

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

استخدام برنامج الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور
في تدريس الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط
وأثره في تفاعلهم الصفي

فائزة احمد شعبان غول

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1429 هـ - 2008 م

استخدام برنامج الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور في تدريس الطلبة
نوي التخلف العقلي المتوسط وأثره في تفاعلهم الصفي

إعداد:

فايزة أحمد شعبان غول

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة/ القدس

المشرف: الدكتور غسان عبد العزيز سرحان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في اساليب التدريس
في قسم الدراسات العليا في التربية / جامعة القدس

1429 هـ - 2008 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
اساليب تدريس

إجازة الرسالة

استخدام برنامج الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور في تدريس الطلبة ذوي التخلف العقلي
المتوسط وأثره في تفاعلهم الصفي

إعداد: فايذة أحمد شعبان غول
الرقم الجامعي: (20510886)

المشرف : د. غسان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2008/06/01 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. غسان سرحان التوقيع:.....
2. ممتحناً داخلياً: د. محسن عدس التوقيع:.....
3. ممتحناً خارجياً: د. زياد بركات التوقيع:.....

القدس . فلسطين

1429 هـ / 2008 م

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما أشير له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل إيه درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الأسم: فاييزة أحمد شعبان غول

التاريخ: / /

الإهداء:

إلى أخي الحبيب "معتصم" من لأجله احببت كل ذوي الاحتياجات الخاصة وعشقت
العمل معهم ولأجلهم.....

إلى من لهم من قلبي كل قلبي زوجي "هشام" وابنائي " فطوم ، عبادة ورؤى".....

إلى من ربياني و علماني الغاليان " امي و ابي".....

إلى اختي "سامية" و اخوتي " فواز ، فايز و فوزي" الاعزاء.....

إلى امي الثانية و الدة زوجي الغالية.....

إلى صديقاتي في مدرسة النور

{سيرين، نادية، عريب، امونه، حليلة، مريم، ابتسام، زهور، عبير ودينا}

إلى كل عائلة لديها ابن من ذوي الاحتياجات الخاصة.....

إلى كل من يعمل معهم ولأجلهم.....

أهدي إليهم جميعاً هذا الجهد المتواضع.

فايزة احمد شعبان

شكر وعرفان

الحمد لله حمداً كثيراً كما ينبغي لجلال قدره الذي وفقني لإنجاز هذه الدراسة وبعد:
فلا يسعني بعد شكر الله إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لاستاذي الفاضل الدكتور غسان سرحان - رئيس دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس الذي أشرف على رسالتي هذه وكان لي خير ناصحٍ وموجهٍ ومعينٍ.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على ما بذلوه من جهد في قراءة هذه الرسالة ومناقشتها الدكتور زياد بركات والدكتور محسن عدس

وأتقدم بالشكر إلى مديرة مدرسة النور السيدة سناء موسى لما قدمته لي من عون ومساعدة لأتمام دراستي على أكمل وجه.

وكذلك أتقدم بالشكر للأستاذ المهني الماهر وائل سلامه الذي طبق معي التجربة في هذه الدراسة وكان لي خير معلم وناصح.

إلى العزيزة إيمان (ام يوسف) من احتضنت ابنتي وكانت لها أما حنونة أثناء تغيبي عنها.

كما أشكر كلاً من أختي الحبيبة سامية لما بذلته من جهد في طباعة هذه الرسالة وللأخوات رانية وخلود لما قدمته من مساعده في الطباعة والتصحيح.

فايزة أحمد شعبان

الملخص

هدفت هذه الدراسة معرفة اثر استخدام نظام الاتصال البديل (PECS) عن طريق تبادل الصور في تدريس الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط في زيادة تفاعلهم الصفي وبالتحديد معرفة اثر استخدام هذه الطريقة في تطور الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية للطلبة

ولقد كانت عينة الدراسة عينة قصدية مكونة من 6 طلاب في صف من الصفوف الابتدائية في مدرسة النور لذوي الاحتياجات الخاصة، يبلغون من العمر 10 سنوات تقريباً، لديهم مشاكل لغوية حيث انهم لا يمتلكون القدرة على الكلام، او محاولاتهم الكلامية غير واضحة.

ولقد قامت الباحثة باستخدام قائمة رصد تتكون من 44 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات للتفاعل الصفي وهي الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية وكانت عدد فقرات الوظيفة الاتصالية 20 فقرة بينما المستوى اللغوي 11 فقرة والصفات الشخصية 13 فقرة. وتم التأكد من صدقها وثباتها.

اظهرت نتائج الدراسة وجود تطور واضح في التفاعل الصفي لدى الطلبة المفحوصين يعود لطريقة التدريس (PECS) Picture Exchange Communication System، ولقد كان اكثر المجالات تقدماً هو مجال الوظيفة الاتصالية حيث ازداد بشكل واضح عند معظم الطلبة مثل الاتصال مع الزملاء والتعبير عن الحاجات والاستجابة للمشاركة وكذلك ازدادت الطلبات عند الطلبة لما يريدونه عند رؤية الصور مما ساعدهم على استخراج الكلمات وكان المجال الثاني في التقدم هو مجال المستوى اللغوي فقد تقدم الطلبة في المستوى اللغوي تدريجياً خلال الملاحظات التتبعية وتمثل هذا التقدم لدى معظم الطلبة في الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات وكذلك في ازدياد عدد الكلمات والثروة اللغوية. واما مجال الصفات الشخصية فقد كان المجال الاقل تقدماً بين المجالات الثلاثة، ولقد برز التقدم في هذا المجال في تراجع صفتي العنف والسلبية عند الطلبة.

وكذلك أظهرت النتائج وجود تراجع بسيط في مجالي الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي في الملاحظة التي أجريت بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر وعدم وجود أي تناقص أو تراجع في قيمة المتوسطات الحسابية للطلبة في مجال الصفات الشخصية.

وكان التراجع في الوظيفة الاتصالية يتمثل في تراجع الإصغاء والانتباه وفي المستوى اللغوي في الثروة اللغوية أما نتائج الملاحظة التي اجريت بعد توقف الطريقة لمدة 4 اشهر لفحص الاحتفاظ. فقد ظهر تراجع واضح في كافة المجالات وبرز التراجع في الوظيفة الاتصالية في المبادءة في الاتصال والاستجابة للمشاركة وكذلك في تراجع الاتصال عن طريق كلمات وجمل قصيرة. أما في المستوى اللغوي فقد برز التراجع في نطق الكلمات والمصطلحات اللغوية وكذلك في الذاكرة السمعية والكلمات والثروة اللغوية. بينما كان مجال الصفات الشخصية هو الاكثر احتفاظاً حيث كان التراجع بسيطاً جداً وتمثل في تراجع المبادرة والاتصال مع الاخرين.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات من أهمها: ادخال طريقة الاتصال عن طريق تبادل الصور (PECS) كطريقة لتدرس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يمتلكون القدرة على الكلام لما اثبتته الدراسات من نجاعة هذه الطريقة في تطوير مهارات التفاعل والاتصال، احترام وتقبل الطرق التي يحاول بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الاتصال والتفاعل مع المجتمع ومساعدتهم على التعبير عن انفسهم من خلالها، العمل على الاستفادة من الخبرات الاجنبية في موضوع الاتصال البديل وعن طريق تبادل الصور من اجل تدريب معلمين متخصصين في هذا المجال.

Use of Alternative Communication by Picture Exchange Communication System in Teaching Children with Intermediate Mental Disabilities and its impact on their Interaction in Class

Abstract

This study aimed at review the use of alternative Communication Picture Exchange Communication System "PECS" by exchanging photos in teaching students with intermediate mental disabilities towards increasing their class interaction and in review the impact of use of this method in the advancement of communication skills, language skills and personal skills of students with special needs.

The sample of this study consisted of six students aged 10 years, from primary classes in Al Nour School for children with special needs. These children have language difficulties, whose ability to speak is minimal or their speech is unclear.

The researchers used a questionnaire consisting of 44 items divided into three categories to increase interaction in class which includes communication skills consisting of 20 items, language and speech capacity consisting of 11 items and personal traits consisting of 13 items and then verification of information and data.

The study results showed that there is an apparent development in the class interaction among students who witnessed PECS methodology. The highest impact was witnessed in the communication among almost all students where communication with peers, ability to express needs and express participation and also students expressed their wishes of what pictures to see when seeing the pictures which helped them in their speech and vocabulary.

The second avenue was the advancement in their vocabulary and language, the students advanced gradually through the monitoring exercises which was witnessed among all students where they remembered the word syllabus and their vocabulary increased and improvements in the language was witnessed.

As for personal traits, improvement in this aspect was less evident in comparison with the rest, however, improvements was evident in the decline in violence and negative traits among students.

The results also showed a slight decline in the communication and the speech and vocabulary where this method was stopped for one month and there was no apparent decline in the personal traits.

This slight decline in the communication was represented in the attention span, listening skills and in the vocabulary and speech. The monitoring results also showed that after four months of ending this method, there was an apparent decline in all aspects mostly in the communication skills, responding and participation.

There was also a decline in the communication by using words and small phrases and in the language skills, there was a decline in speech and using vocabulary and in the hearing memory and in the words. As fro personal traits, it was the most preserved where the decline was very slight in the initiative and in communicating with others.

The results of the study ended up with recommendations and suggestion, the most important ones included the following: Using communication through exchange of pictures "PECS" as means for teaching students with special needs who do not have the ability to speak as this method proved to be successful in developing the interaction and communication skills of students. Respect and full understanding of students with special needs willingness to communicate and interact with the society and to help them to express themselves, and benefit from international expertise in picture exchange communication system in order to train teachers and specialist in this filed.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

إن من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية الأسلوب الذي يتخذه المعلم في تقديم المعرفة لطلابه. فالمعلم المبدع هو من يعمل على إنتاج طرائقه وأساليبه تمكن دروسه في عقول الطلبة وفي نفوسهم فهو يسهل لهم الصعب ويوضح المبهم والغامض وبالتالي يعلمهم.

ولقد تعددت وتتنوعت الأساليب التعليمية تبعاً لعدد من الأمور منها الفئة التي ستقدم لها هذه الأساليب سواء كانت من الطلبة العاديين أو ذوي التخلف العقلي وكذلك المرحلة التعليمية لهذه الفئة كما تجب معرفة حالة الطفل التعليمية من خلال معرفة استعداداته وإمكاناته وقدراته وذلك من أجل معرفة المهارات والخبرات التي يجب أن تقدم له. وتتنوع كذلك أساليب التدريس باختلاف المحتوى التعليمي والوسائل التعليمية المتاحة والأهداف التربوية التي يرجى تحقيقها والوصول إليها. فأسلوب التدريس هو النشاط الذي يقوم به المعلم خلال الموقف التعليمي من أجل الوصول بطلبته إلى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بهذا الموقف.

ومن أهم الأساليب المتبعة في التدريس للطلبة العاديين أسلوب المحاضرة والطريقة الحوارية وأسلوب المناقشة والمشروع وحل المشكلات والعرض والمشاهدة والاستقصاء وغيرها من الأساليب التي يتبعها المعلم وفقاً لنظريته واتجاهاته في تحديد المناسب منها. بالنسبة للطلبة ذوي التخلف العقلي فإنهم يتبعون أسلوباً يشبه تعليم وتأهيل أقرانهم العاديين في بعض النواحي ويختلف عنه في نواحي أخرى. فالطفل المتخلف عقلياً له نفس حاجات الطفل العادي وهو يتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجياً وبنفس الأساليب التي يتعلم بها الطفل العادي خبراته ومهاراته ومعلوماته لكنه

يختلف في مستوى التفكير والانتباه والتذكر مما يؤدي الى اختلاف في مستوى العمليات المعرفية التي يتعلمها. فيتعلم العمليات البسيطة ويجد صعوبة في تعلم العمليات المركبة لذلك توجد طرق تعلم خاصة وفق امكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم. (السيد، 2004)

ونشمل برامج تعليم ذوي التخلف العقلي على مجموعة من البرامج منها ما يرتبط بالجانب التصحيحي والاخر بالجانب التعويضي والبرامج التصحيحية هي البرامج التي تهدف الى تخطي تحديات التخلف العقلي والحواجز التي تعترضها طبيعة هذا التخلف عن طريق برامج التدريب المختلفة. أما البرامج التعويضية فتهدف الى اعطاء الطفل وسائل بديله حتى يستطيع ان يتعايش مع حاله التخلف التي يعاني منها. فالتخلف العقلي يحد من قدرة الطفل على التعلم من خلال اساليب التدريس العادية مما يستدعي تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل وادوات تعليمية معدلة. (سلامه و ابو مغلي، 2001)

وتتطرق هذه الدراسة الى نوع من البرامج التي تعتبر مزيجاً من البرامج التصحيحية والتعويضية في آن واحد. وهو نوع من انواع الاتصال الداعم والبديل (AAC) وهو الاتصال عن طريق تبادل الصور (PECS) حيث يهدف هذا البرنامج الى تخطي الحواجز التي تعترض القدرة على الاتصال عند الطفل المتخلف عقلياً من خلال عملية التدريب على مراحل تبادل الصور من أجل تحقيق الاتصال وكذلك يعتبر هذا البرنامج من البرامج التعويضية حيث انه اسلوب من اساليب التدريس التي تزوده بالمعارف والمعلومات وتكسبه الخبرات التي تؤدي الى تحسين مستوى قدراته العقلية وبالتالي التقدم في مواجهة تحديات الحياة شيئاً فشيئاً.

والاتصال يلعب دوراً رئيساً وكبيراً في جميع جوانب الحياة وهو ضروري لتحقيق الحاجات الأساسية ولتأسيس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، للتعبير عن الاتجاهات والقيم والرغبات. وعندما يفشل الفرد في تطوير لغته المحلية يسعى إلى استخدام وسيلة أو طريقة مختلفة للاتصال مع الآخرين. ففي مقالة لبيوكلمان وميرندا (كما ورد في Stoner, et al, 2006) ذكر أن ما يقارب الـ 900,000 فرد في الولايات المتحدة غير قادرين على التطور اللغوي، حيث لا يستطيعون التكلم بشكل عملي، والكثير منهم يستخدمون أشكالاً غير مفهومة من قبل الآخرين، مثل الصراخ والضرب، للتعبير عن الرفض في الكثير من الحالات. إن سلوك هؤلاء الأفراد في استخدام الرموز غير المفهومة يمثل وسيلة اتصال طبيعية بالنسبة لهم، كما فسرت على أنها سلوك للتحدي، ولقد طورت نظم لاستئصال السلوكيات غير المفهومة، من أهمها نظام الـ (AAC).

.Alternative and Augmentative Communication

نظام الاتصال الداعم والبديل:

وهو نظام يطبق طبياً وتعليمياً من أجل التعويض العملي للأفراد الذين يستطيعون الاتصال عن طريق اللغة المحكية، ويستخدم للمعاقين عقلياً، ويساعدهم في كسر الحواجز، وزيادة الثقة بالنفس والاستقلالية.

ومن أدوات هذا النظام الصور، والكتب ونظام اللمس والإشارة. ولكن وللأسف الشديد فإن هذه التقنية لا يستخدمها إلا القليل من المعاقين عقلياً، وذلك لأن نظام الـ (AAC) لا يصل بصورة كاملة في المعلومات للاستشاريين ولعائلات ذوي الإعاقات العقلية. وكذلك عدم حصول المختصين الذين يقدرون الفائدة الممكنة للنظام على التقنيات التي هم بحاجة لها. كما أن فرص التدريب على هذه التقنيات محدودة بسبب الأسعار المرتفعة وتعقيد التقنيات الجديدة (Stoner, et al, 2006).

تعتبر وسائل الاتصال البديلة أو التعويضية شكلاً من أشكال التواصل، التي يمكن تقديمها لبعض الأشخاص الذين لا يملكون القدرة على الكلام، أو الذين تكون محاولاتهم التواصلية اللفظية غير واضحة، والذين يحتاجون إلى مساعدة للتغلب على صعوبة إيجاد الكلمات، ومن الأمثلة على ذلك جهاز الكمبيوتر، أو استخدام ألواح الاتصال أو أية أجهزة أخرى تقوم بإيصال الرسالة التواصلية عوضاً عن الكلام.

وتكمن فائدة الطرق البديلة والداعمة في مقارنة الفجوة بين الفهم والقدرة على التعبير، وتساعد في التقليل من تدخل الآخرين بصورة كبيرة في المدرسة، وتعمل على زيادة القدرة على التعبير، والتقليل من الفشل في الاتصال، وتدعم وتشجع تطوير الكلام، وتقوم بدعم تفهم اللغة، وتساعد في تنظيمها، وتشجع وتدعم الكلام المفهوم (1991 ، ٦٧٦٦).

ولقد ذكرت جودي واين أن الاتصال البديل قد يكون عن طريق المساعدة من قبل الآخرين، مثل ألواح الاتصال، وقد تكون من غير مساعدة، مثل الاتصال عن طريق تعبيرات الجسم والوجه (1998 ، ١٧٧٧).

الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور:

تعد طريقة الاتصال عن طريق الصور أو ألواح الاتصال من الطرق التي تحتاج إلى مساعدة من قبل المعلمين أو المعالجين، وطريقة الـ (PECS) هي طريقة تقوم على أساس تبادل الصور لتوفير طريقة للاتصال مع الطلبة الذين يعانون من مشاكل في الاتصال. ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الطريقة تكسب الطلبة مهارات أخرى كالاتصال البصري بالإضافة إلى تحولها مع الزمن إلى لغة الاستعمال لمثل هؤلاء الطلبة. وهناك العديد منهم استخدموا هذه الطريقة وبدأوا بالكلام بعد استخدامهم لهذه الطريقة ومن هنا جاء اللقب (الطريقة الداعمة) وبكلمات أخرى اختيار الطالب صورة الغرض الذي يريده وإعطائه للمربي من أجل الحصول على طلبه. (Klavansky وשלום، 1998)

ولقد عرف الانسان الصور منذ فجر التاريخ، فهو بالتأكيد رأى صورته أول ما رأى على صفحة مياه النهر أو البحر أو المنعكسة عن أي سطح زجاجي أو معدني لامع. ثم حاول الانسان أن يقلد ما يرى من صور للأشياء المحيطة، فحاول أن يرسم رسوما تخطيطية للحيوانات والأشجار والصخور والأحجار، وحاول بعد ذلك أن يجعل من هذه الرسوم وسيلة للاتصال أو التواصل مع غيره. فقام باختيار رسومات لتدل على حروف أو كلمات معينة، ومن هنا نشأت اللغة الهيروغليفية وبعض اللغات المرسومة الأخرى، وما زالت الصورة المرسومة تستخدم كوسيلة ناجحة في تعليم الأطفال معاني الكلمات، إذ أنهم وعن طريق الصورة يتعرفون على الكلمة ويحفظونها ومن ثم ترتبط هذه الكلمة بما دلت عليه الصور ولعل السبب في هذا راجع إلى أن الكلمة المكتوبة لا تحتوي على أي عنصر يشبه عناصر الشيء الذي ترمز إليه. (الفراء، 1999)، وعلى العكس من ذلك نجد أن الصورة تحوي خطوطا تشبه الشكل العام للشيء ذاته وبالتالي أصبحت الصورة أسهل فهماً من الكلمة.

2.1 مشكلة الدراسة:

وجدت الباحثة، التي تعمل معلمة مساعدة في مدرسة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أن عدداً كبيراً من الطلبة الذين يعانون من التخلف العقلي، لا يستطيعون الكلام أو لا يستطيعون التكلم بصورة واضحة ومفهومة، وكذلك لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم أو حاجاتهم بصورة واضحة، وبالتالي فإن تفاعلهم الصفي يكاد يكون معدوماً، لعدم قدرتهم على الاتصال والتواصل مع الآخرين

بصورة مفهومة. إن استخدام وسائل الاتصال البديلة عن اللغة لزيادة قدرة التوحيدين على الاتصال والتفاعل، دفع الباحثة لدراسة هذه الظاهرة على شريحة أخرى، من هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما أثر استخدام نظام الاتصال البديل (PECS) لتدريس الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط في زيادة تفاعلهم الصفي؟

4.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام نظام الاتصال البديل (PECS) في التدريس للطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط على زيادة التفاعل الصفي وبالتحديد معرفة أثر استخدام هذه الطريقة في تطور الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية للطلبة. كما هدفت معرفة مدى الاحتفاظ لدى الطلبة بعد توقف استخدام الطريقة

3.1 أسئلة الدراسة:

- ينبثق عن السؤال الرئيس للدراسة السؤالين الفرعيين الآتيين:
- 1) ما مدى تطور الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط في تفاعلهم الصفي نتيجة استخدام برنامج الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور؟
 - 2) ما مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في تطورهم الذي اكتسبوه بعد توقف استخدام الطريقة؟

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تعتبر من حيث موضوعها، على حد علم الباحثة، من الدراسات الرائدة في فلسطين والتي تطرقت إلى أثر استخدام الاتصال البديل في تدريس الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط في التفاعل الصفي. كما ويمكن أن تساهم في تشجيع المؤسسات التي تعنى بذوي الحاجات الخاصة في استخدام طريقة الاتصال البديل عن طريق الصور من أجل العمل على زيادة التفاعل الصفي عند فئات الطلبة الذين لا يستطيعون الكلام أو التعبير عن حاجاتهم بصورة واضحة. كما ويمكنها تشجيع أصحاب القرار على العمل من أجل إعداد وتدريب وتأهيل معلمين لذوي الحاجات الخاصة، يستطيعون استخدام هذا الأسلوب بصورة فعالة للمساعدة في تسهيل عملية الاتصال بين الطلبة، وكذلك تيسير اتصالاتهم وتفاعلهم مع المجتمع بشكل عام.

6.1 محددات الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2007/2006 على عينة من طلبة مدرسة النور لذوي الحاجات الخاصة في القدس. وتحددت الدراسة بالطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط والذين يعانون من صعوبات في الكلام والتعبير. ويتحدد تعميم نتائج الدراسة على طريقة اختيار المجتمع والعينة، وأدوات الدراسة المستخدمة في الملاحظة القبليّة البعدية والتتبعية، والأساليب الإحصائية التي استخدمت، والمصطلحات والمفاهيم الخاصة بهذه الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة:

الاتصال البديل: هو نوع من أنواع الاتصال التعويضي والداعم الذي يقدم لبعض الأشخاص الذين لا يملكون القدرة على الكلام، أو الذين تكون محاولاتهم التواصلية اللفظية غير واضحة، ويحتاجون للمساعدة من أجل التغلب على صعوبة إيجاد الكلمات.

الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور (PECS) Picture Exchange Communication System: هو عبارة عن نظام يعمل على تحسين التفاعل المشترك، والتواصل باستخدام نظام البطاقات التي توضح وتبين الأشياء والمفاهيم، كما أنها تشجع على التفاعل الاجتماعي، لأن المطلوب فيها من الطفل هو أن يتوجه إلى البالغين من خلال تسليمهم بطاقة الطلب أو الأمر الذي يحتاجه، دون اللجوء إلى كلمات، ومن الممكن توسيع وزيادة البطاقات بحيث تمكن الطفل من عمل جمل كاملة، يعلق بها على الأمور أو يجيب من خلالها عن أسئلة (Bondy and Frost, 1998).

التخلف العقلي: يشير مصطلح التخلف العقلي إلى الانحرافات العقلية الناتجة عن صعوبات في القدرة على التعلم، إلى جانب بعض المصطلحات المستخدمة في هذا المجال مثل: ضعف العقل، دون السوي عقلياً، وغير الأسوياء، أو غير العاديين. وكذلك أصدرت الجمعية الأمريكية تعريفاً للتخلف العقلي وهو "حالة تتميز بمستوى أداء وظيفي عقلي عام دون المستوى المتوسط بشكل ملحوظ مصحوب بقصور في السلوك التكيفي للفرد وتظهر خلال الفترة النمائية من حياته" (عبد الغفار، 2003، 10).

التخلف العقلي المتوسط:

هو عبارة عن تعريف سيكولوجي يصنف فيها التخلف العقلي على أساس معامل الذكاء وتتراوح نسب ذكاء الأطفال في هذه الفئة من (36-51) درجة على مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ويطلق عليهم المعاقون القابلون للتدريب وهم قادرون على العناية بأنفسهم دون حاجة إلى مساعدة وقد يتأخرون في المشي والنطق كما يعانون من نقص الحصيلة اللغوية ويستطيعون تعلم بعض المبادئ البسيطة في القراءة والكتابة والحساب وتبلغ نسبتهم في المجتمع العام 0,13% وفي مجتمع المعاقين 0,06% - 0,12% (عبد الصادق، 95، 2003-96).

التفاعل الصفي:

هو عبارة عن المشاركة الفعالة للطلبة مع المعلمين ومع زملائهم في غرفة الصف أثناء الحصص الدراسية. وكذلك الإنتباه والتركيز وحسن الإصغاء للمعلم

الوظيفة الاتصالية:

هي عبارة عن النشاط الذي يقوم به الطالب بحيث يستطيع الاتصال مع الآخرين سواء بالتعبير عن مواقفه أو حاجاته أو ميوله أو استعداداته. والتفاعل مع أفراد مجتمعه بشتى وسائل الإتصال المختلفه

المستوى اللغوي: هو عبارة عن المرحلة التي يوجد فيها الطالب في نموه اللغوي سواء مرحلة إخراج الأصوات أو المقاطع أو الكلمة الواحدة أو مرحلة تكوين الجمل، وكذلك قدرته على فهم اللغة.

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

1.2 الأدب التربوي

تعد اللغة وسيلة الاتصال الرئيسية التي يتواصل الإنسان ويتفاعل من خلالها مع كافة من حوله في المجتمع. واللغة كما أشار الضبع (2001، 23) "مرآة الشعب ومستودع تراثه وديوان أدبه وسجل مطامحه وأحلامه ومفتاح أفكاره وعواطفه وهي فوق ذلك رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليده".

1.1.2 اللغة

نشأة اللغة

إن موضوع نشأة اللغة قد شغل الناس من قديم الزمان، والأساطير القديمة عند أكثر الجماعات تنسب وضع اللغة إلى إله من آلهتها أو إلى قوة عليا خارقة. ولا تزال مشكلة نشأة اللغة قائمة، فما هو أقدم مجتمع ظهرت فيه اللغة؟ وأي لغة كانت أول اللغات؟ وهل اللغات المعروفة الآن ترجع إلى أصل واحد أو أكثر؟ وما الظروف الاجتماعية وغير الاجتماعية التي أدت إلى نشأة اللغة؟

وموضوع نشأة اللغة موضوع شائك لا سبيل إلى القطع فيه، أو الوصول في شأنه إلى رأي علمي. إنه بطبيعته موضوع يستحيل على الدراسة العلمية الموضوعية، وكل ما يقال فيه هو من قبيل الفروض. فنشأة اللغة متصلة بنشأة الإنسان أو بنشأة المجتمع الإنساني ونموه وبأطوار الحياة الاجتماعية التي مر بها الإنسان وبالاحتاجات والدوافع التي يحتمل أن تكون قد ألبتته إلى اصطناع

هذا النظام وهو اللغة، إلى غير ذلك من أمور لا يزال ما نعرفه عنها من حقائق أو معلومات ضئيلاً للغاية بحيث لا يمكن حتى تكوين رأي علمي فيها (الضبع، 2001، 11-12).

تعريف اللغة:

يشير الأدب التربوي إلى عدة تعريفات للغة منها التعريف الذي أورده الضبع (2001، 17-19)

وهو أقدم هذه التعريفات وأشهرها في التراث العربي وهو التعريف الذي وضعه العالم العربي أبو الفتح عثمان بن جنى (ت 392هـ) يقول فيه: "أما حدها فهي أصوات يعبر عنها كل قوم عن أغراضهم". وقد تناول هذا التعريف عدد من الباحثين المعاصرين في علم اللغة وذلك في ضوء ما انتهى إليه الفكر اللغوي الحديث وانتهوا جميعاً إلى أن هذا التعريف يتضمن عدة حقائق تتصل بماهية اللغة وهي الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة من حيث كونها أداة للتعبير والاتصال واختلاف اللغة باختلاف المجتمع.

والكلام Speech هو صورة من صور اللغة يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره، والكلمات مكونة من الأصوات التي تخرج من فرد ويفهمها شخص يسمعه، والكلام مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي. إن الاستعداد للكلام فطري، أما اللغة التي يستخدم فيها الكلام فمكتسبة (ذبابنة، 1997).

تطور اللغة:

اللغة في أبسط معانيها نظام من الرموز الموضوعية في أنماط تقليدية لإيصال المعاني، وهي سلوك اجتماعي يقوم على التفاعل الاجتماعي الذي يتأسس من المبادلات التواصلية غير اللفظية المبكرة للطفل مع الأم أو غيرها ممن يعتنون به، ولعل نوعية التفاعلات التي تقوم بين الراشد والطفل من أهم المؤثرات على تطور اللغة، ولاكتساب القدرة على وضع التراكيب اللغوية وفهمها يتطلب أن يتاح للطفل درجة عالية من النشاطات التفاعلية مع الآخرين، وعلى هذا فإن دور الراشدين في تعلم الطفل للغة هو دور المشجع والواهب لأسس المهارات والمعلومات، ويقف على رأس أدوار الراشدين دور الأم، بصفته الدور الذي يهيئ البيئة للنمو اللغوي السوي أو يحد منه، لأن الأطفال لا يتعلمون اللغة إلا من خلال احتكاكهم بالآخرين ومع قلة هذا الاحتكاك تقل القدرة على تعلم اللغة.

يبرز في مرحلة الحضانة مظهران حاسمان للغة هما السلوك العملي أو التواصلية وبتدائيات الأصوات، ويمكن ملاحظة القدرة على الاستيعاب لدى ابن الستة شهور كما يظهر في هذا العمر بداية ربط أنماط صوتية معينة بالناس والحوادث والأشياء الموجودة حوله حتى إن الطفل وهو مستقل في مهده يبدأ بامتصاص اللغة من حوله، ويسعى للتكلم في عمر مبكر جدا، ويتعلم إنتاج أصوات مهوشة أو البكاء بأساليب خاصة به يعبر بها عن حالته الجسمية والنفسية، تميزها الأم وتستجيب لها، وبهذا تعد هذه الأصوات المؤشرات الأولى على اللغة التعبيرية. تبدأ أصوات الطفل المهوشة بالترقي وتصبح على شكل مناغاة، حيث يكتشف الأطفال نتيجة اللعب بالصوت أنهم بتحريك شفاههم وأسنتهم بطريقة معينة يمكن أن ينتجوا نفس الصوت باستمرار، ويلاحظ أن هذا النظام الاشاري يتضمن كل العناصر الأساسية اللازمة للغة من نظام للصوت وتفسير للمعنى واستجابة وتركيب. وسرعان ما تتطور المناغاة التي يمزج فيها الطفل الأصوات المعتلة والساكنة وتصبح أكثر تعقيدا، حيث يصبح الأطفال في عمر الشهور العشرة أو الأحد عشر يناغون بجمل يجمعون فيها عدة كلمات غير واضحة ويدمجونها بتعبير واحد ويكون الأطفال في الوقت نفسه قد اكتسبوا خبرات كثيرة من خلال الاستماع إلى اللغة ويصبحون قادرين على اكتشاف المعنى من السياق أو إحياءات الصوت، فتراهم يميزون صوت الأم المداعب عن صوتها الزاجر.

وبعد بضعة أشهر من المداعبات والتلقينات التي يقوم بها الوالدان يكافأ بأن تتحول المناغاة إلى كلمات، إذ تظهر الكلمات الأولى في أي فترة بين 9-19 شهرا في المتوسط بالنسبة للأطفال الأسوياء، وفي غضون أسابيع من نطق أول كلمة تبدأ مفردات الطفل بالنمو السريع حتى إنه يوميا يتعلم كلمات جديدة، ولا شك بأن لفظ الكلمة الأولى يمثل معلما هاما على طريق اكتساب اللغة، فهو فضلا عن كونه امتدادا للنظام الاشاري السابق إلا انه يصبح يرمز للأشخاص والحوادث والأشياء، ويزداد مع استجابة الوالدين وحسن تفسيرهما لنوايا الطفل من كلماته تحسن قدرته على إدراك العلاقات بين الأصوات ومعانيها، يضاف إلى ذلك بأن الطفل يستعمل تعابير ذات الكلمة الواحدة في مجالات متنوعة فهو يستعملها للدلالة على الأشياء والحوادث والأشخاص أو التفاعل الاجتماعي أو ما يرغب فيه.

وينتقل الأطفال فيما بين 18-24 شهرا بعد أن يكون قد تكون لديهم مخزون من المفردات إلى القواعد، حيث يبدوون جمع كلمتين أو ثلاثا ويستخدمون معها الضمائر التي تدل على الجمع أو الملكية أو زمن الفعل ويتقنون لفظ 70% من الحروف الهجائية وانواعاً مختلفة من المقاطع ويطلق على الجمل في هذه المرحلة الجمل البرقية إذ لا يظهر في الجملة إلا الكلمات المفتاحية، فكلمات (سيارة بابا بيت) يقصد بها أن سيارة بابا بجانب البيت حيث يعرف المستمع ما يقصده الطفل.

ويتحسن استعمال الطفل للنحو في عمر سنتين ونصف ويبدأ باستعمال بعض الظروف وحروف الجر، ويصل معظم الأطفال في عمر الثالثة إلى التعبير بجمل مفهومة. وتصل الجمل إلى اكتساب معظم خواصها فيما بين الثالثة والرابعة ويتحسن حسهم بالزمان والمكان وينمو حسهم بنوع المعلومات التي يحتاجها محدثهم ويصبحون قادرين على التواصل مع الناس من خارج الأسرة، ويصبح الأطفال في عمر السادسة قادرين على الكلام وواعين لكيفية استخدام اللغة وتدق النكات والألغاز (الوقفي، 2004، 217-219).

اللغة والنمو المعرفي:

تتسم عملية النمو المعرفي لبرونر بعدة سمات أهمها ما ورد في نشواتي (2003):

- تتضمن عمليات النمو المعرفي قدرة متزايدة على مخاطبة الذات والآخرين، عبر وسيط رمزي، كالرموز اللغوية أو غير اللغوية، وذلك في التحدث عن النشاطات والأفعال الماضية والمستقبلية. ومن الواضح أن هذه الخاصية للنمو العقلي، تتناول مسألة إدراك الذات أو الوعي الذاتي، فبدون نمو القدرة على وصف السلوك الماضي والمستقبلي، لن يتمكن الفرد من تحويل السلوك الذي تحكمه مثيرات معينة، إلى سلوك تحليلي، تحكمه ضرورة منطقية، سواء كان هذا السلوك موجهاً نحو الذات أم نحو البيئة.
- تعتبر اللغة مفتاح النمو المعرفي، حيث يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وان ينقل تصوراته إليهم، ومن خلال اللغة يستطيع أيضاً أن يجعل البيئة أكثر انتظاماً، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطة، حيث تتوسط اللغة الحوادث التي تقع في العالم الخارجي وتربط بينها، وكلما غدا الفرد أكبر سناً، غدا أكثر قدرة على استخدام اللغة كوسيط. وهذا يعني أن فهم طبيعة النمو المعرفي، تستلزم تحليلاً لطبيعة اللغة، وللوظائف التي تقوم بها في هذا النمو.

النمو اللغوي Language Development

قد لا يقل النمو اللغوي، من وجهة نظر التعلم على الأقل، أهمية عن النمو المعرفي، وذلك بسبب العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر، لكون اللغة هي العنصر الأساس المستخدم في التواصل وفي أنواع التعلم كافة. ولقد تبين من دراسة النمو المعرفي، أن الطفل، في تفاعله مع العالم المحيط به، يستخدم خلال الأشهر الأولى من حياته طرق المعرفة غير اللفظية، حيث ينهمك في معالجات حية عملية متنوعة، ويختبر المثيرات على نحو مباشر، فيرى ويسمع ويلمس ويشم ويدق. ولكن لا

يلبث أن يحل النظام الرمزي اللغوي تدريجياً محل طرق المعرفة ما قبل اللفظية، حيث يغدو الطفل قادراً على تمييز وفهم كلام الآخرين، ولدى اقترابه من نهاية السنة الأولى من عمره، يبدأ بإنتاج الأصوات التي يسمعها في بيئته، أي يبدأ باكتساب اللغة، وهي ظاهرة عالمية تتبدى عند أطفال العالم كافة. وتزداد قدرة الطفل على اكتساب اللغة لدى تقدمه في السن عبر عمليات التعليم الرسمي وغير الرسمي، بحيث تغدو لغته تدريجياً أكثر تطابقاً مع الأنماط اللغوية للراشدين، الأمر الذي يجعله أكثر نشاطاً وفعالية في المجتمع الذي يعيش فيه، وأكثر قدرة على اكتساب المعرفة من خلال المناقشة والقراءة (نشواتي، 2003).

مراحل النمو اللغوي

-مرحلة الكلمة الواحدة: تبدأ هذه المرحلة عادة في مستهل السنة الثانية من حياة الطفل، حيث تبلغ حصيلته اللغوية في نهاية الربع الأول من هذه السنة، حوالي خمسين كلمة، تتكون في معظمها من أسماء تشير الى اشياء واقعية موجودة في بيئة الطفل، كالكلمات الدالة على الملابس والطعام والالعاب، ومن افعال تشير الى العمل مثل، راح، واكل، ولعب، وسحب...الخ، ويعود ذلك الى انشغال طفل هذه المرحلة بتسمية الاشياء التي يعرفها عن طريق الفعل والعمل.

ب-مرحلة الكلمتين

يستطيع الطفل فيما بين منتصف السنة الثانية ونهايتها، وصل كلمتين مع بعضهما للتعبير عن صيغة النسبة او الملكية، كأن يقول «بابا سيارة» للدلالة على سيارة ابيه، او ان يقول (سيارة ضاعت) للإشارة الى ضياع سيارته، كما يستخدم الطفل في هذه المرحلة بعض الكلمات الاساسية للتعبير عن التباينات النوعية او الكمية للاشياء، مثل «اكثر اكل» او «اكثر لعب» للتعبير عن المزيد من الطعام واللعب، ويكتسب الطفل في مرحلة الكلمتين ايضاً مفهوم السلب او النفي للإشارة الى عدم الوجود. الامر الذي يشير الى تقدم لغوي ومعرفي جيدين بالنسبة للاطفال فيما بين السنة الثانية والثانية والنصف.

ج-مرحلة الاكثر من كلمتين

تشير قدرة الطفل على الوصل بين اكثر من كلمتين، كأن يستخدم جملاً مؤلفة من ثلاث كلمات او اكثر كسلسلة للتعبير عن فكرة ما، الى بدء مرحلة نمو لغوي جديدة، تنطوي على المزيد من المعرفة بقواعد اللغة وتركيباتها ودلالاتها، حيث تنسم هذه المرحلة بالقدرة على (التصريف) حسب

الجنس والعدد والزمن، فيغدو الطفل قادراً على استخدام قواعد الصرف الخاص بجنس المتكلم او المخاطب، او الغائب (ذكر، انثى) وعدده (مفرد، مثنى، جمع) وزمن الفعل (ماضي، حاضر، مستقبل) مما يشير الى تقدم كبير في مجال تنظيم النظام اللغوي واستخدامه، كما يشير الى نمو القدرة العقلية للطفل.

النمو اللغوي والتعلم المدرسي:

تشكل اللغة وسيلة الاتصال الأساسية في التعلم المدرسي، ويمثل تمكن الطفل من اللغة عنصراً مهماً في تقييم الأداءات المدرسية، وتشير الدلائل مثلاً إلى أن انخفاض المستوى التحصيلي عند الكثير من الأطفال يعود في أساسه إلى صعوبات لغوية ناشئة عن عوامل شخصية واجتماعية معينة، وقد بينت بعض الدراسات أن الأداء اللغوي للطفل يتأثر باللغة المجتمعية، والموضوع والوضع الاجتماعي والثقافي والانتباه والتذكر والقلق والاندفاع والتأني والعديد من العوامل الأخرى.

يشير هذا النوع من الدراسات بوضوح إلى الدور المهم الذي يجب أن يلعبه التعلم المدرسي في تعزيز النمو اللغوي للأطفال، وبخاصة في المرحلتين الابتدائية وما قبل المدرسة. ويحتل المعلم، بحكم مهامه، مركزاً يمكنه من تحسين أداء تلاميذه اللغوي، وبخاصة إذا آمن أن الفروق الفردية في مجال هذا الأداء تعود إلى عوامل بيئية وليس إلى عوامل وراثية، وأتباع بعض الأساليب الخاصة أثناء أداء واجبه المهني، وتزويد تلاميذه ببعض القرائن التي تساعدهم على التذكر، وإزالة مصادر القلق والتوتر التي تصاحب عادة عمليات التواصل، لتشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية وطلاقة (نشواتي، 2003).

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة:

فسرت نظريات عديدة اكتساب اللغة منها:

1- النظرية السلوكية: تعتبر النظرية السلوكية هي النظرة المقابلة لنظريات الاتجاه الفطري او اللغوي ونظريات الاتجاه المعرفي.

والنظرية السلوكية على اختلاف توجهات المدارس الفرعية بداخلها-تقوم على التشريط كمبدأ اساسي لاكتساب اللغة، بالاضافة الى مبادئ اخرى كالاقتران، والتعزيز، والتكرار، والتعميم، والتمايز.

والسلوك اللغوي لدى السلوكية شأنه شأن اي سلوك يمكن تعلمه حيث يرى سكينر (1957) ان اللغة مثلها مثل اي سلوك آخر-عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنتفيء اذا لم تقدم المكافأة . كما تذهب السلوكية الى ان اللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي رداً على المثيرات وان الاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تمثل الى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات .

ويميز سكينر بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

الاولى :وفيها قد يستخدم الطفل استجابات ترددية حيث يحاكي صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فوراً، وتحتاج هذه الاصوات لان تتم حضور شيء قد ترتبط به.

الثانية :وتتمثل في نوع من الطلب، او استجابة تبدأ كصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الاخرين، علماً بان الاستجابة الترددية يتبعها غالباً تعبيرات طلب، حيث يلجأ احد الوالدين بعد ان يستمع للطفل وهو يردد (ما-ما) او (با-با) الى تجميع استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بهذه الكلمة وبمجرد ان يتم غرس هذا الصوت بقوة، يصبح بالتدريج مرتبطاً بأحد الاشياء.

الثالثة: تظهر الاستجابة المتقنة وفيها يتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة والذي يتم عادة في حضور الشيء، وعندما يكافأ الطفل بالتأييد، فإنه يرجح ان تظهر الاستجابة ثانية.

ويرى سكينر أيضاً ان اكتساب الطفل للغة دائمة ما يكون محكوماً بمتغيرين رئيسيين، أولهما: الضبط البيئي الخارجي مثل المثيرات البيئية، وثانيهما: الضبط البيئي الداخلي مثل: حاجات الطفل، ثم يلعب التعزيز دوره في اكتساب الطفل للغة من خلال تعزيز السلوك اللفظي، فالطفل في البداية تصدر منه مجموعة منه مجموعة من الأصوات، منها ما يكون كلمة ومنها لا يكون كلمة، ولكنه عندما يجد استحساناً في حالة الأصوات التي تكون كلمة، فإنه يكون قد تم تعزيز لهذا الجانب فيتم الاكتساب، ومن ثم فإن الطفل يقوم بعمل الأصوات التي كونت جملة ولاقت تعزيزاً، بعد ذلك تأخذ عملية تعميم المثير-الاستجابة مكانها وأهميتها بالنسبة للسلوك اللفظي الجديد لدى الكبير. (سليمان، 2003)

ولقد اوضحت النظرية السلوكية في تفسيرها للنمو اللغوي لعلاقة بين المدخلات والمخرجات بل وتعتبر عملية النمو اللغوي أهم أنماط عملية التعلم وخصصت له فصلاً وأسمته التعلم اللغوي وقد

أخضعت السلوكية التعلم اللغوي لتفسيرها القائم على مبادئ التعلم مثل التقليد والتعزيز والاقتران والتشكيل (رفقي وعيسى 1997، 62).

إن من أهم الانتقادات التي توجه إلى السلوكية بعامة في اكتساب اللغة هو ان الاستجابة والمثيرات ليست دائماً لطلب حاجة وشيء محسوس وكذلك عجزها في تفسير كيف يتم اكتساب الألفاظ التي لم تلق تعزيزاً وكيف تكتسب الألفاظ والمعاني التجريدية التي ليس لها أساس في الواقع البيئي المحسوس، وكيف تفسر تدهور اللغة وكيف تفسر قدرة الفرد على إنتاج الاستجابات التي تتمثل في تراكيب لغوية جديدة لم يحدث لها اقتران ولم تلق تعزيزاً من قبل ، ثم كيف تفسر كيفية اكتساب الفرد للألفاظ في اللغة، ورغم ذلك فان السلوكية تعد من المدارس الرائدة في علم النفس في تفسيرها لاكتساب الطفل لألفاظ ومعاني الأشياء المحسوسة وتعميمها باستخدام المبادئ والفنيات التي تقوم عليها.(سليمان،2003).

2- نظرية التعلم الاجتماعي:

هي نظرية سلوكية لا تعتمد على التعزيز اعتماداً كلياً وإنما ترى ان سلوك الطفل يتشكل بفعل تأثير الكبار وخاصة الآباء في الاطفال من خلال المكافآت والعقوبات وبشكل غير مباشر من خلال عمليات التقليد والنمذجة. من ابرز من شاركوا في دعم هذه النظرية (باندور) وترى هذه النظرية ان الاطفال يستطيعون اكتساب اللغة بمشاهدة الكبار وتقليدهم (وهؤلاء الكبار عادة هم الآباء) الذين يخدمون كنماذج. فعندما ينطق الآباء والمعلمون كلمات او عبارات قصيرة ويسمعها الاطفال، فان الاطفال بدورهم يكررون نطقها، وفي بعض الحالات قد يوسع الكبار الفاظ الاطفال، وذلك لتشجيع الاطفال على الابتكار في نطق لغتهم الخاصة بهم والمناسبة لهم.(صالح،1992).

