الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: 15/PG/D/PSY/15

فعالية برنامج للعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين

-دراسة تطبيقية على عينة بمركز التعلم والتدريب والاستشارات بمدينة بسكرة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس

تخصص: علم النفس المعرفي

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

بلعزوز فتحية **جابر نصر الدين**

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
فاطمة الزهراء دبراسو	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
نصر الدين جابر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
لحسن العقون	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
علي براجل	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة -1-	مناقشا
سليمان جار الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة -1-	مناقشا
صلاح الدين تغليت	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف -2-	مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد، وهو على كل شيء قدير، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، الحمد لله أقصى مبلغ الحمد، والشكر لله من قبل ومن بعد أن وفقني لإنجاز هذا العمل

وأتقدم بامتناني العظيم وشكري الجزيل لوالدي العزيزين على كل ما قدماه لي من دعم ودعاء طيب كانا نبراسا لي من خلال مشواري الدراسي، جزاهما الله عن صبرهما وتضحيتهما خير الجزاء

والشكر موصول لزوجي ورفيق دربي الذي لم يبخل علي بكل دعم اقتضاه إنجاز هذا العمل، فكان لي خير سند في حياتي العائلية والعلمية فبارك الله فيه

كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير لأستاذي الفاضل البروفيسور جابر نصر الدين، على توجيهاته القيمة ودعمه المستمر خلال مراحل إنجاز هذه الأطروحة، كما أشكر أيضا كل من ساعدني من أساتذة وإداريين بجامعة محمد خيضر بسكرة، وأساتذتي بجامعة علي لونيسي البليدة، وكذا أساتذة جامعة باتنة -1- ، وكذا كل الأخصائيين الأرطوفونيين والنفسانيين وعلى رأسهم الزميلة صاحبة مركز التعلم والتدريب والاستشارات بمدينة بسكرة أن فتحت لي المركز وقدمت لي كل الإمكانيات لإتمام الدراسة.

دون أن أنسى أحبائي أفراد العينة الذين عملت معهم، وكانوا مصدر إصراري على إنجاح هذا العمل...ولهم أهدي هذا العمل

وختاما أقدم تحية طيبة خالصة لكل من ساهم من قريب أو بعيد في إكمال أطروحتي هذه التي أتمنى أن تكون لبنة مهمة في تطوير وازدهار هذا التخصص المهم في علم النفس

فهرس محتويات الدراسة

كلمة شكر وعرفان		
فهرس الموضوعات		
قائمة الجداول		
قائمة الأشكال		
قائمة الملاحق		
ملخص الدراسة باللغة العربية		أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية		ت
مقدمة		ج
التراث النظري لموضوع الدراسة		
الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة		
1	إشكالية الدراسة	5
2	الدراسات السابقة	9
3	فرضيات الدراسة	13
4	تحديد المفاهيم	14
5	أهداف الدراسة	16
6	أهمية الدراسة	16
الفصل الثاني: اضطراب طيف التوحد		
تمهيد		18
1	الخلفية التاريخية للتوحد	19
2	تعريف التوحد	21
3	نسبة الانتشار	24
4	خصائص التوحد	25
5	أسباب التوحد	28
6	تشخيص التوحد	32
7	علاج التوحد	48
خلاصة الفصل		45
الفصل الثالث: اللعب		
تمهيد		47
1	تعريف اللعب	48
2	أهمية اللعب	50
3	مكونات اللعب	56
4	تصنيف اللعب	57

5	مراحل اللعب	60
6	النظريات المفسرة للعب	62
7	اللعب الموجه من خلال النظريات المفسرة للعب	69
8	اللعب أداة تشخيصية وعلاجية	70
9	المشكلات التي تصعب اللعب بالنسبة للطفل	72
10	اللعب عند الأطفال التوحديين	74
خلاصة الفصل		78
الفصل الرابع: المستوى اللغوي		
تمهيد		80
1	مفهوم النمو	81
2	مفهوم اللغة	82
3	مفهوم النمو اللغوي	83
4	أهمية اللغة	83
5	مراكز اللغة في الدماغ	84
6	نظريات اكتساب اللغة	86
7	مراحل النمو اللغوي	94
8	عمليتي الفهم والإنتاج اللغوي	102
9	العوامل المؤثرة في النمو اللغوي	107
10	اللغة عند الطفل التوحدي	111
خلاصة الفصل		115
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني		
تمهيد		118
1	منهج الدراسة	118
2	الدراسة الاستطلاعية	120
1.2	أهداف الدراسة الاستطلاعية	121
2.2	عينة الدراسة الاستطلاعية	121
3.2	نتائج الدراسة الاستطلاعية	122
3	الدراسة الأساسية	126
1.3	عينة الدراسة الأساسية	126
2.3	حدود الدراسة الأساسية	128
3.3	أدوات الدراسة الأساسية	129
4.3	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	140
الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج		
تمهيد		142
1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	142
1.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	142

2.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**145**
3.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**148**
4.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**152**
5.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	**154**
6.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	**158**
7.1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	**163**
2	خاتمة	**166**
قائمة المراجع		**169**
الملاحق		**179**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	التشخيص الفارقي بين التوحد والتخلف الذهني	36
2	التشخيص الفارقي بين التوحد والفصام	39
3	التشخيص الفارقي بين التوحد واضطرابات السمع	39
4	أنواع التدخل مع الأطفال التوحديين	41
5	مراحل تطور اللعب حسب العمر	62
6	مراحل النمو اللغوي	99
7	أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية	121
8	الخصائص السيكوميترية لمقياس الاتصال اللغوي في البيئة الأصلية	123
9	نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مؤشر الثقة عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية	124
10	نتائج معاملات الثبات	124
11	متوسطات زمن تطبيق مقياس الاتصال اللغوي حسب درجة التوحد	125
12	أهم ملاحظات المحكمين المتفق عليها	125
13	خصائص عينة الدراسة	128
14	رصد أنواع المعززات المفضلة لدى الأطفال	137
15	رصد أهم السلوكيات غير المرغوب فيها	138
16	أنشطة اللعب المقترحة في البرنامج	139
17	أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ومبرراتها	140
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد التقليد	142
19	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد التقليد	143
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد الانتباه	145
21	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد الانتباه	145
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد الفهم والتعرف	148
23	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد الفهم والتعرف	149
24	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد التعبير	152

25	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد التعبير	**152**
26	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد التسمية	**154**
27	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد التسمية	**155**
28	النسب المئوية المحصل عليها في اكتساب المفردات المستهدفة لعينة الدراسة	**156**
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	**158**
30	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	**159**
31	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال عينة الدراسة على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في القياسين البعدي والتتبعي	**163**
32	نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	**164**

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	أهم خصائص التوحد من إعداد الباحث	28
2	أهم العوامل المسببة لاضطراب التوحد من تصميم الباحثة	31
3	أهمية اللعب	56
4	مكونات اللعب	56
5	نظرية بياجيه النمائية في اللعب	68
6	أهم نماذج تفسير صعوبة اللعب عند الأطفال التوحديين	77
7	نموذج نوروسيكولوجي للغة والتواصل	85
8	العلاقة بين قواعد البنية السطحية والعميقة	90
9	مراحل الإنتاج اللغوي	104
10	نموذج الإنتاج الشفهي للغة	106
11	أهم العوامل المؤثرة في عملية النمو اللغوي	111
12	إجراءات تصميم المجموعة الواحدة	119
13	خصائص العينة الاستطلاعية	122
14	المراحل الأولى لاختبار أفراد العينة الأساسية	127
15	الأهداف الجزئية لبرنامج اللعب المقترح	134
16	الدائرة النسبية للمعززات المفضلة للأطفال	138
17	الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	159
18	الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	164

الملاحق

الرقم	عنـــــــــــــــــوان الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء الأساتذة والمختصين لتحكيم مقياس الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين	179
2	قائمة بأسماء الأساتذة والمختصين لتحكيم برنامج اللعب المصمم	180
3	استمارة جمع معلومات حول أطفال العينة	181
4	كراسة التطبيق وتسجيل الاستجابات	184
5	مقياس الاتصال اللغوي للأطفال التوحدي	188
6	استمارة المفردات	204
7	بعض صور الأطفال أثناء أنشطة اللعب	206

ملخص الدراسة باللغة العربية

فعالية برنامج للعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين

دراسة تطبيقية على عينة بمركز التعلم والتدريب والاستشارات بمدينة بسكرة

أصبح اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات انتشارا في وقتنا الحالي، وقد اهتم الباحثون في هذا المجال بتصميم برامج علاجية تمكن الطفل التوحدي من الاندماج في مجتمعه، وتقع الدراسة الحالية ضمن الدراسات التي اهتمت بإيجاد طرق تكفل فعالة بهذه الفئة، وقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج للعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين وذلك بمركز خاص بولاية بسكرة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد (6) من الذكور و(4) من الإناث، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي المبني على تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

وكانت أهم النتائج المتحصل عليها هي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في كل بعد من الأبعاد التالية: التقليد، الانتباه، الفهم والتعرف، التعبير، التسمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والتتبعي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي.

الكلمات المفتاحية: اللعب الموجه - التوحد – المستوى اللغوي

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

The effectiveness of a guided play program to improve the language level of autistic children

-An applied study on a sample at the Learning, Training and Consultation Center in Biskra-

Autism disorder has become one of the most prevalent disorders at the present time, and researchers in this field have been interested in designing treatment programs that enable the autistic child to integrate into his society, and the current study falls within the studies that focused on finding effective ways to ensure this category, and it aimed to verify the effectiveness of the autism program Directed play to improve the linguistic level of autistic children in a special center in the Wilaya of Biskra.

The study sample consisted of ten (10) children with autism spectrum disorder six (6) males and four (4) females, who were selected by stratified random sampling method.

The experimental method was based on the design of one group with a pre, post and follow-up measurement after a month of applying the program.

The most important results obtained were:

*the presence of statistically significant differences between the mean ranks of the pre, post scores of the sample members on the linguistic communication assessment scale in favour of the post-measurement.

*There are statistically significant differences between the mean ranks of the pre and post measurement scores for the study sample members on the linguistic communication assessment scale in each of following dimensions: limitation, attention, understanding and recognition, expression, label.

*There are no statistically differences between the mean ranks of the pre and follow-up measurement scores for the study sample members on the language communication assessment scale.

Keywords: guided play- autism- language level

تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة حساسة جدا في حياة الفرد لما لها من أهمية خاصة بالنسبة لكل متغيرات نموه المختلفة بما في ذلك النمو الجسدي والنفسي، الاجتماعي والانفعالي، اللغوي والمعرفي.

حيث أكد الكثير من الباحثين في مختلف المجالات على ضرورة الاهتمام بهذه المرحلة في حياة الطفل وذلك وفقا لما أسفرت عليه نتائج أبحاثهم العلمية المتزايدة والتي تقول أن أكثر التطورات تظهر فيها.

وتحدث هذه التطورات بالتوازي مع بعضها البعض، فنجد أن بياجيه (Piajet) قد ربط مراحل النمو اللغوي بمراحل النمو المعرفي باعتباره أن المعارف اللغوية جزء تابع للمعارف العامة التي يمتلكها الطفل، فكما تكتسب المعارف من خلال الدور النشط الذي يلعبه الطفل في محيطه بفعل تجاربه واكتشافاته وتفاعله مع المجتمع كذلك تكتسب اللغة.

ويعتبر اللعب أحد أهم الوسائل التي تساهم إسهاما كبيرا في كل عمليات النضج والتكوين، فتجارب اللعب المختلفة تتيح للطفل اكتشاف ما يستطيعه جسمه، وتنمي لديه الإبداع وكذلك الحال بالنسبة للعديد من العمليات المعرفية منها اللغة.

ولكن قد تمر مرحلة الطفولة عند بعض الأطفال بشكل غير عادي وذلك بفعل بعض الاضطرابات التي تمس جوانب النمو المختلفة لديهم، والتي تشكل إعاقات لدى الطفل تمنعه من ممارسة حياته كبقية الأطفال، فنجد الطفل التوحدي ذلك الطفل الحاضر الغائب الذي يعاني من مشاكل كبيرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وكثيرا ما نجد التخلف الذهني مصاحب لاضطرابه بالإضافة إلى قصور واضح في التفاعل الاجتماعي يظهر في عدم تمكن الطفل من الاندماج مع أقرانه وأكثر ما يوضح لنا هذه الصورة هو عدم قدرته على اللعب بمفرده كبقية أقرانه، وأيضا عدم قدرته على اللعب في إطار جماعي.

وقد أولى الباحثون اهتماما كبيرا باضطراب التوحد في كيفية تشخيصه وطرق التكفل به باقتراحهم لعدة برامج تحد من هذا الاضطراب، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: برنامج تيتش «Teach »، برنامج« ABA » وهو برنامج تحليل السلوك التطبيقي ، برنامج التكامل الحسي، برنامج الحمية الغذائية، العلاج بالموسيقى، العلاج باللعب.

ويعتبر اللعب دعامة رئيسية لتنمية وتطوير الجوانب اللغوية والمعرفية وكذا الاجتماعية وحتى الجسمية للطفل التوحدي، حيث يرى الباحثين أن الطريقة الطبيعية للتعلم هي التي تكون من خلال اللعب، وإن انعدام مهارة اللعب عند الطفل التوحدي قد يزيد من عزلته الاجتماعية، ويجعله أكثر انطواءا ومنعزل عن المحيطين به، في حين أن الاهتمام بتطوير هذه المهارة يمكّن الأطفال التوحديين من اكتساب مهارات تؤهلهم للتواصل مع أقرانهم ويمكّنهم اللعب أيضا من تعلم مهارات اللغة والتواصل، التعاطف، وتبادل الأدوار.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتقترح برنامجا جديدا يعتمد على اللعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لهذه الفئة من الأطفال وبذلك تساعدهم على تنمية تواصلهم اللفظي وتفاعلهم الاجتماعي.

حاولت الباحثة من خلال هذا العمل أن تصل إلى تفعيل أهمية اللعب أثناء جلسات التكفل بالطفل التوحدي، وأنه وإن لم يستخدم كطريقة علاج منفردة لتحسين المستوى اللغوي فهو بكل تأكيد مدخل علاجي مهم، من الجيد أن نفتتح به جلسة العلاج مع الطفل التوحدي، وتأمل الباحثة من خلال هذه الدراسة أن توضح أهمية اللعب الكبيرة في تعلم الطفل التوحدي لكل العاملين مع هذه الفئة وخاصة الأمهات لأنهن الأكثر احتكاكا بأطفالهن.

وقد تم التطرق في الفصل الأول لإشكالية الدراسة والدراسات السابقة وأيضا تحديد المفاهيم ثم أهداف الدراسة وأهميتها، وحصصنا الفصل الثاني لاضطراب طيف

التراث النظري لموضوع الدراسة

الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. المصطلحات الإجرائية للدراسة
5. الدراسات السابقة
6. فرضيات الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

التوحد إعاقة نمائية تظل مصاحبة للمصاب به طوال فترة حياته، إنها خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر على تعلم الطفل وفهمه واستخدامه للغة، وعلى تعلمه كيف يتفاعل مع الآخرين ومع الأحداث والخبرات الحياتية اليومية، ويؤثر اضطراب التوحد أيضا بصورة سالبة بالغة الخطورة في واقع الأمر على الطريقة التي يفهم ويتجاوب بها الطفل مع الأشياء التي يراها، يسمعها، يلمسها، يشمها ويتذوقها، إذ يفهم ويتجاوب هذا الطفل مع هذه الأشياء بطرق شاذة ومختلفة تماما عن فهم وتجاوب أقرانه العاديين معها.(أبو حلاوة،1997، ص 3)

وتعرف الجمعية الأمريكية للتوحد هذا الاضطراب بأنه إعاقة تطورية حادة تستمر مدى الحياة والتي تظهر بشكل نموذجي في السنوات الثلاث الأولى من الحياة، وتظهر بمعدل خمسين إصابة لكل 10000 ولادة (ذكور وإناث) وأكثر تواترا عند الذكور بأربع أضعاف منه عند الإناث، وقد وجدت في عائلات على امتداد العالم وفي كل الأعراق والقوميات والمستويات الاجتماعية.(العلي،2008، ص 30)

ويعتبر كانر (Kaner) أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة، وقد كان ذلك سنة 1943، ومنذ ذلك التاريخ استخدمت تسميات مختلفة لهذا الاضطراب مثل توحد الطفولة المبكر، أو ذهان الطفولة، ومن الناحية التاريخية استخدم مصطلح التوحد في البداية في ميدان الطب النفسي، عندما عرف الفصام، وفي ذلك الوقت كان يستخدم كوصف لصفة الانسحاب لدى الفصاميين، ثم أصبح هذا المصطلح يستخدم كاسم للدلالة على اضطراب بأكمله.(يحي،2000،ص 203)

يظهر الطفل التوحدي قصورا نوعيا في التواصل اللفظي وغير اللفظي بالاضافة إلى الانعزال الاجتماعي كما يظهر سلوكيات شاذة منها النمطية والدوران والرفرفة ...الخ

ولعل القصور النوعي في التواصل اللفظي يظهر في اللغة الشاذة التي هي حقا في قلب التوحد كما وصفها (Stéphanie Le tertre) (ستيفاني لوتارتر) حيث يشير إلى أن مشكل الاتصال هو أكثر شمولا لجميع جوانب اللغة سواء كانت لفظية أو غير لفظية ففي 50 حالة تبقى اللغة الوظيفية عند الأطفال التوحديين غير لفظية ولا تتطور، ويضيف أن أحيانا تظهر اللغة ولكن في الغالب لا تظهر إلا في الاستعمالات الفردية الخاصة وكذلك في النغمة، والفهم محدود والمفردات فقيرة، كذلك الفهم الحرفي لم يتكيف بعد مع المشاهد الاجتماعية، والمهارات التفاعلية هي أيضا فقيرة، التواصل اللفظي غائب أو مضطرب والاهتمام بالتواصل في معظم الحالات يظهر عند الاحتياجات والمصالح الخاصة بالطفل (Le tertre,2013 ,p 12).

ويضيف (المغلوث) أن العديد من الأطفال التوحديين يواجهون مشكلات وصعوبات في الاتصال، ويفتقدون القدرة على استخدام اللغة بطريقة صحيحة ليتواصلوا بها مع من حولهم، وأيضا لا يستطيعون اكتساب الكثير من المفاهيم الأساسية التي تساعدهم على الاتصال والتعامل مع الآخرين،

وهذا ما أكدته دراسة (Romberg, G, 1996) حيث أشارت إلى أن هؤلاء الأطفال التوحديين يفتقرون للغة بكل أشكالها وقواعدها، وهذا يؤثر على سلوكهم الاتصالي تجاه المحيط بهم (المغلوث، 2006، ص 62).

كما تشير (علا عبد الباقي إبراهيم،2011) إلى أن تـأخر نمو اللغة والقدرة على التخاطب لدى الأطفال المصابين بالتوحد يرجع إلى ضعف الإدراك والانتباه لديهم، والنقص الشديد لديهم في القدرة على التقليد ومتابعة الآخرين ومتابعتهم بالنظر والإصغاء إلى ما يقولون ويفعلون مما يؤدي إلى نمو القدرة على التعلم والتخاطب واكتساب اللغة، لكن هؤلاء الأطفال يفتقدون إلى ذلك ومن ثم لا يستطيعون تكوين حصيلة كلمات لها معنى أو عبارات لها مفهوم واضح (الشرقاوي، 2018، ص 193).

وتؤكد (غانم، 2013) على أن أهم المهارات التي تشكل الاتصال اللغوي عند الطفل التوحدي نسجل فيها قصورا واضحا وهي:

مشكلة الفهم: حيث أن الأطفال التوحديين لديهم تمييز سمعي ضعيف وأيضا لديهم مشاكل في الإدراك السمعي، وبالتالي يكونون غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة غير المسموعة واللغة المسموعة وهذا يؤثر على قدرة الأطفال التوحديون على الفهم، وبالتالي على الاتصال اللغوي بينهم وبين الآخرين.

مشكلة التعبير: إن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في الحديث التعبيري وقد يكون حديثهم عشوائي أو يضل بعضهم بكما طوال حياتهم والأطفال التوحديون يجدون صعوبة في بناء الجمل وذلك إذا امتلكوا بعض الكلمات البسيطة.

مشكلة التسمية (اللغة الرمزية): تغيب اللغة الرمزية كليا أو تكون شاذة بدرجة عالية ويظهر ذلك في عدم مقدرة هؤلاء الأطفال على تسمية الأشياء أو اللعب بطريقة رمزية.

مشكلة التقليد: إن التقليد من أهم المهارات اللازمة للاتصال، فالطفل التوحدي لا يستطيع تقليد الأفعال أو الأصوات التي حوله والتقليد كما أكد عليه هوهمان (Hochman ,1992) أنه العملية الهامة التي لا بد من وجودها لتأسيس نظام اتصالي غير شفهي سليم.

مشكلة الانتباه: يفشل الأطفال التوحديون في الانتباه إلى الأشياء التي ينتبه إليها الآخرون، ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معينة يكون من خلال التوجيه من الآخرين، والانتباه عنصر أساسي في الاتصال اللغوي ولهذا فشل الطفل في الانتباه إلى الأشياء المحيطة به يجعله غير قادر على الاتصال مع من حوله.(غانم، 2013، ص ص 93-94)

كما أن الطفل التوحدي يعاني من مشاكل في اللعب، حيث أصبح القصور في مهارة اللعب محكا تشخيصيا في ال DSM V وقد أشار الدليل الإحصائي والتشخيصي بطبعته الخامسة وهو المرجع الأساسي في تشخيص اضطراب طيف التوحد إلى مشكلات اللعب التي يعاني منها الأطفال التوحديون والتي تعتبر ضمن المحكات الرئيسية لتشخيص اضطراب طيف التوحد وهي:

* المعيار (أ): والذي يشير إلى وجود صعوبة في إقامة الصداقات ومنها صعوبات في اللعب التعاوني وذلك فوق 24 شهرا.

* المعيار (ب): وجود أنماط متكررة ومقيدة من السلوكيات والاهتمامات والأنشطة على الأقل (2) من (4) أعراض وتشمل:

استخدام متكرر ونمطي للأشياء وهي اللعب غير الوظيفي للأشياء كتلويح العصا، أو اصطفاف الألعاب أو الأشياء.

ومع تطور البحوث والدراسات حول اضطراب التوحد ظهرت العديد من البرامج للتكفل بالأطفال التوحديين والتي أعطت اهتماما كبيرا بتنمية الجانب اللغوي لدى هذه الفئة، ولعل من أبرز البرامج العلاجية والتأهيلية نجد برنامج Teach ،وبرنامج تحليل السلوك التطبيقي ABA ،وبرنامج التدريبات الترابطية المجزأة DTT ،وكذلك البرامج القائمة على دور الموسيقى وأخرى الفن التشكيلي كما نجد العلاج عن طريق اللعب.

ويعتبر العلاج باللعب مجالا سيكولوجيا جديدا لدراسة السلوك الإنساني وقد أثبت هذا المجال فعاليته وتأثيره خصوصا مع الأطفال غير الأسوياء.(يحي لمفون،2013، ص 70)

ويقول كل من " سيد سليمان والدريستي" في إشارة منهما إلى أهمية اللعب أنه ليس مجرد طريقة كي يتعلم الطفل، بل هو الطريقة الوحيدة الجيدة والثابتة لتعلم الأطفال الصغار، فمن خلال اللعب يتعلم الأطفال ويصقلون المهارات الاجتماعية والانفعالية والجسمية والعقلية.(سليمان والدريستي، 1997، ص 47)

ويتمثل الهدف من العلاج باللعب مع الأطفال الذين لديهم توحد إلى تنمية تواصلهم بالمحيط ويرى العلماء إلى أنه من خلال اللعب يمكن للطفل التوحدي تحسين مهاراته الاجتماعية والتخلص من بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا والتخلص من سلوك إيذاء الذات وذلك من خلال الألعاب والأنشطة الحركية والفنية الاجتماعية.(غانم،2013،ص 67)

وقد جاءت دراسة الباحثة Choi (شوا) سنة 2000 لتؤكد الدور الايجابي الذي تلعبه أنشطة اللعب في تنمية التواصل لدى التوحديين وذلك عن طريق طفل عادي يشارك طفل توحدي في مجموعة من الألعاب، اعتمادا على توجيهات معلم الفصل، وقد أسفرت النتائج بعد تطبيق البرنامج زيادة التواصل مع شريك اللعب، وتحسين مستوى التواصل البصري لديهم.

كما تشير دراسة (شانيل) (Schanell,Senny,2001) إلى أن منطقة اللعب عند هؤلاء الأطفال تعد من المناطق التي تحتاج إلى التركيز عليها في برامج التدخل حيث صلتها المباشرة بالنمو المعرفي واللغوي والاجتماعي، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (Sancho,K et al,2010, Liber, D et Symon,J ,2008 , Boudreau,E,2010)، وغيرها من الدراسات التي أولت اهتماما خاصا بأهمية تدريس سلوك وأهمية اللعب الهادف للأطفال التوحديين بشكل خاص، فيكون من المفيد تعليم سلوك اللعب للأطفال التوحديين مهارات اللعب.(الشرقاوي،2018، ص 288)

ينطوي التكفل بأطفال التوحد عن طريق اللعب حسب Julien Perrik (جوليان بريك) على منهج نشط ويحترم خصوصية هؤلاء الأطفال في آن واحد، ويتمثل التحدي في إيجاد توازن بين الأنشطة الترفيهية المنظمة ونظائرها الأنشطة غير المنظمة (Perrik ,2001 ,p11).

من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في الجزائر على مستوى المراكز الطبية البيداغوجية للتكفل بذوي الإعاقة الذهنية على مستوى ثلاث ولايات هي:(المدية والبليدة والجزائر العاصمة) لاحظت عدم استعمال برامج معينة للتكفل بذوي الإعاقة الذهنية وعلى الخصوص بأطفال التوحد فالبرامج غير ممنهجة، بالإضافة إلى نقص المختصين الأرطوفونيين الذين يتكفلون بالمجال اللغوي لهذه الفئة، دون أن ننسى ذكر عدم تخصيص أقسام خاصة لكل فئة من فئات الإعاقة الذهنية، فالملاحظ أن التكفل بهم يكون جماعيا دون إعطاء أهمية لخصوصية كل اضطراب.

كما لاحظت الباحثة وجود بعض المراكز في العاصمة التي تولي اهتماما خاصا بأطفال التوحد فمثلا المستشفى الجامعي دريد حسين للأمراض العقلية يستقبل سنويا تقريبا 600 حالة توحد يتم التكفل بهم عن طريق برنامج Teach ويقوم على تطبيق هذا البرنامج مجموعة من المختصين الأرطوفونيين وكذا النفسانيين، ويسهل هذا البرنامج الاستقلالية والتفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي بالتأكيد على نقاط القوة وما يملكه الطفل ومعالجة نقاط الضعف، ولكن المؤسف أن هذا البرنامج ليس معمما في كل المراكز الطبية البيداغوجية أين يتواجد العديد من الأطفال التوحديين.

وأكثر ما لفت انتباه الباحثة أن فترات الراحة لكل فئات الإعاقة تعتبر بمثابة فترات لتضييع الوقت في اللعب العشوائي غير الموجه في ساحات المراكز، في حين يمكن أن تستغل هذه الفترات بتخصيص حصص للعب الموجه ليستفيد الأطفال المعاقين ذهنيا من تطوير قدراتهم الحركية والانفعالية، المعرفية واللغوية بما فيهم أطفال التوحد.

بناءا على كل ما سبق جاءت هذه الدراسة لتقترح برنامجا يعتمد على اللعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى أطفال التوحد محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل يؤدي البرنامج المقترح القائم على اللعب الموجه إلى تحسين مستوى النمو اللغوي للأطفال التوحديين عينة الدراسة؟

وللإحاطة بهذا السؤال وضبطه منهجيا تم تقسيمه إلى أسئلة فرعية على النحو التالي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة على مقياس الاتصال اللغوي لصالح القياس البعدي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتقليد؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالانتباه؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالفهم والتعرف؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتعبير؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتسمية؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد العينة على مقياس الاتصال اللغوي لصالح القياس التتبعي ؟

2. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة من أهم الدعامات التي يعتمد عليها الباحث في مراحل بحثه، من أجل ذلك اعتمدنا في دراستنا الحالية على مجموعة من الدراسات قسمت بين عربية وأجنبية كلها اهتمت بدراسة أثر استخدام اللعب كطريقة لتحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين.

1.2. دراسات عربية:

*** دراسة العثمان (2004):** واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية وذلك بهدف تحديد واقع الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي التوحد من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين معهم، وتكونت عنة الدراسة من 55 معلما من معلمي التربية الخاصة العاملين ببرامج التوحد بالمملكة، وقد أشار المعلمون ضمن أهم النتائج إلى أن التعلم عن طريق اللعب، والتركيز على مهارات التواصل هو أنسب الطرق للتدخل المبكر وتعديل سلوك الطفل التوحدي.

*** دراسة أحمد صادق والخميسي (2005):** والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج أنشطة اللعب الجماعية المستخدم في تنمية التواصل لدى الأطفال التوحديين، وقد تكونت عينة الدراسة من 3 أطفال مصابين بالتوحد البسيط وتراوحت أعمارهم من 9 سنوات إلى 11 سنة وقد أدت النتائج بعد تطبيق البرنامج إلى تحسين طفيف في المظاهر التالية: تعبير التلميذ عن نفسه أثناء النشاط، فهم تعليمات بعض الألعاب، تحسن كلامه مع أقرانه،بالإضافة إلى خلق جو من التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال التوحديين وأقرانهم العاديين.

*** دراسة محمد أحمد محمود خطاب (2005):** بعنوان فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال التوحد، وقد تم تطبيق البرنامج على 30 طفل توحدي تتراوح أعمارهم من 10 إلى 13 سنة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية واستمر البرنامج لمدة ستة أشهر بواقع أربع جلسات أسبوعيا وكانت النتائج كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية من حيث خفض درجة الاضطرابات السلوكية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في حدة الاضطرابات السلوكية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي من حيث خفض حدة الاضطرابات السلوكية.

*** دراسة سامر الحساني (2005):** بعنوان: فاعلية مد الطفل التوحدي بالخيارات في الألعاب لتقليل السلوكيات المضطربة وتشجيع اللعب التفاعلي، وزيادة مهارات اللغة لدى الأطفال التوحديين، وهدفت الدراسة إلى التقليل من السلوكيات المضطربة لدى الطفل التوحدي وزيادة اللعب التفاعلي الاجتماعي واستخدام الباحث المنهج التجريبي على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بحيث بلغ عدد العينة (3) أطفال توحديين كمجموعة تجريبية ولديهم مشكلات سلوكية ونقص في اللعب التفاعلي ومهارات اللغة، وتم إتاحة الفرصة للأطفال لاختيار الألعاب المرغوبة أثناء التدخل لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات اللغة وفي المقابل كان هناك مجموعة ضابطة مكونة من (3) أطفال لم تتاح الفرصة لهم لاختيار الألعاب، حيث قام المعلمين بتحديد هذه الألعاب وأظهرت النتائج أن إتاحة الفرصة لاختيار الألعاب يقلل من السلوكيات المضطربة ويحسن من مهارات اللغة.

*** دراسة محمد جواد الحاضر (2008):** بعنوان فعالية برنامج تدريبي باستخدام اللعب لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لعينة من الأطفال التوحديين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة ومستوى مهارات التفاعل الاجتماعي لعينة من الأطفال الذاتويين، وتصميم برنامج تدريبي باستخدام أنواع مختلفة من اللعب والأنشطة لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من 10 أطفال ذاتويين ذكور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ومتجانستين (5 تجريبية، 5 ضابطة) ممن

تتراوح أعمارهم الزمنية بين (12-9) سنة، كما تراوحت درجة التوحد لديهم مابين 30-36 درجة حسب مقياس تقييم التوحد في الطفولة Cars وتقع نسبة الذكاء لديهم ما بين (68-55) حسب مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وأسفرت النتائج عن تحسين المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مستوى التفاعل الاجتماعي، واستمر هذا التحسن بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهرين.

*** دراسة رفاه بنت جمال يحي لمفون (2012):** هدفت الدراسة إلى تنمية التواصل اللغوي عن طريق اللعب لدى عينة من المراهقين وذلك بالتركيز فقط على مهارتين من مهارات اللغة وهما الاستماع والحديث والاقتصار على الفهم من مكونات الاستماع وعلى التسمية من مكونات الحديث وقد استخدمت المنهج شبه التجريبي على عينة متكونة من اثنين من المراهقين ذوي اضطراب التوحد وتم تطبيق البرنامج في 36 جلسة موزعة على 12 أسبوعا بواقع 3 أيام في الأسبوع.وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

- لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للحالة (ع) في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كما تقيسها قائمة تقدير التواصل اللغوي المستخدمة في الدراسة ترجع إلى البرنامج المستخدم.

- لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للحالة (ع) على درجات المجموع الكلي في اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

- لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للحالة (ص) في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كما تقيسها قائمة تقدير التواصل اللغوي المستخدمة في الدراسة ترجع إلى البرنامج المستخدم.

- لا توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للحالة (ص) على درجات المجموع الكلي في اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

2.2. دراسات أجنبية:

*** دراسة سيجمان وأنجرر (Segman & Engrr)(1984):** والتي هدفت إلى التعرف على مدى الارتباط بين اللعب والسلوك الحسي-الحركي من ناحية والنمو اللغوي من ناحية أخرى لدى المعاقين عقليا والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات من الأطفال:

الأولى: مصابين بالتوحد

الثانية: من ذوي الإعاقات العقلية الخفيفة

الثالثة: من الأطفال العاديين

وقد استخدم البرنامج اللعب الجماعي واللعب التعاوني، ومن نتائج البرنامج أن هناك علاقة ارتباطية بين اللعب ونمو اللغة لدى الفئات الثلاث وكانت فئة ذوي اضطراب التوحد أقل تحسنا في مستوى النمو اللغوي قياسا بالفئتين الأخريتين.

*** دراسة جولدستم وكاسور (Goldesteim &Cisor) (1992):** والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثير التدريس من خلال اللعب الدرامي على 3 مجموعات من الأطفال (طبيعيين، توحديين، معاقين) وأوضحت النتائج زيادة مهارات الاتصال اللغوي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال من خلال اللعب الدرامي التمثيلي.

*** دراسة لويس (Lewis)(2003):** بعنوان: العلاقة بين اللغة واللعب بين الأطفال ذي اضطراب طيف التوحد، وهدفت إلى بحث العلاقة بين اللغة واللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي وذلك من خلال جميع الأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة بنفس الموضوع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين اللغة واللعب لدى الأطفال التوحديين لكنها ليست واضحة تماما لكن مما يدل على وجودها هو وجود بعض العوامل المشتركة بين اللغة واللعب ومن أهم هذه العوامل هو أن كليهما يدل على وجود شيء أو شخص معين، أي أن كليهما يعبران عن شيء ما بطريقة ما، وبالتالي يمكن استخدام اللعب والذي قد يكون عبر عنه بواسطة الدمى أو بواسطة الإشارات والرموز في تحفيز الطالب وتعليمه.

*** دراسة وارين وآخرون (Warreyn et al) (2005):** بعنوان: تأثير التدخل المبكر من خلال اللعب مع أطفال التوحد وتنمية اللغة، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدخل المبكر عن طريق اللعب في سن (3-6) سنوات لأمهات أطفال التوحد، وتم مقارنة مجموعتين من حالات النود المتجانسة في العمر ومعدل الذكاء حيث بلغ أفراد العينة في كل من المجموعتين (20) طفلا وتمت مقارنة أسلوب مشاركة الأم مع طفلها في اللعب، وبمقارنة النتائج أظهرت المجموعة الأولى والتي شاركت فيها الأم طفلها اللعب قدرة على التقليد والتفاعل الاجتماعي، وهذه النتائج أكدت على الفرض المحدد والذي يؤكد على أن التدخل المبكر مع حالات التوحد يطور من مسار الحالة ويؤكد على فاعلية دور الأم.

*** دراسة ليف جاستون وآخرون (Leaf,Justin et al) (2009):** بعنوان زيادة المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الايجابي لثلاثة أطفال مصابين بالاضطراب الذاتوي من خلال مشاركة جماعة الأقران، وهدفت الدراسة إلى تقديم برنامج يقوم على اللعب والتعزيز لتعليم ثلاثة أطفال ذاتويين لمهارات اللعب والمبدأة الاجتماعية والمهارات اللغوية والمهارات الانفعالية وتكوين الصداقات من خلال اشتراكهم مع أقرانهم العاديين وبلغت عينة الدراسة ثلاثة أطفال ذاتويين يتراوح عمرهم بين (5-7) سنوات ويتراوح معامل ذكائهم بين 55-83 بالإضافة إلى ثلاثة أطفال عاديين من فصول رياض الأطفال، وأسفرت النتائج إلى أهمية مشاركة الأقران العاديين في تحقيق المبادأة باللعب مع الأطفال الصغار المصابين بالذاتوية، وتحسين المهارات اللفظية أثناء اللعب، وتكوين

الصداقات، ولوحظ بشكل كبير تغيرات إيجابية لدى جماعة الرفاق مما يوضح فعاليتها لدى الأطفال الذاتويين وأقرانهم العاديين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ما يمكن استخلاصه من الدراسات السابقة مايلي:

- ← **من حيث الهدف:** جل الدراسات المستعرضة كان الهدف منها هو تحسين المستوى اللغوي للأطفال التوحديين من خلال استخدام أنشطة اللعب بمختلف أنواعه.
- ← **من حيث العينة:** جل الدراسات كانت العينة المختارة فيها مختلطة بين الذكور والإناث، وحتى حجم العينة لم يتجاوز (10) حالات أطفال توحديين، وهذا مؤشر واضح أن العمل مع الطفل التوحدي صعب ويستلزم الكثير من الجهود لتحقيق الأهداف المسطرة من خلال التدخل وبالتالي كان اختيار حجم العينة دائما صغيرا.
- ← **من حيث المنهج:** كل الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي أو الشبه تجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة ماعدا دراسة أحمد صادق والخميسي (2005)، دراسة رفاه بنت جمال يحي لمفون (2012)، وقد اعتمدت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة نظرا لعدة اعتبارات سيتم ذكرها لاحقا
- ← **من حيث الأدوات:** استخدمت الدراسات السابقة المذكورة اللعب كأداة لتنمية وتحسين المستوى اللغوي
- ← **من حيث النتائج :** توصلت الدراسات المذكورة إلى الأهمية الكبيرة لاستخدام اللعب والأثر الايجابي له في تحسين المستوى اللغوي.
- ← يتضح لنا جليا من العرض السابق لبعض الدراسات العربية والأجنبية الدور الايجابي والفعال للبرامج القائمة على اللعب في تنمية اللغة وخاصة لدى الأطفال التوحديين، فيحسن بذلك التواصل اللفظي ويزيد من التفاعل الاجتماعي.
- ← كما يتضح لنا من العرض السابق عدم وجود أي دراسة جزائرية تناولت متغيرات الدراسة وذلك في حدود بحث الباحثة، ولعل ندرة هذه الدراسات في الجزائر ما جعل الباحثة تتناول موضوع العلاج باللعب لتحسين مستوى النمو اللغوي لدى الأطفال التوحديين.

3. فرضيات الدراسة:

ينطلق البحث العلمي بعد تحديد الإشكالية من فرضيات يصيغها ويختار وفقها الباحث المنهج وعينة الدراسة والأساليب الإحصائية لمعالجتها بالإضافة إلى تحليل النتائج بناءا على ما جاءت به، وعليه تقترح الباحثة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد العينة على مقياس الاتصال اللغوي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتقليد.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالانتباه
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالفهم والتعرف
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتعبير.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتسمية.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد العينة على مقياس الاتصال اللغوي.

4. تحديد المفاهيم:

بعد تحديدنا لإشكالية الدراسة وإطارها العام وكذا عرضنا للفرضيات نقدم فيما يلي التعاريف الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة.

اللعب:

التعريف الاصطلاحي:

عرفه بياجيه على أنه عملية تمثل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الطفل، واللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي.(الخفاجي، بدون سنة: 13)

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة على أنه تلك الألعاب المقترحة المنظمة والموجهة في البرنامج التدريبي ومعرفة أثرها في تحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين عينة الدراسة.

التوحد:

التعريف الاصطلاحي:

يعرف حسب DSM -5 على أنه:

العجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، كما يتجلى ذلك من خلال ما يلي: (كأمثلة توضيحية وليست شاملة)

1. العجز في التبادل الاجتماعي العاطفي بدءا على سبيل المثال من النهج الاجتماعي غير الطبيعي وفشل المحادثة العادية المتبادلة بين طرفين إلى انخفاض مشاركة الاهتمامات والعواطف أو التأثير إلى فشل المبادرة أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

2. العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التفاعل الاجتماعي بدءا على سبيل المثال من سوء الاتصال اللفظي وغير اللفظي إلى شذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيحاءات إلى الانعدام التام في تعابير الوجه والتواصل غير اللفظي.

3. العجز في تطوير وفهم العلاقات والمحافظة عليها، بدءا على سبيل المثال من صعوبات في تكيف السلوك ليتناسب مع سياقات اجتماعية مختلفة إلى صعوبات في تقاسم اللعب التخيلي أو في تكوين الصداقات إلى غياب الاهتمام بالتواصل مع أقرانه.(DSM-5,p50)

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة أنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل بعد تطبيق مقياس تقدير التوحد، ووفقا لمعايير الدليل التشخيصي الخامس(DSM-5)

مستوى النمو اللغوي:

اصطلاحا:

نسبة العدد الكلي للكلمات المختلفة في (نوعها من اسم، فعل،حرف) إلى العدد الكلي للكلمات التي يعرفها الطفل عموما(أي التي تضمها حصيلته اللغوية) وغالبا ما تستخدم هذه النسبة إلى قياس النمو اللغوي للطفل، حيث يزودنا بمؤشر تعقد (تنوع) حصيلته اللغوية.(الشخص والدماطي،1992: 99)

إجرائيا:

تعرفه الباحثة الفرق بين المستوى اللغوي عند الطفل التوحدي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المعتمد وذلك حسب مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي.

5. أهداف الدراسة:

- ✓ تحسين المستوى اللغوي للطفل التوحدي
- ✓ تنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الطفل التوحدي من خلال إشراك أقرانه في اللعب
- ✓ إكسابه بعض المهارات الحركية وكذا المعرفية
- ✓ وضع برنامج جديد بين أيدي المختصين وكذا الأهالي لمساعدة الطفل التوحدي على الخروج من قوقعته

6. أهمية الدراسة:

تستقي الدراسة الحالية أهميتها بأنها تسلط الضوء على اضطراب أصبح له صدى كبير وسط مجتمعاتنا بسبب زيادة نسبة انتشاره وهو التوحد، ومحاولة تقديم برنامج قائم على اللعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى هؤلاء الأطفال، وخاصة من خلال ما لاحظته الباحثة من إهمال لهذه الفئة وذلك خلال زيارتها لبعض المراكز الطبية البيداغوجية، بالإضافة إلى عدم وجود برنامج في الجزائر مصمم وفقا لبيئتنا الاجتماعية- وذلك في حدود علم الباحثة وما اطلعت عليه من دراسات في الجزائر-، ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة اقتراح برنامج يعتمد في الجزائر يحسن من المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين

الفصل الثاني: اضطراب طيف التوحد

تمهيد

1. الخلفية التاريخية للتوحد
2. تعريف التوحد
3. نسبة الانتشار
4. خصائص التوحد
5. أسباب التوحد
6. تشخيص التوحد
7. علاج التوحد

خلاصة الفصل

تمهيد

كثيرا ما نلاحظ في مجتمعاتنا طفلا يتميز بسلوكيات غريبة ومختلفة تماما عن تلك الملاحظة عند الطفل الطبيعي، بحركاته، بصراخه وعدم رغبته في التواصل حتى مع أقرب الناس إليه وقيامه بحركات نمطية ومتكررة تلفت الانتباه، وقد يرافق كل هذا عدوانية شديدة اتجاه نفسه وكذا الغير، وهذا ما يطلق عليه اضطراب التوحد، أو الاضطراب الذي حير العالم أو الاضطراب المعلوم-المجهول، وكثير من الألقاب وذلك نظرا لزيادة انتشاره مع عدم وجود تشخيص واضح لهذه الحالات، وكذا عدم إيجاد أسباب مؤكدة تؤدي إلى ظهوره.

وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل من خلال إعطاء لمحة تاريخية عن اضطراب التوحد وكذا تقديم مختلف التعريفات له بالإضافة إلى الخوض في خصائصه وأسبابه، تشخيصه وطرق علاجه

1. الخلفية التاريخية للتوحد :

اشتق مصطلح "التوحد" من اليونان والذي يعبر عن نفسه، وأدخل للمرة الأولى من طرف مختص طب الأعصاب السويسري (Eugen Bleuler) سنة 1911 وذلك لوصف أعراض الفصام عند المفحوصين البالغين.(انسحاب اجتماعي مع انطواء على الذات).

وفي سنة 1943، افترض (ليو كانر) (Leo Kanner) وهو أمريكي من أصل نمساوي مختص في طب الأعصاب مصطلحه للتعريف بـ 11 طفلا لديهم متلازمة خاصة تميزت بداياتها المبكرة (منذ السنة الأولى للحياة)، بأعراضها، وتطورها، وباضطراب العلاقات التفاعلية مع المحيط.

وفي السنة نفسها، ميز مختص طب الأعصاب النمساوي (أسبرجر) (Hans Asperger) شخصيات بارزة لديها ميل توحدي والتي تختلف عن الأطفال الموصوفين من قبل (كانر) وذلك بالتعبير عن المواهب الملاحظة والمعزولة وكذلك لغة تكون أحيانا محفوظة.(Tordjman et al,2006,p 189-190)

وقد تابع كانر خلال ثلاثين سنة الأطفال الذين عملوا موضوع تقريره، الحالة الأولى التي كتب عنها في تقرير (Donald T) هي (Donald Gray Triplet) وهو طفل ذكي جدا، موهوب ولديه ذاكرة مدهشة، وهو واحد من الطفلين الوحيدين الذين لم يوضعا في مؤسسات الأمراض النفسية العصبية.(Paul, 2011, p 7)

أما (أسبرجر) فقد عنون أطروحته: (المرض العقلي التوحدي في مرحلة الطفولة) وهذا الكتاب بقي طي النسيان، حتى سنة 1981 عندما جاء (لورما وينغ) (Lorma Wing) واهتم بهذه الكتابات.

وفي قلق لوصم الأطفال التوحديين وتجنب استثنائهم، ضمن مختصي طب الأعصاب الفرنسيين من جهتهم توحد (كانر) في تصنيف الذهان الطفولي. ولكن تمييزهم لم يكن دائما واضحا، فيضع الباحثين أحيانا امتياز توحد أو ذهاني لنفس الطفل. ولفترة طويلة كانت نظريات التحليل النفسي المراجع النظرية الوحيدة الساعية للتفكير في إشكالية التوحد والتكفل بالأطفال.(Vost et Wintgens,2013,p123 124)

صنفت الدراسات في سنوات (1970-1950) التوحد في فئة الذهان أو انفصام الشخصية، ولكن في عام 1971 وضعت الدراسة التي نشرتها (كولفن) (Kolvin) فرقا واضحا بين انفصام الشخصية للطفل والتي تؤثر في وقت متأخر وكما تظهر عند الفتيان والفتيات، وبين التوحد والذي يمس أكثر ما يمكن الذكور (4 ذكور مقابل بنت).

تم إدخال مصطلح "اضطراب في النمو" لأول مرة في سنة 1980 في DSM انطلاقا من أعمال مايكل راتر " Michel Rutter".

ويعرف التوحد من قبل التصنيف الدولي لمنظمة الصحة العالمية (ICD.10) والتصنيف الأمريكي (DSM IV) بأنه اضطراب النمو الشامل (PDD) والذي يظهر قبل سن الثالثة مع اضطراب التفاعل الاجتماعي، ومشاكل في التواصل اللفظي وغير اللفظي والنمطية واهتمامات مقيدة وذلك حتى سنة 2013.(Chamak et Cohen, 2007, pp 2019 220) إلى أن ظهر DSM-V.

ولعل المقارنة بين كل من معايير تشخيص التوحد كما جاءت في DSM-IV والمعايير التي أوردها DSM-V توضح مدى التخبط الذي لا يزال قائما في مجال تشخيص هذا الاضطراب. فقد جاء DSM-IV بالتصنيف الذي أطلق عليه اضطرابات النمو الشاملة (PDD) وضمنها الاضطرابات التالية: اضطرابات التوحد، ومتلازمة إسبرجر والتوحد اللانمطي (الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (PDD-Nos) وزملة ريت Sydrome Rett، والاضطراب التحللي أو التفككي. بينما جاء DSM-V بمفهوم تصنيفي جديد أطلق عليه: Autistic Spectrum Desorders (ASD)، والذي أدمج فيه كل من: اضطرابات التوحد، ومتلازمة أسبرجر، والتوحد اللا نمطي، والاضطراب التحللي لتصبح كلها تحت مسمى واحد هو: اضطرابات طيف التوحد، في حين تم التخلي نهائيا عن زملة ريت.(عدوان،2014، ص 3)

تاريخ تطور التوحد يوضح لنا مدى صعوبة وضع تصنيف محدد لهذا الاضطراب، ولعل هذا هو الأمر الذي يجعل الكثير من الكتاب والباحثين يصفونه بالاضطراب الغامض، ويستخدم مصطلح " Autism " في الدول الغربية للدلالة على نفس الاضطراب، في حين نجد في الدول العربية مصطلحات عديدة للدلالة على هذا الاضطراب بسبب اختلاف الباحثين في ترجمتهم لمصطلح " Autism ".

فيشير أيمن جيرة (1984) إلى أن (زيور) اقترح تسمية هذا المصطلح لأول مرة بالذاتوية ومن الباحثين الآخرين الذين ترجموا هذا المصطلح بالذاتوية (فرج طه وآخرون 1993) (هدى أمين 1999) (الهامي عبد العزز 2001) (عبد الحليم محمد 2004) (هاني سيد 2005). بينما ترجم بعض

الباحثين هذا المصطلح بالتوحد (عمر بن الخطاب 1991) (عبد الرحمن سليمان 2001) (عثمان فراج 2002) (عادل عبد الله 2002) (محمد علي كامل 2003) وهناك من يترجمونه بالاجترارية)

(حامد زهران 1987) (كمال دسوقي 1988) (جابر عبد الحميد وعلاء كفافي 1988) (عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي 1992) بينما ترجمه البعض الانشغال بالذات (عبد المنعم الحفني 1994) (عادل الأشول 1987) على حين ترجمة البعض بالأوتيسية (عمر بن الخطاب 1994) (رشاد عبد العزيز 2002) وكذلك ترجمة البعض بالانغلاق النفسي (عبير المهدي 1998) (ماجدة عمر 1999). (خليل وآخرون، 2009، ص 37)

في الجزائر يستخدم معظم الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة المصطلح كما هو بدون ترجمة: (الأوتيزم)، وتستعمل الباحثة **مصطلح التوحد** في هذه الدراسة لأنه الأكثر اتفاقا من قبل الباحثين والأكثر دقة والأوضح لفظيا.

2. تعريف التوحد:

مصطلح Autism مشتق من الأصل الإغريقي Autos وتعني نفس، أما في مجال الطب النفسي فتشير إلى الانسحاب من الواقع المحيط والاستغراق في النفس.

ويطلق على الطفل الذي لديه إعاقة التوحد بالطفل التوحدي Child Autistic أو الطفل الذاتي أو الطفل ذو الانكفاء الذاتي أو الذاتوية الطفولية.(أبو النصر، 2005، ص171)

ويعتبر كانر أول من وضع تعريف للتوحد سنة (1943) ويشير فيه إلى أن التوحد هو السلوكيات المميزة والتي تشتمل على عدم القدرة على تطوير العلاقات مع الآخرين، وتأخر في اكتساب الكلام واستعمال غير تواصلي للكلام بعد تطوره وتكراره ونشاطات لعب نمطية وتكرارية والمحافظة على التماثل وضعف التحليل وذاكرة حرفية جيدة وظهور جسمي طبيعي.(الكبيسي، 2013، ص 44)

ومن تعريف كانر نستطيع أن نستخلص أهم الخصائص المميزة لأطفال التوحد:

- صعوبة التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الغير
- لعب نمطي متكرر
- تطور معرفي ضعيف
- تطور جسمي طبيعي

ويرى (المغلوث، 2006) أن كريك Kreak قد قدم تشخيصا تشجيعيا للتوحد، إلا أنه يعد تشخيصا لذهان الطفولة المبكر في ذلك الحين، ومن خصائصه ما يلي:

- إعاقة في العلاقات الانفعالية مع الآخرين
- عدم الوعي بالهوية الشخصية بشكل غير مناسب للعمر
- انشغال مرضى بأشياء محددة في بعض الخصائص دون الاهتمام بالوظائف
- المقاومة الشديدة للتغير البيئي، والمحافظة على التماثل
- خبرات إدراكية شاذة
- قلق غير منطقي وحاد ومتكرر
- فقدان الكلام وعدم اكتسابه، أو الاخفاق في تطويره
- تشويه في نمط الحركة
- تظهر تخلفا شديدا وقدرات ذات طبقة ذهنية محدودة، سواء كانت طبيعية أو غير طبيعية.(الملغوث،2006، ص ص 25، 26)

والملاحظ أن كلا من كانر وكريك قد قدما وصفا متشابها لاضطراب التوحد باستثناء أن كريك أضاف ضعف الخبرات الادراكية وكذا ضعف اللغة أو انعدامها بالإضافة إلى وجود اضطرابات نفسية تتمثل في القلق الحاد وغير المبرر.

