المجلة المصرية للدراسات المتخصصة

دورية فصلية علمية محكمة – تصدرها كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس

المجلة المصرية للدراسات المتخصصة

Egyptian Journal for Specialized Studies

رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ أسامة السيد مصطفى

نائب رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ مصطفى قدري

رئيس التحرير

أ.د/ إيمان سيد علي

هيئة التحرير

أ.د/ محمود حسن اسماعيل (مصر)

أ.د/ عجاج سليم (سوريا)

أ.د/ محمد فرج (مصر)

أ.د/ محمد عبد الوهاب العلالي (المغرب)

أ.د/ محمد بن حسين الضويحي (السعودية)

المحرر الفني

د/ أحمد محمد نجيب

سكرتارية التحرير

د / محمد عامر محمد عبد الباقي

أ /ليلى أشرف خلف الله

أ/ اسامة إدوارد

أ/ محمد عبد السلام

المراسلات :

ترسل المراسلات باسم الأستاذ الدكتور/ رئيس التحرير، على العنوان التالى

٣٦٥ ش رمسيس – كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس ت/ ٠٢/٢٦٨٤٤٥٩٤

الموقع الرسمي:

https://ejos.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني:

egyjournal@sedu.asu.edu.eg

الترقيم الدولي الموحد للطباعة : 6164 - 1687

الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني : 2682 - 4353

تقييم المجلة (يونيو ٢٠٢٢) : (7) نقاط

معامل ارسيف Arcif (سبتمبر ٢٠٢٢) : (0.0909)

المجلد (١١) . العدد (٣٨) . أبريل ٢٠٢٣

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د/ إبراهيم فتحي نصار (مصر)
استاذ الكيمياء العضوية التخليقية
كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس

أ.د/ أسامة السيد مصطفى (مصر)
استاذ التغذية وعميد كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس

أ.د/ اعتدال عبد اللطيف حمدان (الكويت)
استاذ الموسيقى ورئيس قسم الموسيقى
بالمعهد العالي للفنون الموسيقية دولة الكويت

أ.د/ السيد بهنسي حسن (مصر)
استاذ الإعلام – كلية الآداب – جامعة عين شمس

أ.د / بدر عبدالله الصالح (السعودية)
استاذ تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود

أ.د/ رامى نجيب حداد (الأردن)
استاذ التربية الموسيقية وعميد كلية الفنون والتصميم الجامعة الأردنية

أ.د/ رشيد فايز البغيلي (الكويت)
استاذ الموسيقى وعميد المعهد العالي للفنون الموسيقية دولة الكويت

أ.د/ سامى عبد الرؤوف طايع (مصر)
استاذ الإعلام – كلية الإعلام – جامعة القاهرة
ورئيس المنظمة الدولية للتربية الإعلامية وعضو مجموعة خبراء
الإعلام بمنظمة اليونسكو

أ.د/ سوزان القليني (مصر)
استاذ الإعلام- كلية الآداب – جامعة عين شمس
عضو المجلس القومي للمرأة ورئيس الهيئة الاستشارية العليا للإتحاد
الأفريقي الأسيوي للمرأة

أ.د/ عبد الرحمن إبراهيم الشاعر (السعودية)
استاذ تكنولوجيا التعليم والاتصال - جامعة نايف

أ.د/ عبد الرحمن غالب المخلافي (الإمارات)
استاذ مناهج وطرق تدريس- تقنيات تعليم
– جامعة الأمارات العربية المتحدة

أ.د/ عمر علوان عقيل (السعودية)
استاذ التربية الخاصة وعميد خدمة المجتمع
كلية التربية - جامعة الملك خالد

أ.د/ ناصر نافع البراق (السعودية)
استاذ الاعلام ورئيس قسم الاعلام بجامعة الملك سعود

أ.د/ ناصر هاشم بدن (العراق)
استاذ تقنيات الموسيقى المسرحية قسم الفنون الموسيقية
كلية الفنون الجميلة - جامعة البصرة

Prof. Carolin Wilson (Canada)
Instructor at the Ontario institute for studies in education (OISE) at the university of Toronto and consultant to UNESCO

Prof. Nicos Souleles (Greece)
Multimedia and graphic arts, faculty member, Cyprus, university technology

(*) الأسماء مرتبة ترتيباً ابجديًا.

الصفحة الرئيسية

القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	نقاط المجلة يونيو2022	ISSN-P	ISSN-O
Multidisciplinary عام	المجلة المصرية للدراسات المتخصصة	جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية	7	1687-6164	2682-4353

- يتم إعادة تقييم المجلات المحلية المصريه دوريا فى شهر يونيو من كل عام و يكون التقييم الجديد ساريا للسنه التالية للنشر فى هذه المجلات.

Arcif Analytics — معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي — قاعدة البيانات العربية الرقمية — Arab Citation & Impact Factor — Arab Online Database — معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2022/09/29

الرقم: L22/0396 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة المصرية للدراسات المتخصصة المحترم

جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السابع للمجلات للعام 2022**.

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **المجلة المصرية للدراسات المتخصصة** الصادرة عن **جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي:

http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان **معامل "ارسيف Arcif " العام** لمجلتكم لسنة 2022 **(0.0909)**.

كما صنفت مجلتكم في **تخصص العلوم التربوية** من **إجمالي عدد المجلات (114)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.38)**.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار

رئيس مبادرة معامل التأثير" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

محتويات العدد

* **كلمة الدكتور / إيمان سيد علي**
رئيس التحرير ٩

* **اللجنة العلمية للمجلة المصرية للدراسات المتخصصة.** ١٣

* **بحوث علمية محكمة باللغة العربية:**

- درجة توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية
ا.م.د/ عبد الله بن سيف العيبان
ا/ نجود مبارك آل قيس ١٩
- الاستفادة من استخدام بعض الأساليب التقنية للجلود كمدخل لمشروع انتاجي صغير لدى طلاب التربية الفنية
ا.م.د/ مروى محمد رضا عبد الرحمن ٧١
- الأمن الفكرى للشباب وعلاقته بمهاراتهم لإدارة الغضب
ا.م.د/ نجلاء محمد منجود حسن ١١٣
- إدارة الشباب الجامعي لوقت الفراغ وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف الفكري
د/ منى محمد الزناتي ١٦٣
- سمات وخصائص الموسيقى التصويرية لبعض مقدمات الأفلام السينمائية عند " فؤاد الظاهري " (المرايا) نموذجاً
د/ شيرين صلاح محمد مصطفى ٢٣٣
- إمكانية تطويع موسيقى (ليالي) " حسين جنيد " للعزف على آلة القانون والاستفادة منها في أداء بعض المهارات
د/ شيرين صلاح محمد مصطفى ٢٦٧
- الاستفادة من تطبيق مايكروسوفت تيم "Microsoft Team" في تدريس مادة قواعد الموسيقى العربية لطلاب التربية الموسيقية في ضوء معايير الجودة
د/ هانى محمد شاكر ٣٠٥

تابع محتويات العدد

- دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز الصلابة النفسية لدى أبناء الشهداء ٣٤١
ا.م.د/ هانى سعد عطا احمد
د/ أشرف مصطفى شلبى
- التناول الدرامي لقضايا التنمية في عروض المسرح الكويتي
ا.د/ محمد إبراهيم شيحة
٤٠٥
ا.د/ احمد نبيل احمد
ا/ يوسف شلاش الشمري
- البنية العاملية لمقياس الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الإعدادية
ا.د/ نادية السيد الحسينى
٤٤٥
د/ احمد محمد عبد السلام
ا/ على أبو زيد محمد السيد
- تقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
ا.د/ منى حسين الدهان ٤٨٩
د/ أمينة محمد الأبيض
ا/ محمد مجدى محمد خليل
- استخدام بعض مهارات اللغة فى خفض السلوك التخريبى للأطفال ذوي الإعاقة السمعية زارعي القوقعة
ا.د/ منى حسين الدهان ٥٣٣
د/ أمينة محمد الأبيض
ا/ نادية حسين إبراهيم الزياتي
- Research Abstracts in Arabic 5

تقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

ا.د / منى حسين الدهان [١]

د / أمينة محمد الأبيض [٢]

ا / محمد مجدى محمد خليل [٣]

[١] أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية النوعية

[٢] مدرس أصول التربية المتفرغ بقسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية النوعية

[٣] باحث بقسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة تخصص تربية خاصة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية النوعية

تقنيـن مـقيـــاس تقييـم السلـوك اللغــوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

منى الدهان ، أمينة الأبيض ، محمد مجدى محمد خليل

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى إعداد وتقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تميزوا بقصور واضح في جوانب السلوك اللغوي، وتكونت عينة الدراسة من (٩) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (ذكور) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٣ - ٩ سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، ومقياس جيليام التقديري لتشخيص اضطراب الذاتوية، وتم إعداد مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف حيث إشتمل على خمسة محاور فرعية لتقييم مستوى الوحدات اللغوية الوظيفية للسلوك اللغوي (التقليد اللفظي، استجابة المستمع، التسمية، الطلب، إستخدام الألفاظ)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف بدرجة عالية من الصدق والثبات، ولذلك فإنه صالح للتطبيق والوثوق بنتائجه.

الكلمات الدالة : السلوك اللغوى ، اضطراب طيف التوحد

مقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد أحد أكثر الاضطرابات النمائية العصبية صعوبة وتعقيداً بالنسبة للطفل وأسرته والأشخاص المحيطين به، وكذلك الأشخاص القائمين على رعايته، نظرًا لأنه يحد من قدرة الطفل على التواصل والتفاعل الاجتماعي، وكذلك شدة غرابة أنماط سلوكه غير التكيفي المقيد والمتكرر من ناحية أخرى، فهو حالة تتميز بمجموعة سمات يغلب عليها إنشغال الطفل بذاته وإنسحابه الشديد، وقصور تواصله اللفظي وغير اللفظي الأمر الذي يحول بينه وبين الإندماج في المجتمع (المقابلة، ٢٠١٦).

