عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور PECS في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل

عبير مروان عبد الرحمن الأخضر

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1441هـ/ 2020 م

فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور PECS في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل

إعداد:

عبير مروان عبد الرحمن الأخضر

بكالوريس تربية خاصة – الجامعة الأردنية/ عمان

المشرف: د.سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس ذوي الإعاقة / عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1441هـ / 2020م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور PECS في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل

اسم الطالبة: عبير مروان عبد الرحمن الأخضر

الرقم الجامعي: 2171006

اشراف: د.سعيد عوض

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: 15/ 1 / 2020م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعاتهم:

1. . رئيس لجنة المناقشة: د. سعيد عوض التوقيع:.

2. ممتحناً داخلياً: د. محسن عدس التوقيع: Mohsen Adas

3. ممتحناً داخلياً: د. سهير سليمان الصباح التوقيع: سهير الصباح

القدس – فلسطين

1441هـ/ 2020م

الإهداء

إلى من أدى الأمانة وبلغ الرسالة وصنع الأمة، الى نبي الرحمة، وشفيع العالمين... سيدنا محمد(صلى الله عليه وسلم)

إلى قدوتي الأولى، وينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة، إلى من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود، إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به.... أبي العزيز أدامه الله ذخراً لي ونبراساً ينير دربي

إلى التي رآني قلبها قبل عينيها، إلى شجرتي التي لاتذبل، إلى نبع الحنان الذي لا ينضب.... أمي الغالية حفظها الله

إلى الشموع التي تنير لي الطريق، الجواهر الثمينة وسندي في الحياة ..إخوتي و أخواني

إلى من ضاقت السطور من ذكرهن فوسعهن قلبي.. صديقاتي

إلى من علموني حروفاً من ذهب وكلمات من درر.. أساتذتي الكرام

إلى الدكتور الفاضل.... سعيد عوض

إلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل

الباحثة: عبير مروان عبد الرحمن الأخضر

إقرار:

أقر أنا معدة هذه الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة لأبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: *Abeer Akhdar*

الاسم: عبير مروان عبد الرحمن الأخضر

التاريخ: 15 / 1 / 2020م

الشكر والتقدير

إن الحمد لله نحمده سبحانه وتعالى حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، فقد سدّد الخطى و شرح الصدر ويسر الأمر، فلله الحمد كله وإليه يعود الفضل كله، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم النبي الأمين الذي بُعث في الأميين رسولاً يهديهم إلى سبيل الرشاد والنور.

قال تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ و على والِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَ أَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ سورة النمل، الآية 19

ولا يسعدني– بعد أن وفقني الله سبحانه وتعالى في إتمام هذا الجهد العلمي المتواضع، إلا أن أسجد لله عزوجل، اعترافاً بفضله علي، راجيةً عفوه ومغفرته وهدايته وتوفيقه.

واعترافاً بذوي الفضل علي، أتقدم بجزيل الشكر لكل من مدّ لي العون في سبيل إتمام هذا الجهد، ويسعدني أن أسجل شكري وتقديري وعرفاني بالجميل إلى أستاذي الفاضل الدكتور سعيد عوض، الذي سعدت بإشرافه على هذه الرسالة، فكان لعلمه الفياض وتوجيهاته البنّاءة وروحه الطيبة، وخلقه الكريم الأثر الكبير في إنجازه، فكان ولا يزال منارة للعلم تضيئ جنباته، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر والتقدير للأساتذه الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الدكتور سعيد عوض والدكتور محسن عدس والدكتورة سهير الصباح على تكرمهما بقبول مناقشة الرسالة.

كما أتوجه بالشكر والعرفان لجامعة القدس ممثلة بإدارتها ودوائرها المختلفة، وبرنامج الدراسات العليا في أساليب التدريس، وإلى جميع أساتذتي الكرام في كلية العلوم التربوية.

إلى كل من بذل في عطائه العظيم في إنجاز هذا العمل وإلى من كانت ديه بيدينا ليمنح الأجيال فرصة المساعة القيمة والرأي السديد.

الباحثة: عبير مروان عبد الرحمن الأخضر

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصورPECS في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي واتبعت تصميم المجموعة الواحدة، حيث تكونت عينة الدرسة من 6 أطفال لديهم اضطراب طيف التوحد وجميعهم ذكور، تراوحت درجة التوحد لديهم مابين (البسيطة والمتوسطة) للفئة العمرية مابين (4-11) سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مركز خرما لأطفال التوحد. قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: استمارة استبانة المهارات الحياتية لأطفال اضطراب طيف التوحد والتحقق من صدقها وثباتها، استمارة دراسة الحالة، استمارة المعززات المحببة لدى الطفل، تصميم حقيبة برنامج تبادل الصور PECS.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور PECS في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة المهارات الادراكية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات الحياة اليومية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما وأشارت النتائج إلى زيادة مدة الإتصال البصري للعينين لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وزيادة المخزون اللغوي لديهم وإصدار الكلمات بوضوح، تحسن قدرتهم في التمييز بين الأشياء التي يحبونها والأشياء التي لا يحبونها، استخدام ضمير (أنا) ورمز (أريد، أسمع، أرى) للتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، بالإضافة إلى تطوير قدرة أطفال اضطراب طيف التوحد في طلب الأشياء باستخدام الصور بشكل تلقائي ضمن مجموعات المهارات الإدراكية ومجموعات مهارات الحياة اليومية وزيادة قدرتهم في تكوين جمل والإجابة عن الأسئلة التالية: (ماذا تريد؟، ماذا تسمع؟، ماذا ترى؟).

في ضوء النتائج توصي الباحثة بضرورة إشراك الأسر في البرامج التربوية الموجهة لأطفال التوحد حتى يمكن لهذه البرامج أن تحقق فاعليتها في اكساب الأطفال المهارات اللازمة، و إجراء المزيد من الدراسات والبحوث فيما يتعلق باستخدام برنامج تبادل الصورPECS في تنمية مهارات أخرى وعلى فئات أخرى من التربية الخاصة.

The Effectiveness of a Picture-Exchange Based Program PECS in the Development of Life Skills for Children with Autism Spectrum Disorder in Hebron Governorate

Prepared by: Abeer Marwan Abd Al-Rahman AL-Akhdar

Supervisor: Dr. Said Hosien M. Awad.

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of a Picture-Exchange Based Program PECS in development of life skills for children with autism spectrum disorder in Hebron governorate. The researcher used the experimental methodology and followed the design of the one group. The study sample consisted of six male children with autism spectrum disorder. The degree of autism ranged between (simple and medium) for the age group between (4-11) years, and the participants were intentionally chosen from the *Khurma Center for Autistic Children*. The researcher has prepared the following tools: a verified and validated life skills questionnaire for children with autism spectrum, a case study form, baby favorite booster form, in addition to designing the PECS bag.

The study reached the following results: the effectiveness of a PECS-based program in developing life skills for children with autism spectrum disorder in Hebron governorate. Moreover, there are statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) in the mean scores for children with autism spectrum disorder scores in the communication skills questionnaire between the pre and post measurement in favor of post measurement. Similarly, there are statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) in the mean scores for children with autism disorder in the cognitive skills questionnaire between the pre and post measurement in favor of post measurement; finally, there are statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) in the mean scores for children with autism disorder scores in the everyday life skills questionnaire between the pre and post measurement in favor of post measurement. These results also indicated an increase in the eye contact time in children with autism spectrum disorder, an increase in their language inventory and the ability to pronounce words clearly, an improvement in their ability to distinguish between things they like and things they dislike, in addition to the use of the pronoun (I) and the symbol (I want, hear, see) to express their needs and desires. Moreover, the development of the ability of children with autism spectrum disorder to request things using pictures automatically within the cognitive skill and everyday like skills groups, increasing their ability to form sentences and answer the following questions: (What do you want?, What do you hear?, What do you see?).

In light of the results, the researcher recommends the necessity of involving families in educational programs for autistic children so that these programs can be effective in providing children with the necessary skills. conducting more studies regarding the use of PECS program in the development of other skills and on other categories of special education.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1مقدمة الدراسة

تعد التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية، وتؤكد على ضرورة الإهتمام بذوي الإعاقة بما يتضمن تكييف المناهج وطرق التدريس وإعداد البرامج التربوية بما يتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم بهدف الوصول بهم إلى الإستقلالية والإعتماد على الذات. وللتربية الخاصة فئات مختلفة ومتعددة منها: (الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، واضطرابات النطق والتواصل، والاضطرابات السلوكية، وصعوبات التعلم، والإعاقة الحركية، والتوحد).

ويعد التوحد اضطراب نمائي شامل يؤثر على الفرد في الجوانب الاجتماعية، واللغوية، والسلوكية في مرحلة الطفولة. يوصف بالغموض فيما يتعلق بأعراضه ودلالته وتشخيصه وتداخله مع الاضطرابات والإعاقات الأخرى الأمر الذي جعل بعض الباحثين يطلقون عليه "الإعاقة الغامضة". (الخطيب،2014)

ويشير الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجميعة الأمريكية للطب النفسي (Diagnostic and statical Manual of Mental Disorder, DSM-5,2013) بأن التوحد اضطراب نمائي وحدد معياريين رئيسين لتشخيص التوحد أهمها: عجز ثابت في التواصل والتفاعل الإجتماعي في سياقات متعددة، وأنماط متكررة محددة من السلوك والاهتمامات أو الأنشطة. (الحمادي،2014)

فالتوحد يشكل مجموعة غير متجانسة من حيث الخصائص والصفات وربما يكون الاختلاف بين طفل توحدي وآخر أكبر من التشابه بينهما (الخطيب، 2014). ومع ذلك فإن هناك عدداً من الخصائص التي يشترك بها الأفراد التوحديين تتعلق بالمهارات الحياتية والتي تتمثل: بعدم قدرتهم على العناية بأنفسهم والقيام بالأنشطة اليومية وعدم القدرة على استرجاع المفاهيم والمعارف، وعدم القدرة على استخدام العينين أثناء التواصل، بالإضافة لعدم قدرتهم في التعبير عن احتياجاتهم من خلال اللغة وعدم قدرتهم على فهم المشاعر والإيماءات. وتعد المهارات الحياتية من أهم المهارات التي تحقق لذوي اضطراب التوحد جودة الحياة وتساعدهم على النمو السوي والوصول بهم إلى الاستقلالية والإعتماد على الذات.

وتعتبر البرامج التربوية ذات أهمية كبيرة للأطفال التوحديين حيث يمكنهم من خلال هذه البرامج تنمية مهاراتهم واستعداداتهم للتعلم، وهناك أنواع مختلفة ومتعددة من البرامج التربوية والسلوكية التي يتم تقديمها لهؤلاء الأطفال تعمل على تحسين تواصلهم مع الآخرين سواء أكان ذلك التواصل لفظيا أم غير لفظي (سهيل،2017).

ومن هذه البرامج التربوية والعلاجية هو برنامج نظام تبادل الصور (PECS)، حيث أعد هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل بوندي وفروست، و اعتمد هذا النظام على مبادئ التحليل السلوكي التطبيقي، ويستخدم كنظام تواصل معزز وبديل للأشخاص الذين يستخدمون اللغة أو الذين لم تتطور لديهم اللغة، وذلك عن طريق بعض الوسائل كالإيماءات ولغة الإشارة ولغة الجسد والصور أو من خلال القراءة والكتابة. وتهدف هذه الطريقة إلى مساعدة أطفال التوحد في التواصل عن طريق تبادل الصور. كما ويعمل هذا البرنامج على تنمية المفاهيم والمعارف لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد مما يمكنهم من التعبير عن احتياجاتهم بشكل أسهل وأكثر وضوحا باستخدام الصور. (الزارع، 2014)

لذا ارتأت الباحثة أن تقدم برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية وذلك بالإعتماد على القاعدة الأساسية وهي مهارات التواصل حيث تعد مهارات التواصل من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وعن طريقها يستطيع الطفل التعرف على الأشياء ومسمياتها واكتساب معلومات جديدة وإدراك ما حوله، بالإضافة إلى قيام الطفل بالتعبير عن احتياجاته ومتطلباته باستخدام الصور بالاعتماد على مهارات الحياة اليومية التي تتمثل في المحافظة على النظافة الشخصية وتناول الطعام والشراب وارتداء الملابس وذلك بهدف وصول الطفل إلى الإستقلالية والإعتماد على الذات.

2.1 مشكلة الدراسة

في الآونة الأخيرة شهدت محافظة الخليل تزايد واضح في أعداد الطلبة الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، مما دفع الأسر للتفكير بمؤسسات تعنى برعاية أطفالهم، ومازالت تلك المؤسسات تشهد نقص واضح في الخدمات والبرامج المعدة لهؤلاء الأطفال؛ وذلك يرجع للأعباء المادية المترتبة على اعتماد البرامج التربوية وتنفيذها وتصميم الوسائل الخاصة وتوفيرها لجميع أطفال التوحد في المؤسسة. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة مما دفع الباحثة من استخدام برنامج تبادل الصور (PECS) وتطبيقه على تلك الفئة من الأطفال.

كما وتبلورت فكرة الدراسة من خلال حضور الباحثة لدورات متخصصة في مجال التوحد أبرزها حضور دورة بعنوان: "الإضطرابات النمائية الشاملة بين النظرية والتطبيق" في دولة لبنان، حيث تضمنت الدورة الحديث عن برنامج تبادل الصور (PECS). ومن خلال تطوع الباحثة في مؤسسات تعنى بالتوحد تكونت لديها فكرة حول استخدام برنامج تبادل الصور (PECS)، وفي دراسة عياش أوصى الباحثين بضرورة عمل دراسات وأبحاث لمعرفة فاعلية برنامج تبادل الصور وتطبيقها على مهارات أخرى غير مهارات التواصل. وقد ارتأت الباحثة بأن يكون هناك فائدة من توسيع البرنامج ليشمل مهارات أخرى بالاعتماد على مهارات التواصل كأحد المهارات الأساسية والتي يتفرع منها المهارات الإدراكية ومهارات الحياة اليومية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في ما يلي:

استقصاء فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

3.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

4.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1.تعد هذه الدراسة الأولى والوحيدة على مستوى الوطن العربي على حد علم الباحثة التي تمكنت من الدمج بين ثلاث مهارات مجتمعة وهي مهارات التواصل والمهارات الإدراكية ومهارات الحياة اليومية، حيث يمكن أن يكون كل متغير منهم موضوع لبحث منفصل.
2. تكمن الأهمية النظرية للدراسة من خلال ما ستضيفه من معلومات جديدة الى المعرفة الإنسانية والمكتبات في توفير إطار نظري حول البرامج التدريبية لأطفال التوحد، والمستندة إلى برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية

1. تسهم هذه الدراسة في إكساب أطفال اضطراب طيف التوحد المفاهيم والمعارف التي تمكنهم من التعبير عن احتياجاتهم بصورة أسهل باستخدام الصور.
2. تسهم هذه الدراسة بتسليط الضوء على برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل البصري واللفظي وغير اللفظي.
3. تسهم الدراسة الحالية في إضافة معرفة علمية ومعرفية للأهل والأخصائيين العاملين في مراكز التربية الخاصة والباحثين في الاستفادة من الأدوات والبرنامج.
4. تزويد أسر أطفال اضطراب طيف التوحد ببرنامج تبادل الصور الذي يساعد هؤلاء الأطفال من التعبير عن احتياجتهم ومتطلباتهم ضمن أنشطة الحياة اليومية المتمثلة بإرتداء الملابس والنظافة الشخصية وتناول الطعام والشراب بصورة استقلالية ودون الإعتماد على الآخرين.

5.1 أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للاجابة عن السؤال الرئيس:
ما فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
السؤال الأول: ما فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟
السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الادراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

السؤال الثالث: ما فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

6.1 الفرضيات

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

1.لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات التواصل بين المقياس القبلي والبعدي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة المهارات الادراكية بين المقياس القبلي والبعدي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات الحياة اليومية بين المقياس القبلي والبعدي.

7.1 محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من الحدود هي:

المحدد البشري: أطفال اضطراب طيف التوحد.

المحدد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019.

المحدد المكاني: مركز خرما لأطفال التوحد في محافظة الخليل.

8.1 مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة كلا من المصطلحات الآتية:

برنامج تبادل الصور (PECS) : هو برنامج وضع في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل "أندرو بوندي" و أخصائي النطق والتخاطب "لوري فروست" وانتقل هذا البرنامج إلى انجلترا بوصفه أحد الأساليب العلاجية للأطفال الذين يعانون من مشكلات في التواصل، وهو نظام تواصل معزز وبديل ويعتمد على مبادئ التحليل السلوكي التطبيقي ويستهدف الأشخاص الذين يستخدمون اللغة أو الذين لم تتطور لديهم لغة، وذلك عن طريق بعض الوسائل كالإيماءات ولغة الاشارة ولغة الجسد والصور أو من خلال القراءة والكتابة، حيث يتكون البرنامج من ست مراحل (المرحلة الأولى: كيف نتواصل؟، المرحلة الثانية: المسافة والاستمرارية، المرحلة الثالثة: التمييز بين الأشياء المفضلة وغير المفضلة والتمييز بين شيئيين مفضلين، المرحلة الرابعة: تكوين جملة، المرحلة الخامسة: الاستجابة للطلب،

المرحلة السادسة: التعليق) ويتيح البرنامج التواصل التلقائي لأطفال التوحد من خلال قالب اجتماعي وتبادل الأدوار (سهيل،2017، ص210).

برنامج تبادل الصور (PECS) إجرائيا: هو عبارة عن مجموعة من المهارات والأنشطة المنظمة التي تستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) والتي يتم تقديمها لأطفال اضطراب طيف التوحد بهدف تنمية المهارات الحياتية من خلال تدريبهم على المراحل البرنامج.

المهارات الحياتية: هي مجموعة من المهارات المتصلة بالبيئة التي يعيش فيها الطفل وما يتعلق بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق مجموعة من الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بما يمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه فرداً صالحاً (عسكر،2016، ص61).

المهارات الحياتية (إجرائيا) : هي مجموعة من المهارات والسلوكيات والمعارف التي يحتاجها الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد تعنى ببناء شخصيته ، ليكون قادرا على الإعتماد على ذاته في أداء حاجاته الأساسية سواء داخل المنزل أو خارجه، وتشمل مهارات التواصل البصري والتواصل اللفظي وغير اللفظي بالإيماءات، والمهارات المعرفية الإدراكية البسيطة، ومهارات الحياة اليومية.

التوحد: يعرف الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (DSM–IV–TR:2000) اضطراب التوحد بأنه اضطراب نمائي شامل يؤدي إلى إنحراف في النمو العادي لدى الطفل، ويعتبر فئة فرعية من المجموعة الكلية المتمثلة بالإضطرابات النمائية الشاملة التي تتضمن اضطراب التوحد ومتلازمة اسبيرجر و متلازمة ريت، واضطراب التفكك الطفولي والإضطراب النمائي الشامل غير المحدد. (الزارع، 2014، ص29)

التوحد (اجرائيا) : هم جميع الأطفال الملتحقون بمركز خرما في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (75) طفلاً والذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد على أسس التصنيف المتبعة في المركز، ويقدم المركز خدمات التربية الخاصة والبرامج الأكاديمية بالإضافة الى الخدمات التأهيلية المناسبة لهؤلاء الأطفال.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، حيث عرضت الباحثة الإطار النظري الذي تضمن فئة اضطراب طيف التوحد من حيث التعريف والأسباب، ونسبة الإنتشار، والخصائص والسمات، ومحكات التشخيص، والأساليب التربوية والعلاجية والبرامج التربوية، بالإضافة إلى البدائل التربوية الخاصة بالأطفال المعوقين.

1.2 الأدب التربوي النظري

1.1.2 تعريف التوحد:

يعود جذر كلمة التوحد إلى اليونانية "Autos " والتي تعني النفس، كما أن التوحد (Autism) كلمة مترجمة عن اليونانية وتعني العزلة، وفي اللغة العربية سميت بالذاتوية وعدم القدرة على التعامل مع الآخرين، مع ملاحظة أن سلوكات أفراد تلك الحالة متباينة من فرد لآخر. (القمش والمعايطة، 2007) ويعتبر كانر أول من أشار إلى التوحد كإضطراب يحدث في الطفولة، وقد كان ذلك في عام 1943. (زريقات،2004)

وعرفت الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين (NSAC) التوحد بأنه عبارة عن الحالة التي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل الى (30) شهرا ويتضمن الإضطرابات التالية: اضطراب في سرعة أو تتابع النمو، اضطرب في الإستجابات الحسية للمثيرات، اضطراب في الكلام واللغة والمعرفة، اضطراب في التواصل مع الناس والأحداث والقلق والإنتماء للموضوعات. (سهيل،2017)

أما وبنج وجولد فقد عرفا التوحد على أنه قصور في النمو والتفاعل العاطفي، واضطراب شديد في نمو اللغة واستخدامها وفهمها، إضافة إلى عدم القدرة على التخيل ومقاومة التغيير والسلوكات النمطية. (الزارع، 2014)

كما عرفته منظمة الصحة العالمية (WHO) (1982)World Health Organization بأنه " أحد الاضطرابات النمائية التي تظهر قبل الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل ويؤدي الى عجز في استخدام اللغة واللعب والتواصل وفي التفاعل الاجتماعي. (الخطيب وآخرون، 2011)

ويعرف اضطراب التوحد كما ورد في الدليل الاحصائي الأمريكي الرابع الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-IV-TR:2000) بأنه اضطراب نمائي شامل يؤدي إلى إنحراف في النمو العادي لدى الطفل، ويعتبر فئة فرعية من المجموعة الكلية المتمثلة بالإضطرابات النمائية الشاملة التي تتضمن، اضطراب التوحد ومتلازمة اسبيرجر، ومتلازمة ريت، واضطراب التفكك الطفولي و الإضطراب النمائي الشامل غير المحددة. (زريقات،2004)

وعرف التوحد كما ورد في الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس (DSM-5 ,2014) بأنه اضطراب نمائي وحدد معيارين رئيسين في تشخيص التوحد أهمها: عجز ثابت في التواصل والتفاعل الإجتماعي في سياقات متعددة، و أنماط متكررة محددة من السلوك، والإهتمامات، أو الأنشطة. (الحمادي، 2014، ص28)).

يتضح مما سبق أن هناك عدة تعريفات للتوحد ناجمة عن تعدد الإتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير هذا الاضطراب إلا أن اغلب التعريفات اتفقت على أنه أحد الاضطرابات النمائية الشاملة، ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويصاحبه إعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي، واعاقة في عملية التواصل وعدم القدرة على اللعب التخيلي ووجود أنماط سلوكية نمطية وتكرارية وأنشطة واهتمامات محدودة.

2.2.2 الاضطرابات النمائية الشاملة (Autistic Spectrum Disorder- ASD)

ويعرفه الدليل العاشر للتصنيف العالمي للأمراض بأنها مجموعة من الإضطرابات التي تتصف بإختلافات نوعية في التفاعل الإجتماعي وآليات التواصل والأنشطة والإهتمامات المتكررة والنمطية والمحددة، والتي تعتبر ذات طبيعة نمائية معقدة تؤثر في الوظائف الحياتية المختلفة، ويشير زريقات (2004) إلى هذه الاضطرابات:

1.متلازمة اسبيرجر: كان أول من اكتشف متلازمة اسبيرجر هو هانز اسبيرجر، وذلك عام (1944). إذ يطلق البعض على متلازمة أسبيرجر "التوحد ذو الأداء العالي". تعد متلازمة أسبيرجر أكثر شيوعاً

من اضطراب التوحد، وهي مشابهة لإضطراب التوحد من ناحية شيوعها بين الذكور والإناث بنسبة (1:4). (الإمام والجوالدة، 2011)

ويذكر الزارع (2014) أعراض متلازمة أسبيرجر:

أ. قصور في الإستخدام العملي والإجتماعي للغة: لا يظهر على المصابين بمتلازمة أسبيرجر أي تأخر لغوي، بل تنمو لديهم مهارات لغوية طبيعية من ناحية حصيلة المفردات وقواعد اللغة والنطق. وهم قادرون أيضا على تكوين جمل طويلة ومعقدة في قواعدها، لكن يعاني الأفراد المصابون بمتلازمة أسبيرجر من قصور في الجوانب التطبيقية والإجتماعية للغة. فهم يواجهون صعوبة في اختيار الموضوعات المناسبة للحديث، كما أنهم يواصلون التحدث دون أن يتوقفوا لمنح الغير فرصة المشاركة، كما أنهم يجدون صعوبة في فهم المشاعر والإيماءات وفهم النكات أو العبارات المجازية.

ب. يعاني الأطفال المصابون بمتلازمة أسبيرجر من قصور في المهارات الإجتماعية و لكنه أقل من ذوي اضطراب التوحد، فالطفل المصاب بمتلازمة أسبيرجر يسعى إلى التفاعل مع الآخرين، كما يظهر اهتماماً بتكوين الصداقات، لكنه يعجز عن تفسير الإشارات العاطفية الصادرة عن الغير.

ج. اهتمامات خاصة والروتين المحدد: في أغلب الحالات يهتم المصابون بمتلازمة اسبيرجر اهتماماً مفرطاً بموضوع أو اثنتين تفضيلاً على كل الموضوعات الأخرى، وتظهر اهتماماتهم على شكل إصرار لمعرفة حقائق كثيرة من موضوعات تهمهم مثل الحيوانات أو السيارات أو بعض البرامج التلفزيونية. ويغلب عليهم الإستياء من تغيير روتينهم ويصرون على أداء المهام اليومية بالطريقة نفسها في كل مرة، لكن تكرار السلوكات النمطية لديهم يقل كثيراً عما هو عليه لدى المصاب بالتوحد، وقد لا تظهر عليهم بتاتاً.

د. صعوبات في المهارات الحركية: يتأخر نمو المهارات الحركية لدى الأشخاص المصابين بمتلازمة أسبيرجير مثل القدرة على استخدام أدوات اللعب الخارجية مثل الأرجوحة أو ركوب الدراجات، وقد تكون هيئة وقوفهم أو جلوسهم غريبة، وربما يظهرون صعوبة في التآزر البصري الحركي.

2. متلازمة ريت: وهي اضطراب عصبي نمائي تم اكتشافها من قبل أندرياس ريت عام 1966 وهي من الإضطرابات النادرة التي تصيب الإناث فقط، ويظهر بعد فترة من النمو الطبيعي، فيكون ظهوره عادة مابين الشهر السادس والشهر الثامن عشر من عمر الطفل، حيث تبدأ القدرات العقلية واللغوية والإجتماعية والحركية للطفل بالتراجع. (مصطفى والشربيني،2011)

ويلخص القمش (2011) أعراض متلازمة ريت: تجنب للتواصل البصري، وتصبح الاستجابة لديهم ضعيفة نحو الأهل، كما أن التحكم بالأقدام في أثناء المشي يصبح ضعيفاً، وتظهر حركات غريبة في اليدين كالتلويح بهما، كما يظهرون نوبات صرع ومشكلات تنفسية وأداءاً عقلياً وظيفياً يوازي المستوى الشديد والإعتمادي من الإعاقة العقلية، وتظهر عليهم أيضاً قصور في نمو محيط الرأس، وظهور المشكلات الحركية الكبيرة مثل المشي والتنقل.

3.اضطراب التفكك الطفولي: يعد اضطراب التفكك الطفلي لدى الأطفال من الحالات النادرة، فهو يحدث لمولود واحد من كل (100.000) مولود. يصيب الذكور أكثر من الإناث، حيث ينمو الطفل المصاب باضطراب التفكك الطفولي بشكل طبيعي بفترة زمنية طويلة من ناحية نمو القدرات المعرفية ونمو المهارات الحركية والاجتماعية لديه وقدرته على قضاء حاجاته الخاصة الى أن يصل الطفل الى العمر الواقع بين (3 و 5) سنوات، وأحياناً إلى أن يبلغ (10) سنوات. يبدأ الطفل بعدها بالتدهور النمائي بشكل ملحوظ ويأخذ سلوكه مظهراً شبيهاً بسلوك الطفل التوحدي. وقد تتدهور حالته خلال أشهر أو حتى بضعة أسابيع.(زريقات، 2004)

ويلخص الزارع (2014) أعراض التفكك الطفولي: يفقد الطفل خلال هذه المرحلة مهارات سبق له اكتسابها مثل الكلام والمهارات الاجتماعية، بل وربما يفقد السيطرة على التبول والتبرز، ويصاب الطفل أحياناً بالبكم ويفقد الرغبة في اللعب وتنشأ لديه بعض الحركات المتكررة، بالإضافة الى الانخفاض الشديد في القدرات العقلية.

4. الإضطراب النمائي الشامل- غير المحدد: يعرف الإضطراب النمائي الشامل غير المحدد أيضا بالتوحد غير نمطي وهو يمثل عادة الإضطراب الأكثر تشخيصاً بين الاضطرابات النمائية الشاملة. ويتم تشخيص هذا الإضطراب عند وجود بعض ملامح التوحد في الفرد وليس جميع معايير التشخيص بالتوحد. (مصطفى والشربيني، 2011)

ويلخص القمش (2011) أعراض الإضطراب النمائي الشامل- غير المحدد: يواجه المصابون بالإضطراب النمائي الشامل غير المحدد من صعوبات على صعيد التفاعل الإجتماعي واللغوي والتواصل غير اللفظي واللعب إلا أنها أعراض أقل شدة من أعراض التوحد، تظل لديهم القدرة على التفاعل الإجتماعي بدرجة تحول دون تشخيصهم بالتوحد. لديهم قدرات معرفة طبيعية أي أنهم من الفئات ذات الأداء العالي، وجود فرط الحركة ونقص الانتباه بالإضافة الى حركات نمطية متكررة.

5. اضطراب طيف التوحد: ويعرف بأنه اضطراب نمائي شامل يؤدي إلى إنحراف في النمو العادي لدى الطفل، ويعتبر فئة فرعية من المجموعة الكلية المتمثلة بالإضطرابات النمائية الشاملة، ويظهر خلال السنوات الثلاث الأولى، ويظهر على شكل عجز في استخدام اللغة وفي اللعب وفي التفاعل الإجتماعي والتواصل والتأخر الإدراكي. (الغرير و عودة ، 2009)

3.2.2 نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد

نتيجة للاهتمام المتزايد بهذا الاضطراب ونتيجة ظهور أكثر من أداة للتشخيص لحالات التوحد، فإن هناك اتفاق على أن نسبة ظهور هذا الاضطراب آخذة في التزايد، وتشير غالبية الدراسات إلى أن التوحد يصيب الذكور أكثر من الإناث بمعدل أربع أضعاف 1:4، وينتشر التوحد بين الطبقات الاجتماعية والثقافية كافة بغض النظر عن الجنس واللون والعرق والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسر. (الغرير و عودة، 2009)

4.2.2 أسباب اضطراب طيف التوحد

هناك مجموعة من النظريات والفرضيات الحديثة التي تفسر حدوث التوحد، وهي:

1.النظريات البيولوجية: تفسر هذه النظريات حدوث التوحد بأنه يرجع إلى تلف في الدماغ يصيب الطفل أو نقص أو عدم اكتمال نمو الخلايا العصبية الدماغية للطفل التوحدي، وهذا يفسر الأمراض العصبية والإعاقات العقلية والصرع وغيرها من الأمراض التي ترافق اضطراب التوحد. (القمش، 2011)

2.الفرضيات الوراثية والجينية: وتفترض أن عنصر الوراثة كسبب يفسر اضطراب التوحد وهذا يفسر إصابة إخوة الأطفال التوحديين بالاضطراب نفسه، أو إصابة أقاربهم بعدد من الإعاقات النمائية المختلفة. كما يشير بعض الباحثين إلى أن الخلل في الكروموسومات والجينات في مرحلة مبكرة من عمر الجنين قد يؤدي إلى الإصابة بالتوحد، إذ أن هناك الكثير من الاضطرابات الجينية التي قد تصاحب التوحد. (الخطيب وآخرون،2011)

3. الفرضيات البيوكيميائية: وتفترض حدوث خلل في بعض النواقل العصبية مثل السيروتونين والدوبامين والببتيدات العصبية حيث إن الخلل البيوكيميائي في هذه النواقل من شأنه أن يؤدي إلى

آثار سلبية في المزاج والذاكرة، وإفراز الهرمونات وتنظيم حرارة الجسم، وإدراك الألم. (الزارع، 2014)

4. الفرضيات الأيضية: وتشير إلى عدم مقدرة الأطفال التوحديين على هضم البروتينات وخصوصاً بروتين الجلوتين الموجود في القمح والشعير ومشتقاتهما، وهو الذي يعطي القمح اللزوجة والمرونة أثناء العجين كذلك بروتين الكازين الموجود في الحليب هو سبب أعراض التوحد. وهذا يفسر استفراغ الطفل المستمر للحليب، والأكزما الموجود خلف ركبيته، والإمساك أو الإسهال واضطرابات التنفس لديه. ومن مظاهر اضطراب الهضم عند الأفراد التوحديين حساسية الجسم الزائدة لبعض الخمائر والبكتيريا الموجودة في المعدة والأمعاء، وزيادة الأفيون في الجسم، وعدم هضم الأطعمة الناقلة للكبريت، والنفاذية المعوية، ونقص بعض الأحماض والأنزيمات في الجسم. (مصطفى والشربيني، 2011)

5. فرضية الفيروسات والتطعيم: تعود أسباب اضطراب التوحد إلى الأثر السلبي الذي تحدثه بعض الفيروسات لدماغ الطفل في مرحلة الحمل أو الطفولة المبكرة. كما يشير البعض الى أن التطعيم قد يؤدي إلى الأعراض التوحدية بسبب فشل جهاز الطفل المناعي في انتاج المضادات الكافية للقضاء على فيروسات اللقاح وبقاء الفيروسات في حالة نشطة مما يجعلها قادرة على إحداث تشوهات في الدماغ. (سهيل،2017)

6.فرضية التلوث البيئي: يفترض بعض الباحثين أن تعرض الطفل في مراحل نموه الحرجة إلى التلوث البيئي، وما قد يحدثه هذا التلوث من تلف دماغي وتسمم في الدم يؤدي إلى أعراض التوحد. ومن أهم الملوثات التي تحدث تسمماً في جسم الطفل الزئبق، والمادة الحافظة للمطاعيم، والرصاص، وأول أكسيد الكربون. (مصطفى والشربيني،2011)

7. نظرية العقل: تختلف هذه النظرية عن سابقاتها في أنها نظرية لا تتبنى الجانب الفسيولوجي وتفسر حدوث اضطراب التوحد بأسباب نفسية معرفية تتعلق بعدم اكتمال نمو الأفكار بشكل يواكب النمو الطبيعي لمختلف النظم المعرفية التي تنمو بشكل طبيعي جنباً إلى جنب مع هذه الأفكار. إن عدم نمو الأفكار بشكل طبيعي وغيابها يؤدي إلى حصول مشكلات للطفل يعجز من خلالها عن مواجهة متطلبات الحياة اليومية والمواقف الاجتماعية وتجعله عاجزاً عن التواصل وقراءة تعبيرات الآخرين ومشاعرهم. (الإمام والجواله، 2011)

5.2.2 الخصائص المميزة للأطفال التوحديين:

الأفراد التوحديون مجموعة غير متجانسة من حيث الخصائص والصفات، وربما يكون الاختلاف بين طفل توحدي وآخر أكبر من التشابه بينهما، ومع ذلك فإن هناك عدداً من الخصائص العامة التي يشترك بها جميع الأفراد التوحديين، تتمثل بما يلي:

1.**الخصائص الإجتماعية:** يعاني الاطفال التوحديون من مشكلات في التفاعل الإجتماعي تتمثل في استقبال المعلومات المعرفية والإنفعالية وايصالها للآخرين من خلال تعبيرات الوجه والجسم ونغمة الكلام. (الخطيب وآخرون، 2011)
ومن أهم مظاهرها: تأخر واضح في التفاعل الاجتماعي والتواصل البصري وفي إقامة العلاقات الإجتماعية، بالإضافة إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية وصعوبة عن التعبير عن مشاعر الفرح والحزن، صعوبة فهم المواقف الإجتماعية والمجالات، ويفقدون معرفة أفكار الآخرين ورغباتهم. (الغرير وعودة، 2009)

2.الخصائص التواصلية: يعاني الأطفال المصابون بالتوحد من عجز واضح في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتواصل البصري. ومن مظاهرها عدم تطور الكلام والإستعاضة عنه بالإشارة، اقتصار اللغة على كلمات محددة، ترديد الأسئلة والمفردات، اصدار صوت غريب، عدم القدرة على تفسير الإيماءات، اتصال العينين ضعيف، صعوبة في ايصال الرسائل للآخرين، صعوبة التعبير عن احتياجاتهم. (سهيل،2017)

3.الخصائص في مجال النشاطات والاهتمامات: يظهر الأطفال المصابون بالتوحد محدودية واضحة في الأنشطة والاهتمامات حيث أنهم يركزون على التفاصيل الخاصة، اصرارهم على روتين جامد ومحدد ومقاومة أي تغيير لهذا الروتين، اظهار انزعاج وضيق شديد عند محاولة ابعادهم عن النشاط الذي يمارسونه، تظهر لديهم سلوكات نمطية تكرارية مثل: الدوران حول الجسم، لف الأشياء، رفرفة اليدين، لمس الأشياء، يحدق بعجلات السيارة أثناء دورانها. كما يظهرون تعلقاً بأشياء محددة وإظهار انشغال عال فيها، وقد يكون شديد الولع بأشياء أو مواضيع معنية. (الزارع،2014)

4.الخصائص المعرفية : يظهر الأطفال التوحديون اضطرابات في العمليات الإدراكية والمعرفية تتمثل، بعدم قدرتهم على التفكير، ونقص القدرة على الانتباه والتركيز، وضعف في التفكير وصعوبة

تذكر و استرجاع المعلومات، ويفقدون الدافعية للقيام بالمهمات والأنشطة المطلوبة منهم، ولديهم مشاكل في حل المشكلات (مصطفى والشربيني،2011)

5.الخصائص الحسية: يبدي الأطفال التوحديون حساسية عالية جداً للمس أو المسك، وفي بعض الأحيان لايهتمون لذلك ويضطربون من بعض الأصوات المنبعثة من الأجهزة الكهربائية كالمكنسة والخلاط والمصعد وكذلك الحال بالنسبة للشم والتذوق. (القمش والمعايطة، 2007)

6.2.2 تشخيص التوحد

حدد الدليل الاحصائي والتشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية الصادر عن الجميعة الأمريكية للطب النفسي وفي الطبعة الرابعة منه (DSM–IV) والذي صدر عام 1994 والذي اعتبر اضطراب التوحد أحد الاضطرابات النمائية الشاملة. وحتى يتم تشخيص التوحد لدى الطفل، فقد حدد الخطيب وآخرون (2011) ثلاثة من المحكات الرئيسية وهي:

المحك الأول: توافر ستة أعراض على الأقل من المجموعات الثلاث التالية، على أن تكون هذه الأعراض من اثنتين من المجموعة الأولى. وواحدة من كل من المجموعتين الثانية والثالثة على الأقل وهذه المجموعات هي:

الأولى: العجز النوعي في التفاعل الاجتماعي: ويتوجب ظهور اثنتين من الأعراض التالية:

- العجز في استخدام السلوكات غير اللفظية مثل: تحديق العينين، الإيماءات، والأوضاع الجسمية، والتعبيرات الوجهية.
- الفشل في إقامة علاقات اجتماعية مناسبة مع الأقران من العمر الزمني نفسه.
- فقدان الرغبة في مشاركة الآخرين في الاهتمامات وضعف الاستماع وعدم المقدرة على التحصيل.
- الافتقار للسلوك الاجتماعي والانفعالي المتبادل. (الخطيب وآخرون، 2011)

الثانية: العجز النوعي في التواصل: ويظهر في واحدة على الأقل من الأعراض التالية:

- تأخر في اللغة المنطوقة مع عدم مصاحبتها للتعويض من خلال وسائل التواصل الأخرى مثل الإشارة والإيماءات.
- الصعوبات في المناقشة أو الاستمرار في الحديث مع الآخرين في حالة وجود اللغة.
- العجز في اللعب، ويتمثل في عدم التخيل والتنوع أو الافتقار للعب الاجتماعي مع الآخرين كما هو متوقع ممن هم في عمره الزمني نفسه. (الخطيب، وآخرون، 2011)

الثالثة: النمطية والمحدودية في السلوك والنشاطات والاهتمامات: ويجب أن تظهر على الأقل في واحدة من الأعراض التالية:

- الانشغال بواحدة أو أكثر من مظاهر السلوك النمطي والاهتمامات غير العادية.
- الالتزام بطقوس روتينية معينة غير وظيفية.
- حركات جسمية نمطية مثل (رفرفة اليدين وحركات معقدة لكامل الجسم).
- الانشغال المستمر بأجزاء الموضوعات. (الخطيب وآخرون، 2011)

المحك الثاني: التأخر أو ظهور وظيفية غير عادية قبل ثلاث سنوات في واحدة على الأقل في المجالات التالية:

- التفاعل الاجتماعي.
- استخدام اللغة في التواصل الاجتماعي.
- اللعب التقليدي أو الرمزي.

