وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم- (الجزائر)

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الارطفونيا

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الارطفونيا

تخصص أمراض اللغة والتواصل موسومة بـــ

دور الكفالة الارطفونية في تنمية الفهم الشفهي والإنتاج اللغوي لدى أطفال التوحد

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: سعيدون محجوبة والطالب: بغدادي بن عطية إسماعيل

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ/عمراني امال	أستاذ محاضر أ	رئيسا
أ/ تواتي حياة	أستاذة محاضرة ب.	مشرفا ومقررا
أ/برابح عامر	أستاذة محاضرة ب	مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

تاريخ الإيداع:10/07/2019.....إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

وبتوفيقه تتحقق الغايات، والصلاة والسلام على خير الأنام

الذيقال: " لايشكر الله، من لا يشكر الناس "

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذتنا الكريمة : "تواتي حياة" على صبرها والمجهودات والنصائح القيمة التي مدتنا بها طيلة المشوار الدراسي وكذلك في المذكرة بدون أن ننسى الجوهرة الثمينة التي لطالما أنارت دربنا الدراسي التي كانت أم لنا قبل أن تكون أستاذة عمراني أمال لقد أغاثنا بغيث وفير من بحر معلوماتها ، كما لا ننسى كل الشكر والإحترام للأستاذ برابح عامر

كما نتوجه بشكرنا إلى كل اللذين سألناهم مرجعا فلم يتوانوافي تزويدنا به،

ولكل اللذين سألناهم مشورة فلم يبخلوا علينا ،

كما أتقدم بالشكر إلى السيدة الكريمة والمحترمة "فتيحة بن صاولة " مديرة المركز النفسي البيداغوجي التي فتحت لنا الأبواب للتربص والتي كانت لنا نعم السند في نجاح هذه الدراسة بنصائحها القيمة .

الإهداء

أهدي عملي هذا بالدرجة الأولى إلى والديا الكريمين أطال

الله في عمرهما وإلى إخواتي : عبد الغاني ، محمد وخاصة أخي

علي الذي كان نعم السند والمرشد في هذه الدراسة

إلى روح جدتي الطاهرة رحمها الله وإلى كل أفراد عائلة

بن زعيط و سعيدون

إلى كل أصدقائي في العمل وعلى رأسهم كحلة دريع

وإلى كل أطفال التوحد

سعيدون محجوبة

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أله وصحبه أجمعين ولله الحمد كله أن وفقنا وألهمنا الصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع

وأهدي هذا العمل إلى أعز الناس وأقربهم على قلبي وهم والديا الكريمين اللذان كرسا حياتهما في خدمتي في كل شيء وأعانني في السراء والضراء

والشكل الموصول إلى كل معلم أفادنا بعلمه من أولى مراحل الدراسة حتى يومنا هذا

كما نرفع كلمة الشكر إلى الأستاذة المشرفة حياة تواتي التي ساعدتنا على إنجاز بحثنا

كما نشكر كل من الأستاذة رئيسة اللجنة أمال عمراني التي لم تبخل علينا بنصائحها وإرشاداتها لنا طول فترة بحثنا هذا ونشكر أيضا الأستاذ برابح عامر

كما نشكر كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نشكر الله عز وجل أن يرزقنا السداد والرشاد والتقوى والعطاء

بغدادي بن عطية إسماعيل

ملخص الدراسة :

يهدف البحث إلى معرفة دور الكفالة الأرطفونية في تنمية الفهم الشفهي والإنتاج اللغوي لدى أطفال التوحد ولتحقيق هدف البحث تم إختبار عينة من الأطفال التوحديين قدر حجمهم ب (5 حالات) أختيروا بطريقة قصدية وإستخدمنا المنهج شبه التجريبي وإستعنا بأدوات جمع البيانات التالية إختبار الفهم الشفهي o52 و إختبار اللغة **Thiberge**) مع النتائج التي توصل إليها الأخصائين الأرطفونيين من خلال تطبيق الكفالة الأرطفونية التي تهدف إلى تنمية الفهم والإنتاج اللغوي وتوصلت النتائج إلى أنه للكفالة الأرطفونية دور في تنمية الفهم الشفهي والإنتاج اللغوي لدى أطفال التوحد .

الكلمات المفتاحية : الكفالة الأرطفونية – الفهم الشفهي – الإنتاج اللغوي – الطفل التوحدي)

Résumé de l'étude:

L'objectif de la recherche était de déterminer le rôle de la famille d'accueil dans le développement de la compréhension orale et de la production du langage chez les enfants autistes, en vue de réaliser un échantillon d'enfants autistes de 5 tailles différentes de manière délibérée en utilisant une approche semi-expérimentale. Thiberge) avec les résultats des spécialistes en orthopédie grâce à l'application de la garantie orthodontique visant à développer la compréhension et la production linguistique, révélant que le parrainage par l'orthodontie joue un rôle dans le développement de la compréhension orale et de la production langagière chez les enfants autistes.

Mots-clés: parrainage verbal - compréhension orale - production langagière - enfant autiste)

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير	أ
الإهداء 1	ب
الإهداء 2	ج
ملخص باللغة بالعربية	د
ملخص باللغة الاجنبية	هـ
قائمة المحتويات.....	و
قائمة الجداول.....	ك
قائمة الأشكال.....	ل
قائمة الملاحق.....	م
مقدمة.....	02
الجانب الخاص بالفصول النظرية للموضوع	04
الفصل الأول : مدخل الدراسة	05
1 - إشكالية.....	06
2 - الفرضيات.....	07
3 - أهداف.....	07
4 - أهمية الدراسة ودواعي إختيار الموضوع	07
5 - تحديد مصطلحات البحث وتعريفها إجرائيا.....	08

الفصل الثاني : التوحد والكفالة الأرطفونية	10
تمهيد	12
1- لمحة تاريخية عن التوحد.....	13
2- مدى شيوع وإنتشار التوحد.....	14
3- النظريات المفسرة للتوحد.....	15
4-خصائص الأطفال التوحدين.....	20
5-أنواع التوحد.....	27
6-التشخيص الطبي لإضطراب التوحد.....	28
7-البرامج العلاجية.....	40
8-التكفل.....	42
8-1-التكفل الأرطوفوني.....	42
8-2-مراحل التكفل الأرطوفوني.....	42
8-3-أنواع التكفل الأرطوفوني.....	43
8-4أنواع التقييم في برامج التكفل الأرطوفوني.....	44
9- المختص الأرطوفوني.....	46
خلاصة	50
الفصل الثالث :الإنتاج اللغوي والفهم الشفهي	51
تمهيد	52
1-مفهوم اللغة.....	53

2-أهمية اللغة ودورها في التعلم	56
3-مفهوم الاتصال ومهارات الاتصال اللغوي.....	57
4-مراحل تطور النمو اللغوي.....	58
5-مراحل تطور الاتصال اللغوي.....	61
6-الأساسيات المعرفية لاكتساب اللغة لدى الطفل.....	65
7-خصائص لغة الطفل التوحدي.....	73
8-مراحل الاتصال لدى الطفل التوحدي.....	74
9- مشكلات الاتصال و اللغة لدى الطفل التوحدي.....	77
10-الفهم التركيبي.....	81
11-الفهم الدلالي.....	81
12-الجانب التشريحي لوظيفة الفهم.....	82
13-مستويات الفهم الشفهي.....	82
14- درجات الفهم.....	83
15- عمليات الفهم الشفهي.....	84
16-علاقة الفهم بالوظائف المعرفية.....	85
17-إستراتجيات الفهم الشفهي.....	89
18- خطوات عملية الفهم الشفهي.....	93
19- الطرق المساعدة على الفهم للغة الشفهية.....	95
20- العوامل المؤثرة في الفهم.....	98

21- عوامل صعوبة الفهم.....	100
22- أعراض صعوبات الفهم الشفهي.....	103
23- تشخيص صعوبات فهم للغة الشفهية.....	104
24- الفهم لدى المصاب بالتوحد.....	106
خلاصة	108
الجانب الميداني للموضوع	109
الفصل الرابع : منهج البحث والإجراءات الميدانية	110
تمهيد.....	111
1/ الدراسة الإستطلاعية.....	112
1-أهدافها والغاية من إجرائها.....	112
2- تحديد مجالات الدراسة الإستطلاعية (المكاني ، الزمني ، البشري)	112
3- المجتمع والعينة.....	113
4-تحديد أدوات الدراسة الإستطلاعية	114
5- الصعوبات التي واجهت الطالب أثناء إعداد البحث.....	124
2/ الدراسة الأساسية.....	125
1-المنهج.....	125
2-المجال المكاني.....	125
3-المجال الزمني.....	125
4-أدوات الدراسة الأساسية.....	125

5-الاساليب الإحصائية المستخدمة.....	135
الخلاصة.....	136
الفصل الخامس : عرض وتحليل النتائج	137
1-عرض الحالات وتحليلها	138
2-عرض نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52}	140
3- نتائج إختبار اللغة Thiberge	152
الفصل السادس : مناقشة الفرضيات والاستنتاجات والخاتمة مع وضع الإقتراحات	164
مناقشة الفرضية الأولى.....	165
مناقشة الفرضية الثانية.....	165
مناقشة الفرضية العامة.....	166
الإستنتاجات.....	166
الخاتمة.....	170
الإقتراحات.....	171
قائمة المصادر والمراجع.....	175
الملاحق.....	179

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	قائمة ملاحظة لإضطراب التطوري PDD والتوحدية	34
02	العملیات الحسية الحركية: الأساسيات المعرفية لاكتساب اللغة	68
03	يبين مرحلة ما قبل العملیات	71
04	يمثل العينة الأساسية	113
05	يمثل بند من بنود الإستراتجية المعجمية – اللوحة 1	116
06	بند من بنود الإستراتيجية الصرفية – النحوية / اللوحة 14	117
07	بند من بنود الإستراتيجية القصصية /اللوحة 10	118
08	يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الأولى	140
09	يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الثانية	143
10	يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الثالثة	145
11	يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الرابعة	148
12	يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة	150

	الخامسة	
13	يمثل عرض نتائج الحالة الأولى لإختبار اللغة Thiberge	152
14	يمثل عرض نتائج الحالة الثانية لإختبار اللغة Thiberge	155
15	يمثل عرض نتائج الحالة الثالثة لإختبار اللغة Thiberge	157
16	يمثل عرض نتائج الحالة الرابعة لإختبار اللغة Thiberge	159
17	يمثل عرض نتائج الحالة الخامسة لإختبار اللغة Thiberge	161

قائمة الأشكال :

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح أربعة صور يتم ترقيمها على النحو التالي	119

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الصور الخاصة باختبار الفهم الشفهي(O52) لعبد الحميد الخمسي	179
02	قائمة الجملالخاصة باختبار الفهم الشفهي(O52) لعبد الحميد الخمسي بعد ترجمتها	182
03	جدول يبين مقياس تقييم سلوك الطفل المصاب بالتوحد	186

مقدمة

مقدمة :

التوحد هو إضطراب نمائي تطوري خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل وتتميز بقصور في التفاعل الإجتماعي والأطفال المتوحدين يبدون سلوكات نمطية غير عادية أي شاذة .

ويعتبر إضطراب اللغة والتواصل من الخصائص التي تميز ذوي إضطراب التوحد فاللغة تلعب دورا هاما في حياتنا فهي أداة مهمة للإتصال التي بواسطتها إشباع الحاجات النفسية والتعبير عن الرغبات

إذ عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي للتوحد بأنه :"إعاقة من إعاقات النمو المركبة أو المعقدة تظهر على الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره نتيجة إضطراب في الجهاز العصبي يؤثر على الوظائف المختلفة بالمخ" بدوي ،2006: 75

ومن خلال الدراسات والبحوث العلمية والأكاديمية التي قمنا بها خلال المسار الجامعي تعرفنا على عدة إضطرابات لغوية على إختلافها ومن بين هذه الإضطرابات التوحد والصعوبات التي تترتب عنه وما يعانيه الطفل التوحدي من لإضطرابات مصاحبة تعيقه على سير مراحل نموه أو حياته كطفل عادي من نفس السن

وما ظهر لنا جليا من خلال الزيارات الميدانية للمراكز والمستشفيات هو إصابة الجانب المعرفي أي إصابة القدرات المعرفية لدى الطفل المتوحد ومن بين هذه القدرات التي لاحظنا إصابتها هي إضطرابات على مستوى الفهم الشفهي والإنتاج اللغوي بحيث يؤثران هتين القدرتين على الطفل من جانب الإتصال اللغوي الذي يمكنه من التواصل وبناء علاقات إجتماعية وكذلك للتعبير عن حاجياته ورغباته ومن خلال هذه الدراسة نحاول بناء إستراتيجيات أو خطط علاجية تمكننا كمختصين من التقليل أو التخفيف من الصعوبات والمعيقات التي تعيق السيرورة العادية لحياة الطفل المتوحد .

مقدمة :

ومن خلال دراستنا تناولنا جانبين الأول نظري والثاني تطبيقي ، فقد تطرقنا في الجانب النظري إلى ثلاثة فصول : ففي الفصل الأول تطرقنا إلى مدخل إلى الدراسة من إشكالية ،فرضيات ، أهمية الدراسة أهدافها ، تحديد المفاهيم الإجرائية وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها .

أما في الفصل الثاني : فجمعنا بين فصلين التوحد والكفالة الأرطوفونيا ، أما في الفصل الثالث : فجمعنا بين فصلين الفهم الشفهي وإنتاج اللغة

أما فيما يخص الجانب التطبيقي له الفصل الرابع : فشمل على الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية . أهدافها ، المجال المكاني والزماني للدراسة ، العينة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ثم على الدراسة الأساسية حيث تم فيها تقديم المنهج المستخدم ، المجال الزماني والمكاني لهذه الدراسة ، العينة والأدوات المستخدمة كما تطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي قسمناها إلى قسمين ، القسم الأول خاص بنتائج القياس القبلي أما القسم الثاني فقمنا فيه بعرض نتائج القياس البعدي .

وأخيرا الفصل الخامس تطرقنا فيه إلى عرض ومناقشة الفرضيات وكخلاصة للدراسة تم تقديم الخاتمة وأتممناه ببعض الإقتراحات والتوصيات .

الجانب النظري

الفصل الأول : مدخل الدراسة

1 -الإشكالية

2 -الفرضيات

3 -أهداف الدراسة

4 -أهمية الدراسة

5 -تحديد مصطلحات البحث وتعريفها إجرائيا

1 – الإشكالية :

التوحد هو أحد الإضطرابات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم الإجتماعي اللفظي والغير لفظي كما تعيق نشاطهم التخيلي وتفاعلاتهم الإجتماعية المتبادلة ويظهر هذا الإضطراب خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل وتكون أعراضه واضحة تماما في الثلاثين شهرا من عمر الطفل الذي يبدأ في تطوير سلوكيات شاذة وأنماط متكررة والإنطواء على الذات .

ويظهر في الأثار السلبية التي تمس عدة مستويات نمو الطفل الإتصال اللفظي والغير اللفظي والتواصل الإجتماعي والسلوك النمطي وهذا ما ينجر عنه عدة سلبيات تظهر على الطفل منذ ميلاده .

وعلى الرغم من أن هناك كثير من المشاكل التي يعاني منها ذوي إضطراب التوحد إلا أن المشكلة الرئيسية لديهم مشكلة الفهم الشفهي وكذلك مشكلة عدم القدرة على الإتصال أو إنتاج اللغة وذلك بسبب إضطراب في النمو اللغوي الذي يتسبب في خلل في العلاقات الإجتماعية (أسامة فاروق 2002 ، 26)

إلا أننا ركزنا في هذه الدراسة على مهارتين أساسياتين وهما الفهم الشفهي والإنتاج اللغوي ولأن من خصائص التوحد إضطراب نمائي يمس مستويات عديدة مما يؤثر على الجانب الإجتماعي في بناء العلاقات أو الإتصال اللغوي مع أفراد الأسرة والأقران سعيا منا إلى تحقيق مستوى أفضل يساعد هذه الفئة من الأطفال التوحديين على بناء علاقات إجتماعية

وإنطلاقا من هذا إرتأينا في دراستنا إلى تطبيق الكفالة الأرطوفونيا على أطفال ذوي إضطراب التوحد ، ومن هنا تم صياغة التساؤل العام .

ما دور الكفالة الأرطوفونية في تنمية الفهم الشفهي وإنتاج اللغة عند الأطفال ذوي إضطراب التوحد ؟.

التساؤلات الفرعية :

1 -هل للكفالة الأرطفونية دور في تنمية الفهم الشفهي للأطفال ذوي إضطراب التوحد ؟

2 -هل للكفالة الأرطفونية دور في تنمية إنتاج اللغة الشفهي للأطفال ذوي إضطراب التوحد ؟.

2 – الفرضيات :

2-1- الفرضية العامة :

للكفالة الأرطوفونيا دور في تنمية الفهم الشفهي وإنتاج اللغة للأطفال ذوي إضطراب التوحد

2-2- الفرضيات الجزئية :

- للكفالة الأرطوفونيا دور في تنمية الفهم الشفهي للأطفال ذوي إضطراب التوحد .
- الكفالة الأرطوفونيا دور في تنمية إنتاج اللغة للأطفال ذوي إضطراب التوحد .

3 – أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى دور الكفالة الأرطفونية في تنمية الفهم الشفهي والإنتاج اللغوي لدى الطفل التوحدي .

4 – أهمية الدراسة :

إهتمت هذه الدراسة بفئة الأطفال ذوي إضطراب التوحد بحيث ركزت أو أضافت إليها دور الكفالة الأرطوفونيا كأساس لتنمية مهارتي "الفهم " و"الإنتاج" .

5 – تحديد مصطلحات البحث وتعريفها إجرائيا :

1 – التوحد

التعريف الإصطلاحي :

هو إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ في التواصل اللفظي والغير اللفظي والتفاعل الإجتماعي وتظهر الأعراض الدالة عليه قبل سن الثالثة في عمر الطفل وتؤثر سلبا في أداء الطفل التربوي (**لويس ،2005 : 40**) .

التعريف الإجرائي :

هو أحد الإضطرابات النمائية والتي تؤدي إلى قصور في التواصل الإجتماعي واللغوي ووجود أنشطة غير سوية في السلوكات النمطية وضعف في مهارتي الفهم وإنتاج اللغة وهو الدرجة المتحصل عليها الطفل في " إختبار كارز "

2 – الكفالة الأرطوفونيا :

التعريف الإصطلاحي :

هو مساعدة نفسية تربوية ، إجتماعية ، أرطوفونية للفرد المصاب سواء بمرض مزمن أو إضطراب سلوكي أو صدمة ... وغيرها من الإضطرابات ويقوم بعملية التكفل فرقة بيداغوجية متعددة التخصصات حسب نوع الإضطراب فقد نجد المربي والمختص ، الطبيب والممرض والمشرف الإجتماعي والمختص الأرطوفوني (**بوفاسة ، 2007،محاضرات**)

التعريف الإجرائي :

نقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها الأخصائي الأرطوفوني مع المفحوص ووالديه ، وذلك بهدف العلاج ، والكفالة الأرطوفونيا تحتوي على ميزانية الفحص إضافة إلى الإختبارات .

3 – الفهم الشفهي :

التعريف الإصطلاحي :

يعرفه أحمد زكي صالح : 1975 بقوله :"الفهم هو العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة ، فهو بذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم ، ولابد من التفرقة بين الفهم والإدراك ، وبين الفهم وإدراك العلاقة ".

التعريف الإجرائي :

هناك عدة تعريفات للفهم اللغوي بصفة عامة ، والفهم السمعي بصفة خاصة ، وبما أن اللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة) – (فهم قرائي) ،أو منطوقة (مسموعة) – (فهم سمعي) فإن ما ينطبق على الفهم اللغوي ينطبق على الفهم السمعي .

4 – الإنتاج اللغوي :

التعريف الإصطلاحي :

اختلف العلماء اعتمادا على اتجاهاتهم التجريبية و النظرية و قد عبر عنها بعضهم بأنها تلك الرموز المنطوقة يخرجون منها رسائل التعبير الأخرى من حركات تظهر أثناء النطق و الكتابة و عندها صياغة المعلومات و المشاعر في أصوات مقطعية

التعريف الإجرائي :

هو الملكة الإنسانية التي يستطيع الناس التواصل من خلالها فيما بينهم ويعبرون عن أفكارهم عن طريق الرموز الصوتية التي من الممكن تسجيلها إذا دعت الحاجة ، أو هي الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في إختبار اللغة .

الفصل الثاني : التوحد والكفالة الأرطفونية

تمهيد

1 -لمحة تاريخية

2 -مدى شيوع وإنتشار إضطراب التوحد

3 -النظريات المفسرة لإضطراب التوحد

4 -خصائص الأطفال التوحدين

5 -أنواع التوحد

6 -التشخيص الطبي لإضطراب التوحد

7 -البرامج العلاجية

8 -التكفل

8 -1- التكفل الأرطوفوني :

8 2 -مراحل التكفل الأرطوفوني :

8 3 -أنواع التكفل الأرطوفوني :

8-4- أنواع التقييم في برامج التكفل الأرطوفوني

9 -المختص الأرطفوني :

الخلاصة

تمهيد :

يعد التوحد أحد الإضطرابات النمائية التي تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم الإجتماعي واللفظي وغير اللفظي كما نعيق نشاطهم التخيلي وتفاعلاتهم الإجتماعية .

وفي هذا الفصل سنتناول نبذة تاريخية عن هذا الإضطراب والنظريات المفسرة له ، وتشخيصه ومعاييره وخصائصه وأنواعه والبرامج التربوية الخاصة به .

كما يعد التكفل الأرطفوني مساعدة نفسية تربوية ، إجتماعية ، أرطوفونية للفرد المصاب سواء بمرض مزمن أو إضطراب سلوكي أو صدمة ... وغيرها من الإضطرابات ويقوم بعملية التكفل فرقة بيداغوجية متعددة التخصصات حسب نوع الإضطراب فقد نجد المربي والمختص ، الطبيب والممرض والمشرف الإجتماعي والمختص الأرطوفوني

تطرقنا فيه إلى : لمحة تاريخية عن التوحد ،مدى شيوع وإنتشار التوحد ،النظريات المفسرة للتوحد ،خصائص الأطفال التوحديين ، أنواع التوحد ، التشخيص الطبي لإضطراب التوحد والبرامج العلاجية .تعريف الكفالة الأرطوفونيا ، الخصائص التي يجب توفرها في المختص الأرطوفوني ، أنواع التكفل الأرطوفوني ،مراحل التكفل الأرطوفوني وأنواع التقييم في برامج التكفل الأرطوفوني .

1 – لمحة تاريخية

(**قاسم ، 2001 : 12–13**) نقلا عن كان ليو كانر (leokanner) أول من وصف أعراض التوحد عند أحد عشر طفلا ، وسماها أعراض التواصل الإنفعاليالذاتوية ، وذلك في عام 1943 ثم تبنى مصطلح التوحد الطفولي المبكر infanitileautismearly مشددا على أن السلوك التوحدي ينو في مرحلة مبكرة من النمو (الرضاعة الأولى) وقد أصبح مصطلح التوحد الطفولي و مرادفاته (مثل توحد الطفولية c hldhood) مشددا على أن السلوك التوحدي ينمو في مرحلة من النمو (الرضاعة الأولى) وقد أصبح مصطلح التوحد الطفولي ومرادفته (مثل توحد مرحلة الطفولة chldhoodautism .

والتوحدية أو الذاتوية الطفولية infantilaytim والطفل التوحدي أو الذواتيمقبلولة لدى العديد للإشارة إلى هذه الحالة المرضية من إضطرابات النمو المنتشرة أما مصطلح النمو أصبح غير النمطي atpicaldéveloppementفيستعمل لوصف المرضى الذين تكون لديهم أعراض أقل خطورة واقل شدة .

أما مصطلح الأكثر عمومية وهو أقل تحديدا وتعريفا وتمييزا ، فهو ذهان الطفولة infantile psychosis ومرادفه وذهان مرحلة الطفولة childhoodpsyosis الذي إستخدم بشكل واسع ومنذ ذلك الوقت وصفت فيه الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين اللوحة التشخصية الإكلينيكية للإضطراب في الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث والثالث المعدل للأمراض النفسية dsm iii , r dsmiii وذلك في عامي (1987 ، 1980) على التوالي معتبرة أنه إضطرابفي النمو (إضطراب إنمائي) devlopment ، لم يعد ينظر إلى أعراض التوحد والذهان لأنهما مترادفان .

أما المصطلح الأخير الذي إستعمل للإشارة إلى الأطفال التوحدين أو المنطوين لي ذواتهم فهو مصطلح فصام الطفولة childhoodschizophéni إلى أن العديد من الباحثين لم يقبلوا هذا المصطلح ، وشددوا على أن التوحد يختلف بشكل واضح عن الفصام بالرغم من أن العديد من العلماء لا يوافقون كانر على فهمه للإضطراب ولكنهم أشاروا إلى أهم الصفات التي تميز الطفل المتوحد تبدأ بوحدانية أو إنعزالية متطرفة ، مع تجاهل وإنغلاق أمام كل المثيرات والأصوات التي تأتيه من الخارج ، أن العزلة الإجتماعيةالتي يعانيها تظهر منذ الولادة وتعود إلى عوامل بيولوجية أكثر منها إجتماعية.

2 – مدى شيوع وإنتشار إضطراب التوحد :

أشارت الدراسات الحديثة التي أجريت في الولايات المتحدة أنه يوجد على الأقل 360000 فرد مصاب بالتوحد وأن ثلثهم من الأطفال ، وأوضحت الدراسات أن التوحد يعد من الإعاقة الرابعة الأكثر شيوعا للإعاقات المختلفة والتي تتمثل في التخلف العقلي – الصرع – الشلل المخبأ ويحدث التوحد في حوالي 4.5 طفل كل عشرة ألاف مولودة حسب الباحث ميشال (1993) dmicheal أشارت الدراسات والأبحاث الحديثة أن الإضطراب التوحدي يحدث فيما يقرب الأن من 10:15 أطفال من بين 10.000 طفل في بلد مثل حجم الولايات المتحدة الأمريكية. (**نصر ، 16:2002**)

2–1– مدى إنتشارإضطراب التوحد بين البنين والبنات :

يحدث إضطراب التوحد عند معدل 4 مرات أكثر في الأولاد من البنات ولا يذكر السبب مفهومه إلى الأن في ظهور التوحد عند البنين أكثر من البنات ، ولكن أثبتت الأبحاث أن في حالة إصابة البنات تكون إعاقتهن أكثر صعوبة وخطورة وتكون درجة ذكائهن منخفضة جدا عن غيرهن من البنين الذين في مثل حالتهن .

وأشارت الدراسات بالولايات المتحدة أن هناك معدل إنتشار كبير في إصابة الأولاد الذكور الذين هم أوائل مواليد لأبائهم ولا يعرف سببه أيضا (**قاسم 2001 : 17**) .

3 – النظريات المفسرة لإضطراب التوحد :

تعددت الدراسات التي تحاول الوصول إلى أسباب الإصابة الطفل بهذا الإضطراب ، بعض الدراسات ردت أسباب التوحد إلى أسباب نفسية وإجتماعية ، والبعض أسباب عضوية وبيولوجية أو عوامل كيميائية أو جينية ويعتبر هذا الإضطراب من الإضطراباتالتي تعرى إلى أكثر من عامل سببي ، ومازالت الدراسات غير وافية في هذا الشأن ومازال هناك غموض حول سبب الإصابة بهذا الإضطراب وسبب تأثيره على كيمياء الجسم (**قادري ، 2011 :32**)

3–1– النظرية المفسرة (العامل النفسي) :

لقد بدأ ليو كانر (1943) kannaerleo دراساته في مجال التوحد من خلال مراقبة سلوكات مجموعة مكونة من (11) طفلا توحدي ، وأشار في نتائج دراساته إلى أن الوالدين وخاصة الأم تلعب دورا رئيسيا في حدوث حالة التوحد لطفلها عندما لا تزوده بالحب والرعاية والحنان ، وأظهر ليو كانر (1943) leokanner مصطلح الأم الباردة refrigeraed للدلالة على العلاقة السلبية بين الأم وطفلها .

لقد تعرضت ليو كانر للكثير من النقد والإعراض وخاصة من أهالي الأطفال التوحدين حيث أكدوا بأنهم يولون أطفالهم الكثير من الباحثين من الإهتمام والرعاية والحنان في مراحل حياتهم المختلفة وكذلك عارض الكثير من الباحثين فرضية ليو كانر من بينهم ريتر (rutter) معلل ذلك أن الطفل خلال الفترة الحرجة لإصابته بالتوحد

والتي ذكرها ليو كانر من (0-6) أشهر لا يمتلك الوسائل والأدوات الضرورية لإكتشاف رفض أمه له أو عدم إهتمامها به

ورغم أن الكثير من الدراسات أثبتت فشل الفرضية النفسية مثل برنامج الأم الحنون (Project (hannen في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يقوم جانب كبير من هذا المشروع العلاجي على تنمية علاقة الحب والحنان بين الأم وطفلها المتوحد (**أحمد أمين نصر ، 2002 : 33**)

3-2- النظرية الكيميائية :

تلعب إضطرابات الكيمياء الحيوية دورا كبيرا في حدوث التوحد وأن كان العلماء غير متأكدين من كيفية حدوثه ، فالكيمياء الحيوية تلعب دورا مهما في عمل الجسم البشري ، إن المخ والأعصاب تتكون من مجموعة من الخلايا المتخصصة التي تستطيع أن تنقل الإشارات العصبية من الأعضاء إلى الدماغ وبالعكس من خلال ما يسمى بالمواصلات العصبية وهي المواد الكيميائية بتركيزات مختلفة من وقت إلى أخر وهي كالأتي : نجد مادة الدوبامين (dopamine) تزيد في المناطق التي تتحكم في الحركة الجسمية ، وعند إستخدامعلاجا لتخفيض نسبتها فقد يؤدي إلى تحسن الحركة لدى الأطفال الذين لديهم حركات متكررة .

هناك نتائج لبعض البحوث لبريان (1990) prien ، منها بحث أجري في السويد وتبين إن درجة تركيز حامض الهوموفانيلك أكثر إرتفاعافي السائل المخي المنتشر بين أنسجة المخ والنخاع الشوكي في حالات إضطرابالتوحد من بين الأطفال العاديين .

مما تجدر الإشارة إليه أن ثلثي عدد الأطفال التوحديين الذين تم إختبارهم في دراسات متباينة قد حققوا مستويات عالية من السروتونين (serotonin) في الدم ، وتم حفظ هذه النسبة عن طريق إستخدام عقار الفينفلورامين

(fenfluramine) الذي يؤثر في الناقل العصبي ، وقد إستخدمهذا العقار على عدد من الذكور التوحديين و لوحظ أن هناك زيادة أو تحسن في السلوك الاجتماعي طوال مدة إستعماله ، ولكن تم إيقافه ظهرت بعض أنماط السلوك اللاتكيفي ، لذلك يظل هذا العقار في المرحلة التجريبية (**أحمد خطاب ، 2009 : 25**)

3-3- النظرية العصبية (عوامل عضوية عصبية) :

ذكر هاشيمو تو (1995) أن هنالك ثلاثة نظريات تتمحور حول أسباب تواجد عطب معين في الجهاز العصبي المركزي :

النظرية الأولى تؤكد وجود عدد كبير من الخلايا الصغيرة في الشق الدماغي الأوسط وبعضها أشارت إلى إنقاص التدفق الدموي في منطقة الشق الأوسط .

النظرية الثانية تؤكد نقص في حجم المخيخ

النظرية الثالثة تؤكد ضعف القشرة الدماغية

نتيجة لهذه النظريات إتجهت العديد من الدراسات للربط بين حالة التوحد والإختلافات البيولوجية والعصبية في الدماغ ، فقد أظهرت بعض الإختبارات التصويرية للدماغ مثل إختبار (mir-magneticrsonanceimaging) إختلافات غير عادية في تشكيل الدماغ مع وجود فروق واضحة في المخيخ ، فقد وجد بعض العلماء مثل بومان وكامبر (bauman&kamper) وغيرهم وجود ضمور في حجم المخيخ خصوصا في الفصيصات الودية رقم ستة وسبعة وقد يصل هذا الضمور إلى 13 من حجم المخيخ لدى الأطفال المصابين ، وفي العديد من الدراسات الأخرى لم تتم الإشارة إلى وجود ضمور وشدود في تركيب الفصوص المخية وإنما تم ذلك عن طريق تشريح وقد وجد أن فحص الرسم الكهربائي (E.E.G) في حالات

التوحد يظهر بعض التغيرات في الموجات الكهربائية في حوالي (20 – 65) من الحالات كذلك زيادة في نوبات الصرع (**قاسم ، 2001 : 135.136**)

3–4– النظرية المعرفية :

تشير هذه النظرية إلى وجود عجز أو قصور معرفي ويفسر بعض أو كل المظاهر الإكلينيكية والأعراض التي تتميز بها إضطراب التوحد وهذه النظرية تتضمن القصور في النواحي المعرفية والإجتماعية ، وقد وجد هيرملين وكنوز (1970) hermelin&cnnor أن الأطفال التوحديين لديهم صعوبات في عملية إستخدام الرموز والقدرة على التفكير ويرجع ذلك إلى التأخر في النمو اللغوي ، أما سيجمان (1995) sigman أورد أن هناك دليل بين وجود نقص أو خلل في الفهم الإجتماعي، مما يبين أن هنالك معاناة يعاني منها الأطفال التوحديين في إستجاباتهم السلوكية الشخصية مثلا نجدهم لا يشاركون في الأنشطة أو الأفعال التي تتطلب إنتباه مشترك ، وأوضح هوبسن (1993) hobson أن تعبيرات الوجه المصاحبة للإنفعالات لدى الأطفال التوحديين تختلف من الأطفال العاديين ولذلك فإنهم لديهم ملائمة من الإنفعالات .

