



قسم التربية الخاصة



برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على

درجة دكتور الفلسفة في التربية

(تخصص تربية خاصة)

إعداد الطالب

ياسر عبد الحميد محمود أحمد

مدرس مساعد بقسم التربية الخاصة - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

إشراف

أ.د/ سميرة أبو الحسن عبد السلام

أستاذ وقائم بأعمال رئاسة قسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم

أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية

كلية التربية

جامعة عين شمس

١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

لجنة المناقشة والحكم
على رسالة دكتوراه في التربية
قسم تربية خاصة

الطالب/ ياسر عبد الحميد محمود أحمد

عنوان الرسالة:

برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى
الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية

لجنة المناقشة والحكم:

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم مشرفاً ورئيساً

أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية- كلية التربية بجامعة عين شمس.

أ.د/ تهاني محمد عثمان منيب عضواً

أستاذ متفرغ بقسم التربية الخاصة - كلية التربية بجامعة عين شمس.

أ.د/ منى حسن السيد بدوي عضواً

أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي - كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة.

أ.د/ سميرة أبو الحسن عبد السلام مشرفاً وعضواً

أستاذ متفرغ وقائم بأعمال رئاسة قسم التربية الخاصة - كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة
القاهرة.



قسم التربية الخاصة



الجنسية: مصري

اسم الباحث: ياسر عبد الحميد محمود أحمد

الدرجة: دكتور الفلسفة في التربية

التخصص: تربية خاصة

المشرفون: أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم

أ.د/ سميرة أبو الحسن عبد السلام

عنوان الرسالة: برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية
مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة وأيضاً تحسين جودة الحياة من خلال برنامج تدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩,٤ : ١٠,٩) سنوات، بمتوسط عمر زمني (١٠,٢) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي، ومقياس التشخيص التقديري لصعوبات التعلم غير اللفظية، ومقياس تقدير التواصل غير اللفظي، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية، ومقياس جودة الحياة، وبرنامج تدريبي، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الكلمات الدالة:

برنامج تدريبي- التواصل غير اللفظي- اللغة البراجماتية- جودة الحياة- صعوبات التعلم غير اللفظية.



Department of Special Education



Cairo University
Faculty of Graduate Studies For Education

Researcher Name: Yasser Abdel Hamid Mahmoud Ahmed

Nationality: Egyptian

Degree: Doctor of Philosophy in Education

Specialization: Special Education

Supervisors: Prof. Dr. Violet Fouad Ibrahim

Prof. Samira Abou El- Hassan Abd Elsalam

Thesis Title: A Training Program for Development of Non-verbal Communication and Pragmatic Language and Improving the Quality of Life among Children with Nonverbal Learning Disabilities in Primary Stag

Abstract

The current study aimed to develop non-verbal communication and pragmatic language and improve the quality of life among children with nonverbal learning disabilities in primary school using training program. The participants of the study consisted of (20) male and female children with nonverbal learning disabilities in the primary stage, whose ages ranged from (9,4) to (10,9) years with a mean age of (10,2) years and were divided into two groups (experimental – control). The study used Wechsler Intelligence Scale for Children, the Family Socio Economic-Cultural Level Scale, the Nonverbal Learning Disabilities Diagnostic Rating Scale, the Non-verbal Communication Rating Scale, the Pragmatic Language Rating Scale, the Quality of Life Scale and the training program. The results revealed that the application of the program is effective in development of the non-verbal communication and pragmatic language and improving the quality of life among children with non-verbal learning disabilities after applying the training program.

Key words:

Training Program- Non-verbal communication- Pragmatic Language- Quality of Life- Nonverbal Learning Disabilities.

شكر وتقدير

أسجد لله سبحانه وتعالى شكرًا الذي أعانني على تحقيق ما أصبو إليه، ووفقتني حتى أنهى هذا العمل العلمي، فالحمد لله الذي أخرج هذه الدراسة من الظلمة والعمتة إلى النور.

ويسعدني أن أتقدم بأجمل آيات الشكر والعرفان إلى **الأستاذة الدكتورة/ فيوليت**

فؤاد إبراهيم أستاذة ورئيسة قسم الصحة النفسية سابقًا بجامعة عين شمس التي شرفنتني بإشرافها على هذه الرسالة، فمهما نطقت الألسن بأفضالها، ومهما خطت الأيدي بوصفها، ومهما جسدت الروح معانيها، تظل مقصرةً أمام روعتها وعلو همتها، فقد لمست فيها صدق العلم ونقاء النفس ورفعة الخلق، فكانت خير سبيل لتسهيل مهمتي، حفظها الله ومتعها بموفور الصحة والعافية، وشملها بعظيم عنايته، فأشكرها من القلب وجزاها الله عني خير الجزاء، أسعدك المولى وجعل ما تقدميه في ميزان حسناتك.

وتتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنتظم عقد شكرًا لا يستحقه إلا **الأستاذة الدكتورة/**

سميرة أبو الحسن عبد السلام أستاذة ورئيسة ومؤسسة قسم التربية الخاصة بجامعة القاهرة التي شرفنتني بإشرافها على هذه الرسالة، فكان لدقة ملاحظاتها وكريم خلقها وجزيل عطائها عظيم الأثر في إنجاز هذا العمل العلمي، فجزاها الله كل الخير وأظلمها برعايته وأوصلها لأعلى المراتب لتبقى خير قدوة لكل طالب علم ولكل باحث جاد.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى **الأستاذة الدكتورة/ منى حسن السيد بدوي**

أستاذة ورئيسة قسم علم نفس التربوي سابقًا بجامعة القاهرة على تفضلها بقبولها مناقشة الرسالة، فهي رائدة من رواد علم النفس، تميزت بالتواضع في التعامل ومساعدة الطلاب بعلمها الوفير على الرغم من ضيق وقتها، فلها مني جزيل الشكر والتقدير، ومتعها الله بوافر الصحة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى **الأستاذة الدكتورة/ تهاني محمد عثمان منيب**

أستاذة التربية الخاصة بجامعة عين شمس على قبولها مناقشة الرسالة، فهي أحد رواد التربية الخاصة في مصر والعالم العربي، وهي قدوةً ومثالاً يحتذى به في حسن الخلق والطباع، والتي عُرفت بنقدها الموضوعي البناء، فأسأل الله أن ينفع بعلمها الثري الأمة، ومتعها الله بوافر الصحة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى **الأستاذة الدكتورة/ جيهان كمال محمد** مديرة

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية على دعمها وتشجيعها الدائم لي في سبيل إنجاز هذه الرسالة، فهي نورًا يهتدي به الحائرين وتأخذ بأيديهم لتقودهم إلى بر الأمان متجاوزةً بهم أمواج الفشل.

والشكر موصول إلى **الأستاذة الدكتورة/ آمال سيد مسعود** رئيسة شعبة بحوث السياسات التربوية بالمركز القومي لبحوث التربية والتنمية على ما قدمته من نصائح واستشارات علمية.

كما أتوجه بالشكر للسادة المحكمين لمقاييس الدراسة وأخص بالذكر **الأستاذة الدكتورة/ لورنس بسط زكري** أستاذة ورئيسة قسم التربية الخاصة بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

كما أتوجه بالشكر للأستاذ/ **زغلول صابر فرج** المعيد بالمركز القومي للبحوث التربوية، والأستاذ/ **مصطفى محمد رفاعي** المعيد بالمركز القومي للبحوث التربوية على مساعدتي في المراجعة اللغوية للرسالة.

كما أتوجه بالشكر لرفيق العلم الأستاذ/ **حسام عطية عابد** المدرب المعتمد بوزارة التربية والتعليم، والأستاذ **محمد أحمد مقلد** على نصائحه في المعالجات الإحصائية لبيانات الرسالة.

وأتوجه بأعطر تحية، وأطيب المنى، وكل الاحترام لك أنت، أنت الغالية، نصفي الآخر، ولكن في جسداً آخر إلى شريكة حياتي **زوجتي العزيزة**، وابنتي الحبيبة **روان**، وابني **يوسف**. ولا أنسى من لا يُنسى فضلهما الحاضر الغائب **والذي** رحمة الله عليه صاحب القلب الطيب، والنفس الأبية، والابتسامة الفريدة، حارب وساهم بالكثير من أجلي، وأمي متعها الله سبحانه وتعالى بالصحة والعافية، وللذين كان لهما الأثر الأكبر في حياتي من خلال ما غرساه في من حب العلم والطموح، وأخيراً أشكر **أخواتي** الأعزاء على مجهودهم في إنتاج هذا العمل. وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

،،، الباحث،،،

أولاً: قائمة الموضوعات

الصفحة	الموضوع
١٢-١	الفصل الأول: مدخل الدراسة:
٢	- مقدمة
٤	- مشكلة الدراسة
٧	- أهداف الدراسة
٨	- أهمية الدراسة
٩	- مصطلحات الدراسة
١١	- محددات الدراسة
١٠٤-١٣	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة:
١٤	- أولاً: صعوبات التعلم
١٥	١- تعريف صعوبات التعلم.....
١٦	٢- محكات تشخيص صعوبات التعلم.....
١٧	٣- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.....
١٨	٤- التصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم.....
٢٣	- ثانياً: صعوبات التعلم غير اللفظية
٢٤	١- تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٢٦	٢- انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٢٧	٣- التصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم غير اللفظية.....
٢٩	٤- أعراض ومؤشرات صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٣١	٥- تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٣٤	٦- التشخيص الفارق لصعوبات التعلم غير اللفظية.....
٣٧	٧- أسباب صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٣٩	٨- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٤٩	٩- أساليب علاج صعوبات التعلم غير اللفظي.....
٥٤	١٠- استراتيجيات التدخل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....

الصفحة	الموضوع
٥٧	- ثالثاً: التواصل غير اللفظي
٥٧	١- تعريف التواصل غير اللفظي.....
٥٨	٢- مهارات التواصل غير اللفظي.....
٦١	٣- أهمية التواصل غير اللفظي.....
٦٢	٤- التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٦٣	٥- أساليب تنمية التواصل غير اللفظي.....
٦٥	- رابعاً: اللغة البراجماتية
٦٦	١- تعريف اللغة البراجماتية.....
٦٧	٢- مكونات اللغة.....
٦٨	٣- أهمية اللغة البراجماتية.....
٧٠	٤- تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية.....
٧٣	٥- أنواع مهارات اللغة البراجماتية.....
٧٥	٦- خصائص الطفل ذي اضطراب اللغة البراجماتية.....
٧٧	٧- اللغة البراجماتية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٧٨	٨- النظريات المفسرة لاضطراب اللغة البراجماتية وعلاقتها بصعوبات التعلم غير اللفظية.....
٨٣	٩- أساليب تنمية اللغة البراجماتية.....
٨٥	- خامساً: جودة الحياة
٨٦	١- تعريف جودة الحياة.....
٨٧	٢- مؤشرات جودة الحياة.....
٨٩	٣- متطلبات تحقيق جودة الحياة.....
٩٠	٤- جودة الحياة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٩١	٥- أسباب انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....
٩٥	٦- أبعاد انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
٩٩	٧- أساليب تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....

الصفحة	الموضوع
١٠١	- تعقيب عام على الإطار النظري
١٢٧-١٠٥	الفصل الثالث: دراسات سابقة:
١٠٦	- أولاً: دراسات سابقة
١٠٦	المحور الأول: دراسات تناولت التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.....
١١١	المحور الثاني: دراسات تناولت اللغة الدراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية
١١٨	المحور الثالث: دراسات تناولت جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
١٢١	- تعقيب عام على الدراسات السابقة
١٢٧	- ثانياً: فروض الدراسة
١٧٧-١٢٨	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها:
١٢٩	- أولاً: منهج الدراسة
١٢٩	- ثانياً: عينة الدراسة وخصائصها
١٣٥	- ثالثاً: أدوات الدراسة
١٧٦	- رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة
١٧٧	- خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
٢٠٩-١٧٨	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها:
١٧٩	- أولاً: عرض نتائج الدراسة
١٩٥	- ثانياً: مناقشة النتائج
٢٠٦	- ثالثاً: التوصيات التربوية للدراسة
٢٠٧	- رابعاً: بحوث مقترحة
٢١٠	- مراجع الدراسة
٢٥٧	- ملاحق الدراسة
٣٤٦	- ملخص الدراسة باللغة العربية
2-5	- ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

ثانياً: قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
١	التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالدماغ	٢١
٢	نقاط القوة والضعف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية	٣٣
٣	الدلالات العملية للسلوك غير اللفظي	٦٠
٤	توزيع أطفال العينة	١٣١
٥	تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي وصعوبات التعلم غير اللفظية.....	١٣٢
٦	تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التواصل غير اللفظي	١٣٣
٧	تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى اللغة البراجماتية	١٣٣
٨	تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى جودة الحياة	١٣٤
٩	أبعاد وأرقام عبارات مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة.....	١٣٧
١٠	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة..	١٣٨
١١	معامل ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.....	١٣٩
١٢	الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربع والدرجة الكلية للمقياس	١٣٩
١٣	أبعاد وأرقام عبارات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية	١٤١
١٤	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية..	١٤٢
١٥	معامل ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.....	١٤٤
١٦	الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس.....	١٤٤
١٧	أبعاد وأرقام عبارات مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال.....	١٤٦
١٨	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال	١٤٧
١٩	معامل ثبات مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.....	١٤٨
٢٠	الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس	١٤٩
٢١	أبعاد وأرقام عبارات مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال.....	١٥١

الرقم	الجدول	الصفحة
٢٢	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال	١٥٢
٢٣	معامل ثبات مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.....	١٥٤
٢٤	الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس	١٥٤
٢٥	أبعاد وأرقام عبارات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال.....	١٥٦
٢٦	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس جودة حياة لدى الأطفال	١٥٧
٢٧	معامل ثبات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.....	١٥٨
٢٨	الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس جودة الحياة لدى الأطفال من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس	١٥٩
٢٩	الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين	١٧٢
٣٠	الجلسات التدريبية للأطفال	١٧٣
٣١	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي	١٧٩
٣٢	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي	١٨١
٣٣	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي	١٨٣
٣٤	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية	١٨٥
٣٥	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية	١٨٧
٣٦	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية	١٨٨
٣٧	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة	١٩٠
٣٨	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة	١٩٢
٣٩	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة	١٩٤

ثالثاً: قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
١	أنواع صعوبات التعلم.....	١٩
٢	تصنيف صعوبات التعلم طبقاً للتركيب الوظيفي للمخ	٢٢
٣	تصنيفات صعوبات التعلم غير اللفظية	٢٩
٤	مهارات التواصل غير اللفظي	٦٠
٥	أبعاد انخفاض جودة الحياة	٩٩
٦	درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في القياسين القبلي والبعدي	١٨٠
٧	درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي	١٨٢
٨	درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي	١٨٤
٩	درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في القياسين القبلي والبعدي.....	١٨٦
١٠	درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية	١٨٧
١١	درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية	١٨٩
١٢	درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي	١٩١
١٣	درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة	١٩٣
١٤	درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة	١٩٥

رابعاً: قائمة الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
٢٥٨	..... كراسة إجابة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال	١
٢٥٩	..... أسماء السادة المحكمين على مقاييس الدراسة	٢
٢٦٠	..... مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة	٣
٢٦٣	..... مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية	٤
٢٦٨	..... مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال	٥
٢٧٢	..... مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال	٦
٢٧٧	..... مقياس جودة الحياة لدى الأطفال	٧
٢٨٠	..... جلسات البرنامج التدريبي	٨
٣٤١	..... الأوراق الإدارية الخاصة بالتطبيق الميداني	٩

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- هدف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- محددات الدراسة.

الفصل الأول مدخل الدراسة

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية نظرًا لأن الأطفال الذين يعانون منها يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة على الرغم ليسوا معاقين عقليًا، ولكنهم يختلفون عن نظائهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة، إلا أنه يجمع بينهم جميعًا مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات.

وتحدد الطرق القائمة لتحديد صعوبات التعلم التي تناولها الباحثون في وجود صعوبة في مجال واحد أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفهي، والفهم الاستماعي، والتعبير الكتابي، ومهارات القراءة الأساسية، والفهم القرائي، والعمليات الحسابية، والمنطق (الاستدلال) الحسابي (Taylor, 2014, p.14)، وتؤدي صعوبات التعلم إلي عدم اكتساب واستخدام واحد أو أكثر مما يلي: اللغة اللفظية (مثل الاستماع والتحدث والفهم)، والقراءة (مثل فك التشفير، والمعرفة اللفظية، والتعرف على الكلمة، والفهم)، واللغة المكتوبة (مثل الإملاء، والتعبير الكتابي)، والرياضيات (مثل الحساب، وحل المشكلات)، إضافة إلى صعوبات التعلم غير اللفظية (Davis & Broitman, 2011, p.3).

وتعد صعوبة التعلم الخاصة من المصطلحات التي تم تداولها حديثًا بين الباحثين المهتمين بصعوبات التعلم، وهي تتضمن اضطراب في واحد أو أكثر من عمليات الجهاز العصبي المركزي التي تشمل إدراك، وفهم، واستخدام مفاهيم اللغة اللفظية (منطوقة أو مكتوبة) أو الوسائل غير اللفظية، ويُعاني الأطفال ذوو صعوبة التعلم الخاصة من مشاكل مع المدخلات بمعنى كيفية استقبال المعلومات من خلال الإدراك السمعي والبصري واللمسي، بالإضافة إلى ذلك لديهم صعوبات في دمج أو كيفية استخدام معلومات جديدة، لفهم مفاهيم جديدة وربط الأفكار الجديدة مع الأفكار الموجودة، كما يُعانون من صعوبة في فهم فكرة، تبدأ مع التفاصيل الصغيرة والعمل في أنحاء كل خطوة، والجمع بين الأفكار المتعددة، وأخيرًا يُعانون من مشاكل مع المخرجات التي يُظهر فيها الطفل ما تعلمه، وتتضمن الاضطرابات في هذه الفئة ما يلي:

- عسر القراءة Dyslexia: وهي صعوبة تعلم لغوية يُعاني فيها الفرد من صعوبة فهم الكلمات المكتوبة.
- عسر الحساب Dyscalculia: تتضمن صعوبات في حل المشاكل الحسابية واستيعاب مفاهيم الرياضيات.

- عسر الكتابة Dysgraphia: يُعاني فيها الفرد من صعوبة في تشكيل الأحرف أو الكتابة ضمن مساحة محددة.
 - اضطرابات التجهيز السمعية والبصرية Auditory and visual processing disorders: وهي صعوبات حسية يُعاني فيها الفرد من صعوبة في فهم اللغة على الرغم من وجود حاسة السمع والبصر.
 - صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal learning disabilities: تتضمن صعوبات في الإدراك البصري والمكاني، والوظائف التنفيذية، ومشاكل اجتماعية / انفعالية. (Davis & Broitman, 2011, p.3)
- ويوجد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مفردات معقدة نوعًا ما، حتى قبل دخول المدرسة، وهذا يقود إلى استنتاج خاطئ بأن مهاراتهم التواصلية على قدم المساواة مع ما لديهم من مفردات أو على الأقل مع أقرانهم في نفس العمر الزمني، لكن التواصل اللفظي يمثل ٣٥% فقط أو أقل بالنسبة للتواصل الانساني، لذا فهؤلاء الأطفال يفقدون ٦٥% على الأقل من رسائل التفاعل الاجتماعي، كما أنهم غير قادرين على دمج اللغة المنطوقة مع لغة الجسد، وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت بشكل صحيح ثم توصيل الرسالة، فربما يستجيبون فقط إلى ما يسمعون، مما يؤدي بهم إلى سوء الفهم (Tanguay, 2001, p.132).
- وعلى الرغم من أن التركيز الأساسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يكمن في عجز العمليات النفسية غير اللفظية، إلا أن لديهم انخفاض في مستوى اللغة البراجماتية يتضمن ما يلي:
- التركيز على كلمة أو عبارة معينة حيث يستخدمون كلمات معينة والتي تكون غير دقيقة في بعض الأحيان في تفسير النوايا.
 - صعوبة استخدام السخرية، والنكتة... الخ في المواقف الاجتماعية، فلا يمتلكون حس الفكاهة لكنهم يميلون إلى الضحك في الحالات المباشرة الواضحة، بدلاً من الأشياء التي تتطلب فهم التلميحات أو التورية المزدوجة أو القدرة على تصور الحالات التي لم يسبق بها خبرة مباشرة معها، كما يكون شائع جداً لديهم سوء فهم واستخدام التوقيت.
 - قصور في استخدام التشبيه، والاستعارة فمعظمهم يستخدمون لغة محددة (يقولون ما يعنون)، ويفترضون أن الجميع يفعل مثلهم.
 - صعوبات في أخذ الدور أثناء المحادثة فبسبب المفردات الجيدة والمعرفة العامة لديهم، فيجري هؤلاء الأطفال مونولوجات طويلة على عدة موضوعات، دون إدراك أن اللغة

التواصلية تتطلب استجابة من الطرف أو الأطراف الأخرى؛ لذلك يكون هناك حاجة إلى قطع كلامهم من أجل أخذ دورنا في الكلام. (Mamen, 2007, pp 27-28) كما يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض جودة الحياة، نتيجة وجود قصور معرفي اجتماعي، وصعوبات ترميز وتفسير الإشارات غير اللفظية الاجتماعية لديهم؛ لذلك تظهر لديهم مشاكل في التوافق النفسي والاجتماعي (Galway & Metsala, 2011, p.42)، فالتواصل اللفظي وغير اللفظي يؤثر على العلاقات الاجتماعية والشخصية لدى الأفراد (Albone, 2017, p.5).

مما سبق يتضح أن صعوبات التواصل التي يتعرض لها الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية تُعد أحد معوقات التقبل الاجتماعي والتي يمكن تعوقهم عن النجاح في حياتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، بالإضافة إلى أن المشاعر السلبية التي يشعرون بها تؤدي إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم، وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تتناول هذه الدراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة، ويرجع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال الخبرة العملية السابقة حيث عمل الباحث سابقاً كمعلم فصل دمج جزئي بمدرسة تعليم عام للأطفال العاديين، وكثيراً ما كان يتم عرض بعض الأطفال لإبداء الرأي حول مدى استمرار الطفل ضمن التعليم العام أو التحويل إلى التعليم الخاص (مثل الدمج الكلي أو مدرسة تربية فكرية)، وقد وجد الباحث أن عدداً من هؤلاء الأطفال يُعانون من أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية.

يُعاني ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات أولية في الإدراك اللمسي، والإدراك البصري، والمهارات الحركية المعقدة، وفي التعامل مع الظروف الجديدة، وتؤدي هذه الصعوبات الأولية إلى صعوبات ثانوية في الانتباه اللمسي والبصري، والذاكرة اللمسية، والذاكرة البصرية، وتكوين المفهوم، وحل المشكلات، وتؤدي الصعوبات الأولية والثانوية إلى صعوبات كبيرة في المحتوى (المعنى أو الدلالة)، واللغة البراجماتية لديهم، في المقابل، يتسم ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بقدرات عصبية نفسية فائقة تتمثل في الانتباه السمعي، والإدراك السمعي، والذاكرة السمعية، وخاصةً بالنسبة للمواد اللفظية، وكذلك شكل اللغة، هذا المزيج من القدرات

والقصور العصبي يؤدي إلى اضطرابات نفسية واجتماعية تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة والمراهقة وحتى مرحلة البلوغ (Clark, 2010, p.214).

ويعد التواصل غير اللفظي أول "لغة" يتعلمها الأطفال وفق النموذج العصبي وبسرعة تتطور لديهم القدرة على معالجة تعبيرات الوجه ونبرة الصوت قبل فترة طويلة من تعلم معنى الكلمات، ثم في وقت لاحق تدمج لغة الجسد في الرسالة، وكل أو معظم هذه المهارات تسبق قدرة الطفل على التواصل اللفظي (Tanguay, 2001, p.132)، ويُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة تفسير الإشارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه ولغة الجسد (Hayes, Dombrowski, Shefcyk, & Bulat, 2018, p.44)، ونتيجة لعدم قدرتهم على معالجة مكونات التواصل غير اللفظية، فهم غير قادرين على دمجها في رسالة ذات مغزى (Tanguay, 2001, p.132)، مما يؤدي إلى معاناتهم من صعوبات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين نتيجة قصور أو أخطاء في عملية الإدراك وما ينتج عنها من تأويل أو تفسير خاطئ لبيئة التفاعل الاجتماعي وصعوبات في قراءة العلامات أو الإشارات الاجتماعية، وتعابير الوجه، وإيماءات الجسد (ثناء عبد الودود عبد الحافظ، ٢٠١٦، ص٨٨)، وقد أوضحت نتائج دراسة الهاداد ولاورس (El- Haddad & Laouris, 2011) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يُعانون من صعوبات في إدراك وتسمية تعابير الوجه التي تتوافق مع الحالات الانفعالية الأساسية، والتي تمثلت في سبعة تعابير أساسية للوجه هي (السعادة، والحزن، والغضب، والخوف، والاشمئزاز، والثقة، والمفاجأة) ردًا على الأوامر اللفظية المعطاة لهم، كما أوضحت نتائج دراسة أجاليوتيس وكاليفا (Agaliotis, & Kalyva, 2008) أن مشاكل التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤثر على مهاراتهم الاجتماعية.

وعلى الرغم من امتلاك الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية حصيلة مفردات ممتازة، إلا أنهم يُعانون من انخفاض اللغة البراجماتية، ودلالات اللغة (ما يعنيه الأفراد عندما يتحدثون)، فيفسرون اللغة ومواقف الحياة اليومية بطريقة حرفية فقط (Martin, 2007, p.30)، كما يُعانون من عدم فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، وفهم ما يقصده الآخرون، وإدراك الخداع والسخرية واستعارات الكلام، وعدم القدرة على بدء المحادثة، والمحافظة عليها، وإغلاقها، فهم بحاجة إلى التعليمات المباشرة في نقاط محددة للتواصل، مثل كيفية إدراك الكذب، والتعرف على استعارات الكلام، والحاجة إلى فهم أن الآخرين لديهم أفكار ومعتقدات خاصة بهم تختلف عنهم (Tanguay, 2001, p.150)، فقد أسفرت دراسة كوترل (Cottrell, 2011) أن الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من صعوبة تبادل المحادثة مع

الآخرين. ويكون لاضطراب اللغة البراجماتية آثارًا سلبية خطيرة على الأطفال والبالغين الذين يعانون منها، فَيُعاني الأطفال من ضعف فرص التعليم والتحصيل، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وبعض الصعوبات النفسية، وعند وصول هؤلاء الأطفال إلى مرحلة المراهقة والبلوغ، فكثيرًا ما تتفاقم مشاكلهم بسبب حدوث صعوبات إضافية بما في ذلك الافتقار إلى الفرص المهنية، وصعوبة تشكيل العلاقات الشخصية، والمشاركة في النشاط الإجرامي، وتعاطي المخدرات (Cummings, 2014, p.129).

كما يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض مستوى جودة الحياة نتيجة للصعوبات التواصلية التي يعانون منها، فكثيرًا ما واجهوا مشاكل في مواقف اجتماعية متنوعة، حيث لا يلاحظون أن الآخرين فقدوا الصبر والانتباه، ويحتاجون إلى مسافة شخصية، والرغبة في أخذ دورهم في الكلام، كما يفضلون التفاعل مع الأفراد الكبار أو الأطفال الأصغر سنًا أكثر من تفاعلهم مع أقرانهم في نفس عمرهم الزمني، كما يُعانون من مشاكل الحفاظ على الصداقات مع أقرانهم لأسباب عديدة ومختلفة، فيظهرون عدم اهتمام مع الأشياء التي يهتم بها أقرانهم، ويميلون إلى المحاضرة والمونولوج، باختصار أنهم لا يعرفون ما يجب القيام به لحمل الناس على التفاعل معهم (Mamen, 2007, p.28)، ونتيجة لذلك يعانون العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، وهذا ما أشارت إليه دراسة هيلد (Heald, 2011) التي أوضحت نتائجها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يُعانون العديد من الصعوبات النفسية والاجتماعية مثل صعوبة اكتساب مهارات المساعدة الذاتية والتفاعل مع الآخرين، كما يتأرجحون بين السلوكيات الداخلية كالقلق والاكتئاب، والخارجية كالسلوك غير المقبول اجتماعيًا، كما أوضحت نتائج دراسة جونز (Goins, 2012) أن الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أكثر عرضة لإظهار السلوكيات المتفجرة، والقلق، ومشاكل احترام الذات، وأوضحت دراسة مامارلا وآخرين (Mammarella et al., 2016) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يُعانون من القلق العام والقلق الاجتماعي، والاكتئاب، وتؤدي هذه المشكلات النفسية والاجتماعية إلى انخفاض مستوى جودة الحياة، فقد توصلت نتائج دراسة لابادنتو وموريس (Lapadatu, & Morris, 2017) إلى وجود علاقة سلبية بين جودة الحياة والقلق والاكتئاب وانخفاض احترام الذات لدى الأفراد.

لذلك حاول الباحث في هذه الدراسة تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية عن طريق برنامج تدريبي.

- ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:
- ما أثر برنامج تدريبي في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية؟
- ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
- ١- ما الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي؟
 - ٢- ما الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي؟
 - ٣- ما الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي؟
 - ٤- ما الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية؟
 - ٥- ما الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية؟
 - ٦- ما الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية؟
 - ٧- ما الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة؟
 - ٨- ما الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة؟
 - ٩- ما الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة؟
- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تنمية مهارات التعبير الوجهي، والتواصل البصري، والتعبير عن المشاعر والانفعالات، وضبط نبرة الصوت وفقاً للسياق الاجتماعي.

٢- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تنمية سلوكيات التواصل الاجتماعي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، واللغة التفاعلية، وإدارة المحادثة، والفهم البراجماتي (فهم المعنى المقصود من الكلام).

٣- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والشعور بالصحة الجيدة، وتحسين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

أ- أهمية نظرية:

ترجع الأهمية النظرية للدراسة إلى ما يلي:

- ١- إلقاء الضوء على صعوبات التعلم غير اللفظية وتأثيرها السلبي على جوانب النمو المختلفة.
- ٢- إلقاء الضوء على مهارات التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتأثيرهما على الجانب النفسي والاجتماعي، وبالتالي جودة الحياة.
- ٣- من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية التي تصدت لدراسة صعوبات التعلم، اتضح (في حدود ما أطلع عليه الباحث) عدم وجود دراسات عربية تصدت لدراسة التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ب- أهمية تطبيقية:

ترجع الأهمية التطبيقية للدراسة إلى ما يلي:

- ١- يؤدي إعداد الباحث لمقياس التشخيص التقديري لصعوبات التعلم غير اللفظية، ومقياس تقدير التواصل غير اللفظي، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية، ومقياس جودة الحياة لدى الأطفال إلى استفادة العاملين في مجال التربية الخاصة في تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية، وبعض اضطرابات التواصل، ومستوى جودة الحياة لدى الأطفال.
- ٢- قدمت الدراسة بعض أساليب التدخل المناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بهدف تحسين أساليب التواصل لديهم، وتحقيق مستوى مناسب من جودة الحياة وهذا له مردود على المعلمين والمرشدين وغيرهم ممن يهتمون بهؤلاء الأطفال.

٣- تفيد الدراسة الحالية الوالدين في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال توفير العديد الأنشطة المتنوعة.

مصطلحات الدراسة:

تحددت مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

١- صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يُعرف فانديبوس (VandenBos, 2015, p.594) في قاموس الرابطة الأمريكية لعلم النفس صعوبات التعلم على أنها اضطراب عصبي يتميز باضطراب معالجة المعلومات يتم تحديده من خلال تحقيق الفرد مستوى أقل بكثير من المتوقع لعمره وتعليمه وذكائه، ويقاس باختبارات موحدة في القراءة والرياضيات والمواد المكتوبة. وفي الممارسة العادية، يتحدد من خلال التناقض بين الذكاء العام ودرجات الإنجاز، وبذلك تتحدد الأنواع الرئيسية لصعوبات التعلم في صعوبات التعبير الكتابي، وصعوبات الرياضيات، وصعوبات القراءة، وصعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal Learning Disabilities:

يُعرف دنالكشمي (Dhanalakshmi, 2015, p.109) صعوبات التعلم غير اللفظية بأنها نوع فرعي مميز من صعوبات التعلم حيث يتميز الطفل بمستوى متوسط إلى فوق المتوسط من المهارات اللفظية، إلى جانب وجود صعوبات واضحة في المهارات الاجتماعية والحركية والأكاديمية.

ويُعرف الباحث الحالي صعوبات التعلم غير اللفظية إجرائيًا بأنها نوع مميز من صعوبات التعلم تتضمن صعوبات في العمليات النفس عصبية، والمهارات الحركية، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية- الانفعالية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- التواصل غير اللفظي Non-verbal communication:

يُعرف ريملاندي (Remland, 2017, p.1) التواصل غير اللفظي بأنه عملية إرسال واستقبال الرسائل دون استخدام الكلمات، وهو شكل من أشكال التواصل التي تفتقر إلى خصائص اللغة.

ويُعرف الباحث الحالي التواصل غير اللفظي إجرائيًا بأنه مهارات الطفل في التواصل مع الآخرين دون استخدام اللغة، والتي تتضمن التواصل الجسدي، وفهم تعابير الوجه وتمييزها،

والتواصل البصري، ونبرات الصوت الدالة عليها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي المستخدم في الدراسة الحالية.

٤ - اللغة البراجماتية Pragmatic Language:

يُعرف ددا (Deda, 2013, p.63) اللغة البراجماتية بأنها الطريقة التي ننقل بها المعنى من خلال التواصل، وتختلف وفقاً للسياق، والعلاقة بين المتحدثين، والعديد من العوامل الاجتماعية الأخرى.

ويُعرف الباحث الحالي اللغة البراجماتية إجرائياً بأنها الاستخدام المتعمد للغة لتحقيق أهداف شخصية، وتشمل سلوكيات التواصل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، واللغة التفاعلية، وإدارة المحادثة، والفهم البراجماتي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير اللغة البراجماتية المستخدم في الدراسة الحالية.

٥ - جودة الحياة Quality of life:

يُعرف أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣، ص ٣١٥) جودة الحياة بأنها مستوى التوازن بين حاجات الفرد النفسية والجسمية والحياتية ورضاه عن حياته التي يعيشها، إضافة لوجود هدف ومعنى لحياته يعمل من أجل تحقيقهما.

ويُعرف الباحث الحالي جودة الحياة إجرائياً بأنها تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والصحة العامة، والعلاقات الاجتماعية، والحياة المدرسية، والحياة الأسرية وذلك من خلال إشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانيات في ضوء المعايير الاجتماعية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

٦ - البرنامج التدريبي Training program:

يُعرف الباحث الحالي البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه عملية مُخططة ومُنظمة تشمل مجموعة من التدريبات والأنشطة والممارسات السلوكية وفتيات تعديل السلوك التي تتم خلال عدة جلسات، والتي تُقدم إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك بهدف تنمية مهارات التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة خلال فترة زمنية مُحددة.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

أ- محددات منهجية:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، حيث يُعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، ويُعد تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة بمثابة المتغيرات التابعة.

ب- محددات بشرية:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات تعلم غير لفظية من الملتحقين بالمرحلة الابتدائية، وتم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين هما كما يلي:

- مجموعة تجريبية قوامها (١٠) أطفال من ذوي صعوبات تعلم غير لفظية.
- مجموعة ضابطة قوامها (١٠) أطفال من ذوي صعوبات تعلم غير لفظية.

وتم التكافؤ بين أطفال المجموعتين في المتغيرات الوسيطة التالية:

العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة، وصعوبات التعلم غير اللفظية، والتواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة.

ج- محددات زمنية:

تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في الفصل الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، وتم تطبيق البرنامج التدريبي بدايةً من شهر يناير إلى شهر أبريل، وبلغ عدد جلسات البرنامج التدريبي (٦٢) جلسة وانقسمت إلى: (٥) جلسات إرشادية للأمهات والمعلمين، و(٥٧) جلسة تدريبية للأطفال، بالإضافة إلى شهر متابعة.

د- محددات مكانية:

تم انتقاء عينة الدراسة من مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية بمحافظة الجيزة.

هـ- محددات أدائية:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- ١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (اقتباس وإعداد: محمد إسماعيل ولويس مليكة، ١٩٩٩).
- ٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة (إعداد: الباحث).
- ٣- مقياس التشخيص التقديري لصعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد: الباحث).

- ٤- مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
 - ٥- مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
 - ٦- مقياس جودة الحياة لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
 - ٧- برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة (إعداد: الباحث).
- و- محددات إحصائية:
- اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة لمنهجية الدراسة وهي كما يلي:
- ١- اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للعينات المستقلة (غير المترابطة).
 - ٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للعينات المترابطة.
 - ٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.
 - ٤- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.
 - ٥- التجزئة النصفية Split-Half تصحيح سبيرمان براون.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- أولاً: صعوبات التعلم.
- ثانياً: صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ثالثاً: التواصل غير اللفظي.
- رابعاً: اللغة البراجماتية.
- خامساً: جودة الحياة.
- تعقيب عام على الإطار النظري.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تُعد صعوبات التعلم غير اللفظية ضمن فئات صعوبات التعلم الأخرى، لذلك يتناول هذا الفصل صعوبات التعلم من حيث تعريفها، ومحكات تشخيصها، وأنواعها الفرعية، وصعوبات التعلم غير اللفظية من حيث تعريفها، ومدى انتشارها، ومستوياتها، وأنواعها الفرعية، وأعراضها، وأساليب تشخيصها، ومدى تأثيرها على جوانب النمو المختلفة، والخصائص النفسية والاجتماعية التي تُميز الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وأسبابها، واستراتيجيات التعامل معها، كما يتم عرض أبرز ما يُعاني منه ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية وهو انخفاض التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة، وأخيراً خلاصة وتعليق على الإطار النظري.

أولاً: صعوبات التعلم:

يعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقاً موجهاً على الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهما العقلي والسمعي والبصري والحركي ولكنهم يعانون من صعوبات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم خاصةً في الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية.

وقد بدأت دراسة صعوبات التعلم في حدود عام (١٨٩٠)، عندما أصبح الالتحاق بالمدارس إلزامياً في معظم البلدان، وكان التركيز على العلاقة بين الذكاء والقراءة، مما أدى إلى ظهور أول اختبار للذكاء (بينيه وسيمون)، والمصمم لتحديد الأطفال غير قادرين على الاستمرار في المدارس العادية، وفي السنوات التالية تم تعريف صعوبات التعلم على أنها عدم القدرة على القراءة والكتابة (Spren, 2011, p.418)، ويطلق على صعوبات التعلم الإعاقة الخفية Hidden Handicap نظراً لاختلافها عن الإعاقات الأخرى التقليدية، لما يكتنفها من غموض، وذلك لأن الذين يعانون منها كأقرانهم العاديين في نموهما العقلي والجسدي، لكنهم يعانون من صعوبات تعليمية، الأمر الذي يجعل التعامل معهم أمراً صعباً مقارنةً بالفئات الأخرى (مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، وعبد الستار محفوضي، ٢٠١٢، ص ٣٢)؛ لذلك سوف يتم عرض تعريف صعوبات التعلم، ومحكات تشخيصها، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم.

١- تعريف صعوبات التعلم:

ركزت التعريفات التربوية لصعوبات التعلم على فكرة التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي، وأن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يكمن في اضطراب العمليات النفسية، ويصاحبه صعوبات أكاديمية، فيرى ماهشوري (Maheshwari, 2011, p.119) أنه مصطلح يصف الأطفال الذين يظهرون صعوبة كبيرة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الحساب خلال الفترة النمائية (قبل عمر ١٦ سنة)، بينما يرى بتر وهاسلورن (Büttner, & Hasselhorn, 2011, p.75) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في العمليات المعرفية المحددة والإنجاز الأكاديمي مع مستويات طبيعية في الأداء العقلي، ويُعرفها مصطفى نوري القمش (٢٠١٣، ص ٣٠٢) على أنها الصعوبات التي تواجه الأطفال في تعلم مادة أو أكثر كالقراءة والكتابة والحساب والتهجئة والإملاء والرياضيات أو الصعوبات النمائية المرتبطة بالذاكرة والانتباه والفهم والاستيعاب والتفكير والعمليات العقلية المختلفة، وأوضحت هند عصام العزازي (٢٠١٤، ص ١٦) أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صدها في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويعرفها عادل صلاح غنايم (٢٠١٦، ص ٢٧) على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية أو النمائية الأساسية التي تظهر في عدم القدرة الكاملة على الاستماع والإدراك والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والهجاء أو إجراء العمليات الحسابية الأربعة،

ويرى باتمان وكلين (Bateman & Cline, 2016, p.164) أن صعوبات التعلم النوعية هي اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطوي على فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، تظهر في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الرياضية، ويؤكد على محمد الصمادي وصياح إبراهيم الشمالي (٢٠١٧، ص ١٤) أن صعوبات التعلم مصطلح عام يصف الأطفال الذين يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويرى ساتي وفيج (Sati & Vig, 2017, p.35) أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن الفهم أو استخدام اللغة، سواء المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر في القدرة غير الكاملة على الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة أو الحساب، ويحدد التصنيف الدولي الحادي عشر الصادر عن

منظمة الصحة العالمية، منظمة الصحة العالمية (WHO-11; International Classification of Diseases, 2018, p.8) صعوبات التعلم على أنها صعوبات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية، والتي تشمل القراءة أو الكتابة أو الحساب، حيث يقل أداء الفرد في المهارات الأكاديمية المتأثرة بشكل ملحوظ عما كان متوقعًا بالنسبة إلى العمر الزمني ومستوى الأداء العقلي، ويؤدي إلى ضعف كبير في الأداء الفردي أو المهني للفرد. يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم هي اضطراب في العمليات النفسية الأساسية تحدث نتيجة وجود خلل وظيفي في الدماغ مما يؤدي إلى صعوبات في المهارات الأكاديمية والاجتماعية.

٢- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

يوجد عدة محكات يتم استخدامها لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم تتضمن ما يلي:

أ- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، حيث يتم استبعاد الحالات التي لديها عجز أو قصور كإعاقة عقلية أو الحسية (بصرية أو سمعية) أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو حالات نقص فرص التعليم أو الحرمان البيئي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وذلك لأن هذه الإعاقات قد تصنف بشكل خاطئ ضمن صعوبات التعلم (عادل محمد العدل، ٢٠١٣، ص ٢٣٠).

ب- محك التباين Discrepancy Criterion:

يعتمد على التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، ويظهر فيما يلي:

- تباين بين الوظائف النفسية اللغوية، إذ قد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما، ويتأخر في أخرى، فقد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، والعكس.
- التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرات الخاصة والتحصيل الدراسي. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، ٢٠١٣، ص ٣٠٣)

- التفاوت في المستوى التحصيلي للتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، ٢٠١٠، ص ١٣٨)

ج- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

يعتمد على صعوبة تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الآخرين، كما أن الطرق الأخرى الخاصة بالإعاقات الأخرى قد لا تتناسب كذلك معهم وإنما يحتاجون طرق خاصة لتعليمهم (مي محمد موسى، ٢٠١٦، ص ٦٩).

د- محك العلامات النيورولوجية (العصبية) **Neurological signs Criterion**:

يتم الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال وجود تلف عضوي أو نيورولوجي في المخ والذي يؤدي إلى الاضطرابات الإدراكية (البصرية والسمعية والمكانية، والنشاط الزائد، وصعوبة الأداء الوظيفي) (تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز، ٢٠١٠، ص ١٣١).

ه- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج (النمو):

يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل، حيث تختلف معدلات النمو من طفل إلى آخر، فيقل معدل نمو الأطفال الذكور عن الإناث مما يجعلهم غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية مما يعوق تعلمهم في سن الخامسة أو السادسة (مصطفى نوري القمش، وخليل عبد الرحمن المعاينة، ٢٠١٤، ص ١٨٩).

و- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم:

يرتكز على أساس وجود خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية والتي يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم، يمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام مقاييس تقدير السلوك (سليمان عبد الواحد إبراهيم، ٢٠١٣، ص ١٦١).

ز- محك السيطرة المخية:

ينقسم المخ إلى نصفين كرويان ولكل نصف وظيفة مستقلة، فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم، أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ولكلا النصفين الكرويين للمخ طريقتاه في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير، ويعد سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر مؤشراً حقيقياً على وجود صعوبات التعلم لدى الأطفال (عبير عبد الحليم النجار، ٢٠١٧، ص ٢٥-٢٦).

٣- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

ينتسم الأطفال ذوو صعوبات التعلم بعدة خصائص، منها ما يلي:

١. تأخر النمو اللغوي: يشمل التأخر في اللغة المنطوقة، وانخفاض الحصيلة اللغوية، وأخطاء في القواعد اللغوية، وصعوبة كبيرة في ربط الأفكار في تسلسل منطقي، وصعوبة تذكر المحادثة الطويلة أو المعقدة، والتركيز على النقاط غير ذات الصلة بدلاً من النقاط المهمة.
٢. صعوبة في التوجه المكاني: تشمل صعوبة في التوجه المكاني، وتذكر الطرق المتداخلة المؤدية إلى المبنى، وتجميع الألغاز المكانية المعقدة أو تنفيذ المهام الميكانيكية المعقدة، وصعوبة العثور على الأشياء، ونقص نظام تخزين وترتيب المعلومات المكانية.

٣. صعوبة في فهم المفاهيم الزمنية: يشمل صعوبة في فهم المفاهيم الزمنية الطبيعي، وإحساس زمني مشوه سواء اليومي أو الشهري أو السنوي.

٤. صعوبة الحكم على العلاقات: يفنقر بعضهم إلى معرفة الأحداث المهمة؛ ونتيجة لذلك يدرسون كل شيء ولا يستطيعون تحديد أو إعادة ترتيب الأولويات.

٥. الارتباك في الاتجاه: يُعاني بعضهم صعوبة إدراك مفاهيم اليمين واليسار، والشمال والجنوب، وأعلى، وأسفل... الخ، ولا يفهمون المعلومات من الخريطة الجغرافية، ولا يعرفون الدولة أو القارة التي يعيشون فيها.

٦. صعوبة التنسيق الحركي العام: تشمل صعوبة في التوازن أو السقوط المتكرر، وعدم القدرة أداء المهام المختلفة أو أداء حركات في عدة جهات مختلفة في وقت واحد أو تحريك اليدين والقدمين في نفس الوقت.

٧. ضعف البراعة اليدوية: يُعاني بعضهم من صعوبة الإمساك بالأقلام الرصاص أو الكتب أو مقابض الباب، والإمساك بالمعدات الجديدة، وبمرور الوقت يفنقرون إلى الشعور بكيفية التوفيق بالتزاماتهم الاجتماعية والمهنية والعملية.

٨. الإخفاقات الاجتماعية: يشمل صعوبة قراءة لغة الجسد، وتعبيرات وجه الآخرين.

٩. صعوبة الانتباه: تشمل صعوبة كبيرة في التركيز على نشاط واحد لمدة كافية من الوقت.

١٠. فرط الحركة: يتم وصف سلوك بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنه لا يهدأ. وخاصةً إذا كان هذا يحدث بشكل يومي، ويُعاني منه الذكور أكثر من الإناث بصورة كبيرة.

١١. الاضطرابات الإدراكية: تشمل اضطراب في العمليات الإدراكية كالتمييز، والتنسيق، والتسلسل.

١٢. اضطرابات الذاكرة: تشمل اضطرابات في الذاكرة البصرية، واستقبال المعلومات البيئية، وتنظيمها بطريقة تسمح باسترجاعها لاحقاً. (Maheshwari, 2011, pp120-121)

٤- التصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم:

تعددت التصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم، وذلك نظرًا لاختلاف الأطر النظرية لتناولها، واختلاف المداخل المفسرة لها، ومن أبرز هذه التصنيفات ما يلي:

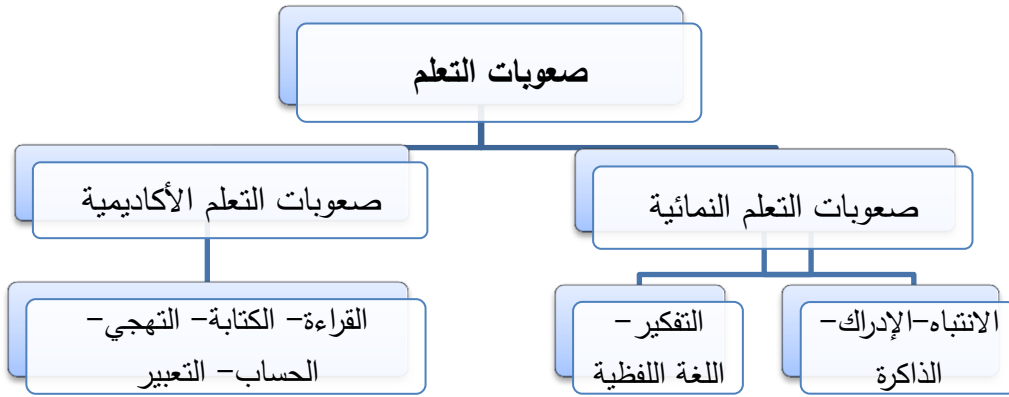
أ- تصنيف كيرك وكالفانت Kirk & Khalfant:

يعتبر هذا التصنيف من التصنيفات الأشهر في العالم العربي، ويصنف كيرك وكالفانت صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين، هما كما يلي:

١- صعوبات التعلم النمائية: متعلقة بالعمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، وهذه العمليات تُشكل الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي والتحصيل الدراسي

وتظهر في مرحلة ما قبل المدرسة فإذا لم تكتشف بسرعة وتعالج تقود إلى صعوبات التعلم الأكاديمية عندما يلتحق الطفل بالمدرسة (عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، ٢٠١١، ص ٩١)، وترجع صعوبات التعلم النمائية إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذه الصعوبات تنقسم إلى نوعين فرعيين هما:

- صعوبات تعلم أولية: مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة.
 - صعوبات تعلم ثانوية: مثل التفكير، واللغة اللفظية. (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ص ٦٦)
- ٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: يقصد بها الصعوبات المتعلقة بالأداء الدراسي للطفل في الجوانب الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب (عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، ٢٠١١، ص ٩١).
- ويوضح شكل (١) أنواع صعوبات التعلم:



شكل (١)

أنواع صعوبات التعلم

وقد تم توجيه العديد من الانتقادات إلى هذا التصنيف فليس من ضروري أن تصاحب صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات ذاكرة أو انتباه أو إدراك أو فرط حركة ولا سيما أن الطفل الطبيعي يُعاني هو الآخر من مشكلات في التفكير والإدراك والنسيان والانتباه وفرط الحركة (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ص ٦٧).

ب- التصنيف وفقاً لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (مراحل معالجة المعلومات):

نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى تصنيف كيرك وكالفنت، فقد صنف بعض الباحثين صعوبات التعلم بناءً على مراحل معالجة المعلومات الأربع المستخدمة في التعلم (المدخلات، التكامل، الذاكرة، والمخرجات) كما يلي:

١- صعوبات مع المدخلات: تساهم كل حواسنا في مجموع المدخلات التي تصلنا، لكن في الفصول الدراسية فإن الحواس الأكثر استخداماً في التعلم هي البصر والسمع؛ لذلك تتضمن الصعوبات مع المدخلات ما يلي:

- صعوبات الإدراك البصري: يعني أن الشكل والحجم، والموقف، والتوجه، وحتى لون الأشياء، والحروف، يمكن أن تشوه أو حتى عدم تمييزها.
- صعوبات الإدراك السمعي: يعني أن الصوت لا يُسمع بدقة، وأجزاء من التعليمات غير واضحة على الإطلاق، وصعوبة في التمييز بين أصوات الحروف.
- ٢- صعوبات مع التكامل (الاندماج): تتضمن حدوث صعوبات معالجة المعلومات (التسلسل، والتفسير، والتصنيف للمعلومات الجديدة)، وتظهر في صعوبة رواية القصة بتسلسل صحيح، وحفظ تسلسل معين كالأشهر أو المواسم، وصعوبة التعميم.
- ٣- صعوبات مع الذاكرة: تشمل صعوبات الذاكرة قصير المدى (العاملة) أو طويلة المدى. وترتبط الذاكرة البصرية مع ما تم رؤيته فقط، مما تؤدي إلى مشاكل في القراءة والكتابة والإملاء.
- ٤- صعوبات مع المخرجات (الإنتاج): تتضمن اللغة (الأصوات) أو النشاط العضلي (الإيماءات) والتعبيرات، والترميز (الكتابة أو الرسم)، والتي تنقسم إلى ما يلي:
 - صعوبات لغوية: تشمل صعوبة استخدام اللغة على نحو فعال، مثل عدم القدرة على الإجابة على الأسئلة، وعدم القدرة على تذكر المعلومات اللازمة من أجل صياغة الرد، وعدم القدرة على حشد الأفكار جيداً لوضعها في صيغة كلمات منطوقة واضحة.
 - صعوبات حركية: تشمل صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة تشمل الكتابة اليدوية، والرسم والتلوين، واستخدام المقص بدقة، وصعوبات في المهارات الحركية الكبيرة وتشمل صعوبات حركية تعتمد على التنسيق الحركي، والتوازن. (Pritchard, 2013, pp 58-59)
- ويتفق برلوك (Prelock, 2013, p.1716) مع التصنيف السابق حيث صنف صعوبات التعلم إلى صعوبات مع الإدخال، وصعوبات معالجة المعلومات، وصعوبات الذاكرة، وصعوبات مع المخرجات.
- ج- التصنيف طبقاً لنوعية المهارة المشكّلة:
 - كما صنف بعض الباحثين صعوبات التعلم حسب نوعية المهارة التي يُعاني منها الفرد من مشاكل، كما يلي:
 - صعوبات التعلم غير اللفظية: هي اضطراب عصبي ناتج عن خلل في نصف الدماغ الأيمن.
 - عسر القراءة- ديسلكسيا Dyslexia: تتضمن صعوبات في القراءة حيث يقرأ الأفراد بمستويات أقل بكثير مما هو متوقعاً، رغم وجود ذكاء طبيعي.
 - عسر الحساب- ديسكالكوليا Dyscalculia: تتضمن مشاكل حادة مع إجراء العمليات الحسابية، وصعوبة في الاستدلال الرياضي.

- عسر الكتابة- ديسغرافيا Dysgraphia: هو اضطراب عصبي، يتضمن مشاكل حادة مع التعبير الكتابي، والكتابة اليدوية.
- صعوبة التهجئة- ديسورثوجرافيا Dysorthographia: تتضمن صعوبات إملائية شديدة.
- صعوبات التعلم التنظيمية Organizational learning disorder: تتضمن صعوبات في التنظيم والترتيب، وتحديد الأولويات، وإنشاء إدارة الوقت عندما يتعلق الأمر بالمهام المدرسية. (Pierangelo, & Giuliani, 2008, pp 42-48)
- صعوبة التأزر الحركي النمائي- ديسبراكسيا Dyspraxia: صعوبة محددة في اكتساب المهارات الحركية وتنظيمها، وخاصة المهارات الحركية الدقيقة (مثل: ربط الحذاء، وإحكام أزرار الملابس). (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ص٦٧)

د- التصنيف طبقاً للتركيب الوظيفي للدماغ:

يرى أصحاب هذا النموذج أن التنظيم العصبي الخاص بالوظائف المعرفية لنصف الدماغ الأيسر لا يتفق مع التنظيم العصبي الخاص بالوظائف المعرفية لنصف الدماغ الأيمن، ولكل نصف دماغي تراكيبه العصبية المتخصصة في معالجة أنواع بعينها من المعلومات، حيث يقوم نصف الدماغ الأيسر بمعالجة المعلومات اللفظية من الكلمات والجمل الزمنية والرقمية والتفكير العقلاني المنطقي، أما نصف الدماغ الأيمن فيقوم بمعالجة المعلومات غير اللفظية، والمكانية، والنواحي الوجدانية والجمالية وبطريقة كلية حيث يتعامل مع المثيرات في وقت واحد (سليمان عبد الواحد إبراهيم، ٢٠١٠، ص٧٧).

ويوضح جدول (١) وظائف النصفين الكرويين على النحو التالي:

جدول (١)

التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالدماغ

م	وظائف نصف الدماغ الأيمن	وظائف نصف الدماغ الأيسر
١	التحكم في الجانب الأيسر من الجسم.	التحكم في الجانب الأيمن من الجسم.
٢	المعالجة المتزامنة للمعلومات.	المعالجة المتتابعة للمعلومات.
٣	معالجة المعلومات (الكلية، وغير اللفظية، وغير المنطقية، والحدسية، والمحسوسة).	معالجة المعلومات (التحليلية، واللفظية، والمنطقية، والخطية، والرمزية).
٤	التفكير التباعدي.	التفكير التقاربي.
٥	تذكر وجوه الأشخاص.	تذكر أسماء الأشخاص.
٦	التفكير الابتكاري مفتوح النظام.	التفكير الناقد مغلق النظام.
٧	التعرف على الأرقام والحروف.	التعرف على الكلمات.

(سليمان عبد الواحد إبراهيم، ٢٠١٠، ص٧٩)

لذلك صنف بعض الباحثين صعوبات التعلم طبقاً للتركيب الوظيفي للدماغ إلى ثلاثة تصنيفات فرعية على النحو التالي:

- صعوبات التعلم غير اللفظية: تحدث نتيجة اختلال وظيفي في نصف الدماغ الأيمن.
 - صعوبات التعلم اللفظية: تحدث نتيجة اختلال وظيفي في نصف الدماغ الأيسر، مثل عسر القراءة.
 - اضطراب الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة: يحدث نتيجة ضعف المنطقة الأمامية من الدماغ. (Zera, 2001, p.79)
- بينما صنف رورك (١٩٩٥) في (Martin, 2007, p.25) صعوبات التعلم طبقاً للتركيب الوظيفي للمخ إلى فرعين رئيسيين، هما كما يلي:
- صعوبات التعلم اللفظية: تؤثر أكثر في النطاق الأكاديمي، فتؤثر على مهارات القراءة والهجاء أو التحدث.
 - صعوبات التعلم غير اللفظية: تؤثر أكثر على حياة الفرد نفسها، فهي نمط معقد من الاضطراب النفس عصبي، ويمكن تصنيف المجالات التي تؤثر فيها صعوبات التعلم غير اللفظية إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي: النفس عصبية، والأكاديمية، والانفعالية-الاجتماعية/التكيفية.
- كما أوصت دراسة طه والنجار (Taha, & El Nagar, 2018) بتقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم لفظية، وصعوبات تعلم غير اللفظية.

ويوضح شكل (٢) تصنيف صعوبات التعلم طبقاً للتركيب الوظيفي للمخ:



شكل (٢)

تصنيف صعوبات التعلم طبقاً للتركيب الوظيفي للمخ

وفيما يلي عرض لأحد الفئات التصنيفية الرئيسية لصعوبات التعلم طبقاً للتصنيف الوظيفي للدماغ، وهي صعوبات التعلم غير اللفظية محل الدراسة الحالية بشيءٍ من التفصيل.

ثانياً: صعوبات التعلم غير اللفظية:

لفتت صعوبات التعلم غير اللفظية انتباه العديد من الأخصائيين النفسيين والأطباء والباحثين، حيث قد يكون مستوى الأداء الأكاديمي لهؤلاء الأطفال جيداً، ولكن لديهم مشكلات في الجانب الاجتماعي.

ويعتقد أن هذه الصعوبات تعود إلى أساس نمائي عصبي يتضمن خلل وظيفي في النصف الأيمن من الدماغ (جانيت لرنر، وبيفريلي جونس، ٢٠١٤، ص ٢٤٥)، ويتم تحديد الاختلال الوظيفي في الدماغ فقط من خلال الإشارات السلوكية حتى في حالة عدم وجود تاريخ من الأمراض العصبية (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2014, p.524)، ويعتبر ميكليبيوست وجونسون Johnson & Myklebust (١٩٦٧) أول من لاحظ مجموعة من الأطفال يعانون من مشاكل في التعلم والتكيف المدرسي، ولكن لا تتناسب مع معايير صعوبات التعلم القائمة على اللغة (اللفظية)، وقد قاما بتسمية هذه المجموعة الجديدة "اضطرابات التعلم غير اللفظية"، وقد وجدوا أنهم يعانون من قصور في سبعة سمات هي كما يلي: القدرة على التفسير (التفسير)، وتجهيز المعلومات الإيمائية (إعطاء معنى للحركة البصرية)، والتعلم الحركي (تسلسل الحركة الجسمية الدقيقة)، وصورة الجسم (تصور جسد الفرد نفسه)، والتوجه المكاني (العلاقة المكانية بين الجسم والأشياء الأخرى)، والإدراك الاجتماعي (القدرة على التوافق، وتوقع النتائج المترتبة على سلوك الفرد في الاستجابة إلى المعلومات ذات الصلة اجتماعياً)، وتنظيم الانتباه/ الرصد (القدرة على المسح والتحديد) (Grodzinsky, Forbes, & Bernstein, 2010, p.446).

كما يعانون من ضعف العمليات النفسية المتصلة بالتعلم مما يعني أنهم يعانون من ضعف في مجال واحد على الأقل من مجالات المعالجة الرئيسية غير اللفظية القابلة للقياس، مثل الانتباه والذاكرة البصرية/ الحركية/ اللمسية؛ وسرعة المعالجة البصرية والحركية؛ واللغة البراجماتية؛ والمعالجة الحس حركية؛ والمعالجة البصرية- المكانية؛ والوظائف التنفيذية (التخطيط والرصد، والتركيز الانتقائي، وقدرات تنظيمية أخرى)، وتكون الاضطرابات السابقة متصلة منطقياً بصعوبة التعلم والتي يمكن ملاحظتها، من حيث كونها السببية في الطبيعة (Mamen, 2007, p.38)؛ لذلك سوف يتم عرض تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية، وانتشارها، وتصنيفاتها الفرعية، وأعراضها، وتشخيصها، وأسبابها، والخصائص التي تميزها، وأساليب علاجها، وأخيراً استراتيجيات التعامل معها.

١- تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية:

تعددت المصطلحات التي استخدمها الباحثون لوصف صعوبات التعلم غير اللفظية والتي وردت في الأبحاث والكتب، ويذكر منها مصطلح متلازمة نصف الدماغ الأيمن: يتم في الجانب الأيمن من الدماغ تجهيز المعلومات العامة والجديدة والمعقدة والمكانية وبالتالي فالخلل في الجانب الأيمن يؤدي إلى تأثر وظائفه، ومصطلح متلازمة نقص المادة البيضاء: عدم انتظام الطبقة الواقية (المادة البيضاء) تجعل من الصعب على المعلومات العبور من خلالها، وبالتالي عدم انتظام الطبقة الواقية للجانب الأيمن من الدماغ والتأثير على مهامه، ومصطلح متلازمة الفص الجبهي: يعمل الجزء الأمامي من الدماغ بأقل من الطبيعي، والتي يتم فيها الوظائف العليا مثل التحفيز والمهارات التنظيمية والتخطيط، ومصطلح تناقض الملف الشخصي: فارق كبير بين المهارات اللفظية القوية والمهارات الأدائية الضعيفة (Molenaar-Klumper, 2002, p.58)، كما أطلق عليها أيضًا صعوبات التعلم غير اللفظية، واضطرابات التعلم غير اللفظية، وصعوبات تعلم الإدراك البصري، وصعوبات تعلم نصف الدماغ الأيمن (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.10)، ويمكن تقسيم التعريفات التي ألفت الضوء على صعوبات التعلم غير اللفظية إلى ما يلي:

١/ تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية في ضوء أعراضها:

ركزت بعض التعريفات على أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية، فيصفها جمال محمد الخطيب (٢٠١٣، ص ١٤٢) بأنها تتسم بضعف التأزر أو ضعف المهارات البصرية المكانية أو مشكلات في العلاقات الاجتماعية أو ضعف في مهارات التنظيم، ويعرفها كوربت (Corbett, 2013, p.2044) بأنها اضطراب يتميز بضعف التنظيم البصري المكاني، واللمسي، والنفس حركي، ومهارات حل المشكلات غير اللفظية، وترى حميدة السيد على ورشا محمد مبارك (٢٠١٤، ص ٣٥٤) أنها مجموعة من الصعوبات في الإدراك البصري المكاني، والتوازن والتأزر الحركي، ومعالجة المعلومات غير اللفظية والتفكير غير اللفظي، ومشكلات في استخدام اللغة البراجماتية، وحل المشكلات غير اللفظية، وصعوبات في الرياضيات، وصعوبات في الإدراك الاجتماعي وقصور في المهارات الاجتماعية والضبط الانفعالي، ويرى كورتلا وهوروتز (Cortiella, & Horowitz, 2014, p.4) أنها تصف الأفراد الذين لديهم نقاط القوة في مجالات التعبير اللفظي، والمفردات، والقراءة، والذاكرة السمعية والاهتمام بالتفاصيل لكنهم يعانون من صعوبات في الرياضيات وحل المشكلات، والمهام البصرية المكانية والتنسيق الحركي، وقراءة لغة الجسد والإشارات الاجتماعية، ورؤية الصورة الكبيرة في السياقات الاجتماعية والأكاديمية، ويعرفها فاندبوس (VandenBos, 2015, p.715) في قاموس الرابطة الأمريكية

لعلم النفس بأنها اضطراب في التعلم يتسم بعجز في معالجة المعلومات غير اللفظية، مما يؤثر على التحصيل الدراسي، والكفاءة الاجتماعية، والقدرات البصرية- المكانية، والوظائف الانفعالية، ويرى بانكر وباجليكو وتوماس ومارش ومارجوليس (Banker, Pagliaccio, Thomas, Marsh, & Margolis, 2018, p.246) أنها أوجه قصور في الاستدلال المكاني، والوظائف التنفيذية، والمهارات الحركية الدقيقة، والرياضيات، والأداء الاجتماعي، بينما يرى هايس وآخرون (Hayes et al., 2018, p.44) أنها حالة تتميز بوجود تناقض واضح بين المهارات اللفظية المرتفعة، والمهارات الحركية، والبصرية والمكانية والاجتماعية المنخفضة، ويعرفها مارجوليس وباجليكيو وتوماس وبانكر ومارش (Margolis, Pagliaccio, Thomas, Banker & Marsh, 2019, p.135) بأنها اضطراب نمائي عصبي يتسم بنقص في المعالجة المكانية وصعوبات اجتماعية.

٢/ تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية في ضوء المدخل المعرفي الوظيفي:

يُعد تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية في ضوء العوامل الوظيفية من أكثر التعريفات شيوعاً وذلك لارتباط صعوبات التعلم غير اللفظية بالجانب الأيمن من الدماغ وما يصاحبها من قصور وظيفي، فتُعرفها برجر (Burger, 2004, p.27) بأنها خلل وظيفي لنصف الدماغ الأيمن، هذا الجزء الذي يتعامل مع العمليات والمعلومات المستندة إلى الأداء غير اللفظي، بما في ذلك البصرية- المكانية، والبدئية، والتنظيمية، ووظائف المعالجة التقويمية، بينما يرى نيدين وآخرون (Nydén et al., 2010, p.612) أنها صعوبات تعلم تؤثر على وظائف النصف الأيمن من الدماغ، ويُعرفها وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦، ص٦) بأنها عدد من الأعراض ناتجة عن خلل وظائف الجانب الأيمن من الدماغ، وهو المسئول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية، ويُعرفها فرنانديز-بريتو وآخرون (Fernández-Prieto et al., 2016, p.378) بأنها خلل وظيفي عصبي يؤثر على الوظائف الإدراكية المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ مثل المنطق المكاني والمجرد، بينما يرى دوتي (Doty, 2019, p.103) بأنه مصطلح لتمييز مجموعة من التحديات المعرفية والتعليمية تؤثر على قدرة الفرد على المعالجة المعلومات غير اللفظية.

٣/ التعريف الطبي لصعوبات التعلم غير اللفظية:

يركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية لحدوث صعوبات التعلم غير اللفظية، فيرى مولنار-كلمبر (Molenaar-Klumper, 2002, p.40) أنها حالة شلل عضوي هيكلية في الجانب الأيمن من الدماغ، تقل المادة البيضاء في الجانب الأيمن من الدماغ بينما تزيد في الجانب الأيسر من الدماغ.

٤/ تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية في ضوء نظرية رورك (١٩٨٩):

صعوبات التعلم غير اللفظية تتضمن صعوبات أولية تتمثل في الإدراك اللمسي، والإدراك البصري، والمهارات الحركية المعقدة، والتعامل مع المواقف الجديدة، وتؤدي هذه الصعوبات الأولية إلى صعوبات ثانوية تتمثل في الانتباه اللمسي والبصري، وقيود كبيرة في السلوك الاستكشافي، والذاكرة اللمسية والبصرية، وتكوين المفهوم، وحل المشكلات، وأخيرًا هذه الصعوبات الثانوية تؤدي إلى صعوبات في محتوى (معنى) ووظيفة (البرجماتية) أبعاد اللغة (Rourke et al., 2002, pp310-311).

يتضح مما سبق أن التعريفات السابقة لصعوبات التعلم غير اللفظية ركزت على النقاط

التالي:

- أنها اضطراب في العمليات النفسية غير اللفظية الأساسية (الانتباه البصري، والإدراك البصري- المكاني، والذاكرة البصرية، وحل المشكلات غير اللفظية).
- تؤدي إلى صعوبات في التواصل الاجتماعي يتمثل في محتوى ووظيفة اللغة، والتي تؤدي إلى صعوبات اجتماعية وانخفاض جودة الحياة.
- كما تؤدي إلى بعض الصعوبات الأكاديمية مثل الفهم القرائي، والرياضيات.
- تحدث نتيجة خلل في نصف الدماغ الأيمن من الدماغ.
- استبعاد وجود إعاقة حسية (بصرية أو سمعية) أو عقلية تسبب صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية:

أظهرت التقديرات أن حوالي من ١٠% إلى ٢٠% من جميع الأفراد لديهم صعوبات تعلم (Mouzakitis, 2012, p.12)، وتقدر نسبة انتشار حدوث صعوبات التعلم اللفظية حوالي ٥% من صعوبات التعلم (Semrud-Clikeman, & Trauner, 2018, p.437)، كما أسفرت نتائج دراسة باندلا وماندادي وبوجارجو (Bandla, Mandadi, & Bhogaraju, 2017) عن انتشار صعوبات التعلم النوعية في المدارس بمعدل ٦,٦% من عينة بلغت (٩٦) طفلًا، بينما حددت دراسة جوركر وآخرين (Görker et al., 2017) نسبة انتشار صعوبات التعلم النوعية بين أطفال المدارس الابتدائية ١٣,٦% وذلك من عينة قوامها (٢١٧٤) طفلًا، وأوضحت نتائج دراسة هندركسين وآخرين (Hendriksen et al., 2007) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية بلغت ٣,٦%، بينما أكدت نتائج دراسة واجنستجين وبيانكو وباربوسا (Wajnsztein, Bianco, & Barbosa, 2016) أن (١٤) فردًا من أصل (٨١٤) فردًا كانوا

يعانون صعوبات تعلم غير لفظية، ويرى دوتي (Doty, 2019, p.103) أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تبلغ ١٠-١٥٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويرجع انخفاض نسب حدوث صعوبات التعلم غير اللفظية إلى عدم معرفة الغالبية العظمى من المعلمين والممارسين بأعراض هذه الصعوبات، وهذا قد كشفت عنه دراسة عبد الهادي عيسى حيمور (٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن انخفاض مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية بشكل ملحوظ، كما أسفرت دراسة بولات وأديجزل وأكجن (Polat, Adiguzel, & Akgun, 2012) عن نقص المعلومات / الاهتمام ب مجال صعوبات التعلم النوعية، وعدم كفاية برامج الدعم المقدمة لهم.

٣- التصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم غير اللفظية:

لم يتفق العلماء حتى الآن على تحديد تصنيفات فرعية موحدة لصعوبات التعلم غير اللفظية، فصنف باحثون صعوبات التعلم غير اللفظية إلى ثلاثة أنماط فرعية، مثل تصنيف رورك وآخرون (Rourke et al., 2002, pp310-311) كما يلي:

- صعوبات التعلم غير اللفظية الأولية: تتسم بقصور أساسي في الإدراك اللمسي، والإدراك البصري، والمهارات الحركية المعقدة، والتعامل مع المواقف الجديدة.
- صعوبات التعلم غير اللفظية الثانوية: تؤدي الصعوبات الأولية إلى صعوبات ثانوية يتمثل في الانتباه اللمسي، والانتباه البصري، وقيود كبيرة في السلوك الاستكشافي، والذاكرة اللمسية، والذاكرة البصرية، وتكوين المفهوم، وحل المشكلات.
- صعوبات تعلم محتوى (معنى)، ووظيفة (البراجماتية) اللغة: تؤدي الصعوبات الأولية والثانوية إلى حدوث صعوبات واضحة في بعض أبعاد اللغة والمتمثلة في دلالة ووظيفة اللغة.

وتصنيف جرودينسكي (Grodzinsky, 2003, pp3-6) إلى ثلاثة أنماط كما يلي:

- النوع الفرعي (أ): يُعانون من ضعف سرعة المعالجة البصرية والتنظيمية.
- النوع الفرعي (ب): يُعانون من ضعف في الإدراك المكاني.
- النوع الفرعي (ج): يُعانون من ضعف في الإدراك الاجتماعي.

بينما صنف مامين (Mamen, 2007, pp70- 101) صعوبات التعلم غير اللفظية

إلى أربعة أنماطٍ فرعية كما يلي:

أ- صعوبات تعلم الإدراك الحسي غير اللفظي: يُعاني ذوو صعوبات تعلم الإدراك الحسي غير اللفظي من صعوبات الإدراك البصري- المكاني، وصعوبات في المهارات التنظيمية العامة، مثل

دفاتر فوضوية أو ناقصة، ودولاب غير مرتب، وسوء مهارات إدارة الوقت... الخ، وهم أكثر عرضة من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية الأخرى من بعض المخاوف الأكاديمية، والتي تتركز في الرياضيات (القياس، والأشكال، والهندسة، وحل المشكلة)، والهجاء، ومهارات رسم الخرائط، والرسوم البيانية، واستكمال المهام، وصعوبات في تسلسل الحروف والأرقام، وصعوبة كبيرة في دمج أجزاء من الكلمة أو الكلمة كلها مع غيرها من الكلمات، وفهم المهام المعقدة، وفهم العلاقات المكانية والزمنية.

ب- صعوبات التعلم الاجتماعية غير اللفظية: يُعاني ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية غير اللفظية من صعوبات في المهارات الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين، وتكوين أو الاحتفاظ بالصدقة، وسلوكيات اجتماعية غير الملائمة، وعدم فهم المسافة الشخصية، ومراعاة خصوصية الآخرين، وصعوبة الحفاظ على المحادثة الاجتماعية، والإصرار على مواضيع معينة، وصعوبات لغوية، وصعوبات في حل المشكلات الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية (قواعد وتوقعات حياتنا الاجتماعية البيئية)، وقراءة الإشارات الاجتماعية، والتواصل غير اللفظي، كما لا يملكون ذاكرة قوية لاستيعاب القواعد التي يمكن من خلالها رصد ووضع خطة، وتنفيذ التفاعلات الشخصية، وبعبارة أخرى، لا يتعلمون كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية إما عن طريق التعليمات المباشرة أو عن طريق مراقبة سلوك الآخرين.

ج- صعوبات تعلم التعبير الكتابي غير اللفظي: تتحدد المشكلة الرئيسية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية غير اللفظية في المخرجات (الإنتاج)، وليس المدخلات أو بعبارة أخرى مشكلتهم مع الإنتاج، وليس التعلم في حد ذاته، فلا يعانون من صعوبات في صياغة ما يحتاجونه للكتابة (هذا سيكون شكلاً من أشكال معالجة اللغة، وتأتي في إطار صعوبات تعلم اللغة)، ولكنهم يعانون من مشاكل ميكانيكية أو تقنية الحصول على المعلومات من الورق، كما يُعانون من صعوبة نسخ بعض الحروف والأرقام، وتكون مشاكل الإملاء لديهم واضحة، والتي ترجع إلى ضعف الذاكرة البصرية طويلة الأجل لأشكال الحروف، وعدم القدرة على إنتاج الحروف من الذاكرة البصرية على الورق، كما يميلون إلى تبسيط أفكارهم على الورق.

د- صعوبات تعلم الانتباه غير اللفظي: يُعاني ذوو صعوبات تعلم الانتباه غير اللفظي من صعوبات في الانتباه اللمسي والتشنت، ف لديهم صعوبات كبيرة في ضبط المعلومات التي ليس لها صلة بالموضوع، ويتسم الكثير منهم بإدراك عالي للمواد الغذائية المختلفة، فالبعض منهم يُفضل الأطعمة المقددة، والبعض الآخر على استعداد لتناول الأطعمة اللينة أو الطرية فقط، كما يعانون من فرط الحساسية للأضواء الساطعة أو الأصوات التي يسمعونها؛ لذلك يستجيبون على الإجهاد

بالطرق الذاتية الخاصة بهم من خلال الانخراط في السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً أو من خلال الانخراط في السلوكيات التي تأخذهم بعيداً عن الوضع المجهد، مثل أحلام اليقظة أو من خلال "التجمد" الذي يضعهم في مجموعة وضع إيقاف التشغيل.

ويوضح شكل (٣) تصنيف صعوبات التعلم غير اللفظية:



شكل (٣)

تصنيفات صعوبات التعلم غير اللفظية

٤ - أعراض ومؤشرات صعوبات التعلم غير اللفظية:

أوضح سمرد-كليمان، وترنار (Semrud-Clikeman, & Trauner, 2018, p.437) وجود ثلاثة مجالات واسعة من الاختلال الوظيفي لصعوبات التعلم غير اللفظية تتضمن المهارات الحركية، والمهارات البصرية/ المكانية التنظيمية/ الذاكرة، والقدرات الاجتماعية. وتتحدد أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال سواء في مرحلة ما قبل المدرسة أو في مرحلة المدرسة فيما يلي:

أ - أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية: أشارت دراسة روسنبلم وبيران وميلر وساتشس (Rosenblum, Piran, Meyer, & Sachs, 2018) أن أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية تبدأ في الظهور في مرحلة الطفولة المبكرة في سن (٢-٣) سنوات، بينما كان كل شيء طبيعي في السنة الأولى من حياة الطفل. ويوجد عدة معايير تساعد على اكتشاف الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، وكثير منها شائع في مرحلة الطفولة المبكرة، لكن استمرار وجود واحدة أو أكثر منها يتطلب مراقبة وتقييم دقيق، لا سيما إذا كانت تتداخل مع مسار التعلم العادي، والتي تتمثل فيما يلي:

١. تجنب نشاطاً من الأنشطة الحركية الدقيقة (مثل: التلوين، والرسم، والألغاز).

٢. مشاكل وضوح أو طلاقة الكلام.

٣. صعوبات في الجوانب الخفية من اللغة (مثل: النكته، واللغة الرمزية).
 ٤. ضعف استخدام اللغة الاجتماعية.
 ٥. سوء تفسير الإشارات البصرية، والاجتماعية.
 ٦. ضعف التفاعلات الاجتماعية.
 ٧. فرط الحساسية للمثيرات البصرية والسمعية.
 ٨. مشاكل مع الأنشطة الحركية (مثل: التوازن والتنسيق، والارتباك بين اليسار واليمين).
 ٩. صعوبات التنسيق بين العين واليد. (Mamen, 2007, p.23)
- ب- أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية:
- يستطيع المعلمون أو الآباء التعرف على الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة الابتدائية من خلال الأعراض التالية:
١. غير قادر على فهم المسافة الشخصية للآخرين، مما يؤدي إلى انزعاج أقرانه منه في الصف.
 ٢. لا يتوقف عند الوصول لخط باب الفصل، حتى بعد رؤيته لاصطفاف زملائه.
 ٣. يصعب عليه فهم سخريه أقرانه منه، واستخدام إشارات تعبر عن كونه غير مرحب به.
 ٤. يجد صعوبة في فهم أن أقرانه استخدموا من خلال تعابير الوجه عبارة "لا أعرف"، وبالتالي، يكرر لهم السؤال عدة مرات انتظاراً للرد.
 ٥. يجد صعوبة في فهم أن الروتين قد تغير وعليه تغيير مكان جلوسه.
 ٦. يؤدي ضعف المهارات البصرية- المكانية لديه إلى اصطدامه بزملاء الدراسة أو مكاتبهم، مما يسبب اضطراباً داخل الفصول الدراسية.
 ٧. عدم فهم إشارة المعلم بالسبابة على الشفاه للإشارة إلى الصمت، ويواصل الحديث.
 ٨. لا يحافظ على الأسرار حيث يقوم بتبادل المعلومات الخاصة إذا لم يتم التنبيه عليه بعدم تكرار المعلومة أمام الآخرين.
 ٩. يسترسل في الكلام، ولا يدرك دور الآخرين في الكلام.
 ١٠. يصعب عليه فهم أن زميلاً يغيظه أو يخدعه، وبالتالي يصبح أكثر عرضة للتمتر من زملائه والعزلة الاجتماعية.
 ١٢. يوقف أي نشاط بشكل غير لائق من خلال قيامه بالسؤال أو الحديث.
 ١٣. غير قادر على التعلم بالملاحظة بسهولة، مثل ملاحظة طريقة الجلوس بصورة صحيحة.

١٤. لا يدرك الرفض غير اللفظي لسلوكه من زميله أو معلمه مثل تقطيب الوجه، وهز الرأس، كما لا يفهم الموافقة غير اللفظية للسلوك.

١٥. إذا لم تقدم له التعليمات اللفظية إلى ما يجب ارتدائه، يرتدي ملابس غير مناسبة للمكان كالفصل أو الحفلة. (Darrow, 2016, p.36)

٥- تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية:

تعددت المعايير التشخيصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية التي تم تناولها في العديد من الدراسات، وتشمل ما يلي:

• **المعيار الأول:** عجز مستمر في واحد أو أكثر من مقاييس الذكاء أو التفكير غير اللفظي (مثل: المنطق الإدراكي، والذكاء البصري)، مع مستوى ذكاء لفظي متوسط أو فوق المتوسط.

• **المعيار الثاني:** نقاط ضعف جوهرية في معالجة المعلومات المكانية، كما يتضح من اثنين على الأقل من نقاط الضعف التالية:

- صعوبات في إدراك الأشكال المنتظمة (مثل: صعوبات في تحليل وإدراك الكليات).
- صعوبات في استنساخ رسومات بسيطة عن طريق النسخ أو الذاكرة (مثل: صعوبات نسخ الأشكال الهندسية البسيطة أو الأرقام المعقدة).
- صعوبات في التذكر المؤقت والتلاعب بالمعلومات البصرية المكانية (مثل: درجات منخفضة في الذاكرة البصرية المكانية قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة المكانية).
- **المعيار الثالث:** وجود مؤشرات ضعف إكلينيكية و/ أو نفسية سواء حالية أو سابقة في واحد على الأقل في المجالات التالية:

• صعوبات حركية بما في ذلك الممارسة و/ أو المخرجات (مثل: استخدام اليدين للرسم أو الكتابة اليدوية، واستخدام السوستة، وعقد الأزرار، وربط أربطة الحذاء، وخلع الملابس).

• ضعف مستوى التحصيل الدراسي في المواد المعتمدة على المهارات البصرية المكانية، مثل أخطاء بصرية مكانية في الرياضيات (أخطاء الجمع بالتحميل/ الطرح بالاستلاف، وصعوبات مع الأرقام المعكوسة، والهندسة، وفهم العلاقات المكانية والوصفية، وتفسير الرسوم البيانية والجداول)، مع وجود أداء متوسط أو فوق المتوسط في القراءة.

• صعوبات في التفاعلات الاجتماعية (مثل: التحدث بإسهاب، وصعوبات في فهم التواصل غير اللفظي، وتفسير تعبيرات الوجه).

- **المعيار الرابع:** العديد من الأعراض تكون موجودة قبل سن (٧) سنوات، على الرغم من عدم وضوحها تمامًا حتى تتجاوز المطالب الأكاديمية قدرات الأطفال أو تكون خفية من خلال استخدامه استراتيجيات لفظية جيدة.
- **المعيار الخامس:** وجود دليل واضح على انخفاض مستوى الجودة الأكاديمية، والمهنية أو الأداء الاجتماعي.
- **المعيار السادس:** هذه الاضطرابات لا تُفسر بأنها اضطراب اسبرجر أو إعاقة عقلية أو الإعاقات الحسية والعصبية. (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, pp 85-86) ويتحدد المنهج العلمي الأكثر شيوعًا لتشخيص صعوبات التعلم في التناقض بين الكفاءة والإنجاز، والاستعداد الممتلئة في الذكاء العام، وأداء معين في القراءة والتعبير الكتابي أو الرياضيات التي تمثل التحصيل الدراسي (Büttner & Hasselhorn, 2011, p.76)؛ لذلك يعتبر التباعد بين الذكاء اللفظي وغير اللفظي في اتجاه الذكاء غير اللفظي أحد الأساليب التشخيصية المهمة للتعرف على صعوبات التعلم غير اللفظية (Clark, 2010, p.203) فقد توصلت دراسة ويليمز وجولدشتين وكوجكوسكي ومينشو (Williams, Goldstein, Kojkowski, & Minshew, 2008) ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة كونج (Keong, 2013) إلى ارتفاع درجات الذكاء اللفظي عن درجات الذكاء غير اللفظي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بأكثر من (١٥) درجة، كما قام مامارلا وكورنولدي (Mammarella & Cornoldi, 2014) بتحليل (٣٥) دراسة تجريبية عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تم نشرها خلال الفترة بين سنة (١٩٨٠) حتى سنة (٢٠١١)، وأسفرت نتائجها عن أهم المعايير التشخيصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تضمنت: انخفاض الذكاء غير اللفظي، وارتفاع الذكاء اللفظي نسبيًا، وضعف التأزر البصري الحركي، وضعف الحركات الدقيقة، ومهارات قراءة جيدة، وانخفاض مهارات الرياضيات، وقصور في الذاكرة البصرية-المكانية، وقصور في المهارات الاجتماعية.
- وفيما يلي عرض نموذج التباعد بين قدرات ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في ضوء نقاط القوة والضعف التي يتميزون بها، بالإضافة إلى الأعراض الأساسية التي تساعد في تشخيص ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- التباعد بين قدرات (نقاط القوة والضعف) الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية: يعد التناقض بين المجالات اللفظية والأدائية من أكثر المؤشرات ذات المغزى لتشخيص ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والذي يتم تحديده من خلال المقاييس المعرفية الشائع استخدامها مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس ودك- جونسون (Brown & Leary, 2013, p.125).

ويوضح جدول (٢) مجالات القوة والضعف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

جدول (٢)

نقاط القوة والضعف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية

نقاط الضعف	نقاط القوة
<ul style="list-style-type: none"> • الذكاء غير اللفظي. • الإدراك البصري واللمسي. • تشكيل المفهوم البصري. • الذاكرة البصرية (قصيرة وطويلة الأجل). • المدخلات الحسية (مثل: حساسية المفرطة للمواد الغذائية، والملابس، والأصوات العالية، والأضواء الساطعة...الخ). • فهم المعنى الكامل. • تحليل المهام المعقدة إلى أجزاء. • فهم العلاقات بطريقة كلية. • الاستدلال المكاني والاتجاهات. • التخطيط الحركي والمهارات الحركية الدقيقة. • التكامل البصري الحركي، والسيطرة الحركية الدقيقة. • الفهم والتعامل مع العلاقات المكانية. • مفاهيم الوقت والمسافة والمساحة والاتجاهات. • الوظائف التنفيذية (التخطيط والرصد والتنظيم الذاتي، والانتباه، والمهارات التنظيمية). 	<ul style="list-style-type: none"> • الذكاء اللفظي. • الانتباه السمعي. • الإدراك السمعي. • التمييز الصوتي. • المعرفة العامة. • الذاكرة السمعية (قصيرة وطويلة الأجل). • مفردات لغوية متطورة. • العرض الشفوي. • الطلاقة اللفظية. • الوعي الصوتي. • تسلسل الأصوات. • القواعد النحوية. • الفهم الاستماعي.

(Mamen, 2007, pp18-21)

كما حدد كاسي (Casey, 2012, p.45) مجموعة من جوانب القصور لدى الأفراد

ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تتمثل فيما يلي:

١. صعوبة معالجة المعلومات عن طريق الإدراك اللمسي، ويكون أكثر وضوحًا على الجانب الأيسر من الجسم.

٢. صعوبة في التنسيق الحركي والحركات الدقيقة، ويكون أكثر وضوحًا على الجانب الأيسر من الجسم.
٣. صعوبة في الإدراك البصري، والبصري-المكاني.
٤. صعوبة في حل المشكلات غير اللفظية وتكوين المفهوم، بما في ذلك مشكلات استخدام التغذية الراجعة لتوجيه السلوك في المواقف المعقدة.
٥. صعوبة التوافق مع المواقف المعقدة أو المتغيرة.
٦. صعوبة في التفكير التجريدي أو الاستدلالات وفهم العلاقات السببية.
٧. الاعتماد المفرط على اللغة اللفظية كوسيلة للتواصل الاجتماعي والتغلب على القلق. ويكون كلامهم مشوش ويستخدمون كلمات أو تعبيرات غير مفهومة أو خارج السياق، ويتكلمون بإسهاب، وتصريحات محرجة أو هجومية (مثل: نقد لاذع دون فهم تأثيرها على الآخرين).
٨. صعوبات في الحساب ومهارات المنطق الرياضي بالتزامن مع وضع أفضل في مهارات القراءة والتهجي.
٩. المهارات الاجتماعية الضعيفة تعكس صعوبات في الإدراك الاجتماعي، والحكم الاجتماعي، والعلاقات الشخصية، والانسحاب الاجتماعي.
١٠. زيادة خطر الإصابة بالقلق المفرط والاكتئاب.

٦- التشخيص الفارق لصعوبات التعلم غير اللفظية:

تتشابه أعراض بعض الاضطرابات مع صعوبات التعلم غير اللفظية؛ لذلك يخلط البعض بينها وبين بعض الفئات التشخيصية الأخرى مما يؤدي إلى سوء فهم وأخطاء في التشخيص، بينما يساعد وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم غير اللفظية والفئات التشخيصية الأخرى على خفض التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث، وتتضمن الفئات التشخيصية التي تتشابه مع صعوبات التعلم غير اللفظية ما يلي:

أ- اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد:

يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات في المعالجة الحسية والحركية، مما ينتج عنها سلوكيات كالحساسية للضوضاء، وصعوبة في المهارات الحركية الجديدة... الخ، وهذه الصعوبات توجد لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية عصبية مثل اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد (Lipton, 2013, p.98)، كما يتشابه اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد، وصعوبات التعلم غير اللفظية في جود صعوبات تنظيمية (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.99).

ورغم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية قد يفشلون في مهام الانتباه البصري، فغالبًا يؤدون بشكل جيد على المهام اللفظية المصاحبة، بينما الأطفال ذوو اضطراب انتباه المصحوب بنشاط زائد يُعانون من صعوبات عامة في الحفاظ على الانتباه سواء المثيرات اللفظية أو البصرية، كما لا يتسمون بانخفاض الذكاء غير اللفظي عن الذكاء اللفظي، ولا انخفاض المهارات الحركية الدقيقة، ولا صعوبات إدراك الأشكال المنتظمة، وإنتاج رسومات بسيطة بواسطة النسخ أو الذاكرة (Cornoldi, Mammarella & Fine, 2016, p.99).

