المجلد (١٥)، العدد (٥٥)، الجزء الأول، يوليو ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٢٣

استراتيجية القراءة الحوارية للأطفال الاعتياديين وذوي اضطراب طيف التوحد: مراجعة أدبية

إعداد

د/ هديل علي الحربي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية - جامعة القصيم

المملكة العربية السعودية

استراتيجية القراءة الحوارية للأطفال الاعتياديين وذوي اضطراب طيف التوحد: مراجعة أدبية

د/ هديل علي الحربي (*)

ملخص

تهدف هذه المراجعة الأدبية إلى الكشف عن فعالية استراتيجية تدخل القراءة الحوارية على الأطفال الاعتياديين و ذوي اضطراب طيف التوحد، عن طريق استخدام المنهج التحليلي الوصفي. تناولت المراجعة الأدبية وصف للاستراتيجية، وشرح للنظرية الكامنة وراءها. ثم ناقشت أدلة فعالية القراءة الحوارية على كلا من الأطفال الاعتياديين والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وكشفت المراجعة عن أهمية استخدام استراتيجية القراءة الحوارية، بحيث تزيد المشاركة اللفظية لكل من الأطفال الاعتياديين وذوي اضطراب طيف التوحد. كما أنها تؤثر إيجابا على أسلوب قراءة الوالدين مما يزيد من التفاعل الاجتماعي بينهم وبين أطفالهم بشكل عام. وتوصي المراجعة كل من أولياء الأمور والمختصين باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية مع الأطفال لدورها في بناء مهاراتهم.

الكلمات الدالة: القراءة الحوارية، القراءة التشاركية، الأطفال الاعتياديين، الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

Dialogic Reading Intervention for Neurotypical Children and with Autism Spectrum Disorder: Literature Review

Abstract

This literature review aims to discover the effectiveness of dialogic reading intervention for neurotypical children and with autism spectrum disorder. The review used the descriptive analytical approach. The review provided a description of the intervention and the theory behind it. Then, a discussion on the evidence of dialogic reading effectiveness on both neurotypical children and children with autism. The literature review highlighted the importance of using dialogic reading as it increased children's verbal participation. In addition, it positively influences parents' reading style which resulted in improving parent-child interaction in general. The literature review concluded by encouraging parents and professionals to use dialogic reading intervention to help build children's skills.

Key Words: Dialogic reading, shared reading, children with typical development, children with autism.

مقدمة:

تعد القراءة التشاركية من أكثر أنشطة تعليم القراءة شيوعًا التي يستخدمها الوالدين مع أطفالهم، ومن أكثر الأنشطة فاعلية لتطوير مهارات الأطفال (Torppa et al.,2022). القراءة التشاركية (المعروفة أيضًا بالقراءة المشتركة، أو القراءة التفاعلية للكتاب، أو القراءة مع الطفل) هي مصطلح واسع يصف الممارسة الاجتماعية التي تشمل القراءة بصوت عالٍ للأطفال والتفاعل معهم باستخدام كتب القصص. ففي أثناء القراءة التشاركية، يقرأ البالغون للأطفال، ويقومون بسلوكيات أخرى ولتحفيز التفاعل بينهم وبين الأطفال، وتطوير لغتهم الشفوية. فعلى سبيل المثال، يطرحون الأسئلة، ويعلقون على أجوبة الأطفال (Woods, 2017; Lonigan and Shanahan, 2009). فقد قام Crain-Thoreson et al (٢٠٠١) بتحليل لغة الأطفال أثناء التفاعل بين الوالدين وأبناءهم في ثلاثة سياقات مختلفة: القراءة التشاركية واللعب والتذكر التشاركي (تذكر حادثة ماضية معا. مثلا: نزهة عائلية). فوجدت الدراسة أن القراءة التشاركية تُعرِّض الأطفال إلى لغة أكثر تعقيدًا من حيث طول الكلام وثراء المفردات مقارنه باللعب والتذكر التشاركي.

أثبتت الكثير الأبحاث الدور المهم الذي تلعبه القراءة التشاركية في تنمية مهارات الأطفال. فهي توفر فرصًا للأطفال لتبادل الخبرات مع البالغين والتفاعل معهم، من خلال طرح الأسئلة المتعلقة بالكتاب والإجابة عليها والحديث حول النص. ونتيجة لذلك، تطور مهارات الاستماع لديهم، وتزيد مفرداتهم اللغوية (Zimmer, 2017). كما أنها توفر دعم مرئيا ملموسا لمساعدة الأطفال على التعلم (Burgoyne and Cain, 2022). بالإضافة إلى ذلك، فهي تزيد من فهم الأطفال للقصة وفهمهم لبنيتها (Morrow and Brittain, 2003). علاوة على ذلك، فإن القراءة التشاركية بين الوالدين والطفل يمكن أن يتنبأ بمهارات القراءة المبكرة للأطفال لاحقًا. من ناحية أخرى، قد يواجه الأطفال الذين يفتقرون إلى تجارب القراءة التشاركية إلى صعوبات في تعلم القراءة مستقبلا (Bus et al., 1995).