3–5– نظرية الكيلى الصينية :

يبرر الصينيين الإصابة بالتوحد بإعتبار أنها قد تحديث أثناء الحمل أو ب الولادة تنص هذه النظرية على أن الكلى هي عضو خلقي موجود منذ الولادة بين الطحال عضو وظيفي رئيسي بعد الولادة ، بناءا على هذا فإن سبب التوحد أثناء الحمل يعزى إلى مشاكل في وظيفة الكلى لدى أولياء الأمور والتي ربما تكون ربما عن طريق الأم وأحيانا الأب ويقول الصينيون أنه عندما يكون لدى الأم كلى ضعيفة فإن الجسم لا يمتص فيتامين ب 6 بطريقة

فعالة ، وإن نقص فيتامين ب6 وبعض العناصر الحيوية يعوق عمليات بناء ونمو مخ الجنين داخل رحم الأم ونتيجة لذلك يولد الطفل بإضطراب وظيفي في المخ (**قادري ، 2011 : 35**)

3-6- نظرية التطعيم الثلاثي :

ذكرت السعد أن التطعيم بالتوحد هي من الأمور التي أخذت الأن حيزا كبيرا من الدراسة والبحث فهناك من يقول أن التطعيم له دور في إنتشار التوحد لأن الجسم لازال ضعيفا وعندما نعطيه التطعيم الثلاثي مرة واحدة قد يسبب بعض الأمور غير المعروفة والتي تؤدي إلى التوحد فهناك بعض الأسر والعائلات نقول أن الطفل الذي من التوحد كان طبيعي قبل أن يأخذ التطعيم الثلاثي والأبحاث الحديثة في أمريكا تقول أن هذا ليس صحيحا ، وحالة التوحد إذا كانت ستحدث فإنها لا محالة ستحدث وكل ما هناك أن التطعيم عادة يكون في مرحلة ظهور حالة التوحد ، كما قد يكون لدى الطفل إستعدادا أصلا لإضطراب التوحد وقام التطعيم بتسريع ظهور الإضطراب ، وكما نعلم أنه حالة التوحد لدى الطفل قد تكون حياته طبيعية في البداية وقد لا يشعر به الأهل بشكل واضح ولكن بعد فترة لا يلاحظ أنه تغير عن سابق عهده من خلال ضعف قدرته على التواصل مع الأخرين كذلك قد لا يكون السبب من التطعيم لأن الطفل أصلا هو مصاب بالتوحد ولكن لم تظهر أثاره بصورة واضحة بعد

(**أحمد أمين نصر، 2002: 20**)

3-7- نظريات عدم إحتمالالكازبين والجلوتين وزيادة الأفيون ونفاذية الأمعاء وعملية الكبرتة :

تحدث عن هذه النظرية الفهد في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل لجمعية الأطفال المعوقين وذكر أن نظرية زيادة الأفيون المخدر التي وضعها جاك بانكسي (1979) تنص على أن لدى التوحديين زيادة في مادة الافيون المخدر عند الطفل تنتج عند تصرفات لا يحمد عقباها (**قادري ، 2011 : 46 45**)

3-8- النظرية الحيوية (عوامل وراثية جينية) :

ذكر باي لا ي (1996) BAI LEY إن هذه النظرية حاولت تفسير ظاهرة التوحد من خلال الإشارة إلى العوامل الوراثية وتشير الأدلة من خلال دراسة التوأم والأسرة إلى أن العوامل الوراثية تساهم في تطور التوحد وبعض إضطرابات الجينات ومنها (FRAGILE) وهو إضطراب يظهر في تحليل الجينات التي يظن أنها مصاحبة للتوحد حيث تزداد نسبة الإصابة بين التوأم المتطابقين من بويضة واحدة وفي العلماء إحدى الدراسات التي أجريت على التوأم تبين إمكانية حدوث التوحد في كلا التوأمين بنسبة تصل إلى 50 ملم جعل الوراثة سببا مهما بحدوث التوحد (**أحمد أمين نصر ، 2002 : 55 – 56**)

4 – خصائص الأطفال التوحدين :

4-1- الخصائص الإجتماعية عند الأطفال التوحدين :

نذكر بعض ملامح الخصائص الإجتماعية للتوحد وسوف نتعرض لباقي مشكلات الطفل المتوحد في النواحي الإجتماعية إلا وهي اللعب والتقليد والتي تعتبر أحد الأقطاب الأساسية في مشكلة الطفل المتوحد نقلا عن **الشمري (1996 : 30)**

1 – العزلة الإجتماعية .

2 – العلاقة الوسيلة مقابل العلاقة التعبيرية

3 – الفشل في فهم العلاقات بالأخرين والإستجابةلمشاعرهم .

4 – غياب الدراية بمعرفة مشاعر وعواطف الأخرين .

5 – غياب الدلالة الإجتماعية .

6 - إستخدام اليد كأداة للتوجيه .

ومن هنا نخلص إلى أن التوحديين يعانون من فساد شديد في التفاعل الإجتماعي مع الغير فتخلص مظاهر هذا التفاعل في الآتي :

- نقص واضح في الوعي بوجود الأخرين .
- يتجنب الإتصال بالعين .
- لا يظهر الرغبة في البدء بالإتصال أو العناق أو الحمل .
- لا تعني له مشاعر السعادة والحزن والفرح أي شيء ، فلا يقدم إبتسامةإجتماعية للأخرين إلا بعد فترة طويلة وتدريب طويل .
- يستخدم الأخرين كوسائل أو أدوات لتنفيذ ما يريد .
- يعاني من عدم فهم مشاعر وأحاسيس الأخرين يفضل التوحدين التعامل مع الأشياء المتبلدة .
- يظهر سلوكا شاذا في اللعب

4-2- الخصائص السلوكية :

يعاني التوحديين من ظهور بعض السلوكيات الشاذة والتي يمكن أن تظهر عند الغالبية العظمى منهم ومنها :

(الشمري وبن سليمان ، 2001 : 53)

السلوك النمطي : يقوم الطفل المتوحد بتكرار بعض الحركات بشكل مستمر ولفترة طويلة مثل هز الجسم ، التلويح باليدين أو التحديق بالأصابع .

- مقاومة التغيير في الروتين والإصرار على المحافظة على الروتين اليومي .

- الإلتصاق الغير طبيعي بالأشياء .
- نوبات الغضب أو الضحك الغير معروفة السبب للأخرين .
- السلوك التخريبي وتدمير الممتلكات .
- إيذاء الذات
- إثارة الذات بشكل مبالغ فيه .
- الإصرار على التماثل

4-3- الخصائص المعرفية للطفل المتوحد :

(**HOMMET JANBAQUE 1994 135.129**) تشير الدراسات والأبحاث أن إضطرابالنواحي المعرفية تعد أكثر الملامح المميزة لإضطراب التوحد وذلك لما يترتب عليه من نقص في التواصل الإجتماعي ونقص في الإستجابةالإنفعالية للمحطين ، أظهرت الدراسات أن حوالي ثلاث أرباع الأطفال التوحديين لديهم درجة من التأخر ، كما يظهرون تشتتا ملحوظا في وظائفهم أو خصائصهم المعرفية وتكون درجات لغة إرتقائهم سواء لفظية أو غير لفظية أقل المستويات ، وقد توجد لدى بعض الأطفال التوحديين قدرات معرفية وبصرية حركية مبكرة في نضجها وغير عادية أي توجد في هذه القدرات النضج البكر إطار الوظائف الكلية المختلفة وتسمى الوظائف المنشقة والتي توجد له ذاكرة خارقة وقدرة حسابية غير عادية يعد التفكير والإنتباه والفهم والإدراك والذاكرة واللغة والتخيل من أهم الوظائف المعرفية الذي حدث بها اي إضطراب أثرت على أداء الأطفال في جميع المجالات ويعاني الأطفال التوحديين حسب دراسة د.إليزابيت (1991) من إضطرابات واضحة في التفكير وهذا ما أوضحته على أن التوحديين يعانون في وظائف التفكير خاصة فقد الكلام وأيضا الإستجابات الفكرية غير مناسبة كما توصلت جهد فرنسيسكا (1994) التي توصلت إلى أن طبيعة أنماط

تفكير الأطفال التوحديين تتسم بعدم القدرة على الرؤية الشاملة لحدود المشكلة سواء كانت تتطلب قدرة لفظية أو بصرية لحلها

4-4 خصائص التواصل عند الأطفال التوحديين :

تتطور كل من اللغة والنطق بشكل طبيعي عند الأطفال وتكمن أهمية فترة للتطور اللغوي والنطقي في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل وهي الفترة التي ينمو خلالها الدماغ وينضج حيث تتطور المهارات الكلامية لدى الطفل تبعا لما يراه ويسمعه من الأخرين

(أبو دلهوم ، 2005 : 40)

هذا وتحدث الدلائل للتواصل عند الطفل منذ الأيام الأولى للتواصل عند الطفل منذ الأيام الأولى من حياته خصوصا عندما يتعلم البكاء يجلب الغذاء والراحة والرفقة (GAFIERO 50)

إن سبب مشاكل اللغة عند الأطفال التوحديين غير معروف إلى حد الأن إلا أن العديد من الخبراء يتقدون أن هذه الصعوبات تنجم عن العديد من الظروف التي تحدث قبل واثناء أو بعد الولادة والتي تؤثر على تطور الدماغ .

4-4-1 التواصل غير اللفظي عند الأطفال التوحديين :

(**الرزيقات ، إبراهيم ، 2004 : 70**) يقصد بالتواصل غير اللفظي (NON VERBAL COMMUNICATION) تبادل المعلومات والآراء والأفكار دون إستخدام لغة الألفاظ كأداة إتصال ، حيث يكون الإتصال بلغة الجسم أو ما يرادفها ، وللإتصال غير اللفظي أشكال متعددة يمكن أن يستكشف منها حالة الفرد كتعبيرات الوجه ووضع الجسم والمشية والمظهر العام والصمت والصوت وغير ذلك من التعبيرات الجسمية (غير اللفظية) التي تعبر عن حالة الإنسان الجسمية والنفسية ، ويبدأ الطفل بالتواصل غير اللفظي

حينما يكون قادرا على تنويع تعبيراته التواصلية بشكل متعدد ليصل إلى أهداف معينة ، بما يملكه من مهارات لازمة ، حيث يتعلم الطفل الذي ينمو بصورة طبيعية في السنة الاولى من عمره التواصل بطريقة غير لفظية ببعض أنماط السلوك كالتحديق بالعين ، وإصدار الأصوات والحركات والإيماءات قبل اللغوية ، وتؤدي هذه الأنماط السلوكية عدادا من الوظائف التطورية فهي تمكن الأطفال الصغار من نقل تجاربهم الفعالة وتساعدهم على التفاعل الإجتماعي والمحافظة عليه .

ولكن حسب كوهين وبولتون (2000) فإنه نادرا ما نجد الأطفال التوحديين يتواصلون بهذه الطريقة ، فعادة ما يظهر أطفال التوحديين نمطا مضطربا من تطور الإتصال يتضمن خللا في إستخدام الأشكال غير اللفظية للتواصل وترى بعض الأشكال غير اللفظية للتواصل لدى الأطفال العاديين بشكل نموذجي ، إلا أنها قد تكون غير موجودة لدى الأطفال التوحديين ، فإن إستخدام التواصل البصري والحركات والإيماءات وتعبيرات الوجه والإشارة للشياء المطلوبة ، ووجد أن الأطفال التوحديين يظهرون مستوى أو معدلا محددا من أنماط السلوك غير اللفظية ، واشارت دراسات عديدة كدراسة وثر باي (1984) WETHERBY وماندي (1990) MUNDY إلى أن الأطفال التوحديين مقارنة مع الأطفال العاديين ، يتصلون لأسباب مختلفة ويستخدمون سلوكيات غير لفظية ، مختلفة للتواصل بغرض طلب أشياء أو أعمال وكانوا أقل هدفا لإنشاء إنتباه أو إهتمام مشترك وأشاروا إلى أن أشكال التواصل غير اللفظي قد حددت بالمهارات التالية

أ – الإنتباه المشترك :

يعتبر ماندي وأخرون (1990) أن الإنتباه عنصرا أساسيا في التواصل ولهذا فإن فشل الطفل في الإنتباه إلى الاشياء المحيطة به تساعد على التعبير وفهم الإيماءات مثل الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه (لينا عمر الصديق

2005) حيث تتضمن تلك المهارة نقل مؤثر بتنظيم توزيع الإنتباه ما بين الذات (الطفل) والشخص الأخر (المختص) والمثير (النشاط) (**الرزيقات إبراهيم 2004 : 53**)

إن الأطفال التوحديين لا يشاركون الأشخاص الأخرين الإنتباهبإستخداماالإشضارة والرؤية ، وهذا القصور في الإنتباه المشترك يظهر بوضوح في سنوات ما قبل الدراسة لدى أطفال التوحد ، فقد لاحظ الباحث كين (2003) ندرة أو قلة الإنتباهاالمشترك لدى الأطفال التوحديين التي تظهر عادة مترافقة مع قصور القدرات اللغوية لديهم وتعكس تطور عمليات إدراكية إجتماعية تعد أساسا لإكتساب اللغة وقد يرجع ذلك إلى أن سلوك الإنتباه المشترك لايتطور بطريقة طبيعية في خلال مرحلة ما قبل اللغة عند أطفال التوحد (**رفعت بهجات محمود ، 2007 : 71**)

ب – التواصل البصري :

وتنظر ميرندا وأخرون (1983) إلى مهارة التواصل البصري على أنها سلوك يتضمن إندماج شخصين متفاعلين مشتركين في التحديق كل منهما بعين الأخر موجها وجه الشخص المقابل خلال فترة التفاعل (**أحمد أمين نصر ، 2001 : 145**)

ج– التقليد :

يعتبر التقليد من المهارات الهامة واللازمة لنمو الطفل وتعلمه ، فمن دون تقليد لن يتعلم الطفل التواصل الإنساني فهو يعتبر العملية الهامة لتأسيس نظام تواصل غير لفظي سليم من هذا يجب إستغلال ميل ومهارة التقليد عند الأطفال فيتعلم منهم الكثير من المهارات الإجتماعية .

ويبدأ التطور الطبيعي لمهارات التقليد بتقليد أفعال معينة ثم تقليد الإيماءات ويليها تقليد الرموز والتي تظهر ما بين السنة والسنتين حيث تمت الإشارة إلى تعليم الأطفال على تقليد الأفعال الحركية كالتصفيق والوقوف ويمكن أن يساعدهم على تعليمهم إتباع التعليمات اللفظية ،كما أن تعليم الطفل التقليد اللفظي كإخراج الأصوات ، أو ترديد الكلمات يساعد فيما بعد على تعليم كلام عفوي (**ورك ياسمينة ، 2006 : 50**)

د– الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه :

يعد إستخدام الإشارة شكلا من أشكال التواصل ، فالأصبع يشير إلى شيء موجود في إتجاه الإشارة والقابلية للإشارة (**أحمد أمين نصر ، 2002 : 71**)

كما أن تدريب الطفل على الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه يعد أكثر فعالية من تدريبه على إستخدام لغة الإشارة ، ولذا يعارض الكثير من الباحثين تدريب أطفال التوحد على لغة الإشارة كأسلوب للتواصل (**الزريقات ، 2004 : 75**)

هـ– الإستماع والفهم :

يعتبر الإستماعوالإنتباه للأصوات من المهارات المبكرة جدا التي يحتاج الطفل إلى إكتسابها وتعلمها إذ يجب أن يتعلم الطفل كيفية التعرف البشري وتحديد أي من هذه الأصوات هو الأكثر أهمية حتى يستمع إليه .

وإن الصعوبة التي يعاني منها أطفال التوحد في تنفيذ الأوامر قد ترجع إلى ما يعانونه من مشكلات في الإستماع إلى الأخرين ، والتي بدورها تؤدي إلى صعوبة في التواصل ، وهذا يفسر ما يعانيه الأطفال التوحديين من القصور الحسي ، حيث أن الإتساق في الإستجابة إلى المثيرات السنمعية قد يكون ناتجا عن المشكلات في الإدراك والإحساس ، برغم من سلامة الجهاز الحسي (**شبلي فادي ، 2001 : 89**)

5 – أنواع التوحد

إن كل الأطفال المصابين بالتوحد لا يظهرون الخصائص نفسها أو الخصائص نفسها أو مشابهة بنفس الشدة ، فقد إتجه الباحثون إلى البحث عن كرق لتصنيف التوحد .

5–1 النوع الأول :

المتلازمة التوحدية الكلاسيكية : يظهر الأطفال في هذه المجموعة أعراضا في هذه المجموعات أعراضا مبكرة ، ولكن لا تظهر عليهم إعاقات عصبية ملحوظة كما تقول كولمان coleman فإن الأطفال في هذه المجموعة يبدؤون بالتحسن تدريجيا ما بين الخامسة إلى السابعة (**أحمد أمين نصر ، 2001 : 24**)

5–2 النوع الثاني :

متلازمة الطفولة الفصامية بأعراض توحدية ، يشبه أطفال هذه المجموعة من النوع الأول ، ولكن العمر عند الإصابة يتأخر شهرا ، تقول كولمان ، بأن أطفال الفئة الثانية يظهرون أعراضا نفسية أخرى إضافة إلى المتلازمة التوحدية الكلاسيكية التي عرضها كانر .

5–3 النوع الثالث :

(**طلعت بن حمزة ، 2005 : 48–49**) المتلازمة التوحدية المعاقة عصبيا يظهر لدى أطفال المجموعة الثالثة مرض دماغي عضوي متضمنة إضطرابات أيضية ومتلازمات فيروسية مثل الحصبة ومتلازمة الحرمان الحسي (الصمم والعمى) أما سيفن sevinوماتسونmatsonوكوcoe وفي 1991 fee فقد إقترحوانظاما تصنيفيا من أربع مجموعات كما يلي :

المجموعة الشاذة atypikalgroup :

يظهر أفراد هذه المجموعة العدد الأقل من الخصائص التوحدية والمستوى الأعلى من الذكاء .

المجموعة التوحدية البسيطة miladyautistic group

يظهر أفراد هذه المجموعة مشكلات إجتماعية، حاجة قوية للأشياء والأحداث ، لتكون روتينية .

المجموعة التوحدية الشديدة sevetlyautistic :

أفراد هذه المجموعة معزولون إجتماعيا ، ولا توجد لديهم مهارات تواصلية وظيفية .

متلازمة سافانت savant syndrome :

يميل الأفراد في الوقت الحاضر إلى إعطاء مزيد من الإنتباه إلى السافانت التوحدي وعلينا أن نذكر أن هذه المجموعة من التصنيفات الفرعية للتوحد هي صغيرة وتشكل حوالي 5% من الأطفال المتوحدين ، يظهر أطفال هذه المجموعة تأخر نمائيا شديدا ومشكلات لغوية وبرود إنفعال وسلوك غريب

6 – التشخيص الطبي لإضطراب التوحد :

ليس هناك إختبارات طبية يمكن تطبيقها لتشخيص التوحد مع أن الإختبارات يمكن لنا أن تؤكد أو تنفي وجود مشكلات أخرى ولذلك أن الأخصائيين يعتمدون في تشخيص التوحد على ملاحظة الخصائص السلوكية لكل الفرد كلما زادت الإستجابات التوحدية التي يبديها الطفل ، زادت إحتمالات تشخيص التوحد .

على أن التشخيص الصحيح ليس أمرا سهلا ويجمع معظم الخبراء على أن تشخيص التوحد يتطلب مشاركة فريق متعدد التخصصات ويشمل (أخصائي نفسي ، طبيب أطفال ، أخصائي قياسي ، تربوي أخصائي نطق ،

أخصائي علاج سمعي ، أخصائي إجتماعي) بالإضافة إلى أولياء الأمور الذين يقدمون معلومات عن التاريخ تطوري للطفل (**القاسم عبد الله ، 2001 : 137**)

يعتبر تشخيص إضطراب التوحد وغيره من إضطراباتالتطور الشاملة من أكثر المسائل صعوبة وتعقيد وتتطلب تعاون فريق من الأطباء ، أخصائيين نفسانيين ، الإجتماعيين أخصائيين أرطفونيين ، أي أنه فريق متعدد من التخصصات لتشخيص التوحد ووضع برامج علاجية شاملة .

منذ أن بدأ تعريف التوحد كإضطراب قائم بحد ذاته إلى يومنا هذا مازال النقاش مستمرا حول السمات الأساسية للتوحد وهذه السمات هي ما تعرف بمعايير تشخيص التوحد لأنها تمثل الحد الفاصل للتمييز بين إضطراب وأخر مما يساعد على تحديد طرق التدخل المناسبة وكيفية التعامل مع نوع معين مع الإضطرابات (**طلعت بن حمزة ، 2005 : 33 .44**)

أعتقد ليو كانر في البداية أن هناك 9 سلوكيات أساسية تميز إضطراب التوحد عن غيره ثم ذكر في عام 1956 أن هناك سماتين أساسيتين فقط إذا وجدتا في شخص ما وجب تشخيصه بالتوحد " الوحدة المفرطة والرتابة " ثم تلاه باحثون أخرون إقترحوا معايير تشخيص مختلفة للتوحد وكما نجد أن تطور معايير تشخيص التوحد بدأ من معايير كريك وإنتهاء بما يعرف بثالوث الأعراض .

6-1 كيفية تشخيص التوحد :

يعتبر إضطراب التوحد مشكلة شديدة التعقيد وذلك لصعوبة تمييز الأطفال المصابين به عن غيره من الطفل ذوي التخلف العقلي أو الأطفال الذهنيين أو الأطفال الذين يعانون من إضطرابات في اللغة وترجع هذه الصعوبة أو التشخيص إلى تداخل أعراضها مع أعراض الفئات السابقة ولأن مجال دراسة الطفل المصاب بالتوحد لا يزال مجالا

بكرا أي لا يوجد الكثير من المتخصصين قد تطرقوا وأبحروا فيه ومن هنا يجب أن نطلع على أهم وأنسب الطرق المتاحة لتشخيص إضطراب التوحد وأيضا يجب الرجوع إلى أهم الوسائل التي نرتكز عليها عند تقديمنا مثل هذه الحالات والتعرف على فريق العمل الإكلينيكي المتكامل والمسؤول عن التشخيص (**أحمد أمين نصر ، 2001 : 23**)

أولا : تشخيص الإضطراب التوحدي طبقا لتشخيص الجمعية الأمريكية dsm iv 94 وتصنيف icd,10 لمنظمة الصحة العالمية .

ثانيا : التشخيص من خلال مقاييس تقدير السلوك التوحدي .

ثالثا : أهم الوسائل التي تتركز عليها عند التقييم .

رابعا : فريق العمل الإكلينيكي ودور كل منهم في التشخيص .

خامسا : التشخيص الفارقي differentialdangnosis (**عبد الله محمد عادل ، 2005 : 32**)

أولا : تشخيص الإضطراب التوحدي طبقا للدليل الدولي العاشر لتصنيف الأمراض hcd 10

أ - وجود عجز في النمو على الأقل في واحدة من المناطق الأتية قبل سن الثالثة :

1 - اللغة التعبيرية المستخدمة في الإتصال .

2 - تطور التفاعل الإجتماعي التفاعل المشترك .

3 - اللعب الرمزي أو التفاعل الإجتماعي المشترك .

ب - العجز الوصفي في التفاعل الإجتماعي :

1 - الفشل في إستخدام النظر بالعين – التعبير بالوجه – الإيحاء بالجسم – الإشارة – تنظيم التفاعل الإجتماعي .

2 - الفشل في نمو وتطور العلاقات التي تتضمن مشاركة الإهتمامات والأنشطة والمشاعر .

3 - قلة البحث عن الأشخاص الأخرين لإيجاد الراحة واللعب معهم في أوقات الضغط العصبي أو تقديم الراحة والحب للأخرين حينما يظهرون القلق والحزن .

4 - نقص المتعة المشتركة بينهم وبين الأخرين .

5 - نقص المشاركة الإجتماعية العاطفية ، عجز في الإستجابة لعواطف الأخرين .

ج- العجز الوصفي في الإتصال : تأخر أو نقص كامل في اللغة المنطوقة ، لايحاولإستخدام إشارات بديلة للإتصال

1 - فشل في بدء أو تكملة حوار .

2 - إستخدام متكرر للغة .

3 - شدد .

4 - ود في درجة الصوت والنبرة .

د- الأنشطة والإهتمامات :

1 - الإنشغال بأنواع محدودة من الإهتمامات .

2 - إلتصاق واضح بأشياء غريبة .

3 - سلوك متكرر ألي .

4 - الإنشغال بأجزاء من الأشياء .

هـ- الصورة الإكلينيكية للطفل ليست منسوبة الإضطرابالنمو الشامل PDD أو إضطراب اللغة .

2- تشخيص الإضطراب التوحدي طبقا للدليل الإحصائي الرابع للجمعية الأمريكية DSM IV.94 .

تشخيص الإضطراب وفقا لهذا التصنيف إذا توفرت علامة واحدة لكل من الجزء أ.ب.ج .

أ - خلل أو عجز كيفي في التفاعل الإجتماعي ويظهر فيما يلي :

1 - عجز واضح في إستخدام السلوك غير اللفظي مثل حملقة العين والتي تشير إلى كيفية إستخدام الطفل للغة المتحدث بها ، إن العديد من الأطفال التوحديين يتحدثون كثيرا (تكرار الكلام) ولا لكن لا يدركون ما يقولونه بالفعل ولذا فأغلب درجاتهم في VIQ تكون ضعيفة .

2 - الفشل في نمو العلاقات بصورة ملائمة لمستوى النمو .

3 - نقص المشاركة العاطفية والإجتماعية .

ثانيا : تشخيص من خلال مقياس تقييم السلوك التوحدي

هذا المقياس من تأليف مارفي وأخرون وقد قام الباحثون بملاحظة سلوك مجموعة عن الأطفال التوحديين عن طريق 24 فلما إلتقطت لهؤلاء الأطفال بين أسرهم ، ثم قاموا بتحديد سلوك الطفل المصاب بالتوحد ولقد أعد الباحثون جدول يبين تقييم سلوط الطفل المصاب بالتوحد ووضع طريقة لتصحيح كما هو مبين في الجدول الأتي

ثالثا : أهم الوسائل التي ترتكز عليها مادة التقييم

1 – التاريخ التطوري للحالة :

إن أحد المكونات الرئيسية للقيام بتشخيص الطفل التوحدي والحصول على تاريخ تطور الطفل حتى الوقت الحالي مع التوضيح مراحل نموه المختلفة .

2 – التاريخ الوراثي للحالة :

إن الحصول على التاريخ التطوري للحالة يشمل أيضا الحصول على صورة لشجرة العائلة أي التاريخ الوراثي بين أعضاء الأسرة فقد أكدت الأبحاث حوالي 30% إلى 50% لحالات التوحد قد يكون لها أصول وراثية .

3 – تاريخ الحمل :

يحتاج الأخصائي الإكلينيكي أو الطبيب المعالج معرفة المزيد عن فترة حمل الأم للطفل وتوضيح الحالة النفسية عاملا في وجود طفل التوحد (**القادري ، 2011 .2010** :) .

4 – **التقييم السلوكي** : إن التقييم السلوكي جزء هام من تقييم الطفل التوحدي ولكن هذا النوع من التقييم يحتاج إلى خبرة كثيرة من قبل الأخصائي الإكلينيكي ويوجد أسلوبان أساسيان لتجميع المعلومات السلوكية

الأسلوب الأول : الملاحظة غير المقننة والأسلوب الثاني : الملاحظة المقننة ويجب أن يستند على النوعين في أن واحد للتقييم السليم .

جدول رقم 01 : قائمة ملاحظة لإضطراب التطوري PDD والتوحدية

العمر بالشهور	الأسئلة
من الميلاد حتى 6 شهور	هل يبدو طفلك مهتما بشكل غير عادي بالأشياء المتحركة أو الأضواء المتحركة ؟
من 6 إلى 12 شهرا	– هل من الصعب أن تجدب إنتباه طفلك ؟ – بعض الأطفال يحبون الصعود للأعلى وأخرون يبكون هل طفلك من هذا النوع ؟
من 12 إلى 18 شهرا	– هل يشعر طفلك بالملل وعدم المبالاة للحديث المحيط به ؟ – هل يتجاهل طفلك اللعب لأغلب الوقت ؟ – هل شعرت بالشك بأن طفلك مصاب بصعوبات بالسمع ؟ – هل تعجب إذا لم يعرف طفل إسمه ؟ – هل يفضل طفلك أو يرفض أطعمة معينة بقوة ؟
من 18 إلى 24 شهرا	– هل يبدو طفلك غير مهتم بتعلم الحديث ؟ – عند محاولة جذب إنتباه طفلك ؟ هل تشعرين أن طفلك يتجنب النظر إليك مباشرة ؟ – هل يبدو طفلك خائفا أو غير مدرك للاشياء الخطيرة ؟ – هل يتجنب اللعب مع الدميات أو الحيوانات ؟ – هل يتجنب طفلك اللعب باللعب الجديدة ؟ – لم يبدأ طفلك إظهار ما يرغب في إستخدام الإشارة أو الكلمات أو عمل

	الضوضاء . – في بعض الأحيان هل تشعرين أن طفلك بوجودك أم لا ؟ هل طفلك لغة خاصة به ؟
من 24 إلى 30 شهرا	– هل يدرك طفلك جزءا واحدا مما قيل له فقط ؟ – هل يحاول طفلك الإتصال عندما يرغب في شيء أو يريد شيئا ؟ – هل يقودك طفلك نحو الشيء الذي يرغب فيه ؟ – هل يلعب طفلك بطريقة آلية متكررة ؟ – هل يعجب طفلك بالأشياء الغريبة مثل الرمل الأشياء اللولبية ؟ – هل يدرك طفلك أغلب أو كل ما يقال له لكن لا يقول شيئا أو يفرد القليل من الكلمات ؟ – هل يبدو طفلك يظهر إدراكا أفضل لكن لايزال يتبع الإتجاهات ؟ – هل يستطيع طفلك عادة بكونه مطارد ولكن لا يحب لغة الإستجابة ؟
من 30 إلى 36 شهرا	– هل تقلقين لأن طفلك لا يبدو مهتما بالأطفال الأخرين ؟ – هل طفلك لا يلعب لعبا رمزيا ؟ – هل يبدو طفلك مهتما بالأشياء الميكانيكية مثل إشعال الضوء فتح مقابض الأبواب والأقفال ؟ – هل طفلك لا يهتم بمشاهدة التلفزيون أو الأشياء التي يشهدها طفل في مثل عمره ؟

	– هل يتمتع... طفلك غير قادر على محاكاة الأخرين ؟ – هل يتعلم طفلك الكلمات الجديدة عن طريق نغمتها وليس تميز صوتيا ؟ – هل تقلقين بشدة عندما تشعرين أن طفلك لا يتألم مثل غيره من الأطفال ؟ – هل يتمتع طفلك بالإتصال الجسدي عندما يرغب فيه وليس أنت التي ترغبين فيه ؟ – هل يظهر طفلك القدرة على محاكاة الأشياء مثلما يسمعها ويرددها يقلد الأصوات أفضل من الكلمات ؟ – هل ينسى الكلمات القديمة عندما يتعلم الحديثة ؟
من 36 إلى 48 شهرا	– هل يردد الطفل الصدى بالضبط كما سمعه من قبل ؟ – هل يلعب الطفل باللعب بطريقة مختلفة ؟ – عند الإستماع بشيء هل يلوح طفلك بيديه أو بأصبعه ؟ – هل تقلق لان نغمة صوت طفلك غير عادية مثل علو النبرة ؟ – هل يشعر طفلك بالضيق عند التغيير في الروتين اليومي له ؟ – هل يهتم طفلك بتنظيم لعبة بطريقة معينة ؟ – هل يعرف طفلك الطريق الذين تسرين فيه عند ذهابك للسيرة وهل يتضايق إذا ذهبت بأسلوب أخر ؟

6-2- التشخيص الفارقيلإضطرابات طيف التوحد :

هناك تداخل وتشابه كبير بين إضطراب التوحد وبين حالات الإضطرابات الأخرى كالفصام والإعاقة العقلية ، وإضطرابات اللغة المختلفة ، الأمر الذي يؤدي إلى الإرباك بتحديد دقيق للحالة التي يعاني منها الطفل وبناء على ذلك أشار العديد من العاملين في هذا المجال إلى إعتماد الفروق بين أعراض أي إضطراب أخر .

6-2-1 الأعاقة العقلية :

نلاحظ أن هناك تشابها كبيرا بين كل التوحدين وأقرانهم المعاقين عقليا يتمثل في وجود قصور واضح لدى كل منهم في تكوين علاقات إجتماعيةناجحة مع الأخرين ، وتكوين صداقات معهم ، وبالتالي الإندماج معهم وهو ما يدفع بهما إلى الإنسحاب في المواقف الإجتماعية المختلفة (**قادري ، 2010-2011 : 66**)

6-2-2 الفصام :

التوحد كمفهوم كان قد تم التعرف عليه في ممارسات الطب النفسي ، وكان التوحد يوصف أحد الأعراض الرئيسية للفصام ، الإنسحاب ، الوحدة وبناء عليه فإن إفتراض التشابه بين الإضطرابين كان منطقيا لدرجة أن بعض الباحثين كانوا يسمون المتوحدين بالفصاميين ، كما أن التفريق بين التوحد والفصام حديثا نسبيا (**قادري ، 2010-2011 : 66**)

6-2-3 إضطرابات الصم :

الأطفال المولودون بالصمم يواجهون الكثير من المشاكل خلال نموهم وتطورهم وقد يكون لديهم مشاكل سلوكية متعددة ، منها الإنعزالالإجتماعي ونقص التواصل اللفظي ولديهم القدرة على التواصل الغير اللفظي عن طريق لغة الإشارة وقراءة التقليد والمحاكاة .

أما التوحديين فليس لديهم نقص في السمع ولكنهم غير قادرين على التواصل اللفظي والغير اللفظي وملاحظات أولياء الأمور تعطي للمختصين اللازمة عن الحالة (**طلعت بن حمزة ، 2005 : 63**) .

6-2-4 إضطرابات اللغة :

ذكر أورنتز (1973) إن إضطرابات اللغة والكلام والجوانب المعرفية مظاهر أساسية في التوحد ، فإن من المتوقع أن يكون هناك تتشابه بين التوحد و الإضطراباتاللغوية .

وقد تظهر المجموعتين إعادة الكلام وخاصة الكلام المتأخر .

رغم أن إضطرابات اللغة تتشابه مع الإضطرابات التي يظهرها التوحديين لكن يمكن أن نميز بين الإضطرابين حيث أن ذوي الإضطرابات اللغوية يحاولون التواصل بالإيماءات والإشارات بعكس التوحديين الذين يواجهون صعوبة كبيرة في ذلك (**طلعت بن حمزة ، 2005 : 63**) .

6-2-5 متلازمة أسبرجر :

إضطرابالأسبرجر هو مرض يدخل تحت إسم مسمى طيف التوحد ، الطفل يكون لديه بعض التصرفات المشابهة للتوحد ، ومن خصائصه : إن الطفل طبيعي الذكاء ، أو ذا معدل عالي من الذكاء ولا يوجد لديه تأخر في النطق ، لديه ضعف في فهم العلاقات الإجتماعية و التأمل معها ، وهم التغيير في كل شيء سواء في الأكل والملبس ، وعادة تكون لهم طقوس وروتين معين في حياتهم ، ينشغلون ويلهون في أغلب الأحيان بشيء واحد ، لديهم حساسية بشكل كبير للأصوات ، يكون نمو القدرات العقلية واللغوية في حالة متلازمة أسبرجر نموا طبيعيا إلى حد ما (**الحمدان عبد الله إبراهيم ، 2000 : 39**)

6-2-6 متلازمة ريت RETT :

ذكر فان اكر ، (1977) van acker أن متلازمة الريت شبيهة بالتوحد وهي تتميز بإختلال العلاقات الإجتماعية والنمو اللغوي بالإضافة للأنماط السلوكية المتكررة مع أن هذه الأعراض لا تظهر ولا تكون واضحة في الميلاد وأن بداية الإضطراب تحدث ما بين 5 – 30 ويصاحبه نمو القشرة الدماغية وكذلك فقدان الحركات الهادفة ، مع وجود تدهور عقلي وظهور حالات الصرع في معظم الحالات قبل فترة المراهقة وتحدث هذه المتلازمة عند البنات فقط تمتاز هذه الحالة بوجود إرتقاء مبكر بهدوء طبيعيا ، تليه حالة من الفقدان الجزئي أو الكامل للمهارات اليدوية المكتسبة وللكلام مع إنخفاض معدل النمو (**الرزيقات إبراهيم 2004 : 65**)

7-البرامج العلاجية :

7-1 برنامج لوفاس (التحليل السلوكي التطبيقي) :

طور هذا البرنامج السلوكي فريق من المختصين في جامعة كاليفورنيا – لوس أنجلس بالولايات المتحدة الأمريكية (UCLA) حيث يعتبر من أهم البرامج التربوية المطبقة مع الأطفال التوحديين في العالم يعتمد برنامج (لوفاس) على ضرورة إكتساب الطفل المتوحد المهارات المختلفة التي تلبي إحتياجاته اليومية (**الزريقات إبراهيم، 2005: 45**)

7-2 الضبط المعرفي والتدريب على مهارات الحياة : علاج وتعليم الأطفال التوحديين والأطفال ذوي الإعاقات التواصلية المصاحبة تييش (TEACH)

أسس هذا البرنامج إيريك شوبلر (ERIC SCHOPLAR) عام 1964 في جامعة نورث كالرولينابالولايات المتحدة الأمريكية .

يقوم هذا البرنامج على ضرورة الإعتماد على المثيرات البصرية كونها تساعد الطفل التوحدي على الإستجابة للتدريب بشكل أفضل من المثيرات اللفظية .