ب- اضطراب التنسيق النمائي (Developmental Coordination Disorder (DCD):

حدد الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013, pp59-60) اضطراب التنسيق النمائي من خلال المعايير التشخيصية التالية:

١- اكتساب وتنفيذ المهارات الحركية المتناسقة أقل بكثير من المتوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد وبالنسبة لفرصة تعلم المهارة واستخدامها، فضلاً عن البطء وعدم الدقة في أداء المهارات الحركية (مثل: إمساك الأشياء باستخدام المقص أو أدوات المائدة، وخط اليد، وركوب الدراجة أو المشاركة في الألعاب الرياضية).

٢- العجز في المهارات الحركية السابق ذكرها يتداخل بشكل كبير وباستمرار مع أنشطة الحياة اليومية المناسبة للعمر الزمني (مثل الاهتمام ورعاية النفس) ويؤثر على الإنتاجية الأكاديمية/ المدرسية، والأنشطة المهنية، والترفيهية، واللعب.

٣- بدء الأعراض في فترة النمو المبكرة.

٤- لا يتم تفسير العجز في المهارات الحركية بأنها نتيجة إعاقة عقلية أو ضعف البصر ولا تُعزى إلى حالة عصبية تؤثر على الحركة (مثل: الشلل الدماغي، وضمور العضلات، والاضطرابات التكسية).

ويُعاني الطفل ذو اضطراب التنسيق النمائي من صعوبة في تعلم المهام الحركية الجديدة مثل الطباعة والنسخ، والقطع بالمقص، وغيرها من المهام الحركية الدقيقة الصعبة للغاية التي تتطلب استخدام اليدين، مثل قفل السحابات، وعقد الأزرار، وأربطة الحذاء... الخ، كما يبذل جهداً أكثر من غيره أو يستغرق وقتاً أطول لاستكمال الأنشطة اليومية، لأنه يُعاني من ضعف القوي العضلية، كما يجد صعوبة في الحفاظ على نفسه مستقيماً إذا وقف؛ ونتيجة لذلك يبدو أنه مترaxي في الوقوف، ويتعب بسهولة، وربما يتوكأ على الطاولة، والجدران أو الأثاث للحصول على دعم إضافي (Mamen, 2007, p.95)، وعلى الرغم من وجود بعض هذه الأعراض لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل الضعف في المهارات الحركية الدقيقة والكتابة

اليديوية، إلا أن الأطفال ذوي اضطراب التنسيق النمائي لا يعانون العديد من أعراض صعوبات التعلم غير اللفظية خاصةً صعوبات معالجة المعلومات البصرية المكانية (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.98).

ج- متلازمة اسبرجر (AS): **Asperger Syndrome**

تتشابه متلازمة اسبرجر، وصعوبات التعلم غير اللفظية في بعض الخصائص المشتركة مثل صعوبات في التنسيق الحركي، والإدراك البصري- المكاني، واللغة البراجماتية، والفهم الاجتماعي، بالإضافة إلى ارتفاع الذكاء اللفظي عن الذكاء غير اللفظي بصورة واضحة (Nyden et al., 2010, p.618)، وأيضاً صعوبات التفاعل الاجتماعي ومهارات التعامل مع الآخرين، كما أن العديد من مقاييس ومعايير التقييم التي يشيع استخدامها في تشخيص متلازمة اسبرجر لا تفرق بينها وبين صعوبات التعلم غير اللفظية (Mamen, 2007, p.80)، كما أسفرت نتائج بعض الدراسات عن إمكانية حدوث صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأفراد ذوي متلازمة اسبرجر مثل دراسة هاجبرج ونيددين وسدرلند وجيلبرج (Hagberg, Nydén, Cederlund, Gillberg, 2013) التي أسفرت نتائجها عن حدوث صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من الأفراد ذوي متلازمة اسبرجر بمعدل (1) لكل (5) أفراد من العينة.

وعلى الرغم من وجود تشابه بينهما في بعض النقاط إلا أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يتميزون عن الأفراد ذوي متلازمة اسبرجر بوجود تفاوت كبير بين قدراتهم اللفظية وغير اللفظية (Mamen, 2007, p.78)، كما يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بعدم وجود السلوكيات والاهتمامات والأنشطة النمطية المتكررة كتلك الموجودة لدى الأطفال ذوي متلازمة اسبرجر (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.96)، وعلى الرغم من أن الاثنان يُعانيان من صعوبات في الوظائف التنفيذية إلا أن هناك فروق دقيقة بينهما، وهذا ما أشارت إليه دراسة سمرد- كليمان وفين وبلدسو (Semrud-Clikeman, Fine, & Bledsoe, 2014) التي أوضحت نتائجها أن الأطفال ذوي متلازمة اسبرجر يعانون مشاكل في المرونة الإدراكية، والتسلسل البصري أكثر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، كما أكدت دراسة بيك (Peake, 2013) على وجود اختلاف في التقييم والتدخل بين متلازمة اسبرجر، وصعوبات التعلم غير اللفظية، على الرغم من التشابه بينهما.

و- متلازمة ويليمز **Williams Syndrome**

يتشابه الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية، والأطفال ذوو متلازمة ويليمز في عدة جوانب تتمثل في وجود أضرار بقنوات الربط في الدماغ، وقصور في التفكير المنطقي أو

المجرد، وفهم الأرقام، ومعالجة المعلومات غير اللفظية، والقدرة على التركيز، بينما تتفوق مهاراتهم اللفظية على مهاراتهم الأدائية، ولديهم ذاكرة لفظية وسمعية ومهارات لغوية قوية بشكل ملحوظ، إلا أن الأطفال ذوي متلازمة ويليمز يتميزون عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بكونهم اجتماعيين جداً (Molenaar-Klumper, 2002, p.69-70).

ز- صعوبات التعلم اللفظية **Verbal learning disabilities**

أوضحت دراسة تشا وتشيا (Chua, & Chia, 2014) أن صعوبات التعلم ليست حالة منفصلة في حد ذاتها، ولكن يتم توزيع أعراضها على سلسلة متصلة من المظاهر في أنواع فرعية مختلفة وما يرتبط بها من شذوذ.

فصعوبات التعلم اللفظية (عسر القراءة) هي اضطراب عقلي يؤثر على قدرة الفرد في معالجة المعلومات اللفظية (Ward, Bush, & Braaten, 2019, p.21)، وعلى الرغم من كون صعوبات التعلم غير اللفظية وعسر القراءة ضمن صعوبات التعلم، لكن غالباً ما يتم وصف كلا الصعوبتين على أنهما ذات مشاكل تعلم عكسية لأن نقاط القوة في إحدهما هي نقاط ضعف في الآخر والعكس، فعسر القراءة هي صعوبة ناجمة عن اضطراب في الجانب الأيسر من الدماغ، أما صعوبات التعلم غير اللفظية هي صعوبات ناجمة عن اضطراب في الجانب الأيمن من الدماغ، كما يُعاني ذوي عسر القراءة من ضعف المعالجة الصوتية، بينما يتميز ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بوعي صوتي ممتاز (Martin, 2007, p.41)، لكن لديهم نقاط ضعف في بعض المجالات النفس عصبية تتحدد في الإدراك اللمسي والبصري، والأداء على المهام الحركية المعقدة، والتعامل مع المواقف الجديدة، كما لديهم نقاط قوة في بعض المجالات النفس عصبية الأخرى تتمثل في الإدراك السمعي والذاكرة السمعية عن ظهر قلب، والقدرة على تعلم المهام الحركية البسيطة (Martin, 2007, p.25)، وأكدت نتائج دراسة تونج وتونج وكينج ياو (Tong, Tong, & King Yiu, 2018) أن المعالجة الصوتية هي عامل محتمل يفسر صعوبة القراءة في اللغة.

٧- أسباب صعوبات التعلم غير اللفظية:

لم يتم تحديد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم غير اللفظية بشكل دقيق إلى الآن، ولكن حاول بعض الباحثين وضع بعض الفرضيات لتفسيرها، تتمثل فيما يلي:

أ- العوامل الوراثية:

أشارت الأبحاث الطولية التي اهتمت بالدراسات الأسرية بصعوبات التعلم إلى تفسير حدوثها إلى العوامل وراثية أو التعلم الاجتماعي أو مزيج منهما، كما يميل الأطباء الذين يتعاملون مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى التأكيد على هذه القضية، فهناك

احتمال أن أحد الوالدين أو كلاهما أظهرتا علامات صعوبات التعلم غير اللفظية في صغرهم (Mamen, 2007, p.29)، فقد كشفت نتائج دراسة مكان وآخرين (McCann et al., 2008) من خلال دراسة حالة طفل ووالده عن وجود نفس الصفات التشخيصية لصعوبات التعلم غير اللفظية لديهما، كالعجز البصري- المكاني، وارتفاع الذكاء اللفظي عن الذكاء غير اللفظي بشكل ملحوظ، كما أسفرت نتائج دراسة أنتشل وكهان (Antshel & Khan, 2008) عن وجود احتمال لعامل الوراثة في حدوث صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال، بينما يرى دافيز وبروتمان (Davis & Broitman, 2011, p.21) عدم وجود دليل كافي لإثبات عامل الوراثة لدى عائلات الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ب- نموذج المادة البيضاء White matter model:

تتكون المادة البيضاء من خلايا عصبية موجودة في أنسجة الدماغ، ووظيفتها الربط بين الأجزاء المختلفة من الدماغ مع بعضها البعض، وتسمى بالمادة البيضاء لأن الألياف العصبية مغطاة بمادة المايلين، وهي عبارة عن مادة دهنية ذات ألوان فاتحة تعمل كعازل والتي يمكن تشبيهها بالمادة البلاستيكية الموجودة على الأسلاك الكهربائية، والمادة البيضاء في جوهرها هي نظام الأسلاك في الدماغ، والمايلين (المادة الدهنية) يسمح بسرعة نقل المعلومات داخل الدماغ، فالمايلين كما يشير رورك (Rourke 1989) هو السبب المرجح لحدوث صعوبات التعلم غير اللفظية، حيث يتم تقليل سرعة معالجة الطفل للإشارة التي يستقبلها، كما أنها لا ترسل بدقة أو تصل إلى وجهتها الصحيحة، وبالتالي فعلى الرغم من أن مراكز المعلومات في الدماغ قد تكون سليمة، إلا أن انتقال الإشارات لا يعمل بشكل صحيح، بعبارة أخرى، هناك "ماس كهربائي" في مكان ما في دماغ الطفل. فهناك قدر غير متناسب من المادة البيضاء في النصف الأيمن من الدماغ مقابل النصف الأيسر؛ وهذا يعني أن نصف الدماغ الأيمن هو النصف المضطرب، وفي المقابل يبدو أن الجوانب الوظيفية في نصف الدماغ الأيسر لا تزال سليمة نسبياً؛ ولذلك فاللغة وغيرها من المهارات التي يتم معالجتها في النصف الدماغ الأيسر تكون قوية أما المهارات البصرية المكانية، والمنطقية، وغيرها من الجوانب غير اللفظية التي تتم في نصف الدماغ الأيمن تكون ضعيفة، كما تتطلب مهارات التفكير العليا استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معاً لدمج المعلومات المعقدة، وهذه المهارات هي أيضاً ضعيفة لأن أحد نصفي الدماغ لا يعمل بشكل صحيح (Tanguay, 2003, p.25).

ويعتقد أن الخلل في المادة البيضاء (المايلين) الموجودة في نصف الدماغ الأيمن يسبب مشاكل في التخطيط وتنظيم الوقت والإدارة، وحل المشكلات، وصنع القرار، وتكوين الصداقات، وهذا أمر يصعب فهمه من القائمين على تعليم الأطفال (Rissman, 2011, p.209).

ج- شذوذ في الدماغ:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود شذوذ في الدماغ لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل دراسة سمرد-كليمان وفين (Semrud-Clikeman & Fine, 2011) التي أسفرت نتائجها عن وجود شذوذ في الدماغ لدى ٢٥٪ من عينة قوامها (٢٨) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، كما قارن بونر وهاردي وويلارد وجررانجان (Bonner, Hardy, Willard, Gururangan, 2009) بين البيانات التشخيصية لصعوبات التعلم غير اللفظية وعينة من الناجين من ورم المخ وكشفت النتائج عن ارتفاع ذكاءهم اللفظي عن ذكاءهم غير اللفظي، كما كانت مهارة القراءة لديهم أقوى من الرياضيات، كما يعانون من ضعف التنسيق الحركي البصري، وسرعة المعالجة، وضعف التواصل مع الآخرين، وصعوبة معرفة المعايير الاجتماعية المقبولة من المجتمع، كما كشفت دراسة بودستا وبيراتور وبوفي ومارنكو وكالزولاري (Podestà, Briatore, Boghi, Marengo & Calzolari, 2011) عن وجود علاقة بين الخلل في نصف الدماغ الأيمن، وحدث صعوبات التعلم غير اللفظية.

د- الجسم الثفني Corpus Callosum:

يحتوي الجسم الثفني على كمية كبيرة من المادة البيضاء، التي تربط بين نصفي الدماغ الأيمن والأيسر؛ لذلك فالمناطق البصرية الأولية والثانوية، فضلاً عن أماكن الدمج البصري، واللغة، والوظائف المكانية/ الحسية ترتبط عن طريق الجزء الخلفي من الجسم الثفني المسمى Splenium (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.65)، ويرى بعض الباحثين أن إصابة الجسم الثفني الذي يربط نصفي الدماغ يمكن أن يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم غير اللفظية، فقد أوضحت نتائج دراسة فين ومسيلاك وسيمرد-كليمان (Fine, Musielak & Semrud-Clikeman, 2014) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لديهم جسم ثفني أصغر حجماً عن الطبيعي.

٨- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

ينتم ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بعجز في بعض المهارات الأكاديمية (الفهم القرائي والهجاء والحساب)، والمهارات الاجتماعية (استخدام فعال للمعلومات اللفظية أكثر من المعلومات غير اللفظية في المواقف الاجتماعية)، وعجز في بعض العمليات النفسية، وعموماً، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية دون سن الرابعة يُعانون عجزاً بسيطاً في الوظائف النفسية والاجتماعية، ويعد هذه الفترة، تظهر مظاهر الاضطراب النفسي بشكل متكرر، وربما يوصف الطفل بأن لديه فرط حركة، ثم يتبع هذه المرحلة قصور النشاط الحركي، وأثناء مرحلة الطفولة المتأخرة وأوائل مرحلة المراهقة، يُعاني من بعض الأمراض النفسية المتنوعة، مثل

الانسحاب، والقلق، والاكتئاب، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا، وعجز في المهارات الاجتماعية (Rourke, 2005, p.111)، وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن صعوبات التعلم غير اللفظية تؤثر على الشخصية بعدة جوانب، وهذا التأثير يؤدي إلى عدة خصائص معرفية عقلية ونفسية واجتماعية وحركية ولغوية، تتمثل فيما يلي:

أولاً: الخصائص العقلية:

يتسم ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بعدد من الخصائص العقلية تتضمن ما يلي:

١/ القدرة العقلية العامة:

يتسم معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بأن ذكائهم في الحدود الطبيعية، ولكن يتميزون بارتفاع درجات ذكائهم اللفظي عن ذكائهم غير اللفظي (البصري-المكاني) بأكثر من (١٥) درجة (Hagberg, Nydén, Cederlund & Gillberg, 2013, p.553)، وقد أوضحت نتائج دراسة مارجوليز وآخرين (Margolis et al., 2017) أن الأطفال الذين يعانون من تباعد بين ذكائهم اللفظي وغير اللفظي يعانون من عجز معرفي واضح.

٢/ العمليات العقلية:

يتسم الأفراد ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بصعوبات نوعية في بعض العمليات العقلية يتمثل فيما يلي:

أ- قصور الانتباه البصري واللمسي:

يُعاني ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور نوعي في الانتباه والتشتت البصري واللمسي، فلا يمكنهم التعامل بصريًا مع العالم المعقد، فلا ينظرون إلى التفاصيل المطلوبة لتمييز الأنماط ذات الصلة، وبالتالي يجدون صعوبة في غرلة المحفزات البصرية التي ليس لها صلة بالموضوع، كما يقضون الكثير من الوقت في الانتباه لموضوعات بصرية ليست ذات صلة بالموضوع، ولا يستطيعون التعامل مع الرياضيات، ولا فحص المادة المعروضة بسرعة لاقتطاف المعلومات ذات الصلة بسبب ضعف الاهتمام بالتفاصيل البصرية، وذلك لأن مهاراتهم البصرية والحركية والإدراكية غالبًا ما تكون ضعيفة (Mamen, 2007, p.100).

ب- قصور الإدراك البصري واللمسي:

يُعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور نوعي في الإدراك يتمثل فيما يلي:

١- صعوبات في الإدراك اللمسي: عادةً ما تكون أكثر وضوحًا على الجانب الأيسر من الجسم، لكن هذه الصعوبات تكون بسيطة وتتحسن مع التقدم في العمر، ولكن صعوبات التعامل مع المدخلات اللمسية المعقدة تميل للاستمرار (Rourke & Tsatsanis, 2000, p.235).

٢- صعوبات في الإدراك البصري- المكاني: يتضمن الإدراك البصري المهارات الفرعية التالية:
- التمييز البصري: تعني القدرة على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين عدة مثيرات من خلال إدراك الخصائص الرئيسية المميزة لكل منها سواء الشكل، واللون، والحجم.
- الإغلاق البصري: يتمثل في القدرة على التعرف على الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط.

- إدراك العلاقات المكانية: يتمثل في قدرة الفرد على إدراك وضع الأشياء في الفراغ.
- التمييز بين الشكل والأرضية: يتمثل في قدرة الفرد على تمييز مثير عن مثيرات أخرى توجد في الخلفية المحيطة بهذا المثير. (نازك أحمد التهامي وآخرين، ٢٠١٨، ص ١٠٤)
ويُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور واضح في مهارات الإدراك البصري المكاني مثل التمييز بين الاتجاهات (اليسار، واليمين)، والتنظيم المكاني (Schatz, 2013, p.43)، وصعوبات معالجة المعلومات البصرية (Evans-Smith, 2013, p.185)، وهذا ما كشفت عنه دراسة مامارلا وآخرين (Mammarella et al., 2009) ودراسة مامارلا وبازجلينا (Mammarella & Pazzaglia, 2010)، ودراسة مامارلا وومفتي وبازجلينا وكورنولدي (Mammarella, Meneghetti, Pazzaglia, & Cornoldi, 2015) ودراسة وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦)، ودراسة كارديلو ومامارلا وجاركييا وكورنولدي (Cardillo, Mammarella, Garcia, & Cornoldi, 2017)، ولم تقتصر صعوبات الإدراك البصري على الأطفال فقط بل على المراهقين أيضاً فقد أوضحت نتائج دراسة كورنولدي ووفيسيلي وجيوفري وميراندولا (Cornoldi, Ficili, Giofre, Mammarella, & Mirandola, 2011)، ودراسة ستوتس (Stothers, 2018) أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من ضعف المعالجة البصرية.

٣- صعوبة في التوجه المكاني: واحدة من السمات الأكثر غرابة لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية هو عدم القدرة على إيجاد طريقهم (Martin, 2007, p.36)، فيُعاني الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة كبيرة في معرفة أين هو؟ أو الأشياء الأخرى في الفراغ؛ لذلك فالتوجه المكاني إلى المدرسة يمثل مشكلة كبيرة بالنسبة له (Tanguay, 2003, p.21).

٤- صعوبة الإدراك الزمني: يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة في الإدراك الزمني (Molenaar-Klumper, 2002, p.31)، كما أن إحساسهم الزمني مشوه، وينعكس هذا التشوه في سوء تقدير الوقت المنقضي خلال الأنشطة المشتركة وسوء تقدير الوقت أثناء اليوم (Rourke & Tsatsanis, 2000, p.235).

ج- ضعف الذاكرة البصرية:

تتمثل الذاكرة البصرية في القدرة على استرجاع المثيرات البصرية بعد فترة من رؤيتها (نازك أحمد التهامي وآخرون، ٢٠١٨، ص١١٧)، ويُعاني الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور نوعي في الذاكرة يتمثل في صعوبات الذاكرة البصرية حيث يُعاني صعوبة في استدعاء المعلومات البصرية والمكانية، وبالتالي فله صعوبة مع المهام التي تتطلب تعلم معلومات جديدة من خلال ربطها مع المواد التي تعلمها سابقاً (Semrud-Clikeman & Ellison, 2009, 304)، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود صعوبات في الذاكرة البصرية-المكانية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية منها دراسة مامارلا وبزاجليا (Mammarella & Pazzaglia, 2010)، ودراسة مامارلا ولكانجلي وكورنولدي (Mammarella, Lucangeli, & Cornoldi, 2010)، ودراسة ناريموتو وماتسرا وتاكزوا وميتسهاشي وهيراتاني (Narimoto, Matsuura, Takezawa, Mitsuhashi, & Hiratani, 2013)، ودراسة جاركيا ومارمالا وتريبودي وكورنولدي (Garcia, Mammarella, Tripodi & Cornoldi, 2014)، ودراسة جاركيا ومارمالا وتريبودي وكورنولدي (Garcia, Mammarella, Pancera, Galera, & Cornoldi 2015)، ودراسة مامارلا وكارديلو وزوكانت (Mammarella, Cardillo, & Zocante, 2019)

د- قصور في تشكيل المفهوم:

يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور نوعي في تشكيل المفهوم يتمثل في قصور تشكيل المفاهيم المكانية والمواقف (Molenaar-Klumper, 2002, p.31).

هـ- صعوبة حل المشكلات غير اللفظية:

يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات في التفكير المنطقي وحل المشكلات غير اللفظية (Fine, 2013, p.322)، فقد كشفت نتائج دراسة ستشيف وبامينجر تولدو (Schiff, Bauminger & Toledo, 2009) عن انخفاض قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على النجاح في حل المشكلات.

٣/ الوظائف التنفيذية **Executive Functions**:

هي مجموعة من العمليات العقلية التي تساعد على اتصال التجربة السابقة مع الإجراءات الحالية، ويستخدمها الأفراد لأداء أنشطة (مثل: التخطيط، والتنظيم، ووضع الاستراتيجيات، والانتباه إلى التفاصيل وتذكرها، وإدارة الوقت والمسافة)، ويمكن أن تظهر مشكلة مع وظيفة تنفيذية لدى الأفراد في أي سن، ولكن تصبح أكثر وضوحاً مع الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك عندما يتطلب العمل المدرسي الأداء بشكل مستقل دون مساعدة من

الآخرين (Judd, 2012, p.10)، وكما يبدو من التسمية فمصطلح الوظائف التنفيذية مصطلح إداري، باعتبار أن مهمة مدير أي مؤسسة أو قسم تكمن في متابعة ومراقبة كافة أقسام مؤسسته، والأفراد القائمين بالعمل في هذه الأقسام، بحيث تسير المؤسسة بمديرها وموظفيها نحو هدف معين يجب تحقيقه بكل فاعلية وكفاءة، فهي بمثابة مجموعة من القدرات المعرفية التي تنظم وتتحكم في كل من القدرات الأخرى والسلوك، وتتضمن القدرة على المبادرة بالأفعال أو إيقافها، ومراقبة السلوك وتغييره عند اللزوم، والتخطيط للسلوك المستقبلي عند مواجهة مهام أو مواقف جديدة (سامي عبد القوي، ٢٠١٠، ص ٢٧٦).

أبعاد الوظائف التنفيذية:

- تتضمن الوظائف التنفيذية مجموعة من الأبعاد أو الوظائف، ومنها ما يلي:
- التخطيط Planning: التفكير المسبق والتأمل والتنظيم التمهيدي بأسلوب منطقي للعناصر الأساسية المرتبطة بحل مشكلة معينة في تسلسل معقول وذلك من أجل الوصول للهدف (يوسف جلال يوسف، ومحمد عبد السميع رزق، وإيناس محمد عبد الله، ٢٠١٦، ص ١٢٨).
 - الذاكرة العاملة Working Memory: تشير إلى القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل ومعالجتها لحظة بلحظة أثناء العمليات العقلية المعقدة واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة، وتنفيذ المهمة (يوسف جلال يوسف وآخرون، ٢٠١٦، ص ١٢٩).
 - كف الاستجابات غير المناسبة Inhibition of unsuitable/unwanted responses: هي القدرة على إجراء الكف المقصود والآلي للأفكار غير المرغوبة (عبد الرحمن درباش موسى الزهراني، ٢٠١٦، ص ٤٣٦)، فقد نشعر برغبة مفاجئة في قول شيء ما أو القيام بفعل ما قد يسبب لنا العديد من المشاكل، كالتعليق على سلوك الآخرين أو انتهاك القوانين أو نماذج السلطة كرئيس العمل أو ضباط الشرطة، ولكن سرعان ما نقمع هذه الرغبات (سامي عبد القوي، ٢٠١٠، ص ٢٧٧).
 - التحكم الانفعالي Emotional Control: القدرة على ضبط وتعديل الاستجابات الانفعالية بشكل ملائم (يوسف جلال يوسف وآخرون، ٢٠١٦، ص ١٣٠).
 - المراقبة الذاتية Self-Monitoring: تتضمن القدرة على فحص الذات وفحص العمل، وتقييم الأداء للتأكد من دقة إنجاز الهدف، وتتبع جهود الذات والآخرين، كما تتضمن مراقبة وترميز المعلومات التي لها علاقة بالمهمة، ومراجعة المعلومات في الذاكرة العاملة، وذلك بإبدال المعلومات القديمة والتي ليس لها علاقة بالمهمة بمعلومات جديدة لها علاقة بالمهمة المطلوبة (Oates & Graysin, 2004, p. 214).

- المرونة العقلية Mental flexibility: هي القدرة على تنويع الأفكار، والتحول من فكرة إلى أخرى عند التعرض لمثير معين، والقدرة على تحويل مسار التفكير حول موضوع معين (عبد الرحمن درباش الزهراني، ٢٠١٦، ص ٤٣٦)، وتقاس المرونة العقلية من خلال قدرة الفرد على تحويل انتباهه من مهمة أو مثير إلى مهمة أخرى أو مثير آخر (يوسف جلال يوسف وآخرون، ٢٠١٦، ص ١٢٩)

ويُعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية صعوبات كبيرة في مجال الوظائف التنفيذية، على وجه التحديد صعوبات في التخطيط، التنظيم، الذاكرة العاملة، كفاية الاستجابات غير الملائمة (خاصةً مع الاستجابات اللفظية والسلوكية)، المرونة المعرفية العقلية، والمراقبة الذاتية (Stein, & Krishnan, 2018, p.110)، فقد كشفت دراسة جاتس (Gates, 2009) عن ضعف الوظائف التنفيذية للأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، كما أوضحت نتائج دراسة يو وزانج وليو وزنج (Yu, Zhang, Liu, & Zhang, 2008) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أقل مرونة في التعامل مع الآخرين من الأطفال العاديين، كما أوضحت نتائج دراسة كوتزل (Cottrell, 2011) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يتصفون بعدم المرونة العقلية، والاستجابة بشكل جيد للروتين، بينما يستجيبون بشكل سيئ للتغيير، ويعانون اضطرابات في مواجهة الأحداث اليومية والمواقف والمهام الجديدة.

ثانياً: الخصائص اللغوية:

يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بقدرات لفظية متقدمة، بما في ذلك ذاكرة لفظية متطورة جداً، والإسهاب الطويل وتكرار الكلام، والاعتماد المفرط على اللغة اللفظية كوسيلة رئيسية للتواصل الاجتماعي، وجمع المعلومات، والتخفيف من القلق، واضطرابات في محتوى اللغة واللغة البراجماتية (Rourke & Tsatsanis, 2000, pp235-236).

ويتسم النمو اللغوي للأطفال الرضع ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بأنه بطيء جداً، فيظن الوالدان أنهم صم أو بكم، ولكن في مرحلة لاحقة يتطور لديهم النمو اللغوي بوتيرة أسرع، فيتحدثون كثيراً، مع استخدام مفردات كثيرة، ويعرفون كل شيء تقريباً، وبسبب غزارة الإنتاج اللفظي للطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية، يظن من يتعامل معه بأن لغته تنمو بشكل جيد للغاية، ولكن عند الاستماع بعناية له يلاحظ أنه مشغولاً للغاية، وغير مهتم، ونبرة صوته ليس لها علاقة بمضمون الكلام، على الرغم من أن كلامه يشبه الكبار، ولديه ذاكرة لفظية جيدة حيث يتذكر الأشياء كما سمعها في الماضي، أما المشاكل اللغوية التي يواجهها الطفل فهي مشاكل متعلقة بالمضمون والبراجماتية، فالطفل لديه مشكلة في اللغة البراجماتية، مما يؤدي إلى مشاكل في التواصل مع الآخرين (Molenaar-Klumper, 2002, pp33-34).

ثالثاً: الخصائص الأكاديمية:

تتفاوت المهارات الأكاديمية لدى الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك لأن وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر تنطوي على مهام أكاديمية معينة تتمثل فيما يلي:

أ- ينطوي وظائف الدماغ الأيسر على المهام الأكاديمية التالية: القراءة، والإملاء، والمفردات، وتذكر الحقائق.

ب- بينما ينطوي وظائف الدماغ الأيمن على المهام الأكاديمية التالية: المهارات التنظيمية، والتعبير الكتابي، والفهم القرائي، والمفاهيم الزمنية، والتفكير المجرد، وحل المشكلات، والتواصل بين الأشخاص، والمهارات الاجتماعية. (Burger, 2004, p.143)

لذلك نجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية يتفوقون في مجالات تتمثل في القراءة، والهجاء، والمفردات، وتذكر الحقائق، بينما يعانون من صعوبات في مجالات تتمثل في الفهم القرائي، والتفكير المجرد، والمفاهيم الزمنية، وحل المشكلات غير اللفظية؛ لذلك يحتاجون إلى تعديلات في الفصول الدراسية لاستيعاب أسلوبهم في التعلم حيث لا يستطيعون معالجة المعلومات البصرية والسمعية في وقت واحد (Burger, 2004, p.143)، وتتمثل مهاراتهم الأكاديمية فيما يلي:

١- **القراءة:** يمتلك الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية مفردات لغوية جيدة، كما يستطيعون القراءة والتحدث بشكل جيد (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.1)، كما يمتلكون ذاكرة جيدة للأصوات، والكلمات والعبارات، ولديهم قدرة عالية على التمييز السمعي والتحليل والتركيب، ويستطيعون من خلال القراءة الجماعية تحقيق مستوى مناسب من القراءة، وذلك بفضل ربط الحروف المكتوبة مع صوتها عند نطقها مع الجماعة الطلابية، ثم تصبح القراءة نشاطاً روتينياً؛ ولذلك يستطيعون القراءة بسرعة كبيرة، مع القليل جداً من التجويد أو علامات الترقيم، والميل إلى تخمين صوت الكلمات، لكنهم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي (Molenaar-Klumper, 2002, p.37)، وقد كشفت دراسة وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦) عن وجود صعوبات في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- **الكتابة:** تعتمد مهارات التعبير الكتابي على عدة عمليات معرفية متميزة ولكن المترابطة، وتأخر الطفل في امتلاك مهارات الكتابة يمكن أن يؤدي إلى نقاط ضعف مستمرة في التعبير الكتابي، والتأخير في التعبير الكتابي يمكن أن يؤثر بدوره على قدرة الطفل على إثبات المعرفة على جميع المجالات الأكاديمية (O'Donnell & Colvin, 2019, p.61)، ويُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بشكل عام من انخفاض مستوى الكتابة اليدوية فتكون الحروف مختلفة ومتفاوتة الحجم (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.1)؛ لذلك يعد

التناقض الواضح بين مهاراتهم اللفظية وأعمالهم الكتابية أكثر ما يلفت الانتباه إليهم في المدرسة، ويكون النسخ الخطي لديهم بطيئاً للغاية، سواء من السبورة أو من الكتاب أو من مصادر أخرى، لأنهم لا يستطيعون تذكر شكل الحروف أو الكلمات التي تبدو أنها طويلة لنقلها إلى الورق، كما أن قدرتهم الإملائية ضعيفة، نظراً لأنهم لا يتذكرون الشكل الصحيح للكلمات من ذاكرتهم البصرية، وإذا تم إجبارهم على الكتابة بشكل سريع، فيكون لديهم العديد من الأخطاء مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط، وفي كثير من الأحيان يخجلون من أعمالهم أو لا يكملون المهام أو لا يسلمون المهام التي أنجزت، وهذا يعد من العلامات الأكثر شيوعاً لديهم، كما تؤدي مشاعر الحرج إلى الاختباء داخل مكاتبهم أو وراء شنطهم المدرسية أو في المنزل، كما أن الكتب المنزلية غالباً ما تُفقد أو تُنسى (Mamen, 2007, pp.90-91)، وقد كشفت نتائج دراسة وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦) عن وجود صعوبات في التعبير الكتابي والتهجئة، والكتابة اليدوية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم غير اللفظية.

٣- الرياضيات: يُعاني الأطفال ذوو صعوبات تعلم غير اللفظية من صعوبات دالة في الرياضيات والاستدلال الاستنتاجي (ثناء عبد الودود عبد الحافظ، ٢٠١٦، ص ٩١)، ويرجع هذا إلى وجود صعوبات في الوظائف التنفيذية لديهم، مثل: مهارات التخطيط والتسلسل، وتنظيم المعلومات في الذاكرة العاملة، إضافة إلى صعوبات في المهارات البصرية - المكانية مثل ترتيب وتسلسل وتتبع الاتجاه (يسار/ يمين أو أعلى/ أسفل) والموضع في الفراغ، وتفسير الرسوم البيانية (Matthaei, 2013, p.180)، وقد كشفت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، مثل دراسة مامارلا ولكانجلي وكورنولدي (Mammarella, Lucangeli, & Cornoldi, 2010)، ودراسة مامارلا وآخرين (Mammarella et al., 2013)، ودراسة مامارلا وجيوفري وفرارا وكورنولدي (Mammarella, Giofrè, Ferrara, & Cornoldi, 2013)، ودراسة كرولين وفاندركلاسين وألاير وبولاريس ونول (Crollen, Vanderclausen, Allaire, Pollaris, & Noël, 2015)، ودراسة وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦).

رابعاً: الخصائص الحركية:

يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية انخفاضاً في المهارات الحركية يتمثل

فيما يلي:

أ- صعوبة التنسيق النفس حركي:

يُعاني الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات بالغة في التعامل مع المهام الحركية (ثناء عبد الودود عبد الحافظ، ٢٠١٦، ص ٩١)، ونتيجة لكونه يُعاني صعوبة كبيرة مع

أنماط الحركة التي تتطلب التنسيق الحركي (مثل: عقد رباط الحذاء، وتناول الطعام، وارتداء ملابس، والتسلق)؛ لذلك فلا يرغب في تناول الطعام بالشوكة أو الملعقة، كما يُعاني من خوف المرتفعات، وصعوبة في الكتابة، فقبطته على القلم تتم بصعوبة شديدة، كما يؤدي ضعف التنسيق الحركي وعدم القدرة على التقييم المكاني والزمني إلى جعله أكثر عرضة للحوادث ومن المرجح أن يكون مرفوضاً اجتماعياً (Molenaar-Klumper, 2002, p.28)، وقد أسفرت نتائج دراسة كوياناني ومالكي (Kouhbanani, & Maleki, 2013) عن انخفاض مهارات التوازن والتناسق الحركي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ب- انخفاض المهارات الحركية الدقيقة:

يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض المهارات الحركية الدقيقة، حيث لا يستطيعون أداء المهام التي تتطلب التحكم والإمساك بالأشياء مثل استخدام القلم الرصاص، والرسم بأقلام التلوين، واستخدام المقص؛ لذلك يحتاجون إلى الدعم من المعالج الوظيفي لتدريبه على التحكم في هذه المهارات (Tanguay, 2003, p.101)، وقد أسفرت نتائج دراسة كوياناني ومالكي (Kouhbanani, & Maleki, 2013) عن انخفاض المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

بينما أسفرت نتائج دراسات أخرى إلى عدم فروق بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المهارات الحركية مثل دراسة ويكنسون- سمس، وسمرد- كليمان (Wilkinson-Smith & Semrud- Clikeman, 2014) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والأطفال العاديين في سرعة الأداء الحركي، بل أكثر من ذلك كان الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية أسرع من الأطفال العاديين في الأداء الحركي، كما كشفت نتائج دراسة سمس وكليمان (Smith & Clikeman, 2012) عن عدم وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والأطفال العاديين في المهارات الحركية.

ونظرًا لتضارب نتائج الدراسات التي أشارت إلى المهارات الحركية لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية فلا يمكن الاعتماد على الخصائص الحركية في التعرف على صعوبات التعلم غير اللفظية.

خامسًا: الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

يتسم الأفراد ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بقدرات مرتفعة في التفكير اللفظي، وتنمية المفردات والمعرفة، والذاكرة السمعية، واللغة التعبيرية والاستقبالية، ومهارات القراءة، ولكنهم يعانون في الوقت نفسه من مجموعة واسعة من الصعوبات تتمثل في صعوبات التفكير غير اللفظي، ومجالات الإدراك اللمسي والبصرية، والتوجه المكاني، وتكامل وتنظيم المعلومات،

والمنطق الاستنتاجي، والتكيف مع الجديد، وسرعة المعالجة، والرياضيات، وحل المشكلات، والإنتاج الكتابي، وصعوبات كبيرة في مجال الوظائف التنفيذية، على وجه التحديد التخطيط وتحديد الأولويات، والتنظيم، والرصد الذاتي، والتنظيم الذاتي، والجمع بين نقاط الضعف في المعالجة غير اللفظية، والضعف في الوظائف التنفيذية تساهم بشكل واضح في حدوث صعوبات اجتماعية لهم (Stein & Krishnan, 2018, p.129)؛ لذلك يُعاني الأطفال ذوو صعوبات

التعلم غير اللفظية العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية، والتي تتمثل فيما يلي:

أ- **تذبذب مستوى النشاط:** يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من تذبذب مستويات النشاط بين سلوك النشاط الزائد، والانشغال والسلوك المستهتر، وذلك في سن الرابعة أو الخامسة من عمرهم، والتي تتحول إلى السلوك الهادئ جدًا نتيجة التعرض للرفض من الآخرين، والفشل في مختلف مجالات حياتهم الدراسية، فيتطور لديهم عدم المبادرة، وعندما يصلون إلى مرحلة المراهقة والبلوغ يتصفون بالسلبية، والسلوك الانسحابي، وفي بعض الحالات تتحول إلى الاكتئاب (Molenaar-Klumper, 2002, p.32).

ب- **صعوبات الإدراك الاجتماعي:** يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات الإدراك الاجتماعي (فهم التواصل غير اللفظي والتفاعلات الاجتماعية)، مما يؤدي إلى ضعف القبول الاجتماعي، كما يكافحون من أجل تنظيم حياتهم الانفعالية والاستجابات السلوكية لتفاعلات الأقران (Stein, & Krishnan, 2018, p.10)، وقد كشفت نتائج دراسة سكوت (Scott, 2016) عن انخفاض مهارات التفاعل الاجتماعي مع الأقران وعدم الاهتمام بالآخرين لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ج- **صعوبة التكيف مع التغيير:** يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة كبيرة في التكيف مع التغييرات في حياته الروتينية (مثل: تغيير مدرس الفصل، وتغيير الجدول اليومي... الخ) (Tanguay, 2003, p.21)، وقد أوضحت نتائج دراسة سكوت (Scott, 2016) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من صعوبات الإدراك والتكيف الاجتماعي.

د- **صعوبة إدراك الانفعالات:** يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة إدراك مشاعره أو مشاعر الآخرين، فقدرتهم على الشعور بالانفعالات المناسبة في وضع معين أقل من الطبيعي (على سبيل المثال، يضحكون في حالة ليست مثيرة للضحك أو يستخدمون كلمة دون معرفة المشاعر الدالة على هذه الكلمة)، أيضًا فإنهم لا يفهمون عندما يشير شخص آخر إلى شيئاً يمس المشاعر والعواطف (Molenaar-Klumper, 2002, p.34).

هـ- **الخوف:** يشعر الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بالخوف وعدم الأمان وذلك لأنهم لا يدركون مفاهيم السبب والنتيجة، ولديهم صعوبة استيعاب الفكاهة، ويحاولون تبسيط السلوك، ومن الصعب عليهم تصور المشكلات (Molenaar-Klumper, 2002, p.36)، كما يُعانون من خوف هائل من الأصوات العالية، مثل صوت جرس المدرسة أو صوت سحب الكراسي أو الطاولات من مكان لآخر في المبنى، ويبدو أن الأصوات تتضخم لديهم عند سماعها، لأنهم أكثر استخدامًا للمعلومات الصوتية، فقدرتهم على الإدراك السمعي أفضل بكثير من قدرتهم على الإدراك البصري (Molenaar-Klumper, 2002, p.30-31).

و- **اضطرابات نفسية:** يمثل التواصل الجسدي صعوبة بالغة في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، هذا الانزعاج من التواصل الجسدي يعبر عنه الطفل في سن مبكرة عن طريق نوبات الغضب، وفرط النشاط والنزاعات التدميرية، وعندما يكبر الطفل يعبر عن قلقه من خلال الخوف، والاكتئاب، والانسحاب (Molenaar-Klumper, 2002, p.34)، ويؤدي القلق في كثير من الأحيان إلى تجنب الأنشطة المدرسية وبالتالي انخفاض المشاركة في المناهج الدراسية وضعف الأداء الأكاديمي، وقد يصل الأمر إلى رفض المدرسة (Micco, Edmunds, Baron, Hoover, & Park, 2019, p.203)

٩- أساليب علاج صعوبات التعلم غير اللفظي:

تعددت الأساليب الفعالة في علاج صعوبات التعلم باختلاف الاختصاصات المختلفة التي اهتمت بصعوبات التعلم بشكل عام، ونظرًا لكون صعوبات التعلم غير اللفظية من ضمن الفئات التصنيفية لصعوبات التعلم فهذه الأساليب فعالة أيضًا في علاجها، بالإضافة إلى بعض القواعد والاستراتيجيات الخاصة بتدريب ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتتمثل هذه الأساليب العلاجية فيما يلي:

أ- العلاج الطبي:

يعد التدخل الطبي أحد جوانب خطة التدخل المتطورة، فالأدوية تستخدم مع الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بهدف تحسين المظاهر المرتبطة بدلاً من المشكلة الرئيسية سواء الاجتماعية أو الإدراك البصري المكاني، ويشمل هذا الاتجاه الأساليب التالية:

أ- **الأدوية الطبية:** يُعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من مشاكل في تنظيم الانتباه؛ لذلك يتم استخدام أدوية منشطة ومضادات الاكتئاب أو الأدوية المستخدمة لاضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد، أما من يُعاني منهم اضطرابات قلق وتقلب المزاج فيمكن علاجهم بمثبطات السيروتونين الانتقائي، بينما يتم علاج المشكلات النفسية والسلوكية الأكثر تعقيدًا بمجموعة الأدوية التي تشمل مضادات الذهان غير التقليدية (Lipton, 2013, p.106).

ب- العلاج بضبط البرنامج الغذائي: فالمواد الملونة والحافظة و مواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة كالفواكه والعصائر وغيرها من المواد الكيماوية المضافة تزيد من حدة فرط الحركة لدى الأطفال، وعليه يجب ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد الكيماوية.

ج- العلاج بالفيتامينات: يقوم هذا العلاج على إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات على شكل أقراص أو شراب أو كبسولات والتي تؤدي إلى تحسن فترة انتباه الطفل وخفض النشاط الزائد. (مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمن المعاينة، ٢٠١٤، ص ص ١٩٩-٢٠٠)

يتضح مما سبق أن التدخل الطبي يهدف إلى خفض السلوكيات غير المرغوبة ك فرط الحركة، مما يؤدي إلى تحسين درجة استعداد الطفل للتعلم، وأن بعض الأدوية الطبية التي تعرف بأنها منشطات للكبار ذات أثر عكسي على الأطفال مفرطي النشاط، أي أن هذه العقاقير المنشطة للكبار ذات أثر مهدئ للطفل ذي فرط الحركة.

ب- العلاج النفس/ تربوي:

يسعى الاتجاه النفسي التربوي إلى التغلب على مظاهر صعوبات التعلم عن طريق تعديل أساليب التعليم، ويشمل هذا الاتجاه ما يلي:

- التدريب على العمليات (التدريب القائم على العمليات النمائية النفسية):

تقوم على تصميم أنشطة تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبات التعلم، وتشمل العمليات الإدراكية: الإدراك البصري للأشكال، والتمييز بين الشكل والأرضية، والتكامل البصري الحركي، والإغلاق البصري، وإدراك العلاقات المكانية، والذاكرة البصرية، والتمييز السمعي، والذاكرة السمعية، والإغلاق السمعي، ويفترض مؤيدو هذا الاتجاه أن التدريب على العمليات الإدراكية يساعد على نمو وتحسين الأداء الوظيفي لتلك العملية وبالتالي تسهيل عملية التعلم لدى الطفل (مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمن المعاينة، ٢٠١٤، ص ٢٠٠).

- التدريب على المهارات (التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها):

تركز على التدريب المباشر للمهارات التي يظهر فيها الطفل قصوراً أو عجزاً، وتفترض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية، وإنما يعود إلى الحرمان من فرص التعلم الملائمة، وتستند هذه الطريقة بشكل أساسي على مبادئ تحليل السلوك وإجراءاته المختلفة في تعديل السلوك، حيث أنها تتناول شروط عملية التعليم وعناصرها مثل تسلسل المهارات، والوسائل التعليمية، والتعزيز، وضبط المثيرات الأخرى في الموقف التعليمي، وتشتمل هذه الطريقة على الإجراءات التالية: تحديد السلوك المطلوب تعليمه، تحديد المهمة

التعليمية، وتحليل المهمة التعليمية، والتدريب المباشر على المهمة، والتقييم المستمر لمعرفة درجة إتقان الطفل للمهمة (مصطفى نوري القمش، وخلييل عبد الرحمن المعايطه، ٢٠١٤، ص ٢٠١-٢٠٢).

- الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات:

التدريب على العمليات هو الطريقة الأكثر شيوعاً في البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم واستمر الحال حتى أواخر الستينيات من القرن الماضي حيث برز طريقة التدريب على المهارات والذي اعتبره المعلمون أكثر ملائمةً للاحتياجات الفردية للأطفال، ونظراً للجدل القائم بين أنصار الطريقتين فإن الاتجاه الأكثر قبولاً في الوقت الحاضر هو الجمع بين الطريقتين والاستفادة من الميزات الإيجابية لكلاً منهما، ومن المؤكد أن التدريب على العمليات يعتبر أكثر ملائمة لصغار السن أما الأطفال الأكبر سنّاً فإن التدريب على المهارات أكثر ملائمة لهم (زياد كامل اللالا وآخرون، ٢٠١١، ص ١٨٧).

- التدريب الإدراكي - الحركي:

يستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج مشاكل الكتابة والقراءة، حيث يتم التدريب على التآزر البصري الحركي، ومن أشهر البرامج في هذا الاتجاه برنامج فروستنج الذي يتضمن تدريبات لرسم الخطوط بين نقاط مختلفة وتختلف هذه الخطوط فبعضها يصل بين النقاط على خط مستقيم، وبعضها خطوط منحنية بأشكال مختلفة، وهذه التمارين تفيد في مجال التآزر الحركي البصري والانتقال في اتجاه معين، مما يؤدي إلى أثر مباشر على تحسين القدرة على الكتابة والقراءة (السيد عبد القادر شريف، ٢٠١٤، ص ٢٣٣).

- التدريب متعدد الحواس:

يتم استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، وبصر، وشم، ولمس) في التدريب على العمليات الإدراكية، ويقوم هذا الأسلوب على افتراض أن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم (السيد عبد القادر شريف، ٢٠١٤، ص ٢٣٤).

- التدريب المعرفي:

تعتبر نتائج التقييم المعرفي نهج وظيفي للتقييم، بدلاً من اتباع نهج تشخيصي، فالتقييم المعرفي تطور من نموذج الحصول على معدل الذكاء كهدف في حد ذاته إلى الحصول على ملف شخصي لصعوبات معالجة معلومات الفرد في مجموعة من البيئات المختلفة، وبعبارة أخرى، فهم وظيفي أكثر لكيفية تعامل الفرد مع المهام (Lamb, 2012, p.69)، وهناك عدد من الأساليب العلاجية يمكن اعتبارها إدراكية، منها ما يقوم على أساس نموذج "العجز" ومنها ما

يقوم على أساس نموذج "التشويه" للدور المعرفي في المحنة النفسية وسوف يتم عرض ملخص لكلا النموذجين كما يلي:

- نموذج "العجز": يشير إلى أن الصعوبات الانفعالية والسلوكية ترجع إلى نقص المهارات المعرفية للفرد، وتشمل التدخلات التي تم استخدامها ضمن نموذج "العجز" نهج التنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتعليم الذاتي.
- نموذج "التشويه المعرفي": يسعى إلى تحسين استراتيجيات الفرد في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم، ويتبع هذا النموذج بشكل عام النموذج الذي طوره بيك وآخرون عام ١٩٧٩ أو إليس عام ١٩٧٧، ويهدف العلاج المعرفي من هذا النوع إلى مساعدة الأفراد على فحص واختبار مدى فائدة المعاني التي تولدها. (Lindsay & Dagnan, 2012, p.314)

- نهج التعلم الذاتي:

يقدم فيه المعلم نموذجًا حيًا يتضمن استخدام طرقًا خاصة للتعامل مع المشاكل، ويطلب من الطالب أن يقوم بملاحظته ثم تقليده (جمال مثقال القاسم، ٢٠١٥، ص ١٤٧).

وتشمل إجراءات التعلم الذاتي الخطوات التالية:

- يقوم المعلم بأداء المهمة المطلوب تعلمها على ضوء تعليمات يصدرها المعلم لنفسه، بينما يقوم التلميذ بالملاحظة، أي أن المعلم يقوم بدور النموذج.
- يؤدي الطفل المهمة السابقة وفقًا لتعليمات وتوجيهات المعلم، وهي ذات التوجيهات التي استخدمها عندما قام بدور النموذج.
- يقوم الطفل بأداء المهمة وفقًا لتعليمات المعلم كما في الخطوة السابقة لكنه في هذه المرة يقوم بالهمس بهذه التعليمات، وترديدها وراء المعلم أثناء أداء المهمة.
- يقوم الطفل بإعادة أداء المهمة وإصدار التعليمات لنفسه في نفس الوقت، أي أن تعليمات المعلم تتلاشى تدريجيًا وتحل محلها تعليمات ذاتية (السيد عبد القادر شريف، ٢٠١٤، ص ٢٣٤).

- نهج التنظيم الذاتي:

يشير إلى إدارة العمليات الانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تساعد على التكيف الإيجابي والعلاقات الاجتماعي، وتؤدي إلى تحسين جودة الحياة (Williams, 2018, p.85)، وقد أسفرت نتائج دراسة أباسي ووجزليج وفاراني (Abbasi, Ghezaljah, & Farahani, 2018) عن تحسن جودة الحياة بعد استخدام برنامج قائم على التنظيم الذاتي.

- نهج المراقبة (الرصد) الذاتية:

يقوم فيه الطفل بتسجيل سلوكه الخاص (مثل: الوقت المستغرق، وشكل ومكان الحدث، ومشاعره أثناء الأداء)، الأفراد الذين يمتلكون مراقبة ذاتية مرتفعة هم عادةً أكثر تفاهماً لمطالب الموقف، بينما الأفراد الذين يمتلكون مراقبة ذاتية منخفضة يميلون إلى التصرف وفقاً لمشاعرهم الداخلية (VandenBos, 2015, p.957)، ويتضمن نهج المراقبة الذاتية تحديد السلوك المطلوب تغييره، وإنشاء طريقة بسيطة وفعالة للطفل لتتبع أدائه، والتدريب على المهارات، ومراقبة التقدم، والمتابعة (Gibson & Obiakor, 2014, pp70-71).

- التدريب المباشر للمخ:

يُعد التدريب المباشر للمخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم، ويعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك على حسب نصف المخ المسيطر لديهم (سليمان عبد الواحد إبراهيم، ٢٠١٣، ص ١٧١)، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية فقد كشفت دراسة أميرة عبدالمنعم محمود ومحمود عبد الرحمن حموده وعواطف إبراهيم شوكت وسناء محمد سليمان (٢٠١٧) عن فعالية برنامج قائم على النصف الأيمن من المخ في تحسين الذكاء اللفظي وغير اللفظي، والعمليات المعرفية، والإدراك البصري الحركي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ج- العلاج السلوكي:

يتعلق النهج المتبع لفهم السلوك ما يلي:

- اكتشاف العلاقات الوظيفية بين السلوك والعوامل البيئية.
 - التأكيد على أهمية السياق الذي يحدث فيه السلوك.
 - النظر إلى السلوكي الظاهر للفرد على أنه نتاج نظام ديناميكي. (Bush, 2012, p.212)
- لذلك يركز العلاج السلوكي على تعديل السلوك الظاهر للفرد بحيث يتم خفض معدل السلوك غير المرغوب فيه والتخلص منه من ناحية، وتدعيم السلوك المرغوب فيه أو تعزيزه من ناحية أخرى، وذلك من خلال التحكم في البيئة التعليمية عن طريق تطبيق مبادئ التعلم بأسلوب مخطط (بديع عبد العزيز القشاعلة، ٢٠١٥، ص ٥٧)، فالتعزيز الإيجابي يشير إلى تلك المثيرات التي تزيد من معدل حدوث السلوك المرغوب، بينما يشير التعزيز السلبي إلى المثيرات التي تزيد من معدل حدوث السلوك عندما يتم سحبها بشكل فجائي، على العكس، العقاب الإيجابي يشير

إلى المثيرات التي تؤدي خفض معدل السلوك، في حين أن العقاب السلبي يشير إلى خفض معدل السلوك نتيجة سحب المحفزات (Bush, 2012, p.208).

١٠ - استراتيجيات التدخل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

يختلف اختيار استراتيجية التدخل وفقاً للخصائص الفردية للطفل مثل العمر، ودرجة العجز الوظيفي، وامتلاك القدرات، ووفقاً لخصائص الأسرة، من خلال النظر في درجة إجهاد الوالدين، والتي ثبت أنها متغير حاسم يؤثر على التفاعلات المختلفة بين الآباء والأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية (Cornoldi, Mammarella, & Fine, 2016, p.140)؛ لذلك يتم استخدام استراتيجيتين تدخل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، هما كما يلي:

- الاستراتيجيات المباشرة: (تقدم للطفل مباشرة)

تستند الطريقة الكلاسيكية لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وغيرها من المشاكل العصبية النفسية على تدريب أماكن العجز لديهم، فيكون تركيز عملية التدخل على المهارات البصرية المكانية، والبصرية الحركية لأطفال المدرسة الابتدائية، وعندما يكبرون يتم تركيز التدخل على مهارات محددة مثل المهارات الأكاديمية (الرياضيات، الفهم القرائي، والتعبير الكتابي)، والتكيف النفسي، ومهارات التفاعل الاجتماعي (Cornoldi et al., 2016, p.132). كما توجد عدة مبادئ توجيهية لمعالجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وهي:

١. تحديد خطة طويلة الأجل لدعم الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية، يتولى فيها الأخصائي التنسيق بين الأفراد المشاركين في دعم الطفل.
٢. وضع خطة تقييم دقيقة تتضمن الطفل، وتكيفه، والموارد المتاحة.
٣. تحديد أولويات العلاج، والعمل على واحد أو اثنين على الأكثر في وقت واحد.
٤. استخدام نهج علاجي متعدد الوسائط يتضمن الطفل والمدرسة، والأسرة، والسياقات الاجتماعية.
٥. قبول فكرة استحالة القضاء على بعض الصعوبات المحددة، والبحث عن طرائق لتجنب الآثار السلبية لها على نمو الطفل بصفة عامة.
٦. منع تطور الأعراض الثانوية، على وجه الخصوص، المتعلقة بالتوافق الانفعالي.
٧. تحسين المهارات المعرفية في وقت مبكر، وبناء المهارات التكيفية للأطفال الأكبر سناً.
٨. مساعدة الطفل على تفسير علامات التواصل غير اللفظي.

٩. تحسين الكفاءة الذاتية للطفل، لتحسين مستوى دافعيته للتغيير والحد من مخاطر العجز المتعلم.

١٠. مساعدة الطفل على التفكير في استراتيجيات بديلة للتوافق.

١١. تنمية الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات اللفظية للمواقف المحددة التي تشكل صعوبة للطفل.

١٢. تنمية المعرفة التلقائية الإجرائية الأساسية في مجالات الصعوبة.

١٣. تجنب الحمل الزائد لقدرة الطفل في مجال الذاكرة العاملة خاصة المواد البصرية.

١٤. تقسيم المهام المعقدة إلى مهام فرعية، ومساعدة الطفل على استخدام التعليمات الذاتية اللفظية. (Cornoldi et al., 2016, p.131)

١٥. التدريب على التلخيص: يُسهب الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية كثيرًا في الكلام نظرًا لقدرتهم اللفظية، كما أنهم يحاولون تذكر كل التفاصيل مما يجعل التمييز بين النقاط غير واضح، لذلك يجب تدريبهم على التلخيص. (Marshall, 2013, p.152)

١٦. يتحسن أداء هؤلاء الأطفال بشكل ملحوظ عندما يتم شرح المهام المطلوبة منهم بشكل واضح وتكون المهمة محددة. (Stein, & Krishnan, 2018, p.112)

١٧. مساعدة الطفل على فهم طبيعة صعوبات التعلم التي يُعاني منها، فيحتاج الطفل إلى معرفة كيفية تأثير صعوبات التعلم على المدرسة، والمنزل والحياة الاجتماعية، وكيفية الحد من تأثيرها. (Ofiesh & Mather, 2013, p.344)

١٨. دعم المراقبة الذاتية: عن طريق التحفيز والتذكير للعمل ببطء وبعناية والتحقق من العمل للتأكد من دقته.

١٩. دعم الصعوبات التنظيمية: عن طريق تحليل المهام الكبيرة إلى خطوات أصغر.

٢٠. دعم المرونة والتحول المعرفي: عن طريق تنبيه الطفل مقدمًا من التغييرات التي سوف تحدث. (Cook & Forchelli, 2019, p.149)

- الاستراتيجيات غير المباشرة: (للوالدين أو أحد مقدمي الرعاية للطفل)

يعد التدخل الوالدي لعلاج صعوبات التعلم من أساليب التدخل الموصي به لأنه يتم في سياق الحياة الطبيعية للطفل مما تعطي الأثر المرجو منها وخاصةً في علاج الصعوبات اللغوية (Gallagher & Scambler, 2012, p.356)، فعلى الرغم من عدم توفر برامج تدريب خصيصًا لوالدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، فهناك أسباب وجيهة لتوقع أن برامج تدريب والدي الأطفال الذين يعانون من أعراض مشابهة مثل اضطراب انتباه المصحوب

بنشاط زائد، والاسبورج تكون مفيدة لوالدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، فتوجد بعض النقاط المشتركة يمكن تدريبهما عليها تشمل: التعرف على الاضطرابات العصبية النمائية، واستراتيجيات التكيف، والممارسات الوالدية الرسمية، والتعامل مع قضايا التعليم، وتقاسم المشاكل العائلية مع أسر أخرى لديها حالات مماثلة (Cornoldi et al., 2016, p.138).

وتعد الحماية الوالدية الزائدة أحد الصعوبات التي يتم التعامل معها حيث يتلقى الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية مستوى عالي من الدعم الأسري بسبب مواجهة الكثير من التحديات الأكاديمية والاجتماعية في مرحلة الطفولة، وغالبًا ما يكون الوالدين مفرطين في الحماية إلى درجة خفض مهارات الاستقلال والتأقلم لدى أبنائهم، فحبهم لأطفالهم يجعلهم يرغبون في تجنب إيدائهم أو مواجهتهم بالفشل؛ لذلك يجب إقناع الأسرة بالتوازن بين المساعدة والحماية المفرطة، فما قد يفيد الطفل على المدى القصير قد يكون إشكاليًا ومقيّدًا على المدى الطويل، كما قد يكون الأطفال غير واقعيين حول ما يتعاملون معه (McClure, 2013, p.226).

كما يمكن أن تكون العزلة الاجتماعية للطفل والاعتماد على الآباء والأمهات مشكلة عائلية نموذجية؛ لذلك يحتاج الآباء إلى المساعدة في فهم كيفية التعامل بطريقة إيجابية لتعزيز دور المساعدة الذاتية النشطة لطفهم، وتعتبر التعليمات المباشرة حول كيفية تحسين المهارات الاجتماعية من الأشياء المهمة لتحسين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، كما أن تعليمات الآباء والأمهات تساعد الطفل على التقدم اجتماعيًا، وتكون التعزيزات الإيجابية الخارجية ضرورية أحيانًا، كما يجب أن يكون التشجيع الفوري مرتبطًا بالأداء، ومن المهم الحفاظ على دافعية الطفل للتفاعل مع الآخرين، وممارسة التفاعل الاجتماعي ثم التأمل والتفكير في الحالات الذهنية لنفسه والآخرين في التفاعل، وتدعم الدراما والأداء القائم على الألعاب تقليد تعبير الوجه، بينما لعب الأدوار الاجتماعية قد يكون مفيدًا لتعزيز التفكير والاستفادة من المعالجة اللفظية لهذه الأنشطة (Cornoldi et al., 2016, p.139).

كما أن للمعلم دورًا فعالًا في علاج صعوبات التعلم فالعلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تفاعلية يؤثر كل منهما في الآخر، ويعد المعلم محورًا فعالًا في المتعلم، فالمعلم الواعي المبصر يمكن أن يبني علاقة إيجابية مع المتعلم فيقره ويتحد معه خاصةً فيما يدرسه عليه، كما يستطيع المعلم من خلال الأساليب الفنية التي يمكن أن يستخدمها معهم أن يحسن انتباه المتعلم، فيمكن للمعلم من خلال عملية التدريس وما تتضمنه من طرق وأساليب وفنيات أن يحسن انتباه الأطفال ومنها توزيع النظر، واستخدام لغة واضحة، والوقفات بين الجمل والعبارات ليتسنى للمعلومة أن تستقر في الذهن (أسامة فاروق مصطفى، ٢٠١١، ص ٢٤٧).

ثالثاً: التواصل غير اللفظي:

التواصل عملية ديناميكية لمكونات تبادل إرسال وتلقي المعلومات والأفكار والعواطف، فمنذ ظهور الجنس البشري ونحن نتشارك أشكال مختلفة من التواصل والتي تتحدد في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وقد استخدم التواصل غير اللفظي كثيراً عندما كان البشر لا يستخدمون الكلام مع بعضهم البعض، ففي عصر رجل الكهف تم استخدام التواصل غير اللفظي لتفاهم بين الأفراد، ولكن في المجتمع المعقد اليوم فيحتاج الفرد إلى أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي معاً للتواصل مع الآخرين، ويمثل التواصل غير اللفظي المحور الأكبر في عملية التواصل، فالتواصل الإنساني يصعب فهمه دون تفسير السلوكيات غير اللفظية المصاحبة له.

ويشمل النمط الأساسي والشائع للتواصل مرسل لمجموعة من المعلومات (رسالة)، ومعلومات (رسالة)، وقنوات التواصل (المراسلات الخطية، والمحادثة الشفوية...)، والمتلقي (Aydogan, 2017, p.53)، ونظراً لما يُعانيه الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض مهارات التواصل غير اللفظية؛ فسوف يتم عرض تعريف التواصل غير اللفظي، ومهاراته، وأهميته في التواصل، والعلاقة بين صعوبات التعلم غير اللفظية والتواصل غير اللفظي، وأخيراً أساليب تنمية التواصل غير اللفظي.

١- تعريف التواصل غير اللفظي:

اتفق أغلب الباحثين على تعريف التواصل غير اللفظي بأنه مهارات الفرد في التواصل بطريقة غير لغوية، فتُعرفه تانجوي (Tanguay, 2003, p.230) بأنه استخدام تعابير الوجه، ونبرة الصوت، والتواصل البصري، والقرب المادي، واللمس، والحركة التعبيرية، والاختلافات الثقافية، ويرى ماتسموتو (Matsumoto, 2009, p.340) أنه نقل المعلومات من خلال تعبيرات الوجه، والإيماءات، والمواقف، ونبرة الصوت، وسلوكيات أخرى، والتي تكون أكثر فعالية من التواصل اللفظي بين البشر، وترى نبيلة أمين أبو زيد (٢٠١١، ص ٣٠) أنه كل وسيلة غير لفظية للتفاهم بين الأفراد مثل لغة الإشارة باليدين أو الوجه أو الرأس أو أعضاء الجسم تؤدي معنى متفقاً عليه بين الأفراد أو بين من يستخدمونها، بينما يرى جاري فاندنيوس (٢٠١٥، ص ١٩٥) أنه التعبير عن المشاعر والأفكار بدون استخدام الألفاظ، والذي يظهر في اتخاذ وضع معين أو إيماءة أو تعبير وجهي، بينما أوضحت إيمان عباس الخفاف (٢٠١٤، ص ٣٠) أنه قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون النطق بها، ويتضمن الوسائل التي يستخدمها في التواصل مع الآخرين دون الرموز الصوتية المنطوقة أو المكتوبة، ويرى بديع عبد العزيز القشاعلة (٢٠١٥، ص ٩٤) أنه عملية تبادل المعاني أو المعلومات بين الأشخاص باستخدام وسائل غير لفظية، ويُعرفه فاندبوس (VandenBos, 2015, p.715) في قاموس

الرابطة الأمريكية لعلم النفس بأنه أي فعل يتم عن طريقه نقل المعلومات دون استخدام الكلمات، وحدث من خلال تعابير الوجه والإيماءات، ولغة الجسد، ونبرة الصوت، وغيرها من المؤشرات المادية من المزاج، والموقف، والاستحسان، والتي قد تتطلب معرفة الثقافة العامة أو الثقافة الفرعية للفهم.

مما سبق يتضح أن التواصل غير اللفظي هو مهارات الفرد في التواصل مع الآخرين دون استخدام اللغة، والتي تتضمن التواصل الجسدي، وفهم تعابير الوجه وتمييزها، والتواصل البصري، ونبرات الصوت الدالة عليها.

٢- مهارات التواصل غير اللفظي:

تنمو مهارات التواصل غير اللفظي عادةً بشكل تلقائي أي لا يتم اكتسابها عبر التلقين والتعليم المباشر، حيث يتعلم الأطفال تلك المهارات بشكل غير واعي وغير مقصود، أي أنهم يتعلمونها بالفطرة، حيث يقضي الأطفال بعض الوقت في مشاهدة الآخرين وهم يتفاعلون اجتماعياً، كما يستجيبوا لأصوات الآخرين وتعابيرهم الوجهية، ويتمكن الأطفال من الحصول على انتباه الآخرين إليهم بقليل من الجهد حيث يصبح الصوت والجسد وسيلتا الطفل للتحكم بالعالم المحيط، وبامتلاك الطفل لمهارات التواصل الأساسية يرى الأطفال عالمهم المحيط بأنه مكان مريح ويشعرون بالأمان فيه (حازم رضون آل اسماعيل، ٢٠١١، ص ٩٥)، وتتضمن مهارات التواصل غير اللفظي ما يلي:

أ- لغة الجسد (التواصل الجسدي) **Body language**:

تعني التعبير عن المشاعر والأفكار من خلال المواقف أو الإيماءات أو الحركات الأخرى الجسدية (VandenBos, 2015, p.137)، ويتم ارسال العديد من الرسائل من خلال لغة الجسد، فعندما يميل شخص بجسده إلى الأمام قليلاً نحو الشخص الذي يستمع إليه، فهذا يعني أنه مهتم لما يقال، بينما إذا مال بجسده إلى الخلف فهذا يعطي انطباعاً بعدم الاهتمام لما يقال (Hornby, 2014, p.124)، كما تُعد المسافة بين المتحدثين من أساليب التواصل الجسدية المهمة فيجب أن تكون المسافة مناسبة بين المتكلم والمستمع، فإذا كانت المسافة كبيرة أو صغيرة جداً، فالمتكلم سوف يشعر بعدم الارتياح، مما يعوق التواصل (Hornby, 2014, p.125)، وتعد الإيماءات من أساليب التواصل الجسدي التي تنقسم إلى: إيماءات رمزية (مثل الإبهام)، وإيماءات توضيحية (مثل الإشارة إلى حجم كائن)، وإيماءات تنظيمية التي تنسق التبادل اللفظي (مثل فتح الفم قليلاً والانحناء إلى الأمام لإظهار نية الفرد في الكلام)، وإيماءات تكيفية لتلبية حاجة شخصية (مثل خدش الجلد لتخفيف الشعور بالحكة)، وإيماءات تعبر عن الانفعالات (مثل انقباض قبضة اليد للتعبير عن العداء) (Mast, & Cousin, 2013, p.39).

ب- تعبير الوجه Facial expression:

يتم استخدام تعابير الوجه لنقل عدد لا يحصى من الإشارات، فمراقبة وإدراك وتفسير تعابير الوجه هي أساليب حاسمة في التفاعلات الاجتماعية، فمن خلالها نستطيع في كثير من الأحيان تحديد مشاعر المتكلم، وبالتالي القدرة على التنبؤ بما هو مرجح أن يحدث في المستقبل القريب، مما يسمح لنا بوضع خطة لمواجهة، ومن هذه التعابير إدراك تقطيب الوجه، والابتسامة، وإغلاق العينين، ومصمصة الشفاه، ورفع الحاجب، واتساع العينين، والغمز، وانقباض عضلات الخد... الخ، هذه التعابير قد تكون مفيدة أيضًا في معرفة هل شعور المتحدث هو نفسه الذي يعرب عنه بالكلمات أم لا؟ (Mamen, 2007, p.28).

ج- التواصل البصري Eye contact:

التواصل البصري مع شخص آخر دليل على الاهتمام، وعندما نحس بالملل من شخص ما فإننا نزيح عيوننا عنه، وإذا رأيت شخصًا ما يحدق نظره نحوك فقد تفسر هذا بأنه إشارة إلى الحب أو الاهتمام بما تقوله (أسامة فاروق سالم، ٢٠١٤، ص ٣٤)، وأغلب الأفراد يبحثون عن التقبل الاجتماعي من خلال دراستهم لعيون الآخرين بخلاف من يشعرون بالخجل، ولقد أوضح الباحثون أن المتحدث عندما ينظر إلى المستمعين يدرك أنه أكثر حبًا، وثقةً، وصدقًا، وتأهيلًا، وأمانةً من غيره، والتواصل البصري له دورًا مهم في الفصل المدرسي حيث يستخدمه المعلم مع تلاميذه. فعندما يطرح المعلم سؤالًا على التلاميذ فالذين يفكرون ويعرفون الإجابة سوف ينظرون إلى المعلم، بينما الذين لا يعرفون الإجابة يتجنبون النظر بالعين نحوه، ويبدو أن التواصل البصري مع المعلم يرتبط بفهم التلاميذ، فالتواصل البصري مع المعلم يزيد من الانتباه الذي يؤدي بدوره إلى تحسين المستوى، فالطلاب الذين ينظر إليهم المعلم بشكل مستمر يحصلون على درجات أعلى (فكري لطيف متولي، ٢٠١٥، ص ٤٨).

د- نبرة وارتفاع ووتيرة الصوت (التنغيم الصوتي) Tone of voice, loudness, pace:

يطلق عليه التواصل غير اللفظي المرتبط باللغة ويعني الأصوات التي يتم إنتاجها عند التحدث من حيث مستوى ونغمة الصوت، فالتغيير في نغمة الصوت يدل أن موضوع المناقشة له معان انفعالية مختلفة (سناء محمد سيلمان، ٢٠١٤، ص ٨٨)، وتساعد نبرة الصوت على فهم مشاعر المتكلم والنية والحالة الانفعالية كما تُشير إلى العوامل الوجدانية الأكثر تعقيدًا، مثل درجة الحميمية والاحترام والمعلومات الشخصية الأخرى (Mamen, 2007, p.28)، ونبرة الصوت يمكن أن تُغير بشكل كبير القصد من الرسالة المنطوقة، فلهجة الصوت الحادة ترسل الانزعاج أو الغضب، ونبرة الصوت المرتفعة قد تمثل الخوف أو الإثارة، والصرخ بصوت مرتفع قد يعني الغضب أو الإثارة، والصوت الناعم يعني ضرورة خفض الصوت، والصوت الخافت

يعني وجود أمر ليس مسموح الكلام عنه، فنبيرة الصوت تعطي معاني متعددة للتواصل اللفظي (Tanguay, 2001, p.135).

ويوضح جدول (٣) الدلالات العملية للسلوك غير اللفظي:

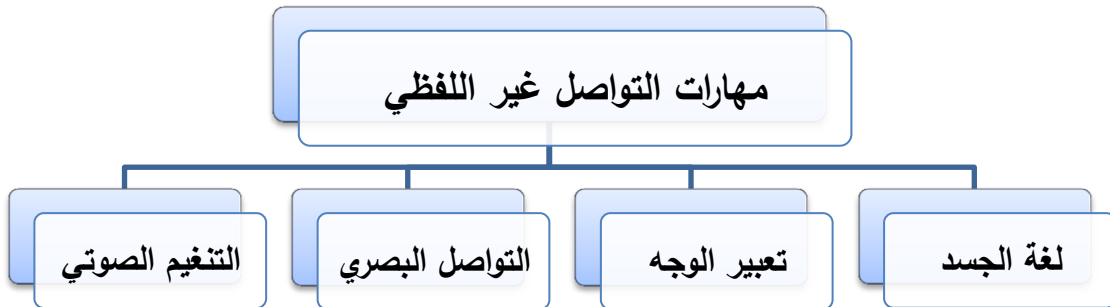
جدول (٣)

الدلالات العملية للسلوك غير اللفظي

السلوك غير اللفظي	الدلالات العملية
الابتسام	الارتياح أو الرضا أو الموافقة.
قضم الشفاه	العصبية أو الغضب أو الضيق.
رفع الحواجب	المفاجأة أو عدم التصديق أو الدهشة.
رفع الحواجب مع تحريك الشفاه أو الكتف	التعجب أو الاندهاش.
رفع الحواجب مع ابتسام مصطنع	التهمك أو السخرية.
تضييق العين	عدم الموافقة أو الشعور السلبي.
الإيماءات لأعلى وأسفل.	المتابعة والإنصات أو التأثير.
الانحناء للأمام.	الاهتمام أو العناية.
الحركة الكثيرة على الكرسي.	القلق والسأم أو التعب
الاستقامة والاعتدال على الكرسي.	الثقة بالنفس.
الاسترخاء على الكرسي.	السأم واللامبالاة.
تركيز العين على عين الطرف الآخر.	الإنصات أو تركيز الانتباه.
تجنب تلاقي العين مع الطرف الآخر.	البرود أو الهروب أو اللامبالاة أو العصبية.
التثاؤب	الملل والضجر.
التربيت على الكتف	الموافقة أو الطمأنينة أو التشجيع أو الصداقة.

(سنا محمد سليمان، ٢٠١٤، ص ص ٩٠ - ٩١)

ويخلص شكل (٤) مهارات التواصل غير اللفظي كما يلي:



شكل (٤)

مهارات التواصل غير اللفظي

٣- أهمية التواصل غير اللفظي:

يعد التواصل وسيلة لنقل المعلومات والأفكار أو المشاعر سواء لفظياً أو غير لفظياً (بصرياً)، ويمكن استخدام كل واحد من هذه الرسائل بشكل مفرد أو بشكل تعاوني، وهناك سبعة أغراض مشتركة للتواصل هي التفاعل، والإعلام، والمعرفة، والتأثير، والتنظيم، والترفيه، والتسجيل (Hobson, 2010, p. 49)، وتساعد الإشارات غير اللفظية على وضوح أو تناقض الرسالة التي نعتمز إرسالها، كما يمكن التنبؤ بكيفية شعور الفرد تجاه أي موقف من خلال التركيز على لغة الجسد (Kaushal, 2014, p.15)، ويبدو أن السلوك غير اللفظي يعطي الأفراد إشارة إلى الرغبة في بدء العلاقة مع الآخرين أو ببساطة هي طريقة تواصل تساعد الأفراد على توصيل ما يشعرون به تجاه الآخرين (Puccinelli, 2008, p.260)، كما يعد التواصل غير اللفظي أقدم أشكال التواصل والأكثر أهمية، فهو يخدم الوظائف الأساسية لتحديد الهوية وبناء العلاقات والتعبير الانفعالي وتقديم الرسائل اللفظية، كما تلعب الإشارات غير اللفظية دوراً حاسماً في رفاة أي منظمة (Remland, 2017, p.1)، ويؤدي انخفاض مهارات التواصل البصري إلى انخفاض مهارات التفاعل الاجتماعي، كما تؤثر صعوبات تفسير السلوكيات التواصلية غير اللفظية مثل إيماءات وصف الكائنات أو الأحداث على النجاح الاجتماعي، ويمكن أن يؤدي إلى فقدان عناصر من المناهج المقدمة داخل الفصل الدراسي (Coman, 2019, p.152).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التواصل غير اللفظي، فقد كشفت نتائج دراسة بترسون ولونهاردت (Peterson, & Leonhardt, 2015) عن فعالية التدريب على التواصل غير اللفظي في تحسين قدرات الإقناع لدى الأفراد، وأسفرت نتائج دراسة لوري وفيليبس وزانج وريس (Lorié, Reinero, Phillips, Zhang, & Riess, 2017) عن أهمية التدريب على تفسير السلوك غير اللفظي لتحسين التواصل عبر الثقافات، كما كشفت نتائج دراسة كولجروف وهافرست (Colegrove, & Havighurst, 2017) عن أهمية التدريب على التواصل غير اللفظي بين الوالدين والطفل لتطوير برامج التدخل.

- دور التواصل غير اللفظي في عملية التعليم والتعلم:

يُعد التواصل التعليمي نوع أساسي من التواصل المباشر في العملية التعليمية، فالهدف الرئيسي هو إحداث تغيير بين الطلاب في عملية التعليم والتعلم، فبينما يلعب التواصل اللفظي دوراً أساسياً في التطوير المعرفي والنجاح المدرسي، لكن ما يجعل النجاح أمراً ضرورياً هو التواصل غير اللفظي، فالطريقة التي ينقل بها المعلمون المعلومات إلى طلابهم هي طريقة انفعالية (Samfira, & Fărăgău-Dragoș, 2014, p.191)، فتعتبر تعبيرات وجه المعلم داخل الفصل المدرسي ذات دلالة لدى التلاميذ فابتسامة المعلم تعد أداة فاعلة لتعزيز السلوكيات

المرغوبة لدى التلاميذ، فالمعلم يتواصل مع التلاميذ من خلال تعبيرات الوجه أكثر من أي أداة تواصل أخرى، فالإبتسامة لها دلالات مختلفة وأهمية في النطق فهي تستعمل كعلامة غير لفظية دالة على الدفاء مع اختلاف نوع الإبتسامة (بسيطة- مستطيلة - عرضية) من موقف إلى آخر فهي تنطوي على قيمة إشارية طويلة (فكري لطيف متولي، ٢٠١٥، ص٤٦)، وقد كشفت العديد من الدراسات عن أهمية التواصل غير اللفظي في العملية التعليمية، فقد أوضحت نتائج دراسة بت (Butt, 2011) أن المعلمين الذين استخدموا التواصل غير اللفظي بشكل صحيح تمكنوا من تحفيز التلاميذ على التعلم الفعال، على عكس المعلمين الذين لم يستخدموا التواصل غير اللفظي بشكل صحيح في الفصول الدراسية فلم يتمكنوا من تحفيز التلاميذ على التعلم الفعال، كما أوضحت نتائج دراسة جفندير (Guvendir, 2011) أن استخدام المعلم للسلوك غير اللفظي داخل الفصل الدراسي أدى إلى حصول التلاميذ على التغذية الراجعة لأدائهم.

كما أوصت دراسة ستاماتس (Stamatis, 2012) بضرورة تضمين مهارات التواصل غير اللفظي في التعليم، وكشفت دراسة تشودري وأريف (Chaudhry & Arif, 2012) عن وجود علاقة بين استخدام المعلمون للسلوك غير اللفظي داخل الفصل الدراسي والتحصيل الدراسي للطلاب، كما أوضحت نتائج دراسة يورك (York, 2013) أن استخدام المعلم لأساليب التواصل غير اللفظي بطريقة فعالة ساعد الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي، وأوضحت نتائج دراسة بت وشافيك (Butt, & Shafiq, 2013) أن استخدام مهارات التواصل غير اللفظي أكثر فعالية من التدريس التقليدي في عمليات التعليم والتعلم، وتوصلت دراسة هورد وآخرين (Hord et al., 2016) إلى فعالية الإشارات اليدوية بين المعلم والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في تحسن مستواهم في مادة الرياضيات، كما كشفت دراسة هرات (Herrarte, 2016) أن استخدام المعلمون للإشارة اليدوية ساعد على التغلب على حواجز التواصل داخل الفصول الدراسية، وأوضحت دراسة بري وشوتس (Brey, & Shutts, 2018) أن الأطفال الصغار يتأثرون بالسلوكيات غير اللفظية للمعلمون، وأسفرت دراسة هاو وهود (Hao, & Hood, 2019) عن فعالية لغة الجسد في تعليم الأفراد.

يتضح مما سبق أن التواصل غير اللفظي يساعد على بيئة تعلم فعالة وذلك من خلال مراقبة الطلاب للتواصل غير اللفظي للمعلمين في الفصول حيث يشعر الطلاب بحالة تأهب في الفصول الدراسية، ويشاركون في عملية التعلم، وبالتالي تعزيز مستوى الحفظ والفهم لديهم.

٤ - التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

ويُعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبات التواصل غير اللفظي فيعانون من عدم فهم الرسائل التي يتضمنها التواصل غير اللفظي والذي يلعب دورًا مهمًا في

التفاعل الاجتماعي فلا يستطيعون قراءة تعابير الوجه لمعرفة ما إذا كان الشخص حزين أو سعيد أو غاضب (جانيت لرنز، وبيفريلي جونز، ٢٠١٤، ص ٢٤٥).

كما يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض مهارات التفاعل الاجتماعي، بسبب انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي لديهم مثل الإيماءات، والتواصل البصري، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسد، ونغمة الصوت (Doty, 2019, p.105)، كما لا يدركون طول المسافة الطبيعية بين المتحدثين، فلا يدركون أن عدم مراعاة المسافة الشخصية للآخرين يسبب الإزعاج لهم (Burger, 2004, p.99)، فقد كشفت نتائج دراسة بلوم وهيز (Bloom, & Heath, 2010) عن انخفاض مهارات تعرف وفهم تعابير الوجه الانفعالية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مقارنةً بالمراهقين العاديين، كما أسفرت نتائج دراسة بيرد وبارنت (Bird, & Parente, 2014) عن وجود صعوبة في معالجة التواصل غير اللفظي لدى الأفراد الذين لديهم إصابات في الدماغ.

ويرجع السبب في انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى اتصافهم بالسمات التالية:

١- **صعوبات الإدراك البصري - المكاني:** فقد كشفت دراسة جرارد-موريس (Gerrard-Morris, 2007) عن وجود علاقة سببية بين صعوبات الإدراك البصري - المكاني، والمهارات الاجتماعية.

٢- **صعوبات معرفية:** كشفت نتائج بعض الدراسات أن صعوبات التواصل غير اللفظي لدي صعوبات التعلم غير اللفظية ناتجة عن العجز المعرفي مثل دراسة فرنانديز-بريتو وآخرين (Fernández-Prieto et al., 2016) التي أسفرت نتائجها عن معاناة المراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة إدراك النغمة الصوتية (التغيير في التردد الصوتي)، وإدراك الاتجاه الصوتي.

٣- **محدودية السلوك الاستكشافي:** يؤدي انخفاض السلوك الاستكشافي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى تقييد نشاطهم وبالتالي يقلل من قدرتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين (Semrud-Clikeman, 2007, p.94).

٥- أساليب تنمية التواصل غير اللفظي:

تعددت أساليب تنمية التواصل غير اللفظي، من أبرزها ما يلي:

١- التدريب على تفسير تعبيرات لغة الجسد من خلال ملاحظة الآخرين.

٢- التدريب على تفسير تعبيرات الوجه من خلال ملاحظة الآخرين، ومشاهدة عروض التلفزيون أو الفيديو بدون وحدة الصوت، ومشاهدة عروض الرسوم المتحركة من التلفزيون

والتي تكون متعة للغاية، لأن تصرفات شخصيات الرسوم المتحركة تميل إلى أن تكون مبالغاً فيه، وأسهل تحديداً للطفل.

٣- تدريب الطفل على التعبيرات المختلفة أمام مرآة كبيرة تظهر تعبيرات الوجه، ومن ثم يحاول البحث داخل نفسه في المرآة، ويحتاج هذا التدريب إلى الكثير من الممارسة.

٤- التمثيل الصامت: يتطلب التمثيل الصامت مبالغة في تعبير الوجه ولغة الجسد عند نقل الرسالة، وهي تتطلب وجود استعداد لدى الطفل، بالإضافة إلى تشجيع أفراد الأسرة للعب هذه الألعاب لمساعدة الطفل على تحسين إدراك تعبيرات الوجه ولغة الجسد.

٥- تدريب الطفل على تمييز النغمات الصوتية المختلفة، فيجب تحديد أي النغمات تتناسب مع المزاج. فالضحك يعني أن الشخص سعيد لسبب ما، والصوت العالي + ابتسامه يعني السعادة، بينما صوت عال + تقطيب الوجه يعني الغضب.

٦- الموسيقى: تلعب الموسيقى دوراً مهماً في الأفلام السينمائية. فهي تحدد المزاج، وتسمح بتوقع ما سيحدث، فالموسيقى المخيفة تجعل الفرد يتوقع أن هناك شيئاً مخيفاً سيحدث. والفكرة هي التوضيح للطفل الدور الذي تلعبه نبرة الصوت والموسيقى في التواصل.

٧- يتحدث الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية برتابة، ويقومون بتغيير في مقام الصوت على الجزء الخطأ من الجملة أو التحدث بنبرة صوت غير مناسبة؛ لذلك فمن المهم تعليمهم ارسال الرسالة من خلال نبرة صوتهم.

٨- دمج التواصل اللفظي، ولغة الجسد، وتعبير الوجه، ونبرة الصوت تجلب قدرًا كبيرًا من المعلومات معًا. فمن الناحية المثالية، ينبغي دمج مهارات التواصل في جميع جوانب المناهج الدراسية للطفل، كما يحتاج الطفل إلى فهم مكون كل جزء قبل محاولة دمج اثنين أو أكثر من مصادر المعلومات. وكلما زادت فرص قيام الطفل بهذه المهارات، كلما تقدم بشكل أفضل. (Tanguay, 2001, p.141-143)

٩- الانتباه: تتطلب مهارات الاستماع الفعال مستوى عالٍ من اليقظة والتركيز، وهذا يتضمن التركيز على أساليب التواصل غير اللفظي للفرد الذي يتم الاستماع إليه. (Hornby, 2014, 124)

١٠- التدريب المعرفي: كشفت دراسة براون (Brown, 2018) عن فعالية المدخل المعرفي في تنمية القدرات غير اللفظية، والأكاديمية لدى الأطفال.

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص أساليب تنمية التواصل غير اللفظي في التدريب على ملاحظة الأفراد في الأماكن العامة، ومشاهدة التلفزيون بدون وحدة صوت، ومشاهدة الرسوم المتحركة، وممارسة تعابير الوجه ولغة الجسد أمام المرآة، واستخدام التمثيل الصامت، وتحديد درجة التناقضات بين الرسائل غير اللفظية والرسائل اللفظية، ودرجة عالية من الانتباه.

رابعًا: اللغة البراجماتية:

تعد اللغة البراجماتية واحدة من أهم مكونات اللغة، لأنها تتضمن قدرة الفرد على استخدام الثروة اللغوية التي يمتلكها، فإذا تمكن الفرد من استغلال هذه الثروة الاستغلال الأمثل نجح في علاقاته الاجتماعية وتحسنت جودة حياته، أما إذا لم يستطع الفرد استخدام ما يمتلكه من ثروة لغوية فشل في علاقاته الاجتماعية وانخفضت لديه مستوى جودة الحياة.

وتتضمن اللغة مجموعة من الرموز المتعارف عليها سواء كانت منطوقة أم مكتوبة، والتي تنقسم إلى اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية أي غير اللفظية (مسعد أبو الديار وجاد البحيري ونادية طيبة وعبد الستار محفوظي وجون ايفرات، ٢٠١٤، ص ١٣)، بينما يشمل التواصل اللغة الاستقبالية (أي فهم اللغة)، واللغة التعبيرية (Wilson, & Braaten, 2019, p.9)، وقد كشفت نتائج بعض الدراسات أن اللغة الاستقبالية لدى الأطفال مستقلة عن اللغة البراجماتية مثل دراسة ساف-بديوس وآخرين (Save-Pédebos et al., 2016).

ويعني التواصل الفعال أن الفرد يفهم المتحدث معه من خلال الرسائل اللفظية عن طريق الرموز أو الأنظمة اللغوية التي تمثل فكرة أو مفهوم أو تجربة (Mouzakitis, 2012, p.4) فاللغة هي مجموعة الرموز المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل (مصطفى نوري القمش، ٢٠١٢، ص ٧٥)، أما اضطراب اللغة فهو ضعف فهم و/ أو استخدام أنظمة الرموز المنطوقة والمكتوبة، ويشمل اضطراب في شكل اللغة (الفونولوجي، والمورفولوجي، والبناء النحوي)، ومحتوى اللغة (دلالات)، و/ أو وظيفة اللغة في التواصل (البراجماتية) (Obi, 2014, p.22)، وهو خلل أو شذوذ في تطور أو نمو واستخدام الرموز المنطوقة والمكتوبة للغة، والاضطراب يمكن أن يشمل أحد أو جميع جوانب اللغة التي تتضمن شكل اللغة (الأصوات، والتراكيب، والقواعد)، ومحتوى اللغة (معنى اللغة)، والاستخدام الوظيفي للغة (جاسم محمد جندل، ٢٠١٦، ص ٣١).

وعلى الرغم من التاريخ الطويل لدراسة البراجماتية في الفلسفة واللسانيات، إلا أنها أدرجت حديثاً ضمن علم الأعصاب اللغوية، فقد تم ملاحظة أن بعض المرضى الذين يعانون من تلف في نصف الدماغ الأيمن لا يظهر لديهم ضعف واضح في إنتاج أو فهم الكلمات أو الجمل ولكن ظهر عليهم مشاكل في التواصل، وهذا أدى إلى دمج النظريات البراجماتية في مجال الأبحاث اللغوية- العصبية (Stemmer, 2008, p.61)؛ لذلك سوف عرض تعريف اللغة البراجماتية، ومكونات اللغة، وأهمية اللغة البراجماتية، ومهاراتها، وتشخيص اضطراب اللغة البراجماتية، وخصائص الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية، واللغة البراجماتية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، والعلاقة بين نظريات المفسرة لحدوث اضطراب البراجماتية وصعوبات التعلم غير اللفظية، وأخيراً أساليب تنمية اللغة البراجماتية.

١- تعريف اللغة البراجماتية:

اتفق أغلب الباحثين على أن اللغة البراجماتية تمثل الاستخدام الوظيفي من اللغة، فيعرفها أوسامارا وكوت وجوانت وفيريس (Abusamra, Côté, Joannette, & Ferreres, 2009, p.76) بأنها مهارات عملية في مجال إنتاج وتفسير أشكال مختلفة من اللغة المجازية (الكلام غير مباشر، والسخرية، والفكاهة وغيرها) بهدف التواصل، وترى شذى عبد الباقي محمد ومصطفى محمد عيسى (٢٠١١، ص٢١٦) أنها الاستخدام الصحيح للغة من أجل التواصل والتفاهم، وأكد زياد كامل اللالا وآخرون (٢٠١٣، ص٣١٢) أنها توظيف اللغة في المجالات الاجتماعية وتتضمن معرفة وفهم قواعد الحديث، وعرفها لاندا (Landa, 2013, p.2329) بأنها القدرة على تكييف سلوك الفرد بطريقة مرنة في السياق بطرق مناسبة اجتماعياً، وترى جانيت لرنز وبيفريلي جونز (٢٠١٤، ص٢٤١) أن اللغة البراجماتية تمثل الجانب الاجتماعي من اللغة، وطريقة استخدام المتكلم للغة في بيئته، وهذا الجانب الاجتماعي يتضمن العلاقة بين المتكلم والمستمع، وتقييم المتكلم لمدى معرفة المستمع للموضوع، وسلوكيات مثل أخذ الدور عند الحديث، والاستمرار في الموضوع نفسه، وطرح أسئلة، ومشاركة الفرد في المحادثة، كما عرفها فاندبوس (VandenBos, 2015, p.818) في قاموس الرابطة الأمريكية لعلم النفس بأنها لغة يتم استخدامها بشكل مناسب في سياق أو حالة معينة، فالبراجماتية في اللغويات هي تحليل اللغة من حيث خصائصها التواصلية الوظيفية (بدلاً من خصائصها الشكلية والبنائية، كما هو الحال في علم الأصوات، والدلالات، والنحويات) ومن حيث النوايا ووجهات نظر مستخدميها، ويرى كي (Ke, 2019, p.173) أنها تهتم بكيفية تفاعل اللغة والسياق لتحقيق تفسير المحادثة أو النص.

