التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت للأطفال ذوى اضطراب التوحد

إعداد

الباحث / حاتم البيلى السيد شادى

إشراف

أ.د/جمال عطية فايد

استاذ الصحة النفسية (التربية الخاصة)

رئيس قسم العلوم النفسية

كلية رياض الاطفال – جامعة المنصورة

أ.د / محمد السيد الزينى

استاذ المناهج و طرق تدريس اللغة العربية.

كلية التربية – جامعة المنصورة

د/ لمياء سعد الغرباوي

مدرس بقسم العلوم النفسية

كلية رياض الاطفال – جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ـ جامعة المنصورة

المجلد الثامن ـ العدد الأول

يوليو ٢٠٢١

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت للأطفال ذوى اضطراب التوحد

أ / حاتم البيلى السيد شادى*

مقدمة:

يُعد اضطراب التوحد نوعاً من الاضطرابات النمائية التى تتضمن مجموعة من الاضطرابات الوظيفية التي تؤثر على سلوك الطفل الاجتماعى، ومهارات التواصل، والمهارات المعرفية، بالإضافة إلى أنماط سلوكية وتكرارية.

كما أن التدخل التربوي للأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يهدف إلى تعليم المهارات الأكاديمية فقط، بل يهدف أيضاً إلى إلى تنمية التواصل، وتحسين المهارات الإجتماعية، والحد من السلوكيات المضطربة، واكساب الطفل بعض مهارات الإدراك، وكذلك تعميم المهارات التي تعلمها وذلك بتطبيقها في مواضع جديدة (حازم آل اسماعيل، ٢٠١١، ص ٢٧).

وتعني كلمة جشطلت الصيغة او الشكل وترجع هذه التسمية الى أن دراسة هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسة في المدرك الحسي ليست العناصر او الأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل او البناء ككل.

ويشير (صالح أبو جادو، ٢٠٠٩، ص ١٩٩) أنه يمكن الاستفادة من نظرية الجشطلت القائلة بأن الكل يجب أن يسبق مجموع أجزائه في العملية التعليمية. إذ يحسن البدء بتوضيح النظرة العامة لموضوع معين في جملته، وبعد

* باحث

ذلك ننتقل إلى عرض أجزائه واحداً بعد الأخر، لأن ذلك يساعد على فهم الوحدة الكلية للموضوع. كما يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية في تعليم الأطفال القراءة. أي البدأ بالكلمات ثم الحروف. فمن الواضح أن الكلمات التي يبدأ بها الطفل تكون ذات معنى وذات أهمية في نظر الطفل. أما الحروف المجردة فيصعب على الطفل إدراك مدلولاتها.

وتتميز الطريقة الكلية (الجشطلت) أنها تتناسب مع سمات وخصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث يشير **(Cannon, N; 2006)** أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يتعلمون ويفكرون بأسلوب المعالجة الجشطلتية، وهو أسلوب معالجة تُحفظ وتُستخرج فيه الكتل والمقادير غير المحللة من المعلومات السمعية أو البصرية، فطفل التوحد يتعلم وحدات اللغة برمتها ككل أكثر من تفككها إلى وحدات أصغر.

ويمكن الاستفادة العملية من نظرية الجشطلت التي يمكن أن تمارس في الميدان التربوي مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك إما عن طريق الاستفادة من مبادئ النظرية، أو بالاستنباط منها، في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالطرق التي تتناسب مع خصائصهم، بهدف إنماء شخصياتهم بصورة متوازنة ومتكاملة.

مصطلحات البحث:

اضطراب التوحد Autism disorder :

هو اضطراب عصبي نمائي يؤثر على مهـــارات التواصـــل، والتفاعـــل الاجتماعي، ومصاحب بالسلوكيات النمطية ومحدودية الأنـــشطة والإهتمامـــات،

ويظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة ويؤثر على أداء الطفل للأنشطة اليومية (محمد رضا، ٢٠١٨، ص ١٤).

نظرية الجشطلت Gestalt theory:

تعني كلمة جشطلت Gestalt "الشكل" أو "الصيغة" أو "الكل المتكامل". وقد سُميت هذه النظرية بهذا الأسم لأن مدرسة الجشطلت ترى أن الحقيقة تكمن في الكل أو الشكل العام أو الصيغة الكلية وليس في أجزاء ذلك الكل (حلمي المليجي، ٢٠٠٤، ص ٢٩).

التطبيقات التربوية Educational applications :

هي عبارة عن "مجموعة من المفاهيم والحقائق والمعارف والمبادئ التي ينبغي على المتعلمين تطبيقها تطبيقًا عملياً، ووعيها بطريقة تنمي قدراتهم على الأداء العملي بشكل جيد، وتعمل على تنمية ميولهم وإشباع حاجاتهم بشكل إيجابي.

المحور الأول: اضطراب التوحد

١- تعريف اضطراب التوحد (Autism Disorder):

يتكون مصطلح (Autism) من مقطعين الأول Aut وهى بادئة يونانية تعنى ذاتي أو الذات أو ما يتعلق بالنفس، وهو مشتق من الكلمة اليونانية Autos وتعنى الذات أو النفس Self، أما المقطع الثاني Ism فيشير إلى التوجه أو الحالة (Sue, D; Sue, S; 2005).أي أن الترجمة الحرفية لمصطلح (Autism) تشير إلى التوجه الذاتي أو الحالة الذاتية، وهذا يعنى أن الذات تعد

مركز اهتمام الطفل، أي أن الطفل المصاب بهذا الاضطراب يكون متمركز حول ذاته (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣، ص ٤).

واضطراب طيف التوحد (ASD) هو اضطراب سلوكي معقد، يظهر قبل سن ثلاث سنوات ويتم وصف التوحد بشكل عام على أساس ضعف التفاعل الاجتماعي، والضعف في التواصل، والسلوكيات المتكررة والنمطية (Judith H Miles, Rebecca B McCathren :2005).

وتعني كلمة طيف التوحد المشار إليها في التعريف السابق إلى وجود تباين واسع في سلوك الطفل المصاب باضطراب التوحد، أي أن الاضطراب يكون على شكل طيف يمتد من حالات معتدلة إلى حالات حادة. وغالباً ما يصفه الأطباء بأنه اضطراب نمائي واسع الأنتشار. وهو ما يعني أنه يصيب كل نواحي حياة الطفل (كورين تيريل، تيري باسينجر، ٢٠١٣ ، ص ٤٨).

واضطراب التوحد هو حالة تنموية عصبية تتميز بعدد من السلوكيات غير التقليدية مثل الأنشطة المقيدة والمتكررة. كما يعانون إلى حد كبير من نقص في التواصل والتفاعل الاجتماعي.(Syeda, U.H., Zafar, Z, et al:2017).

ويُعرف (Jaqueline, S; Diana, M; et al; 2016) اضطراب التوحد بأنه مجموعة من الاضطرابات العصبية النمائية التي تتميز بضعف في التواصل، والتفاعل الاجتماعي والسلوكيات المتكررة والنمطية.

بينما يُعرفه (أحمد الحوامدة، ٢٠١٩، ص١٣) بأنه عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، واللعب التخيلي والابداعي. وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ، مسبباً مشكلات في المهارات

الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق علاقات مع الأفراد، وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ، وعدم القدرة على التصور البناء والملائمة التخيلية.

أما عن تعريف الطفل المصاب باضطراب التوحد فيعرفه (فكري متولي، ٢٠١٥، ص ١٦) بأنه "ذلك الطفل الذي يعاني من اضطراب في النمو قبل سن الثالثة من العمر، بحيث يظهر علىه انشغال دائم بذاته عن من حوله، واستغراق في التفكير، مع ضعف في الانتباه، وضعف في التواصل، كما يتميز بنشاط حركي زائد، ونمو لغوي بطئ، ويقاوم التغيير في بيئته، وتكون استجابته بطيئة للمثيرات الخارجية".

٢- الأعراض المبكرة لاضطراب التوحد:

يظهر اضطراب التوحد عادة قبل أن يبلغ الطفل الثالثة من عمره، وفي ٧٠ – ٨٠% من المصابين به يظهر خلال السنة الأولى أما الباقي منهم فينمون بصورة طبيعية، أو شبه طبيعية ثم يتراجعون بين سن الثانية والثالثة ويفقدون بعض المهارات التي اكتسبوها (عادل العدل، ٢٠١٢، ص١٥٣)

ويذكر (عبد الرقيب البحيري، محمود إمام، ٢٠١٩، ص ٥٩) بعض العلامات التحذيرية التي تظهر على الطفل في مراحل نموه الأولى والتي تشير إلي وجود اضطراب عند الطفل وهي:

- عدم وجود ابتسامات أو علامات الفرح في عمر (٦) أشهر.
- عدم وجود مقدرة على المشاركة بالأصوات في عمر (٩) أشهر.
- عدم وجود ثرثرة في عمر (١٢) شهر.
- فشل في الانتباه عند ذكر اسمه من عمر (١٢) شهر.

- عدم وجود كلمات مفردة في عمر (١٦) شهر.
- عدم وجود عبارات من كلمتين في عمر (٢٤) شهر.
- فشل في الانتباه للصوات البشرية في عمر (٢٤) شهر.
- فشل في النظر لوجوه وعيون الآخرين في عمر (٢٤) شهر.
- فشل في إظهار الاهتمام بالأطفال الآخرين من عمر (٢٤) شهر.
- فشل في التقليد من عمر (٢٤) شهر.

ويذكر كلا من (تامر سهيل، ٢٠١٥، ص ٢٨٢) و (عادل العدل، ٢٠١٢ ، ص١٥٥) بعض أعراض التوحد التي تظهر على الطفل والتي تدل على إصابة الطفل باضطراب التوحد وهي:

- لا يحب الاحتضان.
- لا يستجيب الطفل عند مناداته باسمه.
- الانبهار بالأضواء والأصوات.
- يهز جسمه ويطيل النظر إلى الأشياء.
- يلعب بأجزاء من اللعبة، ويتعلق بها.
- يرتب الأشياء في صفوف.
- لا يحب أن يقوم أحد بلمس ألعابه، أو إعادة ترتيبها.
- تفضيل غير عادي لبعض الأطعمة.
- قلما يشير الطفل إلى لعبة أو أشياء يحبها كنوع من المشاركة أو التفاعل الاجتماعي.
- يعاني ضعفاً في مهارات التقليد.
- لا يرفع الطفل زراعيه لأعلى لكي يحمله والديه.
- تأخر أو فقدان التطور اللغوي.