وينمي هذا البرنامج الدافعية والتواصل التلقائي والتفاعل الإجتماعي لدى الأطفال التوحديين (**الزريقات إبراهيم ، 2005 : 145**) .

7-3- علاج الحياة اليومية (طريقة هيجاشي) DAILY LIFE THERAPY :

طور هذه الطريقة الدكتور كيوهيجاشي ويعتمد على تدريب الطفل المتوحد ضمن مجموعة من الأطفال المتوحديين أو الأطفال ذوي الإضطرابات النمائية الأخرى ، تركز هذه الطريقة على الأنشطة الجماعية بين الأطفال التوحديين فيما بينهم ، مع الإهتمام بالموسيقى والرياضة والدراما والفن والمخيمات (**الزريقات إبراهيم ،2005 : 145**)

7-4 التواصل اللفظي :

يقصد بها إجراء عملية التواصل من خلال عملية النطق التي تتم بإستخدام أجهزة الحس الحركي لإصدار الأصوات لتكوين كلمات ، تشكل فيما بينها جملا كاملة (**قادري ، 2010 – 2011 : 89**)

7-5 التعريف بنظام التواصل بتبادل التواصل بتبادل الصور بكس p.e.c.s :

p.e.c.s هو إختصار ل (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM) وهو ما يعني باللغة العربية " نظام التواصل بتبادل الصورة " ، وقد لقي هذا النظام نجاحا وتقديرا عالميا بسبب تركيزه على عنصر المبادرة في التواصل ، وقد إستخدمت هذه الإستراتجية في أنظمة علاجية متعددة على يدي أندريوبوندي ولوري فروست (1994) lori frostandrewbondy حيث طورا نظام التواصل بتبادل الصور لمساعدة الأفراد الذين يعانون من مشاكل في التواصل وخاصة الأطفال التوحديين الذين يعانون من تأخر في إكتساب الوسائل الوظيفية التي تمكنهم من التواصل بشكل سريع ، يناسب هذا النظام بشكل كبير الأطفال الذين يعانون من صعوبات النطق ومحدودية التواصل وعدم المبادرة بالتواصل .

الكفالة الأرطفونية

8- التكفل :

هو عملية يقوم بها المجتمع لتحقيق مجموعة من الأهداف للوصول بالفرد إلى ضمان حقوقه والإحساس بالعدالة في وسط المجتمع ، وهو أيضا وسيلة نفسية إجتماعية لتوعية الفرد بذاته وبأنه قادر على التواصل مع الآخرين لتحقيق الإستقلالية من خلال تنمية القدرات والمهارات وإستغلالها أحسن إستغلال (**الحازمي ،2007 : 124**) .

8-1- التكفل الأرطوفوني :

هو مساعدة نفسية تربوية ، إجتماعية ، أرطوفونية للفرد المصاب سواء بمرض مزمن أو إضطراب سلوكي أو صدمة ... وغيرها من الإضطرابات ويقوم بعملية التكفل فرقة بيداغوجية متعددة التخصصات حسب نوع الإضطراب فقد نجد المربي والمختص ، الطبيب والممرض والمشرف الإجتماعي والمختص الأرطوفوني (**بوفاسة ، 2007،محاضرات**) .

8 2 - مراحل التكفل الأرطوفوني :

1) الميزانية الأرطوفونيا : أين يحاول المختص فيها معرفة تاريخ الحالة وتطويرها ،مراعاة نقطة أساسية وهي رغبة المفحوص في العلاج .
2) الفحوصات الطبية .
3) التشخيص النيابي .
4) الكشف عن الإضطرابات المصاحبة .
5) التعرف على الإضطراب من خلال التشخيص ، ومن ثم وضع خطة وبرامج علاجية لإعادة التربية بالحالة

ومن هنا تبدأ العلاقة بين المختص والمفحوص وتسمى بالعلاقات العلاجية وتختلف من إضطراب لآخر ومن حالة لآخرى (**pialoux 1975 : 87**)

أثناء المحادثة هناك سلوكات ووضعيات يتخذها الأرطوفوني حتى تكون العلاقة إيجابية وهي كما يلي :

أ -الإنصات : عدم إهمال المختص أي جانب من جوانب الحديث .

ب - دقة الملاحظة : خاصة أثناء الحوار في التركيز ومراقبة سلوكات الطفل .

ت - تطبيق الفحوصات على الحالة : وهي تقييم الحالة عبر مقاييس وتطبيقات التشخيص الفارقي (**l'huche 1984 : 68**)

8 3 - أنواع التكفل الأرطوفوني :

يوجد نوعين من التكفل الأرطوفوني :

أولا : التكفل الفردي لكل حالة : حيث يكون التكفل ممكن يجب توفر بعض النقاط أهمها :

9 - يتمتع الطفل بنسبة من التركيز .

10 - الإستعداد لإبداء التعاون .

11 - الرغبة في العلاج والإتصال مع الآخرين .

12 - مساهمة الأسرة .

ثانيا : التكفل ضمن الجماعة : إن الأطفال من ست سنوات تكون لديهم حالة من عدم الإستقرار هذا ما يجعل التكفل الفردي شبه مستحيل ، لهذا يتم اللجوء إلى التكفل الأرطوفوني ضمن جماعة وهي الطريقة الأكثر إستعمالا

في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث يعتبر التكفل الأرطوفوني ضمن جماعة وسيلة من الوسائل التي تهيأ الطفل في المستقبل للإلتحاق والتكيف مع الجو المدرسي .

حيث تكون الجماعة تتكون من خمسة إلى سبعة أطفال على الأكثر يعانون من نفس الإضطراب ، وبهذا فإن الجماعة تعطيهم الثقة بالنفس وإيقاظ معارفهم بالأشياء وما يحيط بهم من التكيف بصورة أسهل وأسرع خاصة مع القسم الذي يدرسون فيه (**frederiue 1997 :125**)

8-4- أنواع التقييم في برامج التكفل الأرطوفوني :

(**colly 1979 : 59**)

1) التقييم الرسمي : هو إختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل وهو قائمة يسجل فيها كل ما يحصل عليه الطفل من مهارات فشل أو نجاح والتقرير النفسي ، وهذا الإختبار مكتوب ومقنن ولا يمكن تغيير بنوده .

يطبق هذا الإختبار مرتين في السنة :

- في بداية السنة : للتعرف على مناطق القوة والضعف التي يعاني منها الطفل المضطرب ، وتحديد ما يعرفه وما لا يعرفه .
- في نهاية السنة : وذلك لمعرفة مدى تقدم الطفل وإستفادته من ما يتم تدريسه لهذه السنة في القدرات التالية :

✓ العمر الجسمي : ويتعدد من خلال التطور الجسماني وإتقانه لبعض الحركات

- ✓ العمر في المساعدة الذاتية : ويتعدد من خلال تحمل الطفل المسؤولية وإعتماده على نفسه ، وقضاء إحتياجاته الخاصة .
- ✓ العمر في المخالطة الإجتماعية : ويتعدد من خلال قدرة الطفل التعليمية وأمور حسابية وكتابية ، ولغوية .

2) التقييم غير الرسمي : هو عبارة عن ملاحظة المختص الدقيقة والطويلة لسلوكات الطفل من بداية السنة حتى نهايتها ، لوضع خطة تعليمية وكيفية التعامل مع الطفل .

3) التقييم المنهاجي : هو دراسة إختبارات السلوك ويطبق في الزيارة الثانية للمختص .

4) التقييم المستمر : ويستمر من بداية السنة التدريسية حتى نهايتها ومن أداوته :

- ▪ ورقة النشاط : تبقى مع الأم حيث تقوم بتدريس إبنها وفقا لنظام متبع من طرف المختص .
- ▪ التقرير الأسبوعي : يحتوي على :

- ✓ ملاحظات الأسرة : والتي تشمل مدى تجاوب الطفل أثناء تدريسه للأهداف خلال الأسبوع الماضي وكذلك مقترحات الأم والصعوبات التي واجهتها خلال التعليم .
- ✓ ملاحظات المختص : ويدور حول تطورات الطفل في سلوكاته .
- ✓ معلومات عن حالة الطفل وصحته الجسمية .
- ✓ جدول الأنشطة وأهداف التكفل .

- ▪ ورقة تسجيل السلوك : وهو من أهم أساسيات عمل المشرف لمتابعة خط سير العمل مع الطفل حيث يتم فيها تسجيل الهدف له ، تم تاريخ البدء به ومقترحات الأسرة تحت بند الملاحظات وتاريخ إنجاز الهدف وفقا لما ورد في التقرير الأسبوعي .

9- المختص الأرطفوني :

9 1 - تعريف المختص الأرطوفوني :

إن المختص الأرطوفوني هو مختص في إعادة تربية إضطرابات مختلفة كانت عضوية أو وظيفية ، فلديه تكوين معتمد الفروع يتكفل بمختلف أنواع الإضطرابات (الكلام ، اللغة ، الحبسة ، الإعاقة الذهنية ، السمعية ...)

حيث يقوم بتطبيق عمليات الإضطرابات المذكورة سابقا ، إبتداءا من أول لقاء بينه وبين المفحوص وحده إذا كان راشدا ، ومع الأولياء إذا كان طفل ، حيث يبدأ بطرح الأسئلة للتعرف الأولي على نوع الإضطراب ولمعرفة إذا كانت الحالة تحتاج لتكفل أرطوفوني أو إلى إختصاص آخر .

وعلى المختص القيام بميزانية دقيقة للتكفل به ، وهذا يتم بطريقة مختلفة وذلك حسب سن المفحوص وجنسه (زلال ،2002 ،ص 112)

9 2 - الخصائص الواجب توفرها في المختص الأرطوفوني :

إن المختص الأرطوفوني يتعامل مع حالة لها مشاعر وأحاسيس ، لها ردة فعل لكل حركة أو توجيه أو ملاحظة يقوم بها المختص ، وعلى هذا نركز على بعض الخصائص التي يجب توفرها لدى الفاحص ، والتي من شأنها أن تضمن التفاعل ، والعلاقة الجيدة بينه وبين المفحوص .

أ -حالة التفاهم : هذا أول شيء يجب على الفاحص تحقيقه ، فعليه أن يعي إحساساته تجاه المفحوص ويحاول إيصالها إليه بطريقة مناسبة وكذلك عليه تبيان طريقة العلاج مدته ، خاصة وأنها ممكن أن تطول مدتها ، هذا كله يعي المفحوص نوع العلاج وهدفه وكيفيته وبالتالي يتفاعل مع الفاحص التفاعل الإيجابي ويصبر على مدة العلاج .

ب – المشاركة الوجدانية : هي قدرة الفاحص على التعمق والوصول إلى خبايا ومشاعر المفحوص حتى وإن لم يصرح بها وهذا لكي يعرف الطريقة المناسبة للتعامل مع المفحوص .

ت – الإعتبار الإيجابي : يقصد به الأخذ بعين الإعتبار كل سلوك أو قول يصدر من المفحوص وكذا الإهتمام به خاصة ما دام في إطار الموضوع ، فإن كان هذا السلوك أو الفعل الصادر من المفحوص غير صحيح ، فعلى الفاحص أن يحاول إزالة هذا الأخير بالطريقة المناسبة دون جرح أو إبداء السخرية أو غير ذلك ، وإن كان عكس ذلك فيتعين على المختص الأرطوفوني تشجيع المفحوص على المواصلة وتبيين أوجه التحسن .

د– الإعتبار الشرطي : نقصد به تحكم الفاحص في الصياغة الجيدة ، المؤثر التأثير الإيجابي على الحالة كأن تكون مشجعة لا محبطة مثال : بدلا من أن يقول الفاحص للمفحوص (إن لم تفعل كذا وكذا ... لأن ذلك يساعدك على التخلص من إضطرابك)

9 3 – الخدمات التي يقدمها المختص الأرطوفوني :

تعتمد الخدمات التي يقدمها المختص الأرطوفوني على طبيعة العمل الممارس ، وتشمل :

1/ الكشف : وتستخدم هنا مقاييس لها معايير مقننة لخوض إجراء تشخيص كامل لهم تبعا لنوع الإضطراب .

2/ التشخيص والتقييم : ويشخص هنا الأفراد اللذين أظهروا أعراض لإضطراب ما الذي أحيلوا من قبل أسرهم إثر معاناتهم لمشكل في التواصل .

3/ العلاج : وتهدف الخدمات العلاجية إلى مساعدة المريض لتحقيق تواصل أقرب ما يكون للوضع الطبيعي وكذا تحسين نوعية الحياة لديه .

4/ الإرشاد : ويساعد المريض في الإرشاد من خلال زيادة وعيه بالجوانب الأخرى التي تحتاج إلى مساعدة وهذا في إطار تعددية الفروع من خلال العمل مع الأخصائي العيادي ، طبيب مختص ، أخصائي تربوي وكذا دمج الحالة في الوسط الأسري بتطبيق مضمون الأهداف العلاجية (**صادقي، 2001: 1-2**)

9 4 - السمات الواجب توافرها لدى المختص الأرطوفوني :

- أن يكون لديه الإحساس والتعاطف مع الحالات ولكن بإعتدال لمشاعر .
- أن يكون صبور ذا سعة صدر بمشاكل حالاته .
- أنت تكون أفكاره ومفاهيمه واضحة ومؤهلا للجلسات مع مختلف الفئات (طفل ، مراهق ، راشد) .
- أن يتصف بالمرونة ، وهذا حتى يستطيع أن يغير ملاحظته أثناء المتابعة غير المجدية مع الحالات .
- أن يكون متفاعلا مع الحالات مع مراعاة مكتسباتهم .
- أن يتسم بالإبداع أثناء الجلسات في الأدوات والوسائل المبتكرة التي تعينه .
- على المختص أن يتميز بدقة الملاحظة ، أثناء التحدق مع المفحوص وملاحظة سلوكاته وتسجيلها .
- تقديم المساعدة للمفحوصين بغض النظر عن مستوياتهم .
- تقديم أسئلة ومحاورات للكشف عن الإضطراب ومحاولة تشخيصه ولإعداد خطة علاجية دون الخروج عن نطاق العمل (**الزريقات ، 2005 : 25**)

- حالات إستشارة المختص الأرطوفوني :

✓ حالات الرضع هادئتين بصفة غير طبيعية .

✓ خروج الحليب من الأنف .

✓ صعوبات في التعبير ، تتضمن تكوين جمل غير واضحة .

- ✓ نطق مشوه للكلمات والصوامت .
- ✓ يجد الطفل صعوبة في فهم الكلام الموجه إليه .
- ✓ عدم إستجابته عند النداء أو عند سماع صوت عالي .
- ✓ مشاكل في الذاكرة ، الإنتباه ، الإدراك .
- ✓ إفراط في الحركة .
- ✓ صعوبات في التوجه الزماني والمكاني .
- ✓ صعوبات في القراءة والكتابة والرياضيات

(صادقي ،2001: 3-4)

الخلاصة :

مما تقدم ذكره أن تشخيص التوحد ليس بالأمر الهين وذلك للتشابه الكبير بين أعراضه وأعراض الإضطرابات التي ذكرت ، كما أن أدوات التشخيص مازالت قاصرة وغير قادرة على التشخيص الكامل خاصة في الوقت المبكر للإضطراب لذلك على الباحث ومن خلال الخبرة المهنية لديه لا بد من القيام بدراسة شاملة في مختلف الجوانب للوصول إلى التشخيص السليم ، ويجب عدم الإعتماد على أداة واحدة للتشخيص بل يجب تنوع الإختبارات التي تقيس جوانب مختلفة لدى الطفل ، كلما كانت النتيجة المستقبلية أفضل يؤكد الباحث على أهمية الدور الأساسي للوالدين في عملية التشخيص .

تطرقنا في هذا الفصل عن كل ماله صلة بالكفالة الأرطفونية ، فهي تستدعي تكامل مختلف المستويات : تربويا ، إجتماعيا ، نفسيا وطبيا

وترتكز على مجموعة من الأساسيات والتقنيات ، حيث تنطلق من المقابلة الأولى مع المفحوص إلى أخر برنامج للوصول إلى الهدف الأسمى له وهو تعديل سلوك الحالة والنجاح معه

الفصل الثالث : الإنتاج اللغوي والفهم الشفهي

تمهيد

1 –اللغة

2 –أهمية اللغة ودورها في التعلم

3 –مفهوم الاتصال اللغة مهارات الاتصال اللغوي

4 –مراحل تطور النمو اللغوي:

5 –مراحل تطور الاتصال اللغوي:

6 –الأساسيات المعرفية لاكتساب اللغة لدى الطفل

7 –خصائص لغة الطفل التوحدي

8 –مراحل تطور الاتصال لدى الطفل التوحدي

9 –مشكلات الاتصال و اللغة لذا الطفل التوحدي

10 – الفهم التركيبي

11 – الفهم الدلالي

12 – الجانب التشريحي لوظيفة الفهم

13 – مستويات الفهم الشفهي

14 – درجات الفهم

15 – عمليات الفهم الشفهي

16 – علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى

17 – إستراتجيات الفهم الشفهي المقترح من طرف الباحث عبد الحميد خمسي

18 – خطوات عملية الفهم الشفهي

19 – الطرق المساعدة في فهم اللغة الشفهية

20 – العوامل المؤثرة في الفهم

21 – عوامل صعوبة الفهم

22 – أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية (الفهم اللفظي السمعي).

23 – تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية

24 – الفهم لدى المصاب بالتوحد

الخلاصة

تمهيد:

إن ما ميز الإنسان عن باقي المخلوقات الأخرى هي اللغة إذ تعتبر اكبر نعم الله علينا و هي التي يختلف بها الإنسان، فبهذه القدرة على الكلام و على استعمال الرموز يتمكن الإنسان من الاتصال بغيره من أفراد جنسية فتكون اللغة أداة تواصل أساسية بين الأفراد و هي تحقق التفاهم بينهم و تساعدهم في حفظ الماضي و في نقله إلى الغير.

يستمع الكثير من البشر يوميا إلى العديد من الجمل التي تتضمن موضوعات شتى تختلف مصادرها وهم دائما بصدد فهمها ، ولكن يتحقق لهم هذا لا بد عليهم من إتحاد سلسلة تختلف مصادرها وهو دائما بصدد فهمها ، ولكن يتحقق لهم هذا لا بد عليهم من إتحاد سلسلة من القرارات التي تتطلب منهم بدورها معرفة مفصلة وعادة لا يجدون صعوبة في فهم ما يسمعونه ونحن من خلال فصلنا هذا سنحاول عرض مفاهيم مختلفة للفهم الشفهي ، مراحله مستوياته ، درجاته ، إستراتجياته ، وأهم العوامل صعوبة الفهم ، والفهم اللغوي لدى المصاب بالتوحد .

تطرقنا في هذين الفصلين إلى : أنواع الفهم ، الجانب التريحي لوظيفة الفهم ، مستويات الفهم الشفهي ، العوامل المؤثرة في الفهم ، عوامل صعوبة الفهم ،أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية و الفهم لدى المصاب بالتوحد . مفهوم اللغة ، أهمية اللغة ، مراحل تطور النمو اللغوي ، مراحل تطور الإتصال اللغوي ، خصائص لغة الطفل التوحدي ، ومشكلات الإتصال واللغة لدى الطفل التوحدي .

1 – اللغة :

1 1 مفهوم اللغة:

اختلف العلماء حسب (**زينب شقير** ، **2000**: **31**) اعتمادا على اتجاهاتهم التجريبية و النظرية و قد عبر عنها بعضهم بأنها تلك الرموز المنطوقة يخرجون منها رسائل التعبير الأخرى من حركات تظهر أثناء النطق و الكتابة و عندها صياغة المعلومات و المشاعر في أصوات مقطعية

و منى الدارسين من اتفق على إنها مجموعة من الرموز و العلامات ذات الدلالات و المعاني التي يستطيع الفرد بها أن يتكلموا ينطق باستخدام أجهزة النطق و غيرها من التعبير اللحنية و العلامة الوجيهة و الجسدية للتعبير عن الأفكار و الآراء و المشاعر ليحقق التواصل الاجتماعي بينه و بين الآخرين و يرى الدكتور أنيس فريحة أن اللغة أكثر من مجموعة أصوات و أكثر من أن تكون أداة للتفكير أو تعبير عن العاطفة، إذا فهي جزء من كيان الإنسان الروحي و إنهاء عملية فيزيائية بسيكولوجية على غاية التنفيذ.

و كان العلامة " بن خلدون " يقول فيها : " اعلم أن اللغة في التعارف هي تعبير المتكلم عن مقصوده و تلك العبارة فعل لساني و هو ناشئ عند القصد بإفادة الكلام فلابد إن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان و هو في كل أمه حسب اصطلاحاتها"

إما العالم الأمريكي " تشو مسكي" يقول " لا وجود للغة خارج إطار تصورها العقلي و مهمتها تكن خصائصها فهي تختص بها عبر المسار العقلي للجهاز العضوي الذي أوجدها في كل جيل و الذي يوجد فيها الوقت نفسه الخصائص المتعلقة بشروط استعمالها و يبدو لنا إن اللغة مفيدة لسير المسار العقلي و اكتشاف نظامه.

كما تعرف أيضا على أنها ملكة إنسانية يستطيع الناس التواصل من خلالها فيما بينهم و يعبرون عن أفكارهم عن طريق الرموز الصوتية التي من الممكن تسجيلها إذا دعت الحاجة.

هناك تعاريف عديدة أخرى للغة تتفق جنبا و تختلف جنبا أخر و لعل مصدر التأبين في هذه التعاريفناشئ عن منطلقات أصحابها الفكرية ، فمن تعريف وصفي خارجي إلى تعريف نفسي داخلي إلىأخر يمثل نضرة فلسفية معينة لواقع الإنسان ووجود ه و نشأته علما أن النضر إلى واقع اللغة الإنسانية وصفا و تقريرا – يجد أنهاأصوات و الفاض و تراكيب منسقة من نظام خاص بها،و لها دلالات و مضامين معية و يعبر بها كل قوم عن حاجاتهم.

الجسدية و حالتهم النفسية و نشاطاتهم الفكرية،أيأنهاأوعية هوائية بمضامين نفسية و فكرية .

1.1 مفهوم اللغة الاستقبالية

و تعرف على أنها مجموعةمن المهارات و تشمل: سماع وفهم و تنفيذ اللغة كما تعرف اللغة الاستقلالية:

كما عرف (الوقفي ، 2003 : 29) اللغة الاستقبالية بأنها :القدرة على فهم الكلمات و الأفكار المنطوقية ، و معالجة المعلومات السمعية .

إما مشكلات اللغة الاستقبالية:

- فهم الاتجاهات و تميزها.
- فهم المفاهيم و تميزها و المعاني المتعددة للكلمات و ما ترمز أو تشير إليه.
- الربط بين الكلمات.
- فهم الجمل المتعددة
- و يشير عدد من الباحثين إلىأن مشكلات اللغة الاستقبالية تمتاز بكل أو بعض هذه الصفات:

1 -فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقي عليه بواسطة من يكبروه سنا و عجزه عن التعامل معها، و ذلك كأن يطلب إلى الطفل احضراشيء فيستجيب الطفل بصورة يظهر من خلالها انه لم يفهم ما طلب إليه.

2 -ظهور الطفل و كأنه غير متنبه و يبدو للآخرين انه لم يسمع ما طلب إليه علما أن سمعه طبيعي.

3- الكلمات إظهار الطفل صعوبة في فهم المجردة.

3 -قد يخلط الطفل في مفهوم الزمن، كأنه يقول: ذهبنا إلى السوق غدا (**الوقفي ،2003: 23**)

1-2 مفهوم اللغة التعبيرية :

و تعرف على إنها: مجموعة من المهارات و تشتمل على تحويل الأفكارإلى رموز لغوية صوتية ترسل رسالتها كلاميا و هنا تكون الرسالة كلامية أوأنها تحول إلى رموز صوتية بصرية و تكون الرسالة بهذا الشكل كتابية ، كما عرف الروسان اللغة التعبيرية أنها اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على نطق اللغة و كتابتها . كما تعرف اللغة التعبيرية على أنها قدرة الشخص على نقل الرسالة التي ينوي نقلها ما يعرف باللغة الإنتاجية . كما عرف الزريقات (2004) اللغة التعبيرية : بأنها القدرة على التعبير عن أفكارنا بكلمات منطوقة. النطق هو : على لفظ كل كلمة بوضوح.

1.2.1 مشكلات اللغة التعبيرية :

وتعرف على أنها عدم القدرة على استخدام جمل طويلة أو معقدة، و الجمل المجردة و استخدام القواعد اللغوية الصحيحة و العبارات و الكلمات، و السياق الاجتماعي و متابعة الموضوع و اختيار الكلماتالصحيحة، فمثل هؤلاء الأطفال لا يستطيعون التواصل أو التفاعل اجتماعياو لا يتكلمون في الصف.

و يشير عدد من الباحثين إلىأن هذه الصعوبات تمتاز بكل أو بعض هذه الصفات:

1 -يظهر الطفل مقاومة للمشاركة في الحديث أوالإجابة عن الأسئلة، حيث يرفض الطفل الكلام عندما يطلب إليه ذلك.

2 -المحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها الطفل ، و كذلك اقتصار إجابات على عدد معين من الأنماط الكلامية في كل كلامه.

3 -يكون كلام الطفل غير ناضج، بحيث يظهر كلامه اقل من عمره الزمني. و يلاحظ في أن مجال الأطفال ذوو اضطراب التوحد أن عملية التواصل و اللغة لديهم بمكن أن تتعرض للاختلالات تعتري أي عنصر من عناصر عملية التواصل و لهذا نجد أن بعض الأطفالالتوحديين يعانون من صعوبات في:

- اللغة الاستقبالية و التي تشمل على صعوبات متعددة في إتباع التعليمات الشفوية و استيعاب الأفكار و استقبال الكلمات و فهم معانيها و فهم صيغ الأفعال و الجمل ....الخ و البعض الأخر لديهم صعوبات في اللغة التعبيرية: و التي تشمل على صعوبات متعددة من استخدام القواعد و الجمل بالشكل الصحيح و مناقشة المفاهيم و المصطلحات و النطق و التعبير على الخبرات و الصياغة اللغوية.... الخ
- و البعض الأخر قد يجتمع لديهم صعوبات من نوعي اللغة الاستقبالية و التعبيرية.

2- أهمية اللغة ودورها في التعلم:

تكمن أهمية اللغة في النقاط التالية:

1. وسيلة اتصال ما بين البشر.
2. وسيلة لنقل الحضارات من جيل لأخر.
3. وسيلة لتطوير الفكر الإنساني والعلاقات الإنسانية .

4. وسيلة أساسية للتعليم والتعلم .

كما تحتل اللغة أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري ، حيث تستخدم في مختلف مواقف حياتهم لأغراض التحدث مع الآخرين ، و التفكير و العليم و الترفيه و التحية و جذب الانتباه و طلب المساعدة و التعبير عن المشاعر و الانفعالات في المواقف الاجتماعية و التأثير على الآخرين و التشكيل اتجاههم و آرائهم كما تستخدم في تبادل الرسائل بين الأفراد و تبادل المعلومات و المعارف و الحصول على الأخبار و الوقوف على طبيعة حياة الإنسان بصورة عامة و تطورها قديما و حديثا و مستقبلا (**الشخص ، 1997 : 44**)

3–مفهوم الاتصال اللغة مهارات الاتصال اللغوي:

3-1 مفهوم الاتصال COMMUNICATION

الاتصال هو العملية التي بها يمكن نقل المعلومات بين اثنين من الأفراداوأكثر و يتضمن الاتصال الأفعال السلوكية سواء كانت معتمدة (مقصودة) أصلا و التي تعطي المعلومة للآخرين عن حالة شخص العاطفية و الفسيولوجية و عن رغباته و أرائه و مقدراته على الفهم و الإدراك و لذلك يكون من ممكن للفرد على الأقلأن ينتج إشارات لفرد أخر يقوم باستقبالها و ترجمتها .

و أوضحت1jennie 98( ) أن الاتصال ما هو إلا عملية تنتقل بها او بواسطتها المعلومات و الخبرات بين الفرد و أخرأو بين مجموعة من الناس وفق نضام معين من الرموز و خلال قناة أو قنوات تربط بين المرسل و الملتقي

(lindon , j. 1998 : 84–86)

و يمكن أن تكون الأفعال الاتصالية شفهية (كلام غناء) او غير شفهية مثل الإيماءات حركات الوجه حركات الجسد ...) من الممكن إن تكون رمزية ا وان تكون مبنية على نظام رسمي و تقليدي للغة مثل (الإشارة الكلام) او تكون غير رمزية مثل (إيماءاتإشارات حركات) .

كما أوضحأن الاتصال هو عملية تبادل المعلومات و الآراء و المشاعر بين الإفراد و هي عملية عادة تتطلب مرسل يكون رسالة و ملتقي يفك الرموز او يفهم الرسالة و الاتصال بالضرورة هو عملية اجتماعية تحتاج إلى لغة سواء كانت منطوقة او مكتوبة او غير لفظية ليتم الاتصال بين الأفراد المختلفة بعضها مع بعض (**Dona B.1998 : 301**)

3-2 مهارات الاتصال اللغوي:

الاتصال اللغوي هو عملية مشاركة و تجارب و علاقات مع الآخرين و مع البيئة الخارجية و التي تتم عن طريق أفعال اتصالية رمزية تكون أما شفهية مثل الكلام او غير شفهية مثل (الإيماءات ، حركة الوجه وتعبيراته وحركات الجسد المختلفة) و يحتوي الاتصال اللغوي الناجح على العديد من المهارات التي يمر بها الفرد أثناء مراحل نموه و تسمى بديات مراحل الاتصال اللغوي لدى الأطفال و هي (مهارة التقليد التعرف و الفهم و الربط ، التعبير ، التسمية) (**Soulayrd, R, s Moser.Js Dergrch .FP. 143 : 174, 1997**)

4 مراحل تطور النمو اللغوي:

هناك مراحل أساسية للنمو اللغوي للطفل ، و هذه المراحل يمر بها الأطفال جميعا ليصلوا إلى مرحلة الكلمات و تكوين الجمل و الحزار مع الآخرين ، و سوف يعرض الباحث هنا هذه المراحل المختلفة بصورة مختصرة لمعرفة ما هي المرحلة التي توقف عندها الطفل التوحدي و ذلك من اجل مساعدته على تخطيها إلى المراحل الأخرى.

و يقسم العلماء مراحل نمو اللغة عند الطفل إلى مرحلتين أساسيتين هما:

4-1 المرحلة قبل اللغوية:

4-1-1 مرحلة الصراخ:

و تبدأ بصرخة الميلاد و التي تأتي مباشرة بعد الميلاد و التي تحدث بسبب اندفاع بقوة عبر الفجوة إلى رئتي الطفل حيث يتم اهتزاز الأوتار الصوتية و بالتالي فهي خطوة هامة لحياة الطفل و يساعد صراخ الطفل في هذه المرحلة إلىإشباع رغباته (الأكل و الشرب و الإخراج) و للصراخ في هذه المرحلة أهمية كبرى لأنه يفيد في نمو اللغة لدى الطفل و يعتبره العلماء اللغة الغير متطورة.

4-1-2 مرحلة المناغاة:

و في هذه المرحلة يبدأ الطفل بإحداث ترديدات من تلقاء نفسه تكون شبه واضحة و تأخذ شكل لعب صوتي و تكون هذه الأصواتمن اجل إسعاد الطفل لنفسه فيجد الطفل في ذلك لذة و متعة ، في هذه المرحلة يكتشف الطفل فعالية الأصوات التي يصدرها و ذلك في إطار ردود الأفعال الصادرة من المحيطين و أولهمالأم ، و جميع الأطفال يمرون بمرحلة المناغاة بما فيهم الأطفال الصم و البكم ، المتخلفين عقليا و غيرهم و قد تستمر هذه المرحلة من 3 أشهرإلى سنة أحيانا و ما يتلفضه الطفل في هذه المرحلة يعدل و يتغير و يتمايز و ذلك حسب ما يتوافر للطفل من معدات من حوله

4-1-3 مرحلة التقليد :

و في هذه المرحلة يقلد الطفل صيحات و أصواتالآخرين التي يسمعها و ذلك بهدف ان يتصل بهم او يصبح مثلهم او بهدف إشباع حاجة ما و عملية التقليد موجودة لدى جميع الناس، و اعتبر العلماء هذه العمالية بمثابة

طرق تعليم اللغة و عملية تقليد الطفل لألفاظالآخرين يتوقف على عملية المعززات التي يتلقها من المحيطين، و يتعلم الطفل في هذه المرحلة الأشياء الصحيحة التي يجب تقليدها و الأشياء الخاطئة التي لا يجب تكرارها ، و ربط (جان بياجيه) بين التقليد و ذكاء الطفل و قال إن للذكاء اثر كبير في ظهور عملية التقليد بصورة صحيحة، و يبدأ التقليد كما يقول بياجيه عند الطفل في سنة او بداية السنة الثانية أي نهاية السنة الأولى من عمر الطفل تتحول عملية التقليد من عملية تلقائية لا إراديةإلىأن تصبح عملية إرادية يصاحبها عنصر الفهم بعد إن كان عنصر الفهم غير واضح تماما (**فيصل محمد خير الزراد ، 1996 : 42-55**)

4-1-4 مرحلة الإيماءات:

يفهم الطفل الإشارات و الإيماءات قبل إن يفهم الكلمات كما انه يستخدم تلك الإيماءات بالفعل قبلأن يستخدم اللغة الحقيقية بفترة

4 2 - المرحلة اللغوية:

اجمع العلماء إن هذه المرحلة تبدأ عند السن (15 شهرا) عند الأطفال العاديين و (38 شهرا) عند الأطفال المختلفين عقليا ، و يؤكد بعض العلماء إن هذه المرحلة اللغوية تبدأ عند السن 7-9 شهرا حتى تتماشى عمليتي الفهم و التعبير مع بعضهما و يذكر (بياجيه) أن في نهاية المرحة الحسية الحركية أي التي تنتهي قبل السنتين تظهر الوضيفة الرمزية لذا الطفل في لغته ، و تتميز لغة الطفل كما يقول بياجيه :

- اللغة المتمركزة حول الذات ، و يتصف بالتكرار و الحديث مع النفس
- اللغة الاجتماعية و التي تعتمد على التبادل الكلامي بين الطفل و شخص أخر مع محاولة إثبات الذات

و يقع اغلب الأطفال التوحيديين كما أثبتت الدراسات في المرحلة الأولىإلى مرحلة اللعب (اللغة المتمركزة حول الذات) (**R , Ca s h ; J . 1989 :1 :9**)

و في مرحلة السنتين يبدأ الطفل بتركيب جملة بسيطة مكونة من كلمتين و تكون أكثرالكلمات عيانية حسية ثم تندرج إلى السماء المجردة و يبدأ الطفل في أواخر السنة الثانية استخدام الضمائر و خاصة الضمائر الشخصية (أنا ، أنت) و لكن أحرف الجر و العطف تظهر متأخرة .

و تظهر بعض الكلمات مبكرا مثل (لا) و تعني بالنسبة له أداة تنبيه تأتي بعد كلمة (نعم) و تظهر متأخرة بعد (لا) و هي تكون إجابة عن السؤال و تتركز كلمة (نعم) على عامل الفهم و التميز.

و يبدأ الطفل عند عمر 3 سنوات استخدام الضمير الغائب (هو) او (هي) و ذلك للإشارة إلى أشخاص بعينهم ، و أيضا في هذه المرحلة يستخدم الطفل الضمير المتكلم (أنا) و قد يحدث بعد الخلط بين (أنا) (أنت) عند بعض الأطفال و لكن التدريب المستمر يزول هذا الخلط و لكن الطفل التوحدي يستمر في الخلط بين (أنا) ، (أنت) و هذا دليل على عدم الدراية بذاته و أيضا في فشله في فهم الضمائر ، فدائما يستخدمون او يشيرون إلىآخرينأنهم (أنا) و الذات على انه هو .

