



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارة الادراك البصري
والتآزر الحسي الحركي لدى اطفال التوحد في محافظه الخليل

ايناس سعدي احمد جلق

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1446 هـ - 2024 م

فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارة الادراك البصري والتآزر
الحسي الحركي لدى اطفال التوحد في محافظة الخليل

إعداد:

ايناس سعدي احمد جلق

المشرف: د. سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية الخاصة -
عمادة الدراسات العليا - جامعة القدس - فلسطين

القدس - فلسطين

1446 هـ - 2024 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

التربية الخاصة

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارة الادراك البصري والتآزر

الحسي الحركي لدى اطفال التوحد في محافظه الخليل

اسم الطالبة: ايناس سعدي احمد جلق

الرقم الجامعي: 22212554

المشرف: د. سعيد عوض

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2024/8/25 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع: 
Signature

د. سعيد عوض (مشرفاً ورئيس لجنة المناقشة)

التوقيع: 

أ.د. محمود أبو سمرة ممتحنًا داخليًا

التوقيع: 

د. تامر سهيل ممتحنًا خارجيًا

القدس - فلسطين

1446 هـ - 2024 م

الإهداء

- الحمد لله حياً ورضاً وامتناناً على البدء والختام وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين، فالحمد لله حمداً كثيراً
 - في البداية أهدي نفسي الطموحة التي صبرت وجاهدت من أجل الوصول إلى هذا النجاح والإنجاز الكبير.
 - أهدي رسالة تخرجي إلى رمز الفداء فلسطين العظيمة وطننا الحبيب..
 - إلى الأبلغ منا جميعاً شهداء فلسطين.. أنتم البوصلة والعنوان الأول والأخير
 - إلى من يعلموننا بأسرهم معنى الحرية.. إلى الأصلب والأقوى أسرانا وأسيراتنا البواسل
 - إلى رمز العزة.. غزة زاح الله عنك هذه الغمة وكتب لك النصر
 - أهدي هذا البحث إلى من تربيته على يديه .. ومن علمني القيم والمبادئ.. من لا ينفصل اسمه عن اسمي .. الى من كان لي مصدر الدعم والعطاء .. إلى الرجل الابرز في حياتي
 - إلى من جعلت الجنة تحت أقدامها.. أمي حبيبتي.. أعز ما أملك يكفي أن تعرفي أن لك ابنه تنتظر فرصة واحدة لتقدم لك الروح والقلب والعين هدية رخيصة لما قدمته لي..
 - إلى زوجي ورفيق دربي.. سندي وكنفي الذي لا يميل.. إلى من دعمني وشجعني حتى النهاية
 - إلى أطفالي فلذة كبدي.. وزينه حياتي ومصدر قوتي بالحياة
 - إلى عائلتي واخوتي واخواتي الداعمين والذين يفرحهم تفوقي ونجاحي
 - إلى صديقاتي ورفيقات دربي التي قاسمني اللحظات بطلوها ومرها اهديكم ثمره هذا النجاح والانجاز لطالما تمنيته لي ولكم.
 - إلى مركز يو كان (You Can) وإدارته وطاقمه المميز لما قدمه لي.
 - إلى من أشرف على رسالتي من بدايتها لنهايتها اعترافاً وتقديراً مني بالجميل والفضل الجزيل لما أعطاني من حصيلة فكره لينير دربي إلى دكتور سعيد عوض.
 - إلى كل الرفاق والزملاء والإداريين بالجامعة إلى كل من ساعدني وأعانني في إنجاز هذا النجاح.
 - إلى كل من كان لهم أثراً بحياتي... إلى كل من أحبهم من قلبي.
- وبالختام إلى المكان الذي اختضنا بطلونا ومرنا الى جامعته القدس التي نحب.

الباحثة: إيناس جلق

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالاً لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: ايناس سعدي أحمد جلق

التاريخ: 2024/08/25

الشكر والتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين الذي يسر امري وانار دربي انه على كل شيء قدير والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين

أتقدم بالشكر للصرح العظيم جامعة القدس الممثلة بإداراتها وأعضاء الهيئة التدريسية لإتاحتها المجال لاستكمال الدراسات العليا، والشكر والتقدير إلى الدكتور الفاضل سعيد عوض لما قدمه لي من دعم وإرشاد، فلم يدخر نصحاً ولا جهداً في سبيل إنجاز وإنجاز هذا العمل المتواضع فجزاه الله كل خير

ويسرني أن أتقدم بعظيم الامتنان وخالص الشكر موصول إلى كافة أعضاء الهيئة التدريسية الكرام شكري وتقديري للدكتور الأب ابراهيم عرمان، والدكتورة الغالية على قلوبنا سهير الصباح والدكتورة سندس ابو سباع، على كل ما قدموه لنا من معرفه وعلم طول فتره الدراسة في الجامعة.

كما أتقدم بجزي الشكر إلى الإداريين والعاملين، وأخص بالذكر الدكتور شريف رجوب والأستاذة نارا حجه لدعمهم وإرشادهم ولما قدموه لي من دعم ومساعدته.

وأشكر جميع الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة وعلى ما قدموه من نصح وإرشاد كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر والتقدير لزميلاتي وزملائي بالدراسة.

الباحثة: إيناس جلق

المخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الإدراك البصري والتآزر الحسي الحركي لدى اطفال التوحد في محافظة الخليل، ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، القياس القبلي والبعدي، وقامت الباحثة بتصميم مقياس للإدراك البصري، والتآزر الحسي الحركي لدى أطفال التوحد، وكذلك بناء برنامج تدريبي قائم على الوسائل التعليمية، وتطبيقه على عينة تكونت من (8) أطفال في مركز (YOU CAN) في مدينة الخليل.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، وذلك على جميع أبعاد المقياس (التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني)، كما بينت النتائج وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات التآزر الحسحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، وذلك على جميع أبعاد المقياس (مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي)، وكذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات (الإدراك البصري) ومهارات (التآزر الحسحركي) لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها: تدريب الأخصائيين والمعلمين في الجمعيات المهتمة برعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية تطبيق هذا البرنامج، والاستفادة منه في تحسين الإدراك البصري، والتآزر الحس حركي لديهم، وتوفير كافة المستلزمات اللازمة لتطبيق البرنامج، بما في ذلك المكونات المادية، والغرف الصفية الملائمة لاحتياجات الأطفال، والأدوات الضرورية لتطبيق البرنامج.

“The effectiveness of a program based on educational media in developing visual perception skills and sensory-motor coordination among autistic children in the Hebron Governorate”

Prepared by : Enas S. Joulq

Supervised by : Dr. Said Awwad

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of a program based on educational tools in enhancing visual perception and sensory-motor coordination skills among children with autism in the Hebron Governorate. To achieve this, the study employed an experimental methodology using a quasi-experimental design with a single group, including pre-test and post-test measures. The researcher developed a scale for visual perception and sensory-motor coordination in children with autism and designed a training program based on educational tools, which was applied to a sample of 8 children at the "YOU CAN" center in Hebron.

The study found significant differences in the means of the pre-test and post-test, in favor of the post-test, in developing visual perception skills among children with Autism Spectrum Disorder. This result reflects a change in the level of these skills after implementing the program based on educational tools, across all dimensions of the scale (visual discrimination, visual closure, and visuospatial coordination). The results also showed significant differences in the means of the pre-test and post-test, in favor of the post-test, in developing sensorimotor coordination skills among children with Autism Spectrum Disorder. This result reflects a change in the level of these skills after implementing the program based on educational tools, across all dimensions of the scale (body awareness concept, spatial orientation, and sensory perception). Furthermore, the results indicated no statistically significant differences between the arithmetic means of

visual perception skills and sensorimotor coordination skills among children with Autism Spectrum Disorder in Hebron between the post-test and the follow-up test.

The study concluded with a set of recommendations, including: training specialists and teachers in organizations dedicated to autism care on how to implement this program and use it to improve visual perception and sensory-motor coordination. It also recommended providing all necessary resources for the program's implementation, including physical components, suitable classroom environments for children's needs, and essential tools for the program's execution.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 . المقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد (Autism) من أصعب الاضطرابات النمائية وأكثرها تعقيداً؛ إذ يتميز بالتداخل مع الكثير من الاضطرابات والاعاقات الأخرى وظهر حديثاً في مجال التربية الخاصة وأول من أطلق هذا المصطلح هو طبيب الأطفال الفرنسي ليو كانر (Kanner) إذ يعتبر الرائد الأول في دراسة اضطراب التوحد وتصنيفه بشكل منفصل عن الحالات النفسية المرضية التي يعاني منها الأطفال فهو أول من عرف التوحد كمتلازمة أعراض سلوكية واضطراب منفصل بذاته، فقد أشار إلى مجموعه من السلوكيات التي يتميز بها أطفال اضطراب التوحد تتمثل بعدم القدرة على التفاعل وبناء علاقات مع الآخرين وتأخر في الكلام وضعف في التواصل اللفظي وغير اللفظي والمصاداة والسلوكيات النمطية وضعف الإدراك والتحليل (السعيد، 2017).

ويرى عبد العال (2019) أن اضطراب التوحد يعتبر من أشد وأعقد الإعاقات التي تصيب الأطفال قبل عمر ثلاث سنوات، حيث يمثل الاضطراب إحدى الاضطرابات المعوقة للنمو الارتقائي على نحو يشمل

خلل وقصور في الإدراك الحسي، واللغة، والاستجابة للمثيرات البيئية مما يؤدي إلى خلل واضح في التواصل مع الآخرين.

فاضطراب طيف التوحد في العصر الحالي حاز على الكثير من الاهتمام فهو من أكثر الاضطرابات النمائية انتشاراً فأشار اليه العديد من العلماء والباحثين وقاموا بدراسته والبحث في عالمه فكانت اولى الدراسات والاهتمامات بهذا الاضطراب في عام (1943)، من خلال دراسة اجراها الطبيب النفسي ليو كانر (Leo Kaner) (الشامي، 2004-أ).

ويرى جوال وجازولي (2020) أن اضطراب طيف التوحد في جوهره يعتبر اضطراباً في الإدراك، وأن هؤلاء الأطفال التوحديين لا يتمكنون من إدراك الموقف الذي يضعون فهي ولا حتى إدراك الخطر الحقيقي في أي موقف من المواقف.

كما يرى الكثير من الباحثين والعلماء، ومنهم السي وآخرون (2019) أن اضطراب طيف التوحد من أشد وأصعب اضطرابات النمو لما له من تأثير على الطفل المصاب وعلى والديه واهله والمجتمع الذي يعيش فيه فيسبب خلل وظيفي في بعض جوانب النمو: جانب الاتصال الاجتماعي، جانب التواصل اللفظي وغير اللفظي، جانب التواصل البصري، والادراك البصري، والتأزر الحسي الحركي، والتأزر البصري الحركي، وغيرها من الجوانب فهذا الخلل يعيق نموه وتطوره الطبيعي في الكثير من قدراته ومهاراته في مراحل نموه المختلفة فيعد التشخيص الصحيح والتدخل المبكر وتقديم التأهيل المناسب حيث يعمل على تحسين قدراته وتخفيف شدة الاعراض وتأثيراتها المصاحبة لهذا الاضطراب فينبغي ان يكون التدخل قبل عمر الخمس سنوات، أما في حال إهماله وتركه لمرحل متقدمة من عمره فيكون التغيير والتحسن بشكل أسرع وأكثر فاعلية وفي وقت قياسي وملحوظ.

وأشار البيلاوي وآخرون (2022) إلى أن أطفال التوحد لديهم ضعف عقلي يتراوح بين المتوسط إلى الشديد يؤثر على مهاراتهم الحركية العامة، والدقيقة، وهو ما يسبب لديهم مشكلات في التأزر الحسي الحركي؛ إذ يمتلك بعض هؤلاء الأطفال مستويات منخفضة من البوتاسيوم، تؤثر على المهارات الحركية لديهم. ونظراً لذلك، وما يمتاز به الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خصوصية، واحتياجات خاصة، فإنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار عند تصميم البرنامج التدريبي عدة جوانب، منها أن تلبي هذه البرامج احتياجات الطلبة النفسية، والاجتماعية، وتحقيق أهدافها التعليمية، ومن ذلك استخدام الوسائل التعليمية. ويرى دويكات (2021) أنه يمكن أن يكون للوسائل التعليمية أثر كبير على التفاعل بين الطلبة، إذا أحسن اختيارها، واستخدامها، لأن أطفال التوحد يتأخرون بشكل واضح من ناحية التفاعل الاجتماعي مثل مشاكل الانتماء إلى الناس، والأحداث، ولذلك فإن الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية يمكن أن يساعد على تحقيق التواصل والتفاعل للأطفال.

وتعتبر الوسائل التعليمية ذات فعالية، إذ يتفق الباحثون التربويون على أنه عملية التعلم تكون أفضل من خلال التجربة الحسية التي تمكن الطلبة من التفاعل المباشر، فكلما كانت زادت الحواس المشاركة في التعليم، كلما كانت عملية التعلم أسرع، وأكثر فعالية (Kassim & Nordin, 2024).

1.2. مشكله الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثة من خلال عملها لأكثر من (5) سنوات مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضعف المهارات والقدرات لديهم ويعانون من العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والانفعالية، نظراً لما تتسم به هذه الفئة من اضطراب في العمليات المعرفية ومشكلات في الخبرات الحسية فهم لا يدركون المثيرات المحيطة بهم بشكل صحيح والانتباه لديهم غير طبيعي فهم لا يستطيعون تركيز انتباههم لمدة طويلة ولديهم قصور في مهارات التأزر الحسي الحركي وضعف مهارات الانتباه والادراك والتواصل اللفظي وغير اللفظي، فكل هذه الأعراض والمشكلات تعيق تقدمهم وتطورهم وصعوبة الاندماج مع المجتمع والعيش بحياة طبيعية

بالإضافة إلى خوف وقلق والديهم من ضعف الاستجابة لديهم وتأخرهم عن مستوى أقرانهم فيحتاجون للكثير من العمل والتدريب والتكرار من خلال جلسات العلاج.

ويحتاجون للتعلم المنظم المتكامل والتدخل العلاجي الفعال بالإضافة إلى استخدام المزيد من الوسائل التعليمية المختلفة التي تعمل على تحفيز حواسهم وتنمية التواصل والتفاعل، القدرات والمهارات المطلوب تنميتها والعمل عليها ضمن برامج التدخل والعلاج فعملية التدخل تقوم أساساً على فاعليه خطه التدخل والبرنامج العلاجي الذي يستند على الوسائل التعليمية المستخدمة من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية والوصول إلى المستوى المطلوب والتأهيل المناسب.

والعمل على تحسين العمليات العقلية (التركيز، الانتباه، التواصل البصري، التواصل اللفظي، وغير اللفظي، الإدراك البصري، التأزر الحسي الحركي) فلكل وسيلة تعليمية يوجد هدف مراد تحقيقه من خلالها ويوجد مهارات وقدرات مراد تنميتها وتعزيزها.

ولذلك قامت الباحثة بطرح هذا الموضوع ولأنه موضوع هام، ونظراً لقلّة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع -في حدود علم الباحثة- وقد تكون هذه الدراسة بداية انطلاقه دراسات مماثله من أجل زيادة الوعي بمشاكل اضطراب طيف التوحد وحقهم في التأهيل والدمج والمساواة الاجتماعية والتعليم، فاتفقت هذه الدراسة مع دراسة أجراها غزال (2007) والتي تناولت فاعليه برنامج تدريب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينه من الاطفال التوحديين في مدينه عمان، ودراسة دليل (2012) والتي تناولت الالعب الشعبية في تطوير القدرات الحس حركيه عند الطفل التوحدي، وكذلك دراسة شطناوي (2022) التي تناولت فاعليه برنامج تدريبي قائم على توظيف الحواس الخمسة لتنمية الذاكرة البصرية والإدراك البصري لدى عينه من الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط؛ لذا تتركز مشكله الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهاره الادراك البصري والتأزر الحسي الحركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظه الخليل؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى اطفال

اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

2. ما فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر الحسركي لدى اطفال

اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى

اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية

برنامج قائم على الوسائل التعليمية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التآزر الحسركي لدى

اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج

قائم على الوسائل التعليمية؟

1. 3. فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل أسئلة الدراسة، إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات

الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات

التآزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

1.4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. استقصاء فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.
2. استقصاء فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل.
3. التعرف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي.
4. التعرف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي.

1. 5. حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طلبه مركز you can في مدينة الخليل.

الحدود المكانية: مركز you can في مدينة الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2023-2024) م .

الحدود المفاهيمية: تقتصر حدود هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة فيها.

1. 6. مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد: اضطراب نمائي سلوكي يظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، يتميز

بضعف واضح في مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي، والغير لفظي ويظهر حركات وسلوكيات

نمطية واهتمامات غير مادية وقصور في اللعب التخيلي (الشامي، 2004-ب، ص24)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: اضطراب سلوكي نمائي تطوري يظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر

الطفل بسبب وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي في المخ يظهر لدى الطفل ضعف في القدرات

وضعف التواصل البصري وتأخر في الكلام وضعف التواصل الاجتماعي وظهور السلوكيات النمطية

والاضطرابات الحسية.

الوسائل التعليمية: الأدوات التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وكذلك توضيح معاني

كلمات الدروس، وشرح أفكارها، وتدريب الطلبة على المهارات، وتعويدهم على العادات، وتنمية اتجاهاتهم،

وغرس القيم الحميدة دون أن يعتمد على الألفاظ، والرموز والأرقام (قاسي، 2023، ص710).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: كل الطرق والأساليب والمواد والأدوات التي تستخدم لتعليم الطالب وإيصال

المعلومة له.

الإدراك البصري: عدد من العمليات المعرفية اللازم لتكوين الصورة الذهنية لدى الفرد عن الأشكال التي تتم رؤيتها، وهذه العمليات المعرفية تتمثل في التمييز، والإغلاق البصري، وتمييز الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية، والذاكرة البصرية (البناي، 2023، ص74)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدره الطفل على تحليل المثيرات البصرية وفهمها وإدراكها وإعطائها دلالات ذات معنى، وتتحدد بالدرجة التي تظهر على المقياس.

التآزر الحسي الحركي: القدرة على تأدية الأنشطة التي تتطلب دمج المهارات البصرية والحركية لهدف واحد، وهي استخدام وتنسيق حركة العضلات لتحقيق هذا الهدف المحدد، وتشمل المهارات الحركية الكبيرة، المهارات الحركية الدقيقة، والمهارات الحس حركية (صلاح الدين، 2018، ص128).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدره الطفل في السيطرة على حركه العين مع حركه اليد بدقه وضبط حركه العضلات باليد عند القيام بمهمه وفق الطريقة التي تراها العين، وتتحدد بالدرجة التي تظهر على المقياس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مراجعة نظرية وأدبية لمفهوم الوسائل التعليمية، وأهدافها، وأهميتها، وكذلك الإدراك البصري، ومهاراته، وأبعاده، والتأزر الحسي الحركي، واضطراب التوحد، كما يتطرق هذا الفصل إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي أجريت في مجتمعات عربية، وأخرى أجنبية، وذلك على النحو الآتي:

2. 1. الوسائل التعليمية:

على الرغم من قدم الدعوة إلى استعمال الوسائل التعليمية، وتوظيفها في التعليم، إلا أن توظيفها على اعتبار أنها تقنية حديثة لم يدخل عالم التربية إلا في النصف الأول من القرن العشرين (محمد، 2020) ويرجع شيتوندو (Chitondo, 2022) تاريخ الوسائل التعليمية بشكلها الحديث إلى الاستخدام الناجح للصور والوسائل البصرية في الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية.

وقد كان لظهور الأفكار المنادية باكتساب التعليم عن طريق الحواس، والخبرات الشخصية، والتجارب العلمية، الدور في التأسيس للوسائل التعليمية، وتطبيقها في العملية التعليمية (أحمد، 2021) واستمرت في التطور حتى أصبحت تمثل جزءاً أساسياً من برامج ومناهج المؤسسات التربوية المختلفة. ونتيجة لاختلاف الطلب المتعلمين في مستوى قدراتهم الذهنية، والنفسية، والجسمية، فقد أصبحت التوجهات المعاصرة تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بينهم، وتحديد المحتويات، والمناهج، وطرائق التقييم والتقييم، والوسائل التعليمية الملائمة لكل فئة منهم، وأصبح للمتميزين أقسامهم الخاصة، وللمتأخرين أقسامهم، ولذوي الاحتياجات الخاصة أيضاً مؤسسات خاصة تتناسب بمناهجها، ووسائلها مع مختلف إعاقاتهم (عساس وساسي، 2018)

2. 1. 1. مفهوم الوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها: الأدوات التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وكذلك توضيح معاني كلمات الدروس، وشرح أفكارها، وتدريب الطلبة على المهارات، وتعويدهم على العادات، وتنمية اتجاهاتهم، وغرس القيم الحميدة دون أن يعتمد على الألفاظ، والرموز والأرقام (قاسي، 2023، ص710). كما تعرف الوسائل التعليمية بأنها: مثيرات متعددة الخواص، تخاطب الحواس المختلفة، وتبرز أهميتها في طبيعة وطريقة استخدامها، وآلية توظيفها في العملية التعليمية، ومدى قدرتها على عرض المثيرات اللازمة للتعلم، وتشجيعها وحفزها على المساهمة الفاعلة في عملية التعلم (عساس وساسي، 2018، ص115). ويرى (Bilousova ; Gryzun; Volkova, 2021, P225) أن الوسائل التعليمية تقوم على اعتبارها عنصر فعال من عناصر العملية التعليمية التعلمية، تشمل الأدوات والأجهزة التقليدية منها، والحديثة والبرامج والمواد التي يعتمد عليها المعلم قصد اكتساب المتعلم مختلف الخبرات، والمعارف، والمهارات اللغوية وغير اللغوية.

كما تعرف أيضاً بأنها: أدوات تعليمية يمكنها دعم أنشطة التعلم من خلال شرح معنى المحتوى التعليمي، وتسهيل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية (Alfhandy; Ismaun; Hikmah; Arham. 2024, P6)

2. 1. 2. أهمية الوسائل التعليمية:

تلعب الوسائل التعليمية دوراً من شأنه العمل على تحفيز الطلبة، وتطوير المعرفة لديهم، ولذلك، فإن بناء واستخدام الوسائل التعليمية يعتبر أمراً هاماً لمساعدة الطلبة، وتلبية احتياجاتهم، إذ أن الطلبة الذين يطبقون أنماط التعلم وفقاً لميولهم، يتعلمون بسعادة أكبر (Kassim & Nordin, 2024)

وقد أشار شمس الدين (2014) إلى أهمية الوسائل التعليمية على النحو الآتي:

– المساعدة على التعلم الفعال بجوانبه الثلاثة المعرفية، والمهارية، والانفعالية، والمساهمة في حل مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ.

– إتاحة الفرصة لتعلم خبرات من الصعب الحصول عليها، ومنها: البعد الزمني، أو المكاني للخبرة المراد تعلمها، والخبرة التي تحدث، بسرعة، أو التي تكون خطرة على الدارس، مثل دراسة التفاعلات الفردية أو الحيوانات المفترسة، ولذا تستخدم الأفلام أو الصور وغيرها.

كما أضاف ديفي (Devi, 2022) أهمية الوسائل التعليمية من خلال:

– أن الوسائل التعليمية تزيد من تحفيز الطلبة، حيث تجعلهم يعملون باهتمام، وحماس أكبر، وأكثر انتباهاً.

– تجعل الوسائل التعليمية التدريس عملياً؛ وذلك من خلال تقليل الفئات المجردة للواقع الملموس للغة في الغرفة الصفية.

– أنها تساعد الطلبة على تشكيل صور واضحة، فعندما يرى ويسمع ويلمس ويتذوق ويشم تكون تجاربه مباشرة وملموسة ودائمة.

– الوسائل التعليمية تسهل الإدراك ونقل التدريب والتعزيز والاحتفاظ.

– تطوير القدرات العقلية العليا: حيث يحفز استخدام الوسائل السمعية والبصرية الخيال وعملية التفكير ويدعو إلى الإبداع والابتكار. وبالتالي يساعد على تطوير القدرات العقلية العليا بين الطلبة.

2. 1. 3. خصائص الوسائل التعليمية:

تتمثل خصائص الوسائل التعليمية كما أوردها عيشاوي (2022) في ما يلي:

التكامل: يشير مبدأ التكامل إلى المزج بين عدة وسائط على الشاشة الواحدة، لخدمة فكرة ما، أو هدف معين، لذا يجب على المعلم أن يراعي التكامل في عرض الوسائل المتعددة.

التفاعل: يظهر دور التفاعل في برمجيات الوسائط من خلال الفعل، ورد الفعل بين المعلم، وبين ما تعرضه البرمجة، ويتضمن ذلك قدرة المتعلم على التحكم فيم يعرض عليه، حيث يتمكن من ضبطه عند اختيار زمن العرض وتسلسله.

التنوع: يكشف عن التنوع في الوسائط المتعددة من خلال تنوع بيئة التعلم، حيث يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، ويتحقق ذلك عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية أمام كل متعلم.

التزامن: يشير إلى التوافق، ومناسبة أوقات تداخل العناصر المختلفة، والموجودة في برمجة الوسائط المتعددة، حيث تبدأ في الظهور على الشاشة في نفس التوقيت، وفي نفس التوقيت، وفي أوقات متفرقة بطريقة سريعة.

الفردية: فالوسائل التعليمية يجب أن تفرد في المواقف التعليمية بغية التمكن من تحديد الفروق الفردية، لاكتشاف اختلافات المتعلمين، وقدراتهم، واستعدادهم وخبراتهم السابقة، ومن ثم يأتي دور البرمجيات بالاعتماد على الخطو الذاتي للمتعلم.

الكونية: تعني إلغاء القيود الخاصة بالمكان والانفتاح على مصادر المعلومات المختلفة، والاتصال بها، ونشر البرمجيات على مستوى العالم عبر شبكة الانترنت.