مشكلة المراجعة الأدبية:

القراءة التشاركية من أكثر الأنشطة فائدة للأطفال، فقد أثبتت الأبحاث مرة تلو الأخرى أهميتها في تنمية مهارات الأطفال (Torppa et al.,2022; Zimmer, 2017). هنالك أنواع كثيرة للقراءة التشاركية، وتعد استراتيجية القراءة الحوارية من أكثر أنواع القراءة التشاركية استخداما وشهرة (Alharbi, 2021)، وهي موضوع هذه المراجعة الأدبية. وتنبع أهمية هذه المراجعة الأدبية من ندرة المراجعات الأدبية لاستراتيجية القراءة الحوارية مع الأطفال عموما، ومع ذوي الإعاقة على وجه التحديد. لذا ستجمع هذه المراجعة بين هاذين المحورين، فتسلط الضوء على أهمية استراتيجية القراءة الحوارية لكل من الأطفال الاعتياديين والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فستقوم المراجعة الأدبية بشرحها، ومن ثم تبحث عن أدلة فاعليتها لكل من الأطفال الاعتياديين والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مما قد يكون له دور في تعريف الأهالي والمختصين بهذه الاستراتيجية، وحثهم على استخدامها مع الأطفال.

أهداف المراجعة الأدبية

تهدف المراجعة الأدبية إلى:

- الكشف عن فعالية استراتيجية تدخل القراءة الحوارية على المشاركة اللفظية والتفاعل الاجتماعي للأطفال الاعتياديين
- الكشف عن فعالية استراتيجية تدخل القراءة الحوارية على المشاركة اللفظية والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- الكشف عن فعالية استراتيجية تدخل القراءة الحوارية على أسلوب قراءة الوالدين مع أطفالهم الاعتياديين وذوي اضطراب طيف التوحد

المصطلحات

الأطفال الاعتياديين Neurotypical Children

الأطفال الذين ليس لديهم اضطرابات في النمو، مثل التوحد. ويتطور دماغهم ويعمل بطرق اعتادها المجتمع وتوقعها (Rudy, 2022).

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد Children with autism spectrum disorder

هم الأطفال الذي تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد والذي يتميز بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وبظهور أنماط مقيدة ومتكررة من الاهتمامات أو الأنشطة أو السلوكيات (DSM-5, American Psychiatric Association (APA), 2013).

استراتيجية القراءة الحوارية Dialogic reading intervention

القراءة الحوارية هي قراءة تشاركية تفاعلية يقوم فيها البالغ بإشراك الطفل في عملية القراءة والمحاورة، وتتكون من مجموعة خطوات ومحفزات يستخدمها البالغ أثناء القراءة مع الطفل ليزيد من مشاركته الإيجابية فيها (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al.,1994).

منهج المراجعة الأدبية

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته للمراجعة الأدبية. فالمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة لموضوع البحث (الشايع، 2021)، ويعرف بأنه المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها كما هي في الواقع، والتعبير عنها عن طريق جمع البيانات والمعلومات، بهدف الوصول إلى استنتاجات تساعد في إحداث التغييرات اللازمة من أجل تطويرها (عبيدات وآخرون، 2013).

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطراب طيف التوحد

التوحد هو اضطراب نمو عصبي يستمر مدى الحياة ويؤثر على تواصل الفرد وسلوكياته (Elsabbagh et al., 2012). عادة ما يتم تشخيص التوحد في السنوات الأولى من الحياة ويتم تشخيصه من خلال الملاحظة (Masi et al., 2017). لذا حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5, American Psychiatric Association (APA), 2013) معيارين أساسيين لتشخيص التوحد. الأول هو الصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، والتي قد تشمل سلوكيات مثل الشروع في التواصل، والاستجابة للتفاعل الاجتماعي والسلوكيات التواصلية غير اللفظية والحفاظ على المحادثة. أما المعيار الثاني فهو إظهار أنماط مقيدة ومتكررة من الاهتمامات أو الأنشطة أو السلوكيات مثل عدم المرونة تجاه الإجراءات الروتينية والحركات النمطية والاهتمامات الثابتة.

استراتيجية القراءة الحوارية

القراءة الحوارية هي قراءة تشاركية تفاعلية بين بالغ وطفل، يقوم فيها البالغ بإشراك الطفل في عملية القراءة والمحاورة. فعلى عكس القراءة التقليدية يحث يقرأ البالغ ويستمع الطفل، تجعل القراءة الحوارية الطفل مشارك إيجابي في القصة عن طريق حديثه عنه وإجابته على أسئلة البالغ (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al.,1994). هنالك نوعان من القراءة الحوارية، واحدة مصممة للأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وثلاث سنوات، والأخرى للأطفال الذين تزيد أعمارهم عن ثلاث سنوات، وهي التي ركزت عليها هذه المراجعة (Whitehurst et al.,1994).

تتكون القراءة الحوارية من مجموعة خطوات يستخدمها البالغ أثناء القراءة (اختصارها بالإنجليزية PEER) ومجموعة محفزات (أسئلة) يطرحها البالغ على الطفل (اختصارها بالإنجليزية CROWD). بالنسبة للخطوات، أولا يحث البالغ الطفل على المشاركة في القراءة من خلال طرح أسئلة محددة عليهم. ثانيا، يقوم البالغ بتقييم إجابة الطفل، ومن ثم يبني عليها ويطورها، وأخيرًا، يشجع الطفل على تكرار الإجابة المطورة. أما بالنسبة لمجموعة المحفزات (الأسئلة) التي يطرحها البالغ على الطفل في (الخطو الأولى)، فالجدول ١ يقدم شرحا وأمثلة لها.