ويرى شيركاني (Shirkhani, 2014, p.1) أن الكفاءة البراجماتية هي القدرة على التعبير عن المعنى المقصود وتفسيره فيما يتعلق بالسياق الذي يشار فيه إلى الكلام المذكور، وأوضح تاكاك وتلجار وياجيز وهان (Takkaç Tulgar, Yağiz, & Han, 2017, p.590) أنها القدرة على استخدام اللغة بشكل مناسب في سياقات مختلفة، وأكد كي ولاي (Qi, & Lai, 2017, p.26) أن الكفاءة البراجماتية تحدد الكفاءة التواصلية الشاملة للفرد، ويعرفها بلنران-بلانكس وكروول-جوليان (Beltrán-Planques, & Querol-Julián, 2018, p.1) بأنها القدرة على التواصل بشكل مناسب في السياق الاجتماعي.

ويرى كتلارس وكبرس وجنسونس وفرهفين (Ketelaars, Cuperus, Jansonius, & Verhoeven, 2010) أن اضطراب اللغة البراجماتية يتضمن صعوبات استخدام اللغة في

السياق الاجتماعي، بينما يرى أدمز (Adams, 2013, p.2320) أنها صعوبة غير متناسبة بين التواصل الاجتماعي البراجماتي، والجوانب الهيكلية للغة مثل قواعد اللغة والمفردات. ويتضح مما سبق أن اللغة البراجماتية هي الاستخدام المتعمد للغة لتحقيق أهداف شخصية، والتي تشمل سلوكيات التواصل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، واللغة التفاعلية، وإدارة المحادثة، والفهم البراجماتي.

٢- مكونات اللغة:

تتكون اللغة من المكونات التالية:

- المكون الصوتي Phonology: يتكون من اللغة التي تشمل الحروف الساكنة والمتحركة، والصوت، والمقاطع، وقواعد الجمع بين الأصوات والمقاطع لتكوين كلمات وعبارات.
- المكون المورفولوجي Morphology: أصغر وحدة ذات معنى في اللغة بما في ذلك الكلمات التي يمكن أن تكون وحدها، والمقاطع أو الأصوات التي تضيف معنى للكلمات، وقواعد الجمع بين هذه الوحدات، ويتم استخدام عددًا من الأصوات والمقاطع التي يمكن أن تضاف إلى الكلمات لتعديل معاني الكلمات (مثل: الفعل الماضي، وصيغة الجمع، وما إلى ذلك). وتسمى هذه العلامات المورفولوجية (الصرف).
- المكون البنائي Syntax: هي القواعد التي تحكم النظم والعلاقات بين الكلمات أو العبارات في الجمل. على سبيل المثال، في اللغة الإنجليزية، يجب تضمين الفاعل في الجملة قبل الفعل، على عكس الإسبانية يسبق الفعل، كما يجب أن يتفق الفعل مع الفاعل في العدد.
- المكون الدلالي Semantic: يتضمن معنى الكلمات المفردة، ومعنى الكلمات في العبارات أو سياقات الجمل.
- المكون البراجماتي Pragmatic: استخدام اللغة في السياق بما في ذلك القصد التواصلية الضمني والصريح، والتواصل الاجتماعي، والتواصل اللفظي (مثل أخذ الدور في الكلام). (Jacob, Olisaemeka, & Edozie, 2015, pp43-44)

كما تتكون اللغة طبقاً لنموذج جيلفورد إلى ما يلي:

- شكل اللغة: يتضمن الصوت وهو النظام السليم للغة والقواعد التي تحكم تركيبات الصوت، والمورفولوجي هو النظام الذي يحكم بنية الكلمات وبناء أشكال الكلمة، وبناء الجملة هو النظام الذي يحكم هيكل الكلمات وجمع الكلمات لتشكيل الجمل، والعلاقات بين العناصر داخل جملة.
- محتوى اللغة: تتضمن الدلالة، وهي النظام الذي يحكم معاني الكلمات وجمل.

• وظيفة اللغة: البراجماتية هي النظام الذي يجمع بين مكونات اللغة المذكورة أعلاه في التواصل الوظيفي والاجتماعي المناسب. (Obi, 2014, p.22)

وعلى الرغم من أن المكونات التقليدية للغة هي المكون الصوتي، والدلالي، والنحوي، لكن هذه المكونات ليست كافية لشرح ثراء المعاني التي تنشأ كلما تم استخدام اللغة في التواصل، ومن هنا تنشأ أهمية المكون العملي (البراجماتي) للغة والذي يتم إنتاجه من وحدات لغوية معينة تم اختيارها في السياق الذي تحدث فيه، بما في ذلك سياق الكلام الاجتماعي. وهكذا، فإن القدرة على التواصل لا تعتمد فقط على بناء نظام لغوي سليم، ولكن تعتمد أيضاً على معرفة سياق التواصل الخاص، ومعرفة المشاركين في التواصل، وكذلك المعرفة العامة عن العالم، لأنها تعتمد على قدرة عالية تتكون من العديد من النظم المعرفية التي تتفاعل من أجل معرفة السياق، واللغة وتوليد استنتاجات جديدة خاصة بكل فعل تواصل؛ لذلك في حين أن الدلالات تشير إلى معنى اللغة الحرفي، والاستخدام الحرفي المستقل عن السياق، فالبراجماتية مفهوم أكثر تعقيداً، فهي تشمل كيفية اشتقاق المعنى من السياق الاجتماعي، وينتشر اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأفراد الذين يعانون من تلف الفص الجبهي، وتلف نصف الدماغ الأيمن، والفصام، والتوحد، والذين تكون بنية اللغة لديهم سليمة، ولكن قدرتهم على استخدام اللغة للمشاركة الاجتماعية ضعيفة، مما يشير إلى اضطراب في المستوى البراجماتي لوظائف اللغة، ولأن اللغة البراجماتية تعتمد على العديد من مختلف قواعد المعرفة وتفاعل النظم المعرفية فهذا يعتبر الجانب الأكثر تعقيداً في وظائف اللغة (Martin & McDonald, 2003, p.451)، ولا تقتصر اضطرابات اللغة البراجماتية على الأفراد الذين يعيشون في بعض المناطق الجغرافية، ولا نمط الحياة والثقافة أو نوع من التعليم (Cummins, 2014, p.31).

٣- أهمية اللغة البراجماتية:

ترجع أهمية اللغة البراجماتية إلى أنها دراسة رئيسية في علم اللغة تحدد المعاني الخفية للكاتب والمتحدث فهي تساعد على التعامل مع المعنى المقصود للمتحدث والذي يظهر من خلال طريقتين أولهما: الكلمات من حيث المعنى الحقيقي للكلمات، واستخدامات الكلمات، والبنية، وإعداد المحادثات، وثانيهما: فعل الكلام الذي يركز على ما يريد الكاتب والمتحدث أن يقوله لشخص ما. وبهذا فإن الغرض الرئيسي من البراجماتية هو التعامل مع الكلمات المقصودة من المتحدث أو الكاتب للتواصل مع المرسل إليه (Siddiqui, 2018, p.77)، بينما تؤدي الأخطاء البراجماتية إلى حدوث قصور في التواصل بين الأفراد، وقضايا السلامة في مكان العمل، وسوء الفهم بين الزملاء، وقد تصل في بعض الحالات إلى حدوث صراع بين الأفراد

(Waugh, 2014, p.101)، وقد أوضحت نتائج دراسة (Latha, & Rajan, 2012) أن نقص الكفاءة البراجماتية يؤثر سلبًا على التواصل بين الأفراد في المجتمع.

- أهمية التدريس القائم على البراجماتية:

أثبتت البراجماتية أنها جزء لا يتجزأ من أي اللغة الإنسانية وتحتاج إلى أن تكون واضحة، كما تم إدراجها في المناهج الدراسية في سياق تدريس اللغة، ويتكون هذا السياق التدريسي عادةً من المعلم وبعض المواد التعليمية، مثل الكتب والمواد المرئية والصوتية والصور (Mohammad-Bagheri, 2015, p. 69).

ويركز الكثير من معلمي اللغة على القواعد أثناء الدروس ويفتقرون إلى الوعي البراجماتي باللغة أو يجدون صعوبة في تطبيق المعرفة البراجماتية التي يمتلكونها، وهذا ما أشارت إليه دراسة إكين ودامار (Ekin, & Damar, 2013) التي أسفرت نتائجها عن امتلاك مدرسي اللغة معرفة نظرية براجماتية، ولكنهم لا يستطيعون تقديم أداء عملي جيد في التطبيقات العملية لمعرفتهم البراجماتية، كما كشفت نتائج دراسة فو (Vu, 2017) عن وجود صعوبات لدى المعلمين في تعليم البراجماتية بسبب افتقارهم إلى الكفاءة البراجماتية، كما توصلت نتائج دراسة فاراشيان وتان ومثسامي وساهراجارد (Farashaiyan, Tan, Muthusamy, & Sahragard, 2017) إلى عدم استخدام معلمون اللغة مميزات البراجماتية، كما أوضحت نتائج دراسة شوكي ورزاي (Shokouhi, & Rezaei, 2015) أن نقص المعرفة البراجماتية يؤدي إلى فشل التواصل، لذلك لا بد من تدريس البراجماتية في الفصول الدراسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تدريس البراجماتية في اللغة المراد تعلمها، فقد كشفت دراسة كاستيلو (Castillo, 2009) عن أهمية تعليم البراجماتية في تدريس اللغة لدى طلاب المدارس، كما أسفرت نتائج دراسة سولر وبيارتش (Soler, & Pitarch, 2010) عن تأثير تعليم الوعي البراجماتية للطلاب في المدارس في تنمية العمليات المعرفية التي تنطوي على إنتاج الكلام، كما أسفرت نتائج دراسة فارهيان وريزاي جولامي (Farahian, Rezaee, & Gholami, 2012) عن فعالية التدريس الصريح في تنمية الكفاءة البراجماتية لدى متعلمين اللغة الثانية (الانجليزية)، كما أسفرت نتائج دراسة الشاذلي (El Shazly, 2017) عن فعالية تعليم البراجماتية في تحسين اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى الطلاب المصريين، كما أوصى شريف ويارموهامادي وسادفي وبافري (Sharif, Yarmohammadi, Sadighi, & Bagheri, 2017, p.53) بضرورة دمج البراجماتية في ممارسة المعلمين للعملية التعليمية جنبًا إلى جنب مع مفردات وقواعد اللغة، كما أسفرت نتائج دراسة باروس جاركيا وباتشيلور (Barros García,

(Bachlor, 2018) & فعالية تعليم البراجماتية في تحسين الكفاءة العملية لتعلم اللغة الأجنبية لدى المتعلمين الأسباب.

يتضح مما سبق أن تدريس البراجماتية له أهمية قصوى للتعليم والتعلم، كأداة للحصول على المعلومات حول الأداء البراجماتي للمتعلمين، وتحسين النهج التعليمي.

٤- تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية:

يتم تشخيص اضطراب اللغة النوعية (SLI) Specific Language Impairment إذا كان الطفل لديه مشكلة محددة في اللغة، بينما يكون طبيعي في باقي الجوانب اللغوية الأخرى (Bishop, 2014, p.99)، ويبدو الطفل ذو اضطراب اللغة البراجماتية أنه بالغ ولكن تفاصيل ما يقوله غير دقيقة ويصعب فهمها من الآخرين، ومن سماته ما يلي:

- ١- صعوبة إعطاء معلومات محددة عن حدث محدد.
 - ٢- قصور التواصل البصري.
 - ٣- سوء فهم المفاهيم المجردة (كالتخمين، والتنبؤ).
 - ٤- لا يطلب المساعدة من المعلمين.
 - ٥- لا يطلب اللعب مع الآخرين.
 - ٦- يبدو أحياناً متغطرساً.
 - ٧- يتأخر في القراءة، كما أن فهمه لما يقرأه محدود.
 - ٨- لا يجيد اللعب الجماعي (مباريات الفريق) أو التعاون بشكل عام.
 - ٩- يبدو عليه القلق في وجود المجموعات الكبيرة أو الحشود.
 - ١٠- لا يتصرف بشكل جيد في المواقف الاجتماعية المختلفة (كأوقات الفراغ، والحفلات).
 - ١١- يُعاني صعوبات في المهارات الحركية (كالكتابة، والرسم، وركوب الدراجة، وربط الأربطة).
 - ١٢- سهولة التشتت في الأماكن المزدحمة. (Pritchard, 2013, p.73)
- كما حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي (DSM-5; APA, 2013, pp 47-48) ملامح اضطراب اللغة البراجماتية فيما يلي:

- ١- صعوبات ثابتة عند الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي يظهر فيما يلي:
- صعوبة استعمال التواصل لأغراض اجتماعية، مثل التحية ومشاركة المعلومات بطريقة مناسبة للسياق الاجتماعي.

- ضعف القدرة على تغيير التواصل ليتناسب مع السياق أو مع احتياجات المستمع، مثل التحدث بشكل مختلف في غرف الصف عنه في الملعب، والحديث بشكل مختلف إلى طفل عنه عند التحدث إلى شخص البالغ، وتجنب استخدام اللغة الرسمية.
- صعوبات تتبع قواعد المحادثة ورواية القصص، مثل تناوب المحادثة، وإعادة الصياغة عند إساءة الفهم، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل.
- صعوبة فهم ما لم يُنص عليه صراحةً (كالوصول للاستدلالات)، والمعاني المجازية أو الغامضة للغة (مثل: الفكاهة، والاستعارات، والمعاني المتعددة وفقاً لسياق الحديث).
- ٢- يؤدي العجز إلى فرض قيود وظيفية في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، والتحصيل الدراسي، والأداء المهني، كلاً على حدة أو مجتمعة.
- ٣- تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو (لكن قد لا يتضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة).
- ٤- لا تُعزى الأعراض إلى حالة طبية أو عصبية أخرى، ولا انخفاض في القدرة على تركيب الكلام أو القواعد، ولا تُفسر بأنها اضطراب طيف التوحد أو الإعاقة العقلية (اضطراب النمو العقلي) أو تأخر النمو الشامل أو اضطراب عقلي آخر.
- أساليب تشخيص وتقييم اللغة البراجماتية:

تنقسم أساليب تشخيص وتقييم اللغة البراجماتية إلى ما يلي:

أ- الأساليب المباشرة:

- يتم تطبيقها على الطفل مباشرةً بهدف تقييم اللغة البراجماتية لديه، ومنها ما يلي:
- ١- الملاحظة: فمراقبة الطفل أثناء اللعب تساعد على معرفة إذا كان الطفل يبدأ التفاعل مع الأطفال الآخرين، ويطرح الأسئلة، ويقلد شيئاً أو شخصاً ما، ويتم تصميم غرفة العلاج بنفس تصميم محيط الطفل الطبيعي، والمجالات الأساسية للتقييم هي كما يلي:
 - المشاكل السلوكية: فالمشاكل في السلوك الاجتماعي تؤدي إلى مشاكل في التواصل، ويمكن أن يكون لها تأثير تداخلي فيما يتعلق بالتدخل العلاجي للغة.
 - التكامل الحسي: مجال التكامل الحسي هو أحد المجالات الأساسية للتدخل الفعال في اللغة؛ لذلك يتم الاستعانة بمواد إضافية لتقييم التكامل الحسي الإدراكي"، وهو ما يوصى به في الحالات التي يظهر الطفل أعراض صعوبات في النظام الحسي. وهذا ينطوي على تقييم النظام الحسي (السمع والبصر واللمس).

- مهارات التفاعل الاجتماعي: يتم التركيز على التحية والتفاعل مع الآخرين، وأخذ الدور أثناء المحادثة، ومعرفة واستخدام قواعد التواصل.

ومن أمثلة هذا الأسلوب مقياس ملاحظة البراجماتية Pragmatic Observational Measure (POM) الذي يهدف إلى قياس الأداء اللغوي البراجماتي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (5-11) سنة خلال التفاعل مع الأقران داخل السياقات الطبيعية، ويتكون من خمسة مجالات رئيسية للغة البراجماتية هي: المبادرة والاستجابة (المبادرة للتواصل والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية مع الأقران)، التواصل غير اللفظي (استخدام التواصل غير اللفظي)، التناسق الاجتماعي الانفعالي (فهم واستخدام ردود الفعل الانفعالية ونوايا الأقران)، الوظيفة التنفيذية (استخدام التفكير على مستوى أعلى لتعزيز التفاعل مع أقرانهم)، والتفاوض (باستخدام تقنيات التفاوض المناسبة عند التفاعل مع أقرانهم) (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, Speyer, & Pearce, 2014, p.1590).

٢- اختبارات مصورة: هي مواد مصورة تحتوي على صورتين، ويطلب من الطفل أن يقرر أي من الصور المعروضة هو السلوك الصحيح ويمثل التعبير البراجماتي. ويتكون من عشرة أزواج من الصور هي: التواصل المرئي، التحية، نقول وداعاً، طلب الحصول على المرغوب، المسافة المناسبة للتواصل، الإعراب عن الاستياء، الانتظار في التواصل، التناوب في الحوار، السلوك أثناء التسوق، ورد الفعل عن الخسارة (Vitásková & Šebková, 2017, p.1022).

٣- اختبارات توليد الاستجابة: يطلب من الطفل الاستجابة وفق المثيرات المعروضة، ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبار اللغة البراجماتية (TOPL) Test of Pragmatic Language، وهو مناسب للأطفال في سن (5) سنوات حتى سن (11، 13) سنة؛ فيتم عرض صورة على الطفل، ثم قراءة قصة قصيرة، ثم يطلب من الطفل توليد استجابة لأحد الشخصيات في الصورة (Volden, & Phillips, 2010, p. 207).

٤- اختبارات استكمال الخطاب اللفظي (DCTs) Discourse Completion Tests: هي أداة للحصول على معلومات عن الأداء البراجماتي للمتعلمين، وتحسين النهج التعليمي، وتعد ذات أهمية قصوى للتعليم (Beltrán-Palanques, 2016, p. 310).

ب- الأساليب غير المباشرة (التقديرية):

هي أساليب يتم تطبيقها على أحد الوالدين أو مقدمي الرعاية للطفل، بهدف تقييم اللغة البراجماتية لهذا الطفل، ومنها ما يلي:

١- مقياس تقدير اللغة البراجماتية في مرحلة المدرسة Pragmatic Rating Scale-School (PRSSA) Age: أداة تقييم مصممة لتوثيق السلوكيات التواصلية الاجتماعية التي تنتهك قواعد

البراجماتية، وهي مصممة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من (٤) سنوات حتى الكبار ويتراوح الأداء اللغوي من بسيط حتى الموهبة اللغوية (Landa, 2013, p.2327).

٢- مقياس المهارات اللغوية البراجماتية المخزنة The Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI): وهي أداة مكونة من (٤٥) بنداً، وتكون أداة مرجعية للمعلمين مصممة لتقييم القدرات اللغوية البراجماتية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥ إلى ١٢) عاماً، ويتم التقييم في ثلاثة مجالات رئيسية هي التفاعل الشخصي والتفاعل الاجتماعي والتفاعل في الفصول الدراسية (Valdespino, 2013, p.2326).

٣- قائمة تواصل الطفل النسخة الثانية The Children's Communication Checklist (CCC-2) (إعداد: Dorothy Bishop): هي قائمة مرجعية تستخدم لتقييم جوانب التواصل اليومي التي يصعب تقييمه باستخدام اختبارات اللغة التقليدية. وتتألف من (٧٠) بنداً، مقسمة على (١٠) مقاييس فرعية، وعادةً ما يطبق على أحد الوالدين أو مقدم رعاية آخر، على الرغم من أن المعلومات المفيدة يمكن أن يقدمها المعلمون أو غيرهم من المهنيين الذين يعرفون الطفل جيداً (Bishop, 2013, p.614).

٤- مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية The Pragmatic Language Observation Scale: يهدف إلى تقييم التواصل عن طريق السلوكيات اللغوية للأطفال داخل الفصول الدراسية، ويتكون من (٣٠) بنداً لتقييم الأطفال على مجموعة متنوعة من مهارات التواصل، ومنها المهارات البراجماتية (مثل: تبادل المعلومات، والتمسك بالموضوع، وتكييف اللغة لمختلف المواقف الاجتماعية)، والتقييم الصوتي (مثل، كلام غير واضح)، والمهارات الدلالية (مثل، يسترد الكلمات بسرعة)، والمهارات النحوية (مثل يستخدم قواعد اللغة المقبولة). وتم تصميمه للأطفال من سن (٨) سنوات، حتى سن (١٧،١١) سنة، ويتم التطبيق على المعلمين أو المهنيين الذين على دراية بسلوك الطفل على مقياس من نوع ليكيرت من (٥) درجات (Westby, 2016, p. 12).

٥- أنواع مهارات اللغة البراجماتية:

يعد استخدام مهارات اللغة البراجماتية هو المعزز للروابط بين أعضاء المجتمع، وتشارك العديد من المهارات في اللغة البراجماتية، ومنها ما يلي:

- مهارة طرح الأسئلة، والطلب، وإعطاء الأوامر.
- مهارة الاتفاق أو الاختلاف الصريح مع الآخرين.
- مهارة فهم واستخدام الفكاهة، والألغاز، والمدح.

- مهارة رواية القصص.
 - مهارة المجاملة سواء استخدام كلمات مهذبة (مثل: الرجاء وشكراً لكم، ومرحباً، ووداعاً، واسمح لي) أو استخدام التعابير الاجتماعية (مثل عيد ميلاد سعيد).
 - مهارة استخدام أساليب مواجهة الآخرين.
 - مهارة بدء المحادثة، والحفاظ عليها، وإغلاقها.
 - مهارة أخذ الدور في المحادثة، والتي تتضمن معرفة متى نتكلم؟ أو نتوقف عن الكلام؟ وكيفية التناوب على الكلام.
 - مهارة معرفة أن معاني المصطلحات تختلف في المعنى وفقاً للمتكلم ووفقاً للمستمع (طفل، معلم، مدير)، ووفقاً لموقف التواصل (الملعب، وغرفة الفصل، والبيت).
 - مهارة استخدام أشكال معقدة من الضمائر الرسمية المهذبة (مثل حرف "الكاف" سيادتكم، وحضرتك) أو الكلمات والعبارات الطبقية (مثل الدرجات المختلفة من الاحترام والمسافة الاجتماعية في اللغة اليابانية).
 - مهارة الحساسية للآخرين والمواقف (أي سياق التواصل) التي يتم فيها التواصل، ويشمل العديد من المستويات، فهناك سياق مباشر يتضمن المحادثة السابقة، والمهمة والإعداد، والعلاقة بين المتكلم والمستمع، وخصائص المستمع، وهناك أيضاً سياقات أوسع مثل الثقافة التي ينمو فيها الطفل ويتواصل من خلالها (Bryant, 2009, pp339-340).
 - مهارة الرفض، وهي مهارة معقدة للغاية لأنها تحتوي على مفاوضات طويلة ومناورات لحفظ ماء الوجه (Alemi, & Tajeddin, 2014, p.46).
- وتختلف درجة استخدام هذه المهارات من ثقافة إلى أخرى ومن بلد إلى أخرى، فقد أوضحت نتائج دراسة يوسف وجوهاري وأزيفار وإسماعيلي (Yusefi, Gowhary, Azizifar, & Esmaeili, 2015) أن استراتيجيات التعبير عن الامتنان الأكثر استخداماً في اللغة الكردية، هي 'الشكر'، و'الشعور الإيجابي' و'التقدير' وذلك لعينة تكونت من (117) فرداً من مختلف الطبقات المجتمعية، الفقراء والأغنياء، والمتعلمين وغير المتعلمين، والشباب وكبار السن، كما أسفرت نتائج دراسة شيلك وشميدت وكوشير (Shilc, Shmidt, & Koshir, 2017) عن وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأكبر سناً والأصغر سناً في مهارات اللغة البراجماتية في اتجاه الأطفال الأكبر سناً، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية على أساس النوع (ذكور - إناث) في مهارات اللغة البراجماتية.

٦- خصائص الطفل ذي اضطراب اللغة البراجماتية:

يتصف الطفل ذو اضطراب اللغة البراجماتية بعدة سلوكيات هي كما يلي:

أ- السلوكيات البراجماتية في التفاعل الاجتماعي: وتتضمن ما يلي:

١- الإسهاب في الكلام: يتحدث الطفل مطولاً حول موضوع واحد، ويقدم أكثر مما كان متوقفاً في الحديث التبادلي.

٢- الثثرة: يتحدث الطفل بإطالة في إطار محادثة واحدة. الانطباع هو مونولوج بدلاً من تبادل الأدوار في المحادثة الطبيعية.

٣- الهيمنة في التفاعل الاجتماعي: الانطباع العام أن الطفل يهيمن على التفاعل من خلال كونه مطولاً في الكلام، وعدم السماح للمتكلم الآخر بأخذ دوره.

٤- المبادرات: يبادر الطفل بتبادل المعلومات بشكل متكرر أكثر من اللازم من خلال سرد العديد من المعلومات أو عن طريق طرح أسئلة كثيرة، كما يكون سلبي نسبياً أو يبدو غير مهتم عن طريق عدم اتخاذ أي مبادرات أو اتخاذ عدد قليل جداً من المبادرات.

٥- الاستجابة: لا يستجيب الطفل عندما يتحدث معه الآخرين.

٦- أخذ الدور: يعاني الطفل مشاكل تناوب الدور في الكلام أثناء التفاعلات حيث يتكلم في نفس توقيت كلام المتحدث الآخر.

٧- إدارة المعلومات: يقدم الطفل الكثير من المعلومات في التفاعل، وبالتالي يبدو غريباً. نفس الطفل قد يقدم القليل جداً من المعلومات بحيث يبدو المعنى المقصود غامض فيجد المستمع صعوبة في فهم المقصود.

٨- المرجع: لا يحدد الطفل بوضوح الأشياء أو الإجراءات أو الأشخاص الذين يتم الحديث عنهم، ولا يأخذ في الاعتبار كمية الأشياء التي يعرفها المستمع بالفعل.

٩- الموضوع: يغير الطفل الموضوع فجأة (تحويل الموضوع) أو يتكلم عن أشياء غير متوقعة ليست ذات صلة بالموضوع (انجراف الموضوع). التحول أو الانجراف يمكن أن يحدث للمواضيع غير ذات الصلة بالموقف أو قد تمثل محاولات للعودة إلى المواضيع المتكررة أو المفضلة لديه.

١٠- الترابط المنطقي: حديث الطفل غير منظم، مع إشارات غير الواضحة وخط في تسلسل الروايات، مما يؤدي إلى فقدان المعنى العام للكلام.

١١- التماسك: لا يستخدم الطفل علامات لغوية صحيحة (مثل الضمائر) للإشارة إلى الروابط بين الكلام المختلف مما يؤدي إلى ارتباك المستمع.

- ١٢- أفعال الكلام: قد يستخدم الأطفال في سن المدرسة أفعال الكلام بطريقة خطأ.
- ب- صعوبات لغوية رفيعة المستوى: تشير إلى مستوى معالجة اللغة (مثل المحادثة، والخطاب، وفهم القصص، ورواية الأحداث، والنص المطبوع في الكتب)، وتكون واضحة على عمل الطفل اليومي، وتتضمن ما يلي:
- ١- التفسيرات الحرفية: يفسر الطفل الكلام حرفياً، مما يؤدي إلى عدم فهم الكلام، وتشمل اللغة غير حرفية الاستعارات، والتعابير، الفكاهة، السخرية.
 - ٢- انخفاض الفهم الاستدلالي: يظهر الطفل قدرة محدودة على إجراء الاستدلالات المناسبة، ولا سيما في الخطاب الطبيعي، وبالتالي يفسر المعاني بشكل خطأ.
 - ٣- صعوبة فهم الحوار: الطفل غير قادر على متابعة التفاعلات اللفظية المعقدة، وبالتالي لا يكون قادرًا على المساهمة في الاستجابات ذات مغزى. كما لدي معظمهم صعوبات في الفهم الاستدلالي وتطبيق المعرفة العامة لفهم الحوار.
 - ٤- تفسير خاطئ للمعاني في سياق الكلام: يفسر الطفل الكلمات التي تعني معاني متعددة بشكل خاطئ، لأنه لا يستخدم السياق لتحديد المعنى الصحيح.
 - ٥- السرد غير المنظم: يسرد الطفل الكلام بطريقة غير منظمة (قصص، والأحداث الأخيرة)، ويترك المستمعين مشوشين إلى ما حدث فعلاً. كثير من السلوكيات تسهم في انخفاض التنظيم السردى مثل عدم كفاية الإشارة، ضعف التماسك والترابط المنطقي، وضعف اللغة (مثل المفردات الضعيفة).
- ج- عجز في التواصل (التفاعل) الاجتماعي: يتضمن بما يلي:
- ١- اللغة النمطية: يقوم الطفل بإدراج جمل أو عبارات مستقاة من محادثة أو تفاعلات أخرى مرارًا وتكرارًا.
 - ٢- تنغيم غير معتاد أو نمطي: نسبة من هؤلاء الأطفال قد يستخدم أنماط تنغيم صوتي مبالغ فيها أو كلام رتيب.
 - ٣- تشوهات التواصل غير اللفظي: استخدام محدود من الإشارات لتكملة التواصل، والنظر للآخرين في نفور.
 - ٤- الخصائص المرتبطة: مثل عجز الإدراك الاجتماعي وصعوبة إقامة علاقات مع الأقران، والصعوبات السلوكية، والقلق، والاكتئاب. (Adams, 2013, pp2321-2322)

د- انخفاض استخدام اللغة لأغراض مختلفة: تستخدم اللغة لأسباب مختلفة (مثل: التحية، والتعليق، والسؤال، والوعد). فيستخدم الطفل اللغة بطريقة محدودة (مثل: لا يقوم بتحية الآخرين، والتعليق عليهم أو طرح الأسئلة).

هـ- تكييف اللغة وفقاً لموقف التواصل أو شريك التواصل: قد يكون اضطراب اللغة البراجماتية واضحاً عندما لا يستخدم الفرد اللغة المناسبة مع موقف أو شريك التواصل. فيستخدم نفس اللغة في جميع المواقف ومع الجميع الأفراد. وقد يستخدم صوتاً عالياً أثناء مشاهدة فيلم أو مسرح أو أماكن كالمطعم، كما يكون غير مهذب مع رئيسه. (Paul, 2013, p. 2332)

و- ضعف مهارات سرد وتنظيم محتوى القصة: كشفت نتائج الدراسة الطولية التي قام به كتلارس وجونسونس وكيرس وفرهوفين (Ketelaars, Jansonius, Cuperus, & Verhoeven, 2016) عن انخفاض درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية في مقاييس سرد وتنظيم محتوى القصة.

٧- اللغة البراجماتية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

على الرغم من امتلاك الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية قدرات لغوية لفظية قوية جداً، إلا أنهم يعانون من انخفاض اللغة البراجماتية (Stothers & Cardy, 2012, p.519)، فبناءً على نظرية رورك (1989) يؤدي القصور لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في الإدراك البصري- المكاني، والانتباه والذاكرة البصرية إلى صعوبات كبيرة في محتوى (معنى) ووظيفة (البراجماتية) اللغة (Volden, 2013, p.53)، كما يعانون من صعوبات التفسير المرن للغة (مثل: المعاني المتعددة للكلمات، وتفسير التعابير والاستعارات)، هذه الصعوبات تلعب دوراً مهماً في السياق الاجتماعي وتشمل قصوراً في اللغة البراجماتية الاجتماعية (Stein, & Krishnan, 2018, p.124)، وهذا ما أشارت إليه دراسة كتلارس وآخرين (Ketelaars et al., 2011) التي أسفرت نتائجها عن معاناة الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية من عدد كبير من الأخطاء السيمانتية (فهم دلالات الكلام)، كما أشارت بعض الدراسات إلى ارتباط الضعف في المهارات الحركية بالضعف في مهارات اللغة البراجماتية، فقد كشفت دراسة ستفنسون ووليندلي ومرلو (Stevenson, Lindley, & Murlo, 2017) عن ارتباط المهارات الحركية في وقت مبكر من عمر الطفل مع المهارات اللغوية البراجماتية في وقت لاحق من عمره.

لذلك نجدهم يتصرفون بطريقة غريبة أو غير لائقة في المواقف الاجتماعية على الرغم من قدراتهم اللغوية الشفوية القوية، كما يتصف أسلوبهم التخاطبي بأنه غير مفيد، لا صلة له

بالموضوع، ومتكرر، وحرفي، والقفز من موضوع إلى موضوع، وترك المستمع مع وجود ثغرات في المعلومات؛ ولديهم صعوبات في الحفاظ على موضوع المحادثة، وصعوبة في فهم الرموز اللغوية غير المباشرة مثل الطلبات، والمجاز، والأمثال، والسخرية والمفارقة، والتعابير، وبعض أنواع الفكاهة (Stemmer, 2008, p.62)، فيفسرون اللغة ومواقف الحياة اليومية بطريقة حرفية لذلك فالأفراد العاديين يجدون صعوبة في فهم منطقتهم (Martin, 2007, p.28)، وهذا ما كشفت عنه دراسة بارولا وآخرين (Parola et al., 2016) التي أسفرت نتائجها عن انخفاض قدرة الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في فهم وإنتاج اللغة البراجماتية متمثلة في استخدام الإيماءات، والاستخدام المناسب للعناصر الدلالية مثل الإيقاع، كما كشفت دراسة كيك ووكرفيد وتركستار وفافن وكلتشتر (Keck, Craghead, Turkstra, Vaughn, & Kelchner, 2017) عن وجود قصور في اللغة البراجماتية داخل السياقات الاجتماعية في البيئة المنزلية لدى الأطفال المصابين في الدماغ.

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظي يمتلكون مفردات لغوية ممتازة، ولكن لغتهم الشفوية فارغة من المعنى، وهذا نتيجة قصور اللغة البراجماتية لديهم، وهذا القصور نابع من صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة البصرية لديهم.

٨- النظريات المفسرة لاضطراب اللغة البراجماتية وعلاقتها بصعوبات التعلم غير اللفظية:

فسرت عدة نظريات سبب حدوث اضطراب اللغة البراجماتية، وسوف نعرض بعض النظريات ذات العلاقة المباشرة بصعوبات التعلم غير اللفظية، من أهمها ما يلي:

أ- نظرية الاستدلال الاجتماعي Social Inference Theory:

ترى نظرية الاستدلال الاجتماعي أن القدرة على التفسير والتنبؤ والاستنتاج للأفكار والنوايا والسلوكيات للأفراد الآخرين يساعد على التواصل الاجتماعي، ويشير الاستدلال الاجتماعي إلى القدرة على استنتاج الحالات العقلية للآخرين دون أخرى؛ لذلك فاضطراب اللغة البراجماتية يرجع إلى القصور في الاستدلال الاجتماعي، وتعد القدرة على الاستدلال الاجتماعي سبباً محورياً لدى الأفراد المصابين باضطراب التوحد أو الضرر في نصف الدماغ الأيمن (Martin & McDonald, 2003, p.454)، فقد كشفت دراسة ديفيز وأندرس-روكتا ونوربري (Davies, Andrés-Roqueta & Norbury, 2016) أن الأخطاء في اللغة البراجماتية نابع من صعوبات في الإدراك الاجتماعي، كما أوضحت نتائج دراسة هلاند ولندرفولد وهيمان وروسرد (Helland, Lundervold, Heimann, & Posserud, 2014) أن الأطفال الذين يعانون

من صعوبات في اللغة البراجماتية لديهم مشاكل وجدانية-انفعالية، ومشاكل مع الأقران، كما أسفرت نتائج دراسة لاو ورش ومكبين (Law, Rush, & McBean, 2014) عن وجود علاقة بين انخفاض اللغة البراجماتية والوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض لدى الأطفال.

كما أن الإلمام بالسمات الثقافية للمجتمع اللغوي المستهدف والاهتمام بتعلم تلك السمات الثقافية هي عوامل رئيسية لتحديد مستوى متعلمي اللغة من الفهم البراجماتي، وهذا ما أشارت إليه دراسة رافيان وماجيد وإنج (Rafieyan, Majid, & Eng, 2013) التي أوضحت أن الاتجاه الإيجابي نحو تعلم ثقافة اللغة المستهدفة يؤدي إلى مستوى فهم برجماتي أعلى لهذه اللغة، كما توصلت دراسة رافيان (Rafieyan, 2016) إلى أن الانغماس في ثقافة اللغة المستهدفة يوفر فرص تعليمية جيدة للمتعلمين، كما كشفت نتائج دراسة رافيان وشارفي- نجاد وكيفير ودامفاند وإنج (Rafieyan, Sharafi-Nejad, Khavari, Damavand, & Eng, 2014) عن الدور الحاسم للمسافة الثقافية في الفهم البراجماتي، فالطلاب الألمان كانوا أكثر فهمًا للغة البراجماتية للمجتمع البريطاني نظرًا لقصر المسافة بين البلدين، بينما طلاب كوريا الجنوبية كانوا أقل فهمًا للغة البراجماتية للمجتمع البريطاني نظرًا لطول المسافة بين البلدين. بل أن التناقض بين الثقافات يؤثر على الكفاءة البراجماتية التواصلية، وهذا ما أشارت إليه دراسة ليو (Liu, 2016) التي أوضحت نتائجها أن المعرفة البراجماتية للغة الأم للطلاب في كولومبيا أثرت عكسيًا في تعلم اللغة الثانية (الإسبانية)، والذي يرجع إلى تناقض الثقافتين (كولومبيا- إسبانيا).

ب- نظرية الصلة **Relevance Theory**:

ترى نظرية الصلة أن عمليات فهم اللغة البشرية تتضمن وجود علاقة يتبعها المستمع عند محاولة فهم الكلام (Yuan, Lin, & Cooper, 2019, p.98)، فبناءً على نظرية الصلة- التي تحدث عنها سبيرير وويلسون Wilson & Sperber (1987، 1990)- يعتقد المستمع أن كلام المتحدث له صلة بموضوع المحادثة، حتى عندما لا يكون كذلك، بسبب افتراض أنها ذات صلة بالموضوع. فالمستمع يصل إلى نية المتحدث من خلال معالجة الصلة بين الافتراضات البراجماتية في الجهاز الاستنتاجي للفرد (Cummings, 2014, pp 99-101)، وترى نظرية الصلة أن التواصل هو معالجة برجماتية استنتاجية للكشف عن نوايا المشتركين في المحادثة، وبشكل أكثر تفصيلاً يقترح سبيرير وويلسون نموذجًا استثنائيًا استنتاجيًا للتواصل البشري ينص على أن المتكلم لا يقدم سوى دليل (على سبيل المثال، الكلام) على عزمه نقل معنى معين، بينما يكون دور المستمع هو فهم نية المتكلم من خلال إنتاج سلسلة من الاستنتاجات التي تحكمها تلك الأدلة، في هذه العملية التواصلية هناك نوعين من النوايا هما:

- ١ - النية الإعلامية، التي يبلغ بها المتكلم المستمع شيئاً ما (التحفيز لجذب انتباه المتلقين).
- ٢ - النية التواصلية، التي يعتزم المتكلم توصيلها للمستمع (التحفيز لتوجيه انتباه المتلقين على نية المتكلم). (Adornetti, 2012, pp163-164)

ويكون للتواصل نتائج إيجابية عندما يدرك المستمع النية التواصلية للمتكلم صراحةً (وبالتالي سلوكه التواصلية)، فالتحفيز (السلوك، الكلام اللفظي، وما إلى ذلك) يجب أن يجذب انتباه المستمع ويوجه الاهتمام بنوايا المتكلم، ولكن ما الذي يجعل الدافع يستحق الاهتمام؟ يرى سبيربر وويلسون أن الصلة، هي ممتلكات محتملة من المحفزات الخارجية (مثل التصريحات، والإجراءات) أو التمثيلات الداخلية (مثل الأفكار والذكريات)، والتي توفر مدخلات في العمليات المعرفية، فالصلة هي مبدأ توجيهي للتواصل. ومن هذا المنظور، فإن الافتراض الأساسي لكل تفاعل حوارية هو أن المتكلم والمستمع يحاولان تقديم صلة بقدر الإمكان، وكل واحد يفسر الصلة في كلام الثاني، فالصلة هي سمة من سمات الإدراك الإنساني، وبما أن نظرية الصلة هي نموذج تفسير البراجماتية التي توضح كيف يعمل العقل، فمن المهم تحليل الصلة بين نظرية الصلة والإدراك البشري (Adornetti, 2012, pp164-165).

ج- النظرية البراجماتية المعرفية Cognitive Pragmatics Theory:

تأخذ النظرية البراجماتية المعرفية موقفاً إدراكياً قوياً على تفسير العبارات وليس مجرد الصلة بموضوع المحادثة (Cummins, 2014, p.104)، وتؤكد النظرية أن تنمية الكفاءة البراجماتية تشكل معالجة عقلية ذاتية، وتركز على كيفية معالجة المعلومات وتعلمها من قبل العقل البشري (Timpe-Laughlin, 2016, p.2)، فيرى "برنو بارا" - صاحب نظرية البراجماتية المعرفية- أن التواصل نشاط تعاوني بين شخصين أو أكثر لفهم المعاني التي يعنيها المشتركين في التواصل، والتي تم بناؤها عن طريق جميع الأفراد المشاركين معاً في مهمة مشتركة، وقد تختلف أهداف الأفراد المشاركين في التفاعل، ولكن لكي يكون التواصل ناجحاً، فيجب على جميع الأفراد المشاركين في التواصل مشاركة مجموعة من الحالات النفسية. وتقع مسؤولية الاتصال على عاتق كل مشارك في التواصل، لأنهم يعملون معاً من أجل تحقيق التواصل (Bara, 2011, p.443)، فتعتبر لغة الإنسان نتيجة لتجمع (فريد) للعديد من المكونات المعرفية (Fagot et al., 2019, p.39).

ويساعد التواصل اللغوي على فهم تغيير الحالات النفسية للآخرين، ويوجد قواعد للتواصل اللغوي فطرية (مثل: إدراك المشاعر الأساسية، وإدراك الخطر)، بينما يوجد قواعد أخرى للتواصل اللغوي يتم تحديدها وراثياً وثقافياً. وعلى وجه الخصوص، فالبراجماتية المعرفية تحقق

الارتباط بين العمليات العقلية للمشاركين في التواصل ومناطق الدماغ المسؤولة عن تلك العمليات (Cocco, 2012, p.176)، وهذا يتطابق مع دراسة رولي وروجيش وألكسندر وريج (Rowley, Rogish, Alexander, & Riggs, 2017) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة قوية بين الفهم البراجماتي وخمس عمليات إدراكية رئيسية (الذاكرة التعريفية والذاكرة العاملة والانتباه والوظائف التنفيذية والإدراك الاجتماعي) لعينة من الأفراد المصابين في الدماغ.

د- نظرية العقل (Theory of Mind (TOM):

تتناول نظرية العقل القدرة على استبصار الحالة العقلية الخاصة بالفرد، والحالات العقلية للآخرين، وقراءة نوايا الآخرين (Bromley, Crabtree, Mellor & Delaney, 2012, p.342)، ويعد العالمان بريماك، وودروف Premack & Woodruff (1978) أول من أطلقا مصطلح نظرية العقل، حيث وضع العالمان شمبانزي داخل قفص ووضع صناديق في أحدها موز بحيث لا يستطيع الشمبانزي الوصول إليها، وكان هناك مدربان أحدهما طيب كلما وجد الموز أعطاه للشمبانزي، والآخر شرير كلما وجد الموز أكله ولم يعط الشمبانزي شيئاً، وبعد إجراء عدة محاولات، يقوم مدرب ثالث بتغيير مكان الموز أمام عين الشمبانزي دون أن يراه المدربان الآخران (الطيب والشرير)، فأصبح الشمبانزي يساعد المدرب الطيب، ويدله على مكان الموز، بينما لا يساعد المدرب الشرير أو يشير له على مكان خطأ، وقد تكررت هذه التجربة عدة مرات على قروء أخرى، لقد توصل بريماك وودروف إلى أن القردة تمكنت من معرفة نوايا ومقاصد المدربين، وأنها تمكنت من تمثيل الحالة العقلية للآخرين عندما تمكنت من معرفة أن لدى المدربين معلومات وأفكار مختلفة عما تعرفه (فؤاد عيد الجوالده، ٢٠١٥، ص ٢٤)، وبذلك فتُشير نظرية العقل إلى القدرة على الإدراك والتفسير والتنبؤ بسلوكيات أو أفعال الآخرين على أساس الحالات العقلية لهم، وقد تم استخدام العديد من المهام التقليدية المستخدمة لتقييم ضعف مهام نظرية العقل (مثل مهمة الاعتقاد الخاطيء) لدى الأفراد المصابين بالتوحد، والأفراد المصابين بضرر في نصف الدماغ الأيمن (Martin & McDonald, 2003, p.454).

وقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة سببية بين نظرية العقل والوظائف التنفيذية من ناحية، واضطراب اللغة البراجماتية من ناحية أخرى مثل دراسة بوسكو وبارولا وسكو وزتين وأنجلري (Bosco, Parola, Sacco, Zettin, & Angeleri, 2017) التي أوضحت نتائج أن الأفراد الذين يعانون من إصابات في الدماغ يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية (الذاكرة العاملة، والتخطيط، والمرونة)، وضعف مهام نظرية العقل، واضطراب اللغة البراجماتية، كما أسفرت دراسة بوسكو وجاباتور وأنجلري وزتين وبارولا (Bosco, Gabbatore, Angeleri, Zettin, & Parola, 2018) عن وجود علاقة بين القدرة البراجماتية والقصور في الوظائف

التنفيذية ونظرية العقل، كما كشفت دراسة فرانك وبارون- كوهين وجانزل (Frank, Baron- Cohen, & Ganel, 2015) عن ارتفاع درجات النساء عن الرجال في اللغة البراجماتية ومهام نظرية العقل، كما كشفت دراسات أخرى عن وجود علاقة بين نظرية العقل وبعض العمليات المعرفية مثل دراسة جليني (Gallini, 2014) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين نظرية العقل والذاكرة المكانية البصرية.

ويشير التعاطف Empathy أو التقمص العاطفي أو معرفة شعور الغير إلى القدرة على أخذ وجهة نظر الآخرين وتخيل ما يفكرون به والشعور به، فالقدرة على التعاطف جزء مهم من التطور الاجتماعي والانفعالي، وتحسين جودة العلاقات الاجتماعية، وتعزيز السلوكيات الإيجابية (Drewes & Schaefer, 2015, p.45)، ويُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض مستوى التعاطف مع الآخرين، فعندما يرون أو يسمعون أو يشعرون بشيء بطريقة معينة، فإنهم يعتقدون أن الآخرين يقومون بنفس الشيء وبنفس الطريقة، فهؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في القدرة على وضع أنفسهم مكان شخص آخر (Burger, 2004, p.101)، فقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات إلى انخفاض درجات المهام التي تقيس نظرية العقل لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل دراسة سكليتين (Scaliatine, 2009) التي أسفرت نتائجها عن انخفاض درجات المراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مهام نظرية العقل، كما أسفرت نتائج دراسة كوترل (Cottrell, 2011) عن عدم القدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على الاستجابة لمشاعر الآخرين (التقمص العاطفي).

هـ - نظرية ضعف التماسك المركزي (WCC) Theory: Weak central coherence

تركز نظرية التماسك المركزي على القدرة على دمج المعلومات في السياق واستخلاص المعنى الكلي من الخبرات والمواقف، فقد يجد الفرد صعوبة في دمج كلام فرد آخر يقول "أنا أسف؛ مع تعبير وجه يشير إلى خلاف ذلك (Bromley et al., 2012, p.343)، وترى النظرية أن اضطراب اللغة البراجماتية لا يرجع إلى مشاكل في الاستدلال الاجتماعي في حد ذاته، ولكن يرجع إلى عدم القدرة على استخدام السياق لاستخلاص المعنى، ومثل هذه الصعوبة تُشير إلى ضعف قدرة النظام المركزي على دمج مصادر المعلومات، مما ينتج عنه اتجاه الأفراد الذين يعانون من القصور البراجماتي إلى التركيز على الأجزاء الصغيرة من المعلومات بدلاً من التركيز على النماذج والأنماط الكبيرة والمتناسكة من المعلومات (الاهتمام بالأجزاء وإهمال الكليات) (Martin & McDonald, 2003, p.455)، وعادةً ما يُفترض أن الأضرار التي لحقت بنصف الدماغ الأيمن لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يمكن أن يؤدي إلى ضعف اللغة البراجماتية (Stemmer, 2008, p.62).

٩- أساليب تنمية اللغة البراجماتية:

- يستند تنمية التواصل على عدة مبادئ عامة على النحو التالي:
- الاهتمام المشترك: يجب على المستمع فهم تصرفات المتكلم الذي يحاول التواصل معه.
 - التواصل المقصود: التواصل دائماً يكون مقصود.
 - التواصل الرمزي: نبني معاً المعنى من الفعل، فيصبح التواصل بصورة صحيحة عند فهم المعنى.
 - المعتقدات المشتركة: تعتمد فعالية التواصل على المعرفة، والتي تتقاسمها الجهات المشاركة في التواصل تدريجياً.
 - المحادثة: الأولوية، والتحويلات، والمنطق ينبغي أن يحظى بالاحترام الكافي.
 - التبعية الثقافية: يجب أن تكون الأعمال التواصلية متوافقة مع الثقافة.
 - الأنظمة الوظيفية اللغوية، واللغة الإضافية: هناك طريقتان لتحقيق التواصل، هما عدم التنافس والانضمام معاً في أغراض مشتركة.
 - التعاون: يتم الاتفاق على أهمية التفاعل بين الأفراد. (Cocco, 2012, p.176)
ويجب أن تشمل أساليب تنمية اللغة البراجماتية لدى الأطفال على القواعد التالية:
- استخدام إشارات بصرية لدعم الفهم.
 - الروتين يعطي القدرة على التنبؤ بالمهام اليومية.
 - العمل ضمن مجموعات صغيرة.
 - استخدام القدوة الحسنة في التنشئة الاجتماعية.
 - استخدام تعليمات بسيطة تقدم بالتدرج.
 - استخدام لغة واضحة (مثل ضع الكتب في الشنطة، وليس ضعهم).
 - إتاحة وقتاً إضافياً للرد على الأسئلة، والإجابات النموذجية للأسئلة.
 - رسائل تذكير ايجابية مستمرة ومدعمة بمعلومات مكتوبة أو بصرية.
 - تعليمات مكتوبة بوضوح. (Pritchard, 2013, pp73-74)
- وتوجد عدة برامج لتنمية اللغة البراجماتية لدى الأطفال من أهمها ما يلي:

- العلاج التواصلي الاجتماعي The Social Communication Intervention:

يعد العلاج التواصلي الاجتماعي من أهم البرامج المقدمة في علاج اللغة البراجماتية والذي يتكون من تكامل ثلاثة عناصر رئيسية تتفاعل لتنمية اللغة البراجماتية هي كما يلي:

١. العنصر الأول: تنمية التفاعل والفهم الاجتماعي: يهدف إلى تنمية الوعي والفهم، والمراقبة، والنظرة الثاقبة لمعنى الإشارات الاجتماعية، ويتكون هذا العنصر من ستة مكونات فرعية هي

كالتالي: فهم السياق الاجتماعي، فهم الجانب الوجداني/ الانفعالي، تطوير واستخدام وفهم المرونة، فهم الإشارات الاجتماعية، فهم المعلومات الاجتماعية، وفهم الصداقات.

٢. العنصر الثاني: اللغة البراجماتية: يركز على العمل المباشر مع الجوانب الشكلية من البراجماتية أو مستوى ما قبل البراجماتية، حيث يتم التحدث صراحةً عن القواعد والاتفاقيات ووضع هذه القواعد والاتفاقيات موضع التنفيذ، وتعلم أشكال لغوية فعالة لنوايا الأفراد الآخرين، وطرق التلاعب بأشكال اللغة في السياق لتغيير المعنى، وقواعد تبادل التخاطب، ويتكون عنصر اللغة البراجماتية من ست مكونات فرعية هي: مهارات المحاور والتوضيحات، فهم متطلبات المعلومات، أخذ الدور، إدارة الموضوع، ميكانيكية المحادثة، أسلوب مطابقة السياق.

٣. العنصر الثالث: معالجة اللغة: يُشير إلى فهم وإنتاج الأشكال اللغوية، بما في ذلك الكفاءة الصوتية والنحوية والدلالية، ويرجع الأساس المنطقي وراء ذلك إلى أن تنمية الكفاءة اللغوية يدعم التفاهم والتعبير عن التقاليد الاجتماعية ويدعم تنمية التفاهم اللفظي المعقد من خلال تجميع المعاني الاجتماعية. ويتكون عنصر معالجة اللغة من ستة مكونات فرعية هي كالتالي: اكتشاف الكلمة والدلالات، البناء السردية، التوسع في المفردات، التوسع في فهم مصطلحات اللغة، الفهم من النص والجمل المعقدة، ومراقبة الفهم. (Adams, 2008, pp196-198)

– التدخل التعليمي في سياق الفصول الدراسية:

كشفت نتائج دراسة جرنجان (Jernigan, 2012) عن فعالية التعلم القائم على المخرجات لتنمية اللغة البراجماتية لدى دارسين اللغة الثانية، كما توصلت دراسة أبادي وبوزندي (Ebadi, & Pourzandi, 2015) إلى فعالية التعليمات الصريحة والضمنية في تنمية اللغة البراجماتية والتي تضمنت مهارة المجاملة (الإطراء)، ومهارة الاستجابة للمجاملة، كما أوضحت نتائج دراسة تاجنشي (Taguchi, 2015) من خلال استعراض (٥٨) دراسة على مدى ثلاثين سنة أن (٢٥) دراسة اعتمدت على التدريس الصريح للبراجماتية، في حين اعتمدت دراستان على الطريقة الضمنية، بينما اعتمدت باقي الدراسات الأخرى على طرق مختلفة، كما أسفرت نتائج دراسة إيمان محمد مرسي (٢٠١٣) عن فعالية الأنشطة المتكاملة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى (٥٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

– الأساليب التكنولوجية:

استخدمت العديد من الدراسات الأساليب التكنولوجية المختلفة لتنمية اللغة البراجماتية، فقد كشفت دراسة زانوني (Zanoni, 2016) عن فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية اللغة البراجماتية للمتعلمين الإيطاليين للغة الثانية، كما توصلت دراسة هارتنج (Harting, 2017) إلى فعالية مواقع الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تنمية اللغة البراجماتية.

خامساً: جودة الحياة:

تعددت استخدامات مفهوم جودة الحياة بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات، مثل جودة الحياة الصحية وجودة الخدمات وجودة الزواج وجودة الحياة المدرسية وجودة المستقبل؛ لذلك أصبحت الجودة هدفاً للدراسة والبحث باعتبارها الناتج أو الهدف الأسمى لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد.

وتمثل جودة الحياة جوهر علم النفس الإيجابي الذي يهتم بالخبرات الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية الإيجابية والجوانب الإيجابية في حياة الفرد والمجتمع ليصل بهما إلى الرقي والازدهار ومن ثم الشعور بجودة الحياة والتغلب على السلبيات التي من الممكن أن تدمر حياة الإنسان (جمال شفيق أحمد، ٢٠١٦، ص ١٨)، ويعتبر مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي متعدد الأبعاد يختلف من فرد لآخر من الناحية النظرية والعملية وفقاً لوجهات النظر للمعايير التي يعتمدها الأفراد لتقييم الحياة والواقع والتي غالباً ما تتأثر بالعديد من العوامل المؤثرة على تحديد مكونات جودة الحياة، مثل القدرة على التفكير، وصنع القرارات، والقدرة على السيطرة، وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسدية والنفسية، والظروف الاقتصادية والدينية، والقيم الثقافية والحضارية، والتعليم والترفيه، وحقوق الإنسان والسعادة (Rabadi, Minwer, & Salem, 2018, p.9)، وتشير جودة الحياة إلى مجموعة الصفات والخصائص الإيجابية في حياة الإنسان (Brown, Hatton, & Emerson, 2013, p.136).

وقد تعددت مجالات قياس جودة الحياة فقد تم قياسها في مجال طب الأسنان (Badia, Vieta & McGrath & Rogers, 2010, p.145)، ومجال أورام العظام (Manwaring & Wilfley, 2010, p.196)، ومجال مرضى السمنة (Gilabert, 2010, p.209)، ومجال جودة الحياة لدى المسنين في مؤسسات الرعاية (Evans, 2010, p.227)، كما تم استخدامها في مجال علم النفس، فقد أسفرت نتائج دراسة الهوله (Al-Huwailah, 2017) عن وجود علاقة بين جودة الحياة والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعات، كما تم استخدامها في المجال المهني، فقد أسفرت نتائج دراسة أكسوي وكانكي وتاسمكبليلجيل (Aksoy, 2017) عن وجود علاقة ايجابية بين الرضا الوظيفي وجودة الحياة.

وسوف يتم عرض تعريف جودة الحياة، ومؤشراتها، ومتطلبات تحقيقها، وجودة الحياة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وأسباب انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وأبعاد انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وأخيراً أساليب تحسين جودة الحياة.

١- تعريف جودة الحياة:

على الرغم من زيادة انتشار مصطلح جودة الحياة إلا أنه لم يتم الاتفاق على تعريف محدد لها (Roberts & Mackinnon, 2012, p.194)، وذلك لكونها مفهوم معقد يصعب تعريفه لتداخله في العديد من مجالات حياة الأفراد (Albuquerque, 2012, p.446)، وقد تم قياس جودة الحياة على المستوى المجتمعي من منظورين هما: المنظور الموضوعي والمنظور الذاتي، فالنهج الموضوعي التقليدي ركز على الظروف الخارجية، القابلة للقياس الكمي لثقافة معينة أو منطقة جغرافية مثل مستويات ونوعية الدخل، والمباني السكنية، ومعدلات الجريمة ومعدلات الطلاق، والحصول على الخدمات الطبية، والالتحاق بالمدارس، والعمر المتوقع، ومعدلات الانتحار. بينما المؤشرات الذاتية تركز على الظروف الداخلية للفرد مثل الإحساس بالانتماء للمجتمع، والرضا عن الحياة، والشعور بالأمان، والعلاقات مع العائلة... الخ، بينما تجمع بعض أدوات قياس جودة الحياة على البعدين معًا (التصورات الذاتية، والظروف الموضوعية) (Zullig, Matthews, Gilman, Valois, & Huebner, 2010, p.2426)؛ لذلك يمكن تقسيم التعريفات التي تناولت جودة الحياة إلى ما يلي:

- التعريفات المرتبطة بالإدراك الذاتي:

عرف بعض الباحثين جودة الحياة على أساس أنها الإدراك الذاتي (الشعور) للفرد بها، فيُعرفها سايد وآخرون (Sayed et al., 2009, p.398) على أنها ذلك البناء الكلي المتعدد الأبعاد الذي يُعرف من خلال الخبرات الذاتية والتصورات الشخصية للفرد، كما عُرفها برونسارد وآخرون (Bronsard et al., 2010, pp48-49) على أنها كافة المجالات المادية والنفسية والاجتماعية والصحية والتي يتم تقييمها بناءً على توقعات ومعتقدات الفرد، بينما يُعرف توث وتسكدا (Tóth & Tsukuda, 2010, p.307) جودة الحياة الصحية على أنها الدرجة التي يؤثر فيه المرض وعلاجه على تصور المريض لقدرته على عيش حياة مرضية، ويرى ري وإكسترميرا ودران وأورتيز-تالو (Rey, Extremera, Durán, & Ortiz-Tallo, 2013, p.147) أن الرفاهية الشخصية والشعور بالسعادة هي مكونات أساسية لجودة الحياة، بينما يرى أكرام وبيجان وأوز-سنجيز وشاه (Akram, Ilgan, Ozu-Cengiz, & Shah, 2017) أن جودة حياة العمل تتضمن شعور الموظفين أو تصورهم بالراحة في عملهم.

- التعريفات المرتبطة بالإدراك الاجتماعي:

عرف بعض الباحثين جودة الحياة على أساس أنها الإدراك الاجتماعي للفرد بها، فتُعرفها أمال إبراهيم الفقي (٢٠١٢، ص ١٨٣) على أنها الفعالية في القيام باحتياجات الأسرة وتمتع أعضائها بحياتهم معًا كأسرة متناغمة وامتلاك الفرحة لجودة الحياة الأسرية وهي التفاعل الأسري

ومهارات الحياة اليومية والحالة المادية المتيسرة للوالدين والالتزان الانفعالي والبيئة المادية والصحة الاجتماعية والترابط، بينما يُعرفها فؤاد عيد الجوالده (٢٠١٣، ص ٣٩٠) بأنها جودة العلاقات الاجتماعية والتمتع بالصحة الجسمية والعقلية والقدرة على التفكير وتوصيل المشاعر في إطار القيم الثقافية والحضارية والأوضاع الاقتصادية.

- التعريفات المرتبطة بالإدراك الذاتي والاجتماعي معاً:

عرف بعض الباحثين جودة الحياة على أساس أنها نتاج العوامل الذاتية والاجتماعية معاً للفرد، فيذكر محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠، ص ٢٢٧) أن جودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعكسه الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة كنتاج لظروف الحياة المعيشية والحياتية للأفراد، والإدراك الذاتي لهذه الحياة، حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لهذه الحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم، والعمل، ومستوى المعيشة، والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى، ويُعرفها فاندبوس (VandenBos, 2015, p.817) في قاموس الرابطة الأمريكية لعلم النفس بأنها تصف إلى أي مدى يحصل الفرد على الرضا من الحياة. وأهم المجالات التي تجعل جودة الحياة جيدة هي الرفاهية العاطفية والمادية والجسدية، وهذا يتم من خلال الانخراط في العلاقات الشخصية الجيدة، ووجود الفرص لتنمية الشخصية، وممارسة الحقوق، وجعل خيارات حق تقرير المصير نمط الحياة، والمشاركة في المجتمع، ويعتبر تعزيز جودة الحياة هو مصدر قلق خاص لأولئك الذين يعانون من الأمراض المزمنة أو النمائية، الذين يخضعون لعلاج طبي أو نفسي.

ينضح مما سبق أن جودة الحياة تتضمن تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والصحة العامة، والعلاقات الاجتماعية، والحياة المدرسية، والحياة الأسرية وذلك من خلال إشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانيات في ضوء المعايير الاجتماعية.

٢- مؤشرات جودة الحياة:

تتنوع مؤشرات جودة الحياة بتنوع الاتجاهات المختلفة في تناول هذه المؤشرات، ومنها ما

يلي:

أ- **الاتجاه الاجتماعي:** يؤكد علماء الاجتماع على أن جودة الحياة هي نتيجة تفاعل عدد من العوامل، تتمثل فيما يلي:

- الأمن الاجتماعي والاقتصادي: ويعرف بالمدى الذي يكفي الناس من الموارد على مر الزمن.

- الاندماج الاجتماعي: يقاس بالمدى الذي يصل إليه الناس في العلاقات الاجتماعية والمؤسسات.
 - التماسك الاجتماعي: تتمثل في طبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة على الهويات المشتركة والقيم والمعايير.
 - التمكين الاجتماعي: تقيس مدى القدرات الشخصية للفرد والمجتمع، وقدرتهم على حسن التصرف وبالتالي تعزيز العلاقات الاجتماعية. (حمدي أبو مساعد، ٢٠١٠، ص. ٧٦٠)
- ب- الاتجاه الفلسفي:** يعود جذور مفهوم جودة الحياة إلى الفلسفة حيث يختلط بمفاهيم السعادة، والرغبة، واللذة، والرفاهية، وقد بحثه كل من أرسطو وأفلاطون وسقراط وغيرهم.
- ويعد كتاب الأخلاق لأرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتحديد جودة الحياة حيث أوضح أن كلاً من العامة أو الدهماء وأصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهي أن يكونوا سعداء ولكن مكونات السعادة عليها خلاف إذ يقول بعض الأشخاص شيئاً ما في حين يقول آخرون شيئاً آخر، ومن الشائع كذلك أن الشخص نفسه يقول أشياءً مختلفة في مختلف الأوقات، فعندما يقع فريسة المرض فإنه يعتقد أن السعادة هي الصحة، وعندما يكون فقيراً يرى السعادة في الغنى، ويرى أرسطو أن الحياة الطيبة تعني حالة شعورية، ونوعاً من النشاط، وهذا هو مفهوم "جودة الحياة" (Fayers & Machin, 2007, p.5).
- ج- الاتجاه النفسي:** يرى بعض الباحثين أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع المشاعر الإيجابية والحالات الانفعالية، ويرى البعض الآخر أن هذا المجال يعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل: القلق والاكتئاب، بينما يرى آخرون أنها تتضمن المفاهيم الدينامية الإجرائية مثل التنمية الشخصية وتحقيق الذات (الإبداع، والمعنى من الحياة الأخلاقية، والحياة الروحية، ومدى تفهم العالم المحيط بالفرد)، ومن خلال هذه التوجهات يمكن التطرق إلى الاتجاه النفسي لجودة الحياة من خلال الحالات الانفعالية الإيجابية وكذلك جميع اضطرابات الأداء النفسي المتعلقة بالفرد (أحمد مهناوي، ٢٠١٥، ص ٤٣٦)، وهذا ما كشفت عنه بعض الدراسات مثل دراسة يزكي وآخرين (İzci et al., 2018) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين انخفاض جودة الحياة والاكتئاب والقلق واليأس والشخصية العصابية، ودراسة أكباري وهسني (Akbari & Hossaini, 2018) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة بين الصحة الروحية ومجالات جودة الحياة، هذه العلاقة تتأثر بالتنظيم الانفعالي.
- ومن جهة أخرى حدد بولينج (Bowling, 2007, p.726) نماذج مختلفة لمؤشرات جودة الحياة، وهي كما يلي:

١. نموذج المؤشرات الاجتماعية لمستوى المعيشة والصحة وطول العمر والدخل والثروة.

٢. نموذج تلبية الاحتياجات الإنسانية وعادةً ما تقاس بمدى الارتياح الشخصي والذاتي للفرد.
٣. نموذج المؤشرات الاجتماعية الذاتية للحياة والارتياح النفسي والروح المعنوية واحترام الذات وعادةً ما يقاس من خلال المقاييس النفسية.
٤. نموذج رأس المال الاجتماعي ويقاس بالمؤشرات الاجتماعية والشبكات الاجتماعية والدعم والمشاركة في الأنشطة المجتمعية.
٥. نموذج الموارد البشرية والذي يهتم بالمؤشرات الموضوعية مثل نوعية السكن والخدمات ووسائل النقل ومعدل الجريمة والتكنولوجيا.
٦. نموذج الصحة ويركز على الأداء البدني والقدرة العقلية وأنشطة الحياة اليومية والحالة الصحية والعجز.
٧. نموذج العوامل المعرفية والتنسيقية والاستقلال الذاتي والتكيف.
٨. نموذج التأكيد على منهج تفسير القيم الفردية.

يتضح مما سبق أن معظم الآراء أجمعت على وجود نوعين من مؤشرات جودة الحياة هما: المؤشرات الذاتية والمؤشرات الموضوعية وإن اختلفت الصياغات بين العلماء، كما تباينت وجهة النظر على درجة أهمية كل نوع على الآخر. فنقاس جودة الحياة بالمؤشرات الذاتية في الاتجاه النفسي والفلسفي، بينما تقاس جودة الحياة بالمؤشرات الموضوعية في الاتجاه الاجتماعي، وهذه المؤشرات تتحقق من خلال عدة متطلبات تتحقق من خلال إشباع الحاجات الإنسانية والتي سوف يتم ذكرها في المحور الفرعي التالي.

٣- متطلبات تحقيق جودة الحياة:

حدد ماسلو Maslow في إطار تصنيفه للحاجات الإنسانية الضرورية مجموعة من المتطلبات الضرورية لتحقيق جودة الحياة في حال إشباع هذه الحاجات وهي كما يلي:

- الجوانب البيئية: تتناول سلامة البيئة الطبيعية.
- الجوانب الأمنية: تتناول السلامة والأمن.
- الجوانب الاقتصادية: تؤكد على حقوق الرفاهية المادية.
- الجوانب الاجتماعية: قائمة على الانسجام الاجتماعي والعدالة.
- الجوانب السياسية: تتناول التعامل السياسي مع الحرية وحقوق الإنسان وكرامته.
- الجوانب الثقافية: القائمة على وضع خطط لتنمية القيم الثقافية لدى الأفراد.

(Ventegodt et al., 2003, pp1050-1057)

٤ - جودة الحياة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

أشارت العديد من الدراسات إلى انخفاض جودة الحياة لذوي الاحتياجات الخاصة، فقد أسفرت دراسة فلنجر وهولزينجر وجريش وجولدبرج (Fellinger, Holzinger, Gerich, & Goldberg (2010) أن مستوى جودة الحياة للأفراد الصم أقل بكثير من جودة الحياة للأفراد العاديين في المجالات النفسية والبيئة المادية، كما أظهروا مستويات عالية من الاضطراب العقلي، كما أسفرت نتائج دراسة لبلج وستشمان (Leplege & Schemann, 2010) عن انخفاض جودة الحياة لدى الأفراد المعاقين بصرياً، كما كشفت نتائج دراسة أوليفرا وريبرو سيموس وبريرا (Oliveira, Ribeiro, Simões, & Pereira, 2018) عن انخفاض جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية. كما أن العديد من الدراسات أشارت إلى انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الشلل الدماغي (Aran, 2010, p.2453)، مثل دراسة أوزكان (Ozkan, 2018) التي أسفرت نتائجها عن انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الشلل الدماغي، وأمهاتهم أيضاً. هذا إضافة إلى التطور الذي حدث في مفهوم جودة الحياة للأفراد المعاقين عقلياً منذ ثمانينات القرن الماضي ليشمل جودة حياة الطفل والأسرة معاً (Brown (2017, p.7)، كما هدفت بعض الدراسات إلى تقييم جودة حياة الأفراد الكبار من ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة الزبون وأحمد وثيب (Al-Zboon, Ahmad, & Theeb, 2014) التي كشفت نتائجها عن انخفاض مستوى جودة حياة لدى طلاب الجامعات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتحدد مشكلة الطفل ذي صعوبات التعلم في كون هذه الصعوبات تستنفد جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية تترك بصمتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، فيميل أكثر إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب، وتكوين صورة سلبية عن الذات (هدى عبد الواحد سلام، ٢٠١٥، ص٨)، وتتضمن هذه الصعوبات صعوبة فهم اللغة واستخدامها، وقصور في الاستماع، وضعف القراءة والكتابة، وانخفاض القدرة على التفكير، وانخفاض مستوى أداء العمليات الحسابية البسيطة، وهذه الصعوبات تظهر مجتمعة لدى الطفل أو يعاني من بعضها أو واحدة منها (عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، ٢٠١١، ص٨٥)، فقد أسفرت نتائج دراسة ساكز وسارت بوركان وكوركمز وباربر (Sakız, Sart, Börkan, Korkmaz, & Babür, 2015) عن انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت نتائج دراسة تشو (Chao, 2018) عن وجود علاقة إيجابية بين تقرير المصير وجودة الحياة لدى طلاب الجامعات من ذوي صعوبات التعلم النوعية، وأوضحت دراسة لاميرت ودرير (Lambert, & Dryer, 2018)

أن تحديات التعلم كان لها عواقب سلبية على جودة حياة الأفراد ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بمستويات التوتر والقلق، وتقدير الوقت المتاحة للأنشطة، والعلاقات الشخصية والضغط المالية، كما أسفرت دراسة دالي ورابولت-ستشليتشممان (Daley&Rappolt-Schlichtmann, 2018) عن إحساس المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالوصمة نتيجة لإخفاقاتهم الأكاديمية والانفعالية. ويُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض جودة الحياة، فواحدة من المفاهيم الخاطئة الكبيرة الموجودة هي النظر إلى صعوبات التعلم بشكل عام، وصعوبات التعلم غير اللفظية على وجه الخصوص أنها صعوبات تقتصر على النواحي الأكاديمية، وهذا أبعد ما يكون عن الحقيقة حيث أن صعوبات التعلم غير اللفظية هي صعوبات في النواحي الاجتماعية، والأكاديمية على حدٍ سواء إن لم يكن القصور الاجتماعي أكثر من ذلك بالنسبة لبعض الأطفال (Burger, 2004, p.86).

٥- أسباب انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

يرجع انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى أنهم يعانون من بعض الصعوبات من أبرزها ما يلي:

أ- صعوبات الإدراك البصري-المكاني/ التنظيمي:

يُعاني الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة كبيرة في الانتقال من نشاط إلى آخر، فإذا طلبت منه أداء عدة أمور في وقت واحد، فيحدث لديه ارتباك وخط وتكون النتيجة التحديق في الفراغ، والأسوأ من ذلك كله، إذا وبخته لفظياً لعدم تنفيذ الأوامر فهذا يمثل إجهاداً عليه حيث استخدم الطفل كل ما لديه من طاقة للاستماع لكنه لم يستطع القيام بما يجب القيام به؛ لذلك تؤدي الخبرات التي عاشها الطفل إلى الشعور بالارتباك وبالتالي يقوم بسلوكيات غير عادية فأي وضع جديد أو غير معروف له سوف يسبب له درجة عالية من القلق، فالطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية يزعج بسهولة من المثيرات البصرية؛ لذلك فإنه يضطرب نتيجة وجوده في الأماكن المزدحمة، ونتيجة لتعرضه لمثل هذه المواقف فإنه يتعلق بالكبار للحصول على الشعور بالاستقرار والأمن وسط الفوضى التي يعيش فيها، كما سوف يحاول تسمية كل ما يراه وكل ما يحدث من حوله لفظياً من خلال مونولوجات لا نهاية لها، وهذا يرجع إلى محاولته الحصول على الاهتمام ممن حوله (Burger, 2004, pp21-22).

ب- انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي:

أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين جودة الحياة ومهارات التواصل غير اللفظي، فقد أسفرت نتائج دراسة إنس وآخرين (Enns et al., 2016) عن وجود علاقة بين السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال والتواصل غير اللفظي بين الأم والطفل، كما أسفرت

نتائج دراسة (Plourde et al., 2019) عن وجود علاقة سلبية بين جودة الحياة واضطرابات التواصل لدى الأطفال.

ويكافح الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية لإرضاء أقرانه والكبار على عكس ما يعتقد الآخرون، لكنه لسوء الحظ لا يستطيع التوصل إلى العمليات العصبية التي تساعده على تنمية السلوكيات الصحيحة من خلال مراقبة الآخرين، فهو غير قادر على "قراءة" أكثر من 65% من التواصل والتي تتضمن التواصل غير اللفظي الذي يحدث في الحالات العادية من المحادثة، والتي تشمل لغة الجسد، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، ولا يفهم أو يراعي القواعد والاتفاقيات غير مكتوبة التي تتعلق بالمساحة الشخصية؛ لذلك يقوم بتجميع معنى محادثة من خلال 35% فقط والتي تتضمن التواصل اللفظي من المحادثة، كما لوحظ عليه انخفاض مستوى الكفاءة السلوكية كنتيجة لعدم فهم ما يحدث أو المتوقع منه؛ ونتيجة لذلك فالكثير من ردود فعله التخاطبي لا يتناسب مع لهجة ومزاج هذه المناسبة، كما يفشل في قراءة الإشارات الاجتماعية، وينخرط في حوارات مطولة من جانب واحد، ويقوم بسلوكيات مزعجة للآخرين مما يؤدي في نهاية المطاف إلى العزلة والرفض الاجتماعي (Burger, 2004, p.86).

وقد أكدت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين انخفاض مهارات التواصل غير اللفظية وانخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، فقد أوضحت نتائج دراسة ليتيرن (Lightburn, 2010) أن صعوبات التعلم غير اللفظية تؤثر على الطفل في معالجة وتذكر المعلومات البصرية المكانية، مما يؤدي إلى عدم إدراك الإشارات غير اللفظية بدقة مثل تعابير الوجه، والإيماءات، ولغة الجسد، ونبرة الصوت، وأن الرفض المنكر من الآخرين وعجزه عن الإدراك الاجتماعي يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي، والاكنتاب وغيرها من الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية، كما أن عجز الطفل عن معالجة التواصل غير اللفظي لأمه قد أثر على جودة علاقاته بها في وقت مبكر، كما أسفرت نتائج دراسة أمل محمود محمود (2014) عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين جودة الصداقة والتواصل غير اللفظي (تعبيرات الوجه) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ج- اضطراب اللغة البراجماتية:

تعتبر مهارات التواصل وخاصةً المهارات البراجماتية أساسية لعيش حياة مستقلة داخل المجتمع، وتعتبر هذه المهارات حيوية لجودة الحياة لدى الأفراد ذوي الاضطرابات النمائية وعائلاتهم (Diken, 2014, p.109)، ويختلف الأطفال في قدرتهم على استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية وهذا له عواقب مهمة على الرفاهية (Matthews, Biney, & Abbot

(Smith, 2018, p.16)، وتؤدي اضطرابات اللغة إلى اضطرابات التواصل، وهو أحد أنواع اضطرابات النمو العصبي (Coman & Mian, 2019, p.79).

- تأثير اضطراب اللغة البراجماتية على جودة الحياة:

يتمثل تأثير اضطراب اللغة البراجماتية على انخفاض جودة الحياة فيما يلي:

(١) **التأثير النفسي Psychological Impact**: هناك أدلة قوية على أن الأطفال والبالغين ذوي اضطرابات اللغة في خطر متزايد لحدوث المشاكل النفسية، وانخفاض جودة الحياة، وترجع أسباب حدوث الآثار السلبية النفسية على الأطفال والبالغين ذوي اضطراب اللغة البراجماتية إلى ارتباطها بمدى واسع من العبء النفسي بما في ذلك انخفاض تقدير الذات، والاكتئاب. بعض هذه المشاكل النفسية لها آثار ضئيلة على رفاهية الفرد؛ والبعض الآخر يضع قيودًا خطيرة عليه وتؤثر سلبًا على جودة الحياة (Cummings, 2014, p.131).

وهذا ما كشفت عنه العديد من الدراسات، فقد أسفرت نتائج دراسة ليندساي ودوكرل وباليكارا (Lindsay, Dockrell, & Palikara, 2010) عن انخفاض تقدير الذات لدى الشباب ذوي التاريخ من اضطرابات اللغة خلال فترة المراهقة، كما أوضحت نتائج دراسة هوجان وآخرين (Hogan et al., 2011) أن انخفاض المهارات اللغوية الاستقبالية، وزيادة صعوبات فهم الآخرين للأطفال الذين يعانون من قصور في السمع أدى إلى زيادة الصعوبات النفسية الاجتماعية لديهم، كما كشفت نتائج دراسة فان أجت وفيرهوفين وفان دين برينك ودي كونج (Van Agt, Verhoeven, van den Brink, & de Koning, 2011) عن وجود آثار سلبية لاضطرابات اللغة على جودة الحياة لدى الأطفال، ومن خلال تحليل الأدبيات التي اهتمت بدراسة جودة حياة الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية توصلت دراسة فني ودشا وزيفيني ونيتشولسون (Feeney, Desha, Ziviani, & Nicholson, 2012) إلى انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية بالمقارنة مع أقرانهم العاديين.

(٢) **التأثير الاجتماعي Social Impact**: يُعاني الأفراد ذوو اضطراب اللغة البراجماتية قصورًا في العلاقات والتفاعلات الاجتماعية (Douglas, 2017, p. 321)، فيعانون من انخفاض مستوى جودة الصداقة مع الآخرين، والعلاقات مع الأقران، والأداء الاجتماعي المتمثل في غياب السلوكيات الاجتماعية الطبيعية، وأيضًا حدوث سلوكيات غير مرغوبة مثل إيذاء الآخرين، وعدم المشاركة في الأنشطة الترفيهية (Cummings, 2014, p.133)، فقد كشفت دراسة لونارد وميليش ولورش (Leonard, Milich, & Lorch, 2011) عن وجود علاقة بين اضطراب اللغة البراجماتية وحدث قصور في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

٣) التأثير الأكاديمي **Academic Impact**: تؤدي اضطرابات اللغة إلى العديد من العواقب السلبية على المهارات الأكاديمية للأطفال والبالغين، التي تتضمن: انخفاض مهارات القراءة والكتابة، والتغيب عن المدرسة والتسرب، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض مستوى المؤهل الدراسي الذي يصل إليه الأفراد (Cummins, 2014, p.136)، فقد أسفرت دراسة ثارجارد وهيلسمير وأستربروكس (Thagard, Hilsmier, & Easterbrooks, 2011) عن وجود ارتباط إيجابي قوي بين مهارات اللغة البراجماتية والنتائج الأكاديمية للطلاب.

٤) التأثير المهني **Vocational Impact**: تؤثر جميع أنواع اضطرابات اللغة تأثيرًا سلبيًا على التطلعات المهنية للأفراد الذين يعانون من هذه الاضطرابات، ومن الأرجح أن يعمل هؤلاء الأفراد في المستقبل بالمهن اليدوية، فاللغة لها علاقة مباشرة وغير مباشرة - من خلال التحصيل الدراسي - بالنتائج المهنية، وذلك لأن المستوى الأكاديمي يؤثر تأثيرًا كبيرًا على آفاق العمل لدى الأفراد، والتي تكون تأثرت سلبًا بضعف اللغة (Cummins, 2014, p.138)، فقد كشفت دراسة دركين وفراسر وكونتي-رماسدين (Durkin, Fraser, & Conti-Ramsden, 2012) عن أن الأفراد الذين لديهم تاريخ من الصعوبات اللغوية الذين كانوا في السنة النهائية للتعليم الثانوي الإلزامي كانوا يتطلعون أكثر إلى الأعمال اليدوية مقارنةً بزملائهم الآخرين.

ونظرًا لكون القيود الوظيفية المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية والمهارات اللغوية البراجماتية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تشكل حواجز أمام حصولهم على العمل؛ لذلك يتم تدريبهم على مهارات البحث عن عمل تكون متوافقة مع نقاط القوة والقدرات والأفضليات لديهم (Koch, 2013, p.291).

٤) التأثير السلوكي **Behavioural Impact**: أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين اضطرابات اللغة وحدوث مجموعة من المشكلات السلوكية لدى الأطفال، ومنها سلوك العصيان والتحدي وفرط النشاط والسلوك التخريبي داخل الفصول الدراسية (Cummins, 2014, p.140)، وهذا ما كشفت عنه دراسة فان أجت وآخرين (Van Agt et al., 2011) التي أسفرت نتائجها عن حدوث مشاكل سلوكية في الفصول الدراسية تمثلت في العصيان، ونشنت الانتباه، والأنانية، والسلوك البارد، والإغاضة بين الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية مقارنةً مع الأطفال العاديين، ودراسة فونتوت وهاميس وفريلوت (Fontenot, Hayes, & Frilot, 2011) التي كشفت عن وجود مشاكل سلوكية لدى عينة من المراهقين ذوي اضطراب اللغة.

٥) التأثير القضائي (الجنائي) **Forensic Impact**: يشمل التأثير القضائي أي سلوك يجلب على الفرد مشاكل مع نظام العدالة الجنائية، وقد يشمل هذا السلوك التعاطي غير المشروع للمخدرات، وتخريب الممتلكات، وجرائم العنف نحو الغير، وهناك أسباب قوية لاعتقاد أن

الاضطرابات البراجماتية لها تأثير كبير على حدوث السلوك المضاد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (Cummins, 2014, p.143)، ويبدو أن العلاقة بين اضطرابات اللغة البراجماتية والخروج عن الشرعية تحدث نتيجة التأثيرات السلبية لاضطرابات اللغة البراجماتية سابقة الذكر، فانخفاض مستوى اللغة البراجماتية قد يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي انخفاض مستوى المؤهل الدراسي الذي يصل إليه الفرد، كما أن الفرص المهنية المحدودة للشباب الذين لم يتعرضوا للنجاح الأكاديمي يعرضهم إلى زيادة خطر حدوث السلوك الإجرامي، وبالتالي الدخول في السجن (Cummins, 2014, p.145)، وهذا ما كشفت عنه الدراسة المستعرضة التي قام بها سنو ويول (Snow, & Powell, 2011) التي تكونت من (١٠٠) شابًا من المجرمين - الذين أكملوا أحكامًا في سجن فيكتوريا بأستراليا، ويخدمون في المجتمع المحلي - أنهم يعانون من صعوبات لغوية لفظية.

٦- أبعاد انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

يمكن استخلاص أبعاد انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال ما تم عرضه إلى ما يلي:

البُعد الأول: الإدراك الذاتي:

تكمن جودة الحياة داخل الخبرة الذاتية للفرد (Morrow, Hayen, Quine, 2010, p.187)، وتتمثل أبعاد انخفاض جودة الإدراك الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى ما يلي:

١) الحياة النفسية:

يواجه الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية العديد من الصعوبات النفسية مما يعرضه لعدد من المشاكل مثل العزلة الاجتماعية، والشعور بالوحدة، وكراهية الذات؛ لأنه يفقد الكثير من المعلومات غير اللفظية؛ لذلك يفقد الكثير من المعلومات الضمنية للمحادثة النموذجية، وقد يلجأ إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية غير المألوفة (Martin, 2007, p.29) أو يقوم بسلوك غير ناضج مع الأطفال الآخرين بشكل ملحوظ، كما تكون مهاراته الاجتماعية محدودة جدًا مقارنةً بأقرانه، ويفضل اللعب الفردي بسبب عدم استعداده نمائياً للنشاط المشترك؛ لذلك من الخطأ تشجيعه على الانضمام إلى مجموعة أقران في أي نشاط دون مساعدة من الكبار (Tanguay, 2003, p.85)، بينما يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية الأكبر سنًا من بعض المشكلات النفسية-الاجتماعية مثل الاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا، والقلق (Semrud-Clikeman, 2007, p.92).

كما يُعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات تكيفية تتمثل فيما يلي:
(أ) مشاكل في تقييم الحالة الانفعالية للآخرين، والذي يعتمد على التحليل والتركيب (التكامل) من المعلومات المستقاة من تعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والمواقف، والأنماط النفسية.
(ب) ضعف تقييم علاقات السبب والنتيجة الاجتماعية التي تنشأ بسبب الفشل في دمج البيانات من عدة مصادر.

(ج) صعوبة فهم الفكاهة.

(د) سوء تفسير سلوك الآخرين، مثل الأسباب غير المعقولة أو التبسيط لسلوكهم، مما يجعل هذه الصفات تؤدي إلى الحرج لذلك الفرد. (Tsatsanis & Rourke, 2003, p.129)

٢) التقبل الذاتي:

نظرًا لعدم قدرة الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية على التنظيم الذاتي، والتكيف مع المواقف الجديدة، واستيعاب الرسائل غير اللفظية مثل تعبير الوجه، ولغة الجسد؛ لذلك فإن حياته مليئة بالقلق، والتي من المرجح أن تزيد مع تقدم العمر عندما تصبح البيئة أكثر تعقيدًا. وتشير الأبحاث إلى أن أقل من ٣٥٪ من التواصل الإنساني لفظيًا، بينما ٦٥٪ من التواصل الإنساني غير لفظي. فمن أجل الفهم الكامل لما يقوله الفرد، يجب أن نستمع إلى الكلمات، ونفسر تعابير الوجه، ولغة الجسد ونبرة الصوت، والسياق (Tanguay, 2003, p.24).

٣) الصحة العامة:

جودة الحياة الصحية هي انعكاسًا لقدرة الفرد على التأقلم والتكيف مع وضع الحياة الجديد (Ku & Oh, 2010, p.141)، ويُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية مشاكل سلوكية أو علامات الإجهاد (مثل: التبول اللاإرادي، والشكاوى الجسدية، واضطرابات في النوم، ورفض الذهاب إلى المدرسة... الخ)، ويتم النظر إلى عدد كبير منهم على أنهم فئة كسولة بسبب ميلهم إلى تجنب الأشياء التي من الصعب عليهم أدائها (Mamen, 2007, p.92).

البُعد الثاني: الإدراك الاجتماعي:

يُعاني الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية من انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية بسبب صعوبة فهم المدخلات غير اللفظية في المواقف الاجتماعية، وبالتالي يصبح معزولاً اجتماعياً (Semrud-Clikeman, 2007, p.92)، وقد أشارت دراسة فيلس- بواس وأوليفرا وراموس وموننترو (Villas-Boas, Oliveira, Ramos, & Montero, 2019) إلى أن الدعم الاجتماعي هو أعلى أساليب تقييم جودة الحياة. وتتمثل أبعاد انخفاض مستوى جودة الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية فيما يلي:

١) العلاقات الاجتماعية (الحياة الاجتماعية):

تتشأ المشاكل الاجتماعية للطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية لأنه لا يقوم بمعالجة المعلومات حول التفاعل الاجتماعي غير اللفظي بصورة صحيحة، والتي يقوم بها الأطفال العاديين عن طريق ملاحظة الآخرين، ونتيجة لهذا الإخفاق الاجتماعي قد يبدو الطفل مجادلاً، ومتحدياً أو غير متعاون. في الواقع، فلديه نفس دوافع الأطفال الآخرين، أنه يريد الحصول على الرضا، والملائمة، وفعل الشيء الصحيح، ولكنه لا يتعلم السبب والتأثير من خلال تجربة، فيتعلم فقط ما يقال له لفظياً، ويجب أن يعطى مبادئ توجيهية محددة جداً؛ لذلك يبدو مزعجاً لأقرانه، ويعتقد الكبار أنه سيئ التصرف أو يتنافس للحصول على الاهتمام. وعموماً، فالمشاكل السلوكية الاجتماعية لديه ترجع إلى عدم الفهم (Burger, 2004, p.86)، كما أنه يُعاني من صعوبات في فهم المدخلات غير اللفظية في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومن ثم يكون معزولاً اجتماعياً. فلا يتم اختياره في الألعاب الجماعية، كما يُعاني من صعوبات في إدراك العلاقات الاجتماعية والحكم الاجتماعي بشكل صحيح، كما تظهر لديه ظاهرة سلوك التعلق بالكبار، فالعديد منهم يتواصل بشكل أفضل مع البالغين وقد يتشبث بالمعلمين والوالدين كطريقة للتكيف مع المواقف الاجتماعية المربكة لهم (Semrud-Clikeman, & Ellison, 2009).

٢) الحياة المدرسية:

تؤثر جودة الحياة المدرسية على الطلاب والمعلمين، فبالنسبة للمعلمين فقد أسفرت بعض الدراسات عن انخفاض جودة الحياة للمعلمين الذين يواجهون مشكلات في النظام المدرسي، فقد أسفرت دراسة كنتكانت وكوسترليوجلو (Çetinkanat, & Kösterelioglu, 2016) أن المعلمين المغتربون في المدارس الابتدائية أظهروا انخفاضاً في جودة الحياة العملية، كما أسفرت نتائج دراسة بوزجيكلي (Bozgeyikli, 2018) عن انخفاض مستوى جودة الحياة لمعلمي التربية الخاصة.