المحك الثالث: أن لا تكون هذه الأعراض عائدة لاضطراب ريت أو تفكك أو انحلال الطفولة. (الخطيب وآخرون،2011)

7.2.2 البرامج التربوية لأطفال اضطراب طيف التوحد

و من أشهر البرامج التربوية المستخدمة مع الأطفال المصابين بالتوحد:

1. التدريس المنظم: علاج وتربية الأطفال التوحديين ومشكلات التواصل المشابهة (TEACCH) :

وهو برنامج بدأت فكرته عام 1966 باعتباره مشروعاً بحثياً، حيث قام أيرك سكوبلر بتأسيس البرنامج في جامعة نورث كارولينا الأمريكية، بناء على قرار من الهيئة التشريعية في الولاية. وترتكز فلسفة البرنامج على نقاط القوة لدى ذوي اضطراب التوحد التي تتمثل في قدرتهم على الإدراك البصري، وفهم العلاقات المرئية، وقدرتهم على معالجة المعلومات المرئية أكثر من المسموعة اللفظية، بالاضافة الى معالجة نقاط الضعف المتمثلة في فهم اللغة والبيئة المحيطة. يقبل برنامج تيتش الأفراد ذوي الاضطربات النمائية الشاملة ممن تتراوح أعمارهم بين (8 أشهر و 55 سنة) دون اعتبار لدرجة الذكاء. (الزارع،2014)

2.برنامج مشروع الأطفال التوحديين (لوفاس) :

وهو برنامج أسسه الطبيب النفسي" ايفار لوفاس" في الولايات المتحدة الأمريكية، اذ بنى طريقته على أسس تحليل السلوكي التطبيقي (ABA) تعديل السلوك من خلال نظرية الإشراط الإجرائي التي

وضعها سكنر والتي ترى أن السلوك الانساني متعلم من خلال ضبط المثيرات السابقة، ومن خلال التعزيز اللاحق وتؤكد النظرية على إمكانية تعلم السلوك الجديد من خلال التشكيل. (زريقات،2004) ويهدف هذا البرنامج الى تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارات جديدة من خلال خطوات قصيرة، ويقبل البرنامج الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية الشاملة والذين تتراوح أعمارهم مابين (2-5) سنوات وتكون درجة ذكائهم (40) على الأقل، وتقوم أسرة الطفل ذي التوحد بالتدريس فيه بشكل رئيسي بالإضافة الى متخصصين من ذوي الخبرة في تعديل السلوك. (القمش والمعايطة،2011)

3. برنامج مدرسة هيجاشي: العلاج بالحياة اليومية

وهي مدرسة أسستها "كييو كيتاهرا" عام 1964 في مدينة طوكيو في اليابان. وتعنى كلمة "هيجاشي" في اللغة العربية (الأمل). ويهدف البرنامج الى العمل على استقرار انفعالات الأطفال التوحديين ومشاعرهم والعمل على إعادة التوازن في جميع مجالات حياة الطفل بالإضافة الى تطويره من النواحي المعرفية والمهاراتية، ويعتمد البرنامج على استخدام عدد من اجراءات تعديل السلوك، أهمها التلقين، والإخفاء، والإطفاء، والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل. (الخطيب وآخرون،2011)

4.نظام التواصل بتبادل الصور Picture Exchange Communication System (PECS)

هو برنامج وضع في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل "أندرو بوندي" و أخصائي النطق والتخاطب "لوري فروست" وانتقل هذا البرنامج الى انجلترا بوصفه أحد الأساليب العلاجية للأطفال الذين يعانون من مشكلات التواصل، ويستخدم هذا النظام كنظام تواصل معزز وبديل للأشخاص الذين يستخدمون اللغة أو الذين لم تتطور لديهم لغة أو الذين لديهم لغة، وذلك عن طريق بعض الوسائل كالايماءات ولغة الاشارة ولغة الجسد والصور أو من خلال القراءة والكتابة. (الخطيب وآخرون،2011)

وتهدف هذه الطريقة الى تعليم الطفل طريقة مساعدة للتواصل عن طريق تبادل الصور. ومن ميزات هذه النظام أنه يمكن استخدامه مع أي شخص لديه صعوبات في اللغة ومع أي درجة صعوبة ومع أي عمر، حيث يتيح البرنامج للأطفال الذين يعانون من التوحد من التواصل التلقائي في قالب اجتماعي من خلال تبادل الأدوار. ويتم التدريب على البرنامج طوال الانشطة اليومية ومن خلال الأنشطة الابداعية، و المواقف الحقيقة باستخدام الأدوات الحقيقة والوظيفية، ويعطي البرنامج أهمية خاصة للمعززات وتقييم هذه المعززات من خلال سؤال الوالدين أو من خلال الملاحظة المباشرة بعد عرضها على الطفل وترتيبها حسب الأولوية، حيث يؤمن البرنامج أن الطفل سوف يدرك أن أخذ الصورة هو

أسهل الطرق للحصول على مايريد، سواء أكانت هذه المعززات طبيعية أو بصرية، ويجب استخدام البرنامج في بيئات وأوضاع مختلفة وذلك من أجل الحصول على التعميم. (سهيل،2017)

ويشير سهيل (2017) إلى المراحل الأساسية لنظام التواصل بتبادل الصور وهي كما يلي:

- **المرحلة الاولى: "كيف نتواصل؟"**

اجراءات المرحلة: عند رؤية الطفل شيئا محببا سوف يقوم برفع صورة هذا الشيء ويضعها بيد شريك التواصل (المدرب)، ومن ميزات هذه المرحلة النقل الفيزيائي حيث تتطلب هذه المرحلة وجود شريك التواصل (المدرب) والمساعد الفيزيائي. (سهيل،2017)

- **المرحلة الثانية: "المسافة والاستمرارية"**

اجراءات المرحلة: ذهاب الطفل الى ملف التواصل وتمكنه من نزع الصورة ومن ثم الذهاب بها الى شريك التواصل ووضعها في يده، ومن مميزات هذه المرحلة أن هناك بعض التغيرات التي تحدث والمتعلقة بشريك التواصل وبعض التغيرات المتعلقة بالبيئة. (سهيل،2017)

- **المرحلة الثالثة: "التمييز"**

أ.التمييز بين الشيء المفضل والشيء غير المفضل:

اجراءات المرحلة: اختيار الطفل لصورة الشيء المفضل بالنسبة له من بين عدة صور تعرض عليه ووضعها على الشريط اللاصق وإعطائها للمدرب. وفي هذه المرحلة يضع المدرب قائمة بالأشياء المفضلة والأشياء غير المفضلة بالنسبة للطفل، ويقوم المدرب بتعزيز الطفل مباشرة عند أخذ صورة الشيء المفضل، وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل المطابقة أيضا، أما اذا كانت ردة فعل الطفل سلبية أو قام برمي الأشياء، فيقوم المدرب بما يسمى باجراء خطوات تصحيح الخطأ.(سهيل، 2017)

ب.التمييز بين شيئين مفضلين:

اجراءات المرحلة: اختيار الطفل الشيء الأكثر تفضيلا بالنسبة له عندما يعرض عليه شيئين مفضلين ويتم تعزيز الطفل عند اختياره صورة شيء مفضل. أما اذا كانت ردة الفعل سلبية يقوم المدرب بعمل الغاء أو حظر للسلوك، ويستخدم المدرب استراتيجية تصحيح الخطأ، وبعد الانتهاء من تصحيح الخطأ يجب التأكد من المحاولة بما يسمى فحص التطابق. أما اذا تكرر الخطأ فهذا يعني أن الطفل غير جاهز لهذه المرحلة، وتنتهي هذه المرحلة اذا استطاع الطفل التمييز بين خمس صور، وللتأكد من اتقانه يفضل تغيير موقع الصور بالاتجاه العمودي والأفقي والمحوري. (سهيل،2017)

- **المرحلة الرابعة: "تكوين الجملة"**

اجراءات المرحلة: يقوم الطفل بطلب الأشياء التي يريدها من خلال الذهاب الى كتاب التواصل والتقاط صورة أو رمز (أنا أريد) ووضعها على الشريط اللاصق وإعطائها لشريك التواصل. ومن ميزات هذه المرحلة أن الطفل يتعلم وظائف التواصل الطلب والتعليق، ويتعلم استخدام الرموز (أنا أريد) (أنا أسمع)(أنا أرى)، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد عرف أكثر من عشرين صورة، ويستطيع التواصل مع شركاء مختلفين، ويستمر العمل على ما يسمى بفحص التطابق واستخدام ما يسمى بالتسلسل العكسي لتعليم الطفل تركيب الجملة. (سهيل،2017)

- **المرحلة الخامسة: "الاستجابة للطلب"**

اجراءات المرحلة: يقوم الطفل بالطلب بشكل تلقائي أشياء متعددة ويجيب على سؤال: ماذا تريد؟ وفي هذه المرحلة يسمح للمدرب بسؤال الطفل: ماذا تريد؟ ويترك وقتا قصيرا بين السؤال وبين المساعدة، ويتم تعزيزه مباشرة تعزيزا ماديا محسوسا، ويمكن للمدرب استغلال الفرصة اذا كان الطفل يردي شيئا، واسأله ماذا تريد؟ (سهيل،2017)

- **المرحلة السادسة: "التعليق"**

اجراءات المرحلة: الاجابة على سؤال: ماذا تريد؟ وماذا تسمع؟ وماذا ترى؟ وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم الاجابة على أسئلة الطلب، فيتم تعزيزه اجتماعيا عند الاجابة، ومن الأمثلة على ذلك أسئلة التعليق على أحداث بيئية مثل: سماع صوت سيارة أو أصوات حيوانات وغيرها. (سهيل،2017)

5. برنامج ليب للأطفال التوحديين (LEAP)

بدأ برنامج ليب عام 1981 في بنسلفانيا لتقديم خدمات للأطفال العاديين والتوحديين من عمر (3–5) سنوات، وتدريب الآباء على المهارات السلوكية بالاضافة الى الأنشطة المجتمعية الأخرى. وما يمتاز به برنامج ليب انه يعتبر أول برنامج يجمع ويدمج بين الأطفال المصابين بالتوحد والأطفال العاديين منذ بداية البرنامج، ويتم استخدام الرفاق في التدريب على المهارات الاجتماعية، وتشمل الأهداف في المنهاج الفردي مجالات النمو الاجتماعية والانفعالية، واللغوية، والسلوك التكيفي، والمجالات النمائية المعرفية والجسمية والحركية.ويجمع المنهاج الأسلوب السلوكي مع الممارسات النمائية المناسبة. (زريقات،2004)

2.2 الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع فاعلية برنامج تبادل الصور في تنمية المهارات الحياتية (مهارات التواصل، المهارات الادراكية، مهارات الحياة اليومية)، وقد عرضت هذه الدراسات وفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث، ثم تلاها التعقيب على تلك الدراسات.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج تبادل الصور في تنمية مهارات التواصل:

هدفت دراسة السيد حسان وآخرون (2019) إلى التعرف على تصورات الممارسين لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور للأطفال المصابين بالتوحد في الولايات المتحدة الامريكية. استخدم الباحثون المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة الدراسة من 120 مدرساً (44 مدرس و 76 معالج) تراوحت أعمارهم مابين (20–49) سنة. واستخدم الباحثون جداول التقييم. وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام التواصل عن طريق تبادل الصور كان سهل الاستخدام وفعال لتطوير مهارات الإتصال لدى الأطفال المصابين بالتوحد، واعتبر الممارسون أن دمج هذا النظام في المدرسة أمر مهم، ومع ذلك فقد وجدوا أن هذا النظام يستهلك وقتاً كبيراً. فقد وجدت هذه الدراسة أن نظام تبادل الصور هو استراتيجية مفيدة لكن يمكن مواجهة بعض العوائق عند استخدامه. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من البحوث المستقبلية للتأكيد النتائج الحالية مع عينة أكبر.

هدفت دراسة مارك (2019) إلى تقييم فعالية نظام التواصل عن طريق تبادل الصور للأطفال المصابين بالتوحد. وتكونت عينة الدراسة من 44 طفلاً تتراوح أعمارهم مابين (2–6) سنوات. استخدم الباحث الأدوات التالية: واختبار التواصل بين اللغة والكلام، مقياس فينلاند للسلوك التكيفي (الإصدار الثالث). وأشارت النتائج إلى أن الاختلافات بين المعالجة المسبقة وتدابير ما بعد العلاج لمجال الاتصال على مقاييس فينلاند للسلوك التكيفي واختبار التواصل بين اللغة والكلام في القائمة المرجعية لعلاج مرض التوحد كانت كبيرة. لم تكن هناك علاقة كبيرة بين الاختلافات في درجات المعالجة وما بعد المعالجة على مقاييس فينلاند للسلوك التكيفي واختبار الاتصال اللغوي ضمن القائمة المرجعية لعلاج مرض التوحد وطول الفترة بين التقييمات. وقد تحقق النمو الفردي على أهداف التواصل من قبل معظم المشاركين.

وقام حسن (2016) بدراسة هدفت للتعرف على فاعلية برنامج بيكس المحوسب في تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى أطفال التوحد بمركز ميسم كير للتوحد بواسطة أمهاتهم في السودان. اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفل توحد، بدرجة توحد

(متوسطة). استخدمت الباحثة عدة أدوات هي: استمارة لجمع البيانات الأولية، مقياس التواصل اللفظي، مقياس التواصل غير اللفظي، برنامج بيكس المحوسب. توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات أطفال التوحد في مهارات التواصل الغير لفظي قبل البدء بتطبيق برنامج بيكس المحوسب وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام ببرنامج تعليم أطفال التوحد بالصور في المراكز والمعاهد المتخصصة في رعاية أطفال التوحد.

وهدفت دراسة حسن (2014) إلى استقصاء مدى فعالية استخدام الاستراتيجيات البصرية لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المصابين بالتوحد وأثر ذلك على تفاعلهم الاجتماعي في سوريا. وتكونت عينة الدراسة (12) طفلا تتراوح أعمارهم مابين (5-8) سنوات، تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة). استخدم الباحث الأدوات التالية: نموذج لمعرفة التعزيز الايجابي لدى طفل مصاب بالتوحد (اعداد الباحث)، مقياس تقييم مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال المصابين بالتوحد (اعداد الباحث. توصلت نتائج الدراسة الى: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تقييم مهارات التواصل اللفظي في كل من القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.وتوصي الدراسة بأهمية الاكتشاف المبكر لاضطراب التوحد كما وتوصي أيضا باجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة.

وهدفت دراسة عياش (2014) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي يستند الى نظام تبادل الصور (بيكس) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في نابلس/ فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (16) طفلا تم تقسيمهم الى مجموعتين (التجريبية والضابطة). استخدام الباحث أداة لقياس مهارات التواصل اللغوية وغير اللغوية لأطفال التوحد أعدها بنفسه والتأكد من الصدق والثبات. وأظهرت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($a \leq 5,0$) في متوسطات فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل اللغوية لدى أطفال التوحد تعزى للبرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($a \leq 5,0$) في متوسطات فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التواصل غير اللغوية لدى أطفال التوحد تعزى للبرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يبين فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية. ويوصي الباحث بتعميم البرنامج على عينات أخرى على غير مهارات التواصل.

وهدفت دراسة Gilmartin (2014) إلى التعرف على أثر تدخلات التوحد في الإعدادت التعليمية في مبادئ برامج الإستجابة للتدخل في سياق تقديم الخدمات للطلاب المصابين بالتوحد. قام الباحث بتصميم نظام مبتكر لتقديم الخدمات ونظام استجابة الطفل المصاب بالتوحد للتدخل المنهجي من خلال الاستفادة واستخدام هذه المبادئ. وقد تضمنت نتائج الدراسة وجود كتيب للبرنامج، بالإضافة إلى

النماذج والمواد اللازمة من أجل توفير تنفيذ البرنامج الأولي. كما وتمت مناقشة تعليقات أصحاب المصلحة والتوجيهات المستقبلية والقيود.

بينما هدفت دراسة الشوابكة (2013) الى اختبار فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد في مراكز التربية الخاصة في عمان، وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تم تقسيمهم الى مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، تراوحت أعمارهم بين (3–6) سنوات. أعدت الباحثة مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد. وتلخصت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (a=5,0) في مهارات التواصل غير اللفظي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وتوصي الدراسة بضرورة بناء البرامج التدريبية لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وباستخدام متغيرات أخرى.

كما هدفت دراسة علي (2013) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى أطفال التوحد في سوريا. و تكونت عينة الدراسة من (8) أطفال توحديين من الذين تراوحت أعمارهم بين (4–8) سنوات، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام الباحث ببناء قائمة لتقدير السلوكات غير اللفظية وتحقق من صدقها وثباتها. واستخدم الباحث كلا من مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) وقائمة السلوك التوحدي (ABC) بهدف تجانس العينة. أشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية السلوكات غير اللفظية المستهدفة عند الأطفال التوحديين وبدرجات متفاوتة كان أكثرها في بعد التركيز والانتباه وأقلها في بعد الايماءات والأوضاع الجسدية.

هدفت دراسة جانز وآخرون (2012) إلى تحليل الأدبيات التجريبية الموجودة لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور المتعلقة بالنتائج المستهدفة (التواصل الوظيفي) والنتائج المصاحبة غير المستهدفة (السلوك والمهارات الاجتماعية والكلام) للمتعلمين المصابين بالتوحد والمتعلمين المصابين بالتوحد والإعاقة الذهنية والذين يعانون من إعاقات متعددة. من خلال التحليل التلوي (التجميعي)، حيث أجريت تحليلات حجم التأثير باستخدام طريقة فرق معدل التحسين وهو مقياس متقدم. ودعمت النتائج الحكم بأن نظام التواصل عن طريق تبادل الصور هو طريقة تدخل واعدة. وكشف التحليل أيضاً بأن نتائج التواصل الوظيفي المرتبطة ببروتوكول نظام التواصل عن طريق تبادل الصور كانت الأكثر تأثراً، وأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والذين يعانون من التوحد قد أظهروا أقوى تأثيرات

التدريب، وأن الطلاب الذين تقدموا عبر مراحل بروتوكول نظام التواصل عن طريق تبادل الصور بشكل عام قد حققوا أفضل النتائج.

وهدفت دراسة Cihak وآخرون (2012) إلى تقييم استخدام نمذجة الفيديو بالترابط مع نظام التواصل عن طريق الصور PECS لزيادة مبادرات التواصل المستقلة للأفراد في سن ما قبل المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي . و تكونت عينة الدراسة من 4 أطفال في الثالثة من عمرهم لديهم محدودية في مهارات التواصل قبل التدخل. تم تشخيص اثنين منهم باضطراب طيف التوحد وأظهر اثنان من الطلاب تأخرا في النمو. و استخدم الباحثون برنامج تبادل الصور PECS و الفيديو VM. و أظهرت النتائج أن جميع الطلاب تعلموا استخدام برنامج تبادل الصور PECS، كما وزادت لديهم عمليات التواصل المستقلة حيث كان معدل تعلم الطلاب أسرع عند استخدام نمذجة الفيديو. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول تدريس مهارات الإتصال للطلاب ذوي الإعاقة وذوي المهارات اللفظية المحدودة.

وذكر الخيران (2011) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين المسجلين في مراكز التربية الخاصة في محافظة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من 12 طفلا وطفلة توحديين، تم تقسيمهم الى مجموعتين (التجريبية والضابطة) تراوحت أعمارهم بين 4-6 سنوات، واتبع الباحث المنهج التجريبي. استخدم الباحث الأدوات التالية: معايير الدليل التشخيصي الرابع للتوحد، قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC)، مقياس التواصل اللفظي، مقياس تقدير التفاعل الاجتماعي، البرنامج التدريبي. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبة والضابطة في الأداء البعدي على مقياس تقدير التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية. كما وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين الأداء القبلي والأداء البعدي على مقياس تقدير التواصل اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي.

وقام فتيحة (2010) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين في دولة الامارات العربية المتحدة، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 12 طفلا تراوحت أعمارهم بين 8-12 سنة حيث تم توزيعهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة. كما استخدم الباحث مقياس المهارات اللغوية للأطفال الذين يعانون من التوحد وتم التحقق من صدقه وثباته. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق

ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a≤5,0) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد على مقياس المهارات اللغوية. وأوصت الدراسة بضرورة اجراء دراسات مستقبلية تقوم على استخدام أدوات ووسائل متنوعة من التكنولوجيا المساندة في تنمية المهارات اللغوية والتواصلية لدى أطفال التوحد.

هدفت دراسة Filppin وآخرون (2010) إلى استعراض تحليل تلوي (التجميعي) للأدلة التجريبية الحالية لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور في التأثير على نتائج التواصل والكلام للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد. شملت الدراسة ثمانية تجارب ذات موضوع واحد (18) مشاركا و3 دراسات جماعية (95) مشاركا في دراسة نظام التواصل عن طريق تبادل الصور، و(65) مشاركاً في مجموعات التدخل/التحكم الأخرى). أشارت النتائج إلى أن نظام التواصل عن طريق تبادل الصور يعتبر بمثابة تدخل واعد ولكنه لا يعتبر تدخلاً مستنداً على الأدلة لتسهيل التواصل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد والذين تتراوح أعمارهم بين (1–11) سنة، ظهرت جوانب التحسن في التواصل بعد التدريب، أما بالنسبة للتحسن في الكلام فقد كانت ضعيفة. وتم مناقشة الأدلة الناشئة المتعلقة بخصائص الأطفال قبل إجراء عملية التدخل وقد تم تحديد المرحلة الرابعة كخاصية برنامج من المحتمل أن يؤثر على نتائج الكلام.

وهدفت دراسة Preston and Carter (2009) إلى عرض لفعالية تدخل نظام التواصل عن طريق تبادل الصور حيث تقدم تقريراً عن نتائج استعراض الأدبيات التجريبية حول استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور. تم توفير وتقديم مراجعة وصفية لعدد 27 من الدراسات التي تم تحديدها، والتي شملت التجارب العشوائية ذات الشواهد (المضبوطة) وتصاميم المجموعة الأخرى والدراسات ذات موضوع الواحد. أما فيما يتعلق بتصميمات 10 دراسات ذات موضوع واحد، تم فحص النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة أو المتطابقة والنسبة المئوية التي تتجاوز مقاييس الوسيط. وتشير نتائج الدراسة إلى بعض التأثير الإيجابي على كل من السلوكيات التواصلية الاجتماعية، بينما تظل التأثيرات على تطور الكلام غير واضحة. وتوصي الدراسة بضرورة إجراء مزيداً من الدراسات والتجارب العشوائية المضبوطة التي تبحث في نفس الموضوع.

كما وهدفت دراسة ديب وآخرون (2009) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل على بعض المظاهر السلوكية للأطفال التوحديين. بلغت عينة الدراسة من (8) أطفال

توحديين موزعين على مجموعتين (التجريبية والضابطة)، وقام الباحثون باعداد برنامج تدريبي تبعا لمتطلبات الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المظاهر السلوكية لحساب البعدي، ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في المظاهر السلوكية.

كما وهدفت دراسة Carr and Felce (2007) إلى دراسة أثر استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور PECS في انتاج الكلام لدى بعض التوحديين. وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة) و تتراوح أعمارهم من (3–7) سنوات، وتم استخدام مقياس السلوك التكيفي لفاينلاد VABS ، ومقياس اللغة لأطفال ما قبل المدرسة، واستمر التدريب مدة 3 أسابيع. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الثلاثة من أطفال عينة الدراسة من المجموعة التجريبية استطاعوا التواصل باستخدام الكلام في حين أن طفل واحد فقط في المجموعة الضابطة لم يستطع التواصل بالكلام.

وهدفت دراسة Malandraki and Okalidou (2007) إلى قياس أثر تطبيق نظام التواصل عن طريق الصور لتنمية مهارات التواصل لدى طفل لديه اضطراب التوحد وقصور في السمع، استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة واستمر التدريب مع الطفل مدة أربعة أشهر متواصلة، حيث استمرت فعالية التدريب مدة 6 أشهر بعد تطبيق البرنامج. وتم استخدام معايير الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع للاضطرابات النمائية الشاملى DSM–IV واستخدام ABR لقياس السمع. وتوصلت الدراسة الى نتائج اهمها: أن الطفل استطاع أن يطلب ما يريده كما ازداد مستوى التفاعل الاجتماعي لديه مع الآخرين، وانخفضت السلوكيات غير المرغوبة.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج تبادل الصور في تنمية مهارات الحياة اليومية:

هدفت دراسة Batayneh وآخرون (2019) إلى تقييم تأثير برنامج تنظيف الأسنان القائم على نظام التواصل عن طريق تبادل الصور على صحة اللثة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، بالإضافة إلى تقييم تصور الوالدين حول نظام التواصل عن طريق تبادل الصور. تكونت عينة الدراسة من 37 طفل توحد حيث تراوحت أعمارهم (4–16) سنة و أولياء أمورهم و مقدمي الرعاية. استخدم الباحثون استبيان البيانات الديمغرافية، واستبيان يتضمن مؤشرات اللثة واللويحات

السنية، واستبيان تصور الوالدين حول نظام التواصل عن طريق تبادل الصور، وأسئلة شفهية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قدرات لغوية جيدة لدى أطفال عينة الدراسة بعد استخدام نظام تبادل الصور. قام معظم الآباء/ مقدمي الرعاية بتصنيف نظام التواصل عن طريق تبادل الصور على أنه صعب ولكنه مفيد.

هدفت دراسة عبد الجليل (2018) إلى قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين. بلغ حجم العينة (16) طفل توحد من الذكور والإناث الملحتقين بمركز هيد إستارت بحي إركويت في مدينة الخرطوم والذين تراوحت أعمارهم مابين (4-13) سنة. استخدمت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي واتبعت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة. قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات العناية بالذات والتحقق من صدقه وثباته. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن برنامج التدريب والتنمية كان له أثراَ فعالاَ في تحسين بعض مهارات العناية بالذات لدى أطفال التوحد. وتوصي الدراسة بضرورة العمل على تكثيف البرامج التدريبية العلمية الهادفة لتنمية مهارات العناية بالذات لدى أطفال التوحد.

كما هدفت دراسة العزالي (2018) إلى التعرف على فعالية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال من ذوي التوحد الذكور الملتحقين ببرنامج التوحد بالروضات بمدينة الطائف، تراوحت أعمارهم مابين (3-6) سنة. تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية. اشتملت أدوات الدراسة على قائمة المهارات الحياتية والثقة بالنفس، وبرنامج تحليل السلوك التطبيقي وجميعهم من إعداد الباحث ومقياس ستنافورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة (تقنين حنورة،2003) و مقياس (CARS) وتقنين: الشمري والسرطاوي،2003). وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى المهارات الحياتية والثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمر الأثر الايجابي للبرنامج للمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة اللطيف (2017) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظام تبادل الصور في تحسين بعض مهارات الحياة اليومية لدى الفتيات المصابات بمتلازمة ريت في محافظة دمشق. تكونت عينة الدراسة من 6 فتيات تم توزيعهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع 3 فتيات لكل مجموعة، واتبع الباحث المنهج التجريبي. أعد الباحث الأدوات التالية: مقياس الطفل التوحدي (ريت)، مقياس مهارات الحياة اليومية للطفل التوحدي (ريت)، مقياس جودار للذكاء و البرنامج التدريبي لحالة التوحد (ريت). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في

مهارات الحياة اليومية لدى أفراد العينة التجريبية لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة احصائيا في مهارات الحياة اليومية لدى أفراد العينة التجريبية لصالح القياس التتبعي.

كما وهدفت دراسة الشمالي (2012) إلى التحقق من فاعلية التعليم المنظم في برنامج (TEACCH) في تحسين مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين. اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من 12 طفلا من الأطفال التوحديين الذكور، تراوحت أعمارهم من (4–7) سنوات في مدينة دمشق، وتم توزيعهم على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. استخدمت الباحثة الأدوات التالية مقياس مهارات الحياة اليومية، تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الحياة اليومية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات الحياة اليومية ومجموع الأبعاد لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
وهدفت دراسة حسن (2011) إلى التحقق من فعالية برنامج تدخل مبكر في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بأكاديمية الحنان للتخاطب وتنمية المهارات بمحافظة الشرقية في مصر، والذين تراوحت أعمارهم مابين (4–6) سنوات. واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس جيليام التقديري لتشخيص اضطراب التوحد (تقنين: عادل عبدالله محمد، 2005)، ومقياس مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (اعداد الباحث). وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا لمستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات العناية بالذات وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي.

كما وهدفت دراسة داغستاني (2011) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام جداول الأنشطة المصورة موجه لأطفال الروضة الذاتويين لإكسابهم بعض المهارات الحياتية اليومية. وقد اختيرت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال الذاتويين بمركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (4) أطفال توحد تراوحت أعمارهم (4–6) سنوات، وأخضعوا للبرنامج المقترح. واستخدمت الباحثة مقياس جيليام لتشخيص التوحدية ومقياس المهارات الحياتية من اعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج المقترح في اكساب أطفال الروضة الذاتويين لبعض المهارات الحياتية وإلى تحسن في السلوكيات النمطية والمهارات الاجتماعية حيث جاءت نتائج القياس البعدي والتتبعي أفضل من نتائج القياس القبلي.

وهدفت دراسة شويعل و شليحي (2011) إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال التوحديين في أحد المراكز النفسية البيداغوجية في الجزائر. وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال توحد جميعهم ذكور تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، كما قام الباحثان بإعداد الأدوات التالية: استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة الجزائرية، قائمة تقدير مهارات العناية بالذات للطفل التوحدي من اعداد الباحثين وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت النتائج فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات العناية بالذات للعينة. وتوصي الدراسة الى توسيع نطاق البحث في مجالات متعددة من حياة الطفل التوحدي في الجزائر وتشجيع الباحثين وتدعيم البحوث والدراسات في مجال التوحد.

كما هدفت دراسة قواسمة (2011) إلى التعرف على أثر برنامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الأساسية لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (26) طفل من المصابين باضطراب التوحد والذين تتراوح أعمارهم مابين (4–6) سنوات، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتم توزيع العينة الى مجموعتين (التجريبة والضابطة). استخدمت الباحثة مقياس المهارات الأساسية للأطفال التوحديين والذي تكون من ثلاثة مقاييس فرعية وهي (مقياس مهارات الانتباه ومقياس مهارات التواصل ومقياس مهارات الحياة اليومية). وتوصلت نتائج الدراسة الى: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط الرتب لدرجات أطفال التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مهارات الانتباه والتواصل والحياة اليومية لصالح المجموعة التجريبية.