٣- تشخيص اضطراب التوحد:

حسب ما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5,2013) تم إلغاء التشخيصات المنفصلة وهي اضطراب التوحد، ومتلازمة اسبرجر، واضطراب النمو الشامل، وتم دمجها جميعاً تحت مسمى اضطراب طيف التوحد (ASD). وقام الدليل الخامس DSM-5 بتحديد المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد على أنها عجز مستمر في التواصل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، وكذلك وجود السلوكيات النمطية، والأهتمامات والأنشطة المحدودة، التي تنشأ في الطفولة المبكرة (محمد السيد ، ٢٠٢٠ ، ص٧).

و معاييره كالآتي: **(محكات التشخيص)**

١ – العجز المستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي كما يظهر فيما يلي:

- صعوبة في التواصل الاجتماعي والعاطفي، التي تتراوح على سبيل المثال من نهج اجتماعي غير طبيعي وفشل في المحادثة العادية بين طرفين، انخفاض التبادل العاطفي، والتي تؤدي إلى الفشل في بدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.
- العجز في السلوكيات الاتصالية غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، تتراوح على سبيل المثال بقصور في التواصل البصري، وقصور في فهم لغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات.

- العجز في تطوير العلاقات الاجتماعية تتراوح على سبيل المثال، من صعوبات في السلوك التكيفي التي تناسب السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في اللعب التخيلي، أو في تكوين صداقات مع أقرانه.

٢- محدودية الأنشطة والأنماط السلوكية وتكرارها، كما يتجلى في اثنين على الأقل من العناصر التالية:

- حركات نمطية متكررة، ولعب تكرار روتيني واستخدام كلمات تكرارية (المصاداة).
- الإصرار على الروتين، والالتزام غير المرن بالإجراءات اليومية، (مثل الضيق الشديد في التغييرات البسيطة، وأنماط التفكير الجامدة والطقوس الثابتة، كأن يسير من نفس الطريق، أو يأكل طعام معين كل يوم).
- اهتمامات محدود للغاية، وارتباط قوي أو الانشغال في أشياء غير عادية وذلك بشكل مفرط.
- فرط أو حساسية شديدة إلى المدخلات الحسية في البيئة (على سبيل المثال، لا مبالاة واضحة للألم أو درجة الحرارة، والاستجابة السلبية للأصوات، والإفراط في شم أو لمس الأجسام، الأنبهار بالمثيرات البصرية.

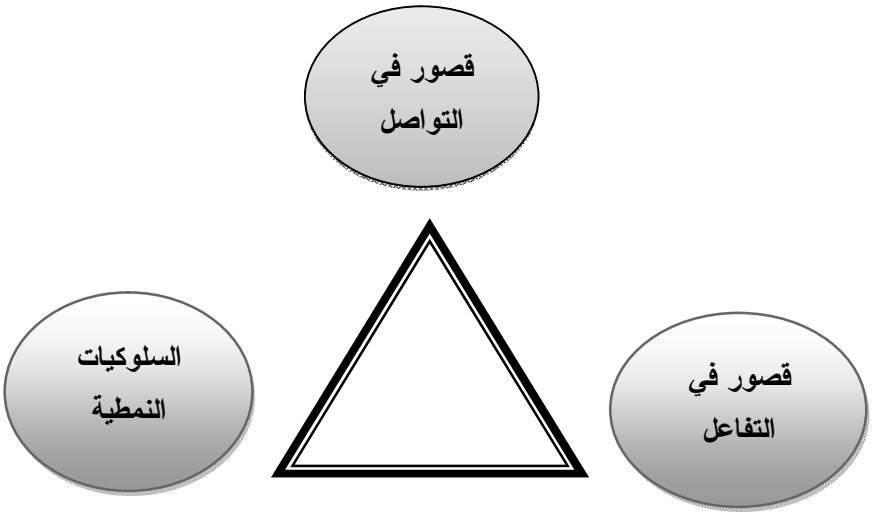
- كما يجب أن تكون هذه الأعراض السابق ذكرها موجودة في فترة النمو المبكر.

- كما يجب أن تكون هذه الأعراض تسبب ضعفاً في المجالات الاجتماعية والحياتية التي تعيق سير الحياة اليومية للطفل.

- كما يجب أن تختلف الأعراض عن الإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الفكري) أو التأخر في النمو العام.

٣- خصائص وسمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

يشير (محمد الإمام وفؤاد الجوالدة، ٢٠١٠، ص ٢٢) أن التوحد اضطراب نمائي، تتنوع مظاهره السلوكية حسب العمر والقدرة، ومع ذلك فإن خصائصه تتميز بمثلث من الأعراض وهي (عجز في التواصل، وعجز في التفاعل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية) وهذه الخصائص تكون موجودة بأشكال مختلفة في جميع مراحل النمو.



وعليه فيمكن تناول أوجه القصور الثلاثة بالإضافة إلى الخصائص المعرفية والعقلية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بشيء من التفصيل:

أولاً: قصور التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

إن من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوي اضطراب التوحد هي ضعف التواصل وقصور اللغة التعبيرية، كما أنهم قد يفتقدون اللغة بعد اكتسابها

وذلك خلال مراحل حياتهم الأولى. (Pickles, Mcnerney, Erin; 2003) & (A; Simonoff, E; et al 2009)

فعادة ما يفتقر الأطفال المصابون بالتوحد إلى القدرة على فهم الكلام واستخدامه بشكل كامل، وأيضاً لديهم قصور في استخدام الإيماءات للتواصل مع الأخرين. كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطرابات لغوية ويمكن أن يكون السبب في ذلك يرجع إلى عدم قدرة الأطفال المصابين بالتوحد على وصف الكلام، وذلك لأن القدرة على التعبير بالكلام يتطلب القدرة على فك شفرة هذه الكلمات. وأيضاً قد يرجع ذلك إلى الخلل في المعالجة السمعية لدى هؤلاء الأطفال. Zahra Ghaneshirazi & Ehsan Moghimi , 2018,p (5)

ويتضمن القصور في التواصل عند أطفال التوحد كلاً من اللغة المنطوقة والتواصل غير اللفظي الذي يشمل على تعبيرات الوجه والإيماءات ولغة الجسد والتي تُكمل اللغة المنطوقة. وغالباً ما يفشل الأطفال ذوي اضطراب التوحد في إقامة تواصل بصري والحفاظ عليه أثناء الحديث (محمد السيد، ٢٠٢٠ ،ص ٤١).

وتعتبر المصاداة أو ترديد الكلام من أكثر السمات اللغوية شيوعاً بين الأطفال المصابين باضطراب التوحد، حيث تصيب ٧٥% منهم. وتنقسم المصاداة إلى ثلاث أنواع:

- **المصاداة الفورية:** والتي تحدث بعد الكلام مباشرة وتكون تكرار لنفس الكلمات المنطوقة.

- **المصاداة المتأخرة:** وهي تحدث بعد دقائق أو ساعات أو أيام حيث يسترجع الطفل الكلمات أو الجمل من الذاكرة طويلة المدى.
- **المصاداة الخفيفة:** وهي ترديد للكلمات أو الجمل بعد حدوث تعديلات فيها، حيث يغير الطفل أو يعدل في الجمل وهذا يدل على فهم الطفل للغة.

(أسامة مصطفى، السيد الشربينى، ٢٠١١، ص ٧٨-٧٩)

ويشير (أحمد الحوامدة: ٢٠١٩، ٥٩-٦٠) أن من أكثر المشكلات اللغوية شيوعاً عند أطفال التوحد ما يلي:

١- تأخر النطق أو انعدامه.
٢- فقد المكتسبات اللغوية.
٣- تكرار الكلام – الترديد لما يقوله الآخرون- كالببغاء.
٤- سوء التعبير الحركي اللفظي.
٥- شيوع كلمات وجمل بدون معنى.
٦- عدم القدرة على تسمية الأشياء.
٧- عدم نمو لغة مفهومة حتى لو استطاع النطق.
٨- عدم القدرة على التواصل اللغوي مع الآخرين.
٩- نطق الجمل والعبارات ناقصة.
١٠-عدم القدرة على التعبير عن نفسه، والتواصل مع الآخرين.

ورغم أن هناك بعض التشابه بين التوحديين والمضطربين لغويا إلا أنه يمكن التمييز بينهما من خلال إستخدام كل منهما للإشارات غير اللفظية، ففى حين يتمكن المضطربين لغوياً من إستخدام الإشارات والإيماءات وتعبيرات

الوجه كوسيلة للتعبير عن أفكارهم، فإن أطفال التوحد يعجزون عن إستخدام هذه التلميحات والتعبيرات (عبدالفتاح الشريف، ٢٠١١، ص ٢٢١).

ويشير (عيد على، جبريل العريشي، وآخرون، ٢٠١٥، ص ٢٧٠) أن الأطفال الذين لديهم أضطرابات لغوية والأطفال التوحديين قد يظهر لدى المجموعتان إعادة الكلام، لكن الأطفال التوحديين يظهرون إعادة الكلام أكثر وخاصة إعادة الكلام بعد فترة من الوقت.

ثانياً: قصور التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

في الوصف الأصلي الذي تحدث عنه كانر (١٩٤٣) للأطفال ذوي اضطراب التوحد أشار أن العجز الرئيسي عند هؤلاء الأطفال كان في التفاعل الاجتماعي، فوصف اضطراب التوحد بأنه حالة من الوحدة الشديدة، أو العجز عن اقامة علاقة بين الأطفال انفسهم وبين الناس.

ويشير (جمال فايد، ٢٠٢١، ص ٣٩٠) أن أعراض ضعف التفاعل الاجتماعي لدي الأفراد ذوي اضطراب التوحد تتسم بضعف ملحوظ في (تلاقي العين، التعبير بالكلمات، مواقف الجسم والإيماءات).

ويشير (Lee, I, Chen, C, Lin, L; 2016) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يتميزون بانخفاض قدرتهم على فهم التعبيرات العاطفية التي تظهر على وجوه الآخرين، مما يجعلهم يتجاهلون الإيماءات والإشارات الاجتماعية مثل تعبيرات الوجه التي عادة ما تساعد على التفاعل الاجتماعي.

كما أن البرود العاطفي الشديد من السمات التي تلاحظ على الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويظهر ذلك في عدم استجابتهم لمحاولة الحب والعناق أو

إظهار مشاعر العطف. ويصف الوالدين طفلهما بأنه لا يعرف أحداً، ولا يهتم بأن يكون وحيداً أو بصحبة أحداً(عادل العدل ،٢٠١٢ ، ص١٥٨).

فغالباً ما يوصف الأطفال التوحديون بأنهم يعيشون في عالمهم الخاص حيث أن مهاراتهم الاجتماعية محدودة، ويتسم تفاعلهم الاجتماعي بالآلية والجمود ونادراً ما يظهرون اهتماماً بمن حولهم (Dodd,D; 2005, p 41).