3- النظرية الفطرية:

من ابرز رواد هذه النظرية تشومسكي وهي تسمى أيضا باسمه وهو لغوي إهتم هو وأتباعه في جامعات مختلفة في أنحاء العالم باتجاه خاص بتطور اللغة، وهو يختلف بشكل كبير عن الاتجاه الذي تسير فيه نظريات التعلم ، فقد اثار تشومسكي نقاط متعددة تتحدى بشكل قوي نظريات تعلم اللغة، فالأمر كما يراه بسيط جداً وهو أن الآباء لا يعملون على تصحيح اللغة التي يستعملها أطفالهم وأن لغة الكبار التي يسمعها الأطفال تكثر فيها الأخطاء اللغوية الى حد يجعل من المذهل فعلاً كيف يتعلم الأطفال اللغة الصحيحة من سماع هذه اللغة التي تكثر فيها الأخطاء النحوية

وهكذا فإن لغة الكبار لا تؤثر في نوعية الكلام الذي يبدأ به الأطفال، وهذا يؤكد بشكل كبير أن الأطفال لا يكتسبون اللغة التي يستمعون إليها، ولقد اعترف تشومسكي بأن التعزيز والتقليد والدافعية تلعب أدواراً مهمة في إكتساب اللغة لدى الطفل ولكنه يرى أن هذه العوامل لا تكفي لتفسير نزعة الطفل لتعلم اللغة وقد وجه انتباهه الى قدرة الطفل البارزة على تحليل المعلومات اللغوية ومعالجتها بطرق معقدة جداً وتشكيل فروض بشأن قواعد اللغة الصحيحة وغير الصحيحة واختبار هذه الفروض في البيئة وعندما يثبت لهذه القدرة النحوية التي تبدو في عباراتهم، أي لا يجدون التشجيع على استخدام الصحة النحوية ومع ذلك يتعلمونها بدون تعلم. (صالح، 1992)

4- النظرية المعرفية:

ويؤكد أصحاب هذا التيار على النمو المعرفي كأحد الجوانب الأساسية من مراحل النمو ويرون أن النمو المعرفي لا يختلف عن غيره من جوانب النمو الأخرى حيث يقع في مراحل نمو متباينة كماً وكيفاً. وترتبط هذه باستعدادات الطفل الممثلة في عمره الزمني وتحدد أيضاً المدى الذي يصل إليه في التعلم وفقاً لما يواكب في كل مرحلة عمرية. وفقاً (ليباجيه) فإن كلمات الأطفال الأولى قد تركز حول ذاتهم وأفعالهم الخاصة بهم (رفقي وعيسى 1997، ص 79).

الاختلافات بين الأفراد والجماعات وبين الجنسين في نمو اللغة:

يختلف الأطفال بعمر خمس سنوات في سهولة نطق الكلمات، فبعضهم ثرثار يتحدث منذ لحظة استيقاظه صباحاً حتى يحين موعد نومه في المساء، وآخرون هادئون إلى حد الصمت المطبق، يتحدث أحدهم فقط حين يكلمه شخص آخر وعادة ما يستعمل هزاً رأسه بينما سيل كثيف من الكلمات يتدفق من طفل آخر، ويمكن الاستماع منه إلى تنوع النطق وغنى في المفردات وتعقيد في البناء.

وتشير الدراسات التي ذكرها واطسن ليندجرين (2004) أن الأطفال في المعاهد الداخلية يتعاملون مع قلة من البالغين مقارنة بالأطفال الآخرين، وهم أقل في الحصول على التشجيع عند التعبير. ولذلك فإن الكلام عند الأطفال المقيمين في المعاهد أقل بالمقارنة مع الأطفال الآخرين، وذلك بسبب أن ما يلقونه من اهتمام الراشدين بهم يقسم بينهم بالتساوي، والنتيجة أن الفرد من التوائم يتلقى مثيرات متعلقة بالكلام أقل، وكذلك تشجيع أقل من الطفل المفرد، ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الحاملين لصفة المولود الأول هم أكثر تقدماً في الإلمام بالمفردات من الآخرين بسبب تلقيهم لاهتمام أكبر من البالغين مع تشجيع عظيم لاستجاباتهم اللغوية. هناك ستة اختلافات

للمهارات اللغوية تظهر تفوق الإناث على الذكور في كل جوانب نمو اللغة، تقريباً وهو تطور اللغة وطول الاستجابة، وقد (McCarthy,1954) 14 دراسة لطول الاستجابات اللفظية في مرحلة ما قبل المدرسة. ومن ضمن 64 حالة مقارنة تفوقت 43 حالة من الفتيات، ومع ذلك فإن في إحصائهما الشهير عن البحث الذي أجرياه على الاختلافات بين الجنسين، استنتجا أن نمو اللغة يميل نحو تفوق الإناث إلا أن الفروق بسيطة جداً، وأن الذكور يميلون إلى الحفظ في سن 3 سنوات ما عدا في المناطق الشعبية حيث لا يحصل الأطفال على اهتمام كاف

وتعتبر تنمية اللغة محوراً أساسياً لاهتمام كل المدرسين خاصة مدرس المتخلفين عقلياً فاللغة تعتبر واحدة من نقاط الضغط الواضحة لديهم فالأطفال والمتخلفون عقلياً في الغالب تكون حصيلتهم اللغوية منخفضة عما يتوقع لعمرهم العقلي ولهذا فإن مشكلة اللغة تعتبر منتشرة بين المتخلفين عقلياً بحيث افترضت بعض النظريات أن حالة التخلف العقلي عبارة عن عجز في اللغة (جستين، وريتشارد، 1994).

الخصائص السلوكية لذوي الاضطرابات اللغوية

من أبرز الخصائص السلوكية لذوي الاضطرابات اللغوية خاصيتان أساسيتان هما:

أ- الخصائص العقلية:

يشير هالهان وكاوفمان Hallahan and Kauffman إلى تدني أداء ذوي الاضطرابات اللغوية على مقاييس القدرة اللغوية بالمقارنة مع العاديين من المستوى العمري نفسه، كما يمكن أن نجد أن أداءهم على اختبارات التحصيل الأكاديمي أقل بالمقارنة مع العاديين، وليس ذلك غريباً، إذ إن الاضطرابات اللغوية لها علاقة بمظاهر الإعاقة العقلية أو السمعية أو صعوبات التعلم، أو الشلل الدماغي (الروسان، 1996).

ب- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

يشعر الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات لغوية لرفض الآخرين لهم، كما يشعرون بالانطواء، والنقص، والانسحاب من المواقف الاجتماعية. كما يعانون أيضاً من الفشل، ويميلون إلى العدوان على ذواتهم وعلى الآخرين، ويعملون على حماية أنفسهم بشكل مبالغ فيه. ومن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في مرحلة الطفولة الوسطى القدرة العقلية، فالطفل الأذكى يكون أكثر تفوقاً من الناحية اللغوية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والجنس حيث تعتبر الإناث أكثر تفوقاً من الذكور، والبيئة الأسرية المهمة بتوفير الكتب والقصص والمؤثرات

اللغوية الأخرى، والحالة الصحية للفرد والنمو الحركي السوي، وعدد أفراد الأسرة من راشدين وأطفال، وترتيب الطفل في الأسرة، والنضج العضوي لحواس الطفل من سمع وبصر، والاستقرار العاطفي للطفل وشعوره بالأمن والمحبة. (جامعة القدس المفتوحة، 1992).

أهم المميزات التي تميز ذوي الصعوبات التعليمية:

يذكر (زيد، 2001، 59) أن من أهم ما يميز ذوي الصعوبات التعليمية ما يلي:-

صعوبات لغوية مختلفة:

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

يتحدث الطفل بجملة غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية Dysnomia، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعليمية.

2.1.2 تعريف التخلف العقلي

للتخلف العقلي أكثر من تعريف، لأنه من الصعب إيجاد تعريف واحد يوضح هذا المفهوم فهو ليس مرضاً مثل السرطان بل هو حالة، والمعاقون عقلياً يظهرون أنماطاً سلوكية مختلفة للغاية ومستويات متباينة من التكيف. وسبب آخر هو تعدد العاملين والمهتمين في مجال الإعاقة العقلية

من علماء النفس وأطباء نفسانيين تربويين، ومتخصصين اجتماعيين ورجال قياس نفسي لذلك يجب على التعريف أن يشتمل على العوامل الطبية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والجسمية والتربوية والخدماتية وعلى التعريف أن يصف مظاهر التخلف العقلي التي تنطلق على كل حالات التخلف بأنواعها ودرجاتها وعواملها وأسبابها المتعددة ولهذه الأسباب تعتبر عملية تعريف الإعاقة العقلية من العمليات الصعبة والمعقدة (كامل، 1999).

وعرف ترييد جولد (Iread Gold) التخلف العقلي من وجهة نظر الصلاحية الاجتماعية بأنه حالة من عدم اكتمال النمو العقلي إلى درجة تجعل الفرد عاجزاً عن موائمة نفسه مع بيئة الأفراد العاديين بصورة تجعله دائماً بحاجة إلى رعاية وإشراف ودعم خارجي. (نصر الله، 2002، ص23).

وأشار غروسمان بتعريفه للتخلف العقلي إلى مستوى الأداء الوظيفي العقلي العام، الذي ينخفض عن المتوسط انخفاضاً ذا دلالة، بحيث يكون مرتبطاً في سلوك الفرد التكيفي الذي تظهر آثاره في مرحلة النمو. والمقصود بالانخفاض ذي الدلالة أنه مساو لانحرافين معياريين دون المتوسط وينعكس النقص في السلوك التكيفي في مجالات تطور المهارات الحركية الحسية، ومهارات الاتصال واللغة، ومهارات العناية الذاتية، والمهارات التفاعلية مع الآخرين (العزة، 2001).

أما الخوجا (2001، 29) فقد أشار أن عاشور عرفه بأنه حالة توقف النمو أو النمو غير الكامل للعقل وتتميز خصوصاً بانعدام المهارات والتي تظهر من خلال مراحل التطور والتي تساهم في المستوى العام للذكاء مثل الإدراكات، واللغة، والحركة والإمكانات الاجتماعية.

وهناك تعريف طبي حيث ذكر الزيود (2000، 19) على أنه حالة من النقص العقلي ناتجة عن سوء التغذية أو عن مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي وتكون هذه الإصابة قبل الولادة أو في مرحلة الحمل.

تشخيص التخلف العقلي

يقصد بتشخيص التخلف العقلي تحديده من خلال ملاحظة أعراضه الداخلية والخارجية ودراسة نشأتها وتطورها في الماضي والحاضر والمستقبل فالتشخيص يتضمن وصفاً دقيقاً لحالة الشخص الحاضرة وتحديداً لمستوى تخلفه ونوعه وعوامل نشأته وتطوره واحتمالات

تحسنه في المستقبل، من هنا نستطيع القول بأن التشخيص هو الأسلوب الذي يستخدمه الأخصائيون المختلفون الذين يتعاملون مع أشخاص يُعانون من التخلف العقلي بقصد تحديد العوامل والأسباب التي أدت الى نشوء التخلف العقلي وأن عملية التشخيص ليست بالعملية السهلة حيث أنها تركز على دراسة الأعراض في الماضي والحاضر والمستقبل، وهذه الملاحظة تحتاج الى دقة ومهارة عالية لتحديد اذا ما كان لك الشخص يُعاني من التخلف العقلي أم لا.، يجب أن نذكر هنا امكانية حدوث الاخطاء اثناء القيام بعملية التشخيص والتي على أساسها يتحدد مستقبل الفرد والمعاملة التي يُعامل بها والإطار الذي يجب أن يكون فيه، لذا يجب أن يكون الأخصائي الذي يقوم بعملية التشخيص حذراً جداً، وإذا لاحظ ان النتائج غير عادية، عليه إعادة التشخيص مرة ثانية أو الاستعانة بأخصائي آخر، أو اجراء التشخيص بعد فترة زمنية التي يكون فيها الفرد تحت العناية والمراقبة.(نصرالله، 2002)

تصنيف التخلف العقلي

كان لتعدد مجالات دراسة ظاهرة التخلف العقلي الاثر في تعدد مجالات تصنيف المتخلفين عقلياً. أولاً: التصنيف على أساس نسبة الذكاء استناداً الى اختبارات قياس الذكاء.

اولاً: التخلف العقلي البسيط

تتراوح نسبة ذكاء الاطفال في هذه الفئة من (52-68) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء ويطلق عليهم القابلون للتعلم لأن قدرتهم على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية محدودة كما ان قدرتهم على تحقيق قدر معقول من الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي تزيد مع مراحل النمو.

ثانياً: التخلف العقلي المتوسط او المتعدل

تتراوح نسب ذكاء الاطفال في هذه الفئة من (36-51) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، فيطلق عليهم القابلون للتدريب، وهم قادرون على العناية بانفسهم دون حاجة الى المساعدة وقد يتأخرون في المشي والنطق كما يعانون من نقص الحصييلة اللغوية ويستطيعون تعلم بعض المبادئ البسيطة في القراءة والكتابة والحساب.

ثالثاً: التخلف العقلي الشديد

تتراوح نسبة ذكاء الاطفال في هذه الفئة من (20-35) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، ويطلق عليهم غير القابلون للتعليم او للتدريب، ورغم ان الاتصال بهم يكون شبه معدوم الا أنهم يمكن ان يتعلموا بعض مهارات العناية بالنفس وغالباً ما يرجع تخلفهم الى العوامل العضوية وقد يصاحب حالة الاعاقة تشوهات خلقية أو تلف في الحواس وضعف في التآزر الحسي الحركي.

رابعاً : التخلف العقلي بالغ الشدة:

تتراوح نسب ذكاء الأطفال في هذه الفئة من 19 فأقل على مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ورغم ان مهاراتهم تكاد تكون معدومة الا أن التدريب المكثف والمتقن يؤدي الى تحسين مهارات العناية بالنفس لديهم، والاتصال بالآخرين والوصول الى الحد الأدنى في الوظائف الحركية. (عبد الصادق، 2003)

التصنيف على أساس الأسباب ويشمل:

أ- التخلف العقلي الأولي والتي يرجع السبب فيه الى ما قبل الولادة ويقصد بها العوامل الوراثية مثل اخطاء الجينات والصفات (الكروموسومات) ويحدث في حوالي 80% من حالات الضعف العقلي العائلي.

ب- التخلف العقلي الثانوي والتي يعود الى اسباب تحدث اثناء فترة الحمل، او اثناء فترة الولادة، او بعدها، وغالباً ما يطلق على هذه العوامل او الاسباب البيئية، وهذه العوامل تؤدي الى اصابة الجهاز العصبي في اي مرحلة من مراحل النمو بعد عملية الاخصاب، ويحدث ذلك في حوالي 20% من حالات الاعاقة العقلية ومن امثلة ذلك حالات استسقاء الدماغ وحالات القصاع. (عبيد، 2000)

التصنيف التربوي (التربية الخاصة)

لقد اتجه المتخصصون في التربية الخاصة الى محاولة وضع خاص بهم وقد اتخذوا مدى التخلف العقلي اساساً لتقسيم حالات التخلف العقلي وقد كانت التقسيمات على النحو التالي:

- 1) بطيء التعلم. 75-90 Slow Learning
- 2) القابلون للتعلم. 50-75 Menetally Educable
- 3) القابلون للتدريب. 30-50 (TMR)
- 4) الطفل غير القابل للتدريب 30 فما دون. (نصر الله، 2002)

التصنيف الإكلينيكي

يتميز هذا التصنيف في امكانية التعرف على بعض الحالات في التخلف العقلي من خلال المظهر العام، حيث اعتمد هذا التصنيف على وجود خصائص جسمية، تشريحية، فسيولوجية، إضافة إلى عامل الذكاء. ومن هذه الأنماط الإكلينيكية:

(1) الاطفال المنغوليين (Mongols) : يطلق إسم الأطفال المنغوليين على النوعية الخاصة من الاطفال المتخلفين عقلياً لأن مظهرهم الخارجي الجسدي يشبه الى حد كبير الجنس المنغولي.

(2) حالات القصاص Cretinism يتصف هؤلاء الأطفال بالقصر المفرط وقد لا يتجاوز طول الفرد 60-70 سم في فترة المراهقة (16-18). وأطول طول يمكن أن يصل إليه 90 سم

(3) الإستسقاء الدماغي (Hydro Cephely) : يتميز هؤلاء بـ كبر حجم الجمجمة وبروز الجبهة، ويظهر ذلك عند الطفل في الأسابيع الأولى من ولادته، ويرجع السبب في حدوث هذه الحالة الى زيادة في كمية السائل المُخي الشوكي في الجمجمة. (نصر الله، 2002)

التخلف العقلي المتوسط

تتراوح نسبة الذكاء بين 25-46 ويتوقف النمو الذهني عند مستوى النمو الذهني عند الطفل العادي في سن من (3-7) سنوات ومن الصفات الإكلينيكية للشخص الذي يعاني من تخلف متوسط أنه أحسن حالاً من التخلف العقلي الشديد حيث يستطيع حماية نفسه من الأخطار الطبيعية ويمكنه تعلم المبادئ البسيطة في القراءة والكتابة والحساب والتدريب على بعض الأعمال اليدوية القصيرة إلا أنهم بحاجة إلى رعاية الآخرين ومساعدتهم في قضاء بعض الحاجات ولكنه لا يستطيع القيام بالحاجات الأخرى بدرجة معينة من الإتقان (نصر الله، 2002، 58).

وفي محمد (2003، 76) إن حالات التخلف العقلي المتوسط تتأخر في اكتساب العادات الأساسية، وفي النطق والمشي، وتعاني من صعوبات في النطق، وضعف الحصيلة اللغوية، ولكنها تستطيع اكتساب السلوك المقبول في مواقف التغذية والنظافة وارتداء الملابس وضبط عملية الإخراج إذا توفرت لهم برامج التدريب الاجتماعي المناسبة. وإن من أهم خصائص المتخلفين عقلياً، القصور في الذاكرة، فجميع المتخلفين عقلياً يعانون من قصور في الذاكرة القصيرة والبعيدة، لأنهم لا يستطيعون إتقان ما تعلموه ولا يستطيعون حفظه في ذاكرتهم لمدة طويلة من الزمن، إلا معلومات وخبرات قليلة وبسيطة بعد جهد كبير في تعلمها. وهذا ما يجعلهم في حاجة مستمرة لتعلم ما تعلموه من جديد، ويجعل في ذاكرتهم من خبرات ومعلومات ومهارات بسيطة تشبه بصورة كبيرة ما يحفظه الأطفال الصغار في ذاكرتهم (نصر الله، 2002).

تعريف أسلوب التدريس

ويقصد بأسلوب التدريس مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول الى الأهداف التربوية المحددة، ولكي تتجح عملية التدريس لا بد للمعلم

ان يوفر الامكانيات والوسائل وأن يستخدمها بطرق وأساليب مختلفة لتحقيق أهدافه وعليه أن يتأكد من مدى صلاحية طريقته وأساليبه وأدواته ووسائله ومدى ارتباطها بالأهداف التي يسعى الى تحقيقها. (سلامة و ابو مغلي، 21، 2001)

أهم المعايير المستخدمة لاختيار طرق وأساليب التدريس:

1- ملائمة الطريقة للأهداف التعليمية:

ويرون أن هذا التحديد يعكس تحديداً بالمقابل في الطرق والأساليب والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الاهداف، فاذا كان الهدف عاما وكبيراً فمن الصعب اختيار طريقة تدريس معينة، اما اذا كان الهدف سلوكيا محدد فان الطريقة ستكون اكثر تحديداً، مثال على ذلك، ان يستمع الطالب الى تلاوة آيات من القرآن الكريم، فالطريقة المناسبة هي توفير الجو المناسب من أجل الاستماع. اما اذا كان الهدف تنمية انفعالات خاصة لدى الطالب عند استماع القرآن، فمن المناسب ان يقوم المعلم بتتويج المواقف التعليمية والاساليب المتبعة حتى ينمي لدى الطالب هذه الانفعالات.

2- ملائمة الطريقة لمحتوى الطريقة الدراسية:

حيث يرتبط محتوى المادة الدراسية بأهدافها: كما ترتبط الاهداف بالطرق والوسائل المتبعة مما يتأمل ان هناك صلة بين محتوى المادة وطريقة تدريسها، وعليه لا بد من التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوباتها ونوع العمليات العقلية التي تهتم بهذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة، فاذا كان المحتوى يشمل تمرينات وتدريبات عملية فهذا يتطلب طريقة تدريس مختلفة للطريقة المستخدمة في محتوى آخر يشتمل على مفاهيم وعلى قوانين ونظريات.

3- ملائمة الطريقة لمستويات فهم التلاميذ او الطلبة:

حيث يعتبر من أهم المعايير التي تراعى عند اختيار طريقة تدريس معينة، فطريقة التدريس يجب أن تكون مناسبة للطلبة وقادرة على جذب انتباههم وتنشيط تفكيرهم وتناسب رغباتهم وخبراتهم السابقة خاصة في مجال المشاركة الايجابية والقيام بالنشاط المطلوب، لذلك يعتبر التعرف الى الطلبة بمثابة الخطوة الاساسية التي لا غنى عنها في اختيار طريقة التدريس التي يمكن ان يتعلموا بموجبها، ونظرا لكون الطلبة يختلفون في مستويات نموهم

وفي اهتماماتهم وقدراتهم بحيث يجعل من غير الممكن تحديد طريقة تدريس واحدة تتناسب مع هذا التنوع بما يحتم ضرورة اللجوء الى التخطيط من أجل استخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة تناسب المتعلمين وفروقهم الفردية.

4- نظرة اتجاهات المعلم نحو التعليم من خلال تحديد طريقة التدريس:

نظراً للاتجاه السائد لدى المعلمين نحو عملية التعليم ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها فإذا كان المعلم يرى بأن طريقته في التدريس سوف تتسجم مع طبيعة هذه النظرة فإنه سيستمر، أما إذا شعر بأن عملية التعليم هي عملية تلقين فإنه سيختار الطريقة الذاتية، والمعلم الذي يشعر بأنه موجه وباحث ومرشد ومعد للمواد التعليمية لا بد ان يستخدم طرق ووسائل تعليمية تعطي الطالب الفرصة الكافية للقيام بنشاط تعليمي وفق الطريقة الذاتية. (سلامه وابو مغلي، 2001)

التربية الخاصة

تمثل التربية الخاصة الجميع ما بين المنهج والتدريس والظروف التعليمية الضرورية من اجل تلبية حاجات الفرد التربوية الخاصة بطريقة مناسبة وفعالة، وقد تشكل حاجة الفرد كل المنهج او جزء منه، وقد يتم ايصالها بشكل فردي او يربطها مع اشياء اخرى، وقد تشكل كامل حياته المدرسية او جزءاً منها.

وتعرف التربية الخاصة Special Education بأنها جملة من الاساليب التعليمية الفردية المنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد ومعدات خاصة او كيفية وطرائق تربوية خاصة واجراءات علاجية تهدف الى مساعدة الاطفال ذوي الحاجات الخاصة في تحقيق الحد الاقصى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الاكاديمي، على ان الهدف الذي تتوخى التربية الخاصة تحقيقه لا يقتصر على توفير منهاج خاص او طرائق تربوية خاصة او حتى معلماً خاصاً، ولكن الهدف يتضمن ايضاً حقيقة ان كل شخص يستطيع المشاركة في فعاليات مجتمعة وان كل الاشخاص اهل للاحترام والتقدير وان كل انسان له الحق في ان تتوفر له فرص النمو والتعلم.

مبادئ التربية الخاصة

تستند البرامج التربوية الخاصة الى جملة من المبادئ التي لا بد من مراعاتها في تصميم وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة الفاعلة وهذه المبادئ هي:

1- يجب تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادية فالتربية الخاصة تتادي بعدم عزل الشخص المتخلف عقلياً عن مجتمعه، وهذا ما يعرف عادة باسم الدمج، والذي يتضمن توفير بدائل تربوية بعيدة عن الحياة المعزولة في المؤسسات الخاصة، وقد يكون اكااديمياً (في المواد الدراسية) او اجتماعياً.

2- ان التربية الخاصة تتضمن تقديم برامج تربوية فردية وتتضمن البرامج التربوية الفردية:

- تحديد مستوى الاداء الحالي

- تحديد الاهداف طويلة المدى

- تحديد الاهداف قصيرة المدى

- تحديد معايير الاداء الناجح.

- تحديد المواد والادوات اللازمة

- تحديد موعد البدء بتنفيذ البرامج وموعد الانتهاء منها.

3- ان توفير الخدمات التربوية الخاصة للاطفال ذوي التخلف العقلي، يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك حيث يعمل كل اختصاصي على تزويد الطفل بالخدمات ذات العلاقة بتخصصه، وغالبا ما يشمل الفريق معلم التربية الخاصة، والمعالج النفسي، والمعالج الوظيفي، واخصائي علم النفس، والمرشد واخصائي التربية الرياضية المكيفة، واخصائي العلاج النطقي، والاطباء والمرضات واخصائي العمل الاجتماعي

4- ان التخلف العقلي لا يؤثر على الطفل فقط، ولكنه قد يؤثر على جميع افراد الاسرة، والاسرة هي المعلم الاول والاهم لكل طفل، والمدرسة ليست بديلا عن الاسرة فلكل من الطرفين دور يلعبه في نمو الطفل، كذلك لا بد من تشجيع افراد الاسرة وخاصة الوالدين على المشاركة الفاعلة في العملية التربوية الخاصة.

5- ان التربية الخاصة المبكرة اكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتقدمة فمراحل الطفولة المبكرة مراحل حساسة على صعيد النمو ويجب استثمارها الى اقصى حد ممكن، وكذلك يعتبر الكشف والتدخل المبكر احد المبادئ الرئيسية في ميدان التربية الخاصة، ويمكن تقديم هذا النوع من الخدمات اما في المراكز المتخصصة او في البيت . (سلامه وأبو مغلي، 2001)

اهم الأسس التي تقوم عليها مناهج المتخلفين عقلياً كما يذكرها الريحاني في (السيد، 2004)

أولاً: الأسس الاجتماعية: ويقصد بذلك المجتمع بما يشمل من تراث ثقافي واعراف وتقاليد ومعايير اجتماعية بالإضافة إلى مشكلات المجتمع وأهدافه وآماله في المستقبل والحاضر. فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية بقصد تربية الأطفال للتكيف مع التراث الثقافي لها المجتمع والتعرف على تقاليده واعرافه ومعايير السلوك المقبول فيه ليتمكنوا من التكيف الاجتماعي والتوافق مع أبناء المجتمع. والمنهج هو السبيل الذي تسلكه المدرسة والنظام التربوي لتحقيق أهدافها التربوية فإن مناهج المتخلفين عقلياً يجب أن يندرج معهم بشكل يمكنهم من معرفة عناصر الثقافة الاجتماعية أو تراثهم الثقافي والاجتماعي لبلوغ أهداف المجتمع في تربية هؤلاء الأطفال كاعضاء في المجتمع.

ثانياً: الأسس التربوية

ويقصد بذلك الفلسفة التربوية والنظام التربوي وآراء التربويين فيما يتعلق بأهداف التربية والتعليم فالمدرسة كمؤسسة تربوية تسعى إلى تحقيق تلك الأهداف المبنية على فلسفة تربوية واجتماعية وانسانية معينة يتبناها النظام التربوي.

ومن اهم الاسس التربوية الخاصة بالاطفال المتخلفين عقليا هي تغير نظرة التربويين نحو قدرة الطفل المتخلف على التعلم، فبينما كان يعتقد سابقا ان هؤلاء الاطفال غير قادرين على التعلم وانه يجب عزلهم في مؤسسات خاصة للرعاية.

فان التربويين اصبحوا يؤمنون الآن بقدرة الاطفال المتخلفين عقليا على التعلم لدرجة يمكنهم معها الوصول الى مستوى الكفاءة الاجتماعية والقدرة على الرعاية الذاتية اذا ما توافرت لهم فرصة التربية الخاصة التي تأخذ في الاعتبار قدراتهم وامكانياتهم واستعداداتهم للتعلم ومراعاة خصائص نموهم العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي ، وذلك لان الطفل المتخلف عقليا يحتاج الى عناية خاصة واشراف فردي خاص في تعلم المهارات الفردية واللازمة لاكتسابه المبادئ الاساسية للتعلم الاكاديمي والكفاءة الشخصية والاجتماعية والتكيف مع المجتمع.

ثالثاً: الأسس النفسية:

ويقصد بذلك الخصائص النفسية والتربوية لهؤلاء الاطفال وخصائص نموهم العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي، وبالإضافة إلى حاجات وميول واتجاهات وقيم هؤلاء

الاطفال وعلاقتها بالمنهج وكذلك اثر نظريات التعلم والتدريب فيما يتعلق بطرق التدريس فانها احدى وسائل تحقيق اهداف المنهج.

اهم معوقات نمو الطفل المتخلف عقلياً:

1- صعوبات في الادراك الحسي:

ان تدريب الحواس والادراك الحسي من اهم الاسس التي تقوم عليها تربية الاطفال المتخلفين عقلياً وذلك لانهم يعانون من ضعف في ادراك المعاني والمؤثرات الحسية والتميز بينها او التعرف على اوجه الشبه والاختلاف بين هذه المدركات.

2- صعوبات في التفكير والعمليات العقلية العليا:

ان الاطفال المتخلفين عقلياً يواجهون صعوبة في التفكير والتكر والتخيل والادراك وغير ذلك من العمليات العليا. وهذه الصعوبات تعوق قدرته على التحليل والتركيب والاستنتاج والتعميم وغير ذلك من العمليات العقلية مما يؤثر في قدرة الطفل المتخلف على التعلم.

3- صعوبات حركية:

ان الاطفال المتخلفين عقلياً يواجهون صعوبة في الاتزان الحركي والمشي وذلك يؤثر على قدرتهم في تعلم بعض المهارات والاعمال الضرورية لاداء مهام التعلم مثل الانتباه والتركيز والجلوس.

4- صعوبة في استيعاب الخبرات المجردة والنظرية:

ان الاطفال المتخلفين عقلياً يواجهون صعوبة في استيعاب الافكار والخبرات المجردة والنظرية ، وذلك لتدني القدرة على التجريد ولهذا فان الاطفال المتخلفين عقلياً يعتمدوا على الخبرات العملية والحسية.

5- صعوبات صحية:

ان الاطفال المتخلفين عقلياً يكونون اكثر عرضة للاصابة بامراض الجهاز التنفسي والجهاز البولي وتدني القدرة على الرعاية الذاتية، وذلك يعوق قدرتهم على التعلم ويتطلب العناية بهم صحياً.

6- صعوبات نفسية:

ان الاطفال المتخلفين عقليا يتصفون بالاتكالية وعدم الاستقرار وعدم القدرة على التركيز في العمل والنشاط الزائد، لذلك لا بد ان يحتوي المنهج على بعض الانشطة التي تتجه نحو الاثارة والنشاط الهادف.

7- صعوبات في التكيف الاجتماعي:

ان الاطفال المتخلفين عقليا يتصفون بعدم القدرة على التعاون والعمل الجماعي وكذلك عدم القدرة على مراعاة النظام والتقاليد والاعراف والعادات الاجتماعية مما يؤثر في قدرتهم على التعلم لذلك لا بد ان يحتوي المنهج على بعض الانشطة التي تساعد على تنمية القدرة على التعاون والنظام.

8- صعوبات في الكلام:

ان الاطفال المتخلفين عقليا يعانون من صعوبات في النطق والكلام مما يؤثر على قدرتهم في التعلم، لذلك لا بد ان يحتوي المنهج على بعض البرامج لعلاج عيوب النطق والكلام والتدريبات اللغوية. (السيد، 2004)

متطلبات البرنامج التربوي لطفل المتخلف عقلياً

عند إعداد البرنامج التربوي للأطفال المتخلفين عقلياً يجب ان يتوافر لهم برامج تعليمية مرنة حتى تتناسب الحالات الفردية بين الأطفال لذلك يجب مراعاة بعض المبادئ العامة التي يمكن ان تحقق نجاحاً للبرنامج التعليمي وأهمها:

- (1) التشخيص المبكر
- (2) الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي الشامل للطفل
- (3) تكوين فريق عمل للبرنامج (طبيب، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، معلم، والدين).
- (4) مراعاة تجانس الصف الدراسي من حيث العمر العقلي والزمني .
- (5) تنظيم الصف الدراسي وإعداده للعملية التعليمية.
- (6) اختيار المنهات المناسبة التي تستدعي استجابات مناسبة من الطفل .
- (7) وجود مدرب تربية خاصة متخصص ليدرك خصائص النمو للأطفال والفروق بينهم.
- (8) الاهتمام بتتابع المادة وتسلسلها فيعمل المعلم على البدء من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب ومن الكل الى الجزء.
- (9) التعرف على استعدادات الطفل ومهاراته وقدراته

- (10) تحويل المعارف الى خبرات مادية محسوسة
- (11) التكرار والإعادة للطفل لتعويض النسيان وقصور الذاكرة
- (12) استخدام أسلوب التفريق في عملية التعليم
- (13) الاهتمام بأسلوب التدريب التطبيقي لتحقيق ثبات الأثر.
- (14) تنظيم العمل مع الطفل في ضوء خصائص نموه. (السيد، 2004).

3.1.2 التفاعل

أشار هولمز في (رسمي، 2004) إلى أثر عملية التفاعل في تنمية وتطوير اتجاهات الفرد، وأن الزيادة في مستوى تكرارية التفاعل بين فردين أو أكثر يقابلها زيادة مماثلة في مستوى القبول والحب بينهما والعكس صحيح. ويؤكد هذا على رغبة الفرد وتعظيم مستوى الرضا والإقلال من الصراع وأسباب التبرم وحيث يؤدي هذا التفاعل إلى خلق بيئة إيجابية تعمل على تعزيز ارتباط وتوافق الفرد. ويذكر نشواتي (2003) أن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، أمر ضروري للنمو المعرفي السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقافي معين، لا يعني ضمان نموه المعرفي على نحو تام، بل لابد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين في فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق وسائل التفاعل المنظمة.

التفاعل الصفّي:

هو عبارة عن عملية تفاعلية يتفاعل من خلالها التلاميذ فيما بينهم ويتفاعلون مع المحتوى المنهجي كما يتفاعلون مع المعلم في غرفة الصف، ويمتد هذا التفاعل خارج غرفة الصف من خلال أنشطة جماعية وفردية تستكمل النشاطات الصفية وتكون امتداداً لها (رمزي، 2005، 17).

ويعتبره الخطيب (2001، 71-72) من أهم العوامل التي تثرى العملية التعليمية التعلّيمية، ويشير إلى أن التفاعل يحدث بين المعلم وتلاميذه وذلك عن طريق توجيه الأسئلة إلى جميع التلاميذ، ويمكن أن يحدث بين المعلم والتلميذ بعينه كي يجعله يجيب عن سؤال أو يندمج في المناقشة، ويهدف التفاعل الصفّي بين تلميذ وتلميذ بحيث يطرح الأول سؤالاً أو مشكلة فبدلاً من أن يجيب المعلم يحول الإجابة إلى أحد التلاميذ والمعلم الكفاء يستخدم كل هذه الأنماط في درسه.

ماهية التفاعل الصفّي:

يستند التفاعل الصفّي بوصفه ممارسة تربوية يقدرها التربويون إلى فرضية عامة مفادها أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى

أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي، بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق آلة تكيف. والفرضية السابقة تتضمن أن التفاعل الصفي يكون لفظيا بالكلمات، وغير لفظي بالإشارات أو الإيماءات الجسدية، إلا أن فلاندرز بني نمودجه لتحليل التفاعل اللفظي فقط بناء على فرضية مفادها أن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم وتلاميذه وأنها تشكل ما يزيد عن 70% من مهمات المعلم في الصف.

وقد كان لهذا النموذج صدى كبير، حيث تم استخدامه في معظم أنحاء العالم، مما أدى إلى التركيز على الجانب اللفظي للتفاعل وإهمال الجانب غير اللفظي منه رغم أهميته وقد كان إحدى أهم الانتقادات التي وجهت لنموذج (فلاندرز) لتحليل التفاعل اللفظي مما أدى إلى ظهور نماذج جديدة لتحليل التفاعل الصفي (لفظي، وغير لفظي) ونتيجة لذلك ظهرت عدة مصطلحات مثل التفاعل اللفظي، التفاعل الصفي (لفظي وغير لفظي)، وتحليل التفاعل بنوعية (إبراهيم وحسب الله، 2002).

ولقد أشار عبد الهادي (2000) أن التفاعل الصفي هو العملية التي يتم من خلالها إتقان مهارة التعليم من قبل المعلم والوصول بالطالب إلى مستوى الفهم والاستيعاب من خلال عملية النقاش والحواس والاستنتاج التي تؤدي إلى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بين الطرفين والانتباه، بشكل دقيق فالتفاعل الصفي يقوم على ثلاث ركائز تتمثل في المعلم والطالب والأسلوب التعليمي.

أهمية التفاعل الصفي:

يشكل التفاعل بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي أيضا إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين وذلك لكون التربية عملية اجتماعية.

ويؤثر الجو الاجتماعي والنفسي السائد في الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ الذي يؤثر بدوره على دافعيه التلميذ والتي تؤثر بدورها على تحصيل التلاميذ وعلى قدرتهم على بلوغ الأهداف التربوية، ولهذا نجد أن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي ايجابي، ويتفاعل صفي جيد ومدافعيه عالية من الأكثر قدرة على التعلم.

ويمكن إيجاز أهمية التفاعل الصفي فيما يلي:

- 1- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.
- 2- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو قضية صفية.
- 3- يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية بل ونحو زملائهم، حيث ينمي لديهم مهارات الاستمتاع والتعبير والمناقشة وذلك بما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية.
- 4- يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ ويقوي تعلمهم من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للتلاميذ الأقل قدرة منهم (إبراهيم وحسب الله، 2002، 39-40).

العوامل التي تؤدي إلى إعاقة التفاعل الصفي:

إن التفاعل الصفي يعتبر المقدمة الأولى لإنجاح عملية التعليم، لا سيما إذا كانت منظمة ضمن الإطار العام للصف، فهي علاقة إيجابية قائمة على التفاهم والاستيعاب بين كل من المعلم والطلبة. وبرغم ذلك توجد معوقات تؤثر على هذه العملية سلباً منها:

- 1- الوضع المثيري: قد يكون مناسباً مع الموضوع، كأن يضع المعلم مثيرات ليس لها علاقة بموضوع الدرس كما في استخدامه أساليب وتقنيات تعليمية غير فعالة في استثارة دافعية الطلبة.
- 2- عدم مراعاة ارتباط عملية النضج في التعليم: يمكن أن يكون الموضوع المراد تدريسه أعلى من مستوى قدرات الطلبة المعرفية وبالتالي قد يمثل ذلك عائقاً لعملية التفاعل الصفي ضمن إطار غرفة الصف، فلا بد أن نأخذ بعين الاعتبار القدرات المعرفية للمتعلمين.
- 3- مجموعة الظروف الداخلية تمثل عائقاً في بعض الأحيان، فيما يتعلق في عملية التفاعل الصفي لا سيما إذا كان الصف غير مطابق للمواصفات الصحية، خالياً من وسائل راحة التلاميذ وهذا يجعل التلاميذ غير متمكنين ولانسجمين مع طبيعة البيئة الصفية مما يخلق لديهم القلق والخوف وعدم الاستقرار كما أن عدم سد حاجات الأطفال بشكل كاف يؤثر سلباً في عملية التفاعل الصفي (عبد الهادي، 2000).

التفاعل الصفي لذوي التخلف العقلي

إن التفاعل الصفي لذوي التخلف العقلي يختلف بين كل طالب وآخر باختلاف نوع التخلف ودرجته فنجد في بعض الأحيان أن مجرد الانتباه والتركيز لفترة قصيرة مع المعلم هي تفاعل وكذلك الإشارة إلى صورة أو شيء محسوس للإجابة عن سؤال دون كلام. من أشكال التفاعل الصفي

وفي احيان اخرى فإن التقدم بطلب والمبادرة لطلب غرض ما يعتبر تفاعلاً صفيًا. وكذلك التعبير عن الحاجات بشتى الوسائل سواء الاشارة او حركات الجسم او اخراج الاصوات. ويستطيع المعلم التعرف إلى مدى تطور او تأخر التفاعل الصفي عند كل طالب من خلال معرفته وخبرته في حالة كل طالب. ومما لا شك فيه ان التفاعل عند هؤلاء الطلبة بكافة اشكاله يحتاج الى تطور وعمل مستمر للوصول بالطالب المتخلف عقلياً الى التفاعل الافضل شيئاً فشيئاً. وهنا تقع على عاتق المعلم المسؤولية في ايجاد الاستراتيجيات والا ساليب والوسائل المتنوعة التي تزيد من التفاعل الصفي وتطوره.

من أهم الأمور التي تساعد في تطوير التفاعل الصفي لذوي التخلف العقلي:-

1. ان تتناسب المواد التعليمية وميول لطلبة وخبراتهم.
2. ان تكون المقدمة مشوقة ومثيرة للدافعية للتعلم.
3. ان تكون فترة التعلم قصيرة بحيث تتناسب و قدرة الطلبة على التركيز والانتباه.
4. اتباع اسلوب الفردية في التعليم بحيث يتيح لكل طالب ان يتعلم بالطريقة والسرعة التي تناسب قدرته.
5. ان تخاطب المادة التعليمية اكبر عدد من الحواس عند الطالب.
6. الوقوف على مستوى كل طالب وحاجاته ورغباته ومراعاة الفروق الفردية بين كل طالب وآخر اثناء الموقف.
7. استخدام اكثر من نشاط تعليمي وطرق تعليمية وتنويعها لاثارة التشويق والدافعية لدى الطالب للتعلم والمشاركة.
8. التعزيز المستمر للطلبة عند كل استجابة صحيحة.
9. تكرار الخبرات التعليمية بصورة مستمرة لمساعدة الطالب على التذكر وبالتالي على التفاعل.
10. التشجيع المستمر للطلبة من خلال التعزيز بعد اي نجاح في التفاعل مهما كان بسيطاً.

4.1.2 الاتصال : Communication

إن مفهوم الاتصال Communication مفهوم قديم في اللاتينية مشتقة من كلمة Communis والتي يقابلها في الانجليزية Common ويعني في العربية مشترك أو اشتراك. ولقد أورد سرگز وخليل (1996) عدة تعريفات له منها أنه عملية أو وسيلة يمكن من خلالها للعلاقات البشرية أن تقوم وتتطور، كما يمكن لرموز العقل الإنساني أن تتربط وتنتقل عبر الزمان والمكان بواسطة

أداة الاتصال. أو أنه النشاط المقصود وتلك العملية المقصودة التي يقوم بها فرد بنقل فكرة أو معلومة أو خبرة أو مهارة أو اتجاه أو معتقد أو إحساس أو تحفيز لعمل معين أو أي شيء آخر إلى فرد بقصد إثارة رد فعله أو تحريك سلوكه والتأثير فيه، وبقصد مشاركته فيما تم التوجه به إليه والأخذ والعطاء معه. أو أنه عبارة عن عملية أو طريقة يتم بها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو بين من هم أكثر منهما.

. كما وتشير كلمة الاتصال إلى معان كثيرة لدى كثير من الناس فالبعض ينظر إليها على أنها علم والبعض يعتبرها نشاطاً ويرى آخرون أنها مجال دراسة ويعتقد البعض الآخر أنها فن وقد تكون عملاً مخططاً أو نشاطاً عضوياً لا شعورياً. كما يمكن النظر إليه باعتباره عملية التحدث والاتصال التي تشكل نشاطاً طبيعياً في حياتنا اليومية كما تعتبر نشاطاً مقصوداً لذاته هادفاً وواعياً يسهم فيه الناس عندما يلقون خطاباً أو يكتبون تقريراً (ابو عياش، 2005، 19).

إن كلمة اتصال من الناحية اللغوية مشتقة من (وصل) بمعنى ربط أو أوجد علاقة بين طرفين، وهذا يعني أن عملية الاتصال هي عملية تفاعل بين طرفين، وتسير في اتجاهات مختلفة، ولكي يحدث اتصال لا بد من حدوث تفاعل بين المرسل والمتلقي وبين المرسل والرسالة، وهذا التفاعل يتم في إطار اجتماعي معين، يترك أثراً على كل من المرسل والمستقبل، وتتحكم في نوعية الرسالة.

فعملية الاتصال في جوهرها تفاعل اجتماعي يحدث بين طرفين أو أكثر لأنه يقوم على نقل أفكار وآراء بطريقة مقصودة أو منتظمة، أي رسالة لها أهداف محددة يقصد منها تغيير مواقف واتجاهات الآخرين نحو مسألة معينة (أبو عياش 2005، 33-34) كما وردت كذلك عدة تعريفات للاتصال في نصر (2002، 66) منها أن الاتصال هو العملية التي بها يمكن نقل المعلومات ما بين اثنين من الأفراد أو أكثر. ويتضمن الاتصال الأفعال السلوكية سواء أكانت متعمدة (مقصودة) أصلاً والتي تعطي المعلومة للآخرين عن حالة الشخص العاطفية والسيولوجية وعن رغباته وآرائه ومقدرته على الفهم والإدراك، ولذلك يكون من الممكن للفرد على الأقل أن ينتج إشارات لفرد آخر يقوم باستقبالها وترجمتها.

طبيعة الاتصال:

إن عملية الاتصال الناجح يجب أن تتضمن الغرض من الاتصال لذا فإن عملية الاتصال التي لا تتضمن الهدف أو المقاصد لا تمثل عملية اتصال ناجحة. (ريتا وسيتوارت، 2007)

مكونات الاتصال:

- 1- المرسل: وهو كل من يبعث بمجموعة من المعلومات تحمل معنى محدداً أو أكثر بقصد إثارة سلوك محدد لدى طرف خارجي والمرسل لا بد أن يكون إنساناً أو حيواناً من الحيوانات التي تتواصل وكل مصدر يبث معلومات ليس فيها قصد التواصل لا يمكن أن نعده مرسلًا.
- 2- المستقبل: وهو الطرف الآخر الذي يجعل دائرة الاتصال تكتمل، انه مصب عملية الاتصال وهو المقصود بها لأن المرسل يرغب في إثارة سلوك أو دافع أو اتجاه عنده وفي الحالات العادية فإن الإنسان هو المستقبل.
- 3- الرسالة: وهي مجموعة المعاني التي يرسلها المرسل إلى المستقبل بغية التأثير في سلوكه.
- 4- القنن: وهي مجموعة الرموز المستخدمة في نقل المعاني التي تتضمنها الرسالة وتتعدد أنواع القنن وتتداخل فيما بينها لدرجة أن بعضها أصبحت تشكل مادة متخصصة، إن أي شيء أو متاع أو سلوك أو مظهر أو لغة يمكن أن يستخدم كوسيلة (رموز أو مؤشرات) لنقل المعاني ومن أبرز أنواع القنن اللغة اللفظية سواء أكانت محكية أو مكتوبة وهي الشكل الأساسي للقنن في التواصل وكل الأشكال الأخرى هي أشكال بديلة ومؤشرات لا تجد قيمتها في نقل المعاني إلا بترجمتها إلى لغة لفظية.
- 5- القناة: وهي الوساطة المادية لتوصيل الرموز حاملة المعاني التي تشكل الرسالة مثل القنوات اللفظية والكتابية والقنوات التقنية مثل التلفون والتلفزيون والقنوات التصويرية مثل الملصقات والإعلانات. (حجازي، 2000).

