الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

تحسين مهام نظرية التماسك المركزي وأثر ذلك على اضطراب اللغة البراغماتية

حالة دراسية: أطفال اضطراب طيف التوحد

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد

فاطمة الجاحد

إشراف

د. غانا حسن

أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة دمشق

2026

I

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي هيأ البدء، ويسر الطريق، وطيب المنتهى، الحمد لله على فضله وإعانته وتوفيقه على إتمام هذه الرسالة.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة/ غانا حسن، المشرفة على هذه الرسالة، لما قدمته لي من دعم متواصل، وتوجيه سديد، ومتابعة مستمرة، كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذا العمل وإظهاره بصورة علمية متميزة، فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام لتفضلهم بقراءة هذه الرسالة وتقويمها وإثرائها بملاحظاتهم العلمية القيمة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى جميع أساتذتي في قسم التربية الخاصة، لما قدموه من معرفة وعلم ودعم طوال سنوات الدراسة.

وأتقدم بالشكر أيضاً إلى أطفال اضطراب طيف التوحد وأسرهم الكريمة المشاركين في الدراسة، لما أبدوه من تعاون وثقة، بالإضافة إلى مراكز التدريب والجهات التي تم تطبيق الدراسة فيها، على تعاونهم وتسهيلهم إجراءات تطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها.

كما أخص أفراد عائلتي الكريمة بعظيم الشكر على دعمهم وتشجيعهم لي المستمر، وأسأل الله أن يكتب لهذا العمل القبول والنفع، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وصدقة علم جارية لوالدي الكريمين، وأن يرزقني الإخلاص والقبول في خدمة الأطفال ذوي الإعاقة بما ينفعهم ويعينهم.

والله ولي التوفيق.

فهرس المحتويات

الرقم		الصفحة
الفصل الأول (الإطار العام)		
أولاً	**مقدمة الدراسة.**	**1**
ثانياً	**مشكلة الدراسة.**	**2**
ثالثاً	**أهمية الدراسة.**	**4**
رابعاً	**أهداف الدراسة.**	**5**
خامساً	**فرضيات الدراسة.**	**5**
سادساً	**أسئلة الدراسة.**	**6**
سابعاً	**مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.**	**6**
ثامناً	**حدود الدراسة.**	**13**
الفصل الثاني (الإطار النظري)		
	تمهيد	**16**
	المحور الأول: اضطراب طيف التوحد.	**25 -16**
1.	النشأة التاريخية وتطور مفهوم اضطراب طيف التوحد.	**16**
2.	خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد.	**17**
3.	النظريات المفسرة لاضطراب طيف التوحد.	**19**
4.	أساليب التدخل والعلاج اضطراب طيف التوحد.	**23**
	المحور الثالث: اللغة البراغماتية.	**33 -26**
1.	النشأة التاريخية وتطور مفهوم اضطراب اللغة البراغماتية.	**26**

2.	أبعاد اللغة البراغماتية.	28
3.	اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	30
4.	النظريات المفسرة لاضطراب اللغة البراغماتية.	31
	المحور الثاني: نظرية التماسك المركزي.	**33- 42**
1.	تطور مفهوم نظرية التماسك المركزي.	33
2.	مهام نظرية التماسك المركزي.	34
3.	نظرية التماسك المركزي واضطراب طيف التوحد.	36
4.	العلاقة بين ضعف التماسك المركزي ونظرية العقل.	37
5.	العلاقة بين التماسك المركزي ونظرية الوظائف التنفيذية.	38
6.	أثر التماسك المركزي على السلوك واللغة.	38
7.	علاقة التماسك المركزي باللغة البراغماتية واضطراب طيف التوحد.	39
	الخاتمة.	**41**
الفصل الثالث (منهجية الدراسة وإجراءاتها)		
	تمهيد	**44**
أولاً	**منهج الدراسة.**	**44**
ثانياً	**متغيرات الدراسة.**	**44**
ثالثاً	**مجتمع الدراسة وعينته.**	**45**
رابعاً	**أدوات الدراسة.**	**51**
خامساً	**إجراءات الدراسة.**	**84**
سادساً	**صعوبات الدراسة.**	**86**
سابعاً	**أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.**	**86**

الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)		
	تمهيد.	88
أولاً	فرضيات الدراسة ومناقشتها.	88
ثانياً	أسئلة الدراسة.	113
ثالثاً	توصيات الدراسة.	117
	قائمة المراجع.	119- 128
	المراجع العربية.	119
	المراجع الاجنبية.	124
	الملاحق.	129- 215
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	216

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
.1	تأثير ضعف مهام نظرية التماسك المركزي على أبعاد اللغة البراغماتية.	40
.2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي.	46
.3	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي.	47
.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي.	49

.5	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي.	50
.6	أبعاد ومهام مقياس نظرية التماسك المركزي.	53
.7	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	55
.8	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهمة الفرعية التي ينتمي إليها.	55
.9	معاملات ارتباط المهام الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.	56
.10	الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	57
.11	معاملات ثبات مقياس مهام نظرية التماسك المركزي بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية).	58
.12	عدد البنود الفرعية في كل بعد من أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	58
.13	تفسير الدرجات على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	59
.14	الأبعاد والمهارات البراغماتية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	61
.15	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	63
.16	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.	64
.17	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	64
.18	الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	65
.19	معاملات ثبات المقياس بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية).	66
.20	عدد البنود الفرعية في كل بعد من أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	67

.21	تفسير الدرجات على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	68
.22	التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي.	75
.23	محتوى جلسات البرنامج التدريبي.	76
.24	التسلسل الزمني لإجراءات الدراسة بدءاً بالقياس القبلي، مروراً بتطبيق البرنامج التدريبي، وانتهاءً بالقياس البعدي المؤجل.	85
.25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر.	88
.26	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر.	89
.27	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	92
.28	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	93
.29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	97
.30	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	97

.31	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر.	100
.32	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر.	101
.33	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	104
.34	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	105
.35	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	110
.36	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	111
.37	نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR) على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	114
.38	نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR) على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	114
.39	نتائج متوسط فاقد الكسب والنسب المئوية له ولبقاء أثر التعلم لمهام نظرية التماسك المركزي.	115
.40	نتائج متوسط فاقد الكسب والنسب المئوية له ولبقاء أثر التعلم لمهارات اللغة البراغماتية.	116

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

الرقم	الخطط البياني	الصفحة
.1	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي.	48
.2	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي.	51
.3	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر.	90
.4	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	94
.5	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	99
.6	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر.	102
.7	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	106
.8	المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	112

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
.1	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	129
.2	مقياس مهام نظرية التماسك المركزي.	130- 139
.3	مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.	140- 152
.4	جلسات البرنامج التدريبي.	153-200
.5	دراسة الحالة لأطفال المجموعة التجريبية.	201- 215

"الملخص"

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والكشف عن أثر ذلك التحسن في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لديهم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقامت الباحثة بإعداد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، والبرنامج التدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقسمت العينة إلى مجموعتين (5) تجريبية و(5) ضابطة، وخلُصت نتائج الدراسة إلى الآتي:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي، وكان الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي"، لصالح التطبيق البعدي المباشر.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.

4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية، وكان الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

5. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية "، لصالح التطبيق البعدي المباشر.

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، مهام نظرية التماسك المركزي، اضطراب اللغة البراغماتية.

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة)

الرقم		الصفحة
	مقدمة الدراسة.	1
أولاً	مشكلة الدراسة.	2
ثانياً	أهمية الدراسة.	4
ثالثاً	أهداف الدراسة.	5
رابعاً	فرضيات الدراسة.	5
خامساً	أسئلة الدراسة.	6
سادساً	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.	6
سابعاً	حدود الدراسة.	13

مقدمة الدراسة:

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تتميز بأعراض رئيسة كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس **(DSM-5, 2013)**، قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأنماط سلوكية متكررة واهتمامات مقيدة، وسمي بالطيف إشارة إلى تفاوت الأعراض في شدتها من طفل إلى آخر، وتتسم خصائصهم اللغوية بعدم التجانس، حيث تمتد من غياب تام للغة التعبيرية وضعف في مهارات اللغة الاستقبالية، إلى مهارات لغوية استقباليه وتعبيرية جيده مع صعوبات مرتبطة بالاستخدام الفعلي للغة ضمن السياقات الاجتماعية المختلفة، على الرغم من سلامة مكونات اللغة الأخرى، كالمكون الصوتي **(Phonology)**، والصرفي **(Morphology)**، والنحوي **(Syntax)**، والدلالي **(Semantics)**.

ويُعد اضطراب اللغة البراغماتية من الخصائص اللغوية الشائعة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والذي يتضمن صعوبات في استخدام اللغة داخل السياق الاجتماعي، وضعف القدرة على تكييف الحديث بما يتناسب مع احتياجات المستمع أو السياق، وصعوبة في تتبع قواعد المحادثة، وصعوبة في فهم الإيماءات والمعاني المجازية داخل السياق؛ ما يؤثر بشكل سلبي على التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال، ويؤدي إلى مشكلات سلوكية وصعوبات أكاديمية.

تعددت الأطر النظرية التي حاولت تفسير القصور البراغماتي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من أبرزها نظرية التماسك المركزي التي طرحتها**(Frith, 1989)** والتي تنص على أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم ميل للتركيز على التفاصيل والخصائص الجزئية للمعلومات والمثيرات، ولديهم قصور وصعوبات في دمج التفاصيل الجزئية للمعلومات والمثيرات في صورة كلية متكاملة واستخلاص المعنى العام لها، وأكدت دراسة مقارنة حديثة قام بها غامبرا وآخرون **(Gambra et al., 2024)** على أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون ضعفاً في دمج المثيرات معاً في سياقها الكلي، ومن الناحية اللغوية فإن تبني نمط المعالجة الجزئية للمعلومات بدلاً من الكلية؛ يؤدي إلى صعوبات في الفهم السياقي للمواقف الاجتماعية اللغوية؛ فالفهم السليم للغة

يتطلب القدرة على دمج التفاصيل الجزئية لمعطيات الموقف اللغوي وفقاً للسياق الذي ورد فيه من أجل إدراكها بصورة كلية متكاملة ومن ثم التفاعل معها بطريقة مناسبة بناءً على المعنى الكلي.

تشير العديد من الأدبيات إلى وجود علاقة بين مهام نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص ، فالكثير من مهارات اللغة البراغماتية تعتمد على قدرة الطفل على دمج المعلومات والمثيرات المختلفة في سياق كلي ذو معنى، فالقصور في هذه القدرة ينعكس بشكل سلبي على فهم المعاني الضمنية للحديث اللغوي، وتفسير المواقف الاجتماعية، والقدرة على استخدام اللغة في السياقات المختلفة، ورغم أهمية هذه العلاقة، إلا أن الدراسات التدخلية التي تسعى إلى دراسة الأثر المباشر لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي على مهارات اللغة البراغماتية لاتزال محدودة _ على حد علم الباحثة_ ما يبرز الحاجة إلى، إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول مهام نظرية التماسك المركزي كمدخل معرفي- علاجي لاضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعليه تسعى الباحثة في الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي والكشف عن أثر ذلك في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أولاً. مشكلة الدراسة:

يرتبط اضطراب طيف التوحد بوجود صعوبات ملحوظة في مهارات اللغة البراغماتية، والتي تعنى بالقدرة على استخدام اللغة وفهمها وفقاً لمتطلبات سياق المواقف الاجتماعية، ويظهر ذلك في صعوبة فهم المعاني الضمنية للحديث، وفي تفسير الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وفي القدرة على تبادل الأدوار في الحوار، ما ينعكس سلباً على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال.

وقد أكدت المراجعة المنهجية التي قام بها الدويس وآخرون **(Alduais et al., 2023)**، والتي حللت مجموعة كبيرة من الدراسات التي تناولت اضطراب اللغة البراغماتية، على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطراب طيف التوحد واضطراب اللغة البراغماتية؛ ما يؤكد على أن القصور البراغماتي يُعد من السمات الأساسية لاضطراب طيف التوحد. بينما أشار (قاسم وآخرون، 2026) إلى أن مستوى اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد يتراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط، في حين أكد كل من (عبد النبى وآخرون، 2022؛ وحسن، 2023) أن اضطراب اللغة البراغماتية يتناسب طردياً مع درجة شدة اضطراب طيف التوحد؛ بمعنى أنه كلما ارتفعت شدة اضطراب طيف التوحد كان القصور البراغماتي أكثر حدة.

وسعت العديد من الدراسات العربية إلى دراسة تحسين اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برامج تدريبية متنوعة تستند إلى أسس نظرية متعددة؛ كدراسة (الطوالبة، 2019) التي هدفت إلى تقييم أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة البراغماتية، ودراسة (رضوان، 2021) التي كشفت عن فعالية قصص الأطفال الإلكترونية في تنمية اللغة البراغماتية، بينما أشارت دراسة (عجوة، وشوقي، 2022) إلى فعالية برنامج قائم على استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة، ودراسة (حافظ، 2023) التي أنشأت برنامج يعتمد على الأنشطة الحركية.

بالإضافة إلى دراسة (عجلان وآخرون، 2023) التي استخدمت برنامجاً قائماً على التدريب العلائقي، ودراسة كل من (الدلبحي، 2023؛ وعبد المنعم وآخرون، 2024) التي أشارت إلى فعالية برنامج يستند على نظرية العقل، في المقابل استخدمت دراسة (الخشرمي والشيمي، 2024) برنامج إلكتروني قائم على توظيف التلميحات البصرية.

تُعد نظرية التماسك المركزي من النظريات المعرفية التي سعت إلى تفسير بعض مظاهر القصور اللغوي والتواصلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتُشير هذه النظرية إلى ميل هؤلاء الأطفال للتركيز على التفاصيل الجزئية للمعلومات والمثيرات بمعزل عن سياقها الذي وردت فيه، والذي يترتب عليه صعوبة في دمج العناصر الجزئية في صورة كلية متكاملة ذات معنى، وفي مجال معالجة اللغة، فإن عملية فهم اللغة تتطلب القدرة على استخدام السياق لدمج معطيات الموقف اللغوي وتفسيرها بصورة كلية تسمح بإدراك المعاني والمقاصد الضمنية للحديث، وبذلك فإن عدم قدرة الأطفال ذوي الاضطراب على دمج المثيرات الجزئية ضمن الموقف اللغوي قد يترتب عليه صعوبات في الاستخدام الاجتماعي للغة بشكل مناسب ضمن المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقد أكدت عدد من الدراسات هذا التفسير، ومنها دراسة كل من، بينا وآخرون ولام وينغ **(Lam&**، **Yeung, 2012;Pina et al.,2013)**، بالإضافة إلى دراسة (عبد الغني، 2023) التي تشير إلى قدرة مهام نظرية التماسك المركزي على التنبؤ بمستوى اللغة البراغماتية؛ حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضعف في مهام نظرية التماسك المركزي والقصور في اللغة البراغماتية. بينما أشارت نتائج دراسة (طلبة، 2025) إلى وجود علاقة ارتباطية بين اللغة البراغماتية والتفاعل الاجتماعي، فالقصور البراغماتي يمتد تأثيره إلى التفاعل الاجتماعي.

وتعد دراسة (عثمان، 2018) الدراسة العربية البارزة إن لم تكن الوحيدة _على حد علم الباحثة_ التي كشفت عن فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي كشفت نتائجها أن تحسن مهام نظرية التماسك المركزي يسهم في تحسن اللغة البراغماتية. وعلى الرغم من ذلك، لا تزال الحاجة قائمة إلى مزيد من الدراسات التطبيقية التي تسعى إلى تحسين مهام نظرية التماسك المركزي كمدخل معرفي- علاجي لتنمية مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال البرنامج التدريبي المقترح، وانطلاقاً مما سبق، تظهر مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وما أثر ذلك في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

ثانياً. أهمية الدراسة:

1. ندرة الدراسات العربية على -حد علم الباحثة- التي تناولت العلاقية بين مهام نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية العاملين في ميدان اضطراب طيف التوحد على تطوير برامج تدريبية، تركز على المعالجة الكلية للمعلومات (نظرية التماسك المركزي)، كمدخل أساسي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

3. تسهم الدراسة الحالية في دعم التفسير المعرفي لاضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال الكشف عن إثر تحسين مهام التماسك المركزي في خفض مظاهر هذا الاضطراب.

ثالثاً. أهداف الدراسة:

1. الهدف العام:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وأثر ذلك في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2. الأهداف الفرعية: يتفرع عن الهدف العام الأهداف الفرعية الآتية:

2.1. قياس فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى المجموعة التجريبية.

2.2. قياس أثر تحسين مهام نظرية التماسك المركزي في خفض اضطراب اللغة البراغماتية عبر أبعادها المختلفة، لدى المجموعة التجريبية.

2.3. الكشف عن مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

2.4. الكشف عن مدى استمرارية أثر تحسين مهام نظرية التماسك المركزي في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى المجموعة التجريبية بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

رابعاً. فرضيات الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على افتراض أساسي ينص على أن استخدام برنامج تدريبي لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيكون له أثر إيجابي في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

تم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0،05).

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

خامساً. أسئلة الدراسة:

1. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

2. ما فاعلية البرنامج التدريبي في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

3. ما فاعلية البرنامج التدريبي في احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بمهام نظرية التماسك المركزي؟

4. ما فاعلية البرنامج التدريبي في احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية باللغة البراغماتية؟

سادساً. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1. التماسك المركزي Central Coherence:

هو نمط معرفي يتمثل في المعالجة الكلية للمعلومات وإدراك الأشياء ككل؛ وذلك للوصول إلى المعنى الكلي للرسالة المراد توصيلها من خلال السياق الكلي لها (عثمان، 2018، 47).

ويعرف إجرائياً: بأنه عملية إدراكية معرفية تتضمن قدرة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد على دمج المعلومات والمثيرات في سياقها الكلي لإعطائها معنى، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي المستخدم في الدراسة.

أ- مهام التماسك المركزي Central Coherence Tasks:

هي مهام تقيس قدرة الطفل على توحيد وترابط المعلومات للوصول للمعنى العام والشامل، وهذا له أثر على كثير من المهارات ومن أهمها الإدراك البصري، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، الإدراك السمعي (ربيع وجمعة، 2020، 49).

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من المهام التي تقيس قدرة الطفل على جمع المعلومات والمثيرات معاً للوصول إلى المعنى العام لها، ويمكن تقسيمها إلى مهام الإدراك البصري، والمهام اللغوية، والمهام السمعية، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي المستخدم في الدراسة.

ب- مهام الإدراك البصري Visual Perception Task:

هو عملية يتم من خلالها التعرف على العالم الخارجي بما يتضمنه من عناصر، وأشكال وعلاقات ومفاهيم، باستخدام حاسة البصر، فهو الوسيلة التي يتصل بها الأنسان مع بيئته (عثمان، 2018، 62).

ويعرف إجرائياً: بأنه قدرة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد على تنظيم وتحليل العناصر والأشكال والعلاقات البصرية، باستخدام حاسة البصر بهدف إدراكها ككل متكامل، ويظهر ذلك من خلال مجموعة المهام الآتية (الأشكال المتضمنة، وتمييز الشكل والأرضية، تصميم المكعبات، تكملة الشكل، النماذج المتكررة، الرسم المخطط أو المنظم، الترتيب المتتابع، البحث البصري، الإغلاق البصري)، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي المستخدم في الدراسة.

ت- المهام اللغوية Linguistic Tasks:

هي نظام رمزي يُستخدم في التواصل ويشمل المعاني والأصوات والكلمات والإيماءات والرموز الأخرى وقد تكون منطوقة أو إشارية (عثمان، 2018، 66).

وتعرف إجرائياً: بأنها قدرة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد على استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة لفهم المعاني ضمن سياقها العام، واستخلاص المعاني الضمنية والربط بين المفاهيم والعلاقات ضمن المحادثات أو القصص، ويظهر ذلك من خلال مجموعة المهام الآتية (الألفاظ المتشابهة، تكملة الجمل، الاستدلالات الجزئية) وتُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي المستخدم في الدراسة.

ث- المهام السمعية Auditory Tasks:

تشير إلى القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية، بما في ذلك التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات)، وبين الكلمات، وغيرها من الأصوات، وتشمل هذه القدرة أيضاً تمييز الأصوات المتشابهة والمختلفة (عثمان،2018 77).

وتعرف إجرائياً: بأنها قدرة الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد على تحليل واستقبال المثيرات السمعية من خلال التمييز بين الأصوات المختلفة وتذكرها وربطها بسياقها الواردة فيه، ويظهر ذلك من خلال مجموعة المهام الآتية (اختبار التذكر الخاطئ، تذكر النغمات وتسميتها، التمييز السمعي، تحديد الصوت على حسب جنس المتكلم)، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي المستخدم في الدراسة.

2. اضطراب اللغة البراغماتية Pragmatic Language Disorder:

هو قصور دائم في استخدام الفرد للغة لأغراض اجتماعية، والفشل في تكييف اللغة والكلام بما يتلاءم مع السياق والموقف والمكان واحتياجات وطبيعة المستمع، وصعوبة إتباع قواعد المحادثة، وصعوبة في فهم معاني الكلام الذي لم يذكر صراحة أو المعاني المتعددة للكلام التي تعتمد على السياق ونبرة الصوت، وصعوبة في فهم المزاح والفكاهة والاستعارات وقصور في استنتاج المعلومات المكانية والزمانية والاجتماعية وغيرها من سياق الكلام (مطر والجمال، 2018، 108).

ويعرف إجرائياً: بأنه قصور في استخدام اللغة وفقاً للسياق الاجتماعي والتفسير الحرفي للغة بمعزل عن السياق الذي وردت فيه، ويتمثل في ضعف التماسك المركزي، وصعوبات في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل غير اللفظي، وقصور في مهارة فهم السياق، وضعف في التماسك السردي، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة.

أ- **المعالجة الكلية للمعلومات (التماسك المركزي):**

ويعرف **إجرائياً**: بأنه قدرة الطفل على دمج التفاصيل الجزئية في صورة كلية متكاملة والتركيز على المعنى العام بدلاً من العناصر المنعزلة وربط الأجزاء بالكل في المهام البصرية والسمعية، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة، ويتضمن (8) مهارات فرعية وهي:

- التمييز بين الشكل والأرضية: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على التركيز على مثير معين وتجاهل باقي المثيرات التي ليس لها علاقة بالمثير الأصلي).
- التكامل البصري الحركي: (يعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطفل على فهم ومعالجة المدخلات البصرية المعقدة وتحويلها إلى استجابة حركية منسقة، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على نسخ رسم).
- تمييز الأجزاء ضمن الكل: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على تمييز عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة).
- الإغلاق البصري: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على الوصول للشكل الكلي من خلال أحد أجزائه).
- البحث البصري: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على تمييز الشكل المختلف عن النمط والتعرف عليه).
- الإدراك البصري المكاني (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على فهم وتحليل العلاقة بين الأشكال أو العناصر البصرية من حيث موقعها واتجاهاتها في الفراغ وتمييز أماكنها بالنسبة لبعضها البعض مثل فوق، تحت، بجانب، أمام، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على وصف موقع عنصر ضمن صورة وإعادة بناء نموذج مرئي).

- التمييز السمعي: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على تمييز وتحليل المثيرات والأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على تحديد الكلمة التي لم يسمعها ضمن مجموعة كلمات).
- إدراك النمط: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على فهم وتحليل العلاقة بين العناصر من حيث الترابط والاختلاف والتعرف على الأنماط المتكررة، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على تحديد العنصر المختلف ضمن مجموعة، وإكمال مصفوفة بناءً على النمط).

ب- مهارة فهم السياق:

وتعرف **إجرائياً**: بأنها قدرة الطفل على تفسير المعنى الضمني للكلام أو الصور أو الموقف أو الإشارات غير اللفظية وفقاً للسياق الاجتماعي أو البيئة المحيطة وفهم العلاقات بين العناصر في مواقف معقدة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة، ويتضمن (5) مهارات فرعية وهي:

- فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق: (وتعرف إجرائياً بأنها: القدرة على إدراك وتفسير العلاقة بين السبب والنتيجة المرتبطة بها في سياقات متعددة، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على تفسير مشاعر الآخرين استناداً إلى مدخلات بصرية، واكتشاف عدم المنطيقة في بطاقات السخافات البصرية وتفسير دلالاتها السببية، بالإضافة إلى ربط الأصوات في سياقها الطبيعي وتفسير سببها)
- فهم السياق العاطفي: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على التعرف على المشاعر التي تظهر في صور وربطها بالأحداث أو الأسباب التي أدت إليها).
- تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق اللغوي: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على استنتاج معنى الكلمة اعتماداً على السياق اللغوي الذي وردت فيه).

- إكمال المعنى بناءً على توظيف المعارف السابقة والسياق: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على استنتاج الكلمة المناسبة لإكمال العبارة من خلال الربط بين عناصر العبارة وسياقها اللغوي وتوظيف المعارف السابقة للحصول على عبارة متكاملة من حيث المعنى وصحيحة).
- فهم وتحليل العلاقات السياقية: (يعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تحليل سلسلة كلمات تنتمي لفئة موضوعية محددة وتحديد الكلمة التي لا تناسب السياق الموضوعي للكلمات بناءً على فهم العلاقات الدلالية أو التصنيفية بين الكلمات).

ت- التفاعل الاجتماعي:

ويعرف **إجرائياً**: بأنه قدرة الطفل على المشاركة بشكل فعال في المواقف الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين وإظهار الاستجابة المناسبة لردود أفعال الآخرين (لفظي أو غير لفظي) واحترام قواعد الحوار مع مراعاة السياق الاجتماعي والأدوار، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة، ويتضمن (3) مهارات فرعية وهي:

- التناوب في الأدوار أثناء التفاعل: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على المشاركة في نشاط جماعي من خلال تطبيق واحترام مبدأ التناوب في الأدوار ضمن السياق، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على الالتزام في التناوب مع الباحثة أثناء النشاط).
- تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي: (يعرف إجرائياً بأنه: القدرة على تحديد الانفعالات والمشاعر مثل الفرح، الحزن، الخوف، الغضب، التي يعبر عنها الآخرون من خلال إشارات لفظية أو غير لفظية وربطها بالسياق الاجتماعي الذي حدثت فيه).
- تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها: (تعرف إجرائياً بأنها: القدرة على التعرف على الإشارات الاجتماعية سواءً السمعية (نبرات عاطفية) أو أصوات دالة على مواقف اجتماعية (طرق الباب، صوت الضحك) وفهم دلالاتها والاستجابة لها بطريقة مناسبة اجتماعياً بسلوك أو تعبير لفظي أو غير لفظي).

خ- **التواصل غير اللفظي:**

يعرف **إجرائياً:** بأنه قدرة الطفل على فهم واستخدام الإشارات غير اللفظية (تعابير الوجه، نبرة الصوت، لغة الجسد، الإيماءات، الإشارات) لتفسير المعنى والاستجابة للمواقف الاجتماعية من غير الاعتماد على اللغة اللفظية، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة، ويتضمن مهارة واحده وهي: فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية: (وتعرف إجرائياً بأنها: القدرة على تمييز وفهم الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه، نبرة الصوت، لغة الجسد، الأصوات البيئية وربطها بمعانيها استناداً إلى السياق الواردة فيه والاستجابة لها بشكل فعال دون الاعتماد على اللغة اللفظية، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على تحديد جنس المتكلم من خلال صوته، وتحديد مشاعر شخصية في حدث استناداً على تعابير الوجه، والربط بين الصوت والصورة الدالة عليه).

هـ- **التماسك السردي:**

يعرف **إجرائياً:** بأنه قدرة الطفل على سرد أحداث قصة أو موقف بتسلسل منطقي وبشكل صحيح مع استخدام أدوات الربط، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على فقرات هذا البعد على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة، ويتضمن (3) مهارات فرعية وهي:

- سرد الخطوات الإجرائية: (تعرف إجرائياً بأنها: القدرة على التعبير شفهياً عن تسلسل خطوات أداء مهمة بترتيب صحيح ومنطقي، باستخدام أدوات الربط أولاً، ثم، أخيراً، والظروف المكانية تحت، فوق، ويظهر من خلال قدرة الطفل على سرد خطوات بناء برج أو نسخ رسم).
- ترتيب وسرد الأحداث: (تعرف إجرائياً بأنها: القدرة على ترتيب مجموعة من الأحداث المصورة بترتيب زمني صحيح والتعبير عنه شفهياً بجمل بسيطة).
- فهم تسلسل الأحداث وربطها سببياً: (تعرف إجرائياً بأنها: القدرة على تتبع أحداث قصة أو موقف بترتيب زمني صحيح وتمييز وفهم العلاقات السببية بين الأحداث، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على الإجابة على أسئلة من؟، وأين؟، ولماذا؟، وكيف؟، حول قصة مصورة).

3. اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

عرفه الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة **(DSM-5, 2013)** بأنه: اضطراب نمائي عصبي يؤثر على التفاعل الاجتماعي، التواصل، والسلوك، يتميز بصعوبات مستمرة في التواصل الاجتماعي، وأنماط سلوك متكررة ومقيدة، وتظهر الأعراض في فترة النمو المبكرة، ما يؤدي إلى تأثير كبير على الأداء اليومي. يتم تصنيف الشدة إلى ثلاث مستويات بناءً على مقدار الدعم المطلوب:

المستوى الأول (يتطلب دعمًا) :يحتاج الفرد إلى دعم للمساعدة في التواصل الاجتماعي وإدارة السلوكيات المتكررة.

المستوى الثاني (يتطلب دعمًا كبيرًا) :يحتاج الفرد إلى دعم كبير للتعامل مع التحديات الاجتماعية والسلوكيات المتكررة.

المستوى الثالث (يتطلب دعمًا كبيرًا جدًا) :يحتاج الفرد إلى دعم كبير جدًا للتعامل مع التحديات الكبيرة في التواصل الاجتماعي والسلوكيات المتكررة.

ويعرف أطفال اضطراب طيف التوحد إجرائياً: بأنهم الأطفال المتواجدين في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (آمال)، والمشخصين باضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية التي تعتمدها المنظمة وهي الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الخامسDSM-5، ومقياس تقدير التوحد في الطفولة CARS-

سابعاً. حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والبالغ عددهم (10) أطفال تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6– 9) سنوات، مقسمين إلى (5) تجريبية، و(5) ضابطة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة بين 2025/6/29– 2025/12/2.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الاعاقة (آمال) في دمشق.

الحدود العلمية: مهام نظرية التماسك المركزي، اضطراب اللغة البراغماتية، اضطراب طيف التوحد.

الفصل الثاني (الإطار النظري)

الرقم		الصفحة
	تمهيد	**16**
	المحور الأول: اضطراب طيف التوحد.	**16- 25**
.1	النشأة التاريخية وتطور مفهوم اضطراب طيف التوحد.	**16**
.2	خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد.	**17**
.3	النظريات المفسرة لاضطراب طيف التوحد.	**19**
.4	أساليب التدخل وعلاج اضطراب طيف التوحد.	**23**
	المحور الثاني: اللغة البراغماتية.	**26- 33**
.1	النشأة التاريخية وتطور مفهوم اضطراب اللغة البراغماتية.	**26**
.4	أبعاد اللغة البراغماتية.	**28**
.5	اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال طيف التوحد.	**30**
.6	النظريات المفسرة لاضطراب اللغة البراغماتية.	**31**
	المحور الثالث: نظرية التماسك المركزي.	**33- 42**
.1	تطور مفهوم نظرية التماسك المركزي.	**33**
.2	مهام نظرية التماسك المركزي.	**34**
.3	نظرية التماسك المركزي واضطراب طيف التوحد.	**36**
.4	العلاقة بين ضعف التماسك المركزي ونظرية العقل.	**37**
.5	العلاقة بين التماسك المركزي ونظرية الوظائف التنفيذية.	**38**

6.	أثر التماسك المركزي على السلوك واللغة.	**38**
7.	علاقة التماسك المركزي باللغة البراغماتية واضطراب طيف التوحد.	**39**
	الخاتمة.	**41**

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل المفاهيم الأساسية للدراسة بشكل مفصل، حيث يقسم الفصل إلى ثلاث محاور رئيسية وفقاً لمتغيرات الدراسة أولاً: اضطراب طيف التوحد، وثانياً: نظرية التماسك المركزي، وثالثاً: اضطراب اللغة البراغماتية.

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

1. النشأة التاريخية وتطور مفهوم اضطراب طيف التوحد:

في بداية القرن العشرين بدأت ملامح مفهوم التوحد في الظهور على يد الطبيب النفسي ليو كانر عام 1943 حيث استخدم مصطلح التوحد الطفولي المبكر لوصف أحد عشر طفلاً يظهرون صعوبات شديدة في التفاعل الاجتماعي واللغة بالإضافة إلى سلوكيات متكررة واهتمامات محدودة.

وفي عام 1994 ظهرت حالات مماثلة لدى أطفال يظهرون ذكاء فوق المتوسط أو نمطياً لكن مع صعوبات واضحة في المهارات الاجتماعية وهو ما أُطلق عليه متلازمة اسبرجر، وظل يُنظر إلى التوحد على أنه اضطراب منفصل ونادر لفترة طويله إلى أن بدأت الأبحاث الحديثة منذ التسعينات تأكد على أنه ليس اضطراب واحد بل مجموعة متنوعة من الاضطرابات النمائية العصبية ذات خصائص متقاربة، ولكن متفاوتة في الشدة والنمط فتم تبني مصطلح طيف التوحد، ومع اصدار الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس **(DSM-5)** الذي الغى جميع التصنيفات الفرعية (مثل: متلازمة اسبرجر، واضطراب التوحد الكلاسيكي) وأدرجها جميعا تحت مسمى واحد وهو اضطراب طيف التوحد تأكيداً على التباين في الأعراض والخصائص من حالة إلى أخرى.

ويعكس هذا التطور التاريخي الانتقال من فهم التوحد من اضطراب نادر ومحدد إلى مجموعة واسعة الطيف والانتشار تتطلب تدخلات فردية تراعي الفروق وتخصصات متعددة.

وقد تم بلورة العديد من التعريفات للتوحد عبر التطور التاريخي له ويعد تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي **(Association American Psychiatric, 2013)** أكثر اعتمادا حيث ذُكر في الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس **(DSM-5)** على أن اضطراب طيف التوحد هو: هو اضطراب نمائي عصبي يؤثر على

التفاعل الاجتماعي، التواصل، والسلوك. يتميز بصعوبات مستمرة في التواصل الاجتماعي، وأنماط سلوك متكررة ومقيدة، وظهور الأعراض في فترة النمو المبكرة، ما يؤدي إلى تأثير كبير على الأداء اليومي. يتم تصنيف الشدة إلى ثلاث مستويات بناءً على مقدار الدعم المطلوب:

المستوى الأول (يتطلب دعمًا) :يحتاج الفرد إلى دعم للمساعدة في التواصل الاجتماعي وإدارة السلوكيات المتكررة.

المستوى الثاني (يتطلب دعمًا كبيرًا) :يحتاج الفرد إلى دعم كبير للتعامل مع التحديات الاجتماعية والسلوكيات المتكررة.

المستوى الثالث (يتطلب دعمًا كبيرًا جدًا) :يحتاج الفرد إلى دعم كبير جدًا للتعامل مع التحديات الكبيرة في التواصل

كما تعرف منظمة الصحة العالمية **(World Health Organization, 2023)** اضطراب طيف التوحد على أنه مجموعة من الاعتلالات المتنوعة التي تتصف ببعض الصعوبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل ومن هذه الاعتلالات سمات أخرى تتمثل في أنماط لا نموذجية من الأنشطة والسلوكيات مثل، صعوبة الانتقال من نشاط إلى آخر، والاهتمام بالتفاصيل وردود الفعل غير الاعتيادية على الأحاسيس.

2. خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد:

يُظهر ذوي اضطراب طيف التوحد تنوعاً واسعاً في سلوكياتهم ومهاراتهم وقدراتهم واحتياجاتهم وتختلف تبعاً لأعمارهم وتطورهم النمائي، فهم مجموعة غير متجانسة من حيث الصفات والخصائص لكن هناك بعض الخصائص العامة التي تساعد الأخصائيين على تشخيص الاضطراب، وعلى الرغم من ذلك قد تختلف من حيث الدرجة والشدة من طفل لآخر، ويمكن تصنيف هذه الخصائص وفق المجالات النمائية الرئيسة كالآتي:

2.1. المجال الإدراكي واللغوي:

يُظهر ذوي اضطراب طيف التوحد كما ورد في الأدبيات (مصطفى والشربيني، 2011؛ الشرقاوي، 2018؛ سهيل، 2015) مشاكل وصعوبات في القدرات الإدراكية واللغوية، فإدراكياً يعانون من قصور في العمليات المعرفية كالتفكير، والانتباه، والتذكر، والدافعية، ومهارة حل المشكلات، والانتباه الانتقائي، والتركيز، بالإضافة إلى قصور في القدرة على التخيل والمرونة المعرفية، ويميلون للمعالجة الجزئية للتفاصيل على حساب المعالجة الكلية وهو ما

يعرف بضعف التماسك المركزي، وصعوبات في معالجة المعلومات الحسية الواردة إليهم، وصعوبات في التعميم ونقل أثر التدريب والتأهيل إلى مواقف وبيئات مختلفة، والتقديرات تقول أن نسبة 77% من ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم تدني في القدرات العقلية تتراوح بين الشديدة والمتوسطة (مصطفى والشربيني، 2011، 95).

واما لغوياً فغالباً ما يعانون من صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وبعضهم لا يطور لغة من الأساس، فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يطورن لغة تتصف لغتهم بمشاكل كثيرة كما وردت في الأدبيات (مصطفى والشربيني، 2011؛ سهيل، 2015؛ القمش، 2011؛ اسماعيل، 2012، 42؛ الأمام والجوالدة، 2010) منها: الإيكولاليا (ترديد ما يقوله الآخرون)، عكس الضمائر وقصور في استخدامها، فهم اللغة حرفياً، قصور في فهم النكات والمعاني المجازية، وعدم القدرة على استخدام اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية وهو ما يطلق علية باضطراب اللغة البراغماتية، ومشاكل في الصياغة النحوية والصرفية للجملة، بالإضافة إلى مخزون مفردات محدود، وصعوبات في فهم واستعمال مهارات التواصل غير اللفظي مثل: الإيماءات، والتواصل البصري، ولغة الجسد، ونبرة الصوت، وتعابير الوجه.

2.2. المجال السلوكي والنمطي:

يُظهر ذوي اضطراب طيف التوحد مجموعة من الخصائص السلوكية والنمطية، فلديهم مدى محدود وضيق من السلوكيات المتكررة والنمطية وسلوكيات انفعالية عدوانية، ومن أبرز هذه السلوكيات الآتي:

1. سلوكيات لا ارادية مثل هز الجسم ورفرفة اليدين، الدوران حول النفس، تكرار نغمات أو أصوات، المشي على رؤوس الأصابع، والرفرفة باليدين (مجيد، 2010، 53).
2. مقاومة لأي تغيير يحدث في البيئة أو الروتين اليومي (الشرقاوي، 2018، 258).
3. سلوكيات انفعالية عدوانية تجاه الذات أو اتجاه الآخرين مثل: عض نفسه حتى يدميها، طرق رأسه بالحائط أو الأثاث، أو ضرب الآخرين، إتلاف الأشياء بسكبها على الأرض أو تكسيرها (القمش، 2011، 58).

2.3. المجال الاجتماعي والتواصلي:

تتمثل خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد في المجال الاجتماعي والتواصلي، بقصور ملحوظ في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وضعف في القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين والتواصل معهم (الشرقاوي،2018، 237)، حيث يظهر لديهم قصور في مهارات التواصل غير اللفظي التي تُأثر على استقبال الرسائل الاجتماعية والانفعالية وفهمها وإرسالها، ويظهرون أيضاً قصور في الانتباه المشترك؛ ما يحد من قدرتهم على مشاركة الآخرين في المواقف أو الأنشطة التفاعلية (عثمان، 2018، 20)، بالإضافة إلى قصور في مهارات اللغة البراغماتية التي تحُد من قدرتهم على استخدام اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية والتفاعلية المختلفة، وكل ما سبق، ينعكس سالباً على قدرتهم على التكيف الاجتماعي مقارنةً بأقرانهم.

3. النظريات المفسرة لاضطراب طيف التوحد:

من أكثر الاضطرابات النمائية تشعباً وتعقيداً هو اضطراب طيف التوحد ما دفع العلماء والباحثين إلى تقديم تفسيرات لأسبابه وطبيعته، فتنوعت هذه التفسيرات بين نظريات نفسية، ووراثية، وعصبية، ومعرفية كل منها تعكس منظور مختلف لفهم الاضطراب، ويمكن تصنيفها إلى محاور رئيسية تتفاعل فيما بينها لتشكل فهم أفضل للاضطراب، وفيما يلي تصنيف موجز لهذا النظريات:

3.1. النظريات البيولوجية العصبية:

تركز هذه النظريات على العوامل التي تؤثر في تكوين الجهاز العصبي المركزي ووظائفه، تُبحث هذه النظريات في ثلاثة عوامل رئيسة:

3.1.1. العوامل الجينية والوراثية:

تعزو هذه العوامل اضطراب طيف التوحد إلى خلل جيني وراثي، فقد كشفت العديد من الدراسات التي اجريت على عدد من التوائم وفقاً لما أوردها (المقابلة، 2016)، (شلبي، 2025) أن الجينات تلعب دوراً كبير في ظهور الاضطراب، حيث بينت أن التؤام الحقيقية تعاني من نفس الاضطراب بنسبة 98% ومن المعروف أن التوائم

الحقيقية تحمل نفس الجينات، وبنسبة (50%) في حالات التوائم غير الحقيقية، حيث تتراكم الأدلة التي تأكد دور العوامل الجنية والوراثية في ظهور الاضطراب.

وأشارت أبحاث لاحقة كما ذكرها كل من (القمش، 2011)، و(الشرقاوي، 2016) على وجود ارتباط بين حالات التوحد وخلل في كروموسومات معينة وهي (كروموسوم رقم 2، 7،13،15،16،17).

3.1.2. العوامل التشريحية العصبية:

تُشير هذه العوامل إلى خلل في بنية الجهاز العصبي المركزي، حيث أجرت مرجريت بومان عمليات للكشف على المخيخ في عدد من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فوجدت أن هناك خلل يتمثل في زيادة عدد الخلايا وباعتبار المخيخ مسؤول عن السلوك وتكوين المهارات الاجتماعية يحدث الاضطراب (مجيد، 2010،63)، كما بينت العديد من الاختبارات التصويرية والعمليات التشريحية لذوي اضطراب طيف التوحد كما أوردها (القمش، 2011؛ والشرقاوي، 2018) تشوه أو زيادة في سمك طبقة القشرة المحيطة بالمخ، وخلل في نسيج مركز ساق المخ الذي يعرف باسم النظام الشبكي النشيط، ووجود تلف في الفص الصدغي، بينما يُظهر 20– 25% من ذوي اضطراب طيف التوحد اتساع في البطنيات الدماغية.

3.1.3. العوامل الكيميائية الحيوية:

تعزو هذه العوامل اضطراب طيف التوحد إلى خلل في مستوى تراكيز بعض النواقل العصبية التي تعمل على نقل الإشارات العصبية من الحواس إلى المخ والعكس، حيث تأكد دراسة مراجعة منهجية حديثة قام بها مو وآخرون **(Mou et al., 2025)** أن أكثر من (25%) من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون مستوى عال من السيروتونين **(Serotonin)** في الدم، بينا تشير دراسة بلوم وآخرون **(Blum et al., 2024)** أن مستويات الدوبامين **(Dopamine)** سواء بالنقص أو بالزيادة تسهم في حالات القلق والسلوك النمطي وصعوبات التفاعل الاجتماعي.

3.2. النظريات المعرفية النفسية:

وهي جوهر الدراسة الحالية حيث تركز هذه النظريات على تفسير العمليات العقلية والآليات التي تؤدي إلى ظهور بعض الخصائص لهذا الاضطراب، ومن أبرزها:

3.2.1. نظرية العقل Theory of Mind:

أشارت سيدرا وآخرون **(Sidera et al., 2018, 83)** أن نظرية العقل: تشير إلى القدرة على تقديم استنتاجات بشأن حالاتنا العقلية، والحالات العقلية للآخرين كالمعتقدات، والرغبات أو النوايا، والمشاعر، بالإضافة إلى التنبؤ بسلوك الأشخاص بناءً على تلك الاستدلالات.

حيث تفترض هذه النظرية أن الصعوبات الاجتماعية والتواصلية والتخيلية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ناتجة من تأخر في تطور نظرية العقل لديهم بقدر لا يسمح لهم بالتفكير بالنوايا والرغبات والمشاعر وفهم وتفسير سلوك الآخرين والتنبؤ به، حيث أكد كل من (الزريقات، 2004؛ سهيل، 2015) على أن العجز الاجتماعي ناتج عن عدم مقدرة ذوي اضطراب طيف التوحد على فهم الحالات العقلية للآخرين وقراءة أفكارهم.

ولقد قام كوهين وآخرون **(Cohen et al., 1985)** بأول تجربة تدعم الفرض القائل: بأن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور في نظرية العقل بمعنى: قصور في القدرة الإنسانية الاساسية لعزو الحالات العقلية كالمعتقدات، والمشاعر، والرغبات، والنوايا إلى أنفسهم وللآخرين، وذلك من خلال مهمة (سالي& آن) للاعتقاد الخاطئ وهي عبارة عن قصة تُعرض على أطفال اضطراب طيف التوحد ؛ حيث وضعت سالي الكرة في السلة وذهبت ثم قامت آن بنقل الكرة إلى صندوق آخر بدون علم سالي، وعندما سئل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن المكان الذي ستبحث فيه سالي عن الكره كانت توقعاتهم بناءً على معرفتهم عن الموقف، حيث كانت إجابتهم أنها ستبحث في الصندوق وليس السلة، وبالتالي أثبت أدائُهم على المهمة وجود قصور في نظرية العقل لديهم. (عثمان، 2018، 37)

وقد أطلق (الإمام والجوالدة، 2010) على هذا القصور مصطلح "عمى العقل"، أو" قصور في نظرية العقل".

3.2.2. نظرية التماسك المركزي Central Coherence Theory:

ظهرت هذه النظرية لمحاولة تفسير الجوانب غير الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي فشلت نظرية العقل في تفسيرها، فتقترح فريث **(Frith,2003)** وجود ما يسمى "النزعة الداخلية" في النظام المعرفي السوي لتشكيل تماسك عبر أوسع مدى ممكن من المثيرات وتعميمها على أوسع مدى ممكن من السياقات، لكن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من عجز في دمج المعلومات على مستوى أعلى من المعلومات الكلية. (الإمام والجوالدة، 2010، 171)،

فقد عرف الجنيد وفريدريكسون **(Aljunied& Frederickson, 2018, 172)** التماسك المركزي: بأنه "ميل داخلي لتكوين روابط عبر مجموعة من المثيرات وتعميمها عبر نطاق واسع من المواقف"، فأكد بوث وهابي **(Booth & Happe, 2018)** في دراستهم بأن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يقدمون أداء أفضل على المهام التي تتطلب التركيز على التفاصيل وهذا ما يفسر موهبتهم وإدراكهم فائق الحد وفرط الحساسية نحو بعض المثيرات، بينما يظهرون أداء أضعف في المهام التي تتطلب دمج المعلومات والمثيرات معاً، وهذا يفسر بعض الصعوبات في التعميم وفهم الاستعارات والمعاني الضمنية، هذه النظرية تشكل المتغير الوسيط في الدراسة الحالية فسيتم التوسع بها لاحقاً.

3.2.3. نظرية الوظائف التنفيذية Executive Dysfunction Theory:

تفترض نظرية الوظائف التنفيذية أن العجز الجوهري الذي يظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعود إلى مشاكل في العمليات العقلية العليا التي توجه السلوك وتضبطه، وقد حددها (شلبي، 2025) بخمس وظائف رئيسية تمثل هذا القصور وهي: المرونة العقلية (التي تسمح بالتخلي عن نشاط للانتقال إلى نشاط آخر)، والتخطيط (الذي يتيح تنظيم الأنشطة إلى أهداف فرعية ورئيسية)، والانتباه (للحفاظ على الجهد الذي يبذل للتركيز على العمل)، بالإضافة إلى تحديث ذاكرة العمل (التي تمكن من معرفة أين وصل الفرد في النشاط الذي هو بصدد تنفيذه)، والتثبيط (التي تسمح بتوقيف استجابة تلقائية قد لا تكون مناسبة). (شلبي، 2025، 597)

وتعرف الوظائف التنفيذية بأنها: القدرات التي تجعل الفرد قادراً على أن يندمج بنجاح واستقلالية وتسمح له بوضع الأهداف وحفظها في الذاكرة النشطة، ومراقبة الأداء، ومنع الأفكار غير المرتبطة بالهدف من التداخل عند تحققه، وهي العمليات العليا لضبط السلوك وتوجيهه في سياق البيئة المتغيرة، فهي نظام إشرافي يقوم بدور مهم في التخطيط والقدرة على الاستدلال والتكامل بين الأفكار والأفعال ومعالجة المعلومات المحددة بحيث تمنع التضارب بينها. **(Memisevic & Sinanovic, 2014, 831)**

4. أساليب التدخل والعلاج لاضطراب طيف التوحد:

تتعدد الأساليب المتبعة للعلاج والتدخل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فليس هناك أسلوب واحد ناجح بل هناك تنوع في الأساليب بسبب تنوع الأعراض والمشكلات والسلوكيات المصاحبة لهذا الاضطراب، وتأكد الدراسات الحديثة على أن دمج أكثر من أسلوب أو برنامج علاجي سيعطي أفصل النتائج للتدخل مع الطفل، ويمكن تصنيف أساليب التدخل والعلاج للاضطراب بثلاث محاور رئيسة وفق الآتي:

4.1. أساليب التدخل النفسي:

تم استخدام أساليب التدخل النفسي من قبل أصحاب النظرية التحليلية كما أوردها كل من (القمش، 2011؛ الشرقاوي، 2018؛ الجلبي،2015)، الذين يعتبرون أن التوحد اضطراب انفعالي عاطفي ناشئ عن رفض الوالدين لإقامة علاقة مع هذا الطفل وبرودة مشاعرهما، لكن بعد التوجهات الحديثة في **(DSM-5, 2013)** التي تؤكد على أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي له أساس وراثي وعصبي واضح فأصبحت أساليب التدخل النفسي تركز على دعم الصحة النفسية للطفل، ومساعدة الأسرة على التكيف من خلال تدريبها على استراتيجيات معينة، إضافة إلى دمج أساليب التدخل النفسي ضمن خطط تدخل متكاملة تضم التدخلات السلوكية والتربوية والطبية.