ويواجه الطفل التوحدي صعوبة في إيصال أفكاره ورغباته إلى المحيطين به، فهو يحاول التواصل معهم ولكنه غالباً يفشل لأنه لا يجيد استعمال اللغة التي يملكها بشكل مناسب، وفي نفس الوقت يفشل في استعمال بدائل اللغة مثل حركات الجسم، وتعبيرات الوجه، وهذا يؤدي إلى إحباطه ويزيد من ميوله إلى العزلة. وكذلك يؤدي إلى تفاقم السلوك غير المرغوب فيه، فقد يلجأ إلى إيذاء نفسه أو إيذاء الأخرين (بطرس حافظ ، ٢٠١٤، ص١٧٧).

ويشير (Moseley, L; et al ; 2015) أن من أهم الخصائص الوجدانية والعاطفية التي يتصف بها أطفال التوحد عيوب في فهم وصياغة المشاعر وأيضاً في فهم وصياغة الكلمات العاطفية .

وتشير نتائج دراسة (Rossion, B: 2020) أن القصور في فهم المشاعر الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يرجع إلى القصور في إدراك تعبيرات وجه الآخرين. وذلك يرجع إلى نقص الانتباه إلى وجه المتحدث ويعد ذلك سمة أساسية لاضطرابات طيف التوحد (Lasto, Christina ٦٤) :2017, p

وتوضح دراسة (Martínez, A., Tobe, R, et al : 2019) أن السبب في ضعف التعرف على تعبيرات الوجه لدي الأفراد ذوي اضطراب طيف

التوحد ترجع إلى تفسيرها بنشاط غير طبيعي داخل القشرة البصرية. وأوضح ذلك من خلال تفعيل التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي في القشرة القذالية الصدغية وقوة مخطط كهربية الدماغ السفلي لدي الأفراد ذوي اضطراب التوحد.

يذكر (عبد الرقيب البحيري، محمود إمام، ٢٠١٩ ، ص ١٩٣) بعض أشكال أوجه القصور في نظرية العقل لدى أطفال التوحد وهي:

- عدم مراعات مشاعر الآخرين عند الحديث.
- عدم القدرة على تكوين صداقات بناءاً على قراءة مشاعر الآخرين والأستجابة لها.
- عدم القدرة على قراءة مدى اهتمام المستمع بالحديث الذي يقال.
- عدم القدرة على استشفاف المعنى المقصود من الكلام.
- عدم القدرة على التعرف على سوء الفهم إن حدث.
- عدم القدرة على الخداع أو فهم الخداع.
- عدم القدرة على فهم نوايا الآخرين.
- عدم القدرة على التعرف على التقاليد والعرف.

ثالثاً: القصور السلوكي للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

على الرغم من أن اضطراب طيف التوحد (ASD) هو اضطراب في النمو العصبي يتميز بضعف المهارات الاجتماعية، إلا أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يظهرون في كثير من الأحيان سلوكيات حسية غير طبيعية (Chung, S., Son, J.-W : 2020)

فيبدو على أطفال التوحد كما لو أن حواسهم قد أصبحت عاجزة عن نقل أو استقبال أي مثير خارجي إلى جهازهم العصبي، حيث أن بعضهم قد يكون شديدي الحساسية لبعض المثيرات كالأضواء والروائح والأذواق والملامس، أو في المقابل انخفاض هذه الحساسية بشكل غير طبيعي.

ويعتبر سلوك الطفل التوحدي في معظم الأحيان مصدر إزعاج للمحطين به، ومن أبرز السلوكيات لدى الأطفال التوحديين الرفرفة باليدين، وهز الجسم ذهاباً وإياباً، ويظهر الطفل قصوراً واضحاً إزاء المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به، ويميلون إلى إنتقاء مثير محدد والتركيز عليه بصورة مفرطة، كما يفضل التوحديون أن تسير الأمور على نمط معين دون تغيير ويشعرون بقلق زائد عند محاولة تغيير نمط معين قد إعتادوا عليه (أسامة مصطفى، السيد الشربينى،٢٠١١ ، ص٨٥).

كما يعاني بعض أطفال التوحد من شد وتصلب الجسم، وطحن الأسنان، وتتخذ السلوكيات النمطية أنماط سلوك طقسية، مثل الألتفات المستمر في دائرة، أو القفز للأعلى والأسفل، أو تحريك الأصبع، أو الرفرفة، وتشبيك الأيدي لتغطية الأذنين. وقد يصرون على تناول الطعام نفسه كل يوم، أو أخذ نفس المسار دائماً إلى المدرسة (محمد السيد، ٢٠٢٠، ص٤٤).

ويذكر (Lewis, M; Bodfish, J; 1998, p82-83) أن الأطفال المصابين باضطراب التوحد يظهرون أنواعاً مختلفة من السلوكيات التكرارية والتي تتمثل في:

- **الحركات التكرارية Stereotypic Movement:** وتُعرف بأنها تكرار لحركة الجسم بدون هدف واضح ومنها على سبيل المثال، أرجحة الجسم، التلويح باليدين، تدوير الرأس، الدوران حول الذات.
- **سلوك إيذاء الذات Self-injury behavior:** ويتميز هذا السلوك بتعدد أشكاله عن باقي السلوكيات الأخرى، ويعرف بأنه حركة تكرارية تؤدي إلى إيذاء الذات، مثل عض اليدين.
- **الوسواسية Obsessions:** وتتمثل في استحواذ فكرة، أو أنفعال، أو تخيل معين بشكل تطفلي وغير لائق، كالتعلق بجزء من لعبة، أو تدوير الأشياء.
- **سلوك مقاومة التغيير Sameness Behavior:** وهو سلوك يظهر رغبة أفراد التوحد في اتباع روتين معين مع رفض أي تغيير يطرأ على هذا الروتين، سواء فالملبس أو المأكل أو تغيير الأماكن.

أما عن تعليم أطفال التوحد من خلال الروتين، فهناك ثلاث أنواع من السلوكيات الروتينية يمكن استخدامهم في تعليم أطفال التوحد يوضحهما (بطرس حافظ، ٢٠١٤، ص١٨١) وهما:

أ- **الروتينيات المكانية:** التي تتمثل في ربط مواقع معينة بأنشطة معينة، والتي يمكن أن تكون على شكل جداول مرئية تستخدم كجدول يومي للنشاط.

ب- **الروتينيات الزمانية:** التي تربط الوقت بالنشاط، وتحدد بداية ونهاية النشاط.

ت-**الروتينيات الإرشادية:** التي توضح بعض السلوكيات الاجتماعية والتفاعلية المطلوبة.

كما يظهر لدى بعض الأطفال التوحديين بعض الاستجابات الشاذة نحو الألم، فالطفل العادي يعبر عن إحساسه بالألم إما بالبكاء أو الصراخ، ولكن الطفل التوحدي قد لا يصدر أي استجابة تدل على إحساسه بالألم، ولكن لا يمكن الحكم على الطفل أنه فاقد الإحساس بالألم لأنه في أوقات أخرى يستجيب استجابة عادية للشعور والإحساس (ماجدة عمارة، ٢٠٠٥، ص ٣٤).

رابعاً: الخصائص المعرفية للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

تشير (Zahra Ghaneshirazi. Ehsan Moghimi ,2018, p5) أن حوالي ٧٥ % من الأطفال المصابين بالتوحد متخلفون إدراكيًا. ويعتمد مستوى قدرتهم المعرفية على شدة أعراض التوحد لديهم. ويعد اختبار الذكاء لقياس الحالة المعرفية للأطفال المصابين بالتوحد خلال سنوات ما قبل المدرسة ليس جيدًا. وهذا يرجع لأن بعضهم قد يتحسن بشكل ملحوظ من خلال برامج العلاج المتخصصة. وأيضا بعض مجموعة الأطفال المصابين بالتوحد لديهم قدرات موسيقية وقدرات رياضية وبصرية مكانية جيدة.

ويشير (خالد سلامة، أسعد فخري، ٢٠١٥، ص ٦٠) أن معظم أطفال التوحد بطيئون في تعلم معلومات ومهارات جديدة، ويتمتع آخرون منهم بنسبة ذكاء طبيعية، أو حتى أعلى من أشخاص آخرين عاديين. كما أن هؤلاء الأطفال يتعلمون بسرعة، ولكنهم يعانون من مشاكل في الاتصال، وفي تطبيق أمور تعلموها في حياتهم اليومية وفي ملائمة أنفسهم للأوضاع والحالات الاجتماعية المتغيرة.

ويشير (محمد الإمـــام وفـــؤاد الجوالـــدة، ٢٠١٠، ص ٢٠) أن بعـــض الدراسات المسحية قد بينت أن حوالي ١٠% من التوحديين لديهم مجموعة مـــن القدرات غير العادية أو المهارات التي تـــضعهم فـــي مـــصاف ذوى القـــدرات الخاصة، أي ما يسمى بذوي القدرات الخارقة، وهذا يتمثل في امـــتلاك موهبـــة خاصة في الفنون والموسيقى والحساب

ويضيف (Whyatt, C; Craig, C ; 2013) أنه على الرغم من ضعف قدرات الأطفال المصابين باضطراب التوحد في مجالات عدة إلا أن بعضهم قد يكون لديهم بعض المهارات البارعة في المجالات اليدوية وغيرها.

ويذكر (عبد المنعم الميلادى، ٢٠٠٦، ص ٨٠) أن المصابين بالتوحد قـــد يكون الواحد منهم ماهراً فى ناحية معينة مثل الكمبيوتر أو الرسم أو الموســـيقى، مع أنه قد يجد صعوبة فى أشياء أبسط منها تتعلق بالتفاعل أو مهارات اللغة.

ويشير(خالد سلامة، أسعد فخري، ٢٠١٥، ص ٦٧) أن اضطراب النمو العقلي للطفل التوحدي يظهر في بعض المجالات، وظهور تفوق ملحـــوظ لـــديهم أحياناً في مجالات أخرى، كما يبدو لدى بعض الأطفال التوحـــديين فـــي بعـــض الأحيان أنهم يملكون مهارات ميكانيكية عالية، مثل معرفة طرق الإنارة، وتشغيل الأقفال، وإجادة عمليات فك الأجهزة و تركيبها بسرعة و مهارة.