وعلى الرغم من أن تأخر نمو واكتساب اللغة لم يعد عنصرًا أساسيًا في تشخيص ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً للدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس (DSM-5)، إلا أن القصور اللغوي لا يزال مؤشراً قوياً في الكشف عن الاضطراب، فإن العديد من هؤلاء الأطفال لديهم تحديات كبيرة في اكتساب واستخدام اللغة، وأحد هذه التحديات خاصة بالتراكيب اللغوية والقدرة على ربط الكلمات لتكوين عبارات

صحيحة لغويًا، كما لا يستخدمون اللغة بشكل موظف حتى بين هؤلاء الذين تعلموا الحديث (لطيف، ٢٠١٥).

ويعد القصور في الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي من أكثر السمات اللغوية شيوعاً بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث أن قصور بعض السلوكيات اللغوية يمكن تفسيرها في ضوء عدم قدرة الطفل عن التكرار اللفظي وتقليد الأصوات، والإستجابة اللفظية وغير اللفظية لسلوك المتحدث، وضعف القدرة على تحديد وطلب الأشياء والأنشطة في البيئة، بالإضافة إلى العجز عن فهم الطبيعة التبادلية لعملية التواصل (عبدالله، ٢٠١٤).

ويلعب السلوك اللغوي دورًا هامًا وأساسيًا في تحقيق التواصل والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فضلًا عن كونه وسيلة فعالة لتعبير الطفل عن احتياجاته ورغباته، والتحكم والسيطرة على انفعالاته وسلوكياته والأفراد الآخرين، فالأطفال الذين لديهم القدرة على استخدام اللغة في التعبير عن احتياجاتهم وتنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم بطريقة مناسبة من الناحية الاجتماعية يمتلكون القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانهم، وأيضا تكوين صداقات جيدة من أجل تحسين القدرة على التكيف مع الأفرد داخل البيئة خلال المراحل العمرية التالية (رضا، ٢٠١٨).

ويشير السلوك اللغوي إلى الوحدات الوظيفية الذي يتم تعزيزها من خلال وساطة وشراكة سلوك شخص آخر، وهو مصطلح سلوكي يعتبر اللغة سلوك مكتسب بنفس أنواع المتغيرات والمبادئ التي تتحكم في السلوك الإجرائي من خلال وظيفة الاستجابة وليس شكلها، وذلك بقصد تحسين وظائف وحدات السلوك اللغوي، وكل وحدة من وحدات السلوك اللغوي تخدم وظيفة لغوية محددة ويؤدي عدم امتلاك الطفل لتلك الوحدات الوظيفية إلى عدم قدرته على نقل رغباته واحتياجاته والحصول على مساعدة الآخرين (Ingvarsson, 2016).

ويتكون السلوك اللغوي من عديد من الوحدات اللغوية الوظيفية المتمثلة في القدرة على التقليد اللفظي ومحاكاة السلوك اللغوي للأخرين، واستقبال وفهم وإرسال المعلومات بصورة مناسبة للسياق وفي الوقت المناسب، وتقديم الطلبات والأوامر اللفظية المناسبة اجتماعياً، ومعرفة كيفية بدء وإجراء وإنهاء المحادثات بصورة ملائمة، وسرد الأحداث الوثيقة الصلة والمرتبطة بحياته اليومية، وتعتبر كل وظيفة لغوية مستقلة عن بعضها البعض ومع ذلك فهي مترابطة في المواقف الحياتية (Lorah & Karnes, 2015).

وتعد مسالة تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذاتويين من خلال مقاييس وأدوات موثوقة عملية إلزامية وأخلاقية، وتركز هذه الأدوات على تقييم الوحدات اللغوية الوظيفية للأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي، والسلوك اللغوي له أساس تجريبي يستند إلى مبادئ السلوك والدوافع، وهو تقييم على أساس تحليل اللغة كما عرضه سكينر في كتابه السلوك اللفظي (١٩٥٧)، ومبادئ تحليل السلوك موثوقة بنفس القدر لأي مبادئ في العلوم الطبيعية الموجودة فالمبادئ السلوكية تم التحقق من فاعليتها بنفس الطريقة التي تمت في العلوم الطبيعية نتيجة البحث والتجريب (رضا، ٢٠١٩)

كما وتساهم عملية التقييم في توفير نظامًا إرشاديًا تسجيليًا من خلال الاستفادة من نتائج التقييم في تقدير وتحليل تحديد نقاط القوة والاحتياج بدقة لدى الطفل وبالتالي تحديد الأولويات التعليمية، واختيار الأهداف التعليمية للخطة الفردية بشكل يراعي قدرات وامكانيات الطفل الحالية، إضافة إلى متابعة التقدم الحاصل في السلوك اللغوي بشكل دوري، والذي يوضح السلوكيات اللغوية الجديدة التي اكتسبها الطفل، كما يستفاد منه في تطوير مناهج وبرامج التدخل السلوكي اللغوي (Chedd & Levine , 2012)

مشكلة الدراسة

تعد أوجه القصور في جوانب السلوك اللغوي بمثابة الخاصية الأساسية المميزة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهو الأمر الذي يعيق من قدرتهم على التواصل الفعال، وتظهر ملامح القصور في السلوك اللغوي في عمر مبكر، وذلك لأن غالبية الأطفال يفتقدون القدرة على تقليد ومحاكاة السلوك اللغوي للأخرين، فضلاً عن غياب قدرتهم على استقبال وإرسال المعلومات بصورة مناسبة للسياق، وتقديم الطلبات والأوامر المناسبة اجتماعياً، وتستمر ملامح القصور إلى عدم القدرة على بدء وإجراء وإنهاء محادثة أو حوار، وإدراك الطبيعة التبادلية لعملية التواصل (الزراع، ٢٠١٩).

تم التوصل إلى المشكلة البحثية في ضوء الشعور الشخصي بالمشكلة والذي نبع من خلال العمل الميداني والتعامل اليومي مع هذه الفئة والمشكلات التي تواجههم والتي على رأسها القصور في جوانب السلوك اللغوي، والاطلاع البحثي للباحث والذي توصل إلى ضرورة بناء أداء تستخدم لتقييم الوحدات الوظيفية المكونة للسلوك اللغوي لندرة وجود أدوات تشخيصية للسلوك اللغوي في المكتبة العربية والمصرية.

وأكدت بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت السلوك اللغوي أهمية ملاحظة هؤلاء الأطفال من قبل والديهم أو المعلم عن طريق مقاييس يتم من خلالها تحديد وتشخيص مشكلات وصعوبات السلوك اللغوي التي يعاني منها هؤلاء الاطفال ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة Tri Gunadi (2019) ودراسة سمية جمعان (٢٠١٩)، ودراسة محمد رضا (٢٠١٧)، ودراسة روان عيدروس (٢٠١٦)، ودراسة Rosales & Swerdan (2015).

لذا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في إتخاذ إجراءات إعداد مقياس يهدف إلى الكشف عن مظاهر القصور والضعف في جوانب السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وذلك تمهيداً لإعداد برنامج تدريبي لتحسين السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعلى ذلك تتحد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما هي القدرة التشخيصية لمقياس السلوك اللغوي المعد من قبل الباحث في تشخيص أوجه القصور اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كما يلي:

- ما دلالات ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- ما دلالات صدق مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة

- إعداد مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة من سن ٧ – ٩ سنوات.
- التحقق من دلالات ثبات وصدق مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية نظريًا في توضيح التأثيرات السلبية لقصور السلوك اللغوي على جوانب النمو المختلفة، وتكمن الأهمية النظرية في الإسهام في توفير الحقائق والمعلومات حول أهمية القياس والتشخيص في معرفة مظاهر القصور والنقص في السلوك اللغوي للاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم إعداد برامج تدريبية لتحسين هذه القصور، كما وتقدم هذه الدراسة إطارًا نظريًا قد يستفيد منه الباحثون والعاملون في مجال التربية الخاصة عامة والمهتمون باضطراب طيف التوحد بصفة خاصة.

الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة الحالية تطبيقيًا من أهمية الموضوع وهو إعداد مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تتمثل في تحديد أهم المشكلات والصعوبات وأوجه القصور في السلوك اللغوي، وتكمن الأهمية التطبيقية في حاجة أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومعلميهم إلى مقاييس وأدوات خاصة بالسلوك اللغوي، بالإضافة إلى أنه من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية اتضح ندرة وجود دراسات عربية– في حدود علم الباحث– تصدت لإعداد مقاييس في السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى تزويد المكتبة العربية بمقياس موضوعي مقنن لتقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مصطلحات الدراسة

١. الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

ويعرف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون اضطراب نمائي عصبي يتميز بقصور في مجال التواصل والتفاعل الاجتماعي يصاحبه اهتمامات وأنشطة محددة وسلوكيات نمطية تكرارية مقيدة وتختلف شدة الأعراض التي تؤثر سلباً من طفل لأخر؛ والتي تتروح من البسيط إلى الشديد وفقاً لمدى الحاجة إلى مستويات الدعم (الزريقات، ٢٠٢٠).

ويعرف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اجرائياً بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون اضطراب نمائي عصبي، يتسم بقصور في التواصل والتفاعل الإجتماعي، ويصاحبه أنماط تكرارية مقيدة من السلوك والاهتمامات.

٢. السلوك اللغوي

يعرف السلوك اللغوي بأنه السلوك الذي يتم تعزيزه جراء وساطة سلوك شخص آخر، ويقصد به تشخيص أوجه القصور في السلوك اللغوي على أساس

سلوك الفرد الذي يتأثر بالعوامل البيئية المحيطة (رضا، ٢٠١٨).

ويعرف السلوك اللغوي اجرائياً بأنه السلوك الذي يتم تعزيزه جراء وساطة شخص أخر ويساعد على تواصله مع المحيطين به، ويحدده الباحث في أربعة محاور أساسية هي: (التقليد اللفظي، استجابة المستمع، التسمية، الطلب استخدام الألفاظ، والتي تشكل المحاور الأساسية لمقياس التفاعل الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

١. **حدود موضوعية** : تقتصر الدراسة على إعداد وتقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. **حدود بشرية** : تشتمل على عينة قصدية قوامها (٩) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية الذاتويين (ذكور)، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٧ – ٩ سنوات والذين تميزوا بقصور واضح في جوانب السلوك اللغوي.

٣. **حدود زمانية** : تم تطبيق مقياس تقييم السلوك اللغوي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١ /٢٠٢٢.