أما فولكمار (Volkmar,1998) فيعتبر أن تعريف راتر (Rutter,1978) هو من أوائل التعريفات الخاصة بتعريف التوحد من خلال فئات تصنيفية وظيفية حيث يعرف راتر التوحد من خلال أربع سمات أساسية هي:

- أنها تظهر قبل الشهر الثلاثين
- تتسم بقصور في نمو القدرة على التفاعل الاجتماعي
- تتسم بقصور في نمو القدرة على التواصل

- تتسم بوجود أنماط سلوكية شاذة والإصرار على الرتابة.(خليل وآخرون، 2009، ص ص 37 38)

ومن خلال هذا التعريف نلاحظ تقليص دائرة الخصائص المميزة لأطفال التوحد والمقدمة من طرف كانر وكريك.

غير أن كابوت وآخرون (Kabot et al,2003) يشيرون في تعريفهم للتوحد أنه اضطراب يمكن تعريفه من خلال ثلاث مستويات مختلفة ومعتمدة على بعضها البعض في آن واحد وهي: أنه اضطراب عصبي يرتبط بنمو المخ، وباعتباره اضطراب نفسي يشمل النمو المعرفي والانفعالي والسلوكي، وباعتباره اضطراب في العلاقة يفصح عن فشل في التطبيع الاجتماعي الطبيعي.(بدر، 2004، ص ص 23 22)

وهذا التعريف يتفق مع ما قدمته جمعية التوحد الأمريكية (Autism Society of America-ASA, 2009) فقد عرفت التوحد على أنه نوع من الاضطرابات النمائية (التطورية) المركبة (المعقدة (Complex Development Disability)، والذي يظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في وظائف الدماغ وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل: التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ونشاطات اللعب.وهؤلاء الأطفال يستجيبون دائما إلى الأشياء أكثر من استجابتهم إلى الأشخاص، ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغيير يحدث في بيئتهم، ودائما يكررون حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية متكررة، والمهم هو البحث عن أهم الطرق التي تعمل على رفع مستوى هؤلاء الأطفال التوحديين.(الزراع، 2010، ص 30)

في حين يعرف (خالد،2010) التوحد بأنه عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب التخيلي والابداعي وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق علاقات مع الأفراد، وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ وعدم القدرة على التصور البناء والملاءمة التخيلية. (خالد،2010، ص11)

وتتفق (غوردن، 2016) مع (خالد،2010) في نظرته للتوحد حيث تشير إلى أنه مصطلح شامل للدلالة على مجموعة اضطرابات سلوكية نمائية تختلف أسبابها، ويتأثر بها الدماغ في ظل عوامل مؤثرة تتوفر في المصاب، مايترك أثرا على مختلف جوانب النمو الذهني، مخلفا مجموعة إعاقات معرفية إدراكية، وقصور في المهارات التواصلية اللفظية واللغوية والتفاعلية، والأنشطة والاهتمامات.(علامة، 2016،ص 19)

ومن أكثر تعريفات اضطراب التوحد قبولا لدى المتخصصين هو تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي الوارد في الدليـــــــــــــــل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المنقحة (DSM IV.TR.2000) حيث تم تعريف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي يظهر

في مرحلة الطفولة المبكرة ويؤثر على عدة مجالات تشمل قصورا في التفاعل الاجتماعي وقصورا في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وظهور الحركات النمطية ومحدودية في الأنشطة والاهتمامات ويظهر بشكل واضح في الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل.(اللالا وآخرون، بدون سنة، ص 392)

ومن خلال التعاريف السابقة فإنه ورغم وجود بعض الاختلافات في تعريف التوحد إلا أنهم لم يختلفوا في ثلاث خصائص أساسية تميز اضطراب التوحد وهي:

- ✓ يظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل
- ✓ ضعف التواصل اللفظي وغير اللفظي
- ✓ سلوكيات نمطية ومتكررة

أما الباحثة فتعرف التوحد على أنه اضطراب ذو منشأ عصبي، يؤثر على مختلف جوانب النمو لدى الطفل، ويظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل ويتميز بضعف إلى انعدام كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي وكذا وجود سلوكيات نمطية ومتكررة.

3. نسبة الانتشار:

تؤكد الأبحاث العالمية الحديثة أن التوحد يصيب 1 من بين كل 150 طفلا،بخلاف ماكان يعتقد سابقا من أنه يصيب ما بين 4 حالات إلى 5 حالات لكل 10000 طفل، دون أن يعرف سبب لهذه الزيادة، وتقدر نسبة حدوثه في إصابة أربعة ذكور مقابل كل أنثى مصابة، وفي دراسة أخرى قام بها الطبيب الأمريكي "برتراند" عام 2001 أثبتت انتشار المرض في مدينة " بريك تاون شيب" بولاية "نيوجرسي" الأمريكية بواقع 6.7 حالة توحد لكل 1000 شخص. وأشارت الدكتورة السقطي إلى أن نسبة تكرار الإصابة تبلغ 4 % في العائلة. (البداح، 2008، ص5)

أما بالنسبة للدول العربية فلم تتوفر لدينا سوى تقديرات حول عدد المصابين بالتوحد، ومن هذه التقديرات ما يشير إلى إصابة أكثر من100000 شخص في السعودية، وهناك إحصائيات غير رسمية تشير إلى أن حالات التوحد لا تقل عن 30000 حالة ولكنها لا تزيد عن 42500 حالة وقد اعتمدت هذه الأرقام من خلال تقدير حجم الخدمات المطلوبة للتوحديين وأسرهم.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى نسبة شخص واحد على كل 100 ولادة مصاب بالتوحد الكلاسيكي ونماذجه الشديدة التي ينتج عنها التخلف العقلي، أما بالنسبة للتوحد الخفيف مثل أسبرجر فهو يحدث بنسبة شخص واحد على 500 ولادة، وأن الصفة المشتركة بين التوحديين هي ضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي. (مندقلي، 2012، ص ص 28 27)

أما بالنسبة للجزائر فإنه لا توجد إحصائية دقيقة لنسبة انتشار هذا الاضطراب غير الإحصائية التي تحصلت عليها الباحثة من المستشفى الجامعي للأمراض العقلية "دريد حسين" والذي أكدت فيه السكرتيرة العامة على وجود ما يقدر ب 600 حالة سنة 2015 يتكفل بها المستشفى الواقع بالجزائر العاصمة فقط.

وترجع الباحثة نسبة انتشار التوحد إلى زيادة نسبة الوعي بهذا الاضطراب لدى الأولياء خاصة، وكذا تطور المعايير التشخيصية في DSM حيث أصبحت أكثر دقة وتخصيصا بالاضافة إلى تطور المقاييس المعتمدة لتشخيص اضطراب التوحد.

4. خصائص التوحد:

منذ أن عرف ليو كانر باضطراب التوحد عرفه بخصائصه المميزة له ومع البحث أكثر في هذا الاضطراب أضيفت له خصائص وسحبت منه أخرى بسبب أنه خصائص تميز فئة أخرى من الاضطرابات النفسية، وفيما يلي سنتطرق لأهم الخصائص التي يتميز بها الطفل التوحدي مع العلم أنها لا يجب أن تكون كلها مجتمعة لتشخيص هذا الاضطراب.

1.4. العجز في تكوين علاقات وروابط مع الغير (التكيف الاجتماعي):

وهذه الصفة تظهر في عدم قدرة الطفل المصاب باضطراب التوحد بتكوين وتأسيس علاقات وتفاعل مع الآخرين، سواء مع أقرانه من الأطفال وأسرته أو مجتمعه. كما يفعل أي طفل عادي وسليم، فالطفل المصاب بأعراض التوحد ليست لديه رغبة للتعرف أو سماع الآخرين، ولا يعنيه أي أحد من الذين حوله: لأنه يفضل الوحدة بخياله، كما أن لديه صعوبة كبيرة لفهم وإظهار عواطفه، وهذا بالطبع غريب ولا يمكن أن يظهر على الأطفال العاديين.(الفوزان،2012، ص 256)

وقد نقل باكستون وإبستي (Paxton & Estay,2007) في كتابهما تأكيد أستون (Aston,2003) على أن الضعف والقصور في الجانب الاجتماعي لدى أفراد التوحد ليس بسبب قلة الرغبة في المشاركة في المواقف الاجتماعية اللازمة للنجاح فيها، كما أنه من السهل إساءة فهم الآخرين للسلوكيات غير التفاعلية التي يمارسها الطفل التوحدي والتي قد توصف (بالبليدة)، أو للسلوكيات غير الملائمة للمواقف الاجتماعية والتي قد توصف (بالمتحررة)، وإن من السهل إساءة فهم الآخرين لهذه السلوكيات واعتبارها بأنها تعبير يدل على بغض التوحدي لهم أو عدم اهتمامه لأمرهم.(اللالا وآخرون، بدون سنة، ص ص 406 405)

2.4. السلوك النمطي:

ويبدو ذلك بالتزام هؤلاء الأطفال بمدى ضيق من التصرفات والنشاطات مع كراهيتهم لأي تغيير في حياتهم اليومية ويكون نمط ألعابهم محددا ومقيدا وهو سلوك يلاحظ على العديد من الأفراد

التوحديين وقد يكون سلوكا عدوانيا موجها لإيذاء الآخرين وفي الكثير من حالات التوحد تكون المشكلات السلوكية دائمة وتعيق فرص التعلم والتفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين وتجعلها شاقة نظرا لأن العملية التعليمية قد تتطلب الكثير من التغييرات في البرامج التعليمية.(الكبيسي، 2013، ص47)

فغالبا ما يغضب الطفل عند إحداث أي تغيير في سلوكه الروتيني اليومي أو في المحيط الذي يعيش فيه، فمجرد تغيير الكوب الذي اعتاد أن يشرب فيه الحليب أو تغيير ترتيب قطع الأثاث قد يدفعه إلى البكاء أو اندلاع ثورة غضب، حتى أسلوب مقابلته أو تحيته لا يحتمل تغييرها وقد يعاني نتيجة أي تغيير في أنماط حياته من وسواس عنيف أو قلق مزعج.(شبلي، 2001، ص ص 14 12)

3.4. القصور اللغوي:

يعتبر النمو اللغوي واحد من السمات والخصائص الملفتة للنظر في الأطفال التوحديين فأكثر من 50 % من الأطفال التوحديين ينقصهم استخدام اللغة بشكل فعال ومفيد، ويرى (Laurence & Jaffe,1987) (لورينس وجيف) أن لغة الأطفال التوحديين متأخرة ومنحرفة عن الاتجاه الصحيح، ومختلفة عن لغة الأطفال العاديين.

كما أن طريقة الحديث الخاصة بهم سيئة، وذلك لأنهم يفشلون في التقليد واللعب التخيلي، وكلاهما هام وضروري وحاسم جدا لبدء النمو اللغوي ويعد الفشل في اكتساب اللغة في المتوقع واحد من أكثر الأشياء الشائعة والتي تلفت نظر الوالدين إلى اضطراب الطفل، كما أن نمو الغة لدى الأطفال التوحديين تعتبر مؤشر جيد على مدى استعداده للنمو مستقبلا، فبعض الأطفال يبدأون في نطق بعض الكلمات ثم يتوقف الكلام لديهم، وحوالي 50 % من الأطفال المصابين بالتوحد لا يتكلمون مطلقا، والآخرون منهم لا يستخدمون اللغة في التواصل، ونجد أنه كلما كانت لغة الطفل التوحدي محدودة عن سن الخامسة أو السادسة كلما أصبح الأمل في نمو مستقبلا ضعيفا.

وتوصل كل من سزاتماري وريتش (Szmtari & Rich,1989) إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات المختلفة في اكتساب اللغة تظهر لدى الأطفال التوحديين ذوي القدرات العقلية المحدودة أو المرتفعة، ويضيفان إلى ان اللغة لديهم في انحدار مستمر، ولديهم صعوبات في إجراء محادثة كاملة.(الذيب، 2015، ص 112).

وتعتبر المصاداة جزء من السلوكيات التي يمكن ملاحظتها في الأشخاص الذين يعانون من اضطراب التوحد والتي تتطابق مع لغة مقلدة، وفي كثير من الأحيان غير مفهومة لنا، ويظهر العكس من ذلك، القدرة على نقل (صلة حالتين، تذكر، العودة).

وقال (Théo Peeters) أن المصاداة عبارة عن جهد للتواصل، وفي الواقع فإن الطفل يكرر حرفيا عبارات أو كلمات سمعها من قبل، ويمكن أن يكون التكرار فوريا أو مؤخرا.

توافق هذه الاستراتيجية الاستراتيجيات المألوفة للطفل في اكتساب اللغة، على الرغم من أن التعميم والتكيف عند الأطفال التوحديين يجب أن يكون موجها. في الواقع، يعيد الرضيع أو الطفل كلمات المحيطين به لتملكهم، ينشئ ويفعل رصيده من الكلمات المعروفة تبعا للسياقات ويكيف مستوياته في اللغة في مواقف الحياة المعاشة.

يميل الطفل التوحدي إلى الجمع بين الخبرة مع المكان، كلمة مع الوضع الملموس، حتى أنه يمكنه استخدام سلاسل من الكلمات التي هي في الوضع الحالي والتي يبدو لا معنى لها، في حين أنها وافقت بالفعل في حالات مماثلة، ولكن ليس في نفس السياق. (Kozak,2001,p21).

4.4. القصور الحسي:

يبدو الطفل الذي يعاني من حالة التوحد كما لو أن حواسه قد أصبحت عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازه العصبي، فإذا مر شخص قريبا منه وضحك أو أصدر أي صوت أو نادى عليه مثلا فإنه يبدو كما لو لم يرى أو يسمع أو أنه قد أصابه الصم أو كف البصر، وما إن تزداد معرفتنا بالطفل فإننا ندرك بشكل واضح عدم قدرته على الاستجابة للمثيرات الخارجية.(خالد، 2010، ص 47)

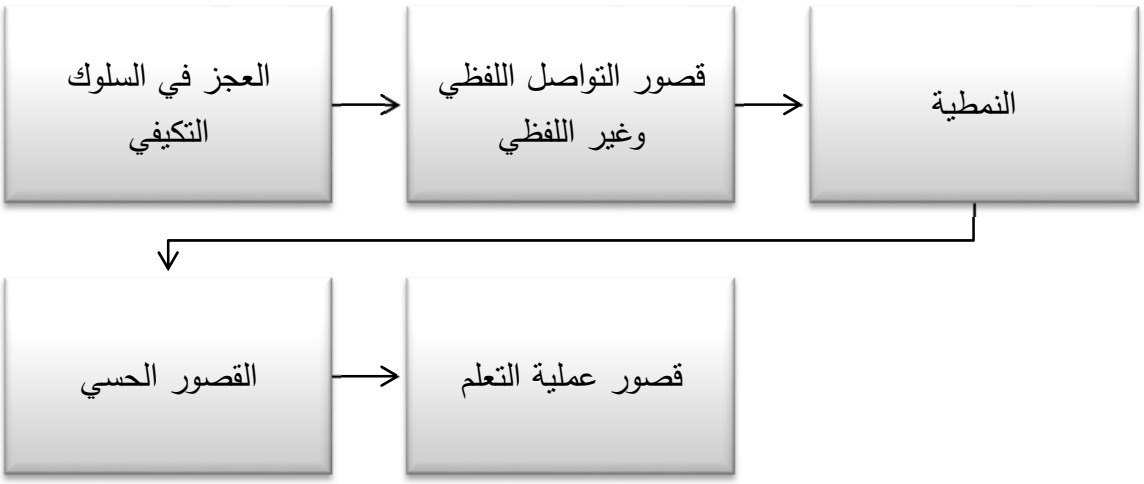
ويضيف (القريطي،2012) أن الأطفال التوحديين يظهرون ردود أفعال غير عادية تجاه الآلام الجسدية كعدم المبالاة أو الشكوى سواء بالكلام أم بالحركة أم بتعبيرات الوجه وبعضهم ينفر من لمس الاخرين لهم ولو كان خفيفا. ويبدي الطفل التوحدي تغيرات مزاجية مفاجئة وغير ملائمة تتراوح بين نوبات الضحك والبكاء، فقد يضحك في موقف محزن،وقد يبكي بدون مناسبة، وربما لا يخاف من أشياء عادة يخافها الآخرون (مثلا حركة المرور الكثيفة) وفي الوقت ذاته يصاب بالهلع من أشياء تبدو طبيعية كالأصوات المنبعثة من حوض سمك مثلا.(القريطي، 2012، ص 446)

5.4. ضعف في اللعب والتخيل:

حيث أن معظم أطفال التوحد لا يوجد لديهم إدراك لأبعاد اللعب، وخاصة اللعب التخيلي، ويأخذ اللعب عادة شكل نمطي وتكراري محدود، وعدم مشاركة أقرانهم في اللعب.(القمش والمعايطة، 2007، ص 298).

ويتمثل لعب العديد من الأطفال الذاتويين في تنظيم العربات وتدوير عجلات اللعبة والاهتمام بترتيب الأشياء في شكل نمطي ثابت وكذلك الجري والدوران في المكان بلا هدف وركوب الأرجوحة والرقود على الأرض وأخذ أوضاع شاذة.(خليل وآخرون، 2009، ص67)

ويمكن تلخيص أهم خصائص التوحد في المخطط التالي:



شكل رقم (1): يلخص أهم خصائص التوحد من إعداد الباحث

5. أسباب التوحد:

مع ارتفاع نسبة انتشار اضطراب التوحد أجريت العديد من الدراسات للكشف عن سبب حدوثه ولكنها لم تفلح، فالأدبيات المتوفرة لدينا تؤكد أن كل الدراسات السابقة وكذا الحالية عجزت عن إعطاء سبب مباشر لحدوث هذا الاضطراب، وفيمايلي سنورد أهم الأسباب التي أثبتت أنها قد تكون سببا لحدوث التوحد:

1.5. الحمل ومشكلات أخرى:

هناك بعض العوامل التي تدل على وجود علاقة عند الحمل والولادة وإصابة الطفل بالتوحد:

- أن يكون عمر الأم أكثر من 35 عاما عند ولادة الطفل
- ترتيب الطفل: احتمال إصابة الطفل الأول، أو الرابع أو ما بعد الرابع أكبر من غيرهم عند الإنجاب
- تعاطي الأدوية من الأم خلال فترة الحمل
- وجود براز من الطفل مع سوائل الولادة أثناء عملية الحمل
- حدوث نزيف للأم بين الشهر الرابع والثامن من فترةالحمل

- عدم وجود تطابق في عامل الريزيس في الدم بين الأم والطفل.(النجار، 2002، ص)

2.5. الوراثة:

تفيد العديد من الدراسات التي أجريت على التوائم أن اضطراب التوحد – أو على الأقل زيادة احتمالات بعض صور الخلل الوظيفي للدماغ – يمكن أن يكون وراثيا.

على سبيل المثال، التوائم المتماثلة أكبر احتمالا للإصابة باضطراب التوحد مقارنة بالتوائم الأخوية. وعلى نحو مغاير للتوائم الأخوية، اللذان ينموان من بويضتين منفصلتين، فإن التوائم المتماثلة الذين ينموان من بويضة واحدة يكون لديهما نفس التركيب الجيني.

ويبدو أن الآباء الذين أنجبوا طفلا مصابا باضطراب التوحد تزداد لديهم مخاطر احتمالات إنجاب أكثر من طفل مصاب بنفس الاضطراب. ويفيد هذا الوضع علاقة أو رابط جيني لاضطراب التوحد. ومع ذلك، يتعذر عزو اضطراب التوحد إلى جين وراثي محدد أو معروف. فإن كان اضطراب التوحد مثل لون العين، ينتقل نتيجة جين واحد، هنا يمكن أن يرث أكثر عضو من أعضاء الأسرة هذا الاضطراب. ويحاول العلماء في المعهد الوطني للصحة النفسية من خلال استخدام فنيات دراسة التركيب الجيني البحث عن الشذوذ في تركيب الشفرة الجينية للأفراد ذوي إعاقة التوحد.(أبو حلاوة،1997: 28)

3.5. العوامل البيوكيميائية:

على الأقل ثلث مرضى اضطراب التوحد لديهم ارتفاع في بلازما السيروتونين وهذا الاكتشاف ليس خاصا باضطراب التوحد فقط..فالأطفال المتخلفين عقليا بدون اضطراب التوحد يظهرون أيضا تلك الصفة.

والمرضى باضطراب التوحد بدون تخلف عقلي لديهم حدوث عالي من الهيبرسيروتونميا ولدى بعض الأطفال التوحديين توجد زيادة في السائل النخاعي الشوكي وحامض الهوموفانيلك (العامل الرئيسي للدوبامين) وقد يكون هذا الحامض في تناسب عكسي مع مستوى السيروتونين في الدم وهذه المستويات تزداد بنسبة الثلث لدى المصابين باضطراب التوحد وهذا هو الاكتشاف المحدد الوحيد الذي يحدث لدى الأشخاص المتخلفين عقليا.(خطاب،2005، ص ص41-46)

4.5. العوامل الاجتماعية:

يرى فيها أصحاب وجهة النظر هذه ان الذاتوية (إعاقة التوحد) (التوحدية) ناتجة عن إحساس الطفل بالرفض من والديه، وعدم إحساسه بعاطفتهم، بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات الأسرية، وهذا يؤدي إلى خوف الطفل وانسحابه من هذا الجو الأسري، وانطوائه على نفسه، وبالتالي تظهر عليه أعراض الأوتيزم، ومن الذين يتبنون هذه النظرة (بوتمان وسيوريك) (Bootman & 1960 Szurek,). (سليمان، 1999، ص 74)

5.5. العوامل النفسية:

فالضغوط النفسية التي تتعرض لها الأم: والتاريخ النفسي للأبوين يمكن أن تمثل أو تشمل عوامل خطر لإصابة الأطفال بالتوحد.

فقد انتهت نتائج دراسة ورد (Ward,1990) والتي أجريت على أمهات الأطفال التوحديين البالغ عددهن (59)،وأمهات الأطفال الأسوياء والبالغ عددهن (59)، إلى أن أمهات المجموعة الأولى يخبرن مشاجرات أسرية أثناء فترة الحمل، وقد وجد أن (19) من أمهات الأطفال التوحديين واثنتان من أمهات الأطفال الأسوياء يخبرن مشاجرات أثناء حملهن.

وانتهت نتائج دراسة بيفيرزدورف (Beversdorf et al, 2005) والتي أجريت على أمهات الأطفال التوحديين البالغ عددهن (188)، إلى أن الأمهات خبرن ضغوطا حياتية متعددة مثل فقد الوظيفة، موت الزوج أثناء الحمل، وتكون ذات تأثير في الشهور الأخيرة من الحمل مقارنة بالثلاث شهور الأولى. (مصطفى والشربيني، 2010، ص 55)

6.5. العوامل البيولوجية:

أ. إصابة المخ قبل الولادة:

يرى (محمد عبد الرحمان،1993) أن الحالات التي تسبب تلفا للدماغ قبل وأثناء وبعد عملية الولادة تهيء لحدوث الاضطراب، مثل إصابة الأم بالحصبة الألمانية والحالات التي لم تعالج من (الفينيل كيتون يوريا)، و(التصلب الدرني)، والاختناق أثناء الولادة والتهاب الدماغ وتشنجات الرضع، وأشارت (سميرة عبد اللطيف، 1997) إلى أن هناك أسبابا بيولوجية تؤدي إلى الإصابة بالتوحد مثل حرارة الأم العالية أثناء الحمل، أو تكون غير طبيعي لكروموسومات تحمل جينات معينة، أو تلف بالدماغ أثناء الولادة بسبب نقص الأكسجين، أو الولادة المتعثرة.

ب. الخلل الوظيفي في الدماغ:

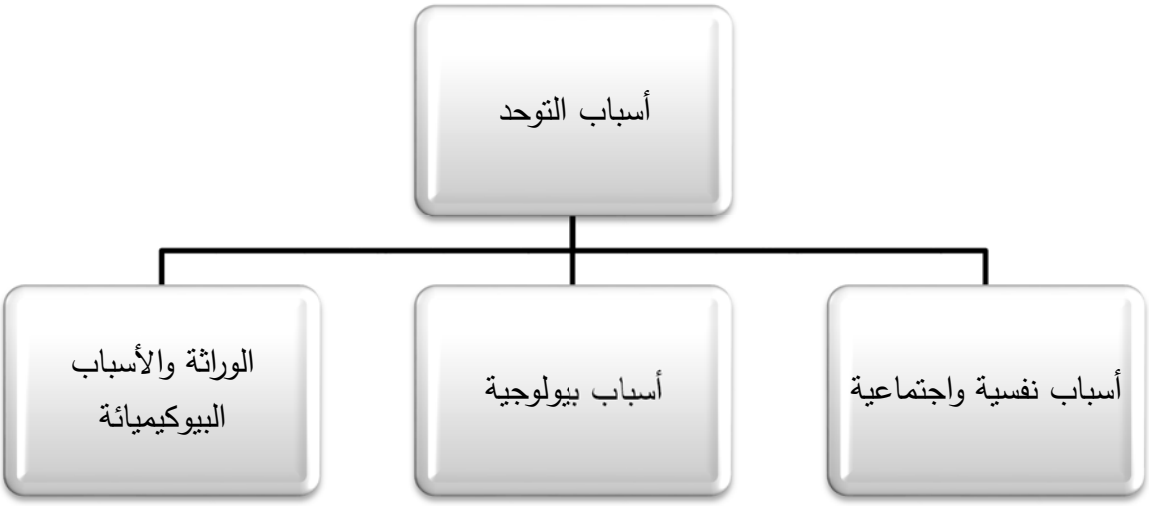
تشير إحدى الدراسات الوصفية المبكرة التي قام بها (Campbell,1984) للأطفال التوحديين إلى وجود اختلافات بالمخ تسبب إعاقة التوحد، وأن الفحوصات البيولوجية أشارت إلى حدوث تلف بالمخ قد يسبب الإصابة بالتوحد.

أما دراسة (Bauman Kamper,1985) التي استخدمت تقنية الرنين المغناطيسي على المخ تشير إلى إحتمالية الإصابة بالتوحد نتيجة سبب بيولوجي قائم على وجود خلل أو قصور في أجزاء المخيخ خصوصا الفصيصات الدورية رقم ستة وسبعين ويصل هذا الضمور إلى نسبة 13 % من حجم المخيخ لدى المصابين بالتوحد.

ج. الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي:

أشار (Huber, 1992) إلى أن هناك سببا بيولوجيا يؤثر على المخ الذي يتعامل مع اللغة، ومع منطقة المعلومات التي تأتي عبر الحواس، والوصلات العصبية والتي من شأنها أن تظهر أعراض التوحد، كما أشار (حسن حسني الحلواني،1996) إلى أن الأطفال التوحديين يعانون من اضطراب عصبي نيورولوجي، أو وظائف بعض أجزاء المخ المحددة، أوالتي تمثل ساق المخ، والمخ الأوسط، والفصوص الجبهية للقشرة المخية، وهذا الاضطراب الوظيفي ينعكس في صورة اضطرابات للمهارات الانفعالية، وعمليات الاحساس والمهارات والقدرات المعرفية واللغوية.(علي، بدون سنة، ص ص 4-5)

ونستطيع تلخيص أهم الأسباب في المخطط التالي:



شكل (2) يوضح أهم العوامل المسببة لاضطراب التوحد من تصميم الباحثة

6. تشخيص التوحد:

إن الأسباب المتعددة التي قد تؤدي إلى ظهور اضطراب التوحد وكذا تداخل أعراض هذا الاضطراب مع أعراض اضطرابات أخرى جعل من الصعب إعطاء تشخيص جيد لهذه الفئة ولكن مع تطور المعايير التشخيصية في DSM والمحددة للأعراض الأساسية للتوحد تطورت المقاييس التي نشخص بها هذا الاضطراب.

1.6.التشخيص المبكر:

يدعم كل من Baileyو PHilipو Rutter (1996) في استعراض حديث وجد عام مكرس على التوحد بشدة وبوضوح سلسلة التطورات التالية:

1. تحديد متعدد الجينات
2. تشويه عصبي بيولوجي
3. صعوبة عصبية نفسية متعلقة بنظرية العقل
4. أعراض إكلينيكية

تهدف انطلاقتهم من ناحية التشخيص المبكر إلى حصر أكثر بحث عن الإشارات الممكنة لمرض التوحد الخاص، من اجتهادهم لتمييزهم عن الاضطرابات العلائقية والاجتماعية الأخرى وإلى ذلك من أعراض التخلف العقلي (الاعتيادية) وبتذكير أن التوحد مرتبط ب 75 % من الحالات لديهم تخلف ذهني.

مجموع المعطيات عند الرضيع تستدعي العمل عن طريق 3 طرق:

تاريخ الحالة من الأولياء، المتابعة المنزلية من طرف عمال الصحة، الفيلم العائلي.

الأعراض التي تظهر كأكثر خصوصية والرائدة في التوحد تتكون حسب هؤلاء المؤلفين من فقدان أو عجز في المعاملات عند الرضيع:

- التواصل البصري والابتسامة في الارتباط الاجتماعي
- الانتباه المشترك

- التصويب بالإصبع

- إجابة أصوات العائلة

- اللعب الإيهامي أو التقليد

- الحصول على الشيء posturo-motrice بالأخذ بأذرع الراشد في العائلة.

تعتبر مثل هذه الإشارات من 12 إلى 18 شهرا دقيقة وصعبة الملاحظة.(André,2008,p p 48-49)

وهناك دراسة أجريت بفرنسا من قبل فريق أطباء مختصين في طب الأطفال العصبي لل CHU بتولوس، عن طريق الفيلم العائلين استعملوا للتوضيح ميزات النظرة عند الأطفال التوحديين من سنة إلى سنتين، ولاحظوا مايلي: تعابير وجهية علائقية فقيرة، مشاكل في الحركية والحضربة (غالبا الأطفال بلداء)، وعلاوة على ذلك فقر في تنغيماتهم متى كانوا في تفاعل مع الأشخاص وكذلك أحيانا متى كانوا وحدهم. لاحظوا أيضا ابتسامات نادرة في الاتصال أو في التواصل مع الآخرين، افتقار في الأحاسيس، وعلاوة على ذلك النمطية وبالأخص في السنة الثانية من الحياة، فالنمطية لم تكن كثيرة الوضوح على الأفلام خلال السنة الأولى للحياة عند الأطفال.(Adrein et Gattegno,2004, pp 86-87).

2.6. العوامل والصعوبات التي تعترض التشخيص المبكر للتوحد:

يشير (وطفة، علي اسماعيل،2014) إلى أهم العوامل التي تؤدي إلى صعوبة الكشف عن اضطراب التوحد فيمايلي:

1. إن أعراض إعاقة التوحد تشترك أو تتشابه في أعراض إعاقات أخرى، مثل التخلف العقلي والاضطرابات العاطفية الانفعالية وحالات الفصام، لدرجة أن كثيرا من علماء النفس كانوا يعتبرونها حالة فصام مبكرة، يبدأ ظهورها في مرحلة الطفولة.

2. إن البحوث التي تجرى على إعاقة التوحد حديثة نسبيا، لأن المعرفة بها بدأت بدرجة محدودة في الخمسينيا وبدرجة أكبر في السبعينيات.

3. إن التخلف الشديد هو المسؤول الرئيس عن صعوبات التشخيص والتأهيل، أو ربما التوقف الملحوظ لنمو قدرات الاتصال بين الطفل الذي يعاني من إعاقة التوحد والبيئة المحيطة، كما لو أن عائقا أوقف الجهاز العصبي عن العمل، وبالتالي يترتب على ذلك توقف القدرة على

تعلم اللغة أو النمو المعرفي، ونمو القدرات العقلية وفعالية عملية التطبيع الاجتماعي، ومن الطبيعي أن يترتب على ذلك القصور في نمو قدرات الطفل، وتعذر التفاعل والاتصال بين الطفل والبيئة المحيطة ببطء، أو ربما في الحالات الشديدة استحالة نجاح برامج التأهيل الاجتماعي. (وطفة،2014، ص 9)

3.6.تشخيص التوحد حسب DSM V:

يذكر (عدوان، 2014) أن المعايير التي تضمنها الدليل الأخير في تشخيص التوحد هي:

1. استمرار صعوبات التواصل و التفاعل الاجتماعي في مختلف السياقات ، و التي تظهر أو يعبر عنها كالتالي :

- قصور في التعاطي الاجتماعي الانفعالي.

- قصور في سلوكات التواصل غير اللفظي المعتمدة في التفاعلات الاجتماعية

- قصور في النمو، و في الاحتفاظ بالعلاقات و فهمها.

2. مجال السلوكات و الاهتمامات و النشاطات محدود جدا وتكراري، وذلك كما تتجلى أو يعبر عنها في:

-أنشطة حركية، استخدام الأشياء، أو إصدار أصوات بشكل نمطي أو تكراري.

-الإصرار على التماثل، و استمساك جامد بالمألوف أو بمظاهر طقوسية في السلوكات اللفظية و غير اللفظية.

- اهتمامات جد محدودة ومركزة مع حد غير طبيعي من الشدة والتركيز

- ردود فعل غير طبيعية إزاء المثيرات الحسية أو اهتمامات غير اعتيادية بالمظاهر الحسية في المحيط.

3. الأعراض التي يجب خلال الفترة المبكرة من النمو (لكن لا تتجلى بوضوح إلا عندما تصبح المهارات المحدودة غير قادرة على الاستجابة لمقتضيات المحيط أو عندما تصبح بعد ذلك مقنعة بفعل الاستراتيجيات المكتسبة)

4. الأعراض تحدث أنواعا من القصور الكبير من وجهة النظر السريرية في المجال الاجتماعي، و المهني، أو أيضا في مجالات وظيفية أخرى.

5. الإعاقة الذهنية (اضطراب النمو العقلي) أو تأخر عام في النمو لا يفسر جيدا هذه الاضطرابات.(عدوان،2015، ص ص 11-12)

4.6. الفروق التشخيصية بين التوحد واضطرابات أخرى:

1.4.6. بين التوحد واضطرابات التواصل:

تعتبر اضطرابات اللغة والكلام مظاهر أساسية للتوحد لذلك هناك تشابه بين التوحد والاضطرابات اللغوية ومن هذه الفروقات:

لا يظهر التوحديين تعبيرات انفعالية مناسبة ولكن ذوي اضطرابات التواصل يحاولون التواصل بالايماءات وبتعبيرات الوجه.

يفشل التوحديين في استخدام اللغة كوسيلة اتصال ولكن ذوو اضطرابات اللغة يتعلمون فهم مفاهيم اللغة الأساسية والرموز غير المحكية ويحاولون التواصل مع الآخرين. (قطاني، 2012، ص 372)

2.4.6. بين التوحد والتخلف الذهني:

غالبا ما يصاحب التوحد إعاقة عقلية متوسطة أو شديدة، ويلاحظ أنه كلما تدنى مستوى ذكاء الطفل زادت احتمالات ظهور بعض أعراض التوحد لديه، كصعوبات اللغة والتواصل وإيذاء الذات والحركات النمطية المتكررة، مما يشكل صعوبة بالغة في عملية التشخيص الدقيق في مثل هذه الحالات، والقطع بما إذا كانت تمثل توحدا أم تخلفا عقليا أم كليهما معا، وفيما يلي بعض المؤشرات التي يمكن أن تساعد في عملية التشخيص الفارقي بين الإعاقتين:

جدول رقم (1): يوضح التشخيص الفارقي بين التوحد والتخلف الذهني (القريطي، ب س، ص ص 460-485)

الخاصية أو السمة	التوحد	التخلف العقلي
معدل الانتشار	أقل انتشارا ونادر الحدوث	أكثر انتشارا لـ3% بالنسبة للمجتمع
ظهور الأعراض	يولد به الطفل وتظهر الأعراض مبكرا في فترة أقصاها بلوغه 30 شهرا	قد يولد به الطفل، وقد يظهر بعد الولادة نتيجة حادث أو مرض معد أو تلوث بيئي
الاستقلال عن الآخرين	الطفل التوحدي يعتمد على الآخرين مدى الحياة	يحقق ذوو التخلف العقلي البسيط والمتوسط الاستقلال الذاتي والاعتماد على أنفسهم بالرعاية والتأهيل المناسبين.
التفاعل الاجتماعي	يميل إلى الانسحاب والعزلة ويعيش في عالم مغلق، ولا يبالي بما حول الناس والأحداث والأشياء. يفتقر الطفل التوحدي إلى الوعي الاجتماعي والتعلق بالآخرين حتى والديه وأفراد أسرته يتجنب طفل التوحد التواصل البصري مع محدثيه يعاني طفل التوحد من قصور المقدرة على التقليد والمحاكاة الطفل التوحدي يرفض حمل الأم، ولا يرحب باحتضانها أو تقبيلها، ولا يهتم بحضورها أو غيابها.	يميل إلى الاندماج مع الآخرين ويبدي بعض التفاعل معهم المتخلف عقليا ودود ولديه وعي اجتماعي، ويبدي تعلقا بالآخرين الطفل المتخلف عقليا يتواصل بصريا مع الأخرين. الطفل المتخلف عقليا لديه مقدرة على التقليد والمحاكاة. الطفل المتخلف عقليا يسعد بقرب الأم وملامستها وملاطفتها

	النمو الاجتماعي محدود للغاية، ويلاحظ العجز عن التفاعل مع الآخرين، وعن مشاركة الأقران الأنشطة أو اللعب.	يبدي الطفل المتخلف عقليا ترحيبا بالاندماج مع الآخرين، ومشاركتهم الأنشطة والاهتمامات واللعب.
التدريب والتأهيل	يواجه مشكلات بالغة في عمليات التدريب والتأهيل، ويحتاج إلى جهود فائقة وصبر ومثابرة لصعوبة التعامل معه.	سهولة نسبية لعمليات التدريب والتأهيل في مستوى التخلف العقلي البسيط والمتوسط
القدرات	قدرات معرفية جيدة، أداء جيد للمهام التي	أداء منخفض عموما متساو في
العقلية/المعرفية	تتطلب مهارة حركية ذكاء لفظي منخفض وذكاء غير لفظي مرتفع اضطرابات حادة في الانتباه والذاكرة والإدراك العجز أو القصور في التقليد والمحاكاة اتسام اللعب بالنمطية والجمود والافتقار إلى اللعب الرمزي والايهامي قد يبدي مهارات غير عادية أو مقدرات استثنائية في بعض المجالات كالموسيقى أو الرسم أو الرياضيات أو الأداء الحركي أكثر من الطفل العادي	كل من الذكاء بين اللفظي وغير اللفظي اضطرابات أقل وتتحسن كثيرا كلما ارتفعت نسبة الذكاء لديه مقدرة على التقليد والمحاكاة اتسام اللعب بالطابع الاجتماعي والرمزي لا سيما في حالات التخلف العقلي البسيط والمتوسط. اتسام اللعب بالطابع الاجتماعي والرمزي لا سيما في حالات التخلف العقلي البسيط والمتوسط

التواصل	ينعدم وجود اللغة اللفظية، وإن وجدت يكون النمو اللغوي متأخرا ومحدودا للغاية، وتكون الحصيلة اللغوية فقيرة، ويكون الكلام مضطربا خاليا من التعبير والتنغيم اللذان يضفيان على الكلام معنى يعاني طفل التوحد من مشكلة المصاداة أو الترديد الببغائي للمقاطع والكلمات الموجهة إليه وبنفس تبرة المتحدث يعاني طفل التوحد من القصور في استخدام الضمائر فيخلط بين أنا وأنت ويستخدم كل منهما مكان الآخر. العجز عن التواصل غير اللفظي (فهم واستخدام الإيماءات والإشارات والتعبيرات الوجهية)	تستخدم اللغة بشكل يتناسب ومستوى الذكاء على الرغم من وجود بعض اضطرابات النطق والكلام كلما انخفض مستوى الذكاء لا توجد لدى المتخلف عقليا يستخدم المتخلف عقليا الضمائر بشكل سليم لا توجد سوى لدى حالات التخلف العقلي الحادة أو الجسمية
الخصائص الانفعالية	تظهر نوبات الصراخ أو الضحك أو البكاء المفاجئة الطويلة بدون سبب واضح	لا توجد

3.4.6.التشخيص الفارقي بين التوحد والفصام:

عندما نسب التوحد على أنه متعلق بالطب النفسي، فذلك لأنه-أي التوحد- كان يستخدم في ذلك الوقت لوصف أحد الأعراض الرئيسية للفصام والانسحاب أو الوحدة. وبالتالي ، فإن افتراض الشبه بين التوحد والفصام كان منطقيا في ذلك الوقت، لدرجة أن الباحثين كان يسمون الأطفال التوحديين بالفصاميين، ولكن هناك فروقا بين الاثنين، ومن أهم تلك الفروق:

جدول رقم (2): يوضح التشخيص الفارقي بين التوحد والفصام

الأطفال التوحديون	الأطفال الفصاميون
-قادرون على استخدام الرموز. -غير قادرين على تطوير علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويرفضون الاستجابة للأشخاص والبيئة. -لاتوجد لديهم هلاوس وأوهام وفقدان ترابط الكلام. -يتم الاضطراب لديهم قبل الثلاثين من العمر (وهذا أفضل عامل للتمييز بين التوحد والفصام). -نسبة الذكور إلى الإناث هي تقريبا ¼ حسب نتائج دراسات علم البيئة.	-غير قادرين على ذلك. -يمكن أن يطوروا علاقات مع الآخرين، ويمكن أن يكونوا قلقين ومشوشين حول بيئتهم. -توجد لديهم. -عادة مايبدأ في المراهقة أو في عمر متأخر من الطفولة. -متساو في النسبة والجينات، قد تفسر الفصام أكثر من التوحد.

4.4.6. التشخيص الفارقي بين التوحد واضطرابات السمع:

جدول رقم (3): يوضح التشخيص الفارقي بين التوحد واضطرابات السمع (المغلوث، 2001، ص88)

الأطفال التوحديون	الأطفال الصم
-السلوكيات، مثل الانسحاب الاجتماعي والانزعاج من تغيير الروتين، تظهر على التوحديين، ولكنها تعد أولية وأساسية. -معظم الأطفال التوحديون ليسوا صما، ويظهرون استثارة ذاتية وحركات نمطية. كما إن اضطرابات التوحد في الاستجابة البصرية يمكن أن تشير إلى التوحد في أول انطباع.	-تعد ثانوية مع إمكانية ظهور تلك السلوكيات للأطفال الصم. -يمكن أن يظهر الأطفال المكفوفون أو ضعاف النظر مثل ذلك.

7. علاج التوحد:

لما كان اضطراب التوحد هو بمثابة إعاقة تتداخل فيها العديد من الأسباب وكذا يمس جوانب مختلفة من النمو لدى الطفل، كانت طرق العلاج متنوعة، فجاءت كل طريقة بحسب منظورها إلى ماهية التوحد، كما أننا نجد فريقا من المؤهلين في شتى المجالات للتكفل بهذا الاضطراب.

1.7.أنواع التدخل الأكثر شيوعا في اضطراب التوحد:

التدخل عند الأطفال المصابين بمرض التوحد، قد تبدو المهمة مستعصية الحل. في الواقع، العديد من أساليب التدخل لذوي التوحد، فكيف يمكن معرفة أي العمل أفضل معهم

لاحظ بعض الخبراء أن فيتامينات معينة تساعد الأطفال المصابين بالتوحد على التصرف بشكل طبيعي أكثر. وعلاوة على ذلك التركيز على المشاكل المرتبطة باضطراب التكامل الحسي مثل: فرط الحركة أو الروائح...ساعد حقيقة الأطفال التوحديين على أداء أفضل في المدرسة.

والجدول التالي يعرض أنواع الخدمات التي يمكن تقديمها للأطفال التوحديين:

جدول رقم (4): يوضح أنواع التدخل مع الأطفال التوحديين.(Willis,2009,p10)

نوع التدخل	التعريف
التدخل المنظم	خطة مصممة بطريقة متخصصة في تحليل السلوك التطبيقي، والمعروف أيضا تحت اسم مختصر ABA لمساعدة الطفل على إدارة سلوكه.
التدخل المبكر	مصطلح يستخدم عادة لوصف الخدمات التي يتلقاها الطفل قبل سن الرابعة من عمره.
العلاج المهني	العلاج المهني يعمل مع الأطفال من أجل تحسين الحكم الذاتي في الأنشطة اليومية
الأرطفونيا	الانضباط مع المختص الأرطفوني الذي يعمل على تحسين اتصال الطفل ولغته
التربية الخاصة	الانضباط مع المربي الذي هو المسؤول عن تنفيذ خطة للتعليم، وتعمل مع المعلم أو المربي لمساعدة الأطفال على تطوير قدراتهم الكاملة

2.7..طرق العلاج:

كما أوردنا سابقا أنه مع تعقد اضطراب التوحد وتأثيره على مختلف جوانب النمو لدى الأطفال كان لزاما على الباحثين أن يقترحوا عدة طرق للتكفل بهذا الاضطراب وفيما يلي سنورد أهمها:

1.2.7.استخدام التحليل النفسي في علاج التوحد:

كان علاج الذاتوية (إعاقة التوحد) باستخدام جلسات التحليل النفسي هو الأسلوب السائد حتى السبعينيات من هذا القرن. وكان أحد الأهداف الأساسية للتحليل النفسي هو إقامة علاقة قوية مع نموذج يمثل الأم المتساهلة المحبة، وهي علاقة تنطلق من افتراض مؤداه أن أم الطفل الاجتراري لم

تستطع تزويده بها، غير أن هناك تحفظ على هذا الافتراض هو أن هذه العلاقة تحتاج إلى عدة سنوات حتى تتطور خلال عملية العلاج التحليلي.

وعلى أية حال، هناك من يرى أن العلاج باستخدام التحليل النفسي يشتمل على مرحلتين.

في الأولى: يقوم المعالج بتزويد الطفل بأكبر قدر ممكن من التدعيم وتقديم الإشباع وتجنب الإحباط، مع التفهم والثبات الانفعالي من قبل المعالج.

وفي الثانية: يركز المعالج النفسي على تطوير المهارات الاجتماعية، كما تتضمن هذه المرحلة التدرب على تأجيل وإرجاء الإشباع والإرضاء.

ومما يذكر أن معظم برامج المعالجين التحليليين مع الأطفال الاجترارريين كانت تأخذ شكل جلسات للطفل المضطرب الذي يجب أن يقيم في المستشفى وتقديم بيئة بناءة وصحية من الناحية العقلية.(سليمان، 2001، ص ص91-92)

2.2.7.المنهج السلوكي:

المنهج السلوكي، التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) المستمد أساسا وبشكل كبير من عمل Skinnerو Pavlov متأثرا بشكل كبير بعمل هذين علماء النفس السلوكيين، الدكتور Ivar Lavaas بدا عمله في الستينات (1960)، وطور بديل لهته الطريقة السلوكية التي يشار إليها في بعض الأحيان بطريقة Lavaas.

الطرق السلوكية التي تهتم بدراسة وتشكيل الأفعال الظاهرة للشخص الذي تجري معه الدراسة، بالمعنى الحرفي للكلمة، ينظر إلى الدماغ بأنه علبة سوداء مع معلومات موجودة (سلفا) التي تسبب السلوكيات التي بدورها يمكن أن تدعم أو تلغى عن طريق تجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها أو عن طريق توفير عواقب سلبي.

مثل Edward Talman يوسع النموذج السلوكي ليحتوي جوانب أكثر للتطور المعرفي/الإدراكي والبيئي من وجود الشخص.

عند إجراء تحليل وظيفي سلوكي، موجود سلفا، السلوك والعاقبة هي مفاهيم مفيدة جدا ومستعملة على نطاق واسع من طرف الممارسين للطريقة السلوكية.(Shore,p200)

3.2.7. برنامج تيتش:

Tretement and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Teacch)

أي علاج وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد وإعاقات التواصل المشابهة له، ويتم تقديم هذه الخدمة عن طريق مراكز تيتش في ولاية نورث كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تدار هذه المراكز بواسطة مركز متخصص في جامعة نورث كارولينا يسمىDivision Teacch ويديره سكوبلر (Schopler,1972) وهو من كبار الباحثين في مجال التوحد.

ويركز منهج تيتش على تعليم مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعي، واللعب، ومهارات الاعتماد على النفس، والمهارات الحركية، والعمل باستقلالية.

وتمتاز طريقة تيتش بأنها طريقة تعليمية شاملة لا تتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك، بل تقدم تأهيلا متكاملا للطفل عن طريق مراكز تيتش المنتشرة في الولاية، كما انها تمتاز بأنها طريقة علاج مصممة بشكل فردي على حسب احتياجات كل طفل، حيث لا يتجاوز عدد الأطفال في الفصل الواحد عن 5- 7 أطفال مقابل مدرسة ومساعد مدرسة، ويتم تصميم برنامج تعليمي منفصل لكل طفل بحيث يلبي احتياجاته.(مصطفى والشربيني، 2010، ص 252)

4.2.7. طريقة هيجاش (علاج الحياة اليومية) Daily Life Therapy:

طور هذه الطريقة الدكتور كيوهيجاشي ويعتمد على تدريب الطفل التوحدي ضمن مجموعة من الأطفال التوحديين أو الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى. تركز هذه الطريقة على الأنشطة الجماعية بين الأطفال التوحديين فيما بينهم، وكذلك مع أسرهم، مه الاهتمام بالموسيقى والرياضة والدراما والفن والمخيمات.

5.2.7. برامج علاج المشكلات الحسية:

يعاني الأطفال التوحديين من مشاكل في الاستجابة الحسية حيث تظهر لديهم حساسية عالية من الأحداث، او العكس تماما حيث تظهر لديهم استجابات حسية شاذة للألم. ويتم الآن استخدام عدة برامج لعلاج هذه المشكلات مثل طريقة التدريب بالدمج السمعي تنمية الإثارة البصرية والعلاج بالدمج الحسي والذي يعتبر من أكثر البرامج الحسية استخداما.(أدافر، 2012، ص 95)

6.2.7. برامج العلاج باللعب:

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي أسهمت في تقديم تكفل فعال بأطفال التوحد والتي استندت على اللعب كمدخل علاجي لمختلف جوانب القصور لدي الطفل التوحد وفيما يلي سنورد دراسة اهتمت بتطوير التواصل اللغوي استنادا على اللعب.

تبنى بيندليتون (Pendleton,2005) منهج دراسة الحالة لتقييم فعالية اللعب الجماعي في تحسين التواصلي اللفظي (الكلام مع الآخرين لدى طفلة تبلغ من العمر 5 سنوات وتعاني من اضطراب التوحد، هذه الطفلة خضعت لدراسة طويلة سابقة منذ كان عمرها 3 أشهر حتى تطبيق هذه الدراسة عليها.

استخدم المعالج هنا اللعب والأقران والقصص الاجتماعية أثناء جلسة اللعبة مع الطفلة، سواء في فصلها المدرسي أو في قاعة خاصة تم إعدادها لذلك الغرض.

وبعد الانتهاء من الدراسة خرجت بمجموعة من النتائج والتوصيات منها:

اللعب الاجتماعي (اللعب مع الأشخاص البالغين والأقران من نفس الفئة العمرية) يزيدمن قدرة الأطفال التوحديين على الكلام وبالتالي التواصل مع البالغين والآخرين المحيطين في بيئة الطفل.

لا بد أن تشتمل جلسات اللعب مع الأطفال التوحديين على معالج يكون بمنزلة قرين للطفل وعلى مجموعة من القصص الاجتماعية يتم تقديمها للطفل من خلال اللعب وكذلك لا بد من إثراء بيئة لعب الطفل بالأقران بغية تحسين مستوى التواصل لديهم. (عمر، 2011، ص132)

وترى الباحثة أنه ما من طريقة هي وحدها ناجعة في التكفل بأطفال التوحد فجوانب القصور لديهم عديدة، وبالتالي ينبغي التفكير بجدية في برنامج تكاملي يجمع بين كل المداخل العلاجية (سلوكية، معرفية، طبية) للوصول إلى تكفل جيد يخرج أطفال التوحد من عالمهم الغامض المجهول.

خلاصة:

يعتبر اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات الشائعة بين الأطفال في عصرنا الحالي، وتشير الإحصائيات إلى أن نسبة المصابين له في تزايد مستمر مع زيادة البحوث والدراسات حول أعراض الاضطراب.

تبدأ أعراض التوحد في الظهور منذ السنتين الأولى من الحياة، وقد تستمر في الظهور إلى غاية السن الخامسة، ويكون أكثر شيوعا عند الذكور بنسبة 4 أضعاف بالمقارنة مع الإناث.