جـــدول (١)

المحفـــز	معنـــاه	مثـــال
الإكمال	يقرأ البالغ بداية الجمل ويعطي الطفل الفرصة لإكمالها	ركب فاطمة الباص لتذهب إلى...
الاسترجاع	يسأل البالغ الطفل عن شخصية سابقة أو حدث سابق في القصة	مين الذي زار الأرنب في بداية القصة؟
الأسئلة المفتوحة	يسأل البالغ الطفل أن يتكلم عن الصور، الشخصيات، أو الأحداث	ماذا ترى في الصورة؟
الأسئلة المغلقة	يسأل البالغ الطفل عن تفاصيل في الصور أو في القصة مستخدمة (أين، كيف، من، متى، ماذا، لماذا)	أين تركت البطة لعبتها؟
الربط	يسأل البالغ الطفل سؤال يربط شيء في القصة بواقع وخبرات الطفل	كرة خالد في القصة خضراء، ما لون كرتك؟

النظرية التي انبثقت منها استراتيجية القراءة الحوارية

تتبع القراءة الحوارية نظرية Vygotsky عن منطقة التنمية القريبة (Zevenbergen and Whitehurst, 2003). فقد جادل Vygotsky (١٩٧٨) بأن الأطفال لديهم مستويان من التطور، مستوى منطقة النمو الفعلي، ومستوى منطقة التنمية القريبة. مستوى منطقة النمو الفعلي يحوي القدرات العقلية التي تم تطويرها بالكامل، ويتقنها الطفل بشكل مستقل. وبالمقابل، فمستوى منطقة التنمية القريبة يحوي القدرات العقلية التي مازال الطفل يحاول تعلمها، ولكن لا يمكنه إتقانها بنفسه، بل يحتاج إلى المساعدة فيها. باختصار، يتضمن مستوى منطقة النمو الفعلي القدرات التي يتقنها الطفل اليوم، بينما يتضمن مستوى منطقة التنمية القريبة القدرات التي سيتقنها الطفل غدًا (Vygotsky، ١٩٧٨).

ونظرًا لأن الطفل لا يستطيع إتقان القدرات في مستوى منطقة التنمية القريبة وحده، فإن البالغ يقوم بتوجيهه ومساعدته. فقد ذكر Vygotsky (١٩٧٨، ص ٩٠) "أن السمة الأساسية للتعلم هي أنه يُفعِّل منطقة التنمية القريبة؛ أي أن التعلم يوقظ مجموعة متنوعة من عمليات النمو الداخلية التي لا يمكن أن تعمل إلا عندما يتفاعل الطفل مع الناس في بيئته وبالتعاون مع أقرانه." لذلك، تركز القراءة الحوارية على منطقة التنمية القريبة للطفل، وتوفر استراتيجيات داعمة يستخدمها الكبار لمساعدة الطفل على تعلم تلك المهارات التي لا يستطيعون إتقانها بشكل مستقل. ففي أثناء القراءة، يهدف البالغ لزيادة مشاركة الطفل اللفظية من خلال دعمه وتقديم الملاحظات وتعقيبات على استجاباته.

تقوم القراءة الحوارية على افتراض مفاده أن تطور لغة الأطفال يتأثر بكيفية تحدث الكبار معهم (Whitehurst et al., 1988). فالتفاعل اللغوي بين البالغين والأطفال، وتقديم التعقيبات والتوجيهات، يسهل تطور اللغة عند الأطفال (Zevenbergen and Whitehurst, 2003). ولكي يحدث ذلك، يحتاج البالغ إلى استخدام أسلوب قراءة يستهدف المشاركة اللفظية للطفل، وهذا ما تفعله القراءة الحوارية. فهي تهدف إلى تغيير سلوكيات القراءة لدى البالغ بحيث تجعله يستخدم تقنيات الأسئلة والتعقيبات والتوجيهات. فيقوم البالغ – من خلال طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة حول القراءة– بتشجع الطفل على أن يكون له دور مشارك، بدلاً من أن يكون دوره سلبي مقتصر

على الاستماع فقط. ثم يقدم البالغ ملاحظات في أشكال التكرار وإعادة الصياغة وتوسيع الإجابة والثناء على المشاركة اللفظية للطفل (Whitehurst et al., 1988). نتيجة لذلك، تتغير القراءة التشاركية من نشاط إخبار واستماع إلى نشاط محادثة، يكون لكل من البالغ والطفل فيه أدوار نشطة متساوية. ومن خلال تغيير سلوكيات القراءة لدى البالغ، تتغير لغة الطفل وتتطور بطريقة غير مباشرة (Fleury and Schwartz, 2017).

استراتيجية القراءة الحوارية مع الأطفال الاعتياديين

أشارت مجموعة كبيرة من الأبحاث إلى نتائج إيجابية للقراءة الحوارية على لغة الأطفال (على سبيل المثال: Crain-Thoreson and Dale, 1999; Hargrave and Sénéchal, 2000; Opel et al., 2009). وبشكل أكثر تحديدًا، أظهرت العديد من الدراسات تأثيرًا إيجابيًا للقراءة الحوارية على المشاركة اللفظية للأطفال ولغتهم التعبيرية. فعلى سبيل المثال، في دراستهم الأولى لمعرفة أثر القراءة الحوارية، درس Whitehurst et al. (1988) تأثير برنامج القراءة الحوارية على لغة الأطفال لمدة أربعة أسابيع. قسمت الدراسة ٣٠ عائلة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عشوائيا. وأشارت قياسات الاختبار الأولي إلى تشابه القدرات اللغوية للأطفال في كلا المجموعتين. وبالنسبة للبرنامج، فحضر أولياء الأمور في المجموعة التجريبية جلستين تدريبيتين تعلموا فيهما كيفية تنفيذ القراءة الحوارية، بينما طُلب من الوالدين في المجموعة الضابطة أن يقرؤوا لأطفالهم قراءتهم المعتادة.