5 - مراحل تطور الاتصال اللغوي:

سوف نستعرض تطور او نمو الاتصال لدى الطفل العادي حتى سن 04 سنوات و ذلك لمعرفة آي من المراحل الاتصالية عند توقف عندها الطفل التوحدي ، و ذلك يساعد في كيفية التدخل و آي في هذه الفترة يكون هذا الطفل التوحدي .

- **من الميلاد و حتى السن 12 شهر** :

تكون تعبيرات الطفل وجهيه عن طريق الإيماءات و تغيير الصوت و ذلك من خلال الشهور الأولى من عمر الطفل و هذه التعبيرات تعطي كما من المعلومات عن شعور الطفل بالراحة او عدم الراحة ، و سلوك الطفل هذا يخدم الوضيفة الاتصالية عندما يقوم الكبار بترجمة هذا السلوك و الاستجابات تتخلص في إمداد الطفل بالاحتياجات الأساسية التي يريدها في هذه الفترة .

في فترة ما بين 3-8 أشهريبدأ الطفل في تكوين تفكير تأملي مغلق اجتماعيا أييبدأ سلوك الطفل يتجه ناحية من يهتمون به فيبدأ الطفل يخرج إشارات سلوكية تدل على بداية وضع قاعدة التبادل الاتصالي بينه و بين الآخرين .

و بنمو القدرة الحركية عند الطفل يبدأ في استخدام إشارات مقصودة للتفاعل مع الآخرين و تبدأ تزداد المقدرة عند الطفل على تفهم الأحداث و مسبباتها، يبدأ بوضع افتراضات لتشكيل العلاقة ما بين السلوك و الأحداث التي تليه.

و في الأشهر الثلاثة الأخيرة مع العام الأول تتكون معظم مجالات التطور الاتصالي،فالاستخدام المتعمد من جانب الطفل الإشارات الاتصال أصبح محددا ، فيمكن للطفل من خلال استخدام الإيماءات و طبقات الصوت المختلفة أن يتواصل مع الآخرين و لكن 12 شهرا يبدأ سلوك الطفل يكون أكثر صقلا فتبدأ إشاراته تتخذ او تعبر عن ثلاثة أشياء رئيسية تحقق رغباته فمثلا :

1-يتضمن النظام السلوكي الذي يتبعه إشارات تجعل الشخص الأخر يستجيب لسلوكه في طلب الأشياء

2-يبدأ الطفل باستخدام إشارات او إيماءات تدل على التفاعل الاجتماعي مثل : التحية،الاستدعاء، طلب الراحة.

3-و يبدأ الطفل في استخدام إشارات او الإيماءاتمع بعض الأصوات لجذب انتباه الآخرينويبدأ الطفل في الاهتمام بالأشياء المثيرة والأحداث المثيرة والأحداث لغرض المشاركة في خبرة وتجارب الآخرين

(Leonard.1991 :43-44)

- **من سن 12الى 24شهرا :**

في العام الثاني تبدأ إشارات الطفل وحركاته في الثبات وتصبح واضحة وينتج عنها نجاح في الاتصال وخاصة في الأفعال التواصلية .

- تبدأ الكلمات والإيماءات تشكل نسبة كبيرة من سلوكه الاتصالي .

- تبدآ الكلمات في التزايد, ويبدآ الطفل في ربط كلمتين او أكثر في وقت واحد ليعبروا عن معنى كامل لما يريدون .

- تكون مقدرة الأطفال على التحدث المفهوم محدودة بالنسبة للأشخاص الغير مألوفين ولكنهم يستطيعون الاستجابة لأي متغير يحدث في البيئة المحيطة بهم .

- وفي شهر 18 شهرا يمكن للطفل آن يحدد مواقع الأشياء المعروفة ويتعرف أجزاء الحسم و يتتبع اتجاهات بسيطة و في سن 24 شهرا يبدأ الطفل في إدراك كلمة بفاعلية أكثر و يستخدمها في صورة كبيرة في الاتصال بمن حوله و يتفهم الطفل العلاقات بين الأشياء و أيضا يتفهم العلاقة بين كلمتين او أكثر و يستجيب للأسئلة الملقاة عليه من الآخرين المحيطين به .

*** من السن 24 إلى 48 شهرا :**

– يبدأ الطفل في بناء الجملة قواعديا متضمنا أشكال و بناء الجملة و ينتقل الطفل من مرحلة الكلمات و معانيها إلى عبارات قواعدية – أصبح الطفل يستخدم الإشارات و الكلمات و الإيماءات الأكثر دقة .

– يبدأ في استخدام جمل كثيرة و يتبع في ذلك الكثير من القواعد مثل كيفية إلقاءالأسئلة و التعبير عن النفس و في نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل في استخدام اللغة بطريقة أكثر تأديبا و يبدأ في استخدام الروابط و المسببات على سبيل المثال استخدمه لكلمة (لان) و استخدامه للأسلوب الشرطي على سبيل المثال (إذا.....، حدث ...) و كذلك المقدرة على الربط بين احدث الماضي و المستقبل و يزداد ذلك بصورة كبرى و يكون في بداية الأمر ليست له القدرة على وصف الأحداث حين يرويها و لكن بعد ذلك يصبح الأمر بالنسبة له أفضل مما فقد كان أسلوبه في الوصف منطقيا في التسلسل و تصبح المواضيع التي يتحدث فيها الطفل أكثر فهما بالنسبة للآخرين بنسبة 90 بالمائة في نهاية تلك الفترة .

– يبدأ الفهم في التقدم و التطور لدى الطفل في هذه المرحلة و تزيد قدرة الأطفال على فهم الأحداث المتعلقة بالماضي و المستقبل ، و يستجيبون إلى جميع أشكال السؤال مثل (لماذا) ، (أين) (من) و (متى) ، و بعد هذه المرحلة تزداد قدرة الأطفال على ترتيب المعاني حيث يقومون بالاسترشاد في وصف الأشياء على سبيل المثال (قصة) أو موقف ، و بهذه تكون قدرة الطفل على الاتصال قد تطورت و ازدادت مستخدما كل أنواع الاتصالات سواء عن طريق الإشارة أو الإيماءات أو كلاهما معا (**Parizant ; B Bailey ; D 1992 : 307**).

6 - الأساسيات المعرفية لاكتساب اللغة لدى الطفل:

تلعب العمليات المعرفية دورا هما في اكتساب اللغة، وتوجد الكثير من المهارات المعرفية التي تؤهل الطفل الاكتساب اللغة وتظهر هذه المهارات في مرحلتي (العمليات الحسية ومرحلة ما قبل العمليات)وتعتبر هذه المراحل من أهم المراحل التي توضع فيها بدايات أساسيات اللغة وتظهر هذه المهارات المعرفية في صورة سلوكيات يقوم بها الطفل في كل مرحلة .

ومن خلال تقييمنا لهذه السلوكيات نتعرف على مدى تطوره الإدراكي المعرفي اللغوي وفيما يلي نعرض هذه الأساسيات المعرفية في كل مرحلة والسلوكيات التي تظهر وجود هذه الأساسيات المعرفية لدى الأطفال ،ومن خلالها يمكن تقييم مدى القصور المعرفي واللغوي عند الطفل التوحدي وغيره من الأطفال المضطربين لغويا .

6-1- العملية الحسية :

يتم تقييم المهارات الحسية من خلال ملاحظة قدرة الطفل على (الانتباه، التقليد، دوام الأشياء، علاقات الوسائل، النتائج).

أ-الانتباه :

مهارات تتطلب من الطفل أن يكون قادرا على التركيز على المثير المقدم تبدأ هذه العملية بالانتباه إلى المثيرات البيئية ثم بعد ذلك إلى المثيرات اللغوية .

ب–عملية التقليد :

التقليد مهارة يمكن استخدامها لتقييم السلوك وهي تتطلب تحديد سليم لعناصر الفعل المراد تقليده وترجمته ترجمة صحيحة ,وتبدأ مهارات التقليد بتقليد الذات ثم الآخرينوتبدأ بسلوك بسيط ثم سلسلة من السلوك وتبدأ بتقليد للحركات ثم الأصوات .

ج–دوام الأشياء :

لتنمية مفهوم الشيء يجب أن يكتسب الطفل معرفة أنالأشياء تستمر في تواجدها المستقل في الخبرات مباشرة .

د–علاقات وسائل الإنتاج :

وتقاس بقدرة الطفل على استخدام الأفعالوالأشياء او الأشخاصالآخرين كوسائل للحصول على الهدف وقد يكون الهدف كمثال طلب لشيء او فعل من شخص أخر او اهتمام شخص أخر .

6–2– مرحلة ماقبل العمليات :

إن استجابات الطفل للمهام السابقة إلى العمليات الضرورية ماقبل اللغوية والتي تؤدي دور الأساسيات اللغوية وان تقييم المهارات الإدراكية التي تتطور لدى الأطفال العاديين فيما بين عمر السنتين والأربع سنوات يظهر المستوى الغير اللغوي الذي يظهر في هذه الفترة وان التعلم الإدراكي يساعد في هذا المستوى على التنظيم او التفاعل مع مكونات اللغة وفي هذه المرحلة يظهر تطور الطفل في المجالات المختلفة تساعد على اكتساب اللغة لدى الطفل إلا وهي (الانتباه التمثيل التصنيف التسلسل العدد)

أ–عملية الانتباه :

وهي امتداد لمهارات الانتباه التي يتم تقييمها في المرحلة السابقة ويمكن ملاحظة تطور الانتباه عن طريق ملاحظة قدرة الطفل على الانتباه للمثيرات اللغوية لتوجيه أية الفعل .

ب– مهارة التمثيل :

الرسم واللعب الرمزي والأحلام كلها تمثل أشكال اللغة ففي هذه الأمثلة الطفل في تطوير مفهوم المعرفة المزدوجة أي انه أثناء اللعب تتحول السلطانية إلى قبعة او تمثل الكلمة او العبارة شيء او حدث او علاقة بين الأشياء او الأحداث والنتيجة هي أن الطفل يزيد من معرفته بالعالم ويتعلم عرض هذه المعرفة عبر اللغة بأشكالها سواء كانت كلمات رسومات او إشارات .

ج–التصنيف :

يتضمن التصنيف مفهوم الأشياء التي تتشارك على الأقل في عنصر واحد مشترك ولكي يفعل الطفل ذلك قد يستخدم تصميمات تصنيف :

الحجم اللون الشكل الوظيفة ويمكن ملاحظة تطور هذه المهارات في قدرة الطفل على استخدام هذه الخواص المتعددة في عدد متزايد من الأصناف عند تصنيف مجموعة من الأشياء .

د–التسلسل :

تتضمن القدرة على ترتيب مجموعة من الأشياء في سلسلة متواصلة على أساس العلاقات تزداد صعوبة هذه العملية بزيادة الأبعاد المتعددة في أشياء متسلسلة و بعد ذلك يصبح قادرا على استخراج و ملاحظة الفروق الدقيقة في التسلسل .

هـ– البعد:

تتضمن هذه العملية قدرة الطفل على إقامة علاقات بين مجموعات من الأشياء و يطلق على هذه العلاقات كلمات تدل عليها مثل (أكثر بعض كل)

كل هذه المهارات السابقة تكون الأساس العرفي لاكتساب اللغة لدى الأطفال فيما يلي سوف هذه المهارات والسلوكيات التي تدل على و جودها:

الجدول رقم (02) : العمليات الحسية الحركية:الأساسيات المعرفية لاكتساب اللغة

المهارات المعرفية	السلوك الذي يتم تقييمه
1 -الانتباه	- إدارة الرأس اوالقيام باستجابة مناسبة لضوضاء البيئة المحيطة - إدارة الرأس او القيام باستجابة لصوت شخص مألوف - النضر إلىالشيء موضوع أمامه

	- إدارة الرأس او القيام لاستجابة المناسبة اتجاه أسماءالأشخاص المألوفين - الاستجابة إلى طلب النضر إلى المدرس
2 -التقليد (تقليد الحركات الجسدية)	- تقليد حركات الجسد المألوفة لديه و التي يستطيع رؤية نفسه و هو يقوم بها - تقليد حركات الجسد المألوفة لديه و التي لا يستطيع رؤية نفسه و هو يقوم بها - تقليد سلسلة من الحركات المألوفة لديه - تقليد حركات جسدية غير مألوفة و لا يستطيع رؤية نفسه أثناء القيام بها - تقليد سلسلة جديدة و غير مألوفة من السلوك - تقليد نشاط تعلمه من قبل
3 - (تقليد السلوك الصوتي)	- تقليد الأصوات التي يصدرها هو بنفسه - تقليد الأصوات الغير مألوفة - تقليد الكلمات المألوفة - تقليد الكلمات الغير مألوفة

4 -دوام الأشياء	- إتباع حركة الأشياء بالعيون - النضر إلى المكان حيث اختفى شيء متحرك - النضر إلى مكان حيث يجب أنيظهرالشيء بعد أن يختفي وراء حائط - إيجاد شيء مخفي جزئيا - إيجاد شيء مخفي كليا - إيجادشيء تحت قطعة او اثنين من القماش - إيجادشيء عندما تم وضعه في البداية تحت قطعة قماش أخرى - إيجادشيء عندما تم وضعه في البداية تحت قطعة قماش ثم تم نقله إلى مكان أخر - أداء نفس الأفعال مع أشياء مختلفة - تغيير الشيء من مكان إلىأخر

جدول رقم (03) : يبين مرحلة ما قبل العمليات

المهارات المعرفية	السلوك الذي يتم تقييمه
1 -الانتباه	- الانتباه المركز على مهمة محددة من اختباره - الانتباه المركز على مهمة و لكن مع مساعدة - العناية بمهمة و لكن يمكن نقل الانتباه لاستقبال التوجيهات - الانتباه لمهمة أثناء دمج و تجسيد توجيهات شفهية -
2 -اللعب	- التظاهر بسلسلة من الأنشطة الرمزية مع أطفالآخرين - استخدام شيء لتمثيل شيءأخر - أداءأفعال شخص أخر على شيء ما بدون مطابقة بشخص أخر.
3 -تصنيف	- تصنيف الأشياء المتشابهة ماديا - تصنيف الأشياء التي تعمل معا

	- تصنيف الأشياء على أساسأكثر من خاصية - استكمال مجموعة من الأشياء عن طريق إيجادشيء جديد له خاصيتين متشابهتين او أكثر
4 -التسلل	- ترتيب 3 مواد في سلسلة تختلف في بعد واحد ترتيب 10 مواد في سلسلة تختلف في بعد واحد - إدراج مادة سلسلة ثم ترتيبها بالفعل
5 -العد	- إقامة انسجام مادي بين سلسلة من الأشياءإقامة انسجام مادي بين مجموعتين من الأشياء عن طريق إضافة او إسقاطالأشياء

(**gerala G & Groden , G Baron G .1996 :112 ;115**)

7- **خصائص لغة الطفل التوحدي**

(Dykekms Volkmor 1991 : 404.Elisabeths)

1- الطفل التوحدي لا ينتبه إلى الصوت الإنساني رغم انه لديه حاسة سمع طبيعية و قد يكون على دراية بالأصوات التي تثير اهتمامه ، فمثلا ينتبه لصوت ورقة بسكويت يتم فتحها او صوت علبة شكولاطة .

2- يكون الفهم عنده ضعيفا او منعدما و يبدي هذا الطفل اهتماما قليلا في التواصل مع الآخرينإلا في حالة انه يريد شيئا ما فيحاول إن يجد طريقة مبسطة لسد احتياجاته التي يريدها.

3-توجد عنده محاولات بسيطة لتوجيه بعض الرسائل باستخدام العين او الإيماءات او عن طريق الإشارات ، وهذه المعلومات القليلة يفعلها الطفل التوحدي لتلبية احتياج خاص به .

4-لا يحاول جذب اهتمام من حوله عن طريق المشاركة بأية وسيلة مع العلم إن الطفل العادي يحاول جذب الانتباه و الاهتمام قبل عامه الأول .

5-تنمو عند الطفل خاصية تسمى بالترديد المرضي لكل ما يقال او جزء منه.

6-يجد صعوبة في استخدام الضمائر في الكلام و عنده مشكلة في حروف الجر مثل : في ، على ... ، و يستطيع فهمها من خلال التدريب في نطاق البيئة الضيقة.

7-يردد الكلام دون إن يفهمه و ربما يكون في بعض المواقف و يردد كلمات او جملا قيلت أمامهفالآخرون يتخيلون انه على فهم و دراية بما يقول و هو عكس ذلك.

8-مهارات الاتصال الداخلي تبدو ضعيفة و هي تعني إن الطفل لا يستطيع المشاركة في الحوار مع الآخرين.

9-يعاني هذا الطفل من شذوذ في طريقة الكلام شاملا ارتفاع الصوت و نغمته و الضغط على المقاطع و الإيقاع مثل نبرة الصوت تكون مثلا على وتيرة واحدة مثل الآلات

10-يفشل في تكوين جملة كاملة على التعبير عن الأشياء المحيطة به

11-يستخدمون طرق و أساليب (اللغة السلسلة و ليست تعبيرية)

12- قد لا يتكلم البعض من الأطفال التوحديين

13-يفشل في استخدام الإشارات و الحركات الرأس تعبيرات الوجه، و يفشل في القيام بأي مجهود لتدعيم المتحدث ، و يبدو غير قادر على (قراءة) وجوه الآخرين لرفض سلوكهم الاجتماعي المرفوض مثل : التحديق بالنضر ، او الإشارة باليد او بالضرب

8. مراحل تطور الاتصال لدى الطفل التوحدي:

تظهر علامات كثيرة لدى الأطفال الردع و الأطفال الصغار الذين لا يستطيعون الكلام تدل على أن لديهم لغة تواصل سليمة ، و هذه اللغة التي نقصدها هنا هي لغة التعبير عن طريق الوجه و التعبيرات بالأصوات و الحركات و هذه اللغة ليست بالدقة التي تكون عليها اللغة المنطوقة و لكنها توضح مدى و جود لغة اتصالية لدى هؤلاء الأطفال و هذه اللغة الغير لفظية توضح للوالدين و الآخرين المشاعر التي يحس بها هؤلاء الأطفال و ردود أفعالهم اتجاه الأشياء و احتياجاتهم التي يريدونها ..... أيأنها توضح مدى ثراء لغة التواصل لدى هؤلاء ... و لكن بالنسبة للأطفال التوحديين فان هذه الطرق الغير لفضية المبكرة فدائما ما تكون محدودة او غائبة تماما.

و يكتسب الأطفال العاديون سريعا قدرة ذاتية على الاتصال بالطرق الغير لفظية مثل الآخرين(الاهتمام) و لكن الأطفال التوحديين يواجهون صعوبة في اكتساب كل هذهالأشياء و يعتبرونه شيئا مرهقا و بلا معنى لديهم.

و أيضا يواجه الأطفال التوحديون مشكلة في التواصل الغير لفظي إلا و هي (قراءة الأفكار) و نعني بها أن الطفل او البالغ عندما يعبر بوجهه او عن طريق إيماءات او تعبيرات معنية عن شيء ما يريد أن يقوله الآخرين فهو يعلم أنالأشخاصالآخرينالمحيطين به سوف يفهمون ما يريد ان يقوله و لكن الأطفال التوحديين يفتقدون هذه القدرة آي تنقصهم ما يسمى بـ (نظرية العقل Theory of mind) أيأنهم ما يفكر او يشعر به الآخرين و بالتالي لا يكون عندهم القدرة على المشاكل.

8-1- طرق الاتصال عند الأطفال التوحديين:

8-1-1- استخدام الإشارات:

أ- الإدراكالمسبق:

و نعني بالإدراك المسبق هو آن الطفل يكون قادر على فعل الشيء بمفرده و لكنه لا يريد أن يفعل الشيء بمفرده و يشير للآخرينليفعلوا له وآباءالأطفال التوحديين يعرفون بمشكلة أطفالهم فمثلا الطفل يكون قادر على الوقوف بمفرده و لكن يشير لآبائه لكي يرفعه .

ب- المشاورة و القيادة باليد :

أن اللغة الإشارية تعتر شكلا من أشكال الاتصال فالأصبع يشير إلىشيء موجود اتجاه الإشارة و القابلية للإشارة تعد العلامة الأولى على أن الطفل يعرف الشخص الذي أمامه يكون قادر على الاستنتاج ما يشير إليه و لكن أطفال التوحديين ليست لديهم هذه المقدرة فيهم يكتسبونها ببطء من البيئة المحيطة و ذلك بمقارنة مع الأطفال

العاديين الذين عندهم الإشارة تلقائية و تظهر في سن 8-10 أشهر دون أن يعلمهم احد إن يشيروا في اتجاه الأشياء التي ير يدونها و لكنهم يفعلون ذلك تلقائيا (**siegl,B.1996 : 43 :45**)

8-2-1 تعبيرات الوجه:

أ – الابتسامة:

عادتا ما يتعرف الطفل العادي على وجه آمه و يبتسمبإشرقة و ذلك في الفترة ما بين شهرين إلى ثلاثة أشهر و ذلك ليظهر لها تعرفه عليها و سعادته بها لكن الطفل التوحدي لا يظهر هذه الابتسامة حتى السنة الأولى او الثانية و التي تكون بالنسبة للطفل العادي علامة مبهجة على استمتاعه بالبيئة المحيطة به و لكن العكس بالنسبة للطفل التوحدي فالابتسامة من الآخرين تشكل عبئا عليه و يحاول تجنبها و عدم الاستجابة لها و هذا ما أكدته الدراسة (dawson , 89) على أنالأطفال التوحديين تكون استجابتهم لابتساماتأمهأنهم اقل كثيرا في مقابل الأطفال العاديين (**G,& Lewy.1989 : 49-74**)

ب- الاتصال بالعين :

في نهاية السنة الثانية يظهرمعظمالأطفال التوحديين بعض دراجات الشذوذ في الاتصال بالعين ، و تكون نضرتهم متجمدة و ثابتة للآخرين الذين لا يعرفونهم و غالبا ما يكون الاتصال بقالعين أفضل عندما يكون الأشخاص مألوفين بالنسبة لهم وليسو غرباء و لكن اتصالاتهم بالعين يكون قصيرا و يكون لهدف محدد، و أيضاهؤلاء الأطفال قد يتصلون بالعين حينما يريدون ملاحظة البالغين المحيطين في النظر إلى ما يشاهدونه ا والى ما فاعلوه و هل يشجعونه على فعله أم لا و هل يهتمون أم لا ، و لهذا اعتبر (1983,Rutter,M)انح مقلة العين واحدة من أهم الصعوبات الشائعة لدى أطفال توحديين (**Rutter.1983 : 513**)

ج. مدى التعبيرات العاطفية:

يستخدم الأطفال العاديون في المراحل المبكرة من عمرهم نغمة الأصوات المختلفة للدلالة على مراحل مختلفة للعاطفة أيأن هذه التعبيرات التي يصدرها الطفل تشير إلى رد فعل الآخرينالمحيطين ، و هذه الاستجابة تجعل الطفل يفهم بان هذه النغمة الصوتية استجاب له .الآخرين بطريقة صحيحة و لكن هذا لا يحدث بالنسبة للطفل التوحدي انه يميل إلىإظهار القليل من ردود الفعل العاطفية أي يبدون منفصلين على البيئة المحيطة بهم أيأنهميظهرون حالة الثبات بدون أية عاطفة فمثلا في بعض الحالات لا يظهرون حالة ثبات بدون آية عاطفة فمثلا في بعض الحالات لا يظهرونأية استجابة خوف في المواقف الخطيرة التي قد يمرون بها

(Schere , B .L.1994 : 335)

9- مشكلة الاتصال و اللغة لدى الطفل التوحدي :

يواجه العديد من التوحديين مشاكل و صعوبات في الاتصال و يفتقدون القدرة على استخدام اللغة بطرقة صحيحة ليتواصلوا بها مع من حولهم و أيضا لا يستطيعون اكتساب الكثير من المفاهيم الأساسية التي تساعدهم على الاتصال و التعامل مع الآخرين ، و هذا ما أكدته دراسة (96Romberg)أن هؤلاء الأطفال التوحديين يفتقرون إلى اللغة بكل أشكالها و أيضا قواعد اللغة و هذا بدوره يؤثر على سلوكهم الاتصالي اتجاه المجتمع المحيط بهم (**Eglers.R.C&Agohonson M& Gillberg.1996 : 343-387**)

و من أهم المشكلات الاتصالية التي تظهر بوضوح لدى الطفل التوحدي هي كما يلي .

1 – ترديد الكلام:

إن تمديد الكلام هو إحدى العلامات المميزة لدى الطفل التوحدي إن ترديد الكلام او الصدى الصوتي كما يطلق عليه البعض يعد صفة معوقة لتواصل الأفراد التوحديين و تظهرأكثر عند الأطفال التوحديين ذوي الكفاءة و القدرات اللغوية المنخفضة ، و تظهر أيضا في المواقف التي يشعرون فيها بعدم الأمان و الإثارة و أيضا للتعرف هؤلاء إلى تغيرات المفاجئة او مواقف لا يحسبونها (**محمد ، علي ، كامل 1997 : 39**)

2 – عكس الضمائر :

دائما الأطفال التوحديين يخلطون بين الضمائر أنا، أنت و يباشرون إلىأنفسهم بالضمير الثالث بدلا من أن يستخدموا (أنا) و استنتاج بعض العلماء (**Fey & wh.1980 : 21–50**)

3 – مشكلة الانتباه

يفشل الأطفال التوحديين في الانتباه إلىالأشياء التي ينتبه إليهاالآخرون ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفالإلىأشياء معينة يكون من خلال التوجيه من الآخرين والانتباه عنصر أساسي في الاتصال اللغوي ولهذا ففشل الطفل في الانتباه إلىأشياء المحيطة يجعله غير قادر على الاتصال مع من حوله

(**Jardan Rspwell 1995 : 18 20**)

4 – مشكلة الفهم

إنالأطفالالتوحديين لديهم تمييز سمعي ضعيف وأيضا لديهم مشكل في الإدراك السمعي و بالتالي يكونونغير قادرين على الاستخلاص المفاهيم من اللغة الغير مسموعة وهذا يؤثر على قدرة الأطفال التوحديين على الفهم و التعرف و بالتالي على الاتصال اللغوي بينهم و بين الأخرين

5 – مشكلة التعبير :

إنالأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في الحديث التعبيري وقد يكون حديثهم عشوائيا او يظل بعضهم بكما طوال حياتهم و الأطفال التوحديين يجدون صعوبة في بناء جمل وذلك إذا امتلكوا بعض الكلمات البسيطة .

6 – مشكلة التسمية (اللغة الرمزية)

تغيب اللغة الرمزية كليا او تكون شاذة بدرجة عالية ويظهر ذلك في عدم مقدرة هؤلاء الأطفال على تسمية الأشياء او اللعب بطريقة رمزية

7 – مشكلة التقليد :

إن التقليد من أهم المهارات اللازمة للاتصال ، فالطفل التوحدي لا يستطيع تقليد الأفعالاو الأصوات التي حوله ، و التقليد كما أكد عليه (Hochmenn; 92) انه العمالية الهامة التي لبدأ من وجودها لتأسيس نظاماتصالي غير شفهي سليم .

و أيضاأكدت دراسة (39,Mazet) على إن التقليد الحركي يعد من المراحل الأولى في الاتصال أي لبد من وجود مهارة التقليدليبدأ الولد الاتصال بالمحيطين به سواءأمه او إخوته . و المشكلات السابقة ألا و هي (الانتباه ، الفهم ، التقليد ، التسمية ، التعبير) هي أهم المهارات التي تشكل الاتصال اللغوي و بالتالي الطفل التوحدي يعاني من مشكلات في كل المهارات المكونة للاتصال اللغوي مع محيطين .

8 – النقص في القدرة على تبادل الحديث:

الأطفال التوحديين ينقصهم القدرة على تبادل الحديث بمعنى الفشل في الربط و التنسيق بين الحديث الصادر عن الآخرين و عن أنفسهم ، و أيضا هؤلاء التوحديين يكونون غير قادرين على الدخول في حديث مرتب أيأن هؤلاء لا يعرفون متى يبدؤون في الحديث و متى يتوقفون عن التحدث من اجل الاستماع إلى الطرف الآخر الموجود معهم و بالتالي يؤثر على اتصالهم بمن حولهم (**محمد علي كامل ، 1997: 44-45**)

9 – شذوذ الأصوات و الكلمات الملفوظة:

أشارت الدراسات أن دراسة الأطفال التوحديين تميل لان تكون مهزوزة ، مع التحكم ضعيف في درجة الصوت و ينقص أصواتهم التنوع ، فهي ثابتة دائما و يكون أصوات بعضهم مزعجة ، أجش و آخرين منهم يكون صوتهم أحادي النغمة ، و أشارت دراسات أخرىأنأصواتهم تبدوا ميكانيكية ، مجوفة ، و أيضاأشارت بعض الدراسات أن هؤلاء الأطفال يتتبعون التتابع الطبيعي للنمو بالنسبة لصدور الأصوات لديهم و لكن بطريقة متأخرة

الفهم الشفهي :

10 – الفهم التركيبي :

إن علم التركيب هو علم دراسة نظام الكلمات وبنية الجمل والألفاظ التي تتخذها العبارة في اللغة ودراسة العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية ويبحث في أنواع الجمل ، إما الفهم التركيبي فهو فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجمل لتحقيق الفهم العام للجملة مثلا الجملة " رأيت بائع التفاح " تخالف في معناها عن " رأيت تفاح البائع " لذا يستوجب معرفة تركيبات الجمل من فعل وفاعل ومفعول به ، فالطفل يعتمد على ترتيب الكلمات والعلامات الصرفية في فهم العلاقات الموجودة بين عناصر الجمل (**مرسي ، 1984 : 563**)

11 – الفهم الدلالي :

يهتم على الدلالة بدراسة المعاني والدلالات المترابطة بالمفردات والجمل والتعابير اللغوية فهو يسعى إلى تحديد وفهم العملية العملية العقلية التي يستخدمها المستمع في تمييز الأصوات المسموعة وعمليات ترميزها وتفسيرها ، كما يهتم بدراسة الشروط الواجب توفرها في الرمز اللغوي لكي يكون قادرا على إعطاء معنى معينا ، أما في عملية فهم المعنى أو تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي يتطلب معالجة معاني المفردات والجمل المتضمنة في النصوص اللغوية

ومعانيها المرتبطة بها ، ويشمل هذا المعجم العقلي على التشفيرة الصوتية للكلمات وبنائها المورفيمي والفئة التركيبية والمعاني بحيث يتم إحراز المعاني المعجمية من خلال عمليات التمثيل الصوتي للمفردات

(**الزغلول ،2003 : 232**)

12 – الجانب التشريحي لوظيفة الفهم :

إن الدراسات الحديثة تبين بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخية اليمنى وبين نصف الكرة المخية اليسرى ، فقد كشفت أن نصف الكرة المخية اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم وإنتاج اللغة ، فهي تهتم بمعالجة وتحليل المعلومات وبالإضافة إلى هذه الوظائف فهي تتناول الإيقاع والتنظيم الزماني .وباحة فرنكي المتواجدة في الفص الصدغي هي المسؤولة عن فهم اللغة (**hommet.2005 : 11**)

إن مركز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة السمع أما مركز الكلام فيقع بالقرب من منطقة الحركة وبين هاتين المنطقتين يوجد أعصاب موصولة تربطهما ولأن اللغة المنطوقة تتطلب عادة إستخدام المنطقتين وتعاونهما ، فإذا أصاب مركز الكلام المسموع تل فإن الإنسان لا يستطيع فهم معنى الكلمات المسموعة ولو أنه يسمع الأصوات جميعا ، وإذا ما أصاب تلف مركز التكلم فلا يتمكن المريض الكلام ولو أنه يفهم معنى ما يسمع

(**العوالمة حابس ، 2004 : 105**)

13 – مستويات الفهم الشفهي :

4–1– مستوى معاني الكلمات : أثبتت عدة دراسات في علم النفس المعرفي وجود إرتباط بين سعة القاموس اللغوي للمفرد ومستوى الفهم الشفهي ، ولكي يتم الفهم الشفهي للكلمات بمهارة هناك مجموعة من المبادئ التي لا بد من أخذها بعين الإعتبار ، والعنصر الذي لا بد أن نذكره هو أنه ليس للكلمة الواحدة معنى واحد ، بل أن معظم الكلمات لها أكثر من معنى ، فمعنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيه كما يرتبط المعنى بالخبرات السابقة للمتعلم ، ففي ما يخص الطفل فإن لديه قدرا كبيرا من المعاني ولا بد من أن يرجع للسياق لكي يفهم المعنى .

4-2 مستوى معاني الجمل : تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها ، حيث يتم فهم المعنى التام للجملة إنطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة وصيغ الزمن النحوي وفي أفعال الجملة والضمائر والروابط.

4-3 مستوى معنى الفقرة : تتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجمل منظمة ومرتبطة ببعضها (**ميرود محمد ، 2008 : 143 – 144**)

14 – درجات الفهم :

يوضح مادي لحسن أن للفهم درجات تتخلص فيما يلي

5-1- التحويل : ويظهر في قدرة المتعلم على شرح إرسالية ما أو قدرته على التعبير اللفظي على شيء معين .كأن يكون المتعلم قادرا مثلا على تحويل رسم بياني إلى لغة مفهومة ، أنه تحويل لغة إلى لغة أخرى أو التعبير عنه بشكل من أشكال التواصل مع الأمانة والدقة والتعبير عن المضمون دون تأويل أو تحريف للمعنى الأصلي .

5-2 التأويل : وهي درجة ثانية من الفهم ، إذ تأتي بعد تمكن التلميذ من عملية التحويل كعملية عقلية تتجاوز مستوى الشرح أو المعنى الحرفي للإرسالية فالتأويل هنا معناه إدراك للعلاقة الموجودة بين عناصر الإرسالية وإستخلاص ما يمكن إستخلاصه منها من أفكار نتائج وتقديمها على شكل مختلف أو من خلال وجهة نظر جديدة .

وهذه العملية لا يمكن أن تتم إلا بحصول المعرفة أولا .ثم فهم محتواها وقدرة التعبير عنها بشكل أو أخر أنذاك يمكن لعملية التأويل أن تتم بدورها .

3-5 التعميم : درجة راقية من الفهم ويتطلب الوصول إليها تمكن التلميذ من التحويل ومن التأويل ويعني التعميم الإنتقال بمفهوم أو نظرية من إستعماله الأصلي إلى توسيع إستعماله على مظاهر أو مجالات أخرى معروفة مع إدراك التلميذ لحدود التعميم (**ميرو محمد ، 2008 : 143 .144**)

15 – عمليات الفهم الشفهي :

تنطوي دراسة الكلام وأصواته على مشكلات عديدة ، ولعل المشكلة الأساسية في إدراك الكلام هي كيفية تحديد الأصوات التي ترد في الجمل ، فإذا قلنا جملة مثل (الدببة نائمة) فكيف يتم تحديد هذه الجملة من خلال أصواتها

إن تيار الكلام المتدفق يماثل الجملة المطبوعة بحروف بينها مسافات أو فراغات سنجد أن الوصلات الكلامية أو الوحدات المقابلة للحروف ستكون على شكل مقاطع صوتية والفراغات أو المسافات يقابلها صمت أو سكون .

وبناء على ذلك تؤخذ المقاطع الصوتية وتحدد من خلالها خصائصها السمعية الفريدة .

المقطع يليه المقطع وهكذا حتى نهاية الجملة ، وسنجد في النهاية كل كلمة من كلمات الجملة فترة صمت أطول من الفترات السابقة ، وبهذه الطريقة يكون من السهل علينا تحديد المقاطع الصوتية والكلمات والجمل ، فالمعروف أن الكلام في الأحوال العادية يحدث في شكل محادثات ويكون المطلوب فيه تحديد المقاطع المفردة المعزولة ، وذلك بالنسبة للصوت لا للمعنى .

