برنامج باستخدام المُصاحِبات البصرية والمهام اللغوية لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين بالمرحلة الابتدائية

د/ عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل

(مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة أسيوط – مصر)

الملخص:

يعاني الأطفال التوحديون (الأوتيزم) من صعوبات متعددة في توظيف اللغة العربية استماعا ونطقا وقراءة وكتابة؛ لذا هدفَ البحث الحالي إلى تحسين مهارات التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري لديهم باستخدام برنامج مقترح قائم على توظيف المُصاحِبات البصرية والمهام اللغوية. تمثلت عينة البحث في (▤) تلاميذ من ذوي إعاقة التوحد بالصف الثالث الابتدائي ممن يتلقون جلسات تنمية مهارات بأكاديمية "سن رايز مصر" بمحافظة أسيوط. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد مجموعة من الأدوات والمواد تمثلت في: قائمة مهارات قراءة النص البصري، وقائمة مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، والبرنامج المقترح وجلساته التفصيلية، وبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري، واختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق. واتبع البحث المنهجين الوصفي والتجريبي خلال إجراءاته.

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين مهارات قراءة النص البصري: (التعرف والملاحظة – وصف محتوى النص البصري – التحليل – الربط بين الأجزاء – التفسير واستنتاج المضمون)، ومهارات التفاعل اللغوي

المنطوق: (تكوين جمل مكتملة الأركان – الاستخدام الصحيح للأزمنة – توظيف الضمائر – استخدام المفرد والمثنى والجمع – الإشارة للمذكر والمؤنث – الاستخدام الصحيح للاتجاهات – التعريف والتنكير)، وأشارت الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي إلى دلالة إحصائية عند مستوى (□□□) لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (□□□) بين التطبيقين البعدي والتتبعي. وعلى ضوء تلك النتائج أوصى البحث بتوظيف جلسات البرنامج في مقرر اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي للأطفال المصابين بالتوحد من خلال غرف المصادر.

الكلمات المفتاحية: التوحد، اللغة اللفظية، النص البصري.

Abstract

Autistic children complain of multiple difficulties in using language, including listening, speaking, reading and writing. Therefore, the current research aimed at improving the skills of spoken language interaction and reading visual text by a program using visual clues and language tasks. The research sample consisted of (3) autistic students in the third grade of those under sessions of development skills in "Sunrise Academy" in Assiut. To achieve the research objectives, a set of tools and materials was prepared including a list for both visual text reading and verbal interaction skills, the proposed program and its detailed sessions and a test for determining the skills of visual text reading and verbal interaction. The present research used descriptive and experimental methods.

The results demonstrated the effectiveness of the program in improving visual reading skills (i.e. Identification and observation, description of the content of the visual text, analysis and correlating different parts as well as interpretation and conclusion of content) and language interaction skills (i.e. the use of complete sentences, correct use of grammars, effective pronouniation, proper use of directions and definition and reasoning). The differences between the average grade levels of students in the pre and post administration of the program were statistically significant at (0.05) favoring the post administration. The results indicated that there were no statistically significant differences at (0.05) between the post and successive administrations. It was recommended to use the program sessions in the Arabic language course for the third grade of primary children of autism through the resource rooms.

Key Words: Autism, Verbal language, Visual Text.

برنامج باستخدام المُصاحِبات البصرية والمهام اللغوية لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين بالمرحلة الابتدائية

د/ عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل

(مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة أسيوط – مصر)

المقدمة

التلاميذ العاديون يختلفون من حيث قدراتهم وأنماط تعلمهم؛ فالطرق والأساليب التربوية التي تناسب بعضهم قد لا تناسب البعض الآخر؛ لاختلاف الفروق الفردية بينهم، وإذا كان الأمر كذلك عند الحديث عن المتعلمين ذوي القدرات الطبيعية، فإن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب أدوات وأساليب وبرامج ومداخل تربوية تختلف عن تلك التي تقدم للعاديين؛ نظرا لطبيعة الإعاقات التي يعانون منها، وطبيعة متطلباتها التربوية.

ومن بين ما يعاني منه ذوو الاحتياجات الخاصة، ويتطلب تدخلا تربويا، إعاقة التوحد أو (الأوتيزم)، تلك الإعاقة الغامضة التي تؤثر على قدرات الطفل في مجالات العلاقات الاجتماعية والتواصل اللغوي اللفظي وغير اللفظي (الخولي، 2008، 80)*، وهي أحد الإعاقات النمائية التي تصيب الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية، وتظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر

* يتم التوثيق في البحث الحالي باستخدام أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA.

الطفل، وأهم سماتها العجز عن التواصل الاجتماعي واللغوي مع الآخرين (Rogers, 2009, 32)؛ فالأطفال التوحديون يعانون من قصور في التواصل اللغوي، يترتب عليه عجز في إقامة التفاعلات الاجتماعية والسلوكيات والأنشطة والاهتمامات والهوايات المفيدة (Smith et al., 2007,155).

وبيّن الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن اضطراب التوحّد يتضمن ثلاث سمات أساسية هي: القصور في التواصل الاجتماعي، ووجود أنماط متكررة وثابتة من السلوك (السلوك النمطي التكراري)، والقصور في التفاعل اللغوي والمحادثة اللفظية (DSM-IVTR, 2000, 70). وأشارتْ دراسة عبد اللطيف (2013) إلى أن التوحد إعاقة متعلقة بالنمو تؤثر سلبا في جميع جوانب حياة الطفل، ويظهر تأثيرها في ضعف القدرة على التواصل بشقَّيه اللفظي وغير اللفظي، مما يترتب عليه خلل في مهارات الطفل الاجتماعية والسلوكية. وبالتالي "فالتوحد يؤثر على تواصل الطفل العام، واكتسابه للّغة، وأسلوب التعبير عن المشاعر، إضافة إلى أن الطفل التوحدي يظهر أنماطًا لغوية قليلة بالمقارنة مع أقرانه العاديين" (كمال، 2015، 54).

بناءً على ما سبق يتضح أن التوحد أو (الأوتيزم) إعاقة ذات أعراض تتعلق بكثير من جوانب شخصية الطفل التوحدي، إلا أن القاسم المشترك الذي يظل ظاهرا بين تلك الأعراض هو ضعف اللغة المنطوقة، وضآلة الحصيلة اللغوية، وصعوبة توظيفها من قِبل الأطفال المصابين بالتوحد؛ ويبدأ هذا القصور اللغوي قبل سن المرحلة الابتدائية، ويستمر معهم بعد دخول المدرسة، وبالتالي يؤثر سلبا في تحصيلهم الدراسي؛ لضعف قدرتهم على التفاعل اللغوي المنطوق والمكتوب.

فمشكلات اللغة لدى هذه الفئة من الأطفال تمثل عائقا أساسيا لهم في عملية التواصل الأكاديمي والاجتماعي داخل حجرات الدراسة مع المعلم

والأقران، كما أن لغتهم تقتصر أحيانا على الكلمات النمطية (الخولي، 2008، 87).

وبينت دراسات متعددة، مثل: عمارة (2005)، شاكر (2005)، السعيد (2009)، Matson et al. (2010)، عبد الله وآخرين (2015)، أبو الفتوح (2016)، (إسماعيل، 2017)؛ بعض إشكالات التفاعل اللغوي المنطوق لدى الطفل التوحدي، وذلك كما يأتي:

- لا يتواصل مع زملائه داخل حجرة الدراسة.
- يصعب عليه المبادرة إلى محادثة، أو الاستمرار في محادثة قائمة.
- يجد صعوبة في التعبير باستخدام جمل لغوية مكتملة، ويخلط بين الأزمنة في تركيب الجمل.
- يجد صعوبة في وصف الصور شفويا وذكر أو عدّ ما تشتمل عليه من عناصر.
- يكرر كلمات، وعبارات أو مصطلحات، لكنه لا يعرف كيفية استعمالها أو توظيفها.
- يعاني من صعوبات عندما يُطلب منه مشاركة تجاربه شفويا مع الآخرين.
- يفقد القدرة على قول كلمات أو جمل معينة كان يعرفها في السابق (فقد المكتسبات اللغوية).
- يوظف الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة بصعوبة في حديثه، ويعكس استخداماتها.
- يجد صعوبة في فهم اللغة المجازية مهما كانت بسيطة.
- لديه صعوبة في فهم الأساليب اللغوية الإنشائية كالطلب والاستفهام والنداء والتعجب.

- يجد صعوبة في التفريق بين المذكر والمؤنث والمفرد والمثنى والجمع والصفات المتضادة.

يتبين مما سبق أن الأطفال ذوي إعاقة التوحد يعانون من قصور واضح في مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، وذلك ينعكس على تفاعلهم الاجتماعي والدراسي والسلوكي مع المحيطين بهم، الأمر الذي يتطلب تدخلات تربوية مبكرة لمعالجة جوانب هذا القصور اللغوي.

ويعد تصميم البرامج والأنشطة التعليمية المناسبة لفئة الأطفال التوحديين أمرا مهما؛ لأن ذلك ينعكس على اكتسابهم للمعلومات، والخبرات، والمهارات اللغوية والاجتماعية المناسبة للعيش بصورة أفضل. وتشير نصر (2002)، والبحيري (2007) إلى أن الأطفال المصابين بالتوحد بحاجة إلى التدخل من خلال البرامج التربوية؛ لإمدادهم بحصيلة لغوية مناسبة، ولتدريبهم على استخدام اللغة اللفظية بشكل يساعدهم على إيجاد أشكال متعددة للتواصل مع الآخرين.

ومن الأساليب التربوية التي قد تسهم في تحسين التفاعل اللغوي المنطوق لدى الأطفال المصابين بالتوحد توظيف المُصاحِبات البصرية وما يرتبط بها ويترتب عليها من مهام لغوية يقوم بها الطفل التوحدي بمساعدة الأخصائي أو المعلم؛ ذلك لأن الطفل التوحدي يعاني من صعوبات في القراءة والكتابة، الأمر الذي يمكن تعويضه باستخدام قراءة الصور والرسوم والأشكال والنصوص البصرية بشكل عام، وترجمة ذلك في مهام لغوية لها هدف واضح ومحدد، يمكن أن يسهم في تحسين التفاعل اللغوي المنطوق، وبالتالي تحقيق التواصل اللغوي والأكاديمي داخل حجرات الدراسة وخارجها.

وفي هذا السياق يشير Johnson (2007) إلى أن الثقافة البصرية أصبحت مهمة في عالمنا المرئي، فالعديد من برامج القراءة والكتابة تتضمن إكساب الأطفال مهارات للتمكن من فك شفرة النصوص المرئية، وعطفا على

ذلك أكدت دراسات (Galagher and muir (2002، و(Griffin et al. 2004) أن الأطفال في بداية المرحلة الابتدائية يستمتعون حسيا بالأعمال المصورة، ويتفاعلون مع الصور، ويركزون على الألوان، والموضوعات المألوفة أو المفضلة، ويفضلون النصوص البصرية ذات الألوان الواضحة.

إن الأطفال محاطون بتلك البصريات في كتبهم الدراسية، وفي التليفزيون، وعلى شاشات الكمبيوتر وصفحات الإنترنت، وعلى شاشات الهواتف المحمولة؛ وعليه تتأكد ضرورة دمج مهارات قراءة البصريات في التعلم (الفرا، 2007).

ويمكن افتراض أن تعليم المصطلحات البصرية سوف يؤدي إلى تنمية المصطلحات اللفظية المنطوقة؛ فتقوية المصطلحات البصرية يعمل على زيادة ميل الطفل إلى التحدث، كما يعمل على مساعدة هؤلاء الأطفال الذين لا يريدون التحدث مطلقا، وبالتالي هناك ضرورة لتعليم مهارات اللغة البصرية للمتعلمين منذ الصغر (دواير ومايك، 2015، 11).

وفي السياق ذاته يشير السيد (2014، 378) إلى تعدد أنماط الاتصال اللغوي عند المتعلمين، و"منها الصورة، بوصفها نصا أيقونيا تحكمه مجموعة من الرموز والدلالات القابلة للقراءة والتأويل؛ لذا أضحت الصورة وسيلة التربويين لتيسير سبل تعلم اللغة، فصاحبوا النص اللفظي بنص بصري يحاكي المضمون اللفظي".

إضافة إلى ما سبق أكدت دراسة Ildiko and Gyrgyi (2000) أهمية "المصاحبات غير اللغوية" في تعلم مفاهيم اللغة، وضرورة تضمينها في مناهج العاديين وذوي الاحتياجات. وأكدت دراسة محمد (2013) أهمية المدخل البصري في التعلم لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وأشارت

دراسة عبد الكريم (2010) إلى أهمية استخدام التعلم البصري في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال التوحديين على وجه التحديد.