الإطار النظري

يعد اضطراب طيف التوحد اضطراباً نمائيًا معقدًا يلازم الطفل مدي حياته، ويمكن النظر إليه على أنه اضطراب نمائي منتشر يؤثر سلبًا على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع الطفل إلى الإنسحاب والتقوقع حول ذاته، كما أنه يتسم بقصور في التفاعل الإجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي فضلًا عن وجود أنماط تكرارية مقيدة من الاهتمامات والأنشطة (الزريقات، ٢٠٢٠)

وتتعدد الخصائص المميزة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فهم يمتلكون مجموعة غير متجانسة من السمات والخصائص، وربما تكون أوجه الاختلاف بين طفل وآخر أكثر من أوجه التشابه بينهما، ومع ذلك فإن هناك مجموعة من السمات والخصائص العامة التي يشترك فيها هؤلاء الأطفال والتي تساعد العاملين في مجال التربية الخاصة في التشخيص والكشف عن الاضطراب الذي يعرف بالأساس بمظاهره السلوكية (القمش، ٢٠١٥).

وتتباين القدرات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تتراوح ما بين التأخر الشديد إلى الطلاقة اللغوية، حيث يعانون من إنعدام تام أو تأخر في اللغة، وصعوبة في استخدام أساليب التواصل البديل، وفهم اللغة وتوظيفها في السياقات والمواقف الاجتماعية المختلفة، وقصور في القدرة على التعبير اللغوي، وترديد كلمات وعبارات الآخرين، واستخدام لغة خاصة بهم لا يفهمها إلا الأشخاص المقربين منهم (صفوت، ٢٠١٩).

ويلعب السلوك اللغوي دورًا هامًا وأساسيًا كونه أهم جانب من جوانب السلوك البشري، فهو يمكننا من التواصل بعضنا البعض والتعبير عن مشاعرنا واحتياجاتنا، وإرساء علاقات فعالة وهادفة ، ويساعدنا في الإستجابة للآخرين من حولنا، فضلًا عن أنه يتيح لنا فهم أفضل للعالم المحيط، كما أنه يشكل أساس كل من التعليم والمعرفة والذكاء والتفكير والسلوك الاجتماعي فهو باختصار حجر أساس السلوك البشري (Barbera & Rasmussen, 2007).

ويرى سكينر (Skinner, 1957) أن اللغة هي السلوك، وأنها تكتسب بنفس أشكال المتغيرات والمبادى البيئية التي تتحكم في السلوك الإجرائي، وأن السلوك اللغوي هو السلوك الذي يتم تعزيزه وتدعيمه جراء وساطة وشراكة سلوك لغوي لشخص، كما لا يمكننا تحديد نوع معين من أشكال المكافأة أو وساطة التعزيز، فأي إيماءات أو ألفاظ قد يكون لديها القدرة على التأثير في كينونة الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي.

اكتساب السلوك اللغوي

توجد العديد من النظريات لتفسير اكتساب السلوك اللغوي وجميعها مكملة بعضها البعض، وليس هناك نظرية واحدة تكفي مهما كان لديها من مبررات، ويتضح ذلك من الأسس الثلاثة لاكتساب السلوك اللغوي، من أساس فطري واستعداد بيولوجي وفسيولوجي، وتوافر بيئة اجتماعية تفاعلية، وقدرات معرفية وعقلية لإدراك الأصوات والكلمات ومدلولها (الزريقات، ٢٠١٨).

وتعتبر المدرسة السلوكية اللغة سلوك مكتسب وأنه لا فرق بين تعلم اللغة وتعلم أي سلوك تطبيقي آخر، وأن الطفل ينجح في اكتساب اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع للنظام والتحكم، وبذلك يمكنه تعلم سلوكيات لغوية أخرى، كما يرون أن اللغة عبارة عن وحدات لغوية وظيفية ينمو وجودها لدى الطفل عن طريق المحاولة والخطأ والتدعيم، وقد تنطفئ إذا لم تقدم المكافأة والتعزيز اللازم، حيث يشير السلوكيون إلى أن التعزيز بأشكاله المختلفة يساعد الطفل على تعلم اللغة (Carr & Miguel, 2013).

الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي

يشير السلوك اللغوي إلى عدد من الوحدات اللغوية الوظيفية المتمثلة في التقليد اللفظي، استجابة المستمع، التسمية اللفظية، الطلب اللفظي، استخدام الألفاظ وتعتبر كل وظيفية مستقلة بمفردها ومع ذلك نجدها مترابطة مع بعضها البعض في مواقف الحياة اليومية.

١. التقليد اللفظي (Echoic)

يتعلم غالبية الأطفال كثير من المهارات اللغوية من خلال قدرتهم على التقليد اللفظي، وهو أحد العناصر اللغوية المسؤول عن تقليد المستمع للسلوك اللغوي للمتحدث، فالتقليد اللفظي عملية لفظية ناتجة عن استثارة لفظية ذات تطابق كامل يتم فيها تكرار السلوك اللغوي للأخرين، ويتم التحكم فيه بواسطة مثير تمييزي لفظي له

تطابق وانسجام كامل مع الاستجابة اللفظية، ويعد التقليد اللفظي سلوك هام وبارز في تطور الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي والمهارات اللغوية الأكثر تعقيداً Schlinger, (2021)

٢. استجابة المستمع (Receptive Language)

يتأثر السلوك اللغوي للفرد برد الفعل الاجتماعي من المستمع، حيث يسهم في تدعيم أو الحد من الاستجابة اللفظية للمتحدث أثناء محادثة أو حوار ويوجد الكثير من السلوكيات التي تقع تحت مسمى استجابة المستمع منها تركيز الانتباه والاستماع إلى المتحدث بوضوح أثناء المحادثة أو الحوار وتقديم الاستجابة الملائمة لسلوك المتحدث، وهو أحد العناصر اللغوية المتعلقة بفهم وتحليل وتحديد لما يريده المتحدث، وهذا الفهم يمكن قياسه من خلال الاستجابة غير اللفظية وردات الفعل الإيجابية (رضا، ٢٠١٨).

٣. سلوك التسمية (Tact)

هذا الجانب من السلوك اللغوي المسئول عن تحديد الأشياء ومشتقاتها في البيئة المحيطة، وهي أحد عناصر السلوك اللغوي الذي يقوم فيه المتحدث بتسمية الأشياء والانشطة التي يتصل بها مباشرة من خلال أنماط الحواس المختلفة، وتعد التسمية عملية لفظية ناتجة عن استثارة غير لفظية تؤدي إلى مكافأة شرطية، ويجب أن يكون الفرد متصل بتلك الأشياء ويتعرف عليها بشكل غير لفظي دون مساعدة لفظية، والتسمية مكون لفظي يحدث تحت سيطرة المثير التمييزي غير اللفظي، ويتم تعزيزة عامة بشرط أن يصبح المثير غير اللفظي مثيراً تمييزياً(sundberg, 2021).

٤. سلوك الطلب (Mand)

يعد سلوك الطلب أمر هام للغاية من أجل التطور للسلوك اللغوي لدى الأطفال والبالغين، وتعتبر عملية الطلب أول مكون لفظي يكتسبه الطفل، وعادة ما ينمو في وقت مبكر في شكل البكاء أو الصراخ عندما يكون جائع أو متعب والطلب

عملية لفظية تخضع لتحكم الدوافع الداخلية وفيه يطلب المتحدث ما يحتاج إليه من الأشياء، فالدوافع تبدل القيمة التعزيزية للمثير والتي تؤدي إلى تحقيق عملية الطلب، وغالبا ما تعمل نتائج الطلب على تقوية السلوك اللغوي بسبب الحصول على التعزيز أو إزالة المثير المنفر (جمعان،٢٠١٩).

٥. استخدام الألفاظ (Intraverbal)

هذا الجانب من السلوك اللغوي المسئول عن الاستجابة لأسئلة الأخرين وتعليقاتهم خلال المحادثة، وهي عملية لفظية حيث يستجيب المتحدث بشكل مختلف للسلوك اللغوي للأخرين، وهو نوع من المحادثة بين المتحدث والمستمع ويحدث فيها تبادل للأدوار، ويحدث سلوك استخدام الألفاظ عندما يستثير المثير التمييزي اللغوي استجابة لفظية، بحيث لا يوجد تطابق أو تجانس تام مع المثير اللغوي، ولكي يتمكن الفرد من التواصل بفعالية يجب عليه أن يمتلك ذخيرة جيدة من سلوك استخدام الألفاظ (Rosales & Swerdan, 2015).

دراسات سابقة

تم ترتيب الدراسات السابقة وفق التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث للتعرف على تطور الدراسات التي تناولت السلوك اللغوي.

هدفت دراسة Tri Gunadi (2019) إلى التحقق من فاعلية تحليل السلوك اللفظي التطبيقي في تحسين السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال من ذوي إضطراب طيف التوحد ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٣ – ٧ سنوات وتكونت أدوات الدراسة من قوائم الملاحظة والتسجيل خلال المقابلات الشخصية للأطفال وذويهم والقائمين على رعايتهم، وبرنامج قائم على تحليل السلوك اللفظي التطبيقي لتحسين السلوك اللغوي، وتوصلت أهم النتائج إلى فاعلية تحليل السلوك اللفظي التطبيقي في تحسين وحدات السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي إضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة.

هدفت دراسة سمية جمعان (٢٠١٩) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل لتحسين السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف الذاتوية ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٤ – ٧ سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس تقييم وتحديد تطور السلوك اللفظي (VB–MAPP) إعداد (Sundberg ,2008)، وبرنامج تدريبي قائم على نظرية العقل لتحسين السلوك اللفظي، وتوصلت أهم النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تحسين الوحدات اللفظية الوظيفية للسلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.

هدفت دراسة محمد رضا (٢٠١٧) إلى التحقق من فاعلية استخدام أداة تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة الإيبلز المعدلة (ABLLS–R) في تقييم وتنمية السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب الذاتوية ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٧ – ٨ سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس تقييم تطور السلوك اللفظي (VB–MAPP) إعداد (Sundberg ,2008)، وأداة تقييم المهارات الأساسية للتعلم وللغة المعدلة (ABLLS–R) إعداد (Partington, 2006) وتوصلت أهم النتائج إلى فاعلية استخدام برنامج الإيبلز المعدل (ABLLS–R) في تنمية وحدات السلوك اللفظي ووحداته الوظيفية (الطلب، التسمية، استجابة المستمع، التقليد اللفظي، ما حول الألفاظ) لدي الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية.