على أي حال فهناك عدد من الإعتبارات التي ينبغي الإنتباه إليها وهي :

- أن الكلام المتصل لا يدرك أساس كسلاسل من المقاطع المعزولة
- إن إدراك الكلام المتصل المستمر يشمل على عمليات الصياغة والتوظيف .
- إن المراحل المبكرة في إدراك الكلام يمكن أن تتم دون وعي في الأصوات بين الفهم وإنتاج اللغة

16 – علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى :

16–1– علاقة الفهم بالإدراك :

يرى الباحث سيد جمعة يوسف أن العديد من الدراسات النفسية في ميدان فهم اللغة بينت وجود خلط بين الفهم والإدراك يميل البعض إلى إستخدام الفهم مع اللغة والإدراك مع الكلام بينما يميل البعض الأخر إلى إستخدامهما كمفهومين لهما نفس المعنى .دون تمييز واضح بينهما .

فإدراك الكلام هو إستقبال السامع للكلام وتمييزه له ، وهو ما يبحثه علم الأصوات السمعي ، أما الفهم فهي عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم ، وهي تمثل في حد ذاتها تجريديات من الأشياء المدركة ، ومعنى هذا أن الإدراك مترابط بالمنبهات في العالم الخارجي (عالم الأشياء) ، أما الفهم فهم مرتبط بالعمليات المعرفية التي تتجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلفة وتنتظم في تراكيب موحدة لأن فهمنا لما نسمعه من الأخرين أو ما نقرأه يشمل أكثر من مجرد معاني الكلمات المختلفة التي ندركها ، ويتضح من تعريفات الفهم أنها العملية الأكثر عمومية والتي تنطوي على الإدراك وليس العكس لذا يميل الباحث سيد جمعة يوسف إلى تفضيل الرأي الذي يقول أن الإدراك والفهم مختلفان لكنهما غير منفصلين ، حيث أن عملية الفهم تبدأ بالإدراك أساسا وبالتالي يمكن إستخدام مصطلح الفهم للغة ومصطلح الإدراك للكلام إستنادا إلى المبررات التالية .

– يمكن على المستوى الإدراكي التمييز بين الكلمات وإعادتها إعادة صحيحة دون معرفة أو فهم المعاني البعيدة

– أحد مصادره سوء الفهم هو الإدراك غير الجيد وغير الكافي الذي يسبقه بالضرورة هناك عددا من المراحل المختلفة التي يمكن أن تدرس فيها أصوات الكلام وإحداها هو أن ندرس الأصوات كما تستقبل وتدرك في إذن المستمع (**جمعة سيد يوسف ، 1990 : 59 .61**)

16-2- علاقة الفهم بالإستحضار :

حسب غاردوري GARANDERIE أنه في عملية الفهم ليس الإدراك البصري أو السمعي أو الحسي الحركي هو الذي ينتج لنا الفهم ، في الواقع على إمتداد الإدراك يحصل الإستحضار بسرعة فائقة حيث أنها تفلت من كل وعي ومنه يكون الشرط اللازم والكافي لإحداث الفهم . وهناك حلتين يجب أن تأخذ بعين الإعتبار .

1 – عندما يكون الموضوع سهل أو مألوف يقوم الإدراك بإحداث الإستحضار تلقائيا الذي يعطي الفهم

2 – عندما يكون الموضوع مركب أو جديد لا يقوم الإدراك بإحداث الإستحضار تلقائيا وبالتالي لا يتكون الفهم .

فالفهم إذن هو ذو طابع إستحضاري وليس إدراكي . يعتمد على فعل ذهني لإعادة التعبير عن المعلومة المقدمة من طرف الإدراك .

إن مشروع المعنى لعملية الفهم هو إنشاء الإستحضارات التي ستمد معنى " الفهم " لما هو مقدم لفهمه .

يجب أن تكون هذه الإستحضارات ترجمات للأمر الذي هو محل الفهم . يميز غار دوري ثلاث حالات الترجمة .

1 – تلك التي لا تظهر شيئا من معنى الشيء المطلوب فهمه .

2 – تلك التي تظهر كأنها ضد المعنى .

3 – تلك التي تمد كل المعنى أو جزء منه .

فأما في الحالة الأولى تكون الترجمة خارج المجال وفي الحالة الثانية يكون إكتسب المعنى بضده وفي الثالثة بالمماثلة (semblable) .

إذ ليس للوهلة الأولى يتم التحصل على الفهم ، سيكون ذلك في غالب الأحيان إثر جهد لإيجاد الإستحضارات الكاشفة عن المعنى (**لعمارة محمد إسماعيل ، 2008 : 93-94**)

16-3- علاقة الفهم بالإنتباه والذاكرة :

إذا كانت وسيلة الإنتباه تجعل الحاضر حاضرا ، وإذا كانت وسيلة الذاكرة تجعل الغائب حاضرا ، فإن وسيلة الفهم في الحقيقة هي نتيجة " تصادم " بين هاتين الوظيفتين أي تلك التي تخص الإنتباه وتلك التي تخص الذاكرة هذا التصادم يفضي إلى معنى ، لهذا فوسيلتي الذاكرة والإنتباه يجب أن تكون حاضرتين مع التداخل داخل عمليات كل واحد منهما وتكملا بعضهما وإلا فسوف يتم فهم أي موضوع خاص وهناك عدة أشكال يتم فيها تدخل الوظائف المعرفية وهي كالتالي :

1 - التي تخص الإنتباه .

2 - التي تخص الذاكرة .

3 - التي تخص ثمرة الذاكرة مع الإنتباه (وليس ثمرة الإنتباه مع الذاكرة المذكورة أعلاه)

4 - إمكانية إلتقاء أكثر من شكلين من الوظائف ثلاثة أو أربعة مثلا ، لكن مبدأ وسيلة الفهم يبقى هو نفس المعنى إلتقاء أكثر من شكلين من الوظائف ثلاثة أو أربعة مثلا ، لكن مبدأ وسيلة الفهم يبقى هو نفس المعنى لإتقاء الوسيلتين المذكورة أعلاه .

حسب دولا غاراندوري يحصل الإلقاء بين الوسيلتين في الذهن تبعا لثلاثة أشكال ممكنة من تداعيات التجاور (contiguïté) التماثل (ressemblance) والتباين (contraste) .

إذ يكون الحصول على معنى موضوع ما أعلاه على نحو ثلاثة أشكال

5 - المعنى هو " التواطؤ " (univocité)

6 - معنى التشابه (similitude et différence)

7 - المعنى لما ليس له تماثل ولا إختلاف (équivocité)

وبهذا ينبثق من نشاط الفهم أشكال مختلفة تصدر من إجراء إلتقاء الوسيلتين (الذاكرة والإنتباه) وبهذا يكون مصدر إنطلاق أحاسيس (حدس) المعنى لنستكشف عن قرب وببطء وفي أزمنة محددة ، ما يحدث في داخل عقل شخص يحاول فهم موضوعا معينا ما .

قبل لحظة t وضع الفرد ضمنيا (implicitement) نفسه في مشروع معنى أن يجعل في تناسب (en rappo) ثمرة الإنتباه مع ثمرة الذاكرة

- في لحظة T تضمن عملية الإنتباه الحضور الذهني للشيء المدرك (حسيا) والذي يراد فهمه .
- في اللحظة T1 تضمن عملية الحفظ ثمرة أداة الإنتباه للحظة t إلى اللحظة T1 (زمن اللحظة متغيرة حسب الأفراد) (**تنساوت صافية ، 2011 : 70**)
- في اللحظة T2 فما فوق تجعل عملية الفهم في مقابلة أو في مقارنة تمرتي ....الأداتين إلى أن يتحدد حدس المعنى (أو حس المعنى) ويبلغ إكتماله يكون شكل حدس المعنى (أو حس المعنى) المتحصل

عليه من خلال هذا الإلتقاء أما التجاور أو التماثل أو التباين (**لعمامرة محمد إسماعيل ، 2008 : 96**)

16-4- علاقة الفهم بالحلقة الفنولوجية

تتمثل وظيفة الحلقة الفونولوجية في المحافظة والمعالجة للمادة اللفظية التي تأتيها من القناتين السمعية والبصرية والتي تخزن في سجل للتخزين الفونولوجي القصير المدى بحيث لا تتجاوز الثانيتين والتي يمكن إعادة تنشيطها بواسطة عملية التكرار اللفظي .

عندما ترد المادة اللفظية من القناة السمعية إلى الحلقة الفونولوجية تمر بعملية التحليل إلى وحدات فونولوجية والتي تعرف بمرحلة فك الترميز (décodage) والتي تسمح للفرد أن يتعرف إليها ، ثم تحول إلى سجل التخزين الفونولوجي أين يتم تخزينها لفترة وجيزة من الوقت قد لاتتعدى الثانيتين بعد ذلك أم تزول أو تمحى من الذاكرة

ولكن هناك إمكانية الإحتفاظ بها لإعادة تنشيطها (réactivation) بواسطة عملية التكرار اللفظي ثم إعادة ترميزها بواسطة عملية الترميز الفونولوجي (écolage phonologique) (**حمري خديجة ، 2007 : 54 -55**)

17 - إستراتجيات الفهم الشفهي المقترح من طرف الباحث عبد الحميد خمسي :

17-1- الفهم الفوري : تسمح هذه المرحلة على المستوى المعجمي اللساني للطفل ولتقدير مستوى الفهم الفوري يجب تقييمه على ثلاثة إستراتجيات وفق عبد الحميد خمسي

17-1-1-الإستراتجية المعجمية :

تسمح هذه الإستراتجية بفهم الحادثة إنطلاقا من التعرف على الكلمة وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام يتمكن من فهم معنى النص والتمكن من الإجابة ويكتسب الطفل هذه الإستراتجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات ونصف (**زيري نبيل ، 2008 : 40**)

17-1-2- الإستراتجية الصرفية النحوية :

تهتم هذه الإستراتجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة (الجملة) من الناحية الصرفية فعلى الطفل أن يكون واعيا بكل التحولات التي لابد من القيام بها ولكي يفهم الحادثة عليه أن يكون قادرا على وضع العلاقة بين الإسم والفعل وهو أدنى مستوى في هذه الإستراتجية ، كما عليه أن يتقن إستعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة وتعتبر هذه المسألة على الدرجة القصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الإستدلال وكذا التفكير في ماهية إجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم ويمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات وست سنوات من إتقان هذه الإستراتجية .

17-1-3 الإستراتجية القصصية :

تتطلب هذه الإستراتجية من أجل فهم الحادثات القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الإستراتجية والتي تكون خاصة في بعض النصوص مثل القصص القصيرة لهذا تم تحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة .

فحسب الباحثة conchen – bakri 1987 فإنه يمكن تطبيق هذه الإستراتجية على مختلف النصوص والقصص التقليدية ، كما يمكن تطبيقها على الحادثات الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية المعرفية ليتمكن الطفل البالغ من العمر سبع سنوات أن يتقن هذه الإستراتجية بطريقة جيدة .

17-2 الفهم الكلي :

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكات الطفل إنطلاقا من إستراتجيات تم وضعها من طرف الباحث " عبد الحميد خمسي " وهي على علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف تقييم القدرة على إستعمال إستراتجيات الفهم الشفهي ، وقد قسمت هي الأخرى إلى ثلاث إستراتجيات وهي كالتالي :

17-2-1 سلوك المواضبة :

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي وهي إستراتجية تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة .

17-2-2 سلوك تغير التعيين :

يمكن للطفل أن يكتسب هذا النوع من السلوك إنطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام ، كما يمكن أن يكتسبه من سلوك إجتماعي إنطلاقا من الراشد وهذا يسمح بتداخل إستراتجية أخرى ألا وهي الإستراتجية المعرفية الإجتماعية () التي تتدخل في إنتاج وإشارات الراشد ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة الخاطئة ، إذن هذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة بل يحتاج إلى معارف إجتماعية (**ميرود محمد ، 2008 : 143**)

17-2-3 سلوك التصحيح الذاتي :

(**زيري نبيل ، 2008 : 41**) يتطلب هذا النوع من السلوكات إكتساب السلوك الإجتماعي الذي يضبط هذا الأخير ويسمح هذا السلوك للطفل بالمرور من الإستراتجية المعجمية إلى الإستراتجية الصرفية النحوية وبالتالي إلى الإستراتجية القصصية ، فإضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إضطراب الفهم الفوري للحادثات

إن نجاح الطفل في إستراتجيات الفهم الفوري ويؤدي إلى إتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه وبالتالي تطوير المستوى اللساني المرعفي لديه ، هذا يمكنه من الإنتقال إلى إستراتجيات أعقد من المذكورة أعلاه .

والمراقبة الذاتية تتطلب الإداء الإيجابي في عملية التعلم وليس الأداء السلبي في حين يظهر على التلاميذ عدم الوعي بالمناقصات وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل أن يجيبوا على أي سؤال والهدف من المراقبة الذاتية هو تقليل الإجابات الإندفاعية غير المتقنة والثاني في الإستجابة حتى الوصول للإستجابة السلمية عن طريق البحث المنظم ، حيث لا يعرف التلاميذ كيف يتفاعلون من النص بفعالية ليحصلوا على المعلومات الجديدة وربطها مع ما لديهم من معلومات سابقة .

بما أن الدراسة تخص الطفل يمكن أن نقسم الفهم على هذا النحو

وإدراك الحروف المنعزلة الفهم الفونولوجي (الصرفي النحوي فهم إدراك المقاطع المعزولة فهم السياقات الدلالية والمررفيمية بإستخدام الهاديات التركيبية) فهم وتمييز الفونيمات المعزولة القدرة على تقطيع السلسلة الكلامية التعرف على الوحدات الكلامية فهم الصياغة والتوظيف وفهم الكلمات بناء العلاقات بين المعاني والكلمات والتمييز بين العناصر المقطعة على مستوى النغمة والكلام كالضحك ، التساؤل

18 – خطوات عملية الفهم الشفهي :

(العتوم عدنان يوسف ، 2004 : 274 – 275)

حدد كلارك وكلارك (1977) clark et clarc خمس خطوات لتحقيق الفهم وهي :

أ – إستقبال المعلومات المسموعة والإحتفاظ بها في الذاكرة العاملة (القصيرة) لتحليلها إلى مكونات جميلة.

ب – يبدأ السامع بتحليل الألفاظ المتوفرة في الذاكرة الفاعلة القصيرة إلى مكونات جميلة قصيرة تمهيدا لترميزها وإستقبال المعلومات المسموعة من مصدرها (التتابع)

ت – تحويل المكونات الجميلة القصيرة إلى معاني (عملية الترميز) مع إستمرار المرحلة الأولى والثانية .

ث – يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجميلة القصيرة ليتكون معنى شمولي وتكاملي للجملة كاملة .

ج – يتم التخلص من الصورة اللفظية للجمل ويتم بعث معاني الجمل الكاملة والكلية إلى الذاكرة الطويلة من أجل التخزين الدائم فيها .

أما أندرسون 1995 anderson فيؤكد أن السامع يتخلص من النص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك وتمثيل المعلومات ، وبذلك فإن الفهم يتحقق خلال ثلاث مراحل وهي :

أ – **مرحلة الإدراك** : إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة ، كما تم شرحه سابق ، وقد يكون هذا الإدراك حرفيا للنص من خلال الفهم المباشر لمعانيه ، أو يكون ضمنيا أي مراعيا للمعاني غير المباشرة للنص .

ب - **مرحلة التمثيل** : تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الإستعداد للإستجابة .

ت - **مرحلة الإستجابة** : إستخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب الإجابة على سؤال وجه للسامع أو إتباع تعليمات معينة خلال أداء مهمة معينة للدلالة على الفهم .

وتعد المراحل السابقة وأفكارها عند كلارك وكلارك وأندرسون في تحقيق الفهم متشابهة إذ أن المرحلتين الأولى والثانية تقابلان المرحلة الأولى عند أندرسون ، بينما تقابل المرحلة الثالثة والمرحلة الثانية عند أندرسون وتقابل المرحلة الرابعة والخامسة المرحلة الثالثة عند أندرسون (**داود عبده ، 1984 : 11**)

ب- يحلل السمع هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملة في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا من ألفاظ الجملة .

ث - يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي تعبر عنها " معناها " في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوات السابقتان .

ج - يضم الفكر معاني المكونات الجميلة شيئا فشيئا ويؤلف منها معاني مركبة المكونات جميلة أوسع إلى أن يتم تأليف الجملة كاملة من معاني أجزائها .

ح - يتخلص من الصورة اللفظية للجملة وينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة (**داود عبده ، 1984 : 11**)

19 – الطرق المساعدة في فهم اللغة الشفهية :

19–1 تركيز الإنتباه

إن المحافظة على تركيز الإنتباه أمرا مهما ليتعلم الطفل معنى اللغة ويستطيع التفاعل مع الأخرين فقبل أن تعطي الطفل توجيهات أو تفسيرات . التأكد من أنه ينظر إلى المفحوص ومستعد لإستقبال الرسالة مع مراعاة إستخدام الكلمات مثل (إنتبه ، إسمع ، أنظر) ويجب توفير الفرصة المناسبة للإنتباه للأدوات بإتباع الطرق التالية :

- الإستعانة بالتعبيرات الموجهة أثناء الكلام معه ، أثناء حمله أو إطعامه .
- إستخدام أدوات تصدر أصواتا متناغمة (أجراس .دمى .....إلخ)
- مراقبة إستجابات الطفل للأصوات والكلام .
- هل ينظر إلى المفحوص عند التحدث إليه .
- هل يبحث عن المفحوص بعينيه أو يدير رأسه عندما يسمع صوته .
- هل يبتسم ويراقب وجه المفحوص عند الغناء معه مثلا .
- هل يدير رأسه نحو الأدوات التي تصدر أصواتا وأنغاما .
- التوفير للطفل فرصة الإستماع للأصوات الجديدة تصدرها أدوات صوتية يقوم هو بتحريكها .
- ربط جرس إلى رسغه وإلى ركبته برباط يصدر الجرس صوتا عند حدوث الحركة .
- مساعدة الطفل على التصفيق بإمساك كلتا يديه أو وضعه على بطنه فوق سجادة

ثانيا : ربط المعاني مع الكلمات

إن الطفل بحاجة إلى حاسة السمع والقدرة على الإصغاء وحاسة البصر والنظر يجب عند الكلام أن يكون وجه المفحوص عند مستوى نظر الطفل مع إستخدام لغة واضحة جملها مفيدة وبسيطة تناسب عمره وتحديد بدقة الأسماء والأشياء وتكرار ما يقال وإستخدام الحركات والإشارات التي تساعد على توضيح دلالات الكلام وعند الشعور بأن الطفل لم يستطع الربط بين اللفظ والمعنى فعلى المفحوص مساعدته وتوجيهه خطوة بخطوة ثم العمل على تحقيق هذا النجاح ويمكن تحقيق هذا الهدف بتطبيق ما يلي :

- مد الذراعين لحمله والقول له (تعال .فوق) مساعدته على مد ذراعيه إلى الأعلى حتى يتعلم الإستجابة للأمر عندها يجب مكافاته بأن تحمله بسرعة .
- هز الذراعين والقول (السلام عليكم) أو للألعاب المفضلة لديه .
- توفير الفرص لإستكشاف الصور والكتب ذات ألوان زاهية صور حقيقية ثرية القراءة له بصوت مرتفع بينما يجلس هو أمام المتحدث .
- إستخدام جمل بسيطة وقصيرة لوصف الصور ونسمح للطفل بجمعها ولمسها .
- مساعدة الطفل على تعلم الأشياء المألوفة .
- سؤاله عن الأشياء التي يلبسها والتي يستخدمها في الطعام .
- إستخدام أدوات تعليمية مناسبة حسب الزمان والمكان الذي تتم فيه عملية التعلم .

رابعا : تذكر المعلومات .

إن ذاكرة الطفل مهمة لتخزين المعلومات التي يتعلمها من العالم المحيط به عن طريق حواسه وتعد قدراته على تذكر المعلومات مهمة لإستقبال اللغة والتعبير عنها (**تنساوت صافية ، 2010 : 80**)

ومن بين الأنشطة الخاصة بتوكين مهارات الإنتباه والإصغاء والتذكر نذكر :

- القيام بسرد قصص مصورة له .
- الإستمتاع بالإصغاء لبرامج مناسبة من التلفاز .
- قص ثلاثة إلى أربعة صور لحيوانات أو أشخاص أو أدوات يمكن العمل بها كقصة متسلسلة ثم وضعها أمام الطفل .
- تخصيص أوقات ملائمة لسرد القصص .

خامسا : المساهمة في إغناء لغة الطفل .

يتم هذا بإستخدام الكلمات وكلمات الوصف بالطرق التالية .

- التحدث عما نقوم به مع تكرار الأفعال أنا أمشط شعري ، أمشط
- قراءة الكتب مع الطفل مع تقليد الأفعال الموصوفة في الكتاب ثم الطلب من الطفل تقليدها .
- عند رفع شيء ثقيل نقول هذا ثقيل (حذاء كبير) (حذاء صغير) .

– زيادة مقدرة الطفل لإستعمال جمل مكونة من ثلاث كلمات على الأقل وهذا ب قراءة قصة له ذات جمل قصيرة مع تكرار القصة نفسها لعدة أيام حتى يبدأ الطفل سردها بالطريقة نفسها عندها يشاهد الصور طرح أسئلة عن النشاطات التي أنهاه الطفل فورا و مع تحديد الأسئلة عن تجربة مر بها للتو (**العشاوي ، 2004 : 189**).

20 – العوامل المؤثرة في الفهم :

هناك عوامل لغوية تؤثر على طريقة فهم ما يقال

20–1 العوامل اللغوية : يستخلص السامع معنى الجملة التي ينطقها المتكلم من معاني مفردات هذه الجملة وتركيبها أي طريقة ترتيب مفرداتها مثلا :

الرجل أكرم الضيف

إختلاف معنى " أكرم " و " طرد " .

الرجل طرد الضيف

الرجل أكرم الضيف

إختلاف في ترتيب المفردات

الرجل طرد الضيف

– كما يستخلص أيضا بعض جوانب المعنى من التنغيم مثلا

ذهب الولد . أخبار ما اضله .نفي

ذهب الولد ؟ إستفهام ما اضله ! تعجب

– كذلك يختلف المعنى المراد نقله إلى السامع من جملة بإختلاف الكلمة التي يوضع عليها النبر التأكيدي أو التقابل مثلا

الفقراء يأكلون السمك صباحا . تصلح جوابا من يأكل السمك صباحا ؟

الفقراء يأكلون السمك صباحا . تصلح جوابا ماذا يأكل الفقراء صباحا ؟

الفقراء يأكلون السمك صباحا . تصلح جوابا متى يأكل الفقراء السمك ؟ (**العثوم ، 2004 : 276**)

20–2 – العوامل غير اللغوية :

أ – سياق الحال أو السياق الإجتماعي :

يقول المتكلم أحيانا جملة في سياق معين فيفهم السامع منها غير المعنى الحرفي الذي تؤديه الجملة فإذا قال المتكلم " لا أستطيع أن أنام وحولي كل هذا الضجيج لزميله الذي يستمع إلى المذياع على مقربه منه له معنى يختلف عن معناه الحرفي فمعناه هنا " أسكت المذياع " .

إن فهم المعنى المقصود في أمثال الحالات السابقة لا يتحقق إذا عجز السامع عن فهم المعنى الحرفي ، أي أن السامع يفهم أولا المعنى الحرفي ثم تفسيره تفسيرا جديدا في ضوء سياق الحال (**داود عبده ، 1984 : 13**)

ب حقائق الحياة :

يعتمد فهم الجملة أيضا على معلومات السامع عن حقائق الحياة ، فحين نسمع جملة مثل " صنعت الأم كعكة ووضعتها على طاولة في الغرفة وقالت ، أنني متأكدة من أن إبنتي ستحبها " فإننا نفهم أن الضمير " ها " في كلمة ستحبها يعود على الكعكة ، مع أن كلمتي طاولة وغرفة أقرب (من حيث الموقع في الجملة) إلى ذلك الضمير .

وقد لوحظ السامع يعتمد على معلوماته عن الحياة أكثر مما يعتمد على تركيب الجملة عندما يكون التركي معقدا ، هذا لا يعني أن تركيب الجملة لا أهمية له ، ففي الأحوال العادية يفهم السامع الجملة حسب تركيبها ويلاحظ عدم معقوليتها .

21 – عوامل صعوبة الفهم :

هناك عوامل عديدة تسبب صعوبة في فهم اللغة أهمها ما يلي :

21–1– صعوبة المفردات : إن توظيف كلمات صعبة أو غير شائعة في الجملة يستغرق فهمها مدة طويلة .

مثلا :
- أخذ يبحث عن الماء
- طفق يبحث عن الماء

21–2 طول الجملة : إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل بإستثناء الطول فإن الجملة الأطول تكون أصعب لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة .

كثرة مقولات الجملة : وقد تساوي جملتان في الطول وتختلفان في عدد المقولات (الفكر) التي تحويها كل منها ، في هذه الحالة تكون الجملة التي تحتوي على مقولات أكثر أصعب من الجملة الأخرى (**جمعة سيد يوسف ، 1990 : 55**)

21-3- المكونات الجميلة المتقطعة :

حسب (**تنساوت صافية ، 2010 : 63**) يفصل بين أجزاء المكونات الجميلة فيها فاصل تكون بشكل عام أصعب من مثيلتها التي تكون فيها تلك المكونات متصلة فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية مثلا

- وافقت اللجنة التي إنتخبها الطلاب على الإقتراح .
- اللجنة التي إنتخبها الطلاب وافقت على الإقتراح .

***التركيب المعقد** : إن حشو جمل موصولة متعددة بعضها في البعض الأخر تكون صعبة الفهم مثل :

- الضارب أبواه أخويه عبد الله " اصلها " الذي يترك أخواك في داره هو صديقك " .
- " النازل في داره أخواك صديقك " الذي يترك أخواك في داره هو صديقك " .

***عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي** : فمن الأوضاع غير الطبيعية في الكلام .

أ- أن يرد المفعول قبل الفاعل والخبر قبل المخبر عنه مثل

" عمر أكرمه خالد " أصعب من " خالد أكرم عمر " .

ب - ورود الجملة الفرعية قبل الجملة الأساسية .

ت – قبل أن يذهب الرجل إلى عمله تناول طعامه .

ث – بعد أن يتناول الرجل طعامه ذهب إلى عمله .

* **تعدد معاني الجملة** : من عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها سواء وجود كلمة فيها ذات معاني متعددة أو لأن لها بنى داخلية متعددة .

" جلست إلى جانب العين " أصعب من " جلست إلى جانب الشجرة " وهذا بسبب تعدد معاني كلمة " العين " .

***التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة والتفكير** : يلاحظ الإنسان الأشياء بطريقة معينة يحددها ببروز أحد هذه الأشياء أو حجمه .

فإذا جاء التعبير مخالفا لطريقة هذه الملاحظة فإنه يجد صعوبة إضافية في الفهم فجملة مثلا " القلم فوق الكتاب " أسهل من الكتاب تحت القلم " وجملة مثل " النقطة في وسط الدائرة " أسهل من " الدائرة حول النقطة " .

***التعبير عما يخالف توقعات السامع** : يجد السامع صعوبة في فهم الجملة إذا كانت تعبر عما يخالف توقعاته فجملة " قفز السباح في الماء بعد أن خلع حذاءه " أصعب على الفهم من جملة " قفز السياج في الماء بعد أن نزع حذاءه "

***إعادة النظر في المعنى المستخلص** : سبقت الإشارة إلى أن السامع يؤلف معنى الجملة بالتدرج خلال الإستماع إليها ولا ينتظر حتى نهايتها وينتج أحيانا عن هذا أن يضطر السامع إلى إعادة النظر فيما توصل إليه من معنى للجزء الأول بعد أن يستمع إلى الجزء الجديد كما في جملة .

– لم يشتر سيارة خاصة ...إلا بعد أن إقتنع بضرورتها .

***عدم التألف بين بعض مفردات الجملة :** وقد تنشأ صعوبة الفهم بسبب وجود تناقض في الملامح الدلالية بين كلمتين من كلمات الجملة أو عدم ألفة ورودها معا .

– وهذا يتضح في بعض العبارات الشعرية التي تخرج عن المألوف ففي عبارة " النغم الأخضر " مثلا عدم تألف الملامح الدلالية بين النغم والأخضر ، لأن الأخضر لون والألوان لا تستعمل إلا مع الأشياء المرئية ، وهو أمر لا ينطبق على النغم وهذا ما يميز بين الحقيقة والمجاز في اللغة (**داود عبده ، 1984 : 11 – 37**)

22 – أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية (الفهم اللفظي .السمعي)

يذكر العشاوي منها(**2004 : 279**)

– الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار .

– عدم فهم المسموع واللغة لها معنى للتعبير عن الأشياء .

– الفشل في التمييز بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات .

– صعوبة في إتباع التعليمات والأوامر .

– صعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل حروف المد والصفات .

– صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها

– الشعور بالملل نحو الموضوع والإنشغال بالأمور التافهة .

– الفشل في فهم الفكرة الرئيسية التي يعرضها التكلم وأخذ ملاحظات فرعية مع تضييع النقاط الهامة وقد ينتقل إلى موضوع يسهل فهمه .

– الإستجابة للكلمات المنفردة أو شبه الجمل ولكنه غير قادر على فهم الوحدات الطويلة .

– مشاكل في إتباع سلسلة من الأوامر حفظ القصائد الشعرية تعلم أسماء وكلمات جديدة والعد والتسلسل والترتيب وإعادة ما سمعه .

– صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها .

– فإذا عانى الطفل من هذه الصعوبات وعجز عن فهم اللغة بشكل كلي أو جزئي عند ذلك يمكن أن يكون لدى الطفل إعاقة سمعية من الواجب عرضه على الطبيب المختص لإجراء اللازم .

23 – تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية :

يشير العشاوي (**2004 : 279**) بأنه يمكن الكشف عن الوجود الفعلي لصعوبات الفهم اللفظي للغة وذلك بإتباع الطرق التالية قراءة فقرة قصيرة للطفل حيث يطلب منه الإستماع وفهم الفقرة وتكون مناسبة لعمره الزمني ، ثم أسلوب الإختيار المتعددة للأسئلة بوضع علامة على الإجابة الصحيحة .

– الإجابة على أسئلة متعلقة بتفصيلات معينة كالسبب والنتيجة والتسلسل والفكرة الرئيسية وإتباع التعليمات

– إتباع التعليمات الشفهية الأوامر

– إستعمال أسلوب ملأ الفراغ وذلك بحذف الكلمة الخامسة أو السادسة بشكل متعاقب من فقرة أو قطعة من كتاب القراءة ، ثم يطلب منه كتابتها أو إكمالها شفهيا

– إستعمال أسلوب تمييز الكلمات وإستدعائها .

وأضافت تنساوت (2010 : 76) انه في حالة الشك في وجود ضعف في السمع نتبع طرق التشخيص التالية ، الوقوف خلف الطفل على مسافة 20 قدما والنطق ببعض الكلمات الأول الاعداد بصوت خافت فإنه يستطيع ملاحظة فيما إذا كان لديه فقدان سمعي يحتاج إلى تقويم متخصص .

1 - تحديد إذا كان الطفل منتبها للصوت لأن هناك من الأطفال الذين يستمعون ولكنهم لا ينتبهون لأصوات الكلام والكلمات والعبارات والجمل وإذا كان الطفل كذلك فسوف يجد صعوبة وتأخرا في بناء لغوي سمعي .

2 - يعتبر الإنتباه متطلبا سلوكيا سابقا ليتعلم الطفل فهم ما يقول الأخرون ومن أجل التعبير عن ذاته .

3 - إذا أكتشف أن الطفل يفشل في الإنتباه إلى الصوت فمعنى ذلك أنه يعاني من إعاقة سمعية أو من مشكلات إنفعالية أو إضطرابات عضوية في الفص الصدغي للشق الدماغي الأيسر .

4 - تحديد إذا كان لدى الطفل صعوبات في التمييز السمعي حتى يفهم الطفل الرموز اللغوية الشفهية يجب عليه أن يميز بين الأصوات والكلمات والعبارات فإذا كان الطفل غير قادر على سماع أوجه الشبه والإختلاف في بدايات أو أوساط أو نهايات أصوات الكلمات وتوليف الحروف المتحركة أو الساكنة فإنه سيجد صعوبة في إكتساب اللغة

23-1- إستراتجيات تشخيص صعوبة دلالات الألفاظ :

يتم تشخيص صعوبة دلالات الألفاظ حسب **العيشاوي** (**2004** : **293-296**) من خلال ملاحظة ما يلي :

- صعوبة في نطق الكلمة .
- صعوبة في مدلول الكلمات أي صعوبة في المدلول الذهني الفوري المباشر للكلمات وهذا يظهر من خلال ما يتعرف عليه الطفل من خلال سماعه للكلمات في الجمل أو النص موضوع الدراسة والتي لها مدلولات ذهنية فورية ، في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى دافع من الداخل من أجل تقوية مفرداته اللغوية وجعل قاموسه اللغوي معرف وغزير .

- صعوبة في إسترجاع الكلمات أو بطء في إسترجاع
- صعوبة دلالات أو تلميحات السياق أي صعوبة في المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات التي تساعده على التعرف على الكلمة من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة أو النص أو الحديث الذي تظهر من خلاله الكلمات في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تشجيعه على إستخدام اللغة من خلال القصص والكتب والمجلات المناسبة لعمره .
- صعوبة في التحليل التركيبي للكلمات .
- صعوبة في فهم العلاقة بين المعاني وتركيب الجمل وبالتالي عدم قدرة للوصول إلى المعنى المقصود من النص ومن ثم ضعف الإدراك العام لما يقرأه ولما يسمعه فمثلا يجد صعوبة في تمييز / التعريف / المقاطع الزائدة أو المضافة أو مصادر الكلمات والكلمات المشتقة هذه الحالة تحتاج إلى تدريب الطفل على التحليلات التركيبية للكلمات حتى تساعده في إكتساب العديد من المفردات اللغوية وتقوية دخيرته المعرفية وقاموسه اللغوي

24 – الفهم لدى المصاب بالتوحد :

يقول **نصر أحمد** (**2004** : **84**) بأن تقييم مستوى الفهم اللغوي يكون أصعب من مستوى الإنتاج اللغوي فقد يعطي الفرد إجابة صحيحة ويظهر مبدئيا أنه قد فهم المضمون وذلك من خلال تحليله للوضعية وليس إعتمادا على السياق اللغوي المقدم له وهذا ما يحدث بالفعل مع الأطفال المصابين بالتوحد فهم غالبا ما يعتمدون على إقتباس المعنى المراد من الوضعية والمضمون غير اللغوي إذ أنهم يخمنون أو يتنبؤون بما لم يمكنهم فهمه من التحليل اللساني للخطاب كما يجدون صعوبات في تنظيم الفكر والربط منطقيا بين كلمتين

حيث يتعذر عليه فهم هذا الربط ورغم صعوبة تقييم الفهم اللغوي إلا أن هذا لم يمنع أن تكون هناك بعض الدراسات العلمية في هذا المجال بالضبط لدى فئة المصابين بالتوحد .