4.2. أساليب التدخل السلوكي والتربوي:

تعتبر أساليب التدخل السلوكي من أهم أساليب التدخل التي اثبتت فعاليتها في تأهيل وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي ترتكز على نظرية التعلم التي تربط بين المثيرات والاستجابات (بافلوف)، بينما أكد (سكنير) أن السلوك يمكن زيادته أو إطفائه من خلال التعزيز والعقاب.

ومن أبرز برامج التدخل السلوكي تحليل السلوك التطبيقي – **(Applied Behavior Analysis ABA)**، والذي عرفه الخطيب بأنه: "العلم الذي يهتم بالتطبيق المنظم لمجموعة من القوانين والمبادئ العلمية المستندة إلى نظريات التعلم وعلم السلوك الإنساني بهدف تحسين السلوكيات المهمة اجتماعياً إلى درجة ذات مغزى والتثبت تجريبياً من إجراءات التدخل المستخدمة وهي المسؤولة عن التحسين في السلوك" (الخطيب،2017، 22).

ويعود التطور التاريخي لتحليل السلوك التطبيقي إلى ستينيات القرن العشرين على يد لوفاس **(Lovaas)** وزملائه، والتي ترتكز على النظرية السلوكية والاستجابة الشرطية للعالم سكنر، وتعد الآن من أكثر البرامج فعالية وشيوع في تأهيل وتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد، وتقوم برامج تحليل السلوك التطبيقي بخطوات رئيسية هي: تحديد السلوك المستهدف، ثم تعريف السلوك إجرائياً، ثم قياس السلوك، بعد ذلك التحليل الوظيفي للسلوك لتحديد العوامل المؤثرة فيه، ومن ثم تحديد الأهداف السلوكية، يليه تصميم خطة أو برنامج تحليل السلوك التطبيقي، وتنفيذ البرنامج، واخيراً تقييم فعالية البرنامج. (الخطيب،2017، 43).

وتؤكد العديد من الدراسات فعالية البرامج التي تستند على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ففي مراجعه منهجية حديثة قام بها (خليل، 2023) تبين أن 72% من الدراسات التي طُبقت فيها فنيات تحليل السلوك التطبيقي كانت موجه لعينات من أطفال اضطراب طيف التوحد، كما يؤكد كولينز وآخرون **(Collins et al., 2025)** على أن التدخلات المبنية على تحليل السلوك التطبيقي لها أثر إيجابي كبير على اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ومتوسط على المهارات التكيفية، والقدرات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعلى الرغم من وجود برامج أخرى مثل برنامج تيتش **(TEACCH)** ونظام التبادل بالصور بكس **(PECS)** لكن الباحثة ستكتفي بهذا البرنامج لأنه الأكثر فعالية وتوافق مع أهداف الدراسة الحالية فسيتم استخدام فنياته في تطبيق البرنامج التدريبي مع أفراد المجموعة التجريبية.

4.3. أساليب التدخل الطبي والدوائي:

يعتبر التدخل الطبي جزءً تكميلياً في خطة التدخل مع أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث يُستخدم لتنظيم وتعديل المنظومة الكيميائية العصبية التي تقف خلف السلوك الشاذ (الشرقاوي، 2018)، بحيث تعمل الأدوية على التخفيف والحد من المشكلات النفسية والسلوكية المصاحبة للاضطراب، كعلاج اضطرابات النوم والأكل، والاكتئاب والقلق، والسلوك العدواني، والنشاط الزائد، والاندفاعية، وضعف التركيز، ويمكن تصنيف الأدوية وفق الآتي:

- مضادات الذهان: مثل ريسبيريدون **(Risperidone)**وأريبيبرازول **(Aripiprazole)** اللذان تمت الموافقة على استخدامهما من قبل إدارة الغذاء والدواء الأمريكية لعلاج التهيج والسلوك العدواني لدى الأطفال اضطراب طيف التوحد، وأكدت نتائج دراسة السيوف وآخرون **(Alsayouf et al., 2021)** تحسن في العلامات والأعراض الأساسية للاضطراب لدى جميع أفراد العينة عند أخذ هذه الأدوية، مع ملاحظة أعراض طفيفة أو معدومة في 60٪ من أفراد العينة.
- الأدوية المنشطة: مثل ميثيل فينيديت **(Methylphenidate)** حيث يوصف هذا الدواء لتخفيف بعض الأعراض المصاحبة لاضطراب طيف التوحد ففي مراجعة منهجية حديثة قام بها ستورمان وآخرون **(Sturman et al., 2017)** لوحظ تحسن في أعراض فرط الحركة والاندفاعية وتشتت الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عند اخذ جرعات من هذا الدواء، لكن يبقى تأثيره على الأعراض الأساسية للاضطراب محدود.
- مضادات الاكتئاب: تعد مثبطات إعادة امتصاص السيروتونين الانتقائية**(SSRIs)** من الأدوية التي تسهم في تقليل حدة بعض الأعراض المصاحبة لاضطراب طيف التوحد كالقلق والاكتئاب والسلوكيات التكرارية والمقيدة **(Davico et al., 2023)**.

المحور الثاني: اضطراب اللغة البراغماتية:Pragmatic language disorder

1. النشأة التاريخية وتطور مفهوم اضطراب اللغة البراغماتية:

شهد مفهوم اضطراب اللغة البراغماتية تطوراً ملحوظاً في المصطلح والمفهوم عبر السنين، ففي البداية أشار رابين وألين (**Rapin & Allen, 1983**) إليه بمصطلح (المتلازمة الدلالية البراغماتية **Semantic-Pragmatic Syndrome**) لوصف الأطفال الذين يمتلكون بنية لغوية سليمة إلى حد كبير، ولكن يجدون صعوبات في الجوانب الدلالية (المعنى)، والبراغماتية (الاستخدام الاجتماعي) للتواصل مثل: التفسيرات الحرفية، وعدم القدرة على التناوب في الحوار، ومع مرور السنوات تبلور المصطلح ليأخذ شكلاً أكثر تحديدا تحت مسمى (ضعف اللغة البراغماتية **Pragmatic Language Impairment – PLI**) والذي يعد اضطراب يتصف بعدم وجود قصور في البنية الهيكلية للغة (النحو والمفردات) بل في الاستخدام الاجتماعي الفعال للغة **Bishop, (2000)**، وفي عام 2013 أصدر الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس**(DSM-5, 2013)** وصفاً لهذا المفهوم بمصطلح (اضطراب التواصل الاجتماعي (البراغماتي) محدداً معاييره التشخيصية المستقلة.

وعلى الرغم من ذلك، فالعديد من الأدبيات والأبحاث العلمية مازالت تستخدم مصطلح (اضطراب اللغة البراغماتية)، للإشارة إلى هذا القصور والدراسة الحالية ستبقي على استخدام هذا المصطلح انسجاماً مع عنوانها وموضوعها البحثي.

وبالانتقال إلى التعريفات فقد تناولت الأدبيات عدداً من التعريفات التي تحاول تحديد ماهية اللغة البراغماتية وحدود اضطرابها، يمكن عرض بعضها كالآتي:

عرف لوكوسا (**Loukusa, 2007**) اللغة البراغماتية بأنها: فهم اللغة من خلال السياق، وكيف يؤثر السياق على تفسير الكلام، فقد تختلف معاني نفس العبارات اللغوية خلال مواقف مختلفة، لذلك من الضروري استخدام العوامل السياقية للموقف لفهم اللغة.

وتعرف الجمعية الأمريكية للغة والتخاطب والسمع **(American Speech- Language Hearing Association)** اللغة البراغماتية على أنها: الاستخدام الفعال، والمناسب للغة لتحقيق أهداف

اجتماعية، وضبط الأدوار والموضوعات خلال المحادثة، والتعبير بدرجة مناسبة من الأدب، والوعي بالأدوار الاجتماعية، وتقدير احتياجات الآخرين للتحدث **(Simmons et al,. 2014)**.

بينما عرف نوربري **(Norbury, 2014, 204)** الاضطراب في اللغة البراغماتية بأنها: قصور في استخدام اللغة والكلام بما يتناسب مع الموقف والسياق، وصعوبة إدارة الحوار، وفهم واستنتاج المعاني غير المباشرة في الحديث التي تعتمد على لغة الجسد ونبرة الصوت.

وعرفته الجمعية الأمريكية للطب النفسي على أنه: قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة في التواصل، ويتضح هذا القصور في عدم اتباع قواعد اللغة أثناء المحادثات، وعدم القدرة على اختلاف الحوار مع اختلاف الموقف، ويؤدي هذا القصور في التواصل الاجتماعي إلى قيود في المهارات الاجتماعية، والأداء الأكاديمي والمهني ولا يرجع ذلك للقدرة المعرفية **(American Psychiatric Association,2013, 84)**.

أما الدليل التشخيص والاحصائي الخامس **(DSM-5, 2013)** فقد عرف الاضطراب بأنه: قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة في التواصل، يظهر ذلك من خلال القصور في فهم واتباع القواعد الاجتماعية أثناء التواصل اللفظي وغير اللفظي في السياقات الاجتماعية العادية، وعدم القدرة على تغيير اللغة طبقاً لاحتياجات المستمع، أو الموقف، وعدم اتباع القواعد أثناء المحادثات، أو أثناء سرد القصص، ويؤدي القصور في التواصل الاجتماعي إلى فرض قيود وظيفية في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، ونمو العلاقات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، أو الأداء المهني، ولا يرجع ذلك إلى القدرات المنخفضة في مجالات بنية اللغة، أو القدرة المعرفية.

وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة تعريف (مطر والجمال، 2018) والذي عرف الاضطراب بأنه: قصور دائم في استخدام الفرد للغة لأغراض اجتماعية، والفشل في تكييف اللغة والكلام بما يتلاءم مع السياق والموقف والمكان واحتياجات وطبيعة المستمع، وصعوبة إتباع قواعد المحادثة، وصعوبة في فهم معاني الكلام الذي لم يذكر صراحة أو المعاني المتعددة للكلام التي تعتمد على السياق ونبرة الصوت، وصعوبة في فهم المزاح والفكاهة

والاستعارات وقصور في استنتاج المعلومات المكانية والزمانية والاجتماعية وغيرها من سياق الكلام (مطر والجمال، 2018، 108).

2. أبعاد اللغة البراغماتية:

قدمت العديد من الدراسات وصفاً لأبعاد اللغة البراغماتية انطلاقاً من الأطر النظرية التي تستند إليها، فأشار (الشخص وآخرون، 2015) إلى خمس أبعاد للغة البراغماتية، وهي: البداية الملائمة للحديث، وضعف التماسك المركزي، واللغة النمطية، وقصور استخدام السياق الحواري، وعدم الألفة أثناء المحادثة أو الكلام، بينما حددها (شريفي وبوسبتة، 2021) بسبعة أبعاد وهي: العلاقات الاجتماعية، الاهتمامات، التواصل غير اللفظي، اللغة النمطية، استخدام السياق، الانتباه، التواصل مع الآخرين. أما (الخشرمي والشيمي، 2024) فأشاروا إليها بثلاث أبعاد هي: القصور في مهارات المعالجة الانفعالية، والقصور في استخدام استراتيجيات مهارات التحدث، بالإضافة إلى القصور في استخدام اللغة الموجهة نحو الهدف، كما حددها (عبد الغني، 2023) بثمانية أبعاد هي: السياق الاجتماعي والاستدلالي للحديث، والترابط السياقي للموضوع، ومقاطعة الحديث وتبادل الأدوار، والسرد القصصي للمواقف والأحداث، التوقع وتصويب المحادثة، المبادأة بالحديث، التفاعل والتواصل الاجتماعي، النمطية في الحديث، ومن خلال العرض السابق يتضح تباين وتعدد أبعاد اللغة البراغماتية تبعاً للأطر النظرية التي تستند إليها الدراسات، وبعد مراجعتها وتحليلها قامت الباحثة بصياغة خمسة أبعاد للغة البراغماتية تتماشي مع أهداف الدراسة وطبيعة العينة (الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي الشدة البسيطة، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين 9– 6 سنوات)، حيث قامت الباحثة بالتركيز على الأبعاد الأكثر ارتباطاً بفهم السياق والمعالجة الكلية والتفاعل الاجتماعي الوظيفي وهي الأبعاد التي تمثل جوهر اللغة البراغماتية في الدراسة الحالية.

وبناءً على ما سبق تبنت الباحثة الأبعاد والمهارات الفرعية كأساس لبناء مقياس اضطراب اللغة البراغماتية المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

البعد الأول: المعالجة الكلية للمعلومات (التماسك المركزي):

ويتضمن (8) مهارات فرعية وهي:

1. التمييز بين الشكل والأرضية.
2. التكامل البصري الحركي.
3. تمييز الأجزاء ضمن الكل.
4. الإغلاق البصري.
5. البحث البصري.
6. الإدراك البصري المكاني.
7. التمييز السمعي، إدراك النمط.

البعد الثاني: مهارة فهم السياق:

ويتضمن (5) مهارات فرعية وهي:

8. هم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق.
9. فهم السياق العاطفي.
10. تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق اللغوي.
11. إكمال المعنى بناءً على توظيف المعارف السابقة والسياق.
12. فهم وتحليل العلاقات السياقية.

البعد الثالث: التفاعل الاجتماعي:

ويتضمن (3) مهارات فرعية وهي:

1. التناوب في الأدوار أثناء التفاعل.
2. تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي.
3. تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها.

البعد الرابع: التواصل غير اللفظي:

ويتضمن مهارة واحده وهي: فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية.

البعد الخامس: التماسك السردي:

ويتضمن (3) مهارات فرعية وهي:

1. سرد الخطوات الإجرائية.
2. ترتيب وسرد الأحداث.
3. فهم تسلسل الأحداث وربطها سببياً.

3. اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعد مشاكل اللغة البراغماتية واحدة من المشكلات الرئيسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فوفقاً للدليل التشخيصي والاحصائي الخامس **(DSM-5, 2013)** فإن مظاهر القصور في اللغة البراغماتية لديهم تتمثل في الفهم الحرفي للغة، وصعوبة في فهم الإيماءات ولغة الجسد، وصعوبة في فهم النكت، وتفسيرات غريبة للانفعالات، وهذا يطلق عليه قصور اللغة البراغماتية الاستقبالية، أما قصور اللغة البراغماتية التعبيرية يتمثل في الاستخدام المحدود لتعبيرات الوجه والإيماءات، والعجز عن تبادل الحديث، والمبادأة الاجتماعية المحدودة مع الآخرين، وعدم التماسك في الكلام، وخلل في استخدام الضمائر، بالإضافة إلى استخدام لغة غير مقبولة اجتماعياً، واستخدام لغة نمطية **(APA, 2013, 156)**.

حيث يمتد تأثير اضطراب اللغة البراغماتية على قدرتهم على التواصل الفعال والتفاعل الاجتماعي، وإقامة علاقات اجتماعية، إذ يعتمد التواصل الفعال على قدرة الفرد على فهم مقاصد الآخرين، وتفسير الإشارات اللفظية وغير اللفظية الواردة في الموقف، واستخلاص المعاني الضمنية للحديث، وإدراك العلاقات السببية بين الأحداث، والقصور في هذه المهارات يؤدي إلى صعوبات في فهم الرسائل التواصلية واستخدام اللغة بشكل مناسب ضمن المواقف الاجتماعية المختلفة، ما يعد عقبة أساسية أمام اندماج هذه الفئة من الأطفال مع أقرانهم في المجتمع المحيط بهم، ما يتطلب تقديم تدخلات تسعى لتحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد

في سياقات طبيعية، وتتفق دراسة (حسن، 2023) على أن القصور البراغماتي يكون أكثر حدة لدى الأطفال ذوي الأشد اضطراب.

ويؤكد ذلك المراجعة المنهجية التي قام بها الدويس وآخرون **(Alduais et al, 2023)** ، والتي هدفت إلى تحليل وتلخيص نتائج مجموعة من الدارسات التي تناولت اللغة البرغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت نتائجها إلى أن هؤلاء الأطفال يظهرون قصوراً واضحاً في عدد من مهارات اللغة البراغماتية مثل: فهم السياق الاجتماعي للغة، تفسير المقاصد التواصلية للآخرين، استنتاج المعاني الضمنية، استخدام اللغة بصورة مناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة.

4. النظريات المفسرة لاضطراب اللغة البراغماتية:

نظراً لأهمية فهم الجذور المعرفية الكامنة وراء اضطراب اللغة البراغماتية، فسعت العديد من الدارسات والأدبيات إلى تفسير الاضطراب من ناحية العمليات المعرفية العليا، وفيما يلي عرض لأبرز النظريات التي تقدم تفسير لاضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

4.1. نظرية التماسك المركزي Central Coherence Theory:

وفقاً لهذه النظرية فإن اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ينتج عن عدم قدرة الأطفال على استخدام السياق لفهم وإنتاج المعنى اللغوي **(Happé & Frith, 2006, Loukusa et al., 2018)** وهذه القدرة جوهر نظرية التماسك المركزي، فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يميلون للتركيز على التفاصيل الجزئية للمثيرات بدلاً من دمجها في سياقها الكلي لإعطائها معنى، ما يؤدي إلى ضعف في فهم السياق الاجتماعي واللغوي للمواقف.

وباعتبار السمة الأساسية لاستخدام اللغة بفاعلية هي اعتمادها على السياق، فاللغة البراغماتية تتأثر بضعف التماسك المركزي، فأشارت دراسة كل من بينا وآخرون ولام وينغ **(Lam & Yeung,2012; Pina et al., 2013)** أن اضطراب اللغة البراغماتية يرتبط بضعف التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وفي نفس السياق أشارت دراسة (عثمان، 2018) إلى فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهام نظرية التماسك

المركزي وتحسين اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، بينما قام (عبد الغني، 2023) بدراسة مهام التماسك المركزي المنبئة باضطراب اللغة البراغماتية، ما يؤكد أن القصور في دمج المعلومات في سياقها الكلي يمثل أحد الأسس المعرفية لاضطراب اللغة البراغماتية.

وتؤكد دراسة حديثة قام بها غامبرا وآخرون **(Gambra et al., 2024)** أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون ضعف في دمج المثيرات ضمن سياقها الكلي ويميلون لمعالجة التفاصيل، ما يؤدي إلى صعوبات في إدراك السياق العام للمواقف اللغوية والاجتماعية المختلفة، وهو ما يؤثر بدوره على الكفاءة البراغماتية.

4.2. نظرية العقل Theory of Mind:

تفترض هذه النظرية أن اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ينتج عن القصور في مهام نظرية العقل، أي عدم القدرة على استنتاج الحالات العقلية للآخرين مثل النوايا، المشاعر، المعتقدات ما يؤدي إلى ضعف في استخدام اللغة بطريقة مناسبة للموقف الاجتماعي أو حاجة المستمع.

وقد دعمت العديد من الدراسات هذا التفسير، فأشارت نتائج دراسة كل من إغستي وآخرون ودراسة كارديلو وآخرون **(Cardillo et al, 2021, Eigsti et al, 2025)** إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهام نظرية العقل واللغة البراغماتية، وفي نفس السياق أكدت نتائج دراسة كل من (عبد المنعم وآخرون، 2024؛ الدلبحي، 2023) من فعالية البرنامج القائمة على نظرية العقل في تحسين مستوى اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ما يؤكد على أن القصور في القدرة على إدراك الحالات العقلية للآخرين يمثل أحد الأسس المعرفية لاضطراب اللغة البراغماتية.

4.3. نظرية الوظائف التنفيذية Executive Functions:

تُرجع هذه النظرية اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، إلى القصور في الوظائف التنفيذية العليا والتي تشمل: المرونة العقلية (وهي التي تسمح بالتخلي عن نشاط للانتقال إلى نشاط آخر)، والتخطيط (الذي يتيح تنظيم الأنشطة إلى أهداف فرعية ورئيسية)، والانتباه (للحفاظ على الجهد الذي يبذل للتركيز على

العمل)، وتحديث ذاكرة العمل (التي تمكن من معرفة أين وصل الفرد في النشاط الذي هو بصدد تنفيذه)، والتثبيط (التي تسمح بتوقيف استجابة تلقائية قد لا تكون مناسبة). (شلبي، 2025، 597).

فأكدت العديد من الدراسات العلاقة بين ضعف الوظائف التنفيذية واضطراب اللغة البراغماتية، حيث أشارت دراسة (بركات، 2025) على وجود علاقة بين اضطراب اللغة البراغماتية والقصور في الوظائف التنفيذية، كما بينت مراجعة منهجية قام بها فريدمان وستيرلينغ **(Friedman & Sterling, 2019)** تُأكد على أن الضعف في الوظائف التنفيذية العليا له علاقة في القصور في اللغة البراغماتية، وفي نفس السياق أكدت نتائج دراسة تجريبية قام بها (العتيبي، 2024) فعالية البرنامج في تنمية الوظائف التنفيذية وتحسين اللغة البراغماتية، ما يشير إلى دور الوظائف التنفيذية في امتلاك مهارات لغة براغماتية جيدة.

المحور الثالث: نظرية التماسك المركزي Central Coherence Theory

1. تطور مفهوم نظرية التماسك المركزي:

ظهرت نظرية التماسك المركزي لأول مرة على يد فريث **(Frith)** في عام 1989 لمحاولة تفسير سلوك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأنماط تفكيرهم، حيث أشارت إلى وجود نزعة داخلية في النظام المعرفي العادي لتكوين روابط بين أوسع نطاق ممكن من المثيرات، وتعميم ذلك على أكبر عدد ممكن من السياقات، وأطلقت على هذه الحالة مصطلح "التماسك المركزي"، بينما الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور أو ضعف في التماسك المركزي، حيث يميلون إلى التركيز على التفاصيل الجزئية للمعلومات والمثيرات أكثر من ميلهم إلى دمجها في صورة كلية متماسكة، ومنذ ذلك الوقت تتابعت الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع وأصبحت هذه النظرية من أبرز الأطر النظرية التي تحاول تفسير وفهم الخصائص المعرفية وأنماط التفكير لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وفي ما يلي عرض لبعض تعريفات التماسك المركزي:

فقد عرف الجنيد وفريدريكسون **(Aljunied& Frederickson, 2018, 172)** التماسك المركزي بأنه "ميل داخلي لتكوين روابط عبر مجموعة من المثيرات وتعميمها عبر نطاق واسع من المواقف".

بينما يعرفه هاب **(Happe, 2021, 5166)** بأنه: الميل العصبي لسحب المعلومات معاً ومعالجة المعلومات في السياق والبحث عن "الصورة الكبيرة" واستخلاص المعنى على حساب التفاصيل.

ويعرفه بليكانو وآخرون **(Pellicano et al., 2016, 539)** بأنه: القدرة على ربط المعلومات في كيان كلي ذو معنى.

وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة تعريف (عثمان، 2018) والذي عرف التماسك المركزي بأنه: نمط معرفي يتمثل في المعالجة الكلية للمعلومات وإدراك الأشياء ككل؛ وذلك للوصول إلى المعنى الكلي للرسالة المراد توصيلها من خلال السياق الكلي لها (عثمان، 2018، 47).

2. مهام نظرية التماسك المركزي Central Coherence Theory Tasks:

تناولت العديد من الدراسات والبحوث كدراسة كل من (عثمان، 2018؛ المضيبري وآخرون، 2019؛ سعد، 2023؛ عبد الغني، 2023؛ حسن، 2021) عدداً من المهام التجريبية لقياس مستوى ضعف التماسك المركزي، لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويمكن حصر المهام في ثلاث محاور رئيسة كالآتي: مهام بصرية مكانية يتمثل ضعف التماسك المركزي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد بأدائهم الجيد على هذه المهام، لأنها تتطلب المعالجة الجزئية والتركيز على التفاصيل؛ ومهام لغوية، يتمثل ضعف التماسك المركزي لديهم بأدائهم الضعيف على هذ المهام، حيث تتطلب منهم المعالجة الكلية للمعلومات وفهم السياق الكلي؛ ومهام سمعية، يتمثل ضعف التماسك المركزي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد بأدائهم الضعيف أيضاً على هذه المهام، لأنها تقيس القدرة على الدمج بين الصوت والصورة، وفيما يلي عرض مختصر لي 16 مهمة موزعة على ثلاث محاور يتضمنها البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية:

المحور الأول: مهام الإدراك البصري Visual Perception Task :

تكونت مهام الإدراك البصري المكاني من 9 مهام على النحو الآتي:

1. مهمة الأشكال المتضمنة **The Embedded Figures**: والتي تهدف إلى قياس قدرة الطفل على التركيز في التفاصيل، من خلال اكتشاف شكل بسيط عندما يكون مخفياً (المضيبري وآخرون، 191،2019).

2. مهمة التمييز بين الشكل والأرضية **Figure-Ground Task**: والتي تهدف إلى قياس القدرة على التركيز على مثير معين وتجاهل باقي المثيرات التي ليس لها علاقة بالمثير الأصلي (عبد الغني، 155،2023).

3. مهمة تصميم المكعبات **Block Design Task**: والتي يقصد بها: القدرة على التمييز والتركيب والتحليل البصري من خلال تكوين تصميم معين بالمكعبات.

4. مهمة تكملة الشكل**From Completion Task**: يقصد بها القدرة على إدراك تفاصيل صور وإدراك مكان الأجزاء المنفصلة منها وتجميعها بشكل صحيح (عبد الغني، 156،2023).

5. مهمة النماذج المتكررة **Repeated Pattern Task**: والتي تهدف إلى قياس قدرة الطفل على ربط أو استكمال نماذج متعاقبة أو متكررة من الأشكال أو الأفكار أو الصور بعضها ببعض (عبد الغني، 2023، 156).

6. مهمة الرسم المخطط أو المنظم **The Planning drawing Task**: تهدف إلى قياس قدرة الطفل على نسخ شكل (حسن،2021، 276).

7. مهمة الترتيب المتتابع: وهي تقيس قدرة الطفل على تذكر الصور التي شاهدها وترتيبها بشكل صحيح، حيث يطلب من الأطفال أن يكملوا سلسلة من العناصر بشكل تتابعي حسب تسلسلها (حسن، 2021، 341).

8. مهمة البحث البصري: هي تقيس قدرة الطفل على تمييز الشكل المختلف عن النمط والتعرف عليه، بمعنى قدرة الطفل على التمييز بين المثيرات البصرية المختلفة كالتمييز بين الحروف والأشكال المختلفة (سعد، 2023، 345).

9. مهمة الإغلاق البصري: يقصد بهذه المهمة قدرة الطفل على الوصول للشكل الكلى من خلال أجزاءه، كأن يتعرف على شيء ما من خلال عرض جزء صغير من هذا الشيء عليه.

المحور الثاني: المهام اللغوية Linguistic Tasks:

تكونت المهام اللغوية من 3 مهام على النحو الآتي:

1. مهمة الألفاظ المتشابهة **Homograph Task**: يقصد بهذه المهمة قدرة الطفل على تفسير معاني الكلمات وفق السياقات المختلفة، بمعنى إدراك أن الكلمة قد يكون لها أكثر من معنى أو طريقة للنطق رغم أن لها نفس الأحرف (الانتقال من المعالجة الخاصة إلى المعالجة العامة) (عبد الغني، 2023، 157).

2. مهمة تكملة الجملة **The Sentence Completion Task**: والتي تهدف إلى قياس قدرة الطفل على تكملة جملة تعرض عليه سماعياً بما يناسبها (حسن،2021 276).

3. مهمة الاستدلالات الجزئية **Local Coherence inference**: تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم العلاقات بين المفاهيم والمفردات والجمل واستنتاج العلاقة السببية بين الأحداث والمواقف (عبد الغني،156،2023).

المحور الثالث: المهام السمعية Auditory Tasks:

تكونت المهام السمعي من 4 مهام على النحو الآتي:

1. اختبار التذكر الخاطئ **False Memory Test**: هي مهمة تقوم على الذاكرة السمعية، حيث يتطلب من الطفل أن ينفى سماع بعض الكلمات التي تعرض عليه ضمن مجموعة من الكلمات التي سمعها.

2. مهمة تذكر النغمات وتسميتها **Pitch Memory and Labeling**: تشير هذه المهمة إلى قدرة الطفل على تذكر بعض الأصوات والمثيرات السمعية مثل (حيوانات، مثيرات بيئية) من بعد التعرف عليها، والتمييز بينها وربطها بصورتها (عبد الغني،2023 157).

3. مهمة التمييز السمعي **Auditory Discrimination Task**: تقيس هذه المهمة قدرة الطفل علي التمييز بين الأصوات المختلفة.

4. مهمة تحديد مطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم **Av Gender Match-misatch Task**: تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على تحديد جنس المتكلم (حسن،2021 277).

3. نظرية التماسك المركزي واضطراب طيف التوحد:

تُعتبر نظرية التماسك المركزي من أهم النظريات المعرفية التي تحاول تفسير اضطراب طيف التوحد ليس فقط في جوانب القصور والضعف بل أيضاً جوانب القوة والتمييز لديهم، حيث تستند هذه النظرية على مبدأين أساسين هما:

- أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم ميل إلى التركيز على التفاصيل والخصائص الجزئية للمعلومات والمثيرات.

- أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور وصعوبات في دمج التفاصيل الجزئية للمعلومات والمثيرات معاً وتحويلها إلى تصور كلي ذو معنى (سليمان وآخرون، 2019، 141).

وبناءً على هذين المبدأين يمكن تفسير الأداء المعرفي لأطفال الاضطراب، بأنهم يتبنون نمط المعالجة الجزئية بدلاً من نمط المعالجة الكلية، وبهذا فإن أداؤهم يكون جيداً على المهام التي تتطلب إدراك التفاصيل الجزئية، ما يفسر موهبتهم وإدراكهم فائق الحد وفرط الحساسية نحو بعض المثيرات، بينما سيكون أداؤهم ضعيف في المهام التي تتطلب دمج المعلومات والمثيرات معاً، وهذا يفسر بعض الصعوبات في التعميم وفهم الاستعارات والمعاني الضمنية بوث وهابي **(Booth& Happe , 2018)**.

ومما سبق تقدم هذه النظرية تفسيراً لنقاط القوة والضعف لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ما يسهم في بناء التدخلات العلاجية والتربوية.

4. العلاقة بين ضعف التماسك المركزي وقصور نظرية العقل:

تشير نظرية التماسك المركزي إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور في المعالجة الكلية، فهم يميلون للتركيز على التفاصيل الجزئية للمعلومات أو المثيرات على حساب الصورة الكلية (المعالجة الجزئية)، بينما نظرية العقل تفترض أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور في القدرة على فهم وإدراك الحالات العقلية لآخرين ونواياهم ومقاصدهم ومشاعرهم، والتي تتطلب مستوى من القدرة على المعالجة الكلية للمعلومات والمثيرات الاجتماعية والسياقية، فيترتب على ذلك صعوبة في ربط الإشارات الاجتماعية المختلفة (مثل نبرة الصوت، تعابير الوجه، لغة الجسد، الخبرات السابقة، سياق الموقف) لفهم مقاصد أو نوايا الآخرين ومشاعرهم، ما يعيق من الفهم الصحيح للمواقف الاجتماعية، وبالتالي توليد استجابات غير مناسبة في التفاعلات الاجتماعية (عبد العزيز، 2024، 537).

وبناءً على ذلك يُفسر تداخل بعض الصعوبات المعرفية والاجتماعية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد ما يسهم في بناء التدخلات التربوية والتأهيلية بفاعلية.

5. العلاقة بين التماسك المركزي ونظرية الوظائف التنفيذية:

تشير الوظائف التنفيذية إلى مجموعة من الوظائف المعرفية العليا وهي (المرونة العقلية، التخطيط، الانتباه، تحديث ذاكرة العمل، التثبيط) التي تتدخل في تيسير الأنشطة المعرفية، وتشمل القدرات اللازمة للشخص حتى يتمكن من التكيف مع المواقف الجديدة (شلبي، 2025، 597)، بينما تشير نظرية التماسك المركزي إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصور في المعالجة الكلية للمعلومات، فهم يميلون للتركيز على التفاصيل الجزئية للمعلومات أو المثيرات على حساب الصورة الكلية (المعالجة الجزئية)، ويُعتقد أن هذا القصور في عملية المعالجة الكلية يؤثر بشكل مباشر على بعض الوظائف التنفيذية، حيث يؤدي هذا الميل نحو التفاصيل إلى عدم القدرة على الانتقال بين المهام، كما يحد من القدرة على توجيه الانتباه نحو المثيرات الأكثر أهمية في الموقف الاجتماعي أو البيئية.

فقد أشار بولير وآخرون **(Bowler et al., 2014)** إلى أن عيوب الوظائف التنفيذية المرتبطة بضعف التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتمثل في الذاكرة العاملة المحدودة، وضعف القدرة على التخطيط أو عدم القدرة على التحول بين الأبعاد المحلية والعامة للمثيرات.

6. أثر التماسك المركزي على السلوك واللغة:

تفسر نظرية التماسك المركزي أن الصعوبات الأساسية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تنشأ من تدني قدرتهم على التركيز على السياق الكلي للمعلومات (الزريقات، 2010، 56)، وهذا له انعكاس مباشر على مجالات متعددة لدى ذوي الاضطراب، فمن الناحية السلوكية أشار كل من (أبو السعود وآخرون، 2023؛ **Filippello et al. 2013** فيليبيلو وآخرون) إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد يعانون من عجز في الانتباه المشترك وضعف في القدرة على التفاعل الاجتماعي كنتيجة لضعف التماسك المركزي، إن هذا الميل للاهتمام بالتفاصيل بشكل مفرط يرتبط بالانشغال بالاهتمامات والأنشطة المحددة والسلوكيات المقيدة، فالتركيز على التفاصيل دون ربطها بالسياق الكلي يولد هذه الأنماط السلوكيات (سليمان وآخرون، 2019، 141).

أما من الناحية اللغوية فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات في فهم المعاني الضمنة والاستعارات والتعابير المجازية، إضافة إلى قصور في فهم المعاني المتعددة للكلمات حسب سياق ورودها، وقصور في تفسير وإدراك الإشارات غير اللفظية في المواقف، وقصور في القدرة على استخدام اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية (اضطراب اللغة البراغماتية)، وكل ما سبق من مشكلات لغوية نتيجة للتركيز المفرط على التفاصيل الجزئية وعدم القدرة على دمج المعلومات والمثيرات بصورة كلية متماسكة واستخلاص المعنى العام لها، وهذا ما أكدته دراسة كل من كان وآخرون وهان وآخرون، **(Kenan et al., 2019; Hahn et al, 2015).**

ومما سبق تبرزٍ أهمية التدخلات التي تسعى لتحسين التماسك المركزي بما ينعكس ايجابياً على الجانب السلوكي واللغوي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

7. علاقة التماسك المركزي باللغة البراغماتية واضطراب طيف التوحد:

يشير التماسك المركزي إلى الميل لدمج وتكوين روابط ذات مغزى أو معنى عبر مجموعة واسعة من المحفزات أو المثيرات وتعميمها على أوسع نطاق ممكن من السياقات، وهو الأساس الذي تقوم عليه فرضية ضعف التماسك المركزي، فيميل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى إظهار قصور في دمج الخصائص أو السمات المنفصلة لاستنتاج المعنى الكلي أو الشكل الكلي للمثير **(Gambra et al., 2024).**

حيث ينعكس هذا القصور في المعالجة المعرفية على فهم السياق بشكل عام والسياق الاجتماعي اللغوي بشكل خاص، ففهم اللغة واستخدامها بشكل صحيح ضمن المواقف الاجتماعية يتطلب القدرة على دمج عدة عناصر منفصلة من المعلومات ضمن إطار سياقي واحد، ففهم السليم للغة لا يقتصر على فهم الكلمات فقط بل يشمل مجموعة من المعلومات مثل (نبرة الصوت، تعابير الوجه، لغة الجسد، الخبرات السابقة، ومعطيات الموقف الاجتماعي)، بالتالي فإن عدم القدرة على دمج العناصر المنفصلة في سياق كلي يؤدي إلى ما وصفه فيرمولين **(Vermeulen, 2015)**بمفهوم "عمى السياق" والذي يشير إلى العجز في استخدام السياق لإعطاء معنى للمعلومات الواردة، وغالباً ما ينعكس هذا القصور في استخدام السياق بشكل مباشر على اللغة البراغماتية لديهم، فالقدرة على استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية تتطلب القدرة على دمج المعلومات اللغوية مع السياق الاجتماعي

لفهم المواقف الاجتماعية والتفاعل معها بفاعلية، ويترتب على ذلك قصور في تفسير الإشارات غير اللفظية مثل: نبرة الصوت، وتعابير الوجه، لغة الجسد، وصعوبة في فهم العلاقة السببية بين الأحداث، ما يقلل من قدرتهم على استخدام اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويمتد تأثر ضعف التماسك المركزي (نمط المعالجة الجزئية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى صعوبات في فهم الرسائل الضمنية، وغير المباشرة خلال التواصل الاجتماعي كالاستعارات والنكات والسخرية، حيث يتطلب فهم هذه الأنماط اللغوية تجاوز المعنى الحرفي للكلمات وربطها بالسياق الاجتماعي– الثقافي للموقف الذي وردت فيه، حيث تأكد دراسة تحليلية قام بها فولشانوفا وآخرون **(Vulchanova et al., 2015)** أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في فهم الاستعارات اللفظية نتيجة ضعف قدرتهم على دمج معنى الكلمات مع السياق الاجتماعي والمعرفي الذي يحدد المعنى المجازي المقصود، في حين تتطلب القدرة على فهم السخرية أو النكات إدراك التناقض ما بين المعنى الحرفي والمعنى المقصود ضمن سياق معين، وهي مهارة تتطلب القدرة على دمج معلومات سياقية متعددة لاستنتاج المعنى المقصود، حيث أشارت دراسة **(Purser et al., 2021)** إلى دور إدراك السياق في تعزيز فهم الدعابة والسخرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وبالانتقال إلى أبعاد اللغة البراغماتية في الدراسة الحالية ويوضح الجدول رقم (1) تأثير الضعف في مهام التماسك المركزي على كل بعد من هذه الأبعاد.

الجدول رقم (1) تأثير ضعف مهام نظرية التماسك المركزي على أبعاد اللغة البراغماتية.

البعد البراغماتي	تأثر ضعف التماسك المركزي عليه
المعالجة الكلية للمعلومات (التماسك المركزي)	صعوبة في دمج المعلومات بصورة كلية، وصعوبة في إدراك وتحليل العلاقات والترابط والاختلاف بين العناصر، ما يؤدي إلى صعوبة في الوصول إلى معنى كلي ذو معنى.
مهارة فهم السياق	صعوبة في ربط السبب بالنتيجة ضمن المواقف (العلاقات السببية)، وصعوبة في إدراك وفهم المشاعر في سياقها العاطفي، صعوبة في تمييز معاني الكلمات التي تحمل دلالات متعددة حسب سياق ورودها،

	صعوبة في إكمال المعنى اعتماداً على المعارف السابقة والسياق، ما يؤدي إلى صعوبة في استخدام السياق ضمن المواقف الاجتماعية واللغوية.
التفاعل الاجتماعي	صعوبة في تقديم الاستجابة الاجتماعية المناسبة للموقف، نتيجة القصور في تمييز وفهم الإشارات ضمن السياق الاجتماعي سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وصعوبة في تحديد وتفسير مشاعر الآخرين بناءً على سياق الموقف، وصعوبة في التبادل في الأدوار، ما يؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي.
التواصل غير اللفظي	صعوبة في فهم واستخدام الإشارات غير اللفظية مثل (تعابير الوجه، نبرة الصوت، لغة الجسد، الإيماءات، الإشارات) لتفسير المعنى والاستجابة للمواقف الاجتماعية دون الاعتماد على اللغة اللفظية، ما يؤدي إلى ضعف في فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية.
التماسك السردي	صعوبة في سرد أحداث قصة أو موقف بتسلسل منطقي، وصعوبة في تمييز وفهم العلاقات السببية بين الأحداث، صعوبة في استخدام أدوات الربط، ما يؤدي إلى صعوبات في الترابط الكلي.

وما سبق يُبرز أهمية التدخلات التي تسعى لتحسين المعالجة الكلية للمعلومات (التماسك المركزي) كمدخل معرفي لتعزيز مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد.

الخاتمة:

في الختام، يتضح أن اضطراب اللغة البراغماتية سمة من السمات اللغوية البارزة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والذي يتأثر بشكل مباشر بمهام نظرية التماسك المركزي، فتبني نمط المعالجة الجزئية للمعلومات يؤدي إلى صعوبة في دمج المعلومات في إطار كلي، ما ينعكس بصورة مباشرة على فهم المواقف اللغوية والاجتماعية، وبالتالي يؤدي إلى قصور في استخدام اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وعليه، تتبين طبيعة العلاقة المعقدة بين نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث تتداخل العمليات المعرفية مع المهارات اللغوية والاجتماعية، ما يبرز أهمية نظرية التماسك المركزي كمدخل علاجي– معرفي لاضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي وقياس أثر ذلك التحسن على مستوى اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة.

الفصل الثالث (منهجية الدراسة وإجراءاتها)

الرقم		الصفحة
	تمهيد.	44
أولاً	منهج الدراسة.	44
ثانياً	متغيرات الدراسة.	45
ثالثاً	مجتمع الدراسة وعينته.	51
رابعاً	أدوات الدراسة.	84
خامساً	إجراءات الدراسة.	86
سادساً	صعوبات الدراسة	86
سابعاً	أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	86

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإطار الإجرائي للدراسة، حيث يتناول المنهج العلمي المعتمد للدراسة ومتغيراتها، وتحديداً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطرق اختيارها، وإجراءات ضبطها، وكذلك يتضمن عرضاً لأدوات الدراسة من حيث تصميمها والتحقق من خصائصها السيكومترية، بالإضافة الى حدود الدراسة وإجراءات تنفيذها، وأخيراً يعرض الفصل الأساليب الإحصائية التي تم استخدمتها في معالجة بيانات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين مع القياس القبلي والبعدي، لكونه يتناسب مع أهدافها، حيث تهدف إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والكشف عن أثر في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لديهم، فتم تطبيق الدراسة على مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والمتواجدين في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (آمال)، حيث تم إجراء القياس القبلي والبعدي للمجموعتين بعد تكافؤهما في عدد من المتغيرات الديموغرافية وهي (العمر الزمني، وشدة الاضطراب) وفي المتغيرات محل الدراسة (مستوى مهام نظرية التماسك المركزي، ومستوى مهارات اللغة البراغماتية)، بعد ذلك قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية، في حين لم تتلقى المجموعة الضابطة هذا التدريب، وفي النهاية تم مقارنة النتائج بين المجموعتين بالإضافة الى مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ثانياً: متغيرات الدراسة:

تحتوي الدراسة على ثلاثة أنواع من المتغيرات وفق الآتي:

1. المتغير المستقل: وهو المتغير الذي يقوم الباحث بإدخاله أو التلاعب فيه بهدف اختبار تأثيره على متغير آخر في الدراسة، وفي هذه الدراسة يتمثل في: البرنامج التدريبي الذي يسعى لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي.

2. المتغير التابع: وهو النتيجة أو المحصلة التي يسعى الباحث إلى تفسيرها في ضوء تأثير المتغير المستقل، وفي هذه الدراسة يتمثل في: اضطراب اللغة البراغماتية.
3. المتغير الوسيط (مستقل وتابع في آن معاً): وهو المتغير الذي يتم إدخاله لتفسير العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع كحلقة وصل تؤثر وتتأثر في آن معاً، وفي هذه الدراسة يتمثل في: مهام نظرية التماسك المركزي حيث يتأثر أولاً بالمتغير المستقل ثم يؤثر بدوره على المتغير التابع، وبذلك فهو يلعب دورين معاً فيكون متغير تابع أول للمتغير المستقل الأساسي (البرنامج التدريبي)، ويكون متغير مستقل ثاني للمتغير التابع الأساسي (اللغة البراغماتية).

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينته:

1. **مجتمع الدراسة:** اشتمل مجتمع الدراسة على (50) طفلاً وطفلة لعام (2024/ 2025) وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة الحالية.
2. **عينة الدراسة وطريقة اختيارها:**

بلغت عينة الدراسة (20) طفلاً وطفلة من المجتمع الأصلي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، ممن تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد بدرجة شدة بسيطة، لا يترافق مع أية إعاقات أخرى، ويمتلكون مهارات لغوية استقباليه وتعبيرية متوسطة وفق المعايير التشخيصية المعتمدة في منظمة آمال، والملتحقين بصف التأهيل للدمج، ويتراوح عمرهم الزمني بين (6–9) سنوات.

تم تطبيق مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة)، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة) بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لكليهما على أفراد العينة المبدئية، أظهرت النتائج أن (10) أطفال خرجوا عن نطاق الضعف المتوسط للمهارتين، حيث حصل (6) منهم على درجات مرتفعة تمثل مهارات عالية، و(4) منهم على درجات متدنية جداً تمثل ضعف شديد، وبذلك تألفت العينة النهائية من (10) أطفال تتراوح درجاتهم بين (20– 39) على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، وبين (23– 44) على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، وهي الدرجات التي تمثل ضعفاً متوسطاً في المهارتين.

وتم توزيع أفراد العينة الأساسية وهم (10 أطفال 6 ذكور و4 إناث) بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، (5) تجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، و(5) ضابطة لم يطبق عليها البرنامج التدريبي، وذلك لغرض تطبيق إجراءات الدراسة.

وجرى التحقق من تكافؤ درجات القياس القبلي على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة)، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة).

التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة):

قبل البدء في اختبار فرضيات الدراسة، قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على كل من مقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، وذلك بهدف التأكد من عدم وجود فروق جوهرية يمكن أن تؤثر في النتائج اللاحقة، وقد صيغت فرضيتا التكافؤ على النحو الآتي:

13. تكافؤ أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي**": للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي

المهام الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام الإدراك البصري	الضابطة	8.20	.837
	التجريبية	8.40	.548
المهام اللغوية	الضابطة	8.40	1.140
	التجريبية	8.20	.837
	الضابطة	9.60	.548

المهام السمعية	التجريبية	**9.80**	**.837**
الدرجة الكلية	الضابطة	**26.20**	**.837**
	التجريبية	**26.40**	**1.140**

يبين الجدول (2) متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي، وللكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي تم استخدام اختبار مان ويتني **(Mann – Whitney)** لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

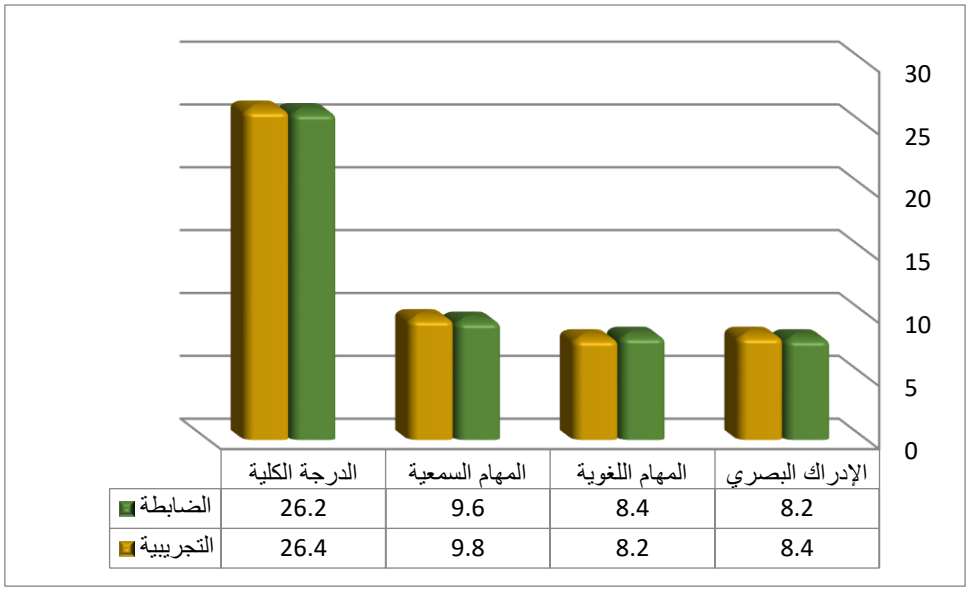
جدول (3) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي

المهام الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
مهام الإدراك البصري	الضابطة	5	5.20	26.00	**11.000**	**.346**	**.729**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.80	29.00				
المهام اللغوية	الضابطة	5	5.70	28.50	**11.500**	**.219**	**.827**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.30	26.50				
المهام السمعية	الضابطة	5	5.20	26.00	**11.000**	**.346**	**.729**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.80	29.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	5	5.30	26.50	**11.500**	**.219**	**.827**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.70	28.50				

يتبين من خلال الجدول (3) أن قيم **(Z)** قد بلغت على التسلسل بالنسبة للمهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي كما يأتي: (0.346، 0.219، 0.346، 0.219) عند القيم الاحتمالية (0.729، 0.827، 0.729، 0.827) وجميعها **أكبر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

تُقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي، ما** يدل على أن مجموعتي الدراسة **متكافئتان** في درجة مهام التماسك المركزي.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي:



	الدرجة الكلية	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
الضابطة	26.2	9.6	8.4	8.2
التجريبية	26.4	9.8	8.2	8.4

المخطط البياني (1) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق القبلي

b. تكافؤ أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية** ":

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي

الأبعاد الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التماسك المركزي	الضابطة	7.20	.837
	التجريبية	7.00	1.871
مهارة فهم السياق	الضابطة	11.00	1.581
	التجريبية	11.20	.837
التفاعل الاجتماعي	الضابطة	3.40	.548
	التجريبية	3.60	.548
التواصل غير اللفظي	الضابطة	2.40	.548
	التجريبية	2.20	.837
التماسك السردي	الضابطة	4.80	.447
	التجريبية	4.60	1.140
الدرجة الكلية	الضابطة	28.80	2.049
	التجريبية	28.60	1.517

يبين الجدول (4) متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي، وللكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي تم استخدام اختبار مان ويتني **(Mann – Whitney)** لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول (5):

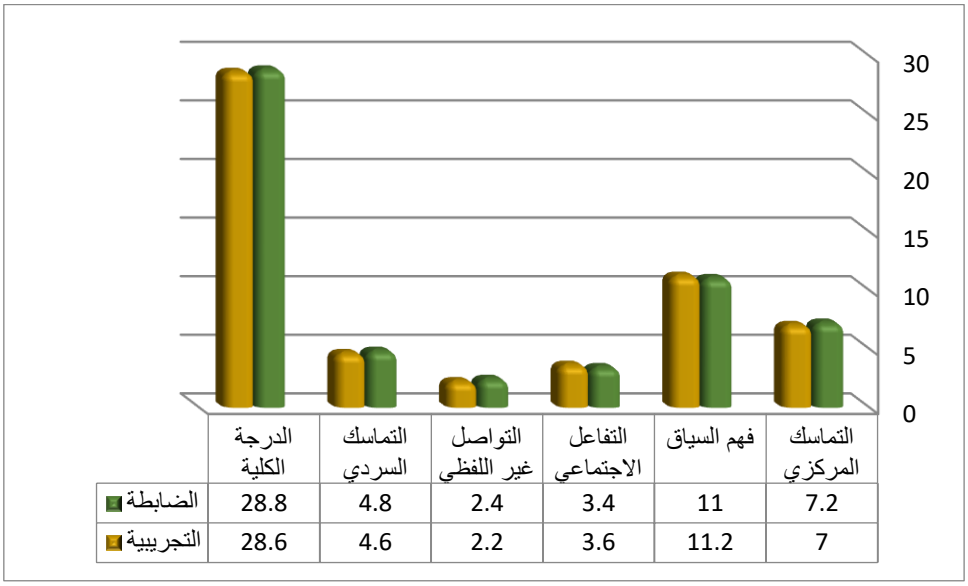
جدول (5) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
التماسك المركزي	الضابطة	5	6.10	30.50	**9.500**	**.651**	**.515**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	4.90	24.50				
مهارة فهم السياق	الضابطة	5	5.30	26.50	**11.500**	**.215**	**.830**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.70	28.50				
التفاعل الاجتماعي	الضابطة	5	5.00	25.00	**10.000**	**.600**	**.549**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	6.00	30.00				
التواصل غير اللفظي	الضابطة	5	5.80	29.00	**11.000**	**.346**	**.729**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.20	26.00				
التماسك السردي	الضابطة	5	5.70	28.50	11.500	**.236**	**.813**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.30	26.50				
الدرجة الكلية	الضابطة	5	5.80	29.00	**11.000**	**.325**	**.745**	غير دال إحصائياً
	التجريبية	5	5.20	26.00				

يتبين من خلال الجدول (5) أن قيم (**Z**) قد بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية كما يأتي: (0.651، 0.215، 0.600، 0.346، 0.236، 0.325) عند القيم الاحتمالية (0.515، 0.830، 0.549، 0.729، 0.813، 0.745) وجميعها **أكبر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

تُقبل الفرضية الصفرية؛ أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما** يدل على أن مجموعتي الدراسة **متكافئتان** في درجة اضطراب اللغة البراغماتية.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي:



	الدرجة الكلية	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	فهم السياق	التماسك المركزي
الضابطة	28.8	4.8	2.4	3.4	11	7.2
التجريبية	28.6	4.6	2.2	3.6	11.2	7

المخطط البياني (2) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق القبلي

بعد اختبار فرضيات التكافؤ للمجموعتين على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي، ويشير ذلك إلى أن المجموعتين متكافئتان قبل البدء بتقديم البرنامج التدريبي، ويهدف هذا الإجراء إلى التأكد من أن أي فروق قد تظهر في القياس البعدي المباشر لاحقاً يمكن إرجاعها إلى تأثير البرنامج التدريبي وليس إلى متغيرات دخيلة أو عوامل خارجه عن التدخل نفسه.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

1. مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة).
2. مقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة).
3. البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

وفيما يلي تقدم الباحثة وصفاً لكل أداة:

أولاً: مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة) الملحق (2):

هدف المقياس:

قامت الباحثة ببناء المقياس بهدف قياس مستوى مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6–9) سنوات، بالإضافة إلى قياس مدى التغيير في مستوى مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

خطوات بناء المقياس:

تمثلت خطوات إعداد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة بالآتي:

1. الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت نظرية التماسك المركزي كدراسة كل من (عبد التواب وآخرون، 2023؛ حسن، 2024؛ حسن،2021؛ الشامي، 2022؛ عبد الغني، 2023؛ سليمان، 2025)، إضافة إلى الدراسات التي تناولت مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كدراسة كل من (أبو العطا، 2020؛ عثمان، 2018؛ عبد الحليم، 2020؛ الدكاني، 2024؛ عبد الكريم، 2022؛ سليمان وآخرون، 2019؛ أبو السعود وآخرون، 2023؛ محمد، 2024؛ سليمان،2024؛ سالم وآخرون، 2024؛ عبد العزيز، 2024)، **(Booth& Happe, 2016; Nayar et al., 2017).**

2. الاطلاع على ما توفر من مقاييس لمهام نظرية التماسك المركزي في دراسة كل من (عثمان، 2018؛ سعد،2023؛ عبد الحكيم وآخرون، 2020؛ عبد الله وسعيد، 2023؛ المضيبري وآخرون، 2019).

3. بناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد صورة أولية للمقياس، حيث تكون من (16) مهمة موزعة على ثلاثة أبعاد وفق الآتي: البعد الأول: مهام الإدراك البصري ويتضمن (9) مهام، البعد الثاني: المهام اللغوية وتتضمن (3) مهام، البعد الثالث: المهام السمعية وتتضمن (4) مهام.

وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية (انظر الملحق رقم 2) من (16) مهمة مقسمة على ثلاثة أبعاد، حيث يتكون البعد الأول (مهام الإدراك البصري) من (9) مهام، ويتكون البعد الثاني (المهام اللغوية) من (3) مهام، ويتكون البعد الثالث (المهام السمعية) من (4) مهمة، **ويبين الجدول (6) الأبعاد والمهام التي تتضمنها:**

الجدول (6) أبعاد ومهام مقياس مهام نظرية التماسك المركزي

الأبعاد	المهام
مهام الإدراك البصري	• مهمة تصميم المكعبات. • مهمة الأشكال المتضمنة. • مهمة التمييز بين الشكل والأرضية. • مهمة تكملة الشكل. • مهمة الرسم المخطط أو المنظم. • مهمة الإغلاق البصري. • مهمة البحث البصري. • مهمة النماذج المتكررة. • مهمة الترتيب المتتابع.
المهام اللغوية	• مهمة تكملة الجملة. • مهمة الألفاظ المتشابهة. • مهمة الاستدلالات الجزئية
المهام السمعية	• اختبار التذكر الخاطئ. • مهمة تذكر النغمات وربطها بمصدرها. • مهمة التمييز السمعي. • مهمة تحديد مطابقة الصوت حسب جنس المتكلم.

إجراءات تقنين المقياس:

الخصائص السيكومترية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي:

أولاً: صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

1. صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (انظر الملحق رقم 1) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملاءمة المقياس لقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد من ذوي الشدة البسيطة.
- ملاءمة البنود للمهام الفرعية للمقياس.
- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.
- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود المقياس بما يتناسب موضوع الدراسة.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- تغيير الصور في كل من مهمة التمييز بين الشكل والأرضية، والإغلاق البصري، ومهمة الألفاظ المتشابه.
- تغيير تفسير الدرجات من رباعي إلى ثلاثي.
- ضمن مهمة البحث البصري جعل الاختلاف في الشكل الكلي للعنصر وليس في اتجاهه.

2. صدق الاتساق الداخلي (صدق تمييز البند):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (16) طفلاً وطفلة من أطفال اضطراب طيف التوحد ذوي شدة البسيطة تراوحت أعمارهم بين (6–9) سنوات –خارج عينة الدراسة الأساسية– ضمن (معهد براعم اللوتس، مركز خبرات، معهد المستقبل، مؤسسة إقرا لخدمات التنمية الفكرية)، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمهمة الفرعية التي ينتمي إليها، ومعاملات ارتباط المهام الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (7) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.651**	11	.745**	21	.719**
2	.683**	12	.688**	22	.630**
3	.722**	13	.664**	23	.604**
4	.639**	14	.609**	24	.652**
5	.765**	15	.695**	25	.619**
6	.709**	16	.587**	26	.597**
7	.646**	17	.670**	27	.655**
8	.730**	18	.611**	28	.644**
9	.627**	19	.589**	29	.736**
10	.579**	20	.646**	-	-

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة للكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.579-0.765) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يشير إلى صدق التكوين الفرضي للمقياس.

الجدول (8) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهمة الفرعية التي ينتمي إليها

مهام الإدراك البصري		المهام اللغوية		المهام السمعية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.677**	10	.609**	19	.625**
2	.706**	11	.779**	20	.670**
3	.749**	12	.714**	21	.737**
4	.662**	13	.696**	22	.669**
5	.803**	14	.638**	23	.621**

6	.739**	15	.726**	24	.684**
7	.679**	16	.623**	25	.636**
8	.755**	17	.701**	26	.620**
9	.660**	18	.638**	27	.693**
-	-	-	-	28	.673**
-	-	-	-	29	.770**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهمة الفرعية التي ينتمي إليها تراوحت ما بين (0.609–0.803) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع المهمة الفرعية التي ينتمي إليها، ويعطي مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

الجدول (9) معاملات ارتباط المهام الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

المهام الفرعية	المهام اللغوية	المهام السمعية	الدرجة الكلية
مهام الإدراك البصري	.806**	.782**	.826**
المهام اللغوية	-	.819**	.846**
المهام السمعية	-	-	.815**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط المهام الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.782–0.846) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ما يدل على أن مهام المقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية له، ويعطي مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

3- الصدق المحكّي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ

أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على المهام الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار مان ويتني لتعرّف دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (10) الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي

المهام الفرعية	العدد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	القيمة الاحتمالية	القرار
مهام الإدراك البصري	4	العليا	6.50	26.00	2.337	.019	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	10.00			
المهام اللغوية	4	العليا	6.50	26.00	2.323	.020	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	10.00			
المهام السمعية	4	العليا	6.50	26.00	2.337	.019	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	10.00			
الدرجة الكلية	4	العليا	6.50	26.00	2.309	.021	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	10.00			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم (z) دالة إحصائياً، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، ما يشير إلى الصدق التمييزي لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي.

ثانياً: ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات عينة الدراسة السيكومترية على المهام الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.815-0.946) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التّجزئة النصفية للمهام الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.803-0.928)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (11) معاملات ثبات مقياس مهام نظرية التماسك المركزي بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)

المهام الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
مهام الإدراك البصري	9	.846	.824
المهام اللغوية	9	.815	.803
المهام السمعية	11	.921	.906
الدرجة الكلية	29	.946	.928

تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي:

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي اتصافه بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة الدراسة الحالية المتمثلة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة الذين تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات في محافظة دمشق.

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (16) مهمة مقسمة على ثلاثة أبعاد، وتقاس هذه المهام من خلال (29) بنداً موزعة على الأبعاد الثلاثة وفق الجدول الآتي:

الجدول (12) عدد البنود الفرعية في كل بعد من أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي

الأبعاد	عدد البنود
البعد الأول: (مهام الإدراك البصري)	9 بنود.

البعد الثاني (المهام اللغوية)	9 بنود.
البعد الثالث (المهام السمعية)	11 بنداً.

تُحدد درجة كل بند بناءً على ثلاثة بدائل (لم يستطع، يستطيع بمساعدة، يستطيع بدون مساعدة) حيث تأخذ هذه البدائل الدرجات (صفر، 1، 2) على الترتيب، وبهذا فإن مدى الدرجات للمقياس يتراوح ما بين (الصفر) و (58) درجة، حيث أصغر درجة يحصل عليها الطفل في المقياس هي (صفر)، وأكبر درجة يحصل عليها هي (58) وفق الآتي:

- البعد الأول: أقل درجة يحصل عليها الطفل هي (الصفر)، وأكبر درجة هي (18).
- البعد الثاني: أقل درجة يحصل عليها الطفل هي (الصفر)، وأكبر درجة هي (18).
- البعد الثالث: أقل درجة يحصل عليها الطفل هي (الصفر)، وأكبر درجة هي (22).

تُفسّر الدرجات التي يحصل عليها الطفل بناءً على مستوى التماسك المركزي إلى (ضعف شديد، ضعف متوسط، تماسك مركزي جيد) كما هو موضح في الجدول رقم (13).

الجدول (13) تفسير الدرجات على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي

الدرجات	تفسير الدرجات
19-0	ضعف شديد في التماسك المركزي
39 -20	ضعف متوسط
58-40	تماسك مركزي جيد

ثانياً: مقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة) ملحق (3):

هدف المقياس:

قامت الباحثة ببناء المقياس بهدف قياس شدة اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6-9) سنوات، بالإضافة إلى قياس مدى التغيير في مستوى شدة اضطراب اللغة البراغماتية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

خطوات بناء المقياس:

تمثلت خطوات إعداد مقياس لقياس شدة اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة بالآتي:

1. الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت اللغة البراغماتية وأبعادها وإضراباتها كدراسة كل من (حسن، 2024؛ لطفي، 2024؛ الشخص وآخرون، 2023؛ عبد النعيم، 2021؛ عبد الغنى، 2023؛ البرعي، والنبراوي، 2022؛ فراج، 2024؛ سليمان وآخرون، 2022؛ سليمان، 2024)، **(Cardillo et al., 2021; Davies,C,2016; Alduais et al., 2022 A ; Alduais et al., 2022 B ; Alduais et al., 2023;)**، بالإضافة الى الدراسات التي تناولت اللغة البراغماتية واضطرابها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومنها دراسة كل من (حافظ، 2023؛ الطوالبة، 2019؛ الغافري، وعطا الله، 2020؛ رضوان،2021؛ عبد النبى وآخرون، 2022؛ (مرسي، 2023؛ طلبة، 2025؛ محمد، 2024؛ عثمان، 2018؛ شريفي، ويمينية، 2021؛ حسن، 2023؛ سليمان وآخرون، 2023؛ بركات، 2025؛ الخشرمي، والشيمي، 2024؛ اللحياني، وحنفي، 2023؛ الدلبحي، 2023؛ عبد المنعم وآخرون، 2024؛ التحسيني، 2024؛ سلطان، 2023)، **(booth& Happe, 2016; Simmons et al., 2014; Velden& Phillips, 2010; Norbury et al., 2014; Shilpashri & Shyamala, 2016; Andres-Roqueta & Katsos, 2020; Park et al., 2023; Lavi, 2019; Kim et al., 2018; Lam& Yeung,2012).**
2. الاطلاع على ما توفر من مقايس للغة البراغماتية واضطراباتها في كل من دراسة (الشخص وآخرون، 2015؛ الطوالبة، 2019؛ عبد الغنى، 2023؛ فايد، 2024؛ رضوان، 2021؛ الحياني، وحنفي،2023؛ الزيات، 2023؛ البرعي، والنبراوي، 2022؛ حافظ، 2023؛ الشيمي، والعتيبي، 2020؛ يونس وآخرون، 2022).

3. بناءً على ما سبق قامت الباحثة بإعداد صورة أولية للمقياس في ضوء الأبعاد والمهارات الفرعية التي تم ذكرها في فصل الإطار النظري، حيث تكون المقياس من (20) مهارة مقسمة على خمسة أبعاد، يتكون البعد الأول (التماسك المركزي) من (8) مهارات، ويتكون البعد الثاني (مهارة فهم السياق) من (5) مهارات، ويتكون البعد الثالث (التواصل غير اللفظي) من مهارة واحدة، والبعد الرابع (التفاعل الاجتماعي) من (3) مهارات، والبعد الخامس (التماسك السردي) من (3) مهارات.

وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية (انظر الملحق رقم 3) من (20) مهارة مقسمة على خمسة أبعاد، حيث يتكون البعد الأول (التماسك المركزي) من (8) مهارات، ويتكون البعد الثاني (مهارة فهم السياق) من (5) مهارات، ويتكون البعد الثالث (التواصل غير اللفظي) من مهارة واحدة، والبعد الرابع (التفاعل الاجتماعي) من (3) مهارات، والبعد الخامس (التماسك السردي) من (3) مهارات، **ويبين الجدول رقم (14) الأبعاد والمهارات البراغماتية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.**

جدول (14) الأبعاد والمهارات البراغماتية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

الأبعاد	المهارات البراغماتية
التماسك المركزي	• التمييز بين الشكل والأرضية. • التكامل البصري الحركي. • تمييز الأجزاء ضمن الكل. • الإغلاق البصري. • البحث البصري. • الإدراك البصري المكاني. • التمييز السمعي. • إدراك النمط.
مهارة فهم السياق	• فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق. • فهم السياق العاطفي.

	• تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق اللغوي. • إكمال المعنى بناءً على توظيف المعارف السابقة والسياق. • فهم وتحليل العلاقات السياقية.
التفاعل الاجتماعي	• التناوب في الأدوار أثناء التفاعل. • تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي. • تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها.
التواصل غير اللفظي	• فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية.
التماسك السردي	• سرد الخطوات الإجرائية. • ترتيب وسرد الأحداث. • فهم تسلسل الأحداث وربطها سببياً.

إجراءات تقنين المقياس:

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية:

أولاً: صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

1. **صدق المحتوى:**

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (انظر الملحق رقم 1) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملاءمة المقياس لقياس اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد من ذوي الشدة البسيطة.
- ملاءمة البنود للأبعاد الفرعية للمقياس.
- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.
- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود المقياس بما يتناسب موضوع الدراسة.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- تغيير الموقف ضمن مهارة تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها، لأن الموقف هنا ارتبط بعادات اجتماعية دينية يمكن أن تختلف من عائلة إلى أخرى.
- في البنود التي تتطلب من الطفل الاستجابة لطلبين يجب رصد كل طلب بتقييم مستقل.
- تغيير الصورة في مهارة الإدراك البصري المكاني، وتغيير الموقف في مهارة فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقة في السياق.

2. صدق الاتساق الداخلي (صدق تمييز البند):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (16) طفل وطفلة من أطفال اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (15) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.661**	9	.652**	17	.840**	25	.835**
2	.738**	10	.694**	18	.846**	26	.875**
3	.613*	11	.854**	19	.868**	27	.805**
4	.639**	12	.736**	20	.610*	28	.746**
5	.843**	13	.641**	21	.708**	29	.693**
6	.887**	14	.680**	22	.751**	-	-
7	.868**	15	.661**	23	.736**	-	-
8	.716**	16	.680**	24	.736**	-	-

(* دال عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دال عند مستوى الدلالة (0.01))

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة للكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.610-0.887) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0.05، 0.01)، ما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع الدرجة الكلية له، ويعطي مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

الجدول (16) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

التماسك المركزي		مهارة فهم السياق		التفاعل الاجتماعي		التواصل غير اللفظي		التماسك السردي	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.537*	10	.658**	19	.847**	23	.919**	26	.908**
2	.871**	11	.836**	20	.723**	24	.919**	27	.795**
3	.751**	12	.889**	21	.864**	25	.746**	28	.839**
4	.807**	13	.827**	22	.672**	-	-	29	.788**
5	.863**	14	.850**	-	-	-	-	-	-
6	.833**	15	.775**	-	-	-	-	-	-
7	.777**	16	.850**	-	-	-	-	-	-
8	.791**	17	.691**	-	-	-	-	-	-
9	.733**	18	.786**	-	-	-	-	-	-

(* دال عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دال عند مستوى الدلالة (0.01))

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.537–0.919) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0.05، 0.01)، ما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع البعد الذي ينتمي إليه، ويعطي مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

الجدول (17) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

الأبعاد الفرعية	مهارة فهم السياق	التفاعل الاجتماعي	التواصل غير اللفظي	التماسك السردي	الدرجة الكلية
التماسك المركزي	.802**	.910**	.774**	.928**	.953**
مهارة فهم السياق	-	.838**	.947**	.792**	.936**
التفاعل الاجتماعي	-	-	.763**	.894**	.942**
التواصل غير اللفظي	-	-	-	.788**	.904**

التماسك السردي	-	-	-	-	.937**

(دال عند مستوى الدلالة (0.01))**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.763–0.953) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ما يدل على أن الأبعاد الفرعية للمقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة للكلية للمقياس، ويعطي مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

3. لصدق المحكّي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، واستخدم اختبار مان ويتني لتعرّف دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (18) الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية

الأبعاد الفرعية	العدد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	القيمة الاحتمالية	القرار
التماسك المركزي	4	العليا	**6.50**	**26.00**	2.337	0.019	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	**10.00**			
مهارة فهم السياق	4	العليا	**6.50**	**26.00**	2.337	0.019	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	**10.00**			
التفاعل الاجتماعي	4	العليا	**6.50**	**26.00**	2.397	0.017	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	**10.00**			
التواصل غير اللفظي	4	العليا	**6.50**	**26.00**	2.381	0.017	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	**10.00**			

التماسك السردي	4	العليا	**6.50**	**26.00**	2.494	0.013	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	**10.00**			
الدرجة الكلية	4	العليا	**6.50**	**26.00**	2.323	0.020	دال عند (0.05)
	4	الدنيا	2.50	**10.00**			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم (z) دالة إحصائياً، ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذا الفرق لصالح المجموعة العليا، ما يشير إلى الصدق التباعدي لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

ثانياً: ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس وفق الطريقتين الآتيتين:

1. **الثبات بطريقة معادلة ألفا–كرونباخ:**

تم استخدام معادلة ألفا–كرونباخ لدرجات عينة الدراسة السيكومترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.783–0.971) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2. **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

حسب معامل ثبات التّجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.898–0.984)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة.

الجدول (19) معاملات ثبات المقياس بطريقتي (ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا–كرونباخ	التجزئة النصفية
التماسك المركزي	9	**.916**	**.949**
مهارة فهم السياق	9	**.925**	**.932**
التفاعل الاجتماعي	4	**.783**	**.918**

التواصل غير اللفظي	3	**.812**	**.907**
التماسك السردي	4	**.849**	**.898**
الدرجة الكلية	29	**.971**	**.984**

تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية:

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية اتصافه بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة الدراسة الحالي المتمثلة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6–9) سنوات.

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (20) مهارة مقسمة على خمسة أبعاد رئيسة، وتقاس هذه المهارات من خلال (29) مهمة أدائية، ولأن بعض المهام تتضمن أكثر من استجابة تتطلب تقدير بصورة مستقلة، فقد بلغ العدد الكلي لبنود التقدير المستخدمة في تصحيح استجابات الأطفال (33) بنداً تقويمياً موزعة على الأبعاد الخمسة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (20) عدد البنود الفرعية في كل بعد من أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

الأبعاد	عدد البنود
البعد الأول: (التماسك المركزي)	9 بنود.
البعد الثاني (مهارة فهم السياق)	12 بنداً.
البعد الثالث (التفاعل الاجتماعي)	4 بنود.
البعد الرابع (التواصل غير اللفظي)	3 بنود.
البعد الخامس (التماسك السردي)	5 بنود.

تُحدد درجة كل بند بناءً على ثلاثة بدائل (لم يستطع، يستطيع بمساعدة، يستطيع بدون مساعدة) حيث تأخذ هذه البدائل الدرجات (صفر، 1، 2) على الترتيب، وبهذا فإن مدى الدرجات للمقياس يتراوح ما بين (الصفر)

إلى (66) درجة، حيث أصغر درجة يحصل عليها الطفل في المقياس هي (صفر)، وأكبر درجة يحصل عليها هي (66) وفق الآتي:

- البعد الأول: (التماسك المركزي) أقل درجة يحصل عليها الطفل (الصفر)، وأكبر درجة (18).
- البعد الثاني: (مهارة فهم السياق) أقل درجة يحصل عليها الطفل (الصفر)، وأكبر درجة (24).
- البعد الثالث: (التفاعل الاجتماعي) أقل درجة يحصل عليها الطفل (الصفر)، وأكبر درجة (8).
- البعد الرابع: (التواصل غير اللفظي) أقل درجة يحصل عليها الطفل (الصفر)، وأكبر درجة (6).
- البعد الخامس: (التماسك السردي) أقل درجة يحصل عليها الطفل (الصفر)، وأكبر درجة (10).

تُفسّر الدرجات التي يحصل عليها الطفل بناءً على مستوى الأداء البراغماتي (ضعف شديد، ضعف متوسط، أداء قريب من الطبيعي) كما هو موضح في الجدول رقم (21).

الجدول (21) تفسير الدرجات على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية.

الدرجات	تفسير الدرجات
0- 22	ضعف شديد في مهارات اللغة البراغماتية
23- 44	ضعف متوسط في مهارات اللغة البراغماتية
45- 66	أداء براغماتي قريب من الطبيعي

ثالثاً: البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة):

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، بما يسهم في تحسين قدرتهم على استخدام المناسب للغة البراغماتية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

الأهداف الفرعية:

1. تحسين بعض مهام الإدراك البصري (مهمة الأشكال المتضمنة أو المخفية، مهمة التمييز بين الشكل والأرضية، مهمة تصميم المكعبات، مهمة تكملة الشكل، مهمة الرسم المخطط أو المنظم، مهمة الإغلاق البصري، مهمة الدراسة البصري، مهمة النماذج المتكررة، مهام الترتيب المتتابع) لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، لدعم التكامل الكلي للمثيرات البصرية.
2. تحسين بعض المهام اللغوية (مهمة الألفاظ المتشابهة، مهمة تكملة الجملة، مهمة الاستدلالات الجزئية) لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، التي تتطلب إدراك سياقي ومعالجة لغوية متكاملة.
3. تحسين بعض المهام السمعية (مهمة التذكر الخاطئ، مهمة تذكر النغمات وربطها بمصدرها، مهمة التمييز السمعي، مهمة تحديد مطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم) لدى أطفال اضطراب طيف التوحد والتي تتطلب فهم الإشارات الصوتية في سياقاتها.

الأسس التي يستند عليها البرنامج التدريبي:

1. الأسس العامة:

يركز البرنامج التدريبي على تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة على بعض مهام نظرية التماسك المركزي، التي يجب تنميتها ليصلوا إلى تفسير وفهم كلي وشامل للمثيرات والمواقف التي يتعرضون لها، فإن تنمية نمط المعالجة الكلية لديهم له أثر ايجابي على العديد من جوانب القصور المختلفة لديهم بما فيها الجانب اللغوي– الاجتماعي (اللغة البراغماتية).

2. الأسس النفسية والتربوية:

- مراعاة الفروق الفردية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد عند تقديم الأنشطة التدريبية.
- مراعاة خصائص وسمات أطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تهيئة الظروف التعليمية المناسبة، ما يسهم بتوظيف أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم.

- أن تتناسب الأنشطة مع المرحلة العمرية للأطفال، وأن يتدرج التدريب من الأسهل إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
- أن تقوم أنشطة البرنامج التدريبي على العمل الفردي.
- توفر قدر من المرونة في البرنامج التدريبي، بحيث يسمح بالتعديلات في أي مرحلة من مراحل تطبيقه إذا لزم الأمر.
- تعزيز كل استجابة صحيحة بشكل فوري وبحسب المعزز الذي يفضله الطفل، والتنويع في أسلوب التعزيز سواء مادي أو معنوي.
- مراعاة العمل المشترك مع الأهل والمنظمة والتركيز على الواجب المنزلي.

3. الأسس الاجتماعية:

تعد من الركائز الأساسية للبرامج التدريبية المصممة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يتم تدريب الطفل وتنمية مهارته ودمجه بالمجتمع، فيتم التركز على تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين التفاعل الاجتماعي لديهم من خلال مجموعة من الأنشطة الجماعية والفردية، ما ينعكس بشكل إيجابي على خصائصهم الاجتماعية والانفعالية، اي ممارسة السلوك في سياقه الطبيعي.

أهمية البرنامج التدريبي:

تكمن أهمية البرنامج التدريبي من كونه يستهدف أحد الجوانب الإدراكية المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي نظرية التماسك المركزي والتي يؤثر ضعفها على جوانب مختلفة من حياة الطفل، من أهمها اضطراب في اللغة البراغماتية، حيث يقدم البرنامج أنشطة تعزز من قدرة الأطفال على إدراك السياق العام للمواقف والتفاعلات الاجتماعية (تعزيز المعالجة الكلية)، ما يسهم في تعزيز استخدام اللغة البراغماتية لديهم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تم استخدام عدد من الفنيات من أجل تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، ويمكن عرضها كالآتي:

1. التعزيز Reinforcement:

يعرف التعزيز على أنه " الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى تلقي توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، على أن يترتب على هذه التوابع زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة" والتعزيز له نوعان – التعزيز الايجابي ويقصد به: إعطاء شي محبب للطفل بعد أن يصدر سلوكاً محددا، – التعزيز السلبي ويقصد به: إزالة أو اخفاء شي لا يحبه الطفل بعد أن يصدر سلوكاً محددا (الشامي، 2004، 201).

2. الحث أو التلقين Prompting:

يعرف على أنه الأسلوب الذي يتضمن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصتاً إذا أُتبع الحث بالمعزز المناسب في بداية عملية التعليم ويوجد ثلاث أنواع للحث هي:

– الحث اللفظي: ويقصد به تقديم المساعدة اللفظية التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه.

– الحث الإيمائي: يقصد به تقديم المساعدة الإيحائية للمتعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه.

– الحث الجسدي: ويقصد به المساعدة الجسدية للمتعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه. (عثمان، 2018، 155).

3. التكرار Repetition:

من خلال جعل الطفل يكرر ما تعلمه أكثر من مرة أو لعدد غير محدد بطريقة شفهية أو كتابية بهدف تحسين عملية التذكر، وقد ذكر متولي (2019) بأن التكرار يصلح لأطفال ما قبل المدرسة وأن قدرة الأطفال على الاستفادة من هذه الاستراتيجية تزداد مع زيادة العمر الزمني، وأن الأطفال الذين يكررون المعلومات يكون تذكرهم واستدعائهم للمعلومات جيداً (متولي، 2019، 157).

4. الحوار والمناقشة Dialogue And Discussion:

هي استراتيجية تعليمية تعتمد على تفاعل لفظي منظم بين المعلم (أو الأخصائي) والطفل، من خلال طرح أسئلة مفتوحة ضمن مواقف حوارية تُشجع الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره، وتحليل المواقف الاجتماعية، واتخاذ قرارات مناسبة بناءً على فهمه الشخصي.

5. الواجب المنزلي Homework:

هي عبارة عن أنشطة يكلف بها الأطفال في المنزل؛ وذلك بهدف مساعدتهم على ممارسة الأنشطة والمهارات التي تم تعلمها خلال الجلسة لتأكيد تعلمها وتعميمها، في كل مرة يحدد الواجب المنزلي بحسب أهداف الجلسة وموضوعها، موضحة في ورق عمل ترسل مع الطفل إلى الأهل (عثمان، 2018، 156).

مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تنفيذ البرنامج المقترح خلال ثلاثة مراحل أساسية كالآتي:

أولاً: المرحلة التمهيدية:

- خلال هذه المرحلة تم التعرف على الأطفال، وإدارة المنظمة، وإعطائهم فكرة عن هدف البرنامج وأنشطته وطريقة تنفيذه.
- تم في هذه المرحلة أيضاً تطبيق مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة)، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة) على العينة المبدئية، ومن خلال هذا التطبيق تم تحديد أفراد العينة الأساسية.
- وأحيرا تم في هذه المرحلة تحديد المعززات المفضلة لدى كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية.

ثانياً: مرحلة التنفيذ:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على مدى ثلاثة أشهر يواقع ثلاث جلسات أسبوعياً تخللها أسبوعين عطلة رسمية للمنظمة، حيث تكون البرنامج التدريبي من (28) جلسة فردية مع كل طفل، بالإضافة إلى جلسة قياس بعدي مباشر، وجلسة قيس بعدي مؤجل بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي وزمن الجلسة الواحدة بين (20– 30) دقيقة، وتضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي، وقد تم توزيع الأهداف التي واجه بعض الأطفال صعوبة فيها إلى أكثر من جلسة تدريبية، بما يضمن تحقيق معيار الإتقان المطلوب.

ثالثاً: مرحلة التقييم:

خلال هذه المرحلة تم تقييم فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وأثر ذلك على اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، فتم تقييم البرنامج خلال أربع مراحل:

- **التقييم القبلي:** تم من خلال التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (قياس قبلي).
- **التقييم المرحلي:** تم خلال الجلسات؛ حيث لا يتم الانتقال من هدف إلى هدف آخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للهدف الحالي.
- **التقييم النهائي:** تم من خلال تقييم كل طفل بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (قياس بعدي)؛ وذلك عن طريق تطبيق مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة)، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة).
- **التقييم المؤجل (القياس البعدي المؤجل):** تم من خلال تطبيق مقياس مهام نظرية التماسك المركزي (إعداد الباحثة)، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة) على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي وذلك بهدف التحقق من استمرار فعاليته في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي وأثر ذلك على اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية:

تم إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية من خلال التحقق من صدقه وتجريبه استطلاعياً كالآتي:

تحكيم البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (انظر الملحق رقم 1) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي لأهداف المرجوة منه.
- تقويم وضوح التعليمات المرفقة ضمن جلسات البرنامج التدريبي.
- سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها.

- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على الأهداف الإجرائية بما يتناسب وموضوع الدراسة.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- إضافة ورقة عمل مطبوعة للواجب المنزلي توضح تفاصيل الهدف وطريقة التدريب للأهل.
- تغيير الصورة لصورة أكثر وضوحاً في كل من الجلسة الثانية، والثالثة.
- تعديل بعض الأخطاء الإملائية والنحوية.

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للبرنامج التدريبي بصورته الأولية على ثلاثة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6- 9) سنوات، -خارج عينة الدراسة الأساسية-، والمتواجدين في مركز خبرات، وقد تم اختيارهم وفق معايير اختيار عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف التأكد من ملاءمة الأدوات المستخدمة وأنشطة البرنامج التدريبي للأطفال عينة الدراسة ومدى فعالية الفنيات المستخدمة، وزمن الجلسة، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات.

وقد قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية على 10 جلسات اختيرت عشوائياً من جلسات البرنامج التدريبي، وقد استغرقت أسبوعين بواقع جلسة واحدة يومياً لكل طفل، وبعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية، قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على البرنامج التدريبي، حيث تمثلت في تعديل بعض أنشطة البرنامج وزمن الجلسة التدريبية، وتعديل بعض الفنيات في بعض الجلسات التدريبية، وذلك بسبب التأكد من وضوحها وفعاليتها.

وبعد إجراء التعديلات في ضوء الدراسة الاستطلاعية وآراء الأساتذة المحكمين تمت صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية (انظر الملحق رقم 4)، حيث تكون البرنامج التدريبي في صورته النهائية من (28) جلسة تدريبية، موزعة على (12) أسبوع، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع حيث تُنفذ جلسة واحدة فردية مع كل طفل في اليوم، تراوحت مدة كل جلسة من (20- 30) دقيقة، وجلسات التقييم والمراجعة تتراوح مدتها بين (30- 45) دقيقة، ويوضح الجدول رقم (22) التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي.

الجدول رقم (22) التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي

الأسبوع	عدد الجلسات
الأسبوع الأول	3 جلسات
الأسبوع الثاني	3 جلسات
الأسبوع الثالث	3 جلسات
الأسبوع الرابع	عطلة رسمية للمنظمة
الأسبوع الخامس	عطلة رسمية للمنظمة
الأسبوع السادس	جلسة واحدة مع مراجعة للجلسات السابقة
الأسبوع السابع	3 جلسات
الأسبوع الثامن	3 جلسات
الأسبوع التاسع	3جلسات
الأسبوع العاشر	3 جلسات
الأسبوع الحادي عشر	3 جلسات
الأسبوع الثاني عشر	3 جلسات
المجموع	28 جلسة

تم تخصيص جلسة واحدة في الأسبوع السادس لمراجعة الجلسات السابقة، لتأكيد عدم نسيان المهارات المتعلمة قبل العطلة الرسمية للمنظمة، وقد طُبقت جلسات البرنامج التدريبي بشكل فردي من قبل الباحثة، وقامت بتكرار بعض الجلسات مع بعض الأطفال الذين لم يحققوا الأهداف من التطبيق الأول، بهدف تعزيز اكتساب المهارات المستهدفة قبل الانتقال إلى الجلسة التالية، وبذلك اختلف عدد الجلسات الفعلية من طفل إلى آخر حسب مستوى استجابته للبرنامج التدريبي تماشياً مع مبدأ الفروق الفردية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع المحافظة على تسلسل محتوى جلسات البرنامج التدريبي، ويوضح الجدول رقم (23) محتوى جلسات البرنامج التدريبي، (انظر الملحق رقم 4) لمزيد من الإجراءات التفصيلية لكل جلسة.

الجدول (23) محتوى جلسات البرنامج التدريبي

المجال	رقم المهمة	المهمة	رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة	الفنيات	الزمن للطفل
		تعارف	الجلسة الأولى	1. أن يتعرف الأطفال على الباحثة والعكس.	التفاعل الاجتماعي (بناء ثقة– والعلاقة الأولية)	الحوار والمناقشة، التعزيز المادي والمعنوي	30– 45 دقيقة للجلسة
مهام الإدراك البصري	1	مهمة الأشكال المتضمنة أو المخفية	الجلسة الثانية	2. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل مباشر، بدون مساعدة. 3. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل غير مباشر (طلب ضمني)، بدون مساعدة.	التماسك المركزي (تمييز الأجزاء ضمن الكل)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، التكرار	20–30 دقيقة لكل هدف
	2	مهمة التمييز بين الشكل والأرضية	الجلسة الثالثة	4. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن خلفية مكتظة بالتفاصيل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 5. أن يصف الطفل موقع العنصر، باستخدام الظروف المكانية (تحت، أمام، بجانب)، بنسبة نجاح 80%.	التماسك المركزي (التمييز بين الشكل والأرضية، الإدراك البصري المكاني)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	20–30 دقيقة لكل هدف
	3	مهمة تصميم المكعبات	الجلسة الرابعة	6. أن يبني الطفل هرم مكون من 6 مكعبات بناءً على نموذج مصور معروض علية بدون مساعده. 7. أن يقدم الطفل تسلسل منطقي للخطوات التي قام بها لبناء الهرم شفهياً، باستخدام كلمات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) بتسلسل صحيح.	التماسك المركزي (الإدراك البصري المكاني) التماسك السردي (سرد الخطوات الإجرائية)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	20–30 دقيقة

		تقييم	الجلسة الخامسة	8. تقييم الطفل (لمهمة الأشكال المتضمنة أو المخفية، ومهمة التمييز بين الشكل والأرضية، ومهمة تصميم المكعبات) للتأكد من مدى اكتساب المهارات.			45 -30 دقيقة
	4	مهمة تكملة الشكل	الجلسة السادسة والسابعة	9. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبكي بسبب سقوط الحلوى من يده)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 10. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 11. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %. 12. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبتسم وفي يده هدية)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 13. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 14. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %.	مهارة فهم السياق (تفسير العلاقات السببية في السياق، فهم السياق العاطفي) التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
	5	مهمة الإغلاق البصري	الجلسة الثامنة	15. أن يسمي الطفل عنصر يظهر جزء منه، باستخدام لغة وصفية واضحة (مثال: هذه قطة، تختبئ تحت الطاولة)، بنسبة نجاح 80%.	التماسك المركزي (إغلاق بصري)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف

		تقييم	الجلسة التاسعة	16. تقييم الطفل (لمهمة تكملة الشكل، ومهمة الإغلاق البصري) للتأكد من مدى اكتساب المهارات.			45 -30 دقيقة للجلسة
	6	مهمة الرسم المخطط أو المنظم	الجلسة العاشرة	17. أن ينسخ الطفل رسم (لشجرة تحمل برتقال)، باستخدام الورقة والقلم، بنسبة نجاح 80%. 18. أن يصف الطفل خطوات الرسم شفهياً، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) والظرف المكاني(فوق)، بنسبة نجاح 80%.	التماسك المركزي (التكامل البصري الحركي) التماسك السردي (سرد الخطوات الإجرائية)	التلاقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
	7	مهمة النماذج المتكررة	الجلسة الحادية عشر	19. أن يكمل الطفل مصفوفة الألوان الثلاثية بما يحقق نفس القاعدة، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 20. أن يلتزم الطفل في التناوب مع الباحثة لأكمل مصفوفة الألوان، مع استخدام إشارات لفظية (دوري، دورك) 8 محاولات ناجه من أصل 10.	التماسك المركزي (تمييز الأنماط) التفاعل الاجتماعي (التناوب في الأدوار أثناء التفاعل)	التلاقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
		تقييم	الجلسة الثانية عشر	21. تقييم الطفل (لمهمة الرسم المخطط أو المنظم، ومهمة النماذج المتكررة) للتأكد من مدى اكتساب المهارات.			45 -30 دقيقة للجلسة
	8	مهمة البحث البصري	الجلسة الثالثة عشر،	22. أن يشير الطفل إلى العنصر المختلف عن نمط المجموعة، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 23. أن يصف الطفل سبب اختلاف العنصر عن المجموعة، باستخدام جملة بسيطة شفهياً (لأن هذا مربع والباقي دوائر)، بشكل صحيح.	التماسك المركزي (إدراك النمط)	التلاقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف

		والرابعة عشر	24. أن يشير الطفل إلى العنصر غير المنطقي في صورة السخافة البصرية (طفلة تضع المعجون على القلم لتغسل أسنانها) ويشرح سبب عدم المنطقية، باستخدام جملة بسيطة شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10. 25. أن يقدم الطفل تصحيح للعنصر الخاطئ في صورة السخافة البصرية شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.	مهارة فهم السياق (فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق)		
	9	مهمة الترتيب المتتابع	الجلسة الخامسة عشر	26. أن يرتب الطفل أربعة صور تعبر عن أحداث متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (مثل: غسل الأسنان)، عندما يُطلب منه ذلك، بتسلسل صحيح. 27. أن يشرح الطفل تسلسل الأحداث التي تظهر في الصور شفهياً، باستخدام جمل بسيطة، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.	التماسك السردي (ترتيب وسرد الأحداث)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30–20 دقيقة لكل هدف
		تقييم	الجلسة السادسة عشر	28. تقييم الطفل (لمهمة البحث البصري، ومهمة الترتيب المتتابع) للتأكد من مدى اكتساب المهارات.			45 –30 دقيقة للجلسة
المهام اللغوية	10	مهمة الألفاظ المتشابهة	الجلسة السابعة عشر	29. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (سلة) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح. 30. أن يميز الطفل معنى كلمة (سلة) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحية للسلة، بدون مساعدة.	مهارة فهم السياق (تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30–20 دقيقة لكل هدف

			31. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (أوراق) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح. 32. أن يميز الطفل معنى كلمة (أوراق) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للأوراق، بدون مساعدة.				
11	مهمة تكملة الجملة	الجلسة الثامنة عشر	33. أن يكمل 3 جمل (متعلقة بمعلومات عامة) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 34. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات دراسية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 35. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمهارات الرعاية الذاتية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.	مهارة فهم السياق (إكمال المعنى من خلال توظيف المعارف السابقة والسياق)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
	تقييم	الجلسة التاسعة عشر	36. تقييم للطفل (لمهمة الألفاظ المتشابهة، ومهمة تكملة الجملة) للتأكد من مدى اكتساب المهارة.			45 -30 دقيقة للجلسة
12	مهمة الاستدلالات الجزئية	الجلسة العشرون	37. أن يجيب الطفل على أسئلة متنوعة (مباشرة: أين؟، ومن؟ واستنتاجية: كيف؟، ولماذا؟) حول قصة مصورة متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (عدم غسل الأسنان) مكونه من 4 أحداث متسلسلة، بنسبة نجاح 80%. 38. أن يصف الطفل مشاعر شخصيتين في القصة السابقة من خلال تسمية المشاعر، وربط سبب المشاعر بالأحداث، بنسبة نجاح80%.	التماسك السردي (فهم وتحليل تسلسل الأحداث وربطها سببياً)، التفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف

	تقييم		الجلسة الحادية والعشرون	39. تقييم الطفل (لمهمة الاستدلالات الجزئية) للتأكد من مدى اكتساب المهارات.		45 -30 دقيقة للجلسة
المهام السمعية	اختبار التذكر الخاطئ	13	الجلسة الثانية والعشرون	40. أن يحدد الطفل الكلمة التي لم يسمعها ضمن سلسلة مكونة من 4 كلمات تنتمي لفئة موضوعية محدده (مثال: الحيوانات، فواكه) من بين 5 خيارات مصورة (4 كلمات سمعها، و1 لم يسمعها وخارجة عن سياق الفئة)، بنسبة نجاح 80%. 41. أن يصف الطفل سبب عدم مناسبة الكلمة التي اختارها للسياق الموضوعي لسلسة الكلمات التي سمعها، باستخدام جملة سببية بسيطة (مثال: تفاحة **ليست** حيوانات)، بنسبة نجاح 80%.	التماسك المركزي (التمييز السمعي) مهارة فهم السياق (فهم وتحليل العلاقات السياقية)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
	مهمة تذكر النغمات وتسميتها	14	الجلسة الثالثة والعشرون	42. أن يربط الطفل بين صوت الحيوان بعد سماعه وصورته من خلال اختيار الصورة الصحيحة من بين 3 صور معروضه عليه، بدون مساعدة. 43. أن يصف الطفل دور صوت الحيوان الذي سمعه في سياق طبيعي، باستخدام جملة سببية بسيطة (القطة تموء لأنها تريد الطعام، الكلب ينبح لأنه يوجد شخص غريب)، 8 محالات ناجحة من أصل 10.	التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية) مهارة فهم السياق (فهم وتفسير العلاقات السببية في السياق)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، التكرار، الحوار والمناقشة	30-20 دقيقة لكل هدف
	تقييم		الجلسة الرابعة والعشرون	44. تقييم الطفل (لمهمة اختبار التذكر الخاطئ ومهمة تذكر النغمات وتسميتها) للتأكد من مدى اكتساب المهارات.		45 -30 دقيقة للجلسة

	15	مهمة التمييز السمعي	الجلسة الخامسة والعشرون	45. أن يميز الطفل 3 أصوات بيئية مألوفة (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور السيارة،) بعد سماع الصوت من خلال الإشارة إلى الصورة التي تعبر عن الصوت، بنسبة نجاح 80%. 46. أن يربط الطفل كل صوت سمعه برد فعل اجتماعي مناسب (فتح الباب وقول تفضل، الانضمام للعب، الابتعاد عن الطريق،) من خلال اختيار البطاقة الصحيحة، بنسبة نجاح 80%.	التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية) التفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
	16	مهمة تحديد مطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم	الجلسة السادسة والعشرون والسابعة والعشرون	47. أن يميز الطفل جنس المتكلم (بنت/ ولد) بعد سماع تسجيلات صوتية عاطفية لأصوات مألوفة (مثال: فرت بالمسابقة، اسناني تؤلمني) من خلال الإجابة الشفهية على سؤال من المتكلم بنت ولا ولد؟ بنسبة نجاح 80 %. 48. أن يحدد الطفل مشاعر المتحدث (فرح، حزن) بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية، باستخدام بطاقات المشاعر المصورة، بنسبة نجاح 80%. 49. أن يقدم الطفل رد فعل اجتماعي مناسب بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية (مثال: مبروك؛ للفرح، لا بأس سنذهب للطبيب؛ الحزن)، باستخدام بطاقات الرد المناسب، بنسبة نجاح 80%.	التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية) التفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي، تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها)	التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، التكرار	30-20 دقيقة لكل هدف
		تقييم	الجلسة الثامنة والعشرون	50. تقييم الطفل (لمهمة التمييز السمعي، ومهمة تحيد مطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم) للتأكد من اكتساب المهارات.			45 -30 دقيقة للجلسة

	تقييم نهائي (القياس البعدي المباشر)		الجلسة التاسعة والعشرون	51. أن تقيم الباحثة أثر البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي لدى أفراد العينة. 52. أن تقيم الباحثة أثر تحسن مهام نظرية التماسك المركزي على اضطراب اللغة البراغماتية لدى أفراد العينة.			30- 45 دقيقة للجلسة
	التقييم المؤجل (القياس البعدي المؤجل)		الجلسة الثلاثون	53. أن تقوم الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد شهر من تطبيق البرنامج لتحديد مدى احتفاظ الأطفال بما اكتسبوه من مهارات.			30- 45 دقيقة للجلسة

خامساً: إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- إعداد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- إعداد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوي الشدة البسيطة، والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- بناء البرنامج التدريبي بما يتناسب مع أهداف الدراسة، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه وثباته ومدى ملائمته لأهداف الدراسة.
- إجراء دراسة استطلاعية للبرنامج التدريبي، بهدف التأكد من ملاءمة الأدوات المستخدمة وأنشطة البرنامج التدريبي للأطفال عينة الدراسة، ومدى فعالية الفنيات المستخدمة، وزمن الجلسة، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات.
- تحديد مكان تطبيق أدوات الدراسة، وهي المنظمة السورية للأشخاص ذوي الاعاقة (آمال).
- تحديد أفراد عينة الدراسة وفق معايير محددة، وتقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).
- إجراء القياس القبلي على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، من خلال تطبيق مقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، بشكل فردي على كل فرد من أفراد عينة الدراسة.
- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، بشكل فردي على كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية.

- إجراء القياس البعدي المباشر على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، من خلال تطبيق مقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، بشكل فردي على كل فرد من أفراد عينة الدراسة.
- إجراء القياس البعدي المؤجل على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، بشكل فردي على كل فرد من أفراد عينة الدراسة، وذلك بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي حتى يتم التأكد من استمرار أثر البرنامج المستخدم.
- معالجة البيانات إحصائياً، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- استخلاص النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات المقترحة.

التسلسل الزمني لإجراءات الدراسة:

يبين الجدول رقم (24) التسلسل الزمني لإجراءات الدراسة بدءاً بالقياس القبلي، مروراً بتطبيق البرنامج التدريبي، والقياس البعدي المباشر، وانتهاءً بالقياس البعدي المؤجل.