هدفت دراسة روان عيدروس (٢٠١٦) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك اللفظي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال من ذوي التوحد في مرحلة التدخل المبكر، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفل من ذوي اضطراب التوحد ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٤ – ٦ سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من نموذج تقييم السلوك اللغوي (Blaf) إعدد (Sundberg & Partington, 1998)، وقوائم برنامج رؤى للطفل التوحدي القائم على تحليل السلوك التطبيقي إعداد

(عماد السعدني، ٢٠١٥)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تحليل السلوك اللفظي في تطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال من ذوي التوحد.

هدفت دراسة Rosales & Swerdan (2017) إلى المقارنة بين الأساليب المحفزة لتعليم الأطفال التوحديين طرح الأسئلة في سياق محادثة وتكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال توحديين ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٧ – ١٥ سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس تقييم معالم السلوك اللفظي (VB-MAPP) إعداد (Sundberg ,2008)، وبرنامج تدريبي لتنمية بعض وحدات السلوك اللفظي (استخدام الألفاظ)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الأساليب المحفزة في تحسين سلوك ما حول الألفاظ لدى الأطفال التوحديين من خلال تعلم كيفية طرح الأسئلة وبدء وإجراء محادثة مع الأخرين بما يتلائم والموقف الاجتماعي.

هدفت دراسة Delfs et al. (2014) إلى تقييم فعالية تعلم عمليات استجابة المستمع والتسمية اللفظية للأطفال ذوي اضطراب الذاتوية، تكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال من ذوي اضطراب الذاتوية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٣ – ٨ سنوات وتكونت أدوات الدراسة من مقياس تقييم معالم السلوك اللفظي (VB-MAPP) إعداد (Sundberg ,2008)، وأداة تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة المعدلة (ABLLS-R) إعداد (Partington, 2006) وبرنامج تدريبي لمقارنة مستوى تأثير كلا العاملين أثناء تعليم الأطفال، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تعليم الأطفال من ذوي اضطراب الذاتوية التسمية اللفظية واستجابة المستمع معاً له فعالية موازية أو أكثر من تعليمهم سلوك استجابة المستمع بمفرده.

هدفت دراسة Greenberg, Tsang & Yip (2014) إلى التحقق من تأثير تعليم عمليات التسمية اللفظية على الأطفال المتأخرين لغوياً في تحسين عمليات التسمية والطلب اللفظي في بيئات غير تعليمية، تكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال ممن لديهم تأخر نمائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٦ – ٩ سنوات، وقد

تكونت أدوات الدراسة من أداة تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة المعدلة (ABLLS-R) إعداد (Partington, 2006)، وبرنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك اللفظي لتحسين عمليات التسمية اللفظية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أثر تعليم عمليات التسمية اللفظية في تحسين سلوك التسمية والطلب اللفظي لدى الأطفال المتأخرين نمائياً في البيئات غير التعليمية.

هدفت دراسة Rivard & Forget (2012) إلى تقييم الوحدات اللغوية الوظيفية للسلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في بداية برامج التدخل المبكر، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٣ – ٥ سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس تقييم السلوك اللغوي (إعداد الباحث) وبرنامج تدريبي لتحسين السلوك اللغوي (إعداد الباحث)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تقييم الوحدات اللغوية الوظيفية للسلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتقييم الأثر في بداية برامج التدخل المبكر، كما أشارت أيضاً إلى أهمية تضمين الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي ضمن برامج التدخل المبكر.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرضت الدراسة عدد من الدراسات العربية والأجنبية، رغم أن هذه الدراسات أجريت في بيئات وأنظمة تعليمية مختلفة إلا أنها مشابهة لمجتمع الدراسة، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة ثم رصد قضايا الإتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في إعداد المقياس.

قضايا الإتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع غالبية الدراسات السابقة من حيث أهمية تقييم وتحديد مستوى الوحدات اللغوية الوظيفية للسلوك اللغوي.
- أتفقت الدراسة الحالية في عينتها مع غالبية الدراسات السابقة من حيث الإعتماد على أفراد عينة صغيرة الحجم أمتدت ما بين ٣ – ١٠ أطفال.
- اتفقت الدراسة الحالية في الفئة العمرية لأفراد العينة مع غالبية الدراسات السابقة من حيث الإعتماد على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذاتويين ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٣ – ١٢ سنة، وهي مرحلة الطفولة المبكرة لما لها من أهمية كبيرة في تحسين السلوك اللغوي.
- اتفقت الدراسة الحالية في عينتها مع غالبية الدراسات السابقة من حيث الإهتمام باستخدام مقاييس وأدوات سيكومترية لتقييم السلوك اللغوي حيث نجد إن غالبية الدراسات اعتمدت على استخدام مقياس تقييم معالم السلوك اللفظي (VB–MAPP)، وأداة تقييم المهارات الأساسية اللغة (ABLLS–R).
- أتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع غالبية الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أهمية تقييم وحدات السلوك اللغوي قبل بدء برامج التدخل، إضافة إلى التحقق من فاعلية برامج التدخل في تحسين وحدات السلوك اللغوي.

قضايا الإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- اختلفت الدراسة الحالية في هدفها جزئياً مع بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة Rosales & Swerdan (2015) في تقييم أثر برامج التدخل على الوحدات الوظيفية المكونة للسلوك اللغوي.
- اختلفت الدراسة الحالية في أدواتها جزئياً مع بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة Tri Gunadi (2019)، حيث إعتمدت على قوائم الملاحظة والتسجيل في تقييم وتحديد مستوى وحدات السلوك اللغوي.

الفجوة البحثية بالدراسات السابقة

من خلال استعراض قضايا الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب مثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة، وهي كما يلي:

- اعتمدت الدراسة على مقياس لتقييم السلوك اللغوي نابع من البيئة المصرية لضمان تشخيص الواقع بدقة.
- تعددت أدوات الدراسة الحالية حيث اشتملت مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، ومقياس جيليام التقدير لتشخيص التوحد، ومقياس تقييم السلوك اللغوي وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.

ومن العرض السابق يتضح أن الدراسة عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع تقييم وحدات السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعدد أدواتها بين مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس جيليام التقدير لتشخيص التوحد، ومقياس تقييم السلوك اللغوي واستخدامها للمنهج الوصفي السيكومتري.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- عرض الإطار النظري والمراجع المستخدمة.
- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول السلوك اللغوي في ضوء تحقيق أهداف التعليم المستمر.
- بناء مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات المشابهة للدراسة الحالية بشكل ملائم.

- المساهمة في تحديد أبعاد مقياس تقييم السلوك اللغوي الفرعية وصياغة عباراته ومفرداته بدقة.

الفروق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتميز الدراسة الحالية بأنها من الدراسات القليلة- على حد علم الباحث- الذي تناول تقييم وقياس مستوى الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة المصرية، وهو ما يميز الدراسة الحالية ويسلط الضوء نحو إجراء المزيد من البحوث والدراسات العربية، نظراً لندرة الدراسات العربية التي تستهدف هذا الموضوع الهام.

إجراءات الدراسة

تناولت إجراءات الدراسة الحالية الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والتي تتلخص في إعداد وتقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتحقق من دلالات صدقه وثباته.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي السيكومتري بحدوده المعروفة للدراسة الحالية، بهدف التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٩) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (ذكور) والذين تميزوا بقصور واضح في جوانب السلوك اللغوي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مركز صن رايز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التابع لوزارة التضامن الاجتماعي في محافظة الشرقية، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٧ – ٩ سنوات، وقد تراوح معامل اضطراب طيف التوحد لديهم ما بين (٧٠ : ٨٩) بدرجة

منخفض إلى دون المتوسط حسب مقياس جيليام التقديري لتشخيص اضطراب طيف التوحد.

أدوات الدراسة

- مقياس ستانفورد بينية للذكاء – الصورة الخامسة (أبوالنيل، ٢٠١١).
- مقياس جيليام التقديري لتشخيص اضطراب التوحد (عبدالله، ٢٠٠٦).
- مقياس تقييم السلوك اللغوي (إعداد الباحث).

إعداد مقياس تقييم السلوك اللغوي

مبررات إعداد المقياس

تتبلور مبررات إعداد مقياس تقييم السلوك اللغوي في ندرة المقاييس والاختبارات التي تناولت تقييم مستوى الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بما يتلائم مع البيئة المصرية، حيث يسعى المقياس إلى تقييم السلوك اللغوي من حيث تقييم سلوك التقليد اللفظي، التسمية الطلب اللفظي، استجابة المستمع، استخدام الألفاظ، وبناء على ما سبق تم إعداد مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال اضطراب طيف التوحد.

أسس إعداد المقياس

حيث يعتمد بناء مقياس تقييم السلوك اللغوي على المبادئ التجريبية لتحليل سكينر الوظيفي للغة (١٩٧٥)، من خلال تحليل المهام المعقدة إلى مهام أبسط يسهل تعلمها في بيئات مختلفة، والتحليل والتحديد الدقيق لنواحي القوة والاحتياج التي يتم اختيار أهداف البرنامج الفردي وفقاً لها.

تقوم فلسفة مقياس تقييم السلوك اللغوي على التطبيق العملي للنظري السلوكية وخاصة تحليل السلوك اللفظي التطبيقي (VBA)، أو ما يعرف بتفسير سكينر للغة (١٩٥٧)، بالإضافة إلى مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (ABA)حيث أن

تقييم اللغة يتم بنفس المبادئ الأساسية للسلوك، وما ينطبق على تحليل السلوك ينطبق على اللغة (Tri Gunadi, 2019)

خطوات إعداد المقياس

تم اتخاذ الإجراءات التالية في سبيل إعداد وتقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي واشتقاق محاوره المقترحة وصياغة عباراته، وذلك على النحو التالي:

- تم الإطلاع على الأسس والأطر النظرية ذات الصلة بجوانب السلوك اللغوي لدى الأطفال عامة، وذوي اضطراب طيف التوحد خاصة، وقد خلصت هذه الخطوة عن تحديد محاور المقياس العامة المقترحة.
- تم الإطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذاتويين مثل:

دراسة Mason & Andrews (2020)، ودراسة Tri Gunadi (2019) ودراسة شيماء صلاح (٢٠١٩)، ودراسة رحاب الصاوي (٢٠١٩)، ودراسة سمية جمعان (٢٠١٩)، ودراسة محمد رضا (٢٠١٧)، ودراسة روان عيدروس (٢٠١٦) ودراسة Rosales & Swerdan (2015)، ودراسة Delfs et al (2014) .