أما بالنسبة للطلاب فتؤثر جودة الحياة المدرسية عليهم بعدة طرق، لهذا السبب يجب الاهتمام بجودة الحياة المدرسية، حيث يمكن أن يساهم الرضا عن الحياة المدرسية في المواقف الإيجابية للطلاب تجاه المدرسة (Ciftci, Aydin, & Aydin, 2018, p.1)، فقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين جودة الحياة والكفاءة الدراسية، فقد كشفت دراسة كيتراتبورن وبنسروبتن (Kitratporn, & Puncreobutr, 2016)، ودراسة أكار (Akar, 2018) عن وجود علاقة ايجابية قوية بين المناخ التنظيمي للمدرسة وجودة الحياة، كما أسفرت دراسة إرس وبيلاسا (Eres, & Bilasa, 2016) أن طلاب المرحلة المتوسطة لديهم تصورات معتدلة المستوى حول جودة الحياة المدرسية، كما كشفت نتائج دراسة دمرسي ودمرسي

(Demirci, Demirci, & Demirci, 2017) عن أهمية الأنشطة الرياضية المدرسية في تحسين جودة الحياة لدى الفتيات في المدارس الحكومية، كما كشفت دراسة رادوفانوفيك وبوجافك وكفتانوفيك وكوفاسفيك (Radovanovic, Bogavac, Cvetanovic, & Kovacevic, 2017) عن انخفاض جودة الحياة لدى المراهقين في المرحلة الثانوية.

وتمثل مرحلة دخول المدرسة تحديًا كبيرًا بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تظهر مشكلة إحاقهم بمدرسة تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، وتكون قادرة على دعم تعلمهم ونموهم، أما بعد دخول المدرسة فتظهر مشكلة زيادة التناقض بين المطالب والتوقعات المتعلقة بالطفل من حيث الممارسات الاجتماعية، والتي تدعو بدورها إلى التوافق الاجتماعي لكي يتمكن الأطفال من المشاركة، والتعلم والنمو (Bøttcher & Dammeyer, 2016, p.93)، فيتطور لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مجموعة كبيرة من سلوكيات تجنب العمل الكتابي، بالإضافة إلى رفض الأنشطة الكتابية، وتشمل سلوكيات تجنب العمل الكتابي الحاجة الماسة لشحن قلم رصاص إلى ما لا نهاية، والتحدث مع الأطفال الآخرين أثناء الحصة، والسلوكيات الاندفاعية مما يؤدي إلى الطرد من الفصل الدراسي، والبكاء المتكرر، وسلوكيات التحدي، والذهاب المتكرر إلى الحمام، وآلام البطن، والشكوى من الصداع، والغياب المتكرر عن المدرسة (Mamen, 2007, p.92).

٣) الحياة الأسرية:

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات متميزة في الجودة الحياة، حتى شملت جودة الحياة الأسرية (Quartino, 2011, p.117)، فقد كشفت دراسة رينجدال ورينجدال وأولسن ومامن وفردريكسن (Ringdal, Ringdal, Olsen, Mamen, & Fredriksen, 2018) عن وجود علاقة موجبة بين مستوى تعليم الأسرة وجودة حياة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

وتعاني أسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من انخفاض مستوى جودة الحياة مما ينعكس سلبًا على الطفل ذي الاحتياجات الخاصة فقد أسفرت نتائج دراسة مكفليا ورافر (McFelea, & Raver, 2012) عن انخفاض جودة حياة أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة؛ لذلك هدفت دراسات أخرى إلى تحسين جودة حياة هذه الأسر من خلال تقديم الدعم لها فقد توصلت دراسة سونج وبارك (Sung, & Park, 2012) إلى تحسن جودة حياة أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بعد تقديم برنامج دعم أسري متعدد الأوجه تتضمن برامج ترفيهية وإرشادية وتنسيق الدعم الاجتماعي بالإضافة إلى خدمات الرعاية المؤقتة.

وقد يُعاني أحد الوالدين في بعض الأحيان من صعوبات مماثلة لما يُعاني منها الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية، ويتقلب بين التعاطف والإحباط، وغالبًا ما يُستشف أن أحد

الوالدين أو كلاهما عانى من صعوبات كبيرة في المدرسة، وربما فشلوا و/ أو تسربوا من التعليم بسبب عدم تشخيص هذه المشكلة، مما يؤدي إلى مستويات عالية جداً من القلق الوالدي أو ارتفاع التوقعات بالنسبة للطفل، وخاصةً عندما يكون الطفل ذكي (Mamen, 2007,p.92). ويلخص شكل (٥) أبعاد انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:



شكل (٥)

أبعاد انخفاض جودة الحياة

٧- أساليب تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

- توجد عدة برامج علاجية تستخدم لعلاج المشاكل الانفعالية لصعوبات التعلم وتحسين جودة الحياة لديهم، وهذه البرامج مناسبة لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ومنها ما يلي:
- العلاج السلوكي Behavioural therapy: هذا النهج مستمد أصلاً من نظرية التعلم ويسعى إلى حل المشكلات السلوكية وتخفيف الأعراض عن طريق تغيير السلوك والعوامل البيئية التي تؤثر على ذلك.
 - العلاج المعرفي السلوكي Cognitive behavioural therapy: هو وسيلة لاستكشاف أفكار الأفراد في أنفسهم، والآخرين، والعالم. ويركز على المشكلات والصعوبات الموجودة "هنا والآن" بدلاً من سبب ضائقة الفرد في الماضي. والهدف هو تحديد وفهم المشاكل من حيث العلاقة بين هذا الشخص والأفكار، والمشاعر والسلوك، ويساعد العلاج المعرفي السلوكي على تغيير طريقة تفكير الأفراد (المعرفي)، وأسلوب فعلهم (السلوك).
 - العلاج النفسي psychotherapy: يركز على الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات التي نشأت في العلاقات الماضية وكيفية تأثيرها على الطريقة التي يستجيب بها الشخص وبواجهه الآن، ويهتم المعالج بشكل خاص بكيفية إعادة تجربة الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات التي نشأت في

العلاقات الماضية ضمن العلاقة العلاجية، بهدف مساعدة هذا الشخص لكسب مزيداً من التبصر والتسامح بشكل بناء على محنته. هذه العملية تفتح خيارات جديدة لإدارة الصعوبات.

• العلاج الأسري المنهج Systemic family therapy: ينطوي هذا النهج على العمل مع العلاقات داخل الأسرة، ويؤكد أن المشاكل لا تكمن فقط داخل الفرد، ولكنها غالباً ما تكون نتيجة مشاكل التفاعل والتواصل داخل العلاقات، والهدف من العلاج الأسري المنهج هو العمل مع نقاط القوة داخل الأسرة، ومساعدتهم على تسهيل تغيير الصعوبة الحالية.

• العلاجات الفنية Arts therapies: تتضمن العلاجات الفنية عدة أساليب كالعلاج بحركات الرقص والدراما والموسيقى، وتستخدم العلاجات الفنية العمليات الفنية كشكل رئيسي للتواصل، وتمكين الفرد من التواصل من خلال طريقتهم الخاصة مع المعالج. والهدف من ذلك هو بناء الثقة، والبيئة الآمنة حيث يمكن لهذا الفرد الاعتراف والتعبير عن الانفعالات بطريقة واعية وغير واعية. ومن خلال العمل مع هذه الانفعالات بطريقة لفظية، فيتم تنمية طرق لمواجهة الانفعالات. (Lewis, O'Connor, Harding, & Lewis, 2010, pp 205-206)

• الدعم الاجتماعي Social support: أوضحت نتائج دراسة بيشوب-فيزباتريك ومازفسكي وإك (Bishop-Fitzpatrick, Mazefsky, & Eack, 2017) أن الدعم الاجتماعي يساعد على تكوين علاقات اجتماعية وبالتالي تحسين جودة الحياة، كما أوضحت نتائج دراسة سيجستاد (Sigstad, 2016) أن تكوين الصداقة بين المراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والعاديين ساعد على تحسن جودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

• ممارسة الرياضة Exercise Sport: يعد ممارسة الأنشطة الرياضية من أهم أساليب تحسين جودة الحياة، فقد أشارت العديد من الدراسات التي شملت الأطفال والمراهقين وكبار السن الذين يعانون من أمراض مزمنة عن تحسن مستوى جودة الحياة بعد استخدام أساليب تدخل شملت تمارين رياضية منتظمة (Vuillemin, 2010, pp1781-1782)، فممارسة النشاط الرياضي بانتظام يحسن جودة الحياة من خلال تعزيز الرفاه النفسية وتحسين الأداء البدني، فيتم دمج النشاط البدني المعتدل الكثافة في الحياة اليومية، كما أن النشاط الرياضي يساهم في تحسين الأنشطة الاجتماعية من خلال تحسين الوظائف المادية والمعرفية ويؤدي إلى تحسين احترام الذات من خلال إقامة علاقات مع الآخرين (Vuillemin, 2010, p.1797)، فقد أسفرت العديد من الدراسات عن تحسن جودة الحياة لدى الأفراد من خلال ممارسة النشاط الرياضي مثل دراسة جورجوس ولوانيس وأولجا وديميتريس وماريا (Georgios, Ioannis, Olga, Dimitris, & Maria, 2017)، ودراسة كيك (Çiçek, 2018)، ودراسة بنسكو وجريجور وميترتش وبردو وبردو (Paunescu, Grigore, Mitrache, Predoiu, & Predoiu, 2018).

- تعقيب عام على الإطار النظري:

يتضح من العرض السابق للإطار النظري اتفاق أغلب الباحثين والمؤلفين على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في العمليات النفسية، والذي يؤدي إلى حدوث تباعد بين القدرات النفس لغوية، وبين المواد الدراسية المختلفة، مع ضرورة استبعاد وجود إعاقة، إضافة إلى احتياج الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى طرق تعلم مناسبة لهم، كما اتضح أن تصنيف صعوبات التعلم بناءً على التصنيف الوظيفي للدماغ سواء التصنيف الثلاثي (صعوبات التعلم غير اللفظية، وصعوبات التعلم اللفظية، واضطراب الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة) أو التصنيف الثنائي (صعوبات التعلم اللفظية، وصعوبات التعلم غير اللفظية) من التوجهات الحديثة التي تناولت التصنيفات الفرعية لصعوبات التعلم، ويتفق نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين في تصنيف صعوبات التعلم مع تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية على أنها اضطراب في النصف الأيمن من الدماغ، والذي يؤدي إلى حدوث قصور وظيفي لما يقوم به هذا الجانب من الدماغ والذي يتضمن معالجة المعلومات البصرية المكانية، وغير اللفظية، والمنطقية، والحسية، والمحسوسة، والتفكير التباعدي، وتذكر وجوه الأفراد، والتفكير الابتكاري، وأيضاً قصور في الوظائف التي تتطلب تناسق النصفين الكرويين للدماغ معاً.

وتعد صعوبات التعلم غير اللفظية أحد الفروع الأقل شهرة لصعوبات التعلم، والتي تتسم بخلل وظيفي في نصف الدماغ الأيمن، مما يؤدي إلى اضطراب في العمليات النفسية غير اللفظية، وهذا الاضطراب يؤدي إلى حدوث تباعد بين الذكاء اللفظي وغير اللفظي في اتجاه الذكاء اللفظي، وتباعد في العمليات النفسية اللفظية وغير اللفظية في اتجاه العمليات النفسية اللفظية، فيؤدي ارتفاع مستوى العمليات النفسية اللفظية المتمثلة في (الانتباه السمعي، والإدراك السمعي، والتمييز الصوتي، والذاكرة السمعية) إلى ارتفاع مهارات الطفل في عدة مجالات منها: مفردات لغوية متطورة، والعرض الشفوي، والطلاقة اللفظية، والوعي الصوتي، وتسلسل الأصوات، والتركيب والنحو، والفهم الاستماعي، وقواعد اللغة، والطلاقة الكلامية، بينما يؤدي انخفاض العمليات النفسية غير اللفظية (مثل: الإدراك البصري واللمسي، وتشكيل المفهوم البصري، وإدراك الأنماط والاستتساخ، والذاكرة البصرية قصيرة وطويلة الأجل، والوظائف التنفيذية) إلى انخفاض مهارات الطفل في فهم المعنى الكامل، وتحليل المهام المعقدة إلى أجزاء، وفهم العلاقات بطريقة كاملة، والاستدلال المكاني والاتجاهات، وفهم العلاقات المكانية، ومفاهيم الوقت والمسافة والمساحة والاتجاهات، والمهارات التنظيمية، وتكييف مستوى التخاطب ليكون مناسباً لمختلف المستمعين، وإدراك حدود المسافة الشخصية، وإنشاء و/ أو الحفاظ على الصداقات، ويؤدي التناقض بين العمليات النفسية اللفظية وغير اللفظية إلى انخفاض مهارات الطفل في التواصل

غير اللفظي، واللغة البراجماتية، مما يؤدي إلى حدوث مشاكل نفسية واجتماعية لدى الطفل والتي تؤدي بدورها إلى انخفاض جودة الحياة.

ويرجع انخفاض انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية إلى حداثة المصطلح، وعدم معرفة أعراضها أو خصائصها بين أفراد المجتمع، والتي من أهمها صعوبات في الإدراك البصري- المكاني، والذاكرة البصرية، والعجز المعرفي، وهذه الصعوبات تؤدي إلى انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي والتي تضم لغة الجسد، وتعابير الوجه، والتواصل البصري، ونبرة وارتفاع ووتيرة الصوت، مما يعني فقدان الطفل أكثر من ٦٥% من التواصل.

وعلى الرغم من امتلاك الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية قدرات لغوية عالية إلا أنهم لا يستطيعون توظيف هذه الثروة اللغوية التي يمتلكونها؛ لذلك يعانون من اضطراب اللغة البراجماتية الذي يمثل الجانب الوظيفي من اللغة، مما يعني فقدان الطفل العديد من المهارات المستخدمة في المحادثة والسرد مثل مهارة طرح الأسئلة، وطريقة الطلب، وإعطاء الأوامر، ومهارة الاتفاق الصريح أو الخلاف، والاعتذار، والرفض، والنكته، والمدح، ورواية القصص، واستخدام الكلمات والتعابير الاجتماعية المهذبة، ومواجهة الآخرين، وبدء المحادثة، والحفاظ عليها وإغلاقها، والتناوب على الكلام، والمحافظة على موضوع المحادثة، ومعرفة الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة، واستخدام أشكال معقدة من الضمائر الرسمية المهذبة، والحساسية للآخرين ومواقف التواصل، وقد أرجعت بعض النظريات حدوث اضطراب اللغة البراجماتية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى وجود قصور في الاستدلال الاجتماعي لديهم، وعدم قدرتهم على الإدراك والتفسير والتنبؤ بسلوكيات أو أفعال الآخرين على أساس الحالات العقلية لهم، وعدم قدرة النظام المركزي لديهم على دمج مصادر المعلومات، حيث يتم التركيز على الأجزاء الصغيرة من المعلومات بدلاً من التركيز على النماذج والأنماط الكبيرة والمتناسكة من المعلومات (الاهتمام بالأجزاء وإهمال الكل)؛ لذلك فيعد العلاج التواصل الاجتماعي من أهم البرامج المقدمة في تنمية اللغة البراجماتية والذي يتكون من تكامل ثلاثة عناصر رئيسية تتضمن تنمية التفاعل والفهم الاجتماعي، ومستوى ما قبل البراجماتية، ومعالجة اللغة.

كما اتضح أن البعد الذاتي والموضوعي للفرد من أهم أبعاد جودة الحياة، ويرجع انخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى وجود بعض جوانب القصور لديهم مثل صعوبات الإدراك البصري- المكاني /التنظيمي، وانخفاض مهارات التواصل غير اللفظي، واضطراب اللغة البراجماتية، وأن هذه الصعوبات يقابلها نقاط قوة تتمثل في الانتباه والإدراك السمعي، والذاكرة السمعية القوية؛ لذلك يفترض أن الجمع بين نواحي القوة والضعف لديهم يؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، بما في ذلك زيادة معدلات حدوث

الاضطرابات النفسية مثل القلق والخوف والحزن والاكتئاب والانسحاب من التفاعل الاجتماعي، لذلك فمن المفترض أنه إذا تم تنمية النواحي التي يُعاني منها الطفل من قصور فسوف يؤدي هذا إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة لديه.

ويمكن تلخيص أهم النقاط التي تناولها الإطار النظري فيما يلي:

- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية هي مجموعة غير متجانسة، حيث لا تجمعهم خصائص موحدة.
- درجات ذكاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تقع ضمن المدى الطبيعي (العادي) أو فوق العادي.
- يعد التباعد بين القدرات اللفظية وغير اللفظية من أبرز محكات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية؛ لذلك فتعد اختبارات الذكاء التي تتضمن القدرات اللفظية وغير اللفظية من المؤشرات المهمة لتشخيص وتحديد صعوبات التعلم غير اللفظية.
- صعوبات التعلم غير اللفظية ليست ناتجة عن الاختلافات الثقافية أو نقص فرص التعليم أو الإعاقات الأخرى، إنما هي صعوبات تعلم ناتجة من خلل النصف الأيمن من الدماغ.
- يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية غير اللفظية.
- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية غير اللفظية تظهر من خلال قصور أو تباين في مهارات الاستماع أو الفهم أو التواصل غير اللفظي أو اللغة البراجماتية، مما يؤدي إلى سوء توافق الطفل نفسياً واجتماعياً، وبالتالي انخفاض جودة الحياة.

أوجه الاستفادة من الإطار النظري:

تتضح أوجه استفادة الباحث من الإطار النظري على النحو التالي:

الأول: التعرف على صعوبات التعلم غير اللفظية، والاستفادة منها في وضع التعريفات الإجرائية للدراسة الحالية وهي كما يلي:

١- صعوبات التعلم: هي اضطراب عصبي يتميز باضطراب معالجة المعلومات يتم تحديده عن طريق تحقيق الفرد مستوى أقل بكثير من المتوقع لعمر وتعليم وذكاء الفرد، ويقاس باختبارات في القراءة والرياضيات والمواد المكتوبة. وفي الممارسة العادية، وجود تناقض بين الذكاء العام ودرجات الإنجاز، وتحدد الأنواع الرئيسية لصعوبات التعلم في صعوبات التعبير الكتابي، وصعوبات الرياضيات، وصعوبات القراءة، وصعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- صعوبات التعلم غير اللفظية: هي نوع مميز من صعوبات التعلم، والتي تتضمن صعوبات في العمليات النفس عصبية، والمهارات الحركية، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية-

الانفعالية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- التواصل غير اللفظي: هو مجموعة المهارات التي يستخدمها الفرد في التعبير عن احتياجاته ورغباته دون استخدام اللغة، والذي يتضمن لغة الجسد، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها، والتواصل البصري، ونبرات الصوت الدالة عليها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي.

٤- اللغة البراجماتية: هي الاستخدام المتعمد للغة لتحقيق أهداف شخصية والذي يشمل سلوكيات التواصل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، واللغة التفاعلية، وإدارة المحادثة، والفهم البراجماتي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير اللغة البراجماتية.

٥- جودة الحياة: هي تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا عن الحياة الشخصية والأسرية والمدرسية والصحية، وأيضاً تقبل الذات، وذلك من خلال إشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانيات في ضوء المعايير الاجتماعية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس جودة الحياة.

٦- البرنامج التدريبي: هو عملية مُخططة ومُنظمة تشمل مجموعة من الأنشطة تتم من خلال عدة جلسات تعتمد على فنيات تعديل السلوك، والتي تُقدم إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك بهدف تنمية مهارات التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة خلال فترة زمنية مُحددة.

الثاني: التعرف على طرق تقييم وتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية، ومن ثم الاستفادة منها في اختيار الأدوات المناسبة لتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية، واختيار أطفال العينة.

الثالث: تحديد الاضطرابات التي تتشابه مع صعوبات التعلم غير اللفظية، ومراعاة عدم الخلط بين الاضطرابات المشابهة لصعوبات التعلم غير اللفظية من خلال التشخيص الفارق.

الرابع: تحديد نواحي تأثير صعوبات التعلم غير اللفظية على حياة الأطفال، والذي شمل صعوبات التواصل غير اللفظي، وقصور في اللغة البراجماتية، وانخفاض جودة الحياة، وبالتالي تصميم برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة.

الرابع: التعرف على الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة في تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة للأطفال، ومن ثم الاستفادة منها فيما يلي:

١- تصميم برنامج الدراسة وتحديد الخطوات والأنشطة للبرنامج التدريبي.

٢- تحديد تدريبات وفنيات البرنامج.

٣- تحديد جلسات البرنامج (موضوع وأهداف الجلسة، والخطوات الإجرائية).

الفصل الثالث

دراسات سابقة

- أولاً: دراسات سابقة.

- المحور الأول: دراسات تناولت التواصل غير اللفظي

لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- المحور الثاني: دراسات تناولت اللغة البراجماتية لدى

الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- المحور الثالث: دراسات تناولت جودة الحياة لدى

الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- تعقيب عام على الدراسات السابقة.

- ثانياً: فروض الدراسة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تمهيد:

ترجع أهمية الدراسات السابقة إلى ما تتضمنه من معلومات، وما توصلت إليه من نتائج تكون بمثابة الذخيرة العلمية التي يستخدمها الباحثون، كما تساعد على إيجاد الحلول المناسبة لل صعوبات التي تعترض طريقهم، وتثير طريق الباحثين لما تلعبه من دور مهم في ترتيب الأفكار البحثية التي يجب أن تُراعى في منهجية الدراسات المماثلة، بالإضافة إلى الاسترشاد بالطرق المختلفة للمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها؛ لذلك تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور تناولت الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، والتي تتمثل في دراسات تناولت التواصل غير اللفظي، ودراسات تناولت اللغة البراجماتية، ودراسات تناولت جودة الحياة، ونظرًا لاختلاف توقيت إجراء هذه الدراسات؛ لذلك فسوف يتم عرضها وفق الترتيب التصاعدي لتاريخ نشر كل دراسة من الأقدم إلى الأحدث، ثم تحليل ما سبق عرضه من إجراءات ونتائج لهذه الدراسات بهدف استخلاص الجوانب التي يمكن الاستفادة منها لهذه الدراسات إذا أمكن ذلك، وأخيرًا يعرض الباحث في نهاية الفصل فروض الدراسة.

أولاً: دراسات سابقة:

تتناول الدراسة الحالية بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم غير اللفظية والتي تمثلت في التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة؛ لذلك سوف يتم عرض بعض الدراسات التي تم الحصول عليها والتي اهتمت بهذه المتغيرات، كما سوف يتم عرض بعض الدراسات التي تم استخدامها في تنمية وتحسين هذه المتغيرات، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

- المحور الأول: دراسات تناولت التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

- دراسة بيتي وفولكر وشور وهايمان-ألبو (Petti, Voelker, Shore, & Hayman, 2003)، وعنوانها "إدراك الإشارات الانفعالية غير اللفظية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى القصور في إدراك الإشارات غير اللفظية الانفعالية التي قد تكون السبب لعدم التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٣٣) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩ : ١٤) سنة، وانقسمت العينة إلى مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ومجموعة الأطفال ذوي صعوبات

التعلم اللفظية، ومجموعة ضابطة من أطفال عاديين، واستخدمت الدراسة التحليل التشخيصي للدقة غير اللفظية والشخصية للأطفال - المعدل لقياس الإدراك الاجتماعي والتوافق الاجتماعي على التوالي.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مهارات تفسير تعابير وجه وإيماءات الكبار لدى مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على مقاييس الإدراك غير اللفظي.

-دراسة سمرد-كليكمان ولكوك وكنسون مين (Semrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson, & Minne, 2010)، وعنوانها "المقاييس المباشرة وغير المباشرة للإدراك الاجتماعي، والسلوكي، والوظائف الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اسبرجر وصعوبات التعلم غير اللفظية واضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد".

هدفت هذه الدراسة إلى الاستفادة من المقاييس المباشرة وغير المباشرة للإدراك الاجتماعي لاستكشاف الفروق المحتملة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ومتلازمة اسبرجر، واضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد، وتكونت العينة من مجموعة قوامها (١١٣) طفلاً من العاديين، ومجموعة قوامها (٥٢) طفلاً من ذوي متلازمة اسبرجر، ومجموعة قوامها (٢٤) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ومجموعة قوامها (٧٦) طفلاً من ذوي اضطراب انتباه مصحوب بنشاط زائد، واستخدمت الدراسة نموذج تقييم سلوك الأطفال، ومقياس الإدراك الاجتماعي للأطفال والمراهقين، ونموذج تصنيف المهارات الاجتماعية الشكل الوالدي، والمقابلة المنظمة للتقييم التشخيصي للأطفال، واختبار التكامل الحس حركي، ومقياس وكسلر للذكاء، وبطارية إنجاز دكوك جونسون الطبعة الثالثة.

وأُسفرت النتائج عن انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في فهم الإشارات الانفعالية غير اللفظية على المقاييس المباشرة، كما أظهرت سمات كبيرة من الحزن والانسحاب الاجتماعي بالمقارنة مع المجموعات الأخرى.

- دراسة بارتون (Barton, 2010)، وعنوانها "التوافق النفس اجتماعي، والفهم الانفعالي، والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق من الأداء النفسي والاجتماعي والفهم الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٦ - ٩) سنوات، تم تقسيمهم إلى (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، و(١٠) أطفال من العاديين، واستخدمت الدراسة مقاييس تقدير مستوى الكفاءة

الاجتماعية والانفعالية والسلوكية، والتنظيم الانفعالي من خلال الآباء، كما تقييم المشاعر الأساسية (السعادة والحزن والغضب، والخوف) من خلال القنوات غير اللفظية (صور تعبيرات الوجه، والمواقف، ونبرة الصوت).

وأُسفرت النتائج عن انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في تحديد انفعال السعادة من خلال تعبير الوجه، كما أنهم أقل في تحديد الانفعالات المختلطة مقارنةً مع الأطفال العاديين.

- دراسة كوتزل (Cottrell, 2011)، وعنوانها "الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طريقة فهم التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (١٢) طفلاً ومرافقاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٣) سنة، ومعامل ذكائهم أكثر من (٨٥) درجة، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة، والتحليل التشخيصي للدقة غير اللفظية، ومقياس المشكلات الاجتماعية لسلوك الطفل، واختبار كوفمان للإنجاز التعليمي الطبعة الثانية.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى أطفال العينة في تفسير وإنتاج تعبير الوجه، كما أوضحت النتائج أن الأطفال والمراهقين يعانون من انخفاض مهارات فهم لغة الجسد، وترميز لغة الجسد للآخرين، وصعوبات مع الإشارات الحسية متعددة المصادر أو المتنافرة، كما اتضح أنهم يعانون من صعوبة تبادل الأدوار أثناء المحادثة بسبب امتلاكهم مفردات لغوية أكبر من أقرانهم في نفس أعمارهم الزمنية.

- دراسة فوزية عبد القادر الدعكي (٢٠١٢)، وعنوانها "فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طالباً ذكور من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والمدمجين في الفصول العادية مع الطلاب العاديين، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٤: ١٦) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي، وبرنامج معرفي سلوكي.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، واستمرار فعاليته في القياس التتبعي.

- دراسة حميدة السيد على ورشا محمد مبارك (٢٠١٤)، وعنوانها "فعالية برنامج إرشادي لتحسين الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لتحسين الإدراك الاجتماعي (القدرة على تفسير الإشارات الاجتماعية، وتفسير وتمييز تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت) لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية قوامها (١٢) طفلاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين هما (تجريبية، وضابطة) من أطفال الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس المسح النيورولوجي، ودرجات الأطفال التحصيلية، وقائمة تقدير خصائص صعوبات التعلم غير اللفظية، ومقياس الإدراك الاجتماعي لصعوبات التعلم غير اللفظية، والبرنامج الإرشادي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن الإدراك الاجتماعي (القدرة على تفسير الإشارات الاجتماعية، وتفسير وتمييز تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من المجموعة التجريبية.

- دراسة سمرد-كليمان وفين وبلدسو (Semrud-Clikeman, Fine, & Bledsoe, 2015)، وعنوانها "استخدام المقاييس المباشرة وغير المباشرة لقياس الوظيفة الاجتماعية لدى

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء الوظيفي، وصعوبات التعلم غير اللفظية، والأطفال العاديين".

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الوظيفة الاجتماعية باستخدام مقاييس مباشرة وغير مباشرة بين مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الأداء الوظيفي قوامها (٣٦) طفلاً، ومجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية قوامها (٣١) طفلاً، ومجموعة من الأطفال العاديين قوامها (٣٨) طفلاً، واستخدمت الدراسة مقاييس غير مباشرة للآباء والمعلمين مثل مقياس تقدير السلوك، والوظائف التنفيذية، بالإضافة إلى مقاييس مباشرة على الطفل كمقياس الوظيفة الاجتماعية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، والأطفال ذوي اضطراب التوحد عالي الأداء الوظيفي في فهم الإشارات الانفعالية غير اللفظية، كما أوضحت النتائج أن كلا المجموعتين تُعانين من الحزن والانسحاب الاجتماعي، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الوظائف التنفيذية والإدراك الاجتماعي.

- دراسة متسالا وجالوي ويشايك وبارتون (Metsala, Galway, Ishaik, & Barton, 2017)، وعنوانها "المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتكيف النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الانفعالات، والفهم، والتنظيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مقارنةً بالأطفال العاديين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ومجموعة الأطفال العاديين. وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في معرفة الوجه السعيد والحزين، وفهم المشاعر، كما اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أقل قدرة على تكيف انفعالاتهم.

- دراسة ناصر الدين إبراهيم أبو حماد (٢٠١٧)، وعنوانها "أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية قوامها (١٦) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧-١٣) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كلٍّ منها (٨) أطفال، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير التخيلي، ومقياس الإدراك البصري، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية من خلال برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

- دراسة برنتشلي وكوستلو (Brenchley, & Costello, 2018)، وعنوانها نموذج للتقييم والتدخل لصعوبات التعلم غير اللفظية في نظام التعليم الاسترالي: منظور علم النفس التربوي والنمو.

هدفت هذه الدراسة إلى وصف نموذج للتقييم والتدخل لصعوبات التعلم غير اللفظية في نظام التعليم الاسترالي، وتكونت العينة من طفلين من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وقد أسفر تقييمهما عن انخفاض تفسير الإشارات غير اللفظية لديهما، مما كان مصدراً للإحباط والقلق، وتم استخدام العلاج المعرفي السلوكي لمساعدتهما في تجنب أو تقليل التأثيرات السلبية لصعوبات التعلم غير اللفظية على العلاقات الاجتماعية.

وأسفرت النتائج عن تحسن المهارات الاجتماعية والانفعالية للطفلين بعد تطبيق البرنامج.

- المحور الثاني: دراسات تناولت اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

- دراسة أدمز (Adams, 2003)، وعنوانها "أثر التدخل لتنمية اللغة البراجماتية النمائية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر العلاج المكثف القائم على تنمية اللغة البراجماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية قوامها (٦) أطفال، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ : ٩,٩) سنوات، واستخدمت الدراسة قائمة تواصل الطفل، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن، واختبار النحو. وأسفرت نتائج الدراسة عن تنمية اللغة البراجماتية لدى الأطفال، كما أوضحت النتائج تحسن الأطفال في مهارات المحادثة بعد العلاج.

- دراسة جلاس (Glass, 2003)، وعنوانها "فهم الفكاهة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فهم الفكاهة وصعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٥٥) طفلاً متوسط أعمارهم الزمنية (١٢,٩) سنة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي: (٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، و(١٥) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم اللفظية، و(٢٠) طفلاً من الأطفال العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر، واختبار الانجاز الفردي، وبطارية دكوك جونسون النفس تربوي، واختبار التكامل البصري-الحركي النمائي، ومقياس الإدراك الاجتماعي للأطفال والمراهقين، واختبار فهم الفكاهة. وأسفرت نتائج الدراسة أن قدرات الأطفال ذوي صعوبات غير التعلم اللفظية على فهم الفكاهة (سواء أكانت النكتة أو الرسوم المتحركة) أقل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية.

- دراسة جلي (Guli, 2004)، وعنوانها "آثار التدخل القائم على الدراما الإبداعية للأطفال ذوي صعوبات الإدراك الاجتماعي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الدراما الإبداعية في تحسين الكفاء الاجتماعية، وتكونت العينة من الأطفال ذوي صعوبات غير اللفظية التعلم، ومتلازمة اسبرجر، والتوحد عالي الأداء، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، واستخدمت الدراسة مقاييس مختلفة للإدراك الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية، بما في ذلك التحليل التشخيصي للدقة غير اللفظية، والملاحظات السلوكية، والمقابلة مع الطفل، والمقابلة مع الوالدين، وبرنامج تدخل قائم على الدراما الإبداعية وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن جميع أطفال عينة الدراسة في التفاعل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية.

- دراسة همفريس وكاردي وورلينج وبتس (Humphries, Cardy, Worling, & Peets, 2004)، وعنوانها قدرات الفهم السردي والاستدعاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة على فهم القصة وإعادة روايتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٣٣) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٣) سنة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي: (١١) طفلاً من ذوي صعوبات تعلم غير اللفظية (تم تشخيصهم من خلال نموذج رورك وهو الفرق بين الذكاء اللفظي وغير اللفظي بمعدل عشر درجات على الأقل)، و(١٠) أطفال من ذوي الاضطراب اللغوي، و(١٢) طفلاً من الأطفال العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، واختبار اللغة الاستقبالية غير اللفظي، ومقياس الاستدلال القصصي ومهام الاستماع إلى القصص لتقييم قدراتهم على الفهم السردي والاستدعاء.

وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في قدرات الفهم السردي، ومهارة الاستدعاء، وفهم الدلالات اللفظية.

- دراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، وعنوانها "اضطراب اللغة البراجماتية: دراسات حالة لعلاج اللغة الاجتماعي والبراجماتية".

هدفت هذه الدراسة إلى علاج مهارات التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية في بيئته الاتصالية، كما هدفت إلى تنمية التواصل ومهارات المحادثة والسردي وتسهيل فهم الاستدلال الاجتماعي لديهم، وتكونت العينة من طفلين ذوي اضطراب اللغة البراجماتية تلقى كلاهما ثمانية أسابيع من التدخل، بمعدل ثلاث مرات في الأسبوع، وقام بتطبيق البرنامج أخصائي الكلام واللغة، واستخدمت الدراسة اختبار اللغة الموحد، وأخذ عينات من المحادثة لتقييم الأطفال قبل وبعد العلاج.

وأسفرت نتائج الدراسة أن الطفل الأول الذي كان يُعاني من العُزلة الاجتماعية واضطراب اللغة البراجماتية أظهر تحسناً في مهارات المحادثة، بينما الطفل الثاني الذي كان يُعاني من اضطراب لغوي إضافي أظهر تغييراً في مهارات معالجة اللغة دون تغيير في اللغة البراجماتية.

- دراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، وعنوانها استكشاف آثار العلاج التواصلي لاضطراب اللغة البراجماتية النمائي: دراسة توليد إشارة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التغيير في اللغة البراجماتية، وبعض السلوكيات اللغوية الأخرى لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية قوامها (٦) أطفال، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-٩،١١) سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار الفهم الاستدلالي

والسردي، وقائمة تواصل الأطفال إعداد بيشوب، واختبار مهارات صياغة وتذكر الجملة، وآراء المعلمين والآباء، وبرنامج علاج كلامي ولغوي مكثف استمر لمدة ثمانية أسابيع.

وأُسفرت النتائج عن تحسن سلوك التواصل على بعض مقاييس المحادثة لدى الأطفال، كما كشفت النتائج عن تحسن واضح في سلوك التواصل والمشاركة داخل الصفوف الدراسية.

- دراسة كلير وتيلري ومكفدين (Keller, Tillery, & Mcfadden, 2006)، وعنوانها "اضطراب المعالجة السمعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى انتشار اضطراب المعالجة السمعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وما مدى العلاقة بين علم الأعصاب، والذكاء، والذاكرة، والتحصيل الأكاديمي، واضطراب المعالجة السمعية، وتكونت العينة من (١٨) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١٨) سنة، واستخدمت الدراسة بطارية تجهيز المعلومات السمعية المركزية، ومقاييس نفسية شملت مقياس وكسلر للذكاء، وتقييم الذاكرة والتعلم، واختبار وكسلر للإنجاز، ومقاييس عصبية شملت اختبار التصنيف، واختبار الأداء، واختبار الإدراك الصوتي واللغوي.

وأوضحت نتائج الدراسة أن ٦١% من أطفال العينة يعانون من اضطراب المعالجة السمعية تمثل في الذاكرة المكانية، كما أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يُعانون من اضطراب المعالجة السمعية أقل بكثير من الأطفال الذين لا يُعانون من اضطراب المعالجة السمعية في تذكر الجملة، والإدراك الصوتي واللغوي.

- دراسة أدمز وليويد (Adams & Lloyd, 2007)، وعنوانها "آثار التدخل بالعلاج الكلامي واللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية في مدرسة الدمج".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على العلاج الكلامي واللغوي المكثف لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية قوامها (٦) أطفال من ذوي اضطراب اللغة البراجماتية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥,١١ - ٩,٩) سنوات، واستخدمت الدراسة قائمة تواصل الأطفال لبيشوب، واختبار اللغة، وبرنامج تدخل ركز على جوانب اللغة البراجماتية (مثل: المحادثة والاستدلال والسردي)، والتوجيه والتدريب النوعي لمعلمي الصفوف.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن تحسن جميع أطفال العينة في مهارات المحادثة مما يعني أن التدخل العلاجي المكثف ساعد على تنمية مهارات اللغة والتواصل.

- دراسة سمرد-كليمان وجلاس (Semrud-Clikeman & Glass, 2008)، وعنوانها فهم الفكاهة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وصعوبات القراءة، والأطفال بدون صعوبات تعلم.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى فهم الفكاهة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٥٥) طفلاً تم تقسيمها إلى (٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، و(١٥) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم اللغوية، و(٢٠) طفلاً من ذوي اضطراب انتباه مصحوب بنشاط زائد، واستخدمت الدراسة اختبار فهم الفكاهة، والذي تألف من قسم الفكاهة وقسم أفلام الكرتون.

وأسفرت النتائج عن انخفاض قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على الفهم الفكاهي مقارنةً بالأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية، والأطفال من ذوي اضطراب انتباه مصحوب بنشاط زائد.

- دراسة زاربهكاش وراشيد ويرافني وديناني (Zarbaksh, Rashidi, Irvani, & Dinani, 2012)، بعنوان "المقارنة بين الفهم الاجتماعي (القائم على نظرية العقل) وأبعاده على الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية والأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الفهم الاجتماعي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية، وتكونت العينة من (٦٤) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١١) سنة، وتم تقسيم العينة إلى (٣٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، و(٣٤) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم اللفظية، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر للذكاء، ومقياس الفهم الاجتماعي المكون من ثلاثة أبعاد هي (أخذ الدور، والتعاطف الاجتماعي، والإدراك الذاتي).

وأسفرت النتائج عن انخفاض الفهم الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مقارنةً بالأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية.

- دراسة طارق عبدالمجيد أحمد (٢٠١٤)، وعنوانها "أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتنمية الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها (٦٤) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١-١٢) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة وقوام كلاً منهما (٣٢) طفلاً، واستخدمت الدراسة اختبار القدرة العقلية العامة،

واختبار الفرز العصبي السريع للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس مفهوم الذات.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية، ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- دراسة محمد مصطفى الديب ووليد السيد خليفة (٢٠١٤)، وعنوانها "فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية قوامها (١٦) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة، وتراوحت معاملات ذكائهم بين (٩٧-١٠٤) درجة، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصور، واختبار المسح النيورولوجي السريع، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم التعاوني.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في اتجاه القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياس البعدي في اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي.

- دراسة أدمز وجايل ولوتون وفريد (Adams, Gaile, Lockton, & Freed, 2015)، وعنوانها "دمج اللغة، والبرامجاتية، والعلاج الاجتماعي لطفل ذي اضطراب التواصل الاجتماعي".

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على التواصل الاجتماعي، واللغة البرامجاتية، والفهم الاجتماعي لعلاج اضطراب التواصل الاجتماعي لدى طفلاً ذي اضطراب التواصل الاجتماعي عمره الزمني (٨) سنوات، واستخدمت الدراسة تقييم المعلمين والوالدين

للتواصل الاجتماعي، وبرنامج قائم على التواصل الاجتماعي، واللغة البراجماتية، والفهم الاجتماعي، وذلك خلال (٢٠) جلسة علاج.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في المحادثة شمل (تقدير حالة المستمع، وأخذ الدور، وتكييف الكلام طبقاً للموقف)، كما كشف تقرير المعلمين عن تحسن سلوك الطفل داخل الفصل الدراسي، وتقرير الوالدين عن تحسن التفاعل اللفظي مع أفراد الأسرة وتحسن الروايات الشخصية.

- دراسة بروكس وفلويد وروبينس وتشان (Brooks, Floyd, Robins, & Chan, 2015)، بعنوان "الأنشطة اللامنهجية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية المشاركة في الأنشطة اللامنهجية على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية، وتكونت العينة من (٤٠) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية، و(٥٣) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم النوعية، و(٢٤) طفلاً من العاديين، وتراوحت الأعمار الزمنية لجميع أطفال العينة بين (٨-١١) سنة.

وأُسفرت النتائج عن تنمية الكفاءة الاجتماعية لجميع الأطفال، مما يؤكد أن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية اللامنهجية هي الأكثر فائدة لهؤلاء الأطفال.

- دراسة ميلجان وفيليبس ومورجان (Milligan, Phillips, & Morgan, 2016)، وعنوانها "تكييف تدخلات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية، قدرات التعاطف مع الآخرين، وفهم البيئة الاجتماعية) لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج أنشطة مصمم لمعالجة المعلومات الخاصة بهم وصعوبات التنظيم الانفعالي، وتكونت العينة من (٣٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم متوسط أعمارهم الزمنية (٦،١١) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير نظام تحسين المهارات الاجتماعية، وترميز سلوكيات الكفاءة الاجتماعية، والمقابلات النوعية، وبرنامج مجموعة الكفاءة الاجتماعية لمدة عشرة أسابيع.

وأُسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة.

- دراسة أيمن الهادي محمود (٢٠١٦)، وعنوانها "فعالية استراتيجية لعب الأدوار في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية استراتيجية لعب الأدوار في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها (٢٢) طفلاً، تراوحت

أعمارهم الزمنية بين (٩-١١) سنة، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني، والذكاء، والمهارات الاجتماعية، وصعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس المسح النيورولوجي، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور.

وأُسفرت النتائج عن تحسن مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كما استمر التحسن بعد فترة من تطبيق البرنامج التدريبي.

- دراسة هنلي (Henly, 2017)، بعنوان "فعالية اليقظة العقلية على حالة طفل ذي صعوبات تعلم غير اللفظية: نموذج نفس-عصبي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية منهج اليقظة العقلية في تنمية المهارات الاجتماعية الانفعالية، وخفض المشاكل السلوكية، وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى طفل ذي صعوبات تعلم غير لفظية، عمره الزمني (٩,٢) سنوات بالصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، والمقياس التقديري لقائمة المهارات الاجتماعية، وملاحظة سلوك طلاب المدارس، وبرنامج قائم على منهج اليقظة العقلية لمدة (٦) أسابيع.

أُسفرت نتائج الدراسة عن تنمية المهارات الاجتماعية الانفعالية وخفض المشاكل السلوكية للطفل، كما توصلت الدراسة إلى تحسن الكفاءة الأكاديمية للطفل.

- دراسة أدمز ولوكتون وجولنيس (Adams, Lockton, & Collins, 2018)، وعنوانها "ما وراء البراجماتية والعزو الاجتماعي لاضطراب التواصل الاجتماعي واضطراب اللغة النمائية: دراسة مقارنة".

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من القدرة على ما وراء اللغة البراجماتية (معرفة الطفل الصريحة للبراجماتية في التفاعلات اللفظية الاجتماعية) لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية، والأطفال المتأخرين لغويًا، والأطفال العاديين، وتكونت العينة من (٨٢) طفلًا عمرهم الزمني بين (٦-١١) سنة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية وقوامها (٣٢) طفلًا، ومجموعة الأطفال المتأخرين لغويًا وقوامها (١٤) طفلًا، ومجموعة الأطفال العاديين وقوامها (٣٦) طفلًا، واستخدمت الدراسة المستعرضة مقياس تقييم ما وراء البراجماتية.

وأُسفرت النتائج عن انخفاض درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية، والأطفال المتأخرين لغويًا على مقياس ما وراء البراجماتية مقارنةً بالأطفال العاديين.

المحور الثالث: دراسات تناولت جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

- دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، وعنوانها "الإدراك الاجتماعي والذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الإدراك الاجتماعي والذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٥٦) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٢) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي: (٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات تعلم غير لفظية، و(١٩) طفلاً من ذوي اضطراب انتباه مصحوب بنشاط زائد، و(١٧) طفلاً من الأطفال العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار بقع الحبر لرورشاخ، والمقابلة الإكلينيكية لتقييم الانتباه، ومقياس تقييم سلوك الطفل.

وأسفرت النتائج عن تشوه الإدراك البصري وعدم النضج الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- دراسة جالوي وملتسالا (Galway, & Metsala, 2011)، وعنوانها "الإدراك الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية المعرفية، والتوافق النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وتكونت العينة من (٣٢) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩ : ١٥) سنة، وتم تقسيمهم إلى (١٦) طفلاً من ذوي صعوبات تعلم غير لفظية، و(١٦) طفلاً من الأطفال العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، واختبار الإدراك الاجتماعي، ومقياس حل المشكلة الاجتماعية.

وأسفرت النتائج عن انخفاض مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مقارنةً من الأطفال العاديين، كما أوضحت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية تُعاني من انخفاض مستوى التوافق النفسي مقارنةً بالأطفال العاديين.

- دراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012)، وعنوانها "مقارنة الإدراك الذاتي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية".

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الإدراك الذاتي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والأطفال ذوي صعوبات التعلم اللفظية، وتكونت العينة من (٦٤) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١١) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

(٣٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، و(٣٤) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم اللفظية، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس مايكل بست لصعوبات التعلم.

وأُسفرت النتائج عن انخفاض جميع أبعاد الإدراك الذاتي لدى مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بسبب عدم قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- دراسة أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣)، وعنوانها "فاعلية العلاج العقلاني السلوكي الانفعالي لتحسين جودة الحياة لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين أبعاد جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج علاجي قائم على فنيات العلاج العقلاني السلوكي الانفعالي، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كلٍّ منها (١٠) أطفال، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي لتحديد ذوي صعوبات التعلم، ومقياس جودة الحياة، وبرنامج قائم على العلاج العقلاني السلوكي الانفعالي تكون من (٢٤) جلسة.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى جودة الحياة لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بدرجات أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

- دراسة جابر عبد الحميد جابر وأسماء أحمد فؤاد وأماني سعيدة إبراهيم (٢٠١٤)، وعنوانها "فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لذوي صعوبات التعلم وأثره على الوحدة النفسية بالمدرسة الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين جودة الحياة وخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٦٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كلٍّ منها (٣٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس الوحدة النفسية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس جودة الحياة.

وأُسفرت النتائج عن تحسن جودة الحياة لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

- دراسة سعيد أحمد اليماني وعادل محمد العدل وزينب حمزة حسين (٢٠١٤)، وعنوانها "فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت، وتكونت العينة من (٢٢) تلميذةً من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، و(٢٤) تلميذةً

من تلميذات الصف الثاني المتوسط، واللاتي تم توزيعهن على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة لكل صف دراسي)، واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة غير الملون، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم، ومقياس التوافق الدراسي لذوي صعوبات التعلم، وبرنامج علاجي قائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى التوافق الدراسي لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

- دراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥)، وعنوانها فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وتحسين جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وتحسين جودة الحياة لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (١٧) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وتحسين مستوى جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة عبد الرحمن علي بديوي وناصر زيدان الشمري (٢٠١٧)، وعنوانها "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية قوامها (٣٠) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٣) سنة، وتم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبية - ضابطة)، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات الوعي الذاتي، واختبار استانفورد بينيه للذكاء، ومقياس المستوى الاقتصادي-الاجتماعي، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي.

وأسفرت النتائج عن ارتفاع مهارات الوعي الذاتي لدي أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

- دراسة لبنى بلفيلالي (٢٠١٨)، وعنوانها "جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التعرف على علاقة كلاً من نوع الطفل والمستوى التعليمي للوالدين بأبعاد جودة الحياة الموضوعي والذاتي، وتكونت العينة من (٣٠) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧-١٠) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم

قوامها (١٥) طفلاً، ومجموعة الأطفال العاديين قوامها (١٥) طفلاً، واستخدمت الدراسة استبانة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الأطفال، ومقياس جودة الحياة الموضوعي، والذاتي. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في مستوى جودة الحياة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى ذوي صعوبات التعلم والمستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن استخلاص عدة ملامح تتمثل في الهدف، والعينة، والأدوات، والمنهج، والنتائج والتي يمكن عرضها فيما يلي:

١- من حيث الهدف:

- تتوعت أهداف الدراسات السابقة التي سعت لتحقيقها والتي يمكن إجمالها في التالي:
- دراسات هدفت إلى الكشف عن مهارات التواصل غير اللفظي لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة بارتون (Barton, 2010)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015)، ودراسة متسالو وآخرين (Metsala et al., 2017).
- بينما هدفت دراسات أخرى إلى تنمية التواصل غير اللفظي مثل دراسة فوزية عبد القادر الدعيكي (٢٠١٢)، ودراسة حميدة السيد على، ورشا محمد مبارك (٢٠١٤)، ودراسة برنتشلي وكوستلو (Brenchley, & Costello, 2018).
- دراسات هدفت إلى الكشف عن اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل دراسة جلاس (Glass, 2003)، ودراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004)، ودراسة كلير وآخرين (Keller et al., 2006)، ودراسة سمرد-كليمان وجلاس (Semrud-Clikeman & Glass, 2008)، ودراسة زاريكهاش وآخرين (Zarbakhsh et al., 2012).
- بينما هدفت دراسات أخرى إلى تنمية اللغة البراجماتية مثل دراسة آدمز (Adams, 2003)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة آدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2015)، ودراسة هنلي (Henly, 2017).

- دراسات هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة جالوي وملتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012).
- بينما هدفت دراسات أخرى إلى تحسين جودة الحياة مثل دراسة أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣)، ودراسة جابر عبد الحميد وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سعيد أحمد اليماني وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥)، ودراسة عبد الرحمن على بديوي وناصر زيدان الشمري (٢٠١٧).

٢- من حيث العينة:

- تناولت الدراسات السابقة عينات متباينة في الحجم والتي يمكن إجمالها في التالي:
- دراسات استخدمت عينات كبيرة الحجم مثل دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003) ودراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة كلير وآخرين (Keller et al., 2006)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة جالوي وملتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015).
 - دراسات استخدمت عينات صغيرة الحجم مثل دراسة آدمز (Adams, 2003)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة آدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007)، ودراسة فوزية عبد القادر الدعيكي (٢٠١٢)، ودراسة أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣)، ودراسة جابر عبد الحميد جابر وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سعيد أحمد اليماني وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥)، ودراسة أيمن الهادي محمود (٢٠١٦).
 - دراسات استخدمت أسلوب دراسة الحالة لعينة واحدة مثل دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2015)، ودراسة هنلي (Henly, 2017).

٣- من حيث أدوات الدراسة:

تنوعت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة ولكن أغلب الدراسات استخدمت ما يلي:

- أدوات للكشف عن صعوبات التعلم غير اللفظية: وتضمنت ما يلي:
- مقياس وكسلر للذكاء سواء الطبعة الثالثة أو الرابعة مثل دراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004)، ودراسة كلير وآخرين (Keller et al., 2006)، ودراسة

أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة كوتزل (Cottrell, 2011)، ودراسة زاريكهاش وآخرين (Galway & Metsala, 2012)، ودراسة جالوي ومنتسالا (Galway & Metsala, 2011) وهذا يرجع إلى ما يتمتع به مقياس وكسلر للذكاء من مكونات مناسبة للتعرف والتشخيص لصعوبات التعلم غير اللفظية حيث ينقسم المقياس إلى جزأين، أحدهما لفظي، والآخر غير لفظي، ويعد محك التباعد بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي في اتجاه الذكاء اللفظي، ضمن محكات التعرف والتشخيص لصعوبات التعلم غير اللفظية.

● مقياس تقدير خصائص صعوبات التعلم غير اللفظية في دراسة حميدة السيد على ورشا محمد مبارك (٢٠١٤).

ب- أدوات تم استخدامها للكشف عن التواصل غير اللفظي، والتي انقسمت إلى ما يلي:

● أدوات مباشرة على الطفل نفسه: مثل التحليل التشخيصي للدقة غير اللفظية والشخصية للأطفال والذي تم استخدامه في دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة كوتزل (Cottrell, 2011)، ومقياس تقدير مهارات التعبير الانفعالي والذي تم استخدامه في دراسة فوزية عبد القادر الدعكي (٢٠١٢).

● أدوات غير مباشرة (تقديرية) للآباء والمعلمين: مثل نموذج تصنيف المهارات الاجتماعية الشكل الوالدي والذي تم استخدامه في دراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015).

ج- أدوات تم استخدامها للكشف عن اللغة البراجماتية، والتي انقسمت إلى ما يلي:

● أدوات مباشرة على الطفل نفسه: مثل مقياس الاستدلال القصصي ومهام الاستماع إلى القصص والذي تم استخدامه في دراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004)، ومقياس الفهم الاجتماعي والذي تم استخدامه في دراسة زاريكهاش وآخرين (Zarbakhsh et al., 2012).

● أدوات غير مباشرة (تقديرية) للآباء والمعلمين: مثل قائمة تواصل الأطفال لبيشوب والتي تم استخدامها في دراسة أدمز (Adams, 2003)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة أدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007)، والمقياس التقديري لقائمة المهارات الاجتماعية والذي تم استخدامه في دراسة هنلي (Henly, 2017).

- د- أدوات تم استخدامها للكشف عن مستوى جودة الحياة، والتي انقسمت إلى ما يلي:
- أدوات استخدمت الإدراك الذاتي للكشف عن مستوى جودة الحياة: مثل اختبار الإدراك الذاتي، والذي تم استخدامه في دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ومقياس مهارات الوعي الذاتي في دراسة عبد الرحمن على بديوي، وناصر زيدان الشمري (٢٠١٧).
 - أدوات استخدمت الإدراك الاجتماعي للكشف عن مستوى جودة الحياة: مثل اختبار الإدراك الاجتماعي تم استخدامه في دراسة جالوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية تم استخدامه في دراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥).
 - أدوات استخدمت الإدراك الذاتي والاجتماعي معاً للكشف عن مستوى جودة الحياة: مثل اختبار الإدراك الذاتي ومقياس تقدير سلوك الطفل تم استخدامهما في دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ومقياس جودة الحياة الموضوعي، والذاتي في دراسة لبنى بلفيلالي (٢٠١٨).

٤- من حيث النتائج:

أسفرت الدراسات السابقة عن النتائج الآتية:

- وجود علاقة دالة إيجابية إحصائياً بين صعوبات التعلم غير اللفظية وصعوبات التواصل غير اللفظي مثل دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003)، ودراسة سمرد-كليكمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة بارتون (Barton, 2010)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة سمرد-كليكمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015)، ودراسة متسالا وآخرين (Metsala et al., 2017).
- وجود علاقة دالة إيجابية إحصائياً بين صعوبات التعلم غير اللفظية واضطراب اللغة البراجماتية مثل دراسة جلاس (Glass, 2003)، ودراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004)، ودراسة كلير وآخرين (Keller et al., 2006)، ودراسة سمرد-كليكمان وجلاس (Semrud-Clikeman, & Glass, 2008)، ودراسة زاربهكاش وآخرين (Zarbakhsh et al., 2012).
- وجود علاقة دالة إيجابية إحصائياً بين صعوبات التعلم غير اللفظية وانخفاض جودة الحياة ترجع إلى انخفاض مستوى الإدراك الذاتي والاجتماعي مثل دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة جالوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة زاربهكاش ورشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012).
- وجود علاقة دالة إيجابية إحصائياً بين صعوبات التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية من ناحية وانخفاض جودة الحياة من ناحية أخرى مثل دراسة بيتي وآخرين (Petti et al.,

(2003)، ودراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman, et al., 2010)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة جالاوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015).

- فعالية البرامج التدريبية لتنمية التواصل غير اللفظي مثل دراسة فوزية عبد القادر الدعيكي (2012)، ودراسة حميدة السيد على، ورشا محمد مبارك (2014)، ودراسة برنتشلي وكوستلو (Brenchley, & Costello, 2018).

- فعالية البرامج التدريبية اللغوية لتنمية اللغة البراجماتية مثل دراسة دراسة آدمز (Adams, 2003)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة آدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007)، ودراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2015)، ودراسة هنلي (Henly, 2017).

- فعالية البرامج القائمة على تحسين الكفاءة الاجتماعية في تحسين مستوى جودة الحياة مثل دراسة جابر عبد الحميد جابر وآخرين (2014)، ودراسة سعيد أحمد اليماني وآخرين (2014)، ودراسة سحر أحمد سليم (2015)، ودراسة عبد الرحمن على بديوي، وناصر زيدان الشمري (2017)، ودراسة لبنى بلفيالي (2018).

وبناءً على ما سبق استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تحديد الخصائص والمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم غير اللفظية موضوع الدراسة، ومن ثم تحديد أساليب التشخيص وأدواته، وكذلك البرنامج التدريبي من حيث الهدف والمحتوى والفيئات... الخ لتنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة، وذلك لعدم وجود دراسات عربية (في حدود ما اطلع عليه الباحث) استخدمت برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين مستوى جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة، ويمكن تلخيص أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

١- اختيار العينة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار العينة وذلك من خلال التالي:

أ) معرفة طرق تحديد وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة.

ب) معرفة طرق تقدير مهارات التواصل غير اللفظية واللغة البراجماتية للأطفال في مرحلة المدرسة.

ج) معرفة طرق قياس مستوى جودة الحياة للأطفال في مرحلة المدرسة.

د) اختيار حجم العينة: تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة، فهناك بعض الدراسات أجريت على عينات كبيرة، بينما أجريت بعض الدراسات على عينات صغيرة، ودراسات أخرى استخدمت أسلوب دراسة الحالة، ويُلاحظ أن الدراسات التي أجريت على العينات الصغيرة كانت في الغالب تسعى إلى تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك يرجع إلى أنه كلما كانت المجموعة التجريبية أقل من حيث الحجم كلما كان البرنامج التدريبي المطبق أكثر فعالية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار حجم عينة الدراسة الحالية والتي تكونت من (٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة، والذين يعانون من انخفاض مستوى مهارات التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة.

٢- اختيار الأدوات:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار أدوات الدراسة الحالية، وذلك من خلال الاطلاع على الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات، ومن ثم اختيار الأدوات المناسبة مع طبيعة الدراسة والتي تمثلت فيما يلي:

- أدوات لتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية والتي تمثلت في: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.
- أدوات لتحديد المتغيرات التابعة في الدراسة والتي تمثلت في: مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدي الأطفال، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال، ومقياس جودة الحياة لدى الأطفال.
- أدوات لضمان تكافؤ عينة الدراسة والتي تمثلت في الأدوات سابقة الذكر، بالإضافة إلى مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي.

٣- تصميم البرنامج التدريبي:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم البرنامج التدريبي، وذلك من خلال الاطلاع على الاستراتيجيات، والبرامج التدريبية التي تم استخدامها لتنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال في مرحلة المدرسة، ومن ثم تصميم البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية وتحديد الفنيات والأنشطة التي يعتمد عليها من حيث أهدافه، وفلسفته، والأسس التي يعتمد عليها، والفنيات المستخدمة مثل التعزيز والنمذجة

والتشكيل... الخ، والأنشطة المستخدمة، والتدريبات المتنوعة مثل التدريب على الانتباه والإدراك والذاكرة البصرية.

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات السابقة، يفترض الباحث أن البرنامج التدريبي سوف يعمل على تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتحسين مستوى جودة الحياة، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة، ومن ثم فقد صاغ الباحث الفروض التسعة التالية:

ثانيًا: فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، والإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية للدراسة الحالية وهي على الوجه التالي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه القياس البعدي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ٣- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه القياس البعدي.
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ٦- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية.
- ٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة في اتجاه القياس البعدي.
- ٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ٩- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

- أولاً: منهج الدراسة.
- ثانيًا: عينة الدراسة وخصائصها.
- ثالثًا: أدوات الدراسة.
- رابعًا: الخطوات الإجرائية للدراسة.
- خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك أعد الباحث برنامج تدريبي تم تطبيقه على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة الابتدائية؛ لذلك يتناول الفصل الحالي الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لإنجاز ذلك، فيعرض منهج الدراسة، والعينة من حيث طريقة اختيارها، وشروط الاختيار، وحجمها، وكيفية إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والأدوات المستخدمة، والخطوات الإجرائية التي اتبعتها في الدراسة، وأخيراً يعرض الباحث الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث يُعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، ويُعد تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة بمثابة المتغيرات التابعة. وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد ومتكافئتين، هما المجموعة التجريبية طبق عليها البرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة لم يطبق عليها البرنامج التدريبي.

ثانياً: عينة الدراسة وخصائصها:

اختار الباحث عينة الدراسة من الأطفال الملتحقين بالمرحلة الابتدائية، وتتنوع عينة الدراسة كما يلي:

- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة من (١٠٠) طفلاً وطفلة من الملتحقين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١١) سنوات بمتوسط عمر زمني (٣,١٠) سنوات، وانحراف معياري (٥٩,٠) بمدرسة محمود عزمي الابتدائية، التابعة لإدارة العجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة، بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من الملتحقين بالصف الرابع والخامس الابتدائي من أصل عينة قوامها (٣٠٧) طفلاً، تم

اختيارهم من مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية، التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية بمحافظة الجيزة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩,٤ : ١٠,٩) سنوات، ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٠,٢) سنة، وانحراف معياري (٠,٥١)، وتم تقسيمها إلى مجموعتين هما كما يلي:

١. المجموعة التجريبية: تكونت من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية، تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

٢. المجموعة الضابطة: تكونت من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية، لم يتم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

- محكات اختيار عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة المكونة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بناءً على ما يلي:

١. محك التباعد: تمثل في التباعد بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي بأكثر من (١٥) درجة في اتجاه الذكاء اللفظي.

٢. محك الاستبعاد: تم استبعاد الحالات التي يرجع التباعد لديها لأسباب تتعلق بالإعاقات العقلية أو الحسية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية، وذلك من خلال الاطلاع على المعلومات والبيانات الأولية الطبية في السجلات المدرسية للأطفال، ومن خلال ملاحظات المعلمين والأخصائية الاجتماعية والنفسية بالمدرسة.

٣. معامل الذكاء: أن يتحلى أفراد العينة بمعامل ذكاء بين (٩٠ - ١١٠) درجة.

٤. العمر الزمني: أن تتراوح الأعمار الزمنية لأطفال العينة بين (٩ - ١١) سنة.

٥. المستوى الاجتماعي الاقتصادي-الثقافي للأسرة: أن ينتمي جميع أفراد العينة إلى مستوى اجتماعي اقتصادي- ثقافي واحد.

٦. مستوى صعوبات التعلم غير اللفظية: أن يحصل جميع أطفال العينة على درجة أعلى من (١٠٢) درجة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.

٧. مستوى التواصل غير اللفظي: أن يحصل جميع أطفال العينة على درجة أقل من (٧٨) درجة على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي.

٨. مستوى اللغة البراجماتية: أن يحصل جميع أطفال العينة على درجة أقل من (١٠٢) درجة على مقياس تقدير اللغة البراجماتية.

٩. مستوى جودة الحياة: أن يحصل جميع أطفال العينة على درجة أقل من (٦٦) درجة على مقياس جودة الحياة.

- إجراءات فرز عينة الدراسة:

- تم إتباع الإجراءات التالية في اختيار عينة الدراسة:
- ١- تكونت العينة الكلية التي بدأ بها الباحث من (٧٠٣) طفلاً وطفلة من مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية، بإدارة جنوب الحيزة التعليمية، محافظة الحيزة.
 - ٢- طبق الباحث مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية على جميع أطفال العينة الأولية، وتم استبعاد (٦٦٥) طفلاً، وتبقى (٣٨) طفلاً من أطفال العينة.
 - ٣- ثم تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وتحديد الأطفال الذين يبلغ معامل ذكائهم بين (٩٠-١١٠) درجة، مع وجود تباعد بين الذكاء اللفظي وغير اللفظي بأكثر من (١٥) درجة في اتجاه الذكاء اللفظي، حيث تم استبعاد (٩) أطفال، وتبقى (٢٩) طفلاً من أطفال العينة.
 - ٤- تم تطبيق مقياس تقدير التواصل غير اللفظي (إعداد: الباحث)، حيث تم استبعاد (٤) أطفال، وتبقى (٢٥) طفلاً من أطفال العينة.
 - ٥- تم تطبيق مقياس تقدير اللغة البراجماتية (إعداد: الباحث)، حيث تم استبعاد (٥) أطفال، وتبقى (٢٠) طفلاً من أطفال العينة.
 - ٦- تم تطبيق مقياس جودة الحياة (إعداد: الباحث)، ولم يتم استبعاد أحد.
 - ٧- تم تقسيم العينة النهائية للدراسة إلي مجموعتين متساويتين في العدد قوام كلاً منها (١٠) أطفال، ومتكافئتين من حيث (العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي، وصعوبات التعلم غير اللفظية، والتواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة) ويوضح جدول (٤) توزيع أطفال عينة الدراسة:

جدول (٤)

توزيع أطفال العينة (ن = ٢٠)

العدد الكلي	النوع		العينة
	إناث	ذكور	
١٠	٤	٦	المجموعة التجريبية
١٠	٣	٧	المجموعة الضابطة
٢٠	٧	١٣	العدد الكلي

- إجراءات التكافؤ بين المجموعتين:

تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين السابقتين في المتغيرات الآتية:

- ١- العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي وصعوبات التعلم غير اللفظية:

تراوحت الأعمار الزمنية لأطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين (٩,٤ : ١٠,٩) سنوات، ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٠,٢) سنة، ودرجات ذكائهم بين (٩٢-١٠٩) درجة،

بمتوسط (٩٩,٦) درجة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، مما يعني أن ذكاء أطفال العينة يقع في المدى المتوسط، كما أحرزت المجموعتين التجريبيية والضابطة درجات تراوحت بين (١٣٨) : (١٥٤) درجة، بمتوسط (١٤٦) درجة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية، مما يدل على أن أفراد العينة يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية، بينما تراوحت درجات المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي لأسر أطفال العينة بين (٢٥-٣١) درجة، بمتوسط (٢٨,٧) درجة على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي، مما يعني أن أطفال العينة ينتمون إلى أسر مستواها الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي متوسط.

ويوضح جدول (٥) نتائج تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي، وصعوبات التعلم غير اللفظية باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني:

جدول (٥)

تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبيية والضابطة في متغيرات العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي وصعوبات التعلم غير اللفظية (ن = ٢٠)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١٠,٢٣	٠,٥٣	١٠,٤	١٠٤	٤٩	٠,١٢-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٠,٢٢	٠,٤٩	١٠,٦	١٠٦			
الذكاء	التجريبية	١٠	١٠٠,٢	٥,٧	١١	١١٠	٤٥	٠,٣٨-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	٩٩	٤,٧	١٠	١٠٠			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي	التجريبية	١٠	٢٨,٦	٢,٠٦	١٠,١	١٠١	٤٦	٠,٣١-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	٢٨,٨	٢,٢٠	١٠,٩	١٠٩			
صعوبات التعلم غير اللفظية	التجريبية	١٠	١٤٧,٧	٥,٢٥	١١,٤	١١٤	٤١	٠,٦٨-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٤٥,٩	٦,٠٤	٩,٦	٩٦			

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث متغير العمر الزمني، والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي، ومستوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- التواصل غير اللفظي:

طبق الباحث مقياس تقدير التواصل غير اللفظي (إعداد: الباحث) على أطفال العينة، وتراوحت درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بين (٤٨ : ٦٤) درجة، بمتوسط (٥٥,٨٥) درجة، مما يدل على انخفاض مستوى التواصل غير اللفظي لدى أطفال العينة.

ويوضح جدول (٦) نتائج تكافؤ المجموعتين في التواصل غير اللفظي باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتتي:

جدول (٦)

تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التواصل غير اللفظي (ن = ٢٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل الجسدي	التجريبية	١٠	١٧,٣	٢,٥٤	١٠,٣٥	١٠٣,٥	٤٨,٥	٠,١٢-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٧,٤	٢,٠١	١٠,٦٥	١٠٦,٥			
تعبير الوجه	التجريبية	١٠	١٤,٢	١,٧٥	٩,٩	٩٩	٤٤	٠,٤٦-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٤,٥	١,١٨	١١,١	١١١			
التواصل البصري	التجريبية	١٠	١٣,٦	١,٥	١٠,٦	١٠٦	٤٩	٠,٠٨-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٣,٤	١,٠٧	١٠,٤	١٠٤			
التنغيم الصوتي	التجريبية	١٠	١٠,٨	١,٠٣	٩,٩	٩٩	٤٤	٠,٤٨-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١١	٠,٩٤	١١,١	١١١			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٥٥,٥	٥,٤٦	١٠,٠٥	١٠٠,٥	٤٥	٠,٣٤-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	٥٦,٢	٤,١٨	١٠,٩٥	١٠٩,٥			

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث مستوى التواصل غير اللفظي.

٣- اللغة البراجماتية:

طبق الباحث مقياس تقدير اللغة البراجماتية (إعداد: الباحث) على أطفال العينة، وتراوحت درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بين (٧٠ : ٨٤) درجة، بمتوسط (٧٧) درجة، مما يدل على انخفاض مستوى اللغة البراجماتية لدى أطفال العينة.

ويوضح جدول (٧) نتائج تكافؤ المجموعتين في اللغة البراجماتية باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتتي:

جدول (٧)

تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى اللغة البراجماتية (ن = ٢٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٣,٩	٠,٩٩	١٠,٢	١٠٢	٤٧	٠,٢٤٧-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٤	٠,٩٤	١٠,٨	١٠٨			
التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٧	١,٠٥	١٠,٦	١٠٦	٤٩	٠,٠٨-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٧	٠,٩٤	١٠,٤	١٠٤			
اللغة التفاعلية	التجريبية	١٠	١٤,٣	١,٦٣	٩,٤٥	٩٤,٥	٣٩	٠,٨٣٨-	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٠	١٤,٩	١,٧	١١,٥٥	١١٥,٥			

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدارة المحادثة	التجريبية	١٠	١٦,٣	١,١٦	٩,٧	٩٧	٤٢	٠,٦٣٥-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	١٦,٦	١,٣٧	١١,٣	١١٣			
الفهم البراجماتي	التجريبية	١٠	١٤,٩	١,٣٧	٩,٨٥	٩٨,٥	٤٣,٥	٠,٥٢٨-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	١٥,٢	١,٤٧	١١,١٥	١١١,٥			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	٧٦,٤	٣,٨	٩,٨٥	٩٨,٥	٤١	٠,٦٨٢-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٧٧,٧	٤,٣	١١,١٥	١١١,٥			

مستوى الدلالة عند $(٠,٠٥) = ١,٩٦$ مستوى الدلالة عند $(٠,٠١) = ٢,٥٨$

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث مستوى اللغة البراجماتية.

٤- جودة الحياة:

طبق الباحث مقياس جودة الحياة (إعداد: الباحث) على أطفال العينة، وتراوحت درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بين (٤٥ : ٦٢) درجة، بمتوسط (٥٢,٩) درجة، مما يدل على انخفاض مستوى جودة الحياة لدى أطفال العينة. ويوضح جدول (٨) نتائج تكافؤ المجموعتين في جودة الحياة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني:

جدول (٨)

تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى جودة الحياة (ن = ٢٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحياة النفسية	التجريبية	١٠	١١,١	١,٢٨	٨,٤	٨٤	٢٩	١,٥-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	١٢	١,١٥	١٢,٦	١٢٦			
الحياة الذاتية	التجريبية	١٠	١١,١	١,٢	٩,٣	٩٣	٣٨	١,٠٧-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٩,١	٠,٨٨	١١,٧	١١٧			
الصحة العامة	التجريبية	١٠	٧,٩	١,١	٩,٤	٩٤	٣٩	٠,٩٢-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٨,٣	٠,٨٨	١١,٦	١١٦			
العلاقات الاجتماعية	التجريبية	١٠	٧,٧	١,٤	٨,٩	٨٩	٣٤	١,٢١-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٨,٥	١,٥	١٢,٠٥	١٢٠,٥			
الحياة المدرسية	التجريبية	١٠	٨,٤	٠,٩٧	٩,٦٥	٩٦,٥	٤١,٥	٠,٨-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٨,٧	٠,٩٥	١١,٣٥	١١٣,٥			
الحياة الأسرية	التجريبية	١٠	٧,٧	٣,٧٢	٩,٤	٩٤	٣٩	١,٤-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٨,١	١,٠٥	١١,٦	١١٦			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٥٤,٤	٠,١	٨,٦٥	٨٦,٥	٣١,٥	١,٤-	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	١٠	٥٤,٤	٥,٢٩	١٢,٣٥	١٢٣,٥			

مستوى الدلالة عند $(٠,٠٥) = ١,٩٦$ مستوى الدلالة عند $(٠,٠١) = ٢,٥٨$

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث مستوى جودة الحياة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

تطلبت إجراءات الدراسة الحالية استخدام الأدوات التالية:

- ١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (اقتباس وإعداد: محمد إسماعيل، ولويس مليكة، ١٩٩٩).
- ٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة (إعداد: الباحث).
- ٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد: الباحث).
- ٤- مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
- ٥- مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
- ٦- مقياس جودة الحياة لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
- ٧- برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة (إعداد: الباحث).

وفيما يلي عرض لأدوات الدراسة بشيء من التفصيل:

١- اختبار وكسلر لذكاء الاطفال (اقتباس وإعداد: محمد إسماعيل، ولويس مليكة، ١٩٩٩):

نما هذا المقياس نموًا طبيعيًا من مقياس (وكسلر بلفيو) للراشدين والمرافقين، وقد وضع وكسلر مقياسًا يختبر ذكاء الأطفال تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥-١٥) سنة، ويشتمل على اختبارات تشبه إلى حد بعيد الاختبارات التي يتضمنها مقياس وكسلر- بلفيو، وقد قام كلاً من محمد عماد الدين إسماعيل ولويس كامل مليكة باقتباس وتقنين المقياس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من اثني عشر اختبارًا وينقسم إلى قسمين كبيرين هما: قسم لفظي، وقسم

غير لفظي كالآتي:

المقياس غير اللفظي

تكميل الصور
ترتيب الصور
رسوم المكعبات
تجميع الأشياء
الشفرة
المتاهات

المقياس اللفظي

المعلومات العامة
الفهم العام
الحساب
المتشابهات
المفردات
إعادة الأرقام

ويعطى كل اختبار من الاثني عشر درجة منفصلة يمكن تحويلها إلى درجة معيارية ويمكن الحصول على ثلاث درجات للذكاء من جدول المعايير، هي كما يلي:

(أ) درجة للذكاء اللفظي (من الاختبار ١ - ٦)

(ب) درجة للذكاء غير اللفظي (من الاختبار ٧ - ١٢)

(ج) الدرجة الكلية للذكاء الناتجة عن جميع الاختبارات الاثنا عشر مجتمعة.

وقد استعان الباحث بهذا الاختبار في تحقيق التكافؤ بين عينة الدراسة من حيث معامل الذكاء.

٢- مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة (إعداد: الباحث):

يُعد المستوي الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة من أهم العوامل البيئية التي تلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد، حيث إن له تأثيراً كبيراً على شخصيته في جميع جوانبها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، ولذلك اهتم علماء التربية وعلم النفس بدراسة المستويات الاجتماعية الاقتصادية للأسرة لما لها من تأثيرات ذات مغزى على أفرادها.

المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة هو الوسط (البيئة) الذي تعيش فيه الأسرة، والذي يشمل ما يلي:

- المستوى الاجتماعي: تشمل المستوى التعليمي، والمكانة الاجتماعية، والوسط الاجتماعي، وحجم الأسرة.
- المستوى الاقتصادي: تشمل الحالة المادية للأسرة، وقدرتها على الإنفاق.
- المستوى الثقافي: تشمل الاهتمامات الثقافية، والمواقف الفكرية، والنشاط الثقافي للأسرة.

- هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة.

- مصادر إعداد المقياس:

تم الاعتماد على المصادر التالية لإعداد المقياس واشتقاق أبعاده وعبارته:

أ- الكتاب الإحصائي السنوي لجمهورية مصر العربية (٢٠١٦) الصادر عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

ب- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد محمد أحمد سغان، ودعاء محمد خطاب، ٢٠١٦)

وصف المقياس:

استناداً على المصادر السابقة وغيرها مما أتيح للباحث الاطلاع عليه في الإطار النظري، والدراسات السابقة تمت صياغة مجموعة من البنود موزعة على ثلاثة أبعاد، يمكن من خلالها تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي.

ويوضح جدول (٩) أبعاد المقياس وأرقام عباراته:

جدول (٩)

أبعاد وأرقام عبارات مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة

م	البُعد	أرقام عبارات البُعد	إجمالي عبارات الأبعاد
١	المستوى الاجتماعي	٧-٦-٥-٤-٣-٢-١	٧
٢	المستوى الاقتصادي	١٣-١٢-١١-١٠-٩-٨	٦
٣	المستوى الثقافي	٢٠-١٩-١٨-١٧-١٦-١٥-١٤	٦
الإجمالي الكلي للمقياس		٢٠ عبارة	

تصحيح المقياس:

المجموع الكلي للمقياس (٧٦) درجة، وتم تقسيم المقياس إلى أربع مستويات كما يلي:

- مستوى اجتماعي اقتصادي - ثقافي منخفض (١ - ١٩) درجة.
- مستوى اجتماعي اقتصادي - ثقافي متوسط (٢٠ - ٣٨) درجة.
- مستوى اجتماعي اقتصادي - ثقافي فوق متوسط (٣٩ - ٥٧) درجة.
- مستوى اجتماعي اقتصادي - ثقافي مرتفع (٥٨ - ٧٦) درجة.

الكفاءة السيكمترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس كما يلي:

أ- صدق المقياس Validity:

تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

١- صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية

في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات

المقياس ومدى ملائمته لقياس ما وضع لقياسه من حيث ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.
- مدى ملائمة الفقرة للبُعد الذي وضعت فيه.
- مدى مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية.
- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

ثم قام الباحث بتفريغ آراء المحكمين وملاحظاتهم، وقبول كل فقرة أجمع عليها أغلب السادة

المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

ويوضح جدول (١٠) نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس:

جدول (١٠)

نسبة اتفاق المحكمين على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%١٠٠	١١	١٠	%١٠٠
٢	١٠	%١٠٠	١٢	١٠	%١٠٠
٣	١٠	%٨٠	١٣	١٠	%٨٠
٤	١٠	%١٠٠	١٤	١٠	%١٠٠
٥	١٠	%١٠٠	١٥	١٠	%١٠٠
٦	٩	%٩٠	١٦	٩	%٩٠
٧	١٠	%١٠٠	١٧	٨	%٨٠
٨	١٠	%١٠٠	١٨	١٠	%١٠٠
٩	٩	%٩٠	١٩	١٠	%٩٠
١٠	٨	%٨٠	٢٠	٩	%٩٠

يتضح من جدول (١٠) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين (٨٠%:١٠٠%)، لذا سيتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس، وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس بعد التحكيم (٢٠) عبارة.

٢- صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة (إعداد الباحث)، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد أحمد سعفان، ودعاء محمد خطاب، ٢٠١٦) كمحك خارجي، وأسفرت النتائج أن قيمة معامل الصدق بين المقياسين بلغت (٠,٨٢) وهي قيمة مرتفعة.

ب- ثبات المقياس Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٤)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية في المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٣)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ويوضح جدول (١١) معاملات ثبات أبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (١١)

معامل ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	البُعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (تصحیح سبيرمان براون)
١	المستوى الاجتماعي	٠,٧٣	٠,٧٤
٢	المستوى الاقتصادي	٠,٧٢	٠,٧١
٣	المستوى الثقافي	٠,٧٢	٠,٧٢
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٧٤	٠,٧٣

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة.

ج- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول التالي الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جدول (١٢)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المستوى الاجتماعي للأسرة	٠,٨٢٣	٠,٠١
٢	المستوى الاقتصادي للأسرة	٠,٧٥٤	٠,٠١
٣	المستوى الثقافي للأسرة	٠,٧٨٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد رئيسي من أبعاد المقياس الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تماسك أبعاد المقياس، أي يتمتع المقياس ببنية قوية، مما يمكننا الاعتماد عليه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد: الباحث):

صعوبات التعلم غير اللفظية هي اضطراب في العمليات النفسية غير اللفظية، والتي تحدث نتيجة خلل في نصف الدماغ الأيمن، وتشمل الأبعاد التالية:

- العمليات النفس عصبية: هي العمليات النفسية غير اللفظية، والتي تشمل الانتباه والإدراك والذاكرة البصرية.

- المهارات الحركية: تشمل مهارات التآزر الحركي الحسي، والمهارات الحركية الكبرى، والمهارات الحركية الدقيقة.
 - المهارات الأكاديمية: تعني قدرة الطفل على الإنجاز الأكاديمي سواء (القراءة، والكتابة، والرياضيات) في المدرسة.
 - المهارات الاجتماعية- الانفعالية: تعني قدرة الطفل على معرفة واستخدام المعايير الاجتماعية والانفعالية اللازمة للتفاعل الاجتماعي.
- هدف المقياس:**

يهدف المقياس إلى تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال.

مصادر إعداد المقياس:

- تم الاعتماد على عدة مصادر لإعداد هذا المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته كما يلي:
- أ- الإطار النظري الذي تناول صعوبات التعلم غير اللفظية من حيث ما يلي: تعريفها، وتصنيفها، وأعراضها، وتشخيصها، وأسبابها، وخصائصها.
 - ب- الاطلاع على ما توفر لدى الباحث من بحوث ودراسات سابقة التي تناولت صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال، ومنها الدراسات التالية:
دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003)، ودراسة جلاس (Glass, 2003)، ودراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004)، ودراسة كليمر وآخرين (Keller et al., 2006)، ودراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة سمرد-كليكمان وجلاس (Semrud-Clikeman & Glass, 2008)، ودراسة سمرد-كليكمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة جالوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة زاريكهاش وآخرين (Zarbaksh et al., 2012)، ودراسة سمرد-كليكمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015).
- والتي أكدت على أن أفضل أدوات تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية هي مقياس صعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد: Goldstein, 1999)، ومقياس صعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد: Rourke, 1989).
- ج- تصنيف رورك وآخرون (Rourke et al., 2002, 310-311) لصعوبات التعلم غير اللفظية إلى ثلاثة أنماط فرعية هي كما يلي:
- صعوبات التعلم غير اللفظية الأساسية: تتسم بقصور أساسي في الإدراك اللمسي، والإدراك البصري، والمهارات الحركية المعقدة، والتعامل مع المواقف الجديدة.

- صعوبات التعلم غير اللفظية الثانوية: يؤدي أبعاد القصور الأساسية إلى قصور ثانوي في الانتباه اللمسي، والانتباه البصري، وقيود كبيرة في السلوك الاستكشافي، والذاكرة اللمسية، والذاكرة البصرية، وتكوين المفهوم، وحل المشكلات.
- هذه القصور تؤدي إلى صعوبات كبيرة في محتوى (معنى) ووظيفة (البرجماتية) أبعاد اللغة.

- وصف المقياس:

استناداً على المصادر السابقة وغيرها مما أتيح للباحث الاطلاع عليه في الإطار النظري، والدراسات السابقة تمت صياغة (٦٨) بنداً موزعة على أربعة أبعاد، يمكن من خلالها تحديد مستوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

ويوضح جدول (١٣) أبعاد المقياس وأرقام عباراته:

جدول (١٣)

أبعاد وأرقام عبارات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية

العدد الكلي	أرقام العبارات		البُعد	م
	السالبة	الموجبة		
١٧	١١-١٠-٩-٨-٧-٦-٤-١ ١٥-١٤-١٢	١٧-١٦-١٣-٥-٣-٢	العمليات النفس عصبية	١
٩	٢٦-٢٣-٢١-١٩	٢٥-٢٤-٢٢-٢٠-١٨	المهارات الحركية	٢
١٦	٣٤-٣٣-٣٢-٣١-٣٠-٢٧ ٤١-٤٠-٣٥	٣٨-٣٧-٣٦-٢٩-٢٨ ٤٢-٣٩	المهارات الأكاديمية	٣
٢٤	٤٩-٤٨-٤٧-٤٦-٤٥-٤٤ ٥٦-٥٥-٥٤-٥٣-٥٢-٥٠ ٦٥-٦٢-٦١-٥٩-٥٨-٥٧ ٦٨-٦٧-٦٦	٦٤-٦٣-٦٠-٥١-٤٣	المهارات الاجتماعية- الانفعالية	٤
٦٨	٤٥	٢٣	الإجمالي الكلي للمقياس	

- تصحيح المقياس:

يتم تطبيق بنود المقياس على مقدمي الرعاية للطفل (معلم الفصل أو أحد الوالدين)، حيث يقوم بقراءة البنود جيداً ثم يحدد درجة انطباق كل عبارة على الطفل وفق مقياس متدرج الشدة مكون من ثلاثة بدائل (أبدأ، أحياناً، دائماً) تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي للعبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة.

المجموع الكلي للمقياس (٢٠٤) درجة، فالطفل الذي يحصل على درجة أعلى من (١٠٢) فيعاني من صعوبات التعلم غير اللفظية، أما الطفل الذي يحصل على درجة أقل من (١٠٢) فلا يُعاني من صعوبات التعلم غير اللفظية.

- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- صدق المقياس **Validity**:

تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

- صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية

في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للكشف عن مدى صدق

فقرات المقياس ومدى ملائمته لقياس ما وضع لقياسه من حيث ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.

- مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي وضعت فيه.

- مدى مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية.

- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

ثم قام الباحث بتفريغ آراء المحكمين وملاحظاتهم، وقبول كل فقرة أجمع عليها أغلب

السادة المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات التي أوصى بها

السادة المحكمون.

ويوضح جدول (١٤) نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس:

جدول (١٤)

نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	٩	%٩٠	٣٥	١٠	%١٠٠
٢	١٠	%١٠٠	٣٦	١٠	%١٠٠
٣	٨	%٨٠	٣٧	١٠	%١٠٠
٤	١٠	%١٠٠	٣٨	١٠	%١٠٠
٥	٩	%٩٠	٣٩	١٠	%١٠٠
٦	١٠	%١٠٠	٤٠	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٤١	٩	%٩٠
٨	٨	%٨٠	٤٢	١٠	%١٠٠
٩	٩	%٩٠	٤٣	١٠	%٩٠
١٠	٩	%٩٠	٤٤	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠	٤٥	١٠	%١٠٠
١٢	٩	%٩٠	٤٦	٩	%٩٠
١٣	١٠	%١٠٠	٤٧	١٠	%١٠٠
١٤	١٠	%١٠٠	٤٨	٨	%٨٠
١٥	٨	%٨٠	٤٩	١٠	%١٠٠

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٦	١٠	%١٠٠	٥٠	٨	%٨٠
١٧	٩	%٩٠	٥١	١٠	%١٠٠
١٨	٨	%٨٠	٥٢	٩	%٩٠
١٩	٨	%٨٠	٥٣	١٠	%١٠٠
٢٠	٩	%٩٠	٥٤	١٠	%١٠٠
٢١	٨	%٨٠	٥٥	١٠	%١٠٠
٢٢	١٠	%١٠٠	٥٦	٩	%٩٠
٢٣	٨	%٨٠	٥٧	٨	%٨٠
٢٤	١٠	%١٠٠	٥٨	١٠	%١٠٠
٢٥	٩	%٩٠	٥٩	٩	%٩٠
٢٦	٨	%٨٠	٦٠	٩	%٩٠
٢٧	١٠	%١٠٠	٦١	١٠	%١٠٠
٢٨	١٠	%١٠٠	٦٢	٩	%٩٠
٢٩	٨	%٨٠	٦٣	٨	%٨٠
٣٠	٩	%٩٠	٦٤	١٠	%١٠٠
٣١	٨	%٨٠	٦٥	١٠	%١٠٠
٣٢	٩	%٩٠	٦٦	١٠	%١٠٠
٣٣	٩	%٩٠	٦٧	٩	%٩٠
٣٤	١٠	%١٠٠	٦٨	١٠	%١٠٠

يتضح من جدول (١٤) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين (٨٠%:١٠٠%)، لذا سيتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس، وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٦٨) عبارة.

ب- ثبات المقياس Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية في المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٨)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ويوضح جدول (١٥) معاملات ثبات أبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (١٥)

معامل ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	البُعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (تصحیح سبيرمان براون)
١	العمليات النفس عصبية	٠,٧٥	٠,٧٧
٢	المهارات الحركية	٠,٧٨	٠,٧٤
٣	المهارات الأكاديمية	٠,٧٩	٠,٧٦
٤	المهارات الاجتماعية-الانفعالية	٠,٨٢	٠,٧٨
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٣	٠,٧٨

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.

ج- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (١٦) الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جدول (١٦)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	العمليات النفس عصبية	٠,٨٥٢	٠,٠١
٢	المهارات الحركية	٠,٨١٤	٠,٠١
٣	المهارات الأكاديمية	٠,٧٦٢	٠,٠١
٤	المهارات الاجتماعية-الانفعالية	٠,٧٩٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد رئيسي من أبعاد المقياس الأربعة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تماسك أبعاد المقياس، أي على البنية القوية التي يتمتع بها، مما يمكننا من الاعتماد عليه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

٤ - مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدي الأطفال (إعداد: الباحث):

التواصل غير اللفظي هو مهارات الطفل في التواصل مع الآخرين دون استخدام اللغة، والمتمثلة فيما يلي:

- التواصل الجسدي: يعني التعبير عن المشاعر والأفكار، من خلال المواقف أو الإيماءات أو الحركات أخرى.

- تعبير الوجه: يعني فهم وتفسير وتمييز تعابير الوجه المختلفة (مثل: السعادة، والحزن، والتعجب... الخ).

- التواصل البصري: يعني تواصل الطفل بصرياً مع الآخرين عن طريق حركات العين التي تدل على القبول أو الرفض أو الرغبة أو الدهشة.

- التنغيم الصوتي: يعني قدرة الطفل على الربط بين أساليب التواصل غير اللفظية ونبرات الصوت الدالة عليها.

- هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تقدير التواصل غير اللفظي لدي الأطفال.

- مصادر إعداد المقياس:

تم الاعتماد على عدة مصادر لإعداد هذا المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته منها ما يلي:

أ- الإطار النظري الذي تناول التواصل غير اللفظي من حيث التالي: التعريف، والأنواع، وتأثير عملية التواصل غير اللفظي على التواصل.

ب- الاطلاع على ما توفر لدى الباحث من بحوث ودراسات سابقة التي تناولت التواصل غير اللفظي لدى الأطفال، ومنها الدراسات التالية:

دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-

Clikeman et al., 2010)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة سمرد-كليمان

وأخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015).

والتي أكدت أن أفضل أدوات تشخيص التواصل غير اللفظي هي مقياس تقدير السلوك،

والتحليل التشخيصي للدقة غير اللفظية، ومقياس تفسير تعابير الوجه، واختبار وبينتون للاحتفاظ

البصري، واختبار اللغة الاستقبالية الانفعالية، واختبار الكفاءة اللغوية.