كما وهدفت دراسة Gavkaytar and Pollard (2009) إلى تحديد مدى فعالية برنامج قائم على التعاون بين الوالدين والمعالج لتدريس الرعاية الذاتية والمهارات المنزلية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (3) أطفال وأمهاتهم يتلقون خدمات العلاج المضمولة من قبل الدولة من خلال قسم الإعاقة التنموية في ولاية أريزونا الأمريكية. استخدم الباحثان استبيان PTCP مقدم من قبل البرنامج لجمع معلومات حول مدى تعاون الوالدين لتعليم الرعاية الذاتية لأطفال التوحد، كما استخدم الباحثان دليل تدريس الرعاية الذاتية والمهارات المنزلية TSCDSM والذي تم تطويره من قبل الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج القائم على التعاون بين المعالج والوالدين في تدريس الرعاية الذاتية والمهارات المنزلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة Jasmine و آخرون (2009) إلى بحث أثر تعلم بعض المهارات الحياتية اليومية على المهارات النفس حركية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت

عينة الدراسة من 35 طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (3–4) سنوات. استخدمت الباحثة بطارية من الاختبارات التشخيصية والسريرية. وقد توصلت نتائج الدراسة الى أن مهارات الحياة اليومية ومنها مهارات العناية بالذات من أكثر المهارات التي يعاني منها أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قصور في أدائها بشكل مستقل. وأوصت الدراسة بضروري تدريب المختصين على مهارات الحياة اليومية.

وهدفت دراسة بيومي (2008) إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفل من الأطفال التوحديين الذي تراوحت أعمارهم بين (9–12) سنة في مصر، تم تقسيمهم الى مجموعتين (مجموعة تجريبية و ضابطة). استخدمت الباحثة قائمة لقياس مهارات العناية بالذات لدى أطفال التوحد، استمارة لمعرفة المعززات المحببة للطفل التوحدي، مقياس مهارات العناية بالذات للأطفال التوحديين، استمارة لجمع البيانات الشخصية للطفل التوحدي وجميعهم من إعداد الباحثة. وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مهارات العناية بالذات ومجموع الأبعاد في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.

3.2.2 الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج تبادل الصور في تنمية المهارات الإدراكية:

هدفت دراسة رشوان (2017) إلى التعرف على مدى فاعلية تنمية بعض المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى الأطفال المصابين بالتوحد باستخدام برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في مصر، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بالمهارات الحياتية اللغوية اللازمة للأطفال التوحديين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد اللغوية لصالح التطبيق البعدي. وتوصي الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تناسب احتياجاتهم التربوية وخصائصهم الأكاديمية والنمائية والمعرفية والإجتماعية بما يحقق فرص إدماجهم في المجتمع بشكل عام.

كما وهدفت دراسة السيد (2017) إلى تقييم فعالية أساليب التواصل التعزيزية والبديلة والتي تمثلت في نظام التواصل عن طريق تبادل الصور. وقد تكونت عينة الدراسة من 36 طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بالجمعية المصرية للأشخاص ذوي التوحد، ممن تراوحت أعمارهم بين (3.5–12) سنة، وتم توزيعهم على ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى استخدمت تطبيق التواصل الإلكتروني، والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت نظام التواصل باستبدال الصور

والمجموعة الضابطة. وأشارت النتائج إلى فاعلية كل من نظام التواصل عن طريق تبادل الصور وتطبيق التواصل الإلكتروني "كلامي" في حث المهارات اللغة التعبيرية (مهارات الطلب، ومهارات التسمية) لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين. وقد أوضحت نتائج الدراسة استمرار التحسن لدى المجموعتين التجريبيتن في مهارات الطلب والتسمية في القياس التتبعي.

هدفت دراسة الصباح وأبو صبحة (2017) إلى تنمية المهارات الحسية والإدراكية للأطفال ذوي التوحد من خلال استخدام برنامج (TEACCH). وقد تكونت العينة من (8) أطفال وتم تقسيمهم الى مجموعتين (التجريبية والضابطة)، تراوحت أعمارهم بين (4-13) سنة، ممن تم تشخيصهم بالتوحد من بيت الخليل لرعاية أطفال التوحد في مدينة الخليل. وقام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة وكانت عبارة عن استبانة لقياس المهارات الحسية والادراكية للجانب البصري والسمعي وتأكد الباحثان من صدقها وثباتها. و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الادراكية، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الأخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

هدفت دراسة Cagliani و آخرون (2017) إلى التعرف على موضوع التأخير في التعزيز وزيادة جهود الإستجابة عند استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور على تطوير اللفظ الواضح والكامل. و تكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب في المرحلة الإبتدائية. واستخدم الباحثون برنامج تبادل الصور في وبرنامج التعزيز لكن بتأخير المعززات من خلال الإنتقال من مرحلة إلى أخرى. وأظهرت نتائج الدراسة إلى انتقال ثلاثة من أفراد عينة الدراسة من مرحلة الطلب بشكل أساسي باستخدام نظام التواصل بتبادل الصور في المرحلة الثالثة (ب) إلى استخدام أصوات مستقلة (بمعنى الكلمات المنطوقة). ويقدم هذا البحث دليلًا إضافياً بأن استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور لا يعتبر أداة للاتصال الوظيفي فقط، ولكنه يعتبر كمصدر ومورد لمساعدة الأفراد في تطوير اللفظ مع اختلافات طفيفة في معايير التعزيز بما في ذلك جهد الاستجابة وتأخير التعزيز.

كما وهدفت دراسة Sevilla وآخرون (2015) إلى إظهار فعالية أنظمة الاتصالات المعززة والبديلة في تطوير اللغة شفوية عند الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد في إسبانيا، تكونت عينة الدراسة من 30 طفلا (25 ذكور و5 إناث) وتتراوح أعمارهم بين 18 و 30 شهراً، تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد من خلال الأدوات التالية (جدول تشخيص التوحد ومقابلة تشخيص التوحد المنقحة). لم يظهر أي منهم أي تطور في اللغة الشفوية وقت التقييم. تم تصميم برنامج التدخل في مجال اللغة على أساس استخدام التواصل الكامل من قبل المعالج وتدريب الطفل في نظام التواصل

عن طريق تبادل الصور. وبعد سنة واحدة، تم تقييم الجوانب الرسمية للغة باستخدام (PLON-R) نظراً لحدوث التطور في اللغة الشفهية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى تطوير مهارات اللغة الشفهية لجميع أطفال عينة الدراسة خلال فترة عام واحد.

وأجرت إعلاوي (2010) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام وسائل بصرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد بإمارة دبي، وقد تكونت عينة الدراسة من 10 أطفال يعانون من التوحد، حيث اختيرت العينة بالطريقة القصدية من المركز الحديث للنطق واللغة. وتم تقسيمهم عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة مقياس الأداء اللغوي و تحققت من صدقه وثباته. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد القياس السبعة : (أعضاء الجسم، مسميات الأشياء، الأشكال الهندسية، مفهوم العدد من 0-3، العد الآلي من (0-10)، والألوان) لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعد البرنامج في الأداء اللفظي وغير اللفظي مما يبين فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.

وهدفت دراسة Hart and Banda (2009) إلى التعرف على فعالية نظام التواصل عن طريق تبادل الصور وآثاره على سلوكيات الكلام والمشاكل والتعميم. استخدم الباحثان أسلوب تحليل تلوي (تجميعي) لدراسات ذات موضوع واحد، تكونت عينة الدراسة من 13 دراسة منشورة حول موضوع واحد. وقام الباحثون بحساب النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة لجميع المشاركين من أجل تحديد النتائج ومقارنتها وتحليلها. تشير النتائج إلى أن نظام التواصل عن طريق تبادل الصور قد أسفر عن زيادات في التواصل الوظيفي لدى جميع المشاركين ما عدا مشارك واحد. بالإضافة إلى ذلك، قلل نظام التواصل عن طريق تبادل الصور وجود المشاكل وزاد من نسبة الكلام عند العديد من الأفراد، وتمت مناقشة الإطار النظري وتحليل المنهجيات والآثار المترتبة على الباحثين والممارسين.

هدفت دراسة Howlin وآخرون (2007) إلى تقييم فعالية تدريب الخبراء والاستشارات لمعلمي الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور. تكونت عينة الدراسة من 84 من أطفال المدارس الإبتدائية تتراوح أعمارهم مابين (6-8) سنوات، استخدم الباحثون برنامج تبادل الصور، تم تشخيص أطفال التوحد باستخدام جدول التوحد للمراقبة التشخيصية والتفاعل الإجتماعي المتبادل، كما وتم استخدام اختبار اللغة الرسمية. أظهرت نتائج الدراسة زيادة كبيرة على معدلات البدء واستخدام الرموز باستخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور بعد العلاج، لم تكن هناك زيادات في وتيرة الكلام أو تحسينات في تقييمات جدول التوحد

للمراقبة التشخيصية والتفاعل الاجتماعي المتبادل أو نتائج اختبارات اللغة. كما وتشير النتائج إلى وجود فعالية لبرنامج تبادل الصور ناتج من إجراء التدريبات أو الاستشارات.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات التواصل و مهارات الحياة اليومية والمهارات الإدراكية كل منها على حدى:

من خلال مراجعة الباحثة الدراسات السابقة فقد لاحظت الباحثة أن هناك أوجه تشابه بين الدراسات فيما يتفق مع دراستها الحالية، وهناك أوجه اختلاف بين دراستها الحالية وبين الدراسات السابقة، وسيتم نقاش أوجه الشبه والاختلاف عبر ما يلي:

1.4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات التواصل:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث هدفها مع دراسة السيد حسان وآخرون (2019) التي هدفت إلى التعرف على تصورات الممارسين لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور للأطفال المصابين بالتوحد في الولايات المتحدة الامريكية، ودراسة مارك (2019) التي هدفت إلى تقييم فعالية نظام التواصل عن طريق تبادل الصور للأطفال المصابين بالتوحد، وهدفت دراسة حسن (2016) للتعرف على فاعلية برنامج بيكس المحوسب في تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى أطفال التوحد بمركز ميسم كير للتوحد بواسطة أمهاتهم في السودان. وهدفت دراسة حسن (2014) إلى استقصاء مدى فعالية استخدام الاستراتيجيات البصرية لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المصابين بالتوحد وأثر ذلك على تفاعلهم الاجتماعي في سوريا. وفي دراسة عياش (2014) التي هدفت للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي يستند الى نظام تبادل الصور (بيكس) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في عينة فلسطينية، بينما هدفت دراسة الشوابكة (2013) الى اختبار فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد في مراكز التربية الخاصة في عمان، وكما في دراسة علي (2013) التي هدفت الى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى أطفال التوحد في سوريا، و هدفت دراسة جانز وآخرون (2012) إلى تحليل الأدبيات التجريبية الموجودة لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور المتعلقة بالنتائج المستهدفة (التواصل الوظيفي) والنتائج المصاحبة غير المستهدفة (السلوك والمهارات الاجتماعية والكلام) للمتعلمين المصابين بالتوحد والإعاقة الذهنية والذين يعانون من إعاقات متعددة. وهدفت دراسة Cihak وآخرون (2012) إلى تقييم استخدام نمذجة الفيديو بالترابط مع نظام التواصل عن طريق الصور PECS لزيادة مبادرات التواصل المستقلة للأفراد في سن ما قبل المدرسة، كما وهدفت دراسة الخيران (2011) الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل

اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين المسجلين في مراكز التربية الخاصة في محافظة دمشق، وهدفت دراسة فتيحة (2010) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين في دولة الامارات العربية المتحدة، وهدفت دراسة Filppin وآخرون (2010) إلى استعراض تحليل تلوي (التجميعي) للأدلة التجريبية الحالية لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور في التأثير على نتائج التواصل والكلام للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد. وهدفت دراسة Preston and Carter (2009) إلى عرض لفعالية تدخل نظام التواصل عن طريق تبادل الصور حيث تقدم تقريراً عن نتائج استعراض الأدبيات التجريبية حول استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور. وهدفت دراسة ديب وآخرون (2009) إلى قياس فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل للأطفال التوحديين. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Carr and Felce (2007) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب على المراحل الثلاث الأولى من برنامج التواصل باستبدال صور على التفاعلات التواصلية بين الأطفال التوحديين ومدرسيهم، وهدفت دراسة Malandraki and Okalidou (2007) إلى قياس أثر تطبيق نظام التواصل عن طريق الصور لتنمية مهارات التواصل لدى طفل لديه اضطراب التوحد وقصور في السمع.

اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي (تصميم المجموعة التجريبية الواحدة) كما في دراسة علي (2013) ودراسة Cihak وآخرون (2012)، ودراسة الشوابكة (2013)، و دراسة Malandraki and Okalidou (2007).

اتفقت الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة وهو أطفال اضطراب طيف التوحد مع الدراسات السابقة كما في دراسة السيد حسان (2019) و دراسة مارك (2019) ودراسة حسن (2016) ودراسة حسن (2014) ودراسة عياش (2014) ودراسة علي (2013) ودراسة الشوابكة (2013)، ودراسة جانز وآخرون (2012)، ودراسة Cihak (2012) ودراسة الخيران (2011) و دراسة فتيحة (2010) ودراسة Filppin وآخرون (2010) ودراسة ديب وآخرون (2009) ودراسة Carr and Felce (2007)، ودراسة Malandraki and Okalidou (2007).

يلاحظ اعتماد جميع الدراسات على العينات الصغيرة والتي تتراوح مابين (1-12) كما في دراسة حسن (2014) حيث بلغت عينة الدراسة 12 طفل، ودراسة الشوابكة (2013) والبالغ عددهم 10 أطفال، و دراسة علي (2013) والبالغ عددهم 8 أطفال، ودراسة Cihak وآخرون (2012) تكونت عينة الدراسة من 4 أطفال في الثالثة من عمرهم، و دراسة الخيران (2011) والبالغ عددهم 12 طفل

وتراوحت أعمارهم مابين (4–6) سنوات، ودراسة فتيحة (2010) حيث بلغ عدد أفراد العينة 12 طفل وتراوحت أعمارهم بين 8–12 سنة، ودراسة ديب وآخرون (2009) والبالغ عددهم 8 أطفال توحديين، ودراسة Carr and Felce (2007) والبالغ عددهم 10 أطفال لديهم توحد و تتراوح أعمارهم من (3–7) سنوات، ودراسة (Malandraki and Okalidou,2012) حيث بلغ عدد أفراد العينة 1 طفل لديه اضطراب التوحد وقصور في السمع.

كما اختلفت عينة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كما في دراسة السيد حسان وآخرون (2019)، ودراسة مارك (2019)، ودراسة حسن (2016)، ودراسة عياش (2014)، Filppin وآخرون (2010).

تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة، وذلك تبعا للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة مارك (2019) حيث استخدم اختبار التواصل بين اللغة والكلام، ودراسة حسن (2016) من حيث استخدامها للادوات مثل : استمارة لجمع البيانات الأولية، مقياس التواصل اللفظي، ومقياس التواصل غير اللفظي بالاضافة الى برنامج بيكس المحوسب. ودراسة حسن (2014) استخدم الباحث مقياس تقييم مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال المصابين بالتوحد، ودراسة عياش (2014) أستخدم الباحث أداة لقياس مهارات التواصل اللغوية وغير اللغوية لأطفال التوحد، ودراسة الشوابكة (2013) أعدت الباحثة مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، ودراسة علي (2013) استخدم الباحث كلا من مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) و قائمة السلوك التوحدي (ABC)، ودراسة Cihak وآخرون (2012) استخدم الباحثون برنامج تبادل الصور PECS، ودراسة الخيران (2011) استخدم الباحث قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC).

اتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع دراسة السيد حسان وآخرون (2019)، ودراسة حسن (2016)، ودراسة حسن (2014)، ودراسة عياش (2014)، ودراسة الشوابكة (2013)، ودراسة علي (2013)، ودراسة Cihak وآخرون (2012)، ودراسة جانز وآخرون (2012)، ودراسة الخيران (2011)، ودراسة فتيحة (2010)، ودراسة Filppin وآخرون (2010)، ودراسة ديب وآخرون (2009)، و دراسة Carr and Felce (2007)، ودراسة Malandraki and (2007) Okalidou.

2.4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات الحياة اليومية:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع الدراسات السابقة كما في دراسة عبدالجليل (2018) التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحددين بمحلية الخرطوم. و دراسة العزالي (2018) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لذوي اضطراب التوحد. و دراسة اللطيف (2017) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظام تبادل الصور في تحسين بعض مهارات الحياة اليومية لدى الفتيات المصابات باضطراب التوحد (ريت). ودراسة داغستاني (2011) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الجداول المصورة موجه لأطفال الروضة الذاتويين (التوحد) لإكسابهم بعض المهارات الحياتية اليومية. كما وهدفت دراسة شويعل وشليحي (2011) إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال التوحديين في أحد المراكز النفسية البيداغوجية في الجزائر. كما وهدفت دراسة قواسمة (2011) إلى التعرف على أثر برنامج للتدخل المبكر في تنمية المهارات الأساسية لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن، وهدفت دراسة Jasmine و آخرون (2009) إلى بحث أثر تعلم بعض المهارات الحياتية اليومية على المهارات النفس حركية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي اضطراب طيف التوحد، و دراسة بيومي (2008) التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي استخدمت برامج متنوعة في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد كما في دراسة Batayneh وآخرون (2019)، و دراسة العزالي (2018) التي هدفت للتعرف على فعالية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لذوي اضطراب التوحد بمدينة الطائف، وفي دراسة الشمالي (2012) التي هدفت الى التحقق من فاعلية التعليم المنظم في برنامج (TEACCH) في تحسين مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين، وفي دراسة حسن (2011) التي هدفت الى التحقق من فعالية برنامج تدخل مبكر في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهدفت دراسة Gavkaytar and Pollard (2009) إلى اقتراح برنامج قائم على التعاون بين الوالدين والمعالج لتدريس الرعاية الذاتية والمهارات المنزلية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد متنوعي الحاجات التعليمية والعمر.

كما واتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) مع دراسة عبد الجليل (2018)، ودراسة دراسة الشمالي (2012)، ودراسة داغستاني (2011)، دراسة Gavkaytar and Pollard (2009).

يلاحظ اعتماد جميع الدراسات على العينات الصغيرة كما في دراسة العزالي (2018) حيث بلغ عدد أفراد العينة (6) أطفال من ذوي اضطراب التوحد الذكور والتي تتفق تماما مع عينة الدراسة الحالية لكنها تختلف في المرحلة العمرية للاطفال التي تراوحت مابين (3–6) سنوات. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حسن (2011) ، حيث تكونت العينة من (6) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والذين تراوحت أعمارهم ما بين (4–6) سنوات.

كما وتختلف عينة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث عدد أفراد العينة، كما في دراسة Batayneh وآخرون (2019) حيث بلغ عدد أفراد العينة 37 طفلاً، ودراسة عبد الجليل (2018) حيث بلغ حجم العينة (16) طفل توحد، ودراسة اللطيف (2017) حيث بلغ عدد أفراد العينة 6 فتيات مصابات بالتوحد، ودراسة الشمالي (2012) حيث تألفت عينة الدراسة من 12 طفلاً، ودراسة داغستاني (2011) حيث تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال توحد، ودراسة شويعل وشليحي (2011) وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال توحد جميعهم ذكور، ودراسة قواسمة (2011) حيث بغ عدد أفراد العينة 26 طفلاً من أطفال اضطراب طيف التوحد، ودراسة دراسة Jasmine و آخرون (2009) تكونت عينتها من 35 طفلاً، ودراسة بيومي (2008) تكونت عينة الدراسة من 12 طفل من أطفال التوحد.

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث مجتمع العينة وهو أطفال اضطراب طيف التوحد كما في دراسة Batayneh وآخرون (2019)، ودراسة عبد الجليل (2018)، و العزالي (2018) و اللطيف (2017) و الشمالي (2012) و حسن (2011)، ودراسة داغستاني (2011) و شويعل وشليحي (2011)، دراسة قواسمة (2011)، ودراسة Gavkaytar and Pollard (2009)، ودراسة Jasmine و آخرون (2009)، ودراسة بيومي (2008).

تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة، وذلك تبعا للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الجليل (2018)، و دراسة العزالي (2018)، ودراسة اللطيف (2017)، وفي دراسة الشمالي (2012)، و دراسة حسن (2011)، و دراسة داغستاني (2011)، ودراسة شويعل وشليحي (2011)، دراسة قواسمة (2011)، ودراسة بيومي (2008).

اتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع دراسة Batayneh وآخرون (2019)، دراسة عبد الجليل (2018)، دراسة اللطيف (2017)، و دراسة الشمالي (2012)، دراسة حسن (2011)، و دراسة داغستاني (2011)، و دراسة Jasmine و آخرون (2009)، و دراسة بيومي (2008).

3.4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية المهارات الادراكية:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع الدراسات السابقة كما في دراسة رشوان (2017) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية تنمية بعض المهارات الحياتية في اللغة العربية العربية لدى الأطفال المصابين بالتوحد باستخدام برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في مصر، ودراسة السيد (2017) التي هدفت إلى تقييم فعالية أساليب التواصل التعزيزية والبديلة والتي تمثلت في نظام التواصل عن طريق تبادل الصور، ودراسة Cagliani و آخرون (2017) التي هدفت إلى التعرف على موضوع التأخير في التعزيز وزيادة جهود الإستجابة عند استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور على تطوير اللفظ الواضح والكامل. و تكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب في المرحلة الإبتدائية، ودراسة Sevilla وآخرون (2015) التي هدفت إلى إظهار فعالية أنظمة الاتصالات المعززة والبديلة في تطوير اللغة شفوية عند الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد في إسبانيا، ودراسة إعلاوي (2010) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام وسائل بصرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد بإمارة دبي، و دراسة Hart and Banda (2009) التي هدفت إلى التعرف على فعالية نظام التواصل عن طريق تبادل الصور وآثاره على سلوكيات الكلام والمشاكل والتعميم، كما وهدفت دراسة Howlin وآخرون (2007) إلى تقييم فعالية تدريب الخبراء والاستشارات لمعلمي الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في استخدام نظام التواصل عن طريق تبادل الصور.

كما واتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) مع دراسة دراسة رشوان (2017).

يلاحظ اعتماد جميع الدراسات على العينات الصغيرة كما في دراسة Cagliani و آخرون (2017) حيث بلغ عدد أفراد العينة (4) أربعة طلاب في المرحلة الإبتدائية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة إعلاوي (2010) حيث تكونت العينة من (10) أطفال يعانون من التوحد، ودراسة دراسة الصباح وأبو صبحة (2017) وقد تكونت العينة من (8) أطفال و تراوحت أعمارهم بين (4-13) سنة.

كما وتختلف عينة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث عدد أفراد العينة، كما في دراسة السيد (2017) حيث بلغ عدد أفرادها 36 طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، و دراسة Sevilla وآخرون (2015) حيث بلغ عدد أفراد العينة 30 طفلا من ذوي اضطراب طيف التوحد، و دراسة Howlin وآخرون (2007) حيث بلغ عدد أفراد العينة 84 من أطفال المدارس الإبتدائية تتراوح أعمارهم مابين (6-8) سنوات.

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تنوع الأدوات المستخدمة كما في دراسة رشوان (2017) حيث استخدم الباحث قائمة بالمهارات الحياتية اللغوية اللازمة للأطفال التوحديين، ودراسة الصباح وأبو صبحة (2017) حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس المهارات الحسية والادراكية للجانب البصري والسمعي.

اتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع دراسة رشوان (2017)، ودراسة السيد (2017)، ودراسة دراسة Cagliani و آخرون (2017)، ودراسة Sevilla وآخرون (2015)، دراسة إعلاوي (2010)، دراسة Hart and Banda (2009)، دراسة Howlin وآخرون (2007).

الفصل الثالث:

طريقة الدراسة واجراءاتها:

تناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي تمت فيها هذه الدراسة وذلك من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة وطريقة التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وتطبيقها، ومنهج الدراسة، واعداد المادة التعليمية، والتصميم المستخدم في الدراسة، والمعالجة الاحصائية.

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) نظرا لملائمته لأغراض هذه الدراسة .

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أطفال التوحد في مركز خرما للتوحد في محافظة الخليل والبالغ عددهم 75 طفلاً.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال ذكور من ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تراوحت درجة التوحد لديهم مابين (البسيطة والمتوسطة)، واختيرت العينة بالطريقة القصدية وذلك لملائمتها لأغراض هذه الدراسة. ويشير الجدول رقم (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وخصائصهم الديمغرافية

جدول(1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وخصائصهم الديمغرافية

الطفل	العمر	المركز
م.ع	6	خرما لأطفال التوحد
ز.ش	6	خرما لأطفال التوحد
م.ج	5	خرما لأطفال التوحد
ي.أ	4	خرما لأطفال التوحد
أ.ح	11	خرما لأطفال التوحد
ب.ا	7	خرما لأطفال التوحد

4.3 متغيرات الرسالة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1.4.3 المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس (برنامج تبادل الصورPECS).

2.4.3 المتغيرات التابعة:

المهارات الحياتية (مهارات التواصل، المهارات الادراكية، مهارات الحياة اليومية)

5.3 أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة الميدانية ويمكن وصف هذه الأدوات فيما يلي:

1-استمارة دراسة الحالة: قامت الباحثة بإعداد استمارة دراسة الحالة وتتضمن الإستمارة بيانات الطفل الشخصية (الاسم، والعنوان، وتاريخ الميلاد، العمر الحالي للطفل)، الجهة المحولة للطفل وتاريخ التحويل، معلومات عن الوالدين، التاريخ الصحي والمرضي للأم في فترة ماقبل الولادة وأثناء الولادة وبعد الولادة. مرفق ملحق رقم (1)

2- التقرير التأملي: قامت الباحثة بإعداد التقرير التأملي وذلك من خلال تدوين تأملات حول كل طفل من حيث مستوى نشاطه ودافعيته لحضور الجلسة، مدى فهمه لمحور الجلسة، أنماط سلوكية ظهرت أثناء تطبيق البرنامج. مرفق ملحق رقم (6)

3- استمارة المعززات المحببة: قامت الباحثة بإعداد استمارة خاصة بالمعززات المحببة لدى الطفل وتتمثل بمعززات غذائية ومعززات معنوية ومعززات تتمثل في أنشطة يحبها الطفل. وتحتوي الاستمارة على بيانات شخيصة للطفل من حيث عمره وجنسه وصلة مقدم البيانات، وقائمة مكونة من مجموعة من المعززات. مرفق ملحق رقم (10)

4- نموذج الخطة التربوية الفردية: قامت الباحثة بإعداد نموذج الخطة التربوية الفردية والذي يتضمن تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل ورصد الأهداف طويلة الأمد والوسائل اللازمة لتحقيق

هذه الأهداف والفترة الزمنية المتوقعة لتحقيق هذه الأهداف بالإضافة للمعايير التي سيتم اعتمادها للحكم على مدى تحقيقها. مرفق ملحق رقم (6)

5- نموذج الخطة التعليمية الفردية: قامت الباحثة بإعداد نموذج الخطة التعليمية الفردية و الذي يهدف لرصد نقاط القوة لتوظيفها في تعزيز الطفل، ونقاط الضعف للإفادة منها في بناء الخطة التعليمية الفردية، وتطبيق تلك الاهداف بمدة تتراوح من أسبوع الى شهر تبعا لمدة تطبيق البرنامج (نظام تبادل الصور)، بالاضافة الى وضع الوسائل والأساليب التي سوف يتم استخدامها في الجلسة بشكل يتناسب مع احتياجات الطفل وقدراته. مرفق ملحق رقم (8)

6- حقيبة تبادل الصور (بيكس): قامت الباحثة بتصميم حقيبة تبادل الصور لتنفيذ برنامج تبادل الصور وتتضمن الحقيبة ثلاث مجموعات رئيسية وهي (مجموعة مهارات التواصل، مجموعة مهارات الحياة اليومية، مجموعة المهارات الإدراكية)، ويتفرع من كل مجموعة مهارات فرعية. من الأمثلة على المجموعات:

أ- مجموعة مهارات التواصل وتتضمن: مهارات التواصل البصري، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التواصل اللفظي.

ب- مجموعات المهارات الادراكية وتتضمن: مجموعة الخضار، مجموعة الفواكه، مجموعة وسائل المواصلات، مجموعة الفصول الأربعة، مجموعة الأدوات، مجموعة الأثاث، مجموعة أجزاء الجسم، مجموعة الحيوانات والطيور، مجموعة الألوان، مجموعة الأشكال الهندسية.

ج- مجموعة مهارات الحياة اليومية وتتضمن: مجموعة النظافة الشخصية، مجموعة أدوات الطعام، مجموعة الملابس.

7- استبانة المهارات الحياتية: قامت الباحثة بإعداد استبانة المهارات الحياتية بعد إطلاعها على عدد من الدراسات السابقة والأدبيات والأدوات والمقاييس المستخدمة في تشخيص أطفال التوحد، مثل: (مقياس جيليام لتشخيص التوحدية (تصميم جيمس جيليام (2005) طور الجابري (2008) منه نسخة عربية الطبعة الثانية (CARS-2) للعام (2005) التي تتناسب مع البيئة الأردنية، مقياس تقدير التوحد في الطفولة(CARS) إعداد سكوبلر ورسلر ورنر (1998) تقنين الشمري والسرطاوي (2002)، المقياس الهندي لتقييم التوحد صادر عن المؤسسة الوطنية للإعاقة العقلية بالهند (وزارة العدل والعطاء الإجتماعي بالهند) ترجمة بتصرف بلال أحمد عودة، قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) والتي طورها كل من كروك وأريك وألموند (1980) تقنين الصمادي (1985) على البيئة الأردنية، استبانة تقييم شامل لاضطراب التوحد إعداد وتجميع ريهام السماحي، مقياس مهارات التواصل لأطفال التوحد

إعداد عبد العزيز أمين عبد الغني (2013). والإستابنة في صورتها النهائية تكونت من 48 فقرة موزعين على ثلاثة أبعاد وهي (مهارات التواصل، المهارات الادراكية، مهارات الحياة اليومية). مرفق ملحق (4)

تحتوي الإستبانة على قسمين وهما :
القسم الأول مكون من أربعة أجزاء وتشتمل على كل مما يلي:
الجزء الأول: بيانات المفحوص الشخصية وتتضمن: (الاسم، العمر، تاريخ الميلاد، تاريخ التطبيق، الفاحص، المركز/المؤسسة التي يلتحق فيها)

الجزء الثاني : يتضمن تعليمات الإستبانة:
تتكون استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد من 48 فقرة متدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً). وتتكون من ثلاثة أبعاد:

البعد الأول:
مهارات التواصل ويحتوي 3 جوانب فرعية وهي:
مهارات التواصل البصري حيث يتضمن 4 فقرات.
مهارات التواصل اللفظي حيث يتضمن 12 فقرة.
مهارات التواصل غير اللفظي حيث يتضمن 6 فقرات.

البعد الثاني:
المهارات الادراكية ويتضمن 12 فقرة.

البعد الثالث:
مهارات الحياة اليومية ويحتوي 3 جوانب فرعية وهي:
مهارات النظافة الشخصية حيث يتضمن 6 فقرات
مهارات تناول الطعام حيث يتضمن 3 فقرات
مهارات ارتداء الملابس حيث يتضمن 5 فقرات

الجزء الثالث: ملاحظات الفاحص وتوصياته.

6.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بالتاكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (9) محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، وتم الأخذ بآراء المحكمين في مدى ملائمة الفقرات لأبعاد الاستبانة، ومدى انسجام صياغة الفقرات لعينة البحث. حيث تم تعديل الفقرات التالية من استبانة المهارات الحياتية
(2،3،6،10،11،14،16،19،20،21،22،23،24،25،26،27،28،29،30،31،32،33،34،35، 37،38،39،40،41،42،43،45،36،47،48). وتم حذف (18) فقرة. وتكونن استبانة المهارات الحياتية في صورتها النهائية من (48) فقرة موزعين على ثلاثة أبعاد وهي (مهارات التواصل، المهارات الادراكية، ومهارات الحياة اليومية، مرفق ملحق رقم (2).

7.3 ثبات الأداة

تم قياس الثبات لمجالات أداة الدراسة والفقرات بالإضافة إلى الدرجة الكلية لأداة الدراسة باستخدام معاملات الثبات كرونباخ ألفا وذلك على أدوات عينة الدراسة، وتكونت العينة الاستطلاعية من (6) أطفال مصابين بالتوحد من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة. ويشير الجدول رقم (2.3) الى معاملات الثبات لمجالات الدراسة :

جدول رقم (2.3): معاملات الثبات لمجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مهارات التواصل	22	0.786
المحور الثاني: المهارات الإدراكية	12	0.848
المحور الثالث: مهارات الحياة اليومية	14	0.890
الدرجة الكلية	48	0.914

يتضح من الجدول رقم (2.3) بأن قيم معاملات الثبات تراوحت من(0.786–0.890)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلية(0.914)، واعتبرت القيمة (0.914) مقبولة كدلالة على ثبات الأداة (استبانة المهارات الحياتية) وهذا دليل واضح على ثبات مجالات وفقرات الأداة.

8.3 تصميم الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) :

القياس القبلي ⟵ المعالجة ⟵ القياس البعدي

EG: O1 X O2

حيث أن:

(EG) : المجموعة التجريبية الواحدة

(O1) : القياس القبلي وتضمن: تطبيق نموذج دراسة الحالة، وتطبيق استبانة المهارات الحياتية و نموذج الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، واستمارة المعززات المحببة لدى الطفل، التقرير التأملي.

(X) : المعالجة التجريبية، وتضمنت برنامج نظام تبادل الصور (PECS) و التقرير التأملي وجدول الجلسات.

(O2) : القياس البعدي وتضمن: استبانة المهارات الحياتية، التقرير التأملي.

9.3 المادة التعليمية

استخدمت الباحثة برنامج تبادل الصور(PECS) كنظام تواصل معزز وبديل للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، والذي قام بإعداده كلاً من "أندرو بوندي" و أخصائي النطق والتخاطب "لوري فروست".

وذلك بهدف تنمية المهارات الحياتية المكونة من: (مهارات التواصل والمهارات الإدراكية ومهارات الحياة اليومية) باستخدام الصور. وتكون البرنامج من (69) جلسة فردية بواقع يومين أسبوعياً لمدة شهر ونصف، حيث تم البدء بتطبيق البرنامج في الفترة الواقعة مابين 2019/9/21 وحتى 2019/11/5 . مرفق ملحق رقم (10)

واتبعت الباحثة المراحل التالية في تنفيذ برنامج تبادل الصور (PECS) :

- **المرحلة الاولى: "كيف نتواصل؟"**

اجراءات المرحلة: عند رؤية الطفل شيئا محببا سوف يقوم برفع صورة هذا الشيء ويضعها بيد شريك التواصل (المدرب)، ومن ميزات هذه المرحلة النقل الفيزيائي حيث تتطلب هذه المرحلة وجود شريك التواصل (المدرب) والمساعد الفيزيائي.

- **المرحلة الثانية: "المسافة والاستمرارية"**

اجراءات المرحلة: ذهاب الطفل الى ملف التواصل وتمكنه من نزع الصورة ومن ثم الذهاب بها الى شريك التواصل ووضعها في يده، ومن مميزات هذه المرحلة أن هناك بعض التغيرات التي تحدث والمتعلقة بشريك التواصل وبعض التغيرات المتعلقة بالبيئة.

- **المرحلة الثالثة: "التمييز"**

أ.التمييز بين الشيء المفضل والشيء غير المفضل:

اجراءات المرحلة: اختيار الطفل لصورة الشيء المفضل بالنسبة له من بين عدة صور تعرض عليه ووضعها على الشريط اللاصق وإعطائها للمدرب. وفي هذه المرحلة يضع المدرب قائمة بالأشياء المفضلة والأشياء غير المفضلة بالنسبة للطفل، ويقوم المدرب بتعزيز الطفل مباشرة عند أخذ صورة الشيء المفضل، وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل المطابقة أيضا، أما اذا كانت ردة فعل الطفل سلبية أو قام برمي الأشياء، فيقوم المدرب بما يسمى باجراء خطوات تصحيح الخطأ.

