاء الجسم المتمثلة في الوجه والعينين والفم والأذنين واليدين والرجلين بدلاً من اسم الطفل وصورته بالإضافة

إلى معرفة مواضع تلك الأجزاء في المطابقة ثم في مرحلة أعلى من التجريد علماً بأن مستويات التجريد من الأدنى إلى الأعلى تبدأ بالإحساس بالجسم، فالإحساس بالجسم في المرآة، يليها المجسمات، فالصور المتحركة على الكمبيوتر بزواياها المختلفة، ثم الصور الثابتة. وهدفت الجلسة ٢٢ إلى نفس أهداف الجلسة السابقة مع إضافة هدفين هما الإشارة إلى أجزاء من الجسم هي العينين والفم والأذنين وتسميتها وذلك في مرحلة أعلى من التجريد, واستمرت الجلسة ٢٣ على نفس الأهداف مع أجزاء أخرى من الجسم هي الأنف والشعر والرقبة. وهدفت الجلسة ٢٤ إلى أهداف الجلسة ٢٢ مع أجزاء أخرى هي الوجه واليدين والرجلين. أما الجلسات ٢٥- ٢٧ فهدفت إلى مراجعة ما تم في الجلسات السابقة معروضاً على شاشة الكمبيوتر مع الالتزام بالأهداف ذاتها. وكانت الجلسات ٢٨- ٣٠ عبارة عن جلسات تقييمية تهدف إلى تقييم ما تم انجازه في جميع الجلسات السابقة بحيث لا ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يكون قد أجاد إنجاز ما تم تقديمه له، وتكون الأهداف المنشودة قد تحققت بدرجة كبيرة. وقد تم خلال هذه الجلسات استخدام نفس الفنيات التي استخدمت في الجلسات السابقة.

وشغلت المرحلة الفرعية الثانية الجلسات من ٣١- ٤٢ وتم خلالها تدريب الطفل للتعرف على الألوان، وإدراكها، وتمييزها، والتعرف على المفردات المرتبطة بها، وتكوين جمل منها اعتماداً على نفس الفنيات المستخدمة سابقاً. فهدفت الجلسة ٣١ إلى التعرف على اللون الأحمر، والتمييز اللفظي والبصري له، والإشارة إليه. وشملت الجلسة ٣٢ نفس الأهداف مع إضافة هدفين آخرين هما انتقاء اللون الأحمر من بين لونين (الأحمر- الأخضر)، وتسميته بكلمة واحدة (أحمر)، ثم تكوين

جملة من كلمتين، ثم ثلاث كلمات تتضمن ذلك اللون مثل (ده أحمر– ده لون أحمر– التفاحة لونها أحمر). وهدفت الجلستان ٣٣– ٣٤ إلى نفس أهداف الجلستين السابقتين مع استبدال اللون الأحمر باللون الأخضر والتعرف عليه، وانتقائه من بين لونين، وتمييزه لفظياً، واستخدام كلمات في جمل من كلمة فاثنتين ثم ثلاث وأربع كلمات للدلالة عليه (أخضر– ده أخضر– ده لون أخضر– الخيار لونه أخضر). وسارت الجلستان ٣٥– ٣٦ على نفس المنوال مع اللون الأزرق (أزرق– ده أزرق– ده لون أزرق– الكرسي ده لونه أزرق). وتم في الجلستين ٣٧– ٣٨ تناول اللون الأصفر بنفس الطريقة (أصفر– ده أصفر– ده لون أصفر– الموزة دي لونها أصفر). وهدفت الجلسات ٣٩– ٤٢ إلى المراجعة على ما تم تقديمه خلال هذه المرحلة الفرعية، وتقييم أداء الطفل خلالها. أما المرحلة الفرعية الثالثة فقد شغلت الجلسات من ٤٣– ٤٥ وتم خلالها الانتقال من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي حيث تم تدريب الأطفال معاً في مجموعة واحدة. وباستخدام نفس الفنيات السابقة هدفت تلك الجلسات إلى تعريف أفراد المجموعة ببعضهم البعض, وتوظيف ما تم اكتسابه خلال الجلسات السابقة في إقامة حوارات بسيطة مع بعضهم يتم خلالها استخدام الأنماط المختلفة للكلام, وتقليد الألفاظ والحركات، وتنمية التواصل الاجتماعي.