ولا تزال الأسباب النوعية لاضطراب طيف التوحد غير مفهومة بشكل كامل، وكلها تنحصر حول أسباب جينية، عصبية، نفسية، اجتماعية

ويعتمد تشخيص هذا الاضطراب على فريق طبي متكامل، ويجري التشخيص الأولي عن طريق الملاحظة الدقيقة للطفل في غرفة اللعب، وتوجيه أسئلة دقيقة للآباء، بالاضافة إلى استخدام المقاييس التي تثبت وجود هذا الاضطراب وتحدد درجته.

عرفت الأساليب العلاجية للطفل التوحدي نوعا من التطور والتنوع، فهناك الأساليب الدوائية، والسلوكية، والمعرفية، بالإضافة إلى العلاج بالموسيقى والعلاج باللعب، وكلها من أجل رفع مستوى المهارات لدى الطفل التوحدي.

وستتناول الباحثة بشيء من التفصيل في الفصلين التاليين عرضا مهما في اضطراب التوحد وهو اضطراب اللغة، بالإضافة إلى تناولها للعب كمدخل علاجي لهذا العرض.

الفصل الثالث: اللعب

تمهيد

1. تعريف اللعب

2. أهمية اللعب

3. مكونات اللعب

4. تصنيف اللعب

5. مراحل اللعب

6. النظريات المفسرة للعب

7. اللعب الموجه من خلال النظريات المفسرة للعب

8. اللعب أداة تشخيصية وعلاجية

9. صعوبات اللعب

10. اللعب عند الأطفال التوحديين

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر ظاهرة اللعب ظاهرة طبيعية وسلوكا فطريا يمارسه الانسان على غرار الحيوان، فالإنسان يولد ولديه رغبة في اللعب والذي يجد من خلاله متعة كبيرة، ويعتبر اللعب حسب العديد من الباحثين تعبير عن ثقافة الفرد ومجتمعه، وهو دعامة أساسية لمرحلة الطفولة حيث يحقق الطفل فيه ذاته فيعبر من خلاله عن حاجاته وميولاته النفسية، ويطور به عملياته العقلية والمعرفية، فهو إذن ينمي شخصيته بمختلف أبعادها النفسية والجسمية، الاجتماعية والمعرفية.

وقد نادى الإسلام بأهمية اللعب في توجيه النبي (صلى الله عليه وسلم) إلى تعليم الأولاد بعض الألعاب في قوله: « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل»

ولكن هناك فئة من الأطفال المضطربين الذين لا يمارسون اللعب مثل أقرانهم العاديين فنجد أن جوانب النمو هي الأخرى تتأثر لديهم وهم الأطفال التوحديون.

ونتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم اللعب وأهميته، مكوناته وتصنيفاته، النظريات المفسرة له والمشاكل التي تعيق ممارسة اللعب، بالاضافة إلى تخصيص جزء مهم للتفصيل في اللعب عند أطفال التوحد، ماهيته، وما هي النظريات المفسرة له؟

1. تعريف اللعب:

تطرق الكثير من الباحثين في مختلف التخصصات لتعريف اللعب فاختلف بذلك مفهومه حسب اتجاهات كل باحث وفيما يلي سندرج بعض التعاريف:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: اللعب ضد الجد، ويقال لكل من عمل عملا لا يجدي عليه نفعا: إنما أنت لاعب، ويقال: رجل لعبة أي كثير اللعب، الشطرنج لعبة، والرند لعبة، وكل لعوب به فهو لعبة لأنه اسم.(محمد ونسيم،2013، ص 20)

أما اصطلاحا فنجد عموما في تعريف الباحثين للعب اتجاهين:

الاتجاه الأول: وهو من ينظر إلى اللعب أنه مجرد نشاط يقوم به الإنسان والحيوان معا، فالغاية منه في الأخير هو تحقيق المتعة. فنجد تعريف (سوزانا ميلر) التي ترى أن اللعب يعد نزعة يشترك بها الصغار عامة أكانوا من جنس البشر أو من جنس الحيوان، فكلاهما يمارس اللعب بمحض إرادته باستمتاع.(عبد الهادي، 2004، ص25). وهنا إشارة من الباحثة إلى وجود الإرادة في ممارسة اللعب دون ضغط، وأيضا وجود المتعة أثناء اللعب.

وتذهب إليزابيث هيرولوك نفس المذهب حيث تعرف اللعب أنه: " نشاط ينهمك فيه الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتائج الأخرى التي تتحقق في النهاية، ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيدا عن الضغط والقوة والإكراه الخارجي". (منصور والحمد، 2008، ص23)

ويرمي هذا التعريف إلى أن "اللعب ليس لديه هدف معين يصبو إليه وهذا ما يشترك فيه تعريف "باتريك" والذي يرى أن اللعب هو مجموعة من النشاطات الحرة والتلقائية تتم بإرادة ورغبة الشخص ذاته دون تدخل عامل الضغط أو القسر المفروض من أي من العوامل الداخلية أو الخارجية في ممارستها أو مواصلة تنفيذها". (موثقي، 2004، ص14)

ونستخلص من خلال هذه التعاريف:

اللعب هو:

- نشاط غريزي لدى كل كائن حي
- حر وغير موجه

- تلقائي
- الغاية منه تحقيق المتعة

أما الاتجاه الثاني من التعاريف فينظر للعب على أنه نشاط ذو أهمية تفوق المتعة وهي الأهمية المعرفية والجسمية والنفسية والتي تتحقق من خلال الأشكال المختلفة للعب.

حيث نجد "عبد السلام زهران" يشير إلى الأهمية النفسية والاجتماعية للعب فيعرفه قائلا: " هو سلوك يقوم به الفرد بدون غاية مسبقة، وهو يعد أحد الأساليب الهامة التي يعبر بها الطفل عن نفسه، ويفهم العالم حوله".(منصور والحمد، 2008، ص 25)

في حين هناك من الباحثين من يشير إلى الأهمية المعرفية والاجتماعية وكذا الجسمية حيث ترى الدكتورة "ماريا مونتسوري" بأن: "اللعب مدرسة كبرى ينشأ الطفل في كنفها وينمي بواسطتها قواه الجسمية، الفكرية والاجتماعية وأنها تؤهله من جميع الجوانب لخوض غمار الحياة". (موثقي، 2004، ص16)

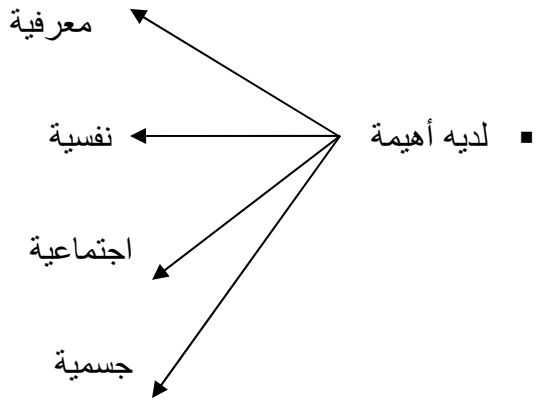
ويذهب (Groller,1999) نفس المذهب في تعريفه للعب فاللعب حسبه تحت جميع أشكاله لديه جوانب تعليمية: يشجع الطفل لتطوير قدراته، المساهمة في تنميته والمحافظة على صحته الجسمية والتوازن النفسي.(Grandmant,1999,p59).

في حين يشير بياجيه إلى الجانب المعرفي للعب حيث يعرفه أنه: " يتكون من استجابات يؤديها المرء من أجل الاستمتاع الوظيفي وأنه عملية تمثل أو تعلم تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد".(منصور والحمد ،2008، ص24)

ونستخلص من خلال هذه التعاريف:

اللعب:

- لديه عدة أشكال



ونختم بتعريف " Chance " الذي يقول: "اللعب مثل الحب: الجميع يعرف ماهو، ولكن لا أحد يمكنه تعريفه". (Ferlond, 2003,p33)

أما الباحثة فتعرف اللعب أنه: نشاط يشترك فيه الصغار والكبار باختلاف نوع هذا اللعب، قد يكون موجها أو غير موجها، وتكمن أهميته في مساهمته في النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي وكذا المعرفي.

تعريف اللعب الموجه:

يعرفه حامد عبد السلام زهران (1980) بأنه لعب موجه مخطط، يحدد فيه المشرف (المرشد) مسرح اللعب، ويختار الألعاب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته، وبحيث تكون مألوفة حتى تستثير نشاطا واقعيا أو أقرب إلى الواقع، ويصمم اللعب بما يناسب مشكلة الطفل، وغالبا ما يشترك المشرف (المرشد) في مواقف اللعب.(شاش، 2001، ص19)

2. أهمية اللعب:

يقول (Grellet) نفهم الآن بشكل أفضل أن الألعاب واللعب، وفضاءات اللعب ووقت اللعبة، ومشاركة الكبار والآباء في الأنشطة الترفيهية هي عناصر أساسية في حياة كل طفل.

فمعظم الأولياء والمعلمون أكثر وعيا بقوانين نمو الطفل، وأكثر وعيا بأن اللعبة هي أكثر من مجرد هواية ممتعة، فهي عنصر لا غنى عنه في التعليم والتعبير عن النضج على المستوى الجسدي والنفسي والاجتماعي.

ويردف قائلا: من الواضح أنه في اللعب يكتسب الطفل مهارات جسدية وفكرية ويصبح لديه كفاءة إلى مستويات أكثر تقدما قياسا لنموه، فليس من السهل فهم العالم بالنسبة لطفل صغير، فباللعب يحاول الطفل حل الألغاز ويحاول تكييفه مع العالم.(Grellet,2000,p7)

ونستطيع أن نذكر أهمية اللعب في الجوانب التالية:

1.2. الجانب التربوي:

يعتبر اللعب مدخل وظيفي لعالم الطفولة ويؤثر في تشكيل شخصيته في سنوات طفولته ولذلك فإن جان جاك روسو Jean Jacques Roussea ينادي بمنح الطفل حرية كبيرة في الحركة واللعب.(عبد المجيد، 2011، ص 23)

يعرب عن رأيه قائلا: "أن اللعب يعتبر في مضمار تنمية الحواس بمثابة نشاط طبيعي وهام"

وهذا العالم هو أول أوروبي تطرق في حديثه إلى اللعب وصاغ نظرية حوله وإن اتسمت نظريته ببساطتها. إنه يقول في كتاب "أميل": "للعب دور مفيد في تعليم وتقوية قوة إدراك الطفل". ويرى "أن الضرورة تقتضي على مربي الأطفال أن يساهم في ألعابهم لكسب التقبل من قبل أذهانهم ولتحقيق هذا الغرض يجب أن يؤدي دور الطفل بنفسه".(موثقي، 2004، ص 43)

2.2. الجانب المعرفي:

ترى (سلوى محمد، 2011) أن التعلم ليس مجرد حشو لعقل الطفل بمعلومات للحفظ والاسترجاع، ولكي يفهم الطفل ما يقدم له من معلومات جديدة فلا بد أن يستخدمها وهو يفعل ذلك بطريقة رمزية أثناء اللعب.(عبد الباقي، 2011، ص)ويشير كل من (سحر توفيق وجيهان لطفي،2013) إلى أهمية اللعب في النمو المعرفي والعقلي للطفل على النحو التالي:

1. تنمية الإدراك الحسي للطفل

2. تنمية مهارات التفكير كالتذكر، والاستنتاج والربط، والفهم والتخيل وحل المشكلات.

3. مساعدة الطفل في التعبير عن طاقاته ومواهبه الخلاقة وتنمية حب الاستطلاع والخيال الإبداعي لديه من خلال أنشطة اللعب المتعلقة بالرسم، التمثيل، الألغاز، والتركيب

4. زيادة معلومات الطفل عن الناس والأشياء، ومساعدته على إدراك العالم من حوله والتحكم في البيئة التي يعيش فيها، حيث تزوده الألعاب بمعلومات لا يستطيع الحصول عليها عبر المنهاج المدرسي من خلال الرحلات، والمطالعة.

5. مساعدة الطفل على اكتساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ المجردة بسهولة

6. تدريب الطفل على التركيز والانتباه من خلال تصنيع وتركيب النماذج والأشكال الهادفة.

7. تزويد الطفل بالمعرفة والحقائق المتعلقة بخواص الأشياء مثل الشكل، اللون والوظيفة

8. تعلم مهارات الاكتشاف وتجميع الأشياء وتصنيفها وتوفير فرص الابتكار والتشكيل كما في ألعاب التركيب

9. تنمية القدرة على التفكير المستقل وحل المشكلات عن طريق الألغاز.(نسيم ومحمد، 2013، ص 25)

3.2. الجانب اللغوي:

بين كل من (Yopp,1995) و (Wasik,2001) الطرق التي يمكن أن يساهم بها اللعب بأصوات اللغة في نمو الإدراك اللفظي، الادراك اللفظي يشمل قدرة الفرد على تمييز أصوات الكلمات والتلاعب بها، ويحتاج الأمر دراية بأصوات الألفاظ اللغوية وتقطيع الأصوات المستخدمة في التواصل الكلامي.(بشناق، 2013، ص 32)

وأشار "د. برونر" في مقالته:(اللعب كصيغة وأسلوب لترجمة وتفسير الواقع) Play a Mode constring the Real(of) إلى أنه بكل تأكيد يمكن القول أن إتقان الطفل للغة الأم تعد أعقد الملامح العقلية التي يمكن أن ينجزها الطفل الصغير وهي عملية لا يمكن أن تحدث بأي حال من الأحوال تحت إكراه الكدح للوصول إلى أهداف حقيقية، وإنما يمكن أن يحدث ذلك في مواقف اللعب.

ويشير"د. برونر" أنه بالفعل إذا لاحظت سلوك الأطفال الذين يتعلمون النطق لتوهم، وعزلت المرات الجادة (عندما يكون باستطاعة الطفل حقا استخدام مهارات لغوية جيدة للحصول على ما يريده بشغف) عن المرات الأقل جدية، فسوف تجد بأن الفروض اللغوية الأكثر جرأة تستنبط في اللعب وليس في آتون الضرورة والحاجة.(سليمان والدربستي، 1996، ص84)

4.2. الجانب التعليمي:

يشير "Huizing" أنه وفقا لتقاليد رياض الأطفال والأقسام الإعدادية، احتل اللعب ويستمر في احتلال مكانة مهمة في تعليم الأطفال الصغار. حاليا، يستمر اللعب ليكون جزءا متكاملا من المناهج الدراسية وبرامج تعليم الطفولة المبكرة.

ومع ذلك، وعلى الرغم من أن العديد من الكتب تناولت اللعب والتعليم في المدرسة، نادرا ما يركز البحث على كيفية اللعب والتعلم وعلى أنهما مترابطين، أو الدور الذي يجب أن يكون للعبة في نظام تعليم الطفولة المبكرة.

عمليا، فإنه يبدو من المناسب أن اللعب هو جزء من حياة الأطفال وضروري لتعليمهم، وعلاوة على ذلك، فإن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل تنص على أن جميع الأطفال لديهم الحق في اللعب.

فمن ناحية يمكننا أن نفهم بسهولة لماذا اللعب مهم جدا في حياة الصغار، ومن ناحية أخرى الأطفال ليس لديهم الفرصة للعب في حيهم أو في إطار تعليم الطفولة المبكرة، على الرغم من أننا يمكن القول أن جميع البشر يحبون اللعب.(Parmaling et Samuelson, 2013,p2)

كما هدفت دراسة (جاسر، 1998) إلى توضيح أيهما أكثر فائدة في التعلم: التعلم بالمحاكاة أو التعلم بالصور، فضلا عن التعرف على أيهما أفضل التعليم بالمحاكاة والصور أو التعليم بالصور فقط، أو التعلم بالمحاكاة فقط. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (90) طفلا، تتراوح أعمارهم بين (4.8-8.5) سنة، وتم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة التعلم بالصور، والثانية: هي مجموعة التعلم بالمحاكاة، والثالثة هي مجموعة التعلم بالصور والمحاكاة.

وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عما يأتي:

أن تعلم الأسماء في سن ما قبل المدرسة بالمحاكاة أكثر فائدة من التعلم بالصور فضلا عن أن التعلم بالمحاكاة والصور أكثر من التعلم بالصور فقط أو التعلم بالمحاكاة فقط.

أن التعلم في سن ماقبل المدرسة تكون نتائجه أفضل إذا استخدمت أكثر من حاسة من حواس التعلم.(آل مراد، 2004، ص51)

5.2. الجانب الانفعالي والاجتماعي:

وفقا ل (Timmos,2007) فإنه من الضروري بالنسبة للطفولة المبكرة أن يكون هناك أسلوب حياة نشط لتعزيز النمو الحركي، ولكن أيضا لتحفيز النمو النفسي والاجتماعي.

وقد أبرز كل من (Brudette) و (Whitaker) سنة 2005 أن اللعب يوفر فرص لتعلم الأطفال التفاعلات الاجتماعية وأن جميع الأولياء لديهم رغبة عميقة أن يطور أطفالهم قدراتهم على التفاعل.

فوجود التفاعل الجيد هو نتيجة الرعاية الاجتماعية التي تتطور من خلال إنشاء المهارات الاجتماعية مثل القدرة على تطوير والحفاظ على علاقات ودية، والقدرة على التعاون، القيادة والتبعية في الجماعة.

اللعب الحر النشط مع الآخرين هو فرصة كبير لتطوير المهارات الاجتماعية ويفسر هذا كما هو الحال في جميع الألعاب مع أقرانه.

ويضيف أيضا أنه من الضروري حل بعض النوع من المشاكل الاجتماعية، مثل اتخاذ قرار بشأن ماذا نلعب؟ من يستطيع اللعب؟ متى نبدأ؟ متى نتوقف؟ وقواعد مشتركة، ويكون حل هذه المعضلات والصراعات التي تنشأ في اللعب بتشجيع الأطفال بفعل التعاون. هذه العمليات تساعد على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية مثل التعاطف، المرونة، الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي. (Point et Dayas,2012, 27).

ويرى (Damis,1998) أنه مع ذلك، فإن مضمون وشكل اللعبة يعكس الأوضاع الاجتماعية والتاريخية أين ينشأ الطفل، فاللعب هو كجزء من التطور التاريخي-الثقافي.

وبالتالي فإن اللعب هو الحقل المثالي لرؤية تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في النمو النفسي للفرد.(Damis,1998,p 84)

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالبحث في الأهمية النفسية والانفعالية والاجتماعية للعب سندرج بعضها:

دراسة (العبيدي، 1997):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب والقصص في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال الرياض، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي أما عينة الدراسة فقد تكونت من (13) طفلا قسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الألعاب

التمثيلية التخيلية، ومجموعة من الألعاب التعاونية، فضلا عن مجموعة من القصص تروى عن طريق مسرح الدمى بواسطة الألعاب.

استغرق تنفيذ البرنامج (8) أسابيع وبواقع ساعة واحدة يوميا، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عما يأتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة السلوك العدواني بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة السلوك العدواني بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي.

دراسة (المصري، 1998):

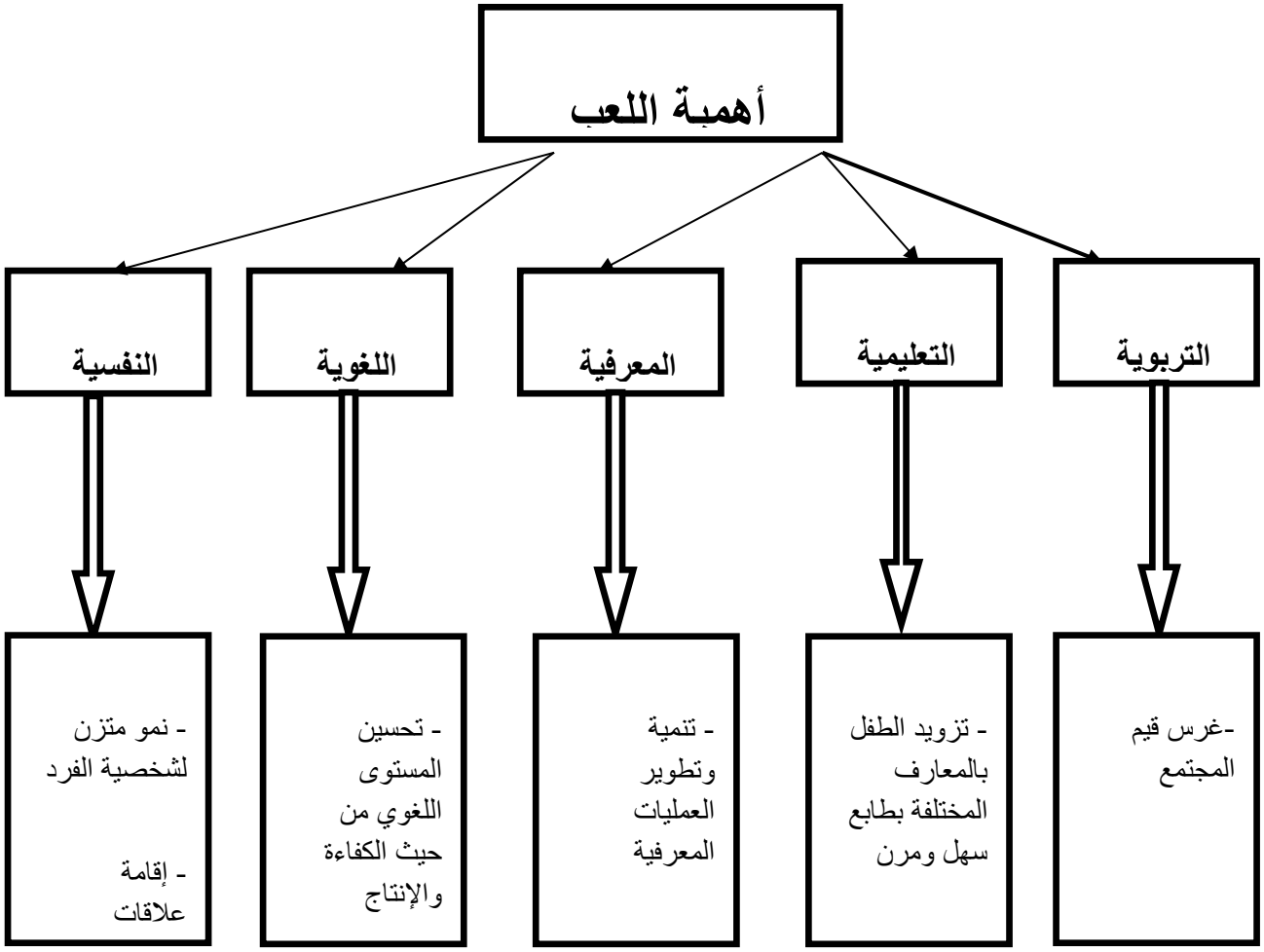
هدفت الدراسة إلى التعرف على تحليل طبيعة اللعب باعتباره وسيلة مهمة لتكوين شخصية ابن السادسة فضلا عن دراسة أشكال اللعب ومستوياته عند تلميذ السادسة وتحليلها وتحديد دور المربي الحديث في عملية اللعب وإبرازه، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات المتخصصة بسيكولوجية اللعب كأسلوب لدراسة عملية اللعب ولحثها عند تلميذ الصف الأول الابتدائي وكشف أشكال اللعب ومستوياته وخصائصه.

وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عما يأتي:

1. أثبتت الدراسة أن منع الأطفال من ممارسة اللعب يخلق إعاقة في تربيتهم وفي تشكيل شخصياتهم بجميع أبعادها ومقوماتها.

2. أن تركيز المربين والعاملين في هذا المجال وعلى مجمل النشاط الإنساني كشخصية يمكن أن يتمثل في تطور اللعب وفي انتقاله التدريجي إلى العمل والممارسة.(آل مراد،2004، ص52)

ويمكن تلخيص أهمية اللعب في المخطط التالي:



شكل رقم (3): يوضح أهمية اللعب من تصميم الباحثة

3. مكونات اللعب:

بين أيدينا المخطط التالي:

شكل رقم (4): يوضح مكونات اللعب (GHanberland,1996,p32)

المكون الأول وهو التفاعلات:

التفاعلات القصيرة (والتي يمكن أن تشكل عمل اللعبة) يمكن أن تأخذ مكانا بين فردين وبين جماعات، كما أنها يمكن أن تتضمن أدوات، أجهزة كمبيوتر، لعب،...الخ.

يمكن للتفاعل أن ينظر إليه أيضا باعتباره التحدي الذي يقع فيه الفرد عند محاولته تجاوز أدائه السابق فهو يتنافس بطريقة أو بأخرى مع نفسه.

المكون الثاني وهو القواعد:

لا يمكن أن يكون هناك لعب بدون قواعد، فمن لحظة عدم مراعاة القواعد، أو أن اللعبة قد انتهت أو نحن منخرطون في لعبة أخرى، فإن القواعد تستخدم لتوجيه مسار العمل وتحديد نهاية اللعبة.

المكون الثالث وهو الهدف:

وهو مكون أساسي، ففي الواقع، يجب أن يكون هناك دائما هدف واضح الانجاز لنهاية اللعبة، والوسائل من أجل تحقيق الهدف هي محددة بالقواعد، ومن المهم أن نؤكد هنا أن الهدف يكون سلفا، وأنه يعمل على اتخاذ القرار إذا اقتضى الأمر(رابح وخاسر).

المكون الرابع وهو اللعب نشاط اصطناعي:

ومعناه هذا: طرح المعايير المعتادة التي تنطبق على الواقع، وهكذا فإن نتيجة اللعبة لا يكون لها تأثير في العالم الحقيقي مما يسمح للفرد مثلا بالإفلاس في لعبة (Monopoly) دون أن يتغير المبلغ المالي مع المؤسسة المالية التي يتعامل معها في العالم الحقيقي. (GHanberland,1996,pp32-33)

4. تصنيف اللعب:

قد ذكرنا سابقا الأهمية البالغة للعب والتي تمس مختلف جوانب النمو لدى الفرد ووفقا لهذه الفوائد فإن هناك أنواعا متعددة للعب وقد صنفها الباحثون لعدة أصناف، ونتناول فيما يلي أهمها:

قامت (سترن) (Stren) بتقسيم اللعب وفقا لعدد اللاعبين وعلى النحو التالي:

1. الألعاب الفردية

2. الألعاب الجماعية

ومن جانب آخر فيصنف (بارتن) (Parten) اللعب وفقا إلى أنماطه إلى خمسة أنماط، وعلى النحو التالي:

1. اللعب الانعزالي: وفيه يلعب الطفل منفردا

2. اللعب المشاهدي: وفيه إما أن يكتفي الطفل بمشاهدة لعب الأطفال الآخرين، وهو أكثر شيوعا في سن ما قبل المدرسة

3. اللعب الموازي: وفيه يلعب الطفل بجوار بعضهم البعض في النشاط نفسه والخامات نفسها، وهو أكثر شيوعا في سن ما قبل المدرسة

4. اللعب الجماعي: وفيه يتفاعل الأطفال مع بعضهم، ويشارك كل منهم في إنجاز هدف من أهداف الجماعة ويظهر بوضوح في اللعب الادعائي.(الخفاف،2015، ص42)

ويصنف اللعب حسب طبيعته إلى نوعين: لعب حر ولعب موجه

1.اللعب الحر: في هذا النوع من اللعب يفعل الطفل ما يريد وقتما يريد، وبالشكل الذي يختاره-ولا توجد هنا قواعد أو تنظيمات..ويستمر الطفل في اللعب فترة طويلة، ويستمتع بالأنشطة التي تعطى له ويمارسها..والمنبهات التي تعطى للنهوض باللعب الحر: أي شيء جديد مختلف في البيئة في اللعب التي صممت خصيصا للاستكشاف.

وهذا النوع من اللعب هو أول ما يظهر من مظاهر اللعب عند الأطفال ويستمر لفترة طويلة من حياة الطفل حيث يبدو حرا وتلقائيا ومن البديهي أن يكون بدون قواعد وبدون تنظيم لذلك يطلق عليه البعض اللعب العشوائي.

2. اللعب الموجه: ويطلق على هذا النوع من اللعب: اللعب المنظم أو الألعاب ذات القواعد..ويشير إلى ألوان اللعب الهادف المخطط وقد يكون مفتوحا ومرنا وقد يصبح منظما مرتبطا بأدوات اللعب أو موجها من الآباء والمشرفين.(شاش،2001، ص98)

ويصنف اللعب حسب طبيعته أيضا إلى:

1.اللعب الاستطلاعي:

وهو أول اللعب، فالتنظيم الادراكي للخبرات الحسية يبدأ، أولا بعملية إدراك الشكل كمدرك بارز متميز عن أرضيته غير المحددة، أو بقولنا إن أول ما يجذب انتباه الوليد هو عناصر بسيطة في المجال الحسي يستجيب لها كأشكال محددة لا معنى لها ثم تنمو بعد ذلك قدرته على إدراك الأشكال الأكثر تعقيدا.(الشيخ، 2006، ص11)

أما العوامل التي تحدد قدرة المثير على إثارة انتباه الطفل فهي التغير من حركة أو تباين لوني أو ألوان زاهية. ويلاحظ أن التنوع والتجديد يثيران في الطفل حب الاستطلاع والرغبة في البحث واستكشاف الجديد، فالأحدث أو الأكبر أو الأكثر لمعانا أو الأعلى صوتا أو الذي يصدر صوتا أو رائحة مفاجئة هو الذي يجذب انتباه الطفل. كما أن الطفل في لعبه الاستطلاعي يحب الألعاب الأكثر تعقيدا لأن فرص جمع المعلومات عنه تزيد. وكلما زاد عمر الطفل كلما زادت حاجته إلى الأشياء المعقدة والجديدة والغريبة. (الغرير والنواسية، 2010، ص26)

2. اللعب التركيبي:

نجد في هذا النوع من اللعب استخدام ألعب البناء والتشييد بالطرق والمواد المختلفة.(شواهين، 2008،ص 4)

ينمو اللعب التركيبي مع مراحل نمو الطفل المخلفة، فهو في البداية يقوم بعملية التركيب أو وضع الأشياء بجوار بعضها، وإذا ما شكلت هذه الأشياء نموذجا مألوفا فإنه يشعر بالسعادة والبهجة، ثم يقوم باستخدام المواد بطريقة محددة ومعينة وملائمة في البناء في المراحل المتقدمة من العمر، كما يتطور اللعب التركيبي لديه ليصبح نشاطه أكثر جماعية وتنوعا وتعقيدا.(محمد ونسيم، 2013، ص38)

3.اللعب التخيلي:

لعب شائع في الطفولة فيه يتعامل الطفل من خلال اللغة أو السلوك الصريح مع المواد أو المواقف كما لو أنها كانت تحمل خصائص أكثر مما هي في الواقع ويبلغ ذروته بين الثمانية عشر شهرا والسنة السابعة من العمر ويتفق هذا مع تعلم الإشارة إلى الأشياء في غيبتها والاتصال عن طريق اللغة (فهم الكلمات والبدء في استعمالها).

ويتغير اللعب الإيهامي بتغيرات السن إذ يبدأ في حوالي العام والنصف، بحركات بسيطة ويكون التخيل في هذا السن مثل صورة المرأة أي أن الطفل يتخيل أحداث تحدث بالفعل في الحياة اليومية (الطفل يتظاهر أنه ينام فيغمض عينيه أو يأكل من ملعقة فارغة)، وبعد السن الثانية يتحرر الطفل

من وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقة عند تظاهره بأي نشاط يريده، فلم يعد بحاجة إلى سيارة لعبة كي يقودها بل يمكنه ركوب حقيبة متخيلا أنها سيارة.

أما بين الثالثة والرابعة، فالطفل يبدأ بلعب الأدوار أو اللعب التمثيلي ويصل هذا الاتجاه إلى حده الأقصى بين الخامسة والسادسة ويصبح أنساقا معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بينه وبين رفاقه وسياقا محكما للتمثلية.(الغرير والنواسية، 2010، ص28)

ويعتقد بياجيه أن اللعب الايهامي يقل تدريجيا في السنة السابعة أو الثامنة من العمر، حيث تقل درجة التفكير غير المنطقي، ولأن الطفل يبدأ في عملية التكيف الاجتماعي بشكل أفضل، فاللعب الإيهامي يساعد على هذا التكيف، لأنه يطوع الواقع لقدرات الطفل الذهنية والانفعالية.(ميلر، 1987، ص173)

5. مراحل اللعب:

من الطرح السابق الذي عني بأنواع اللعب نلاحظ أن كل طفل طبيعي يمارس كل أشكال اللعب وإن كان بتفاوت، وهو ينتقل في ذلك عبر مراحل:

تدل الدراسات التي قام بها بارتن (Barten,1933) على أن اللعب يتطور في خطوات متعاقبة وذلك على النحو التالي:

أ/ مرحلة الملاحظات العابرة: حيث ينتقل الطفل سريعا بملاحظاته وانتباهه من موضوع لآخر، وهو حينما لا يجد ما يشغل به نفسه، يتحول بانتباهه إلى جسمه أي يلعب بأعضائه المختلفة.

ب/ مرحلة الملاحظات المتطفلة: وتبدأ عندما يستمتع الطفل بملاحظة ألعاب الأطفال الآخرين، وهو غالبا ما يشترك بحديثه معهم دون أن يشترك في ألعابهم

ج/ مرحلة اللعب الانعزالي المستقل: وتبدأ عندما يلعب الطفل وحده مستقلا في نشاطه ولعبه بعيدا عن الآخرين.

د/ مرحلة اللعب الانعزالي المتناظر: وتبدأ حينما يقلد الطفل أترابه في ألعابهم وهو منعزل بعيدا عنهم

ه/ مرحلة اللعب الانفرادي المتناظر: وتبدأ حينما يلعب الطفل مع الجماعة مع احتفاظه بفرديته، وهكذا يجتمع الأطفال في مكان ما ليقوم كل منهم بنشاطه منفردا عن نشاط الآخرين، ومقلدا لما يقومون به

و/ مرحلة اللعب التعاوني الجماعي: وتبدأ هذه الجماعة قبيل المدرسة، وذلك حينما يخضع الطفل في لعبه لروح الفريق، ويؤدي عملا أساسيا معينا، ويخضع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة

ز/ مرحلة العصابات: حيث تمتد هذه المرحلة من السنة السادسة إلى ما قبيل المراهقة، ثم تتطور لتتخذ لنفسها صورا أعمق من خلال مرحلة المراهقة.(منصور والحمد،2008، ص ص 61-62)

في حين يذهب (ماكنتير،2001) إلى تصنيف مراحل نمو اللعب وفقا لنوع الألعاب المستخدمة خلال تطور الطفل:

*الألعاب الحسية /الحركية: من الميلاد إلى سنتين

*الألعاب البنائية أكبر من سنتين

*ألعاب المحاكاة من 3 إلى 7 سنوات

*الألعاب الاجتماعية التمثيلية أكبر من 4 سنوات

* الألعاب ذات القواعد أكبر من 7 سنوات (ماكنتاير، 2004، ص: 35)

أما بياجيه فهو الآخر تطرق للعب ومراحله وقم قسم مراحله وفقا لمراحل النمو العقلي للطفل وهذا ما سنورده في نظريته لتفسير اللعب.

ويبين الجدول الآتي مراحل نمو اللعب:

جدول رقم (5): يوضح مراحل تطور اللعب حسب العمر.(Ricaud-Droisg et al,p103)

السن عند اللعبة أكثر شيوعا	التعبير	الوصف	نوع اللعب
سنة إلى سنتين	– الجري في حجرة – يدفع شاحنة/عربة – يقفز على حصيرة	حركات بسيطة ومعادة مع أو بدون أشياء	اللعب الوظيفي
3 إلى 6 سنوات	– لعبة تجميع المكعبات – اللغز – الرسم	ينتج شيء	اللعب التركيبي
3 إلى 7 سنوات	– يلعب مسرحية المدرسة أو الطبيب – مسرح العرائس – الأزياء	لعب الأدوار مع أو بدون أدوات	اللعب الإيهامي
6 إلى 11 سنة	– كرة القدم – الكرة (غير كرة القدم) – الأوراق – الخربشة – لعبة القفز	نشاط يتطلب الفهم واحترام القواعد	اللعب ذو القواعد

6. النظريات المفسرة اللعب:

لقد حظي موضوع اللعب منذ القدم باهتمام العديد من الباحثين في مختلف المجالات وحاولوا دراسته عند الإنسان وكذا عند الحيوان ووضعوا بين أيدينا العديد من النظريات لتفسير ظاهرة اللعب وفيما يلي بعض النظريات المختلفة:

1.6.نظرية الطاقة الزائدة:

ظهرت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر وقد نادى بها كل من (فرديريك شيلر) (Freidrich Schiller) و(هربرت سبنسر) (Herbert Spenser)، وخلاصتها أن اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة.

فالحيوان مثلا إذا توافرت لديه طاقة تزيد عما يحتاجه منها للعمل فإنه يصرف هذه الطاقة في اللعب. وإذا طبقنا هذه النظرية على الأطفال نرى أنهم يحاطون (أي الأطفال) بعناية أوليائهم ورعايتهم، وإن هؤلاء الأولياء يقدمون لهم الغذاء ويعنون بنظافتهم وصحتهم دون أن يقوم الأطفال بعمل ما فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب.(حنا،1999، ص73)

تقدم هذه النظرية رأيا صوابا بخصوص وجود طاقة زائدة لدى الطفل تجعله يفرغها في اللعب، ولكن في الواقع يوجد الكثير من الأطفال يعانون من حالات تعب شديد ومع ذلك يواصلون اللعب رغم أن طاقتهم لم تعد كافية لمواصلته. بالإضافة أن هذه النظرية تعطي دورا غير هام للعب وتلغي أهميته الواضحة في جوانب النمو المختلفة.

2.6. نظرية تجديد النشاط:

وهي على العكس من نظرية الطاقة الزائدة، فقد اقترح (لازاروس) (Lazaros) أن اللعب يجدد النشاط الذي بدوره يستخدم في اللعب. إن تأثير هذه النظرية يمكن أن نلاحظه في مدارس الروضة حينما تخطط المعلمة لأنشطة الأطفال بالتبادل بين الأنشطة الهادئة والصاخبة. وقد أضاف (باتريك) (Patrick) أن نشاط اللعب يشمل غالبا على الأجزاء الأولية البسيطة من الجهاز العصبي، ونادرا ما تستخدم الأعصاب المركزية التي يتمثل فيها أعلى إنتاج للحياة العقلية والتفكير. إن نشاط اللعب لا يتطلب توتر الأعصاب والتركيز والانتباه، كما يحدث عادة أثناء المجهود العقلي.(خليل،2002، ص14).

بالرغم من أن اللعب لديه فائدة الترويح عن النفس من عناء العمل الجاد وتجديد للطاقة، إلا أن هذا يقلل من أهمية اللعب في أنه ليس مجرد ترفيه عن النفس بقدر ما هو نشاط فعال في حياة الفرد يساهم في بناء جوانب النمو المتكاملة للفرد.

3.6. النظرية التلخيصية أو نظرية إيجاز الأصول:

قدم هذه النظرية (ستانلي هول) (Stanley Hoel)، ويرى أن اللعب تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التي مر بها الجنس البشري عبر القرون والأجيال وليس إعدادا للتدريب على نشاط مقبل ومواجهة صعاب الحياة. فألعاب القفز والتسلق والعدو وجمع الأشياء المختلفة وهي ألعاب فردية أو جماعية غير منظمة ولعل هذا يشير إلى حياة الإنسان الأول عندما كان يصطاد الحيوانات ويسخرها لمصلحته، فالطفل حين يجمع حوله جماعات الرفاق ليلعب معهم، إنما يمثلون في عمله نشأة الجماعة الأولى في حياة الإنسان، كما أنه إذا قدمنا له عددا من المكعبات فإنه يشرع في بناء منزل أو ما شابه، وهذه تمثل مرحلة من مراحل التقدم في الحياة.(آل مراد، 2004، ص26)

عجزت هذه النظرية في تفسير ظاهرة اللعب كما يجب، حيث أن اللعب نشاط يمارسه الإنسان والحيوان، كما أن اللعب لا يقتصر على الصغار فقط بل الكبار أيضا يمارسونه، وكما نجد في ألعاب

الأطفال اللعب الشعبية المختلفة نجد كذلك اللعب المعاصرة مثل ألعاب الفيديو وألعاب الكمبيوتر...الخ

4.6. نظرية الإعداد للحياة المستقبلية وممارسة المهارات:

يعتبر العالم (كارل جروس) (Karl Gross) الذي كان يعمل استنادا للفلسفة بجامعة بازل بسويسرا هو الذي نادى بهذه النظرية، حيث قدم تفسيره للعب استنادا إلى مبدأ الانتخاب الطبيعي الذي يعتبر العامل الأساسي والرئيسي في التطور. وقد تم الربط بين اللعب وصراع البقاء، على افتراض أن صغار البشر وصغار الحيوانات يمارسون اللعب لغايات تدريب الغرائز الفطرية. وإعدادها لمواجهة أعباء الحياة والبقاء فيها. وهذا يعني أن اللعب وسيلة لاكتساب المهارات التي تساعده على التكيف مع البيئة في الحاضر والمستقبل. إذ أن اللعب في نظره هو أسلوب الطبيعة في التعلم.

ويرى (كارل جروس) أن اللعب عملية غريزية، لكنها متمايزة بين أنواع الحيوانات، فاللعب عند القطط يختلف عنه عند الكلاب، أو القردة، أو الطيور، ومهما اختلفت المفاهيم نحو اللعب في نظرة الإعداد للحياة المستقبلية، فإن اللعب يبقى عندها غريزة أساسية، تسعى إلى إكساب صغار الحيوانات، والإنسان المهارات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة.(صوالحة، 2007، ص 36-37)

يبدو أن هذه النظرية أعطت أهمية بالغة للعب تتجلى في توجيه الفرد نحو مهامه المستقبلية في الحياة، وكذلك لم تغفل الجانب التعليمي للعب في أنه وسيلة يمكن من خلالها اكتساب المهارات، بالاضافة أنها اهتمت باللعب عند الإنسان والحيوان. ومع ذلك يمكن انتقادها في أنه ليس كل ما يجسده الطفل من أدوار في اللعب قد يكون بالضرورة من أعمالهم المستقبلية، كذلك اهتمت هذه النظرية باللعب عند الصغار دون الكبار، لأن هناك كثير من أنماط اللعب التي تسهم في إكساب مهارات عند الكبار.

5.6. نظرية التحليل النفسي:

تعود هذه النظرية لصاحبها(سيجموند فرويد) (Freud) الذي استخدمها كوسيلة لعلاج المرضى العقلي والاضطرابات النفسية الموجودة عند الإنسان، وقد تطورت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.

كان يعمل فرويد طبيب أعصاب في البداية حيث استخدم التنويم المغناطيسي في معالجته لبعض الأمراض، لكنه اكتشف أن هذه الطريقة لا تلائم جميع المرضى فانتقل إلى طريقة التداعي الحر، وقد اعتبرها أفضل طريقة للعلاج لأنه كان يفترض أن الأفكار والمشاعر التي تطرأ عندما يتحدث المريض ويعبر عما في نفسه هي ظهور لمشاعره وانفعالاته المكبوتة داخله.(عبد الهادي،2004،ص ص 95 94)

ويعتبر فرويد اللعب أسلوبا للتنفيس، ويرى أن الطفل يواجه خلال اللعب مواقف صعبة تؤدي إلى تعرفه على مثل هذه المواقف. فيلجأ في عالم الخيال إلى استبدال الكبار بنفسه ليتعلم أسلوب مواجهة مصاعب الحياة، ويتخذ اللعب وسيلة لمواجهة الأحداث العسيرة فيجابه في عالمه الطفولي الخيالي الشدائد والصعاب. إن هذا التعرف الخيالي على المشاكل والصعاب يؤول إلى تمكن الطفل من التعرف بشكل أفضل على العناصر العاطفية الايجابية. (موثقي، 2004، ص90)

وبالتالي ينظر (فرويد) إلى اللعب نظرة تشخيصية يشخص بها الاضطرابات المختلفة لدى الأطفال وكأنها بديل لطريقة التداعي الحر عند الكبار، بالإضافة إلى استخدامه كطريقة للعلاج أيضا، وأكثر ما يلاحظ في أسلوب فرويد هو استخدامه للعب الحر التلقائي.

6.6. نظرية فيجوتسكي:

يرى فيجوتسكي أن الطفل الصغير يميل إلى إشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الإشباع لفترة طويلة، ولكن مع تقدم الطفل في العمر ودخوله في سن ما قبل المدرسة فإن كثيرا من رغباته تظهر تلقائيا ويعبر عنها من خلال اللعب، ويتميز لعب الطفل في هذه المرحلة بالتلقائية والتخيل.

ويرى فيجوتسكي أن للعب قوة تدفع بنمو الطفل في جميع الجوانب، فالنشاط التخيلي الذي يمثل جوهر أنواع اللعب، وإبداع الأهداف وصياغة الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب ويجعله في أعلى مراحل نمو الطفل ما قبل المدرسة. ومن هذه الجوانب ما يلي:

1. التفكير المجرد: اللعب مرحلة ممهدة لا بد منها لتنمية التفكير المجرد وعندما يكبر الطفل فإن الفرصة تصبح متاحة أمامه لاستخدام اللعب دون وعي وفي مرحلة ما قبل المدرسة ينقلب اللعب إلى عمليات داخلية وفكر مجرد.

2. ضبط الذات: إن التزام الطفل بقواعد اللعب وأنظمته يوفر له متعة قصوى حيث يحول الالتزام دون تحقيق رغباته المباشرة وبذلك يتعلم الطفل أن يسيطر على حوافزه ويضبطها.

3. اللعب نشاط إنساني: يرى بعض من العلماء أن الطفل يشبع من خلال اللعب حاجات وحوافز معينة تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، ويؤكد علماء النفس أن اللعب نشاط إنساني أصيل.(الغرير والنواسية، 2010، ص41)

وبالرغم من أن فيجوتسكي يسلم بأن اللعب هو بمثابة متعة للطفل، إلا أنه لا يلغي ضرورته لإشباع حاجات الطفل المختلفة فهو في نظره نشاط هادف.

7.6. نظرية جون بياجيه:

يعتبر بياجيه أول من نظر إلى اللعب نظرة ارتقائية وهو يربط بين سيكولوجية اللعب وبين نظريته في ارتقاء الذكاء والتفكير ويستخدم بياجيه مصطلحي التمثل والتكيف لتفسير نظريته في اللعب فيقول: أن التوازن الذكي ينتج عن عمليتي التمثل والتكيف فإذا سيطرت عملية التكيف على التمثل فإن النتيجة تكون محاكاة، وإذا ساد التمثل على التكيف فإن هذا هو اللعب. فاللعب إذن عبارة عن تمثل خالص يغير المعلومات القادمة لكي تلائم مستلزمات الشخص وكل من اللعب والمحاكاة لهما دور تكميلي في ارتقاء الذكاء وبالتالي فهما يمران بنفس المراحل التي يمر بها الذكاء.(عبد المجيد، 2011، ص92)

تبدأ بشائر اللعب عند الطفل مع بداية **المرحلة الحسية الحركية**، حيث تظهر استجاباته على شكل أفعال منعكسة، فالشيء موجود طالما أنه يراه، ومفقود إذا غاب عن ساحة الرؤية، وفي الشهر الرابع يتعلم الطفل أن يضرب الدمية المدلاة من عل، ويجعلها تتأرجح وتصدر أصواتا محببة إليه، لهذا تراه يعاود هذا الفعل اللمسي الحركي المرة تلو الأخرى، نظرا لما يجلبه له من لذة واستمتاع، ويطلق بياجيه على هذه اللعبة اسم "اللذة الوظيفية" أي أن وظيفة الدمية جلب اللذة للطفل.

أما اللذة الثانية التي يجنيها الطفل جراء هذه العملية "كونه السبب" في تكرار هذه الأفعال وتمكنه من السيطرة عليها.

ومع بداية الشهر السابع يمارس الطفل لعبة (رفع الأغطية والستائر عن الدمى)...وهذا ما يسمح للطفل بأن يميز أفعاله عن الأفعال التي التي يتوجه إليها، وهذه هي بداية الاستكشاف المنظم والسعي وراء كل ما هو جديد (ميللر 1987)، وتستمر هذه التكرارات المطورة والمنوعة حتى نهاية المرحلة الثانية.

وفي **المرحلة الثانية ــمرحلة ما قبل العمليات-** يمارس الطفل نوعا آخر من اللعب هو "اللعب الرمزي الإيهامي" فالأفعال التكرارية التي يقوم بها هنا لم تعد نسخة لما حدث في الواقع من قبل، بل تكرار يمر في هذا الواقع ويغيره، والطفل هنا لا يتكيف مع الواقع، بل يكيفه لحاجاته وأغراضه الخاصة، فهو يستخدم قطعة القماش المعقودة بشكل معين كما لو أنها طفل فيبدأ بمحادثته واللعب معه أو بضربه والنفور منه، إن هذه الأفعال الجسدية المدمجة في ذات الطفل تحل محل الشيء الغائب، وتبدو بمثابة رموز عيانية مشخصة.(الحمد ومنصور،2008،ص 79- 80)

المرحلة الثالثة: مرحلة اللعب المنظم، فمن خلال التعاون مع الأطفال الآخرين الذين يشكلون جماعة اللعب تتعدل رموز الطفل ومعتقداته ويترتب على ذلك أن يصبح الاستدلال واستخدام الرموز أكثر اتساما بالنطق والموضوعية، ويتحكم في اللعب في هذه المرحلة نظام جماعي وقوانين للإشراف والطابع الذي تتميز به هذه الألعاب المنظمة والتي قد تستمر حتى مرحلة الرشد هو أنها عبارة عن تمثيل للواقع في شكل إنتاجات خيالية مبتكرة إذا ما أحسن توجيههما وتنظيمهما.(عبد المجيد، 2011،ص ص 93 94)

ووفقا لهذه المراحل فقد ميز بياجيه خاصة بين ثلاث فئات للعب: لعب الممارسة، اللعب الرمزي، واللعب ذو القواعد.

فلعب الممارسة يبدأ منذ سن مبكر الأطفال يكررون كل أنواع الأعمال فقط للمتعة، التكرار والنجاح.

هذه الطرق تمتد ولكن بتناقص حتى سن البلوغ (حيث نرى موضوعات تمارس خلال ساعات لتحقيق حركة معينة)، وتتفرق.ولم تعد مجرد التركيز على العمل المباشر، بقدر ما تركز على التفكير والنشاط العملي.

(لعبة لماذا؟ عند الطفال من 3-4 سنوات، المسامرة...الخ).

اللعب الرمزي: ونجد أصله نحو المرحلتين الأخيرتين للنمو الحسي الحركي، عندما يبدأ الطفل في تطبيق النظام الحس-حركي في الفراغ (معين من دون أشياء)، خارج السياق المعتاد...الخ(Rahmy, Droz,1997,p77)

اللعب ذو القواعد: من 7 إلى 12 سنة:

إنشاء قواعد في اللعبة يتضمن التزامات وعلى الأقل لاعبين الذين ينسقان لعبتهما على أساس معطيات الحكام والمنطق.

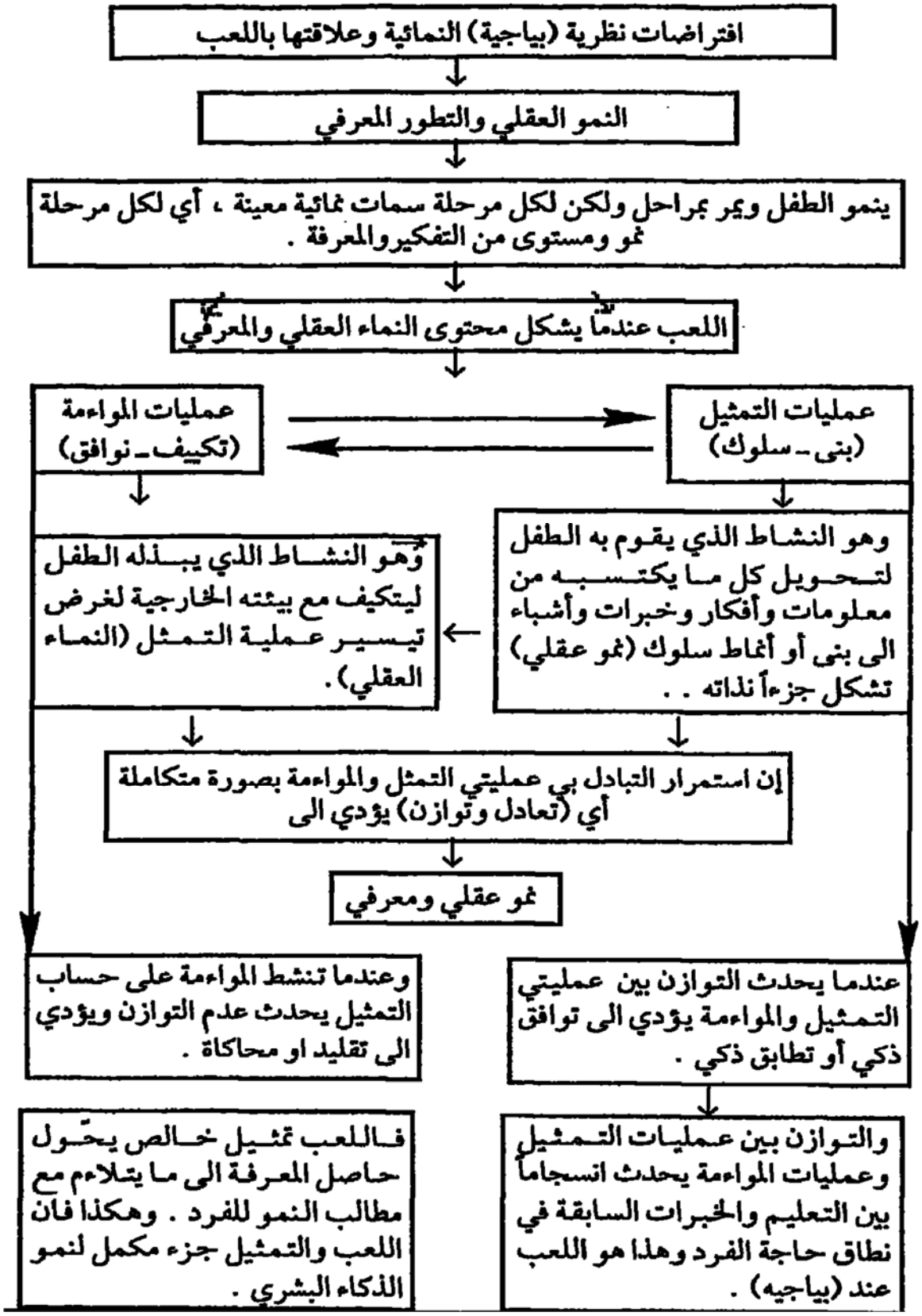
ونسجل فئتين من هذه الألعاب:

*الألعاب ذات القواعد العفوية التي تنشأ من لعب الممارسة أو اللعب الرمزي

* لعب ذو القواعد المتنقلة

هذه الألعاب، في البداية تكون مركبة قليلا، ثم تصبح منظمة بدرجة عالية، إنها تشكل عمليا الألعاب الوحيدة التي تستمر حتى سن البلوغ.(Tavakoti,2011,16).