ب.التمييز بين شيئين مفضلين:

اجراءات المرحلة: اختيار الطفل الشيء الأكثر تفضيلا بالنسبة له عندما يعرض عليه شيئين مفضلين ويتم تعزيز الطفل عند اختياره صورة شيء مفضل. أما اذا كانت ردة الفعل سلبية يقوم المدرب بعمل الغاء أو حظر للسلوك، ويستخدم المدرب استراتيجية تصحيح الخطأ، وبعد الانتهاء من تصحيح الخطأ يجب التأكد من المحاولة بما يسمى فحص التطابق. أما اذا تكرر الخطأ فهذا يعني أن الطفل غير جاهز لهذه المرحلة، وتنتهي هذه المرحلة اذا استطاع الطفل التمييز بين خمس صور، وللتأكد من اتقانه يفضل تغيير موقع الصور بالاتجاه العمودي والأفقي والمحوري. (سهيل،2017)

- **المرحلة الرابعة: "تكوين الجملة"**

اجراءات المرحلة: يقوم الطفل بطلب الأشياء التي يريدها من خلال الذهاب الى كتاب التواصل والتقاط صورة أو رمز (أنا أريد) ووضعها على الشريط اللاصق وإعطائها لشريك التواصل. ومن ميزات هذه المرحلة أن الطفل يتعلم وظائف التواصل الطلب والتعليق، ويتعلم استخدام الرموز (أنا أريد) (أنا

أسمع)(أنا أرى)، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد عرف أكثر من عشرين صورة، ويستطيع التواصل مع شركاء مختلفين، ويستمر العمل على ما يسمى بفحص التطابق واستخدام ما يسمى بالتسلسل العكسي لتعليم الطفل تركيب الجملة. (سهيل،2017)

- **المرحلة الخامسة: "الاستجابة للطلب"**

اجراءات المرحلة: يقوم الطفل بالطلب بشكل تلقائي أشياء متعددة ويجيب على سؤال: ماذا تريد؟ وفي هذه المرحلة يسمح للمدرب بسؤال الطفل: ماذا تريد؟ ويترك وقتا قصيرا بين السؤال وبين المساعدة، ويتم تعزيزه مباشرة تعزيزا ماديا محسوسا، ويمكن للمدرب استغلال الفرصة اذا كان الطفل يردي شيئا، واسأله ماذا تريد؟ (سهيل،2017)

- **المرحلة السادسة: "التعليق"**

اجراءات المرحلة: الاجابة على سؤال: ماذا تريد؟ وماذا تسمع؟ وماذا ترى؟ وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم الاجابة على أسئلة الطلب، فيتم تعزيزه اجتماعيا عند الاجابة، ومن الأمثلة على ذلك أسئلة التعليق على أحداث بيئية مثل: سماع صوت سيارة أو أصوات حيوانات وغيرها. (سهيل،2017)

واتبعت الباحثة الخطوات التالية في تنفيذ البرنامج:

1- **تحديد الهدف الرئيسي للبرنامج:** يهدف البرنامج لتنمية المهارات الحياتية المكونة من مهارات التواصل والمهارات الإدراكية ومهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

2- **تحديد الأهداف التربوية العامة للبرنامج:** والتي قامت الباحثة بإشتقاقها من الحاجات التدريبية و نقاط الضعف التي ظهرت بعد تطبيق استبانة المهارات الحياتية على أفراد عينة الدراسة، حيث تتم صياغتها وفق الأهداف السلوكية التي تتكون من (أن +الفعل السلوكي+ الطالب/ة+ المهمة التعليمية+ ظرف مكان وزمان+ معيار للنجاح+ شرط). وتتمثل الأهداف التربوية العامة للبرنامج بما يلي:

أ.أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور الخاصة بمجموعة مهارات التواصل (أنا أريد، أنا أسمع، أنا أرى) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.

ب. أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور الخاصة بمجموعة المهارات الإدراكية التي تتضمن (الفواكه، الخضار، أجزاء الجسم، أجزاء الوجه، الحيوانات، الطيور، فصول السنة، الألوان ، الأشكال، وسائل المواصلات، الأثاث والأدوات، الملابس) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.

ت. أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور الخاصة بمجموعة مهارات الحياة اليومية (مهارات العناية بالذات والنظافة الشخصية، مهارات ارتداء الملابس، مهارات تناول الطعام والشراب) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.

3- تحديد الأهداف التعليمية الخاصة : قامت الباحثة بإعداد وصياغة الأهداف التعليمية الخاصة وفق ما يتناسب مع كل مرحلة من مراحل البرنامج وفق أسلوب تحليل المهمة، ممثلة بما يلي:

- **المرحلة الاولى: كيف نتواصل؟**

1. أن يلتقط الطالب صورة الشيء المحبب لديه عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.

2. أن يضع الطالب صورة الشيء المحبب لديه في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

- **المرحلة الثانية: المسافة والاستمرارية**

1. أن يتجه الطالب نحو حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.

2.أن يلتقط الطالبة صورة الشيء المحبب له من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.

3. أن يضع الطالب صورة الشيء المحبب لديه في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

- **المرحلة الثالثة: التمييز**

أ.التمييز بين الشيء المفضل والشيء غير المفضل:

1. أن يحدد الطالب صورة الشيء المفضل لديه من بين مجموعة من الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
2. أن يلتقط الطالبة صورة الشيء المحبب له من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة الشيء المحبب لديه أسفل قائمة الشيء المحبب والشيء غير مفضل أسفل قائمة الشيء غير المفضل عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

ب. التمييز بين شيئيين مفضلين:

1. أن يحدد الطالب صورة الشيء الأكثر تفضيلاً من بين صورتين مفضلتين عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
2. أن يلتقط الطالبة صورة الشيء الأكثر تفضيلاً من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة الشيء الأكثر تفضيلاً على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

- **المرحلة الرابعة:**

أ.تكوين جمل (أنا أريد)

1. أن يلتقط الطالب صورة (أنا) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
2. أن يلتقط الطالب صورة (أريد) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة (أنا أريد) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
4. أن يطلب الطالب صورة الشيء الذي يريده من خلال فتح حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
5. أن يضع الطالب صورة الشيء الذي يريده على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
6. أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

7. أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

ب.تكوين جمل (أنا أسمع)

1. أن يلتقط الطالب صورة (أنا) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
2. أن يلتقط الطالب صورة (أسمع) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة (أنا أسمع) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
4. أن يطلب الطالب صورة الشيء الذي يسمعه من خلال فتح حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
5. أن يضع الطالب صورة الشيء الذي يسمعه على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
6. أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
7. أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

ج.تكوين جمل (أنا أرى)

1. أن يلتقط الطالب صورة (أنا) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
2. أن يلتقط الطالب صورة (أرى) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة (أنا أرى) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
4. أن يطلب الطالب صورة الشيء الذي يراه من خلال فتح حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.
5. أن يضع الطالب صورة الشيء الذي يراه على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

6. أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
7. أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

- **المرحلة الخامسة: الاستجابة للطلب**

1. أن يطلب الطالب أشياء متعددة وبشكل تلقائي من خلال تكوين جملة (أنا أريد.....، أنا أسمع....، أنا أرى.....) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

مثل: طلب الطالب (أنا بدي عنب)، (أنا بدي تفاحة)

2. أن ينتزع الطالب صورة الشيء الذي (يريده أو يسمعه أو يراه) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة الشيء الذي (يريده، أو يسمعه، أو يراه) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
4. أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق (شريط الجمل) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
5. أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.

- **المرحلة السادسة: التعليق**

1. أن يجيب الطالبة على أسئلة المدربة (ماذا تريد؟، ماذا تسمع؟، ماذا ترى؟) من خلال تكوين جملة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
2. أن ينتزع الطالب صورة الشيء الذي (يريده أو يسمعه أو يراه) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
3. أن يضع الطالب صورة الشيء الذي (يريده، أو يسمعه، أو يراه) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
4. أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق (شريط الجمل) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.
5. أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات.

4. **تحديد الإستراتيجات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:** تبادل الأدوار، النمذجة.
5. **تحديد الوسائل اللازمة:** صور، شريط، لاصق، سكوتش ناعم وخشن، حقيبة تبادل الصور.
6. **التعزيز:** مادي، معنوي، لفظي، اجتماعي.
7. **مدة التطبيق:** (15–20) دقيقة.

10.3 الطريقة والاجراءات

اتبعت الباحثة عدة خطوات واجراءات من أجل تنفيذ هذه الدراسة:

1. تحديد المنهج المتبع بالدراسة وهو المنهج التجريبي.
2. تحديد البرنامج المنوي تنفيذه وهو برنامج نظام تبادل الصور (PECS) وتحديد المهارات التابعة وهي المهارات الحياتية.
3. تحديد مجتمع الدراسة وهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
4. إعداد استبانة المهارات الحياتية وتحكيمها من قبل أصحاب الخبرة والإختصاص في مجال التربية الخاصة. مرفق ملحق رقم (2)
5. إعداد استمارة المعززات المحببة لدى الطفل، نموذج استمارة دراسة الحالة، حقيبة برنامج تبادل الصور بيكس.
6. تنظيم خطة أولية للبرنامج تتكون من مراحل البرنامج، والأنشطة الخاصة بكل مرحلة والمدة الزمنية المتوقعة لتنفيذها.
7. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم/الخليل. مرفق ملحق رقم (5)
8. تحديد مكان تطبيق الدراسة وهو مركز خرما لأطفال التوحد، تم اختيار المركز لحاجاته لبرامج خاصة لأطفال التوحد أبرزها برنامج تبادل الصور بيكس.
9. تحديد العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة وقوامها (6) أطفال ذكور تم تطبيق استبانة المهارات الحياتية عليهم للتأكد من ثبات الأداة.
10. بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.914)، واعتبرت القيمة (0.914) مقبولة كدلالة على ثبات الأداة.

11. تحديد عينة الدراسة من مركز خرما لأطفال التوحد واختيرت العينة بطريقة قصدية قوامها 6 أطفال ذكور، تراوحت أعمارهم (4–11) سنوات بدرجة توحد تتراوح مابين (البسيطة – المتوسطة).

12. البدء بتدوين معلومات حول أفراد عينة الدراسة باستخدام نموذج دراسة الحالة. مرفق ملحق رقم (1)

13. تقييم أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام استبانة المهارات الحياتية. مرفق ملحق رقم (4)

14. تطبيق استمارة المعززات المحببة لدى الطفل لمعرفة المعززات التي يفضلها أو التي يحبها سواء كانت غذائية أو اجتماعية أو لفظية أو معنوية. مرفق ملحق رقم (10)

15. البدء بتطبيق الخطة التربوية الفردية لأفراد عينة الدراسة بهدف قياس مستوى الأداء الحالي للأطفال اضطراب طيف التوحد وتحديد الأهداف طويلة الأمد وقصيرة الأمد و تحديد الطرائق والوسائل والأساليب اللازمة لهم. مرفق ملحق رقم (6،7)

16. إستخدام نموذج الخطة التعليمية الفردية المعد من قبل وزارة التربية والتعليم/ دائرة الإرشاد والتربية الخاصة في دولة فلسطين لرصد جوانب القوة للإستفادة منها ورصد جوانب الضعف لبناء الأهداف. مرفق ملحق رقم (8،9)

17. تنفيذ الخطط التعليمية لكل من أفراد عينة الدراسة لكل طفل على حدى، حيث قامت الباحثة بتنظيم جدول جلسات تابع للبرنامج وتنفيذ الأنشطة الخاصة لكل مرحلة من مراحل البرنامج بدءاً بالمرحلة الأولى وهي " كيف نتواصل؟"، حيث يشمل الانتقال من مرحلة إلى أخرى تنفيذ جميع الأوامر والطلبات اللازمة لكل مرحلة وإتقان الطفل المرحلة بنجاح يؤهله للمرحلة التالية في البرنامج. مرفق ملحق رقم (11)

18. تم تطبيق برنامج نظام تبادل الصور بيكس خلال الفصل الدراسي الأول بواقع يومين أسبوعياً لمدة شهر ونصف، في الفترة الواقعة مابين 2019/9/23–2019/11/5 حيث تم تنظيم جلسات فردية لكل طفل على حدى، بواقع (69) جلسة.

19. تنفيذ نموذج متابعة للأهداف الصادر عن وزارة التربية والتعليم والمعتمد في دائرة الإرشاد و التربية الخاصة في دولة فلسطين والذي يوضح متابعة الأهداف اليومية لكل طفل لمتابعة تقدم الطفل بناء على الأهداف المرصودة له والتي حققها بشكل كلي أو بشكل جزئي أو الأهداف التي لم تتحقق.

20. كتابة تقرير تأملي لكل طفل قبل تطبيق البرنامج وأثناء تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.

21. تطبيق بعدي لاستبانة الحياتية للوقوف على جوانب التحسن والتقدم في المهارات.

22. عمل المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS).

11.3 المعالجات الاحصائية

تمت معالجة بيانات الدراسة عن طريق حساب :

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- كرونباخ ألفا
- تحليل البيانات احصائيا باستخدام برنامج (SPSS)
- اختبار (Paired Samples T Test)

12.3 مفتاح التصحيح

بعد إعطاء اتجاهات أفراد العينة أرقاما تمثل أوزانا لاتجاهاتهم من (1 _ 5)، تم حساب فرق أدنى قيمة وهي 1 من أعلى قيمة وهي 5 = 4 وهو ما يسمى المدى، ثم تم قسمة قيمة المدى على عدد المجالات المطلوبة في الحكم على النتائج وهو 5 ليصبح الناتج = 4/5 = 0.8، وبالتالي نستمر في زيادة هذه القيمة ابتداء من أدنى قيمة وذلك لإعطاء الفترات الخاصة بتحديد المستوى بالاعتماد على الوسط الحسابي، والجدول رقم (3.3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3.3): مفتاح التصحيح الخماسي

المتوسط الحسابي	المستوى
أقل من 1.8	منخفضة جداً
1.8-أقل من 2.6	منخفضة
2.6- أقل من 3.4	متوسطة
3.4- أقل من 4.2	مرتفعة
4.2-5	مرتفعة جداً

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها وفرضياتها:

تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة وفرضيات الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة:

السؤال الرئيسي: ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الرئيسي، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الحياتية بين القياس القبلي والبعدي .

ولفحص الفرضية الرئيسية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة تنمية المهارات الحياتية بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لمحاور الدراسة المتعلقة في استبانة تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي

المهارات الحياتية	المقياس القبلي			المقياس البعدي			قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة			
مهارات التواصل	3.04	0.378	متوسطة	3.70	0.543	عالية	3.141	5	0.026
المهارات الإدراكية	1.56	0.319	منخفضة	4.61	0.164	عالية	25.64	5	0.000
مهارات الحياة اليومية	2.05	0.322	منخفضة	4.892	0.060	عالية	22.64	5	0.000
الدرجة الكلية	2.38	0.162	متوسطة	4.27	0.283	عالية	19.17	5	0.000

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية للمهارات الحياتية على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.162)، أي أنها جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين بأن الدرجة الكلية للمهارات الحياتية على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.283)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن قيمة "ت " للدرجة الكلية بلغت (19.17)، بمستوى دلالة (0.000)، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال التوحد في استبانة المهارات الحياتية بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل، وكذلك لجميع المحاور.

1.1.4النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الأول:

ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في مقياس مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي.

ولفحص الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (2.4) يوضح ذلك:

جدول (2.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي

مهارات التواصل	القياس القبلي			القياس البعدي			قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة			
التواصل البصري	2.29	0.534	منخفضة	4.42	0.438	عالية	7.408	5	0.001
التواصل اللفظي	2.92	0.674	متوسطة	3.36	1.038	متوسطة	1.652	5	0.159
التواصل غير اللفظي	3.64	0.934	متوسطة	3.81	0.524	عالية	0.559	5	0.600
الدرجة الكلية	3.04	0.378	متوسطة	3.70	0.543	عالية	3.141	5	0.026

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.378)، أي أنها جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.543)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

ويلاحظ من الجدول (2.4) أن قيمة "ت " للدرجة الكلية بلغت (3.141)، بمستوى دلالة (0.026)، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام

تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. وكذلك لبعد مهارات التواصل البصري فقط.

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

جدول (3.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي.

الرقم	التواصل البصري	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يحتاج للتذكير لكي يتواصل وينظر إلى الشيء	1.00	0.000	منخفضة	3.50	0.837	متوسطة
2	يتواصل بصريا لفترة زمنية قصيرة	1.50	0.548	منخفضة	4.50	0.548	عالية
3	استعمال التمييز البصري عند التعلم	3.17	0.983	متوسطة	4.83	0.408	عالية
4	يتجنب أن يلتقي بصره ببصر أحد ما	3.50	1.643	متوسطة	4.83	0.408	عالية
	الدرجة الكلية	2.29	0.534	منخفضة	4.42	0.438	عالية

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل البصري على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.534) أي انها جاءت بدرجة منخفضة. كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل البصرية على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري(0.438)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت فقرتين على درجة منخفضة وفقرتين على درجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يتجنب أن يلتقي بصره ببصر أحد ما " على أعلى متوسط حسابي (3.50)، يليها الفقرة " استعمال التمييز البصري عند التعلم " بمتوسط حسابي (3.17)، ويليها الفقرة " يتواصل بصريا لفترة زمنية قصيرة " بمتوسط حسابي (1.50)، وحصلت الفقرة " يحتاج للتذكير لكي يتواصل وينظر إلى الشيء " على أقل متوسط حسابي (1.00). بينما للمقياس البعدي حصلت (3) فقرات على درجة عالية وفقرة واحدة على درجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يتجنب أن يلتقي بصره ببصر أحد

ما " والفقرة " استعمال التمييز البصري عند التعلم " على اعلى متوسط حسابي (4.83)، يليها الفقرة " يتواصل بصريا لفترة زمنية قصيرة " بمتوسط حسابي (4.50). وحصلت الفقرة " يحتاج للتذكير لكي يتواصل وينظر إلى الشيء " على أقل متوسط حسابي (3.50).

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

جدول (4.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي.

الرقم	التواصل اللفظي	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعبر عن احتياجاته عن طريق (عرض صورة الشيء المطلوب على شخص ما) واحضارها بنفسه	2.67	1.033	متوسطة	5.00	0.000	عالية
2	يصدر الكلمات بشكل واضح	2.50	1.975	متوسطة	2.83	1.722	متوسطة
3	يكرر كلمات، أو جمل مماسبق سماعها في مواقف مناسبة	3.00	1.897	متوسطة	3.17	1.722	متوسطة
4	يقلد الطفل الأصوات، الكلمات، الحركات	2.83	1.835	متوسطة	3.33	1.862	متوسطة
5	يحتاج وقت لترديد الكلمة عند سماعها	3.33	1.862	متوسطة	3.50	1.049	متوسطة
6	يبدي رد فعل متاخر للأصوات التي سمعها	3.33	1.506	متوسطة	4.00	1.673	عالية
7	يستخدم الضمائر(أنا، أنت،..) أثناء الكلام	2.17	1.472	منخفضة	1.67	1.211	منخفضة
8	ترديد الكلام على شكل صدى	3.33	1.862	متوسطة	4.50	0.837	عالية
9	يستخدم لغة غير مفهومة	1.83	1.602	منخفضة	3.00	1.673	متوسطة
10	يعجز عن البدء والاستمرار بمحادثة الآخرين	3.83	1.835	عالية	3.50	1.643	متوسطة
11	يردد أسئلة أو عبارات يقولها للآخرين	3.33	1.862	متوسطة	2.50	1.378	متوسطة
12	غير قادر على فهم مضمون الكلام	3.33	1.633	متوسطة	4.17	1.329	عالية
	الدرجة الكلية	2.92	0.674	متوسطة	3.36	1.038	متوسطة

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل اللفظي على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (0.674) أي انها جاءت بدرجة متوسطة. كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل اللفظي على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري(1.038)، أي انها جاءت بدرجة متوسطة.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت فقرة واحدة على درجة عالية و(9) فقرات حصلت على درجة متوسطة وفقرتين على درجة منخفضة، وحصلت الفقرة " يعجز عن البدء والاستمرار بمحادثة الآخرين " على أعلى متوسط حسابي (3.83)، يليها الفقرة " يحتاج وقت لترديد الكلمة عند سماعها " والفقرة " يبدي رد فعل متاخر للأصوات التي سمعها " والفقرة " يردد أسئلة أو عبارات يقولها للآخرين " والفقرة " غير قادر على فهم مضمون الكلام " بمتوسط حسابي (3.33). وحصلت الفقرة " يستخدم لغة غير مفهومة " على أقل متوسط حسابي (1.83)، ويليها الفقرة " يستخدم الضمائر(أنا، أنت،..) أثناء الكلام " بمتوسط حسابي (2.17). بينما للمقياس البعدي حصلت (4) فقرات على درجة عالية و(7) فقرات حصلت على درجة متوسطة وفقرة واحدة على درجة منخفضة، وحصلت الفقرة " يعبر عن احتياجاته عن طريق (عرض صورة الشيء المطلوب على شخص ما) واحضارها بنفسه " على اعلى متوسط حسابي (5.00)، يليها الفقرة " ترديد الكلام على شكل صدى " بمتوسط حسابي (4.50). وحصلت الفقرة " يستخدم الضمائر(أنا، أنت،..) أثناء الكلام " على أقل متوسط حسابي (1.67)، يليها الفقرة " يردد أسئلة أو عبارات يقولها للآخرين " بمتوسط حسابي (2.50).

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

جدول (5.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي.

الرقم	التواصل غير اللفظي	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يستخدم تعبير الوجه	2.67	1.633	متوسطة	2.50	1.643	متوسطة

2	يستخدم الاشارات للتعبير عن القبول والرفض	4.33	1.211	عالية	4.67	0.516	عالية
3	تغير الملامح والأوضاع وحركات الجسم والرأس حسب الموقف	3.83	1.169	عالية	4.33	0.816	عالية
4	يمسك يد الشخص لطلب المساعدة أو الوصول للشيء	3.67	1.211	متوسطة	5.00	0.000	عالية
5	يعبر عن احتياجاته بالتواصل غير اللفظي	4.00	1.265	عالية	3.17	2.041	متوسطة
6	الاهتمام بالايماءات وتعابيير وجوه الآخرين	3.67	1.751	متوسطة	2.83	1.472	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.64	0.934	متوسطة	3.81	0.524	عالية

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل غير اللفظي على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.934) أي انها جاءت بدرجة متوسطة. كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات التواصل غير اللفظي على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري(0.524)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت (3) فقرات على درجة عالية و(3) فقرات حصلت على درجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يستخدم الاشارات للتعبير عن القبول والرفض " على أعلى متوسط حسابي (4.33)، يليها الفقرة " يعبر عن احتياجاته بالتواصل غير اللفظي " بمتوسط حسابي (4.00). وحصلت الفقرة " يستخدم تعبير الوجه " على أقل متوسط حسابي (2.67)، ويليها الفقرة " يمسك يد الشخص لطلب المساعدة أو الوصول للشيء " والفقرة " الاهتمام بالايماءات وتعابيير وجوه الآخرين " بمتوسط حسابي (3.37). بينما للمقياس البعدي حصلت (3) فقرات على درجة عالية و(3) فقرات حصلت على درجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يمسك يد الشخص لطلب المساعدة أو الوصول للشيء " على اعلى متوسط حسابي (5.00)، يليها الفقرة " يستخدم الاشارات للتعبير عن القبول والرفض " بمتوسط حسابي (4.67). وحصلت الفقرة " يستخدم تعبير الوجه " على أقل متوسط حسابي (2.50)، يليها الفقرة " الاهتمام بالايماءات وتعابيير وجوه الآخرين " بمتوسط حسابي (2.83).

وقامت الباحثة باستخدام نموذج التقرير التأملي من خلال تدوين تأملات حول كل طفل من أطفال اضطراب طيف التوحد على (قبل تطبيق البرنامج، وأثناء التطبيق، وبعد التطبيق) في تنمية مهارات التواصل، وفيما يلي ملخص يبين نتائج التقرير التأملي لكل حالة (قبل – بعد) على المهارات الحياتية:

جدول (6.4) : التقرير التأملي للطفل الأول (م.ع)

البيانات الشخصية	
الاسم: م.ع	**درجة التوحد: بسيطة**
العمر: 6 سنوات	**نوع الإعاقة: اضطراب طيف التوحد**
قبل	**بعد**
لديه اتصال بصري بالعينين ضعيف	تحسن اتصاله بالعينين مع الشخص الذي يتكلم معه
لاينظر الى الشخص الذي يتكلم معه	يستمع للتعليمات الموجهة إليه
لايبدي استماع للكلام	قادر على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاته
يتميز بذكاء لغوي وسمعي أي أنه قادر على إعادة الكلمات والأناشيد والسور القرآنية	يستطيع تكوين جملة تبدأ ب (أنا بدي)، (أنا بشوف)، (أنا بسمع)
يصدر كلمات مفردة بوضوح وبسرعة أثناء الحديث	يربط بين الكلمات باستخدام حرف و
قادر على استرجاع المعلومات	
يعكس بين الضمائر (أنا–أنت)	
لايظهر اهتمام بالمشاعر(بكاء،فرح)	

لايعبر عن احتياجاته بوضوح فهو يصدر كلمة فقط لايفهم منه ماذا يريد	
لايستطيع أن يربط بين الكلمات	

جدول (7.4): التقرير التأملي حول الطفل الثاني (ب.ا)

البيانات الشخصية	
الاسم: ب.ا	**درجة التوحد: متوسطة**
العمر: 7 سنوات	**نوع الإعاقة: اضطراب طيف التوحد**
قبل	**بعد**
لديه اتصال بصري بالعينين ضعيف	تحسن اتصاله بالعينين مع الشخص الذي يتكلم معه
ينظر الى الشخص الذي يتكلم معه	يفهم التعليمات الموجهة إليه
لايستطيع أن يصدر كلمات بوضوح	قادر على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاته
يجيب عن سؤال (ما اسمك؟) و(كيف حالك؟)	يستطيع تكوين جملة تبدأ ب (أنا بدي)، (أنا بشوف)، (أنا بسمع)
لايفهم التعليمات المطلوبة منه	يصدر كلمات الصور التي تعلمها أثناء المعالجة
يعكس بين الضمائر (أنا-أنت)	
لايظهر اهتمام بالمشاعر(بكاء،فرح)	
لايعبر عن احتياجاته بوضوح فهو يصدر كلمة فقط لايفهم منه ماذا يريد	

جدول (8.4): التقرير التاملي حول الطالب الثالث (ز.ش)

البيانات الشخصية	
الاسم: ز.ش	**درجة التوحد: بسيطة**
العمر: 6 سنوات	**نوع الإعاقة: اضطراب طيف التوحد**
قبل	**بعد**
يستجيب لاسمه عند مناداته	ينفذ التعليمات
يجيب على سؤال (ماسمك؟)، و (كيف حالك؟)	يصدر كلمات الصور التي تعلمها بوضوح
ينفذ الأوامر والتعليمات المطلوبة منه، ويفهم ما تقوله المعلمة	قادر على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاته
لا يعبر عن احتياجاته بوضوح	يستطيع تكوين جملة تبدأ ب (أنا بدي)، (أنا بشوف)، (أنا بسمع)
يتواصل بصري بشكل جيد، ويظهر اهتمام بالمشاعر (بكاء،فرح)	
لغته غير مفهومة، ويوجد عنده مشاكل في النطق	
لا يستطيع تركيب جملة واضحة	
لديه المصاداة ترديد الكلام	
يعكس بين الضمائر	
لايستطيع أن يربط بين الكلمات	

جدول (9.4): التقرير التأملي حول الطالب الرابع (ي.أ)

البيانات الشخصية	
الاسم: ي.أ	**درجة التوحد: بسيطة**
العمر: 4 سنوات	**نوع الإعاقة: اضطراب طيف التوحد**
قبل	**بعد**
يستجيب لاسمه عند مناداته	تحسن اتصاله بالعينين مع الشخص الذي يتكلم معه
يجيب على سؤال (ماسمك؟)، و (كيف حالك؟)	يستمع للكلام والتعليمات الموجه إليه
ينفذ الأوامر والتعليمات المطلوبة منه، ويفهم ما تقوله المعلمة	قادر على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاته
لا يعبر عن احتياجاته بوضوح	يستطيع تكوين جملة تبدأ ب (أنا بدي)، (أنا بشوف)، (أنا بسمع)
يتواصل بصري بشكل ضعيف، ولا ينظر الى الشخص أثناء الحديث معه	
لغته غير مفهومة، ويوجد عنده مشاكل في النطق	
لا يستطيع أن يكون جملة واضحة	
لديه المصاداة ترديد الكلام والضمائر	

جدول (10.4) : التقرير التأملي حول الطالب الخامس (م.ج)

البيانات الشخصية	
الاسم: م.ج	**درجة التوحد: متوسطة**
العمر: 5 سنوات	**نوع الإعاقة: اضطراب طيف التوحد**
قبل	**بعد**

يتواصل بصري بشكل جيد	ينفذ التعليمات
لايجيب عن الأسئلة بكون الطفل غير ناطق	قادر على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاته باستخدام الإشارة
ينفذ الأوامر والتعليمات المطلوبة منه، ويفهم ما تقوله المعلمة	يستطيع تكوين جملة تبدأ ب (أنا بدي)، (أنا بشوف)، (أنا بسمع) باستخدام الإشارة
لايعبر عن احتياجاته	يعبر عن احتياجاته باستخدام الإشارة بطرف الإصبع
يحاول أن يقلد الكلمات بإصدار صوت	

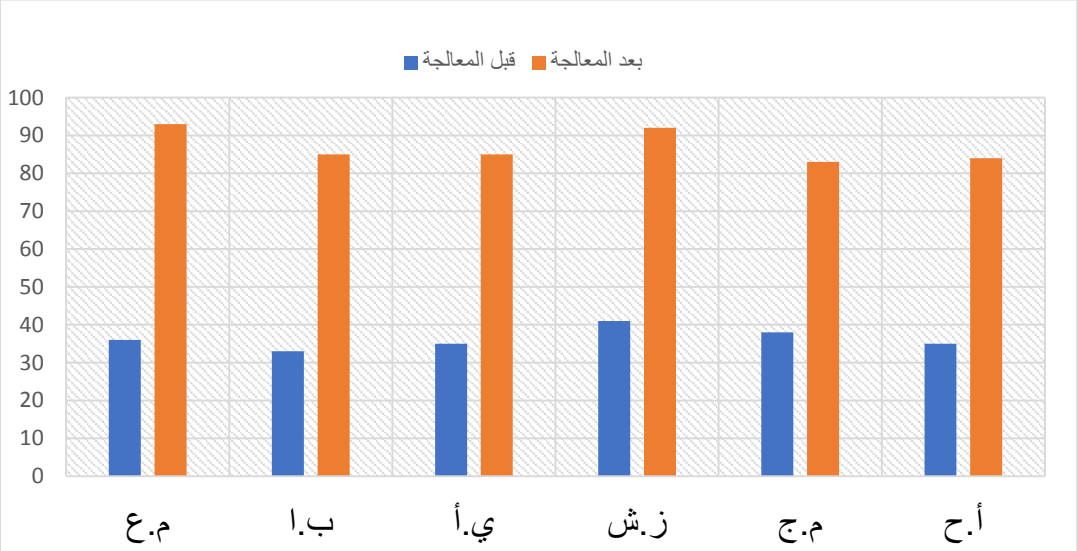
جدول (11.4) : التقرير التأملي حول الطالب الخامس (أ.ي)

البيانات الشخصية	
الاسم: أ.ح	**درجة التوحد: متوسطة**
العمر: 11 سنة	**نوع الإعاقة: اضطراب طيف التوحد**
قبل	**بعد**
يستجيب لاسمه عند مناداته	يصدر كلمات الصور التي تعلمها أثناء المعالجة
ينظر الى الشخص الذي يتكلم معه، يتواصل بصري بشكل جيد	قادر على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاته
لايستطيع أن يصدر كلمات بوضوح	يستطيع تكوين جملة تبدأ ب (أنا بدي)، (أنا بشوف)، (أنا بسمع)
يجيب عن سؤال (ما اسمك؟) و(كيف حالك؟)	
ينفذ التعليمات المطلوبة منه	
يعكس بين الضمائر (أنا–أنت)، لديه المصاداة ترديد الكلام	
يظهر اهتمام بالمشاعر(بكاء،فرح)	
لايعبر عن احتياجاته	

لايفهم اللغة المحكية في بعض الأحيان	

تبين الجداول (6.4)، (7.4)، (8.4)، (9.4)، (10،4)، (11.4) تقدم وتحسن مهارات التواصل بأبعادها الثلاث (مهارات التواصل البصري، مهارات التواصل اللفظي، مهارات التواصل غير اللفظي) لأفراد عينة الدراسة وهذا التحسن كان واضحاً بعد تطبيق البرنامج. حيث جاءت نتائج التحسن عند جميع أفراد عينة الدراسة كبيرة شملت تقوية الاتصال البصري بالعينين، الإستماع للتعليمات الموجهة إليهم، أصبحوا قادرين على استخدام ضمير (أنا) للتعبير عن احتياجاتهم، بإمكانهم تكوين جمل تبدأ (أنا بدي)، (أنا بسمع)، (أنا بشوف). أصبح الأطفال قادرون على الربط بين الجمل باستخدام حرف (و)، أصبح الأطفال قادرون على إصدار كلمات للصور التي تعلموها أثناء تطبيق البرنامج، أصبح الطفل (م.ج) غير الناطق يستخدم التأشير بإصبع يده للإشارة الأشياء التي يريدها أو يسمعها أو يراها.

والرسم البياني (1.4) يبين مستوى التحسن في مهارات التواصل (قبل –بعد):



نتائج التقرير التأملي لأفراد عينة الدراسة (قبل– بعد) في تنمية مهارات التواصل

يوضح الرسم البياني (1.4) تحسن أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق برنامج تبادل الصور (PECS) في مهارات التواصل وكان هذا التحسن واضحاً في جميع الأبعاد الثلاث. وهذا يشير إلى وجود فاعلية في برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة المهارات الادراكية بين المقياس القبلي والبعدي.

ولفحص الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة المهارات الادراكية بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي

المهارات الادراكية	المقياس القبلي			المقياس البعدي			قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة			
الدرجة الكلية	1.56	0.319	منخفضة	4.61	0.164	عالية	25.64	5	0.000

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية للمهارات الإدراكية على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (1.56) وانحراف معياري (0.319)، أي أنها جاءت بدرجة منخفضة، كما تبين بأن الدرجة الكلية للمهارات الإدراكية على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.164)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

ويلاحظ من الجدول (12.4) أن قيمة "ت " للدرجة الكلية بلغت (25.64)، بمستوى دلالة (0.000)، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة المهارات الإدراكية بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام

تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمحور الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

جدول (13.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمحور الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي.