2. 1. 4. أنواع الوسائل التعليمية:

تناول العديد من الباحثين مثل (جلوب، 2017 ؛ فارز، 2022؛ Ordu, 2021) الوسائل التعليمية، وتقسيمها إلى أنواع وفقاً لعدة معايير، منها تصنيفها على أساس الحواس، وعلى أساس الحداثة، وعلى أساس عدد المتعلمين، وذلك على النحو الآتي:

التصنيف على أساس الحواس:

أشار فارز (2022) إلى تصنف الوسائل التعليمية على أساس الحواس إلى:

- الوسائل البصرية: وتشمل الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر، ومنها النماذج، واللوحات، والملصقات، والرسوم، والعينات، والخرائط، والصور.
- الوسائل السمعية: وتتمثل في الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع بشكل أساسي، وتضم أشرطة التسجيل، والإذاعة، والوسائل التي يستلمها الإنسان عن طريق الأذن.
- الوسائل السمعية البصرية: وهي الوسائل التي تتخذ من الأذن، والعين أداة لاستقطابها، ومثال ذلك الأفلام التعليمية الناطقة، الشرائح، الرسوم المتحركة، والتي تكون مصاحبة لتسجيلات صوتية للشرح والتوضيح.
- وسائل الاتصال التعليمي: ويقصد بها المبادئ الأساسية التي يقوم عليها مخطط التعليم كوساطة للوصول إلى التعليم، بما في ذلك التعليم المباشر الذي يتولاه مدرس الفصل، سواء أداخل الفصل أم خارجه، أو وسيلة تعليم عبر مادة مسجلة مسبقاً على شريط سمعي، أو التعليم بالمراسلة، أو أية وسيلة سمعية، أو بصرية.

التصنيف على أساس الحداثة:

صنفت الوسائل التعليمية وفقاً لهذا التصنيف على أساس تتبع الفترة الزمنية التي ظهرت فيها، كما أشار إليها (Ordu, 2021) إلى:

– وسائل قديمة: وهي التي عرفت منذ نشأة المدرسة بشكلها الحديث، ومن أمثلة هذه الوسائل السبورة الطباشيرية.

– وسائل حديثة: وهي التي ظهرت بعد تطور صناعة العدسات، والكاميرات، والتصوير، مثل الشرائح، وتسجيلات الفيديو، وبرامج التلفزيون.

التصنيف على أساس عدد المتعلمين:

صنفت الوسائل التعليمية وفقاً لهذا التصنيف إلى ثلاثة أقسام، وقد أشار جلوب (2017) إليها على النحو الآتي:

- وسائل فردية: وهي وسائل يستخدمها فرد بصورة مستقلة، مثل برمجيات الحاسوب.
- وسائل جماعية: وهي وسائل تستخدم لتعليم مجموعة من الطلبة، يجلسون معاً ف يمكن معين، كغرفة الصف، وهي مثل أفلام الفيديو.
- وسائل جماهيرية: وهي وسائل تستخدم لتعليم عدد كبير من الأشخاص في مواقع متباعدة في وقت معين، كبرامج الإذاعة أو التلفزيون.

2. 1. 5. عناصر الوسائل التعليمية:

للسائل التعليمية عناصر عدة، نذكر منها: (فارز، 2022)

1. **المواقف التعليمية:** تشير إلى الأحداث الواقعية العينية التي يعيشها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها، وتسهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم، ومن أمثلتها: الزيارات الميدانية، المحاضرات والندوات.

2. **المواد التعليمية:** يشير هذا العنصر إلى أشياء تحمل أو تتضمن أو تخزن محتوى دراسياً معيناً، ومن أمثلة المواد التعليمية: الكتب المدرسية المقررة، الأفلام والتسجيلات الصوتية وغيرها.

3. الأجهزة والأدوات التعليمية: يشير هذا المصطلح إلى الأشياء التي تستخدم لغرض محتوى المواد

التعليمية مثل: الفيديو، الإعلام الآلي، السبورات بأنواعها والمجسمات.

4. الأشخاص وهم الأفراد الذين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة التلاميذ على التعلم.

2. 1. 6. اختيار الوسائل التعليمية:

يعتمد اختيار واستخدام المواد التعليمية على عدد من العوامل، من الطريقة التي سيتم بها تضمين المواد

التعليمية، والمعدل الذي سيتم به تقديم المعلومات إلى المتعلم، وحجم المجموعة التي سيتم فيها استخدام

المواد التعليمية وإمكانية المواد لإنشاء التعلم التفاعلي، حجم الفصل، والمرافق المادية، وتوافر الموارد،

والخصائص العامة للطالب، ومجال الموضوع في الاعتبار (Nasaz, 2016)

ويوضح (Ahmed, 2018) أن الوسائل التعليمية مصممة لغرض تعزيز قدرة المعلم أثناء عملية التدريس

والتعلم، ولتحقيق ذلك يجب وضع بعض العوامل في الاعتبار:

- أن تصميم الوسائل التعليمية يجب أن يأخذ في الاعتبار عوامل مثل قدرات المتعلمين واحتياجاتهم؛

والاختلاف هو أنماط تعلم الطلاب والجانب البصري للمتعلمين.

- أن التصميم لتطوير المواد الأصلية سيعتمد على نوع التعلم وتوافر المواد الموجودة وموارد التطوير

المتاحة.

أما عبد العاطي (2014)، يرى أن عملية اختيار الوسائل التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ليست عملية

ارتجالية أو سهلة، بل عملية منظمة بدرجة كبيرة، لأسباب عديدة، منها:

- أن هناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في إجراءات التدريس لتحقيق هدف

تدريسي معين، ومن ثم تصبح عملية الاختيار والمفاضلة بين هذه الوسائل عملية محيرة في بعض

الأحيان خاصة لدى الأخصائيين الجدد.

- أن هناك عدداً من الوسائل التعليمية، ولكل منها استخداماتها ومزاياها وحدودها، لذا قد تصبح هناك صعوبة في تذكرها، والإلمام بها وبخصائصها، ومن ثم تحديد أي منها يمكن اختياره، وأي منها يمكن استبعاده.
- أنه لا توجد وسيلة تعليمية بعينها نستطيع توظيفها ضمن إجراءات التدريس واعتبارها الفضلى دائماً لتحقيق كافة الأهداف التدريسية.
- لا توجد وصفة أو معادلة سهلة ويسيرة يستطيع مصممو التعليم اتباعها، والسير عليها دوماً لتوصلهم في النهاية إلى الاختيار السليم للوسائل التعليمية.
- أن عملية الاختيار تعتمد على معايير وخطوات متعددة، ينبغي أخذها في الاعتبار قبل التوصل لاختيار وسيلة تعليمية بعينها لتوظيفها ضمن إجراءات التدريس لتحقيق أهداف تدريسية محددة.

2. 1. 7. معايير الوسائل التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة:

لكي تؤدي الوسائل التعليمية المصممة لذوي الاحتياجات الخاصة دورها الذي وضعت من أجله، فإنها لا بد أن تكون مستوفية لبعض المعايير الضرورية اللازم توافرها في تلك الوسائل، ومن أهم تلك المعايير، ما ذكره عبد العاطي (2014):

1. مراعاة المستوى العلمي والثقافي لذوي الاحتياجات الخاصة.
2. سهولة الاستخدام بحيث لا تكثر في الخطوات التي تسبب الإرباك للتلاميذ، خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة، فكلما كانت الوسيلة سهلة الاستخدام، كلما كانت أكثر فائدة للتلميذ؛ لأن الوسيلة صعبة الاستخدام تسبب السأم والضجر، وبالتالي سيحجمون عن استخدامها نظراً لشعورهم بالعجز تجاهها.
3. تميزها بالجاذبية وإثارتها لاهتمام الطلبة؛ حتى لا يتسلل الضجر إلى نفوسهم.
4. تميزها بالمرونة والقابلية للتعديل والتغيير.
5. انساقها مع الأهداف التعليمية. قلة التكاليف.

6. توفير عنصر السلامة، والأمان في الوسائل المستخدمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فالوسيلة يجب أن تكون آمنة، ولا تشكل خطراً على مستخدميها، كما أنها يجب أن تكون في حالة جيدة، وتستخدم في مكان آمن مناسب.

7. إثراء المادة التعليمية وإضافتها شيئاً جديداً يساعد على إتقان عملية التعليم.

2.2. الإدراك البصري:

يعتبر الإدراك البصري إحدى الوظائف التي تتم في الدماغ، التي تسمح بالتنظيم، وهيكلية، وتفسير المدخلات المرئية، وإعطاء معنى ما، وهما الوظيفيتين الضروريتين للرؤية، والتي تساهم في مساعدة أكثر أهمية في أداء أنشطة الحياة اليومية، حيث أنه من الصعب تصوّر تأثير العجز البصري الإدراكي على الحياة اليومية، والمشاكل الوظيفية التي قد تنتج وتشمل صعوبات في الأكل، وارتداء الملابس والقراءة والكتابة، وتحديد موقع الأشياء والعديد من الأنشطة الأخرى (ربيع ومجاور، 2024)

ويعرف الإدراك البصري بأنه عدداً من العمليات المعرفية اللازم لتكوين الصورة الذهنية لدى الفرد عن الأشكال التي تتم رؤيتها، وهذه العمليات المعرفية تتمثل في التمييز، والإغلاق البصري، وتمييز الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية، والذاكرة البصرية (البناي، 2023)

كما يعرف أيضاً بأنه عملية معرفية بنائية، نشطة إيجابية في معالجة المعلومات البصرية، وهو مرحلة مبكرة جداً لهذه العمليات المعرفية، حيث يؤثر على غيره ويتأثر بهذه الأخيرة (عورة، 2023، ص205) كما يعرف بأنه تحليل المثيرات البصرية وإعطائها معانٍ ودلالات ذات معنى (الحسن، 2017، ص185) أما لدى الأطفال بشكل خاص، فيرى طعيمة ومحمد وعبد الرحمن (2022، ص1175) بأن الإدراك البصري لدى الأطفال، يعكس كيفية تعاملهم مع المثيرات البصرية، من حيث شكلها، وحجمها، وعلاقتها وإعطائها المعنى الحقيقي الذي يمثلها.

ويتفق الرفاعي (2023، ص6) مع ذلك، حيث عرفها بأنها قدرة الطفل على تفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات المتضمنة في قياس التمييز البصري، والذاكرة البصرية، والتمييز بين الشكل والأرضية، والعلاقات المكانية، والعلاقة البصرية، وفقاً لمعايير مقياس مهارات الإدراك البصري.

أما بركات ويونس وإبراهيم (2023) فقد حددوا الإدراك البصري عبر مسارين:

– **المسار الأول (المرحلة المبكرة الأولية):** ويكون الإدراك البصري فيها منخفض المستوى، حيث

يستخرج النظام الحسي تلقائياً المعلومات الأولية من المثيرات الخارجية (مثل: الإضاءة، اللون،

التجسيم، الحركة)، ويحدث الإبصار بطريقة من أسفل إلى أعلى، وتحركها البيانات لأنها تنشأ من

تحفيز المخاريط في شبكية العين، ثم إرسال هذه المعلومات على الفور إلى القشرة البصرية.

– **المسار الثاني (المرحلة المتقدمة):** وتسير العمليات فيها من أعلى إلى أسفل، حيث يتأثر الإدراك

بالمعرفة السابقة، والخبرات، والجهد العقلي، بمعنى آخر يقوم الدماغ بعمل تنبؤات واستنتاجات بناء

على التجارب، والذكريات السابقة، والمثال النموذجي هو الصور الذهنية، والتي تشبه التجربة

الإدراكية، ولكنها تحدث في غياب المثيرات الخارجية، يسترد الفرد الصور من الذاكرة، ويتحفظ

عمداً بهذه المعلومات في الوعي.

ولذا، يؤكد المختصون في علم النفس، والتربية، على أن الإدراك البصري يمثل إحدى أبرز الركائز المهمة

لعملية تجهيز ومعالجة المعلومات؛ إذ يعكس الإدراك قدرة الفرد على تمييز المعلومات، ودلالاتها،

وخصائصها الرمزية، والشكلية، والمعاني المتضمنة فيها، وكذلك التمييز بين وحدات المعلومات، وعندئذ

تنتقل المعلومات وتخزن في الذاكرة، وتصبح متاحة للاسترجاع، والاستخدام الفوريين ومع اكتساب المتعلم

لهذه المهارات، يصبح هذا المستوى من التجهيز آلياً، ويحدث بأقل قدر من وعي المتعلم، ولا يخضع

للضبط الشعوري له، وحتى تصبح هذه العمليات آلية، أو أوتوماتيكية فيما بعد (عبد القادر وسالم وعبد

العالي، 2024).

2. 2. 1. مراحل الإدراك البصري:

يمر الإدراك البصري بعدة مراحل، نكرها طه والسيد والشيخ (2015) على النحو الآتي:

استقبال المثير:

وفيه يتم استقبال المثير عن طريق مشيمة العين، فتستقبل الأشعة الضوئية المنعكسة من الشكل المراد إدراكه، كمثير بصري فتقوم الشبكة بنقلها إلى الخلايا العصبية ليبدأ انتباه الفرد لاستقبال مثيرات بصرية ذات معالم وخصائص ومحدد له (في أبعاده ولونه) وموقعه في الفراغ وكمية الإضاءة التي يعكسها.

تحويل ونقل المثير البصري:

يتم تحويل المثير البصري الذي تم استقباله إلى نبضات عصبية خاصة تحمل معنى محدداً ثم نقل تلك النبضات العصبية خلال مسار العصب البصري بالمخ إلى مراكز إدراك ومعالجة المعلومات بالقشرة المخية.

تحليل وإدراك المثير البصري:

تمثل عملية تحليل وإدراك خصائص ومعنى المعلومات التي يتضمنها المثير البصري مرحلة مهمة في تكوين البناء المعرفي والمعلوماتي للفرد، وفي تلك المرحلة يقوم الفرد ويفهم المعلومات البصرية والأشكال المعروضة أمامه ليعطى لها معنى ذا دلالة محددة، يستخدم الفرد تلك المعلومات في الموقف الحالي أو في المستقبل بعد تخزينها في الذاكرة البصرية واسترجاعها بهدف استخدامها مرة أخرى.

2. 2. 2. أهمية الإدراك البصري:

للإدراك البصري دور غاية في الأهمية خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل، فالإدراك الحسي عامة يتطور حتى يصل إلى مرحلة تكوين المفاهيم العقلية التي تساعد الطفل فيما بعد على عملية التفكير، ويعتمد هذا التطور على النضج الحسي والعضوي والعصبي للفرد، فإذا اختل الجهاز العصبي أو أصيبت بعض أجزائه بأي خلل فإن ذلك يعوقه عن القيام بوظيفته الإدراكية (محمود وشبيب، 2018)

كما يلعب الإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعليم، فعملية الإدراك البصري مهمة في اكتساب الطفل الخبرات التربوية والحياتية، ويترتب على صعوباتها وجود إعاقات في عمليات التعلم وخاصة في القراءة والكتابة، والحساب، ومهارات الحياة اليومية، فالطفل قبل أن يتعلم القراءة يجب أن يكون قد نمت لديه قدرة ملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصرية، والقدرة على اكتشاف العلاقات وتركيز الانتباه، ونمو تلك القدرات يعتبر مطلباً أساسياً سابقاً لتعلم القراءة، وفي نفس الوقت الذي يعتبر فيه نمو مهارات أساسية سابقة لتعلم الكتابة (مفضل ومحمد وأحمد وحسن، 2016)

فالإدراك يمثل صورة شاملة ومنتطورة للمثيرات التي يتعامل معها الفرد، وتتميز هذه الصورة بدرجة ثبات عالية، كون الصورة الإدراكية لا تتغير بتغير الظروف الذاتية أو المكانية للمثير البصري، لأن قدرتنا الإدراكية تعوض التغيرات التي تحدث للمثيرات البصرية، من حيث اللون أو الشكل أو الحجم (العنبي والحارثي، 2018)

مهارات الإدراك البصري:

تناول العديد من الباحثين مثل (بركات وآخرون، 2023؛ مفضل وآخرون، 2016؛ ربيع ومجاور، 2024؛ الرفاعي، 2023؛ الحسن، 2017) مهارات الإدراك البصري على أنها:

التمييز البصري

ويعنى القدرة على التعرف على الحدود المميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة من ناحية الشكل واللون، والحجم، والنمط وإدراك أوجه الشبه والاختلاف (بركات وآخرون، 2023)

كما تعرف بأنها التمييز بين المثيرات البصرية المختلفة، مثل التمييز بين شكل الحروف والأعداد، والصور والأشكال والمزاوجة بينها (مفضل وآخرون، 2016)

التمييز بين الشكل والأرضية

ويتمثل في قدرة الفرد على فصل أو تمييز المثير الأساسي أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به (بركات وآخرون، 2023)

ويقصد به التمييز بين الشكل من الأرضية، أو الخلفية المحيطة به، والأطفال في هذا المجال لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال، أو الشكل مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به، ويترتب على ذلك أن ينشغل الطفل بمثير غير المثير، ومن ثم يتشتت انتباهه، ويتذبذب إدراكه، ويخطئ في مدركاته البصرية (ربيع ومجاور، 2024)

الإغلاق البصري:

الغلق هو ميل قوي إلى تكلمة المنبهات، أو المعلومات الناقصة، فنحن لا نحتاج إلى حدود كاملة لنذكر شكلاً ما، فإذا فقدت بعض أجزاء المحيط، فإن المخ يمدنا بالمعلومات التي لم تمده به الحواس (الرفاعي، 2023). يعرف أيضاً بأنه قدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي إذا ظهر منه جزء معين - استكمال الأجزاء المفقودة - سواء في كلمة أو شكل (الحسن، 2017).

ويتمثل في القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حينما يفقد جزء أو أكثر من الكل. لقدرة على تمييز موضوع أو شيء مألوف والتعرف عليه بالرغم من عرضه بصرياً بشكل غير مكتمل، أو القدرة على إدراك الكل من خلال أجزائه، ويعد الإغلاق أحد المبادئ الهامة في الإدراك الكلي (بركات وآخرون، 2023).

الذاكرة البصرية:

وتتمثل في القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة، مثل استدعاء الحروف والأرقام، والأشكال، واللغة المكتوبة، والتهجي. وتعرف بالقدرة على تذكر ما سبق رؤيته بصرياً، ويخزن في شكل صور مرئية (بركات وآخرون، 2023)

ويرى مفضل وآخرون (2016) أنها القدرة على الاحتفاظ بالصور البصرية، واسترجاعها استرجاعاً صحيحاً كأشكال الحروف والكلمات والأعداد بعد فترة قصيرة (ذاكرة قصيرة الأمد) أو بعد أيام أو أشهر (ذاكرة طويلة الأمد).

إدراك العلاقات المكانية:

ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك وضع الأشياء في الفراغ حيث يتعين على الفرد أن يتعرف على إمكانية تسكين الشيء به حرف كلمة - أرقام - صور - أشكال في علاقة مكانية مع بقية الأشياء الأخرى (بركات وآخرون، 2023)

كما يشمل القدرة على تمييز الأشياء المتشابهة، وتظهر في طريقة الانتقال من موقع لآخر، وإدراك علاقة الأشياء بنفسها وما يحيط بها، ومن يعاني من صعوبات في إدراك العلاقات المكانية يعاني من صعوبات في وضع الأشياء في مكانها المناسب والصحيح (الحسن، 2017)

2.2.3. الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

وينتشر اضطراب الإدراك البصري لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وغالباً ما يواجهون صعوبات في التعرف على الصور المرئية وتذكرها وتنظيمها وتفسيرها، لذلك يحدث الخلط لديهم بسهولة في المواقف التي تتضمن استخدام رموز مكتوبة أو مصورة، إضافة إلى ذلك، فإن الاضطرابات الإدراكية البصرية تؤثر على تطور مهارات رعاية الذات، والوعي المكاني، والوقوف، ومهارات الحركة، وتطوير المفاهيم المبكرة، على سبيل المثال: ثبات الأشياء، تحديد مكان الصوت في الفضاء، فهم معنى الكلمات وبالتالي تطوير الكلام واللغة، والتفاعل والتواصل الاجتماعي (بركات وآخرون، 2023)

2.3. التآزر الحسي الحركي:

يعكس الإحساس قدرة الإنسان على هذا الاستجابة لبيئته الداخلية، والخارجية؛ لذلك يعتبر الإحساس العملية التي تشكل نقطة البداية لمعظم سلوكه، والذي ينشأ من تأثير المتقبلات الحسية للمؤثرات سواء كانت خارج أو داخل الجسم، وتقوم هذه المتقبلات بتوصيل المؤثرات إلى أجهزة عصبية خاصة (حسن وأحمد، 2024). أما الإدراك الحسي الحركي، فيعرف بأنه: عبارة عن إشارة الأعضاء الحسية الموجودة في العضلات، والأعصاب والمفاصل، فهي تزود العقل بالمعلومات مما يجب أن تفعله أجزاء الجسم عند القيام بتنفيذ أي مهارة (راشد ومحمد، 2024، ص345).

سلسلة من الحركات العضلية المتناسقة، التي تتجح في أداء مهمة معينة، بأداء الحواس دور في عملية تعلم مهاراتها الحركية (العطار، 2017، ص115).

ويعرف التآزر الحس حركي بأنه إدراك مواقف الجسم وحركة أجزائه الناشئة من إحساس العضلات والأوتار والمفاصل (عبد الرحيم وفهمي وعربي، 2024، ص135).

كما يعرف التآزر الحس حركي بأنه: القدرة على تأدية الأنشطة التي تتطلب دمج المهارات البصرية والحركية لهدف واحد، وهي استخدام وتنسيق حركة العضلات لتحقيق هذا الهدف المحدد، وتشمل المهارات الحركية الكبيرة، المهارات الحركية الدقيقة، والمهارات الحس حركية (صلاح الدين، 2018، ص128).

يعرف التآزر الحسي الحركي على انه القدرة على مزامنه مجموعه من الحركات المعقدة وبطريقه متناسقة بين حركه اليد والعين بهدف اداء حركات دقيقه وسلسة (الجرواني والمشرقي، 2010، ص25).

ترى الباحثة أن التآزر الحسي الحركي يعتبر غاية في الأهمية للإنسان في مرحله الطفولة المبكرة بوجه خاص وفي المراحل العمرية اللاحقة بوجه عام لما لها من تأثير كبير على النواحي النفسية والاجتماعية.

التأزر الحسي الحركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يعاني معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ضعف في التأزر الحركي العضلي، إضافة إلى وجود عدد من أنواع العجز الحسي إما من خلال الزيادة، أو النقصان، وتتشترك هذه السمات أيضاً مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالحركة الزائدة (البحري وإمام، 2019)

يتأثر الطفل التوحد بشكل ايجابي من خلال ممارسه الأنشطة الحسية الحركية المنظمة حيث تحقق عده فوائد متنوعة للأطفال التوحد ويلخصها الزريقات (2016) فيما يلي:

1. زيادة فترات الانتباه.
2. توجيه السلوك نحو اداء المهمة.
3. زيادة مستوى الاداء الجسمي ضبط السلوكيات غير المناسبة المصاحبة للاضطراب التوحد.
4. تنشيط الجهاز الدوراني كالقلب والأوعية الدموية.
5. تحقيق الاستمتاع والانسجام والترويح للأطفال التوحد.
6. زيادة مستوى الاستجابة الصحيحة.

يعاني اطفال التوحد من صعوبات في المجالات الحسية الحركية حيث يتفق كل من ليال الحاج والجمعية اللبنانية للتوحد على ان الصعوبات الحسية الحركية معقده عند الطفل التوحد وهي على صعيد (الجسم وصورته، ومفاهيم المساحة، المسافة والزمن، الجانبية، النغمة العضلية والتأزر).

اطفال اضطراب التوحد لديهم اضطرابات في التجهيز الحسي الحركي فالاهتمامات الحسية الحركية من الممكن ان تكون في الغالب ملمحا مهما فالحساسية الزائدة للمثيرات البيئية تكون واضحة والاصوات المرتفعة الصاخبة، وعدم الحساسية للألم والولع بالألوان والروائح والطعام والأنسجة كما يعاني اطفال التوحد من

صعوبات حسيه حركية، ونقص في نغمة العضلات والمشكلات الحركية الفمية والحركات النمطية المتكررة وقصور في التأزر الحسي الحركي (مصطفى والشربيني، 2011).

ويشير الخطيب (2011) إلى أن الاطفال ذوي التوحد عادة ما يواجهون مرحلة انتقاليه او مرحله ارتباطيه عندما يضعون الاشياء في افواههم بعمر اربعة أشهر كما ان هذه المرحلة هي العملية التي تساعد الطفل على تطوير حواسه مثل حاسة اللمس والتذوق والبصر وهذه العملية عند اطفال ذوي اضطراب التوحد تكون ضعيفة وييدي الاطفال تأخراً ملحوظاً في اكتساب الخبرات الحسية المناسبة وأشكالاً غير متناسقة من الاستجابات الحسية تتراوح بين النشاط المرتفع الى النشاط المنخفض.

وتخلص الباحثة إلى أن معلم التربية الخاصة يستطيع تنميه التأزر الحسي الحركي لدى الطالب من خلال نشاطات متعددة ضمن البرنامج التدريبي الذي يعتمد على الوسائل التعليمية فهذه النشاطات تساعد على تدريب العين، واليد ليعملا معاً، لإنجاز مهمة ما، إضافة إلى ذلك يبرز دور الأسرة، والأهل في متابعة المعلم فهو النصف الثاني من نجاح الخطة التربوية الفردية وتقدم الطالب بشكل أسرع، حيث يجب التواصل مع المعلم في كيفية أداء ومتابعة المهام الموكلة للطالب في البيت، وآليات واستراتيجيات تعزيز الطالب عند النجاح وتشجيعه ومساعدته عند الإخفاق، وتعزيز الثقة بنفسه، بأنه سينجز المهمة في المرة القادمة بالطريقة الصحيحة بدون مساعدة.

2. 4. اضطراب طيف التوحد:

تعود كلمة "Autism" إلى أصل إغريقي، مشتقة من الكلمة "Autos" التي تعني "الذات". تشير هذه الكلمة إلى حالة من الاضطراب النمائي الذي يؤثر على الأطفال. على الرغم من أن مفهوم التوحد كان معروفاً في مجتمعات متعددة مثل روسيا والهند في أوقات مختلفة، فإن التشخيص الدقيق له، كما نعرفه اليوم، لم يبدأ إلا على يد ليو كانر (Leo Kanner) في عام 1943، وقد كان كانر أول من وصف التوحد كاضطراب يظهر في الطفولة، حيث أشار إلى توقع الأفراد على أنفسهم كأحد سماته الرئيسية (متولي، 2015).