والشكل التالي يلخص نظرية بياجيه النمائية في اللعب:



شكل رقم (5) يلخص نظرية بياجيه النمائية في اللعب حسب (خوالدة،1987) (قطامي،2000،ص285)

وأخيرا، يمكن أن نستخلص أن نظرية "بياجيه" في اللعب تقوم على ثلاث افتراضات رئيسية هي:

1. إن النمو العقلي يسير في تسلسل محدد من الممكن تسريعه أو تأخيره ولكن التجربة لا يمكن أن تغيره وحدها.

2. إن هذه التسلسل لا يكون مستمرا بل يتألف من مراحل يجب أن يتم كل مرحلة منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية التالية.

هذا التسلسل في النمو العقلي يمكن تفسيره اعتمادا على نوع العمليات المنطقية التي تشتمل عليها.(سبيتان، 2013، ص99)

***تعقيب:**

من العرض السابق للنظريات فإننا نلاحظ أن موضوع اللعب حظي باهتمام العديد من العلماء مما جعلهم يؤسسون له نظريات، تكمل بعضها البعض فهناك من يرى أن اللعب وسيلة للتنفيس عن المكبوتات، ومنهم من يرى أن اللعب مظهرا للنمو العقلي...الخ وبالتالي عدم إعطاء وظيفة شاملة للعب.ولكنها أسهمت في إعطاء مفهوم للعب وكيفية ارتقائه وتوضيح أنواع اللعب المستخدمة في مراحل العمر المختلفة.

7. اللعب الموجه من خلال النظريات المفسرة للعب:

من خلال عرضنا السابق لبعض النظريات الكلاسيكية والحديثة التي فسرت اللعب نستطيع أن نوجز رؤية هذه النظريات للعب الموجه كنوع من أنواع اللعب كما يلي:

نظرية الطاقة الزائدة والتي نادى بها (فردريك شبلير) نجد أن اللعب الذي عنته بالتفسير هو لعب حر غير موجه بدليل أنها ترى بأن اللعب عبارة عن طاقة زائدة استثمرت فيه بعد استخدام طاقة معينة في إنجاز الأعمال اليومية، الأمر الذي نلاحظه في النظرية التلخيصية فهي الأخرى لم تشر إلى اللعب الموجه حيث ترى أن الطفل يمارس ظاهرة اللعب التي تمثل تسلسل الانسان في الماضي فقط، في حين نجد نظرية تجديد الطاقة والتي اقترحها (لازاروس) تنادي بعكس نظرية الطاقة الزائدة فهي ترى أن اللعب يجدد النشاط الذي يستخدم في العمل، فاقتراح بعض الألعاب مثلا لتجديد النشاط فيه نوع من التوجيه، وهو ما نلحظه في الروضة وكيفية تقديم النشاطات للأطفال فبعد حصة تلقينية تقدم حصة ترويحية للأطفال بغرض تجديد طاقتهم وهنا نلمس لعبا موجها غرضه الترويح وتجديد الطاقة.

كذلك الأمر بالنسبة لنظرية التدريب أو كما يسميها البعض نظرية الاعداد للحياة المستقبلية وممارسة المهارات فنجد أن فيها إشارة مباشرة للعب الموجه، حيث أكدت هذه النظرية والتي قائدها (جروس)أن اللعب ليس عملية عشوائية وإنما هي مسألة فطرية تتوجه لتحقيق أهداف معينة، حيث يرى (جروس) أن اللعب وجد ليسمح بالتدريب على أنشطة الكبار، وما يجب أن يكون في عملية التدريب هذه توجيه مستمر لتحقيق غايات مرجوة منه.

أما النظريات الحديثة فنجد أولها نظرية التحليل النفسي والتي قائدها (فرويد) حيث ترى هذه النظرية أن اللعب هو بمثابة تقييم وتشخيص للحالة النفسية التي يعيشها الطفل تكون انطلاقا من ألعاب حرة يمارسها ويقوم المحلل النفسي بمراقبة وإعطاء ملاحظات حول طريقة اللعب وأيضا إعطاء تفسيرات لها، وبالتالي فإن هذه النظرية لم تشر إلى اللعب الموجه، فهي تستخدم اللعب الحر والايهامي كأداة تشخيصية وعلاجية للحالات المرضية.

في الوقت الذي يرى فيه فيجوتسكي أن اللعب ليس بمثابة متعة للطفل بل له أهمية بالغة في إشباع حاجات الطفل المختلفة فهو يشير إلى اللعب الموجه في الحديث عن أهميته لضبط الذات حيث يرى أن التزام الطفل بقواعد اللعب والتي يفرضها اللعب الموجه والمنظم تلزمه بضبط ذاته عن تحقيق رغباته المباشرة.

ونجد أن (بياجيه) هو الآخر أشار إلى اللعب الموجه في نظريته المعرفية والتي يرى فيها أن اللعب هو الوسيط الذي يتم من خلاله النمو المعرفي أو العقلي أو الأخلاقي لدى الطفل. فاللعب حسبه ليس عشوائيا وإنما هو عملية موجهة لها أبعاد معرفية، ويشير للعب الموجه من خلال تقسيمه لمراحل اللعب في مرحلة اللعب المنظم والذي يتحكم فيه مجموعة من القوانين والقواعد التي تضبطه وتجعله ملتزما بها وموجها لتحقيق هدف معين.

7. اللعب كأداة تشخيصية وعلاجية:

هناك اتفاق بين الباحثين على أن لعب الأطفال يتضمن بالضرورة في كثير من الأحيان تفريغا وتفعيلا لمحتويات عدوانية وغير مقبولة اجتماعيا، بمعنى أن صراعات واضطرابات كل مرحلة نمائية تنعكس بالضرورة على المحتوى الظاهر لأنشطة اللعب والتي يمكن الحكم عليها في بعض الأحيان إنها تتجاوز الحد المقبول للسواء.

والطفل القادر على إخراج وتفعيل هذه المحتويات المضطربة خلال أنشطة اللعب هو الطفل القادر على التحرر والتخلص من صراعاته بإخراجها إلى حيز الواقع.

فاللعب بحد ذاته عملية تشخيصية، تتخذ أبعادا متعددة تتراوح بين حالات السواء وحالات بدائية من المشكلات السلوكية وحالات تمتاز بشدة نسبية من الاضطراب لدى الأطفال، وتعد عملية الكشف عن الميول والاستعدادات واحدة من أفضل ما يشخصه اللعب، ويلاحظ أثر هذا النوع من التشخيص

في بناء الاختبارات والاستعدادات والقدرات والأدوات والمواد التي تستخدمها والتي لا تعدو أن تكون ألعابا حية وتختص بقياس استعدادات حاسة لها.(الغرير والنواسية،2010، ص 104)

يكشف اللعب عن قدرات الطفل العقلية، وعن مدى نمو هذه القدرات فاللعب الإيهامي يعني أن الطفل يمر في مرحلة ما قبل العمليات الفكرية واللعب الإنشائي يشير إلى مرحلة العمليات الواقعية العيانية، كما تصورها بياجيه.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الطفل الذي يحرم من اللعب يعاني تأخرا ما في ذكائه. وتكشف لعبة المكعبات عن تطور النمو العقلي للطفل.

فالرضيع الذي يضع المكعب في فمه، يصبح قادرا على بناء برج مكون من ثلاثة أو أربعة مكعبات في السنة الثالثة من عمره، في حين أنه يبني برجا فيما بعد الرابعة، ويحاول التعرف على أوزانها وألوانها، وينوع بالتالي في أشكال الأبراج التي يكونها.

والطفلة التي تمسك بلعبتها وتشبعها ضربا، إنما تعبر من خلال ذلك عن معاناتها مع أمها أو مدرستها أو إحدى أخواتها، وتريد أن تنتقم لنفسها في تلك اللعبة.

وقد لجأ علماء التحليل النفسي إلى استخدام اللعب في تشخيص الاضطرابات النفسية التي يعانيها الطفل، يكشف اللعب عن علاقات النمو الجسمي للطفل، فالطفل الذي يشارك الأطفال الآخرين ألعابهم، ويتحمس لها، ويتقنها لا شك أنه طفل سليم الجسم خال من الإعاقات الجسدية. فلا نتوقع من طفل يعاني من ضعف في سمعه أو بصره أو مرض في جسمه أن يشارك الآخرين في ألعابهم، أو يتحمس للعب. (الحمد ومنصور، 2008، ص ص 59 60)

أما بالنسبة للعب كأداة علاجية فترى (ايزابال روسكام) (Isabelle Roskam) أن الألعاب تشكل أدوات علاجية مفيدة في الكثير من حالات الأطفال المضطربين، مثلا: عند الأطفال المضطربين سلوكيا مثل: الشغب، العدوانية أو المعارضة، يستعمل اللعب لتنبيه إدراك الوظائف التنفيذية (سيرورات انتباهية والتثبيط في المنطقة الجبهية للدماغ)، اللغة، استحقاق التواصل وقدرة احترام إطار تنظيمي الذين يستلزمون مباشرة في التعبير عن المشاكل السلوكية.(Roksam, 2012, p2)

كما تظهر قيمته العلاجية في النقاط التالية:

- يسهم في خلق بيئة آمنة يستطيع الأطفال فيها التعبير عن أنفسهم

- الأطفال لا يملكون القدرة اللغوية الكافية أو الإدراك الناضج للتعبير عن مشاعرهم بوسيلة مجردة كالكلمات، فالألعاب هي كلماتهم.

- يعاني معظم الأطفال من وجودهم حول مجموعة من البالغين الذين لا يفهمونهم أو يحترمونهم الاحترام الذي يعزز ثقتهم بأنفسهم ويفجر طاقاتهم الكامنة.

- كما يعانون كثيرا من عدم التقبل أو السخرية وتؤدي بدورها إلى العديد من المشكلات النفسية والسلوكية.(الغرير والنوايسة، 2010، ص105)

9. المشكلات التي تصعب اللعب بالنسبة للطفل:

1.9. الصعوبات الاجتماعية:

وتتضمن:

1. الخجل الشديد الذي يمنع الطفل من الاندماج

2. العدوانية وإفساد الأشياء

3. العزوف عن مشاركة الآخرين في أشياءه

4. عدم استعداد الطفل لتقبل فكرة تعاقب الأدوار

5. عدم التواصل مع الآخرين

6. عدم القدرة على استخدام التعبيرات غير اللفظية أو فهمها

2.9. الصعوبات الحسية الحركية:

وتتضمن:

1. ضعف إدراك الطفل لجسده

2. الغرابة (عدم تناسق الحركة وضعف التوازن)

3. صعوبة التعامل مع أو تجاوز منطقة منتصف الجسد

4. ضعف القدرة على التحكم في الحركات الدقيقة مثل التعامل مع المواد المتاحة له

5. التسبب في إلحاق الأذى بالآخرين من خلال التقافز

6. النشاط الزائد أو عدم القدرة على الوقوف أو الجلوس ساكنا

7. صعوبة التخطيط للذات وتنظيمها أو الموارد المتاحة (الخالدي، 2007، ص ص184 185)

3.9. الصعوبات الذهنية:

وتتضمن:

1. عدم معرفة الطفل بما يجب عليه فعله

2. عدم القدرة على تقديم الاقتراحات أو تطوير اللعب

3. ضعف الذاكرة قريبة المدى وبالتالي عدم القدرة على تذكر ما حدث قبل ذلك

4. ضعف القدرات الخطابية مثل ضعف الثروة اللغوية وعدم تذكر ما قيل

5. عدم القدرة على اتباع قواعد اللعبة

4.9. الصعوبات الوجدانية:

وتتضمن:

1. عدم القدرة على فهم عمليات المحاكاة والتمثيل

2. ضعف الثقة بالنفس

3. ضعف القدرة على التركيز وضعف التماسك

4. تكرار سلوكيات منفرة

5. ضعف قدرة الطفل على تحمل لمس الآخرين له

6. النزوع للأنانية وعدم الاستعداد لمد يد العون للآخرين.(ماكينتار،2001، ص ص 36 37)

قد ذكرنا آنفا أن هناك صعوبات تمس العديد من جوانب النمو لدى الطفل تعرقل عملية اللعب لديه، ومن هذه الصعوبات وجود اضطرابات في عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي بالإضافة إلى وجود تخلف ذهني من خفيف إلى شديد والتي يمكن أن نجدها في اضطراب التوحد وسنتعرف في النقاط التالية عن عملية اللعب لدى الأطفال التوحديين:

10.اللعب عند الأطفال التوحديين:

يعتبر اللعب أمرا لازما للطفل عموما، ولكنه للطفل التوحدي يكون ضروريا أو حتميا، ولهذا يصنف اللعب ضمن الحاجات النفسية والجسمية له، مثله مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والاستحمام.(الجماعي،2008، ص 77)

يرى (سكويرمان وفيير) (Scheuermenn et Webber) (2002) أن الطفل التوحدي يمسك الألعاب ويلعب بها ولكن ليست بالطريقة التي تعبر عنها، فهو لا يستطيع الاستمتاع بالألعاب ولا يستطيع الاندماج مع الآخرين باللعب. وهو غالبا ما يقوم باللعب بالألعاب التي تتطلب تركيبا مثل لعبة اللغز أو الأحجية (Puzzl)، وبناء الأشياء المختلفة باستخدام المكعبات، وأداء المهام التي تتضمن التطابق، أو رسم الصورة المنقولة أما يعرف بنسخ الصور المطابقة.(الزراع،2010، ص61)

في حين يتمثل لعب العديد من الأطفال الذاتويين في تنظيم العربات وتدوير عجلات اللعبة والاهتمام بترتيب الأشياء في شكل نمطي ثابت وكذلك الجري والدوران في المكان بلا هدف وركوب الأرجوحة والرقود على الأرض وأخذ أوضاع شاذة.(سلامة وأبو نيل، 2009، ص 67)

نجد عند أغلب الأطفال، القدرة على استعمال شيء وفقا لوظيفته المحددة اجتماعيا (مثلا وضع لعبة مقلاة على الفرن) أنها تتطور تقريبا بين 13 إلى 15 شهر. فاللعب الوظيفي لا يحتوي بالضرورة على التظاهر، يمكن للطفل لأن يعتبر لعبة المقلاة –مقلاة صغيرة- ولكن حقيقية.

إن النقص في الاستعمال الوظيفي للأشياء يمكن أن يكون نتيجة صعوبة ارتباط الطفل بالناس. فالناس يلعبون دورا رئيسيا في تبيين كيف يستعمل الأطفال الأشياء، عن طريق جعل بعض الخصائص بارزة ضمن سياق الانتباه المشترك والتقليد. ولأن الأطفال التوحديين يفشلون في أن يشاركوا الناس الآخرين في استعمالهم للأشياء، فإنهم لا يستقبلون معلومات حول كيفية استعمال الأشياء بطرق مناسبة وظيفيا. أثناء اللعب الوظيفي يتعلم الأطفال تسمية الأشياء، وإقامة علاقات،

وكلاهما يساعدهم على تطوير المهارات الأكثر تعقيدا والمهمة أثناء اللعب الرمزي/التظاهري.(Mastrangelo,2009,p37)

أما بالنسبة للعب الأقران فغالبا ما يملك أطفال التوحد صعوبة في بناء والحفاظ على العلاقات مع الأقران، وتظهر هذه التحديات بشكل أكبر في مجال المدرسة ويمكن أن تضمن عدم القدرة على تحية الآخرين، صعوبات في التقليد، إتباع التعليمات، مشاركة الألعاب، وتبادل الأدوار، وعدم القدرة على طلب المساعدة وطلب أشياء/أحداث، وهذا يعود بشكل واسع إلى طبيعة الاضطراب الذي يمنع الأطفال من معالجة المعلومات داخليا لكي يتم ربطها بالأحداث الخارجية.إن الصعوبات في التفاعل والتبادل الاجتماعي تمثل الخصائص الأساسية التشخيصية والتعريفية للتوحد وغالبا ما تكون معقدة بسبب العجز في التواصل والخيال.

اللعب الاجتماعي للأطفال التوحديين الصغار يكون عموما أقل قربا للأقران، انخفاض مستويات البدء الاجتماعي، وأفعال أكثر عزلة مقارنة بلعب الأطفال المصابين بأمراض عقلية أخرى. (Mastrangelo,2009,p39)

ونظرا لأهمية اللعب في حياة الطفل التوحدي فقد ارتكزت أكثر الاختبارات لتشخيص التوحد في عمر 18 شهرا على عدة ألعاب يمكن للوالدين لعبها مع الطفل ومن هذه الاختبارات (CHAT) وهو اختصار ل (Check List For Autism In Toddlers) وبينت الألعاب في هذا الاختبار على البحث الذي أظهر أن الطفل المصاب بالتوحد يفشل في تطوير مهارتين في اللعب بعكس الطفل السوي. المهارة الأولى وهي اللعب التمثيلي والثانية هي أنه لا يؤشر حتى يجذب انتباه من حوله ويقول كبير الباحثين مما وضعوا هذا الاختبار أن الطفل الطبيعي في عمر 9 إلى 14 شهرا يمكنه متابعة نظرات البالغ إلى لعبة أو شيء غريب لجذب انتباه البالغ إليه، وهي خطوة مهمة في التطوير الاجتماعي بينما لا يقوم الطفل التوحدي باللعب التخيلي أو التمثيلي كأن يصب الشاي في الكوب ويطعم اللعبة وهي أحد الألعاب في هذه الاختبارات لمعرفة قدرة الطفل على اللعب التخيلي.(الجماعي، 2008، ص77)

1.10.نماذج تفسير صعوبات اللعب عند الأطفال التوحديين:

1.1.10. نموذج (بارون كوهن) (Baron-Kohen):

يقترح أن الأطفال التوحديين يتميزون بعجز أو قصور في نظرية العقل منعهم من تمثيل الأوضاع الذهنية (أحاسيس، تفكير، الاعتقادات) لمحاوريهم.

هذا النموذج من شأنه أن يشرح خصيصا صعوبات التكيف الاجتماعي للأطفال التوحديين، والوضع هكذا لعديد من الألعاب التي تتطلب الأخذ بالحسبان استيعاب أو معرفة بالمعنى المشارك، وهذا الذي بالنسبة للأطفال التوحديين ليس واضحا:

فلعبة الغميضة مثلا تحتوي على تمثيل الشخص الذي يبحث عنه، وبمقياس النظر، وإذن تعتمد على الإخفاء وفقا لذلك.

وبنفس الطريقة، سيقوم بالتخمين وسيجد شيئا مخبأ مع شريك مفترض، ويكون هذا بمقياس إعطائه معلومات شديدة الصلة به وبقاء كلي للسر وذلك للمحافظة على فائدة اللعب.

استخدام شخص كوكيل عمل (مثلا استخدام دمية من أجل صب الشاي) يطلب من الطفل إعطاء نوايا مختلفة من تلقاء نفسه.

2.1.10. نموذج وجود قصور في التماسك المركزي:

تقترح (فريث) (Frith) من ناحيتها وجود قصور في التماسك المركزي يمكن أن يقدم إلى سلوك ووظائف الأطفال التوحديين. هؤلاء ستكون لديهم أكثر صعوبة في جمع مختلف مصادر المعلومات وتجميعها في وحدة متماسكة مع المعنى. وبعبارة أخرى، الأشخاص الذين يعانون من اضطراب التوحد فهمهم للعالم بطريقة مجزأة، بالتتابع وفي السجل الحسي في المقام الأول.

إن هذا النموذج شرح المهارة الكبيرة للأطفال الذين يعانون من التوحد لجميع الألعاب التي تتطلب مهارات جيدة أحادية التحليل الحسية والبصرية على وجه الخصوص (البازل وألعاب الملاحظة).

إنه يفسر أيضا تركيزهم المتكرر على التفاصيل (عجلات لسيارة صغيرة، أشكال هندسية) واقتراحهم لتنظيم أدوات اللعب بطريقة خاصة (محاذاة شخص) دون استثمار أكثر وظيفي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النمط من العمليات يحفز في استجابة على عدم وجود المرونة والتعميم لإعطاء التماسك والاستقرار للبيئة.وهذا ما يفسر صعوبة هؤلاء الأشخاص للمشاركة في الألعاب التي تنطوي على المفاهيم السببية مثل السرعة أو الانتقال.

3.1.10. نموذج اضطراب الوظائف التنفيذية:

النموذج الثالث التوضيحي ينظر إلى سير التوحدي كمظهر من مظاهر اضطراب الوظائف التنفيذية، ويتعلق الأمر بالوظائف العليا (الانتباه، الذاكرة العاملة، المرونة الذهنية، التعميم، التخطيط، تثبيط الاستجابة التلقائية) التي تسمح بالمراقبة والتكيف إجراء مكتمل.

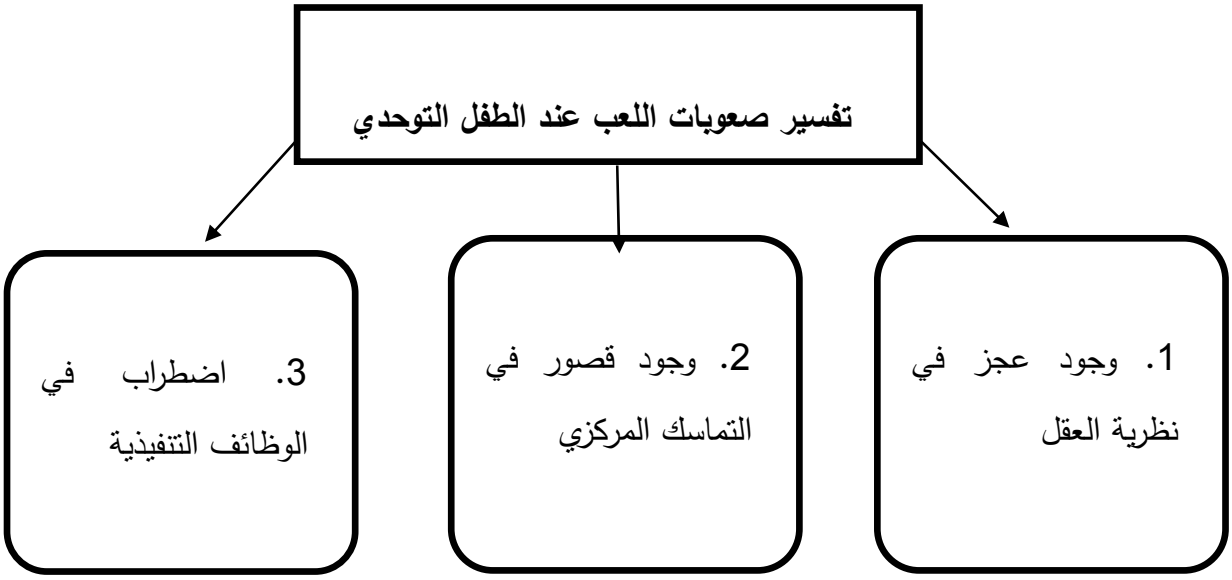
إن الاضطراب في الوظائف التنفيذية يفسر جوانب كثيرة من التوحد، وخاصة تلك المتعلقة بالسلوكيات المتكررة.

في ميدان اللعب هذه الميزات قد تفسر المثابرة المتكررة (مثلا رفع نفس بطاقة الذاكرة) أو بعض الملامح من اللعب الرمزي (صعوبة تحويل شيء لوظيفته بسبب نقص التعميم أو المرونة العقلية)، كما أنها تفسر صعوبة حل المشكلات المعقدة التي تواجه في الألعاب الاجتماعية.

مثلا: ترتكز لعبة 7 عائلات على عدم بطاقات هي بالفعل في الحوزة (تثبيط الاستجابة)، لتمثيل البطاقات المفقودة.

تنظيم وترتيب أولويات الطلبات في الوظائف الأكثر عددا للبطاقة المملوكة، وتعديل الإستراتيجية وفقا لعمل شريكه. (Perrin.2011,p p 4-6)

ونلخص أهم النماذج التي حاولت تفسير صعوبة اللعب عند الأطفال التوحديين في الشكل التالي:



شكل رقم (6): يوضح أهم نماذج تفسير صعوبة اللعب عند الأطفال التوحديين من تصميم الباحثة

خلاصة الفصل:

يعتبر اللعب نشاط يمارسه الإنسان وكذا الحيوان، وعند الإنسان ليس مقتصرا على فئة عمرية معينة فنجده عند الصغار كما الكبار فقط الاختلاف هو في نوع الألعاب فلكل توع من الألعاب سن معينة تمكن من ممارستها بشكل صحيح، قد نجد اللعب منظما موجها تحكمه مجموعة من القواعد كما قد نجده عشوائيا حرا، وكل أنواع اللعب لديها أهمية بالغة في حياة الفرد نلمسها في جوانب نموه المختلفة، وقد حاولت العديد من النظريات إعطاء تفسير للعب اختلفت في وجهات نظرها وتنوعت من كلاسيكية إلى حديثة.

كما نجد العديد من المعوقات التي تحول دون ممارسة اللعب بصورة طبيعية منها ما هو جسمي أو عقلي أو حتى معرفي، الأمر الذي نلمسه عند الأطفال التوحديين الذين يعانون من صعوبات كبيرة في اللعب حيث يتميز لعبهم بأنه نمطي، عشوائي لا يراد به تحقيق أهداف معينة أهمها التواصل مع الأقران الأمر الذي يفتقده الأطفال التوحديون.

الفصل الرابع: المستوى اللغوي

تمهيد

1. مفهوم النمو
2. مفهوم اللغة
3. مفهوم النمو اللغوي
4. أهمية اللغة
5. مراكز اللغة في الدماغ
6. نظريات اكتساب اللغة
7. مراحل النمو اللغوي
8. عمليتي الفهم والإنتاج اللغوي
9. العوامل المؤثرة في النمو اللغوي
10. اللغة الاستقبالية والتعبيرية عند الطفل التوحدي

خلاصة الفصل

تمهيد

إن اللغة ميزة خاصة بالإنسان دون سائر المخلوقات، وإن اختلفت رموزها من بقعة أرض لأخرى إلا أنها تبقى وسيلة أساسية للاتصال، كما وأنها مهيكلة حسب قطبين هامين للاتصال هما: القطب المستقبل وهو خاص بالفهم أما قطب التعبير فهو خاص بالانجاز.

يولد الطفل وليس لديه رصيدا لغويا ، ولكن تنمو لديه اللغة وتتطور عبر مراحل، تماما كما يتطور جسمه وعقله وانفعالاته...

اللغة هذه العملية المعرفية العليا لا تكتسب بالسهولة التي نلاحظ فيها أطفالنا وهم ينجزون الفعل اللغوي من أبسطه إلى أعقده، وإنما تتطلب تدخل العديد من العمليات المعرفية لانجازها، كما تتطلب سلامة الجهاز العصبي والسمعي وكذا الصوتي. هذا الذي يقودنا لطرح الأسئلة التالية: ما هو النمو اللغوي؟ ما هي مراحله؟، وما هي العوامل المؤثرة فيه؟ وكذا آلية اكتساب اللغة: كيف تكون؟ لذلك سنحاول الإجابة على هذه الأسئلة في هذا الفصل المخصص للنمو اللغوي.

1. مفهوم النمو:

يأخذ النمو كعملية عدة مفاهيم حسب توجهات الباحثين واختصاصاتهم، ونعرض فيما يلي بعض التعاريف:

تعرفه (مريم سليم،2002) بأنه تلك العمليات المتتابعة المنتظمة التي تحدث للفرد عبر حياته منذ لحظة الإخصاب حتى الممات والتي تحدث تغييرات سلوكية ونمائية.(سليم،2002، ص 13)

وفي هذا التعريف إشارة إلى وجود خاصيتي الاستمرار والتنظيم لعملية النمو الأمر الذي يذهب إليه (محمد عودة الريماوي،1998) في تعريفه للنمو حيث يرى أنه عملية بمعنى أن له خاصيات الاستمرارية والتنظيم والتماسك، السابق منه يؤثر حتما في اللاحق وينبني عليه، وتؤثر فيه مجموعة من العوامل أو المتغيرات فهو ظاهرة معقدة تصعب دراستها.(الريماوي،1998، ص 20)

ونجد في تعريف الريماوي إضافة خاصية الاتصال لعملية النمو وفي هذا يذهب (بني يونس،2005) في تعريفه لهذه العملية فيصفها بأنها دورة حياة الإنسان النمائية فسيولوجيا وسيكولوجيا في آن واحد، إذن هي سلسلة مستمرة وليست منفصلة بمعنى أنها سلسلة نمائية متغيرة تأخذ قيم كمية ونوعية تختلف من مرحلة نمائية إلى أخرى.(بني يونس،2005،ص 11)

ونستنتج من التعاريف السابقة أن النمو هو عملية لها عدة خصائص هي:

- الاستمرارية
- التنظيم
- الاتصال
- التتابع
- التماسك

وتعرفه الباحثة على أنه: دورة حياة كل كائن حي، تتميز بالتتابع والاستمرار والاتصال والتنظيم وهو ظاهرة معقدة، تؤثر فيه مجموعة من العوامل، وعند الإنسان يأخذ عدة جوانب هي: الجانب البيولوجي والجانب الفسيولوجي والسيكولوجي، والجانب المعرفي وكذا اللغوي...

2. تعريف اللغة:

اجتهد الباحثون والدارسون منذ القدم في تحديد مفهوم للغة، وقد اهتم بها كل من علماء نفس اللغة وعلماء الاجتماع وكذا اللغويون واختلفوا في إعطاء تعريف محدد لها، فيعرفها ابن جني قائلا: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.(العبيدي، بدون سنة،ص 6) وفي هذا التعريف يحصر ابن جني اللغة في الأصوات المنطوقة فقط ويشير إلى الوظيفة الاجتماعية النفعية للغة الأمر الذي يذهب إليه كل من نيكولوسي وهاريمان وكريش (Nicolosi,Harryman,Kreshesh,1987) في تعريفهم للغة على أنها: أي نظام رمزي أو مقبول أو منظم في التواصل ينظم الأصوات في سلسلة منظمة لإنتاج أو تكوين كلمات منظمة قواعديا تعبر عن أفكارنا ومشاعرنا وتتألف من عناصر صرفية وحرفية ونحوية ودلالية لفظية.(الزريقات،2005، ص 109)

أما (عبد العزيز الشخص،1997) فيعرف اللغة على أنها عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة أو جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقا لقواعد محددة وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل وقد تكون اللغة منطوقة، أو مكتوبة أو لغة الإشارة أو لغة برايل، أو لغة العيون أو لغة الإصبع أو التهجي الإصبعي وقد تضم رموزا من الأشكال الهندسية أو النقاط...وقد تتخذ صورة أصوات أو حركات أو إيقاعات معينة يتفق عليها بين أفراد الجنس الواحد (بشري، حيوانات، طيور، أسماك) ورغم ذلك تعد اللغة أكثر خصوصية من عملية التواصل.(علي،2011،ص 163)

ونستنتج من هذا التعريف أن اللغة:

- نظام من الرموز المتفق عليه
- أداة من أدوات الاتصال
- شفهية أو كتابية أو حتى ايمائية

وتعرف الباحثة اللغة أنها: عملية معرفية عليا قد تكون منطوقة أو مكتوبة تتطلب من أجل فهمها وإنتاجها تدخل العديد من العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة، وتعتبر أهم وسيلة للتواصل اللفظي وكذا غير اللفظي.

3. مفهوم النمو اللغوي:

يعرفه(بني يونس،2005) على أنه سلامة النطق والتركيب وطول الجملة والزيادة في مفردات القاموس اللغوي.(بني يونس،نفس المرجع، ص13)، ما يلاحظ على هذا التعريف هو اهتمام الباحث بالجانب الكمي أكثر للنمو اللغوي، في حين يذهب كل من (عاشور ومقدادي،2009) في تعريفهما للنمو اللغوي على أنه قدرة الطفل على فهم واستعمال كلمات ورموز لغوية جديدة لم يسبق له تحصيلها. وما يلاحظ من خلال هذا التعريف هو إضافة الفهم والاستيعاب لعملية النمو اللغوي فلا يمكننا الحديث عن إنتاج دون فهم للنمو اللغوي، وهذا ما يؤكده (الحمادي،2006) الذي يرى أن عملية النمو اللغوي هي نمو مهارات الاستماع ومهارات التعبير وما يجري بين المهارتين من ترابط وتسلسل على درجات المعنى المختلفة.(حمد الله، بدون سنة، ص 28)

أما الباحثة فتعرف النمو اللغوي أنه: زيادة الرصيد اللغوي لدى الطفل من مرحلة عمرية إلى أخرى من حيث الفهم والإنتاج، بحيث يتيح له هذا الرصيد التواصل اللفظي مع الغير بطريقة جيدة، ويرقى به ليكتسب اللغة الكتابية.

4.أهمية اللغة:

يرى (Lemaire,1999) أن اللغة مهمة لفئتين من الأسباب:

الأولى هو حقيقة أن اللغة هي موجودة في جميع أبعاد حياتنا، وبفضلها يصبح متاحا لنا العلم والتكنولوجيا والفن والدين والفلسفة الخ، وبفضلها أيضا من الممكن أن نلتقي ونعرف شخصا ما أو أن نصبح معروفين من قبل شخص ما، فاللغة وسيط علاقتنا مع العالم والآخرين.

واللغة هي أيضا واحدة من الطرق المفضلة بالنسبة لتسجيل ونقل المعلومات من جيل إلى آخر، لذلك هي أداة للتقييم، وباختصار فإن فهم وإنتاج اللغة هما قوانا العقلية المعرفية الأكثر التماسا

أما الفئة الثانية من الأسباب التي تجعل علماء النفس يعطون أهمية خاصة للغة هي أن دراستها تكشف عن وظيفة العقل.(Lemaire ,1999 ,p304)

وهذا ما يذهب إليه (Noêl,Marie-Pascal) حيث يرى أن للغة وظيفة مزدوجة: فهي تسمح للاتصال بين الأشخاص من جهة ومن جهة أخرى هي جزء من الأدوات المعرفية للتفكير المعقد والمتقدم.(Noêl, 2007,p171)

وبالتالي يمكن أن نحصر أهمية اللغة في وظيفتين أساسيتين:

- ✓ وظيفة اجتماعية
- ✓ وظيفة معرفية

هذه العملية المعرفية العليا التي تأخذ أهميتها هذا الحيز الواسع في حياتنا تتطلب من أجل فهمها وإنتاجها أيضا تدخل مراكز عليا في الدماغ. حيث أن تلف هذه الأخيرة تؤدي إلى وجود خلل في فهم أو إنتاج اللغة أو كلاهما معا. فما هي مراكز اللغة في الدماغ؟

5. مراكز اللغة في الدماغ:

اللغة هي وظيفة عليا تتطلب من أجل فهمها وإنجازها تدخل مناطق دماغية وراثية محددة، إن تفوق نصف الكرة الدماغية الأيسر بالنسبة لإنتاج وفهم اللغة قد قرر من قبل العديد من الباحثين عند الطفل العادي وكذا عند المصاب إصابة دماغية.

بالنسبة لأغلبية الناس نصف الكرة الدماغية الأيسر –القسم الأهم- يلعب دورا متفوقا في المظاهر الشكلية للغة.

أما نصف الكرة الدماغية الأيمن-القسم الأقل- يتكفل بالانتباه، التوجه الفضائي، (النغمة) la prosodie ، والمطابقة السياقية للغة.(Sam,2008 ,p24)

ويمكننا تحديد المنطقتين الأساسيتين لإنتاج وفهم اللغة في المنطقتين الآتيتين:

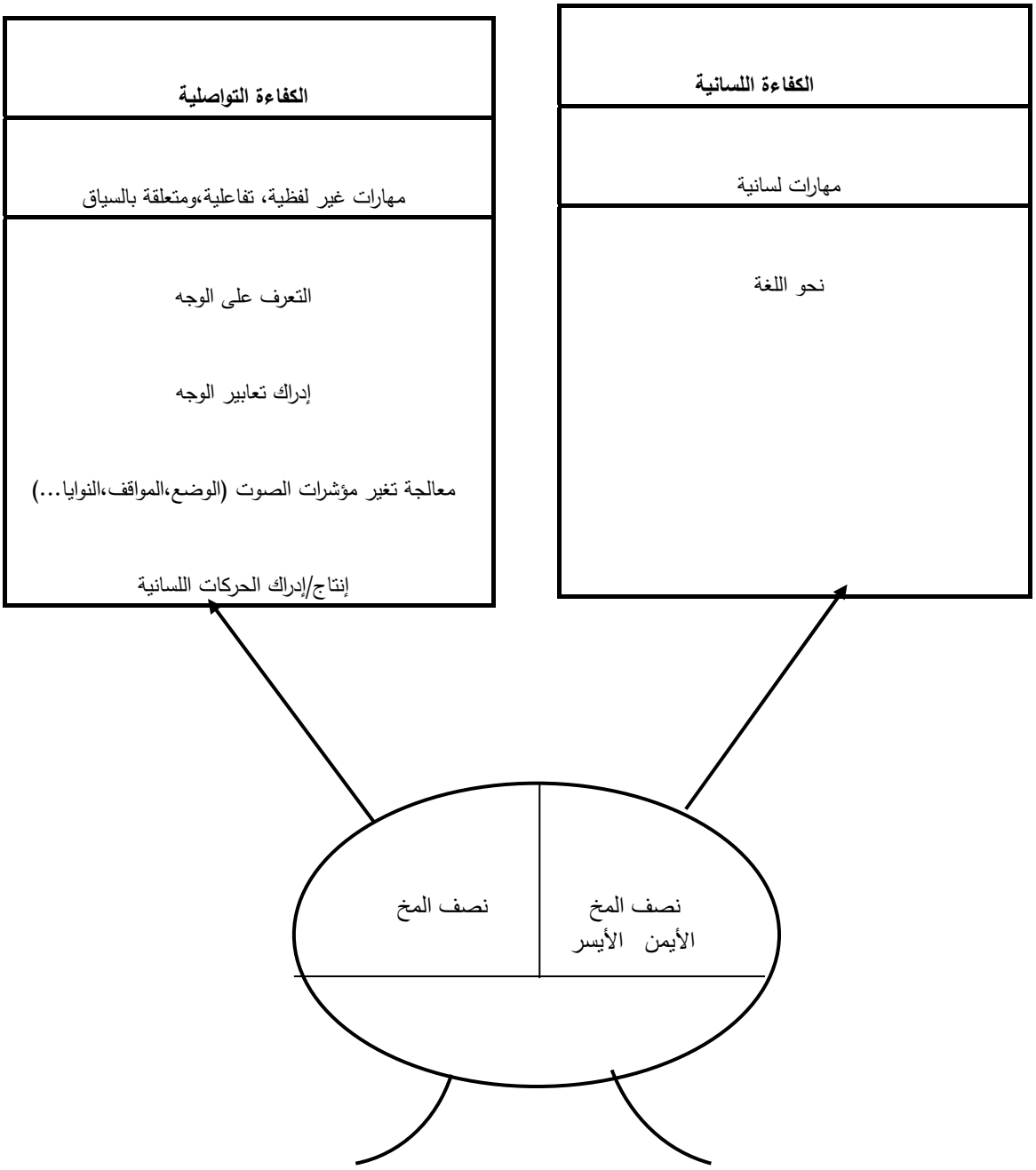
1/منطقة بروكا (التلفيف الثالث للفص الجبهي أسفل شق سيلفيوس): فإصابة هذه المنطقة تسبب شبه استحالة الكلام وفقدان النحو ولكن مع فهم سليم.

2/منطقة فيرنيكي (الجزء الخلفي للفص السمعي باتصاله مع الفصين الجداري والقفوي): إصابة هذه المنطقة تسبب فقدان الفهم كلية مع ترك إمكانية الكلام الذي يكون في معظم الأوقات بطريقة غير مفهومة.(Zorman,1998 ,p5)

ويبين كل من أوجمان وماتير (1979) وجود شبكات متعددة ومختلفة متضمنة في الوظائف القشرية. عندما ينبه واحد منها يتوقف المفحوص عن الكلام وتضطرب كل الحركات الوجهية. ويحدد مكان هذه الأخيرة في القشرة الجبهية القبل حركية السفلى (Cortex frontal pré-moteur inférieur) وتعد المسار القشري الحركي النهائي للكلام. وعند تنبيه الشبكة الثانية تضطرب الحركات الوجهية ويصعب استعمال الحروف. وتضم هذه الشبكة مناطق من القشرة الجدارية، الصدغية والجبهية السفلى (Cortex pariéto-temporel et frontal inférieur).كما تتوصل هذه الدراسات إلى تحديد شبكة ثالثة من خلال أخطاء الذاكرة المرتكبة أثناء التنبيه. وهنا يشار إلى

المناطق المسؤولة عن استعمال الحروف.وبتنبيه مناطق قشرية أخرى تحدث اضطرابات في القراءة.(إبراهيمي،2011،ص 22)

والنموذج التالي هو نموذج مبسط يوضح وظيفة كل من نصف الكرة الدماغية الأيمن وكذا الأيسر في التحكم في مكونات اللغة :



شكل رقم (7): يوضح نموذج نوروسيكولوجي للغة والتواصل (نقلاعن Galloway)(زغبوش،ب س،ص24)

6. نظريات اكتساب اللغة:

حظي موضوع اكتساب الطفل للغة باهتمام الكثير من الباحثين وعلماء النفس، وطرح إشكالية أساسية فحواها: كيف يكتسب الطفل لغته الأم؟ أو ما هي الطرق والآليات التي تسير وفقها عملية اكتساب اللغة؟ وقد أخذ تفسير هذه الإشكالية اتجاهات كثيرة شكلت حاليا نظريات اكتساب اللغة، وسنتطرق لأهمها.

1.6. النظرية السلوكية:

ينظر الاتجاه السلوكي إلى الفعل اللغوي كسلوك نستطيع تعلمه كما نتعلم أي سلوك آخر وفق القاعدة المتبعة في النظرية السلوكية:[مثير ⟵ استجابة]

وتبدأ هذه النظرية من القول بأن الطفل يحدث أصواتا عشوائية نطلق عليها اسم (المناغاة)، ويطلق الطفل هذه الاستجابات بطريقة مبتدئة، أي يطلقها من تلقاء نفسه دون تنبيه معين يستدعيها، ويقدم الأبوان عادة التعزيز بصيغة الابتسامة والمداعبة والاحتضان، ويقوم الأبوان أيضا بتقليد الأصوات التي ينطقها الطفل أحيانا، ويشعر الطفل بقدرته على تنبيه نفسه بالأصوات التي يصطنعها هو، وهذه الحالة هي حالة تعزيزية أيضا، بعبارة أخرى أن الطفل يعزز نفسه بنفسه وهكذا تصبح الاستجابات الصوتية المبتدئة التي يطلقها الطفل - وهي المواد الأولية التي تبنى منها اللغة- ذات نتائج معززة أو مثيبة، وتزداد الأصوات التي ينتجها الطفل قربا من أصوات الراشدين، كلما استطاع الحصول على ما يرغبه من نتائج مسرة من خلال اللغة، مثل حصوله على الانتباه والطعام وغيرها.(غباري وأبو شعيرة،2011،ص 96)

وبالإضافة إلى التعزيز نجد أن سكينر "**Skinner** " لم يغفل أثر المحاكاة والتقليد في تعلم اللغة، فهو يرى أن الطفل يستمع إلى الأصوات في بيئته ويبدأ بتقليدها، وبتكرار إطلاق المفردات اللغوية وفقا لإجراءات الثواب والعقاب(الزغلول والزغلول،2003، ص 248). وهو ما يؤكده ألبرت بندورا (**Albert Bandora**) الذي يرى أن الأطفال يبدؤون بمحاكاة الكبار منذ عمر السنة الأولى في كثير من السلوكيات بما في ذلك اللغة، وهناك جدل كبير بين علماء النفس حول نسبة ما يتعلمه الطفل من خلال النمذجة إلا أن الدلائل تشير إلى أن الأطفال يكررون الكثير من الكلمات التي يسمعونها من برامج الأطفال الكرتونية وغيرها أو من قبل أفراد الأسرة.(العتوم،2012،ص 299).

ونستطيع أن نلخص أهم الأفكار التي جاءت بها النظرية السلوكية في النقاط التالية:

- اللغة عبارة عن سلوك
- الطفل ينتج أصواتا عشوائية فيعززها المحيط عن طريق التعزيز (مادي أو معنوي) وبدوره الطفل يصحح انتاجاته اللغوية حتى تقترب من لغة الراشد.
- الإنتاجات اللغوية التي تعزز تبقى والتي لا تعزز تنطفئ
- يتعرض الطفل للنماذج اللغوية من المحيط فيحاكي بدوره ويقلد تلك النماذج.

إذن يمر اكتساب الطفل للغته الأم حسب النظرية السلوكية وفق مبادئ التعلم الاشراطي:

- التقليد والمحاكاة
- التعزيز المادي والمعنوي
- المحاولة والخطأ
- الثواب والعقاب

ورغم ما قدمته النظرية السلوكية من تفسير واضح ومنطقي لاكتساب اللغة وذلك وفقا لمبادئها فقد تلقت العديد من الانتقادات ولعل أهمها:

* يفترض سكنر أن الوالدين يعززون الاستخدام واللفظ الصحيح للمفردات اللغوية ويهملون أو يعاقبون الاستخدام الخاطئ لها، في حين تشير الأدلة إلى أن الآباء يستخدمون إجراءات التعزيز والعقاب للتأثير في المحتوى اللغوي وليس في البناء اللغوي، فهم يقبلون جمل الأطفال التي لا تتصف بقواعد البناء الصحيح طالما أنها تتضمن المحتوى المطلوب.(الزغلول والزغلول،2001، ص 248)

* اتضح عدم وجود علاقة بين عدد المرات التي يسمع فيها الطفل تركيبا معينا وسرعة اكتساب ذلك التركيب، فقد ظهر من دراسة براون (1973) رصد فيها أربعة عشر تركيبا لغويا عند ثلاثة أطفال، وجد أن الترتيب الذي اكتسب فيه تلك التراكيب لا علاقة له بعدد المرات التي سمعها أولئك الأطفال من آبائهم.

وبديهي أنه من غير الممكن أن يتعلم الأطفال تركيبا ما دون سماعه، ولكن هذا لا يعني أن التركيب الذي يتكرر عددا أكبر من المرات يكتسب أولا ثم الذي يليه وهكذا، بل يتوقف ذلك على مدى بساطة التركيب أو تعقيده، وكذا يتوقف على مدى دلالته بالنسبة للطفل.(بدير و صادق،2005،ص 51)

* يتساءل علماء نفس اللغة حول دور التعزيز في الجوانب الإبداعية للغة، فحسب وجهة نظرهم أن الإشراط الإجرائي لا يفسر كيفية توليد الجمل الجديدة واستخدام مجموعة مفردات جديدة لم يسبق للأطفال أن سمعوا بها أو عززوا عليها. فالأطفال عادة يستخدمون مجموعة مفردات جديدة لتشكيل العبارات والجمل من أجل نقل أفكارهم للآخرين بالرغم أنهم لهم يسبق وأن عززوا عليها. (الزغلول والزغلول، نفس المرجع، ص 249)

ولعل الجانب الإبداعي للغة هو أهم أساس انتقدت به النظرية السلوكية من قبل علماء النفس اللغويين الفطريين وعليه جاءت النظرية الفطرية التوليدية.

2.6. النظرية الفطرية:

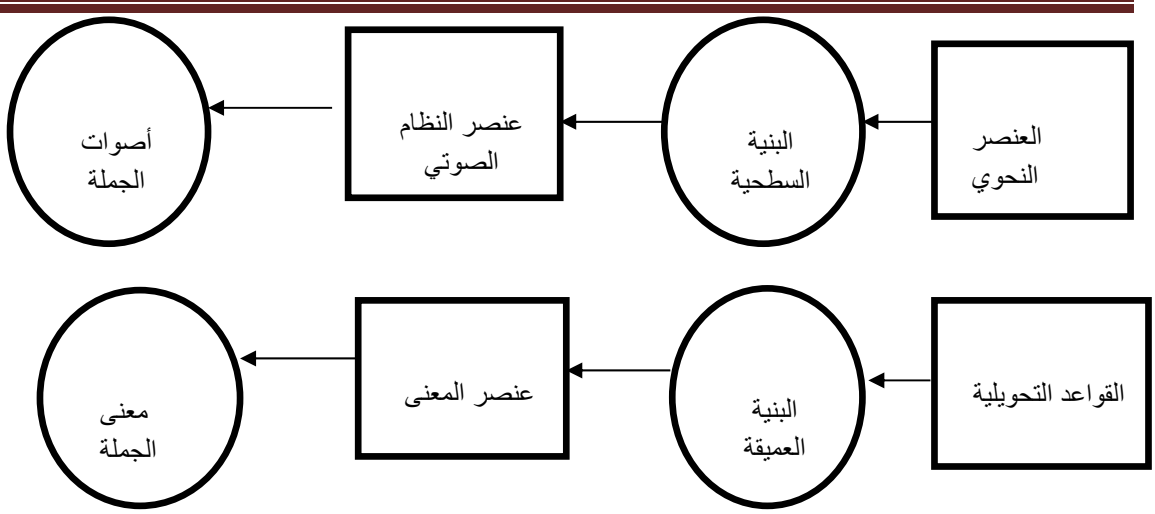
قامت اللسانيات التوليدية منذ البداية بانتقاد النزعة الامبريقية للمدرسة السلوكية التي أغفلت الخاصية الإبداعية للذات المتكلمة وأقصت من اهتمامها التمثلات الذهنية والعمليات العقلية للأفراد.فاللغة اعتبرت حسب تشومسكي (1957-1965) نشاطا ذهنيا، والطفل يولد وهو مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي، وبمخطط من البنيات الملائمة التي تساعده على اكتساب اللغة واستيعاب المفاهيم والقواعد المعقدة والبسيطة في الآن نفسه. فحسب مؤسس النظرية التوليدية، على الرغم من محدودية الطفل للمفردات والجمل، إلا أن له قدرة خلاقة وإبداعية في إنتاج تراكيب وجمل لم يسمعها من قبل.إذن، فهو يرث الجهاز الفطري والاستعداد الطبيعي لاكتساب وتطوير تجاربه اللسانية، أي يتوفر على المبادئ العامة للنحو الكلي أو الشمولي، وهي نفس المبادئ التي تشترك فيها كل اللغات، ولذلك يشكل مفهوم الفطرة إحدى المسلمات الأساسية عند تشومسكي.(علوي، بدون سنة،ص ص11-12) ويرى تشومسكي (1988) أن الاستعداد اللغوي يتضمن خصائص أو متغيرات عامة وأخرى متباينة، فتلك المتغيرات العامة تعد مسؤولة عن الخصائص الثابتة أو الأساسية لمختلف اللغات، كما يجب وضع الأسس اللازمة لتلك الخصائص المتغيرة، ويتم وضع هذه الأسس من خلال تعرض الطفل للمثيرات اللغوية (المدخلات)، وذلك بعد أن تصبح تلك الأسس جزءا من القدرة اللغوية له، وقد ركز بينكر **Pinker** (1989) على كيفية تعامل القدرة اللغوية مع المدخلات اللغوية لمساعدة الطفل على تكوين الكفاءة في استخدام القواعد.(أبو زيد،2001، ص 17)

افترض تشومسكي نوعين من القواعد:

أولهما: القواعد التفسيرية البسيطة: تعمل القواعد التفسيرية البسيطة على إنتاج سلاسل الكلمات تمثل الجمل الأساسية المعروفة باسم جمل النواة.

ثانيهما: القواعد التحويلية، وتسمى بالكفاءة اللغوية وهي استطاعة الفرد القيام بعدد كبير في التوليديات أو التحويلات، فيتمكن من استخدام تراكيب لغوية كثيرة الدلالة على معنى واحد، وتحويل أي صيغة إلى صيغ مختلفة.