تخطيط تعليم مهارات الاتصال:

يجب على المعلم أن يجد ما يستطيع تلاميذه عمله، فيراقب التلميذ ويرى أياً من الأنواع المختلفة من الرسائل يريد إيصاله وما إذا كان يستخدم الإيماءات أو الأصوات أو الكلمات، ويحتاج إلى معرفة ما إذا كان قادراً على البدء بالاتصال بمبادرة منه أم أنه لا يتصل إلا استجابة لاتصال شخص آخر.

وبعد أن يكتشف كيفية اتصال كل تلميذ بمفرده، يجب على المعلم أن يعمل على تمكين الطفل من إيصال أنواع أخرى من الرسائل، وتعليمه الرد على الآخرين والمبادرة بنفسه لبدء الحديث، وتعليمه مهارات اتصال أكثر تقدماً، أي تعليمه الطرق التي يستطيع الآخرون فهمها بسهولة أكبر والتي يمكن استخدامها لإيصال أفكار أكثر تعقيداً مع ازدياد الحاجة إليها (مايلز، 1994).

أشكال الاتصال الإنساني:

تمثل اللغة أساساً فعالاً في عملية الاتصال الإنساني فاللغة هي أداة الاتصال وهي عبارة عن نظام من الرموز، حيث إن لها دلالات ومعانٍ أقرها بنو البشر، والكلمات تعد عبارة عن رموز تمثل فكرة أو شيء في الواقع وقد تكون هذه الرموز على شكل حروف أو أرقام أو ألوان أو زوايا أو كلمات أو إشارات أو لغة لأعضاء الجسم.

وهناك شكلان للاتصال الإنساني، هما: الاتصال غير اللفظي وهو لغة الإشارات ولغة أعضاء الجسم (الرأس والعينين واليدين والابتسامة وتعبيرات الوجه) ولغة الصمت ونغمة الصوت وكذلك لغة المكان أو الحيز، والاتصال اللفظي ويتمثل في الاتصال المنطوق والاتصال المكتوب.

مراحل عملية الاتصال:

- مرحلة إدراك الرسالة حيث يتخذ المرسل أو المصدر في هذه المرحلة قراراً بإرسال الرسالة الاتصالية التي تنتج عن فكرة أو مشاعر أو مؤثر يدفعه إلى إرسال رسالته للمستقبل.
- مرحلة الترميز وتتمثل هذه المرحلة في تحويل المعاني إلى رموز لغوية، حيث يقوم المصدر بصياغة أو تحويل أفكاره إلى مشاعره أو نواياه إلى رسالة اتصالية تكون على شكل رموز لفظية أو غير لفظية ويعتمد نجاح الرسالة على مدى اختيار الرموز المناسبة للمستقبل والموقف الاتصالي الاجتماعي ثم ترسل الرسالة إلى المستقبل فيفك رموزها ويفهم معناها.
- مرحلة اختيار وسيلة أو قناة الاتصال وتتمثل هذه المرحلة في اختيار الوسيلة أما الوسائل التي تتناسب مع طبيعة الرسالة وطبيعة الجمهور المستهدف، فقد يختار المرسل وسيلة واحدة أو عدة وسائل ويعتبر اختيار الوسيلة المناسبة واستخدام أكثر من قناة لنقل الرسالة من العوامل المهمة لنجاح الاتصال.
- مرحلة فك الرموز: وهي عملية تحويل رموز الرسالة الاتصالية الواصلة إلى المستقبل إلى معانٍ فهي مرحلة استقبال الرسالة وتحليل رموزها وتفسيرها وفهم معناها ومعرفة مدى تطابقها مع حاجته وقيمه وأفكاره لذا على المستقبل أن يفهم الرسالة أولاً ثم يرد عليها. مرحلة الاستجابة وردود الفعل تتمثل هذه المرحلة بمدى قبول أو رفض الرسالة من قبل المستقبل. وقد تكون الاستجابة مباشرة أو غير مباشرة أو ضعيفة أو قوية أو سلبية أو ايجابية أو مادية أو عقلية وتكمن أهمية الاستجابة في أنها تخبرنا عن مدى نجاح الاتصال أو فشله.

إن القدرة على التواصل مع الآخرين هي أمر حيوي لنمو الطفل الصغير كما أنها أساس للتعليم الأكاديمي ومع ذلك فإن بعض الأطفال يعانون من اضطرابات تعوق قدراتهم على التواصل ولقد ورد تعريف لهؤلاء الأطفال في زيتون (2003، 154) بأنهم تلك الفئة من الطلاب الذين لديهم عجز في قدراتهم على تبادل المعلومات مع الآخرين ويحدث هذا الاضطراب في مجال اللغة أو التحدث أو الاستماع وتشمل اضطرابات التواصل تنوعا كبيرا وواسعا في مجال مشاكل الكلام واللغة والسمع ومن مظاهر اضطرابات الكلام واللغة التمتمة، فقد القدرة على الكلام، عسر النطق، اضطرابات الصوت، تأخير في الكلام واللغة ومشاكل النطق.

ولدى الأفراد ذوي اضطرابات التواصل صعوبات منها صعوبة الفهم الجيد، وصعوبة تنظيم الجمل والأفكار الخاصة بها أو صعوبة فيما يقال لهم عن طريق الآخرين. وهناك نوعان من اضطرابات الاتصال اضطرابات الكلام speech disorders واضطرابات اللغة Language disorders . وتصنف المشكلات التي ترتبط بإخراج أصوات (النطق) الكلام والتحكم في هذه الأصوات (الصوت) وكذلك التحكم في معدل إيقاع الكلام (الطلاقة) على أنها اضطرابات الكلام بينما تصنف المشكلات المتعلقة باستخدام الصيغ اللغوية المناسبة (علم الصوتيات: وتكوين الكلمة وعلم التراكيب) واستخدام محتوى اللغة (علم المعاني) واستخدام وظائف اللغة على أنها اضطرابات لغوية.

ولذوي صعوبات الاتصال خصائص تساعد في وضع استراتيجيات للتدريس لتلك الفئة، منها:
أ- الخصائص المعرفية حيث إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات الاتصال يكون لديهم مشكلات معرفية ويؤدون بصورة ضعيفة من اختبارات الذكاء وخاصة الاختبارات اللفظية ومهاراتهم المعرفية التي تعتمد على اللغة تتأثر بمشكلات الاتصال لديهم. هذه إحدى وجهات النظر التي تتعلق بالخصائص المعرفية أما وجهة النظر الأخرى فهي أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات اتصال تكون وظائفهم العقلية المعرفية طبيعية ومتوسطة وتبدو عليهم الإعاقة فقط لأن مشكلات الاتصال تؤثر على الأداء في اختبارات الذكاء. ولذلك فإن المشكلات في الاتصال قد تؤدي إلى صعوبات معرفية أو أن الصعوبات المعرفية قد تؤدي إلى مشكلات الاتصال.

ب- الخصائص الأكاديمية إن أداء الطالب الأكاديمي يعتمد بصورة كبيرة على مهارة الطالب في الاستماع وإتباع التوجيهات والفهم ويتوقع من الأطفال أن يفهموا وأن يستجيبوا للغة المنطوقة والرموز اللفظية إلا أن الأطفال ذوي صعوبات اللغة غالبا ما يعانون من صعوبات في القراءة والدراسات الاجتماعية وفنون اللغة.

ج - الخصائص البدنية إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الوجه وملامحه وبعض التخلف العقلي يعانون من صعوبات في الكلام واللغة.

د- الخصائص السلوكية إن الأطفال الذين لديهم صعوبات في الاتصال واختلافا في اللغة والكلام يجذبون الانتباه إليهم وعندها يعاملونهم الكبار والمدرسون والإقران بصورة مختلفة وينتهون بصورة اكبر إلى ما يقوله الطفل ذو صعوبات الاتصال عن غيره إلا أن بعضهم قد يسخرون من هؤلاء الأطفال مما يسبب لهم مشكلات عاطفية وقد ينسحب هؤلاء الأطفال من المواقف الاجتماعية أو يتم رفضهم وبالتالي يفقدون الثقة بالنفس.

هـ - خصائص الاتصال أن خصائص الاتصال عند الأطفال ذوي صعوبات الاتصال مرتبطة بنوع الصعوبة التي يعانون منها فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في النطق قد لا يفهمون بسهولة عند تحدثهم وتختلف هذه المشكلة من طفل إلى آخر. فبعض الأطفال يحذف بعض الأصوات والبعض الآخر يشوهها وتظهر مشكلات الصوت في صفة الحرف أو شدته أو نغمته والذين يعانون من اضطرابات في الطلاقة يظهر لديهم تقطع في الكلام أو خلل في التحدث والتي يمكن أن تحيط كل من المتحدث والمستمع.

ومن أهم هذه المشكلات التهتهة حيث أن مجموعة من العوامل البيولوجية هي التي تسبب هذه الصعوبة. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التهتهة يمكن أن تنتج عن انهيار فسيولوجي في آليات المخ أو بسبب الشدة الزائدة في الحبال الصوتية وقد يظهر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة عدم القدرة على دمج الأصوات مع بعضها البعض لتكوين الكلمات أو عدم القدرة على ربط الكلمات معا لتكوين جمل صحيحة التركيب. إنهم بصفة عامة عندهم صعوبة في استخدام اللغة للتعبير عن أنفسهم أو فهم غيرهم (زيتون، 2003).

لغات الرموز:

قد تكون لغة الرموز هي وسيلة الاتصال الوحيدة المفتوحة أمام التلميذ المعوق جسدياً أو ذوي الإعاقات الذين لا يستطيعون الكلام ولا استعمال أيديهم لإعطاء إشارات واضحة. ويمكن لتلاميذ آخرين أيضاً أن يحققوا تقدماً في الاتصال باستعمال لغات الرموز التي يمكن أن تستخدم أيضاً في تعليم القراءة. والواقع أن قراءة الصورة البسيطة أسهل من قراءة الكلمة المكتوبة وهي تساعد الطفل على ن يفهم أنه يستطيع الاتصال بواسطة «العلامات» على الورق، ويستمتع التلميذ عادة

بذلك ويكون عليه أن يبدأ باستعمال لوحة رسمت عليها صور عديدة ثم يمكنه أن يدل على الصورة ليشير إلى ما يريد اتصاله (مايلز، 1997).

الاتصال الداعم والبديل:

تتعدد طرق التواصل ومنها الكلام، لغة الإشارة، الصور مما يعني أن الطفل الذي يعاني من ضعف نمو اللغة يمكن أن يتعلم التواصل من خلال تعلم شكل من أشكال التواصل العيني أو المرئي مثل الصور والإشارات لذلك بدأ الاهتمام بما يسمى نظم التواصل البديلة (AAC) والتي تم إعدادها لتستخدم مع ذوي صعوبات التواصل الشديدة ومن أمثله تلك النظم لغة الإشارة Sign language ولوحات التواصل Communication Board وأجهزة التواصل الالكترونية Electronic Communication Devices (الهالي، 2006).

والاتصال الداعم والبديل هو كل أنواع الاتصال التي تبدل الاتصال عن طريق الكلام وتدعمه. كل إنسان يستخدم طرق كثيرة من الاتصال الداعم وخاصة الأطفال قبل وصولهم إلى السن التي يستطيعون بها الكلام فهم يتواصلون مع الأم والأب والحاضنة بطرق ووسائل اتصالية غير الكلام مثل الابتسامات والنظرات والأصوات المختلفة إن هذا الاتصال هو من الاتجاهات الأولية التي تؤدي إلى التأثيرات الاتصالية الطبيعية. وحتى بعد أن يتم اكتساب الكلام يظل الإنسان مستمرا في استخدام طرق اتصالية غير الكلام وقد تكون مرئية أو غير مرئية وقد يقوم الإنسان باستخدامها أيضا مصاحبة للكلام فقد تكون طرق الاتصال الداعمة والبديلة تؤدي الهدف المطلوب بصورة أكثر وضوحاً وأكبر فائدة.

ومن الجدير بالذكر أن الإنسان بشكل عام لا يستخدم طريقة واحدة للاتصال بشكل عام ولكن هناك طريقة خاصة يصابها طرق أخرى يستخدمها الفرد وتساعد في تلبية حاجاته الضرورية (776، 1991). ومن أجل الاتصال مع أناس يتصلون عن طريقة نظام AAC يطلب مهارات خاصة ويجب التذكر أن الإنسان الذي لا يتكلم ليس من الضروري أن يكون لديه مشكلة سمع.

لذلك ينصح بما يلي عند الاتصال مع أناس يتصلون عن طريق AAC :

1. المحافظة على اتصال نظري بالعين.
2. التكلم مع الإنسان المتصل بـ AAC مباشرة وليس مع المرافق له.
3. استعمال اللغة الدارجة.

4. عدم التكلم بصوت مرتفع.
5. الطلب من المتصل بـ AAC أن يوضح طريقته بقول نعم ولا.
6. إعطاء المتصل بـ AAC الوقت الكافي للاتصال.

ومن أسباب الفشل في الاتصال بطريقة AAC عندما لا يعلم المتحدث الطريقة التي يتصل بها الشخص المقابل وعندما تنقص الشخص المتصل الكلمات اللازمة لإيصال الرسالة، وعندما تكون الكلمات اللازمة لإيصال الرسالة وعندما تكون الكلمات التي يتصل بها الشخص المتصل بـ AAC لا تساعده في تكوين جملة مفيدة كاملة (كولبير، 2003).

الصورة في مجال التعليم:

فوائد الصور في التعليم أكثر من أن تحصى ويندر أن تجد كتاباً أو مذكرة أو مرجعاً يخلو من الصور. وقد كانت بعض الكتب، وخاصة القصصية منها، تحرص على وضع الصور لترزين الكتاب ولشد اهتمام القارئ إلى المحتوى اللفظي. ويشير الفراء (1999) إلى أن الصور تحقق أغراضاً كثيرة، منها: الحفز وإثارة دافعية المتعلم، وتنظيم المادة العلمية وتفسيرها، ومساعدة المتعلم على تصور المادة العلمية موضوع الصورة وفهمها، والاحتفاظ بالمعلومات، أي الإبقاء عليها في الذاكرة. وباختصار هناك الكثير من الفوائد التعليمية التي يحققها الطالب من خلال قراءته للصورة، فقد تكون الصورة أفضل من ألف كلمة.

وتقول سيانو 1995 في (وتد، 2004) إن استعمال الصور في عملنا مع طلابنا كباراً وصغاراً عادين خاصين يفسح المجال لنا في التعرف عليهم بعمق أكبر، كما ويسهل علينا الاتصال والتفاهم معهم أكثر ويبيح لهم فرصة التعرف على ذاتهم، وتعزيز مهاراتهم وتقوية انتمائهم وهويتهم الذاتية.

وإن من أهم الأهداف العامة من استعمال الصور في التربية هو في استخدامها كلغة بديلة للغة الكلام وذلك في حالة عدم تمكن الطالب من التعبير الكلامي الواضح والمفهوم وبهذا تسهل عليه الاتصال مع المحيط وتفسح له المجال للتعبير عن احتياجاته ومشاعره (مايلز، 1997). والصورة هي خيار ما بين الصمت والكلمة فهي تقول شيئاً ما ولكنها ليست بكلمة، وتعتقد أن هذه الأداة هي وسيلة اتصال أكثر أماناً وأقل حدة للتعبير عن تجارب مؤلمة ومخيفة في الطفولة (وتد، 2004).

برنامج: PECS (Picture Exchange communication system)

ويتم في هذا البرنامج استخدام الصور كبديل عن الكلام ولذلك فهو يناسب الشخص ذاتوي المتوحد، والأشخاص الذين يعانون من عجز لغوي، حيث يتم بدء التواصل عن طريق تبادل صور تمثل ما يرغب به مع شخص آخر «المعلم، الأم، الأب»، حيث ينبغي على هذا الشخص التجاوب مع الطفل ومساعدته على تنفيذ رغباته. ويستخدم الطفل في هذا البرنامج رموزاً أو صوراً وظيفية رمزية في التواصل. وقد نشأت فكرة هذا البرنامج عن طريق اندرو بوندي ولوري فروست (Bondy & Frost) في برنامج دلاوير بالولايات المتحدة في عام 1994 ويبنى هذا البرنامج على مبادئ المدرسة السلوكية في تطبيقاته مثل التعزيز والتلقين والتسلسل والعكس وغيرها، ولا تقتصر فائدة برنامج (PECS) على تسهيل التواصل فقط بل أيضاً يستخدم في التدريب والتعليم داخل الصف (عبد الحليم، د،ت).

والأطفال الذين يستعينون بهذا البرنامج يتعلمون كيف يتقاربون ويعطون الصور الخاصة بشيء مطلوب لشريكهم في التواصل، ويبادلونه بهذا الشيء. وبواسطة هذا الأسلوب، يبادر الطفل بالتواصل للحصول على نتيجة مادية داخل سياق اجتماعي.

ويتكون نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) من 6 مراحل متتابعة وهي:

المرحلة الأولى -التبادل الجسدي The Physical Exchange: والهدف من هذه المرحلة أن يلتقط الطفل الصورة المرغوب فيها ويتجه لنحو المعلم ويضعها في يده ونبدأ هذه المرحلة بتقييم المعززات بالنسبة للطفل لكي يكون المعلم على وعي بالأشياء المفضلة لدى الطفل.

المرحلة الثانية- العفوية أو التلقائية في الأداء Expanding Spontaneity : والهدف من هذه المرحلة هو أن يتجه الطفل إلى اللوحة المعلق عليها الصور ويخلع الصورة منها ومن ثم يتجه إلى المعلم ويسلم الصورة في يده.

المرحلة الثالثة -التمييز بين الصور "الاختيار" Picture Discrimination: والهدف هنا أن يدرّب الطفل على الذهاب إلى لوحة الصور ويختار صورة مناسبة من بين عدة صور ثم يذهب ويعطيها للمدرس (المتولي، 2006)

المرحلة الرابعة - تكوين الجمل Sentence Structure: الهدف من هذه المرحلة أن يكون الطفل قادراً على أن يطلب الأشياء الموجودة وغير الموجودة أمامه مستخدماً كلمات متعددة.

المرحلة الخامسة - التفاعل عند السؤال ماذا تريد؟ Responding to what do you want: الهدف من هذه المرحلة أن يكون الطفل قادراً على أن يطلب كثيراً من الأشياء بصورة تلقائية وأن يجيب على التساؤل (ماذا تريد؟) مستخدماً شريط الجمل الخاص به.

المرحلة السادسة: التجاوب والردود التلقائية ماذا تريد؟ ماذا ترى؟ ماذا تملك؟ Responsive and Spontaneous Commenting

وهناك اعتبارات هامة يجب التأكد من توافرها قبل بدء التدريب:

1. القيام بعملية تقييم المعزز والتي تحدد وتنظم رغبات الطفل طبقاً لأولويتها أو أفضليتها عنده وعمل قائمة أو جدول يشمل هذه المعززات مرتبة طبقاً لأولويتها لدى الطفل.
2. إعداد الصور بالشكل الذي يضمن فهم الطفل لها أي إعدادها في ضوء قدراته.
3. اهتمام الأسرة وبشكل خاص الأم وإيمانها بأهمية PECS في مساعدة طفلها على تنمية مهارات تواصل وظيفية يعد من الاعتبارات الأولية مثل بدء التدريب وذلك من أجل ضمان تحقيق التكامل بين المدرسة والمنزل.
4. أن يتمتع القائم بعملية التدريب على PECS بأبسط فنيات التدخل السلوكي والتي تمكنه من إتقان دوره كأن يكون مستعداً لمساعدة الطفل في الوقت المناسب واخذ يده ومساعدته على الإمساك بالصورة ووضعها في يد الشريك الآخر في عملية التواصل وأن يراعي التقليل من هذه المساعدات تدريجياً.

ومن أهم المبادئ أو الأسس التي يستند إليها برنامج PECS

1. الاستناد إلى مبدأ من أهم مبادئ نظرية تعديل السلوك التحليلية Applied Behavior Analysis (ABA) وهو الاهتمام بنتائج أو عواقب السلوك الوظيفي Functional Sequences behavior حيث يتعلم الطفل من خلال عملية الارتباط الشرطي أنه هو البادئ بعملية التواصل بدلا من الاعتماد على مساعدة الآخرين من الكبار.
2. مشكلات اللغة تنقسم إلى مشكلات فهم Understanding Comprehension ومشكلات تعبير Expressive Language ويعد تنمية جانب الفهم لدى الطفل أكثر أهمية من محاولة تدريبه على إصدار أصوات أو الإشارة أو الكلام وهي محاولات عادة ما تفشل نظرا لعدم فهم

- الطفل لها، هذا المبدأ يؤكد لنا أهمية استخدام الطفل للصور في عملية التواصل باعتبار أن الصورة هي أكثر العناصر المحققة لجانب الفهم نظراً لوضوحها وسهولة تفسير معناها.
3. الاعتماد على المعززات المحسوسة Tangible Rewards في تعزيز الطفل المتوحد أكثر من الاعتماد على المعززات الاجتماعية Social Rewards على اعتبار أن تأثير الطفل المتوحد بالمعززات المحسوسة أقوى، ولهذا يراعى عند بدء التدريب البدء بالأفعال الوظيفية Functional Acts والتي تمثل في حد ذاتها معززات محسوسة تساهم إلى حد كبير في تشكيل تعلم الطفل.
4. الاستناد إلى حقيقة هامة وهي أن الطفل المتوحد يتمتع بذاكرة بصرية قوية مما يعني أن الاعتماد في تعليمه على الصور يسهل من عملية التعلم.
5. التدعيم الفوري للاستجابة يعزز من تكرار ظهورها وهو ما يقوم عليه الـ PECS بالفعل حيث يحصل الطفل على ما يرغب فور استخدامه للصورة بشكل صحيح.
6. البدء بتعليم الطفل لغة بسيطة يمكنه فهمها تبدأ من كلمة واحدة وتندرج في الصعوبة حتى تصل إلى جملة طويلة معقدة.
7. البدء بتعليم الطفل مهارة الطلب Mand skill باعتبارها أولى خطوات تعليم الكلام حيث إن تدريب الطفل على طلب الأشياء وتسميتها يعد مطلباً أساسياً لتعلم المحادثة.
8. تقييم قدرات واحتياجات كل طفل قبل بدء التدريب وذلك باعتبار أنه لا يوجد اثنان من الأطفال لهما نفس مواطن القوة أو نفس الاحتياجات وهو ما يعرف بمبدأ الفروق الفردية. مثال: تحدد قدرات كل طفل الشكل الذي ينبغي أن تكون عليه الصورة من حيث النوع (فوتوغرافية، ام رمزية، ام شاملة للشيء نفسه) ومن حيث الحجم (كبيرة، ام صغيرة). Size (الهالي، 2006).
9. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النظام PECS اعد ليستخدم مع الأطفال المتوحدين وآخرين ذوي اضطرابات ارتقائية وتواصلية اجتماعية وأعيد هذا البرنامج بواسطة برنامج (دولارير) للأطفال التوحديين كاستجابة للصعوبة التي وجدها أخصائي البرنامج طوال تجارب عديدة من البرامج التدريبية للتواصل مع الأطفال التوحديين.

أنواع لوحات الاتصال:

- تعددت أنواع لوحات الاتصال تبعاً لمستوى فهم الطفل وقدرته على التعبير وايضاً قدرته على الربط بما يريد والصور المناسبة ومنها:
1. لوحات الاتصال ثنائية البعد وتدل على صور الأشياء المحيطة بالطفل مثل الكوب الذي يشر فيه، شريط الفيديو الذي يحبه وصور الأطعمة المختلفة الموجودة في الثلاجة.

2. لوحات اتصال ثلاثية الأبعاد تستخدم للأطفال التوحديين صغار السن ذوي التخلف العقلي المتوسط إلى الشديد تكون هذه اللوحات مصورة أي صوراً حقيقية ثلاثية الأبعاد ولا بد من البدء مع الأطفال بصورة واحدة أو اثنتين عند تقديم لوحة الاتصال لهؤلاء الأطفال لأول مرة.

3. لوحات الاتصال التعبيري. وهي صور توضح الأنشطة المختلفة مثل (الوقوف صفاً واحداً للخروج، والجلوس حول المائدة لتناول الطعام) ويستخدم المعلم هذه الصور عند البدء بنشاط معين كإعلان انه سوف يبدأ النشاط ويجعل المعلم لكل طفل مجموعة من الصور ليفصح عن النشاط الذي سوف يقوم به.

4. لوحة الاتصال المبتكرة، هذه اللوحة مناسبة للأطفال الذين لديهم ذكاء غير شفهي سليم، ولكن لديهم عجز لغوي تعبيرى شديد. فهذه اللوحة مقسمة إلى 3 إلى 4 أعمدة أول عمود يوضع فيه صور لنفسه، والديه، أخوته، معلمه والعمود الثاني صور لأفعال معينة مثل الذهاب للفراش، للمدرسة، ركوب السيارة، الذهاب، لمطعم والعمود الثالث صور لأشياء تؤكل شرائط فيديو محببة ويستخدمها الطفل بأن يشير إلى نفسه أو والديه والى ركوب السيارة والأشياء التي تؤكل والذهاب إلى المطعم، وذلك للتوصيل انه يريد الذهاب هو ووالداه لأكل في مطعم وذلك في السيارة. وهذه الطريقة تساعد الطالب في توسيع مخزونه الاتصالي مع أنها معقدة بعض الشيء. (نصر، 2002)

وصف لبرنامج Bordmaker المستخدم في التجربة

الـ Bordmaker هو برنامج محوسب يحتوي على مجموعة معطيات مصورة تشمل أكثر من 3500 رمز من نوع PCS تغطي جميع الجوانب المتعلقة بحياة الطفل في بيئته الاجتماعية والتعليمية حيث يمكن استخدامها لتتويج احتياجات الاتصال وشباك الصور (على شاشة الكمبيوتر) يسمح بتكوين لوحات اتصال مطبوعة بسرعة وأوراق عمل للوحات مؤقتة ويمكن اختيار حجم الرموز الملانم ملونة أو أسود وأبيض ويسمح بتكوين جمل في عدة لغات مختلفة.

2.2 الدراسات السابقة

قسمت الدراسات السابقة إلى قسمين:

القسم الأول: دراسات تبحث في مدى فاعلية برامج التدخل في تنمية اللغة ومهارات التواصل لذوي التخلف العقلي.

القسم الثاني: دراسات تبحث في مدى فاعلية برنامج PECS في تنمية مهارات التواصل لذوي التخلف العقلي. وتقسّم الى قسمين:

اولاً الدراسات التي اجريت على الطلبة التوحديين
ثانياً الدراسات التي اجريت على الطلبة من فئات التخلف العقلي الاخرى

1.2.2 دراسات تبحث في مدى فاعلية برامج التدخل في تنمية اللغة ومهارات التواصل لذوي التخلف العقلي

دراسة ميرندا ودونيلان ويودر (Miranda, Donnellan & Yoder, 1983) والتي تستعرض نتائج بعض الدراسات التي بحثت بسمات التحديق بالعين وبالوجه لدى الأطفال والبالغين العاديين، ومقارنة نتائج تلك الدراسات بنتائج الدراسة التي قاموا بها والتي هدفت إلى حساب تكرار ومدة التحديق بالعين والوجه التي يظهرها أطفال التوحد، فقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال عاديين تراوحت أعمارهم ما بين (6-12) سنة، و(4) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (6-15) سنة، حيث تم وضع أفراد عينة الدراسة مع شخص بالغ بهدف اشتراكهم معه بحوارات كلامية ومحادثات فردية، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الأطفال والبالغين العاديين بسلوك التحديق بالعين لفترات طويلة ومتكررة في أثناء الحوارات الكلامية مقارنة بالأطفال والبالغين التوحديين، في حين أظهر الأطفال والبالغون التوحديون انخراطاً في سلوك التحديق بالعين لفترات طويلة ومتكررة في أثناء الأحاديث الفردية مقارنة بالأطفال والبالغين العاديين.

وقد بحثت مجموعة من الدراسات السابقة اثر البرامج التدريبية التواصلية لأطفال التوحد على سلوكهم الاجتماعي كالدراسة التي قام بها جيني (Janney, 1989) على طفلة توحديه بلغ عمرها (5) سنوات تعاني من بعض أنماط السلوك غير المناسبة اجتماعياً كالسلوك العدواني ونوبات الغضب، حيث تم بناء برنامج تدريبي تم تصميمه ليناسب وحاجات تلك الطفلة بغرض تدريبها على بعض مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية والتي تمثلت في: التحديق بالعين، الانتباه، الاستماع والفهم. وقد تم التركيز في البرنامج على اشتراك الطفلة مع اقرانها في المهمات المختلفة والتفاعلات الاجتماعية في إطار الأنشطة الاجتماعية التي تناسب عمرها. وقد توصلت الباحثة في دراستها إلى فعالية البرنامج التدريبي في زيادة التفاعلات الاجتماعية بين الطفلة وقرانها، وحدث تحسن في أنماط سلوكها الاجتماعي المناسب، إضافة إلى حدوث نقص في السلوك العدواني.

دراسة فلدمان (1991، ٦٧٦٦) (نظام تعليمي داعم للقرارات التي تتادي بالعمل على ملائمة طرق الاتصال البديل والداعم للطلبة المصابين بالشلل الدماغى). هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة الطلبة المصابين بالشلل الدماغى والذين يشكلون فئة واسعة بين ذوي الحاجات الخاصة من خلال الاتصال البديل والداعم. ولقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بتنفيذ البحث بطريقتين:-
(أ) بناء برنامج مختص في الاتصال الداعم والبديل مع فئة الشلل الدماغى.
(ب) مقارنة نصائح المتخصصين البشريين في الشلل الدماغى في طرق الاتصال البديل ونصائح النظام المختص الذي قامت الباحثة بعمل التجربة عليه مع طاقم المعلمين.

وكانت الفرضية كما يلي: لا توجد فروق دالة احصائياً بين النتائج التي توصل إليها الطاقم المتخصص وبين النتائج التي قدمها البرنامج الذي بنته الباحثة. ولقد كانت النتيجة أن نسبة كبيرة من الحالات كانت نصيحة الطاقم المختص فيها هي نفس نصيحة البرنامج الذي قدمته الباحثة مع طاقم المعلمين. ولقد قامت الباحثة بالتجربة على 15 طالباً من ذوي الشلل الدماغى والذين تتراوح أعمارهم ما بين 2-16 عاماً. ولقد قام الطاقم المختص بالاطلاع على نتائج الدراسة ووجدوا أن النصائح التي قدمها النظام مهمة جداً وهي تتلائم مع نصائح أخصائيين علاج النطق الذين يعنون بهذه الطريقة وفي بعض الحالات القليلة كانت النتائج مختلفة إلا أنها قبلت من قبل الأخصائيين وذلك بسبب صعوبة هذه الحالات والتي لم يتم معهم العمل بصورة كاملة.

وفي دراسة باربارا (Barbara, 1991) وهي دراسة وصفية لمعرفة مدى فاعلية برنامج للتدخل للتعليم وتنمية وتدريب الأطفال المعاقين عقلياً والمصابين بزملة داون وأقرانهم من المعاقين عقلياً على المهارات اللغوية - بكندا وهدفت الدراسة للتعرف على تأثير برامج التدخل المبكر في زيادة القدرة التعبيرية واللفظية في المراحل المبكرة من النمو، واشتملت العينة الكلية للأطفال على 34 من الذكور والإناث ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 3-6 سنوات تم التجانس من ناحية العمر العقلي والمستوى الاجتماعى والاقتصادى وكذلك المستوى اللغوى. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:- مجموعة تكونت من (18) طفلاً ومجموعة أخرى تكونت من 16 طفلاً.

وقام الباحث بتطبيق البرنامج على أطفال المجموعة الأولى بصورة مكثفة لمدة (8) شهور ومتواصلة بواقع أربع جلسات أسبوعية بصورة منتظمة واعتمد في جزء التطبيق على المنزل ومشاركة الأمهات لأطفالهن في هذا التدريب على بعض المهارات العقلية المعرفية واللغوية دون التطبيق على المجموعة الثانية.

ووجدت الباحثة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الأولى ومتوسطات درجات أقرانهم في المجموعة الثانية لصالح المجموعة الأولى بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر في معدلات التطور اللغوي وإثراء الحصيلة اللغوية. وأكدت في دراستها على أهمية تأثير الخبرات الأولى في حياة الطفل المعاق عقليا والمصاب بزملة داون وتفاعله مع الأفراد المحيطين في تنمية قدراته اللغوية، كما أوصت الدراسة بإدخال برامج التدخل المبكر ضمن البرامج التي يجري تخطيطها وتنظيمها خلال تربويين ومتخصصين نظرا لمساهمتها بصورة فعالية في تهيئة اكتساب مهارات التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى المصابين بزملة داون.

وفي دراسة كو (Coe, 1992) عن أثر برنامج التدخل المبكر في تهيئة الفرص لممارسة طرق مختلفة في حالات أمراض الكلام واللغة واهتمت الدراسة بالتعرف على تأثير برامج الرعاية السيكولوجية المبكرة في مجال زيادة الحصيلة اللغوية وتصحيح المهارات الأساسية لنمو اللغة. وقد تكونت العينة من 60 طفلا وطفلة من المعاقين عقليا والمصابين بزملة داون ممن تتراوح أعمارهم ما بين 5-9 سنوات وقد تم تطبيق الاختبارات وقوائم الاستثارة اللغوية لتحسين مهارات النطق والكلام و 10 من فئة الذاتوية.

وأشارت الدراسة إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم في تحسين كل من النطق والكلام والتفاعل اللفظي لأفراد العينة وان كان أفراد عينة زملة داون عن عينة أطفال الذاتوية. كما أوصت الدراسة بضرورة تنوع برامج التدخل المبكر وإيجاد طرق ونماذج مختلفة لتطوير اللغة والكلام والإثراء اللغوي، كما ظهرت فاعلية البرنامج مع أطفال زملة داون بتحسين حدة صعوبات الكلام اللفظي وغير اللفظي في مهارات الحوار مع أشخاص مألوفين وإن لم تظهر بشكل دال عند فئة الذاتوية Autism.

كما أجرى كريدون (Creedon, 1993) دراسة هدفت إلى تدريب مجموعة من الأطفال ممن يعانون من اضطراب التوحد على برنامج للتواصل وذلك بغرض تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية (التحديق بالعين، والتقليد، والتعاون، والشراكة)، والتخلص من بعض أنماط السلوك غير المناسب كإيذاء الذات. وتكونت عينة الدراسة من (21) طفلا من أطفال التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (4-9) سنوات، وقد استخدمت الباحثة في برنامجها التدريبي المتضمن أنشطة متنوعة حركية، وفنية، واجتماعية، على بعض تقنيات العلاج السلوكي المتمثلة في التعزيز المادي واللفظي، والاقتصاد المادي، والتقبل الاجتماعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن في

النشاط الاجتماعي لأطفال التوحد، وفي مهاراتهم الاجتماعية كمهارة المساعدة، كما أظهروا انخفاضاً واضحاً في سلوك إيذاء الذات.

وقام ستون، اوسلي، يودر، هوجن و هيرن (Stone, Ousley, Yoder, Hogan & Hepburn,) (1997) بدراسة هدفت التعرف إلى أشكال التواصل غير اللفظي التي يستخدمها الأطفال التوحيديون الصغار (كالتحديق بالعين، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، والحركات الإيمائية)، وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلاً مصاباً بالتوحد و(14) طفلاً مصاباً بإعاقة نمائية تراوحت أعمارهم ما بين (2. 3،5) سنوات، وتجانست المجموعتان في العمر الزمني، والجنس، وقصور الجوانب اللغوية، والمفردات التعبيرية. وقد تم قياس أشكال التواصل غير اللفظي عند عينة الدراسة بتصميم قائمة مكونة من (16) عبارة تصف أنماط السلوك غير اللفظي لديهم، والتي تضمنت مستويين الأول يهتم بسلوك قدرة الطفل على الطلب والثاني يهتم بقدرة الطفل على التعليق على مواقف معينة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال التوحيديون أحرزوا درجات منخفضة في الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفي التحديق بالعين، والحركات الإيمائية مقارنة بالأطفال المصابين بإعاقات نمائية أخرى، في حين أحرزوا درجة مرتفعة بسلوك مسك يد الشخص لما يريدونه مقارنة بالأطفال المصابين بإعاقات نمائية أخرى.

أما بافنجتون (Buffington, 1998). فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل التي تعتمد على الإيماءات والإشارات إضافة إلى التواصل الشفهي، باستخدام بعض إستراتيجيات تعديل السلوك كالنمذجة والتلقين والتعزيز. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال توحيديين تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وقد تم تدريبهم على مهارات التواصل بالترتيب (استخدام الإيماءات، فالإشارات، فالتواصل الشفهي)، وذلك بثلاثة أنواع من الاستجابات المتمثلة في توجيه الانتباه، والسلوك الوجداني، والسلوك الوصفي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج حيث اكتسب الأطفال التوحيديون أفراد عينة الدراسة مهارات التواصل المطلوبة.

وفي دراسة السيد (2000) التي تدور عن مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة، وكان هدف الدراسة هو اكتساب الأطفال المتأخرين لغوياً حصيلة لغوية استقبالية وتعبيرية من خلال مفاهيم لغوية يستجيب لها الطفل الاستجابة الصحيحة بالفهم والتعبير اللفظي السليم وتشكلت عينة الدراسة من 60 طفلاً من الذين يعانون من التأخر اللغوي ممن تراوح معدل أعمارهم من 2-6 سنوات.

وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تكونت المجموعة الأولى من 30 طفل يمثلون المجموعة التجريبية (15) طفل من ضعاف السمع (15) طفل من ذوي الحرمان البيئي. وأما المجموعة الثانية فتكونت من 30 طفل يمثلون المجموعة الضابطة 15 من ضعاف السمع 15 من ذوي الحرمان البيئي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي من الأطفال ذوي الحرمان البيئي في كل من الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات وكانت الفروق في صالح المجموعة التجريبية التي تعرض للبرنامج التدريبي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية من درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي من الأطفال ضعاف السمع في كل من الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

أما الغامدي (2003) فقد قامت بإجراء دراسة على (10) أطفال توحيدين بمدينة الرياض تراوحت أعمارهم ما بين (4.3-9) سنوات، تم توزيعهم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متكافئتين في العمر والذكاء غير اللفظي ودرجة التوحد ودرجة العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التواصل اللغوي (الانتباه الاجتماعي، والتقليد، والتحديد بالعين، واستخدام الإيماءات، الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، والاختيار بين عدة مثيرات، وغيرها)، وكذلك الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التفاعل الاجتماعي (التفاعل المتبادل، والتنظيمات الاجتماعية، والمحاكاة الحركية، والوقت)، وذلك عن طريق استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي والتي تمثلت في التعزيز الإيجابي، النمذجة، أداء الدور، التشكيل، التلقين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب درجات أطفال التوحد أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح القياس البعدي. كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي.

وفي دراسة وشاحي (2003) والتي هدفت إلى تقييم برنامج التدخل المبكر والبيئة التعليمية (برنامج بورتاج) للأطفال المصابين برملة داون والتعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مجالات النمو المختلفة لهؤلاء الاطفال ومنع تدهور نموهم العقلي وتكونت العينة من عدد 90 طفل يتراوح أعمارهم الزمنية بين شهر 48 شهر مقسمة الى مجموعتين:

- المجموعة الأولى: مجموعة تجريبية 50 ذكر وأنثى.
- المجموعة الثانية: مجموعة ضابطة (40) ذكر وأنثى يتراوح معدل النضج الاجتماعي لهم ما بين 45-70 من قسم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز القومي للبحوث.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده في مجالات النمو وجميعها لصالح التطبيق البعدي.
- 2- وجود فروق دالة إحصائياً بين معدلات النضج الاجتماعي لأطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.
- 3- وجود فروق دالة إحصائياً بين معدلات النضج الاجتماعي لأطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- 4- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مجالات النمو في البرنامج.

2.2.2 دراسات تبحث في مدى فاعلية برنامج PECS في تنمية مهارات التواصل لذوي التخلف العقلي

أولاً: الدراسات التي أجريت على الطلبة التوحديين

دراسة فري، ارنولد و فيهمبرج (Frea, Arnold & Vihimberga, 2001) والتي هدفت فحص استخدام PECS الاتصال عن طريق تبادل الصور كوسيلة للتقليل من العنف الصفي في مرحلة ما قبل المدرسة. ولقد أجريت التجربة كدراسة حاله لطفل يعاني من حالة الانعزالية (الاولتيزم) عمره 4 سنوات ولا يتكلم ولديه تخلف عقلي متوسط، ولديه مشاكل سلوكية (العنف) حيث كان عنيفاً جداً مع الكبار والصغار وكان باستمرار بعض ويرفس، ويضرب داخل البيت والمدرسة مما جعل التعامل معه صعب جداً.

أجريت الدراسة في صف تعليمي (ما قبل المدرسة) خلال اليوم العادي للصف، ولقد كان العمل مع أحد الطلبة، من خلال جلستين جلسة كل يوم (يومين في الأسبوع) لمدة ساعة واحدة في كل يوم. وبينت النتائج أن السلوك العدوانى عند الطالب قل عندما كان يتفاعل ويتصل من خلال تبادل الصور وخاصة خلال نشاطاته في اللعب. إن دراسة هذه الحالة أثبتت نظرية فعالية PECS الاتصال عن طريق تبادل الصور في تقليل السلوك العدوانى في الصف.

خلال الجلسات التداخلية فإن الطالب أمضى معظم وقته متواصلًا مع المواد بدون العنف اتجاه أصحابه أو البالغين وقام باستخدام تبادل الصور بشكل مستقل خلال فترة اللعب إن هذا الاستخدام لبرنامج PECS بتبادل الصور قدم فعلاً نموذجاً للاتصال الداعم للأهداف والمواضيع المطلوبة. فهذه الحالة قدمت إستراتيجية اتصال لولد صغير لديه مهارات اتصال بسيطة جداً .

وهذه النتائج تدعم الحاجة للاتصال بأهداف أولية لتلاميذ لديهم سلوكيات إشكالية (عدوانية) ومن التفسيرات الأساسية لتقليل السلوك الإشكالي عند الطالب كانت قائمة على أساس أن الاتصال الداعم زاد من قدرته على الاختيار والسيطرة على نشاطاته فزيادة الفرص للعمل والاختيار أثبتت نجاحها في تقليل السلوك العدواني.

دراسة شارلوب، كاربنتر، لي، بلانس، و كيلي (Charlop, Carpenter, Le, Blance & Kelley, 2002) والتي هدفت فحص تأثير تدريب البيكس PECS على النمو والتطوير في الكلام في المواقف الأكاديمية لدى أطفال يعانون من حالة (التوحد) حيث كانت العينة عبارة عن ثلاثة أطفال من الطلاب التوحد. ولقد تم تسجيل المقياس لمشاكل السلوك والاتصال الاجتماعي. حيث أشارت النتائج إلى أن الأطفال الثلاثة قابلوا معايير التعليم للبيكس. وأظهروا الزيادة في الكلام الشفوي كما اظهروا زيادة في سلوك الاتصال الاجتماعي وتناقص واضح في مشاكل السلوك ولقد تم مناقشة النتائج وأظهرت التجربة الجانب الايجابي لاستخدام طريقة بيكس.

دراسة كرفتس، كامبس و كيمرر (Kravits, Kamps & Kemmerer, 2002) والتي هدفت إلى اختيار أثر استخدام PECS في ارتفاع مهارات الاتصال العفوية للأطفال البالغين الذين يعانون من التوحد. هذه الدراسة هي دراسة حالة لفتاة تبلغ من العمر 6 سنوات وهي فتاة تعاني من التوحد أن مستوى الفتاة في مدرسة Weckler يشير إلى مستوى أداء سنتين وثمانية أشهر. وتستخدم الفتاة من كلمة إلى كلمتين في لفظها، لكن من الصعب فهم لغتها، وهي بطيئة جداً عند تكرارها للبدائيات. ولكنها تستخدم ألفاظاً أكثر في بيتها مع أمها أكثر من معلماتها وأقرانها في المدرسة. لذلك أختير برنامج PECS لتزويد الفتاة بنظام اتصال فعال خلال أماكن تواجدها ومن أجل رفع مستوى تفاعلاتها الفورية العفوية مع الآخرين في بيئتها. أماكن الدراسة كانت تضم أوقات التسلية والأكل في بيتها وأماكن اللعب مع أقرانها خلال الكتابة والتلوين إضافة إلى الأنشطة في المدرسة ولقد تمت الدراسة بحسب تدرج A1 A2B حيث تمثل القاعدة الأولى A1 مراقبة الطفلة وهي تلعب في كل الأماكن المتواجدة بها قبل استخدام PECS حيث يتم جمع المعطيات في تكرارها للغة

الفورية العفوية وخلال التفاعل البيئي الاجتماعي خلال 4 أسابيع في كل الأماكن المتواجدة فيها "المراكز، البيت".

وخلال القاعدة الثانية يتم تعريف الخط العريض للاتصال باستخدام الصور في البيئات المختلفة لكن الفتاة لا يتم تدريبها لاستخدامه ويتم جمع المعلومات تحت نفس الظروف التي جمعت بها معطيات القاعدة A1 خلال أسبوع واحد في البيت و12 أسبوع في المراكز و17 أسبوع خلال الأوقات الصفية.

القاعدة B وهي المعالجة وهو عبارة 6 مراحل وهنا يتم تدريب الفتاة على استخدام PECS التي تهدف إلى عناصر مختلفة من الاتصالات مثل الطلبات العفوية، بناء الجمل، الإجابة على الأسئلة وال مراحل التي استخدمت في هذه الدراسة 1-3 كما هو ملخص في الجدول العملي للتدريب ويضم أيضاً عملية التعزيز في بداية كل جلسة تدريبية.

المراحل من 1-3 يتم تعليمها للفتاة في البيت ومن ثم تم انجاز تلك المعالجة في المدرسة ويتم جمع المعطيات تحت نفس الأجواء والظروف كما تم في A1 و A2 بعد 13 جلسة في البيت، وعندها أصبحت قادرة على اختيار الرمز أو الصورة التي تريدها خلال اللعب.

بينت النتائج ارتفاع في اللغة الفورية (في الطلبات والتعليقات) وكذلك ارتفاع في استخدام التعبير بالألفاظ خلال الأماكن التي يتم انجاز PECS فيها. وكذلك أظهرت تحسناً كبيراً في بدء التفاعل مع أقرانها ومع البالغين.