- الإطلاع على المقاييس والتقييمات والبرامج التي تناولت الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذاتويين مثل:

١. أداة تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة المعدلة (ABLLS-R) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إعداد (Partington, 2006).
٢. مقياس تقييم معالم السلوك اللفظي (VB-MAPP) للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، إعداد (Sundberg, 2014).
٣. نموذج تقييم السلوك اللغوي (BLAF) للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية إعداد (Sundberg & Partington, 1998).

٤. نموذج تقييم مهارات الحياة الوظيفية (AFLS) للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية إعداد (Mueller & Partington, 2012).

٥. منهج التدريب الإرتباطي عالي المستوى (PEAK) لتصنيف اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، إعداد (Mark Dixon, 2014) وقد خلصت هذه الخطوة عن تحديد وصياغة وترتيب عبارت وبنود المقياس

- إجراء عدد من المقابلات الشخصية مع الأطفال وأولياء أمورهم، والعاملين في المركز وقد خلصت هذه الخطوة عن التعرف على مظاهر القصور والنقص في جوانب السلوك اللغوي.
- تحديد مفهوم السلوك اللغوي ومهاراته، والهدف العام من مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تحديد المحاور المقترحة للمقياس حيث أشتمل المقياس على خمسة محاور هما: التقليد اللفظي، استجابة المستمع، التسمية، الطلب، استخدام الألفاظ.
- صياغة مفردات المقياس بإسلوب بسيط خالي من التعقيد، مع مراعاة سلامة صياغتها، وارتباطها بالمعنى المراد قياسه بدقة.
- اختيار عينة الدراسة من مركز صن رايز للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في محافظة الشرقية وفقاً لأدوات الدراسة، والحصول على الموافقات الرسمية من المركز وأولياء أمور هؤلاء الأطفال قبل عملية التطبيق.
- تطبيق المقياس في صورته الأولية على أفراد عينة الدراسة.
- معالجة البيانات احصائيًا وفق أساليب المعالجة الإحصائية.

وبناءً على الإجراءات السابقة تم التوصل إلى الصورة الأولية لمقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والذي يحتوي على (١٥٠)

عبارة، حيث تصف عبارات كل محور الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي موزعة على خمسة محاور فرعية، وهي:

المحور الأول: التقليد اللفظي ويتألف من (٢٠) عبارة.

المحور الثاني: استجابة المستمع ويتألف من (٢٦) عبارة.

المحور الثالث: التسمية اللفظية ويتألف من(٢٦) عبارة.

المحور الرابع: الطلب اللفظي ويتألف من (٢٦) عبارة.

المحور الخامس: استخدام الألفاظ ويتألف من (٥٢) عبارة.

الهدف من المقياس

- تقييم الوحدات اللغوية الوظيفية المكونة للسلوك اللغوي لدى الأطفال اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تحديد وتقييم مدى التطور أو التقدم الذي يمكن أن يطرأ على السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أثر خضوعهم لبرامج التدخل.
- المساهمة في تحديد الأهداف التدريبية للبرنامج التعليمي الفردي للطفل.

وصف المقياس

يتألف مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خمسة محاور فرعية هي؛ التقليد اللفظي، استجابة المستمع، التسمية الطلب اللفظي، استخدام الألفاظ، ليصل بذلك إجمالي عباراته إلى (١٥٠) عبارة تصف الوحدات اللغوية الوظيفية المرتبطة بالسلوك اللغوي.

أبعاد المقياس

يتألف مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من (١٥٠) عبارة تتوزع على خمسة أبعاد فرعية وذلك على النحو التالي:

جدول (١) أبعاد مقياس تقييم السلوك اللغوي

م	الأبعاد الفرعية	الفقرات التي تقيسه	العبارات
١	التقليد اللفظي. Echoic.	١ - ٢٠	٢٠
٢	استجابة المستمع. Receptive Language.	٢١ - ٤٦	٢٦
٣	التسمية اللفظية. Tact.	٤٧ - ٧٢	٢٦
٤	الطلب اللفظي. Mand.	٧٣ - ٩٨	٢٦
٥	استخدام الألفاظ. Intraverbal.	٩٩ - ١٥٠	٥٢

البعد الأول: سلوك التقليد اللفظي

يتألف البعد الأول من مقياس تقييم السلوك اللغوي من (٢٠) فقرة لتقييم جوانب سلوك التقليد اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي الفقرات من (١ :٢٠)، وتركز تلك الفقرات بشكل أساسي على تقييم قدرة الطفل على محاكاة وتقليد وتكرار السلوك الصوتي وكلمات وعبارات الآخرين.

البعد الثاني: سلوك استجابة المستمع

يتألف البعد الثاني من مقياس تقييم السلوك اللغوي من (٢٦) فقرة لتقييم جوانب سلوك استجابة المستمع (اللغة الإستقبالية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي الفقرات من (٢١ : ٤٦)، وتركز تلك الفقرات بشكل أساسي على تقييم قدرة الطفل على تركيز الإنتباه وفهم واستيعاب وتحليل سلوك للمتحدث.

البعد الثالث: سلوك التسمية

يتألف البعد الثالث من مقياس تقييم السلوك اللغوي من (٢٦) فقرة لتقييم جوانب سلوك التسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي الفقرات من (٤٧ : ٧٢)، والتي تمثل ٢٠٪ من إجمالي فقرات المقياس، وتركز تك الفقرات بشكل أساسي على تقييم قدرة الطفل على تحديد وتسمية الأشياء والأنشطة في البيئة.

البعد الرابع: سلوك الطلب

يتألف البعد الرابع من مقياس تقييم السلوك اللغوي من (٢٦) فقرة لتقييم جوانب سلوك الطلب اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي الفقرات من (٧٣ : ٩٨)، وتركز تلك الفقرات بشكل أساسي على تقييم قدرة الطفل على طلب ما يحتاج إليه أو يريده من الأشياء والمعلومات من الآخرين.

البعد الخامس: استخدام الألفاظ

يتألف البعد الخامس من مقياس تقييم السلوك اللغوي من (٥٢) فقرة لتقييم جوانب سلوك استخدام الألفاظ (المحادثة والحوار) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي الفقرات من (٩٩ : ١٥٠)، وتركز تلك الفقرات بشكل أساسي على تقييم قدرة الطفل على إجراء محادثة أو حوار مع الآخرين في سياق اجتماعي.

تصحيح المقياس

يتألف مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجموعة من الفقرات التي ينبغي أن تقوم بتقييم مستوى الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي، وذلك في ضوء ما يصدر عن المفحوص من سلوك لغوي يلاحظ من جانب الفاحص، ويتم تصحيح المقياس وفقا لتدرج " ليكرت" الثلاثي (تنطبق تماما، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق إطلاقًا)، ولتصحيح المقياس وضعت لكل إستجابة على فقرات المقياس وزنًا، بحيث تعطى الإستجابة (تنطبق تمامًا) ثلاث درجات، وتعطى الإستجابة (تنطبق إلى حد ما) درجتان، والإستجابة (لا تنطبق إطلاقًا) درجة واحدة.

نتائج البحث

١. دلالات الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجة كل فقرة لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢) معاملات الإتساق الداخلي لبعد سلوك التقليد اللفظي

البعد الأول: سلوك التقليد اللفظي							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.874	6	.856	11	.826	16	.880
2	.896	7	.857	12	.866	17	.928
3	.857	8	.873	13	.926	18	.862
4	.826	9	.880	14	.890	19	.881
5	.847	10	.816	15	.857	20	.919

جدول (٣) معاملات الإتساق الداخلي لبعد سلوك استجابة المستمع

البعد الثاني: سلوك استجابة المستمع							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
21	.868	28	.926	35	.862	42	.928
22	.878	29	.851	36	.919	43	.919
23	.937	30	.868	37	.928	44	.822
24	.856	31	.826	38	.826	45	.927
25	.878	32	.856	39	.856	46	.899
26	.880	33	.868	40	.926		
27	.851	34	.857	41	.866		

جدول (٤) معاملات الإتساق الداخلي لبعد سلوك التسمية

البعد الثالث: سلوك التسمية							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
47	.891	45	.857	61	.862	68	.834
48	.880	55	.873	62	.857	69	.854
49	.857	56	.866	63	.928	70	.970
50	.866	57	.894	64	.826	71	.907
51	.894	58	.880	65	.857	72	.910
52	.891	59	.856	66	.926		
53	.816	60	.919	67	.877		

جدول (٥) معاملات الإتساق الداخلي لبعد سلوك الطلب

البعد الرابع: سلوك الطلب							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
73	.859	80	.927	87	.819	94	.924
74	.865	81	.863	88	.908	95	.926
75	.924	82	.825	89	.924	96	.829
76	.865	83	.817	80	.821	97	.926
77	.888	84	.843	91	.856	98	.879
78	.893	85	.824	92	.935		
79	.850	86	.826	93	.854		

جدول (٦) معاملات الإتساق الداخلي لبعد سلوك استخدام الألفاظ

البعد الخامس: سلوك استخدام الألفاظ									
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
99	.822	110	.907	121	.826	132	.977	143	.826
100	.878	111	.834	122	.868	133	.862	144	.890
101	.851	112	.970	123	.867	134	.816	145	.866
102	.866	113	.857	124	.953	135	.873	146	.928
103	.926	114	.816	125	.977	136	.847	147	.880
104	.830	115	.910	126	.847	137	.856	148	.857
105	.868	116	.822	127	.861	138	.896	149	.919
106	.880	117	.866	128	.894	139	.880	150	.926
107	.895	118	.851	129	.822	140	.826		
108	.856	119	.863	130	.830	141	.874		
109	.830	120	.970	131	.868	142	.857		

يتضح من خلال عرض الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد تحقق دلالات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تقييم السلوك اللغوي، وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد الفرعية	معاملات الارتباط
1	بعد سلوك التقليد اللفظي	.891
2	بعد سلوك استجابة المستمع	.891
3	بعد سلوك التسمية	.743
4	بعد سلوك الطلب	. 857
5	بعد سلوك استخدام الالفاظ	.789

ويتضح من خلال عرض الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يعني تحقق الاتساق الداخلي لمقياس تقييم السلوك اللغوي.