الجدول رقم (24) التسلسل الزمني لإجراءات الدراسة

المرحلة	الأداة	التاريخ	الفترة الزمنية
القياس القبلي	مقياس مهام نظرية التماسك المركزي	2025/6/29 -2025/7/13	أسبوعان
	مقياس اضطراب اللغة البراغماتية	2025/7/14 -2025/7/21	أسبوع
تطبيق البرنامج	البرنامج التدريبي	2025/7/28 -2025/10/25	12 أسبوعاً
القياس البعدي المباشر	مقياس مهام نظرية التماسك المركزي	2025/11/2 -2025/11/6	أسبوع
	مقياس اضطراب اللغة البراغماتية	2025/11/2 -2025/11/6	أسبوع
القياس البعدي المؤجل	مقياس مهام نظرية التماسك المركزي	2025/11/25 -2025/12/2	أسبوع
	مقياس اضطراب اللغة البراغماتية	2025/11/25 -2025/12/2	أسبوع

سادساً: صعوبات الدراسة:

واجهت الباحثة عدداً من الصعوبات أثناء إعداد الدراسة أبرزها الآتي:

- إيجاد واختيار أفراد العينة، وذلك لدقة معايير الاختيار التي اعتمدت عليها الدراسة، حيث شملت مستوى شدة اضطراب طيف التوحد، ومستوى جيد من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، إضافة إلى مستوى أداء يقع ضمن الضعف المتوسط للمهارات على المقياسين المستخدمين في الدراسة، ما أسهم في تقليص عدد الأطفال الذين تنطبق عليهم المعايير وشكل تحدياً ميدانياً.
- صعوبة إعداد أدوات الدراسة، حيث تطلب ذلك من الباحثة إجراء مراجعة علمية وتحكيم وتعديل مستمر لضمان صدقها وثباتها وملاءمتها للفئة المستهدفة.
- محدودية الدراسات العربية التي درست العلاقة بين نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية، ما استدعى جهداً إضافياً في بناء إطار نظري يربط بين المتغيرات بصورة دقيقة علمياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج **Statistical Package for The Social Sciences (SPSS)**، للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية، وصحة فروضها وفق الآتي:

- الانحراف المعياري **Standard Deviation (SD)**.
- المتوسط الحسابي **Arithmetic Mean**.
- معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient**.
- معامل ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha Coefficient.**
- التجزئة النصفية **Split-Half Reliability.**
- اختبار ويلكسون **Wilcoxon test**.
- اختبار مان ويتني **.Mann–Whitney U test.**
- نسب الكسب البسيطة لهريدي **Haryadi's Simple Gain Ratio (H-SGR)**.

الفصل الرابع (نتائج الدراسة ومناقشتها)

الرقم		الصفحة
	تمهيد.	88
أولاً	فرضيات الدراسة ومناقشتها.	88
ثانياً	أسئلة الدراسة.	113
ثالثاً	توصيات الدراسة.	117

تمهيد:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بتقديم النتائج الخاصة بكل فرض من فروض الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري، وما توفر من أبحاث ودراسات سابقة، وكذلك يتضمن الفصل الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشتها، ويُختم الفصل بتقديم أبرز التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: نتائج فروض الدراسة ومناقشتها:

أُختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05).

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي"**:

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر

المهام الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام الإدراك البصري	الضابطة	10.60	.548
	التجريبية	17.40	.548
المهام اللغوية	الضابطة	11.40	.548
	التجريبية	17.60	.548
المهام السمعية	الضابطة	12.40	1.140
	التجريبية	20.80	.837

الدرجة الكلية	الضابطة	34.40	1.140
	التجريبية	55.80	.837

يبين الجدول (25) متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر، وللكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

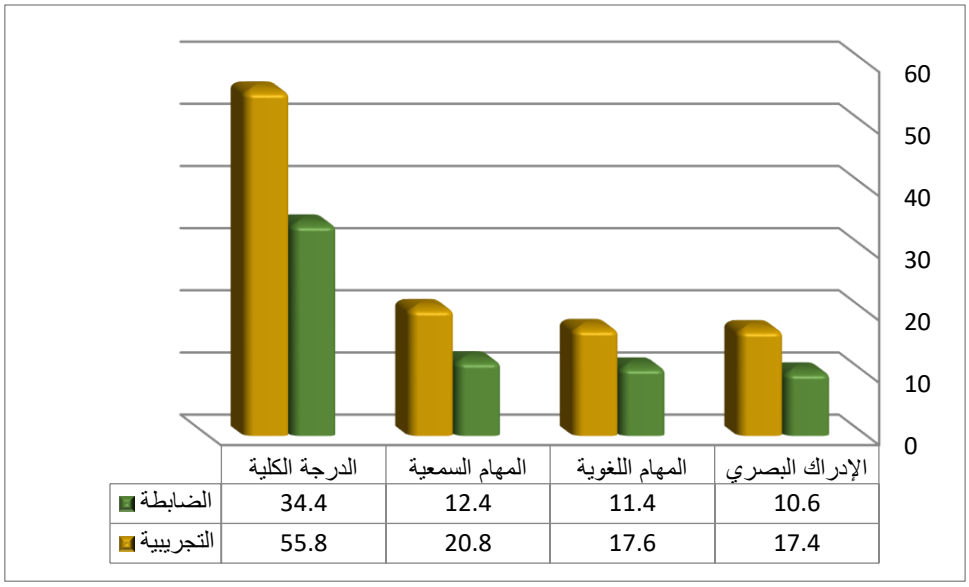
الجدول (26) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر

المهام الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
مهام الإدراك البصري	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.694	.007	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
المهام اللغوية	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.694	.007	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
المهام السمعية	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.635	.008	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.635	.008	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				

يتبين من خلال الجدول (26) أن قيم (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة للمهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي كما يأتي: (2.694، 2.694، 2.635، 2.635) عند القيم الاحتمالية (0.007، 0.007، 0.008، 0.008) وجميعها **أصغر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

– **تُرفض** الفرضية الصفرية **وتُقبل** الفرضية البديلة؛ أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي، والفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.**

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر:



	الدرجة الكلية	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
الضابطة	34.4	12.4	11.4	10.6
التجريبية	55.8	20.8	17.6	17.4

المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في التطبيق البعدي المباشر

مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تُظهر النتيجة المتعلقة بالفرضية الأولى أن الفروق في الدرجة الكلية على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في القياس البعدي المباشر جاءت لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أداء أطفال المجموعة التجريبية في مهام نظرية التماسك المركزي مقارنة بأداء أطفال المجموعة الضابطة، ويمكن إرجاع هذا التحسن إلى اعتماد البرنامج على أنشطة منظمة ومتدرجة تستهدف جوهر مهام نظرية التماسك المركزي، ما أسهم في تنمية قدرة الأطفال على الانتقال من نمط المعالجة الجزئية إلى نمط المعالجة الكلية المتماسكة، ويمكن تفسير هذا التحسن بعدد من العوامل المرتبطة بالبرنامج التدريبي من أبرزها الآتي:

- أن البرنامج التدريبي أعتمد على أنشطة تساعد الأطفال على إدراك الصورة الكلية من خلال ربط تفاصيلها ببعضها مثل تكملة الشكل، والإجابة على أسئلة متعلقة بأحداث قصة، فهذا النوع من الأنشطة يتطلب من الطفل استخدام المعالجة الكلية وهي جوهر التماسك المركزي.
- أن أنشطة البرنامج التدريبي كانت مناسبة للفئة العمرية للأطفال عينة الدراسة وهي بين (6-9) سنوات، كما كانت الأنشطة متدرجة في الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب، فينتقل الطفل من أنشطة ومهام تتطلب إدراك التفاصيل إلى مهام وأنشطة تتطلب دمجها في معنى كلي.
- أن البرنامج التدريبي ارتكز على استخدام فنيات مناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عينة الدراسة مثل (التعزيز، النمذجة، التلقين اللفظي والإيمائي والجسدي، التكرار، المناقشة والحوار).
- بالإضافة إلى تقديم التعزيز المفضل بشكل فوري ومباشر للطفل، ما يسهم في دعم الاستجابات الصحيحة وزادة دافعية الطفل.
- بالإضافة إلى جلسات التقييم والمراجعة التي تضمنها البرنامج التدريبي حيث لا يتم الانتقال إلى أهداف جديد الا بعد التأكد من تحقق أهداف الجلسة السابقة.
- تضمن البرنامج التدريبي إرفاق ورقة عمل كواجب منزلي (انظر الملحق رقم 4) توضح للأولياء الأمور ما تم داخل الجلسة والهدف الذي تم العمل عليه، مع إرشادات تطبيقه إجرائية لتحقيق الهدف في المنزل، إضافة إلى أمثلة ممكنة لتحقيق نفس الهدف في سياقات بيئية مألوفة للطفل، ما يسهم في تعميم المهارات ونقل أثر التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى التحقق من فعالية البرامج التدريبية في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي، كدراسة كل من (عثمان، 2018؛ المضيبري، 2018؛ مصطفى، 2025؛ علي وشكر، 2020؛ السيد، 2021؛ سعد، 2023) والتي أشارت جميعها إلى فعالية برامجها التدريبية في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

وتُفسر النتائج التي دلت على عدم حدوث أي تغيُر لدى أفراد المجموعة الضابطة، أنها لم تتعرض للبرنامج التدريبي الذي تم إعداده لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي، والذي أقتصر على أفراد المجموعة التجريبية فقط، حيث أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي في القياس البعدي المباشر كانت أدنى من متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي المباشر، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنته بأفراد المجموعة الضابطة.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي"**:

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

المهام الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام الإدراك البصري	القبلي	8.40	.548
	البعدي المباشر	17.40	.548
المهام اللغوية	القبلي	8.20	.837
	البعدي المباشر	17.60	.548
المهام السمعية	القبلي	9.80	.837
	البعدي المباشر	20.80	.837
	القبلي	26.40	1.140

الدرجة الكلية	البعدي المباشر	55.80	.837

يتضح من الجدول (27) بأن متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر أعلى منها في التطبيق القبلي، وللكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (28) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

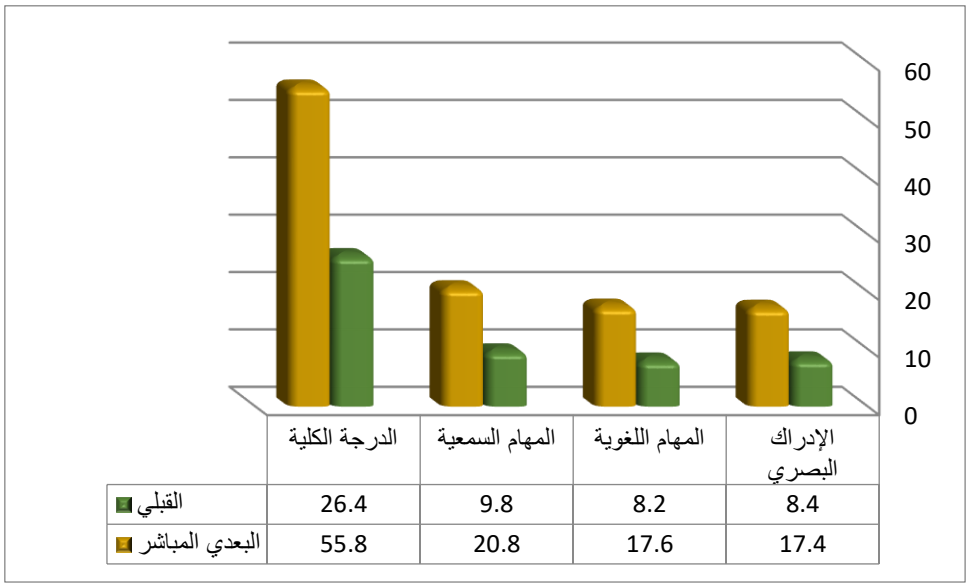
المهام الفرعية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
مهام الإدراك البصري	السالبة	0	.00	.00	2.060	.039	دال	.920	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
المهام اللغوية	السالبة	0	.00	.00	2.121	.034	دال	.947	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
المهام السمعية	السالبة	0	.00	.00	2.041	.041	دال	.911	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
الدرجة الكلية	السالبة	0	.00	.00	2.032	.042	دال	.907	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							

يتبين من خلال الجدول (28) أن قيم (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل من المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي كما يأتي: (2.060، 2.121، 2.041، 2.032) عند القيم الاحتمالية (0.039، 0.034، 0.041، 0.042) وجميعها **أصغر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

– **تُرفض** الفرضية الصفرية **وتُقبل** الفرضية البديلة أي: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي**"، **لصالح التطبيق البعدي المباشر.**

ومن أجل تعرّف مقدار التحسن الحاصل لدى أطفال المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج تم حساب حجم الأثر وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ وقد تراوحت قيمه بين (0.907–0.947) في جميع المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي، وبالعودة إلى الجدول الخاص بحجم الأثر يلاحظ أنه حجم أثر مرتفع ما يؤكد أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ويوضح المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي:



	الدرجة الكلية	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
القبلي	26.4	9.8	8.2	8.4
البعدي المباشر	55.8	20.8	17.6	17.4

المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تُظهر النتيجة المتعلقة بالفرضية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، لصالح

القياس البعدي المباشر، ما يشير إلى حدوث تحسن ذو دلالة إحصائية في أداء الأطفال بعد تلقي البرنامج التدريبي، يمكن إرجاع هذا التحسن في أداء أطفال المجموعة التجريبية إلى مجموعة من العوامل المتعلقة بالبرنامج التدريبي كما تم ذكرها عند مناقشة نتيجة الفرضية الأولى، وبالانتقال إلى تحليل ومناقشة الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي يظهر التحسن بصورة أكثر وضوحاً وعمقاً.

فيُظهر المخطط البياني رقم (4) تباين بين متوسط رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي المباشر على أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، فأرتفع متوسط رتب درجات الأطفال من (8.4) في القياس القبلي إلى (17.4) في القياس البعدي المباشر بزيادة قدرها (9 نقاط) في بعد مهام الإدراك البصري، وهذا يشير إلى تحسن كبير في أداء الأطفال على مهام الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج، ويمكن إرجاع هذا التحسن في هذا البعد إلى الأنشطة التي ارتكز عليها البرنامج التدريبي مثل تركيب بزل، وبناء هرم، وإكمال مصفوفة وفق نفس القاعدة، ونسخ رسم، وتسمية عنصر يظهر جزء منه، وأن يحدد الطفل عنصر يختلف عن مجموعة عناصر، بالإضافة إلى ترتيب أحداث قصة مصورة، والتي تعتمد بشكل أساسي على الإدراك البصري وتتطلب الانتقال من إدراك الأجزاء إلى إدراك الكل.

وبالانتقال إلى بعد المهام اللغوية، يُظهر المخطط البياني رقم (4) ارتفاع متوسط رتب درجات الأطفال من (8.2) في القياس القبلي إلى (17.6) في القياس البعدي المباشر بزيادة قدرها (9.2 نقطة)، وهذا يشير إلى تحسن كبير في أداء الأطفال على المهام اللغوية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويمكن عزو هذا التحسن إلى عاملين هما:

- الأنشطة اللغوية التي تضمنها البرنامج التدريبي، فنشاط تعرف وتمييز معنى الكلمات المتشابه لفظاً وكتابةً حسب سياق ورودها في الجملة دفعت الطفل إلى استخدام السياق الكلي للجملة لتحديد معنى الكلمة، ونشاط تكملة الجملة بكلمة تتسق مع المعنى الكلي للجمة، ونشاط الإجابة على أسئلة مباشرة (أين؟، ومن؟) وأسئلة استنتاجية (كيف؟، ولماذا؟) حول قصة مصورة، تتطلب من الطفل ربط أحداث القصة

ببعضها البعض لتكوين صورة كاملة، وجميع هذه العمليات تتطلب نمط معالجة كلية للمعلومات ما يعزز التماسك المركزي لدى الأطفال.

– الخصائص اللغوية الأولية لأفراد العينة، حيث تمتع الأطفال بمهارات لغوية استقباليه وتعبيرية جيده قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ما جعلهم أكثر قدرة على التفاعل مع الأنشطة اللغوية في البرنامج وتسخير رصيدهم اللغوي لتعزيز نمط المعالجة الكلية.

أما بالنسبة للبعد الأخير المهام السمعية فقد أظهر المخطط البياني رقم (4) ارتفاع متوسط رتب درجات الأطفال من (9.8) في القياس القبلي إلى (20.8) في القياس البعدي المباشر بزيادة قدرها (11 نقطة)، وهذا يشير إلى تحسن كبير في أداء الأطفال على المهام السمعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويمكن تفسير هذا التحسن بسبب الأنشطة السمعية التي صممت لتعزيز المعالجة الكلية للمثيرات السمعية، فنشاط تحديد الكلمة التي لم يسمعها الطفل من ضمن سلسة كلمات، ونشاط ربط صوت الحيوان بصورته، وتمييز بعض الأصوات البيئة المألوفة وربطها بمصدرها، ونشاط تمييز جنس المتكلم من خلال صوته وتحديد مشاعره من خلال نبرة صوته، جميعها تتطلب من الطفل الانتقال من معالجة الأصوات بشكل منعزل إلى دمجها ضمن سياقها الكلي لإعطائها معنى، وبالتالي تعزيز التماسك المركزي لديهم.

ويُظهر التحليل السابق للأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي أثر البرنامج التدريبي في تحسين جميع الأبعاد الفرعية للمقياس، فقد عمل على تعزيز نمط المعالجة الكلية للمعلومات البصرية واللغوية والسمعية، وبذلك فإن هذه النتائج تدعم فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي":**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

المهام الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام الإدراك البصري	البعدي المباشر	17.40	.548
	البعدي المؤجل	17.00	.707
المهام اللغوية	البعدي المباشر	17.60	.548
	البعدي المؤجل	17.40	.548
المهام السمعية	البعدي المباشر	20.80	.837
	البعدي المؤجل	20.60	.548
الدرجة الكلية	البعدي المباشر	55.80	.837
	البعدي المؤجل	55.00	.707

يبين الجدول (29) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل، وللكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (30) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

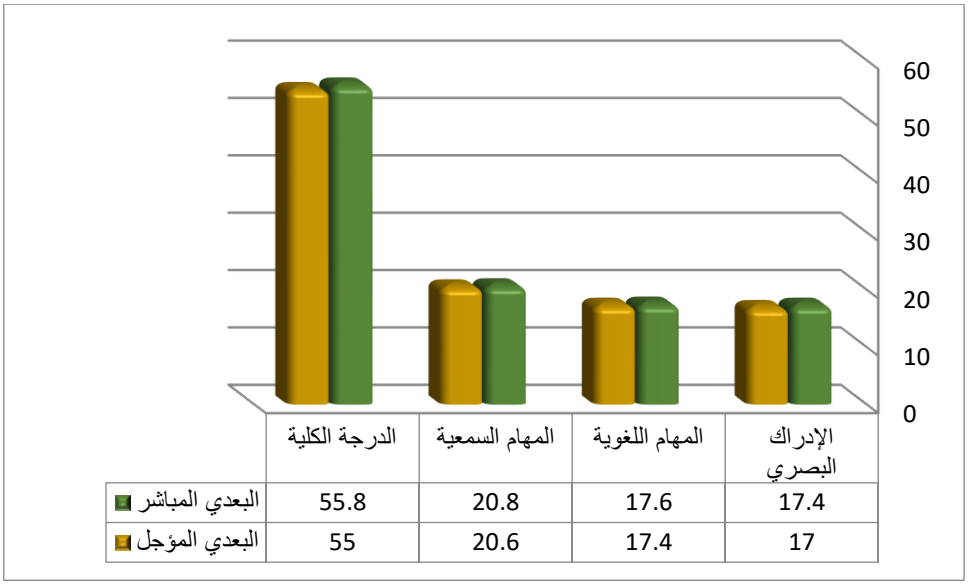
المهام الفرعية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
	السالبة	2	2.25	4.50	.816	.414	غير دال إحصائياً

مهام الإدراك البصري	الموجبة	1	1.50	1.50			
	المتعادلة	2					
المهام اللغوية	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً
	الموجبة	1	2.00	2.00			
	المتعادلة	2					
المهام السمعية	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً
	الموجبة	1	2.00	2.00			
	المتعادلة	2					
الدرجة الكلية	السالبة	3	2.00	6.00	1.633	.102	غير دال إحصائياً
	الموجبة	0	.00	.00			
	المتعادلة	2					

يتبين من خلال الجدول (30) أن قيم (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل من المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي كما يأتي: (0.816، 0.577، 0.577، 1.633) عند القيم الاحتمالية (0.414، 0.564، 0.564، 0.102) وجميعها **أكبر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

– **تُقبل** الفرضية الصفرية؛ أي: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي**".

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي:



المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على المهام الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي

مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الفرضية الثالثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، ما يشير إلى ثبات أداء الأطفال بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي، ويمكن تفسير هذا الاستقرار في الأداء إلى العوامل الآتية:

– فعالية البرنامج التدريبي الذي بُني على أسس واستند إلى أساليب وإجراءات تدعم الهدف الأساسي منه، وتساهم في تمكين الأطفال من الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة حتى بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق.

– جلسات التقييم والمراجعة الدورية التي تضمنها البرنامج التدريبي، حيث لا يتم الانتقال إلى الجلسات التالية إلا بعد تقيم ومراجعة الجلسة السابقة، وتأكد من اكتسابها لدى الأطفال، ما يدعم تحقق الأهداف وضمان عدم وجود فجوات تعليمية.

– الواجبات المنزلية (انظر الملحق رقم 4) ومشاركة أولياء الأمور التي ساهمت في تعميم المهارات ونقل أثر التدريب إلى سياقات حياتية مختلفة والحفاظ عليه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة كل من (المضيبري، 2018؛ عثمان، 2018؛ على وشكر، 2020؛ السيد، 2021؛ سعد، 2023؛ مصطفى، 2025) التي أثبت فاعلية ببرامجها في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وبقاء أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء إجراءات التطبيق.

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية "**:

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التماسك المركزي	الضابطة	9.20	1.304
	التجريبية	16.80	.837
مهارة فهم السياق	الضابطة	13.80	.837
	التجريبية	22.40	1.140
التفاعل الاجتماعي	الضابطة	4.40	.548
	التجريبية	7.60	.548
التواصل غير اللفظي	الضابطة	3.40	.548
	التجريبية	5.40	.548
التماسك السردي	الضابطة	6.40	.548
	التجريبية	9.20	.447

الدرجة الكلية	الضابطة	37.20	2.168
	التجريبية	61.40	1.517

يبين الجدول (31) متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر، وللكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

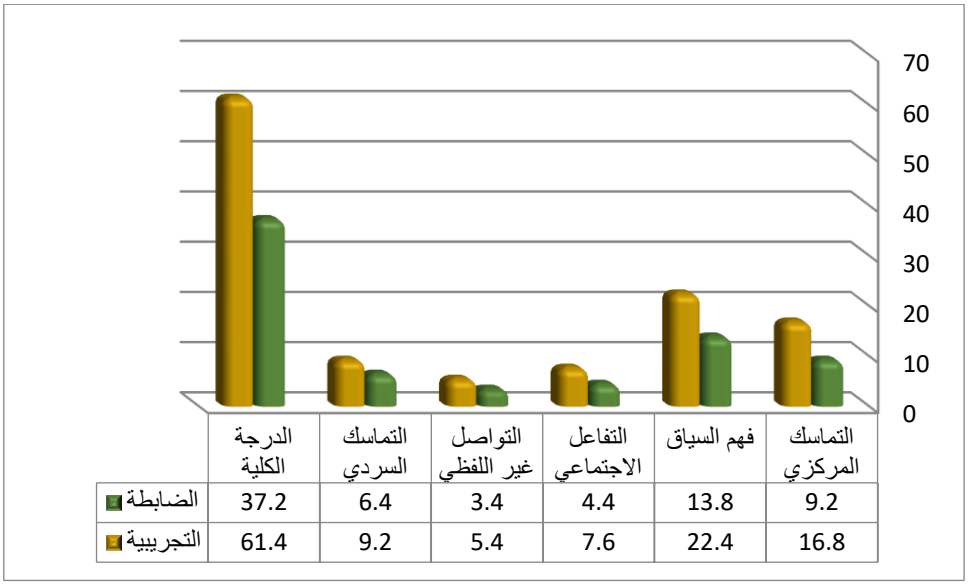
الجدول (32) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
التماسك المركزي	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.635	.008	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
مهارة فهم السياق	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.635	.008	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
التفاعل الاجتماعي	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.694	.007	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
التواصل غير اللفظي	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.694	.007	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
التماسك السردي	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.739	.006	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	5	3.00	15.00	.000	2.652	.008	دال إحصائياً
	التجريبية	5	8.00	40.00				

يتبين من خلال الجدول (32) أن قيم (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية كما يأتي: (2.635، 2.635، 2.694، 2.694، 2.739، 2.652) عند القيم الاحتمالية (0.008، 0.008، 0.007، 0.007، 0.006، 0.008) وجميعها **أصغر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

– **تُرفض** الفرضية الصفرية **وتُقبل** الفرضية البديلة؛ أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية، والفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.**

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر:



	الدرجة الكلية	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	فهم السياق	التماسك المركزي
الضابطة	37.2	6.4	3.4	4.4	13.8	9.2
التجريبية	61.4	9.2	5.4	7.6	22.4	16.8

المخطط البياني (6) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في التطبيق البعدي المباشر

مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تُظهر النتيجة المتعلقة بالفرضية الرابعة أن الفروق في الدرجة الكلية على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية في القياس البعدي المباشر جاءت لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع هذا التحسن إلى العوامل الآتية:

- العلاقة الوثيقة بين مهام نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية، فالعديد من مهارات اللغة البراغماتية تعتمد على قدرة الأطفال على دمج المعلومات اللفظية وغير اللفظية التي يتضمنها الموقف الاجتماعي وفق سياقها الكلي، وعندما يتحسن أداء الأطفال في مهام التماسك المركزي يصبح أكثر قدرة على الربط بين عناصر المواقف الاجتماعية– التواصلية، وفهم العلاقات السببية بين الأفكار والأحداث، واستخلاص المعاني الضمنية للحديث اللغوي بدلاً من الاقتصار على التفسير الحرفي للكلمات، كما يحسن ذلك من قدرة الأطفال على فهم السياق الاجتماعي للمواقف التواصلية وتفسير تعبيرات الوجه ونبرات الصوت في ضوء السياق العام للمواقف، ما نعكس بشكل إجابي على قدتهم على استخدام اللغة بشكل فعال حسب سياق الموقف الاجتماعي، وبالتالي التحسن في مها التماسك المركزي لدى أطفال المجموعة التجريبية قد أسهم في خفض مظاهر اضطراب اللغة البراغماتية، وتأكد دراسة (عبد الغني، 2023) على العلاقة الارتباطية بين مهام نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية.
- البرنامج التدريبي وما أعتمد عليه من أنشطة وتدريبات تساعد الطفل على الانقال إلى نمط معالجة كلية وإدراك السياق الكلي، وخاصة الأنشطة التي اعتمدت على سياقات لغوية واجتماعية مختلفة وبالتالي الاعتماد على السياق الكلي بدلاً من الفهم الحرفي للغة وإعطاء استجابات لغوية واجتماعية صحيحة.
- إضافة إلى الفنيات التي أعتمد عليها البرنامج التدريبي، وجلسات التقييم والمراجعة الدورية، وفورية التعزيز للاستجابات الصحيحة، وورقة العمل التي تمثل الواجبات المنزلية (انظر الملحق رقم 4) المرسلة لأولياء الأمور، والتي تسهم في تعميم المهارات إلى مواقف حياتية واقعة مألوفة للطفل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى التحقق من فعالية البرامج التدريبية في تحسين اللغة البراغماتية، كدراسة كل من (عثمان، 2018؛ طلبة، 2019؛ سليمان وآخرون، 2023؛ الزيات، 2023؛ الخشرمي، والشيمي، 2024؛ محمد، 2024؛ التحسيني، 2024) والتي أشارت جميعها إلى فعالية برامجها التدريبية في تحسين اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية ":**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

الأبعاد الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التماسك المركزي	القبلي	7.00	1.871
	البعدي المباشر	16.80	.837
مهارة فهم السياق	القبلي	11.20	.837
	البعدي المباشر	22.40	1.140
التفاعل الاجتماعي	القبلي	3.60	.548
	البعدي المباشر	7.60	.548
التواصل غير اللفظي	القبلي	2.20	.837
	البعدي المباشر	5.40	.548
التماسك السردي	القبلي	4.60	1.140
	البعدي المباشر	9.20	.447
الدرجة الكلية	القبلي	28.60	1.517
	البعدي المباشر	61.40	1.517

يتضح من الجدول (33) بأن متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر أعلى منها في التطبيق القبلي، وللكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (34) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

الأبعاد الفرعية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
التماسك المركزي	السالبة	0	.00	.00	2.032	.042	دال	.907	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
مهارة فهم السياق	السالبة	0	.00	.00	2.041	.041	دال	.911	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
التفاعل الاجتماعي	السالبة	0	.00	.00	2.060	.039	دال	.920	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
التواصل غير اللفظي	السالبة	0	.00	.00	2.032	.042	دال	.907	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
التماسك السردي	السالبة	0	.00	.00	2.041	.041	دال	.911	مرتفع
	الموجبة	5	3.00	15.00					
	المتعادلة	0							
	السالبة	0	.00	.00	2.060	.039	دال	.920	مرتفع

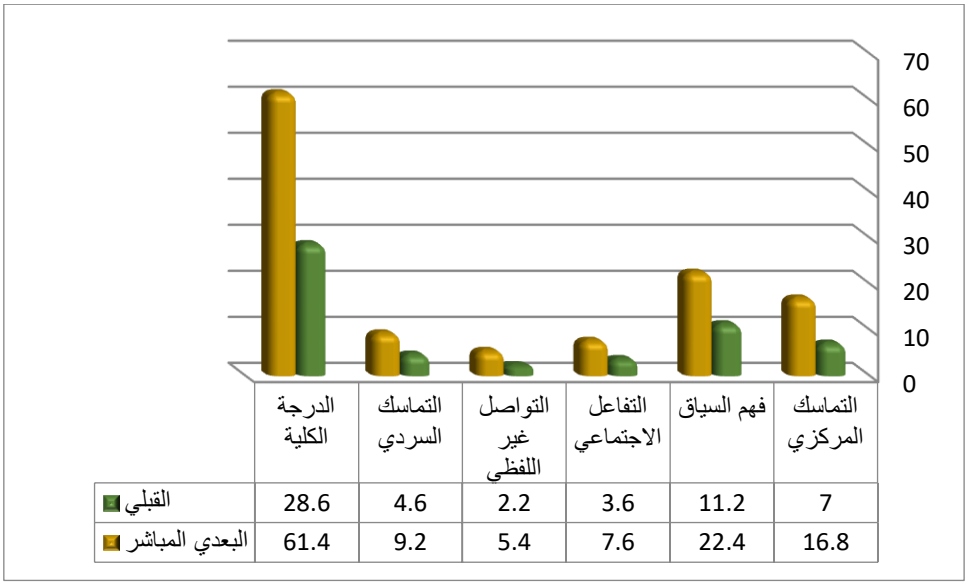
الدرجة الكلية	الموجبة	5	3.00	15.00						
	المتعادلة	0								

يتبين من خلال الجدول (34) أن قيم (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية كما يأتي: (2.032، 2.041، 2.060، 2.032، 2.041، 2.060) عند القيم الاحتمالية (0.042، 0.041، 0.039، 0.042، 0.041، 0.039) وجميعها **أصغر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

– **تُرفض** الفرضية الصفرية **وتُقبل** الفرضية البديلة أي: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية** "، **لصالح التطبيق البعدي المباشر**.

ومن أجل تعرّف التحسن الحاصل لدى أطفال المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج تم حساب حجم الأثر وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ وقد تراوحت قيمه بين (0.907–0.920) في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية، وبالعودة إلى الجدول الخاص بحجم الأثر يلاحظ أنه حجم أثر مرتفع ما يؤكد أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في **خفض اضطراب اللغة البراغماتية** لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية:



	الدرجة الكلية	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	فهم السياق	التماسك المركزي
القبلي	28.6	4.6	2.2	3.6	11.2	7
البعدي المباشر	61.4	9.2	5.4	7.6	22.4	16.8

المخطط البياني (7) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تُظهر النتيجة المتعلقة بالفرضية الخامسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، لصالح القياس البعدي المباشر، ما يشير إلى حدوث تحسن ذو دلالة إحصائية في الأداء البراغماتي للأطفال بعد تلقي البرنامج التدريبي، ويمكن إرجاع هذا التحسن في أداء أطفال المجموعة التجريبية إلى عاملين أساسياً:

أولاً: تحسن مهام نظرية التماسك المركزي، والتي تمثل المتغير الوسيط في الدراسة من خلال أنشطة البرنامج التدريبي، بمعنى تحسن المعالجة الإدراكية السياقية الكلية، والتي تمثل حجر الأساس للغة البراغماتية، التي تتطلب القدرة على دمج المثيرات اللغوية وغير اللغوية ضمن سياقها الكلي لاستخلاص المعنى المقصود منها وهذا هو جوهر التماسك المركزي.

ثانياً: أنشطة البرنامج التدريبي التي تمثل تكاملاً بين تحسين القدرة على المعالجة الكلية للمعلومات من خلال دمج المثيرات في سياقها لإعطائها معنى، وتوظيف هذه القدرة ضمن إطار تواصلي براغماتي وظيفي، يتضح ذلك من خلال تحليل الأبعاد الفرعية للمقياس حيث كان البعد الأعلى تحسنا (بعد فهم السياق)، حيث يُظهر المخطط البياني رقم (7) ارتفاع متوسط رتب درجات الأطفال من (11.2) في القياس القبلي إلى (22.4) في القياس البعدي المباشر بزيادة مقدارها (11.2 نقطة)، يتضح أثر البرنامج التدريبي على هذا البعد من خلال تحسن عدد من المهارات الفرعية، من أبرزها:

- مهارة فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق، والتي تتطلب القدرة على إدراك وتفسير العلاقة بين السبب والنتيجة، ومن الأنشطة الداعمة لهذه المهارة نشاط تفسير مشاعر الآخرين استناداً على المدخلات البصرية، ونشاط بطاقات السخافات البصرية التي تتطلب تحديد الخطأ السياقي وتفسير السبب، ونشاط ربط أصوات الحيوانات في سياقها الطبيعي وتفسير سببها.

– مهارة إكمال المعنى بناءً على توظيف المعارف السابقة والسياق، والتي تتطلب القدرة على استنتاج الكلمة المناسبة لإكمال عبارة، من خلال الربط بين عناصر العبارة وسياقها اللغوي وتوظيف المعارف السابقة للحصول على عبارة متكاملة وصحيحة من حيث المعنى، ومن الأنشطة الداعمة لهذه المهارة نشاط إكمال جمل متعلقة بمعلومات عامة، ومعلمات دراسية، ومهارات رعاية ذاتية بما يناسبها شفهياً.

– مهارة فهم وتحليل العلاقات السياقية، والتي تتطلب القدرة على إدراك العلاقات الدلالية أو التصنيفية بين المثيرات، ومن الأنشطة الداعمة لهذه المهارة نشاط تحديد الكلمة التي لا تتناسب مع السياق الموضوعي لسلسة من الكلمات وتفسير سبب ذلك بجملة سببية بسيطة.

ومن خلال العرض السابق لأبرز مهارات بعد فهم السياق يتضح كيف أن تحسن نمط المعالجة الكلية الذي يمثل جوهر نظرية التماسك المركزي شكل البنية الإدراكية والمعرفية الأساسية التي تقوم عليها اللغة البراغماتية، وبالتالي عملت أنشطة البرنامج التدريبي على تنمية آليات هذه المعالجة الكلية ضمن مواقف تواصلية وظيفية.

أما البعد الذي يمثل المرتبة الثانية في التحسن هو (بعد التماسك المركزي)، حيث يُظهر المخطط البياني رقم (7) ارتفع متوسط رتب درجات الأطفال من (7) في القياس القبلي إلى (16.8) في القياس البعدي المباشر بمقدار تحسن (9.8 نقطة)، وهذا التحسن يعد منطقياً ومتسقاً مع أهداف البرنامج التدريبي الذي تم إعداده لتحسين مهام التماسك المركزي بشكل مباشر، ما يحسن نمط المعالجة الكلية للمعلومات، والتي تمثل حجر الأساس المعرفي اللازم لتحسن في باقي أبعاد اللغة البراغماتية، وبالتالي يثبت هذا التحسن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الأساس المعرفي اللازم لتحسين الأداء اللغوي البراغماتي لدى الأطفال.

أما بالنسبة لباقي الأبعاد فيُظهر المخطط البياني رقم (7) ارتفع متوسط رتب درجات الأطفال من (3.6) في القياس القبلي إلى (7.6) في القياس البعدي المباشر بزيادة قدرها (4 نقاط) على بعد التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى ارتفع متوسط رتب درجات الأطفال من (4.6) في القياس القبلي إلى (9.2) في القياس البعدي المباشر بزيادة قدرها (4.6 نقطة) على بعد التماسك السردي.

ويمثل بعد التواصل غير اللفظي أقل الأبعاد تحسناً، حيث يُظهر المخطط البياني رقم (7) ارتفع متوسط رتب درجات الأطفال من (2.2) في القياس القبلي إلى (5.4) في القياس البعدي المباشر بزيادة قدرها (3.2 نقطة)، ويمكن إرجاع محدودية التحسن في هذا البعد إلى أنه يتضمن مهارة فرعية واحدة فقط وهي مهارة فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية، ما يفسر ضيق مجال التحسن في هذا البعد هو مقارنته بالأبعاد الأخرى التي تتضمن عدد أكثر من المهارات الفرعية، والتي تسمح بمجال أكبر لظهور التحسن.

وتؤكد النتائج جميعها على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسن اللغة البراغماتية من خلال تحسينه لآليات التماسك المركزي، الذي يمثل الآلية المعرفية للغة البراغماتية، وتتفق هذه النتائج مع ما ذكرته الدراسات السابقة كدراسة (محمد، 2023) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج قائم على مهام نظرية التماسك المركزي في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة (اللغة البراغماتية) لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ودراسة (عثمان، 2018) التي تُأكد نتائجها فعالية برنامجها في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البرغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى دراسة كل من (عبد المنعم وآخرون، 2024؛ الدلبحي، 2023) التي أشارت نتائجها إلى فعالية برامجها التدريبية القائمة على نظرية العقل في تحسين اللغة البراغماتية لدى أطفال طيف التوحد، بالإضافة إلى دراسة (العتيبي، 2024) التي أشارت نتائجها إلى فعالية تنمية الوظائف التنفيذية لتحسين اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ما يُؤكد على أن العمل على تحسين العمليات المعرفية العليا سواءً كانت نمط معالجة المعلومات أو تمثيل الحالات العقلية، أو الوظائف التنفيذية (جذور المشكلة) يشكل مدخلاً معرفياً فعالاً في تحسين مهارات اللغة البراغماتية.

نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية ":**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية، كما هو موضح في الجدول (35):

الجدول (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

الأبعاد الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التماسك المركزي	البعدي المباشر	16.80	.837
	البعدي المؤجل	16.60	.894
مهارة فهم السياق	البعدي المباشر	22.40	1.140
	البعدي المؤجل	22.20	1.789
التفاعل الاجتماعي	البعدي المباشر	7.60	.548
	البعدي المؤجل	7.40	.548
التواصل غير اللفظي	البعدي المباشر	5.40	.548
	البعدي المؤجل	5.20	.447
التماسك السردي	البعدي المباشر	9.20	.447
	البعدي المؤجل	9.00	1.000
الدرجة الكلية	البعدي المباشر	61.40	1.517
	البعدي المؤجل	60.40	2.881

يبين الجدول (35) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل، وللكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

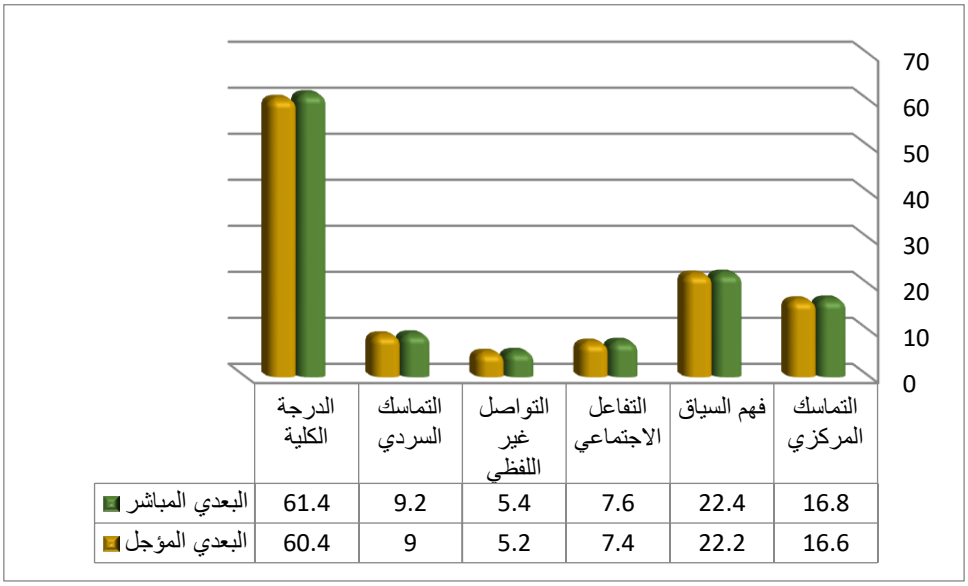
الجدول (36) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

الأبعاد الفرعية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
التماسك المركزي	السالبة	2	1.75	3.50	.272	.785	غير دال إحصائياً
	الموجبة	1	2.50	2.50			
	المتعادلة	2					
مهارة فهم السياق	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً
	الموجبة	1	2.00	2.00			
	المتعادلة	2					
التفاعل الاجتماعي	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً
	الموجبة	1	2.00	2.00			
	المتعادلة	2					
التواصل غير اللفظي	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً
	الموجبة	1	2.00	2.00			
	المتعادلة	2					
التماسك السردي	السالبة	2	3.00	6.00	.378	.705	غير دال إحصائياً
	الموجبة	2	2.00	4.00			
	المتعادلة	1					
الدرجة الكلية	السالبة	3	3.17	9.50	.544	.586	غير دال إحصائياً
	الموجبة	2	2.75	5.50			
	المتعادلة	0					

يتبين من خلال الجدول (36) أن قيم (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية كما يأتي: (0.272، 0.577، 0.577، 0.577، 0.378، 0.544) عند القيم الاحتمالية (0.785، 0.564، 0.564، 0.564، 0.705، 0.586) وجميعها **أكبر** من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) وبالتالي:

– **تُقبل** الفرضية الصفرية؛ أي: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية** ".

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية:



	الدرجة الكلية	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	فهم السياق	التماسك المركزي
البعدي المباشر	61.4	9.2	5.4	7.6	22.4	16.8
البعدي المؤجل	60.4	9	5.2	7.4	22.2	16.6

المخطط البياني (8) المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية

مناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

أظهرت نتائج الفرضية السادسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما يشير إلى ثبات أداء الأطفال بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج، ويمكن تفسير هذا الاستقرار في الأداء إلى العوامل الآتية:

– البرنامج التدريبي والذي نجح بشكل مباشر في تحسين نمط المعالجة الكلية للمعلومات كمدخل معرفي أساسي للغة البراغماتية، والتي تتطلب إدراك السياق اللغوي بشكل كلي لتقديم استجابات لغوية صحيحة.

– أنشطة البرنامج التدريبي التي بنيت ضمن إطار تواصلي وظيفي، ما عزز من ثبات المهارات المكتسبة.

– ولا شك بأهمية جلسات التقييم والمراجعة الدورية، ومشاركة أولياء الأمور والعمل على تحقيق أهداف الجلسات في سياقات بيئية متعددة بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي (انظر الملحق رقم 4)، ما أسهم في ثبات وتعميم المهارات ومنع تدهورها بعد انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

ثانياً: أسئلة الدراسة والإجابة عليها:

بعد اختبار الفرضيات إحصائياً ومناقشة نتائجها وإثبات وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للبرنامج التدريبي، ننتقل إلى الإجابة على أسئلة الفعالية، والتي تبين مقدار التحسن (نسبة الكسب) ودرجة استدامته (نسبة الاستبقاء) بعد انتهاء التدخل المباشر للبرنامج التدريبي وفق الآتي:

السؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم حساب نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR) وفق المعادلة الآتية:

H-SGR= (M2-M1) / P؛ حيث:

H-SGR: نسبة الكسب البسيطة لهريدي.

M1: متوسط الدرجات في التطبيق القبلي.

M2: متوسط الدرجات في التطبيق البعدي.

P: الدرجة العظمى للاختبار.

يكون البرنامج غير فعال إذا لم تبلغ نسبة الكسب (0.30)، وتكون الفاعلية متوسطة بين (0.30-0.70)، وكبيرة بين (0.70-1) (هريدي سيد، 2017، 160-161)، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (37):

الجدول (37) نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR)

المهام الفرعية	القيم الناتجة	
	H-SGR	الدلالة
مهام الإدراك البصري	0.50	متوسطة
المهام اللغوية	0.522	متوسطة
المهام السمعية	0.50	متوسطة
الدرجة الكلية	0.506	متوسطة

واستناداً إلى نتائج الجدول السابق نجد أن البرنامج حقق **فاعلية متوسطة** في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي لدى أطفال المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة المهارات التي يستهدفها البرنامج التدريبي، فالعمل على تعديل نمط المعالجة الجزئية إلى نمط المعالجة الكلية، يعد من المهارات المعرفية العميقة، والتي تتطلب تدخلاً مكثفاً ووقت أطول، فتحقق نسبة كسب تقع ضمن نطاق الفاعلية وفق معيار هريدي يعد اثبتاً لفعالية البرنامج التدريبي في تحسين هذه المهارات.

السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريبي في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم حساب نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR) وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (38):

الجدول (38) نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR)

الأبعاد الفرعية	القيم الناتجة	
	H-SGR	الدلالة
التماسك المركزي	0.544	متوسطة
مهارة فهم السياق	0.467	متوسطة
التفاعل الاجتماعي	0.50	متوسطة
التواصل غير اللفظي	0.533	متوسطة
التماسك السردي	0.46	متوسطة

الدرجة الكلية	0.497	متوسطة

واستناداً إلى نتائج الجدول السابق نجد أن البرنامج حقق **فاعلية متوسطة** في خفض مظاهر اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدعم الفرضية التي تقوم عليها الدراسة الحالية، والتي تنص على أن العمل على تحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيكون له أثر ايجابي في تحسين اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ويمكن عزو النتيجة إلى أن اللغة البرغماتية تعد من المهارات اللغوية العميقة والمرتبطة بالسياق الاجتماعي، والتي تتطلب تدخلاً مكثفاً وأطول زمنياً لتحقق نسب كسب مرتفعة.

السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريبي في احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بمهام نظرية التماسك المركزي؟

لتحديد درجة احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بمهام نظرية التماسك المركزي حُسب متوسط فاقد الكسب والنسبة المئوية له، وحُسبت النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى أطفال المجموعة التجريبية وفق القوانين الآتية:

* **متوسط فاقد الكسب**= (متوسط الدرجات في التطبيق البعدي المباشر) – (متوسط الدرجات في التطبيق البعدي المؤجل)

* **النسبة المئوية لفاقد الكسب**= [(متوسط فاقد الكسب) ÷ (متوسط الدرجات في التطبيق البعدي المباشر)] × 100

* **النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم**= [(متوسط الدرجات في التطبيق البعدي المؤجل) ÷ (متوسط الدرجات في التطبيق البعدي المباشر)] × 100، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (39):

الجدول (39) نتائج متوسط فاقد الكسب والنسب المئوية له ولبقاء أثر التعلم

المهام الفرعية	القيم الناتجة		
	متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم
مهام الإدراك البصري	0.40	%2.30	%97.70
المهام اللغوية	0.20	%1.14	%98.86
المهام السمعية	0.20	%0.96	%99.04
الدرجة الكلية	0.80	%1.43	%98.57

يُلاحظ من الجدول السابق أن البرنامج حقق نسبة (98.57%) في احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بمهام نظرية التماسك المركزي، يمكن تفسير نسبة الاحتفاظ هذه بعدد من العوامل الآتية:

- طبيعة تصميم البرنامج التدريبي، وما تضمنه من أنشطة وخطوات إجرائية تخدم الهدف الأساسي منه.
- التقييم والمراجعة الدورية لأهداف الجلسات، والتي خدمت التكرار للأهداف الإجرائية، ما أسهم في تعزيز الاحتفاظ بالمهارات بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.
- مشاركة أولياء الأمور من خلال الواجبات المنزلية (انظر الملحق رقم 4) التي خدمت تعميم المهارات في سياقات متعددة ونقل أثر التعلم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج التدريبي في احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية باللغة البراغماتية؟

لتحديد درجة احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية باللغة البراغماتية حُسب متوسط فاقد الكسب والنسبة المئوية له، وحُسبت النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى أطفال المجموعة التجريبية وجاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (40):

الجدول (40) نتائج متوسط فاقد الكسب والنسب المئوية له ولبقاء أثر التعلم

الأبعاد الفرعية	القيم الناتجة		
	متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم
التماسك المركزي	0.20	%1.19	%98.81
مهارة فهم السياق	0.20	%0.89	%99.11
التفاعل الاجتماعي	0.20	%2.63	%97.37
التواصل غير اللفظي	0.20	%3.70	%96.30
التماسك السردي	0.20	%2.17	%97.83
الدرجة الكلية	1.00	%1.63	%98.37

يُلاحظ من الجدول السابق أن البرنامج حقق نسبة (98.37%) في احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية باللغة البراغماتية، يمكن تفسير نسبة الاحتفاظ هذه بعدد من العوامل الآتية:

- أنشطة البرنامج التدريبي، والتي تم تصميمها في إطار لغوي براغماتي واقعي يعتمد على مواقف حياتية مألوفة للأطفال، ما أسهم في الاحتفاظ بالمهارات البراغماتية المكتسبة بعد انتهاء تطبيق البرنامج.
- مشاركة أولياء الأمور من خلال تعميم المهارات المكتسبة ضمن سياقات بيئية متعددة بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي (انظر الملحق رقم 4)، ما أسهم في نقل أثر التعلم واحتفاظ الأطفال بالمهارات المكتسبة بعد شهر من انتهاء التطبيق.
- من مدخل معرفي، فإن البرامج عمل على تعديل نمط المعالجة لدى الأطفال من جزئية إلى كلية، ما أسهم في تعزز مهارات اللغة البراغماتية واستدعائها في مواقف اجتماعية مختلفة وزاد من مستوى ثباتها والاحتفاظ بها.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

بالاعتماد على نتائج الدراسة تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

- الاهتمام بالتدخلات التي تستهدف العمليات المعرفية المرتبطة باللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل نظرية العقل، نظرية التماسك المركزي، نظرية الوظائف التنفيذية، وعدم الاقتصار على تدريبي المهارات اللغوية الظاهرة فقط.
- تضمين أنشطة التماسك المركزي ضمن برامج التأهيل والتدريب المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد في المراكز والمؤسسات التي تعنى بهؤلاء الأطفال.
- ونظراً لصعوبة تعميم نتائج الدراسة الناتج عن صغر حجم العينة، هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات على عينات أكبر وأكثر تنوعاً، لتعميم هذه النتائج وتلافي أوجه القصور بها، بالإضافة إلى اختبار فرضية وساطة إحصائياً بشكل منهجي لفهم وتأكيد الآليات والعمليات الكامنة التي تفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة.