- وصف المقياس:

استناداً على المصادر السابقة وغيرها مما أتيج للباحث الاطلاع عليه في الإطار

النظري، والدراسات السابقة تمت صياغة (٥٢) بنداً، موزعة على أربعة أبعاد، يمكن من خلالها

تحديد مستوى التواصل غير اللفظي.

ويوضح جدول (١٧) أبعاد المقياس وأرقام عباراته:

جدول (١٧)

أبعاد وأرقام عبارات مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال

العدد الكلي	أرقام العبارات		البُعد	م
	السالبة	الموجبة		
١٨	٩-٧-٦-٤-٣	-١٣-١٢-١١-١٠-٨-٥-٢-١ ١٨-١٧-١٦-١٥-١٤	التواصل الجسدي	١
١٤	٢٨-٢٦-٢٥-٢٠-١٩	-٢٩-٢٧-٢٤-٢٣-٢٢-٢١ ٣٣-٣٢-٣١-٣٠	تعبير الوجه	٢
١٣	٤٢-٤٠-٣٩	-٣٨-٣٧-٣٦-٣٥-٣٤-٢٨ ٤٥-٤٤-٤٣-٤١	التواصل البصري	٣
٧	٥١-٤٨-٤٧-٤٦	٥٢-٥٠-٤٩	التنغيم الصوتي	٤
٥٢	١٧	٣٥	الإجمالي الكلي للمقياس	

- تصحيح المقياس:

يتم تطبيق بنود المقياس على مقدمي الرعاية للطفل (معلم الفصل أو أحد الوالدين)، حيث يقوم بقراءة البنود جيداً ثم يحدد درجة انطباق كل عبارة من عبارات المقياس على الطفل وفق مقياس متدرج الشدة مكون من ثلاثة بدائل (أبدأ، أحياناً، دائماً) تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي للعبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة.

المجموع الكلي للمقياس (١٥٦) درجة، لذلك فالطفل الذي يحصل على درجة أعلى من (٧٨) درجة فليديه مهارات تواصل غير لفظية طبيعية، وكلما اقتربت الدرجة من (١٥٦) كلما ارتفع مستوى التواصل غير اللفظي، أما الطفل الذي يحصل على درجة أقل من (٧٨) فليديه صعوبة في التواصل غير اللفظي، وكلما اقتربت الدرجة من (٥٢) كلما انخفض مستوى التواصل غير اللفظي.

- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- صدق المقياس Validity:

تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

- صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات المقياس ومدى ملائمته لقياس ما وضع لقياسه من حيث ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.
 - مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي وضعت فيه.
 - مدى مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية.
 - سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- ثم قام الباحث بتفريغ آراء المحكمين وملاحظاتهم، وقبول كل فقرة أجمع عليها أغلب السادة المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

ويوضح جدول (١٨) نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس:

جدول (١٨)

نسبة اتفاق المحكمين على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%١٠٠	٢٨	١٠	%١٠٠
٢	١٠	%١٠٠	٢٩	١٠	%١٠٠
٣	١٠	%١٠٠	٣٠	١٠	%١٠٠
٤	١٠	%١٠٠	٣١	١٠	%١٠٠
٥	١٠	%١٠٠	٣٢	١٠	%١٠٠
٦	٩	%٩٠	٣٣	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٣٤	٨	%٨٠
٨	١٠	%١٠٠	٣٥	١٠	%١٠٠
٩	٩	%٩٠	٣٦	١٠	%٩٠
١٠	٨	%٨٠	٣٧	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠	٣٨	١٠	%١٠٠
١٢	٩	%٩٠	٣٩	٩	%٩٠
١٣	١٠	%١٠٠	٤٠	٣	%٣٠
١٤	١٠	%١٠٠	٤١	٨	%٨٠
١٥	١٠	%١٠٠	٤٢	١٠	%١٠٠
١٦	١٠	%١٠٠	٤٣	٨	%٨٠
١٧	٩	%٩٠	٤٤	١٠	%١٠٠
١٨	٨	%٨٠	٤٥	٩	%٩٠
١٩	٨	%٨٠	٤٦	١٠	%١٠٠
٢٠	٩	%٩٠	٤٧	١٠	%١٠٠
٢١	٨	%٨٠	٤٨	١٠	%١٠٠
٢٢	١٠	%١٠٠	٤٩	٣	%٣٠
٢٣	٨	%٨٠	٥٠	٨	%٨٠

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
٢٤	١٠	%١٠٠	٥١	١٠	%١٠٠
٢٥	٩	%٩٠	٥٢	٩	%٩٠
٢٦	٨	%٨٠	٥٣	٩	%٩٠
٢٧	٤	%٤٠	٥٤	١٠	%١٠٠

يتضح من جدول (١٨) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين (%٨٠ : %١٠٠) ماعدا العبارة رقم (٢٧) والتي بلغت %٤٠، والعبارة رقم (٤٩) والتي بلغت %٣٠، لذا سيتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس ماعدا العبارة رقم (٢٧)، والعبارة رقم (٤٩) وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٥٢) عبارة.

ب- ثبات المقياس Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٤)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية في المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ويوضح جدول (١٩) معاملات ثبات أبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (١٩)

معامل ثبات مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال بطريقة ألفا كرونباخ

والتجزئة النصفية

م	البعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (تصحيح سبيرمان براون)
١	التواصل الجسدي	٠,٧٩	٠,٧٧
٢	تعبير الوجه	٠,٧٨	٠,٧٩
٣	التواصل البصري	٠,٨١	٠,٨٠
٤	التنغيم الصوتي	٠,٨٢	٠,٧٩
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٤	٠,٨٣

يتضح من جدول (١٩) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال.

ج- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال القيام بحساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس.
ويوضح جدول (٢٠) الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جدول (٢٠)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التواصل الجسدي	٠,٧٤٨	٠,٠١
٢	تعابير الوجه	٠,٨٧٤	٠,٠١
٣	التواصل البصري	٠,٧٤٢	٠,٠١
٤	التنغيم الصوتي	٠,٨٤٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد رئيسي من أبعاد المقياس الأربعة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تماسك أبعاد المقياس، أي على البنية القوية التي يتمتع بها، مما يمكننا من الاعتماد عليه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

٥- مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال (إعداد: الباحث):

اللغة البراجماتية هي الاستخدام المتعمد للغة لتحقيق أهداف شخصية، والتي تشمل ما يلي:

- سلوكيات التواصل الاجتماعي: هي مجموعة من السلوكيات اللائقة اجتماعياً التي يستخدمها الطفل في التواصل مع الآخرين.
- التفاعل الاجتماعي: هي المهارات التي يستخدمها الطفل في التفاعل مع الآخرين.
- اللغة التفاعلية: تكييف اللغة طبقاً لموقف التواصل، والأفراد الذين يتواصلون مع الطفل.
- إدارة المحادثة: هي القدرة على مبادأة الحديث وتغييره وفقاً لاحتياجات المستمع ومتطلبات الموقف الذي يتم فيه الحديث.
- الفهم البراجماتي: هو القدرة على فهم المعنى المقصود من الكلام، وليس المعنى الحرفي.

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال.

مصادر إعداد المقياس:

تم الاعتماد على عدة مصادر لإعداد هذا المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته منها ما يلي:
أ- الإطار النظري الذي تناول اللغة البراجماتية من حيث ما يلي: تعريف اللغة البراجماتية، ومهاراتها، وتشخيص اضطراب اللغة البراجماتية، ونظريات تفسير حدوث اضطراب اللغة البراجماتية، وأساليب علاجها.

ب- معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة (DSM-5; APA, 2013) لتشخيص اضطراب التواصل (البراجماتي) الاجتماعي.

ج- الاطلاع على ما توفر لدى الباحث من بحوث ودراسات سابقة تناولت اللغة البراجماتية لدى الأطفال، ومنها الدراسات التالية: دراسة أدمز (Adams, 2003)، ودراسة جلاس (Glass, 2003)، ودراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة أدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007)، ودراسة زاركهاش وآخرين (Zarbakhsh et al., 2012).

والتي أكدت على أن أفضل أدوات تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية هي مقياس الملاحظة المستهدفة لمحادثات الأطفال البراجماتية Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC) (إعداد: Adams et al., 2010)، وقائمة تواصل الأطفال Children's Communication Checklist-2 (إعداد: Bishop, 2003).

د- الأدوات التي تم إعدادها لتشخيص اللغة البراجماتية ومن أمثلة هذه الأدوات ما يلي:

- مقياس الملاحظة المستهدفة لمحادثات الأطفال البراجماتية

Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC) (إعداد: Adams et al., 2011) والذي تكون من ١٤ عبارة موزعة على ستة أبعاد.

- مقياس ملاحظة البراجماتية (POM) Pragmatics Observational Measure (إعداد: Cordier et al., 2014)، يطبق على الأطفال، ويتكون من خمسة أبعاد هي:
(١) التقديم والاستجابة (تقديم التواصل والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم)؛ (٢) التواصل غير اللفظي (استخدام التواصل غير اللفظي)؛ (٣) التناسق الاجتماعي العاطفي (فهم واستخدام ردود الفعل العاطفية ونوايا الأقران)؛ (٤) الوظيفة التنفيذية (استخدام التفكير على مستوى أعلى لتعزيز التفاعل مع أقرانهم)؛ و(٥) التفاوض (استخدام تقنيات التفاوض المناسبة عند التفاعل مع أقرانهم).

- قائمة تواصل الطفل النسخة الثانية The Children's Communication Checklist (CCC-2) (إعداد: Bishop, 2003): هي قائمة مرجعية تستخدم لتقييم جوانب التواصل اليومي التي يصعب تقييمها باستخدام اختبارات اللغة التقليدية. وهو يتألف من (٧٠) بنداً، مقسمة على (١٠) مقاييس فرعية، وعادةً ما يطبق على أحد الوالدين أو مقدم رعاية آخر، على الرغم من أن المعلومات المفيدة يمكن أن يقدمها المعلمون أو غيرهم من المهنيين الذين يعرفون الطفل جيداً.

- وصف المقياس:

استناداً على المصادر السابقة وغيرها مما أتيح للباحث الاطلاع عليه من إطار النظري، ودراسات السابقة تمت صياغة (٦٨) بنداً، موزعة على ستة أبعاد، يمكن من خلالها تحديد مستوى اللغة البراجماتية.

ويوضح جدول (٢١) أبعاد المقياس وأرقام عباراته:

جدول (٢١)

أبعاد وأرقام عبارات مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال

العدد الكلي	أرقام العبارات		البُعد	م
	السالبة	الموجبة		
١٢	١٠-٨-٧-٥	١١-٩-٦-٤-٣-٢-١	سلوكيات التواصل الاجتماعي	١
١٧	٢٦	-١٨-١٧-١٦-١٥-١٤-١٣-٢٤-٢٣-٢٢-٢١-٢٠-١٩-٢٩-٢٨-٢٧-٢٥	التفاعل الاجتماعي	٢
٩	-٣٤-٣٣-٣٢-٣١-٣٠-٣٨-٣٧-٣٦-٣٥	—	اللغة التفاعلية	٣
١٥	٥٣-٥١-٥٠-٤٢-٤١	-٤٦-٤٥-٤٤-٤٣-٤٠-٣٩-٥٠-٤٩-٤٨-٤٧	إدارة المحادثة	٤
١٥	٦٤-٦٢-٦١	-٥٩-٥٨-٥٧-٥٦-٥٥-٥٤-٦٨-٦٧-٦٦-٦٥-٦٣-٦٠	الفهم البراجماتي	٥
٦٨	٢٢	٤٦	الإجمالي الكلي للمقياس	

تصحيح المقياس:

يتم تطبيق بنود المقياس على مقدمي الرعاية للطفل (معلم الفصل أو أحد الوالدين)، حيث يقوم بقراءة البنود جيداً ثم يحدد درجة انطباق كل عبارة على الطفل وفق مقياس متدرج الشدة مكون من ثلاثة بدائل (أبداً، أحياناً، دائماً) تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي.

المجموع الكلي للمقياس (٢٠٤) درجة، فالطفل الذي يحصل على درجة أعلى من (١٠٢) درجة فاللغة البراجماتية لديه في الحدود الطبيعية، أما الطفل الذي يحصل على درجة أقل من (١٠٢) درجة فيُعاني من قصور في اللغة البراجماتية.

- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- صدق المقياس Validity:

تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

- صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات المقياس ومدى ملائمة لقياس ما وضع لقياسه من حيث ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.

- مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي وضعت فيه.

- مدى مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية.

- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

ثم تم تفرغ آراء المحكمين وملاحظاتهم، وقبول كل فقرة أجمع عليها أغلب السادة المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

ويوضح جدول (٢٢) نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس:

جدول (٢٢)

نسبة اتفاق المحكمين على مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%١٠٠	٣٦	١٠	%١٠٠
٢	١٠	%١٠٠	٣٧	١٠	%١٠٠
٣	٩	%٩٠	٣٨	٤	%٤٠
٤	١٠	%١٠٠	٣٩	١٠	%١٠٠
٥	١٠	%١٠٠	٤٠	١٠	%١٠٠
٦	١٠	%١٠٠	٤١	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٤٢	٩	%٩٠
٨	١٠	%١٠٠	٤٣	٣	%٣٠
٩	٩	%٩٠	٤٤	١٠	%٩٠
١٠	٩	%٩٠	٤٥	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠	٤٦	١٠	%١٠٠
١٢	٩	%٩٠	٤٧	٩	%٩٠
١٣	١٠	%١٠٠	٤٨	٩	%٩٠
١٤	١٠	%١٠٠	٤٩	٨	%٨٠
١٥	٨	%٨٠	٥٠	١٠	%١٠٠

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٦	١٠	%١٠٠	٥١	٨	%٨٠
١٧	٩	%٩٠	٥٢	١٠	%١٠٠
١٨	٨	%٨٠	٥٣	٩	%٩٠
١٩	٨	%٨٠	٥٤	١٠	%١٠٠
٢٠	٩	%٩٠	٥٥	١٠	%١٠٠
٢١	٨	%٨٠	٥٦	١٠	%١٠٠
٢٢	١٠	%١٠٠	٥٧	٩	%٩٠
٢٣	٨	%٨٠	٥٨	٨	%٨٠
٢٤	١٠	%١٠٠	٥٩	١٠	%١٠٠
٢٥	٩	%٩٠	٦٠	٩	%٩٠
٢٦	٨	%٨٠	٦١	٩	%٩٠
٢٧	١٠	%١٠٠	٦٢	١٠	%١٠٠
٢٨	١٠	%١٠٠	٦٣	٩	%٩٠
٢٩	٨	%٨٠	٦٤	٨	%٨٠
٣٠	٩	%٩٠	٦٥	١٠	%١٠٠
٣١	٣	%٣٠	٦٦	١٠	%١٠٠
٣٢	٩	%٩٠	٦٧	١٠	%١٠٠
٣٣	١٠	%١٠٠	٦٨	٩	%٩٠
٣٤	١٠	%١٠٠	٦٩	١٠	%١٠٠
٣٥	١٠	%١٠٠	٧٠	١٠	%١٠٠

يتضح من جدول (٢٢) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين (%٨٠: %١٠٠) ماعدا العبارة رقم (٣٨) والتي بلغت %٤٠، والعبارة رقم (٤٣) والتي بلغت %٣٠، لذا سيتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس ماعدا العبارة رقم (٣٨)، والعبارة (٤٣)، وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٦٨) عبارة.

ب- ثبات المقياس Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٩)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية في المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠,٨٢)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ويوضح جدول (٢٣) معاملات ثبات أبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (٢٣)

معامل ثبات مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	البُعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (تصحيح سبيرمان براون)
١	سلوكيات التواصل الاجتماعي	٠,٧٨	٠,٨١
٢	التفاعل الاجتماعي	٠,٧٦	٠,٧٨
٣	اللغة التفاعلية	٠,٧٦	٠,٧٩
٤	إدارة المحادثة	٠,٧٧	٠,٨٠
٥	الفهم البراجماتي	٠,٧٨	٠,٨١
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٧٩	٠,٨٢

يتضح من جدول (٢٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال.

ج- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (٢٤) الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جدول (٢٤)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	سلوكيات التواصل الاجتماعي	٠,٨٦٤	٠,٠١
٢	التفاعل الاجتماعي	٠,٨٣٤	٠,٠١
٣	اللغة التفاعلية	٠,٧٤٢	٠,٠١
٤	إدارة المحادثة	٠,٨٣٦	٠,٠١
٥	الفهم البراجماتي	٠,٧٢٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد رئيسي من أبعاد المقياس الخمسة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تماسك أبعاد المقياس، أي على البنية القوية التي يتمتع بها، مما يمكننا من الاعتماد عليه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

٦- مقياس جودة الحياة لدى الأطفال (إعداد: الباحث):

جودة الحياة هي تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والصحة العامة، والعلاقات الاجتماعية، والحياة المدرسية، والحياة الأسرية وذلك من خلال إشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانيات في ضوء المعايير الاجتماعية، وتتضمن ما يلي:

١- المحور الأول: الإدراك الذاتي: طبيعة إدراك الفرد التي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة ويتضمن التالي:

- بُعد جودة الحياة النفسية: إدراك الفرد لشعوره النفسي بجودة الحياة.
- بُعد جودة الحياة الذاتية (التقبل الذاتي): هي القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به القدرات والإمكانيات، والنضج الشخصي، والاتجاه الإيجابي نحو الذات.
- بُعد جودة الصحة العامة: هي التقييم الشخصي لصحة الفرد، وقدرته على الأداء البدني والعقلي وأنشطة الحياة اليومية.
- ٢- المحور الثاني: الإدراك الاجتماعي: هي إدراك الاجتماعي لدى الفرد للآخرين ويتضمن التالي:

- بُعد جودة العلاقات الاجتماعية (الحياة الاجتماعية): العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين التي تتسم بالعمق، والدفع، والثقة المتبادلة، والقدرة على الحب
- بُعد جودة الحياة المدرسية: هي العلاقات الشخصية الإيجابية مع الأفراد داخل بيئة المدرسة.
- بُعد جودة الحياة الأسرية: هي العلاقات الشخصية الإيجابية مع أفراد الأسرة.

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى جودة الحياة لدى الأطفال.

مصادر إعداد المقياس:

- تم الاعتماد على عدة مصادر لإعداد هذا المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته منها ما يلي:
- أ- الإطار النظري الذي تناول جودة الحياة من حيث ما يلي: تعريفها، وأبعادها، والمداخل النظرية المفسرة لها، ومؤشراتها، ومتطلبات تحقيقها.
- ب- الاطلاع على ما توفر لدى الباحث من بحوث ودراسات سابقة تناولت جودة الحياة لدى الأطفال، ومنها الدراسات التالية: دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة جالوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة زاربخاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012)، ودراسة أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣)، ودراسة جابر عبد الحميد وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سعيد أحمد اليماني (٢٠١٤)، ودراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥).

والتي أكدت على أن أفضل الأبعاد لقياس جودة الحياة هي الإدراك الذاتي، والإدراك الاجتماعي. ج- الأدوات التي تم إعدادها للكشف عن مستوى جودة الحياة، والتي انقسمت إلى ما يلي:

- أدوات استخدمت الإدراك الذاتي للكشف عن مستوى جودة الحياة: مثل مقياس مفهوم الذات والذي تم استخدامه في دراسة.

- أدوات استخدمت الإدراك الاجتماعي للكشف عن مستوى جودة الحياة: مثل اختبار الإدراك الاجتماعي والذي تم استخدامه في دراسة جالوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والذي تم استخدامه في دراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥).

- أدوات استخدمت الإدراك الذاتي والاجتماعي معاً لتحديد مستوى جودة الحياة: مثل اختبار الإدراك الذاتي ومقياس تقدير سلوك الطفل تم استخدامهما في دراسة أونيل (O'Neal, 2006).

وصف المقياس:

استناداً على ما أتيح للباحث الاطلاع عليه من إطار النظري، ودراسات السابقة تم صياغة (٤٤) بنداً، موزعة على ستة أبعاد، يمكن من خلالها تحديد المستوى جودة الحياة. ويوضح جدول (٢٥) أبعاد المقياس وأرقام عباراته:

جدول (٢٥)

أبعاد وأرقام عبارات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال

العدد الكلي	أرقام العبارات		البعد	م
	السالبة	الموجبة		
٩	٩-٨-٧-٤-٢	٦-٥-٣-١	جودة الحياة النفسية	١
٧	١٦	١٥-١٤-١٣-١٢-١١-١٠	جودة الحياة الذاتية	٢
٧	٢٢-٢١-٢٠-١٩-١٨	٢٣-١٧	جودة الصحة العامة	٣
٧	—	٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-٢٦-٢٥-٢٤	جودة العلاقات الاجتماعية	٤
٧	—	٣٧-٣٦-٣٥-٣٤-٣٣-٣٢-٣١	جودة الحياة المدرسية	٥
٧	٤٢-٣٩	٤٤-٤٣-٤١-٤٠-٣٨	جودة الحياة الأسرية	٦
٤٤	١٣	٣١	الإجمالي الكلي للمقياس	

- تصحيح المقياس:

يتم تطبيق بنود المقياس على الطفل، حيث يتم قراءة البنود جيداً ثم يحدد الطفل درجة انطباق كل عبارة من عبارات المقياس عليه وفق مقياس متدرج الشدة مكون من ثلاثة بدائل (أبداً، أحياناً، دائماً) تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي.

بلغ المجموع الكلي للمقياس (١٣٢) درجة، فالطفل الذي يحصل على درجة أعلى من (٦٦) درجة فمستوى جودة حياة لديه في الحدود الطبيعية، أما الطفل الذي يحصل على درجة أقل من (٦٦) درجة فلديه انخفاض في مستوى جودة الحياة.

- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- صدق المقياس Validity:

تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

- صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات المقياس ومدى ملائمته لقياس ما وضع لقياسه من حيث ما يلي:

- مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.

- مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي وضعت فيه.

- مدى مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية.

- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

ثم تم تفريغ آراء المحكمين وملاحظاتهم، وقبول كل فقرة أجمع عليها أغلب السادة المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

ويوضح جدول (٢٦) نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس:

جدول (٢٦)

نسبة اتفاق المحكمين على مقياس جودة الحياة لدى الأطفال

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%١٠٠	٢٤	١٠	%١٠٠
٢	١٠	%١٠٠	٢٥	١٠	%١٠٠
٣	٩	%٩٠	٢٦	١٠	%١٠٠
٤	١٠	%١٠٠	٢٧	١٠	%١٠٠
٥	١٠	%١٠٠	٢٨	٣	%٣٠
٦	٩	%٩٠	٢٩	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٣٠	٨	%٨٠
٨	١٠	%١٠٠	٣١	١٠	%١٠٠
٩	٩	%٩٠	٣٢	١٠	%٩٠
١٠	٩	%٩٠	٣٣	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠	٣٤	١٠	%١٠٠
١٢	٩	%٩٠	٣٥	٩	%٩٠
١٣	١٠	%١٠٠	٣٦	٩	%٩٠
١٤	٢	%٨٠	٣٧	٨	%٨٠
١٥	١٠	%١٠٠	٣٨	١٠	%١٠٠
١٦	١٠	%١٠٠	٣٩	٨	%٨٠

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٧	٣	٣٠%	٤٠	١٠	١٠٠%
١٨	٨	٨٠%	٤١	٩	٩٠%
١٩	٨	٨٠%	٤٢	١٠	١٠٠%
٢٠	٩	٩٠%	٤٣	٩	٩٠%
٢١	٨	٨٠%	٤٤	١٠	١٠٠%
٢٢	١٠	١٠٠%	٤٥	٩	٩٠%
٢٣	٩	٩٠%	-	-	-

يتضح من جدول (٢٦) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين (٨٠%:١٠٠%) ما عدا العبارة رقم (١٧) والتي بلغت ٣٠%، لذا سيتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس ما عدا العبارة رقم (١٧)، وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٤٤) عبارة.

ب- ثبات المقياس Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨١)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع أبعاده، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية في المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٧)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ويوضح جدول (٢٧) معاملات ثبات أبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (٢٧)

معامل ثبات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	البعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (تصحيح سبيرمان براون)
١	جودة الحياة النفسية	٠,٧٩	٠,٧٦
٢	جودة الحياة الذاتية	٠,٧٦	٠,٧٥
٣	جودة الصحة العامة	٠,٧٨	٠,٧٥
٤	جودة العلاقات الاجتماعي	٠,٧٧	٠,٧٤
٥	جودة الحياة المدرسية	٠,٨٠	٠,٧٦
٦	جودة الحياة الأسرية	٠,٨٠	٠,٧٣
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨١	٠,٧٧

يتضح من جدول (٢٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال.

ج- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (٢٨) الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جدول (٢٨)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس جودة الحياة لدى الأطفال من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	جودة الحياة النفسية	٠,٧٩٢	٠,٠١
٢	جودة الحياة الذاتية	٠,٨٠٣	٠,٠١
٣	جودة الصحة العامة	٠,٨٢٣	٠,٠١
٤	جودة العلاقات الاجتماعي	٠,٧١٩	٠,٠١
٥	جودة الحياة المدرسية	٠,٨٢٣	٠,٠١
٦	جودة الحياة الأسرية	٠,٧٨١	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٨) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد رئيسي من أبعاد المقياس الستة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تماسك أبعاد المقياس، أي على البنية القوية التي يتمتع بها، مما يمكننا من الاعتماد عليه في قياس الخاصية لدى عينة الدراسة.

٧- البرنامج التدريبي (إعداد: الباحث):

هو عملية مُخططة ومُنظمة تشمل مجموعة من الأنشطة تتم من خلال عدة جلسات تعتمد على فنيات تعديل السلوك، والتي تُقدم إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، بهدف تنمية مهارات التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة خلال فترة زمنية مُحددة.

وفيما يلي عرض مختصر لمحاوَر البرنامج التدريبي:

١) أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف العامة والأهداف الإجرائية التالية:

أ- الهدف العام:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة المدرسة الابتدائية.

ب- الأهداف الإجرائية:

تتضمن الأهداف الإجرائية للبرنامج ما يلي:

١. أن يتدرب الطفل على زيادة مدة التركيز البصري على المثيرات المعروضة.
٢. أن يتدرب الطفل على التمييز البصري بين الأشكال، والأرقام الحسابية، والحروف الهجائية.
٣. أن يتدرب الطفل على استرجاع الصور البصرية.
٤. أن يتدرب الطفل على تنمية مهارة التواصل الجسدي من خلال تنمية التعبير عن المشاعر والأفكار، باستخدام إيماءات وحركات الجسد.
٥. أن يتدرب الطفل على التعبير الوجيه من خلال تنمية فهم وتفسير وتمييز تعابير الوجه المختلفة (مثل: السعادة، والحزن، والتعجب... الخ) من الآخرين.
٦. أن يتدرب الطفل على التواصل البصري من خلال تنمية تواصل الطفل بصرياً مع الآخرين باستخدام حركات العين التي تدل على القبول أو الرفض أو الرغبة أو الدهشة.
٧. أن يتدرب الطفل على التعبير عن المشاعر والانفعالات.
٨. أن يتدرب الطفل على التنغيم الصوتي من خلال ضبط نبرة الصوت وفقاً للسياق الاجتماعي.
٩. أن يتدرب الطفل على التفاعل الاجتماعي من خلال تنمية المهارات التي يستخدمها الطفل في التفاعل مع الآخرين.
١٠. أن يتدرب الطفل على اللغة التفاعلية من خلال استخدام اللغة بشكل تفاعلي، وتكييف اللغة مع الوضع والموقف.
١١. أن يتدرب الطفل على أخذ الدور في الكلام من خلال تنمية مهارات انتقال الأدوار في الكلام بين المتحدثين.
١٢. أن يتدرب الطفل على إدارة المحادثة من خلال تنمية القدرة على مبادأة الحديث وتغييره وفقاً لاحتياجات المستمع ومتطلبات الموقف الذي يتم فيه الحديث.
١٣. أن يتدرب الطفل على الفهم البراجماتي من خلال تنمية القدرة على فهم المعنى المقصود من الكلام، وليس المعنى الحرفي.
١٤. أن يتدرب الطفل على تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا.
١٥. أن يتدرب الطفل على تحقيق مستوى مناسب من تقبل الذات.
١٦. أن يتدرب الطفل على تحقيق مستوى مناسب من الشعور بجودة الصحة العامة.
١٧. أن يتدرب الطفل على تحقيق مستوى مناسب من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

١٨. أن يتدرب الطفل على تحقيق مستوى مناسب من التوافق مع الحياة المدرسية.

١٩. أن يتدرب الطفل على تحقيق مستوى مناسب من التوافق مع الحياة الأسرية.

٢) فلسفة البرنامج:

تستند فلسفة البرنامج التدريبي على الطريقة الكلاسيكية لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وغيرها من المشاكل العصبية النفسية والتي تتضمن تدريب أماكن العجز لديهم، فيُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات أولية في الإدراك البصري واللمسي، والتعامل مع الظروف الجديدة، وهذه الصعوبات الأولية تؤدي إلى صعوبات ثانوية في أبعاد الانتباه اللمسي والبصري، والذاكرة اللمسية والبصرية، وتؤدي الصعوبات الأولية والثانوية إلى صعوبات كبيرة في المحتوى (المعنى أو الدلالة)، واللغة البراجماتية؛ لذلك تم التركيز في عملية التدخل على تحسين عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة البصرية المضطربة في بداية البرنامج التدريبي من خلال استخدام مجموعة من التدريبات (مثل: تدريبات تنمية الانتباه البصري، وتدرجات تنمية الإدراك البصري، وتدرجات تنمية الذاكرة البصرية)، ثم التدريب على تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية المنخفضة من خلال استخدام عدة مستويات من الأنشطة والألعاب اللغوية المُتدرجة في الطول والتعقيد، إضافة إلى استخدام مجموعة من الفنيات (مثل: التعزيز الإيجابي، والمحاكاة، والنمذجة، والنمذجة الذاتية، ولعب الدور، وحل المشكلات، والممارسة، والتشكيل، واللعب)، ثم تحسين مستوى جودة الحياة من خلال التدريبات التوكيدية، وحل المشكلات الشخصية، والدراما الإبداعية، والسلوكية المعرفية.

كما تستند فلسفة البرنامج على تقديم الدعم والإرشاد الأسري للوالدين، وإرشاد المعلمين من خلال التعليمات المباشرة حول كيفية تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

٣) مصادر البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج على مجموعة متنشعة من المصادر هي كما يلي:

١. الإطار النظري للدراسة.

٢. الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة مثل دراسة أدمز (Adams, 2003)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة أدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2015)، ودراسة هنلي (Henly, 2017)، ودراسة برنتشلي وكوستلو (Brenchley, & Costello, 2018)، ودراسة ليني بلفيلاي (٢٠١٨).

٣. الخبرات السابقة للباحث في مجال التأهيل التخاطبي لذوي الاحتياجات الخاصة.

٤) أسس عامة في إعداد البرنامج:

- ١- مراعاة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ٢- استثارة وتدريب حواس الطفل كمدخل لتعليمه وتحسين قدرته ليكون أكثر وعياً بالمشيرات من حوله.
- ٣- تكوين علاقة إيجابية بين الباحث والأطفال، فالطفل يتعلم ممن يحب ويتبادل معه المشاعر الايجابية.
- ٤- الصبر على الطفل وإعطائه الوقت الكافي وعدم استعجاله.
- ٥- التنظيم والترتيب داخل الجلسة قبل البدء فيها وتحديد دور الباحث والطفل.
- ٦- استخدام عبارات وألفاظ مفهومة وواضحة للأطفال.
- ٧- التخطيط والتنفيذ: يتم وضع خطة لها أهداف محددة مسبقاً قبل البدء بالعمل مع الطفل، ولا يتم الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى حتى يتم انجازها أولاً.
- ٨- الوصف الوظيفي الإيجابي: من المهم أن نقول للطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية ما نريد فعله، وما لا نريد فعله، لأنه يحتاج وصفاً وظيفياً واضحاً، وقد يمتد هذا إلى التوجيهات البسيطة مثل "اجلس في مقعدك حتى تقوم بواجبك المنزلي"، "انظروا إلي عندما أتحدث إليكم"، "استمع إلي ما أطلبه منك"، "تحدث إلي نفسك بصوت هادئ" وهلم جر.
- ٩- تفسيرات وتوجيهات بسيطة وملموسة: تفسير الأمور ببساطة شديدة وبشكل ملموس للطفل ذي صعوبات تعلم غير لفظية من الأمور الضرورية، حتى إذا كنا نعتقد أنه يعرف ما تعنيه الكلمات. وهذا لا يعني أن نتكلم معه على أنه أصغر سناً، ولكن نستخدم المفردات العادية المختصرة، والتراكيب النحوية البسيطة، لأنه قد يجد صعوبة مع الاستعارات.
- ١٠- الحصول على انتباه الطفل: يساعد استخدام اسم الطفل عند معالجته من مشكلة الانتباه؛ وأيضاً لمس كتفه إذا لزم الأمر لجذب انتباهه. التركيز على مستوى الطفل والتحدث بصوت منخفض غالباً ما يكون أكثر فعالية من رفع صوت الباحث.
- ١١- تعليم سلوكيات الانتظار والاستماع: سلوكيات الانتظار والاستماع لدى الطفل ليست فطرية، إنما هي سلوكيات اجتماعية تحتاج إلى تدريب. سلوك الانتظار غالباً ما يشمل الصمت، وبالتالي الانتباه للطفل في كل مرة يُقاطع أو يئن أو يُضايق على نحو متواصل. فإذا استجبنا كل مرة فأننا نقوم بعكس سلوكيات الانتظار التي نحاول تعليمها للطفل.

الاستماع الجيد عادةً ما يشمل النظر إلى المتكلم، والإنصات، وبذل الجهد لفهم وتذكر ما يقال، والتحقق إذا كان يسمع بشكل صحيح.

١٢- التشجيع على الاستقلال: يحصل الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية على قدر كبير من الدعم من الكبار سواء داخل المنزل وخارجه. وبالتالي، يعتمد تمامًا على الكبار ولا يستطيع حل مشاكله الخاصة؛ لذلك هناك حاجة حقيقية لتحمل الطفل المسؤولية في تلك المهام المناسبة لمهارات النمو (مثل التوديع عندما يكون بالخارج)، وتدريبه على مهارات (مثل إتباع التوجيهات أو اللعب التفاعلي)، وتولى بعض المسؤوليات الصغيرة (مثل مساعدة بسيطة في أعمال المنزل).

١٣- عدم الإفراط في الألفاظ: من المفيد للطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية عدم إفراط الكبار في استخدام الألفاظ معه، واستخدام التفاعلات غير اللفظية بدلاً منها، مثل: رفع الحاجب، والتواصل بالعين، وتغيير نبرة صوت ليكون مناسبًا لما يشعر به.

١٤- وضع إشارات لفظية مباشرة للسلوك: لأن الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية لا يدرك الإشارات البصرية غير اللفظية، فلا يستطيع التصرف بالشكل المناسب؛ لذلك سوف يستفيد من وضع الإشارات اللفظية للسلوك جنبًا إلى جنب مع التوجيه على ما هو متوقع، ومن أمثلة هذه الإشارات عندما أقول للطفل: "أنت خارج مقعدك"، و "أنت تتحدث بصوت عال جدًا"... الخ، فإذا لم يتم تسمية سلوكه الأولى، فإنه لا يتبع التعليمات اللاحقة.

١٥- تنمية المراقبة الذاتية لسلوكه بدلاً من انتظار الآخرين ليقولوا له ما يجب القيام به.

٥) الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات سعيًا إلى تحقيق أهداف البرنامج هي كما يلي:

١- التعزيز الإيجابي Positive reinforcement:

يهدف إلى زيادة السلوكيات المرغوبة، وزيادة إمكانية حدوثها في المستقبل نتيجة توقع حدوث مثير سار بعد الاستجابة (Doggett & Koege, 2013, p. 2299)، ويقوم التعزيز الإيجابي على تعزيز الفرد، وتقديم المحفز له عند قيامه بالسلوك المرغوب، وبالتالي يتوقع أن يعمل على زيادة تكرار السلوك، وتتعدد وظائف التعزيز فهناك الوظيفة الانفعالية (فالتعزيز يولد تغييرات إيجابية في مفهوم الذات)، والوظيفة التشجيعية (فالتعزيز هو مفتاح الدافعية)، والوظيفة المعلوماتية (فالتعزيز يقدم تغذية راجعة فورية حول طبيعة الأداء) (جمال محمد الخطيب، ٢٠١٤، ص ٢٥)، وينقسم التعزيز الإيجابي إلى ما يلي: التعزيز الرمزي مثل كلمات المديح، والتعزيز المادي مثل الحلوى ولعب الأطفال.

٢- النمذجة والمحاكاة Modeling & Imitation:

النمذجة تشير إلى إجراء تدخل يتم فيه تقديم مثالاً يوضح صراحة السلوك اللفظي أو الاجتماعي المستهدف للتدخل. ويمكن تقديم عرض نموذجي إما شفهيًا أو بصريًا من خلال الصور أو أشرطة الفيديو (Gabig, 2013, p.1888)، والتي تتم من خلال عدة أشكال وهي كما يلي:

- النمذجة الحية (المباشرة): يقوم فيها النموذج بأداء السلوك المراد تعلمه أمام الطفل.
 - النمذجة الرمزية أو المصورة: يعرض سلوك النموذج من خلال الأفلام أو المواقف المصورة ثم يقوم الطفل بملاحظة السلوك المصور وتقليده.
 - النمذجة بالمشاركة: يقوم الطفل بمراقبة النموذج ويقوم بتقليده فعلاً بمساعدة النموذج ثم يؤديه بمفرده في مواقف مختلفة.
- أما المحاكاة فيتم تزويد الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يحاكي النموذج، والفرق بين النمذجة والمحاكاة أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، أما المحاكاة تتضمن الممارسة الفعلية للنموذج الذي شاهده الطفل (Thackery & Harris, 2003, pp 630-633).

٣- النمذجة الذاتية Self Modeling:

هي أسلوب تعليمي يتضمن تقديم شريط فيديو يمثل نموذج السلوك المناسب (Sturmey & Hamelin, 2014, p.338) فيتم تصوير الطفل المراد تعديل سلوكه أثناء أداءه للمهارة المطلوبة، ثم يشاهد الطفل أداءه على جهاز عرض، ويحاول تكرار نفس السلوك المرغوب مرة ثانية.

٤- لعب الدور Role Playing:

يتضمن قيام مجموعة من الأطفال بتبني الأدوار كمحاولة لإعادة الخيال في وضع واقعي، ويساعد لعب الدور على ما يلي:

- تنمية فهم أفضل لوجهات نظر الآخرين.
- تعزيز قدرة الفرد الانفعالية والذكاء الانفعالي.
- اكتساب الشعور بالقوة والسيطرة من خلال لعب دور الشخصيات القوية.
- اكتساب المسافة النفسية اللازمة للكشف عن الأفكار المزعجة للفرد.
- ممارسة التمثيل بطرق أكثر تكيفاً في الحياة الحقيقية، فنحن نميل إلى أن نصبح ما ندعي أن يكون. (Schaefer, & Cangelosi, 2016, p.85)

٥- حل المشكلات Problem Solving:

هي مهارة حياتية مهمة تشمل مجموعة من العمليات بما في ذلك التحليل والتفسير والتفكير والتنبؤ والتقييم والتأمل (Karatas, & Baki, 2017, p.249)، فحل المشكلات ليس مجرد عملية تنتهي عند العثور على إجابة؛ إنها عملية علمية تتطور من فهم المشكلة إلى تقييم الحل (Ozturk, & Guven, 2016, p.411)، وتتضمن مهارات حل المشكلة الخطوات التالية:

(١) التعرف على المشكلة، (٢) تعريف المشكلة وصياغتها، (٣) توليد حل، (٤) توليد حلول بديلة، (٥) الاختيار، و(٦) تبرير القرار (Vlachou, & Stavroussi, 2016, p.29).

٦- الممارسة Practices:

تُشير الممارسة إلى إعادة وتكرار السلوك حتى يمكن أن يظهر بصورة تلقائية بعد ذلك، وغالبًا ما يلزم تغيير النشاط الممارسة بهدف زيادة الاهتمام والدافعية.

٧- التشكيل Shaping:

يتضمن مساعدة الطفل على الاقتراب تدريجيًا من الهدف، ويقوم على تجزئة السلوك إلى خطوات صغيرة وتقديم التعزيز الإيجابي للسلوك كلما اقترب أكثر من الهدف (Knell, 2015, p.125).

٨- اللعب Play:

تلعب مهارات اللعب دورًا محوريًا في تنمية المهارات اللغوية والإدراكية للأطفال (Nelson, Paul, Johnston, & Kidder, 2017, p.170)، ويعد اللعب أحد الأساليب المستخدمة في العلاج النفسي، ويتم فيه إعطاء الفرصة للطفل لمعرفة مشاعره بطريقة لفظية أو غير لفظية، ويُفترض أن اللعب يُخرج مشاعر الطفل بطريقة رمزية ويعلمه معرفة مشاعره ويسمح لها بالخروج بطريقة أكثر تأثيرًا، وأيضًا يُساعده على الدخول في بناء الثقة مع شخص آخر، وبهذه الطريقة فالسلوك غير السوي يمكن أن يصبح طبيعي (Blom, 2006, p. 5)، ويستخدم اللعب لمعالجة الصعوبات الانفعالية والسلوكية، والفرضية الكامنة وراء العلاج باللعب أن الأطفال يستخدمون اللعب الرمزي كطريقة لتمثيل تجاربهم الداخلية (مثل المعتقدات والمشاعر) (Wood, 2013, p.2291).

٩- العصف الذهني Brain Storming:

هو أسلوب إبداعي يقوم فيه مجموعة من الأفراد (أو شخصًا فرديًا) بتوليد مجموعة من الأفكار بشكل تلقائي للعثور على حل لمشكلة معينة (Fang, 2013, p.8).

١٠- التحصين المنهجي Systematic Desensitization:

هو أحد الإجراءات العلاجية التي طورها جوزيف فولبه في أواخر الخمسينيات، ويشمل استخدام مبدأ الكف بالنقيض ولكن في المواقف التخيلية، وتتم من خلال محو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها، وغالبًا ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يشعر الإنسان بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية (بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٠، ص ٢٥٣).

(٦) التدريبات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج على مجموعة من التدريبات لتحقيق أهداف البرنامج وهي كالتالي:

١- تدريبات تنمية الانتباه البصري:

يُعاني ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور نوعي في الانتباه يتمثل في مشاكل في مجالات الانتباه والتشتت البصري واللمسي، فلا ينظرون إلى التفاصيل المطلوبة لتمييز الأنماط ذات الصلة، وبالتالي يجدون صعوبة في غرلة المحفزات البصرية التي ليس لها صلة بالموضوع؛ لذلك يتم استخدام التدريب على الانتباه البصري من خلال اللعب ببعض المثيرات البصرية المبهجة، وتحفيز الطفل على زيادة التركيز البصري على التفاصيل المطلوبة منه.

٢- تدريبات تنمية الإدراك البصري:

يُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من قصور واضح في مهارات الإدراك البصري المكاني، فعلى الرغم من تميزهم في ملاحظة التفاصيل، ولكن لديهم صعوبة فصلها عن المجمل الموجود الذي ينظرون إليه، كما يُعانون قصوراً في مقارنة الجوانب المختلفة للشيء (اتساع وطول وارتفاع، ولون، وما إلى ذلك)، وصعوبات في معالجة المعلومات المكانية، ولا يستطيعون إيجاد طريقهم، كما أن إحساسهم الزمني مشوه، وينعكس هذا التشويه في سوء تقدير الوقت المنقضي خلال الأنشطة المشتركة وسوء تقدير الوقت أثناء اليوم.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة سببية بين صعوبات الإدراك البصري- المكاني، والمهارات الاجتماعية؛ لذلك يحتوى البرنامج على العديد من تدريبات تنمية الإدراك البصري حيث يتم تدريبه على ما يلي:

١- التدريب على التمييز البصري بين المثيرات البصرية.

٢- التدريب على التمييز البصري بين الألوان.

٣- التدريب على التمييز البصري بين أشكال الأرقام الحسابية المتشابهة.

٤- التدريب على التمييز البصري بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة.

٥- التدريب على الإغلاق البصري.

٦- التدريب على سرعة معالجة المعلومات المكانية.

٣- تدريبات تنمية الذاكرة (التصور) البصرية:

يُعاني الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبات في الذاكرة البصرية حيث يُعاني من صعوبة تخزين واسترجاع المعلومات غير اللفظية في مواجهة الأوضاع الجديدة على الذكريات اللفظية، فهو غير قادر على تحديد المختلف في الموقف الجديد، بسبب صعوبات الإدراك البصري- المكاني، كما يُعاني من مشاكل في الذاكرة العاملة المكانية يرجع إلى وجود مشكلة في عملية ترميز المعلومات لديه، لذلك اشتمل البرنامج على التدريب على استرجاع الصور البصرية.

٤- الاسترخاء:

هي استراتيجيات تتضمن التنفس العميق أو التصوير أو الاسترخاء العضلي للتدريب على تهدئة ردود فعل الجسم (الأحاسيس الفسيولوجية) (Knell, 2015, p.125)، ويعتمد أسلوب الاسترخاء على بديهية فسيولوجية معروفة فالقلق والخوف والانفعالات الشديدة عادةً ما تكون تعبيراً عن وجود توترات عضوية وعضلية ولهذا فالطفل في حالات الخوف والانفعال يستجيب بزيادة في الأنشطة العضلية، فتتوتر العضلات الخارجية لتتكون حركات لاإرادية مثل اللوازم القهرية في الفم والعينين والابتسامات غير الملائمة وتتوتر أيضاً أعضاؤه الداخلية فتزداد دقات القلب وتعنف ويتعطل نشاط بعض غدده كالغدد اللعابية فيجف ريقه، ويسوء هضمه بسبب التقلصات التي يحدثها الخوف في معدته (بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٠، ص ٢٧٣)، وفيه يُطلب من الطفل في البداية أن يغلق راحتي اليدين بكل قوة وإحكام، وأن يلاحظ التوترات والانقباضات التي تحدث في مقدمة الذراع (كمقياس للتوتر) ثم يطلب منه فتحهما بعد ثوان معدودة واضعاً إياهما في مكان مريح ملاحظاً ما يحدث في عضلات مقدمة الذراع من استرخاء وراحة عامة في الجسم كله. وهكذا يتم الانتقال إلى باقي أعضاء الجسم بدءاً من القدم ومروراً بالساق والفخذين وعضلات البطن والصدر والوجه والفم والرقبة-توتراً ثم إرخاءً (بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٠، ص ص ٢٧٥ - ٢٧٦).

٧) أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

تعددت أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي لمعرفة أثره على الأطفال وهي كما

يلي:

١- تقويم قبلي للبرنامج: يتم عرض البرنامج على المشرفين لحذف وإضافة وتعديل كل ما يروونه مناسباً ومفيداً للدراسة، قبل البدء في تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.

٢- تقويم قبلي لعينة الدراسة: يتم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة الدراسة للكشف عن مدى مناسبة العينة للدراسة.

٣- تقويم مستمر: هو تقويم دوري متواصل للأعمال والأحداث أثناء كل جلسة، وذلك للوقوف على مدى الاستفادة من كل جلسة وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعديل أو إضافة حتى تتناسب مع التطبيق العملي لجلسات وأنشطة وأهداف البرنامج وفي الأخير يوصلنا التقويم المستمر إلى التقويم النهائي للبرنامج.

٤- تقويم بعدي: يكون بإعادة تطبيق مقاييس الدراسة على عينة الدراسة للكشف عن مدى فعالية البرنامج في تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة.
٨) الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام عدة مستويات من الأنشطة في البرنامج التدريبي، وهي تنقسم إلى الأنشطة التالية:

أ- أنشطة الوحدة الأولى (الجلسات التمهيدية):

تضمنت أنشطة الوحدة الأولى ما يلي:

١/ ألعاب التصنيف: يقدم للطفل عدد من الأشكال، والحيوانات المجسمة، والفواكه المجسمة، وصور حيوانات، وصور أطعمة، ويطلب منه تصنيفها حسب الشكل أو اللون أو الحجم، وتعد ألعاب التصنيف من الألعاب المهمة التي تجذب الانتباه البصري للأطفال.

٢/ اللعب بالصلصال: يقدم للطفل علبة صلصال تحتوي على عدد مختلف الألوان من الصلصال، ويطلب منه تكوين أشكال من الصلصال، ويعد نشاط اللعب بالصلصال من الألعاب التي تساعد الأطفال على الإدراك البصري، وتنمي التآزر البصري الحركي لهم.

٣/ الرسم والتلوين: يقدم للأطفال عدد من الأوراق البيضاء، وأقلام الرصاص، والألوان، ويطلب منهم رسم وتلوين بعض الأشكال، وهي من الأنشطة المحببة للكثير من الأطفال والتي تنمي التمييز البصري بين الألوان.

٤/ حدد الرقم المختلف: يعرض الباحث مجموعة من الأرقام، ويطلب من الطفل تمييز الرقم المختلف ضمن المجموعة مثل تحديد الرقم (٦) من مجموعة الأرقام (٢ - ٢ - ٢ - ٦)، وتحديد الرقم (٢) من مجموعة الأرقام (٦ - ٦ - ٦ - ٢).

٥/ ميز الحرف المختلف: يعرض الباحث مجموعة من الحروف الهجائية ويطلب من الطفل تمييز الحرف المختلف ضمن المجموعة مثل تمييز حرف الـ (ش) من مجموعة الحروف (س- س- س- ش)، وتمييز حرف الـ (س) من مجموعة الحروف (ش- ش- ش- ش- س).

٦/ إكمال الناقص: يعطى الباحث صوراً لأشكال غير مكتملة، ويقوم الطفل بإكمال الشكل، مثل صورة لقطة ينقصها ذيل، كما يعطى الباحث جملاً غير مكتملة ويقوم الطفل بإكمال الجملة باستخدام كلمة واحدة كما يلي:

١	أجلس على الكرسي، وأنام على...
٢	الطائرة تطير في السماء، والمركب في ...
٣	الحديد ثقيل، والریش ...
٤	أكل من الطبق، وأشرب من ...
٥	الأرنب سريع، والسلحفاة
٦	المقص يقص، والقلم ...
٧	الصبار مر، والسكر ...

٧/ أين القطة؟ يتم عرض عدة أشكال متداخلة، والمطلوب إيجاد شكل قطة داخل الصور المعروضة، وهذا النشاط يساعد على سرعة معالجة المعلومات المكانية.

ب- أنشطة الوحدة الثانية (التواصل غير اللفظي):

تضمنت أنشطة الوحدة الثانية ما يلي:

١/ مشاهدة فيلم صامت: مشاهدة الطفل لفيلم مع كتم وحدة الصوت، يشجعه على معالجة كافة الإشارات غير اللفظية الموجودة حوله.

٢/ العصا المتحركة: يعطي الباحث عصا متحركة الأطوال، ويطلب من كل طفلين الوقوف على مسافة مناسبة للحديث بينهما، وذلك من خلال تعديل طول العصا، وذلك لتدريب الأطفال على المحافظة على المسافة المناسبة بينهم وبين من يتحدثون معهم.

٣/ الصور المتتابعة: يقوم الطفل والباحث بتتابع الكروت وتسميه العنصر والتي تتضمن صور تعبر عن الانفعالات مختلفة لوجه الانسان مثل (السعادة- الحزن -الغضب - الخوف - الاشمئزاز - الانبهار - التهديد) .

٤/ اللعب بالبالونات: يعطي الباحث الأطفال عدد من البالونات الملونة، ويطلب منهم نفخها، واللعب مع بعضهم بها.

٥/ لعبة التحدي البصري: يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في صفين متقابلين، ويقوم كل طفل بالتحديق في عين زميله، والفائز الذي لا ترمش جفونه، وهذا النشاط يشجع الطفل على مواصلة التواصل البصري مع الآخرين.

ج- أنشطة الوحدة الثالثة (اللغة البراجماتية):

تضمنت أنشطة الوحدة الثالثة ما يلي:

١/ الآداب الأساسية: تتضمن هذه الآداب الحاجة إلى قول "من فضلك"، و"شكرا"، و"أنا بخير"، و"لو سمحت"، و"اسمح لي من فضلك"، وهلم جرا. إضافة إلى بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة لموقف التواصل (الفصل، والملعب، والمنزل)، وطبقاً للفرد (طفل، ومعلم، ومدير).

٢/ إعطاء توجيهات: يعرض الباحث خريطة عليها طرق، وأشجار، ومنزل، ومدرسة، ويطلب من الطفل إعطاء توجيهات للذهاب من البيت إلى المدرسة.

٣/ لعبة الكراسي: يوزع الباحث عدد من الكراسي بنفس عدد المشاركين إلا كرسي، ويقف الأطفال حول الكراسي، ويستمررون في الدوران حولها، إلى أن يطلب منهم الجلوس، ويخسر من لا يجد كرسي يجلس عليه، وينقص كرسي في كل مرة يخرج فيها أحد المشاركين، والفائز من يستمر في اللعبة إلى نهايتها.

٤/ لعبة صيادي السمك: يتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين (مجموعة صيادي السمك، ومجموعة السمك)، ويقوم صيادي السمك بقذف الكرة باتجاه السمك للإيقاع بهم في الشبكة، مما يساعد الأطفال على التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال طلب أو عرض الطفل المساعدة من زملائه في الألعاب الجماعية، والمحافظة على الصداقات مع الأطفال الآخرين، إضافة إلى التدريب على تبادل الأدوار فيما بينهم.

٥/ اقتباس وتصور: يساعد إعادة صياغة ما يجب فعله على ربط المعلومات اللفظية مع المعلومات غير اللفظية. فيتم تشجيع الطفل على قول ما طُلب منه في كلماته الخاصة. ويمكن تشجيعه على إغلاق عينيه وتصور ما طلبنا منه فعله.

٦/ محادثة عامة: يتم استخدام المحادثة العامة عن الأنشطة المفضلة، وبرامج التلفزيون، والأسرة، والمدرسة وذلك لتنمية مهارات المحادثة.

٧/ الأداء المسرحي: يتم توزيع الأدوار على الأطفال، ويتم تدريبهم على الأداء حتى يتم إتقان أدوارهم، ثم أداء أدوارهم أمام عدد من الأطفال، والمعلمين داخل المدرسة.

٨/ الأسئلة المغلقة: استخدام الأسئلة المغلقة تكون مفيدة عندما نطلب معلومات محددة، ومن أمثلة الأسئلة المغلقة ماذا...؟ أين...؟ متى...؟ من...؟ بينما الأسئلة المفتوحة تُستخدم عندما نحتاج إلى تشجيع الطفل على قول مزيد من الحالات والخبرات، ومن أمثلة الأسئلة المفتوحة كيف...؟ لماذا...؟

٩/ بطاقات الفعل: يتم استخدام بطاقات الفعل بعدة طرق، فالطفل يستطيع وصف الأحداث داخل الصورة أو يستطيع استخدام صورتين جنباً إلى جنب ويتم الاستجابة بجمل معقدة.

١٠ / بطاقات الصور: (مثل: بطاقات الفعل، وأنشطة الصور)، وهي صور أنشطة متحركة يمكن استخدامها في استخراج مستوى واسع من استجابة العبارات، وفيها يطلب الباحث من الطفل وصف النشاط الموجود في الصورة المقدمة له.

١١ / إعادة سرد الأحداث الماضية: استخدام موضوع بحاجة إلى تسلسل معين مثل ماذا حدث في آخر عيد ميلاد لك؟ ماذا فعلت في المدرسة اليوم؟ ماذا حدث في ليلة رأس السنة؟

١٢ / نشاط المتشابهات: يتم إعداد قوائم من المترادفات، والمطلوب من الطفل اختيار الكلمة التي تترادف الكلمة الموجودة في القائمة.

١٣ / ألعاب الذاكرة: يقوم الطفل بتسمية كل صورة تقدم له، ويقدم الباحث نموذجًا للاستجابة، ثم يتم تعزيز الطفل عند أداء الاستجابة الصحيحة، فيتم تعديل الاستجابة من (هذه سيارة) إلى (أنا عندي سيارة).

١٤ / إعادة رواية القصة: يقوم الطفل بإعادة رواية قصة سهلة الصياغة.

١٥ / أنشطة القراءة: يتم استخدام مواد قراءة تتوفر بها الاستعارات والتشبيهات والنكات المناسبة لمستواهم. كما يتم تشجيعهم على التعليق على الصور، وذلك باستخدام الأسئلة لمساعدتهم على إعادة صياغة ما حدث حتى الآن واستباق ما سيحدث بعد ذلك، حتى يتمكنوا من ربط الأجزاء مع الكل على أساس مستمر.

١٦ / نشاط ممارسة الكلمات الرئيسية: يتم ممارسة انتقاء الكلمة أو الكلمات الرئيسية كإشارة لما هو متوقع لمساعدة الأطفال على فهم ما يجري والاستجابة على نحو ملائم، على سبيل المثال، "لماذا...؟" فالسؤال يتطلب الإجابة عليه بـ "لأن...". وتسلط الضوء على الكلمات أو المفاهيم الأساسية ليس فقط مفيدة في المواقف الاجتماعية، وإنما المواقف الدراسية التحصيلية أيضًا.

د - أنشطة الوحدة الرابعة (جودة الحياة):

تتضمن أنشطة الوحدة الرابعة ما يلي:

١ / نشاط الحوار الذاتي: تشجيع الطفل على استخدام الحوار الذاتي عندما يلعب أو يعمل يساعده على إبطاء المهمة والحفاظ عليها. وهذا يعني احتياجه ليكون قادرًا على التحدث بصوت عالي دون توبيخ كنتيجة لإزعاج الآخرين. ويتم تدريبه على الحوار الذاتي بالتدرج الذي يتضمن الهمس، ثم الكلام البطني، وفي نهاية المطاف الحديث بصمت داخل الرأس.

٢ / نشاط نقل المسؤولية: إذا وصلنا القول للطفل "ضع كوبك على الدرج"، فسوف ينتظر الإشارة قبل القيام بالمفترض فعله، وهذا لا يزيد فقط التبعية للكبار، ولكن سوف يحد أيضًا من سلوكيات الملكية خاصة به، كما سوف يربطه بسلاسل قوية داخل الحلقة.

٣/ نشاط تهدئة النفس: بدلاً من الاعتماد على مصادر خارجية للراحة، فيجب تعلم الاعتماد على المصادر الداخلية لإحداث الراحة.

٩) جلسات البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بواقع (٥) جلسات أسبوعياً، وبلغ عدد جلسات البرنامج (٦٢) جلسة، واستغرقت الجلسة الواحدة بين (٤٠ - ٦٠) دقيقة، وانقسمت جلسات البرنامج إلى: (٥) جلسات إرشادية للأمهات والمعلمين، و(٥٧) جلسة تدريبية للأطفال، إضافة إلى شهر متابعة.

أولاً: الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين:

بلغ عدد الجلسات الإرشادية للأمهات، والمعلمون (٥) جلسات، ويوضح جدول (٢٩) توزيع الجلسات الإرشادية للأمهات، والمعلمين، وأهدافها والزمن الذي استغرقت كل جلسة:

جدول (٢٩)

الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين

الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
١	تعارف ومناقشة.	أن يناقش الأمهات والمعلمون الباحث حول مشكلات التي يواجهها الأطفال.	٦٠ دقيقة
٢	معلومات عن صعوبات التعلم غير اللفظية.	- أن تدرك الأمهات والمعلمون مفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية، وأعراضها، وخصائصها. - أن تدرك الأمهات والمعلمون الآثار السلبية لصعوبات التعلم غير اللفظية على الطفل.	٦٠ دقيقة
٣	التعريف بالبرنامج التدريبي.	أن تفهم الأمهات والمعلمون البرنامج المستخدم، وخطواته، وأثره المتوقع على الطفل.	٦٠ دقيقة
٤	دور الأمهات والمعلمين في نجاح البرنامج.	أن تدرك الأمهات والمعلمون دورهم في التعاون مع الباحث.	٦٠ دقيقة
٥	إرشادات وتوجيهات.	أن تستوعب الأمهات والمعلمون بعض الإرشادات، والتوجيهات لتفعيل دورهم في المساعدة في البرنامج.	٩٠ دقيقة

ثانياً : الجلسات التدريبية للأطفال:

بلغ عدد الجلسات التدريبية للأطفال (٥٧) جلسة، وتم تقسيم الجلسات التدريبية للأطفال إلى أربع وحدات بحيث تشمل كل وحدة مجموعة من الأهداف، وتم تخصيص عدد من الجلسات لكل وحدة كما يلي:

١- الوحدة الأولى: جلسات تمهيدية: بلغ عدد جلساتها (١٠) جلسات.

- ٢- الوحدة الثانية: التواصل غير اللفظي: بلغ عدد جلساتها (١٠) جلسات.
- ٣- الوحدة الثالثة: اللغة البراجماتية: بلغ عدد جلساتها (٢٥) جلسة.
- ٤- الوحدة الرابعة: جودة الحياة: بلغ عدد جلساتها (١٢) جلسة.
- ويوضح جدول (٣٠) توزيع جلسات البرنامج التدريبي المقدم للأطفال، وموضوعه، وأهدافه، والزمن الذي استغرقت كل جلسة:

جدول (٣٠)
الجلسات التدريبية للأطفال

الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
الوحدة الأولى: جلسات تمهيدية			
١	جلسة تمهيدية للوحدة الأولى.	<ul style="list-style-type: none"> أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الأولى من البرنامج التدريبي. أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الأولى. أن يرغب الطفل في اشتراكه في جلسات البرنامج التدريبي وأنشطته 	٤٠ دقيقة
٢	الانتباه البصري.	<ul style="list-style-type: none"> أن يكتسب الطفل القدرة على تركيز الانتباه البصري. أن يربط الطفل بين الانتباه السمعي والبصري. 	٤٠ دقيقة
٣	التركيز البصري.	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على زيادة فترات التركيز البصري. 	٤٠ دقيقة
٤	التمييز البصري.	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على التمييز البصري بين الألوان. أن يدرك الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين الصور المعروضة. 	٤٠ دقيقة
٥	التمييز البصري بين أشكال الأرقام	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على التمييز البصري. أن يميز الطفل بين أشكال الأرقام (٢، ٦)، (٧، ٨). 	٤٠ دقيقة
٦	التمييز البصري بين أشكال الحروف الهجائية.	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على التمييز البصري. أن يميز الطفل بين أشكال الحروف (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ، ر، ز). 	٤٠ دقيقة
٧	التمييز البصري بين أشكال الحروف الهجائية.	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على التمييز البصري. أن يميز الطفل بين أشكال الحروف (س، ش)، (ص، ض)، (ط، ظ)، (ع، غ)، (ف، ق)، (ل، ك). 	٤٠ دقيقة
٨	الإغلاق البصري.	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على الإغلاق البصري. أن يكتسب الطفل مهارة إكمال الناقص في الصورة. أن ينطق الطفل كلمة واحدة عن طريق إكمال الناقص من الجمل المعروضة عليه. 	٤٠ دقيقة
٩	المعالجة البصرية	<ul style="list-style-type: none"> أن يتمكن الطفل من سرعة معالجة المعلومات المكانية. 	٤٠ دقيقة
١٠	الذاكرة البصرية.	<ul style="list-style-type: none"> أن يتدرب الطفل على استرجاع الصور البصرية. 	٤٠ دقيقة
الوحدة الثانية: التواصل غير اللفظي			
١١	جلسة تمهيدية للوحدة الثانية.	<ul style="list-style-type: none"> أن يفهم الأطفال مفهوم التواصل غير اللفظي. أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الثانية من البرنامج التدريبي. أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الثانية. 	٤٠ دقيقة

الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
١٢	التوجه الجسدي.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يشير الطفل إلى الصور المعروضة عند سماع أسمائها. • أن يشير الطفل إلى الأشياء التي يرغب في الحصول عليها. 	٤٠ دقيقة
١٣-١٤	الإشارات الجسدية	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الطفل بعض الإشارات الجسدية المستخدمة في التواصل. 	٤٠ دقيقة
١٥	مسافة التواصل.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يحافظ الطفل على المسافة المناسبة بينه وبين الآخرين أثناء المحادثة. 	٤٠ دقيقة
١٦	معرفة تعبير الوجه.	<ul style="list-style-type: none"> • أن ينطق الطفل كلمة واحدة تعبر عن الصورة المقدمة له (السعادة، والحزن، والغضب، والخوف، والاشمئزاز، والثقة، والانبهار، والتهديد). 	٤٠ دقيقة
١٧	تذكر تعبير الوجه.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتذكر الطفل أسماء الانفعالات المختلفة لتعبير الوجه من خلال الصور المعروضة عليه. 	٤٠ دقيقة
١٨	التواصل البصري.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتدرب الطفل على التواصل البصري. • أن يتابع الطفل المثيرات البصرية المعروضة عليه. 	٤٠ دقيقة
١٩	التواصل البصري.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يحتفظ الطفل بنظره قائماً مع من يقوم بالتواصل معه. 	٤٠ دقيقة
٢٠	التنغيم الصوتي.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يصنف الطفل الأصوات التي يسمعاها (السعادة، والحزن، والغضب، والخوف، والاشمئزاز، والانبهار). 	٤٠ دقيقة
الوحدة الثالثة: اللغة البراجماتية			
٢١	جلسة تمهيدية للوحدة الثالثة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الأطفال مفهوم اللغة البراجماتية. • أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الثالثة من البرنامج التدريبي. • أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الثالثة. 	٤٠ دقيقة
٢٢-٢٤	سلوكيات التواصل	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتمكن الطفل من التواصل الاجتماعي مع الآخرين. 	٤٠ دقيقة
٢٥	التواصل الاجتماعي بالهاتف.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يستخدم الطفل التليفون للتواصل مع الآخرين بشكل مناسب. 	٤٠ دقيقة
٢٦	تكيف اللغة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يغير الطفل اللغة وفقاً لموقف التواصل. • أن يستخدم الطفل بعض الكلمات الملائمة اجتماعياً. 	٤٠ دقيقة
٢٧	مهارة إعطاء التوجيهات.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتدرب الطفل على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال إعطاء توجيهات للاتجاهات المختلفة على الخريطة والألعاب الجماعية. • أن يميز الطفل بين الاتجاهات المختلفة (يمين - يسار). 	٤٠ دقيقة
٢٨-٢٩	اللغة التفاعلية.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يطلب الطفل المساعدة من الآخرين بشكل مناسب. • أن يعرض الطفل على الآخرين المساعدة بشكل مناسب. • أن يشارك الطفل زملائه في الألعاب الجماعية. • أن يقبل الطفل دعوة الآخرين باستخدام اللغة المناسبة. • أن يحافظ الطفل على الصداقات مع الأطفال الآخرين. • أن يستجيب الطفل لعبارات المودة والتقدير بشكل مناسب. 	٤٠ دقيقة
٣٠	مهارة الطلب.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يطلب الطفل من الآخرين تغيير أعمالهم أو أوضاعهم بشكل مناسب. • أن يستجيب الطفل بشكل مناسب عندما يطلب منه تغيير تصرفاته. 	٤٠ دقيقة

الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
٣١	محادثة عن الأثشطة المفضلة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتدرب الطفل على استخدام اللغة التفاعلية. • أن يقدم الطفل التفاصيل الأساسية في موضوع معين. • أن يدخل الطفل في صلب الموضوع. • أن يتحدث الطفل عن أشياء يهتم بها الآخريين. 	٤٠ دقيقة
٣٢	أخذ الدور.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتدرب الطفل على أخذ دوره أثناء الحديث. • أن يسمح الطفل للآخريين بأخذ دورهم في الحديث. 	٤٠ دقيقة
٣٣	مقاطعة الآخريين.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يستخدم الطفل استراتيجيات مناسبة لمقاطعة الآخريين. • أن يتفاعل الطفل بشكل مناسب لمقاطعة الآخريين له. 	٤٠ دقيقة
-٣٤ -٣٥ ٣٦	إدارة المحادثة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتدرب الطفل على إدارة المحادثة من خلال بدء وانتهاء ومتابعة والمحافظة والسيطرة على المحادثة مع الآخريين بشكل مناسب. 	٤٠ دقيقة
٣٧	مواجهة الآخريين.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتمكن الطفل من استخدام أساليب مواجهة الآخريين. 	٤٠ دقيقة
٣٨	وصف الأفعال.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتدرب الطفل على الاستدلال من الكلام. • أن يستخدم الطفل أفعال الكلام (ماضي، ومضارع) بصورة صحيحة. • أن يتدرب الطفل على الإحساس بالوقت. 	٤٠ دقيقة
٣٩	سرد الأحداث.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتمكن الطفل من رواية أحداث موقف معين أو قصة قرائها أو مناسبة معينة بنفس ترتيب حدوثها. • أن يسرد الطفل الأحداث الماضية. 	٤٠ دقيقة
٤٠	استعارات الكلام.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يسرد الطفل بعض الألغاز بطلاقة. • أن يتدرب الطفل على استخدام مهارات التفكير اللفظي. • أن يفهم الطفل نوايا الآخريين. 	٤٠ دقيقة
٤١	سرد القصص	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الطفل ما يقوم بقراءته. • أن يسرد الطفل قصص قصيرة مصورة بطلاقة. 	٤٠ دقيقة
٤٢	سرد النكات.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الطفل النكات أو القصص التي تتناسب مع الوضع. 	٤٠ دقيقة
٤٣	التعاطف مع الآخريين.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الطفل ما يقوم بقراءته. • أن يظهر الطفل تعاطفه مع الآخريين. • أن يستنتج الطفل الفكرة الرئيسة من القصة. • أن يستطيع الطفل التوضيح للآخريين إذا كان الوضع غير واضح لهم. 	٤٠ دقيقة
٤٤	المتشابهات.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الطفل المعاني المتعددة للكلمة الواحدة. 	٤٠ دقيقة
٤٥	استخدام الضمائر.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يستخدم الطفل الضمائر بشكل صحيح. 	٤٠ دقيقة
الوحدة الرابعة: جودة الحياة			
٤٦	جلسة تمهيدية للوحدة الرابعة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الأطفال مفهوم جودة الحياة وأنواعها. • أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الرابعة من البرنامج التدريبي. • أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الرابعة. 	٤٠ دقيقة
٤٧	الانفعالات النفسية.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يستخدم الأطفال التعبيرات الجسمية المختلفة للانفعالات المختلفة. 	٤٠ دقيقة

الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
٤٨	الثقة بالنفس.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يفهم الطفل خطوات بناء الثقة بالنفس. • أن يتدرب الطفل على الثقة بنفسه. 	٤٠ دقيقة
٤٩	السعادة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يدرك الطفل معنى السعادة. • أن يستخدم الأطفال تعابير الوجه للتعبير عن السعادة. 	٤٠ دقيقة
٥٠	طريق النجاح.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يدرك الطفل كيفية النجاح في أداء المهمات المختلفة. 	٤٠ دقيقة
٥١	التغيير الإيجابي.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يكتسب الطفل بعض مهارات الاسترخاء الجسدي. • أن يكتسب الطفل المبادأة في التغيير نحو الأفضل. 	٤٠ دقيقة
٥٢	مواجهة التحديات.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتذكر الطفل الإشارات الجسدية للتعبير عن الانفعالات. • إنشاء مدرج للتحديات التي يخاف من مواجهتها الطفل. • أن يتدرب الطفل على مواجهة التحديات التي تواجهه. 	٤٠ دقيقة
٥٣	الحوار الذاتي السلبي.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يدرك الطفل مفهوم الحوار الذاتي. • أن يدرك الطفل تأثير الحوار الذاتي السلبي على السلوك. • أن يتمكن الطفل من الإفصاح عن الحوار الذاتي السلبي دون خوف. 	٤٠ دقيقة
٥٤	الحوار الذاتي الإيجابي.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يدرك الطفل دور الحوار الذاتي الإيجابي على السلوك. • أن يتدرب الطفل على تعديل الحوار الذاتي السلبي إلى حوار ذاتي إيجابي. 	٤٠ دقيقة
٥٥	طريق النجاح في المدرسة.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يحدد الطفل أسباب الهروب من المدرسة. • أن يفهم الطفل طرق النجاح في المدرسة. 	٤٠ دقيقة
٥٦	أحب أسرتي.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يشارك الطفل أسرته في أعمالهم اليومية. • أن يتفاعل الطفل مع أسرته بإيجابية. 	٤٠ دقيقة
٥٧	الاحتفال.	<ul style="list-style-type: none"> • إجراء القياس البعدي لأطفال العينة. • أن يحتفل الأطفال مع الباحث بنهاية البرنامج التدريبي. 	٩٠ دقيقة

وقد عرض الباحث البرنامج المستخدم في الدراسة بالتفصيل في ملحق (٨).

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة:

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل إنجاز الدراسة:

١- الاطلاع على عدد من المراجع العربية، والأجنبية المتعلقة، بصعوبات التعلم، وصعوبات التعلم غير اللفظية، والتواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة، ومن ثم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري للدراسة.

٢- مراجعة ما توفر لدى الباحث من دراسات سابقة متعلقة بالتواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، واستخلاص أوجه الاستفادة منها.

٣- إعداد مقاييس الدراسة، والتحقق من ثباتها وصدقها، وهي مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي للأسرة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية، ومقياس تقدير التواصل غير اللفظي، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية، ومقياس جودة الحياة لدى الأطفال.

- ٤- إعداد برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ٥- انتقاء عينة الدراسة وإجراء التكافؤ بينهما باستخدام الأدوات المناسبة في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي- الثقافي، ومستوى صعوبات التعلم غير اللفظية، والتواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين:
 - أ- مجموعة تجريبية قوامها (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
 - ب- مجموعة ضابطة قوامها (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ٦- تم إجراء القياس القبلي على عينة الدراسة، وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير التواصل غير اللفظي، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية، ومقياس جودة الحياة.
- ٧- تطبيق البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية فقط.
- ٨- إجراء القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير التواصل غير اللفظي، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية، ومقياس جودة الحياة، للوقوف على أثر البرنامج، وذلك بالمقارنة بين درجات الأطفال في كلاً من القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، ثم المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
- ٩- إعادة تطبيق المقاييس بعد فترة المتابعة على المجموعة التجريبية فقط للتحقق من مدى استمرار تأثير البرنامج.
- ١٠- معالجة البيانات إحصائياً.
- ١١- استخلاص النتائج وتفسيرها.
- ١٢- تقديم بعض التوصيات، التي نبعت من نتائج الدراسة.
- ١٣- تقديم بعض البحوث المقترحة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة (في ضوء طبيعتها، ومتغيراتها، وحجم العينة)، وذلك من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences، واستخدم من خلالها الآتي:

- ١- اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للعينات المستقلة (غير المترابطة).
- ٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للعينات المترابطة.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.
- ٤- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.
- ٥- التجزئة النصفية Split-Half تصحيح سبيرمان براون.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- أولاً: عرض نتائج الدراسة.
- ثانياً: مناقشة النتائج.
- ثالثاً: التوصيات التربوية للدراسة.
- رابعاً: بحوث مقترحة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى إمكانية تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال برنامج تدريبي.

وفيما يلي عرض لما توصل إليه الباحث من نتائج في ضوء تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات الدراسة، ثم مناقشتها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة على النحو التالي:

- أولاً: عرض نتائج الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح جدول (٣١) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣١)

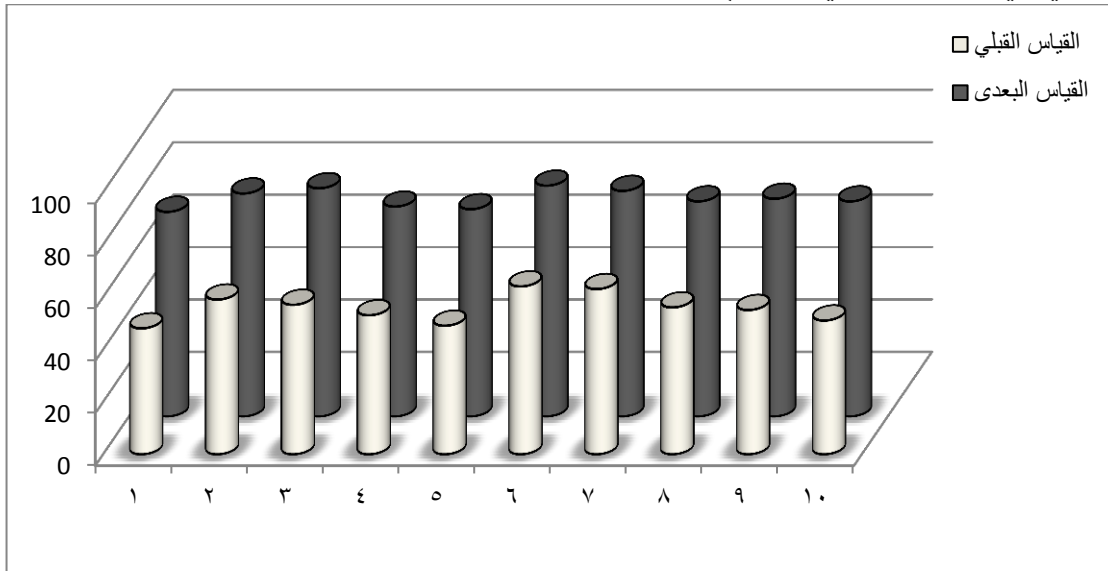
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي (ن = ١٠)

أبعاد المقياس	نتائج المقياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل الجسدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٤-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
تعابير الوجه	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٣ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				

أبعاد المقياس	نتائج المقياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل البصري	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٢ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
التنظيم الصوتي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٣ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨١ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				

مستوى الدلالة عند $(٠,٠٥) = ١,٩٦$ مستوى الدلالة عند $(٠,٠١) = ٢,٥٨$

يتضح من جدول (٣١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه القياس البعدي، حيث كانت متوسطات رتب الدرجات الموجبة أكبر من متوسطات رتب الدرجات السالبة، مما يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة. ويوضح شكل (٦) درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في القياسين القبلي والبعدي:



شكل (٦)

درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في القياسين القبلي والبعدي

ويتضح من شكل (٦) ارتفاع درجات التواصل غير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنةً بدرجات نفس المجموعة في القياس القبلي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي مما يعني تنمية التواصل غير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي بعد تطبيق البرنامج باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.

ويوضح جدول (٣٢) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي (ن = ٢٠)

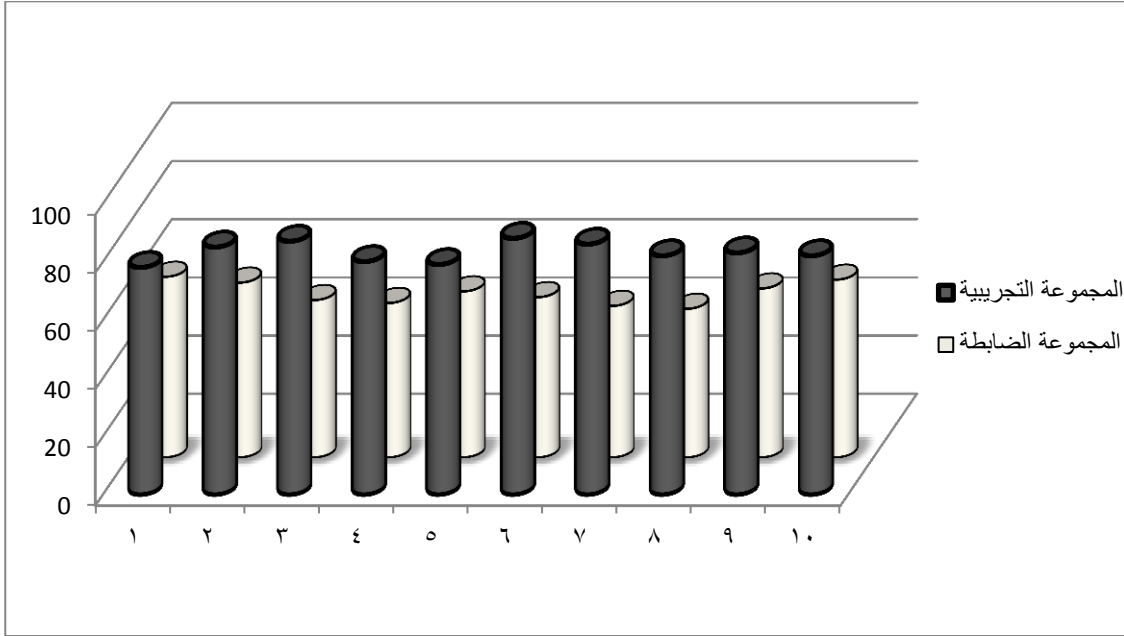
أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل الجسدي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٢-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
تعابير الوجه	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٢-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التواصل البصري	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٨-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التنغيم الصوتي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٤,٠٨-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٧٨-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٣٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث كانت متوسطات

رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

ويوضح شكل (٧) درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي:



شكل (٧)

درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي

يتضح من شكل (٧) ارتفاع درجات التواصل غير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بدرجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي مما يعني تنمية التواصل غير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتبقي.

ويوضح جدول (٣٣) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٣)

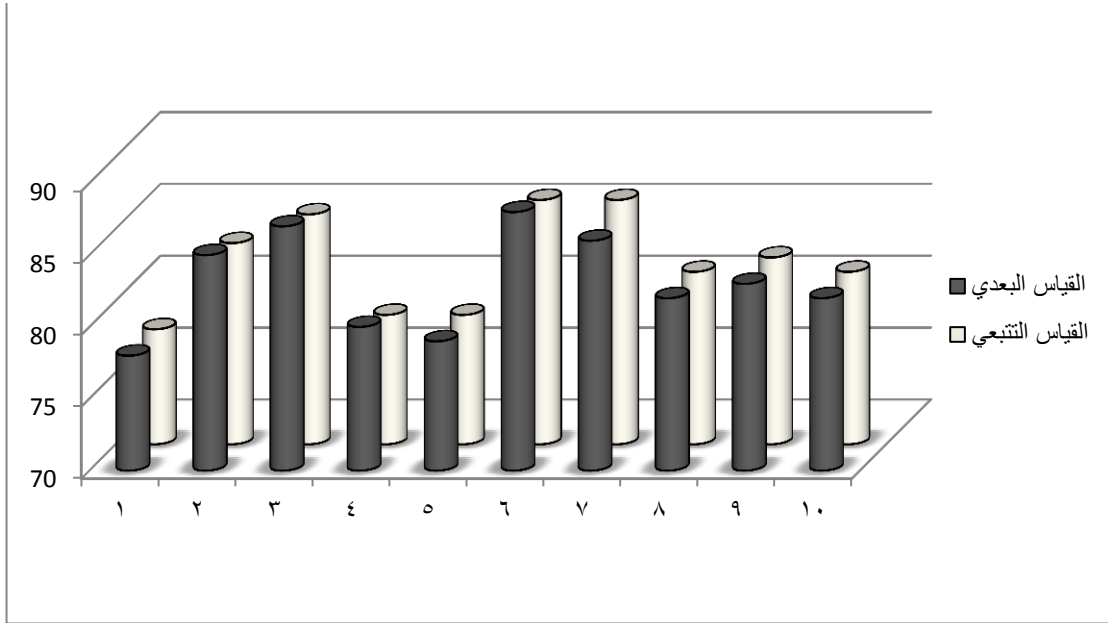
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي (ن=١٠)

أبعاد المقياس	نتائج المقياس البعدي/التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل الجسدي	الرتب السالبة	٢	٣	٦	٠,٤٨-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتعادلة	٥	-	-		
	الإجمالي	١٠				
تعبير الوجه	الرتب السالبة	١	١	١	١,٠ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٩	-	-		
	الإجمالي	١٠				
التواصل البصري	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٤ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتعادلة	٨	-	-		
	الإجمالي	١٠				
التنغيم الصوتي	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٨	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	١,٣٤-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	٣	٣		
	الرتب المتعادلة	٥	-	-		
	الإجمالي	١٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

ينتضح من جدول (٣٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للدراسة.

ويوضح شكل (٨) درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي:



شكل (٨)

درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي

يتضح من شكل (٨) ثبات درجات التواصل غير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي مما يعني استمرار تنمية التواصل غير اللفظي لأطفال المجموعة التجريبية بعد فترة من تطبيق البرنامج.

٤ - نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح جدول (٣٤) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٤)

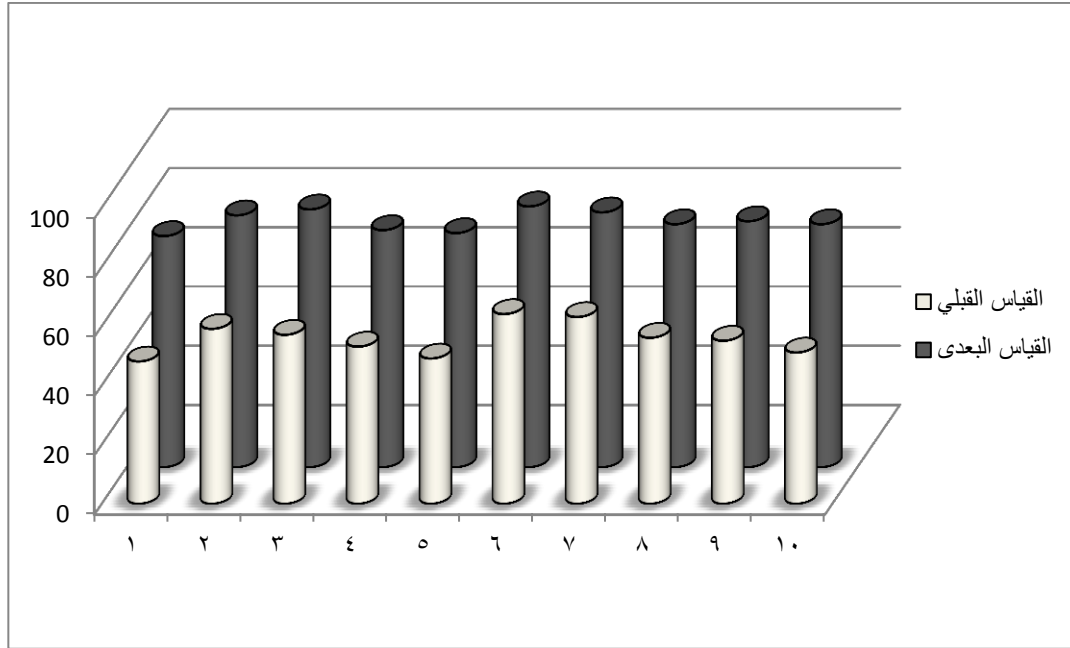
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية (ن = ١٠)

أبعاد المقياس	نتائج المقياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨١ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨١ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
اللغة التفاعلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٣ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
إدارة المحادثة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٢ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الفهم البراجماتي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٣ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨١ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٣٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه القياس البعدي، حيث كانت متوسطات رتب الدرجات الموجبة أكبر من متوسطات رتب الدرجات السالبة، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للدراسة.

ويوضح شكل (٩) درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في القياسين القبلي والبعدى:



شكل (٩)

درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في القياسين القبلي والبعدى

يتضح من شكل (٩) ارتفاع درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى مقارنةً بدرجات نفس المجموعة في القياس القبلي في اللغة البراجماتية مما يعني تنمية اللغة البراجماتية لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير اللغة البراجماتية بعد تطبيق البرنامج باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.

ويوضح جدول (٣٥) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٥)

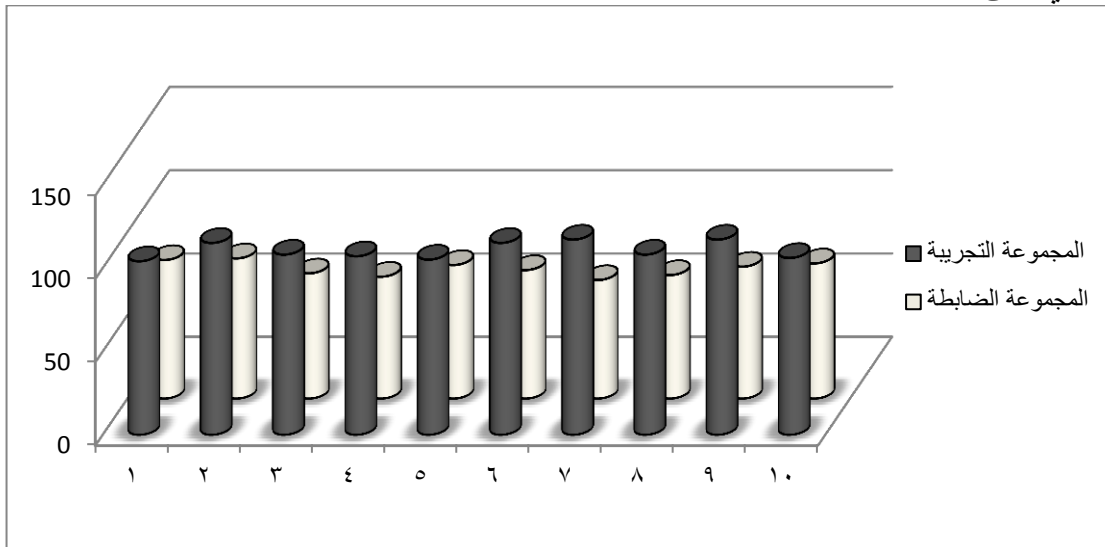
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية (ن = ٢٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٢-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٥-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
اللغة التفاعلية	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٧-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
إدارة المحادثة	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٥-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الفهم البراجماتي	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٨٨-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٣,٧٨-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

ينتضح من جدول (٣٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير اللغة البراجماتية بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث كانت متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للدراسة.

ويوضح شكل (١٠) درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية:



شكل (١٠)

درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية

يتضح من شكل (١٠) ارتفاع درجات أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بدرجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية مما يعني تنمية اللغة البراجماتية لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى ويلكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي. ويوضح جدول (٣٦) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية (ن=١٠)

أبعاد المقياس	نتائج المقياس البعدي/التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	٩	-	-		
	الإجمالي	١٠				
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٤٨ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	٨	-	-		
	الإجمالي	١٠				
اللغة التفاعلية	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٨	-	-		
	الإجمالي	١٠				
إدارة المحادثة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	٠,٣٨-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	٤	٤		
	الرتب المتعادلة	٦	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الفهم البراجماتي	الرتب السالبة	١	١	١	١,٠-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٩	-	-		
	الإجمالي	١٠				

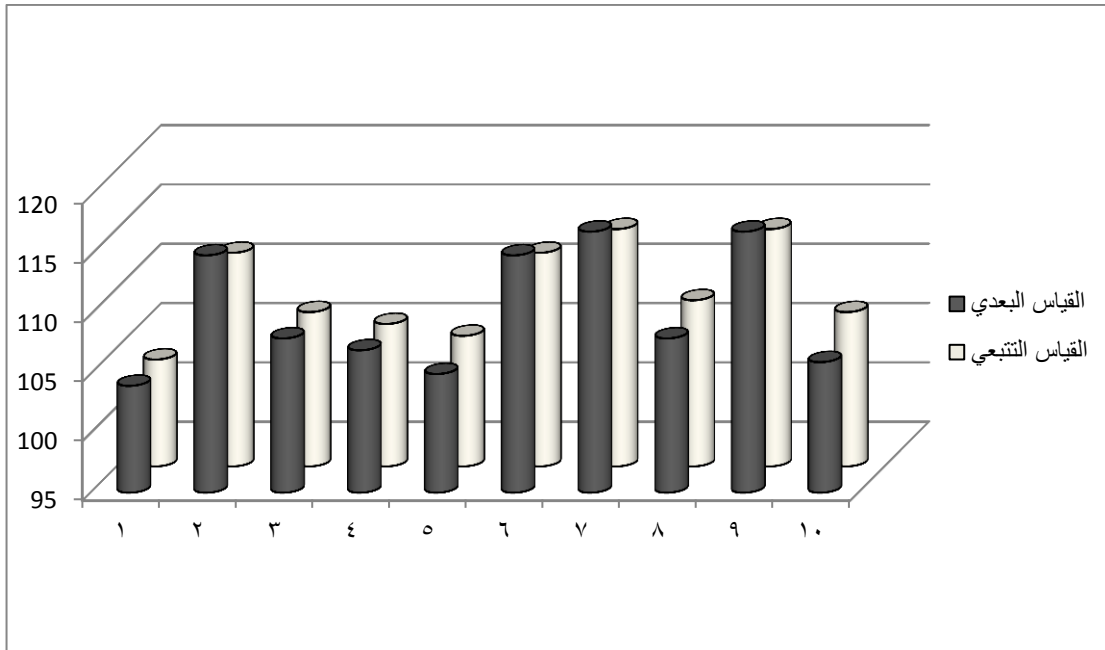
أبعاد المقياس	نتائج المقياس البعدي/التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٥	٢٠	١,٠٥-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٣	٢,٦٧	٨		
	الرتب المتعادلة	٣	-	-		
	الإجمالي	١٠				

مستوى الدلالة عند $(٠,٠٥) = ١,٩٦$ مستوى الدلالة عند $(٠,٠١) = ٢,٥٨$

يتضح من جدول (٣٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية، مما يدل على تحقق الفرض السادس للدراسة.