وعليه يمكن القول إن المُصاحبات البصرية بجميع أشكالها من صور ثابتة ومتحركة ومسلسلة ورسوم وملصقات وخرائط وأشكال يمكن أن تكون وسيلة جيدة للتعبير وحفز الأطفال التوحديين على الانغماس في محادثات ونقاشات بسيطة تحقق احتياجهم للتواصل التعليمي الذي يتحول مع الوقت إلى تواصل حياتي اجتماعي من خلال اللغة المنطوقة.

ويقصد بمهارة قراءة المصاحبات البصرية أن يتمكن المتعلم من ملاحظة المحتوى الموجود بالصور أو الرسوم أو الأشكال البصرية، ووصفها، وتفسير المضمون الخاص بها، واستنتاج ما فيها من مفاهيم وأفكار واستدعاء هذه المكونات، وتحويلها إلى لغة مكتوبة أو منطوقة (Raheja and Gupta, 2011). وعرفها الميهي بقدرة المتعلم على "قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية باستخلاص المعلومات منه، ولها عدة مستويات، هي: التعرف، والوصف، والتحليل، والربط، والتفسير واستخلاص المعاني" (الميهي، 2003، 16).

يتضح مما سبق أن إجراءات تعلم قراءة النص البصري أصبحت ضرورية في مجال تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ خاصة في عالم اليوم الذي يشهد طفرة ضخمة في انتشار المصاحبات البصرية مطبوعة وإلكترونية، لما لذلك من أهمية في تحويل النص المنظور إلى نص منطوق أو مكتوب، من خلال مستويات متعددة لقراءة النص البصري تتمثل في المشاهدة والملاحظة والعدّ والوصف والفهم والتفسير والتحليل ثم التفاعل اللغوي المنطوق.

كما أن ضعف الأطفال التوحديين في مهارات اللغة المنطوقة يتطلب استثارة تفكيرهم وألسنتهم من خلال توظيف النصوص البصرية وفق خطوات

تربوية قد تكون ذات جدوى عندما يتم ربطها بمهام لغوية تقوم على النصوص البصرية التي يشاهدونها، بحيث يكون لهذه المهمات اللغوية أهداف واضحة تعمل على تحسين مهارات التفاعل اللغوي المنطوق لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

والمهمة اللغوية هي "وسيلة ذات معنى تقود المتعلمين إلى القيام بعمليات معالجة ذهنية يُعتقد أنها مهمة لاستخدام اللغة واكتسابها" (Ellis, 2000, 197). وهي نشاط يتطلب من المتعلم أن يستخدم اللغة، مع التركيز على المعنى، لتحقيق هدف ما (Bygate et al., 2001). وتستند المهام اللغوية على أهمية الكفاية التواصلية، التي تعني قدرة المتحدث على إرسال اللغة واستقبالها والتواصل مع الآخرين بكفاءة (آل شريدة، 2016، 23).

وقد أشار الدليمي والوائلي (2005، 103) إلى أن تعلم اللغة المنطوقة من خلال المهام اللغوية يسهم في تحقيق كل من: السياقية: حيث تقدم اللغة من خلال سياق ذي معنى للمتعلم، والاجتماعية: حيث تتيح المهام للمتعلمين التعلم من خلال سياق اجتماعي تواصلي، والبرمجة: حيث يتم توظيف التعلم السابق في إتقان تعلم جديد، وتفريد التعليم: حيث يمكن أن يتعلم كل فرد وفق احتياجاته.

كما أن المهام اللغوية تقوم على مبادئ تربوية في تعليم اللغة العربية أهمها الممارسة العملية والتدريب والتدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للدارس حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة (إبراهيم، 2014، 27).

على ما سبق يمكن القول إن المهام اللغوية تعتمد على مبدأ نشاط الأطفال في التعلم، كما أن كل مهمة لغوية ينبغي أن تنطلق من هدف محدد،

وتتم من خلال إجراءات واضحة، باستخدام أدوات متعددة، لتحقيق تعلم اللغة ومهاراتها في سياق حياتي واقعي وليس نمطي.

وعلى سبيل المثال فإن المهمة اللغوية التي تتضمن نشاطا يعمل فيه الطفل التوحدي على اكتشاف الفروق بين صورتين متشابهتين، ووصف مكونات كل منهما بتوجيه من الأخصائي أو المعلم ليتم تحفيزه على التفاعل اللغوي بمساعدة أدوات وفنيات تربوية، مما قد يسهم في تحسين مهارات التفاعل اللغوي لديه؛ لأنه انخرط في مهمة ذات هدف محدد مسبقا، وقام بنشاط مدروس، في ضوء بيئة تربوية ذات إجراءات منظمة بقصد التعلم.

وعلى ضوء ما سبق عرضه فإن إعداد برامج التدخل المبكر للأطفال التوحديين التي تستهدف تعليمهم مهارات التفاعل اللغوي المنطوق أصبح أمرا مهما، ومن ثم يأتي البحث الحالي لبناء برنامج يوظف المُصاحِبات البصرية والمهام اللغوية لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

يعد القصور اللغوي أحد سمات إعاقة التوحد الرئيسة، وقد أشارت البحوث المبكرة التي أجريت لدراسة مظاهر لغة الطفل التوحدي إلى ضعف الحصيلة اللغوية، والاختيار غير الصحيح للكلمات، والخلط بين الضمائر، والحديث غير المترابط، وعدم الإجابة عن الأسئلة، والعزوف عن التفاعل اللغوي مع الأقران أو العائلة (البحيري، 2007). كما تشير الملاحظة الميدانية إلى أن الأطفال المصابين بالتوحد لديهم قصور في الاستخدام الوظيفي للغة الشفهية؛ فهم يُظهرون صعوبات واضحة في الاتصال اللغوي، والتعبير عما يحتاجون إليه، وصعوبة في بدء المحادثات، ولديهم تأخر في النماء النطقي (إسماعيل، 2017، 55).

وفيما يتعلق بأطفال المرحلة الابتدائية المصابين بالتوحد فإن الضعف في مهارات اللغة المنطوقة قد يؤثر سلبا على التواصل الأكاديمي لديهم، وكما هو معروف فإن الضعف في مهارات اللغة العربية عند العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة يسبب صعوبة في تعلم المواد الدراسية الأخرى.

ومما عزز الشعور بمشكلة البحث الحالي دراسات كل من: Taylor and Levin (1998)، Howlin (2000)، Oleny (2002)، الشامي (2004)، عمر (2007)، عبد الله وآخرين (2015)، أبو الفتوح (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن الطفل التوحدي يعاني من ضعف في القدرات اللغوية التعبيرية، وضعف في أشكال التفاعل اللغوي المنطوق، وهذا يظهر في صعوبة التعبير عما تعلّمه، أو وَصْفه، وصعوبة توظيف الحصيلة اللغوية، وصعوبة في القدرة على وصف الصور، وضعف توظيف الضمائر والأساليب اللغوية وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر في محادثاته، كما يجد صعوبة في طرح الأسئلة والإجابة عنها، وصعوبة في تركيب الجمل شفويا بشكل لغوي صحيح، وعدم القدرة على التعبير عن شعوره، أو تقديم نفسه للآخرين. كما أشارت هذه الدراسات إلى أن الأطفال التوحديين يُظهرون كثيرا من المشكلات اللغوية نظرًا لأسباب متعددة منها: الفهم الحرفي: فهم لا يستطيعون التفرقة بين اللفظ وما يدل عليه – عكس الضمائر: فبعضهم يستخدم الضمير (أنت) بدلاً من الضمير (أنا) – المصاداة: حيث يرددون بعض الكلمات عند سماعها دون فهم.

ولتأكيد مشكلة البحث الحالي أجرى الباحث استطلاعا لآراء (10) أخصائيات توحد ممن يقدمن الدعم التربوي للأطفال التوحديين (متوسط أعمار الأطفال 8 سنوات) بمركز "أمان" للاستشارات التربوية، وأكاديمية "سن رايز مصر" بمدينة أسيوط، وذلك باستخدام استبانة محكمة تكونت من (6) محاور

للكشف عن طبيعة مظاهر التفاعل اللغوي المنطوق ومدى التمكن من مهارات قراءة النصوص البصرية التي تقدم للأطفال خلال الجلسات أو في الكتاب المدرسي، وتمثلت هذه المحاور في (التفاعل اللغوي مع الأساليب الإنشائية كالأمر والنهي والاستفهام – وصف النصوص البصرية والتعبير عنها – إجراء محادثة مكتملة – تكوين جمل مكتملة الأركان – تقديم الذات – توظيف الضمائر وأدوات الربط وأسماء الإشارة في الحديث)، وتبين من خلال نتائج الاستبانة أن 80% من الأطفال – وفقا لآراء الأخصائيات– يعجزون عن تحقيق الحد الأدنى من المهارات الأدائية في المحاور التي أُستطلع رأيهن فيها.

ومما دعم الحاجة –أيضا– إلى إجراء البحث الحالي وتناول مشكلته بالدراسة ما لاحظه الباحث من ندرة الدراسات في تخصص المناهج وطرق تعليم اللغة العربية –على حد علم الباحث– التي اهتمت بتنمية المهارات اللغوية ومهارات قراءة النصوص البصرية للأطفال المصابين بالتوحد في المرحلة الابتدائية.

تحديد مشكلة البحث

في إطار ما سبق عرضه تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النصوص البصرية لدى الأطفال المصابين بالتوحد (الأوتيزم)، وعليه يسعى البحث الحالي إلى التصدي للمشكلة البحثية من خلال برنامج البحث المقترح.

أسئلة البحث

.1

ا مهارات قراءة النص البصري المناسبة للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي؟

.2

ا مهارات التفاعل اللغوي المنطوق المناسبة للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي؟

.3

ا صورة البرنامج المقترح القائم على المُصاحِبات البصرية والمهام اللغوية لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري للأطفال المصابين بالتوحد؟

.4

ا فاعلية البرنامج القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية في تحسين مهارات التفاعل اللغوي المنطوق لدى الأطفال التوحديين؟

.5

ا فاعلية البرنامج القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية في تحسين مهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين؟

.6

ا الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية لدى الأطفال التوحديين؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، ومهارات قراءة النص البصري لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي التوحديين، وقد تطلب هذا الهدف العام:

- تحديد مهارات التفاعل اللغوي المنطوق المناسبة لهم.
- إعداد قائمة بمهارات قراءة النص البصري المناسبة لهم.
- تصميم برنامج تعليمي في مجال تعليم الأطفال ذوي إعاقة التوحد وفق متغيرات البحث.
- تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات المحددة بالبحث الحالي.
- تعرف الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج المقترح.

أهمية البحث

الأهمية النظرية: تقديم إطار نظري حول متغيرات البحث، وعلاقة تلك المتغيرات ببعضها.

الأهمية التطبيقية: قد يسهم البحث الحالي في إفادة كل من:

- إدارات التربية الخاصة بالتربية والتعليم.
- معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج في مرحلة التعليم الابتدائي.
- الأطفال ذوي إعاقة التوحد بالمرحلة الابتدائية.
- الباحثين بالحقل التربوي في مجال تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- القائمين على تصميم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

تحديد مصطلحات البحث، والتعريفات الإجرائية:

الأطفال التوحديون

وفقا لكل من: Colman (2003)، فادي (2011)، وأبو الفتوح (2016)، فالتوحد هو إعاقة من إعاقات النمو الشاملة لدى الطفل، يصاب بها قبل سن الثالثة من عمره، وتعوق أداءه في مجالات عدة هي: النمو الطبيعي، والتواصل اللغوي والاجتماعي، والقدرة على القيام بالأنشطة الحياتية المختلفة بشكل فعال مع الوقوع في التقيد بنمط سلوكي معين، ويصاحب هذه الأعراض نزعة انطوائية تعزل الطفل الذي يعاني منها عن وسطه المحيط.

ولغرض البحث الحالي يعرف الأطفال التوحديون بأنهم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي – متوسط عمري (8.6) سنوات – الذين تم تشخيصهم بأكاديمية "سن رايز مصر" بمحافظة أسيوط على أنهم مصابون بالتوحد من واقع سجلات التقدير الخاصة بهم، ممن لديهم القدرة على الكلام، ويعانون من ضعف في التفاعل اللغوي المنطوق، ومهارات قراءة النصوص البصرية، مما يتطلب تدخلا تربويا من خلال برنامج البحث الحالي وجلساته الفرعية.

المصاحبات البصرية:

النص البصري هو: "رؤية فنية بسيطة، تعين المتعلم على إدراك دلالات تعكسها الألوان والخطوط والأشكال لتعبر عن المضمون والقيم والاتجاهات المستهدفة في المحتوى اللفظي المرغوب تعلمه في مواقف اكتساب اللغة العربية عبر التفاعل الصفي والحوار المنصب على المعني" (السيد، 2014، 381).