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات الخمس الأخيرة (٤٦– ٥٠)، وكانت جلسات جماعية لتطبيق ما تم اكتسابه في إطار الجماعة، فتم خلالها إعادة التدريب خلال ثلاث جلسات على ما تم تقديمه في المراحل الفرعية الثلاث التي تؤلف المرحلة الثانية مع استخدام الألفاظ من جانب الأطفال في التواصل معاً، وقيامهم بتوجيه الأسئلة

لبعضهم البعض عما يدور فيها وذلك بواقع جلسة واحدة لكل مرحلة فرعية. وتم خلال الجلستين الأخيرتين المراجعة الشاملة وتقييم أداء الأطفال.

ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة.

وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج.

هذا وقد قام الباحث قبل إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قاما بدراسة استطلاعية على طفلين غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة وذلك لتحديد زمن الجلسات، والأسلوب الأمثل لتنفيذ البرنامج، وتحقيق الأهداف المنشودة، وإدخال التعديلات التي تتضح ضرورتها.

ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي يقوم على العديد من الألعاب المشتقة من مقياس ستانفورد- بينيه بما تتضمنه من أنشطة ومهام (كمتغير مستقل) في تنمية الحصيلة اللغوية (كمتغير تابع أول) وتحسين

الاستخدام الاجتماعي للغة لدى عينة من الأطفال التوحديين (كمتغير تابع ثان).

كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة.

رابعاً: خطوات الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها:

١- إعداد الأدوات اللازمة للدراسة والتحقق من صلاحيتها.

٢- قياس مستوى اللغة والحديث، ومستوى الاستخدام الاجتماعي للغة لدى عينة كبيرة من الأطفال التوحديين.

٣- اختيار أفراد العينة من بين الأطفال الذين تمت دراستهم.

٤- إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة.

٥- إعداد البرنامج التدريبي المستخدم لأعضاء المجموعة التجريبية، والتأكد من صلاحيته.

٦- إجراء القياس القبلي لمستوى اللغة والحديث، ومستوى الاستخدام الاجتماعي للغة لأفراد عينة الدراسة بمجموعتيها.

٧- تطبيق البرنامج التدريبي على أعضاء المجموعة التجريبية.

٨- إجراء القياس البعدي لمستوى اللغة والحديث، ومستوى الاستخدام الاجتماعي للغة لأفراد العينة جميعاً.

٩- إجراء القياس التتبعي لمستوى اللغة والحديث، ومستوى الاستخدام الاجتماعي للغة لأعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج.

١٠- إعطاء درجة للاستجابات، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة.

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٢- صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج.

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ الباحث إليها في سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية:

- اختبار مان- وتيني. (U) Mann- Whitney.
- اختبار ويلكوكسون. (W Wilcoxon).
- قيمة Z.

النتائج:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية سالفة الذكر، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة

(ن١ = ن٢ = ٥)

المهارة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
مستوى الحصيلة اللغوية	٧.٨٠	٣٩.٠٠	٣.٢٠	١٦.٠٠	١.٠	١٦.٠	-٢.٤٤٧	٠.٠١
الاستخدام الاجتماعي للغة	٧.٦٠	٣٨.٠٠	٣.٤٠	١٧.٠٠	٢.٠	١٧.٠	-٢.٢٢٠	٠.٠٥

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند ٠.٠١ بالنسبة لمستوى الحصيلة اللغوية أو اللغة والحديث، ودالة عند ٠.٠٥ بالنسبة للاستخدام الاجتماعي للغة وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى لرتب الدرجات وهي المجموعة التجريبية. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة لصالح القياس البعدي".