أظهرت نتائج الاختبارات اللاحقة أن الأطفال في مجموعة القراءة الحوارية سجلوا درجات في اللغة التعبيرية أعلى بكثير من الأطفال في المجموعة الضابطة. بالإضافة إلى ذلك، عندما تم تحليل التسجيلات الصوتية للقراءة، كان متوسط طول الكلام وتكرار استخدام الجمل أعلى لدى الأطفال الذين استخدم آباؤهم القراءة الحوارية مقارنة بالمجموعة الضابطة. بالمقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند تقييم لغة الأطفال الاستقبالية (فهم الكلمات).

حصل McBride-Chang (2003) و Wing-Yin Chow على نتائج مماثلة عندما تم مقارنة لغة الأطفال الاستقبالية بين أطفال مجموعة القراءة الحوارية، ومجموعة القراءة العادية، والمجموعة الضابطة حيث طُلب من الوالدين القيام بأي أنشطة كانوا يفعلونها مع أبنائهم. فقد

أشارت النتائج إلى أن الأطفال في كل من مجموعة القراءة الحوارية ومجموعة القراءة التشاركية النموذجية لم يختلفوا في درجاتهم في اللغة الاستقبالية، لكن كان أداؤهما أعلى بكثير من المجموعة الضابطة. ومع ذلك، فإن نتائج Whitehurst et al. (1988) و McBride-Chang (2003) Wing-Yin Chow and تناقضت مع نتائج دراسة Vally et al. (2015) التي استخدمت تدخل القراءة الحوارية لمدة ثمانية أسابيع مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٦ شهرًا. حيث حقق الأطفال في مجموعة القراءة الحوارية زيادة كبيرة في عدد الكلمات التي فهموها مقارنة بالمجموعة الضابطة.

قد يعود التباين بين نتائج الدراسات السابقة إلى استخدام تقييمات مختلفة لتقييم اللغة الاستقبالية للأطفال. أيضًا، لم يكن من الواضح ما فعله الوالدان في المجموعة الضابطة في دراسة Vally et al. (2015). فإذا لم يقرؤوا لأطفالهم أثناء الدراسة، فإن النتائج تتفق مع نتائج McBride-Chang (2003) و Wing-Yin Chow التي أشارت إلى أن الأطفال في القراءة الحوارية اكتسبوا أكثر من المجموعة الضابطة التي لم يحدث فيها أي نوع من القراءة. لكن بغض النظر عن الاختلافات في التفاصيل، فقد اتفقت الدراسات السابقة –بشكل عام –مع دراسات أخرى غيرها على التأثير الإيجابي للقراءة الحوارية على القدرات اللغوية للأطفال.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت الأبحاث إلى التأثير الإيجابي للقراءة الحوارية على أسلوب قراءة الوالدين. فقد وجد Dale et al. (1996) أن الوالدين استفادوا من برنامج القراءة الحوارية وكانوا قادرين على تنفيذه مع أطفالهم ذوي التأخر اللغوي الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثة إلى ستة أعوام. في الواقع، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير القراءة الحوارية على لغة الوالدين كان أقوى من لغة أطفالهم. فبينما زادت ردود الأطفال الشفهية على الأسئلة وزاد متوسط طول كلامهم، كان ذلك التغيير متواضعًا مقارنة بالزيادة الكبيرة في استخدام الوالدين للأسئلة والتعقيبات على الإجابات. علاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن التغيير في السلوك اللغوي للوالدين يمكن أن يتنبأ بتغيير السلوكيات اللغوية الأطفال، وهذا هو الأساس النظري وراء تطوير القراءة الحوارية Whitehurst et al. (1988). وبالمثل، وجد Huebner and Payne (2010) ارتباطًا قويًا بين سلوكيات اللغوية لدى الوالدين في القراءة الحوارية والمشاركة اللفظية للأطفال أثناء القراءة لأطفالهم.

إن القراءة الحوارية تغير أسلوب قراءة الوالدين من أجل زيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي بينهم وبين أطفالهم أثناء القراءة التشاركية. فقد قام Brannon and Dauksas (2012) بدراسة لمعرفة تأثير تدخل القراءة الحوارية على التفاعل بين أفراد الأسرة وأطفالهم. شارك في الدراسة ٤٠ من أفراد الأسرة الذين كانوا في الغالب من الآباء والأمهات مع أطفالهم الذين تم تصنيفهم على أنهم "معرضون للخطر" بناءً على لغتهم وقدراتهم الاجتماعية والحركية والفكرية. تم تقسيم العائلات إلى مجموعة القراءة الحوارية ومجموعة ضابطة يقرأ فيها أفراد الأسرة لأطفالهم دون تعليمات. تم تصوير المشاركين في كلتا المجموعتين بالفيديو أثناء قراءتهم لأطفالهم قبل وبعد التدخل لتقييم التفاعل بينهم.