إن دراسات رومبيرغ وجونسون غيلبيرغ AJOHONSON ET GILLBERG ET ROMBERG

سنة 1996 ودراسات ريدل prizant rydell سنة 1995 وفاي fay سنة 1980 تنص جميعا على أن الأطفال المصابين بالتوحد يجيدون صعوبات في فهم :وة

- كيفية توظيف الضمائر .
- تصريف الأفعال .
- الجمل المنفية والمبنية للمجهول .
- البنى التركيبية المعقدة والطويلة .
- تقديم وتأخير الأفعال وتحديد أزمنتها .
- الكلمات المجردة

يمكن إستنتاج أن الفهم لدى الأطفال المصابين بالتوحد لا يتم بنفس الطريقة مقارنة بالأطفال العاديين ويبقى بالأطفال العاديين ويبقى نموه بطيئا جدا ، وعليه سوف نحاول التعرف على التوحد : أنواعه ، تشخيصه والنظريات المفسرة له بالإضافة إلى خصائص الأطفال التوحدين والبرامج العلاجية في الفصل الموالي .

الخلاصة :

في الأخير علينا التأكد أن اللغة عامل أساسي من عوامل التكيف مع المجتمع و وسيلة أساسية من وسائل الاتصال مع الآخرين لذلك تستعمل اللغة للتعبير عن مشاعرنا و أفكارنا و تساهم بصورة أساسية في التعلم زو اكتساب المهارات و يمكن أن نحصر كل قولنا بان اللغة ليست مجموعة من الأصوات بقدر ماهي جهاز من المعاني و تجربة مكثفة تؤرخ جميع العلاقات الفوقية و ما يشملها. و لكن هنا يجد الطفل التوحدي صعوبة في اكتساب هذه الملكة فهما و تعبيرا و هذا ما سنتحدث عنه في الفصل الموالي .

عموما ما يمكن إستنتاجه هو أن الفهم لدى الأطفال المصابين بالتوحد لا يتم بنفس الطريقة مقارنة بالأطفال العاديين ويبقى بالأطفال العاديين ويبقى نموه بطيئا جدا ، وعليه سوف نحاول التعرف على التوحد : أنواعه تشخيصه والنظريات المفسرة له بالإضافة إلى خصائص الأطفال التوحدين والبرامج العلاجية في الفصل الموالي .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : منهج البحث والإجراءات الميدانية

1/ الدراسة الإستطلاعية

1 – أهداف الدراسة الإستطلاعية

2 – تحديد مجالات الدراسة الإستطلاعية (المكاني ، الزمني ، البشري)

3 – المجتمع والعينة

4 – تحديد أدوات الدراسة الإستطلاعية

5 – الصعوبات التي واجهت الطالب أثناء إعداد البحث

2/ الدراسة الأساسية :

1 -المنهج :

2 -المجال المكاني

3 -المجال الزمني

4 -أدوات الدراسة الأساسية

5 -الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد : يعتبر الجانب التطبيقي هو الإطار الذي يتم على مستواه تجسيد كل ما هو نظري في الدراسة من فرضيات في الواقع ، وكأي دراسة علمية لا يمكن الوصول فيها إلى نتائج موضوعية وأكيدة إلا إذا تتبعنا إجراءات منهجية مضبوطة وخطوات علمية ، حيث سنقوم في هذا الفصل بالتطرق إلى كل ماله دور في الوصول إلى المعطيات والبيانات المرتبطة بالظاهرة المدروسة وذلك من خلال إجراءات الدراسة الإستطلاعية والتطرق إلى منهج ومجتمع الدراسة وكيفية إختيار الأدوات لجمع المعلومات كما هو موضح في هذا الفصل .

1/ الدراسة الإستطلاعية :

1 أهداف الدراسة الإستطلاعية :

يكمن الغرض من الدراسة الإستطلاعية في تحقيق الأهداف التالية :

- ضبط متغيرات الدراسة وعنوانها .
- إستكشاف ميدان الدراسة الإستطلاعية الأساسية .
- التعرف على الصعوبات التي قد يتعرض لها الطالب لتفاديها في الدراسة

الأساسية .

- التعرف على أدوات وقدراتها على قياس المتغيرات محل الدراسة .

2 تحديد مجالات الدراسة الإستطلاعية (المكاني ، الزمني ، البشري)

أ – المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 20 ديسمبر 2018 إلى غاية 31 ديسمبر 2018

ب– المجال المكاني للدراسة الإستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي الذي يتكون من ثلاثة مكاتب (03) مكتب الأخصائية النفسانية العيادية مكتب الأخصائية النفسية في تصحيح النطق مكتب رئيسة المصلحة البيداغوجية و 12 فوج ، فوج : الملاحظة ، فوج : التفطين (1) ، فوج :التفطين (2) ، فوج : فوج بيداغوجي مستوى (1) ، فوج : بيداغوجي مستوى (2) ، فوج : بيداغوجي مستوى (3) ، فوج : علاجي

، فوج : ما قبل التمهين ، فوج : التوحد (1) ، فوج : التوحد (2) ، فوج : التوحد (3) ، فوج : التكفل المبكر . وقاعة علم النفس الحركي + الملعب + المطبخ + المراقد (للذكور وللإناث) + الإدارة .

3 -المجتمع والعينة :

أ – مجتمع العينة :

جدول رقم (04) : يمثل العينة الأساسية

الحالات	السن	الجنس	درجة التوحد
الحالة الأولى (ب.ر)	7	ذكر	متوسطة
الحالة الثانية (ص.ع)	7	ذكر	متوسطة
الحالة الثالثة (ب.م)	8	ذكر	متوسطة
الحالة الرابعة (ب.أ)	9	ذكر	متوسطة
الحالة الخامسة (ب.خ)	10	أنثى	متوسطة

ب – عينة الدراسة الإستطلاعية :

تتكون من 05 حالات ذوي إضطراب التوحد تتراوح أعمارهم من 07 سنوات إلى 10 سنوات من الجنسين ذكور وإناث (04 ذكور وأنثى) من نفس درجة التوحد (توحد درجة متوسطة) .

وهذا طبقا لنتائج إختبار التقييم الطفولي CARS الذي طبقته الأخصائية النفسانية العيادية للمركز النفسي البيداغوجي

4 تحديد أدوات الدراسة الإستطلاعية :

كانت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة كالأتي :

1 - **المقابلة** : تمت مقابلة الحالات وأوليائهم مباشرة من أجل جمع المعلومات الضرورية وإكتشاف وتقييم الأطفال اللذين يعانون من التوحد من أجل إختيار عينة البحث المناسبة .

2 - **الملاحظة** : لقد تم جمع المعلومات بمراقبة وملاحظة العينة ملاحظة دقيقة بدون إخفاء أي عنصر أو إهماله للحصول على النتيجة التي يهدف البحث بمعرفتها .

في الدراسة الإستطلاعية لقد قمنا بالقياس القبلي للحالات ويتم عرضها في الدراسة الأساسية لتجنب التكرار

3 - إختبار الفهم الشفهي : (O52) .

3-1- تقديم إختبار الفهم الشفهي :

صمم هذا الإختبار من طرف الباحث عبد الحميد الخمسي سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي ، وطبق على أطفال فرنسيين ، وكما ذكرنا في الجانب النظري أن إستراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة في هذا الإختبار تتكون من إستراتجيتين :

إستراتيجيات الفهم الفوري والتي تنقسم بدورها إلى ثلاثة إستراتيجيات تحتية .	إستراتيجيات الفهم الكلي والتي تنقسم بدورها إلى ثلاثة إستراتيجيات تحتية .
▪ الإستراتيجية المعجمية ▪ الأستراتيجية الصرفية النحوية ▪ الإستراتيجية القصصية	▪ سلوك المواظبة ▪ سلوك تغيير التعيين ▪ سلوك التصحيح الذاتي

3-2-الهدف من الإختبار :

قام الباحث عبد الحميد الخمسي (1987) بإعداد هذا الإختبار بهدف الكشف عن إستراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة من طرف الأطفال اللذين تتراوح أعمارهم ما بين 03 إلى 07 سنوات .

هذه الإستراتيجيات لا تتعلق بالفهم عامة فقط ، بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك بإستعمال الإستراتيجيات المعجمية ، الصرفية – النحوية ، وكذا الإستراتيجيات القصصية ، كلها تتدخل في الفهم الفوري الذي يعتبر مقدمة للفهم الكلي والذي بدوره يشمل على سلوك المواظبة ، سلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي .

3-3-مبدأ الإختبار :

يحتوي الإختبار على 52 صورة (حادثة) وللإجابة لا تتقيد بالمصطلحات التي إكتسبها في سن مبكرة ، والتي فيما بعد تم تطويرها في المدرسة ، من هنا يمكن الكشف على الإستراتيجيات التي يستعملوها الطفل من أجل فهم الحادثة في الوضعية الشفهية .

ولهذا فعلى الطفل أن يجيب على اللوحة ،أي الصورة التي توافق الجملة التي يلقيها عليه الباحث . ومن أهم هذه الإستراتيجيات التي نجدها في هذا الإختبار :

إستراتيجيات الفهم الفوري	إستراتيجيات الفهم الكلي
الإستراتيجية المعجمية	سلوك المواظبة
الإستراتيجية الصرفية – النحوية	سلوك تغيير التعيين
الإستراتيجية القصصية	سلوك التصحيح الذاتي

قبل القيام بتطبيق الإختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصورة .

وبالعودة إلى الإختبار فإنه يحتوي على 52 صورة (حادثة) موزعة على 30 لوحة كل لوحة تحتوي على 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة ، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد وتنقسم اللوحات إلى ثلاث أجزاء :

1 -الجزء (أ) : يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزعة على 14 لوحة تسمح

بإختيار الإستراتيجية المعجمية ، والتي يرمز لها ب(L)ومن المفروض أن الطفل البالغ من العمر ما بين أربعة وست سنوات قادرا على أن يجتازها بنجاح .

- ومن أهم اللوحات التي نجدها في الإستراتيجية المعجمية هي :

اللوحة الأولى (01) ، الثانية (02) ، الثالثة (03) ، الرابعة (04) ، الخامسة (05)

السابعة (07) ، العاشرة (10) ، الحادية عشر (11) ، الثالثة عشر (13) ، السادسة عشر (16) ، العشرون (20) ، الثالثة والعشرون (23) ، الخامسة والعشرون (25) ، الثامنة والعشرون (28) .

يجدر بنا الإشارة إلى أن عدد الحادثات لا يتوافق مع عدد اللوحات وهذا راجع إلى أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت ، ومن أهم هذه اللوحات : اللوحة الأولى ، الثانية والثالثة كما هو موضح في المخطط التالي :

جدول رقم (05) : يمثل بند من بنود الإستراتجية المعجمية – اللوحة 1

الرجل واقف	البنت تجري
الولد يجري	الولد واقف

2 -الجزء (ب) :

يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 15 لوحة يسمح لنا هذا الجزء بإختيار الإستراتيجية الصرفية – النحوية ، والتي يرمزلها ب (M-S) ، ومن المفروض أن الطفل له قدرة على إختيار هذه الإستراتيجية في سن الخامسة والنصف

- ومن أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي :

اللوحة الرابعة (04) ، الخامسة (05) ، السابعة (07) ، الثالثة عشر (13) ، الرابعة عشر (14) ، السادسة عشر (16) ، السابعة عشر (17) ، الثامنة عشر (18) ، الواحدة والعشرون (21) ، الثانية والعشرون (22) ، الثالثة والعشرون (23) ، الخامسة والعشرون (25) ، السادسة والعشرون (26) ، التاسعة والعشرون (29) ، اللوحة الثلاثون (30) . ونذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفين في نفس الوقت .

تعتبر هذه الإستراتيجية (الصرفية – النحوية) أصعب من الإستراتيجيات السابقة (المعجمية) ، وهذا الإستعمال أدوات الصرف والنحو ، نذكر على سبيل المثال : حرف الجر ، الضمائر ، البنية الزمانية ، الجمع المفرد ، المثنى ، المذكر ...إلخ .

الجدول (06) : بند من بنود الإستراتيجية الصرفية – النحوية / اللوحة 14

السيارة متواقفة أمام المنزل	السيارة بداخل المنزل
لا توجد سيارة أمام المنزل	السيارة موجودة بين المنزلين

3 -الجزء (ج) :

يحتوي على 12 حادثة على 12 لوحة ، أي لكل حادثة لوحة ، حيث يسمح لنا بإختيار الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها ب (C) ، من المفروض أن الطفل قادر على إختبار هذه الإستراتيجية إنطلاقا من 6 سنوات فما فوق .

- ومن أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي : اللوحة السادسة

(06) وكذا التاسعة (09) والعاشرة (10) والحادية عشر (11) والثانية عشر (12) والخامسة عشر (15) والثامنة عشر (18) ، العشرون (20) ، الرابعة والعشرون (24) ، السابعة والعشرون (27) ، الثامنة والعشرون (28) ، والتاسعة والعشرون (29) (محمد ميرود ، 2008 : 176- 177) .

يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقيه ، وهذا لتنوع البيانات اللسانية وكذا التشابه بين حادثة وأخرى .

الشكل رقم (07) : بند من بنود الإستراتيجية القصصية / اللوحة 10

الولد نائم والمطر يتساقط في الخارج	أرى أنها مشمسة في الخارج
أرى أنها تمطر في الخارج	الولد يلعب في المطر والأم تنظر إليه

3-4-أدوات الإختبار :

يتكون الإختبار من الأدوات التالية :

- **دفتر** : يحتوي على التعريف بأهداف هذا الإختبار ، والخطوات التي يجب

إتباعها لتطبيق الإختبار (MANUEL) .

- **دفتر ثاني** : يضم لوحات الإختبار (30 لوحة) ، حيث أنه كل لوحة تحمل

الشكل رقم (01) : يوضح أربعة صور يتم ترقيمها على النحو التالي .

1	2
3	4

5 -ورقة التنقيط : التي يتم من خلالها إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية و

هي عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي :

- الصفحة الأولى : تحتوي على معلومات خاصة بالطفل ، إضافة إلى طريقة

حساب النقاط المحصل عليها ، وفي أسفل الصفحة مخطط لتمثيل النسب المتحصل عليها لكل من الفهم الفوري ، والفهم الكلي لكل حالة (محمد ميرود ، 2008 : 180) .

- الصفحة الثانية والثالثة : توجد فيهما الجمل الخاصة بالأثنتي والخمسين

(52) موقف (حادثة) الموزعة على مختلف الإستراتيجيات . وهي مقسمة على سبعة (07) أعمدة ، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة :

العمود الأول (L) : والذي يمثل الإستراتيجية المعجمية ، وتحتوي على سبعة عشر (17) جملة .

العمود الثاني (S-M) : والذي يمثل الإستراتيجية الصرفية والنحوية على ثلاثة وعشرين (23) جملة .

العمود الثالث (C) : والذي يمثل الإستراتيجية القصصية أو المعقدة ، والتي تحتوي على إثنتي عشر (12) جملة . يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول كل إستراتيجية .

- كل من العمود الأول والثاني والثالث ينطويان تحت التقديم الأول (D1) .

العمود الرابع (D2) : والذي يمثل التقديم الثاني ، يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئ في التقديم الأول .

العمود الخامس (P) : والذي يمثل سلوك المواظبة على الخطأ ، يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول والثاني ، والتي كانت الإجابات خاطئة في كلتا الحالتين.

العمود السادس (DA1) : ويتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة (ABERRANTE) في التقديم الأول (PREMIERE PRESENTATION) .

الصفحة الرابعة والأخيرة : توجد فيها ست (06) مخططات خاصة بتجانس النتائج التي حصلها التلميذ مقارنة بقيمة N1 التي تمثل الفهم الفوري .

التعليمة :

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي على أربعة (04) صور .

ولهذا فاللوحة المرقمة صفر (0) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو الأتي :

"سوف نقوم بلعبة : أنا أقرأ أو ألقي عليك جملة ، وأنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب والجملة " .

مثال :

0 1 -أرني الصورة أين يوجد "الولد" .

0 2 -أرني الصورة أين توجد "البنت الصغيرة" .

0 3 -أرني الصورة أين يوجد "الرجل مع اليدين" .

وبالتالي تكون التعليمة لكل الإختبار على النحو التالي :

"أرني الصورة أين يوجد ..."

- مع مراعاة عدة أمور التي تتمثل في أن تعطي التعليمة :

6 -بصوت عادي .

7 -دون إصرار أو إلحاح .

8 -دون تغيير في حدة الصوت .

3-5-التنقيط :

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول ، وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاث (M - S- C-L) ، وهذا مع كل المواقف (الحادثات) . أما في حالة الإجابة الخاطئة ، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة .

إذا أخفق الطفل في التعيين الأول ، تعطى له فرصة أخرى ، وذلك بإعادة التقديم للمرة الثانية ، وبنفس التقديم الأول من غير نقصان ولا زيادة ، ويتم تدوين العلامة في الخانة تندرج تحت العمود (D2) ، وهي خاصة بالتعيين الثاني .

في حالة الإجابة الصحيحة نضع علامة (+) أما إذا كانت خاطئة ، فنضع الصورة المعينة من طرف التلميذ (محمد ميرود ، 2008 : 182 – 183) .

طريقة حساب النقاط :

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات (+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة ، وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين :

L – M– S– C– D2– P– DA1-DA2

- النقطة (N1) : هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث (L M S C) وفق

$$L_1=L+M-S+C$$

القانون التالي :

- النقطة (N2) : يمكن التحصل عليها إنطلاقا من النقطة (N1) بالإضافة إلى النقطة (D2) المحصل عليها خلال التعيين الثاني ، ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي :

$$N_2=N_1+D_2$$

- النقطة (P) : يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها ، ليطبق بعد ذلك القانون التالي :

$$p = \frac{\sum p}{52 - n1} \times 100$$

- النقطة (A-C) : يتم حساب هذه النقطة إنطلاقا من النقطتين (N2) ،(N1) الخاصة بالتعيين الأول والثاني ، يتم ذلك تطبيق القانون التالي :

$$A-C=\frac{N2-N1}{52-N1}\times 100$$

- النقطة (C -D) : يتم حسابها إنطلاقا من نقطة (A+C) ونقطة (P) بتطبيق القانون التالي :

$$C\text{-}D=100\text{-}A\text{-}C\text{-}P$$

وإنطلاقا من كل هذه النقاط المحسوبة يمكن التوصل إلى التعرف على الإستراتيجية التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة ، وكذا التعرف على مستوى الفهم الفوري والكلي وكذا السلوك الذي يسلكه الطفل إتجاه هذه المواقف (الحادثات) سواء كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة ، وللحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحنيين :

المنحنى الأول الموجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل ، إنطلاقا من النقطتين N1 ، N2 المنحنى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة (الرابعة) ، دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج وفقا لقيمة الفهم الفوري N1 المحصل عليها ، وكذا التأكد حقا من أن الطفل متموضع في المنطقة العادية (NORMALITE) أو غير ذلك (محمد ميرود ،2008 : 184 – 185).

ثبات إختبار الفهم الشفهي (O52) :

المقصود بالثبات هو درجة الركون إلى نفس نتائج المقياس ودرجة الثقة في هذه النتائج ، فالثبات هو أن يعطي المقياس نفس النتائج (درجات المفحوصين في أدائهم على المقياس) ، كلما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد تحت نفس الظروف التي طبق فيها في المرة الأولى ، لذا فالمقياس الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية بعد فترات من الزمن (عمراني ،2008- 2009 :155).

وقد إعتمد الباحث ميرود محمد في حساب ثبات المقياس على طريقة حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري

صدق إختبار الفهم الشفهي (O52):

يقصد بالصدق أنه يقيس السمة أو القدرة أو الشيء الذي وضع من أجل قياسه ، وبهذا فإن الصدق يشير إلى مدى صلاحية الإختبار وصحته ، والمقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه (عمراني ، 2008- 2009 : 155) .

- تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق ، بحيث قمنا بعرض المقياس على مختصين منهم نفسانيين وأرطوفونيين ، ومنهم أساتذة في قسم علم النفس والبقية أخصائيين ممارسين .

5-الصعوبات التي واجهت الطالب أثناء إعداد البحث :

ت - قلة بعض المراجع المتعلقة بالجانب النظري مثل الكفالة الأرطفونية والإنتاج اللغوي .

ث - إستحالة الحصول على الإختبارات النفسية

2/ الدراسة الأساسية :

1 – المنهج :

لقد إتبعنا في دراستنا المنهج الشبه التجريبي لملائمته لطبيعة البحث لأننا قمنا بي

2 – المجال المكاني

أقيمت هذه الدراسة بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي ولاية مستغانم

3 – **المجال الزمني :**

بداية من 09 جانفي 2019 إلى غاية 10 جوان 2019 دامت لمدة ستة أشهر بمعدل 60 حصة .

4 – أدوات الدراسة الأساسية :

4 1 – **المقابلة الموجهة :** قابلنا الحالات مباشرة وجها لوجه من أجل تطبيق إختبار الفهم الشفهي (O52) وإختبار اللغة (THIBERGE) .

4 2 – إختبار اللغة : TIBERGE.

4-1-1- تقديم إختبار اللغة : TIBERGE .

هو عبارة عن مجموعة صور تربوية وضعت تحت إشراف الباحث M THIBRGE لأطفال المعهد التربوي الموسيقي .

الصور الحقيقية ملونة ما عدا صور الكلاب التي هي بالأسود والأبيض .

ولقد أحدثت الباحثة "سوزان بورال ميزوني" بعض التعديلات مع صورة القطط الثلاثة بإضافة شنبان وعينان للقطط الموجودة في الجهة العليا على اليسار جيدة ليظهر وجهة جيدة – كما عملت على إضافة صورتين 4 و 5 فأصبح عدد الصور 17 صورة .

4-1-2- كيفية إجراء هذا الإختبار :

يقيس هذا الإختبار المستوى اللغوي للطفل ومستوى الفهم اللغوي .

ويجرى الإختبار كالتالي :

يقوم المختص الأرطفوني بإظهار الصور الواحدة تلوى الأخرى أمام الطفل وكلما يوريه صورة عليه أن يطرح بعض الأسئلة الخاصة بها ثم يسجل المختص الأرطفوني أجوبة الطفل بالكتابة الصوتية ECRITURE TRANSCPTION PHONETIQUE مدة الإختبار : 20 دقيقة .

- **وصف الصور :**

5 - تقديم صورة طفل مع كلب مربوط :

لون اللباس : تبان أحمر ، أحذية حمراء ، جوارب زرقاء قميص بعنق أزرق و دوائر زرقاء .

تعليمة وطرح السؤال :

تظهر الصورة أمام الطفل ونسأله . ماذا ترى هنا ؟

الأجوبة المحتملة

4 -طفل صغير يمسك كلب .

5 -طفل صغير مع كلب .

6 -طفل صغير وكلب .

7 -طفل ، كلب .

8 -نقوم بنفس العملية حيث تظهر الصورة من جديد ونريه أرجل ، ساقين ،

الذراعين ، الرأس أطراف وذيل الكلب .

- نطلب منه تسمية كل التفاصيل إذا لم يعطي الإجابة نرقم ما لم نجب عنه

ونطلب منه تعين ما يلي :

- أ- بالنسبة لصورة الطفل
- رأسه ، ذراعه ، ذراعه الثاني الساقين الرجلين الشعر ويمكن كذلك أن نسأله

عن شعره هو ونطلب منه أريني ثيابه ، أريني ثيابك أنت ، أريني قميصه ، أريني قميصك أنت ، أريني جواربه ، أريني جواربك أنت ، أريني حذاؤه ... على الصورة .

ب-بانسبة لصورة الكلب :

نطلب منه تعيين الرأس ، الذيل ، الأطراف ، الأذنين ثم نسأله ماذا يوجد أمام الطفل الصغير أريني ماذا يوجد أمامك أنت .

الهدف : التأكد من إكتساب الصورة الجسدية .

6 - تقديم كبة صوف جديدة :

اللون كبة زرقاء الشريط الورقي الدائر عليها أزرق فاتح .

تعليمة وطرح السؤال :

نظهر له الصورة ونسأله ، ما هذا ؟

- الأجوبة المحتملة :
- إنها صوفا – أحيانا خيط – أحيانا قطن ... ثم نسأله ماذا نفعل بالصوف ؟

1/ . إذا لم نحصل على إجابة نعيد السؤال بصفة أخرى مثلا ... ماذا تفعل أمك بالصوف ؟

الهدف : التأكد من وظيفة الأشياء ومجال إستخدامه .

7 - تقديم الأحذية الصغيرة .

اللون الداخلي أزرق فاتح ، اللون الخارجي أزرق .

تعليمة طرح السؤال :

لمن هذا الحذاء ؟ لطفل صغير أو لشخص كبير .

الأجوبة المحتملة :

- لطفل صغير أو قد يعطي إسما معينا مثلا : ليقصد به أخوه الصغير .
- لمن يود الطفل الصغير إعطاء أحذيته ؟
- أريني تلك التي هي مخبأة خلف الأخرى ؟

إذا لم يعطي إجابة نقول له أنظر هناك حذاء

نراه جيدا وأخرى لا نريه جيدا لأنه يوجد من ورائه أو خلفه أريني الذي هو من الخلف .

الهدف : التأكد من مفهوم المكان ... فوق ... وراء .

تقديم الأزهار الثلاثة والنقاط الثلاثة على مستوى أقصى ... ألوان الأزهار زرقاء .

التعليمة : ما هذا ؟

- الأجوبة المحتملة :

أزهار ... إنها أزهار ... أو يقوم بحركات كأنه يشم رائحة .

- أريني ذيل الأزهار ،رأسها ؟
- صورة النقاط السوداء

أريني النقطة السوداء الموجودة من الأعلى ومن الأسفل .

صورة الكلبين ... اللون ... أسود .

التعليمة : ما هذا ؟

- الأجوبة المحتملة :
- كلاب
- أنظر هناك كلب سمين وأخر صغير .
- أريني الكلب الصغير والكلب السمين .

o – من أجل فهم مصطلحين متتاليين يستحسن في بعض الأحيان أن تظهر

المصطلحين على شكل تقابل بسيط . مثلا : الطفل الذي لا يفهم لما نطلب منه أريني ذيل الكلب الصغير قد يفهم بسهولة لما نقول له . الكلب الصغير . ذيله ، الكلب السمين رأسه .

- صورة القطط الثلاثة ... اللون أسود .
- التعليمة : ما هذا ؟
- الأجوبة المحتملة : هي قطط ثلاثة ميمي مينو أحيانا قد يسمى قطة
- – أريني القط الذي أدار ظهره .
- – أريني القط الذي رفع رأسه .
- – أريني القط الذي يأكل .
- الهدف : التأكد من إدراك الأعضاء الجسدية .

تقديم صورة الإناءات LES POTS

اللون محبسين متماثلين أحدهما رمادي أطرافه بالأبيض على ورق رمادي والأخر على ورق برتقالي .

- التعليمة : ما هذا ؟
- الأجوبة المحتملة : إناء حليب ، إناء وعاء حليب .
- نشير إلى الإناء الثاني ونسأله ... ما هذا ؟

الأجوبة المحتملة : إناء كذلك ... إناء ثاني ... إناء

يجب على الفاحص أن يسمع الطفل وفي نفس الوقت أن يلاحظ علامات وجهة لأنه قد يقصد بكلامه التعريف بالإناءات في حين أنه قد يعبر عن ذلك بعلامات أخرى وهذا ما يجب تسجيله .

- إنك ترى الصورة جيدا ، بين هل هناك فرق بينهما ؟

إذا لم يفهم الفرق نعيد السؤال : هل الصورتان هما نفسهما أم لا ؟

الأجوبة :

لا أنهما ليستا نفسهما ... نعم أنهما نفسهما ... نعم .

- مهما كانت الإجابة نقول له فيما بعد ... هناك واحدة أجمل من الأخرى – أريني الأجمل ؟
- لماذا هي الأجمل ؟ ما الذي هو جميل في الصورة ؟

- الأجوبة : لأنها حمراء أو برتقالية لأنها ملونة لأنها أجمل .
- غالبا ما نلاحظ أن الطفل يلمس بأصبعه المنطقة الملونة إذا لم نتأكد أنه

إختيار ، نعيد العملية حيث نريه تارة الصورة بلون الرمادي وأحيانا أخرى الصورة الملونة مرات عدة حتى نتأكد من الإختيار موجود فعلا وأن الطفل لم يختار فقط الصورة الأخيرة التي قدمت إليه وهنا أيضا يجب أن نلاحظ الطفل

- – إذا بقي في بال الفاحص شك يسأل الطفل ثانية من بين هاتين الصورتين

أين هي التي تريد أعطيك إياها ؟

- – إذا كانت الجملة معقدة جدا للفهم الفوري للطفل صورتين أخرتين مطابقتين

إحداهما ملونة والأخرى غير ملونة ونقول له خذ التي تشأ .

الهدف : هو إختيار مستوى فهم اللغة إدراك الفروق الخيالية .

- تقديم صورة بيز والأوز اللون كلتا الصورتين لا تختلفان إلا في اللون

الأزرق الذي رسمت عليه الأوز والذي هو أزرق على الصورة الثانية .

- التعليمة : ما هذا ؟

- الأجوبة المحتملة : بطات . أوز . دجاج . كوكوت .
- الهدف : إدراك الصورة الجسدية والفروق الجمالية
- سؤال ثانوي : أين الأوز ؟ أريني أين الماء ؟ اين الأطراف؟
- شكل الطفل من ناحية الظهر ماسك كأس ...اللون تبان أزرق مخطط

بالأحمر والأسود . جوارب مخطط بالأزرق . السائل الموجود بكأس أحمر . الشعر أسود والحذاء أسود ذلك لإعاقة حركية دماغية أن يقلد وضعية الطفل التعليمة : لا يمكننا أن نطلب من الطفل .

لأنه يعاني من إضطرابات التوزان وكذلذ إضطرابات حركية ؟ فما علينا إلا أن نسأله الأسئلة التالية :

- الطفل الذي في الصورة هل هو واقف أو جالس ؟ كيف هو الطفل الصغير ؟
- الأجوبة المحتملة : واقف . مريح . مرتدي ثيابه
- هل هو من ناحية الظهر أو الوجه ؟
- إذا لم يجيب نقول له حينئذ . نرى وجه الطفل الصغير ؟ قد يجيب بنعم . إذن

أريني عيناه . أنفه و فمه ؟

- الأجوبة المحتملة :

ليسو هنا ، لا نراهم مختفين خلفه وقد يحاول أن يرينا إياهم وراء الصورة .

هذه التعابير هي أيضا إجابات يجب تسجيلها لكي نقارن بين مستوى التحقيق اللغوي

الهدف : معرفة أطراف الجسم ومعرفة الجهات والفروق الجمالية معرفة صورة الدبين الصغيرين اللون دب بني . رباط أبيض . أسفل القدم وراحته أبيض مخطط بالأسود

وضعية الدب الواقف الساق والذراع الأيمن . لكن من المحتمل أن الطفل المعاق حركيا لا يستطيع القيام بذلك وبالتالي نكتفي بطرح الأسئلة التالية :

- التعليمة : ما هذا ؟
- الأجوبة المحتملة : دب وأحيانا كلاب
- – أريني الدب الصغير ثم الواقف
- – أريني الدب الصغير يمشي
- الهدف : التعريف بين الجهات والوضعيات
- تقديم النصف الأعلى من جسم فتاة تحمل في يدها كرة .

اللون : فستان أزرق . كرة : حمراء . الشعر : أسود . الخدين : حمراوين . الشفتين : حمراوين .

- التعليمة : ما ذا ترى هنا ؟
- الأجوبة المحتملة : بنت صغيرة تمسك كرة . سيدة وكرة يعطي إسم بنت يعرفها .
- إذا لم يعطي جوابا نقول له – أريني الكرة ؟ – أريني البنت ؟ ما لون الكرة ؟

لا يهمنا إذا كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة المهم أن يفهم كلمة لون

- أنك ترى أنها ليست مرسومة كليا . ماذا ينقصها ؟
- إذا لم يفهم كلمة ينقصها علينا أن نسأله ماذا لم يرسم ؟
- إذا تبين لنا أنه لم يفهم كذلك نسأله هل هي كاملة ؟ قد يجيب نعم أنها كاملة ؟قد يجيب نعم إنها كاملة
- ثم نطلب منه أن يبين لنا الساقين . البطن . حتى نبين له أن هذه الأجزاء غير

موجودة على الصورة لكن أحيانا يبين لنا الطفل مدى ثقته بنفسها يورينا الساقين . الذراع . البطن . وقد يسمي المناطق الظاهرة ويشير إلى غياب الأذنين لأنهما مختفيان خلف الشعر .

- الهدف : فهم الألوان وإدراك الصورة الجسدية .

صورة ساقين وكرة تجري على الأرض . لون الكرة زرقاء . حذائين وخطوط . تبان أحمر

- التعليمة : ما هذا ؟
- الأجوبة المحتملة : ساقين إمراءة ، إنها كرة على الأرض ، ساقين وكرة .
- ما ذا ينقص ؟ الهدف : إدراك الصورة الجسمية وتسمية الأشياء صورة

زوجين من الأحذية تحت خزانة صغيرة بأدراج اللون الخزانة بنية حذاء رجالي رمادي . حذاء نسائي أحمر .

- التعليمة : ماذا ترى ؟
- الأجوبة المحتملة : أحذية تحت خزانة . أحذية هناك أحذية رجالية ونسائية
- أين هي أحذية الرجال ؟
- إذا لم يفهم الطفل وذلك بحكم السن نسأله أين حذاء الرجال وحذاء المراءة ؟
- هل أحذية أبيه هي نفسها أحذية أمه ؟

غالبا ما يكتفي الطفل بتعيين الأحذية المطلوبة وقد يعيد هذه أحذية أمي وأبي .

تقويم الأجوبة : يكون تقييم الأجوبة حسب فهم الأسئلة إستعماله لأشكال تعبيرية

الفهم يمكن أن يفهم جيدا ما نقوله وقد يتوقع فقط الإجابة دون أن يفهم الكلام .

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لقد إستخدمنا في هذه الدراسة إختبار T TEST و SPSS

خلاصة الفصل :

من خلال ما تقدم في هذا الفصل مكن لنا أن نستفيد منه في فهم وإستعاب المنهج المستخدم في هذه الدراسة وكذا الأدوات والوسائل العلمية التي تم الإستعانة بها في جميع المعلومات والبيانات التي في ضوئها سيتم التحقق من فرضيات الدراسة كما هو مبين في الفصل القادم .

الفصل الخامس : الفصل التطبيقي

1 -عرض الحالات وتحليلها

2 -عرض نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم

الشفهي o_{52}

3 -نتائج إختبار اللغة Thiberge

1 – عرض الحالات وتحليلها :

1 1 – تقديم الحالة الأولى : (ر.ب) :

طفل يبلغ من العمر 7 سنوات ينتمي إلى عائلة مكونة من سبعة أفراد ، يحتل المرتبة الأخيرة بين إخوته مستواهم الإقتصادي متوسط ، فالأب أستاذ لغة عربية في المتوسط ، والأم ماكثة في البيت ، كان الحمل غير مرغوب فيه ، أما الولادة فكانت قيصرية في أوانها . عند بلوغه سنة ونصف لاحظت الأم أن (ر.ب) يعاني من إضطراب في نمو اللغة ، وضعف النظر أخذته إلى الطبيب فشخص الحالة وأخبر الأم أنه يعاني من مرض التوحد ، وتم توجيهها إلى طبيب مختص في الأمراض العقلية ، حيث شخص الحالة وأكد على إصابته بالتوحد من الدرجة المتوسطة ، تم التكفل به عند بلوغ سن ثلاثة سنوات في المركز النفسي البيداغوجي بسيدي علي بتاريخ دخوله إلى المركز في : 2015/09/05 .