أما قراءة النص البصري فهي مهارة عقلية تتضمن قراءة البصريات بدقة وترجمة وفهم وتفسير العناصر البصرية وتحويل الشكل البصري إلى لفظي منطوق من خلال مستويات (التعرف – الوصف – التحليل – الربط والتركيب – استخلاص المعنى) (القحطاني، 2016، 206).

وإجرائيا تتمثل المُصاحبات البصرية في جميع الأشكال والرسوم والصور والملصقات والخرائط والأشكال غير اللغوية، التي تُقدم للأطفال التوحديين بجانب النص اللغوي المكتوب أو المنطوق خلال جلسات البرنامج وما يترتب عليها من أنشطة ومهام لغوية.

كما تعرف قراءة النص البصري إجرائيا بأنها قدرة الأطفال التوحديين على قراءة الصور والأشكال والرسوم والملصقات وتعرف مكوناتها، ووصفها، وإيجاد العلاقة بين العناصر المتضمنة فيها، وتفسيرها، وتحويل اللغة البصرية إلى لغة منطوقة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي في بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري المعدة بالبحث الحالي.

المهام اللغوية:

يشير Lee (2000, 112) إلى أن المهمة اللغوية تتضمن نشاطا أو تدريبا في قاعة الصف يحتوي على: (أ) هدف يمكن تحقيقه عبر تفاعلات المشاركين (ب) آلية متسلسلة للتفاعل (ج) تبادل النقاش حول المعنى. وفي السياق ذاته يعرف المهمة اللغوية بأنها محاولة لتعلم اللغة بطريقة تتطلب من المتعلم أن يفهم، ويتفاعل، وينتج اللغة عبر أدائه لمجموعة من خطط العمل.

ويمكن تعريف المهام اللغوية إجرائيا بأنها الإجراءات والتدريبات والأنشطة اللغوية المصاحبة للنصوص البصرية المقدمة للأطفال التوحديين في برنامج البحث الحالي، بحيث تتضمن المهمة اللغوية هدفا واضحا، وإجراءات، ومحتوى، وتقويم لناتج التعلم، ويوظفها برنامج البحث الحالي لتحقيق أهدافه.

مهارات التفاعل اللغوي المنطوق:

تُعرف إجرائيا بأنها مجموعة المهارات اللغوية التي يؤديها الطفل التوحدي، وتتعلق باللغة المنطوقة والاتصال اللفظي التعبيري، من خلال عدة محاور يحددها البحث الحالي بحيث ترتبط بقراءة النصوص البصرية والمهام

اللغوية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي على اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق المعد لأغراض البحث الحالي.

حدود البحث ومسوغاتها

- **الحد البشري:** مجموعة من التلاميذ التوحديين بالصف الثالث الابتدائي ممن يتلقون جلسات تنمية مهارات بعد انتهاء اليوم الدراسي؛ وقد فضل الباحث أن يكون التطبيق خارج المدرسة لأن أكاديمية ذوي الاحتياجات التي يتردد عليها الأطفال مُجهزة بشكل أكبر بالمواد والأدوات والفنيات اللازمة لتطبيق الجلسات، وأيضا لتوافر الأخصائيات التربويات المتابعات لحالات الأطفال عن قُرب.
- **الحد المكاني:** أكاديمية "سن رايز مصر" بمدينة أسيوط محل إقامة الباحث.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017/2016م.
- **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات التفاعل اللغوي المنطوق وبعض مهارات قراءة النصوص البصرية، والمهام اللغوية، وجلسات البرنامج التعليمي المقترح.

منهجا البحث

لطبيعة أهدف البحث الحالي تم استخدام المنهجين الوصفي والتجريبي؛ واستخدم المنهج الوصفي في جمع البيانات، ووصف الإجراءات النظرية والخطوات البحثية، وتحديد المهارات المستهدف تنميتها. أما المنهج التجريبي فقد تم الاعتماد على خطواته في تطبيق تجربة البحث على عينة الأطفال التوحديين، وقد استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي القائم على مجموعة

بحثية واحدة من خلال المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي؛ ذلك لأن مجتمع الدراسة المتاح في هذه الفئة من الأطفال لا تتوافر فيه عوامل الكثرة في العدد.

أدوات البحث ومواده:

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد مجموعة من الأدوات والمواد التدريسية تمثلت في:

- قائمة بمهارات التفاعل اللغوي المنطوق المناسبة للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي.
- قائمة بمهارات قراءة النص البصري للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي.
- البرنامج التعليمي المقترح، وجلساته التفصيلية.
- اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق للأطفال التوحديين.
- بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري للأطفال التوحديين.

أدبيات البحث:

التفاعل اللغوي المنطوق لدى أطفال التوحد

يتناول البحث في الجزء التالي العلاقة بين إعاقة التوحد وتأثيرها على مهارات التفاعل اللغوي بشكل عام، ومهارات التفاعل اللغوي المنطوق بشكل خاص، ومن خلال هذا الجزء أمكن التوصل للمهارات اللغوية المستهدف تنميتها من خلال البحث الحالي كما بينتها بعض الدراسات السابقة في مجالي المهارات اللغوية، وإعاقة التوحد.

إن إعاقة التوحد أحد أشكال الإعاقات التي تُحدث خللا في التواصل اللغوي والاجتماعي عند الأطفال؛ مما يؤثر على تواصلهم حياتيا وتعليميا؛

ويظهر ذلك بشكل واضح في عملية الاتصال اللفظي وغير اللفظي لديهم (إسماعيل، 2017، 18).

ويعوق التوحد قدرات الطفل في مجالات اللغة والعلاقات الاجتماعية والتواصل. إن الطفل الذي يعاني من التوحد تقل عنده قنوات التواصل بينه وبين العالم، ونتيجة لهذا فإنه يجد صعوبة في التواصل اللفظي وغير اللفظي (الخميسي، وعبد الحليم، 2006، 80).

مفهوم التوحد وما ينطوي عليه من مضامين:

التوحد Autism أو الذاتوية: مصطلحات تشير إلى حالة من حالات إعاقات النمو الشامل؛ فالتوحد نوع من الإعاقات التطورية ترجع إلى خلل وظيفي في عمليات المخ، تتمثل مظاهره في قصور نمو الإدراك الحسي والإدراك اللغوي، وينتج عن ذلك ضعف قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي، ويتسم الطفل التوحدي بنزعة انطوائية تعزله عن وسطه المحيط، مع وجود حركات نمطية وثورات غضب كرد فعل لأي تغير في الروتين اليومي للطفل (فادي، 2011).

والتوحد إعاقة نمائية تصيب الطفل في سنوات عمره الأولى، وهي ذات تأثير شامل على جميع جوانب النمو، فتؤدي إلى قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، وقصور في مهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي، فيصبح الطفل نتيجة لذلك منعزلاً عن محيطه الاجتماعي، ويتسم بمحدودية شديدة في النشاطات والاهتمامات (سيد، 2009، 147).

وهو اضطراب نمائي يشير إلى قصور واضح في القدرة على التفاعل الاجتماعي والقدرة على التواصل اللغوي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي، كما أنه يتصف بمجموعة من الاهتمامات والأنشطة والأنماط السلوكية النمطية، ووجود

مشكلات في اللغة والكلام تبدأ قبل السنة الثالثة من عمر الطفل التوحدي (Colman, 2003,14).

يتضح من التعريفات السابقة أن إعاقة التوحد تؤثر على التفاعل اللغوي لدى الأطفال سواء كان لفظيا أو غير لفظي، كما تؤثر على التفاعل الاجتماعي، ويُظهر هؤلاء الأطفال أشكالاً متعددة من المظاهر مثل السلوك النمطي، والمصاداة ورفض التغيير والانسحاب والعزلة وردود الأفعال غير المناسبة.

كما أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يستطيعون توظيف اللغة بشكل ملائم للموقف؛ حيث أشارت التعريفات إلى وجود خلل في التفاعل اللفظي واستخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية، وربما تعدى الأمر ذلك وعزف الطفل عن استخدام اللغة عزوفا تاما نتيجة عزلته وقصور مهاراته الاجتماعية وعدم قدرته على الاتصال بالآخرين. وفي الجزء التالي من البحث يتم تحديد أهم مشكلات التفاعل اللغوي لدى الطفل المصاب بالتوحد.

مشكلات التفاعل اللغوي لدى الأطفال التوحديين:

التفاعل اللغوي المنطوق والمكتوب غاية تعليم اللغة. هذه الغاية لا ترتبط بتعليم العاديين وحدهم؛ ولكن ترتبط أيضا بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن مجموعة الإجراءات التي تتم لتعليم مهارات اللغة خلال مراحل الدراسة المختلفة إنما تهدف إلى تنمية مهارات الاتصال اللغوي الصحيح لدى المتعلمين، خاصة إذا كانت لديهم بعض المشكلات النمائية أو الأكاديمية التي تحول دون تحقيق ذلك الاتصال بشكل فعال.

إن الأطفال التوحديين يعانون من ضعف في التفاعل اللغوي المنطوق وغير المنطوق، وهو أكثر الجوانب تأثيرًا على الطفل ذي اضطراب التوحد. وتعد اضطرابات اللغة والكلام مظاهر أساسية في التوحد؛ حيث يتم استخدام اللغة لدى أطفال (الأوتيزم) بشكل مختلف عن الأطفال العاديين.

وقد حددت مجموعة من الدراسات السابقة Howlin (2000)، الشامي (2004)، الزريقات (2004)، سيد (2009)، عبد الكريم (2010)، عبد الله وآخرون (2015) أهم مشكلات التفاعل اللغوي لدى الأطفال التوحديين، منها ما يأتي:

- الترديد الفوري لكل الكلام الذي يسمعونه أو لجزء منه، أو الترديد المتأخر.
- ضعف في التواصل مع الآخرين، ما عدا الأشياء التي ضمن احتياجاتهم.
- صعوبة في الاحتفاظ بالتواصل البصري أثناء المحادثة.
- الأطفال التوحديون الناطقون يحاولون أن يقولوا أكثر مما يفهمون.
- يجدون صعوبة في فهم اللغة المجازية والسخرية والمزاح في الحديث.
- ضعف الحصيلة اللغوية وأكثر المحادثات التي تجري في حضور الطفل التوحدي غير مفهومة بالنسبة له، بسبب عدم اكتسابه للمفردات اللازمة للتحدث.
- يفتقر أطفال التوحد إلى إنتاج الجمل، أو استخدام الأفعال الدالة على الأزمنة الصحيحة.
- يجدون صعوبات في استخدام الضمائر (أنا، أنت، نحن، هو، هي، هم).
- يواجهون صعوبات في استخدام حروف الجر والظروف.
- عكس الضمائر، وشيوع استخدام ضمائر المفرد للحديث عن الجمع والعكس.
- صعوبات فهم مفهوم النوع (ذكر، أنثي).
- عدم القدرة على تسمية الأشياء.
- صعوبة في القدرة على التعبير عن النفس والمشاعر.

ما سبق عرضه من مشكلات في التفاعل اللغوي لدى الأطفال التوحديين يشير إلى ضرورة تعليمهم المهارات اللغوية التفاعلية التي يعبرون بها عن متطلباتهم، وإيجاد نوع من التواصل الاجتماعي بينهم وبين المحيطين بهم؛

لأن اللغة هي أداة الاتصال الاجتماعي، وبقدر التمكن من مهاراتها يكون التفاعل المجتمعي للطفل التوحدي.

إن عملية التدخل المبكر لمعاجلة مشكلات اللغة المنطوقة لدى هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة ضرورية جدا للعمل على تطوير قدراتهم على التواصل المفقود لديهم. والبحث الحالي يدرس ضعف التفاعل اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بالتوحد، ويحاول من خلال البرنامج المقترح القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية تحسين مهارات التفاعل اللغوي لديهم في مرحلة مبكرة من العمر.

المُصاحبات البصرية ومهارات قراءة النص البصري

أثبتت ثقافة التعليم والتعلم البصري فاعلية في مجال العلوم التربوية وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، ويعتمد مدخل التعليم البصري على إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم في التعلم، وبالتالي فقد أصبحت الثقافة البصرية في المناهج الدراسية أمرا مهما.

والثقافة البصرية هي قدرة الفرد على التفسير، والتوصل للمعنى من المعلومات المقدمة في شكل نصوص بصرية، ويتوسع معنى الثقافة البصرية ليشتمل على تفسير النص المطبوع أو المكتوب، وتستند الثقافة البصرية على فكرة أنه يمكن قراءة الصورة، وأن الصورة يمكنها إرسال المعنى خلال عملية القراءة (Wikipedia, 2013).

فالنصوص البصرية لها دور كبير في بقاء أثر التعلم، كما أن استخدام المصاحبات غير اللغوية في الدروس والأنشطة يجعل حاسة البصر تسهم بشكل كبير في الربط بين النص البصري والنص المكتوب، مما يحقق فاعلية في التعلم.