المحور الثاني: نظرية الجشطلت

١-نشأة نظرية الجشطلت:

يرجع تاريخ ظهور نظرية الجشطلت Gestalt theory إلى عام ١٩١١ كرد فعل لما كان عليه علم نفس القرن التاسع عشر الذي أقتصر مهمته على تحليل وقائع الشعور والسلوك وردها إلى العناصر الأولى البسيطة في نظرهم، أي أن علم نفس القرن التاسع عشر وقبل ظهور نظرية الجشطلت كان يقوم على الذراتية (أي أن الكل مجرد تجمع وحاصل جمع الأجزاء أو الذرات) (نبيل عبد الفتاح، نعيمة شمس، أيمن زهران، ٢٠١٣، ص ٢٢)

ويعتبر ماكس ويرثيمر Max Wertheimer (١٨٨٠- ١٩٤٣) بصورة عامة هو مؤسس نظرية الجشطلت، وقد انضم إليه في وقت مبكر ولفانج كوهلر Wolfgang Köhler(١٨٨٧- ١٩٦٧)، وكيرت كوفكا Kurt Koffka (١٨٨٦- ١٩٤١)، وقد نشرا الآخيران أبحاثاً في نظرية الجشطلت أكثر من فرتهيمر نفسه (صالح أبو جادو، ٢٠٠٩، ص ١٩٠).

ويعتمد علم نفس الجشطلت على دراسة كيفية إدراك عقلنا لعالم الظواهر الجسدية والعقلية التي تحيط بنا من خلال تجسيد أجزائها وترتيب تلك الظواهر بطريقة تجعلها وحدة متماسكة في أذهاننا. وينتقد علماء الجشطالت العنصرية، والاختزال، والبنيوية، لأنهم جميعًا يدعمون التفكير الذري، وهي نظرية شائعة بين الفلاسفة اليونانيين تنص على أن "جميع الأشياء في الكون تتكون من عناصر صغيرة جدًا (ذرات) وأن الواقع كله مصنوع من اللبنات الأساسية غير القابلة للتجزئة" (Sharps, Matthew. J, 2000).

وقد نشأ علم نفس الجشطلت من دراسة بحثية أجراها ماكس فيرتهـايمر في عام ١٩١٠، أثناء ركوبه قطار عبر ألمانيا خلال إجازته، وكان فيرتهـايمر يبلغ من العمر حينها ٣٠ عامًا. لاحظ ماكس فيرتهايمر أثناء ركوبه القطار فـي فرانكفورت الأضواء الساطعة عند تقاطع سكة الحديد التي تشبه الأضواء التـي تحيط سرادق مـسرحي (Roy R. Behrens: 1998, p 299). وقـد حـصل فيرتهايمر على فكرة تجربة رؤية الحركة في حالة عدم حدوث حركـة فعليـة. وتخلى عن خطة سفره وغـادر القطـار فـي فرانكفـورت، واشـترى لعبـة ستروبوسكوب – عبارة عن كاميرا للصور المتحركة– ، وهي تقـوم بعـرض سلسلة من الصور المختلفة بسرعة على العين، مما يجعلها تبدو وكأنها تتحرك. ثم أجرى فيرتهايمر لاحقًا برنامجًا بحثيًا أكثر شمولاً في جامعـة فرانكفـورت، وانضم إليه العالمان النفـسيان كوفكـا وكـولر (DUANE P. SCHULTZ .,2011, p 265)

وما رآه في مختبره عندما جرب الأضواء الساطعة في تتابع سريع (مثـل أضواء عيد الميلاد التي تظهر وكأنها تدور حول الشجرة، يسمى التأثير بالحركة الظاهرية، وهو في الواقع المبدأ الأساسي للصور المتحركة. وأوضح فريتهـايمر أنك ترى تأثيرًا للحدث بأكمله، وذلك غير موجود في مجموع الأجزاء.حيث أننا عندما نرى سلسلة من الأضواء المتعقبة، تبدو وكأنا صورة متكاملة، على الرغم من أن ضوءًا واحدًا فقط هو الذي يضئ في كل مرة، لأن الحدث بأكمله يحتوي على علاقات بين أجزائه (George Boeree:2000).

وكان الهـدف الرئيـسي ل Wertheimer و Koffka و Kohler هـو دراسة واستكشاف العمليات الشاملة المتضمنة في إدراك البنية في البيئة، وعلـى

وجه الخصوص جعل هؤلاء الرواد هدفهم هو شرح الإدراك البشري لمجموعات من الأشياء، وكيف يتم إدراك أجزاء من الأشياء، وكيف تتشكل الأشياء بأكملها من خلال هذه العملية من حيث الجوهر، فقاموا بدراسة وجهة نظر "الكل المنظم" وكيفية ارتباطه بالتعلم (Sharps, Matthew. J:2000).

ويشير(عماد الزغلول، ٢٠١٢، ص ١٣٢) إلى أن نظرية الجشطلت تعد من أكثر المدارس المعرفية تحديداً وأكثرها اعتماداً على البيانات التجريبية، وينصب اهتمامها الرئيسي على سيكولوجية التفكير المتمثلة بعمليات الإدراك، والتنظيم المعرفي وحل المشكلات. كما امتد اهتمامها ليشمل مواضيع كالشخصية، والعلاج النفسي، وديناميات الجماعة، وبالرغم من أن موضوع التعلم لم يكن محورها الرئيسي، إلا أن ما قدمته من مساهمات حول طبيعة الإدراك وخصائصه، وأسلوب حل المشكلات ساهم بشكل فاعل في فهم عملية التعلم الإنساني.

٢-مفهوم الجشطلت:

تعني كلمة جشطلت Gestalt في الألمانية الشكل أو الهيئة وقد تشير كلمة جشطالت إلى الكل Whole أو التكامل Integration أو شكل Form، كما تشير إلى التكامل بين الأجزاء المنفصلة (نبيل عبد الفتاح، نعيمة جمال، أيمن رمضان، ٢٠١٢، ١٢).

ولقد تسببت كلمة جشطلت لبعض المشاكل في ترجمتها، على عكس النظرية الوظيفية أو السلوكية، فإن المصطلح لا يشير بوضوح إلى ما تمثله حركة الجشطلت. كما أنه لا يحتوي على جزء معاكس دقيق للغة الإنجليزية،

على الرغم من أنه أصبح الآن جزءًا من اللغة اليومية لعلم الـــنفس (DUANE P. SCHULTZ ,2011, p 271).

ويشير (Woodward, W , 2013, p 386) أن الذي قاموا بتسمية مصطلح الجشطلت ونشره في ألمانيا ثم قاموا بنشره في أماكن أخرى هم من أسس النظرية وهما Wertheimer و Koffka و Köhler بناءً على مجموعة واسعة من التجارب الإدراكية والتعليمية والمعرفية.

ويوضح (حلمي المليجي، ٢٠٠٤، ص ٢٩) أن كلمة جشطلت Gestalt بالألمانية تعني "الشكل" أو "الصيغة" أو "البناء" أو "التنظيم" أو "الكل المتكامل". وقد سُميت هذه النظرية بهذا الأسم لأن مدرسة الجشطلت ترى أن الحقيقة تكمن في الكل أو الشكل العام أو الصيغة الكلية وليس في أجزاء ذلك الكل. وهكذا فإن الكائن العضوي الإنساني هو لا شك "صيغة" وأنه "كل منظم" وليس مجرد مجموع أجزاء أو أعضاء.

ويوضح (سليمان يوسف، ٢٠١٠، ص ١٦٤) تفسير مرادفات كلمة الجشطلت والمعاني المرتبطة بها:

- **البنية:** وتعني بنية خاصة متأصلة بالكل أو النمط بحيث تميزه عن غيـــره من الأنماط الأخرى وتجعل منه شيئاً منظم ذا معنى أو وظيفة خاصة.

  وتحدد البنية وفقاً للعلاقات القائمة بين الأجـــزاء الترابطيـــة للجـــشطلت (الكل)، وعليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.
- **إعادة التنظيم:** وهو استبعاد التفاصيل التـــي تـــؤدي إلـــى إعاقـــة إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

- **المعني:** وهو ترتيب من إجراء العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.
- **الاستبصار:** وهو الفهم الكامل لبنية الجشطلت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيمها بحيث يمكن الأستدلال عن المعنى ويتشكل ذلك في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة.

٣. الإدراك من المنظور الجشطلتي

لقد أوجدت نظرية التعلم الجشطالتي العديد من قوانين التنظيم الإدراكي، وهي طرق فطرية يُنظم بها العقل البشري التعامل مع المثيرات الحسية التي تعرض عليه.

والمقصود بالإدراك البصري أنه القدرة على تنظيم المعلومات التي تُستبقل عبر العين وتفسيرها، ويقوم الإدراك البصري بمهام عدة وهي: التمييز البصري، والإغلاق البصري، والذاكرة البصرية، والعلاقات الفراغية، وتمييز الشكل عن الخلفية (مسعد أبو الديار، وآخرون، ٢٠١٢،ص ١٩).

ويشير(يوسف قطامي، ٢٠٠٥، ص ٧٩- ٨٠) أن هناك قوانين أساسية تتحكم في التنظيم الإدراكي للمثيرات المرأية، وكل قانون من هذه القوانين يصف خاصية للمجال البصري التي توثر في عملية الإدراك. وهذه القوانين هي:

١- قانون الشكل والخلفية Law of Figure – Ground
٢- قانون التشابه Law of Similarity
٣- قانون الإقتراب Law of Proximity
٤- قانون الإغلاق Law of Closure
٥- قانون الاستمرار Law of Continuation

ويذكر(سامي الختاتنة، وأحمد أبوالسعود، وجـدان الكركـى، ٢٠١٥،ص ١٣٠-١٣١) أنه بالإضافة إلى القوانين التي تستند عليها نظرية الجشطلت فـي عملية التعلم وهي قوانين التجميع (قـانون التـشابه، قـانون التقـارب، قـانون الإغلاق، قانون السياق) والتي توضح طريقة تجميـع العناصـر والمعلومـات البصرية الواردة إلى الذهن. إلا أن هناك قانون يعتبر القانون الأساسى لـلإدراك وهو قانون (الكل أكبر من مجموع أجزائه)، ومضمون هذا القانون أن إدراكنـا للشئ ككل يتم أولاً ثم ندرك التفاصيل والأجزاء.

وفيما يلي شرح لهذه القوانين:

١- قانون الكل أكبر من مجموع أجزائه:

تؤكد نظرية الجشطلت على أن هناك بنية متأصلة خاصة بالكل أو الجشطلت بحيث تميزه عن غيره وتجعل منه شيئاً مميزاً ذو معنى أو وظيفة خاصة. إذ أن تغيير أي جزء من أجزائها يؤدي إلى تغير البنية أو الوظيفة أو المعنى (عماد الزغلول، ٢٠١٢، ص١٣٣).