وتم استخدام الأسلوبين الإحصائيين الأخيرين من الأساليب السابقة للتحقق من صحة هذا الفرض، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة

(ن= ٥)

المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
مستوى الحصيلة اللغوية	صفر ٣.٠٠	صفر ١٥.٠٠	٠- ٥+ ٠=	صفر	٢.٠٣٢-	٠.٠٥
الاستخدام الاجتماعي للغة	صفر ٣.٠٠	صفر ١٥.٠٠	٠- ٥ + ٠ =	صفر	٢.١٢١-	٠.٠٥

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند ٠.٠٥ بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين وذلك لصالح المتوسطات الأكبر وهي متوسطات القياس البعدي. وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة".

وباستخدام آخر أسلوبين من الأساليب الإحصائية السابقة ذاتها لاختبار صحة الفرض كانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة

(ن= ٥)

المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
مستوى الحصيلة اللغوية	٣.٢٥ ٢.٨٣	٦.٥٠ ٨.٥٠	- ٢ + ٣ = ٠	٦.٥٠	- ٠.٢٧١	غير دالة
الاستخدام الاجتماعي للغة	٢.٢٥ ٢.٧٥	٤.٥٠ ٥.٥٠	- ٢ + ٢ = ١	٤.٥٠	- ٠.١٨٤	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة".

وباستخدام الأساليب الإحصائية السابقة ذاتها كانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين

البعدي والتتبعي لمستوى الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة

(ن= ٥)

المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
مستوى الحصيلة اللغوية	٢.٥٠ ٣.٧٥	٧.٥٠ ٧.٥٠	٣ - ٢ + ٠ =	٧.٥٠	صفر	غير دالة
الاستخدام الاجتماعي للغة	١.٥٠ ٣.٠٠	٣.٠٠ ٣.٠٠	٢ - ١ + ٢ =	٣.٠٠	صفر	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يشير عادل عبدالله (٢٠٠٨) إلى أن القصور اللغوي والاجتماعي بشكل عام يعد من أهم الخصائص التي يتسم بها الأطفال التوحديون، كما أن غالبيتهم لا يمكنهم استخدام اللغة في الحديث دون تدريب. وتشير ماكان وآخرون (٢٠٠٧) McCann et al. إلى أن الأطفال التوحديين عادة ما يعانون من قصور واضح في لغتهم التعبيرية يعوق استخدامهم الاجتماعي للغة، وتواصلهم مع الآخرين. وترى فولدن

وآخرون (٢٠٠٩) .Volden et al أن الاستخدام الاجتماعي للغة يسهم في تطور المهارات اللازمة للأداء الوظيفي في السياقات اليومية، وأن المهارات اللغوية تتبئ بالاستخدام الاجتماعي للغة من جانب هؤلاء الأطفال، كما أن الاستخدام الاجتماعي للغة يرجع أيضاً إلى المفردات اللغوية التي يكون هؤلاء الأطفال قد اكتسبوها أو المعارف غير اللفظية فضلاً عن التواصل والأداء الاجتماعي التكيفي. وتذهب كاترين آدمز وآخرون (٢٠٠٦) .Adams et al إلى أن برامج التدخل التي تتناول اللغة والكلام يمكن أن تؤدي إلى تحسين الأداء اللغوي لهؤلاء الأطفال على أثر تحسين مهاراتهم اللغوية مما قد يسهم في تحسين استخدامهم الاجتماعي للغة، وتنمية التواصل من جانبهم.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى اللغة والحديث لدى الأطفال التوحديين أعضاء المجموعة التجريبية على أثر زيادة حصيلتهم اللغوية مما كان له أثره في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة من جانبهم، وأن هذا التحسن قد استمر خلال فترة المتابعة. ومن الملاحظ أن هذه النتائج تتفق في مجملها مع نتائج دراسات ترافيز وجيجر (٢٠١٠) Travis& Geiger وفولدن وآخرين (٢٠٠٩) .Volden et al وجورتز وآخرين (٢٠٠٩) .Geurts et al وموسولينو (٢٠٠٩) Musolino وماكان وآخرين (٢٠٠٧) .McCann et al ومايرز (٢٠٠٧) Myers وآدمز وآخرين (٢٠٠٦) .Adams et al وأوجليتري (١٩٩٥) Ogletree وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن البرنامج المستخدم بما يضمه من ألعاب تتضمن أنشطة، ومهام مختلفة تتسم بالموضوعية والتشويق، وتعمل على إيجاد سياقات اجتماعية مساعدة للتعلم قد أدى إلى مساعدة الأطفال على

اكتساب المفردات اللغوية التي ترتبط بها بعد تدريبهم عليها وتكرارها، والحرص على هذا التكرار كلما لزم الأمر، والمراجعة الدائمة لما تم التدريب عليه، والعمل على توظيف تلك المفردات اللغوية في السياق الاجتماعي الذي يوجد الطفل فيه مما ساعد أيضاً على حدوث التواصل بين الأطفال.