وقد ركز كانر (Kanner) في تعريفه للتوحد على تحليل خصائص الأطفال ومعايير التشخيص، حيث وصف التوحد بأنه اضطراب يظهر خلال الثلاثين شهراً الأولى من حياة الطفل. كما حدد كانر أن الأطفال المصابين بالتوحد يظهرون مجموعة من السمات المميزة، منها: نقص حاد في التواصل العاطفي مع الآخرين، التمسك الصارم بالروتين ومقاومة التغيير، تعلق غير ملائم بالأشياء، ضعف القدرة على التخيل، والعزلة الشديدة (المقابلة، 2016).

ويعرف اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب في النمو حيث يظهر على الفرد عدم الاهتمام بالعالم الخارجي، وعدم القدرة على الارتباط بالناس والأشياء بفاعلية، حيث يعتقد أنه يركز اهتماماته بالكامل إلى رغباته وأحاسيسه الداخلية، ومن الأعراض الأخرى لهذا الاضطراب وجود عجز في المهارات الاجتماعية، والاتصالية إضافة إلى استخدام أساليب غريبة للارتباط بالآخرين، واستجابات غير عادية للأحاسيس (الدخيل، 2012، ص50).

كما يعرف بأنه: نوع من اضطرابات النمو المعقدة، والتي تتميز بغياب العلاقات الاجتماعية والاتصال، والمحادثة، مع وجود العديد من السلوكيات الشاذة، والمنحرفة عن النمو العادي، ويحدث هذا الاضطراب قبل سن 3 سنوات، ويستمر مدى الحياة مع هؤلاء الأطفال (عمراني وبخوش، 2022، ص17).

كما يعرف بأنه: اضطراب عصبي نمائي شامل، يتميز بعجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأنماط سلوكية أو اهتمامات أو أنشطة مقيدة ومتكررة (Faber; Bos; Houwen; Schoemaker;) (Rosenblum. 2022, P5).

وقد عرفت منظمه الصحة العالمية في عام (1982) بأنه احد الاضطرابات النمائية التي تظهر قبل الثلاث السنوات الاولى من عمر الطفل ويؤدي الى عجز في استخدام اللغة والتواصل والتفاعل الاجتماعي (الشامي، 2004-ب).

وفي عام (1977) اقرت منظمه الصحة العالمية لأول مره اعتبار التوحد فئة تشخيصية وفي عام (1980) صنف التوحد ضمن الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

2. 4. 1. تشخيص اضطراب التوحد:

ما زالت هناك صعوبات تواجه المختصين والعاملين مع ذوي اضطراب التوحد في الحصول على تشخيص دقيق بالرغم من التطور العلمي الكبير ويمكن حصر هذه الصعوبات في النقاط الآتية: (المقابلة، 2016)

- التشابه الكبير بين أعراض اضطراب طيف التوحد مع أعراض إعاقات أخرى.
- الافتقار لوجود قياسات مقننة للقياس والتشخيص ذات درجة عالية من الصدق والثبات.
- التباين في الأعراض من حالة إلى أخرى، نادرا ما نجد حالات من ذوي اضطراب التوحد متطابقة..
- تعدد الآراء حول اضطراب طيف التوحد، وعدم الإجماع على العوامل المسببة لهذا الاضطراب.

فيما يأتي عرض لبعض قوائم التشخيص: (أحمد والسيد، 2019)

1- قائمة تشخيص (autism diagnostic interview) تستخدم مع حالات اضطراب النمو من

الطفولة حتى المراهقة ويمكن تطبيقها في أي مكان: البيت، المدرسة، بحيث تستغرق بضع ساعات فقط.

2- مقياس التقدير الطفولي (Rating scale for infantile autism) استخدم للأطفال الذين هم

بحاجة لبرنامج تيتش (teach) من ذوي الإعاقة أو طيف التوحد، يتكون المقياس من (15) فقرة تغطي

العديد من الجوانب كالتواصل اللفظي وغير اللفظي.

3- مقياس تقدير (autism rating scale) في عام (1995) قام (Gilliam, janes) بتصميمه

يمكن لأي شخص قائم على رعاية الطفل استخدامه شامل لجميع الأعمار الزمنية، بالاعتماد على الدليل

التشخيصي لمنظمة الصحة العالمية تم إعداد فقراته والتي شملت كلا من: (السلوك النمطي، التفاعل

الاجتماعي، التواصل، الاضطرابات النمائية).

4-نظام ملاحظة السلوك (behavior observation system) تستخدم لمعرفة طفل التوحد من عمر (18) شهراً، ويبدأ العمل عليها من عمر (3) سنوات، تستغرق ما يقارب (10) دقائق، تحوي (9) أسئلة يجيب عليها بنعم أو لا، من خلالها يظهر البرنامج التربوي الذي يمكن البدء بالعمل به مع الطفل بشكل شهري أو سنوي بعد وضوح جميع الأعراض الآتية:

1- يفتقر للانتباه. 2- يفتقر للعب واللعب الجماعي. 3- يفتقر للمناسبات الجماعية.

4-لديه ضعف في النمو الحركي. 5 -عدم الاستجابة لتطبيق الأوامر.

5- قائمة التحليل السلوكي للحواس (Sensory Behavioral Analysis List)، تم بناؤه لجمع المعلومات حول المثيرات الحسية المسببة لسلوكيات الأفراد، من اجل دراسة هذه المثيرات والتحديد الوظيفي للسلوك الناتج وكيفية وضع برامج تربوية علاجية للتخلص منه. (متولي، 2015)

وفق ما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism society of America-2014)، إلى عدم وجود تشخيص طبي للتوحد، لكن يتم التشخيص من خلال الاعتماد على العديد من الطرق في جمع البيانات منها (تاريخ الحمل، التقييم السلوكي، التاريخ التطوري للحالة، التاريخ الوراثي للحالة).

2. 4. 2. خصائص الأطفال التوحديين:

يعاني الأطفال التوحديون من انحرافات سلوكية خاصة، وكذلك اختلالات في المستوى اللغوي، والاجتماعي والحركي وفي عمليات الانتباه والإدراك وقياس الواقع، وهي على النحو الآتي:

الخصائص السلوكية:

يظهر على الطفل ذي اضطراب طيف التوحد نوبات انفعالية حادة، ويكون مصدر إزعاج للآخرين، ومن أهم الملامح والخصائص السلوكية، عدم الاستجابة للآخرين، مما يؤدي إلى عدم القدرة على استخدام وفهم اللغة بشكل صحيح، والاحتفاظ بروتين معينين، وضعف التواصل مع الآخرين، الخوف من تغييرات بسيطة

في البيئة، وكذلك القيام بحركات جسمية غريبة، النشاط الزائد أو الخمول، ف يحين يصاب البعض الصرع، ويلجأ آخرون إلى إيذاء الذات (المقابلة، 2016)

الخصائص الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي):

يعتبر القصور في التواصل الاجتماعي من المحاور الأساسية المعرفة للتوحد، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً باللغة، فلا يطور الأطفال الذين يعانون من التوحد مهارات سلوكية اجتماعية مناسبة لعمرهم الزمني، ومن أهم المشكلات المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين كما ذكرها سهيل (2015)

1. ضعف الإدراك الاجتماعي.
2. العزلة الاجتماعية.
3. التجنب الاجتماعي.
4. اللامبالاة الاجتماعية.
5. ضعف في العلاقات مع الأقران.
6. عدم القدرة على التقليد.
7. السلوك غير المناسب اجتماعياً.
8. النشاطات المحدودة.

الخصائص اللغوية:

إن تطور اللغة يمثل عاملاً حاسماً وهاماً جداً بالنسبة للتطورات المحتملة من اضطرابات الأطفال التوحديين، حيث أنه إذا لم يكن هناك أي حصيلة لغوية لدى الطفل التوحدي يكون قد اكتسبها في البيئة المحيطة به حتى سن الخامسة أو السادسة من عمره، فإن نمو قدراته وتطورها في المستقبل يكون محدداً (الشرقاوي، 2018) وقد أشار مصطفى والشربيني (2014) إلى أهم الخصائص اللغوية لدى التوحديين:

عندما يبدأ الطفل التوحيدي في استخدام اللغة، يمكنه تعلم أسماء الأشياء، ولكن ذلك يكون محدوداً باستثناء الأطفال التوحيديين ذوي الأداء الوظيفي العالي، فإنهم يمكنهم أن يطوروا مفردات كثيرة ويستخدمونها في الحديث مع الغير.

- هناك صعوبات في النطق عند الطفل التوحيدي، وهي ليست ناتجة عن الإصابة بالتوحد، بل هي نتيجة للتطور الذهني المتأخر الذي يصاحب التوحد في حالات كثيرة، حيث يوجد أطفال توحيديون لديهم ذكاء طبيعي أو قريب من الطبيعي، ولكن لديهم صعوبات تعلم في النطق مثل الأطفال العاديين.

- يلاحظ على الطفل التوحيدي أن لغته تنمو ببطء أو لا تنمو على الإطلاق، وفي أغلب الأحيان يستخدم الإشارات بدلاً من الكلمات، ولا يستخدم الحديث للتواصل ذي المعنى، وإلى جانب ذلك، فإن الانتباه يتسم بقصر مداه.

- يستخدمون كلمات خاصة بهم، حيث يغلب على الأطفال استخدام هذه الكلمات للدلالة على أشياء معينة.

- ندرة استخدامهم لكلمات تشير إلى القدرات العقلية.

- التعبير اللغوي أسهل من الفهم اللغوي.

- قلب الضمائر، فيستعمل ضمير أنت بدلاً من أنا والعكس.

المشكلات الأخرى:

هناك بعض الخصائص الشائعة تظهر لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، لكنها ليست ضرورية

لتشخيص التوحد، وقد أشار إليها المقابلة (2016):

مشكلات النوم: حيث القلق، والنوم المتقطع وغير المتواصل.

مشكلات في الأكل والشرب: حيث يتناول الأفراد الطعام بشراهة، دون الشعور بالشبع، تناول أطعمة محددة وعدم تنوعها، تناول مشروبات معينة بكأس ثابت.

مشكلات إدراكية: حيث يظهر لدى الأفراد مشكلات في عمليات التفكير، والتعرف، والإدراك، والتقليد.

مشكلات في التعميم: عدم القدرة على تعميم ما يتم تعلمه من بيئة لأخرى.

أسباب ارتفاع نسبه التوحد: (Cohen, 2008)

1. الانتقال من تصنيف التوحد كفهء الى تصنيفه كاضطراب يحدث ضمن نطاق.

2. زيادة الوعي بالاضطراب من قبل المختصين سواء التربويين او الاطباء على حد سواء.

3. اضافة فئات جديده الى اضطراب طيف التوحد كالإعاقات النمائية غير المحددة.

2. 4. 3. أعراض اضطراب طيف التوحد:

يتفق معظم المختصين والباحثين على ثلاثة أعراض واضحة لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، والتي تشمل في مجملها: أداء غير طبيعي في التفاعل الاجتماعي المتبادل والمهارات الاجتماعية؛ إذ يظهر عليهم عمد المقدره على إقامة علاقات مع الآخرين، أو الابتداء في التفاعل وتكوين الصداقات، إضافة إلى محدودية الأنشطة والاهتمامات، وتفضيل الروتين الواحد؛ إذ يظهر الطفل تمسكاً شديداً بأشياء محددة، ويقاوم أي تغيير في الملابس أو الأكل أو غيرها، كما يظهر لديهم بوضوح قصور في التواصل اللفظي، وغير اللفظي؛ إذ يعجز عن استخدام اللغة في التعبير عن احتياجاته، ويظهر لديه خلل في استخدام الضمائر، والمصاداة والتكرار للكلام دون فهم (بركات وآخرون، 2023)

2. 4. 4. أسباب اضطراب التوحد:

يرى العبيدي وعباس (2021) أن أسباب اضطراب التوحد ترجع إلى:
الأسباب النفسية:

إن أعراض الإصابة بالتوحد لدى الأطفال تعود إلى عدم نضج وتطور الأنا، وهذا يحدث في الحالتين
التاليتين:

الحالة الأولى: هي نتيجة نمو (الأنا) بطريقة خاطئة خلال السنوات الثلاث الأولى في حياة الطفل.

الحالة الثانية: هي نتيجة المناخ النفسي الذي يعيش فيه الطفل.

الأسباب الاجتماعية:

يرى أصحاب وجهة النظر هذه أن التوحد ناتج عن شعور وإحساس الطفل بالرفض من قبل والديه، وعدم تقبله، فضلاً عن وجود المشكلات في محيط الأسرة، مما سيؤدي إلى خوف الطفل وانعزاله عن هذا الجو الأسري، وانطوائه على ذاته ومن ثم تظهر عليه أعراض التوحد.

الأسباب الفسيولوجية (العضوية):

اضطراب التوحد حالة لها أصول نمائية، يرجع التوحد إلى حدوث أمراض في المخ نتيجة نقص معدل خض الدم لبعض أجزاء المخ، مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية، واللغة، والاستجابة الطبيعية.

2. 5. الدراسات السابقة:

2. 5. 1. الدراسات العربية:

أجرى عبد الرحيم وآخرون (2024) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تأهيلي للجهاز الحسي والثبات القوامي لدي بعض اطفال التوحد، وذلك من خلال تطبيق برنامج التأهيلي الحركي المقترح في تحسين (الجهاز الحس حركي- الثبات القوامي) للتحسين من مشاكل الجهاز الحسي حركي والثبات القوامي لدي عينة الدراسة، وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج التجريبي بطريقة المجموعة الواحدة بإجراء القياس القبلي والبعدي عليها، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث تكونت العينة من (5) أطفال تراوحت أعمارهم بين (8-11) عاماً في مركز أم النور للعلاج الطبيعي، بنجع حمادي في مصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً ونسبة تحسن بين متوسطات درجات اطفال التوحد المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية لمحاور الجهاز الحس حركي والثبات القوامي لصالح القياس البعدي، مما يدل علي فاعلية البرنامج التأهيلي المقترح في تحسين محاور التأهيل الحس حركي والثبات القوامي لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة الببلاوي وطه وعبد السلام وعمر (2022) التعرف إلى فاعلية تدريب قائم على الأنشطة الحركية في تخفيف حدة اضطراب التآزر الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمراكز التربية الخاصة بمحافظة أسيوط، في مصر، وتم تصميم مقياس لتقدير اضطراب التآزر الحركي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من (6) مشاركين، ممن يعانون من التوحد البسيط إلى المتوسط ويعانون أيضا من اضطراب التآزر الحركي بدرجات متفاوتة، وتم تصميم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الحركية للتخفيف من حدة اضطراب التآزر الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في كل بعد من أبعاد مقياس التآزر الحركي وفي المقياس ككل. وعدم وجود فروق دالة

إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات عينة البحث في التطبيق البعدي والتتبعي في كل بعد من أبعاد مقياس تقدير التآزر الحركي وفي المقياس ككل. وبالتالي تبين أن التدريب القائم على الأنشطة الحركية ساهم بشكل كبير في تخفيف حدة اضطراب التآزر الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وهدف دراسة العبيدي وعباس (2021) التعرف إلى واقع استخدام الوسائل التعليمية من قبل معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (25) من معلمي أطفال التوحد في مركز التوفيق لتدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة تكريت بالعراق، وقام الباحثان بتصميم استبانة، كأداة للبحث، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الوسائل التعليمية استخداماً كانت الصور الفوتوغرافية، والفيديو.

وسعت دراسة حنور (2021) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتحسين التآزر الحس حركي لدي أطفال طيف التوحد، والكشف عن استمرار فعالية البرنامج بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج خلال القياس التتبعي، استخدم الباحث مقياس القدرات الإدراكية الحس حركية، البرنامج القائم علي العلاج الوظيفي إعداد الباحث وأجريت الدراسة علي عينة قوامها (12) طفل من أطفال طيف التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين (5-7) سنة في جمعية التوحد بمركز قطور، في محافظة الغربية في مصر، تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (6) وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم لمدة ثلاثة أشهر والأخرى ضابطة وعددها (6) ولم يطبق عليها البرنامج، توصلت الدراسة إلي فعالية البرنامج القائم علي العلاج الوظيفي في تحسين التآزر الحس حركي لدي عينة الدراسة، هذا وقد أستمرت فعالية البرنامج وتحسن أفراد العينة حتي بعد فترة المتابعة.

وهدف دراسة عبد العال (2019) إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج تروحي باستخدام بعض استراتيجيات الإدراك البصري على تحسين بعض المهارات الحركية الأساسية للطفل التوحيدي، اتبعت

الدراسة المنهجية التجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس تشخيص الطفل التوحدي، ومقياس المهارات الحركية الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (8) أطفال من الأطفال التوحديين في جمعية الجزويت والفريز بمحافظة المنيا في مصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في المهارات الحركية الأساسية اتجاه القياس البعدي، مما يدل على أثر البرنامج المقترح في تحسين المهارات الحركية الأساسية.

هدفت دراسة فهمي (2022)، إلى التحقق من فعالية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التَّكامل الحسي في خفض حدة الاضطرابات الحسية لدى عينة تجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تكونت من (5) أطفال، وكذلك التحقق من مدى استمرارية هذه الفعالية في القياس التتبعي، وقد استخدم الباحث القائمة الحسية المكونة من ثمانية أبعاد، للكشف عن حدة الاضطرابات الحسية التي يعاني منها أطفال طيف التوحد بعد التحقق من خصائصها السيكمترية، وقد انتقى الباحث من القائمة الحسية ثلاثة أبعاد على وجه الخصوص، بغرض خفض حدتها لدى أفراد العينة التجريبية من خلال البرنامج العلاجي المقترح، وذلك لأنها من أكثر الاضطرابات الحسية شيوعاً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه الأبعاد هي: (الإبصار، والتواصل بالعين مع الناس والأشياء، والسمع). وقد أسفرت النتائج عن التحقق من فعالية البرنامج العلاجي المقترح في خفض حدة الاضطرابات الحسية موضوع الدراسة، كما أبرزت نجاح البرنامج في استمرارية التحسن لدى أفراد عينة الدراسة مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي له تأثير طويل الأمد.

وهدف دراسة الملاك ورشدي (2022)، إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التَّكامل الحسي في تحسين الخلل الحسي وتنمية التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتضمن مجتمع الدراسة مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد طبقاً لمحكات الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية

(DSM-5) وكان اختيار العينة من خلال الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقة مقصودة من بعض مراكز الفئات الخاصة بمحافظة القاهرة (مركز أغصان الكرمة- المؤسسة التربوية للتدخل المبكر- مركز أبو سفين- مركز ني انجيلوس) حيث تم تطبيق مقياس جيليام واختيار الأطفال الذين يشير معامل التوحد إلى أن إصابتهم باضطراب طيف التوحد متوسطة، ويتراوح العمر الزمني للأطفال من (6-12) سنة، تكونت مجموعات الدراسة من (الذكور والإناث) بعدد متقارب بينهم وحجم العينة تكونت العينة من (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات التواصل اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (على مقياس التواصل اللفظي)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية.

وأجرى مسعود وشطناوي (2022) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على توظيف الحواس لتنمية الذاكرة البصرية والإدراك البصري لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط في منطقة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (30) طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتضم كل منها (15) طفل، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء الأدوات التالية (مقياس الإدراك البصري، مقياس الذاكرة البصرية)، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على توظيف الحواس لتنمية الإدراك البصري لأطفال اضطراب طيف التوحد البسيط تعزى لمتغير المجموعة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الإدراك البصري للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على توظيف الحواس لتنمية الذاكرة البصرية للأطفال اضطراب طيف التوحد البسيط ولصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذاكرة البصرية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط.

وهدفت دراسة دويكات (2021) التعرف إلى أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين في محافظة نابلس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث ببناء استبانة لهذا الغرض تم توزيعها على (61) أخصائي وأخصائية، يعملون مراكز التربية الخاصة في مدينة نابلس. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أثر استخدام الوسائل التعليمية في مراكز التربية الخاصة وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي للأطفال طيف التوحد من وجهة نظر الأخصائيين جاءت متوسطة عند وزن نسبي (64.2%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر استخدام الوسائل التعليمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

هدفت دراسة أبو سباع (2017) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند إلى الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الخليل، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (4) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية في جمعية نهضة بنت الريف في مدينة دورا، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهارات التآزر البصري الحركي للطلبة، ومقابلة للأمهات، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن واضح لصالح مستوى الأداء البعدي في مهارات التآزر البصري الحركي للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما أشارت نتائج إجابات الأمهات إلى تحسن أداء أبنائهن في المقابلة البعدية.

2. 5. 2. الدراسات الأجنبية:

أجريت (Firouzjah, et al. 2024)، دراسة هدفت إلى تقييم تأثير تمارين التكامل الحسركي على تطوير المهارات الاجتماعية والقدرات الحركية لدى الأطفال المصابين بالتوحد. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وشبه التجريبي، حيث شملت عينة مكونة من 30 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 9 و11 عامًا من مدينة بابل في إيران. قُسم الأطفال إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة استبانة لقياس المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى قياس مخصص للأداء الحركي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن تمارين التكامل الحسركي كان لها تأثير إيجابي على تعزيز المهارات الاجتماعية وتحسين الأداء الحركي لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

هدفت دراسة (Thuy; Linh; Loc; Nogs, 2024) التعرف إلى تأثير الوسائل التعليمية البصرية على تطوير المفردات، والاحتفاظ بها لدى الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية، في مدينة ثاي نجوين، في فيتنام، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (3) طلبة مصابين باضطراب التوحد، قام الباحثون بتطبيق القياسات القبلية، والبعديّة، وجمع الملاحظات، وتوصلت الدراسة إلى أن الوسائل التعليمية البصرية يمكن أن تساعد الطلبة المصابين بالتوحد في تعلم المفردات، واحتفاظهم بها.

هدفت دراسة (Isa & Nordin, 2023) إلى التعرف على استعداد معلمي التربية الخاصة والذي يتم تحديده من خلال المعرفة والمهارات والمواقف تجاه استخدام وسائل التعليم المتعددة الوسائط في تعلم الطلاب المصابين بالتوحد، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (45) معلماً لطلبة التوحد في المدارس الابتدائية في سيلانجور في ماليزيا، تم اختيارهم بالطريقة

القصدية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالوسائل التعليمية، كان بدرجة متوسطة، في حين بينت النتائج أن اتجاه المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية المتعددة (الوسائط) كان مرتفعاً.

كما أجرى (Mehri, et al. 2023) دراسة بحثت في تأثير التدريب الحسركي على تطوير المهارات الحركية الدقيقة وتعزيز الرفاهية النفسية لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع. استخدمت الدراسة منهجاً تجريبياً مع تصميم شبه تجريبي، حيث ضمت عينة مكونة من 20 طفلاً ضعيفي السمع من مركز تعليم الطلبة الاستثنائيين في مدينة أربيل الإيرانية. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضمنت كل مجموعة 10 أطفال. اعتمد الباحثون على مقياس لتقييم النمو الحركي للمهارات الدقيقة ومقياس آخر لتقييم الرفاهية النفسية بالإضافة إلى برنامج تدريبي خاص. أظهرت النتائج فروقاً إيجابية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يعزز الفرضية بأن التدريب الحسركي يسهم بشكل فعال في تحسين المهارات الحركية الدقيقة والرفاهية النفسية لدى الأطفال ضعاف السمع.

وسعت دراسة (Suri & Azadian, 2023) إلى استكشاف تأثير التدريب الحسركي على تطوير الإدراك البصري والانتباه لدى طلاب تتراوح أعمارهم بين 8 و9 سنوات في مدينة همدان بإيران، والذين يعانون من بطء في الكتابة اليدوية. اعتمدت الدراسة على منهج تجريبي باستخدام تصميم شبه تجريبي، وشملت 14 طالباً تم اختيارهم بشكل مقصود وتوزيعهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة. استُخدم قياس الإدراك البصري وبرنامج تدريبي مخصص كأدوات لتقييم الأداء. أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياسات البعدية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً في الإدراك البصري والانتباه. هذا التحسن انعكس بشكل إيجابي على أداء المهارات الدقيقة، بما في ذلك زيادة سرعة الكتابة، مما يؤكد فعالية التدريب الحسركي في تحسين الأداء الأكاديمي المرتبط بالكتابة.

2. 5. 3. التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة، والتي تناولت في مجملها الوسائل التعليمية، والإدراك البصري، والتأزر الحسي الحركي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد كانت هذه الدراسات متعددة، ومتنوعة في تطبيقاتها، وأهدافها التي تناولتها، وقد كانت على النحو الآتي:

تتفق الدراسة الحالية في أهدافها مع دراسة حنور (2021) (Firouzjah, et al. 2024) التي سعت إلى تحسين التأزر الحسي الحركي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما تتفق مع دراسة أبو سباع (2019) ودراسة (Thuy; Linh; Loc; Nogc, 2024) التي بحثت في استخدام الوسائل التعليمية لتنمية مهارات التأزر الحركي.

في حين تختلف مع دراسة عبد الرحيم وآخرون (2024) التي هدفت إلى تصميم برنامج تأهيلي للجهاز الحسي والثبات القوامي لدي بعض اطفال التوحد، ودراسة الببلاوي وآخرون (2022) التي هدفت إلى البحث في فاعلية تدريب قائم على الأنشطة الحركية في تخفيف حدة اضطراب التأزر الحركي، ودراسة فهمي (2022) ودراسة الملاك ورشدي (2022) التي بحثت في فاعلية برنامج علاجي قائم على نظرية التكامُل الحسّي، كما تختلف أيضاً مع دراسة مسعود وشطناوي (2022) التي بحثت في توظيف الحواس لتنمية الذاكرة البصرية والإدراك البصري، وكذلك مع دراسة عبد العال (2019) التي في استخدام الإدراك البصري لتحسين المهارات الحركية، وتختلف مع دراسة العبيدي وعباس (2021) دراسة (Isa & Nordin, 2023) التي بحثت في واقع استخدام الوسائل التعليمية من قبل معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

تتفق في منهجيتها مع دراسة عبد الرحيم وآخرون (2024) والببلاوي وآخرون (2022) وفهمي (2022) والملاك ورشدي (2022) ومسعود وشطناوي (2022) وحنور (2021) وعبد العال (2019)، ودراسة (Firouzjah, et al. 2024) دراسة (Thuy; Linh; Loc; Nogc, 2024) التي اتبعت المنهج التجريبي.

في حين تختلف مع دراسة العبيدي وعباس (2021) ودويكات (2021) دراسة (Isa & Nordin, 2023) التي اتبعت المنهج الوصفي.