دراسة هانكر و بيج (Henker & Page, 2003) والتي هدفت معرفة تأثير PECS على الكلام واللغة من خلال تطبيقه لمعالجة صعوبات الكلام. ولقد كان مجتمع الدراسة جميع الصفوف في مدرسة لأطفال لديهم صعوبات (الاولترزم) ولقد تم فحص تأثير PECS في مجموعتين: المجموعة الأولى كانت طاقم الصف. المجموعة الثانية كانت الوالدين. أي فحص الطلاب في المدرسة وفي المنزل. حيث تم إعطاء الأهل دورات تدريبية بطريقة PECS وكانت الدراسة تبحث في أربعة مجالات مختلفة وهي: اللعب الحر والسباحة والتدريبات الأكاديمية (التعليمية). كانت أعمار المجموعة الأولى تتراوح بين (6 - 8) سنوات. والمجموعة الثانية بين (9-10) سنوات. وكانت النتائج كما يلي: في المجموعة الأولى ازداد الاتصال في جميع الجوانب ما عدا السباحة وذلك لأن السباحة لا تتعلق بالآخرين أو بالاتصال مع الآخرين بشكل كبير مثل اللعب الحر الذي يعتمد على الاتصال مع المجموعة. وأما في المجموعة الثانية فلقد ازداد الاتصال في جميع

الجوانب ما عدا التدريبات التعليمية وذلك بسبب تعليمهم عدة مهارات مستقلة لأول مرة. ولقد كانت القاعدة الأساسية للعمل في هذه الدراسة هي تكرار الرموز بشكل مستمر.

دراسة كيوتا، سونوياما و تاكيتشي (Koita, Sonoyama & Takechi, 2003) والتي هدفت معرفة أثر تدريب الاتصال عن طريق تبادل الصور PECS لابتكار مهارات الاتصال الوظيفي لأطفال يعانون من التوحد في اليابان. هذه دراسة حالة لطفل من ذوي التوحد مع والدته حيث سجلت المدخلات من خلال تدريب عملي يتضمن 6 مراحل PECS بمشاركة الأم في البيت من أجل إجابة عن سؤال أو طلب غرض ما، كانت القياسات لنسبة الإجابات الصحيحة لـ تدريب PECS والطلب التلقائي المستمر مع استعمال PECS وايضاً شكل النطق بعد بدء المدخلات.

وكانت النتيجة أن الطفل تعلم PECS في فترة زمنية قصيرة وطلب تلقائي متزايد لـ PECS ، وبعد المدخلات ظهر بعض الكلام «النطق» لكن ذبذبه منخفضة بالرغم أن PECS نفذ بفعالية عن طريق الأم في البيت.

دراسة جانتز وسمبسون (Gantz & Simpson, 2004) والتي هدفت معرفة دور الـ PECS في تحسين عدد الكلمات الشفوية وأيضاً على ارتفاع الجمل الصغيرة المعقدة الطويلة نسبياً وانخفاض الألفاظ البعيدة عن الكلمات "الألفاظ العشوائية".

تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال مع (ASD) المشترك الأول-هي بنت آسيوية عمرها 5 سنوات و 8 أشهر تم التعرف عليها عن طريق فريق تربوي يعمل بمجال التوحد، المشترك الثاني- هو ذكر أفريقي-أمريكي عمره 7 سنوات وشهرين والمشارك الثالث هو ذكر آسيوي عمره 3 سنوات و 9 أشهر ويوجد عنده تطور متأخر في إنجاز الحديث اللغوي .

ولقد تم إنجاز هذه الدراسة في كل صف من صفوف المشتركين في المدرسة الابتدائية التي يتم فيها تطبيق لـ PECS والتدريب يتم في مكان مدرسي طبيعي من أجل تعزيز المهارات العامة. كانت أوقات الجلسات التدريبية من 2-5 جلسات PECS كل أسبوع بالاعتماد على العطل المدرسية والحضور الطلابي-كل جلسة تحوي 15 تجربة حتى يستطيع الأطفال إتقان أول أربعة أوجه في PECS ولقد أشارت النتائج أن المشتركين الثلاثة تقدموا في نظام PECS وأظهروا ارتفاع في معدل الكلمات الشائعة الذكية لكل تجربة بالإضافة إلى أن الطلاب أظهروا مهارات

عامة في الحديث مع آخرين كبار متنوعين. أتقن المشتركون برنامج PECS بشكل سريع وتعلموا النظام في معدل 23 جلسة و 346 تجربة في أقل من شهرين.

المرحلة الأولى تم إتقانها بعد 5.7 جلسة (86) تجربة والمرحلة الثانية تم إتقانها بعد (5) جلسات (74) تجربة والمرحلة الثالثة تم إتقانها بعد (7.3) جلسة (112) جلسة وفي المرحلة الرابعة تم إتقانها بعد (5) جلسات (75) تجربة . المشتركون الثلاثة استخدموا مستويات عالية من الكلمات لكل تجربة مقارنة مع عدد الكلمات خلال المرحلة الأولى. وهذه النتائج دعمت النظريات المساعدة لنظام AAC مثل PECS وأنه نظام فعال في دعم الحديث بشكل مفرد مع ذوي التوحد. ASD . دراسة تينكاني، كروزر و الازيتا (Tincani, Crozier & Alazetta, 2006) والتي هدفت معرفة آثار نظام الاتصال عن طريق تبادل الصور PECS على التطور الكلامي للأطفال مدرسة لذوي التوحد. شارك في هذه الدراسة طالبان تعلموا ببرنامج PECS خلال تخطيط أساسي مضاعف ولقد اثبتنا زيادة في الطلبات بعد تطبيقه، فقد اثبت أحدهما نطق مقاس خلال الدراسة وحصل التطور لديه تمهيداً خلال المرحلة الرابعة بسبب العلاقة الايجابية مع تدريب PECS. والمشارك الآخر فحصت الدراسة العلاقة الوظيفية لديه بين المرحلة الرابعة وبين التطور الكلامي وكانت خطوات تدريب المرحلة الرابعة في حالتين مسجلة تحت تخطيط AB AB . في الحالة A لا يوجد تعزيز قد زود للنطق، في الحالة B زود أحدهما بتعزيز للنطق بعد 3-5 دقائق. وكانت النتائج الزيادة في النطق والتطور الكلامي لديه. ووضعت النتائج في فصول البحث للاتصال البديل والتطور النطقي للأطفال التوحدي.

ثانياً الدراسات التي اجريت على الطلبة من فئات التخلف العقلي الاخرى

دراسة ويب (Webb, 2002) والتي هدفت معرفة اثر استخدام الاتصال البديل عن طريقة الصور كإطار تعليمي لدمج مواضيع المنهج الدراسي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن مجموعة من الأطفال الذين تقدموا للبيكس PECS كأطفال ذوي احتياجات خاصة عام 1999 لمدة 19 شهراً حيث تطور لديهم الكلام من خلال استخدام من 3-5 كلمات في جمل وكذلك التقدم بالطلب بشكل عفوي والتعليم أيضاً باستخدام PECS بيكس أو بدونه. وبعد تصور الكلام استمر المعلم باستخدام البيكس PECS كإطار تعليمي من خلال تعليم مهام الاتصال ودمج مواضيع المنهج الدراسي.

إن الإطار التعليمي المتعارف عليه (المألوف) مكن المفاهيم الجديدة من الاندماج عن طريق PECS حيث تقدم الطلاب بالطلب والتعليم بشكل أكثر تقدماً واستخدموا حرف العطف And وحرف التكرير A في جمل مكونة من 13 كلمة ودلت هذه الدراسة على زيادة في التعميم في

القواعد المتعلمة حيث يتم استخدامها في البيت بعفوية حيث تم التأكيد على أن نفس التراكيب والمعاني متوفرة في جميع البيئات والظروف.

وتدرجياً تم ملاحظة أن الأطفال أصبحوا يستعملونهم بعفوية في الحالتين مع أو بدون الـ PECS وتمتد مهاراتهم الكلامية إلى السرد والوصف حيث يستخدم PECS بالشكل المناسب وعند الحاجة خلال اليوم حيث يقوم بدمج اللغة في النطاق الاجتماعي والبيئي وكذلك وجد انه باستخدام PECS يبعد التسرع حيث يأخذ الطالب وقته للملاحظة والإجابة بصورة سهلة وكذلك تصحيح أنفسهم عند الخطأ وفي النتيجة تم ملاحظة أن التفاعل والاستقلالية يمكن أن تتطور.

دراسة ادكنز و اكسلرود (Adkins & Axelrod , 2002) والتي هدفت امتحان مجموعة ادوار الاكتساب لدى طفل واحد مع ال Adhd مع الحركة الزائدة وقلة الانتباه والتركيز، بمقارنة الانتساب في كل طريقة من خلال تحليل السلوك وهذه الطرق هي PECS ولغة الإشارات الأميركية. حيث كان في هذه الدراسة أربعة أنواع دورات وهي: دورة تدريبية لـ PECS , دورة تدريبية لـ (لغة الصم الإشارات, امتحان لتعميم PECS , امتحان لتعميم كلمات الإشارة). كان عدد المحاولات مناسباً للمعايير، وكما تم تعليم الكلمات نفسها لمدة خمسة أيام في دورة الإشارات اليدوية وكذلك في دورة PECS . وقد سجلت النتائج أن الاختبار عن طريقة تبادل الصور PECS هي أكثر فعالية في جميع الأمور وهذه النتائج تناقض نتائج الدراسات السابقة. لذلك فقد أوصى الباحث في عمل المزيد من الدراسات في هذا الموضوع.

دراسة شامبرز وراهفليد (Chambers & Rahfeldt, 2003) والتي هدفت تحديد الطريقة الأكثر فعالية في تعليم المهارات الإجبارية للبالغين الذين يعانون من الإعاقة العقلية بشكل عميق. الإشارات اليدوية أو الاتصال عن طريق تبادل الصور. كانت العينة مكونة من 4 مشتركين. حيث تم تعليمهم لكي يجربوا على استخدام أربع مواضيع للتعزيز من خلال استخدام الطريقتين في الاتصال ولقد ظهر أن المشتركين الأربعة ظهرت معايير الأداء لديهم عبر الطرق الأربعة للتعزيز في استخدام PECS أولاً. اثنتان من هؤلاء المشتركات الثلاث ظهرت معايير الأداء لديهم باستخدام الإشارات اليدوية بعد فترة. المشتركة الرابعة تم حذفها من التجربة وذلك بسبب الوضع الصحي لها ولكن تطورها أشار إلى أنها اكتسبت الكثير من الـ PECS . لقد تم فحص المشتركات الثلاث بشكل عام بمساكن خاصة. ولقد ظهر أن المشتركات الثلاث يظهرن معايير الأداء بشكل عام خلال مواقف PECS :واثنتين من المشتركين يظهرن معايير الأداء بشكل عام خلال مواقف استخدام الإشارة اليدوية ايضاً ولم يكونوا أكثر استجابة للتعزيز بطريقة PECS من طريقة الإشارات اليدوية.

دراسة الميدا، بيزا و لامونيك (Almeida, Piza & Iamonica, 2005) والتي هدفت إلى تقييم فعالية التكيف بطريقة الاتصال عن طريقة تبادل الصور PECS وطريقة رموز الاتصال الصوري PECS وذلك من خلال اتصال طفل ذي شلل دماغي من نوع cerebral palsy نوع من أنواع الشلل الدماغي. كانت المشاركة في هذه الدراسة فتاة تبلغ من العمر 9 سنوات و10 أشهر وكان العمل مع هذه الفتاة من خلال مراحل PECS الستة مستعملة صور PECS المرتبطة بالمنهج الوظيفي المقترح. استعمل في هذه الدراسة مخطط AB التجريبي من أجل أن يمتحن الإجراءات خلال النشاطات المدرسية. ولقد أثبتت الدراسة فعالية PECS وأنه نظام فعال في إمكانية تحسين موضوع الاتصال.

دراسة ستونر، بيك، بوك، هيكي، كوسوان و ثومبسون (Stonretalr, Beck, Bock, Hickey, Kosuwan & Thompson, 2006) والتي هدفت معرفة أثر وفاعلية الاتصال البديل عن طريق الصور PECS على زيادة وظيفة مهارات الاتصال على 5 أشخاص من الراشدين الذين لديهم صعوبات في الكلام أو النطق (معاقين) والذين لم يسبق لهم أن استخدموا أي نوع من أنواع الاتصال سابقاً. ولقد شملت الدراسة تدريب هؤلاء الأفراد على المراحل الأربع الأولى للبيكس PECS وتبين أن شخصين منهم اظهروا عدم تقدمهم وان PECS لم يؤثر في مستوى كفاءة الاتصال ولم يتقدموا إلى المرحلة الثالثة من التدريب والـ PECS عند هؤلاء لم يعتبر نظام اتصال بالنسبة لهم. أما الثلاثة الآخرين فقد أكملوا بنجاح حتى المرحلة الرابعة وعند انتهاء هذه الدراسة كانوا يستخدمون ألواح الاتصال خلال تعاملهم مع المجتمع الخارجي.

إن نتائج هذه الدراسة تدعم الادعاء أن (البيكس) هو نظام اتصال وظيفي حيث يوسع انتماء واشتراك الفرد في مجتمعه حيث تم تعامل الأفراد مع مجتمعهم من خلال استخدامهم لألواح الاتصال الخاصة بهم لكي يطلبوا ما يريدون بسرعة.

ومن المهم الإيضاح أن التعميم تأسس بدون تدريب معين (ليس للمشارك أو المعلم) ولا لعمال المطعم مثلاً الذين يطلب منهم الأشخاص المشتركون أنواعاً معينة من الطعام بواسطة لوحة الاتصال. وفي الحقيقة أن المشتركين يستخدمون وسيلة الاتصال PECS عندما يطلبون ما يريدون ويحصلون على ما يطلبون وبذلك يدعمون تطبيق نظام (البيكس) ويكون هو اختيارهم لتعليم مهارات الاتصال.

دراسة اندرسون، مور و بورنيه (Anderson, Moore & Bourne, 2007) والتي هدفت معرفة أثر نظام الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور لدى الأطفال الذين لديهم ضعف في اللغة على تطور اللغة الوظيفية. هذه الدراسة هي دراسة حالة لطفل يبلغ من العمر 6 سنوات يعاني من ضعف واضح في لغته الوظيفية. استعمل الباحثان معه PECS ومن خلال قياسات تحصيل اللغة روقبت التغييرات المرسومة في السلوك غير المستهدفة (اللغة+ مشاهدة التلفاز) متبعة تدريب PECS. ولقد أشارت الأبحاث إلى زيادة في التلقين والتراكم وعدد الكلمات المجمعة وأيضاً أشارت لتغييرات ايجابية في السلوك غير المستهدف.

3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي قسمت إلى قسمين ترى الباحثة بالنسبة لدراسات القسم الأول وهو حول مدى فاعلية برامج التدخل في تنمية اللغة ومهارات التواصل لذوي التخلف العقلي. فلقد بحثت دراسة كل من (Mirenda, etal,1983) (Stone, etal,1997) وكذلك دراسة (Buffington,1998) (Janney, 1989) (Creedon, 1993) و(الغامدي، 2003) في الطلبة التوحديين من خلال مقارنات وتجارب تبحث في قياس أشكال التواصل غير اللفظي مثل التحديق بالعين والوجه والإشارة واستخدام الإيماءات وكذلك في الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي. وكانت العينات في كافة الدراسات قليلة نسبياً وتتراوح بين طالب واحد إلى 21 طالب. ودعمت كافة النتائج في هذه الدراسات إدخال برامج من اجل تنمية المهارات اللغوية والتواصل والتفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين نتيجة لظهور تحسن في أنماط السلوك الاجتماعي المناسب وفي مهارات التواصل المطلوبة وفي تناقص السلوك العدواني لدى الطلبة التوحديين.

وأما دراسة (Barbara, 1991) (Coe, 1992) و(السيد، 2000) وكذلك دراسة (وشاحي، 2003) فلقد بحثت كذلك في مدى فاعلية برامج التدخل ولكن لأنواع أخرى من الإعاقات غير التوحد مثل زملة داون وإعاقات التخلف المتوسط والتي يعاني أصحابها من خلل في النمو اللغوي والقدرة على التواصل حيث بحثت هذه الدراسات في تأثير البرامج التدخلية في زيادة القدرة اللفظية والتعبيرية وزيادة الحصيلة اللغوية وفي تحسين مجالات النمو المختلفة. ولقد كانت نتائج هذه الدراسات أيضاً لصالح ودعم إدخال هذه البرامج لتأثيرها في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأما دراسة (1991,77676) فقد بحثت في إدخال برنامج اتصال داعم وبديل للطلبة المصابين بالشلل الدماغى وإيضاً كانت النتائج تدعم مثل هذه البرامج لمساهماتها

الاجيائية في تحسين التطور اللغوي ومهارات التواصل. أما بالنسبة للدراسات التي عالجت القسم الثاني فبلغت 16 دراسة بحثت في مدى فاعلية برنامج PECS في تنمية مهارات التواصل لذوي التخلف العقلي وتأثيره على النمو والتطور اللغوي والمهارات التواصلية والتفاعل الاجتماعي. ومعظم هذه الدراسات أجريت على الطلبة التوحديين وقد أشارت معظم هذه الأبحاث إلى دعم برنامج PECS للتطور اللغوي وتطور الاتصال اللفظي وغير اللفظي وكذلك تطور المهارات والمشاركات الاجتماعية. ومن خلال هذه النظرة على الدراسات السابقة يتضح القصور الكبير في الدراسات العربية التي بحثت في هذا الموضوع. فبالنسبة لإدخال البرامج التدريبية يوجد القليل جداً من الدراسات العربية التي أجريت أما بالنسبة لبرنامج PECS فلم تحصل الباحثة على أي دراسة عربية في هذا المجال عدا عن بعض الكتابات في الأدب التربوي عن هذا البرنامج وعن صلاحيته كطريقة للتدريس في داخل الصف من أجل زيادة التواصل والتفاعل. وحتى في الدراسات الأجنبية عن هذا البرنامج كانت معظم التجارب قد أجريت على الطلبة التوحديين لما لديهم من مشاكل كبيرة في تواصل واللغة مقارنة بالفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة عدا عن بعض الدراسات مثل دراسة (Stoner, 2006) حيث درس الكبار الذين يعانون من اضطرابات لغوية بشكل عام بغض النظر عن نوع التخلف. ولأن ذوي التخلف العقلي المتوسط يتميزون بأن لديهم تأخر لغوي واضح مما يؤثر على تواصلهم وتفاعلهم الصفي والاجتماعي فلقد قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة التي تختلف عن معظم الدراسات بأنها تناولت هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة للوقوف على اثر هذا البرنامج كطريقة تدريس لذوي التخلف العقلي المتوسط على تفاعلهم الصفي ومحاولة نقل التجارب العالمية إلى المدارس الفلسطينية والعربية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة، كما تتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة والعينة وأداة الدراسة صيغتها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي اتبعت.

1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتطبيق هذه الدراسة كدراسة نوعية حيث قامت باستخدام مبدأ السلوك الوظيفي (ABA) Applied Behavior-Analysis كأحد مبادئ تعديل السلوك، وهو يهتم بنتائج أو عواقب السلوك الوظيفي Functional Behavior Sequences . وهو قائم على النظرية السلوكية والاستجابة الشرطية في علم النفس وتقوم النظرية السلوكية على اساس ان التحكم في السلوك ممكن وذلك عن طريق دراسة البيئة التي يحدث بها بناء التحكم في العوامل المثيرة لهذا السلوك حيث يعتبر كل سلوك كاستجابة لمؤثر ما ويتم مكافئة الطفل على كل سلوك جيد وعلى عدم ارتكاب السلوك السيء كما يتم عقابة كقول قف او عدم اعطائة شيء يحبة على كل سلوك سيء (عبد الحليم ،د،ت)

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مدرسة النور في القدس في العام الدراسي 2006/7 و الذين يبلغ عددهم (32 طالب) و لا يمتلكون القدرة على الكلام أو تكون محاولاتهم الكلامية غير واضحة والذين تبلغ أعمارهم الـ 10 سنوات تقريباً.

3.3 عينة الدراسة:

هي عينة قصديه شملت 6 طلاب يدرسون في شعبة من شعب فئة الأعمار 10 سنوات الذين لا يملكون القدرة على الكلام أو تكون محاولاتهم الكلامية غير واضحة.

ولقد تم إختيار العينه القصديه لعدة أسباب:

عمل الباحثه في مدرسة النور مما يسهل القيام بهذه التجربه والعمل بها خلال ساعات عمل الباحثه
عمل الباحثه مع فئة الطلاب الذين يبلغون من العمر 10 سنوات تقريبا وبالتالي معرفة حاجاتهم
وقدراتهم وخبراتهم
معرفة الطلبة أنفسهم للباحثه وتقبلها كمعلمه لهم أثناء تقديم الطريقه الجديده

4.3 أداة الدراسة:

استخدمت الباحثه المقياس الذي استخدمته (1991) في دراستها التي كانت بعنوان نظام تعليمي داعم للقرارات التي تتادي بالعمل على ملائمة طرق الاتصال البديل والداعم للطلبة المصابين بالشلل الدماغي. ولأغراض تطويع ذلك المقياس قبل استخدامه في البيئه الفلسطينيه، فقد قامت الباحثه بترجمة الفقرات ذات العلاقة بمجالات الدراسة (الوظيفة الاتصاليه، المستوى اللغوي، الصفات الشخصية) من اللغة العبريه إلى اللغة العربية ثم إعادة ترجمتها إلى اللغة العبريه للتأكد من أنها تقيس ما وضعت من أجله.

أما في ما يتعلق ب (1991) فقد قامت بتطوير المقياس ليقيس الاتصال والتفاعل الاجتماعي من خلال استشارة أخصائيين بالاتصال أصحاب خبرة طويلة في العمل على ملائمة طرق اتصال داعمة وبديلة مع أولاد لا يستطيعون التكلم، واستشارة أكاديمي من كبار أخصائي هذا المجال، وأخذت بعض فقرات الاستمارة من مراكز تعمل في مجال الاتصال الداعم والبديل التي طورت في الخارج وذلك بطلب من (1991) وهذه المراكز هي:

Pennsylvania Special Education Assistive Center (الولايات المتحدة)

(الولايات المتحدة)

(كندا)

(استراليا)

Trace Center

Thettugh Mcmillan Medical Center

Regency Park Center

كما وبحثت في الكتب وأخذت معلومات متعلقة بعمل فحص للاتصال الداعم والبديل، وبمساعدة الخبرة الكبيرة والمتراكمة لفحص الاتصال الداعم والبديل في كلية ليفينسكي التربويه حيث يوجد مركز متخصص معترف به من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلي والتأمين الوطني يقوم ببناء ما لا يقل عن ثلاثين أداة فحص في السنة للاتصال.

من خلال هذه المساعدات طورت فلدمان (1991) مقياس يتكون من 66 فقرة قسمت إلى قسمين: قسم للمعلومات الشخصية عن الطلاب المفحوصين، وقسم آخر للتفاعل الاجتماعي من خلال

الاتصال الداعم والبيديل وله 6 مجالات)الوظيفة الاتصالية، المستوى اللغوي، الصفات الشخصية ومجالات يختصان بالشلل الدماغى عن مواضع الإصابة، وحركات الجسم. ومجال أخير يختص باستخدام ألواح الاتصال فى السابق).

وقامت الباحثة باستخدام المجالات التى تتاسب التفاعل الصفى لذوى التخلف العقلى المتوسط. والفقرات المناسبة منها للاتصال والتفاعل الصفى. وهى مجال الوظيفة الاتصالية بكافة فقراتها ال 13 مضية إليها الفقرة الرابعة عشرة والتى تختص بالاتصال عن طريق الواح اتصال، وكذلك مجال المستوى اللغوى وهو عبارة عن 21 فقرة استخدمت الباحثة منها 9 فقرات فقط ومجال الصفات الشخصية بكافة فقراته وهو يحتوى على 10 فقرات بحيث أصبحت الاستمارة تحوى ثلاثة مجالات وهى الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوى والصفات الشخصية موزعة على 33 فقرة.

وأما من صفحة المعلومات الشخصية فقد استخدمت الباحثة. العمر والصعوبات اللغوية، ودرجة التخلف وأما الاستجابات لكل فقرة فهى طبقاً لمقياس (ليكرت) الخماسى مطلقاً: درجة واحدة، نادراً: درجتان، أحياناً: 3 درجات، غالباً: 4 درجات ودائماً: 5 درجات، لمجالى الوظيفة الاتصالية والصفات الشخصية أما المستوى اللغوى فالاستجابات هى منخفض جداً: درجة واحدة منخفض درجتان، متوسط: 3 درجات، مرتفع 4 درجات ومرتفع جداً: 5 درجات.

6.3 صدق الأداة:

عرضت الاستمارة على عدد من الأساتذة المختصين فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وهم 6 محكمين. خمسة منهم حاصلين على شهادة الماجستير فى التربية الخاصة والسادس على شهادة BA فى التربية الخاصة وذلك للأخذ برأيهم فى مدى صلاحية المقياس وما يندرج فيه من عبارات ومدى ملائمة الفقرات للمجال الذى وضعت تحته ومدى ملائمة المجالات لعنوان الدراسة. وبعد استرجاع الاستمارات كان لكافة المحكمين نفس الرأى بأن الاستمارة ملائمة ومجالاتها ملائمة إلا أنها تحتاج لإضافة بعض الفقرات، حث تم إضافة 6 فقرات لمجال الوظيفة الاتصالية وفقرتين للمستوى اللغوى وثلاث فقرات للصفات الشخصية. والملحق (2) يوضح ذلك.

7.3 ثبات التحليل

للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة بإجراء فحص للثبات من خلال ثبات الملاحظين حيث قام ثلاث ملاحظين من المعلمين المتخصصين بمشاهدة وملاحظة 5 طلاب وتعبئة استمارة لكل واحد منهم وكانت النتائج للثبات مقبولة حيث بلغت 95% ويوضحها جدول (1.3).

الجدول 1.3: ثبات المحللين

الطلاب	درجة الثبات
الطالب هـ	0.9424
الطالب و	0.9683
الطالب م	0.9537
الطالب ن	0.9452
الطالب ي	0.9499
الكلي	0.9519

8.3 متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل وهو

أ - طريقة الاتصال البديل عن طريق تبادل الصور

المتغير التابع التفاعل الصفي بمجالاته الثلاث:-

أ- الوظيفة الاتصالية

ب-المستوى اللغوي

ج-الصفات الشخصية

9.3 إجراءات الدراسة:

بعد إقرار لجنة الدراسات العليا في التربية لخطة البحث المقدمة من قبل الباحثة قامت بإتباع

الخطوات التالية:

1. الحصول على إذن من مديرة مدرسة النور للتعليم الخاص لإجراء التجربة داخل شعبة من الصفوف الابتدائية.

2. الحصول على إذن من المعلم المتخصص في موضوع الاتصال البديل من أجل التدريس باستخدام طريقة PECS للطلبة وتدريبهم عليها خلال فترة التجربة بمشاركة الباحثة.

3. اختيار عينة الدراسة وهي عينة قصديه تكونت من 6 طلاب يعانون من التخلف العقلي المتوسط ويبلغون من العمر 10 سنوات ولقد تم إختيارها بطريقة عشوائية.

4. إعداد الواح اتصال لكل طالب ويتضمن صفحة للحاجات وأخرى للمشاعر وصفحات أخرى تتضمن الصور المتفق عليها في الدروس، ومن ثم القيام بالاتفاق على الدروس التي ستقدم للطلاب وهي دروس من واقع حياتهم اليومية، وكذلك الاتفاق على عدد الساعات في كل أسبوع ولقد تم الاتفاق على إعطاء الطلبة ثلاث جلسات في الأسبوع كل جلسة لمدة ساعة. صور للحاجات وهذه تقدم في المراحل الأولى للتدريب.

- درس تركيز الصباح وهو يتضمن الحاجات، المشاعر والعائلة واليوم والفصل وهكذا.
- درس (كيف نعمل سلطة) وهو درس عملي في التدبير المنزلي.
- درس (مشكلة وحل) والمشكلة هي (مفتاح الباب ضاع) والعمل على إيجاد حلول لهذه المشكلة.
- درس (النجار) يتضمن كيفية الحصول على الخشب وما هي أدوات النجار وماذا يصنع ومن ثم العمل على استخراج هذه الصور من الحاسوب بواسطة (Bordmaker) وترتيبها وإعدادها جيداً لتلصق بصورة جيدة على لوح الاتصال لكل طالب.

5. إجراء ملاحظة قبلية للطلبة من أجل رصد وضعهم في التفاعل الصفي بمجالاته الثلاثة قبل إدخال الطريقة الجديدة PECS في تعليمهم حيث يقوم بالملاحظة كل من المعلم المختص والباحثة ومن ثم حساب المتوسط الحسابي لنتائج الملاحظتين ثم تعبئته في استمارة أخرى والدرس المقدم للطلبة بالطريقة التقليدية هو درس (أدوات تحضير الطعام). ومن الجدير بالذكر أن الملاحظات تمت داخل الصف لقياس مجالي الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي داخله وخارجه في الساحات والقاعات في المدرسة لقياس الصفات الشخصية.

6- البدء بتدريب الطلبة الستة على طريقة PECS من خلال تدريبهم على مراحلها الستة وذلك كالأتي: في المرحلة الأولى والثانية والثالثة تدريبهم على صور الحمام، اشرب، أكل، أغسل، ألعب، بمبا، بسكوت، كمبيوتر، موسيقى، تلفزيون، وأما المرحلة الرابعة فالتدريب عليها من خلال صور لدرس "تركيز الصباح" وهو يحوي عدة الصور للجمل التالية: صباح الخير، كيف حالك،

شو اليوم، شو الفصل، وين ماما، وهكذا. والمراحل الخامسة والسادسة حيث تعلم الردود على الأسئلة فهي من خلال درس «كيف نعمل سلطة» صور للأدوات المستخدمة مثل صور «سكين، جاط، مفرمة، ملعقة، صحون، بندورة، خيار، ليمون» وصور أخرى لطريقة التحضير من خلال جمل "كيف نقطع البندورة" نقطع البندورة بالسكين... وهكذا.

7- إجراء ملاحظة ثانية للطلبة من اجل الوقوف على مدى تطور التفاعل الصفي لديهم بعد التدريب على مراحل الطريقة وذلك بإتباع نفس خطوات طريقة الملاحظة القبليّة، والملاحظة خلال مراجعة درس "كيف نعمل سلطة".

8- شرح درس بواسطة الصور وهو درس (مشكلة وحل) من خلال تقديم مشكلة للطلبة وهي "مفتاح الباب ضاع" وتقديم حلول للمشكلة بواسطة الصور واختيار أفضل حل لكل طالب.

9- إجراء ملاحظة ثالثة للطلبة لرصد مدى تطور التفاعل الصفي بعد تطبيقه شرح درس بواسطة الصور وهذه الملاحظة كذلك تمر بنفس الخطوات.

10- شرح درس نهائي عن طريق الصور وهو درس "النجار" وتقديم عدد كبير من الصور وكذلك استخدامها في عدد كبير من الجمل مثل صور لأدوات النجار، واستخداماتها وصور لمراحل الحصول على الخشب، وصور لأدوات يصنعها النجار وهكذا.

11- القيام بملاحظة نهائية لفحص مدى التطور خلال فترة التجربة لدى الطلبة في تفاعلهم الصفي، ويقوم الملاحظان بتعبئة الاستمارة خلال مراجعة درس النجار. ولقد إستمر العمل في تجربته لمدة ثلاثة أشهر

12- عقد ملاحظة لفحص الاحتفاظ بعد توقف الطريقة لمدة شهر.

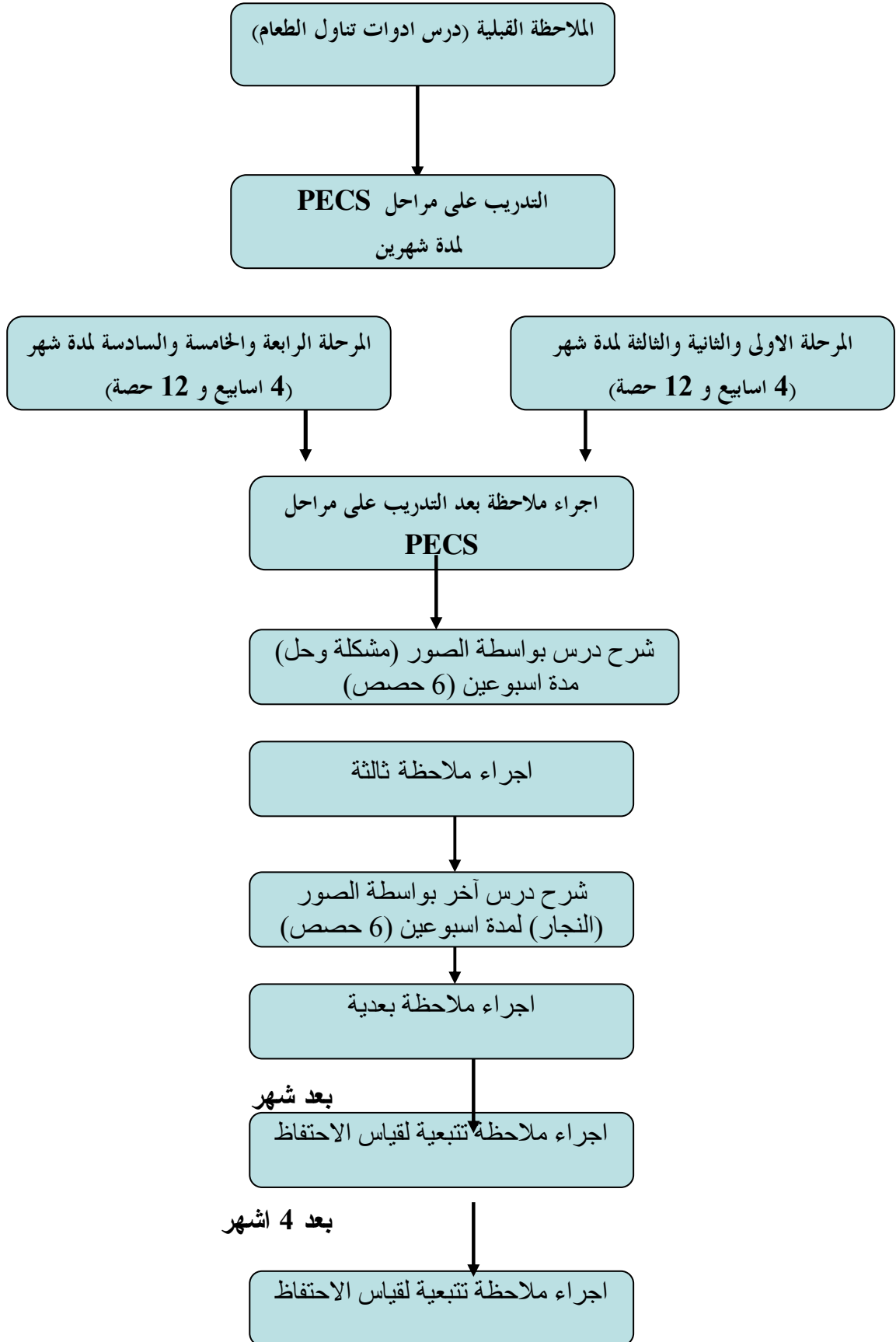
13- عقد ملاحظة لفحص الاحتفاظ بعد توقف الطريقة لمدة 4 أشهر.

14- حساب المتوسطات الحسابية لكل مجال في كافة الملاحظات التتبعية الستة.

10.3 المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي من خلال المتوسطات الحسابية.

هيكلية سير عمل التجربة



الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر طريقة الاتصال عن طريق تبادل الصور في التدريس لذوي التخلف العقلي المتوسط في تفاعلهم الصفي.

في هذا الفصل عرض لحالات الطلبة المبحوثين في جميع مراحل التجربة. والبداية في وصف حالة الطالب من خلال سجله المدرسي والعمر والترتيب بين الأخوة، وهل يوجد في العائلة أفراد يعانون من نفس حالة التخلف؟ وحالة الأسرة الاجتماعية والاقتصادية، ونوع التخلف ودرجته. ولقد تم تشخيص الطالب في سجله المدرسي بأنه طالب من ذوي التخلف العقلي المتوسط من خلال لجنة من الاخصائيين مكونة من الطبيب، الاخصائي الاجتماعي، والاختصاصي النفسي، والاختصاصي في التربية الخاصة (المعلم) وايضاً بوجود الوالدين. ومن ثم وصف لنتائج الطلبة في الملاحظة القبليّة والتي أجريت بالإعتماد على قائمة الرصد التي شملت ثلاثة مجالات للتفاعل الصفي وهي: الوظيفة الاتصالية، والمستوى اللغوي، والصفات الشخصية. ولقد أجريت هذه الملاحظة قبل البدء بعملية التدريس على مراحل الـ PECS وفي الوقت الذي لم يكن أي طالب قد تعرض لاستخدام الاتصال البديل عن طريق الصور سابقاً. وبعد ذلك وصف لعملية التدريب على مراحل الـ PECS عند كل طالب.

تمر هذه العملية بمراحل ستة، وهي:

- (1) التبادل الجسمي (The Physical Exchange)
- (2) التلقائية في الأداء (Expanding Spontaneity)
- (3) تمييز الصور (Picture Discrimination)
- (4) تكوين الجمل (Sentence Structure)
- (5) التفاعل عند سؤال - ماذا تريد؟ (Responding to what do you want)
- (6) التجاوب والردود التلقائية (Responsive and Spontaneous Commenting)

ومن ثم وصف نتائج الملاحظة الثانية للطلبة بعد تدريبهم على تلك المراحل من خلال نفس إستمارة التفاعل الصفي بمجالاته الثلاثة. وكذلك عرض نتائج الملاحظة التتبعية الثالثة والتي

أجريت بعد إ شرح درس عن طريق تبادل الصور (مشكلة وحل). وفي النهاية وصف لنتائج الملاحظة النهائية للطلبة (الملاحظة الرابعة) والتي أجريت بعد شرح الدرس الثاني عن طريق الصور (النجار). وبعد مرور شهر على توقف العمل بالبرنامج أخذت ملاحظة للتعرف إلى مدى الاحتفاظ (الملاحظة الخامسة)، وكذلك ملاحظة أخرى بعد مرور أربعة أشهر (الملاحظة السادسة).

1.4 نتائج الدراسة:

أجابت الباحثة عن أسئلة الدراسة من خلال وصف حالة كل طالب وبيان نقاط التقدم والتأخر في مجالات الدراسة وذلك بالإستعانة بالرسوم البيانية. وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات المتتبعية.

الطالب (أ):

يبلغ من العمر 10 سنوات، يعيش مع أسرته، وهو الصغير في عائلة متعلمة ولوالدين مثقفين. لا يوجد في العائلة أفراد لديهم إعاقة عائلة، الوضع الاقتصادي للعائلة جيد، يهتمون بإبنهم (الطالب أ) ولكنهم غير واعين لكافة مشاكله. لدى الطالب تخلف عقلي متوسط مع، Attention Defectivity (ADD) Disorder، ذاكرة ضعيفة جداً، خاملٌ ومنزوي، لم تستخدم معه طرق الاتصال البديل سابقاً.

بعد القيام بالملاحظة القبليّة لكل طالب وتسجيل النتائج ابتداءً العمل مع الطالب (أ) على التدريب على المراحل الست للاتصال البديل عن طريق الصور PECS. ففي المرحلة الأولى كان العمل مع صور الأشياء الأكثر استخداماً والتي يحبها ويتعلق بها، من أجل تعزيزه، وتقديمها له بعد إعطاء صورتها للمعلم، فهو يحب جداً الاستماع إلى الموسيقى عن طريق المسجل، وكذلك اللعب باستخدام الحاسوب، فكان تدريبه على تقديم صورة الحاسوب أو المسجل للمعلم، واستطاع الطالب الوصول إلى نهاية هذه المرحلة بسهولة وبعد محاولات قليلة، وكان لفظ الطالب للكلمتين كمبيوتر ومسجل من خلال مقاطع غير واضحة. وفي المرحلة الثانية، وهي مرحلة أخذ الصورة من لوح الاتصال وتقديمها للمعلم، فقد وصل إليها الطالب بعد محاولات عديدة ووقت أطول من المرحلة الأولى، ولكنه وصل إلى نهايتها وأصبح يفتح لوح الاتصال ويخرج صورة (الحمام) مثلاً عندما يريد الذهاب إلى الحمام من دون مساعدة المعلم، وفي المرحلة الثالثة والتي استمرت فترة أطول من الوقت، استطاع الطالب اختيار الصورة التي يريدّها من بين عدة صور، فقد ميز صورة (الحمام) عندما أراد الذهاب إلى الحمام، وكذلك صورته (اشرب) عندما أراد شرب الماء، وهكذا... لم يستطع الطالب (أ) الوصول إلى المرحلة الرابعة، وهي مرحلة تكوين الجمل، حيث لم يستطع استخدام أكثر من صورة واحدة على لوح الاتصال.

وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات التتبعية للطالب (أ) وكما تظهر في الجداول 1.4 و 2.4 و 3.4. استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية الستة للطالب (أ) في الوظيفة الإتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية، وسيتم عرض تفصيلاتها عقب عرض كل جدول مباشرة من خلال مناقشة تلك المجالات في كل مرحلة من المراحل وذلك للتعرف على مدى التجاوب مع تطبيق البرنامج.

الجدول 1.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (أ)

ملاحظات						الوظيفة الاتصالية للطالب (أ)
6	5	4	3	2	1	
2	3	3	3	2	1	يسعى إلى الاتصال
2	2	2	2	2	1	ببداى في الاتصال
3	4	4	3	3	2	يستجيب للمشاركة
3	4	4	4	3	3	يتصل مع الزملاء
4	4	4	4	3	3	يتصل عينيًا مع المقابل
1	1	1	1	1	1	يتصل من خلال جمل طويلة
2	2	2	2	2	1	يتصل من خلال جمل قصيرة
2	3	3	3	2	2	يتصل من خلال الكلمات
2	3	3	3	2	2	يتصل من خلال مقاطع
3	4	4	3	3	2	يتصل من خلال إخراج أصوات
2	4	4	3	3	1	يتصل عن طريق الواح اتصال
3	3	3	3	3	2	يتصل عن طريق الإشارة
3	4	4	3	3	3	يتصل من خلال حركات الجسم
3	4	4	4	4	3	يقلد الأصوات
2	2	2	1	1	1	يطرح الأسئلة
2	3	3	3	2	1	يحافظ على قوانين الاتصال (احترام الدور)
4	5	5	5	4	4	يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية
2	3	3	3	3	2	يطلب ما يريده دون أن يراه
3	4	4	4	3	3	يطلب ما يريده عندما يراه
2	3	4	4	3	2	يصغى وينتبه
						الدرجة الكلية

في الملاحظة القبليّة كانت نتائج الطالب في الوظيفة الاتصالية كما يلي: الوظيفة الاتصالية لديه ضعيفة بشكل عام، فهو لا يسعى مطلقاً للاتصال، أو يبدأ به، أو يبادر به، استجابته للمشاركة نادرة، وهو لا يتصل مطلقاً من خلال جمل طويلة أو قصيرة، واستخدامه للكلمات نادرة، الاتصال لديه من خلال مقاطع أو إخراج أصوات محددة، لا يطرح الأسئلة مطلقاً،

يعبر عن حاجاته الفسيولوجية عن طريق الإشارة أو حركات الجسم. لدى الطالب مشكلة كبيرة في الإصغاء والانتباه، فهو في معظم الأوقات مشتت، وغير مركز.

ويمكن وصف التطور الذي حدث على الوظيفة الاتصالية بعد وصول الطالب للمرحلة الثالثة من PECS كما يلي: طرأ تطور بسيط جداً في سعيه للاتصال واستجابته للمشاركة واتصاله مع زملائه في الصف، أصبح استخدامه للكلمات، حيث كان معظم حديثه عن طريق المقاطع أكثر قليلاً، يستخدم لوح الاتصال عندما يعبر عن حاجاته الفسيولوجية، ويحاول غالباً تقليد الأصوات التي يسمعها حتى وإن لم يتقنها، ولقد كانت الصور لدى الطالب دافعاً للانتباه فقد ازداد انتباهه وإصغائه للمعلم.

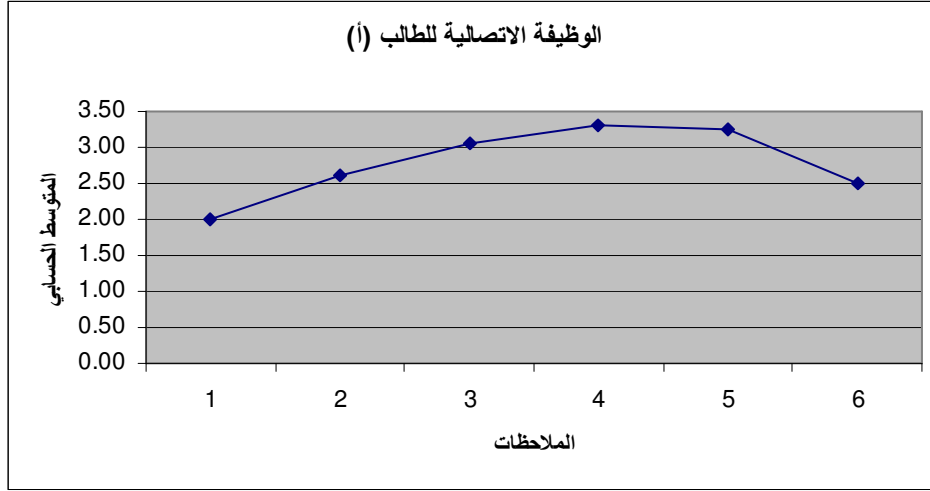
أما في الملاحظة الثالثة فقد كان مدى التطور في الوظيفة الاتصالية واضحاً، فقد ازداد سعيه للاتصال، وأصبح غالباً ما يتصل مع زملائه، كما أن اتصاله العيني مع المقابل وتركيز نظره في الصور تطور بشكل واضح. وتعبيره عن حاجاته الفسيولوجية عن طريق لوح الاتصال تطور بصورة كبيرة. فقد أصبح يتوجه للوح الاتصال ويختار الصورة التي تدل على حاجته ويقدمها للمعلم دائماً. وأصبح الطالب غالباً ما ينتبه ويصغي للمعلم عند عرض الصور والشرح عنها.

وفيما يتعلق بالملاحظة النهائية والتي طبقت بعد شرح درس آخر بطريقة PECS درس (النجار) لم يحدث أي تغيير يذكر في الوظيفة الاتصالية على السعي للاتصال أو البدء به، فهو يسعى أحياناً ولا يبدأ به إلا نادراً بينما استجابته للمشاركة ازدادت، لم يحدث أي تطور في استخدامه للجمل سواء طويلة أو قصيرة، بينما محاولاته لاستخدام الكلمات أفضل. تطور استخدام الطالب للوح الاتصال وأصبح غالباً ما يستخدمه لاختيار صورة ما للإجابة عن سؤال أو للتعبير عن حاجة. واستمر الإصغاء والانتباه لديه، فهو غالباً ما ينتبه ويصغي حين عرض الصور واستخدامها في ألواح الاتصال.