وأضاف تشومسكي أن لكل جملة بنية سطحية وبنية عميقة ويوضحها الشكل الآتي:



شكل رقم (8): يلخص العلاقة بين قواعد البنية السطحية والعميقة.(القريوتي، 2006،ص ص 95 96)

وقد انتهى تشومسكي إلى عدة حقائق أساسية عن اللغة هي:

- إن اللغة معقدة وهي مهارة مميزة، تتطور تلقائيا داخل الطفل دونما جهد واع وتكون بنفس الكيفية داخل كل فرد.

- أن الطفل يطور هذه القواعد المعقدة بسرعة ولدون تعليمات رسمية، وينمو ليعطي ترجمات متماسكة لبناءات الجمل والتي لم يمتلكها من قبل.

- إن الطفل لا يقوم بإنتاج اللغة فقط كما يسمعها، ولكن يقوم بإعادة بناء قواعد هذه اللغة.

- أن كل جملة يتحدثها الفرد تكون عبارة عن تجمع جديد تماما من الكلمات تظهر للمرة الأولى وهو بذلك يرى أن الكلمات لا تحفظ عن ظهر قلب، واللغة لا يمكن أن تقلد ببساطة ثم توصف.

- أن الأطفال يستخدمون اللغة على وجه خطأ مثل استخدامهم للجمع خطأ.(أبو لين وقورة، بدون سنة، ص 35)

ونستطيع تلخيص أهم المبادئ التي جاءت بها النظرية الفطرية فيما يلي:

- اللغة ملكة إنسانية
- وجود أداة فطرية لاكتساب اللغة

- عالمية اللغة

- يتعلم الطفل اللغة وفق مبدأين هما: الكفاءة والأداء

ورغم كل البراهين التي قدمتها والمفاهيم الجديدة التي جاءت بها النظرية الفطرية إلا أنها انتقدت هي الأخرى وكان أهم انتقاد وجه لها هو:

أنها تزودنا بمعلومات نظرية عن وجود تراكيب ومخططات وراثية أو فطرية لا يمكن إثباتها أو التأكد من مصداقيتها رغم أنها نجحت في الرد على انتقادات الاتجاه السلوكي فيما يتعلق بتعلم الجمل والتراكيب المعقدة باستقلالية تامة عن ما يحدث أو يقدم في بيئة الطفل.(العتوم،نفس المرجع، ص 301)

ومع ذلك ترى الباحثة أنه قد أثبت فيما بعد أن أداة اكتساب اللغة التي تحدثت عنها النظرية الفطرية موجودة في الدماغ وهي ما يعرف بمراكز اللغة في الدماغ حاليا وهما منطقتي بروكا وفيرنيكي، وبالتالي أصبح هذا الانتقاد ضعيفا، وما تضيفه الباحثة كانتقاد لهذه النظرية هي أنها لم تقدم آلية عمل هذه الآلة معرفيا وكذا عصبيا الأمر الذي يجعل الكثير من الانتقادات توجه لها.

3.6. النظرية المعرفية:

يسير النمو اللغوي حسب هذه النظرية عبر مراحل مرتبطة بالنمو المعرفي لدى الأفراد، حيث يبدأ الطفل باستخدام الكلام المتمركز حول الذات وتنتقل تدريجيا إلى استخدام اللغة ذات الطابع الاجتماعي، وتكون اللغة في البداية بسيطة تعبر عن حاجاته الأساسية أو ترتبط بالأشياء المادية ثم تتحول لتصبح أكثر تعقيدا وتأخذ الطابع الرمزي والمعنوي.(العياصرة، 2011، ص70)

وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة، ويعرض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة. فاكتساب اللغة في رأي بياجيه ليس عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية.(قورة وأبو لين ،بدون سنة،ص 38)

ويمثل الأداء اللغوي بالنسبة لبياجيه أشكال التراكيب اللغوية التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية والتي قد تكون استجابة محاكاة فورية للأصوات التي يسمعها في بيئته، أما الكفاءة فهي تمثل القدرة على إصدار الكلام وإنتاج التراكيب اللغوية التي تنشأ وفقا للتمثيلات المعرفية وعمليات التنظيم الداخلية التي يجريها الفرد على هذه الأصوات.(الزغلول والزغلول،نفس المرجع، ص 256)

ويسير النمو اللغوي عند الطفل عبر مراحل ترتبط بالنمو المعرفي لدى الإنسان، وقد قسمها إلى أربع مراحل متسلسلة هي:

1. المرحلة الحس حركية:(من الميلاد حتى نهاية السنتين): هذه مرحلة حرجة لنمو وتطور اللغة، إذ تحقق فيها مهارات ذهنية، وحركية مهمة عن طريق ممارسة المشي واللعب والتكلم.

اللغة في هذه المرحلة على صورة ردود فعل انعكاسية، تنتهي بأفعال إرادية هادفة. وتتضمن هذه الردود أداءات انعكاسية مثل القبض على الأشياء، والمص والتحرك بكل جسم الطفل، وتتطور هذه الأداءات إلى أداءات بسيطة متسقة، وينشط الطفل للتكيف مع البيئة المحيطة به من خلال التمثل والمواءمة. ويستطيع الطفل تمثل ما يحيط به على هيئة صورة ذهنية ورموز، وتبدأ اللغة بالظهور، ومع ظهورها يستطيع الطفل أن يستخدم المفردات لتمثل أشياء خارجية عن بيئته المحسوسة الماثلة أمام عينيه. وهذه المرحلة بداية الفكاك من سيطرة الزمان والمكان. ويظهر فعل التقليد كمثال على تحقيق عمليتي التمثل والمواءمة. ويتحقق ذلك حينما يحاول الطفل أن يطابق سلوكه وفق سلوك الأطفال الآخرين.

ويسيطر على الطفل في هذه المرحلة لغة المونولوج الحديث الداخلي أو الحوار مع الذات، أو الحوار مع الذات، والتحدث إلى النفس، إذ ينشغل الطفل بهذه اللغة فترة تساعده على تسلية نفسه واختبار تعبيراته بذاته.(قطامي، 2000، ص 359)

2. مرحلة ما قبل العمليات: وتمتد من السنة الثالثة وحتى السنة السابعة وفيها يحدث تطور كمي ونوعي على الحصيلة اللغوية للطفل، حيث تزداد قدرته على التسمية والتصنيف واستخدام اللغة للتعبير عن الأنا. ففي هذه المرحلة يكون الطفل متمركزا حول الذات، وغالبا ما يستخدم اللغة للحديث عن ذاته وعن رغباته وحاجاته بالوقت الذي يهمل فيه حاجات ورغبات الآخرين. ويمارس الطفل في هذه المرحلة ما يسمى بحديث الذات، إذ غالبا ما يتحدث إلى نفسه أثناء انشغاله في العديد من الأنشطة والألعاب.

تزداد حصيلة المفردات لدى طفل هذه المرحلة وتصبح جمله أكثر طولا وتعقيدا، ويلجأ الطفل إلى استخدام الكلام كأداة استفهام حيث غالبا ما يطرح الأسئلة المتكررة في محاولة منه لفهم العالم المحيط به (حب الاستطلاع). ويكتسب الطفل في هذه المرحلة قواعد البناء اللغوي، وتظهر في جمله الضمائر وأدوات الربط والصفات وغيرها. وما يميز هذه المرحلة، أن الطفل ربما يستطيع القيام بالعديد من الأنشطة والأعمال، لكنه بالوقت نفسه لا يستطيع التفكير بها أو وصفها من خلال الكلام، فهو يستطيع الذهاب إلى المدرسة لكنه ر يستطيع وصف هذه العملية لغويا.(الزغلول والزغلول،2001، ص255)

3. مرحلة العمليات المادية: تمتد من السنة الثامنة وحتى نهاية الحادية عشرة: يظهر الطفل عملية تنظيم أبنيته الذهنية، ويبدأ لديه المنطق الممثل بعبارات لغوية، ويدرك العلاقات الوظيفية للمفردات التي يستخدمها. ومازال الطفل يعاني من الوقوع في التصحيحات الخاطئة وعدم القدرة على التسبيب

وأن تسنى له القدرة على وصف ما يشاهده لغويا. وتسيطر على تفكيره عمليات التجريب الممثلة في التجريب والخطأ، ومازال الطفل يعاني من سيطرة الحس على تفكيره إذ توقعه هذه الحالة في عمليات النزيف الحسي، ولا يمتلك القدرة على الميل للخبرات واستخدام المفردات اللغوية المطورة عن إدراكاته الحسية وخبراته وتفاعلاته.(قطامي، 2000، ص363)

4. مرحلة العمليات المجردة: وتمتد من السنة الثانية عشرة وما بعدها. إن أهم ما تمتاز به لغة الفرد في هذه المرحلة بأنها تصبح قريبة من لغة الراشدين من حيث البناء والمعنى. ففي هذه المرحلة يستطيع الطفل استخدام اللغة كأداة من أدوات التفكير، حيث يصبح قادرا على إدراك المفاهيم المجردة وتشكيل الصور الذهنية للأشياء غير الحسية، ومن هنا فهو يستطيع التعبير لغويا عن المجردات، ويستطيع وضع الفروض اللغوية وعمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية اللغوية.(الزغلول والزغلول،2001، ص256)

وقد أكد بياجيه في نظريته على أهمية دور العوامل البيئية والعوامل الفطرية في تطور اللغة عند الطفل، إذ يرى أن اكتساب اللغة هي بمثابة عملية وظيفية إبداعية تتوقف على قدرة الطفل على التفاعل مع الخبرات البيئية المتعددة، حيث أن الأطفال لديهم نزعة داخلية للتعامل مع الرموز اللغوية وتنظيمها في البناء المعرفي.(حمد الله، نفس المرجع،ص 31)

ونستطيع تلخيص أهم المبادئ التي جاءت بها النظرية المعرفية فيما يلي:

- النمو اللغوي مرتبط بالنمو المعرفي
- اللغة عملية إبداعية وليست عملية إشراطية
- أهمية التفاعل بين الطفل والمحيط لنمو اللغة

وتقترح الباحثة النموذج التالي في طريقة اكتساب الطفل اللغة: إن الجنين وهو في رحم أمه يكتسب عملية تمييز الأصوات بدليل أنه عندما يولد يتجاوب مع صوت أمه أكثر من أصوات الآخرين، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث، ثم يولد الطفل وهو مجهز بأداة تمكنه من اكتساب لغته الأم، وهذا ما يميز الإنسان عن الحيوان، وهذه الأداة متمثلة في مجموعة الأجهزة العضوية وهي (منطقتي بروكا وفيرنيكي) المتواجدتين على مستوى الدماغ فالأولى تسمح بالتعبير اللغوي أما الثانية فتسمح بالفهم، بالإضافة إلى جهاز السمع الذي يلتقط الرسائل الصوتية وهو مرتبط بمنطقة الفهم، وجهاز التصويت المسؤول عن عملية إنتاج الأصوات وهو مرتبط بمنطقة التعبير اللغوي.ولكن هذه الأداة لا تكفي إن لم يكن هناك نموذج كلامي يسمعه الطفل، وهنا تكمن أهمية التواصل الذي يحدث بين الطفل والمحيطين به، فالطفل يسمع نماذج لغوية فيسعى بدوره إلى تقليدها ويحفزه الوالدين خاصة لإنتاج ما يسمعه من كلمات، ويقومان بعملية التعزيز كلما استطاع الطفل أن يقلد كلام الكبار، فالكلمات التي تعزز تبقى أما التي لا تعزز فتنطفئ. ولكن الوالدين أو المحيط لا يستطيعون إعطاء النماذج في كل مرة وانتظار إنتاج الطفل لها، فلو كان الأمر كذلك لما لاحظنا

اكتساب الطفل السريع لعدد كبير من المفردات، ولما لاحظنا إنتاج الطفل لكلمات لم يسمعها من قبل، وهنا تأتي عملية الإبداع التي أشار إليها تشومسكي في النظرية التوليدية، فالطفل يستطيع توليد عدد كبير من المفردات والجمل التي لم يسمعها من قبل، ولكن هذه العملية لا يمكن أن تكون فطرية فلو كانت كذلك لكان جميع أطفال العالم يقومون بعملية الإبداع بنفس الطريقة، وكذلك ليست سلوكية فالسلوكيون لا يؤمنون إلا بما هو سلوك ملموس يكتسب عن طريق مثير ⟵ استجابة.

حقيقة أن كل مثير يولد عملية استجابة، هذه الأخيرة لا تحدث مباشرة وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة، ومن هنا نستطيع القول بنظرية بياجيه المعرفية في اكتساب الطفل للغة، وهي أن النمو اللغوي مرتبط بالنمو المعرفي، فالطفل لا يكتسب الكلمة إلا بعد أن يدرك ويعي المفهوم الذي تمثله هذه الكلمة.

ونقدم المثال التالي:

في كل مرة تحضر الأم فيها الرضاعة وهي تقول لابنها: "هاهو الحليب"، ومع تكرار هذه العملية (إظهار الشيء مصاحبا لتسميته) يشكل الطفل صورة ذهنية للرضاعة والحليب، فحين رؤية الرضاعة يتذكر الطفل الحليب فيبكي مطالبا بالحليب، وكذلك عند ذكر كلمة حليب أمامه يشير بإصبعه إلى الرضاعة.

إن عملية استحضار الشيء الغائب عملية ذهنية تتطلب تدخل عمليات معرفية هي: الانتباه، الإدراك، الذاكرة.

بالتالي ينتبه الطفل لكل الأشياء المحيطة به فالذي يدركه منها يسترجعه من خلال الذاكرة أما ما يجهله فسيقوم بإعطاء صورة سمعية له من خلال ما يسمعه من نماذج صوتية تصف هذا الشيء، فيخزنه في الذاكرة وعند رؤيته من جديد سيتعرف عليه مباشرة كصورة بصرية وسمعية معا.

من خلال هذا النموذج الذي تقترحه الباحثة تستعرض أهم ما جاءت به النظريات السلوكية والفطرية وأيضا المعرفية، فلكل من هذه النظريات جانب صحيح ومؤكد في طريقة اكتساب الطفل للغة، وكل واحدة منها تكمل الأخرى.

7. مراحل النمو اللغوي:

حاول العديد من علماء النفس اللغويين وكذا المعرفيين تقسيم عملية اكتساب الطفل للغة عبر مراحل ورغم اختلاف بعضهم في تسمية هذه المراحل إلا أن هناك شبه اتفاق حول تسلسل الاكتسابات اللغوية من الميلاد إلى غاية بداية اكتساب اللغة الكتابية.

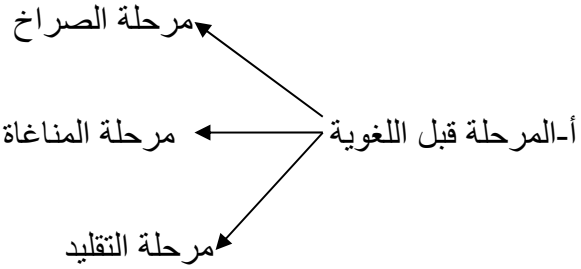
فيرى " Gueniche" أن النمو اللغوي عند الطفل منظم حسب ثلاث مراحل تتصل بثلاث مستويات مختلفة لتطورها وهي:

المرحلة قبل اللغوية: من الميلاد إلى 12 أو 13 شهرا

مرحلة اللغة البسيطة أو الصغيرة: من سنة إلى ثلاث سنوات.

مرحلة اللغة: وذلك ابتداءا من السنة الثالثة إلى غاية الخامسة أو السادسة حتى تبدأ اكتساب اللغة الكتابية.(Gueniche,2011 ,p 49)

وتقسم (سهير محمود أمين،2005) مراحل النمو اللغوي إلى مرحلتين أساسيتين ما:



ب- المرحلة اللغوية:

أما الباحثة فتقترح التقسيم التالي لمراحل النمو اللغوي:

1.7. المرحلة قبل اللغوية:

هذه المرحلة تغطي الفترة من الولادة إلى نهاية العام الأول، تتصل بالأشكال الأولى لإنتاج وإدراك اللغة، وهي ضرورية لاكتساب الكلمات الأولى.وباستعمال طرق وأساليب خاصة في الأبحاث سمح بفهم النمو المبكر للغة.وبالتالي هذه الأبحاث تثبت أن الإدراك السمعي يوظف عند الجنين منذ الشهر السادس وهو في رحم أمه، والذي يسمح له مثلا بتمييز أصوات أمه من أصوات الأشخاص الغرباء...

منذ الولادة، الرضع هم قادرين على تمييز الأصوات بدقة، مثلا: /d/و/b/ واحد شفوي والآخر أسناني./p/ و/t/ و/k/ ...الخ

بالموازاة مع تطور القدرات المبكرة لمعالجة أصوات اللغة، يتعلم الرضيع مراقبة تصويتاته الخاصة، فالرنات الأولى (البكاء، الصراخ، الضحك) ترسل للتعبير على الحالات النفسية المختلفة (الجوع، الألم أو الحال الجيدة) وهي محددة بعدم نضج الأعضاء الصوتية.

مهارة التصويت واستخدام الحنجرة إلى أربع أشهر يسمحان بتنغيم الأصوات المنتجة، في تغير ارتفاعها وشدتها وهذا ما يؤدي إلى ظهور المناغاة.(Blay et Lemaire,2007 ,p p 40-41)

وتمثل مرحلة المناغاة نواة تطور اللغة لدى الطفل فهي مجموعة أصوات يبعثها الطفل وهو في حالة ارتياح فهي بالنسبة له غاية في حد ذاتها لا ليعبر عن شيء وإنما يكررها الطفل وكأنه يلهو.

ويؤكد الدارسين في هذا المجال أن هذه الأصوات ما هي إلا تدريب للجهاز الصوتي على النطق إلى أن يتمكن هذا الجهاز من أداء وظيفته بصورة سليمة ويجد الطفل في هذه الأصوات لذة ومتعة لأنها ترتبط بما يناله الطفل من عناية ورعاية نفسية من المحيطين خاصة.(أمين،2005،ص 56)

وإذا أصغى الإنسان إلى الطفل وهو يناغي، فإنه سيلاحظ أن الأصوات التي يصدرها تتغير وتتلون وتتمايز. ومن ذلك أن الحروف الصائتة voyelles أو ما نسميه في العربية بالحركات، أكثر عددا في مناغاة الطفل من الحروف الصامتة consonnes. وأول ما يتلفظ به من الحروف الصائتة هي التي يكون مخرجها في تجويف الفم الأمامي. أما التي مخرجها تجويف الفم الخلفي فإنها تتأخر عنها في الظهور. وأما الحروف الصامتة، فإن الذي يظهر منها هي حروف الحلق واللهاة، وهي تخالف الحروف الصائتة من حيث نشوءها عند الطفل، إذ تظهر في أقصى تجويف الفم، ثم تتلاحق من الخلف إلى الأمام، كلما نما الطفل وكبر.(بن عيسى،2003،ص 133)

وحسب هذه المرحلة والتي أثبت فيها العلماء الإدراك السمعي المبكر للجنين وكذا قدرته التي تسمح له بتمييز صوت أمه عن أصوات الأشخاص الغرباء تثبت القدرة الفطرية للطفل لاكتساب لغته الأم حسب نظرية تشومسكي.

2.7. المرحلة اللغوية:

انطلاقا من سن العام (بين 9 و18 شهرا) يبدأ الطفل في إنتاج كلماته الأولى، وخاصية هذه المرحلة هي إنتاج كلمات معزولة، يعني بعرض لا يحتوي إلا على كلمة واحدة مثلا: "بابا"، "ماما"...الخ

منذ بداية القرن العشرين الكثير من العلماء انكبوا على عروض الكلمة الأولى عند الأطفال الصغار. ووجدوا أنه بالنسبة للبعض، يبدأ الطفل بتسمية الأشياء الملموسة المتحركة أو غير المتحركة، إلا أن بعض ملاحظات (بلوم) (Bloom) سنة 1973 أكد من خلالها أن الأسماء

الملموسة ستلعب دور علائقي ثانوي في المرحلة الأولى.وانطلاقا من ستة عشر شهرا يكون لدى الأطفال حروف الجر، النفي، الحال، والأفعال.

وحسب اعتقاد (نيلسون) (Nelson) سنة 1973 فالأطفال لا يتكلمون دائما لقول نفس الشيء، فعند البعض منهم الملموسات هي بالأحرى مرجعيات بمعنى توجه نحو الأشياء، والعكس صحيح بالنسبة للبعض الآخر فكلماتهم الملموسة تكون معبرة بمعنى توجه نحو الاتصال: طلب، رفض، مناداة،...الخ

(بلوم) (Bloom) هو أيضا درس استعمال أسماء الأشخاص ووجد أنه في البداية يستعمل الأطفال أسماء الأشخاص من أجل تسمية أحدهم والذي يدخل في المشهد، أو من أجل تحية أحدهم، ومن أجل مناداتهم، ثم بعد ذلك من أجل تمييز الأشياء المنتمية للأشخاص المسمين.(Bernicot,1994 ,p 4)

وما ينبغي الإشارة إليه هو أن إدراك الطفل لأجزاء الكلام لا يكون بنسبة واحدة، فأول ما يسبق إلى إدراكه الأسماء ثم الصفات، وهو يدرك أولا الصفات المتعلقة بالذوق قبل الصفات المتعلقة بالإحساسات هذا فيما يتعلق بالصيغ التي لا علاقة لها بالزمن.أما فيما يتعلق بالصيغ الزمنية وهي الأفعال فيبدأ إدراكه لها يزداد تدريجيا، والسبب في ذلك أن الفعل أكثر تعقيدا من الاسم، فالاسم يدل على المعنى من غير زمن يتعلق به، أما الفعل فيدل على المعنى والزمن جزء منه، ويقوى إدراك الطفل للصيغ الدالة على الزمان الحاضر، لأنه متأثر بحاضره ميال إلى التحدث عن الحاضر الذي يعيش فيه، وتسبق صيغ المكان صيغ الزمان، فهنا وهناك يعرفها قبل أن يعرف اليوم وغدا، والكلمات التي تربط بين معنيين يدركها في مرحلة متأخرة، كذلك الكلمات التي تدل على أرقى المعاني وهي الكلمات المجردة كالشفقة والرحمة والعدل والفضيلة وغيرها تأتي في مرحلة متأخرة، وبعد زمن طويل.(عماد الدين،بدون سنة،ص 70).

وهذا التسلسل المنطقي في اكتساب الطفل للأسماء والصفات والأفعال والمفاهيم المجردة لاحظناه في تقسيم بياجيه لمراحل النمو اللغوي فمرحلة العمليات المادية تسبق مرحلة العمليات المجردة.

إذن، إن اكتساب اللغة لا يتحدد بتعلم المفردات، فنحو 14 إلى 18 شهرا، يزاوج الطفل الكلمات المحورية بمصطلحات أخرى عائلية فمثلا: إلى اللقاء ترتبط بأبي أو أمي.(Rossi,2008 ,p71)

وحوالي العامين الجمل الأكثر تعقيدا تصبح مفهومة، وينتج الطفل جمل متكونة من كلمتين، في هذه السن يملك معجما في نواحي 300 كلمة، الجمل تصبح أكثر تطورا وتظهر عنده الأسئلة.

ونحو ثلاث سنوات، تظهر "أنا"، الكلمات تفهم قبل القيام بالشرح، الطفل يستعمل الكلمات الاستفهامية (من؟،كم؟،أين؟) والنفي (ليس هنا)، (لا يستطيع).

من 3 إلى 6 سنوات اللغة ستتعقد على المستوى النحوي وتصبح غنية كثيرا على مستوى مجموع المفردات اللغوية.

ونحو 6 سنوات، يتعلم الطفل القراءة والكتابة.(Xavier, et al,2005 ,p 396)

ففي سن السادسة تتسع دائرة الاتصال لدى الطفل بدخوله المدرسة، وتأخذ اللغة المنطوقة الشكل المكتوب ويزداد وعي الطفل بلغته الأم وقواعدها، الأمر الذي أثبتته دراسة كل من بوتي (Boutet) وكويتي (Cauthier) وسان بيار (Saint-Pierre) (1983-1985) حول نمو النشاط الدلالي الواعي للجملة، وتتحدد الفرضية العامة التي اعتمدوها في كون السن يعتبر عاملا مهما في نمو الوعي اللساني بالجملة عند الطفل، فهو ينتقل من مرحلة الاستعمال اليومي للغة، إلى مرحلة الوعي اللساني والقدرة على الانتباه إلى المواضيع اللسانية والتفكير فيها، وشملت التجربة (142) طفلا تراوحت أعمارهم بين (6 و11) سنة.

ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في بعض النقاط التالية:

- أهمية المدرسة ودورها في تلقين الطفل القواعد التركيبية والصرفية واكتساب الخطاب اللساني الواعي (جملة، اسم، فعل)

- يستطيع الطفل التخلي عن معرفته التلقائية تدريجيا، فابتداءا من سن السادسة يستطيع تكوين معرفة حول اللغة، تشبه في بعض مظاهرها المعرفية تلك التي يتوافر عليها الراشد.

- تعمل المدرسة على صقل معارف الأطفال وتنظيم مهاراتهم وقدراتهم اللسانية ابتداءا من سن السادسة، فعملية تعلم القراءة والكتابة تساعدهم على الانتباه والتفكير في الخاصية الخطية والمادية للغة، وفي التوزيع المكاني لعناصر الجملة كالحروف والكلمات.(علوي، بدون سنة،ص ص 15-16)

ويمكننا إدراج الجدول التالي الذي يخلص مراحل النمو اللغوي وارتباطه الوثيق بالنمو النفس حركي وأيضا النمو الاجتماعي لدى الطفل:

جدول رقم (6): يوضح مراحل النمو اللغوي (De Ihale,2009,p)

اللـــــغة	الحركيــة الشاملة والدقيـقة	الاجتماعيـــــة
من0 إلى سنة	من0 إلى سنة	من0 إلى سنة
-يجيب بالصوت -التنغيم في الإجابة -يدير الرأس فورا لرؤية الشخص المتكلم -التنغيم أثناء التلاعب بلعبه -يستعمل برنامج صوتي من أجل لفت الانتباه -ينغم العديد من المقاطع -يقول كلمة من مقطعين "بابا" "دودو"	-يمسك شيء أو لعبة صغيرة -يحمل لعبتين: واحدة في كل يد -يمسك قطعة بين السبابة والإبهام -يجد اللعبة المخبأة تحت غطاء -يستند ويفعل حركات للمشي -يجهز لارتداء ملابسه	-يستعمل الابتسامة كإجابة -يبتسم مقابل المرآة -ينفعل عند نداء اسمه -ينظر إلى ما يظهر الشخص الراشد بين أصابعه -يشارك في الألعاب (الغميضة مثلا)
من سنة إلى سنتين	من سنة إلى سنتين	من سنة إلى سنتين
-يقول 5 كلمات -يسمي (إظهار أو إعطاء) أشياء أو صور -يقول"لا" -يركب جمل من كلمتين (كلمة وفعل،إسمين) -يستطيع سماع قصة قصيرة	-يخربش -يركب تركيب بسيط للأشكال -يدور على مكعبين (14 شهرا) و5 مكعبات(20 شهرا) -يستعمل الملعقة -يضرب الكرة برجله	-يشير بإصبعه لما يهمه -يلعب بتظاهر -يطلب الذهاب إلى المرحاض -يشير للأفضلية عندما يخير

اللـــغة	الحركيــة الشاملة والدقيـقة	الاجتماعيـــة
من0 إلى سنة	من0 إلى سنة	من0 إلى سنة
-يجيب بالصوت -التنغيم في الإجابة -يدير الرأس فورا لرؤية الشخص المتكلم -التنغيم أثناء التلاعب بلعبه -يستعمل برنامج صوتي من أجل لفت الانتباه -ينغم العديد من المقاطع -يقول كلمة من مقطعين "بابا" "دودو"	-يمسك شيء أو لعبة صغيرة -يحمل لعبتين: واحدة في كل يد -يمسك قطعة بين السبابة والإبهام -يجد اللعبة المخبأة تحت غطاء -يستند ويفعل حركات للمشي -يجهز لارتداء ملابسه	-يستعمل الابتسامة كإجابة -يبتسم مقابل المرآة -ينفعل عند نداء اسمه -ينظر إلى ما يظهر الشخص الراشد بين أصابعه -يشارك في الألعاب (الغميضة مثلا)
من سنة إلى سنتين	من سنة إلى سنتين	من سنة إلى سنتين
-يقول 5 كلمات -يسمي (إظهار أو إعطاء) أشياء أو صور -يقول"لا" -يركب جمل من كلمتين (كلمة وفعل،إسمين) -يستطيع سماع قصة قصيرة	-يخربش -يركب تركيب بسيط للأشكال -يدور على مكعبين (14 شهرا) و5 مكعبات(20 شهرا) -يستعمل الملعقة -يضرب الكرة برجله	-يشير بإصبعه لما يهمه -يلعب بتظاهر -يطلب الذهاب إلى المرحاض -يشير للأفضلية عندما يخير

اللـــــغة	الحركيــة الشاملة والدقيــقة	الاجتماعيـــــة
من0 إلى سنة	من0 إلى سنة	من0 إلى سنة
-يجيب بالصوت -التنغيم في الإجابة -يدير الرأس فورا لرؤية الشخص المتكلم -التنغيم أثناء التلاعب بلعبه -يستعمل برنامج صوتي من أجل لفت الانتباه -ينغم العديد من المقاطع -يقول كلمة من مقطعين "بابا" "دودو"	-يمسك شيء أو لعبة صغيرة -يحمل لعبتين: واحدة في كل يد -يمسك قطعة بين السبابة والإبهام -يجد اللعبة المخبأة تحت غطاء -يستند ويفعل حركات للمشي -يجهز لارتداء ملابسه	-يستعمل الابتسامة كإجابة -يبتسم مقابل المرآة -ينفعل عند نداء اسمه -ينظر إلى ما يظهر الشخص الراشد بين أصابعه -يشارك في الألعاب (الغميضة مثلا)
من سنة إلى سنتين	من سنة إلى سنتين	من سنة إلى سنتين -يلعب بين الأخرين
-يقول 5 كلمات -يسمي (إظهار أو إعطاء) أشياء أو صور -يقول"لا" -يركب جمل من كلمتين (كلمة وفعل،إسمين) -يستطيع سماع قصة قصيرة	-يخربش -يركب تركيب بسيط للأشكال -يدور على مكعبين (14 شهرا) و5 مكعبات(20 شهرا) -يستعمل الملعقة -يضرب الكرة برجله	-يشير بإصبعه لما يهمه -يلعب بتظاهر -يطلب الذهاب إلى المرحاض -يشير للأفضلية عندما يخير

ونحن بصدد ذكر مراحل النمو اللغوي يواجهنا سؤال جوهري وهو كيف يحدث الفهم والإنتاج اللغوي معرفيا؟ وهذا ما حاول العلماء تفسيره من خلال افتراضهم لنماذج كثيرة.

8. عمليتي الفهم والإنتاج اللغوي:

1.8. إدراك ومعالجة الكلام:

إن تطور اللغة عند الطفل سليم السمع لا يبدأ في الوقت الذي ينتج كلماته الأولى، على الرغم من أن هذه المحطة للنمو تعتبر أساسية للأولياء، الكلمات الأولى هي نتيجة عمل لساني الذي يبدأ عن طريق إدراك الكلام.

منذ الولادة، الرضيع (ولكن أيضا الجنين، ابتداءا من الفصل الأخير للحمل) يبدو مجهزا بآليات معالجة أو حتى تعلم قوية جدا، معالجة المنبهات السمعية للكلام تبدأ جيدا قبل اللغة، كما لخص (كارميل أوف وكارميل سميث) (Karmil off et Karmil Smith) سنة (2003):

إنهم (الأطفال) يستقون العلامات في النغمة، في بناء عناصر الجمل والعبارات، في نماذج ترتيب الأصوات، في المقاطع والكلمات...الأطفال يعتمدون على إدراكهم للكلام من أجل تركيب أولى تمثيلاتهم اللسانية الحقيقية)

بعض علامات المحتوى في الكلام يساعد الطفل على التعرف على الانسجامات، على تقسيم الكلام وعزل الكلمات، وهكذا فإن الانسجامات في توزيع أصوات اللغة مثلا، تسمح بتحديد مجموعات من الأصوات أكثر تواترا في لغة معينة.

إن توزيع الأصوات المصرح به في اللغة بالتالي يخضع للمعالجة المبكرة ويساهم في اكتشاف حدود الكلمة في تدفق الكلام، وبالتالي بداية من 7 أشهر، الأطفال الصغار حساسين للكلمات ويمكنهم استخراج كلمة معروفة في عدة تعبيرات مختلفة.

خلال الفترة قبل اللغوية حتى لو أنها ليست مسألة فهم أو لغة فعلية، يعالج الطفل الصغير ويقسم الكلام في وحدات هي كلمات، إنه يقوم على أساس المعالجة كما الفهم، وتخزين وإنتاج الأشكال اللغوية اللاحقة تدعم. قاعدة هذا البناء أن اللغة تدخل إذن أسسها قبل أن تظهر.

وعلاوة على ذلك، فإن إدراك الكلام يظهر عند البالغين بإنشاء معلومات سمعية ولكن أيضا بصرية متعلقة بقراءة الشفاه. وفي الواقع، المعلومات البصرية محمولة على حركات الشفاه للمتكلم وطبيعة تفسيرات إدراك المعلومات السمعية. والأطفال ابتداءا من 4- 6 سنوات يعالجون الكلام بطريقة ذات نسقين مثل الكبار. (Hage et al,2006,pp 56-57).

* ونستنتج من خلال هذا أن عملية فهم كلام المتحدث تكون بداياتها عن طريق معالجات سمعية بحتة، فيما بعد تتطور أكثر قناة الاتصال فتشمل المجال البصري أيضا مما يسهل ويسرع من عملية استقبال الكلام وإدراكه ، وهذا ما يؤخر من ظهور اللغة لدى الكثير من الأطفال الذين لديهم فرص أقل في استقبال المثيرات السمعية ، الحال الذي نجده عند الأطفال الصم مثلا.

2.8. إنتاج اللغة:

قبل أن نتطرق للنماذج التي حاولت أعطاء تفسير لإنتاج اللغة، ينبغي أن نتطرق للمستويات المختلفة التي تميز مراحل الإنتاج اللغوي وهي:

المستوى المعرفي والمعجمي-نحوي والمعجمي-صوتي وأخيرا المستوى النطقي أو المحرك الحرفي.

- بالنسبة للمستوى المعرفي فهو شائع عند النوعين من اللغة: الشفهية والكتابية، إنه يسمح بالتنشيط، الاختيار ثم التنظيم في الذاكرة طويلة المدى. محتويات الاتصال

الذاكرة طويلة المدى غالبا ما تكون معارضة للذاكرة العاملة، فالدور الأساسي للذاكرة العاملة يكون في الإنتاج الكتابي وذلك لتخزين المعرفة من المتحدثين، معلومات مرجعية، براغماتية للغة.

يشير (هايز) (Hays) سنة 1998 إلى أهمية الذاكرة طويلة المدى في نشاط اللغة فيما يتعلق بالإنتاج الكتابي فيرى أن: الكتابة غير ممكنة إذا لم يكن لدى المحررين ذاكرات طويلة المدى لتخزين معارفهم بخصوص النحو، المفردات، النوع، الموضوع والمقصد...الخ

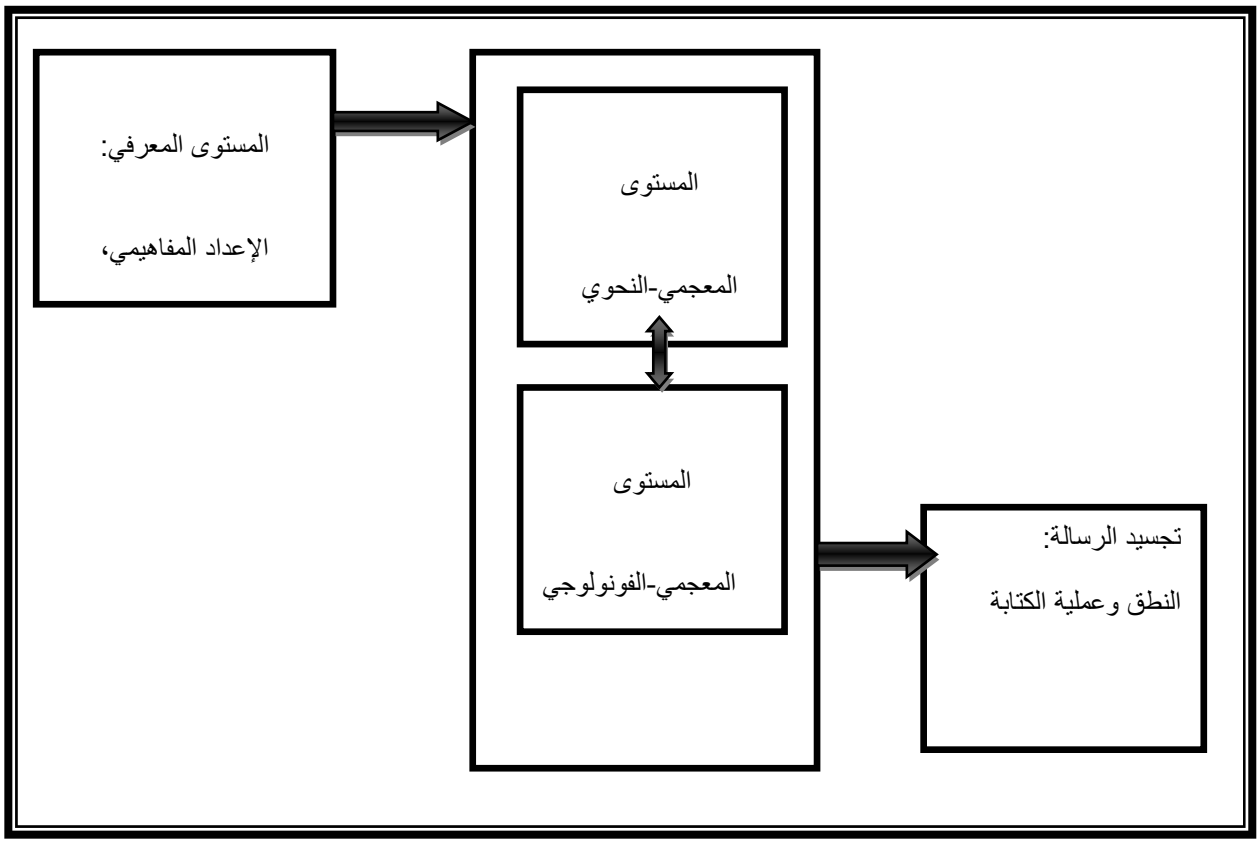
هذه الملاحظة أيضا صحيحة بالنسبة لإنتاج اللغة الشفهية، الذاكرة طويلة المدى تكون بشكل وثيق مع مكون التخطيط وعمليات الاسترجاع وتأثير نوع وجودة المنتج النهائي لنشاط اللغة.

- المستوى المعجمي-نحوي: اختيار المعلومات النحوية وإدراة تنظيمهم، الخيارات النحوية-المعجمية تحدد التخطيط اللساني ويتم التنفيذ، هذا التخطيط مكلف معرفيا كما التخطيط المفاهيمي .

- المستويات المعجمية-الصوتية والنطقية هي آخر الخطوات فهي تسمح لبناء تسلسل الأصوات وخيارات المورفيم الكافية، على حسب الرسالة.

* الانتاجات الشفهية والكتابية تمتلك على حد سواء هذه المكونات الأساسية.(Mazur-Palandre,2009,pp45-46)

ونلخص كل ما سبق في المخطط التالي:



شكل رقم (9): يوضح مراحل الإنتاج اللغوي (Mazur-Palandre,2009,p46)

وبعد تطرقنا لمراحل الإنتاج اللغوي حسب مستوياته المختلفة، نذكر فيما يلي بعض النماذج التي حاولت تقديم تفسيرا معرفيا للإنتاج اللغوي:

1.2.8. افتراضات نموذج ليفلي وبوك (Levelt et bock):

إن نموذج ليفلي وبوك (Levelt et bock) سنة (1994) ملهم من تصورات قاريت (Garrett) (1980.1976.1975)

النموذج المفترض لإنتاج اللغة الشفهية يتضمن أربع خطوات للمعالجة:

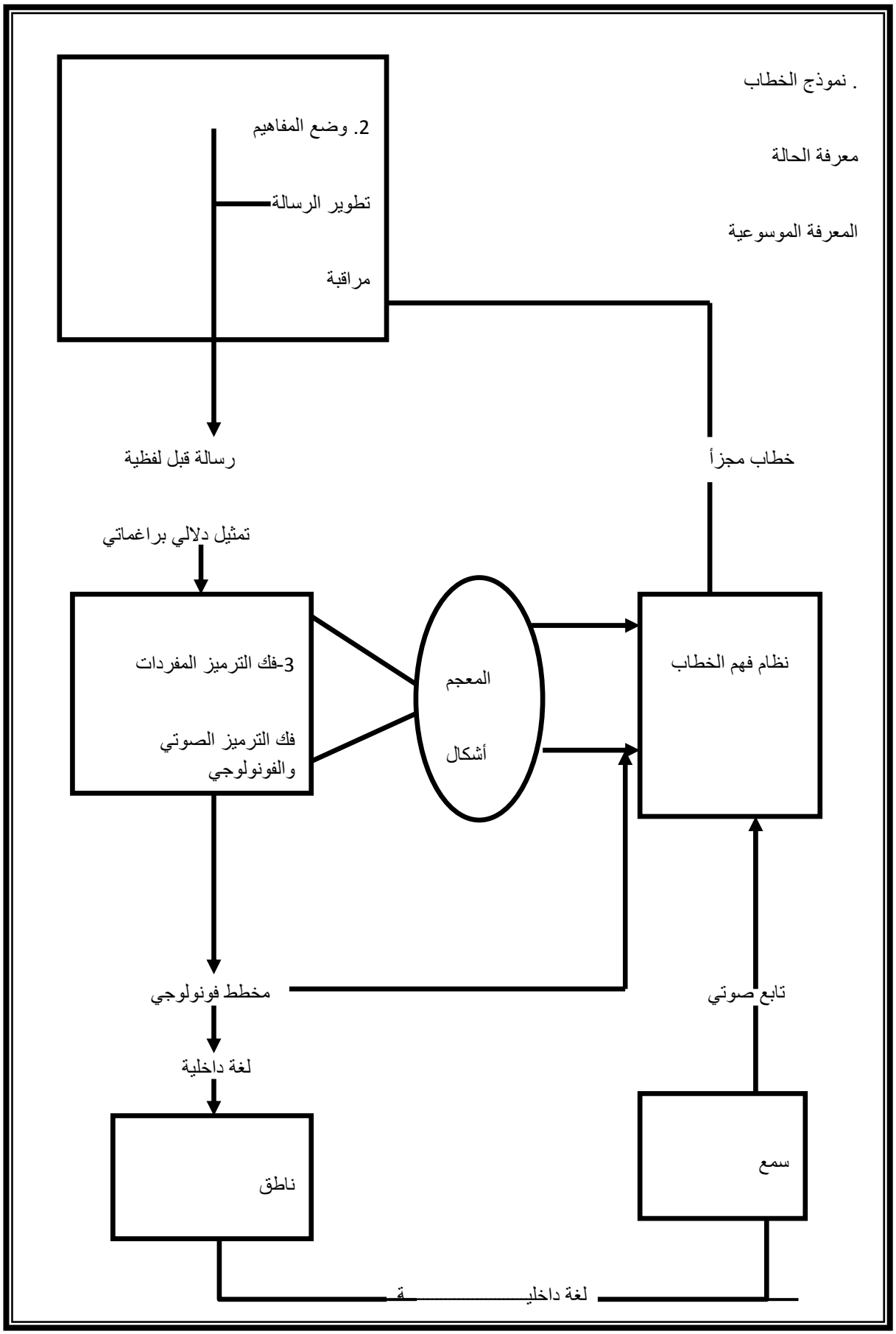
الخطوة 1: معالجة الرسالة: يطور المتكلم مضمون الرسالة التي يريد أن ينقلها، المعنى الذي يريد قوله

الخطوة 2: معالجة وظيفية: يحدد المتكلم المفردات التي يريد استخدامها والدور النحوي (اسم، مفعول به)، كلمات مختارة، بالتالي مثلا: إذا أراد المتكلم قول: (جون يأكل التفاحة)، لا يجب عليه فقط اختيار البنود (جون)، والمفعول به (التفاحة).

الخطوة 3: المعالجة الموضعية: بعد أن حددت البنود المعجمية وتعيين دور لهذه البنود، يأخذ الاسم هذه العناصر بأمر من أجل تشكيل جملة وتعديل هذه العناصر.

الخطوة 4: المعالجة الصوتية: أخيرا، يحدد الاسم المعاني المكونة، الكلمات، الجمل المبنية، وهكذا الإعدادات الأخرى المتعلقة بالإنتاج الشفهي.مثل العروض أو الإيقاع.(Lemaire ,1999,p336)

ويلخص النموذج في المخطط التالي:



شكل رقم (10): نموذج الإنتاج الشفهي للغة (Levelt,1989) (Mazur-palandre,2009,p63)

2.2.8. افتراضية نموذج (دال) (Dell) (1986):

اقترح (دال) (Dell) سنة 1986 نموذج الارتباطية للإنتاج الشفهي، و حسب هذا النموذج يوجد 4 مراحل للمعالجة مماثلة إلى حد كبير للنموذج المقترح من طرف (Bock et levelt)

الخطوة 1: المعالجة الدلالية: في هذه الخطوة، يطور الاسم معنى الرسالة المنقلة، هي خطوة المعالجة الأقل تحديدا من طرف (Dell)

الخطوة 2: المعالجة النحوية: في هذه الخطوة، يخطط الاسم البناء اللغوي الذي سيقوله: يضع الكلمات في أمر لتشكيل الجمل

الخطوة 3: المعالجة المورفولوجية: يخطط الاسم المورفيمات، يعني أنه يحدد العناصر التي ستسمح بتوضيح إذا كانت الجملة تذكر عمل أو أكثر، إذا كان هذا العمل في مكان أو زمان أين يتحدث الاسم..الخ

الخطوة 4: المعالجة الصوتية: في هذه الخطوة، يحدد الاسم معنى الكلمات المستخدمة وهكذا الإيقاع وارتفاع طبقات الصوت.

بعد تعرفنا على آليات اكتساب اللغة وكيف يستطيع الفرد فهم الرسالة الشفهية وإعطائها المعنى المناسب، وكذا كيف يكون الإنتاج الشفهي للغة وماهي مراحله، كيف نستطيع أن نعرف أن هذا الطفل لديه نمو لغوي سليم؟

9. العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

بالرغم من أن كل أطفال العالم يمرون بنفس المراحل وهم يكتسبون اللغة ، إلا أننا نجد فروقات فردية في نسبة المفردات لديهم ويرجع هذا إلى عدة عوامل منها: الذكاء، والجنس، ترتيب الطفل في الأسرة، المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطفل...إلى غيرها من العوامل وفيما يلي سنتطرق لبعض هذه العوامل:

1.9. عامل الجنس:

يلاحظ كما أثبتت الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات هو أسرع منه عند البنين مع تساوي الظروف الأخرى، فهن أثرى من حيث عدد المفردات وتركيب الجمل وطولها والفهم وصحة النطق، كما أن البنات يسبقن البنين بالكلام.(حواشين وحواشين، 2003، ص 190)

مع هذا هناك دراسات وجدت أن لا فروق بين الجنسين (دراسات الزند، كازمان ، Kizman، سالترز Saltez). بينما وجدت دراسات أخرى تفوق الأولاد على البنات (دراسة فيشر Fisher ودراسة عويدان في الأردن (1977)). (الأحمد ومنصور، 2004، ص208)

2.9. عامل البيئة:

يشترط لاكتساب اللغة أن يتعرض الطفل لبيئة لغوية يسمع فيها اللغة بكمية كافية، إذا لم يسمع الطفل اللغة فلا يستطيع أن يكتسبها.(الخولي،2000، ص193)

وقد روى هيوز (Hewes,1970) أن بنتا احتجزت منذ ولادتها، ولم يتصل بها أحد حتى سن الثالثة عشرة والنصف من عمرها، فوجد أن هذه البنت بدون لغة إطلاقا. وهذا الوضع لا شك يؤكد أنه بدون بيئة لغوية لا يمكن حدوث أي نمو لغوي، حتى وإن توفر الاستعداد البيولوجي للطفل كما حدث للبنت المذكورة آنفا.(الأحمد ومنصور،2004، ص191)

3.9. سلامة الدماغ والصحة العامة:

يشترط في اكتساب اللغة سلامة الدماغ من الأمراض وخاصة مراكزه اللغوية، فقد يعجز الطفل عن الكلام لأن أحد مراكز اللغة في دماغه مصاب بتلف ما.(الخولي، 2000، ص 193)

وكلما كان الطفل سليما من الناحية الجسمية، كان أكثر نشاطا وحيوية وكان أكثر قدرة على اكتساب اللغة. وتشير Hulck وبخاصة الشديد خلال العامين الأولين من حياة الطفل يؤخر بداية الكلام واستعمال الجمل، وربما عاد ذلك لأنه معزول بسبب مرضه مما يقلل فرص تعلمه.(الأحمد ومنصور،2004، ص197)

4.9. العمر الزمني:

كلما تقدم الرضيع في السن، كلما تقدم في ثروته اللغوية، وفي قدرته على تحقيقها والتحكم فيها، والسبب في ذلك العلاقة بين السن ونضج الجهاز الكلامي (الصوتي) ممثلا بالرئتين والقصبة الهوائية، والحنجرة والأوتار الصوتية والفم واللسان والأسنان والشفتان وعضلات الحجاب الحاجز

المرتبط بالنضج العقلي ممثلا بنضج الجهاز العصبي، يضاف إلى ذلك الخبرات التي يكتسبها الطفل.(حواشين وحواشين، 2003، ص189)

وهذا ما تؤكده دراسات كل من: (سايلر Sayler، سيجنا يرزمان Sign Yezernan، كارتي Carti ، مكارثي Macartyy، وقناوي) فحسب هذه الدراسات يزداد المحصول اللفظي للطفل، كلما تقدم به السن، ويعود الارتباط بين النضج والعمر لدى الطفل إلى نضج الجهازين الصوتي والعصبي.(الأحمد ومنصور،2004، ص208)

5.9. الذكاء:

إن القدرة العقلية للرضيع تحدد درجة اكتسابه للغة وإتقانها، فكلما كان الرضيع أكثر ذكاءا كلما كان أسبق في استعمال اللغة وبمهارة أرقى، وذلك للعلاقة الإيجابية الواضحة بين الذكاء والقدرة اللغوية. ونحن نرى أن ضعاف العقول يتأخرون في الكلام عن غيرهم من الأطفال العاديين، وهناك من يقول بأنه إن وجد طفلان لهما العمر نفسه فإنه من يتكلم أولا هو الأكثر ذكاءا. ويجب أن لا يقودنا مثل هذا القول إلى أن كل طفل يتأخر في الكلام هو غبي، فهناك عوامل أخرى تتدخل في التأخر اللغوي غير الذكاء.(حواشين وحواشين، 2003، ص189)

6.9. المستوى الاقتصادي للأسرة:

إن أطفال البيئات الاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من الأطفال البيئات المنخفضة، ربما لأنهم ينشأون في بيئة مجهزة بوسائل أو أجهزة ولعب تمكنهم من التزود بعدد أكبر من المفردات اللغوية، فضلا عما يوفره المال لمثل هؤلاء من توفير أشياء أخرى وربما مربيات.