تتفق الدراسة الحالية في عينة التطبيق مع دراسة عبد الرحيم وآخرون (2024) ودراسة الببلاوي وآخرون (2022) والملاك ورشدي (2022) ومسعود وشطناوي (2022) وحنور (2021) وعبد العال (2019)، ودراسة (Firouzjah, et al. 2024) دراسة (Thuy; Linh; Loc; Nogc, 2024) التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

في حين تختلف مع دراسة العبيدي وعباس (2021) ودويكات (2021) دراسة (Isa & Nordin, 2023) التي تم تطبيقها على معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتختلف مع دراسة أبو سباع (2017) التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

يتبين مما سبق، أن الدراسة الحالية تتميز عما سبقها من دراسات في عدة جوانب، منها سعي الدراسة الحالية للبحث في تأثير وفعالية الوسائل التعليمية على تنمية وتحسين الإدراك البصري، والتأزر الحسي الحركي، نظراً لما يحظى به موضوع التأزر الحسي الحركي، والإدراك البصري من تأزر، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها: تصميم أدوات الدراسة، وتحديد أبعادها، ومجالاتها، وتحديد منهجية الدراسة، وإثراء الإطار النظري وتكوين فكرة شاملة عن موضوع الدراسة.

الفصل الثالث

طريقة إجراءات الدراسة

3.1. المقدمة:

يُبين هذا الفصل توضيحاً لمنهجية الدراسة، وبياناً لوصف مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة التي اختارتها الباحثة، وآلية اختيارها، كما تناول هذا الفصل على توضيحاً للأدوات التي تمّ بنائها خصيصاً لهذه الدراسة، وتوضيح طريقة التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات، وكما شمل هذا الفصل إجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة في إطار تنفيذ، وتطبيق الدراسة، وكذلك توضيح متغيراتها، وبيان المعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها بغرض تحليل البيانات واستخراج النتائج الإحصائية.

3.2. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج "التجريبي"، باستخدام التصميم شبه التجريبي، وذلك لاستقصاء فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الإدراك البصري والتآزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؛ وذلك لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات.

3.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل والبالغ عددهم (2473) طفلاً، وطفلة، والمسجلين في المدارس، ومراكز التربية الخاصة؛ وذلك تبعاً لأحدث الإحصائيات بحسب إحصاءات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

3.4. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مركز (You Can) في مدينة الخليل، والبالغ عددهم (8) طفلاً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023-2024، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، نظراً لـ:

1- قرب المركز من مكان سكن الباحثة، وبالتالي سهولة الوصول، ومتابعة التطبيق بشكل دقيق وكامل.

2- أن الأطفال في المركز كانوا متقاربين في التشخيص (بين الدرجة المتوسطة، والبسيطة) لاضطراب طيف التوحد، وتقارب العمر الزمني لهم.

3- تقبل أولياء أمور الأطفال للباحثة، وقبول تطبيق البرنامج التدريبي، وتعاون إدارة المركز مع الباحثة. وفيما يلي وصف للحالات الثمانية:

1. الطفل: (ي.ز.)

العمر: 7 سنوات.

التشخيص: اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً متوسطاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور والمجسمات، والتأزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً

كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث تمكن من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم.

التآزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً في مفهوم الوعي بالجسم، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث قدرته على وضع الأشياء داخل وخارج المكان المخصص، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تمييز الملابس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة..

2. الطفل: (و.ق)

العمر: 5 سنوات

التشخيص: اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً متوسطاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور والمجسمات، والتمييز بين الشكل وظله، والتآزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث إيجاد الشكل الناقص، وتمكنه من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم.

التآزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً في مفهوم الوعي بالجسم، من حيث توصيل صور الحواس، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث قدرته على وضع الأشياء داخل وخارج المكان المخصص وتمييز مفاهيم المكان، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تمييز الملابس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة.

3. الطفل: (ي.خ)

العمر: 7 سنوات.

التشخيص: اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور والمجسمات، والتآزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث إيجاد الشكل الناقص، وتمكنه من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم، وإيجاد الاختلافات بين الصور.

التآزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً كبيراً في مفهوم الوعي بالجسم، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث تمييز مفاهيم المكان، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تمييز الملابس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة.

4. الطفل: (ع.ج)

العمر: 5 سنوات

التشخيص: اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً في مهارات التمييز البصري من حيث مطابقة الرسوم المتشابهة، وعدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور والمجسمات، والتآزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث إيجاد الشكل الناقص، وتمكنه من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم، وإيجاد الاختلافات بين الصور.

التآزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً كبيراً في مفهوم الوعي بالجسم، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث تمييز مفاهيم المكان، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تتبع الخطوط المتعرجة، وتمييز الملابس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة.

5. الطفل: (ع.س)

العمر: 5 سنوات.

التشخيص: اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وتمييز الأحجام والأوال، والتأزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث إيجاد الشكل الناقص، وتمكنه من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم، وإيجاد الاختلافات بين الصور.

التأزر الحسركي: كان الطفل يعاني كبيراً في مفهوم الوعي بالجسم، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث تمييز مفاهيم المكان، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تتبع الخطوط المتعرجة، وتمييز الملابس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة.

6. الطفل: (ع.ع)

العمر: 5 سنوات

التشخيص: اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً متوسطاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور والمجسمات، والتمييز بين الشكل وظله، والتأزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث إيجاد الشكل الناقص، وتمكنه من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم.

التآزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً في مفهوم الوعي بالجسم، من حيث توصيل صور الحواس، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث قدرته على وضع الأشياء داخل وخارج المكان المخصص وتمييز مفاهيم المكان، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تمييز الملامس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة.

7. الطفل: (ت.ج)

العمر: 8 سنوات

التشخيص: اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً متوسطاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور والمجسمات، والتآزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث تمكن من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم.

التآزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً في مفهوم الوعي بالجسم، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث قدرته على وضع الأشياء داخل وخارج المكان المخصص، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تمييز الملامس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة..

1. الطفل: (م.ع)

العمر: 8 سنوات

التشخيص: اضطراب طيف التوحد بدرجة متوسطة (ملف الطفل في مركز الرعاية)

الإدراك البصري: كان الطفل يعاني من ضعف في امتلاك مهارات الإدراك البصري، حيث أظهر ضعفاً متوسطاً في مهارات التمييز البصري من حيث عدم قدرته على تمييز الحجم والطول، وفرز الصور

والمجسمات، والتمييز بين الشكل وظله، والتأزر البصري المكاني من حيث الرسم والتلوين، وركوب الدراجة، كما كان يعاني ضعفاً كبيراً في مهارات الإغلاق البصري، من حيث إيجاد الشكل الناقص، وتمكنه من تفريق الجزء والكل بالنظر، وتوصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم.

التأزر الحسركي: كان الطفل يعاني ضعفاً في مفهوم الوعي بالجسم، من حيث توصيل صور الحواس، إضافة إلى ضعفاً كبيراً في مهارات التوجه المكاني من حيث قدرته على وضع الأشياء داخل وخارج المكان المخصص وتمييز مفاهيم المكان، وتوصيل الأشياء المترابطة، والإدراك الحسي من حيث تمييز الملابس المختلفة، وتمييز الأصوات المختلفة.

3. 5. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الإدراك البصري والتأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل، قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة، من خلال الاعتماد على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، كدراسة (حنور، 2021) ودراسة (الببلاوي وآخرون، 2022) وتمثلت أدوات الدراسة في:

1- مقياس الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

2- مقياس التأزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل أداة من الأدوات:

■ الإدراك البصري

– الهدف من المقياس، يهدف هذا المقياس إلى:

1. قياس مدى اكتساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات الإدراك البصري المتمثل في:

التمييز البصري، الإغلاق البصري، التأزر البصري المكاني.

2. استنصاء فعالية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات الإدراك البصري.

– أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بتحديد ثلاث أبعاد للمقياس وهي: (التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني)، وذلك من خلال الاعتماد على الدراسات السابقة، والأدب التربوي، وقد تم صياغة المقياس بحيث تضمن كل بعد منها مجموعة أسئلة فرعية لتقييم امتلاك الأطفال لهذه المهارات، على النحو الآتي:

– التمييز البصري: ويهدف إلى قياس مدى اكتساب الأطفال لمهارات مطابقة الأشكال، والألوان، والرسوم، والتمييز بين الشكل وظله.

– الإغلاق البصري: ويهدف إلى قياس مدى اكتساب الأطفال لمهارات التفريق بين الجزء، والكل، وإيجاد الأشكال الناقصة، واكتشاف الاختلافات بين الصور، وتركيب ألعاب البزل، وتوصيل الأجزاء الناقصة.

– التآزر البصري المكاني: ويهدف إلى قياس مدى اكتساب الأطفال لمهارات ركوب الدراجة، وإجادة الرسم والتلوين، ونقل الطابقت، وركل الكرة، والتنقيط بالشمعة داخل الوعاء.

– تقييم المقياس:

تم تقييم المقياس من خلال المهارات الفرعية لكل بعد من أبعاد مهارات الإدراك البصري السابقة، بتحديد مدى اكتساب الطفل للمهارة من خلال الملاحظة، بحيث يتم تسجيل امتلاك الطفل للمهارة بـ(امتلاكها دائماً، أو أحياناً، أو لا يمتلكها إطلاقاً)

– صدق المقياس:

للتأكد من صدق مقياس مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، قامت الباحثة بعرضه بشكله الأولي -ملحق رقم 2- على (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وممن لهم اهتمامات بحثية في هذا المجال، الموضحة أسماؤهم في (ملحق رقم 3)، وذلك بغرض التأكد من المقياس، ومراجعة فقراته، والحكم عليها من حيث سلامتها اللغوية، وملائمتها العلمية، ومدى قياس فقرات هذا المقياس

للهدف المرجو منها، وقامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكين، وملاحظاتهم، وتم إجراء التعديلات المناسبة، ليظهر القياس في صورته النهائية كما هو موضح في (ملحق رقم 6).

– التحقق من ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية في مركز آخر لرعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد (مركز خرما للتوحد)، وهم من خارج العينة الفعلية، تكونت العينة من (6) أطفال، وبعدها قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين، على النحو الآتي:

– ثبات الإعادة:

أولاً: قامت الباحثة بتطبيق المقياس (الإدراك البصري) على عينة استطلاعية، وثانياً: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية مرة أخرى، مع ترك فاصل زمني مدة (15) يوماً، وبعدها قامت بإجراء حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تطبيق المقياس الأول والتطبيق الثاني لنفس المقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.3)

الجدول (1.3) ثبات مقياس الإدراك البصري بطريقة الإعادة

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
التمييز البصري	0.948	0.000
الإغلاق البصري	0.955	0.000
التأزر البصري المكاني	0.926	0.000
الدرجة الكلية للإدراك البصري	0.976	0.000

يتبين من الجدول (1.3) وجود ارتباط بين نتيجة معامل ارتباط بيرسون عند تطبيق المقياس اول مرة، والتطبيق الثاني؛ وقد بلغت نتيجة معامل ارتباط بيرسون عند الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري (0.935) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

– حساب كرونباخ ألفا:

بعد تطبيق الباحثة للقياس الثاني على العينة الاستطلاعية، قامت بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2.3)

الجدول (2.3) ثبات مقياس الإدراك الصري بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التمييز البصري	6	0.798
الإغلاق البصري	6	0.823
التأزر البصري المكاني	6	0.816
الدرجة الكلية للإدراك البصري	18	0.904

يتبين من الجدول (2.3) أن نتيجة معامل كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية للإدراك البصري بلغت (0.904) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

■ التأزر الحسركي

– الهدف من القياس، يهدف هذا المقياس إلى:

3. قياس مدى اكتساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات التأزر الحسركي المتمثل في:

مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي.

4. استقصاء فعالية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التأزر الحسركي.

– أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بتحديد ثلاث أبعاد للمقياس وهي: (مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي)،

وذلك من خلال الاعتماد على الدراسات السابقة، والأدب التربوي، وقد تم صياغة المقياس بحيث تضمن

كل بعد منها مجموعة أسئلة فرعية لتقييم امتلاك الأطفال لهذه المهارات، على النحو الآتي:

- مفهوم الوعي بالجسم: و يقيس مهارات قدرة الطفل على لمس الأنف، والأذن، وتحديد مكان الفم، ولمس الرأس، والشعر، والتصفيق، والتعرف على حواس الجسم المختلفة.
- التوجه المكاني: يقيس مهارات الطفل في وضع الأشياء داخل وخارج الكان المحدد، وتمييز مفاهيم المكان، وصعود ونزول الدرج، ومتابعة حركة الكرة بعد رميها.
- الإدراك الحسي: يقيس مهارات الطفل في تمييز الملابس المختلفة، ومتابعة الخطوط المتعرجة، وتمييز الأصوات المختلفة، وتشكيل الصلصال.

- تقييم المقياس:

تم تقييم المقياس من خلال المهارات الفرعية لكل بعد من أبعاد مهارات التآزر الحسركي السابقة، بتحديد مدى اكتساب الطفل للمهارة من خلال الملاحظة، بحيث يتم تسجيل امتلاك الطفل للمهارة بـ(امتلاكها دائماً، أو أحياناً، أو لا يمتلكها إطلاقاً)

- صدق المقياس:

للتأكد من صدق مقياس مهارات التآزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، قامت الباحثة بعرضه بشكله الأولي-ملحق رقم 2- على (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وممن لهم اهتمامات بحثية في هذا المجال، الموضحة أسماؤهم في (ملحق رقم 3)، وذلك بغرض التأكد من المقياس، ومراجعة فقراته، والحكم عليها من حيث سلامتها اللغوية، وملائمتها العلمية، ومدى قياس فقرات هذا القياس للهدف المرجو منها، وقامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكمين، وملاحظاتهم، وتم إجراء التعديلات المناسبة، ليظهر القياس في صورته النهائية كما هو موضح في (ملحق رقم 6).

– التحقق من ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية في مركز آخر لرعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد (مركز خرما للتوحد)، وهم من خارج العينة الفعلية، تكونت العينة من (6) أطفال، وبعدها قامت الباحثة بحساب ثبات القياس بطريقتين، على النحو الآتي:

– ثبات الإعادة

أولاً: قامت الباحثة بتطبيق المقياس (التأزر الحسركي) على عينة استطلاعية، وثانياً: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية مرة أخرى، مع ترك فاصل زمني مدة (15) يوماً، وبعدها قامت بعدها الباحثة بإجراء حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تطبيق المقياس الأول وتطبيق والتطبيق الثاني لنفس المقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول (2.3)

الجدول (2.3) ثبات مقياس التأزر الحسركي بطريقة الإعادة

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
مفهوم الوعي بالجسم	0.956	0.000
التوجه المكاني	0.968	0.000
الإدراك الحسي	0.966	0.000
الدرجة الكلية للتأزر الحسركي	0.974	0.000

يتبين من الجدول (2.3) وجود ارتباط بين نتيجة معامل ارتباط بيرسون عند التطبيق الأول، والتطبيق الثاني؛ وقد بلغت نتيجة معامل ارتباط بيرسون عند الدرجة الكلية للتأزر الحسركي (0.974) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

– حساب كرونباخ ألفا:

بعد التطبيق الثاني على العينة الاستطلاعية، قامت بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت النتائج

كما هي موضحة في الجدول (3.3)

الجدول (3.3) ثبات مقياس التآزر الحسركي بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مفهوم الوعي بالجسم	6	0.877
التوجه المكاني	6	0.799
الإدراك الحسي	6	0.754
الدرجة الكلية للتآزر الحسركي	18	0.888

يتبين من الجدول (3.3) أن نتيجة معامل كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية للتآزر الحسركي بلغت (0.888)

وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

3.6. البرنامج التدريبي

لإعداد الجلسات التدريبية القائمة على الوسائل التعليمية قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

(1) إعداد الجلسات للبرنامج قائمة على الوسائل التعليمية

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي الخاص بالإدراك البصري، والتآزر الحسركي، والجلسات التدريبية،

والتعرف على الهدف منها ومراحلها وخطوتها.

(2) تصميم الجلسات بحيث تتناسب مع استخدام الوسائل التعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد.

وقد احتوى دليل المعلم على المكونات الآتية:

المقدمة: وتمثل تمهيداً للموضوع، وسبب اختيار الباحثة لهذه الطريقة لتطبيقها، وأهميتها والفكرة منها.

التعريف بالطريقة: وشملت توضيحاً للبرنامج، والاستراتيجيات والأساليب التي يتم استخدامها.

تعليمات تطبيق البرنامج: وشمل توضيحاً للخطوات الرئيسية التي يجب الالتزام بها، من قبل الأخصائية، والأطفال لضمان التطبيق الصحيح للطريقة.

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الجلسة التدريبية باستخدام الوسائل التعليمية: وشملت تخطيطاً تفصيلياً للجلسات التدريبية، من حيث أهدافها، والأدوات المستخدمة، والإجراءات، الأسلوب المتبع، وقد كانت الجلسات مقسمة على النحو الآتي:

1) جلسات لتنمية مهارات الإدراك البصري.

2) جلسات لتنمية مهارات التأزر الحسركي.

وبعد إعداد الباحثة للبرنامج التدريبي قامت بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، من أساتذة جامعات، ممن لديهم خبرة في هذا المجال، وتم ارفاق أسماءهم في (ملحق رقم 3) بإرسال طلب للتحكيم لكل منهم (ملحق رقم 2)، وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة الجلسات التدريبية ومراجعتها من حيث سلامة اللغة والصحة العلمية ومناسبتها مع الهدف منها، ولقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها من قبل المُحكِّمين في ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم، حتى أصبحت الجلسات القائمة على الوسائل التعليمية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة كما هو واضح في (ملحق رقم 5).

3.7. تصميم الدراسة:

لقد اعتمدت الباحثة على التصميم الشبه تجريبي تمثل في القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، تم تطبيق المقياس القبلي على أفراد المجموعة قبل تطبيق البرنامج، تم استخدام المقياس البعدي على المجموعة بعد التطبيق، للوقوف على فعالية الطريقة مقارنة القياس القبلي مع القياس البعدي، تبعاً لمتغيرات الدراسة. وذلك نظراً للملاءمة لأغراض الدراسة.

G1 O1P1 X O2P2

G: المجموعة الواحدة

O1: الإدراك البصري القبلي

P1: التأزر الحس حركي القبلي

X: البرنامج التجريبي

O2: الإدراك البصري البعدي

P2: التأزر الحس حركي البعدي

3. 8. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

المتغير التابع: 1- مهارات الإدراك البصري.

2- مهارات التأزر الحسحركي.

3. 9. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما استخدمت الباحثة طريقة إحصائية تتمثل في استخراج التكرارات لحساب نسبة الإتقان لنتائج مستوى أداء الأطفال في المقياس القبلي والبعدي لمهارات الإدراك البصري، ومهارات التأزر الحسحركي، وكذلك تم استخدام قياس معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، للتحقق من ثبات أدوات الدراسة. ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية استخدمت الباحثة مفتاح التصحيح، حيث أعطيت الاستجابات التدرج الآتي:

جدول (3.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة

التقدير	الوسط الحسابي
دائماً	أقل من 1.67
أحياناً	من 1.67 - أقل من 2.33
لا ينطبق	2.33 فأكثر

حيث تم استخدام المعادلة الآتية للحكم على النتائج ومعرفة درجة التقدير:

طول الفترة = (الحد الأقصى للاستجابة - الحد الأدنى للاستجابة) / 3

وبما أن المقياس كان وفق تدرج ليكرت الخماسي، فإن:

طول الفترة = $(3-1) / 3$ ويساوي 0.67

3. 10. إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة التي تناولت الإدراك

البصري، التآزر الحسركي.

2. إعداد مقياس الإدراك البصري، ومقياس مهارات التآزر الحسركي لذوي اضطراب طيف التوحد

(ملحق 2)

3. تحديد المجالات والأنشطة المناسبة للتدخل مع الأطفال.

4. إعداد الجلسات التدريبية القائمة على الوسائل التعليمية، وتحديد الجلسات، ومدتها، وأهدافها، وطريقة

تطبيقها ملحق (5).

5. التحقق من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات وذوي الخبرة

والاختصاص، وبعد ذلك إجراء التعديلات التي أوصوا بها لتحقيق الهدف المرجو منها ملحق (2)

6. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس (ملحق رقم 4)، موجه إلى مركز (You Can)،

للحصول على إذن لتطبيق الدراسة.

7. تحديد واختيار الأطفال المراد تطبيق الدراسة عليهم، وأخذ موافقات أولياء الأمور كما هو موضح في

ملحق رقم (1).

8. تطبيق القياس القبلي لمهارات الإدراك البصري، والتآزر الحسركي لعينة الدراسة الذين تم تحديدهم.

9. تدريب الأخصائية على تطبيق البرنامج، وشروطها، وآلية عملها.
10. تطبيق البرنامج التدريبي، وفق الجلسات مدة (6) أسابيع، ملحق (7)
11. تطبيق القياس البعدي لمهارات الإدراك البصري، والتآزر الحسركي لعينة الدراسة.
12. عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4.1. مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى استقصاء فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الإدراك البصري والتآزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل. وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها وفرضياتها:

4.2. نتائج أسئلة الدراسة

4.2.1. السؤال الأول:

ما فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم تحويله للفرضية الأولى التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية

لدرجات مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.

ولفحص الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي - بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية-، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات الإدراك البصري

لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي

الرقم	الإدراك البصري	القبلي		البعدي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	التمييز البصري	1.750	0.282	2.354	0.301	5.333	7	0.001
2	الإغلاق البصري	1.667	0.218	2.417	0.178	10.649	7	0.001
3	التأزر البصري المكاني	1.563	0.281	2.458	0.214	7.359	7	0.001
	الدرجة الكلية	1.660	0.211	2.069	0.231	4.478	7	0.003

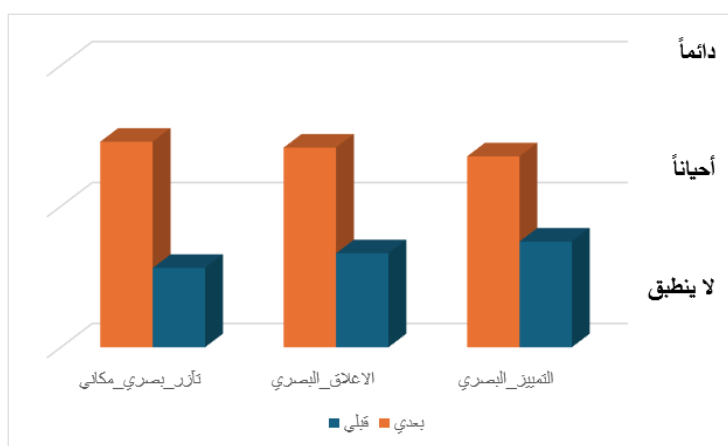
تظهر نتائج الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.660) وانحراف معياري (0.211) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.069) وانحراف معياري (0.231)، وقد كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، وذلك على جميع أبعاد المقياس (التمييز البصري، الإغلاق البصري، التأزر البصري المكاني).

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري بلغت (4.478)، بمستوى دلالة (0.001)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.

وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج القائم على الوسائل التعليمية في تحسين مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب التوحد، وذلك على جميع أبعاد المقياس (التمييز البصري، الإغلاق البصري، التأزر البصري المكاني)

ويتضح ذلك من خلال الشكل (1.4) الذي يوضح تنمية مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

الشكل (1.4) نتائج مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية وبعدها



يتضح من الشكل (1.4) وجود تحسن واضح في مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج القائم على الإدراك البصري، حيث أظهر جميع الأطفال تحسناً في انتقالهم من عدم امتلاك المهارة، إلى امتلاك المهارة، وتمكنهم من أدائها أحياناً.

وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد كل مهارة من مهارات الإدراك البصري، على النحو الآتي:

أولاً: مهارات التمييز البصري:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات التمييز البصري		القبلي		البعدي	
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1	0.463	2.75	0.835	1.88	0.463	2.75
2	0.463	2.75	0.641	2.13	0.463	2.75
3	0.641	2.13	0.463	1.75	0.641	2.13
4	0.744	2.38	0.463	1.75	0.744	2.38
5	0.518	2.38	0.535	1.50	0.518	2.38
6	0.707	1.75	0.535	1.50	0.707	1.75
	0.301	2.354	0.282	1.750	0.301	2.354

تظهر نتائج الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.750) وانحراف معياري (0.282) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.354) وانحراف معياري (0.301)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات التمييز البصري تحسناً، كانت مطابقة الأشكال المتشابهة، وتمييز الأحجام والأطوال، حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة من المستوى الضعيف، إلى إتقان المهارة.

ثانياً: مهارات الإغلاق البصري:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإغلاق البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإغلاق البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات الإغلاق البصري		القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1.88	0.641	2.25	0.463	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	بعدي
2	1.75	0.463	2.25	0.463	يستطيع ايجاد الشكل الناقص	بعدي
3	1.63	0.518	2.38	0.518	يكتشف الاختلافات بين الصور	بعدي
4	1.50	0.535	2.50	0.756	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	بعدي
5	1.63	0.518	3.00	0.000	يركب لعبة بزل	بعدي
6	1.63	0.518	2.13	0.641	يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامة	بعدي
		1.667	0.218	2.417	0.178	الدرجة الكلية

تظهر نتائج الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.667) وانحراف معياري (0.282) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.2417) وانحراف معياري (0.178)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الإغلاق البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات الإغلاق البصري تحسناً، كانت تركيب لعبة البازل، حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة من المستوى الضعيف، إلى إتقان المهارة بشكل كامل.

ثالثاً: مهارات الإغلاق البصري:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التأزر البصري المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التأزر البصري المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات التأزر البصري المكاني	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يستطيع ركوب الدراجة	1.75	0.463	2.00	0.535
2	يجيد الرسم والتلوين	1.63	0.518	2.25	0.707
3	يستطيع نقل الطابقت من وعاء الى وعاء اخر	1.50	0.535	2.88	0.354
4	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	1.38	0.518	2.88	0.354
5	يتمكن من ركل الكرة	1.63	0.518	2.63	0.518
6	يستطيع التتقيط بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	1.50	0.535	2.13	0.641
	الدرجة الكلية	1.563	0.281	2.458	0.214

تظهر نتائج الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.563) وانحراف معياري (0.281) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.458) وانحراف معياري (0.214)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات التأزر البصري المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية. كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات التأزر البصري المكاني تحسناً، كانت لضم الخرز، حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة من المستوى الضعيف، إلى إتقان المهارة بشكل كامل.