الرقم	المهارات الإدراكية	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعرف أجزاء الجسم بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	2.50	0.837	متوسطة	5.00	0.000	عالية
2	يعرف الحيوانات بالاشارة أو استخراج الصورة أو مجسم عند الطلب	1.50	0.548	منخفضة	5.00	0.000	عالية
3	يعرف الطيور بالاشارة أو استخراج الصور عند الطلب	1.33	0.516	منخفضة	4.83	0.408	عالية
4	يعرف الفواكه بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.17	0.408	منخفضة	5.00	0.000	عالية
5	يعرف الخضار بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.17	0.408	منخفضة	5.00	0.000	عالية
6	يعرف المواصلات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.67	0.516	منخفضة	5.00	0.000	عالية
7	يعرف الألوان بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.00	0.000	منخفضة	3.33	1.211	متوسطة

8	يعرف الملابس بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.50	0.548	منخفضة	5.00	0.000	عالية
9	يعرف الأشكال الهندسية بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.33	0.516	منخفضة	4.83	0.408	عالية
10	يعرف الأثاث بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	2.00	1.095	منخفضة	5.00	0.000	عالية
11	يعرف الأدوات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	2.50	1.378	متوسطة	4.83	0.408	عالية
12	يعرف على فصول السنة بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب	1.00	0.000	منخفضة	2.50	1.225	متوسطة
	الدرجة الكلية	1.56	0.319	منخفضة	4.61	0.164	عالية

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية للمهارات الإدراكية على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (1.56) وانحراف معياري (0.319) أي انها جاءت بدرجة منخفضة. كما تبين بأن الدرجة الكلية للمهارات الإدراكية على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري(0.164)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت فقرتين على درجة متوسطة و(10) فقرات حصلت على درجة منخفضة، وحصلت الفقرة " يعرف أجزاء الجسم بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الأدوات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " على أعلى متوسط حسابي (2.50)، يليها الفقرة " يعرف الأثاث بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " بمتوسط حسابي (2.00). وحصلت الفقرة " يعرف الألوان بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف على فصول السنة بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " على أقل متوسط حسابي (1.00)، ويليها الفقرة " يعرف الفواكه بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الخضار بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " بمتوسط حسابي (1.17). بينما للمقياس البعدي حصلت (10) فقرات على درجة عالية وفقرتين حصلت على درجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يعرف أجزاء الجسم بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الحيوانات بالاشارة أو استخراج الصورة أو مجسم عند الطلب " والفقرة " يعرف الفواكه بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الخضار بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف المواصلات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الملابس بالاشارة أو استخراج

الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الأثاث بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " على اعلى متوسط حسابي (5.00)، يليها الفقرة " يعرف الطيور بالاشارة أو استخراج الصور عند الطلب " والفقرة " يعرف الأشكال الهندسية بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " والفقرة " يعرف الأدوات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " بمتوسط حسابي (4.83). وحصلت الفقرة " يعرف على فصول السنة بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " على أقل متوسط حسابي (2.50)، يليها الفقرة " يعرف الألوان بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب " بمتوسط حسابي (3.33).

وقامت الباحثة باستخدام نموذج التقرير التأملي من خلال تدوين تأملات حول كل طفل من أطفال اضطراب طيف التوحد على (قبل تطبيق البرنامج، وأثناء التطبيق، وبعد التطبيق) في تنمية المهارات الإدراكية، وفيما يلي ملخص يبين نتائج التقرير التأملي لكل حالة (قبل – بعد) على المهارات الحياتية:

جدول (14.4): التقرير التأملي للطفل الأول (م.ع)

قبل	بعد
نادرا ما يميز أجزاء الجسم (القدم، الظهر، البطن، الرأس، والشعر)، يميز (العين، والأذن، الأنف، اليد، الإصبع)	الطفل يستطيع تمييز جميع أجزاء الجسم
لا يميز الطيور والحيوانات بالصور	يميز معظم الطيور وجميع الحيوانات
لا يميز الفواكه والخضار	يميز جميع الخضار والفواكه
لا يعرف الألوان والأشكال الهندسية والفصول الأربعة	يميز معظم الألوان والفصول الأربعة، وجميع الأشكال الهندسية
يميز أدوات وأثاث بسيطة مثل (قلم، ورقة، باب، شباك، طاولة، كرسي، رف)، لكنه لا يميز (درج، مسطرة، حائط، أرض،..)	يميز جميع الأداوت والأثاث

يميز من وسائل المواصلات (السيارة، الباص، شاحنة)	يميز جميع وسائل المواصلات
يميز من الملابس (البلوزة، البنطال)، لا يميز(جاكيت، طاقية، جربان، حذاء، كفوف يدين)	ويميز جميع الملابس (طاقية، جربان، بنطال، بلوزة، كفوف يدين، جاكيت، جزمة)
لا يعطي أي رد فعل تجاه الأشياء التي يحبها أو التي لا يحبها	يستطيع الطالب أن يميز الأشياء التي يحبها من الأشياء التي لا يحبها، كما أنه استطاع أن يميز بين شيئيين مفضلين بالنسبة لديه
لا يعبر عن احتياجاته بطريقة واضحة	يستطيع الطفل أن يعبر عن احتياجاته من خلال الطلب، ويستطيع تكوين جمل باستخدام الرموز (بدي، بسمع، بشوف) من الأمثلة على ذلك: أنا بدي ماء، أنا بدي سيارة، أنا بسمع بطة، أنا بسمع حصان، أنا بشوف قطار، أنا بشوف دراجة.
لا يتسطيع الإجابة عن الأسئلة، حيث أنه يصدر كلمة واحدة أو كلمتين فقط، لا يستطيع تكوين جملة	يستطيع الطفل الإجابة عن سؤال (شو بدك؟)، و (شو بتسمع؟)، و (شو بتشوف؟)
	استطاع الطفل فتح حقيبة التواصل لوحده وتكوين جملة كاملة باستخدام الصور ونزع الشريط واعطاءه للباحثة والتعبير عن احتياجاته عن طريق الصور وباستخدام الكلمات اللفظية.

جدول (15.4): التقرير التأملي حول الطفل الثاني (ب.ا)

قبل	بعد
نادرا ما يميز أجزاء الجسم (القدم، الظهر، البطن، الرأس، والشعر)، يميز (العين، والأذن، الأنف، اليد، الإصبع)	قادر على تمييز جميع أجزاء الجسم
لا يميز الطيور والحيوانات بالصور	يميز معظم الطيور وجميع الحيوانات

لا يميز الفواكه والخضار	يميز جميع الخضار والفواكه
لا يعرف الألوان والأشكال الهندسية والفصول الأربعة	يميز الألوان ومعظم الأشكال الهندسية(دائرة، مربع)، ويميز فصل الشتاء
لايميز الأداوت، يميز من الأدوات (الكرسي، والطاولة، والشباك)	يميز معظم الأدوات
يميز من وسائل المواصلات (السيارة) فقط	يميز جميع وسائل المواصلات
يميز من الملابس (البلوزة، البنطال، جربان، حذاء)، لا يميز(جاكيت، طاقية، كفوف يدين).	يميز جميع الملابس
لا يميز بين الشيء الذي يحبه أو الشيء الذي لا يحبه	يستطيع الطالب أن يميز الأشياء التي يحبها من الأشياء التي لا يحبها، كما أنه استطاع أن يميز بين شيئيين مفضلين بالنسبة لديه
لا يعبر عن احتياجاته بطريقة واضحة	يستطيع الطفل أن يعبر عن احتياجاته من خلال الطلب، ويستطيع تكوين جمل باستخدام الرموز (بدي، بسمع، بشوف) من الأمثلة على ذلك: أنا بدي بقرة، أنا بدي حصان، أنا بسمع قطة، أنا بسمع كلب، أنا بشوف سيارة، أنا بشوف أرنب.
لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة، حيث أنه يصدر كلمة واحدة أو كلمتين فقط، لا يستطيع تكوين جملة	يستطيع الطفل الإجابة عن سؤال (شو بدك؟)، و (شو بتسمع؟)، و (شو بتشوف؟)

جدول (16.4): التقرير التاملي حول الطالب الثالث (ز.ش)

قبل	بعد

يميز معظم أجزاء الجسم (القدم، الظهر، البطن، الرأس، والشعر).	قادر على تمييز جميع أجزاء الجسم
يميز معظم الحيوانات (قطة، بطة، كلب، سلحفاة، حصان، حمار، أسد، ثعلب، قرد، ثعبان)	يميز جميع الطيور والحيوانات
لا يميز الفواكه والخضار	يميز جميع الخضار والفواكه
لا يعرف الألوان والأشكال الهندسية والفصول الأربعة	يميز معظم الألوان و الأشكال الهندسية وفصل الشتاء والخريف
يميز الأدوات والأثاث جميعها	يميز جميع الأدوات والأثاث
يميز معظم وسائل المواصلات (سيارة، باص، شاحنة)	يميز جميع وسائل المواصلات
يميز معظم الملابس (بلوزة، بنطال، حذاء)	يميز جميع الملابس
لا يميز بين الشيء الذي يحبه أو الشيء الذي لا يحبه	يستطيع الطالب أن يميز الأشياء التي يحبها من الأشياء التي لا يحبها، كما أنه استطاع أن يميز بين شيئيين مفضلين بالنسبة لديه
لا يعبر عن احتياجاته بطريقة واضحة	يستطيع الطفل أن يعبر عن احتياجاته من خلال الطلب، ويستطيع تكوين جمل باستخدام الرموز (بدي، بسمع، بشوف) من الأمثلة على ذلك: أنا بدي بقرة، أنا بدي حصان، أنا بسمع قطة، أنا بسمع كلب، أنا بشوف سيارة، أنا بشوف حية.
لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة، حيث أنه يصدر كلمة واحدة أو كلمتين فقط، لا يستطيع تكوين جملة	يستطيع الطفل الإجابة عن سؤال (شو بدك؟)، و (شو بتسمع؟)، و (شو بتشوف؟)

جدول (17.4): التقرير التأملي حول الطالب الرابع (ي.أ)

قبل	بعد
يميز معظم أجزاء الجسم (القدم، الظهر، البطن، الرأس، والشعر).	قادر على تمييز جميع أجزاء الجسم
يميز معظم الحيوانات (قطة، بطة، كلب، سلحفاة، حصان، حمار، أسد، ثعلب، قرد، ثعبان)	يميز جميع الطيور والحيوانات
لا يميز الفواكه والخضار	يميز جميع الخضار والفواكه
لا يعرف الألوان والأشكال الهندسية والفصول الأربعة	لا يميز الألوان و الأشكال الهندسية، يميز مظاهر فصل الشتاء
يميز الأدوات والأثاث جميعها	يميز جميع الأدوات والأثاث
يميز معظم وسائل المواصلات (سيارة، باص، شاحنة)	يميز جميع وسائل المواصلات
يميز من الملابس (البلوزة، البنطال)،لا يميز(جاكيت، طاقية، جربان، حذاء، كفوف يدين).	يميز جميع الملابس
لا يميز بين الشيء الذي يحبه أو الشيء الذي لا يحبه	يستطيع الطالب أن يميز الأشياء التي يحبها من الأشياء التي لا يحبها، كما أنه استطاع أن يميز بين شيئيين مفضلين بالنسبة لديه
لا يعبر عن احتياجاته بطريقة واضحة	يستطيع الطفل أن يعبر عن احتياجاته من خلال الطلب، ويستطيع تكوين جمل باستخدام الرموز (بدي، بسمع، بشوف) من الأمثلة على ذلك: أنا بدي عنب، أنا بدي تفاح، أنا بسمع قطة، أنا بسمع سيارة إسعاف، أنا بشوف قطار، أنا بشوف قطة.
لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة، حيث أنه يصدر كلمة واحدة أو كلمتين فقط، لا يستطيع تكوين جملة	يستطيع الطفل الإجابة عن سؤال (شو بدك؟)، و (شو بتسمع؟)، و (شو بتشوف؟)

جدول (18.4) : التقرير التأملي حول الطالب الخامس (م.ج)

قبل	بعد
يميز أجزاء الجسم بالإشارة بطرف الإصبع	قادر على تمييز جميع أجزاء الجسم
لا يميز الحيوانات والطيور	يميز جميع الطيور والحيوانات
لا يميز الفواكه والخضار	يميز جميع الخضار والفواكه
لا يعرف الألوان والأشكال الهندسية والفصول الأربعة	لا يميز الألوان و الأشكال الهندسية، يميز مظاهر فصل الشتاء
يميز أدوات وأثاث بسيطة مثل (قلم، ورقة، باب، شباك، طاولة، كرسي، رف)، لا يميز (درج، مسطرة، حائط، أرض،..)	يميز جميع الأدوات والأثاث
يميز من وسائل المواصلات (السيارة)	يميز جميع وسائل المواصلات
يميز من الملابس (البلوزة، البنطال)، لا يميز(جاكيت، طاقية، جربان، حذاء، كفوف يدين).	يميز جميع الملابس
لا يميز بين الشيء الذي يحبه أو الشيء الذي لا يحبه	يستطيع الطالب أن يميز الأشياء التي يحبها من الأشياء التي لا يحبها، كما أنه استطاع أن يميز بين شيئيين مفضلين بالنسبة لديه
لا يعبر عن احتياجاته بطريقة واضحة	يستطيع الطفل أن يعبر عن احتياجاته باستخدام الإشارة بالإصبع، ويستطيع تكوين جمل باستخدام الرموز (بدي، بسمع، بشوف) من الأمثلة على ذلك: أنا بدي كعكة، أنا بدي عصير، أنا بدي قلم، أنا بدي ورقة، أنا بسمع قطة، أنا بسمع عصفور، أنا بشوف كرسي، أنا بشوف سيارة

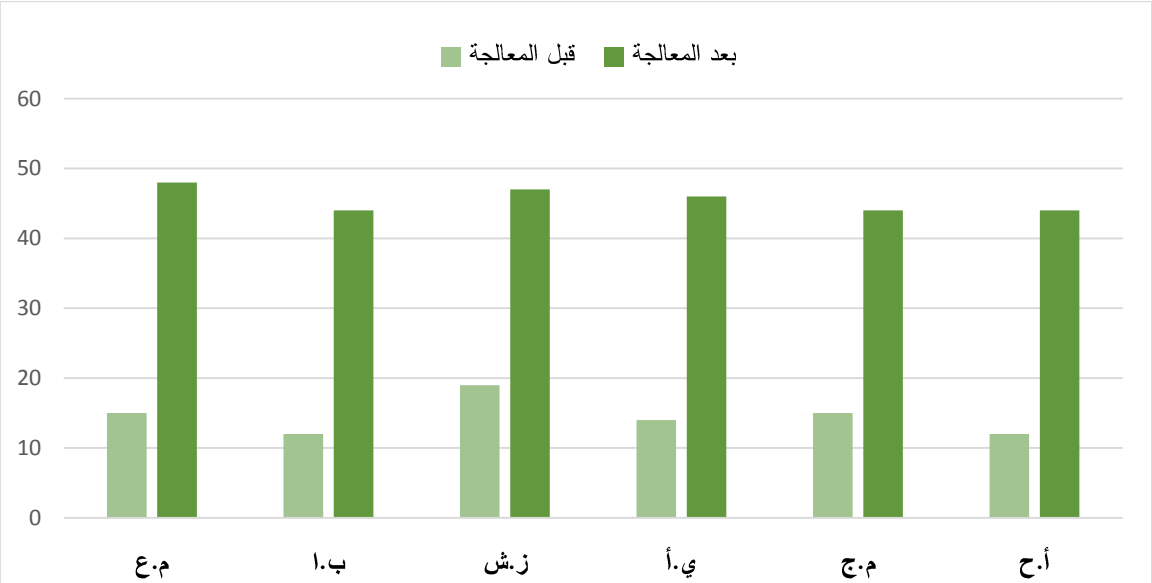
لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة، حيث أنه يصدر كلمة واحدة أو كلمتين فقط، لا يستطيع تكوين جملة	يستطيع الطفل الإجابة عن سؤال (شو بدك؟)، و (شو بتسمع؟)، و (شو بتشوف؟) باستخدام الإشارة بالإصبع.

جدول (19.4) : التقرير التأملي حول الطالب الخامس (أ.ي)

قبل	بعد
يميز بعض أجزء الجسم (فم، عين)	قادر على تمييز جميع أجزاء الجسم
لا يميز الحيوانات والطيور	يميز جميع الطيور والحيوانات
لا يميز الفواكه والخضار	يميز جميع الخضار والفواكه
لا يعرف الألوان والأشكال الهندسية والفصول الأربعة	لا يميز الألوان و الأشكال الهندسية، يميز مظاهر فصل الصيف
لا يميز أي من الادوات او الأثاث	يميز جميع الأدوات والأثاث
لا يميز وسائل المواصلات	يميز جميع وسائل المواصلات
لا يميز الملابس	يميز جميع الملابس
لا يميز بين الشيء الذي يحبه أو الشيء الذي لا يحبه	يستطيع الطالب أن يميز الأشياء التي يحبها من الأشياء التي لا يحبها، كما أنه استطاع أن يميز بين شيئيين مفضلين بالنسبة لديه
لا يعبر عن احتياجاته بطريقة واضحة	يستطيع الطفل أن يعبر عن احتياجاته باستخدام اللغة، ويستطيع تكوين جمل باستخدام الرموز (بدي، بسمع، بشوف) من الأمثلة على ذلك: أنا بدي كعكة، أنا بدي عصير، أنا بدي تفاح، أنا بدي بسكويت، أنا بسمع كلب، أنا بسمع قطة، أنا بشوف كتاب، أنا بشوف تلفاز

لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة، حيث أنه يصدر كلمة واحدة غير مفهومة.	يستطيع الطفل الإجابة عن سؤال (شو بدك؟)، و (شو بتسمع؟)، و (شو بتشوف؟) باستخدام الإشارة بالإصبع.

تبين الجداول (14.4)، (15.4)، (16.4)، (17.4)، (18،4)، (19.4) تقدم وتحسن في المهارات الإدراكية لأفراد عينة الدراسة وهذا التحسن كان واضحاً بعد تطبيق البرنامج. حيث جاءت نتائج التحسن عند جميع أفراد عينة الدراسة كبيرة حيث أصبح لديهم قدرة للتعبير عن احتياجاتهم من خلال الطلب ومن خلال التمييز بين الأشياء التي يحبونها والتي لا يحبونها، بالإضافة للتمييز بين شيئين مفضلين أصبح لديهم قدرة على تكوين جمل باستخدام رموز (أنا بدي...)، و (أنا بشوف...) و (أنا بسمع...). كما أصبح لديهم القدرة على الإجابة عن الأسئلة الواردة مثل: (شو بدك؟)، (شو بتسمع؟)،(شو بتشوف؟). من الأمثلة على ذلك: (أنا بدي كعكة، أنا بدي بسكوت، أنا بدي شيبس، أنا بدي عصير، أنا بدي قلم، أنا بدي ورقة، أنا بدي تفاح، أنا بسمع بقرة، أنا بسمع قطة، أنا بسمع بطة، أنا بسمع كلب، أنا بسمع دجاجة، أنا بسمع حصان، أنا بسمع عصفور، أنا بسمع سيارة، أنا بسمع باص، أنا بسمع سفينة، أنا بسمع قطار، أنا بسمع سيارة اسعاف، أنا بشوف عصير، أنا بشوف كعكة، أنا بشوف بسكويت، أنا بشوف جمل، أنا بشوف قرد، أنا بشوف بطة، أنا بشوف عصفور، أنا بشوف قطة، أنا بشوف بقرة، أنا بشوف كلب، أنا بشوف سيارة، أنا بشوف قطار، أنا بشوف دراجة، أنا بشوف عنب، أنا بشوف تفاح، أنا بشوف مي، أنا بشوف موز، أنا بشوف قلم). والرسم البياني (2.4) يبين مستوى التحسن في مهارات المهارات الإدراكية لجميع أفراد عينة الدراسة (قبل –بعد):



نتائج التقرير التأملي لأفراد عينة الدراسة (قبل–بعد) في تنمية المهارات الإدراكية

يوضح الرسم البياني (2.4) تحسن أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق برنامج تبادل الصور (PECS) في المهارات الإدراكية. وهذا يشير إلى وجود فاعلية في برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات الحياة اليومية بين المقياس القبلي والبعدي.

ولفحص الفرضية الثالثة، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات الحياة اليومية بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (8.4) يوضح ذلك:

جدول (20.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في المهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي

مهارات الحياة اليومية	المقياس القبلي			المقياس البعدي			قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة			
مهارات النظافة الشخصية	1.75	0.405	منخفضة	4.81	0.125	عالية	18.54	5	0.000
مهارات تناول الطعام	2.50	0.691	متوسطة	4.89	0.172	عالية	8.22	5	0.000
مهارات ارتداء الملابس	2.13	0.561	منخفضة	5.00	0.000	عالية	12.52	5	0.000
الدرجة الكلية	2.05	0.322	منخفضة	4.89	0.060	عالية	22.64	5	0.000

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات الحياة اليومية على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.322)، أي أنها جاءت بدرجة منخفضة، كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات الحياة اليومية على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.89) وانحراف معياري (0.060)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

ويلاحظ من الجدول (20.4) أن قيمة "ت " للدرجة الكلية بلغت (22.64)، بمستوى دلالة (0.000)، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال التوحد في استبانة مهارات الحياة اليومية بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل، وكذلك للأبعاد الثلاث.

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات النظافة الشخصية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

جدول (21.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات النظافة الشخصية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي.

الرقم	مهارات النظافة الشخصية	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشير الى غسل اليدين بالطلب أو استخراج الصورة	2.00	0.000	منخفضة	5.00	0.000	عالية
2	يشير الى المنشفة بالطلب أو استخراج الصورة	2.33	0.816	منخفضة	5.00	0.000	عالية
3	يشير الى المشط بالطلب أو استخراج الصورة	1.67	0.816	منخفضة	5.00	0.000	عالية
4	يشير الى فرشاة الأسنان بالطلب أو استخراج الصورة	1.33	0.516	منخفضة	5.00	0.000	عالية
5	يشير الى المنديل بالطلب أو استخراج الصورة	1.67	0.816	منخفضة	5.00	0.000	عالية
6	يشير الى مقص الأظافر بالطلب أو استخراج الصورة	1.50	0.837	منخفضة	3.83	0.753	عالية
	الدرجة الكلية	1.75	0.405	منخفضة	4.81	0.125	عالية

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات النظافة الشخصية على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.405) أي انها جاءت بدرجة منخفضة. كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات النظافة الشخصية على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري(0.125)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت جميع الفقرات على درجة منخفضة، وحصلت الفقرة " يشير الى المنشفة بالطلب أو استخراج الصورة " على أعلى متوسط حسابي (2.33)، يليها الفقرة " يشير الى غسل اليدين بالطلب أو استخراج الصورة " بمتوسط حسابي (2.00). وحصلت الفقرة " يشير الى فرشاة الأسنان بالطلب أو استخراج الصورة " على أقل متوسط حسابي (1.33)، ويليها الفقرة " يشير الى مقص الأظافر بالطلب أو استخراج الصورة " بمتوسط حسابي (1.50). بينما للمقياس البعدي حصلت جميع الفقرات على درجة عالية، وحصلت الفقرة " يشير الى غسل اليدين بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى المنشفة بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى المشط بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى فرشاة الأسنان بالطلب أو استخراج

الصورة " والفقرة " يشير الى المنديل بالطلب أو استخراج الصورة " على اعلى متوسط حسابي (5.00)، يليها الفقرة " يشير الى مقص الأظافر بالطلب أو استخراج الصورة " بمتوسط حسابي (4.83).

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات تناول الطعام لدى أطفال اضطراب التوحد في محافظة الخليل.

جدول (22.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات تناول الطعام لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي.

الرقم	مهارات تناول الطعام	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشير إلى أحدى أدوات الطعام (ملعقة، صحن، كوب) بالطلب أو استخراج الصورة	3.00	1.095	متوسطة	5.00	0.000	عالية
2	يشير إلى تناول الطعام بالطلب أو استخراج الصورة	1.50	0.837	منخفضة	5.00	0.000	عالية
3	يطلب الحمام عند الحاجة (بكلمة/صور/اشارة)	3.00	1.265	متوسطة	4.67	0.516	عالية
	الدرجة الكلية	2.50	0.691	متوسطة	4.89	0.172	عالية

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات تناول الطعام على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.691) أي انها جاءت بدرجة متوسطة. كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات تناول الطعام على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (4.89) وانحراف معياري(0.172)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت فقرتين جاءتا بدرجة متوسطة وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة، وحصلت الفقرة " يشير إلى أحدى أدوات الطعام (ملعقة، صحن، كوب) بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يطلب الحمام عند الحاجة (بكلمة/صور/اشارة)" على أعلى متوسط حسابي (3.00)، يليها الفقرة " يشير إلى تناول الطعام بالطلب أو استخراج الصورة " بمتوسط حسابي (21.50). بينما للمقياس البعدي حصلت جميع الفقرات على درجة عالية، وحصلت الفقرة " يشير إلى أحدى أدوات الطعام (ملعقة، صحن، كوب) بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير إلى تناول الطعام بالطلب أو استخراج الصورة " على اعلى متوسط حسابي (5.00)، يليها الفقرة " يطلب الحمام عند الحاجة (بكلمة/صور/اشارة)" بمتوسط حسابي (4.67).

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات ارتداء الملابس لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

جدول (23.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات ارتداء الملابس لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات ارتداء الملابس	المقياس القبلي			المقياس البعدي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشير الى ارتداء الجاكيت بالطلب أو استخراج الصورة	2.17	0.983	منخفضة	5.00	0.000	عالية
2	يشير الى ارتداء الحقيبة بالطلب أو استخراج الصورة	2.67	1.033	متوسطة	5.00	0.000	عالية
3	يشير الى ارتداء الطاقية بالطلب أو استخراج الصورة	1.67	0.516	منخفضة	5.00	0.000	عالية
4	يشير الى ارتداء الحذاء بالطلب أو استخراج الصورة	2.33	1.366	منخفضة	5.00	0.000	عالية
5	يشير الى ارتداء البنطال بالطلب أو استخراج الصورة	1.83	0.408	منخفضة	5.00	0.000	عالية

	الدرجة الكلية	2.13	0.561	منخفضة	5.00	0.000	عالية

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارات ارتداء الملابس على المقياس القبلي حصلت على متوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (0.561) أي انها جاءت بدرجة منخفضة. كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارات ارتداء الملابس على المقياس البعدي حصلت على متوسط حسابي (5.00) وانحراف معياري(0.000)، أي انها جاءت بدرجة عالية.

وتبين أيضاً أن الفقرات في القياس القبلي حصلت (4) فقرات على درجة منخفضة وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يشير الى ارتداء الحقيبة بالطلب أو استخراج الصورة " على أعلى متوسط حسابي (2.67)، يليها الفقرة " يشير الى ارتداء الحذاء بالطلب أو استخراج الصورة " بمتوسط حسابي (2.33). وحصلت الفقرة " يشير الى ارتداء الطاقية بالطلب أو استخراج الصورة " على أقل متوسط حسابي (1.67)، ويليها الفقرة " يشير الى ارتداء البنطال بالطلب أو استخراج الصورة " بمتوسط حسابي (1.83). بينما للمقياس البعدي حصلت جميع الفقرات على درجة عالية، وحصلت الفقرة " يشير الى ارتداء الجاكيت بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى ارتداء الحقيبة بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى ارتداء الطاقية بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى ارتداء الحذاء بالطلب أو استخراج الصورة " والفقرة " يشير الى ارتداء البنطال بالطلب أو استخراج الصورة " على اعلى متوسط حسابي (5.00).

وقامت الباحثة باستخدام نموذج التقرير التأملي من خلال تدوين تأملات حول كل طفل من أطفال اضطراب طيف التوحد (قبل تطبيق البرنامج، وأثناء التطبيق، وبعد التطبيق) في تنمية مهارات الحياة اليومية، وفيما يلي ملخص يبين نتائج التقرير التأملي لكل حالة (قبل – بعد) على المهارات الحياتية:

جدول (24.4): التقرير التأملي للطفل الأول (م.ع)

قبل	بعد
لا يستطيع أن يعبر عن احياجاته بالذهاب إلى الحمام بالتواصل اللفظي	بعد ادخال برنامج تبادل الصور للمعالجة لوحظ أن الطالب استطاع أن يطلب منديل بعد العطس، واستطاع ان يعبر عن احتياجاته بالصور (أنا بدي أغسل يدي) بعد تناوله
ولا يستطيع التعبير عن احتياجاته اذا شعر بالبرد بأنه يحتاج الى ارتداء ملابس شتوية	

لا يستطيع الطفل التعبير عن احتياجاته عند الإحساس بالجوع فيصيب الطالب نوبات غضب وإصدار صوت أشبه بالرنين	للأطعمة، واستطاع الطالب (م.ع) أن يكون جملة، ومن الأمثلة على ذلك: أنا بدي أشرب ماء، أنا بدي منشفة، أنا بدي حمام، أنا بدي طاقية، أنا بدي حذاء، أنا بدي شوكة، أنا بدي أغسل ايدي، أنا بدي محرمة، أنا بدي أنظف، أنا بدي ألبس حقيبة، أنا بدي ألبس بوت
لا يتسطيع أن يعبر عن احتياجاته اذا أراد (منشفة، أو غسل اليدين، أو منديل، أو مشط، أو فرشاة أسنان).	

جدول (25.4): التقرير التأملي حول الطفل الثاني (ب.ا)

قبل	بعد
لا يستطيع أن يعبر عن احياجاته بالذهاب إلى الحمام بالتواصل اللفظي	بعد ادخال برنامج تبادل الصور للمعالجة استطاع الطفل أن يعبر عن احتياجاته بالصور، ومن الأمثلة على ذلك: أنا بدي أغسل يدي بعد تناوله للأطعمة، واستطاع الطالب (ب.ا) أن يكون جملة (أنا بدي أشرب ماء) و (أنا بدي منشفة)، (أنا بدي حمام)، (أنا بدي طاقية)، (أنا بدي حذاء)، (أنا بدي مشط)
لا يستطيع التعبير عن احتياجاته اذا شعر بالبرد بأنه يحتاج الى ارتداء ملابس شتوية	
يستطيع أن يعبر عن احتياجاته عند الإحساس بالجوع باستخدام الإشارة	
لا يتسطيع أن يعبر عن احتياجاته اذا أراد (منشفة، أو غسل اليدين، أو منديل، أو مشط، أو فرشاة أسنان).	

جدول (26.4): التقرير التأملي حول الطفل الثالث (ز.ش)

قبل	بعد
لا يستطيع أن يعبر عن احياجاته بالذهاب إلى الحمام بالتواصل اللفظي	استطاع ان يعبر عن احتياجاته بالصور (أنا بدي أغسل يدي) بعد تناوله للأطعمة،

لا يستطيع التعبير عن احتياجاته اذا شعر بالجوع أو تناول الطعام أو ارتداء الملابس	واستطاع الطالب (ب.ا) أن يكون جملة (أنا بدي أشرب ماء) و (أنا بدي منشفة)، (أنا بدي حمام)، (أنا بدي طاقية)، (أنا بدي بلوزة)، (أنا بدي أغسل ايدي)
لا يستطيع أن يعبر عن احتياجاته اذا أراد (منشفة، أو غسل اليدين، أو منديل، أو مشط، أو فرشاة أسنان).	

جدول (27.4): التقرير التأملي حول الطفل الرابع (ي.أ)

قبل	بعد
لا يستطيع أن يعبر عن احياجاته بالذهاب إلى الحمام بالتواصل اللفظي	بعد ادخال برنامج تبادل الصور للمعالجة لوحظ واستطاع ان يعبر عن احتياجاته بالصور (أنا بدي أغسل يدي) بعد تناوله للأطعمة، واستطاع الطالب (ب.ا) أن يكون جملة (أنا بدي أغسل يدي) بعد تناوله للأطعمة، واستطاع الطالب (ي.أ) أن يكون جملة (أنا بدي أشرب ماء) و (أنا بدي منشفة)، (أنا بدي حمام)، (أنا بدي طاقية)، (أنا بدي حذاء)،(انا بدي معلقة).
يستطيع أن يعبر عن احتياجاته عند الإحساس بالجوع فيصيب الطالب نوبات غضب وإصدار صوت أشبه بالرنين	
لا يستطيع أن يعبر عن احتياجاته اذا أراد (منشفة، أو غسل اليدين، أو منديل، أو مشط، أو فرشاة أسنان).	

جدول (28.4): التقرير التأملي حول الطفل الثاني (م.ج)

قبل	بعد
لا يستطيع أن يعبر عن احياجاته بالذهاب إلى الحمام بالتواصل اللفظي	بعد ادخال برنامج تبادل الصور للمعالجة استطاع الطفل أن يعبر عن احتياجاته بالصور باستخدام الإشارة بكون الطفل غير ناطق ولا توجد لديه لغة محكية أو منطوقة، ومن الأمثلة على ذلك: أنا بدي أغسل يدي بعد تناوله للأطعمة، واستطاع الطالب (ب.ا) أن يكون جملة (أنا بدي أشرب ماء) و (أنا بدي
يستطيع أن يعبر عن احتياجاته عند الإحساس بالجوع باستخدام الإشارة	
لا يستطيع أن يعبر عن احتياجاته اذا أراد (منشفة، أو غسل اليدين، أو منديل، أو مشط، أو فرشاة أسنان).	

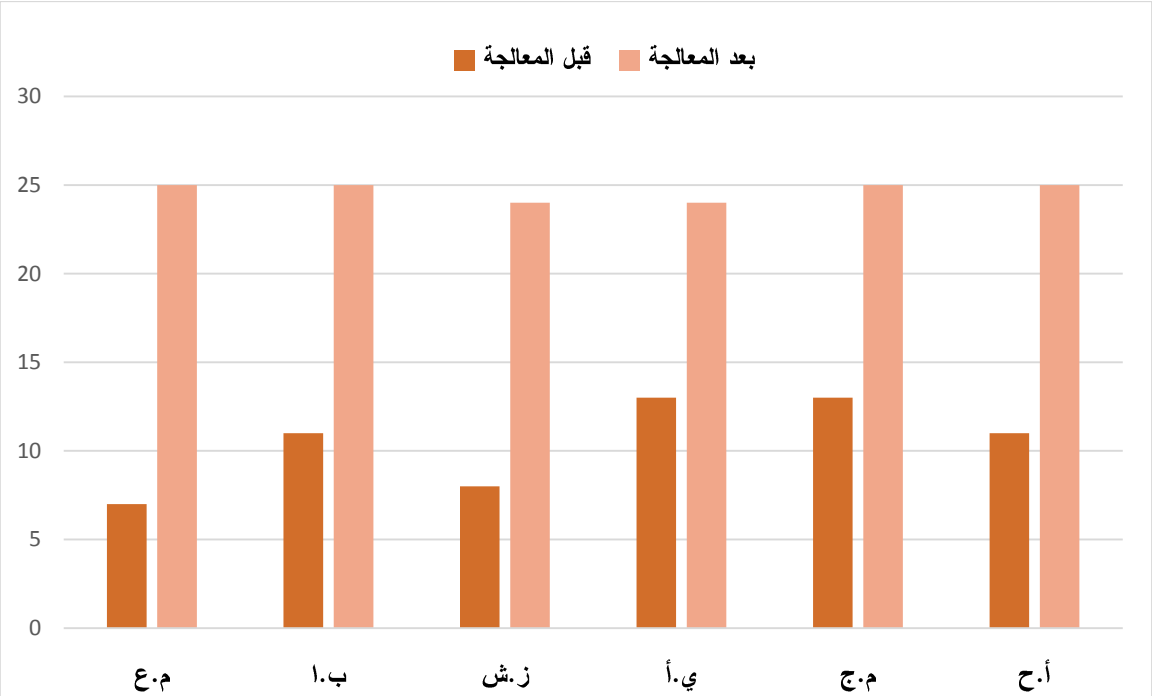
	منشفة)، (أنا بدي حمام)، (أنا بدي طاقية)، (أنا بدي حذاء)، (أنا بدي مشط)

جدول (29.4): التقرير التأملي حول الطفل الثالث (أ.ح)

قبل	بعد
لا يستطيع أن يعبر عن احياجاته بالذهاب إلى الحمام بالتواصل اللفظي	استطاع ان يعبر عن احتياجاته بالصور (أنا بدي أغسل يدي) بعد تناوله للأطعمة، واستطاع الطالب (ب.ا) أن يكون جملة (أنا بدي أشرب ماء) و (أنا بدي منشفة)، (أنا بدي حمام)، (أنا بدي طاقية)، (أنا بدي بلوزة)، (أنا بدي أغسل ايدي)
لا يستطيع التعبير عن احتياجاته اذا شعر بالجوع أو تناول الطعام أو ارتداء الملابس	
لا يتسطيع أن يعبر عن احتياجاته اذا أراد (منشفة، أو غسل اليدين، أو منديل، أو مشط، أو فرشاة أسنان).	