ويوضح شكل (١١) درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

على مقياس تقدير اللغة البراجماتية:



شكل (١١)

درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية

يتضح من شكل (١١) ثبات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية مما يعني استمرار تنمية اللغة البراجماتية لأطفال المجموعة التجريبية بعد فترة من تطبيق البرنامج.

٧- نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح جدول (٣٧) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٧)

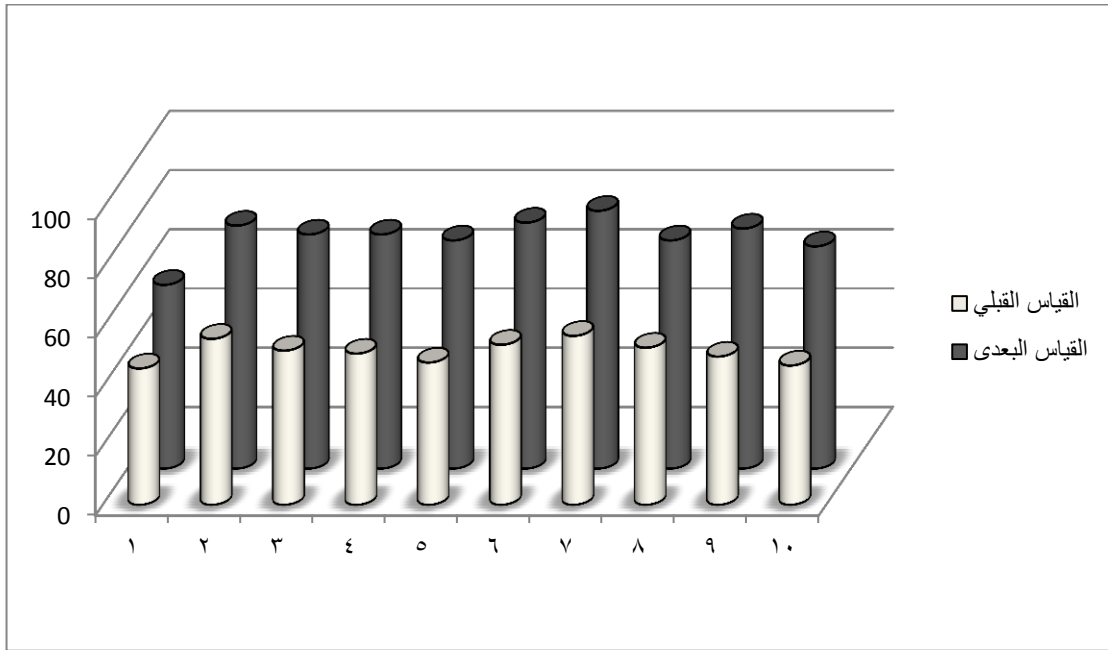
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة (ن = ١٠)

أبعاد المقياس	نتائج المقياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحياة النفسية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٣-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الحياة الذاتية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٣ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الصحة العامة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٧ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
العلاقات الاجتماعية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٤ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الحياة المدرسية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٩ -	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الحياة الأسرية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٧-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥		
	الرتب المتعادلة	١	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨١-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٣٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة في اتجاه القياس البعدي، حيث كانت متوسطات رتب الدرجات الموجبة أكبر من متوسطات رتب الدرجات السالبة، مما يدل على تحقق الفرض السابع للدراسة.

ويوضح شكل (١٢) درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي:



شكل (١٢)

درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي
يتضح من شكل (١٢) ارتفاع درجات جودة الحياة لأطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنةً بدرجات نفس المجموعة في القياس القبلي على مقياس جودة الحياة مما يعني تحسن جودة الحياة لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٨- نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة في اتجاه المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس جودة

الحياة بعد تطبيق البرنامج باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان ويتي Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.

ويوضح جدول (٣٨) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٨)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق

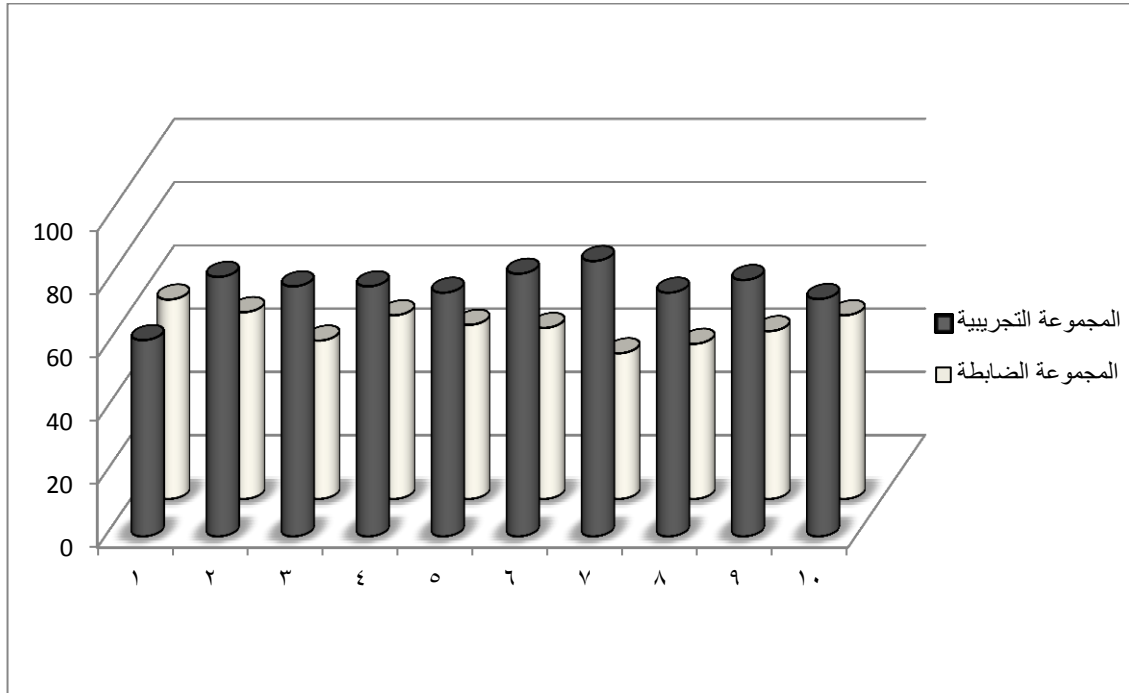
البرنامج على مقياس جودة الحياة (ن = ٢٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحياة النفسية	التجريبية	١٠	١٥,٢٥	١٥٢,٥	٣,٧-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٧٥	٥٧,٥		
الحياة الذاتية	التجريبية	١٠	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٣,٧٧-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٦٥	٥٦,٥		
الصحة العامة	التجريبية	١٠	١٥,٢٥	١٥٢,٥	٣,٧-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٧	٥٧,٥		
العلاقات الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥	٣,٨٩-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥		
الحياة المدرسية	التجريبية	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥	٣,٩-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥		
الحياة الأسرية	التجريبية	١٠	١٥,٣	١٥٣	٣,٦٨-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٧	٥٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥,٤	١٥٤	٣,٧-	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٦	٥٦		

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

ينتضح من جدول (٣٨) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث كانت متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الثامن للدراسة.

ويوضح شكل (١٣) درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة:



شكل (١٣)

درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة يتضح من شكل (١٣) ارتفاع درجات جودة الحياة لأطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بدرجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة مما يعني تحسن جودة الحياة لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٩- نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه: لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

ويوضح جدول (٣٩) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٣٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة (ن=١٠)

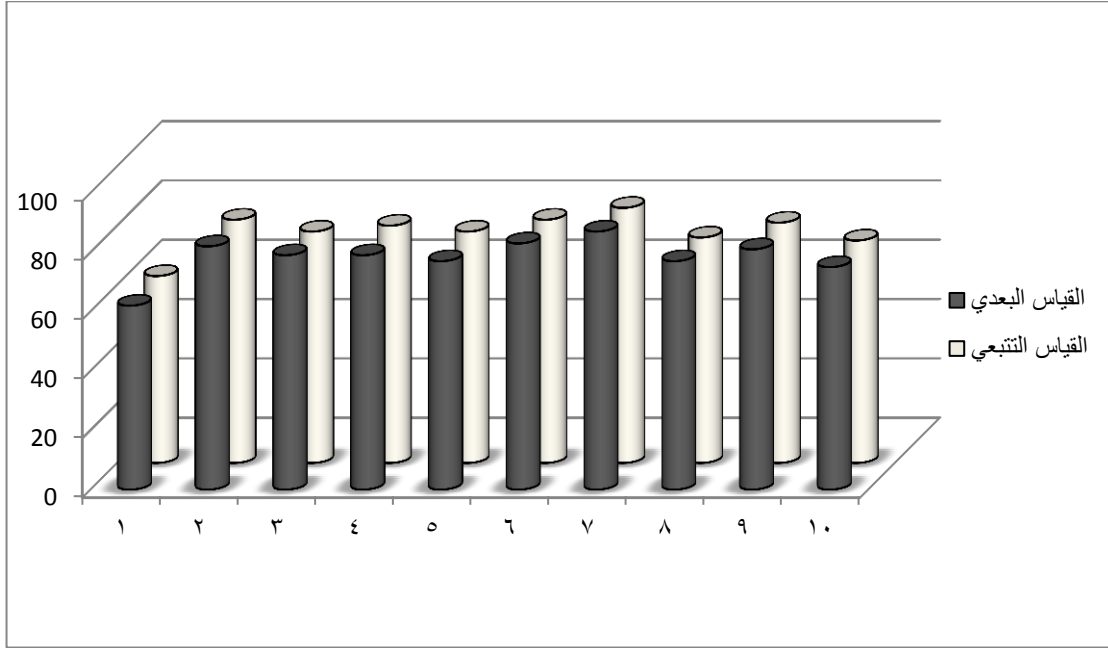
أبعاد المقياس	نتائج المقياس البعدي/التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة إحصائياً
الحياة النفسية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	٩	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الحياة الذاتية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٠-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	٩	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الصحة العامة	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٨	-	-		
	الإجمالي	١٠				
العلاقات الاجتماعية	الرتب السالبة	١	١	٠	١,٠-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الحياة المدرسية	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٧ -	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٧	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الحياة الأسرية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	١٠	-	-		
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٤	١٦	٠,٣٨-	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٤	٣	١٢		
	الرتب المتعادلة	٢	-	-		
	الإجمالي	١٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٣٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة

بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة، مما يدل على تحقق الفرض التاسع للدراسة.

ويوضح شكل (١٤) درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة:



شكل (١٤)

درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة يتضح من شكل (١٤) ثبات درجات جودة الحياة لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة مما يعني استمرار تحسن جودة الحياة لأطفال المجموعة التجريبية بعد فترة من تطبيق البرنامج.

ثانياً: مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية.

١ - مناقشة النتائج الخاصة بفروض التواصل غير اللفظي:

تتفق نتائج الدراسة الحالية في تنمية التواصل غير اللفظي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة فوزية عبد القادر الدعكي (٢٠١٢)، ودراسة حميدة السيد على ورشا محمد مبارك (٢٠١٤)، ودراسة برنتشلي وكوستلو (Brenchley & Costello, 2018).

ويرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية التواصل غير اللفظي إلى استخدام عدة مستويات من الأنشطة في وحدة تنمية التواصل غير اللفظي من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، سهمت في تنمية التواصل غير اللفظي فقد ساعد نشاط مشاهدة فيلم صامت على فهم وتفسير العديد من الإشارات والإيماءات المستخدمة في لغة الجسد وتعابير الوجه المختلفة لما يشاهده الأطفال، وذلك لأن مشاهدة الفيلم مع كتم وحدة الصوت شجع الأطفال على معالجة كافة الإشارات غير اللفظية إلى ما يجري، كما وجد الأطفال متعة كبيرة في مواصلة النشاط وذلك لكون النشاط يعتمد على الاستنتاجات المبهجة التي توقعوها أثناء المشاهدة، كما عالج نشاط العصا المتحركة مشكلة سلوكية يقوم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية تسبب لمن يتعامل معهم الإزعاج، وهي عدم المحافظة على المسافة الشخصية بينهم وبين الآخرين، فكان يُطلب من كل طفلين الوقوف على مسافة مناسبة للحديث بينهما، وذلك من خلال تعديل طول العصا لتدريبهم على المحافظة على المسافة المناسبة بينهم وبين الآخرين، فالصوت الهامس مع تقريب المسافة الشخصية بين المتحدثين يدل على الكلام السري، أما الصوت العادي مع مسافة مناسبة للمتحدثين يدل على الكلام العادي، كما ساعد نشاط الصور المتتابعة على تنمية مهارات التذكر البصري لتعبيرات الوجه، فتم وضع صورتين أمام الطفل ثم تم التدرج معه إلى وضع عدة صور معًا تعبر عن التعبيرات الانفعالية المختلفة لوجه إنسان، ويطلب من الأطفال تسمية الصور كلها، ثم يتم قلب الصور ويطلب منهم تذكر أسماء الانفعالات المعروضة داخل الصور بالترتيب، أما نشاط اللعب بالبالونات فساعد الأطفال على متابعة ومواصلة التتبع البصري للمثيرات، كما ساعد على تنمية التفاعل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين من خلال مواصلة اللعب معهم، بينما ساعد التحدي البصري بين الأطفال على مواصلة التواصل البصري مع الآخرين.

٢- مناقشة النتائج الخاصة بفروض اللغة البراجماتية:

تتفق نتائج الدراسة الحالية في تنمية اللغة البراجماتية مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة أدمز (Adams, 2003)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2005)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2006)، ودراسة أدمز ولويد (Adams & Liloyd, 2007)، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2015)، ودراسة ميلجان وآخرين (Milligan et al., 2016)، ودراسة هنلي (Henly, 2017).

ويرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية اللغة البراجماتية إلى سببين رئيسيين هما:
أ- استخدام أنشطة ساعدت على تنمية التواصل غير اللفظي:
يوجد علاقة وثيقة الصلة بين التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، حيث أن انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي تجعل الطفل غير قادر على فهم وتفسير أكثر من ٦٥% من التواصل الذي يحدث في الحالات العادية من المحادثة، والذي يشمل لغة الجسد، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، كما لا يفهم أو يراعي القواعد والاتفاقيات غير مكتوبة التي تتعلق بالمساحة الشخصية، وعلى الطفل تجميع معنى محادثة من ٣٥% فقط من المحادثة التي تلقاها، كما تنخفض لديه مستوى الكفاءة الاجتماعية نتيجة لعدم فهمه لما يحدث أو ما هو المتوقع منه، فيفتقد لغالبية المحتوى غير اللفظي؛ ونتيجة لذلك فالكثير من ردود فعله التخاطبي لا يتناسب مع لهجة ومزاج هذه المناسبة، ويفشل في قراءة الإشارات الاجتماعية، وينخرط في حوارات مطولة من جانب واحد، كما أن التواصل غير اللفظي هو أول "لغة" يتعلمها الأطفال وفقاً للنموذج العصبي وبسرعة تتطور لديهم القدرة على معالجة تعبيرات الوجه ونبرة الصوت قبل فترة طويلة من تعلم معنى الكلمات، ثم في وقت لاحق تدمج لغة الجسد في الرسالة، وكل أو معظم هذه المهارات تسبق قدرة الطفل على التواصل اللفظي، وهذا يتفق مع دراسة أجاليوتيس وكاليفا (Agaliotis & Kalyva, 2008) التي أسفرت نتائجها أن مشاكل التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤثر على مهاراتهم الاجتماعية، وبالتالي فتتمية التواصل غير اللفظي سوف يكون الخطوة الأولى والمهمة في تنمية اللغة البراجماتية.

ب- استخدام عدة مستويات من الأنشطة اللغوية المتدرجة الصعوبة والتعقيد في وحدة تنمية اللغة البراجماتية من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية:

فقد تعلم الأطفال من خلال نشاط الآداب الأساسية السلوكيات الملائمة اجتماعياً ومتى يتم استخدامها؟ ومن هذه الآداب استخدام عبارات "من فضلك"، و"شكراً"، و"أنا بخير"، و"لو سمحت"، و"اسمح لي من فضلك"... الخ، إضافة إلى تعلم بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة لموقف التواصل (الفصل، والملعب، والمنزل)، وطبقاً للفرد (طفل، ومعلم، ومدير)، ومن خلال الواجبات المنزلية تم نقل أثر التعلم لهذا النشاط في المنزل والفصل، أما نشاط إعطاء التوجيهات فقد ساعد الأطفال على تنمية التوجه البصري المكاني، فتم عرض خريطة عليها طرق، وأشجار، ومنزل، ومدرسة، بهدف إعطاء توجيهات للذهاب من البيت إلى المدرسة، بينما كان استخدام عدة ألعاب يتعلم فيها الطفل التواصل الاجتماعي مع الآخرين البارز في تنمية اللغة البراجماتية في إطار اجتماعي محبب ومبهج، ومن هذه الألعاب لعبة الكراسي والتي ساعدت الأطفال على التواصل والتفاعل مع زملائهم، ولعبة صيادي السمك ساعدتهم على تحسين

التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وذلك من خلال طلب أو عرض الطفل المساعدة من الآخرين، ومشاركة زملائه في الألعاب الجماعية، والمحافظة على الصداقات مع الأطفال الآخرين، إضافة إلى التدريب على تبادل الأدوار فيما بينهم، فقد كشفت نتائج دراسة زاربكهاش وآخرين (Zarbakhsh et al., 2012) عن انخفاض مهارات أخذ الدور والتعاطف الاجتماعي، والإدراك الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، بينما ساعد نشاط اقتباس وتصور الأطفال على تنمية مهارة الطلب من الآخرين من إعادة صياغة ما يجب فعله فيطلب الطفل من الآخرين تغيير أعمالهم أو أوضاعهم بشكل مناسب كأن يقول (من فضلك تحرك- لو سمحت أوقف الصوت...).

كما ساعد نشاط محادثة عامة عن الأنشطة المفضلة، وبرامج التليفزيون، والأسرة، والمدرسة الأطفال على تنمية مهارات الفهم السردية، ويرجع أهمية استخدام نشاط اقتباس وتصور، ونشاط محادثة عامة إلى ما أسفرت عنه نتائج دراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004) عن انخفاض قدرات الفهم السردية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، كما ساعد نشاط الأسئلة المغلقة: سواء متى...؟ من...؟ على وضع إطار محدد للمطلوب من الطفل وبالتالي زاد هذا النشاط من فرص نجاح الطفل في أداء المهارات الاجتماعية، ففشل هؤلاء الأطفال في أداء المهام المطلوبة يرجع إلى عدم قدرتهم على فهم المطلوب منه، والفشل المتكرر يؤدي إلى الشعور بالإحباط.

كما ساعد نشاط أداء الدور على المسرح على تنمية مهارات المحادثة والحوار (بدأ المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب، والمحافظة على موضوع المحادثة باستخدام الاستراتيجيات المناسبة مثل الإيماءات، والاستجابة بـ "آه"، "ماشى"، ومتابعة الحديث عند الانتقال لموضوع آخر، والتدريب على طرق إنهاء المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب، والسيطرة على الحديث، واستخدام استراتيجيات التجاهل المناسبة أثناء الحديث)، وأيضاً مواجهة مخاوفهم من التعامل مع الآخرين، فكان يتم توزيع الأدوار على الأطفال، وتدريبهم على الأداء حتى يتم إتقان أدوارهم، ثم أداء أدوارهم أمام عدد من الأطفال الآخرين، والمعلمين داخل المدرسة، وبالتالي كانت فرصة لنقل أثر التعلم من غرفة التدريب إلى خارجها، كما ساعد ذلك على اكتشاف قدراتهم الكامنة، ويتفق الباحث الحالي في استخدام نشاط الأداء المسرحي مع ما أسفرت عنه بعض الدراسات مثل دراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2005) التي أسفرت نتائجها عن تحسن مهارات المحادثة لدى الأطفال بعد استخدام برنامج تدريبي، ودراسة أدمز ولويد (Adams & Lloyd, 2007) التي أسفرت نتائجها عن تنمية مهارات المحادثة من خلال التدخل العلاجي المكثف، ودراسة أدمز وآخرين (Adams et al., 2015) التي أسفرت نتائجها عن تحسن مهارات

المحادثة بعد استخدام برنامج علاج قائم على التواصل الاجتماعي، ومعالجة اللغة البراجماتية، والفهم الاجتماعي.

ولتنمية قدرة الطفل على وصف الأحداث وإعادة سردها وبالتالي تنمية مهارات المحادثة، فقد تم استخدام عدة أنشطة تمثلت في نشاط بطاقات الفعل والتي تم استخدامها بعدة طرق وأساليب، فالطفل يستطيع وصف الأحداث داخل الصورة أو يستطيع استخدام صورتين جنباً إلى جنب ويتم الاستجابة بجمل معقدة مما ساعد على التدريب على استخدام أفعال الكلام (ماضي، مضارع) بصورة صحيحة وذلك من خلال عرض بطاقة بها صورتين (الصورة الأولى تعبر عن فعل مضارع، والصورة الثانية تعبر عن فعل ماضي) مما ساعد على دقة التمييز بينهما، ولتأكيد التدريب على استخدام أفعال الكلام (ماضي، مضارع) بصورة صحيحة فقد تم الاستعانة بنشاط إعادة سرد الأحداث الماضية من خلال استخدام موضوع بحاجة إلى تسلسل مثل أحداث حدثت في المنزل كعيد الميلاد أو أحداث حدثت في المدرسة.

كما ساعد نشاط إعادة رواية قصة على تنمية مهارات الفهم اللغوي لمضمون القصة، وبالتالي تنمية مهارات المعالجة اللغوية لديهم من خلال استخدام صياغة سهلة، وقد تم الاستعانة بقصة من القصص الكلاسيكية المحببة للأطفال التي تثير الخيال وتحفزه وهي قصة بينوكيو، وتم أثناء ذلك ممارسة نشاط ممارسة الكلمات الرئيسية فكان يتم ممارسة انتقاء الكلمة أو الكلمات الرئيسية كإشارة لما هو متوقع لمساعدة الأطفال على فهم ما يجري والاستجابة على نحو ملائم، على سبيل المثال، "لماذا...؟" فالسؤال يتطلب الإجابة عليه بـ "لأن..."، وتسلط الضوء على الكلمات أو المفاهيم الأساسية ليست فقط مفيدة في المواقف الاجتماعية، وإنما المواقف الدراسية التحصيلية مما ساعد الأطفال على تنمية مهارات الفهم اللغوي لأحداث القصة.

ونظراً لمعاناة الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية من عدم القدرة على فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، ونظراً لتوصل دراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004) إلى انخفاض قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في فهم الدلالات اللفظية؛ لذلك فقد تم استخدام نشاط المتشابهات فتم إعداد قوائم من المترادفات، والمطلوب من الطفل اختيار الكلمة التي تترادف الكلمة الموجودة في القائمة، وهذا ما عمل على تنمية مهارات الطفل على فهم الدلالات اللفظية للكلمة الواحدة بطريقة سهلة وميسرة من خلال إتاحة الفرصة أمامه لاختيار الكلمة الصحيحة مما هو موجود أمامه بالفعل، ويرجع استخدام أنشطة ساعدت على تنمية الذاكرة إلى ما أشارت إليه دراسة همفريس وآخرين (Humphries et al., 2004) التي أسفرت نتائجها عن انخفاض قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على الاستدعاء؛ لذلك فقد تم استخدام نشاط ألعاب الذاكرة، وفيه يقوم الأطفال بتسمية كل صورة تقدم إليهم، كما أنها

ساعدت على تحسين مهارات الأطفال في استخدام الضمائر المختلفة (أنا- نحن- أنت- أنت- أنتم- هو- هي- هم).

٣- مناقشة النتائج الخاصة بفروض جودة الحياة:

تنفق نتائج الدراسة الحالية في تحسين جودة الحياة مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣)، ودراسة سعيد أحمد اليماني وآخرون (٢٠١٤)، ودراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥)، ودراسة عبد الرحمن على بدوي وناصر زيدان الشمري (٢٠١٧)، ودراسة لبنى بلفيالي (٢٠١٨).

ويرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج على تحسين جودة الحياة إلى سببين هما:

أ- استخدام أنشطة هدفت إلى تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية:

ساعدت الأنشطة التي هدفت إلى تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية على تحسين كفاءة الأطفال وإدراكهم الاجتماعي، فهناك علاقة بين صعوبات التواصل غير اللفظي وانخفاض جودة الحياة لدى الأطفال تم تناولها في الإطار النظري للدراسة، فقد أوضحت نتائج دراسة ليتبرن (Lightburn, 2010) أن صعوبات التواصل غير اللفظي تؤدي إلى الرفض المتكرر من الآخرين، والانسحاب الاجتماعي، والاكتئاب، كما أسفرت نتائج دراسة أمل محمود محمود (٢٠١٤) عن وجود علاقة بين جودة الصداقة والتواصل غير اللفظي (تعبيرات الوجه) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، كما كشفت نتائج دراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010) عن انخفاض قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية على فهم الإشارات الانفعالية غير اللفظية.

كما اتضح وجود علاقة سببية بين انخفاض اللغة البراجماتية وانخفاض جودة الحياة نظرًا لتأثير اضطراب اللغة البراجماتية على شتى نواحي الحياة (النفسية- الاجتماعية- الأكاديمية- المهنية- السلوكية- الجنائية) والتي تم تناولها في الإطار النظري بالتفصيل، كما أسفرت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة دالة إيجابية إحصائيًا بين صعوبات التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية من ناحية وانخفاض جودة الحياة من ناحية أخرى مثل دراسة بيتي وآخرين (Petti et al., 2003)، ودراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2010)، ودراسة جالاوي ومتسالا (Galway&Metsala, 2011)، ودراسة كوترل (Cottrell, 2011)، ودراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012)، ودراسة سمرد-كليمان وآخرين (Semrud-Clikeman et al., 2015)؛ وبالتالي فتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية سوف يؤدي إلى تحسين جودة الحياة.

ب- استخدام عدة أنشطة وفتيات في وحدة جودة الحياة من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية:

ساعدت الأنشطة والفنيات في وحدة جودة الحياة على تحسين مستوى جودة الحياة من خلال تحسين أبعادها (الإدراك الذاتي والاجتماعي)، فقد توصلت بعض الدراسات إلى انخفاض الإدراك الذاتي والاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وبالتالي انخفاض جودة الحياة مثل دراسة أونيل (O'Neal, 2006)، ودراسة جالوي ومتسالا (Galway & Metsala, 2011)، ودراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012).

لذلك فقد ساعد نشاط الحوار الذاتي على تحسين الإدراك والصورة الذاتية للطفل من خلال تشجيعه على استخدام الحوار الذاتي عندما يلعب أو يعمل مما ساعده على إبطاء المهمة والحفاظ عليها، وكان يتم تعليم الطفل الحوار الذاتي بالتدرج الذي يتضمن الهمس، ثم الكلام البطني، وفي نهاية المطاف الحديث الصمت داخل الرأس، ويتفق الباحث في استخدام هذا النشاط مع ما توصلت إليه دراسة أحمد محمد الدبور وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣) التي أسفرت نتائجها عن تحسين جودة حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام العلاج العقلاني السلوكي الانفعالي، ودراسة عبد الرحمن على بديوي وناصر زيدان الشمري (٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن تنمية مهارات الوعي الذاتي لذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج تدريبي. بينما ساعد نشاط تهدئة النفس في الاعتماد على المصادر الداخلية للطفل في إحداث الراحة بدلاً من الاعتماد على المصادر الخارجية للراحة مما ساعد على تحسين الإدراك الذاتي للطفل.

كما ساعد نشاط نقل المسؤولية في تحسين الإدراك الاجتماعي للطفل من خلال مساعدته على تحمل مسؤولية أفعاله وعدم انتظار إشارة الآخرين له للقيام بالسلوك وبالتالي حرر من قيود الكبار مما ساعد على تحسين الإدراك الاجتماعي للطفل، ويتفق الباحث الحالي في استخدام أنشطة تعمل على تنمية الإدراك الاجتماعية لتحسين جودة الحياة مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة زاريكهاش وراشيدي (Zarbakhsh & Rashidi, 2012)، ودراسة جابر عبد الحميد وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سعيد أحمد اليماني وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة سحر أحمد سليم (٢٠١٥)،

أما نشاط النور فهو نشاط تم فيه استخدام أحد الفنيات التوكيدية الهامة في مجال العلاج السلوكي وهي فنية التحصين المنهجي والتي تقوم على مبدأ الكف بالنقيض في مواقف الحياة ولكن في مواقف تخيلية، حيث تم استخدام فنية التحصين المنهجي من خلال ثلاث مراحل رئيسية هي، مرحلة تدريب الطفل على ممارسة الاسترخاء من خلال تدريبه على إرخاء جميع عضلات وأجزاء الجسم بصورة إرادية، ومرحلة تحديد وترتيب المواقف الحقيقية التي يتعرض لها

الطفل وتثير القلق والمخاوف لديه بصورة تدريجية من أقل المواقف إثارة للقلق والمخاوف إلى أكثر المواقف إثارة للقلق والمخاوف، ومرحلة عرض أقل المواقف إثارة للقلق والمخاوف للطفل، ويطلب منه تخيل نفسه في تلك المواقف، وعند نجاحه في ذلك دون الشعور بأي قلق أو مخاوف، يتم الانتقال به تدريجياً إلى المواقف التالية الأكثر إثارة للقلق والمخاوف لديه ويطلب منه تخيل نفسه فيها ... وهكذا حتى يستطيع الطفل تخيل نفسه في كل المواقف التي تم تحديدها وترتيبها من قبل والتي تثير لديه المخاوف، والقلق بنجاح، مع الوضع في الاعتبار ضرورة الحفاظ على الاسترخاء في كل مراحل تخيل الفرد لتلك المواقف.

٤- مناقشة النتائج الكلية للبرنامج التدريبي:

يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي ككل على تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة إلى ثلاثة أسباب هي كما يلي:

أ- استخدام وحدة كاملة من الجلسات التمهيدية لتنمية العمليات النفسية غير اللفظية: أوضحت بعض الدراسات إلى معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من اضطراب في العمليات النفسية غير اللفظية؛ فقد أوضحت دراسة ليلتيرن (Lightburn, 2010) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من قصور في معالجة وتذكر المعلومات البصرية المكانية، مما يؤدي إلى عدم إدراك الإشارات غير اللفظية بدقة مثل تعابير الوجه، والإيماءات، ولغة الجسد، ونبرة الصوت، كما أوضحت دراسة فرنانديز-بريتو وآخرين (Fernández-Prieto et al., 2016) أن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يُعانون من صعوبة إدراك النغمة الصوتية (التغيير في التردد الصوتي)، وإدراك الاتجاه الصوتي.

لذلك فقد تم استخدام تدريبات لتنمية الانتباه البصري من خلال اللعب ببعض المثيرات البصرية المبهجة، وتحفيز الطفل على زيادة التركيز البصري على التفاصيل المطلوبة منه، وبعد نشاط ألعاب التصنيف من الألعاب الهامة التي تجذب الانتباه البصري للأطفال، فقد تم الاستماع لمادة مسجلة على الحاسوب ويُطلب من الأطفال المطابقة بين صاحب الصوت، وصورته، كما تم استخدام تدريبات لتنمية الإدراك البصري، وذلك لأن العديد من الدراسات توصلت إلى نتائج مؤداها قصور الإدراك البصري لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مثل دراسة مامارلا وآخرين (Mammarella et al., 2009)، ودراسة مامارلا، وبازجليا (Mammarella & Pazzaglia, 2010)، ودراسة كورنولدي وآخرين (Cornoldi et al., 2011)، ودراسة مامارلا وآخرين (Mammarella et al., 2015)، ودراسة وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦)، ودراسة كارديلو وآخرين (Cardillo et al., 2017)، فعلى الرغم من تميزهم في ملاحظة التفاصيل، ولكن لديهم صعوبة فصلها عن المجمل الموجود الذي ينظرون إليه، كما

يُعانون قصور في مقارنة الجوانب المختلفة للشيء (اتساع وطول وارتفاع، ولون، وما إلى ذلك)، كما يُعانون صعوبات في معالجة المعلومات المكانية، ولا يستطيعون إيجاد طريقتهم، كما أن إحساسهم الزمني مشوه، وينعكس هذا التشويه في سوء تقدير الوقت المنقضي خلال الأنشطة المشتركة وسوء تقدير الوقت أثناء اليوم.

وقد احتوى البرنامج التدريبي على العديد من تدريبات تنمية الإدراك البصري حيث تم التدريب على التمييز البصري بين المثيرات البصرية (الألوان- أوجه التشابه والاختلاف بين الصور)، والتدريب على التمييز البصري بين الألوان، والتدريب على التمييز البصري بين أشكال الأرقام الحسابية المتشابهة، والتدريب على التمييز البصري بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة، والتدريب على الإغلاق البصري من خلال نشاط إكمال الناقص سواء إكمال الناقص في الصورة أو إكمال الناقص داخل الجمل المعروضة، وليس هذا فقط بل تم التدرج في الصعوبة للوصول إلى التدريب على سرعة معالجة المعلومات المكانية من خلال نشاط أين القطعة؟ ولتتم منظومة التدريبات فقد تم التدريب على تنمية الذاكرة البصرية أيضاً، وذلك لأنهم يعانون من قصور في الذاكرة البصرية يرجع إلى صعوبة استدعاء المعلومات البصرية والمكانية وبالتالي، فلديهم صعوبة مع المهام التي تتطلب تعلم معلومات جديدة من خلال الربط مع المواد التي تم تعلمها من قبل، وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة مامارالا وبازجليا (Mammarella & Pazzaglia, 2010)، ودراسة مامارالا وآخرين (Mammarella et al., 2010)، ودراسة ناريموتو وآخرين (Narimoto et al., 2013)، ودراسة جاركيا وآخرين (Garcia et al., 2014)، ودراسة جاركيا وآخرين (Garcia et al., 2015)؛ لذلك تم استخدام تدريبات تنمية الذاكرة البصرية من خلال نشاط استرجاع الصور البصرية.

ب- استخدام العديد من الفنيات والاستراتيجيات في البرنامج التدريبي:

كما يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم ككل في الدراسة لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى اعتماده على العديد من الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي، فالتعزيز الإيجابي ساعد على زيادة السلوكيات المرغوبة، وزيادة إمكانية حدوثها في المستقبل نتيجة توقع حدوث مثير سار بعد الاستجابة، وقد استخدم الباحث أساليب التعزيز سواء الرمزية أو المادية في جميع جلسات البرنامج، وذلك لتحفيز الأطفال على الاستمرار في البرنامج ومداومة السلوك المرغوب، بينما ساعدت فنية النمذجة والمحاكاة على أداء السلوك المرغوب، من خلال قيام الباحث بأداء السلوك المرغوب فيه أمام الطفل، وتعد فنية النمذجة الذاتية أحد أساليب النمذجة التي يقوم فيها الطفل بنمذجة سلوكه هو من خلال أداء سلوك مرغوب فيه وتصويره بالفيديو أثناء ذلك، ثم مشاهد أداءه على جهاز العرض، ويحاول

تكرار نفس السلوك المرغوب مرة ثانية، وترجع أهمية الفنية إلى قيام الطفل بنمذجة سلوكه الذي سبق ونجح في أدائه فبالتالي ففرص نجاحه في أداء السلوك المرغوب مرتفع، أما فنية لعب الدور فهي أحد أساليب التعلم الاجتماعي ساعدت الأطفال على تنمية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما ساعدت على تنمية القدرة على التخيل، حيث يقوم الأطفال بأداء أدوار كما لو كانوا في مواقف الحياة الواقعية وتتضمن مشكلة حياتية، ويتفق الباحث في استخدام هذه الفنية مع دراسة أيمن الهادي محمود (٢٠١٦) التي أسفرت نتائجها عن تحسين بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجية لعب الأدوار، بينما ساعدت فنية حل المشكلات الطفل على قبول التصدي للمشكلة ما، حيث يقوم بربط المفاهيم والأفكار والمهارات السابقة، ويوظفها في وضع خطة تقوده إلى الحل الصحيح.

وساعدت فنية الممارسة على إعادة وتكرار السلوك حتى يظهر بصورة تلقائية بعد ذلك، فتعلم مهارات سلوكية جديدة يتطلب الكثير من الممارسة قبل القيام به بشكل جيد، وكلما تم التعرض والممارسة لمختلف المهارات، كلما أصبح الطفل أكثر كفاءة مع مرور الوقت، ويمكن قياس التقدم بواسطة الاحساس أن المهمة ليست صعبة جدًا كما كانت، فعندما يتعلق الأمر بتعلم المهارات الأساسية فلا يمكن تجاهل فوائد ممارسة التدريب، ويجب أن تكون جزءًا من الروتين اليومي للطفل؛ لذلك فقد تم استخدام الواجبات المنزلية في كل جلسة كأداة رئيسية للممارسة- وليس لتعلم مهارة جديدة، كما تم استخدام فنية التشكيل عندما يكون السلوك مركبًا يصعب الففز إلى تعليمه دفعة واحدة، فتم تقسيم السلوك المركب المراد التدريب عليه إلى خطوات صغيرة وتدعيم إنجاز الخطوات الصغيرة المؤدية إلى الهدف النهائي.

كما تعد فنية اللعب من أحد أساليب المستخدمة في العلاج النفسي التي تساعد على معرفة الطفل لمشاعره بطريقة لفظية أو غير لفظية، ويفترض أن اللعب يُخرج مشاعر الطفل بطريقة رمزية ويعلمه معرفة مشاعره ويسمح لها بالخروج بطريقة أكثر تأثيرًا، وأيضًا يُساعده على الدخول في بناء الثقة مع الآخرين، وبهذه الطريقة فالسلوك غير السوي يمكن أن يصبح طبيعيًا، ونظرًا لما يتعرض له الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من نقد الآخرين كنتيجة لطريقتهم في التفكير، والتصرف مما يؤدي بهم إلى إخفاء طريقة تفكيرهم أمام الآخرين خوفًا من السخرية منهم، فقد تم استخدام فنية العصف الذهني لتنمية القدرات العقلية والمعرفية لدى الطفل، وتعتمد على استدعاء الأفكار، وذلك من خلال التدريب على حل المشكلات مع مراعاة أن تقبل كل فكرة مهما بدت غريبة، وعدم مواجهة الفكرة بالنقد أو السخرية وإعطاء الفرصة لتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار ومتابعة الأفكار التي يطرحها الأطفال الآخرين.

ج- استخدام جلسات إرشادية للأمهات والمعلمين:

كما يُرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج ككل إلى استخدام جلسات إرشادية للأمهات والمعلمين لإشراكهم في البرنامج ونقل أثر التعلم في بيئة المنزل والمواقف الحرة في المدرسة، فنجاح أي برنامج تدريبي يعتمد على ثلاث مراحل، المرحلة الأولى هي مرحلة التأسيس، ثم مرحلة نقل أثر التعلم، ثم مرحلة المتابعة؛ لذلك شملت الجلسات الإرشادية مناقشة الأمهات والمعلمون حول المشكلات التي يواجهها الأطفال في المنزل والمدرسة وأساليب مواجهة هذه المشكلات، ومعلومات عن صعوبات التعلم غير اللفظية من حيث أعراضها، وخصائصها، والآثار السلبية لصعوبات التعلم غير اللفظية على الطفل متمثلة في صعوبات التواصل غير اللفظي، واضطراب اللغة البراجماتية، وانخفاض جودة الحياة، كما شملت التعريف بالبرنامج التدريبي المستخدم، وخطواته، وأثره المتوقع على الطفل، والدور الإيجابي للأمهات والمعلمين في نجاح البرنامج من خلال نقل أثر التعلم خارج مكان التدريب، وأخيرًا إرشادات وتوجيهات مهمة في التعامل مع أطفالهم.

- الخلاصة:

في ضوء ما سبق يمكن تفسير النتائج الإيجابية للدراسة (سواء تنمية التواصل غير اللفظي أو اللغة البراجماتية أو تحسين جودة الحياة) إلى تعرض أطفال المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي بما تضمنه من استخدام مجموعة من الفنيات مثل (التعزيز الإيجابي، والمحاكاة، والنمذجة، والنمذجة الذاتية، ولعب الدور، وحل المشكلات، والممارسة، والتشكيل، واللعب، والعصف الذهني، والتحصين المنهجي)، وما تضمنه من استخدام مجموعة من التدريبات مثل (تدريبات تنمية الانتباه البصري، وتدريبات تنمية الإدراك البصري، وتدريبات تنمية الذاكرة البصرية)، وأخيرًا ما تتضمنه البرنامج من استخدام عدة مستويات من الأنشطة والألعاب اللغوية المُتدرجة في الطول والتعقيد مثل (مشاهدة فيلم صامت، والصور المتتابعة، والعصا المتحركة، واللعب بالبالونات، ولعب الدور، وإعطاء توجيهات، ولعبة الكراسي، ولعبة صيادي السمك، واقتباس وتصور، ومحادثة عامة، والأداء المسرحي، والأسئلة المغلقة، والمنتشبهات، وبطاقات الصور والفعل، وإعادة سرد الأحداث الماضية، وألعاب التخمين، وألعاب الذاكرة، وإعادة رواية القصة، والكلمات الرئيسية، والحوار الذاتي، وتوقف- انظر- استماع، ونقل المسؤولية، وتهدة النفس)، كما أن الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين أسهمت في تغيير المناخ الأسرى والمدرسي، كما ساعدت على نقل أثر التعلم إلى البيت والمدرسة، كما أن استخدام الباحث للإجراءات السابقة يُبرر استمرار الأثر الإيجابي في فترة المتابعة، وتخلص أطفال المجموعة التجريبية من المشكلات والصعوبات التي كانوا يعانون منها.

ثالثاً: التوصيات التربوية للدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وما سبقها من إطار نظري ودراسات سابقة يُوصى الباحث بما يلي:

- تقديم البرامج الإرشادية والتدريبية للمعلمين من خلال قسم التربية الخاصة بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية لتعريفهم بصعوبات التعلم، والمؤشرات الدالة عليها، وفئاتها، وطريقة تحديدها وتشخيصها، وأساليب التعامل معها.
- تقديم برامج إرشاد أسري من خلال قسم التربية الخاصة بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، لتعريفهم بصعوبات التعلم، والمؤشرات الدالة عليها، وطريقة تحديدها وتشخيصها، وأساليب التعامل معها.
- تضمين الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدمج الكلي كباقي الإعاقات والاضطرابات الأخرى، حيث هناك تجاهل تام لهذه الفئة التي تمثل شريحة كبيرة من الأطفال داخل المدارس.
- ضرورة الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ عام، وصعوبات التعلم غير اللفظية بشكلٍ خاص من خلال زيادة وعي المجتمع بخصائصهم، وأساليب اكتشافهم، وأساليب التعامل معها.
- تقسيم المهام المعقدة إلى مهام فرعية، ومساعدة الطفل على استخدام التعليمات الذاتية اللفظية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال واحترام قدرات الطفل وعدم مقارنته بأخواته وأقرانه.
- استثارة وتدريب حواس الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية كمدخل لتعليمه وتحسين قدرته، ليكون أكثر وعياً بالمتغيرات من حوله.
- إعطاء الطفل الوقت الكافي وعدم استعجاله في أداء المهام المكلف بها، وتوفير وقت إضافي من أجل الانتقال من نشاط إلى الذي يليه.
- توفير وسائل تقويم بديلة عن الوسائل المكتوبة لأن المهام المكتوبة تمثل مشكلة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- استخدام لوحة مصورة أو جدول زمني لمساعدة الطفل على فهم بيئته.
- استخدام المعلم لمهارات التواصل غير اللفظية يساعد على بيئة تعلم فعالة، فمن خلال مراقبة الأطفال للمعلمين في الفصول يشعرون بحالة تأهب في الفصول الدراسية، ويشاركون في عملية التعلم، وبالتالي تعزيز مستوى الحفظ والفهم لديهم.
- استخدام مرآة كبيرة لتدريب الطفل على استخدام التعبيرات المختلفة للوجه.

- تدريب المعلمين على مواجهة المشكلات اللغوية، والسلوكية، والانفعالية، والاجتماعية، والأكاديمية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- دمج تعليمات البراجماتية في المحتوى المناهج الدراسية كأساس لتعلم اللغة في المدارس.
- زيادة وعي معلمي اللغات الأجنبية والعربية باللغة البراجماتية، وتدريبهم على برامج تدخل لزيادة كفاءة وفعالية مهارات اللغة البراجماتية لدى الأطفال.
- ضرورة استخدام طرق تدريس ملائمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم تتضمن تنمية مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية معًا.
- الاهتمام بوضع مقاييس مقننة في مهارات اللغة المختلفة (قراءة، كتابة، فهم قرائي، تعبير كتابي) في المرحلة الابتدائية؛ تساعد المعلمين على معرفه مستوى الأطفال، واكتشاف صعوبات التعلم لديهم.
- استخدام عبارات وألفاظ مفهومة وواضحة عند التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- استخدام الإشارات اللفظية للتفاوض على التغيير وإعداد الطفل مقدمًا لأي تغيير في الروتين اليومي (أي الرحلات الميدانية، وأيام عطلة... الخ).
- تفسير الأمور ببساطة شديدة وبشكل ملموس للطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال استخدام المفردات العادية المختصرة، والتراكيب النحوية البسيطة، لأنه قد يجد بعض الصعوبة مع الاستعارات.
- السماح للطفل باستخدام التعبيرات اللفظية وإعطائه تغذية راجعة لفظية في حالات التعلم.
- تشجيع الطفل على الاستقلال وتحمل المسؤولية في المهام المناسبة لمهارات النمو (مثل التوديع عندما يخرج للخارج)، وتدريبه على مهارات (مثل إتباع التوجيهات أو اللعب التفاعلي)، وتولى بعض المسؤوليات الصغيرة (مثل مساعدة بسيطة في أعمال المنزل).
- تفعيل دور الأنشطة اللاصفية لتعزيز جودة الحياة لدى الأطفال، لجعلهم قادرين على إقامة علاقات تتسم بالحب والمودة سواء بين الأطفال أنفسهم أو بين المعلمين.

رابعًا: بحوث مقترحة:

- فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية الانتباه والإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج سلوكي لتوظيف الانتباه الانتقائي وأثره في تنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الإدراك البصري وتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- استخدام استراتيجيات التذكر لتنمية الذاكرة البصرية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة العاملة وأثره على تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات البصرية لتنمية بعض المهارات الحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية الحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الحركي البصري وأثره على تحسين مهارات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج تدريبي لتنمية الضبط الحركي وأثره على تحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهام نظرية العقل وأثرها على تنمية اللغة البراجماتية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج قائم على الانتباه المشترك لتنمية التواصل غير اللفظي وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية برنامج قائم على المهارات الاجتماعية لخفض السلوك الانسحابي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وخفض بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية استراتيجية لعب الأدوار في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

- فعالية استراتيجية القصة الاجتماعية في تنمية الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية العلاج العقلاني السلوكي الانفعالي في تحسين جودة الحياة لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية بعض آليات علم النفس الإيجابي في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية حل المشكلات على أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في حل المسائل الرياضية اللفظية.
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- فعالية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة

- أحمد غنيمي مهناوي (٢٠١٥). دور التعليم للجميع في تحقيق جودة الحياة (دراسة نقدية). مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٦ (١٠٢)، ٤١١-٤٦٦.
- أحمد محمد الدبور، وأيمن رمضان زهران (٢٠١٣). فاعلية العلاج العقلاني السلوكي الانفعالي لتحسين جودة الحياة لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر، ٥، ٣٠٦-٣٤٦.
- أسامة فاروق سالم (٢٠١٤). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية - الأسباب - التشخيص - العلاج. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التواصل الاجتماعي لدى مريضات السرطان وأثره على جودة الحياة الأسرية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢ (٩٤)، ١٧٩-٢٣٥.
- أمل محمود محمود (٢٠١٤). العلاقة بين مهارات التواصل الاجتماعي وجودة الصداقة لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنوفية.
- أميرة عبدالمنعم محمود، محمود عبد الرحمن حموده، وعواطف إبراهيم شوكت، وسناء محمد سليمان (٢٠١٧). فعالية برنامج للنصف الأيمن من المخ لعلاج صعوبات التعلم غير اللفظية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية - مصر، ٥ (١٨)، ٦٤٧-٦٧٣.
- إيمان عباس الخفاف (٢٠١٤). التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي. عمان: الناشر مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- إيمان محمد مرسي (٢٠١٣). فعالية برنامج مقترح في الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أيمن الهادي محمود (٢٠١٦). فعالية استراتيجية لعب الأدوار في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (١)، ١٤٩-١٧١.

- بديع عبد العزيز القشاعلة (٢٠١٥). المرشد دليل معلم التربية الخاصة. غزة: مطبعة بيسان رهط.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). تعديل وبناء سلوك الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة (ط.٤). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ثناء عبد الودود عبد الحافظ (٢٠١٦). الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية. عمان: دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد جابر، وأسماء أحمد فؤاد، وأماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لذوي صعوبات التعلم وأثره على الوحدة النفسية بالمدرسة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية- مصر، ٢٢(٢)، ٣٤٩ - ٣٦٦.
- جاري فاندنبوس (٢٠١٥). القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية (ج.٢)، ترجمة: أيمن عامر وعبد الله عسكر ورشا عبد الفتاح وعبد المنعم شحاتة ورضوى إبراهيم وعزيزة السيد وصفوت إرنست وعلاء الدين كفاقي وعبد الستار إبراهيم وفكري العتر وعبد السلام الشيخ وهبة محمود أبو النيل. القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- جاسم محمد جنبد (٢٠١٦). موسوعة المتلازمات في الطب: المتلازمات الإعاقية. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- جانيت لرنر، وبيفريلي جونز (٢٠١٤). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة، ترجمة: سهي محمد هاشم الحسن. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جمال شفيق أحمد (٢٠١٦). دور الإخصائي النفسي في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- جمال مقال القاسم (٢٠١٥). أساسيات صعوبات التعلم (ط.٣). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- جمال محمد الخطيب (٢٠١٣). أسس التربية الخاصة. الدمام: مكتبة المتنبّي.
- جمال محمد الخطيب (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حازم رضوان آل اسماعيل (٢٠١١). التوحد واضطرابات التواصل. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حمدي أحمد أبو مساعد (٢٠١٠). تحسين نوعية الحياة للنساء المتسولات: دراسة ميدانية في مدينة أسيوط. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة المنيا، ٧٠(٢)، ٧٤٣-٨١١.

حميدة السيد على، ورشا محمد مبارك (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية، ٥٥، ٣٥١-٣٩٢.

زياد كامل اللالا، وشريفة عبد الله الزبيرى، وصائب كامل اللالا، وفوزية عبد الله الجلامه، ومأمون محمد جميل، ووائل محمد الشرمان، ووائل أمين العلى، ويحيى أحمد القبالي، ويوسف محمد العايد (٢٠١١). أساسيات التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سامي عبد القوي (٢٠١٠). علم النفس العصبي- الأسس وطرق التقييم (ط.٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سحر أحمد سليم (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وتحسين جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)، ٤٩-٨٦.

سعيد أحمد اليماني، وعادل محمد العدل، وزينب حمزة حسين (٢٠١٤). فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوي التوافق الدراسي لدي ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. مجلة التربية الخاصة، كلية التربية بالزقازيق، ٩، ٦٥-١.

سليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١٣). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

سناء محمد سليمان (٢٠١٤). سيكولوجية الاتصال الانساني ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب. السيد عبد القادر شريف (٢٠١٤). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

شذى عبد الباقي محمد، ومصطفى محمد عيسى (٢٠١١). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- طارق عبد المجيد أحمد (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عادل صلاح غنايم (٢٠١٦). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عادل محمد العدل (٢٠١٣). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد الرحمن درياش الزهراني (٢٠١٦). الوظائف التنفيذية كعوامل معرفية فارقة بين مجتري الأفكار الانتحارية ومحاولي الانتحار. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، ١(١٦٧)، ٤٢٧-٤٥٣.
- عبد الرحمن على بديوي، وناصر زيدان الشمري (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤ (١٦)، ٤٧-١.
- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الهادي عيسى حيمور (٢٠١٣). مدي معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية وأثر برنامج تدريبي في تنميتها. مجلة التربية الخاصة- كلية التربية الزقازيق، ٢، ١٢١-١٥٤.
- عبير عبد الحليم النجار (٢٠١٧). صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال. الدمام: مكتبة المتنبى.
- على محمد الصمادي، وصياح إبراهيم الشمالي (٢٠١٧). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فاطمة عبد الرحيم النوايسة (٢٠١٣). ذوو الاحتياجات الخاصة: التعريف بهم وإرشادهم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- فكري لطيف متولى (٢٠١٥). اضطرابات النطق وعيوب الكلام. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

فؤاد عيد الجوالده (٢٠١٣). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة التطورية والفكرية. مجلة دراسات العلوم التربوية- الأردن، ٤٠، ٣٨٨-٤٠٩.

فؤاد عيد الجوالده (٢٠١٥). قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار الإصدار العلمي للنشر والتوزيع.

فوزية عبد القادر الدعيكي (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة البحث العلمي في الآداب- كلية البنات، ١٣، ١٥١-١٧٩.

لبنى بلفيلالي (٢٠١٨). جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية - مركز جيل البحث العلمي - الجزائر، ٣٩، ٦٣-٧٤.

محمد أحمد سغان، ودعاء محمد خطاب (٢٠١٦). مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٦). الكتاب الإحصائي السنوي لجمهورية مصر العربية. القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). جودة الحياة المفهوم والأبعاد. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية عن جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية. كلية التربية، جامعة كفر الشيخ في الفترة من (١٣-١٤) أبريل.

محمد مصطفى الديب، ووليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(٢)، ١٢٣-١٨٢.

مسعد أبو الديار (٢٠١٢). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل. مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، وعبد الستار محفوظي (٢٠١٢). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها (ط.٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، ونادية طيبة، وعبد الستار محفوظي، وجون ايفرات (٢٠١٤). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة (ط.٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

- مصطفى نوري القمش (٢٠١٢). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مصطفى نوري القمش (٢٠١٣). **الإعاقات المتعددة (ط.٣)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمن المعاينة (٢٠١٤). **سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة (ط.٦)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مي محمد موسى (٢٠١٦). **اضطرابات القدرة التعليمية**. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.
- نازك أحمد التهامي، وإبراهيم جابر المصري، وإسماعيل محمود على، وياسمين إسلام على (٢٠١٨). **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها**. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- ناصر الدين إبراهيم أبو حماد (٢٠١٧). **أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة، ٢٥ (٢)، ١٦٦-١٥٠.
- نبيلة أمين أبو زيد (٢٠١١). **اضطرابات النطق والكلام: المفهوم - التشخيص - العلاج**. القاهرة: عالم الكتب.
- هدى عبد الواحد سلام (٢٠١٥). **صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال**. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- هند عصام العزازي (٢٠١٤). **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- وليد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦). **الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من التلاميذ بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة**. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مصر، ٣ (١٢)، ١-٣٠.
- يوسف جلال يوسف، ومحمد عبد السميع رزق، وإيناس محمد عبد الله (٢٠١٦). **فعالية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر، ١٦، ١١٩-١٦٢.

- Abbasi, A., Ghezalje, T. N., & Farahani, M. A. (2018). Effect of the self-management education program on the quality of life in people with chronic heart failure: a randomized controlled trial. *Electronic physician, 10*(7), 7028–7037.
- Abusamra, V., Côté, H., Joannette, Y., & Ferreres, A. (2009). Communication impairments in patients with right hemisphere damage. *Life Span and Disability, 12*(1), 67–82.
- Adams, C. & Lloyd, J. (2007). Effects of speech and language therapy intervention in mainstream school for children with pragmatic language impairments. *British Journal of Special Education, 34*, 226–233.
- Adams, C. (2003). Intervention for developmental pragmatic language impairments. *Aula Abierta, 82*, 79–95.
- Adams, C. (2008). Intervention for children with pragmatic language impairments. In Courtenay Norbury, J. Tomblin & Dorothy V. M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (pp.189–204). New York: Taylor & Francis e-Library.
- Adams, C. (2013). Pragmatic Language Impairment. In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2320–2325). New York: Springer Science & Business Media.
- Adams, C., Baxendale, J., Lloyd, J. & Aldred, C. (2005). Pragmatic language impairment: case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy, 21*, 227–250.
- Adams, C., Gail, J., Lockton, E., & Freed, J. (2011). Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC): adapting a research tool into a clinical assessment profile. *Speech and Language Therapy in Practice, 7–10*.
- Adams, C., Gaile, J., Lockton, E., & Freed, J. (2015). Integrating Language, Pragmatics, and Social Intervention in a Single-Subject

- Case Study of a Child With a Developmental Social Communication Disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 46(4), 294–311.
- 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*, 41,41–66.
- Adams, C., Lockton, E., & Collins, A. (2018). Metapragmatic Explication and Social Attribution in Social Communication Disorder and Developmental Language Disorder: A Comparative Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(3), 604–618.
- Adornetti, I. (2012). Why philosophical pragmatics needs clinical pragmatics. *Humana. Mente*, 23, 159–174.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 1–10.
- Akar, H. (2018). The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169–180.
- Akbari, M., & Hossaini, S. M. (2018). The Relationship between Spiritual Health with Quality of Life, Mental Health and Burnout: the Mediating Role of Emotional Regulation. *Iranian Journal of Psychiatry*, 13(1), 22– 31.
- Akram, M., Ilgan, A., Ozu-Cengiz, O., & Shah, A. A. (2017). Quality of School Work Life of Public School Teachers: Cases from Turkey and Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 244–269.
- Aksoy, Y., Çankaya, S., & Tasmektepligil, M. Y. (2017). The Effects of Participating in Recreational Activities on Quality of Life and Job

- Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1051-1058.
- Albone, K. R. (2017). Interpersonal Communication: Assessment of Exercises. *Assessment Update*, 29(5), 5-12.
- Albuquerque, C. P. (2012). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Quality of Life Questionnaire (QOL-Q). *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(5), 445-454.
- Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2014). Pragmatic rating of L2 refusal: Criteria of native and non-native English teachers. *TESL Canada Journal*, 30(7), 63-81.
- Al-Huwailah, A. (2017). Quality of Life and Emotional Intelligence in a Sample of Kuwait University Students. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 180-185.
- Al-Zboon, E., Ahmad, J. F., & Theeb, R. S. (2014). Quality of Life of Students with Disabilities Attending Jordanian Universities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 93-100.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Antshel, K. M., & Khan, F. M. (2008). Is there an increased familial prevalence of psychopathology in children with nonverbal learning disorders? *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 208-217.
- Aran, A. (2010). Quality of life in children with cerebral palsy. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of Disease Burdens and Quality of Life Measures* (pp. 2453-2468). New York: Springer.
- Aydogan, H. (2017). *Psychology of Language*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Badia, X., Vieta, A., & Gilabert, M. (2010). The Bone Metastases Quality of Life Questionnaire. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 195-207). New York: Springer.

- Bandla, S., Mandadi, G. D., & Bhogaraju, A. (2017). Specific learning disabilities and psychiatric comorbidities in school children in South India. *Indian journal of psychological medicine, 39*(1), 76.
- Banker, S., Pagliaccio, D., Thomas, L., Marsh, R., & Margolis, A. (2018). Salience Network Connectivity in Children With Nonverbal Learning Disability or Autism Spectrum Disorder. *Biological Psychiatry, 83*(9), S264.
- Bara, B. G. (2011). Cognitive pragmatics: The mental processes of communication. *Intercultural Pragmatics, 8*, 443–485.
- Barros García, M. J., & Bachelor, J. W. (2018). Pragmatic Instruction May Not Be Necessary among Heritage Speakers of Spanish: A Study on Requests. *Online Submission, 3*(1), 163–193.
- Barton, V. (2010). Psychosocial Adjustment, Emotion Understanding, and Emotion Regulation in Young Children with Nonverbal Learning Disabilities. *Unpublished Master thesis*. Mount Saint Vincent University.
- Bateman, D. F. & Cline, J. L. (2016). *A Teacher's Guide to Special Education*. ASCD: Virginia.
- Beltrán-Palanques, V. (2016). Assessing pragmatics: DCTs and retrospective verbal reports. *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era, 303–312*.
- Beltrán-Planques, V., & Querol-Julián, M. (2018). English language learners' spoken interaction: What a multimodal perspective reveals about pragmatic competence. *System, 1–11*.
- Bird, J., & Parente, R. (2014). Recognition of nonverbal communication of emotion after traumatic brain injury. *NeuroRehabilitation, 34*(1), 39–43.
- Bishop, D. (2013). Children's Communication Checklist (CCC-2). In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 614–618). New York: Springer Science+Business Media.

- Bishop, D. V. (2003). *The Children's Communication Checklist version 2 (CCC-2) Psychological Corporation*. London: Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. (2014). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum. In D. V. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology press.
- Bishop-Fitzpatrick, L., Mazefsky, C. A., & Eack, S. M. (2017). The combined impact of social support and perceived stress on quality of life in adults with autism spectrum disorder and without intellectual disability. *Autism, 22*(6) 703– 711.
- Blom, R. (2006). *The handbook of Gestalt play therapy: Practical guidelines for child therapists*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(2), 180–192.
- Bonner, M. J., Hardy, K. K., Willard, V. W., & Gururangan, S. (2009). Additional evidence of a nonverbal learning disability in survivors of pediatric brain tumors. *Children's Health Care, 38*(1), 49–63.
- Bosco, F. M., Parola, A., Sacco, K., Zettin, M., & Angeleri, R. (2017). Communicative-pragmatic disorders in traumatic brain injury: The role of theory of mind and executive functions. *Brain and language, 168*, 73–83.
- Bosco, F., Gabbatore, I., Angeleri, R., Zettin, M., & Parola, A. (2018). Do Executive Function and Theory of Mind Predict Pragmatic Abilities Following Traumatic Brain Injury? An Analysis of Sincere, Deceitful and Ironic Communicative Acts. *Journal of communication disorders*.

- Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2016). *Development and Learning of Young Children with Disabilities, International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. Springer International Publishing Switzerland.
- Bowling, A. (2007). Quality of Life Older Age .in A. walker & H. Mollenkopf (Eds.). *Quality of Life in Old Age International and Multidisciplinary Perspectives social indicators research series*. New York: Springer.
- Bozgeyikli, H. (2018). Psychological Needs as the Working–Life Quality Predictor of Special Education Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 289–295.
- Brenchley, C., & Costello, S. (2018). A model of assessment and intervention for Non–Verbal Learning Disability (NVLD) in the Australian education system: an educational and developmental psychologist perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1–20.
- Brey, E., & Shutts, K. (2018). Children use nonverbal cues from an adult to evaluate peers. *Journal of Cognition and Development*, 19(2), 121–136.
- Broitman, J., & Davis, J. M. (2013). Overview of NVLD. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp 9–27). New York: Springer Science & Business Media.
- Bromley, J., Crabtree, E., Mellor, C.& Delaney, M. (2012). Work with people With Autism. In Eric Emerson (Ed.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp339–358). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Bronsard, G., Lançon, C., Loundou, A., Auquier, P., Rufo, M., Tordjman, S., & Simeoni, M. C. (2013). Quality of life and mental disorders of adolescents living in French residential group homes. *Child welfare*, 92(3), 47–91.

- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(7), 678–687.
- Brown, C.T. (2018). Cognitive development curriculum increases verbal, nonverbal, and academic abilities. *Journal Altern Med Res 10*(2), 155–167.
- Brown, I., Hatton, C., & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and developmental disabilities, 51*(5), 316–332.
- Brown, R. I. (2017). Quality of Life—Challenges to Research, Practice and Policy. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 14*(1), 7–14.
- Bryant, J. B. (2009). Pragmatic development. In E. Bavin (Ed.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 338–354). New York: Cambridge University Press.
- Burger, N. (2004). *A Special Kind of Brain: Living With Nonverbal Learning Disability*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bush, A. (2012). Work with people who Behavior challenges Services In Eric Emerson (Ed.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp. 205–233). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Butt, M. N. (2011). Impact of non-verbal communication on students' learning outcomes. *Unpublished Ph.D. thesis*, Sarhad University of Science and Information Technology, Peshawar– Pakistan.
- Butt, M. N., & Shafiq, M. (2013). Significance of non-verbal communication in the teaching–learning process. *FWU Journal of Social Sciences, 7*(1), 27–32.

- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(1), 75–87.
- Cardillo, R., Mammarella, I. C., Garcia, R. B., & Cornoldi, C. (2017). Local and global processing in block design tasks in children with dyslexia or nonverbal learning disability. *Research in Developmental Disabilities, 64*, 96–107.
- Casey, J. E. (2012). A model to guide the conceptualization, assessment, and diagnosis of Nonverbal Learning Disorder. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(1), 35–57.
- Castillo, R. E. E. (2009). The role of pragmatics in second language teaching. *Unpublished Ph.D. thesis*, SIT Graduate Institute.
- Çetinkanat, A. C., & Kösterelioglu, M. A. (2016). Relationship between Quality of Work Life and Work Alienation: Research on Teachers. *Universal Journal of Educational Research, 4*(8), 1778–1786.
- Chao, P. (2018). Using Self-Determination of Senior College Students with Disabilities to Predict Their Quality of Life One Year after Graduation. *European Journal of Educational Research, 7*(1), 1–8.
- Chaudhry, N. A. & Arif, M. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies, 5*(4) 56–64.
- Chua, A., & Chia, N. (2014). Psycho-educational Diagnostic Evaluation and Profiling of Learning Disabilities. *Journal Of Humanities And Social Science, 19*(7), 63–72.
- Çiçek, G. (2018). Quality of Life and Physical Activity among University Students. *Universal Journal of Educational Research, 6*(6), 1141–1148.

- Ciftci, N., Aydin, M., & Aydin, R. (2018). Undergraduate Students' Satisfaction Levels on the Quality of Faculty Life. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 73,1-18.
- Clark, R. J. (2010). Lost in Space: Nonverbal Learning Disability. In Jennifer Niskala Appa, Robert F. Newby, & Laura Weiss Roberts (Eds.), *Pediatric Neuropsychology Case Studies: From the Exceptional to the Commonplace* (pp. 201-215). New York: Springer.
- Cocco, R. (2012). Book review Cognitive Pragmatics: The Mental Processes of Communication. *Humana. Mente*, 23, 175-181.
- Colegrove, V. M., & Havighurst, S. S. (2017). Review of Nonverbal Communication in Parent-Child Relationships: Assessment and Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 574-590.
- Coman, D. & Mian, N. (2019). Language Disorders. In Kent Wilson & Ellen Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 79-102). Boston: Humana Press.
- Coman, D. (2019). Autism Spectrum Disorders. In Kent Wilson & Ellen B. Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 149-169). Boston: Humana Press.
- Cook, N. E. & Forchelli, G. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Executive Dysfunction. In Kent Wilson & Ellen B. Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 133-148). Boston: Humana Press.
- Corbett, E. (2013). Nonverbal Learning Disabilities (NLD). In F. R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2041-2048). New York: Springer Science & Business Media.
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Speyer, R., & Pearce, W. (2014). Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure: A new observational measure of pragmatic language for

- children. *Research in developmental disabilities*, 35(7), 1588–1598.
- Cornoldi, C., Ficili P., Giofre, D., Mammarella, I., & Mirandola, C. (2011). Imaginative representations of two and three dimensional matrices in children with Nonverbal Learning Disabilities. *Imagination, Cognition and Personality*, 31(2) 53–62.
- Cornoldi, C., Mammarella, I. C. ,& Fine J. G. (2016). *Nonverbal Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National center for learning disabilities.
- Cottrell, A. L. (2011). Social competence in children and adolescents with nonverbal learning disabilities. *Unpublished Ph.D. thesis*. The University of Texas at Austin.
- Crollen, V., Vanderclausen, C., Allaire, F., Pollaris, A., & Noël, M. P. (2015). Spatial and numerical processing in children with non-verbal learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 61–72.
- Cummings, L. (2014). *Pragmatic Disorders, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*. New York: Springer Science& Business Media Dordrecht.
- Dagnan, D. & Lindsay W.R. (2012). People with intellectual disabilities and poor mental health. In Eric Emerson (Ed.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp313–338). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Daley, S., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma Consciousness Among Adolescents With Learning Disabilities: Considering Individual Experiences of Being Stereotyped. *Learning Disability Quarterly*, 41(4) 200–212.
- Darrow, A. A. (2016). Unspoken Words Understanding Nonverbal Learning Disabilities. *General Music Today*, 29(2) 35–38.

- Davies, C., Andrés-Roqueta, C., & Norbury, C. F. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with specific language impairment: A pragmatic tolerance account. *Journal of experimental child psychology, 144*, 98–113.
- Davis, J. M. & Broitman, J. (2011). *Nonverbal Learning Disabilities in Children Bridging the Gap Between Science and Practice*. New York: Springer Science & Business Media.
- Deda, N. (2013). The role of Pragmatics in English language teaching. Pragmatic competence. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(4), 63–70.
- Demirci, N., Demirci, P. T., & Demirci, E. (2017). The Effect of School-Based Exercise Practices of 9–11 Year Old Girls Students on Obesity and Health-Related Quality of Life. *Universal Journal of Educational Research, 5*(8), 1323–1331.
- Dhanalakshmi, D. (2015). Nonverbal learning disabilities. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 6*(1), 109–113
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic Language Skills of Children with Developmental Disabilities: A Descriptive and Relational Study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 55*, 109–122.
- Doggett, R. & Koegel, L. (2013). Positive Reinforcement. In F. R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2299–2300). New York: Springer Science & Business Media.
- Doty, N. (2019) Nonverbal Learning Disability. In Wilson H., Braaten E. (eds.) *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities. Current Clinical Psychiatry* (pp.103–117). Switzerland: Springer Nature.
- Douglas, J. M. (2017). So that's the way it is for me—always being left out. Acquired Pragmatic Language Impairment and Social Functioning following Traumatic Brain Injury. *Brain Impairment, 18* (3), 321–331.

- Drewes, A., & Schaefer, C. (2015). The Therapeutic Powers of Play. In Kevin O'Connor, Charles E. Schaefer, & Lisa D. Braverman, *Handbook of Play Therapy* (pp. 35–60). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Durkin, K., Fraser, J., & Conti-Ramsden, G. (2012). School-age prework experiences of young people with a history of specific language impairment. *Journal of Special Education, 45*, 242–255.
- Ebadi, S., & Pourzandi, M. (2015). The Effects of Explicit and Implicit Pragmatic Instruction on the Development of Compliments and Compliment Responses. *Journal on English Language Teaching, 5*(4), 13–26.
- Ekin, M. T. Y., & Damar, E. A. (2013). Pragmatic awareness of EFL teacher trainees and their reflections on pragmatic practices. *ELT Research Journal, 2*(4), 176–190.
- El Shazly, R. F. (2017). The role of pragmatics instruction in language learning in the context of English as a Foreign Language. *Unpublished Ph.D. thesis*, Cardiff Metropolitan University.
- El-Haddad, C., & Laouris, Y. (2011). The ability of children with mild learning disabilities to encode emotions through facial expressions. In *Toward Autonomous, Adaptive, and Context-Aware Multimodal Interfaces. Theoretical and Practical Issues* (pp. 387–402). Springer Berlin Heidelberg.
- Enns, L., Barrieau, L., Stack, D. M, Serbin, L., Ledingham, J., & Schwartzman, A. (2016). Verbal and nonverbal communication in at-risk mother-child dyads: Implications for relationship quality and developing positive social behaviours in middle-childhood. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(1), 1–19.

- Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle School Students' Perceptions of the Quality of School Life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175.
- Evans, S. (2010). The Quality in Later Life Questionnaire. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 227–246). New York: Springer.
- Evans-Smith, B. (2013). Promoting Social-Emotional Competency in Children with NVLD. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp 184–215) .New York: Springer Science & Business Media.
- Fagot, J., Boë, L. J., Berthomier, F., Claidière, N., Malassis, R., Meguerditchian, A., & Montant, M. (2019). The baboon: A model for the study of language evolution. *Journal of human evolution*, 126, 39–50.
- Fang, N. (2013). Increasing High School Students' Interest in STEM Education through Collaborative Brainstorming with Yo-Yos. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14 (4), 8–14.
- Farahian, M., Rezaee, M., & Gholami, A. (2012). Does direct instruction develop pragmatic competence? Teaching refusals to EFL learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 814–821.
- Farashaiyan, A., Tan, K. H., Muthusamy, P., & Sahragard, R. (2017). The Praxis of Interlanguage Pragmatics Instruction in an EFL Context. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(4), 89 – 111.
- Fayers, P., & Machin, D. (2007). *Quality of life: The assessment, Analysis and interpretation of patient-reported outcomes*. (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

- Feeney, R., Desha, L., Ziviani, J., & Nicholson, J. M. (2012). Health-related quality-of-life of children with speech and language difficulties: A review of the literature. *International Journal of Speech-Language Pathology, 14*, 59–72.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Gerich, J., & Goldberg, D. (2010). Quality of Life Measures in the Deaf. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of Disease Burdens and Quality of Life Measures* (pp. 3853–3870). New York: Springer.
- Fernández-Prieto, I., Caprile, C., Tinoco-González, D., Ristol-Orriols, B., López-Sala, A., Póo-Argüelles, P., & Navarra, J. (2016). Pitch perception deficits in nonverbal learning disability. *Research in Developmental Disabilities, 59*, 378–386.
- Fine, J. G. (2013). Overview of the Current Research on NVLD. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp 315–325). New York: Springer Science & Business Media.
- Fine, J. G., Musielak, K. A., & Semrud-Clikeman, M. (2014). Smaller splenium in children with nonverbal learning disability compared to controls, high-functioning autism and ADHD. *Child Neuropsychology, 20*(6), 641–661.
- Fontenot, J. L., Hayes, S. L., & Frilot, C. (2011). Language deficits and behavior problems in children placed in alternate education settings. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 38*, 36–40.
- Frank, C. K., Baron-Cohen, S., & Ganel, B. L. (2015). Sex differences in the neural basis of false-belief and pragmatic language comprehension. *NeuroImage, 105*, 300–311.
- Gabig, C. S. (2013). Modeling. In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1888–1889). New York: Springer Science & Business Media.

- Gallagher, J. & Scambler, S. (2012) Disability and Oral Health In Wichian Sittiprapaporn (Ed.) *Learning Disabilities* (pp. 343–364). Croatia: In Tech.
- Gallini, R. (2014). Theory of Mind and Visual Spatial Memory. *Unpublished Ph.D. thesis*. University of Connecticut.
- Galway, T. M., & Metsala, J. L. (2011). Social Cognition and Its Relation to Psychosocial Adjustment in Children With Nonverbal Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities, 44*(1), 33–49.
- Garcia, R. B., Mammarella, I. C., Pancera, A., Galera, C., & Cornoldi, C. (2015). Deficits in visual short-term memory binding in children at risk of non-verbal learning disabilities. *Research in developmental disabilities, 45*, 365–372.
- Garcia, R. B., Mammarella, I. C., Tripodi, D., & Cornoldi, C. (2014). Visuospatial working memory for locations, colours, and binding in typically developing children and in children with dyslexia and non-verbal learning disability. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(1), 17–33.
- Gates, L. L. (2009). Executive Function and False Recall in Nonverbal Learning Disability. *Unpublished Ph.D. thesis*. York University.
- Georgios, L., Ioannis, G., Olga, T., Dimitris, C., & Maria, K. (2017). The Effect of a Traditional Dance Program on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies, 6*(1), 96–103.
- Gerrard-Morris, A. E. (2007). Internalized socioemotional functioning of children and adolescents with nonverbal learning disability and Asperger's syndrome. *Unpublished Ph.D. thesis*. The University of Texas at Austin.
- Gibson, L. & Obiakor, F. (2014). Working with Learners with Communication Disorders in S.T.E.M. In Satasha L. Green (Ed.), *Improving the Outcomes for Students with Emotional/ Behavioral*

- Disorders in STEM* (pp.21–35). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Glass, K. L. (2003). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities. *Unpublished Ph.D. thesis*. The University of Texas at Austin.
- Goins, J. E. (2012). Age-related social, emotional, and behavioral differences in children and adolescents manifesting the symptom presentation of nonverbal learning disabilities. *Unpublished Ph.D. thesis*. The University of Iowa.
- Görker, I., Bozatli, L., Korkmazlar, Ü., Karadağ, M., Ceylan, C., Söğüt, C., & Turan, N. (2017). The Probable Prevalence and Sociodemographic Characteristics of Specific Learning Disorder in Primary School Children in Edirne. *Archives of Neuropsychiatry*, 54(4), 343.
- Grodzinsky, G. M. (2003). Subtypes of nonverbal learning disabilities: A neuropsychological analysis. In *Paper presentation at Nelson Butters West Coast Neuropsychology Conference*.
- Grodzinsky, G. M., Forbes, P. W., & Bernstein, J. H. (2010). A practice-based approach to group identification in nonverbal learning disorders. *Child Neuropsychology*, 16(5), 433–460.
- Guli, L. (2004). The Effects of Creative Drama-Based Intervention for children with Deficit in Social Perception. *PH.D. Thesis*. Faculty of the Graduate School, Texas at Austin University.
- Guvendir, E. (2011). The Role of Nonverbal Behavior of Teachers in Providing Students Corrective Feedback and Their Consequences. *Sino-US English Teaching- David Publishing Company*, 8(9), 577–591.
- Hagberg, B. S., Nydén, A., Cederlund, M., & Gillberg, C. (2013). Asperger syndrome and “non-verbal learning problems” in a longitudinal perspective: Neuropsychological and social adaptive outcome in early adult life. *Psychiatry research*, 210(2), 553–558.

- Hao, J., & Hood, S. (2019). Valuing science: The role of language and body language in a health science lecture. *Journal of Pragmatics*, 139, 200–215.
- Hart, R. (2010). Using video self – modeling to teach new skills to children with social interaction and communication. *Unpublished Ph.D. thesis*. The University of Birmingham.
- Harting, A. (2017). Using Facebook to Improve L2 German Students' Socio–Pragmatic Skills. *The EuroCALL Review*, 25(1), 26–35.
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., & Bulat, J. (2018). *Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low–and Middle–Income Countries*. RTI International.
- Heald, C. K. (2011). Social emotional differences of students who have a nonverbal learning disability or Dysphasia. *Unpublished Ph.D. thesis*. The University of Iowa.
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood–The importance of pragmatic language problems. *Research in developmental disabilities*, 35(5), 943–951.
- Hendriksen, J. G., Keulers, E. H., Feron, F. J., Wassenberg, R., Jolles, J., & Vles, J. S. (2007). Subtypes of learning disabilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(8), 517–524.
- Henly, L. E. (2017). Efficacy of Mindfulness and Nonverbal Learning Disabilities with a Single–Subject, Neuropsychologically Driven Paradigm. *Unpublished Ph.D. thesis*. The Chicago School of Professional Psychology.
- Herrarte, M. H. (2016). El lenguaje de las manos en la docencia universitaria. Análisis De Las Actitudes Proyectadas En El Alumnado. *Oralia*, 19, 85–109.

- Hobson, J.(2010). Communication. In Pat Talbot, Geoff Astbury & Tom Mason (Eds.), *Key Concepts in Learning Disabilities* (pp.49–53). London: SAGE Publications Ltd.
- Hogan, A., Shipley, M., Strazdins, L., Purcell, A., & Baker, E. (2011). Communication and behavioral disorders among children with hearing loss increases risk of mental health disorders. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 35*, 377–383.
- Hord, C., Marita, S., Walsh, J. B., Tomaro, T. M., Gordon, K., & Saldanha, R. L. (2016). Teacher and Student Use of Gesture and Access to Secondary Mathematics for Students with Learning Disabilities: An Exploratory Study. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(2), 189–206.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer Science& Business Media.
- Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal learning disabilities. *Brain and Cognition, 56*(1), 77–88.
- International Classification of Diseases(2018). *Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*, Eleven Revision. World Health Organization.
- İzci, F., Sarsanov, D., Erdogan, Z. İ., İlgün, A. S., Çelebi, E., Alço, G., & Pilavcı, K. N. (2018). Impact of Personality Traits, Anxiety, Depression and Hopelessness Levels on Quality of Life in the Patients with Breast Cancer. *Journal of Breast Health, 14*(2), 105–111.
- Jacob, U. S., Olisaemeka, A. N., & Edozie, I. S. (2015). Developmental and Communication Disorders in Children with Intellectual Disability: The Place Early Intervention for Effective Inclusion. *Journal of Education and Practice, 6*(36), 42–46.

- Jernigan, J. (2012). Output and English as a Second Language Pragmatic Development: The Effectiveness of Output-Focused Video-Based Instruction. *English Language Teaching, 5*(4), 2-14.
- Judd, S. J. (2012). *Learning Disabilities: Sourcebook*. New York: Omnigraphics, Inc.
- Karatas, I., & Baki, A. (2017). The effect of learning environments based on problem solving on students' achievements of problem solving. *International Electronic Journal of Elementary Education, 5*(3), 249-268.
- Kaushal, S. (2014). Contribution of Non Verbal Language in Communication: A Study of Non-Verbal Communication. *Asian Journal of Advanced Basic Sciences, 2*(1), 15-21.
- Ke, P. (2019). *Contrastive Linguistics*. Springer, Singapore.
- Keck, C. S., Creaghead, N. A., Turkstra, L. S., Vaughn, L. M., & Kelchner, L. N. (2017). Pragmatic skills after childhood traumatic brain injury: Parents' perspectives. *Journal of communication disorders, 69*, 106-118.
- Keller, W. D., Tillery, K. L. & Mcfadden, S. L. (2006). Auditory Processing Disorder in Children Diagnosed With Nonverbal Learning Disability. *American Journal of Audiology, 15*, 108-113.
- Keong, A. C. C. (2013). Establishing a psycho-educational profile of a boy with nonverbal learning disorder: a single-subject case study. *Academic Research International, 4*(6), 177-197.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(2), 204-214.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2016). Narrative competence in children with pragmatic language impairment: a longitudinal study. *International journal of language & communication disorders, 51*(2), 162-173.

- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2011). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 33(2), 281.
- Ketelaars, M., Hermans S., Cuperus, J., Jansonius, K. & Verhoeven, L. (2011). Semantic Abilities in Children With Pragmatic Language Impairment: The Case of Picture Naming Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 87–98.
- Kitratporn, P., & Puncreobutr, V. (2016). Quality of Work Life and Organizational Climate of Schools Located along the Thai–Cambodian Borders. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 134–138.
- Knell, S. M. (2015). Cognitive–Behavioral Play Therapy. In Kevin O’Connor, Charles E. Schaefer, & Lisa D. Braverman (Eds.), *Handbook of Play Therapy* (pp. 119–133). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kouhbanani, S. & Maleki, N. (2013). Comparative motor skills Achievement in students with and without Nonverbal Learning disabilities. *Journal of Applied Science Reports*, 1(1), 1–5.
- Ku, J. H. & Oh, S.(2010). Comparison of Three Quality of Life Questionnaires in Urinary Incontinence. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 130–144). New York: Springer.
- Lamb, I. (2012) Cognitive Assessment. In Eric Emerson (Ed.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp63–81). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Lambert, D. C., & Dryer, R. (2018). Quality of Life of Higher Education Students with Learning Disability Studying Online. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 393–407.

- Landa, R. (2013). Pragmatic Rating Scale. In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2327–2331). New York: Springer Science & Business Media.
- Lapadatu, I., & Morris, R. (2017). The relationship between stroke survivors' perceived identity and mood, self-esteem and quality of life. *Neuropsychological rehabilitation*, 199–213.
- Latha, V. G., & Rajan, P. (2012). Non-native student's communication is affected due to the lack of pragmatic competence. *English Language Teaching*, 5(2), 50– 57.
- Law, J., Rush, R., & McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 28–40.
- Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 567-579.
- Leplege, A., & Schemann, J. F. (2010). Quality of Life Measures for the Visually Impaired: Sub-Saharan Africa. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of Disease Burdens and Quality of Life Measures* (pp. 3905–3915). New York: Springer.
- Lewis, K., O'Connor, C., Harding, C. & Lewis N. (2010). Psychological Therapies. In Pat Talbot, Geoff Astbury & Tom Mason (Eds.), *Key Concepts in Learning Disabilities* (pp.204–209). London: SAGE Publications Ltd.
- Lightburn, J. M. (2010). Socioemotional development and nonverbal learning disabilities: a theoretical intersection of neurobiology and self- psychology: a project based upon an independent investigation. *Unpublished Master thesis*. Smith College School for Social Work, Northampton.

- Lindsay, G., Dockrell, J., & Palikara, O. (2010). Self-esteem of adolescents with specific language impairment as they move from compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*, 561–571.
- Lipton, M. E. (2013). The Physician's Role in Treating NVLD. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp. 97–115). New York: Springer Science & Business Media.
- Liu, Y. F. C. (2016). Cultural Collision: The Interference of First Language Cultural Identity on Pragmatic Competence of the Target Language. *GiST Education and Learning Research Journal, (13)*, 131–147.
- Lorié, Á., Reineró, D. A., Phillips, M., Zhang, L., & Riess, H. (2017). Culture and nonverbal expressions of empathy in clinical settings: A systematic review. *Patient education and counseling, 100(3)*, 411–424.
- Lyon, G., Fletcher, J., & Barnes, M. (2014). Learning Disabilities. In E. J. Mash, & R. A. Barkley, (Eds.). *Child psychopathology* (pp.520–586). New York: Guilford Publications.
- Maheshwari, A. (2011). Creativity and Level of Aspiration of Learning-Disabled and Non-Disabled Children. *International Journal of Education & Allied Sciences, 3(2)*, 119–126.
- Mamen, M. (2007). *Understanding Nonverbal Learning Disabilities, A Common-Sense Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mammarella, I. C. & Cornoldi, C. (2014). An analysis of the criteria used to diagnose children with Nonverbal Learning Disability (NLD). *Child Neuropsychology, 20(3)*, 255–280.
- Mammarella, I. C., & Pazzaglia, F. (2010). Visual perception and memory impairments in children at risk of nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology, 16(6)*, 564–576.

- Mammarella, I. C., Bomba, M., Caviola, S., Broggi, F., Neri, F., Lucangeli, D., & Nacinovich, R. (2013). Mathematical difficulties in nonverbal learning disability or co-morbid dyscalculia and dyslexia. *Developmental neuropsychology, 38*(6), 418–432.
- Mammarella, I. C., Cardillo, R., & Zocante, L. (2019). Differences in visuospatial processing in individuals with nonverbal learning disability or autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychology, 33*(1), 123–134.
- Mammarella, I. C., Giofrè, D., Ferrara, R., & Cornoldi, C. (2013). Intuitive geometry and visuospatial working memory in children showing symptoms of nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology, 19*(3), 235–249.
- Mammarella, I. C., Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2010). Spatial working memory and arithmetic deficits in children with nonverbal learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 43*(5), 455–468.
- Mammarella, I. C., Meneghetti, C., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (2015). Memory and comprehension deficits in spatial descriptions of children with non-verbal and reading disabilities. *Frontiers in psychology, 5*, 15–34.
- Mammarella, I. C., Meneghetti, C., Pazzaglia, F., Gitti, F., Gomez, C., & Cornoldi, C. (2009). Representation of survey and route spatial descriptions in children with nonverbal (visuospatial) learning disabilities. *Brain and cognition, 71*(2), 173–179.
- Mammarella, I., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of learning disabilities, 49*(2) 130–139.
- Manwaring, J., & Wilfley, D. (2010). The impact of weight on quality of life questionnaire. In V. R. Preedy & R. R. Watson (Eds.),

- Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 209–225). New York: Springer.
- Margolis, A. E., Davis, K. S., Pao, L. S., Lewis, A., Yang, X., Tau, G., & Marsh, R. (2017). Verbal–spatial IQ discrepancies impact brain activation associated with the resolution of cognitive conflict in children and adolescents. *Developmental Science*, 1–10.
- Margolis, A. E., Pagliaccio, D., Thomas, L., Banker, S., & Marsh, R. (2019). Salience network connectivity and social processing in children with nonverbal learning disability or autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, 33(1), 135– 143.
- Marshall, M.(2013). The Role of the Educational Therapist: Academic Interventions for Reading and Writing In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp. 147–172). New York: Springer Science & Business Media.
- Martin, I., & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and language*, 85(3), 451–466.
- Martin, M. (2007). *Helping Children with Nonverbal Learning Disabilities to Flourish A Guide for Parents and Professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mast, M. S., & Cousin, G. (2013). The role of nonverbal communication in medical interactions: empirical results, theoretical bases, and methodological issues. *The Oxford Handbook of Health Communication, Behavior Change, and Treatment Adherence* (pp 38–53), Oxford: Oxford University Press.
- Matsumoto, D. E. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University Press.
- Matthaei, D. (2013). The Educational Therapist and Mathematics. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children:*

- Professional collaborations for positive outcomes* (pp. 173–184). New York: Springer Science & Business Media.
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development, 14*(3), 186–223.
- McCann, M. V., Pongonis, S. J., Golomb, M. R., Edwards-Brown, M., Christensen, C. K., & Sokol, D. K. (2008). Like father, like son: periventricular nodular heterotopia and nonverbal learning disorder. *Journal of child neurology, 23*(8), 950–953.
- McClure, J. (2013). College Counseling with the NVLD Student. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp. 217–245). New York: Springer Science & Business Media.
- McFelea, J. T., & Raver, S. (2012). Quality of Life of Families with Children Who Have Severe Developmental Disabilities: A Comparison Based on Child Residence. *Physical Disabilities: Education and Related Services, 31*(2), 3–17.
- McGrath, C., & Rogers, S. N. (2010). Overview of instruments used to assess quality of life in dentistry. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 145–159). New York: Springer.
- Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. E. (2017). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child neuropsychology, 23*(5), 609–629.
- Micco, J., Edmunds, J., Baron, S., Hoover, C., & Park, J. (2019). Anxiety Disorders. In Kent Wilson & Ellen B. Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 195–206). Boston: Humana Press.

- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 856–869.
- Mohammad–Bagheri, M. (2015). The Status of Pragmatics among Iranian EFL Learners. *English Language Teaching, 8*(4), 67–79.
- Molenaar–Klumper, M. (2002). *Non–verbal learning disabilities: Characteristics, diagnosis and treatment within an educational setting*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Morrow, A. M., Hayen, A., Quine, S., Scheinberg, A., & Craig, J. C. (2010). A comparison of doctors', parents' and children's reports of health states and health-related quality of life in children with chronic conditions. *Child: care, health and development, 38*(2), 186–195.
- Mouzakitis, G. (2012). Language Disabilities: Myths and Misconceptions vs. Reality. In Wichian Sittiprapaporn (Ed.), *Learning Disabilities* (pp. 343–364). Croatia: In Tech.
- Narimoto, T., Matsuura, N., Takezawa, T., Mitsuhashi, Y., & Hiratani, M. (2013). Spatial Short–Term Memory in Children With Nonverbal Learning Disabilities: Impairment in Encoding Spatial Configuration. *The Journal of genetic psychology, 174*(1), 73–87.
- Nelson, C., Paul, K., Johnston, S. S., & Kidder, J. E. (2017). Use of a creative dance intervention package to increase social engagement and play complexity of young children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52*(2), 170– 185.
- Nydén, A., Niklasson, L., Ståhlberg, O., Anckarsäter, H., Dahlgren–Sandberg, A., Wentz, E., & Råstam, M. (2010). Adults with Asperger syndrome with and without a cognitive profile associated with “non–verbal learning disability.” A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 612–618.