مثال على ذلك تمثل المقطوعة الموسيقية مجموعة نغمات متناسقة ومتكاملة (وتر، ولحن، وإيقاع)، والتي لا يمكن اختزالها إلى تلك العناصر، فإذا تم تغيير إحدى النغمات، فإن هذه المقطوعة تفقد بنيتها أو وظيفتها (Uljana Feest, 2019).

ويشير (السيد سليمان، ٢٠٠٨، ص١٧٣) أن الإدراك في أصله هو التعرف والتفسير على المعلومات الحسية، أي أنه قدرة ذهنية تعمل على إعطاء معنى للمثير. فالمربع يدرك على أنه شكل كلي وليس أربع خطوط مستقيمة. وتعد النظرية المركزية والرائدة في الإدراك هي نظرية الجشطلت، وهي نظرية

تقوم على فكرة رئيسة ومركزية مفادها أن الإنسان لديه ميل فطري لأن يضفي على الأشياء انتظامية، أي أن لديه قدرة فطرية وميل طبيعي لتنظيم المعلومات التي يتم أستقاؤها من البيئة، وذلك من خلال استحضار هيئة وبناء وتنظيم لما يستقبله من مثيرات.

ويرى علماء نفس الجشطلت أن الإدراك الحسي ينمو ويتجه إلى الإكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن العقل الإنساني لا يميل إلى العناصر المتنافرة ولا يستقر حتى يكتشف في هذه العناصر نوعاً من التنظيم (سليمان إبراهيم، ٢٠١٠، ص٢١١).

٢- قانون الشكل والخلفية Figure – Ground:

يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك حيث أن الأشياء الحسية تكون مُنظمة على شكل صورة وخلفية بحيث تشكل كلاً منظماً يعطي معنى معين أو يؤدي وظيفة ما، فعندما ننظر إلى شئ ما، فإننا نلاحظ جزءاً هاماً سائداً يبرز أكثر من غيره وهو ما يعرف بالشكل (Figure)، وتسمى الأجزاء المحيطة به الخلفية (Ground).

ويتم التمييز بين الشكل والخلفية وفقاً لعدد من العوامل يوضحهما (سليمان إبراهيم، ٢٠١٠، ص٢١٤):

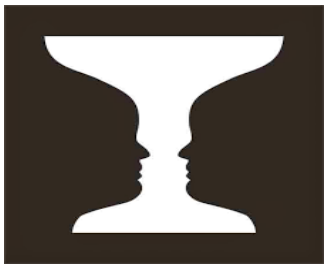
- أن الشكل له حواف تحيط به وتميزه عن الخلفية التي تكون بلا حواف محددة.
- أن الخلفية تقع دائماً خلف الشكل.
- أن الشكل أسهل وأبسط في إدراكه عن الخلفية.

- يتباين الشكل عن الخلفية في درجة النصوع حيث يكون إما أكثر أو أقل نصوعاً من الخلفية.

أما عن صعوبة تمييز الشكل عن الخلفية فتعني عدم قدرة الفرد أو ضعف التركيز على أختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات في نفس الوقت (السيد سليمان، ٢٠٠٨، ص٢٧٤).

فالاضطراب في الشكل والخلفية قد يحدث نتيجة خلط الفرد بين الشكل والخلفية، أو تبديل إحداهما بالآخر أو نتيجة عدم قدرته على رؤية الفرق بين الشكل والخلفية (مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي،٢٠١٢، ص ٢٠).

مثال:



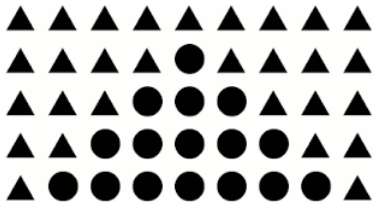
من خلال النظر لهذه الصورة وبتغيير موقفنا يمكننا أن نرى شيئين مختلفين. وذلك لأنه لا يوجد شكل بارز عن الأخر أو أوضح من الأخر وهذا قد يحدث صعوبة في تمييز الشكل عن الخلفية.

قانون التشابه Similarity:

ينص هذا المبدأ على أن الأشياء التي تشترك وتتشابه في بعض الخصائص كاللون أو الشكل أو الحجم تنزع إلى أن تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة

واحدة، الأمر الذي يسهل عملية تعلمها وتذكرها أكثر من العناصر الغير متشابهة (DUANE P. SCHULTZ ,2011, p 272).

مثال:



من الطبيعي في هذه الحاله ان نرى مجموعة من الدوائر داخل حقل من المثلثات.

٣- قانون الإقتراب Proximity:

يشير هذا المبدأ إلى أن العناصر تميل إلى أن تتجمع في تكوينات إدراكية تبعاً لدرجة تقاربها المكاني أو الزماني. فالعناصر أو الأشياء التي يتقارب وجودها في المكان يتم إدراكها على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، وكذلك الأحداث التي يتزامن حدوثها تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة (صالح أبو جادو، ٢٠٠٩، ص١٩٨).

مثال:

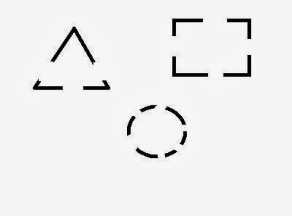
في هذا الشكل يتضح أربع أعمدة من المربعات الصغيره في الناحية اليمنى، بينما نرى في الجهة اليسرى مربع كبير يحتوى على مجموعة من المربعات الصغيرة، مع العلم أن نفس العدد هنا هو نفس العدد هنا.

٤- قانون الإغلاق Closure:

يشير مبدأ الإغلاق إلى أن الأشياء التي تمتاز بالاكتمال أيسر للفهم والإدراك من الأشياء الناقصة. ولكن في حالة المساحات المفتوحة ينزع الفرد إلى ملء الفراغ في تلك المساحات في محاولة للوصول إلى حالة الاكتمال (الإغلاق) من أجل فهمها وإدراكها. (عماد الزغلول: ٢٠١٢، ص ١٣٥).

ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصري يجب أن تتضمن قدرة الفرد على تحديد ماهية الأشكال حتى ولو كانت ناقصة، وهو مايشير أيضاً إلى قدرة الفرد العقلية على إتمام الشئ (الكل) عندما يفقد جزءاً من أجزائه (السيد سليمان، ٢٠٠٨، ص ٢٧٨).

مثال:

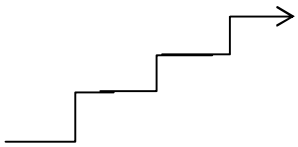


فهذه الأشكال على الرغم من أنها ناقصة لبعض أجزائها، إلا أن الفرد يدركها على أنها دائرة ومربع ومثلث، من أجل أن يزيل حالة عدم الاكتمال ويعطيها صفة الاستقرار.

٥- قانون الاستمرار:

يشير مبدأ الاستمرار إلى أن العناصر التي تتحرك أو تسير في اتجاه معين تدرك على أنها استمرار لموقف معين. وبالتالي فهي تنتمي إلى مجموعة واحدة. فالخط المستقيم يستمر كخط مستقيم، والخط المتعرج يسير كخط متعرج.

مثال:



المحور الثالث: التطبيقات التربيوية لنظرية الجشطلت للأطفال ذوي اضطراب التوحد:

يذكر (Cannon, N; 2006) أن أطفال التوحد يتعلمون ويفكرون بأسلوب المعالجة الجشطلتية، وهو أسلوب معالجة تُحفظ وتُستخرج فيه الكتل والمقادير غير المحللة من المعلومات السمعية أو البصرية، فطفل التوحد يتعلم وحدات اللغة برمتها ككل أكثر من تفككها إلى وحدات أصغر.

ويذكر(محمد كامل، ٢٠٠٣ ، ص ١٠٦) بعض خصائص التفكير الإدراكي للأطفال ذوي اضطراب التوحد وهى:

- التفكير بالصور، وليس بالكلمات.
- صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية.
- صعوبة الاحتفاظ بمعلومة واحدة في تفكيرهم ، أثناء محاولة معالجة معلومة آخري.

- يتميزون باستخدام قناة واحدة فقط من قنوات الإحساس في الوقت الواحد (كالسمع فقط ، أو الإبصار فقط ....الخ)

ويوضح (السيد سليمان، ٢٠٠٨، ص١٧٤) هناك قناة المفضلة في الإدراك فبعض الأطفال يتعلمون أفضل من خلال البصر، وآخرون يفضلون التعلم من خلال السمع، وآخرون يتعلمون أفضل من خلال اللمس أو الحركة. ويمكن استخدام اسلوب واحد أو أكثر من هذه الأساليب في التعلم. أما الأطفال التوحديين فهم يتعلمون بصرياً بشكل أفضل.

كما يشبر (حافظ بطرس، ٢٠١٤، ص ١٧٨) أنه يوجد عند الطفل التوحدي مهارات قد تكون أفضل من الأطفال الطبيعيين، وهذه المهارات في الغالب تكون بصرية، أى أن لديهم استعداد وقابلية لاستقبال المعلومات من خلال حاسة البصر، لذلك يمكن الاستفادة من الوسائل المرئية مثل الصور والأشكال والرسوم في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

لذلك تعد الاستراتيجيات البصرية ذات أهمية كبيرة خاصة في تعليم وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وذلك نظراً لقوة المعالجة البصرية لديهم، حيث يوصف الأطفال المصابون باضطراب التوحد بأنهم متعلمون بصريون Visual learners. لذا من الضروري التركيز على الأنشطة البصرية في تعليم وتأهيل الأطفال ذوى اضطراب التوحد (حازم آل اسماعيل، ٢٠١١ ص ٦٧).

حيث يظهر الأفراد المصابون باضطراب التوحد أداءً فائقاً في المهام البصرية المكانية مع التركيز على المعلومات البصرية ويظهر ذلك عليهم منذ الطفولة ويستمر حتى المراهقة

(Guy, J., Mottron, L., Berthiaume, C., Bertone, A:2019)

وهذا ما تشير إليه دراسة Yamasaki, T., Maekawa, T, et al: (2017) أن الأفراد المصابون باضطراب طيف التوحد (ASD) يظهرون أداءً فائقًا في التركيز البصري وفي معالجة التفاصيل الدقيقة.

وهذا أيضاً ما أشارت إليه دراسة (صبرية عبد الكريم ٢٠١٠) إلى فاعلية الوسائل البصرية في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأهمية استخدامها كمدخل لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كما أن نسبة كبيرة من أطفال التوحد غير قادرين على الكلام، ويستخدمون المعينات البصرية التي تتألف من صور أو رسومات لمساعدتهم على التعبير عن أنفسهم ورغباتهم، ومساعدتهم على فهم الأوامر الموجهة إليهم وتحقيق الأستقلال الذاتي (الهام حسن، ٢٠١٦، ص٤).