- تنظيم محاضرات وندوات توعوية لأولياء الأمور والأخصائيين العاملين في المراكز، لتعريفهم بنظرية التماسك المركزي ومهامها، وتوضيح أهميتها في تحسين مهارات اللغة البراغماتية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد خاصة، والأطفال ذوي الإعاقة عامة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تدرس نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ولدى فئات أخرى من ذوي الإعاقة، ما يسهم في إثراء الأدبيات العربية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تدرس مهام نظرية التماسك المركزي وعاقتها بمتغيرات أخرى مثل السلوكيات النمطية والتكرارية، والتفاعل الاجتماعي، والوظائف التنفيذية، ا يسهم في فهم واسع وأكثر شمولاً لدور التماسك المركزي في تفسير خصائص هذا الاضطراب.

قائمة المراجع:

أبو السعود، شادي، والشرقاوي، فتحي، وحفيظ، عايدة. (2023). مهام التماسك المركزي وعلاقتها بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة جامعة مطرح للعلوم التربوية والنفسية، 3 (5)*، 183- 215.

أبو العطا، غادة. (2020). فعالية برنامج قائم مفاهيم التماسك المركزي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، *مجلة الطفولة والتربية، 5* (41)، 287- 341.

اسماعيل، حازم. (2012). *التوحد واضطرابات التواصل*، (ط.1)، دار مجدلاوي.

الإمام، محمد، والجوالدة، فؤاد. (2010). *التوحد ونظرية العقل* (ط.1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البرعي، أبو بكر، والنبراوي، أسامة. (2022). برنامج تدريبي لخفض اضطراب اللغة البراغماتية وتحسين نوعية الحياة لدى الأطفال ضعاف السمع، *مجلة علم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 396- 463.

بركات، بشرى. (2025). اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات وعلاقتها بالوظائف التنفيذية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 41 (ط.1)، 263- 296.

الجلبي، سوسن. (2015). *التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه*، علاجه. دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

حافظ، سوسن. (2023). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الحركية في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 3*، 87- 126.

حسن، أميرة. (2024). التماسك المركزي وعلاقته ببعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، *مجلة البحث العلمي في التربية، 25* (1)، 148- 191.

حسن، أيمن. (2021). فعالية برنامج قائم على مهام التماسك المركزي في تنمية المعالجة البصرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة التربية الخاصة، 10* (37)، 326- 382.

حسن، غانا. (2023). اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وفق بعض المتغيرات، *مجلة جامعة حماة*، 6 (21)، 62- 78.

التحسيني، منة الله. (2024). أثر تنمية التصور العقلي البصري في تحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، *مجلة بحوث التعليم والابتكار، جامعة عين شمس، 4* (14)، 16- 54.

الخشرمي، زهور، والشيمي، رضوى. (2024). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على استخدام التلميحات البصرية للحد من اضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17* (61)، 241- 298.

الخطيب، جمال. (2017). *تحليل السلوك التطبيقي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

خليل، عبد الرحمن. (2023). التوجهات المعاصرة في دراسات فنيات تحليل السلوك التطبيقي، *مجلة جامعة حلوان التربوية والاجتماعية، 29* (أكتوبر)، 388- 415.

الدكاني، وليد. (2024). فعالية برنامج قائم على مهام نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال الذاتويين، *مجلة الطفولة* (48)، 287- 319.

الدلبحي، خالد. (2023). فعالية برنامج قائم على بعض مهام نظرية العقل في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى المراهقين ذوي اضطراب التوحد، *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، 16* (2)، 350- 386.

ربيع، ولاء؛ جمعة، شكر. (2020). فعالية برنامج قائم على تحسين مهام التماسك المركزي في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال اضطراب التوحد، *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20* (1)، 37- 104.

رضوان، منى. (2021). فعالية استخدام قصص الأطفال الإلكترونية في تنمية المهارات البراغماتية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، *مجلة بحوث ودراسات الطفولة جامعة بني سويف، 3* (5)، 931- 993.

الزريقات، إبراهيم. (2004). *التوحد: الخصائص والعلاج* (ط.1). دار وائل للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم. (2010). *التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج*. دار وائل للطباعة والنشر.

الزيات، حماده. (2023). فعالية برنامج العلاج التفاعلي بين الطفل والوالدين لخفض اضطراب التلعثم في زيادة مهارات اللغة البراغماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء الوظيفي، *مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج 1* (107)، 260- 325

سالم، وائل، وربيع، ولاء، وعجوه، محمد. (2024). برنامج قائم على مهام التماسك المركزي لخفض السلوكيات النمطية اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة 6* (13)، 961- 988.

سعد، بهاء. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 3* (أكتوبر)، 335- 360.

سلطان، مي. (2023). الفروق بين الجنسين في اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 5* (11)، 935- 972.

سليمان، سليمان. (2025). التماسك المركزي (بين المفهوم والقياس)، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتنمية، 6* (1)، 77- 98.

سليمان، عبد الرحمن، والكيلاني، السيد، ووافي، علا. (2019). برنامج مقترح على مهام التماسك المركزي لتحسين التكامل الحسي والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، *مجلة الإرشاد النفسي، 2* (57)، 132- 179.

سليمان، عبد الرحمن، وعبد العزيز، رضا، وعبد العزيز، مى. (2022). برنامج مقترح لعلاج اضطراب اللغة البراغماتية وصعوبات الفهم القرائي لدى الأطفال العاديين، *مجلة الارشاد النفسي 4* (73)، 246- 300.

سليمان، ميار. (2024). فعالية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، *المجلة العلمية لكرية التربية للطفولة المبكرة ببور سعيد*، (31)، 329- 420.

سهيل، تامر. (2015). *التوحد: التعريف الأسباب التشخيص والعلاج*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

السيد، دعاء. (2021). برنامج قائم على الواقع المعزز لتحسين مهام التماسك المركزي وأثره في بعض مهام نظرية العقل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة القاهرة.

الشامي، هديل. (2022). برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي في تنمية مهارة تكوين المفاهيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، *مجلة التربية وثقافة الطفل، 23* (3)، 63- 119.

الشامي، وفاء. (2004). *علاج التوحد: الطرائق التربوية والنفسية والطبية*، مركز جدة للتوحد.

الشخص، عبد العزيز، وسليمان، عبد الرحمن، وعبد السلام، محمد، ودعبس، آية. (2023). برنامج مقترح لعلاج اضطراب اللغة البراغماتية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاعاقة البصرية، *مجلة الارشاد النفسي، 2* (73)، 262- 327.

الشخص، عبد العزيز، وطنطاوي، محمود، وخيري، رضا. (2015). مقياس اضطراب اللغة البراغماتية للأطفال، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 4* (39).

الشرقاوي، محمود. (2016). *الإعاقة العقلية والتوحد* (ط.1). دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، محمود. (2018). *التوحد ووسائل علاجه*. دار العلم والايمان.

شريفي، سهام، وبوسبتة، يمينة. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل والمهارات الاجتماعية في تنمية مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة المرشد، 11* (2)، 433- 452.

شلبي، لينة. (2025). اضطراب طيف التوحد النظرية والتطبيق، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 11* (ط.1)، 589- 602. جامعة قسنطينة.

الشيمي، رضوى، والعتيبي، بسمة. (2020). تأثير اضطراب اللغة البراغماتية على اضطراب التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة إسبرجر، *مجلة التربية 3* (188)، 176- 205.

طلبة، سامح. (2025). اضطراب اللغة البراغماتية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة الطفولة جامعة القاهرة، 49* (ط.1)، 1193- 1232.

الطوالبة، تسنيم. (2019). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة البراغماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

عبد التواب، تقوي، وعثمان، أشرف، ومبروك، طه، وفتحي، نجلاء. (2023). مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال زارعي القوقعة وعلاقتها بمهام التماسك المركزي، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة 5* (11)، 644- 679.

عبد الحكيم، نجلاء، والكيال، محتار، والوسيمي، عماد، وعبد الغني، عبد العزيز. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع من اضطراب طيف التوحد، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3* (6)، 2727- 2746.

عبد الحليم، إسلام. (2020). برنامج قائم على التماسك المركزي لتحسين العمليات المعرفية لدى الأطفال الذاتويين مرتفعي الأداء الوظيفي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة، مصر.

عبد العزيز، سارة. (2024). مهام التماسك المركزي وعلاقتها بالإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، *مجلة التربية الخاصة، 13* (49)، 511- 578.

عبد الغني، عبد العزيز. (2023). مهام التماسك المركزي المنبئة بمستوى اللغة البراغماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين لغوياً، *مجلة الإرشاد النفسي، 3* (73)، 144- 233.

عبد الكريم، أميرة. (2022). استخدام نظرية التماسك المركزي لخفض حدة القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة التربية وثقافة الطفل 23* (1)، 221- 251. جامعة المينا.

عبد الله، أيمن، وسعيد، دعاء. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس المهام الكلية والجزئية للتماسك المركزي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة العلو التربوية، 1* (1)، 149- 167.

عبد المنعم، أحمد، والدين، ليلى، وأحمد، جمال. (2024). فعالية برنامج قائم على نظرية العقل لتحسين مستوى اضطراب اللغة البراغماتية لدى عينة من الأطفال الذاتويين، *مجلة دراسات الطفولة*، 99- 105.

عبد النبي، بدوي، وكواسة، عزت، وعبد السيد، محمود. (2022). اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال التوحديين في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة التربية جامعة الأزهر، 5* (194)، 50- 85.

عبد النعيم، حنان. (2021). فعالية برنامج لتحسين قصور اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، مجلة البحث العلم في التربية 22 (4)، 118- 153.

العتيبي، عبد الهادي. (2024). تنمية الوظائف التنفيذية لتحسين اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4* (4)، 405- 444.

عثمان، ندا. (2018). برنامج لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس، مصر.

عجلان، عفاف، وسليمان، منتصر، وإبراهيم، شيماء. (2023). أثر برنامج قائم على أسس نظام التدريب العلائقي "PEAK" في تحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة أسيوط، 6* (3)، 140- 166.

عجوة، محمد؛ شوقي، نجلاء. (2022). فعالية برنامج باستخدام استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية في تسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة التربية، 4* (195)، 632- 692.

علي، ولاء، وشكر، إيمان. (2020). فعالية برنامج قائم على تحسين مهام التماسك المركزي في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال اضطراب التوحد، *مجلة التربية الخاصة، 20* (ط.1)، 37- 104.

الغافري، هاشل، وعطا الله، محمد. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستخدام البراغماتي للغة في تنمية التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس، لدى أطفال اضطراب التوحد، *مجلة التربية بجامعة الازهر، 4* (188)، 197- 234.

فايد، سكرة. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *كلية التربية*، 226- 246.

فراج، شيرين. (2024). فعالية برنامج قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لتحسين اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، *مجلة كلية التربية* (45)، جامعة بور سعيد، 405- 467.

قاسم، محمد؛ وأبو زيد، خضر، والكيلاني، فاطمة الزهراء. (2026). تحديد مستوى اللغة البرجماتية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *المجلة العلمية لكلية التربية، 42* (1)، 239- 269.

القمش، مصطفى. (2011). *اضطرابات التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لطفي، ابتهال، ومختار، أبو الضيف، وأبو النيل، هبة الله، وأحمد، إيمان. (2024). اضطراب اللغة البراغماتية كمتغير منبئ بالالكسيثميا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 6* (13)، 649- 689.

الليحاني، سارة، وحنفي، علي. (2023). مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة، *مجلة البحوث التربوية والنوعية 1* (20)، 113- 142.

متولي، أحمد. (2019). فعالية برنامج قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد [رسالة ماجستير]، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

مجيد، سوسن. (2010). *التوحد: أسبابه – خصائصه – تشخيصه – علاجه* (ط.2). ديبونو للطباعة والنشر.

محمد، داليا. (2024). برنامج تدريبي قائم على مهام التماسك المركزي في تحسين الانتباه المشترك وأثره على الاستخدام الاجتماعي للغة لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة 10* (4)، 65- 167، جامعة المنصورة.

مرسي، أشرف. (2023). الاستخدام الاجتماعي لدى ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء في ضوء الاستخدام الاجتماعي للغة، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (55)، 65- 80.

مصطفى، أسامة، والشربيني، السيد. (2011). *التوحد: الأسباب – التشخيص – العلاج* (ط.1). دار المسيرة.

مصطفى، صفاء. (2025). أثر برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي في تحسين مهارات التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، *مجلة كلية التربية، 3* (4)، 3391- 3432.

المضيبري، موسى. (2018). برنامج لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخفض سلوكياتهم المضطربة، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عين شمس.

المضيبري، موسى، والكيلاني، السيد، والشخص، عبد العزيز. (2019). مقياس مهام نظرية التماسك المركزي لدى الأطفال، *مجلة الارشاد النفسي، 2* (60)، 187- 224.

مطر، عبد الفتاح، والجمال، رضا. (2018). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 24* (4)، 100- 145.

المقابلة، جمال. (2016). *اضطراب طيف التوحد: التشخيص والتدخلات العلاجية* (ط.1). دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

هريدي سيد، مصطفى محمد. (2017). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً [نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي]. *مجلة تربويات الرياضيات، 20*، (1)، 149-164.

يونس، شهيرة، والسرسى، أسماء، وإبراهم، فيوليت. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب اللغة البراغماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة دراسات الطفولة*، 91- 98.

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington: *American Psychiatric Publishing*. DOI: 10.1097 / NMD.0b013e3182a2168

Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology, 8*, 996. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996

Andres- Roqueta, C., & Katsos, N. (2020). A distinction between linguistic and social pragmatics helps the precise characterization of pragmatic challenges in children with autism spectrum disorders and developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1494–1508. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00263

Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In L. B. Leonard & D. V. M. Bishop (Eds.), Speech language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome. *Psychology Press* 155–184.

Blum, K., Bowirrat, A., Sunder, K., Thanos, P. K., Hanna, C., Gold, M. S., Dennen, C. A., Elman, I., Murphy, K. T., & Makale, M. T. (2024). Dopamine dysregulation in reward and autism spectrum disorder. *Brain Sciences*, 14(7), 733. https://doi.org/10.3390/brainsci14070733

Booth, R. D., & Happé, F. G. (2016). Evidence of reduced global processing in autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-12.

Booth, R. D. L., & Happé, F. G. E. (2018). Evidence of reduced global processing in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1397–1408. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2711-5

Bowler, D., Matthews, N., & Gardiner, J. (2014). Asperger's syndrome and memory: Similarity to autism but not amnesia. *Neuropsychologia*, 35(1), 65-70. https://doi.org/10.1016/s0028-3932(96)00054-1.

Cardillo, R., Mammarella, I. C., Demurie, E., Giofrè, D., & Roeyers, H. (2021). Pragmatic language in children and adolescents with autism spectrum disorder: Do theory of mind and executive functions have a mediating role? *Autism Research*, 14(5), 932–945. https://doi.org/10.1002/aur.2423

Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 37.

Collins, I. M., Halter, F., Schächinger Tenés, L. T., Lieb, R., & Meyer, A. H. (2025). A meta-analysis of applied behavior analysis-based interventions to improve communication, adaptive, and cognitive skills in children on the autism spectrum. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00506-0

Alduais, A., Majorano, M., Andrés-Roqueta, C., Hamaguchi, P., Persici, V., & Qasem, F. (2022). Conceptualizing, defining, and assessing pragmatic language impairment in clinical settings: A scoping review. *Infant and Child Development*, 31(6), Article e2368. https://doi.org/10.1002/icd.2368

Alduais, A., Al-Qaderi, I., & Alfadda, H. (2022). Pragmatic language development: Analysis of mapping knowledge domains on how infants and children become pragmatically competent. *Children*, 9(9), 1407. https://doi.org/10.3390/children9091407

Alduais, A., Alfadda, H., Allegretta, S., & Trivkovic, T. (2023). Pragmatic language impairment: A scientometric review. *Applied Sciences*, 13(16), 9308. https://doi.org/10.3390/app13169308

Davico, C., Secci, I., Vendrametto, V., & Vitiello, B. (2023). Pharmacological treatments in autism spectrum disorder: A narrative review. *Reviews*, 1–2, March–June 2023. https://doi.org/10.36148/2284-0249-N251

Davies ،C. ،Andrés-Roqueta ،C. ،Norbury ،Davies, C. F. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with specific language impairment: A pragmatic tolerance account. *Journal of Experimental Child Psychology*-98 113

Eigsti, I.-M., Larson, C., & Naigles, L. R. (2025). *Associations between pragmatic language and theory of mind in individuals with a history of autism and those who have lost the autism diagnosis*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1098/rstb.2023.0504

Filippello, P., Marino, F., & Oliva, P. (2013). Relationship between weak central coherence and mental states understanding in children with Autism and in children with ADHD. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1(1). https://doi.org/10.6092/2282-1619/2013.1.888

Frith, U. (1989). Autism: Explaining the Enigma. *Oxford: Basil Blackwell.*

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). *Oxford: Blackwell*.

Friedman, L., & Sterling, A. (2019). A review of language, executive function, and intervention in autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language*, 40(3), 291–304. https://doi.org/10.1055/s-0039-1692964

Gambra, L., Magallon, S., & Crespo-Eguílaz, N. (2024). Weak central coherence in neurodevelopmental disorders: a comparative study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1348074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1348074

Hahn, N., Snedeker, J., & Rabagliati, H. (2015). Rapid linguistic ambiguity resolution in young children with autism spectrum disorder: Eye tracking evidence for the limits of weak central coherence. *Autism Research*, 8(6), 717–726. https://doi.org/10.1002/aur.1487

Happé, F. (2021). Weak central coherence. *Encyclopedia of autism spectrum disorders*, 5166-5168.

Aljunied, M., & Frederickson, N. (2018). Does central coherence relate to the cognitive performance of children with High Functioning autism in dynamic assessments? *Autism*,17(2) 172–183. DOI1362361311409960/10.1177 :

Kenan, N., Zachor, D. A., Watson, L. R., & Ben-Itzchak, E. (2019). Semantic-pragmatic impairment in the narratives of children with autism spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 10, 2756. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02756

Kim, N., Choi, U., Ha, S., Lee, S. B., Song, S. H., Song, D. H., & Cheon, K. (2018). Aberrant Neural Activation Underlying Idiom Comprehension in Korean Children with High Functioning Autism Spectrum Disorder. *Yonsei Medical Journal*, 59(7), 897. DOI/10.3349 :ymj.2018.59.7.897

Lam, Y. G., & Yeung, S. S. S. (2012). Towards a convergent account of pragmatic language deficits in children with high-functioning autism: Depicting the phenotype using the Pragmatic Rating Scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 792–797. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.08.004

Lavi, A. (2019). Pragmatic language across the lifespan: Evaluating nonverbal language and social competence skills over time in individuals with high-functioning autism and pragmatic language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 80, 1–13. DOI:10.35248/2165-7890.19.9.242

Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Leinonen, E. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*,73,1–14. DOI/10.1016 :j.jcomdis.2018.01.006

Loukusa, S. (2007). The use of context in pragmatic language comprehension in normally developing children and children with Asperger syndrome / high functioning Autism. Faculty of Humanities, Department of Finnish, Information

Studies and Logopedics, University of Oulu. https://urn.fi/URN:ISBN:9789514285783

Memisevic, H., & Sinanovic, O. (2014). Executive function in children with intellectual disability – the effects of sex, level and etiology of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 830–837. DOI: /10.1111jir.12098

Mou, Q.-h., Zhang, Q., Chen, L., Dai, Y., Wei, H., Jia, F.-Y., Hao, Y., Li, L., Zhang, J., Wu, L.-J., Ke, X.-Y., Yi, M.-J., Hong, Q., Chen, J.-J., Fang, S.-F., Wang, Y.-C., Wang, Q., Chen, J., Li, T.-Y., & Yang, T. (2025). Gender specific influence of serotonin on core symptoms and neurodevelopment of autism spectrum disorders: A multicenter study in China. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19 (35). https://doi.org/10.1186/s13034-025-00892-7

Nayar, K., Voyles, A., Kiorpes, L. & Di Martino, A. (2017): global and local visual processing in autism: An objective assessment approach. Autism Research, Vol.10, No.8, PP.1392-1404.

Norbury, Courtenay Frazier, Gemmell, Tracey & Paul, Rhea. (2014). Pragmatics Abilities in Narrative Production: A Cross-Disorder Comparison. Journal of Child Language, 41 (3), 485-510

Norbury, C.F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. Journal of Child Psychology and Psychiatry ,55(3), 204–216. DOI/10.1111 :jcpp.12154

Park, J., Bae, G., Park, J., Park, S. K., Kim, Y. S., & Lee, S. (2023). AEDLE: Designing drama therapy interface for improving pragmatic language skills of children with autism spectrum disorder using AR. *Extended Abstracts of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 25, 1–7 https://doi.org/10.1145/3544549.3585809

Pellicano, E., Maybery, M., Durkin, K., & Maley, A. (2016). Multiple Cognitive Capabilities/Deficits in Children with an autism spectrum disorder: 'Weak' Central Coherence and Its Relationship to Theory of Mind and Executive Control. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 539-549. DOI: /10.1017S0954579406060056

Pina, F., Flavia, M., Patrizia, O. (2013). Relationship between weak central coherence and mental states understanding in children with autism and children with ADHD*, Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1(1), 2282-1619

Rapin, I., & Allen, D.A. (1983). Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations. In *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling* 155–184. Elsevier: Amsterdam, The Netherlands.

Alsayouf, H. A., Talo, H., Biddappa, M. L., & De Los Reyes, E. (2021). Risperidone or aripiprazole can resolve autism core signs and symptoms in young children: *Case study. Children*, 8(5), 318. https://doi.org/10.3390/children8050318

Shilpashri, H. N., & Shyamala, K. C. (2016). Pragmatic Skills in Language Age Matched Children with Autism and Typically Developing Children. Language in India, 16(11).

Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo Pragmatic Protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2162-2173.

Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J., & Rostan, C. (2018). Why is theory of mind important for referential communication? *Current Psychology*, 37, 82–97. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9492-5

Sturman, N., Deckx, L., & van Driel, M. L. (2017). Methylphenidate for children and adolescents with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(11), Article CD011144. https://doi.org/10.1002/14651858.CD011144.pub2

Vermeulen, P. (2015). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), 182–192 https://doi.org/10.1177/1088357614528799

Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist—2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 204-212.

Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). *Figurative* language processing in atypical populations*:* The ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 24. https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00024

World Health Organization. (2023). Autism spectrum disorders. *World Health Organization*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

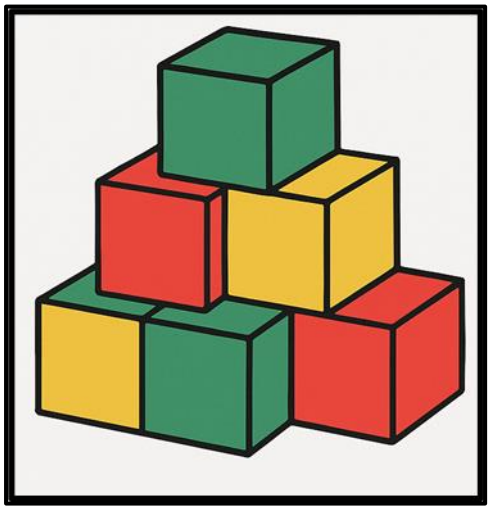
الرقم	أسم المحكم	التخصص	مكان العمل	حكم المقياس (1)	حكم المقياس (2)	حكم البرنامج
1	د. دانية القدسي	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
2	د. آذار عبد اللطيف	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
3	د. عالية الرفاعي	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
4	د. عفراء خليل	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
5	د. بشرى بركات	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
6	د. سمر ابراهيم	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
7	د. رجاء عود	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*
8	د. سوسن الملي	تربية خاصة	جامعة دمشق	*	*	*

ملحق رقم (2)

مقياس مهام نظرية التماسك المركزي بصورته النهائية

أولاً: مهام الإدراك البصري:

1. مهمة تصميم المكعبات: Block Design task



تقوم الباحثة بعرض تصميم، باستخدام المكعبات للطفل، كما هو موضح بالشكل الكلي، ثم تطلب منه نسخ أو إعادة إنتاج التصميم من خلال تجميع المكعبات المتوفرة أمامه.

الباحثة: (أسم الطفل) اعملي مثل الشكل هذا

تقيم الطفل:

لم يستطع تصميم المكعبات	0	
يستطيع تصميم المكعبات بمساعدة	1	
يستطيع تصميم المكعبات بدون مساعدة	2	

2. مهمة الأشكال المتضمنة:The Embedded Figures Task

تطلب الباحثة من الطفل العثور على شكل أو عنصر متضمن داخل صورة كلية أكثر تعقيداً، من خلال الإشارة إليه ضمن بطاقة مصورة.



الباحثة: (أسم الطفل)، وين التفاحة؟

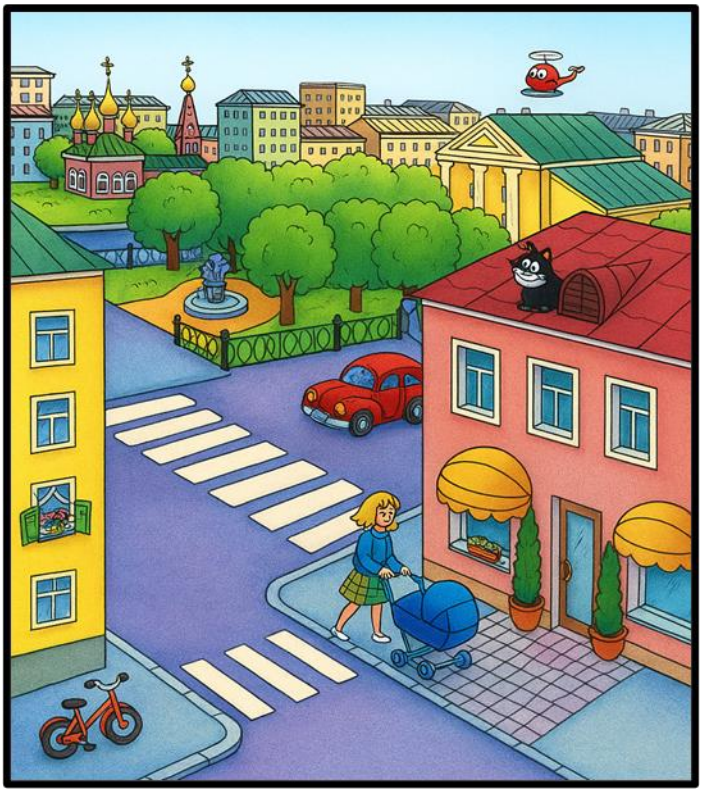
تقييم الطفل:

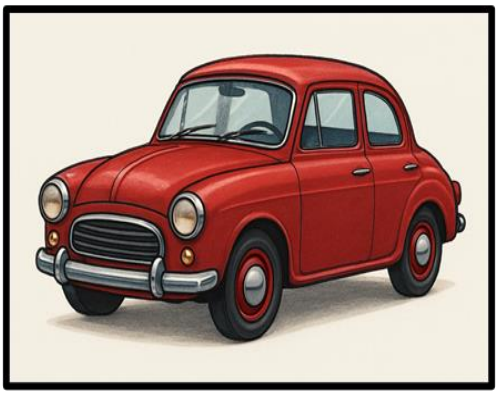
لم يستطع إيجاد التفاحة	0	
يستطيع إيجاد التفاحة بمساعدة	1	
يستطيع إيجاد التفاحة بدون مساعدة	2	

3. مهمة التمييز بين الشكل والأرضية:Figure– Ground task

تطلب الباحثة من الطفل أن يجد عنصر في صورة مكتظة بالتفاصيل.

الباحثة: (أسم الطفل) وين السيارة إلى مثل هي السيارة وتعرض صورة للسيارة





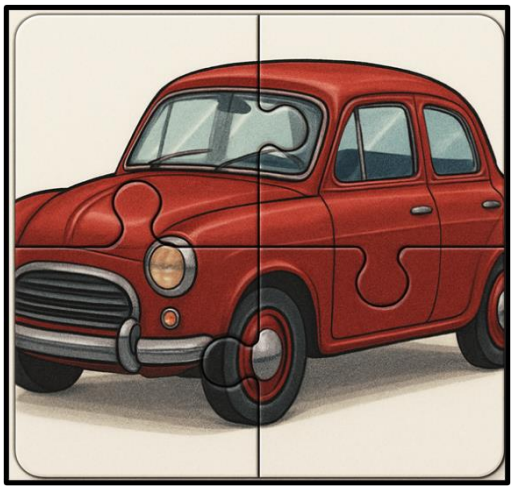
تقييم الطفل:

لم يستطيع إيجاد السيارة	0	
يستطيع إيجاد السيارة بمساعدة	1	
يستطيع إيجاد السيارة بدون مساعدة	2	

4. مهمة تكملة الشكل: Form completion task

تطلب الباحثة من الطفل تركيب بزل مكون من أربع قطع.

الباحثة: (أسم الطفل) ركب صورة السيارة.



تقييم الطفل:

لم يستطع تركيب قطع البزل	0	
يستطيع تركيب قطع البزل بمساعدة	1	
يستطيع تركيب قطع البزل بدون مساعدة	2	

5. مهمة الرسم المخطط أو المنظم: the planning drawing task



تطلب الباحثة من الطفل إعادة نسخ رسم تعرضه عليه.

الباحثة: (أسم الطفل) أرسم بيت مثل البيت إلى بالصورة.

تقييم الطفل:

لم يستطع رسم البيت	0	
يستطيع رسم البيت بمساعدة	1	
يستطيع رسم البيت بدون مساعدة	2	

6. مهمة الإغلاق البصرى:tasks closure Visual

تعرض الباحثة على الطفل صورة لجزء من عنصر ما، ثم تطلب من الطفل التعرف على العنصر من خلال الإشارة إليه.



الباحثة: (أسم الطفل) وين القطة أشر عليها

تقييم الطفل:

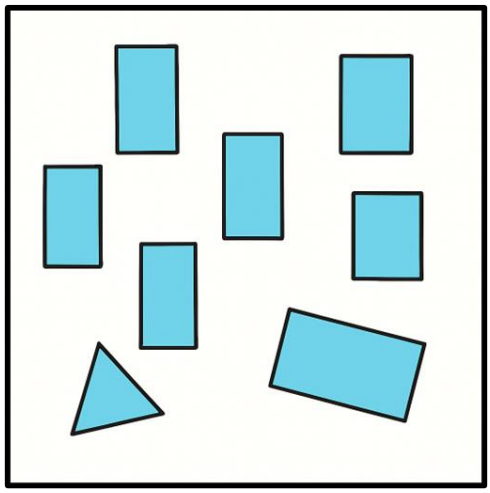
لم يستطع التعرف على القطة	0	
يستطيع التعرف على القطة بمساعدة	1	
يستطيع التعرف على القطة بدون مساعدة	2	

7. مهمة البحث البصري :Visual search task

تعرض الباحثة على الطفل صورة تحتوي على مجموعة من العناصر المتشابه من ضمنها عنصر واحد مختلف، ثم تطلب من الطفل إيجاد العنصر المختلف عن مجموعة العناصر.

الباحثة: (أسم الطفل) وين الشكل المختلف إلى ما بشبه باقي الأشكال (تشير الباحثة على العناصر المتشابه)

تقييم الطفل:

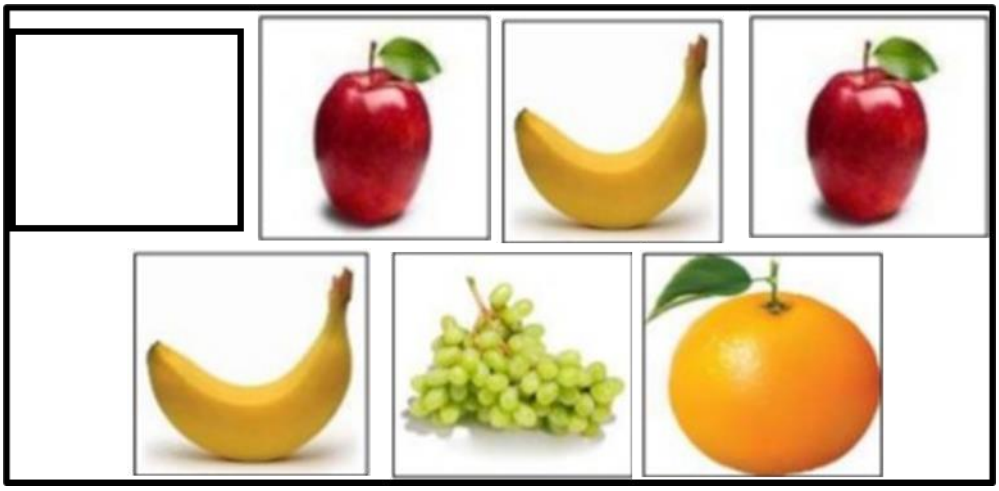


لم يستطع تحديد العنصر المختلف	0	
يستطيع تحديد العنصر المختلف بمساعدة	1	
يستطيع تحديد العنصر المختلف بدون مساعدة	2	

8. مهام النماذج المتكررة: Tasks Patterns Repeated R-L

تعرض الباحثة على الطفل نموذج لتسلسل وفق نمط معين، باستخدام بطاقات مصورة مثلاً (تفاحة، موزة، تفاحة) كما هو موضح بالشكل أدناه، ثم تعرض ثلاث بطاقات مصورة مختلفة (عنب، موزة، برتقال)، ثم تطلب من الطفل اختيار بطاقة لإكمال التسلسل، بشكل صحيح.

الباحثة: (أسم الطفل) شو بيجي ورا التفاحة؟



تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال التسلسل	0	
يستطيع إكمال التسلسل بمساعدة	1	
يستطيع إكمال التسلسل بدون مساعدة	2	

9. مهام الترتيب المتتابع :sequential Order tasks

تعرض الباحثة على الطفل مجموعة من المكعبات وتطلب منه ترتيبها من الكبير إلى الصغير

الباحثة: (أسم الطفل) رتب المكعبات من الكبير إلى الصغير

تقييم الطفل:

لم يستطع ترتيب المكعبات	0	
يستطيع ترتيب المكعبات بمساعدة	1	
يستطيع ترتيب المكعبات بدون مساعدة	2	

ثانياً: المهام اللغوية:

1. مهمة تكملة الجملة :sentence completion tasks

تعرض الباحثة على الطفل مجموعة من الجمل سماعياً، وتطلب منه إكمال الجملة بما يناسبها من خلال عرض بعض الخيارات المصورة عليه.

1.1. تكتب البنت على الدفتر بـــــــــــــــــ (القلم، المسطرة).




تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال الجملة	0	
يستطيع إكمال الجملة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال الجملة بدون مساعدة	2	

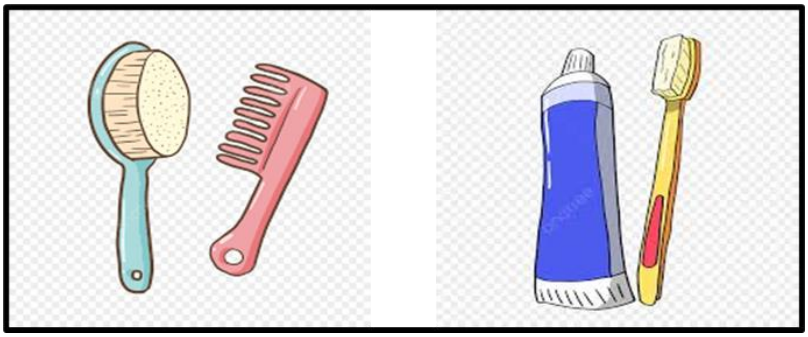
1.2. يذهب الأولاَد كل صباح إلى.....(الحديقة، المدرسة).




تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال الجملة	0	
يستطيع إكمال الجملة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال الجملة بدون مساعدة	2	

1.3. قبل النوم يقوم أحمد بغسل أسنانه، باستخدام الـــــــــــــــ(الفرشاة والمعجون، المشط).



تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال الجملة	0	
يستطيع إكمال الجملة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال الجملة بدون مساعدة	2	

1.4. تأكل سارة الأرز بـ.....(السكين، المعلقة).



تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال الجملة	0	
يستطيع إكمال الجملة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال الجملة بدون مساعدة	2	

1.5. تعيش السمكة في..... (الماء، التراب)



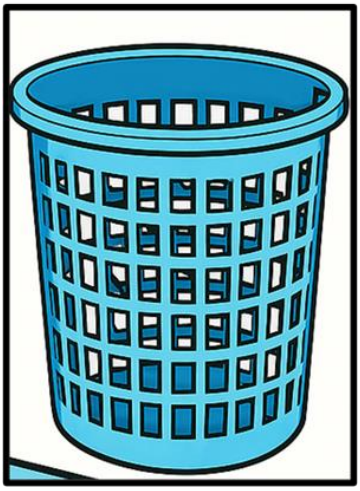
تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال الجملة	0	
يستطيع إكمال الجملة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال الجملة بدون مساعدة	2	

2. مهمة الألفاظ المتشابهة: Homograph task

تستخدم الباحثة كلمات متشابه كتابةً ونطقاً، ولكن يختلف معناها حسب سياق ورودها في الجملة، حيث تعرض على الطفل جملة سماعياً، ثم تطلب من الطفل أن يحدد معنى الكلمة من خلال اختيار الصورة الصحيحة لمعنى الكلمة.





الباحثة: (أسم اطفل) أسمع شو راح أقول وعطيني السلة الصحيحة، (وضع أحمد الكرات في السلة).

تقييم الطفل:

لم يستطع اختيار البطاقة المصورة الصحيحة	0	
يستطيع اختيار البطاقة المصورة الصحيحة بمساعدة	1	
يستطيع اختيار البطاقة المصورة الصحيحة بدون مساعدة	2	

3. مهمة الاستدلالات الجزئية: Local coherence inferences:

تعرض الباحثة على الطفل قصة مصورة من 3 أحداث، ثم تقوم بسؤال الطفل أسئلة متعلقة بالقصة، حيث تعرض وتشرح أحداث القصة، ثم تطرح الأسئلة على الطفل، وفق الآتي:

3.1. **الباحثة:** سامي أكل شوكلا وسكاكر كثير وما غسل اسنانه، فصاروا سنونو يوجعوه، فأمو أخذتو على دكتور الأسنان.







الأسئلة: سامي ليش صار وسنانو يوجعوه؟، من أخذ سامي عل دكتور الأسنان؟، ليش راح سامي على دكتور الأسنان؟

تقييم الطفل:

لم يستطع الإجابة على الأسئلة	0	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بمساعدة	1	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بدون مساعدة	2	

c. **الباحثة:** مريم كانت عم تلعب بالحديقة، وفجأة صار ينزل ماء من السماء تشتي مطر، فرجعت مريم على البيت.



الأسئلة: ليش مريم رجعت على البيت؟، وين كانت عم تلعب مريم وين؟

تقييم الطفل:

لم الإجابة على الأسئلة الجملة	0	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بمساعدة	1	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بدون مساعدة	2	

3.3. **الباحثة:** استيقظ سامي من النوم، ثم غسل وجهه بالماء، وقام بتغيير ملابسة، ثم تناول طعام الفطور.

الأسئلة: شو عمل سامي أول شي بعد ما استيقظ من النوم؟، سامي أكل طعام الإفطار ولا غير ملابسة أول؟

تقييم الطفل:



لم يستطع الإجابة على الأسئلة	0	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بمساعدة	1	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بدون مساعدة	2	

ثالثاً: المهام السمعية:

1. مهمة التذكر الخاطئ :false memory tasks

تعرض الباحثة على الطفل 3 كلمات سماعياً، ثم تطلب من الطفل أن يؤكد أو ينفي سماع الكلمات من خلال إجابته بنعم أو لا على الأسئلة التي تطرحها الباحثة علية.

الباحثة: (أسم الطفل) سماع شو راح قول (تفاحة، كرسي، كتاب) تكررها ثلاث مرات ثم تسأل الطفل، سمعت كلمة تفاحة؟، سمعت كلمة كتاب؟، سمعت كلمة كرسي؟، سمعت كلمة موزة؟

تقييم الطفل:

سمعت كلمة تفاحة؟			**سمعت كلمة كتاب؟**			**سمعت كلمة كرسي؟**			**سمعت كلمة موزة؟**		
لا		0	لا		0	لا		0	لا		2
نعم		2	نعم		2	نعم		2	نعم		0

2. مهمة تذكر النغمات وربطها بمصدرها :pitch memory and labeling tasks

تطلب الباحثة من الطفل تسمية صور الحيوانات التي تعرضها أمامه، ثم تبدأ بتشغيل صوت حيوان ما من المعروضين أمام الطفل وتطلب منه أن يشير إلى صورة الحيوان الذي يصدر الصوت.

الباحثة:(أسم الطفل) شو أسم هذا الحيوان (تعرض صور الحيوانات)، بعد تقوم بتشغيل الأصوات، ثم تطلب من الطفل أن يشير إلى صورة الحيوان الذي يصدر هذا الصوت.

الباحثة: (تشغل صوت قطة)، (أسم الطفل) صوت مين هذا؟ عطيني صورتو

تقيم الطفل:

لم يستطيع الربط بين صوت القطة وصورتها	0	
يستطيع الربط بين صوت القطة وصوتها بمساعدة	1	
يستطيع الربط بين صوت القطة وصورتها بدون مساعدة	2	

الباحثة: (تشغل صوت الحصان)، (أسم الطفل) صوت مين هذا؟ عطيني صورتو

تقيم الطفل:

لم يستطيع الربط بين صوت الحصان وصورة	0	
يستطيع الربط بين صوت الحصان وصورة بمساعدة	1	
يستطيع الربط بين صوت الحصان وصورة بدون مساعدة	2	

الباحثة: (تشغل صوت كلب)، (أسم الطفل) صوت مين هذا؟ عطيني صورتو

تقييم الطفل:

لم يستطيع الربط بين صوت الكلب وصورة	0	
يستطيع الربط بين صوت الكلب وصورة بمساعدة	1	
يستطيع الربط بين صوت الكلب وصورة بدون مساعدة	2	

3. مهمة التمييز السمعي: Auditory discrimination task

تُشغل الباحثة تسجيلًا صوتياً لطفل ينطق صوتًا معينًا، ثم تقوم بنطق صوتين: أحدهما مطابق للصوت في التسجيل والآخر غير مطابق، ثم تطلب من الطفل أن يختار بين الصوتين ويحدد أيهما مطابق للصوت المسموع في التسجيل.

التسجيل: صوت (با) 3.2. **التسجيل:** صوت (حا)

الباحثة: (أسم الطفل) شو قال الولد (با، ولا تا) ؟، الباحثة: (أسم الطفل) شو قال الولد (دا، ولا حا)؟

تقييم الطفل:

سمعت با؟			**سمعت حا؟**		
لا	0		لا	0	
نعم	2		نعم	2	

4. مهمة تحديد مطابقة الصوت حسب جنس المتكلم: AV Gender match– mismatch task





تُشغل الباحثة تسجيلًا صوتياً لبنت ولولد كلٌ على حدا، حيث يقولان بعض الكلمات مثلاً (شجرة، كتاب)، ثم تطلب من الطفل تحديد ما إذا كان الصوت المسموع هو صوت البنت أم الولد، مع الاستعانة بالصور.

التسجيل: صوت بنت تقول(شجرة)، الباحثة: (أسم الطفل) مين قال شجرة؟ بنت ولا ولد؟

التسجيل: صوت ولد يقول (كتاب)، الباحثة: (أسم الطفل) مين قال كتاب؟ بنت ولا ولد؟، تقييم الطفل:

بنت تقول شجرة			**ولد يقول كتاب**		
صوت ولد	0		صوت بنت	0	
صوت بنت	2		صوت ولد	2	

الملحق رقم (3)

مقياس اضطراب اللغة البراغماتية بصورته النهائية

أولاً: التماسك المركزي:

1. التمييز بين الشكل والأرضية:



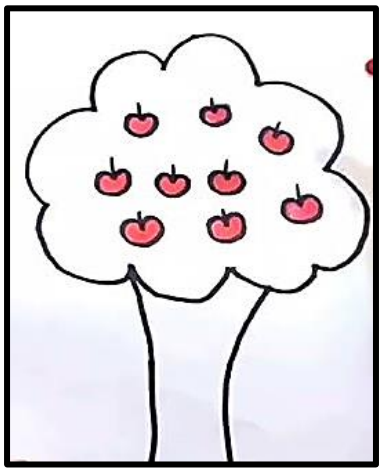
الإجراءات: تقوم الباحثة بعرض صورة تحتوي على عناصر متعددة، ثم تطلب من الطفل أن يشير إلى عنصر ضمن الصورة.

الباحثة: (أسم الطفل) وين البطيخ؟

تقييم الطفل:

لم يستطع الإشارة	0	
يستطيع الإشارة بمساعدة	1	
يستطيع الإشارة بدون مساعدة	2	

2. التكامل البصري الحركي:



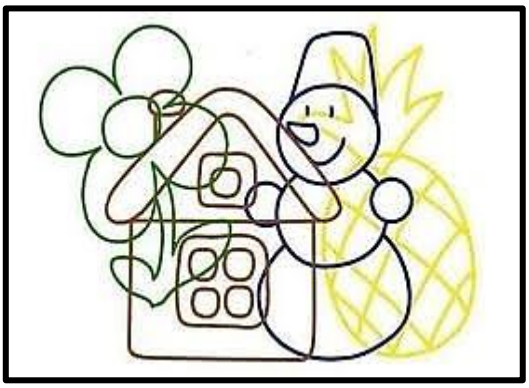
الإجراءات: تقوم الباحثة بعرض رسم (مكون من 3عناصر)، ثم تطلب من الطفل نسخ الرسم.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذه الصورة شو مرسوم فيه؟، من شو مكونة شجرة التفاح؟، (ساق، أوراق، تفاح)، ارسم مثلها بتشبهها.

تقييم الطفل:

لم يستطع النسخ	0	
يستطيع النسخ بمساعدة	1	
يستطيع النسخ بدون مساعدة	2	

3. تمييز الأجزاء ضمن الكل:



الإجراءات: تقوم الباحثة بعرض صورة تحتوي على عناصر متداخلة، ثم تطلب من الطفل إيجاد عنصر معين، من خلال الإشارة إليه.

الباحثة: (أسم الطفل) وين البيت؟ أشر على البيت.

تقييم الطفل:

لم يستطع إيجاد البيت	0	
يستطيع إيجاد البيت بمساعدة	1	
يستطيع إيجاد البيت بدون مساعدة	2	

4. الإغلاق البصري:

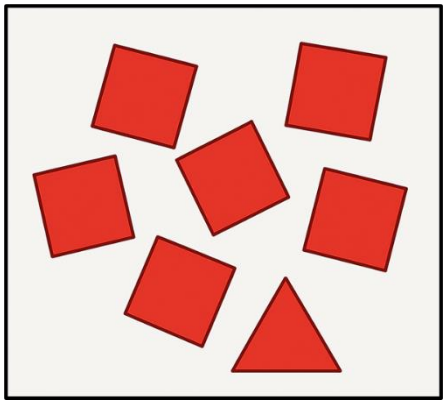


الإجراءات: تقوم الباحثة بعرض صورة لعنصر يظهر جزء منه وتشير إليه، ثم تطلب من الطفل التعرف على هذا العنصر من خلال تسميته.

الباحثة: (أسم الطفل) ما هذه؟ ما أسمها؟، تقييم الطفل:

لم يستطع التعرف على الطاولة	**0**	
يستطيع التعرف على الطاولة بمساعدة	1	
يستطيع التعرف على الطاولة بدون مساعدة	2	

5. البحث البصري:



الإجراءات: تقوم الباحثة بعرض صورة تحتوي على مجموعة من الأشكال الهندسية المتشابه وشكل واحد مختلف، ثم تطلب من الطفل أن يحدد الشكل المختلف عن باقي الأشكال من خلال الإشارة إليه.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف الصورة، وأشر على الشكل المختلف عن باقي الأشكال، تقييم الطفل:

لم يستطع إيجاد الشكل المختلف	**0**	
يستطيع إيجاد الشكل المختلف بمساعدة	1	
يستطيع إيجاد الشكل المختلف بدون مساعدة	2	

6. الإدراك البصري المكاني:

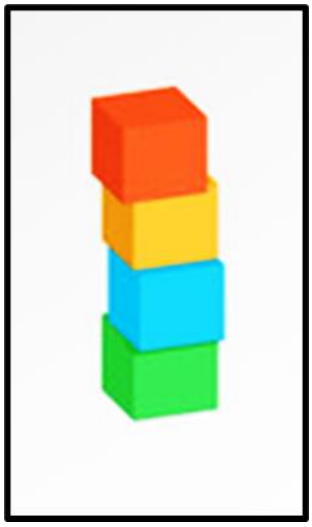


6.1. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صورة وتحدد له عنصر ضمنها، وتطلب منه أن يصف مكان العنصر، باستخدام الظروف المكانية (بجانب، تحت، أمام).