- O'Donnell E. & Colvin, M. (2019) Disorders of Written Expression. In Kent Wilson & Ellen B. Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 59–87). Boston: Humana Press.
- O'Neal, C. C. (2006). Social and Self Perception in Children with Nonverbal Learning Disabilities (NVLD). *Unpublished Ph.D. thesis*. University of Texas Libraries.
- Oates, J. & Grayson ,A. (2004). *Cognitive and language development in children*. New York: Blackwell publishing.
- Obi, S. (2014). Working with Learners with Communication Disorders in S.T.E.M. In Satasha L. Green (Ed.), *S.T.E.M. Education Strategies for Teaching Learners with Special Needs* (pp. 21–35). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the Child with Learning Disabilities. In S. Goldstein and R. B. Brooks (eds.), *Handbook of Resilience in Children*, (pp. 329–349). New York: Springer Science & Business Media.
- Oliveira, O., Ribeiro, C., Simões, C., & Pereira, P. (2018). Quality of life of children and adolescents with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 36(1), 42–56.
- Ozkan, Y. (2018). Child's quality of life and mother's burden in spastic cerebral palsy: a topographical classification perspective. *Journal of International Medical Research*, 1–7.
- Ozturk, T., & Guven, B. (2016). Evaluating Students' Beliefs in Problem Solving Process: A Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(3),411–429.
- Parola, A., Gabbatore, I., Bosco, F., Bara, B., Cossa, F., Gindri, P., & Sacco, K. (2016). Assessment of pragmatic impairment in right hemisphere damage. *Journal of Neurolinguistics*, 39, 10–25.

- Paul, D. R. (2013). Pragmatics. In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2331–2333). New York: Springer Science+Business Media.
- Paunescu, M., Grigore, V., Mitache, G., Predoiu, A., & Predoiu, R. (2018). Quantitative and Qualitative in Measuring Quality of Life in Sports. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 95– 108.
- Peake, B. G. (2013). The convergence of Asperger's syndrome and Nonverbal learning disability in the context of inclusive education. *Unpublished Ph.D. thesis*. the faculty of Humanities, University of Witwatersrand.
- Peterson, R. T., & Leonhardt, J. M. (2015). The complementary effects of empathy and nonverbal communication training on persuasion capabilities. *Administrative Issues Journal*, 5(1), 77–88.
- Petti, V., Voelker, S., Shore, D., & Hayman–Abello, S. (2003). Perception of Nonverbal Emotion Cues by Children With Nonverbal Learning Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15 (1), 23–36.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.
- Plourde, J. M., Purdy, S. C., Moore, C., Friary, P., Brown, R., & McCann, C. M. (2019). Gavel Club for people with aphasia: communication confidence and quality of communication life. *Aphasiology*, 33(1), 73–93.
- Podestà, B., Briatore, E., Boghi, A., Marengo, D., & Calzolari, S. (2011). Transient nonverbal learning disorder in a child suffering from Familial Hemiplegic Migraine. *Cephalalgia*, 31(14), 1497–1502.
- Polat, E., Adiguzel, T., & Akgun, O. E. (2012). Adaptive Web-Assisted Learning System for Students with Specific Learning Disabilities: A

- Needs Analysis Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3243–3258.
- Prelock, P. (2013). Learning Disability. In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1714–1721). New York: Springer Science & Business Media.
- Pritchard, A. (2013). *Ways of learning: Learning theories and Learning styles in the classroom*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Puccinelli, N. M. (2008). Nonverbal communicative competence. In Gert Rickheit, & Hans Strohner (Eds.), *Handbook of Communication Competence* (pp. 257–275). Berlin: Walter de Gruyter.
- Qi, X., & Lai, C. (2017). The effects of deductive instruction and inductive instruction on learners' development of pragmatic competence in the teaching of Chinese as a second language. *System*, 70, 26–37.
- Quartino, A. (2011). Early medical caretaking and follow-up. In Jean-Adolphe Rondal, Juan Perera, Donna Spiker (Eds.). *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome: The Early Years* (pp. 118 – 127). New York: Cambridge University Press.
- Rabadi, A., Minwer, W., & Salem, R. K. (2018). The Level of High-Order Thinking and Its Relation to Quality of Life among Students at Ajloun University College. *International Education Studies*, 11(6), 8–21.
- Radovanovic, I., Bogavac, D., Cvetanovic, Z., & Kovacevic, J. (2017). Quality of Life—Lifelong Education Platform. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 188–195.
- Rafieyan, V. (2016). Relationship between acculturation attitude and effectiveness of pragmatic instruction. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(3), 1–7.
- Rafieyan, V., Majid, N. B. A., & Eng, L. S. (2013). Relationship between attitude toward target language culture instruction and

- pragmatic comprehension development. *English Language Teaching*, 6(8), 125–132.
- Rafieyan, V., Sharafi-Nejad, M., Khavari, Z., Damavand, A., & Eng, L. S. (2014). Relationship between Cultural Distance and Pragmatic Comprehension. *English Language Teaching*, 7(2), 103–109.
- Remland, M. S. (2017). Nonverbal Communication in Organizations. *The International Encyclopedia of Organizational Communication*, 1–6.
- Rey, L., Extremera, N., Durán, A., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Subjective Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: The Role of Emotional Competence on Their Subjective Well-Being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 146–156.
- Ringdal, K., Ringdal, G. I., Olsen, H. K., Mamen, A., & Fredriksen, P. M. (2018). Quality of life in primary school children: The Health Oriented Pedagogical Project (HOPP). *Scandinavian journal of public health*, 46(21), 68–73.
- Rissman, B. (2011). Nonverbal Learning Disability explained: the link to shunted hydrocephalus. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 209–215.
- Roberts, J., & Whiting-MacKinnon, C. (2012). Children with epilepsy: a review of the international literature using a quality of life lens. *British Journal of Special Education*, 39(4), 194–200.
- Rosenblum, S., Piran, M., Meyer, S., & Sachs, D. (2018). Normative or Heavy Clouds? Early Indicators of Nonverbal Learning Disability Based on Mothers' Reports. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(2), 1–12.
- Rourke, B. P. (2005). Neuropsychology of learning disabilities: Past and future. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 111–114.
- Rourke, B. P., & Tsatsanis, K. D. (2000). Nonverbal learning disabilities and Asperger syndrome. *Asperger syndrome*, 231–253.

- Rourke, B. P., Ahmad, S. A., Collins, D. W., Hayman–Abello, S. E., & Warriner, E. M. (2002). Child clinical/pediatric neuropsychology: Some recent advances. *Annual Review of Psychology, 53*, 309–339.
- Rowley, D., Rogish, M., Alexander, T., & Riggs, K. (2017). Cognitive correlates of pragmatic language comprehension in adult traumatic brain injury: A systematic review and meta–analyses. *Brain injury, 1*–11.
- Sakız, H., Sart, Z. H., Börkan, B., Korkmaz, B., & Babür, N. (2015). Quality of Life of Children with Learning Disabilities: A Comparison of Self Reports and Proxy Reports. *Learning Disabilities Research & Practice, 30*(3), 114–126.
- Samfira, M., & Fărăgău–Dragoș, M. (2014). Role of nonverbal behaviour in didactic communication. *Research Journal of Agricultural Science, 46*(2), 191–196.
- Sati, L., & Vig, D. (2017). Learning disability: Needs space in policies. *Indian Journal of Health & Wellbeing, 8*(1), 35–37.
- Save–Pédebos, J., Pinabiaux, C., Dorfmueller, G., Sorbets, S. F., Delalande, O., Jambaqué, I., & Bulteau, C. (2016). The development of pragmatic skills in children after hemispherotomy: contribution from left and right hemispheres. *Epilepsy & Behavior, 55*, 139–145.
- Sayed, S. I., Elmiyeh, B., Rhys–Evans, P., Syrigos, K. N., Nutting, C. M., Harrington, K. J., & Kazi, R. (2009). Quality of life and outcomes research in head and neck cancer: a review of the state of the discipline and likely future directions. *Cancer Treatment Reviews, 35*(5), 397–402.
- Scaliatine, C. (2009). Perspective–Taking In Adolescents With Asperger Syndrome And Nonverbal Learning Disorder. *Unpublished Master thesis*. Eastern Illinois University.

- Schaefer, C. E., & Cangelosi, D. (2016). *Essential Play Therapy Techniques: Time-tested Approaches*. New York: Guilford Publications.
- Schatz, R. (2013). The Role of the Occupational Therapist. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp. 29–51). New York: Springer Science & Business Media.
- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 3–13.
- Scott, S. (2016). Social Functioning in Nonverbal Learning Disorder and High Functioning Autism: A Pilot Study. *Unpublished Ph.D. thesis*. Windsor University, Canada.
- Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 58*, 163–180.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social Competence in Children with Nonverbal Learning Disabilities. In *Social Competence in Children* (pp. 91–106). New York: Springer Science & Business Media, LLC.
- Semrud-Clikeman, M., & Ellison, P. A. (2009). *Child neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders*. New York: Springer Science & Business Media.
- Semrud-Clikeman, M., & Fine, J. (2011). Presence of cysts on magnetic resonance images (MRIs) in children with Asperger disorder and nonverbal learning disabilities. *Journal of child neurology, 26*(4), 471–475.
- Semrud-Clikeman, M., & Trauner, D. A. (2018). Nonverbal Learning Disabilities and Associated Disorders. In Kenneth Swaiman, Stephen Ashwal, Donna Ferriero, Nina Schor, Richard Finkel,

- Andrea Gropman, Phillip Pearl, Michael Shevell (Eds.), *Swaiman's Pediatric Neurology (Sixth Edition)* (pp. 437–441). Elsevier.
- Semrud–Clikeman, M., Fine, J. G., & Bledsoe, J. (2014). Comparison among children with children with autism spectrum disorder, nonverbal learning disorder and typically developing children on measures of executive functioning. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(2), 331–342.
- Semrud–Clikeman, M., Fine, J. & Bledsoe, J. (2015). Social functioning using direct and indirect measures with children with High Functioning Autism, nonverbal learning disability, and typically developing children. *Child Neuropsychology, 25*, 1–18.
- Semrud–Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Christopher, G. (2010). Neuropsychological differences among children with Asperger syndrome, nonverbal learning disabilities, attention deficit disorder, and controls. *Developmental neuropsychology, 35*(5), 582–600.
- Semrud–Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Minne, E. P. (2010). Direct and indirect measures of social perception, behavior, and emotional functioning in children with Asperger's disorder, nonverbal learning disability, or ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(4), 509–519.
- Sharif, M., Yarmohammadi, L., Sadighi, F., & Bagheri, M. S. (2017). Teaching Pragmatics in the EFL Classroom: Challenges, Lacunas, and Suggestions. *Advanced Education, 4*(8), 49–53.
- Shilc, M., Shmidt, M., & Koshir, S. (2017). Pragmatic Abilities of Pupils with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 18*(1–2), 55–73.
- Shirkhani, S. (2014). Technology–Enhanced Teaching of Pragmatic Competence. *Journal on English Language Teaching, 4*(3), 1–7.

- Shokouhi, S., & Rezaei, A. (2015). The Importance of teaching pragmatics in the classrooms (Focus on complimenting). *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 101–107.
- Siddiqui, A. (2018). The principle features of English Pragmatics in applied linguistics. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 77–80.
- Smith, A. & Clikeman M. (2012). Are Fine–Motor Impairments a Defining Feature of Nonverbal Learning Disabilities in Children? *Journal of Child Neuropsychology*, 3, 52–59.
- Snow, P. C. & Powell, M. B. (2011). Oral language competence in incarcerated young offenders: Links with offending severity. *International Journal of Speech–Language Pathology*, 13, 480–489.
- Soler, E. A., & Pitarch, J. G. (2010). The effect of instruction on learners' pragmatic awareness: A focus on refusals. *International Journal of English Studies*, 10(1), 65–80.
- Spreen, O. (2011). Nonverbal learning disabilities: A critical review. *Child Neuropsychology*, 17(5), 418–443.
- Stamatis, P. J. (2012). The introduction of non–verbal communication in Greek education: a literature reviews. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1463–1476.
- Stein, J. A. & Krishnan, K. (2018). Nonverbal Learning Disabilities and Executive Function The Challenges of Effective Assessment and Teaching . In Lynn Meltzer (Ed.). *Executive function in education: From theory to practice* (pp.106–132). New York: Guilford Press.
- Stemmer, B. (2008). Neuropragmatics. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller, & S.Howard (Eds.), *The handbook of clinical linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.
- Stevenson, J. L., Lindley, C. E., & Murlo, N. (2017). Retrospectively Assessed Early Motor and Current Pragmatic Language Skills in

- Autistic and Neurotypical Children. *Perceptual and Motor Skills*, 124(4) 777–794.
- Stothers, M. E. & Cardy, J. O. (2012). Oral language impairments in developmental disorders characterized by language strengths: A comparison of Asperger syndrome and nonverbal learning disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 519–534.
- Stothers, M. E. (2018). Breadth over depth in the semantic representations of adults with nonverbal learning disabilities. *Language and Cognition*, 10(1), 56–82.
- Sturmey, P. & Hamelin, J. P. (2014). Psychological Treatments. In Elias Tsakanikos & Jane McCarthy (Eds.) *Handbook of Psychopathology in Intellectual Disability: Research, Practice, and Policy* (pp. 325–357). New York: Springer Science & Business Media.
- Sung, M., & Park, J. (2012). The Effects of a Family Support Program Including Respite Care on Parenting Stress and Family Quality of Life Perceived by Primary Caregivers of Children with Disabilities in Korea. *International Journal of Special Education*, 27(3), 188–198.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50.
- Taha, M. M., & El Nagar, H. Z. (2018). Constructing and Norming Diagnostic Battery Tests of Verbal and Non-Verbal Learning Disabilities for Students in Arabic Schools. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 65–84.
- Takkaç Tulgar, A., Yağiz, O., & Han, T. (2017). An Evaluation of Pragmatic competence and its teaching from perspectives of faculty members and Students at third level. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 20(38), 589–604.

- Tanguay, P. (2003). *Nonverbal learning disabilities at school: Educating students with NLD, Asperger syndrome and related conditions* (3th ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tanguay, P. B. (2001). *Nonverbal Learning Disabilities at Home, A Parent's Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taylor, A. E. (2014). *Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood: Bridging the Gap Between Research and Practice*. New York: Springer Science & Business Media.
- Thackery, E. & Harris, M. (2003). *Thinking it through linking language skills, Thinking skills and drama*. London: David Fulton Publishers.
- Thagard, E., Hilsmier, A. S., & Easterbrooks, S. R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: Correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf, 155*, 526-534.
- Timpe-Laughlin, V. (2016). Learning and Development of Second and Foreign Language Pragmatics as a Higher-Order Language Skill: A Brief Overview of Relevant Theories. *ETS Research Report Series, 2*, 1-8.
- Tong, X., Tong, X., & King Yiu, F. (2018). Beyond Auditory Sensory Processing Deficits: Lexical Tone Perception Deficits in Chinese Children With Developmental Dyslexia. *Journal of learning disabilities, 51*(3), 293-301.
- Tóth, G., & Tsukuda, M. (2010). The Japanese Version of the EORTC Quality of Life Questionnaire. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 285-309). New York: Springer.
- Tsatsanis, K. D., & Rourke, B. P. (2003). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Effects on learning. In A. H. Fine & R. A. Kotkin (Eds.), *Therapist's guide to learning and attention disorders* (pp.109-145). London: Academic Press.

- Valdespino, J. (2013). Pragmatic Language Skills Inventory. In Fred R. Volkmar (Ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2326–2327). New York: Springer Science & Business Media.
- Van Agt, H., Verhoeven, L., van den Brink, G, & de Koning, H. (2011). The impact on socioemotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *53*, 81-88.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nded.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A. L., Ramos, N., & Montero, I. (2019). Predictors of Quality of Life in Different Age Groups Across Adulthood. *Journal of Intergenerational Relationships*, *17*(1), 42–57.
- Vitásková, K., & Šebková, L. (2017). The Variable Professional Perception in Assessment of Pragmatic Language Level in Autism Spectrum Disorders and Related Developmental Difficulties. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, *237*, 1019–1025.
- Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2016). Promoting social inclusion: a structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support for Learning*, *31*(1), 27–45.
- Volden, J. (2013). Nonverbal Learning Disabilities: A Speech–Language Pathologist’s Perspective. In J. Broitman & J. M. Davis (Eds.), *Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes* (pp 53–73) .New York: Springer Science & Business Media.
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children’s Communication Checklist—2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech–Language Pathology*, *19*(3), 204–212.

- Vu, N. M. (2017). Teaching pragmatics in English as a Foreign Language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices *Unpublished Ph.D. thesis*, Faculty of Education and Social Work, University of Sydney.
- Vuillemin, A. (2010). Leisure–Time Physical Activity and Quality of Life. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp.1781–1798). New York: Springer.
- Wajnsztein, A. B. C., Bianco, B., & Barbosa, C. P. (2016). Prevalence of inter–hemispheric asymmetry in children and adolescents with interdisciplinary diagnosis of non–verbal learning disorder. *Einstein (São Paulo)*, 14(4), 494–500.
- Ward, A., Bush, H., & Braaten, E. (2019). Reading Disorders/Dyslexia. In Kent Wilson & Ellen B. Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 21–37). Boston: Humana Press.
- Waugh, E. (2014). Teaching pragmatics and intercultural communication online. *TESL Canada Journal*, 30(7), 98– 107.
- Westby, C. (2016). The Pragmatic Language Observation Scale. *Word of Mouth*, 27(4), 12–14.
- Wilkinson–Smith, A., & Semrud–Clikeman, M. (2014). Are Fine–Motor Impairments a Defining Feature of Nonverbal Learning Disabilities in Children? *Applied Neuropsychology: Child*, 3(1), 52–59.
- Williams, D. L., Goldstein, G., Kojkowski, N., & Minshew, N. J. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in autism spectrum disorders*, 2(2), 353–361.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using Music, Rhythm, and Movement to Enhance Self–Regulation in Early Childhood

- Classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85–100.
- Wilson, K. & Braaten, E. (2019). An Introduction to Assessment. In Kent Wilson & Ellen B. Braaten (Eds.), *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 1–17). Boston: Humana Press.
- Wood, J. (2013). Play Therapy. In F. R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2291–2296). New York: Springer Science & Business Media.
- York, D. (2013). Investigating a Relationship between Nonverbal Communication and Student Learning. *Unpublished Ph.D. thesis*. the Education Faculty of Lindenwood University.
- Yu, H. Y., Zhang, X. Z., Liu, A. S., & Zhang, Y. (2008). Characteristics of social information processing in children with nonverbal learning disabilities. *Chinese Mental Health Journal*, 22(11), 787– 795.
- Yuan, W., Lin, F. Y., & Cooper, R. P. (2019). Relevance theory, pragmatic inference and cognitive architecture. *Philosophical Psychology*, 32(1), 98–122.
- Yusefi, K., Gowhary, H., Azizifar, A., & Esmaeili, Z. (2015). A pragmatic analysis of thanking strategies among Kurdish speakers of Ilam based on gender and age. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 199, 211–217.
- Zanoni, G. (2016). The Community as a Source of Pragmatic Input for Learners of Italian: The Multimedia Repository LIRA. In Antonio Pareja– Lora, Cristina Calle–Martinez & Pilar Rodriguez– Arancon (Eds.). *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, (pp141–151).
- Zarbakhsh, M. R., & Rashidi, H. H. (2012). A Comparison of Self Perception of Children with Non–verbal Learning Disabilities (NLD) and Verbal Learning Disabilities (VLD). *Indian Journal of Education and Information Management*, 1(6), 378–387.

- Zarbaksh, M., Rashidi, H. H., Iravani, M. M., & Dinani, P. T. (2012). Comparison of social understanding (based on mind theory) and its dimensions in students with verbal learning disabilities (VLD) and nonverbal learning disabilities (NLD). *Indian Journal of Education and Information Management, 1(9)*, 406–416.
- Zera, D. A. (2001). A reconceptualization of learning disabilities via a self-organizing systems paradigm. *Journal of Learning Disabilities, 34(1)*, 79–94.
- Zullig, K. J., Matthews, M. R., Gilman, R., Valois, R. F., & Huebner, E. S. (2010). Generic quality of life measures for children and adolescents. In Victor R. Preedy & Ronald R. Watson (Eds.), *Handbook of disease burdens and quality of life measures* (pp. 2423–2452). New York: Springer.

ملاحق الدراسة

- ملحق (١): كراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- ملحق (٢): أسماء السادة المحكمين على مقاييس الدراسة.
- ملحق (٣): مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة.
- ملحق (٤): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.
- ملحق (٥): مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال.
- ملحق (٦): مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال.
- ملحق (٧): مقياس جودة الحياة لدى الأطفال.
- ملحق (٨): جلسات البرنامج التدريبي.
- ملحق (٩): الأوراق الإدارية الخاصة بالتطبيق الميداني.

ملحق (١)

كراسة إجابة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال

مقياس وكسلر لذكاء الاطفال

كراسة الإجابة

تأليف : د. وكسلر
أقتباس وإعداد : الدكتور محمد عماد الدين اسماعيل
الدكتور لويس كامل مليكة

الدرجة الخام	الدرجة القنتية	الاختبارات اللفظية
.....	للمعلومات
.....	الفهم
.....	الحساب
.....	التشابهات
.....	الفردت
.....	إعادة الأرقام
.....	مجموع درجات الاختبارات اللفظية
.....	الاختبارات العملية
.....	تكوين الصور
.....	ترتيب الصور
.....	رسم المكعبات
.....	تجميع الأشياء
.....	الشفرة
.....	للتاهات
.....	مجموع درجات الاختبارات العملية

الإسم الجنس
 العنوان
 اسم الوالد
 المدرسة السنة الدراسية
 محول من :
 نتائج الاختبارات السابقة :

اليوم	الشهر	السنة	الدرجة المقتنة نسبة الذكاء
تاريخ الاختبار	المقياس اللفظي
تاريخ الميلاد	المقياس العملي
السنة	المقياس الكلي

ملاحظات :

الفاحص :

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين على مقاييس الدراسة

م	الاسم	الوظيفة	الجامعة
١	أ.د/ إيمان فوزي سعيد شاهين	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية.	جامعة عين شمس
٢	أ.د/ تهاني عثمان منيب	أستاذ التربية الخاصة - كلية التربية	جامعة عين شمس
٣	أ.د/ حسام الدين محمود عزب	أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية.	جامعة عين شمس
٤	أ.د/ عفاف أحمد عويس	أستاذ علم النفس- كلية التربية للطفولة المبكرة.	جامعة القاهرة
٥	أ.د/ لورنس بسطا زكري	أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٦	أ.د/ محب محمود الرافعي	أستاذ ورئيس قسم العلوم التربوية ووزير التربية والتعليم الأسبق- معهد الدراسات والبحوث البيئية.	جامعة عين شمس
٧	أ.د/ محمد يحيي ناصف	أستاذ علم النفس- عميد شعبة المعلومات.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٨	أ.د/ نهى محمود الزيات	أستاذ علم النفس- كلية التربية للطفولة المبكرة.	جامعة القاهرة
٩	أ.م.د/ حسام إسماعيل هيبية	أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية.	جامعة عين شمس
١٠	أ.م.د/ هند إسماعيل امبابي	أستاذ علم النفس المساعد- كلية التربية للطفولة المبكرة.	جامعة القاهرة

* تم ترتيب السادة المحكمين وفقاً للترتيب الأبجدي والدرجة العلمية

ملحق (٣)

مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي - الثقافي للأسرة

(إعداد الباحث)

عزيزي ولي الأمر:

فيما يلي بعض البيانات، والتي سوف تكون لأغراض البحث فقط، ولا يتم استخدامها من أي جهة أخرى، وهذه البيانات سوف تساعد على تحديد الظروف البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل والتي قد تؤثر على تصرفاته، لذلك نأمل أن تساعدنا في الإجابة على البيانات التالية:

البيانات الأساسية

اسم ولي أمر (اختياري):

عمر الطفل:

اسم الطفل اختياري:

اسم المدرسة:

الصف الدراسي:

١- المستوى الاجتماعي للأسرة:

ضع علامة (√) على الاستجابة المطابقة لحالتك:

م	العبرة	الاستجابة			
		لا يقرأ، ولا يكتب	يقرأ، ويكتب	تعليم متوسط	تعليم جامعي
١	مستوى تعليم الأب				تعليم فوق جامعي
٢	مستوى تعليم الأم				تعليم جامعي
٣	مستوى تعليم الأبناء				
	مجموع درجات الأبناء	متوسط مجموع درجات الأبناء			
٤	حالة الوالدين	منفصلين	أحدهما متوفي		يعيشان معاً
٥	محل إقامة الأسرة	منطقة شعبية	منطقة متوسطة		منطقة راقية
٦	عدد الأفراد في الغرفة	فرد لكل غرفة	فردين لكل غرفة		ثلاثة أفراد أو أكثر لكل غرفة
٧	عدد أفراد الأسرة	١ - ٣ أفراد	٤ - ٦ أفراد		أكثر من ٦ أفراد
مجموع درجات المستوى الاجتماعي					

٢- المستوى الاقتصادي للأسرة:

ضع علامة (√) على الاستجابة المطابقة لحالتك:

م	العبرة	الاستجابة			
		لا يعمل	أجير	موظف	صاحب مهنة
٨	مهنة الأب	لا يعمل	أجير	موظف	صاحب مهنة
٩	مهنة الأم	لا تعمل	أجيرة	موظفة	صاحبة مهنة
١٠	تمتلك الأسرة	عقار	سيارة	أرض	أجهزة كهربائية
١١	تعليم الأبناء	مدارس حكومية	مدارس خاصة عربي	مدارس خاصة لغات	مدارس دولية

م	العبارة	الاستجابة	
١٢	دخل الأسرة	لا يكفي متطلبات الحياة	يكفي متطلبات الحياة
١٣	نوع السكن	إيجار جديد	إيجار قديم
مجموع درجات المستوى الاقتصادي			

٣- المستوى الثقافي للأسرة:

ضع علامة (٧) على الاستجابة المطابقة لحالتك:

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
١٤	تهتم الأسرة بالبرامج الثقافية التي تبثها وسائل الإعلام.			
١٥	تشتري الأسرة الجرائد والمجلات المتنوعة.			
١٦	يشارك بعض أعضاء الأسرة في الأنشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها.			
١٧	تعتقد الأسرة في قدرة العرافين والمشعوذين في علاج المرضى.			
١٨	ترفض الأسرة فكرة المساواة بين الرجل والمرأة.			
١٩	تعتبر أسرتي تعليم البنات مفسدة لها، وتحرم تعليمها.			
٢٠	تزرور الأسرة المقابر وأولياء الله الصالحين.			
مجموع درجات المستوى الثقافي				

المجموع الكلي للمقياس	
-----------------------	--

ملحق (٤)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية

(إعداد الباحث)

عزيزي المعلم/ ولى الأمر:

يقوم الطفل ببعض السلوكيات أو التصرفات، هذه السلوكيات قد يكون بعضها مرغوباً فيها، وبعضها الآخر يكون غير مرغوب فيها، وبالتالي يحتاج الطفل في هذه الحالة المساعدة الخاصة، وحيث أنك تقضي وقتاً طويلاً مع الطفل (سواء في المدرسة أو المنزل)، لذلك نأمل أن تساعدنا في تحديد طريقة تصرف طفلك حتى يمكن تقديم المساعدة له إذا لزم الأمر.

وفيما يلي مجموعة من العبارات تصف سلوكاً أو تصرفاً يمكن أن يقوم به الطفل، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد درجة انطباقها على الطفل المطلوب تقييمه حسب التقديرات التالية: نادراً - أحياناً - دائماً.

وذلك بأن تضع علامة (√) أمام كل عبارة تحت الدرجة التي ترى أنها تحدث تكرار هذا السلوك أو التصرف الصادر عن الطفل المطلوب تقييمه.

البيانات الأساسية

اسم الطفل اختياري: السن:

الصف الدراسي: اسم المدرسة:

القائم بالتقدير: مدرس الفصل () ولى أمر ()

اسم القائم بالتقدير (مدرس أو ولى أمر):

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
	البُعد الأول: العمليات النفس عصبية			
١	تبدو نظرات الطفل مبهمه وشاردة.			
٢	يتابع الطفل المثيرات البصرية، مثل (النظر إلى الألعاب التي يلعب بها).			
٣	يتبع الطفل التعليمات غير اللفظية، مثل (الإشارة باليد للتعبير عن الصمت).			
٤	يصعب على الطفل تجميع أجزاء الأشياء أو الصور لتكوين شكل أو صورة.			
٥	يتذكر الطفل الصور أو الأشكال بسهولة.			
٦	يصعب على الطفل التقدير الزمني سواء تقدير الوقت المنقضي خلال الأنشطة أو الوقت المنقضي أثناء اليوم.			
٧	يفقد الطفل طريقه بسهولة، حتى في الأماكن المألوفة التي زارها كثيرًا.			
٨	يتبع الطفل اهتماماته بشكل مبالغ فيه على الرغم من تعارضها مع استكمال أنشطة الحياة اليومية.			
٩	يشوش الطفل على الآخرين.			
١٠	يقاطع الطفل الآخرين بشكل غير مقبول.			
١١	يصعب على الطفل التكيف مع المعلم البديل أو الجديد.			
١٢	ينزعج الطفل كثيرًا من المواقف الجديدة.			
١٣	يستطيع الطفل تنظيم حقيبته المدرسية.			
١٤	يركز الطفل اهتمامه بالتفاصيل غير المهمة.			
١٥	ينزعج الطفل بشكل مبالغ فيه من الأصوات العالية.			
١٦	يميز الطفل بين الألوان بسهولة.			
١٧	يميز الطفل بين أطوال الأشياء.			
	مجموع درجات البُعد الفرعي			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
	البُعد الثاني: المهارات الحركية			
١٨	يؤدي الطفل الأنشطة الحركية البسيطة بسهولة.			
١٩	يتعرض الطفل للإصابة الجسدية أكثر من الأطفال الآخرين في مثل عمره.			
٢٠	تعلم الطفل عقد أربطة الحذاء بسهولة.			
٢١	يصطدم الطفل بالأفراد والأشياء أكثر من المعتاد وبدون سبب وجيه.			
٢٢	يستمتع الطفل بأنشطة القص واللصق.			
٢٣	يصعب على الطفل توجيه الكرة.			
٢٤	يتعلم الطفل المهارات الحركية بشكل أفضل من خلال المشاهدة (مثل ركوب الدراجة).			
٢٥	يميز الطفل بين الاتجاهات (اليمين، واليسار)، و(فوق، وتحت) بسهولة.			
٢٦	يتعب الطفل بسرعة من ممارسة الأنشطة الرياضية.			
	مجموع درجات البُعد الفرعي			
	البُعد الثالث: المهارات الأكاديمية			
٢٧	يحتاج الطفل أن أشرح له كل خطوة حتى عند القيام بالمهام البسيطة.			
٢٨	يتذكر الطفل الكلمات التي قرأها بسرعة.			
٢٩	يفهم الطفل ما يقرأ.			
٣٠	يصعب على الطفل فهم العلاقات بين الموضوعات عند القراءة.			
٣١	يغفل الطفل النقطة الرئيسية في الموضوع الذي يقرأه.			
٣٢	يحصل الطفل على درجات ضعيفة في الإملاء.			
٣٣	يصعب قراءة خط الطفل.			
٣٤	يتأخر الطفل في تسليم واجباته المدرسية.			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
٣٥	يستغرق الطفل وقتًا أطول من زملائه في الكتابة.			
٣٦	يتمكن الطفل من الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.			
٣٧	يحافظ الطفل على المسافات بين الكلمات.			
٣٨	ينقل الطفل من السبورة بسرعة.			
٣٩	يستطيع الطفل التمييز بين الأرقام مثل (٢، ٦)، و (٧، ٨).			
٤٠	يصعب على الطفل إجراء عمليات الجمع، والطرح.			
٤١	يصعب على الطفل الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر وأصغر من.			
٤٢	يرتب الطفل الأعداد تصاعديًا أو تنازليًا بسهولة.			
مجموع درجات البعد الفرعي				
البعد الرابع: المهارات الاجتماعية - الانفعالية				
٤٣	يبدو الطفل اجتماعيًا مع زملائه في نفس عمره.			
٤٤	يميل الطفل إلى المجادلة، وتكون معارضة.			
٤٥	يقف الطفل بعيدًا جدًا أو قريبًا جدًا من الفرد الذي يتحدث معه.			
٤٦	يقاطع الطفل الآخرين وهم يتكلمون.			
٤٧	يتكلم الطفل كأنه ينطق كلمة كلمة (كأنه إنسان آلي).			
٤٨	يصعب على الطفل فهم ما يقوله الآخرون.			
٤٩	يصعب على الطفل تفسير لهجة الآخرين.			
٥٠	يبدو الطفل غير مهذب بالنسبة للآخرين.			
٥١	يستخدم الطفل الإيماءات المناسبة عند التعامل مع الآخرين.			
٥٢	يتكلم الطفل بطريقة نمطية كأنه يقلد شخصية كرتونية أو تلفزيونية بدلًا من الكلام مثل المحيطين به.			
٥٣	يستخدم الطفل بعض التعبيرات اللفظية بشكل متكرر / بصورة نمطية مثل (على فكرة - في الحقيقة - أنت عارف - آه..).			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
٥٤	يغير الطفل الحديث إلى موضوع آخر مفضل لديه، بدلاً من الموضوع الذي يرغب الشخص الآخر التحدث عنه.			
٥٥	يقدم الطفل تفاصيل غير مرتبطة بالموضوع.			
٥٦	يقدم الطفل معلومات غير كافية عن موضوع معين.			
٥٧	يعود الطفل إلى موضوع حديث سابق بشكل غير متوقع.			
٥٨	يتحدث الطفل مع الآخرين عن أشياء يعرفونها.			
٥٩	يتحدث الطفل بشكل متكرر عن أشياء لا يهتم بها أحد.			
٦٠	يتمكن الطفل من أخذ دوره أثناء الحديث.			
٦١	يتكلم الطفل بشكل مفرط.			
٦٢	يرفض الطفل تغيير موضوع الحديث.			
٦٣	يبدأ وينهي الطفل المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب.			
٦٤	يحافظ الطفل على موضوع المحادثة باستخدام الأساليب المناسبة مثل (الإيماءات، والاستجابة بـ "همم").			
٦٥	يعامل الطفل الجميع بنفس الطريقة، بغض النظر عن الوضع الاجتماعي (على سبيل المثال: يتحدث إلى مدير المدرسة بنفس الطريقة التي يتحدث بها إلى طفل آخر).			
٦٦	يقول الطفل أشياء غير لائقة اجتماعيًا (صريح جدًا).			
٦٧	يبدو الطفل قلقًا في وجود المجموعات الكبيرة.			
٦٨	يخاف الطفل من الأماكن المرتفعة.			
مجموع درجات البعد الفرعي				
المجموع الكلي للمقياس				

ملحق (٥)

مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدي الأطفال

(إعداد الباحث)

عزيزي المعلم/ ولى الأمر:

يقوم الطفل ببعض السلوكيات أو التصرفات، هذه السلوكيات قد يكون بعضها مرغوباً فيها، وبعضها الآخر يكون غير مرغوب فيها، وبالتالي يحتاج الطفل في هذه الحالة إلى المساعدة الخاصة، وحيث أنك تقضي وقتاً طويلاً مع الطفل (سواء في المدرسة أو المنزل)، لذلك نأمل أن تساعدنا في تحديد طريقة تصرف طفلك حتى يمكن تقديم المساعدة له إذا لزم الأمر.

وفيما يلي مجموعة من العبارات تصف سلوكاً أو تصرفاً يمكن أن يقوم به الطفل، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد درجة انطباقها على الطفل المطلوب تقييمه حسب التقديرات التالية: نادراً - أحياناً - دائماً.

وذلك بأن تضع علامة (√) أمام كل عبارة تحت الدرجة التي ترى أنها تحدث تكرر هذا السلوك أو التصرف الصادر عن الطفل المطلوب تقييمه.

البيانات الأساسية

اسم الطفل اختياري: السن:

الصف الدراسي: اسم المدرسة:

القائم بالتقدير: مدرس الفصل () ولي أمر ()

اسم القائم بالتقدير (مدرس أو ولي أمر):

م	العبارة	نادراً	أحياناً	دائماً
البُعد الأول: التواصل الجسدي.				
١	يُشير الطفل إلى الأشياء التي يرغب في الحصول عليها(على سبيل المثال: يُشير إلى كوب ماء ليشرب).			
٢	يُشير الطفل إلى الأشياء المألوفة عند سماع أسمائها(على سبيل المثال: يُشير إلى السيارة عند سؤاله عنها).			
٣	يصعب على الطفل التمييز بين اليمين واليسار.			
٤	يصعب على الطفل فهم التعليمات وتنفيذها(على سبيل المثال: يتمتع عن ضرب زميله إذا طلب منه ذلك).			
٥	يمسك الطفل بيد الآخرين للحصول على ما يريد(على سبيل المثال: يمسك يدهم لفتح الباب).			
٦	يصعب على الطفل فهم الموافقة أو الرفض من خلال حركة الرأس.			
٧	يصعب على الطفل فهم الموافقة أو الرفض من خلال اليد.			
٨	يفهم الطفل إشارة التوقف عن الكلام (رفع اليد لأعلى).			
٩	يصعب على الطفل فهم إشارة استمرار الكلام (تدوير اليد).			
١٠	يلتفت الطفل باتجاه الصوت عند المناداة باسمه.			
١١	يفهم الطفل حركة الكتف للتعبير عن الرفض أو على عدم الاهتمام بالحديث.			
١٢	يميل الطفل بجزعه قليلاً نحو المتحدث ليظهر له الاهتمام.			
١٣	يحرص الطفل على تشابك الذراعين في حالة الاستماع.			
١٤	يفهم الطفل التلويح بالإصبع للتعبير عن التهديد والوعيد.			
١٥	يفهم الطفل لمس الآخرين لرأسه لإزالة الرهبة.			
١٦	يلتفت الطفل تجاه الأشياء التي يُشير إليها الآخرون بإصبعهم.			
١٧	يستجيب الطفل للتواصل العاطفي الجسدي (العناق - القبل).			
١٨	يحافظ الطفل على المسافة المناسبة بينه وبين الآخرين أثناء الحديث.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				

م	العبارة	نادراً	أحياناً	دائماً
البُعد الثاني: تعابير الوجه				
١٩	يصعب على الطفل التمييز بين الفرح والحزن من خلال تعابير الوجه المختلفة.			
٢٠	يصعب على الطفل التعبير عن حزنه عن طريق عقد حاجبيه.			
٢١	يبتسم الطفل في المواقف التي تتطلب الابتسام (على سبيل المثال: يبتسم عند مداعبته).			
٢٢	ييدي الطفل رد فعل مناسب عند تعزيزه (يضحك) أو توبيخه (يحزن).			
٢٣	تضييق عين الطفل للتعبير عن الاستياء أو الرفض.			
٢٤	يعبر الطفل عن دهشته من خلال نظرة العين.			
٢٥	يصعب على الطفل فهم ابتسامة الثناء.			
٢٦	يصعب على الطفل فهم انكماش حركة الأنف مع رفع الشفة العليا للتعبير عن الاشمئزاز.			
٢٧	يفهم الطفل حركة زم الشفتين وبسطهما للتعبير عن الاستياء.			
٢٨	يصعب على الطفل فهم إشارة تقطيب الجبهة للتعبير عن الغضب.			
٢٩	يفهم الطفل حركة تقطيب الحاجبين وضمهما عند التركيز والاهتمام بحديث الآخرين.			
٣٠	يرفع الطفل الحاجبين في حالة الانبهار أو التعجب تجاه تصرف معين.			
٣١	يقوم الطفل بتقطيب جبينه وخفض رأسه للأرض في عبوس للتعبير عن الحيرة.			
٣٢	يقوم الطفل بتقطيب جبينه ورفع رأسه إلى أعلى للتعبير عن الدهشة.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				
البُعد الثالث: التواصل البصري				
٣٣	ينظر الطفل إلى الآخرين أثناء حديثهم معه.			
٣٤	ينظر الطفل إلى الألعاب التي يلعب بها.			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
٣٥	يحتفظ الطفل بنظره قائمًا مع من يقوم بالتواصل معه.			
٣٦	ينتقل الطفل ببصره من متلقي لآخر حتى الانتهاء من الجملة التي يقولها.			
٣٧	يركز الطفل عينيه كوسيلة لإثارة القلق في المتلقي عند حدوث تصرف غير لائق.			
٣٨	يقوم الطفل بالتركيز على العينين لمعرفة ردود الفعل لدى المتحدث معه.			
٣٩	يُطيل الطفل التحديق في وجه المتحدث معه.			
٤٠	يغمض الطفل عينيه أثناء الحديث مع الآخرين.			
٤١	يعبر الطفل عن غضبه (ينظر إلى الآخرين بغضب إذا أزعجه).			
٤٢	تبدو نظرات الطفل غامضة وشاردة.			
٤٣	يتابع الطفل الأجسام المتحركة من حوله.			
٤٤	يستطيع الطفل تحويل نظره من شيء إلى آخر.			
٤٥	ينظر الطفل إلى الأشياء بشكل جانبي (من طرف العين).			
مجموع درجات البعد الفرعي				
البعد الرابع: التنعيم الصوتي				
٤٦	يصعب على الطفل فهم سرور الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
٤٧	يصعب على الطفل فهم حزن الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
٤٨	يصعب على الطفل ادراك غضب الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
٤٩	يفهم الطفل التهديد من الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
٥٠	يدرك الطفل توبيخ الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
٥١	يصعب على الطفل ادراك سخرية الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
٥٢	يفهم الطفل خوف الآخرين من خلال نبذة الصوت.			
مجموع درجات البعد الفرعي				
المجموع الكلي للمقياس				

ملحق (٦)

مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال

(إعداد الباحث)

عزيزي المعلم/ ولي الأمر:

يصدر عن الطفل بعض أنواع معينة من السلوكيات أو التصرفات، هذه السلوكيات قد يكون بعضها مرغوباً فيها، وبعضها الآخر يكون غير مرغوب فيها، وبالتالي يحتاج الطفل في هذه الحالة إلى المساعدة الخاصة، وحيث إنك تقضي وقتاً طويلاً مع الطفل (سواء في المدرسة أو المنزل) لذلك نأمل أن تساعدنا في تحديد طريقة تصرف طفلك حتى يمكن تقديم المساعدة له إذا لزم الأمر.

وفيما يلي مجموعة من العبارات تصف سلوكاً أو تصرفاً يمكن أن يقوم به الطفل، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد درجة انطباقها على الطفل المطلوب تقييمه حسب التقديرات التالية: نادراً - أحياناً - دائماً.

وذلك بأن تضع علامة (٧) أمام كل عبارة تحت الدرجة التي ترى أنها تحدث تكرار هذا السلوك أو التصرف الصادر عن الطفل المطلوب تقييمه.

البيانات الأساسية

اسم الطفل: السن:

الصف الدراسي: اسم المدرسة:

القائم بالتقدير: مدرس الفصل () ولي أمر ()

اسم القائم بالتقدير (مدرس أو ولي أمر):

م	العبارة	نادراً	أحياناً	دائماً
البُعد الأول: سلوكيات التواصل الاجتماعي				
١	يستقبل الطفل الآخرين بالتحية (يلوح بيده/ يقول أهلاً).			
٢	يودع الطفل الآخرين (يلوح بيده/ يقول مع السلامة).			
٣	يطلب الطفل الإذن من الآخرين عند الحاجة.			
٤	يستخدم الطفل التليفون للتواصل مع الآخرين بشكل مناسب.			
٥	يعامل الطفل الجميع بنفس الطريقة، بغض النظر عن الوضع الاجتماعي (كأن يتحدث إلى مدير المدرسة بنفس الطريقة التي يتحدث بها إلى طفل آخر).			
٦	يغير الطفل اللغة وفقاً لموقف التواصل (الفصل - المنزل - الملعب).			
٧	يقول الطفل أشياء غير لائقة اجتماعياً (صريح جداً).			
٨	يشوش الطفل على الآخرين أثناء الحديث.			
٩	يستخدم الطفل أساليب ملائمة للحصول على اهتمام الآخرين.			
١٠	يبدو على الطفل القلق في وجود المجموعات الكبيرة.			
١١	يتصرف الطفل بشكل جيد في المواقف الاجتماعية المختلفة.			
١٢	يستجيب الطفل للإغظة والفشل وخيبة الأمل بشكل مناسب.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				
البُعد الثاني: التفاعل الاجتماعي				
١٣	يدل الطفل الآخرين عن الاتجاهات باستخدام لغة واضحة.			
١٤	يسأل الطفل الآخرين عن الاتجاهات باستخدام لغة واضحة.			
١٥	يقدم الطفل المشورة أو الاقتراحات للآخرين بشكل مناسب.			
١٦	يتقبل الطفل المشورة أو الاقتراحات من الآخرين بشكل مناسب.			
١٧	يطلب الطفل المساعدة من الآخرين بشكل مناسب.			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
١٨	يعرض الطفل على الآخرين المساعدة بشكل مناسب.			
١٩	يتفق أو يختلف الطفل مع الآخرين باستخدام اللغة المناسبة.			
٢٠	يعتذر الطفل للآخرين بشكل مناسب، كأن يقول (أنا آسف).			
٢١	يقبل الطفل اعتذار الآخرين بشكل مناسب.			
٢٢	يتشارك الطفل مع زملائه في الألعاب الجماعية.			
٢٣	يقبل الطفل دعوة الآخرين باستخدام اللغة اللائقة.			
٢٤	يطلب الطفل من الآخرين تغيير تصرفاتهم بشكل مهذب كأن يقول (من فضلك تحرك- لو سمحت أوقف الصوت...).			
٢٥	يغير الطفل من تصرفاته عندما يطلب منه.			
٢٦	يتجنب الطفل اللعب مع الأطفال الآخرين.			
٢٧	يستطيع الطفل تكوين صداقات مع الأطفال الآخرين.			
٢٨	يحافظ الطفل على الصداقات مع الأطفال الآخرين.			
٢٩	يستجيب الطفل لعبارات المودة والتقدير بشكل مناسب.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				
البُعد الثالث: اللغة التفاعلية				
٣٠	يتحدث الطفل بطريقة نمطية كأنه يقلد شخصية كرتونية أو تلفزيونية بدلاً من الحديث مثل المحيطين به.			
٣١	يستخدم الطفل بعض التعبيرات اللفظية بشكل متكرر / بصورة نمطية مثل (على فكرة- في الحقيقة- أنت عارف- آه...).			
٣٢	يغير الطفل الحديث إلى موضوع آخر مفضل لديه، بدلاً من الموضوع الذي يرغب الشخص الآخر التحدث عنه.			
٣٣	يقدم الطفل تفاصيل غير مهمة عن موضوع معين .			
٣٤	يقدم الطفل تفاصيل غير مرتبطة بموضوع الكلام.			

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
٣٥	يقدم الطفل معلومات غير كافية عن موضوع معين .			
٣٦	يميل الطفل إلى تكرار ما قاله الآخرون حالًا.			
٣٧	يعود الطفل إلى موضوع حديث سابق بشكل غير متوقع.			
٣٨	يتحدث الطفل بشكل متكرر عن أشياء لا يهتم بها أحد.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				
البُعد الرابع: إدارة المحادثة				
٣٩	يتمكن الطفل من أخذ دوره أثناء الحديث.			
٤٠	يسمح الطفل للآخرين بأخذ دورهم في الحديث.			
٤١	يتوقف الطفل كثيرًا أثناء الكلام.			
٤٢	يقاطع الطفل الآخرين بشكل غير مناسب.			
٤٣	يتفاعل الطفل بشكل مناسب لمقاطعة الآخرين له.			
٤٤	يبدأ الطفل المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب.			
٤٥	يحافظ الطفل على موضوع المحادثة باستخدام الأساليب المناسبة مثل (الإيماءات، والاستجابة بـ "هم").			
٤٦	يستطيع الطفل متابعة الحديث عند الانتقال لموضوع آخر.			
٤٧	ينهي الطفل المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب.			
٤٨	يتمكن الطفل من السيطرة على الحديث.			
٤٩	يستخدم الطفل أساليب التجاهل المناسبة أثناء الحديث معه.			
٥٠	يطرح الطفل أسئلة كثيرة أثناء الحديث.			
٥١	يرفض الطفل تغيير موضوع الحديث.			
٥٢	يتمكن الطفل من تصويب الحديث بشكل تلقائي.			
٥٣	يتكلم الطفل بشكل مفرط.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
البُعد الخامس: الفهم اليراجماتي.				
٥٤	يظهر الطفل تعاطفه مع الآخرين.			
٥٥	يفهم الطفل التعبيرات اللفظية المختلفة للآخرين.			
٥٦	يفهم الطفل نوايا الآخرين.			
٥٧	يستطيع الطفل الإحساس بالوقت.			
٥٨	يفهم الطفل النكات أو القصص التي تتناسب مع الموقف.			
٥٩	يفهم الطفل المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.			
٦٠	يفهم الطفل ما يقوم بقراءته.			
٦١	يصعب على الطفل رواية أحداث موقف معين أو قصة سمعها أو مناسبة معينة بنفس ترتيب حدوثها.			
٦٢	يقول الطفل كلام غير مترابط أو غير منطقي يصعب على الآخرين فهمه.			
٦٣	يستخدم الطفل الضمائر بشكل صحيح.			
٦٤	يتكلم الطفل عن أشياء أو أشخاص بضمائر الغائب دون أن يوضح من هم.			
٦٥	يستخدم الطفل أفعال الكلام (ماضي، ومضارع، وأمر) بصورة صحيحة.			
٦٦	يطلب الطفل التوضيح من الآخرين إذا لم يكن الموقف غير واضح.			
٦٧	يستطيع الطفل التوضيح للآخرين إذا كان الموقف غير واضح لهم.			
٦٨	يفهم الطفل إذا سخر منه الآخرين.			
مجموع درجات البُعد الفرعي				
المجموع الكلي للمقياس				

ملحق (٧)

مقياس جودة الحياة لدى الأطفال

(إعداد الباحث)

عزيزي الطفل/الطفلة:

يقابلك بعض المواقف في حياتك، وهذه المواقف تجعلك تشعر أو تتصرف وفقاً لما تراه مناسباً، لذلك سوف تساعدك العبارات التالية على التعبير عن مشاعرك بحرية، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد درجة انطباقها عليك حسب التقييمات التالية: نادراً - أحياناً - دائماً. وذلك بأن تضع علامة (٧) أمام كل عبارة تحت الدرجة التي ترى أنها تحدد تكرار هذا الشعور أو السلوك الصادر عنك.

البيانات الأساسية

السن:

اسم الطفل اختياري:

اسم المدرسة:

الصف الدراسي:

م	العبارة	نادراً	أحياناً	دائماً
المحور الأول: الإدراك الذاتي				
بُعد جودة الحياة النفسية				
١	أشعر أنني سعيد في حياتي.			
٢	أشعر أنني عصبي.			
٣	أشعر أن الآخرين على استعداد لمساعدتي عند الأزمات.			
٤	أشعر بالحزن عندما أتحدث إلى الآخرين.			
٥	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس.			
٦	انظر باستمرار إلى الأشياء الجميلة في حياتي.			
٧	أخاف من الأماكن المزدحمة والأشخاص.			
٨	أشعر أنني وحيد ليس لي أصحاب.			
٩	أحس بالضيق بدون سبب.			
بُعد جودة الحياة الذاتية				
١٠	أستطيع تنفيذ ما يطلب مني.			
١١	أشعر بأهميتي لدى الآخرين.			
١٢	ابحث باستمرار عن الحلول الإيجابية لمشكلاتي.			
١٣	أبذل جهداً أكثر من الآخرين؛ لأحقق ما أريد.			
١٤	أنا طفل محظوظ.			
١٥	أشعر بالرضا عن حياتي.			
١٦	ينقصني الكثير من المهارات.			
بُعد جودة الصحة العامة				
١٧	أشعر بالحيوية والنشاط.			
١٨	أشعر ببعض الآلام في جسمي.			
١٩	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.			
٢٠	تتكرر إصابتي بنزلة البرد.			
٢١	أنام بصعوبة شديدة.			
٢٢	أعاني ضعفاً في الرؤية.			
٢٣	أهتم بممارسة الأنشطة الرياضية.			
مجموع درجات البُعد الأول				

م	العبارة	نادراً	أحياناً	دائماً
المحور الثاني: الإدراك الاجتماعي				
بُعد جودة العلاقات الاجتماعي (الحياة الاجتماعية)				
٢٤	أستطيع التحدث عن نفسي في المواقف المختلفة.			
٢٥	أبدأ الحديث مع الآخرين.			
٢٦	أشعر أن أصدقائي يحبونني.			
٢٧	أطلب من الآخرين مساعدتي عند الحاجة.			
٢٨	أشعر أن الآخرين يهتمون بي.			
٢٩	أقضي كثيراً من الوقت مع الأطفال الآخرين.			
٣٠	أشعر بالسعادة عند تواجدي مع الآخرين.			
بُعد جودة الحياة المدرسية				
٣١	أشعر بالسعادة أثناء وجودي بالمدرسة.			
٣٢	يستمتع معلمي باهتمام لما أقوله.			
٣٣	يساعدني معلمي لأبذل قصارى جهدي.			
٣٤	أشعر بالراحة عندما أتكلم مع معلمي.			
٣٥	أنا مشهور بين زملائي.			
٣٦	أشعر أنني محبوب من زملائي في مدرستي.			
٣٧	ألعب مع زملائي في المدرسة.			
بُعد جودة الحياة الأسرية				
٣٨	أشارك أسرتي في الأعمال اليومية.			
٣٩	أشعر أنني عبء على أسرتي.			
٤٠	أشعر بالسعادة عند وجودي بالمنزل.			
٤١	أشعر أن والداي راضيان عني.			
٤٢	أجادل والدي كثيراً.			
٤٣	أشعر أن أسرتي سعيدة.			
٤٤	يحرص والدي على صحتي.			
مجموع درجات المحور الثاني				
المجموع الكلي للمقياس				

ملحق (٨)

جلسات البرنامج التدريبي

(إعداد / الباحث)

انقسمت جلسات البرنامج إلى: (٥) جلسات إرشادية للأمهات والمعلمين، و(٥٧) جلسة تدريبية للأطفال على النحو التالي:

أولاً: الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين:

تحتوي كل جلسة من الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين على موضوع الجلسة، وأهدافها، والفنيات المستخدمة، وزمن الجلسة، ومحتواها على النحو التالي:

الجلسة الأولى

موضوع الجلسة: تعارف ومناقشة.

هدف الجلسة الأولى:

- أن تناقش الأمهات والمعلمون الباحث حول مشكلات التي يواجهها الأطفال.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث أمهات ومعلمي الأطفال ويرحب بهم، ثم يقوم بتعريف نفسه لهم.
- ٢- يطلب الباحث من الأمهات، والمعلمين أن يعرفوا أنفسهم، وأن تُحدد الأمهات أطفالهم، وأن يُحدد المعلمين تلاميذهم.
- ٣- يُعطى الباحث للأمهات الأطفال فرصة لعرض المشكلات التي يعاني منها الأطفال، والمشكلات التي تواجهها الأمهات مع أطفالهن في المنزل.
- ٤- يُعطى الباحث لمعلمي الأطفال فرصة لعرض المشكلات التي يعاني منها الأطفال، والمشكلات التي يواجهها المعلمون أنفسهم داخل الفصل في التعامل مع الأطفال.
- ٥- يقوم الباحث بالإجابة عن التساؤلات والرد على الاستفسارات من الأمهات، والمعلمين.
- ٦- يؤكد الباحث للأمهات والمعلمين على ضرورة المواظبة على حضور الجلسات الخاصة بهم، وكذلك ضرورة مواظبة حضور الأطفال للجلسات الخاصة بهم والالتزام بمواعيدها.
- ٧- يشكر الباحث الأمهات والمعلمين في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الجلسة الثانية

موضوع الجلسة: معلومات عن صعوبات التعلم غير اللفظية.

أهداف الجلسة الثانية:

- ١- أن تدرك الأمهات والمعلمون مفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية، وأعراضها، وخصائصها.
 - ٢- أن تدرك الأمهات والمعلمون الآثار السلبية لصعوبات التعلم غير اللفظية على الطفل متمثلة في (صعوبات التواصل غير اللفظي، واضطراب اللغة البراجماتية، وانخفاض جودة الحياة).
- الفنيات المستخدمة: المحاضرة، والمناقشة.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث أمهات ومعلمي الأطفال، ويرحب بهم.
- ٢- يعرض الباحث فيديو لبعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ٣- بعد مشاهدة الفيديو يناقش الباحث الحاضرين عما تم مشاهدته، ويعرض كل فرد من الحاضرين وجهة نظره عن الفرق بين الطفل العادي والطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ٤- يعرض الباحث على شاشة العرض مفهوم صعوبات التعلم غير اللفظية وأعراضها، وخصائصها للأمهات والمعلمين.
- ٥- يعرض الباحث على شاشة العرض الآثار المترتبة على صعوبات التعلم غير اللفظية المتمثلة في صعوبات التواصل غير اللفظي، واضطراب اللغة البراجماتية، وانخفاض جودة الحياة.
- ٧- يتناقش الباحث مع الحاضرين عن الأسلوب الأمثل في التعامل مع الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- ٧- يقوم الباحث بإتاحة الفرصة للأمهات والمعلمين بالاستفسار حول الموضوعات التي دارت حولها الجلسة، والإجابة عن هذه التساؤلات.
- ٨- يشكر الباحث الأمهات والمعلمين في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الجلسة الثالثة

موضوع الجلسة: التعريف بالبرنامج التدريبي.

هدف الجلسة الثالثة:

- أن تفهم الأمهات والمعلمون البرنامج المستخدم، وخطواته، وأثره المتوقع على الطفل.
- الفنيات المستخدمة: المناقشة.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث أمهات ومعلمي الأطفال، ويرحب بهم.
- ٢- يعرض الباحث من خلال شاشة عرض مقاطع فيديو لبعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وهم في المدرسة ولا يستطيعون الإجابة على الأسئلة الموجهة إليهم من معلمهم.
- ٣- يُناقش الباحث المعلمين عن مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في الفصل، ويترك الفرصة لهم بالتحدث وإبداء رأيهم في تأثير صعوبات التعلم غير اللفظية على المهارات الاجتماعية والأكاديمية.
- ٤- يُوضح الباحث الأثر السلبي لصعوبات التعلم غير اللفظية على المهارات الاجتماعية والأكاديمية، وأن تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة المدرسية يؤدي إلى تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية.
- ٥- يعطي الباحث مختصر للبرنامج التدريبي (هدفه، زمن جلساته، وفنياته، وخطواته).
- ٦- يقوم الباحث بإتاحة الفرصة للأمهات والمعلمين بالاستفسار حول الموضوعات التي تم دارت حولها الجلسة، والإجابة عن هذه التساؤلات أثناء الجلسة.
- ٧- يشكر الباحث الأمهات والمعلمين في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الجلسة الرابعة

موضوع الجلسة : دور الأمهات والمعلمين.

هدف الجلسة الرابعة:

- أن تدرك الأمهات والمعلمون دورهم في التعاون مع الباحث.
- الفنيات المستخدمة: المحاضرة.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث أمهات ومعلمي الأطفال، ويرحب بهم.
- ٢- يعرض الباحث فيديو لبعض التدريبات المساعدة على تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية التي يمكن أن تستخدمها الأمهات في المنزل، والمعلمين في المدرسة.
- ٣- يُوضح الباحث مراحل البرنامج والتي تتمثل في مرحلة التأسيس، ومرحلة نقل أثر التعلم، ومرحلة المتابعة.
- ٤- يُوضح الباحث دور الأمهات والمعلمين في مرحلة نقل أثر التعلم.

٥- يقوم الباحث بإتاحة الفرصة للأمهات والمعلمين بالاستفسار حول الموضوعات التي دارت حولها الجلسة، والإجابة عن هذه التساؤلات أثناء الجلسة.

٦- يشكر الباحث الأمهات والمعلمين في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الجلسة الخامسة

موضوع الجلسة: إرشادات وتوجيهات.

هدف الجلسة الخامسة:

- أن تستوعب الأمهات والمعلمون بعض الإرشادات، والتوجيهات لتفعيل دورهم في المساعدة في البرنامج.

الفنيات المستخدمة: المناقشة.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث أمهات ومعلمي الأطفال، ويرحب بهم.

٢- توزيع كُتيب لبعض الإرشادات والتوجيهات في التعامل مع الأطفال.

٣- يعرض الباحث بعض الإرشادات والتوجيهات على شاشة العرض والتي تتمثل فيما يلي:

- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال وضرورة احترام ومراعاة قدرات الطفل وعدم المقارنة للطفل مع إخوانه وأقرانه.
- ضرورة الحفاظ على التواصل البصري مع الطفل. فاستخدام التواصل البصري باستمرار سوف يعمل على تقليل مشاعر الخجل والحرج لدى الطفل.
- مراعاة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.
- جعل الطفل أكثر وعياً بالمشيرات من حوله باستثارته وتدريب حواسه كمدخل لتعليمه وتحسين قدرته.
- الصبر على الطفل وإعطائه الوقت الكافي وعدم استعجاله.
- استخدام عبارات وألفاظ مفهومة وواضحة للأطفال.
- الوصف الوظيفي الإيجابي: توضيح ما نُريد فعله، وما لا نُريد فعله للطفل، لأنه يحتاج وصفاً وظيفياً واضح. وقد يمتد هذا إلى التوجيهات البسيطة مثل "اجلس في مقعدك حتى تقوم بواجبك المنزلي"، "انظروا إلي عندما أتحدث إليك"، "استمع إلي ما أطلبه منك"، "تحدث إلي نفسك بصوت هادئ وهلم جر

- تفسيرات وتوجيهات بسيطة وملموسة: تفسير الأمور ببساطة شديدة وبشكل ملموس للطفل حتى إذا كنا نعتقد أنه يعرف ما تعنيه الكلمات. وهذا لا يعني أن نتكلم معه على أنه أصغر سنًا، ولكن نستخدم المفردات العادية المختصرة، والتراكيب النحوية البسيطة، لأنه قد يجد بعض الصعوبة مع الاستعارات.
- الحصول على انتباه الطفل: من خلال استخدام اسم الطفل ولمس كتفه إذا لزم الأمر للحصول على انتباهه.
- تعليم سلوكيات الانتظار والاستماع: سلوكيات الانتظار غالبًا ما يشمل الصمت، وبالتالي الانتباه للطفل في كل مرة يُقاطع أو يئن أو يُضايق على نحو متواصل يعزز السلوكيات السلبية. إذا استجبنا كل مرة فأننا نقوم بعكس سلوكيات الانتظار التي نحاول تعليمها للأطفال. الاستماع الجيد عادةً ما يشمل النظر إلى الشخص المتكلم، والإنصات، وبذل الجهد لفهم وتذكر ما يقال، والتحقق إذا كان سمع بشكل صحيح.
- التشجيع على الاستقلال: يحصل الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية على قدر كبير من الدعم من الكبار سواء داخل المنزل وخارجه. وبالتالي، يعتمد الطفل تمامًا على الكبار ولا يستطيع حل مشاكله الخاصة؛ لذلك هناك حاجة حقيقية لتحمل الطفل المسؤولية في تلك المهام المناسبة لمهارات النمو المناسبة (مثل التوديع عندما يخرج للخارج)، وتدريبه على مهارات (مثل إتباع التوجيهات أو اللعب التفاعلي)، وتولى بعض المسؤوليات الصغيرة (مثل مساعدة بسيطة في أعمال المنزل).
- عدم الإفراط في الألفاظ: من المفيد عدم إفراط الكبار في استخدام الألفاظ مع الطفل، واستخدام التفاعلات غير اللفظية بدلًا منها، مثل: رفع الحاجب، وذراع قابلة للطي، والتواصل بالعين، وتغيير نبرة صوت ليكون مناسب بما يشعر، واحتواء نوبة الغضب من خلال إمساكه بلطف ولكن بحزم، وهلم جرا، وكلها عوامل مهمة جدًا.
- وضع إشارات لفظية مباشرة للسلوك: لأن الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية لا يدرك الإشارات البصرية غير اللفظية؛ لذلك لا يستطيع التصرف بالشكل المناسب، لذلك فإنه سوف يستفيد من وضع الإشارات اللفظية للسلوك، جنبًا إلى جنب مع التوجيه على ما هو متوقع، ومن أمثلة هذه الإشارات عندما أقول للطفل: "أنت خارج مقعدك"، و"أنت تتحدث بصوت عال جدًا"، وهلم جرا. فإذا لم يتم تسمية سلوكه الأولى، فإنه لا يتبع بالضرورة التعليمات اللاحقة.
- تنمية المراقبة الذاتية لسلوكه بدلًا من الانتظار أن نقول له ما يجب القيام به.

- تنمية الثقة بالنفس من جانب الأسرة لأبنائها من خلال التعزيز المادي والمعنوي، وتقديم الدعم الاجتماعي لهم.

- ٤- يقوم الباحث بمناقشة الأمهات والمعلمون حول الموضوعات التي دارت حولها الجلسة.
٥- يشكر الباحث الأمهات والمعلمين في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة الأولى للأطفال.

ثانيًا: الجلسات التدريبية للأطفال:

تحتوي كل جلسة من الجلسات التدريبية للأطفال على موضوع الجلسة، وأهدافها، والفنيات المستخدمة، وزمن الجلسة، ومحتواها، والواجب المنزلي لكل جلسة على النحو التالي:

الجلسة الأولى

موضوع الجلسة: جلسة تمهيدية للوحدة الأولى.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الأولى من البرنامج التدريبي.
 - ٢- أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الأولى.
 - ٣- أن يرغب الطفل في اشتراكه في جلسات البرنامج التدريبي وأنشطته.
- الفنيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ثم يقوم بتعريف نفسه لهم.
- ٢- يستخدم الباحث مع الأطفال لعبة التعارف؟ بأن يقول الباحث للأطفال ما رأيكم أن نلعب لعبة ممتعة تسمى "لعبة التعارف"؟ ويتم فيها تقديم بطاقات في علبة على الطاولة، ويطلب منهم الباحث بالترتيب سحب بطاقة وقراءة الاسم المكتوب عليها وإعطائها لصاحب الاسم المكتوب.
- ٣- يسأل الباحث الأطفال عن تصورهم لأهداف الوحدة الأولى من البرنامج، ويترك الباحث المجال للأطفال لعرض أفكارهم، ثم يتوصل الباحث مع الأطفال إلى أهداف الوحدة الأولى.
- ٤- يعرض الباحث أهداف الوحدة الأولى على جهاز العرض، والمتمثلة فيما يلي:

- تنمية الانتباه البصري: من خلال تدريب الطفل على زيادة مدة التركيز البصري على المثريات المعروضة.
- تنمية الإدراك البصري: من خلال تدريب الطفل على التمييز البصري بين الأشكال، والأرقام، والحروف الهجائية، وتنمية الإغلاق البصري، وسرعة المعالجة البصرية.

- تنمية الذاكرة (التصور) البصرية: من خلال تدريب الطفل على استرجاع الصور البصرية.

- ٥- يعرض الباحث فكرة عامة عن محتوى الجلسات (التدريبات والأنشطة).
- ٦- يقوم الباحث بالإجابة عن التساؤلات والرد على استفسارات الأطفال.
- ٧- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٨- يُؤكد الباحث للأطفال على ضرورة المواظبة على حضور الجلسات الخاصة بهم.
- ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الجلسة الثانية

موضوع الجلسة: الانتباه البصري.

أهداف الجلسة:

١- أن يكتسب الطفل القدرة على تركيز الانتباه البصري.

٢- أن يربط الطفل بين الانتباه السمعي والبصري.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة : النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال، ويرحب بهم.
- ٢- يبدأ الباحث بمراجعة أسماء الأطفال لتأكيد التعارف بين الأطفال والباحث، حيث يسأل الأطفال عن بعضهم البعض أسئلة خاصة بالبيانات الشخصية (كاسم الأخوة والهويات المحببة للطفل).
- ٣- يعرض الباحث مجموعة من الصور (فواكه، وأطعمة، وحيوانات، وأدوات مائدة...الخ).
- ٤- يطلب الباحث من الأطفال الاستماع إلى المادة المسجلة (اسم الصور المعروضة) على جهاز الحاسب الآلي، واختيار الصورة المناسبة.
- ٥- يقوم الباحث بأداء التدريب أمام الأطفال.
- ٦- يطلب الباحث من أحد الأطفال ممارسة التدريب أمام باقي الأطفال، ويُعزز الباحث الطفل في حالة الاستجابة الصحيحة.
- ٧- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.
- ٨- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل الاستماع للصوت واختيار الصورة الصحيحة المطابقة للصوت في المنزل.

نشاط استمع واختار :



المطلوب: الاستماع إلى اسم الصورة، واختيار الصورة الصحيحة التي تتطابق مع اسمها:

الجلسة الثالثة

موضوع الجلسة: التركيز البصري.

هدف الجلسة:

- أن يتدرب الطفل على زيادة فترات التركيز البصري.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي معهم بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث آلة للفرد، ومادة صلصال، وألواح محفورة عليها أشكال.

٣- يقوم الباحث بعمل أشكال من الصلصال أمام الأطفال.

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال القيام بعمل أشكال صلصالية بسيطة، ثم يتدرج الباحث مع الطفل في درجة تعقيد الأشكال المطلوب تكوينها من الطفل، ثم يُعزز الباحث الطفل بعد انتهاء المهمة.

٥- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.

٦- يترك الباحث الأطفال يلعبون بالصلصال حتى انتهاء الجلسة.

٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل عمل أشكال فنية محددة من الصلصال في المنزل.

الجلسة الرابعة

موضوع الجلسة: التدريب على التمييز البصري.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على التمييز البصري بين الألوان.
 - ٢- أن يدرك الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين الصور المعروضة.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي مع الأطفال بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل عرض الشكل الفني الذي قام به في المنزل، ثم يقدم لهم الباحث المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عدة صور، بحيث تتكون كل صورة من شكلين بينهما اختلاف بسيط.
 - ٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال تحديد الفرق بين الصورتين، ويُعزز الباحث الطفل بعد انتهاء المهمة.
 - ٤- يكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال، ويُعزز الباحث الأطفال بعد انتهاء المهمة.
 - ٥- ثم يعرض الباحث عدة بالونات بألوان مختلفة (أحمر، وأصفر، وأخضر، وبرتقالي، وأبيض، وأزرق) على الأطفال.
 - ٦- يطلب الباحث من كل طفل أن يختار بالونًا من البالونات مختلفة الألوان ويملؤها بالهواء.
 - ٧- يترك الباحث الأطفال يلاحقون البالونات (شرط أن يلاحق الطفل بالونه فقط).
 - ٨- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل تحديد الفرق بين الصور المعروضة بمساعدة الوالدين في المنزل.

المطلوب: تحديد الفرق بين الصور التالية:		نشاط: لاحظ الفرق:	
			
الفرق بين الصورتين هو		الفرق بين الصورتين هو	

الجلسة الخامسة

موضوع الجلسة: التمييز البصري بين أشكال الأرقام.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على التمييز البصري.
 - ٢- أن يميز الطفل بين أشكال الأرقام المعكوسة (٢، ٦)، (٧، ٨).
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال، ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم، بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل عرض العمل الفني الذي قام به في المنزل، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث عدة مجموعات من الأرقام، كل مجموعة تتكون من أرقام متشابه ورقم واحد مختلف مثل (٢ - ٢ - ٢ - ٦)، و(٦ - ٦ - ٦ - ٢)، و(٧ - ٧ - ٧ - ٨)، و(٨ - ٨ - ٨ - ٧).

٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال اختيار الرقم المختلف بين الأرقام المعروضة، ويُعزز الباحث الطفل عقب نجاحه في أداء الاختيار الصحيح.

٤- يوزع الباحث أشكال الأرقام على الأطفال، ويطلب منهم اختيار الرقم المختلف بين الأرقام المعروضة.

٥- يُكرر الباحث التدريب عدة مرات مع تغيير مكان الرقم المختلف.

٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل تمييز الرقم المختلف بين الأرقام المعروضة بمساعدة الوالدين في المنزل.

نشاط: حدد الرقم المختلف:

المطلوب: ضع خطأً تحت الرقم المختلف في كل مجموعة أرقام من المجموعات التالية:

(٧ - ٨ - ٨ - ٨)	(٨ - ٧ - ٧ - ٧)	(٢ - ٦ - ٦ - ٦)	(٦ - ٢ - ٢ - ٢)
.....

الجلسة السادسة

موضوع الجلسة: التمييز البصري بين أشكال الحروف الهجائية.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على التمييز البصري بين الأشكال.
 - ٢- أن يميز الطفل بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ، ر، ز).
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عدة مجموعات من الحروف الهجائية، كل مجموعة تتكون من حروف هجائية متشابهة وحرف واحد مختلف مثل (ب-ب-ب-ت)، (ت-ت-ت-ب)، (ب-ب-ب-ث).
 - ٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال اختيار الحرف المختلف من كل مجموعة، ثم يُعزز الباحث الطفل عقب نجاحه في أداء الاختيار الصحيح.
 - ٤- يوزع الباحث مجموعة الحروف على الأطفال، ويطلب منهم اختيار الحرف المختلف من المجموعة، ثم يُعزز الباحث الأطفال عقب نجاحهم في أداء الاختيار الصحيح.
 - ٥- يُكرر الباحث التدريب عدة مرات مع تغيير مكان الحرف المختلف.
 - ٦- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع مجموعة الحروف (ج، ح، خ)، و(د، ذ، ر، ز).
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل تمييز الحرف المختلف بين الحروف الهجائية المعروضة بمساعدة الوالدين في المنزل.

نشاط: ميز الحرف المختلف:

المطلوب: ضع خطأً تحت الحرف المختلف من مجموعات الحروف الهجائية التالية:

(ب-ب-ب-ت)	(ت-ت-ت-ب)	(ب-ب-ب-ت)
-----------	-----------	-----------

الجلسة السابعة

موضوع الجلسة: التمييز البصري بين أشكال الحروف الهجائية.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على التمييز البصري.
 - ٢- أن يميز الطفل بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة (س، ش)، (ص، ض)، (ط، ظ)، (ع، غ)، (ف، ق)، (ل، ك).
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال، ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم، بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عدة مجموعات من الحروف الهجائية، كل مجموعة تتكون من حروف هجائية متشابهة وحرف واحد مختلف مثل (س-س-س-ش)، (ش-ش-ش-س).
 - ٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يختار الحرف المختلف من المجموعة، ويُعزز الباحث الطفل عقب نجاحه في أداء الاختيار الصحيح.
 - ٤- يوزع الباحث مجموعة الحروف على الأطفال، ويطلب منهم اختيار الحرف المختلف من المجموعة، ويُعزز الباحث الأطفال عقب نجاحهم في أداء الاختيار الصحيح.
 - ٥- يُكرر الباحث التدريب عدة مرات مع تغيير مكان الحرف المختلف.
 - ٦- يُكرر الباحث الخطوات السابقة مع الحروف (ص، ض)، (ط، ظ)، (ع، غ)، (ف، ق)، (ل، ك).
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل تمييز الحرف المختلف بين الحروف الهجائية المعروضة بمساعدة الوالدين في المنزل.

نشاط: ميز الحرف المختلف:

المطلوب: ضع خطأً تحت الحرف المختلف من مجموعات الحروف الهجائية التالية:

(ش-ش-ش-س)

(س-س-س-ش)

الجلسة الثامنة

موضوع الجلسة: الإغلاق البصري.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على الإغلاق البصري.
 - ٢- أن يكتسب الطفل مهارة إكمال الناقص في الصورة.
 - ٣- أن ينطق الطفل كلمة واحدة عن طريق إكمال الناقص من الجمل المعروضة عليه.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
- ٢- يعرض الباحث برنامج عليه صور غير مكتملة لبعض الحيوانات على جهاز حاسب آلي.
- ٣- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الناقص في الصورة المعروضة، ثم يقدم الباحث نموذجًا لاستجابة الصحيحة.
- ٤- يُعزز الباحث الأطفال بعد الاستجابة الصحيحة.
- ٥- ثم يقدم الباحث كروت عليها جمل غير مكتملة ينقصها كلمة واحدة كما يلي:

١	أجلس على الكرسي، وأنام على...
٢	الطائرة تطير في السماء، والمركب في ...
٣	الحديد ثقيل، والريش...
٤	أكل من الطبق، وأشرب من ...
٥	الأرنب سريع، والسلحفاة ...
٦	المقص يقص، والقلم ...
٧	الصابر مر، والسكر...

- ٦- يُقدم الباحث نموذجًا للاستجابة.
- ٧- يطلب الباحث من أحد الأطفال إكمال الجمل المعطاة له.
- ٨- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
- ٩- يُكرر الباحث الخطوات (٧)، و (٨) مع باقي الأطفال.
- ١٠- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة إكمال الجمل بكلمة واحدة في المنزل مع الوالدين.

الجلسة التاسعة

موضوع الجلسة: المعالجة البصرية.

هدف الجلسة:

- أن يتمكن الطفل من سرعة معالجة المعلومات المكانية.
 زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، واللعب.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث عدة صور على جهاز الحاسب الآلي، كل صورة بها عدة أشكال متداخلة، والمطلوب إيجاد شكل قطة داخل الصور المعروضة.

٣- يوضح الباحث تعليمات لعبة أين القطة؟

• المطلوب سرعة إيجاد القطة في الصورة المعروضة.

• مدة أداء المهمة (١٠) ثوان.

• عرض الصور تباعاً دون توقف.

• يتنافس الأطفال مع بعضهم في تحديد مكان القطة في الصور المعروضة.

٤- يُعزز الباحث الطفل الفائز، مع تكرار عرض الصور مرة أخرى لاختيار فائز جديد من الأطفال.

٥- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة وضع دائرة على صور القطة.

نشاط: أين القطة؟

المطلوب الإشارة بالإصبع على مكان القطة في الصور المعروضة



الجلسة العاشرة

موضوع الجلسة: الذاكرة البصرية.

هدف الجلسة:

- أن يتدرب الطفل على استرجاع الصور البصرية.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال، ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يقدم الباحث صورة (أسد مثلاً) أمام أحد الأطفال، ويطلب منه تسمية الصورة.
 - ٣- يعرض الباحث عدة صور معاً ويطلب من الطفل تسمية الصور كلها.
 - ٤- يقلب الباحث الصور ويطلب من الطفل أن يتذكر أسماء الصور التي تم عرضها.
 - ٥- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
 - ٦- يُكرر الباحث الخطوة (٢)، و(٣)، و(٤)، و(٥) مع باقي الأطفال.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة تسمية الصور المتتابعة في المنزل مع الوالدين.

نشاط: اقلب وتذكر:



المطلوب: انظر إلى الصور السابقة، ثم اقلب الورقة وتذكر أسماء الصور المعروضة بالترتيب.

.....

الجلسة الحادية عشر

موضوع الجلسة: جلسة تمهيدية للوحدة الثانية (التواصل غير اللفظي).

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم الأطفال مفهوم التواصل غير اللفظي.
- ٢- أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الثانية من البرنامج التدريبي.

٣- أن يُكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الثانية.
 زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة - التعزيز.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفلاً وطفلة ذكر اسم الصور المعروضة عليه، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث أحد الأفلام القديمة الصامتة، ويطلب من الأطفال مشاهدته.

٣- يطلب الباحث من الأطفال إعادة سرد الفيلم بطريقة لفظية.

٤- يسأل الباحث الأطفال كيف فهموا الفيلم دون استخدام اللغة.

٥- يناقش الباحث الأطفال حتى يتم التوصل إلى مفهوم التواصل غير اللفظي ثم يكتب الباحث تعريف التواصل غير اللفظي على ورق flip chart، وهو "مهارات الطفل في التواصل مع الآخرين دون استخدام اللغة".

٦- يناقش الباحث الأطفال عن تصورهم لأهداف الوحدة، ويترك الباحث للأطفال المجال لعرض أفكارهم، ثم يتم التوصل إلى أهداف الوحدة.

٧- يعرض الباحث أهداف الوحدة الثانية على جهاز العرض، والمتمثلة فيما يلي:

- تنمية مهارة التواصل الجسدي: من خلال تنمية التعبير عن المشاعر والأفكار، باستخدام إيماءات وحركات الجسد.
- تنمية مهارة التعبير الوجهي: من خلال تنمية فهم وتفسير وتمييز تعابير الوجه المختلفة مثل (السعادة، والحزن، والتعجب...الخ) من الآخرين.
- تنمية مهارة التواصل البصري: من خلال تنمية تواصل الطفل بصرياً مع الآخرين باستخدام حركات العين التي تدل على القبول أو الرفض أو الرغبة أو الدهشة.
- تنمية مهارة التنغيم الصوتي: من خلال ضبط نبرة الصوت وفق السياق الاجتماعي.

٨- يُعرض الباحث فكرة عامة عن محتوى الجلسات (التدريبات والأنشطة) من خلال برنامج بوربوينت.

٩- يقوم الباحث بالإجابة عن التساؤلات والرد على الاستفسارات من الأطفال.

١٠- يقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

١١- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يطلب الباحث من كل طفل ذكر موقفين يعبران عن الانفعالات المختلفة والأفكار المرتبطة بها بمساعدة الوالدين.

الجلسة الثانية عشر

موضوع الجلسة: التوجه الجسدي.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يُشير الطفل إلى الصور المعروضة عند سماع أسمائها.
 - ٢- أن يُشير الطفل إلى الأشياء التي يرغب في الحصول عليها.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي مع الأطفال بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عدة صور، ويطلب من الأطفال الإشارة إلى الصورة الصحيحة بمجرد سماع اسمها من جهاز الحاسب الآلي.
 - ٣- يُقدم الباحث نموذجًا للاستجابة المطلوبة أمام الأطفال.
 - ٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أداء المهارة، ثم يعزز الباحث الطفل بعد أداء المهمة.
 - ٥- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.
 - ٦- يعرض الباحث مجموعة من المعززات (عصائر، وحلويات)، ويطلب من الأطفال اختيار المعزز المرغوب لهم من خلال الإشارة إلى الصورة المقابلة للمعزز.
 - ٧- يُقدم الباحث نموذجًا للاستجابة المطلوبة أمام الأطفال.
 - ٨- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة الإشارة إلى المرغوب من الطفل مع الوالدين.

الجلسة الثالثة عشر / الرابعة عشر

موضوع الجلسة: الاشارات الجسدية.

هدف الجلسة:

- أن يفهم الطفل بعض الإيماءات الجسدية المستخدمة في التواصل.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفلاً وطفلة الإشارة إلى المكافأة المرغوبة له، ثم يقدم لهم المكافآت المختارة
 - ٢- يعرض الباحث فيلم صامت على جهاز الحاسب الآلي، والمطلوب منهم مشاهدة الفيلم لنهايته، ثم يفسر كل طفل بعض أحداث الفيلم بعد انتهاء العرض.
 - ٣- يُفسر الباحث بعض المشاهد غير المفهومة للأطفال أثناء العرض.
 - ٤- بعد انتهاء الفيلم الصامت، يطلب الباحث من أحد الأطفال سرد جزء من قصة الفيلم، ثم يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء المهمة.
 - ٥- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال لأجزاء أخرى من الفيلم.
 - ٦- يتوصل الباحث مع الأطفال إلى أحداث الفيلم الصامت بالكامل.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل مشاهدة التلفزيون بدون وحدة صوت في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الخامسة عشر

موضوع الجلسة: مسافة التواصل.

هدف الجلسة:

- أن يحافظ الطفل على المسافة المناسبة بينه وبين الآخرين أثناء المحادثة.
زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والتعزيز، واللعب، والعصف الذهني.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفلاً رواية أحداث الفيلم الذي شاهده في المنزل أمام المجموعة مع التصوير، ثم مراجعة صور الإيماءات الجسدية المختلفة.
- ٢- يعرض الباحث عصا متعددة الأطوال أمام الأطفال.
- ٣- يطلب الباحث من اثنين من الأطفال وضع العصا بينهما (على منطقة الصدر).

- ٤- يوضح الباحث المطلوب وهو تغيير طول العصا بين الطفلين طبقاً لمستوى ارتفاع صوت الباحث (٤٠ سم للصوت العادي، ٢٠ سم للصوت الهامس).
- ٥- يقف الباحث بجوار أحد الأطفال المشاركين في اللعبة ويتكلم بصوت عادي، ويقوم الطفل الآخر بتعديل طول العصا طبقاً لمستوى ارتفاع الصوت.
- ٦- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع الوقوف بجوار الطفل الآخر.
- ٧- يطلب الباحث من الطفلين أداء المهمة دون مساعدة من الباحث (يتكلم أحد الأطفال، والآخر يقوم بتغيير طول العصا طبقاً لمستوى ارتفاع الصوت)، ويعزز الباحث الطفلين عند أداء الاستجابة الصحيحة.
- ٨- يُكرر الباحث الخطوة السابقة بدون عصا بين الطفلين (يبعد أو يقرب الطفل من الآخر طبقاً لمستوى ارتفاع الصوت).
- ٩- يُكرر الباحث الخطوة (٧)، و(٨) مع باقي الأطفال.
- ١٠- يسأل الباحث الأطفال متى يكون الصوت عادي؟ ومتى يكون هامس؟ ومتى يكون عالي؟ ثم يترك الباحث المجال للأطفال ليدلي كل منهم برأيه.
- ١١- يتوصل الباحث مع الأطفال معاً إلى أن الصوت الهامس يعبر عن الأسرار التي لا يجب أن يسمعها أو يعرفها غير المستمعين لذلك تكون المسافة بينهم قريبة جداً، أما الصوت العادي يستخدم ليعبر عن معلومات عامة عادية بين المستمعين، بينما الصوت العالي يعبر عن الغضب.
- ١٢- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة المسافة المناسبة بين المتحدثين في المنزل مع الوالدين.

الجلسة السادسة عشر

موضوع الجلسة: معرفة تعبير الوجه.

هدف الجلسة:

- أن ينطق الطفل كلمة واحدة تعبر عن الصورة المقدمة له (السعادة، والحزن، والغضب، والخوف، والاشمئزاز، والثقة، والانبهار، والتهديد).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع معهم التدريب على المسافة المناسبة بين المتحدثين مع المجموعة، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عدة صور على جهاز الحاسب الآلي، بحيث تتكون كل صورة من حالة شعورية مختلفة عن الأخرى يتم التعبير عنها من خلال وجه إنسان (سعيد- حزين- غضبان- خائف- مشمئز- منبهر- مُهدد).
 - ٣- يطلب الباحث من الأطفال التعبير بكلمة واحدة لوصف الحالة الشعورية للصور المعروضة
 - ٤- يقدم الباحث نموذجًا للاستجابة.
 - ٥- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن ينطق كلمة واحدة تعبر عن الحالة الشعورية لصاحب الصورة المعروضة، ويعزز الباحث الطفل عند أداء الاستجابة الصحيحة.
 - ٦- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.
 - ٧- يطلب الباحث من الأطفال تقليد الحالة الشعورية للصور المعروضة على جهاز الحاسب الآلي.
 - ٨- يقدم الباحث نموذجًا للاستجابة الصحيحة أمام الأطفال.
 - ٩- يطلب الباحث من الأطفال رسم صور تعبيرية للوجه.
 - ١٠- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل تمييز تعابير الوجه المختلفة بمساعدة الوالدين في المنزل، وذلك من خلال النشاط التالي:

نشاط: دقق واستنتج:



المطلوب: انظر إلى الصور السابقة، ثم استنتج كلمة واحدة تعبر عن الصورة.

.....

الجلسة السابعة عشر

موضوع الجلسة: تذكر تعبير الوجه.

هدف الجلسة:

- أن يتذكر الطفل أسماء الانفعالات المختلفة لتعبير الوجه من خلال الصور المعروضة عليه.
 زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل عرض الصور التي رسمها وتعبير عن تعبير انفعالي أمام المجموعة، ثم مراجعة التعبيرات المختلفة للوجه ومدلولها، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث صورة لوجه إنسان تعبر عن (السعادة مثلاً) أمام الأطفال، ويطلب منهم تسمية الانفعال المعروض.
 - ٣- يعرض الباحث عدة صور معاً لوجه إنسان، بحيث تعبر كل صورة عن (السعادة- الحزن - الغضب - الخوف - الاشمئزاز - الانبهار - التهديد)، ويطلب من أحد الأطفال تسمية الصور كلها، ثم يقبل الباحث الصور ويطلب من الطفل تذكر أسماء الانفعالات المعروضة داخل الصور.
 - ٤- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
 - ٥- يُكرر الباحث الخطوة (٣)، و(٤)، مع باقي الأطفال.
 - ٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل تذكر أسماء الانفعالات المختلفة بمساعدة الوالدين في المنزل، وذلك من خلال النشاط التالي:

نشاط: اقلب وتذكر:



المطلوب: انظر إلى الصور السابقة، ثم اقلب الصور وتذكر أسماء التعابير الانفعالية للصور

.....

الجلسة الثامنة عشر

موضوع الجلسة : التواصل البصري.

أهداف الجلسة:

١- أن يتدرب الطفل على التواصل البصري.

٢- أن يتابع الطفل المثيرات البصرية المعروضة عليه.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، واللعب.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة

جماعية، ويطلب من كل طفلاً وطفلة تذكر الصور التعبيرية للوجه أمام المجموعة، ثم

مراجعة التعبير المختلفة للوجه ومدلولها، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث عدة بالونات ملونة، ويطلب من الأطفال نفخ البالونات.

٣- يطلب الباحث من الأطفال ملاحقة البالونات.

٤- يقسم الباحث الأطفال إلى مجموعتين متساويتين، ويطلب من الأطفال الوقوف في صفين

متقابلين، بحيث كل طفل أمامه طفل آخر مباشرةً.

٥- يطلب الباحث من كل طفل داخل المجموعة الواحدة تبادل البالونات مع أطفال المجموعة

المقابلة، وعلى الأطفال في المجموعة المقابلة الإمساك بالبالونات ثم إعادة دفعها مرة ثانية

إلى المجموعة المقابلة وهكذا.

٦- يقدم الباحث المكافآت إلى الأطفال في نهاية التدريب.

٧- يترك الباحث الأطفال يلعبون بالبالونات.

٨- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة اللعب بالبالونات في المنزل مع

الوالدين.

الجلسة التاسعة عشر

موضوع الجلسة: التواصل البصري.

هدف الجلسة:

- أن يحتفظ الطفل بنظره قائماً مع من يقوم بالتواصل معه.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة، واللعب.
محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع التواصل البصري من خلال البالونات، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يوضح الباحث تعليمات لعبة التحدي البصري كالتالي:
 - يقف اثنين من الأطفال أمام بعضهما.
 - يقوم كل طفل بالتحديق في عين زميله.
 - الفائز الذي لا ترمش جفونه.
 - ٣- يقدم الباحث نموذجًا للاستجابة الصحيحة بالتعاون مع أحد الأطفال.
 - ٤- يقوم كل اثنين من الأطفال بالتحديق في عين الآخر، ويُعزز الباحث الطفل الفائز عقب انتهاء التدريب.
 - ٥- يُشكل الباحث مجموعات أخرى من الأطفال الخاسرين في اللعبة، ويُعزز الباحث الطفل الفائز عقب انتهاء التدريب.
 - ٦- يكرر الباحث الخطوة السابقة حتى يتمكن كل الأطفال من التمكن بأداء اللعبة.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة لعبة التحدي البصري في المنزل مع الوالدين.

الجلسة العشرون

موضوع الجلسة: التنغيم الصوتي.