بعد الملاحظة النهائية توقف العمل مع الطالب بواسطة تبادل الصور لمدة شهر بعده تم تطبيق ملاحظة خامسة لقياس مدى الاحتفاظ لديه. وكانت نتائج الطالب في جميع فقرات الوظيفة الاتصالية مشابهة تماماً للملاحظة النهائية، ما عدا الإصغاء والانتباه فقد تراجع قليلاً.

وبعد مرور 4 أشهر تم تطبيق الملاحظة السادسة لفحص الاحتفاظ حيث حدث تراجع واضح في الوظيفة الاتصالية وخاصة في الاتصال من خلال كلمات وجمل، والعودة إلى استخدام الأصوات والإشارات وحركات الجسم، وكذلك التراجع الواضح في الإصغاء والانتباه.

ويمكن تمثيل النتائج بيانياً كما يلي



الشكل 1.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (أ)

الجدول 2.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (أ)

ملاحظات						المستوى اللغوي للطالب (أ)
6	5	4	3	2	1	
3	3	3	3	3	2	مستوى اللغة المفهوم
2	3	3	2	2	1	مستوى اللغة التعبيري
3	3	3	3	3	3	فهم المصطلحات اللغوية الأساسية
2	2	2	2	2	1	نطق المصطلحات اللغوية الأساسية
1	2	2	2	2	1	ربط الكلمات ونطقها
3	4	4	4	3	3	الذاكرة السمعية للمقاطع
2	3	3	3	2	2	الذاكرة السمعية للكلمات
1	2	2	2	2	1	الذاكرة السمعية للجمل
1	2	2	2	2	1	الحاجة إلى التوضيح
						المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد جمع، مؤنث مذكر)
1	2	2	1	1	1	الثروة اللغوية
1	2	3	3	1	1	الدرجة الكلية
1.82	2.55	2.64	2.45	2.09	1.55	

في الملاحظة القبليّة كانت نتائج الطالب في المستوى اللغوي كما يلي:

مستواه اللغوي ضعيف جداً، وخاصة المستوى التعبيري وربط الكلمات ونطقها، فهو يعبر من خلال أصوات ومقاطع، وقدرته على تذكر الكلمات واستخدامها منخفض جداً، يحتاج إلى التوضيح

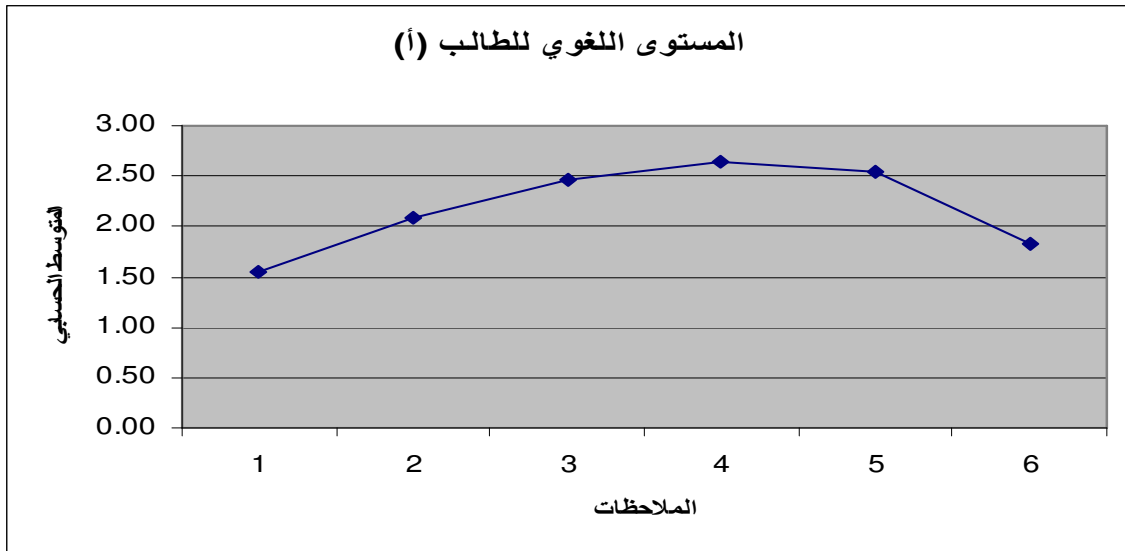
المستمر دائماً. وثروته اللغوية محدودة جداً، حيث لا تتجاوز ما يردد من كلمات أساسية تستخدم في حياته اليومية

وفي الملاحظة الثانية كان التطور الذي حدث في المستوى اللغوي هو تطور بسيط في المستوى التعبيري ونطق الكلمات، والذاكرة السمعية للكلمات، وكذلك فقد تراجعت حاجته إلى التوضيح فأصبحت أقل من السابق.

وفي الملاحظة الثالثة فقد كان التطور الكبير هو في الذاكرة السمعية للكلمات، حيث ازدادت بشكل واضح، وكذلك الثروة اللغوية التي اتسعت لدى الطالب وأصبح يحاول نطق بعض الكلمات الجديدة، وأحياناً ينطق الكلمة بصورة جيدة، وأحياناً أخرى من خلال المقاطع.

في الملاحظة النهائية طرأ تطور في مستواه اللغوي و كان في المستوى التعبيري، حيث أخذ يحاول استخدام الكلمات بصورة أكبر، بينما استخدامه للكلمات في جمل كان نادراً. أما ثروته اللغوية فقد ازدادت من خلال اكتسابه لبعض المفاهيم اللغوية في درس (النجار) ولكنها بقيت في حدود المتوسط.

وبعد توقف العمل مع الطالب لمدة شهر كان التراجع الوحيد في المستوى اللغوي لدى الطالب في الثروة اللغوية. وبعد مرور 4 اشهر على توقف الطريقة ظهر تراجع في المستوى اللغوي ويبرز في المستوى التعبيري والذاكرة السمعية والثروة اللغوية.



الشكل 2.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (أ)

الجدول 3.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (أ)

ملاحظات						الصفات الشخصية للطالب (أ)
6	5	4	3	2	1	
3	3	3	3	3	3	استقلالي
2	3	3	2	2	1	مبادر
1	1	1	1	1	1	يحتاج لتشجيع ودعم
3	3	3	3	3	3	يرفض تنفيذ الأوامر
3	4	4	3	3	2	يخاف التعبير
3	3	3	3	3	2	يفرح عند التعرض لموقف جديد
4	4	4	4	4	4	يخجل بسهولة
4	4	4	4	3	3	عنيف
2	3	3	3	2	1	سلبي
3	3	3	3	2	2	يتطلع للاتصال مع الكبار
3	4	4	4	3	3	يتطلع للاتصال مع أبناء جيله
2	2	2	2	2	2	يتصل مع الأصغر منه سناً
3	4	4	4	4	3	يستجيب لأوضاع الإحباط
2.77	3.15	3.15	3.00	2.69	2.31	الدرجة الكلية

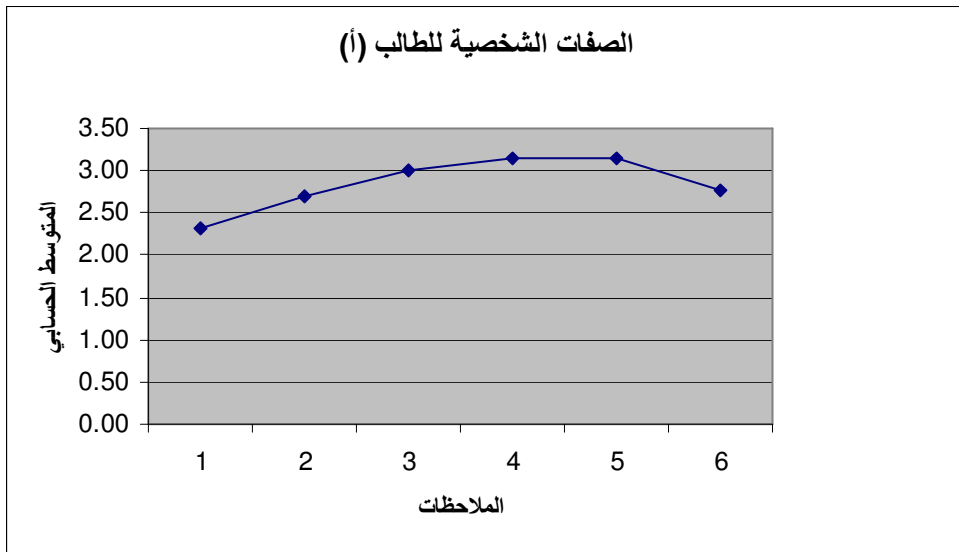
في الملاحظة القبليّة كانت نتائج الطالب في الصفات الشخصية كما يلي:
الصفات الشخصية التي تؤثر في الجانب الاتصالي والتفاعلي لدى الطالب (أ) مستقل جزئياً، ويعتمد على البالغين في أموره الحياتية، غير مبادر، لديه تردد كبير، ويخجل بسهولة، وهو غالباً ما يخاف التغيير، ونادراً ما يفرح عند تعرضه لموقف جديد، عنيد أحياناً، وسلبي دائماً، ونادراً ما يتطلع للاتصال مع الآخرين.

وفي الملاحظة الثانية التي أجريت بعد التدريب على المراحل لم تتغير الصفات الشخصية لدى الطالب عدا عن خوف الطالب من التغيير أصبح أقل، وكذلك فإن تعرضه للمواقف الجديدة أصبح أكثر قبولاً، وهنا تشير الباحثة إلى زيادة الاستجابة عند الطالب لأوضاع الإحباط، وذلك بسبب زيادة انتباهه وإصغائه وبالتالي مشاركته مما أدى إلى زيادة شعوره بالإحباط عند الفشل.

وفي الملاحظة التتبعية الثالثة والتي أجريت للطالب بعد شرح الدرس الأول بطريقة PECS وهو درس (مشكلة وحل)، كانت مشاركة الطالب في هذه الدروس من خلال صور فردية دون تكوين جمل. في الصفات الشخصية والتي تتعلق بالتفاعل، كان مدى التطور فيها محدوداً، حيث برز في انخفاض مستوى العنف عند الطالب، وكذلك السلبية وازدياد الاتصال لديه مع أبناء جيله.

وفي الملاحظة النهائية فقد كان مدى التطور لدى الطالب واضحاً في مبادرته، فقد أصبح يبادر في بعض الأحيان للإجابة من خلال رفع يده واختيار الصورة المطلوبة من لوح الاتصال الذي أمامه، وفي سؤال عن الأدوات التي يصنعها (النجار)، أخذ الطالب صورة الخزانة من لوح الاتصال واتجه إلى خزانة الصف وأشار إليها، وكان هنا تقدم كبير نسبة إلى الطالب لأنه 100% منزوٍ وخامل وليس لديه عادة دافعية للمشاركة. في الملاحظة التي أجريت بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر لم يحدث في الصفات الشخصية أي تغيير يذكر. في الملاحظة التتبعية الأخيرة كان أيضاً هنالك تراجع في الصفات الشخصية برز في المبادرة والخوف من التغيير، والسلبية والتعبير عن الإحباط والفشل.

بشكل عام كانت نتائج الطالب ذات تطور محدود في معظم الأمور، لعدم وصوله للمراحل المتقدمة من (PECS) وهي مراحل تكوين الجمل، والإجابة عن الأسئلة بواسطة الجمل، لم يستطع التقدم بصورة كبيرة في الاتصال عن طريق جمل قصيرة أو طويلة ولم يستطع التقدم أيضاً في التعبير اللغوي بصورة كبيرة، ولكن كان هناك تقدم واضح وملحوظ في زيادة الانتباه والتركيز، وفي استخدام الكلمات بدل المقاطع والأصوات وكذلك في الثروة اللغوية.



الشكل 3.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (أ)

الطالب (ب)

يبلغ من العمر 10 سنوات، طالب ذو تخلف متوسط مع CP (Cerebral-Palsi) شلل، وهو حالة إعاقة جسدية تنجم عن تلف في ذلك الجزء من الدماغ الذي يتحكم بالحركة والتوازن (مايلز 1994). كان سبب الإصابة نقص الأكسجين في الولادة. ترتيب الطالب في الأسرة هو الرابع بين ثلاث أخوات وأخوين.

وضع الأسرة الاقتصادي سيء، وكذلك فإن الأسرة في وضع اجتماعي غير مستقر، وفي مشاكل اجتماعية وأسرية، والطالب (ب) مهمل في البيت، وهو يقطن حالياً بمؤسسة داخلية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

بعد القيام بالملاحظة القبليّة لكل طالب وتسجيل النتائج ابتدأ العمل مع الطالب (ب) على التدريب على المراحل الست للاتصال البديل عن طريق الصور PECS. ففي المرحلة الأولى كان الطالب سريعاً جداً في اتقان المرحلة الأولى وكذلك في المرحلة الثانية حيث استطاع طلب حاجاته بعد حوالي اسبوع وثلاث جلسات. أما المرحلة الثالثة فقد وصلها لطالب واستطاع تمييز الصورة التي يريدها واختيارها دون مساعدة عن لوح الاتصال. وأما المرحلة الرابعة وهي مرحلة تكوين الجمل فقد اتقنها الطالب بعد حوالي الشهر من بداية التجربة. وفي المرحلة الخامسة كان يجيب أحياناً عند سؤاله ماذا تريد بواسطة جمل مقطعة ولكن مفهومه ويكون جملة من كلمتين على لوح الاتصال مثل صورته (بدي) وصورة (أشرب) أو صورة (حمام). وفي المرحلة السادسة كان الطالب يجيب عن السؤال الموجه له في البداية بواسطة كلمة واحدة فمثلاً عند سؤاله كيف تقطع الخضار بواسطة الصور أجاب الطالب من خلال صورة السكين وذكر سكين وعندما طلب منه استخدام جملة (مثل، تقطع الخضار بالسكين) أصبح الطالب شيئاً فشيئاً يخرج الصور المطلوبة ويذكر معانيها ولكنه لا يستطيع وبسبب الحركة أن يصفها بشكل جيد على لوح الاتصال.

وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات التتبعية للطالب (ب)، وكما تظهر في الجداول 4.4 و 5.4 و 6.4.

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية الستة للطالب (ب) في الوظيفة الإتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية، وسيتم عرض تفصيلاتها عقب عرض كل جدول مباشرة من خلال مناقشة تلك المجالات في كل مرحلة من المراحل وذلك للتعرف على مدى التجاوب مع تطبيق البرنامج.

الجدول 4.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (ب)

ملاحظات						الوظيفة الاتصالية للطالب (ب)
6	5	4	3	2	1	
3	4	4	3	3	2	يسعى إلى الاتصال
3	3	3	3	3	2	ببداى في الاتصال
3	4	4	3	3	2	يستجيب للمشاركة
4	4	4	4	3	3	يتصل مع الزملاء
4	4	4	4	3	3	يتصل عينيا مع المقابل
1	1	1	1	1	1	يتصل من خلال جمل طويلة
3	3	3	3	2	1	يتصل من خلال جمل قصيرة
3	4	4	4	3	2	يتصل من خلال الكلمات
3	4	4	4	3	2	يتصل من خلال مقاطع
3	4	4	4	4	3	يتصل من خلال إخراج أصوات
3	4	4	4	3	1	يتصل عن طريق ألواح اتصال
3	4	4	4	3	2	يتصل عن طريق الإشارة
4	5	5	4	3	2	يتصل من خلال حركات الجسم
3	4	4	4	2	2	يقلد الأصوات
2	3	3	3	2	1	يطرح الأسئلة
2	2	2	2	2	1	يحافظ على قوانين الاتصال (احترام الدور)
4	4	4	4	4	3	يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية
2	3	3	3	2	1	يطلب ما يريد دون أن يراه
4	4	4	4	3	2	يطلب ما يريد عندما يراه
3	3	4	4	3	2	يصغي وينتبه
3.00	3.55	3.60	3.45	2.75	1.90	الدرجة الكلية

ففي الملاحظة القبلية للطالب كانت الوظيفة الاتصالية ضعيفة جداً فالطالب وبسبب إعاقته وهي الشلل الدماغى لديه ضعف كبير في الاتصال اللغوي بسبب ارتخاء الفك والصعوبة في سحب النفس. فهو نادراً ما يسعى للاتصال أو يبادىء به لا يتصل نهائياً من خلال جمل سواء طويلة أو قصيرة يتصل من خلال مقاطع وكلمات لا تكون مفهومة احياناً وكذلك يتصل عن طريق إخراج أصوات لا يتصل مطلقاً باستخدام ألواح الاتصال، لا يطرح الأسئلة مطلقاً ولا يحافظ على قوانين الاتصال، يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية من خلال الإشارة أو حركات الجسم الطالب «ب» لا يطلب ما يريد عندما لا يراه وهو نادراً ما يصغي أو ينتبه للمعلم

و في الملاحظة التي طبقت بعد تنفيذ المراحل كان صدى تقدم الطالب واضح ففي الوظيفة الاتصالية تقدم سعيه للاتصال ومبادئه في الاتصال وكذلك استجابته للمشاركة اتصاله مع زملاء أصبح غالباً. وفي بعض الأحيان كان اتصال الطالب من خلال جمل قصيرة من كلمتين وقد تكون أحياناً من ثلاث كلمات وكذلك فقد بدأ يتصل فعلياً عن طريق لوح الاتصال وتعبيره عن حاجاته الفسيولوجية أصبح أكثر تنظيماً فهو يطلب الذهاب مثلاً إلى الحمام من خلال لوح الاتصال بالإشارة إلى الصور وذكر الكلمات التي تمثلها، وكذلك الإصغاء والانتباه فلهذه تقدم بصورة واضحة.

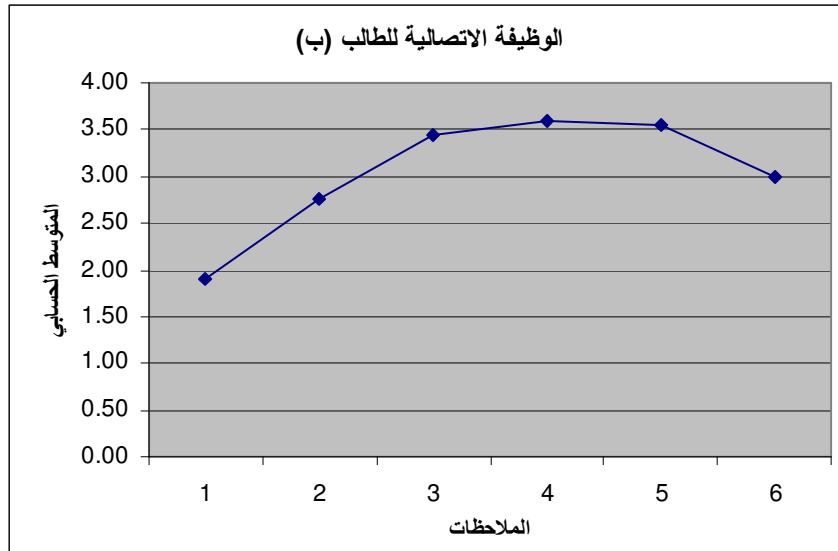
أما بالنسبة للملاحظة التتبعية الثالثة والتي طبقت بعد شرح درس (مشكلة وحل) بطريقة PECS فقد ظهر بعض التقدم أيضاً ففي الوظيفة الاتصالية ازدادت لدى الطالب الاستجابة للمشاركة وكذلك ازداد اتصاله من خلال جمل قصيرة وتراجع بالتالي اتصاله من خلال مقاطع وإخراج أصوات أصبح الطالب يتصل غالباً عن طريق لوح الاتصال وكذلك فقد تنظم بشكل دائم تعبيره عن حاجاته الفسيولوجية فكان لديه تقدم كبير وواضح في الإصغاء والانتباه فقد أصبح منتبهاً ومصغياً في معظم الأوقات.

والملاحظة النهائية والتي طبقت بعد تقديم الدرس الثاني بطريقة PECS وهو درس (النجار) فقد كان الطالب (ب) في الوظيفة الاتصالية غالباً ما يسعى إلى الاتصال وخاصة الاتصال مع زملاء واتصاله العيني مع المقابل تطور بصورة كبيرة وهو غالباً ما يتصل عن طريق جمل مفيدة وبينما بقي استخدامه للجمل الطويلة قليلاً وهو فقط في بعض الأحيان، أصبح طلبه لما يريده عندما يراه دائماً وبقي انتباهه وإصغائه في معظم الأوقات.

وبعد توقف إدخال الطريقة في تعليم الطلبة لمدة شهر طبقت الملاحظة الخامسة لفحص الاحتفاظ عند الطالب في الوظيفة الاتصالية لم يذكر أي تغيير عدا تراجع الإصغاء والانتباه لديه قليلاً ولكن مستواه في الوظيفة الاتصالية بشكل عام كان جيداً والتقدم الذي حققه خلال تنفيذ التجربة لم يتغير إلا في الإصغاء والانتباه وترجع الباحثة هنا التغيير إلى تراجع الدافعية لدى الطالب للتعلم خلال الشهر عند ترك الطريقة.

وفي الملاحظة السادسة والتي فحصت الاحتفاظ بعد توقف الطريقة لمدة 4 أشهر كان هنالك تراجع كبير وواضح في معظم الفقرات في الوظيفة الاتصالية.

ويمكن تمثيل النتائج بيانياً كما يلي



الشكل 4.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطلاب (ب)

الجدول 5.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطلاب (ب)

ملاحظات						المستوى اللغوي للطلاب (ب)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	3	3	3	مستوى اللغة المفهوم
2	3	3	2	2	1	مستوى اللغة التعبيري
4	4	4	3	3	3	فهم المصطلحات اللغوية الأساسية
3	3	3	2	2	1	نطق المصطلحات اللغوية الأساسية
2	3	3	3	2	1	ربط الكلمات ونطقها
4	5	5	5	3	3	الذاكرة السمعية للمقاطع
3	4	4	4	3	2	الذاكرة السمعية للكلمات
2	3	3	2	2	1	الذاكرة السمعية للجمل
1	2	2	2	1	1	الحاجة إلى التوضيح
						المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد
2	2	2	2	1	1	جمع، مؤنث مذكر)
2	2	3	3	2	1	الثروة اللغوية
2.64	3.18	3.27	2.82	2.18	1.64	الدرجة الكلية

في الملاحظة القبلية كان المستوى اللغوي لديه ضعيف اجمالاً، فمستوى اللغة التعبيري منخفض جداً وبالتالي فإن نطقه للكلمات أو المصطلحات اللغوية ضعيفة جداً. الذاكرة السمعية للكلمات منخفضة بينما هي منخفضة جداً للجمل، يحتاج دائماً للتوضيح والثروة اللغوية لديه منخفضة جداً

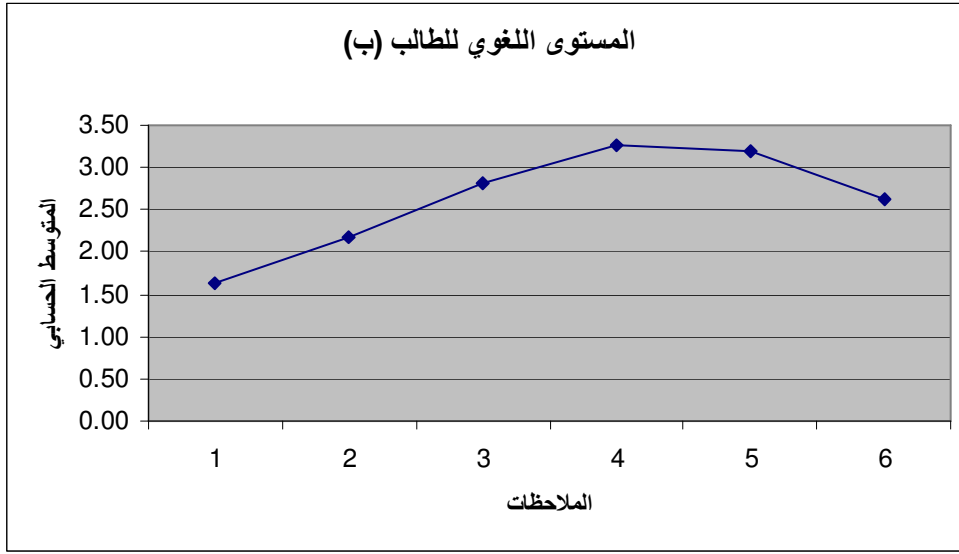
وفي الملاحظة التتبعية الثانية ظهر في المستوى اللغوي لدى الطالب بعض التقدم فقد تقدم لديه المستوى التعبيري بصورة واضحة وكذلك نطقه الكلمات والمصطلحات اللغوية الأساسية. الذاكرة السمعية للكلمات والمقاطع تطورت بصورة جيدة وكذلك ظهر بعض التقدم بالنسبة للذاكرة السمعية للجمل وبالطبع فإن الثروة اللغوية للطالب ازدادت مع ازدياد الكلمات التي تعلمها وأصبح يذكرها ويفهم معانيها.

في الملاحظة التتبعية الثالثة للمستوى اللغوي كان مدى التقدم واضحاً في الذاكرة السمعية للكلمات والجمل وكذلك في نطق الكلمات والمصطلحات اللغوية أما بالنسبة للثروة اللغوية لديه فقد بقيت في حدود المتوسط.

في الملاحظة التتبعية الرابعة تقدم المستوى اللغوي فقد تقدم مستوى اللغة المفهوم فعند التوجيه للطالب من خلال الصور والكلام كان فهمه للغة أكبر وكان غالباً ما يفهم ما يطلب منه أو السؤال الموجه إليه كما أن المستوى التعبيري للطالب تقدم بصورة ملموسة من خلال تقدم نطقه للكلمات والجمل القصيرة حيث تقدمت لديه الذاكرة السمعية للجمل فأصبح يردد ما يسمعه من جمل في بعض الأحيان وأما بالنسبة للثروة اللغوية فقد بقيت لديه في حدود المتوسط.

لم يطرأ على المستوى اللغوي أي تغير في امتحان الاحتفاظ في الملاحظة الخامسة في معظم الفقرات بينما كان الطالب يختار عند الإجابة على السؤال الصورة الصحيحة ولكنه ينسى معنى هذه الصورة لغوياً أحياناً.

في الملاحظة التتبعية الأخيرة كان التراجع واضحاً في المستوى اللغوي وخاصة في المستوى التعبيري والنطق.



النشاط 5.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطلاب (ب)

الجدول 6.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطلاب (ب)

ملاحظات						الصفات الشخصية للطلاب (ب)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	3	2	استقلالي
3	3	3	3	2	1	مبادر
1	1	1	1	1	1	يحتاج لتشجيع ودعم
3	3	3	3	2	2	يرفض تنفيذ الأوامر
3	3	3	3	3	2	يخاف التعبير
3	3	3	3	3	2	يفرح عند التعرض لموقف جديد
4	4	4	4	4	4	يخجل بسهولة
3	3	3	3	3	2	عنيف
4	4	4	4	3	2	سلبي
3	4	4	4	3	2	يتطلع للاتصال مع الكبار
4	4	4	4	3	3	يتطلع للاتصال مع أبناء جيله
3	3	3	3	2	2	يتصل مع الأصغر منه سنا
4	4	4	4	3	2	يستجيب لأوضاع الإحباط
3.23	3.31	3.31	3.31	2.69	2.08	الدرجة الكلية

في الملاحظة القبلية كانت النتائج للصفات الشخصية وهي المجال الثالث للتفاعل الصفي كالاتي:-

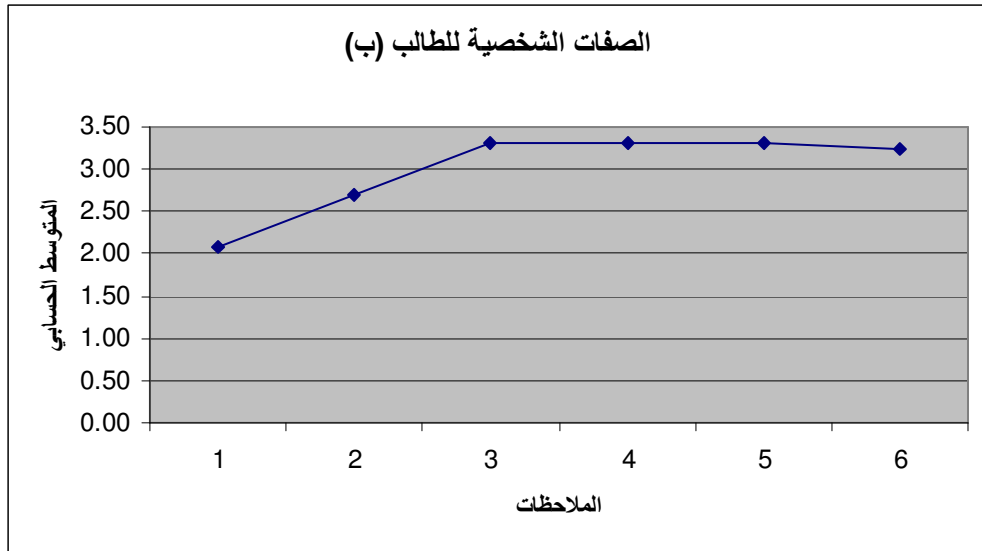
صفات الطالب الشخصية والتي ترتبط بالتفاعل الصفي ضعيفة فهو غير مستقل سواء في الطعام أو الشراب أو الحركة بشكل عام. لا يبادر مطلقاً، يحتاج للتشجيع ودعم غالباً لا يحب التعرض لمواقف جديدة وبالتالي فهو غالباً ما يخاف التغيير. يرفض تنفيذ الأوامر ويحاول غالباً فرض ما يريده هو، عنيف يحاول أخذ ما يريده بالصراخ والضرب في معظم الأحيان، يتصل أحياناً مع أبناء جيله ونادراً ما يستجيب لأوضاع الإحباط.

في الملاحظة التتبعية الثانية كان التقدم في الصفات الشخصية بسيطاً وقد ظهر هذا التقدم جلياً في تراجع السلبية والعنف لديه.

في الملاحظة التتبعية الثالثة فقد ازدادت استقلالية الطالب من خلال قدرته على التعبير عن حاجاته دون مساعدة أحد وكذلك تراجع خوفه من التغيير.

وفي الملاحظة التتبعية الرابعة لم يطرأ عليها أي تغيير يذكر في الصفات الشخصية فقد ظلت نفس النتائج في الملاحظة التتبعية الثالثة. وكذلك الأمر في الملاحظة التتبعية الخامسة التي اجريت بعد توقف التجربة لمدة شهر فلم يطرأ عليها أي تغيير في كافة الفقرات، و تراجع نتائج الطالب في الصفات الشخصية في بعض الفقرات ولكنها أقل من المجالين الآخرين.

وفي الشكل (6/4) يتبين مدى التقدم في الصفات الشخصية حيث كان المتوسط في الملاحظة القبلية (2،0) وتقدم في الملاحظة الثانية حيث أصبح (2،6) وفي الملاحظة الثالثة وصل المتوسط إلى (3،3) ولم يتم أي تقدم بعد الملاحظة الثالثة حيث كان متوسط الملاحظة البعيدة أيضاً (3،3). وفي الملاحظة الخامسة كان متوسط الاحتفاظ مساوياً لمتوسط المراحل الثالثة والرابعة من التجربة وهو (3،3) حيث لم تتغير اي صفة بعد شهر من ترك الطريقة، بينما حدث تغير بعد مرور 4 أشهر وذلك في الملاحظة السادسة حيث كان متوسط الاحتفاظ للطالب (ب) (3،2) وهو تراجع بسيط في صفات الطالب الشخصية.



الشكل 6.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (ب)

الطالب (ج):

يبلغ من العمر 10 سنوات يعاني من تخلف متوسط مع متلازمة داون down syndrome وهي إعاقة ناتجة عن طفرة جينية في كروموسوم رقم (21) نتيجة عدم انفصال زوج الكروموسومات رقم (21) انفصالا طبيعيا فينتج زيجوت يحتوي (47) (كروموسوم بدلا من (46) وهو عدد الكروموسومات عند الإنسان الطبيعي.

ترتيب الطالب في أسرته السابع بين 3 بنات و 5 أولاد لا يوجد له أخوة ذوو إعاقة، وضع الأسرة الاجتماعي جيد. ثقافة الأم والأب متوسطة والوضع الاقتصادي دون المتوسط، الطالب يقطن في الوقت الحاضر في مؤسسة داخلية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بسبب خروج الطالب من البيت بكثرة وعدم قدرة عائلته على ضبطه والتعامل معه بصورة واعية لحالته.

بعد ملاحظة الطلاب القبلية تم تدريب الطالب على مراحل الطريقة (PECS) والتي كان وضع الطالب خلال سيرها كما يلي: في المرحلتين الأولى والثانية كان الطالب سريعا جدا في الوصول إلى نهاية المرحلة الثانية حيث استطاع أخذ الصورة التي يريد من لوح الاتصال وتقديمها للمعلم تعبيراً عن ماذا يريد؟ خلال أسبوع: أي ثلاث حصص من بداية التدريب. أما المرحلة الثالثة فقد وصلها الطالب حيث استطاع اختيار الصورة التي يريد من بين عدة صور وتقديمها لأكثر من معلم بعد نهاية الشهر الأول للتدريب. وأما المرحلة الرابعة وهي مرحلة تكوين الجمل فقد أخذت وقتاً طويلاً مع الطالب حيث استطاع تكوين جملة من كلمتين بعد حوالي الشهر (12) حصة. وأما المرحلتين الخامسة والسادسة فقد وصل الطالب إلى الإجابة على سؤال ماذا تريد بسرعة (أقل من أسبوع) وأما الإجابة على أسئلة متنوعة فقد وصلها الطالب مع نهاية الأسبوع الثاني من التدريس على المرحلتين الخامسة والسادسة.

وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات التتبعية للطالب (ج)، وكما تظهر في الجداول 7.4 و 8.4 و 9.4.

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية الستة للطالب (ج) في الوظيفة الإتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية، وسيتم عرض تفصيلاتها عقب عرض الجداول مباشرة من خلال مناقشة تلك المجالات في كل مرحلة من المراحل وذلك للتعرف على مدى التجاوب مع تطبيق البرنامج.

الجدول 7.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطلاب (ج)

ملاحظات						الوظيفة الاتصالية للطلاب
6	5	4	3	2	1	
						يسعى إلى الاتصال
						ببداى في الاتصال
						يستجيب للمشاركة
						يتصل مع الزملاء
						يتصل عينيا مع المقابل
						يتصل من خلال جمل طويلة
						يتصل من خلال جمل قصيرة
						يتصل من خلال الكلمات
						يتصل من خلال مقاطع
						يتصل من خلال إخراج أصوات
						يتصل عن طريق الواح اتصال
						يتصل عن طريق الإشارة
						يتصل من خلال حركات الجسم
						يقلد الأصوات
						يطرح الأسئلة
						يحافظ على قوانين الاتصال (احترام الدور)
						يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية
						يطلب ما يريده دون أن يراه
						يطلب ما يريده عندما يراه
						يصغي وينتبه
						الدرجة الكلية

من البيانات في الجدول 7.4 فإن النتائج سيتم عرضها لكل مرحلة، ففي الملاحظة القبلية والتي طبقت قبل البدء بالتجربة كانت نتائج الوظيفة الاتصالية كما يلي:

كان الطالب (ج) نادرا ما يسعى إلى الاتصال وأحيانا يبداى بالاتصال ويستجيب للمشاركة ويتصل مع الزملاء، لا يتصل مطلقا من خلال جمل طويلة ونادرا ما يتصل من خلال جمل

قصيرة ويتصل من خلال كلمات ومقاطع أو من خلال إشارات أو حركات الجسم في بعض الأحيان لم يستخدم مطلقا الاتصال عن طريق الواح اتصال يقلد الأصوات أحيانا من خلال الكلمات أو المقاطع ولا يطرح الأسئلة إلا ما ندر، ويستطيع التعبير عن حاجاته الفسيولوجية غالبا بواسطة الكلمات أو الإشارات، وفي بعض الأحيان يستطيع الطالب طلب ما يريده عندما يراه ونادرا دون أن يراه، و الاصغاء والانتباه لدى الطالب كان نادراً.

ولقد كانت نتائج الطالب في الوظيفة الاتصالية في الملاحظة التي طبقت بعد التدريب على المراحل كما يلي:

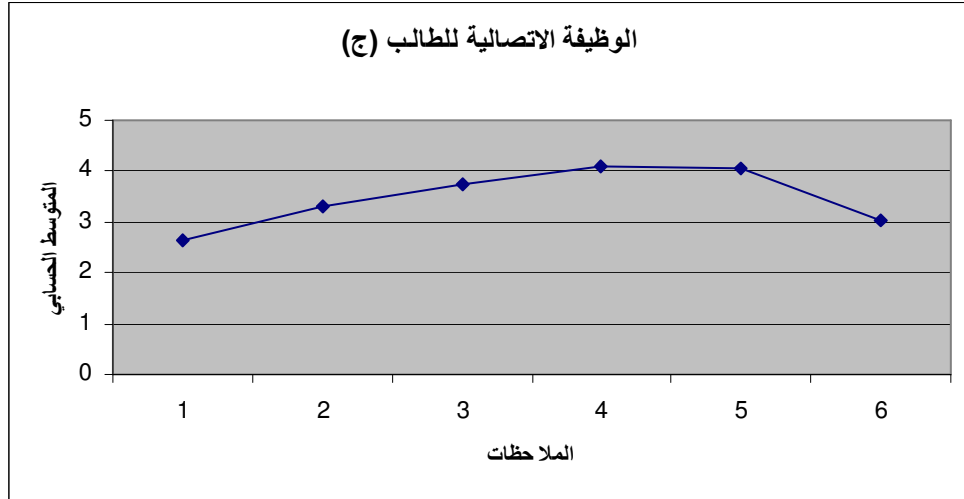
تطورت لدى الطالب عدة أمور في الوظيفة الاتصالية مثل استجابته للمشاركة واتصاله مع زملاءه وكذلك أصبح الاتصال لديه من خلال كلمات أكثر وقل استخدام المقاطع وإخراج الأصوات أصبح يتصل عن طريق ألواح الاتصال أحيانا. تطور لديه تقليد الأصوات وطرح الأسئلة في بعض الأحيان.

أما الملاحظة الثالثة بعد شرح الدرس الأول (مشكلة وحل) فقد تطور سعيه للاتصال في الوظيفة الاتصالية وكذلك تطور اتصاله من خلال جمل قصيرة وكلمات حيث أصبح نادرا ما يستخدم المقاطع والأصوات والإشارات وحركات الجسم. تطورت محافظته على قوانين الاتصال قليلاً، أصبح دائماً يعبر عن حاجاته الفسيولوجية من خلال لوح الاتصال بواسطة الصور والكلام، كما أن إصغاه وانتباهه تطور بشكل واضح حيث أصبح يصغي للمعلم ويهتم للدرس في معظم أوقات الحصة.

أما في الملاحظة الرابعة والتي كانت البعدية أي في نهاية التجربة فقد كانت الوظيفة الاتصالية لدى الطالب كما يلي: استمر التطور حيث ازدادت مبادئ الطالب في الاتصال حيث أصبح يتوجه للمعلم في الإجابة عن الأسئلة في معظم الأحيان وكذلك يطرح الأسئلة ويستجيب للمشاركة بشكل فعال يتصل مع زملائه وبشكل دائم كما أن اتصاله العيني مع مقابله أصبح بشكل دائم كما تراجع اتصال الطالب من خلال إخراج الأصوات والإشارات وحركات الجسم. كما استمر إصغاه وانتباهه للمعلم في معظم الأوقات.

وعند تطبيق الملاحظة الخامسة والتي لخصت مدى الاحتفاظ في الوظيفة الاتصالية لم يحدث أي تغيير يذكر عن النتائج في الملاحظة الرابعة ولا في أي فقرة.

في الملاحظة الأخيرة ملاحظة الاحتفاظ كانت النتيجة عبارة عن تراجع واضح في الوظيفة الاتصالية وخاصة الاتصال من خلال الواح الاتصال ومن خلال جمل قصيرة أو طويلة وفي معظم فقرات المجال.



الشكل 7.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (ج)

الجدول 8.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (ج)

ملاحظات						المستوى اللغوي للطالب (ج)
4	4	4	4	3	2	مستوى اللغة المفهوم
2	3	3	2	2	2	مستوى اللغة التعبيري
4	4	4	4	3	2	فهم المصطلحات اللغوية الأساسية
2	3	3	2	2	2	نطق المصطلحات اللغوية الأساسية
2	3	3	3	2	1	ربط الكلمات ونطقها
4	5	5	5	4	3	الذاكرة السمعية للمقاطع
4	5	5	4	3	3	الذاكرة السمعية للكلمات
1	3	3	2	2	1	الذاكرة السمعية للجمل
1	2	2	1	1	1	الحاجة إلى التوضيح
2	3	3	2	2	2	المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد ج)
2	2	4	3	3	2	الثروة اللغوية
						الدرجة الكلية

في الملاحظة القبلية كان المستوى اللغوي في الإجمال ضعيف فالمستوى التعبيري والمفهوم للغة كان منخفضاً وربط الكلمات ونطقها عند الطالب منخفضة جداً وثابت الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات متوسطة بينما كانت الذاكرة للجمل منخفضة جداً كانت الحاجة إلى التوضيح مرتفعة جداً ومحافظة الطالب على القواعد اللغوية مثل مذكر ومؤنث كانت منخفضة وكذلك كانت الثروة اللغوية.

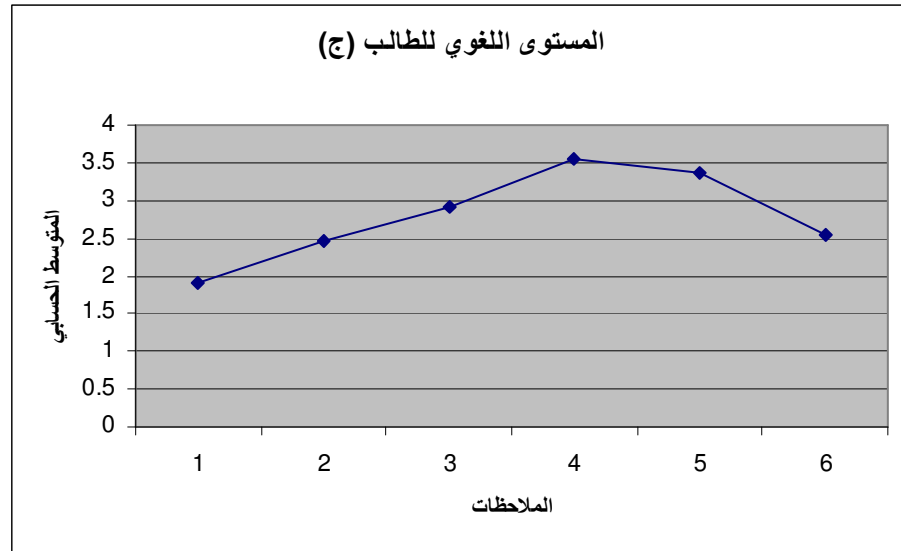
وفي الملاحظة التتبعية الثانية التي أجريت بعد التدريب على المراحل فقد تطور المستوى اللغوي حيث برز التطور في مستوى اللغة المفهوم وفهم المصطلحات اللغوية وربط الكلمات ونطقها والذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات والجمل كما حدث تطور بسيط في الثروة اللغوية حيث اكتسب عدة معاني أثناء تعلم المراحل.

وفي الملاحظة التتبعية الثالثة استمر التطور في المستوى اللغوي في مستوى اللغة المفهوم وفي فهم المصطلحات اللغوية. ربط الكلمات ونطقها تطور أيضاً فهو يحاول أن يتكلم ويكون جملاً قصيرة ولكن لصعوبة التعبير لديه فإن الكلمات غير مفهومة مئة بالمئة ولكنها أفضل من السابق (الأصوات والمقاطع). أما الذاكرة السمعية للكلمات والمقاطع تطورت فهو يستطيع تقليد ما يسمع على قدر إمكاناته اللغوية.

وفي الملاحظة التتبعية الرابعة تطور في المستوى اللغوي التعبيري لدى الطالب تطوراً بسيطاً جداً وبالتالي فقد تطور نطق الكلمات والمصطلحات اللغوية بشكل بسيط، كذلك تطورت الذاكرة السمعية للكلمات والجمل وتراجعت الحاجة إلى التوضيح قليلاً. كما أن الثروة اللغوية تطورت واكتسب الطالب بعض المعاني الجديدة خلال درس (النجار).

وعند تطبيق المرحلة الخامسة كان التراجع الوحيد في المستوى اللغوي والكثير في الثروة اللغوية حيث نسي الطالب معظم المعاني التي اكتسبها خلال التجربة، فهو يختار الصورة ولكنه لا يتذكر المعنى لهذه الصورة.

بينما في الملاحظة الأخيرة كان التراجع في المستوى اللغوي في الثروة اللغوية والذاكرة السمعية والمستوى التعبيري.



الشكل 8.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطلاب (ج)

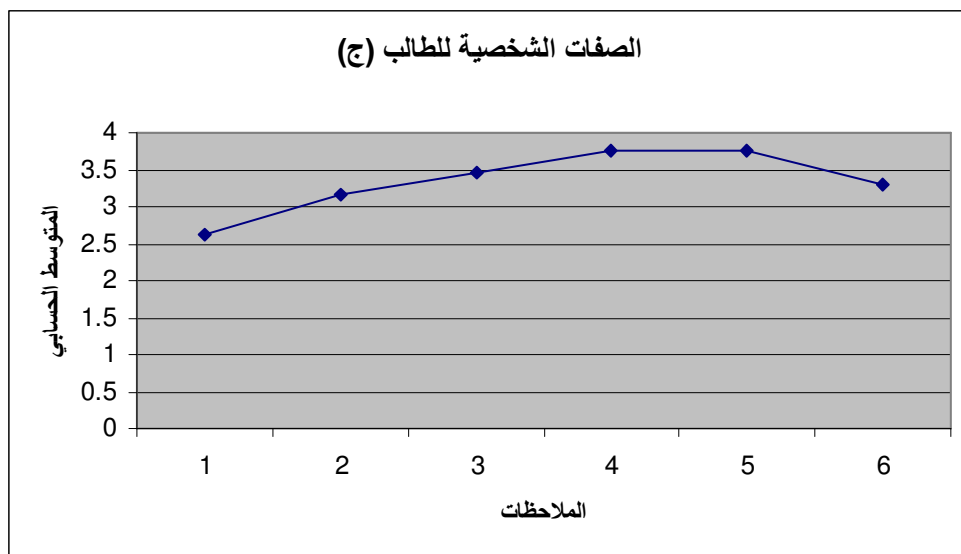
الجدول 9.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطلاب (ج)

ملاحظات						الصفات الشخصية للطلاب (ج)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	3	3	استقلالي
3	4	4	3	3	3	مبادر
1	1	1	1	1	1	يحتاج لتشجيع ودعم
4	4	4	4	4	3	يرفض تنفيذ الأوامر
3	4	4	4	4	3	يخاف التعبير
						يفرح عند التعرض لموقف جديد
4	5	5	4	4	3	
3	3	3	2	2	1	يخجل بسهولة
4	4	4	4	4	3	عنيف
3	4	4	4	3	3	سلبي
4	4	4	3	3	2	يتطلع للاتصال مع الكبار
4	5	5	5	4	4	يتطلع للاتصال مع أبناء جيله
3	3	3	3	3	3	يتصل مع الأصغر منه سناً
3	4	4	4	3	2	يستجيب لأوضاع الإحباط
		3.77	3.46	3.15	2.62	الدرجة الكلية

الصفات الشخصية للطالب (ج) في الملاحظة القبلية فقد كان الطالب استقلالياً أحياناً ونادراً أحياناً، يحتاج للتشجيع والدعم بشكل دائم في بعض الأحيان كان الطالب يرفض تنفيذ الأوامر كما أن الطالب يخاف التغيير في بعض الأحيان وهو بالتالي أحياناً ما يفرح عند تعرضه لموقف جديد، عنيف وسلبى أحياناً لا يتصل مع الكبار إلا نادراً وأما مع أبناء جيله فهو غالباً ما يتصل وأحياناً مع الأصغر منه سناً لا يستجيب لأوضاع الإحباط والفشل إلا نادراً.