تبين الجداول (24.4)، (25.4)، (26.4)، (27.4)، (28،4)، (29.4) تقدم وتحسن في مهارات الحياة اليومية بأبعادها الثلاث (مهارات ارتداء الملابس، مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات النظافة الشخصية) لأفراد عينة الدراسة وهذا التحسن كان واضحاً بعد تطبيق البرنامج. حيث جاءت نتائج التحسن عند جميع أفراد عينة الدراسة كبيرة حيث أصبح لديهم قدرة للتعبير عن احتياجاتهم بالصور للتعبير عن احتياجاتهم لإرتداء الملابس عند شعورهم بالبرد أنا بدي ألبس جاكيت، أنا بدي ألبس طاقية، أنا بدي ألبس جزمة، أنا بدي ألبس حذاء، أنا بدي ألبس بلوزة. كما استطاع الأطفال التعبير عن احتياجاتهم لتناول الطعام، حيث استطاع أفراد عينة الدراسة من طلب أنا بدي أشرب ماء، أنا بدي ملعقة، أنا بدي شوكة، انا بدي صحن آكل. كما استطاعوا أن يعبروا عن احتياجاتهم للذهاب إلى الحمام بصورة سهلة باستخدام الصور مثل، أنا بدي أروح على الحمام، أنا بدي أغسل وجهي، أنا بدي أنظف الطاولة، أنا بدي منديل أو محرمة بعد العطس، أنا بدي أمشط شعري. كما أصبح بإمكانهم تكوين جملة والإجابة عن الأسئلة (شو بدك؟)، (شو بتشوف؟).

والرسم البياني (3.4) يبين مستوى التحسن في مهارات الحياة اليومية لجميع أفراد عينة الدراسة (قبل –بعد):



نتائج التقرير التأملي لأفراد عينة الدراسة (قبل- بعد) في تنمية مهارات الحياة اليومية

يوضح الرسم البياني (3.4) تحسن أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق برنامج تبادل الصور (PECS) في مهارات الحياة اليومية. وهذا يشير إلى وجود فاعلية في برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

2.4 ملخص نتائج الدراسة

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات التوصل بين القياس القبلي والبعدي، وأن الفروق لصالح القياس البعدي.
2. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة المهارات الادراكية بين القياس القبلي والبعدي، وأن الفروق لصالح القياس البعدي.

3. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في استبانة مهارات الحياة اليومية بين القياس القبلي والبعدي، وأن الفروق لصالح القياس البعدي.

4. وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

5. وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

6. وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

الفصل الخامس:

مناقشة أسئلة الدراسة وفرضياتها:

تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة وفرضيات الدراسة

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة

ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

تمت الاجابة عن السؤال الرئيسي، بتحويله للفرضية الرئيسية التالية:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الحياتية بين القياس القبلي والبعدي.

حيث تم فحص الفرضية الرئيسية، باستخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الحياتية بين القياس القبلي والبعدي، وتبين انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الحياتية بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل، وكذلك لجميع المحاور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) والذي طبق على أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. حيث أدى البرنامج إلى تنمية مهاراتهم الحياتية باستخدام الصور المتضمنة بتنمية مهارات التواصل بأشكالها (اللفظي وغير اللفظي والتواصل البصري)، وتنمية مهاراتهم الإدراكية، ومهارات الحياة اليومية بأشكالها (مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات النظافة الشخصية، مهارات ارتداء الملابس). وساهم البرنامج في تحسين تواصل أطفال اضطراب طيف التوحد بالعينين، وزيادة المخزون اللغوي للصور التي تعلموها، والتعبير عن احتياجاتهم من طعام وشراب وارتداء ملابس باستخدام الصور، واستخدام ضمير (أنا) في الإشارة إلى أنفسهم للتعبير عن احتياجاتهم التي يريدونها، واستخدام الرموز المتمثلة في الصور لكل من (أريد، أسمع، أرى). كما ساهم البرنامج في تطوير قدرات الأطفال الذين يستخدمون اللغة في تكوين جمل والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم التي تتمثل (ب ماذا تريد؟، ماذا ترى؟، ماذا تسمع؟) وطلب ما يريدون بشكل تلقائي، وتطوير قدرات أطفال اضطراب طيف التوحد الذين لا يستخدمون اللغة من الإشارة بإصبعهم نحو الصور التي يريدونها بالإضافة الى قدرتهم في تكوين جمل باستخدام الصور، كما وساهم البرنامج في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد حيث أصبح بإمكانهم تمييز الأصوات التي سمعوها من مجموعات متعددة تتضمن مجموعة الحيوانات ووسائل المواصلات والطيور باستخدام الصور. وأصبح بإمكانهم التمييز بين الأشياء المحببة لديهم والأشياء غير المحببة لديهم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من السيد حسان وآخرون (2019)، ودراسة حسن (2016)، ودراسة حسن (2014)، ودراسة عياش (2014)، ودراسة الشوابكة (2013)، ودراسة علي (2013)، ودراسة Cihak وآخرون (2012)، ودراسة جانز وآخرون (2012)، ودراسة الخيران (2011)، ودراسة فتيحة (2010)، ودراسة Filppin وآخرون (2010)، ودراسة ديب وآخرون (2009)، ودراسة Carr and Felce (2007)، ودراسة Malandraki and (2007) Okalidou. كما واتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع دراسة Batayneh وآخرون (2019)، دراسة عبد الجليل (2018)، دراسة اللطيف (2017)، و دراسة الشمالي (2012)، دراسة حسن (2011)، ودراسة داغستاني (2011)، و دراسة Jasmine و آخرون (2009)، و دراسة بيومي (2008). كما اتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع دراسة رشوان (2017)، ودراسة السيد (2017)، ودراسة دراسة Cagliani و آخرون (2017)، ودراسة Sevilla وآخرون (2015)، دراسة إعلاوي (2010)، دراسة Hart and Banda (2009)، دراسة Howlin وآخرون (2007).

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتحويله للفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي.

حيث تم فحص الفرضية الأولى، باستخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي، وتبين انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية مهارات التواصل بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. وكذلك لبعد مهارات التواصل البصري فقط وعدم وجود فروق في بعدي مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) والذي طبق على أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. حيث أدى البرنامج إلى تنمية مهارات التواصل البصري تمثل في زيادة مدة الإتصال البصري بالعينين، وتركيز الانتباه على المثيرات المحببة. كما وساهم البرنامج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد المتمثلة في التعبير عن احتياجاتهم باستخدام اللغة و الإشارة الى صورة الشي الذي يريدونه أو الشيء الذي سمع صوته، أو الشيء الذي رأوه، وزيادة المخزون اللغوي وإصدار الكلمات بوضوح للصور التي تعلموها، واستخدام ضمير (أنا) في الإشارة إلى أنفسهم للتعبير عن احتياجاتهم التي يريدونها، واستخدام الرموز المتمثلة في الصور لكل من (أريد، أسمع، أرى). كما ساهم البرنامج في تطوير قدرات الأطفال الذين يستخدمون اللغة في تكوين جمل والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم التي تتمثل (ماذا تريد؟، ماذا ترى؟، ماذا تسمع؟) وطلب ما يريدون بشكل تلقائي. كما وساهم البرنامج في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد الغير ناطقين المتمثلة في استخدام

الإشارة بالإصبع تجاه صورة الشيء الذي يريدونه، واستخدام تعبير الوجه للتعبير عن الأشياء التي يحبونها أو التي لايحبونها، فهم المشاعر الوادرة في الصور وتمثيلها، مثل (مشاعر بكاء، فرح أو ابتسامة).

وقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع دراسة السيد حسان وآخرون (2019)، ودراسة حسن (2016)، ودراسة حسن (2014)، ودراسة عياش (2014)، ودراسة الشوابكة (2013)، ودراسة علي (2013)، ودراسة Cihak وآخرون (2012)، ودراسة جانز وآخرون (2012)، ودراسة الخيران (2011)، ودراسة فتيحة (2010)، ودراسة Filppin وآخرون (2010)، ودراسة ديب وآخرون (2009)، و دراسة Carr and Felce (2007)، ودراسة Malandraki and (2007) Okalidou.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الادراكية بين المقياس القبلي والبعدي.

حيث تم فحص الفرضية الثانية، باستخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الادراكية بين القياس القبلي والبعدي، وتبين انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الإدراكية بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور(PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) والذي طبق على أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. حيث أدى البرنامج إلى تنمية المهارات

الإداركية المعرفية لديهم المتمثلة في التعرف والإشارة الى صور أجزاء الجسم : (عين، فم، أذن، يد، قدم، ظهر، بطن)، والتعبير عن احتياجاتهم والطلب بشكل تقائي أنواع من الخضار والفواكه مع ذكر صفة النوع من حيث اللون، كما وساهم البرنامج في تطوير قدرات الأطفال الذين يستخدمون اللغة في استخدام ضمير (أنا) و تكوين جمل والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم التي تتمثل (ماذا تريد؟، ماذا ترى؟، ماذا تسمع؟) وطلب ما يريدون بشكل تلقائي من صور مجموعة المهارات الإدراكية والمعرفية، وتطوير قدرات أطفال اضطراب طيف التوحد الذين لا يستخدمون اللغة من الإشارة بإصبعهم نحو الصور التي يريدونها، كما وساهم البرنامج في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد حيث أصبح بإمكانهم تمييز الأصوات التي سمعوها من مجموعات متعددة تتضمن مجموعة الحيوانات ووسائل المواصلات والطيور باستخدام الصور. والإجابة عن أسئلة (ماذا ترى؟ وماذا تريد؟) لمجموعة الأثاث والأدوات والفصول الأربعة و الأشكال الهندسية والملابس والخضار والفواكه ووسائل المواصلات. وأصبح بإمكانهم التمييز بين الأشياء المحببة لديهم والأشياء غير المحببة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من رشوان (2017)، والسيد (2017)، ودراسة Cagliani و آخرون (2017)، ودراسة Sevilla وآخرون (2015)، ودراسة إعلاوي (2010)، ودراسة Hart and Banda (2009)، ودراسة Howlin وآخرون (2007).

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما فاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية مهارات الحياة اليومية بين المقياس القبلي والبعدي.

حيث تم فحص الفرضية الثالثة، باستخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية مهارات الحياة اليومية بين القياس القبلي والبعدي، وتبين انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال اضطراب طيف التوحد في تنمية

مهارات الحياة اليومية بين القياس القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج الذي يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. وكذلك للأبعاد الثلاث (مهارات النظافة الشخصية، مهارات تناول الطعام، مهارات ارتداء الملابس).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية برنامج يستند إلى نظام تبادل الصور (PECS) والذي طبق على أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. حيث أدى البرنامج إلى تنمية مهارات الحياة اليومية المتمثلة بمهارات تناول الطعام والشراب، حيث ساهم البرنامج في جعل أطفال اضطراب طيف التوحد في طلب ما يريدون من (غسل اليدين فور الانتهاء من تناول الطعام باستخدام الصور، طلب محارم لتنظيف الطاولة، والإشارة الى صورة منشفة لتجفيف اليدين، الإشارة إلى صورة مغسلة أو حنفية لتعبير عن غسل اليدين بالماء، الإشارة إلى فرشاة الأسنان للتعبير عن تنظيف أسنانه بالفرشاة). كما وساهم البرنامج أطفال اضطراب طيف التوحد في تكوين جمل باستخدام الصور مكونة من استخدام ضمير(أنا) و استخدام الرموز (أريد، أرى) في وصف ماذا يريدون أو ماذا يرون مثل (ملعقة أو صحن، ارتداء جاكيت، ارتداء الحقيبة، ارتداء الحذاء، ارتداء البنطال). والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه (ماذا تريد؟، ماذا ترى؟).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من Batayneh وآخرون (2019)، ودراسة عبد الجليل (2018)، ودراسة اللطيف (2017)، ودراسة الشمالي (2012)، ودراسة حسن (2011)، ودراسة داغستاني (2011)، ودراسة Jasmine و آخرون (2009)، ودراسة بيومي (2008).

4.5 التوصيات

في ضوء النتائج السابقة التي توصلت اليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات وبحوث مستقبلية باستخدام برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات أخرى، وعلى فئات أخرى من فئات التربية الخاصة.
2. البدء بتدريب الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل والمهارات الادراكية ومهارات الحياة اليومية في سن مبكرة وفقا لقدراته لمساعدته في التعبير عن احتياجاته بصورة سهلة وبسيطة.

3. إشراك الأسرة في البرامج التربوية الموجهة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حتى يمكن لهذه البرامج أن تحقق فعاليتها في اكساب أطفال التوحد المهارات اللازمة المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم.
4. عقد دورات تدريبية لمعلملي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتدريبهم على كيفية تطبيق برنامج تبادل الصور.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إعلاوي، صبرية.(2016): **فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام وسائل بصرية في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الإمام، محمد، الجواله، فؤاد.(2011): **اضطرابات النمو الشامل**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

بيومي، لمياء.(2008): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين.** رسالة دكتوراة منشورة، جامعة قناة السويس، القاهرة.

حسن، سحر.(2016): **فاعلية برنامج بيكس المحوسب المطبق من قبل الأمهات في تنمية مهارات التواصل لدى أطفالهن التوحديين.** رسالة دكتوراة منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

حسن، غانا.(2014): **فاعلية استخدام استراتيجيات بصرية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على التفاعل الاجتماعي لديهم.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

حسن، وليد.(2011): **فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

الحمادي، أنور.(2014): **خلاصة الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية –DSM 5**، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

الخطيب، جمال وآخرون.(2011): **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة الرابعة.** دار الفكر، عمان.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى.(2014): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة،** الطبعة الرابعة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

الخيران، أيمن.(2011): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللفظي وأثرها في التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

داغستاني، بلقيس.(2011): استخدام جداول النشاط المصورة مدخلاً لاكتساب بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة الذاتويين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات التربوية والنفسية،** العدد (22)، ص (79-120).

الزارع، نايف.(2014): **المدخل الى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل،** الطبعة الثالثة، دار الفكر، عمان.

زريقات، ابراهيم .(2004): **التوحد الخصائص والعلاج، الطبعة الأولى،** دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

سهيل، تامر.(2017): **التوحد :التعريف والأسباب والتشخيص والعلاج،** الطبعة الأولى، دار الشيماء للنشر والتوزيع، عمان.

الشمالي، محمد.(2012): **فاعلية التعليم المنظم لبرنامج تيتشTEACCH في تحسين مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق ، سوريا.

الشوابكة، هديل.(2013): **فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد في مراكز التربية الخاصة في عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

شويعل، سامية، شليحي، رابح.(2011): **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لعينة من أطفال التوحد في الجزائر.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

الصباح، سهير، أبو صبحة، محمد.(2017) : فاعلية استخدام برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية والإداركية للأطفال ذوي التوحد. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،** المجلد (2)، العدد (3)، ص(332-353).

عبد الجليل، هند.(2018): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى أطفال التوحد بمحلية الخرطوم**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

عبد الله، محمد.(2001): **الطفل التوحدي أو الذاتوي، الانطواء حول الذات ومعالجته "اتجاهات حديثة"**، دار الفكر، الأردن.

العزالي، سعيد.(2018): فعالية التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد (7)، العدد (2)، ص (407-427).

عسكر، ريم. (2016): درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة وأولياء الأمور. **مجلة جامعة البعث**، المجلد (38)، العدد (23)، ص (55-88).

علي، دلشاد.(2013): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى عينة من الأطفال التوحديين. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (29)، العدد (1)، ص (193-234).

عياش، خالد.(2014): فاعلية برنامج تدريبي يستند الى نظام تبادل الصور بيكس في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في نابلس/ فلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (3)، العدد (10)، ص (157-186).

الغرير، أحمد ، عودة، بلال. (2009): **سيكولوجية أطفال التوحد**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

فتيحة، محمد.(2011): **أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين في دولة الامارات العربية المتحدة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

القلا، فخر الدين، نصار، يونس.(2012): **أصول التدريس**، جامعة دمشق

القمش، مصطفى، معياطة، ابراهيم.(2007): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

القمش، مصطفى.(2011): **اضطرابات التوحد (الأسباب، التشخيص-العلاج)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

قواسمة، كوثر.(2011): **أثر برنامج تدخل مبكر في تحسين المهارات الأساسية لدى أطفال التوحد**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

اللطيف، آذار.(2017): فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظام تبادل الصور في تحسين بعض مهارات الحياة اليومية لدى الفتيات المصابات بمتلازمة ريت. **مجلة جامعة البعث**، المجلد (39)، العدد (24)، ص (139-168).

مصطفى،أسامة، الشربيني، السيد كامل.(2011): **التوحد (الأسباب- التشخيص- العلاج)**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alsayed hassan,B, Lee, J, Banda,D, Kim, y, Shirley,N. (2019): Practitioners Preceptions of the Picture Exchange Communication System for children with Autism. **Disability and Rehabilitation**, v (41), n(25), p (3008-3011)

Batayneh, O, Nazer, T, Khder, y, Al-saydali, O. (2019): Effectiveness of a Tooth-burshing Programme using the Picture Exchange Communication System (PECS) gingival Health of Children with Autism Spectrum Disorder. **European Archives of Paediatric Dentisry**. v(6), n(33), p (75-269).

Cagliani, R, Ayres, K, Whiteside,E, Ringdahi,J. (2017): Picture Exchange Communication System and Delay to Reinforcement. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**. v(29), n(6), p (1-15)

Carr, D & Felce, J. (2007): The Effects of PECS teaching to Phase III on the communicative interactions between children with Autism and their teachers. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, v (37), n (4), p (37-724).

Deb, K. (2009): **Strategies for including children with special need in early childhood setting**, A published doctoral thises, Boston.

Flippin, M, Reszka, S, Watson, L. (2010): Effectiveness of The Picture Exchange Communication System (PECS) on Communication and Speech for children with Autism Spectrum Disorder: A Meta- Analaysis. **American Journal of Speech Language Pathology**, v (19), n (2), p (95-178).

Ganz, J, Davis, J, Lund, E, Goodwyn, F, Simpson, R. (2012): Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. **Journal Research in Developmental Disabilities**, v(33), n(2), p (406-418).

Gavkaytar, A, Ollard, E. (2009): Effectiveness of parent and Therapist collaboration program (PTCP) for Teaching Self-care and Domestic skills to Individuals with Autism. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v (44), n (3), P (381-395).

Gilmartin, G. (2014): **Autism Interventions in Educational Setting: Delivery within a Response to Intervention Framework**. A published doctoral thises, Philadelphia College of Osteopathic Medicine, USA.

Hart, S, Banda, D. (2009): Picture Exchange Communication System with Individuals with Developmental Disabilites: A Meta- Analysis of single subject. **Remedial and Special Education**, v(31), n(6), p (476-488).

Howlin, P, Gordon, R, Pasco, G, Wade, A. (2007): The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) Traning for Teachers of

children with Autism: A pragmatic, groubr and omised controlled tria. **Journal of child Psychology and Psychiatry**, v(48), n(5), (81-106).

Jasmine, E, Couture, M, et al. (2009): Sensory-Motor and Daily Living Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder, **Journal of Autism and Developmental Disorder**, v(39), n(2), p (231-241).

Magiati, L, Howlin, P. (2003): A pilot Evaluation study of the Picture Exchange Communication system (PECS) for children with Autistic spectrum Disorder. **Journal of Research and practice**, v (7), n (3), p (297-320).

Marak, J. (2019): **Evaluation of a picture Exchange Communication system programme for children with Autism**. A published doctoral thises. Philadephia college of Ostepathic Medicine, USA.

Malandraki, G, Okalidou, A. (2007): The application of PECS in a deaf child with Autism: A case study. **Journal of Research and practice,** v (22), n (1), p (23-32).

Preston, O, Carter, M. (2009): A Review of the Efficacy of the Picture Exchange Communication System Intervention. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, v(30), n(10), p (86-1471).

Sevilla, F, Bermudez, E, Sanchez, C, Perez, M. (2015): Early development of languge in small children with autism spectrum disorder using alternative system. **Rev Neurol**, v (60), n(1), p(5-31)

الملاحق

ملحق رقم (1)
استمارة دراسة الحالة

1-معلومات تعريفية أولية بالقائم على دراسة الحالة:

الاسم	
تاريخ تعبئة الاستمارة	
الوظيفة	
رقم الهاتف	
العنوان	
الجهة التابع لها	

2- معلومات تعريفية أولية بالحالة:

اسم الطفل الرباعي	
الجنس	( ) ذكر ( ) اناث
تاريخ الميلاد	
الجنسية	
مكان الميلاد	
اسم ولي أمر الطفل	
أرقام للاتصال به	
عنوان الحالة	

3- معلومات عن الاحالة:

الجهة المحولة	
تاريخ التحويل	
اسم القائم بالتحويل	
وظيفته	
رقم هاتف الجهة المحولة	
سبب التحويل	-..... -.....

	-..... -.....
ملخص لمشكلة الحالة (نوعها وأعراضها)	-..... -..... -..... -.....
هل تم قبول الحالة؟	( ) نعم ( ) لا
الجهة المحول لها	
اسم مستقبل الحالة	
وظيفته	
رقم الجهة المحول لها	
نوع الجهة المحول لها	( ) حكومية ( ) أهلية
تاريخ استقبال الحالة	

أسباب قبول الحالة	أسباب رفض الحالة
-..... -..... -.....	-..... -..... -.....

4-معلومات تعريفية أولية عن الوالدين والاخوة:

المعلومة	الأب	الأم
الاسم		
تاريخ الميلاد		
المستوى التعليمي		
المهنة		
رقم الهاتف		
مع من يقيم الطفل	( ) الأب ( ) الأم	( ) كلاهما
صلة القرابة بين الوالدين		

عدد الاخوة	
عدد الذكور	
عدد الاناث	
هل الأبوين منفصلين؟	( ) نعم ( ) لا

5- بيانات عن من يقيم مع الطفل:

الاسم	الجنس	تاريخ الميلاد	العمر	الحالة الصحية	المستوى التعليمي
.1					
.2					
.3					
.4					
.5					
.6					
.7					
.8					

6- مصدر دخل الأسرة:

دخل الأب	( ) حالي	( ) تقاعدي	( ) تجاري	( ) آخر
دخل الأم	( ) حالي	( ) تقاعدي	( ) تجاري	( ) آخر
مجموع الراتب (أقل من)	( ) 3000	( ) 6000	( ) 10000	( ) 15000

هل تعاني الأسرة من ضغوط نفسية ؟	( ) نعم ( ) لا
اذا كانت الاجابة ب(نعم) الرجاء تحديدها	-..... -..... -..... -.....

7- اذا كان أحد الأقارب مصاب بأي مما يلي في الجدول، الرجاء تحديد ذلك:

المرض أو الاضطراب	صلة القرابة	المرض أو الاضطراب	صلة القرابة
نوبات صرع		نشاط زائد	
تأخر حركي		اضطراب التواصل	
اعاقة سمعية		ضمور في العضلات	
اعاقة بصرية		تشوهات جسمية	
صعوبات تعلم		تأخر في اللغة	
اعاقة عقلية		مشكلات سلوكية	
اعاقات نمائية		مشكلات معرفية	
اضطراب توحد		مشكلات اجتماعية	
اضطراب الانتباه		مشكلات نفسية	

8- التاريخ الصحي للأم والحالة:

عمر الأم عند الحمل		مدة الحمل	
ترتيب الحمل		نوعية الحمل	( ) طبيعي ( ) غير طبيعي

9- هل عانت الأم من أي من المضاعفات التالية في مرحلة الحمل؟

المضاعفات	في أي شهر في الحمل	المضاعفات	في أي شهر في الحمل
الدخول للمستشفى قبل الولادة		ضغط دم	
قيء وغثيان		فقر دم	
درجة حرارة مرتفعة ونزيف		مشكلات نفسية اجتماعية	
حوادث		تعاطي أدوية	
أمراض معدية		تعاطي مثبتات حمل	

تسمم بالدم		الحصبة الألمانية	
التعرض للأشعة		الغدة الدرقية	
كولسترول مرتفع		سوء التغذية	

- **أكمل ب (نعم) أو (لا) ومن ثم وضح الاختبارات أو المشاكل أو الأدوية في الفقرات التالية:**

هل خضع الطفل لاختبارات سمع؟		وضح :..... .....
هل خضع الطفل لاختبارات بصر؟		وضح :..... .....
هل اكتملت التطعيمات الأساسية؟		وضح :..... .....
هل عانى من بعض الأطعمة؟		وضح :..... .....
هل يعاني من مشاكل سمعية؟		وضح :..... .....
هل يعاني من مشاكل بصرية؟		وضح :..... .....
هل يعاني من مشاكل في الكلام؟		وضح :..... .....
هل يعاني من مشاكل في الأكل؟		وضح :..... .....
هل يعاني من نوبات صرع؟		وضح :..... .....
هل يعاني من مشاكل بالنوم؟		وضح :..... .....
هل يعاني من حساسية؟		وضح :..... .....
هل يتناول الطفل أية أدوية؟		وضح :..... .....
هل يعاني من أي مشاكل صحية أخرى؟		وضح :..... .....

10- نتائج التشخيص السابقة:

هل تم تشخيص الطفل باضطرابات أو اعاقات؟	( ) نعم ( ) لا
ماذا كانت نتيجة التشخيص؟	
عمر الطفل عند التشخيص	
جهة التشخيص	
اسم الشخص المسؤول	
جهة عمله	
رقم الهاتف	

11- الاختبارات النفسية:

أسماء الاختبارات النفسية المطبقة	
نتائج الاختبارات	-..... -.....

12- درجة الذكاء:

هل تم تحديد درجة الذكاء؟	( ) نعم ( ) لا
تاريخ التحديد للدرجة	
عمر الطفل عند التشخيص	
اسم الفاحص	
رقم الهاتف	

13- الاختبارات الاجتماعية المطبقة:

اسم الاختبار	
نتائج الاختبار	-..... .....
تاريخ التشخيص	
عمر الطفل عند التشخيص	
اسم الفاحص	
جهة العمل	
رقم الهاتف	

14- التشخيص الطبي:

هل تم التشخيص طبيا؟	( ) نعم ( ) لا
نتائج التشخيص	-..... -..... -..... -.....
اسم الطبيب	
جهة العمل	
العنوان	
الهاتف	

15- التاريخ الدراسي:

اسم البرنامج	مكانه	العمر	مدة البقاء	سبب التوقف	المشرف

- ملاحظات:
- .....
- .....
- .....
- .....

16- مستوى الأداء الحالي:

أ.السلوكيات العامة:

- ماهي الأشياء التي تغضبه أو تسبب له التوتر؟
- .....
- .....
- .....

- ماهي مظاهر هذا الغضب أو التوتر:
- .....
- .....
- .....
- كيف يتصرف الطفل في حال حدوث تغيير في روتينه المعتاد:
- .....
- .....
- .....
- ماهي السلوكيات الغير مقبولة التي يقوم بها:
- .....
- .....
- .....
- كيف يتصرف الأهل في حالة حدوث سلوكيات غير مقبولة:
- .....
- .....
- .....
- من الشخص المسؤول عن تربية الطفل:
- .....
- .....
- .....

ب. مهارات الاعتماد على النفس:

المهارات	نعم	لا	بمساعدة من
هل يقضي حاجته بمفرده			
هل يتناول الأطعمة بمفرده			
هل يساعد في المنزل			
هل يرتدي ملابسه بنفسه			
هل يخلع الملابس بمفرده			

ج. مهارات التواصل:

هل لدى الطفل قدرات لغوية تعبيرية	( ) نعم	( ) لا
هل يعاني الطفل من مشكلات في النطق واللغة	( ) نعم	( ) لا
هل يردد الطفل حديثا أو كلاما قد سمعه مسبقا	( ) نعم	( ) لا
هل يستجيب الطفل للحديث الموه لديه	( ) نعم	( ) لا
ما نوع استجابة الطفل للحديث أو المناداة	( ) نعم	( ) لا

د. المهارات الأكاديمية:

- هل يوجد ببرنامج مهارات أكاديمية؟
- ( ) نعم ( ) لا
- تكلم عن المهارات التالية للطفل باختصار:
- الكتابة: .....
- القراءة: .....
- الاملاء:.....
- التحصيل الدراسي بشكل عام:.....

ه. المهارات الحركية:

- تكلم عن المهارات التالية للطفل باختصار:
- المشي:.....
- الركض.....
- القفز: .....
- صعود الدرج ونزوله: .....
- مسك القلم: .....
- مسك الأكواب: .....
- فتح الأبواب: .....

و. الجانب الحسي:

هل يتجاهل الاحساس بالألم والحرارة ؟	( ) نعم	( ) لا
هل يتجاهل المثيرات البصرية ؟	( ) نعم	( ) لا
هل يتجاهل المثيرات السمعية ؟	( ) نعم	( ) لا

هل يستخدم الشم في التعرف على الناس والأشياء ؟	( ) نعم	( ) لا
هل يستخدم التذوق في التعرف على الناس والأشياء ؟	( ) نعم	( ) لا

ز. اهتمامات الطفل:

- **أشياء يحبها أو يفضلها:**

العاب	أطعمة	أماكن	أشخاص	مثيرات حسية

- **أشياء لا يحبها أو لايفضلها:**

العاب	أطعمة	أماكن	أشخاص	مثيرات حسية

17- التقرير الختامي لدراسة الحالة:

- **رأي الأخصائي/ة :** .....

ملحق رقم (2)

أسماء الخبراء والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم

الاسم	المؤهل العلمي	التخصص	مكان العمل	بواسطة/ عن طريق
د.سعيد عوض	دكتوراة	تربية خاصة	جامعة القدس/فلسطين	Email: shawad@staff.alquds.edu
د.ابراهيم ارزيقات	دكتوراة	تربية خاصة	الجامعة الأردنية	Email: ibrahimz@ju.edu.jo
د. عمر الشواشرة	دكتوراة	تربية خاصة	الجامعة الأردنية	مقابلة
د. صفاء العلي	دكتوراة	تربية خاصة	الجامعة الأردنية	مقابلة
د. فجر قطيشات	دكتوراة	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية/ الأردن	Email: fajer.qutishat@gmail.com
د. يحيى قطاونة	دكتوراة	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية/ الأردن	Email: q_yahya2008@yahoo.com
أ. عصام الجدوع	دكتوراة	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية/ الأردن	Email: aa1b2255@gmail.com
د.علياء العويدي	دكتوراة	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية/ الأردن	Email: Aliaa3bbadi@gmail.com

ملحق رقم (3)
استبانة المهارات الحياتية بصورتها الأولية

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

تخصص ماجستير أساليب تدريس مسار ذوي احتياجات خاصة

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراءة دراسة بعنوان : " **فاعلية برنامج يستند إلى تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل**". بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات والأدوات والمقاييس المستخدمة في تشخيص أطفال التوحد، مثل: (مقياس جيليام لتشخيص التوحدية، مقياس تقدير التوحد في الطفولة (CARS)، المقياس الهندي لتقييم التوحد، قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC)، استبانة تقييم شامل لاضطراب التوحد إعداد وتجميع ريهام السماحي، مقياس مهارات التواصل لأطفال التوحد إعداد عبد العزيز أمين عبد الغني (2013). و قامت الباحثة بإعداد استبانة تجمع جميع المقاييس السابقة سميت باستبانة المهارات الحياتية لأطفال اضطراب طيف التوحد.

حيث يتكون القسم الأول من الاستبانة من البيانات الشخصية للمفحوص، وتعليمات الاستبانة، مفتاح الإستبانة، وملاحظات الفاحص وتوصياته. ويتكون القسم الثاني من 67 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (مهارات التواصل البصري واللفظي وغير اللفظي، والمهارات الادراكية، ومهارات الحياة اليومية).

أرجوا التكرم بتحكيم الاستبانة شاكرة ومقدرة حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتقبلوا فائق الاحترام

إعداد الباحثة : عبير مروان الأخضر

استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد

القسم الأول:

أولا: البيانات الشخصية للطفل:

الاسم: _____	**العمر:_____**
تاريخ الميلاد: _____	**تاريخ التطبيق:_____**
الفاحص:_____	**المركز:_____**

ثانيا: تعليمات الاستبانة:

تتكون استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد من 67 فقرة متدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي (درجة 5، درجة 4، درجة 3، درجة2، درجة 1) وموزعة على ثلاثة أبعاد، وهي:

البعد الأول:

مهارات التواصل ويحتوي 3 جوانب فرعية وهي:

مهارات التواصل البصري حيث يتضمن 7 فقرات

مهارات التواصل اللفظي حيث يتضمن 17 فقرة

مهارات التواصل غير اللفظي حيث يتضمن 6 فقرات

البعد الثاني:

المهارات الادراكية ويتضمن 14 فقرة

البعد الثالث:

مهارات الحياة اليومية ويحتوي 3 جوانب فرعية وهي:

مهارات النظافة الشخصية حيث يتضمن 7 فقرات

مهارات تناول الطعام حيث يتضمن 9 فقرات

مهارات استخدام الحمام حيث يتضمن 2 فقرتين

مهارات ارتداء الملابس حيث يتضمن 5 فقرات

ثالثا: مفتاح الإستبانة:

يقدر كل بند بناء على درجة، وتوضع علامة في المربع المناسب:

درجة5: يلاحظ بدرجة شديدة جدا

درجة4: يلاحظ بدرجة شديدة

درجة3: يلاحظ بدرجة متوسطة

درجة2: يلاحظ بدرجة بسيطة

درجة1: لا يلاحظ

رابعا: ملاحظات الفاحص وتوصياته:

_____

_____

_____

القسم الثاني:

الرجاء وضع اشارة (√) عند التقدير المناسب للطفل الذي تقوم بتشخيصه:

الرقم	المهارات	درجة 1	درجة 2	درجة 3	درجة 4	درجة 5
أولا:	**مهارات التواصل**					
أ.	**التواصل البصري**					
1	يستخدم التواصل البصري لاكتشاف الشيء الجديد أمامه					
2	يحتاج للتذكير لكي يتواصل وينظر الى الشيء					
3	ينظر على المرآة التي ينعكس عليها الضوء					
4	فترة اتصال العين قصيرة جدا					
5	استعمال التمييز البصري عند التعلم ضعيف					
6	يتجنب أن يلتقي بصره ببصر أحد ما					
7	لايبدي رد فعل بصري عندما يرى انسان أول مرة					
ب.	**التواصل اللفظي**					
8	يعبر عن احتياجاته عن طريق (عرض صورة الشيء المطلوب على شخص ما) واحضارها بنفسه					
9	يصدر كلمات بشكل واضح					
10	يكرر كلمات، أو جمل مماسبق سماعها في مواقف مناسبة					
11	يقلد الطفل الأصوات، الكلمات، الحركات					

12	يحتاج وقت لترديد الكلمة عند سماعها					
13	رد فعل متاخر للأصوات					
14	لايستخدم الضمائر أنا، أنت،....					
15	يعكس الضمائر أنا، أنت،...					
16	ترديد الكلام على شكل صدى					
17	الخروج عن الحديث المألوف					
18	عكس المقاطع أو الكلمات					
19	يستخدم لغة غير مفهومة					
20	يفقد اللغة التي اكتسبها					
21	عاجز عن البدء والاستمرار بمحادثة الآخرين					
22	كلامه خالي من النغم أو الايقاع					
23	يردد أسئلة أو عبارات يقولها للآخرين					
24	غير قادر على فهم مضمون الكلام (المعنى الحقيقي)					
ج.	**التواصل غير اللفظي**					
25	يستخدم تعبير الوجه					
26	يستخدم الاشارات للتعبير عن القبول والرفض					
27	تغير الملامح والأوضاع وحركات الجسم والرأس					
28	يمسك اليد من الخلف لطلب المساعدة أو للوصول للشيء					
29	لايستطيع أن يعبر عن احتياجاته بالتواصل غير اللفظي					
30	عدم الاهتمام بالايماءات وتعابير وجوه الآخري					
ثانيا:	**المهارات الادراكية**					

31	التعرف على أجزاء الجسم بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
32	التعرف على مجموعة الحيوانات بالاشارة أو استخراج الصورة أو مجسم عند الطلب					
33	التعرف على مجموعة الطيور بالاشارة أو استخراج الصور عند الطلب					
34	التعرف على مجموعة الفواكه بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
35	التعرف على مجموعة الخضار بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
36	التعرف على مجموعة المواصلات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
37	التعرف على مجموعة الألوان بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
38	التعرف على مجموعة الملابس بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
39	التعرف على أيام الأسبوع بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
40	التعرف على الأشكال الهندسية بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
41	التعرف على مجموعة الأثاث بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
42	التعرف على مجموعة الأدوات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
43	التعرف على فصول السنة بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					

44	التعرف على مجموعة النقود بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
ثالثا:	**مهارات الحياة اليومية**					
أ.	**مهارات النظافة الشخصية**					
45	غسل اليدين					
46	غسل الوجه بالماء					
47	يجفف يده ووجهه					
48	يصفف شعره					
49	يفرشي أسنانه					
50	ينظف أنفه باستخدام المناديل					
51	يقص أظافره بشكل صحيح					
ب.	**مهارات تناول الطعام**					
52	يسمي أدوات الطعام (ملعقة، صحن، كوب،..) عند عرضها عليه					
53	يشرب (ماء، عصير، حساء) باستخدام الكوب					
54	يسكب كوب ماء من صنوبر الماء بشكل صحيح					
55	يأكل الطعام بطريقة صحيحة					
56	يستخدم الملعقة لتناول الطعام					
57	يقطع الخضراوات والفواكه					
58	يحضر وجبة خفيفة					
59	ينظف أدوات الطعام بعد استعمالها					
60	يضع أدوات الطعام في مكانها بشكل صحيح					
ج.	**مهارات استخدام الحمام**					
61	يطلب الحمام عند الحاجة (بكلمة/ صور/اشارة)					
62	يستخدم الحمام بطريقة صحيحة					

د.	مهارات ارتداء الملابس					
63	ارتداء الجاكيت					
64	ارتداء الحقيبة					
65	ارتداء الطاقية					
66	ارتداء الحذاء بشكل صحيح					
67	ارتداء البنطال					

ملحق رقم (4)

استبانة المهارات الحياتية بصورتها النهائية

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

تخصص ماجستير أساليب تدريس مسار ذوي احتياجات خاصة

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة باعداد رسالة بعنوان: " **فاعلية برنامج يستند الى تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل** ". بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدبيات والأدوات والمقاييس المستخدمة في تشخيص أطفال التوحد، مثل: (مقياس جيليام لتشخيص التوحدية، مقياس تقدير التوحد في الطفولة (CARS)، المقياس الهندي لتقييم التوحد، قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC)، استبانة تقييم شامل لاضطراب التوحد إعداد وتجميع ريهام السماحي، مقياس مهارات التواصل لأطفال التوحد إعداد عبد العزيز أمين عبد الغني (2013). حيث قامت الباحثة ببناء استبانة المهارات الحياتية لتشمل جميع المقاييس والاستبانات السابقة.