أولاً: نتائج التساؤل الأول للبحث

ينص التساؤل الأول للبحث على "ما هي دلالات ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟ ".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام ثلاثة طرق هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار، وطريقة جتمان للتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

١. معامل ألفا كرونباخ

للتحقق ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، تم تطبيق مقياس تقييم السلوك اللغوي على عينة قدرها (٩) من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي (ألفا كرونباخ)

م	الأبعاد الفرعية	عـــدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	سلوك التقليد اللفظي	20	0.927
2	سلوك استجابة المستمع	26	0.822
3	سلوك التسمية اللفظية	26	0.890
4	سلوك الطلب اللفظي	26	0.925
5	سلوك استخدام الالفاظ	52	0.875
	المقياس ككل	150	0.822

ويتضح من خلال جدول السابق أن قيم معاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة عالية من الثبات، وبناءً عليه يمكن العمل به.

٢.طريقة التجزئة النصفية

لحساب ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي بطريقة التجزئة النصفية تم استخدام طريقة جتمان، حيث تم تطبيق المقياس على عينة قدرها (٩) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة جتمان لحساب التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) دلالات ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي

(طريقة جتمان– للتجزئة النصفية)

المقياس	الفقرات الفردية		الفقرات الزوجية		معامل الارتباط النصفي	معامل الثبات (جتمان)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مقياس السلوك اللغوي	11.44	3.62	10.56	3.84	0.752	0.872

ويتضح من خلال عرض الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بطريقة جتمان للتجزئة النصفية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس تقييم السلوك اللغوي بدرجة عالية من الثبات في تقييم أبعاد السلوك اللغوي.

٣.طريقة إعادة التطبيق

لحساب ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي بطريقة إعادة التطبيق باستخدام معادلة الارتباط بيرسون، تم إعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة وبفاصل زمني قدره ١٥ يومًا، وقد تم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معادلة الارتباط بيرسون، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي (إعادة التطبيق)

م	الأبعاد الفرعية	عـــدد الفقرات	طريقة إعادة التطبيق
1	سلوك التقليد اللفظي	20	0.938
2	سلوك استجابة المستمع	26	0.832
3	سلوك التسمية اللفظية	26	0.905
4	سلوك الطلب اللفظي	26	0.937
5	سلوك استخدام الالفاظ	52	0.888
	المقياس ككل	150	0.845

ويتضح من خلال عرض الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة التطبيق باستخدام معادلة الارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس تقييم السلوك اللغوي بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: نتائج التساؤل الثاني للبحث

ينص التساؤل الثاني للبحث على "ما هي دلالات صدق مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟ ".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم التحقق من دلالات صدق مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقتين من طرق الثبات هما: الصدق الذاتي، وصدق المحك.

١.طريقة الصدق الذتي

تم حساب الصدق الذاتي لمقياس تقييم السلوك اللغوي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس من خلال إتباع المعادلة التالية:

معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار)^{½}

ولما كان معامل ثبات المقياس (0.84) المحسوب بطريقة إعادة التطبيق باستخدام معادلة الارتباط بيرسون، فإن معامل الصدق الذاتي (0.84)^{½} وهو معامل

صدق مرتفع يمكن الاعتماد عليه، إذن فالصلة وثيقة بين الصدق الذاتي وثبات مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢.طريقة صدق المحك

تم اختيار مقياس السلوك اللغوي لأطفال التوحد، صمم هذا المقياس وتم تقنينه عربيًا بواسطة عبد الرحمن على (٢٠٢٠)، وتم تطبيقه على أفراد عينة البحث وبحساب معاملات الارتباط بين المحك والمقياس بلغت قيمة معاملات الإرتباط ٨٠٪ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يحقق صدقًا مقبولًا لمقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المستخدم في البحث.

تفسير نتائج البحث

بعد عرض نتائج الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي يمكننا أن نستخلص منه أن مقياس تقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق في البيئة العربية، وبما يلائم ثقافة البيئة المصرية وهذا يشير إلى امكانية استخدامه في تقييم وتحديد مستوى ودرجة امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للوحدات الوظيفية المكونة للسلوك اللغوي.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، والتي تمثلت في تمتع مقياس السلوك اللغوي لدى لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة عالية من الثبات والصدق على أفراد عينة من البيئة المصرية، يوصي البحث بما يلي:

١. الاستفادة من مقياس تقييم السلوك اللغوي كأداة مقننة على البيئة المصرية في تقييم جوانب السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢. تدريب المعلمين والأخصائيين على كيفية تطبيق مقياس تقييم السلوك اللغوي لإلحاقهم ببرامج التدخل السلوكي وفقًا لنهج السلوك اللفظي التطبيقي، الذي يهدف إلى تحسين الوحدات الوظيفية للسلوك اللغوي وتحقيق جودة الحياة لهم.

٣. الاعتماد على استخدام فنيات سلوكية إيجابية غير تنفيرية في عمليتي تعليم وتعلم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل؛ التعزيز الإيجابي، النمذجة، التشكيل التسلسل، التلقين والإخفاء، ضبط المثير والتعزيز التفاضلي بأنواعه.

٤. لفت أنظار المسؤولين والقائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى أهمية التقييم والكشف المبكر عن أوجه القصور في جوانب السلوك اللغوي.

دراسات مقترحة

أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض الإطر النظرية وتحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، فضلًا عن نتائج البحث الحالي العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث للإجابة عنها، وفيما يلي يتم عرض بعض البحوث المستقبلية التي نأمل إجرائها في المستقبل:

١. فاعلية برنامج قائم على نهج السلوك اللفظي التطبيقي في خفض بعض السلوكيات اللاتكيفية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢. استخدام نهج السلوك اللفظي التطبيقي في تحسين وحدات السلوك اللغوي وأثره في خفض سلوك إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣. فاعلية برنامج قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين اللغة الوظيفية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٤. فاعلية برنامج قائم على نهج السلوك اللفظي التطبيقي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: قائمة المراجع العربية

١. أبو النيل، محمود. (٢٠١١). *مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة*. القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد ونشر الاختبارات النفسية.

٢. جمعان، سمية. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل لتحسين السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.

٣. جيليام، جيمس. (٢٠٠٦). *مقياس جيليام التقديري لتشخيص التوحد* (عادل عبدالله، مُترجم). القاهرة: دار الرشاد. (العمل الأصلي نشر في 1999).

٤. الخطيب، جمال. (٢٠١٧). *تحليل السلوك التطبيقي*. عمان: دار الشروق للنشر.

٥. رضا، محمد. (٢٠١٧). *استخدام برنامج الإيبلز المعدل ABLLS-R لتنمية السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.

٦. رضا، محمد. (٢٠١٨). *السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (الذاتوية)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧. رضا، محمد. (٢٠١٩). *تحليل السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨. الزراع، نايف. (٢٠١٩). *المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩. الزريقات، إبراهيم. (٢٠٢٠). *التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد: الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي*. عمان: دار الفكر العربي للنشر.

١٠. السعيد، هلا. (٢٠١٤). *اضطرابات التواصل اللغوية التشخيص والعلاج: دليل الأباء والمتخصصين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١. صفوت، وفيق. (٢٠١٩). *أطفال التوحد الأوتيزم*. القاهرة: دار أطلس للنشر.

١٢. عبدالله، عادل. (٢٠١٤). *مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٣. عبدالله، عادل. (٢٠٢٠). *الإنتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد*. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

١٤. عيدروس، روان. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر قائم على السلوك اللفظي في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال من ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية*. [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة.

١٥. القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٥) *اضطرابات التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج*. (ط٢). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

١٦. لطيف، فكري. (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الأوتيزم (اضطراب التوحد)*. الرياض: مكتبة الرشد.

١٧. المقابلة، جمال خلف. (٢٠١٦). *اضطرابات طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية*. عمان: دار يافا العلمية .

ثانيًا: قائمة المراجع الأجنبية

1. Boyd, R. L., & Schwartz, H. A. (2021). Natural Language Analysis and the Psychology of Verbal Behavior: The Past, Present, and Future States of the Field. *Journal of Language and Social Psychology*, *40*(1), 21–41. https://doi.org/10.1177/0261927X20967028
2. Delfs, C. H., Conine, D. E., Frampton, E., Shillingsburg, M. A., & Robinson, H. C. (2014). Evaluation of the efficiency of listener and tact instruction for children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, *47*(4), 793–809. https://doi.org/10.1002/jaba.166
3. Greenberg, J. H., Tsang, W., & Yip, T. (2014). The effects of intensive tact instruction with young children having speech delays on pure tacts and mands in non-instructional settings: A partial replication. *Behavioral Development Bulletin*, *19*(1), 35–39. https://doi.org/10.1037/h0100572
4. Rivard, Forget. (2012). Verbal Behavior in Young Children with Autism Spectrum Disorders at the Onset of an Early Behavioral Intervention Program. *Psychol Rec*, *62*, 165–186.https://doi.org/10.1007/BF03395796
5. Swerdan, M. G., & Rosales, R. (2017). Comparison of Prompting Techniques to Teach Children with Autism to Ask Questions in the Context of a Conversation. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, *32*(2), 93–101.https://doi.org/10.1177/1088357615610111
6. Tri, Gunadi. (2019). the Effect of Applied Behavior Analysis Verbal Behavior to the Ability of Language Development in Early Age Children with Autistic Spectrum Disorder. *Journal Social Humaniora Terapan*, *1*(2), 622-764. https://doi.org/10.7454/jsht.v1i2.50
7. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.), DSM. V. Washington, DC: Author.
8. Barbera, M. L., & Rasmussen, T. (2007). The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders. London, England: Jessica Kingsley.
9. Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York, NY: Appleton-Century-Crofts. doi:10.1037/11256-000
10. Tarbox, J., Dixon, D. R., Sturmey, P., & Matson, J. L. (Eds.). (2014). Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice. New York: Springer.