وفي نظريات الاتصال والتربية توجد عناية بدراسة العلاقة بين النص البصري واستيعاب المعلومات؛ فقد لوحظ أن استيعاب الفرد للمعلومات يزداد بنسبة (35%) عند استخدام الصوت والصورة في آن واحد (المرسي، 2006، 9).

وإذا كان تعلم مهارات اللغة اللفظية قد نال اهتماما كبيرا، فإن تنمية مهارات اللغة البصرية لدى المتعلمين يحتاج إلى اهتمام أكبر؛ خاصة في العصر الحالي الذي يشهد تطورا في مجال تخزين المعلومات البصرية واسترجاعها ومعالجتها (دواير ومايك، 2015، 133).

ولتحقيق درجة عالية في التدريس الفعال، وتحسين مردوده وزيادة أثر بقائه، فإن الأمر يحتاج إلى الاستخدام الفعال للنصوص البصرية في المنهاج الدراسي، وذلك لما تتمتع به من مزايا تزيد من قدرتها كأداة للتعليم (عمر، والريثي، 2014، 175).

مفهوم الصورة:

الصورة هي "أشكال تقريبية مبسطة ذات بعدين طولي وعرضي، تبتعد عن التفاصيل غير الضرورية، وتعبر عن الأفكار والمفاهيم والعلاقات البصرية؛ بما يسهم في زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم عند استخدامها في المنهج المعلن والضمني داخل قاعة الصف" (الفرا، 2007، 125). وهي معينات بصرية يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي بغرض تسهيل فهم المفاهيم العلمية واستيعابها (عرفات، 2000، 158).

قراءة النصوص البصرية:

قراءة النص البصري هي قدرة المتعلم على قراءة الصور والرسوم والأشكال وتعرف مكوناتها بكل ما فيها من تفصيلات، والقدرة على إيجاد العلاقة بين العناصر المتضمنة في الصورة وتفسيرها من خلال التعبير عن ذلك بشكل لفظي (عمر والريثي، 2014، 178).

أما مهارة قراءة النص البصري فهي "عملية عقلية بصرية تتم من خلال اطلاع المتعلم على نص مرسوم، أو مصور، ومسحه بصريا، وترجمته من خلال فك رموزه، واستيعابه، والقدرة على تنفيذ ما فهمه في صورة إجراءات قابلة للملاحظة والقياس" (عبد السلام، 2007، 57).

وعلى ذلك يتضح أن النصوص البصرية تتطلب مهارات معينة ينبغي أن يتدرب عليها المتعلم سواء كان من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، فهي تتطلب الملاحظة، والتعرف، والتفاعل، والتحليل، والتركيب، واستخلاص الروابط بين عناصر النص البصري، والقدرة على التعبير عما يتضمنه بصورة إرسالية منطوقة أو مكتوبة.

مهارات قراءة النص البصري:

لكون حاسة البصر تعد من أنشط الحواس في عملية التعليم والتعلم؛ فإن بنية النص البصري تتفوق على الألفاظ المجردة في التعبير والاتصال، هذا ما أشار إليه كل من أشتيوة وعليان (2009)، والسيد (2014) وعليه فهناك مجموعة من المهارات المتعلقة بالتعامل مع النصوص البصرية والتي ينبغي أن يتعلمها الطلاب العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة لتعلم أنماط التفاعل اللغوي والاتصال الجيد، وفيما يلي بعض هذه المهارات.

حدد أبو لبن (2012) مجموعة من المهارات العامة لقراءة النص البصري، تمثلت في مجموعة من المستويات هي:

التعرف أو السرد: يتعرف المتعلم في هذا المستوى العناصر الموجودة في الصورة ويميزها عن طريق المماثلة أو المطابقة، وهو خلال ذلك يعتمد على خبراته السابقة.

الوصف: وفى هذا المستوى يصف المتعلم الحالة التي عليها العناصر الموجودة في النص.

التحليل: وفيه يجزئ المتعلم مكونات النص البصري بفهم، ويعتمد فيه القارئ على قدراته العقلية.

الربط والتركيب: من خلال ربط عناصر المثير البصري بعضها ببعض، في كل متكامل.

التفسير واستخلاص المعاني: من خلال التوصل إلى قرار يتعلق باستخلاص المعنى الذي تحمله رسالة المثير البصري، وما يرتبط به من مفاهيم.

الإبداع: قدرة المتعلم على توليد استجابات وتعبيرات وتصورات شخصية تستحثها الصورة فيه.

النقد: ويمثل قدرة الشخص على تفسير الصورة من خلال محكات خارجية، وهذا المستوى يقابل عملية التقويم.

وأجملت دراسة عمر، والريثي (2014، 178) مهارات قراءة النص البصري فيما يلي:

مهارة التعرف: وتعني أن يتعرف المتعلم عناصر الصورة، ويتمكن من تسميتها.

مهارة الوصف: وتشير إلى أن المتعلم يعبر عن عناصر الصورة، ويحدد تفصيلاتها.

مهارة التفسير: وتعني التوصل إلى استنتاجات تتعلق بتفاصيل الصورة.

مهارة التقويم: وتعني تقويم محتويات الصورة وإبداء الرأي فيها.

يتضح مما سبق أن أهم المهارات الرئيسة لقراءة الصور والأشكال والرسوم تتمثل في تعرف الهدف من عرض الصورة، والقدرة على وصفها، وتعرف مكوناتها، ورؤية العلاقات بين أجزائها، والربط بين عناصرها والتقريب بينها، واستنتاج المعاني منها، والتعبير عن تلك المعاني بلغة منطوقة أو مكتوبة.

وبالاستناد على ما تقدم من مهارات، فإن البحث الحالي يحدد بشكل إجرائي مجموعة من المهارات التي صُمم في ضوئها البرنامج المقدم للأطفال التوحديين، وتتمثل المهارات محل البحث في: مهارة التعرف والملاحظة – مهارة وصف محتوى النص البصري – مهارة التحليل – مهارة الربط بين الأجزاء – مهارة التفسير واستنتاج المضمون، وقد اندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الأدائية حُددت في إجراءات البحث.

المهام اللغوية

تأتي أهمية المهام في بحوث التربية اللغوية من كونها تنطوي على نشاط وتفاعل يقوم به المتعلم خلال تأدية المهمة المطلوبة منه، وهذا النشاط الذي يبذله المتعلم ليس نشاطا عشوائيا، وإنما نشاط هادف، ويمكن القول إن كل أهداف المهمات اللغوية تسعى إلى تنمية مهارات اللغة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

ويستند التعليم وفق المهام اللغوية إلى قيام الدارس أو المتعلم بالمشاركة الفعالة في عملية الاتصال والتواصل باللغة العربية، ويوفر للدارس الخبرة في التفاعل اللغوي الفوري، وفرصة لأخذ الدور للتعبير عن نفسه، كما يشجع الدارسين على الانخراط في استعمال اللغة بشكل هادف وتعاوني (أبو عمشة، 2015، 2).

ويقدم المدخل القائم على المهمات طرقا مناسبة يمكن اعتمادها في تطوير مناهج اللغة العربية؛ إذ تسمح المهمات اللغوية للمتعلمين بالانخراط في ممارسة أنشطة تعليمية يركزون فيها على استخدام اللغة الصحيحة في توصيل المعنى (الهاشمي، 2011).

لقد أصبح اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة منصبا على مسألة التفاعل اللغوي الذي ينتجه ويستقبله المتعلمون أثناء تأديتهم للمهام اللغوية الهادفة؛ فكلما تفاعل المتعلمون مع الموقف اللغوي أنتجوا لغة صحيحة، ومعنى ذلك أنهم يعالجون اللغة ويحللونها بأذهانهم ومن ثم يكتسبونها (آل شريدة، 2016، 23)

تحديد مفهوم المهمة اللغوية:

يرى الخميسي (2001، 53) "أن المهام لها أهمية في كافة عناصر العملية التعليمية لإدارة التعلم بنجاح، وتحقيق أفضل النتائج، والتواصل مع المتعلمين وبيئاتهم؛ لأنها من المداخل التي تؤكد أهمية التعاون، واحترام قيمة العمل الفردي والجماعي، والاهتمام بالإنجاز والأداء الفاعل".

يذكر Branden (2006, 4) أن المهمة هي نشاط يقوم به الشخص لتحقيق هدف معين، ويحتاج إلى استخدام اللغة. ويشير Nunan (2006) إلى أن المهمة اللغوية هي عمل صفي يؤدي فيه المتعلمون نشاطات الاستيعاب أو المعالجة أو الإنتاج أو التفاعل في اللغة المستهدفة، بينما يوجهون انتباههم نحو استخدام معرفتهم اللغوية بهدف التعبير عن المعنى، على أن تكون الغاية نقل المعنى وليس معالجة الصيغة اللغوية، وينبغي أن تكون المَهمة حدثا تواصليا في كل مراحلها.

والمهمة اللغوية هي نشاط له إجراءات محددة، تستخدم فيه اللغة، ويماثل الأنشطة التي يمارسها الناس في حياتهم اليومية، يتم في غرفة الصف

أو خارجها، ويتوجه فيه انتباه المتعلمين إلى نقل المعنى واستيعابه، ويهدف إلى الوصول إلى مُخرج لغوي محدد (الهاشمي، 2011).

أما إبراهيم (2014) فيشير إلى أنها مجموعة الإجراءات الصفية التي تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة وتعلمها في مواقف حقيقية تواصلية للغة، وذلك من خلال استقبالهم للدخل اللغوي المُضمن في المهمة اللغوية سواء كان هذا الدخل مباشرا أو غير مباشر، حيث يقوم المعلم بتحليل المهمة وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنها اتفقت على عناصر رئيسة في تعريف المهمة اللغوية كما يأتي:

- تستهدف المهمة اللغوية هدفا أو مهارة في تعليم اللغة وتعلمها.
- تؤكد المهمة اللغوية فكرة النشاط والتواصل اللغوي لدى المتعلمين.
- تمنح المهمة اللغوية المتعلمين فرصةً للتعلم الذاتي والاكتشاف الموجه.
- تربط المهمة اللغوية بين اللغة كإطار نظري وبين الاستخدامات الحياتية للغة.
- تحقق المهمة اللغوية مبدأ بقاء أثر التعلم.

العناصر التي ينبغي توافرها في المهمة اللغوية:

وجودُ هدف محدد للمهمة اللغوية وتحقيق تفاعل المتعلمين وتعلمهم الذاتي واستخدام اللغة في مواقف تحاكي مواقف الحياة، كل ما سبق يعد من أهم العناصر الواجب توافرها في المهمة اللغوية الناجحة خلال الدرس اللغوي.

وقد حدد Ellis (2000، 2009) مجموعة من العناصر التي ينبغي توافرها في المهمة اللغوية كما يأتي:

- من شروط المهمة الوصول إلى مُخرج محدد واضح؛ أي الوصول لهدف يُعد غاية النشاط بالنسبة إلى المتعلمين.

- تقوم المَهمة على خطة عمل، بمعنى أنها تحدد الإجراءات التي تُؤدَى في أثناء الدرس، فإن اختلف النشاط الفعلي مع المخطط له، فقد لا ينتج عن المَهمة سلوك تواصلي.
- تركز المَهمة على المعنى، بمعنى أنها تسعى إلى دمج المتعلمين في استخدام اللغة عمليا؛ لذا يجب أن تسمح المَهمة للمتعلمين باختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية.
- تنطوي المهمة اللغوية على عمليات استخدام اللغة في مواقف واقعية، فهي تتطلب القيام بأنشطة لغوية شبيهة بالمواقف اللغوية الحقيقية.
- تتضمن المهمة مهارات اللغة الأربع؛ فقد تتطلب خطة إنجاز المَهمة المتعلم إلى: (1) الاستماع إلى نص أو قراءته وتوضيح ما فهمه منه، أو (2) إنتاج نص شفهي أو مكتوب، أو (3) توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال.
- تتضمن المهمات عمليات عقلية، بمعنى أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات.
- يعتمد المتعلمون خلال أداء المهمة على معارفهم اللغوية وغير اللغوية السابقة.
- ينجم عن المهمة اللغوية نتيجة واضحة ومحددة، فوظيفة اللغة في الأساس هي التواصل بين الأفراد لتحقيق هدف محدد، لا من أجل الحديث وحسب.

وقد أفاد الباحث من عرض الجزء السابق من أدبيات البحث عند تحديد مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، ومهارات قراءة النصوص البصرية المناسبة للأطفال التوحديين، وكذلك عند إعداد البرنامج وجلساته التفصيلية؛ لكون الجزء النظري السابق يعد أحد أسس بناء البرنامج. وفي الجزء التالي يوضح الباحث خطوات إعداد أدوات البحث ومواده وإجراءاته التجريبية.