في الملاحظة الثانية كان التطور البارز في الصفات الشخصية في تقبله للمواقف الجديدة وتراجع خوفه من التغيير. وتراجع العنف كذلك عند الطالب وأصبح يتصل مع الكبار في بعض الأحيان تطورت استجابته بمواقف الإحباط فأصبح يشعر بالفشل ويعبر عنه في بعض الأحيان. وفي الملاحظة الثالثة فقد كان التطور بسيطاً وكان في تطور الاستقلالية لدى الطالب في طلب ما يريد والإجابة عن الأسئلة المختلفة قدر استطاعته اللغوية. تطور كذلك اتصاله مع زملاءه حيث أصبح يتحدث ويلعب مع زملاءه بشكل دائم. واستجابته لمواقف الفشل والتغيير عن شعوره فيها ازداد بشكل كبير وواضح نتيجة لزيادة تفاعل ومشاركته في الصف. وأما الصفات الشخصية للطالب في الملاحظة الرابعة فقد كان التطور في المبادرة وفي فرحه وحببه للمواقف الجديدة والتعرض لصور جديدة وكلمات ومعانٍ جديدة كما أن اتصاله مع الكبار تطور كثيراً.

ولم يحدث أي تغيير يذكر في الصفات الشخصية خلال فترة توقف الطريقة لمدة شهر عن الملاحظة البعدية. وأما التراجع في الملاحظة السابقة بالنسبة للطالب (ج) فقد كان في المبادرة وفي خوفه من الجديد وكذلك في سلبيته واستجابته لأوضاع الإحباط.



الشكل 9.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (ج)

الطالب (د):

يبلغ من العمر 10 سنوات يعيش مع العائلة في وضع اقتصادي جيد ترتب الطالب في الأسرة الأوسط حيث عدد الأولاد 3 ذكور هو أوسطهم، سبب الإعاقة وراثية في العائلة من جهة الأم. الأخ الأكبر أيضاً في مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة، الوالدان متفهمان لأولادهم، يهتمون بهم جداً ويحرصون على توفير كل ما يلزم لهم الطالب (د) من ذوي التخلف المتوسط مع تشتت وعدم تركيز في الملاحظة القبلية

بعد الملاحظة القبلية وتسجيل نتائجها ابتدأ تدريب الطالب على مراحل طريق PECS ولقد وصل الطالب لنهاية **المرحلتين الأولى والثانية** بسرعة بينما أخذت **المرحلة الثالثة** وهي مرحلة تمييز الصورة بين عدة صور كذلك تنوع المعلمين وقتاً أطول ولكنه في نهاية الشهر الأول للتدريب كان قد أنهى حتى **المرحلة الثالثة**. وفي **المرحلة الرابعة** وهي مرحلة تكوين الجمل أيضاً وصلها الطالب بعد العديد من المحاولات (حوالي) 20 يوماً و10 حصص.

أما **المرحلتان الخامسة والسادسة** فقد كان تفاعله جيداً عند سؤاله ماذا تريد وكذلك عند الإجابة عن الأسئلة الموجه إليه خلال الدروس التي أعطيت في التدريب على المراحل وهي (تركيز الصباح (و كيف نعمل سلطة)).

وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات التتبعية للطالب (د)، وكما تظهر في الجداول 10.4 و11.4 و12.4.

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية الستة للطالب (د) في الوظيفة الإتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية، وسيتم عرض تفصيلاتها عقب عرض كل جدول مباشرة من خلال مناقشة تلك المجالات في كل مرحلة من المراحل وذلك للتعرف على مدى التجاوب مع تطبيق البرنامج.

الجدول 10.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (د)

ملاحظات						الوظيفة الاتصالية للطالب (د)
6	5	4	3	2	1	
3	4	4	3	3	2	يسعى إلى الاتصال
2	3	3	3	3	1	ببداً في الاتصال
3	4	4	4	3	2	يستجيب للمشاركة
4	5	5	4	4	3	يتصل مع الزملاء
4	4	4	3	3	3	يتصل عينياً مع المقابل
3	3	3	3	3	2	يتصل من خلال جمل طويلة
4	4	4	4	3	3	يتصل من خلال جمل قصيرة
4	4	4	3	3	2	يتصل من خلال الكلمات
4	5	5	4	4	3	يتصل من خلال مقاطع
4	5	5	5	5	4	يتصل من خلال إخراج أصوات
1	4	4	4	3	1	يتصل عن طريق الواح اتصال
4	4	4	4	4	3	يتصل عن طريق الإشارة
4	4	4	4	4	3	يتصل من خلال حركات الجسم
4	4	4	4	4	4	يقاد الأصوات
2	3	3	3	2	2	يطرح الأسئلة
3	4	4	4	3	3	يحافظ على قوانين الاتصال (احترام الدور)
5	5	5	5	4	3	يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية
3	3	3	3	3	3	يطلب ما يريده دون أن يراه
4	5	5	4	4	3	يطلب ما يريده عندما يراه
3	3	4	4	3	2	يصغي وينتبه
3.40	4.00	4.05	3.75	3.40	2.60	الدرجة الكلية

من البيانات في الجداول 10.4 فإن النتائج سيتم عرضها لكل مرحلة، ففي الملاحظة القبلية كانت نتائج الطالب (د) في الوظيفة الاتصالية كما يلي:

كان الطالب نادراً ما يسعى للاتصال أو يبادىء به أو يستجيب للمشاركة، يتصل أحياناً مع الزملاء يتصل من خلال مقاطع وكلمات ولكنه أحياناً يتصل عن طريقة الإشارة وحركات الجسم لم تستخدم معه طريقة الاتصال PECS سابقاً لذلك فهو لم يستخدم مطلقاً لوح الاتصال يتصل عن طريقة جمل قصيرة أحياناً ولكن بكلمات أحياناً ومقاطع أحياناً أخرى. يعبر عن حاجاته الفسيولوجية عن طريق الإشارة، ولأنه طالب مشنت لا يستطيع التركيز طويلاً فهو نادراً ما يصغي أو ينتبه للمعلم.

وكانت نتائج الطالب (د) بعد التدريب على المراحل كما يلي:-

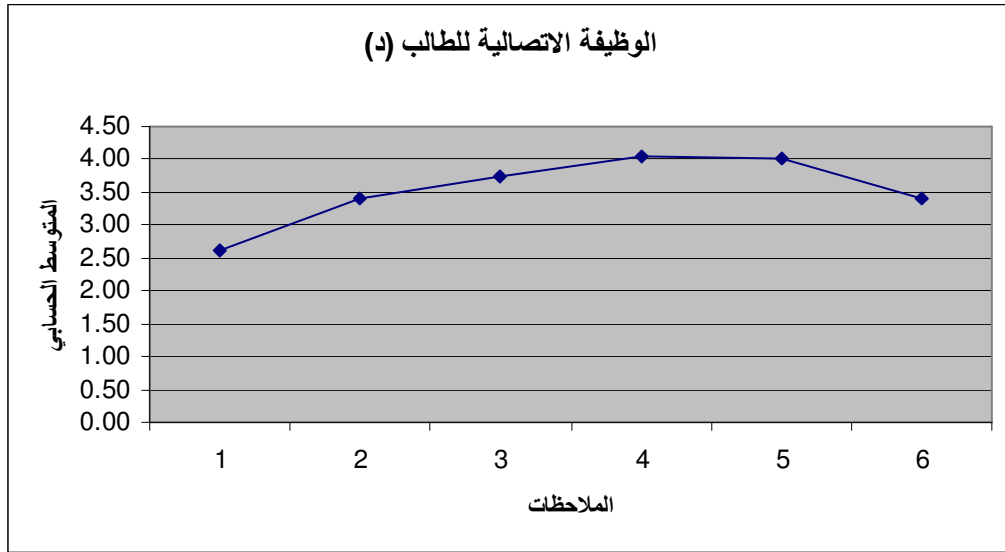
في الوظيفة الاتصالية كان سعي الطالب للاتصال وكذلك مبادئه به واستجابته للمشاركة أفضل من السابق لاستخدام الطالب للكلمات المفردة وغير الواضحة قل عن السابق حيث أصبحت محاولاته لاستخدام الكلمات في جمل أكثر وكذلك تراجع اتصاله عن طريق المقاطع والإشارة وحركات الجسم وذلك بسبب استخدامه للغة المحكية بشكل أفضل. كما أن الطالب أصبح يستخدم لوح الاتصال في التعبير عن حاجاته وكذلك في الإجابة عن بعض الأسئلة الموجهة إليه وكذلك فإنه غالباً ما يطلب ما يريده عندما يراه. الإصغاء والانتباه لديه تطور حيث إن استخدام الصور زاد من دافعيته للتعلم والانتباه.

في الملاحظة التتبعية الثالثة والتي طبقت بعد إعطاء درس بعنوان (مشكلة وحل) كانت نتائج الطالب في الوظيفة الاتصالية كما يلي:- أصبحت استجابته للمشاركة أكبر وكذلك تطور لديه بشكل واضح استخدم الجمل القصيرة كما أن الطالب أصبح غالباً ما يتصل عن طريق لوحة الاتصال وبالتالي فإن تعبيره عن حاجاته الفسيولوجية أصبح منظماً أكثر ودائماً من خلال التأشير على الصورة المناسبة مع ذكر معنى الصورة، وفي جملة تعبيره مكونه من (بدي) الفعل الذي يريده كما أن الطالب كان في الأحيان يوجه الأسئلة خلال شرح الدرس (مشكلة وحل) والانتباه والإصغاء لدى الطالب أصبح في الغالب لازدياد دافعيته وحبه للمشاركة.

وأما في الملاحظة النهائية والتي طبقت بعد شرح الدرس الثاني بطريقة PECS وهو (النجار) فقد كانت النتائج في الوظيفة الاتصالية متقاربة جداً لنتائج الملاحظة الثالثة والاختلاف البسيط كان في ازدياد لسعي الاتصال وخاصة مع زملائه في الصف وكذلك كان التطور الواضح في اتصاله العيني مع المقابل حيث كان الطالب أحياناً فقط ينظر إلى من يتكلم معه أو يتصل معه. وأما في هذه الملاحظة فقد كان غالباً ما ينظر إلى المعلم وهو يتحدث معه أو يجيب على أسئلته.

في امتحان الاحتفاظ والذي طبق بعد توقف الطريقة لمدة شهر كانت الوظيفة الاتصالية لدى الطالب تماماً مثل نتائج الامتحان البعدي ولكن التراجع الوحيد كان في الإصغاء والانتباه حيث تراجع بدرجة واحدة فبعد أن كان غالباً ما ينتبه ويصغي أصبح أحياناً وهذا دليل على تراجع الدافعية نتيجة لأبعاد الطريقة PECS

أما في ملاحظة الاحتفاظ السادسة فقد كانت نتائج الطالب (د) كالاتي: في الوظيفة الاتصالية كان التراجع واضحاً في معظم فقرات المجال وخاصة في استخدام لوح الاتصال وطرح الأسئلة والاستجابة للمشاركة.



الشكل 10.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الإتصالية للطالب (د)

الجدول 11.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (د)

ملاحظات						المستوى اللغوي للطالب (د)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	4	4	مستوى اللغة المفهوم
3	3	3	3	3	2	مستوى اللغة التعبيري
4	4	4	3	3	3	فهم المصطلحات اللغوية الأساسية
3	4	4	4	3	2	نطق المصطلحات اللغوية الأساسية
3	4	4	4	4	3	ربط الكلمات ونطقها
4	5	5	5	4	3	الذاكرة السمعية للمقاطع
4	5	5	5	4	3	الذاكرة السمعية للكلمات
3	4	4	4	3	2	الذاكرة السمعية للجمل
2	3	3	3	3	2	الحاجة إلى التوضيح
						المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد جمع، مؤنث مذكر)
3	3	3	3	2	2	الثروة اللغوية
3	3	4	3	3	2	الثروة اللغوية
3.27	3.82	3.91	3.73	3.27	2.55	الدرجة الكلية

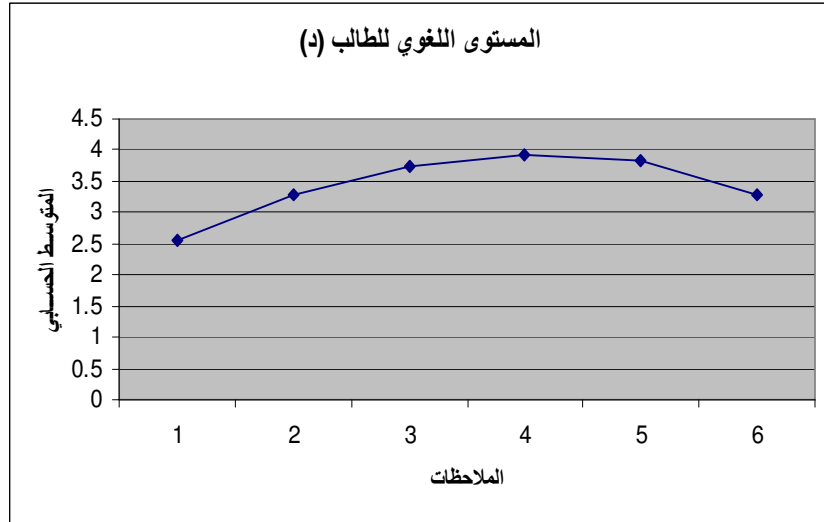
في الملاحظة القبلية كان مستوى اللغة التعبيري لدى الطالب منخفض ونطقه للمصطلحات اللغوية منخفض أيضاً، والذاكرة السمعية للجمل منخفضة جداً يحتاج في معظم الاوقات الى التوضيح والثروة اللغوية لديه كذلك منخفضة.

أما بالنسبة للمستوى اللغوي في الملاحظة الثانية فإن المستوى التعبيري لدى الطالب تقدّم وكذلك نطقه المصطلحات اللغوية وربط الكلمات ونطقها تقدم بدرجة واضحة كما وحدث التقدم في الذاكرة السمعية لكل من المقاطع والكلمات والجمل. والثروة اللغوية لدى الطالب (د) تطورت نتيجة المعاني والمصطلحات التي اكتسبها الطالب من خلال الدروس في المراحل الأخيرة للطريقة. و في الملاحظة الثالثة فقد كان نطق المصطلحات اللغوية عند الطالب في تطور مستمر وبالتالي فإن ربط الكلمات مع بعضها ونطقها كانت لدى الطالب مرتفعة كما أن التطور استمر كذلك في الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات والجمل القصيرة.

في الملاحظة البعدية كان التغير فقط في فهم المصطلحات اللغوية فقد أصبح أكثر استيعاباً وفهماً أثناء الشرح وفي الإجابة عن الأسئلة وكذلك تطورت لديه الثروة اللغوية نتيجة للمعاني الجديدة التي اكتسبها.

في الملاحظة الخامسة كان التراجع الوحيد في المستوى اللغوي في الثروة اللغوية وكان ذلك نتيجة لعدم اكتسابه لمعانٍ جديدة أثناء انقطاع الطريقة.

أما في الملاحظة التتبعية الأخيرة كان التراجع في المستوى التعبيري والثروة اللغوية والذاكرة السمعية للجمل.



الشكل 11.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (د)

الجدول 12.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (د)

ملاحظات						الصفات الشخصية للطالب (د)
6	5	4	3	2	1	
5	5	5	4	3	3	استقلالي
2	3	3	3	3	2	مبادر
2	2	2	2	2	2	يحتاج لتشجيع ودعم
3	3	3	3	3	2	يرفض تنفيذ الأوامر
3	3	3	3	2	2	يخاف التعبير
3	3	3	2	2	2	يفرح عند التعرض لموقف جديد
3	3	3	3	3	2	يخجل بسهولة
4	4	4	4	4	3	عنيف
3	4	4	4	3	3	سلبي
3	3	3	3	3	2	يتطلع للاتصال مع الكبار
4	5	5	4	4	3	يتطلع للاتصال مع أبناء جيله
3	3	3	3	3	3	يتصل مع الأصغر منه سناً
3	4	4	3	3	3	يستجيب لأوضاع الإحباط
3.15	3.46	3.46	3.15	2.92	2.46	الدرجة الكلية

الصفات الشخصية للطالب (د) في المرحلة القبلية كانت كما يلي:-
 الطالب (د) نادراً ما يبادر للاتصال وهو يحتاج الى تشجيع ودعم غالباً ويرفض تنفيذ الاوامر في معظم الاحيان، يخاف التغيير ولا يفرح عند التعرض لموقف جديد الا نادراً. عنيف احياناً وسلبي احياناً اخرى يتصل احياناً مع ابناء جيله ونادراً مع الكبار، يستجيب لاوضاع الاحباط في بعض الاحيان.

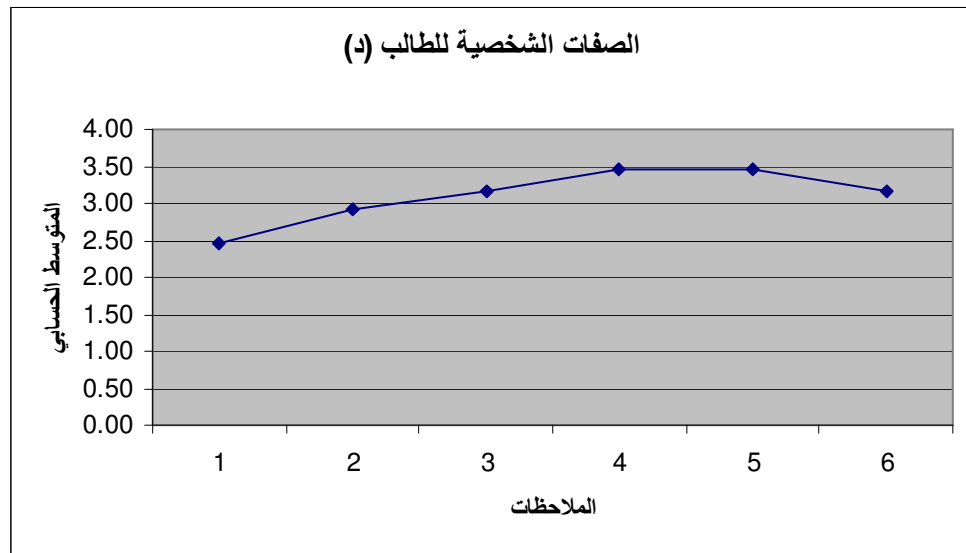
أما في الملاحظة التتبعية الثانية فقد تطورت المبادرة لدى الطالب فأصبح احياناً يبادر للإجابة عن سؤال أو استخدام صور في طلب معين. كما أن خجله قل عن السابق وكذلك عنفه وسلبيته تراجعاً وذلك لأنه أصبح أكثر قدرة على التعبير عن نفسه واحتياجاته وحبه للاتصال مع الكبار تطور وأما مع زملائه فأصبح غالباً ما يتحدث مع زملاءه ويلعب معهم.

في الملاحظة التتبعية الثالثة كان مدى التقدم في الصفات الشخصية واضحاً في اعتياد الطالب على التعبير وحبه للطريقة الجديدة وكذلك في تراجع سلبيته وتفاعله ومشاركته مع زملائه ومع المعلمين

في الملاحظة البعدية كان التطور في الاستقلالية والتعبير عن حاجاته وعن نفسه وكذلك في زيادة اتصاله مع أبناء جيله كما أن استجابته لأوضاع الإحباط. ازدادت فقد أصبح الطالب يبكي أو يتذمر ويغضب عندما يفشل أو يخطئ في معظم الأحيان، وهذا يعود للزيادة في مشاركته واتصاله وفعاليته في غرفة الصف.

في الملاحظة التتبعية الخامسة لم يحدث أي تغيير في الصفات الشخصية عند الطالب ولم يحدث أي تراجع وذلك نظراً لقصر الفترة الزمنية التي توقف فيها استخدام الطريقة.

وفي الملاحظة التتبعية السادسة كان التراجع في الكثير من فقرات المجال وخاصة المبادرة والاستجابة لأوضاع الإحباط. الصفات الشخصية لم تتغير في أي فقرة من فقرات المجال نسبة إلى الملاحظة البعدية.



الشكل 12.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (د)

الطالبة (س):

تبلغ من العمر 10 سنوات، تعاني من تخلف متوسط مع cerebral-palsy cp تعيش مع أسرتها التي تتكون من الأم والأب و 7 أبناء 6 بنات وولد ترتيبها في الأسرة الرابعة. وضع الأسرة

الاجتماعي جيد والوضع الاقتصادي ممتاز، تعليم الوالدين متدنٍ نسبياً ولكنهم متعاونون ومتفهمون لوضع ابنتهم ويحاولون توفير كافة احتياجاتها.

بعد قيام بالملاحظة القبلية وتسجيل نتائجها بدأ تدريب الطالبة على مراحل طريقة PECS الستة كان سيرها خلال المراحل كما يلي:

وصلت الطالبة إلى نهاية المرحلة الثانية خلال أسبوع واحد وثلاث حصص حيث استطاعت في الحصة الثالثة أخذ الصورة عن لوح الاتصال وإعطائها للمعلم للتعبير عن حاجتها.

وأما المرحلة الثالثة وهي مرحلة تمييز الصورة بين عدة صور فقد أخذت وقتاً أكبر حوالي الأسبوعين و 6 حصص، وفي نهايتها استطاعت اختيار الصورة التي تريدها من بين عدة صور. وفي الشهر الثاني للتجربة حيث بدأ التدريب على المرحلة الرابعة، (مرحلة تكوين الجمل) حيث استطاعت في نهايتها ومن خلال درس تركيز الصباح تكوين جمل من خلال الصور في الإجابة على الأسئلة لهذا الدرس حيث وصلت إلى نهايتها بعد أسبوعين و 6 حصص وأما المرحلتان الخامسة والسادسة، فقد كانت الطالبة مع نهاية الشهر الثاني للتجربة تستطيع الإجابة على السؤال (ماذا تريد) وكذلك تكوين جمل والإجابة من خلالها على أسئلة درس (كيف نعمل سلطة).

وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات التتبعية للطالبة (س)، وكما تظهر في الجداول 13.4 و 14.4 و 15.4.

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية الستة للطالبة (س) في الوظيفة الإتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية، وسيتم عرض تفصيلاتها عقب عرض الجداول مباشرة من خلال مناقشة تلك المجالات في كل مرحلة من المراحل وذلك للتعرف على مدى التجاوب مع تطبيق البرنامج.

الجدول 13.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطلاب (س)

ملاحظات						الوظيفة الاتصالية للطلاب (س)
6	5	4	3	2	1	
3	4	4	3	2	2	يسعى إلى الاتصال
3	3	3	3	2	2	يبادئ في الاتصال
3	5	5	4	3	2	يستجيب للمشاركة
4	5	5	4	3	3	يتصل مع الزملاء
5	5	5	4	4	4	يتصل عينيًا مع المقابل
1	2	2	1	1	1	يتصل من خلال جمل طويلة
2	3	3	3	2	1	يتصل من خلال جمل قصيرة
3	4	4	4	3	2	يتصل من خلال الكلمات
4	5	5	5	4	3	يتصل من خلال مقاطع
4	4	4	3	3	2	يتصل من خلال إخراج أصوات
3	4	4	4	3	1	يتصل عن طريق الواح اتصال
3	4	4	4	4	3	يتصل عن طريق الإشارة
3	4	4	4	4	3	يتصل من خلال حركات الجسم
3	4	4	4	3	3	يقلد الأصوات
2	3	3	3	2	1	يطرح الأسئلة
3	3	3	3	3	2	يحافظ على قوانين الاتصال (احترام الدور)
5	5	5	5	4	4	يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية
2	3	3	3	3	2	يطلب ما يريده دون أن يراه
4	5	5	5	4	3	يطلب ما يريده عندما يراه
3	4	4	4	4	3	يصغي وينتبه
						الدرجة الكلية

في الملاحظة القبلية كان مستوى الطالبة في الوظيفة الاتصالية ضعيفاً فهي نادراً ما تسعى إلى الاتصال أو تبادر به، تتصل أحياناً مع الزملاء وتتصل من خلال كلمات ومقاطع غير واضحة، وفي بعض الأحيان تتصل من خلال الإشارات وإخراج الأصوات وحركات الجسم، لا تطرح الأسئلة مطلقاً ولا تتصل عن طريق الواح اتصال تعبر عن حاجاتها الفسيولوجية غالباً من خلال الإشارات وحركات الجسم، الإصغاء والانتباه لديها ضعيف فهي قد تصغي وتنتبه في بعض الأحيان فقط.

ولقد كانت نتائج الطالبة في الملاحظة الثانية بعد التدريب على المراحل كما يلي:

في الوظيفة الاتصالية كان هناك تطور واضح في استجابة الطالبة للمشاركة وتفاعلها في غرفة الصف، واتصال الطالبة من خلال كلمات وجمل قصيرة للمقاطع والإشارات وحركات الجسم وإخراج الأصوات، وأصبحت الطالبة تتصل من خلال لوح الاتصال في التعبير عن إجاباتها وحاجاتها وأصبحت غالباً ما تطلب ما تريده عندما تراه وكذلك تطور إصغائها وانتباهها للمعلم.

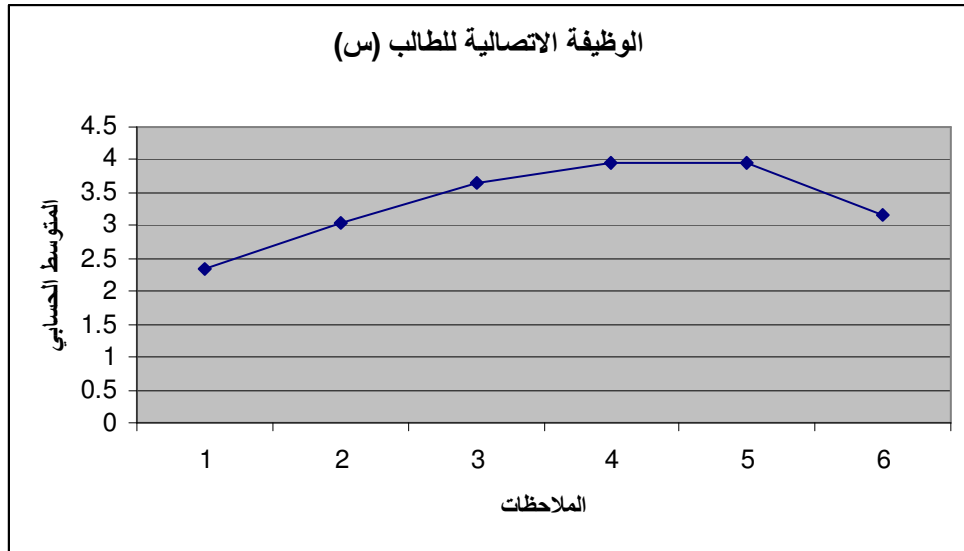
وفي الملاحظة الثالثة كانت الوظيفة الاتصالية في تطور مستمر فتقدم السعي للاتصال والمبادرة به وكذلك الاستجابة للمشاركة وتقدم اتصالها من خلال كلمات وجمل قصيرة وكذلك تقليدها للأصوات وطرحها للأسئلة تعبيرها عن حاجاتها أصبح دائماً من خلال لوح الاتصال تقدم الصور وقول معناها كما أن الطالبة (س) أصبحت دائماً تطلب ما تريده عندما تراه.

وفي الملاحظة البعدية كانت الوظيفة الاتصالية لدى الطالبة أيضاً في تطور مستمر فسعيها إلى الاتصال تقدم وكذلك استجابتها للمشاركة واتصالها مع الزملاء والاتصال العيني مع المقابل واستخدامها للجمل أصبح أوضح وأكثر مع أن استخدامها الأكثر كان للكلمات. أما بالنسبة للأمور الأخرى المتعلقة بالوظيفة الاتصالية فلم يطرأ عليها أي تغير وبقيت في مستوى نتائج الملاحظة الثالثة.

في الملاحظة الخامسة والتي فحصت نتائج الاحتفاظ كانت الوظيفة الاتصالية لدى الطالبة في نفس مستوى نتائج الملاحظة البعدية ولم يطرأ عليها أي تغير وهذا يدل على احتفاظ الطالبة (س) بكافة جوانب التطور الذي حصل لديها في الوظيفة الاتصالية.

وفي الملاحظة السادسة حصل تراجع واضح في نتائج الوظيفة الاتصالية في الاتصال من خلال الجمل وألواح الاتصال وحتى الكلمات وكذلك في معظم فقرات المجال.

ويمكن تمثيل النتائج بيانياً كما في الأشكال 13.4 و 14.4 و 15.4، ففي الشكل (13.4) يتبين لنا مدى التطور الذي حصل للطالبة في الوظيفة الاتصالية حيث كان المتوسط لنتائج الملاحظة القبالية يساوي 2.35 بينما تطور بعد التدريب على مراحل PECS ليصبح 3.05 واستمر التطور حتى



الشكل 13.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطلاب (س)

الجدول 14.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطلبة (س)

ملاحظات						المستوى اللغوي للطلبة (س)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	3	3	مستوى اللغة المفهوم
2	2	2	2	2	1	مستوى اللغة التعبيري
4	4	4	4	3	3	فهم المصطلحات اللغوية الأساسية
2	2	2	2	2	1	نطق المصطلحات اللغوية الأساسية
2	2	2	2	2	1	ربط الكلمات ونطقها
4	5	5	5	4	3	الذاكرة السمعية للمقاطع
4	5	5	4	3	2	الذاكرة السمعية للكلمات
2	3	3	2	2	1	الذاكرة السمعية للجمل
2	3	3	3	2	2	الحاجة إلى التوضيح
						المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد جمع، مؤنث مذكر)
2	2	2	2	2	2	الثروة اللغوية
2	2	3	3	2	2	
2.73	3.09	3.18	3.00	2.45	1.91	الدرجة الكلية

كان المستوى اللغوي في الملاحظة القبلية ضعيفاً إجمالاً فمستوى اللغة المفهوم كان متوسطاً بينما المستوى التعبيري لديها فقد كان منخفضاً جداً وكذلك معظم المصطلحات اللغوية وربط الكلمات ونطقها أيضاً منخفضة جداً. الذاكرة السمعية للمقاطع عند الطالبة (س) كانت متوسطة بينما الذاكرة للكلمات منخفضة وللجمل منخفضة جداً، والثروة اللغوية عندها منخفضة.

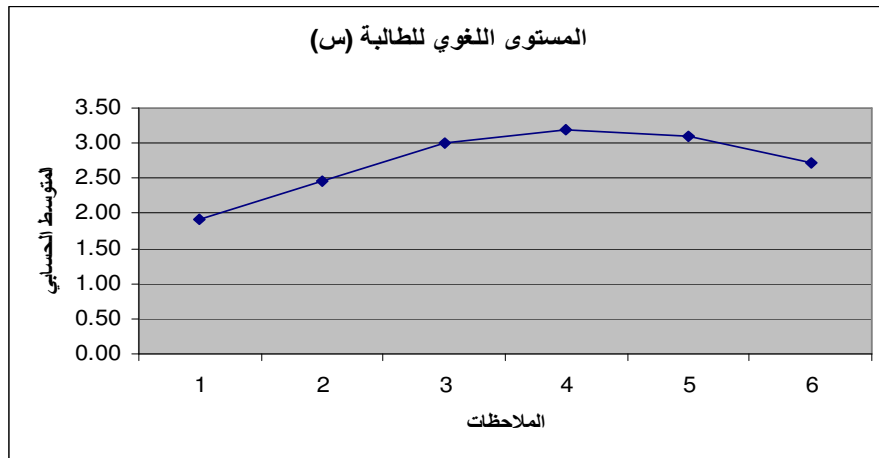
بعد التدريب على مراحل الطريقة طرأ تقدم بسيط على مستوى اللغة التعبيري وعلى نطقه الكلمات وربطها ونطق المصطلحات اللغوية، وكذلك طرأ تقدم ملموس على الذاكرة السمعية سواء للمقاطع أو الكلمات أو الجمل، ولكن الثروة اللغوية لديها بقيت منخفضة مع أنها تعلمت معاني وكلمات جديدة ولكن مدى الذاكرة لديها بقي قصيراً جداً فهي بحاجة إلى التذكير بالمعاني في كل مرة.

في الملاحظة التتبعية الثالثة فقد تطور عند الطالبة مستوى اللغة المفهوم وبالتالي فهم المصطلحات اللغوية، وقلة الحاجة إلى التوضيح، وأما الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات فقد تقدمت بصورة واضحة، الثروة اللغوية لدى الطالبة ازدادت قليلاً مع التكرار المستمر لمعاني صور الدرس ولكنها بقيت في حدود المتوسط.

وفي الملاحظة البعيدة كان مدى التقدم فيه بسيطاً وتمثل في تقدم الذاكرة السمعية للكلمات حيث أصبحت الطالبة تستخدم الكلمات بمستوى مرتفع على قدر إمكاناتها اللغوية. وكذلك تحسنت لديها الذاكرة السمعية للجمل فهي تحاول تقليد الجمل التي تسمعها أحياناً بصورة متقطعة أو من خلال مقاطع ولكن بصورة أفضل من السابق.

وفي الملاحظة التتبعية الخامسة فقد كان التراجع الوحيد في الثروة اللغوية وهذا عائد لعقد مدى الذاكرة لدى الطالبة أما كافة الجوانب الأخرى فقد احتفظت الطالبة بمستواها في نتائج الملاحظة البعيدة.

في الملاحظة التتبعية السادسة والتي فحصت الاحتفاظ بعد توقف الطريقة لمدة 4 اشهر فقد كان التراجع في المستوى اللغوي في المستوى التعبيري والذاكرة السمعية والثروة اللغوية.



الشكل 14.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (س)

الجدول 15.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبة (س)

ملاحظات						الصفات الشخصية للطالبة (س)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	3	3	استقلالي
3	4	4	3	3	2	مبادر
1	1	1	1	1	1	يحتاج لتشجيع ودعم
4	4	4	4	3	3	يرفض تنفيذ الأوامر
4	4	4	4	3	3	يخاف التعبير
4	4	4	4	3	2	يفرح عند التعرض لموقف جديد
4	4	4	4	4	3	يخجل بسهولة
5	5	5	5	4	4	عنيف
4	4	4	4	3	2	سلبي
3	4	4	3	3	2	يتطلع للاتصال مع الكبار
4	4	4	4	4	3	يتطلع للاتصال مع أبناء جيله
3	3	3	3	3	3	يتصل مع الأصغر منه سنا
5	5	5	4	4	3	يستجيب لأوضاع الإحباط
3.69	3.85	3.85	3.62	3.15	2.62	الدرجة الكلية

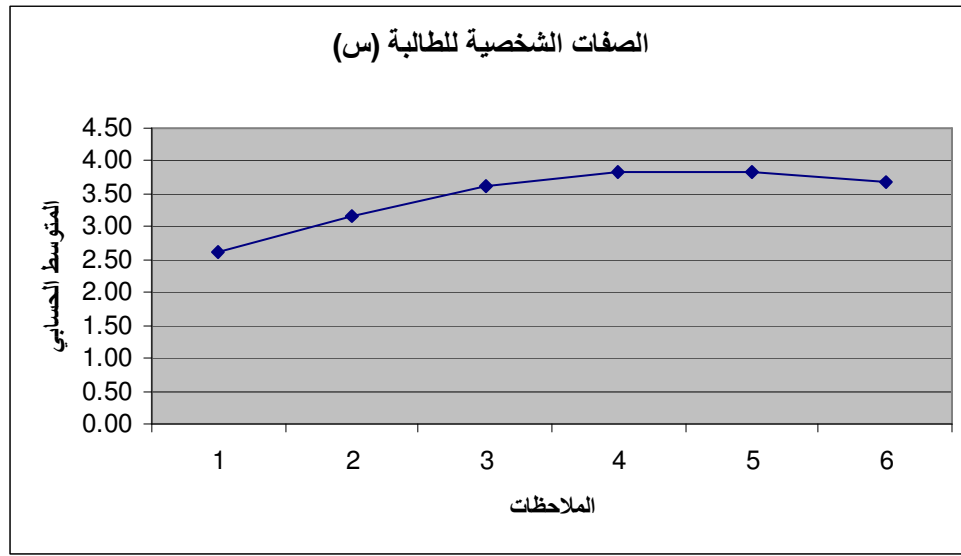
الصفات الشخصية للطالبة (س) في الملاحظ القبلية كانت الطالبة غير مبادرة وأحيانا استقلالية. تحتاج دائما لتشجيع ودعم، تخاف التعبير ولا تفرح عند التعرض لمواقف جديدة، ليست عنيفة ولكنها سلبية، تتطلع للاتصال مع أبناء جيلها وهي الأصغر منها سنا في بعض الأحيان ولكنها نادرا ما تسعى للاتصال مع الكبار، وعند مواقف الفشل والإحباط قد تظهر بعض المشاعر ولكنها في بعض الأحيان فقط.

في الملاحظة الثانية أصبحت الطالبة أكثر مبادرة وكذلك أصبحت أكثر تقبلا للمواقف الجديدة، وتناقص خجلها وكذلك سلبيتها فأصبحت أكثر مشاركة وتفاعلا وتقدم اتصالها مع الزملاء وكذلك مع الكبار في بعض الأحيان، كما أن تعبيرها عن الفشل والإحباط ازداد نتيجة للتفاعل والمشاركة وإحساسها بمواقف النجاح مما أدى إلى مشاعر الغضب والحزن عند الفشل.

في الملاحظة الثالثة تطورت الصفات الشخصية عند الطالبة فقد أصبحت أكثر استقلالية في التعبير عن حاجاتها وآرائها كما أن خوفها من الجديد تراجع وبالتالي ازداد حبها للطريقة الجديدة وتفاعلها معها وتراجعت سلبيتها فأصبحت نادرا ما تكون سلبية وترفض المشاركة والتفاعل.

في الملاحظة الرابعة طرأ على الصفات الشخصية تطور بسيط أيضاً وتمثل في زيادة المبادرة والمشاركة لديها وكذلك من خلال محاولتها للاتصال مع الكبار بصورة أكبر كما أن استجابة الطالبة لأوضاع الإحباط والفشل تطورت فأصبحت تعبر عن مشاعر الفشل دائماً وبشكل واضح.

وبالنسبة للصفات الشخصية فقد ظل الاحتفاظ لدى الطالبة بكافة التطور الذي حصل لها خلال التجربة وكانت نتائج الاحتفاظ مماثلة تماماً لنتائج الملاحظة البعيدة. أما في الملاحظة التتبعية السادسة فقد كان التراجع في الصفات الشخصية عند الطالبة (س) بسيطاً وتمثل في المبادرة والاتصال مع الكبار.



الشكل 15.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (س)

الطالبة (ص):

تبلغ من العمر 10 سنوات تعاني من تخلف متوسط مع CP شلل دماغي نتيجة لنقص أكسجين خلال الولادة. تعيش مع أسرتها التي يبلغ عدد أفرادها 8 مع الأم والأب وستة أبناء 5 بنات وولد وترتيب الطالبة الصغرى والعائلة متفهمة لوضع الطالبة وتحاول مساعدتها وتتطلع دائماً للأفضل من أجل ابنتهم. بعد الملاحظة القبلية وتسجيل النتائج بدأ التدريب على مراحل طريقة (PECS) الستة كانت الطالبة (ص) الأسرع في الوصول إلى المرحلة السادسة، فقد أنهت المرحلتين الأولى والثانية في يومين حيث أنهت المرحلة الأولى في حصة واحدة والثانية في حصة واحدة أيضاً واستطاعت أخذ الصورة المطلوبة من لوح الاتصال وتقديمها للمعلم بسهولة.

وأما المرحلة الثالثة فقد استطاعت الطالبة (ص) تمييز الصورة بين عدة صور واستخدامها مع كافة طاقم الصف بعد أسبوع أي ثلاث حصص من بداية المرحلة الثالثة. في المرحلة الرابعة وهي مرحلة تكوين جمل كانت الطالبة الأسرع وصولاً إلى نهايتها وكانت تكون جمل بصورة

صحيحة ولكنها بحاجة للمساعدة بسبب حركة يديها. وبالتالي كان وصول الطالبة للمرحلتين الخامسة والسادسة سهلاً واستطاعت الرد على الأسئلة وكذلك طلب ما تريد.

وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظات التتبعية للطالبة (ص)، وكما تظهر في الجداول 16.4 و 17.4 و 18.4. استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية الستة للطالبة (ص) في الوظيفة الإتصالية والمستوى اللغوي والصفات الشخصية، وسيتم عرض تفصيلاتها عقب عرض الجداول مباشرة من خلال مناقشة تلك المجالات في كل مرحلة من المراحل وذلك للتعرف على مدى التجاوب مع تطبيق البرنامج.

الجدول 16.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالبة (ص)

ملاحظات						الوظيفة الاتصالية للطالبة (ص)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	4	3	يسعى إلى الاتصال
4	4	4	4	3	2	ببداي في الاتصال
4	5	5	4	4	3	يستجيب للمشاركة
5	5	5	4	4	4	يتصل مع الزملاء
4	4	4	4	4	4	يتصل عينياً مع المقابل
1	1	1	1	1	1	يتصل من خلال جمل طويلة
1	2	2	2	1	1	يتصل من خلال جمل قصيرة
3	4	4	4	3	2	يتصل من خلال الكلمات
1	2	2	2	1	1	يتصل من خلال مقاطع
2	3	3	3	2	1	يتصل من خلال إخراج أصوات
4	5	5	4	3	1	يتصل عن طريق الواح اتصال
3	4	4	4	3	2	يتصل عن طريق الإشارة
3	4	4	3	3	3	يتصل من خلال حركات الجسم
2	2	2	2	2	2	يقلد الأصوات
3	4	4	4	3	3	يطرح الأسئلة
4	4	4	4	3	3	يحافظ على قوانين الاتصال (احترام الدور)
5	5	5	5	5	4	يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية
4	4	4	4	4	3	يطلب ما يريد دون أن يراه
4	5	5	5	5	4	يطلب ما يريد عندما يراه
4	4	4	4	4	3	يصغي وينتبه
3.25	3.75	3.75	3.55	3.10	2.50	الدرجة الكلية

في الملاحظة القبلية كانت الوظيفة الاتصالية للطالبة متوسطة فهي تحاول الاتصال وتسعى إليه أحيانا. وكذلك تستجيب للمشاركة وغالبا ما تتصل مع زملائها ولكن اتصالها فقط من خلال مقاطع وأصوات غير مفهومة وأيضا من خلال حركات الجسم، أحيانا تطرح الطالبة (ص) الأسئلة وتحاول الإجابة عن أسئلة ولكن إعاققتها تمنعها من الاتصال اللغوي بصورة جيدة بسبب الفك المشدد والتشنجات الدائمة في عضلات الفم، وفي بعض الأحيان تكون الطالبة منتبهة ومصغية للمعلم أثناء الشرح.

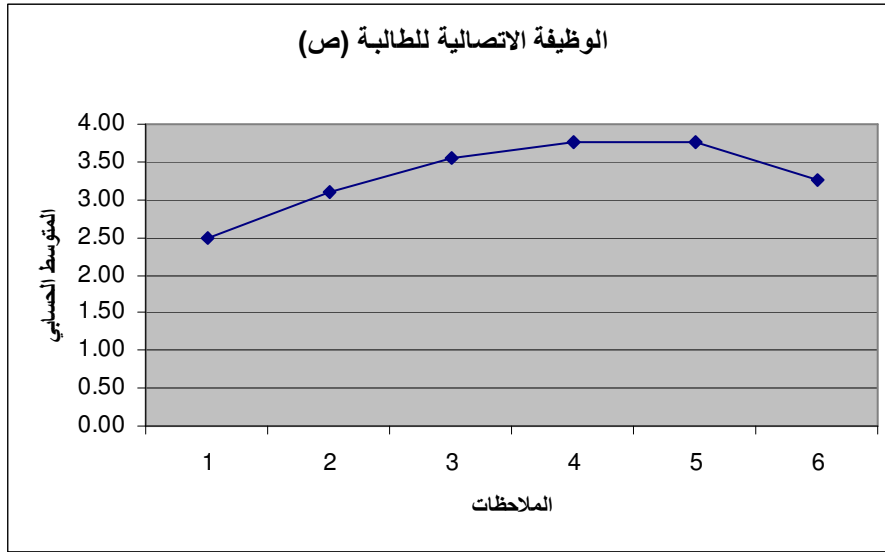
وبعد انتهائها للمراحل كانت نتائج الملاحظة الثانية في الوظيفة الاتصالية كما يلي: زاد سعي الطالبة للاتصال وكذلك مبادؤها واستجابتها للمشاركة وكذلك تطور استخدامها للكلمات بصورة بسيطة وأصبحت تستخدم لوح الاتصال لطلب حاجاتها وللإجابة على بعض الأسئلة تراجع قليلا اتصالها عن طريق الإشارة وإخراج الأصوات، وكذلك تطور لديها الإصغاء والانتباه.

وفي الملاحظة الثالثة حصل بعض التطور في الوظيفة الاتصالية حيث تطورت مبادرتها للاتصال وكذلك استخدامها للجمل القصيرة واتصالها من خلال كلمات، تراجع استخدامها للمقاطع وإخراج الأصوات والإشارة وأصبحت غالبا ما تستخدم لوح الاتصال، وكذلك تطورت طريقتها في طرح الأسئلة حيث أصبحت غالبا ما تطرح الأسئلة من خلال الصورة وبالتالي فان تفاعلها الصفي تطور بصورة واضحة.

وفي الملاحظة البعدية بعد انتهاء الدرس الأخير في التجربة (النجار) كانت الوظيفة الاتصالية لدى الطالبة (ص) في تطور مستمر حيث ازدادت الاستجابة للمشاركة والاتصال مع الزملاء وكذلك الاتصال عن طريق ألواح الاتصال حيث أصبحت الطالبة دائما تجيب عن الأسئلة وتطرحها وتطلب حاجتها عن طريق ألواح الاتصال.