هدف الجلسة:

- أن يصنف الطفل الأصوات التي يسمعها (السعادة، والحزن، والغضب، والتهديد، والتوبيخ، والخوف).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع لعبة التحدي البصري، حيث يقف جميع الأطفال أمام بعضهم (يقف كل اثنين في مواجهة بعضهما)، ويقوم الأطفال بممارسة اللعبة، ثم يقدم لهم المكافآت.

- ٢- يعرض الباحث مجموعة صور تعبر عن حالات انفعالية مختلفة، ثم يعرض الباحث مجموعة من الأصوات على جهاز الحاسب الآلي، كل صوت يعبر عن (السعادة، والحزن، والغضب، والتهديد، والتوبيخ، والخوف).
 - ٣- يطلب الباحث من الأطفال اختيار الصورة المناسبة للصوت المسموع، ويقدم الباحث نموذجًا للاستجابة الصحيحة.
 - ٤- يُعزز الباحث الأطفال عقب انتهاء التدريب.
 - ٥- يطلب الباحث من الأطفال تقليد نبرات الأصوات المختلفة التي سمعوها من جهاز الحاسب الآلي، ويقدم الباحث نموذجًا للاستجابة الصحيحة.
 - ٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة نبرة الصوت المناسبة في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الحادية والعشرون

موضوع الجلسة: جلسة تمهيدية للوحدة الثالثة (اللغة البراجماتية).

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم الأطفال مفهوم اللغة البراجماتية.
 - ٢- أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الثالثة من البرنامج التدريبي.
 - ٣- أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الثالثة.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفيئات المستخدمة: المناقشة، والعصف الذهني، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع مع الأطفال ممارسة الاستماع إلى الأصوات المختلفة وتحديد مدلولها، ثم يقدم لهم المكافآت.
- ٢- يناقش الباحث الأطفال حول اللغة البراجماتية كأحد أساليب التواصل، ويترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم، ثم يتوصل الباحث مع الأطفال إلى مفهوم اللغة البراجماتية، ويكتبها على ورق flip chart، والتي تعني "الاستخدام المتعمد للغة لتحقيق أهداف شخصية".

٣- يناقش الباحث الأطفال عن تصورهم لأهداف الوحدة، ويترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم، حتى يتوصل الباحث مع الأطفال إلى أهداف الوحدة الثالثة، ثم عرضها على جهاز العرض، والمتمثلة فيما يلي:

- تنمية مهارة السلوكيات البراجماتية: من خلال تنمية مجموعة من السلوكيات اللاتقة اجتماعياً التي يستخدمها الطفل في التواصل مع الآخرين.
- تنمية مهارة التفاعل الاجتماعي: من خلال تنمية المهارات التي يستخدمها الطفل في التفاعل مع الآخرين.
- تنمية مهارة اللغة التفاعلية: من خلال استخدام اللغة بشكل تفاعلي، وتكييف اللغة مع الوضع والموقف.
- تنمية مهارة أخذ الدور: من خلال تنمية مهارات تتابع الأدوار في الكلام بين المتحدثين.
- تنمية مهارة إدارة المحادثة: من خلال تنمية القدرة على مبادأة الحديث وتغييره وفقاً لاحتياجات المستمع ومتطلبات الموقف الذي يتم فيه الحديث.
- تنمية الفهم البراجماتي: من خلال تنمية القدرة على فهم المعنى المقصود من الكلام، وليس المعنى الحرفي.

٤- يُعطى الباحث فكرة عامة عن محتوى الجلسات (التدريبات والأنشطة).

٥- يقوم الباحث بالإجابة عن التساؤلات والرد على الاستفسارات من الأطفال.

٦- يقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يطلب من كل طفل ذكر موقفين يعبران عن الانفعالات المختلفة والأفكار المرتبطة بها.

الجلسة الثانية والعشرون/ الثالثة والعشرون/ الرابعة والعشرون

موضوع الجلسة: سلوكيات التواصل.

هدف الجلسة:

- أن يتمكن الطفل من التواصل الاجتماعي مع الآخرين من خلال ما يلي:
- تدريب الطفل على تحية الآخرين (يلوح بيده/ يقول أهلاً).
- تدريب الطفل على توديع الآخرين (يلوح بيده/ يقول مع السلامة).
- تدريب الطفل على طلب الإذن من الآخرين عند الحاجة.
- تدريب الطفل على استخدام استراتيجيات ملائمة للحصول على اهتمام الآخرين.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع مع الأطفال ممارسة الاستماع إلى الأصوات المختلفة وتحديد مدلولها، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث قصة على شاشة العرض، والتي تتضمن عدة مشاهد تمثيلية وهي كما يلي: المشهد الأول يتضمن زيارة الطفل لأحد أفراد عائلته، والمشهد الثاني يغادر الطفل منزل عائلته بعد زيارتهم، والمشهد الثالث يطلب الطفل من زميله في المدرسة قلم رصاص، والمشهد الرابع يقوم الطفل بالإجابة على أحد أسئلة المعلم داخل الفصل.
 - ٣- يطلب الباحث من الأطفال التعليق على المشهد الأول، والثاني.
 - ٤- يطلب الباحث من الأطفال تمثيل المشهد الأول والثاني، يُوزع الباحث الأدوار على الأطفال، ثم يقوم الباحث بتدريب الأطفال على تمثيل الأدوار المعطاة لهم.
 - ٥- يساعد الباحث الأطفال على أداء الأدوار المعطاة لهم.
 - ٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
 - ٧- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع المشهد الثالث في الجلسة الثالثة والعشرون.
 - ٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع المشهد الرابع في الجلسة الرابعة والعشرون.
 - ٩- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تتضمن التدريب على دور الطفل داخل المشهد التمثيلي المعطى له في المنزل بمساعدة الوالدين.

الجلسة الخامسة والعشرون

موضوع الجلسة: التواصل الاجتماعي بالهاتف.

هدف الجلسة:

- أن يستخدم الطفل التليفون للتواصل مع الآخرين بشكل مناسب.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويطلب منهم أداء الأدوار المعطاة لهم في المشاهد التمثيلية بطريقة جماعية، ثم يقدم لهم المكافآت.

- ٢- يعرض الباحث فيديو لفردين يتحدثان على التلفون.
 - ٣- يقدم الباحث تلفون إلى أحد الأطفال، ويطلب منه محادثة الباحث على التلفون.
 - ٤- يُقدم الباحث نموذجًا للاستجابة الصحيحة (الباحث هو المتصل)، وتتضمن استخدام المهارات التالية: الاتصال بالرقم المطلوب، ووضع السماعة على الأذن، والتسليم على الآخر، والسؤال عن صحته، والغرض من الاتصال.
 - ٥- يساعد الباحث الطفل على طريقة الاستجابة الصحيحة للرد على المتصل.
 - ٦- يُبدل الباحث الأدوار مع الطفل (الطفل هو المتصل).
 - ٧- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
 - ٨- يُكرر الباحث الخطوة (٤)، و(٥)، و(٦)، و(٧)، مع باقي الأطفال (كل اثنين مع بعضهما).
 - ٩- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ١٠- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل استخدام التلفون في التحدث مع أحد الوالدين في المنزل.

نشاط: أجب وتكلم:		
المطلوب: أجب عن الاسئلة الموجودة أسفل كل صورة، ثم استخدم التلفون في التحدث.		
		
ماذا نقول عند انتهاء المكالمة؟.....	ماذا نقول بداية المكالمة؟.....	ماذا نفعل عندما يرن جرس التلفون؟.....

الجلسة السادسة والعشرون

موضوع الجلسة: تكييف اللغة.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يغير الطفل اللغة وفقاً لموقف التواصل.
 - ٢- أن يستخدم الطفل بعض الكلمات الملائمة اجتماعياً.
- زمن الجلسة : ٤٠ دقيقة .
- الفيئات المستخدمة : التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع أساليب استخدام التليفون مع الأطفال بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث فيديو يتضمن مجموعة مشاهد تتضمن بعض السلوكيات الاجتماعية طبقاً لموقف التواصل (الفصل، والملعب، والمنزل)، وطبقاً للفرد (طفل، ومعلم، ومدير المدرسة).
 - ٣- ثم يسأل الباحث الأطفال عدة أسئلة مثل ما طريقة التي نتكلم بها داخل الفصل مع المعلم؟ ولماذا نتكلم بهذه الطريقة؟ وهكذا.
 - ٤- يختار الباحث ثلاثة أطفال (الأول يمثل دور طفل، والآخر دور معلم، والثالث دور مدير المدرسة).
 - ٥- يستمع الأطفال من جهاز الحاسب الآلي إلى مجموعة من الكلمات التي تساعد على أداء التدريب مثل "من فضلك"، و"شكراً"، و"أنا بخير"، و"اسمح لي".
 - ٦- يطلب الباحث من الأطفال الآخرين أن يقوموا بالتحدث إلى الأطفال الثلاثة السابق اختيارهم من الباحث واحداً تلو الآخر، وطبقاً لما يمثله كل طفل (الطفل، والمعلم، والمدير).
 - ٧- يتدخل الباحث لتمييز طريقة التحدث مع كل واحد من الشخصيات المختارة عند الضرورة.
 - ٨- يتم التبديل بين الأطفال في أخذ دور (الطفل، والمعلم، والمدير).
 - ٩- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ١٠- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل استخدام الكلمات المناسبة اجتماعياً في المنزل مع الوالدين.

الجلسة السابعة والعشرون

موضوع الجلسة: مهارة إعطاء التوجيهات.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال إعطاء توجيهات للاتجاهات المختلفة على الخريطة والألعاب الجماعية.
 - ٢- أن يميز الطفل بين الاتجاهات المختلفة (يمين - يسار).
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.
- الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور، واللعب.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل وطفلة ذكر الكلمات المناسبة اجتماعياً، ومواقف استخدامها أمام المجموعة مع التصوير، ثم مراجعة أساليب التعامل المناسبة مع (الطفل، والمعلم، والمدير)، ثم يقدم لهم المكافآت.
- ٢- يُقدم الباحث خريطة عليها اتجاهات وطرق وأماكن تمثل مدرسة، ومنزل، وطرق... الخ.
- ٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يُعطي تعليمات للذهاب من البيت إلى المدرسة من خلال الخريطة المعروضة.
- ٤- يُقدم الباحث نموذجاً للاستجابة الصحيحة مثل (اذهب إلى نهاية الشارع، ثم امشي يمين، واعدى الإشارة، وألف يمين ثم باب المدرسة)، ويُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
- ٥- يُكرر الباحث الخطوة (٣)، و(٤)، مع باقي الأطفال.
- ٦- يوضح الباحث تعليمات لعبة الكراسي وهي كالتالي:
 - يتم وضع الكراسي بشكل دائري بحيث تكون عدد الكراسي تكون أقل من عدد الأطفال بكرسي واحد في كل مرة.
 - يبدأ الأطفال في الدوران حول الكراسي سواء يمين أو يسار وذلك على حسب ما يحدد قائد اللعبة (عندما يقول القائد يمين، فعلى الأطفال الدوران في اتجاه اليمين حتى انتهاء الدورة، وعندما يقول القائد يسار فعلى الأطفال الدوران في اتجاه اليسار حتى انتهاء الدورة، وهكذا.
 - في كل مرة الخاسر يخرج من اللعبة، والباقي مستمر، وفي كل مرة يتم خفيض عدد الكراسي، وهكذا حتى يكون لدينا طفل فائز.
- ٧- يطلب الباحث من الأطفال البدء في اللعبة، ويكون الباحث هو قائد اللعبة، حتى تنتهي اللعبة بفائز.
- ٨- يطلب الباحث من الأطفال تكرار اللعبة مرة أخرى، ويتنازل الباحث عن قيادة المجموعة للطفل الفائز في المرة السابقة، مع تكرار اللعبة عدة مرات، وتغيير قائد المجموعة كل مرة، وهكذا حتى يتعرف الأطفال على الفرق بين الاتجاهات المختلفة.
- ٩- ثم يتحدث الباحث مع الأطفال عن كيفية التمييز بين الاتجاهات المختلفة.
- ١٠- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ١١- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطي الباحث واجبات منزلية تشمل إعطاء توجيهات على خريطة افتراضية في المنزل مع الوالدين، وذلك من خلال النشاط التالي:

نشاط: خريطة الاتجاهات:



المطلوب: أمامك خريطة لبعض الأماكن، قدم بعض التوجيهات للوصول للأماكن المختلفة داخل الخريطة.....

الجلسة الثامنة والعشرون / التاسعة والعشرون

موضوع الجلسة: اللغة التفاعلية.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يطلب الطفل المساعدة من الآخرين بشكل مناسب.
- ٢- أن يعرض الطفل على الآخرين المساعدة بشكل مناسب.
- ٣- أن يشارك الطفل زملائه في الألعاب الجماعية.
- ٤- أن يقبل الطفل دعوة الآخرين باستخدام اللغة المناسبة.
- ٥- أن يحافظ الطفل على الصداقات مع الأطفال الآخرين.
- ٦- أن يستجيب الطفل لعبارات المودة والتقدير بشكل مناسب.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة، واللعب.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الباحث لعبة الكراسي مع الأطفال، ويطلب من الأطفال ممارسة اللعبة، ثم يقدم لهم الباحث المكافآت.
- ٢- يعطي الباحث تعليمات لعبة صيادي السمك وهي كالتالي:
 - يقسم الباحث الأطفال إلى مجموعتين.
 - المجموعة الأولى تتكون من اثنين من الأطفال وتدعى (صيادي السمك).

- المجموعة الثانية تتكون من باقي الأطفال وتدعى (السمك)، وتقف في الوسط بين الطفلين (صيادي السمك).
 - يقوم الطفلان (صيادي السمك) باصطياد الأطفال (السمك) الآخرين، من خلال قذف الكرة عليهم.
 - الأطفال الموجودون في الوسط (السمك) عليهم تجنب لمس الكرة لأجسادهم، والطفل الذي تلمسه الكرة يخرج من اللعبة.
 - يمكن للأطفال في الوسط الإمساك بالكرة وهي في الهواء على شرط ألا تلمس الأرض، وفي هذه الحالة يكون لهذا الطفل حق (الطلب).
 - اللاعب الذي خرج من اللعبة عليه طلب النزول إلى الملعب مرة أخرى بلغة مهذبة (من فضلك، لو سمحت) من زميله الذي له حق (الطلب).
 - اللاعب الذي يدخل إلى اللعبة مرة أخرى (يقول شكرًا) لزميله الذي ساعده على الدخول مرة أخرى.
 - على اللاعب الآخر أن يرد على عبارات التقدير من زميله بشكل مناسب.
- ٣- يقسم الباحث الأطفال إلى صيادي السمك، والسمك، ويطلب منهم البدء في اللعبة.
- ٤- يبديل الباحث بين أوضاع الأطفال (يبديل صيادي السمك مع السمك).
- ٥- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة لعبة صيادي السمك في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الثلاثون

موضوع الجلسة: مهارة الطلب.

أهداف الجلسة:

١- أن يطلب الطفل من الآخرين تغيير أعمالهم أو أوضاعهم بشكل مناسب كأن يقول (من فضلك تحرك- لو سمحت أوقف الصوت...).

٢- أن يستجيب الطفل بشكل مناسب عندما يطلب منه تغيير تصرفاته.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع لعبة صيادي السمك مع الأطفال، ويطلب من الأطفال ممارسة اللعبة، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عدة مشاهد، بحيث يتضمن كل مشهد استخدام بعض العبارات المناسبة لطلب تغيير النشاط من الأفراد الآخرين، فالمشهد الأول يتضمن طفلين يجلسان في الفصل على مقعد واحد، وعند انتهاء الحصة يطلب الطفل الجالس في الداخل الإذن بالخروج من الطفل الآخر مستخدماً عبارة "من فضلك تحرك"، والمشهد الثاني يتضمن أحد سائقي السيارات وهو يصدر صوتاً مزعجاً من سيارته، فيطلب منه أحد السائقين خفض الصوت مستخدماً عبارة "أوقف الصوت"، وهكذا.
 - ٣- يناقش الباحث الأطفال حول كل مشهد يتم مشاهدته، ويكتب الباحث العبارة المناسبة للمشهد على ورق فليب شارتر Flip chart.
 - ٤- يسأل الباحث الأطفال متى نستخدم هذه العبارات؟
 - ٥- يُقدم الباحث نموذجاً للاستجابة.
 - ٦- يطلب الباحث من الأطفال إعادة صياغة العبارات السابقة.
 - ٧- يطلب الباحث من الأطفال إغلاق أعينهم، وتصور موقف يحتاج استخدام هذه العبارات مع الآخرين، ثم يطلب من كل طفل رواية الموقف الذي تخيله.
 - ٨- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل استخدام العبارات التي تدرب عليها في الجلسة في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الحادية والثلاثون

موضوع الجلسة: محادثة عن الأنشطة المفضلة.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على استخدام اللغة التفاعلية.
 - ٢- أن يقدم الطفل التفاصيل الأساسية في موضوع معين.
 - ٣- أن يدخل الطفل في صلب الموضوع.
 - ٤- أن يتحدث الطفل عن أشياء يهتم بها الآخرون.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والمناقشة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع العبارات التي تم استخدامها في الجلسة السابقة، بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل ذكر الموقف الذي يتم فيه استخدام العبارة أمام المجموعة، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يتحدث عن الأنشطة المفضلة له داخل المدرسة من حيث اسم المعلم الذي يشرف على النشاط، وكيفية أداء النشاط؟ ولماذا يفضل هذا النشاط بالذات؟
 - ٣- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
 - ٤- يُكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الأطفال.
 - ٥- يطلب الباحث من الأطفال التحدث عن أكثر نشاط يهتم به زملائهم في الفصل، ولماذا يهتم زملائهم بهذا النشاط بالذات؟
 - ٦- يطلب الباحث من كل طفل التحدث عن البرامج التليفزيونية المفضلة له من حيث اسم البرنامج، ومقدمي البرنامج، وما يتم عرضه في البرنامج؟ ولماذا يفضل الطفل هذا البرنامج؟
 - ٧- يطلب الباحث من كل طفل التحدث عن البرامج التليفزيونية المفضلة لدى أفراد أسرته، ولماذا هذه البرامج بالذات؟
 - ٨- يطلب الباحث من كل طفل التحدث عن الأنشطة التي يقوم بها داخل المنزل أو خارجه من حيث أي الأماكن يفضل الذهاب إليها؟ وماذا يفعل أثناء ذلك؟ ولماذا يفضل الذهاب إلى هذا المكان بالذات؟
 - ٩- يساعد الباحث الأطفال على سرد التفاصيل الأساسية فقط.
 - ١٠- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل مناقشة الطفل عن البرامج التليفزيونية المفضلة له في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الثانية والثلاثون




موضوع الجلسة: أخذ الدور.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على أخذ دوره أثناء الحديث.
 - ٢- أن يسمح الطفل للآخرين بأخذ دورهم في الحديث.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، واللعب، والممارسة، والتعزيز.
محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويناقشهم حول البرامج التي شاهدها بالأمس مع والديه في المنزل، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث كرة كبيرة الحجم وخفيفة الوزن.
 - ٣- يطلب الباحث من الأطفال تكوين دائرة، ويقف الباحث في وسط الدائرة حاملاً الكرة.
 - ٤- يوضح الباحث قواعد اللعبة وهي كالتالي:
 - يقف جميع الأطفال دون كلام.
 - يسأل الباحث سؤالاً يبدأ بأداة الاستفهام متى...؟، والأطفال لا تتكلم.
 - من يملك الكرة له الحق في الكلام فقط.
 - يقذف الباحث الكرة إلى أحد الأطفال، ويقوم الطفل بالإجابة على السؤال.
 - ثم يسأل الطفل الذي يملك الكرة سؤالاً، ويقذف الكرة إلى أحد الأطفال، ويقوم الطفل الذي يحمل الكرة بالإجابة وهكذا.
 - ٥- يُقدم الباحث نموذجاً للاستجابة المطلوبة، مثل يسأل الباحث متى ننام؟ فتكون الإجابة "ننام في الليل".
 - ٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل التدريب على أخذ الدور من خلال ممارسة لعبة تمرير الكرة مع الوالدين.

نشاط: متى....؟		
المطلوب: انظر إلى الصور التالية، ثم أجب عن الاسئلة الموجودة أسفل الصورة		
		
متى نذهب إلى المدرسة؟	متى نذهب إلى البحر؟	متى ننام؟

الجلسة الثالثة والثلاثون

موضوع الجلسة: مقاطعة الآخرين.

أهداف الجلسة:

١- أن يستخدم الطفل استراتيجيات مناسبة لمقاطعة الآخرين، كأن يقول "عفوًا" للإشارة إلى دوره في الكلام.

٢- أن يتفاعل الطفل بشكل مناسب لمقاطعة الآخرين له.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، والمحاكاة، واللعب، والممارسة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ثم يطلب من كل طفل ذكر موقف كان يتحدث فيه الطفل، ويتفاعل مع غيره.
- ٢- يراجع الباحث تعليمات نشاط تمرير الكرة المستخدم في الجلسة السابقة مع الأطفال.
- ٣- يطلب الباحث من الأطفال تكوين دائرة، ويقف الباحث في وسط الدائرة حاملاً الكرة.
- ٤- يوضح الباحث تغيير قواعد لعبة تمرير الكرة، كما يلي:

• استخدام أداة الاستفهام من.....؟

• يتم الاستغناء عن الكرة في التدريب.

• يتم استخدام الإشارة بالأصبع على الطفل بدلاً من قذف الكرة.

• وضع الأصبع أمام الشفاه للتعبير عن التوقف عن الكلام.

• تدوير اليد أو الأصبع في الهواء كإشارة للاستمرار في الكلام.

٥- يُقدم الباحث نموذجاً للاستجابة المطلوبة مثل يسأل الباحث الأطفال من يعالج المريض؟ فتكون الإجابة "الطبيب".

٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل استخدام الإشارات لتميرير الكلام بين المتحدثين في المنزل مع الوالدين.

نشاط: من...؟		
المطلوب: انظر إلى الصور التالية، ثم أجب عن الأسئلة الموجودة أسفل الصورة:		
		
من يحلق الشعر؟	من ينظف الشارع؟	من يعالج المريض؟

الجلسة الرابعة والثلاثون/الخامسة والثلاثون/ السادسة والثلاثون

موضوع الجلسة: إدارة المحادثة.

هدف الجلسة:

- أن يتدرب الطفل على إدارة المحادثة من خلال ما يلي:
- أن يبدأ الطفل المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب.
- أن يحافظ الطفل على موضوع المحادثة باستخدام الاستراتيجيات المناسبة مثل (الإيماءات، والاستجابة ب "آه"، "ماشي")
- أن يستطيع الطفل متابعة الحديث عند الانتقال لموضوع آخر.
- أن ينهي الطفل المحادثة مع الآخرين بشكل مناسب.
- أن يتمكن الطفل من السيطرة على الحديث.
- أن يستخدم الطفل استراتيجيات التجاهل المناسبة أثناء الحديث

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور، والممارسة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويقدم المكافآت للأطفال.
- ٢- يعرض الباحث على الأطفال قصة (القرد والثعلب) على شاشة العرض (راجع ملحق الجلسة).
- ٣- يُوزع الباحث الأدوار على الأطفال.

- ٤- يُحضر الباحث مسرح عرائس ويقوم الأطفال بأداء الأدوار الموزعة عليهم.
 - ٥- يُدرب الباحث الأطفال مرارًا حتى يحفظ كل طفل دوره.
 - ٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
 - ٨- يُكرر الباحث الخطوة (٥)، (٦)، و(٧) في الجلسة الخامسة والثلاثون، والجلسة السادسة والثلاثون، لتدريب الأطفال على أداء أدوارهم.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجب منزلي يشمل تدريب الطفل على دوره في المسرحية في المنزل.

ملحق الجلسة: قصة القرد والثعلب

ينادي القرد على أمه من غرفتها بصوت منخفض.

تخرج الأم من غرفتها، وتقول للقرد: صباح الخير.

يرد القرد التحية على أمه ويقول صباح الخير، ينتظر القرد أن تسأله أمه عما يريد.

تقول الأم: أنت صاحي من بدري، أكيد عايز حاجة، عايز إيه؟

يقول القرد: عايز ألعب مع أصحابي من فضلك يا ماما.

تقول الأم: لا إحنا لسه بدري قوي، استنا لما تغسل وشك، وتشرب اللبن، وتقطر.

أثناء كلام الأم يهز الطفل رأسه بالموافقة، ويقول: ماشي (يوجه القرد كلامه للجمهور ويقول لازم نسمع كلام ماما).

تحضر الأم الإفطار للطفل، وتطلب منه البدء بالإفطار، (يوجه القرد كلامه للجمهور ويقول لازم ناكل بدون صوت)

بعد الإفطار يطلب الطفل من أمه النزول للعب مع أصحابه، تهز الأم رأسها بالموافقة.

يودع القرد أمه ويلوح بيده لها، وتقول له الأم: مع السلامة، يخرج القرد للعب مع أصحابه، ويتوغل في الغابة، يسمع القرد صوتًا مخيفًا، ويظهر الثعلب من وراء الستار، يرتجف القرد بشدة، ويضع يده على رأسه، ويهرب من الثعلب، يجري الثعلب وراء القرد، يطلب القرد المساعدة من أمه وينادي عليها، تسمع الأم النداء وتخرج للثعلب وتطرده من المكان، تحتضن الأم القرد، ويحكي لها القرد عما حدث، وكيف هرب من الثعلب؟ تُهدأ الأم الطفل، وتقول له سوف اشتكي الثعلب إلى الأسد.

تخرج الأم في الصباح مع القرد وتذهب إلى بيت الأسد.

تدق الأم على باب الأسد بهدوء، يخرج الأسد ويقول للأم والقرد: أهلاً وسهلاً.

ترد الأم والقرد على الأسد السلام ويقولان: أهلاً وسهلاً.
يطلب الأسد من الأم الجلوس على الكرسي، يجلس الثلاثة، وتبدأ الأم في الحديث وتحكي ما قام به الثعلب من مهاجمة ابنها.
 يستمع الأسد باهتمام شديد (**يضع كف يده الاثنتين على خديه، وكلما أنهت جملة يقول أه أه**) ينادي الأسد على الفيل ويطلب منه إحضار الثعلب للاستماع إليه.
 يحضر الفيل الثعلب إلى الأسد (**الثعلب يرتجف من شدة الخوف ويضع كف يده على عينيه**).
 يطلب الثعلب المحامي لحضور المحاكمة، ويوافق الأسد على حضور المحامي (الأرنب).
 يقف القرد والثعلب أمام الأسد ويترافع الأرنب عن الثعلب ويقول: انظروا إلى هذا الثعلب الوديع، وقسمات وجهه البريء هل من المعقول أن يفعل هذا؟ (**الثعلب يضع يده على وجهه ويبدأ في البكاء**)، يطلب الأسد من القرد أن يحكي القصة، يبدأ القرد في رواية قصته مع الثعلب، أثناء ذلك يقف الأرنب أمام الثعلب، **الأسد يستمع، وينظر إلى القرد ولا يقاطعه،** وأثناء ذلك بدأ الثعلب يشم رائحة الأرنب الواقف أمامه (يتحدث الثعلب إلى الجمهور الأرنب لحمه شهى لازم أخذ منه حنة لحمه)، **فجأة بعد انتهاء القرد من حديثه يهجم الثعلب على الأرنب ليأكله، ويهرب الأرنب بسرعة من أمام الثعلب، ويطلب الأسد من الفيل إمساك الثعلب،** يزمجر الأسد بصوته ويقول: **حكنا على الثعلب أن ينظف الغابة كل يوم بريشة دجاجة، تهلل الأم والقرد وتفرح فرحاً شديداً (تلوح بيدها في الهواء بقوة)، بينما يضع الثعلب يده على وجهه للتعبير عن الحزن.**

الجلسة السابعة والثلاثون

موضوع الجلسة: مواجهة الآخرين.

هدف الجلسة:

- أن يتمكن الطفل من استخدام أساليب مواجهة الآخرين.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، ولعب الدور.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الباحث أدوار كل طفل قبل البدء بالمسرحية.
- ٢- يذهب الباحث مع الأطفال إلى مسرح المدرسة.
- ٣- يقوم الأطفال المشاركين في البرنامج باستقبال جمهور المشاهدين المكون من المعلمين، وزملاء الأطفال في الفصول لمشاهدة العرض.

- ٤- يؤدي الأطفال أدوارهم في مسرحية (القرد والثعلب).
- ٥- يقدم كل طفل نفسه بعد انتهاء المسرحية، والهدف من دوره الذي أداه في المسرحية.
- ٦- يشكر الباحث الأطفال بعد انتهاء المسرحية، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المدرسي: يُعطى الباحث واجب مدرسي يشمل أداء الأطفال المسرحية مرة ثانية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال بالمدرسة.

الجلسة الثامنة والثلاثون

موضوع الجلسة: وصف الأفعال.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتدرب الطفل على الاستدلال من الكلام.
- ٢- أن يستخدم الطفل أفعال الكلام (ماضي، ومضارع) بصورة صحيحة.
- ٣- أن يتدرب الطفل على الإحساس بالوقت.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.
- الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة.
- محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويعرض على جهاز الحاسب الآلي المسرحية التي قام الأطفال بأدائها على مسرح المدرسة، يقدم الباحث للأطفال المكافآت على نجاحهم في أدائهم المسرحي.
- ٢- يعرض الباحث بطاقات الأفعال على الحاسب الآلي كل بطاقة بها صورتين (الصورة الأولى تعبر عن فعل مضارع، والصورة الثانية تعبر عن فعل ماضي).
- ٣- يطلب الباحث من الأطفال وصف النشاط في الصورتين معاً.
- ٤- يُقدم الباحث نموذجاً للاستجابة (مثل ولد رايح ينام، ولد نام).
- ٥- يطلب الباحث من أحد الأطفال وصف النشاط في الصورتين معاً، ثم يُعزز الطفل عقب انتهاء التدريب.
- ٦- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.
- ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة وصف الأنشطة في الصور في المنزل مع الوالدين.

نشاط: لاحظ وصف:	
المطلوب: لاحظ الصور التالية، ثم قم بوصف الأنشطة الموجودة أسفل الصور.	
	
	
الصورة الأولى.....	الصورة الأولى.....
الصورة الثانية.....	الصورة الثانية.....

الجلسة التاسعة والثلاثون

موضوع الجلسة: سرد الأحداث.

أهداف الجلسة:

١- أن يتمكن الطفل من رواية أحداث موقف معين أو قصة قراءها أو مناسبة معينة بنفس ترتيب حدوثها.

٢- أن يسرد الطفل الأحداث الماضية.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفيئات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل وصف الأنشطة الموجودة في الصور.

٢- يسأل الباحث أحد الأطفال عما فعله في المدرسة أمس؟

٣- يُساعد الباحث الطفل على الاستجابة، ثم يسأله عدة أسئلة عن أحداث موقف أو مناسبة حدثت له في الماضي، والطفل يقدم الاستجابة المطلوبة.

٤- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب، ثم يسأل الباحث باقي الأطفال بنفس الطريقة.

٥- يطلب الباحث من كل طفل رواية قصة قام بقراءتها.

٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطي الباحث واجبات منزلية تشمل كتابة قصة قصيرة في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الأربعة

موضوع الجلسة: استعارات الكلام.

أهداف الجلسة:

١- أن يسرد الطفل بعض الألغاز بطلاقة.

٢- أن يتدرب الطفل على استخدام مهارات التفكير اللفظي.

٣- أن يفهم الطفل نوايا الآخرين.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الغيات المستخدمة: التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، حل المشكلة.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية،

ويطلب من كل طفل سرد ما قام به أمس في المدرسة.

٢- يطلب الباحث من أحد الأطفال قراءة بعض الألغاز مثل (الاسم اسم إنسان، والجسم جسم

حيوان، وجده من منتجات الألبان).

٣- يطلب الباحث من الأطفال الآخرين التخمين.

٤- يطلب الباحث من كل طفل سرد بعض الألغاز التي يحفظها، وعلى الأطفال الآخرين توقع

الإجابة.

٥- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ألعاب ألغاز في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الحادية والأربعون

موضوع الجلسة: سرد القصص.

أهداف الجلسة:

١- أن يفهم الطفل ما يقوم بقراءته.

٢- أن يسرد الطفل قصص قصيرة مصورة بطلاقة.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الغيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الباحث الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويقدم الباحث المكافآت للأطفال.
- ٢- يُقدم الباحث لوحة بها قصص قصيرة مصورة.
- ٣- يطلب الباحث من كل طفل اختيار قصة من لوحة القصص.
- ٤- يطلب الباحث من كل طفل سرد القصة التي اختارها.
- ٥- يناقش الباحث الأطفال عن أحد القصص المعروضة، إلى أن يتم التوصل إلى الفكرة الرئيسية في القصة، ثم يكلف الباحث أحد الأطفال بكتابة الفكرة الرئيسية القصة على ورق flip chart.

- ٦- يكرر الباحث الخطوة (٥) مع باقي القصص المعروضة.
 - ٧- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٨- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل سرد قصص قصيرة في المنزل مع الوالدين، وعمل كتاب يتضمن صور حياة الطفل، وأسرته، ومدرسته... الخ.

الجلسة الثانية والأربعون

موضوع الجلسة: سرد النكات.

هدف الجلسة:

- أن يفهم الطفل النكات أو القصص التي تتناسب مع الموقف.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.
- الفنيات المستخدمة: التعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ويناقشهم عن الصور التي قام بلصقها في كتاب الصور، ثم يقدم المكافآت للأطفال.
- ٢- يُلقى الباحث على الأطفال نكتة مبهجة.
- ٣- يطلب الباحث من الأطفال سرد بعض النكات التي يعرفونها.
- ٤- يُلقى الأطفال بعض النكات التي يعرفونها، والباحث يضحك ويبتسم تشجيعاً لهم على النكات التي يلقونها.

٥- يطلب الباحث من الأطفال رواية بعض المواقف المضحكة التي حدثت أمامهم، يعطي الباحث نموذجًا للاستجابة المطلوبة، ثم يقوم الأطفال برواية بعض المواقف التي حدثت أمامهم.

٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يُعطي الباحث واجبات منزلية تشمل سرد النكات لبعض المواقف في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الثالثة والأربعون

موضوع الجلسة: التعاطف مع الآخرين.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم الطفل ما يقوم بقراءته.
 - ٢- أن يظهر الطفل تعاطفه مع الآخرين.
 - ٣- أن يستنتج الطفل الفكرة الرئيسية من القصة.
 - ٤- أن يستطيع الطفل التوضيح للآخرين إذا كان الوضع غير واضح لهم.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، المناقشة.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل سرد بعض النكات التي حفظها في المنزل، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث فيلم كرتوني يتضمن قصة بنويكيو على جهاز الحاسب الآلي أمام الأطفال.

٣- يعرض الباحث الصفحة الأولى من القصة على جهاز الحاسب (صوت، وصورة) مع خفض معدل سرعة تشغيل الفيديو بواسطة برنامج هاى بلير hiplayer.

٤- يقرأ الباحث والأطفال الصفحة الأولى معًا.

٥- يطلب الباحث من أحد الأطفال قراءة الصفحة الأولى من القصة مع الباحث.

٦- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.

٧- يُكرر الباحث الخطوة (٤)، و(٥)، و(٦) مع باقي صفحات القصة حتى نهايتها.

٨- يطلب الباحث من الأطفال إعادة رواية أحداث القصة.

٩- يناقش الباحث الأطفال حول الأحداث الرئيسية في القصة، حتى يتوصل الباحث مع الأطفال إلى الفكرة الرئيسية من القصة.

١٠- يسأل الباحث الأطفال بعض الأسئلة عن القصة مثل (لماذا يكبر أنف بينوكيو؟) وعلى الأطفال توضيح السبب.

١١- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

١٢- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: نشاط استنتاج وأجب: يُعطي الباحث واجبات منزلية تشمل أداء النشاط التالي في المنزل مع الوالدين:

نشاط: استنتاج وأجب:	
	
صورة أنف بينوكيو وهو يقول الحقيقة	صورة أنف بينوكيو وهو يكذب
لاحظ الفرق بين الصورتين، ثم أجب عن السؤال التالي: لماذا يطول أنف بينوكيو؟	

ملحق الجلسة: قصة بينوكيو

يُحكى أن رجلاً عجوزاً كان لديه دمية تتكلم ولأن هذا الرجل ليس لديه أولاد اعتبره ابنه وأسمها بينوكيو، ولأن هذا الرجل لم يكن لديه المال الكافي ليشتري لبينوكيو كتباً للمدرسة، لذا قام ببيع معطفه وأعطى النقود لبينوكيو وطلب منه أن يشتري الكتب التي يحتاجها في المدرسة، وفي الطريق وجد بينوكيو عرضاً للدمى الخشبية على المسرح، فقرر أن يدخل، واشترى بينوكيو بالمال الذي بحوزته تذكرة لمشاهدة مسرح الدمى، فرح بينوكيو بما يشاهده من عرض مسرحي جميل، وفي منتصف العرض المسرحي ذهب مسرعاً إلى عتبة المسرح، وقام بالقفز عند الدمى الخشبية، وعمل فوضى فوق المسرح، وبدأ الناس يغادرون المسرح غاضبين من الفوضى التي افتعلها بينوكيو من غير قصد.

وفي هذه الأثناء، قرر صاحب المسرح أن يحبس بينوكيو في قفص من خشب، وكان هناك رجل طيب شاهد ما قام به صاحب المسرح، وطلب منه تحرير بينوكيو من حبسه مقابل أن يدفع

له مبلغًا من المال، وعندها شكر بينوكيو الرجل الطيب، وخاف من إخبار الرجل الطيب القصة الحقيقية، فكذب عليه وأخبره قصةً أخرى.

وعندها حدث شيء عجيب وغريب، طال أنف بينوكيو كثيرًا لأنه قال قصة كاذبة للرجل الطيب، ضحك الرجل الطيب وقال لبينوكيو: "لا تكذب مجددًا حتى لا يطول أنفك، أخبرني القصة الحقيقية حتى يعود أنفك إلى طوله الأصلي"، فأخبر بينوكيو الرجل الطيب عن قصته مع الرجل العجوز، حزن الرجل الطيب على الرجل العجوز، لأنه باع معطفه من أجل أن يشتري لبينوكيو كتبًا، وقرر أن يعطي لبينوكيو مالًا من أجل أن يشتري للرجل العجوز معطفًا جديدًا، وعندما كان بينوكيو في طريقه إلى المنزل، قابل ذئبًا مأكراً، أوقفه في منتصف الطريق، ولأنه لمح مع بينوكيو قطعًا ذهبية، قرر أن يضحك عليه ليسرق المال، قال الذئب الماكر لبينوكيو: "في حال أردت أن يصبح لديك مزيد من القطع الذهبية، قم بدفن القطع الذهبية هنا ونم بجانبها ستجد غدًا صباحًا شجرة صغيرة مليئة بالقطع الذهبية"، ولأن بينوكيو خبرته قليلة بالحياة، فهو لا يعرف شيئًا فعليًا لأنه دمية خشبية وليس إنسانًا حقيقيًا، لذلك صدق بينوكيو الذئب الماكر وقام بدفن القطع الذهبية تحت الأرض ونام بجانبها، وفي الصباح عندما استيقظ وجد أن المال الذي دفنه غير موجود، واكتشف أن الذئب كذب عليه وسرق منه المال، حزن بينوكيو حزنًا شديدًا لأنه في هذه الحال لن يستطيع أن يشتري معطفًا جديدًا للرجل العجوز، وعندما وصل إلى المنزل، فرح الرجل العجوز كثيرًا لأن بينوكيو بخير، وطلب منه أن يخبره بما حدث معه ولماذا لم يعد إلى المنزل أمس، عندها خاف بينوكيو من سرد الحقيقة للرجل العجوز، فكذب عليه، وطال أنفه، مجددًا بسبب خوفه من قول الحقيقة، ولكن الرجل العجوز يعرف بينوكيو جيدًا، قال الرجل العجوز له: "لماذا تكذب يا بينوكيو؟ الكذب حباله قصيرة، لا تكذب مجددًا حتى لا يطول أنفك، كلما كذبت سيزداد طوله"، اعتذر بينوكيو من الرجل العجوز، وقال له الحقيقة كاملة، وعندها عاد طول أنفه كما كان، ولم يغضب الرجل العجوز عندما عرف الحقيقة، حتى لا يخاف طفله الخشبي من قول الحقيقة مجددًا.

الجلسة الرابعة والأربعون

موضوع الجلسة: المتشابهات.

هدف الجلسة:

- أن يفهم الطفل المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل قراءة ما كتبه على زملائه، ثم يقدم المكافآت للأطفال.
 - ٢- يعرض الباحث كلمة على جهاز الحاسب الآلي أمام الأطفال.
 - ٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال إيجاد كلمة بديلة (مرادفة) للكلمة التي عرضها، إذا لم يعرف الطفل يقوم الباحث بعرض عدة خيارات أمام الطفل.
 - ٤- يُكرر الباحث الخطوة السابقة مع باقي الأطفال.
 - ٥- يقدم الباحث كرت لكل الأطفال، ويعرض على الترابيزة عدة كروت، ويطلب منهم البحث في الكروت عن كلمات تترادف الكلمة الموجودة في الكروت الموجودة معهم.
 - ٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل عمل قوائم للكلمات المترادفة في المنزل مع الوالدين.

الجلسة الخامسة والأربعون

موضوع الجلسة: استخدام الضمائر.

هدف الجلسة:

- أن يستخدم الطفل الضمائر بشكل صحيح.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والممارسة، والنمذجة، والمحاكاة.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع قوائم الكلمات المترادفة التي طلبها منهم بطريقة جماعية، ثم يقدم المكافآت للأطفال.
- ٢- يطلب الباحث من الأطفال الاشتراك في لعبة الذاكرة.
- ٣- يُقدم الباحث نموذجًا للاستجابة كالتالي:
 - (أنا عندي ماتش) بدلًا من (هذا ماتش).
 - (أنا عندي سيارة) بدلًا من (هذه سيارة).
- ٤- يقول الباحث (هذا خروف).

- ٥- يطلب الباحث من أحد الأطفال الاستجابة كما في الخطوة (٣) وهي (أنا عندي خروف)، وهكذا.
- ٦- يُعزز الباحث الطفل عقب انتهاء التدريب.
- ٧- يُكرر الباحث الخطوة (٤)، و(٥)، و(٦) مع باقي الأطفال.
- ٨- يُكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الضمائر (نحن- أنت- أنتِ- أنتم- هو- هي- هم)
- ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يُعطى الباحث واجبات منزلية تشمل ممارسة تذكر العبارة في المنزل مع الوالدين.

الجلسة السادسة والأربعون

موضوع الجلسة: جلسة تمهيدية للوحدة الرابعة (جودة الحياة).

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم الأطفال مفهوم جودة الحياة وأنواعها.
 - ٢- أن يفهم الطفل أهداف الوحدة الرابعة من البرنامج التدريبي.
 - ٣- أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى جلسات الوحدة الرابعة.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، والعصف الذهني، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يقوم الباحث باستقبال الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي مع الأطفال بطريقة فردية، ثم يقدم المكافآت للأطفال.
- ٢- يطلب الباحث من الأطفال أن يتحدثوا عن الأنشطة المحببة لهم التي يقوموا بها في المناسبات العامة، والرحلات المدرسية أو الرحلات العائلية، ويقدم لهم نموذجًا لموقف حزين حدث له (عندما سافر والده للعمل بالخارج حزن عليه كثيرًا)، ويصفه الباحث بالتعبيرات المختلفة (الوجه والجسم والصوت) الدالة على انفعال الخوف، والوحدة النفسية، والغضب، والضيق، والحزن، والاكتئاب.
- ٣- يناقش الباحث الأطفال حول مفهوم جودة الحياة، ويترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم، ثم يتوصل الباحث مع الأطفال إلى مفهوم جودة الحياة، ويكتبها على ورق flip chart، والتي تعني "تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والصحة

- العامة، والعلاقات الاجتماعية، والحياة المدرسية، والحياة الأسرية وذلك من خلال إشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانيات في ضوء المعايير الاجتماعية".
- ٤- يناقش الباحث الأطفال عن تصورهم لأهداف الوحدة، ويترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم، حتى يتم التوصل إلى أهداف الوحدة وعرضها على جهاز العرض، والمتمثلة فيما يلي:
- تحسين الإدراك الذاتي: من خلال تحسين المشاعر الذاتية النابعة من داخل الفرد، وتتضمن الحياة النفسية، والشعور بالرضا، والصحة العامة.
 - تحسين الإدراك الاجتماعي: من خلال تحسين إدراك الاجتماعي لدى الفرد للآخرين وتتضمن العلاقات الشخصية الإيجابية مع الأفراد داخل المجتمع، والعلاقات الشخصية الإيجابية مع الأفراد داخل بيئة المدرسة، والعلاقات الشخصية الإيجابية مع أفراد الأسرة.
- ٥- يعرض الباحث فكرة عامة عن محتوى الجلسات (التدريبات والأنشطة).
- ٦- يقوم الباحث بالإجابة عن التساؤلات والرد على الاستفسارات من الأطفال.
- ٧- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٨- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يطلب من كل طفل ذكر موقفين يعبران عن الانفعالات المختلفة والأفكار المرتبطة بها.

الجلسة السابعة والأربعون

موضوع الجلسة: الانفعالات النفسية.

هدف الجلسة:

- أن يستخدم الأطفال التعبيرات الجسمية المختلفة للانفعالات المختلفة.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفتيات المستخدمة: النمذجة، ولعب الدور، والمناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يقوم الباحث باستقبال الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي مع الأطفال بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
- ٢- يطلب الباحث من الأطفال تذكر مواقف حدثت لهم، والتعبير عن هذه المواقف بالتعبير الحركي، والوجهي، بينما يسجل الباحث الأحداث بالفيديو.

- ٣- يصف الباحث بعض أنواع الانفعالات (الخوف، والوحدة النفسية، والغضب، والضيق، والحزن، والاكتئاب) التي يشعر بها الآخرين (كبار، وأطفال)، وكيف نتعرف على هذه الانفعالات لدينا ولدى الآخرين، وذلك من خلال ما نقوم به من تعبيرات الوجه وحركات الجسم كاستجابة لهذه الانفعالات.
- ٤- يوزع الباحث على الأطفال صورًا تتضمن انفعالات مختلفة لتلوينها، وهي عبارة عن صور لشخص حزين وآخر متضايق... الخ، ويطلب منهم تلوينها بعد النظر إلى كل صورة وملاحظة نوع الانفعال الموجود بالصورة من تعبير الوجه الواضح بها، وما هو اسم الانفعال بكل صورة من الصور؟
- ٥- يشجع الباحث الأطفال على المشاركة معه، ويطلب الباحث من أحد الأطفال أن يحكي عن موقف انفعالي مع التمثيل عن طريق تعبيرات الوجه ويقوم بتصويره.
- ٦- يروي الباحث قصة عن طفلة حدث لها موقف انفعالي، فيقول الباحث الطفلة "ياسمين" ذهبت إلى رحلة مع أصدقاء المدرسة، واتجهت الرحلة إلى حديقة الحيوان، وكان الأطفال سعداء، وبعد فترة شاهد الأطفال الحيوانات ثم ذهبوا إلى بيت الفيل ففرح كل الأطفال إلا ياسمين لأنها تخاف من الفيل لذلك ابتعدت عن زملائها، ولم تلعب معهم، أما أصدقاءها فظلوا يلعبون في الحديقة ويضحكون في سعادة ولكن الطفلة "ياسمين" حرمت من اللعب مع أصدقائها بسبب الخوف من الفيل.
- ٧- يناقش الباحث الأطفال حول سلوك بطلة القصة، وينتهي النقاش إلى توضيح الآثار السلبية للخوف من أشياء ليست خطيرة.
- ٨- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يكتب كل طفل حكاية تعرض إليها، وكيفية مواجهتها بدون خوف في المنزل بمساعدة الوالدين.

الجلسة الثامنة والأربعون

موضوع الجلسة: الثقة بالنفس.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم الطفل خطوات بناء الثقة بالنفس.
 - ٢- أن يتدرب الطفل على الثقة بنفسه.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل ذكر موقف انفعالي أمام المجموعة إذا رغب هو في ذلك مع التصوير، ثم مراجعة الانفعالات المختلفة، وكيف يتعرف عليها الأطفال.
- ٢- يقدم الباحث عروض تقديمية عن خطوات بناء الثقة بالنفس وهي كما يلي:
 - تحسين الصورة أو الفكرة الذهنية الذاتية: تبدأ من خلال صورة يتخذها الإنسان لنفسه؛ فالصورة التي يكونها الإنسان عن نفسه أولى الخطوات، بحيث تكون صورة واثقة، واعية لما يملكه، صورة مشرقة لمستقبل أفضل، وإدراك الإنسان بأنه يستحق الأفضل دومًا، ويمثل هكذا تصوّر فإنّه يسمو بنفسه، ويصبح قادرًا على التغيير للأفضل.
 - تقدير الذات وتقديرها: الصورة الجميلة التي يتخذها الإنسان لنفسه بأنه يستحقّ دومًا الأفضل هي من أفضل الصور التي تمنح الإيجابية والثقة بالنفس، فتقدير الذات يمنح إيجابية في النفس، والأهم دائمًا هو عدم استرجاع أيّ صور ضعف كانت مسيطرة على الذات أو حتى سلبية، إلا إذا أردنا من هذا الاسترجاع أن نتعلّم ممّا مضى، وطرّد كل هزائم الماضي، طبعًا دون غرور أو نرجسية.
 - ما تملكه هو بذاته مصدر ثقة حقيقي: إنّ ما يملكه الإنسان من فكر وعلم وقيم هو ما يميّزه عن غيره دائمًا؛ لذلك يجب عليه أن يدرك ما يملكه، ويدرك معه نقاط قوّته من نقاط ضعفه، فكل إنسان (هو استثنائي بما يملك).
 - تقوية الشخصية وتقوية المعلومات: إنّ التفكير دائمًا بما ينقص شخصية الإنسان هو الطريق الصحيح نحو التميّز عن باقي الأفراد، فالمعلومات لا تأتي إلا من خلال التنقيف والقراءة والمتابعة والمطالعة، والمعلومات العامة هي ما يميّز الأفراد عن بعضهم من الناحية الفكرية والمجتمعية، وهي ما تجعل للإنسان ثقة نفسية واضحة أمام الآخرين، والمشاركة في الأحاديث والحوارات العامة، وأيضًا في المناسبات والاجتماعات العامة التي تكسب الإنسان حضورًا لافتًا بين أقرانه، وأيضًا الاهتمام بالمظهر الخارجي.
 - مواجهة المشكلات: فحلّ المشكلات ومواجهتها من أهم الأمور التي تكسب الإنسان ثقة بنفسه، حتى وإن لم تتجح طرق حل المشكلات في بعض الأحيان، فإنّ المبادرة والمواجهة أفضل من الوقوف مكتوف الأيدي دون أيّة محاولة أو تفكير، والمواجهة هي

- التي تؤدي في المستقبل لأن تكون الحلول صحيحة، ومع تحقيق حلّ لأيّ مشكلة قد تعترض الإنسان، فإنّها تكون رصيّدًا في تحقيق الثقة بالنفس.
- ٣- يناقش الباحث الأطفال حول كل خطوة من خطوات بناء الثقة، ولا يتم الانتقال من خطوة إلى أخرى إلا بعد التأكد من فهم الأطفال لهذه الخطوة، ثم يقوم الباحث والأطفال معًا بإعادة صياغة كل خطوة من خطوات بناء الثقة بالنفس.
- ٤- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٥- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يكتب كل طفل حكاية تعرض إليها، وكيفية مواجهتها بثقة في المنزل بمساعدة الوالدين.

الجلسة التاسعة والأربعون

موضوع الجلسة: السعادة.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يفهم التلاميذ معنى السعادة.
- ٢- أن يستخدم الأطفال تعابير الوجه للتعبير عن السعادة.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.
- الفيئات المستخدمة: النمذجة، ولعب الدور، والتعزيز.
- محتوى الجلسة:
- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي مع الأطفال بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.
- ٢- يعرض الباحث عرض تقديمي عن السعادة من خلال برنامج البوربوينت.
- ٣- ثم يقوم الباحث بسرّد قصة باسم (جميلة تبتسم) كما في ملحق الجلسة.
- ٤- يطلب الباحث من الأطفال توضيح الفرق بين السعادة والحزن، ويشجع الأطفال على الحوار والمناقشة عن قصة الطفلة جميلة وأن الابتسامة أهم من العبوس.
- ٥- ثم يطلب الباحث من الأطفال تقليد تعبير وجه جميلة وهي سعيدة، وتعبير وجهها وهي حزينة، ثم يحضر الباحث مجموعة من الصور للعصافير والفرشات للأطفال ويطلب منهم تلوينها.
- ٦- يطلب الباحث من الأطفال أداء المشاهد التمثيلية عن القصة سألقة الذكر، يوزع الباحث الأدوار على الأطفال والتي تحددت في (جميلة- نبيلة-ريم-المعلمة-العصافير- الأشجار- الفرشات-الشمس).

- ٧- يُدرب الباحث الأطفال على أداء المشاهد التمثيلية.
- ٨- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الطفل التدريب على أداء المشاهد التمثيلية في المنزل بمساعدة الوالدين.

ملحق الجلسة: قصة جميلة تبتسم

"جميلة بنت رشيقة ونشيطة. بنت حلوة ولها بشرة بلون حبات القمح، وظيفتان بشرائط ملونة، ضحكاتها غناء، وابتسامتها تحمل صوت العصافير فوق فروع الأشجار، وتدفع آلاف الفراشات إلى الرفرفة بأجنحتها الملونة بين الحقول، وتحت أشعة الشمس الذهبية. كانت تبتسم جميلة عندما تستيقظ من النوم في الصباح. وعندما تقابل أصدقائها في المدرسة، وعندما تدخل المعلمة إلى الفصل، وتبتسم أكثر عندما تلعب مع زملائها نبيلة وريم، جميلة كانت دائماً تبتسم ابتسامة تجعل العالم أكثر بهجة، من أجل ذلك، كانت المعلمة تقول للأطفال وتكتب على السبورة " جميلة تبتسم طول الوقت".

ذات صباح، قالت جميلة " لنفسها: لن أبتسم اليوم، لا أحد يعرف لماذا اتخذت هذا القرار؟ ولكنها لم تبتسم، لذلك لم تعد العصافير تزقزق مثل كل يوم، أما الفراشات فقد طوت أجنحتها، وظلت ساكنة فوق الأوراق الخضراء، وتوارت الشمس وراء غيمة سوداء، تساءلت جميلة في حيرة، ما الذي حدث؟ لم يهتم أحد بالرد عليها. وفي اليوم التالي قالت لنفسها: لقد أخطأت بدون ابتسامتي صارت حياتي مملة، مرة أخرى عادت جميلة تبتسم، فزقزقت العصافير، وحلقت الفراشات الملونة، وضحك الأطفال وهم في طريقهم إلى المدرسة أما نبيلة وريم فقد ظلا يمرحان ويضحكان طوال اليوم، ومن يومها ظلت جميلة تبتسم.

الجلسة الخمسون

موضوع الجلسة: طريق النجاح.

هدف الجلسة:

- أن يدرك الطفل كيفية النجاح في أداء المهمات المختلفة.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويطلب منهم أداء المشاهد التمثيلية لقصة (جميلة تبتسم)، ثم يقدم لهم المكافآت.

- ٢- يعرض الباحث صور لقصة متسلسلة، كل صورة تحتها جملة، المطلوب من الأطفال ترتيب الصور لتكوين قصة قصيرة مصورة.
- ٣- يترك الباحث الأطفال فترة زمنية للاتفاق على الترتيب الملائم، ثم يطلب منهم أن يقرأ كل طفل العبارة الموجودة أسفل الصورة بعد ترتيب الأطفال لأنفسهم وفق ترتيب الصور.
- ٤- يناقش الباحث الأطفال حول مفاتيح النجاح في الحياة وتحقيق الأهداف، والتي تتمثل في: الإصرار على النجاح، والصبر وعدم اليأس، والمثابرة، والإيمان ببلوغ الغاية، وأخيراً تحقيق الغاية.
- ٥- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الأطفال ترتيب الصور الموجودة في النشاط التالي ثم لصقها على ورق مقوي بنفس الترتيب، بمساعدة الوالدين في المنزل.

نشاط: رتب وألصق:

المطلوب: لاحظ الصور السابقة، ثم قم بلصق الصور التي معك لتكون مطابقة لنفس ترتيبها:

الجلسة الحادية والخمسون

موضوع الجلسة: التغيير الإيجابي.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يكتسب الطفل بعض مهارات الاسترخاء الجسدي.
- ٢- أن يكتسب الطفل المبادأة في التغيير نحو الأفضل.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، والتحصين المنهجي.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل وطفلة عرض ما قام به في المنزل من نشاط، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يوضح الباحث تعليمات التدريب على الاسترخاء، وهي كما يلي:

• يضع كل طفل أرجله على الأرض.

• يرفرف الأطفال بسرعة متدرجة.

• يغمض كل طفل عيناه.

• يقوم كل طفل بتكوين كرة خيالية من النور بيديه.

• يشغل الباحث موسيقى هادئة تعبر عن أصوات الطبيعة.

• يطلق كل طفل العنان لخياله مع الباحث.

٣- ثم يبدأ الباحث في ممارسة تدريب النور كما هو موضح بملاحق الجلسة، بعد انتهاء التدريب يطلب الباحث من الأطفال فتح أعينهم.

٤- يطلب الباحث من كل طفل سرد التجربة التي خاضها مع النور.

٥- يسأل الباحث الأطفال ما الذي يجعل النور يكبر.

٦- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يكتب الطفل بالتعاون مع الوالدين في المنزل ما الذي استطاع أن يغيره في نفسه لهذا اليوم.

ملحق الجلسة: تدريب النور

بعد ممارسة تدريب الاسترخاء، يقول الباحث: كبروا النور، النور بيكبر، النور ملى جسمي كله، النور خرج من جسمي، النور في الفصل بتاعي، إيه دا فيه ولد حزين يا ترى الولد حزين ليه، النور قال: أنت حزين ليه، قال الولد: نسيت أعمل الواجب أنا فاشل، النور قال: لا أنت مش فاشل حاول مرة ثانية، مين قالك أنك فاشل أنت ممتاز بس لازم تثق في قدراتك، الولد ابتسم والنور ابتسم، النور كبر أكثر، النور ملى الفصل كله، الأطفال في الفصل كلهم بيضحكوا، النور ضحك، النور كبر أكثر.

النور خرج من الفصل بتاعي وراح الفصول الثانية، النور لقي ولد حزين قال له: أنت ليه حزين، قال الولد: محدش ببساعدني الشنطة ثقيلة على ومحدش عايز يساعدني، النور قال: أنت طلبت من حد يساعدك، قال الطفل: لا، النور قال: جرب واطلب، وقول لو سمحت ساعدني اشيل الشنطة، الولد سمع كلام النور، وطلب من زملائه مساعدته على حمل الشنطة، الولد ابتسم، والنور ابتسم، النور كبر أكثر، النور ملئ كل الفصول، النور نزل على السلم، النور لقي بنت خايفة، النور قرب من البنت، وقال: خايفة من إيه، قالت البنت: بخاف انزل من السلم، وكل زملائي نزلوا يلعبوا وأنا خايفة، النور قال: امسكي ايدي تعالي، خايفة من إيه السلم هو اللي ببساعدنا ننزل، نخاف من اللي ببساعدنا، امسكي في ايدي ننزل مع بعض عشان نلعب، البنت مسكت أيد النور، البنت نزلت على السلم، ولعبت مع صاحبها، البنت ابتسمت، والنور ابتسم، النور كبر أكثر وأكثر، النور لقي شجرة حزينة في حوش المدرسة، النور قال: حزينة ليها يا شجرة؟ قالت الشجرة: الولاد كل يوم بيقطعوا أوراقي، وفروعي، أنا حزينة وبتألم ما بقاش عندي ورق.

النور راح للولاد اللي بيقطعوا في الشجرة، وقال للولاد: ليه بتقطعوا الشجرة، قال الأطفال: بنلعب معاها، النور قال: مين قال لكم الشجرة مبسوفة، الشجرة حزينة ومش مبسوفة، تعالوا معايا نقعد تحتها أشعة الشمس شديدة عليكم، الأطفال قعدوا تحت ظل الشجرة، النور قال: لو قطعنا أوراق الشجرة وفروعها مين حنقعد تحت ظله، إحنا من النهارده نحمي الشجرة، وطلب النور من أحد الأطفال أن يسقي الشجرة، ابتسمت الشجرة وهزت فروعها، وابتسم الأطفال، وابتسم النور، النور كبر أكثر وأكثر، النور لقي حنفية مفتوحة في الحوش، الحنفية كانت زعلانة بتعيط، النور سأل الحنفية بتعيطي ليه؟ قالت الحنفية: الولاد كسروني، ومحدش بيقفلني، النور قال: ما تزعليش يا حنفية محدش حيسيب حنفية مفتوحة ثاني، نادى النور على الأطفال، وقال: ليه سيبين الحنفية بتعيط أفلوا الحنفية، لو المية خلصت حنشرب منين، صحابي حيشربوا منين، بابا وماما حيشربوا منين، مصر حنشرب منين، لازم نحافظ على المية، الولاد سمعوا الكلام وقلوا الحنفية، الحنفية ابتسمت، النور ابتسم، النور كبر أكثر وأكثر، النور ملئ المدرسة كلها.

النور خرج بره المدرسة، النور لقي الشارع زعلان، قال: زعلان ليه يا شارع، الشارع قال: محدش بينضفني، وكمان يرموا على زباله، شكلي بقى وحش أوي، يرضيك يعني، النور قال: لا ما يرضنيش، متزعلش يا شارع أنا حنضفك، وحقول للأطفال والكبار محدش يرمي زباله عليك ثاني، النور نصف الشارع، يا سلام الشارع بقى نضيف، الشجر مبسوط، والعصافير رجعت للشارع ثاني، الشارع رحته حلوه قوي، محدش حيرمي زباله في الشارع ثاني، الشارع ابتسم، النور ابتسم، النور كبر أكثر وأكثر، النور ملئ الشارع كله، النور راح في البيت لقي بابا وماما فرحين، بابا يبحب النور، وماما بتحب النور، النور كبر أكثر وأكثر، النور ملئ بلدي "مصر"، لازم نحافظ على بلدنا، النور دخل جوايا، هحافظ على النور اللي جوايا.

الجلسة الثانية والخمسون

موضوع الجلسة : مواجهة التحديات.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يتذكر الطفل الإشارات الجسدية للتعبير عن الانفعالات.
 - ٢- إنشاء مدرج للتحديات التي يخاف من مواجهتها الطفل.
 - ٣- أن يتدرب الطفل على مواجهة التحديات التي تواجهه.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

فنيات الجلسة: التعزيز، والاسترخاء، والتحصين المنهجي.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ويطلب من كل طفل وطفلة سرد الأشياء التي استطاع أن يغيرها في نفسه ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث قائمة ببعض التحديات التي يخاف الأطفال من مواجهتها، ويطلب الباحث من كل طفل ترتيب هذه المواقف من الأسهل إلى الأصعب.
 - ٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يجلس، ويغمض عينيه ويطلق العنان لخياله، ويستمع إلى صوت الباحث، ويرسم الباحث صورة خيالية لمكان يكون فيه الباحث والطفل معًا ويقومان معًا بمواجهة التحديات التي يخاف من مواجهتها الطفل بالتدرج من الأشياء التي تمثل خوف أقل إلى أكثر المخاوف التي يواجهها.
 - ٤- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٥- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الأطفال كتابة تقرير عن التحديات التي قد واجهه في المنزل بمساعدة الوالدين.

الجلسة الثالثة والخمسون

موضوع الجلسة : الحوار الذاتي السلبي.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يدرك الطفل مفهوم الحوار الذاتي.
 - ٢- أن يدرك الطفل تأثير الحوار الذاتي السلبي على السلوك.
 - ٣- أن يتمكن الطفل من الإفصاح عن الحوار الذاتي السلبي دون خوف.
- زمن الجلسة : ٤٠ دقيقة.

فنيات الجلسة: النمذجة الذاتية، والمناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع التقرير المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة جماعية، ثم يراجع تمارين الاسترخاء مع التركيز على التحديات التي يواجهها الأطفال والتي تم ذكرها في تقرير كل طفل، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يعرض الباحث عروض تقديمية عن الحوار الذاتي من خلال برنامج البوربوينت.
 - ٣- يتناقش الباحث مع الأطفال حول الحوار الذاتي، ويترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم، وينتهي الباحث والأطفال إلى توضيح معنى الحوار الذاتي على أنه "حدوث موقف يتم فيه التحدث مع أنفسنا ونجري معها حوار أو حديث خافت لا يسمعه أحد سوى الله، كيف وماذا سيحدث؟ وهذا الحديث يؤثر في سلوكنا وتصرفاتنا مع الآخرين ومع أنفسنا".
 - ٤- يقدم الباحث قصة لطفل كان يسخر منه زملائه، ويمضي الوقت وهو يفكر فيما حول ما يجب فعله؟ وبدأ يشعر بالخوف والتوتر والقلق (استجابة انفعالية)، ثم بدأ يشعر بألم في معدته ورأسه وظل يبكي (تعبيرات انفعالية جسدية مختلفة).
 - ٥- يناقش الباحث الأطفال حول القصة التي سمعوها، حتى يتوصل الباحث مع الأطفال إلى وجود أفكار سيئة وهي الأفكار التي جعلنا نشعر بالتوتر والخوف والقلق كشعوري بأن شيئاً ما سيئ سوف يحدث، وأن هناك خطر قادم، وهذا ما يسمى بالحوار الذاتي السلبي وتوقع الأشياء السيئة، ويحدث هذا عند التفكير في الأفكار السلبية، ولكنني لو كنت فكرت بطريقة إيجابية لحصلت على ما أريد.
 - ٦- يطلب الباحث من الأطفال ذكر عدد من المواقف الانفعالية السلبية (كالخوف والقلق الاكتئاب)، والأفكار السلبية (كالمفاهيم والأفكار الداعية لليأس أو الشعور بالنقص)، والحوار الذاتي الذي سار في هذه الأثناء.
 - ٧- يناقش الباحث الأطفال حول مخاطر الحوار الذاتي السلبي على الإنسان، حيث يؤدي إلى الإحساس بالعجز، وعدم الشعور بالثقة بالنفس، وغياب المبادأة، وزيادة الانفعالات السلبية.
 - ٨- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يكتب الطفل تقريراً حول بعض الحوارات الذاتية السلبية التي فكر فيها الطفل في فترة من فترات حياته بمساعدة الوالدين في المنزل.

الجلسة الرابعة والخمسون

موضوع الجلسة: الحوار الذاتي الإيجابي.

أهداف الجلسة:

- ١- أن يدرك الطفل دور الحوار الذاتي الإيجابي على السلوك.
 - ٢- أن يتدرب الطفل على تبديل الحوار الذاتي السلبي إلى حوار ذاتي إيجابي.
- زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع التقرير المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يراجع تمارين الاسترخاء مع التركيز على التحديات التي يواجهها الأطفال والتي تم ذكرها في تقرير كل طفل، ثم يقدم لهم المكافآت.
 - ٢- يحكي الباحث للأطفال عن موقف حدث له تضمن كيف اجتهد وذاكر، وذلك لاعتقاده أن السار هو القادم، وهذا ما حدث له بالفعل، ثم يناقشهم حول الموقف الذي رواه لهم، ويترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم.
 - ٣- يتوصل الباحث مع الأطفال إلى وجود أفكار إيجابية، وهي الأفكار التي تجعلنا نشعر بالطمأنينة والثقة بالنفس، كشعوري بأن شيئاً ما إيجابي سوف يحدث، وأن السار هو القادم وهذا ما يسمى بالحوار الذاتي الإيجابي.
 - ٤- يطلب الباحث من الأطفال ذكر عدد من المواقف قام فيها الأطفال بعمل حوار إيجابي مع الذات.
 - ٥- يناقش الباحث الأطفال حول فوائد الحوار الذاتي الإيجابي على الإنسان، حيث يؤدي إلى الإحساس بالقدرة، والشعور بالثقة بالنفس، والمبادأة، وخفض الانفعالات السلبية.
 - ٦- يقدم الباحث للأطفال المكافآت لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
 - ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يكتب الطفل تقريراً حول تحويل الحوارات الذاتية السلبية التي قد كتبها الطفل سابقاً إلى حوارات ذاتية إيجابية بمساعدة الوالدين في المنزل.

الجلسة الخامسة والخمسون

موضوع الجلسة: طريق النجاح في المدرسة.

أهداف الجلسة:

١- أن يعرف الطفل صور الهروب من المدرسة.

٢- أن يتعرف الأطفال على الأسباب الهروب من المدرسة.

٣- أن يوضح الأطفال بعض طرق النجاح في المدرسة.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: العصف الذهني، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يقوم الباحث بعرض فيلم قصير (بالفيديو) يحكي قصة طفل يخاف من المدرسة ويحاول أبوه وأمه إقناعه بالذهاب إلى المدرسة، يقوم الطفل في الصباح ويشتكى أن بطنه تتألم وأنه لا يستطيع الذهاب إلى المدرسة.

٣- يقوم الباحث بعرض فيلم قصير (بالفيديو) يحكي قصة طفل يخجل من أعماله المدرسية، ولا يكمل المهام المطلوبة منه، ولا يسلم المهام التي أنجزها.

٤- يعرض الباحث فيلم قصير (بالفيديو) يحكي قصة طفل يقوم بالاختباء داخل مكتبه أو وراء شنتته المدرسية، كما أن الكتب المنزلية غالبًا ما تُفقد أو تُنسى، ويخاف من المدرسة ويحاول معه أبوه وأمه للذهاب للمدرسة.

٥- يناقش الباحث الأطفال حول كل فيديو تم مشاهدته معهم، وينتهي إلى توضيح سبب هروب الأطفال من المدرسة، وهو استخدام سلوكيات وأساليب تعلم تؤدي إلى الفشل داخلها.

٦- يعرض الباحث بعض طرق النجاح في أداء المهام المدرسية علي جهاز Data show ومنها ما يلي:

- الحوار الذاتي: التحدث إلى النفس أثناء أداء المهمة يساعد على إبطاء المهمة والحفاظ عليها، ويتم استخدام الحوار الذاتي بالتدرج الذي يتضمن الهمس، ثم الكلام البطني، وفي نهاية المطاف الحديث بصمت داخل الرأس.
- نقل المسؤولية: الاعتماد علي النفس ومواجهة الآخرين والتعامل معهم هو أهم أسباب النجاح، ويجب تحمل الطفل لمسئوليته عن نفسه، وأنه هو القائد العام لذاته مع طلب التوجيه من الكبار.

- تهدئة النفس: بدلاً من الاعتماد على مصادر خارجية للراحة، فيجب تعلم الاعتماد على المصادر الداخلية لإحداث الراحة. ويمكن اختيار العديد من أساليب تهدئة النفس ومنها اختيار لعبة أو كتاب أو فيلم فيديو أو برنامج تلفزيوني أو الاستماع للموسيقى.

٧- يسأل الباحث الأطفال عن فوائد النجاح في المدرسة ثم يترك الباحث المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم، ثم يتوصل الباحث والأطفال إلى أن فوائد النجاح في المدرسة يتمثل فيما يلي:

- الشعور بالاستمتاع أثناء التواجد بالمدرسة.
- الشعور بأنني محبوب من زملائي في مدرستي.
- استماع المعلم باهتمام لما تقوله.
- الشعور بالراحة عندما أخبر معلمي بما أريد.
- الاستمتاع بممارسة الأنشطة المختلفة بالمدرسة.

٨- يُقدم الباحث المكافآت للأطفال لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.

٩- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي: يطلب الباحث من التلاميذ كتابة تقريرًا عن كيفية النجاح في المدرسة.

الجلسة السادسة والخمسون

موضوع الجلسة: أحب أسرتي.

أهداف الجلسة:

١- أن يشارك الطفل أسرته في أعمالهم اليومية.

٢- أن يتفاعل الطفل مع أسرته بإيجابية.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، والتعزيز.

محتوى الجلسة:

١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة

جماعية، ثم يقدم لهم المكافآت.

٢- يعرض الباحث فيلم قصير (بالفيديو) يحكي قصة أسرة سعيدة مترابطة، يشارك أفرادها في

أعمالهم اليومية.

٣- ثم يعرض الباحث فيلم قصير (بالفيديو) يحكي قصة طفل يعاند أبويه، ويجادلهما.

٤- يناقش الباحث الأطفال حول كل فيديو تم مشاهدته معهم، والمقارنة بينهم.

٥- يعرض الباحث بعض طرق الإحساس بالسعادة داخل الأسرة علي جهاز Data show

ومنها ما يلي:

- مشاركة الأسرة الأعمال اليومية.
 - المشاركة في الحوارات والمناقشات الأسرية.
 - التفاعل بإيجابية مع الأسرة.
- ٦- يقدم الباحث للأطفال المكافآت لمشاركتهم الفعالة في الجلسة.
- ٧- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة، ويذكرهم بميعاد الجلسة المقبلة.
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من التلاميذ كتابة تقرير عن كيفية النجاح في المدرسة.

الجلسة السابعة والخمسون

موضوع الجلسة: الاحتفال.

أهداف الجلسة:

- ١- إجراء القياس البعدي لأطفال العينة.
 - ٢- أن يحتفل الأطفال مع الباحث بنهاية البرنامج التدريبي.
- زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة.
- الفنيات المستخدمة: التعزيز.
- محتوى الجلسة:
- ١- يستقبل الباحث الأطفال ويرحب بهم، ويراجع الباحث الواجب المنزلي الذي طلبه منهم بطريقة فردية، ثم يقدم الباحث المكافآت للأطفال.
 - ٢- يقوم الباحث بإجراء القياس البعدي على الأطفال.
 - ٣- يُعلق الباحث والأطفال البالونات والزينات في مكان التدريب.
 - ٤- يحتفل الباحث والأطفال بانتهاء البرنامج عن طريق (الاستماع إلى أغاني أطفال- رقص الأطفال-إجراء المسابقات).
 - ٥- يوزع الباحث الحلويات على الأطفال.
 - ٦- يشكر الباحث الأطفال في نهاية الجلسة ويوضح لهم أن البرنامج قد انتهى، ويحدد لهم ميعاد بعد شهر لإجراء القياس التتبعي.

ملحق (٩)

الأوراق الإدارية الخاصة بالتطبيق الميداني



الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

الموضوع: السيد: ٢٠١٧

المرفقات: التاريخ: ١٧ / ١٠ / ١١

السيد الأستاذ الدكتور / وكيل كلية الدراسات العليا للتربية
 لشئون الدراسات العليا والبحوث
 جامعة القاهرة
 تحية طيبة وبعد ،،،

بالإشارة لكتاب سيادتكم المؤرخ ٢٠١٧/٩/٢٤ والوارد للجهاز في ٨ / ١٠ / ٢٠١٧ بشأن طلب الموافقة على قيام الباحث/ ياسر عبد الحميد محمود أحمد سعد - المسجل لدرجة دكتوراه الفلسفة فى التربية / قسم التربية الخاصة / كلية الدراسات العليا للتربية / جامعة القاهرة - بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية فى المرحلة الابتدائية)

وذلك وفقا للإطار المُعد لهذا الغرض.

يرجى التكرم بالإحاطة بأن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء يوافق على قيام الباحث / ياسر عبد الحميد محمود أحمد سعد - بإجراء الدراسة الميدانية المشار إليها بعالية وفقا للقرار رقم (٤٦٦) لسنة ٢٠١٧ اللازم في هذا الشأن وعلي أن يوافق الجهاز بنسخة من النتائج النهائية كاملة فور الانتهاء من إعدادها طبقا للمادة رقم (٧) من القرار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

١٧ / ١٠ / ١١
 محمد ممدوح محمد
 مدير عام الإدارة العامة للأمن



السيد الأستاذ / مدير عام إدارة ..
التعليمية

تحية طيبة وبعد ،،،

بناء على الطلب المقدم من الباحث / ياسر عبد الحميد محمود المسجل للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة

في التربية - قسم التربية الخاصة - كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

إجراء دراسة ميدانية بعنوان :-

(برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البرمجانية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعليم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية)

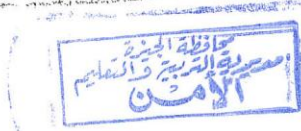
لذا نفيد علم سيادتكم بأن المديرية قد وافقت له وأنه ليس هناك ما يمنع من وجهة نظر الأمن مع مراعاة الآتي :

- ١- التأكد من شخصية الباحث
- ٢- إستيفاء البيانات الشخصية
- ٣- عدم تأثير ذلك على سير الدراسة
- ٤ - موافقة مفردات العينة كتابياً
- ٥- أن يكون كتابة الاسم بالاستمارة إختيارياً وعدم جمع أي بيانات شخصية
- ٦- يتم ذلك تحت إشراف مدير عام الإدارة والأمن بها و تحت إشراف توجيه التربية الخاصة بالمديرية ومدير المدرسة والأمن بها



و تفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام ،،،

مدير إدارة الأمن

علاء الدين صلاح الدين



السادة مدير المدرس الابتدائية بإدارة البحيرة التعليمية
بنياء على موافقتكم لمدير أمن البحيرة يتبع له بفوق
المدرسة لإجراء البحث وفقاً للشروط الواردة أدناه .
يعتمد
مدير أمن البحيرة
مدير أمن البحيرة
السيد الأستاذ / مدير عام إدارة البحيرة التعليمية

تحية طيبة وبعد ،،،

بناء على الطلب المقدم من الباحث / ياسر عبد الحميد محمود المسجل للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة

في التربية - قسم التربية الخاصة - كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

إجراء دراسة ميدانية بعنوان :-

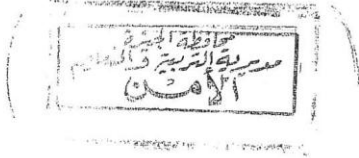
(برنامج تدريبي لتعليمية التواصل غير اللفظي واللغة البرجمانية وتمكين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعليم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية)

لذا نفيد علم سيادتكم بأن المديرية قد وافقت له وأنه ليس هناك ما يمنع من وجهة نظر الأمن مع مراعاة الآتي :

- ١- التأكد من شخصية الباحث
- ٢- إستيفاء البيانات الشخصية
- ٣- عدم تأثير ذلك على سير الدراسة
- ٤- موافقة مفردات العينة كتابياً
- ٥- أن يكون كتابة الاسم بالاستمارة إختيارياً وعدم جمع أي بيانات شخصية
- ٦- يتم ذلك تحت إشراف مدير عام الإدارة والأمن بها و تحت إشراف توجيه التربية الخاصة بالمديرية ومدير المدرسة والأمن بها

و تفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام ،،

مدير إدارة الأمن
علاء الدين صلاح الدين



جمهورية مصر العربية
محافظة الجيزة
إدارة جنوب الجيزة التعليمية
مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية

إفــــــــــــادة

تشهد مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية، التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية بمحافظة الجيزة، بأن الباحث/ ياسر عبد الحميد محمود أحمد قد قام بتطبيق المقاييس (القبلية- البعدية- التتبعية)، إضافة إلى البرنامج التدريبي المُعد سلفاً والخاص برسالة الدكتوراه بعنوان "برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية"، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨م، وقد أعطيت له هذه الإفادة بناء على طلبه لتقديمها لمن يهمه الأمر.



جمهورية مصر العربية
محافظة الجيزة
إدارة العجوة التعليمية
مدرسة محمود عزمي الابتدائية

إفادة

تفيد مدرسة/ محمود عزمي الابتدائية، التابعة لإدارة العجوة التعليمية بمحافظة الجيزة، بأن الباحث/ ياسر عبد الحميد محمود أحمد قد قام بتطبيق المقاييس المعدة سلفا والخاصة برسالة الدكتوراه بعنوان 'برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م، وقد أعطيت له هذه الإفادة بناء على طلبه لتقديمها لمن يهمه الأمر.

مدير المدرسة



ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة

مقدمة:

تُعد صعوبات التعلم غير اللفظية أكثر فئات صعوبات التعلم غموضاً، والتي تم اكتشافها حديثاً، وهي من المشكلات الخطيرة التي تواجه الفرد وتؤدي إلى مشاكل اجتماعية / انفعالية، وغيرها من المهارات الضرورية كي يتمكن الفرد من العيش مع الآخرين، وتحقيق التوافق معهم والتكيف مع البيئة المحيطة، وتحدث بسبب خلل في نصف الدماغ الأيمن، مما يؤدي إلى اضطراب العمليات النفسية غير اللفظية.

وتعتبر صعوبات التواصل أحد معوقات التقبل الاجتماعي، فهي صعوبات قد يتعرض لها الأفراد ذكوراً أو إناثاً في مختلف الأعمار والبيئات والتي قد تعوقهم عن النجاح في حياتهم وفي علاقاتهم مع الآخرين بالإضافة إلى المشاعر السلبية التي يشعرون بها، مما يؤدي إلى اضطراب شخصيتهم وبالتالي انخفاض جودة الحياة.

وما سبق دفع الباحث الحالي إلى دراسة أثر برنامج تدريبي على تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

مشكلة الدراسة:

تناولت هذه الدراسة التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية نظراً لأهميتهما وتأثيرهما على جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية مما يؤثر على مستوى جودة الحياة.

- وهكذا يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:-

ما أثر برنامج تدريبي في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تنمية مهارات التعبير الوجهي، والتواصل البصري، والتعبير عن المشاعر والانفعالات، وضبط نبرة الصوت وفق السياق الاجتماعي.

- ٢- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، واللغة التفاعلية، وأخذ الدور في الكلام، وإدارة المحادثة، والفهم البراجماتي.
- ٣- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال تحقيق الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والشعور بالصحة الجيدة، وتحسين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

- أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

أ- أهمية نظرية:

ترجع الأهمية النظرية للدراسة إلى ما يلي:

- ١- إلقاء الضوء على صعوبات التعلم غير اللفظية وتأثيرها السلبي على جوانب النمو المختلفة.
- ٢- إلقاء الضوء على مهارات التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية، وتأثيرهما على الجانب النفسي والاجتماعي، وبالتالي جودة الحياة.
- ٣- من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية التي تصدت لدراسة صعوبات التعلم، اتضح (في حدود ما أطلع عليه الباحث) عدم وجود دراسات عربية تصدت لدراسة التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ب- أهمية تطبيقية:

ترجع الأهمية التطبيقية للدراسة إلى ما يلي:

- ١- يؤدي إعداد الباحث لمقياس التشخيص التقديري لصعوبات التعلم غير اللفظية، ومقياس تقدير التواصل غير اللفظي، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية، ومقياس جودة الحياة لدى الأطفال إلى استفادة العاملين في مجال التربية الخاصة في تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية، وبعض اضطرابات التواصل، ومستوى جودة الحياة لدى الأطفال.
- ٢- قدمت الدراسة بعض أساليب التدخل المناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بهدف تحسين أساليب التواصل لديهم، وتحقيق مستوى مناسب من جودة الحياة، وهذا له مردود على المعلمين والمرشدين وغيرهم ممن يهتمون بهؤلاء الأطفال.
- ٣- تفيد الدراسة الحالية الوالدين في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال توفير العديد الأنشطة المتنوعة.

فروض الدراسة:

تم صياغة الفروض التالية للدراسة الحالية كما يلي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه القياس البعدي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ٣- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل غير اللفظي.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه القياس البعدي.
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير اللغة البراجماتية في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ٦- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير اللغة البراجماتية.
- ٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة في اتجاه القياس البعدي.
- ٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة في اتجاه المجموعة التجريبية.
- ٩- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة.

منهج الدراسة وأدواتها:

تحددت منهجية وأدوات الدراسة الحالية بما يلي:

أ- المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث يُعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، ويُعد تنمية التواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وتحسين جودة الحياة بمثابة المتغيرات التابعة.

ب- العينة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من الملتحقين بالمرحلة الابتدائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩,٤ : ١٠,٩) سنوات، بمتوسط عمر زمني (١٠,٢) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين هما كما يلي:

- مجموعة تجريبية تضم (١٠) أطفال ذوي صعوبات تعلم غير لفظية.
- مجموعة ضابطة تضم (١٠) أطفال ذوي صعوبات تعلم غير لفظية.

وتم التكافؤ بين أطفال المجموعتين في المتغيرات الوسيطة التالية:

العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، وصعوبات التعلم غير اللفظية، والتواصل غير اللفظي، واللغة البراجماتية، وجودة الحياة.

ج- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- ١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (اقتباس وإعداد: محمد إسماعيل ولويس مليكة، ١٩٩٩).
- ٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي-الثقافي للأسرة (إعداد: الباحث).
- ٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد: الباحث).
- ٤- مقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
- ٥- مقياس تقدير اللغة البراجماتية لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
- ٦- مقياس جودة الحياة لدى الأطفال (إعداد: الباحث).
- ٧- البرنامج التدريبي (إعداد: الباحث).

- الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- ١- اختبار مان ويتي Mann-Whitney Test للعينات المستقلة (غير المترابطة).
- ٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للعينات المترابطة.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.
- ٤- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.
- ٥- التجزئة النصفية Split-Half تصحيح سبيرمان براون.

- نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروض الدراسة، مما يعني أن البرنامج فعال في تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.



Department of Special Education



Cairo University
Faculty of Graduate Studies For Education

A Training Program for Development of Non-verbal Communication and Pragmatic Language and Improving the Quality of Life among Children with Nonverbal Learning Disabilities in Primary Stage

Ph.D. Thesis in Education
(Special Education)

Submitted by

Yasser Abd Elhamid Mahmoud Ahmed

Assistant Lecturer, Special Education Department, National Center
for Educational Research and Development

Supervised by

**Prof. Dr. Violet Fouad
Ibrahim**

Prof. at Mental Health
Department
Faculty of Education
Ain-Shams University

**Prof. Dr. Samira Abou El-
Hassan Abd Elsalam**

Ch. & Prof. at Special Education
Department
Faculty of Graduate Studies For Education
Cairo University

2019

Summary of the study

Introduction:

Nonverbal learning disabilities are the most recent and newly discovered categories of learning disabilities. There are serious problems facing the individual and lead to social / emotional problems and other skills necessary for the individual to live with others, to be compatible with them and to adapt to the environment, And occurs due to dysfunction of the right hemisphere, leading to disruption of nonverbal psychological processes.

The disabilities of communication are one of the obstacles to social acceptance, These disabilities may be experienced by males or females in different ages and environments, which may hinder them from success in their lives and relationships with others, in addition to the negative emotions they feel which leads to disruption of their personality and thus low quality of life.

The current study has led the researcher to study the impact of a training program on developing non-verbal communication and pragmatic language and improving the quality of life for children with nonverbal learning disabilities.

Problem of the Study:

This study deals with non-verbal communication and pragmatic language for children with nonverbal learning disabilities because of their importance and impact on the emotional and social aspects of the personality, which affects the quality of life.

-The problem of the present study can be conceptualized in the following main question:

What is the effect of a training program on developing non-verbal communication and pragmatic language and improving the quality of life for children with nonverbal learning disabilities?

Purpose of the Study:

The present study aimed as following:

- 1- Explore the effectiveness of the training program used in the current study in developing nonverbal communication for children with nonverbal learning disabilities through developing facial expression skills, visual communication, expressing feelings and emotions, and adjusting the voice tone according to the social context.
- 2- Explore the effectiveness of the training program used in the current study in the development of the pragmatic language for children with nonverbal learning disabilities through developing social interaction skills, interactive language, taking the role of speech, conversation management, and pragmatic understanding.

Summary of the study

- 3- Explore the effectiveness of the training program used in the current study to improve the quality of life for children with nonverbal learning disabilities through achieving a sense of satisfaction, self-acceptance, feeling good health and improving social relations with others.

The importance of the study:

The importance of the current study can be summarized as follows:

A- The Theoretical Importance:

The theoretical importance of the study is as follows:

- 1- Shedding the light on nonverbal learning disabilities and their negative impact on different aspects of growth.
- 2- Shedding the light on skills of non-verbal communication and pragmatic language, and their impact on the psychological and social, and thus the quality of life.
- 3- In reviewing the Arab studies and researches that addressed the study of learning disabilities, it became clear (as far as the researcher was knowledge) that there were no Arab studies that addressed the study of non-verbal communication, pragmatic language and improving the quality of life for children with nonverbal learning disabilities.

B - The Applied Importance:

The Applied importance of the study is as follows:

- 1- The researcher's preparation of the Nonverbal Learning Disabilities Diagnostic Rating Scale, the Non-verbal Communication Rating Scale, the Pragmatic Language Rating Scale, the Quality of Life Scale for children, will benefit the staff in the field of special education in diagnosing non-verbal learning disabilities, communication disorders and quality of life for children.
- 2- The study provided some appropriate intervention methods for children with nonverbal learning disabilities to improve their communication methods, and to achieve an appropriate level of quality of life and this has a return on teachers and counselors and others who care about these children.
- 3- The present study informs parents to improve the social skills of children with non-verbal learning disabilities by providing various activities.

Hypotheses of the Study:

The following assumptions for the current study were formulated as follows:

1. There are statistically significant differences between ranks of mean scores of experimental children group in the pre and post-test on the Non-verbal Communication Rating Scale in favor of the post-test.

Summary of the study

2. There are statistically significant differences between ranks of mean scores the experimental and control children groups after the application of the program on the Non-verbal Communication Rating Scale in favor of the experimental group.
3. There are no differences between the ranks of mean scores of the experimental children group in the post- test and follow-up on the Non-verbal Communication Rating Scale.
4. There are statistically significant differences between ranks of mean scores of experimental children group in the pre and post-test on the Pragmatic Language Rating Scale in favor of the post-test.
5. There are statistically significant differences between ranks of mean scores the experimental and control children groups after the application of the program on the Pragmatic Language Rating Scale in favor of the experimental group.
6. There are no differences between the ranks of mean scores of the experimental children group in the post- test and follow-up on the Pragmatic Language Rating Scale.
7. There are statistically significant differences between ranks of mean scores of experimental children group in the pre and post-test on the Quality of Life Scale in favor of the post-test.
8. There are statistically significant differences between ranks of mean scores the experimental and control children groups after the application of the program on the Quality of Life Scale in favor of the experimental group.
9. There are no differences between the ranks of mean scores of the experimental children group in the post- test and follow-up on the Quality of Life Scale.

Methodology and tools:

The methodology and tools of the present study have been identified as follows:

A - Curriculum used:

The current study adopted the experimental method, where the training program is the independent variable, The development of non-verbal communication, pragmatic language, and improvement of the quality of life are the dependent variables.

B - Participants of the Study:

The participants of the study consisted of (20) male and female children with nonverbal learning disabilities enrolled in the primary stage, Whose ages ranged from (9,4) to (10,9) years with a mean age of (10,2) years and were divided into two groups, as follows:

- An experimental group consisting of (10) children with nonverbal learning disabilities.

Summary of the study

- A control group consisting of (10) children with nonverbal learning disabilities.

The participants of the study were match in the chronological age, I.Q, socio economic-cultural level, nonverbal learning disabilities, non-verbal communication, pragmatic language, and quality of life.

Tools of the Study:

The study used the following tools:

- 1- Wechsler Intelligence Scale for Children (prepared by Mohamed Ismail and Louis Malika, 1999).
- 2-The Family Socio Economic-Cultural Level Scale (prepared by the researcher).
- 3- The Nonverbal Learning Disabilities Diagnostic Rating Scale (prepared by the researcher).
- 4- The Non-verbal Communication Rating Scale for Children (prepared by the researcher)
- 5- The Pragmatic Language Rating Scale for Children (prepared by the researcher).
- 6- The Quality of Life Scale for Children (prepared by the researcher).
- 7- The Training Program (prepared by the researcher).

Statistical methods:

The study used the following Statistical methods:

- 1- Mann-Whitney.
- 2- Wilcoxon test.
- 3- Pearson Correlation Coefficient.
- 4- Alpha Cronbach's.
- 5- Split-Half.

Results:

The results revealed the verification of the hypotheses of the study, which mean that the program was effective in developing the nonverbal communication and pragmatic language and improving the quality of life for experimental group compared to control group after applying the training program.