الطريقة والإجراءات التجريبية للبحث

المجتمع والعينة، وطريقة اختيارها:

تمثل مجتمع البحث في جميع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بالتوحد بمحافظة أسيوط، ولم يجد الباحث إحصائية معتمدة بهذا العدد، وقد تم اختيار عينة قصدية من الأطفال التوحديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة أسيوط، المترددين على أكاديمية "سن رايز مصر" لتنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة أسيوط، بلغ عددهم (3) تلاميذ، والجدول (1) يوضح توصيف عينة البحث.

جدول (1)

توصيف عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بالتوحد

عينة البحث	التوصيف	العدد	المكان
المجموعة الأساسية	- متوسط العمر الزمني 8.6 سنوات - يستطيعون الكلام - تم تشخيصهم على أنهم أطفال توحديون - متوسط نسبة الذكاء العام بين (80-90) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) من واقع سجلات التقدير الخاصة بهم	(3) تلاميذ	أكاديمية "سن رايز مصر" لتنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة

أدوات البحث والمواد التعليمية:

أولا: إعداد قائمة مهارات قراءة النص البصري للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي:

اقتضت أهداف البحث الحالي إعداد قائمة بمهارات قراءة النص البصري المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بالتوحد، وتم إعداد القائمة من مصادر عدة سيأتي ذكرها، ومن ثم عرضها على المحكمين؛ للتوصل من خلال آرائهم إلى قائمة نهائية بالمهارات. روعي في إعداد القائمة أن تناسب: (طبيعة إعاقة التوحد – المرحلة العمرية للتلاميذ– المهارات اللغوية المستهدفة في البحث الحالي) وفيما يأتي توضيح للخطوات التي اتبعت في ذلك:

الهدف من القائمة ومصادر إعدادها:

هدف إعداد القائمة إلى تحديد مهارات قراءة النص البصري المناسبة للأطفال التوحديين، كما يعد من أهداف إعدادها الاعتماد عليها كأحد مصادر بناء برنامج البحث الحالي، وقد تم استقاء القائمة في صورتها الأولية من عدة مصادر، منها الدراسات السابقة مثل: المرسي (2006)، الفرا (2007)، عبد الكريم (2010)، Raheja and Gupta (2011)، السيد (2014)، القحطاني (2016)، كما تم الاعتماد على مقابلة بعض أخصائيات التربية الخاصة، واللاتي أجريت عليهن الدراسة الاستطلاعية المشار إليها في مشكلة البحث الحالي، ومن خلال آرائهن تم تحديد مجموعة من المهارات وتضمينها في القائمة تمهيدا لعرضها على المحكمين.

القائمة في صورتها الأولية:

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على خمس مهارات فرعية هي: (التعرف والملاحظة – وصف محتوى النص البصري – التحليل– الربط بين

الأجزاء –التفسير واستنتاج المضمون) اندرجت تحت كل مهارة منها مجموعة من المهارات الأدائية الإجرائية، وللتأكد من صدق محتوى قائمة مهارات قراءة النص البصري بمحاورها الخمسة تم عرضها – في صورتها الأولية – على (9) محكمين في تخصصات طرق تعليم اللغة العربية، والتربية الفنية، والتربية الخاصة، وبناء على رأيهم بإبقاء المهارات الفرعية دون تعديل وإجراء بعض التعديلات على المهارات الأدائية وحذف بعضها، تم اعتماد المهارات الأدائية التي وصلت نسبة الاتفاق عليها من قِبل المحكمين إلى (75%) فأكثر، وفقا لموافقة المحكمين أنفسهم على هذه النسبة.

الصورة النهائية للقائمة

بناء على آراء المحكمين وتعديلاتهم، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تشتمل على (5) مهارات فرعية، و (25) مهارة أدائية كما يوضحها جدول (2).

جدول (2)

مهارات قراءة النص البصري المناسبة للأطفال التوحديين في صورتها النهائية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المهارات الأدائية	الوزن النسبي ن = 9	النسبة المئوية للمهارة الفرعية
	التعرف والملاحظة	يتعرف مكونات النص البصري عند النظر إليه	%88.8	%24
		يتعرف الألوان (الأساسية/الفرعية) الموجودة في النص البصري	%100	
		يتوصل إلى عدد المكونات الرئيسة الموجودة في النص البصري	%77.7	
		يلاحظ الفروق بين صورتين متقاربتين في المحتوى	%100	
		يميز بين النص البصري المكون من فكرة	%100	

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المهارات الأدائية	الوزن النسبي ن = 9	النسبة المئوية للمهارة الفرعية
قراءة النص البصري		واحدة والنص البصري المسلسل		
		يحدد أكثر الأشخاص/ الأشياء التي لفتت انتباهه في النص	%88	
	وصف محتوى النص البصري	يدرك الدلالة العامة للنص البصري عند النظر إليه	%77.8	%16
		يصف ما يراه بشكل موجز	%100	
		يوضح سمات كل عنصر من عناصر الصورة (أشخاص/أشياء)	%88.8	
		يصف أكثر الأشخاص/الأشياء التي لفتت انتباهه في النص	%100	
	التحليل	يحدد عناصر النص البصري كل على حدة	%100	%20
		يعزل العناصر التي لا علاقة لها بالمكونات الرئيسة للنص	%100	
		يجزئ النص البصري المسلسل إلى نصوص بصرية مستقلة	%88.8	
		يحدد التفاصيل الموجودة في النص البصري	%77	
		يوضح الاتجاهات في النص البصري	%88	
	الربط بين الأجزاء	يحدد العلاقات التي تربط بين عناصر الصورة	%88.8	%12
		يجمع بين النصوص البصرية التي توجد بينها روابط في المحتوى	%100	

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المهارات الأدائية	الوزن النسبي ن = 9	النسبة المئوية للمهارة الفرعية
		يجمع النصوص البصرية ذات المجموعات الضمنية الواحدة	%88.8	
	التفسير واستنتاج المضمون	يحدد فكرة النص البصري الرئيسة	%100	%28
		يحدد فِكَر النص البصري الفرعية	%100	
		يعدد الموضوعات التي يحملها النص البصري	%100	
		يعطي رموز النص البصري معناها	%100	
		يبين المعنى الضمني في النص البصري	%88	
		يستخلص بعض الأحكام حول الأشخاص أو الأشياء التي يعرضها النص	%88.8	
		يقدم مقترحات لتحسين النص البصري	%77	

من خلال الإجراءات السابقة لإعداد القائمة تتم الإجابة عن سؤال البحث الأول: ما مهارات قراءة النص البصري المناسبة للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي؟

ثانيا: إعداد قائمة مهارات التفاعل اللغوي المنطوق المناسبة للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي:

الهدف من إعداد القائمة، ومصادر إعدادها

لإعداد برنامج البحث الحالي تم الاعتماد على عدة مصادر منها قائمة مهارات التفاعل اللغوي المنطوق اللازمة للأطفال التوحديين، التي هدفت إلى تحديد مجموعة من المهارات اللغوية في مجال اللغة التعبيرية لدى الأطفال

التوحديين عينة البحث، وقد تم الاعتماد في بناء القائمة على عدد من الدراسات التي تناولت مهارات الاتصال اللغوي بشكل عام، ومهارات اللغة لدى الأطفال التوحديين بشكل خاص، منها: Taylor and Levin (1998) ، نصر (2002)، الخولي (2008)، Rogers (2009)، عبد اللطيف (2013)، عبد الله وآخرون (2015)، أبو الفتوح (2016)، إسماعيل (2017). كما تم أخذ رأي بعض أخصائيات التوحد في بعض المهارات الفرعية والأدائية قبل تحكيمها؛ لتحديد المهارات ذات الاحتياج الأكبر لدى الطفل التوحدي في هذه المرحلة العمرية.

تحكيم محتوى القائمة

تم عرض قائمة مهارات التفاعل اللغوي المنطوق في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجالي المناهج وطرق تعليم اللغة العربية وعلم نفس التربية الخاصة، بلغ عددهم (5) محكمين، وتضمنت القائمة في صورتها الأولية (7) مهارات فرعية هي: (تكوين جمل مكتملة الأركان – الاستخدام الصحيح للأزمنة – التوظيف الصحيح للضمائر في الحديث – استخدام المفرد والمثنى والجمع – الإشارة للمذكر والمؤنث – الاستخدام الصحيح للاتجاهات – التعريف والتنكير)، اندرجت تحت كل مهارة منها مجموعة من المهارات الأدائية، وبناء على رأي المحكمين تم اعتماد المهارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها (80%) فأكثر.

الصورة النهائية لقائمة مهارات التفاعل اللغوي المنطوق

أصبحت القائمة في صورتها النهائية تشتمل على (7) مهارات فرعية، و (20) مهارة أدائية كما يوضحها جدول (3) فيما يلي.

جدول (3)

مهارات التفاعل اللغوي المنطوق المناسبة للأطفال التوحديين في صورتها النهائية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المهارات الأدائية	الوزن النسبي ن = 7	النسبة المئوية
التفاعل اللغوي المنطوق	تكوين جمل مكتملة الأركان	يصف النص البصري بِجُمل مكتملة الأركان	%100	%30
		يستخدم جملا اسمية عند الحديث عن النص البصري	%100	
		يستخدم جملا فعلية عند الحديث عن النص البصري	%100	
		يبدأ الجملة بالضمير المنفصل	%100	
		يبدأ الجملة مستخدما اسم الإشارة	%100	
		يذكر الفكرة الرئيسة للنص البصري في جملة مفيدة	%100	
	الاستخدام الصحيح للأزمنة	يوظف الفعل الماضي في بداية جملة مفيدة	%86	%15
		ينطق جملة مفيدة باستخدام الفعل المضارع	%86	
		يطلب شيئا من الأخصائية باستخدام فعل الأمر	%86	
	التوظيف الصحيح للضمائر في	يستخدم الضمائر (أنا – هو – هي) لوصف الصور	%100	%20
		يوظف ضمير الجمع (هم)	%86	

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المهارات الأدائية	الوزن النسبي ن = 7	النسبة المئوية
	الحديث	لوصف تفاصيل النص البصري		
		يوظف ضمير الجمع (نحن) في التفاعل اللغوي المنطوق	%86	
		يعبر عن الملكية بالضمائر (الهاء – الياء) عند تحليل عناصر النص	%86	
	استخدام المفرد والمثنى والجمع	يستخدم في حديثه ما يدل على المفرد عند التفاعل مع النص البصري	%100	%15
		يوظف في حديثه ما يدل على المثنى عند التفاعل مع النص البصري	%100	
		يستخدم في حديثه ما يدل على الجمع عند التفاعل مع النص البصري	%100	
	الإشارة للمذكر والمؤنث	يتحدث عن المذكر في النص البصري باستخدام ما يدل عليه من ضمائر أو أسماء إشارة	%86	%10
		يصف المؤنث في النص البصري باستخدام ما يدل عليه من ضمائر أو أسماء إشارة	%100	
	الاستخدام	يذكر الاتجاه الصحيح في	%100	%5

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المهارات الأدائية	الوزن النسبي ن = 7	النسبة المئوية
	الصحيح للاتجاهات	النص البصري عندما يطلب منه تحديده		
	التعريف والتنكير	يستخدم أداة التعريف (أل) لوصف المعرف بالألف واللام.	%100	%5

وبالتوصل للصورة النهائية للقائمة تتم الإجابة عن سؤال البحث الثاني: ما مهارات التفاعل اللغوي المنطوق المناسبة للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي؟

ثالثا: البرنامج التعليمي المقترح للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي:

تم بناء برنامج تعليمي قائم على المُصاحبات البصرية والمهام اللغوية لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين (الأوتيزم) بالمرحلة الابتدائية من خلال:

- ما تم التوصل إليه من مهارات قراءة النص البصري للأطفال التوحديين.
- ما تم التوصل إليه من مهارات التفاعل اللغوي المنطوق للأطفال التوحديين.
- أهداف تدريس اللغة العربية في الصف الثالث الابتدائي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- خصائص الأطفال المصابين بالتوحد في الصف الثالث الابتدائي.
- الرجوع إلى مجموعة من المصادر التي تناولت بناء برامج العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، منها: (الناشف 2003)، (التويتان، 2009)، (دلشاد، 2013)، (إسماعيل، 2017).

وعلى ما سبق تم تحديد جوانب البرنامج كما يأتي:

الهدف الرئيس للبرنامج: تنمية مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، ومهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي، من خلال استخدام برنامج يتضمن جلسات تعليمية تقوم على استخدام المصاحبات البصرية والمهام اللغوية.

الأهداف الإجرائية: تم تحديد مجموعة من الأهداف الإجرائية التي انبثقت من الهدف العام للبرنامج، وتم إدراج هذه الأهداف في بداية كل جلسة من جلساته.