أظهرت مقاطع الفيديو اختلافات كبيرة بين المجموعتين في مقاطع الفيديو من حيث عدد المرات التي استخدم فيها أفراد الأسرة الأسئلة، وقدموا تعليقات وتعقيبات على أجوبة أطفالهم. فقد أظهرت مجموعة القراءة الحوارية تفاعلًا لفظيًا بشكل ملحوظ نتيجة استخدام مجموعة متنوعة من سلوكيات القراءة الحوارية (على سبيل المثال، طرح الأسئلة، والتوسع بالإجابة) مقارنة بالمجموعة الضابطة. نتيجة لذلك، شارك الأطفال في مجموعة القراءة الحوارية في محادثة أطول من الأطفال في المجموعة الضابطة. وهذا يعني أن الدراسة اتفقت مع جميع الدراسات السابقة حول تأثير القراءة الحوارية على استخدام الوالدين والأطفال للغة وتفاعلهم.

ومع أن استراتيجية القراءة الحوارية استراتيجية واسعة الانتشار، وتم استخدامها بلغات غير لغتها الأساسية (الإنجليزية) في بلدان مختلفة (Alharbi, 2021)، إلا أن هنالك ندرة شديدة في استخدامها باللغة العربية في الوطن العربي. فحسب علم الباحثة، لا توجد سوى دراسة واحدة منشورة عن استخدام القراءة الحوارية مع الأطفال الاعتياديين المتحدثين بالعربية. فقد قامت Elmonayer (2013) باستخدام المنهج التجريبي للكشف عن أثر استراتيجية القراءة الحوارية على مستويات الوعي الصوتي لدى الأطفال في جمهورية مصر العربية. وقد شارك في الدراسة ٦٧ طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعة القراءة الحوارية والمجموعة الضابطة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن زيادة مستويات الوعي الصوتي عند أطفال في مجموعة القراءة الحوارية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

استراتيجية القراءة الحوارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

في الآونة الأخيرة، بدأت الدراسات في استخدام القراءة الحوارية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (على سبيل المثال، Hudson et al., ٢٠١٧; Jackson and Hanline,٢٠٢٠ ;Whalon et al., ٢٠١٥). مثلا، استخدمت دراسة Fleury et al.(٢٠١٤) تصميم خطوط الأساس المتعددة عبر المشاركين لفحص تأثير القراءة الحوارية على المشاركة اللفظية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات. تم تعريف المشاركة اللفظية على أنها كلام الأطفال المرتبط بالكتاب، وتحتوي كلمة واحدة أو أكثر. شارك ثلاثة أطفال – لديهم القدرة على قول جمل مكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات على الأقل– في البرنامج لمدة خمسة أسابيع بمعدل تسع جلسات. خلال جلسات خط الأساس، قرأ الباحث لكل طفل دون تفصيل أو طرح أسئلة. ثم في مرحلة التدخل، قرأ الباحث القصص مستخدما استراتيجية القراءة الحوارية.

بينت النتائج أن جميع الأطفال أظهروا مستويات أعلى من المشاركة اللفظية أثناء مرحلة القراءة الحوارية مقارنة بمرحلة خط الأساس. وقد كان التحسن في المشاركة اللفظية للأطفال متوقعا نتيجة لطبيعة القراءة الحوارية التي صُممت لتحفيز لغة الأطفال. وأشارت الدراسة أيضًا إلى أن القراءة الحوارية كانت مفيدة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لأن المشاركين قضوا مدة أطول في مرحلة التدخل (بمتوسط ٤,٤٨ دقيقة) مقارنة بمرحلة خط الأساس (بمتوسط ٢,٥٧ دقيقة).

بالإضافة لذلك، وجدت الدراسة أن الأطفال استجابوا بشكل مختلف لأسئلة القراءة الحوارية. على سبيل المثال، واجه الأطفال الأصغر سنا صعوبات في الإجابة على الأسئلة المفتوحة، وأسئلة الربط. وهذا يعني أن القراءة الحوارية قد تكون بحاجة إلى تعديل أو دعم إضافي لتناسب بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما فعله الباحثون. فعندما قام Fleury and Schwartz بتكرار الدراسة في عام (2017)، تم تكييف بعض الأسئلة القراءة الحوارية بإضافة نوع سُمي (محفزات خاصة) والتي تضمنت توفير خيارات للإجابة، وطرح أسئلة نعم/لا، والإشارة إلى الإجابة الصحيحة، وتكرار الكلمات المستهدفة.

أيضا كما حدث في الدراسة الأصلية، هدفت دراسة Fleury and Schwartz (2017) إلى تقييم المشاركة اللفظية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء القراءة الحوارية. شارك في

هذه الدراسة سبعة أطفال، وتنوعت درجاتهم في التوحد (التوحد الخفيف والمتوسط والشديد). وأظهرت النتائج أن المشاركة اللفظية أثناء القراءة الحوارية زادت لجميع المشاركين. كما أشارت النتائج إلى أن القراءة الحوارية كان لها تأثير بدرجة كبيرة في استجابات الأطفال. كانت هذه النتائج متوافقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة Fleury et al. (2014) مشيرة إلى أن القراءة الحوارية يمكن أن تؤثر على المشاركة اللفظية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

علاوة على ذلك، تم تكييف القراءة الحوارية بواسطة Whalon et al. (2015) لتشمل حث الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على الشروع بالمشاركة اللفظية، وتم تسمية هذا النوع (RECALL) وهو اختصار لجملة القراءة لإشراك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اللغة والتعلم. جمعت استراتيجية RECALL بين القراءة الحوارية والدعم الصوري والانتباه المشترك والتأخير الزمني. فبالإضافة إلى أسئلة القراءة الحوارية، تمت إضافة ثلاث محفزات أخرى: توجيه الانتباه والدعم الصوري لحث الطفل على بدء التفاعل، والتأخير الزمني للتشجيع على المشاركة اللفظية. علاوة على ذلك، اشتملت الاستراتيجية على تسلسل هرمي تحفيزي من أربعة مستويات لدعم الأطفال الذين لا يستجيبون للأسئلة.