كما أن الأطفال التوحديين يتطور قدرات إدراكهم البصري إلى التقدم على تطورهم اللغوي، فمثلاً العديد منهم يتعرف على الأشياء ويعرف وظيفتها ولكن ليس عنده أي لقب لفظي لها، لذلك تعتبر المعينات البصرية من أهم الوسائل في تعليم المهارات الاتصالية، وهى عبارة عن صور للأشياء اليومية التي يقابلها الطفل ويرغب فيها والغرض من لوحة الاتصال هي جعل الطفل يشير إلى ما يريده عن طريق لمس صورة هذا الشيء (محمود الشرقاوي، ٢٠١٨، ص ٤٦٥).

ويذكر (حافظ بطرس، ٢٠١٤، ص ١٨١) فوائد التعلم البصري للأطفال ذوي اضطراب التوحد وهي:

- تساعد التلميذ على التركز على المعلومات.

- تعمل على تسهيل التنظيم والبنية الثابتة.
- توضح المعلومات وتبين الأمور المطلوبة.
- تقلل من الأعتماد على الكبار.
- تساعد على الاستقلال والإعتماد على النفس.

تعليم القراءة للأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال نظرية الجشطلت:

أولاً: مرحلة التهيئة والإعداد.

يذكر (كمال زيتون، ٢٠٠٣) أننا لكي نبدأ بتعليم الطفل التوحدي المهارات الاكاديمية لا بد أن يمر الطفل بمرحلة الإعداد والتهيئة وتسمي مرحلة ما قبل الأكاديمي، وهذه المرحلة مهمة جداً بالنسبة للطفل، فهى تمثل الأساس الذي يرتكز عليه البرنامج الأكاديمي. وتشمل مرحلة ما قبل الأكاديمي على تنمية المهارات العقلية والتي تشمل (تنمية مهارة التواصل والتركيز والتقليد، مهارة المطابقة، مهارة الفرز، والتصنيف، المهارات الحركية الدقيقة والتآزر الحركي)

ويوضح (فهد زايد٢٠٠٦، ص٢٠) أن القراءة عملية عقلية وهي كغيرها من المهارات تحتاج إلى وصول الطفل إلى مستوى معين من الاستعداد قبل تعلمها ومن هذه العوامل:

- التهيئة العامة من خلال تكوين صلة وثيقة بين الطفل والمعلم لكي يشعر الطفل بالأمن والأستقرار النفسي.
- تدريب الطفل على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق بينها.
- تزويدهم بطائفة من الكلمات والألفاظ عن طريق سرد الحكايات الملائمة التي تشتمل على كثير من الكلمات.

- التدريب الصوتي من خلال تقليد أصوات الحيوانات.
- التدريب على دقة الملاحظة من خلال عرض صور مختلفة من البيئة المحيطة بالطفل، والتمييز بين الأشكال والألوان

ويوضح (Perri &Burrroughs، ١٩٩٩) الخطوات التي يجب على المعلم إتباعها في هذه المرحلة وهى:

- أن يحدد المعلم قدرات المتعلمين في محاكاة الأصوات، وإدراكهم الفروق بينها، وذلك بتقليد أصوات الحيوانات.
- تدريب حواس الطفل وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة.
- تدريب المتعلمين على دقة الملاحظة، وإدراك الاختلافات بين الأشياء والصور وغيرها.

ويشير (مجدي إبراهيم: ٢٠١١، ص٤٧) أن هناك تدريبات يمكن من خلالها تنمية الاستعداد للقراءة ومنها:

- التدريب على تلوين الصور والأشكال الموجودة بالكتب والكراسات المعدة لهذا الغرض.
- تشجيع الطفل على وصف الصور والأشكال بالحديث عنها ومحاكاتها.

وهذا ما أشار إليه (عادل عبدالله،٢٠١٠) أن من أمثلة المهارات التي يجب التدريب عليها قبل البدأ في التدريب على مهارات القراءة ما يلي:

١- تمييز صورة شئ معين عن الخلفية.

٢- التعرف علي الأشياء المتشابهة وتمييزها.

٣- إدراك التطابق بين الصور والأشياء.

ويشير (رشدي طعيمة، محمد الشعيبي: ٢٠٠٦، ص٣٦) أنه لكي ينجح الطفل في عملية القراءة يجب أن يوجه ويدرب على التذكر البصري وتركز هذه المهارة من التذكر لأن الطفل يحمل صور للكلمات في ذهنه، مما يساعده على التعرف الفوري عليها أينما صادفته. ويتأسس التذكر البصري على مهارات التمييز السابق تعلمها. وفي المراحل المتقدمة من تعلمه للقراءة يستخدم مهارة التمييز والتذكر مجتمعين، وذلك عندما يتعلم الطفل أن يتذكر الكلمات ويميزها.

وتشير الأبحاث أن الأطفال الذين لديهم صعوبة في تعلم القراءة يعانون من صعوبات فيما يعرف بالوعي الصوتي، أو القدرة على معالجة الأصوات والتي تتمثل في القدرة على تفكيك الكلمات إلى أصوات منفصلة، أو القدرة على مزج الأصوات لتكوين كلمات (كورين تيريل، تيري باسينجر: ٢٠١٣، ص ٩٤). لذا يجب أن تكون مهارة التمييز السمعي من المهارات التي يتضمنها الأستعداد للقراءة، وذلك لأن النجاح النهائي للطفل في القراءة يتوقف في جزء كبير منه أن يميز الطفل بين الأصوات المختلفة. وبهذا يمكنه أن يتعلم أن اللغة المنطوقة بأشكالها المختلفة تقابل اللغة المطبوعة بأشكالها المختلفة (رشدي طعيمة، محمد الشعيبي، ٢٠٠٦، ص ٣٦).

ثانياً: مرحلة التعرف على الكلمات.

يذكر (حافظ بطرس، ٢٠١٤، ص ١٨٢) أن من الطرق المتبعة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد القراءة هي الطريقة الكلية، وهي تعتمد على قراءة الكلمات ثم دراسة أجزائها بعد ذلك. ويجب أن يراعى في التدريس بهذ الطريقة أن نتبع نهج الطريقة الوظيفية حيث ندرب الطفل على:

- اسمه، وأسم والده، ووالدته، وأسماء أخوته، وأصحابه، ومدرسته، وعنوانه.
- قراءة بعض الكلمات البسيطة مثل: مأكولات، فواكه، خضراوات، وأشياء يستخدمها في حياته اليومية.

ويفضل أن يكون تناول الكلمات من خلال عرض بطاقات الكلمات مقترنة بالأشياء الدالة عليها، وترك الحرية للطفل للإطلاع عليها أكبر قدر ممكن من الوقت، ونطقها وتكرارها كثيراً قدر الإمكان، دون التعرض لتفاصيل. وينصب التركيز هنا على مناقشة معاني الكلمات، والإحتفاظ البصري بأشكالها وربطها بما تشير إليه، مع تكثيف التدريب للتعامل مع الكلمات المرفقة بالصور (محمد الزيني: ٢٠١٩، ص ١٥٤).

ويشير (أحمد عبد الله، فهيم مصطفى، ٢٠٠٤، ص٣٥) أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبة في عملية الربط بين الرموز اللغوية ومدلولها، أو معناها. ولهذا يراعى في تعليم اللغة لهؤالاء الأطفال أن تكون الكلمات مقرونة بالصورة التي تدل عليها، وأن يراعى تكرار الكلمات حتى تتم عملية الربط بين الكلمة ومدلولها.

ولنجاح هذه الطريقة يجب اتباع بعض الإجراءات لتدريب الطفل على القراءة بالطريقة الكلية:

١- وضوح الصورة.

٢- تكرار الألفاظ تكراراً كافياً لتثبيت صورتها في الذهن والقدرة على النطق بها بمجرد النظر إليها.

٣- تكرار لبعض الحروف في الكلمات، ليسهل بعد ذلك تحليل الكلمة إلى حروفها.

٤- التدرج في الاستغناء عن الصور، حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها.

٥- وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف أي ربط شكل الحرف بصوته الخاص، وهي الخطوة اللازمة لقراءة أي كلمة.

٦- نتقل التلميذ من الحروف إلى المقاطع وقراءتها دون تهجئة.

٧- ثم ينتقل التلميذ إلى تعلم الجمل.

(حافظ بطرس، ٢٠١٤، ص١٨٢)

وفي هذه المرحلة يتم إتباع عدة خطوات يوضحها (smith، ٢٠٠١) وهى:

- عرض كلمات سهلة على التلميذ، وتدريبهم على النطق بها.
- إضافة كلمات جديدة كل درس لتزيد حصيلة الألفاظ التي يتعلما التلميذ شيئاً فشيئاً.
- تكوين جمل من الألفاظ التي سبق للتلميذ تعلمها وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.
- استخدام البطاقات وغيرها من الوسائل المتنوعة التي تعين على تعلم القراءة.

وتشير (سوزان عبدالستار ، ٢٠١٢) أن مرحلة تعليم الطفل قراءة الكلمات المفردة تمر بثلاث خطوات وهي:

١. خطوة المطابقة

٢. خطوة الاختيار

٣. خطوة التسمية.

- **المطابقة** هي اسهل الخطوات الثلاث وتهدف لتشجيع الطفل على مطابقة كلمتين متماثلتين مكتوبتين على بطاقتين .
- **الاختيار** وهذه الخطوة تزيد صعوبة عن سابقتها وتتمثل بانتقاء الطفل للكلمة المناسبة من بين خيارين أو أكثر.
- **التسمية** وهي أكثر الخطوات الثلاث صعوبة حيث عندها يجب على الطفل أن يلفظ الكلمة (أي يقرأها لمجرد رؤيته لما مكتوب على البطاقة).

وتعتمد استراتيجية التعرف على الكلمة على:

- ينطق المدرس الكلمة، ويرددها التلميذ عقب سماعها.
- يناقش المدرس الكلمة ويشرح معناها.
- يرسم المدرس الكلمة بألوان مختلفة.
- يتتبع التلميذ الكلمة بأصبعه، وينطقها أثنا تتبعه.
- يغلق التلميذ عينيه ويحاول تصورها بصرياً.

(فتحي الزيات، ٢٠٠٧)

ويتم تدريب الطفل على القراءة بالطريقة الكلية من خلال مجموعة خطوات يذكرها (كمال زيتون،٢٠٠٣، ص١٧٩)

- نكتب الكلمة مع الصورة في صفحة واحدة ثم نشير إلى الكلمة ونقرأها بصوت واضح أكثر من مرة، ثم نجعل الطفل يشير إلى الكلمة مع تكرار نطقها.
- نكتب الكلمة في صفحة مع كلمتان لم يدرسهما الطفل ونجعله يضع علامة عليها.
- نكتب الكلمة أعلى الصفحة ونملأ الصفحة بكلمات من بينها الكلمة التي يتعلما الطفل ونطلب من الطفل أن يضع علامة على كل الكلمات التي تشبة الكلمة في أعلى الصفحة.