كما قامت الباحثة بحساب مستوى التغير لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي، كما هو موضح على

النحو التالي:

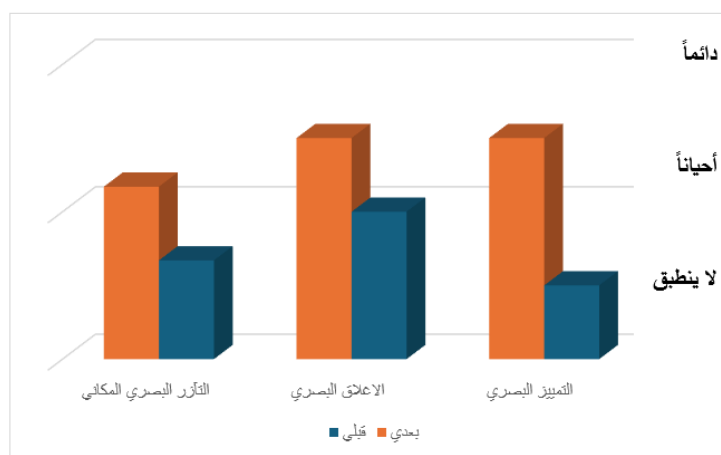
نتائج الطفل (ي.ز)

جدول (5.4) نتائج الطفل (ي.ز) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	لا ينطبق	دائماً
الإغلاق البصري	أحياناً	دائماً
التأزر البصري المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (5.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ي.ز) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (ي.ز) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التأزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (2.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (2.4) نتائج الطالب (م.ا) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (2.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ي.ز) لمهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التمييز البصري أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

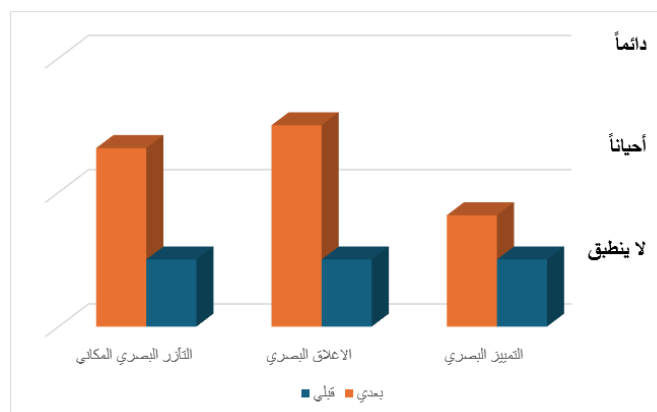
نتائج الطفل (و.ق)

جدول (6.4) نتائج الطفل (و.ق) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	لا ينطبق	أحياناً
الإغلاق البصري	لا ينطبق	دائماً
التآزر البصري المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	لا ينطبق	أحياناً

يتضح من الجدول (6.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (و.ق) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (و.ق) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى اتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (3.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (3.4) نتائج الطالب (و.ق) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (3.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (و.ق) لمهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الإغلاق البصري أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

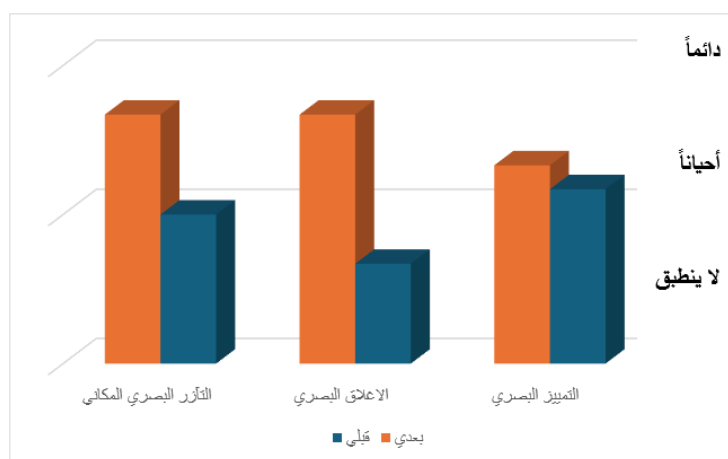
نتائج الطفل (ي.خ)

جدول (7.4) نتائج الطفل (ي.خ) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	أحياناً	دائماً
الإغلاق البصري	لا ينطبق	دائماً
التأزر البصري المكاني	أحياناً	دائماً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (7.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ي.خ) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (ي.خ) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التأزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى اتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (4.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (4.4) نتائج الطالب (ي.خ) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (4.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ي.خ) لمهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الإغلاق البصري أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

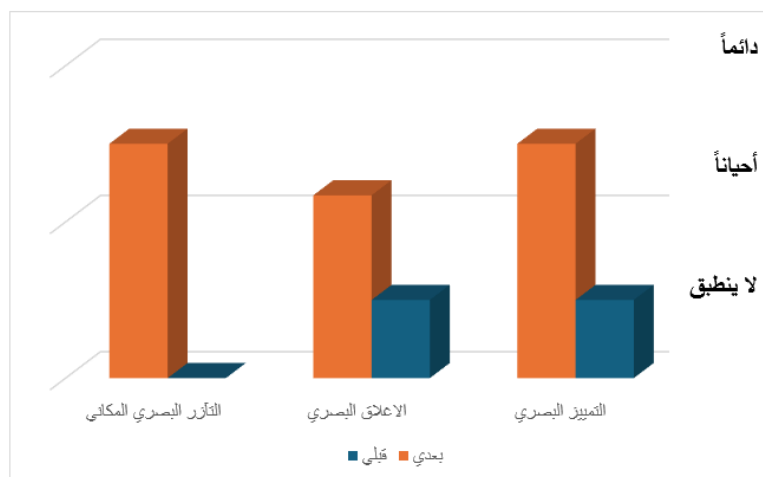
نتائج الطفل (ع.س)

جدول (8.4) نتائج الطفل (ع.س) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	لا ينطبق	دائماً
الإغلاق البصري	لا ينطبق	أحياناً
التآزر البصري المكاني	لا ينطبق	دائماً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (8.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.س) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (ع.س) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى اتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (5.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (5.4) نتائج الطالب (ع.س) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (5.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ع.ع) مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التآزر البصري المكاني أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

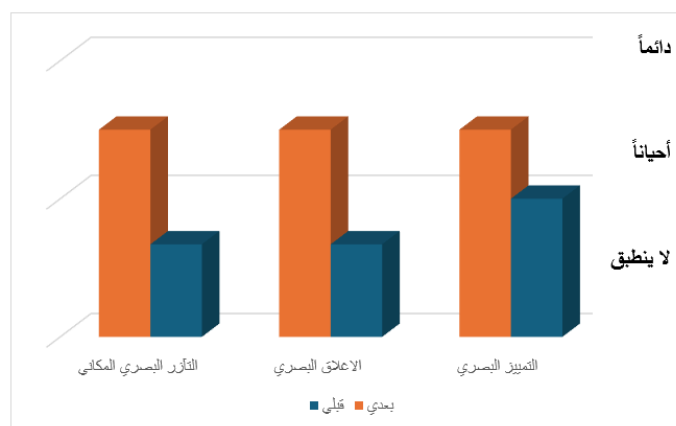
نتائج الطفل (ع.ع)

جدول (9.4) نتائج الطفل (ع.ع) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	أحياناً	دائماً
الإغلاق البصري	لا ينطبق	أحياناً
التآزر البصري المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	لا ينطبق	أحياناً

يتضح من الجدول (9.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.ع) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (ع.ع) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى اتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (6.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (6.4) نتائج الطالب (ع.ع) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (6.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ع. ع) لمهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

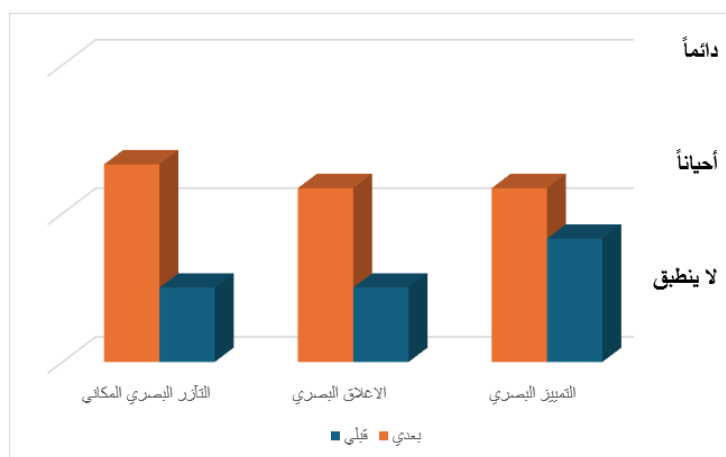
نتائج الطفل (ت.ج)

جدول (10.4) نتائج الطفل (ت.ج) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	أحياناً	دائماً
الإغلاق البصري	لا ينطبق	أحياناً
التآزر البصري المكاني	لا ينطبق	دائماً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	لا ينطبق	أحياناً

يتضح من الجدول (10.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ت.ج) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (ت.ج) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (7.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (7.4) نتائج الطالب (ت.ج) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (7.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ت.ج) لمهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التآزر البصري المكاني أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

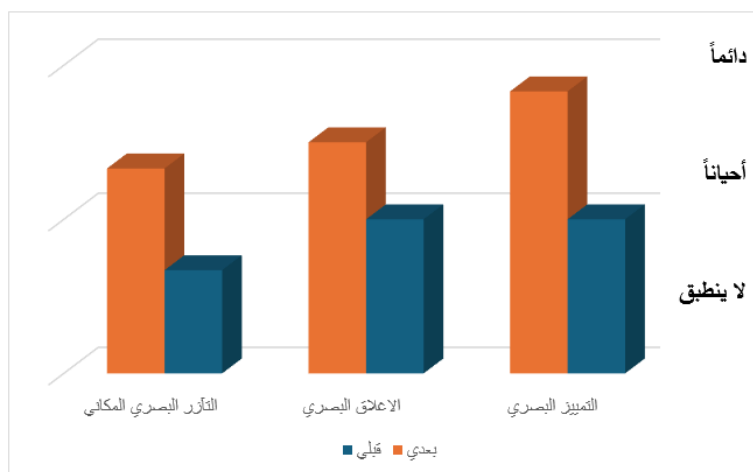
نتائج الطفل (م.ع)

جدول (11.4) نتائج الطفل (م.ع) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
التمييز البصري	أحياناً	دائماً
الإغلاق البصري	أحياناً	دائماً
التآزر البصري المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري	أحياناً	دائماً

يتضح من الجدول (11.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (م.ع) لمهارات الإدراك البصري على القياس البعدي، وكان الطالب (م.ع) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التمييز البصري، الإغلاق البصري، التآزر البصري المكاني، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى اتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (8.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (8.4) نتائج الطالب (م.ع) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (8.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (م.ع) لمهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التمييز البصري أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

4. 2. 2. السؤال الثاني:

ما فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم تحويله للفرضية الثانية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المتوسطات الحسابية

لدرجات مهارات التآزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدى.

ولفحص الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة

الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات التآزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين

القياس القبلي والبعدى -بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية-، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات التآزر

الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدى

الرقم	التآزر الحسركي	القبلي		البعدى		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	مفهوم الوعي بالجسم	1.583	0.367	2.375	0.415	3.716	7	0.007
2	التوجه المكاني	1.563	0.217	2.396	0.408	6.831	7	0.001
3	الإدراك الحسي	1.729	0.198	2.313	0.259	7.561	7	0.001
	الدرجة الكلية	1.625	0.088	2.361	0.272	7.128	7	0.001

تظهر نتائج الجدول (12.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.625) وانحراف

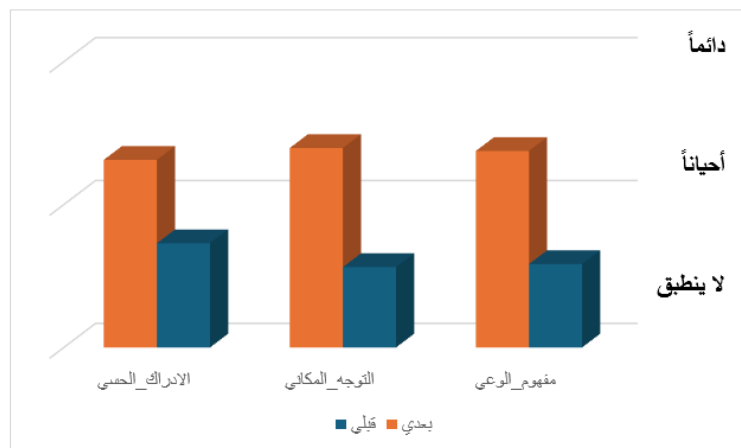
معيارى (0.088) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدى حيث بلغ (2.361) وانحراف معيارى

(0.272)، وقد كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات التأزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، وذلك على جميع أبعاد المقياس (مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي).

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي بلغت (7.128)، بمستوى دلالة (0.001)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج القائم على الوسائل التعليمية في تحسين مهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب التوحد، وذلك على جميع أبعاد المقياس (مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي).

ويتضح ذلك من خلال الشكل (9.4) الذي يوضح تنمية مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

الشكل (9.4) نتائج مهارات التأزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية وبعدها



يتضح من الشكل (9.4) وجود تحسن واضح في مهارات التآزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، حيث أظهر جميع الأطفال تحسناً في انتقالهم من عدم امتلاك المهارة، إلى امتلاك المهارة، وتمكنهم من أدائها أحياناً.

وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد كل مهارة من مهارات التآزر الحسركي، على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الوعي بالجسم:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات مفهوم الوعي بالجسم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات مفهوم الوعي بالجسم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مفهوم الوعي بالجسم	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يركب مجسم العين في مكانه الصحيح إذا طلب منه.	1.625	0.518	2.500	0.535
2	يلمس أنفه وأذنه إذا طلب منه.	1.625	0.518	2.625	0.518
3	يحدد مكان فمه عند الطلب منه.	1.500	0.535	2.250	0.707
4	يلمس رأسه وشعره كما في الصورة الموضوعية أمامه.	1.625	0.518	2.375	0.518
5	يصفق بيده ويحرك قدمه إذا طلب منه ذلك.	1.375	0.518	2.375	0.518
6	يوصل صور الحواس الموضوعية أمامه.	1.750	0.707	2.125	0.835
	الدرجة الكلية	1.583	0.367	2.375	0.415

تظهر نتائج الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.583) وانحراف معياري (0.367) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.375) وانحراف معياري (0.415)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في

تتمية مهارات مفهوم الوعي بالجسم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات التوجه المكاني تحسناً، كانت تمكن الأطفال من لمس الأنف، والأذن، وتمكنهم من التصفيق بيده وتحريك أقدامهم، حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة من المستوى الضعيف، إلى إتقان المهارة.

ثانياً: التوجه المكاني:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التوجه المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التوجه المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات التوجه المكاني	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يضع الأشياء داخل وخارج المكان المخصص له إذا طلب منه ذلك	1.500	0.535	2.000	0.926	بعدي
2	يميز بين مفاهيم المكان مثل (فوق، تحت، أمام، خلف) خلال لعب الأدوار.	1.625	0.744	2.125	0.835	بعدي
3	ينزل ويصعد الدرج بتوازن مناسب.	1.500	0.535	2.875	0.354	بعدي
4	يتتبع التعليمات في الذهاب إلى المكان المحدد.	1.500	0.535	2.875	0.354	بعدي
5	يصل الأشياء المترابطة إذا طلب منه ذلك.	1.625	0.518	2.125	0.641	بعدي
6	يتابع حركة الكرة بعد رميها في متاهة	1.625	0.518	2.375	0.518	بعدي
	الدرجة الكلية	1.563	0.217	2.396	0.408	بعدي

تظهر نتائج الجدول (14.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.563) وانحراف معياري (0.217) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.396) وانحراف معياري

(0.408)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في

تنمية مهارات التوجه المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف

مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات التوجه المكاني تحسناً، كانت النزول والصعود للدرج بتوازن،

ويتبع التعليمات في الذهاب إلى المكان المحدد، حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة

من المستوى الضعيف، إلى إتقان المهارة.

ثالثاً: الإدراك الحسي:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإدراك الحسي لدى الأطفال

ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول

التالي:

الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات الإدراك الحسي	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يُميز بين الملابس المختلفة (مثل الناعم والخشن) / الصلب اللين / البارد الساخن) إذا طلب منه.	1.375	0.518	2.500	0.535
2	يستطيع القفز على الترامبولين بشكل متوازن	1.500	0.535	3.000	0.000
3	يتتبع الخطوط المتعرجة باصبعه.	1.375	0.518	1.875	0.354
4	يُميز الأصوات المختلفة (أصوات أفراد الأسرة، أصوات الحيوانات، المواصلات).	1.750	0.886	2.500	0.756
5	يشكل الصلصال بيديه.	2.750	0.463	1.750	0.886
6	يُميز الأصوات بخلفية من الضجيج.	1.625	0.518	2.250	0.707
	الدرجة الكلية	1.729	0.198	2.313	0.259

تظهر نتائج الجدول (15.4) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.729) وانحراف معياري (0.198) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للقياس البعدي حيث بلغ (2.313) وانحراف معياري (0.259)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات الإدراك الحسي تحسناً، كانت التمييز بين الملابس المختلفة، حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة من المستوى الضعيف، إلى إتقان المهارة. كما قامت الباحثة بحساب مستوى التغير لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي، كما هو موضح على النحو التالي:

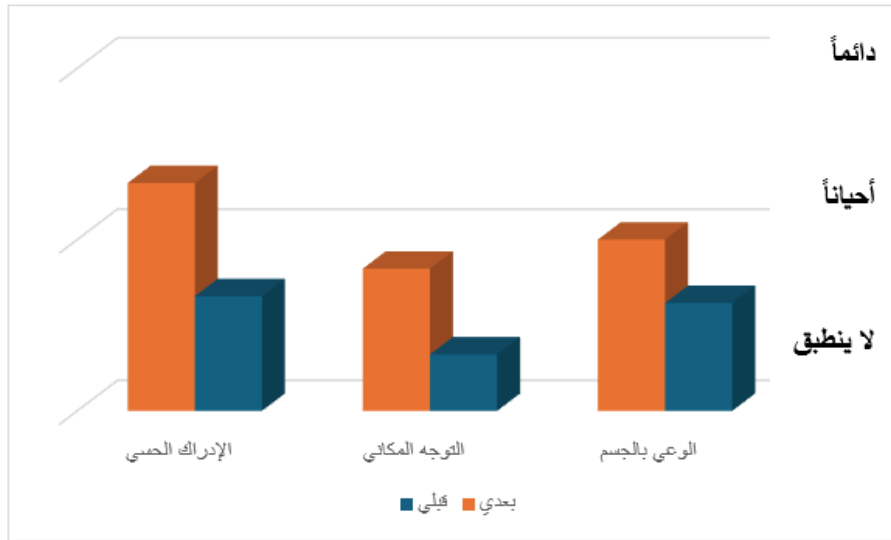
نتائج الطفل (ي.ز)

جدول (16.4) نتائج الطفل (ي.ز) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
مفهوم الوعي بالجسم	لا ينطبق	دائماً
التوجه المكاني	أحياناً	دائماً
الإدراك الحسي	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (16.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ي.ز) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (ي.ز) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (10.4) الذي يوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (10.4) نتائج الطالب (م.ا) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (10.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ي.ز) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الإدراك الحسي أكثر المهارات اتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (و.ق)

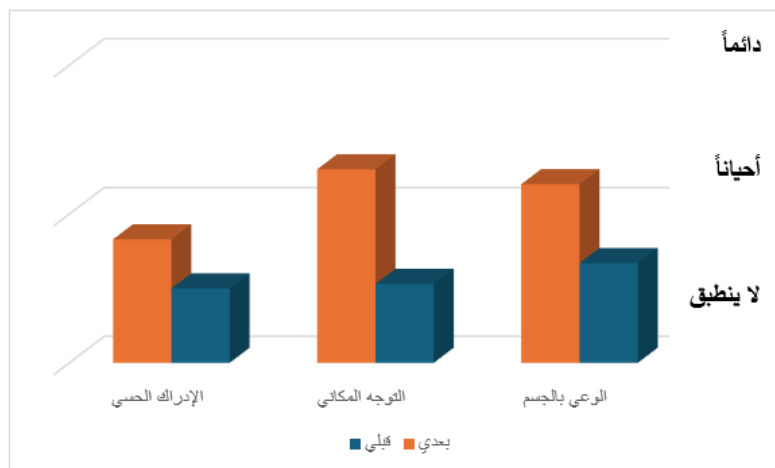
جدول (17.4) نتائج الطفل (و.ق) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
امتلاك المهارة	امتلاك المهارة	امتلاك المهارة
مفهوم الوعي بالجسم	لا ينطبق	أحياناً
التوجه المكاني	لا ينطبق	دائماً
الإدراك الحسي	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	لا ينطبق	أحياناً

يتضح من الجدول (17.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (و.ق) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (و.ق) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (11.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (11.4) نتائج الطالب (و.ق) لامتلاك مهارات التآزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (11.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (و.ق) لمهارات التآزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التوجه المكاني أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (ي.خ)

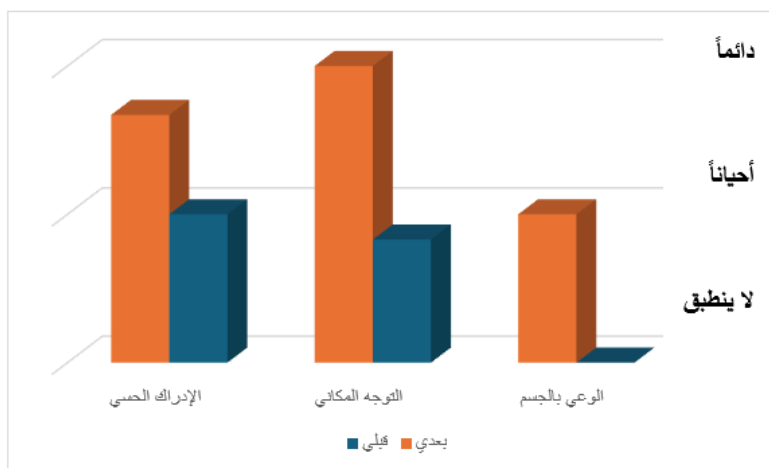
جدول (18.4) نتائج الطفل (ي.خ) لمهارات التآزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
مفهوم الوعي بالجسم	لا ينطبق	أحياناً
التوجه المكاني	أحياناً	دائماً
الإدراك الحسي	أحياناً	دائماً
الدرجة الكلية لمهارات التآزر الحسركي	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (18.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ي.خ) لمهارات التآزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (ي.خ) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التآزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (12.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (12.4) نتائج الطالب (ي.خ) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (12.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ي.خ) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التوجه المكاني أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (ع.ج)

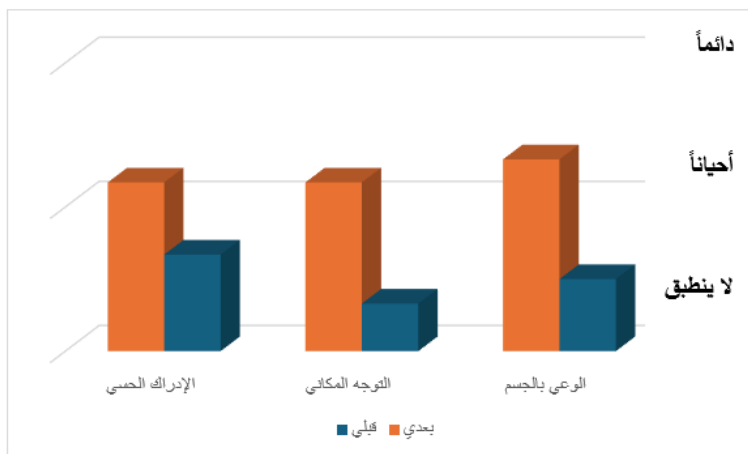
جدول (19.4) نتائج الطفل (ع.ج) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
مفهوم الوعي بالجسم	لا ينطبق	أحياناً
التوجه المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الإدراك الحسي	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	لا ينطبق	أحياناً

يتضح من الجدول (19.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.ج) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (ع.ج) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (13.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (13.4) نتائج الطالب (ع.ج) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (13.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ع.ج) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التوجه المكاني أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (ع.س)

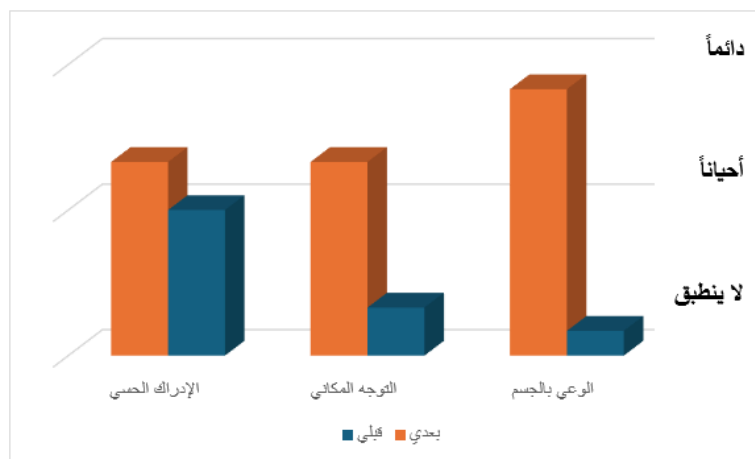
جدول (20.4) نتائج الطفل (ع.س) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
مفهوم الوعي بالجسم	لا ينطبق	دائماً
التوجه المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الإدراك الحسي	أحياناً	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	لا ينطبق	أحياناً

يتضح من الجدول (20.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.س) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (ع.س) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (14.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (14.4) نتائج الطالب (ع.س) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (14.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ع.س) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الوعي بالجسم أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (ع.ع)