حيث يتكون القسم الأول من الاستبانة من البيانات الشخصية للمفحوص، وتعليمات الإستبانة، ومفتاح الاستبانة، وملاحظات الفاحص وتوصياته. ويتكون القسم الثاني من 48 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد

وهي: (مهارات التواصل، المهارات الادراكية، مهارات الحياة اليومية). أرجوا التكرم بتحكيم الإستبانة شاكرة ومقدرة حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتقبلوا فائق الاحترام

اعداد الباحثة : عبير مروان الأخضر

استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد

القسم الأول:

أولا: البيانات الشخصية للطفل:

الاسم: _____	**العمر:_____**
تاريخ الميلاد: _____	**تاريخ التطبيق:_____**
الفاحص:_____	**المركز:_____**

ثانيا: تعليمات الإستبانة:

تتكون استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد من 48 فقرة متدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

البعد الأول:

مهارات التواصل ويحتوي 3 جوانب فرعية وهي:

مهارات التواصل البصري حيث يتضمن 4 فقرات

مهارات التواصل اللفظي حيث يتضمن 12 فقرة

مهارات التواصل غير اللفظي حيث يتضمن 6 فقرات

البعد الثاني:

المهارات الادراكية ويتضمن 12 فقرة

البعد الثالث:

مهارات الحياة اليومية ويحتوي 3 جوانب فرعية وهي:

مهارات النظافة الشخصية حيث يتضمن 6 فقرات

مهارات تناول الطعام حيث يتضمن 3 فقرات

مهارات ارتداء الملابس حيث يتضمن 5 فقرات

ثالثا: مفتاح الإستبانة:

يقدر كل بند بناء على درجة، وتوضع علامة في المربع المناسب:

درجة (1) تشير الى أبداً

درجة (2) تشير الى نادراً

درجة (3) تشير الى أحياناً

درجة (4) تشير الى غالباً

درجة (5) تشير الى أحياناً

رابعا: ملاحظات الفاحص وتوصياته:

_____

_____

_____

القسم الثاني:

الرجاء وضع اشارة (√) عند التقدير المناسب للطفل:

الرقم	المهارات	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
أولا:	**مهارات التواصل**					
أ.	**التواصل البصري**					
1	يحتاج للتذكير لكي يتواصل وينظر الى الشيء					
2	يتواصل بصريا لفترة زمنية قصيرة					
3	استعمال التمييز البصري عند التعلم					
4	يتجنب أن يلتقي بصره ببصر أحد ما					
ب.	**التواصل اللفظي**					
5	يعبر عن احتياجاته عن طريق (عرض صورة الشيء المطلوب على شخص ما) واحضارها بنفسه					
6	يصدر الكلمات بشكل واضح					
7	يكرر كلمات، أو جمل مما سبق سماعها في مواقف مناسبة					
8	يقلد الطفل الأصوات، الكلمات، الحركات					
9	يحتاج وقت لترديد الكلمة عند سماعها					

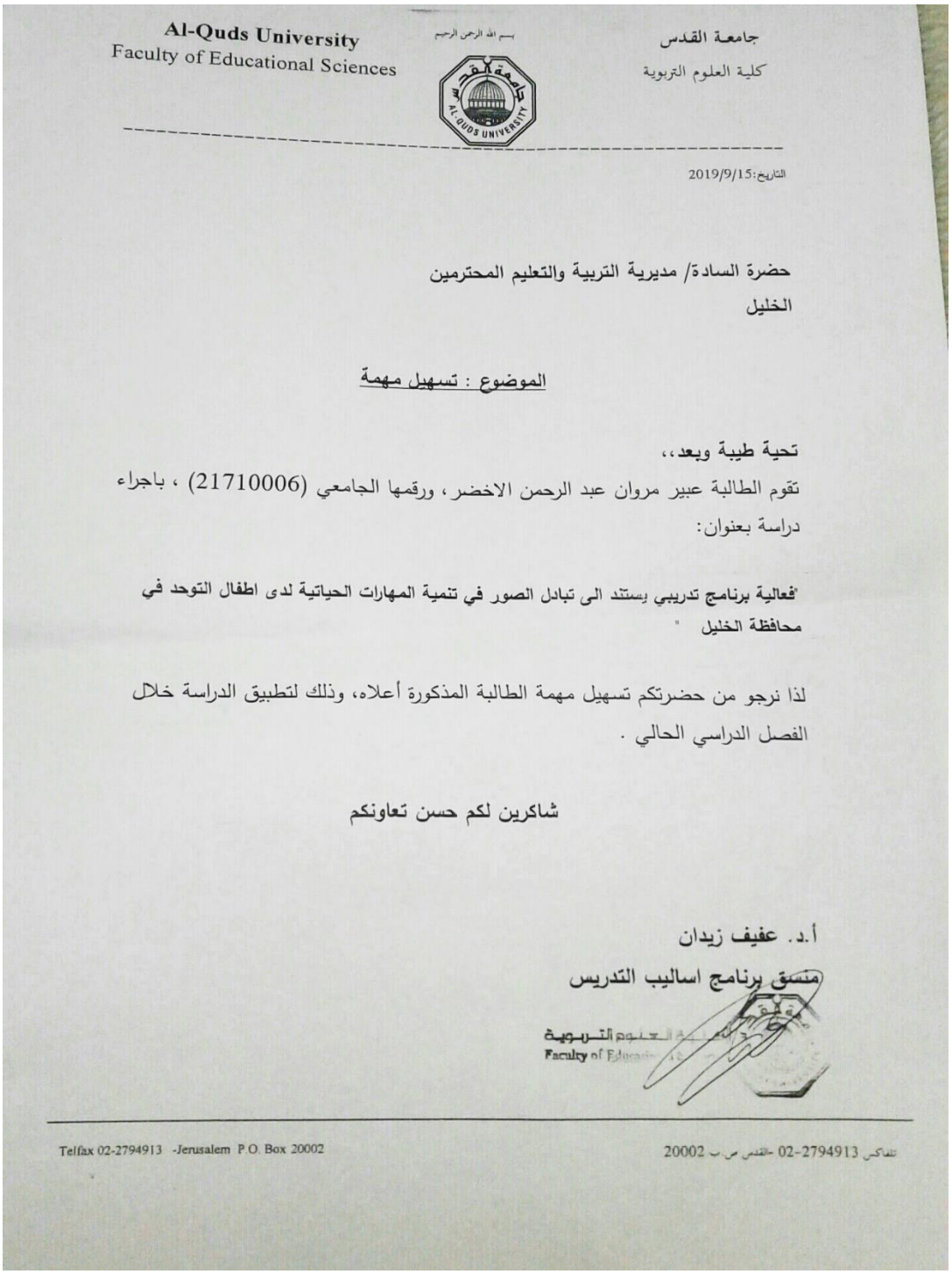
10	يبدي رد فعل متاخر للأصوات التي سمعها					
11	يستخدم الضمائر(أنا، أنت،..) أثناء الكلام					
12	ترديد الكلام على شكل صدى					
13	يستخدم لغة غير مفهومة					
14	يعجز عن البدء والاستمرار بمحادثة الآخرين					
15	يردد أسئلة أو عبارات يقولها للآخرين					
16	غير قادر على فهم مضمون الكلام					
ج.	**التواصل غير اللفظي**					
17	يستخدم تعبير الوجه					
18	يستخدم الاشارات للتعبير عن القبول والرفض					
19	تغير الملامح والأوضاع وحركات الجسم والرأس حسب الموقف					
20	يمسك يد الشخص لطلب المساعدة أو للوصول للشيء					
21	يعبر عن احتياجاته بالتواصل غير اللفظي					
22	الاهتمام بالايماءات وتعابير وجوه الآخرين					
ثانيا:	**المهارات الادراكية**					
23	يعرف أجزاء الجسم بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
24	يعرف الحيوانات بالاشارة أو استخراج الصورة أو مجسم عند الطلب					
25	يعرف الطيور بالاشارة أو استخراج الصور عند الطلب					

26	يعرف الفواكه بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
27	يعرف الخضار بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
28	يعرف المواصلات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
29	يعرف الألوان بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
30	يعرف الملابس بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
31	يعرف الأشكال الهندسية بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
32	يعرف الأثاث بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
33	يعرف الأدوات بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
34	يعرف على فصول الأربعة بالاشارة أو استخراج الصورة عند الطلب					
ثالثا:	**مهارات الحياة اليومية**					
أ.	**مهارات النظافة الشخصية**					
35	يشير الى غسل اليدين بالطلب أو استخراج الصورة					
36	يشير الى المنشفة بالطلب أو استخراج الصورة					
37	يشير الى المشط بالطلب أو استخراج الصورة					
38	يشير الى فرشاة الأسنان بالطلب أو استخراج الصورة					

39	يشير الى المنديل بالطلب أو استخراج الصورة					
40	يشير الى مقص الأظافر بالطلب أو استخراج الصورة					
ب.	**مهارات تناول الطعام**					
41	يشير الى أحدى أدوات الطعام (ملعقة،صحن،كوب) بالطلب أو استخراج الصورة					
42	يشير الى تناول الطعام بالطلب أو استخراج الصورة					
43	يطلب الحمام عند الحاجة (بكلمة/ صور/اشارة)					
ج.	**مهارات ارتداء الملابس**					
44	يشير الى ارتداء الجاكيت بالطلب أو استخراج الصورة					
45	يشير الى ارتداء الحقيبة بالطلب أو استخراج الصورة					
46	يشير الى ارتداء الطاقية بالطلب أو استخراج الصورة					
47	يشير الى ارتداء الحذاء بالطلب أو استخراج الصورة					
48	يشير الى ارتداء البنطال بالطلب أو استخراج الصورة					

ملحق رقم (5)

كتاب تسهيل المهمة



Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ:2019/9/15

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين
الخليل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة عبير مروان عبد الرحمن الاخضر، ورقمها الجامعي (21710006) ، باجراء دراسة بعنوان:

"فعالية برنامج تدريبي يستند الى تبادل الصور في تنمية المهارات الحياتية لدى اطفال التوحد في محافظة الخليل "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ.د. عفيف زيدان
منسق برنامج اساليب التدريس

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (6)

نموذج الخطة التربوية الفردية

اسم الطالب:	الجنس:

تاريخ الميلاد:	**السنة الدراسية:**
نوع الاعاقة:	**تاريخ الالتحاق بالمركز :**
درجة التوحد:	**اسم المركز:**

قرار لجنة التحويل

أداة التقييم التربوية(بيان نقاط القوة والضعف)

تقرير اللجنة عن القدرات الحسية الحركية (حسب التقارير الطبية)

اسم الطبيب	جهة العمل	العنوان	الهاتف

الأهداف التربوية		
الرقم	**الاهداف**	**الوسائل والأدوات**
.1		
.2		
.3		

ملحق رقم (7)

نموذج الخطة التربوية الفردية

اسم الطالب: ص	الجنس: ذكر
تاريخ الميلاد: 2013/8/28	السنة الدراسية: 2020/2019
نوع الاعاقة: اضطراب طيف التوحد	تاريخ الالتحاق بالمركز : 2018/5/19

شدة الاعاقة: بسيطة	اسم المركز: مركز خرما لأطفال التوحد

قرار لجنة التحويل

بعد عقد الاجتماع مع أعضاء لجنة التحويل تم الاتفاق على تحويل الطالب الى مركز خرما للتوحد لتلقي الخدمات التأهيلية الخاصة

أداة التقييم التربوية(بيان نقاط القوة والضعف)

استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد

تقرير اللجنة عن القدرات الحسية الحركية (حسب التقارير الطبية)

الطفل يعاني من ضعف في النطق واللغة، بالاضافة الى ضعف في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لا ينفذ الأوامر والتعليمات، التواصل البصري ضعيف، لديه سلوكيات نمطية

اسم الطبيب	جهة العمل	العنوان	الهاتف
د. (م.ش)	الجمعية العربية للتأهيل/ بيت جالا	بيت لحم	22758500-02

الرقم	الأهداف	الوسائل
1.	أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور تتضمن مجموعة مهارات التواصل عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.	الصور حقيبة برنامج بيكس
2.	أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور تتضمن مجموعة المهارات الإدراكية: (الخضار والفوكه، الحيوانات والطيور، الأشكال الهندسية والألوان، الفصول الأربعة، الأدوات، الأثاث، وسائل المواصلات، أجزاء الجسم) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.	الصور حقيبة برنامج بيكس
3.	أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور تتضمن مجموعة مهارات الحياة اليومية (مهارات ارتداء الملابس، مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات المحافظة على النظافة الشخصية) عندما يطلب	الصور حقيبة برنامج بيكس

	منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.	

الخطة التربوية الفردية

اسم الطالب: س	**الجنس: ذكر**
تاريخ الميلاد: 2014/2/16	**السنة الدراسية: 2020/2019**

نوع الاعاقة: اضطراب طيف التوحد	**تاريخ الالتحاق بالمركز : 2019/8/21**
درجة التوحد : متوسطة	**اسم المركز: مركز خرما لأطفال التوحد**

قرار لجنة التحويل

بعد عقد الاجتماع مع أعضاء لجنة التحويل تم الاتفاق على تحويل الطالب الى مركز خرما للتوحد لتلقي الخدمات التأهيلية الخاصة

أداة التقييم التربوية(بيان نقاط القوة والضعف)

استبانة المهارات الحياتية لأطفال التوحد

تقرير اللجنة عن القدرات الحسية الحركية (حسب التقارير الطبية)

الطفل يعاني من ضعف في النطق واللغة، بالاضافة الى ضعف في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لا ينفذ الأوامر والتعليمات، التواصل البصري ضعيف، لديه سلوكيات نمطية

اسم الطبيب	جهة العمل	العنوان	الهاتف
د. (ع.ط)	**مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم لذوي الاحتياجات الخاصة**	**الخليل**	–

الرقم	الأهداف	الوسائل
1.	أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور تتضمن مجموعة مهارات التواصل عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.	الصور حقيبة برنامج بيكس
2.	أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور تتضمن مجموعة المهارات الإدراكية: (الخضار والفوكه، الحيوانات والطيور، الأشكال الهندسية والألوان، الفصول الأربعة، الأدوات، الأثاث، وسائل المواصلات، أجزاء الجسم) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.	الصور حقيبة برنامج بيكس
3.	أن يركب الطالب جملة باستخدام الصور تتضمن مجموعة مهارات الحياة اليومية (مهارات ارتداء الملابس، مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات المحافظة على النظافة الشخصية) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال الفصل الدراسي الأول 2020/2019م.	الصور حقيبة برنامج بيكس

ملحق رقم (8)

نموذج الخطة التعليمية الفردية

اسم الطالب:	العمر:	درجة التوحد:

اسم البرنامج	عدد المراحل	مدة التطبيق	عدد الأيام
تاريخ البدء بالتطبيق	تاريخ الانتهاء	أنواع المعززات	عدد الجلسات

المرحلة الأولى : كيف نتواصل؟

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			
نوع المعززات:			

المرحلة الثانية: المسافة والاستمرارية

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			
نوع المعززات:			

المرحلة الثالثة: التمييز

(أ). التمييز بين الشيء المفصل والشيء غير المفضل

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			
نوع المعززات:			

المرحلة الثالثة: التمييز

(ب). التمييز بين شيئين مفضلين

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			

نوع المعززات:

المرحلة الرابعة: تكوين الجملة

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			
3			
نوع المعززات:			

المرحلة الخامسة: الاستجابة للطلب

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			
3			
نوع المعززات:			

المرحلة السادسة : التعليق

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1			
2			
3			
نوع المعززات: مادية، لفظية، اجتماعية			

ملحق (9)

نموذج الخطة التعليمية الفردية

اسم الطالب: م.م	**العمر:** 6 سنوات	**درجة التوحد:** بسيطة

اسم البرنامج	عدد المراحل	مدة التطبيق	عدد الأيام بالأسبوع

برنامج تبادل الصور (بيكس)	6 مراحل	شهر ونصف	3 أيام أسبوعيا السبت، الأحد، الثلاثاء
تاريخ البدء بالتطبيق	تاريخ الانتهاء	أنواع المعززات	عدد الجلسات
2019/9/21	2019/11/5	معززات مادية، لفظية، اجتماعية	13 جلسة

المرحلة الأولى : كيف نتواصل؟

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يلتقط الطالب صورة الشيء المحبب لديه عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
2	أن يضع الطالب صورة الشيء المحبب لديه في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
نوع المعززات: مادية ، لفظية			

المرحلة الثانية: المسافة والاستمرارية

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يتجه الطالب نحو حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
2	أن يلتقط الطالب صورة الشيء المحبب له من الحقيبة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
.3	أن يضع الطالب صورة الشيء المحبب له في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
نوع المعززات: مادية			

المرحلة الثالثة: التمييز

(أ). التمييز بين الشيء المفصل والشيء غير المفضل

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يحدد الطالب صورة الشيء المفضل لديه من بين مجموعة من الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
2	أن يلتقط الطالبة صورة الشيء المحبب له من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
3	أن يضع الطالب صورة الشيء المحبب لديه أسفل قائمة الشيء المحبب والشيء غير مفضل أسفل قائمة الشيء غير المفضل عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
نوع المعززات: مادية			

المرحلة الثالثة: التمييز

(ب). التمييز بين شيئين مفضلين

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يحدد الطالب صورة الشيء الأكثر تفضيلاً من بين صورتين مفضلتين عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
2	أن يلتقط الطالبة صورة الشيء الأكثر تفضيلاً من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
3	أن يضع الطالب صورة الشيء الأكثر تفضيلاً على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
نوع المعززات: مادية			

المرحلة الرابعة: أ. تكوين الجملة (أنا أريد)

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يلتقط الطالب صورة (أنا) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
2	أن يلتقط الطالب صورة (أريد) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
3	أن يضع الطالب صورة (أنا أريد) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
4	أن يطلب الطالب صورة الشيء الذي يريده من خلال فتح حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
5	أن يضع الطالب صورة الشيء الذي يريده على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع		
6	أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
7	أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
نوع المعززات: مادية، لفظية			

ب. تكوين الجملة (أنا أسمع)

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يلتقط الطالب صورة (أنا) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
2	أن يلتقط الطالب صورة (أسمع) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
3	أن يضع الطالب صورة (أنا أسمع) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		

ج. تكوين الجملة (أنا أرى)

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن ينطق الطالب صورة (أنا) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.	النمذجة التقليد	حقيبة تبادل الصور
5	أن يضع الطالب صورة الشيء الذي يسمعه على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
2	أن ينطق الطالب صورة (أرى) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
6	أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
3	أن يضع الطالب صورة (أنا أرى) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
7	أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
4	أن يطلب الطالب صورة الشيء الذي يراه من خلال فتح حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة لوحده خلال أسبوع.		
نوع المعززات: مادية، لفظية			

المرحلة الخامسة: الاستجابة للطلب

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يطلب الطالب أشياء متعددة وبشكل تلقائي من خلال تكوين جملة (أنا أريد.....، أنا أسمع....، أنا أرى.....) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع	النمذجة التقليد تبادل الأدوار	حقيبة تبادل الصور
2	أن ينتزع الطالب صورة الشيء الذي (يريده أو يسمعه أو يراه) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع		

3	أن يضع الطالب صورة الشيء الذي (يريده، أو يسمعه، أو يراه) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع		
4	أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق (شريط الجمل) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع		
5	أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع		
نوع المعززات: مادية، لفظية			

المرحلة السادسة : التعليق

الرقم	الأهداف التعليمية الفردية	الاستراتيجية	المواد والوسائل
1	أن يجيب الطالبة على أسئلة المدربة (ماذا تريد؟، ماذا تسمع؟، ماذا ترى؟) من خلال تكوين جملة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.	النمذجة التقليد تبادل الأدوار	حقيبة تبادل الصور
2	أن ينتزع الطالب صورة الشيء الذي (يريده أو يسمعه أو يراه) من حقيبة تبادل الصور عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
3	أن يضع الطالب صورة الشيء الذي (يريده، أو يسمعه، أو يراه) على الشريط اللاصق عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
4	أن ينتزع الطالب الشريط اللاصق (شريط الجمل) عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات ناجحة خلال أسبوع.		
5	أن يضع الطالب الشريط اللاصق في يد المدربة عندما يطلب منه ذلك بمعدل 5/4 محاولات.		
نوع المعززات: مادية، لفظية، اجتماعية			

ملحق رقم (10)

استمارة المعززات المحببة لدى الطفل

- **اسم الطفل:** .....
- **العمر:**.....
- **جنس الطفل:** ☐ ذكر ☐ أنثى
- **مقدم البيانات:** ☐ الأم ☐ المعلمة

- **ضع علامة ( ) أمام الأشياء التي يحبها الطفل بشدة من القائمة التالية:**

الرقم	المعززات الغذائية	الرقم	المعززات المعنوية	الرقم	أنشطة يحبها الطالب
1	شوكلاته	1	التصفيق	1	أقلام تلوين
2	بسكويت	2	الثناء /المدح	2	قلم
3	شيبس	3	التعزيز اللفظي (شطور، أحسنت، رائع، بطل)	3	تلوين رسومات

4	عصير(برتقال/ تفاح/مانجا)	4	الربت على الكتف	4	تركيب بزل
5	كعك			5	تركيب ليجو
6	معجنات (بيتزا/ زعتر/ سفيحة)			6	ادخال الخرز في الخيط
7	جلي أشكال			7	قراءة قصة

- **معززات أخرى:** .....

مرفق رقم (11)

جدول الجلسات

الجلسة (1)	التاريخ: 2019/9/23
اسم الطالب	م.ع

المرحلة الأولى : التبادل الحركي (كيف نتواصل؟)

الهدف في هذه المرحلة أن يلتقط الطالب صورة الشيء المحبب لديه ويضعها في يد المدرب عندما يطلب منه ذلك وبمعدل (3-5) مرات بنجاح خلال أسبوع .

مخطط المجال:

نبدأ هذه المرحلة بوضع صور أمام الطفل ونطلب من الطالب أن يلتقط الصورة ويضعها في يد المدرب ،من شروط هذه المرحلة وجود مدربين أحدهم يجلس أمام الطفل يقدم له التعليمات والآخر يجلس خلف الطفل يقدم له مساعدة جسدية وفي حال وضع الطفل الصورة في يد المدرب يتم تعزيزه بمعزز مادي مماثل للصورة، وتنتهي هذه المرحلة عندما يتمكن الطالب بشكل كلي من هذه المرحلة أي بعدما يتقن الأهداف التي وضعت له.

من خطوات هذه المرحلة:

1.يجلس الطفل وكلا المدربين (شريك التواصل- المساعد الجسمي) على طاولة بحيث يجلس المساعد الجسمي

خلف الطفل وشريك التواصل أمام الطفل.

2.يمسك شريك التواصل بشيء شديد التفضيل بالنسبة للطفل ويجعله مجال رؤيته.

3.في بداية التدريب يقدم المساعد الجسمي المساعدة الجسمية الكلية للطفل بمساعدته على الامساك بالصورة وتوجيه يده نحو شريك التواصل ووضع الصورة بيده المفتوحة بارشاد الطفل الى مكان وضع الصورة.

4.تدريجيا تقل المساعدة المقدمة للطفل من جانب المساعد الجسمي وشريك التواصل، فيبدأ المساعد الجسمي في تقليل المساعده التي يقدمها له ليصل الى يد شريك التواصل، ثم يقلل المساعدة التي يقدمها له ليتلقط الصورة.

5.يجب تعزيز كل محاولة صحيحة.

ملاحظات

قامت الباحثة بالترحيب بالطالب م.ع وسؤاله عن اسمه، قال لها (محمد)، فسألته: كيف حالك؟ أجابها (منيح)، فجلست المعلمة ومقابلها الطالب وبدأت الجلسة باحضار حقيبة تبادل الصور وقالت للطالب اعطيني صورة وضعها بايدي (حطها هون بايدي) فالطفل لم ينفذ الأوامر بكونه لا

يفهم التعليمات، فقامت الباحثة بتكرار نفس السؤال على الطفل أعطيني صورة (هات صورة) بتغيير معاني المفاهيم فقام الطالب بالتقاط صورة ووضع صورة الموز بيد الباحثة، وحصل على تعزيز فوري نتيجة اعطاءه الصورة للباحثة وكان التعزيز عبارة عن حبة موز. كررت المعلمة طلبها من الطالب بقولها: (أعطيني صورة وحطها هون بايدي)، فالتقط الطالب صورة كيكة ووضعها في يد الباحثة، قالت له الباحثة شاطر محمد بطل وحصل على تعزيز مادي فوري وكان عبارة عن قطعة كيكة. وحتى تتأكد الباحثة من وصول الطالب للتعميم، كررت طلبها للطالب وقالت له أعطيني صورة من الحقيبة وحطها بايدي فالتقط الطالب صورة بقرة ووضعها في يد الباحثة وحصل على تعزيز فوري مجسم بقرة وبدأ باللعب بالبقرة. وطلبت المعلمة صورة بيدها فأحضر لها الطالبة صورة حصان وضعها في يديها ووضع الصورة في يدها، وحصل على تعزيز فوري وكان عبارة عن مجسم حصان.	
أداء الطالب	الطالب م.ع أتقن الأهداف بنجاح وبناء عليه ينتقل الى المرحلة الثانية.
مدة الجلسة	10-15 دقيقة

الجلسة (5)	التاريخ: 2019/9/28
اسم الطالب	ز.ش
المرحلة الثانية: المسافة والاستمرارية الهدف في هذه المرحلة: أن يتوجه الطالب نحو حقيبة تبادل الصور ويلتقط الصورة ويتجه بها نحو المدربة ويضعها في يده.	
مخطط المجال: نبدأ هذه المرحلة بوضع حقيبة تبادل الصور أمام الطالب مع زيادة المسافة بين المدرب والطالب، ونطلب منه أن يلتقط صورة ويضعها في يد المعلم ومن ثم يحصل فورا على تعزيز. وتتم هذه المرحلة في خطوات: 1.الطفل وشريك التواصل يجلسان كما في المرحلة الأولى والمساعد الجسمي يتدخل اذا لزم الأمر. 2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة ويوضع في صفحته الأولى صورة شيء محبب لدى الطفل. 3.عندما يلتقط الطفل الصورة ويمد يده نحو شريك التواصل ليضع الصورة بها يقوم شريك التواصل بزيادة المسافة بينه وبين الطفل بالوقوف والرجوع خطوات بسيطة للخلف ليضطر الطفل الى الوقوف والتحرك من أجل الوصول اليه.	

4.تدريجيا يزيد شريك التواصل المسافة بينه وبين الطفل مع ابقاء الطفل قريبا من كتاب الصور وفي نهاية هذه الخطوة يبدأ شريك التواصل في التواجد منذ البداية بمكان ما بالغرفة بعيدا عن الطفل. 5.تزداد المسافة بين الطفل وكتاب الصور تدريجيا حتى يضطر الطفل الى الذهاب أولا الى الكتاب ثم الى شريك التواصل لاكمال التبادل.
ملاحظات
في هذه المرحلة تزيد الباحثة المسافة بينها وبين حقيبة تبادل الصور حيث تطلب من الطالب أن يلتقط صورة ويضعها في يدها فأحضر الطالب صورة بسكويت ووضعها في يدها وحصل على المعزز بشكل فوري وهو حبة بسكويت. وطلبت منه الباحثة أن يحضر لها صورة أخرى ويضعها في يدها فأحضر صورة شيبس ووضعها في يديها وحصل على معزز قطعة شبس. وطلب من الطالب أن يحضر لها صورة قطار فذهب الى حقيبة تبادل الصور وأحضر صورة قطار ووضعها بيدها وحصل على تعزيز وهو مجسم قطار، ومن ثم طلبت منه الباحثة أن يحضر صورة عنب فذهب الى ملف التواصل وأحضر صورة عنب فحصل على تعزيز فوري وهو حبة تفاحة. و طلبت منه الباحثة أن يحضر صورة قلم فذهب الى ملف التواصل وأحضر صورة قلم فحصل على تعزيز فوري وهو قلم رصاص.

أداء الطالب	الطالب ز.ش اتقن الهدف اتقان كلي بنجاح ، وبناء عليه ينتقل الى المرحلة اللاحقة.
مدة الجلسة	10-15 دقيقة

الجلسة (16)	التاريخ: 2019/9/30
اسم الطالب:	م.ج
المرحلة الثالثة: التمييز **أ-التمييز بين الشيء المفضل والشيء غير المفضل** الهدف من هذه المرحلة بأن يقوم الطالب باختيار صور الشيء المفضل بالنسبة له من بين عدة صور تعرض عليه ويضعها على الشريط اللاصق، ويعطيها للمدرب ومن ثم يحصل على تعزيز فوري ومباشر. وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل المطابقة أيضا.	
مخطط المجال: خطوات هذه المرحلة:	

1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض. 2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة وتفتح اللوحة التي توجد فيها القائمتان (قائمة الشيء المفضل ويرمز لها باشارة صح، وقائمة بالشيء غير المفضل ويرمز لها بالرمز خطأ). ومن يطلب من الطفل أخذ صورة الشيء المفضل له من بين مجموعة من الصور ويتم تعزيزه فورا.
ملاحظات
لوحظ من خلال الجلسة أن الطالب م.ج غير قادر على فهم التعليمات الموجهة له من قبل الباحثة فيما يتعلق باللغة المنطوقة والمحكية بكون الطفل غير ناطق ولديه مشاكل في النطق واللغة، ووفقا لذلك تعاملت معه المدربة بأساليب وطرق تلائم احتياجاته. ومن ضمن هذه الأساليب: التأشير أو وضع اصبع اليد على صورة الشيء المنطوق، وبعد ذلك تمسك المدربة بيد الطفل وتطلب منه ان يضعها أسفل قائمة الشيء المفضل أو المحبب له ويرمز لها برمز (صح)، وتطلب من الطفل وضع الصورة في يد المعلمة ليحصل على تعزيز لفظي ومادي تبعا لصورة الشيء المأخوذ من قبل الطفل، مثلا اذا أخذ الطفل موز يعزز فورا بموز وهكذا. اختار مؤيد صور الأشياء المفضلة التالية: عنب، موز، تفاح، مانجا، خيار، بندورة، بقرة، دجاجة، بطة، حصان، فيل، جمل، قطة، سيارة، باص، سفينة، دراجة، بسكليت، شمس، حذاء، طاقية، كفوف يدين، أقلام تلوين، ورقة، مأكولات غذائية. أما الصور الغير المفضلة التي لم يحبها فهي: ليمون.
أداء الطالب | الطالب م.ج أتقن الأهداف بنجاح وبناء عليه ينتقل للمرحلة اللاحقة.
مدة الجلسة | 10-15 دقيقة

الجلسة (20)	التاريخ: 2019/10/1
اسم الطالب:	ز.ش
المرحلة الثالثة: التمييز **ب-التمييز بين شيئيين مفضلين** الهدف من هذه المرحلة: يقوم الطفل باختيار الشيء الأكثر تفضيلا بالنسبة له عندما يعرض عليه شيئين مفضلين ويضعهما على الشريط اللاصق وفي هذه المرحلة: أقوم بتعزيز الطفل مباشرة عند أخذ صورة الشيء الأكثر تفضيلا. أما اذا كانت ردة الفعل سلبية : أقوم بعمل حظر ، واستخدم استراتيجية تصحيح الخطأ، وبعد الانتهاء من تصحيح الخطأ يجب التأكد من المحاولة بما يسمى (فحص التطابق)	

أما اذا تكرر الخطأ فهذا يعني أن الطفل غير جاهز لهذه المرحلة ، وتنتهي هذه المرحلة اذا استطاع الطفل التمييز بين خمس صور ، وللتأكد من اتقانه يفضل تغيير موقع الصور بالاتجاه العمودي والأفقي والمحوري

مخطط المجال:

خطوات هذه المرحلة:

1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض.

2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة وتفتح اللوحة التي توجد فيها قائمة الشيء المفضل ويرمز لها باشارة صح.

3. تضع المدربة صورتين مفضلتين للطالب مثل: صورة زيتون وصورة عنب وتطلب منه أن يختار صورة الشيء المحبب أكثر من الأخرى .

4. دور الطفل أن يختار صورة الشيء المفضل .

5. تقوم المدربة بتعزيزه فورا

وتكرر الخطوة الثالثة الى أن يقوم الطفل بتمييز 5 أشياء مفضلة

ملاحظات

وضعت الباحثة صورة سيارة وصورة بسكليت وطلبت الباحثة من الطالب أخذ صورة الشيء الأكثر تفضيلا، وهي صورة سيارة ووضعها في قائمة الشيء الأكثر تفضيلا ثم وضعها في يد الباحثة وحصل على تعزيز فوري (لعبة سيارة صغيرة). وضعت الباحثة صورتين أمام الطالب صورة سفينة وصورة طائرة فاختار الطالب صورة طائرة ووضعها على الشريط اللاصق ومن ثم وضعها في يد الباحثة ومن ثم حصل على تعزيز فوري وهو (لعبة طائرة صغير)، ووضعت الباحثة صورتين أمام الطفل صورة سفينة و شاحنة فاختار الطالب صورة السفينة ووضعها على الشريط اللاصق ومن ثم وضعها في يد الباحثة وحصل على تعزيز فوري (لعبة سفينة).