إن أطفال المستوى الاقتصادي المرتفع اتضح أنهم أفضل ممن أطفال المستوى الاقتصادي المنخفض في الطلاقة اللغوية، وطول الجملة، النطق، تركيب الجمل، ووضوح مخارج الأصوات. والأطفال ممن لم يكملوا السنة الأولى من العمر الذين ينتمون لأسر عالية المستوى الاقتصادي تصدر عنهم أنماط صوتية أكثر من أطفال أسر الطبقة المنخفضة.(الأحمد ومنصور، 2004، ص198)

وقد جاءت دراسة (معمر نواف الهوارنة) لتلقي الضوء على بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة: المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، الذكاء، الجنس، حجم الأسرة، المخاوف، الترتيب الميلادي، وتكونت عينة الدراسة من (110) أطفال ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بيم (4 و6) سنوات وكانت أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة

2- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة ومعدل ذكائهم.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في النمو اللغوي بين الجنسين (ذكور/إناث)

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا في النمو اللغوي حسب حجم الأسرة (كبيرة/صغيرة)

5- توجد فروق دالة إحصائيا في النمو اللغوي بين الأطفال الذين لديهم مخاوف مرتفعة والأطفال الذين لديهم مخاوف منخفضة، لصالح الأطفال منخفضي المخاوف

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا في النمو اللغوي حسب الترتيب الميلادي لدى الأطفال

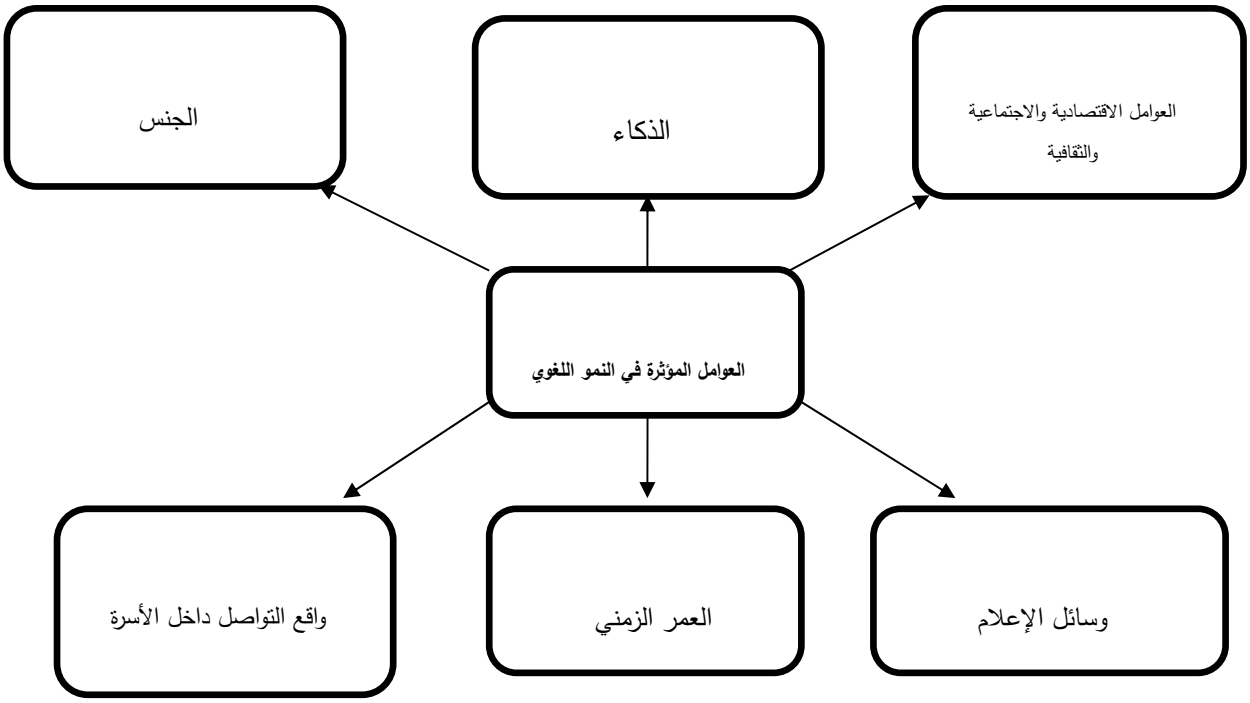
وترى الباحثة أن وسائل الاتصال الحديثة لديها تأثير كبير على النمو اللغوي حيث تشير إلى أنه وبالرغم من كون وسائل الاتصال الحديثة تخدم الإنسان كثيرا، بحيث أنها تتيح له التواصل مع كل الناس عبر أنحاء العالم من دون أي جهد يبذل، وكذا إمكانية توفير المعلومة الفورية له، إلى غيرها من الايجابيات، إلا أن إقبال الناس عليها واستعمالها بشكل كبير جدا بحيث لا يعود الفرد يجلس مع عائلته يجعل منها وسيلة انفصال لا اتصال.

وقد لاحظنا من قبل في نظريات اكتساب اللغة أن معظم العلماء ومفسري آلية اكتساب اللغة يشيرون إلى أهمية المحيط في النمو اللغوي ودور التفاعل بين الطفل وبين الوسط الذي يعيش فيه في تنمية الرصيد اللغوي، فكيف للوسط الذي يعيش فيه طفل يجد نفسه بين أفراد عائلة لا يهتمون لأمر لغته ويتركونه جانبا لانشغالهم بوسائل الاتصال الحديثة أن يكون لديه رصيدا لغويا ثريا؟ أو حتى كيف له أن يكتسب اللغة بشكل سليم وفي العمر المحدد لها؟

الأمر الذي لاحظته الباحثة عند تكفلها بحالة الطفل (س) الذي يبلغ من العمر ثلاث سنوات والنصف وهو يعاني من تأخر لغوي بسيط، فبعد إجراء المقابلة مع الأم استنتجت الباحثة أن سبب هذا التأخر هو انشغال الوالدين عن الطفل خلال اليوم بسبب العمل، بالإضافة إلى أن هذا الطفل تقوم برعايته مربية كبيرة السن في منزلها، وتقول الأم أن ولدها لا يفعل شيئا عند هذه المربية غير مشاهدة التلفاز، أما بالنسبة للإخوة فهم يزاولون دراستهم في النهار وفي الليل كل واحد منهم يملك كمبيوتر ينشغل به عن التواصل مع أخيهم الصغير، هذا ما يجعل قناة الاتصال عند الطفل تتمحور حول نفسه فقط أو مع التلفاز، مما جعل رصيده اللغوي ضعيف جدا مقارنة بأقرانه بالإضافة إلى وجود بعض السلوكيات العدوانية لديه.

حالة الطفل (س) قد لا تعمم على جميع الأطفال الذين يعيشون في نفس الظروف ولكنها أظهرت أن ضعف التواصل لدى أفراد العائلة لسبب أو لآخر يستطيع أن يخلق لدينا اضطرابات في اللغة والكلام وحتى في السلوك لدى الأطفال.

واستنادا لهذه الدراسات يمكن اقتراح المخطط التالي لأهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:



شكل رقم (11): يوضح أهم العوامل المؤثرة في عملية النمو اللغوي من تصميم الباحثة

من عرضنا السابق للعوامل المؤثرة في النمو اللغوي يتبين أنه من أجل أن تكون لدينا لغة سليمة وثرية لدى الطفل يجب أن تتكامل فيما بينها مجموعة من العوامل، وأن قصور أي عامل يؤدي بالضرورة إلى وجود لغة ناقصة وعاجزة عن تأدية دورها الأساسي وهو التواصل، الطفل التوحدي هو طفل لديه قصور في جوانب عديدة من النمو ولعل أهمها وأبرزها اللغة. فكيف تكون لغة الطفل التوحدي؟

10. اللغة عند الطفل التوحدي:

1.10. اللغة الاستقبالية والتعبيرية عند الطفل التوحدي:

الكثير من الدراسات، التي قاست القدرات اللغوية في مرحلة معينة من الزمن، اقترحت أن تطور لغة التوحدي متأخرة مقارنة بتطور اللغة القياسي، أكثر التأخرات المذكورة هي التي تمس جانب إنتاج وتعبير اللغة، والذي يسمى غالبا باللغة الإنتاجية والتعبيرية، مثلا أطفال التوحد تم ذكرهم بأنهم يتأخرون في نطق كلماتهم الأولى، نطق عباراتهم الأولى، ونطق تعبيراتهم النحوية الأولى أو جملهم.

وبالتالي، الدراسات التي درست حجم المفردات التعبيرية لأطفال التوحد الصغار في نقطة معينة أثناء النمو، غالبا ما ذكرت أن أطفال التوحد الصغار يملكون مفردات تعبيرية أصغر من الأطفال العاديين من نفس العمر.

دراسات أخرى التي درست مهارات لغوية تعبيرية أخرى، مثلا التعبير عن العلاقات مثل كبير وصغير، إنتاج مورفيمات صحيحة للجمع وتصريف الأفعال، واستعمال النبرة المرتفعة أثناء طرح الأسئلة.

بالنسبة للغة الاستقبالية (القدرة على فهم اللغة بدلا من إنتاجها) القيام بأبحاث معتمدة هو الأصعب، خصوصا عند الأطفال الصغار جدا.وبالتالي فإن النتائج الصحيحة هي أصعب للوصول إليها. ومن المشاكل أن قياس اللغة الاستقبالية عند الأطفال الصغار غالبا ما يعتمد كثيرا على تقرير قياسات الوالدين مثل (the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory) الذي يطلب من الوالدين أن يختاروا من القائمة أو الكلمات أو العبارات الذين يعتقدون بأن أطفالهم يفهمونها.وهناك العديد من الأسباب لماذا يمكن للوالدين أن يسيئوا قياس عدد الكلمات التي يفهمها أطفالهم، فعند الأطفال غير العاديين الذين يجيبون تكون إمكانية هذه القياسات الخاطئة أكبر، وعلى الرغم من ذلك، الكثير من الدراسات المستعملة لـ: (the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory) ذكرت بأن الأطفال التوحد الصغار متأخرون في نمو لغتهم الاستقبالية.

وباستعمال مقاسات أكثر حيادية، ذكرت دراسات أخرى بأن أطفال التوحد متأخرون في نمو لغتهم الاستقبالية، وقد استخدمت التقييم الموحد، مثل: (Reynell Language Development scale).

لكن دراسات أخرى، التي قاست أيضا القدرات اللغوية في نقطة معينة من الزمن، لم تظهر بأن تطور لغة التوحدي يختلف عن تطور لغة العادي، مثلا: لم يذكر بأن الأطفال الذين بدءوا المشي المصابين بالتوحد يختلفون عن الأطفال العاديين في عدد الكلمات التي يستطيعون إنتاجها، كذلك المراهقون التوحديون لم يختلفوا عن العاديين في عدد الكلمات التي يفهمونها...

وكحوصلة، اقترحت العديد من الدراسات أن نمو لغة التوحدي متأخر مقارنة بنمو اللغة القياسي، هذه الدراسات اقترحت تأخر في كل من اللغة التعبيرية (الإنتاج) واللغة الاستقبالية (الفهم).

ومع ذلك، هناك دراسات أخرى لم تظهر بأن نمو اللغة هو خاصية شائعة ولكن غير عامة للتوحد. في الواقع، هناك أدلة جيدة على أن اللغة تتطور باستقلالية عن سمات التوحد.مثلا: في دراسة حديثة واسعة المجال تحتوي على 3000 توأم، كمية من نمو اللغة كانت غير مرتبطة ظاهريا ووراثيا لنسبة سمات التوحد، والاستقلالية الموضحة تطبيقيا بين اللغة والتوحد تشكل ليس فقط التغيير (التقلب) في نتائج البحوث كما موضح سابقا، لكن أيضا في تطور لغة التوحد.(Gernsbacher,2015,p279-280)

2.10.استعمال وشكل اللغة الشفهية عند أطفال التوحد:

1.2.10.النغمة:

من حيث النغمة، جودة الصوت غير عادية نسبيا عند الأطفال التوحديين، حددت دراسات وجود اضطرابات في الارتفاع، في الشدة والسرعة والتنغيم، هؤلاء الأطفال يظهرون أيضا خلل في استخدام ومعالجة الإشارات النغمية، ويفسر بعض الباحثين هذا الخلل عن وجود اضطرابات الإدراك الحسي والبعض الآخر عن اضطراب الانتباه المبكر أو أيضا عن اضطراب براغماتي وهكذا (A.et F.Brauner) لم يلحظا أي ردود فعل معينة من خلال توجيه الأطفال التوحديين إلى صوت آخر غير ذلك الصادر عن أمهاتهم.

2.2.10. علم الأصوات:

من ناحية علم الأصوات، يبدو ان القدرات هي نسبيا محفوظة ثم تتباطأ عن طريق اضطرابات نطقية، ومن ناحية أخرى تشير الدراسات إلى نوعية أفضل للمصاداة الخاصة مقابل العفوية الخاصة.

3.2.10. المعجم:

فيما يتعلق بتطور المعجم، نلاحظ عند الأطفال التوحديين الوصول إلى اللغة، نقص في المفردات المتعلقة بالإجراءات والعلاقات الاجتماعية-عاطفية.

نلاحظ أيضا صعوبة في نقل معنى كلمة في سياق آخر، إلى تشكيل المفاهيم (التفكير المنطقي)، وهكذا بالنسبة لاستخدام تعابير مميزة، وألفاظ جديدة، (U. Frith) قدم فرضية أن هذه الخصوصيات تثبت عدم القدرة على التواصل.

لاحظ كل من (A.Brauner) و (F.Brauner) أن الأطفال التوحديين بدون لغة يمكنهم إنتاج كلمات وذلك عندما يشمل الروتين اليومي تغييرات، فيدرك المحيط إذن أن الطفل ينتبه لأشياء معينة أو أشخاص غير معروفين.

وضع (Brauner) الملاحظة التالية: يسير الطفل العادي في الشكل الفونولوجي بمنتجاته، في حين ينتج التوحدي غالبا كلمة بأسلوب محدد، وفي حدود قدراته.

تسمى بعض الكلمات (كلمات فلاش) وتستعمل ثم تختفي على الرغم من التماس المحيط، أو تتدهور وتصبح بدون معنى. ولذلك يبدو من الصعب بالنسبة للطفل التوحدي بناء قائمة مفردات.

ومع ذلك، تظهر دراسة (Tager-Flusberg) تنظيم معجمي غير صعب وقدرة جيدة لتوسيع المفاهيم.ويبدو أن الأطفال التوحديون في سن النمو اللفظي من 30 إلى 39 شهرا لديهم تنوع مفردات قريبة من تلك التي عند الأطفال العاديين في نفس الفئة العمرية التنموية.(Soubeyrand et al,2007,p254)

4.2.10. المهارات التركيبية/النحوية:

إن المستويات النحوية للأشخاص التوحديين الناطقين للغة لا تظهر بأنها متأخرة مقارنة مع المجالات اللغوية الأخرى، أو مقارنة مع الأقران غير المصابين بالتوحد والمتأخرين تنمويا. بالإضافة، لا يبدو النمو منحرفا عن الأنماط المعيارية. تم دعم هذه النتائج من طرف دراسة حديثة درست أداء أطفال التوحد في مجموعة من التدابير/مقاييس موحدة للغة، وقد قارنت هذه الدراسة الأداءات حول امتحانات قياسية/موحدة للمفردات الاستقبالية والتعبيرية والتركيب النحوي، لم يظهر الأفراد المصابين بالتوحد أي عجز خاص في النحو بالنسبة للأفراد الآخرين المصابين بعجز في النمو. ومع ذلك، فإن مجموعة من الخصائص تم وصفها في حديث الأفراد التوحديين أبرزها خصوصا انعكاس الضمائر (يقول"أنت" بدلا من "أنا"، والعكس صحيح)، المصاداة (وهي تكرار لكلمات أو عبارات كاملة) وخصائص محادثة مثلا: استمرارية الموضوع ومشاركة المعلومات.(Wilkinson,1998,p76)

خلاصة الفصل:

هدفنا من خلال هذا الفصل إلى تسليط الضوء على النمو اللغوي لارتباطه الوثيق بالنمو المعرفي وكذا جوانب النمو الأخرى، وذلك بالتطرق للنقاط التالية: تعريفات لكل من النمو واللغة والنمو اللغوي، أهمية اللغة في حياتنا اليومية، مراكز اللغة في الدماغ، وكذا أهم نظريات اكتساب اللغة مع اقتراح الباحثة نموذجا لكيفية اكتساب الطفل للغة، ثم تطرقنا لمراحل النمو اللغوي بشيء من التفصيل، مع الإشارة إلى العوامل المؤثرة في النمو اللغوي وتخصيص وسائل الاتصال الحديثة وتأثيرها على الجانب اللغوي للطفل.

ولعل أهم عنصر تطرقنا له هو اللغة عند الطفل التوحدي، حيث أردنا الإلمام بها من خلال إجابتنا عن اللغة الاستقبالية والتعبيرية عند الطفل التوحدي كيف تكون؟ وكذلك كيفية استعمال وشكل اللغة الشفهية عند أطفال التوحد.

الجانب الميداني لموضوع الدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. الدراسة الاستطلاعية

1.2.أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.2.عينة الدراسة الاستطلاعية

3.2.نتائج الدراسة الاستطلاعية

3.الدراسة الأساسية

1.3.عينة الدراسة الأساسية

2.3.أدوات الدراسة الأساسية

4.3. أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني الأرضية التي يتم من خلالها اختبار الفروض وتحليلها وتفسيرها، من خلال إجراءات منهجية وميدانية متبعة، وهذا ما سنقف عليه من خلال هذا العرض.

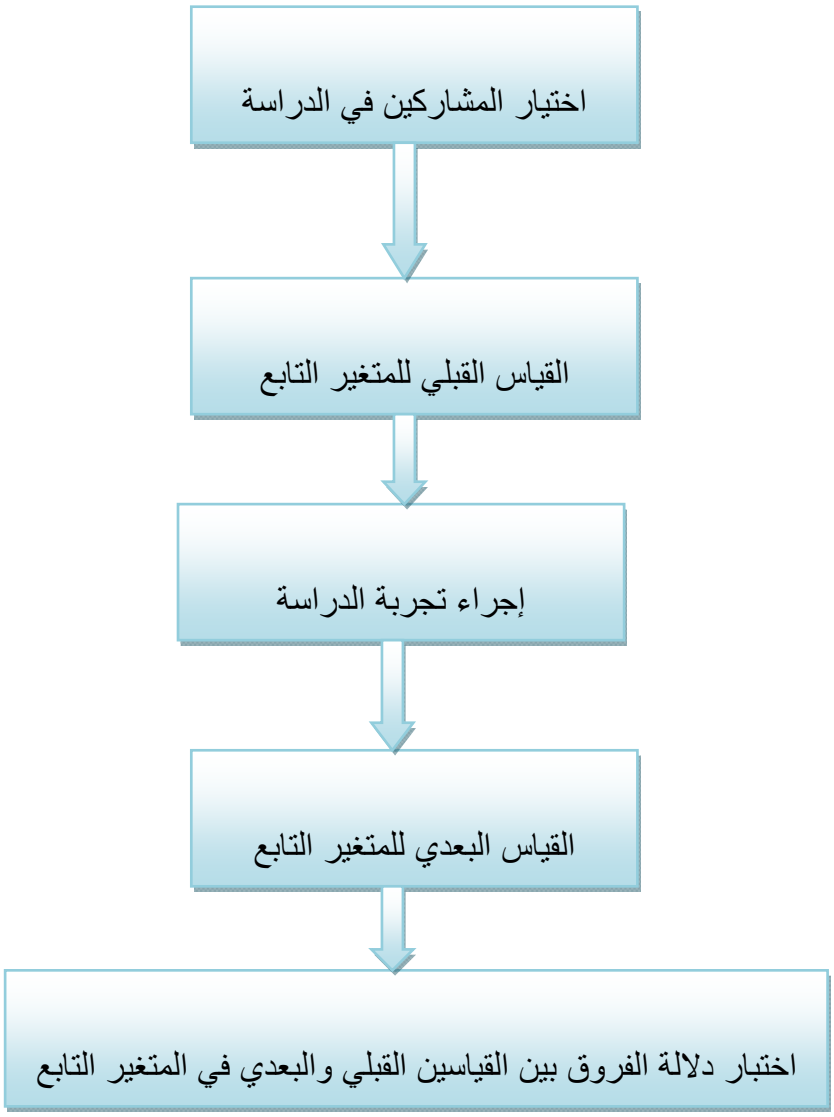
1. منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه تحليل منسق وتنظيم للمبادئ والعمليات العقلية والتجريبية التي توجه بالضرورة البحث العلمي، أو ما تؤلفه بنية العلوم الخاصة (العسكري،2004، ص1)

وتتبع الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي الذي يتلاءم وطبيعة الدراسة والتي تهدف من خلالها إلى معرفة فعالية برنامج للعب الموجه (متغير مستقل) لتحسين المستوى اللغوي (متغير تابع) لدى الأطفال التوحديين ، وتستند الباحثة في استخدامها للمنهج التجريبي لأنه:

- عبارة عن إجراء بحثي يقوم فيه الباحث بخلق الموقف بما يتضمنه من شروط وظروف محددة، حيث يتحكم في بعض المتغيرات ويقوم بتحريك متغيرات أخرى، حتى يستطيع تبين تأثير هذه المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، أي أن المنهج التجريبي محاولة لتحديد العلاقة السببية بين متغيرات محددة. (النقيب، 2008، ص37)
- يقوم على قاعدة [إن الأمور المتماثلة تحدث في الظروف المتماثلة] فهو محاولة من الباحث للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية المكونة أو المؤثرة في تكوين الظاهرة باستثناء متغير واحد يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية.(أبراش، 2008، ص167)

والشكل التالي يوضح إجراءات تصميم المجموعة الواحدة المعتمدة في الدراسة:



شكل رقم (12): يوضح إجراءات تصميم المجموعة الواحدة

- **متغيرات الدراسة وكيفية ضبطها:**

1. **المتغير المستقل:** اللعب الموجه

2. **المتغير التابع:** المستوى اللغوي

3. **المتغيرات الدخيلة:** إن سلامة وصحة التصميم التجريبي هي الضمان للوصول إلى نتائج موثوق بها، وهذه السلامة تتعلق بجانبان: صدق داخلي وصدق خارجي، والسلامة الداخلية للتصميم التجريبي تتحقق من خلال السيطرة على العوامل الدخيلة بحيث لا تحدث أدنى أثر في المتغير التابع:

- ظروف التجربة والعوامل المصاحبة لها: عدم تعرض الباحثة لأي انقطاع في أيام التجربة
- عامل النضج: تتميز فئة الأطفال التوحديين بأنها فئة بطيئة جدا في عملية النضج، وكذلك تعرض الأطفال لنفس البرنامج يقلل جدا من تأثير هذا العامل على التجربة
- أدوات القياس: استخدام نفس أدوات القياس مع جميع أفراد العينة
- التاركون للتجربة: استبعاد الأطفال الذين طال غيابهم عن جلسات البرنامج، وأما من كانت غياباتهم قليلة جدا فقد عوضت الباحثة لهم كل الجلسات

وتتحقق السلامة الخارجية للتصميم عندما يتمكن الباحث من ضبط ما يلي:

- أثر الاختبار القبلي: كانت الفترة بين تطبيق القياس القبلي والقياس البعدي طويلة جدا دامت ستة شهور، مما يجعل من هذا الأثر غير موجود
- تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الاختبار: ليس لهذا العامل تأثير لأنه تم اختيار العينة بطريقة عشوائية
- أثر الإجراءات التجريبية: لم يدرك الأطفال التوحديين الهدف الأساسي من الدراسة، وتم تطبيق البرنامج ككل من قبل الباحثة

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية وتحضيرية للدراسة الأساسية، فهي مهمة من حيث تحقيقها للعديد من الأهداف يشير لها (أبو علام، 2011) في النقاط التالية:

- توفر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.
- تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على اختبار أولي للفروض.(أبو علام، 2011، ص97)

توجهت الباحثة بعد إعدادها لأدوات إلى عيادة متخصصة في تأهيل الاضطرابات اللغوية والتكفل بذوي الإعاقة العقلية بما فيها التوحد والكائنة بولاية البليدة، كما توجهت الباحثة إلى بعض المراكز الطبية البيداغوجية بولاية البليدة وولاية المدية وولاية بسكرة، وذلك للوقوف على أنواع اللعب المستخدمة في المراكز مع أطفال التوحد.

1.2. أهدافها:

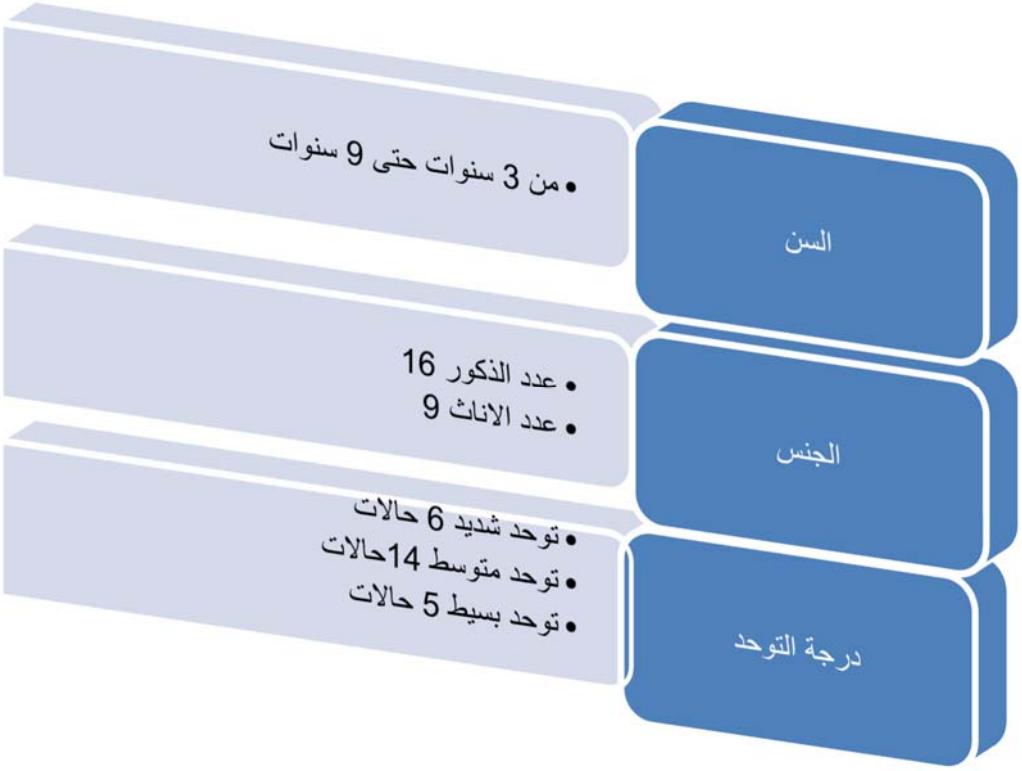
أهم الأهداف المسطرة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية ندرجها في المخطط التالي:

جدول رقم (7): يوضح أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية

أهداف الدراسة الاستطلاعية				
حساب الخصائص السيكومتيرية لمقياس الاتصال اللغوي	التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة أثناء تطبيق المقياس	حساب زمن تطبيق المقياس	التعرف على أنواع اللعب المستخدمة في التكفل بأطفال التوحد	بناء برنامج اللعب وعرضه على لجنة تحكيم

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق مقياس الاتصال اللغوي على عينة حجمها 25 طفلا توحديا، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية في عيادة التكفل الأرطفوني بولاية البليدة، وبعد اختيارنا للعينة كانت خصائصها الأساسية كالتالي:



شكل رقم (13) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية

3.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1.3.2.الخصائص السيكوميترية لمقياس الاتصال اللغوي:

1.1.3.2.الخصائص السيكوميترية في البيئة الأصلية:

بعد الاطلاع على المقاييس التي تستخدم لقياس الاتصال اللغوي عند ذوي الاحتياجات الخاصة من المتخلفين ذهنيا وكذا التوحديين وقع اختيار الباحثة على مقياس الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين من إعداد الباحثة (سهى أحمد أمين نصر) والذي قامت بتطبيقه على البيئة المصرية واستخراج معاملات الصدق والثبات والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (8): يبين الخصائص السيكوميترية لمقياس الاتصال اللغوي في البيئة الأصلية

الثبات				الصدق				
طريقة كوبر	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	صدق المحكمين	الصدق التمييزي			
96.8 %2	0.94 %	0.92	0.93	%90	المجموعة المرتفعة		المجموعة المنخفضة	
					م1	ع1	م2	ع2
					92.2	5.42	57.4	4.70

2.1.3.2.الخصائص السيكوميترية في البيئة الجزائرية:

- **الصدق:**

ويقصد بالصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه (صابر وخفاجة، 2002، ص167) وتم تقدير صدق المقياس بطريقتين:

أولا: الصدق الظاهري: تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمس أساتذة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة علي لونيسي بالبليدة وثلاث مختصين أرطفونيين، وذلك لإبداء رأيهم وحكمهم على مدى وضوح العبارات المستخدمة في المقياس وعلى أنها مناسبة تماما لقياس البعد المراد قياسه، وقد قرر 99 % من المحكمين صلاحية هذا المقياس للتعرف على درجة الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين، مع الأخذ بعين الاعتبار تغيير كلمة واحدة، وقد حافظ المقياس على كل أبعاده.

ثانيا الصدق التمييزي: ويقصد به مدى قدرة المقياس التمييز بين أفراد عينة البحث، وتدل النتائج المحصل عليها والمبينة في الجدول أدناه وذلك باستخدام نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (spss)النسخة 23 على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين وذلك لصالح المجموعة العليا

جدول رقم (9): يوضح نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مؤشر الثقة عند المجموعتين الطرفيتين في العينة الاستطلاعية

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتصال اللغوي	العليا	7	0.22	2.27	12	10.74-	0.05
	الدنيا	7	0.20	1.06			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة ت (-10.74) وهي دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على قدرة المقياس على التمييز.

- **الثبات:**

يؤكد التعريف الشائع للثبات أنه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني أن ثبات الاختبار هو أنه يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (نفس الظروف).(صابر وخفاجة، 2002، ص165).

لجأت الباحثة إلى عدة طرق للتأكد من ثبات المقياس وصحة مدى اتساق درجاته في الظروف المتباينة وذلك باستخدام نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 23 والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضح نتائج معاملات الثبات

معاملات الثبات	
طريقة التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
0.87	0.87

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معامل ألفا كرونباخ مرتفع ، وكذلك معامل الثبات الخاص بالتجزئة النصفية مرتفع مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

من خلال ما سبق من نتائج يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وهذا ما يسمح بتطبيقه في الدراسة الأساسية.

2.3.2. زمن تطبيق المقياس:

اختلف زمن تطبيق المقياس من حالة لأخرى وذلك تبعا لدرجة التوحد ونوضح فيما يلي متوسط زمن تطبيقه:

جدول (11): يبين متوسطات زمن تطبيق مقياس الاتصال اللغوي حسب درجة التوحد

درجة التوحد	متوسط زمن التطبيق	المتوسط العام لزمن التطبيق
التوحد الشديد	ساعتين	ساعة ونصف
التوحد المتوسط	ساعة ونصف	
التوحد البسيط	ساعة	

3.3.2. بناء برنامج اللعب وعرضه على لجنة التحكيم:

بعد زيارة العديد من المراكز الطبية البيداغوجية وملاحظة أنواع اللعب المستخدمة وطريقة لعب الأطفال التوحديين، وبالاطلاع على التراث النظري قامت الباحثة ببناء برنامج لعب متكون من ستة ألعاب ثم عرضت البرنامج على مجموعة من المختصين الأرطوفونيين وأساتذة جامعيين لإبداء آرائهم حول ما يلي:

- ← مدى مناسبة الزمن المتاح لجلسة اللعب
- ← الإجراءات المستخدمة لتطبيق اللعبة
- ← الاستراتيجيات المستخدمة في كل لعبة
- ← بالإضافة إلى حانة خاصة بملاحظات أخرى

وقد اتفق معظم المختصين والأساتذة على نفس الملاحظات تقريبا كتعديل صياغة بعض الأهداف، وحذف بعض العبارات أو تعديلها، ولقد تم استيفاء هذه الملاحظات، وسندرج أهم الملاحظات في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح أهم ملاحظات المحكمين المتفق عليها

خانة الآراء	الملاحظات
مدى مناسبة الزمن المتاح لجلسة اللعب	تغيير زمن اللعبة من نصف ساعة إلى ساعة تخصص لكل لعبة
الإجراءات المستخدمة لتطبيق اللعبة	استخدام الدمية في لعبة أعضاء جسمي
الاستراتيجيات المستخدمة في كل لعبة	مناسبة تماما
ملاحظات أخرى	تحديد الأهداف في كل لعبة بشكل أدق حذف اللعبة السادسة نظرا لتعقيدها، ليصبح عدد الألعاب المقترحة هو خمسة

نتائج أخرى:

بالإضافة للنتائج المتحصل عليها سابقا، توصلت الباحثة إلى نتائج جديدة لا تقل أهمية عن سابقتها نذكرها فيما يلي:

- ✓ تسهيل التعليمة وتبسيطها للطفل التوحدي أثناء تطبيق المقياس مع التدقيق الجيد في استجابة الأطفال التوحديين على بنود المقياس
- ✓ من خلال زيارة بعض المراكز الطبية البيداغوجية لاحظت الباحثة عدم استخدام اللعب كطريقة لعلاج التوحد، وأيضا استغلال فترات الراحة في اللعب الحر دون وضع أهداف من ورائه، وهو الركيزة الأساسية التي بدأت منها الباحثة اشكاليتها
- ✓ التفكير في استخدام المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وذلك لصعوبة إيجاد العينة التي تواصل التكفل بمركز واحد لمدة زمنية طويلة
- ✓ أكدت نتائج الدراسة أن هناك صعوبة كبيرة في إيجاد عينة كبيرة من أطفال التوحد داخل نفس المركز، فبالنسبة للمراكز البيداغوجية أكثر عدد كان تسعة أطفال توحديين، وبالنسبة للمراكز الخاصة هناك عدد كبير من الأطفال التوحديين ولكن المشكلة تكمن في أخطاء التشخيص وأيضا عدم مداومة الأطفال على التكفل داخل المركز الخاص لمدة طويلة.
- ✓ اختيار مكان إجراء البحث مركزا خاصا بولاية بسكرة

3. الدراسة الأساسية:

1.3. عينة الدراسة:

أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنه من الصعب جدا الحصول على عينة كبيرة داخل نفس المركز،بالرغم من أن الجانب النظري يشير لوجود نسبة عالية من التوحد في الجزائر، وذلك للأسباب التالية:

- الصعوبات الإدارية التي واجهت الباحثة للدخول للمراكز الطبية البيداغوجية
- عدم المداومة على التكفل بنفس المركز حيث أن الأولياء يبحثون على الأفضل لأولادهم أو بسبب تكاليف التكفل بالمراكز الخاصة
- وجود أخطاء في التشخيص

وبالتالي استغرقت فترة البحث على العينة وقتا قدر بأربع أشهر تقريبا، ونلخص المراحل الأولى لاختيار العينة في المخطط التالي:

شكل رقم (14) يوضح المراحل الأولى لاختيار أفراد العينة الأساسية

وبعد اختيار الباحثة للمركز الخاص والذي يحوي على أقسام خاصة بالتكفل بأطفال التوحد، عمدت الباحثة إلى استخدام العينة العشوائية الطبقية ذلك أن أقسام التوحد مقسمين حسب درجاتهم إلى مستويات وهي:

- قسمين للتدخل المبكر
- قسم تنمية المهارات الاجتماعية
- قسم تنمية المهارات الأكاديمية

وقد اختير في البداية16 طفلا عن طريق القرعة، ثم انخفضت عينة الدراسة إلى 13 طفلا بسبب:

- حالتين لم تلتزما بجلسات اللعب
- حالة تم استبعادها فورا لأنها متعددة الإعاقة

وبعد عزل المتغيرات الدخيلة وهي:

- عدم خضوع الأطفال لجلسات تأهيل خارجية
- عدم استخدام الأهل لأي نوع من أنواع اللعب مع أطفالهم

توصلت الباحثة إلى عينة عددها 10 أطفال توحديين، نوضح خصائصهم من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح خصائص عينة الدراسة

الرقم	الجنس	السن	درجة التوحد
1	أنثى	4 سنوات	توحد شديد
2	ذكر	3 سنوات	توحد متوسط
3	أنثى	6 سنوات	توحد شديد
4	ذكر	5 سموات	توحد شديد
5	ذكر	5 سنوات	توحد بسيط
6	ذكر	6 سنوات	توحد بسيط
7	أنثى	5 سنوات	توحد متوسط
8	أنثى	4 سنوات	توحد شديد
9	ذكر	5 سنوات	توحد شديد
10	ذكر	5 سنوات	توحد متوسط

- لم تستطع الباحثة في حدود إمكانياتها من أن تجمع أكثر من هذا العدد(صعوبة إيجاد عدد كبير مشخص فعليا كأطفال توحديين داخل مركز واحد)، كما وقد اكتفت بمجموعة تجريبية واحدة تطبق عليها القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتصال اللغوي وذلك لنفس السبب السابق وخاصة صعوبة ضبط العوامل الدخيلة ، كما أن حجم هذه العينة يتناسب وطبيعة الاضطراب وصعوبة العمل معه، كما أن التراث النظري يشير إلى أن أنشطة اللعب مع عدد صغير يفيدنا في التحكم بالمجموعة ويجعلنا نصل إلى الأهداف المسطرة بصورة أسهل وأسرع قليلا.

2.3. حدود الدراسة:

في ضوء الأهداف المسطرة من خلال الدراسة فقد تم تنفيذها في الحدود التالية:

1.2.3. الحدود البشرية: تتمثل في مجموعة تجريبية واحدة تتكون من 10 أطفال شخصوا عن طريق فريق متكامل أنهم أطفال توحديين

2.2.3. الحدود المكانية: تم إجراء البحث في مركز خاص ، يحوي على 5 أقسام خاصة بأطفال التوحد، يتكفل بهم 10 مختصين نفسانيين، مختص أرطوفوني، مختص في التكامل الحسي، يخضعون لنظام تكفل جماعي يوميا وفردي أسبوعيا.

3.2.3. الحدود الزمانية: بداية إجراء الدراسة الأساسية كان في بداية جانفي 2019 إلى غاية نهاية جوان 2019 ، ثم الالتحاق بالمركز في شهر أوت لتطبيق القياس التتبعي.

3.3. أدوات الدراسة:

1.3.3. مقياس الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين:

بعد حساب الخصائص السيكوميترية، ومع الأخذ بعين الاعتبار آراء المحكمين حافظ المقياس على نفس الأبعاد والبنود، يتكون المقياس في صورته النهائية والذي طبق على أفراد العينة من (50) موقفا مقسما إلى خمسة أبعاد كل بعد يمثل سلوك اتصال معين فمثلا التقليد يشتمل على (10) مواقف، الانتباه يشتمل على (10) مواقف، الفهم والتعرف يشتمل على (10) مواقف، التعبير يشتمل على (10) مواقف، التسمية تشتمل على (10) مواقف.

1.1.3.3.تصحيح المقياس:

قامت صاحبة المقياس بوضع 4 خيارات أمام كل موقف من المواقف وعلى المدرس الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع الطفل أن يختار أي سلوك ينطبق على الطفل أو يقوم به الطفل وذلك من احتكاك الطفل بالمدرس والآخرين في المدرسة.

على المدرس أن يقرأ كل موقف من مواقف المقياس والاختيارات الأربعة التي تليه (أ-ب-ج-د) ثم يختار المناسب منها لوصف كيف سلك الطفل في هذه المواقف. وإذا اختار المدرس السلوك (أ) يعطى للطفل (3) درجات، وإذا اختار السلوك (ب) يعطى للطفل (2) درجة، وإذا ختار السلوك (ج) تعطى (1) درجة للطفل، وإذا اختار السلوك (د) تعطى (0) درجة للطفل.

وفي النهاية تجمع الدرجات التي حصل عليها الطفل فيكون مجموعها هو درجة الطفل على مقياس (تقدير الاتصال اللغوي) ككل. والمدى النظري للمقياس ككل يساوي من (0 - 150) درجة. والدرجة كلما اقتربت من الزيادة كلما وقع الطفل في نطاق العاديين، أما إذا انخفضت درجات الطفل على المقياس كلما عبر عن انطباق تلك السلوكيات المنخفضة عليه فبالتالي فإنه يعاني من مشاكل في الاتصال اللغوي.

ولمعرفة أوجه القصور بطريقة أكثر دقة يجب حساب كل بعد على حده، ودرجة البعد الواحد تتدرج من (0-30) فإذا زادت الدرجة قلت مشكلة الاتصال اللغوي والعكس صحيح

2.3.3. استمارة تحديد المفردات:

صممت الباحثة استمارة مكونة من المفردات المدرجة بمقياس الاتصال اللغوي وكذا المندرجة ضمن الألعاب وذلك لتحديد المفردات التي يتعرف عليها الطفل التوحدي ويسميها مما لا يتعرف عليه وذلك للتأكيد على استخدامها في برنامج اللعب المقترح وكذلك لاستخدامها في تقييم تطور الطفل.

تعطى الدرجة (1) إذا تعرف الطفل على الصورة، وتعطى درجة (0) إذا لم يتعرف عليها

تعطى الدرجة (1) إذا سمى الطفل الصورة، وتعطى الدرجة (0) لذا لم يسمها.(لا تؤخذ الأخطاء النطقية بعين الاعتبار في التسمية)

التعليمة تكون كالآتي:

تعرض على الطفل مجموعة من الصور:

لقياس التعرف نسأل: أين الشيء؟

لقياس التسمية نسأل: ما هذا؟

5.3.3. البرنامج التدريبي: (إعداد الباحثة):

1.5.3.3.التعريف بالبرنامج المصمم:

هذا البرنامج هو برنامج تدريبي يعتمد أساسا على استخدام اللعب الموجه كطريقة معتمدة لتحسين المستوى اللغوي لدى الطفل التوحدي، فهو يقوم على مبدأ أساسي وهو جعل تعلم واكتساب اللغة أمرا ممتعا عن طريق اللعب، فالبرنامج يوجه الألعاب لإثراء الرصيد اللغوي، يقوم على التلقين ولكن بطريقة مسلية وغير روتينية.

يتكون البرنامج من عدد من الألعاب تتناسب والخصائص الجسمية والمعرفية للطفل التوحدي، فهي ألعاب سهلة وبسيطة لا تتطلب تدخل العمليات المعرفية العليا مثل التفكير وحل المشكلات، كما أنها لا تتطلب لياقة بدنية عالية، وتتنوع هذه الألعاب حسب الأهداف التعليمية المسطرة في كل لعبة، كما تستخدم الباحثة اللعب الفردي وكذا الجماعي على حد سواء في برنامجها.

2.5.3.3.الإطار النظري للبرنامج المصمم:

يخلق اللعب جوا من التفاعل بين الطفل وبيئته المادية والاجتماعية، حيث يرى بياجيه أن مرحلة اللعب التي يمر بها الطفل تشكل وسيلة لتعلم التفاعل مع البيئة واكتشافها.(قطامي،2000، ص284)

واكتساب اللغة وتعلمها حسب بياجيه والمعرفيين مبني على هذا التفاعل فنجد "برونر" يؤكد أن الطفل يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية والتبادلات الاجتماعية التواصلية التي تربطه بأمه، ففي ظل هذه العلاقات والتبادلات يتوصل الطفل إلى توظيف معرفته بالحالات الاجتماعية في تحديد معاني الألفاظ والمفاهيم التي يسمعها من أمه وفي طريق اكتشاف طريقة لغوية للتعبير عن هذه الألفاظ والمفاهيم باستعمال أشكال لفظية أولية.(حرشلو، 2003، ص47)

ترى الباحثة مما سبق أن هناك علاقة قوية بين التفاعلات التي يخلقها اللعب وبين اكتساب اللغة، حيث أنه كل لفظة لغوية تكتسب عن طريق تفاعلات الطفل ببيئته، وتراعي الباحثة في برنامجها المصمم الفئة المستهدفة وهي فئة التوحديين، إذ أنها فئة تتميز بالقصور المعرفي الذي يوجب مراعاة العديد من الأسس في تصميم وتطبيق البرنامج.

❖ **نظرية "برونر" للتعلم:**

تنطلق الباحثة من فرضية "برونر" الذي يرى أنه: " يمكن تدريس أي موضوع لأي طفل في أي مرحلة من مراحل نموه إذا ما تم تقديمه بطريقة آمنة ومناسبة".(ميلاد، 2015، ص297)

ويعتبر "برونر" أحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم، وعلى الخبرات الموجهة كمدخل لتفعيل التعلم وزيادة سرعته.(قطامي، 2013، ص282)

وحسب رأي الباحثة أن القدرات المعرفية المحدودة لدى الطفل التوحدي تجعل مهمة تعليم اللغة لهذا الطفل تقع كليا على عاتق الفاحص الذي يهيئ بيئة التعلم المناسبة ويوجه الأنشطة والأساليب المستخدمة في البرنامج، فدوره هام جدا في تفعيل عملية تعليم الطفل التوحدي، وتعتمد الباحثة في هذه الدراسة على بيئة منظمة، ميسرة ومسهلة تتوافق وطبيعة الطفل التوحدي، وهي بذلك تعتمد على نظرية "برونر" في التعلم الذي يرى أن التطور المعرفي يعتمد على التفاعل المنظم بين المتعلم والمعلم، وخبرات ومواقف متوسطة بينهما، يعمل فيه المعلم على تنظيم الموقف، وإعداد الخبرات والمواد اللازمة ويتيح فيها للمتعلم فرص التفاعل وترميز الخبرة وتسجيلها وخزنها في مخزونه المعرفي في الذاكرة طويلة المدى. (قطامي، 2013، ص 276)

وتقع النشاطات اللعبية في هذا البرنامج المقترح ضمن ما يسميه "برونر": نمط التعلم بالعمل أو النشاط والذي يقوم على العمل أو التعلم من خلال العمل أو النشاط أو الممارسة أو معالجة الأشياء أو الاستجابة لها. (الزيات، 2004، ص: 318)

كما تستخدم الباحثة في أنشطة اللعب مبادئ "برونر" للتعلم وتستثني المبدأ الأول وهو مبدأ الدافعية الذي يقوم على أن التعلم يعتمد على حالة الاستعداد لدى المتعلم واتجاهه نحو التعلم وبمعنى آخر الاستعداد القبلي ، حيث ترى أن الطفل التوحدي وما يتميز به من خصائص تواصلية يجعل من الصعوبة تطبيق هذا المبدأ.

- **مبدأ البنية المعرفية:** يقوم هذا المبدأ على أن فاعلية التعلم ترتبط بمدى دقة اختيارنا لنمط وأسلوب التعليم الذي يناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلم ومستوى إدراكه أو فهمه لما يقدم إليه.
- **مبدأ التتابع:** ويؤكد هذا المبدأ على أن ترتيب محتوى مواد التعليم يؤدي إلى يسر وسهولة تعلمه كما يؤدي إلى أن يأخذ التعلم مكانه بشيء يسير من الجهد من قبل كل من المعلم والمتعلم، وبينما يشير مبدأ البنية إلى ترتيب الموضوعات في وحدات رئيسية ووحدات فرعية، فإن التتابع ينبغي أن يكون قائما على أسس منطقية وعلمية.
- **مبدأ التعزيز:** ويشير هذا المبدأ إلى أن تعزيز السلوك الصادر عن الطفل في الاتجاه المرغوب يزيد من احتمال تكرار الموقف، وتستخدم المعززات داخل الفصل على اختلاف أنواعها كالابتسامة المشجعة والتقدير المادي والمعنوي والنجوم والدرجات ولوحات الشرف والتغذية المرتدة إلى آخر الصور المختلفة للتعزيز. (الزيات، 2004، ص ص 324-325).

❖ **التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه في التعلم:**

بالاضافة لنظرية "برونر" في التعلم تستخدم الباحثة بعض التطبيقات التربوية لنظرية "بياجيه " والتي تنص على:

- أهمية الخبرات والبيئة المادية في إحداث التعلم
- أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم لذا ينبغي تهيئة المواقف ذات الأنشطة التعليمية الجماعية
- الاستعانة بالمعينات البصرية والأدوات البصرية بقدر المستطاع لدى التعامل مع الأطفال.(ميلاد، 2015، ص ص 505 504). وقد أولت الاستراتيجيات البصرية أهمية كبيرة في مجال تأهيل وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد نظرا لقوة المعالجة البصرية لديهم، حيث يوصف الأطفال المصابون بالتوحد بأنهم متعلمون بصريون.(آل إسماعيل، 2001، ص67).

3.5.3.3. أسس إعداد البرنامج:

ما هو متفق عليه أن اضطراب التوحد وإن لم تختلف أعراضه الأساسية التشخيصية، فإن حدتها تختلف من طفل لآخر، وهذا الاختلاف يجعلنا نأخذ بعين الاعتبار العديد من الأسس لتصميم برنامج اللعب الخاص بالأطفال التوحديين، وبمراجعة بعض الأطر النظرية التي تتحدث عن أنشطة اللعب وكيفية إنتاجها وأيضا مراجعة طريقة اللعب عند الطفل التوحدي، وجب علينا مراعاة الأسس التالية:

أولا: الأسس النفسية:

حدد (كلارك موستاكس، 1990) ثلاث اتجاهات أساسية يقوم عليها العلاج باللعب وهي:

1. الإيمان بالطفل والثقة فيه
2. تقبل الطفل
3. احترام الطفل

- يختلف أطفال التوحد عن بعضهم البعض في درجة التوحد باختلاف شدة ظهور الأعراض لديهم وبالتالي مراعاة الفروق الفردية بينهم

- تحديد مستوى الأداء الوظيفي الحالي للطفل (جوانب القوة وجوانب القصور)

- تحديد المشاكل النفسية المصاحبة للاضطراب كالعدوانية والانطواء...الخ

ثانيا: الأسس الاجتماعية الثقافية:

أهم ما يجب مراعاته في هذه الأسس هو التعرف على بيئة الطفل التي يعيش فيها واللهجة المستخدمة في التواصل، لكي تصاغ الألفاظ والتعليمات المستخدمة في كل لعبة حسب لغة التواصل المستخدمة في وسطه الاجتماعي.

ثالثا: الأسس التربوية:

- ✓ اختيار الألعاب يكون مناسبا وقدرات الطفل الجسمية
- ✓ تنظيم الأهداف المسطرة والسعي في تحقيقها بتسلسل وتتابع
- ✓ توزيع أنشطة اللعب في الحصة الواحدة لكسر الملل والروتين
- ✓ تقديم اللعبة بطريقة تساعد على الفهم والاندماج في اللعب
- ✓ استخدام أسلوب الحث والتشجيع
- ✓ استخدام مختلف التعزيزات اللفظية والمادية
- ✓ إخضاع البرنامج للتقويم المستمر
- ✓ أن يراعى زمن كل حصة لعب خصائص الطفل التوحدي

4.5.3.3. أهداف البرنامج:

لكل برنامج تدريبي أهمية وأهداف يسعى الباحث من خلاله إلى تحقيقها تنطلق من هدف عام الذي صمم من أجله البرنامج وتتفرع إلى أهداف جزئية.

- **الهدف العام:**

يهدف البرنامج المصمم إلى إمكانية إثبات أن اللعب الموجه فعال في تنمية المستوى اللغوي (اللغة بشكليها الاستقبالي والتعبيري) لدى الأطفال التوحديين.

- **الأهداف الجزئية:**

سطرت الأهداف الجزئية للبرنامج حسب بنود مقياس الاتصال اللغوي المستخدم في الدراسة وهي كالتالي:

شكل رقم (15): يوضح الأهداف الجزئية لبرنامج اللعب المقترح

وتمثلت الأهداف الإجرائية في:

- **بعد التقليد:**

1. أن يقلد الطفل تفكيك الدمية
2. أن يقلد إعادة تركيب الدمية
3. أن يقلد هز الرأس
4. أن يقلد رفع اليد اليمنى ثم اليسرى

5. أن يقلد رفع الرجل اليمنى ثم اليسرى
6. أن يقلد رمي الكرة اتجاه الباحثة
7. أن يقلد رمي الكرة في السلة
8. أن يقلد الباحثة في البحث عن البطاقة المعاكسة
9. أن يقلد الوجه غضبان
10. أن يقلد الوجه يبكي
11. أن يقلد الوجه فرحان

- **بعد الانتباه:**

1. أن ينتبه لتفكيك الدمية
2. أن ينتبه لتركيب الدمية
3. أن ينتبه لهز الرأس
4. أن ينتبه لرفع اليد اليمنى ثم اليسرى
5. أن ينتبه لرفع الرجل اليمنى ثم اليسرى
6. أن ينتبه لاتجاه رمي الكرة
7. أن ينتبه لمكان تخبئة البطاقة المعاكسة
8. أن ينتبه للوجه الفرحان
9. أن ينتبه للوجه الغضبان
10. أن ينتبه للوجه الباكي

- **بعد الفهم والتعرف:**

1. أن يتعرف على الدمية
2. أن يتعرف على نفسه
3. أن يتعرف على الرأس
4. أن يتعرف على اليد
5. أن يتعرف على الرجل
6. أن يعرف معنى إخفاء والبحث
7. أن يفهم ويتعرف على الصفة وضدها
8. أن يتعرف على الوجه الغضبان
9. أن يتعرف على الوجه الفرحان
10. أن يتعرف على الوجه الباكي
11. أن يتعرف على الألوان: أزرق-أحمر-أصفر

- **بعد التعبير:**

1. أن يعبر عن نفسه
2. أن يعبر عن رغبته باللعب بالدمية
3. أن يعبر عن رغبته البحث عن لعبة يريدها
4. أن يعبر عن رغبته في التوقف عن اللعب
5. أن يعبر عن كونه فرحان
6. أن يعبر عن كونه غضبان

- **بعد التسمية:**

1. أن يسمي رأسي

2. أن يسمي يدي
3. أن يسمي وجهي
4. أن يسمي دمية
5. أن يسمي كرة
6. أن يسمي دار
7. أن يسمي الألوان: أزرق –أحمر-أصفر
8. أن يسمي صغير- كبير- مملوء- فارغ-فوق-تحت- قصير- طويل- مفتوح- مغلق
9. أن يسمي فرحان-غضبان-يبكي

5.5.3.3. مصادر بناء البرنامج:

* مراجعة الأطر النظرية التي تتحدث عن التعليم باللعب للأطفال، ونماذج الخطة التربوية.(Jans Hewes et Grand,2006)، فاطمة سعود وحنان المسعود (2012)، أحمد بن عبد الله السويدان (2007)

* مراجعة الأطر النظرية التي تتحدث عن اللعب لدى الأطفال التوحديين: إيلين نوتبوم وفيرونيكا زسيك (2008)، كريستين ماكنتار (2001)،ندى ناصيف وسمر حيدر (2008)

* مراجعة الأطر النظرية الخاصة بنظريات التعلم المعرفية وعلم النفس المعرفي: فتحي مصطفى الزيات (2004)، يوسف القطامي (2013)، محمود محمد ميلاد (2015)

* مراجعة بعض مقاييس الاتصال اللغوي عند الطفل التوحدي: سهى نصر (2002)، عبد العزيز أمين عبد الغني (2013)

3.3.6.5.استراتيجيات تنفيذ البرنامج:

***أسلوب النمذجة:** يعرف على أنه إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية بل قد تحدث لاحقا.(الصيفي، بدون سنة، ص 294)، ويعتبر أسلوب النمذجة التطبيق الرئيسي لنظرية التعلم الاجتماعي التي وصفها باندورا (Bandora,1973) والتي تعتمد على تنمية السلوك عن طريق ملاحظة أشخاص آخرين يؤدون هذا السلوك ويمكن اكتساب السلوك من مجرد ملاحظة الآخرين حتى لو لم يشترك القائم بالملاحظة في هذا السلوك.(المغازي، 2004، ص186)

***أسلوب التلقين:** وهو نوع من المساعدة المؤقتة، يستخدم لمساعدة التلميذ على إكمال العمل بالطريقة المنشودة، وعندما يعجز التلميذ في أداء عملية ما يمكن اللجوء إلى تلقينه، وكلما تعلم التلميذ

أداء العملية التي يتعلمها يتم التخفيف من التلقين بالتدريج حتى يتوقف تماما.(القرشي، 2012، ص207)

***أسلوب التعزيز:** يعرف التعزيز على أنه نتيجة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل، والمعزز عبارة عن حدث أو مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره في المستقبل عندما يعقبه المعزز. (المحادين والنواسية، 2008، ص18)

وتراعي الباحثة في أسلوب التعزيز بعض ما أشارت إليه (سهى نصر،2002) عند مكافأة الطفل التوحدي:

- ✓ يجب أن تكون مكافأة الطفل متناسبة مع مستوى رغباته ونزواته
- ✓ يجب مراعاة إمكانيات الطفل عند طلب العمل منه ويجب أن يكافأ بنفس المستوى
- ✓ لا بد من تنوع المكافآت لكي لا يصبح الطفل مشبعا بنوع معين، ويجب تنويع المكافأة طبقا لصعوبة العمل مثل استخدام المكافأة الغذائية عند بداية العمل والمكافأة الاجتماعية عند نهايته.