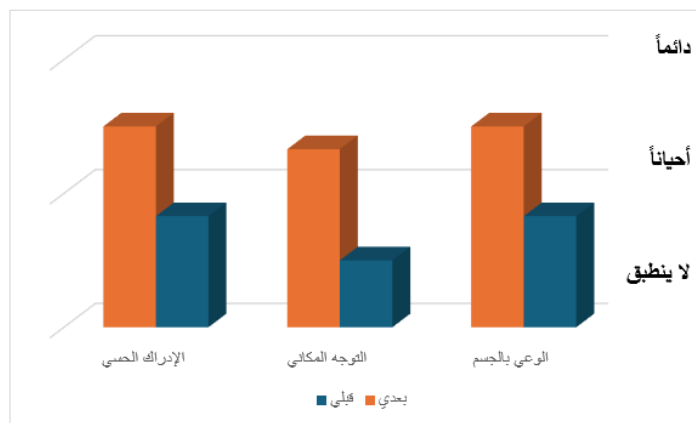
جدول (21.4) نتائج الطفل (ع.ع) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
مفهوم الوعي بالجسم	أحياناً	دائماً
التوجه المكاني	لا ينطبق	أحياناً
الإدراك الحسي	أحياناً	دائماً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	أحياناً	دائماً

يتضح من الجدول (21.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.ع) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (ع.ع) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (15.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (15.4) نتائج الطالب (ع.ع) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (15.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ع.ع) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة التوجه المكاني أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (ت.ج)

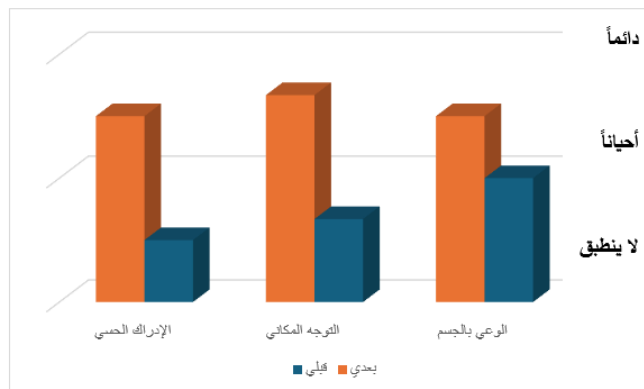
جدول (22.4) نتائج الطفل (ت.ج) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
مفهوم الوعي بالجسم	أحياناً	دائماً
التوجه المكاني	لا ينطبق	دائماً
الإدراك الحسي	لا ينطبق	دائماً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (22.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ت.ج) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (ت.ج) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد

تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (16.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (16.4) نتائج الطالب (ت.ج) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (16.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (ت.ج) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الإدراك الحسي أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

نتائج الطفل (م.ع)

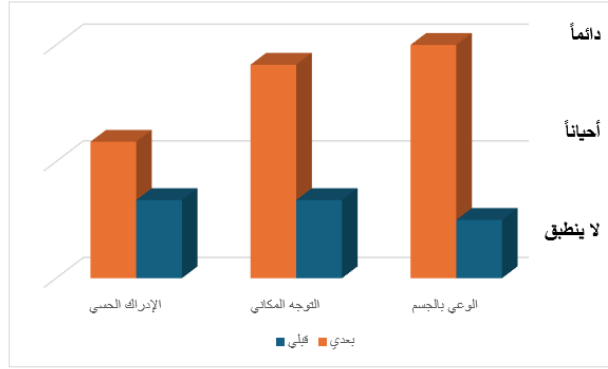
جدول (23.4) نتائج الطفل (م.ع) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
مفهوم الوعي بالجسم	أحياناً	دائماً
التوجه المكاني	لا ينطبق	دائماً
الإدراك الحسي	لا ينطبق	أحياناً
الدرجة الكلية لمهارات التأزر الحسركي	لا ينطبق	دائماً

يتضح من الجدول (23.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (م.ع) لمهارات التأزر الحسركي على القياس البعدي، وكان الطالب (م.ع) يعاني من انخفاض كبير في مهارات التأزر الحسركي: مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق

البرنامج التدريبي، حيث انتقل إلى إتقان المهارات بشكل دائم، ويتضح ذلك من خلال الشكل (17.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (17.4) نتائج الطالب (م.ع) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها



يتضح من الشكل (17.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطالب (م.ع) لمهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أصبح يمتلك المهارات بشكل متقن، وقد كانت مهارة الوعي بالجسم أكثر المهارات إتقاناً وتحسناً.

4. 2. 3. السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

لقياس الفرضية الثالثة، تم استخدام قياس "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): نتائج قياس "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) للمتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي

الرقم	الإدراك البصري	البعدي		التتبعي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	التمييز البصري	2.354	0.301	2.541	0.270	1.552	7	0.165
2	الإغلاق البصري	2.418	0.178	2.309	0.291	1.399	7	0.204
3	التأزر البصري المكاني	2.458	0.213	2.354	0.311	1.503	7	0.177
	الدرجة الكلية	2.410	0.133	2.401	0.136	0.281	7	0.761

تظهر نتائج الجدول (23.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

4. 2. 4. السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات التأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

لقياس الفرضية الرابعة، تم استخدام قياس "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات التأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): نتائج قياس "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) للمتوسطات الحسابية لمهارات التأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي

الرقم	التأزر الحسركي	البعدي		التتبعي		درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	مفهوم الوعي بالجسم	2.374	0.416	2.329	0.336	7	0.663
2	التوجه المكاني	2.395	0.408	2.473	0.411	7	0.597
3	الإدراك الحسي	2.313	0.260	2.329	0.187	7	0.710
	الدرجة الكلية	2.329	0.187	2.360	0.273	7	0.729

تظهر نتائج الجدول (23.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التآزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

5. 1. مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات الادراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم تحويله للفرضية الأولى التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المتوسطات الحسابية

لدرجات مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.

أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات

الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه

المهارات بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، وذلك على جميع أبعاد المقياس (التمييز

البصري، الإغلاق البصري، التأزر البصري المكاني).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تصميم الوسائل التعليمية، والذي يراعي استخدام الصور البسيطة، والواضحة، والألوان الجذابة والزاهية، التي تلفت انتباه الأطفال، وتساعدهم على التركيز فيها، وفي تفاصيلها، وبالتالي تمييزها، وإدراكها.

كما أن تفاعل الأطفال مع الوسائل التعليمية ينمي لديهم المقدرة على تمييزها، ومقارنة الوسائل بعضها ببعض، إضافة إلى تنمية قدرته على تحديد مجال الانتباه للوسيلة التعليمية بشكل مستقل عن الخلفية، بما يزيد لديه من مهارات التمييز البصري، التي تؤدي في النهاية إلى تحقيق وتنمية الإدراك البصري للأطفال ومن جانب آخر، تساعد الوسائل التعليمية الأطفال على ربط الصور بالواقع، وهو ما يساعدهم على إدراكها، مما يسهل تخزينها في ذاكرتهم البصرية، واستدعائها عند الحاجة، وهو ما يفسر تنمية الوسائل التعليمية للإدراك البصري.

كما ترى الباحثة، أن تصميم الوسائل التعليمية، حيث تلبي الوسائل التعليمية احتياجات الطلبة، وتتماشى مع رغباتهم، وتراعي الفروق الفردية لديهم، مما ساعد على تحقيق تفاعل الأطفال معها، والاستجابة للتعليمات والأوامر، إذ أن الوسائل التعليمية الخاصة بالتطبيق اقتصرت على خطوات وتعليمات بسيطة، تتناسب مع قدرات الأطفال.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مسعود وشطناوي (2022) التي أظهرت تأثير توظيف الحواس على تنمية الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وكذلك تتفق مع دراسة دويكات (2021) التي بينت فعالية الوسائل التعليمية في إكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد المهارات

5. 2. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

ما فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم تحويله للفرضية الثانية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المتوسطات الحسابية

لدرجات مهارات التآزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.

أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات التآزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية، وذلك على جميع أبعاد المقياس (مفهوم الوعي بالجسم، التوجه المكاني، الإدراك الحسي).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام الوسائل التعليمية يقوم على تطبيق أدوات تجمع بين الصورة والصوت والحركة، مثل الألعاب التعليمية التي تعرض الصور وتصدر الأصوات أو الأصوات الخاصة بالأشياء الظاهرة في الصور، وهو ما يساعد على تنمية تلقي الإشارات عن طريق الحواس لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وانتقالها وتحليلها في الدماغ، واتخاذ قرار الحركة بالتآزر مع ما تم إحساسه.

كما أن بعض الوسائل التعليمية تقوم على استخدام الأدوات الصغيرة، مثل الملقط أو الخرز الصغير وهي تتطلب تحكم بدقة عالية في الحركة، مما يساعد على تحسين المهارات الحركية الدقيقة، وبذلك فإن الوسائل التعليمية تساعد الأطفال على تدريب وتعليمهم استخدام العضلات الدقيقة لديهم، وبالتالي تطوير التنسيق بين الحركة واللمس لديهم.

حيث تبين النتائج التي تم التوصل إليها مستوى تطوير وتنمية مهارات التآزر الحسركي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، فالوسائل التعليمية ساعدت على تعزيز التنسيق بين تلقي الإشارة عن طريق الحواس

والحركة، إذ تم تصميم الوسائل التعليمية بما يشمل أنشطة تحفز الإدراك الحسي، المهارات الحركية الدقيقة والكبرى، التوازن، التفاعل مع البيئة.

وترى الباحثة أيضاً أن عملية تدريب الأطفال على أداء الحركات الحقيقية من خلال الوسائل التعليمية، ساعدهم على تعزيز وتنمية الوعي بالجسم، والتوجه المكاني، والإدراك الحسي، حيث أن التكرار والتدريب المنظم على المهارات يؤدي في النهاية إلى تنمية التآزر بين الحواس وحركة العضلات في الجسم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرحيم (2024) التي أظهرت تحسن وفعالية التآزر الحسي الحركي للأطفال ذوي التوحد، وكذلك تتفق مع دراسة الببلاوي وآخرون (2022)، وكذلك تتفق مع دراسة دويكات (2021) التي بينت فعالية الوسائل التعليمية في إكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد المهارات، وكذلك تتفق مع دراسة أبو سباع (2017) التي بينت فعالية الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر الحركي.

5.3 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات الإدراك البصري لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

5. 4. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التآزر الحركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات التآزر الحركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التآزر الحركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل بين القياس البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

5.5. التوصيات:

- تدريب الأخصائيين والمعلمين في الجمعيات المهمة برعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد على كيفية تطبيق هذا البرنامج، والاستفادة منه في تحسين الإدراك البصري، والتأزر الحس حركي لديهم.
- توفير كافة المستلزمات اللازمة لتطبيق البرنامج، بما في ذلك المكونات المادية، والغرف الصفية الملائمة لاحتياجات الأطفال، والأدوات الضرورية لتطبيق البرنامج.
- تشجيع التعاون بين الأخصائيين والأهالي في تنفيذ مثل هذه البرامج، مع التأكيد على دور الأسرة في تحقيق تكامل البرامج والاستفادة منها بشكل كامل.
- التأكيد على أهمية البحث المستمر وقياس برامج تدريبية مشابهة تتوافق مع احتياجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يسهم في الحد من تحسين الإدراك البصري، والتأزر الحس حركي لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات لتأكيد هذه النتائج ومعالجة أوجه القصور فيها، حيث أن محدودية الحالات تجعل من الصعب استخلاص استنتاجات عامة حول فاعلية البرنامج للأطفال ذوي اضطراب التوحد. بناءً على ذلك، تقترح الباحثة إجراء دراسات تستكشف فعالية البرنامج مع الأطفال الأكبر سناً من ذوي اضطراب التوحد.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو سباع، سندس. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التأزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الخليل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

أحمد، خالد. (2021). اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو الوسائل التعليمية الحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 1 (43)، 355-388.

أحمد، هشام؛ السيد، إبراهيم (2019) تنمية القدرات الحسية لدى أطفال التوحد، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع، الجزائر.

البيلاوي، إيهاب؛ طه، محمد؛ عبد السلام، محمد؛ عمر، أميرة. (2022). تدريب قائم على الأنشطة الحركية لتخفيف حدة اضطراب التأزر الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، مصر، 4(8)، 468-508.

البحري، عبد الرقيب؛ إمام، محمود. (2019). اضطراب طيف التوحد: الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل العلاجي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بركات، أيمن؛ يونس، ربيع؛ إبراهيم، أحمد. (2023) الإدراك البصري والسمعي وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر، 4 (198)، 1-34.

البناي، زينب. (2023). الفروق في مهارات الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة، وذوي التقريظ التحصيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، مجلة التربية وعلم النفس، 7(18)،

الجرواني، هالة؛ المشرفي، إنشراح. (2010). إعداد الطفل لمرحلة الروضة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

جلوب، سمير. (2017). الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، السعودية.
جوال، كريمة؛ جازولي، نادية. (2020). قصور الإدراك الحسي السمعي - البصري وعلاقته بقصور مهارات العناية بالذات لدى الطفل التوحدي، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، الجزائر، 11 (1)، 23-36.

حسن، ضرغام؛ أحمد، مازن. (2024) تأثير استراتيجية المصفوفة الابتكارية في تطوير بعض القدرات الحس حركي بالريشة الطائرة للاعبين، مجلة دامو لعلوم الرياضة، العراق، 1 (1)، 229 - 242.

الحسن، عبد الرزاق. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 25(2)، 176-209.

حنور، قطب. (2021) فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتحسين التأزر الحس حركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (100)، 341-370.
الخطيب، عاكف (2011) نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية" (رسالة دكتوراه غير منشوره) جامعة عمان العربية، الاردن

الدخيل، عبد العزيز. (2012). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، والعلوم الاجتماعية، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

دويكات، فخري. (2021) أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحسين التفاعل الاجتماعي لأطفال طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر الاخصائيين، *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 2(1)، 171-188.

راشد، رشوان؛ محمد، مكرم. (2024). علاقة الإدراك الحس الحركي بدقة التهديف لكرة اليد لمرحلة الخامس الإعدادي، *مجلة الكوفة لعلوم التربية البدنية*، 4 (7)، 340 - 352.

ربيع، إيمان؛ مجاور، دعاء. (2024) فعالية برنامج تربية حركية لتحسين الإدراك البصري والمهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، 2 (4)، 552 - 628.

الرفاعي، إبراهيم. (2023). برنامج تكامل حسي لتنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على الاستعداد القرائي لذوي أطفال اضطراب التوحد، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة مطروح، مصر.

الزريقات، إبراهيم. (2016) *التوحد - السلوك والتشخيص والعلاج*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. سليمان، السيد. (2002). *فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري، وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، مصر.

السعيد، شرين. (2017). *التوحد لدى الأطفال، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة*، 4(2)، 382-410.

سهيل، تامر. (2015) *التوحد، التعريف، الأساليب، التشخيص والعلاج*، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشامي، وفاء (2004-أ). *سمات التوحد وتطورها وكيفية التعامل معها*. الطبعة الأولى، مكتبة الملك الوطنية، السعودية.

الشامي، وفاء (2004-ب). *خفايا التوحد وأشكاله وأسبابه*. سلسلة التوحد، جده.

الشرقاوي، محمود. (2018) **التوحد ووسائل علاجه**، الطبعة الأولى، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر.

شمس الدين، فيصل. (2014). **الوسائل التعليمية المطورة**، شمس للنشر والإعلام، القاهرة، مصر.
صلاح الدين، تغلبت. (2018). برنامج تدريبي مصغر وفق منهج منتسوري لتحسين التأزر الحس حركي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد الخفيف، **مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية**، 2 (2)، 136-123.

الصيد، سعاد. (2022). فوائد الوسائل التعليمية ودورها في تطوير العملية التعليمية في رياض الأطفال، **مجلة الأستاذ، العراق**، (22)، 255-233.

طعيمة، مي؛ محمد، عادل؛ عبد الرحمن، محمد. (2022). الإدراك البصري عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين، **مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، جامعة الزقازيق**، 8 (3)، 1206-1169.

طه، نوران؛ السيد، سيد؛ الشيخ، محمد. (2015). الإدراك البصري لدى الأطفال الذاتيين، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم**، 1(5)، 402-378.

عبد الرحيم، ناهد؛ فهمي، رشا؛ عربي، مارينا. (2024). فاعلية برنامج تأهيلي على الجهاز الحس حركي والثبات القوامي لدي مرضي التوحد، **المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة**، 76 (4)، 125-150.

عبد العاطي، حسن. (2014). **تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة**، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، مصر.

عبد العال، رمضان. (2019). فاعلية برنامج تروحي باستخدام بعض استراتيجيات الإدراك البصري على

تحسين بعض المهارات الحركية الأساسية للطفل التوحدي، *مجلة أسويط لعلوم وفنون التربية*

الرياضية، جامعة أسويط، مصر، 1 (48)، 151-178.

عبد القادر، أشرف؛ سالم، هدى؛ عبد العالي، حمد. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الإدراك

البصري لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة، 13 (47)،*

1-30.

العبيدي، صباح؛ عباس، وفاء. (2021). الوسائل التعليمية المستخدمة في تنمية المهارات المختلفة لدى

الأطفال ذوي اضطرابات التوحد في مدينة تكريت، *مركز البحوث النفسية، العراق، 32 (3)،*

585-612.

العتيبي، فهد؛ الحارثي، صبحي. (2018). فاعلية اللعب الحركي في تحسين الإدراك البصري لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم*

والآداب، (5)، 91-136.

عساس، حسان؛ ساسي، حورية. (2018). الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة المساعدة في تعليمية

اللغة لفئة المكفوفين، المجلة العربية مداد، (4)، 101-131.

العتار، نيللي. (2017). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام الأنشطة الموسيقية كاستراتيجية

تحفيزية لتحسين بعض المهارات الحس حركية لدى أطفال متلازمة داون، *مجلة الطفولة والتربية،*

2 (29)، 106-276.

عمراني، زهير؛ بخوش، إخلاص. (2022). تنمية الإدراك البصري لدى فئة أطفال التوحد من خلال برنامج

علاجي مقتبس من برنامج تيتش، *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، 4 (13)، 9-*

29.

- عورة، لينة. (2023). دراسة الإدراك البصري وحل المشكلات: دراسة مقارنة بين الأطفال الصم والأطفال العاديين، مجلة دراسات نفسية وتربوية، 16 (1)، 201-213.
- عشاوي، يمينة. (2022). دور الوسائل التعليمية وأثرها في تنمية مهارات المتعلم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أحمد دراية، الجزائر.
- فارز، فاطيمة. (2022). الوسائل التعليمية ودورها في ترقية العملية الديداكتيكية، المجلة التعليمية، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس، الجزائر، 12 (1)، 25-36.
- قاسي، أونيسة. (2023). الوسائل التعليمية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، الجزائر، (2)، 703-724.
- متولي فكري لطيف. (2015): استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الأوتيزم (اضطراب التوحد). ط1، مكتبة الرشيد الأردن.
- محمد، مظهر. (2020) أثر استعمال بعض الوسائل التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 27 (5)، 309-329.
- محمود، أيمن؛ شبيب، أحمد. (2018) فعالية برنامج تدريبي في تحسين بعض مهارات الإدراك البصري للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(4)، 285-314.
- مسعود، وائل؛ شطناوي، محمد. (2022) فاعلية برنامج تدريبي قائم على توظيف الحواس لتنمية الذاكرة البصرية والإدراك البصري لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية، 7(2)، 426-453.
- مصطفى، أسامة: الشربيني، السيد. (2014) التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مصطفى، أسامة؛ الشربيني، السيد. (2011) **سمات التوحد**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مفضل، مصطفى؛ محمد، بدوي؛ أحمد، فوزي؛ حسن، أسماء. (2016). صعوبات الإدراك البصري: المفهوم - التشخيص - مقترحات العلاج، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة جنوب الوادي، مصر، (26)، 139-158.

المقابلة، جمال (2016) **التشخيص والتدخلات العلاجية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, A. (2018). EFL Teachers' and Students' Approaches in Using Teaching Aids: A case Study, **Arab World English Journal**, Issue (4), 109- 124.

Alfhandy, P; Ismaun, I; Hikmah, N; Arham, Z. (2024). The Effectiveness of The Use of Diorama Teaching Aids on Students Interest and Learning. **Journal of Biological Science and Education**, 6(1), 1- 10.

Bilousova, L ; Gryzun, L; Volkova, N. (2021) Features of design of digital aids for training students with autistic disorders, **CTE Workshop proceedings**, Vol(8), 221-232.

Chitondo, L. (2022) Influence of teaching and learning aids on language learning in four selected schools of Mwense District in Luapula Province, Zambia, **International Journal of Scientific and Management Research**, 5(1), 165-182.

Cohen, B.simon(2008).**The facts :Autism Asperger Syndrom**. Isted. USA: Oxfoard Univirsity press.

Devi, Y. (2022). A Study On The Use Of Teaching Aids With Special Reference To Blackboard In Classroom, **International Journal of Multidisciplinary Educational Research**, 11(2), 36-42.

Faber, L; Bos, N; Houwen, S; Schoemaker, M; Rosenblum, S. (2022). Motor skills, visual perception, and visual-motor integration in children and youth with Autism

- Spectrum Disorder, **Research in Autism Spectrum Disorders**, Volume (96), August, 1-10.
- Firouzjah, M; Yaeichi, N; Hematinia, R. (2024). The Effectiveness of Sensory-Motor Integration Exercises on Social Skills and Motor Performance in Children with Autism, **Journal of Autism and development disorders**, <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06325-2>.
- Isa, N; Nordin, M. (2023). Readiness of Program Teachers Towards The Use of Multimedia Teaching Aids In Learning And Speaking of Autistic Students, **Special Education**, 1(1), 1-9.
- Kassim, A; Nordin, M. (2024) An Effective Teaching Aids Using Visual, Auditory And Kinesthetic Learning Styles For Students With Special Needs, **Special Education**, 2(1), 1-14.
- Mehri, G; Mohmmadzadeh, H; Ahmadi, M. (2023). Effects of Sensory-Motor Training on Fine Motor Skills and Psychological Wellbeing of Children with Hearing Impairment, **Journal of sports and motor development and learning**, 15(2), 51-67.
- Nasaza, J. (2016). **Developing Teaching Aids to Improve The Training Delivery Skills Of Vocational Student Teachers.**, (Unpublished Master thesis), Oslo and Akershus University, Norway.
- Ordu, U. (2021) The Role of Teaching and Learning Aids/Methods in a Changing World, New Challenges to Education: **Lessons from Around the World BCES Conference Books, 2021, Volume 19**. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Suri, M; Azadian, E. (2023). The Effect of Sensory-Motor Training on Visual Perception Skills and Attention in 8- and 9-Year- Old Students with Slow and Normal Handwriting Speed in Hamedan, **Journal of Clinical Physiotherapy Research**, 8(1), 77-87.

Thuy, T; Linh, T; Loc, P; Nogu, N. (2024). Using Visual-Aids To Enhance Vocabulary Retention For Autistic Children In Elementary School, **International Journal of Education Humanities and Social Science**, 7(3), 120- 128.

الملاحق

ملحق (1) نموذج موافقة الأهل

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

بسم هلا الرحمن الرحيم

حضرة ولي أمر الطفل:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الإدراك البصري والتأزر الحسي الحركي لدى اطفال التوحد في محافظة الخليل "

ويتطلب تطبيق الدراسة مع طفلكم، مع العلم بأن هذه المعلومات والبيانات ستكون سرية، ولأغراض الدراسة فقط.

لذا يرجى من حضراتكم التكرم بموافقتكم على التالي:

أقر أنا ولي أمر الطالب..... بأنه لا مانع لدي من استخدام صورة

ابني ونشرها في الدراسة.

كما أتعهد أنا الباحثة إيناس جلق، باستخدامها ونشرها لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: توقيع ولي أمر الطالب

إيناس جلق

ملحق (2) نموذج تحكيم أدوات الدراسة



السلام عليكم ورحمه الله وبركاته

حضرة الدكتورة المحترمة : فخري دويكات

نظرا لخبرتكم الطويلة في مجال التربية والتعليم ارجو منكم تحكيم المقياسين الآتيين ,

حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الادراك البصري والتأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل (دراسة حالة العدد 8 حالات و تتراوح اعمارهم من 4-6 سنوات) "

لذا ارجو من سيادتكم التكرم بتحكيم فقرات بطاقتي الملاحظة للإدراك البصري والتأزر الحسركي وابداء آرائكم وملحوظاتكم حولة , في ضوء خبرتكم وذلك من حيث :

- قياس فقرات بطاقتي الملاحظة لما اعدت لقياسه .
- مدى وضوح فقرات بطاقتي الملاحظة .
- سلامه صياغه فقرات بطاقتي الملاحظة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة ايناس سعدي جلق

بطاقة ملاحظة الادراك البصري:

البعد الأول: التمييز البصري				
الرقم	المهارة	دائما	احيانا	لا ينطبق
-1	يطابق الاشكال المتشابهة			
-2	يطابق الالوان المتشابهة			
-3	يطابق الرموز المختلفة			
-4	يميز بين الشكل وظلة			
-5	يميز بين الاحجام والاطوال			
البعد الثاني: الاغلاق البصري				
-1	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه			
-2	يستطيع ايجاد الشكل الناقص			
-3	يكشف الاختلافات بين الصور			
-4	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة			
-5	يركب لعبة بزل			
البعد الثالث: تآزر بصري مكاني				
-1	يستطيع ركوب الدراجة			
-2	يجيد الرسم والتلوين			
-3	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر			
-4	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص			
-5	يتمكن من ركل الكرة			

بطاقه ملاحظه التآزر الحسركي :

البعد الاول : مفهوم الذات الجسميه				
الرقم	المهاره	دائما	احيانا	لا ينطبق
1-	يركب مجسم العين في مكانه الصحيح اذا طلب منه			
2-	يلمس انفه واذنه اذا طلب منه			
3-	يحدد مكان فمه عند الطلب منه			
4-	يلمس رائسه وشعره كما في الصورة الموضوعه امامه			
5-	يصفق بيده ويحرك قدمه اذا طلب منه ذلك			
البعد الثاني : المجال والاتجاهات				
1-	يضع الاشياء داخل وخارج المكان المخصص له اذا طلب منه ذلك			
2-	يميز بين مفاهيم المكان مثل (فوق وتحت امام وخلف) خلال لعب الادوار			
3-	ينزل ويصعد الدرج بتوازن مناسب			
4-	يتتبع التعليمات في الذهاب الى المكان المحدد			
5-	يصل الاشياء المترابطه اذا طلب منه ذلك			
البعد الثالث : التمييز الحسي				
1-	يميز بين الملامس المختلفه (مثل الناعم والخشن الصلب واللين البارد والساخن) اذا طلب منه			
2-	يستطيع القفز على الترامبولين بشكل متوازن			
3-	يتتبع الخطوط المتعرجه بأصبعه			
4-	يميز الاصوات المختلفه (اصوات افراد الأسرة , اصوات الحيوانات , المواصلات)			
5-	يتابع حركه الكره بعد رميها في مراهه			

ملحق (3) قائمة المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
د. إبراهيم عرمان	أساليب التدريس	جامعة القدس
د. فخري دويكات	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
د. نبيل الجندي	علم النفس	جامعة الخليل

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 2024/3/18

حضرة السادة / مركز يو كان المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة ايناس سعدي احمد جلق ورقمها الجامعي (22212554) تخصص ماجستير تربية خاصة

بإعداد دراسة، بعنوان :

" فاعلية برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الادراك البصري والتآزر الحسركي لدى

اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق

الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



أ.د. محمود أبوسمرة

عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف



ملحق (5) البرنامج التدريبي

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أدوات الدراسة (البرنامج التدريبي) لإجراء دراسة بعنوان

"فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الادراك البصري

والتآزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل

(دراسة حالة) "

إعداد الباحثة:

إيناس سعدي جلق

الفصل الثاني

2024/2023

مقدمة:

ان استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم سواء كانت لذوي الاحتياجات الخاصة او الاسوياء مهمة لتسهيل اوصول المعلومة وترسيخ التعليم والتعلم وتعرف بانها مجموعة من الأجهزة والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي لتسهيل عملية التعلم فهي تتركبه تضم كل من المادة التعليمية بالجهاز بحيث يمكن تصميم وانتاج واستخدام الوسيلة التعليمية بشكل فعال.