قام Whalon et al. (2015) بدراسة تأثير نسخة القراءة الحوارية المعدلة RECALL على أربعة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم تقييم المبادرة اللفظية (البدء بالكلام) للأطفال قبل وأثناء التدخل. أشار التحليل البصري للنتائج إلى زيادة مستويات المبادرة اللفظية لثلاثة أطفال من أصل أربعة. وتم العثور على نتائج مماثلة بواسطة Kang (2017) الذي قام بتكرار دراسة Whalon et al. (2015). مقارنة بجلسات خط الأساس، أظهر جميع الأطفال (عددهم أربعة) زيادة في متوسط المبادرة اللفظية في جلسات القراءة الحوارية، وهذا يعني أن تكييف القراءة الحوارية يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على بدء المشاركة اللفظية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. بالإضافة إلى ذلك، أثبتت النتائج التي توصلوا إليها أيضًا أن الاستراتيجية زادت من الاستجابات اللفظية، والتي تتوافق أيضا مع كل من دراستي Fleury and Schwartz (2017) و Fleury et al. (2014).

بالإضافة للدراسات السابقة، قام Whalon et al. (2016) بدراسة حالة لفحص تأثير RECALL على أم وطفلها البالغ من العمر أربع سنوات من ذوي اضطراب طيف التوحد. شاركت الأم في جلستين تدريبيتين لتعلم تطبيق القراءة الحوارية مدة كل منهما ٣٠ دقيقة قبل تنفيذها مع طفلها. أظهرت النتائج أن متوسط إجابات الطفل الصحيحة ارتفع من ٣٠٪ في التقييم القبلي إلى ٥٤٪ في التقييم البعدي. كانت النتائج مشابهة لنتائج Whalon et al. (2015) حيث حدثت زيادة في الإجابات الصحيحة لجميع المشاركين الأربعة. أيضا، كشفت المقابلة رضا الأم عن الاستراتيجية، فقد ذكرت أنها كانت مفيدة لها لأنها غيرت أسلوبها في القراءة مع طفلها. فبدلاً من مجرد القراءة له، بدأت في إشراكه أكثر من خلال طرح الأسئلة. كما لاحظت الأم تأثير الاستراتيجية على لغة طفلها، فقد زادت مشاركته اللفظية وغير اللفظية.

بينما قدمت دراسة Whalon et al. (2016) نتائج مشجعة، إلا أن الدراسة شملت على أم واحدة فقط. ولذا، كرر Ward (2018) الدراسة السابقة مع بعض التغييرات. فقد استخدم تصميم خطوط الأساس المتعددة عبر المشاركين وزاد العينة ومدة التدخل. شاركت أربع عائلات مع أطفالها الخمسة من ذوي اضطراب طيف التوحد (شارك أحد الوالدين مع طفلين)، وتراوحت أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات. أجرى الوالدين جلسات خط الأساس حيث قرؤوا فيها لأبنائهم قراءة عادية، ثم حضروا جلسة تدريبية مدتها ثلاث ساعات تم فيها تدريبهم على القراءة الحوارية. بعد ذلك قاموا بتنفيذ القراءة الحوارية مع أطفالهم. أيضا، قاموا بملء استبيان القراءة قبل التدخل وبعده.

بشكل عام، ازدادت السلوكيات التفاعلية للأربعة أطفال أثناء تدخل القراءة الحوارية. ومع ذلك، لم تشهد كل السلوكيات نموًا ملحوظًا. فبينما زادت الاستجابة اللفظية والاهتمام المشترك بشكل ملحوظ، زادت مهارة تبادل الأدوار والتواصل البصري بشكل بسيط. علاوة على ذلك، أشار استبيان القراءة وقائمة مراجعة كفاءات الوالدين إلى زيادة الوعي الإيجابي لهم وكفاءتهم وثقتهم في قدراتهم على المشاركة والتفاعل مع أطفالهم، وفي استخدام استراتيجيات القراءة الحوارية.

أيضا قام Balsamo (2019) بإجراء دراسة أخرى تم فيها استخدام القراءة الحوارية مع ثلاث أمهات وأطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد. بعد التدريب على القراءة الحوارية، نفذت

الأمهات البرنامج مع أطفالهن لمدة تراوحت من أربعة إلى ستة أسابيع. وجدت الدراسة أن القراءة الحوارية كانت فعالة بشكل كبير في زيادة الاستجابات لطفلين، بينما كانت فاعليتها طفيفة للطفل الثالث. كما أشارت الدراسة إلى أن الأمهات كن قادرات على تنفيذ القراءة الحوارية مع أطفالهن. وقد ذكرت الأمهات أنهن وجدن القراءة الحوارية مجدية وفعاله معهن ومع أطفالهن. توافقت هذه النتائج مع نتائج دراستي Ward (2018) و Whalon et al. (2016) حيث قدم الوالدين ملاحظات إيجابية حول تجاربهم في استخدام تدخل القراءة الحوارية.