إعداد المحتوى العلمي وجلسات البرنامج: تم تصميم محتوى البرنامج في صورة جلسات، تهدف كل جلسة منها إلى تنمية مجموعة من المهارات المستهدفة من البحث الحالي، وقد اشتمل البرنامج على (11) جلسة تعليمية تتراوح مدة كل منها بين (40 –55) دقيقة، تم تطبيق بعضها على الأطفال عينة البحث بصورة فردية وبعضها الآخر بصورة جماعية.

وعند تصميم جلسات البرنامج تمت مراعاة مجموعة من الأمور منها:

- احتياجات الأطفال التوحديين من المهارات اللغوية التي تتناسب مع طبيعة إعاقة التوحد.
- انعكاس قائمتي المهارات المصممتين في البحث الحالي في محتوى الجلسات.
- توظيف المصاحبات البصرية جنبا إلى جنب مع النصوص اللغوية في الجلسة.
- تضمين المهام اللغوية المناسبة للأطفال التوحديين بصورة تسهم في تنمية مهارات التفاعل اللغوي وقراءة النص البصري.
- أن تشتمل كل جلسة تدريبية على مجموعة من العناصر تتمثل في: (موضوع الجلسة – الهدف الرئيس – الأهداف الإجرائية – زمن الجلسة – الأدوات والوسائل المعينة – الفنيات المستخدمة في الجلسة

– المحتوى العلمي – الأنشطة والمهام اللغوية– المصاحبات اللغوية– التدريبات – التقويم).

الفنيات والأدوات المستخدمة في جلسات البرنامج: أُستخدمت مجموعة من الفنيات المساعدة في تحقيق أهداف كل جلسة تعليمية في البرنامج ككل، تمثلت في: التواصل اللفظي – الإيضاح – التفاعل – التلقين – التفسير – تبادل الأدوار – التعزيز – التغذية الراجعة – طرح الأسئلة – النمذجة – الإصغاء – الممارسات التدريبية. أما الأدوات المستخدمة في الجلسات فتمثلت في: المصاحبات البصرية من صور ورسوم وملصقات وأشكال توضيحية وقصص مصورة، إضافة إلى اللوحات الورقية والبطاقات والمجسمات والمكعبات والبزل وأدوات من بيئة التلميذ كالملابس والخرز والدمى وغيرها.

أساليب التقويم: تم توظيف التقويم الأولى والمرحلي والختامي في جلسات البرنامج، كما تم الاعتماد على الملاحظة المباشرة، وقياس مهارات التفاعل اللغوي ومهارات قراءة الصور من خلال الاختبار وبطاقة الملاحظة.

صدق محتوى البرنامج:

تم عرض البرنامج وجلساته التعليمية على (5) من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم نفس التربية الخاصة، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبح البرنامج في صورته النهائية، والجدول (4) يوضح توزيع جلسات البرنامج والفنيات والأدوات والزمن الخاص بكل جلسة:

جدول (4)

توزيع جلسات البرنامج وتحديد الفنيات والأدوات والزمن الخاص بكل جلسة

م	موضوع الجلسة	الفنيات والأدوات المستخدمة	زمن كل جلسة

م	موضوع الجلسة	الفنيات والأدوات المستخدمة	زمن كل جلسة
1 2	**تكوين جمل مكتملة (تنفذ في جلستين)**	التواصل اللفظي – التفاعل – التفسير – تبادل الأدوار – التعزيز – التغذية الراجعة – طرح الأسئلة – الممارسات التدريبية – الواجب المنزلي / صور – رسوم – أشكال توضيحية – قصص مصورة – أدوات من بيئة التلميذ	55 دقيقة
3	**الاستخدام الصحيح للأزمنة**	الإيضاح – التفاعل – التعزيز – طرح الأسئلة – النمذجة – التدريب – تبادل الأدوار مع الأخصائية / المصاحبات غير اللغوية من صور ورسوم وملصقات وقصص مصورة – اللوحات الورقية والبطاقات والمجسمات	55 دقيقة
4 5	**توظيف الضمائر في الحديث (تنفذ في جلستين)**	تبادل الأدوار – التواصل اللفظي – النمذجة – الممارسات التدريبية – التفاعل – التفسير – الواجب المنزلي / الصور – الرسوم – اللوحات الورقية – أدوات من البيئة	50–55 دقيقة
6	**استخدام المفرد والمثنى والجمع**	التلقين – التفاعل – التفسير – التعزيز – التغذية الراجعة – التواصل اللفظي – طرح الأسئلة	45–50 دقيقة

م	موضوع الجلسة	الفنيات والأدوات المستخدمة	زمن كل جلسة
		– الواجب المنزلي / المصاحبات المصورة – المجسمات بأنواعها	
7	**استخدام المذكر والمؤنث**	الممارسات التدريبية – التفاعل – التلقين – التغذية الراجعة – طرح الأسئلة – تبادل الأدوار/ النصوص البصرية – المجسمات – أدوات من محيط الطفل	55 دقيقة
8	**الاستخدام الصحيح للاتجاهات**	التواصل اللفظي – التلقين – التفاعل – التفسير – تبادل الأدوار – التعزيز – التغذية الراجعة – طرح الأسئلة – الممارسات التدريبية / صور – رسوم – أشكال توضيحية – قصص مصورة – أدوات من بيئة الطفل التوحدي	45–50 دقيقة
9	**التعريف والتنكير**	التغذية الراجعة – تبادل الأدوار – النمذجة – الممارسات التدريبية – الإيضاح – التفاعل – التفسير – الواجب المنزلي / الصور – الرسوم – اللوحات الورقية – أدوات من البيئة	40 دقيقة
10	**وصف الصور والرسوم (تنفذ في جلستين)**	طرح الأسئلة – تبادل الأدوار – التواصل اللفظي – الممارسات التدريبية – الإيضاح – التفاعل –	55 دقيقة
11			

م	موضوع الجلسة	الفنيات والأدوات المستخدمة	زمن كل جلسة
		التفسير – التغذية الراجعة / الصور – الرسوم – الملصقات – القصص المصورة – الكتب المصورة – اللوحات الورقية	

وبالتوصل للصورة النهائية للبرنامج وجلساته تتم الإجابة عن سؤال البحث الثالث: ما صورة البرنامج المقترح القائم على المُصاحِبات البصرية والمهام اللغوية لتحسين التفاعل اللغوي المنطوق ومهارات قراءة النص البصري للأطفال المصابين بالتوحد؟

رابعا: بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري للأطفال التوحديين:

لقياس مهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال المصابين بالتوحد وفق التصميم التجريبي للبحث الحالي، تم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس درجة التحقق لتلك المهارات. **وتم اتباع الخطوات التالية في إعداد بطاقة الملاحظة حتى وصلت إلى صورتها النهائية:**

وضع قائمة مهارات قراءة النص البصري المناسبة للأطفال المصابين بالتوحد: وذلك وفقا لأهداف البحث الحالي، وتحكيمها، والتوصل إلى الصورة النهائية لها.

تحديد هدف البطاقة: وتمثل في قياس مهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين.

تصميم بطاقة الملاحظة: اشتملت بطاقة الملاحظة على مجموعة من المهارات الأدائية القابلة للملاحظة والقياس، وتمثلت في مهارات قراءة النص البصري المعدة بالبحث الحالي بعد تحكيمها وضبطها وفقا لآراء المحكمين.

أسلوب تسجيل الملاحظة: تحدد أسلوب تسجيل بطاقة الملاحظة طبقا لمقياس "ليكرت" الخماسي لدرجة التحقق كالتالي: (كبيرة جدا: خمس درجات – كبيرة: أربع درجات – متوسطة: ثلاث درجات – ضعيفة: درجتان – ضعيفة جدا: درجة واحدة).

ثبات بطاقة الملاحظة والتوصل للصورة النهائية: للتأكد من ثبات البطاقة، طبقت مرتان على عينة استطلاعية مكونة من (4) أطفال توحديين –من غير عينة البحث الأساسية– بعد فاصل زمني امتد إلى أسبوعين، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين، وتراوحت قيمة معامل الارتباط للأداة ككل (0.875)، وهي نسبة ثبات مقبولة، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية تتكون من (25) مهارة أدائية، تقاس وفق خمسة مستويات متدرجة، وتتم ملاحظة مهارات البطاقة الأدائية وتسجيل درجات التحقق خلال تطبيق جلسات البرنامج؛ حيث إن كل جلسة تقيس مجموعة من المهارات المستهدفة، ومجموع الجلسات يقيس المهارات المستهدفة من البرنامج ككل.

خامسا: اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق للأطفال التوحديين بالصف الثالث الابتدائي:

الهدف من الاختبار: قياس مدى توافر مهارات التفاعل اللغوي المنطوق لدى الأطفال التوحديين محل الدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وصف الاختبار وصدق المحتوى: تكون الاختبار من (20) سؤالا، اشتمل كل سؤال منها على نص بصري أو أكثر، مصحوب بمجموعة من الأسئلة الفرعية التي تطرح على الطفل بصورة شفوية، ويقوم المطبق بتسجيل الدرجات؛ حيث يُعطى الطفل درجة من 1 : 5 في كل سؤال، وفقا لتقدير مُطبق الاختبار واستجابة الطفل التوحدي، ولا يعطى الطفل الدرجة (صفر) في التفاعل اللغوي المنطوق. وللتأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار عُرض على (5)

محكمين مختصين للتأكد من مناسبة قياس مفرداته لما وضعت لقياسه، وعلى ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاختبار، وبالتالي كانت الدرجة العظمى للاختبار (100) درجة، والدرجة الصغرى (20) درجة. وبهذه الصورة أصبح جاهزا لتطبيقه على المجموعة الاستطلاعية.

التجريب الاستطلاعي، وحساب ثبات الاختبار وزمنه: طُبق الاختبار في صورته المعدلة على مجموعة استطلاعية تكونت من (4) أطفال توحديين – ليس منهم أحد أفراد عينة البحث الأساسية– وبناء على ذلك تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.833)، وهي نسبة ثبات مقبولة. كما تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة الاستطلاعية جميعهم في الإجابة عن أسئلة الاختبار مقسوما على عددهم، وبالتالي أصبح زمن الاختبار (45) دقيقة، وهي مدة زمنية مناسبة للطفل التوحدي؛ حيث إن متوسط زمن الجلسات التعليمية التي تلقاها في البرنامج كان قريبا من المعدل الزمني نفسه. ولم يتم حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار لأن تسجيل درجات الأطفال التوحديين تم بشكل تقديري لكل سؤال في مدى درجات يتروح بين (1–5) وفقا لاستجابة الطفل في مهارات التفاعل اللغوي المنطوق. وعلى ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية.

الدراسة الميدانية للبحث:

تم القيام بالإجراءات البحثية التالية بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث ومواده والتوصل إلى صورتها النهائية:

- اختيار مجموعة البحث، على النحو المبين في جدول (1) من البحث الحالي.
- التطبيق القبلي لأدوات القياس على عينة البحث الأساسية، ورصد النتائج.

- تطبيق البرنامج المقترح وجلساته التفصيلية على مجموعة البحث، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017/2016، وقد استغرق تنفيذ جلسات البرنامج ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا، مع إضافة جلسات إضافية للتطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس؛ وذلك لأنها طبقت بشكل فردي. وقامت بتطبيق جلسات البرنامج إحدى أخصائيات التوحد (تعمل في أكاديمية "سن رايز مصر" بواقع خبرة سنتين، وحاصلة على مؤهلات تربوية منها الدبلوم المهنية في التربية الخاصة)، وتمت متابعة الأخصائية وإمدادها بجميع متطلبات تطبيق البرنامج من قِبل الباحث قبل وأثناء وبعد التطبيق.
- التطبيق البعدي لأدوات القياس، وإجراء المعالجات الإحصائية لبيان الفروق بين التطبيقين، والتوصل لنتائج البحث وتحليلها وبيان دلالاتها التربوية. علما بأنه ثم استخدام برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي من خلال حساب: متوسطات رتب التلاميذ، واختبار (ويلكوكسون) للعينات اللابارامترية للأزواج المرتبطة؛ حيث يستخدم هذا الاختبار في تحديد الفروق عندما يكون لكل طفل درجتان إحداهما قبل تطبيق التجربة والثانية بعدها، ويعد بديلا لابارامتريا لاختبار (T) للعينات المرتبطة؛ حيث إن حجم عينة البحث الحالي صغير جدا، وهذا النوع من الاختبارات يعد مناسبا إحصائيا لهذا العدد.
- التطبيق التتبعي لأدوات القياس، وإجراء المعالجات الإحصائية لبيان الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي، والتوصل للنتائج وتحليلها وبيان دلالاتها، وفيما يلي توضيح للنتائج التي توصل إليها البحث.