الباحثة: (أسم الطفل)، تشير الباحثة على الطاولة (هذه الطاولة) وين موجودة الطاولة بجنب شو؟، تحت شو؟، أمام شو؟

تقييم الطفل:

لم يستطع وصف موقع العنصر	0	
يستطيع وصف موقع العنصر بمساعدة	1	
يستطيع وصف موقع العنصر بدون مساعدة	2	



6.2. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صورة لبرج من المكعبات (4 مكعبات)، ثم تطلب من الطفل إعادة بناء البرج، باستخدام المكعبات.

الباحثة:(أسم الطفل) شوف هذه الصور وأبني برج مثلو بيشبهو وتشير إلى البرج.

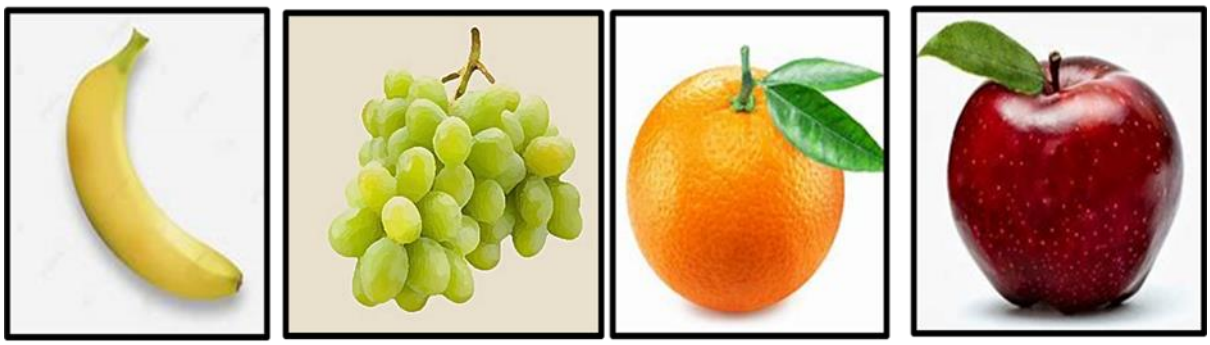
تقييم الطفل:

لم يستطع بناء البرج	0	
يستطيع بناء البرج بمساعدة	1	
يستطيع بناء البرج بدون مساعدة	2	

7. التمييز السمعي:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل تسجيل صوتي لمجموعة كلمات، ثم تعرض علية بطاقات مصورة للكلمات التي ذكرت في التسجيل بالإضافة إلى صورة شي لم يذكر بالتسجيل الصوتي، ثم تطلب من الطفل إعطائها صورة الشي الذي لم يذكر في التسجيل الصوتي.

الباحثة: (أسم الطفل) سماع شو راح يقول الولد، التسجيل (تفاحة، موزة، برتقالة)، ثم تعرض صور تفاحة، موزة، فريزة، برتقالة، الباحثة: عطيني صورة الفاكهة إلى ما قالها الولد (ما سمعتها بالتسجيل).



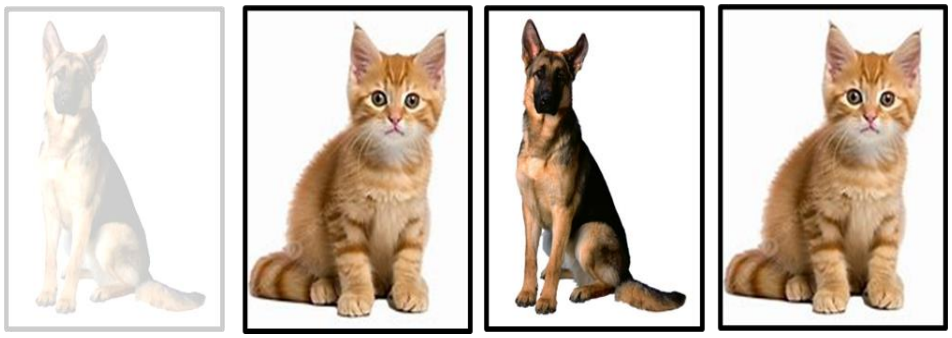
تقييم الطفل:

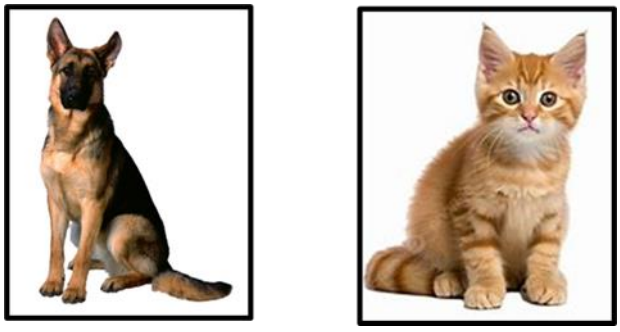
لم يستطع تحديد الكلمة التي لم يسمعها	0	
يستطيع تحديد الكلمة بمساعدة	1	
يستطيع تحديد الكلمة بدون مساعدة	2	

8. إدراك النمط:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل مصفوفة الحيوانات وفق نمط معين وتشرح له النمط، ثم تطلب منه إكمال المصفوفة من خلال اختيار الصورة الصحيحة التي تتوافق مع النمط.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف أول شي قطة، وراها كلب، وراها مرة ثاني قطة، وراها شو لازم حط؟ قطة ولا كلب؟





تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال المصفوفة	0	
يستطيع إكمال المصفوفة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال المصفوفة بدون مساعدة	2	

ثانياً: مهارة فهم السياق:

1. فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق:

1.1. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صوره لموقف تظهر فيه المشاعر وسببها، ثم تطلب من الطفل أن يفسر لها سبب المشاعر بجملة سببية بسيطة.

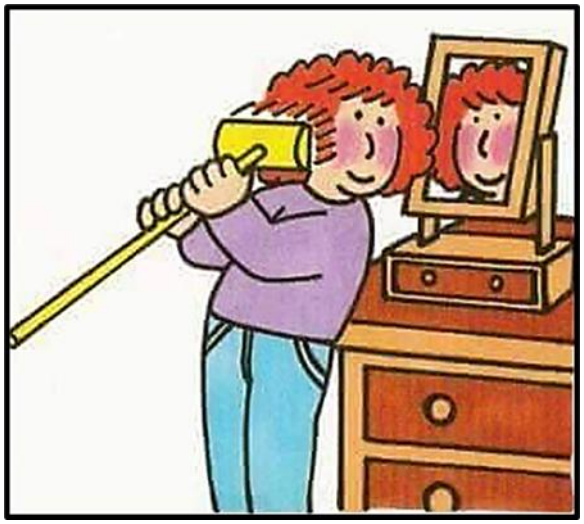


الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذا الولد عم يضحك فرحان، ليش الولد فرحان؟

تقييم الطفل:

لم يستطع تفسير السبب	0	
يستطيع تفسير السبب بمساعدة	1	
يستطيع تفسير السبب بدون مساعدة	2	

1.2. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صورة لسخافة بصرية ثم تطلب من الطفل تحدد ما هو الشيء الخاطئ في الصورة وما السبب في كونه غير صحيح.



الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذه الصورة وقلي شو الخطأ فيها وليش خطأ؟

تقيم الطفل:

		إجاد الخطأ	تفسير السبب
لم يستطع إيجاد الخطأ وتفسير السبب	0		
يستطيع إيجاد الخطأ وتفسير السبب بمساعدة	1		
يستطيع إيجاد الخطأ وتفسير السبب بدون مساعدة	2		

1.3. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل تسجيل صوتي لشيء ما، وتطلب منه وصف سبب هذا الصوت.

الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت، المسجل (صوت طرق الباب)، ثم تسأل الطفل صوت ماذا سمعت؟ لماذا الباب عم يندق؟ (الإجابة: لانو في شخص واقف على الباب بدو يدخل)

تقييم الطفل:

لم يستطع تفسير السبب	0	
يستطيع تفسير السبب بمساعدة	1	
يستطيع تفسير السبب بدون مساعدة	2	

2. فهم السياق العاطفي:



الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صورة لحدث يعبر عن مشاعر وسببها، وتطلب منه أن يحدد المشاعر التي تظهر في الحدث وما هو سببها.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف هاي البنت وقلي بشو عم تحس؟، البنت فرحانه ولا زعلانه؟، ليش البنت حزينة؟

تقييم الطفل:

		تحديد المشاعر	تفسير السبب
لم يستطع تحديد المشاعر وتفسير السبب	0		
يستطيع تحديد المشاعر وتفسير السبب بمساعدة	1		
يستطيع تحديد المشاعر وتفسير السبب بدون مساعدة	2		

3. تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق اللغوي:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل جملتين تحتويان على كلمة تكتب وتلفظ بنفس الشكل لكن يختلف معناها حسب السياق اللغوي للجملة، وتطلب منه أن يحدد معنى الكلمة بشكل صحيح في كل جملة من خلال اختيار الصورة التي تعبر عن معنى الكلمة.

3.1. الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح اقول (جمعت هند أوراق الشجرة في الصندوق)، ثم تطلب أن يعطيها الصورة الصحيحة، أعطني الأوراق إلى جمعتهم هند.



تقييم الطفل:

لم يستطع تحديد الصورة	0	
يستطيع تحديد الصورة بمساعدة	1	
يستطيع تحديد الصورة بدون مساعدة	2	

3.2. الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح اقول (كتب أحمد على أوراق الدفتر جميعها)، ثم تطلب أن يعطيها الصورة الصحيحة، أعطني الأوراق إلى كتب عليهم أحمد.



تقييم الطفل:

لم يستطع تحديد الصورة	0	
يستطيع تحديد الصورة بمساعدة	1	
يستطيع تحديد الصورة بدون مساعدة	2	

4. إكمال المعنى بناءً على توظيف المعارف السابقة والسياق:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل مجموعة من العبارات شفهياً والتي ينقصها كلمة واحدة، ثم تطلب من الطفل إكمال العبارة لتصبح عبارة كاملة وذات معنى.

4.1. الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح قول، يأكل الولد الأرز ب.....، قلي بشو بأكل الولد الأرز؟

تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال العبارة	0	
يستطيع إكمال العبارة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال العبارة بدون مساعدة	2	

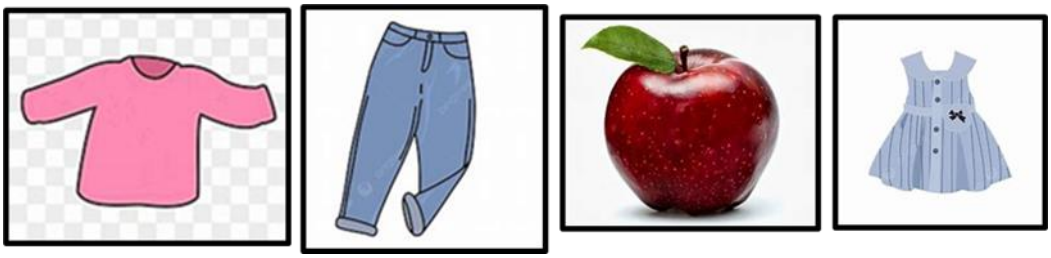
4.2. الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح قول، يذهب الأطفال كل صباح إلى.....، وين بيرحوا الأولاد كل يوم الصبح؟، تقييم الطفل:

لم يستطع إكمال العبارة	**0**	
يستطيع إكمال العبارة بمساعدة	1	
يستطيع إكمال العبارة بدون مساعدة	2	

5. فهم وتحليل العلاقات السياقية:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل مجموعة من الكلمات المصورة التي تنتمي لفئة موضوعية واحدة وصورة لكلمة لا تنتمي للفئة الموضوعية، ثم تطلب من الطفل أن يحدد الفئة التي تنتمي لها مجموعة الكلمات، وأن يحدد الكلمة التي لا تنتمي للمجموعة ويفسر سبب عدم انتمائها لمجموعة الكلمات.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذه الصور، هذه الصور كلها عبارة عن مجموعة شو؟ وشو الصورة إلى ما تنتمي لمجموعتهم؟، ليش ما تنتمي لها؟



تقييم الطفل:

		تحديد الفئة والكلمة	تفسير السبب
لم يستطع تحديد الفئة والكلمة التي لا تنتمي لها وتفسير السبب	0		
يستطيع تحديد الفئة والكلمة التي لا تنتمي لها وتفسير السبب بمساعدة	1		
يستطيع تحديد الفئة والكلمة التي لا تنتمي لها وتفسير السبب بدون مساعدة	2		

ثالثاً: التفاعل الاجتماعي:

1. التناوب في الأدوار أثناء التفاعل:

الإجراءات: تضع الباحثة مكعبات في طبق، ثم تطلب من الطفل أن يقومان ببناء برج من المكعبات بالتناوب بينهما (الطفل يلتزم بلون، والباحثة بلون).

الباحثة: (أسم الطفل) المكعبات الحمراء الك والمكعبات الصفراء الي، راح نبني برج سوا، دوري أنا أول راح حط مكعب أصفر، بعدين دورك أنت يلا حط مكعب أحمر فوق، دوري أنا راح حط مكعب أصفر فوق.....، تستمر الباحثة بالتناوب مع الطفل خمس مرات.

تقييم الطفل:

لم يستطع التناوب مع الباحثة	**0**	
يستطيع التناوب مع الباحثة بمساعدة	1	
يستطيع التناوب مع الباحثة بدون مساعدة	2	

2. تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي:

2.1. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل قصة مصورة مكونة من 4 أحداث، ثم تطلب من الطفل أن يحدد مشاعر شخصيتين من القصة حسب سياق الأحداث.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف هاي البنت شو عملت (تشرح الباحثة القصة)، ثم تسأل الطفل شو كانت مشاعر البنت لما جابت حليب وحطتو للقطة؟ كانت حزينة ولا سعيدة؟، شو كانت مشاعر القطة لما شربت الحليب؟ كانت سعيدة ولا حزينة؟



تقييم الطفل:

لم يستطع تحديد المشاعر	0	
يستطيع تحديد المشاعر بمساعدة	1	
يستطيع تحديد المشاعر بدون مساعدة	2	

2.2. الإجراءات: تعرض الباحثة على مسامع الطفل تسجيل صوتي (لشخص يتحدث بنبره عاطفية واضحة)، ثم تطلب من الطفل أن يستنتج مشاعر المتحدث من خلال اختيار البطاقة التي تمثل مشاعر المتحدث.

الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح يقول الولد (التسجيل: انكسرت لعبتي – بنبرة حزينة)، شو مشاعر الولد بشو عم يحس الولد؟



تقييم الطفل:

لم يستطع تحديد المشاعر	0	
يستطيع تحديد المشاعر بمساعدة	1	
يستطيع تحديد المشاعر بدون مساعدة	2	

3. تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صورة تعبر عن صوت معين (تشغل تسجيل للصوت) بالإضافة إلى صورة تعبر عن رد الفعل المناسب للصوت وعلى الطفل أن يربط الصوت برد الفعل المناسب له من خلال اختيار البطاقة المناسبة.





الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذه الصورة وأسمع الصوت (تشغل تسجيل لصوت طفل يسعل)، وتعرض على الطفل بطاقة رد الفعل المناسب (إعطاء كأس الماء) وبطاقة اخرى مشتتة، بس تسمع صوت حدا عم يسعل شو لازم تعطيه؟ ماء؟ ولا أكل؟

تقييم الطفل:

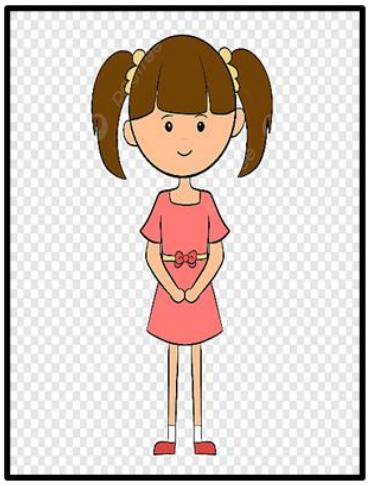
لم يستطع ربط الصوت برد الفعل	0	
يستطيع ربط الصوت برد الفعل بمساعدة	1	
يستطيع ربط الصوت برد الفعل بدون مساعدة	2	

رابعاً: التواصل غير اللفظي:

1. فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية:

1.1. الإجراءات: تعرض الباحثة على مسامع الطفل تسجيل صوتي لشخص يتكلم، ثم تطلب من الطفل أن يحدد جنس المتحدث هل هي بنت أم ولد من خلال اختيار الصورة الصحيحة.





الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت، (تشغل التسجيل) مين إلى عم يحكي بنت ولا ولد؟، تقيم الطفل:

لم يستطع تحديد جنس المتكلم	0	
يستطيع تحديد جنس المتكلم بمساعدة	1	
يستطيع تحديد جنس المتكلم بدون مساعدة	2	

1.2. الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل صورة لطفل يبكي، ثم تطلب من الطفل أن يحدد مشاعر الطفل في الصورة.



الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذا الولد عم يبكي، هذا يعني انو هوا سعيد ولا حزين؟

تقييم الطفل:

لم يستطع تحديد المشاعر	0	
يستطيع تحديد المشاعر بمساعدة	1	
يستطيع تحديد المشاعر بدون مساعدة	2	

1.2. الإجراءات: تعرض الباحثة على مسامع الطفل مجموعة من الأصوات البيئة، ثم تطلب من الطفل أن يربط كل صوت بالصورة الدالة عليه أو المواقف الدال عليه.

الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت (صوت ضحكات أطفال، صوت قطة تشرب الحليب) كل صوت على حدا، صوت ماذا سمعت؟، اختر الصورة إلى تعبر عن الصوت.



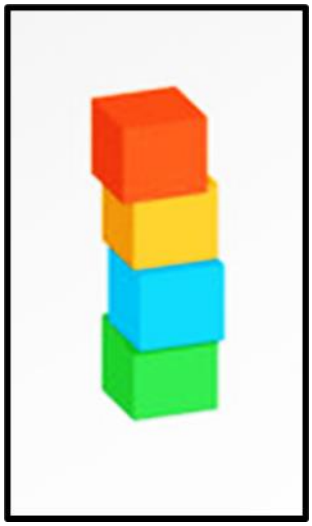


تقيم الطفل:

لم يستطع ربط الصوت بالصورة الدالة علية	**0**	
يستطيع ربط الصوت بالصورة الدالة علية بمساعدة	1	
يستطيع ربط الصوت بالصورة الدالة علية بدون مساعدة	2	

خامساً: التماسك السردي:

1. سرد الخطوات الإجرائية:

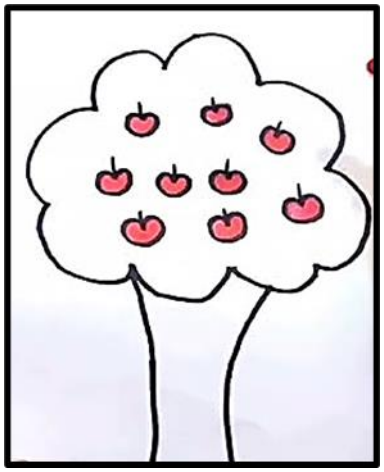


1.1. الإجراءات: تطلب الباحثة من الطفل وصف خطوات بناء البرج الذي قام به (في بند 6.2)، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً، فوق).

الباحثة: (أسم الطفل) أنت بنيت برج اشرح لي كيف بنيت البرج، تقدم الباحثة المساعدة للطفل من خلال طرحها أسئلة عليه، أول شي إي مكعب وحطيت؟، وبعدين إي مكعب حطيت؟، المكعب الأحمر فوق إي مكعب حطيتو؟

تقييم الطفل:

لم يستطع سرد الخطوات	**0**	
يستطيع سرد الخطوات بمساعدة	1	
يستطيع سرد الخطوات بدون مساعدة	2	



1.2. الإجراءات: تطلب الباحثة من الطفل سرد خطوات نسخه للرسم الذي قام به (في مهارة التكامل البصري الحركي)، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً).

الباحثة: (أسم الطفل) أنت رسمت شجرة تفاح اشرح لي كيف رسمتها؟، أول شي شو رسمت؟، بعدين شو رسمت؟، وآخر شي شو رسمت؟

تقييم الطفل:

لم يستطع سرد الخطوات	**0**	
يستطيع سرد الخطوات بمساعدة	1	
يستطيع سرد الخطوات بدون مساعدة	2	

2. ترتيب وسرد الأحداث:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل موقف مصور مكونة من 3 أحداث، ثم تطلب من الطفل إعادة ترتيب أحداث الموقف بتسلسل صحيح، وأن يشرح كل حدث بجمل بسيطة.

الباحثة: (أسم الطفل) شوف هذا الولد شو عم يعمل (تشرح أحداث الموقف للطفل)، يلا رتب الموقف بشكل صحيح، واشرح لي شو عمل الولد.



تقييم الطفل:

		ترتيب	سرد
لم يستطع ترتيب وسرد الأحداث	0		
يستطيع ترتيب وسرد الأحداث بمساعدة	1		
يستطيع ترتيب وسرد الأحداث بدون مساعدة	2		

3. فهم تسلسل الأحداث وربطها سببياً:

الإجراءات: تعرض الباحثة على الطفل قصة مصورة مكونة من 3 أحداث وتتضمن أكثر من شخصية، ثم تطلب من الطفل أن يجيب على أسئلة مباشرة (من؟، وأين؟)، وأسئلة استنتاجية (لماذا؟، وكيف؟) حول القصة. الباحثة: (أسم الطفل) يلا شوف هذا الولد شو عمل (تشرح أحداث القصة للطفل)، ثم تسأله، ليش الولد سنانو صارو يوجعوه؟، مين أخذ الولد على طبيب الأسنان؟، ليش راح الولد على طبيب الأسنان؟، وين راح الولد لما سنانو وجعوه؟، كيف ساعدت الأم الولد لما انو سنانو يوجعوه؟



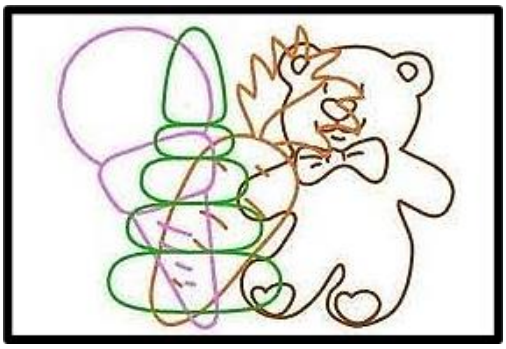
تقييم الطفل:

لم يستطع الإجابة على الأسئلة	0	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بمساعدة	1	
يستطيع الإجابة على الأسئلة بدون مساعدة	2	

الملحق رقم (4)

محتوى جلسات البرنامج التدريبي لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي واضطراب اللغة البراغماتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

الجلسة الأولى	
المجال والمهمة: تعارف.	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التفاعل الاجتماعي (بناء الثقة– والعلاقة الأولية).
الهدف الإجرائي: أن يتعرف الطفل على الباحثة والعكس.	
الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، التعزيز المادي والمعنوي.	
الأدوات المستخدمة: بعض الألعاب.	
زمن الجلسة:30–45 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة واجتماع الأطفال، تقدم الباحثة نفسها من خلال ذكر أسمها ولماذا هي موجودة معهم، ثم تطلب من كل طفل أن يقدم نفسه من خلال ذكر أسمه وعمره، وما هي الأشياء التي يحبها – تقدم الباحثة مجموعة من الألعاب للأطفال وتتفاعل معهم أثناء اللعب فيها مع تقديم التعزيز المادي والمعنوي للأطفال أثناء اللعب والتفاعل.	

الجلسة الثانية	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة الأشكال المتضمنة أو المخفية)	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (تمييز الأجزاء ضمن الكل).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل مباشر، بدون مساعدة. 2. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل غير مباشر (طلب ضمني)، بدون مساعدة.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والتكرار.	
الأدوات المستخدمة: صورة تتضمن عناصر متضمنة أو متداخلة.	
زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة	
الإجراءات:  - تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. - تعرض الباحثة على الطفل صورة تتضمن عناصر متداخلة، ثم تطلب من الطفل أن يشير إلى عنصر ضمنها من خلال الطلب المباشر، (الباحثة: (أسم الطفل)، وين البوظة؟ أشر على البوظة)، بعد استجابة الطفل تطلب منه أن يشير إلى عنصر من خلال طلب غير مباشر (ضمني)، (الباحثة: (أسم الطفل)، وين الشيء إلى بارد كثير وطعه طيب وبناكله بالصيف؟)، تكرر الباحثة الطلب المباشر والغير المباشر إلى أن يتقن الطفل الإشارة إلى العنصر الصحيح.	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة: 1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل مباشر، بدون مساعدة. 2. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل غير مباشر (طلب ضمني)، بدون مساعدة.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل، من خلال سؤال الطفل عن أشياء متداخلة أو مخفية، باستخدام أسئلة مباشرة وأسئلة غير مباشرة والطلب منه الإشارة إليها، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الأولى

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل مباشر، بدون مساعدة.

2. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل غير مباشر (طلب ضمني)، بدون مساعدة.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل صورة تتضمن عناصر وأشكال متداخلة، ثم طلبت من الطفل أن يحدد عنصراً من خلال:

1. طلب مباشر: مثال (أسم الطفل) وين البوظة؟ أشر على البوظة.

2. طلب غير مباشر (ضمني): مثال (أسم الطفل) وين الشيء إلى بكون كثير بارد ومجمد وطعمة طيب وبناكله بالصيف؟

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بسؤال الطفل عن أشياء موجودة داخل صور أو مواقف حياتية يومية حقيقية.
- استخدموا اسئلة مباشرة أولاً (مثال: وين التفاحة؟).
- ثم استخدموا أسئلة غير مباشرة (مثال: وين الشيء إلى لونوا أحمر وبناكله وهوا من مجموعة الفواكه؟).
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا السؤال أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، وعلى الطاولة يوجد بعض أدوات المطبخ أسئل الطفل وين الكأس؟، ثم وين الشيء إلى بنستخدموا لنشرب فيو ماء؟
- في غرفة الجلوس، أسئل الطفل وين الساعة؟، ثم وين الشيء إلى بتعرف من خلالو الوقت؟ أو وين الشيء إلى نعرف منو أنو صار وقت النوم؟
- في غرفة النوم، أسئل الطفل وين المخدة؟، ثم أسئل وين الشيء إلى لما بدي نام بحطو تحت رأسي؟

****ملاحظاتكم مهمة**:**

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل تفاعل مع الطلب المباشر فقط؟
- هل فهم وتفاعل مع الطلب غير المباشر؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الثالثة	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة التمييز بين الشكل والأرضية).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (التمييز بين الشكل والأرضية، الإدراك البصري المكاني).

الأهداف الإجرائية:

1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن خلفية مكتظة بالتفاصيل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح.
2. أن يصف الطفل موقع العنصر، باستخدام الظروف المكانية (تحت، أمام، بجانب)، بنسبة نجاح 80%.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.

الأدوات المستخدمة: صورة تتضمن تفاصيل أو عناصر كثيرة.

زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة

الإجراءات:

- تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.



- تضع الباحثة أمام الطفل صورة، ثم تطلب منه أن يشير إلى مكان الكرة، (الباحثة: (أسم الطفل) وين الكرة؟) بعد اشارة الطفل على الكره، تطلب منه أن يصف مكان الكرة، باستخدام الظروف المكانية (تحت، أمام، بجانب)، (الباحثة: (أسم الطفل) وين مكان الكرة؟ شو في جنبها؟، الكرة تحت شو؟، الكرة أمام شو؟)، تكرر الباحثة الأسئلة على الطفل إلى أن يتقن وصف موقع العنصر.

ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

تقييم الجلسة:

1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن خلفية مكتظة بالتفاصيل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح.
2. أن يصف الطفل موقع العنصر، باستخدام الظروف المكانية (تحت، فوق، بجانب)، بنسبة نجاح 80%.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال سؤال الطفل عن أشياء مختلفة والطلب منه الإشارة إليها، ووصف مكانها، باستخدام الظروف المكانية، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الثانية

📌 **الأهداف التي تم العمل عليها **:

1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن خلفية مكتظة بالتفاصيل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح.
2. أن يصف الطفل موقع العنصر، باستخدام الظروف المكانية (تحت، فوق، بجانب)، بنسبة نجاح 80%.

🧠 **ما تم داخل الجلسة**:

عرضت الباحثة على الطفل صورة تتضمن عناصر وتفاصيل كثيرة، ثم طلبت من الطفل أن يشير إلى مكان عنصر من خلال سؤال مباشر:

1. طلب مباشر: مثال (أسم الطفل) وين الكرة؟ أشر على الكرة.
2. ثم طلبت من الطفل أن يصف مكان الكرة، باستخدام الظروف المكانية (تحت، فوق، بجانب)، (أسم الطفل: أوصفلي وين مكان الكرة؟، الكرة تحت شو؟، فوق شو؟، جنب شو؟).

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

🏠 **ما يمكنكم فعله في المنزل**:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بسؤال الطفل عن أشياء موجودة داخل صور أو مواقف حياتية وحقيقية.
- استخدموا اسئلة مباشرة أولاً (مثال: وين الكرسي).
- ثم اطلبوا من الطفل أن يصف مكان ذلك العنصر (أسم الطفل: يلا أوصفلي وين مكان الكرسي؟، تحت شو؟، فوق شو؟، جنب شو؟).
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مرة إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

💡 **أمثلة ممكنة**:

- في المطبخ، وعلى الطاولة يوجد بعض أدوات المطبخ أسئل الطفل وين الكأس؟، أوصفلي وين مكان الكأس؟، الكأس تحت شو؟، فوق شو؟، جنب شو؟
- في غرفة الجلوس، أسئل الطفل وين الساعة؟، أوصفلي وين مكان الساعة؟ الساعة تحت شو؟، فوق شو؟
- في غرفة النوم، أسئل الطفل وين المخدة؟، أوصفلي وين مكان المخدة؟ المخدة فوق شو؟، تحت شو؟، جنب شو؟

📝 **ملاحظاتكم مهمة**:

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل الإشارة إلى مكان العنصر؟
- هل أتقن الطفل وصف مكان العنصر، باستخدام الظروف المكانية؟

الجلسة الرابعة	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة تصميم المكعبات).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (الإدراك البصري المكاني)، التماسك السردي (سرد الخطوات الإجرائية).

الأهداف الإجرائية:

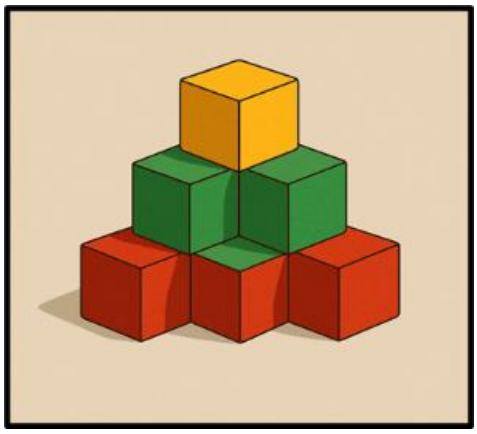
1. أن يبني الطفل هرم مكون من 6 مكعبات بناءً على نموذج مصور معروض أمامه، بدون مساعده.
2. أن يقدم الطفل تسلسل منطقي للخطوات التي قام بها لبناء الهرم شفهياً، باستخدام كلمات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) بتسلسل صحيح.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: مكعبات، نموذج مصور لهرم.

زمن الجلسة: 20– 30 دقيقة

الإجراءات:



– تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.
– تضع الباحثة أمام الطفل صورة لهرم مكون من 6 مكعبات، ثم تطلب من الطفل أن يبني مثله، باستخدام المكعبات الموجودة في طبق، (الباحثة: (أسم الطفل) شوف الهرم إلى بالصورة بدي تبني مثله)، بعد إتقان الطفل بناء الهرم، تطلب منه أن يشرح خطوات بناء الهرم، (الباحثة: (أسم الطفل) كيف بنيت الهرم؟، شو حطيت أول شي؟ المكعبات إلى لونهم شو؟، بعدين شو حطيت؟ المكعبات إلى لونهم شو؟، وآخر شي شو حطيت؟ المكعب إلى لونو شو؟) تكرر الباحثة الإجراءات إلى أن يتقن الطفل الهدفين.

ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

تقييم الجلسة:

1. أن يبني الطفل هرم مكون من 6 مكعبات بناءً على نموذج مصور معروض أمامه، بدون مساعده.
2. أن يقدم الطفل تسلسل منطقي للخطوات التي قام بها لبناء الهرم شفهياً، باستخدام كلمات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) بتسلسل صحيح.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل، بالطلب من الطفل أن يبني هرم من أشياء مختلفة في المنزل مثلاً، أكواب بلاستك، علب صغيرة، مخدات، ويذكر خطوات ذلك، باستخدام كلمات الربط (أولاً، ثم، أخيراً)، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الثالثة

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يبني الطفل هرم مكون من 6 مكعبات بناءً، على نموذج مصور معروض أمامه، بدون مساعده.
2. أن يقدم الطفل تسلسل منطقي للخطوات التي قام بها لبناء الهرم شفهياً، باستخدام كلمات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) بتسلسل صحيح.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل صورة لهرم مكون من 6 مكعبات وطلبت من الطفل أن يقوم بالآتي:

1. أن يقوم ببناء هرم مطابق للهرم الذي يوجد في الصورة.
2. ثم طلبت من الطفل أن يصف الخطوات التي قام بها لبناء الهرم (أسم الطفل: احكيلي كيف بنيت الهرم؟، أول شي شو حطيت؟، بعدين شو حطيت؟، وآخر شي شو حطيت؟).

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق
- اطلبوا من الطفل أن يبني هرم أو برج من أشياء متخلقة في المنزل، مثلاً مخدات.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يشرح خطوات بناء الهرم أو البرج، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً).
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكرروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإستجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، وعلى الطاولة، باستخدام أكواب بلاستك اطلبي من الطفل أن يبني برج، باستخدام 6 أكواب، ثم اطلبي من الطفل أن يشرح خطوات بناء البرج، كم كأس حطيت أول شي؟، بعدين كم كأس حطيت؟، وآخر شي كم كأس حطيت؟
- في غرفة الجلوس، باستخدام المخدات اطلبي من الطفل أن يبني برج، ثم اطلبي منه أن يشرح الخطوات، شو لون أول مخدة حطيتها؟، بعدين مخدة لونها؟، وآخر شي مخدة لونها؟
- في غرفة النوم، اطلبي من الطفل أن يرتب البناطيل (مطوية مسبقاً)، ثم اطلبي أن يشرح لكي الخطوات أول شي حطيت البنطال إلى لونو شو؟ بعدين البنطال إلى لونو؟، وآخر شي البنطال إلى لونو؟.

****ملاحظاتكم مهمة**:**

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل شرح الخطوات، باستخدام الظروف المكانية؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الخامسة
تقييم ومراجعة – **المجال والمهمة:** (لمهمة الأشكال المتضمنة أو المخفية، ومهمة التمييز بين الشكل والأرضية، ومهمة تصميم المكعبات). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (تمييز الأجزاء ضمن الكل، والتمييز بين الشكل والأرضية، والإدراك البصري المكاني،)، التماسك السردي (سرد الخطوات الإجرائية).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل مباشر، بدون مساعدة. 2. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن صورة تحتوي على عناصر متداخلة، عندما يُطلب منه ذلك بشكل غير مباشر (طلب ضمني)، بدون مساعدة. 3. أن يشير الطفل إلى عنصر ضمن خلفية مكتظة بالتفاصيل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 4. أن يصف الطفل موقع العنصر، باستخدام الظروف المكانية (تحت، أمام، بجانب)، بنسبة نجاح 80%. 5. أن يبني الطفل هرم مكون من 6 مكعبات بناءً، على نموذج مصور معروض أمامه، بدون مساعده. 6. أن يقدم الطفل تسلسل منطقي للخطوات التي قام بها لبناء الهرم شفهياً، باستخدام كلمات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) بتسلسل صحيح.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم، بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة السادسة والسابعة	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة تكملة الشكل).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** مهارة فهم السياق (تفسير العلاقات السببية في السياق، فهم السياق العاطفي)، والتواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية).

الأهداف الإجرائية:

1. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبكي بسبب سقوط الحلوى من يده)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة.
2. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح.
3. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %.
4. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبتسم وفي يده هدية)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة.
5. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح.
6. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.

الأدوات المستخدمة: بزل مكون من أربع قطع (يُظهر شخصية واحدة ومشاعرها وسبب هذه المشاعر).

زمن الجلسة: 20– 30دقيقة

الإجراءات:





– تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.

– تضع الباحثة أمام الطفل البزل المركب من أربع قطع، ليتعرف الطفل على الشكل النهائي (طفل يبكي بسب سقوط الحلوى من يده)، ثم تقوم بفك قطع البزل، وتطلب من الطفل أن يقوم بجمعها للحصول على الشكل النهائي (الباحثة: (أسم الطفل) ركب البزل)، بعد إتقان الطفل لتجميع قطع البزل تطلب من الطفل أن يسمي المشاعر التي تظهر في الصورة (الباحثة: (أسم الطفل) بشو عم يحس الولد؟ زعلان ولا فرحان؟)، بعد أن يتقن الطفل تسمية المشاعر، تطلب منه الباحثة أن يصف سبب هذه المشاعر (الباحثة: (أسم الطفل) ليش الولد زعلان؟ ليش عم يبكي؟).

– تكرر الباحثة نفس الإجراءات السابقة على البزل الثاني (طفل فرحان وفي يده هدية).

ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

تقييم الجلسة: 1. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبكي بسبب سقوط الحلوى من يده)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 2. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 3. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %. 4. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبتسم وفي يده هدية)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 5. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 6. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل بالطلب من الطفل تحديد مشاعر شخصيات في قصة مصورة أو مواقف واقعية، ووصف سبب المشاعر حسب السياق، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزلي الجلسة الرابعة

**الأهداف التي تم العمل عليها **:

أن يتمكن الطفل أن يحدد مشاعر شخصية في (صورة، أو قصة مصورة، أو موقف واقعي)، ويستطيع أن يحدد سبب المشاعر حسب السياق التي تظهر فيه.

ما تم داخل الجلسة:

عرضت الباحثة على الطفل صور تتضمن شخصية تُظهر مشاعر معينة وسببها (فرح، حزن)، وطلبت من الطفل الآتي:

1. يحدد مشاعر الشخصية (أسم الطفل: بشو عم يحس الولد إلى بالصورة؟ شو مشاعر؟ هوا فرحان ولا زعلان؟)
2. يحدد سبب المشاعر حسب سياق الموقف الظاهر في الصورة (أسم الطفل: ليش هوا زعلان؟، أو ليش هوا فرحان؟).

وقد تم تكرار الطلبين على مشاعر لفرح والحزن، إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

ما يمكنكم فعله في المنزل:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بسؤال الطفل عن مشاعر شخصيات داخل قصة مصورة، أو مواقف حياتية حقيقية تعرض لها الطفل.
- اطلبوا من الطفل تحديد المشاعر أولاً.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يصف سبب المشاعر حسب سياق القصة أو الموقف، بجملة سببية بسيطة.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

أمثلة ممكنة:

- في الحديقة، واثناء اللعب تعرض طفل يلعب للسقوط، نسأل الطفل (الولد زعلان ولا فرحان؟ بشو عم يحس الولد؟ ليش عم يبكي الولد؟
- في غرفة الجلوس، قصة في كتاب أو مقطع فيديو في الجوال، ونبدأ بسؤال الطفل عن مشاعر شخصيات في القصة أو مقطع الفيديو ونطلب منه تحديد سبب المشاعر حسب السياق.
- في الدكان، طفل يحمل حلوى ويبتسم نسأل الطفل (الولد فرحان ولا زعلان؟ بشو عم يحس الولد؟ هوا ليش فرحان؟).

ملاحظاتكم مهمة:

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل تحديد مشاعر الشخصية؟
- هل أتقن الطفل وصف سبب المشاعر؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الثامنة	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة الإغلاق البصري).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (إغلاق بصري).
الهدف الإجرائي: أن يسمي الطفل عنصر يظهر جزء منه، باستخدام لغة وصفية واضحة (مثال: هذه قطة، تختبئ تحت الطاولة)، بنسبة نجاح 80%.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والحوار والمناقشة، التكرار.	
الأدوات المستخدمة: بطاقات مصورة لعناصر يظهر جزء منها.	
زمن الجلسة: 20– 30 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تقوم الباحثة بوضع بطاقة مصورة لقطة مختبئة تحت الطاولة ويظهر جزء منها، وتشير إليها، ثم تطلب من الطفل أن يسميها ويصف مكانها (الباحثة: (أسم الطفل) شوف الصور شو أسم هذا؟ وين مكانها؟ تحت شو مختبئة؟	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة: أن يسمي الطفل عنصر يظهر جزء منه، باستخدام لغة وصفية واضحة (مثال: هذه قطة، تختبئ تحت الطاولة)، بنسبة نجاح 80%.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على أشياء يظهر جزء منها من بيئة الطفل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	

ورقة عمل الواجب المنزلي الجلسة الخامسة

**الأهداف التي تم العمل عليها **:

أن يستطيع الطفل أن يسمي ويصف شيء يظهر جزء منه، والباقي مختفي تحت شيء آخر.

ما تم داخل الجلسة:



عرضت الباحثة على الطفل مجموعة من الصور التي يظهر فيها جزء من عناصر أو أشياء مختلفة وطلبت من الطفل الآتي:

1. يسمي العنصر أو الشيء (أسم الطفل: شو هذا إلى بالصورة؟)
2. أن يصف مكان العنصر أو الشيء بلغة وصفية واضحة (أسم الطفل: وين مختبئة القطة؟ تحت شو؟ شو لونها؟).

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

ما يمكنكم فعله في المنزل:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بسؤال الطفل عن أسماء أشياء غير مرئية بالكامل موجودة في بيئة الطفل الحقيقة أو في بطاقات مصورة.
- اطلبوا من الطفل تسمية الشيء أولاً.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يصف المكان بجمله سببية بسيطة.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

أمثلة ممكنة:

- في المطبخ، وأثناء تحضير العشاء تخفي الأم جزء من البصل في كيس، ثم تشير للطفل عليه شو أسم هذا؟، وين مختبئ؟ شو لون الكيس؟
- في غرفة الجلوس، تخفي الأم جزء من لعبة تحت المخدة أو الأريكة، ثم تشير للطفل عليه وتسأل الطفل شو أسم هذا؟، وين مختبئة؟، شو لون المخدة أو لون الأريكة؟
- في غرفة النوم، تخفي الأم جزء من مشط الشعر، وتشير إلية وتسأل الطفل شو هذا؟، وين مختبئ؟

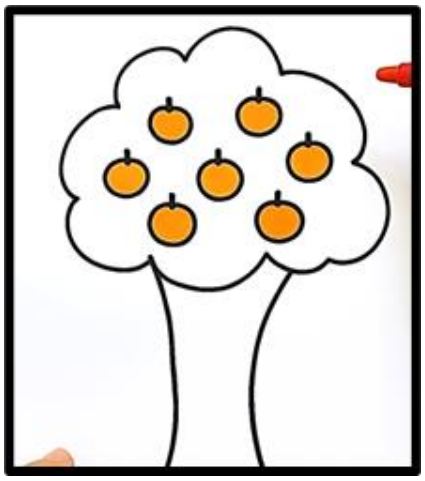
ملاحظاتكم مهمة:

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل تسمية العنصر أو الشيء؟
- هل أتقن الطفل وصف مكان العنصر أو الشيء؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة التاسعة
تقييم ومراجعة: – **المجال والمهمة:** (لمهمة تكملة الشكل، ومهمة الإغلاق البصري). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** مهارة فهم السياق (تفسير العلاقات السببية في السياق، فهم السياق العاطفي)، التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية)، التماسك المركزي (إغلاق بصري).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبكي بسبب سقوط الحلوى من يده)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 2. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 3. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80 %. 4. أن يركب الطفل بزل مكون من 4 قطع (لطفل يبتسم وفي يده هدية)، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 5. أن يسمي الطفل المشاعر التي تظهر في صورة البزل، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 6. أن يصف الطفل سبب المشاعر التي تظهر في صورة البزل، باستخدام جملة سببية، بنسبة نجاح 80%. 7. أن يسمي الطفل عنصر يظهر جزء منه، باستخدام لغة وصفية واضحة (مثال: هذه قطة، تختبئ تحت الطاولة)، بنسبة نجاح 80%.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة العاشرة	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة الرسم المخطط أو المنظم).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (التكامل البصري الحركي)، التماسك السردي (سرد الخطوات الإجرائية).
الأهداف الإجرائية: 1. أن ينسخ الطفل رسم (لشجرة تحمل برتقال)، باستخدام الورقة والقلم، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل خطوات الرسم شفهياً، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) والظرف المكاني(فوق)، بنسبة نجاح 80%.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والتكرار، والحوار والمناقشة.	
الأدوات المستخدمة: قلم، ورقة، بطاقة تحتوي على رسم لشجرة تفاح.	
زمن الجلسة: 20– 30 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تعرض الباحثة أمام الطفل بطاقة تحتوي على رسم بسيط (شجرة)، ثم تطلب منه أن يقوم بنسخها (الباحثة: أسم الطفل، ارسم شجرة مثلها وتشير إلى البطاقة)، يكون التركيز على قدرة الطفل على نسخ التفاصيل الأساسية للرسم بغض النظر عن جودة الرسم، بعد إتقان الطفل للنسخ تطلب منه أن يشرح خطوات الرسم (الباحثة: (أسم الطفل) اشرح لي كيف رسمت الشجرة؟، أول شي شو رسمت؟، بعدين شو رسمت؟، آخر شي شو رسمت؟، وين رسمت البرتقال؟، فوق الأرض ولا فوق الأغصان؟) تكرر الباحثة الأسئلة على الطفل حتى يتقن وصف الخطوات. 	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة: 1. أن ينسخ الطفل رسم (لشجرة تحمل برتقال)، باستخدام الورقة والقلم، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل خطوات الرسم شفهياً، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) والظرف المكاني(فوق)، بنسبة نجاح 80%.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على رسوم مختلفة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	

ورقة عمل الواجب المنزلي الجلسة السادسة

**الأهداف التي تم العمل عليها **:

3. أن ينسخ الطفل رسم (لشجرة تحمل برتقال)، باستخدام الورقة والقلم، بنسبة نجاح 80%.

4. أن يصف الطفل خطوات الرسم شفهياً، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) والظرف المكاني(فوق)، بنسبة نجاح 80%.

ما تم داخل الجلسة:

عرضت الباحثة على الطفل صورة تتضمن رسم بسيط، وطلبت من الطفل الآتي:

1. يعيد نسخ الرسم (أسم الطفل: شوف هاي شجرة برتقال مكونة من ساق وأوراق وبرتقال بدي ترجع ترسمها على الورقة).

2. يصف خطوات الرسم، باستخدام أدوات الربط والظرف المكاني فوق (أسم الطفل: اشرحلي كيف رسمتها؟ أول شي شو رسمت؟ بعدين شو رسمت، وآخر شي شو رسمت؟ وين رسمت البرتقال؟ فوق شو؟)

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

ما يمكنكم فعله في المنزل:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بطلب من الطفل إعادة نسخ رسم أو إعادة إنتاج شيء (برج، ترتيب أشياء، تلوين رسم)
- اطلبوا من الطفل إعادة النسخ أو إعادة الإنتاج أولاً.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يشرح خطوات النسخ أو الإنتاج، باستخدام أدوات الربط والظرف المكاني (فوق).
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

أمثلة ممكنة:

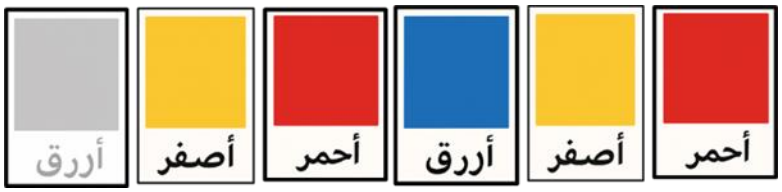
- في الحديقة، وأثناء اللعب اعمل امام الطفل جبل، باستخدام الرمل بأكثر من حجم، ثم اطلب من الطفل أن يعيد ذلك، ثم اطلب منه أو يصف خطوات البناء).
- في غرفة الجلوس، قم بعمل برج من المخدات، ثم اطلب من الطفل أن يعيد بناء البرج، ثم اطلب من الطفل أن يصف خطوات ذلك.
- في المطبخ، وأثناء تقطيع السلطة، تطلب الأم من الطفل أن يشرح خطوات عمل السلطة (أول شي بقطع الخيار، بعدين البندورة، وآخر شي بحط الملح والزيت).

ملاحظاتكم مهمة: يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل النسخ أو إعادة انتاج شيء؟، هل أتقن الطفل وصف الخطوات، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً)؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الحادية عشر	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة النماذج المتكررة).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (تمييز الأنماط)، التفاعل الاجتماعي (التناوب في الأدوار أثناء التفاعل).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يكمل الطفل مصفوفة الألوان الثلاثية بما يحقق نفس القاعدة، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 2. أن يلتزم الطفل في التناوب مع الباحثة لأكمل مصفوفة الألوان، مع استخدام إشارات لفظية (دوري، دورك)، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والحوار والمناقشة، والتكرار.	
الأدوات المستخدمة: بطاقات ألوان.	
زمن الجلسة: 20 –30 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تعرض الباحثة أمام الطفل بداية مصفوفة، باستخدام بطاقات الألوان، ثم تطلب منه أن يكملها بالشكل الذي يحقق نفس القاعدة من خلال اختيار البطاقة المناسبة المعروضة أمامه (الباحثة: أسم الطفل، شوف الألوان أول شي أحمر بعدين أصفر، بعدين أزرق، بعدين مرة ثانية أحمر، بعدين مرة ثاني أصفر، بعدين شو لازم حط؟)، تكرر الباحثة الطلب من الطفل، بعد إتقان الطفل إكمال المصفوفة من خلال اختيار بطاقة اللون الصحيحة، تطلب الباحثة من الطفل أن تكمل هيا وهوا التسلسل بدور منتظم (الباحثة: (أسم الطفل) يلا أنا وأنت بدنا نكمل التسلسل بالدور مره أنت (دورك) مره أنا (دوري))، مع التأكيد على استخدام الإشارات اللفظية (دوري، ودورك) من قبل الباحثة والطفل.	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة: 1. أن يكمل الطفل مصفوفة الألوان الثلاثية بما يحقق نفس القاعدة، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 2. أن يلتزم الطفل في التناوب مع الباحثة لأكمل مصفوفة الألوان، مع استخدام إشارات لفظية (دوري، دورك)، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على أشياء من بيئة الطفل والتناوب مع الطفل في نشاطات مختلفة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	



ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة السابعة

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يكمل الطفل مصفوفة الألوان الثلاثية بما يحقق نفس القاعدة، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح.
2. أن يلتزم الطفل في التناوب مع الباحثة لأكمل مصفوفة الألوان، مع استخدام إشارات لفظية (دوري، دورك)، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل بطاقات لألوان مُتشكلتاً مصفوفة وطلبت من الطفل الآتي:

1. أن يكمل المصفوفة بما يحقق نفس القاعدة.
2. أن يلتزم بالدور مع الباحثة للإكمال المصفوفة (أسم الطفل: راح نكمل أنا وأنت المصفوفة بالدور مرة دوري ومرة دورك)

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بتطبيق ما تم داخل الجلسة إما، باستخدام بطاقات مصورة لمصفوفة ما، أو باستخدام أشياء محسوسة.
- اطلبوا من الطفل أن يكمل المصفوفة بما يحقق نفس القاعدة.
- ثم شاركوا الطفل العمل، واطلبوا منه أن يلتزم بالدور معكم.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مرة إلى أن يتقن الاستجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، باستخدام الملاعق والشوك نقوم بعمل مصفوفة، ونطلب من الطفل إكمالها بالشكل الصحيح، ثم نشارك الطفل ونطلب منه الالتزام بالدور.
- في غرفة الجلوس، نستخدم بطاقات مصورة لمصفوفة الأرقام، ونطلب من الطفل إكمالها بشكل صحيح ولالتزام بالدور ايضاً.