أخيرًا، أجرى Lo and Shum (2020) دراسة لمعرفة أثر استراتيجية القراءة الحوارية المعدلة RECALL مع الوالدين وأطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد. اشتملت عينة الدراسة على ٣١ من الآباء والأمهات مع أطفالهم تم توزيعهم بشكل عشوائي على المجموعتين التجريبية والضابطة. حضرت المجموعة التجريبية ورشة عمل تدريبية، وطُلب منها استخدام التدخل مع أطفالهم مرتين في الأسبوع لمدة ستة أسابيع، بينما طُلب من المجموعة الضابطة القراءة مع أطفالهم كما كانوا يفعلوا عادةً في نفس الفترة. أثبتت النتائج تحسن المفردات لأطفال المجموعة التجريبية، كما ارتفع مستوى التواصل، وفهم القرائي، والمشاركة في القراءة. بالإضافة إلى ذلك، تم العثور على ارتباط إيجابي بين مقدار القراءة أثناء التدخل والعلاقة بين الوالدين والأطفال، والكفاءة الذاتية للوالدين. فقد ذكر الباحثون أن هذا الارتباط يمكن أن يكون له تفسيران. الأول أنه كلما زاد وقت القراءة مع الأطفال، زاد شعوره والديهم بالثقة تجاه دعم أطفالهم، مما يحسن علاقتهم مع أطفالهم. قد يكون أيضًا التفسير بالعكس، بمعنى أن الوالدين الذين يشعرون بالثقة بشأن قدرتهم على مساعدة أطفالهم ولديهم علاقة أفضل معهم، يقرؤون معهم لوقت أطول.

وأخيرا، قامت Alharbi (2021) باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية مع أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. فشاركتْ أربع أمهات مع أطفالهن اللائي تراوح أعمارهم بين الخامسة والتاسعة. تم استخدام منهج تصميم الحالة الواحد، وتم تطبيق الاستراتيجية لمدة خمسة أسابيع. أشارت النتائج إلى زيادة معدل مشاركة الأطفال اللفظية وغير اللفظية عندما تم استخدام الاستراتيجية معهم، كما زادت مدة جلسات القراءة الحوارية مقارنة

بجلسات خط الأساس. كما وجدت الدراسة أن الأمهات كن قادرات على تطبيق الاستراتيجية دون أي صعوبات تذكر. بالإضافة لذلك، تم إجراء مقابلات قبلية وبعدية مع أمهات الأطفال، والتي كشفت عن رضا الأمهات عن الاستراتيجية ونتائجها معهن ومع أبنائهن. عند النظر في جميع الدراسات الخمس السابقة التي استخدمت تدخلات القراءة الحوارية مع الوالدين يتضح أنهم جميعًا اتفقوا على أن الوالدين كانوا قادرين على استخدام القراءة الحوارية مع أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد.

التـــوصيـــات

من خلال العرض السابق، تقترح المراجعة الأدبية التوصيات التالية:

- نشر ثقافة القراءة التشاركية بين الأهالي في الوطن العربي لما لها من أهمية بالغة في اكتساب الأطفال المهارات اللغوية والقرائية والتواصلية والاجتماعية
- حث أولياء الأمور على استخدام استراتيجية القراءة الحوارية مع أطفالهم الاعتياديين وذوي اضطراب طيف التوحد لأهميتها في اكسابهم مهارات المشاركة اللفظية والتفاعل الاجتماعي
- حث معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولية على استخدام استراتيجية القراءة الحوارية مع الطلاب الاعتياديين وذوي اضطراب طيف التوحد لأهميتها في اكسابهم مهارات المشاركة اللفظية والتفاعل الاجتماعي
- تكييف استراتيجية القراءة الحوارية بما يلزم لتناسب الأطفال ذوي الاحتياج الخاص مثل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
- إجراء المزيد من البحوث العربية على استراتيجية القراءة الحوارية لمعرفة أثرها على الأطفال في الوطن العربي

الخـــاتمـــة

القراءة الحوارية هي أسلوب قراءة تشاركية، تم تطويرها بشكل أساسي لزيادة الاستجابات اللفظية للأطفال. أثبتت الأبحاث تأثيرها الإيجابي على لغة الأطفال الاعتياديين وتفاعلهم أثناء القراءة. كما أنها تؤثر على سلوكيات اللغوية لدى الوالدين وتغير أسلوبهم في القراءة، مما يزيد التفاعل الاجتماعي بينهم وبين أطفالهم بشكل عام. وبالنسبة للتوحد، فإن معظم أبحاث القراءة الحوارية قد بحثت في تأثير القراءة الحوارية على المشاركة اللفظية للأطفال، ووجدت أدلة على تأثيرها على الاستجابات اللفظية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (على سبيل المثال، Whalon et al., 2016; Fleury and Schwartz, 2017). فيما يتعلق بالمبادرة اللفظية، فقد أشارت الأبحاث إلى أن القراءة الحوارية يمكن أن تكون ممارسة واعدة لزيادة بدء المشاركة اللفظية خاصة عند إضافة تعديلات، مثل توفير الوقت الكافي للأطفال للمشاركة (على سبيل المثال، Queiroz et al., 2020; Kang, 2017; Whalon et al., 2016). وتوصي المراجعة الأدبية الوالدين والمختصين باستخدامها مع الأطفال الاعتياديين والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

المراجع

الشايع، خلود. (2021). البيئة متعددة الحواس – السنوزلين: الأهداف– التطبيقات مع الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ١٣(٤٥)، 119-146

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (2013). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. *جدة، اشراقات للنشر والتوزيع.*

Alharbi, Hadeel (2021). *Using dialogic reading for mothers of children with autism in Saudi Arabia.* Doctoral Thesis. University of Birmingham. Available at: https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/11920/

American Psychiatric Association (APA). (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* 5 edition Arlington, VA, American Psychiatric Association.