نتائج البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث ومواده، تم رصد النتائج تمهيدا لتفسيرها، ومن خلال الجزء التالي من البحث تتم الإجابة عن أسئلة البحث

الرابع والخامس والسادس والتي نصها بالترتيب: ما فاعلية البرنامج القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية في تحسين مهارات التفاعل اللغوي المنطوق لدى الأطفال التوحديين؟ ما فاعلية البرنامج القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية في تحسين مهارات قراءة النص البصري لدى الأطفال التوحديين؟ ما الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على المصاحبات البصرية والمهام اللغوية لدى الأطفال التوحديين؟ وفيما يلي توضيح ذلك:

أولا: نتائج اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق للأطفال المصابين بالتوحد:

- حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار (أبعاد الاختبار مفصلة)، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

مستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق (الأبعاد مفصلة)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
تكوين جمل مكتملة الأركان	موجبة	2	3	6	-2.42	دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		
الاستخدام الصحيح للأزمنة	موجبة	3	1.75	5.25	-2.61	دال عند 0.05
	سالبة	0	0	0		
التوظيف الصحيح للضمائر في الحديث	موجبة	3	2.5	7.5	-2.58	دال عند 0.05
	سالبة	0	0	0		
استخدام المفرد والمثنى والجمع	موجبة	2	4	8	-2.43	دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الإشارة للمذكر والمؤنث	موجبة	3	3.25	9.75	2.38-	دال عند 0.05
	سالبة	0	0	0		
الاستخدام الصحيح للاتجاهات	موجبة	2	2.95	5.9	2.42-	دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		
التعريف والتنكير	موجبة	3	3.15	9.45	2.33-	دال عند 0.05
	سالبة	0	0	0		

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال التوحديين في التطبيقين القبلي والبعدي لمحاور اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق لصالح التطبيق البعدي؛ حيث جاءت جميع محاور الاختبار دالة عند (0.05)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال المصابين بالتوحد (مجموعة البحث)، وذلك بعد المرور بالخبرة التعليمية المتمثلة في البرنامج المقترح.

- حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي (للاختبار ككل)، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

متوسط الرتب ومجموعها وقيمة (Z) ومستوى الدلالة للفروق بين درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي (الاختبار ككل)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأبعاد ككل	موجبة	3	3	9	– 2.46	دالة عند 0.05
	سالبة	0	0	0		

يوضح الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب الأطفال المصابين بالتوحد من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار ككل؛ حيث بلغت قيمة Z (–2.46)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وجاءت دلالة الفروق لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

– حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي للاختبار (الأبعاد مفصلة)، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

متوسطات الرتب ومجموعها وقيمة (Z) ومستوى الدلالة للفروق بين درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي (أبعاد الاختبار مفصلة)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
تكوين جمل مكتملة الأركان	موجبة	2	1.5	3	– 1.51	غير دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الاستخدام الصحيح للأزمنة	موجبة	2	1.5	3	-1.02	غير دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		
التوظيف الصحيح للضمائر في الحديث	موجبة	1	1	1	-1.58	غير دال عند 0.05
	سالبة	2	1.5	3		
استخدام المفرد والمثنى والجمع	موجبة	1	1	1	-1.02	غير دال عند 0.05
	سالبة	2	1.5	3		
الإشارة للمذكر والمؤنث	موجبة	2	1.5	3	-1.41	غير دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		
الاستخدام الصحيح للاتجاهات	موجبة	1	1	1	-1.53	غير دال عند 0.05
	سالبة	2	1.5	3		
التعريف والتنكير	موجبة	1	1	1	-1.49	غير دال عند 0.05
	سالبة	2	1.5	3		

يتبين من الجدول (7) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال التوحديين في التطبيقين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق مفصلة؛ حيث جاءت نتائج جميع الأبعاد مُبينة عدم وجود

فروق دالة بين متوسطات الرتب في التطبيقين البعدي والتتبعي عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى ثبات نتائج البرنامج بدرجة جيدة بعد فترة ثلاثة أسابيع من تطبيقه على مجموعة البحث ذاتها.

- حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي (للاختبار ككل)، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

مستوى الدلالة للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث من الأطفال

التوحديين في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفاعل اللغوي (الاختبار ككل)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأبعاد ككل	موجبة	1	1	1	-1.36	غير دال عند 0.05
	سالبة	2	1.5	3		

يوضح الجدول (8) عدم وجود فروق بين متوسطي رتب العينة في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق ككل؛ حيث كانت قيمة Z (-1.36)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

ثانيا: نتائج بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري للأطفال المصابين بالتوحد:

- حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري (الأبعاد مفصلة)، ويبين ذلك الجدول (9).

جدول (9)

متوسطات الرتب ومجموعها وقيمة (Z) ومستوى الدلالة للفروق بين درجات أفراد مجموعة

البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري (أبعاد البطاقة مفصلة)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التعرف والملاحظة	موجبة	2	3.15	6.3	-2.22	دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		
وصف محتوى النص البصري	موجبة	2	3	6	-2.45	دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		
التحليل	موجبة	3	1.95	5.8	-2.52	دال عند 0.05
	سالبة	0	0	0		
الربط بين الأجزاء	موجبة	3	3.10	9.3	-2.33	دال عند
	سالبة	0	0	0		

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
						0.05
التفسير واستنتاج المضمون	موجبة	2	4	8	2.44-	دال عند 0.05
	سالبة	1	1	1		

الجدول (9) يوضح أن جميع قيم Z لأبعاد بطاقة الملاحظة دالة عند مستوى (0.05) لصالح التطبيق البعدي، وذلك يشير إلى تحسن مهارات قراءة النصوص البصرية لدى الأطفال التوحديين عينة البحث بعد تطبيق البرنامج المقترح، وسيأتي تفصيل أسباب التحسن المتوقعة في تفسير نتائج البحث.

- حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري (الأبعاد مجملة)، ويبين ذلك الجدول (10).

جدول (10)

مستوى الدلالة للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري (الأبعاد ككل)

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأبعاد ككل	موجبة	3	3	9	2.38 -	دالة عند 0.05
	سالبة	0	0	0		

يتبين من الجدول رقم (10) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب التلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي

والبعدي لبطاقة الملاحظة كل، وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تحسن مهارات قراءة النصوص البصرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من الأطفال المصابين بالتوحد على أبعاد البطاقة مجملة.

ثالثا: حساب الارتباط بين نتائج اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، ونتائج بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري على النتائج مجملة:

تبين مما سبق أن نتائج اختبار مهارات التفاعل اللغوي وبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري جاءت دالة عند مستوى (0.05) لصالح التطبيق البعدي، وبناء على ذلك تم حساب الارتباط بين متوسطات رتب نتائج الأداتين الكلية، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

قيمة معامل الارتباط بين النتيجة الكلية لمتوسطات رتب اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق وبطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري

أداة القياس	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط
اختبار مهارات التفاعل اللغوي	2.46 –	دالة عند 0.05	0.92
بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النص البصري	2.38 –	دالة عند 0.05	

يتضح من الجدول رقم (11) أن معامل الارتباط بين النتيجة الكلية لكل من اختبار مهارات التفاعل اللغوي المنطوق وبطاقة ملاحظة قراءة النص

البصري بلغ (0.92) وهي قيمة تشير إلى درجة ارتباط مرتفعة؛ ويشير ذلك إلى العلاقة الموجبة بين تحسن مهارات النصوص البصرية من جانب، وتحسن مهارات التفاعل اللغوي المنطوق لدى الأطفال التوحديين من جانب آخر، وهذا يوضح مدى الارتباط بين التحسن في اللغة غير اللفظية والتحسن في اللغة اللفظية، وستتم مناقشة هذه النتيجة مع ما سبق من نتائج في الجزء التالي من البحث، تمهيدا لتقديم توصياته ومقترحاته.

تفسير النتائج ودلالاتها التربوية:

أوضحت النتائج الإحصائية التي تم رصدها فيما سبق فاعلية البرنامج المقترح المقدم في البحث الحالي لأطفال الصف الثالث الابتدائي عينة البحث المصابين بالتوحد، وفي ضوء مشكلة البحث، وأهدافها، وعلى ضوء خصائص مجموعة البحث، يمكن مناقشة تلك النتائج من خلال مجموعة من النقاط كما يأتي:

قامت فكرة البحث على الدمج بين اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية في التعلم، بحيث تكون كل منهما وسيلة لتطوير الأخرى وتحسينها؛ فقد تم التركيز على تعليم مهارات قراءة النصوص المصاحبة للغة المكتوبة، وهي النصوص البصرية، الأمر الذي تطلب من الطفل التوحدي التفاعل مع ما يراه، ومن ثَمَّ التعبير عنه بلغة منطوقة، ذلك التفاعل المدعوم تربويا من خلال محفزات برنامج البحث الحالي سواء كانت هذه المحفزات وسائل أو فنيات أو مهام لغوية وأنشطة أو تدريبات متنوعة، وبناء على ما سبق كان لاستخدام النصوص البصرية دور في استثارة التفاعل اللغوي المنطوق للطفل التوحدي؛ للتعبير عما يراه من نصوص غير لغوية، مما أدى في النهاية إلى تحقيق أهداف البحث الحالي، وهذا يفسر دلالة الارتباط الموجبة بين تحسين مهارات قراءة النص البصري وتحسين مهارات التفاعل اللغوي المنطوق، ويتفق ذلك مع نتائج

دراسات: المرسي (2006) والفرا (2007) ومحمد (2013) والسيد (2014) التي أكدت أن النصوص البصرية المقدمة للمتعلمين تسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات اللغة وتحفيزها.

ومما أسهم في التوصل لنتائج البحث بصورتها الحالية تنوع أهداف البرنامج المقترح وتنوع محتوى جلساته؛ حيث إن بناء الجلسات، وأهدافها العامة والتفصيلية، ومحتواها، ومهامها اللغوية، وأنشطتها، وما وُظِّف فيها من مصاحبات ونصوص بصرية كان له أثر في تحفيز الأطفال التوحديين مجموعة البحث الحالي على التفاعل اللغوي المنطوق، وبالتالي تحقيق أهداف البحث.

وخلال تطبيق جلسات البرنامج تم توظيف عدد من الفنيات والأدوات التعليمية التي تناسب المرحلة العمرية للأطفال مجموعة البحث، ونوع الإعاقة التي يعانون منها، وأهداف تعليم اللغة المنطوقة في المرحلة الابتدائية، وكل ما سبق يعد من الأسباب المساعدة في تحقيق فاعلية البرنامج، وقد تمثلت الفنيات المستخدمة خلال الجلسات في: التواصل اللفظي – التفاعل – التلقين – التفسير – تبادل الأدوار – التعزيز المادي والمعنوي– التغذية الراجعة – طرح الأسئلة – النمذجة – الإصغاء – الممارسات التدريبية. أما الأدوات التي استخدمت في الجلسات فتمثلت في: المصاحبات غير اللغوية من صور ورسوم وملصقات وأشكال توضيحية وقصص مصورة، واللوحات الورقية والبطاقات والمجسمات والمكعبات وأدوات من بيئة الطفل التوحدي، وقد كان لتنوع هذه الفنيات والأدوات أثر واضح في تحقيق أهداف كل جلسة من جلسات البرنامج، وقد اتفقت نتائج عدد من الدراسات مع البحث الحالي في تأكيد أهمية تنوع الفنيات والأدوات وحسن توظيفها خلال الجلسات المُطبقة على الأطفال التوحديين، منها: التويتان (2009) و(2010) .Matson et al وعبد اللطيف (2013) وعبد الله وآخرون (2015)، وأبو الفتوح (2016).

ومن العوامل التي قد تعزى إليها نتائج البحث الحالي سواء في تنمية مهارات التفاعل اللغوي أو مهارات قراءة النصوص البصرية التركيز على احتياجات الطفل ومتطلباته اللغوية اليومية خلال تطبيق جلسات البرنامج؛ حيث تُركت بعض المرونة للأخصائية المُطبقة للبرنامج لأن تقوم بتعديل أو تطوير بعض المهمات اللغوية المستخدمة في الجلسات، وذلك وفقا لما يتطلبه الموقف التعليمي، واحتياجات الطفل التوحدي الحياتية.

كما أن المهمات اللغوية التي تم توظيفها في برنامج البحث الحالي روعي في تصميمها أن تلائم طبيعة القصور اللغوي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وطبيعة أهداف تعليم اللغة العربية بالصف الثالث الابتدائي، ومعايير اللغة الشفهية لدى الأطفال؛ فقد تم التركيز على المهمات اللغوية البسيطة، التي ترتبط بأدوار حياتية حقيقية في حياة الطفل التوحدي، وتنطلق من بيئته المحيطة، واحتياجات اليومية، الأمر الذي أدى إلى زيادة التفاعل اللغوي لدى الأطفال عينة البحث.