الهدف من البرنامج:

الهدف الرئيس:

يهدف البرنامج الذي أعدته الباحثة إلى تنمية مهارات الإدراك البصري، ومهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب التوحد.

الأهداف الإجرائية:

1. تنمية مهارات التمييز البصري للأطفال.
2. تنمية مهارات الإغلاق البصري للأطفال.
3. تنمية مهارات التأزر البصري المكاني للأطفال.
4. تنمية مهارات مفهوم الوعي بالجسم.
5. تنمية مهارات التوجه المكاني.
6. تنمية مهارات الإدراك الحسي.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

الأسس العامة:

- أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ومتعلم.
- الاحتفاظ بسرية البيانات الخاصة بكل طفل ومراعاة أخلاقيات العمل.
- أن يحقق محتوى البرنامج الأهداف المرجوة منه.
- استخدام ألفاظ وعبارات واضحة ومفهومة للأطفال.
- إشاعة جو المرح والحب والمتعة مع الأطفال أثناء التطبيق.
- أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة لموضوع الجلسة، وعمر الطفل.

الأسس التربوية:

يميل الأطفال عموماً إلى التفاعل مع الوسائل التعليمية، على الرغم من أن أبرز ما يميز الأطفال ذوي اضطراب التوحد هو انعزالهم الاجتماعي وعدم تفاعلهم، إلا أنه يمكن الاستفادة من الوسائل التعليمية في تلبية احتياجات الأطفال وتحفيزهم على التفاعل مع الوسائل التعليمية، كما تتمثل الأسس التربوية في:

- ملائمة البرنامج لقدرات وإمكانات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- التأكيد على الاستفادة من قدرات وخبرات الطفل خلال تطبيق البرنامج.
- العمل على توفير الوقت الكافي للأطفال لأداء الأنشطة.
- مراعاة المرونة في البرنامج، أن يكون قابل للتعديل إن لزم الأمر.
- مراعاة تحقيق قواعد الأمن والسلامة عند التنفيذ.

الأسس النفسية:

يقوم البرنامج الحالي على الأخذ بعين الاعتبار قدرات وقابلية الأطفال للتعلم، واكتساب المهارات بغض النظر عن الفروق فيما بينهم، وتتمثل الأسس النفسية في:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- مراعاة خصائص نمو الأطفال، واستعداداتهم، وميولهم، وقدراتهم.
- مراعاة تنوع البرنامج من الوسائل التعليمية الفردية للأطفال.
- مراعاة استخدام المعززات المعنوية والمادية.

الاستراتيجيات والأساليب التي يتم استخدامها في البرنامج

يقوم هذا البرنامج على استراتيجية استخدام الوسائل التعليمية، يقوم هذا البرنامج على استراتيجية استخدام الوسائل التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار استخدام الاستراتيجيات والفنيات الأخرى المساندة، مثل استراتيجية الحوار والمناقشة، والتوجيه، التكرار، التغذية الراجعة، النمذجة، اللعب، وأهمها:

النمذجة:

وهي عملية ملاحظة الطفل لسلوك الأخصائية، والعمل على تقليد ما شاهده.

اللعب:

حيث يعتبر اللعب مجالاً طبيعياً للأطفال، بحيث يساهم تنفيذ أسلوب اللعب في جعل الأطفال يكتشفون المهارات، بأنفسهم.

التعزيز:

وهو إثابة الطالب على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة، أو منحه هدية مناسبة، حيث يهدف هذا الأسلوب إلى تعزيز السلوك المرغوب.

الخطة التربوية الفردية للطفل (و. ق) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
(-)	(+)	يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
(-)		يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
	(+)	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
	(+)	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
(-)		يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
	(+)	يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التثقيب بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الخطة التعليمية الطفل (و.ق)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التمييز البصري.

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة:</p> <p>استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به .</p> <p>التمهيد:</p> <p>مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها .</p>	<p>مصدر ضوء (لمبة)</p> <p>مجسمات كبيرة كرسي/ مكتب/ كتاب</p>	<p>أن يتمكن من التمييز بين الشكل وظله بنسبة (100%)</p>
			العرض		
	أن يتعرف الطفل على المجسمات	3 دقائق	<p>يتم عرض الأدوات على الطفل لتسميتها والتعرف على خصائصها الفيزيائية (الملموسة) وأنها (مجسم) يمكن تحريكه.</p>	مجسمات صغيرة فواكه وحيوانات	
	أن يلاحظ ظهور الظل بجانب المجسم	3 دقائق	<p>بعد ذلك تقوم الأخصائية بتشغيل مصدر الضوء بزواوية جانبية مائلة، بحيث يظهر الظل على جانب المجسم الأصلي للمجسمات الكبيرة.</p>	الدمى المتحركة	
	الظل بجانب المجسم	5 دقائق	<p>تطلب الأخصائية من الطفل ملاحظة الظل، ومدى مطابقته للمجسم الحقيقي.</p>		
	أن يميز بين المجسمات الكبيرة وظلها	5 دقائق	<p>تشرح الأخصائية للطفل الفرق بين الظل والمجسم من حيث اللون، والخصائص الملموسة والمحسوسة، بحيث تطلب منه الإمساك به أو نقله.</p>		
	أن يميز بين المجسمات الصغيرة وظلها	10 دقائق	<p>تقوم الأخصائية بتكرار نفس الخطوات مع المجسمات الصغيرة، وتوضح للطفل أن الظل هو انعكاس لجميع الأشياء الملموسة.</p>		

	أن يميز بين المجسمات المتحركة وظلها	10 دقائق	تقوم الأخصائية بتكرار نفس الخطوات للدمى المتحركة، بحيث يلاحظ الطفل أن الظل يتحرك مع الدمى بنفس الطريقة والسرعة.		

الخطة التربوية الفردية للطفل (ي.خ) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
(-)		يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
(-)		يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
(-)		يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
	(+)	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
(-)		يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
(-)		يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التنقيط بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التمييز البصري.

مدة الجلسة: 45 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	أن يتعرف الطفل على الأدوات	3 دقائق	<p>يتم عرض الأدوات على الطفل لتسميتها والتعرف على الخصائص المشتركة بينها.</p>	لعبة ليجو	
		7 دقائق	<p>بعد ذلك تقوم الأخصائية بتشجيع الطفل على بناء عمود من الليجو مكون من 8 طبقات، ثم عمود آخر مكون من 5 طبقات، ثم عمود ثالث مكون من طبقتين.</p>	مسطرة بلاستيك طويلة، وصغيرة	أن يتمكن من التمييز بين الأحجام والأطوال بنسبة (100%)
	أن يتمكن من وصف (طويل/ قصير)	5 دقائق	<p>تطلب الأخصائية من الطفل وصف كل عمود من هذه الأعمدة بحيث أن العمود الذي به 8 طبقات (طويل) والأقل من ذلك (قصير) مع مراعاة تغيير نبرة الصوت للأخصائية للتمييز بين الطويل والقصير.</p>	برتقالة ليمونة كرتين	
	أن يتمكن من وصف (أطول من أقصر من)	3 دقائق	<p>يتم تطبيق نفس الخطوات باستخدام المسطرة، لتمكين الطفل من ربط الطول بأدوات القياس (المسطرة).</p>		

<p>أن يرتب الطفل من الأطول إلى الأقصر</p> <p>أن يميز بين الأحجام (كبير، صغير، نفس الحجم)</p>	<p>3 دقائق</p> <p>10 دقائق</p> <p>10 دقائق</p>	<p>بعد ذلك تقوم الأخصائية بوضع هذه الأعمدة بجانب بعضها، وتطلب منه وصفها بذكر (أطول من، أقصر من)</p> <p>بعد ذلك يقوم الطفل بترتيب هذه الأعمدة من الأطول إلى الأقصر.</p> <p>ثم تقوم الأخصائية بتشجيع الطفل على استخدام البرتقالة والليمونة والكرة، وتصنيفها بناء على حجمها (كبير، صغير، نفس الحجم) بحيث تكون الكرتين نفس الحجم، والبرتقال أصغر من الكرة والليمون أصغر من البرتقال.</p> <p>مع مراعاة تغيير نبرة الصوت للأخصائية للتمييز بين الكبير والصغير.</p> <p>تقوم الأخصائية بعرض صور لمجسمات أخرى ليقارن بينها الطفل مثل (سيارة وكرة)، و(صور شجرة طويلة وشجرة صغيرة)</p> <p>وتشرح الأخصائية أثناء ذلك للطفل متى نستخدم (الكبير / صغير) ومتى نستخدم (طويل / قصير)</p>		

الخطة التربوية الفردية للطفل (ع.ج) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
(-)		يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
(-)		يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
(-)		يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
	(+)	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
(-)		يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
(-)		يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التنقيط بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التمييز البصري.

مدة الجلسة: 40 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	أن يتعرف الطفل على الصور والمجسمات	3 دقائق	يتم عرض الأدوات على الطفل لتسميتها.	صور لفواكه	
	أن يتمكن من ذكر العناصر المشابهة لمجموعتين من الصور	7 دقائق	تقوم الأخصائية بعرض مجموعتين كل مجموعة مكونة من ثلاث صور وتطلب من الطفل تسميتها، وذكر الخصائص المشتركة بينها.	صور طعام	أن يتمكن من فرز الصور والمجسمات بنسبة (100%)
	أن يتمكن من فرز الصور المتشابهة	5 دقائق	تطلب الأخصائية من الطفل فرز الصور إلى مجموعتين وفق الخصائص المشتركة بينها.	مجسمات وسائل نقل	
	أن يتمكن من التمييز وفرز الصور والمجسمات المتشابهة	10 دقائق	بعد ذلك تقوم بإضافة مجموعات جديدة من الصور والمجسمات وتزيد صعوبة هذا النشاط وفق تفاعل الطفل .	مجسمات حيوانات	

الخطة التربوية الفردية للطفل (م.ع) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
	(+)	يميز بين الشكل وظلة	4-
	(+)	يميز بين الاحجام والاطوال	5-
(-)		يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
	يتقن المهارة		
	(+)	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
	(+)	يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
(-)		يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
(-)		يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
	يتقن المهارة		
	(+)	يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التثقيب بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التآزر البصري المكاني.

مدة الجلسة: 40 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	<p>أن يتعرف الطفل على الأدوات والهدف منها</p> <p>أن يفهم الطفل طريقة تنفيذ النشاط</p> <p>أن يتمكن من تحقيق التوازن وركوب الدراجة</p>	<p>3 دقائق</p> <p>10 دقائق</p> <p>20 دقيقة</p>	<p>تقوم الأخصائية بتعريف الطفل على الأدوات التي سيتم استخدامها، والهدف من النشاط المتمثل في التوازن عند ركوب الدراجة</p> <p>تقوم الأخصائية بتمثيل آلية ركوب الدراجة، وهي تحتوي على كل مكونات الدراجات المعروفة من مقود وعجلات لكنها لا تحتوي على دواسات أو نظام نقل الحركة. تتحرك عن طريق جلوس الطفل على المقعد، ومن ثم المشي بها والانتقال من مكان لآخر عن طريق تحريك قدميه على الأرض</p> <p>تساعد الأخصائية الطفل على التدرج على النشاط، والشعور بالتوازن، وتزيد من قدرته على التحكم في جسمه.</p>	<p>دراجة التوازن</p>	<p>أن يتمكن من ركوب الدراجة بنسبة (100%)</p>

الخطة التربوية الفردية للطفل (ك.ع) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
(-)		يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
(-)		يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
	(+)	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
(-)		يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
	(+)	يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
(-)		يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التنقيط بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات الإغلاق البصري.

مدة الجلسة: 40 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة:</p> <p>استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد:</p> <p>مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	أن يتمكن من فهم الهدف من النشاط	3 دقائق	<p>تقوم الأخصائية بتقديم شرح مبسط للطفل وتوضيح الهدف من النشاط المتمثل في إيجاد الشكل الناقص لإكمال الشكل الكلي.</p>	بطاقات الأشكال مع ترك مساحة لشكل ناقص.	أن يتمكن من إيجاد الشكل الناقص بنسبة (100%)
	أن يتمكن من إيجاد الجزء الناقص من الصور	5 دقائق	<p>تقوم الأخصائية بعرض مجموعة من بطاقات الأشكال التي تحتوي على ترتيب معين من الأشكال مع ترك مكان لشكل ناقص (عرض صورة أسد ناقص الذيل، وصورة سيارة ناقصة العجلات، وصورة ملعب كرة ناقص الكرة) وعرض مجموعة من الأشكال الناقصة بشكل مبعثر على الطاولة.</p>	أشكال هندسية ملونة	
		15 دقائق	<p>تطلب الأخصائية من الطفل إيجاد الشكل الناقص لإكمال الصورة بالشكل الصحيح، وتقوم الأخصائية بمراقبة أداء الطفل، وتعزيزه عند إيجاد الشكل الصحيح، وتطلب منه المحاولة مرة أخرى عند إيجاد الشكل الخاطئ.</p>		

	<p>أن يتمكن من إيجاد الشكل الناقص من المجموعة</p>	<p>10 دقائق</p>	<p>تكرار النشاط من خلال عرض أشكال هندسية مختلفة الأحجام والألوان مثل (دائرة كبيرة، ودائرة صغيرة) وناقصة الدائرة بحجم متوسط، و(عرض مربعات ومستطيلات خضراء) ناقصة مثلثات من نفس اللون.</p>		

الخطة التربوية الفردية للطفل (ت.ج) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
(-)		يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
	(+)	يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
	(+)	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
(-)		يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
	(+)	يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
(-)		يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التتقيط بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التآزر البصري المكاني.

مدة الجلسة: 30 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	<p>أن يتعرف الطفل على الأدوات والهدف منها</p>	3 دقائق	تقوم الأخصائية بتعريف الطفل على الأدوات التي سيتم استخدامها، والهدف من النشاط المتمثل في الخروج من المتاهة من خلال اتجاه الأسهم باستخدام قلم رصاص	رسومات متاهة ورقية	أن يتمكن من استخدام القلم في الرسم بنسبة (100%)
	<p>أن يفهم الطفل طريقة تنفيذ النشاط</p>	5 دقائق	تقوم الأخصائية بتمثل ذلك باستخدام الاصبع في الإشارة إلى طريق المتاهة حتى الخروج منها، ثم تطلب من الطفل تقليدها		
	<p>أن يتمكن من استخدام قلم الرصاص بشكل صحيح</p>	15 دقائق	تقوم الأخصائية بإعطاء الطفل رسومات المتاهة المطبوعة، وتطلب منه تنفيذ ذلك باستخدام قلم الرصاص للخروج من المتاهة.		

الخطة التربوية الفردية للطفل (ع.س) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
(-)		يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
	(+)	يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
(-)		يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
	(+)	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
(-)		يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
	(+)	يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التثقيب بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات الإغلاق البصري.

مدة الجلسة: 35 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	<p>أن يتعرف الطفل على الأدوات والهدف منها</p> <p>أن يتمكن من إيصال الجزء الناقص إلى اللعبة</p>	<p>3 دقائق</p> <p>15 دقائق</p> <p>10 دقائق</p>	<p>تقوم الأخصائية بتعريف الطفل على الأدوات التي سيتم استخدامها، والهدف من النشاط</p> <p>تقوم الأخصائية بوضع مجموعة من الأجزاء الناقصة بجانب كل لعبة بزل وتوجيه الطفل لاختيار الجزء الناقص وتوصيله إلى اللعبة.</p> <p>تقوم الأخصائية بتقديم المساعدة المناسبة اللازمة إذا لم ينجح الطفل في أداء المهمة، وتقوم بتخفيف المساعدة تدريجياً حتى يتمكن من إنجاز المهمة باستقلالية.</p> <p>يتم تكرار النشاط باستخدام صور وقطع بزل أخرى.</p>	<p>قطع بزل</p> <p>مجزأة للبيئة، والحيوانات، والأثاث</p>	<p>أن يتمكن من توصيل الأجزاء الناقصة من الرسوم بنسبة (100%)</p>

الخطة التربوية الفردية للطفل (ي.ز) للإدراك البصري

اتقان المهارة		البعد الأول: التمييز البصري	
لا يتقن المهارة (-)	يتقن المهارة (+)	المهارة	الرقم
	(+)	يطابق الاشكال المتشابهة	1-
	(+)	يطابق الالوان المتشابهة	2-
	(+)	يطابق الرسوم المتشابهة	3-
	(+)	يميز بين الشكل وظلة	4-
(-)		يميز بين الاحجام والاطوال	5-
(-)		يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثاني: الاغلاق البصري	
(-)		يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه	1-
(-)		يستطيع ايجاد الشكل الناقص	2-
(-)		يكتشف الاختلافات بين الصور	3-
	(+)	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة	4-
	(+)	يركب لعبة بزل	5-
(-)		يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه	6-
لا يتقن المهارة		البعد الثالث: تآزر بصري مكاني	
	(+)	يستطيع ركوب الدراجة	1-
(-)		يجيد الرسم والتلوين	2-
	(+)	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر	3-
	(+)	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص	4-
	(+)	يتمكن من ركل الكرة	5-
	(+)	يستطيع التثقيب بالشمعة داخل وعاء فيه ماء	6-

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التمييز البصري.

مدة الجلسة: 45 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	أن يتعرف الطفل على الأدوات	3 دقائق	<p>يتم عرض الأدوات على الطفل لتسميتها والتعرف على الخصائص المشتركة بينها.</p>	لعبة ليجو	
		7 دقائق	<p>بعد ذلك تقوم الأخصائية بتشجيع الطفل على بناء عمود من الليجو مكون من 8 طبقات، ثم عمود آخر مكون من 5 طبقات، ثم عمود ثالث مكون من طبقتين.</p>	مسطرة بلاستيك طويلة، وصغيرة	أن يتمكن من التمييز بين الأحجام والأطوال بنسبة (100%)
	أن يتمكن من وصف (طويل/ قصير)	5 دقائق	<p>تطلب الأخصائية من الطفل وصف كل عمود من هذه الأعمدة بحيث أن العمود الذي به 8 طبقات (طويل) والأقل من ذلك (قصير) مع مراعاة تغيير نبرة الصوت للأخصائية للتمييز بين الطويل والقصير.</p>	برتقالة ليمونة كرتين	
	أن يتمكن من وصف (أطول من أقصر من)	3 دقائق	<p>يتم تطبيق نفس الخطوات باستخدام المسطرة، لتمكين الطفل من ربط الطول بأدوات القياس (المسطرة).</p>		

<p>أن يرتب الطفل من الأطول إلى الأقصر</p> <p>أن يميز بين الأحجام (كبير، صغير، نفس الحجم)</p>	<p>3 دقائق</p> <p>10 دقائق</p> <p>10 دقائق</p>	<p>بعد ذلك تقوم الأخصائية بوضع هذه الأعمدة بجانب بعضها، وتطلب منه وصفها بذكر (أطول من، أقصر من)</p> <p>بعد ذلك يقوم الطفل بترتيب هذه الأعمدة من الأطول إلى الأقصر.</p> <p>ثم تقوم الأخصائية بتشجيع الطفل على استخدام البرتقالة والليمونة والكرة، وتصنيفها بناء على حجمها (كبير، صغير، نفس الحجم) بحيث تكون الكرتين نفس الحجم، والبرتقال أصغر من الكرة والليمون أصغر من البرتقال.</p> <p>مع مراعاة تغيير نبرة الصوت للأخصائية للتمييز بين الكبير والصغير.</p> <p>تقوم الأخصائية بعرض صور لمجسمات أخرى ليقارن بينها الطفل مثل (سيارة وكرة)، و(صور شجرة طويلة وشجرة صغيرة)</p> <p>وتشرح الأخصائية أثناء ذلك للطفل متى نستخدم (الكبير / صغير) ومتى نستخدم (طويل / قصير)</p>		

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التآزر البصري المكاني.

مدة الجلسة: 30 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	<p>أن يتعرف الطفل على الأدوات والهدف منها</p>	3 دقائق	تقوم الأخصائية بتعريف الطفل على الأدوات التي سيتم استخدامها، والهدف من النشاط المتمثل في الخروج من المتاهة من خلال اتجاه الأسهم باستخدام قلم رصاص	رسومات متاهة ورقية	أن يتمكن من استخدام القلم في الرسم بنسبة (100%)
	<p>أن يفهم الطفل طريقة تنفيذ النشاط</p>	5 دقائق	تقوم الأخصائية بتمثل ذلك باستخدام الاصبع في الإشارة إلى طريق المتاهة حتى الخروج منها، ثم تطلب من الطفل تقليدها		
	<p>أن يتمكن من استخدام قلم الرصاص بشكل صحيح</p>	15 دقائق	تقوم الأخصائية بإعطاء الطفل رسومات المتاهة المطبوعة، وتطلب منه تنفيذ ذلك باستخدام قلم الرصاص للخروج من المتاهة.		

الخطة التعليمية الطفل (و.ق)

الهدف بعيد المدى: أن مهارات الوعي بالجسم. مدة الجلسة: 40 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	أن يتعرف الطفل على الجسم ومكوناته	3 دقائق	الشرح والتعريف للأطفال بأن جسم الإنسان يتكون من أعضاء مختلفة يستخدم كل منها لأداء وظيفة معينة.	فيديو	
	أن يلاحظ أعضاء جسم الإنسان من خلال الفيديو	5 دقائق	عرض فيديو يوضح طفل يقوم بالتعريف بأعضاء جسمه	مرايا	أن يتمكن من معرفة أعضاء الجسم بنسبة (100%)
	أن يتمكن من التعرف على أعضاء جسمه من خلال المرآة	10 دقائق	تطلب الأخصائية من الطفل الوقوف أمام المرآة للتعرف على أعضاء الجسم لديه، من خلال لمسها وتسميتها (اليد، الأصابع، الأذن، العين، الوجه، القدم، الرأس، الفم)	بطاقات لأعضاء جسم الإنسان	
	أن يميز بين أعضاء جسم	10 دقائق	تقديم بطاقات تعليمية تحتوي على صور وأسماء أعضاء الجسم، والطلب من الأطفال تسميتها، ثم يتم بعثرتها، والطلب من الأطفال العثور على العضو المطلوب.		

	تقوم الأخصائية بالطلب من الطفل تحديد العضو المطلوب في جسمه، واختيار البطاقة المطابقة.	7 دقائق	الإنسان من خلال البطاقات	

الخطة التعليمية الطفل (وق)

الهدف بعيد المدى: أن مهارات الوعي بالجسم. مدة الجلسة: 40 دقيقة

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		
			العرض		
	أن يتعرف الطفل على حواس الجسم	3 دقائق	الشرح والتعريف للأطفال بأن أعضاء جسم الإنسان تقوم بوظائف تسمى حواس	فيديو	أن يتمكن من توصيل صور الحواس بنسبة (100%)
	أن يلاحظ حواس جسم الإنسان من خلال الفيديو	5 دقائق	عرض فيديو يوضح باستخدام حواسه الخمس (الشم، الذوق، اللمس، السمع، البصر)	مرايا	
	أن يتمكن من التعرف حواس جسمه واستخدامها	10 دقائق	تطلب الأخصائية من الطفل الوقوف أمام المرآة لتحديد الحواس لديه واستخدامها (الشم، الذوق، اللمس، السمع، البصر)	مجسمات (جرس، وردة، ملمس	


	أن يطابق بطاقات حواس جسم الإنسان وآليات استخدامها	10 دقائق	تشرح الأخصائية للطفل أن صوت الجرس يتم سماعه من خلال الأذن، وأنه عند إغلاق الأذن يخف الصوت أو يختفي، وكذلك رائحة الورد، واللمس، والبصر)	خشن، طعم حلو)	
		15 دقائق	تقوم الأخصائية بعرض صور البطاقات لحواس جسم الإنسان والأدوات المستخدمة مع هذه الحواس، وتطلب من الطفل مطابقتها (الورد- الأنف شم/ الأذن- الجرس السمع...)	بطاقات لأعضاء جسم الإنسان والحواس	

الخطة التعليمية الطفل (و.ق)

مدة الجلسة: 35 دقيقة

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التوجه المكاني.

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	التهيئة: استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به. التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.		أن يتمكن من إدراك وتمييز العلاقات المكانية بنسبة %100
			العرض		
	أن يدرك الطفل طبيعة الأجسام	10 دقائق	الشرح والتعريف للأطفال بطبيعة الأشياء والتي يتم تصنيفها وفق مكانها، وبالنسبة للأشياء المحيطة بها من خلال اللوحة التعليمية التي تبين العلاقات المكانية.	لوحة تعليمية	

				مجسمات	
	أن يتمكن الطفل من وصف المجسمات	10 دقائق	تقوم الأخصائية بترتيب المجسمات وتطلب من الطفل وصفها	دمى	
	أن يتمكن الطفل من ترتيب المجسمات مكانياً حسب ما يطلب منه	10 دقائق	تطلب الأخصائية من الطفل تعديل مكان وموقع الدمى والمجسمات حسب ما تطلب منه (الأسد خلف الصندوق.. وهكذا)		

الخطة التعليمية الطفل (و.ق)

مدة الجلسة: 35 دقيقة

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التوجه المكاني.