Balsamo, N. (2019) *An evaluation of a parent-delivered dialogic reading intervention in the home with young children with autism spectrum disorder.* Doctoral Thesis. Florida Atlantic University. Available at: http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau:41904

Brannon, D. and Dauksas, L. (2012) 'Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading', *Srate Journal*, 21(2), pp.9-20.

Burgoyne, K., & Cain, K. (2022). The effect of prompts on the shared reading interactions of parents and children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(4), 1327-1341.

Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H. and Pellegrini, A.D. (1995) 'Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy', *Review of Educational Research*, 65(1), pp.1-21.

Crain-Thoreson, C. and Dale, P.S. (1999) 'Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays', *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), pp.28-39.

Crain-Thoreson, C., Dahlin, M.P. and Powell, T.A. (2001) 'Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy', *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), pp.23-38.

Dale, P.S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. and Cole, K. (1996) ' Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays', *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), pp.213-235.

Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care, 183*(9), 1229-1241.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.J., Kim, Y.S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C.S., Wang, C. and Yasamy, M.T. (2012) 'Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorder', *Autism Research, 5*(3), pp.160-179.

Fleury, V.P. and Schwartz, I.S. (2017) 'A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder', *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), pp.16-28.

Fleury, V.P., Miramontez, S.H., Hudson, R.F. and Schwartz, I.S. (2014) ' Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study', *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), pp.273-288.

Hargrave, A.C. and Sénéchal, M. (2000) 'A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading', *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), pp.75-90.

Hudson, R.F., Sanders, E.A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I. and Hackett, J. (2017) 'Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder', *Exceptional Children*, 84(1), pp.55-75.

Huebner, C.E. and Payne, K. (2010) 'Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), pp.195-201.

Jackson, E.M. and Hanline, M.F. (2020) 'Using a concept map with RECALL to increase the comprehension of science texts for children with autism', *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), pp.90-100.

Kang, J. (2017) *Effects of Modified Dialogic Reading on Listening Comprehension and Initiation Skills to Students with Autism Spectrum Disorders*. Doctoral Thesis. University of North Carolina at Greensboro. Available at: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Kang_uncg_0154D_12339.pdf

Lo, J.Y.T. and Shum, K.K.M. (2020) 'Brief report: A randomized controlled trial of the effects of RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning) for preschoolers with autism spectrum disorder', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, pp.1-9.

Lonigan, C.J. and Shanahan, T. (2009) 'Developing early literacy: report of the national early literacy panel. Executive Summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention', *National Institute for Literacy*.

Masi, A., DeMayo, M.M., Glozier, N. and Guastella, A.J. (2017) 'An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options', *Neuroscience Bulletin*, 33(2), pp.183-193.

Morrow, L.M. and Brittain, R. (2003) 'The nature of storybook reading in the elementary school: Current practices', *On reading books to children: Parents and teachers*, pp.140-158.

Opel, A., Ameer, S.S. and Aboud, F.E. (2009) 'The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children', *International Journal of Educational Research*, 48(1), pp.12-20.

Queiroz, L.R., Guevara, V.S., Souza, C.A. and Flores, E.P. (2020) ' Dialogic Reading: Effects on Independent Verbal Responses, Verbal and Non-Verbal Initiations, and Engagement of Children with Autism Spectrum Disorder', *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), pp.47-59.

Rudy, L. J. (2022). *What Does "Neurotypical" Mean?* Verywell Health. https://www.verywellhealth.com/what-does-it-mean-to-be-neurotypical-260047

Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, *215*, 105314.

Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M. and Cooper, P.J. (2015) 'The impact of dialogic book- sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), pp.865-873.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.

Ward, M. (2018) *Parent Implemented Adapted Dialogic Reading with Preschoolers with Autism.* Master Thesis. Western Kentucky University. Available at: https://digitalcommons.wku.edu/theses/2450/

Whalon, K., Hanline, M.F. and Davis, J. (2016) 'Parent implementation of RECALL: A systematic case study', *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, pp.211-220.

Whalon, K., Martinez, J.R., Shannon, D., Butcher, C. and Hanline, M.F. (2015) 'The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL)', *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), pp.102-115.

Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. and Fischel, J.E. (1994) 'A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families', *Developmental Psychology*, 30(5), p.679.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. and Caulfield, M. (1988) 'Accelerating language development through picture book reading', *Developmental Psychology*, 24(4), p.552.

Wing-Yin Chow, B. and McBride-Chang, C. (2003) 'Promoting language and literacy development through parent‐child reading in Hong Kong preschoolers', *Early Education and Development*, 14(2), pp.233-248.

Woods, L. (2017) *Interactive book reading: promoting emergent literacy skills in preschool children through a parent training program.* Doctoral Thesis. University of North Carolina. Available at: https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/tq57nr71j

Zevenbergen, A.A. and Whitehurst, G.J. (2003) 'Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers', *On reading books to children: Parents and teachers*, pp.177-200.

Zimmer, K. (2017) 'Enhancing interactions with children with autism through storybook reading: A caregiver's guide', *Young Exceptional Children*, 20(3), pp.133-144.