وبعد أن يتعلم الطفل مجموعة كلمات يتم تعليمة الحروف الهجائية منفصلة، ثم تركيبها لنطق كلمات، على أن يتم دراسة صوت الحرف وليس أسمه

ثالثاً: مرحلة التحليل والتجريد .

يوضح(Williams ، ١٩٩١) أن هذه المرحلة ترتبط بمرحلة تحليل الكلمات، والغاية من هذه المرحلة تدريب التلاميذ على استعمال ما تعرفوا عليه من الكلمات، والحروف في تكوين وبناء كلمات وجمل جديدة، وذلك بما ورد عليهم من أصوات سبق لهم تعلمها.

وتكون خطوة تمييز الحروف أي ربط شكل الحرف بصوته الخاص، هي الخطوة اللازمة لقراءة أي كلمة. ثم ينتقل التلميذ من الحروف إلى المقاطع وقراءتها دون تهجئة. وبعد ذلك يقوم التلميذ بقراءة كلمات وجمل جديدة (حافظ بطرس، ٢٠١٤، ص١٨٢)

وفي نهاية هذه المرحلة يجب أن يكون التلميذ قادر على:

١- الإلمام بجميع حروف الهجاء وأشكالها.

٢- التمييز الصوتي بين نطق الحرف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف.

٣- أن يقرأ التلميذ من الكلمات التي يعرفها جُملاً مكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات.

٤- أن يعرف التلميذ حركات الحروف ويخرجها من مخرجها الصحيح.

(فهيم مصطفى، ٢٠٠١، ص٦١)

المراجع:

أحمد عبدالله أحمد، فهيم مصطفى محمد (٢٠٠٤): **الطفل ومشكلات القراءة**، الدر المصرية اللبنانية، القاهرة.

أحمد محمود الحوامدة (٢٠١٩): **الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد**، دار ابن النفيس، المملكة الأردنية الهاشمية.

أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربينى (٢٠١١): **سمات التوحد**، دار المسيرة للنشر، عمان.

إلهام محمد حسن (٢٠١٦): **الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين بالتوحد في مراكز التربية الخاصة والأطفال العاديين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤): **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً وانفعالياً**. ط٢، دار المسيرة ، عمان، الأردن.

تامر فرح سهيل (٢٠١٥): **التوحد (التعريف- الأسباب- التشخيص والعلاج)**، دار الاعصار العلمي، الأردن.

جمال عطية فايد (٢٠٢١): **قضايا واتجاهات معاصرة في سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

حازم رضوان آل اسماعيل (٢٠١١): **التوحد واضطرابات التواصل**، دار مجدلاوي، الأردن.

حلمي المليجي (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

خالد سلامة، أسعد فخري (٢٠١٥): **دليل المربين في التعامل مع الطفل التوحدي**، دار المجد للنشر والتوزيع، الأردن.

رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر العربي، القاهرة.

سامى محسن الختاتنة، أحمد عبد اللطيف أبو السعود، وجدان خليل الكركى (٢٠١٥): **مبادئ علم النفس** ط٤ ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) (أ): **المدخل إلى علم النفس المعاصر**، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠)(ب): **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**" مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

سوزان عبدالستار عبد الحسين (٢٠١٢): **تقويم الطريقة الهجائية (الالفبائية) والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، مجلة الفتح، العدد ٥٠، ٣٧٤: ٤٠٠.

السيد عبد الحليم سليمان (٢٠٠٨): **صعوبات التعلم النمائية**، عالم الكتب، القاهرة.

صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٩): **علم النفس التربوي ط ٤**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

صبرية محمد عبد الكريم (٢٠١٠): **فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام الوسائل البصرية في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد**، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات النفسية والتربوية العليا، جامعة عمان.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠): **جداول النشاط المصور للأطفال التوحديين، وإمكانية استخدامها مع المعاقين عقلياً**. دا الرشاد ط٣، القاهرة.

عادل محمد العدل (٢٠١٢): **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

عبد الرقيب أحمد البحيري، محمود محمد إمام (٢٠١٩): **اضطراب طيف التوحد (الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل والعلاجي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد الرقيب أحمد البحيري، محمود محمد إمام (٢٠١٩): **اضطراب طيف التوحد (الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل والعلاجي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣): **مقياس تشخيص اضطراب التوحد (دليل المقياس)**،مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١): **التربيه الخاصه وبرامجها العلاجيه**، مكتبه الانجلو المصريه ، القاهره.

عبد المنعم عبد القادر الميلادى (٢٠٠٦): **الأصوات ومرضى التخاطب** ، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الاسكندرية.

عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٢): **مبادئ علم النفس التربوي** ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين– دولة الإمارات العربية المتحدة.

عيد على، جبريل العريشي، فايزة السيد، وفاء راوي (٢٠١٥): **طرائق واستراتيجيات تدريس الفئات الخاصة**، الدار المنهجية، الأردن.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، دار النشر للجامعات، مصر.

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

فهد خليل زايد (٢٠٠٦): **إسترجيات القراءة الحديثة (القراءة فن ومهارة)**، دار يانا العلمية، عمان.

فهيم مصطفى (٢٠٠١): **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**، دار الفكر العربي، القاهرة.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): **التدريس لذوى الأحتياجات الخاصة**، عالم الكتب، القاهرة.

كورين تيريل، تيري باسينجر (٢٠١٣): **التوحد، فرط الحركة، خلل القراءة والآداء**، ترجمة مارك عبود، دار المؤلف، الرياض.

ماجدة السيد علي عمارة (٢٠٠٥): **إعاقة التوحد بين التشخيص والتشخيص الفارق**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

مجدي إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠١١): **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الوفاء، الأسكندرية.

محمد السيد الزيني (٢٠١٩): **تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة** ط٥، دار المنار، المنصورة.

محمد رضا السيد (٢٠٢٠): **تحليل السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

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

محمد صالح الإمام ، فؤاد عيد الجوالده (٢٠١٠): **التوحد ونظرية العقل**، دار الثقافة، عمان.

محمد على كامل (٢٠٠٣): **الأوتيزم (التوحد) الاعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج**، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

محمود عبد الرحمن الشرقاوي (٢٠١٨): **التوحد ووسائل علاجه**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، جمهورية مصر العربية.

مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي (٢٠١٢): **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**، إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

نبيل عبد الفتاح حافظ، نعيمة جمال شمس، أيمن رمضان زهران (٢٠١٣): **العلاج الجشطلتي- تيار متميز في العلاج الحديث**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥): **نظريات التعلم والتعليم**، دار الفكر ، الأردن.

Cannon, N; (2006): **The effects of floor time on communication interaction behaviors between typically developing preschoolers and preschoolers with autism.** MD, Miami University**.**

Chung, S., Son, J.-W (2020) : **Visual perception in autism spectrum disorder: A review of neuroimaging studies**, Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31 (3), pp. 105-120.

Dodd, D; (2005): **Understanding autism. London**, New York Sydney: Elsevier.

DUANE P. SCHULTZ (2011) : **A History of Modern Psychology**, TENTH EDITION. University of South Florida.

George Boeree (2000). **Gestalt psychology.** http://www.ship.edu/~cgboeree/gestalt.html

Guy, J., Mottron, L., Berthiaume, C., Bertone, A. (2019) **:A Developmental Perspective of Global and Local Visual Perception in Autism Spectrum Disorder,** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (7), pp. 2706-2720

instruction. All language and the creation of literacy, pp9-19.

Jaqueline, S; Diana,M; Renate, E; Cleonice, B; Dânae, L; Lavinia, S; Josiane ,R; Michele,B; Rudimar,R; Tatiana,R; (2016): **Psychomotor agitation and mood instability in patients with autism spectrum disorders**: **A possible effect of SLC6A4 gene.** Research in Autism Spectrum Disorders, Vol 26, P 48–56

Judith H Miles, Rebecca B McCathren, (٢٠٠٥): Autism Overview

Lasto, Christina (2017): **Audio-Visual Speech Perception in Autism: A Behavioral and Neurobiological Correlational,** Southern Connecticut State University, ProQuest Dissertations Publishing.

Lee, I, Chen, C, Lin, L; (2016): **Applied Clip lets-based half-dynamic videos as intervention learning materials to attract the attention of adolescents with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of the facial expressions and emotions of others**; Springer Plus, 5 (1), art. no. 1211, National Cheng Kung University .

Lewis, M; Bodfish, J; (1998): **Repetitive behavior disorders in autism, Mental retardation and developmental disabilities.** research reviews, Vol.4, PP 80-89.

Martínez, A., Tobe, R., Dias, E.C., Ardekani, B.A., Veenstra-VanderWeele, J., Patel, G., Breland, M., Lieval, A., Silipo, G., Javitt, D.C. (2019) ;**Differential Patterns of Visual Sensory Alteration Underlying Face Emotion Recognition Impairment and Motion Perception Deficits in Schizophrenia and Autism Spectrum Disorder**,Biological Psychiatry, 86 (7), pp. 557-567

Mcnerney, Erin Kathleen; (2003): **Videotape communication between school and clinic and the effects on teacher behavior and generalization of expressive language to classroom settings for children with autism**,

Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol.64 pp. 2929.

Moseley, L; Shtyrov, Y; Mohr, B; Lombardo, V; Baron-Cohen, S; Pulvermuller, F; (2015): **Lost for emotion words: What motor and limbic brain activity reveals about Autism and semantic theory**. Neuroimaging. Vol.104, pp. 413-422.

*Perri, C. & Burroughs, J. (1999):***Speech and Language .** *State department of education,*

Pickles, A; Simonoff, E; Conti-Ramsden, G; Falcaro, M; Simkin, Z; Charman, T; Chandler, S; Loucas, T; Baird, G; (2009**): Loss of language in early development of autism and specific language impairment**. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol.50 (7), pp. 843-852.

pp 57-66

Rossion, B. (2020) :**Biomarkers of Face Perception in Autism Spectrum Disorder,** Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging, 5 (3), pp. 258-260.

Roy R. Behrens (1998): **Art, Design and Gestalt Theory.** *University of Northern Iowa.*

Sharps, Matthew J., (2000): **Gestalt perspectives on cognitive science and on Experimental psychology.** *Review of General Psychology*, 4(4), 315-336.

Smith, L. (2001): **Communicative Sensor Motor, and Language Skills of Young Children with mental retardation,** mental retardation Americann journal-.