1 2 – تقديم الحالة الثانية (ص.ع) :

هو طفل توحدي يبلغ من العمر 7 سنوات وستة أشهر ، تنتمي الحالة إلى عائلة مكونة من ستة أفراد ، يحتل المرتبة الأخيرة ، مستواهم الإقتصادي متوسط ، فالأب موظف في مركز إعادة التربية والتأهيل أما الأم فهي ماكثة بالبيت . كان الحمل مرغوب فيه وولادة عادية في أوانها ، أما أثناء مرحلة الطفولة تعرضت الحالة إلى حمى بلغت 40 درجة ، أما النمو الحسي الحركي كان عاديا . عند بلوغ الحالة سنتين لاحظت الأم بعض الإضطرابات مثل : عدم الإستماع للمتحدث ، السهو ، عدم الإنتباه ، وكثرة الحركة تم تشخيصها من طرف طبيب مختص في طب العقلي على أنه مصاب بالتوحد من الدرجة المتوسطة ، تم التكفل بها في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي بعد دخوله بتاريخ 2016/11/15 .

1 3 – تقديم الحالة الثالثة (ب.أ) :

هي طفلة تبلغ من العمر 8 سنوات ، تنتمي الحالة إلى عائلة متكونة من خمسة أفراد وهي الوسطى بين الإخوة مستواهم الإقتصادي متوسط ، الأب محامي والأم أستاذة في اللغة العربية قبل إصابة إبنتها . أما الحمل مرغوب فيه ، أما الولادة فكانت قيصرية وفي الشهر الثامن تعرضت الأم لصدمة في العمل أثناء مرحلة حملها أما النمو الحسي الحركي كان عاديا ، عند بلوغ الحالة سنتين ونصف بدأت تظهر بعض الأعراض عليها الجلوس في الظلام ، رفض أفراد العائلة ، العزلة تم تشخيصها من طرف طبيب على أنها مصابة بالتوحد من الدرجة المتوسطة وهي تتلقى الأن المتابعة في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي بعد دخولها إلى المركز بتاريخ : 2015/1/14 .

1 4 – تقديم الحالة الرابعة (ب.م) :

طفل توحدي يبلغ من العمر 9 سنوات ، تنتمي الحالة إلى عائلة متكونة من أربعة أفراد تحتل الحالة المرتبة الأولى بين الإخوة ، مستواهم الإقتصادي متوسط ، فالأب محاسب والأم كذلك . كان الحمل مرغوب فيه بإعتباره أول حمل ، أثناء مرحلة الحمل وخاصة في الشهر السادس تعرضت الأم لصدمة وفاة والدها وكانت الولادة عادية وفي أوانها ، أما مظاهر النمو الحسي الحركي كان عاديا ,. عندما بلغت الحالة سنتين ونصف تم تشخيص الحالة بإضطراب التوحد من الدرجة المتوسطة ، تم التكفل بها من طرف المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي .

1 5 – تقديم الحالة الخامسة (ب.خ) :

هي طفلة توحدية تبلغ من العمر 10 سنوات تنتمي إلى عائلة متكونة من أربعة أفراد تحتل المرتبة الثانية ، المستوى الإقتصادي متوسط ، الأب أستاذ تربية بدنية في الإكمالي والأم خياطة ماكثة في البيت . كان الحمل مرغوب فيه ،كما تعرضت الأم أثناء الحمل إلى مشاكل عائلية ، أما الولادة فكانت عادية وفي أوانها وعند بلغها 3 سنوات أخذتها الأم إلى مختص أرطوفوني الذي وجهها إلى طبيب مختص في مصلحة الطب العقلي للأطفال .الذي أكد لها بأنها مصابة بالتوحد من الدرجة المتوسطة وهي تتلقى العلاج والمتابعة في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي .

2 – عرض نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52}

2–1– عرض نتائج الحالة الأولى :

جدول رقم (08) يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الأولى

	الفهم الفوري N_1		الإستراتيجية المعجمية L		الإستراتيجية الصرفية والنحوية MS		الإستراتيجية القصصية C	
052	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب
	23	33	10	13	8	13	5	7
	N_2		سلوك المواظبة على الخطأ P		سلوك تغيير التعيين D1		سلوك التصحيح الذاتي D2	
	28	35	18	17	6	2	7	5

كلمات مفتاحية :

ق.ق : قياس قبلي

ق.ب : قياس بعدي

يتضح لنا من خلال نتائج الحالة (ر.ب)لإختبار الفهم الشفهي O52 ، أنها قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري N1= 23 حيث تحصلت الحالة (ر.ب) في بند إستراتيجية المعجمية على L= 10 ، أما بند إستراتيجية الصرفية والنحوية على MS= 8 ، أما إستراتيجية القصصية فقد تحصلت على C= 5 .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فلقد تحصلت الحالة (ر.ب) على N2= 28 وعليه كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ يقدر ب P= 18 ، أما بند سلوك تغيير التعيين فقدر ب . D1= 6 وأخيرا بالنسبة لبند سلوك التصحيح الذاتي فقدر ب. D2 = 7 .

بعد إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52 ، والذي يبين أن الحالة (ر.ب) قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1=33 وهذا يدل على أن الحالة (ر.ب) عرفت تحسن على مستوى الفهم الفوري مقارنة بالمقياس القبلي ، ولقد تحصلت في بند الإستراتيجية المعجمية على L= 13 ، وفي بند الإستراتيجية الصرفية النحوية على MS=13 ، أما في بند الإستراتيجية القصصية فقد تحصلت على C= 7 .

هذه النتائج تثبت أيضا أن الحالة قد عرفت تحسنا على مستوى كل هذه البنود مقارنة بنتائج القياس القبلي .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فقد تحصلت الحالة على N2= 35 وبتالي كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ تقدر ب. P= 17 وبند سلوك التغيير ، أما في سلوك التعيين D1= 2 أما سلوك التصحيح الذاتي فقد تحصلت D2= 5 هذه النتائج تبين أن الحالة (ر.ب) عرفت تحسن في الأداء وذلك لأنها قللت من سلوك

المواظبة على الخطأ أي الوقوع في الخطأ ، كما أنها أيضا قللت من سلوك تغيير التعيين والتصحيح الذاتي هذا يعني تحكمها في إجاباتها والتحسن في التركيز والإنتباه أثناء أدائها لبنود إختبار الفهم الشفهي O52 .

✓ **التقويم العام للحالة الأولى (ر.ب):**

من خلا عرضنا لنتائج الحالة (ر.ب) الخاصة بالإختبار القبلي للفهم الشفهي O52 فتبين لنا أن هذه الحالة تعاني من صعوبات في توظيف الإستراتيجية المعجمية والإستراتيجية النحوية الصرفية والإستراتيجية القصصية وبطبيعة الحال لاحظنا أنها تبدي سلوك المواظبة على الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي بكثرة فالمخطط البياني لمستوى الفهم الفوري والكلي يبين أن مستوى الفهم الفوري منخفض مقارنة بالمستوى المرجعي الذي يكون فيه أقرانه من نفس السن ويظهر لنا أيضا من خلال النتائج أنه يستعمل الإستراتيجية القصصية بنسبة قليلة مقارنة بالإستراتيجية المعجمية الصرفية النحوية . أما الفهم الكلي فهناك إنخفاض ملفت للإنتباه عن المستوى العادي وذلك لوجود حالات من المواظبة على الخطأ .

ومن ثم أعدنا تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52 (التطبيق البعدي) ، ومقارنة بنتائج التطبيق القبلي لنفس الإختبار ، إتضح لنا أن الحالة (ر.ب) عرفت تحسن في إستخداماالإستراتيجية المعجمية والصرفية النحوية والإستراتيجية القصصية وبتالي قللت الحالة (ر.ب) من إستخدام سلوك المواظبة على الخطأ وتغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي وهذا ما لاحظناه من خلال المخطط البياني لمستوى الفهم الفوري والكلي الذي يتناسب بالتقريب مع المستوى المرجعي الذي يكون فيه أقرانه ومن هنا يتبين لنا أن الحالة قد تمكنت من تحسين مستوى الفهم الشفهي من خلال تطبيقنا للكفالة الأرطوفونيا .

2-2- عرض نتائج الحالة الثانية :

جدول رقم (09) يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الثانية

052	الفهم الفوري N_1		الإستراتيجية المعجمية L		الإستراتيجية الصرفية والنحوية MS		الإستراتيجية القصصية C	
	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب
	12	6	1	4	1	1	0	1
	N_2		سلوك المواظبة على الخطأ P		سلوك تغيير التعيين D1		سلوك التصحيح الذاتي D2	
	2	18	29	28	13	1	12	9

كلمات مفتاحية :

ق.ق : قياس قبلي

ق.ب : قياس بعدي

يتضح لنا من خلال نتائج الحالة الثانية (ص.ع) لإختبار إستراتيجيات الفهم الشفهي O52 ، أنها تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1 = 12 . بحيث تحصلت في بند الإستراتيجية المعجمية على L = 1 ، أما الإستراتيجية الصرفية والنحوية MS = 1 وفي الإستراتيجية القصصية C = 0 .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فلقد تحصلت الحالة (ص.ع) على N2 =2 ، وعليه كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ يقدر ب. P = 29 ، أما في بند سلوك تغيير التعيين فقدر ب. D1 = 13 وأخيرا بالنسبة لبند سلوك التصحيح الذاتي فقدر ب. D2 = 12 .

إن الهدف من قيامنا للتطبيق البعدي هو معرفة التطورات التي حدثت على مستوى الفهم الشفهي واللغوي بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا على الحالة (ص.ع) .

بعد إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52 ، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (4) ، والذي يبين أن الحالة (ص.ع) قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1 = 6 ، وهذا يدل على أن الحالة (ص.ع) عرفت تحسن على مستوى الفهم الفوري مقارنة بالقياس القبلي ، ولقد تحصلت في بند الإستراتيجيةا لمàظعجمية على L = 4 وفي الإستراتيجية الصرفية النحوية على MS = 10 ، أما الإستراتيجي

القصصية C = 1 . هذه النتائج تثبت أيضا أن الحالة قد عرفت تحسنا على مستوى كل هذه البنود مقارنة نتائج القياس القبلي .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فقد تحصلت الحالة (ص.ع)على N2 = 18 وبالتالي كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ تقدر ب. P = 28 وفي بند سلوك تغيير التعيين D1 = 10 وأما سلوك التصحيح الذاتي فقد تحصلت على D2 = 9 .

✓ **التقويم العام للحالة الثانية (ص.ع):**

من خلال عرضنا لنتائج لإختبار القبلي للفهم الشفهي O52 فتبين لنا أن هذه الحالة تعاني من صعوبات حادة في توظيف الإستراتيجية القصصية والصرفية النحوية والإستراتيجية المعجمية ومن البديهي أن تبدي إفراط في إستخدام سلوك المواظبة على الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي .

أما عند إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52 (التطبيق البعدي) ومقارنة بنتائج التطبيق القبلي لنفس الإختبار، إتضح لنا أن الحالة (ص.ع) عرفت تحسنا طفيفا في إستخداماالإستراتيجية الصرفية النحوية وبداية توظيفه للإستراتيجية القصصية بعد أن كانت منعدمة وبالتالي أظهرت نقص في إستخدام سلوك المواظبة على الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي وهذا يبين لنا أن الحالة إستفادة من الكفالة الأرطوفونيا حيث لاحظنا تحسن في قدراتها أثناء تطبيق بنود إختبار الفهم الشفهي O52 (البعدي) وهذا يدل على فعالية الكفالة الأرطوفونيا في مساعدة الحالة على تحسن قدراتها على الفهم .

2-3- عرض نتائج الحالة الثالثة :

جدول رقم (10) يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الثالثة

052	الفهم الفوري N_1		الإستراتيجية المعجمية L		الإستراتيجية الصرفية والنحوية MS		الإستراتيجية القصصية C	
	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب
	24	30	11	14	10	11	3	5
	N_2		سلوك المواظبة على		سلوك تغيير التعيين		سلوك التصحيح الذاتي	

			الخطأ P		D1		D2	
29	42	11	8	5	4	3	2	

كلمات مفتاحية :

ق.ق : قياس قبلي

ق.ب : قياس بعدي

يتضح لنا من خلال نتائج الحالة الثالثة (ب.أ)لإختبار الفهم الشفهي O52 ، أنها قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1 = 24 ، وفي بند الإستراتيجية المعجمية على L = 11 ، أما بند الإستراتيجيةالصرفية والنحوية على MظSً= 10 ، أما الإستراتيجية القصصية فقد تحصلت على C = 3 .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فلقد تحصلت الحالة (ب.أ) على N2 = 29 ، وعليه كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ يقدر ب. P = 11 ، أما بند سلوك تغيير التعيين يقدر ب. D1 = 5 ، وأخيرا بالنسبة لبند سلوك التصحيح الذاتي فقد قدر ب. D2 = 3 .

بعد إعادة تطبيقنا لإختبار الفهم الشفهي O52 ، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) والذي يبين أن الحالة (ب.أ) تحصلت على مستوى الفهم الفوري N1 = 30 أما في الإستراتيجية المعجمية على L = 14 ، وفي الإستراتيجية الصرفية النحوية MS = 1 ، وأخيرا الإستراتيجية القصصية C = 5 . هذه النتائج تثبت أن الحالة قد عرفت تحسنا على مستوى كل هذه البنود مقارنة بنتائج القياس القبلي .

فيما يخص مستوى الفهم الكلي فقد تحصلت الحالة (ب.أ) على N2 = 42 ، وبالتالي كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ تقدر ب. P = 2 ، أما في بند سلوك تغيير التعيين تحصلت على D1 = 4 وفي بند سلوك التصحيح الذاتي D2 =2 .هذه النتائج تبين أن الحالة (ب.أ) عرفت تحسن في الأداء وذلك لأنها قللت من سلوك المواظبة على الخطأ أي الوقوع في الخطأ ، كما أنها أيضا قللت من سلوك تغيير التعيين والتصحيح الذاتي هذا يعني تحكمها في إجاباتها والتحسن في التركيز والإنتباه أثناء أداءها لبنود الإختبار .

✓ **التقويم العام للحالة الثالثة (ب.أ) :**

من خلال عرضنا لنتائج الإختبار القبلي للفهم الشفهي 052 فتبين لنا أن الحالة تعاني من بعض صعوبات في إستخداماالإستراتيجية القصصية والإستراتيجية الصرفية النحوية وبطبيعة الحال لاحظنا أنها توظف نوعا ما سلوك المواظبة عن الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي .

أما عند إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52 (التطبيق البعدي) ومقارنة بنتائج التطبيق القبلي لنفس الإختبار، إتضح لنا أن الحالة (ب.أ) أبدت تحسن ملفت للإنتباه في إستخداماالإستراتيجية الصرفية النحوية كما قللت الحالة (ب.أ) من إستخدام لسلوك المواظبة على الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي وهذا يبين لنا أن الحالة قد تمكنت من خلال تطبيقنا للكفالة الأرطوفونيا أنها قد تحسنت على مستوى الفهم الشفهي .

2-4- عرض نتائج الحالة الرابعة :

جدول رقم (11) يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الرابعة

052	الفهم الفوري N_1		الإستراتيجية المعجمية L		الإستراتيجية الصرفية والنحوية MS		الإستراتيجية القصصية C	
	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب
	24	35	10	13	11	16	3	6
	N_2		سلوك المواظبة على الخطأ P		سلوك تغيير التعيين D1		سلوك التصحيح الذاتي D2	
	38	48	5	4	4	2	4	2

كلمات مفتاحية :

ق.ق : قياس قبلي

ق.ب : قياس بعدي

يتضح لنا من خلال نتائج الحالة الرابعة (ب.م) لإختبار الفهم الشفهي O52 ، أنها قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1 = 24 . حيث تحصلت في بند الإستراتيجيةالصرفية النحوية MS = 11 ، والإستراتيجية القصصية C = 3 .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فلقد تحصلت الحالة (ب.م) على N2 = 38 وعليه كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ يقدر ب. P= 5 ، أما بند سلوك تغيير التعيين D1 = 4 وأخيرا بالنسبة لبند سلوك التصحيح الذاتي فقد قدر ب. D2 =4 .

بعد إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52 ، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) والذي يبين أن الحالة (ب.م) تحصلت على مستوى الفهم الفوري N1 = 35 أما في الإستراتيجية المعجمية على L = 13 ، وفي الإستراتيجية الصرفية النحوية MS = 16 ، وأخيرا الإستراتيجية القصصية C = 6 . هذه النتائج تثبت أن الحالة (ب.م) قد عرفت تحسنا على مستوى كل هذه البنود مقارنة بنتائج القياس القبلي .

فيما يخص مستوى الفهم الكلي فقد تحصلت (ب.م) على N2 = 48 ، وبالتالي كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ تقدر ب. P =4 ، أما في بند سلوك تغيير التعيين تحصلت على D1= 2 وفي بند سلوك التصحيح الذاتي D2 =2 . هذه النتائج تبين أن الحالة (ب.م) عرفت تحسن في الأداء وذلك لأنها قللت من سلوك المواظبة على الخطأ أي الوقوع في الخطأ ، كما أنها أيضا قللت من سلوك تغيير التعيين والتصحيح الذاتي هذا يعني تحكمها في إجاباتها والتحسن في التركيز والإنتباه أثناء أداءها لبنود الإختبار .

✓ **التقويم العام للحالة الرابعة (ب.م) :**

من خلال عرضنا لنتائج الإختبار القبلي للفهم الشفهي O52 فتبين لنا أن الحالة تعاني من صعوبات في إستخداماالإستراتيجية القصصية والإستراتيجية الصرفية النحوية وبطبيعة الحال لاحظنا أنها توظف نوعا ما سلوك المواظبة عن الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي .

أما عند إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52(التطبيق البعدي) ومقارنة بنتائج التطبيق القبلي لنفس الإختبار، إتضح لنا أن الحالة (ب.م) أبدت تحسن ملفت للإنتباه في إستخداماالإستراتيجية القصصية ، والإستراتيجية الصرفية النحوية كما قللت الحالة (ب.م) من إستخدام سلوك المواظبة على الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي وهذا يبين لنا أن الحالة قد تمكنت تطبيقنا للكفالة الأرطوفونيا من تحسين مستوى الفهم الشفهي لديها .

2-5- عرض نتائج الحالة الخامسة :

جدول رقم (12) يبين نتائج القياس القبلي والبعدي لإختبار الفهم الشفهي o_{52} للحالة الخامسة

052	الفهم الفوري N_1		الإستراتيجية المعجمية L		الإستراتيجية الصرفية والنحوية MS		الإستراتيجية القصصية C	
	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب	ق.ق	ق.ب
	32	40	13	15	15	19	4	6
	N_2		سلوك المواظبة على الخطأ P		سلوك تغيير التعيين D1		سلوك التصحيح الذاتي D2	
	34	47	5	3	3	2	2	1

كلمات مفتاحية :

ق.ق : قياس قبلي

ق.ب : قياس بعدي

يتضح لنا من خلال نتائج الحالة الخامسة (ب.خ)لإختبار الفهم الشفهي O52 ، أنها قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1=32 . حيث تحصلت في بند الإستراتيجية المعجمية على L=13 ، أما في الإستراتيجية الصرفية النحوية MS=15 ، والإستراتيجية القصصية C=4 .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فلقد تحصلت الحالة (ب.خ) على N2=34 وعليه كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ يقدر ب. P=5 ، أما بند سلوك تغيير التعيين D1=3 وأخيرا بالنسبة لبند سلوك التصحيح الذاتي فقدر ب. D2=2 .

يتوضح لنا من خلال نتائج الحالة الخامسة (ب.خ)لإختبار الفهم الشفهي O52 ، أنها قد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على N1=40 . حيث تحصلت في بند الإستراتيجية المعجمية على L=15 ، أما في الإستراتيجية الصرفية النحوية MS=19 ، والإستراتيجية القصصية C=6 .

أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فلقد تحصلت الحالة (ب.خ) على N2=47 وعليه كانت نتائج بند سلوك المواظبة على الخطأ يقدر ب. P=3 ، أما بند سلوك تغيير التعيين D1=2 وأخيرا بالنسبة لبند سلوك التصحيح الذاتي فقدر ب. D2=1 .

✓ **التقويم العام للحالة الخامسة (ب.خ) :**

من خلال عرضنا لنتائج الإختبار القبلي للفهم الشفهي O52 فتبين لنا أن الحالة تعاني من صعوبات في إستخداماالإستراتيجية القصصية والإستراتيجية الصرفية النحوية وبطبيعة الحال لاحظنا أنها توظف نوعا ما سلوك المواظبة عن الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي .

أما عند إعادة تطبيق إختبار الفهم الشفهي O52(التطبيق البعدي) ومقارنة بنتائج التطبيق القبلي لنفس الإختبار ، إتضح لنا أن الحالة (ب.خ) أبدت تحسن ملفت للإنتباه في إستخدامالإستراتيجية القصصية ، والإستراتيجية الصرفية والنحوية كما قللت الحالة (ب.خ) من إستخدام سلوك المواظبة على الخطأ وسلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي وهذا يبين أن الحالة قد تمكنت من تحسين قدرتها على مستوى الفهم الشفهي من خلال تطبيقنا للكفالة الأرطوفونيا .

3 – نتائج إختبار اللغة Thiberge :

قمنا في الحصة بعرض صور على كل حالة ولكل صورة تعليمية وأسئلة خاصة بها نقيس من خلالها اللغة وكانت الأسئلة وطريقة إجابة كل حالة في الجداول كالآتي :

جدول (13) يمثل عرض نتائج الحالة الأولى

البنود	الإجابة	عرض الإجابة
1 – تظهر الصورة أمام الطفل ونسأله ماذا ترى هنا ؟	+	Kalbon
نقوم بنفس العملية نطهر الصورة ونطاب منه تسمية ما يلي :	+ – –	ras
الأرجل والذراعين والراس والساقين وذيل الكلب ثم نقوم بطلب منه	+ –– + –	التعيين ماعدا
تعين ما يلي : الطفل ، رأسه وذراعيه والساقين والرجلين والشعر		الذراعين والساقين
2– نظهر الصورة ونسأله ما هذا ماذا نفعل بالصوف	–	لا توجد إجابة
3 – لمن هذا الحذاء لطفل صغير أو شخص كبير	– –	Sabbat
–أريني الحذاء الذي هو من خلف الأخر .		

4 - ما هذا . أرني النقطة السوداء التي من الأعلى ثم من الأسفل	+ -	WARDA عدم فهم التعليمة
5 - ما هذا أنظر هنا كلب كبير وكلب صغير أين هو الكلب الكبير وأين هو الكلب الصغير	+ -	KALCB تعيين الكلب الواحد
6 - أريني القط الذي أدار ظهره -أرني القط الذي رفع رأسه - أرني القط الذي يأكل	- - +	Gcta تعيين خاطئ تعيين صحيح
7- ما هذا أرني يده هل هما متشابهان	-	عدم وجود الإجابة
8- ما هذا -إبنالأوز أرني الماء أين الأطراف	+	BATTA
9- الطفل في الصورة هل هو واقف أم جالس -هل هو من ناحية الظهر أو الوجه . -إجابة الطفل بنعم هو من ناحية الوجه فنطلب منه أرني عيناه وأنفه وفمه	- +	Ballo لا توجد إجابة التعيين
10- أرني الدب الصغير الجالس ثم الواقف الذي يمشي	-	scbbat
11- أنك ترى أنها ليست مرسومة كليا ماذا ينقصها	-	عدم التعرف

-ماذا لم يرسم هل هي كاملة -طلبنا منه إكمال رسم الصورة	-	
12- هناك أحذية رجالية وأحذية نسائية أين هي أحذية الرجال	-	Balo

تحليل نتائج الحالة الأولى

إكتسابه للصورة الجسدية وذلك راجع لأجوبته على تعليمة الصورة الأولى أي بإستطاعاته تعين أجزاء الجسم التركيز على الجزء وليس الكل كإجابته على التعليمة (ساقي طفل يجر كرة وجسم فتاة تحمل كرة) لم يذكر الفتاة ولا الطفل بل ذكر الكرة ، عنده خلل في البنية المكانية لعدم فهمه لفظ فوق خلف لعدم إجابته على التعليمة الخاصة بصورة الأحذية الصغيرة والبنية الزمانية والعد والحجم واللون والصفة كبير صغير ، بالرغم من أنه يفهم ما نقوله له وذلك حسب إستجابته اللفظية والنطق الصحيح للكلمات كالتعبير والتعرف على الأشياء المألوفة والموجودة في حياته اليومية والغير اللفظية الخاصة بالتعيين حيث أنه يفهم الكلمات البسيطة و المنعزلة والجمل البسيطة التي تحتوي على الأقل مقطعين ولا يفهم الجمل المعقدة والطويلة لا يمتلك الصورة الذهنية وذلك لعدم مقدرته على تكملة الرسم .

جدول (14) يمثل عرض نتائج الحالة الثانية

البنود	الإجابة	عرض الإجابة
2 - تظهر الصورة أمام الطفل ونسأله ماذا ترى هنا ؟ نقوم بنفس العملية نطهر الصورة ونطاب منه تسمية ما يلي : الأرجل والذراعين والراس والساقين وذيل الكلب ثم نقوم بطلب منه تعين ما يلي : الطفل ، رأسه وذراعيه والساقين والرجلين والشعر	+ + - - + -- + -	KCLB لا يوجد تعيين التعيين
2- نظهر الصورة ونسأله ما هذا ماذا نفعل بالصوف	-	لا توجد إجابة
7 - لمن هذا الحذاء لطفل صغير أو شخص كبير -أريني الحذاء الذي هو من خلف الأخر .	- -	لا توجد إجابة
8 - ما هذا . أريني النقطة السوداء التي من الأعلى ثم من الأسفل	+ -	WARDA لا توجد إجابة
9 - ما هذا أنظر هنا كلب كبير وكلب صغير أين هو الكلب الكبير وأين هو الكلب الصغير	+ -	KALB KALB
10 - أريني القط الذي أدار ظهره -أريني القط الذي رفع رأسه - أريني القط الذي يأكل	- - +	تعيين القط نفسه في كل تعليمة

7- ما هذا أربي يده هل هما متشابهان	-	(لفظ غير مفهوم)
8- ما هذا -إبنالأوز أربي الماء أين الأطراف	+	BATTA
9- الطفل في الصورة هل هو واقف أم جالس -هل هو من ناحية الظهر أو الوجه . -إجابة الطفل بنعم هو من ناحية الوجه فنطلب منه أربي عيناه وأنفه وفمه	- +	تكرار الكلمة الأخيرة (وجه) تعيين صحيح
10- أربي الدب الصغير الجالس ثم الواقف الذي يمشي	-	لا توجد إجابة
11- أنك ترى أنها ليست مرسومة كليا ماذا ينقصها -ماذا لم يرسم هل هي كاملة -طلبنا منه إكمال رسم الصورة	- -	لا توجد إجابة خريشة
12- هناك أحذية رجالية وأحذية نسائية أين هي أحذية الرجال	-	SCBBAT

جدول (15) يمثل عرض نتائج الحالة الثالثة

البنود	الإجابة	عرض الإجابة
1 - تظهر الصورة أمام الطفل ونسأله ماذا ترى هنا ؟	+	KABO
نقوم بنفس العملية نطهر الصورة ونطاب منه تسمية ما يلي :	+ - -	لا يوجد تعيين
الأرجل والذراعين والراس والساقين وذيل الكلب ثم نقوم بطلب	+ + - + +	تعيين صحيح
منه تعين ما يلي : الطفل ، رأسه وذراعيه والساقين والرجلين		
والشعر		
2- نظهر الصورة ونسأله ما هذا ماذا نفعل بالصوف	-	لا توجد إجابة
3 - لمن هذا الحذاء لطفل صغير أو شخص كبير	+	SCBBAT
-أريني الحذاء الذي هو من خلف الأخر .		
4 - ما هذا .	-	WEDDA
أريني النقطة السوداء التي من الأعلى ثم من الأسفل		
5 - ما هذا	+	KAB
أنظر هنا كلب كبير وكلب صغير أين هو الكلب الكبير وأين هو	-	لا يوجد تعيين
الكلب الصغير		
6 - أريني القط الذي أدار ظهره	-	DCTTA
-أريني القط الذي رفع رأسه	+	تعيين صحيح
-أريني القط الذي يأكل		

7- ما هذا أربني يده هل هما متشابهان	-	لا توجد إجابة
8- ما هذا -إبنالأوز أربني الماء أين الأطراف	+	BATTA
9- الطفل في الصورة هل هو واقف أم جالس -هل هو من ناحية الظهر أو الوجه . -إجابة الطفل بنعم هو من ناحية الوجه فنطلب منه أربني عيناه وأنفه وفمه	- +	تعيين صحيح
10- أربني الدب الصغير الجالس ثم الواقف الذي يمشي	-	تعيين نفس الدب
11- أنك ترى أنها ليست مرسومة كليا ماذا ينقصها -ماذا لم يرسم هل هي كاملة -طلبنا منه إكمال رسم الصورة	- -	لا توجد إجابة رسم دوائر
12- هناك أحذية رجالية وأحذية نسائية أين هي أحذية الرجال	-	لا توجد إجابة

تحليل نتائج الحالة الثالثة :

تمكنه من الإجابة على الصورة الجسدية وذلك راجع لأجوبته على تعليمة الصورة الأولى اي بإستطاعاته تعين أجزاء الجسم والوجه ، عنده خلل في البنية المكانية لعدم فهمه للفظ فوق خلف لعدم إجابته على التعليمة الخاصة بصورة الأحذية الصغيرة والبنية الزمانية والعد والحجم واللون والصفة كبير وصغير ، تمكنه من تسمية الصور مع

عدم نطقه للكلمات بصفة صحيحة بالرغم من انه البسيطة والمنعزلة والجمل البسيطة التي تحتوي على الأقل مقطعين ، عدم مقدرته على تكملة الرسم .

جدول (16) يمثل عرض نتائج الحالة الرابعة :

البنود	الإجابة	عرض الإجابة
2 - تظهر الصورة أمام الطفل ونسأله ماذا ترى هنا ؟ نقوم بنفس العملية نطهر الصورة ونطاب منه تسمية ما يلي : الأرجل والذراعين والراس والساقين وذيل الكلب ثم نقوم بطلب منه تعين ما يلي : الطفل ، رأسه وذراعيه والساقين والرجلين والشعر	+ + - - + + - + +	KABO لا يوجد تعيين تعيين صحيح
2- نظهر الصورة ونسأله ما هذا ماذا نفعل بالصوف	-	لا توجد إجابة
7 - لمن هذا الحذاء لطفل صغير أو شخص كبير -أريني الحذاء الذي هو من خلف الأخر .	+	SCBBAT
8 - ما هذا . أربي النقطة السوداء التي من الأعلى ثم من الأسفل	-	WEDDA
9 - ما هذا أنظر هنا كلب كبير وكلب صغير أين هو الكلب الكبير وأين هو الكلب الصغير	+ -	KAB لا يوجد تعيين
10 - أريني القط الذي أدار ظهره	-	DCTTA

-أرني القط الذي رفع رأسه -أرني القط الذي يأكل	+	تعيين صحيح
7- ما هذا أرني يده هل هما متشابهان	-	لا توجد إجابة
8- ما هذا -إبنالأوز أرني الماء أين الأطراف	+	BATTA
9- الطفل في الصورة هل هو واقف أم جالس -هل هو من ناحية الظهر أو الوجه . -إجابة الطفل بنعم هو من ناحية الوجه فنطلب منه أرني عيناه وأنفه وفمه	- +	تعيين صحيح
10- أرني الدب الصغير الجالس ثم الواقف الذي يمشي	-	تعيين نفس الدب
11- أنك ترى أنها ليست مرسومة كليا ماذا ينقصها -ماذا لم يرسم هل هي كاملة -طلبنا منه إكمال رسم الصورة	- -	لا توجد إجابة رسم دوائر
12- هناك أحذية رجالية وأحذية نسائية أين هي أحذية الرجال	-	لا توجد إجابة

تحليل النتائج

تمكن الحالة من الإجابة على التعليمات الخاصة بالإجابة الغير اللفظية (التعيين) ، عدم التمكن من الإجابة على التعليمات الخاصة بالبنية المكانية ، النطق للكلمات كان صحيح ، فهم التعليمات البسيطة لا يمتلك الصورة الذهنية وذلك لعدم مقدرته على تكملة الرسم ووضع خربشة

جدول (17) يمثل عرض نتائج الحالة الخامسة

البنود	الإجابة	عرض الإجابة
3 - تظهر الصورة أمام الطفل ونسأله ماذا ترى هنا ؟	+	KABO
نقوم بنفس العملية نطهر الصورة ونطاب منه تسمية ما يلي :	+ - -	لا يوجد تعيين
الأرجل والذراعين والراس والساقين وذيل الكلب ثم نقوم بطلب منه تعين ما يلي : الطفل ، رأسه وذراعيه والساقين والرجلين والشعر	+ + - + +	تعيين صحيح
2- نظهر الصورة ونسأله ما هذا ماذا نفعل بالصوف	-	لا توجد إجابة
11 - لمن هذا الحذاء لطفل صغير أو شخص كبير -أريني الحذاء الذي هو من خلف الأخر .	+	SCBBAT
12 - ما هذا . أريني النقطة السوداء التي من الأعلى ثم من الأسفل	-	WEDDA
13 - ما هذا	+	KAB

أنظر هنا كلب كبير وكلب صغير أين هو الكلب الكبير وأين هو الكلب الصغير	-	لا يوجد تعيين
14 - أريني القط الذي أدار ظهره -أريني القط الذي رفع رأسه -أريني القط الذي يأكل	- +	DCTTA تعيين صحيح
7- ما هذا أريني يده هل هما متشابهان	-	لا توجد إجابة
8- ما هذا -إبنالأوز أريني الماء أين الأطراف	+	BATTA
9- الطفل في الصورة هل هو واقف أم جالس -هل هو من ناحية الظهر أو الوجه . -إجابة الطفل بنعم هو من ناحية الوجه فنطلب منه أريني عيناه وأنفه وفمه	- +	تعيين صحيح
10- أريني الدب الصغير الجالس ثم الواقف الذي يمشي	-	تعيين نفس الدب
11- أنك ترى أنها ليست مرسومة كليا ماذا ينقصها -ماذا لم يرسم هل هي كاملة -طلبنا منه إكمال رسم الصورة	- -	لا توجد إجابة رسم دوائر
12- هناك أحذية رجالية وأحذية نسائية أين هي أحذية الرجال	-	لا توجد إجابة

تحليل نتائج الحالة الخامسة :

التمكن من تعيين أعضاء الجسم والتسمية مع عدم التمكن من تعيين أعضاء جسم الكلب لعدم إكتسابه الصورة الجسدية للكلب ، وكانت الإجابة على تعليمة تسمية الكلب بالتعبير عن صوته ، عدم فهم التعليمات والجمل بشكل جيد ، خلل في البنية المكانية لعدم إجابته على التعليمة الخاصة بصورة الأحذية الصغيرة و البنية الزمانية والعد والحجم واللون والصفة كبير صغير ، عدم فهم تعليمة تكملة الرسم .

الفصل السادس : مناقشة الفرضيات والإستنتاجات مع وضع الإقتراحات

1 -مناقشة الفرضية الأولى .

2 -مناقشة الفرضية الثانية .

3 -مناقشة الفرضية العام .

4 -الإستنتاجات .

5 -الخاتمة .

6 -الإقتراحات .

مناقشة الفرضية الأولى :

وإنطلاقا مما سبق أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على : " دور الكفالة الأرطوفونيا في تنمية الفهم الشفهي على الأطفال التوحديين " إذ بينت نتائج الدراسة أن الأطفال التوحديين واجهو ا صعوبات في توظيف الإستراتيجيات المعجمية ، الصرفية النحوية وخاصة القصصية ، فنجد نتائجهم قليلة في الإستراتيجية المعجمية وقليل في الصرفية النحوية وضعيفة في القصصية فهم يكثرون من تغيير التعيين ، مما يجعلهم يستغرقون وقتا طويلا ، على عكس النتائج المتحصل عليها في التطبيق البعدي لإختبار الفهم الشفهي (O52) على عينة البحث أي بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا إتضح لنا أن الأطفال التوحديين عرفو تحسن ملحوظ من ناحية الفهم ، وفهم معاني سلسلة لفظية مما جعلهم متمكنين أو قدرين على توظيف الإستراتيجيات السابقة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على إكتسابهم لهذه المهارة بطريقة سليمة تسمح لهم بتأدية هذه الكفاءة بشكل صحيح .