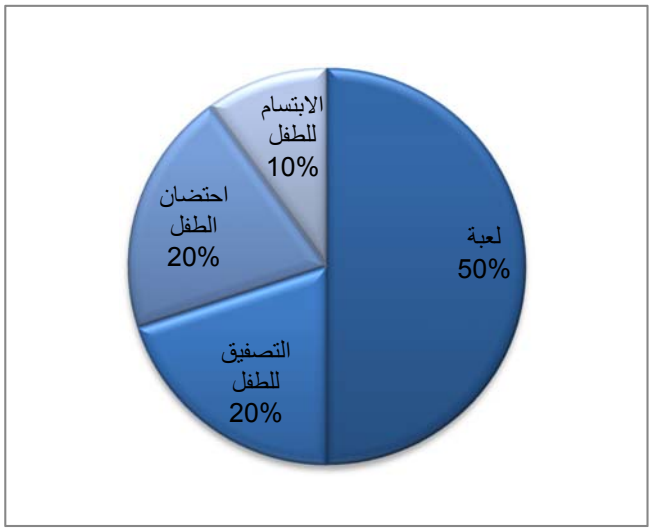
***أسلوب العزل:** وهو أسلوب لكبح السلوك غير المقبول، يتضمن إزالة البيئة المعززة أو حرمان الطفل من فرصة التمتع بها.

* وقد وزعت الباحثة استمارة على المختصين الذين يعملون مع الأطفال الهدف منها معرفة أنواع المعززات الاجتماعية المفضلة عندهم، وكذا رصد أهم السلوكيات النمطية غير المرغوب فيها، وذلك من أجل تسهيل تحقيق أسلوبي التعزيز والعزل، والجدولين المواليين يوضحان ذلك

جدول رقم (14): يوضح رصد أنواع المعززات المفضلة لدى الأطفال

المعززات الاجتماعية			
المعزز	**مفضل جدا**	**مفضل**	**غير مفضل**
الربت على الكتف			
احتضان الطفل			
التصفيق للطفل			
الابتسام للطفل			
المدح اللفظي أمامه			
المدح اللفظي أمام			
الآخرين			
المعززات المادية			
قطعة حلوى			
لعبة			

لاحظت الباحثة من خلال تفريغ البيانات الخاصة بأنواع المعززات المفضلة لدى الأطفال عينة البحث أن المعزز الاجتماعي ليس له أثر عند الطفل التوحدي وهذا راجع لمشكلة ضعف التواصل الاجتماعي لديه، بالإضافة أن كل أنواع المعززات تقع في خانة مفضلة، وكان للمعزز المادي أعلى نسبة وهو موضح في الدائرة النسبية المقابلة.



شكل رقم (16):يوضح الدائرة النسبية للمعززات المفضلة للأطفال

وبناءا على الملاحظات أعلاه برمجت الباحثة تقديم نوع معين من التعزيز لكل طفل حسب تفضيلات الطفل، وأيضا حسب ما يتطلبه الموقف

جدول رقم (15): يوضح رصد أهم السلوكيات غير المرغوب فيها

السلوكيات	موجود	غير موجود
العض		
التصفيق		
ضرب نفسه		
ضرب الآخر		
تقطيع شعره		
الدوران حول ذاته		
المصاداة		
الصراخ المتكرر		
النمطية		
سلوك آخر ما هو؟		

لاحظت الباحثة من خلال تفريغ البيانات الخاصة برصد السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأطفال عينة الدراسة أن كل طفل يتميز بسلوك معين يجب عزله حتى وإن كان من نفس الدرجة مع طفل آخر وهذا راجع لطبية الاضطراب في حد ذاته وهو عدم شمل كل الأعراض الثانوية لدى كل

الأطفال التوحديين، وقد استفادت الباحثة من هذه البيانات من خلال التركيز في اللعب على عزلها والتخلص منها نهائيا.

***أسلوب التعميم:** تدريب الطفل على نقل المهارات التي تعلمها في موقف محدد إلى مواقف متشابهة للموقف الأصلي (وهذا ما يسمى تدعيم المثير) أو تدريبه على إظهار استجابات مشابهة للاستجابة الأساسية (تعميم الاستجابة) (الدهمشي، 2007، ص 246).

7.5.3.3. محتوى البرنامج:

يمكننا تلخيص برنامج اللعب المقترح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (16):يوضح أنشطة اللعب المقترحة في البرنامج

اسم اللعبة	المفردات المراد تنميتها	الزمن المستغرق
أعضاء جسمي	رأسي، يدي، رجلي	ساعة
من الأسرع	كرة، أزرق، أحمر، أصفر	ساعة
هات العكس	صغير، كبير، مملوء، فارغ، فوق، تحت، قصير، طويل، مفتوح، مغلق	ساعة
تعرف علي	يبكي، غضبان، فرحان	ساعة

* حذفت لعبة أخرى من البرنامج ليصبح العدد أربعة بسبب تخوف الباحثة من انسحاب الأطفال من البرنامج مع دخول فصل الصيف.

وقد أتبعت الباحثة كل لعبة بكراسة التطبيق وتسجيل الاستجابات الخاصة بكل طفل من أجل التقييم الدائم لجلسات اللعب ،ونموذج الكراسة موجود في الملحق رقم (4)

كما وقد استخدمت الباحثة بعض الألعاب الحرة مع الأطفال في بداية البرنامج من أجل بناء علاقة جيدة معهم تمثلت في اللعبة الشعبية (إفتحي ياوردة-إغلقي ياوردة) وأيضا اللعب بالكرة باليد وبالقدم، وذلك مدة 3 أسابيع

ومر تقييم الأطفال بثلاث مراحل:

- ← **مرحلة التقييم المبدئي:** هدفت لتحديد مستوى الاتصال اللغوي لكل طفل وذلك بتطبيق مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي
- ← **مرحلة التقييم التكويني:** وهدفت إلى ملاحظة تطور كل طفل بعد كل لعبة، وتسجيل هده الاستجابات

← **مرحلة التقييم التتبعي:** هدفت إلى قياس مدى تطور الاتصال اللغوي وثبات هذا التطور بعد فترة من إنهاء البرنامج قدرت بشهر.

8.5.3.3.القائمون على تنفيذ البرنامج:

قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج بنفسها كونها ممارسة أرطوفونية، عملت في السابق مع أطفال التوحد بالإضافة إلى تلقيها تدريبا مكثفا للعمل معهم، واحتاجت الباحثة لمختصتين نفسانيتين تعملان بالمركز في البداية من أجل بناء علاقة جيدة مع الأطفال بالإضافة إلى أن هناك ألعابا ضمن البرنامج تحتاج لإشراف أكثر من مختص.

4.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة 23 ، وتمثلت أهم الأساليب في:

جدول رقم (17): يوضح أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ومبرارتها

الأسلوب الأحصائي	المبرر
اختبار (ت)	لحساب الصدق التمييزي
معامل الارتباط ألفا كرونباخ	لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي
الإحصاء الوصفي	من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
اختبار ويلكيكسون	لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المرتبطة
معادلة كوهين دي	لحساب حجم الأثر
برنامج Excel	لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1.1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة

4.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة

5.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة

6.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة

7.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة

2. خاتمة

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها، بدءا بالمعالجات الإحصائية المتبعة للتوصل إلى نتائج الدراسة، ثم مناقشة تلك النتائج ضمن الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها، وفي الأخير اقتراح بعض التوصيات والبحوث الميدانية.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1.1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

1.1.1.عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالتقليد

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين.

جدول رقم (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد التقليد

المحور	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقليد	قبل	10	22	2	14.00	6.342
	بعد	10	28	8	22.80	6.250

يظهر الجدول السابق أن متوسط أداء الأطفال عينة الدراسة على بعد التقليد أقل في القياس القبلي (14.00)مقارنة بالقياس البعدي(22.80)، وهذه النتيجة تشير إلى فروق عملية بين القياسين، ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين القبلي والبعدي، تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة العدد، والجدول أدناه يبين قيمة (z) وقيمة الاحتمال.

جدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد التقليد

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.قبلي	موجبة	10	10	55	-2.807	0.005
ق.بعدي	سالبة	0	0	0		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≥ 0.05 α، بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتقليد، إذ بلغت القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة لمقياس الاتصال اللغوي على هذا البعد (0.005) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) .

وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالتقليد لصالح القياس البعدي.

2.1.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال تحليلنا للنتائج المتحصل عليها سابقا في البعد الخاص بالتقليد يمكننا القول أن ذلك التحسن الملاحظ على عينة الدراسة يمكن إرجاعه لبرنامج اللعب المسطر لهذه الفئة، حيث ترتكز معظم أنواع اللعب على مهارة التقليد، وبما أن الطفل التوحدي يفتقد لرغبة الاكتشاف، وليس لديه القدرة على الدخول في تفاعل اجتماعي، وحيث أنه يعتبر من المهارات الأساسية للاتصال، كما أنه لا يستطيع تقليد الأفعال أو الأصوات من حوله ،وهذا ما أشار إليه (هوهمان،1992) (Huchman) أن التقليد هو العملية الهامة التي لا بد من وجودها، لتأسيس نظام اتصالي غير شفهي سليم، والذي تؤكده (مازيت،1993) (Mazet) بقولها أن التقليد الحركي والصوتي يعدان من المراحل الأساسية الأولى في الاتصال أي لا بد من وجود مهارة التقليد كبداية لحدوث الاتصال وبداية لاكتساب مهارات الاتصال اللغوي.(العطار،2014) ووفقا لكل ما سبق فإن كل الألعاب المستخدمة في هذا البرنامج كانت ترتكز أكثر على تنمية مهارة التقليد لدى الطفل حتى ينمي مهاراته اللغوية الأخرى، وهذا ما يلاحظ من خلال مقارنة نتائج بعد التقليد بنتائج الأبعاد الأخرى فنجد أن الأطفال عينة الدراسة سجلوا تطورا أحسن بكثير على مستوى التقليد مقارنة بالأبعاد الأخرى.

توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (نصر،2001) بعنوان مدى فعالية برنامج علاجي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين، حيث تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تراوحت أعمارهم بين (8-12) سنة، واستخدمت الباحثة قائمة تقدير الطفل التوحدي إعداد (عبد الفتاح غزال) ومقياس تقدير التواصل اللغوي والبرنامج العلاجي للأطفال التوحديين من تصميم الباحثة، وقد أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا قبل وبعد، وذلك على تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيا في مهارات كل طفل قبل وبعد تطبيق البرنامج وقد احتلت مهارة التقليد على غرار مهارة التعرف والفهم والانتباه المركز الأول في تنمية مهارات الاتصال اللغوي عينة الدراسة.

كذلك تؤكد نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة (الحساني،2005) بالأردن بعنوان فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، تألفت من عينتين تجريبية وضابطة كل منهما تتألف من 20 طفلا يعانون من التوحد تراوحت أعمارهم بين (12-8) سنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مهارات الاتصال اللغوي لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج باللعب بالنسبة لمهارات الفهم والتقليد وتوظيف المفاهيم، وعدم وجود فروق في مهارات التعبير والانتباه.

تجدر الإشارة أيضا من خلال تطبيقنا للبرنامج على عينة الدراسة أن هناك من الأطفال التوحديين من لم يستطع تقليد دحرجة الكرة ورميها داخل السلة في لعبة (من الأسرع؟) وبالتالي نقصت مهارة التقليد الحركي عند هؤلاء وترجع الباحثة هذا إلى ما أشار إليه (عبد الهادي،) أن هناك بعض الأطفال المصابين بالتوحد من يعاني من الصعوبات الحسية والتي تتعلق بتنفيذ الحركة، أو تلك التي تتعلق بالتخطيط والاستعداد للحركة، هذه الصعوبة تشخص سريريا باسم "اضطراب التآزر الحركي".

ما توصلنا إليه أيضا بخصوص مهارة التقليد فإن التقليد الحركي كان أكثر من التقليد الصوتي، وترجع الباحثة هذا أولا لطبيعة تطور مهارة التقليد حيث يبدأ بالتقليد الحركي ثم تقليد الصوت، وثانيا المدة الزمنية للبرنامج كانت محددة ويستلزم العمل مع الأطفال التوحديين سنوات عديدة لملاحظة الفرق في تطورهم. وقد وجد كل من (سيقمان وانجارير) (Sigman and Ungerer,1984) أن الأطفال المصابين بالتوحد أظهروا عجزا محددا في التقليد الصوتي والإيمائي مقارنة بالأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو.

2.1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

1.2.1. عرض الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الثاني الخاص بالانتباه.

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين

جدول رقم (20) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد الانتباه

المحور	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه	قبل	10	22	5	13.5	5.169
	بعد	10	27	9	19.00	5.981

يظهر الجدول السابق أن متوسط أداء الأطفال على بعد الانتباه أقل في القياس القبلي (13.50) مقارنة بالقياس البعدي(19.00)، وبلغ الفرق بينهما (5.50) لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فروق عملية بين القياسين، ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين، تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة العدد والجدول أدناه يبين القيمة الذاتية (z) وقيمة الاحتمال

جدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد الانتباه

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.قبلي	موجبة	10	10	55	-2.823	0.005
ق.بعدي	سالبة	0	0	0		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$، بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالانتباه، إذ بلغت القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة لمقياس الاتصال اللغوي على هذا البعد (0.005) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) .

وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالانتباه لصالح القياس البعدي.

2.2.1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال تحليلنا للنتائج المتحصل عليها في بعد الانتباه بعد تطبيق البرنامج نسجل تطورا ملحوظا بخصوص هذه العملية المعرفية لدى الأطفال عينة الدراسة، بالرغم من مواجهة الباحثة صعوبات كبيرة في توجيه انتباه الأطفال نحو المثيرات المخصصة في كل لعبة، ويرجع هذا إلى أن هذه الفئة تعاني من قصور واضح في الانتباه، وهذا ما يؤكده (العطار،2014) حيث يفشل الأطفال التوحديين في الانتباه إلى الأشياء التي ينتبه إليها الآخرون، ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلي أشياء معينة تكون خلال التوجيه من الآخرين، والانتباه عنصر أساسي في الاتصال اللغوي ولهذا فشل الطفل في الانتباه إلى الأشياء المحيطة يجعله غير قادر على الاتصال مع من حوله مما يؤثر بشكل مباشر على عملية الاتصال لغويا بمن حوله ويعوقها.

لاحظت الباحثة أثناء تنمية مهارة الانتباه أن الأطفال التوحديين عينة الدراسة مختلفين في المثيرات التي تجذب انتباههم مثلهم مثل الأطفال العاديين، ولكن الصعوبة تكمن حين وجدت بعض الأطفال لا يثير أي نوع من المثيرات انتباههم وكان لاستخدام طريقة تجاهل الطفل ولعب الباحثة لوحدها بأحد الألعاب فارق ايجابي لجعل الطفل يشترك في اللعبة وهذه الطريقة مستخدمة في تقنية "صان رايز" الخاصة بعلاج الطفل التوحدي.

كما لاحظت الباحثة أن المثيرات البصرية أكثر جذبا للأطفال التوحديين عينة الدراسة من المثيرات السمعية في بعض الألعاب، بل قد تكون هذه الأخيرة تمثل حساسية صوتية للطفل التوحدي، مثلا في لعبة (ماذا أفعل؟) عند استخدام السيارة وتشغيلها وإصدار صوت سيارة الشرطة خاف معظم الأطفال منها وهناك من ضربها برجله لإبعادها، في حين تشغيل السيارة وتحركها في المحيط بدون إصدار صوت لفت انتباه معظم الأطفال وحاولوا تتبعها، وترجع الباحثة هذا إلى طبيعة

الطفل التوحدي الذي كثيرا ما يعاني من تحسسه لبعض أصوات المحيط، وربما ترجع لطبيعة الصوت في حد ذاته الذي صدر عن السيارة، حيث أن هناك طفلتين تعلقتا بشدة بالأغنية الشعبية (افتحي يا وردة...اغلقي يا وردة) وإعادة اللحن في كل مرة تقوم الباحثة فيها بلعب هذه اللعبة، وكذلك عند تشغيل الدمية في لعبة (أعضاء جسمي) وسماع الأغنية المسجلة داخلها جعل بعض الأطفال يبحثون عن الدمية بمجرد سماع الأغنية المسجلة وإيجادها تحت الطاولة أو تحت الكرسي. وهذا يدل أن فرضية المثيرات البصرية أكثر جذبا من المثيرات السمعية لا يمكن تعميمها على كل الأطفال التوحديين ما تؤكده (السعيد، 2009) حيث ترى أن مشكلة الانتباه للأطفال التوحديين تكمن في أنهم لا يركزون دائما على ما يريد المدرس أو المعلم أن يركزوا عليه، أو حتى أن يركزوا على الموضوع الذي يتمنى المعلم أن ينتبهوا إليه، إن مركز انتباههم يبقى فيه نوع من الخصوصية، حيث أن بعض الأصوات الخفيفة قد تشد انتباههم في حين لا يستجيبون للأصوات المرتفعة.

وهذا ما تؤكده النظريات المعرفية في تفسيرها لاضطراب طيف التوحد حيث تشير إلى أن الأطفال التوحديين لديهم مشكلات معرفية شديدة تؤثر على قدراتهم على التقليد والفهم لتطبيق القواعد والمبادئ واستعمال المعلومات. وبعبارة أخرى، فإن النظريات المعرفية تفترض أن المشكلات المعرفية هي مشكلات اجتماعية وهناك عدة افتراضات منها:

هناك من يرى أن التوحديين انتقائيون في انتباههم لأسباب تعزى إلى عيب إدراكي فهم يستطيعون الاستجابة لمثير واحد فقط في وقت واحد بصريا أو سمعيا أو غير ذلك.(سليمان،2014،ص 78)

لوحظ أيضا أثناء جلسات اللعب أن الأطفال الذين تعلقوا بلعبة معينة مثل الطفلة (ب.إ) التي تعلقت بالدمية والطفل (أ) الذي تعلق بالكرة يظلان يبحثان عن هذه الألعاب لغاية إيجادها ولو كانت خارج غرفة اللعب، وهذا يفسره كل من (بلاستيد وأوريوردان) (Plasted et Ohriondan) فوفقا لهما فإن الأشخاص المصابين بالتوحد يتفوقون عن الأشخاص الطبيعيين في البحث البصري لأنهم يكتشفون الأهداف بطريقة خاصة.

المتتبع لعملية الانتباه كعملية معرفية فإنها تحدث وفقا لثلاث مراحل:

مرحلة الكشف أو الإحساس ⟵ مرحلة التعرف ⟵ مرحلة الإستجابة

فمرحلة الكشف أو الإحساس تكاد تكون عملية غير معرفية فهي لا تنطوي على معالجة معرفية وإنما هي محاولة الكشف عن المثيرات البيئية بواسطة الحواس الخمس، وهنا نجد الطفل التوحدي باختلاف درجاته يمر بهذه المرحلة، ثم مرحلة التعرف وهي مرحلة معرفية يحاول الفرد معرفة طبيعة المثير وخصائصه، وهنا يجد معظم أطفال التوحد صعوبة في هذه المرحلة، أما مرحلة الاستجابة للمثير وهي اختيار مثير معين من بين العديد من المثيرات وهنا نجد أن الأطفال التوحديين لا يصلون لهذه المرحلة، وتلك الاستجابات للمثيرات تكون إما بعشوائية دون انتقاء أو أنها تكون بعد تدريب مكثف.

ما يمكن تأكيده من خلال نتائج الدراسة بخصوص البعد الخاص بالانتباه كما يقيسه مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي أن أنشطة اللعب كان لها أثر ايجابي في تحسين الانتباه المشترك خاصة ولا يمكننا التحدث عن التحسن في الانتباه المستمر لأنه لم يكن مدرجا في أهداف الدراسة، وهذه النتيجة تؤكدها دراسة(Piere,k et Shreibman,1995) بعنوان "أثر تعليم التفاعلات الاجتماعية لأطفال التوحد من خلال اللعب مقارنة بالعاديين" وقد اشتملت عينة الدراسة على طفلين توحديين وأقرانهم العاديين، وأوضحت النتائج حدوث تحسن عال عند الطفلين التوحديين في مهارات الانتباه المشترك وأيضا تحسن في مهارات اللعب المشترك بين الطفلين التوحديين وأقرانهم العاديين بعد التدخل العلاجي.

3.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

1.3.1. عرض الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالفهم والتعرف.

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين.

جدول رقم (22) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد الفهم والتعرف

المحور	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

الفهم والتعرف	قبل	10	25	2	10.40	6.915
	بعد	10	28	6	16.80	8.121

يظهر الجدول السابق أن متوسط أداء الأطفال عينة الدراسة على بعد الفهم والتعرف أقل في القياس القبلي (10.40) مقارنة بالقياس البعدي (16.80) وبلغ الفرق بينهما (6.40) لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فروق عملية بين القياسين، ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين، تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة العدد والجدول أدناه يبين القيمة الذاتية (z) وقيمة الاحتمال.

جدول رقم (23) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد الفهم والتعرف

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.قبلي	موجبة	10	10	55	-2.807	0.005
ق.بعدي	سالبة	0	0	0		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≥ 0.05 α، بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالفهم والتعرف، إذ بلغت القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة لمقياس الاتصال اللغوي على هذا البعد (0.005) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) .

وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالفهم والتعرف لصالح القياس البعدي.

2.3.1. تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

بالرغم من أن الأطفال التوحديين عينة الدراسة قد سجلوا تطورا في مهارة الفهم والتعرف بعد خضوعهم لجلسات اللعب الموجه، إلا أن هذه النتائج تعتبر الأضعف نسبيا بين المهارات الأخرى، فالأطفال التوحديون لديهم تمييز سمعي ضعيف وأيضا لديهم مشاكل في الإدراك السمعي، وبالتالي يكونون غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة غير المسموعة واللغة المسموعة وهذا يؤثر

على قدرة الأطفال التوحديين على الفهم والتعرف، وبالتالي على الاتصال اللغوي بينهم وبين الآخرين(غانم،2003، ص93).

لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج وفي الألعاب الجماعية فإن بعض الأطفال عينة الدراسة لا يفهمون التعليمة، ولكنهم يقومون بتقليد بقية الأطفال، ففي لعبة الحواجز مثلا هناك من الأطفال من لم يفهم بأن يقوم بتخطي الحواجز بطريقة ملتوية ثم عند النجاح يحصل على بطاقة، وقد استغرق منا الأمر وقتا مطولا فلاحظنا تمكن الأطفال من تخطي الحواجز ولكن بفعل التقليد وليس الفهم للتعليمة، حتى عند الأطفال الأكثر تجاوبا معنا في الألعاب فإننا سجلنا تأخرا ملحوظا في الفهم، وتعزو الباحثة هذا إلى عدم توفر معجم الطفل التوحدي على مفردات التعليمة رغم تبسيطها.

وأما بالنسبة للتعرف فأثناء لعبة دخول الدار واختيار البطاقة التي يسمعها الأطفال فقد تمكن من فهم التعليمة والتعرف على البطاقة بسرعة فقط الأطفال الناطقين والذين هم من درجة التوحد البسيط أو المتوسط، وأما التعرف على القناع فقد وجدنا صعوبة كبيرة في إكسابهم مفهوم (يبكي، يضحك) وأما (غضبان، مندهش) فلم يتمكن ولا فرد من أفراد العينة من فهم أو التعرف على القناع، وترجع الباحثة إلى أنه من أصعب المشاكل التي يعاني منها الأطفال التوحديين هي صعوبة التعرف على مشاعر الآخرين، وهذا ما يوضحه (هوبسو) (Hobso,1993) أن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في التعرف على مشاعر الآخرين أو التعرف على الحالات العاطفية للآخرين في المواقف الاجتماعية وقد قام أحد الباحثين بعمل اختبار ليقيس مقدرة مجموعة من التوحديين على تفسير كيف يشعر الآخرون من خلال تعبيرات وجوههم أو نغمة صوتهم، وكانت النتيجة أن هؤلاء التوحديين أظهروا فشلا بطريقة واضحة مقارنة بغيرهم في نفس السن.(نصر،2002،ص45)

لاحظنا أيضا أثناء جلسات اللعب أنه عند استخدام الإشارة لشرح التعليمة للطفل فإننا نصل إلى مستوى أحسن في اللعب مقارنة باستخدامنا للغة الشفهية، وعليه بسطنا أكثر في الجمل وحذفنا الكثير من الروابط داخل الجملة الواحدة حتى تحصلنا على تجاوب وفهم أكثر للتعليمات فمثلا بدل من قول: (شوف معايا واش لون هذا المكعب؟) نقول:(هذا واش لونو؟) وبدل قول (هيا ادخل للدار جيبلي كيما هذي؟) نشير بالدخول إلى الدار ونقول: (أعطيني كيفو؟)

وقد أثبتت دراسات كل من (رومبيرغ وجونسون غيليبرغ) (Ajohonson et Gillberg Romberg) سنة (1996) ودراسات (ريدل) (rydell,1995) و(فاي) (Fay ,1980) أن

المصابين بالتوحد يجدون صعوبات في فهم: كيفية توظيف الضمائر وتصريف الأفعال والجمل المنفية والمبنية للمجهول، والبنى التركيبية المعقدة والطويلة، والكلمات المجردة.

استطعنا من خلال برنامج اللعب المقترح أن نطور من مهارة الفهم والتعرف بالرغم من التباين في النتائج بين هذا البعد والأبعاد الأخرى وبالرغم من اختلاف النتائج بين أفراد العينة في حد ذاتها، وتوافق هذه النتائج ما توصلت له دراسة (سهى أحمد أمين،2001) بعنوان: فعالية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين ومن بين التقنيات المستخدمة فيه العلاج باللعب، وقد أظهرت النتائج تحسنا في درجة الاتصال اللغوي لأطفال العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، واحتلت مهارة التقليد والتعرف والفهم والانتباه المراكز الأولى في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى عينة الدراسة.

إن من بين الصعوبات التي يعاني منها الطفل التوحدي هو عدم التعرف على اسمه أو أسماء المحيطين به، ومن خلال الألعاب المقترحة وتأكيد الباحثة على مناداة الأطفال بأسمائهم في كل وقت وكذلك تدريبهم على التمييز بين الباحثة والتلميذ باستخدام السؤال والإجابة مع استخدام الإشارة في كل مرة: (ويني طاطا؟ هاهي طاطا)، استطعنا تعميم اكتساب مهارة التعرف على اسم الطفل واسم زميله، وحدث هذا مع ثلاث أطفال من عينة الدراسة.

وقد أوضح رابين (Rapin ,1997) أن عدم قدرة الطفل الأوتزمي على التعرف على المقاطع الكلامية ذات النبر الواضح والتمييز بين فواصل الكلمة والمقطع في سياق الكلام العادي والسريع ربما يكون الأساس لاضطراب اللغة لدى الأطفال المصابين بالأوتيزم، ولقد أوضح أن هذه الحالة توصف بأنها رصد حالات الأجنوزيا السمعية الدلالية اللفظية والتي يطلق عليها صمم الكلمة، أي فقدان القدرة على فهم وإدراك الحديث المنطوق.(الفرماوي والنساج، 2010، ص119)

استطاع معظم الأطفال عينة الدراسة من تنفيذ أوامر بسيطة مثل: أعطني الكرة، افتح الباب...وهذا مؤشر قوي على تنمية مهارة الفهم ولو بقدر ضئيل، وفي هذا الإطار تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (كيلي) (Kelly) وهي دراسة مقارنة استخدمت العلاج باللعب، وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية اللعب في تنمية مهارة التواصل البصري وتنفيذ الأوامر البسيطة، والذي ساعد بشكل كبير في تطور مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي التوحد.

4.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

1.4.1. عرض الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي على البعد الخاص بالتعبير.

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين.

جدول رقم (24): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد التعبير

المحور	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير	قبل	10	25	10	16	4.761
	بعد	10	28	16	23	3.651

يظهر الجدول السابق أن أداء الأطفال عينة الدراسة على بعد التعبير أقل في القياس القبلي (16) مقارنة بالقياس لبعدي(23) وبلغ الفرق بينهما (7) لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فروق عملية بين القياسين، ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين، تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة العدد والجدول أدناه يبين القيمة الذاتية (z) وقيمة الاحتمال

جدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد التعبير

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.قبلي	موجبة	10	5	45	-2.677	0.007
ق.بعدي	سالبة	0	0	0		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≤ 0.05 α، بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتعبير، إذ بلغت القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة لمقياس الاتصال اللغوي على هذا البعد (0.007) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) .

وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالتعبير لصالح القياس البعدي.

2.4.1. تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

إن مهارة التعبير كما يصفها مقياس الاتصال اللغوي ليست استخدام كلمات وألفاظ يعبر بها الطفل عما يريد وفقط، وإنما هي عبارة أيضا عن استجابات بسيطة تتراوح بين اللفظية وغير اللفظية، ولعل الاستجابات غير اللفظية كانت الأكثر ملاحظة في هذا البعد، خاصة أن الأطفال التوحديين كما يصفهم (غانم، 2003) يعانون من مشكلات في الحديث التعبيري وقد يكون حديثهم عشوائي أو يظل بعضهم بكما طوال حياتهم، والأطفال التوحديون يجدون صعوبة في بناء الجمل وذلك إذا امتلكوا بعض الكلمات البسيطة.(غانم،2003، ص 93)

استخدمت الباحثة أثناء اللعب مع الأطفال عينة الدراسة عبارات بسيطة جدا أو كلمات فقط لتدل بها على الجملة، مع ذلك هناك تباين واضح في النتائج الخاصة بعينة الدراسة فالأطفال الذين سجلوا أقل نتائج على مستوى التقليد والفهم هم نفس الأطفال الذين سجلوا أقل النتائج على مستوى التعبير، والعكس صحيح بالنسبة للأطفال الذين سجلوا نتائج أحسن في كلا البعدين، ما يبين ويؤكد تلك العلاقة الوثيقة الموجودة بين كل من التقليد والانتباه وبين التعبير.

لوحظ أيضا أن هناك طفلين سجلا نتائج جيدة جدا في بعد التعبير ونشير أنهما كانا طفلين ناطقين مع حصيلة لغوية ضئيلة نسبيا، هذا ما يجعلنا نؤكد أن صعوبات اللغة أو تأخرها ليست محكا تشخيصيا للطفل التوحدي كما ذكر في DSM 5، وكما ذكرته بعض الدراسات التي قاست أيضا القدرات اللغوية في نقطة معينة من الزمن، والتي لم تظهر نتائجها بأن تطور لغة التوحدي يختلف عن تطور لغة العادي، مثلا: لم يذكر بأن الأطفال الذين بدءوا المشي المصابين بالتوحد يختلفون عن الأطفال العاديين في عدد الكلمات التي يستطيعون إنتاجها، كذلك المراهقون التوحديون لم يختلفوا عن العاديين في عدد الكلمات التي يفهمونها(Gernsbacher,2015,p279)

استطعنا أن نصل مع الطفل (أ) بأن يضحك عند تخطيه الحواجز تعبيرا منه عن سعادته بهذا الانجاز، ومع الطفل (ع) في لعبة تمثيل الأقنعة أن يضحك عند رؤية القناع الضاحك وبأن يضرب الفاحصة عند رؤية القناع الباكي، تعبيرا منه عن السعادة والغضب، ومن أحسن النتائج التي

لوحظت على الأطفال هو ما توصلنا له مع الطفل (ب) عند رميه للكرة عاليا وقول كلمة (هوبة) مع العلم أن هذا الطفل هو طفل غير ناطق بدرجة توحد شديدة وكانت هذه الكلمة أول كلمة يتلفظ بها، وقد ربط هذه الاستجابة في كل مرة يقابل فيها الباحثة بقوله كلمة (هوبا) تعبيرا منه عن رغبته باللعب بالكرة.

تميز صوت الطفل (إ) بخشونة ورطانة وكأنه آلي، ولكن كل هذه الخصائص تحسنت بمجرد البدء في أنشطة اللعب والاستخدام المتكرر للغته، وهذا من مميزات اللغة الشفهية من حيث النغمة، وجودة الصوت كما ذكرها كل من (برونر وبرونر) (A.Brauner) و (F.Brauner)أنها غير عادية نسبيا عند الأطفال التوحديين، وقد حددت دراسات وجود اضطرابات في الارتفاع، في الشدة والسرعة والتنغيم، وأن هؤلاء الأطفال يظهرون أيضا خلل في استخدام ومعالجة الإشارات النغمية، كما أشارت الدراسات أن أصوات التوحديين تميل لأن تكون مهزوزة، مع تحكم ضعيف في درجة الصوت، وينقص أصواتهم التنوع، فهي ثابتة دائما(المغلوث،2001،ص65)، وقد ظهر الأثر الايجابي لبرنامج اللعب من خلال تحسن صوت هذا الطفل وأصبح صوت طفل عادي، وذلك من خلال ما يخلقه جو اللعب من استخدام طبقات مختلفة للصوت، مع تصحيح الباحثة المستمر وحثها على استخدامه لطبقة صوت عادية وشدة تشبه بقية الأطفال.

5.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة:

1.5.1. عرض الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي على بعد التسمية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين

جدول رقم (26) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على بعد التسمية

المحور	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسمية	قبل	10	23	2	10.80	6.925
	بعد	10	29	7	15.90	8.279

يظهر الجدول السابق أن أداء الأطفال عينة الدراسة على بعد التعبير أقل في القياس القبلي (10.80) مقارنة بالقياس البعدي(15.90) وبلغ الفرق بينهما(5.10) لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير فروق عملية بين القياسين، ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين، تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة العدد والجدول أدناه يبين القيمة الذاتية (z) وقيمة الاحتمال

جدول رقم (27) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين القبلي والبعدي على بعد التسمية

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.قبلي	موجبة	10	5.50	55.00	-2.810	0.005
ق.بعدي	سالبة	0	0	0		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≥ 0.05 α، بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في البعد الخاص بالتسمية، إذ بلغت القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة لمقياس الاتصال اللغوي على هذا البعد (0.005) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) .

وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في البعد الخاص بالتسمية لصالح القياس البعدي.

2.5.1. تحليل ومناقشة الفرضية الخامسة:

موازاة مع قياس الفروقات الفردية بين القياسين القبلي والبعدي، تم قياس النسب المئوية لقائمة المفردات المدرجة لتعليمها للأطفال عينة الدراسة، وتبعا للنتائج المحصل عليها نلمس تطورا في نسبة المفردات المكتسبة، ولأن الإنتاج اللغوي دون وجود فهم للكلمات المستخدمة استلزم الأمر أن نقيس الفهم أيضا، وقد كانت التعليمات كالتالي: أين هو؟ لقياس التعرف وبالتالي الفهم، ما هذا؟ لقياس التسمية وبالتالي الإنتاج، وقد توصلنا إلى النتائج المدرجة في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يوضح النسب المئوية المحصل عليها في اكتساب المفردات المستهدفة لعينة الدراسة

الأطفال / النسب المئوية	التعرف	التسمية
1	%100	%100
2	%90	%90
3	%90	%90
4	%60	%80
5	%50	%30
6	%30	%40
7	%35	%40
8	%50	%40
9	%10	%10
10	%5	%5

وعند تحليلنا لنتائج الجدول وجدنا:

بعض الأطفال عينة الدراسة ممن كان لديهم رصيدا لغويا تحسنوا أكثر وزادت مفرد اتهم اللغوية وتم اختبار هذا الاكتساب فهما وإنتاجا

بعض الأطفال زادت مفرداتهم اللغوية ولكن عند اختبار الفهم وجدنا فيه خلطا كبيرا فمثلا الطفل (ي) توصلنا معه لزيادة في الحصيلة اللغوية فيما يخص الألوان وقد تعرف على الألوان الرئيسية واستطاع تعميم هذا المكتسب ويعتبر هذا تطورا في اللغة، أما فيما يخص المفردات الأخرى فالطفل عندما تسأله ما هذا؟ يجيب إجابة صحيحة، وعند سؤاله عن نفس المفردة أين هو؟ فإنه لا يستطيع تمييز ذاك الشيء وسط العديد من الأشياء وهذا يعد اضطرابا في النمو اللغوي لأنه يمس قطب الفهم.

وأما بعض الأطفال الذين لا يمتلكون ولا مفردة ولا زالوا في مرحلة الخرس فقد تطورت حالتهم للمصاداة وهي ترديد كلمة مسموعة آنيا أو سابقا، بمعنى أو بدون معنى، ويعتبر هذا تطورا ايجابيا في لغة الطفل يعود لبرنامج اللعب الذي استخدم فيه الكثير من مفردات البيئة المتداولة والبسيطة في آن واحد، حيث أن من فوائد المصاداة كما أخبرنا بها (Stone,2004):

* أن الأطفال قد وصلوا إلى مرحلة يمكن من خلالها أن يميزوا أصوات الكلام من بقية الأصوات

* تعد مؤشرا على أن الأطفال يمكن أن يتكلموا

* يمكن أن تساعدنا على إعطائهم معنى للكلمات التي يقولونها

* تشكل برهانا على أن الطفل يستطيع أن يتعلم على سبيل المصادفة من بيئته

ما يلاحظ من خلال النتائج أيضا أن مستوى الأطفال فيما يخص التسمية تحسن مقارنة ببعد الفهم وهذا ما تشير إليه (الشامي،2014) أن التعبير اللغوي أسهل من الفهم اللغوي عند الأطفال التوحديين حيث أن مصاعب الفهم اللغوي لديهم تفوق عادة مصاعبهم في التعبير اللغوي.

تميز طفلين من عينة الدراسة أن رصيدهما اللغوي قد تحسن بشكل ملحوظ بحيث اكتسبا كل المفردات المدرجة في البرنامج، ولكن دون استعمالها في اللغة التلقائية، فلا نكاد نعرف أن هذه المفردات مكتسبة لديهما إلا حين سؤالهما عن أسماء الأشياء، حيث يتصف أطفال التوحد حسب (مصطفى،2010) بالاستخدام المتقطع للغة، وأنهم يمتلكون رصيدا كبيرا من الكلمات، لكن لا يمتلكون المقدرة على استخدام هذه الكلمات في محادثات ذات معنى.

عند مقارنتنا لنتائج الأطفال عينة الدراسة بالبعد الخاص بالتسمية مع بقية الأبعاد فإننا نلاحظ أنها الأضعف بعد الفهم والتعرف، وترجع الباحثة هذه النتائج إلى أن مرحلة التسمية متعلقة بكل المهارات الأساسية للاتصال اللغوي، ونظرا لأن الأطفال التوحديون يعانون من ضعف في هذه المهارات فإن هذا يؤثر بالضرورة في المهارة الأساسية الأخيرة في الاتصال اللغوي وهي التسمية، وهذا ما تؤكده (علا عبد الباقي إبراهيم، 2011) بأن تأخر نمو اللغة والقدرة على التخاطب لدى الأطفال المصابين بالتوحد يرجع إلى ضعف الإدراك والانتباه لديهم. والنقص الشديد لديهم في القدرة على التقليد ومتابعة الآخرين ومحاكاتهم فالانتباه يساعد على اكتساب اللغة والتواصل مع الآخرين ومتابعتهم بالنظر والإصغاء إلى ما يقولون ويفعلون مما يؤدي إلى نمو القدرة على التعلم والتخاطب واكتساب اللغة، لكن هؤلاء الأطفال يفتقدون إلى ذلك ومن ثم لا يستطيعون تكوين حصيلة كلمات لها معنى أو عبارات لها مفهوم واضح (الشرقاوي، 2018،ص 193)

ترجع الباحثة عدم تذكر الأطفال لتسمية العديد من الأشياء المتداولة في البرنامج إلى وجود ضعف في الذاكرة الكلامية، وقد أظهرت دراسات كدراسة أزونوف وبيبنييجون Oznoof et Pennington (1991) نقاط ضعف في الذاكرة الكلامية ففي إحدى دراسات الذاكرة الكلامية لدى أطفال الأوتيزم توصل بوشر ولويس Boucher et Lewis (1989) إلى أن أطفال الأوتيزم يعانون صعوبة في الذاكرة فيما يخص التعليمات اللفظية، وتوصل فين وآخرون Fein et al(1996) إلى نتيجة مؤداها أن أطفال الأوتيزم يعانون مشكلة في تذكر المادة اللفظية المنطوقة لغويا فهم لا يستخدمون الترابط الخاص بالمعنى بشكل تلقائي لتسهيل الاستدعاء.(عمر، 2011،ص 65)

6.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة:

1.6.1. عرض الفرضية السادسة:

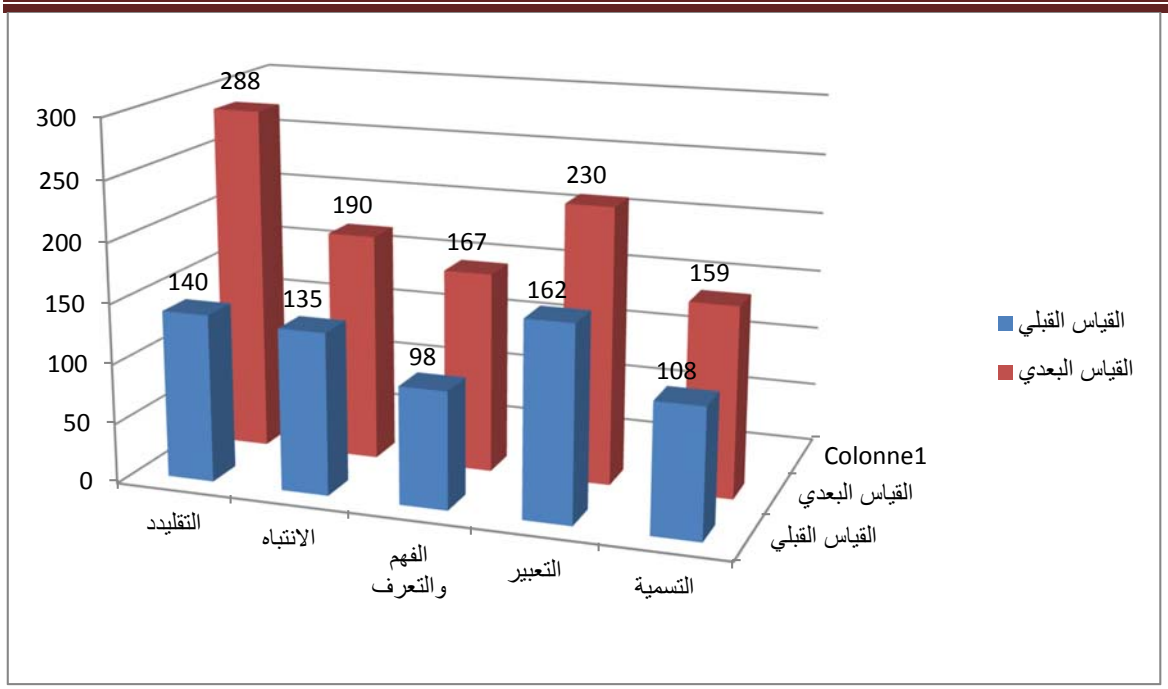
تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال عينة الدراسة على مقياس تقدير الاتصال اللغوي في التطبيق البعدي له

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين

جدول رقم (29) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي

المقياس	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	قبل	10	110	29	64.30	25.082
	بعد	10	150	46	96.50	33.757

يظهر الجدول السابق أن أداء الأطفال عينة الدراسة على مقياس الاتصال اللغوي أقل في القياس القبلي (64.30) مقارنة بالقياس البعدي(96.50) وبلغ الفرق بينهما(32.2) لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين، والشكل البياني الآتي يبين الفروق بين متوسطات درجات أطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتصال اللغوي.



شكل رقم (17) يوضح الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي

ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة الحجم والجدول أدناه يبين القيمة الذاتية (z) وقيمة الاحتمال.

جدول رقم (30) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي.

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.قبلي	موجبة	10	5.50	55.00	-2.810	0.005
ق.بعدي	سالبة	0	0	0		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$، بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الاتصال اللغوي، إذ بلغت القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة لمقياس الاتصال اللغوي (0.005) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) .

وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج اللعب على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي لصالح القياس البعدي.

وللتعرف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج المقترح في تحسين المستوى اللغوي لدى عينة الدراسة، قامت الباحثة بحساب حجم الأثر كوهين دي والذي يستعمل في حالة العينات المرتبطة، بطريقتين:

(1): $d = \frac{\mu 1 - \mu 2}{\sigma \therefore}$ بتعويض القيم نحد: $d = \frac{96.50 - 64.30}{11.764} = 2.73$

(2): $d = \frac{t}{\sqrt{n}}$ بتعويض القيم نجد: $d = \frac{8.655}{\sqrt{10}} = 2.73$

وقد تحصلت الباحثة على قيمة حجم الأثر تساوي 2.73 وهي قيمة تشير إلى حجم أثر ضخم حسب ما قدمه (Cohen,1988) بالنسبة لمحكات ومعايير حجم الأثر.

2.6.1. تحليل ومناقشة الفرضية السادسة:

من خلال النتائج المحصل عليها وبالرغم من تباين النتائج بين أبعاد مقياس تقدير الاتصال اللغوي للطفل التوحدي، فإننا نسجل أن البرنامج المقترح للعب الموجه قد ساهم إسهاما كبيرا في تحسين المستوى اللغوي عند الأطفال عينة الدراسة، وهذا ما يتفق مع جل الدراسات التي تناولت أثر استخدام أنشطة اللعب في تحسين المستوى اللغوي للطفل التوحدي سواءا كانت عربية أم أجنبية ونذكر منها: دراسة كل من أحمد صادق والخميسي (2005)، دراسة العثمان (2004)، دراسة محمد أحمد محمود خطاب (2005)، دراسة محمد جواد الحاضر (2008)، دراسة سامر الحساني (2005)، دراسة سيجمان وأنجرر (Segman et engrr,1984) ودراسة جولدستم وكاسور (Goldesteim et Cisor,1992)، ودراسة لويس (Lewis,2003) ودراسة وارين وآخرون (Warreyn et al,2005)، ودراسة ليف جاستون وآخرون (Leaf, Justin et al,2009)

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الكثير من العوامل:

كان لانطلاق الباحثة من فرضية "برونر" الذي يرى أنه: " يمكن تدريس أي موضوع لأي طفل في أي مرحلة من مراحل نموه إذا ما تم تقديمه بطريقة آمنة ومناسبة"، دعما قويا لمتابعة العمل مع الطفل التوحدي بالرغم من كل الصعوبات التي واجهتها في التعامل مع هذه الفئة.

حاولت الباحثة استخدام كل ما هو متاح في بيئة الطفل المخصصة للعب كمدخل أساسي في تعلم واكتساب مفردات جديدة، وتوجيه نشاط اللعب من أجل تحسين المستوي اللغوي، وهذا ما ركز عليه "برونر" كأحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم، وعلى الخبرات الموجهة كمدخل لتفعيل التعلم وزيادة سرعته.

بالإضافة إلى أنه كان لانتقاء الألعاب أثر واضح في إنجاح البرنامج بحيث نوعت الباحثة في الألعاب المستخدمة بحيث انطلقت في تطبيق البرنامج باستخدام ألعاب تمهيدية كان الهدف الأساسي منها بناء علاقة جيدة مع الأطفال عينة الدراسة لتسهيل إدماجهم في أنشطة اللعب الموجه فيما بعد مثل اللعبة الشعبية (افتحي يا وردة، إغلقي يا وردة) وكان لهذه اللعبة تأثير كبير في تواصل الباحثة مع الأطفال وتواصل الأطفال فيما بينهم، فقد توصلت الباحثة من خلالها إلى مسك يد الطفل التوحدي وتشكيل دائرة من الأطفال وفتح الدائرة وغلقها بترديد الأغنية وتنمية الاتصال البصري فيما بينهم، كما كان للعبة تبادل رمي الكرة بين الباحثة وكل طفل توحدي إلى زيادة التواصل البصري للأطفال وكذلك كشفت بعض جوانب القصور الحركي لدى بعض الأطفال، وتتفق الباحثة مع كل من (نصر،2001) و(لمفون، 2001) في تنويع الألعاب المستخدمة مع فئة التوحد، بالإضافة إلى كشف لعبة الدمية مثلا على العنف الذي كانت تتعرض له طفلة بحيث لم تكن تتقبل الدمية وتضربها على رأسها وتنزع رأسها وترميه، وساعدت المختصة النفسية في تحليل هذا السلوك وإعطاء تفسير نفسي له ثم تقديم التكفل النفسي المناسب بهذه الحالة، ولطالما أكد الباحثين على أهمية استخدام أنشطة اللعب كوسيلة للكشف عن الاضطرابات النفسية، ثم استخدامه لعلاجها.

إن تحديد محتوى كل لعبة من الألعاب وصياغة أهدافها بشكل واضح ومتسلسل بحيث يسهل تحقيقها ساهم في تحقيق نتائج ممتازة مع الطفل التوحدي بالنظر لما يعانيه من جوانب قصور متعددة.

لقد كان لاستخدام مبادئ "برونر" للتعلم أثر إيجابي في نجاح البرنامج حيث أن أسلوب اللعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى الطفل التوحدي يقع ضمن مبدأ البنية المعرفية وأن اختيار الباحثة لنمط وأسلوب التعليم تتناسب تماما مع المستوى المعرفي للطفل التوحدي ومستوى إدراكه وفهمه لما يقدم له.

وبالنسبة لاستخدام بعض أساليب التعزيز التي حددت في بداية الدراسة مع الأطفال عينة الدراسة أدى إلى تعزيز السلوك الصادر عن الطفل في الاتجاه المرغوب، وعدم تعزيز السلوك الخاطئ إلى إطفائه.

كما لا نغفل على أهمية اختيار سن العينة والتي تتراوح أعمارهم بين (4 إلى 6 سنوات) وهذه المرحلة هي مرحلة حرجة في اكتساب اللغة قبل أن يصلوا إلى مرحلة النضج البيولوجي والتي تحدث عنها (لينيبيرج) وهي 7 سنوات حيث يصعب على الطفل فيما بعد اكتسابه للغة، كذلك أهمية هذه السن تظهر في إبراز ضرورة التدخل المبكر للتكفل بهذه الفئة من أجل الوصول إلى نتائج أحسن.

إن الاستراتيجيات المختارة لتنفيذ البرامج (النمذجة، التلقين، التعميم) دور فعال في إنجاح البرنامج المقترح فكانت كالتالي:

النمذجة: فلعب الباحثة مع الأخصائيات اللواتي ساعدنها في تطبيق البرنامج أعطى للتلاميذ نموذجا ليقلدوه بطريقة صحيحة، ومع أن هؤلاء الأطفال يعانون قصورا في عملية التقليد إلا أن تقديم نموذج متكرر لطريقة اللعب واستخدام المفردات كان له الأثر الايجابي في تفاعل الأطفال مع الباحثة والنجاح في عملية التقليد وتطويرها كعملية مهمة في الاتصال اللغوي.