State department of education,

Sue, D; Sue, S; (2005): **Essentials of understanding abnormal Behavior**, Houghton Mifflin Company. New York, Boston>

Syeda, U.H., Zafar, Z., Islam, Z.Z., Tazwar, S.M., Rasna, M.J., Kise, K., Ahad, M.A.R. (2017) **:Visual face scanning and emotion perception analysis between autistic and typically developing children,** Adjunct Proceedings of the ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing and Proceedings of the 2017 ACM International Symposium on Wearable Computers, pp. 844-853.

Uljana Feest(2019**): Gestalt Psychology**, Frontloading Phenomenology, and Psychophysics.Synthese, in press.

Whyatt, C; Craig, C; (2013): **Sensory-motor problems in Autism**, Frontiers in Integrative Neuroscience. Vol.7, PP.51.

Williams, J. P. (1991). **The meaning of a phonics base for reading**

instruction. All language and the creation of literacy, pp9-19.

Woodward, W. (2013). **Gestalt psychology**. Encyclopedia of philosophy and the social sciences. (Vol. 7, pp. 383-387). Thousand Oaks, CA: SAGE

Yamasaki, T., Maekawa, T., Miyanaga, Y., Takahashi, K., Takamiya, N., Ogata, K., Tobimatsu, S.: (2017) **:Enhanced fine-form perception does not**

contribute to gestalt face perception in autism spectrum disorder.*PLoS ONE*, 12 (2), art. no. e0170239

Zahra Ghaneshirazi & Ehsan Moghimi (2018):"**Autism Spectrum Disorder**" Research gate review 145, no.8; 4-8.

Abstract

Autism is a type of developmental disorder that includes a group of functional disorders that affect a child's social behavior, communication skills, and cognitive skills, in addition to behavioral and repetitive patterns.

The educational intervention for children with autism disorder does not only aim to teach academic skills, but also aims to develop communication, improve social skills, reduce disruptive behaviors, provide the child with some cognitive skills, as well as generalize the skills he has learned by applying them in new places (Hazem Al Ismail, 2011, p. 27).

(Saleh Abu Jadu, 2009, p. 199) indicates that it is possible to benefit from the Gestalt theory which says that the whole must precede the sum of its parts in the educational process. It is better to start by clarifying the general view of a particular subject in its entirety, and then move on to presenting its parts one after the other, because this helps to understand the overall unity of the subject. It is also preferable to follow the holistic method rather than the partial method in teaching children to read. That is, start with words and then letters. It is clear that the words that the child begins with are meaningful and important to the child. As for the abstract letters, it is difficult for the child to understand their implications.

The holistic method (Gestalt) is characterized by that it corresponds to the characteristics and characteristics of children with autism, where (Cannon, N; 2006) indicates that children with autism learn and think in the method of Gestalt

processing, which is a processing method in which unresolved blocks and quantities are extracted from audio or audio information. Visual, a child with autism learns the entire language units as a whole rather than its disintegration into smaller units.

It is possible to practical benefit from the Gestalt theory that can be practiced in the educational field with children with autism, either by making use of the principles of the theory, or by deduction from it, in teaching children with autism in ways that suit their characteristics, with the aim of developing their personalities in a balanced and integrated manner.

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*. ط٣. دار الكتب.
الجادري، عدنان وقنديلجي، عامر وبني هاني، عبد الرازق وأبو زينه، فريد. (٢٠٠٦). *مناهج البحث العلمي الكتاب الاول أساسيات البحث العلمي*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠٨). *البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته*. بيت الأفكار الدولية.
الدليمي، عصام حسن وصالح، علي عبد الرحيم، (٢٠١٤). البحث العلمي أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
شحاتة، حسن، (٢٠٠١). البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق. مكتبة الدار العربية للكتاب.
الضامن، منذر،(٢٠٠٦). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
حسن، أحمد وماضي، أحمد ونجا، أحمد وسيد، أسامة وأبو جبارة، أمجد وحسين، إسلام والأشموني، خالد وسليمان، رشا وزهران، محمد وعطاالله، معتز، (٢٠١٨). أساسيات البحث العلمي الإصدار الأول. علماء مصر
سليمان، سناء محمد. (٢٠١٠). *أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية*. عالم الكتاب.
النعيمي، محمد عبدالعال، والبياتي، عبدالجبار توفيق وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٥). *طرق ومناهج البحث العلمي*. الوراق للنشر والتوزيع.
عبدالعزيز، سلوى رمضان وعبدالعزيز، محمد عبدالعال. (٢٠٢٣). البحث في الخدمة الاجتماعية. جامعة الفيوم.
مركز البيان للدراسات والتخطيط. (٢٠١٧). *خطوات كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية*. سلسلة إصدارت مركز البيان للدراسات والتخطيط.
جاسم، غادة محمود. (٢٠٢٠). *عرض النتائج- تنظيمها وتحليلها ومناقشتها- الجداول والرسوم- بعض الأخطاء*. جامعة المستنصرية.
قلش، عبدالله. (٢٠١٧). *منهجية البحث العلمي*. جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
درويش، عطا حسن وصالح، نجوى فوزي وأبو صقر، وسيم خضر وكلخ، محمد راتب،(د.ت). *دليل معايير جودة البحث العلمي*.
عبيدو، علي ابراهيم على،(٢٠١٤). *جودة البحث العلمي الأخلاقيات- المنهجية- الأشراف- كتابة الرسائل والبحوث العلمية*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
عقيل، حسين عقيل، (٢٠١٠). *خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة إلى تفسير النتيجة*. دار ابن كثير للنشر والتوزيع.
زايد، مصطفى. (١٩٩٩). *قاموس البحث العلمي*. النسر الذهبي للطباعة.
بناي، نوال، وزايدي، غنية. (٢٠٢٢). أثر جودة الحياة الأسرية لدى المتفوقين دراسيًا (دراسة ميدانية). *مجلة دراسات وأبحاث، ١٥* (١)، ٦٢٧- ٦٣٧.
عبدالجليل، طواهر وعبدالباسط، ميدون. (٢٠٢٢). الدراسات السابقة في البحوث العلمية. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، ١٣* (٤)، ١٠٤- ١١٥.
حيرش، أمينة وهزرشي، طارق. (٢٠٢٢). أهمية تحليل الدراسات السابقة لزيادة القيمة العلمية والعملية للبحث العلمي. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، ٧* (٦)، ٣٨٨- ٣٩٩..
زروالي، وسيلة. (٢٠٢١). أهمية الدراسات السابقة في البحث العلمي. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، ١٠* (١)، ٥٧- ٦٧.

بوترعه، بلال، وضيف، الأزهر. (٢٠١٩). استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي. *مجلة العلوم الإنسانية، ١٩* (١)، ٨٧- ١٠١.

يحياوي، إبراهيم. (٢٠٢١). الدراسات السابقة أهميتها وكيفية توظيفها في بحوث العلوم الاجتماعية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ١٠* (١)، ٣١٩- ٣٤١.

مليكة، ماقري. (٢٠٢٢). الأسس المنهجية لتوظيف الدراسات السابقة في البحث الاجتماعي. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، ١٠* (٣)، ٦- ٢٠,

حمودات، ثابت. (٢٠٢١). *الأطر النظرية والدراسات السابقة/ المنهج التاريخي في التربية الدينية*. جامعة الموصل.

الشرماني، علاء. (٢٠٢٠). *اعداد خطة بحث دليل إعداد خطة بحث*. جامعة تعز.

الداود، إبراهيم بن داود، والنقاش، ساره بنت عبد الله. (٢٠١٨). *دليل إعداد خطة البحث للرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا*. قسم الإدارة التربوية جامعة الملك سعود.

لجنة الخطط البحثية. (٢٠٢١). *دليل خطة البحث بقسم التربية الخاصة*. جامعة الملك سعود.

الظفري، عبد الجبار، والفقيه، عبد الكريم. (٢٠٢٢). *خطة البحث العلمي مفهومها، الأهمية*، العناصر. جامعة إب.

إبراهيم، عبد الله سليمان. (٢٠٠٥). خطة البحث وعناصرها. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٥٠)، ١- ٧.

خضر، أحمد إبراهيم. (٢٠١٣). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة. القاهرة: جامعة الأزهر.

سالمه، محمد، شندي، إسماعيل، وعزام، أحمد. (٢٠٢١). دليل إعداد الرسائل العلمية والإشراف عليها. جامعة القدس المفتوحة.

الربيعة، عبد العزيز. (٢٠١٢). البحث العلمي حقيقته، ومصادره، ومادته، ومناهجه، وكتابته، وطباعته، ومناقشته (ط ٦). دار العبيكان.

نموذج رقم (١) عن إعداد خطة البحث هو نموذج بسيط يوضح مراحل إعداد الخطة البحثية بصورة مبسطة متضمنًا أهم عناصرها (تحميل نموذج إعداد خطة البحث العلمي pdf).

نموذج رقم (٢) عن إعداد الخطة البحثية يتضمن سرد عملي لجميع أجزاء الخطة البحثية بدايةً من صفحة الغلاف وصولًا إلى قائمة المراجع (تحميل نموذج إعداد الخطة البحثية pdf).

نموذج رقم (٣) نموذج توضيحي عن كيفية إعداد خطة البحث تم إصداره من جامعة الإمام بن سعود الإسلامية يمكنك تحميل هذا النموذج بطريقة مجانية (تحميل نموذج إعداد خطة البحث pdf)

الفجيه، زينب محمد. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في تحليل البيانات في البحوث التربية. *Abjadia: International Journal of Education*، ٣ (١)، ٦٧- ٨٠.

أبو نصرة، سناء. (٢٠٢١). *البرامج العامة المستخدمة في التحليل الإحصائي*. جامعة الملك سعود.

سليمان، عفاف. (٢٠١٩). فاعلية الفصل المعكوس في تنمية بعض مهارات التحليل الإحصائي لنتائج البحوث لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٤* (١٢)، ٢٢١- ٢٥٥.

محمد، أماني. (٢٠٠٧). *التحليل الإحصائي للبيانات*. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.

Davis, P. M., & Walters, W. H. (2011). The impact of free access to the scientific literature: a review of recent research. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, *99*(3), 208–217. https://doi.org/10.3163/1536-5050.99.3.008

Horn, D. J., Fletcher Jr, R. J., & Koford, R. R. (2000). Detecting area sensitivity: a comment on previous studies. *The American Midland Naturalist*, *144*(1), 28-35. https://doi.org/10.1674/0003-0031(2000)144[0028:DASACO]2.0.CO;2.

Lederman.,N., G. (2017). What is a theoretical framework? A Practical Answer. *Journal of Science Teacher Education, 26* (7), 593- 597