وفي الملاحظة الخامسة وبعد توقف الطريقة لمدة شهر كانت نتائج الطالبة في كافة المجالات، نفس النتائج في الملاحظة البعدية حيث لم يطرأ أي تغيير على الوظيفة الاتصالية.

وفي الملاحظة السادسة كان التراجع واضحا في الوظيفة الاتصالية وخاصة في الاستجابة للمشاركة أو الاتصال بواسطة جمل قصيرة أو طويلة أو حتى كلمات حيث ازداد استخدامها للإشارات وحركات الجسم.



الشكل 16.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالبة (ص)

الجدول 17.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالبة (ص)

ملاحظات						المستوى اللغوي للطالبة (ص)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	4	4	مستوى اللغة المفهوم
1	2	2	2	2	1	مستوى اللغة التعبيري
4	4	4	4	4	4	فهم المصطلحات اللغوية الأساسية
1	2	2	2	2	1	نطق المصطلحات اللغوية الأساسية
1	2	2	2	2	1	ربط الكلمات ونطقها
4	5	5	4	4	4	الذاكرة السمعية للمقاطع
3	4	4	3	3	2	الذاكرة السمعية للكلمات
2	3	3	2	2	1	الذاكرة السمعية للجمل
3	4	4	4	3	3	الحاجة إلى التوضيح
3	3	3	3	3	3	المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد جمع، مؤنث مذكر)
3	4	4	4	3	3	الثروة اللغوية
2.64	3.36	3.36	3.09	2.91	2.45	الدرجة الكلية

في الملاحظة القبلية كان المستوى اللغوي المفهوم للطالبة (ص) مرتفعاً فقد كانت تفهم تقريبا معظم ما يقال لها ولكن المستوى التعبيري لديها منخفض جدا وبالتالي نطق الكلمات وربطها لديها ضعيف الذاكرة السمعية للمقاطع مرتفعة ولكنها للكلمات متوسط وللجمل منخفضة، الحاجة إلى التوضيح للطالبة متوسط فهي أحيانا تفهم ما يطلب منها دون شرح. وفي الأحيان الأخرى نحتاج إلى توضيح وتفسير ما يراد بالسؤال أو بالمعلومة المقدمة لها. والثروة اللغوية لديها متوسطة فليديها بعض المخزون من الكلمات والمعاني والذاكرة لديها أفضل من الطلبة الآخرين في التجربة.

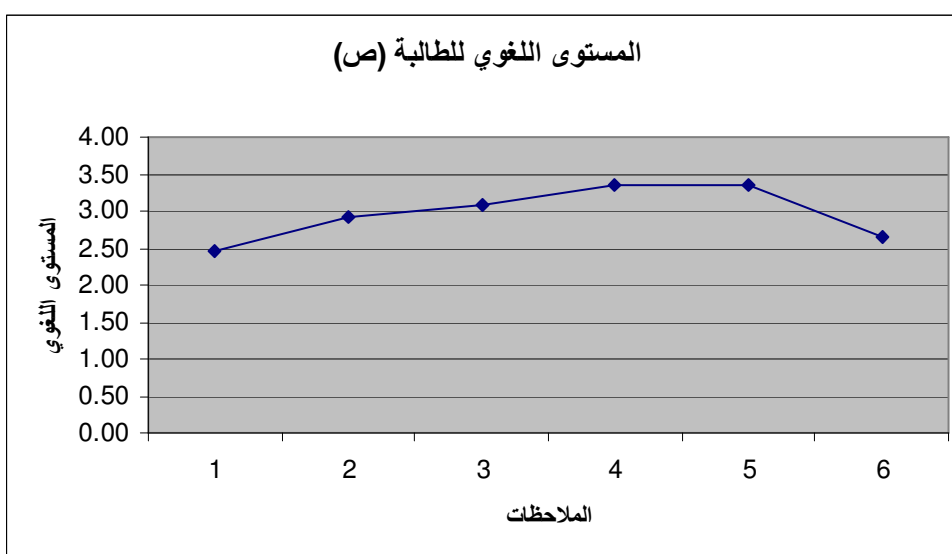
في الملاحظة الثانية تطور المستوى اللغوي لديها في المستوى التعبيري بصورة بسيطة وكذلك نطق المصطلحات وربط الكلمات، وذلك في حدود استطاعتها حيث أنها تجد صعوبة كبيرة في إخراج الكلمات بسبب الشد في الفكين وصعوبة تحريكهما، وكذلك تطورت لديها الذاكرة السمعية للكلمات وبعد أن كان استخدامها للجمل منخفضاً جدا تطور قليلا فأصبحت في أحيان قليلة تستخدم الجمل.

وكانت النتائج في الملاحظة الثالثة للمستوى اللغوي حدوث تطور ولكن قليلا، حيث تراجعت الحاجة إلى التوضيح عند الطالبة فأصبحت تستطيع فهم ما يقال لها ويطلب منها دون الحاجة إلى توضيح في معظم الأوقاف وكذلك تطورت لديها الثروة اللغوية.

في الملاحظة البعدية تطورت لدى الطالبة الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات بصورة مرتفعة وللجمل قليلا بينما بقي المستوى التعبيري لدى الطالبة منخفضاً بسبب عدم قدرتها على التحكم بعضلات فمها.

في الملاحظة الخامسة لم يحدث أي تغيير على المستوى اللغوي مما يدل على احتفاظ الطالبة بالمستوى الذي وصلت إليه بعد توقف الطريقة لمدة شهر.

أما في الملاحظة السادسة حصل تراجع في المستوى اللغوي وخاصة المستوى التعبيري والذاكرة السمعية.



الشكل 17.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالبة (ص)

الجدول 18.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبة (ص)

ملاحظات						الصفات الشخصية للطالبة (ص)
6	5	4	3	2	1	
4	4	4	4	4	3	استقلالي
4	4	4	4	3	3	مبارر
1	1	1	1	1	1	يحتاج لتشجيع ودعم
4	4	4	4	4	4	يرفض تنفيذ الأوامر
4	4	4	4	3	2	يخاف التعبير
5	5	5	4	3	3	يفرح عند التعرض لموقف جديد
3	3	3	3	3	2	يخجل بسهولة
4	4	4	4	4	4	عنيف
4	4	4	4	3	3	سلبي
3	4	4	4	4	4	يتطلع للاتصال مع الكبار
5	5	5	5	4	4	يتطلع للاتصال مع أبناء جيله
3	4	4	4	4	3	يتصل مع الأصغر منه سنا
5	5	5	5	4	4	يستجيب لأوضاع الإحباط
3.77	3.92	3.92	3.85	3.38	3.08	الدرجة الكلية

والصفات الشخصية للطالبة (ص) في الملاحظة القبلية كانت الطالبة استقلالية نوعا ما في حاجاتها الفسيولوجية ولكنها تحتاج إلى بعض المساعدة بسبب نوع إعاقته CP ونارده أحيانا للمشاركة

والتفاعل في الصف تحتاج دائما إلى تشجيع ودعم وهي طالبة مطيعة تحب أن تتعلم ولكنها تخاف التغيير ولكنها متقبلة، سلبية في بعض الأحيان ولكنها ليست عنيفة، تحاول غالبا الاتصال مع زملائها ومع الكبار وهي كذلك تستجيب لأوضاع الإحباط فتعبر عن غضبها وحرزها عند الفشل غالبا.

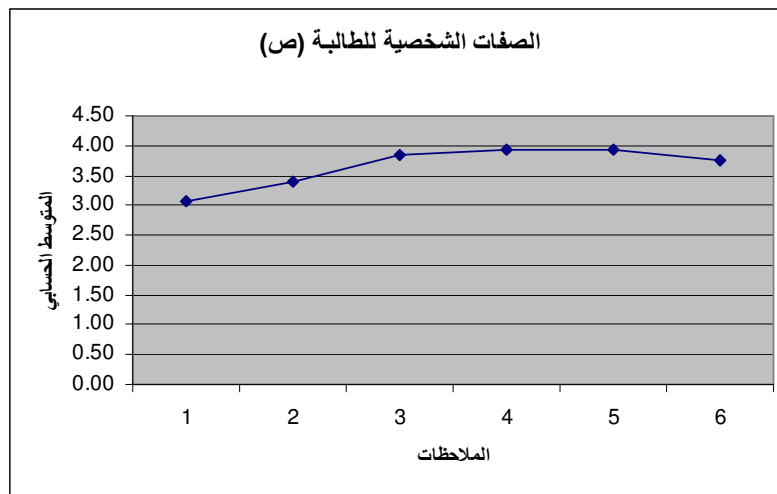
الصفات الشخصية للطالبة (ص) في الملاحظة الثانية تطورت فازدادت استقلاليتها وتراجع خوفها من التعبير وبالتالي حبها وفرحها عند المواقف الجديدة وكذلك فإن خجلها تراجع قليلا حيث ازدادت مشاركتها واستجابتها للتفاعل في غرفة الصف.

وأما في الملاحظة الثالثة تطورت مبادرتها بصورة كبيرة وكذلك حبها للطريقة الجديدة وزيادة دافعيتها عند تعرضها لدروس جديدة وصور جديدة، وتراجعت سلبيتها بصورة كبيرة. وتطور اتصالها مع الزملاء، كما أن استجابتها لأوضاع الإحباط تطورت حيث أصبحت تعبر دائما عن مشاعر الفشل من خلال البكاء أو الحزن.

وفي الملاحظة البعدية بقيت الصفات الشخصية كما هي تقريبا في الملاحظة الثالثة عدا عن حب الطالبة المستمر وزيادة دافعيتها للمواقف الجديدة والدروس الجديدة من خلال الصور.

وفي الملاحظة الخامسة كانت نتائج الطالبة بنفس قيم النتائج في الملاحظة البعدية حيث لم يطرأ اي تغيير على الصفات الشخصية.

اما في الملاحظة السادسة فقد كان التراجع في الصفات الشخصية بسيطا جداً وتمثل في تناقص اتصال الطالبة مع الكبار والصغار.)



الشكل 18.4: المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبة (ص)

2.4 مناقشة النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول للدراسة وهو ما مدى تطور الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط في تفاعلهم الصفي نتيجة استخدام نظام الاتصال عن طريق تبادل الصور PECS؟

لقد كانت النتائج عبارة عن تطور واضح لجميع الطلاب ولكن بتفاوت بسيط. ففي الوظيفة الاتصالية كان التقدم لجميع الطلاب وخاصة في زيادة استخدام الكلمات وتناقص استخدام الأصوات والإشارات وحركات الجسم وكذلك في السعي للاتصال والاستجابة للمشاركة والتعبير عن الحاجات وأيضاً الإصغاء والانتباه.

ويوضح الجدول (19.4) مدى تقدم كل طالب في متوسطات الوظيفة الاتصالية بين الملاحظة القبلية والبعديّة

الجدول 19.4: متوسطات الوظيفة الاتصالية بين الملاحظة القبلية والبعديّة

الملاحظة البعديّة	الملاحظة القبلية	الطالب
3.30	2.00	أ
3.60	1.90	ب
4.10	2.65	ج
4.05	2.60	د
3.95	2.35	س
3.75	2.50	ص

وهو تطور واضح ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة بالنسبة للوظيفة الاتصالية مع دراسة Charlop وزملائه (2002) في زيادة الكلام الشفوي وكذلك مع دراسة Kravits وزملائه (2002) في ارتفاع استخدام التعبير في الألفاظ في الطلبات والتعليقات في وقت استخدام PECS.

كما أن هذه الدراسة اتفقت مع دراسة Gans وزميله (2004) حيث تم إتقان التدريب على مراحل PECS في مدة شهرين و 23 حصة وهذا تقريبا الوقت الذي أخذه الطلبة موضوع التجربة في هذه

الدراسة. واتفقت هذه الدراسة كذلك دراسة جينز و سمبسون في فعالية نظام PECS في دعم الحديث وزيادة الكلام الشفهي وعدد الكلمات.

وفي دراسة Almeda وزملائه (2005) والتي أجريت على الطلبة ذوي الشلل الدماغي CP فقد اتفقت الدراسة الحالية معها في التحسن الواضح الذي طرأ على الطلبة في الاتصال بشكل عام حيث حصل طلبة CP في التجربة الحالية الطالب (ب) والطالبتان (س) و (ص) على أفضل النتائج.

وكذلك اتفقت مع الدراسات Anderson وزملائه (2007) وTtincani وزملائه (2006) في تحسين الوظيفة الاتصالية من خلال زيادة القدرة على الحديث وتكوين الجمل وفي زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين وكذلك في زيادة معدل استخدام الصدر في غرفة الصف من اجل الاتصال.

أما بالنسبة للمستوى اللغوي فقد طرأ تطور كذلك في هذا المستوى على جميع طلبة التجربة، كان مدى تقدم كل طالب في متوسطات المستوى اللغوي بين الملاحظة القبليّة والبعديّة، كما بينه الجدول رقم (20.4).

الجدول 20.4: متوسطات المستوى اللغوي بين الملاحظة القبليّة والبعديّة

الطالب	الملاحظة القبليّة	الملاحظة البعديّة
أ	1.55	2.64
ب	1.64	3.27
ج	1.91	3.55
د	2.60	3.91
س	1.91	3.18
ص	2.45	3.36

أن التطور الذي طرأ على الطلبة في المستوى اللغوي هو تطور ملحوظ. وخاصة في الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات وتقليد ما يسمعون من حديث من خلال المقاطع والكلمات وكذلك في الثروة اللغوية.

أما المستوى التعبيري بشكل عام فلم يكن التطور فيه كبيراً وذلك بسبب بعض الخصائص الجسمية التي تؤثر على اللغة والتعبير مثل شد الفك أو ارتخائه أو أي تشوهات في عضلات الوجه.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة بالنسبة للمستوي اللغوي مع العديد من الدراسات السابقة منها دراسة Kravits وزملائه (2002) في ارتفاع تطور اللغة والتعبير من خلال الألفاظ. وكذلك دراس (2004) في زيادة الكلام الشفهي (النطق) وعدد الكلمات.

وفي دراسة Ttincan وزملائه (2006) حيث اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تطور النطق والتطور الكلامي. وكذلك اتفقت مع دراسة Anderson وزملائه (2007) في زيادة الثروة اللغوية والكلمات المجمعه وتؤكد الدراسة الحالية أن نظام PECS هو نظام فعال يعمل على تطور المستوى اللغوي للطلبة.

وأما بالنسبة للصفات الشخصية فلقد كانت النتائج أيضاً إيجابية فقد كان التطور واضحاً على شخصية الطلبة وعلى تزايد الصفات الإيجابية وتناقص السلبية ومنها تطور المبادرة والاستقلالية لدى كافة الطلبة بصورة متفاوتة وكذلك ازدياد التطلع للاتصال سواء مع الكبار أو الزملاء، وتطور الاستجابة لاضاع الاحباط. وبالتالي تراجع في السلبية والعنف والخوف من التعبير والجمال.

والجدول رقم (21.4) يوضح مدى التقدم لدى الطلبة بين الملاحظة القبلية والبعديّة في الصفات الشخصية.

الجدول 21.4: متوسطات الصفات الشخصية بين الملاحظة القبلية والبعديّة.

الطالب	الملاحظة القبلية	الملاحظة البعديّة
أ	2.31	3.15
ب	2.08	3.31
ج	2.62	3.77
د	2.46	3.46
س	2.62	3.85
ص	3.08	3.92

ومما تجدر الإشارة إليه أن أكثر الطلبة تقدمها في مجال الصفات الشخصية كانوا الطلبة ذوي الشلل الدماغي CP وذلك بسبب دافعيتهم الكبيرة نحو الطريقة وتمسكهم بها وعدم تنازلهم عن استخدام الصور حتى بعد انتهاء حصص الاتصال.

ولقد اتفقت هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في مجال الصفات الشخصية ومنها Charlop وزملائه (2002). وذلك في تطور سلوك الاتصال الاجتماعي وتناقص في مشاكل السلوك وفي دراسة webb(2000) . اتفقت الدراسة الحالية معها في زيادة الاستقلالية والتفاعل والبعد عن التسرع كما اتفقت مع دراسة Stoner وزملائه (2006) في زيادة الاتصال مع الكبار من اجل الحصول على ما يرغب.

وأما في دراسة Frea وزملائه (2007) فقد كان الاتفاق مع الدراسة الحالية في تناقص السلوك العدواني لدى الطلبة عند تعبيرهم عن أنفسهم من خلال الصور وعند توفر فرص الاختيار لهم. وأما النتائج الخاصة بالسؤال الثاني للدراسة وهو ما مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في تطورهم الذي حصل أثناء استخدام الطريقة وذلك بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر؟ وكذلك مدى الاحتفاظ لدى الطلبة بعد توقف الطريقة لمدة 4 أشهر.

كانت النتائج التي تجيب على هذا السؤال كما يظهر في الجدول رقم (22/4) في الوظيفة الاتصالية:

الجدول 22.4: مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في الوظيفة الاتصالية.

الاحتفاظ 2	الاحتفاظ 1	الملاحظة البعدية	الطالب
2.50	3.25	3.30	أ
3.00	3.55	3.60	ب
3.05	4.05	4.10	ج
3.40	4.00	4.05	د
3.18	3.95	3.95	س
3.25	3.75	3.75	ص

كان الاحتفاظ في الوظيفة الاتصالية بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر كبير حيث إن نصف الطلبة لم تتغير نتائجهم أو تتناقص بينما الطلاب الثلاثة الآخرون جرى على نتائجهم تراجع بسيط جداً وكان في الإصغاء والانتباه وذلك بسبب ضعف الدافعية والتشتت لدى بعض الطلبة، بينما كان الطلبة ذوو الشلل الدماغي أكثر احتفاظاً.

وأما بالنسبة لمدى احتفاظ الطلبة في تطورهم الذي حصل أثناء استخدام الطريقة وذلك بعد توقف استخدام الطريقة لمدة 4 أشهر؟

فلقد كانت النتائج في الوظيفة الاتصالية كما يظهر الجدول رقم (22/4). حيث كان التراجع واضحاً لدى كافة الطلبة في معظم فقرات المجال، وذلك بسبب طول الفترة الزمنية التي توقفت فيها التجربة وقصر الذاكرة لدى الطلبة. ولكن هنا لا بد من الإشارة إلى أن التعبير عن الحاجات الفسيولوجية لم يطرأ عليها أي تراجع أو تغير عند الطلبة CP وذلك لإصرارهم على استخدام الصور في التعبير عن حاجاتهم بشكل دائم.

وفي المستوى اللغوي كان مدى الاحتفاظ بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر كما يبينه الجدول رقم (23.4).

الجدول 23.4: مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في المستوى اللغوي

الطالب	الملاحظة البعدية	الاحتفاظ 1	الاحتفاظ 2
أ	2.64	2.55	1.82
ب	3.27	3.18	2.64
ج	3.55	3.36	2.55
د	3.91	3.82	3.27
س	3.18	3.09	2.73
ص	3.36	3.36	2.64

كانت النتائج تبين أن الاحتفاظ تراجع قليلاً عند معظم الطلبة وذلك بسبب تراجع الثروة اللغوية عند جميع الطلبة ما عدا الطالبة (ص) بينما بقيت كافة القطرات تأخذ نفس نتيجة الملاحظة البعدي. وكان تراجع الثروة اللغوية عند الطلبة بسبب قصر الذاكرة لديهم ونسيان المعلومات التي تعطى لهم بعد مرور فترة زمنية عليها ولو كانت قصيرة بعض الشيء.

أما بعد توقف الطريقة لمدة 4 أشهر، كانت نتائج الاحتفاظ في المستوى اللغوي كما يظهرها الجدول رقم (23.4).

ويتضح من هذه النتائج أن التراجع كان واضحاً عند جميع الطلبة في المستوى اللغوي وهذا أيضاً بسبب طول الفترة التي توقفت بها الطريقة وقصر مدى الذاكرة عند الطلبة. فلقد كان التراجع واضحاً جداً عن كافة الطلبة في المستوى التعبيري والثروة اللغوية والذاكرة السمعية. فلقد كان التراجع واضحاً جداً عند كافة الطلبة في المستوى التعبيري.

وأما في الصفات الشخصية فقد كان مدى الاحتفاظ ممتازاً حيث أخذ جميع الطلبة نتائج بنفس قيمة نتائج الملاحظة البعدي ويوضح هذا الجدول رقم (24.4).

الجدول 24.4: مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في الصفات الشخصية

الطالب	الملاحظة البعدي	الاحتفاظ 1	الاحتفاظ 2
أ	3.15	3.15	2.77
ب	3.31	3.31	3.23
ج	3.77	3.77	3.31
د	3.46	3.46	3.15
س	3.85	3.85	3.69
ص	3.92	3.92	3.77

وكانت نتائج الاحتفاظ (2) في الصفات الشخصية، كما يبينها الجدول رقم (24.4). حيث تبين الهنتائج تراجع الطلبة كافة في الصفات الشخصية بينما كان تراجع الطلبة (ب، س، ص) ذوي الشلل الدماغي هو الأقل بسبب عدم تخليهم كلياً عن استخدام الصور.

لقد تبين للباحثة من خلال العمل في هذه الدراسة وتتبع أوضاع الطلبة في جميع مراحلها أن طريقة PECS في تدريس الطلبة الذين يواجهون صعوبات لغة واتصال هي طريقة فعالة وداعمة للطلبة من اجل التعبير عن أنفسهم وحاجاتهم وطلباتهم وأفكارهم، فلقد أثرت هذه الطريقة ايجابياً على سلوك الطلبة فالطالب (أ) مثلاً وهو طالب ADD لا يشترك ولا يتفاعل وهو دائماً مشنتت كان تأثير الصور على تفاعله وانتباهه واصغائه كبيراً جداً فالصور تزيد من الدافعية عنده بشكل كبير وكذلك تزيد من عنصر التشويق لديه بصورة واضحة. كما أن هذه الطريقة ساعدت الطلبة كثيراً في الوصول إلى الإجابات على الأسئلة المختلفة للدروس من خلال ترتيب الصور في جمل صحيحة وكذلك تعمل على زيادة الثروة اللغوية من خلال زيادة عدد الكلمات وتثبيت معانيها كما تعمل هذه الطريقة على إيجاد التواصل الفعال بين الطلبة مع بعضهم البعض مع المعلم. تزيد الصور كذلك من عنصر التشويق لدى كافة الطلبة في التجربة وهذا ما لم يكن موجوداً في الطريقة التقليدية. وتعمل كذلك على بث روح المنافسة بين الطلبة في استخدام الصور للإجابات المختلفة بشكل صحيح والحصول على التعزيز الذي يختارونه بأنفسهم.

كما زادت هذه الطريقة من ثقة الطلبة في أنفسهم من خلال الشعور بالانجاز ومن خلال القدرة علي التعبير عن أنفسهم وتحقيق عصر الاختيار لديهم مما ساعد في تراجع السلبيية كذلك. وكذلك تحسن تعامل الطلبة واتصالهم مع الكبار من خلال زيادة قدرتهم في التعبير عن أنفسهم من خلال الصور وزيادة فهم الكبار لهم ولحاجاتهم بمساعدة هذه الصور وعملت هذه الطريقة كذلك على مساعدة الطلب على استخراج الكلمات المتناسبة فبعض الطلبة لديهم ثروة لغوية ولكن لا يوجد عندهم القدرة على استخراج الكلمات المناسبة، ولكن عند رؤية الصورة يتذكرون المعنى ويذكرونه في الحال.

بعض الأمور التي وجدت الباحثة ضرورة الانتباه لها:

(1) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التدريب على المراحل من خلال الوقت الذي يأخذه كل طالب في الوصول إلى نهاية المرحلة وكذلك حجم الصور المستخدمة فبعض الطلاب يحتاجون إلى صور كبيرة وواضحة أكثر من غيرهم. وكذلك الانتباه إلى نوعية الصور فإذا كانت غير متعارف عليها لديهم مثل صورة (كيف، أو أين، أو صور الأفعال، يعمل، يلعب). فيجب استخدامها بشكل متكرر وبفترات متقاربة حتى يتقنها الطلبة ويعرفون معناها كل حسب قدرته والوقت الذي يأخذه في إتقانها.

- (2) استخدام اللغة الدارجة في حياة الطلبة اليومية أثناء تدريبهم على معاني الصور المختلفة.
- (3) وكذلك يجب الانتباه إلى أن ذاكرة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضعيفة والاحتفاظ لديهم قليل لذلك يجب تذكيرهم بكافة الصور التي تمر عليهم من خلال تكرار معانيها في أوقات متقاربة.
- (4) يجب كذلك عدم التخلي عن استخدام الطريقة والاستمرار بها حتى لا ينساها الطلبة ويفقدوا الكثير من الايجابيات التي تساعدهم في التغلب على مشاكل التواصل في حياتهم اليومية.
- (5) العمل على البدء باستخدام هذه الطريقة في سن صغيرة من بداية دخولهم للمدارس لتطوير النمو اللغوي لديهم وقدرتهم على التواصل في سن يكون فيه اكتسابهم لهذه الخبرات أكبر ويستطيعون معها الاستمرار والتطور سنة تلو الأخرى.

الفصل الخامس

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها:

1.5 خلاصة النتائج

يمكن تلخيص نتائج هذه الدراسة كما يلي :

اظهرت نتائج الدراسة وجود تطور في التفاعل الصفي لدى الطلبة المفحوصين يعود لطريقة التدريس (PECS)، ولقد كان اكثر المجالات تقدماً هو مجال الوظيفة الاتصالية حيث ازداد بشكل واضح عند معظم الطلبة مثل الاتصال مع الزملاء والتعبير عن الحاجات والاستجابة للمشاركة وكذلك ازدادت الطلبات عند الطلبة لما يريدونه عند رؤية الصور مما ساعدهم على استخراج الكلمات وكان المجال الثاني في التقدم هو مجال المستوى اللغوي فقد تقدم الطلبة في المستوى اللغوي تدريجياً خلال الملاحظات التتبعية وتمثل هذا التقدم لدى معظم الطلبة في الذاكرة السمعية للمقاطع والكلمات وكذلك في ازدياد عدد الكلمات والثروة اللغوية. واما مجال الصفات الشخصية فقد كان المجال الاقل تقدماً بين المجالات الثلاثة، ولقد برز التقدم في هذا المجال في تراجع صفتي العنف والسلبية عند الطلبة.

وكذلك أظهرت النتائج وجود تراجع بسيط في مجالي الوظيفة الاتصالية والمستوى اللغوي في الملاحظة التي أجريت بعد توقف استخدام الطريقة لمدة شهر وعدم وجود أي تناقص أو تراجع في قيمة المتوسطات الحسابية للطلبة في مجال الصفات الشخصية.

وكان التراجع في الوظيفة الاتصالية يتمثل في تراجع الإصغاء والانتباه وفي المستوى اللغوي في الثروة اللغوية أما نتائج الملاحظة التي أجريت بعد توقف الطريقة لمدة 4 اشهر لفحص الاحتفاظ.

فقد ظهر تراجع واضح في كافة المجالات وبرز التراجع في الوظيفة الاتصالية في المبادأة في الاتصال والاستجابة للمشاركة وكذلك في تراجع الاتصال عن طريق كلمات وجمل قصيرة. أما في المستوى اللغوي فقد برز التراجع في نطق الكلمات والمصطلحات اللغوية وكذلك في الذاكرة السمعية والكلمات والثروة اللغوية. بينما كان مجال الصفات الشخصية هو الأكثر احتفاظاً حيث كان التراجع بسيطاً جداً وتمثل في تراجع المبادرة والاتصال مع الآخرين.

1.5 التوصيات والمقترحات

لقد انتهت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات اعتماداً على ما توصلت إليه الباحثة من نتائج لكل من يهيمه تطوير مهارات الاتصال والمهارات اللغوية لذوي الاحتياجات الخاصة:

(1) إفتتاح تخصص التربية الخاصة في جامعاتنا الفلسطينية لإعداد معلمين مختصين في هذا المجال لما لذوي الاحتياجات الخاصة من نسبة غير قليلة في مجتمعنا الفلسطيني ولما تحتاجه هذه الفئة من رعاية خاصة وطرق خاصة في التعليم.

(2) عقد دورات للتدريب المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال تطوير مهارات الاتصال والتطوير اللغوي وما يتصل بهما من برامج حديثة ومتطورة.

(3) عقد اجتماعات دورية مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة لاطلاعهم على البرامج الجديدة المستخدمة مع أبنائهم والعمل على إشراكهم في تنفيذها.

(4) إجراء أبحاث ودراسات مشابهة للوقوف على اثر PECS على مهارات التواصل والتفاعل الصفي والاجتماعي وإشراك الأسرة في تنفيذ البرنامج مع المدرسة بحيث تكون التجارب لفترة أطول ومع أعمار مختلفة من الطلبة.

(5) إدخال طريقة الاتصال عن طريق تبادل الصور PECS كطريقة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يمتلكون القدرة على الكلام لما أثبتته الدراسات من نجاعة هذه الطريقة في تطوير مهارات التفاعل والاتصال.

(6) إحترام وتقبل الطرق التي يحاول بها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الاتصال والتفاعل مع المجتمع ومساعدتهم على التعبير عن أنفسهم من خلالها. العمل على الاستفادة من الخبرات الأجنبية في موضوع الاتصال البديل وعن طريقة تبادل الصور من اجل تدريب معلمين متخصصين في هذا المجال. و على وزارة التربية والتعليم توفير البرامج والمصادر الالكترونية وغيرها في كافة مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تستخدم في تدريب الطلبة على طرق التعليم الحديثة التي تساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الاعتماد على أنفسهم وتعددهم لمواجهة الحياة دون الاعتماد على الآخرين.

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي، وحسب الله، محمد. (2002): التفاعل الصفي مفهومه، تحليله، مهاراته: عالم الكتب، القاهرة.

ابو عياش، نضال. (2005): الاتصال الإنساني من النظرية إلى التطبيق. الطبعة الأولى: كلية فلسطين التقنية، العروب.

جامعة القدس المفتوحة. (1992): علم النفس التطوري، ج2، منشورات برنامج التعليم المفتوح، القدس.

جستين، ي، وريتشارد، ل. (1994): التدريس الابتكاري لذوي التخلف العقلي، ترجمة كمال سيسالم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

حجازي، مصطفى (2000): الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

الخطيب، محمد. (2001): مرشد المعلم في الموقف الصفي، دار حنين للنشر، عمان.

الخوجا، عبد الرحمن. (2001): سيكولوجية الإعاقة العقلية، المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، القدس.

دعبس، محمد. (1999): الاتصال والسلوك الإنساني، البيطاش سنتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

ذبابنه، سمير. (1997): اضطرابات النطق واللغة، دار وائل للنشر عمان، الأردن.

رسمي، محمد. (2004): السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

رفقي، محمد، وعيسى، فتحي.(1997): سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية للطفل، دار القلم، الكويت.

رمزي، عبد القادر. (2005): في التفاعل الصفي والإشراف التربوي والإدارة المدرسية، دار حنين، للنشر والتوزيع، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الروسان، فاروق. (2000): دراسات وبحوث في التربية الخاصة، الطبعة الأولى. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ريتا، ج، وستيورات، ب. (2007): الأطفال التوحديون: جوانب النمو وطرق التدريس. ترجمة رفعت محمود بهجات، الطبعة الأولى. عالم الكتب، القاهرة.

زياد، محمد.(2001): ظاهرة الصعوبات التعليمية وأثرها على الطلاب، الكرمه 2: ص 55-69.

زيتون، كمال.(2003): التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى. عالم الكتب، الإسكندرية.

الزيود، نادر.(2000): تعلم الأطفال المتخلفون عقلياً، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

سركز، العجيلي، و خليل، ناجي.(1996): نظريات التعليم، الطبعة الثانية. دار الكتب الوطنية، بنغازي.

سلامة، عبد الحافظ وأبومغلي، سمير. (2001): المناهج والاساليب في التربية الخاصة، الطبعة الأولى. دار اليفزوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (2003): سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الأولى. دار الفكر العربي، القاهرة.

السيد، عبد اللطيف. (2000): مدى فاعلية برنامج تدريب في تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس، معهد دراسات الطفولة.

www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&er_id=688topic-id=181831/03/2008).

السيد، السيد (2004): الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

(صالح، عبد الرحيم. (1992): تطور اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية، الطبعة الأولى. دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الضبع، ثناء. (2001): تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الحليم، عبد الحليم. (د.ت): برامج التدخل العلاجي والتأهيلي للذاتويين Autism المكتبة الأليكترونية.

(<http://www.gulfkids.com/ar/print.155php?page-topic-id-31/03/2008>)

عبد الصادق، فاتن. (2003): القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

عبد الغفار، أحلام. (2003): تربية المتخلفين عقلياً، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الهادي، نبيل. (2000): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، الطبعة الأولى. دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

عبيد، ماجدة. (2000): تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً، الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العزه، سعيد.(2001): التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية،
الدار العلمية الدولية، الأردن.

الغامدي، عزه.(2003): العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي
لدى أطفال التوحد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الرياض.
([www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&er_id=688topic-
id=1771_202k_31/03/2008](http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&er_id=688topic-id=1771_202k_31/03/2008))

الفراء، عبدالله. (1999): تكنولوجيا التعليم والاتصال، الطبعة الرابعة. مكتبة دار الثقافة والنشر
والتوزيع، عمان، الأردن.

كامل، محمد.(2002): المرجع الشامل للتدريبات العملية لتأهيل الأطفال المعاقين ذهنياً، دار
الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة.

مايلز، ك. (1994): التربية المختصة: دليل تعليم الأطفال المعوقون عقلياً، مترجمون عفيف
الرزار، محمود المصري، مؤنس عبد الوهاب، وناديا الملا، محرر غانم بيبي، ورشة الموارد
العربية، نيقوسيا قبرص.

المتولي، صلاح. (2006): برنامج التواصل عبر الصورة، الشارقة.
([http://chsuae.brinlster.net/arabic/arcs/forums?archive/index.php?t-
61.html_15k_10/02/2008](http://chsuae.brinlster.net/arabic/arcs/forums?archive/index.php?t-61.html_15k_10/02/2008))

محمد، عبد الصبور. (2003): مقدمة من التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم،
الطبعة الأولى. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

نشواتي، عبد المجيد.(2003): علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة. دار الفرقان للنشر والتوزيع،
عمان.

نصر، سهى.(2002): الاتصال اللغوي للطفل التوحد، الطبعة الأولى. دار الفكر للطباعة
والنشر والتوزيع، عمان.

نصر الله، عمر.(2002): الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع، الطبعة الأولى. دار وائل للنشر، عمان.

الهلاي، مها.(2006): نظام التواصل باستبدال الصور، الشارقة.
(http://chsuae.brinlster.net/arabic/arcs/forums?archive/index.php?t-61.html_15k_10/02/2008).

واطسون، ر، و ليندجرين، هـ.(2004): سيكولوجية الطفل والمراهق، ترجمة داليا عزت مؤمن، مكتبة مدبولي، القاهرة.

وتد، كيتي.(2004): العلاج عن طريق الصور من الإرشاد التربوي والتربية الخاصة. الكرمه، 4، ص 176-185.

الوقفي، راضي.(2004): أساسيات التربية الخاصة، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.

وشاحي، سماح.(2003): التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون، رسالة ماجستير معهد البحوث، جامعة القاهرة.
(www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&er_id=688topic_id=1818_31/04/2008).

Adkins, T & Axelord, S. (2002): Topography versus selection -based responding comparision of mand acqstion in each modatity. **The Behavior Analyst Today**, 2, 259, 266

([http://www.behavior-analyst-online.org/NEWBAT/Frameless %20 Bat/Batissue.html](http://www.behavior-analyst-online.org/NEWBAT/Frameless%20Bat/Batissue.html) 26-10-2006).

Almeida M,Piza, M, &Lamonica. D (2005): A Daptation of the picture exchange communication system in a school context. **Pro-Fono Revista de Atualizacao Cientifiica, Barueri (SP)**, 17,233-240.

Anderson, A, Moore, D, & Bourne, T. (2007): Functional communcion and other concomitant Behaviour change following PECS **Training: A case Study Behaviour Change** 24,1-8.

Barbara, B. (1991): Adescriptive study of early childhood intervention program in Saskatchewan, **American Journal of Speech Language Pathology**, 6, pp 71 – 78. (www.gulfkids.comlarlindex.php?action=show-res&id=1818, 31-03 – 2008).

Buffington, D. (1998): Procedures for teaching appropieate gestural communications skills to children of autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 28 (6) 11-28. (www.gulfkids.comlarlindex.php?action=show-res&id=68&topic-id=1771-202k).

Bondy, A & Frost, L. (1998): The picture exchange communication system. **Siminars in Speech and Janguage** 19, pp 373-389.

Chambers,M, & Rehfeild, R. (2003): Assisiting the acquisition and generalization of two mand forms with a dults with developmental disabilities. **Research in Developmental Disabilities**,, 24, 265, 280

Charlop, H, Carpenter, L, Leblance, L & kelly, k. (2002) using the picture exchange, communication system PECS with children with autism: Assessment of PECS acqstion speech, social communication, behaviour. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 35, 213, 231.

Coe,D. (1992): Training non-verbal and verbal skills to mentally retavded and autistic children. **Journall of Autism and Development Disorders** 31pp239-244. (www.gulfkids.comlarlindex.php?action=show-res&id=68&topic-id=1818).

Creedon, M. (1993): **Language development in nonverbal autism childring using a sima lataneous communication system**. paper presentation At the society for reasearch in child Development meeting. philadelphia, march 31. (www.gulfkids.comlarlindex.php?action=show-res&id=68&topic-id=1771-202k).

Frea,W, Arnold, C, & Vittiberga,G. (2001): Ademonstration of the effects of augmentative communication of the extreme aggressive behavior of a child with autism withen an intergrated prescholl setting. **Journal of Postive Behavior Intervention** 3,1,4 - 198

Janney, R. (1989): **A case study in educational consultation to support integrated educational placement for student with disabilities and challenging behavior.** The Council for Exceptional Children.
([www.gulfkids.com/larindex.php?action=show-res and r-id=68 and topic-id=1771-202k](http://www.gulfkids.com/larindex.php?action=show-res&r-id=68&topic-id=1771-202k)).

Gantz, J, & Simpson, R. (2004): Effects on communicative requesting and speech development of the picture exchange communication system in children with characteristics of autism. **Journal of Autism and Developmental Disabilities**. 34, 395, 409.

Heneker, S & Page, M (2003): **Functional communication:** the impact of PECS. speech and language therapy in practice.
(<http://www.speechway.com/26-10-2006>)

Koita, H, Sonoyama, S, & Takeuchi, K. (2003): Communication training with the picture exchange communication system (pecs) for children with Autistic Disorder: program and current and future Research. **Japanes Journal of Behaviour Analysis**, 18, 120, 130.

Kravits, T, Kamps, D & Kemmerer, K. (2002): Brief Report: increasing communication skills for an elementary- Aged student with Autism using the picture exchange communication system. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 32, 225, 230.
(<http://www.kluweronline.com/issn/0612-3257/content.102-2008>).

Mirenda, P, Donnellan, A & Youder, D. (1983): Gaze behavior: A new look at an old problem. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, 13 (4), 53 - 75
([www.gulfkids.com/larindex.php?action= show-res and r-id=68 and topic - id = 1771-202k](http://www.gulfkids.com/larindex.php?action=show-res&r-id=68&topic-id=1771-202k).)

Stone, L, Ousley, O, Yoder, J, Hogan, L & Heburn, L. (1997): Nonverbal Communication in two and three- years children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 27 (6), 677-696.

Stoner, J, Beck, A, Bock, S, Hickey, K, Kosuwan, K & Thompson, J. (2006): The Effectiveness of the Picture Exchange communication system with non speaking Adults. **Remedial and Special Education** 27 (3), pp154.165. Questia media America, inc
(www.questia.com-01-02-2008).

Tincani, M, Crozier, S, & Alazetta, L.(2006): The picture exchange communication system: Effects on manding and speech development for school-aged children with autism. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 41, 177, 184.

Webb, T. (2000): The taking goes on - The picture Exchange communication system. **Special Children** (1), 29-43,
([http:// www.corelearning.co.uk/gap/index.asp.26-10-2007](http://www.corelearning.co.uk/gap/index.asp.26-10-2007)).

ברמן, ל. (1997): מאחורי החינוך: שימוש תראפויטי בתצלום, הוצאת אוניברסיטת חיפה.

ולדמן, ש. (1991): מערכת תומכת החלטה להתאמת שיטות תקשורת תומכת וחלופית לילדים נפגעי שיתוק מוחי. אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

חצרוני, אורית, שלם, אורי. (1998): שימוש בכרטיסיות עם סמלים עבור ילדים אוטיסטים. סוגיות בחינוך ובשיקום. תקשורת חלופית ותומכת, 13, עמ' 33-43.

קולייר, ברברה. (2003): קווים מנחים לתקשורת עם אנשים המשתמשים בתקשורת תומכת וחלופית. תקשורת תומכת וחלופית, 19, עמ' 73-74.

ملحق (1)

الاستمارة (قائمة الرصد) بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم
قائمة رصد

تشتمل القائمة على قسمين

القسم الأول

ويشتمل على معلومات شخصيه متعلقه بالطالب الذي تجرى عليه دراسه

والقسم الثاني

ويشتمل على فقرات قائمة الرصد والتي تتكون من ثلاث مجالات:-

المجال الاول الوظيفه الاتصاليه

المجال الثاني المستوى اللغوي

المجال الثالث الصفات الشخصيه

القسم الاول
الامور الشخصيه

العمر:

الصعوبات اللغوية:

درجة التخلف العقلي:

ملاحظات اضافيه:

القسم الثاني

المجال الاول - الوظيفة الاتصاليه

الرقم	مضمون الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	يسعى الى الاتصال					
2	يبادئ في الاتصال					
3	يستجيب للمشاركه					
4	يتصل مع الزملاء					
5	يتصل عينيا مع المقابل					
6	يتصل من خلال جمل طويله					
7	يتصل من خلال جمل قصيره					
8	يتصل من خلال الكلمات					
9	يتصل من خلال مقاطع					
10	يتصل من خلال اخراج اصوات					
11	يتصل عن طريق الواح اتصال					
12	يتصل عن طريق الاشاره					
13	يتصل من خلال حركات الجسم					
14	يطرح الأسئلة					

المجال الثاني - المستوى اللغوي

الرقم	مضمون الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
15	مستوى اللغة المفهوم					

					مستوى اللغة التعبيري	16
					فهم المصطلحات اللغويه الاساسيه	17
					نطق المصطلحات اللغويه الاساسيه	18
					ربط الكلمات ونطقها	19
					الذاكره السمعيه للمقاطع	20
					الذاكره السمعيه للكلمات	21
					الذاكره السمعيه للجمل	22
					الحاجه الى التوضيح	23

المجال الثالث - الصفات الشخصية

مطلقا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما	مضمون الفقرة	الرقم
					استقلالي	24
					مبادر	25
					يحتاج لتشجيع ودعم	26
					يرفض تنفيذ الأوامر	27
					يخاف التغيير	28
					يخجل بسهولة	29
					عنيف	30
					سلبى	31
					يتطلع للاتصال مع الكبار	32
					يتطلع للاتصال مع ابناء جيله	33

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستمارة (قائمة الرصد) بصورتها النهائية

تشتمل القائمة على قسمين

القسم الأول

ويشتمل على معلومات شخصيه متعلقه بالطالب الذي تجرى عليه الدراسه

والقسم الثاني

ويشتمل على فقرات قائمة الرصد والتي تتكون من ثلاث مجالات:-

المجال الاول الوظيفه الاتصاليه

المجال الثاني المستوى اللغوي

المجال الثالث الصفات الشخصيه

القسم الاول

الامور الشخصيه

العمر:

الصعوبات اللغوية:

درجة التخلف العقلي:

ملاحظات اضافيه:

القسم الثاني

المجال الاول - الوظيفة الاتصاليه

الرقم	مضمون الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	يسعى الى الاتصال					
2	يبدأ في الاتصال					
3	يستجيب للمشاركة					
4	يتصل مع الزملاء					
5	يتصل عينياً مع المقابل					
6	يتصل من خلال جمل طويله					
7	يتصل من خلال جمل قصيره					
8	يتصل من خلال الكلمات					
9	يتصل من خلال مقاطع					
10	يتصل من خلال اخراج اصوات					
11	يتصل عن طريق الواح اتصال					
12	يتصل عن طريق الاشاره					
13	يتصل من خلال حركات الجسم					
14	يقاد الأصوات					
15	يطرح الأسئلة					
16	يحافظ على قوانين الإتصال (إحترام الدور)					
17	يعبر عن حاجاته الفسيولوجية الأساسية					
18	يطلب ما يريد دون أن يراه					
19	يطلب ما يريده عند ما يراه					
20	يصغي وينتبه					

المجال الثاني - المستوى اللغوي

الرقم	مضمون الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
21	مستوى اللغة المفهوم					
22	مستوى اللغة التعبيري					
23	فهم المصطلحات اللغوية الاساسيه					
24	نطق المصطلحات اللغوية الاساسيه					
25	ربط الكلمات ونطقها					
26	الذاكره السمعيه للمقاطع					
27	الذاكره السمعيه للكلمات					
28	الذاكره السمعيه للجمل					
29	الحاجه الى التوضيح					
30	المحافظة على القواعد اللغوية مثل (مفرد جمع , مؤنث مذكر)					
31	الثروة اللغوية					

المجال الثالث - الصفات الشخصية

الرقم	مضمون الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	مطلقاً
32	استقلالي					
33	مبادر					
34	يحتاج لتشجيع ودعم					
35	يرفض تنفيذ الأوامر					
36	يخاف التغيير					
37	يفرح عند التعرض لموقف جديد					
38	يخجل بسهولة					
39	عنيف					
40	سلبى					
41	يتطلع للاتصال مع الكبار					
42	يتطلع للاتصال مع ابناء جيله					
43	يتصل مع الأصغر منه سناً					
44	يستجيب لأوضاع الإحباط					

ملحق (3)

الأستمارة (قائمة الرصد) بصورتها الأولية مترجمة للغة العبرية

טבלת מעקב לפסיקה

כבוד הפוסק:-----

החוקרת עובדת על מחקר בכותרת

((שימוש בשיטת הקשר החלופי באמצעות התמונות בהוראת התלמידים בעלי פיגור
שכלי בינוני והשפעה על השיתוף בכיתה))

וזאת השלמה לדרישות השגת תואר שני בשיטות ההוראה, למיטב ידעתי בניסיון שלך
המדעי והמעשי, נא לפסוק על טבלה זו לתת את חוות דעתך בתחומיה ובסעיפיה, להוסיף
או למחוק משהו ירא לכך למתאים, ותודה על שיתוף הפעולה.

החוקרת
פאיזה גול

שאלון מעקב

השאלון מחולק לשני חלקים

1- מידע אישי קשור לתלמיד שנערך עליו התצפית .