****ملاحظاتكم مهمة**:**

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل إكمال المصفوفة بما يحقق نفس القاعدة؟
- هل أتقن الطفل الالتزام بالدور؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الثانية عشر
تقييم ومراجعة: – **المجال والمهمة:** (لمهمة مهمة الرسم المخطط أو المنظم، مهمة النماذج المتكررة). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (التكامل البصري الحركي، تمييز الأنماط)، التماسك السردي (سرد الخطوات الإجرائية)، التفاعل الاجتماعي (التناوب في الأدوار أثناء التفاعل).
الأهداف الإجرائية: 1. أن ينسخ الطفل رسم (لشجرة تحمل برتقال)، باستخدام الورقة والقلم، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل خطوات الرسم شفهياً، باستخدام أدوات الربط (أولاً، ثم، أخيراً) والظرف المكاني(فوق)، بنسبة نجاح 80%. 3. أن يكمل الطفل مصفوفة الألوان الثلاثية بما يحقق نفس القاعدة، عندما يُطلب منه ذلك، بشكل صحيح. 4. أن يلتزم الطفل في التناوب مع الباحثة لأكمل مصفوفة الألوان، مع استخدام إشارات لفظية (دوري، دورك)، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة الثالثة عشر والرابعة عشر	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة البحث البصري).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (إدراك النمط)، مهارة فهم السياق (فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق)

الأهداف الإجرائية:

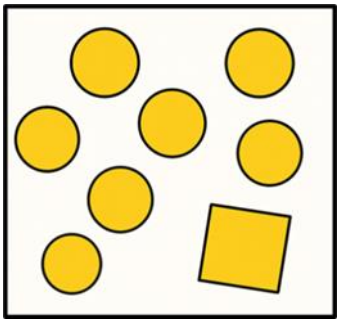
1. أن يشير الطفل إلى العنصر المختلف عن نمط المجموعة، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة.
2. أن يصف الطفل سبب اختلاف العنصر عن المجموعة، باستخدام جملة بسيطة شفهياً (لأن هذا مربع والباقي دوائر)، بشكل صحيح.
3. أن يشير الطفل إلى العنصر غير المنطقي في صورة السخافة البصرية (طفلة تضع المعجون على القلم لتغسل أسنانها)، ويشرح سبب عدم المنطقية، باستخدام جملة بسيطة شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.
4. أن يقدم الطفل تصحيح للعنصر الخاطئ في صورة السخافة البصرية شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والتكرار، والحوار والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: بطاقة تحتوي على مجموعة من الأشياء المتشابه مع وجود عنصر واحد مختلف عن المجموعة في صفة واحده، صورة سخافة بصرية.

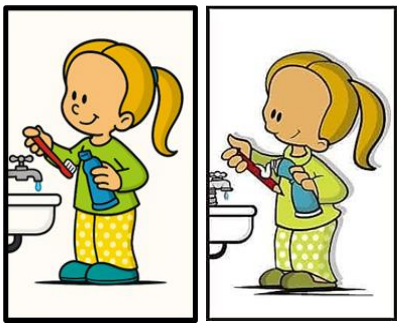
زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة

الإجراءات:



– تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.

– تعرض الباحثة أمام الطفل بطاقة تحتوي على مجموعة من الأشياء المتشابه وعنصر واحد مختلف ضمنها، ثم تطلب من الطفل إيجاد العنصر المختلف عن المجموعة (الباحثة: (أسم الطفل)، شوف الصورة وأشر شو المختلف بالصورة عن الباقي)، بعد إدراك الطفل للنمط وتحديده للعنصر المختلف، تطلب الباحثة منه وصف لماذا هو مختلف (الباحثة: (أسم الطفل) ليش هذا مختلف عن الباقي؟، هوا دائرة مثل الباقي؟)



– تعرض الباحثة على الطفل صورة تعبر عن شيء غير منطقي (صور السخافات البصرية)، ثم تطلب من الطفل تحديد العنصر الغير منطقي في الصورة (الباحثة: (أسم الطفل) شوف الصورة شو فيها شي خطأ مو صحيح؟)، بعد إتقان الطفل تحديد العنصر الخاطئ، تطلب منه شرح السبب بجملة بسيط (الباحثة: (أسم الطفل) ليش القلم خطأ؟ البنت عم تحط معجون الأسنان على القلم ليش خطأ؟) بعد إتقان الطفل شرح سبب خطأ العنصر في الصورة تطلب منه أن يقدم تصحيح للعنصر الخاطئ (الباحثة: (أسم الطفل) شو لازم تستخدم البنت بدل القلم؟ وين لازم تحط معجون الأسنان؟) مع عرض صورة للتصحيح، تكرر الباحثة الأسئلة على الطفل حتى يشير إلى الخطأ في سياق الصورة ويشرح السبب ويقدم تصحيح له.

ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

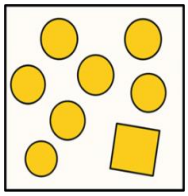
تقييم الجلسة: 1. أن يشير الطفل إلى العنصر المختلف عن نمط المجموعة، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 2. أن يصف الطفل سبب اختلاف العنصر عن المجموعة، باستخدام جملة بسيطة شفهياً (لأن هذا مربع والباقي دوائر)، بشكل صحيح. 3. أن يشير الطفل إلى العنصر الغير منطقي في صور السخافات البصرية (طفلة تضع المعجون على القلم لتغسل أسنانها)، ويشرح سبب عدم المنطقية، باستخدام جملة بسيطة شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10. 4. أن يقدم الطفل تصحيح للعنصر الخاطئ في صورة السخافة البصرية شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على بطاقات مختلفة لإدراك النمط والتفسير الصحيح للاختلاف، بالإضافة لبطاقات سخافات مختلفة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الثامنة

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يشير الطفل إلى العنصر المختلف عن نمط المجموعة، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة.
2. أن يصف الطفل سبب اختلاف العنصر عن المجموعة، باستخدام جملة بسيطة شفهياً (لأن هذا مربع والباقي دوائر)، بشكل صحيح.
3. أن يشير الطفل إلى العنصر غير المنطقي في صورة السخافة البصرية (طفلة تضع المعجون على القلم لتغسل أسنانها) ويشرح سبب عدم المنطقية، باستخدام جملة بسيطة شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.
4. أن يقدم الطفل تصحيح للعنصر الخاطئ في صورة السخافة البصرية شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.

****ما تم داخل الجلسة**:**



عرضت الباحثة على الطفل صورة تتضمن عناصر متشابه وواحد مختلف وطلبت من الطفل الآتي:

1. أن يحدد الشكل المختلف عن باقي الأشكال.
2. أن يفسر سبب اختلاف العنصر عن باقي العناصر ضمن الصورة.

ثم عرضت على الطفل صورة لسخافة بصرية وطلبت من الطفل الآتي:



1. أن يشير إلى العنصر الغير منطقي في الصورة، ويفسر لماذا هو غير منطقي.
2. أن يقدم تصحيح للعنصر الخاطئ في الصورة.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بتطبيق ما تم داخل الجلسة إما، باستخدام بطاقات مصورة أو ضمن مواقف حياتية حقيقية تعرض لها الطفل.
- اطلبوا من الطفل أن يشير إلى العناصر الغير متشابه مع باقي العناصر، واطلبوا أن يفسر السبب.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يشير إلى العنصر الغير منطقي في الصورة أو الموقف ويفسر السبب، ويقدم التصحيح للعنصر.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكرروا السؤال أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، وعلى الطاولة نضع مجموعة من الكؤوس المتشابه وبينها أداة مطبخ آخرى ملعقة مثلاً، ونطلب من الطفل تحديد الشكل المختلف وتفسير ذلك، (وين الشكل المختلف عن الباقي؟، ما بيشبه شي؟، ليش هوا مختلف عن الباقي؟)
- في غرفة الجلوس، تضع الأخت الحذاء على الكنبة، ثم نطلب من الطفل أن يحدد ما الخطأ الذي حدث؟ وما سبب كونه خطأ؟، وماهوا التصحيح المناسب له؟ (الأم للطفل شو الشي الخطأ إلى عملتو أختك؟، طيب ليش هوا خطأ؟، شو الصح إلى لازم تعملو؟ وين لازم تحط البوط؟)

****ملاحظاتكم مهمة**:** يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل الإشارة إلى العنصر المختلف عن باقي العناصر، وفسر سبب الاختلاف؟

هل أتقن الطفل الإشارة إلى العنصر الغير منطقي أو الخاطئ لموقف أو صورة سخافة بصرية؟، واستطاع تقديم التصحيح المناسب له؟ سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الخامسة عشر	
المجال والمهمة: مهام الإدراك البصري (مهمة الترتيب المتتابع).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك السردي (ترتيب وسرد الأحداث).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يرتب الطفل أربعة صور تعبر عن أحداث متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (مثل: غسل الأسنان)، عندما يُطلب منه ذلك، بتسلسل صحيح. 2. أن يشرح الطفل تسلسل الأحداث التي تظهر في الصور شفهياً، باستخدام جمل بسيطة، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار	
الأدوات المستخدمة: بطاقات مصورة لتسلسل أحداث متعلقة بمهارات رعاية ذاتية.	
زمن الجلسة: 20– 30 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تعرض الباحثة للطفل تسلسل غسل الأسنان، باستخدام بطاقات مصورة، ثم تطلب من الطفل إعادة ترتيب الصور لتعبر عن التسلسل الصحيح لغسيل الأسنان (الباحثة: (أسم الطفل) شوف البنت عم تغسل أسنانها أول شي حطت مي على الفرشاة، بعدين حطت معجون الأسنان على الفرشاة، بعدين فرشت أسنانها، وآخر شي غسلت أسنانها بالماء، بدي ترجع ترتب الصور بشكل صحيح)، بعد إتقان الطفل لترتيب الأحداث، تطلب منه أن يسرد الخطوات شفهياً مع الإشارة إلى الصور التي تعبر عن الحدث (الباحثة: (أسم الطفل) اشرح لي الخطوات إلى عملتهم البنت مشان تغسل أسنانها، شو عملت أول شي؟، وبعدين (الإشارة الى الحدث الثاني)، وبعدين (الإشارة الى الحدث الثالث)، وآخر شي شو عملت؟) تكرر الباحثة الأسئلة على الطفل حتى يتقن سرد الأحداث شفهياً بتسلسل صحيح. 	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة: 1. أن يرتب الطفل أربعة صور تعبر عن أحداث متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (مثل: غسل الأسنان)، عندما يُطلب منه ذلك، بتسلسل صحيح. 2. أن يشرح الطفل تسلسل الأحداث التي تظهر في الصور شفهياً، باستخدام جمل بسيطة، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة التاسعة

**الأهداف التي تم العمل عليها **:

1. أن يرتب الطفل أربعة صور تعبر عن أحداث متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (مثل: غسل الأسنان)، عندما يُطلب منه ذلك، بتسلسل صحيح.
2. أن يشرح الطفل تسلسل الأحداث التي تظهر في الصور شفهياً، باستخدام جمل بسيطة، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.

ما تم داخل الجلسة:

عرضت الباحثة على الطفل 4 بطاقات مصورة توضح الخطوات المتعلقة بمهارة غسل الأسنان وطلبت من الطفل الآتي:

1. أن يرتب البطاقات بالتسلسل الصحيح لمهارة غسيل الأسنان.
2. أن يشرح خطوات غسيل الأسنان بالتسلسل الصحيح شفهياً.

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

ما يمكنكم فعله في المنزل:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بسؤال الطفل عن الخطوات الإجرائية لعمل شيء ما أو عن تسلسل أحداث موقف حقيقي مر به الطفل أو أحداث قصة مصورة في بطاقات.
- اطلبوا من الطفل أولاً ترتيب الخطوات الإجرائية أو تسلسل الأحداث في حال استخدم بطاقات مصورة
- ثم اطلبوا من الطفل شرح الخطوات أو تسلسل الأحداث شفهياً.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

أمثلة ممكنة:

- في المطبخ، وأثناء تحضير العشاء تطلب الأم من الطفل أن يراقبها وهي تحضر السندويش، ثم تسأله عن الخطوات التي قامت بها، كيف عملت أنا السندويشة؟
- في غرفة الجلوس، تطلب الأم من الطفل أن يسرد لها ماذا فعل بعد عودته من المدرسة بتسلسل صحيح، (شو عملت بعد ما رجعت من المدرسة؟).
- في غرفة النوم، تطلب من الطفل أن يسرد لها القصة التي يعتاد أن يسمعها قبل النوم بتسلسل صحيح.

ملاحظاتكم مهمة: يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل ترتيب تسلسل الأحداث أو الخطوات الإجرائية بشكل صحيح؟
- هل أتقن الطفل سرد تسلسل الأحداث أو الخطوات الإجرائية بشكل صحيح؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة السادسة عشر
تقييم ومراجعة: – **المجال والمهمة:** مهام الإدراك البصري (لمهمة البحث البصري، ومهمة الترتيب المتتابع). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (إدراك النمط)، مهارة فهم السياق (فهم وتفسير العلاقات السببية والمنطقية في السياق)، التماسك السردي (ترتيب وسرد الأحداث).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يشير الطفل إلى العنصر المختلف عن نمط المجموعة، عندما يُطلب منه ذلك، بدون مساعدة. 2. أن يصف الطفل سبب اختلاف العنصر عن المجموعة، باستخدام جملة بسيطة شفهياً (لأن هذا مربع والباقي دوائر)، بشكل صحيح. 3. أن يحدد الطفل العنصر الغير منطقي في صور السخافات البصرية (طفلة تضع المعجون على القلم لتغسل أسنانها) ويشرح سبب عدم المنطقية، باستخدام جملة بسيطة شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10. 4. أن يقدم الطفل تصحيح للعنصر الخاطئ في صورة السخافة البصرية شفهياً، 8 محاولات ناجحة من أصل 10. 5. أن يرتب الطفل أربعة صور تعبر عن أحداث متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (مثل: غسل الأسنان)، عندما يُطلب منه ذلك، بتسلسل صحيح. 6. أن يشرح الطفل تسلسل الأحداث التي تظهر في الصور شفهياً، باستخدام جمل بسيطة، 8 محاولات ناجحة من أصل 10.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة والتكرار والحوار والمناقشة
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة السابعة عشر	
المجال والمهمة: المهام اللغوية (مهمة الألفاظ المتشابهة).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** مهارة فهم السياق (تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (سلة) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح. 2. أن يميز الطفل معنى كلمة (سلة) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للسلة، بدون مساعدة. 3. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (أوراق) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح. 4. أن يميز الطفل معنى كلمة (أوراق) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للأوراق، بدون مساعدة.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.	
الأدوات المستخدمة: صور لكل من (سلة فارغة، لسلة فواكه، سلة مهملات، أوراق شجر، أوراق دفتر).	
زمن الجلسة: 20-30 دقيقة	
الإجراءات:  – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تعرض الباحثة على الطفل سلة فارغة بالإضافة إلى سلة فواكه، ثم تطلب منه أن يعطيها السلة التي تطلبها (الباحثة: أسم الطفل، عطيني سلة فارغة، عطيني سلة فواكه) تكرر الباحثة الطلب إلى أن يتعرف على كلمة (سلة) حسب سياقها، بعد ذلك تذكر الباحثة أمام الطفل جملتين يختلف فيهما معنى كلمة (سلة) حسب سياق الجملة (الباحثة: أسم الطفل، أسمع شو راح قول منيح، وضع أحمد الكرات في السلة، أخذ أحمد التفاحة من السلة) وتطلب منه أن يعطيها السلة المعروضة أمامه حسب معناها في الجملة، تكرر الباحثة الطلب من الطفل إلى أن يميز كلمة (سلة) حسب السياق، بعد إتقان الطفل لتمييز معنى الكلمة في سياقين يتم إضافة الكلمة في سياق ثالث (رمت سارة الأوراق في سلة المهملات) للتأكد من فهم الطفل وعدم اعتماده على الحفظ، تكرر الباحثة الاجراءات السابقة على كلمة (أوراق)	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة:1. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (سلة) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح، 2. أن يميز الطفل معنى كلمة (سلة) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحية للسلة، بدون مساعدة، 3. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (أوراق) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح، 4. أن يميز الطفل معنى كلمة (أوراق) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للأوراق، بدون مساعدة.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على كلمات مختلفة وجمل بسياقات لغوية مختلفة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة العاشرة

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (سلة) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح.
2. أن يميز الطفل معنى كلمة (سلة) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للسلة، بدون مساعدة.
3. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (أوراق) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح.
4. أن يميز الطفل معنى كلمة (أوراق) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للأوراق، بدون مساعدة.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل بطاقات مصورة مختلفة (لسلة فواكه، لسلة فارغه، لسلة كرات) وطلبت من الطفل الآتي:

1. أن يعطيها السلة التي تطلبها بعدما عرفت الطفل عليها.
2. أن يعطيها الصورة الصحيحة التي تطابق معنى كلمة (سلة) حسب سياق ورودها في الجملة التي تُسمعها له (سامي جمع كل الكرات ووضعهم في السلة، عطيني السلة إلى حط فيها سامي الكرات؟؛ سارة قطعت التفاح من الشجرة ووضعتهم في السلة، عطيني السلة إلى سارة وضعت فيها التفاح؟؛ محمد امو قالتو حط الثياب الوسخة جوا السلة، عطيني السلة إلى حط فيها محمد؟).
3. ونفس الخطوات لكلمة (أوراق) (سارة قطعت أوراق الدفتر كلهم وحطتهم جوا الصندوق، عطيني الأوراق إلى قطعتهم سارة؛ هند قطعت أوراق الشجرة وحطتهم جوا الشنتة عطيني الأوراق إلى قطعتهم هند؟).

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق استخدموا كلمة (سلة، وأوراق) في مواقف حياتية.
- اطلبوا من الطفل أن يميز معاني الكلمات في أكثر من سياق.
- بعد إتقان الطفل لتمييز الكلمتين، اضيفوا كلمات أخرى تحمل معاني مختلفة حسب السياق الوارد فيه.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، وأثناء تحضير العشاء تطلب الأم من الطفل أن يشير إلى السلة حسب معناها في جمله تقولها مثلاً: (مريم قطعت الخضروات ووضعتهم في الطبق والقشور في السلة، وين السلة إلى مريم حطت فيها القشور؟).
- في غرفة الجلوس، وأثناء كتابة الإخوة للواجبات المدرسية، تطلب الأم من الطفل أن يشير إلى الأوراق حسب معناها في جملة تقولها مثلاً: (مجد أحضر مجموعة من الأوراق ليرسم عليها، وين الأوراق إلى جابهم مجد؟).

****ملاحظاتكم مهمة**:**

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل تمييز معنى كلمة (سلة) في أكثر من سياق؟
- هل أتقن الطفل تمييز كلمة (أوراق) في أكثر من سياق؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الثامنة عشر	
المجال والمهمة: المهام اللغوية (مهمة تكملة الجملة).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** مهارة فهم السياق (إكمال المعنى من خلال توظيف المعارف السابقة والسياق).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات عامة) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 2. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات دراسية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 3. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمهارات الرعاية الذاتية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.	
الأدوات المستخدمة: بطاقات مصورة	
زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تطلب الباحثة من الطفل الإجابة شفهياً على أسئلتها المتعلقة بمعلومات عامة، وفي حال عدم استجابة الطفل شفهياً تستخدم الباحثة المعينات البصرية (البطاقات المصورة) كخيارات مساعدة للطفل في بداية الجلسة، (الباحثة: أسم الطفل، تعيش السمكة في.....، يأكل الولد الأرز ب.....، ننام في الليل ونستيقظ في.....). – تطلب الباحثة من الطفل الإجابة شفهياً على أسئلتها المتعلقة بمعلومات دراسية، وفي حال عدم استجابة الطفل شفهياً تستخدم الباحثة المعينات البصرية (البطاقات المصورة) كخيارات مساعدة للطفل في بداية الجلسة، (الباحثة: أسم الطفل، يذهب الأولاًد إلى المدرسة في.....، كلمة صغير عكسها.....، يكتب الولد على الدفتر بـ.....). – تطلب الباحثة من الطفل الإجابة شفهياً على أسئلتها المتعلقة بمهارات الرعاية الذاتية، وفي حال عدم استجابة الطفل شفهياً تستخدم الباحثة المعينات البصرية (البطاقات المصور) كخيارات مساعدة للطفل في بداية الجلسة، (الباحثة: أسم الطفل، قبل الأكل يجب أن أغسل.....، قبل الخروج للعب يجيب أن أرتدي.....، أغسل أسناني بالفرشاة والمعجون قبل.....).	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	
تقييم الجلسة: 1. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات عامة) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 2. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات دراسية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 3. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمهارات الرعاية الذاتية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.	
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على أمثلة مختلفة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).	

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الحادية عشر

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات عامة) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.
2. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات دراسية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.
3. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمهارات الرعاية الذاتية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل جمل ناقصة سماعياً وطلبت من الطفل أن يكمل الجمل بما يناسبها لتكون جملة مفيدة.

وقد عرضت الباحثة 3 جمل متعلقة بمعلومات عامة، 3 جمل متعلقة بمعلومات دراسية، 3 جمل متعلقة بمهارات رعاية ذاتية.

وقد تم تكرار الجمل إلى أن أتقن الطفل إكمال الجمل بما يناسبها، مع تقديم المساعدة إما بتقديم خيارات للطفل ليختار المناسب أو، باستخدام بطاقات مصورة للطفل ليختار منها.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق قوموا بتطبيق ما تم داخل الجلسة على جمل مختلفة.
- اطلبوا من الطفل أن يكمل الجمل الناقصة بما يناسبها من كلمات، وقدموا خيارات أو بطاقات مصورة في حال لم يتقن إكمال الجملة بشكل صحيح.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكرروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، تقوم الأم بتقديم جمل ناقصة للطفل متعلقة بمعلومات ومهارات تخص المطبخ مثلاً: (بأكل الأرز بـ.....؟، ماما تطبخ الأكل على.....؟، بعد الانتهاء من الطعام نضع الصحون المتسخة في.....؟).
- في غرفة الجلوس، يقدم الأب جمل ناقصة للطفل متعلقة بمعلومات ومهارات دراسية مثلاً: (نكتب، باستخدام ال.....؟، عندما نخطئ أثناء الكتابة نستخدم ال..... لمسح الخطأ؟، كلمة كبير عكسها.....؟).
- في غرفة النوم، تقدم الأم جمل ناقصة للطفل متعلقة بمهارات رعاية الذات مثلاً: (قبل النوم يغسل سامي أسنانه ب..... و.....؟، قبل ارتداء الحذاء أرتدي.....؟، في الصباح قبل الذهاب للمدرسة أقوم بتسريح شعري، باستخدام....؟).

****ملاحظاتكم مهمة**:** يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل إكمال الجمل الناقصة سماعيا بدون مساعدة؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة التاسعة عشر
تقييم ومراجعة: – **المجال والمهمة:** المهام اللغوية (لمهمة الألفاظ المتشابهة، ومهمة تكملة الجملة). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** مهارة فهم السياق (تمييز المعاني المتعددة للكلمات في السياق، إكمال المعنى من خلال توظيف المعارف السابقة والسياق).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (سلة) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح. 2. أن يميز الطفل معنى كلمة (سلة) حسب سياق وروها في الجملة، باختيار الصورة الصحية للسلة، بدون مساعدة. 3. أن يتعرف الطفل على معنى كلمة (أوراق) في سياقين مختلفين للجملة، عندما تعرض علية، بشكل صحيح. 4. أن يميز الطفل معنى كلمة (أوراق) حسب سياق ورودها في الجملة، باختيار الصورة الصحيحة للأوراق، بدون مساعدة. 5. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات عامة) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 6. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمعلومات دراسية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح. 7. أن يكمل الطفل 3 جمل (متعلقة بمهارات الرعاية الذاتية) شفهياً بما يناسبها، بشكل صحيح.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة العشرون	
المجال والمهمة: المهام اللغوية (مهمة الاستدلالات الجزئية).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك السردي (فهم وتحليل تسلسل الأحداث وربطها سبباً)، التفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي).

الأهداف الإجرائية:

1. أن يجيب الطفل على أسئلة متنوعة (مباشرة: أين؟، ومن؟ واستنتاجية: كيف؟، ولماذا؟) حول قصة مصورة متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (عدم غسل الأسنان)، مكونة من 4 أحداث متسلسلة، بنسبة نجاح 80%.
2. أن يصف الطفل مشاعر شخصيتين في القصة السابقة من خلال تسمية المشاعر، وربط سبب المشاعر بالأحداث، بنسبة نجاح80%.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.

الأدوات المستخدمة: قصة مصورة (لعدم غسيل الأسنان).

زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة

الإجراءات:

- تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.
- تعرض الباحثة على الطفل أحداث قصة مصورة، وتبدأ بسرد القصة، باستخدام جمل بسيطة وواضحة (الباحثة: (أسم الطفل) شوف الولد أكل حلويات كثير وما فرش أسنانه، فصارت أسنانه توجعه، بعدين أمه اخذته على دكتور الأسنان)، أثناء سرد القصة تستخدم الباحثة الصور لتعزيز الفهم لدى الطفل ثم تبدأ بطرح أسئلة على الطفل وتطلب منه الإجابة عليها (الباحثة: (أسم الطفل) ليش الولد راح على دكتور الأسنان؟، مين اخذ الولد على دكتور الأسنان؟، ليش الولد صار وسنانه يوجعوه؟، كيف بطلت أسنان الولد توجعه؟) تكرر الباحثة سرد الأحداث والأسئلة على الطفل إلى أن يتقن الإجابة على الاسئلة.
- تطلب الباحثة من الطفل أن يسمي مشاعر كل من (الولد، والأم) في القصة ويفسر سبب المشاعر حسب سياق الأحداث، من خلال إجابته على الأسئلة ومستعينة بالصور (الباحثة: (أسم الطفل) بشو كان عم يحس الولد؟، زعلان ولا فرحان؟، والأم بشو كانت عم تحس؟، فرحانه ولا زعلانه؟، ليش الولد كان زعلان؟، شو إلى كان عم يوجعه؟، ليش الأم كانت زعلانه؟، ابنها كان شو عم يوجعه؟) تكرر الباحثة طرح الأسئلة على الطفل إلى أن يتقن الإجابة عليه.



ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

تقييم الجلسة: 1. أن يجيب الطفل على أسئلة متنوعة (مباشرة: أين؟، ومن؟ واستنتاجية: كيف؟، ولماذا؟) حول قصة مصورة متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (عدم غسل الأسنان)، مكونة من 4 أحداث متسلسلة، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل مشاعر شخصيتين في القصة السابقة من خلال تسمية المشاعر، وربط سبب المشاعر بالأحداث، بنسبة نجاح80%.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على أحداث واقعية من حياة الطفل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الثانية عشر

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يجيب الطفل على أسئلة متنوعة (مباشرة: أين؟، ومن؟ واستنتاجية: كيف؟، ولماذا؟) حول قصة مصورة متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (عدم غسل الأسنان)، مكونة من 4 أحداث متسلسلة، بنسبة نجاح 80%.
2. أن يصف الطفل مشاعر شخصيتين في القصة السابقة من خلال تسمية المشاعر، وربط سبب المشاعر بالأحداث، بنسبة نجاح80%.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل قصة مصورة من 4 أحداث وطلبت من الطفل أن يقوم بالآتي:

1. أن يجيب على أسئلة متنوعة حول القصة (مين أخذ الولد على دكتور الأسنان؟، ليش أمو اخذتو على دكتور الأسنان؟، ليش أسنانو صارو يوجعوه؟ على وين أخذتو امو للولد لما سنانو وجعوه؟).
2. ثم طلبت من الطفل أن يحدد مشاعر الشخصيات في القصة (شو كانت مشاعر الولد لما سنانوا كانوا يوجعوه؟، فرحان ولا زعلان؟، أمو للولد كانت زعلانه ولا فرحانه لما ابنها كانو وسنانو يوجعوه؟، الولد لما كان يأكل سكاكر كان زعلان ولا فرحان؟



3. اشارت الباحثة إلى الحدث الاخير وتسأل الطفل هون الولد فرحان ليش؟)

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق لقصة مصورة أو حدث مر به الطفل أو مواقف حقيقية شاهدها الطفل.
- اطلبوا من الطفل أن يجب على أسئلة تطرحوها حول القصة أو الموقف.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يحدد مشاعر شخصيات في القصة أو الموقف.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****أمثلة ممكنة**:**

- في المطبخ، وأثناء تحضير الطعام تروي الأم قصة من خيالها مكونة من أربع احداث، ثم تطلب من الطفل أن يجيب على أسئلة متعلقة بالقصة ويحدد مشاعر شخصيات في القصة.
- في غرفة الجلوس، وأثناء مشاهدة مقاطع فيديو لأفلام كرتون تطرح الأم على الطفل أسئلة متعلقة بالفيديو وتطلب تحديد مشاعر شخصيات الفيديو.
- في غرفة النوم، تذكر الأم الطفل بالأحداث التي مر بها خلال اليوم وتطرح أسئلة متعلقة بها، وتطلب منه تحديد مشاعره في كل حدث مر به خلال اليوم.

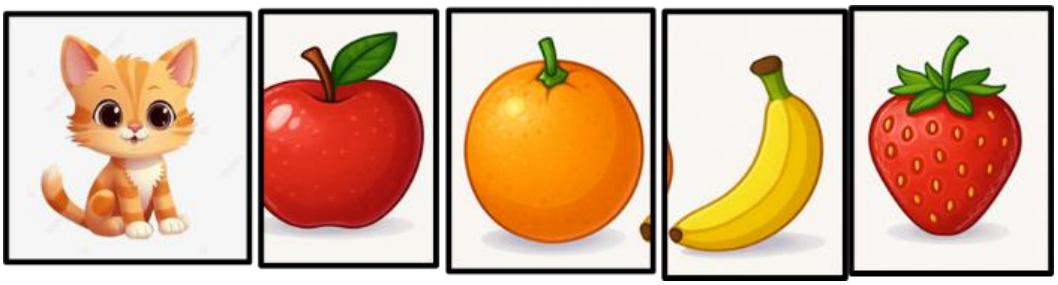
****ملاحظاتكم مهمة**:**

يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل الإجابة على الأسئلة المباشرة والاستنتاجية؟
- هل أتقن الطفل تحديد مشاعر الشخصيات في القصة أو الموقف؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الحادية والعشرون
تقييم ومراجعة: – **المجال والمهمة:** المهام اللغوية (مهمة الاستدلالات الجزئية). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك السردي (فهم وتحليل تسلسل الأحداث وربطها سبياً)، والتفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يجيب الطفل على أسئلة متنوعة (مباشرة: أين؟، ومن؟ واستنتاجية: كيف؟، ولماذا؟) حول قصة مصورة متعلقة بمهارات رعاية ذاتية (عدم غسل الأسنان)، مكونة من 4 أحداث متسلسلة، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل مشاعر شخصيتين في القصة السابقة من خلال تسمية المشاعر، وربط سبب المشاعر بالأحداث، بنسبة نجاح80%.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة الثانية والعشرون	
المجال والمهمة: المهام السمعية (اختبار التذكر الخاطئ).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (التمييز السمعي)، ومهارة فهم السياق (فهم وتحليل العلاقات السياقية).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يحدد الطفل الكلمة التي لم يسمعها، ضمن سلسلة مكونة من 4 كلمات تنتمي لفئة موضوعية محدده (مثال: الحيوانات، فواكه) من بين 5 خيارات مصورة (4 كلمات سمعها، و1 لم يسمعها وخارجة عن سياق الفئة)، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل سبب عدم مناسبة الكلمة التي اختارها للسياق الموضوعي لسلسلة الكلمات التي سمعها، باستخدام جملة سببية بسيطة (مثال: تفاحة **ليست** حيوانات)، بنسبة نجاح 80%.	
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.	
الأدوات المستخدمة: تسجيل صوتي للكلمات، صور للكلمات التي ذكرها التسجيل وصورة لكلمة لم يذكرها التسجيل.	
زمن الجلسة: 20 – 30 دقيقة	
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. – تشغل الباحثة التسجيل الصوتي الذي يعرض أربعة كلمات ضمن مجموعة الفواكه (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح يقول الولد (تفاحة، موزة، برتقاله، فراولة)، ثم تعرض الباحثة على الطفل خمس خيارات مصورة (الأربعة كلمات المسموعة بالإضافة إلى كلمة لم تسمع وخارجة عن مجموعة الفواكه " قطة")، ثم تطلب من الطفل تحديد الكلمة التي لم يذكرها التسجيل (الباحثة: (أسم الطفل) شوف الصور وأعطيني الصورة إلى ما قالها الولد ما سمعتها) تكرر الباحثة الإجراء إلى أن يتقن الطفل تحديد الكلمة، ثم تطلب من الطفل أن يفسر سبب عدم مناسبة الكلمة لمجموعة الكلمات (الباحثة: (أسم الطفل) الكلمات إلى سمعتها كلها كانت فواكه صح؟، طيب وكلمة قطة هي من مجموعة الفواكه ولا مجموعة ثانية؟، اشرحلي ليش القطة مختلفة عن باقي الكلمات؟، لإنها شو؟) تكرر الباحثة الأسئلة على الطفل حتى يتقن شرح سبب اختلاف الكلمة عن السياق الموضوعي للكلمات. 	
ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.	

تقييم الجلسة: 1. أن يحدد الطفل الكلمة التي لم يسمعها ضمن سلسلة مكونة من 4 كلمات تنتمي لفئة موضوعية محدده (مثال: الحيوانات، فواكه) من بين 5 خيارات مصورة (4 كلمات سمعها، و1 لم يسمعها وخارجة عن سياق الفئة)، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل سبب عدم مناسبة الكلمة التي اختارها للسياق الموضوعي لسلسة الكلمات التي سمعها، باستخدام جملة سببية بسيطة (مثال: تفاحة **ليست** حيوانات)، بنسبة نجاح 80%.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على أشياء محسوسة من بيئة الطفل والتركيز على وصف سبب الاختلاف، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الثالثة عشر

📌 **الأهداف التي تم العمل عليها **:

1. أن يحدد الطفل الكلمة التي لم يسمعها ضمن سلسلة مكونة من 4 كلمات تنتمي لفئة موضوعية محدده (مثال: الحيوانات، فواكه) من بين 5 خيارات مصورة (4 كلمات سمعها، و1 لم يسمعها وخارجة عن سياق الفئة)، بنسبة نجاح 80%.

2. أن يصف الطفل سبب عدم مناسبة الكلمة التي اختارها للسياق الموضوعي لسلسة الكلمات التي سمعها، باستخدام جملة سببية بسيطة (مثال: تفاحة **ليست** حيوانات)، بنسبة نجاح 80%.

🧠 **ما تم داخل الجلسة**:

تُسمع الباحثة الطفل تسجيل صوتي يتضمن أربع كلمات من نفس الفئة الموضوعية، ثم تعرض على الطفل صور لمدلول الكلمات المسموعة، إضافة إلى صورة لكلمة لم تسمع ضمن التسجيل وخارجة عن الفئة الموضوعية للكلمات المسموعة، ثم تطلب من الطفل أن يقوم بالآتي:

1. أن يحدد الكلمة التي لم يذكرها التسجيل الصوتي.

2. أن يفسر سبب اختلاف الكلمة التي لم يذكرها التسجيل للسياق الموضوعي للكلمات التي ذكرها التسجيل (أسم الطفل: الكلمات إلى سمعتها كلها كانت فواكه؟، صح؟، طيب ليش القطة مختلفة عنهم؟، لانو هيا شو؟، مجموعة شو؟).

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

🏠 **ما يمكنكم فعله في المنزل**:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق.
- استخدموا تسجيل صوتي مسبق أو أصواتكم لقراءة كلمات تنتمي لفئة موضوعية واحدة.
- ثم اعرضوا وصوراً لمدلول الكلمات التي سمعها الطفل مع كلمة لم يسمعها ومختلفة عن الفئة الموضوعية للكلمات المسموعة، ثم اطلبوا من الطفل أن يحدد الكلمة التي لم يسمعها، ثم اطلبوا من الطفل أن يقدم سبباً لاختلاف الكلمة عن باقي الكلمات.
- كرروا النشاط مع تغيير الكلمات والفئات، ودعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكرروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة، شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

💡 **أمثلة ممكنة**:

- في المطبخ، وأثناء تحضير الغداء تقوم الأم بذكر كلمات لبعض أدوات المطبخ، ثم تعرض الأدوات أمام الطفل وتضيف أداة لم تذكرها ولا تنتمي لأدوات المطبخ، ثم تطلب من الطفل تحديد الأداة التي لم تذكر أسمها وتوضيح سبب اختلافها عن باقي الأدوات، مثلاً (ملعقة، صحن، كأس، شوكه) اضافة إلى (موزة).

📝 **ملاحظاتكم مهمة**: يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

هل أتقن تحديد الكلمة التي لم يسمعها؟

هل أتقن الطفل تقديم سبب لاختلاف كلمة عن باقي الكلمات؟، سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الثالثة والعشرون	
المجال والمهمة: المهام السمعية (مهمة تذكر النغمات وتسميتها).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية)، ومهارة فهم السياق (فهم وتفسير العلاقات السببية في السياق).

الأهداف الإجرائية:

1. أن يربط الطفل بين صوت الحيوان بعد سماعه وصورته، من خلال اختيار الصورة الصحيحة من بين 3 صور معروضه عليه، بدون مساعدة.

2. أن يصف الطفل دور صوت الحيوان الذي سمعه في سياق طبيعي، باستخدام جملة سببية بسيطة (القطة تموء لأنها تريد الطعام، الكلب ينبح لأنه يوجد شخص غريب)، 8 محالات ناجحة من أصل 10.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، والتكرار، والحوار والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: تسجيل صوتي لأصوات الحيوانات، صور للحيوانات.

زمن الجلسة: 20–30 دقيقة

الإجراءات:







– تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.

– تعرض الباحثة أمام الطفل صور حيوانات وتطلب منه أن يذكر أسمائها للتأكد من معرفة الطفل للحيوانات، بعد استجابة الطفل تطلب منه أن يستمع للتسجيل الصوتي ويشير إلى صورة الحيوانات الذي يصدر الصوت الذي سمعه من التسجيل (الباحثة: أسم الطفل، يلا قلي شو أسم هذا، وتشير الباحثة إلى الصورة) تستمر إل أن تنهي أربعة صور من الحيوانات، بعد تأكيد معرفة الطفل للحيوانات الموجودة بالصور تطلب منه ربط الصورة مع صوت الحيوان (الباحثة: أسم الطفل، يلا راح نسمع الصوت وقلي هذا صوت مين من الحيوانات إلى على الطاولة؟)، تكرر الخطوات حتى يتقن الطفل الهدف.

– تطلب الباحثة من الطفل أن يصف وظيفة أو سبب إصدار بعض الحيوانات للأصوات، باستخدام جملة سببية بسيطة (الباحثة: (أسم الطفل) قلي ليش القطة بتقول ميو ميو؟ الأنها جوعانة؟، ليش الكلب بقول عو عو؟ لأنو في حدا غريب؟) تكرر الباحثة طرح الأسئلة على الطفل حتى يتقن إنتاج الجمل السببية.

ملاحظة: في حال عدم قدرة الطفل على التعرف وتمييز الحيوانات يتم تدريبه عليها، ثم يتم تدريبة على ربط صورتها مع صوتها، ويقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

تقييم الجلسة:

1. أن يربط الطفل بين صوت الحيوان بعد سماعه وصورته، من خلال اختيار الصورة الصحيحة من بين 3 صور معروضه عليه، بدون مساعدة.

2. أن يصف الطفل دور صوت الحيوان الذي سمعه في سياق طبيعي، باستخدام جملة سببية بسيطة (القطة تموء الانها تريد الطعام، الكب ينبح لأنو في شخص غريب)، 8 محالات ناجحة من أصل 10.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على أصوات من بيئة الطفل وتفسير سببها، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزلي الجلسة الرابعة عشر

📌 **الأهداف التي تم العمل عليها **:

1. أن يربط الطفل بين صوت الحيوان بعد سماعه وصورته، من خلال اختيار الصورة الصحيحة من بين 3 صور معروضه عليه، بدون مساعدة.

2. أن يصف الطفل دور صوت الحيوان الذي سمعه في سياق طبيعي، باستخدام جملة سببية بسيطة (القطة تموء لأنها تريد الطعام، الكلب ينبح لأنه يوجد شخص غريب)، 8 محالات ناجحة من أصل 10.

🧠 **ما تم داخل الجلسة**:

تُسمع الباحثة الطفل تسجيل صوتي يتضمن صوت حيوان، ثم تعرض على الطفل صور مجموعة من الحيوانات، ثم تطلب من الطفل أن يقوم بالآتي:

1. أن يربط صوت الحيوان الذي سمعه بصوته.

2. أن يصف وظيفة أو سبب إصدار بعض الحيوانات للأصوات، باستخدام جملة سببية بسيطة (الباحثة: (أسم الطفل) قلي ليش القطة بتقول ميو ميو؟ الأنها جوعانة؟، ليش الكلب بقول عو عو؟ لأنو في حدا غريب؟)، تكرر الباحثة طرح الأسئلة على الطفل حتى يتقن إنتاج الجمل السببية.

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

🏠 **ما يمكنكم فعله في المنزل**:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق.
- استخدموا تسجيل صوتي لأصوات حيوانات مألوفة للطفل، ثم اعرضوا مجموعة من صور الحيوانات.
- ثم اطلبوا من الطفل أن ربط صوت الحيوان الذي سمعه بصورته، ثم اطلبوا من الطفل أن يقدم سبباً وظيفيا لصوت الحيوان الذي سمعه، باستخدام جملة سببية بسيطة.
- كرروا النشاط على أصوات حيوانات مختلفة، ودعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة، شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

💡 **أمثلة ممكنة**:

- في المطبخ، وأثناء تحضير الأم للطعام تشغل الأم صوت قطة وتسأل الطفل صوت مين هذا، بعد إجابته تسأل الطفل ليش القطة عم تطلع هذا الصوت؟ لأنها شمت ريحة الأكل؟، هيا بتكون جوعانة؟
- في غرفة النوم، وأثناء قراءة القصة تسمع الأم الطفل صوت لحيوان موجود في سياق القصة، ثم تطلب من الطفل تحديد الحيوان ولماذا يصدر الصوت حسب سياق أحداث القصة المروية للطفل.

📝 **ملاحظاتكم مهمة**: يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن ربط صوت الحيوان بصورته؟، هل أتقن الطفل تقديم سبب وظيفي لصوت الحيوان الذي سمعه؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الرابعة والعشرون
تقييم ومراجعة: – **المجال والمهمة:** المهام السمعية (لاختبار التذكر الخاطئ، ومهمة تذكر النغمات وتسميتها). – **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التماسك المركزي (التمييز السمعي)، ومهارة فهم السياق (فهم وتحليل العلاقات السياقية، فهم وتفسير العلاقات السببية في السياق)، والتواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يحدد الطفل الكلمة التي لم يسمعها ضمن سلسلة مكونة من 4 كلمات تنتمي لفئة موضوعية محدده (مثال: الحيوانات، فواكه) من بين 5 خيارات مصورة (4 كلمات سمعها، و1 لم يسمعها وخارجة عن سياق الفئة)، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يصف الطفل سبب عدم مناسبة الكلمة التي اختارها للسياق الموضوعي لسلسة الكلمات التي سمعها، باستخدام جملة سببية بسيطة (مثال: تفاحة **ليست** حيوانات)، بنسبة نجاح 80%. 3. أن يربط الطفل بين صوت الحيوان بعد سماعه وصورته، من خلال اختيار الصورة الصحيحة من بين 3 صور معروضه عليه، بدون مساعدة. 4. أن يصف الطفل دور صوت الحيوان الذي سمعه في سياق طبيعي، باستخدام جملة سببية بسيطة (القطة تموء الأنها تريد الطعام، الكب ينبح لأنو في شخص غريب) 8 محالات ناجحة من أصل 10.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30– 45 دقيقة
الإجراءات: – تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته – تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. – تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

<table>
<tr><th colspan="2">الجلسة الخامسة والعشرون</th></tr>
<tr><td>المجال والمهمة: المهام السمعية (مهمة التمييز السمعي).</td><td>البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة: التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية)، والتفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها).</td></tr>
<tr><td colspan="2">الأهداف الإجرائية:
1. أن يميز الطفل 3 أصوات بيئية مألوفة (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور السيارة) بعد سماع الصوت، من خلال الإشارة إلى الصورة التي تعبر عن الصوت، بنسبة نجاح 80%.
2. أن يربط الطفل كل صوت سمعه برد فعل اجتماعي مناسب (فتح الباب وقول تفضل، الانضمام للعب، الابتعاد عن الطريق)، من خلال اختيار البطاقة الصحيحة، بنسبة نجاح 80%.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الأدوات المستخدمة: تسجيل صوتي لأصوات بيئية (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور سيارة)، بطاقات تمثل الأصوات رد الفعل المناسب للأصوات.</td></tr>
<tr><td colspan="2">زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة</td></tr>
<tr><td colspan="2">الإجراءات:
- تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.
- تضع الباحثة أمام الطفل ثلاث صور تعبر عن أصوات بيئية مألوفة للطفل (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور سيارة)، وتعرف الطفل بالصور من خلال شرحها لمحتوى كل صورة، ثم تشغل الباحثة تسجيل صوتي لكل صوت، ثم تطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة التي تعبر عن الصوت الذي سمعه (الباحثة: (أسم الطفل) اسع الصوت، صوت شو إلى سمعتو؟ عطيني الصورة الصح؟)، تكرر الباحثة الإجراء على باقي الأصوات حتى يتقن الطفل ربط كل صوت بالصورة المعبرة عنه.

- بعد إتقان الطفل تمييز الأصوات تطلب منه الباحثة أن يربط كل صوت برد فعل اجتماعي مناسب، من خلال اختيار البطاقة الصحيحة التي تمثل رد الفعل الصحيح من البطاقات المعروضة أمامه (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت (صوت جرس الباب)، وقلي شو لازم تعمل لما تسمع هذا الصوت؟ عطيني إلى لازم تعملو؟، تفتح الباب وتقول تفضل ولا شي ثاني؟) تقدم الباحثة شرح مسبق لكل بطاقة من بطاقات رد الفعل المعروضة، وتكرر الإجراءات على باقي الأصوات إلى أن يتقن الطفل الربط بين الصوت ورد الفعل المناسب.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td colspan="2">تقييم الجلسة:</td></tr>
</table>

1. أن يميز الطفل 3 أصوات بيئية مألوفة (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور السيارة) بعد سماع الصوت، من خلال الإشارة إلى الصورة التي تعبر عن الصوت، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يربط الطفل كل صوت سمعه برد فعل اجتماعي مناسب (فتح الباب وقول تفضل، الانضمام للعب، الابتعاد عن الطريق)، من خلال اختيار البطاقة الصحيحة، بنسبة نجاح 80%.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة الخامسة عشر

📌 **الأهداف التي تم العمل عليها **:

1. أن يميز الطفل 3 أصوات بيئية مألوفة (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور السيارة) بعد سماع الصوت، من خلال الإشارة إلى الصورة التي تعبر عن الصوت، بنسبة نجاح 80%.
2. أن يربط الطفل كل صوت سمعه برد فعل اجتماعي مناسب (فتح الباب وقول تفضل، الانضمام للعب، الابتعاد عن الطريق)، من خلال اختيار البطاقة الصحيحة، بنسبة نجاح 80%.

🧠 **ما تم داخل الجلسة**:

عرضت الباحثة على الطفل مجموعة من الأصوات البيئية المألوفة مع صور دالة عليها (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور سيارة)، عرفت الطفل بالصور من خلال شرحها لمحتوى كل صورة، ثم أشغلت الباحثة تسجيل صوتي لكل صوت، وطلبت من الطفل أن يقوم بالآتي:

1. أن يحدد الصورة التي تعبر عن الصوت الذي سمعه (الباحثة: (أسم الطفل) اسمع الصوت، صوت شو إلى سمعتو؟ عطيني الصورة الصح؟)، تكرر الباحثة الإجراء على باقي الأصوات حتى يتقن الطفل ربط كل صوت بالصورة المعبرة عنه.
2. أن يربط كل صوت برد فعل اجتماعي مناسب، من خلال اختيار البطاقة الصحيحة التي تمثل رد الفعل الصحيح من البطاقات المعروضة أمامه (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت (صوت جرس الباب)، وقلي شو لازم تعمل لما تسمع هذا الصوت؟ عطيني إلى لازم تعملو؟، تفتح الباب وتقول تفضل ولا شي ثاني؟) تقدم الباحثة شرح مسبق لكل بطاقة من بطاقات رد الفعل المعروضة.