كما أن اشتقاق أنشطة ومهام البرنامج من الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد- بينيه فيما يتعلق بالفهم اللفظي، والتعبير اللفظي، والمعرفة الاجتماعية حيث تتعلق هذه القدرات بمهارتين هما التواصل اللفظي والاجتماعي قد ساهم في الاستفادة من السياق الذي أوجده الباحث.

وفضلاً عن ذلك فإن العلاقة القوية التي أقامها الباحث مع الأطفال التوحديين في الجلسات التدريبية كان لها الأثر البالغ في تحقيق أهداف البرنامج لما بثته في نفوس الأطفال من مشاعر إيجابية ذات قيمة كالإحساس بالطمأنينة، والارتياح، والحب، والسرور، والمتعة، والإنجاز، والأهمية، والرغبة في الأداء وذلك في إطار مجموعة من الجلسات التدريبية بدأت بجلسات فردية للتدريب على التواصل مع الباحث، وإتاحة مواقف اجتماعية تتضمن سياقاً اجتماعياً بسيطاً يبدأ بكلمة واحدة، ثم جملة من كلمتين، فثلاث كلمات، ثم أربع كلمات لتدريب الطفل التوحدي على التجاوب مع الآخر، والحد من الترديد المرضى للكلام، والتخفيف من المقاطع والكلام الخاليين من المعنى والهدف، ثم جلسات جماعية بين الأطفال أفراد المجموعة التجريبية عن طريق مواقف اجتماعية تتضمن إشارات وألفاظاً بين الأطفال في إطار سياقات اجتماعية بسيطة يمكن من خلالها توظيف ما تم اكتسابه في الجلسات الفردية عن طريق استخدام المفردات اللغوية التي اكتسبها الأطفال في تواصلهم مع بعضهم

البعض تحت ملاحظة الباحث وتعليماته التي توجه هذه السياقات مما ساهم في إيضاح معناها ومدلولها للطفل في المواقف الاجتماعية، ومتى تستخدم. كما ساعد الأطفال في التواصل مع الآخرين بشكل أفضل، وعمل على تنمية مهارتهم في التعبير عن أنفسهم، وزاد من رغبتهم في التعامل مع من حولهم، والاهتمام بهم، وقلل من المشاعر السلبية التي يخبرها هؤلاء الأطفال كالتوتر، والإحباط، والحزن، واللامبالاة، والخوف وهي تلك المشاعر التي عادة ما يكون من شأنها أن تضاعف عزلتهم، وتقلل من فرص تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين.

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى حصيلتهم اللغوية أو استخدامهم الاجتماعي للغة في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك الحصيلة اللغوية والاستخدام الاجتماعي للغة للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج. أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لهذين المتغيرين وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى

إلى استمرار هذا التحسن وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى أن نستخلص ونؤكد على أهمية التدريب اللغوي للأطفال التوحديين وتوظيف تلك اللغة التي يكتسبوها في السياقات الاجتماعية المناسبة مما يزيد من تواصلهم مع الآخرين.

هذا ويشير الباحث إلى أن أهم أوجه القصور في هذه الدراسة إنما تتمثل في صغر حجم العينة حيث من غير الممكن بالنسبة له أن يزيد العدد عن ذلك وهو الأمر الذي يتطلب إجراء دراسة مماثلة على عينة كبيرة من هؤلاء الأطفال يشارك فيها فريق عمل كبير. كما أن الدراسة قد اقتصرت على الأطفال الذكور فقط وهو ما يتطلب إجراء دراسة مقارنة بين الجنسين. وفضلاً عن ذلك فقد صادف الباحث مشكلات كثيرة أثناء التطبيق نظراً لعدم وجود مؤسسة معينة تهتم بتقديم الرعاية اللازمة لهؤلاء الأطفال. ويوصي الباحث بضرورة الاهتمام بتدريب الأطفال التوحديين على اللغة والكلام، وإيجاد السياقات المناسبة التي تتيح لهم استخدام ما يكتسبوه من مفردات لغوية فيها، ويسهم في زيادة تواصلهم مع الآخرين.