11. Chedd, N., & Levine, K. (2012). Treatment planning for children with autism spectrum disorders: An individualized, problem-solving approach. John Wiley & Sons.
12. Shaw, S. R., & Jankowska, A. M. (2018). Pediatric intellectual disabilities at school: translating research into practice. Springer.
13. Carr, J. E., & Miguel, C. F. (2013). The analysis of verbal behavior and its therapeutic applications. In G.J. Madden (Ed.), APA Handbook of Behavior Analysis.Volume 2. Washington D. C.: American PsychologicalAssociation.
14. Schlinger H. D., Jr (2021). Jack Michael, Behavior Analyst. The Analysis of verbal behavior, *37*(2), 246–250.https://doi.org/10.1007/s40616-021-00155-4
15. Sundberg, M.L. (2021). VB-MAPP, *Evaluation and curricular placement program of verbal behavior milestones: Guide* (A. Tarifa Rodríguez and J. Virués Ortega, Eds. and trans.). ABA Spain. (Last edition of the original published in 2014) https://doi.org/10.26741/978-84-09-33123-9
16. Ingvarsson, E. T. (2016). Tutorial: Teaching verbal behavior to children with ASD. International Electronic *Journal of Elementary Education, 9*(2), 433-450.
17. Lorah Elizabeth & Karnes Alison (2015) the comparison of infant-directed speech and infantdirected song in the acquisition of listener responding in children with autism, Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, *9*(2), 61-65.

ملحق (١)

مقياس تقييم السلوك اللغوي

لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

القسم الأول: المعلومات الأولية

اسم المفحوص	.....	الجنس	☐ ذكر ☐ أنثى
تاريخ الاختبار	.....	تاريخ التقييم	/ /
تاريخ الميلاد	.....	اسم الفاحص	.....
العمر	.....	الوظيفة	.....

القسم الثاني: تسجيل درجات الأبعاد الفرعية

م	الأبعاد الفرعية	عدد الفقرات	الدرجة الخام	معامل (مستوى) السلوك اللغوي
١	التقليد اللفظي (V.I)	٢٠	.....	.....
٢	استجابة المستمع (R.L)	٢٦	.....	.....
٣	التسمية اللفظية (V.R)	٢٦	.....	.....
٤	الطلب اللفظي (V.L)	٢٦	.....	.....
٥	استخدام الألفاظ (I)	٥٢	.....	.....
	مجموع الدرجات الخام للأبعاد الفرعية		.....	
	معامل (مستوى) السلوك اللغوي		.....	

القسم الثالث: دليل تفسير الدرجات

م	الدرجات الخام للأبعاد الفرعية	مستوى وحدات السلوك اللغوي	معامل (مستوى) السلوك اللغوي
١	٤٥٠ - ٣٩٠	مرتفع ↑	معامل السلوك اللغوي ملائم لعمره
٢	٣٩٠ - ٣٣٠		معامل السلوك اللغوي فوق المتوسط
٣	٣٣٠ - ٢٧٠		معامل السلوك اللغوي متوسط
٤	٢٧٠ - ٢١٠	منخفض ↓	معامل السلوك اللغوي دون المتوسط
٥	٢١٠ - ١٥٠		معامل السلوك اللغوي منخفض

القسم الرابع: تعليمات تطبيق مقياس تقييم السلوك اللغوي

عزيزي/ عزيزتي ..... (المعلم/ة، الأخصائي/ة، الوالد/ة)

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي ينبغي عليك أن تقوم بتقييم كل منها وفقا لمدى إنطباقها على الطفل كما تراه وتحدده، ومن ثم يجب أن تستخدم الأبعاد الفرعية التالية كدليل يمكن أن يساعدك في ذلك، حيث أنه أمام كل فقرة ثلاثة اختيارات تدل في الواقع على مدى إنطباقها على سلوكه اللغوي، وهي: (تنطبق تمامًا – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق إطلاقًا)، ويصبح عليك أن تحدد ذلك وفقا لما تراه وتدركه بالنسبة لوحدات السلوك اللغوي لدى الطفل.

جميع فقرات المقياس تسجل (٣، ٢، ١) على التوالي، والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الدرجات الخام التي يحصل عليها الطفل من خلال اداءه على فقرات المقياس، وأعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (٤٥٠) والتي تشير إلى أن مستوى السلوك اللغوي ملائم لعمر الطفل، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (١٥٠) والتي تشير إلى أن مستوى السلوك اللغوي منخفض.

والمرجو منك وضع علامة (✓) أمام الفقرة في الخانة التي ترى أنها تعبر بدقة عن سلوك الطفل اللغوي وفقًا لملاحظتك المباشرة لما يصدر عنه من سلوكيات لغوية في غالبية المواقف، ومع غالبية الأشخاص الذين يألفهم، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة، كما نرجو منك ألا تترك أي فقرة دون أن تضع أمامها علامة (✓) علمًا بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر إجابتك بشكل دقيق عن مستوى سلوك الطفل اللغوي واستجاباته.

نشكر لكم حسن تعاونكم معنا ،،،

الباحث ،،،

أولًا: بعد سلوك التقليد للفظي

م	الفقرات	محكات الأداء		
		تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقاً
١	يقلد الأصوات المختلفة عند الطلب.			
٢	يقلد سلسلة من الأصوات بشكل متتالي واحد تلو الآخر.			
٣	يقلد الأصوات الأولية للكلمات .			
٤	يقلد الأصوات في مزيج متنوع .			
٥	يقلد سرعة نطق الأصوت.			
٦	يقلد الأصوت بتلقائية.			
٧	يقلد نغم نطق الأصوات (إطالة، تقصير).			
٨	يقلد كلمات تتكون من مزيج أصوات ساكنة.			
٩	يقلد مزيج أصوات (ساكن، متحرك).			
١٠	يقلد كلمات من مزيج أصوات (ساكن، متحرك، ساكن).			
١١	يقلد كلمات من مزيج أصوات (ساكن، متحرك، ساكن، متحرك).			
١٢	يقلد كلمات عند الطلب.			
١٣	يقلد عبارات عند الطلب.			
١٤	يقلد تتابع أرقام عند الطلب.			
١٥	يقلد سرعة نطق الكلمات التي قيلت.			
١٦	يقلد صوت الكلمات التي قيلت.			
١٧	يقلد نغمة نطق الكلمات التي قيلت.			
١٨	يقلد الكلمات بصورة تلقائية.			
١٩	يقلد العبارات بصورة تلقائية.			
٢٠	ينقل رسائل لفظية قصير إلى الآخرين.			
	الدرجة الكلية (بعد التقليد اللفظي)			
	.....			

ثانيًا: بعد سلوك استجابة المستمع

م	الفقرات	محكات الأداء		
		تنطبق تماماً	إلى حد ما تنطبق	لا تنطبق إطلاقاً
٢١	يتواصل بصرياً إستجابة لسماع إسمه.			
٢٢	يتبع التعليمات للقيام بنشاط ما.			
٢٣	يتعرف على أجزاء جسمه.			
٢٤	يتعرف على الأشياء في البيئة المحيطة.			
٢٥	يتعرف على صور الأشياء في البيئة.			
٢٦	يتعرف على الأشخاص المألوفين من حوله.			
٢٧	يتعرف على صور الأشياء داخل كتيب.			
٢٨	يتعرف على الأفعال والأنشطة اليومية.			
٢٩	يتعرف على الأشياء عند سماع أصواتها المميزة لها.			
٣٠	يتعرف على غرف المنزل.			
٣١	يتعرف على الانفعالات والمشاعر.			
٣٢	يتعرف على قطع الملابس المختلفة.			
٣٣	يتعرف على الأماكن العامة.			
٣٤	يتعرف على الأشياء بصفاتها المميزة.			
٣٥	يتعرف على أصحاب المهن في المجتمع.			
٣٦	يصنف الأشياء وفقاً للمجموعات التي تنتمي لها.			
٣٧	يتبع التعليمات المتعلقة بحروف الجر (ظرف المكان).			
٣٨	يتعرف على الاشياء عند وصفها في متناول نظره.			
٣٩	يرتب بطاقات التسلسل وفقاً لتتابع الأحداث.			
٤٠	يتعرف على نوع الجنس.			
٤١	يتعرف على الشيء المختلف في المجموعة.			
٤٢	يتعرف على الأشياء المتشابهة في المجموعة.			
٤٣	يتعرف على الأشياء التي لا تنتمي للمجموعة.			
٤٤	يجد شيء مخفي بعد توفير التعليمات لإيجاده.			
٤٥	يتعرف على الأشياء وفقاً للضمائر المتلقية.			
٤٦	يتعرف على الأشياء المختلفة بتلقائية.			
	الدرجة الكلية (سلوك استجابة المستمع)			
	.....			

ثالثًا: بعد سلوك التسمية

م	الفقـرات	محكات الأداء		
		تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقاً
٤٧	يسمي الأشياء المفضلة لديه.			
٤٨	يسمي أجزاء جسمه.			
٤٩	يسمي الأشياء في البيئة المحيطة.			
٥٠	يسمي صور الأشياء في البيئة المحيطة.			
٥١	يسمي الأشخاص المألوفين من حوله.			
٥٢	يسمي الأفعال والانشطة اليومية.			
٥٣	يسمي ملكية الأشياء.			
٥٤	يسمي أصوات الأشياء في البيئة المحيطة.			
٥٥	يسمي غرف المنزل.			
٥٦	يسمي الانفعالات والمشاعر.			
٥٧	يسمي الأماكن العامة.			
٥٨	يسمي الصفات المميزة للأشياء.			
٥٩	يسمي أصحاب المهن في المجتمع.			
٦٠	يسمي وظائف الأشياء في البيئة المحيطة.			
٦١	يسمي أماكن الأشياء من حوله (ظرف المكان).			
٦٢	يسمي الأشياء عند وصفها في متناول نظره.			
٦٣	يسمي الأشياء عند وصفها بعيداً عن متناول نظره.			
٦٤	يسمي نوع الجنس.			
٦٥	يسمي الشئ المختلف في المجموعة.			
٦٦	يسمي الأشياء المتشابهة في المجموعة.			
٦٧	يسمي الأشياء التي لا تنتمي إلى المجموعة.			
٦٨	يسمي وظائف أجزاء جسمه.			
٦٩	يسمي وظائف غرف المنزل.			
٧٠	يسمي وظائف أصحاب المهن في المجتمع.			
٧١	يسمي أماكن عمل أصحاب المهن في المجتمع.			
٧٢	يسمي الأشياء المختلفة بتلقائية.			
	الدرجة الكلية (سلوك التسمية اللفظية)			
	.....			