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

🏠 **ما يمكنكم فعله في المنزل**:

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق لأصوات من مواقف يومية حقيقة يمر بها الطفل.
- اطلبوا من الطفل أن يربط كل صوت بمصدرة أو بالصورة التي تعبر عنه.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يعطي رد فعل اجتماعي مناسب للصوت.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكرروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

💡 **أمثلة ممكنة**:

- في المطبخ، وأثناء تحضير الطعام، صوت الماء يتدفق من الصنبور، تطلب الأم من الطفل تمييز ما الصوت الذي يسمعه، ثم تسأله ماذا يجب أن يفعل عند سماع الصوت (إغلاق الصنبور).
- في غرفة الجلوس، وأثناء مشاهدة التلفاز، صوت الجوال يرن، تطلب الأم من الطفل أن يميز صوت ماذا يسمع من خلال ربطه بمصدره، ثم تسأله ماذا يجب أن يفعل عند سماع الصوت (الإجابة على الهاتف / إعطاء الهاتف لماما).
- في غرفة النوم، وأثناء التحضير للنوم صوت الرياح من النافذة، تطلب الأم من الطفل أن يميز صوت ماذا يسمع من خلال ربطه بمصدره، ثم تسأله ماذا يجب أن يفعل عند سماع الصوت (إغلاق النافذة).

📝 **ملاحظاتكم مهمة**: يرجى ملاحظة استجابة الطفل:

- هل أتقن الطفل ربط الصوت بمصدرة أو بالصورة الدالة علية؟، هل أتقن الطفل إعطاء رد فعل مقبول اجتماعياً للأصوات؟ سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة السادسة والعشرون والسابعة والعشرون	
المجال والمهمة: المهام السمعية (مهمة تحديد ومطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم).	**البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية)، والتفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي، تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها)

الأهداف الإجرائية:

1. أن يميز الطفل جنس المتكلم (بنت/ ولد) بعد سماع تسجيلات صوتية عاطفية لأصوات مألوفة (مثال: فرت بالمسابقة، أسناني تؤلمني)، من خلال الإجابة الشفهية على سؤال من المتكلم بنت ولا ولد؟، بنسبة نجاح 80 %.
2. أن يحدد الطفل مشاعر المتحدث (فرح، حزن) بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية، باستخدام بطاقات المشاعر المصورة، بنسبة نجاح 80%.
3. أن يقدم الطفل رد فعل اجتماعي مناسب بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية (مثال: مبروك؛ للفرح، لا بأس سنذهب للطبيب؛ الحزن)، باستخدام بطاقات الرد المناسب، بنسبة نجاح 80%.

الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.

الأدوات المستخدمة: تسجيل صوتي لولد يتكلم، تسجيل صوتي لبنت تتكلم، بطاقات الوجوه المعبرة عن مشاعر الفرح، والحزن.

زمن الجلسة: 20- 30 دقيقة

الإجراءات:

- تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته.
- تشغل الباحثة تسجيل صوتي لجمل مألوفة للطفل ومشحونة بعاطفة (فزت بالمسابقة، أخ أسناني تؤلمني)، ثم تطلب من الطفل أن يحدد جنس المتكلم (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت.... مين إلى حكى؟ بنت ولا ولد؟)، تكرر الباحثة الإجراء مع تسجيلات مختلفة لأصوات بنات وأولاد حتى يتقن الطفل تحديد جنس المتكلم من خلال صوته.
- تعرض الباحثة أمام الطفل بطاقتان تعبران عن مشاعر (الفرح، الحزن)، وتتأكد من معرفة الطفل لهما، ثم تشغل التسجيلات الصوتية العاطفية، ثم تطلب من الطفل أن يحدد مشاعر المتكلم من خلال نبرة صوته (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الولد شو راح يقول... الولد شو حاسس؟، فرحان ولا زعلان؟ اعطيني الصورة الصحيحة)، تكرر الإجراء على مع باقي التسجيلات حتى يتقن الطفل تحديد مشاعر المتكلم من خلال نبرة صوته.





- بعد تمييز الطفل للجنس ومشاعر المتكلم، تطلب الباحثة من الطفل أن يربط بين محتوى التسجيل الصوتي ورد الفعل المناسب له من خلال اختيار البطاقة التي تمثل رد الفعل المناسب، التي سبق وقدمت شرح مبسط لها للطفل لضمان فهمه لها (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح الولد/ البنت وعطيني الصورة إلى لازم نعمل مثلها لما نسمع الصوت، (التسجيل: ولد يقول فزت بالمسابقة، شو بقلو؟ مبروك ولا شي ثاني؟؛

(التسجيل: بنت تقول أسناني تؤلمني، شو بقول للبنت؟ أذهبي لدكتور الأسنان ولا شي ثاني؟)، تكرر الباحثة الإجراء والأسئلة على الطفل حتى يتقن الربط بين الصوت ورد الفعل المناسب.



ملاحظة: يقدم التلقين الجسدي واللفظي للطفل عند الحاجة، والتعزيز المناسب للطفل بشكل فوري بعد كل استجابة صحيحة.

تقييم الجلسة:

1. أن يميز الطفل جنس المتكلم (بنت/ ولد) بعد سماع تسجيلات صوتية عاطفية لأصوات مألوفة (مثال: فرت بالمسابقة، أسناني تؤلمني)، من خلال الإجابة الشفهية على سؤال من المتكلم بنت ولا ولد؟، بنسبة نجاح 80 %.
2. أن يحدد الطفل مشاعر المتحدث (فرح، حزن) بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية، باستخدام بطاقات المشاعر المصورة، بنسبة نجاح 80%.
3. أن يقدم الطفل رد فعل اجتماعي مناسب بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية (مثال: مبروك؛ للفرح، لا بأس سنذهب للطبيب؛ الحزن)، باستخدام بطاقات الرد المناسب، بنسبة نجاح 80%.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم المهارة في المنزل من خلال تكرار إجراءات الجلسة على مواقف عاطفية من حياة الطفل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

ورقة عمل الواجب المنزل الجلسة السادسة عشر

****الأهداف التي تم العمل عليها **:**

1. أن يميز الطفل جنس المتكلم (بنت/ ولد) بعد سماع تسجيلات صوتية عاطفية لأصوات مألوفة (مثال: فرت بالمسابقة، أسناني تؤلمني)، من خلال الإجابة الشفهية على سؤال من المتكلم بنت ولا ولد؟، بنسبة نجاح 80 %.
2. أن يحدد الطفل مشاعر المتحدث (فرح، حزن) بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية، باستخدام بطاقات المشاعر المصورة، بنسبة نجاح 80%.
3. أن يقدم الطفل رد فعل اجتماعي مناسب بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية (مثال: مبروك؛ للفرح، لا بأس سنذهب للطبيب؛ الحزن)، باستخدام بطاقات الرد المناسب، بنسبة نجاح 80%.

****ما تم داخل الجلسة**:**

عرضت الباحثة على الطفل تسجيل صوتي لجمل مألوفة ومشحونة بعاطفة (فزت بالمسابقة، أخ أسناني تؤلمني)، ثم تطلب من الطفل الآتي:

1. أن يحدد جنس المتكلم (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الصوت.... مين إلى حكى؟ بنت ولا ولد؟)، تكرر الباحثة الإجراء مع تسجيلات مختلفة لأصوات بنات وأولاد حتى يتقن الطفل تحديد جنس المتكلم من خلال صوته.
2. أن يحدد مشاعر المتكلم من نبرة صوته (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع الولد شو راح يقول... الولد شو حاسس؟، فرحان ولا زعلان؟ اعطيني الصورة الصحيحة)، تكرر الاجراء على مع باقي التسجيلات حتى يتقن الطفل تحديد مشاعر المتكلم من خلال نبرة صوته.
3. أن يربط بين محتوى التسجيل الصوتي ورد الفعل المناسب له، من خلال اختيار البطاقة التي تمثل رد الفعل المناسب، التي سبق وقدمت شرح مبسط لها للطفل لضمان فهمه لها (الباحثة: (أسم الطفل) أسمع شو راح يقول الولد/ البنت، وعطيني الصورة إلى لازم نعمل مثلها لما نسمع الصوت، (التسجيل: ولد يقول فزت بالمسابقة، شو بقلو؟ مبروك ولا شي ثاني؟؛ (التسجيل: بنت تقول أسناني تؤلمني، شو بقول للبنت؟ أذهبي لدكتور.

وقد تم تكرار الطلبين إلى أن أتقن الطفل الاستجابة لكل منهما.

****ما يمكنكم فعله في المنزل**:**

- اصنعوا موقفاً مشابهاً، لكن غير متطابق، خلال المواقف اليومية التي يمر بها الطفل.
- اطلبوا من الطفل أن يحدد صوت من يسمع بنت أو ولد؟
- ثم اطلبوا من الطفل أن يحدد مشاعر الشخص المتحدث من خلال نبرة صوته وحديثه.
- ثم اطلبوا من الطفل أن يعطي رد فعل مناسب لسياق الموقف.
- دعوا الطفل يحاول الاستجابة، ووجّهوه إذا أخطأ وكروا الطلب أكثر من مره إلى أن يتقن الإجابة.
- شجعوه إن قام بالسلوك المطلوب.

الهدف هو مساعدة الطفل على تعميم المهارة في مواقف بيئية متنوعة.

****ملاحظاتكم مهمة**: يرجى ملاحظة استجابة الطفل:**

- هل أتقن الطفل تحديد جنس المتكلم؟
- هل أتقن الطفل تحديد مشاعر الشخص المتحدث؟
- هل أتقن اطفل إعطاء رد فعل مناسب لسياق الموقف؟

سيساعدني ذلك في تحسين الخطة التدريبية القادمة.

الجلسة الثامنة والعشرون
تقييم ومراجعة: **المجال والمهمة:** المهام السمعية (مهمة التمييز السمعي، ومهمة تحديد ومطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم). **البعد البراغماتي والمهارات المستهدفة:** التواصل غير اللفظي (فهم وتفسير الإشارات غير اللفظية)، والتفاعل الاجتماعي (تمييز وفهم الإشارات الاجتماعية والاستجابة لها، وتمييز وفهم المشاعر في السياق الاجتماعي).
الأهداف الإجرائية: 1. أن يميز الطفل 3 أصوات بيئية مألوفة (جرس الباب، ضحكات أطفال، زمور السيارة) بعد سماع الصوت، من خلال الإشارة إلى الصورة التي تعبر عن الصوت، بنسبة نجاح 80%. 2. أن يربط الطفل كل صوت سمعه برد فعل اجتماعي مناسب (فتح الباب وقول تفضل، الانضمام للعب، الابتعاد عن الطريق)، من خلال اختيار البطاقة الصحيحة، بنسبة نجاح 80%. 3. أن يميز الطفل جنس المتكلم (بنت/ ولد) بعد سماع تسجيلات صوتية عاطفية لأصوات مألوفة (مثال: فرت بالمسابقة، أسناني تؤلمني)، من خلال الإجابة الشفهية على سؤال من المتكلم بنت ولا ولد؟، بنسبة نجاح 80 %. 4. أن يحدد الطفل مشاعر المتحدث (فرح، حزن) بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية، باستخدام بطاقات المشاعر المصورة، بنسبة نجاح 80%. 5. أن يقدم الطفل رد فعل اجتماعي مناسب بعد سماع التسجيلات الصوتية العاطفية (مثال: مبروك؛ للفرح، لا بأس سنذهب للطبيب؛ الحزن)، باستخدام بطاقات الرد المناسب، بنسبة نجاح 80%.
الفنيات المستخدمة: التلقين الجسدي واللفظي، التعزيز المادي والمعنوي، الحوار والمناقشة، والتكرار.
الأدوات المستخدمة: جميع الأدوات التي تم استخدامها خلال الجلسات.
زمن الجلسة: 30- 45 دقيقة
الإجراءات: - تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته - تقيم الباحثة مدى اكتساب الطفل للمهارات التي تدرب عليها في الجلسات السابقة، للتعرف على المهارات التي اكتسبها والمهارات التي أخفق فيها. - تقوم الباحثة بعد التقييم بمراجعة المهارات التي أخفق فيها الطفل أثناء التقييم.
ملاحظة: في حال أخفق الطفل في مهارة أثناء التقييم والمراجعة تُقرر جلسة لإعادة تدريبية عليها، ويقدم التعزيز المناسب لكل طفل بعد كل استجابة صحيحة.
الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الأهل تعميم جميع المهارات في المنزل، (بمساعدة ورقة عمل الواجب المنزلي).

الجلسة التاسعة والعشرون
تقييم نهائي
الأهداف: 1. أن تقيم الباحثة أثر البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي لدى أفراد العينة. 2. أن تقيم الباحثة أثر تحسن مهام نظرية التماسك المركزي على اضطراب اللغة البراغماتية لدى أفراد العينة.
الأدوات المستخدمة: مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة).
زمن الجلسة: 30- 45 دقيقة لكل مقياس.
الإجراءات: - تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. - تطبيق أدوات القياس (مقياس مهام نظرية التماسك المركزية، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، إعداد الباحثة).

الجلسة الثلاثون
تقييم تتبعي
الهدف: أن تقوم الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي لتحديد مدى احتفاظ الأطفال بما اكتسبوه من مهارات.
الأدوات المستخدمة: مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة).
زمن الجلسة: 30- 45 دقيقة لكل مقياس.
الإجراءات: - تهيئة مكان الجلسة وتهيئة الطفل لضمان تركيزه وعدم تشتته. - تطبيق أدوات القياس (مقياس مهام نظرية التماسك المركزي، ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية (إعداد الباحثة).

الملحق رقم (5)

دراسة حالة الطفل (أ)

أولاً: البيانات العامة:

الطفل (أ) هو أحد الأطفال الملتحقين في صف التأهيل للدمج في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (أمال) والمشخص باضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية التي تعتمدها المنظمة، تم اختياره بطريقة قصدية ليكون من أفراد العينة التجريبية لكون درجاته في القياس القبلي تقع ضمن المدى المتوسط للمهارات في كلا المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية، ما يسمح بملاحظة أثر البرنامج التدريبي عليه، ويبلغ عمره الزمني (8) سنوات وجنسه ذكر.

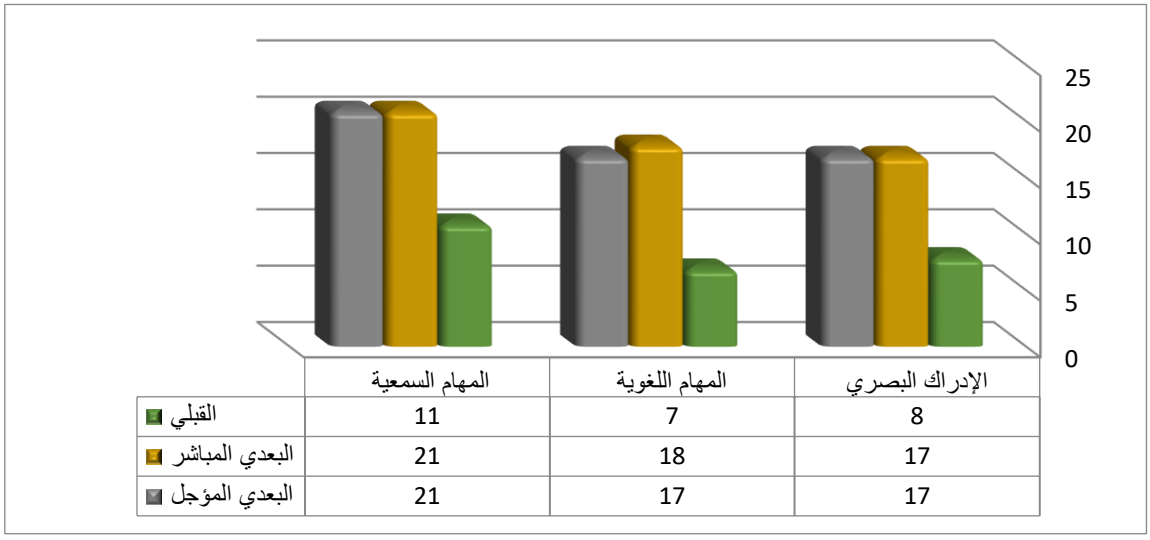
ثانياً: البيانات الكمية وتحليلها:

جدول (1) درجات الطفل (أ) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

مقياس مهام نظرية التماسك المركزي				مقياس اضطراب اللغة البراغماتية			
الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل	**الأبعاد**	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل
مهام الإدراك البصري	8	17	17	**التماسك المركزي**	6	17	16
المهام اللغوية	7	18	17	**مهارة فهم السياق**	12	22	21
المهام السمعية	11	21	21	**التفاعل الاجتماعي**	4	7	8
_	_	_	_	**التواصل غير اللفظي**	2	6	5
_	_	_	-	**التماسك السردي**	3	9	8
الدرجة الكلية	26	56	55	**_**	27	61	58
مقدار التحسن	30 درجة			34 درجة			

يوضح الجدول السابق درجات الطفل (أ) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل)، حيث يظهر ارتفاع في درجات جميع الأبعاد في القياس البعدي المباشر مقارنه بالقياس القبلي، ما يدل على تحسن في أداء الطفل في مهام نظرية التماسك المركزي ومهارات اللغة البراغماتية، بالإضافة إلى انخفاض طفيف في درجات الطفل في القياس البعدي المؤجل، ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي، وبلغ مقدار التحسن (30) درجة في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي و(34) درجة في مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي وانعكاس ذلك في تحسن اللغة البراغماتية.

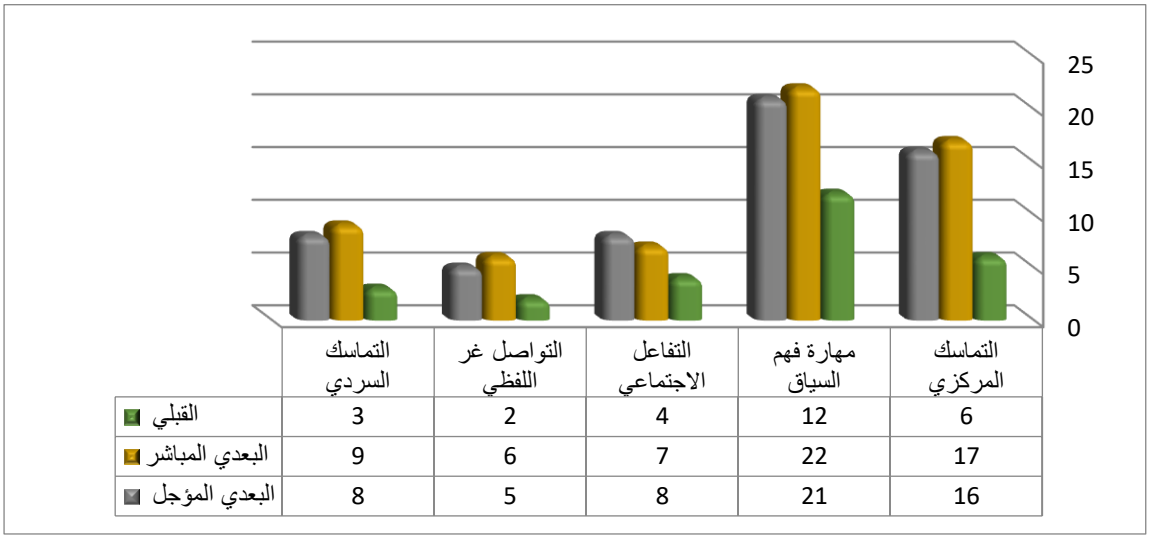
ثالثاً: مخطط بياني:



	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
القبلي	11	7	8
البعدي المباشر	21	18	17
البعدي المؤجل	21	17	17

المخطط البياني (1) درجات الطفل (أ) في أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (1) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعد المهام اللغوية، وهو ما قد يعزى إلى أنشطة البرنامج التدريبي التي صممت لتعزيز المعالجة الكلية للمثيرات اللغوية داخل السياق، ما أسهم في تعزيز قدرة الطفل على دمج المعلومات اللغوية ضمن سياقها العام وفهمها بصورة كلية متكاملة، وبالتالي التفاعل معها بصورة صحيحة، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على أداءه في هذا البعد.



	التماسك السردي	التواصل غر اللفظي	التفاعل الاجتماعي	مهارة فهم السياق	التماسك المركزي
القبلي	3	2	4	12	6
البعدي المباشر	9	6	7	22	17
البعدي المؤجل	8	5	8	21	16

المخطط البياني (2) درجات الطفل (أ) في أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (2) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعدي التماسك المركزي ومهارة فهم السياق، ما يدعم الافتراض الذي تقوم عليه الدراسة الحالية بأن العمل على تحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيسهم في تحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

دراسة حالة الطفل (ب)

أولاً: البيانات العامة:

الطفل (ب) هو أحد الأطفال الملتحقين في صف التأهيل للدمج في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (أمال) والمشخص باضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية التي تعتمدها المنظمة، تم اختياره بطريقة قصدية ليكون من أفراد العينة التجريبية لكون درجاته في القياس القبلي تقع ضمن المدى المتوسط للمهارات في كلا المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية ما يسمح بملاحظة أثر البرنامج التدريبي عليه، ويبلغ عمره الزمني (8) سنوات وجنسه ذكر.

ثانياً: البيانات الكمية وتحليلها:

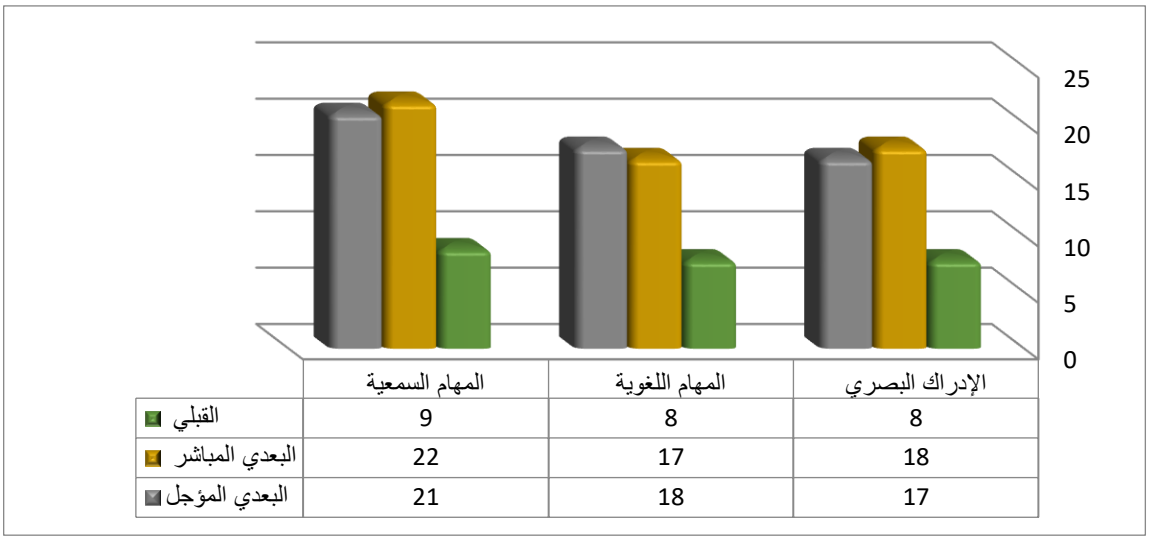
جدول (2) درجات الطفل (ب) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

مقياس مهام نظرية التماسك المركزي				مقياس اضطراب اللغة البراغماتية			
الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل	**الأبعاد**	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل
مهام الإدراك البصري	8	18	17	**التماسك المركزي**	7	16	16
المهام اللغوية	8	17	18	**مهارة فهم السياق**	11	23	24
المهام السمعية	9	22	21	**التفاعل الاجتماعي**	4	8	7
_	_	_	_	**التواصل غير اللفظي**	2	5	5
_	_	_	-	**التماسك السردي**	5	9	10
الدرجة الكلية	25	57	56	**_**	29	61	62
مقدار التحسن	32 درجة				32 درجة		

يوضح الجدول السابق درجات الطفل (ب) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل)، حيث يظهر ارتفاع في درجات جميع الأبعاد في القياس البعدي المباشر مقارنه بالقياس القبلي، ما يدل على تحسن في أداء

الطفل في مهام نظرية التماسك المركزي ومهارات اللغة البراغماتية، بالإضافة إلى انخفاض طفيف في درجات الطفل في القياس البعدي المؤجل، ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي، وبلغ مقدار التحسن (32) درجة في كل من مقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي وانعكاس ذلك في تحسن اللغة البراغماتية.

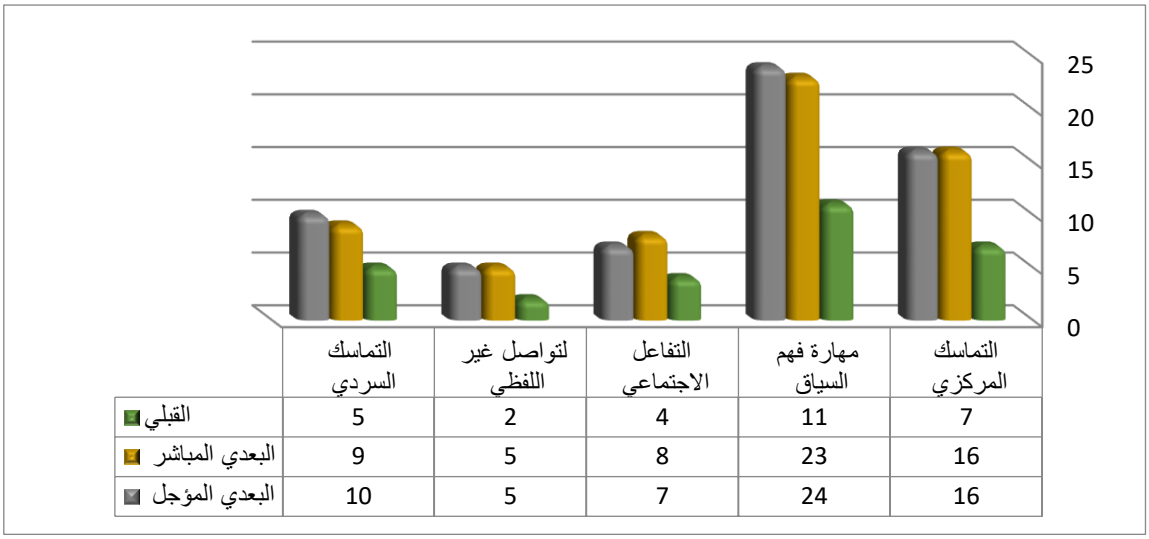
ثالثاً: مخطط بياني:



	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
القبلي	9	8	8
البعدي المباشر	22	17	18
البعدي المؤجل	21	18	17

المخطط البياني (3) درجات الطفل (ب) في أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (3) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعد المهام السمعية، وهو ما قد يعزى إلى أنشطة البرنامج التدريبي التي صممت لتعزيز المعالجة الكلية للمثيرات السمعية، ما ساعد الطفل في دمج الأصوات ضمن سياقها العام وفهمها بشكل كامل، وبالتالي التفاعل معها بصورة صحيحة، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على أداءه في هذا البعد.



	التماسك السردي	لتواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	مهارة فهم السياق	التماسك المركزي
القبلي	5	2	4	11	7
البعدي المباشر	9	5	8	23	16
البعدي المؤجل	10	5	7	24	16

المخطط البياني (4) درجات الطفل (ب) في أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (4) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعدي مهارة فهم السياق والتماسك المركزي، ما يدعم الافتراض الذي تقوم عليه الدراسة الحالية بأن العمل على تحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيسهم في تحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

دراسة حالة الطفل (هـ)

أولاً: البيانات العامة:

الطفل (هـ) هو أحد الأطفال الملتحقين في صف التأهيل للدمج في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (أمال) والمشخص باضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية التي تعتمدها المنظمة، تم اختياره بطريقة قصدية ليكون من أفراد العينة التجريبية لكون درجاته في القياس القبلي تقع ضمن المدى المتوسط للمهارات في كلا المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية، ما يسمح بملاحظة أثر البرنامج التدريبي عليه، ويبلغ عمره الزمني (7،5) سنوات وجنسه ذكر.

ثانياً: البيانات الكمية وتحليلها:

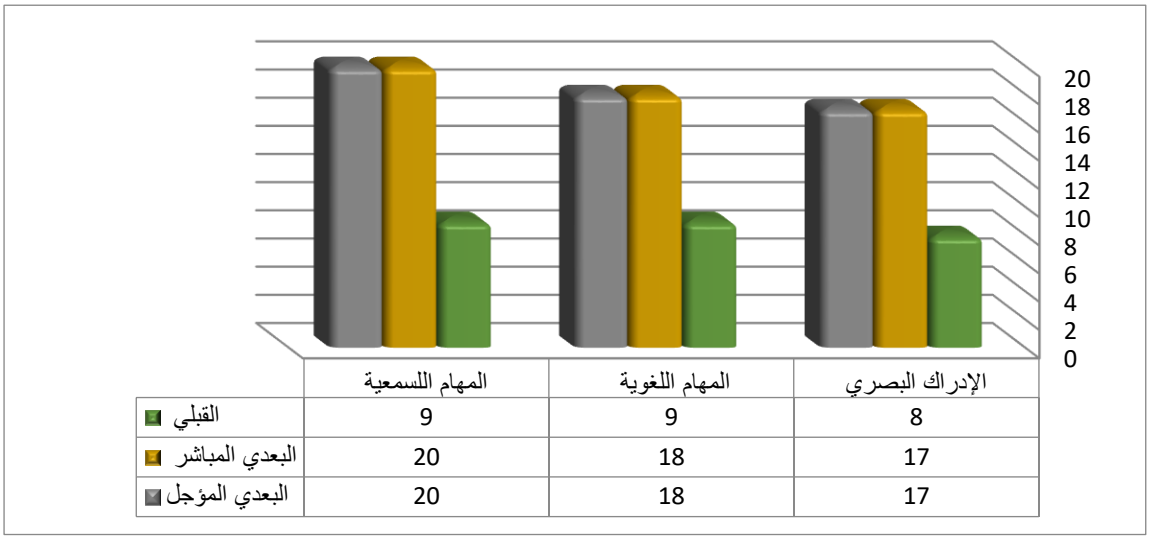
جدول (3) درجات الطفل (هـ) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

مقياس مهام نظرية التماسك المركزي				مقياس اضطراب اللغة البراغماتية			
الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل	الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل
مهام الإدراك البصري	8	17	17	التماسك المركزي	5	18	16
المهام اللغوية	9	18	18	مهارة فهم السياق	10	21	20
المهام السمعية	9	20	20	التفاعل الاجتماعي	3	8	7
–	–	–	–	التواصل غير اللفظي	3	5	5
–	–	–	-	التماسك السردي	6	9	9
الدرجة الكلية	26	55	55	–	27	61	57
مقدار التحسن	29 درجة			34 درجة			

يوضح الجدول السابق درجات الطفل (هـ) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل)، حيث يظهر ارتفاع في درجات جميع الأبعاد في القياس البعدي المباشر مقارنه بالقياس القبلي، ما يدل على تحسن في أداء

الطفل في مهام نظرية التماسك المركزي ومهارات اللغة البراغماتية، بالإضافة إلى انخفاض طفيف في درجات الطفل في القياس البعدي المؤجل، ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي، وبلغ مقدار التحسن (29) درجة في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي و(34) درجة في مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي وانعكاس ذلك في تحسن اللغة البراغماتية.

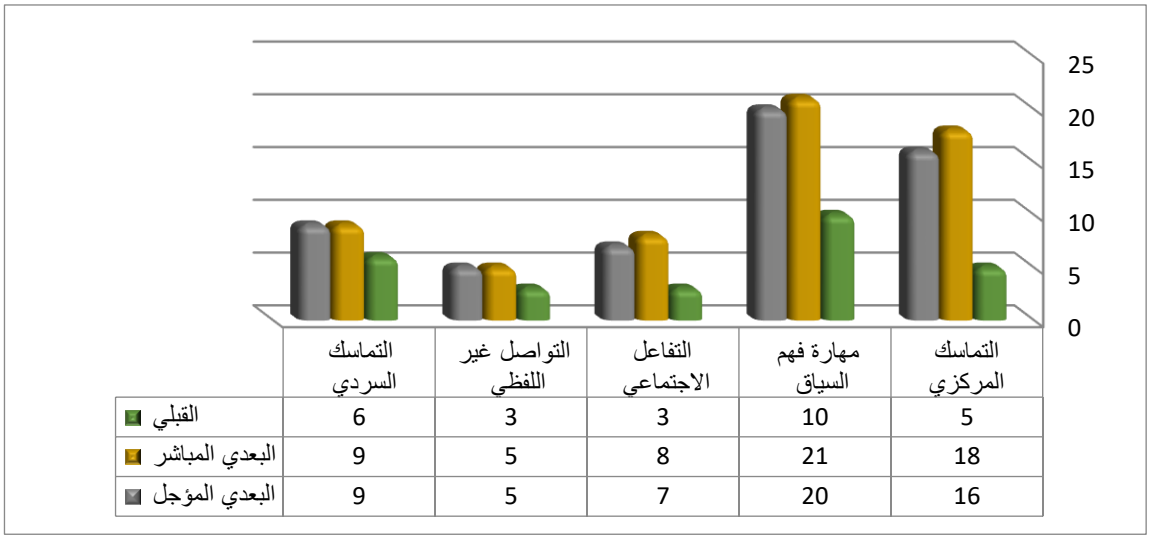
ثالثاً: مخطط بياني:



	المهام اللسمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
القبلي	9	9	8
البعدي المباشر	20	18	17
البعدي المؤجل	20	18	17

المخطط البياني (5) درجات الطفل (هـ) في أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (5) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعد المهام السمعية، وهو ما قد يعزى إلى أنشطة البرنامج التدريبي التي صممت لتعزيز المعالجة الكلية للمثيرات السمعية، ما ساعد الطفل في دمج الأصوات ضمن سياقها العام وفهمها بشكل كامل، وبالتالي التفاعل معها بصورة صحيحة، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على أداءه في هذا البعد.



	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	مهارة فهم السياق	التماسك المركزي
القبلي	6	3	3	10	5
البعدي المباشر	9	5	8	21	18
البعدي المؤجل	9	5	7	20	16

المخطط البياني (6) درجات الطفل (هـ) في أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (6) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعدي التماسك المركزي ومهارة فهم السياق، ما يدعم الافتراض الذي تقوم عليه الدراسة الحالية بأن العمل على تحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيسهم في تحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

دراسة حالة الطفل (د)

أولاً: البيانات العامة:

الطفلة (د) هي أحد الأطفال الملتحقين في صف التأهيل للدمج في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (أمال) والمشخصة باضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية التي تعتمدها المنظمة، تم اختيارها بطريقة قصدية لتكون من أفراد العينة التجريبية لكون درجاتها في القياس القبلي تقع ضمن المدى المتوسط للمهارات في كلا المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية، ما يسمح بملاحظة أثر البرنامج التدريبي عليها، ويبلغ عمرها الزمني (6،5) سنوات وجنسها أنثى.

ثانياً: البيانات الكمية وتحليلها:

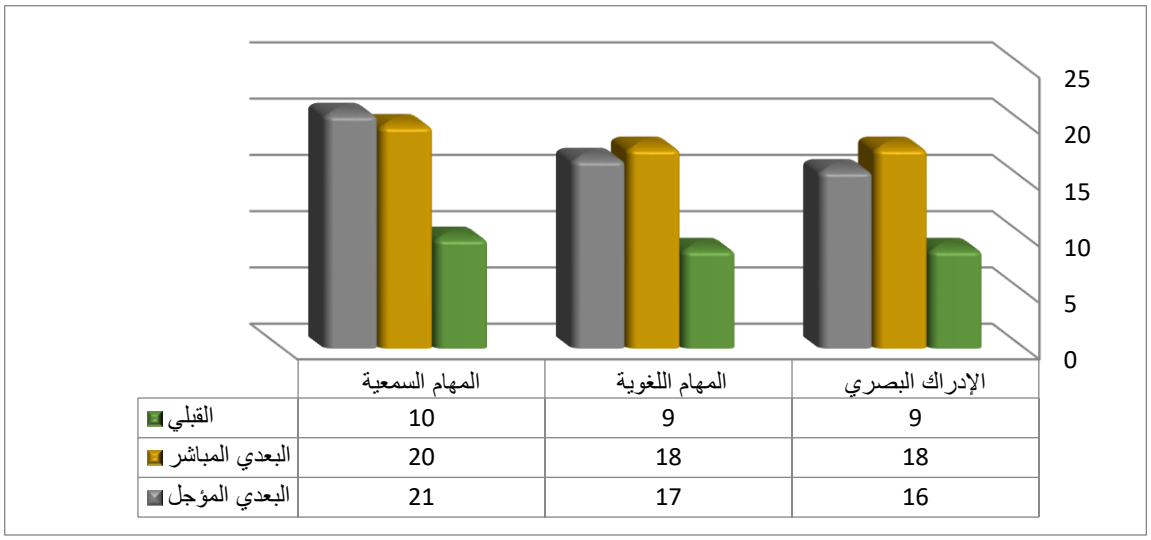
جدول (4) درجات الطفل (د) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

مقياس مهام نظرية التماسك المركزي				مقياس اضطراب اللغة البراغماتية			
الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل	الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل
مهام الإدراك البصري	9	18	16	التماسك المركزي	7	16	18
المهام اللغوية	9	18	17	مهارة فهم السياق	11	22	22
المهام السمعية	10	20	21	التفاعل الاجتماعي	4	8	8
–	–	–	–	التواصل غير اللفظي	3	5	6
–	–	–	-	التماسك السردي	5	9	10
الدرجة الكلية	28	56	54	–	30	60	64
مقدار التحسن	28 درجة			30 درجة			

يوضح الجدول السابق درجات الطفلة (د) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل)، حيث يظهر ارتفاع في درجات جميع الأبعاد في القياس البعدي المباشر مقارنه بالقياس القبلي، ما يدل على تحسن في أداء

الطفلة في مهام نظرية التماسك المركزي ومهارات اللغة البراغماتية، بالإضافة إلى انخفاض طفيف في درجات الطفلة في القياس البعدي المؤجل، ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي، وبلغ مقدار التحسن (28) درجة في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي و(30) درجة في مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي وانعكاس ذلك في تحسن اللغة البراغماتية.

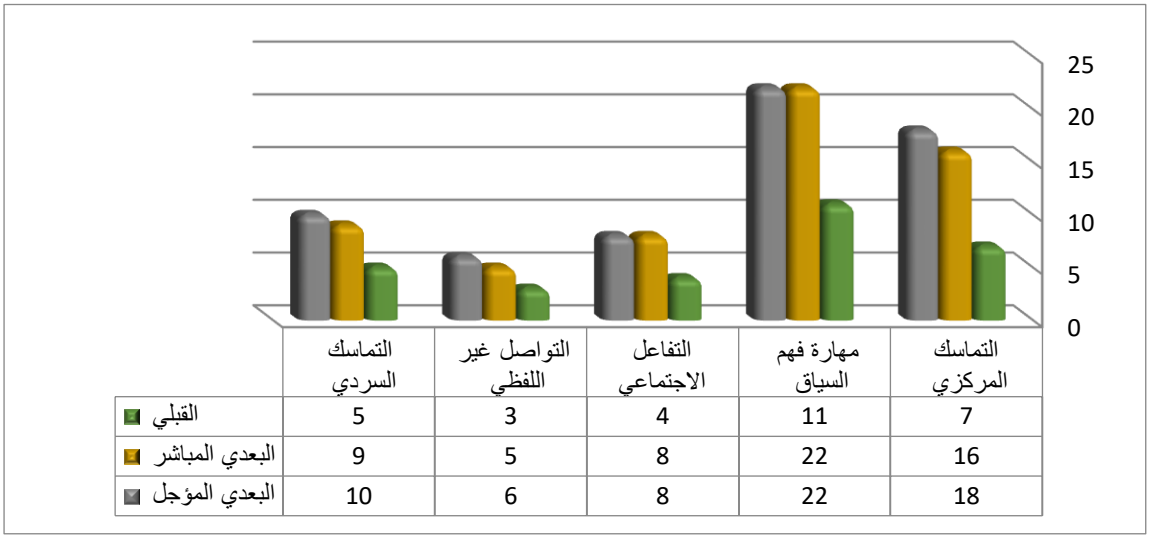
ثالثاً: مخطط بياني:



	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
القبلي	10	9	9
البعدي المباشر	20	18	18
البعدي المؤجل	21	17	16

المخطط البياني (7) درجات الطفلة (د) في أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (7) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعد المهام السمعية، وهو ما قد يعزى إلى أنشطة البرنامج التدريبي التي صممت لتعزيز المعالجة الكلية للمثيرات السمعية، ما ساعد الطفلة في دمج الأصوات ضمن سياقها العام وفهمها بشكل كامل، وبالتالي التفاعل معها بصورة صحيحة، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على أداءه في هذا البعد.



	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	مهارة فهم السياق	التماسك المركزي
القبلي	5	3	4	11	7
البعدي المباشر	9	5	8	22	16
البعدي المؤجل	10	6	8	22	18

المخطط البياني (8) درجات الطفلة (د) في أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (8) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعدي مهارة فهم السياق والتماسك المركزي، ما يدعم الافتراض الذي تقوم عليه الدراسة الحالية بأن العمل على تحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيسهم في تحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

دراسة حالة الطفلة (ز)

أولاً: البيانات العامة:

الطفلة (ز) هي أحد الأطفال الملتحقين في صف التأهيل للدمج في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة (أمال) والمشخصة باضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية التي تعتمدها المنظمة، تم اختيارها بطريقة قصدية لتكون من أفراد العينة التجريبية لكون درجاتها في القياس القبلي تقع ضمن المدى المتوسط للمهارات في كلا المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية، ما يسمح بملاحظة أثر البرنامج التدريبي عليها، ويبلغ عمرها الزمني (6) سنوات وجنسها أنثى.

ثانياً: البيانات الكمية وتحليلها:

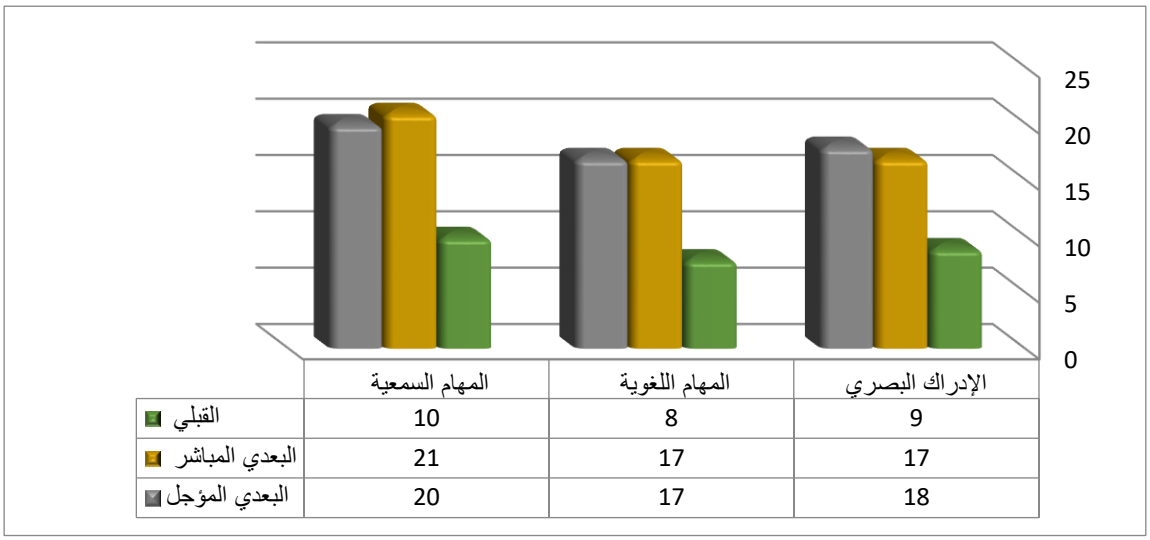
جدول (5) درجات الطفل (ز) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

مقياس مهام نظرية التماسك المركزي				مقياس اضطراب اللغة البراغماتية			
الأبعاد	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل	**الأبعاد**	القبلي	البعدي المباشر	البعدي المؤجل
مهام الإدراك البصري	9	17	18	**التماسك المركزي**	10	17	17
المهام اللغوية	8	17	17	**مهارة فهم السياق**	12	24	24
المهام السمعية	10	21	20	**التفاعل الاجتماعي**	3	7	7
–	–	–	–	**التواصل غير اللفظي**	1	6	5
–	–	–	-	**التماسك السردي**	4	10	8
الدرجة الكلية	27	55	55	**–**	30	64	61
مقدار التحسن	28 درجة			34 درجة			

يوضح الجدول السابق درجات الطفلة (ز) في الأبعاد الفرعية لمقياس مهام نظرية التماسك المركزي ومقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل)، حيث يظهر ارتفاع في درجات جميع الأبعاد في القياس البعدي المباشر مقارنه بالقياس القبلي، ما يدل على تحسن في أداء

الطفلة في مهام نظرية التماسك المركزي ومهارات اللغة البراغماتية، بالإضافة إلى انخفاض طفيف في درجات الطفلة في القياس البعدي المؤجل، ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي، وبلغ مقدار التحسن (28) درجة في مقياس مهام نظرية التماسك المركزي و(34) درجة في مقياس اضطراب اللغة البراغماتية، ما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تحسن مهام نظرية التماسك المركزي وانعكاس ذلك في تحسن اللغة البراغماتية.

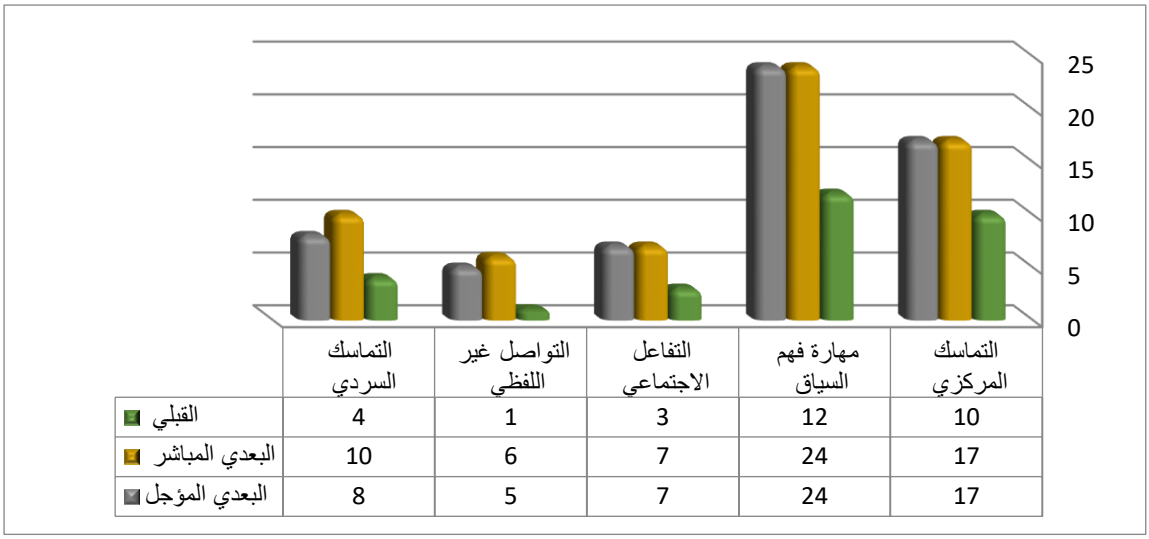
ثالثاً: مخطط بياني:



	المهام السمعية	المهام اللغوية	الإدراك البصري
القبلي	10	8	9
البعدي المباشر	21	17	17
البعدي المؤجل	20	17	18

المخطط البياني (9) درجات الطفلة (ز) في أبعاد مقياس مهام نظرية التماسك المركزي عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني رقم (9) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعد المهام السمعية، وهو ما قد يعزى إلى أنشطة البرنامج التدريبي التي صممت لتعزيز المعالجة الكلية للمثيرات السمعية، ما ساعد الطفلة في دمج الأصوات ضمن سياقها العام وفهمها بشكل كامل، وبالتالي التفاعل معها بصورة صحيحة، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على أداءه في هذا البعد.



	التماسك السردي	التواصل غير اللفظي	التفاعل الاجتماعي	مهارة فهم السياق	التماسك المركزي
القبلي	4	1	3	12	10
البعدي المباشر	10	6	7	24	17
البعدي المؤجل	8	5	7	24	17

المخطط البياني (10) درجات الطفلة (ز) في أبعاد مقياس اضطراب اللغة البراغماتية عبر القياسات الثلاث (القبلي، البعدي المباشر، البعدي المؤجل).

يُلاحظ في المخطط البياني (10) أن أعلى مستويات التحسن كانت في بعدي مهارة فهم السياق والتماسك المركزي، ما يدعم الافتراض الذي تقوم عليه الدراسة الحالية بأن العمل على تحسين مهام نظرية التماسك المركزي سيسهم في تحسين مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

"Abstract"

The present study aimed to investigate the effectiveness of a training program in improving central coherence theory tasks among children with mild autism spectrum disorder (ASD), and to examine the effect of this improvement on reducing pragmatic language disorder among them. The study adopted a quasi-experimental design using two groups (experimental and control). The researcher developed a Central Coherence Theory Tasks Scale, a Pragmatic Language Disorder Scale, and a training program for the purposes of this study.

The study sample consisted of (10) children with mild autism spectrum disorder, selected purposively. The sample was divided into two groups: (5) in the experimental group and (5) in the control group.

The results of the study revealed the following:

1. There was a statistically significant difference between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test of the Central Coherence Theory Tasks Scale, in favor of the experimental group.
2. There was a statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and the immediate post-test of the Central Coherence Theory Tasks Scale, in favor of the post-test.
3. There was no statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group in the immediate post-test and the delayed post-test of the Central Coherence Theory Tasks Scale.
4. There was a statistically significant difference between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test of the Pragmatic Language Disorder Scale, in favor of the experimental group.
5. There was a statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and the immediate post-test of the Pragmatic Language Disorder Scale, in favor of the post-test.
6. There was no statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group in the immediate post-test and the delayed post-test of the Pragmatic Language Disorder Scale.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Central Coherence Theory Tasks, Pragmatic Language Disorder.

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education

Improving the Tasks of Central Coherence Theory and Its Effect on Pragmatic Language Disorder

Case Study: Children with Autism Spectrum Disorder

Thesis Submitted for a Master's Degree in Special Education

By
Fatima Al-Jahed

Supervised
Dr. Ghana Hassan
Assistant Professor Department of Special Education

2026 AD