التلقين: فكان يستلزم من الباحثة العمل به في بداية كل لعبة ثم التخفيف منه بالتدريج حتى التوقف تماما وجعل الطفل يقوم وحده بالنشاط المستهدف، وبما أن بعض الأطفال التوحديون يعانون من سلوكات غير مرغوبة مثل أكل ما لا يجب أكله، فقد كان لأسلوب العزل بإزالة البيئة المعززة أو حرمان الطفل من فرصة التمتع بها دور إيجابي جدا في التخلص من هذه السلوكيات الأمر الذي حققناه مع الطفلة(إ) والتي كانت تأكل خشب الطاولة أثناء فترة الراحة، فعزلها عن هذا السلوك عن طريق إشغالها باللعب جعلها تتخلى عنه مع الوقت.

التعميم: استخدم هذا الأسلوب من أجل تقييم المكتسبات، فالكثير من أطفال عينة الدراسة استطاعوا اكتساب مفردات معينة ولكن لم يستطيعوا تعميمها، ولكن تدريب الأطفال المستمر على نقل هذا الاكتساب إلى موقف جديد عن طريق اللعب جعلهم يعممون مكتسباتهم مثل تعلم الألوان الأساسية باستخدام الكرات، إلى تعميمها باختلاف الأشكال.

7.1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة:

1.7.1. عرض الفرضية السابعة:

* تجدر الإشارة إلى أن الباحثة لم تتمكن من تطبيق القياس التتبعي لمقياس الاتصال اللغوي لأطفال التوحد على جميع أفراد العينة، ذلك أن إنهاء جلسات البرنامج جاءت مع بداية فصل الصيف حيث تخلى ثلاثة أطفال من عينة البحث عن التكفل داخل المركز وعدم قدرة الباحثة الاتصال بهم بتطبيق القياس، وعليه طبق القياس التتبعي فقط على سبعة حالات من أفراد العينة.

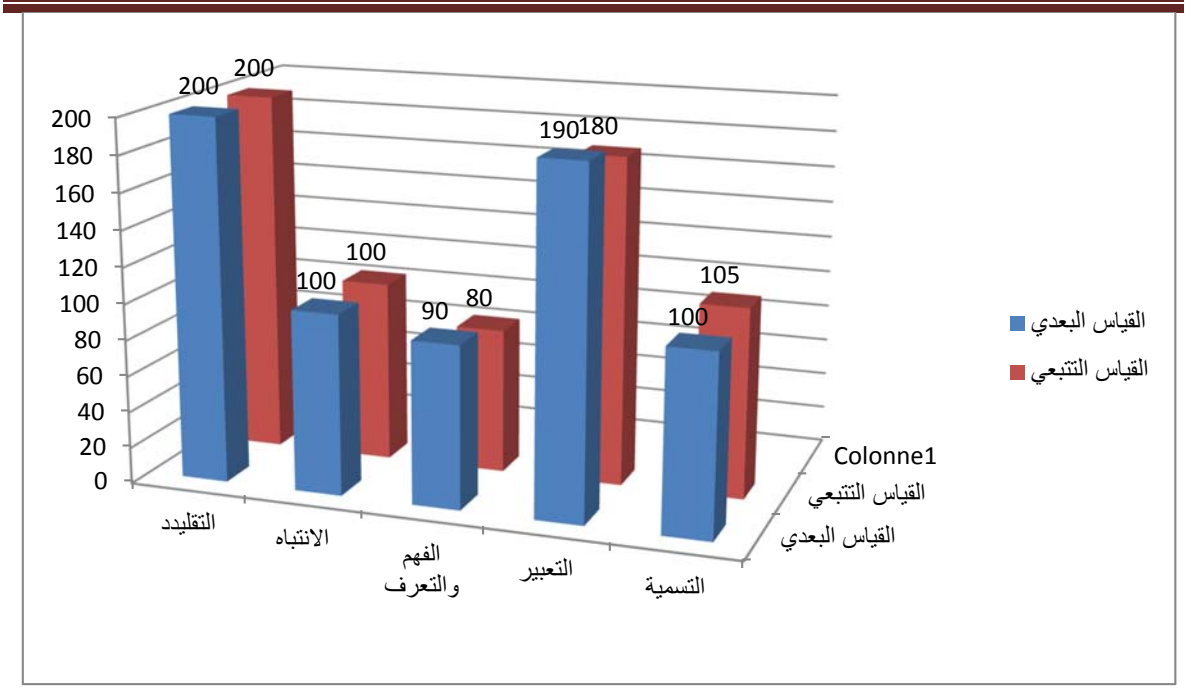
تنص الفرضية السابعة على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والتتبعي لأفراد العينة على مقياس الاتصال اللغوي

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى القيم لأطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين.

جدول رقم (31) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال عينة الدراسة على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في القياسين البعدي والتتبعي

المقياس	قبل / بعد	العدد	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	البعدي	7	135	46	87.71	31.711
	التتبعي	7	135	50	88.71	30.885

يظهر الجدول السابق أن أداء الأطفال عينة الدراسة على مقياس الاتصال اللغوي، متقارب بين القياسين البعدي (87.71) والتتبعي (88.71) بلغ (1) وهذا الفارق لصالح القياس التتبعي، والشكل البياني الآتي يبين الفروق بين متوسطات درجات أطفال عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتصال اللغوي.



شكل رقم (18): يوضح الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير التواصل اللغوي وأبعاده الفرعية

ولحساب مستوى دلالة الفروق في المتوسطات لذات المجموعة في القياسين تم تطبيق اختبار ويلكيكسون للعينات صغيرة الحجم والجدول أدناه يبين القيمة الذاتية (z) وقيمة الاحتمال.

جدول رقم (32) يوضح نتائج اختبار ويلكيكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي

عينة الدراسة	الرتبة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ق.بعدي	موجبة	3	5.50	10.50	0.813-	0.416
ق.تتبعي	سالبة	2	2.25	4.50		

تشير نتائج اختبار ويلكيكسون الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المجموعة عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لمقياس الاتصال اللغوي، إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس تقدير الاتصال اللغوي (0.416) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الاتصال اللغوي.

2.7.1. تحليل ومناقشة الفرضية السابعة:

تدل النتائج المتحصل عليها من اختبار ويلكيكسون أن البرنامج بصفة عامة لم تكن له فعالية مستمرة، ولكن بمقارنة هذه النتائج مع الفروق البيانية لمتوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة الموضحة في المخطط البياني شكل رقم (18) وبالنظر إلى أن حجم العينة قد تقلص، والأطفال الذين لم يتم إجراء القياس التتبعي عليهم كانوا من الأطفال الذين سجلوا تجاوبا وتطورا في مهارات الاتصال اللغوي فإن الباحثة ترى أن هذا الفارق بسيط جدا ولا يمكننا الحكم من خلاله بعدم استمرارية فعالية البرنامج.

وترجع الباحثة إلى كون هناك بعدين لم يسجل فيهما أي تراجع (التقليد والانتباه) وبعد سجل فيه تطورا ملحوظا (التسمية)، إلى فاعلية برنامج اللعب المقترح في هذه الدراسة، وإلى الأثر الايجابي الكبير بإدخال نشاط اللعب في برنامج التكفل المعمول به في المركز،وخاصة أنه في نهاية البرنامج وجهت الباحثة مجموعة مهمة من التوصيات لأسر الأطفال بضرورة استخدام اللعب الموجه مع أطفالهم كلما جلسوا معهم لتدريبهم على مهارات معينة، وكذلك فريق العمل الذي يعمل مع هؤلاء الأطفال أدركوا أهمية اللعب الموجه واعتمدوه أثناء أوقات الراحة للأطفال في المركز، وقد عمم هذا البرنامج مع بقية أطفال البرنامج ولاحظ فريق العمل اكتساب مهارات اتصال لغوي جديدة لدى عينة الدراسة وكذلك بداية ظهور تطورات واضحة لدى أقسام أطفال التوحد من الدرجة البسيطة.

كذلك ترجع الباحثة استمرارية فاعلية البرنامج بخصوص البعدين (التقليد والانتباه والتسمية) وعدم تسجيل تراجع كبير لبقية الأبعاد (الفهم والتعرف، التعبير)إلى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة أثناء تطبيقه، فأسلوب التعميم لاكتساب مهارة معينة في مكان معين وبظروف معينة ثم تعميم اكتسابها بتغيير المكان والظروف، هذا يجعل المكتسب ثابتا لدى الحالة، كما أن لاختيار التعزيز المناسب لكل حالة يعد وسيلة وأسلوبا هاما جدا لإنجاح تعليم مهارة جديدة، وهذا الأخير وجدت فيه الباحثة أخطاءا كثيرة عند استخدامه من قبل المختصين في المركز وبعد تعديله من طرفهم أصبحت نتائج استخدامه واضحة.

وقد كان لأسلوب النمذجة أيضا دورا في استمرارية فاعلية البرنامج حيث يعتبر تعليم مهارة جديدة عن طريق النمذجة أكثر فعالية إذا احتل النموذج مكانة مميزة في حياة الطفل، ولعل مشاركة الأسرة وخاصة الوالدين في نشاط اللعب الموجه يزيد من فرص التواصل بينهما وبين طفلهما وإعطائه نموذج مقرب منه يحاكيه فيما يقوم به، وقد استطاعت الباحثة الاستفادة من هذا الأسلوب

خاصة أن الأطفال مدربين مسبقا على مهارة التواصل البصري والتي تعتبر مهارة سابقة وضرورية لاستخدام هذا الأسلوب.

إن لاستخدام أسلوب التلقين أثناء اللعب وإن كان يتنافى مع طبيعة اللعب، إلا أن استخدامه في تطبيق اللعب الموجه يعطي نتائج جيدة، فطبيعة الطفل التوحدي وما يتميز به من خصائص تجعلنا نقدم المساعدة المبدئية في تقليد أو تعلم سلوك معين قم التخلي عنه تدريجيا.

2. خاتمة:

اللعب هو جزء أساسي وحاسم في نمو جميع الأطفال، يبدأ اللعب في مرحلة الطفولة ويستمر طوال حياة الفرد، فاللعب هو كيف يتعلم الأطفال الاختلاط والتفكير وحل المشكلات والنضج والأهم من ذلك الاستمتاع.

يقول بو سترون توسون (pau stirn tomson) وهو رئيس مشروع التعلم عبر اللعب في مؤسسة ليغو: "إن الطفل الصغير يولد بدماغ مليء بالخلايا العصبية ويولد الأطفال ليتعلموا ويتطوروا، إلا أنهم يحتاجون لتجارب لتحقيق ذلك، يحتاجون للمس والإحساس وتجربة الأشياء، وفي كل مرة يعيشون فيها تجربة إيجابية ومحفزة لهم، تنمو شبكات الدماغ ويحرزون تقدما في تطورهم وتعلمهم"

إن حاجة الطفل التوحدي للعب لا تقل أهمية عن حاجة الطفل الطبيعي له، بل قد تكون حتمية ضرورية له من أجل تطوير مهاراته واكتسابه الكثير من المعلومات حول محيطه المجهول بالنسبة له، ومما لا شك فيه أن هناك علاقة سببية بين النمو اللغوي وجوانب أخرى من النمو المعرفي، وهذا ما يؤكده (بياجيه) وتؤكده معظم الدراسات على أن الأداء اللغوي يرتبط بدرجة كبيرة بالعمليات المعرفية الأساسية، ما يجعلنا كباحثين في هذا المجال نولي أهمية قصوى بتطوير هذه العمليات من أجل تحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين.

وقد أكدت الكثير من الدراسات أهمية اللعب في تطوير الجانب اللغوي للطفل، حيث يشير "د. برونر" أنه بالفعل إذا لاحظت سلوك الأطفال الذين يتعلمون النطق لتوهم، وعزلت المرات الجادة (عندما يكون باستطاعة الطفل حقا استخدام مهارات لغوية جيدة للحصول على ما يريده بشغف) عن المرات الأقل جدية، فسوف تجد بأن الفروض اللغوية الأكثر جرأة تستنبط في اللعب وليس في آتون الضرورة والحاجة.

وقد جاءت هذه الدراسة بنتائجها وما أثبتته من فعالية اللعب في تحسين المستوى اللغوي لدى الطفل التوحدي لتؤكد على ضرورة تدعيم كل برامج التكفل بالطفل التوحدي ببرنامج خاص باللعب، حيث يصبح هذا الأخير جزءا مهما في تطبيق البرنامج المعتمد في أي مؤسسة، مع ضرورة إشراك الأسرة في تطبيقه.

إن التهاون الكبير في تشخيص والتكفل بالطفل التوحدي الذي نلحظه باستمرار في الميدان، يدفعنا لأن نقول بأن هذه الدراسة ستفيد الكثير من العاملين الجادين مع فئة الأطفال التوحديين، وحتى بالنسبة للأسر خاصة منهم من لا يستطيع دفع تكاليف حصص التكفل، فاللعب هو برنامج بالمجان يوفر ويحقق الكثير للأسر وأطفالهم ولعل أهم ما يوفره هو خلق ميدان ممتع للتواصل.

وتختم الباحثة هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات والتي التمست ضرورة تحقيقها من خلال عملها في الميدان كمختصة أرطوفونية واحتكاكها الكبير بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

توصيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى نتائج البحث الحالي، هناك مجموعة من التوصيات تتمثل في:

* إنشاء مركز وطني مختص في تدريب كل المختصين والمتعاملين مع أطفال التوحد.

* تنظيم دورات تدريبية مكثفة للمختصين العاملين في مجال التوحد في مختلف ربوع الوطن تشرف عليها فرقة من المدربين العالميين، لتدريبه هؤلاء المختصين على التشخيص الدقيق للاضطراب، والتدريب على إتقان تطبيق البرامج العلاجية المخصصة لهذه الفئة.

* التأكيد على وجود فريق مختصين متكامل في كل مركز للتكفل بأطفال التوحد

* تشجيع البحث العلمي في مجال تصميم المقاييس الخاصة بتشخيص اضطراب طيف التوحد تتوافق ومعايير تشخيص DSMV.

*بناء برامج علاجية خاصة بكل مهارة من مهارات الاتصال قبل اللغوي للطفل التوحدي.

* من المستحسن إدماج اللعب كنشاط أساسي لتنمية مختلف المهارات في المراكز الطبية البيداغوجية، وتكليف مدربين بالإشراف عليه

وأما بالنسبة للبحوث المقترحة:

* الفروق الجوهرية بين مكونات الذاكرة العاملة لدى أطفال التوحد بمختلف درجاته.

* أثر برنامج تدريبي قائم على الذاكرة البصرية في تحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين

* أثر استخدام تكنولوجيا الوسائط في تنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال التوحديين

* أثر التدخل المبكر باستخدام اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية واللغوية لدى الأطفال التوحديون

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية:

1. أبراش، إبراهيم خليل.(2009). المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، عمان: دار الشروق

2. إبراهيمي، سعيدة.(2012). الحبسة وعلم النفس العصبي عند الراشد. الجزائر: دار الخلدونية

3. أبو النصر، مدحت. (2005). الإعاقة العقلية: المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية، مجموعة النيل العربية
4. أبو حلاوة، محمد السعيد. (1997). التوحد: دليل معلم الطفولة المبكرة.

5. أبو زيد، نبيلة أمين. (2011). اضطرابات النطق والكلام (المفهوم-التشخيص-العلاج). القاهرة: عالم الكتب

6. أبو علام، رجاء محمود. (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات

7. أبو لين ، وجيه مرسي وقورة، علي عبد السميع.(بدون سنة). "الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة.قسم المناهج وطرق التدريس". كلية الدراسات الانسانية. جامعة الأزهر

8. أمين، سهير محمود. (2005). اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج. ط1. القاهرة: عالم الكتب

9. بدر، إبراهيم محمود.(2004). الطفل التوحدي: تشخيص وعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية.

10. بدير، كريمان وصادق، إميلي.(2005). تنمية المهارات اللغوية للطفل. ط3. القاهرة: عالم الكتب

11. بشتاق، سناء عدنان. (2013). اللعب ركيزة أساسية في المنهاج، عمان: دار الفكر

12. بن عيسى، حنفي.(2003). محاضرات في علم النفس اللغوي. ط5. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

13. بني يونس، محمد محمود.(2005). سيكولوجية الطفولة المبكرة.نحو الاستثمار الأمثل في تربية الطفولة المبكرة. ط1. الأردن: دار الثقافة

14. بوعناني، مصطفى وزغبوش ، بن عيسى.(بدون سنة). "التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية".منشورات مختبر العلوم المعرفية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز-فاس

15. الجماعي، صلاح الدين. (2008). التوحد الذاتي عند الأطفال، عمان: دار زهران

16. حمد الله، حيدر مسير.(بدون سنة)."أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة".مجلة البحوث التربوية والنفسية.العدد 31. كلية التربية. جامعة بغداد

17. الحمد، أمل ومنصور، علي.(2008). سيكولوجية اللعب. منشورات جامعة دمشق، سوريا

18. حنا، فاضل. (1999). اللعب عند الأطفال، دار المشرق

19. حواشين، مفيد وحواشين، زيدان.(2003). خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة. ط1،عمان، دار الفكر

20. خالد، حازم.(2010). التوحد (الأسباب، الأعراض، العلاج)، ط4، مصر: وكالة الصحافة العربية

21. الخالدي، أحمد الرشيدي. (2007).أهمية اللعب في حياة الأطفال الطبيعيين وذوي الاحتياجات الخاصة.الأردن، دار المعتز

22. خطاب، محمد أحمد. (2005). سيكولوجية الطفل التوحدي، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

23. الخفاف، إيمان عباس. (2015). تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة (بأسلوبي القصة واللعب واللعب التمثيلي)، مكتبة المجتمع العربي.

24. خليل، إيهاب محمد وسلامة، ممدوحة محمد وأبو النيل، محمد السيد.(2009). الأوتيزم (التوحد) والإعاقة العقلية: دراسة سيكولوجية، مؤسسة طيبة

25. خليل، عزة. (2002). علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة، القاهرة: دار الفكر العربي

26. دراجي، السعيد.(2013). "التلفزيون والأطفال...الايجابيات المأمولة والانعكاسات السلبية المحذورة. التواصل في العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 36

27. الدهمشي، محمد بن عامر.(2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، عمان: دار الفكر

28. الذيب، عبد الإله حسين.(2015). التوحد: تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين من خلال الأنشطة الرياضية، دار الخليج

29. ريتا جوردن وستيوارت بوال.(2008). فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد،(المترجمان: السعيد، سميرة عبد اللطيف والعمر، فؤاد عبد الله عبد العزيز)، مركز الكويت للتوحد

30. الريماوي، محمد عودة. (1998). في علم نفس الطفل، عمان: دار الشروق

31. الزراع، نايف بن عابد.(2010). المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل، دار الفكر.

32. الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج.(2005). اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)، الأردن: دار الفكر

33. الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم.(2003). علم النفس المعرفي.عمان: دار الشروق

34. الزيات، فتحي مصطفى.(2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، القاهرة: دار النشر للجامعات

35. سبيتان، سمير ذياب.(2013). أسس تربية الطفل، الجنادرية للنشر والتوزيع

36. السعيد، هلا.(2009). الطفل الذاتوي بين المعلوم والمجهول، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

37. سلامة، سهير محمد سلامة. (2001). اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، القاهرة: دار القاهرة

38. سليم، مريم. (2002). علم نفس النمو. لبنان: دار النهضة العربية

39. سليمان، عبد الرحمان سيد والدرستي، شيخة يوسف.(1996). اللعب ونمو الطفل، مكتبة زهراء الشروق.

40. سليمان، عبد الرحمان سيد. (2012). إعاقة التوحد، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

41. سليمان، علي السيد.(2014). سيكولوجية النمو والنمو النفسي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الجوهرة.

42. الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى.(2018).التوحد ووسائل علاجه، مصر: دار العلم والإيمان

43. شواهين، خير.(2008). ألعاب تربوية مثيرة للتفكير، الأردن: عالم الكتب وجدار للكتاب العالمي

44. الشيخ، غريد. (2006). تربية وتعليم الطفل من خلال اللعب. ط1، بيروت، دار الهدى

45. صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي.(2002). أسس ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية

46. صوالحة، محمد أحمد.(2007). علم نفس اللعب، ط2، عمان: دار المسيرة

47. عبد الباقي، سلوى محمد.(2001). اللعب بين النظرية والتطبيق، الأزاريطية: مركز الإسكندرية للكتاب

48. عبد المجيد، جميل طارق. (2011). لعب الأطفال من الخامات البيئية. ط1،عمان، دار صفاء

49. عبد الهادي، نبيل. (2004). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال. ط1، عمان، دار وائل

50. عبد الهادي، نبيل.(2004). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال، عمان: دار وائل

51. العبيدي، ليلى.(بدون سنة). اللغة الداخلية. دار الكتب

52. العتوم، عدنان يوسف.(2012). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط3. عمان: دار المسيرة

53. العسكري، عبود عبد الله.(2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط2، دمشق: دار النمير

54. علوي، مولاي اسماعيل.(بدون سنة). "الوعي اللغوي واستراتيجية ادراك الجملة عند الطفل".مجلة الطفولة العربية. العدد 40

55. علي، محمد النوبي محمد.(2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان: دار صفاء

56. عماد الدين، مروة.(بدون سنة). طفلك من المهد ...إلى المدرسة. القاهرة: مكتبة ابن سينا

57. عمر، محمد أبو الفتوح. (2011). مشكلات الكلام التلقائي ومهارات اللغة والمحادثة لدى الأطفال الأوتيزم، عمان: دار الزهراء

58. غانم، يمينة .(2003). الاتصال اللغوي وغير اللغوي للطفل التوحدي، مركز الكتاب الأكاديمي

59. غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد.(2011). علم النفس اللغوي. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي

60. الغرير، أحمد نايل والنواسية أديب. (2010). اللعب وتربية الطفل: للمعلمات في الروضة والآباء والأمهات في المنزل ، الأردن: دار الإثراء

61. غوردن، جيل.(2016). التوحد تخلف عقلي أم خلل نمائي سلوكي.(معصومة علامة، مترجم). بيروت: دار القلم

62. الفرماوي، حمدي علي والنساج، وليد رضوان. (2010). الإعاقة العقلية (الاضطرابات المعرفية والانفعالية)، عمان: دار صفاء

63. الفوزان، محمد بن أحمد والرقاص، خالد بن ناهس. (2012). أسس التربية الخاصة: الفئات-التشخيص-البرامج التربوية، ط2، الرياض: العبيكان

64. الفوزان، محمد بن أحمد والرقاص، خالد بن ناهس.(2012). أسس التربية الخاصة: الفئات –التشخيص-البرامج التربية ،ط2، الرياض: العبيكان

65. القريشي، أمير إبراهيم.(2012). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ، القاهرة: عالم الكتب

66. القريطي، عبد المطلب أمين.(2012). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية

67. قطامي، يوسف. (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمان: دار الأهلية
68. قطامي، يوسف.(2013). النظرية المعرفية في التعلم، عمان: دار المسيرة
69. قطاني، محمد حسين وآخرون.(2012). التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك، عمان: دار أمواج.
70. قطاني، محمد حسين. (2012). رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك، أمواج للطباعة.
71. القمش مصطفى والمعايطة خليل. (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة
72. الكبيسي، عبد الوهاب الحياني.(2013). مدخل التربية الخاصة.
73. اللالا، زياد كامل وآخرون.(ب س). أساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة
74. ماكنيتار. (2004). أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الفاروق
75. مصطفى، أسامة فاروق والشربيني السيد كامل. (2011). سمات التوحد، عمان: دار المسيرة
76. مندقلي، هناء إبراهيم. (2012). التوحد اللغز الذي يحير العلماء، بيروت: دار النهضة العربية
77. المهيزع، عماد عبد العزيز والبداح، ممدوح عبد الله.(2008).التخصصي. العدد "9"، محرم 1429، يناير .السعودية.
78. موثقي، هايدة.. (2004). علم نفس اللعب.(المترجم: زهراء يكانة)، بيروت: دار الهدى
79. ميلاد، محمود محمد.(2015). علم نفس نمو الطفل المعرفي، عمان: دار الإعصار العلمي
80. ميلر، سوزان. (1990). سيكولوجية اللعب،(المترجم: حسن عيسى)، عالم المعرفة
81. النجار، أحمد سليم. (2002). التوحد واضطراب السلوك، عمان: دار أسامة المشرق العربي
82. نسيم، سحر توفيق ومحمد، جيهان لطفي. (2013). الألعاب التربوية لطفل الروضة ، عمان، دار المسيرة
83. وطفة، علي اسماعيل. (2014). التوحد عند الأطفال، الأكاديميون للنشر والتوزيع

❖ المراجع الأجنبية:

84.Adrien Jean-Louis et Gattegno.(2004).Dépistage précoce de l'autisme à l'aide de films falmiliaux, ERES /petite enfance et parentalité, p 85-93

85.Bernicot, Josie.(1994). « L'Aquisition du langage :Etape et Théories ».vol3.2 ed.Paris : Dunod

86. Blay,Agnés et Lemaire ,Patrick.(2007). Psychologie du développement cognitif de l'enfant.1 ed. Bruxelles : de boeck
87. Carel, André.(2008).Les Signes précoces de l'autisme et de l'évitement relationnel du nourrisson, in pierre Delion, les bébés à risque autistique, p 45-64
88. Chanberland,Guiles.(1996).Jeu Simulation et jeu de role,3 ed , Canada : Presses de l'université du québec.
89. Danis,Agnés et Van Hocrn,Judith et al.(1998).Enfants adolescents :les approches psychologieque, paris :Bréal
90. Darid,M et Roulin,M.a.(1980). Le Développement du langage. Québec
91. Dayas,Claude et Point,Mathieu .(2012).Portrait du développent moteur et de l'activité physique chez les enfants de 0 à 9ans.
92. De Grndmant,Nicole.(1999).Pédagogie du jeu :Jouer pour apprendre, Bruxelles :De boeck
93. De lhale, Maec.(2009). L'évolution du langage de l'enfant (de la difficulté au trouble), 2 édition, France : Jean Herr
94. Delhale, Marc.(2009). L'évolution du langage de l'enfant .(de la difficulté au trouble).2 ed. France : Jeanne Herr
95. Droz,Rémy et Maryvinne Rahmy.(1997).Lire Piage ,7 ed, Spirmant :Margada
96. Eélène ,Ricaaud-Droisy et al.().Psychologie du développement (enfance et adolescence).Dunaod.
97. Férland,Francine.(2003).Le modèle luquide :Le jeu,L'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie,3 ed, Presse de l'université de Monteral
98. Grellet Carolina.(2000).Le jeu entre la naissance et 7 ans :un manuel pour les ludothécaires.

99. Gueniche, Karinne.(2011). Psychologie de l'enfant. 3 ed. Paris : Armand colin

100. Laval,Virigine.(2002). La Psychologie du développements Modéles et Méthodes.2 ed. Paris : Armand colin

101. Lemaire, Patrick.(1999). Psychologie Cognitive. Paris : De boeck

102. Mastrangelo,Sonia.(2009).Harnessing the power of play :opportunities for children with Autism Spectrum Disorders ,Teachaing Exeeptional Children, vol : 42 .

103. Noêl, Marie-Pascale.(2007). Bilon neuropsychologique de l'enfant. Belgique : Margada Amazone

104. Parmaling Samuelson, Inorid et Parmaling,Niklas.(2013).Jouet et apprendre. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.

105. Paul, A lrini.(2011).L'Autisme : Symptome de l'antipsychanalyse ? ,Essain, p 7-31

106. Perrin,Julien.(2011).Le jeu chez les enfants avec autisme,Journnée dépaetementale :Autisme et jeu –Tarbes-Mars .

107. Roskam,Isabelle.(2012).Le jeu essentiel développement de l'enfant,2 ed, Bruxelles : Lauvain-la-Neuve

108. Rossi, Jean-pierre.(2008). Psychologie de la Compréhension du langage. Bruxelles. De boeck

109. Sam,Nadia. (2008). L'Aphasie de l'enfant. Algérie : publications universitaires

110. Tavakoti, Madjid.(2011).Le jeu chez l'enfant, Société des écrivains,Cop,Paris

111. Tordjman, Sylvie et al.(2006).Etats des connaissances actuelle et apports des recherches biologiques dans l'autisme, N6, Contraste.p 189-229

112. Vost Vonder, C et Winttgens, A.(2013). L'autisme en vingt ans…Regards de jeux pédopsychiatres aux pratiques cliniques Différentes, N4, pp 121-150, De Boeck supérieur/Cahiers de psychologienclinique.

113. Willis Clarisse.(2009). Les jeunes enfants autistes à la Garderie et a l'école, cheneliére éducation.

114. Xavier,J et al.(2005).Les Troubles du langage de l'enfant : le point de vue du psychiatrie. Journal de pédiatrie et de puréculture.18

115. Zormane, Michel.(1998).Le langage Orale. Laboration Cogni-Science et Apprentissages : Du Nouveau Née A l'éléve. Note de Synthése.Académie. Geuoble

الملاحق

ملحق رقم -1-

قائمة بأسماء الأساتذة والمختصين لتحكيم مقياس الاتصال اللغوي للأطفال التوحديين

اسم الأستاذ/ المختص	التخصص	المؤسسة
الأستاذة الزروق فاطمة الزهراء	أستاذ التعليم العالي –علم النفس العيادي-	جامعة –علي لونيسي- البليدة
الأستاذة يعلاوي خليدة	أستاذ محاضر – أ- علم النفس اللغوي المعرفي	جامعة –علي لونيسي- البليدة
الأستاذة زدام حدة	أستاذ محاضر – أ- علم النفس العصبي	جامعة –علي لونيسي- البليدة
المخنصة نهيل نبيلة	مختصة أرطوفونية	عيادة خاصة
المختصة عياد فتحية	مختصة أرطوفونية	عيادة خاصة
المختصة فرقاني منى	مختصة أرطوفونية	مركز طبي بيداغوجي – البرواقية-
المختصة عاشوري حدة	مختصة أرطوفونية	المستشفى بن يوسف بن خدة بالبرواقية

ملحق رقم -2-

قائمة بأسماء الأساتذة والمختصين لتحكيم برنامج اللعب المصمم

اسم الأستاذ/ المختص	التخصص	المؤسسة
الأستاذة دبر راسو فطيمة	أستاذة التعليم العالي –علم النفس العيادي-	جامعة محمد خيضر –بسكرة-
الأستاذ عواشرية السعيد	أستاذ التعليم العالي –علم النفس العيادي-	جامعة باتنة -1-
الأستاذ جار الله سليمان	أستاذ التعليم العالي –علم النفس العيادي-	جامعة باتنة -1-
الأستاذ أمزيان وناس	أستاذ التعليم العالي –علم النفس العيادي-	جامعة باتنة -1-
الأستاذة عطال يمينة	أستاذ محاضر قسم أ –علم النفس العيادي-	جامعة باتنة -1-
الأستاذة الزروق فاطمة الزهراء	أستاذ التعليم العالي –علم النفس العيادي-	جامعة علي لونيسي –البليدة-
المختصة نهيل نبيلة	مختصة أرطوفونية	عيادة خاصة
المختصة عياد فتحية	مختصة أرطوفونية	عيادة خاصة
المختصة فرقاني منى	مختصة أرطوفونية	المركز الطبي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا بالبرواقية
المختصة عاشوري حدة	مختصة أرطوفونية	المستشفى بن يوسف بن خدة بالبرواقية

ملحق رقم -3-

استمارة جمع معلومات حول أطفال العينة

جامعة –محمد خيضر-بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

زميلتي زميلي المختص (ة):

تقوم الباحثة بإعداد برنامج للعب الموجه لتحسين المستوى اللغوي لدى الأطفال التوحديين وهو برنامج تكميلي للبرنامج الذي تستخدمونه في جلساتكم مع الأطفال وذلك كموضوع مقدم لمناقشة أطروحة الدكتوراه،فأرجو منكم الموافقة على تطبيق البرنامج مع الأطفال وكذلك تزويدي بأهم المعلومات التي تخص العينة محل الدراسة.

المعنية بالأمر

بلعزوز فتحية

بوركتم على حسن تعاونكم

1. اسم الطفل:.....
2. تاريخ الميلاد:.....
3. تاريخ الالتحاق بالمركز:.....
4. سن الطفل:.....
5. التشخيص(درجة التوحد):.....
6. من قام بالتشخيص؟:.....
7. الاختبارات والمقاييس المطبقة:.....
.....
8. هل هناك اضطراب مصاحب للتوحد لدى الطفل؟.....
9. إن وجد الاضطراب المصاحب فما هو؟.....

10. هل يخاف من شيء معين؟.....

11. إن وجد فماهو؟.....

12. ما هو البرنامج المعتمد في التكفل بالطفل؟.....

13. منذ متى وأنت تطبق هذا البرنامج مع الطفل؟.....

14. ضع العلامة(X) في الخانة المناسبة:

السلوكيات	موجود	غير موجود
العض		
التصفيق		
ضرب نفسه		
ضرب الآخر		
تقطيع شعره		
الدوران حول ذاته		
النمطية		
المصاداة		
الصراخ المتكرر		
سلوك آخر ما هو؟	....	

المعززات الاجتماعية			
المعزز	**مفضل جدا**	**مفضل**	**غيرمفضل**
الربت على الكتف			
احتضان الطفل			
التصفيق للطفل			
الابتسام للطفل			
المدح اللفظي أمامه			
المدح اللفظي أمام الآخرين			
المعززات المادية			
قطعة حلوى			
لعبة			
ملاحظات أو معززات إضافية:.....			
.....			
.....			

أسئلة مقابلة الأم:

1. هل تساعدين طفلك على التواصل في المنزل؟

.....

2. ماهو معدل مساعدتك له في اليوم؟

.....

3.ماهي طبيعة النشاطات التي تقومين بها مع طفلك؟

.....

4. من دلك على هذه الأنشطة؟

.....

5. هل وجدتي فائدة في إضافة هذه الأنشطة؟

ملحق رقم (4)

كراسة التطبيق وتسجيل الاستجابات

اسم اللعبة: أعضاء جسمي										
الاسم والقب:										
الأهداف	**الجلسات**									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
الانتباه لتفكيك الدمية										
الانتباه لتركيب الدمية										
الانتباه لرفع اليد										
الانتباه لرفع الرجل										
الانتباه لهز الرأس										
تقليد تفكيك الدمية										
تقليد تركيب الدمية										
تقليد رفع اليد										
تقليد رفع الرجل										
تقليد هز الرأس										
التعرف على يد الدمية										
التعرف على رجل الدمية										
التعرف على رأس الدمية										
التعرف على يده										
التعرف على رجله										
التعرف على رأسه										
تسمية اليد										
تسمية الرجل										
تسمية الرأس										
استجابات أخرى										

اسم اللعبة: من الأسرع؟										
الاسم والقب:										
الأهداف	**الجلسات**									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
الانتباه لرمي الكرة										
الانتباه لمكان الكرة										
تقليد رمي الكرة										
التعرف على اللون الأحمر										
التعرف على اللون الأزرق										
التعرف على اللون الأصفر										
تسمية اللون الأحمر										
تسمية اللون الأزرق										
تسمية اللون الأصفر										
البحث عن مكان الكرة										
استجابات أخرى										

اسم اللعبة: هات العكس										
الاسم والقب:										
الأهداف	الجلسات									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. التمييز										
صغير-كبير										
فارغ-مملوء										
قصير-طويل										
فوق-تحت										
مفتوح-مغلق										
2.التعرف:										
صغير										
كبير										
قصير										
طويل										
فوق										
تحت										
مفتوح										
مغلق										
فارغ										
مملوء										
3. التسمية										
صغير										
كبير										
قصير										
طويل										
فوق										
تحت										
مفتوح										
مغلق										
فارغ										
مملوء										
استجابات أخرى										

اسم اللعبة: تعرف علي

الاسم واللقب:

الأهداف	**الجلسات**									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. التقليد										
يبكي										
غضبان										
فرحان										
2.التعرف:										
يبكي										
غضبان										
فرحان										
3. التسمية										
يبكي										
غضبان										
فرحان										
استجابات أخرى										

ملحق رقم (5):

مقياس الاتصال اللغوي للأطفال التوحدي

البعد الأول: التقليد:

يتضمن هذا البعد (10) مواقف وتتمثل:

1. عندما تطلب منه المعلمة دحرجة الكرة فإنه:

أ. يمسك الكرة ويدحرجها ويعطيها للمعالجئ

ب. يمسك الكرة ويبدأ بتحريكها

ج. يأخذ الكرة ويمسكها فقط

د. لا شيء مما سبق

2. عندما تطلب منه المعلمة تقليد شرب الماء من الكوب فإنه:

أ. يأخذ الكوب ويشرب منه ويعطيه للمعلمة

ب. يأخذ الكوب ويشرب منه

ج. يأخذ الكوب ويضعه أمامه

د. لا شيء مما سبق

3. عندما تطلب منه تقليد تمثيل خطوات موقف معين (يوم في حياة طفل) فإنه:

أ. يقلد جميع الخطوات (القيام من السرير، الذهاب إلى الحمام، تناول الإفطار)

ب. يقلد خطوتين فقط بالترتيب

ج. يقلد خطوة واحدة بعشوائية

د. لا شيء مما سبق

4. عندما تطلب منه تقليد حركة وصوت العصفورة أثناء الطيران فإنه:

أ. يقلد جميع الحركات والصوت

ب. يرفع يديه ويحركها ويجري في المكان

ج. يرفع يديه جانبا

د. لا شيء مما سبق

5. عندما تطلب منه المعلمة تقليد النقر بالعصا على المنضدة فإنه:

أ. يأخذ العصا وينقر على المنضدة

ب. يأخذ العصا ويلهو بها

ج. يأخذ العصا ولا يعرف ماذا يفعل بها

د. لا شيء مما سبق

6.عندما تطلب منه المعلمة تقليد بناء برج ب 3 كتل خشبية ملونة فإنه:

أ. يكون برجا من 3 قطع مثل المعالج

ب. يأخذ الكتلة الأولى ويحاول وضعها على الثانية

ج. يلهو بالكتل الخشبية دون أن يفعل بها شيئا

د.لا شيء مما سبق

7. عندما تطلب منه القفز إلى أعلى مع التصفيق فإنه:

أ. يقفز ويصفق معا

ب. يقفز ويحاول وضع يديه ليصفق

ج. يقفز ولا يصفق

د. لا شيء مما سبق

8. عندما تطلب منه المعلمة تقليد شكل الوجه وهو يضحك بالحركة والصوت فإنه:

أ. يبتسم ويضحك مع إصدار الصوت

ب. يبتسم ويبدي صوتا

ج. يصدر أصواتا فقط

د. لا شيء مما سبق

9. عندما تطلب منه المعلمة تقليد وضع قطع البازل في المكان المحدد لها فإنه:

أ. يضع القطعة في المكان المحدد

ب. يمسك بالقطعة ويحاول وضعها

ج. يأخذ القطعة ويرميها جانبا

د. لا شيء مما سبق

10. عندما تطلب منه تقليد كلامك وحركاتك وأنت تأكل وتقول أنا جائع فإنه:

أ. يردد ما قالته ويقلدها وهي تأكل

ب. يحرك يده ناحية فمه

ج. يبدأ يحرك يديه ولا يعرف ماذا يفعل

د. لا شيء مما سبق

ب- البعد الثاني: الانتباه:

11. عندما يدق جرس الباب فإنه:

أ. ينتبه ويذهب يفتحه

ب. ينتبه للصوت فقط

ج. يقف ويحرك رأسه يمينا ويسارا باحثا عن مصدر الصوت

د. لا شيء مما سبق

12. عندما تطلب منه المعلمة إخراج شيء جديد في الفصل (صورة للطفل نفسه) فإنه:

أ. يذهب ويبحث هنا وهناك ويخرجها

ب. ينظر حوله ولم يتحرك

ج. يجري هنا وهناك دون انتباه

د. لا شيء مما سبق

13. عندما تطلب منه المعلمة وضع الكروت المتشابهة بعضها على بعض (حد أدنى خمس كروت) فإنه:

أ. ينظر إليهم ثم يطابقهم بعضهم ببعض

ب. يقلد خطوتين فقط بالترتيب

ج. يقلد خطوة واحدة فقط بعشوائية

د. لا شيء مما سبق

14. عندما تطلب منه المعلمة وضع الأكواب الموجودة أمامه على المنضدة بنفس الترتيب فإنه:

أ. يأخذ الأكواب ويضعها بالترتيب نفسه

ب. يأخذ الأكواب ويضعها فوق بعضها بدون ترتيب

ج. يأخذ الأكواب ويلهو بها

د. لا شيء مما سبق

15. عندما تعرض عليه المعلمة قصة مصورة وتطلب منه اختيار صور تمثل إحدى الشخصيات في القصة فإنه:

أ. يشير إلى الشخصية

ب. ينظر إلى القصة ويحاول اخراج الشخصية

ج. ينظر ويحملق في الصور فقط

د. لا شيء مما سبق

16. عندما تدربه على أغنية حركية فإنه:

أ. يقوم بالحركات مع الأغنية

ب. يقوم بحركات عشوائية غير منسجمة مع الأغنية

ج. يقف ويتجول دون تركيز

د. لا شيء مما سبق

17. عندما تدق المعلمة على طبلة بطريقة معينة (3 دقات) وتطلب منه عمل مثلها فإنه:

أ. يدق العدد نفسه على الطبلة

ب. يدق على الطبلة بعشوائية

ج. يمسك الطبلة ولا يعرف ماذا يفعل بها

د. لا شيء مما سبق

18. عندما يشاهد فيلم كرتون بالفيديو فإنه:

أ. ينتبه إليه ويكرر بعض حركات الشخصيات الموجودة بالفيلم

ب. ينظر إلى الفيلم ويحملق فيه فقط

ج. غير منتبه لما يشاهده

د. لا شيء مما سبق

19. عندما تظهر له المعلمة عربة تضيء وتطفئ فتحدث صوتا فتوجهها ناحيته فإنه:

أ. يعطيها لك ثانيا بنفس الطريقة

ب. يمسك بالعربة ويصفق

ج. ينظر إلى العربة ويبتعد عنها

د. لا شيء مما سبق

20. عندما تخفي شيئا مهما بالنسبة للطفل في مكان معين (مثل كوب الشرب الخاص به) فإنه:

أ. يجري هنا وهناك يبحث عنه

ب. يقف ينظر في المكان

ج. لا يبالي بالموضوع نهايا

د. لا شيء مما سبق

البعد الثالث: الفهم والتعرف:

21.عندما تعرض المعلمة على الطفل مجموعة من الصور الممثلة للوجه(الضحك، الحزن، الدهشة) وتطلب منه أن يتعرف على هذه الأشكال فإنه:

أ. يتعرف ويخرج كل شكل يطلبه المعالج ويقلده

ب. ينظر في الصور ويحاول إخراج الشكل المناسب للطلب

ج. يأخذ الصور ويبحث في يده ولا يعرف ماذا يفعل بها

د. لا شيء مما سبق

22. عندما تعرض المعلمة على الطفل مجموعة من الأشياء المختلفة مثل (عروسة، قلم، كرة، سرير) وتطلب منه التعرف عليها وإخراجها عند الطلب فإنه:

أ. يخرجها كلها عند الطلب

ب. يمسك بها ويحاول أن يخرجها

ج. يمسك بالأشياء ويضعها جانبا دون الالتفات لكلام المعالج

د. لا شيء مما سبق

23. عندما تعطي للطفل تعليمة مكونة من 3 خطوات وهي (يذهب إلى الباب، ثم يقفله، ثم يعود إلى الكرسي فإنه):

أ. يذهب الطفل وينفذ الـ 3 تعليمات كما هو مطلوب منه

ب. يستعد بالقيام للذهاب إلى الباب

ج. يقف ولا يعرف ماذا تطلب منه

د. لا شيء مما سبق

24. عندما تعرض المعلمة له صورة بها القطعة الناقصة من البازل وعليه أن يضع الناقص مكانه فإنه:

أ. يبحث عن الجزء الناقص ويضعه في مكانه

ب. يبدأ في الحديث عن الجزء الناقص

ج. يمسك الأجزاء الناقصة ويحاول في أي مكان غير مناسب لها

د. لا شيء مما سبق

25. عندما تطلب منه إخراج المعكوسات من الصور بحد أدنى 4 صور ومعكوساتها فإنه:

أ. يخرج ويضع الشيء المعكوس أمام الشيء المناسب له

ب. يحاول إمساك الصور والنظر إليها للتعرف عليها

ج. يضع الصور أمام بعضها بطريقة عشوائية

د. لا شيء مما سبق

26. عندما تضع المعلمة أمامه مجموعة من الأشياء والأشياء التي لها علاقة بها مثل (معلم، قلم، عصفورة) (طبق، كراسة،قفص) فإنه:

أ.يضع أمام كل شيء الشيء المناسب له

ب. يأخذ الشيء ويحاول وضعه في المكان المخصص له

ج. يأخذ الشيء ويلهو له

د. لا شيء مما سبق

27. عندما تطلب منه المعلمة وضع الكرات داخل الصندوق، ومكعبات داخل الصندوق، والطبق فوق المنضدة، فإنه:

أ. يفعل كل الأوامر الثلاثة

ب. يفعل أمرين من هذه الوامر

ج. يضع كل شيء في مكان مختلف للطلب

د. لا شيء مما سبق

28. عندما تطلب منه المعلمة الإشارة إلى أجزاء وجهه فإنه:

أ. يشير إلى الأجزاء المطلوبة

ب. يشير إلى جزأين فقط

ج. يشير إلى وجهه كله دون تمييز أي جزء

د. لا شيء مما سبق

29. عندما تعطي المعلمة للطفل مجموعة من (الأقلامـ الكرات، المكعبات) وتطلب منه أن يصنفهم داخل العلب فإنه:

أ. يصنفهم كلهم، كل علبة على حدة وتحمل صنف واحد فقط

ب. يضع صنفا واحدا في العلبة الخاصة به

ج. يلعب بالأشياء كلها

د. لا شيء مما سبق

30. عندما تعطي المعلمة للطفل مجموعة من الصور وتطلب منه مضاهاتها مع الأشكال المتشابهة فإنه:

أ. يضع كل الصور على الصورة المناسبة لها

ب. يأخذ الصور ويحاول النظر إليها ليضعها على مثيلاتها

ج. يحملق في الصور ويشير إليها فقط

د. لا شيء مما سبق

البعد الرابع: التعبير:

31. عندما يرى الطفل إناء به الطعام وهو جوعان فإنه:

أ. يذهب ويفتحه ويأكل منه

ب. يأخذ يدك لتفتحه له

ج. يبكي ويضرب على الأرض

د. لا شيء مما سبق

32. عندما يعمل الطفل عملا صحيحا فتكافئه المعلمة عليه فإنه:

أ. يضحك ويصفق بيده

ب. يصفق بيده لنفسه

ج. لا يظهر أي تعبير يدل على الفرحة

د. لاشيء مما سبق

33. .عندما يريد الطفل جذب انتباه فإنه:

أ. يبكي ويرفع يديه لتحمله

ب. يبكي ويستخدم أصوات صاخبة

ج. يجلس جانبا ولا يقترب من أحد

د. لا شيء مما سبق

34. عندما تطلب منه المعلمة عدم الإزعاج سواء بالأصوات أو بالكلام فإنه:

أ. يسكت

ب. يضع يده على فمه ويصدر صوتا ويقول (شو)

ج. لا يبالي بما تقوله

د. لا شيء مما سبق

35. عندما يخرج الطفل إلى الخارج فإنه:

أ. يلوح بيده ويعني بها مع السلامة

ب. يرفع يده ولا يحركها

ج. يخرج ولا يفعل أي رد فعل

د. لا شيء مما سبق

36. عندما تنادي عليه المعلمة فإنه:

أ. ينظر إليها ويذهب إليها

ب. ينظر إلى مصدر الصوت

ج. يجلس مكانه وكأنه لا يسمع

د. لا شيء مما سبق

37. عندما يفعل الطفل شيء غير صحيح فتقول له المعلمة لا مع الإشارة لأصابعها لتعبر عن الرفض فإنه:

أ. يحرك رأسه يمينا ويسارا ليعبر عن لا لا ولا يفعل الخطأ

ب. يتوقف عن العمل غير الصحيح

ج. يكمل ما يفعله

د. لا شيء مما سبق

38. عندما يريد أن ينام فإنه:

أ. ضع يديه فوق بعضها ويغمض عينيه

ب. يغمض عينه

ج. ينام فجاة

د. لا شيء مما سبق

39. عندما يريد لعبة مرتفعة عنه فإنه:

أ. يصعد على الكرسي ويحضرها

ب. يأخذ بيديك ويذهب بك ويشير إلى اللعبة

ج. ينظر إلى اللعبة وإلى المعالج

د. لا شيء مما سبق

40. عندما يتألم الطفل من ألم ببطنه فإنه:

أ. يذهب إلى المعالج ويشير إلى بطنه ويبكي

ب. يبكي فقط

ج. ينام الطفل على بطنه على الأرض

د. لا شيء مما سبق

البعد الخامس: التسمية:

41. عندما تطلب منه المعلمة الإشارة إلى خمس صور مثل (البنت، الكلب، الشجرة، قلم، سيارة) فإنه:

أ. يشير إليها كلها

ب. يشير إلى جزء منها

ج. ينظر إلى الأشياء ولا يعرف ماذا يفعل بها

د. لا شيء مما سبق

42. عندما تطلب منه الإشارة إلى أجزاء جسمه فإنه:

أ. يشير إليها كلها

ب. يشير إلى جزء منها

ج. يشير إلى أشياء خاطئة

د. لا شيء مما سبق

43. عندما تطلب منه المعلمة إخراج البطاقة المناسبة للصوت عند سماعه من شريط التسجيل فإنه:

أ. يخرج البطاقات الملائمة لكل صوت

ب. يخرج البطاقة الملائمة بعد فترة

ج. يمسك البطاقات في يده ويسمع الشريط كلا على حدة

د. لا شيء مما سبق

44. عندما تطلب منه المعلمة إحضار الصورة التي تتحدث عليها من خلال القصة فإنه:

أ. يحضر الصورة

ب. ينصت إليك ولا يحضر شيئا

ج. ينظر إليك فقط دون رد فعل

د. لا شيء مما سبق

45. عندما يريد الطفل الأكل فإنه:

أ. يتفوه بكلمة تدل على أنه جائع

ب. يحضر صورة تدل على الطعام

ج. يقف وينظر إلى الثلاجة والمطبخ

د. لا شيء مما سبق

46. عندما تطلب منه المعلمة لمس أو الإشارة إلى 3 صور في كتاب عند تسميتها فإنه:

أ. يشير إليها ويلمسها كلها

ب. يشير إليها دون لمسها

ج. ينظر إليها ويشير إلى أي شيء

د. لا شيء مما سبق

47. عندما تطلب منه المعلمة إظهار الصورة المناسبة للشيء الموجود داخل الحقيبة فإنه:

أ. يظهر جميع الصور الدالة على هذه الأشياء بعد التعرف عليها

ب. يلمس الأشياء ويخرج بعض الصور الخاصة بها

ج. يدخل يديه ويلعب بالأشياء فقط

د. لا شيء مما سبق

48. عندما تستخدم الكروت لوصف الوجوه المختلفة (حزين، ضاحك، يبكي ،مندهش) فإنه:

أ. يخرج الكروت المناسبة للوجوه المختلفة

ب. يخرج بعض الكروت فقط مثل (يضحك، يبكي)

ج. يشاهد الكروت المختلفة ولا يستطيع إخراج أي صور

د.لا شيء مما سبق

49. عندما يريد الطفل أن يذهب إلى مكان معين يحبه فإنه:

أ.يخرج البطاقة الدالة عليه

ب.يشير إلى أي صورة موجودة له على الحائط

ج. يأخذ يدك اتجاه المكان

د. لا شيء مما سبق

50. عندما تطلب منه أن يشير إلى ثلاث أجزاء في العروسة على نفس أجزاء جسمه فإنه:

أ.يشير إلى الأجزاء المقابلة في جسمه

ب.يشير إلى أجزاء جسم العروسة

ج. ينظر إلى العروسة دون استجابة

د. لا شيء مما سبق

ملحق رقم -6-

استمارة المفردات

تعطى الدرجة (1) إذا تعرف الطفل على الصورة، وتعطى درجة (0) إذا لم يتعرف عليها

تعطى الدرجة (1) إذا سمى الطفل الصورة، وتعطى الدرجة (0) لذا لم يسمها.(لا تؤخذ الأخطاء النطقية بعين الاعتبار في التسمية)

التعليمة تكون كالآتي:

تعرض على الطفل مجموعة من الصور:

لقياس التعرف نسأل: أين الشيء؟

لقياس التسمية نسأل: ما هذا؟

اسم الطفل:

تاريخ الميلاد:

درجة اللغة: يستخدم إشارات ( ) التعبير ( ) الفهم ( )

درجة التوحد:

المفردة	يتعرف	لا يتعرف	يسمي	لا يسمي
1- يد 2- رجل 3- وجه 4- اللون الأزرق 5- اللون الأحمر 6- اللون الأصفر 7- كرة 8- سلة 9- سيارة 10- يضحك 11- يبكي 12- مندهش 13- حزين 14- يصفق 15- يقفز 16- يجري 17- يأكل 18- يشرب 19- صغير 20-كبير 21- مماوء 22-فارغ 23- فوق 24-تحت 25-قصير 26-طويل 27-مفتوح 28- مغلق				

ملحق رقم-7-

بعض صور الأطفال أثناء أنشطة اللعب