2- התחומים הנבדקים בתצפית .

א- התפקוד התקשורתי .

ב- הרמה השפתית

ג- מאפיינים אישיים (התנהגויות)

1- מידע אישי

גיל: _____

המוגבלות השפתיים _____

רמת הפיגור השכלי _____

הערות נוספות _____

א- התפקוד התקשורתי

בכלל לא	נדיר	מדי פעם	בדרך כלל	תמיד	
					שואף לתקשורת
					יוזם לתקשורת
					מגיב לשיתוף
					מתקשר עם חברים
					מקשר עין עם הזולת
					מתקשר במשפטים ארוכים
					מתקשר במשפטים קצרים
					מתקשר באמצעות מילים
					מתקשר באמצעות הברות
					מתקשר מיציאת קולות
					מתקשר דרך שפת סימנים
					מתקשר בתנועות גוף
					שואל שאלות
					מביע רצונו הבסיסי (פיסיולוגי)

ב- הרמה השפתית

במוך מאוד	נמוך	בינוני	גבוה	גבוה מאוד	
					רמת הבנת השפה
					רמת הבעת השפה
					הבנת מושגי יסוד
					שימוש בדקדוק השפה
					שימוש אוצר מילים
					זיכרון שמיעתי להברות
					זיכרון שמיעתי למילים
					זיכרון שמיעתי למשפטים
					הרצון להבנה
					רמת ההגוי

ג- מאפיינים אישים (התנהגויות)

בכלל לא	נדיר	מדי פעם	בדרך כלל	תמיד	
					עצמאי
					יזום
					צריך חיזוק ועידוד
					מתנגד ליישום הוראות
					מפחד משינויים
					ישמח משינויים
					מתבייש בקלות
					תוקפני
					פסיבי
					שואף להתקשר עם מבוגרים
					שואף להתקשר עם עמיתים

ملحق (4)

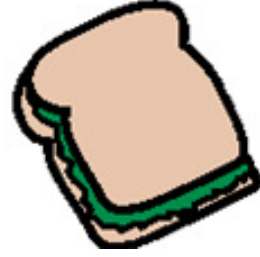
بعض الصور التي استخدمت في المراحل الاولى و الثانية و الثالثة لطريقة PECS



كعكة



ساندويش



شاي



نقعد



برتقال



بدي اشرب

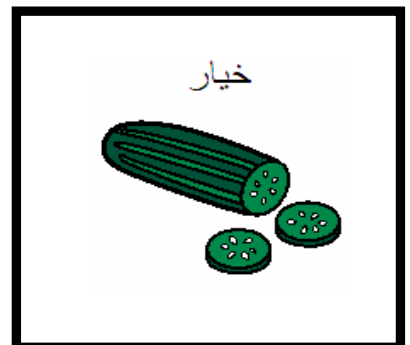
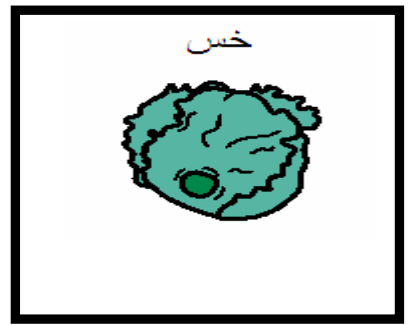


ملحق (5)

صور الدروس التي شرحت للتدريب على المراحل الرابعة والخامسة والسادسة
كيف نعمل سلطة



الاعراض



الادوات



لوح القطع



جاظ



سكين



ملعقة



ملح



طريقة التحضير



خس



يقطع إلى شرائح



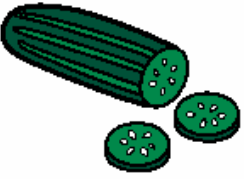
بندورة



يقطع إلى شرائح



خيار



يقطع إلى شرائح



ليمون



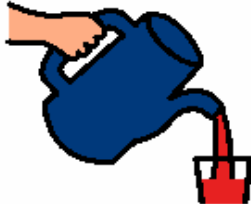
يقطع إلى شرائح



زيت الزيتون



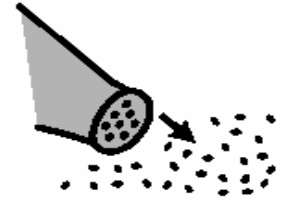
يصب

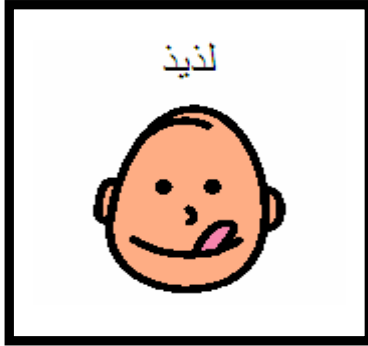
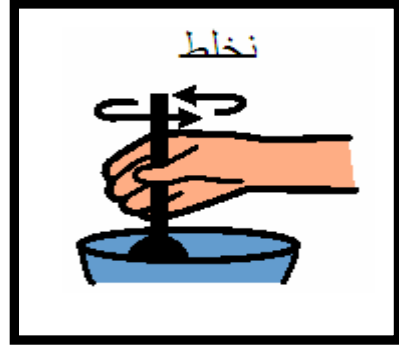


ملح

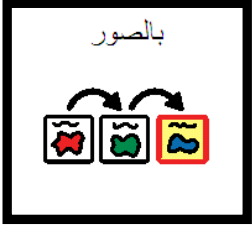


يرش

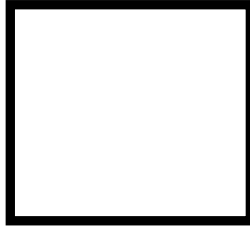




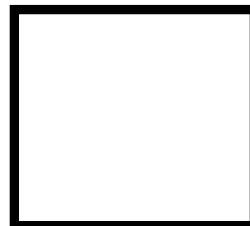
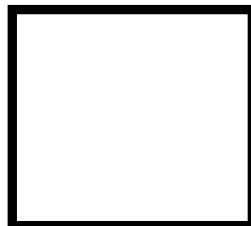
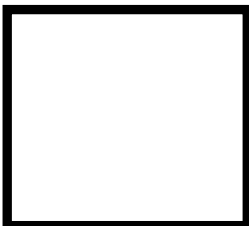
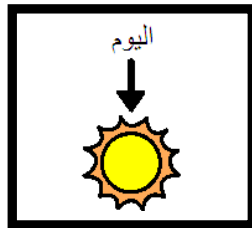
هيا نتعلم كيف نقرا كتاب بطريقة الصور



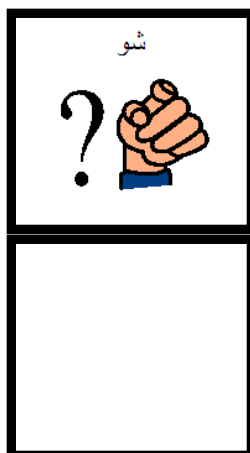
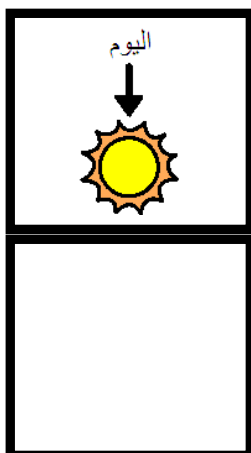
صباح الخير



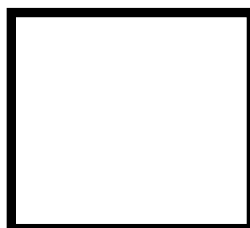
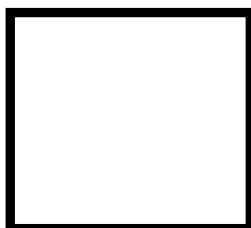
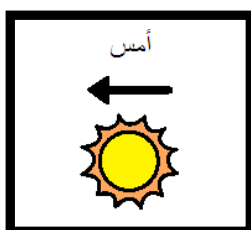
كيف حالك اليوم



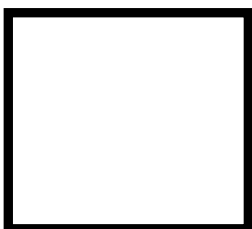
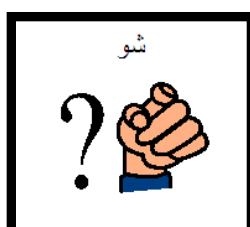
شو اليوم



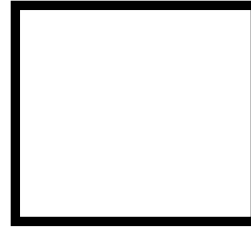
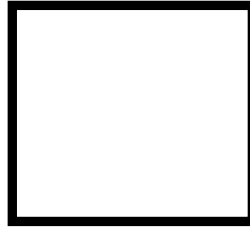
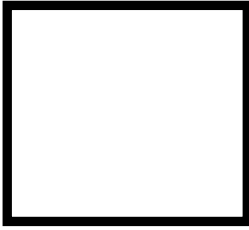
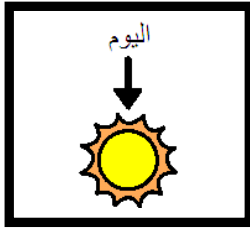
شو كان مبارح



شو الفصل



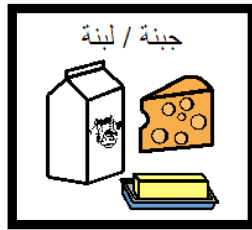
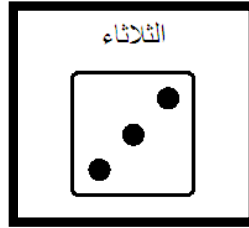
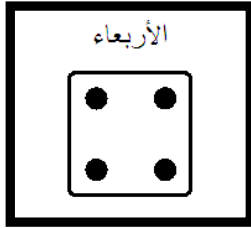
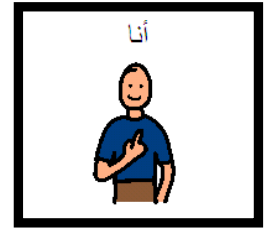
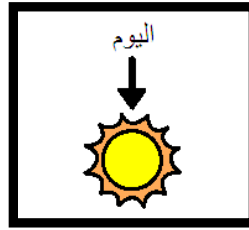
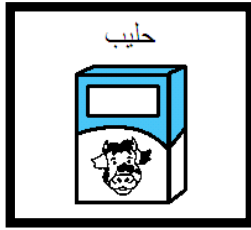
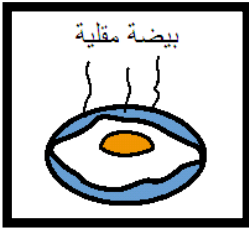
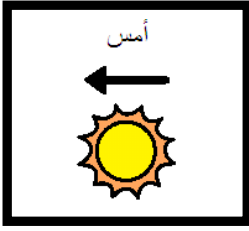
شو افطرت اليوم



نشو شربت



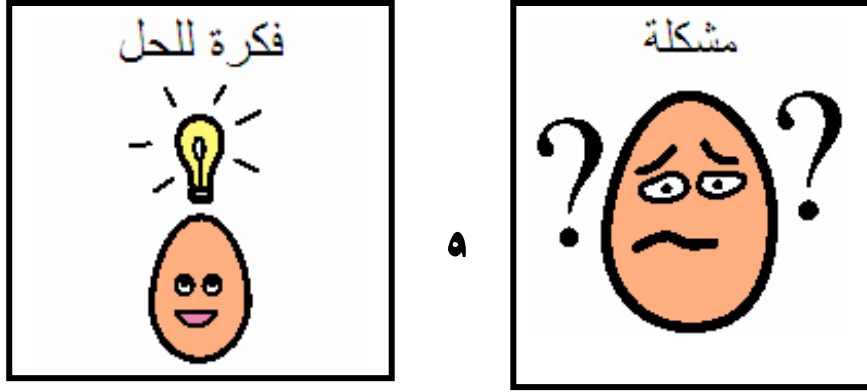
صور إجابات الأسئلة



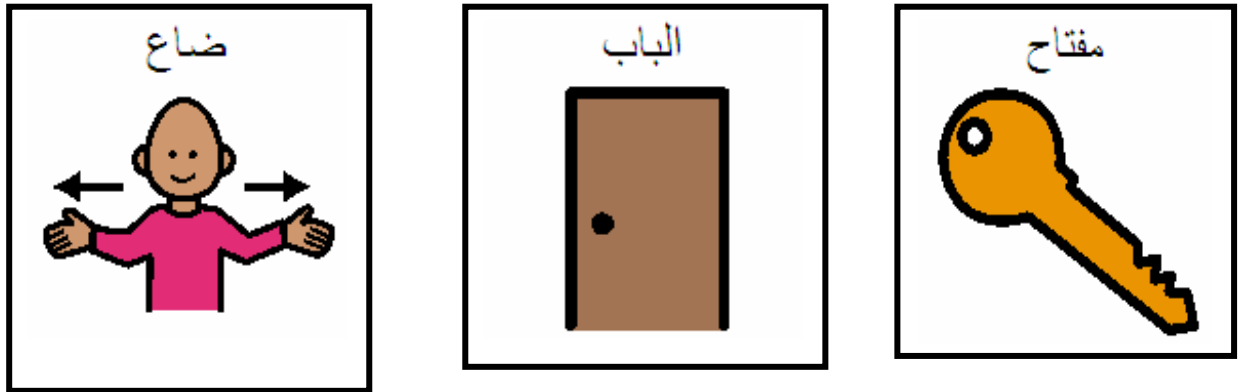
ملحق (6)

صور لدرس (مشكلة وحل) الذي تُدرّس للطلاب بعد انتهاء التدريب على مراحل PECS

مشكلة وحل

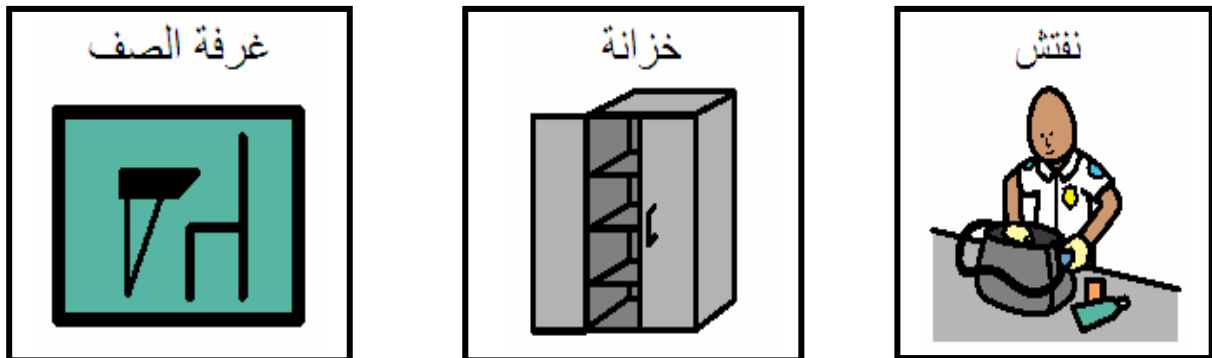


مفتاح الباب ضاع



(1)

نفتش الخزانة وغرفة الصف



(2)

ننادي لطلب المساعدة



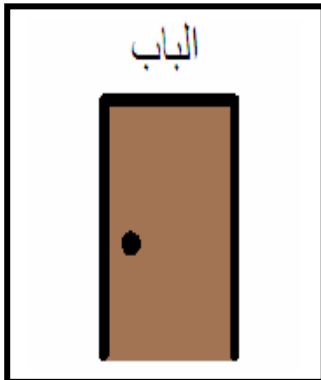
(3)

نتصل بالهاتف بعامل الصيانة



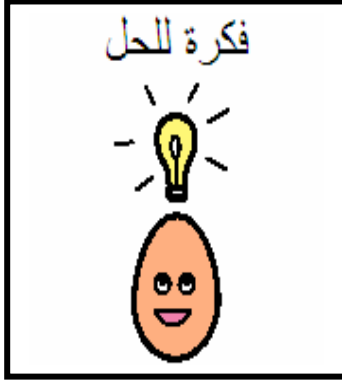
(4)

أو نكسر الباب



(5)

نختار افضل فكرة للحل

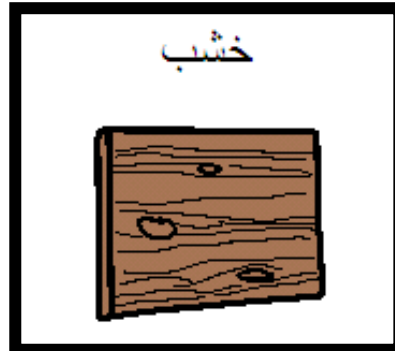


ملحق (7)

صور لدرس (النجار) الذي تُدرّس في الملاحظة البعدية



نقطع غصن الشجرة للحصول على ألواح خشب



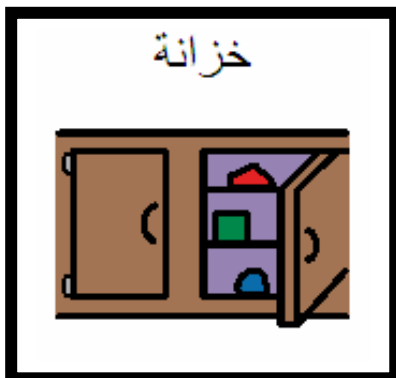
شو بيستعمل النجار؟

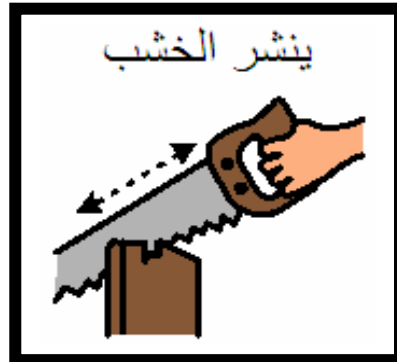
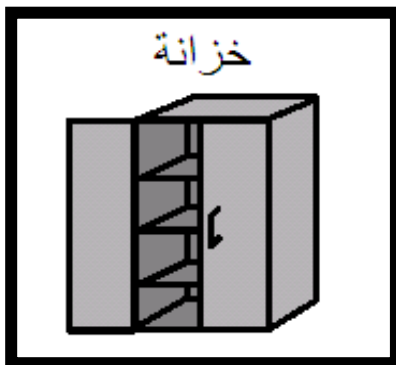
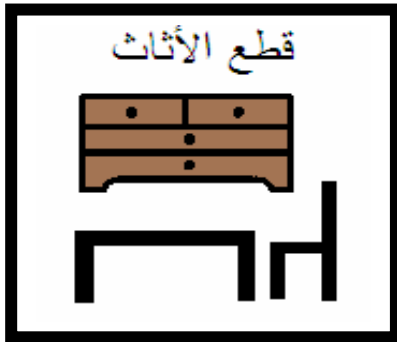
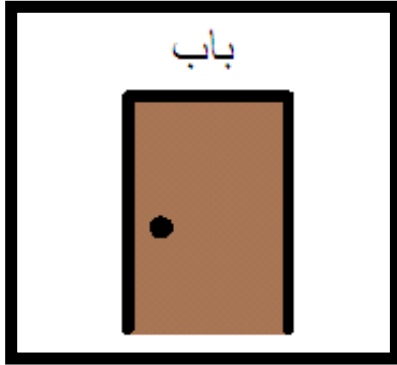
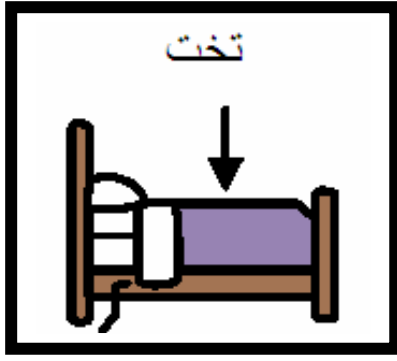


النجار يستعمل صندوق الأدوات

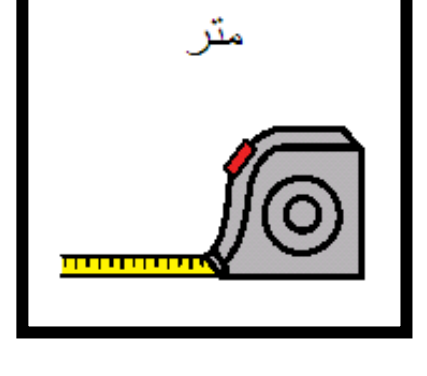
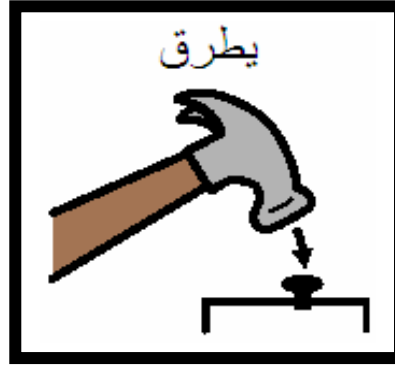
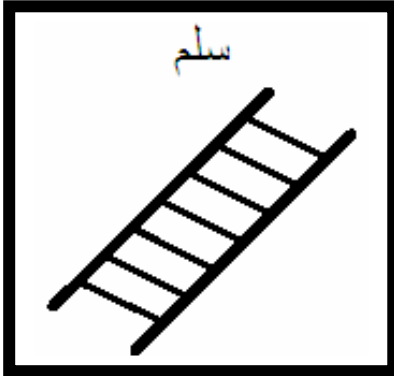
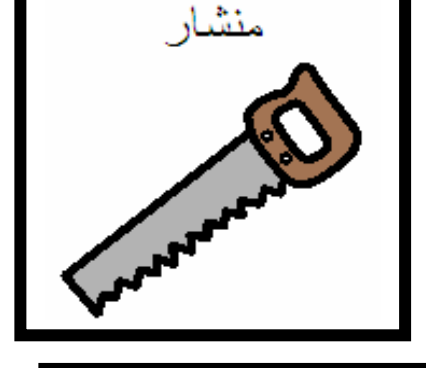
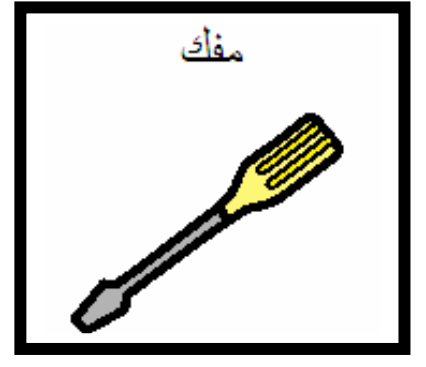
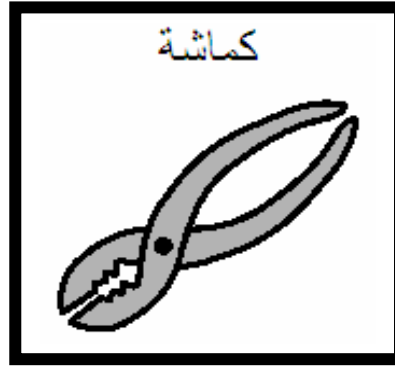


شو يصنع النجار؟



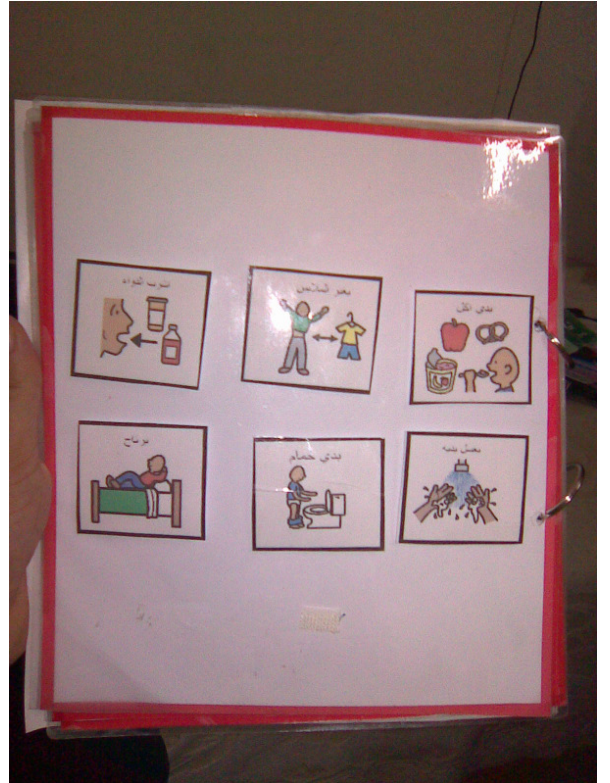
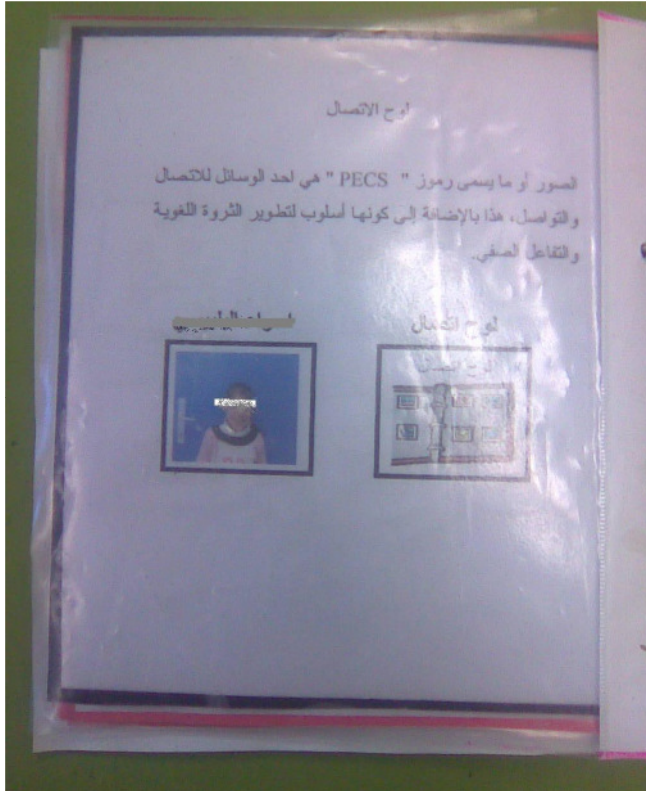


شو موجود في صندوق الأدوات؟



ملحق (8)

صور للوح الاتصال الذي استخدمه كل طالب وصورة للوح الاتصال العام في غرفة الصف والذي استخدم لطلب الحاجات



ملحق (9)

اسماء المحكمين لقائمة الرصد		
الاسم	الوظيفة/ الموقع	
الاستاذ رامي بدارنة	مديرة مدرسة البسمة للتوحد / القدس	
الاستاذ وائل سلامة	مدرس متخصص في التربية الخاصة مدرسة النور/ القدس	
الاستاذ باسل روبي	معلم متخصص في التربية الخاصة/ مدرسة البسمة/ القدس	
المعلمة جيهان داموني	معلمة متخصصة في التربية الخاصة/ مدرسة النور/ القدس	
المعلمة مريم عبد ربه	معلمة متخصصة في التربية الخاصة/ مدرسة البسمة/ القدس	
المركزة شوشي منير	مركزة للاتصال البديل/ وزارة المعارف/ القدس	

ملحق (10)

تفسير الرموز		
الرقم	الرمز	التفسير
1	AAC	Alternative- Augmentative communication
2	ABA	Applied Behavior Analysis
3	ADHD	Attention Deficit Hyper activity Disorder
4	ADD	Attention Deficit Disorder
5	ASD	Autism- Spectrum- Disorder
6	PCS	Picture Communication Symbols
7	PECS	Picture Exchange Communication System
8	CP	Cerebral-Palaci

ملحق (11)

الخطط التعليمية لسير عملية التدريب على المراحل وللدروس التي طبقت على الطريقة الجديدة BECS

التقييم	الاجراءات	الوسائل المستخدمة	الاهداف المرحلية والخاصة	الهدف العام	المرحلة	الفترة الزمنية
سؤال الطالب عن المعزز الذي يريده من بين عدة معززات محسوسة.	1. تقييم المعززات التي يفضلها الطالب. 2. تحضير الصور المناسبة والتي تعبر عن هذه المعززات. 3. تقديم صورة المعزز للطالب وتعريفه عليها. 4. تدريس الطالب على القيام بالنقاط الصورة والاتجاه بها نحو المعلم وتقديمها له من اجل الحصول على ما يريد	صور للاشياء المفضلة لدى الطالب كمعززات (بسكوته، بمبا، حاسوب، مسجل، تلفزيون، العاب)	1. ان يتبادل الطالب الصورة بالعرض الذي يريده مع المعلم. أ) ان يلتقط الطالب الصورة المرغوب فيها. ب) ان يتجه الطالب نحو المعلم ج) ان يضع الطالب الصورة في يد المعلم	ان يستخدم الطالب البديل PECS للتعبير عن حاجاته	مرحلة التبادل الجسمي	الاسبوع الاول (3) حصص تعليمية
سؤال الطالب عن المعزز الذي يريده او الحاجة التي يطلبها من خلال توجهه الى	1. عمل لوحة اتصال كبيرة تعلق في غرفة الصف. 2. وضع صورة المعزز الذي يفضله او يحتاجه الطالب عليها.	استخدام نفس الصور في المرحلة الاولى إضافة الى صور	1- ان يتجه الطالب الى لوحة الاتصال والمعلقة عليها الصور ويخرج الصورة. أ) ان يتجه الطالب نحو لوحة	ان يستخدم الطالب البديل PECS للتعبير عن	مرحلة العفوية في الاداء	الاسبوع الثاني (3) حصص تعليمية

			الاتصال المعلقة في غرفة الصف. ب) ان يخلع الطالب الصورة عن لوح الاتصال. ج) ان يتجه الطالب نحو المعلم ويسلمه الصورة	الحاجات الفسيولوجية (حمام، اشرب، أكل، أغسل، أمخط)	3. تعريف الطلاب على الصور الجديدة واستخدامها عند طلب الحاجة.	لوحه الاتصال واخذ الصورة ومن ثم تقديمها للمعلم
الاسبوع الثالث (3) حصص تعليمية	مرحلة التمييز بين الصور (الاختيار)	ان يستخدم الطالب الاتصال البديل PECS للتعبير عن حاجاته	1. ان يتوجه الطالب الى لوحه الا اتصال ويختار الصورة التي يريدتها من بين عدة صور. أ) ان يتجه الطالب نحو لوحه الاتصال. ب) ان يختار الطالب الصورة المناسبة من بين عدة صور ج) ان يخلع الطالب الصورة عن اللوح. د) ان يتجه الطالب نحو	استخدام نفس الصور المرحلتين الاولى والثانية	1. تدريب الطالب على عملية الاختيار بين الصور في البداية بين صورتين ومن ثم ثلاثة فأكثر. 2. تذكير الطالب باستمرار بمعاني الصور وتعريفه عليها.	سؤال الطالب عن طلبه او حاجته التي يريدتها من خلال اختيار الصورة من بين عدة صور وتقديمها للمعلم.

			المعلم ويسلمه الصورة.			
الاسبوع الرابع والخامس (6) حصص	المرحلة الرابعة تكوين الجمل	ان يستخدم الطالب الاتصال البديل في PECS تكوين الجمل للتعبير عن حاجاته واختياراته	1. ان يطلب الطالب الاشياء الموجودة وغير الموجودة امامه مستخدماً عدد من الكلمات. أ) ان يكون الطالب جملة من كلمتين من خلال الصور المناسبة. ب) ان يكون الطالب جمل من عدد من الكلمات من خلال اختيار الصور المناسبة	اضافة عدد اخر من الصور وتشمل صورة أنا، بدي، وصور اخرى للافعال مثل أرقص، اغني، اروح، العب ألواح اتصال خاصة بكل طالب.	1) العمل على توفير اكبر عدد ممكن من الصور للطلاب التي يستطيعون من خلالها تكويني جمل بسيطة ومفهومة وواضحة لهم وتعريفهم على هذه الصور وكيفية استخدامها. 2) تدريس الطلاب على كيفية صف الصور بصورة صحيحة. 3) البدء بتكوين جمل من كلمتين ومن ثم عدد من الكلمات.	1) ان يكون الطالب جملة من كلمتين على لوح الاتصال الخاص به يعبر فيها عن حاجة له او طلب ما يفضله. 2) ان يكون الطالب جمل من عدة كلمات على لوح الاتصال الخاص به يعبر فيه عن ما يريد ان يفعل او ما يرغب
الاسبوع	المرحلتين	1. ان يستخدم الطالب	درس تركيز الصباح	البدء ب صباح	1. مجموعة من	الاجابة عن الاسئلة

<p>السادس والسابع والثامن (9) حصص</p>	<p>الخامسة والسادسة التفاعل عند السؤال ماذا تريد؟ التجاوب والردود التلقائية (من خلال شرح درس تركيز الصباح و كيف نعمل سلطة)</p>	<p>الاتصال البديل PECS في التفاعل الصفي وفي الاجابة التلقائية عن اسئلة معينة. 2. ان تزداد لدى الطالب الثورة اللغوية. 3. ان يزداد التفاعل الصفي. 4. ان يكتسب الطالب مصطلحات ومفاهيم لغوية جديدة.</p>	<p>1. ان يجيب الطالب عن تساؤل ماذا تريد؟ أ) ان يكون جملة من كلمتين مجيباً عن سؤال كيف حالك؟ ب) ان يصف الصور في لوح الاتصال بصورة صحيحة. ج) ان يعدد الطالب أيام الاسبوع. د) ان يجيب الطالب على سؤال ما اليوم؟ وماذا كان الامس؟ من خلال صف الصور بجمل صحيحة. هـ) ان يعدد الطالب ماذا تناول في وجبة الافطار بواسطة الصور. و) ان يختار الطالب صورة الفصل من بين صور الفصول الأربعة. ز) ان يعبر عن مشاعره من خلال اختيار صور (حزين، مبسوط، غضبان)</p>	<p>الخير: صباح النور كيف حالك بشكل جماعي ثم التوجه بشكل فردي لكل طالب من خلال فتح الواح الاتصال والاجابة على اسئلة تركيز الصباح بواسطة الصور في لوح الاتصال . 2. الواح الاتصال الخاصة بكل طالب.</p>	<p>1. كيف حالك؟ 2. ما اليوم؟ 3. ما هو الفصل؟ 4. ماذا تناول في وجبه الافطار؟ 1. البدء بتمهيد عن الاجابة عن الاسئلة</p>
---	--	---	--	---	---

<p>استقلاليتة في حياته اليومية.</p> <p>2. ان يتعلم الطلاب تحضير وجبات خفيفة مثل سلطة.</p> <p>3. ان يكتسب الطالب الثروة اللغوية.</p> <p>4. ان يزيد الطالب من قدرته في التفاعل الصفّي من خلال الصور.</p> <p>5. ان يزيد من قدرته في بناء الجمل.</p>	<p>1. ان يعدد الطالب بعض انواع الخضروات.</p> <p>2. ان يقطع الطالب الخضروات بصورة جيدة.</p> <p>3. ان يجيب الطالب عن سؤال شو بيعمل الطالب أ؟ بواسطة الصور</p> <p>3. ان يعدد الطالب الادوات التي تستخدم في عمل السلطة بواسطة الصور</p> <p>4. ان يقرأ الطالب جملة مكونة من ثلاث كلمات من خلال الصور.</p>	<p>انواع الاطعمة المختلفة والوصول بالتدريج الى السلطة والتوجه بالسؤال عن خضروات التي يفضلها كل طالب وفوائد الخضار ثم الى كيفية صنع سلطة.</p> <p>2. الادوات المستخدمة محسوسة وبالصور طريقة الاعداد من خلال تطبيق عملي من خضار محسوسة</p>	<p>1. مجموعة من الصور الخاصة بدرس كيف نعمل سلطة مثل صور { الخضار المستخدمة في عمل السلطة { وصور للادوات}</p> <p>2. الواح الاتصال الخاصة بكل طالب.</p> <p>2. الخضروات</p>	<p>1. ما هي انواع الخضار؟</p> <p>2. ما هي فوائد الخضار؟</p> <p>3. ما هي الادوات المستخدمة في عمل السلطة؟ (بواسطة الصور)</p> <p>4. ما هي الخضار المستخدمة في عمل السلطة؟ (بواسطة الصور)</p> <p>5. كيفية اعداد السلطة خلال مراحل (بواسطة الصور)</p>
--	--	---	--	---

اسبوعين (6) حصص	درس مشكلة وحل (مفتاح الباب ضاع)	1. ان يكتسب الطالب مهارات حل المشاكل. 2. ان يميز الطالب المواقف التي تتبع فيها المشاكل 3. ان يكتسب الطالب بعض المصطلحات اللغوية الجديدة.	1. ان يذكر الطالب الموقف المشكل الذي حصل باستخدام الصور. 2. ان يمثل الطالب المشكلة التي حصلت. 3. ان يقترح الطالب 3 حلول للمشكلة. 4. ان يختار افضل حل للمشكلة. 5. ان يلفظ الطالب بعض الكلمات الجديدة. 6. ان يكون الطالب جملة من كلمتين بواسطة الصور مثل (المفتاح ضاع، ننادي للمساعدة، نفتش بالخرانة) 7. ان يكون الطالب الجمل من ثلاث كلمات مثل (مفتاح الباب ضاع، نتصل بالتلفون بالاذن)	البدء بتنفيذ الموقف المشكل واعطاء الطلبة الشعور الحقيقي والاحساس بوجود مشكلة حقيقية. وهي ان مفتاح باب الصف ضاع واعطاء الطلبة الفرصة لاكتشاف حجم المشكلة ومن ثم الدخول الى الدرس من خلال الاقتراحات الموجهة لحل المشكلة من خلال الاجابات بواسطة الصور.	1. الواح الاتصال الخاصة بكل طالب. 2. صور المشكلة والحلول المقترحة. 3. ادوات الصف المختلفة (خرانة، طاولات، كراسي)	توجيه الاسئلة التالية: 1. ما معني مشكلة؟ 2. ما هي المشكلة الحالية؟ 3. اذكر بعض الحلول المقترحة بواسطة تكوين جمل من خلال صور 4. اختر افضل حل. 5. قيم نفسك (هل هذا هو الحل الافضل؟ ولماذا؟
اسبوعين (6)	درس النجار	1. ان يتعرف الطالب على بعض	1. ان يسمي الطالب بعض الادوات التي يستخدمها النجار	البدء بالتعرف على انواع المهن وماذا يود كل	1. اح الاتصال الخاصة بكل	توجيه بعض الاسئلة التالية:- 1. من اين نحصل على

حصص	<p>المهنة مثل النجارة</p> <p>2. ان يزيد الطالب من قدرته على بناء الجمل</p> <p>3. ان يتعرف الطالب على الادوات التي يستخدمها النجار</p> <p>4. ان يكتسب الطالب مصطلحات جديدة.</p> <p>5. ان يزيد الطالب من ثروته اللغوية.</p>	<p>2. ان يذكر الطالب بعض الأغراض التي يصنعها النجار.</p> <p>3. ان يقرأ الطالب من خلال الصور خطوات الحصول على الخشب.</p> <p>4. ن يذكر الطالب الادوات التي يستخدمها النجار من خلال تكوين جملة من ثلاث كلمات بواسطة الصور مثل (النجار يستخدم المنشار)</p> <p>5. ان يوجه الطالب سؤال لزميله بواسطة الصور مثل (شو بيصنع النجار؟)</p> <p>6. ان يقلد الطالب كيفية استخدام المطرقة، المنشار، المفك.</p>	<p>طالب ان يصبح عندما يكبر، ثم التعرف على ادوات الصنف و ما هي مادة صنعها ومن صنعها وبالتالي الوصول الى مهنة النجار.</p> <p>التعرف على اصل الخشب وكيف نحصل عليه بواسطة خطوات عن طريق الصور ثم ماذا يستخدم النجار ليصنع الاثاث من الخشب وفي النهاية التعرف على ماذا يصنع النجار (خزانة، طاولة، تخت)</p> <p>طالب.</p> <p>2. الصور المستخدمة في درس النجار</p> <p>3. الادوات الخشبية الموجودة في غرفة الصنف.</p> <p>4. ادوات محسوسة يستخدمها النجار مثل مسمار، شاكوش، منشار.</p>	<p>الخشب؟ (بواسطة الصور)</p> <p>2. من يصنع لنا الاثاث؟ (بواسطة الصور)</p> <p>3. من هو النجار؟ (بواسطة الصور)</p> <p>4. ماذا يستعمل النجار؟ (بواسطة الصور)</p> <p>5. ماذا يصنع النجار؟ (بواسطة الصور)</p>
-----	---	---	--	--

فهرس الاشكال

رقم الصفحة	محتوى الشكل	رقم الشكل
69	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (أ)	1/4
70	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (أ)	2/4
72	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (أ)	3/4
76	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (ب)	4/4
78	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (ب)	5/4
80	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (ب)	6/4
84	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (ج)	7/4
86	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (ج)	8/4
87	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (ج)	9/4
91	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (د)	10/4
92	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (د)	11/4
94	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (د)	12/4
98	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالبه(س)	13/4
99	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالبه(س)	14/4
101	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبه(س)	15/4
104	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالبه(ص)	16/4

106	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالبه(ص)	17/4
107	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبه(ص)	18/4

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	محتوى الملحق	رقم الملحق
126	نموذج للأستمارة (قائمة الرصد) بصورتها الأولى	.1
129	نموذج للأستمارة (قائمة الرصد) بصورتها النهائية	.2
132	نموذج للأستمارة (قائمة الرصد) بصورتها الأولى مترجمة للغة العبرية	.3
136	بعض الصور التي استخدمت في المراحل الأولى و الثانية و الثالثة لطريقة PECS	.4
142	صور الدروس التي شرحت للتدريب على المراحل الرابعة والخامسة والسادسة	.5
146	صور لدرس (مشكلة وحل) الذي دُرِس للطلاب بعد انتهاء التدريب على مراحل PECS	.6
149	صور لدرس (النجار) الذي دُرِس في الملاحظة البعدية	.7
153	صور للوح الاتصال الذي استخدمه كل طالب وصورة للوح الاتصال العام في غرفة الصف والذي استخدم لطلب الحاجات	.8
154	اسماء المحكمين لقائمة الرصد	.9
155	تفسير الرموز	.10
156	الخطط العلمية لسير عمل التدريب على المراحل والدروس التي طبقت على الطريقة الجديدة	.11

فهرس الجداول

رقم الصفحة	محتوى الجدول	رقم الجدول
61	ثبات المحللين	1/3
67	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (أ)	1/4
69	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (أ)	2/4
71	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (أ)	3/4
74	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (ب)	4/4
76	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب(ب)	5/4
78	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (ب)	6/4
82	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (ج)	7/4
84	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (ج)	8/4
86	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب(ج)	9/4
89	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالب (د)	10/4
91	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالب (د)	11/4
93	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالب (د)	12/4
96	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالبه (س)	13/4
98	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالبه(س)	14/4
100	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبه(س)	15/4
102	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الوظيفة الاتصالية للطالبه(ص)	16/4

104	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في المستوى اللغوي للطالبه(ص)	17/4
106	المتوسطات الحسابية للملاحظات التتبعية في الصفات الشخصية للطالبه(ص)	18/4
108	متوسطات الوظيفة الاتصالية بين الملاحظة القبلية والبعديّة	19/4
109	متوسطات المستوى اللغوي بين الملاحظة القبلية والبعديّة	20/4
110	متوسطات الصفات الشخصية بين الملاحظة القبلية والبعديّة	21/4
111	مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في الوظيفة الاتصالية	22/4
112	مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في المستوى اللغوي	23/4
113	مدى الاحتفاظ لدى الطلبة في الصفات الشخصية	24/4

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	إقرار
ب	أهداء
ج	شكر و عرفان
د	الملخص بالعربية
و	الملخص بالانجليزية (Abstract)
الفصل الاول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
1	1.1 المقدمة
4	2.1 مشكلة الدراسة
5	3.1 اسئلة الدراسة
5	4.1 اهداف الدراسة
5	5.1 اهمية الدراسة
6	6.1 محددات الدراسة
6	7.1 مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة	
8	1.2 الأدب التربوي
8	اللغة
8	نشأة اللغة
9	تعريف اللغة
9	تطور اللغة
11	اللغة والنمو المعرفي
11	النمو اللغوي
12	مراحل النمو اللغوي
13	النمو اللغوي والتعلم المدرسي
13	النظريات المفسرة لاكتساب اللغة
16	الاختلاف بين الأفراد والجماعات وبين الجنسين في تعلم اللغة

17	الخصائص السلوكية لذوي الاضطرابات اللغوية
18	اهم المميزات التي تميز ذوي الصعوبات التعليمية
18	2.1.2 تعريف التخلف العقلي
19	تشخيص التخلف العقلي
20	تصنيف التخلف العقلي
22	التخلف العقلي المتوسط
22	تعريف اسلوب التدريس
23	اهم المعايير المستخدمة لاختيار طرق واساليب التدريس
24	التربية الخاصة
24	مبادئ التربية الخاصة
27	أهم معوقات نمو الطفل المتخلف عقلياً
28	متطلبات البرنامج التربوي للطفل المتخلف عقلياً
29	3.1.2 التفاعل
30	التفاعل الصفي
30	اهمية التفاعل الصفي
31	العوامل التي تؤدي الى اعاقه التفاعل الصفي
31	التفاعل الصفي لذوي التخلف العقلي
32	4.1.2 الاتصال
34	مكونات الاتصال
35	اشكال الأتصال الانساني
37	لغات الرموز
38	الاتصال الداعم والبديل
40	برنامج PECS
42	انواع لوحات الاتصال
43	وصف لبرنامج Bordmaker
43	2.2 الدراسات السابقة
44	1.2.2 دراسات تبحث في مدى فاعلية برامج التدخل في تنمية اللغة ومهارات التواصل لذوي التخلف العقلي

49	2.2.2 دراسات تبحث في مدى فاعلية برنامج Pecs في تنمية مهارات التواصل لذوي التخلف العقلي
56	3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	
58	1.3 منهج الدراسة
58	2.3 مجتمع الدراسة
58	3.3 عينة الدراسة
59	4.3 أداة الدراسة
60	6.3 صدق الأداة
60	7.3 ثبات التحليل
61	8.3 متغيرات الدراسة
61	9.3 إجراءات الدراسة
61	10.3 المعالجات الإحصائية:
66	هيكلية سير العمل في التجربة
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
66	1.4 نتائج الدراسة:
66	وصف لنتائج الطالب (أ)
73	وصف لنتائج الطالب (ب)
81	وصف لنتائج الطالب (ج)
88	وصف لنتائج الطالب (د)
94	وصف لنتائج الطالبة (س)
101	وصف لنتائج الطالبة (ص)
108	2.4 مناقشة النتائج:
الفصل الخامس: خلاصة النتائج والتوصيات	
116	1.5 خلاصة النتائج
117	2.5 التوصيات
118	المراجع العربية
123	المراجع الاجنبية
126	الملاحق

الفهارس	
163	فهرس الاشكال
165	فهرس الملاحق
166	فهرس الجداول
168	فهرس المحتويات