واستمرت الباحثة بنفس المرحلة الى ان انتقلت لمجموعة الحيوانات واستخدمت صورتين صورة قطة وصورة بطة فاختار الطالب صورة قطة ووضع الصورة على الشريط اللاصق ومن ثم في يد المدربة. ومن ثم عرضت الباحثة صورتين صورة دجاجة وكلب فاختار الطالب دجاجة وأصدر صوتها وقامت المدربة بتعزيزه لفظيا (بطل). ومن ثم انتقلت الباحثة الى مجموعة المأكولات واستخدمت صورتين صورة بسكويت وصورة جلي فاختار الطالب صورة البسكويت. استخدام صورتين صورة عصير فواكه وبرتقال فاختار الطالب عصير فواكه فقامت الباحثة بتعزيزه لفظيا (أحسنت). استخدام صورتين صورة كيك وصورة وشوكلاته فاختار الطالب كيك فقامت المدربة بتعزيزه لفظيا (أحسنت). واستمرت الباحثة مع الطالب بتكرار الآلية نفسها الى أن

استطاع الطفل تمييز الأشياء الأكثر تفضيلا وهي: سيارة، طائرة، سفينة، عصير برتقال، جلي، بسكويت، شيبس، كيك، كلب، دجاجة، قطة، بقرة، حصان، بطة.	
أداء الطالب	الطالب ز.ش أتقن الأهداف بنجاح وبناء عليه ينتقل للمرحلة اللاحقة.
مدة الجلسة	10-15 دقيقة

الجلسة (24)	التاريخ: 2019/10/6
اسم الطالب:	م.ع
المرحلة الرابعة: تكوين جملة الهدف منها: يقوم الطفل بطلب الاشياء التي يريدها من خلال الذهاب الى كتاب التواصل (حقيبة بيكس) ، والتقاط صورة أو رمز (أنا أريد) ويضعها على الشريط اللاصق ويعطيها للمدرب . ومن ميزات هذا المرحلة: 1-ان الطفل يتعلم وظائف التواصل (الطلب والتعليق) 2-يتعلم استخدام الرموز (أنا أريد) (أنا أسمع) (أنا أرى)، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد عرف أكثر من عشرين صورة ، ويستطيع التواصل مع مدربين مختلفين، ويستمر العمل على فحص التطابق واستخدام التسلسل العكسي لتعليم الطفل تركيب الجملة.	
مخطط المجال: خطوات هذه المرحلة: 1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض. 2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة . 3. تضع المدربة شريط اضافي للوجه الأمامي للحقيبة وتضع رمز (أنا) و رمز (بدي) وتوضح معناهما للطفل من خلال الاشارة لنفسه ويريد بيده . 4. دور الطفل أن يختار الشيء الذي يريده من خلال فتح كتاب التواصل. 5. ويقوم بوضع الصورة على الشريط اللاصق الاضافي، ومن ثم ينزع الشريط اللاصق ويعطيه للمدربة. 6. يحصل الطفل على التعزيز الفوري. **ويفضل استخدام رموز بنفس اللغة المنطوقة (العامية) للطفل. ومن الأمثلة على ذلك : (أنا بدي، أنا بسمع، أنا بشوف).**	
ملاحظات	

بدأت الباحثة الجلسة بتهيئة الطالب واستقباله والترحيب به والسؤال عن حاله، ومن ثم تبدأ باعطاء الجلسة للطالب محمد من خلال توضيح للشريط المضاف لحقيبة تبادل الصور (وهو شريط لتكوين جمل) وتقوم بوضع صورة أنا وتوضح للطالب معناها من خلال الاشارة لنفسه، وتوضح معنى صورة بدي من خلال مد كف اليد وقول بدي بدي . وبعد التأكد من أن الطفل يميز الرمزين رمز (أنا) ورمز (بدي) تنتقل الباحثة الى صلب الجلسة وهو ان تطلب من الطالب أن يفتح الحقيبة ويختار صورة لشيء يريده ويضعه على الشريط اللاصق. وبعد وضع الطالب الصورة تطلب المدربة من الطفل أن يقوم بتمرير اصبع يده مشيرا الى كل صورة أنا بدي عنب ، مع تكرار تمرير الاصبع لايصال الهدف للطالب. ومن ثم تطلب المدربة من الطالب أن ينزع الشريط من الملف ويضعه في يد الباحثة ويمرر اصبعه مرة ثانية فوق كل صورة واذا لاحظنا ان الطالب غير قادر على فهم التعليمات، تقوم المدربة باستخدام اسلوب التلقين الجسدي أو المساعدة الجسدية الكاملة وذلك من خلال (مسك يد الطفل كليا ونزع شريط التواصل واعطاءه للباحثة) وتكرر نفس الخطوات ليصل الطالب الى التعميم ، وأخيرا يحصل الطفل على التعزيز الفوري. وتستمر الباحثة بنفس الآلية السابقة باختيار صورة وتكوين جملة وحصوله على التعزيز. تطلب الباحثة من الطفل أن يختار صورة شيء يريده من كتاب التواصل. يقوم الطالب بفتح كتاب التواصل ويختار صورة عصير من كتاب التواصل، ومن ثم يضعها على الشريط المضاف، ويمرر اصبعه مشيرا لكل صورة أنا بدي عصير مع نطق اسم كل صورة، ومن ثم ينزع الطالب الشريط اللاصق ويضعه في يد الباحثة، ويحصل على تعزيز فوري. وبهذه الطريقة يعبر الطفل عن احتياجاته للأشياء التي يريدها عن طريق الصور واللغة المحكية باستعمال التواصل اللفظي. لكن لوحظ أن الطفل لم يستطع اتمام المراحل كلها لوحده فقامت المدربة باستخدام المساعدة الجسدية الكلية لاتمام الخطوات. تمكن الطالب من اختيار الصور التالية من كتاب التواصل ضمن المساعدة الجسدية الكاملة، وهي: أنا بدي عصير، أنا بدي بسكويت، أنا بدي كعكة، انا بدي سيارة، أنا بدي شاحنة، أنا بدي باص.	
ملاحظات حول أداء الطالب	الطالب م.ع أتقن الأهداف اتقانا جزئيا وبناء عليه تكرر له المرحلة نفسها في الجلسة القادمة.
مدة الجلسة	10-15 دقيقة

الجلسة (41)	التاريخ: 2019/10/20

اسم الطالب:	ز.ش

المرحلة الرابعة: تكوين جملة

الجزء الثاني (أنا أسمع)

الهدف منها: يقوم الطفل بطلب الأشياء التي يسمع صوتها من خلال الذهاب الى كتاب التواصل (حقيبة بيكس) ، والتقاط صورة أو رمز (أنا بسمع) ويضعها على الشريط اللاصق ويعطيها للمدرب.

ومن ميزات هذا المرحلة:

1-ان الطفل يتعلم وظائف التواصل (الطلب والتعليق)

2-يتعلم استخدام الرمز (أنا أسمع)، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد عرف أكثر من عشرين صورة ، ويستطيع التواصل مع مدربين مختلفين، ويستمر العمل على فحص التطابق واستخدام التسلسل العكسي لتعليم الطفل تركيب الجملة.

ويفضل استخدام رموز بنفس اللغة المنطوقة (العامية) للطفل. ومن الأمثلة على ذلك : (أنا بسمع).

مخطط المجال:

خطوات هذه المرحلة:

1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض.

2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة .

3. تضع المدربة شريط اضافي للوجه الأمامي للحقيبة وتضع رمز (أنا) و رمز (بسمع) وتوضح معناهما للطفل من خلال الاشارة لنفسه ويسمعه بأذنيه .

4. دور الطفل أن يختار الشيء الذي يسمع صوته من خلال فتح كتاب التواصل.

5. ويقوم بوضع الصورة على الشريط اللاصق الاضافي، ومن ثم ينزع الشريط اللاصق ويعطيه للمدربة.

6. يحصل الطفل على التعزيز الفوري.

ملاحظات

بدأت الباحثة الجلسة بتهيئة الطالب واستقباله والترحيب به والسؤال عن حاله، ومن ثم تبدأ باعطاء الجلسة للطالب من خلال توضيح للشريط المضاف للكتاب التواصل (وهو شريط لتكوين جمل) وتقوم بوضع صورة أنا وتوضح للطفل معناها من خلال الاشارة لنفسه، وتوضح معنى صورة بسمع أي بسمع بأذني بسمع بسمع مع التأشير على الأذن. وبعد التأكد من أن الطالب يميز الرمزين رمز (أنا) ورمز (بسمع) تنتقل الباحثة الى صلب الجلسة وهو ان تشغل صوت لاحدى الحيوانات تطلب من الطالب أن يفتح الحقيبة ويختار صورة الحيوان الذي سمع صوته ويضعه على الشريط

اللاصق، وبعد وضع الطالب الصورة تطلب الباحثة من الطالب أن يقوم بتمرير اصبع يده مشيرا الى كل صورة أنا بسمع بقرة، مع تكرار تمرير الاصبع لايصال الهدف للطالب. ومن ثم تطلب الباحثة من الطالب أن ينزع الشريط من الملف ويضعه في يد الباحثة ويمرر اصبعه مرة ثانية فوق كل صورة وأخيرا يحصل الطفل على التعزيز الفوري. وتستمر الباحثة بنفس الآلية السابقة باختيار صورة وتكوين جملة وحصوله على التعزيز. تشغل الباحثة صوت (مياو مياو) وتطلب من الطالب ايجاد صورة التي لها علاقة بالصوت، قام الطالب بفتح الحقيبة لوحده وايجاد صور القطة ، ووضعها على شريط التواصل وأشار بيده الى كل صورة، ومن ثم قام الطالب بنزع الشريط واعطائه للمدربة ليحصل على التعزيز وهو (مجسم قطة). تشغل الباحثة صوت (مو مو مو) وتطلب من الطالب ايجاد الصورة التي لها علاقة بالصوت، قام الطالب بفتح الحقيبة من قبل الباحثة، وايجاد صور البقرة، ووضعها على شريط التواصل وأشار بيده الى كل صورة، ومن ثم قام الطالب بنزع الشريط واعطائه للباحثة ليحصل على التعزيز وهو (لعبة بقرة صغيرة). تمكن الطالب من اختيار الصور التالية من كتاب التواصل لوحده: أنا بسمع قطة، أنا بسمع بقرة، أنا بسمع سيارة، أنا بسمع اسعاف، أنا بسمع باص.

أداء الطالب	الطالب ز.ش أتقن الأهداف اتقانا جزئيا وبناء عليه تكرر له المرحلة نفسها في الجلسة القادمة.
مدة الجلسة	10-15 دقيقة

الجلسة (48)	التاريخ: 2019/10/27
اسم الطالب:	أ.ح

المرحلة الرابعة: تكوين جملة

الجزء الثالث (أنا أرى)

الهدف منها: يقوم الطفل بطلب الأشياء التي يراها من خلال الذهاب الى كتاب التواصل (حقيبة بيكس) ، والتقاط صورة أو رمز (أنا أرى) ويضعها على الشريط اللاصق ويعطيها للمدرب.

ومن ميزات هذا المرحلة:

1-ان الطفل يتعلم وظائف التواصل (الطلب والتعليق)

2-يتعلم استخدام الرمز (أنا أرى)، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد عرف أكثر من عشرين صورة ، ويستطيع التواصل مع مدربين مختلفين، ويستمر العمل على فحص التطابق واستخدام التسلسل العكسي لتعليم الطفل تركيب الجملة.

ويفضل استخدام رموز بنفس اللغة المنطوقة (العامية) للطفل. ومن الأمثلة على ذلك : (أنا بشوف).

مخطط المجال:

خطوات هذه المرحلة:

1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض.

2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة .

3. تضع المدربة شريط اضافي للوجه الأمامي للحقيبة وتضع رمز (أنا) و رمز (بشوف) وتوضح معناهما للطفل من خلال الاشارة لنفسه ويسمعه بأذنيه .

4. دور الطفل أن يختار الشيء الذي يسمع صوته من خلال فتح كتاب التواصل.

5. ويقوم بوضع الصورة على الشريط اللاصق الاضافي، ومن ثم ينزع الشريط اللاصق ويعطيه للمدربة.

6. يحصل الطفل على التعزيز الفوري.

ملاحظات

بدأت الباحثة الجلسة بتهيئة الطالب واستقباله والترحيب به والسؤال عن حاله، ومن ثم تبدأ باعطاء الجلسة للطالب من خلال توضيح للشريط المضاف للكتاب التواصل (وهو شريط لتكوين جمل) وتقوم بوضع صورة أنا وتوضح للطالب معناه من خلال الاشارة لنفسه، وتوضح معنى صورة بشوف أي بشوف بعيني مع التأشير على العين. وبعد التأكد من أن الطالب يميز الرمزين رمز (أنا) ورمز (بشوف) تنتقل الباحثة الى صلب الجلسة وهو ان تضع الباحثة شيئا من الأدوات مثل: (قلم، ورقة، مسطرة، قلم تلوين، تفاحة، موزة، وأي شيء آخر ملموس أو محسوس) وتطلب من الطالب أن يفتح الحقيبة ويختار صورة الشيء الذي رآه ويضعه على الشريط اللاصق، وبعد وضع الطفل للصورة تطلب الباحثة من الطالب أن يقوم بتمرير اصبع يده مشيرا الى كل صورة مثال (أنا بشوف قلم)، مع تكرار تمرير الاصبع لايصال الهدف للطالب. ومن ثم تطلب الباحثة من الطالب أن ينزع الشريط من الحقيبة ويضعه في يد المدربة ويمرر اصبعه مرة ثانية فوق كل صورة، وأخيرا يحصل الطالب على التعزيز الفوري.

وتستمر الباحثة بعرض أشياء محسوسة أمام الطالب ليستطيع أن يكون جملة من خلال التعميم. تضع الباحثة أما الطالب لعبة بقرة وتسأل الطفل (شو شايف)، قام الطالب بفتح الحقيبة وايجاد صورة البقرة ووضعها على شريط التواصل وأشار بيده الى كل صورة، ومن ثم قام الطالب بنزع الشريط واعطائه للباحثة ليحصل على التعزيز وهو (لعبة بقرة).

الجمل التي استطاع الطالب أنا يراها ويكون عليها جمل وهي كالتالي:

أنا بشوف عصير، أنا بشوف كعكة، أنا بشوف بسكويت، أنا بشوف جمل، أنا بشوف قرد، أنا بشوف بطة، أنا بشوف عصفور، أنا بشوف قطة، أنا بشوف بقرة، أنا بشوف كلب، أنا بشوف سيارة، أنا بشوف قطار، أنا بشوف دراجة، أنا بشوف عنب، أنا بشوف تفاح، أنا بشوف مي، أنا بشوف موز، أنا بشوف قلم، أنا بشوف يمامة، أنا بشوف ورقة. وبهذا يكون الطالب قد أتقن المرحلة الرابعة اتقان كلي.	
أداء الطالب	الطالب أ.ح أتقن المرحلة بنجاح.
مدة الجلسة	5-10 دقائق

الجلسة (64)	التاريخ: 2019/11/3
اسم الطالب:	م.ج
المرحلة الخامسة: الاستجابة للطلب الهدف منها: يقوم الطفل بالطلب بشكل تلقائي أشياء متعددة ويجيب على سؤال : ماذا تريد؟ وفي هذه المرحلة يسمح للمدربة بسؤال الطفل : ماذا تريد؟ ويترك وقتا قصيرا بين السؤال والمساعدة، ويتم تعزيزه مباشرة تعزيزا ماديا محسوسا، ويمكن للمدربة استغلال الفرصة اذا كان الطفل يريد شيئا، واسأله ماذا تريد؟ **ويفضل استخدام رموز بنفس اللغة المنطوقة (العامية) للطفل. ومن الأمثلة على ذلك : (شو بدك؟)،(شو بتسمع؟)،(شو بتشوف؟)**	
مخطط المجال: خطوات هذه المرحلة: 1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض. 2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة . 3. تسأل المدربة الطفل عدة أسئلة: (شو بدك؟) أو (شو بتسمع؟) أو (شو شايف؟) 4. دور الطفل الاجابة عن الأسئلة من خلال اللغة المحكية المنطوقة أو الاشارة باليد نحو الصور 5. وبامكان الطفل أن يكون جملة كاملة عن الشيء الذي يريده، من خلال تتبع الخطوات السابقة التي تمت الاشارة اليها في المرحلة السابقة ووتضمن (الذهاب الى كتاب التواصل وفتحه، واختيار صورة الشيء الذي يريده أو يسمعه، أو يراه ومن ثم وضع الصورة على الشريط اللاصق وأيضا تمرير اصبع يده فوق كل صورة معبرا عنها، وأخيرا وضع الشريط في يد المدربة ليحصل على التعزيز).	

ملاحظات	
بدأت الباحثة الجلسة بتهيئة الطالب واستقباله والترحيب به والسؤال عن حاله، ومن ثم تبدأ الباحثة باعطاء الجلسة للطالب، حيث وضعت الباحثة أمام الطفل تفاح وسألته (شو بتشوف؟)، وطلبت منه أن يفتح الحقيبة ويبحث عن صورة الشيء الذي رآه، ففتح الحقيبة والتقط صورة التفاح ووضعها على الشريط اللاصق وقام بتمرير اصبعه فوق كل صورة (أنا بشوف تفاحة). واستمرت الباحثة بعرض أشياء مادية محسوسة أمام الطالب وسؤاله (شو بتشوف؟) و(شو بدك؟) و (شو بتسمع؟) الجمل التي استطاع الطالب أن يكونها من خلال التأشير على الصورة التي يراها: أنا بشوف تفاح، أنا بشوف دفتر، أنا بشوف بقرة، أنا بشوف عصفور، أنا بشوف حصان، أنا بشوف جمل، أنا بشوف سيارة، أنا بشوف باص، أنا بشوف طائرة، أنا بشوف سيارة اسعاف، أنا بشوف بدي موز، أنا بسمع بقرة، أنا بسمع سيارة، أنا بدي قلم تلوين لون أصفر، أنا بدي بزل، أنا بشوف وجه، أنا بشوف اصبع، أنا بشوف رجل، أنا بشوف أنف، أنا بشوف مشمش، أنا بشوف بنطلون.	
أداء الطالب	الطالب م.ج أتقن الهدف كليا وبناء عليه ينتقل الى المرحلة السادسة.
المدة الزمنية	15-20 دقيقة

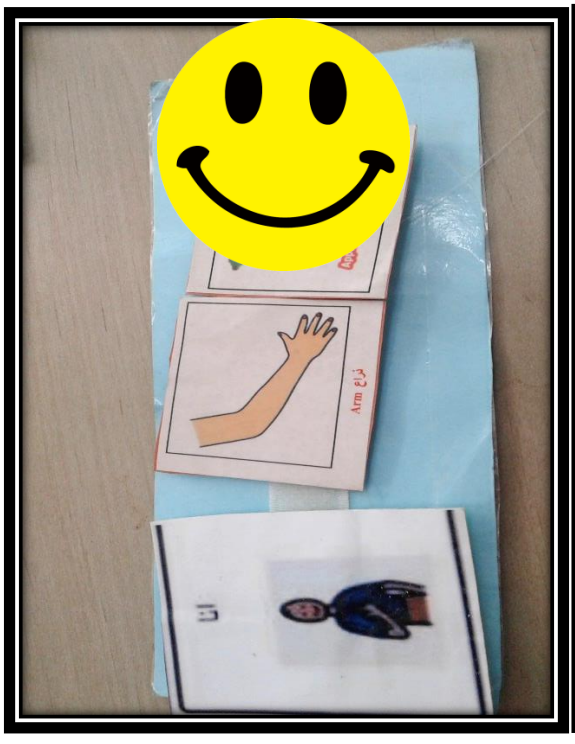
الجلسة (69)	التاريخ: 2019/11/5
اسم الطالب:	ب.ا
المرحلة السادسة: "التعليق" الهدف منها: الاجابة على سؤال (ماذا ترى؟ وماذا تسمع؟ وماذا تريد؟) وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم الاجابة عن أسئلة الطلب، فيتم تعزيزه اجتماعيا عند الاجابة، ومن الأمثلة على ذلك أسئلة التعليق على أحداث بيئية مثل: سماع صوت سيارة أو أصوات حيوانات أو غيرها. **ويفضل استخدام رموز بنفس اللغة المنطوقة (العامية) للطفل. ومن الأمثلة على ذلك : (شو بدك؟)،(شو بتسمع؟)،(شو بتشوف؟)**	
مخطط المجال: خطوات هذه المرحلة: 1.يجلس الطفل والمدربة على طاولة بشكل مقابل لبعضهما البعض. 2.يوضع كتاب تبادل الصور على الطاولة . 3. تسأل المدربة الطفل عدة أسئلة: (شو بدك؟) أو (شو بتسمع؟) أو (شو شايف؟)	

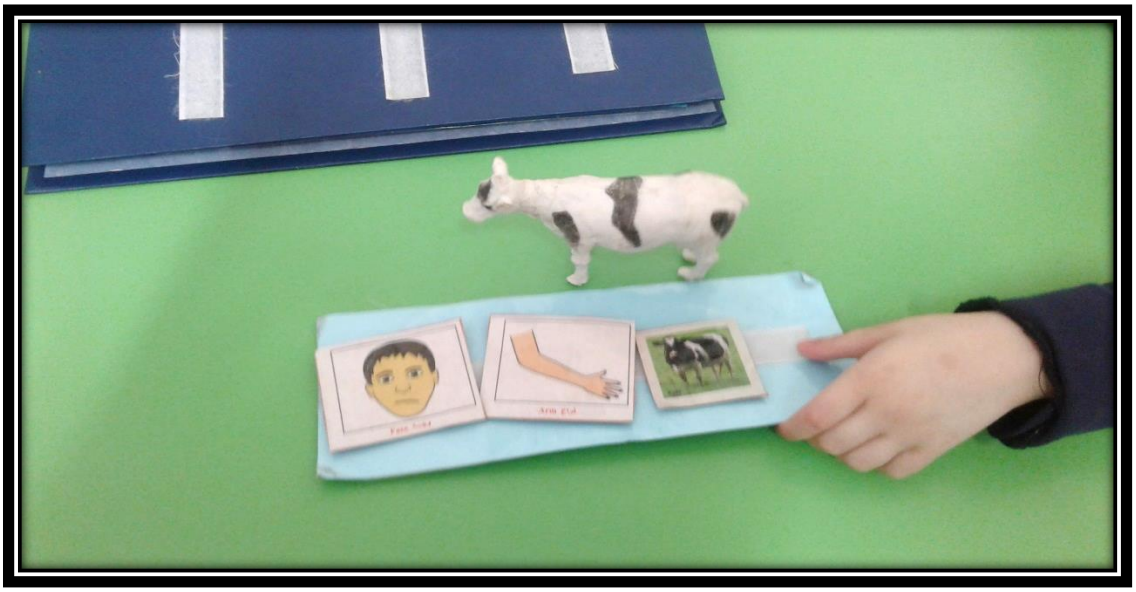
4. دور الطفل الاجابة عن الأسئلة من خلال اللغة المحكية المنطوقة أو الاشارة باليد نحو الصور 5. وبامكان الطفل أن يركب جملة كاملة عن الشيء الذي يريده، من خلال تتبع الخطوات السابقة التي تمت الاشارة اليها في المراحل السابقة وتتضمن (الذهاب الى كتاب التواصل وفتحه، واختيار صورة الشيء الذي يريده أو يسمعه، أو يراه ومن ثم وضع الصورة على الشريط اللاصق وأيضا تمرير اصبع يده فوق كل صورة معبرا عنها، وأخيرا وضع الشريط في يد المدربة ليحصل على التعزيز).
ملاحظات
بدأت الباحثة الجلسة بتهيئة الطالب واستقباله والترحيب به والسؤال عن حاله، ووضع حقيبة التواصل على الطاولة فقد لوحظ أن الطالب فتح لوحده وبدأ يركب جمل منطوقة وباستخدام الصور واتمام جميع المراحل السابقة. وللتتأكد الباحثة من وصول الطالب الى مرحلة التعميم، سألته عدة أسئلة متنوعة منها: -قامت المدربة بوضع شكل مربع أمام الطالب وسألته شو شايف؟ أجاب أنا شايف مربع وذهب الى حقيبة التواصل وشكل جملة وأعطائها ليد الباحثة وقامت الباحثة بتعزيزه بقولها "أحسنت شاطر" مع "صققة". قامت الباحثة بوضع صورة لفصل الشتاء وسألت الطالب شو شايف؟ أجاب أنا شايف شتاء، فقالت له الباحثة كون لي جملة كاملة، قام الطالب بفتح كتاب التواصل وأخذ صور(أنا) و(شايف) و (فصل الشتاء) وركب جملة مشيرا اليها باصبعه وقام بنزع الشريط واعطائه للباحثة ليحصل على تعزيز لفظي "شطور". قامت الباحثة باصدار صوت أمام الطالب وسألته شو بتسمع؟ فأجاب أنا بسمع صوت بقرة، حيث قام بفتح كتاب التواصل وتركيب جملة تكونت من رمز (أنا) من مجموعة الضمائر، وصورة (بسمع/أذن) من مجموعة أجزاء الوجه، وصورة (بقرة) من مجموعة الحيوانات. قامت الباحثة بسؤال الطالب شو بدك؟ أجاب الطالب أنا بدي بسكوت لوحده. واستمرت الباحثة بعرض أشياء مادية محسوسة أمام الطالب وسؤاله (شو بتشوف؟) و (شو بتسمع؟) و (شو بدك؟). الجمل التي استطاع الطفل أنا يكونها من خلال اجابته على الأسئلة: أنا بشوف مربع، أنا بشوف فصل الشتاء، أنا بشوف قلم، أنا بشوف أنف، أنا بشوف اصبع، أنا بسمع بقرة، أنا بسمع قطة، أنا بسمع باص، أنا بسمع سيارة، أنا بدي عصير، أنا بدي بسكوت، أنا بدي خيار، أنا كيكة.

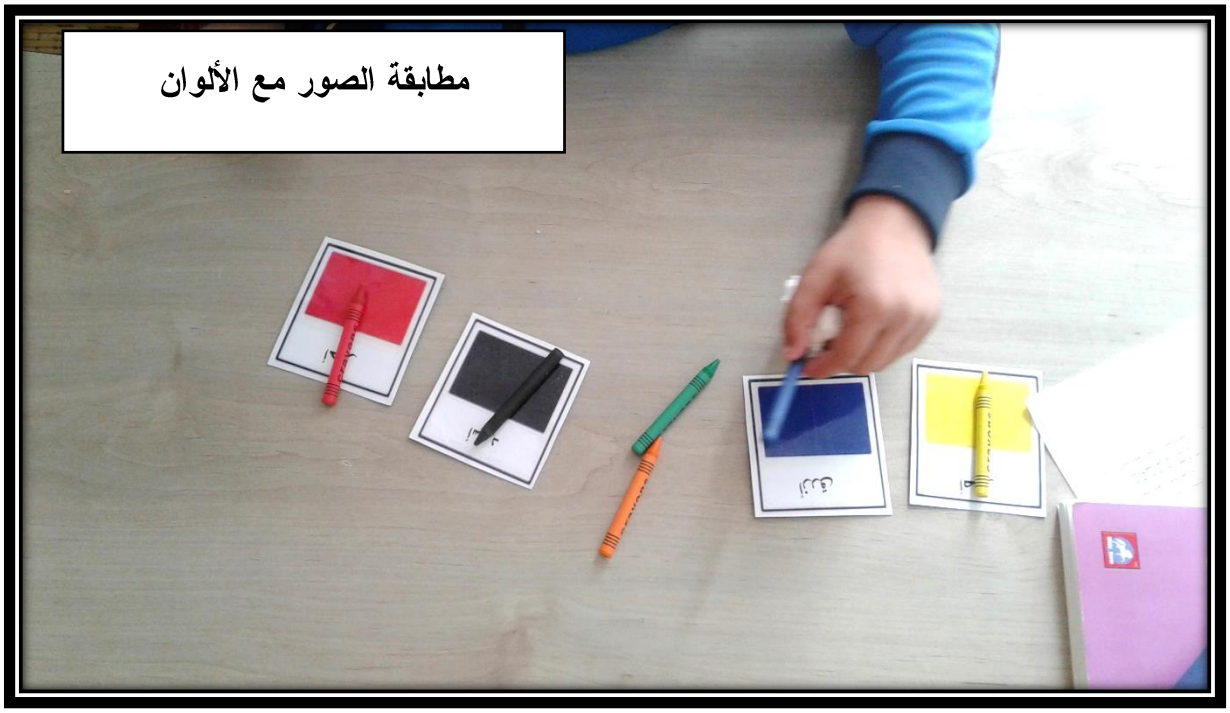
ملاحظات حول أداء الطالب	الطالب ب.ا أتقن الهدف كليا وبناء عليه يكون قد أنهى كافة المراحل الستة من برنامج تبادل الصور (بيكس).
مدة الجلسة	15-20 دقيقة

ملحق رقم (12)

صور أثناء تطبيق البرنامج


Arm ذراع

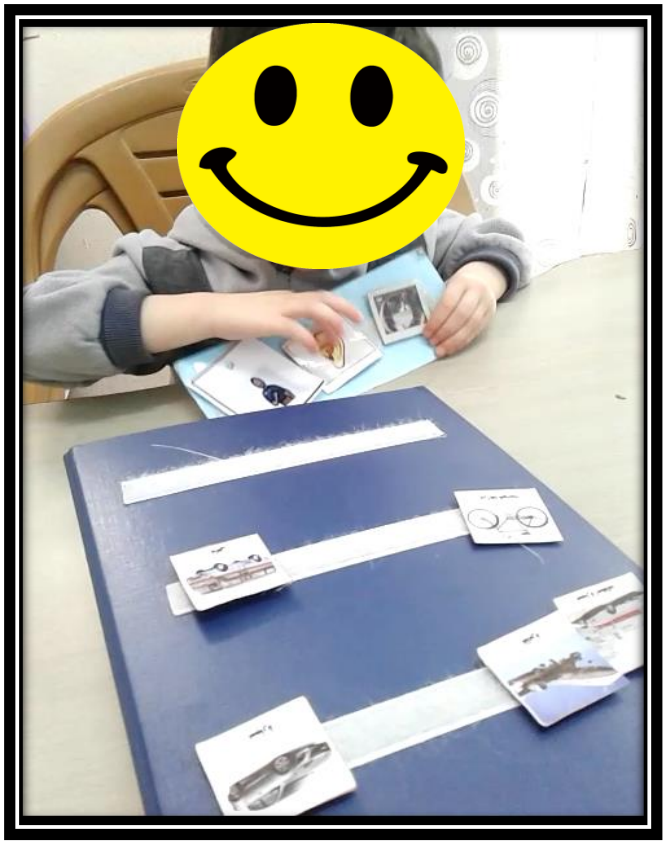



مطابقة الصور مع الألوان

عصير
انا
Arm ذراع

Maya
عصير
انا
Arm ذراع

انا
Arm ذراع



Ear اذن

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استمارة دراسة الحالة	99
2	أسماء الخبراء والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم	109
3	استبانة المهارات الحياتية بصورتها الأولية	110
4	استبانة المهارات الحياتية بصورتها النهائية	118
5	كتاب تسهيل المهمة	125
6	نموذج الخطة التربوية الفردية	126
7	نموذج الخطة التربوية الفردية لأفراد عينة الدراسة	127
8	نموذج الخطة التعليمية الفردية	131
9	نموذج الخطة التعليمية الفردية لأفراد عينة الدراسة	133
10	استمارة المعززات المحببة لدى الطفل	139
11	جدول الجلسات	140
12	صور أثناء تطبيق البرنامج	153

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وخصائصهم الديمغرافية	38
2.3	معاملات الثبات لمجالات الدراسة	42
3.3	مفتاح التصحيح الخماسي	51
1.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لمحاور الدراسة المتعلقة في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي	53
2.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي	54
3.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	55
4.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	65
5.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	57
6.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (م.ع) في مهارات التواصل	59
7.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ب.ا) في مهارات التواصل	60

8.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ز.ش) في مهارات التواصل	60
9.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ي.أ) في مهارات التواصل	61
10.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (م.ج) في مهارات التواصل	62
11.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (أ.ح) في مهارات التواصل	63
12.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي	65
13.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمحور الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الإدراكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	66
14.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (م.ع) في المهارات الإدراكية	68
15.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ب.ا) في المهارات الإدراكية	69
16.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ز.ش) في المهارات الإدراكية	70
17.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ي.أ) في المهارات الإدراكية	71
18.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (م.ج) في المهارات الإدراكية	72
19.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (أ.ح) في المهارات الإدراكية	73
20.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في مهارات الحياة اليومية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس القبلي والبعدي	76
21.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات النظافة الشخصية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	77
22.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات	78

	تناول الطعام لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	
23.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لبعد الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج يستند الى نظام تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات ارتداء الملابس لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل للقياس القبلي والبعدي	79
24.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (م.ع) في مهارات الحياة اليومية	80
25.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ب.ا) في مهارات الحياة اليومية	80
26.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ز.ش) في مهارات الحياة اليومية	80
27.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (ي.أ) في مهارات الحياة اليومية	82
28.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (م.ج) في مهارات الحياة اليومية	82
29.4	نتائج التقرير التأملي للطفل (أ.ح) في مهارات الحياة اليومية	83

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
الإقرار		أ
الشكر والتقدير		ب
الملخص		ج
Abstract		د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها		1
1.1	مقدمة الدراسة	1
2.1	مشكلة الدراسة	3
3.1	أهداف الدراسة	3
4.1	أهمية الدراسة	3
5.1	أسئلة الدراسة	4
6.1	فرضيات الدراسة	5
7.1	محددات الدراسة	5
8.1	مصطلحات الدراسة	5
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		7
1.2	الإطار النظري	7

1.1.2	تعريف التوحد	7
2.1.2	الإضطرابات النمائية الشاملة	8
3.1.2	نسبة الإنتشار	11
4.1.2	الافتراضات والنظريات التي فسرت التوحد	11
5.1.2	خصائص الأطفال التوحديين	12
6.1.2	تشخيص التوحد	14
7.1.2	البرامج التربوية لأطفال التوحد	15
2.2	الداسات السابقة	18
1.2.2	الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات التواصل	18
2.2.2	الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية مهارات الحياة اليومية	24
3.2.2	الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج تبادل الصور (PECS) في تنمية المهارات الإدراكية	28
4.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات التواصل	30
5.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات الحياة اليومية	33
6.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية المهارات الإدراكية	35
الفصل الثالث: طريقة الدراسة واجراءتها		37

1.3	منهج الدراسة	37
2.3	مجتمع الدراسة	37
3.3	عينة الدراسة	37
4.3	متغيرات الدراسة	38
1.4.3	المتغيرات المستقلة	38
2.4.3	المتغيرات التابعة	38
5.3	أدوات الدراسة	38
6.3	صدق الأداة	41
7.3	ثبات الأداة	41
8.3	تصميم الدراسة	42
9.3	المادة التعليمية	42
10.3	الطريقة والإجراءات	49
11.3	المعالجات الإحصائية	51
12.3	مفتاح التصحيح	51
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		52
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة	52
1.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	53
2.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	64
3.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	75

2.4	ملخص نتائج الدراسة	85
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات		86
1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة	86
1.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	88
2.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	89
3.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	90
2.5	التوصيات	91
المراجع العربية		92
المراجع الأجنبية		95
الملاحق		98
فهرس الملاحق		159
فهرس الجداول		160
فهرس المحتويات		163