وهذا ما يثبت صحة الفرضية الجزئية الأولى : التي تنص على : " دور الكفالة الأرطوفونيا في تنمية الفهم الشفهي لدى الأطفال التوحديين" وقد ثبتت صحتها من خلال النتائج المحققة لدى أفراد العينة بين القياس القبلي والبعدي من خلال تطبيق إختبار الفهم الشفهي (O52)

مناقشة الفرضية الثانية :

ومن خلال الدراسة التي أجريناها في هذا المجال ومما سبق أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على :

" دور الكفالة الأرطوفونيا في تنمية إنتاج اللغة على الأطفال التوحديين " إذ بينت الدراسة أن الأطفال التوحديين في القياس القبلي تلقو ا صعوبات في التعرف على صورة الكلب ، القط ، الأزهار ، كرة وكذلك التعرف على أعضاء الوجه والجسم إلى جانب عدم تمكنهم من الإجابة على التعليمات الخاصة بالبنية الزمانية والمكانية والحجم والعدد واللون ، على عكس النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي لإختبار اللغة (THIBERGE) أي

بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا عليهم ،إتضح لنا أنهم عرفوا تحسن ملحوظ من ناحية الإنتاج ، أي أنهم أصبحوا قادرين أو متمكنين من توظيف هذه المهارة بصفة عادية ، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على إكتسابهم مهارة إنتاج اللغة بطريقة سليمة وصحيحة تساهم في نجاح عملية التكفل الأرطوفوني وتمكنهم من تأديتها بشكل صحيح

وهذا ما يثبت صحة الفرضية الجزئية الثانية : التي تنص على : " دور الكفالة الأرطوفونيا في تنمية إنتاج اللغة لدى الأطفال التوحديين " وقد ثبتت صحتها من خلال المحققة لدى أفراد العينة بين القياس القبلي والقياس البعديومن خلال تطبيق إختبار اللغة (THIBERGE).

مناقشة الفرضية العامة :

وبناءا على ما تقدم ، ومن خلال معظم الدراسات التي تطرقنا إليها ، نكون قد حققنا الفرضيات الجزئية لبحثنا ، ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الدراسة الحالية التي بينت أن للكفالة الأرطوفونيا فعالية في تنمية الفهم الشفهي وإنتاج اللغة لدى الأطفال التوحديين وهذا ما أكدته نتائج الدراسة وعليه تحققت الفرضية العامة للدراسة ، والتي تنص على :" دور الكفالة الأرطوفونية في تنمية الفهم الشفهي وإنتاج اللغة لدى الأطفال التوحديين " .

وعليه يمكن القول أن :" للكفالة الأرطوفونيا دور فعال في تنمية الفهم الشفهي وإنتاج اللغة لدى الأطفال التوحديين " .

الإستنتاجات :

- **إختبار الفهم الشفهي (O52) :**

من خلال إعادة تطبيقنا لإختبار الفهم الشفهي

(O52) .وبعد النتائج المتحصل عليها ،قمنا بمناقشتها إبتداءا من الفهم الفوري .والذي يضم ثلاثة إستراتيجيات تحتية والتي تتمثل في الإستراتيجية المعجمية والإستراتيجية الصرفية النحوية وأخيرا الإستراتيجية القصصية .بالنسبة لقيم الإستراتيجية المعجمية هي نتائج قليلة ولكنها أحسن من باقي الإستراتيجيات الأخرى . بالنسبة لكل أفراد العينة ، فالحالة الخامسة (ب.خ) تحصلت فيها على أعلى قيمة لتليها الحالة الرابعة (ب.م) هي أيضا ، أما الحالة الثالثة (ب.أ) والأولى (ر.ب) فتحصلتا على نتائج متوسطة . أما الحالة الثانية (ص.ع) فقد تحصلت على أدنى قيمة . وهذه النتائج تبين عدم فهم معظم أفراد العينة صياغة الجمل وتوظيفها . بالنسبة للإستراتيجية الصرفية النحوية فقيمها كانت ضعيفة وهي تبين عدم قدراتهم على بناء العلاقات بين المعاني والكلمات . وأما الإستراتيجية القصصية كانت القيم جد ضعيفة لدى معظم الحالات . وهذا يدل على ضعفهم في بناء العلاقات بين الشخصيات والأفعال والأحداث ، أما فيما يخص الفهم الكلي والمتعلقة بسلوك المواظبة على الخطأ وتغيير التعيين فهي سلوكات تدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة حسب النتائج السابقة الموضحة في الجدول تبين لنا أن القيم جد عالية وبنسب متفاوتة لدى جميع أفراد العينة ، نجد القيمة الأعلى لدى الحالة الثانية (ص.ع) والحالة الأولى (ر.ب) ، والمتوسطة لدى الحالة الثالثة (ب.أ) ، وقليلة لدى الحالة الرابعة (ب.م) والخامسة (ب.خ) . تبين هذه القيم عجز أفراد العينة على التركيز في السياق المعرفي وعلى عدم قدرتهم على فهم السياقات الدلالية ، أما سلوك تغيير التعيين فهي قيمة تجتمع حولها القيم السابقة المتعلقة بالسلوكيين ، التقييم الثاني المتعلقة بسلوك التصحيح الذاتي وهي قيمة قليلة تدل على قلة المراقبة الذاتية لدى أفراد العينة ، حيث يظهر على الأطفال عدم الوعي بالمناقصات ، وكثرة الإجابات الإندفاعية غير المتقنة . راجعة لعوامل كالتشتت مثلا . هذا في التطبيق الأول لإختبار الفهم الشفهي (O52) أي قبل تطبيق الكفالة الأرطوفونيا والتي ساعدت من خلالها أفراد العينة من توظيف قدراتهم وتدارك نقائصهم ، وحسب النتائج المتحصل عليها . لاحظنا تحسن على مستوى جميع قيم أفراد العينة في الفهم الفوري وبالتالي تحسن في قدراتهم في إستخداماالإستراتيجية المعجمية والصرفية النحوية ، أما بالنسبة للفهم الكلي فتبين لنا من خلال النتائج أن أفراد العينة عرفت إنخفاض في القيم

المتعلقة بسلوك المواظبة على الخطأ وتغيير التعيين وأما عن سلوك التصحيح الذاتي فالقيم مرتفعة مما يدل على تحسن المراقبة الذاتية لدى الحالات .

- **إختبار اللغة (THIBERGE) :**

من خلال إعادة تطبيقنا لإختبار اللغة THIBERGE كانت نتائج القياس البعدي جيدة ومرتفعة مقارنة بالقياس القبلي وذلك من خلال قدرة الطفل على التواصل لتنمية (فهمه) والتمكن من الإنتاج اللغوي لإرتفاع رصيده اللغوي (الإنتاج) ، وحسب تقويم الأجوبة توصلنا إلى أن بعض الحالات بالرغم من أن بعض الحلات كان لديها مكتسبات قبلية جيدة تمكنها من إنتاج اللغة على عكس بعض الحالات التي كانت لا تكتسب قدرات معرفية ولغوية جيدة ، إلا أن الحالات تمكنت من الإجابة على تعليمات الإختبار التي سبق وتم التعرف عليها في هذا الإختبار كصورة الكلب ، القط ، الأزهار ، كرة والتعرف على أعضاء الوجه والجسم إلى جانب عدم التمكن من الإجابة على التعليمات الخاصة بالبنية الزمانية والمكانية والحجم والعدد واللون هذا راجع لعدم التطرق إليها وعدم تدرب الحالات عليها وتعلمها ، كما أن الحالات تختلف من طفل متوحد إلى طفل آخر وتبين لنا ذلك من خلال إختلاف المستويات عندهم بنسب كبيرة عند البعض وضئيلة عند البعض الأخر وذلك يمكن إرجاعه إلى أهمية الكشف المبكر والإستفادة المبكرة من التكفل في فترة مبكرة من عمر الطفل مما يساهم في نجاح عملية التكفل الأرطوفوني .

وإنطلاقا مما سبق أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على : " فعالية الكفالة الأرطوفونيا في تنمية الفهم بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا على الأطفال التوحديين " إذ بينت نتائج الدراسة أن الأطفال التوحديين واجهو صعوبات في توظيف الإستراتيجيات المعجمية ، الصرفية النحوية وخاصة القصصية ، فنجد نتائجهم قليلة في الإستراتيجية المعجمية وقليل في الصرفية النحوية وضعيفة في القصصية فهم يكثرون من تغيير التعيين ، مما يجعلهم يستغرقون وقتا طويلا ، على عكس النتائج المتحصل عليها في التطبيق البعدي لإختبار الفهم الشفهي

(O52) على عينة البحث أي بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا إتضح لنا أن الأطفال التوحديين عرفو تحسن ملحوظ من ناحية الفهم ، وفهم معاني سلسلة لفظية مما جعلهم متمكنين أو قدرين على توظيف الإستراتيجيات السابقة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على إكتسابهم لهذه المهارة بطريقة سليمة تسمح لهم بتأدية هذه الكفاءة بشكل صحيح .

الخاتمة :

صممت الدراسة الحالية لدراسة الفهم الشفهي (O52) وإختبار اللغة (THIBERGE) للأطفال المصابين بالتوحد ،بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا بحيث تم التأكد من التأثير الإيجابي للكفالة الأرطوفونيا على تنمية الفهم وإنتاج اللغة لدى الأطفال التوحديين .

ولمعالجة النتائج ومعطيات الدراسة ، قمنا بالمقارنة بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لإستراتيجيات الفهم الشفهي (O52) وإختبار اللغة (THIBERGE) لدى الأطفال التوحديين

وبعد تحليلنا للنتائج المتحصل عليها في دراستنا الحالية على ضوء ما تطرقنا إليه في الجانب النظري للبحث، ومن خلال المعطيات التي توصلنا إليها إستنتجنا أن الكفالة الأرطوفونيا المطبقة على الأطفال المصابين بالتوحد ، لها فعالية في تنمية الفهم وإنتاج اللغة للأطفال التوحديين وهذا من خلال النتائج المتحصل عليها و التحسن الذي عرفته هذه الفئة .

وعليه خلصت الدراسة الحالية على النتائج التالية :

1/ للكفالة الأرطوفونيا فعالية في تنمية الفهم ، بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا على الأطفال التوحديين .

2/ للكفالة الأرطوفونيا فعالية في تنمية إنتاج اللغة ، بعد تطبيق الكفالة الأرطوفونيا على الأطفال التوحديين .

وقد توصلنا من خلال نتاج الدراسة الحالية إلى تحقق الفرضية العامة لبحثنا مما يؤكد أن : "للكفالة الأرطوفونيا فعالية في تنمية الفهم وإنتاج اللغة للأطفال التوحديين" .

وعليه نقترح دراسات لاحقة تتعمق أكثر في مختلف الوظائف النفسية اللغوية المعرفية خاصة عند فئة الأطفال التوحديين .

بالرغم من النتائج الدقيقة المتحصل عليها من خلال دراستنا ، إلا أنها لم تكون سوى التفاتة بسيطة لميدان واسع ومعقد ، وهو صعوبات الفهم وإنتاج اللغة ،إذ نأمل أن تكون هناك دراسات وبحوث معمقة في هذا المجال لإعطائه حقه من العناية والإهتمام .

كما نأمل أن يؤدي هذا البحث الغرض الذي وضع من أجله ، وأن يكون فيه من الفائدة المعرفية ما يعود بالنفع على طلبتنا في مختلف الفروع والتخصصات .

آملين أن نكون قد أنصفنا هذه الفئة من الأطفال وهذه العينة من المجتمع ، ونتمنى أن نكون قد وفقنا في تبليغ الأمانة العلمية ، وفي توصيل هذه الرسالة الأكاديمية ،وأن تكون لها أهمية في مجال علم النفس اللغوي المعرفي وذات شأن في مجالات علمية أخرى ،كما نرجو أن تكون هذه الدراسة في المستوى المطلوب بإحتوائها قدر المستطاع من الجهد والإتقان ، وتغدو مرجعا للطلبة والباحثين ، ومنطلقا لدراسات وبحوث مستقبلية وعلى أساس النتائج المتوصل إليها نقوم بوضع الإقتراحات التالية

الإقتراحات :

بناءا على النتائج التي توصلت إليها دراستنا ، بتوازنها مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة ، إرتأينا أن نختم هذا الذي زاد من عزيمتنا لنكون خير خلف لخير سلف ، ورغم أننا لا نرى في شخصنا أهلا لإملاء التوصيات إلا أننا حاولنا أن نختم دراستنا دون أن نشارك زملاءنا خلاصة هذا العمل .

ونظرا لحساسية إضطراب التوحد ، وثقله على المحيط الأسري والإجتماعي وحتى الإقتصادي للمجتمع أرى أنه من الضروري :

1/ تحسيس المجتمع بضرورة التكفل بهذه الشريحة وتوعيته بكيفية التعامل معها خاصة الأولياء ، اللذين هم بمثابة التشخيص الأولي لمثل هذه الإضطرابات .

2/ ضرورة إخضاع كل الأطفال التوحديين للمراقبة المستمرة في جميع النواحي التطورية للتمكن من إكتشاف مختلف الصعوبات الخاصة التي تمس اللغة مع إستفادة كل الأطفال ذوي الصعوبات من تكفلات نفسية لغوية معرفية بتقديم بروتوكولات علاجية ملائمة من طرف المختصين .

3/ لزوم التشخيص المبكر لكل أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، وذلك للتخفيف من حدتها من خلال التكفل المبكر ، وعليه التقليص من حدة مخاطرها على حياة المتعلم .

4/ وجوب تقديم حصص تربوية تدعيمية فردية وجماعية لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند إكتشاف هذه الصعوبة ، ومن ثمة دمجهم مع زملائهم وأقرانهم العاديين مستقبلا .

5/ علينا أن نركز في حصص الكفالة الأرطوفونيا المكثفة مع فئة أطفال التوحد وذلك للنهوض بمستواهم في الفهم وإنتاج اللغة لكي يتمكنوا من التواصل مع أسرهم وأقرانهم .

6/ وجوب تأهيل وتدريب الأخصائين النفسانيين والأرطوفونيين في الميدان ، وتأطيرهم في مجال الإعاقة الذهنية لضمان سير الحسن الجلسات من قبل مجموعة تربوية متعددة التخصصات .

7/ التأكيد على العمل التعاوني المشترك بين المختصين وأولياء الأمور ، وذلك من خلال عقد إجتماعات دورية ومنتظمة للتداول والتشاور والإتفاق حول خطة عمل مشتركة تبين الإمكانيات الحالية ، البقايا والأهداف التربوية المنوطة من التكفل بهؤلاء الأطفال ، وأيضا مصيرهم مستقبلا .

8/ القيام ببحوث ودراسات علمية تتناول الجوانب المعرفية للطفل تمكن من تقديم طرق ووسائل مكيفة تساعدهم على إكتساب أنسب للبرامج العلاجية .

9/ فتح مراكز مختصة بالتكفل بالمصابين بإضطراب التوحد لما يحتاجونه من الرعاية المكثفة والمستمرة .

10/ فتح المجال لهذه الفئة للإندماج في المجتمع ، كفتح أقسام خاصة لهذه الفئة في المدارس العامة .

قائمة المراجع

المراجع :

- إبراهيم فرج عبد الله الرزيقات (2004) : التوحد الخصائص والعلاج ،للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن
- إبراهيم محمد بدر (2004) : الطفل التوحدي تشخيص وعلاج ، الأنجلو مصرية ، القاهرة .
- أبو حطب فؤاد (1996) : القدرات العقلية ، الطبعة الخامسة ، المكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة .
- أبو علام ، رجاء محمد (2004) : التعلم أسسه وتطبيقاته ،دار المسيرة ،عمان .
- أحرشا والغالي (1993) الطفل واللغة : تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل ، المركز الثقافي ، بيروت .
- أحمد أمين نصر سهى (1993) : الإتصال اللغوي للطفل التوحدي ، دار الفكر ، الأردن .
- أحمد سليم النجار (2006) : التوحد وإضطراب السلوك ، دار أسامة المشرق الثقافي ، الأردن .
- إيرير بشير (2005) : التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة ، مجلة اللسانيات ، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، العدد العاشر ، دار هومة للطباعة ، الجزائر .
- بدرة معتصم ميموني (2005) :الإضطرابات النفسية والعقلية لدى الطفل والمراهق ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
- بن ذانية أحمد (1981) : الوعي بالعمليات المعرفية ، حوليات جامعةالجزائر .
- تسناوت صافية (2010) : دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون دراسة مقارنة ،مذكرة ماجستر ،جامعة الجزائر .
- جابر ، جابر عبد الحميد وكفافي علاء الدين (1992) : معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء 5: دار النهضة العربية القاهرة .

- حمد قاسم عبد الله (2001) : الطفل التوحدي أو الذاوتيالإنطواء حول الذات ومعالجته ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- حمري خديجة : (2007) : نشاط الحلقة الفنولوجية عند الأطفال المصابين بالصمم المتوسط والأطفال المصابين بالصمم الحاد القريب من المتوسط ما بين 8- 11 سنة دراسة مقارنة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستر ، جامعة الجزائر .
- رائد خليل (2006) : التوحد ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن .
- زينب شقير (2006) : إضطرابات اللغة والتواصل ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- الشامي ، وفاء علي (2004) : خفايا التوحد (أشكاله أسبابه وتشخيصه) ، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية ، مكتبة العبيكان ، مركز جدة .
- الشامي وفاء علي (2004) : علاج التوحد ، مكتبة العبيكان ، مركز جدة للتوحد الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية ، سلسلة التوحد الكتاب ، الرياض .
- الشمري طارش (1996) : المهارات الإجتماعية لدى التلاميذ اللذين لديهم إضطراب التوحد ، مركز التوحد .
- طلال عبد الرحمان (2010) : فاعلية برنامج قائم على الإنتباه المشترك لتنمية التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير ،أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- محمد علي كامل (2003) : الأوتيزم (التوحد) الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر .
- محمد علي كامل (2005) : التدخل المبكر ومواجهة إضطراب التوحد ، مكتبة إبن سينا للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

اللغة الفرنسية :

1– Soulayrd, R, s Moser.Js Dergrch, 1997.

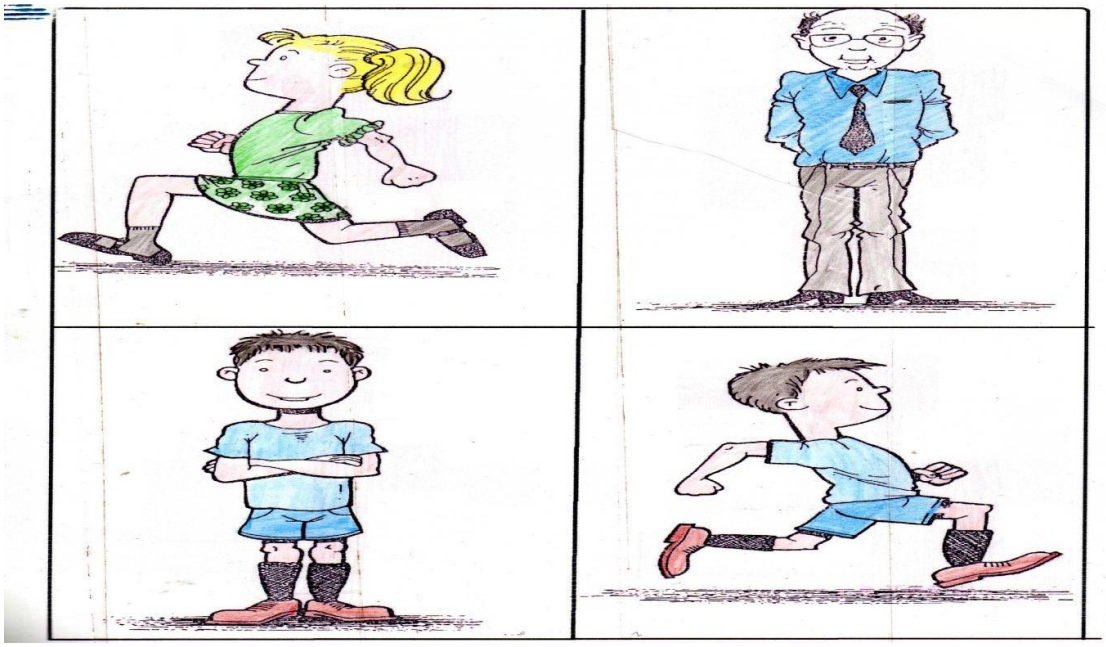
2– gerala G & Groden , G Baron G .1996 .

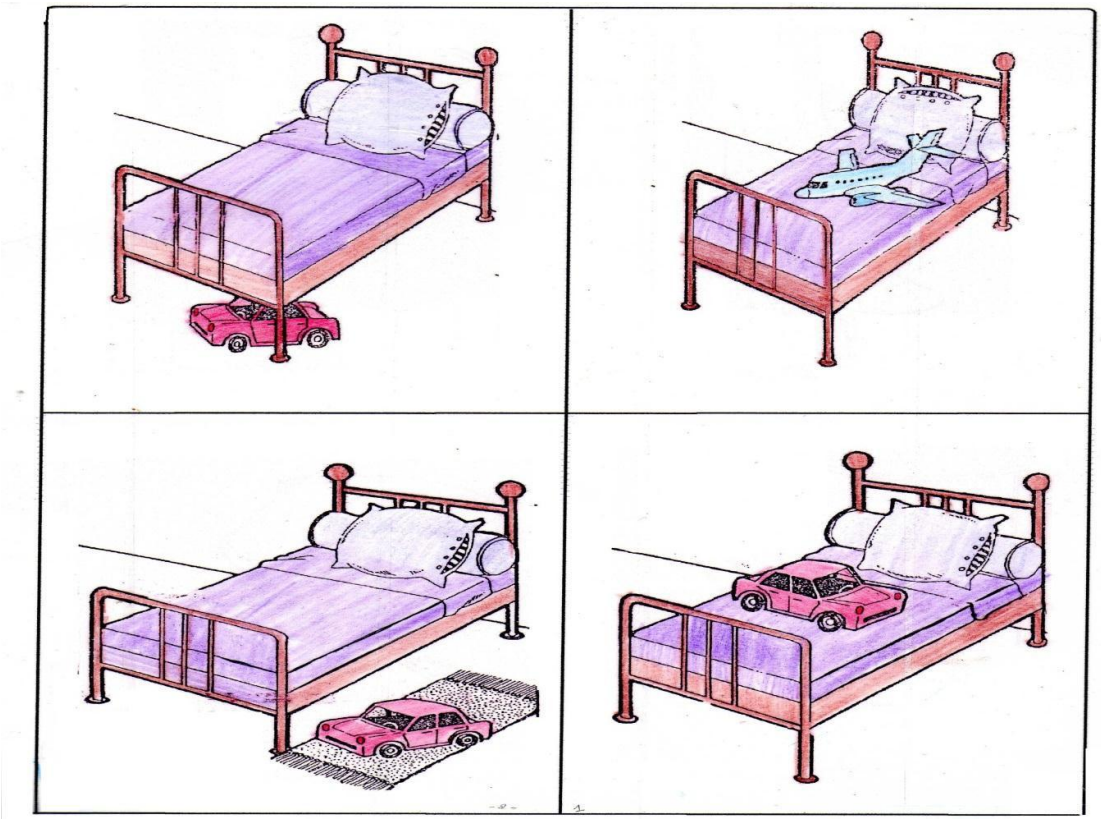
الملاحق

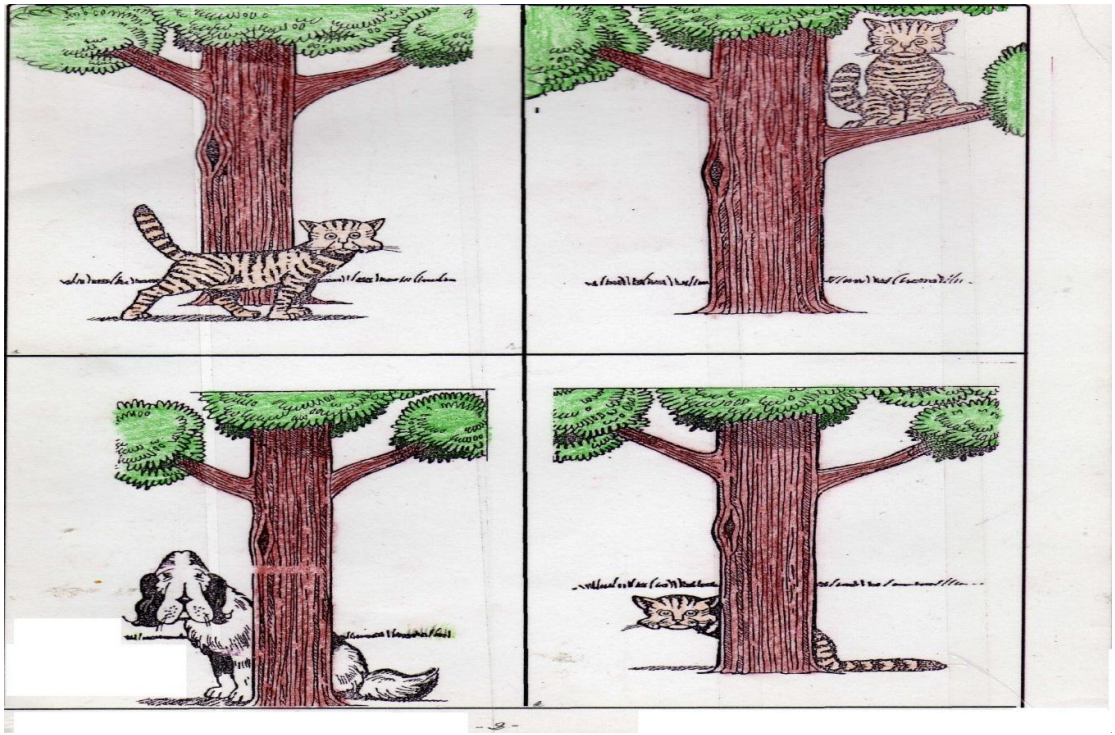
الملاحق

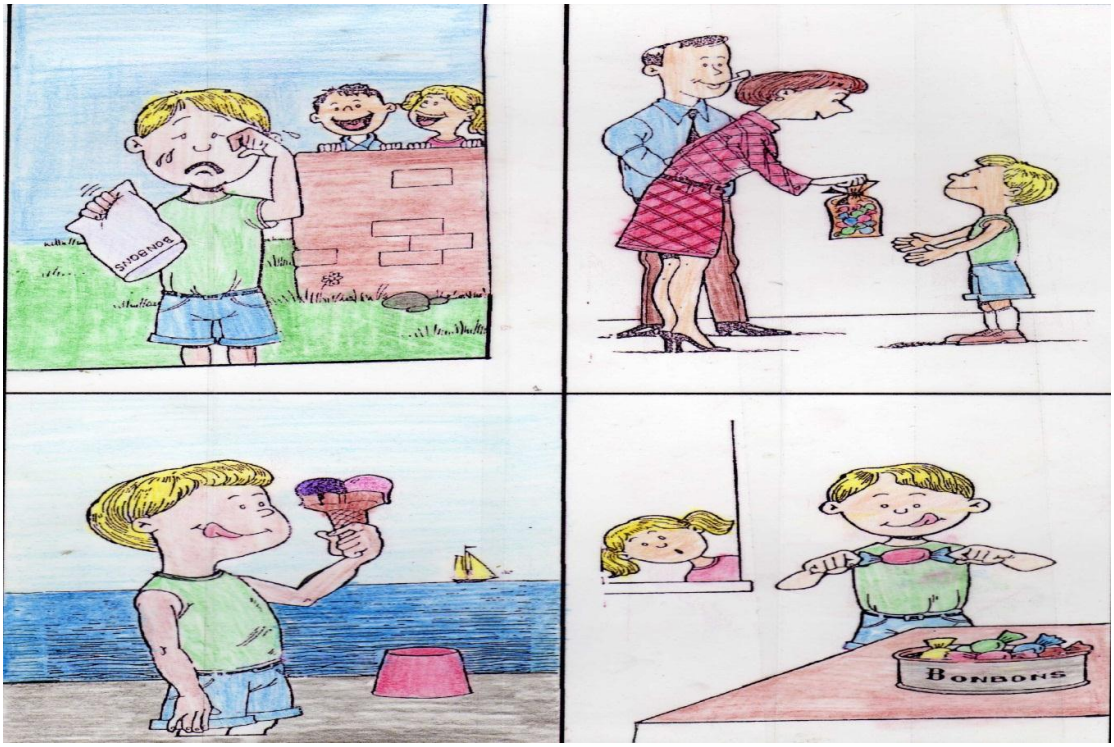
ملحق رقم(1):

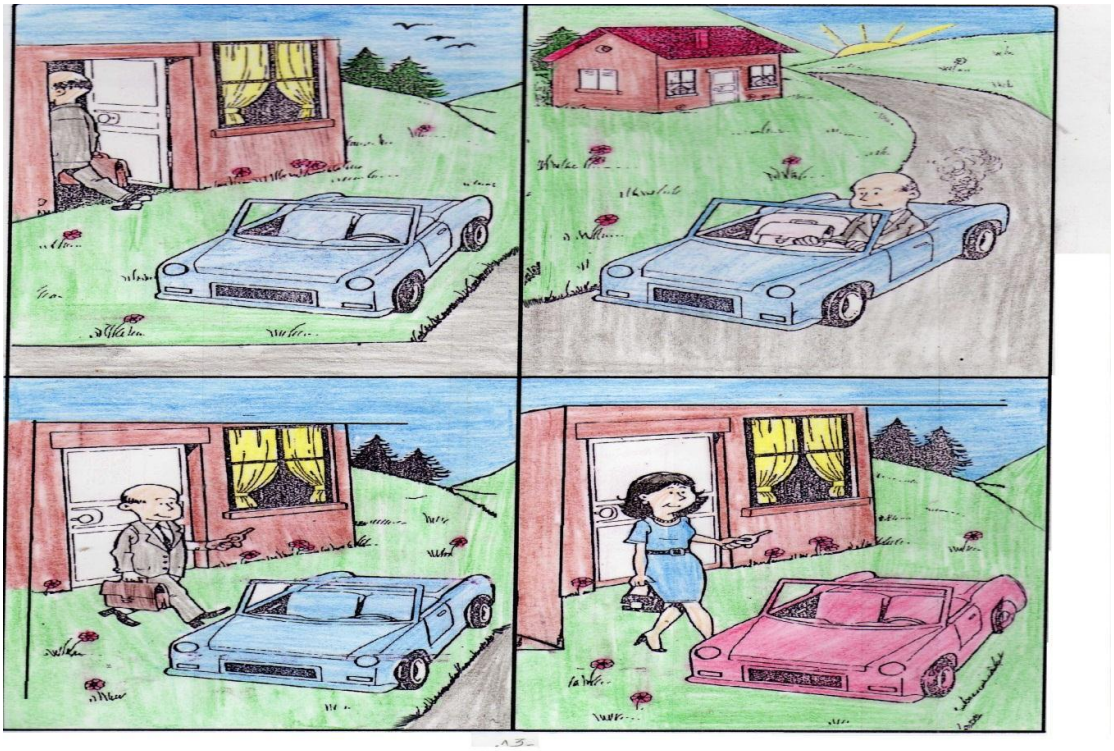
الصورالخاصة باختبار الفهم الشفهي(O52) لعبد الحميد الخمسي:








BONBONS



ملحق رقم(2):

قائمة الجملالخاصة باختبار الفهم الشفهي(O52) لعبد الحميد الخمسي بعد ترجمتها:

1-1-الولد يجري.

1-2الولد لا يجري.

2-1القط اما الشجرة.

3-1الفنجان مكسور.

3-2-الفنجان ليس مكسور.

4-1-السيارة فوق السرير.

4-2- السيارة فوق السرير.

5-1-عصافير تطير.

5-2عصفور يطير.

6-اكل الكرز الذي تقطفه امي.

7-1الكلب امام الكرسي.

7-2-الكلب وراء الكرسي.

8-علبة الحلوى التي اعطوني اياها فارغة.

9-القط الذي جذبته من ذيله خدشني.

10-ارى المطر يسقط خارجا.

11-طلبت مني امي لبس المعطف.

12-1-السيارة تدفعها الشاحنة.

12-2-السيارة تدفع الشاحنة.

13-1سيذهب السيد.

13-2-ذهب السيد.

14-1السيارة في المنزل.

14-2-السيارة بين المنزل.

15-1-سقطت البنت الصغيرة.

15-2هل سقطت البنت الصغيرة ؟

16-1-الاطفال يلبسون احذيتهم.

17-1-السيارة تتبعها الشاحنة

17-2-السيارة التي تتبعها الشاحنة.

18-1البنت الصغيرة تنظر ايه.

18-2البنت الصغيرة تنظر الى نفسها.

19-1-قالت امي: "اين هذه البنت".

19-2-قالت امي: "من هذه البنت".

20-1-البنت التي يغسل لها تغسل للولد.

20-2-البنت تغسل للولد.

21-1-البنت الصغيرة تمشط شعرها.

21-2-البنت الصغيرة تمشط له شعره.

22-ينظر الى العصفور الذي يطير.

23-1-اخبئ الشاحنة التي كسرت عجلاتها.

23-2-اخبئ الشاحنة التي لم تكسر عجلاتها.

24-الباخرة التي في الميناء لها شراعات.

25-1-الاطفال يلعبون.

25-2-الولد يلعب.

26-1-كل الاولاد لديهم قبعات.

26-2بعض الاولاد لديهم قبعات

27-اراك تأكل المثلجات.

28-1_الدب نائم.

28-2-الدببة نائمة.

29-1-الدراجة على الحائط.

29-2-الدراجة بجانب الحائط.

30-1-البنت اكبر من الولد.

30-2-البنت اقل من الولد.

الملحق رقم 03 :

جدول يبين مقياس تقييم سلوك الطفل المصاب بالتوحد

	العبارة	الدرجة				
1	يتجاهل الأخرين					
2	يفضل أن يكون وحيدا					
3	ردود أفعاله على الأحداث البطيئة					
4	لا يبتسم					
5	لا يفهم النظرات ذات المغزى أو المعنى					
6	نظرات مبهمة ولا معنى لها					
7	لا يمكن التحدث معه للتواصل اللفظي					
8	ليس له تعبيرات وجهية					
9	لا توجد لديه إشارات أو إيماءات					
10	لا يميز أصوات الأخرين					
11	طفل هادئ جدا					
12	طفل مزعج جدا					
13	لا يمتلك أشياء خاصة به					
14	لا يحب الروتين					
15	نشاط حركي محدود					

16	نشاط حركي زائد					
17	طفل حساس					
18	سلوك غير متعود عليه					
19	لديه مظاهر عدوانية خارجية					
20	لا يميز بين الأشخاص					
21	تظهر عليه البلادة الإنفعالية					
22	يضحك ويبكي دون داعي					
23	لا يتحمل أي مضايقات					
24	لا يوافق على أي تغيير					
25	لديه مظاهر عدوانية داخلية					
26	مشكلات غذائية					
27	مشكلات في النوم					
28	لا يحب أن يداعبه أو يلمسه أحد					
29	يميل بشدة لعمليات اللمس					
30	من الصعب جذب إنتباهه					
31	ليس لديه ردود أفعال حسية لما يدور حوله					
32	ردود أفعاله متناقضة للأصوات					
33	سلوكياته متناقضة					
مجموع الدرجات						