المراجع

- دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم– مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).
- رضا عبد الله أبوسريع (٢٠٠٤). تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية. القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). مقياس الطفل التوحدي (ط٢). القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد (ط٢). القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقى للأطفال التوحديين: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبدالله محمد (٢٠١٠). التنبؤ بالتلازم المرضي بين اضطراب التوحد واضطراب قصور الانتباه وأثر العمر الزمني في مسار الاضطراب. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ٢ (٤)، ١٧– ١٠٦.
- عزت عبدالحميد محمد (٢٠٠٩). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS- 18. القاهرة: دار الفكر العربي.

- لويس كامل مليكة (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء: الصورة الرابعة، المراجعة الأولى (ط ٢). القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.
- محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في محمد بيومي خليل (محرر). سيكلوجية العلاقات الأسرية (ص ص ٣١٥-٣٢٥). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C.,& Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: A signal- generation study. International Journal of Language and Communication Disorders, 41 (1), 41- 65.
- American Psychiatric Association.(1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.), DSM-IV. Washington, DC: author.
- American Psychiatric Association.(2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision (4th ed.), DSM-IV- TR. Washington, DC: author.
- Geurts, H.,& Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38 (10), 1931- 1943.
- Geurts, H., Hartman, C., Verte, S., Oosterlaan, J., Roevers, H.,& Sergeant, J. (2009). Pragmatics fragmented: The factor structure of the Dutch children`s communication checklist CCC. International Journal of Language and comm.-unication Disorders, 44 (5), 549- 574.

- Grodberg, D.,& Kolevzon, A. (2009). ADHD symptoms in autism spectrum disorder. Primary Psychiatry, 16 (1), 35.
- Happ, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. Cognition, 48, 101- 119.
- Hytez, Y. (2007). Pragmatic language assessment: A pragmatics as- social practice model. Topics in Language Disorders, 27 (2), 128- 141.
- Kasher, A. (1991). On the pragmatic modules: A lecture. Journal of Pragmatics, 16, 381- 397.
- Kasher, A.& Meilijson, S. (1995). Autism and pragmatics of language. Washington, DC: USA-Israel Bi- national Science Foundation.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. Rose& G. Kasper (Eds.). Pragmatics language teaching (pp.163- 194). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCann, J., Peppe, S., Gibbon, F., O`Hare, A.,& Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school- aged children with high functioning autism. International Journal of Language and Communication Disorders, 42 (6), 682- 702.
- Musolino, J. (2009). The logical syntax of number words: Theory acquisition and processing. Cognition, 111 (1), 24- 45.
- Myers, C. (2007). Please listen, it's my turn: Instructional approaches, curricula and contexts for supporting communication and increasing access to inclusion. Journal of Intellectual and Development Disability, 32 (4), 263-278.

- Ogletree, B. (1995). An Innovative language treatment for a child with high functioning autism. Focus on Autism Behavior, 10 (3), 1- 10.
- Russell, R.,& Grizzle, K. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence- based assessments. Clinical Child and Family Psychology Review, 11 (1- 2), 59- 73.
- Siller, M.,& Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristics as predictors of change. Developmental Psychology, 44 (6), 1691- 1704.
- Travis, J.& Geiger, M. (2010). The effectiveness of the picture exchange communication system PECS for children with autism spectrum disorder ASD: A South African pilot study. Child Language Teaching and Therapy, 26 (1), 39- 59.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J.,& Bryson, S. (2009). Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39 (2), 388- 393.
- Whitehouse, A., Line, E., Watt, H.,& Bishop, D. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment related to language and literacy outcome in adulthood. International Journal of Language and Communication Disorders, 44 (4), 489- 510.