رابعًا: بعد سلوك الطلب

م	الفقرات	محكات الأداء		
		تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقاً
٧٣	يطلب ما يريد من الاشياء باستخدام الإشارات والإيماءات.			
٧٤	يطلب ما يريد من الأشياء باستخدام كلمات .			
٧٥	يطلب الأشياء من خلال الاستعانة بجمل من كلمتين.			
٧٦	يطلب الأشياء من خلال الاستعانة بجمل من ثلاثة كلمات.			
٧٧	يطلب الأشياء من خلال الاستعانة بجمل مع الوصف.			
٧٨	يطلب الأشياء تلقائياً مع عدم وجودها.			
٧٩	يطلب من الآخرين أداء نشاط ما.			
٨٠	يطلب من الآخرين أشياء ناقصة ولازمة لأداء نشاط ما.			
٨١	يطلب الأشياء بواسطة حركات الرأس أو (نعم / لا).			
٨٢	يطلب مساعدة الآخرين.			
٨٣	يطلب الأشياء جديدة بتلقائية .			
٨٤	يطلب إنتباه الآخرين قبل القيام بنشاط ما.			
٨٥	يطلب من الآخرين إبعاد شئ أو إيقاف نشاط غير محبب.			
٨٦	يطلب الأشياء بإستخدام الصفات المميزة لها.			
٨٧	يطلب الأشياء باستخدام حروف الجر (ظرف المكان).			
٨٨	يطلب القيام بأشياء أو أحداث مستقبلية.			
٨٩	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام "ماذا".			
٩٠	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " أين ".			
٩١	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " من / لمن ".			
٩٢	يطلب الأشياء بإستخدام الحال.			
٩٣	يطلب الأشياء بإستخدام الضمائر المختلفة.			
٩٤	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " أى ".			
٩٥	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " متى ".			
٩٦	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " كيف ".			
٩٧	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " هل ".			
٩٨	يطلب معلومات بإستخدام أداة الاستفهام " لماذا ".			
	الدرجة الكلية (سلوك الطلب اللفظي)			
	.....			

خامسًا: بعد سلوك استخدام الألفاظ

م	الفقرات	محكات الأداء		
		تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق اطلاقاً
٩٩	يكمل أغانى بكلمات مناسبة.			
١٠٠	يكمل الجمل والعبارات المألوفة بكلمة أو أكثر.			
١٠١	يستخدم الإشارات والأيماءات خلال المحادثات.			
١٠٢	يجيب على أسئلة المعلومات الشخصية.			
١٠٣	يكمل جمل ناقصة تصف أنشطة مألوفة.			
١٠٤	يصف العلاقات بين الأشياء لفظياً.			
١٠٥	يذكر اسم الشئ عند معرفة وظيفتة.			
١٠٦	يذكر وظيفة الشئ المعني عند وصفه.			
١٠٧	يجيب على أسئلة (ما / ماذا) التي تتصل بالأشياء .			
١٠٨	يجيب على أسئلة (ما / ماذا) التي تتصل بوظائف الأشياء.			
١٠٩	يجيب على أسئلة(أين) التي تتصل بالأشياء الموجودة في البيئة.			
١١٠	يجيب على أسئلة (أين) التي تتصل بالأنشطة في البيئة.			
١١١	يذكر الفئات التي تنتمي لها الأشياء.			
١١٢	يتبادل المعلومات الاجتماعية مع الآخرين.			
١١٣	يسمي الأشياء عند وصفها في متناول نظره.			
١١٤	يسمي الأشياء عند وصفها بعيداً عن متناول نظره.			
١١٥	يصف الأشياء بصفاتها المميزة .			
١١٦	يصف الأفعال والانشطة اليومية.			
١١٧	يصف الأشخاص المألوفين من حوله.			
١١٨	يعلق على الأشياء والأنشطة بجمل وعبارات.			
١١٩	يصف الأنشطة والأحداث التى لاحظها سابقاً.			
١٢٠	يجيب على أسئلة تبدأ بـ " من / لمن ".			
١٢١	يجيب على الأسئلة التى تبدأ بـ "متى".			
١٢٢	يجيب على الأسئلة التى تبدأ بـ "أى - أيهما ".			
١٢٣	يجيب على الأسئلة التى تبدأ بـ " كيف " .			
١٢٤	يجيب على الأسئلة التى تبدأ بـ " لماذا ".			
	الدرجة الكلية (سلوك استخدام الألفاظ)			
	.....			

خامسًا: بعد سلوك استخدام الألفاظ

م	الفقرات	محكات الأداء		
		تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق اطلاقاً
١٢٥	يصف خطوات تتابع نشاط ما.			
١٢٦	يصف الأنشطة عند إخباره بتتابع من خطواتها.			
١٢٧	يصف الأشياء عند التعرف على وظائفها، سماتها أو فئاتها .			
١٢٨	يجيب على الأسئلة التى تبدأ بـ " هل " .			
١٢٩	يصف الأشياء والأحداث والأنشطة من حوله.			
١٣٠	يصف خطوات سابقة ولاحقة حول نشاط ما.			
١٣١	يجيب على أسئلة خاصة بأحداث سابقة ومستقبلية.			
١٣٢	يقيم حوار قصير مع زملائه أو أحد أقرانه.			
١٣٣	يجيب على أسئلة متصلة بالأحداث الجارية.			
١٣٤	يجيب على أسئلة بإجابات متعددة خلال المحادثة والحوار.			
١٣٥	يعيد سرد أحداث قصة قصيرة.			
١٣٦	يسرد أحداث قصة قصيرة.			
١٣٧	يسلم رسائل لفظية للآخرين.			
١٣٨	يقوم بمحادثة وحوار تلقائى مع الآخرين.			
١٣٩	يستخدم الفعل المضارع المستمر خلال المحادثة والحوار.			
١٤٠	يستخدم جمع التكسير خلال المحادثة والحوار.			
١٤١	يستخدم الفعل الماضي خلال المحادثة والحوار.			
١٤٢	يستخدم المثنى خلال المحادثة والحوار.			
١٤٣	يستخدم فعل الأمر خلال المحادثة والحوار.			
١٤٤	يستخدم أدوات التوكيد المستمر خلال المحادثة والحوار.			
١٤٥	يستخدم أدوات الربط خلال المحادثة والحوار.			
١٤٦	يستخدم أسماء الإشارة خلال المحادثة والحوار.			
١٤٧	يصف الحالة الإنفعالية خلال المحادثة والحوار.			
١٤٨	يطلب التوضيح عند عدم الفهم.			
١٤٩	يستخدم عبارات الشكر عند الحاجة.			
١٥٠	يستخدم عبارات الإستئذان عند الحاجة.			
	الدرجة الكلية (سلوك استخدام الألفاظ)			
	.....			

Egyption Journal
For Specialized Studies
Quarterly Published by Faculty of Specific Education, Ain Shams University

المجلة المصرية للدراسات المتخصصة
Egyptian Journal for Specialized Studies

Board Chairman
Prof. Osama El Sayed
Vice Board Chairman
Prof . Mostafa Kadry
Editor in Chief
Dr. Eman Sayed Ali
Editorial Board
Prof. Mahmoud Ismail
Prof. Ajaj Selim
Prof. Mohammed Farag
Prof. Mohammed Al-Alali
Prof. Mohammed Al-Duwaihi
Technical Editor
Dr. Ahmed M. Nageib
Editorial Secretary
Dr. Mohammed Amer
Laila Ashraf
Usama Edward
Mohammed Abd El-Salam

Correspondence:
Editor in Chief
365 Ramses St- Ain Shams University, Faculty of Specific Education
Tel: 02/26844594
Web Site :
https://ejos.journals.ekb.eg
Email :
egyjournal@sedu.asu.edu.eg

ISBN : 1687 - 6164
ISNN : 4353 - 2682

Evaluation (June 2022) : (7) Point
Arcif Analytics (2022) : (0.0909)

VOL (11) – N (38) April 2023

Advisory Committee

Prof. Ibrahim Nassar (Egypt)
Professor of synthetic organic chemistry
Faculty of Specific Education- Ain Shams University

Prof. Osama El Sayed (Egypt)
Professor of Nutrition & Dean of
Faculty of Specific Education- Ain Shams University

Prof. Etidal Hamdan (Kuwait)
Professor of Music & Head of the Music Department
The Higher Institute of Musical Arts – Kuwait

Prof. El-Sayed Bahnasy (Egypt)
Professor of Mass Communication
Faculty of Arts - Ain Shams University

Prof. Badr Al-Saleh (KSA)
Professor of Educational Technology
College of Education- King Saud University

Prof. Ramy Haddad (Jordan)
Professor of Music Education & Dean of the
College of Art and Design – University of Jordan

Prof. Rashid Al-Baghili (Kuwait)
Professor of Music & Dean of
The Higher Institute of Musical Arts – Kuwait

Prof. Sami Taya (Egypt)
Professor of Mass Communication
Faculty of Mass Communication - Cairo University

Prof. Suzan Al Qalini (Egypt)
Professor of Mass Communication
Faculty of Arts - Ain Shams University

Prof. Abdul Rahman Al-Shaer (KSA)
Professor of Educational and Communication Technology Naif University

Prof. Abdul Rahman Ghaleb (UAE)
Professor of Curriculum and Instruction – Teaching Technologies – United Arab Emirates University

Prof. Omar Aqeel (KSA)
Professor of Special Education & Dean of
Community Service – College of Education
King Khaild University

Prof. Nasser Al- Buraq (KSA)
Professor of Media & Head od the Media Department at King Saud University

Prof. Nasser Baden (Iraq)
Professor of Dramatic Music Techniques – College of Fine Arts – University of Basra

Prof. Carolin Wilson (Canada)
Instructor at the Ontario institute for studies in education (OISE) at the university of Toronto and consultant to UNESCO

Prof. Nicos Souleles (Greece)
Multimedia and graphic arts, faculty member, Cyprus, university technology