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
		5 دقائق	<p>التهيئة:</p> <p>استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به.</p> <p>التمهيد:</p> <p>مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.</p>		أن يتمكن من نقل الأشياء داخل وخارج المكان بنسبة 100%
			العرض		

	<p>أن يتمكن الطفل من ترتيب البطاقات المغناطيسية في الصندوق</p>	<p>7 دقائق</p>	<p>الشرح والتعريف للأطفال بأهمية وضع وترتيب الأغراض في أماكنها وإعادتها.</p> <p>تقوم الأخصائية بترتيب البطاقات المغناطيسية داخل الصندوق، مع الشرح للطفل حول هذه الحركة.</p> <p>حيث تقوم الأخصائية بالإمساك بكامل يدها بالبطاقة، وإحكام إمساكها، ثم نقلها إلى الصندوق ووضعها بهدوء</p>	<p>صندوق ألعاب مغناطيسية</p>	
	<p>أن يتمكن الطفل من ترتيب الأغراض ونقلها إلى الصناديق بشكل صحيح</p>	<p>10 دقائق</p>	<p>تطلب الأخصائية من الطفل تقليدها.</p> <p>تقوم الأخصائية بعرض نشاط آخر أمام الطفل بإيجاد صندوق للألعاب وصندوق آخر للقرطاسية وتطلب من الطفل التمييز بينها ووضع الأشياء المناسبة داخل كل صندوق</p>	<p>صناديق فارغة</p>	



الخطة التعليمية الطفل (و.ق)

مدة الجلسة: 35 دقيقة

الهدف بعيد المدى: أن يمتلك مهارات التوجه المكاني.

ملاحظات	التقييم	الزمن	الإجراءات	الوسائل	النتائج التعليمية
			التهيئة:		

		5 دقائق	استقبال الطالب في الغرفة الخاصة بالتطبيق والترحيب به. التمهيد: مراجعة التعليمات والقوانين التي تم الاتفاق عليها.		
			العرض		
	أن يدرك الطفل المتاهة، والهدف منها وآلية عملها	10 دقائق	الشرح والتعريف للأطفال بطبيعة المتاهة والهدف منها في حل المشكلات والسير عبر الممرات دون لمس الخطوط الخارجية تطلب الأخصائية من الطفل حل المتاهة باصبعه 	لعبة متاهة ورقية	أن يتمكن من متابعة حركة الكرة بعد رميها في المتاهة بنسبة 100%
	أن يتمكن الطفل من تتبع وحل المتاهة	10 دقائق	ثم تطلب منه حلها باستخدام القلم تقوم الأخصائية بتعزيز الطفل عند الحل الصحيح، وتطلب منه الإعادة في حال الخطأ	مجسم لعبة متاهة بلاستيكية	
	أن يتمكن الطفل من تتبع الكرة بعد رميها في المتاهة	10 دقائق	تقوم الأخصائية بالتجربة أمام الطفل برمي الكرة في المتاهة ومتابعتها تطلب الأخصائية من الطفل تقليدها		

ملحق (6) أدوات الدراسة بصورتها النهائية

جامعة القدس



عمادة الدراسات العليا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

حضره الدكتور اة المحترم اة :

نظرا لخبرتكم الطويلة في مجال التربية والتعليم ارجو منكم تحكيم اداتين القياس الأتيتين ,

حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " فاعليه برنامج قائم على الوسائل التعليمية في تنمية مهارتي الادراك البصري والتأزر الحسركي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل (دراسة حالة) "

لذا ارجو من سيادتكم التكرم بتحكيم فقرات بطاقتي الملاحظة للإدراك البصري والتأزر الحسركي وابداء آرائكم وملحوظاتكم حولة , في ضوء خبرتكم وذلك من حيث :

- قياس فقرات بطاقتي الملاحظة لما اعدت لقياسه .
- مدى وضوح فقرات بطاقتي الملاحظة .
- سلامه صياغه فقرات بطاقتي الملاحظة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة ايناس سعدي جلق

بطاقة ملاحظة الادراك البصري :

البعد الأول: التمييز البصري				
الرقم	المهارة	دائما	احيانا	لا ينطبق
-1	يطابق الاشكال المتشابهة			
-2	يطابق الالوان المتشابهة			
-3	يطابق الرسوم المتشابهة			
-4	يميز بين الشكل وظلة			
-5	يميز بين الاحجام والاطوال			
-6	يفرز الصور والمجسمات اذا طلب منه ذلك			
البعد الثاني: الاغلاق البصري				
-1	يفرق بين الجزء والكل بالنظر اليه			
-2	يستطيع ايجاد الشكل الناقص			
-3	يكتشف الاختلافات بين الصور			
-4	يستطيع ايجاد لعبه مغطاة			
-5	يركب لعبة بزل			
-6	يوصل الاجزاء الناقصة من الرسوم المعروفة امامه			
البعد الثالث: تآزر بصري مكاني				
-1	يستطيع ركوب الدراجة			
-2	يجيد الرسم والتلوين			
-3	يستطيع نقل الطابات من وعاء الى وعاء اخر			
-4	يستطيع لضم الخرز في مكانه المخصص			

			5- يتمكن من ركل الكرة
			6- يستطيع التنقيط بالشمعة داخل وعاء فيه ماء

بطاقه ملاحظه التآزر الحسركي:

البعد الاول : مفهوم الوعي بالجسم			
الرقم	المهارة	دائما	احيانا
	لا ينطبق		
1-	يركب مجسم العين في مكانه الصحيح اذا طلب منه		
2-	يلمس انفة واذنه اذا طلب منه		
3-	يحدد مكان فمه عند الطلب منه		
4-	يلمس رائسه وشعره كما في الصورة الموضوعه امامه		
5-	يصفق بيده ويحرك قدمه اذا طلب منه ذلك		
6-	يوصل صور الحواس الموضوعه امامه		
البعد الثاني : التوجه المكاني			
1-	يضع الاشياء داخل وخارج المكان المخصص له اذا طلب منه ذلك		
2-	يميز بين مفاهيم المكان مثل (فوق وتحت امام وخلف) خلال لعب الادوار		
3-	ينزل ويصعد الدرج بتوازن مناسب		
4-	ينتبع التعليمات في الذهاب الى المكان المحدد		
5-	يصل الاشياء المترابطة اذا طلب منه ذلك		
6-	يتابع حركه الكره بعد رميها في متاهة		

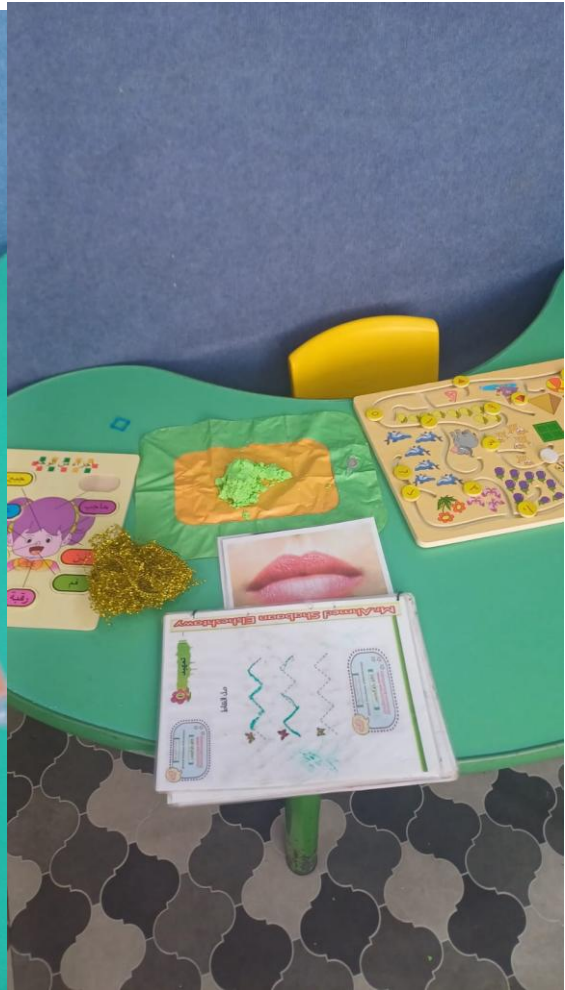
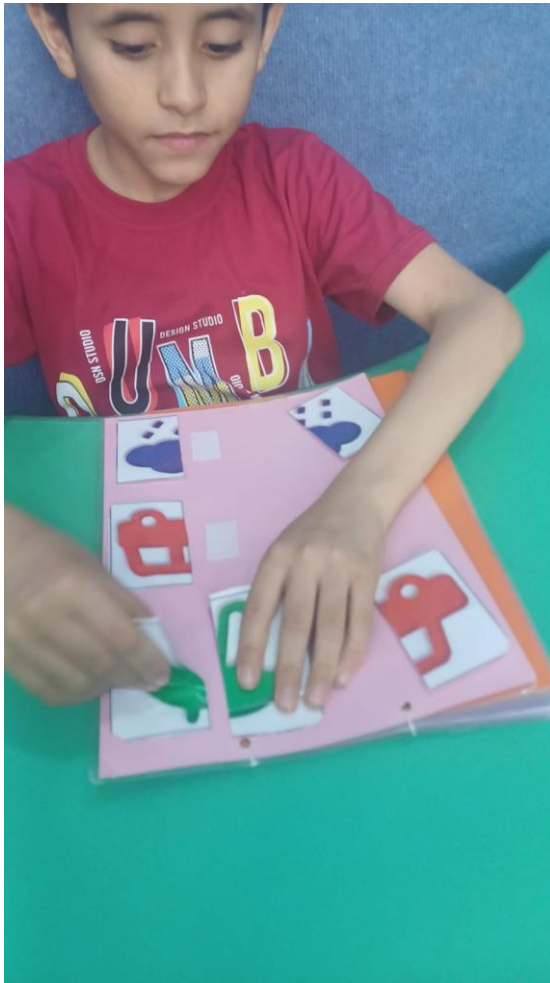
البعد الثالث : الادراك الحسي

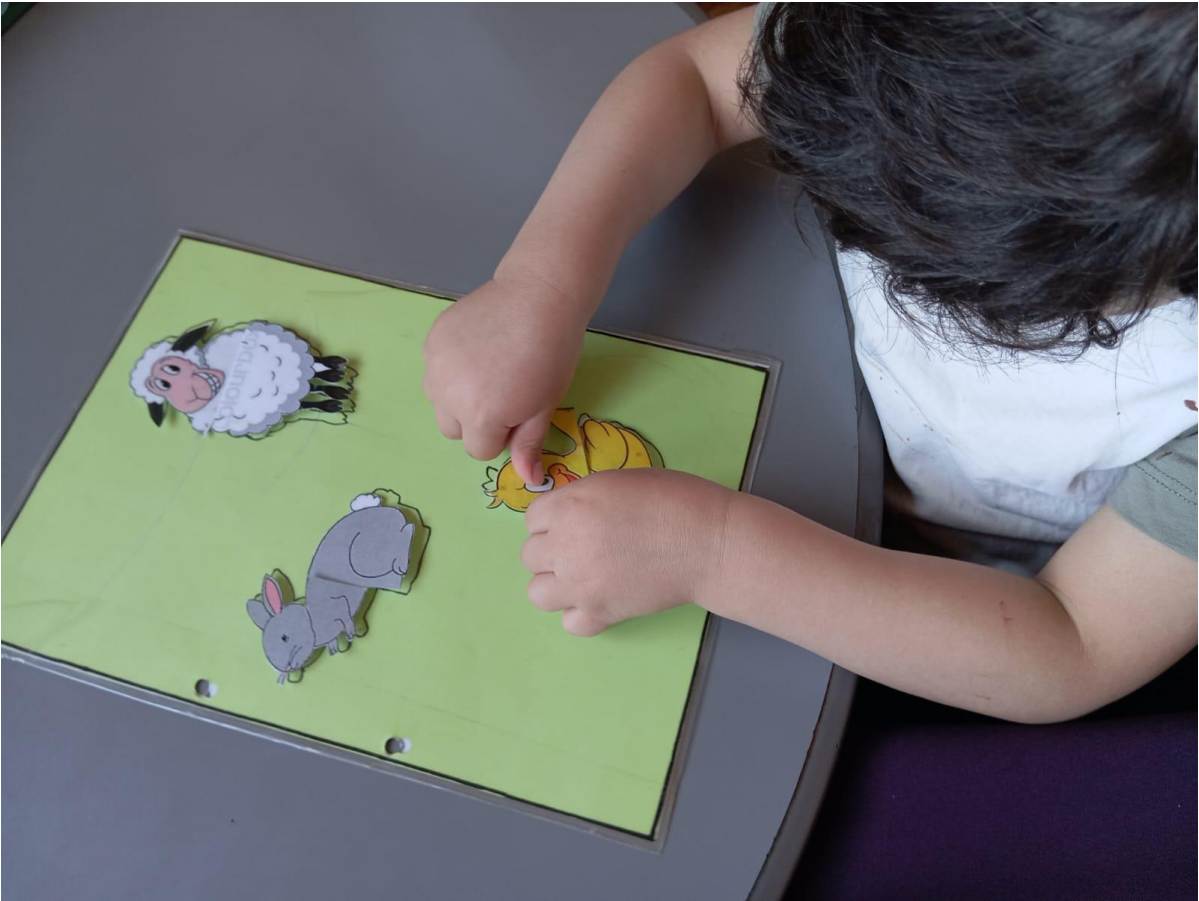
			-1	يميز بين الملامس المختلفة (مثل الناعم والخشن الصلب واللين البارد والساخن)اذا طلب منه
			-2	يستطيع القفز على الترامبولين بشكل متوازن
			-3	يتتبع الخطوط المتعرجة بأصبعه
			-4	يميز الاصوات المختلفة (اصوات افراد الأسرة ,اصوات الحيوانات ,المواصلات)
			-5	يشكل الصلصال بيديه
			-6	يميز الاصوات بخلفية من الضجيج

ملحق (7) صور التطبيق

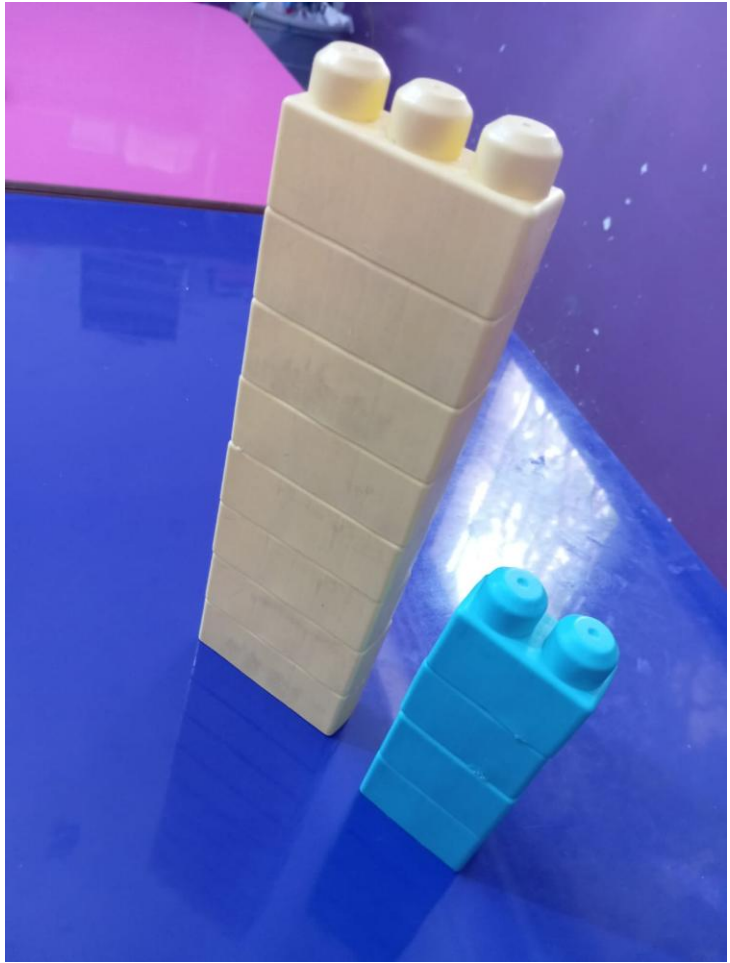




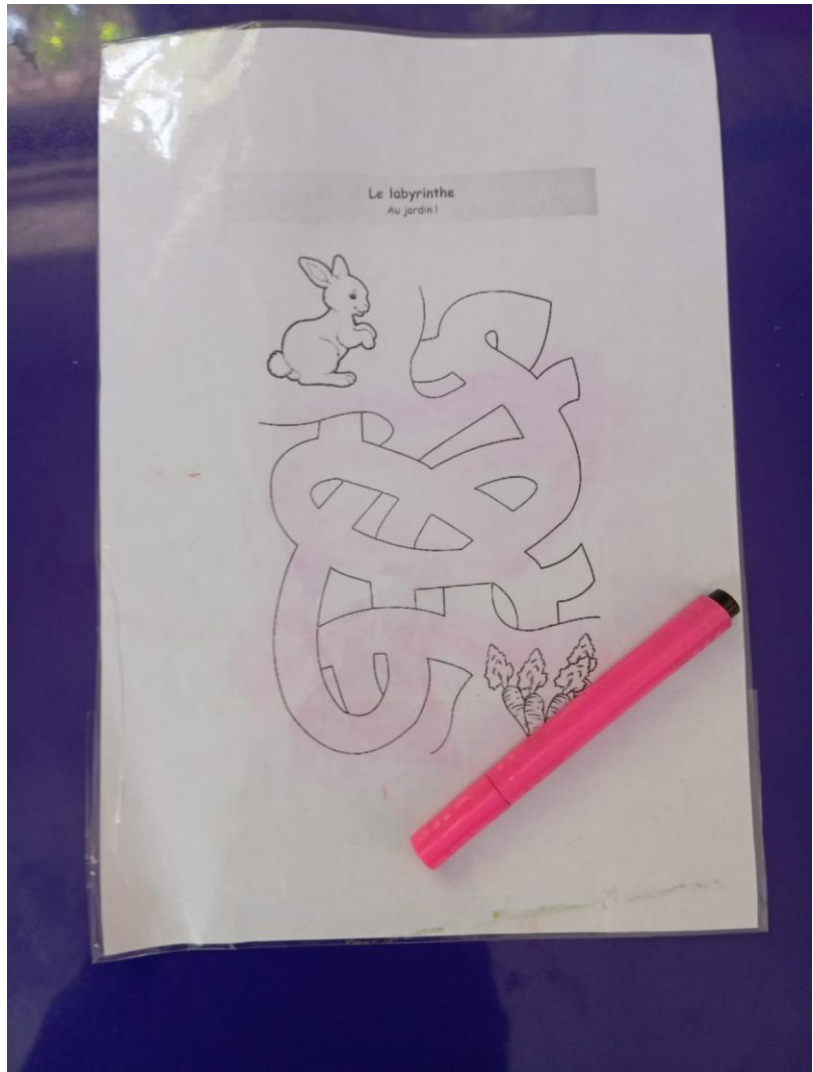


















فهرس الملاحق

رقم الصفحة	الملحق	الرقم
104	ملحق (1) نموذج موافقة الأهل	104
105	ملحق (2) نموذج تحكيم أدوات الدراسة	105
108	ملحق (3) قائمة المحكمين	108
109	ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة	109
110	ملحق (5) البرنامج التدريبي	110
142	ملحق (6) أدوات الدراسة بصورتها النهائية	142
146	ملحق (7) صور التطبيق	146

الرقم	الشكل	رقم الصفحة
الشكل (1.4)	نتائج مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية وبعدها	61
الشكل (2.4)	نتائج الطالب (م.ا) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	65
الشكل (3.4)	نتائج الطالب (و.ق) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها ...	66
الشكل (4.4)	نتائج الطالب (ي.خ) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها ..	67
الشكل (5.4)	نتائج الطالب (ع.س) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها .	68
الشكل (6.4)	نتائج الطالب (ع.ع) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها ..	69
الشكل (7.4)	نتائج الطالب (ت.ج) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها ..	70
الشكل (8.4)	نتائج الطالب (م.ع) لامتلاك مهارات الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها ...	71
الشكل (9.4)	نتائج مهارات التأزر الحسركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج القائم على الوسائل التعليمية وبعدها	73
الشكل (10.4)	نتائج الطالب (م.ا) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها .	78
الشكل (11.4)	نتائج الطالب (و.ق) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	79
الشكل (12.4)	نتائج الطالب (ي.خ) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	80
الشكل (13.4)	نتائج الطالب (ع.ج) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	81
الشكل (14.4)	نتائج الطالب (ع.س) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	82
الشكل (15.4)	نتائج الطالب (ع.ع) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	83
الشكل (16.4)	نتائج الطالب (ت.ج) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	84
الشكل (17.4)	نتائج الطالب (م.ع) لامتلاك مهارات التأزر الحسركي بعد تطبيق البرنامج التدريبي وقبلها	85

فهرس الجداول

رقم الصفحة	الجدول	الرقم
50.....	الجدول (1.3) ثبات مقياس الإدراك البصري بطريقة الاعداء.....	
51.....	الجدول (2.3) ثبات مقياس الإدراك الصري بطريقة كرونباخ ألفا.....	
53.....	الجدول (2.3) ثبات مقياس التأزر الحسركي بطريقة الاعداء.....	
54.....	الجدول (3.3) ثبات مقياس التأزر الحسركي بطريقة كرونباخ ألفا.....	
56.....	جدول (3.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة.....	
60.....	جدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات الإدراك البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.....	
62.....	الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي.....	
63.....	الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإغلاق البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي.....	
64.....	الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التأزر البصري المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي.....	
65.....	جدول (5.4) نتائج الطفل (ي.ز) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	
66.....	جدول (6.4) نتائج الطفل (و.ق) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	
67.....	جدول (7.4) نتائج الطفل (ي.خ) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	
68.....	جدول (8.4) نتائج الطفل (ع.س) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	
69.....	جدول (9.4) نتائج الطفل (ع.ع) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	
70.....	جدول (10.4) نتائج الطفل (ت.ج) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	
71.....	جدول (11.4) نتائج الطفل (م.ع) لمهارات الإدراك البصري قبل تطبيق البرنامج وبعده.....	

- جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات التأزر الحسركي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بين القياس القبلي والبعدي.....72
- الجدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات مفهوم الوعي بالجسم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي.....74
- الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التوجه المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي.....75
- الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على القياس القبلي والبعدي.....76
- جدول (16.4) نتائج الطفل (ي.ز) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....77
- جدول (17.4) نتائج الطفل (و.ق) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....78
- جدول (18.4) نتائج الطفل (ي.خ) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....79
- جدول (19.4) نتائج الطفل (ع.ج) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....80
- جدول (20.4) نتائج الطفل (ع.س) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....81
- جدول (21.4) نتائج الطفل (ع.ع) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....82
- جدول (22.4) نتائج الطفل (ت.ج) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....83
- جدول (23.4) نتائج الطفل (م.ع) لمهارات التأزر الحسركي قبل تطبيق البرنامج وبعده.....84

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
أ.....	إقرار:	
ب.....	الشكر والتقدير	
ج	الملخص.....	
د.....	Abstract:.....	

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

1.....	1. المقدمة:	1
3.....	2. مشكله الدراسة وأسئلتها:	3
5.....	3. فرضيات الدراسة:	5
6	4. اهداف الدراسة:	6
7	5. حدود الدراسة:	7
7	6. مصطلحات الدراسة:	7

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

9	2. 1. الوسائل التعليمية:	9
10	2. 1. 1. مفهوم الوسائل التعليمية:	10
11	2. 1. 2. أهمية الوسائل التعليمية:	11
12	2. 1. 3. خصائص الوسائل التعليمية:	12
13	2. 1. 4. أنواع الوسائل التعليمية:	13
14	5. 1. 2. عناصر الوسائل التعليمية:	14
15	2. 1. 6. اختيار الوسائل التعليمية:	15
16	2. 1. 7. معايير الوسائل التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة:	16
17	2. 2. الإدراك البصري:	17
19	2. 2. 1. مراحل الإدراك البصري:	19
19	2. 2. 2. أهمية الإدراك البصري:	19

- 22..... 3. 2. 2. الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:
- 23 2. 3. التأزر الحسي الحركي:.....
- 25 2. 4. اضطراب طيف التوحد:.....
- 27 2. 4. 1. تشخيص اضطراب التوحد:.....
- 28 2. 4. 2. خصائص الأطفال التوحديين:.....
- 31 2. 4. 3. أعراض اضطراب طيف التوحد:.....
- 31 2. 4. 4. أسباب اضطراب التوحد:.....
- 33 2. 5. الدراسات السابقة:.....
- 33 2. 5. 1. الدراسات العربية:.....
- 38 2. 5. 2. الدراسات الأجنبية:.....
- 40 2. 5. 3. التعقيب على الدراسات السابقة:.....

الفصل الثالث طريقة وإجراءات الدراسة

- 42..... 3. 1. المقدمة:.....
- 42 3. 2. منهج الدراسة:.....
- 43 3. 3. مجتمع الدراسة:.....
- 43 3. 4. عينة الدراسة:.....
- 48 3. 5. أدوات الدراسة:.....
- 54..... 3. 6. البرنامج التدريبي.....
- 55 3. 7. تصميم الدراسة:.....
- 56 3. 8. متغيرات الدراسة:.....
- 56 3. 9. المعالجة الإحصائية:.....
- 57 3. 10. إجراءات الدراسة:.....

الفصل الرابع نتائج الدراسة

59	4. 1. مقدمة:
59	4. 2. نتائج أسئلة الدراسة.
59	4. 2. 1. السؤال الأول:
72	4. 2. 2. السؤال الثاني:
85	3. 2. 4. السؤال الثالث:
87	4. 2. 4. السؤال الرابع:

الفصل الخامس النتائج والتوصيات

89	5. 1. مناقشة نتائج السؤال الأول:
91	5. 2. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:
92	5. 3. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:
93	5. 4. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:
94	5. 5. التوصيات:
95	المراجع:
104	الملاحق
158	فهرس الملاحق
159	فهرس الأشكال
160	فهرس الجداول
162	فهرس المحتويات