ومن العوامل التي أسهمت في تيسير تطبيق جلسات البرنامج بشكل تربوي سليم، وفي تحقيق أهدافه، أن الأخصائية القائمة بالتطبيق لديها قبول اجتماعي ونفسي لدى الأطفال عينة البحث؛ لأنها مسئولة عنهم من بداية العام الدراسي، وتربطهم بها علاقة جيدة؛ ذلك أن الطفل التوحدي قد لا يستجيب لمطبق البرنامج إذا كان لا يعرفه، أو كانت علاقته به حديثة العهد، علما بأن الباحث قدم لها مختلف أشكال الدعم التربوي قبل تطبيق البرنامج، وأثناء التطبيق، وبعده، ويضاف إلى ما سبق أنها تحمل مؤهلات تربوية تخصصية في مجال تنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما أوجد مناخا نشطا بينها وبين الأطفال خلال تطبيق الجلسات.

وقد يكون لنوع المُصاحبات والنصوص البصرية التي وُظفت في جلسات البرنامج أثر في تحقيق فاعليته؛ حيث إن الباحث أخذ برأي عدد من

المختصين في مجال التربية الفنية، الذين أكدوا أن تكون النصوص البصرية المستخدمة بسيطة، وغير مشتتة، وألوانها واضحة، وقريبة لبيئة الطفل وما يعرفه من قبل؛ والابتعاد عن الصور التي تشتمل على مفردات غريبة أو مجهولة لدى الطفل التوحدي.

وأخيرا فقد جاءت نتائج التطبيق التتبعي مشيرة إلى ثبات نتائج البرنامج بدرجة جيدة بعد فترة ثلاثة أسابيع من تطبيقه على مجموعة البحث ذاتها؛ حيث لم توجد فروق ذات دلالة عند تتبع فاعلية البرنامج، مما يشير إلى بقاء أثر التعلم لدى الأطفال، وقد يعزى ذلك إلى أن الفنيات والمحتوى العلمي وإجراءات التعلم تم تطبيقها بشكل تربوي سليم خلال جلسات البرنامج.

توصيات البحث:

على ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

توظيف البرنامج المقترح في البحث الحالي للأطفال التوحديين في مقرر اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي من خلال غرف المصادر.

بناء مصفوفة معايير لتصميم واختيار النصوص البصرية التي تُقدم للأطفال التوحديين سواء في الكتب الدراسية أو في غيرها، على أن يشترك في وضع هذه المعايير مختصون في التربية الفنية، والمناهج، وعلم نفس التربية الخاصة.

تصميم جلسات تدريبية للأطفال التوحديين تعتمد على الدمج بين النص المكتوب والنص البصري، وتهدف إلى تحقيق تنمية المهارات اللغوية استماعا ونطقا وقراءة وكتابة.

تصميم برمجيات تعليمية من خلال الكمبيوتر للأطفال المصابين بالتوحد تستخدم الوسائط التفاعلية بهدف تحسين المهارات اللغوية لهم في سن مبكرة.

تطوير الأنشطة المضمنة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بحث تشتمل على أنشطة لغوية تناسب الأطفال ذوي إعاقة التوحد بالمرحلة الابتدائية.

استخدام أدوات القياس المصممة في البحث الحالي لتشخيص جوانب القصور اللغوي لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

مقترحات البحث:

إجراء دراسات مماثلة لتنمية مهارات لغوية أخرى كالقراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بالتوحد في المرحلة الابتدائية.

تصميم برنامج تدريبي باستخدام النصوص البصرية لتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يعانون من مشكلات التخاطب.

استخدام المهام اللغوية الشفهية لدى أطفال الروضة للتنبؤ بالقصور اللغوي في المرحلة الابتدائية لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

المراجع

ابراهيم، هداية هداية (2014). المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد 33، ص ص 227 – 309.

أبو الفتوح، محمد كمال (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجية التغذية الراجعة التعليمية في زيادة الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، المجلد (3)، العدد (10)، ص ص 72 –140.

أبو عمشة، خالد حسين (2015). تدريس مهارات العربية وفق مبدأ المهام أو الوظائف اللغوية، **أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية "دور المهارات اللالغوية في تعليم اللغة"**، مركز اللغات، الجامعة الأردنية.

أبو لبن، وجيه المرسي (2012). مفهوم قراءة الصورة، متاح على الرابط الإلكتروني: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/448050، تاريخ الاسترجاع: 5–12–2016.

إسماعيل، ولاء محمد (2017). برنامج قائم على سلاسل الأنشطة اللغوية في ضوء إستراتيجية التواصل اللفظي لتنمية بعض المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى الأطفال المصابين بالتوحد (الأوتيزم)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

أشتيوة، فوزي فايز، وعليان، ربحي مصطفى (2009). **تكنولوجيا التعليم**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

آل شريدة، علي بن ماجد (2016). المهمة اللغوية واكتساب اللغة الثانية، **مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد 7، ص ص 22–48.

البحيري، عبد الرقيب (2007). تضمينات نظرية وعلاجية في اللغة والتواصل الاجتماعي ونقص الانتباه المشترك لدى الأطفال المصابين بالتوحد، **المؤتمر الدولي الأول: الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر**، قطر: الدوحة، ص ص 114-132.

التويتان، رجاء أحمد (2009). مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال التوحديين الكويتيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر.

الخميسي، السيد سلامة (2001). **قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية**، الإسكندرية: دار الوفاء.

الخميسي، سيد سعد، وعبد الحليم، مصطفى (2006). دور أنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى التلاميذ المصابين بالتوحد، **مجلة كلية الآداب**، جامعة المنصورة، العدد 39، المجلد 1، أغسطس، ص ص 77، 123.

الخولي، هشام عبد الرحمن (2008). **الأوتيزم "الايجابية الصامتة" إستراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

دلشاد، علي (2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى عينة من الأطفال التوحديين دراسة شبه تجريبية في المنظمة السورية للمعوقين "آمال"، مجلة جامعة دمشق، العدد الأول، المجلد 29، ص 193-234.

دواير، فرانسيس، ومايك، ديفيك (2015). **الثقافة البصرية والتعلم البصري**، الطبعة الثانية، ترجمة: نبيل جاد عزمي، القاهرة: مكتبة بيروت.

الزريقات، إبراهيم (2004). **التوحد: الخصائص والعلاج**، عمان: دار وائل للنشر.

السعيد، هلا (2009). **الطفل الذاتوي بين المعلوم والمجهول: دليل الآباء والمتخصصين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، أسامة زكي (2014). مراحل مقترحة لقراءة النص البصري نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، فلسطين، العدد 33، ص ص 375 – 406.

سيد، خالد سعد (2009). فاعلية استخدام نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS)وبعض التدريبات السلوكية لتنمية الانتباه المشترك وأثر ذلك في خفض السلوك الانسحابي لدى أطفال الروضة التوحديين، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد 15، عدد 1، يناير، 143 – 202.

شاكر، سوسن (2005). **التوحد الطفولي: خصائصه، تشخيصه، علاجه**، دمشق: مؤسسة علاء الدين للنشر والتوزيع.

الشامي، وفاء (2004). **خفايا التوحّد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه**، جدة: مركز جدة للتوحد.

عبد السلام، مندور (2007). أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتاب العلوم بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 106، السنة 28، ص ص 47–113.

عبد الكريم، صبرية محمد (2010). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام الوسائل البصرية في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد اللطيف، مريم محمد (2013). فاعلية برنامج لخفض بعض أعراض الذاتوية باستخدام نموذج قراءة العقل لسيمون كوهين: دراسة حالة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات، جامعة عين شمس، عدد 14، جزء 1، ص ص 219 – 266.

عبد الله، عادل، وأبو حسن، سميرة، وفتحي، هدى (2015). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، **مجلة التربية**

الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 11، ص ص 310 – 330.

عرفات، نجاح. (2000). فاعلية استخدام الرسوم والصور التوضيحية في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي النشاط الزائد على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 3، العدد 3، 156–191.

عمارة، ماجد السيد (2005). **إعاقة التوحد**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عمر، سوزان، والريثي، ليلي (2014). مهارات قراءة الصور لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في وحدة المادة والطاقة في كتاب العلوم، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 17، العدد 1، ص ص 175–191.

عمر، لينا (2007). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، المجلد 9، العدد 33، ص ص 8–39.

فادي، رفيق شبلي (2011). إعاقة التوحد المعلوم والمجهول، الكويت، متاح على موقع أطفال الخليج: http://www.gulfkids.com بتاريخ: 2016/11/2.

الفرا، إسماعيل. (2007). مهارة قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية "دراسة ميدانية". **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، المجلد 2، العدد 3، ص ص 20–66.

القحطاني، محمد جبران (2016). فاعلية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات قراءة الصور وبعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 171، ص ص 199–247.

كمال، علا (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لأمهات الأطفال المصابين بالتوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محمد، زمزم محمد (2013). فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس منهج رياض الأطفال المطور على تنمية بعض القيم والمفاهيم السياسية لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

المرسي، محمد حسن (2006). فعالية برنامج في قراءة الصورة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعبير الإبداعي، **المؤتمر العلمي السادس**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، من حق كل طفل أن يكون قارئً متميزا، جامعة عين شمس، ص ص 5 – 17.

الميهي، رجب السيد (2003). أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريسي مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، **مجلة التربية العلمية**. الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، المجلد 6، العدد 3، ص ص 1–44.

الناشف، هدى محمود (2003). **تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة**، القاهرة: عالم الكتب.

نصر، سهى (2002). **الاتصال اللغوي للطفل التوحدي: التشخيص–البرامج العلاجية**، عمّان: دار الفكر.

الهاشمي، عبد الله بن مسلم (2011). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة أسسه النظرية والتطبيقية، **المؤتمر الدولي الثاني للغات**، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا "تنمية المهارات الدقيقة لدارسي اللغات"، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. ص ص 22 – 24.

الوائلي، سعاد، والدليمي، طه (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الأردن: عالم الكتب الحديث.

American Psychiatric Association (2000). **Diagnostic and statistical Manual Of mental disorders**, 4th Edition, text revision (DSM-IV-TM), Washington, DC.

Branden, K. (2006). **Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell.** In Branden, K. (ed.) Task-Based

Language Education**,** Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1:10.

Bygate, M., Skehan, P. and Swain, M. (2001). **Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing (Applied Linguistics and Language Study)**, Harlow: Longman.

Colman, A. (2003**). A dictionary of psychology**, New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (2000) Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, 4, pp 193-220.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, 19, 3, pp 221-246.

Galagher, G. and Muir, C. (2002). Ways of viewing and teaching picture books: Every picture tees a story. Conference for NSW English Teachers Association. Retrieved on 14-1-2016 From: http://www.schools.nsw.edu.au/raps/rabbits/pdf/wayspicturetells.pdf

Griffin, T. Hemphill, L., Camp, L., and Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. **First Language.** 24 (2), pp 123-147.

Howlin, P. (2000). **Children with Autism and Asperger syndrome: a Guide for practitioners and careers**. (Second Ed.) New York: John Wiley and Sons.

Ildiko C. and Gyorgyi E. (2002). INTO EUROPE The Speaking Handbook, Retrieved on 25-12-2016 From: www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/into_europe/speaking.pdf

Johnson, H. (2007). Aesthetic experience and early language and literacy development, **Early Child Development and Care**. 177 (3), pp 311-320.

Lee, J. 2000. **Tasks and Communicating in Language Classrooms**, New York: McGraw-Hill.

Matson, L. Mahan, S. Fodstad, C. Hess, J. and Neal D. (2010). Motor skill abilities in toddlers with autistic disorder, pervasive developmental disorder-not otherwise specified, and atypical

development, **Research in Autism Spectrum Disorders**, Volume 4, Issue 3, pp 444-449.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task', **Asian EFL Journal International**, 8, 3. Retrieved on: 13\11\2017, from: http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php.

Oleny, M. (2002). Working with autism and other social-communication Disorders. **Journal of Rehabilitation** .66 (4), pp 51-57.

Raheja, K. and Gupta, D. (2011). To Study the Ways to Annotate Pictures Manual, Semi-Automatic and Fully Automatic in M2S and CAIR, **International Journal of Computer Science and Information (IJCSIT)**, 2 (4), pp 1725-1728.

Ranker, J. (2012). Young students' uses of visual composing resources in literacy classroom contexts: A cross-case analysis, **Visual Communication**. 11(4), pp 461-483

Rogers J. (2009). What are Infant Siblings teaching us about Autism in Infancy? **Autism Res**, Vol.(2),No.(3), PP 30:125

Smith, V. Mirenda, P. and Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children with autism. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research,** 50, pp 149-160.

Taylor, B and Levin, L. (1998). Teaching a student with autism to make verbal initiations: Effects of a tactile prompt. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 31, pp 651-654.

Wikipedia (2013). Visual literacy, Retrieved on 14-2-2016 from: http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_literacy.